Ungegenständliches Malen im Kunstunterricht
Systematische Grundlegung der Didaktik
Antje Wolf

Ungegenständliches Malen im Kunstunterricht

Systematische Grundlegung der Didaktik

Antje Wolf

Ungegenständliches Malen im Kunstunterricht.
Systematische Grundlegung der Didaktik

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Bergischen Universität Wuppertal

vorgelegt von
Antje Wolf
Juni 2025

Gutachter
Prof. Dr. Jochen Krautz, Bergische Universität Wuppertal
Prof. Dr. Monika Miller, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater, Prof. Dr. Jochen Krautz, der mich seit meinem Studium in meinem Interesse für die Didaktik des ungegenständlichen Malens unterstützt hat. Seine fachliche Begleitung, die zahlreichen intensiven und bereichernden Gespräche sowie seine durchweg offene und zugewandte Art haben diese Arbeit überhaupt erst möglich gemacht. Die große Leidenschaft, mit der er sich der Kunstpädagogik widmet, hat meinen eigenen Blick auf das Fach nachhaltig geprägt. Er hat mich ermutigt, neue Perspektiven einzunehmen, mir geholfen, über mich hinauszuwachsen und mir über den gesamten Promotionsprozess hinweg fachlich wie auch menschlich Kraft und Halt gegeben. Für dieses außergewöhnliche Maß an Vertrauen, Wertschätzung und Inspiration werde ich ihm in jeder Hinsicht dankbar bleiben.

Ich danke außerdem Prof. Dr. Monika Miller für die Bereitschaft, als Zweitgutachterin meine Arbeit zu begleiten und dem IMAGO-Forschungsverbund für den anregenden Austausch.

Ein großes Dankeschön gilt meinen Kolleg*innen an der Bergischen Universität Wuppertal, deren Unterstützung, Gespräche und Interesse an meinem Vorhaben mir wichtige Impulse gegeben haben. Besonders danke ich meinem ehemaligen Kollegen und Wegbegleiter Lucas König, der mich unter anderem in die Alte Nationalgalerie (Berlin) begleitet hat und mit dem ich die Werkerfahrung des Birkenau-Zyklus – als Grundlage für Kapitel II.2.6 – reflektieren konnte.

Danken möchte ich auch Ralf Weber für die Durchsicht der Dissertation sowie Annika Kruse und Jeanette Hanebeck für ihre Hilfe bei der Übersetzung des Abstracts. Die Unterstützung von Jana-Eileen Hüsmert bei Layout und Covergestaltung war mir ebenfalls eine große Hilfe.

Nicht zuletzt danke ich meiner Familie und meinem Lebensgefährten, die immer an mich geglaubt und mich auch in schwierigen Phasen ermutigt haben, diesen Weg weiterzugehen und die Arbeit zum Abschluss zu bringen.

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung I

1. Ausgangslage und Problemstellung 4
   - 1.1 Uneindeutigkeit der Begriffsbestimmung 5
   - 1.2 Autonomieanspruch und Weltfremdheit 8
   - 1.3 Der Einfluss der Fachgeschichte 11
     - 1.3.1 Subjektivität und Nicht-Lehrbarkeit 11
     - 1.3.2 Objektivität und Lehrbarkeit 17
     - 1.3.3 Schlussfolgerung 19
2. Forschungsinteresse, forschungsmethodisches Vorgehen und Gliederung der Arbeit 20

II. Ungegenständliche Malerei und das Malen: Eine sachgemäße Bestimmung 25

1. Topologische Bestimmung 25
   - 1.1 Das ungegenständliche Element in der Malerei 27
   - 1.2 Die Topoi ungegenständlicher Malerei und des Malens 33
   - 1.3 Ungegenständlich Malen als relationale und mimetische Bildpraxis: Zusammenfassende Systematisierung der Ergebnisse 131
2. Wahrnehmungstheoretische Bestimmung 139
   - 2.1 Zur Wirkung der Form aus kunstpädagogischem Interesse (Günther Regel) 140
   - 2.2 Die Wahrnehmung der visuellen Welt: Ein verkörperungstheoretischer Ansatz 148
     - 2.2.1 Wahrnehmung als leibliche Interaktion 150
     - 2.2.2 Implizite Intersubjektivität und Objektivität der (menschlichen) Wahrnehmung 157
     - 2.2.3 Zur Wahrnehmung und Wirkung der Farben 160
     - 2.2.4 Zusammenfassung 162
   - 2.3 Leiblichkeit und Bilderfahrung 163
     - 2.3.1 Kunsttheorie und Kunstpsychologie um 1900: Die Einfühlungsästhetik 165
     - 2.3.2 Leibphänomenologische Bildforschung seit Edmund Husserl 168
     - 2.3.3 Kognitionspsychologie und Neurowissenschaften: Die Entdeckung der Spiegelneuronen 178
     - 2.3.4 Kunstgeschichte und Philosophie: Bildakt und Verkörperung 180
   - 2.4 Konsequenzen für die Gestaltungspraxis 185
   - 2.5 Zusammenfassung und Zwischenfazit 191
   - 2.6 Gerhard Richter *Birkenau*: Ein Beispiel 193
     - 2.6.1 Phänomenologisch-hermeneutische Analyse einer Werkerfahrung 196
     - 2.6.2 Zur Entstehung des Werks: Kontext, inhaltliche Intention und Herstellungsprozess 203
     - 2.6.3 Schlussfolgerung: Sinn- und Bedeutungskonstitution in der ungegenständlichen Malerei 208
   - 2.7 Fazit 210

III. Kunstpädagogische Begründung des ungegenständlichen Malens 212

1. Bildungstheoretische Bestimmung 213
   - 1.1 Allgemeinen Bildung: Zur Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts 213
   - 1.2 Kritik und Erweiterung des Humboldtschen Bildungsverständnisses: Leibliche Affektion, Sinnbildung und Lernen 215
   - 1.3 Lernen, Bildung und Verantwortung in der Kunstpädagogik 219
   - 1.4 Malen-Lernen im Bildungskontext 223
   - 1.5 Das Bildungspotenzial der ungegenständlichen Malerei und des Malens 226
2. Grundlagen der Entwicklung: Formsprache und Welterleben 236
   - 2.1 Die Entwicklung des (farbigen) Gestaltens: Zum aktuellen Forschungsstand 239
   - 2.2 Das ungegenständliche Element in der Entwicklung des bildnerischen Gestaltens 249
   - 2.3 Zusammenfassung und Fazit 263

IV. Didaktische Ansätze und Zugangsmöglichkeiten 269

1. Abstraktion und Ungegenständlichkeit: Zur begrifflichen Unterscheidung im didaktischen Kontext 272
2. Systematik des ungegenständlichen Malens 273
3. Inhaltsfelder und Zugangsmöglichkeiten: Beiträge aus Fachgeschichte und Gegenwart 282

4. Praxisforschung: Analyse einer eigenen Praxis und didaktische Folgerungen 293
4.1 Ideenfindung und Konkretisierung des Gestaltungsvorhabens 295
4.2 Analytisches Naturstudium 306
4.3 Kunstrezeption und Grundlagen der Gestaltung 316
4.4 Synthese: Finale Umsetzung des Gestaltungsvorhabens 328
4.5 Zusammenfassung und Fazit 333

V. Resümee und Ausblick 336

1. Zusammenfassende Thesen und Ergänzungen 337
2. Ausblick und Desiderate 343
3. Schlusswort 347

VI. Abbildungsverzeichnis und -nachweis 349

VII. Literaturverzeichnis 359

Abstract

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Feststellung, dass das Lehren und Lernen des ungegenständlichen Malens als eigenständiges Gebiet der kunstpädagogischen und kunstdidaktischen Forschung bislang nur unzureichend untersucht wurde. Damit verbunden sind erhebliche Schwierigkeiten in Bezug auf Verständnis, Begründung und Vermittlung, denen durch eine sachgemäße und bildungstheoretische Bestimmung des Gegenstandes entgegengewirkt werden soll.

Hierzu wird die relationale Dimension des ungegenständlichen Malens in den Blick genommen und gezeigt, dass die oft als willkürlich und subjektiv abgetane Gestaltungspraxis seit jeher in sozialen und kulturellen Zusammenhängen verwurzelt ist und als genuine Deutung von Realität (Boehm) verstanden werden kann. Insbesondere die verkörperungstheoretische Forschung trägt als Bezugswissenschaft der Kunstpädagogik dazu bei, die Wahrnehmungs- und Wirkungsweisen gegenstandsunabhängiger Elemente hinsichtlich ihres Ausdrucks- und Mitteilungsgehalts zu bestimmen und auf der Grundlage des leiblichen In-der-Welt-Seins (Merleau-Ponty) zu verobjektivieren.

Zusammen mit der abschließenden kunstpädagogischen Praxisforschung legt die Arbeit damit einen Grundstein für eine Didaktik des ungegenständlichen Malens, welches als domänenspezifische, sinn- und bedeutungsstiftende Gestaltungspraxis im Kunstunterricht die Möglichkeit eröffnet, fachliche Lernziele zu erreichen und allgemeine Bildungsprozesse anzustoßen.

Schlüsselwörter: *Ungegenständlichkeit, Malen, Relationalität, Leiblichkeit, Bildung*

This work departs from the observation that the teaching and learning of non-objective painting has so far been insufficiently studied as an independent area in arts education and didactics research. Significant challenges remain in terms of comprehension, conceptual grounding, and pedagogical mediation. To address these issues, this study provides a precise theoretical definition of the subject, grounded in educational theory.

To this end, the relational dimension of non-objective painting will be examined in order to show that this form of creative practice, often dismissed as arbitrary and subjective, has always been rooted in social and cultural contexts and represents a genuine

interpretation of reality (Boehm). In particular, embodiment research theory – serving as a reference science for arts education – plays a central role in understanding how object-independent elements are perceived and experienced. By grounding these elements on our being-in-the-world as embodied subjects (Merleau-Ponty), their expressive and communicative potential becomes more accessible.

Together with the concluding practical research in arts education, this work establishes the foundation for a didactics of non-objective painting, which – as a domain-specific, meaningful and meaning-creating creative practice in arts lessons – opens up the possibility of achieving subject-specific learning objectives and initiating general educational processes.

Keywords: *non-objectivity, painting, relationality, embodiment, education*

I. Einleitung

Das ungegenständliche Malen[1], das von der gegenständlichen Wirklichkeit bis zu ihrer Unkenntlichkeit abstrahiert und/oder von den visuellen Phänomenen völlig absieht, ist längst nichts Ungewöhnliches mehr und nimmt als kulturell etablierte Bildpraxis einen festen Platz in unserer Gesellschaft ein. In Anbetracht der Tatsache, dass das ungegenständliche Element unsere Lebenswelt maßgeblich mitbestimmt – sei es in Museen, im Bereich von Gestaltung und Design, in der Werbung, der Mode, auf Textilien oder als dekorative Elemente auf Tapeten – erscheint es umso erstaunlicher, dass der Gegenstand in der kunstpädagogischen und -didaktischen Forschung bisher kaum Beachtung gefunden hat. Selbst die jüngst erschienene Forschungsarbeit von Lisa Gonser[2], die das Lehren und Lernen des Malens systematisch untersucht, konzentriert sich ausschließlich auf das gegenständliche Malen nach der Anschauung. Inwiefern das von Gonser entwickelte Modell einer mimetischen Maldidaktik auf das ungegenständliche Malen übertragbar ist, bleibt jedoch ungeklärt.[3]

Die defizitäre Forschungslage hat jedoch keineswegs zum Ausbleiben didaktischer und methodischer Ansätze geführt. Im Gegenteil: Das Angebot an konkreten Aufgabenstellungen, die einen Zugang zur Ungegenständlichkeit ermöglichen sollen, ist reichhaltig, aber zum Großteil fragwürdig. Oft wird versucht, das ungegenständliche Malen in Anlehnung an Werke renommierter Künstler[4] wie Wassily Kandinsky, Paul Klee,

[1] Dieser Arbeit liegt ein Verständnis von Kunstunterricht als „poietische Lehre" zugrunde. (Vgl. Hubert Sowa: Wie wir lernen, uns Bilder zu machen. Zu den Grundlagen der Kunstpädagogik. In: Ide, Martina u.a. (Hrsg.): Aktuelle Positionen der Kunstdidaktik. München 2016, S. 9-32) Im Fokus steht die von Wissen und Können geleitete Tätigkeit des ungegenständlichen Malens. Im didaktischen Kontext geht diese einher mit der rezeptiven, also betrachtenden und verstehenden Auseinandersetzung mit der ungegenständlichen Malerei. Wenn im Folgenden von „ungegenständlicher Malerei und dem Malen" die Rede ist, bezieht sich der Begriff des Malens konsequent auf die Praxis des ungegenständlichen Malens. Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung wird im weiteren Verlauf auf die wiederholte Nennung des Adjektivs „ungegenständlich" verzichtet.

[2] Vgl. Lisa Gonser: Malen lernen. Grundriss einer mimetischen Maldidaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 5. München 2018

[3] „Folglich erlaubt die von mir dokumentierte experimentell-didaktische Studie vorerst noch keinen wertenden Vergleich gegenüber anderen Lehr-Lern-Methoden, bei denen beispielsweise Malprozesse rein aus der Vorstellung initiiert werden. Äquivalente Untersuchungen aleatorischer, experimenteller, gegenstandsloser, farbsystematischer usw. Verfahren könnten diese Forschungslücken schließen und uns allmählich in die Lage versetzen, derartige Fragen zu beantworten." (Ebd., S. 176)

[4] In dieser Arbeit wird grundsätzlich eine gendergerechte Sprache verwendet. Die Gleichbehandlung aller Geschlechter zeigt sich durch die Verwendung des Gendersterns (*). Um die Lesbarkeit an bestimmten

Jackson Pollock oder Gerhard Richter mithilfe innovativer Techniken, „unkonventioneller" Werkzeuge und Materialien sowie offener, zufallsgesteuerter Prozesse und Verfahren für Schüler*innen zugänglich zu machen. Es wird experimentiert, gekleckst, geschüttet, übermalt und gespachtelt, wobei das Ziel vor allem darin besteht, Schülerinnen und Schülern ein breites Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten zu vermitteln, das ästhetisches Erleben zu fördern und zu einem persönlichen Ausdruck beizutragen.[5] Dabei führt das Fehlen eines klar erkennbaren Gegenstandes in Verbindung mit der weit verbreiteten Annahme, ungegenständliche Kunst würde ausschließlich auf sich selbst verweisen, häufig zu einer Vernachlässigung des Bildinhalts oder zu gestalterischer Beliebigkeit fernab von jeglicher Verbindlichkeit und jeglichem Anspruch.[6] Eine anspruchsvolle und sinnstiftende Auseinandersetzung mit dem ungegenständlichen Malen, die auf Bildqualität und den Aufbau von Wissen und Können zielt, wird dadurch verbaut.[7] Schließlich kann nicht davon ausgegangen werden, dass Lernende im „Spiel mit den bildnerischen Mitteln"[8] oder im experimentierenden Umgang mit Farbe eigenständig in der Lage sind, zu einer reflektierten Bildaussage zu gelangen.[9] Skepsis und Unbehagen im rezeptiven und produktiven Bereich gehören zu den Folgen. Die Kunstwerke werden als zu fremd empfunden, was darauf zurückzuführen ist, dass sich das ungegenständliche sehende Sehen[10] gegen die alltäglichen Wahrnehmungsgewohnheiten – das gegenständliche oder wiedererkennende Sehen[11] – sowie die „erworbene[n], meist

Stellen zu verbessern, wird vereinzelt das generische Maskulinum verwendet. Selbstverständlich sind stets alle Geschlechter gleichermaßen gemeint.

[5] Siehe hierzu bspw. Gert Selle: Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung. Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik. Köln 1981, Helga Kämpf-Jansen: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. 3. Aufl. Köln 2002, Constanze Kirchner: Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber 2008 und Constanze Kirchner: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze-Velber 1999; Siehe Unterrichtsbeispiel in Kapitel I.1.3.1

[6] Vgl. Herrmann K. Ehmer: Ästhetisches Lernen in der kulturellen Bildung. Spannung zwischen sozialem Sinn und künstlerischer Qualität. In: BDK-Mittelungen. H. 1/1994, S. 12-14, hier S. 12

[7] Siehe Kapitel III.1

[8] Ernst Röttger: Das Spiel mit den Bildelementen. Punkt und Linie. Ravensburg 1963

[9] Vgl. Anna-Maria Schirmer: Bildender Kunstunterricht. Brückenschläge zwischen Theorie und Praxis. München 2025, S. 283

[10] Max Imdahl: Cézanne – Bracque – Picasso. Zum Verhältnis zwischen Bildautonomie und Gegenstandssehen. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Max Imdahl. Gesammelte Schriften. Bd. 3: Reflexion – Theorie – Methode. Frankfurt a. M. 1996a, S. 300-380, hier S. 304

[11] Ebd.; Mit dem gegenständlichen oder „wiedererkennende Sehen" beschreibt Max Imdahl jenes Sehen, das an „der Norm gewohnter Gegenstandswahrnehmung" (ebd.) orientiert ist und die Form assoziativ mit einem Gegenstand verbindet. Diesem alltäglichen Wahrnehmungsmodus stellt er das autonome oder „sehende Sehen" gegenüber, das bildimmanenten formalen Regeln folgt. (Vgl. ebd., S. 303f.)

übernommene[n] ästhetische[n] Maßstäbe"[12] richtet. Zudem wird durch die Vormachtstellung kognitiver Verstehensansätze gegenüber Formen des emotionalen, ganzheitlich-leiblichen Denkens und Verstehens im Kunstunterricht außer Acht gelassen, dass auch die ungegenständlichen Elemente durch ihre affektiv-psychophysischen Wirkungsweisen in der Lage sind, einen „Beitrag zur Inhaltsfunktion der Form des Werkes"[13] zu leisten.[14]

Darüber hinaus führt die Behauptung, die ungegenständliche Malerei und das Malen hätten der Welt den Rücken gekehrt und sich von jeglicher gesellschaftlichen und persönlichen Sinndimension gelöst – die Kritik so weit, gegenstandslose Kunst nicht länger als Kunst zu betrachten, „da sie die sichtbare Realität weder abbildet noch interpretiert"[15] – zu erheblichen Begründungsschwierigkeiten im kunstpädagogischen Diskurs. Vor dem Hintergrund des anthropologischen Grundbedürfnisses des Menschen, sich bildhaft, denkend und betrachtend einen Zugang zur Welt zu verschaffen[16], ist dieser Kritik jedoch entgegenzuhalten, dass es dem Maler, sei es mit einem gegenständlichen oder einem ungegenständlichen Bild, schon immer daran gelegen ist, „seine Befindlichkeit, sein meistens durch ein konkretes Erlebnis aktualisiertes Weltempfinden zu realisieren"[17] und damit beziehungs- und sinnstiftende Aussagen über das eigene Selbst- und Weltverhältnis zu machen.[18] Die Inhaltsträchtigkeit der Form scheint heute allerdings weniger „offensichtlich und deshalb schwieriger zu durchschauen."[19] Entsprechend ist davon auszugehen, dass die Zugangs- und die daraus resultierenden Vermittlungsschwierigkeiten eine Folge fehlender Sachkenntnis sind, wobei eine Herausforderung vor allem darin

[12] Johannes Euker: Kunst des 20. Jahrhunderts im Unterricht. In: Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Zugänge zu den Werken moderner Kunst. H. 145/1990. Seelze 1990, S. 2-4

[13] Günther Regel: Medium bildende Kunst. Bildnerischer Prozeß und Sprache der Formen und Farben. Berlin 1986, S. 132

[14] Siehe Kapitel II.2

[15] Günther J. Janowitz: Wege im Labyrinth der Kunst. Begriffe, Daten, Stille, Aspekte, Tabellen, Werke. Ein Arbeitsbuch und Nachschlagewerk. Einhausen 1987, S. 263

[16] Vgl. Jochen Krautz: Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung. Stuttgart/Paderborn 2020a, S. 65-70

[17] Günther Regel: Bildermachen und Bilderverstehen (1990). In: Schulz, Frank (Hrsg.): Das Künstlerische vermitteln… Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. München 2008a, S. 254-267, S. 254-267, hier S. 260

[18] Vgl. Günther Regel: Die Welt von morgen und die Kunst – Herausforderungen für die Erneuerung von Schule und künstlerisch-ästhetischer Bildung (1995). In: Schulz, Frank (Hrsg.): Das Künstlerische vermitteln… Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. München 2008b, S. 319-340, hier S. 326

[19] Ebd.

besteht, die gestaltete Form und die in ihr verkörperte Inhalts- und Sinndimension zu erschließen.

Als kulturelle und relationale Tätigkeit, die auf Andere und die gemeinsame Welt Bezug nimmt und dem*der Maler*in ermöglicht, sich selbst auszudrücken und mitzuteilen[20], ist das ungegenständliche Malen – so die zentrale These der vorliegenden Forschungsarbeit – nicht nur eine freie, schöpferische und subjektive Ausdrucksgebärde, sondern eine ernstzunehmende Bild- und Bildungspraxis, der domänenspezifisches handwerkliches und gestalterisches Wissen und Können zugrunde liegt. Mit der Annahme, dass das ungegenständliche Malen relational in der Welt verankert ist, richtet sich die Dissertationsschrift bewusst gegen den vielfach propagierten Autonomieanspruch der Kunst, der sich seit dem 18. Jahrhundert allmählich gebildet und im 20. Jahrhundert radikal durchgesetzt hat[21] und geht davon aus, dass das ungegenständliche Malen als intersubjektive Bildsprache anthropologisch begründet und als bildbare Praxis im Anschluss an eine mimetische Maldidaktik[22] lehr- und lernbar gemacht werden kann.

Das nachfolgende Kapitel 1 zeigt die defizitäre Ausgangslage dieser Forschungsarbeit, wobei die Frage nach den Ursachen der Vermittlungs- und Begründungsschwierigkeiten des ungegenständlichen Malens näher beleuchtet wird. Kapitel 2 formuliert das konkrete Forschungsinteresse, gibt Einblicke in das methodische Vorgehen und erläutert den Aufbau der Arbeit.

1. Ausgangslage und Problemstellung

Die Schwierigkeiten im Umgang mit ungegenständlicher Malerei und dem Malen im Kunstunterricht beruhen auf unterschiedlichen Ursachen: Zum einen scheint es erhebliche Verständnisschwierigkeiten zu geben, die neben definitorischen Unklarheiten (Kapitel 1.1) auf den Autonomieanspruch der Kunst und der Annahme, Kunst habe nichts als sich selbst zu repräsentieren (Kapitel 1.2), zurückzuführen sind. Es scheint nicht klar zu sein, was unter ungegenständlicher Malerei und dem Malen als Sachgegenstand des Kunstunterrichts zu verstehen ist, worin die bereichsspezifischen Fähigkeiten genau bestehen, welches Wissen und Können das Malen erfordert und wie entsprechende

[20] Vgl. Krautz (2020a), S. 22f., 53f.
[21] Vgl. Jochen Krautz/Hubert Sowa: Mimesis. Zur kunstpädagogischen Aktualität eines alten Prinzips. In: „Mimesis" IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 4/2017, S. 4-13, hier S. 6.; Zur Autonomie der Kunst siehe Kapitel I.1.2
[22] Vgl. Gonser (2018)

sach- und sinngemäße Zugänge aussehen können. Zum anderen ergeben sich die Vermittlungs- und Begründungsschwierigkeiten durch konträre didaktische Zugänge zu ungegenständlicher Malerei und dem Malen in der Fachgeschichte, die die Frage nach der Begründung und dem Aufbau von Lehr- und Lernprozessen unterschiedlich beantworten (Kapitel 1.3).

1.1 Uneindeutigkeit der Begriffsbestimmung

Abstrakte Kunst als Synonym für ungegenständliche oder nicht-figürliche Kunst wird sowohl im allgemeinen Sprachgebrauch als auch in der kunsthistorischen Praxis häufig ohne exakte Definition verwendet, was dazu führt, dass der Begriff immer wieder zu Anlass zu Missverständnissen und Kontroversen bietet.[23] Als „Gegenbegriff zur Vorstellung von Kunst als Mimesis (Nachahmung der Naturwirklichkeit)"[24] gilt abstrakte Kunst als „Form der Kunst, die darauf verzichtet, die gegenständliche Wirklichkeit nachzuahmen"[25] und stattdessen allein durch Farben und Formen wirken möchte. „Diese sind freilich für sich genommen unabstrakt, vielmehr ganzheitl., sinnl., erfaßbare materielle Konkreta."[26] Michael Seuphor, einer der wichtigsten Interpreten, der an dem Begriff der Abstraktion festhält, gelangt zu folgender Definition:

> Ein Gemälde ist dann abstrakt zu nennen, wenn darin nichts mehr von der gegenständlichen Wirklichkeit zu erkennen ist, die unsere gewohnte Lebenswelt ausmacht. Mit anderen Worten: Wir bezeichnen ein Gemälde als abstrakt, wenn wir durch das Nichtvorhandensein jeder erkenn- und deutbaren Realität gezwungen sind, es als Gemälde an sich zu betrachten, […]. Daraus folgt, daß jede auch noch so weit getriebene Umgestaltung einer naturgegebenen Realität immer noch als gegenständlich zu bezeichnen ist; ist jedoch im Werk jede Erinnerung, jede Andeutung einer als Ausgangspunkt dienenden Gegenständlichkeit verschwunden, bleibt also für unser Auge selbst von dieser Umgestaltung nichts Erkennbares mehr übrig, dann nennen wir das Bild abstrakt. Abstrakt ist jedes Werk, das nichts anderes mehr zeigt als die reinen Elemente von Komposition und Farbe.[27]

[23] Vgl. Lothar-Günther Buchheim: Abstrakte Kunst. In: Knaurs Lexikon Moderner Kunst. Hrsg. von Lothar-Günther Buchheim. München/Zürich 1965, S. 9
[24] Wolf Stadler: Abstrakte Kunst. In: Lexikon der Kunst. Malerei, Architektur, Bildhauerkunst. Bd. 1. Hrsg. von Wolf Stadler. Erlangen 1994, S. 14
[25] Ebd.
[26] Harald Olbrich: Abstrakte Kunst. In: Lexikon der Kunst. Architektur, bildende Kunst, angewandte Kunst, Industrieformgestaltung, Kunsttheorie. Bd.1. Hrsg. von Harald Olbrich. Leipzig 1987, S. 18
[27] Michael Seuphor: Knaurs Lexikon abstrakter Malerei. Mit einer ausführlichen Darstellung der Geschichte der abstrakten Malerei. München u.a. 1957, S. 13

Dabei ist zu berücksichtigen, dass „unter abstrakter Kunst unterschiedliche Ausprägungen nicht-figürlicher Kunst gefasst werden“[28] können, die zu verschiedenen Zeiten mit unterschiedlichen Zielen und Intentionen entstanden sind. Daher kommt Seuphor bereits 1957 zu dem Schluss, dass abstrakte Kunst weder eine Schule noch „eine auch noch so weit gefasste Bewegung“[29] darstellt, sondern vielmehr als ein allgemeines Phänomen, das sich zu einer universalen Sprache entwickelt habe, zu verstehen sei.[30]

Um den definitorischen Unklarheiten zu begegnen, legen kunstwissenschaftliche, kunsttheoretische und kunstpädagogische Definitionen nahe, zwischen abstrakter und ungegenständlicher Kunst bzw. Malerei zu unterscheiden.[31] Abstrakt beziehe sich vor allem auf die Formen moderner Malerei, die durch den Vorgang des Abstrahierens (von lat. abstrahere, „abziehen“, „loslösen“) entstanden sind, sich zunehmend von der Realität als Ausgangspunkt lösen, diese verfremden und dabei etwas für den*die Künstler*in Wesentliches herausstellen. Der gegenständliche Wirklichkeitsbezug bleibe bei diesen Vorläufern der ungegenständlichen Malerei und des Malens stets im Werk enthalten.[32] „Eine gegenstandslose Kunstauffassung, die geistige und allein bildliche Werte vermittelt, ist davon abzugrenzen.“[33] In diesem Sinne ist auch der Kunsthistoriker Ernst Gombrich zu verstehen, der herausstellt, dass „der Begriff «abstrakt» nicht sehr glücklich gewählt“ wurde, weshalb man stattdessen „‹ungegenständlich› oder ‹non-figurativ› vorgeschlagen“[34] habe. Doch auch die Einführung neuer Termini – etwa des von Theo van Doesburg geprägten Begriffs Konkrete Kunst – haben die Situation bis heute nicht abschließend geklärt.[35] Allerdings hat der Mitbegründer der holländischen Künstlervereinigung De Stijl darauf aufmerksam gemacht, dass es sich bei den Begriffen abstrakt bzw. konkret und real um relative „wenn nicht sogar willkürliche Begriffe"[36] handelt:

> Das Abstrahieren gehört zu jenen geistigen Operationen, bei denen (im Gegensatz zur sinnlichen Spontaneität) gewisse (ästhetische) Werte von realen Dingen isoliert werden. Doch wenn sie erst einmal visualisiert und als rein konstruktives Mittel eingesetzt werden, werden sie real. So hat sich das Abstrakte ins Reale verkehrt, womit die Relativität des Begriffs bewiesen ist.[37]

Entsprechend plädiert auch Wassily Kandinsky in seiner theoretischen Abhandlung Über das Geistige in der Kunst (1912)[38] dafür, verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten offenzuhalten. Jeder Kunstschaffende, so Kandinsky, habe „als Kind seiner Epoche Eigenes zum Ausdruck zu bringen“[39] und der Kunst im Allgemeinen zu dienen. „Der Künstler muss etwas zu sagen haben, da nicht die Beherrschung der Form seine Aufgabe ist, sondern das Anpassen dieser Form dem Inhalt.“[40] Damit betont der Künstler die Inhaltsdimension des Werks, die für die Wahl und Ausgestaltung der Form entscheidend sei. Ohne diesen inhaltlichen Bezug, so die Implikation, habe die Abstraktion keinen Bestand, was gleichzeitig die berechtigte Frage aufwirft, „ob nicht manche abstrakten Kunstwerke doch über sich selbst hinaus und zwar nicht auf Gegenständliches, aber auf Ungegenständliches verweisen.“[41]

Neben Kandinsky, der den Farben und Formen aktive Kräfte zuschreibt[42], belegen frühe psychologische Forschungen, dass Farben und Formen einen selbstständigen Ausdrucksgehalt besitzen.[43] Sie seien in der Lage, „eine Vielfalt von seelischen und geistigen Gehalten auszudrücken.“[44] Nach Günther Janowitz geht es in der modernen Kunst weniger um die Darstellung einer objektiven Wirklichkeit, sondern vielmehr darum, den „rätselhaften Seinshintergrund“ als „Projektion der menschlichen Seele auf die Außenwelt, auf die Welt der Dinge, auf die Natur“[45] aufzudecken. Aus diesem Grund versteht der Kunsthistoriker das ungegenständliche Malen vor allem als geistige Disziplin.

[28] Nicola Carola Heuwinkel: Entgrenzte Malerei. Art informel in Deutschland. Heidelberg u.a. 2010, S. 21
[29] Seuphor (1957), S. 20
[30] Vgl. ebd.
[31] Siehe hierzu bspw. Janowitz (1987), S. 259f.
[32] Stadler (1994), S. 17
[33] Heuwinkel (2010), S. 23
[34] Ernst Gombrich: Die Geschichte der Kunst. 16. Aufl. Berlin 1996, S. 570; Vgl. hierzu auch Janowitz (1987), S. 259ff.
[35] Vgl. Buchheim (1965), S. 9; Genaugenommen bezieht sich Konkrete Kunst lediglich auf einen Teilbereich der gegenstandslosen Kunst, vor allem auf die geometrisch- konstruktiven Werke, die im Umkreis Theo van Doesburgs entstanden sind. (Vgl. Stadler (1994), S. 15)
[36] Deutsche Übersetzung n. Theo van Doesburg: Schilderkunst en plastiek. Elementarisme (Manifest-fragment). In: De Stijl. Internationaal maandblad voor nieuwe kunst, wetenschap en kultuur. 7. Jahrgang, Serie 13, 1926-1927, No. 78, S. 487 (https://www.dbnl.org/tekst/_sti001stij03_01/_sti001stij03_01_0177.php; letzter Zugriff: 01.07.2024)
[37] Deutsche Übersetzung n. Theo van Doesburg: Schilderkunst en plastiek. Elementarisme (Manifest-fragment). In: De Stijl. Internationaal maandblad voor nieuwe kunst, wetenschap en kultuur. 7. Jahrgang, Serie 13, 1926-1927, No. 78, S. 486 (https://www.dbnl.org/tekst/_sti001stij03_01/_sti001stij03_01_0177.php; letzter Zugriff: 01.07.2024).
[38] Wassily Kandinsky: Über das Geistige in der Kunst. Bern 2004 (1912)
[39] Ebd., S. 68
[40] Ebd., S. 139
[41] Vgl. Stadler (1994), S. 14
[42] Kandinsky (2004), S. 136
[43] Siehe hierzu Kapitel II.2.3
[44] Janowitz (1987), S. 263.; Vgl. Buchheim (1965), S. 9
[45] Janowitz (1987), S. 288

Damit wird an dieser Stelle bereits deutlich, dass es terminologische Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen Abstraktion und Ungegenständlichkeit gibt, die nicht unbedingt dazu beitragen, den komplexen Forschungsgegenstand – die ungegenständliche Malerei und das Malen – in seiner historischen, inhaltlichen und formalen Bandbreite angemessen zu erfassen. Daher wird im Folgenden zunächst bewusst auf eine strikte Trennung zwischen Abstraktion und Ungegenständlichkeit verzichtet und mit Seuphor davon ausgegangen, dass es sich bei dem ungegenständlichen Element um ein epochenübergreifendes Phänomen handelt, das auch im gegenständlichen Bild enthalten ist.[46] Im Anschluss an Kandinsky rückt zudem die Frage in den Fokus, was mit dem ungegenständlichen Element zum Ausdruck gebracht werden soll, das heißt, worin der für die Gestaltung zentrale inhaltliche Bezug genau besteht.[47] Während der Darstellungsmodus im Rahmen der Sachklärung (Kapitel II.1) zunächst eine untergeordnete Rolle spielt, wird in Kapitel IV.1 auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse eine didaktisch sinnvolle Definition vorgeschlagen.

1.2 Autonomieanspruch und Weltfremdheit

Ein weiteres Problem ergibt sich in Anbetracht des Autonomieanspruchs der Kunst[48], der sich historisch entwickelt und zunehmend durchgesetzt hat.

Die deutsche Philosophin und Kunsttheoretikerin Uta Kösser, die sich in ihren Schriften mit der Autonomie der Kunst im Spannungsfeld von Ästhetik, Gesellschaft und Politik auseinandersetzt, stellt aus begriffsgeschichtlicher Perspektive heraus, dass mit Autonomie im Allgemeinen „Willensfreiheit, Souveränität, Selbstgesetzgebung [und] Unabhängigkeit“[49] gemeint sind. Im Gegensatz dazu sei die Autonomie der Kunst von zwei sich gegenseitig bedingenden Bedeutungsebenen geprägt: Zum einen bezeichne sie eine vom Künstlergenie bestimmte „Eigengesetzlichkeit oder Selbstbestimmung“[50] der

[46] Siehe Kapitel II.1.1
[47] Siehe Kapitel II.1
[48] Die Debatte über die Autonomie der Kunst hat in der Philosophie und der Kunsttheorie eine lange Tradition. Zu nennen sind beispielsweise Immanuel Kant, Theodor Adorno, Arthur Danto und Georg Wilhelm Friedrich Hegel, die auf unterschiedliche Weise einen Betrag zur Klärung des Autonomiebegriffs in Bezug auf die Kunsttheorie und -praxis geleistet haben.
[49] Uta Kösser: Zwischen Unabhängigkeit und Selbstbestimmung Begriffsgeschichtliche Befunde zur Autonomie der Kunst. In: Karstein, Uta/Zahner, Nina Tessa (Hrsg.): Autonomie der Kunst? Zur Aktualität eines gesellschaftlichen Leitbildes. Wiesbaden 2017, S. 67-86, hier S. 67
[50] Ebd., S. 68

Kunst, „als Leitbild und Gewähr für „wahre“ Kunst“[51], zum anderen verweise sie auf „die Unabhängigkeit oder Freiheit der Kunst“[52] von politischen, sozialen oder ökonomischen Fremdbestimmungen. Nicht selten gehe mit diesem Anspruch jedoch eine Distanzierung von lebensweltlichen, gesellschaftlichen und zweckorientierten Themen einher.[53]

Während in der Antike die Kunst vor allem als Mimesis, das heißt als Nachahmung der äußeren Wirklichkeit verstanden wurde, verschob sich diese Sichtweise seit der Weimarer Klassik und der Frühromantik zunehmend hin zu einer Auffassung von Kunst als Ausdruck innerer Wahrheit und geistiger Ideale. Dieser Wandel bereitete den Weg für die Infragestellung des traditionellen Kunstverständnisses im 20. Jahrhundert durch jene künstlerischen Positionen, die den Autonomieanspruch der Kunst bzw. die Forderung, „Distanz zur empirischen Realität zu wahren und keine Zwecke wie Belehrung und Besserung, die [in] der Aufklärungsästhetik noch verbindlich waren, zu verfolgen“[54], radikalisierten und in der Abkehr von gegenständlichen Darstellungsweisen zum Ausdruck brachten.[55] Besonders Strömungen wie der Abstrakte Expressionismus, die im Anschluss an formalistische Positionen, etwa bei Clement Greenberg, die Selbstbezüglichkeit des Bildes betonten[56], zielten durch die Befreiung von jeglichen äußeren Verweisen sowie politischen oder sozialen Inhalten darauf ab, die gesellschaftlichen Spannungen nach dem Zweiten Weltkrieg zu überbrücken und sich einer politischen Instrumentalisierung zu entziehen. Dass die Entscheidung, sich von der gegenständlichen Wirklichkeit zu distanzieren, als Reaktion auf gesellschaftliche

[51] Kösser (2017), S. 67
[52] Ebd., S. 68
[53] Vgl. ebd., S. 67
[54] Rolf-Peter Janz: Autonomie und soziale Funktion der Kunst. Studien zur Ästhetik von Schiller und Novalis. Stuttgart 1973, S. 1
[55] Vgl. ebd.; Zur kritischen Reflexion gegenwärtiger Theorien zur Autonomie der Kunst, die sich hinsichtlich Stellung von Subjekt, Gesetz und Funktion der autonomen Kunst unterscheiden siehe: Uta Karstein/Nina Tessa Zahner: Autonomie der Kunst? Zur Aktualität eines gesellschaftlichen Leitbildes. Wiesbaden 2017; Zum Autonomisierungsprozess in der modernen Kunst siehe Michael Lingner: Krise, Kritik und Transformation des Autonomiekonzepts moderner Kunst Zwischen Kunstbetrachtung und ästhetischem Dasein. In: Lingner, Michael u.a. (Hrsg.): Ästhetisches Dasein. Perspektiven einer performativen und pragmatischen Kultur im öffentlichen Raum (k23). Hamburg 1999, S. 25-45, hier S. 25ff.
[56] Vgl. Clement Greenberg. Modernistische Malerei (1960). In: Lüdeking, Karlheinz (Hrsg.): Die Essenz der Moderne: ausgewählte Essays und Kritiken. Hamburg 2009, S. 265-278

Umbrüche verstanden werden kann und damit nicht nur eine künstlerische, sondern auch eine tiefgreifende politische Haltung darstellt, wird dabei häufig verkannt.[57]

Problematisch wird die Auffassung ungegenständlicher Malerei als selbstreferenzieller Ausdruck besonders dort, wo die Bezüge zwischen Selbst, Mensch und Welt vollständig ausgeblendet werden, wodurch didaktische Anschlussstellen verloren gehen: Ein anschauliches Beispiel bietet der Band Zufallsverfahren der Schulbuchreihe Praxis Kunst, der sich an die Sekundarstufe I und II richtet.[58] Wie der Titel bereits andeutet, werden eingangs verschiedene Zufallstechniken vorgestellt, die zu einem selbstständigen Gestalten anregen sollen. Dazu gehört unter anderem der Vorschlag, die Farbe wie Jackson Pollock auf einen Bildträger zu schleudern („Schleudern Sie die Farbe wie Jackson Pollock direkt aus dem Pinsel auf den ausgebreiteten Bildträger“[59]). Durch das Fehlen eines inhaltlichen Problems sowie verbindlicher gestalterischer Vorgaben wird weder auf die Interessen und Alltagserfahrungen der Schüler*innen Bezug genommen, noch bietet die Aufgabe die Möglichkeit, zu einer gegenstandsunabhängigen Bildaussage zu gelangen. Der spielerische Umgang mit dem Dripping-Verfahren, dessen Sinnhaftigkeit nicht hinterfragt, sondern vorausgesetzt wird, verbleibt auf einer rein subjektiven Ebene.[60] Dies hat ein beliebiges und anspruchsloses Experimentieren mit Farbe zur Folge, das nicht nur erfolgreiche Lernprozesse verhindert, sondern auch die Annahme verstärkt, Kunst komme ohne Können aus. Zugleich erschwert die ausschließliche Orientierung an subjektiver Farbverwendung den Lernenden den Zugang zu einer konventionellen (ungegenständlichen) Bildsprache sowie zu einem vertieften Weltverständnis, wodurch das bildende Potenzial der ungegenständlichen Malerei im Kunstunterricht ungenutzt bleibt.[61]

[57] Vgl. Jochen Krautz: Verantwortungshorizonte der Kunstpädagogik. Zur Einführung. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010a, S. 9-37, hier S. 20; Vgl. Regel (2008b), S. 327

[58] Eberhard Brügel: Praxis Kunst. Zufallsverfahren. Materialien für den Sekundarbereich I und II. Bonn 1996

[59] Ebd., S. 74

[60] Vgl. Jochen Krautz: Gestalten als Geltungsprüfung. Zur konstitutiven Bedeutung von Relationalität für den Gegenstand der Kunstpädagogik. In: Krautz, Jochen u.a. (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4. München 2017a, S. 529-558, hier S. 533

[61] Siehe Kapitel III.1

1.3 Der Einfluss der Fachgeschichte

Auch in der Entwicklung der Kunstpädagogik finden sich unterschiedliche Begründungen und Aufgabenstellungen, die den Zugang zum ungegenständlichen Malen erschweren. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang sowohl die Subjektzentrierung und die Annahme der Nicht-Lehrbarkeit, die der Kunsterziehungsbewegung und der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts entspringen (Kapitel 1.3.1)[62], als auch die sich davon absetzende Forderung der 1950er- und 1960er-Jahre nach radikaler Objektivität und Rationalität des Kunstunterrichts (Kapitel 1.3.2)[63]. Beide Positionen, die im Folgenden kurz umrissen werden, haben zu einer Vereinseitigung geführt, die sich noch heute auf den Kunstunterricht auswirkt und den Umgang mit dem ungegenständlichen Malen maßgeblich beeinflusst.

1.3.1 Subjektivität und Nicht-Lehrbarkeit

Die Kunsterziehungsbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts brachte mit der Idee vom „Künstlerkind“[64] und der Annahme einer freien, naturgegebenen Begabung einen ästhetisch-subjektiven Kunstbegriff mit sich. Dieser beeinflusste nicht nur das gesellschaftliche Bewusstsein der damligen Zeit, sondern prägt auch heute noch Theorie und Praxis des Kunstunterrichts.[65] Eine Durchsetzung der Reformideen, zu denen die Entwicklung künstlerischer Identität, die Förderung persönlicher Begabung sowie die sittliche Erneuerung des Lebens durch die künstlerische Erziehung gehörten, womit sie sich gegen das verkopfte Lernen des 19. Jahrhunderts richteten, gelang in den 20er Jahren.[66]

[62] Siehe hierzu bspw. Gustav Hartlaub: Der Genius im Kinde. Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder. Breslau 1922

[63] Siehe hierzu bspw. Gunter Otto: Kunst als Prozess im Unterricht. 2. Aufl. Braunschweig 1969 oder Reinhard Pfennig: Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken. 5. Aufl. Oldenburg 1974 (1964)

[64] Vgl. Hartlaub (1922); In seinem Essay „Der Genius im Kinde“ von 1922 beschreibt Hartlaub das Kind als ein vom religiösen Genius bestimmtes Wesen, das seine Grundeigenschaften mit dem Primitiven teilt und wie der Impressionist unfolgerichtig, unwissenschaftlich und unwillkürlich nach seinem vagen inneren Bild zeichnet. Die Hauptaufgabe der Erziehung habe nach Hartlaub vor allem darin zu bestehen, die schöpferischen, einbildungskräftigen Möglichkeiten des Kindes zu bewahren. (Vgl. Heiner Ullrich: Kindheit als kreative Daseinsform. Das Bild des Kindes im reformpädagogischen Diskurs. In: Bauer, Horst Philipp/Schieren, Jost (Hrsg.): Menschenbild und Pädagogik. Weinheim/München 2015, S. 71-88, hier S. 73ff.)

[65] Vgl. Sowa (2016), S. 9-32, hier S. 10ff.

[66] Vgl. Georg Peez: Einführung in die Kunstpädagogik. 5. Aufl. Stuttgart 2018, S. 39ff.

Beispielhaft sei auf die Richtlinien des Kunstpädagogen Gustav Kolb (1891-1970) verwiesen, der die zweite Phase der Kunsterziehungsbewegung geprägt hat. Kolbs Lehrprinzip beruht auf einem sinnlich-erlebenden, phantasieorientierten Umgang mit Farbe, der Freude wecken soll. Durch das freie Handeln, unabhängig von der Vermittlung theoretischen Wissens und Könnens, werden die Lernenden dazu angehalten, die Farbe und ihre Gesetzmäßigkeiten eigenständig zu entdecken. Daher wundert es kaum, dass die von Kolb vorgestellten Arbeiten der Kinder von einem entwicklungsgemäßen[67], vorstellungsgeleiteten und schematischen Gebrauch der Farbe – einem linearen, dekorativen oder flächigen rein bunten Gestalten – geprägt sind.[68]

Dieser reformpädagogische Leitgedanke, der das Subjekt in den Fokus stellt und auf schöpferische Selbsttätigkeit und Selbstentfaltung zielt, wurde in der kulturkritischen Musischen Erziehung der 1950er und 1960er Jahren von romantisch-antipädagogischen Vertretern erneut aufgegriffen, wobei die künstlerische Betätigung einen Beitrag zur seelischen und moralischen Wiederherstellung der Gesellschaft in der Nachkriegszeit leisten sollte. In seinem Hauptwerk Urbild der Seele. Malereien von Kindern (1949)[69], in dem sich der Kunstpädagoge Richard Ott (1870–1956) unter anderem auf G.F. Hartlaub bezieht, untersucht er die Bedeutung und den Ausdruck kindlicher Malerei als Spiegel der inneren Welt und schreibt dem kindlichen Schaffen ein künstlerisches und psychologisches Potenzial zu. Ähnlich wie der moderne Künstler mobilisiere das Kind „die Kräfte des Unbewussten“[70], die im Gestaltungsakt eigenständig und affektvoll zum Ausdruck kommen.[71] Otts Annahme, dass das Kind „im Kunstunterricht absolut nichts lernt“[72], sondern sich lediglich entwickelt, führte mit dem Ziel, die Persönlichkeit des Kindes aus sich heraus – ohne Begrenzung durch ein ästhetisches Schema – zu entwickeln,

[67] Zur Entwicklung des farbigen Gestaltens siehe Kapitel III.2.1 und III.2.3
[68] Vgl. Gustav Kolb: Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung. Naturgemäßer Weg im Unterricht. 1. Teil: Allgemeine grundlegende Richtlinien und das phantasiegemäße Gestalten aus der inneren Vorstellung samt einer Übersicht über den gesamten Unterricht im bildhaften Gestalten. 5.-8. Schuljahr. Stuttgart 1926; Vgl. Gustav Kolb: Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung. Naturgemäßer Weg im Unterricht. 2. Teil: Gestaltungslehre. Der Unterricht im dekorativen Gestalten. Darstellen nach unmittelbarer Anschauung. 5.-8. Schuljahr. Stuttgart 1927; Erst ab einem Alter von etwa zwölf Jahren erachtet es Kolb als sinnvoll, das Sehen bewusst anzuleiten und die Schüler*innen an ein anschauungsbezogenes Malen heranzuführen. (Vgl. Kolb (1927), S. 76ff.)
[69] Vgl. Richard Ott: Urbild der Seele. Malereien von Kindern. Bergen/Oberb. 1949
[70] Walter Winkler: Vorwort. In: Ott, Richard (Hrsg.): Urbild der Seele. Malereien von Kindern. Bergen/Oberb. 1949, S. 5-6, hier S. 5
[71] Vgl. Ott (1949), S. 7f.
[72] Ebd., S. 19

zu einer Ablehnung jeglicher didaktischer Unterweisung.[73] Im Gegensatz zu dem traditionellen, technikorientierten Zeichenunterricht sollte – initiiert durch einen Künstler als Lehrer – lediglich die Phantasietätigkeit des Kindes durch literarisches oder optisches Material angeregt werden.[74]

Mit Gert Selle (1926-2021) kann ein weiterer Vertreter einer solch subjektzentrierten Didaktik benannt werden, der mit seiner Ästhetischen Erziehung in den 80er Jahren[75] zu einer Erziehung der Sinne und damit zu einer Sozialisation[76] des Menschen beitragen wollte.[77] Im Gegensatz zu den strengen Gestaltungslehren, die aus dem Bauhaus hervorgingen[78], geht das Üben bei Selle mit dem Prozess der Erfahrung – dem „Spüren, Aufnehmen, Erinnern und Bewusstmachen“[79] – einher und soll durch den Umgang mit bestimmten Materialien angeregt werden.

> Indem man – ohne Gestaltungsabsicht oder das verfrühte Ziel, Kunst machen zu wollen – mit einem Material umgeht, es auf sich wirken läßt, auf es einwirkt und in Wiederholungen Antworten oder Bestätigungen bekommt, beginnt man wahrzunehmen, wie die Erkundungs- oder Bearbeitungsgeste, über ein Werkzeug vermittelt, zur Spur geworden ist, die das eben vollendete Tun ‹reflektiert›.[80]

Selle beschreibt diesen Prozess als eine kunstnahe Arbeitsweise[81], die „exemplarisch im Sinne einer ‹Didaktik› für alle aufzufassen“[82] sei und dabei helfe, „eine kritische, sensible, reflektierende Haltung zum Leben in dieser Welt“[83] zu entwickeln. Wie diese vorkünstlerische Sinneserfahrung in gestalterische Verarbeitungsprozesse überführt und wie das dafür notwendige Wissen und Können überhaupt generiert werden soll, bleibt allerdings unklar. Selle erklärt selbst, dass die gestalterische Fähigkeit „wie von selbst

[73] Zu dieser antididaktischen Haltung auch Klaus Eid u.a.: Grundlagen des Kunstunterrichts. Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis. 6. Aufl. Paderborn 2002, S. 105ff.
[74] Vgl. Ott (1949), S. 19ff.
[75] Vgl. Selle (1981)
[76] Unter Sozialisation versteht Selle den „Vorgang der Vergesellschaftung“ bzw. den „Prozess der Einbildung von Menschen in das für sie gültige soziale und kulturelle Regelsystem“ (Selle (1981), S. 13), der zur Handlungsfähigkeit und Identitätsbildung einen Beitrag leisten soll. (Vgl. ebd.)
[77] Vgl. ebd., S. 12-21
[78] Siehe Kapitel I. 1.3.2
[79] Gert Selle: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbeck bei Hamburg 1988, S. 34
[80] Ebd., S. 36
[81] Selle bezieht sich hier vor allem auf die materiellen und experimentellen Spielarten der Gegenwartskunst, die losgelöst von zivilisatorischen Zwängen und Ansprüchen der Gesellschaft selbstbestimmt erkundet werden sollen.
[82] Ebd., S. 14
[83] Ebd.

zustande“[84] kommt. Die künstlerische Form sei lediglich „ein Nebenprodukt, eine Überraschung“[85], die die Arbeitsgeschichte im Material veranschauliche.[86] Damit wird deutlich, dass der Weg der Selbsterprobung – die sinnliche Erfahrungsarbeit – für Selle das eigentliche didaktische Ziel darstellt.[87] Zudem verweist er auf den Modellcharakter seiner lediglich im universitären Rahmen erprobten Übungen, die nicht ohne Weiteres auf den Kunstunterricht zu übertragen seien. „Nichts ist fertig, keines der Beispiele stellt ein Curriculum dar, das man ohne eigene Mühe in einen anderen Zusammenhang integrieren oder als Einheit einfach übernehmen könnte. Das ist auch gut so: Nichts wird direkt nachzumachen sein.“[88] Das didaktische Geheimnis liege „in der Unberechenbarkeit des Verlaufs, im Rausch, den es nicht auf Rezept gibt.“[89]

Die gravierenden Auswirkungen dieser „nicht nur von ihm verfolgten Subjektzentrierung“[90] bestehen vor allem darin, dass

> [d]ie Konzentration auf subjektives Erleben, der Verzicht auf gekonnte Gestaltung und die dazu notwendigen Lernprozesse sowie „Irritation“ als vermeintliches Paradigma spätmoderner Kunst zu didaktischen Leitbegriffen [wurden], was in der Praxis zu einer weitgehenden Beliebigkeit von Kunstunterricht führte.[91]

Im Kontext des ungegenständlichen Malens zeigt sich diese Beliebigkeit besonders deutlich: Die Schülerinnen und Schüler experimentieren frei mit Farben und Materialien und entwickeln eigene Gestaltungswege, während inhaltliche Bezüge, formale Vorgaben und angeleitete Lernprozesse in den Hintergrund treten. Die entstehenden Arbeiten sind das Ergebnis einer ästhetischen Erfahrung, die weder Ausdrucks- bzw. Mitteilungsdimension besitzt, noch das notwendige Wissen und Können generiert, das einen solchen Ausdruck überhaupt erst ermöglicht.

Ein anschauliches Beispiel für diese didaktische Orientierung bietet das Modell der Ästhetischen Bildung, das einen selbstgesteuerten „leibsinnlichen, gestalthaften Zugang

[84] Selle (1988), S. 21
[85] Ebd., S. 15
[86] Vgl. ebd., S. 37f.
[87] Vgl. ebd., S. 17ff.
[88] Ebd., S. 16
[89] Selle zit. n. Jochen Krautz: Planen von Kunstunterricht. Ein fachgeschichtlicher Problemaufriss in systematischer Absicht. In: „Unterricht planen“. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 8/2019, S. 37-76, hier S. 54
[90] Jochen Krautz: Ästhetische Bildung im Weltbezug. Personale Kunstpädagogik und relationale Didaktik. In: Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 3: BildungsFragen. Hrsg. v. Harald Schwaetzer. Bernkastel-Kues 2014a, S. 121-160, hier S. 124
[91] Ebd.

zur Welt“ [92] ermöglichen soll und vom „Suchen und Finden von Formen“ sowie dem „Erproben ungewöhnlich er, unkonventioneller Lösungsweisen“[93] geprägt ist. Ähnlich wie bei Selle steht der experimentell-forschende und kunstanaloge Umgang mit unterschiedlichen Materialien, Verfahren und Kunstwerken dabei im Fokus.[94] Kunstwerke dienen als Impulsgeber für den ästhetisch-praktischen Erfahrungsprozess, aus dem – unabhängig vom Kunstwerk und dessen Verstehen – etwas Neues hervorgehen soll.[95] Der Forschungsfokus von Constanze Kirchner, einer Vertreterin der Ästhetischen Bildung, liegt auf dem Malen in der Grundschule. In Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule (1999)[96] unternimmt die Autorin den Versuch, den Umgang mit Werken zeitgenössischer Kunst zu begründen. Im Zentrum ihrer Argumentation stehen die ästhetischen Fähigkeiten und Interessen von Sechs- bis Elfjährigen. Entgegen der verbreiteten Annahme, Grundschüler*innen fehle die kognitive Reife, um zeitgenössische Kunst zu verstehen, vertritt Kirchner die Ansicht, dass Kinder über bestimmte ästhetische Fähigkeiten – ein hohes Maß an Phantasie und Einbildungskraft – verfügen, die ihnen einen subjektiven Zugang zum Kunstwerk ermöglichen.[97] Die aktuelle Kunst eigne sich besonders für die Vermittlung, da sie sich mit den Geschehnissen unserer Zeit befasse, weshalb der historische Abstand nicht reflektiert werden müsse.[98] Sie biete „subjektive Anknüpfungspunkte zur Bedeutungskonstitution, weil Handlungen, Gegenstände und Materialien, die Kindern aus dem Alltag bekannt sind, in die Objekte eingehen.“[99] Des Weiteren bestehe zwischen dem symbolisch-anschaulichen Denken von Kindern und den symbolisch-präsentativen Ausdrucksformen zeitgenössischer Kunst eine Analogie, die den Umgang mit Gegenwartskunst rechtfertige.[100] Das Interesse der Schüler*innen beziehe sich nicht nur auf den abgebildeten Gegenstand, sondern auch auf die formale Struktur und die künstlerischen Verfahren, die der Autorin zufolge Parallelen zu den ästhetischen

[92] Kaspar H. Spinner: Vorwort. In: Kirchner, Constanze u.a. (Hrsg.): Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II. München 2006, S. 9-10, hier S. 9
[93] Constanze Kirchner u.a.: Ästhetische Bildung und Identität. In: Kirchner, Constanze u.a. (Hrsg.): Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II. München 2006
[94] Vgl. Kirchner (2008), S. 39, S. 145; Vgl. Constanze Kirchner/Johannes Kirschenmann: Einführung. In: Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes (Hrsg.): Mit Kunst zur Kunst. Beispiele ästhetischer Praxis zur handlungsorientierten Kunstrezeption. Donauwörth 2004, S. 5-6; Vgl. Constanze Kirchner: Kunstpädagogik für die Grundschule. Bad Heilbrunn 2009, S. 12-30
[95] Vgl. Kirchner (2009), S. 154
[96] Kirchner (1999)
[97] Vgl. ebd., S. 79-82
[98] Vgl. ebd., S. 87
[99] Ebd.
[100] Vgl. ebd., S. 140

Ausdrucksweisen der Kinder aufweisen.[101] Im Bewusstsein darüber, dass es Sechs- bis Elfjährigen an kognitiver Reife und einem historischen Bewusstsein fehlt[102] – wodurch sie nicht in der Lage sind, ein reflektiertes Urteil über Kunst zu fällen – kommt Kirchner zu dem Schluss, dass für das kindliche Verständnis vor allem der subjektive und persönliche Erkenntnisgewinn von Bedeutung sei.[103] Das führt schließlich dazu, dass die Auseinandersetzung mit ungegenständlicher Malerei in einem subjektiv-gefühlsbetonten Umgang mit Farbe mündet, der den Schüler*innen suggeriert, aus dem Experimentieren mit Farbe und Material könne tatsächlich Kunst hervorgehen. Besonders deutlich wird dies an dem Beispiel der praktisch-ästhetischen Auseinandersetzung einer Lerngruppe mit dem Werk Blaues Schwammrelief von Yves Klein. Der Beschreibung des Unterrichtsgeschehens ist zu entnehmen, dass durch das Werk vor allem die Imaginationsfähigkeit der Grundschulkinder angeregt wird. Der Gestaltungsprozess, aus dem letztlich Bilder zum Thema „Unterwasserwelt" entstehen, ist von einem sinnlichen Erkunden und Erforschen der Materialeigenschaften geprägt.[104] Kleins künstlerische Intention – seine Faszination für das Unendliche, das Immaterielle und das Spirituelle –, die in der Monochromie zum Ausdruck kommt und den*die Betrachter*in zu einer metaphysischen Erfahrung führen soll, bleibt dabei unberücksichtigt. Auch die Frage, inwiefern es dem Künstler gelingt, den traditionellen Kunstbegriff kritisch zu hinterfragen und zu erweitern, wird bei der Durchführung der Aufgabe nicht thematisiert. Zugunsten eines subjektiven Zugangs gerät die kritisch-kognitive Auseinandersetzung mit dem Werk in den Hintergrund.[105] Auch das „das Verhältnis von Kunst und Können in bildungs- und erziehungstheoretischer Sicht [bleibt dadurch] unterbestimmt."[106]

Nicht zuletzt hat die Orientierung an der zeitgenössischen (ungegenständlichen) Kunst, die insofern eine Relevanz und Leitfunktion besitze, als dass sie in das „Verstehen von

[101] Vgl. Kirchner (1999), S. 186-191
[102] Ebd., S. 187
[103] Vgl. Ebd., S. 273f., 280f.; „Der Maßstab für eine gelungene Kunstrezeption ist nicht das Erschließen eines Werks in seiner komplexen Sinngestalt, sondern der mögliche Erfahrungsgewinn der Betrachter." (Ebd., S. 149)
[104] Vgl. ebd., S. 222-225
[105] Vgl. Jochen Krautz: Zwischen Selbst und Sache. Bildungstheoretische Grundlagen einer verstehensorientierten Didaktik der Bildbetrachtung. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4. München 2017b, S. 439-478, hier S. 467ff.
[106] Brinkmann zit. n. Jochen Krautz (2014a), S. 125

"Gegenwart" in der modernen Welt"[107] durch kunstnahe Prozesse einführe und zur Selbstbildung beitrage, dazu geführt, die relationale Dimension zwischen Mensch, Sache und Gemeinschaft zu vernachlässigen und sich „vom lebensweltlichen Handeln und der darin regulativen praktischen Vernunft, vom sensus communis, und schließlich auch von jeder Idee geschichtlicher Verantwortung"[108] und Bildung zu lösen.

1.3.2 Objektivität und Lehrbarkeit

Die in den 50er und 60er Jahren unter dem Einfluss lerntheoretischer und erziehungswissenschaftlicher Theorien entstandene Formalisierung des Kunstunterrichts kann mit dem Bestreben, durch eine rationale und evaluierbare Unterrichtsstruktur an die Didaktiken wissenschaftlicher Fächer anzuknüpfen, als Gegenreaktion zu den zuvor genannten irrational-subjektivistischen Positionen verstanden werden.[109]

Reinhard Pfennigs Gegenwart der bildenden Kunst- Erziehung zum bildnerischen Denken (1964)[110] stellt einen ersten Schritt hin zu einer solchen Verwissenschaftlichung des Kunstunterrichts dar. Wie der Titel seiner Veröffentlichung bereits vermuten lässt, gründet seine Didaktik auf den künstlerischen Erscheinungsformen seiner Zeit – der abstrakten und ungegenständlichen Malerei –, die er hinsichtlich ihrer kunstpädagogischen Relevanz analysiert, um daraus sowohl Inhalte als auch Ziele und Methoden für den Kunstunterricht abzuleiten. Das Ziel seiner Didaktik besteht in der Erziehung zur Kunst durch die Mittel der Kunst[111], was gleichzeitig auch bedeutet, dass sich der Fokus der Begründung vom Subjekt (den Schüler*innen) auf das Objekt (die Kunst) verschiebt. Mit dem Begriff des bildnerischen Denkens bezieht er sich auf Paul Klee und die Gestaltungslehren des Bauhauses, die den Versuch darstellen, gegenstandsunabhängige Formwirkungen zu erfassen, zu systematisieren und als Grundlage für eine sinnerfüllte Gestaltungspraxis lehr- und lernbar zu machen.[112] Als vermeintlich kindgemäße

[107] Hubert Sowa: Ethische Implikationen kunstpädagogischer Prozesse Vorbemerkungen zu einer künftigen kunstpädagogischen Handlungstheorie. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hrsg.): Perspektiven künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln 2003, S. 213-233, hier S. 213
[108] Ebd., S. 215
[109] Vgl. Karl-Konrad Seufert: Theorien und Modelle der Fachdidaktik. Kritik kunstpädagogischer Positionen seit 1945. (Skript) o.J., (https://www.ufg.at/fileadmin/media/institute/kunst_und_gestaltung/bildnerische_erziehung/materialien_und_links/Seufert.pdf (04.10.2018); Vgl. Krautz (2019), S. 44ff.
[110] Pfennig (1974)
[111] Vgl. ebd., S. 150f.
[112] Vgl. Hans Ronge: Kunstlehre früher und heute. Ratingen 1965, S. 19; Günther Regel: Vom frühen Bauhaus zu Beuys – Zur Bedeutung und fraglichen Aktualität von bildnerischen Grundlehren (1996). In: Schulz, Frank

bildnerische Problemstellung formuliert – bspw. „Zwei Farbfamilien begegnen sich“[113] oder „Die leuchtenden Farben verstecken sich im Dunkeln“[114] – werden die Gestaltungsprinzipien bei Pfennig zum eigentlichen Inhalt seines Kunstunterrichts.[115] Eine Legitimation sieht er in der (Schein-)Verwandtschaft zwischen den Formen der modernen Kunst und dem frühkindlichen, vorgegenständlichen Ausdruck. Das bildnerische Denken sei bereits vorgebildet, was eben dazu führe, dass Kinder schon im frühen Alter in der Lage seien, in Formen, Farben und Zeichen zu denken.[116]

Das Konzept von Gunter Otto[117] entspricht den Grundgedanken Pfennigs insofern, als dass auch er die künstlerischen Erscheinungsformen seiner Zeit zum Gegenstand des Unterrichts deklariert. Allerdings ist Ottos Ansatz weniger auf Fachlichkeit ausgerichtet, sondern verfolgt vielmehr den Anspruch, den Vorstellungen einer Allgemeinen Didaktik nachzukommen, d.h. die Kunst rational zu erfassen und für den Unterrichtsprozess operationalisierbar zu machen[118], was letztlich dazu führt, dass die Forderung, die künstlerische Produktion der Schüler*innen auf die Reflexion vorhandener ästhetischer Objekte zu beziehen, von beiden nicht eingelöst wird.[119]

Um das Ziel der Operationalisierbarkeit und Lehrbarkeit zu erreichen, waren Reduktion und Vereinfachung „auf die formalen Gegebenheiten und Sichtbarkeiten des ästhetischen

(Hrsg.): Das Künstlerische vermitteln… Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. München 2008c, S. 233-253; Kunstpädagogische Rezeptionsversuche der Gestaltungslehren wurden bspw. von Kurt Schwerdtfeger oder Ernst Röttger unternommen. (Vgl. Kurt Schwerdtfeger: Bildende Kunst und Schule. Hannover 1953; Vgl. Röttger (1963))

[113] Pfennig (1974), S. 273

[114] Ebd., S. 276

[115] Vgl. ebd., S. 22ff.; Die aus den Gestaltungsprinzipien resultierenden Aufgaben weisen neben der Tendenz zum Formalismus durch den experimentellen Umgang mit Farbe und Form auch das Problem der Beliebigkeit auf. „Zu Collage und Montage treten als neue Verfahren hinzu: der Automatismus und die aleatorischen Verfahren. Sie verlagern unsere Aufmerksamkeit noch deutlicher vom fertigen Bildwerk zum Entstehungsvorgang. […] Der Vorgang des Machens wird auch als inhaltliche Dimension autonom. […] Der Vorgang des Machens geschieht hier wesentlich experimentell. […] Der Zufall ist Anfang.“ (Ebd., S. 50f.); Außerdem sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Pfennigs Didaktik nicht per se als formalistisch abgetan werden kann. „Die Gestaltungsprinzipien „Strukturen“ und „Vorgang des Machens“ ermöglichen Einsichten in den Prozesscharakter der bildenden Kunst, sie zeigen neue Wege der gestalterischen Auseinandersetzung mit den Wirklichkeiten, sie erschließen die bildnerischen Probleme der Zeit, der Verwandlung, der Wertigkeiten und des Verhaltens zu ihnen.“ (Ebd., S. 290); Siehe hierzu auch Kapitel IV.4

[116] Vgl. Pfennig (1974), S.123ff.

[117] Vgl. Otto (1964)

[118] Vgl. Seufert (o.J.), S. 43ff.

[119] Vgl. Hans-Günther Richter: Geschichte der Kunstdidaktik. Konzepte zur Verwirklichung von ästhetischer Erziehung seit 1880. Düsseldorf 1981, S. 121ff.

Objekts“[120] erforderlich, was in der Konsequenz bedeutete, dass die Sinn- und Bedeutungsdimension zeitgenössischer (ungegenständlicher) Malerei ausgeblendet wurde. Der Kunstpädagoge Günther Regel bestätigt diese Annahme. Den Hauptmangel der formalen Kunstlehren sieht er vor allem darin, dass

> jeweils einzelne Elemente, einzelne Verfahrensweisen, einzelne Übungskomplexe […] isoliert und – indem darauf ein ganzes kunstpädagogisches Konzept aufgebaut wird, verabsolutiert [wurden]. […] Folgte man diesen Lehren, so könnte schnell aus ernsthafter bildnerischer Tätigkeit, bei der es stets um sehr komplexen Formprobleme im Zusammenhang mit der Realisierung von Inhalten geht, eine bloß kurzweilige oder formalistische Bildnerische Beschäftigung werden, die dem wirklichen Kunstverständnis abträglich ist.[121]

In diesem Sinne ist auch die Kritik Lisa Gonsers an solch einem einseitigen Lernprozess zu verstehen. Die „starre Anwendung von Maltheorien (wie Grundfarbentheorie/Itten-Farbkreis/…)“[122] entkoppele die Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung voneinander und münde in einer begrenzten Farbvorstellung.[123]

Ein Blick in die aktuelle kunstpädagogische Forschung zeigt jedoch, dass die Frage nach der Aktualität und dem Potenzial von Gestaltungslehren noch nicht vollends geklärt ist.[124] Es müsse gefragt werden, inwiefern es „didaktisch sinnvoll ist, Gestaltungsübungen isoliert von Inhalten zu behandeln“[125] und diese anschließend auf ein komplexes, inhaltlich fundiertes Gestaltungsvorhaben zu beziehen. Außerdem sei darüber nachzudenken, welchen didaktisch sinnvollen Ort Gestaltungslehren im Curriculum des Kunstunterrichts einnehmen könnten.[126]

1.3.3 Schlussfolgerung

In der Fachgeschichte lassen sich folglich zwei gegenläufige Tendenzen beobachten, die entweder das Subjekt (die Schüler*innen) oder das Objekt (die Kunst und ihre Gesetzmäßigkeiten) in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen Begründungen gestellt haben.

[120] Richter (1981)., S. 133

[121] Regel (2008c), S. 244f.

[122] Gonser (2018), S. 110

[123] Vgl. ebd.

[124] Vgl. Jochen Krautz: Bildnerisches Denken lehren und lernen. In: Cron, Béatrice/Tobias, Karen Betty (Hrsg.): Faszination Komposition. Grundelemente der Komposition im bildnerischen Bereich. Ein Werkbuch. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 2016b, S. 8-13

[125] Ebd., S. 10

[126] Vgl. Krautz (2014b), S. 11f.

Diese einseitigen Ausrichtungen brachten auf didaktischer Ebene fehlende inhaltliche und formale Verbindlichkeit ebenso wie Formalismus und Sinnarmut mit sich. Neben den in Kapitel 1.1.2 angeführten fachhistorischen Modellen und Beispielen belegen zahlreiche (aktuelle) Aufgabenimpulse[127], dass sich diese Vereinseitigung noch heute auf den Kunstunterricht im Allgemeinen und besonders auf den im Umgang mit ungegenständlicher Malerei und dem Malen auswirkt. Der komplexe Gehalt der Sache, der in Kapitel II systematisch untersucht wird, bleibt dabei häufig unberücksichtigt. Dies hat einen Mangel an Wissen und Können im Bereich des ungegenständlichen Malens zur Folge und beeinträchtigt einen produktiven wie rezeptiven Weltzugang, der humane Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung einschließt. Vor diesem Hintergrund überrascht es kaum, dass der Bildungssinn des Faches[128] sowie die Auseinandersetzung mit ungegenständlicher Malerei und dem Malen häufig infrage gestellt werden.

2. Forschungsinteresse, forschungsmethodisches Vorgehen und Gliederung der Arbeit

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Problem- bzw. Ausgangslage wird deutlich, dass es sich bei der ungegenständlichen Malerei und dem Malen um ein bislang vernachlässigtes Gebiet innerhalb der kunstpädagogischen und -didaktischen Forschung handelt. Dabei wird der Umgang mit dem Gegenstand durch einen Mangel an Sachkenntnis sowie divergierender pädagogischer und didaktischer fachhistorischer Ansätze erschwert. Diese haben nicht nur zu einer einseitigen Betrachtung geführt, sondern auch didaktische und methodische Beliebigkeit sowie erhebliche Begründungsschwierigkeiten mit sich gebracht. In Anbetracht der Tatsache, dass ein solch unreflektierter Umgang mit der Sache ein

[127] Siehe hierzu bspw. die Unterrichtsbeispiele aus Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik: Abstrahieren. H. 411/412, 2017, Malen experimentell. H. 214/1997, Wege zum Abstrakten. H. 203/1996, Zufall. H. 179/1994, Emil Schumacher. H. 178/1993, Zugänge zu den Werken moderner Kunst. H. 145/1990, Ungegenständliche Malerei. H. 126/1988; Siehe auch Sabine Heyder/Brigitte Morlock: Kreativer Kunstunterricht in der Sekundarstufe. Arbeiten mit Farben. 9. Aufl. Augsburg 2017, hier u.a. „Farbspuren", S. 28, „Farbstimmung", S. 92, „Zufallstechniken" S. 110 und „Farben explodieren", S. 112; Siehe auch Gerlinde Blahak: Zufallsverfahren im Kunstunterricht. Experimentieren, Assoziieren, Fantasieren. 3. Aufl. Augsburg 2017, Heinart Giebel: Malerische Abstraktionen. Produktive Umwandlungen kunsthistorischer Vorbilder (Sekundarstufe II). In: Kirchner, Constanze (Hrsg.): Mit Kunst zur Kunst. Beispiele ästhetischer Praxis zur handlungsorientierten Kunstrezeption. Donauwörth 2004, S. 44-47, Michael Klant/Josef Walch: Bildende Kunst. Bd. 3 [Schülerbd.] Hannover 2010, S. 50f., Susanne Vogt: 20 x Künstler für 90 Minuten. Kurze Projekte zu Künstlern und ihren Werken. Klasse 1/2. Mülheim a. d. Ruhr 2015, S. 28ff., 37ff., Walter Etschmann/Robert Hahne: Themen der Kunst. Malerei. München 2010, S. 82, 106, Dietrich Grünewald: Kunst entdecken. Oberstufe. Berlin 2009, S. 145, S. 147, S. 149; Siehe auch Abstrakte Malerei: Malvorlagen (http://www.kunst-malerei.info/malvorlagen-abstrakte-malerei.html; letzter Zugriff: 22.03.2025)

[128] Siehe Kapitel III.1.3

Nicht- bzw. Falsch-Verstehen zur Folge hat und sinnvolles Lehren und Lernen[129] behinddert, erscheint es umso wichtiger, diesem Desiderat entgegenwirken.

Aus diesem Grund verfolgt die vorliegende Untersuchung das Ziel, einen Beitrag zur kunstpädagogischen Forschung[130] zu leisten, indem das ungegenständliche Malen als Bild- und Bildungspraxis durch eine systematische Herangehensweise[131] sachgerecht erfasst und für eine anthropologisch ausgerichtete, inhaltsorientierte Didaktik des Kunstunterrichts[132] anschlussfähig gemacht wird.

Im hermeneutischen Sinne[133] knüpft die Arbeit an ein bestehendes kunstpädagogisches Verständnis[134] an und geht hypothetisch davon aus, dass sich das ungegenständliche Malen als relationale Gestaltungspraxis im Selbst-, Mit- und Weltbezug[135] ereignet. Auch das ungegenständliche Malen – so die These – ist an Intentionen, an konkrete welthaltige Inhalte[136] gebunden und kann, indem es eine bestimmte Sicht auf die Wirklichkeit zeigt und „eine spezifische Form von Erfahrung"[137] ermöglicht, als „genuine Deutung von Realität"[138] verstanden werden. Neben der relationalen und kommunikativen Dimension der ungegenständlichen Malerei und des Malens ergibt sich für den Bildungswert daraus, dass – sofern das nötige Wissen und Können hierzu vermittelt wird – die gestaltungspraktische und rezeptive Auseinandersetzung mit ungegenständlicher Malerei und dem Malen einen Zugang und Ausdruck von Welt ermöglichen und damit ein Beitrag zu fachspezifischen und allgemeinen Bildungszielen leisten kann.[139]

[129] Siehe Kapitel III.1

[130] Siehe IMAGO. Forschungsverbund Kunstpädagogik (https://imago-kunstpaedagogik.de/; letzter Zugriff 24.03.2025)

[131] Vgl. Marian Heitger: Systematische Pädagogik – Wozu? Paderborn 2003; Die systematische Pädagogik ist ein theoretischer Ansatz der Erziehungswissenschaft, der darauf abzielt, die Bedingungen, Begründungen und Zielsetzungen pädagogischen Handelns in ihrem Zusammenhang zu klären. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie pädagogisches Handeln so reflektiert und begründet werden kann, dass Bildungsprozesse zielgerichtet und in ihrem Sinnzusammenhang verständlich gestaltet werden. (Vgl. ebd.)

[132] Vgl. Glas u.a.: Didaktik des Kunstunterrichts. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis. Stuttgart 2023

[133] Zur Hermeneutik als Forschungsmethode siehe Helmut Danner: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. 5. Aufl. München 2006, Kap. 2

[134] Vgl. Krautz (2020a)

[135] Vgl. ebd., S. 45ff., S. 54

[136] Vgl. ebd., S. 93ff.; Vgl. Glas u.a. (2023), S. 56ff.

[137] Gottfried Boehm: Abstraktion und Realität. Zum Verhältnis von Kunst und Kunstphilosophie in der Moderne (1990). In: Philosophisches Jahrbuch. Freiburg/München 1997, S. 225-237, hier S. 227

[138] Ebd., S. 226

[139] Vgl. Krautz (2020a), S. 22ff., S. 55ff.

Um zu einer Didaktik des ungegenständlichen Malens zu gelangen, bedarf es einer „einheitsstiftende[n] Grundlegung“[140] der Sache (Kapitel II). Nur wenn Lehrende und Lernende wissen, was und warum sie etwas lehren und lernen sollen, kann eine Auseinandersetzung mit der ungegenständlichen Malerei und dem Malen auch sinnvoll durchdacht und gestaltet werden. Daher wird im Rahmen der topologischen Bestimmung (Kapitel II.1) die Geltung des Gegenstandes nicht schlichtweg vorausgesetzt, sondern in Bezug auf die Kunstpraxis und -wissenschaft untersucht, was unter ungegenständlicher Malerei und dem Malen zu verstehen ist und welche (inhaltliche) Funktion dem ungegenständlichen Element innerhalb der Malerei zukommt.[141] Die immense Vielfalt künstlerischer Ausdrucksformen, Intentionen und Künstlertheorien hat zur Entwicklung einer „Topologie“ als methodisches Instrument der Kunstpädagogik geführt, die darauf abzielt, die vielfältigen Erscheinungsformen ungegenständlicher Malerei und des Malens anhand gattungsübergreifender Spezifika zu erfassen. Mittels exemplarischer, didaktisch ausgerichteter Werkanalysen wird gezeigt, dass das ungegenständliche Malen – trotz des Vorwurfs der Selbstreferentialität – an konkrete welthaltige Inhalte gebunden ist und mit dem Ansatz einer mimetischen Maldidaktik[142] in Einklang gebracht werden kann.[143] Nachdem im ersten Teil der Sachklärung herausgestellt wurde, „was“ mit dem ungegenständlichen Element zum Ausdruck gebracht wird, widmet sich der zweite Abschnitt des Kapitels (Kapitel II.2) der wahrnehmungstheoretischen Bestimmung der gegenstandsunabhängigen Wirkung von Farbe und Form sowie der damit einhergehenden Frage, „wie“ es Künstler*innen gelingt, sich Anderen über gegenstandsunabhängigen Elemente verständlich mitzuteilen. Um die Zuschreibung von Subjektivität beim ungegenständlichen Malen zu relativieren, wird auf Grundlage verschiedener Bezugswissenschaften – darunter Kunstgeschichte, Anthropologie, Psychologie, Neurowissenschaften, Philosophie und Phänomenologie – aufgezeigt, inwiefern die menschlichen Wahrnehmungsleistungen verobjektivierbar sind. Besonders die phänomenologische Bildforschung, die das leibliche In-der-Welt-Sein (Merleau-Ponty) des Menschen betont, trägt im Anschluss dazu bei, die bildspezifischen Wahrnehmungs- und Wirkungsweisen der ungegenständlichen Elemente näher zu bestimmen und ihnen eine allgemeine Gültigkeit zuzuschreiben. Die Besonderheit dieses ganzheitlichen verkörperungstheoretischen Ansatzes besteht vor allem darin, dass er über das kognitive Verstehen konkreter Bildstände hinausgeht und damit auch das erfasst,

[140] Heitger (2003), S. 17
[141] Zum forschungsmethodischen Vorgehen siehe auch Krautz (2020a), S. 151f.
[142] Vgl. Gonser (2018)
[143] Siehe hierzu auch die einleitenden methodischen Bemerkungen in Kapitel II.1 und II.1.2

was nicht sichtbar, aber leiblich spürbar ist, wodurch das eigentliche Potenzial des ungegenständlichen Malens erschlossen werden kann.[144] Zusammen mit einer phänomenologisch-hermeneutischen Analyse[145] einer eigenen Werkerfahrung – die die Beteiligung der Forscherin zulässt und durch eine detaillierte Beschreibung des inneren Erlebens dazu beiträgt, die vorangegangenen Erkenntnisse zu veranschaulichen – bildet das Kapitel die Grundlage für die kunstpädagogischen und -didaktischen Anschlussstellen in Kapitel III und IV.

Kapitel III.1 fragt nach dem fachlichen und allgemeinbildenden Sinn einer Auseinandersetzung mit der ungegenständlichen Malerei und dem Malen im Kunstunterricht. Um zu einer kunstpädagogischen Begründung zu gelangen, wird zunächst geklärt, was unter Bildung (in der Kunstpädagogik) genau zu verstehen ist. Darauf aufbauend und unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus Kapitel II werden die Bildungspotenziale des ungegenständlichen Wahrnehmens und Gestaltens herausgearbeitet. „Die Begründung erfolgt dabei in Hinsicht auf die Bildung des Menschen“[146], weshalb in Kapitel III.2 die alters- und entwicklungsspezifischen Fähigkeiten sowie die Darstellungs- und Mitteilungsbedürfnisse und Bedarfe von Schülerinnen und Schülern als argumentativer Ausgangspunkt der Kunstdidaktik in den Blick genommen werden.[147]

In einem didaktischen Ausblick (Kapitel IV) wird abschließend untersucht, wie das ungegenständliche Malen auf den lernenden und sich bildenden Menschen bezogen werden kann. Dazu wird – ausgehend von einem exemplarischen Inhaltsfeld – eine didaktische Analyse einer eigenen Praxis (kunstpädagogische Praxisforschung[148]) vorgenommen. Das Ziel der Analyse besteht darin, die bildnerischen Teilhandlungen – die imaginativen und darstellerischen Prozesse des ungegenständlichen Malens – sowie die damit verbundenen Bildungsprozesse genauer zu bestimmen[149], um im Anschluss didaktische Konsequenzen daraus abzuleiten und exemplarisch aufzuzeigen, wie sinnvolle Aufgaben und Übungen aussehen könnten, die eine „In-Anspruch-Nahme durch die

[144] Zum konkreten Vorgehen siehe auch die einleitenden methodischen Bemerkungen in Kapitel II.2 und Kapitel II.2.3
[145] Zur Erläuterung und Begründung der bildphänomenologischen Zugangsmethode, besonders der Involvierung der Forscherin, siehe Kapitel II.2.6
[146] Krautz (2020a), S. 13
[147] Vgl. ebd., Kapitel 3
[148] Ebd., S. 148f.
[149] Vgl. ebd.

Sache“[150] ermöglichen, zu einer Klärung des Selbst- und Weltverhältnisses beitragen und zu einer antwortfähigen Teilhabe und Mitgestaltung an der visuellen Kultur befähigen.[151]

Kapitel V fasst die wesentlichen Erkenntnisse dieser Arbeit thesenartig zusammen und gibt in einem Ausblick einen Überblick über offene Fragen und weitere Forschungsdesiderate.

[150] Krautz (2020a), S. 57
[151] Vgl. ebd., S. 71ff.

II. Ungegenständliche Malerei und das Malen: Eine sachgemäße Bestimmung

Um der eingangs erörterten Problematik entgegenzuwirken und die ungegenständliche Malerei und das Malen für die kunstpädagogische und -didaktische Forschung anschlussfähig zu machen, wird in diesem Kapitel der Versuch unternommen, den Gegenstand sachgemäß zu erfassen. Die topologische Bestimmung in Kapitel II.1 soll zu einer inhaltlichen Klärung des Gegenstandes beitragen. Entgegen aller Vorurteile wird zu zeigen sein, dass die ungegenständliche Malerei nicht ausschließlich auf sich selbst verweist, sondern, indem sie eine bestimmte Sicht auf die Wirklichkeit zeigt, als „genuine Deutung von Realität“[152] verstanden werden kann. Die wahrnehmungstheoretische Bestimmung in Kapitel II.2 leistet im Anschluss einen Beitrag dazu, die gegenstandsunabhängigen Wahrnehmungs- und Wirkungsweisen von Farben und Formen aufzuzeigen und zu klären, inwiefern die ungegenständlichen Elemente in der Lage sind, bestimmte Bildinhalte intersubjektiv zu vermitteln und für eine*n Betrachter*in zugänglich zu machen.

1. Topologische Bestimmung

Bestehende kunstwissenschaftliche Definitionsversuche verdeutlichen die Schwierigkeit, die abstrakte beziehungsweise ungegenständliche Malerei und das Malen als einheitliches, spezifisches Phänomen zu bestimmen.[153] Eine besondere Herausforderung ergibt sich angesichts der Vielfalt historisch gewachsener Erscheinungsformen abstrakter und ungegenständlicher Malerei sowie der damit verbundenen divergierenden Inhalte. Um die ungegenständliche Malerei und das Malen fundiert beurteilen, begründen und für die Praxis des Kunstunterrichts anschlussfähig machen zu können, steht die Kunstpädagogik jedoch vor der Aufgabe, die Sache in ihrer „fachlichen Breite und Tiefe“[154] systematisch zu durchdringen.

[152] Boehm (1997), S. 226
[153] Siehe Kapitel I.1.1
[154] Krautz (2020a), S. 146

In diesem Kapitel konzentriert sich die systematische Forschung insbesondere auf die Elemente oder Gegenstandsbereiche der visuellen Darstellung.[155] Dabei liegt der Fokus auf der häufig vernachlässigten inhaltlichen Dimension, die das Kernstück visueller Darstellungen und kunstpädagogischer Aufgaben darstellt.[156] Inhalt wird in diesem Zusammenhang als der „die Gestaltungsarbeit zusammenhaltenden Sinn“[157] verstanden, der sich aus dem relationalen Verhältnis des Menschen zu sich selbst, seiner Welt und anderen Menschen ergibt, über das ungegenständliche Element zum Ausdruck gebracht wird und für das Bildungsgeschehen in der Kunstpädagogik[158] eine fundamentale Bedeutung hat.[159] Im Gegensatz zu kunstwissenschaftlichen Ansätzen, die lediglich nur einen chronologischen Überblick über die historische Entwicklung dieser Kunstform geben[160] zielt die Topologie als methodisches Instrument der Kunstpädagogik darauf ab, die ungegenständliche Malerei und das Malen anhand gattungsübergreifender (inhaltlicher) Spezifika zu bestimmen. Die Analyse ausgewählter Werkbeispiele trägt dazu bei, die Zusammenhänge zwischen Inhalt und Form aufzuzeigen und die relationalen Bezüge des ungegenständlichen Malens zu veranschaulichen. Auf diese Weise werden zeit- und ortsübergreifende Zusammenhänge sichtbar, die durch eine rein chronologische Betrachtung nicht erschlossen werden können.

An exemplarischen Werken wird eingangs gezeigt, dass die ungegenständliche Malerei bereits vor dem 20. Jahrhundert ihren Ursprung hat und dass entsprechende Merkmale auch in der gegenständlichen Malerei zu finden sind (Kapitel 1.1). Daraus ergibt sich, dass beide Darstellungsmodi im Rahmen der topologischen Bestimmung (Kapitel 1.2) dazu beitragen können, die Inhaltsdimension der ungegenständlichen Elemente im Bild zu erschließen. Kapitel 1.3 fasst die zentralen Ergebnisse zusammen und zeigt mit Blick auf

[155] Vgl. Krautz (2020a)„ S. 93
[156] Vgl. ebd., S. 93ff.; Vgl. Glas u.a. (2023), S. 56ff.
[157] Krautz (2020a), S. 95
[158] Zum Bildungsbegriff siehe Kapitel III.1.3
[159] „Mit Inhalten sind nicht beliebige Einfälle gemeint, sondern existenzielle Themen, die für Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung altersgemäß persönlich relevant, darin und zugleich aber von kultureller, historischer, gesellschaftlicher und ethischer Bedeutung sein können (vgl. Buschkühle 2017). […] Solche Inhalte sind Ausdruck unseres entweder gemeinsam geteilten oder auch sich individuell unterscheidenden Selbst-, Mit- und Weltverhältnisses (Kap. I.2). Sie sind zwar von persönlicher Bedeutung, aber übersubjektiv: Insofern steht Kunstdidaktik vor der Aufgabe, Themen existenziell und relational zu begründen und Unterricht von dort aus zu denken.“ (Glas u.a. (2023), S. 56f.)
[160] Siehe hierzu bspw. Janowitz (1987), S. 263ff.; Siehe auch Heinrich Lützeler: Abstrakte Malerei. Bedeutung und Grenze. Gütersloh 1961, Marcel Brion: Geschichte der abstrakten Kunst. 2. Aufl. Köln 1961 und Werner Haftmann: Malerei im 20. Jahrhundert. 1. Bd. Eine Entwicklungsgeschichte. 7. Aufl. München 1987

den traditionellen Begriff der Mimesis, inwiefern es sich auch beim ungegenständlichen Malen um eine relationale und mimetische Gestaltungspraxis handelt.

1.1 Das ungegenständliche Element in der Malerei

Mit seinem 1910 entstandenen abstrakten Aquarell gehört Wasily Kandinsky zu den bedeutendsten Vertretern und Begründern der Abstrakten Malerei, die im Zuge der Sehnsucht nach einem neuen Zeitalter und der damit einhergehenden Erneuerung der Kunst „als neuartig, progressiv und Heil versprechend“ propagiert wurde und schnell zum „Inbegriff der Avantgarde auf dem Feld der Bildkünste“[161] avancierte.[162] Dass es sich bei der weit verbreiteten Annahme, die ungegenständliche Malerei könne auf Kandinskys Entdeckung in genau diesem Jahr zurückgeführt werden, im Grunde um eine Fehleinschätzung handelt, zeigt sich bereits daran, dass zur selben Zeit, sogar noch vor dem 19. Jahrhundert, an anderen Orten ebenfalls gegenstandslose Bilder entstanden, ohne jedoch den Status eines Kunstwerks zu beanspruchen. Hierzu zählen unter anderem die Werke des britischen Landschaftsmalers William Turner, die Malereien des französischen Dichters Victor Hugo sowie die Arbeiten des französischen Symbolisten Gustave Moreau, die als Ergebnis einer diskursiv-visuellen Tradition, des Nachdenkens über die Wirkung von Farbe, Komposition und Linien auf den Betrachter verstanden werden können und von einer „Faszination für Flecken“ und „durch Zufall entstandene ›Bilder‹“[163] geprägt waren.[164]

Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass – auch wenn verschiedene Formen der ungegenständlichen Malerei unabhängig voneinander entstanden – dennoch gemeinsame „Ursachen, Vorformen, Vorboten und ›Vor-Bilder‹“[165] existieren, die nicht zwingend künstlerischer Natur sind. Entsprechend vertritt der Kunsthistoriker Otto Stelzer in seiner Vorgeschichte der abstrakten Kunst (1964) die Auffassung, dass die ungegenständliche Malerei, insbesondere die Informelle Malerei seiner Zeit, ihren Ursprung in kunsttheoretischen und philosophischen Konzeptionen sowie Denkmodellen hat. Diese Konzepte, die sich unter anderem bei Denkern wie Novalis, Goethe, Konrad Fiedler, Friedrich Nietzsche, Paul Valéry und Henri Bergson finden, reichen mindestens ein

[161] Raphael Rosenberg/Max Hollein: Turner – Hugo – Moreau. Entdeckung der Abstraktion, Ausst.-Kat. Schirn-Kunsthalle Frankfurt, 6. Oktober 2007 bis 6. Januar 2008. München 2007, S. 311
[162] Vgl. ebd., S. 310ff.
[163] Ebd., S. 15
[164] Vgl. ebd.
[165] Otto Stelzer: Die Vorgeschichte der abstrakten Kunst. Denkmodelle und Vor-Bilder. München 1964, S. 16

Jahrhundert zurück und blieben im Gestaltungsprozess oft verborgen.[166] „Oft wird Gesehenes, Gelesenes, Gehörtes so schnell und gründlich in die eigene schöpferische Tätigkeit, d.h. in das Bild hineingearbeitet, daß die »Quelle« aus dem Bewußtsein schwindet; der Verarbeitungsprozeß macht den Rohstoff unkenntlich und führt zum Vergessen seiner Herkunft."[167] In Anlehnung an die informationstheoretische Ästhetik von Max Bense schlussfolgert Stelzer, dass im Kunstwerk – sowohl auf inhaltlicher als auch auf formaler Ebene – Redundanzen erkennbar sind:[168]

> Wenn nun nach Bense die zunehmende Information die geschichtliche Drift der Kunstwerke bewirkt, so folgt, daß in allem, was geschichtlich bereits herangetrieben ist, Redundanzen liegen […]. Ästhetische Botschaften können verstanden werden, weil sie auf Evolution beruhen, weil kein Kunstwerk ein »Etwas für sich« ist, sondern ein »Beziehungswesen«, ein Beziehungswesen eben auch hinsichtlich seiner zeitlichen Herkunft und Zukunft (Goethes »Filiation«). Die künstlerische Sprache eines Originals ist verständlich, weil es seine Vordermänner hat.[169]

Als denkende, belesene und schreibende Künstler*innen fertigten die Maler*innen selbst Traktate an, die ihre theoretisch-philosophischen Gedankengänge erkennen lassen. So findet sich beispielsweise in Kandinskys theoretischer Schrift Über das Geistige in der Kunst, in der er sich gegen die Nachahmung der Natur „als Kunstform eines vergangenen, materialistischen Zeitalters"[170] ausspricht, sowohl ein Hinweis auf den Einfluss von Goethes Farbenlehre als auch auf die Ideen der Romantiker, die mit dem abstrakten Denken um 1800 bereits vertraut waren.[171] Folglich kann mit Stelzer davon ausgegangen werden, dass Inhalte, Gestaltungsformen und -verfahren bereits vor Beginn des 20. Jahrhunderts angewandt wurden, ohne dass diese zu einem gegenstandslosen Bild geführt haben.[172]

Einen vergleichbaren Standpunkt vertritt der Kunsthistoriker Heinrich Lützeler, der das ungegenständliche Element in der Malerei als ein universelles, seit den Anfängen der Kunst existierendes und räumlich weit verbreitetes Phänomen betrachtet. Es habe sich – sowohl in der europäischen als auch in der außereuropäischen Kunst und angewandten Gestaltung – parallel zur gegenständlichen Malerei entwickelt und sei bis zu einem

[166] Vgl. Stelzer (1964), S.16
[167] Ebd., S. 185
[168] Vgl. ebd., S. 18
[169] Ebd., S. 18
[170] Rosenberg/Hollein (2007), S. 313
[171] Vgl. Stelzer (1964), S. 14
[172] Vgl. ebd., S. 167f.; Vgl. Rosenberg/Hollein (2007), S. 210ff.

gewissen Grad sogar volkstümlich geworden.[173] Der Kunsthistoriker zeigt außerdem, dass

> auch die gegenständliche Malerei nicht selten zu Abstraktionen greift. […] Von ungegenständlichen Zügen darf dann in der gegenständlichen Malerei gesprochen werden, wenn ihre Formen nicht mehr allein dem Zweck der Dingbeschreibung dienen, sondern sich verselbstständigen, oder wenn Kompositionsweisen nicht mehr einfach aus dem behandelten Thema folgen, sondern ihm ohne Berücksichtigung seiner Eigenart auferlegt werden.[174]

Lützeler führt weiter aus, dass sich seit der Renaissance drei zentrale, teils miteinander verwobene Formen der Abstraktion herausgebildet haben: die geometrische Komposition, die Verselbstständigung des Rhythmus und die Reduzierung der Gestalt.[175] Als Beispiel für die geometrische Komposition nennt er den Tondo, ein kreisrundes Bildwerk der italienischen Malerei des 15. Jahrhunderts.



Abb. 1) Raffael: Madonna della Seggiola, um 1513-1514, Öl auf Holz, Durchmesser 71 cm



Abb. 2) Raffael: Madonna of Belvedere (Madonna del Prato), 1506, Öl auf Holz, 113 x 88 cm

Das runde Format trägt in Raffaels *Madonna della Seggiola* (1513/14) maßgeblich dazu bei, die drei Figuren harmonisch und geschlossen miteinander in Einklang zu bringen und den Blick des Betrachters auf das Hauptmotiv zu lenken (Abb. 1). Darüber hinaus besitzt die geometrische Form eine symbolische Funktion, die dazu beiträgt, bestimmte spirituelle

[173] Vgl. Lützeler (1961), S. 11f.
[174] Ebd., S. 151
[175] Vgl. ebd., S. 161f.

Eigenschaften (Vollkommenheit, Einheit und Ewigkeit) mit dem Gemälde zu assoziieren. Ähnliche Prinzipien gelten für den innerbildlich-geometrischen Bildaufbau, der vielen klassisch orientierten Künstlern als Vorbild galt. In diesem Zusammenhang verweist Lützeler auf Raffaels *Madonna del Prato* (1505-1506), deren Dreieckskomposition – bestehend aus Maria und den Kindern Jesus und Johannes – auf eine überirdische Ordnung hindeute (Abb. 2). Die Komposition vereine das Natürliche und Lebendige mit der „Reinheit des Gültigen“[176], des Maßes und der übernatürlichen Ordnung.[177]„Das Nachdenken über die Komposition eines Bildes oder auch über Komposition im Allgemeinen war stets ein Akt der Abstraktion, bei dem abstrakte Bilder teils im Kopf, teils auch auf dem Papier entstanden.“[178]

Die Verselbstständigung des Rhythmus zeige sich im Bereich der Zeichnung in einer dynamischen Linenführung, die zunehmend das Dingliche in den Hintergrund rücke und stattdessen elementare Kräfte von Mensch und Natur zum Vorschein bringe. Sie überschreite ihre rein bezeichnende Funktion und entwickele eine eigenständige Ausdrucksqualität.[179]

Nicht selten gehe diese Verselbstständigung der Gestaltungsmittel mit einer Vereinfachung der sichtbaren Gestalt einher: Als exemplarisches Beispiel führt er einen Bildausschnitt der rechten Hälfte der Festtagsseite des *Isenheimer Altars* (1512–1516) von Matthias Grünewald an, in dem das Zusammenspiel von Licht, Farbe und Form die Gegenständlichkeit zugunsten einer gesteigerten, überirdischen Bildwirkung zurückdrängt (Abb. 3a/b).[180]

Zentrales Motiv ist die thronende Madonna umgeben von Geräten der Kinderstube. Hinter dem Feigenbaum und den Rosen im Mittelgrund befindet sich ein stiller See, über den sich eine Kirche und Gebirge erstreckt.

> Auf den Matten des Gebirges ereignet sich die Verkündigung an die Hirten, die eigentlich Jäger sind; zwei Engel. Der eine von der grauen Farbe der Wolken, der andere wie erstes Frührot, bringen ihnen die Kunde von der Geburt des Herrn. Über ihnen hört die Waldzone auf und nackt tritt der Stein hervor, der schließlich vergletschert. Um die obersten Spitzen des Gebirges schweben Engel, zunächst noch von der irdischen Atmosphäre getrübt, dann aber zu Rot und Gold aufstrahlend, bis sie am Ende jeden Umriß verlieren und nur noch Licht sind. Ihre Scharen branden zu Gott empor, der als reine Aura vor nächtlich blauem Himmel erscheint.[181]



Abb. 3a/b) Matthias Grünewald: Konzert von Engeln und Krippe, um 1515, Öl auf Holz (Detailansicht)

Während der Großteil des Bildes vom Gegenständlichen bestimmt wird und verschiedene Dimensionen (Gegenstände, Mensch, Natur und Geschichte) miteinander vereint, entziehen sich die die Bildelemente in den oberen Partien zunehmend ihrer Greifbarkeit. Die Engel sind nur noch schemenhaft angedeutet und werden von der Kraft des Lichtes, der Wolken und des Feuers förmlich eingenommen. „Die Engel sind Flammenstöße im Feuermeer der Gottheit, Lichtbögen, Funken vom Urlicht – lumen de lumine.“[182] Damit wird deutlich, wie sich die Kunst vom rein Abbildhaften löst und die formalen Elemente eine eigenständige Bedeutung erlangen.

Das 20. Jahrundert führte diese Tradition der Verselbstständigung in radikaler Weise fort. Bereits bei William Turner verlieren die Gegenstände ihre klaren Konturen. In seinen Landschafts- und Seedarstellungen rücken Licht und Atmosphäre ins Zentrum der Darstellung und werden zum eigentlichen Inhalt des Bildes. Genauso wie Turner übte auch Eugène Delacroix einen großen Einfluss auf den Impressionimus aus. Der Impessionismus führt schließlich meisterhaft vor Augen, wie sich die Farbflächen – in der

[176] Lützeler (1961), S. 163
[177] Vgl. ebd., S. 162f., S. 168; Das mathematische Element ist nach Lützeler über die Renaissance hinaus beispielsweise im Barock bei Frans Hals, in der Romantik bei Philipp Otto Runge oder Caspar David Friedrich, genauso wie in der modernen Kunst etwa bei Piet Mondrian oder Wassily Kandinsky vorzufinden. (Vgl. ebd., S. 167ff.)
[178] Rosenberg/Hollein (2007), S. 33
[179] Vgl. Lützeler (1961), S. 163f.
[180] Vgl. ebd., S. 183f.
[181] Lützeler (1961), S. 183
[182] Ebd., S. 184

Besinnung auf die Natur – in verschiedenfarbige, dynamische Pinselstriche auflösen, bis sie sich im 21. Jahrhundert schließlich vollständig vom Gegenstand befreien.

Unter Berücksichtigung der kunstwissenschaftlichen Erkenntnisse kann somit davon ausgegangen werden, dass das ungegenständliche Element, auch wenn es nicht darauf abzielte, sich vollständig vom Gegenstand zu lösen, die gesamte Kunstgeschichte durchzieht. Selbst die gegenständliche Malerei, so die Annahme, enthält ungegenständliche Elemente, die – indem eine gegenstandsunabhängige Wirkung von ihnen ausgeht (etwa durch die Kompositionselemente Raffaels) – eigenständig zur inhaltlichen Aussage des Werks beitragen. Heinrich Lützelers Auffassung, die Abstrakte Malerei sei ein „Weltstil", „der Beachtung verlangt"[183] stützt diese These. Gleichzeitig deuten die Beispiele bereits an, welche Funktionen das ungegenständliche Element in der Malerei übernehmen kann. Es findet sich überall dort, wo die Malerei die Sichtbarkeit dieser Welt überschreitet, das heißt, wo es um das Sichtbarmachen von Nicht-Sichtbaren Phänomenen („das Ganze", das „den Menschen Übersteigende"[184], „die göttliche Wirklichkeit", „die absolute Stille"[185], „das Sausen des Windes", „die innere Bewegung"[186]) geht, was aber nicht das Ende eines bildlichen Weltbezugs bedeutet. Vielmehr setzt die Ungegenständlichkeit genau dort ein, „wo mit den Mitteln der Malerei eine Weltordnung oder Weltkräfte versinnlicht werden sollen."[187]

[183] Lützeler (1961), S. 12
[184] Ebd., S. 155
[185] Ebd., S. 160
[186] Ebd., S. 163
[187] Ebd., S. 15

1.2 Die Topoi ungegenständlicher Malerei und des Malens

Mit ungegenständlichen Farben und Formen – so die These der nachfolgenden Untersuchung – ist der Mensch in der Lage, „weite Seinsbereiche"[188] zu erschließen. Ganz im Sinne des Diktums von Paul Klee: „Die Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern macht sichtbar"[189], zeigt sich insbesondere seit dem 20. Jahrhundert ein neuer „Modus der bildlichen Übersetzung von Wirklichkeit" und darin „eine neue Weise des bildlichen Weltbezuges."[190] „Sie [die Malerei] reagiert auf den historischen Schwund an Greifbarkeit und Eindeutigkeit, auf den Verlust stabiler Ordnungsvorstellungen, wie er sich unter Vorzeichen zeitlicher Beschleunigung, seit dem späten 18. Jahrhundert abzeichnet."[191] Da sich die inhaltlichen Weltbezüge seit dem 20. Jahrhundert stark erweitert haben, versucht die folgende topologische Bestimmung, die Vielfalt der verschiedenen Formen des Weltbezugs systematisch zu erfassen. Anhand exemplarischer Werkbeispiele der bildenden Kunst, die das Spektrum von gegenständlicher bis hin zu ungegenständlicher Malerei abdecken, werden spezifische Topoi (Inhaltsfelder) erarbeitet, die nicht nur zum Verstehen ungegenständlicher Malerei und des Malens beitragen sollen, sondern als Orientierungshilfe auch zukünftig die Möglichkeit bieten, die ungegenständlichen Ausdrucksformen gezielt zu verorten. Gleichzeitig eröffnen sie Anknüpfungspunkte für eine inhaltsorientierte Didaktik des Kunstunterrichts.[192] Die Auswahl der Werke erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und erfolgt weder chronologisch, ortsgebunden noch nach dem Bekanntheitsgrad der Künstler*innen. Stattdessen wurden Werke ausgewählt, die jeweils einen bestimmten Inhaltsbereich repräsentieren. Zudem ist anzumerken, dass die Analysen nicht allgemeingültig sind, sondern ausschließlich für das jeweils beschriebe Werk gelten. Das bedeutet, dass verschiedene Werke eines Künstlers bzw. einer Künstlerin unterschiedlichen Topoi zugeordnet werden können, was wiederum darauf zurückgeführt werden kann, dass Künstler*innen – etwa Wassily Kandinsky – in ihrem Schaffen eine Entwicklung vollzogen und im Laufe dieser Entwicklung unterschiedliche Absichten verfolgt haben. Oftmals liegt ein breites künstlerisches Oeuvre vor, das von der Gegenständlichkeit bis zur Ungegenständlichkeit reicht und verschiedene inhaltliche Schwerpunkte vereint. Damit wird deutlich, dass sich

[188] Lützeler (1961), S. 182
[189] Paul Klee: Schöpferische Konfession. In: Edschmid, Kasimir (Hrsg.): Tribüne der Kunst und der Zeit. Eine Schriftensammlung. Bd. 13. Berlin 1920, S. 28-40, hier S. 28
[190] Claus Volkenandt: Indirektes Zeigen von Wirklichkeit. Zur Abstraktion bei Piet Mondrian. In: Hoppe-Sailer, Richard u.a. (Hrsg.): Logik der Bilder: Präsenz – Repräsentation – Erkenntnis. Berlin 2005, S. 77-88, hier S. 80
[191] Boehm (1997), S. 234
[192] Siehe Kapitel IV

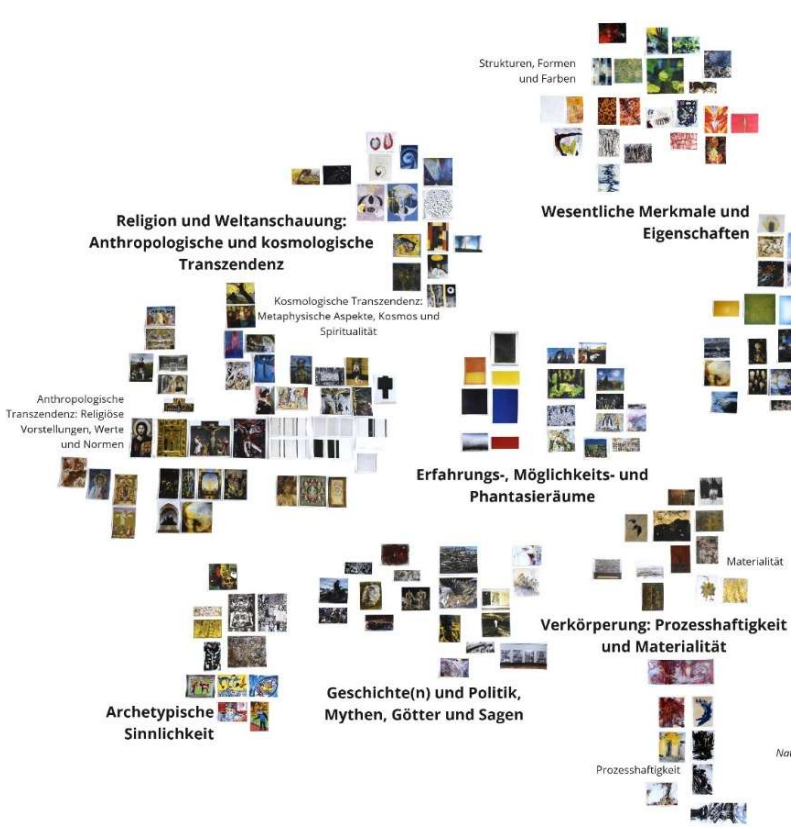
sowohl die Werke eines einzelnen Künstlers oder einer Künstlerin als auch die Kunstwerke einer bestimmten Epoche oder Zeit nicht ohne Weiteres gleichsetzen lassen. Zudem sind die Übergänge zwischen den einzelnen Topoi fließend, was dazu führt, dass manche Werke mehr als nur einem Topos zugeordnet werden können. Aus didaktischen Gründen wird jedoch versucht, die verschiedenen Inhaltsbereiche voneinander abzugrenzen. Schnittstellen werden durch Verweise auf andere Topoi, z.B. (→ Prozesse des Sehens), kenntlich gemacht. Das kunstpädagogische und -didaktische Forschungsinteresse dieser Arbeit rechtfertigt zudem ein Abweichen von gängigen kunstwissenschaftlichen Methoden (bspw. der „Ikonografie" nach Erwin Panofsky). Mit dem Ziel, den Gegenstandsbereich zu erschließen, orientiert sich die Analyse stattdessen an didaktisch relevanten Kriterien. Es gilt, die ungegenständlichen Ausdrucksmittel, die von Seuphor als „universale Sprache"[193] bezeichnet wurden, hinsichtlich ihrer Funktion zu bestimmen und die konkreten welthaltigen Inhalte und Erfahrungen, die mit dem ungegenständlichen Element zum Ausdruck gebracht werden sollen, herauszuarbeiten. Zu einer ersten Annäherung an die Frage, welche Fähigkeiten durch das ungegenständliche Malen gefordert und gebildet werden, sollen – sofern es aus kunstwissenschaftlicher Perspektive möglich ist – außerdem die mit dem Malprozess einhergehenden imaginativen und darstellerischen Prozesse[194] sowie die Bildgenese mit in den Blick genommen werden.

Abb. 4 zeigt nicht nur, wie die Topologie – durch Sichten, Sammeln, Recherchieren, Ordnen und Kategorisieren – entstanden ist, sondern gibt gleichzeitig einen Überblick über die einzelnen Topoi und ihre (inhaltlichen) Zusammenhänge. Nach Möglichkeit wurden inhaltliche Schnittstellen zwischen den Topoi durch ihre räumliche Nähe auf der Bildfläche kenntlich gemacht. So steht der Topos „Materialität" in Bezug zu dem Topos „Geschichten(n) und Politik, Götter, Mythen und Sagen", da am Beispiel Anselm Kiefers – dem Letzteren zugeordnet werden kann – deutlich wird, dass sich der Künstler ebenfalls roher Materialien bedient. Diese entfalten im Werk zwar eine eigenständige Wirkung, dienen hier jedoch vor allem dazu, einen geistigen Gehalt – die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands – sichtbar zu machen. Ähnlich verhält es sich mit den „[e]igenständigen Wirkungsweisen von Farben und Formen" und den „Prozesse[n] des Sehens", die mittels Farben und Formen beide darauf ausgerichtet sind, das Wahrnehmungsverhalten der Rezipient*innen zu beeinflussen. Während Rupprecht Geiger jedoch vornehmlich darauf abzielte, die objektive Wertigkeit der Farbe erfahrbar

[193] Seuphor (1957), S. 20
[194] Vgl. Krautz (2020a), Kapitel 5

zu machen und die Betrachtenden emotional zu berühren, ging es Victor Vasarely in erster Linie darum, durch optische Irritationen eine Reflexion des Sehens anzuregen. Neben den im Folgenden besprochenen Werken gibt die Abbildung eine Übersicht über weitere Beispiele aus der Kunst und angewandten Gestaltung, die den einzelnen Topoi zugeordnet werden können und die Analyse sinnvoll ergänzen.[195]

[195] Siehe hierzu auch den tabellarischen Überblick in Kapitel IV.3, der neben den einzelnen Inhaltsfeldern auch auch auf exemplarische Künstlerbeispiele verweist.



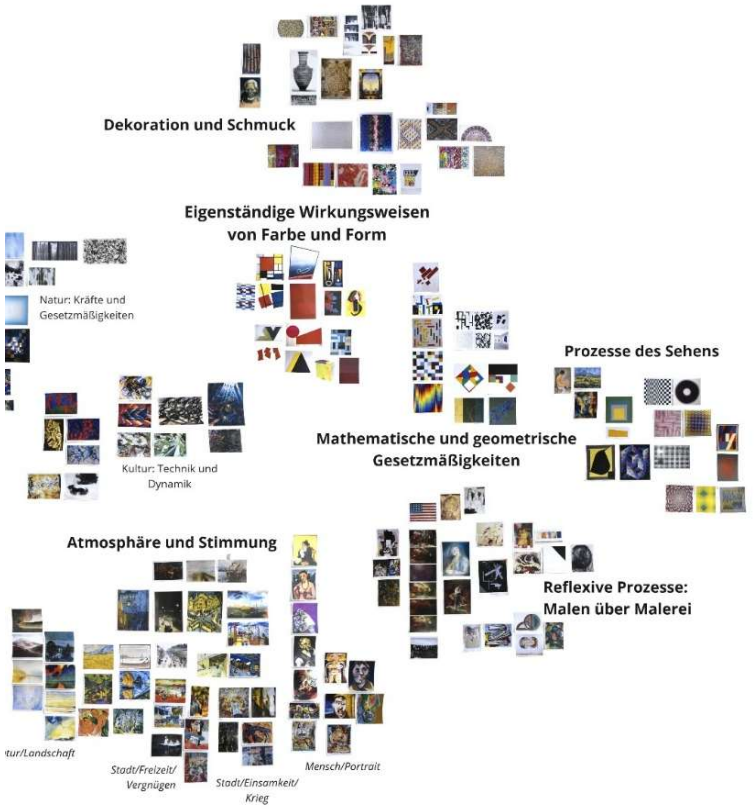


Abb. 4) Topologie ungegenständlicher Malerei und des Malens

1) Wesentliche Merkmale und Eigenschaften

Die Ursprünge des Abstrahierens – des Herausarbeitens wesentlicher Merkmale eines Gegenstandes durch Auflösung, Vereinfachung oder Verstärkung von Farben und Formen, oft bis hin zur reinen Ungegenständlichkeit – lassen sich unter anderem auf die menschliche Wahrnehmung zurückführen. Dabei stellen die äußeren Erscheinungsmerkmale eines Objekts – die Strukturen, Formen und Farben der geschaffenen Welt (1.1) – neben dem, was einen Gegenstand unsichtbar auszeichnet, lediglich einen Ausgangspunkt der künstlerischen Gestaltung dar. Während es sich im natürlichen Umfeld des Menschen dabei vor allem um lebendige Zusammenhänge, Kräfte und Gesetzmäßigkeiten der schaffenden Natur (natura naturans) (1.2) handelt, die dem gesamten organischen Leben zugrunde liegen, sind es im kulturellen Kontext vor allem die technischen Errungenschaften, die seit dem 19. Jahrhundert die menschliche Wahrnehmung nachhaltig geprägt und das Darstellungsverhalten der Künstler*innen beeinflusst haben (1.3).

1.1) Strukturen, Formen und Farben

Immer wieder dient die natürliche und vom Menschen gemachte Umwelt als Ausgangspunkt für die malerische Erkundung ihrer Erscheinungsformen, wobei die Frage ihrer Darstellbarkeit mit den Mitteln der Malerei unterschiedlich beantwortet wird. Die malerischen Übersetzungen reichen von detaillierten, naturalistischen Darstellungsweisen bis hin zu abstrahierten und ungegenständlichen Formen, die auf den ersten Blick fremd erscheinen mögen. Bei näherer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass die ungegenständlichen Elemente tief in der natürlichen und kulturellen Umwelt verwurzelt sind. Insbesondere der Vergleich mit den Naturwissenschaften zeigt nicht nur eine Verwandtschaft äußerer Formmerkmale (z.B. Farbe, Größe, Proportionen), sondern auch eine konzeptionelle Parallele in der geistig-analytischen Grundhaltung, die dadurch gekennzeichnet ist, dass es sowohl Forscher*innen als auch Künstler*innen stets darum geht, die „gegenständliche Welt ihrem wahren Kern“[196] durch Zerlegen, Auflösen und Vereinfachen zu erfassen und dabei das Unsichtbare – das, was dem „unbewaffneten Auge“ verschlossen bleibt – aufzudecken.[197] Entsprechend beschreibt der auf Alfred H. Barr zurückgehende Begriff des Biomorphismus einen künstlerischen Stil, der von natürlichen Formen, beispielsweise von mikroskopischen Bildern abstrahiert, wobei die Morphologie und Konstruktionsprinzipien der Natur als Vorbild für die künstlerische Gestaltung dienen.[198] „Die wissenschaftliche Zeichnung und der wissenschaftliche Blick schneiden aus, isolieren, kreisen ein; sie lassen erkennen was die Erscheinungen unsichtbar miteinander verbindet.“[199] Ebenso die Malerei, die „die Natur nachahmt […], so wie sie sich dem Blick darbietet.“[200] Mit Arasse, der sich in dem vorausgehenden Zitat auf das Werk Leonardo Da Vincis bezieht, wird zugleich deutlich, worin die künstlerische Leistung der Gestaltung besteht. Im Gegensatz zur wissenschaftlichen Zeichnung, die danach strebt, die Wirklichkeit wahr – das heißt in vollkommener Genauigkeit – abzubilden, beinhaltet die künstlerische Gestaltung stets den subjektiven „Blick“ des Künstlers, der damit in der Lage ist, seine individuelle Wahrnehmung und Vorstellung zum Ausdruck zu bringen und so seine persönliche Sicht auf die Wirklichkeit in eine Darstellung zu überführen.

Diese Herangehensweise lässt sich exemplarisch am Werk von Per Kirkeby veranschaulichen. Als ausgebildeter Geologe, Maler und Dichter verband Kirkeby naturwissenschaftliche Erkenntnisse mit künstlerischer Ausdruckskraft. In seiner Malerei setzte er sich mit der Beschaffenheit und Geschichte der Erde auseinander, wobei er – vergleichbar mit einer geologischen Untersuchung – den Fokus auf Farben und strukturelle Formen legte, für die er in einem intensiven, körperlich geprägten Schaffensprozess (→ Prozesshaftigkeit und Verkörperung) eine adäquate bildnerische Form entwickelte. Gekoppelt an die Analyse der eigenen „Wahrnehmung und deren Umsetzung, zwischen realer Natur und deren kultureller Adaption“[201] (→ Prozesse des Sehens) entstanden großformatige Arbeiten, die mit den Mitteln der Malerei einen Wirklichkeitsraum generieren, der assoziative Parallelen zum Naturraum aufweist, ohne bestimmte Gegenstände darzustellen.[202]

[196] Robert Schenk: Das Bild als Kunstwerk und als wissenschaftliches Dokument. In: Schmidt, Georg (Hrsg.): Kunst und Naturform. Form in art and nature. Art et nature. Basel 1960, S. 41-44, hier S. 43
[197] Vgl. Georg Schmidt: Vom Sinn der Parallele «Kunst und Naturform». In: Schmidt, Georg (Hrsg.): Kunst und Naturform. Form in art and nature. Art et nature. Basel 1960, S. 23-28, hier S. 23
[198] Vgl. Linn Burchert: Das Bild als Lebensraum. Ökologische Wirkungskonzepte in der abstrakten Kunst, 1910-1960. Bielefeld 2019, S. 17
[199] Daniel Arasse: Leonardo da Vinci. Köln 2005, S. 291
[200] Ebd.
[201] Alexandra Kolossa: Die komplexe Natur der Dinge. Das Bild der Natur von Per Kirkeby. In: Firmenich, Andrea/Gohr, Siegfried (Hrsg.): Per Kirkeby. Natur und Gestalt. Retrospektive der Zeichnungen und Aquarelle, Ausst.-Kat. Sinclair-Haus, Bad Homburg, 25. November 2003 bis 11. Januar 2004 u.a. Köln ca. 2003, S. 41-49, hier S. 48
[202] Vgl. Poul Erik Tojner: Kirkeby, Malerei. Köln 2003, S. 32

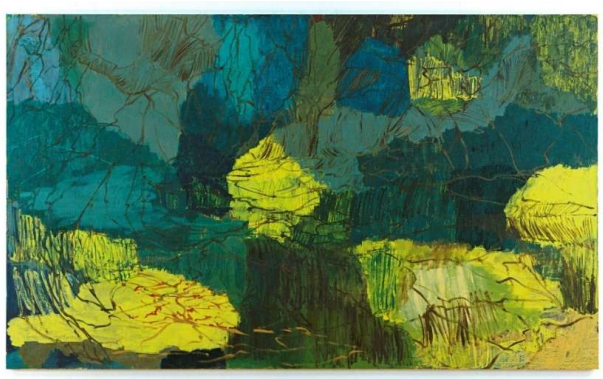


Abb. 5) Per Kirkeby: Untitled, 1999, Öl auf Leinwand [keine weiteren Angaben]

Ein Beispiel ist das Werk *Untitled* (1999) (Abb. 5), das geschichtete und ineinander verschobene Farbflächen sowie Linien zeigt, die in einem dynamischen Pinselduktus die gesamte Bildfläche durchziehen und den Eindruck einer monumentalen (Wald-) Landschaft mit Tiefenwirkung entstehen lassen. Tiefer liegende Schichten bleiben dabei stets sichtbar, weshalb Kirkeby seine Gemälde auch als „Summierung von Strukturen", einer „Sedimentierung hauchdünner Schichten"[203] beschrieben hat.

Dem*der Betrachter*in offenbaren sich unterschiedlich schattierte Grün- und Brauntöne, die auf die Farbigkeit der Pflanzenwelt, das durch Photosynthese entstehende Chlorophyll und damit auf Wachstum und Lebendigkeit verweisen (→ Natur: Kräfte und Gesetzmäßigkeiten). Auch die Flächenformen und linearen Strukturen entfalten eine naturhafte Wirkung und lassen Parallelen zu Gesteinsformationen, Schichtungen, Kristallstrukturen und/oder Pflanzen erkennen.

Dass Kirkeby solche Naturstrukturen kontinuierlich aufgegriffen, überarbeitet und weiterentwickelt hat[204], belegt folgender Kommentar zu seinen Zeichnungen:

> In der Natur zeichnen. Da ist ein Berghang mit Nadelbäumen (Innsbruck), wozu z.B. ein Strich gewählt wird, der den Verlauf des Berghangs gegen den Himmel markiert, und kleine umgekehrte V's, um die Nadelbäume so ähnlich wie auf einer Karte anzugeben.

[203]Ann-Katrin Günzel: Per Kirkeby. Landschaft als Bild – Der geologische Blick des Malers. In: Kunstforum international. H. 284/2022, S. 150-157, hier S. 153
[204] Vgl. Günzel (2022), S. 153

> Aber oft wird diese Nadelbaumsignatur emotional gewählt: Dies sieht mein aufgeladenes Auge und dies zeichnet meine von der Stimmung getragene Hand.[205]

Weiter lässt sich dem Zitat entnehmen, dass das Zeichnen für Kirkeby „sowohl Mimesis als auch erste Interpretation der Anschauung einer Weltgegend"[206] bedeutete und dem Künstler ermöglichte, seine Eindrücke und Empfindungen zum Ausdruck zu bringen. Damit lässt die Malerei die Naturbeobachtung als Erinnerung präsent werden, was sich in der Formsprache, die sich zwischen Abstraktion und Figuration bewegt, widerspiegelt: „Das Motiv ist die Erinnerung. Ohne eine Erinnerung kann man kein Bild mal […] Die Erinnerung ist auch die einzige Möglichkeit, die Farbe zu korrigieren, sie präzise werden zu lassen."[207] Gleichzeitig zeigt sie (die Malerei) sein Misstrauen gegenüber der Beschaffenheit der Welt, das auf die mangelnde Sichtbarkeit verborgener Strukturen und Zusammenhänge zurückführt werden kann und schließlich auch der Grund dafür ist, weshalb sich der Geologe mit dem Ziel, „Sichtbarkeit für das Unsichtbare zu [er]schaffen"[208], von der Wissenschaft ab- und der Kunst zugewandt hat.

> Die Menschen glauben, die meisten Wahrnehmungen seien in klare und logische Kontexte eingebunden. Das halte ich für eine Illusion, eine Art Leim, der unser Leben zusammenhalten soll – Die Funktion von Kunst besteht zu einem Großteil darin, auf diese Illusion aufmerksam zu machen. Zu zeigen, wie inkohärent die Wirklichkeit ist.[209]

Diese Haltung spiegelt sich vor allem in seinen Werkreihen – bspw. in den *Wald-Variationen I–VI* – wider, die nicht nur eine assoziative Erinnerung an die Natur entstehen lassen, sondern durch unterschiedliche malerische Interpretationen ein und desselben Themas zugleich auf Kirkebys skeptische Auseinandersetzung mit der Wahrnehmungswirklichkeit verweisen.[210]

[205] Kirkeby zit. n. Tojner (2003), S. 19
[206] Siegfried Gohr: Signatur und Geschichte. Zu den Arbeiten auf Papier von Per Kerkeby. In: Firmenich, Andrea/Gohr, Siegfried (Hrsg.): Per Kirkeby. Natur und Gestalt. Retrospektive der Zeichnungen und Aquarelle, Ausst.-Kat. Sinclair-Haus, Bad Homburg, 25. November 2003 bis 11. Januar 2004 u.a. Köln ca. 2003, S. 20-29, hier S. 25
[207] Kirkeby Zit. n. Günzel (2022), S. 153
[208] Günzel (2022), S. 154
[209] Kirkeby zit. n. Richard Shiff: Es erschliesst sich nicht. In: Wismer, Beat/Heymer, Kay (Hrsg.): Per Kirkeby: »Die Welt ist Material«, Ausst.-Kat. Tate Modern, London 17. Juni bis 6. September 2009/Museum Kunst-Palast, Düsseldorf, 26. September 2009 bis 10. Januar 2010. Ostfildern 2009, S. 21-35, hier S. 22
[210] Vgl. Achim Borchardt-Hume: Per Kirkeby – Einleitung. In: Wismer, Beat/Heymer, Kay (Hrsg.): Per Kirkeby: »Die Welt ist Material«, Ausst.-Kat. Tate Modern, London 17. Juni bis 6. September 2009/Museum Kunst-Palast, Düsseldorf, 26. September 2009 bis 10. Januar 2010. Ostfildern 2009, S. 13-19, hier S. 16f.

1.2) Natur: Kräfte und Gesetzmäßigkeiten

Der Topos „Kräfte und Gesetzmäßigkeiten der Natur“ folgt der Annahme von Paul Klee, die eigentliche Aufgabe der Kunst bestehe darin, das Unsichtbare sichtbar zu machen.[211] Entsprechend ist davon auszugehen, dass das ungegenständliche Malen auch auf die nicht sichtbaren, aber sinnlich wahrnehmbaren Phänomene der Natur – beispielsweise Funktionsweisen, Kräfte und Prozesse – zurückgeführt werden kann. Damit wird die Natur zu einem „Inbegriff der wirkenden Kräfte, in deren Gesetzmäßigkeiten eingelassen wir auch uns selbst noch vorfinden und die wir immer auch an uns selbst erleben können.“[212] Diese leibliche Eingebundenheit in die Natur, so der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey, ermöglicht es dem Menschen, die Natur entweder zu reproduzieren oder gänzlich neu zu gestalten.[213] In diesem Sinne könne von einem reflektierten Naturalismus gesprochen werden – einem Naturalismus von innen, der die schaffenden Prinzipien der Natur aufgreift und künstlerisch adaptiert.[214] Diese Bildauffassung impliziert die Vorstellung, dass Kunstwerke eigenständige Lebewesen oder Lebensräume darstellen, die, indem sie „nach den Bildungs- und Funktionsgesetzen von Mensch, Tier und Pflanze oder Teilsystemen eines Gesamtorganismus“[215] gestaltet sind, als Kraft ausstrahlende „Wirk-Organismen“ verstanden werden können und einen Distanzverlust zwischen Bild und Betrachter zur Folge haben.[216]

> Das Werk tritt in den Umraum aus und schließt die Betrachtenden so in eine Art durchpulsten, rhythmisierten Luft- und Lebensraum ein. Das Bild soll nicht repräsentieren, sondern als Äquivalent zu einer Naturkraft reine Präsenz und Wirkmacht entfalten.[217]

Künstlertheorien und Bildkonzepte, die zwischen 1910 und 1960 entwickelt wurden, unterstreichen den lebendigen Charakter der Kunst, deren Gesetzmäßigkeiten sich in der Natur im Großen – in ökologischen Wirkungszusammenhängen – als auch im Kleinen – in den Biorhythmen von Organismen – wiederfinden und untrennbar mit den Faktoren Zeit und Bewegung verbunden sind.[218] Damit und in Abgrenzung zum vorhergehenden

[211] Vgl. Klee (1920), S. 28
[212] Birgit Recki: Mimesis: Nachahmung der Natur. Kleine Apologie eines missverstandenen Leitbegriffs. In: Kunstforum International. H. 114/1991, S. 116-126, hier S. 119
[213] Vgl. Recki (1991), S. 123
[214] Vgl. ebd., S. 122f.
[215] Burchert (2019), S. 11f.
[216] Vgl. ebd. S. 12, S. 339
[217] Ebd., S. 339
[218] Vgl. ebd., S. 37ff., S. 275, S. 284

Topos wird deutlich, dass nicht nur die natura naturata (geschaffene Natur), sondern auch die natura naturans (schaffende Natur) als Vorbild und Quelle der Kunst gelten kann. Die Kunst wird hier zu einem Gleichnis der Schöpfung, das ökologische Wirkungszusammenhänge sichtbar werden lässt:[219] „Nicht nach der Natur, sondern selbst wie die Natur arbeitet demnach der große Künstler.“[220]

Exemplarisch für dieses zugewandte Verhältnis zur Natur stehen die frühen naturwissenschaftlichen Studien Leonardo da Vincis, die den Versuch darstellen, die Ordnung hinter der Erscheinung der Dinge zu erkunden und lebendige Zusammenhänge sowie Prozesse des unendlichen Werdens zu erfassen. Entsprechend kann Leonardos künstlerisches Schaffen als sinnlich-ästhetische Wirklichkeitserforschung, simulierend konstruktives Handeln und mathematisch-ordnendes Denken verstanden werden.[221] Entgegen theoretisch-abstrakter und begrifflicher Wirklichkeitskonstruktionen der Wissenschaft ging es ihm um das Sichtbarmachen sinnlich-subjektiver Qualitäten der Welt, womit er als Vorläufer der Moderne angesehen werden kann. Neben den äußeren Strukturen, Formen und Gesetzmäßigkeiten der Dinge (z.B. geometrische Prinzipien) konzentrierte er sich auf ihren inneren, dynamischen Zusammenhängen (z.B. Dynamik und Bewegung), die durch die bildnerischen Mittel eingefangen und durch das Bildmedium erweitert wurden.

Besonders deutlich wird dies in seinen Studien zu den Bewegungen des Wassers (Abb. 6), das in seiner Vielgestaltigkeit und zerstörerischen Macht „das Leben der Natur zu verkörpern scheint.“[222] Arasse beschreibt die Beziehung zwischen Leonardos Blick und dem gestalterischen Akt – der Darstellung des Unsichtbaren der Wirklichkeit – wie folgt:

> Die Dynamik des Wirbels oder der Spirale bestimmt die Wahrnehmung des betrachtenden Auges und die Bewegung der zeichnenden Hand mit. Sie strukturiert sogar die Vorstellung selbst, die im graphischen Akt Analyse leistet und zugleich Synthese erzeugt.[223]

[219] Recki (1991), S. 119
[220] Ebd.
[221] Vgl. Gerd E. Schäfer: Mit Bildern denken. In: Fröhlich, Volker/Stenger, Ursula (Hrsg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten. Weinheim 2003, S. 207-222, hier S. 218; Vgl. Arasse (2005), S. 100ff.
[222] Arasse (2005), S. 100; Vgl. ebd., S. 107ff.
[223] Ebd., S. 284

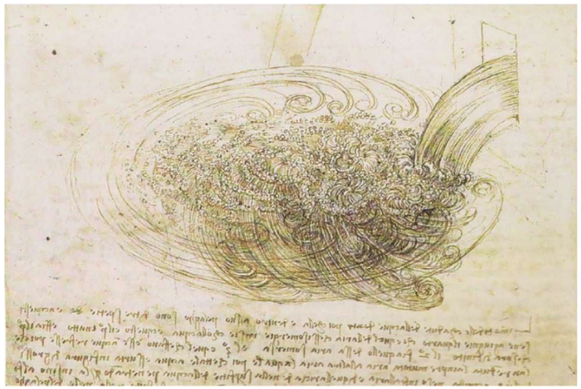


Abb. 6) Leonardo da Vinci: Aufprall von Wasser auf Wasser, 1507-1509,
Feder und Tusche, 29 x 20,2 cm

Eine solche Zuwendung zur gegebenen Wirklichkeit, die über das faktisch Gegebene hinausgeht und dabei die Regeln erkundet, auf welche Weise sie entsteht, findet sich bis in die zeitgenössische Kunst, beispielsweise bei dem Maler Eberhard Ross, der für seine Arbeiten die Wortprägung seines Lehrers Raimer Jochims organische Geometrie übernommen hat. Diese Begriffsverbindung, die scheinbar gegensätzliche Konzepte von organischem Wachstum und mathematisch-geometrischer Struktur vereint, bildet den Assoziationsrahmen für Ross' künstlerisches Schaffen.[224] Es geht darum, zu malen „wie wurzeln wasser aufnehmen, wie blätter licht und luft in gestalt verwandeln, wie die blutbahnen sauerstoff aufnehmen und dem feuer in den zellen zuführen, wie die augen licht werden."[225] Eine solche Kopplung von belebter Natur, „gestalteten Gesetzmäßigkeiten und Größenbeziehungen zwischen Linien, Flächen und Körpern"[226] findet sich beispielsweise in dem Werk *speicher* (2012) (Abb. 7), das in seiner

[224] Vgl. Beate Ermacora: Wachstum und Zeit in den Bildern von Eberhard Ross. In: Eberhard Ross – organische geometrie, Ausst-Kat., Kunstmuseum Mülheim an der Ruhr in der Alten Post, 20. Mai bis 23. Juli 2006 u.a. Essen 2006, S. 7-9, hier S. 7 (https://eberhard-ross.de/books; letzter Zugriff: 21.06.2024)
[225] Jochims zit. n Pierre Mattern: Zeiterleben und Transformation. Kontexte zu den Arbeiten von Eberhard Ross. In: Eberhard Ross – organische geometrie, Ausst-Kat. Kunstmuseum Mülheim a. d. Ruhr in der Alten Post, 20. Mai bis 23. Juli 2006 u.a. Essen 2006, S. 81-85, hier S. 83 (https://eberhard-ross.de/books; letzter Zugriff: 21.06.2024)
[226] Ermacora (2006), S. 7

Ungegenständlichkeit energetisch aufgeladen dem*der Betrachter*in gegenübertritt und diese*n zum Verweilen vor dem Bild auffordert:



Abb. 7) Eberhard Ross: Speicher 02012, 2012,
Öl auf Leinwand, 120 x 110 cm

Gegeben ist ein Geflecht aus geraden und geschwungenen Linien, das trotz seiner scheinbaren Willkür eine gleichmäßige, netzartige Struktur entstehen lässt. Diese erstreckt sich über eine grüne, in mehreren Schichten bearbeitete Leinwand und erweckt den Eindruck, als würde sie sich über die Bildgrenzen hinaus unendlich weit fortsetzen. Die grüne Farbe bildet dabei den Grund für das prozessual entstandene Liniennetz (→ Prozesshaftigkeit), das durch seine Einbindung in das Material eine enge Verbindung mit dem Farbraum eingeht. Es bedarf hoher Konzentration, sich auf das Liniennetz einzulassen. Der Versuch, der Linie zu folgen und eine Ordnung zu erkennen, bleibt erfolglos: Weder Anfang noch Ende sind auszumachen. Das Netz, das an kleinste Blattadern oder neuronale Strukturen erinnert (→ Strukturen und Formen) macht den Anschein, als sei es organisch gewachsen. Verstärkt wird dieser Eindruck durch die naturhafte Farbwahl, die durch ihren Verlauf von hell nach dunkel von Vitalität und Lebendigkeit zeugt. Insofern verweist nicht nur die Linie, die in unterschiedlichem Tempo (eine gerade Linie ist schneller gezogen als eine geschwungene) aus sich heraus gewachsen zu sein scheint, sondern auch die Farbe in ihrem Verlauf auf lebendige Prozesse, die in der Natur ihren Ursprung haben. Diese Annahme bestätigt sich vor dem Hintergrund des Entstehungskontextes, der belegt, dass sich Ross von aktuellen naturwissenschaftlichen Darstellungsmodi inspirieren ließ, diese jedoch mit den Mitteln der Kunst in einen neuen ästhetischen Ausdruck überführte:

> Während die Speicher mehrere Intensitäten/Geschwindigkeiten enthalten oder sind, die aber in ihren spezifischen Schichten zugänglich werden, scheinen die Fragmente etwas Neues zu eröffnen: einen Raum, in dem gleich etwas Unerwartetes passieren könnte […]. Sie bezeugen damit vergangene wie auch mögliche zukünftige Transformationen, die man „organische Geometrie" nennen kann, weil sie sich nicht auf Formen der Natur oder der Technik reduzieren. […] Der Beitrag von Eberhard Ross geschieht mit genuin bildnerischen Mitteln: Es geht ihm um die Differenzerfahrung zwischen Kräften, Bewegungen, Geschwindigkeiten (wie in den Speichern) und das immer wieder neue Evozieren von Transformationsfeldern (wie in den Fragmenten).[227]

Daneben wird deutlich, dass der Faktor Zeit, als inhaltliche, formale und prozessuale Komponente für Ross eine zentrale Rolle spielt. „Der marathonartige Produktionsprozess schwingt den Künstler ein auf Rhythmen und an- und abschwellende Farbräume, die er nach langer Arbeit gleichsam atmen hört."[228] Ross selbst beschreibt die Werkgenese als meditativen und kontemplativen Prozess, der sich – bedingt durch den intendierten Inhalt, der Form und das verwendete Material (Ölfarbe) – oft über mehrere Stunden erstreckt und den Künstler an seine physischen Grenzen bringt. Das Malen bildet für Ross einen Ruhepunkt, einen Moment des Innehaltens, der auf den Betrachter übertragen werden soll.[229]

Besonders deutlich wird dies in der Serie *Fermata* (ital. „Haltestelle"). Abb. 8 zeigt eine Bildfläche mit einem Farbverlauf von Hell- zu Dunkelblau, der eine stille, gleichzeitig aber energiegeladene Atmosphäre vermittelt und das oben beschriebene Phänomen des „Atmens" auf sinnlich-visuelle Weise veranschaulicht. Ähnlich wie in der Musik, in der der Begriff Fermata einen musikalischen Akkord oder Ton bezeichnet, der gehalten wird, um zu erklingen[230], entfalten die einzelnen Bildelemente in ihrem Zusammenspiel ihre Wirkung in der Dauer der Betrachtung und tragen dazu bei, das Werk nicht nur visuell zu erfassen, sondern es in seiner prozessualen und energetischen Qualität zu erleben.

> Das Licht stimmt sich mit der Musik ein, es verwandelt sich in Musik, eine Musik die den Schlag begleitet, sie begleitet das Bewusstsein des Gegenüberstehens. Also weiterhin das Beharren des Bleibens, das Beharren des Seins in der Gegenwart des Ichs in seiner

[227] Mattern (2006), S. 84f.
[228] Ermacora (2006), S. 7
[229] Vgl. Eberhard Ross: Tischgespräch (https://eberhard-ross.de/video; letzter Zugriff: 21.06.2024)
[230] Vgl. Andrea Ulivi: Zur fermata-Serie von Eberhard Ross. In: Ross, Eberhard (Hrsg.): Fermata, Ausst.-Kat. Museum of Art Alte Post, Mülheim a. d. Ruhr u.a. Florenz 2016, o.S. (https://eberhard-ross.de/books; letzter Zugriff: 21.06.2024) letzter Zugriff: 21.06.2024)

> stetigen Verwandlung; […] das sinnstiftende, farbliche Lichtbündel lockt unseren Blick an und wiegt uns in einer kontemplativen Melodie ein.[231]

In einem Interview vergleicht der Künstler die Wirkung seiner Werke mit dem optischen Phänomen der Inversion. Hierbei handelt es sich um die „Umkehrung des Tiefeneindruckes eines Bildes"[232], die dazu führt, dass der*die Betrachter*in zwischen den vorderen und den hinteren Bildebenen nicht klar unterscheiden kann. Auf diese Weise entsteht eine räumliche Ambivalenz, die einen Wechsel der Aufmerksamkeit mit sich bringt und den Eindruck von Bewegung und Lebendigkeit zusätzlich verstärkt.





Abb. 8) Eberhard Ross: fermata 04516, 2016, Öl auf Leinwand, 120 x 110 cm
Abb. 9) Paul Klee: Blühendes (recto) / Blühender Baum (verso), 1934, Öl auf Leinwand, 81.5 x 80 cm

Dass dieses an die Natur angelehnte Prinzip ein verbreitetes Gestaltungselement darstellt, wird in der Kunst des 20. Jahrhunderts hinreichend bestätigt. Bereits 1934 zeigt sich eine vergleichbare Dynamik in Paul Klees Werk *Blühendes* (Abb. 9). Auch hier entsteht durch das Vor- und Zurückstreben der Formen und Farben eine räumliche Wirkung, die dem Bild Tiefe und eine pulsierend-atmende Dynamik verleiht.

> Das Bild ist durch eine große Spannbreite an Bunttönen, ebenso wie durch schwarze und weiße Partien charakterisiert. Dabei vollzieht sich eine Bewegung von trüben, dunklen Tönen an den Bildrändern zu reinen, hellen Tönen in der Bildmitte. In der Bewegung hin zum Bildzentrum werden die Farbfelder kleiner. Das rhythmisierte Bildfeld wirkt wie von heraustretenden und zurückweichenden Formen bewegt. Sind die

[231] Ulivi (2016), o.S.
[232] Lexikon der Physik: Inversion (https://www.spektrum.de/lexikon/physik/inversion/7410; letzter Zugriff: 21.06.2024)

> Randbereiche durch Ruhe geprägt, vollziehen sich zum Zentrum hin immer schnellere, energische Bewegungen. Doch auch hier finden sich Kontraste von Hell und Dunkel sowie Rein und Trüb. Die gelben, weißen, blauen und pfirsichfarbenen Flächen erhalten im Kontrast zum Grau und zum dunklen Blau umso mehr an Strahlkraft und Lebendigkeit. Die Randbereiche tragen dazu bei. Die Dynamisierung des Bildfeldes generiert eine dynamische Formung und eine fließende Bewegtheit. Die Belebung verstärkt sich durch den Kontrast zum Unbelebt-Statischen.[233]

Ergänzend sei auf die ungegenständlichen Werke Mark Rothkos und Gotthard Graubners „Kissen-Bilder" verwiesen, deren Bildräume mit dem Terminus breathing space beschrieben werden können und den Betrachter dazu einladen, sich visuell und gedanklich in ihnen zu bewegen.[234] „Actually, the artist invites the spectator to take a journey within the realms of the canvas"[235] (→ Erfahrungs-, Möglichkeits- und Phantasieräume).

Selbst in Kunstwerken, die den Anspruch der Autonomie erheben – wie etwa bei Jackson Pollock –, bleibt die Natur als Inspirationsquelle präsent.[236] Stand zu Beginn seines künstlerischen Schaffens noch der Ausdruck eines mythischen Gehalts im Vordergrund, strebte Pollock bei seinen Werken ab 1945 „nach der direkten psychischen Improvisation."[237] Die gestaltete Form seiner Action Paintings zeigt sich hier als Ergebnis einer „[…] in der Lebensdynamik und der körperlichen Motorik des Malers selbst angelegten Ausdrucksgeste"[238] (→ Prozesshaftigkeit), die zum eigentlichen Inhalt seiner Malerei wurde.[239] Das monumentale Tropfverfahren (Dripping), das sowohl durch die Konsistenz der Farbe als auch durch die Hand- und Armbewegungen Pollocks gesteuert wurde, ermöglichte dem Künstler, sich frei im Bildraum zu bewegen.[240] Pollock selbst bezeichnete seine Bildvorstellung als general notion – ein Begriff, der verdeutlicht, dass er zu Beginn des Arbeitsprozesses keine feststehende Komposition vor Augen hatte, sondern vielmehr eine allgemeine Vorstellung von dem, was er beabsichtigte.[241] Diese Bildvorstellung, so beschreibt es Ekkehard Putz, bezog sich sowohl auf das zu malende Bild als auch auf die notwendigen Handlungen zur Herstellung desselben.[242] Hierbei

[233] Burchert (2019), S. 310
[234] Vgl. ebd., S. 261ff., S. 327
[235] Ebd., S. 264
[236] Vgl. Recki (1991)
[237] Haftmann (1987), S. 478
[238] Ebd., S. 485
[239] Vgl. Regine Prange: Jackson Pollock Number 32, 1950. Frankfurt a. M. 1996, S. 5ff.
[240] Vgl. Nancy Jachec: Jackson Pollock. Works, writings and interviews. Barcelona 2011, S. 131
[241] Vgl. Ekkehard Putz: Jackson Pollock. Theorie und Bild. Hildesheim u.a. 1975, S. 88ff.
[242] Vgl. ebd., S. 89

handele es sich um eine dynamische Bildvorstellung, die sowohl Pollocks Ziel – elementare Energie und Bewegung unmittelbar auszudrücken – als auch der Dynamik des Werkprozesses gerecht werde.[243] Die finale Form ist das Ergebnis eines energetischen Prozesses, der sich als sichtbare Spur im Werk manifestiert. Auf die Frage nach künstlerischen Vorbildern bzw. danach, ob Pollock nach der Natur arbeite, entgegnete der Künstler, dass er die Natur selbst verkörpere („Ich bin die Natur"[244]). „Am äußersten Punkt seiner Autonomisierung wurde das Kunstwerk zugleich zu seinem Gegenteil: zu Leben. Kunst gleich Leben – Leben gleich Kunst."[245]

Eine weitere Form des Naturbezugs, der unmittelbaren Einflussnahme der Natur, die in der ungegenständlichen Malerei ihren direkten Ausdruck findet, zeigt sich im Werk der amerikanischen Malerin Pat Steir:



Abb. 10) Pat Steir: Silent Waterfalls: The Barnes Series, Installationsansicht, 2019

Die Serie *Silent Secret Waterfalls* (Abb. 10) ist das Ergebnis einer tiefgründigen Auseinandersetzung mit dem Thema Wasser in der chinesischen, japanischen und

[243] Vgl. Putz (1975)., S. 89ff.
[244] „When I brought Hofmann up to meet Pollock and see his work which was before we moved here, Hofmann's reaction was — one of the questions he asked Jackson was, do you work from nature? There were no still lifes around or models around and Jackson's answer was, 'I am nature.' And Hofmann's reply was, 'Ah, but if you work by heart, you will repeat yourself." (Archives of American Art: Oral history interview with Lee Krasner, 1964, o.S.; https://www.aaa.si.edu/collections/interviews/oral-history-interview-lee-krasner-12507; letzter Zugriff: 20.06.2024)
[245] Heinrich Klotz: Kunst im 20. Jahrhundert. Moderne. Postmoderne. Zweite Moderne. München 1994, S. 13

westlichen Tradition.[246] Die Besonderheit der „Wasserfall-Bilder“ besteht darin, dass die natürlichen Kräfte – in diesem Fall die Schwerkraft – nicht nur malerisch imitiert werden, sondern unmittelbar am Entstehungsprozess beteiligt sind und als solche ihre Spuren im Werk hinterlassen. „I'm painting an image. I'm letting the image make itself. I'm asking the paint to do what water does. It does what water does because it's liquid, and liquid responds to gravity. My companion in my work is gravity.”[247] Während Jackson Pollock die Interaktion zwischen Aktion und Farbe betont, wobei die Spuren seiner gestischen Bewegung als Ausdrucksgeste erhalten bleiben, richtet Steir ihren Fokus auf das Gewicht der Farbe, die sich, nachdem sie geschüttet oder mit einem gesättigten Pinsel aufgetragen wird, von der Schwerkraft und dem Zufall bestimmt, über die Leinwand ergießt und zum Hauptmotiv der Komposition wird.[248] Im Gegensatz zu Pollock arbeitet Steir mit senkrecht aufgestellten Leinwänden. The barnes Series IV zeigt eine schwarz grundierte Leinwand. Am oberen Bildrand befinden sich drei voneinander abgesetzte horizontale weiße Balken, aus denen die Farbe in immer feiner werdenden Riemen vertikal herabfließt. Im unteren Bildbereich bilden die Spritzer und Tropfen, die an aufspringendes Sprühwasser erinnern, eine spannungsvolle Gegenbewegung zu den fallenden Farbströmen. Der Titel, der nachträglich hinzugefügt wurde, verstärkt diesen Eindruck.[249] Die formalen Mittel und die Arbeitsweise sind auch bei Steir nicht beliebig, sondern konsequent durch die Intention bestimmt, die Naturkräfte in ihrer reinen Wirksamkeit sichtbar werden zu lassen. Dabei arbeitet Steir weder nach der Natur noch erhebt sie den Anspruch, diese zu verkörpern. Vielmehr arbeitet sie mit der „Natur der Malerei“[250].

1.3) Kultur: Technik und Dynamik

Als kulturelles Produkt steht die Kunst stets in einem wechselseitigen Verhältnis zu der sie umgebenden Kultur. Ein exemplarisches Beispiel hierfür findet sich in den Malereien der italienischen Künstler Giacomo Balla und Umberto Boccioni, die den Versuch darstellen, den Rhythmus des durch Technik und Geschwindigkeit geprägten modernen Lebens visuell einzufangen. Um das vielschichtige Erleben der Wirklichkeit malerisch zu

[246] Vgl. Thomas Collins: A conversation with Pat Steir. In: Pat Steir. Silent secret waterfalls: The Barnes series, Ausst.-Kat. The Barnes Foundation Philadelphia, 12. Januar bis November 2019. New York 2019, S. 10-29, hier S. 20ff.
[247] Collins (2019), S. 22f.
[248] Vgl. Doris von Drathen: Jenseits des Bildes. In: Pat Steir, Ausst.-Kat. Galerie Thomas Schulte, 28. April bis 30. Juni 2018. Berlin 2018, S. 11-18
[249] Vgl. ebd., S.12
[250] Steir zit. n. van Drathen (2018), S. 12

erfassen, verschiedene Wahrnehmungsebenen anzusprechen und simultane Empfindungen zu ermöglichen, entwickelten die Künstler innovative bildnerische Techniken. Charakteristisch für ihre Werke sind starke Kontraste, die Vervielfachung von Objekten sowie deren Zerlegung in einzelne Farb- und Flächenformen. Zudem nutzten sie sogenannte Kraftlinien und Diagramme, die „von den Bewegungstendenzen der Gegenstände“[251] her abgeleitet wurden und dazu beitragen sollten, Dynamik und Zeit im Bild zum Ausdruck zu bringen.[252]

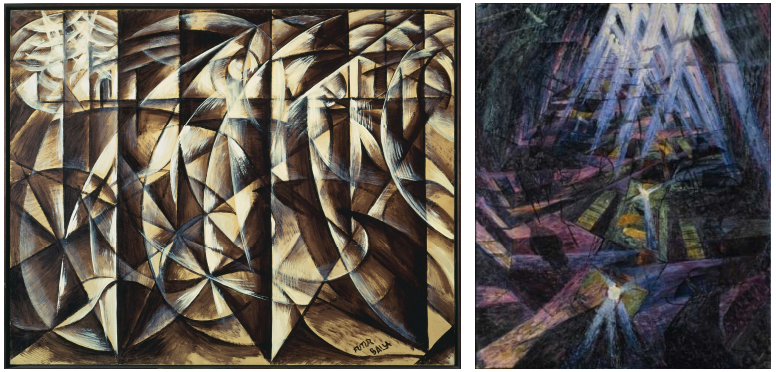


Abb. 11) Giacomo Balla: Die Geschwindigkeit eines Automobils und des Lichtes, 1913, 85 x 107 cm
Abb. 12) Umberto Boccioni: Kräfte der Straße, 1911, Öl auf Leinwand, 100 x 80 cm

In der Serie fahrender Autos (1913) von Giacomo Balla (Abb. 11) entfaltet sich das gegenständliche Motiv als eine Abfolge schwungvoller, sich wiederholender Spiralen und Bogenformen (dynamische Bewegungsformeln[253]), die – unterstützt durch Farbverläufe und Hell-Dunkel-Kontraste – eine Vielzahl spitzer Winkel entstehen lassen. Diese tragen dazu bei, die rasante Drehung der Räder sowie den Lichtschein der Wagen in Anlehnung an die Kinematographie visuell nachvollziehbar zu machen. „Das Bild öffnet sich fächerförmig in rasender Sukzession, und das anwachsende und schwindende Helldunkel bringt das Gefühl von Geschwindigkeit zur Evidenz.“[254] Die Bewegungslinien sind eingebettet in ein Gerüst aus horizontalen, vertikalen und diagonalen Linien. Während

[251] Haftmann (1987), S. 138
[252] Vgl. ebd., S. 134, S. 136f.
[253] Ebd., S. 137
[254] Maurizio Calvesi: Futurismus von Giacomo Balla bis Gino Severini. Herrsching 1988, S. 11

die horizontalen und diagonalen Linien die Dynamik des Bewegungsimpulses betonen, spiegelt sich in den Vertikalen die statische Ordnung der städtischen Architektur.[255]

Auch Boccioni griff auf eine dynamisch-abstrakten Formensprache zurück, die verschiedene sinnliche Eindrücke, Erinnerungen und Empfindungen simultan miteinander vereint. Simultanität zeigt sich hier als ein „Zustand, in dem die verschiedenen Elemente, die den Dynamismus bilden, in Erscheinung treten."[256] So wird in *Kräfte der Straße* (1911) (Abb. 12) nicht nur die Form der sich bewegenden Menschen und Autos analysiert, in geometrische Bestandteile zerlegt und gesteigert, sondern auch die Farbe in Anspielung auf das künstliche Licht der nächtlichen Großstadt in ihrer Wirkung genauer untersucht. Kräftige, kontrastreiche Farben verschmelzen mit geometrischen Formen zu einem komplexen Gefüge, das einen stark bewegten Bildeindruck erzeugt und eine visuelle Spannung aufbaut. Verstärkt wird diese Synthese von Farbe und Form durch die Zurücknahme der materiellen Körperlichkeit, was zu einer Durchdringung von Körper, Raum und Atmosphäre führt und auf diese Weise einen Kontinuitätseindruck entstehen lässt. Dynamische Kraftlinien, die aus den Bewegungs- und Formtendenzen der dargestellten Objekte abgeleitet wurden, wirken „als eine Art Kraftfeldstrahlung in den Raum"[257] hinein und verbinden die absolute Bewegung der dargestellten Elemente zu einer spannungsvollen Einheit. Daneben zeigt ich eine Vervielfältigung der Formen, die zusammen mit den bereits genannten Gestaltungselementen dazu beitragen, die sichtbare als auch die unsichtbare Realität malerisch zu übersetzen.[258] Nicht zuletzt gelingt es Boccioni durch die Aufgabe einer eindeutigen Perspektive, das dynamische Treiben der Großstadt zu erfassen und den Betrachter an der Lärmkulisse und Geschwindigkeit der vorbeiziehenden Fahrzeuge teilhaben zu lassen.

2) Atmosphäre und Stimmung

Auch dieser Topos verabschiedet sich von der Vorstellung klar abgrenzbarer Kunstepochen und versucht mit den Begriffen Atmosphäre und Stimmung, den Zustand zwischen der äußerlich erschauten Umwelt, verschiedenen Umgebungsqualitäten und dem inneren Befinden fassbar zu machen. Dabei lässt sich die Stimmung eher dem subjektiven, die Atmosphäre hingegen stärker dem objektiven Pol zuordnen.[259] In ihren

[255] Vgl. Uwe M. Schneede: Umberto Boccioni. Stuttgart 1994, S. 161f.
[256] Ebd., S.160
[257] Haftmann (1987), S. 137
[258] Vgl. Schneede (1994), S. 109
[259] Zur begrifflichen Unterscheidung siehe auch Kapitel II.2.2.1

Ausführungen zur Stimmungsmalerei im Impressionismus und Expressionismus beschreibt Kerstin Thomas Stimmungen als Art und Weise des In-der-Welt-Seins, in der nicht nur die äußere Formen, sondern die Qualitäten der Dinge wahrgenommen werden.[260] Atmosphären hingegen, so Gernot Böhme, die leibhaft gespürt in ihrer Ganzheit erfahren werden, tragen dazu bei, in eine bestimmte Stimmung zu geraten. „Man wird von einer Atmosphäre gestimmt."[261] Entscheidend sei, dass Atmosphären nicht nur wahrgenommen, sondern durch Farbe, Form, Komposition und deren Zusammenspiel auch gezielt erzeugt werden können.[262] Atmosphären und Stimmungen erweisen sich somit als überzeitliche Empfindungs- und Ausdruckswerte beziehungsweise als affektive Qualitäten, die Außen- und Innenwelt miteinander verbinden. Dies zeigt sich bereits in der Malerei früherer Jahrhunderte: Bei El Greco entstehen durch manieristische Übersteigerung affektiv aufgeladene Bildräume. Ebenso leistete die Romantik mit ihren atmosphärisch aufgeladenen Naturdarstellungen einen entscheidenden Beitrag zur Auflösung der Form zugunsten eines gesteigerten Bildausdrucks. Während sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Farbe zunehmend vom Gegenstand emanzipierte, wurden die bildnerischen Mittel im 20. Jahrhundert – beginnend bei Vincent van Gogh, Paul Gauguin und Edvard Munch – in ihrer Ausdruckskraft zusätzlich gesteigert. Mit dem Bestreben, unmittelbar Erlebtes zum Ausdruck zu bringen und damit Zeit und Gegenwart besser zu verstehen, entstand ein affektives Beziehungsgeflecht aufgeladener Bedeutung, das über den Impressionismus und Expressionismus hinaus die Nachkriegsmalerei sowie den Neoexpressionismus geprägt hat und bis in die zeitgenössische Kunst hineinwirkt.[263]

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Funktion des ungegenständlichen Elements bei den hier ausgewählten Werkbeispielen konkret fassen: Bei J. M. W. Turner, der sich als Landschaftsmaler der Romantik auch klassisch-antiken Themen widmete, werden Naturphänomene durch Licht-, Farb- und Bewegungswirkungen in atmosphärisch erfahrbare Bildräume überführt. Emil Nolde steigert die emotionale Wirkung durch eine expressive, vom Gegenstand gelöste Farbigkeit, die unmittelbar auf das Empfinden zielt. Im Werk von Zao Wou-Ki tritt der Gegenstand nahezu vollständig zurück. An seine Stelle

[260] Vgl. Kerstin Thomas: Innen und außen. Stimmungsmalerei in Impressionismus und Expressionismus. In: Wesenberg, Angelika (Hrsg.): Impressionismus – Expressionismus. Kunstwende, Ausst.-Kat. Alte Nationalgalerie, Berlin, 22. Mai bis 20. September 2015. München 2015, S. 35-44, hier S. 38
[261] Gernot Böhme: Atmosphären wahrnehmen, Atmosphären gestalten. In: Goetz, Rainer/Graupner, Stefan (Hrsg.): Atmosphäre(n). Interdisziplinäre Annäherungen an einen unscharfen Begriff. München 2007, S. 31-43, hier S. 38
[262] Vgl. Gernot Böhme: Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik. 2. Aufl. Berlin 2014, S. 54, S. 263f.
[263] Vgl. Expressiv! Ausst.-Kat. Fondation Beyeler, Riehen/Basel, 30. März bis 10. August 2003. Ostfildern-Ruit 2003

treten landschaftlich anmutende Farb- und Formstrukturen, die ein offenes, raumhaftes Gefüge bilden und als Träger von Stimmung fungieren. Trotz aller Unterschiede verbindet diese Positionen die Tendenz, Natur nicht als objektiv beschreibbare Wirklichkeit aufzufassen, sondern als subjektiv erfahrbaren, malerisch transformierten Erfahrungsraum, in dem durch Farbe und Form eine bestimmte Atmosphäre erzeugt wird.

Besonders Turners Spätwerk, das ihm den Ruf als Wegbereiter der Moderne einbrachte[264], zeigt seine Faszination für Landschaft als atmosphärisches Ereignis, dessen Wirkung „ein Spielbild äußerer Gefährdungen und innerer Gefühle sein konnte."[265] Neben historischen Sujets, Architekturdarstellungen und Berglandschaften sind es vor allem die Seestücke, die – in Anlehnung an Edmund Burkes Begriff des Erhabenen[266] als „Genießen der gewaltigen (oder) wirkmächtigen und beängstigenden Seiten der Natur"[267] – die Naturgewalten ins Zentrum rücken (→ Kräfte und Gesetzmäßigkeiten der Natur) und die Sinne der Betrachtenden unmittelbar ansprechen.[268]

Das Gemälde *Schneesturm* (1842)[269], das weitgehend auf gegenständliche Eindeutigkeit verzichtet, führt das Naturschauspiel beispielhaft vor Augen und lädt dazu ein, eigene Seherfahrungen zu machen. Eine reduzierte Farbpalette aus Blau-, Braun- und Ockertönen sowie Schwarz-Weiß-Kontrasten strukturiert die Bildfläche ebenso wie die Polarität von Hell und Dunkel. Besonders deutlich tritt dieser Kontrast im rechten mittleren Bildbereich hervor, wo sich die dunkle Silhouette des Schiffes gegen weiß-blau

[264] Vgl. Hermann Arnhold: Vorwort. In: Arnhold, Hermann (Hrsg.): Turner. Horror and Delight, Ausst.-Kat. LWL-Museum für Kunst und Kultur, Münster, 8. November 2019 bis 26. Januar 2020. Dresden 2019, S. 18-21, hier S. 18

[265] Michael Imhof: William Turner. Leben und Werk. Petersberg 2023, S. 8

[266] Burke unterscheidet zwischen dem Schönen und dem Erhabenen, indem er ihnen jeweils spezifische äußere Merkmale und emotionale Wirkungen (ausgehend von den Urinstinkten des Betrachetrs) zuordnet: Während das Schöne durch Eigenschaften wie klein, glatt, hell und zart gekennzeichnet sei und beim Betrachter Freude, Zärtlichkeit und Liebe hervorrufe, sei das Erhabene mit dem Mächtigen, Rauen, Dunklen und Grenzenlosen verbunden und erzeuge Gefühle von Spannung, Angst und unterbewusster Begierde; es entstehe insbesondere aus der Konfrontation mit Schmerz und Gefahr und ziele auf die stärkste emotionale Erregung des Gemüts ab. (Vgl. Marie Meeth: Horror with Delight. Der genussvolle Schrecken im Werk Turners. In: Arnhold, Hermann (Hrsg.): Turner. Horror and Delight, Ausst.-Kat. LWL-Museum für Kunst und Kultur, Münster, 8. November 2019 bis 26. Januar 2020. Dresden 2019, S. 56-65, hier S. 57)

[267] Arnhold (2019), S. 20

[268] Vgl. ebd. S. 56ff.

[269] Zum Gemälde Schneesturm (Snow Storm - Steam-Boat off a Harbour's Mouth) (1842) siehe Tate Gallery, London, https://www.tate.org.uk/art/artworks/turner-snow-storm-steam-boat-off-a-harbours-mouth-n00530; letzter Zugriff: 05.08 2026

aufgelöste Lichtzonen des Himmels absetzt. Von dort steigt eine tiefbraune Farbformation in Form eines Wirbels zum oberen Bildrand auf. Während diese braune Fläche an eine Rauchwolke erinnert, wird der Vordergrund von dunklen Farbformationen dominiert – einem Zusammenspiel von Wellen und Wettererscheinungen, die fließend in einer strudelartigen Zirkulation ineinander übergehen. Ein klarer Horizont ist kaum mehr auszumachen. Zusammen mit dem sichtbaren Pinselduktus und den expressiven Gesten der Ölmalerei entsteht eine dramatisch anmutende Atmosphäre, die den Blick der Betrachtenden in einem rhythmischen Auf und Ab über die Bildfläche führt, das Ausdrucksspektrum der Landschaftsmalerei erweitert und die Naturgewalten – den Kampf des Schiffes mit den tosenden Wellen des Sturms – in Farbe und Form übersetzt.[270] „Der Betrachtende erfährt die Bewegung der Dinge als seine eigene anschauende Tätigkeit. Der Schwung der Wellen, das Verwirbeln von Schnee, Gischt und Regen, die entfesselten Naturgewalten rings um das nahezu sinkende Schiff – das hat Turner erlebt." [271] Bereits hier zeigt sich die künstlerische Intention, den unmittelbaren „Ausdruck dieser malerischen Impression seitens des Künstlers" mit dem Eindruck des Betrachters zu verbinden – ein zentrales Anliegen, das auch von den Expressionisten verfolgt wurde.[272]

So finden sich in Emil Noldes Landschaftsaquarell *Rote und violette Wolken* (Abb. 13) spektakuläre Farbklänge, dynamische Wolkenformationen und dramatische Lichtdurchbrüche, die das Naturschauspiel und die Ursprünglichkeit der Landschaft ebenso vor Augen führen wie das seelisch-geistige Empfinden des Künstlers.[273] Aufgewachsen als Bauernsohn im deutsch-dänischen Grenzgebiet, verarbeitet Nolde hier seine ländlichen Erfahrungen, die sich durch einen tief liegenden Horizont und die weite,

[270] Vgl. Michael Bockemühl: Kunst sehen: J. M. W. Turner. Bd 15. Frankfurt am Main 2022, S. 62, S. 64

[271] Michael Bockemühl: J. M. W. Turner: 1775 – 1851. Die Welt des Lichtes und der Farbe. Köln u.a. 1999, S. 73; Vgl. auch Arnold (2023), S. 19; Im Gegensatz zu einer solchen Darstellung des Schreckens können Turners späte Skizzen und Aquarelle, beispielsweise die Landschaften rund um den Vierwaldstättersee in der Schweiz, „als Sinnbilder des Friedens verstanden werden, der im Einklang mit der Natur zu erreichen ist." (Boris von Brauchitsch: William Turner. Biografie. Berlin 2024, S. 199) Auch die Ansichten Venedigs zu verschiedenen Tageszeiten belegen, dass es Turner stets darum ging, wechselnde Stimmungen und Atmosphären einzufangen. (Vgl. Imhof (2023), S. 237) „Erst unterschiedliche Lichtverhältnisse erzeugen die Stimmung, die Rauch, Dampf, Dunst, Regen und Gischt zur Geltung bringen und Gegenstände zugunsten einer übergreifenden Atmosphäre verschleiern können." (Ebd.)

[272] Kyllikki Zacharias: Im Grünen. In: Wesenberg, Angelika (Hrsg.): Impressionismus – Expressionismus. Kunstwende, Ausst.-Kat. Alte Nationalgalerie, Berlin, 22. Mai bis 20. September 2015. München 2015, S. 137

[273] Tamara Schneider: Emil Nolde. Welt und Heimat – Harmonie oder Gegensatz? In: Stiftung Seebüll Ada und Emil Nolde (Hrsg.): Emil Nolde. Welt und Heimat, Ausst.-Kat. Museum Würth, Künzelsau, 07. April bis 28. September 2025. Künzelsau 2025, S. 49- 63, hier S. 53



Abb. 13) Emil Nolde: Rote und violette Wolken, o.J., Aquarell, 36,9 x 50,6 cm

nahezu grenzenlose Ausdehnung des Himmels auszeichnen.[274] Dieser ist bestimmt durch organische, wolkenartige Formen in glühendem Rot im oberen Bildfeld, das fließend in violette und bläuliche Töne in Richtung Horizont übergeht.

Dabei wird Noldes freier Umgang mit der Farbe deutlich, die sich in ihrer formbildenden, gestaltenden Kraft entfaltet und als eigenständiges bildkonstitutives Mittel wirkt.[275] Hinter diesen dramatisch-düsteren, flächig angelegten Farbwolken befindet sich ein heller Bereich aus hellen Blau- und Orangetönen, der wie ein aufbrechender Himmel erscheint, einen Kontrast zu den ansonsten dominierenden dunklen Farbflächen bildet und dadurch eine starke visuelle Spannung erzeugt. Der untere Teil ist demgegenüber deutlich ruhiger und dunkler gehalten: Tiefe Blau- und Türkistöne formen eine flache Landschaftsebene. Gegenständliche Motive wie Haus und Felder, die von Nolde nachträglich mit schwarzer Farbe umrissen wurden, treten in den Hintergrund und bilden den einzigen menschlichen Bezugspunkt in der ansonsten überwältigenden Natur- und Himmelskulisse. Ein Blick auf die Landschaft verdeutlicht, dass es dem Künstler weniger um eine genaue Wiedergabe der Natur ging. Vielmehr handelt es sich um eine Transformation der Wirklichkeit in eine zeitlose Farbatmosphäre, die das Wesenhafte des Geschehens und das Gefühlte

[274] Vgl. Schneider (2025), S. 56, S. 61

[275] Nolde versteht diesen malerischen Prozess dabei nicht als rein subjektive Setzung, sondern als eine Form der „Mitarbeit der Natur", in der eine besondere Naturverbundenheit zwischen Maler, Wirklichkeit und Bild sichtbar wird.

hervorhebt.[276] Die Farbe wird zum Träger von Stimmungen, der Subjekt und Kosmos miteinander verschmelzen lässt und – ganz im Sinne der Romantik – die innere Welt des*der Betrachters*Betrachterin bewegt.[277]

> Die Landschaften verlangen vom Künstler „mehr als nur malen", mehr als nur die Wiedergabe der Wirklichkeit. Nolde möchte sie so malen, dass er sich selbst „mitten darin" findet und die Bildsprache von den Betrachtenden mitempfunden wird. Schon 1899 formuliert er sein essenzielles Interesse: „Das ‚Wie' ist bedeutender als das ‚Was'", und ergänzt, dass das Gesehene „unter Hinzufügung des eigenen Seelisch-Geistigen" umgewertet werden muss. Dabei verlieren die Bildgegenstände ihre eigentliche Bedeutung, ihre Formen werden zur Projektionsfläche und die malerischen Mittel zum zentralen Träger für den seelischen Ausdruck.[278]

Damit zeigen die Werke von Turner und Nolde, dass Abstraktion nicht als Abkehr von der Wirklichkeit zu verstehen ist, sondern als bildnerisches Verfahren, durch das sich Atmosphäre als relationaler Zwischenraum von Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung konstituiert, in dem äußere Erscheinung und inneres Erleben untrennbar miteinander verschränkt sind.

Auch in den Arbeiten des chinesischen Künstlers Zao Wou-Ki, die häufig der abstrakten beziehungsweise nicht-figurativen Malerei zugeordnet werden, geht es weder um eine Abkehr von der Realität noch um ein rein formales Spiel malerischer Mittel. Vielmehr ist sein Werk eng mit der gelebten Erfahrung, den wichtigsten Ereignissen seines Lebens, seinen Freuden und Sorgen verbunden und vereint zugleich die Traditionen der chinesischen Malerei – insbesondere die Auffassung von Landschaft und Kalligraphie – mit der westlichen Moderne, etwa im Umgang mit Material und Farbe sowie in einer bewusst eingesetzten kompositorischen Gestaltung.[279]

[276] Astrid Becker: Der Widerhall des Seelischen im Wandel. Die Landschaften von Emil Nolde. In: Stiftung Seebüll Ada und Emil Nolde (Hrsg.): Emil Nolde. Welt und Heimat, Ausst.-Kat. Museum Würth, Künzelsau, 07. April bis 28. September 2025. Künzelsau 2025, S. 97-104, hier S. 100

[277] Vgl. Martin Urban: Emil Nolde. Landschaften. Aquarelle und Zeichnungen. Köln 1969, S. 18

[278] Becker (2025), S. 199

[279] François Cheng: Par-delà l'Est et l'Ouest. In: Daniel Abadie (Hrsg.): Zao Wou-Ki. Ausst.-Kat. Galerie nationale du Jeu de Paume, Paris, 14. Oktober – 7. Dezember 2003. Paris: 2003, S. 13-21, hier S. 13ff.



Abb. 14) Zao Wou-Ki, 31.01.63, 1963, Öl auf Leinwand, 161,5 x 199,5 cm

In dem Werk *31.01.63* (Abb. 14), dessen Titel auf das Datum seiner Vollendung verweist, manifestiert sich genau diese produktive Verschränkung unterschiedlicher kultureller Bildtraditionen. Blau in verschiedenen Nuancen sowie Weißtöne dominieren die Leinwand. Ein landschaftlicher Eindruck entsteht durch einen hoch angesetzten Horizont, der sich im oberen Bilddrittel durch einen horizon talen Farbauftrag andeutet und damit auf tradierte Sehweisen chinesischer Landschaftsmalerei verweist, ohne diese mimetisch zu übernehmen. Das dunkle Blau im Hintergrund leitet den Blick in eine nicht eindeutig fassbare Tiefe. Im Vordergrund verdichtet sich eine dunkelblau-schwarze Fläche, die durch kalligraphisch anmutende Gesten strukturiert und mit der umgebenden weißen Fläche verbunden wird. Zudem zeigen sich horizontale Verwischungen der Farbe, die über die Bildfläche ziehen und diese dynamisieren. An einigen Stellen wird diese Bewegung durch schwarze Elemente unterbrochen, die an einen umgefallenen Baum, Wurzeln oder Geäst erinnern, jedoch nicht eindeutig gegenständlich festgelegt sind. Ähnlich wie im Hintergrund übernimmt das Blau auch hier die Funktion, Tiefe und Räumlichkeit anzudeuten. Gleichzeitig entsteht dadurch eine Verbindung innerhalb der Komposition, die dem Gemälde trotz der Dynamik und der Kontraste der Formen einen ausgewogenen Gesamteindruck verleiht und zusammen mit den kühlen Farbtönen eine winterliche, beinahe fröstelnde Atmosphäre erzeugt und so das Unsichtbare im Sichtbaren erfahrbar macht.[280]

[280] Vgl. Cheng (2003), S. 18

3) Verkörperung: Prozesshaftigkeit und Materialität

Im Folgenden werden solche Werke thematisch, in denen performative Aspekte, der Körper, die Zeit und der Umgang mit dem Material in den Mittelpunkt der Gestaltung rücken. Der Begriff der Verkörperung bezieht sich hierbei sowohl auf die Dynamik des Malprozesses – insbesondere die Bewegung des menschlichen Körpers und die damit einhergehende „Fixierung eines Bedeutungsgehalts in einem Medium“[281] – als auch auf die Bewegung des*der Betrachters*Betrachterin, der nur im leiblichen Nachvollzug der sichtbaren Form zu einer dem Werk angemessenen Deutung gelangt.[282]

Dem Malprozess (3.1) kommt beim ungegenständlichen Malen insofern eine besondere Bedeutung zu, als dass ihm häufig mehr Wert als dem fertigen Werk beigemessen wird. Der Zufall fungiert hierbei als wesentliches gestalterisches und strategisches Mittel, um den (offenen) Prozess voranzutreiben, neue Vorstellungen und Wahrnehmungsweisen zu generieren und die Form als Ausdruck einer sich entwickelnden und konkretisierenden Intention sichtbar werden zu lassen. Ein historisches Beispiel für diese Herangehensweise bietet Alexander Cozens' Lehrwerk A New Method of Assisting the Invention in Drawing Original Compositions of Landscape (1785)[283], in dem der Engländer zeigt, wie aus ungegenständlichen Flecken Landschaftskompositionen entwickelt werden können. Die Methode, das sogenannte blotting, basiert auf der Produktion zufälliger Formen, die durch aktives Hinsehen und Hineinsehen neue Bildideen evozieren, womit sie der Informellen Malerei sowie der Vorgehensweisen zeitgenössischer Künstler*innen (z.B. Gerhard Richter) nahesteht. Der Unterschied besteht lediglich darin, dass bei Letzteren die Gestaltung nicht in einer gegenständlichen Darstellung mündet.[284]

Ähnlich verhält es sich mit dem Material (3.2), das ebenso wie die entstehende Form auf den*die Künstler*in zurückwirkt und auf diese Weise die imaginativen und darstellerischen Prozesse mitbestimmt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass selbst dort, wo es sich augenscheinlich um ein bloßes Experimentieren oder ein Schaffen aus dem

[281] Jörg Fingerhut: Verkörperung. In: Lauschke, Marion/Schneider, Pablo (Hrsg.): 23 Manifeste zu Bildakt und Verkörperung. Berlin/Boston 2018, S. 183-190, hier S. 184

[282] Vgl. Christoph Wagner: Hann Trier und die Alten Meister. In: Althöfer, Heinz (Hrsg.): Informel – Begegnung und Wandel. Dortmund 2002, S. 187-209, hier S. 191; Vgl. Sabine Fehlemann: Hann Trier und die Abstraktion. In: Hann Trier. Retrospektive. Bilder 1940 – 1989, Ausst.-Kat. Von der Heydt-Museum, Wuppertal, 2. September bis 14. Oktober 1990. Köln 1990, S. 7-15, hier S.12; Zur terminologischen Unterscheidung von Leib und Körper siehe Kap. II.2.3.2

[283] Alexander Cozen: New Method of assisting the Invention in Drawing Original Compositions of Landscapes. London 1785

[284] Vgl. Stelzer (1964), S. 177f., S. 181f.

Unbewussten handelt, gestalterisches und handwerkliches (Vor-)Wissen und Können erforderlich sind, um zu einer qualitativ hochwertigen Darstellung zu gelangen.[285]

Anhand der folgenden Bildbeispiele wird deutlich, inwiefern sowohl der Malprozess als auch der Eigenwert des Materials in der ungegenständlichen Malerei selbst zum Thema werden können:

3.1) Prozesshaftigkeit

Das Werk des deutschen Malers Hann Trier (1915–1999), der an der Kunstakademie Düsseldorf studierte, ist von vielfältigen Einflüssen geprägt. Zu seinen künstlerischen Quellen zählten die italienische Malerei des 15. Jahrhunderts ebenso wie die französische Malerei des 18. Jahrhunderts. Zudem inspirierten ihn sowohl der Abstrakte Expressionismus als auch der französische Surrealismus. In seinen Arbeiten wird deutlich, wie der Malvorgang selbst zum eigentlichen Thema der Malerei wird und wie sich die physische Tätigkeit des Malens in prozesshaft rhythmische Lineaturen verwandelt.[286] Zudem zeigt die genauere Betrachtung seines malerischen Œuvres, dass es sich bei dem „Mythos von der Voraussetzungslosigkeit und kunsthistorischen Traditionslosigkeit der Avantgarden des 20. Jahrhunderts“[287] um einen Trugschluss handelt.[288]

Das Gemälde *Niklaus Manuel Deutsch* (1970)[289] veranschaulicht exemplarisch, wie Farbe, Form und Motiv des schweizerischen Renaissancekünstlers Niklaus Manuel Deutsch mit den Verfahren der Reduktion, Verwandlung und Beschleunigung von Trier in eine gestische Abstraktion überführt wurden.[290] Bei dem gestischen Gemälde handelt es sich um eine dunkel grundierte Leinwand, die sich in ihrer formalen Gestaltung an dem Tafelbild *Die Versuchung des hl. Antonius durch die Dämonen* (1520)[291] .orientiert, sich von der inhaltlichen Konnotation des historischen Vorbilds jedoch löst.[292]

> Die von gelben Lichthöhungen begleiteten dynamisch über den grauen Grund zuckenden schwarzen Lineaturen im Zentrum des Bildes schließen an das Motiv des von Teufeln gepeinigten Heiligen mit schwarzem Mantel an. Ebenso hat Trier die bei Niklaus Manuel

[285] Vgl. Stelzer (1964), S. 199
[286] Wagner (2002), S. 187-209
[287] Ebd., S. 187
[288] Vgl. ebd.
[289] Zum Gemälde Niklaus Manuel Deutsch (1970) siehe Wagner (2002), S. 196
[290] Vgl. ebd., S. 191
[291] Zum Gemälde Die Versuchung des hl. Antonius durch die Dämonen (1520) siehe Wagner (2002), S. 197
[292] Vgl. ebd., S. 196ff.

> um diesen Bereich herum wild agierenden Teufel mit ihrem auftauchenden Rot-, Grün- und Gelbtönen und ihren auf Antonius niedersausenden gelben Schlaggeräten in die abstrakte Struktur seines Farbgewebes übersetzt.[293]

Durch diese Transformation verschmelzen Farben und Linien zu einem dynamischen Gefüge, das sich durch einen gesteigerten Gestus der Pinselfaktur, ein Aufbrechen der Formen sowie eine Auflösung von Figur und Grund auszeichnet. Der gegenständliche Gehalt wird im Sinne einer im Werk angelegten „doppelten Lesbarkeit“ bewusst in der Schwebe gehalten, wodurch sich Trier von anderen Vertretern der Informellen Malerei unterscheidet. Abstraktion und Figuration bilden für ihn keine Gegensätze, „sondern darstellerische Möglichkeiten einer grundsätzlich zweigesichtigen Kunst, die in ihrer Formensprache und Formfindung vom Prinzip einer doppelten Lesbarkeit geprägt war.“[294]

Inwiefern die fließend-malerische Geste als prozesshafte Aktion – eine Bewegung, die Aspekte der Leiblichkeit und der „Formwerdung“ miteinschließt –, verstanden werden kann, verdeutlicht Christoph Wagners detaillierte Beschreibung des vierteiligen, von links nach rechts komponierten und an die Ballettkomposition Claudio Monteverdis angelehnten Gemäldes *Il ballo delle ingrate* (Abb. 15):[295]



Abb. 15) Hann Trier: Il ballo delle ingrate, 1993, Eitempera auf Leinwand (vierteilig), 195 x 130 cm (je Tafel)

[293] Wagner (2002), S. 197f.
[294] Ebd., S. 195
[295] Vgl. Christoph Wagner: Hann Trier und die Musik. Überlegungen im Anschluß an den Ballo delle ingrate. In: Euler-Schmidt-Michael (Hrsg.): Hann Trier. Werkverzeichnis der Gemälde 1990 – 1995, Ausst.-Kat. Kölnischen Stadtmuseum/Kölnische Galerie, Köln, 20. Mai bis 13. August 1995 und im Weißen Saal des Knobelsdorff-Flügels des Schlosses Charlottenburg, Berlin, 31. Oktober bis 2. Dezember 1995. Köln 1995, S. 64-77

> In lebendig von links nach rechts entfaltetem Rhythmus spannt sich in Hann Triers Ballo delle Ingrate eine Girlande mit ihren weit ausgreifenden Hebungen und Senkungen über die ganze Breite des viergeteilten Grundes. Mit über Weiß und Grau wehendem Purpurkaminrot hebt sie links oben an, verwandelt sich in ein leiblich verdichtetes Ocker, das – begleitet von über ihm herabstoßenden bräunlichem Rostrot – wie beschwert nach unten sinkt. Von dort aus verwandelt sich die Malerei in gestisch aufgerichtetes Lila-Weiß, das sich in dynamisch ausgreifenden Pinselhieben in den schemenhaften Formumrissen einer Lichtfigur gegen die von beiden Seiten aufdrängende, ebenfalls von nervöser Unbeständigkeit geprägte violette Schattenfarbigkeit behauptet.
> […] Scheinbar nur momentweise erhält sich die Lichtfigur in diesem durch die Buntfarben energetisch aufgeladenen farbigen Schattenfeld, löst sich nach rechts hin in kurvig von unten sinkenden Pinselzügen, um sogleich darauf wieder von unten nach oben aufzuwachsen zu neu generierender – nun in sich kreisend zentrierter – Leiblichkeit. Nach oben hin greift über diesen Bereich bräunliches Rostrot in sichelförmiger Bewegung aufwärts bis zu einem leuchtendroten Kreuz. Ein Stück wäßriges Blaugrün öffnet einen Ausblick, gibt eine Erinnerung an einen ansonsten im Bild versunkenen Horizont, während nach unten hin das Weiß endgültig ausläuft wie die Spur einer zunehmend unleserlich werdenden Schrift in gebrochenen Weißlineaturen, die nach rechts hin schließlich von unten her in einen strudelgleich alle Richtungskräfte in sich bindenden Wirbel mündet, der die Komposition beschließt.[296]

Anhand der Beschreibung wird zum einen deutlich, wie der*die Betrachter*in durch die ungegenständlichen Elemente im Bild bei der Perzeption geleitet wird. Zum anderen wird nachvollziehbar, dass die gestischen Strukturen der Malerei auf den körperlichen Prozess ihrer Entstehung verweisen. Die Malerische Geste verleiht *Il ballo delle ingrate* eine physische Präsenz und verbindet sich „unmittelbar mit der Erlebnisfähigkeit des Betrachters."[297] Trier selbst beschrieb das Phänomen des „Sich-in-der-Zeit-Entfaltens" als einen für die Werkgenese wie auch den Verstehensprozess zentralen Aspekt:

> Malen heißt in zusammenhängendem Ablauf auf überschaubarer Fläche zu tanzen: Im Fließen, im Stakkato, im Anhalten, in der Wiederkehr der Pinselschläge tanzt der Rhythmus. Ich springe in ihm hinein, indem ich mit den Pinseln so tanze, dass Tanz sichtbar wird. […] Bildende Zeit wird als Niederschlag atmender Tätigkeit zum Bild und wieder aus ihm lesbar für den, der den Tanz zu wiederholen Lust hat. Wer auf ein Bild starrt, dem bleibt es erstarrt; wer mitmacht, stülpt die Malerei um, und die Zeit rinnt ihm wieder.[298]

Ganz im Sinne von Henri Focillons Abhandlung *L'Éloge de la main* („Das Lob der Hand"), in der der Kunsthistoriker die schaffende Hand als Erkenntnisinstrument begreift, wurde

[296] Wagner (1995), S. 66
[297] Fehlemann (1990), S.12
[298] Hann Tier: Wie ich ein Bild male (1959). In: La Motte, Manfred (Hrsg.): Hann Trier. Bonn 1980, S. 159-164, hier S. 164

von Trier „die ganze Körperbewegung ein[gesetzt], die spontane Geste, die Schleuderbewegung der Hand, des Arms, des ganzen Körpers. Das Ergebnis dieser Aktion ist das Bild."[299] Auf diese Weise transformierte sich die Leinwand in einen Handlungsraum, innerhalb dessen Figuren und Themen erst durch den künstlerischen Akt hervorgebracht wurden.[300] In *Il ballo delle ingrate* lassen sich zudem Formen erkennen, die neben der ganzkörperlichen Gestik auf die für Trier charakteristische leibzentrierte Beidhandmalerei zurückzuführen und als „Kondensationspunkte innerhalb einer übergreifenden Suksession"[301] zu verstehen sind. Darunter sind jene Formen zu fassen, die sich an der Körperachse orientieren und eine annähernd symmetrische, netzartige Struktur erzeugen. Diese bricht in *Il Ballo delle Ingrate* zunehmend ins Räumliche auf und verbindet sich mit einer experimentell erweiterten und vielschichtigen Maltechnik.[302] Parallel dazu zeigt sich in Triers Werk eine Tendenz zur Monumentalisierung des Bildformats, die sich mit dem Abstrakten Expressionismus vergleichen lässt. Im Gegensatz zu Jackson Pollock, der die Malfläche als Bezugsgröße negierte, wurde diese von Trier jedoch als zusammenhängendes, rhythmisch gegliedertes Geschehen komponiert.[303] Mit diesem Konzept, das Wagner „als zeitlich entfaltete Ausdruckskunst eines leiblich sich in die Farbe einschreibenden, empfindenden Subjekts"[304] beschreibt und das sich durch die Verschränkung von „gestisch freier malerischer Aktion und sorgfältig vorbereiteter Komposition" sowie durch die „Verbindung von abstrakt-informeller Écriture automatique und motivisch-gegenständlicher Allusion auf der Ebene einer doppelten Lesbarkeit des Sichtbaren"[305] auszeichnet, lässt sich abschließend festhalten, dass seine Malerei eine Sprache spricht, „die sich den bisher üblichen Zuordnungen zu Action Painting und Informel entzieht."[306]

[299] Ellen Schwinzer: Zur Kunst von Hann Trier. In: Schwinzer, Ellen (Hrsg.): Hann Trier. Metamorphose der Farbe. Aquarelle 1946 – 1995, Ausst.-Kat. Gustav-Lübcke-Museum Hamm, 6. August bis 10. September 1995/Pfalzgalerie Kaiserslautern, 4. Februar bis 31. März 1996. Hamm 1995, S. 29-25, hier S. 33
[300] Vgl. Georg-W. Költzsch: Tatort Malerei. In: Költzsch, Georg-W. (Hrsg.): Hann Trier. Tatort Malerei, Ausst.-Kat. Moderne Galerie des Saarland-Museums, Saarbrücken, 28. April bis 16. Juni 1985/Galerie Elke und Werner Zimmer, Düsseldorf, 15. August bis 28. September 1985. Saarbrücken 1985, S. 5-7, hier S. 5
[301] Wagner (1995), S. 69
[302] Vgl. Wagner (2002), S. 195; Vgl. Peter Anselm Riedl: Il Ballo dei Colori. In: Euler-Schmidt, Michael (Hrsg.): Hann Trier: Werkverzeichnis der Gemälde 1990 – 1995, Ausst.-Kat. Kölnischen Stadtmuseum/Kölnische Galerie, Köln, 20. Mai bis 13. August 1995 und im Weißen Saal des Knobelsdorff-Flügels des Schlosses Charlottenburg, Berlin, 31. Oktober bis 2. Dezember 1995. Köln 1995, S. 11-18, hier S. 16
[303] Vgl. Wagner (2002), S. 202
[304] Wagner (1995), S. 76
[305] Ebd.
[306] Ebd.



Abb. 16) K.O. Götz, Jonction II, 1991, Mischtechnik auf Leinwand, 200 x 520 cm

Selbst in Werken, die sich vollständig vom gegenständlichen Motiv lösen – etwa in *Jonction II* (1991) des informellen Malers Karl Otto Götz (Abb. 16) – erweist sich die Annahme einer scheinbaren Autonomie und eines reinen Selbstausdrucks als nicht haltbar. Das monumentale Gemälde *Jonction II* zählt zu den Hauptwerken von Karl Otto Götz und veranschaulicht seine charakteristische Rakeltechnik, bei der mit Kleister präparierte Malgründe mit Farbe begossen und anschließend mit hoher Geschwindigkeit wegschleudert oder verschoben wurden, wodurch die Dynamik im Bild entsteht.[307]

Diese Methode ermöglichte es dem Künstler, die traditionelle Tiefenillusion zu überwinden, Positiv- und Negativformen gleichermaßen ins Bild zu setzen und zu einer zusammenhängenden Bildstruktur zu gelangen.[308] Zu den zentralen Ausdruckmitteln gehören wirbelnde, sich durchdringende Pinselschwünge, knäuelartige Verwischungen und Verdichtungen sowie horizontale, vertikale und diagonale Farbbahnverläufe, die im Nachgang mit einem trockenen Pinsel bearbeitet wurden und die Bewegungen des Künstlers sowie die damit einhergehenden Kräfte zum Ausdruck bringen. Eine Besonderheit von *Jonction II* im Vergleich zu anderen Werken von Götz, die häufig auf die Verwendung schwarzer und weißer Farbe reduziert sind, ist die Integration eines reinen Blautons. Dieser bleibt jedoch farblich zurückhaltend, sodass der Fokus auf den dynamischen, durch starke Hell-Dunkel-Kontraste geprägten Farbformen liegt. Auch wenn es Götz durch die Schnelligkeit der Pinselhiebe und Rakelzüge gelungen ist, „den

[307] Vgl. Ursula Geiger: Die Maler der Quadriga und ihre Stellung im Informel. Otto Greis, Karl O. Götz, Bernard Schultze, Heinz Kreutz. Nürnberg 1987, S. 98
[308] Vgl. Christoph Zuschlag: Versuch über K.O. Götz. In: Albers, Bernhard (Hrsg.): Der Doppelgänger II. Aachen 1999, S. 34-38

Grad der bewussten Kontrolle auf ein Minimum herabzudrücken“[309], zeigt sich *in Jonction II*, dass die finale Form niemals das Produkt reinen Zufalls ist.

> »Meine Bilder sollen eine visuelle Idee, eine Konzeption, die ich entwickelt habe zeigen.«[310]
>
> Mehr noch, der Betrachter soll diese auch klar ablesen und bewusst nachvollziehen können. Das Sichtbarmachen die künstlerischen Tuns als Sujet und Inhalt des Bildes, also das »Bildwerden«, stellen die unterschwelligen Intentionen dar, die K.O.Götz schon in den frühen Arbeiten ansatzweise verfolgt.[311]

Ziel seiner künstlerischen Praxis war es stets, „objektive Sachverhalte im Bilde zu zeigen“[312]. Dieser Ansatz wird verständlich, wenn man seine künstlerische Konzeption betrachtet, die er über viele Jahre hinweg entwickelte. Genauso wie in der Fakturenfibel (1945), in der gegenständliche Wirklichkeitsbezüge (Naturbeobachtungen) auf gestalthafte Kürzel reduziert und nach methodischen Prinzipien so durchspielt wurden, dass ein didaktisches Formen-ABC entstand, lagen auch seinen Hauptwerken bestimmte Schemata zugrunde. Durch ein solches Schema – gedanklich oder in zahlreichen kleinen Skizzen und Gouachen vorbereitet und systematisch variiert – wurde stets die Grundstruktur des Bildes, einschließlich der Richtungsverläufe und Massenverteilungen, festgelegt. Innerhalb eines einmal gefundenen Schemas blieb dem Zufall ein definierter Spielraum. Damit war der Entstehungsprozess eines Werkes wie Jonction II geprägt von emotionalen und spontanen ebenso wie von rationalen und reflektierten Momenten. Durch Wiederholungen und Abwandlungen, die häufig in verschiedenen Techniken erprobt wurden, ließen sich die Möglichkeiten und Grenzen eines kompositorischen Schemas systematisch ausloten und optimieren.[313] Entsprechend stellt *Jonction II* das Ergebnis einer Variation und Ausarbeitung einer konkreten Bildidee dar, womit das Werk auch als Verobjektivierung eines bestimmten Sachverhalts verstanden werden kann: Als objektive, beinahe wissenschaftliche Aufzeichnung finden die hinter der äußeren

[309] Geiger (1987), S. 99
[310] Götz zit. n. Alfred M. Fischer: Zur Malerei von Karl Otto Götz: In: Karl Otto Götz – Retrospektive (Werke 1935 –1989), Ausst.-Kat., o.O., 12. September bis 31. Oktober 1990. München 1990, o.S.
[311] Alfred M. Fischer (1990), o.S.
[312] Ebd.
[313] Vgl. Christoph Zuschlag: K.O. Götz. In: Belgin, Tayfun (Hrsg.): Kunst des Informel. Malerei und Skulptur nach 1952, Ausst.-Kat. Museum am Ostwall Dortmund, 2. März bis 13. April 1997 u.a. Köln 1997, S. 102-111, hier S. 103; Vgl. Geiger (1987), S. 79f.

Erscheinung liegenden Kräfte – die Bewegungsenergie, der Körperschwung und die Spur des Prozesses – in *Jonction II* eine malerische Entsprechung.[314]

3.2) Materialität

Mit der Entwicklung der Malerei, die sich zunehmend vom Gegenstand gelöst hat, ging ein spezifischer Umgang mit dem Material einher. Dieser zeigt sich zum einen in einer Diktatur des Geistigen – dem Bestreben, mit Widerstand des Materials zu brechen – und zum anderen in einem respektvollen Umgang Material im Sinne der Materialgerechtigkeit.[315] Erste Ansätze einer bewussten Materialverwendung finden sich bereits in den 20er Jahren des 19. Jahrhunderts bei dem englischen Landschaftsmaler und Romantiker John Constable, dessen Studien auf der „Fleckenmalerei", vielfach übereinandergelegten Spachtelschichten, beruhen, wodurch sich bei näherer Betrachtung kaum noch erkennbare Gegenstände ausmachen lassen. Stattdessen konfrontiert das Bild den*die Betrachter*in mit der Farbe als dick aufgetragene Paste, die ihn*sie herausfordert, aus der bloßen Materialität die Gegenstandswelt zu rekonstruieren.[316] Wohingegen Constables Bilder seinerzeit als unfertig abgetan wurden, entwickelte sich der bewusste Umgang mit Material insbesondere seit den 1950er Jahren – im Zuge der unmittelbaren Nachwirkungen des Zweiten Weltkrieges – zu einem selbstverständlichen künstlerischen Ausdrucksmittel. Die Abwendung von der gegenständlichen Wirklichkeit brachte eine Neubewertung der kleinsten erfahrbaren Dinge mit sich, die eine eigenständige Wirklichkeit erzeugen sollten.[317]

Das Werk des informellen Nachkriegskünstlers Emil Schumacher, dessen Arbeiten nicht nur an die Erscheinungen der Natur – an Landschaften, Seen und Wälder – angelehnt sind, sondern auch Elemente der Natur – Erde, Teer, verkohltes Holz, Blätter etc. – integrieren, zeigt den künstlerischen Versuch, mit dem Material zu interagieren und es zu

[314] Vgl. Geiger (1987), S. 173; Darüber hinaus gehört Jonction II zu einer Werkreihe, die vom politischen Geschehen um 1990 beeinflusst wurde. In diesem Kontext ließen sich die Formelemente als bildnerische Äquivalente zur deutschen Wiedervereinigung interpretieren: „(…) da links ist das Volk, es will sich befreien. Daneben der Wirbel, das ist die Befreiung. Ja, und diese schwarze stürzende Form in der Mitte, ja, das ist der Sturz des Kommunismus, klar." (Götz zit. n. Joachim Jäger u.a.: K.O. Götz, Ausst.-Kat. Neue Nationalgalerie, Staatliche Museen zu Berlin, 13. Dezember 2013 bis 2. März 2014 u.a. Köln 2014, S. 180) (→ Geschichte und Politik, Mythen, Götter und Sagen)

[315] Vgl. Stelzer (1964), S. 191ff.

[316] Vgl. Barbara Eschenburg: Naturbilder – Weltbilder: Landschaftsmalerei und Naturphilosophie von Jan van Eyck bis Paul Klee. Berlin 2019, S. 159ff.

[317] Vgl. Victòria Combalia Dexeus: Tàpies. Braunschweig 1990, S. 15

verwandeln.[318] Auch wenn es Schumacher weniger darum ging, seine eigenen Gefühle im Werk zu verkörpern, können seine Arbeiten als expressiv angesehen werden, da sie „eine vom Künstler sichtbar gemachte Eigenschaft der Bildmaterie, ein Objectivum"[319], widerspiegeln. Nicht der Künstler, „sondern die Materie spricht."[320] Eine Schlüsselstellung innerhalb seiner Materialbilder nehmen die sogenannten Tastobjekte ein, mit denen Schumacher die stofflich-strukturellen Ausdrucksmöglichkeiten der Materie erkundete und auf diese Weise zu wirklichen Objekten – fernab von jeglichem Abbildcharakter – gelangte.[321]

> Durch das Arbeiten an den Tastobjekten lernte er, daß er sich nicht mit Farbpaste allein zu begnügen brauchte, sondern daß fremde Materialien – Textilien, Papier und Papiermaché, Stroh, Sand, Draht, und Nägel, Teerpaste – zum Aufbau des Bildes beitragen konnten, vor allem: daß das Bild ein Körper ist, keine plane Fläche, und daß man in diesen Körper hineinarbeiten und aus ihm herausbrechen kann, daß dieser Bildkörper seine eigene Wirklichkeit besitzt, seine Wärme, seine Kälte, seine Tiefen und seine Oberflächen. Das Bild – kein Spiegel, sondern leibhaftes Gegenüber, welches der Maler gestaltet, indem er sich ihm anheimgibt.[322]

Diese künstlerische Haltung manifestiert sich auch in *Gaia* (Abb. 17), einem in Braun-, Grün- und Schwarztönen komponierten Werk, das nicht nur durch seine Materialität – Pflanzenfasern, Erde und körnige Pigmente –, sondern auch durch seinen Titel[323] als zerfurchte Landschaft in archaischer Typisierung erscheint. „Aus dem Chaos entstanden, steht Gaia für das Urmaterial, aus dem alles hervorgeht. Das Material, das Materielle aber bildet den entscheidenden Ausgangs- und Bezugspunkt der Malerei Schumachers […]."[324]

[318] Vgl. Christel Busch: Emil Schumacher. Beseelte Materie (https://www.kultur-port.de/blog/bildende-kunst/7156-emil-schumacher-beseelte-materie-kunsthalle-st-annen-in-luebeck.html; letzter Zugriff: 21.05.2024), Vgl. Ernst-Gerhard Güse: Emil Schumacher. Das Erlebnis des Unbekannten. Ostfildern 2012, S. 64

[319] Werner Schmalenbach: Vorwort. In: Hering, Karl-Heinz (Hrsg.): Emil Schumacher. Arbeiten 1960 bis 1971, Ausst.-Kat. Kunstverein für die Rheinlande und Westfalen, Städtische Kunsthalle Düsseldorf, 5. November 1971 bis 9. Januar 1972. Düsseldorf 1971, o.S.

[320] Ebd.

[321] Vgl. ebd., o.S.; Vgl. Güse (2012), S. 70ff.

[322] Jens Christian Jensen: Emil Schumacher: Werk und Werkbetrachtungen. In: Jensen, Jens Christian u.a. (Hrsg.): Emil Schumacher. Bd. 1, Ausst.-Kat. Città di Locarno, Musei e Cultura, Pinacoteca Comunale, Casa Rusca, 25. September bis 11. Dezember 1994. Lugano 1994, S. 44-61, hier S. 49

[323] In der griechischen Mythologie verkörpert Gaia die personifizierte Erde und Mutter von Uranos (Himmel), Pontos (Meer) und den Gebirgen.

[324] Güse (2012), S. 84



Abb. 17) Emil Schumacher: Gaia, 1983, Öl auf Leinwand, 100,5 x 120,5 cm

In seiner brüchig spröden und erdigen Präsenz tritt *Gaia* dem Betrachter entgegen, wobei die dominierenden Farbformen den tragenden Inhalt zu bilden scheinen. Dass die Landschaft dem Künstler als Vorbild gedient hat, lässt sich allenfalls erahnen. Im oberen Bereich der Bildfläche, der sich wie ein Himmel von der darunterliegenden, farblich und materiell dominierenden „Erdzone" abhebt, finden sich schwarze, bogenförmige Lineaturen. Diese können als Ausdruck menschlicher Gestik verstanden werden und bleiben in ihrer Bedeutung mehrdeutig.[325] Solche Linien und Bogenformen, die eine Einheit zwischen dem Material, der Farbe und dem künstlerischen Akt herstellen, durchziehen das gesamte malerische Werk des Künstlers. Als „Zwischenbereich", frei von jeglicher Verdichtung, entstanden im unmittelbaren Dialog mit dem Bildkörper während des Arbeitsvorgangs, tragen sie in unterschiedlicher Ausführung wesentlich zum Ausdruck von Schumachers Werken bei.[326] Der pastose Einsatz von Farbe und Material zeugt von einem kraftvollen Malakt, der durch seine geschichtete Struktur auf eine antithetische Material-Prozess-Interaktion verweist. Während die Informelle Malerei oftmals durch einen schnellen, gestischen Duktus gekennzeichnet ist, lässt sich in diesem Werk eine bewusste Verzögerung der Spontaneität erkennen, die in der physikalischen Beschaffenheit der Farbmaterie bzw. des gesamten Bildkörpers mit all seinen Elementen

[325] Vgl. Ernst-Gerhard Güse: Emil Schumacher. Das Drama des Beginnens. In: Güse, Ernst-Gerhard (Hrsg.): Emil Schumacher. Die Gouachen der 80er Jahre, Ausst.-Kat. Saarland-Museum, Saarbrücken, 4. Oktober bis 22. November 1992/Brandenburgische Kunstsammlungen, Cottbus, Juli bis August 1994. München 1992, S. 11-30, hier S. 20

[326] Vgl. ebd. (1992), S. 20; Vgl. Jensen (1994), S. 51ff.

begründet liegt und den Künstler – für Schumacher war auch die Farbe ein haptisch erfahrbares, sinnliches Material – dazu aufgefordert hat, sich auf dessen Widerstände einzulassen und darauf zu antworten. Gefühl und Vernunft waren daran ebenso beteiligt wie „Spontanität und Kalkül, naive Durchsetzungskraft und eine aus Erfahrung erworbene Sicherheit, die artistische List und Raffinesse zulässt."[327] Schumacher selbst beschrieb seinen Schaffensprozess folgendermaßen:

> Wenn ich vor der weißen Leinwand stehe, dann ist das zunächst einmal ein schreckliches Gefühl. Bei präpariertem Holz ist schon mehr vorhanden, ein Stimulans, das mir entgegenkommt, mit dem ich etwas anfangen kann – Als erstes muß ich mir die vier Ecken des Papiers, einer Holzplatte oder einer Leinwand einverleiben, sie müssen Teil meiner Selbst werden. Dann beginne ich ohne ein vorgefaßtes Programm, und dazu ist Entschlußkraft nötig. Der Beginn eines Bildes ist oft völlig belanglos, hat gar keine großartige Bedeutung. Ich setze einen Flecken oder verschmutze etwas, setze etwas dagegen. Dann ist schon etwas da, das zwischen Herantasten und Wissen, Empfindung und Überlegung spielt. Dann bin ich in einem Prozeß, dem ich mich quasi unterordnen muß […].[328]

Eine solche Auseinandersetzung mit dem Material, das eine eigenständige leibhafte Präsenz und emotionale Wirkkraft besitzt und den künstlerischen Prozess entscheidend mitbestimmt, bedeutete für Schumacher zugleich eine „Verwandlung des Materials in einen anderen Zustand" [329], wobei er stets der Realität verhaftet blieb. In dieser Herangehensweise unterscheidet sich Schumacher beispielsweise von dem spanischen Künstler Antoni Tàpies. Während Schumacher das Material in den malerischen Prozess einbezog und transformierte, zielte Tàpies stets darauf ab, die „direkte Ausdrucksfähigkeit der dinglichen Materie"[330] zu bewahren und ihre Stofflichkeit unverändert in den künstlerischen Kontext zu übertragen:[331]

> Diese Bilder bilden nichts ab. Sie werden selbst zu solch anonymen Dingen wie Mauer, Fenster Tor oder Riegel […]. Sie sind wie ein Stück anonymer Wirklichkeit und rufen jene gleichen Sensationen in uns auf, die unser von praktischen Zwecken befreites Sehen in der Wirklichkeit entdecken kann. Das Bild wird Gegenstand.[332]

[327] Jensen (1994), S. 58

[328] Schumacher zit. n. Güse (1992), S. 18f.

[329] Güse (1992), S. 18

[330] Werner Haftmann: Antoni Tàpies., Retrospektive 1946 – 1973. Bilder, Objekte und Zeichnungen, Ausst.-Kat. Nationalgalerie Berlin, Staatliche Museen Preußischer Kulturbesitz, 3. April bis 3. Juni 1974. Berlin 1974, S. 8

[331] Vgl. ebd.

[332] Ebd., S. 13

4) Archetypische Sinnlichkeit

Eine epochenübergreifende Tendenz der Kunstgeschichte zeigt sich in der wiederkehrenden Suche nach den Ursprüngen der Kunst, die häufig als Reaktion auf gesellschaftliche Umbrüche und Krisen gedeutet wird, sich gegen die Zwänge des „Neuen" richtet und in einer primitiven Malerei mündet. Zu den zentralen historischen Ereignissen, die eine solche Rückbesinnung begünstigt haben, zählen neben der Entdeckung unberührter Kulturräume zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch die Auswirkungen des Zweiten Weltkriegs sowie die zunehmende Mobilität und gesellschaftliche Fluktuation der 1990er Jahre.[333]

Mit Jean Dubuffet, dem „Pionier einer von den Zwängen des Intellekts und den Wertvorstellungen der neueren Kultur befreiten Kunst"[334], soll im Folgenden gezeigt werden, wie sich eine solche Suche nach den Spuren des Archaischen als künstlerische Reaktion auf die Katastrophen des 20. Jahrhunderts sowie als Ausdruck innerer seelischer Zustände im Medium der Malerei äußert.







Abb. 18) Jean Dubuffet: Minerve, 1945, Öl und verschiedene Materialien auf Leinwand, 92 x 65 cm
Abb. 19) Jean Dubuffet: La joie de vivre (Paysage jaune avec petit sauteur au mileu), 1949, Öl auf Jute, 89 x 116 cm
Abb. 20) Jean Dubuffet: Situation transitoire, 1978, Assemblage mit Acryl bemalten Papierelementen auf Leinwand, 249 x 185 cm

Das Gemälde *Minerve* (1945) (Abb. 18) stellt eine bewusste Abkehr von der figürlichen Repräsentation im Sinne der traditionellen Malerei dar. Die zentrale Bildfigur erscheint blockhaft und in ihrer Physiognomie bedrohlich; ihr übergroßer Kopf dominiert nahezu das gesamte Format und füllt es flächig aus. Assoziationen an die Malerei primitiver Völker

[333] Axel und Christa Murken: Von der Avantgarde bis zur Postmoderne. Die Malerei des 20. Jahrhunderts. München 1991, S. 191
[334] Ebd.

stellen sich durch die elementare Vereinfachung des Körpers ebenso ein wie durch die Verwendung roher Materialien und einer auf Erdtöne beschränkten Farbigkeit. Durch die verdichtete Farbsubstanz (Teer, Kalk und Sand) erhält der Bildgrund einen mauerartigen Charakter, der in seinem Ausdruckswert der archaisch vereinfachten Figur entspricht. Die homogene, mit Sand angereicherte Farbmasse erinnert entfernt an die Otage-Bilder Jean Fautriers. Im Unterschied zu Fautrier unternimmt Dubuffet jedoch mit der bewussten Einbindung unkonventioneller, kunstfremder Materialien den Versuch, eine radikale Distanz zur traditionellen Malerei zu schaffen und mit der Ölfarbe „als letzter Bezug zur herkömmlichen Malerei"[335] zu brechen.[336] Als Teil einer fundamentalen Kritik an der Kunst und Kultur seiner Zeit formulierte Dubuffet in seiner Schrift *Prospectus aux amateurs de tout genre* (1946) ein neues Verständnis von bildender Kunst. Dabei plädierte er dafür, „die Malerei zunächst auf ikonischer Ebene von elitären Themen und Motiven zu reinigen und Alltägliches bildwürdig zu machen"[337], wobei – in Anlehnung an die Kunst primitiver Völker, psychisch Kranker, Laien und Kinderzeichnungen – stets darauf abgezielt werden sollte, „unschöne Kunst" zu schaffen und damit ebendiese Kunst der „Außenseiter" aufzuwerten.[338] Vor diesem Hintergrund kann der Titel *Minerve* (= röm. Göttin, Beschützerin der Künste) allenfalls als ironische Anspielung gedeutet werden.

In der Werkreihe der *Paysages grotesques*, insbesondere in *La joie de vivre* (Paysage jaune avec petit sauteur au mileu) von 1949 (Abb. 19) wird diese künstlerische Haltung besonders deutlich.[339] Das Gemälde ist durch eine psychotisch und infantil anmutende Malweise geprägt, die eine bis an den oberen Bildrand reichende Landschaft in Form eines Steilbildes andeutet. Die Fläche ist von räumlicher Illusion befreit und mit Kritzelelementen sowie schematischen, aus Elementarformen konstruierten Figuren und Landschaftselementen (Häuser, Hügel, Bäume) durchsetzt, die, genauso wie die Formwiederholungen und die Detailfreude, zu den charakteristischen Merkmalen einer Kinderzeichnung gehören.[340] Die formalen und handwerklich-technischen Mittel beschränken sich auf den Einsatz monochromer, ungleichmäßig deckender, auf rohe Jute

[335] Andreas Franzke: Dubuffet. Köln 1990, S. 92
[336] Vgl. ebd., S. 90ff.; Vgl. Murken (1991), S. 192
[337] Franzke (1990), S. 42
[338] Mechthild Haas: Jean Dubuffet. Materialien für eine „Andere Kunst" nach 1945. Berlin 1997, S. 12ff.
[339] Vgl. Franzke (1990), S. 105ff.
[340] Vgl. Hans-Günther Richter: Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Düsseldorf 1987

aufgetragener Farbe sowie grafisch eingeritzter Lineaturen, die den ursprünglich naiven Ausdruck verstärken.[341]

> Dieses Zeichnen in die Farbsubstanz mit dem Pinselstiel oder mit anderen spitzen Gegenständen aktiviert optisch die Fläche und verleiht den grotesken Vergegenwärtigungen von Figuren mit großen Köpfen in einer phantastischen Umgebung eine intensive Ausstrahlung, die das Zusammenspiel von malerischen und grafischen Sensationen sehr effektvoll zur Geltung bringt.[342]

Zuletzt sei mit der Assemblage *Situation transitoire* (1978) (Abb. 20) auf den freien, teils gegenstandsunabhängigen Einsatz der bildnerischen Mittel verwiesen, die fragmentarische Figuren, landschaftliche Elemente und Chiffren lediglich andeuten und den Versuch darstellen, den „Wahrnehmungsprozess zu rekonstruieren, der Gleichzeitigkeit von Bildeindrücken in unserer Vorstellung gerecht zu werden [und das] Sehen und Erleben als dynamischen Vorgang sichtbar zu machen“[343] (→ Prozesse des Sehens). Ein logischer Zusammenhang zwischen den einzelnen Bildelementen ist nicht zu erkennen. Vielmehr wird der*die Betrachter*in mit einer Vielzahl von neben-, über- und untereinander angeordneter Flächen und Strukturen konfrontiert, die sukzessiv auf ihn*sie einwirken und Bilder wachrufen, „die in verschiedenen Regionen unseres Denkens angesiedelt sind […] und zwar nicht nur solche, die die Augen unmittelbar erschauen, sondern auch diejenigen, die dahinter liegen […].“[344] Angeregt durch Frances Yates' Untersuchung des Gedächtnistheaters von Giulio Camillo im 16. Jahrhundert formulierte Dubuffet seine eigene Theorie der Wahrnehmung, die für das Verständnis seiner Théâtres de mémoire zentral ist und die „Verbindlichkeit der Wirklichkeit“[345] – das Sehen als reines Augenerlebnis – kritisch beleuchtet und auf die Bedeutung der Imagination in diesem Prozess aufmerksam macht:

> In diesen Assemblagen erscheinen Orte und Szenen vermischt als konstituierende Teile eines einzigen Momentes des Sehens. Des geistigen Sehens gleichsam wenn schon nicht des unmittelbaren Sehens der Augen. Man darf das, was die Augen aufnehmen, nicht verwechseln mit dem was der Geist als Ereignis der Wahrnehmung erzeugt. Die Augen sehen nur das was ihnen in einem einzigen Moment entgegensteht; sie finden sich auf einem kleinen Feld zusammen. Der Geist jedoch vervollständigt; er erinnert alle Felder; er läßt sie gemeinsam tanzen – Er baut sie zusammen, er vertauscht sie, alles bewegt sich. […] Aber die allerdinglichste Frage ist doch wohl diese: empfangen die Augen etwas anderes als das, was der Geist projiziert, sind sie vielmehr nicht nur Spiegel, die seine Ausstrahlungen auf sie reflektieren?[346]

Damit – so lässt sich an dieser Stelle zusammenfassend festhalten – zeigen Dubuffets Theorie und Praxis das Bestreben, eine radikale Gegenposition zur etablierten Kultur zu entwickeln, die bestehende Normen und Werte hinterfragt.[347] Um zu den Wurzeln des Schöpferischen vorzudringen, griff er auf eine primitive Bildsprache zurück, die Ursprünglichkeit vorgibt, „obwohl sie konzeptionell angelegt ist. Sie gewinnt ihre elementare Ausdruckskraft durch eklatante Regelverletzungen, die ungeahnte Freiräume für die Phantasie öffnen.“[348] Vor dem Hintergrund der körperlichen und seelischen Verletzungen des Zweiten Weltkrieges lässt sich Dubuffets künstlerischer Ansatz auch als Versuch einer Reflexion über „Krankheit“ verstehen, die er nicht als Defizit, sondern als „neue Dimension des Lebens“[349] begriff und dem „gesunden“ Menschen gegenüberstellte.[350] Insbesondere in der primitiven Kunst – in den „unschuldigen“, von der Kultur unbeeinflussten bildnerischen Äußerungen von Kindern, Naturvölkern und Geisteskranken – sah er die Möglichkeit, „eine Quelle der Erneuerung zu finden.“[351] Damit zielte er mit seiner Bildsprache nicht nur darauf ab, eine Alternative zur akademischen Kunst zu entwickeln, sondern auch einen Diskurs über die menschliche Existenz in der komplexen und entfremdeten Welt seiner Zeit anstoßen und damit die Bedeutung von Einfachheit und Unmittelbarkeit neu zu verhandeln.

5) Geschichte und Politik, Mythen, Götter und Sagen

Da sich die Malerei stets innerhalb eines historisch und kulturell determinierten Kontextes ereignet, eröffnet sie einen Blick auf kollektive Gedanken, Vorstellungen und Ideen, die ganze Kulturen und Epochen bestimmen und Fragen des aktuellen gesellschaftlichen Zusammenlebens genauso berühren wie geschichtliche Ereignisse. Aus der Entwicklung der Historienmalerei geht hervor, dass seit dem 15. Jahrhundert neben konkreten historischen Ereignissen auch religiöse, mythologische und literarische Stoffe sowie antike Göttergestalten und Heldenfiguren in überhöhter Form inszeniert wurden. Dabei zielte die Malerei stets darauf ab, den Betrachter emotional zu berühren, weshalb sie häufig für

[341] Vgl. Franzke (1990), S. 105ff.
[342] Ebd., S. 106
[343] Ebd., S. 36
[344] Dubuffet zit. n. Franzke (1990), S. 39
[345] Franzke (1990), S. 175
[346] Dubuffet zit. n. Franzke (1990), S. 175
[347] Vgl. Franzke (1990), S. 41ff.
[348] Ebd., S. 8
[349] Haas (1997), S. 19
[350] Vgl. ebd.
[351] Ebd., S. 27; Vgl. ebd., S. 24ff.

propagandistische Zwecke missbraucht wurde.[352] Seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wird zwischen Historien- und Ereignismalerei unterschieden, wobei Letztere die „Geschichte nicht mehr in ihrer Vergangenheitsdimension auffaßte, sondern als etwas Gegenwärtiges im zeitgenössischen Kontext und Kostüm darstellte."[353] Insbesondere die Malerei nach 1945 positionierte sich zunehmend kritisch gegenüber dem aktuellen politischen Geschehen und reflektierte gesellschaftliche Entwicklungen aus gegenwärtiger Perspektive. Im Zuge der Moderne und Postmoderne etablierte sich zudem das kunstgeschichtliche Zitat, das die Geschichte kunstimmanent „als Geschichte des eigenen Mediums reflektiert"[354] (→ Reflexive Prozesse: Malen über Malerei).

Am Beispiel des Malers Anselm Kiefer soll im Folgenden exemplarisch gezeigt werden, wie sich deutsche Geschichte und Gegenwart in einer zwischen Abstraktion und Figuration oszillierenden Bildsprache gegenseitig durchdringen und auf diese Weise zur Konstruktion eines kollektiven Gedächtnisses beitragen. Im Zentrum seines künstlerischen Schaffens stehen die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands, deren kulturelle und ideologische Voraussetzungen sowie die politischen und mentalen Nachwirkungen des Zweiten Weltkriegs, die er malerisch reflektiert und aufarbeitet.[355]

Bei dem großformatigen Gemälde *Maikäfer, flieg* (1974)[356], das der Werkreihe Verbrannte Erde zugeordnet werden kann, handelt es sich um ein bildgewordenes Kriegstrauma, das die Zerstörung der Natur durch die Feuerbrünste des Krieges zeigt.[357] Über den Vorder- und Mittelgrund erstreckt sich eine brüchig und roh wirkende, teilweise schneeweiß aufgehellte aber ansonsten in düsteren Farben gehaltene Farbflächenkomposition, die sich durch die weit oben angesetzte Horizontlinie in eine karge, rauchende und von tiefen Furchen durchzogene Ackerlandschaft mit geschichtlicher Konnotation verwandelt. Im linken oberen Bildbereich auf dem Acker befindet sich ein brennender Baum vor einem Hügel. Dahinter erscheint ein schmaler blauer Himmelsstreifen mit einem skizzenhaft aufgemalten Schriftzug, der eine Zeile aus

[352] Vgl. Sabine Schütz: Anselm Kiefer: Geschichte als Material. Arbeiten 1969 – 1983. Köln 1999, S. 11-22
[353] Ebd., S. 14
[354] Ebd., S. 22
[355] Vgl. ebd., S. 9ff., S. 23ff.
[356] Zum Gemälde Maikäfer, flieg (1974) siehe Staatliche Museen zu Berlin, Nationalgalerie (Sammlung Marx); https://www.smb.museum/en/museums-institutions/hamburger-bahnhof/collection-research/conservation-care/in-preparation/restoration-of-anselm-kiefers-painting-maikaefer-flieg/?utm_source=chatgpt.com; letzter Zugriff: 01.04.2026; Siehe auch Mark Rosenthal: Anselm Kiefer, Ausst.-Kat. The Art Institute of Chicago, 5. Dezember 1987 bis 31. Januar 1988/ The Museum of Modern Art, New York, 17. Oktober 1988 – 3. Januar 1989. Chicago u.a. 1987, S. 33, Pl. 129
[357] Vgl. Schütz (1999), S. 258ff.

deutschen Volkslied Maikäfer, flieg wiedergibt und nicht nur das Kriegstrauma eines Kindes thematisiert, sondern auch auf den Verlust des deutschen Gebiets Pommern anspielt. Gleichzeitig wird das deutsche Liedgut in Bezug auf dessen Verwendung in der Nachkriegszeit zur Diskussion gestellt.[358] Neben der Zeichenhaftigkeit einzelner Bildelemente kommt dem Material in Kiefers Werk eine zentrale inhaltliche Bedeutung zu. Die dicken, stark bearbeiteten Farbschichten und sichtbaren Verbrennungsspuren verweisen auf die zerstörerische Kraft des Feuers, die mit der militärischen Strategie des Verbrennens der Erde – einer Praxis des Dritten Reiches, die die vollständige Vernichtung eines Landstrichs zum Ziel hatte – in Verbindung gebracht werden kann.[359] Diese Spuren der Zerstörung verkörpern sich in eindrucksvoller Präsenz im Werk und treten in ihrer physischen Beschaffenheit dem*der Betrachter*in förmlich entgegen (→ Materialität). Selbst ohne Kenntnis des historischen Kontexts erzeugen sie einen beklemmenden und unheilvollen Bildeindruck.[360] Durch die emotionale Wirkung, die das Werk über seine materielle Beschaffenheit vermittelt, beabsichtigte Kiefer, mit dem lange vorherrschenden Schweigen über die Katastrophen des Zweiten Weltkriegs zu brechen und verdrängte Wahrheiten aufzuarbeiten, um so ein kollektives Gedächtnis der deutschen Geschichte zu konstruieren.[361] Dabei bleibt Kiefer der grundlegenden Frage verpflichtet, wie man „nach Auschwitz in der deutschen Kultur- und Kunsttradition noch Künstler sein"[362].[363] Indem er formale Mittel mit kulturellen Überlagerungen, historischen Verweisen sowie einem Motivkanon verbindet, der eng mit deutschem Nationalismus und Nationalsozialismus verknüpft ist, entwickelt Kiefer eine symbolisch und metaphorisch aufgeladene Bildsprache.[364] Diese kann als eine Form der Erinnerungs- und Trauerarbeit verstanden werden[365], in der unterschiedliche historische Ebenen miteinander verschränkt werden.[366] Dabei geht es nicht allein um die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, „sondern um die Kultur als solche, insofern diese das Material seiner

[358] Vgl. Schütz (1999), S. 261f.
[359] Vgl. ebd., S. 259
[360] Vgl. Daniel Arasse: Anselm Kiefer. München 2015, S. 69
[361] Vgl. ebd., S. 27ff.
[362] Ebd., S. 104
[363] Als selbstreflexives Element und Form des Nachdenkens über Malerei wird die Palette, bspw. in Ikarus – märkischer Sand (1981), bildhaft thematisch. Hier steht sie für die Vereinnahmung der Kunst durch den Nationalsozialismus und wird mit dem griechischen Mythos vom Sturz des Ikarus in Verbindung gebracht: „Nicht mehr das Sonnenfeuer, zu dem er aufsteigt, bringt den Künstler Ikarus zu Fall, sondern die durch den Landes- und Kriegskult entfachten Feuer, die den Aufschwung der Malerei vereiteln." (Ebd., S. 140)
[364] Vgl. Schütz (1999), S. 49ff.
[365] Vgl. Arasse (2015), S. 36ff., S.76ff.
[366] Vgl. ebd., S. 26

künstlerischen Identität darstellt".[367] Mit seinen Werken, die auf Erzählungen, Texten und Bildern beruhen, schafft Kiefer ein Andenken.[368] Sie bieten ihm die Möglichkeit, ein Gedächtnis an etwas zu konstruieren, „woran er keine Erinnerung hat."[369] Die daraus resultierende Ambivalenz prägt die Rezeption seiner Arbeiten, indem sie die Betrachter*innen in einen Zustand der Ungewissheit versetzt und zu einer aktiven Auseinandersetzung mit den dargestellten Inhalten auffordert.[370]

Eine vielfältige Durchdringung von Kunst- und Kulturgeschichte zeigt sich auch bei Cy Twombly, der im vierteiligen Zyklus *Hero and Leandro* nicht nur ein mythologisches Thema aufgreift, sondern zugleich Bezüge zur Stil- und Formgeschichte der Kunst herstellt (Abb. 21a-d).[371] Besonders der Bildtitel und die Schriftzüge auf der ersten und letzten Leinwand verweisenauf die tragische Liebesgeschichte des antiken Mythos: Hero lebt in einem Turm am europäischen Ufer des Hellesponts, Leander auf der gegenüberliegenden, asiatischen Seite – eine räumliche Trennung, die durch Heros Tätigkeit als Priesterin zusätzlich erschwert wird. Geleitet von einer brennenden Fackel schwimmt Leander jede Nacht zu Hero. Eines Nachts erlischt das Licht bei einem Unwetter, Leander ertrinkt, und Hero stürzt sich aus Verzweiflung ebenfalls ins Meer.[372] Der griechische Mythos thematisiert damit sowohl alltägliche Probleme und soziale Schranken als auch unerfülltes Glück und den Übergang von Leben und Tod[373], den Twombly in seiner Interpretation in eine neue Bildsprache transformiert.[374]

Abgesehen von den Schriftzügen verzichtet Twombly auf lesbare gegenständliche Zeichen. Vielmehr entsteht der Bedeutungsgehalt aus einem Zusammenspiel von Linien, Farben und den vielfältigen Schichtungen[375], die zwar gegenständliche Assoziationen zu Wasser, Meer und Lichtreflexionen zulassen[376], in ihrer Verweisfunktion jedoch nicht eindeutig sind. Trotz dieser Offenheit (Umberto Eco) ist der Zyklus mit kulturellen und individuellen Bedeutungen aufgeladen, die nach Richard Hoppe-Sailer durch die „sehende

[367] Arasse (2015), S. 140
[368] Vgl. ebd., S. 81
[369] Ebd.., S. 82
[370] Vgl. ebd., S. 82ff.
[371] Klaus-Peter Busse: Cy Twombly. Hero and Leander. Witten 1994, S. 5ff.
[372] Vgl. ebd. S. 7, S. 26; Vgl. auch Thierry Greub: Das ungezähmte Bild. Texte zu Cy Twombly. Paderborn 2017, S. 136
[373] Vgl. Busse (1994), S. 8, S. 44
[374] Vgl. ebd., S. 34
[375] Vgl. ebd., S. 18f.
[376] Vgl. ebd., S. 33

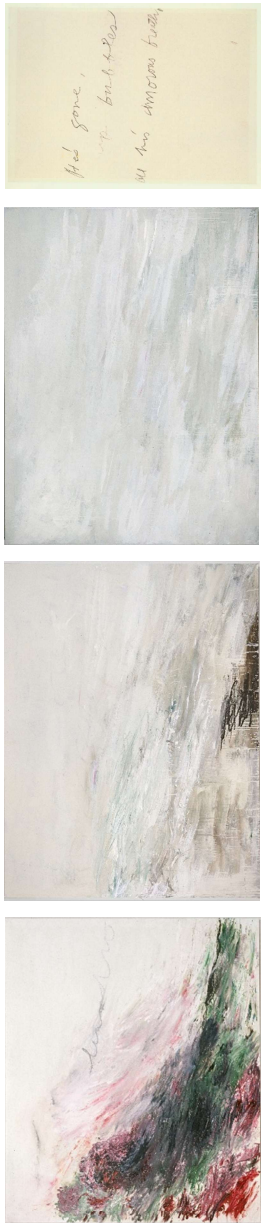


Abb. 21a-d) Cy Twombly: Hero and Leandro [A Painting in Four Parts], 1984, [Bassano in Teverina], Teil I: Ölfarbe, ölbasierte Hausfarbe und Ölmalstift auf Leinwand, 167,6 × 200,5 cm; Teil II: ölbasierte Hausfarbe, Ölfarbe und Ölmalstift auf Leinwand, 155,8 × 204,5 cm; Teil III: ölbasierte Hausfarbe und Ölfarbe auf Leinwand, 156,2 × 204,5 cm; Teil IV: Bleistift auf Papier, 42 × 29,5 cm

Rekonstruktion des kreativen Malprozesses“[377] zugänglich wird. Klaus-Peter Busse führt diese Überlegungen weiter aus und betont, dass eine phänomenologische Betrachtung im Fall von Hero und Leandro nicht ausreicht.[378] Die Lesart des Betrachters werde durch die Semantisierung des formalen Bildgeschehens gesteuert. Dieses verweise ikonografisch (Hero und Leander als mythologische Figuren in Literatur und bildender Kunst[379]) und stilistisch (malerische Stile anderer Künstler[380]) auf tiefere Bedeutungsebenen[381] und knüpfe an den sogenannten kognitiven Stil des Betrachters bzw. an formal und inhaltlich Bekanntes an. Dadurch entstehe ein „Spannungsfeld zwischen rhetorischer und ideolektischer Ikonografie [individueller Stil Twomblys], die beide nur […] durch ästhetische Sinnschöpfung durch den Betrachter entdeckt werden können“[382.383]

Die Form des Zyklus, die Darstellung als Polyptychon, deutet darauf hin, dass Twombly – anders als Turner in seiner Version von *The Parting of Hero and Leander* (1827), der einen fruchtbaren Moment dargestellt hat – ein zeitliches Geschehen sichtbar macht.[384] Diese Annahme wird durch die gemeinsame Grundstruktur der Bilder gestützt:[385] Hierzu zählen die rhythmisch angelegten, diagonal von links oben nach rechts unten verlaufenden Malgesten, ausgeführt mit breiten Pinseln, Kreiden und Fingern, sowie die transparenten, sich überlagernden Farbschichten, die innerhalb des Zyklus, zusätzlich durch die Farbtöne verbunden, eine Erwartungshaltung erzeugen, bildimmanente Spannung aufbauen und zugleich zur Lösung des Konflikts beitragen.[386] Abb. 21a zeigt diese diagonale Grundstruktur, die das Bild in zwei Hälften teilt. Im unteren Bereich verlaufen tiefrote und olivgrüne Farbspuren wellenförmig über eine schwarze Farbschicht und werden von weißer Ölkreide überlagert, wodurch ein Übergang zwischen den Bildzonen entsteht. Die weiß-graue Fläche im oberen Bereich wirkt beruhigend auf das Bildgeschehen und

[377] Richard Hoppe-Sailer zit. n. Busse (1994), S. 11
[378] Vgl. Busse (1994), S. 25
[379] Nach Thierry Greub ist das Motiv von Hero und Leander in der Antike seit dem 1. Jh. v. Chr. in verschiedenen Medien wie Wandmalerei, Mosaiken und Kleinkunst belegt, wobei überwiegend nicht ihr Tod, sondern Leanders Durchschwimmen des Hellesponts im Mittelpunkt steht. Das Interesse der antiken Darstellungen gilt dabei vor allem seiner heroischen Leistung sowie der Liebessehnsucht des Paares, weniger dem tragischen Ausgang (vgl. Greub (2017), S. 137).
[380] Formale und inhaltliche Bezüge finden sich beispielsweise in den Naturdarstellungen von Turner oder Monet sowie in den Werken von Brice Marden und Mark Rothko, die für Twomblys künstlerisches Schaffen von Bedeutung sind (vgl. Busse (1994), S. 5 ff., 37ff.).
[381] Vgl. ebd., S. 22f.
[382] Ebd., S. 9
[383] Vgl. ebd., S. 9, S. 25ff.
[384] Vgl. ebd., S., 34
[385] Vgl. ebd., S. 13ff.
[386] Vgl. ebd., S 35ff.

gibt den Blick auf einen diagonal verlaufenden Schriftzug mit dem Namen des Protagonisten frei.[387] Dieser lässt sich als Ruf Heros nach ihrem Geliebten interpretieren.[388] Auch die quer verlaufende Achse sowie die ausgeprägte Bewegung der Farbe, die das Auge führen, lassen sich als malerisches Äquivalent zur Natur, zu den Wogen des Meeres und zu Leanders Kampf um Leben und Tod verstehen.[389] Busse weist auf ebendiese Analogie zwischen Malakt und Inhalt hin, wobei die „Geschlossenheit der literarischen Vorlage […] in der Offenheit der natura naturans in den Gemälden“[390] aufgehe. Bild zwei (Abb. 21b) setzt sich die Bewegung und Farbschichtungen fort, wodurch frühere Arbeitsschritte nicht mehr vollständig nachvollziehbar, aber dennoch präsent bleiben. Neben leichten Umbra-, Grau- und Olivtönen dominieren Weiß und helles Grau, zu denen schwarze Linien am unteren rechten Bildrand einen Kontrast bilden. Der Gestus beruhigt sich und verwandelt sich in einen Zustand von Ruhe, der das Ende der Liebesbeziehung bereits andeutet.[391] Durch Kreidelinien und Schichtungen getrübter Farbe entsteht erneut eine Diagonale, die wie ein Horizont erscheint. Zusammen mit dem offen gelassenen oberen Bildteil lässt sie eine räumlich komponierte Struktur entstehen, die landschaftlich anmutet.[392] Im dritten Bild (Abb. 21c) löst sich – ähnlich wie im Spätwerk Monets – die Horizontlinie fast vollständig auf. Die diagonale Bewegung der Malspuren wird an manchen Stellen durch heranfließende Farbschichten vertikal durchbrochen. Rote und grüne Linien treten kaum noch hervor, da sie durch schichtende Überlagerungen mit gebrochenem Weiß fast vollständig getrübt werden. Während transparente Farbschichten in die Tiefe blicken lassen, rücken helle Partien als Lichtscheinungen in den Vordergrund der fast vollständig monochromen Fläche, die hier zum zentralen Farbthema wird.[393] Das letzte Bild (Abb. 21d) des vierteiligen Werks zeigt lediglich die sukzessive Absenkung der Worte „He’s gone, / up bubbles / all his amorous breath“, die einerseits als letzte Worte Leanders gedeutet werden können, andererseits auf den Schlussvers eines Gedichts von John Keats verweisen, der hier den Untergang des jungen Liebhabers beschreibt.[394]

[387] Vgl. Busse (1994), S. 15
[388] Vgl. ebd., S. 7
[389] Vgl. ebd., S. 27
[390] Ebd., S. 28
[391] Vgl. ebd., S. 27
[392] Vgl. ebd., S. 16, S. 36
[393] Vgl. ebd., S. 16ff.
[394] Vgl. Greub (2017), 142f.

Damit lässt sich abschließend festhalten, dass Twombly komplexe narrative Inhalte personalisiert, entmythologisiert und in ungegenständliche Strukturen überführt. Der Fokus liegt dabei nicht auf der heroischen Leistung Leanders, sondern auf der Darstellung der Natur, die in Anlehnung an die antike Erzählung den Menschen besiegt und zu einem Zustand der Ruhe führt.[395]

> Er transformiert die zu begrifflicher Eindeutigkeit verkommene und somit ihrer tatsächlichen Vielfalt und Individualität beraubte Natur aus dem kulturellen Begriffszusammenhang und überführt sie mithilfe der unmittelbaren, ungesteuerten malerischen Geste in eine Besonderheit, die ihrer ursprünglichen, im wahrsten Sinne natürlichen Erscheinungsweise um ein Vielfaches näher ist als die wissenschaftlich-katalogisierende Darstellung des Lehrbuchs.[396]

6) Erfahrungs-, Möglichkeits- und Phantasieräume

Der folgende Topos zeigt beispielhaft, wie es Künstler*innen mit Hilfe ihrer imaginativen Fähigkeit gelingt, die Wirklichkeit nicht nur zu interpretieren und zu repräsentieren, sondern diese auch zu erweitern. Die Erkenntnis, dass der Mensch durch visuelle Eindrücke nachhaltig beeinflusst wird, bildet den Ausgangspunkt der Analyse der folgenden Werkbeispiele, die den Betrachter bzw. die Betrachterin auf physischer, intellektueller und/oder emotionaler Ebene involvieren und auf diese Weise zur Erweiterung seiner*ihrer Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten beitragen.

Die Werke des deutschen Künstlers Gotthard Graubner (1930-2013) fokussieren die reine Wirkung der Farbe (→ Eigenständige Wirkungsweisen von Farbe und Form), die zu einer „Befreiung aus allen Zwängen einer mechanisierten Lebensregelung und Weltbeherrschung und damit um seine Befreiung zu sich selbst“[397] führen soll. Innerhalb eines solchen Kunstbegriffs, so Dietrich Helms, finde „keine Absetzung gegen eine überwundene Vergangenheit“ statt, vielmehr werde diese anerkannt und integriert „in das Konzept einer fortgesetzten Ausweitung unserer Selbst- und Welterfahrung."[398] Vor diesem Hintergrund sei auch das künstlerische Konzept Gotthard Graubners zu verstehen, der mit seinen „Farbraumkörpern“ darauf abziele, Farbe als sensualistisches

[395] Vgl. Busse (1994), S. 29f., S. 41f.
[396] Richard Hoppe-Sailer zit. n. Busse (1994), S. 46f.
[397] Max Imdahl: Farbraumkörper. In: Graubner, Gotthard/Peters, Hans Albert u.a. (Hrsg.): Gotthard Graubner, Ausst.-Kat. Staatliche Kunsthalle Baden-Baden, 19. September bis 23. November 1980/5. Triennale India, New Delhi 1981. Baden-Baden 1980, S. 9-11, hier S. 11
[398] Dietrich Helms: Gotthard Graubner. Recklinghausen 1974, S. 5

Erlebnis zu objektivieren und meditativ gestimmte Bildräume zu erschaffen, die körperlich und emotional spürbar werden.[399]





Abb. 22) Gotthard Graubner, Näni, 1984/86 [keine weiteren Angaben]
Abb. 23) Judith Ganz: Kokooning, 2019, Acryl/Öl auf Leinwand, 120 x 150 cm

Ein Beispiel hierfür ist das Werk *Nänie* (1984/86) (Abb. 22), eine monumentale, raumfüllende Malerei, in der sich Farbe, Raum und Körper gegenseitig durchdringen: Von den gelbfarbig abgeflachten Ecken verdichtet sich die Farbe zunehmend zur leicht nach vorne gewölbten Mittelpartie hin, wo sie in ein tiefes Violett übergeht. Ein optischer Farbschleier mit wechselnden Helligkeitsstufen überzieht die mit Synthetikwatte unterfütterte und mit Textil bespannte Leinwand.[400] Durch die Materialität verwandelt sich die farbige Leinwand in ein dreidimensionales, den Raum verdrängendes Objekt, das dem*der Betrachter*in in seiner sinnlichen Präsenz entgegentritt und durch seine spezifisch haptische Wirkung (Weichheit, Elastizität) besonders den Tastsinn anspricht. Gleichzeitig scheint der immaterielle, unendliche Charakter des Farbraumes dem Bild als Raumkörper zu widersprechen, was dazu führt, dass der*die Rezipient*in auf Distanz gehalten wird. Mehrere Farbtöne und Nuancen bestimmen die Leinwand und leiten die Wahrnehmung. Durch die übereinandergelegten und sich gegenseitig durchdringenden Farbflächen entstehen Nah- und Fernwerte, die sich einer klaren räumlichen Verortung

[399] Vgl. Dietrich Helms: Gotthard Graubner. In: Gotthard Graubner. Werke 1959 – 1969, Ausst.-Kat. Kunstverein für die Rheinlande und Westfalen Düsseldorf, 7. November bis 7. Dezember 1969. Düsseldorf 1969, o.S.
[400] Zum Entstehungsprozess von Gotthard Graubners Werken siehe bspw. Katharina Schmidt: Gotthard Graubner. Fablicht. In: Görner, Veit/Sommer, Caroline (Hrsg.): Gotthard Graubner, Farblicht, Ausst.-Kat. Kestner-Gesellschaft, Hannover, 16. Mai bis 3. August 2003. Hannover 2003, S. 13-24

entziehen und zu einem Eindruck der Schwerelosigkeit beitragen. Trotz punktueller Verdichtungen und Zentren, besitzt das Bild einen dynamischen Charakter, der durch den bewegt-kreisenden Farbauftrag, die unterschiedlichen Hell- und Dunkelwerte sowie das Vor- und Zurücktreten der Farbe hervorgerufen wird und das Bild pulsierend atmen lässt (→ Natur: Kräfte und Gesetzmäßigkeiten). Auf ebendiese taktile und pneumatische Dimension des organismusähnlichen „Farbleibs", der eine leibliche Erfahrung ermögliche, verweist auch Max Imdahl: Der Betrachter stehe dem objekthaften Bild nicht einfach gegenüber, sondern werde inkorporiert. Er erfahre die gegenstandsunabhängige fluktuierender Kraft der Farbe, die ihn zum erlebenden Mittvollzug anrege und darüber hinaus die Fähigkeit besitze, spezifische emotionale Empfindungen hervorzurufen.[401] „In diesem Erlebnis werden unsere Sinne versammelt, ergibt sich ein Austausch zwischen Person und Werk, am Ende Übereinkunft. Das Bild wird als etwas wie »Person« oder »Welt« erfahren, eine Entsprechung unserer Selbst, die uns ergänzt."[402] Graubners Arbeiten sind daher keineswegs gegenstandslos. Vielmehr ermöglichen sie eine reale Erfahrung, die einer ganzheitlichen Naturerfahrung nahekommt und mit den Mitteln der Malerei zugänglich gemacht wird.[403]

Für den inhaltlichen Gehalt Graubners Malerei ergibt sich daraus, dass dieser nur durch die konkrete Auseinandersetzung, „über die wirkliche Hinwendung mit den Sinnen"[404] erfahren werden kann. Die Annäherung erfordert vom Betrachter bzw. von der Betrachterin, sich der Stille und Transzendenz der Farben hinzugeben und – als ursprüngliche Weise der Weltaneignung – die eigenen inneren Gefühlsregungen zu reflektieren.[405] Die „Farbraumkörper" fordern dazu auf, „sich gerade auch seines natürlichen Wesens inne zu werden und zugleich zu erfahren, dass – mit den Worten Goethes – die Materie nie ohne Geist, der Geist nie ohne Materie existiert und nie ohne Materie wirksam sein kann."[406]

> Graubners Bilder setzen jenseits der Grenzen des rational Begreifbaren an und öffnen die Augen, für das, was hinter den Dingen steht. Sie schicken den Betrachter in vermeintlich unbekannte Gelände der Phantasie und der Gefühlswelt. Sie führen über die Grenzen des Vertrauten hinaus und kehren gleichzeitig dahin zurück, denn eigentlich ist es ganz einfach: Man muss nur schauen![407]

[401] Vgl. Imdahl (1980), S. 10
[402] Helms (1974), S. 26
[403] Vgl. Caroline Sommer: Man muss nur schauen. In: Görner, Veit/Sommer, Caroline (Hrsg.): Gotthard Graubner, Farblicht, Ausst.-Kat. Kestner-Gesellschaft, Hannover, 16. Mai bis 3. August 2003. Hannover 2003, S. 29-35, hier S. 29f.
[404] Ebd., S. 35
[405] Vgl. ebd.
[406] Imdahl (1980), S. 10

Während Graubners „Farbraumkörper" dem*der Betrachter*in als eine zweite Wirklichkeit leiblich entgegentreten und dadurch seine*ihre Erfahrungsmöglichkeiten erweitern, zielt Judith Ganz mit ihren fiktiven Landschaften darauf ab, fantastische Welten jenseits der sichtbaren Realität zu erschaffen und erfahrbar zu machen. Ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Positionen liegt in der jeweils geforderten Sehweise: Graubners Werke fordern ein sehendes Sehen[408], das sowohl das Aufspüren bildimmanenter ungegenständlicher Strukturen als auch die Wahrnehmung der eigenleiblichen Resonanz umfasst. Ganz' Landschaften hingegen knüpfen an die reale Seherfahrung an, indem sie ein wiedererkennendes Sehen[409] bzw. ein Hineinsehen ermöglichen, das allerdings nicht vollständig aufgeht.

Das großformatige Gemälde *Kokooning* (2019) (Abb. 23) erinnert in seinem Querformat entfernt an ein Landschaftspanorama. Dieser Eindruck wird durch die Positionierung der Horizontlinie, die Einteilung in Vorder-, Mittel- und Hintergrund sowie die Anlage von Nah- und Fernwerten verstärkt. Trotz dieser kompositorischen Bezüge zu klassischen Landschaftsdarstellungen sind die im Bild dargestellten Objekte nicht eindeutig zu erkennen. Zu sehen sind vegetabile, ornamentale Formen und fließende Farbergüsse. Blasenförmige Himmelskörper erstrecken sich von der oberen Bildkante in den Bildraum, der in eine helle und eine dunkle Zone unterteilt ist. In der lichtdurchfluteten unteren Bildhälfte überlagern sich farbintensive Formen, Farben und Flächen, die sich von natürlichen Erscheinungen lösen und als (halb-)autonome Gebilde erscheinen. Die leuchtenden Farben kontrastieren mit dem dunklen Hintergrund und erzeugen eine visuelle Spannung, die durch Überlagerungen, variierende Größenverhältnisse und Perspektivwechsel verstärkt wird und einen irritierenden Effekt zur Folge hat. Vor dem Hintergrund des Werktitels *Kokooning* (engl. „Verpuppen", „sich einspinnen") ergeben sich unterschiedliche Assoziationen. Zeitgenössische Katastrophen sowie die Zerstörung natürlicher Lebensräume durch menschlichen Eingriff könnten ein Grund die Entstehung dieser Räume sein.[410] Neben einer solchen Zivilisationskritik, die aus dem Werk herausgelesen werden kann, besitzt die „Landschaft" einen romantischen Charakter. Der „Hang zum Träumerischen und Märchenhaften, Abenteuerlichen und Fantastischen ist

[407] Sommer (2003), S. 35
[408] Vgl. Imdahl (1996a), S. 304; Siehe Anmerkung 10/11
[409] Vgl. ebd.
[410] Vgl. Martin Turck: Fiktive Landschaften (https://www.judithganz.de/texts; letzter Zugriff: 23.05.2024)

signifikant."[411] „Es zeigt sich eine Art Natur parallel zur Zivilisation, die dynamische Kräfte entfaltet, diesen unterworfen ist und dabei ambivalente Eindrücke zwischen Anziehung und Abschreckung hervorruft."[412] Ihre künstlerische Praxis beschreibt Ganz daher auch als Neukonstruktion von Weltbildern, die durch ungegenständliche Formsetzungen in imaginative Räume überführt werden. „Meine Bilder können als Denkmodelle gesehen werden, die sich an der Konstruktion einer neuen Sichtweise auf die Welt versuchen" [413], so die Künstlerin. Dabei greift sie auf „digitale und analoge Illustrationen", bildgebende Verfahren aus „Biologie und Medizin sowie auf Fotos von Natur und Naturkatastrophen"[414] zurück, die – ergänzt durch kunsthistorische Referenzen, insbesondere aus der Tradition der Landschaftsmalerei – eine Basis für ihre Bildwelten bilden.[415]

7) Religion und Weltanschauung: Anthropologische und kosmologische Transzendenz

Der Begriff „Transzendenz" (lat. transcendere = übersteigen) besitzt je nach Anwendungsbereich unterschiedliche semantische Konnotationen.[416] In der Philosophie lassen sich drei zentrale Aspekte unterscheiden: „erstens das Übersteigen der Bewusstseinsimmanenz im Erkenntnisakt, zweitens das Übersteigen der sinnlichen Erfahrung auf das Ganze aller Erscheinungen hin, drittens das Übersteigen der gesamten welthaften Wirklichkeit auf ihren absoluten Seinsgrund hin."[417] Der österreichische Theologe, Philosoph und Kunsthistoriker Günter Rombold, der sich intensiv dem Transzendieren des Kunstwerks gewidmet hat, differenziert darüber hinaus zwischen einem anthropologischen und einem kosmologischen Transzendieren. Ersteres beziehe sich auf den Menschen als Person, der mit seinem Glauben ins Zentrum der künstlerischen Gestaltung rückt. Darunter falle auch die Darstellung Jesu Christi, wobei stets die Frage nach der Darstellbarkeit des Göttlichen sowie die Reflexion und/oder Kritik von Glaubensvorstellungen und Religion(en) von Bedeutung sei (7.1).[418] Im

[411] Martin Turck: Fiktive Landschaften (https://www.judithganz.de/texts; letzter Zugriff: 23.05.2024)
[412] Deutsche Übersetzung n. Judith Ganz: Künstlerische Erklärung (https://www.judithganz.de/about; letzter Zugriff: 23.05.2024)
[413] Judith Ganz: Zu meinen Bildern (https://judith-ganz.com/; letzter Zugriff 23.05.2024)
[414] Ebd.
[415] Vgl. ebd.; Vgl. Turck
[416] Günter Rombold: Der Streit um das Bild. Zum Verhältnis von moderner Kunst und Religion. Stuttgart 1988, S. 261
[417] Ebd.
[418] Vgl. ebd., S. 263ff.

Gegensatz dazu nehme das kosmologische Transzendieren nicht primär den Menschen, sondern vielmehr den gesamten Kosmos „als Endliches oder Absolutes"[419] mit all seinen Lebewesen, Pflanzen, Mikro- und Makrostrukturen in den Blick (7.2).[420] Die Malerei bildet nach Rombold das Medium, welches die Wirklichkeit zu verstehen gibt und eben auch das erfasst, was die sinnliche Wahrnehmung ebendieser übersteigt.[421]

7.1) Anthropologische Transzendenz: Religiöse Vorstellungen, Werte und Normen

Dieser Topos widmet sich Werken mit religiöser Thematik, also jenen Kunstwerken, die moralische Botschaften und Überzeugungen vermitteln und sich auf das beziehen, was als heilig, geistig oder göttlich angesehen wird oder angesehen werden soll. Mit Romboldt kann hierbei wiederum zwischen zwei komplementären Arten des Transzendierens (symbolisch und formal) unterschieden werden, die jeweils verdeutlichen, wie religiöse Vorstellungen, Werte und Normen innerhalb eines Kunstwerks zur Erscheinung gelangen. Er führt aus, dass neben Symbolen – bspw. das Licht als Zeichen des Göttlichen in der ottonischen Buchmalerei – auch die kompositionelle Struktur, das formale Gerüst des Werks, als Hinweis auf Transzendenz gedeutet werden kann: [422] „Die Form ist Ausdruck einer Ordnung, die der Mensch dem Chaos gegenüberstellt. Die Ordnung im Bild weist auf den Ordo-Charakter der Welt hin."[423] Dazu zählt er auch die ungegenständliche Malerei[424], die das Konzept des wohl komponierten Tafelbildes infrage stelle und den transzendentalen Gehalt über eine wirkungsästhetische Dimension erfahrbar mache. Im Fokus stehe nicht die mimetische Abbildung religiöser Inhalte, sondern vielmehr das Berühren und Berührtwerden des*der Betrachters*Betrachterin im Sinne einer sinnlich-emotionalen, möglicherweise spirituellen Erfahrung.[425]

[419] Rombold (1988), S. 264f.
[420] Vgl. ebd. S. 264f.
[421] Vgl. ebd. S. 264
[422] Vgl. ebd., S. 266f.
[423] Ebd., S. 266
[424] Vgl. ebd.
[425] Vgl. Gerd Blum: Abschied von der Analogie. Arnulf Rainers Malerei und die Theorie des neuzeitlichen Bildes. In: Hopes, Reinhard (Hrsg.): Arnulf Rainer, Bild und Theologie. München/Paderborn 2005, S. 93-106; Mit Karl Rahner kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass ein Bild durch sein Gesehenwerden, durch die Vermittlung der Erfahrung des sinnlich geschichtlichen Ereignisses sowie den unmittelbaren Bezug auf den absoluten Gott, an religiöser Bedeutung erlangt. (Vgl. Karl Rahner: Schriften zur Theologie. Bd.16. Humane Gesellschaft und Kirche von morgen. Zürich u.a. 1984, S. 356ff.)

Ein zentrales Beispiel religiöser Kunst ist die Christusikone, ein heiliges Andachtsbild Christi, das auf der christlichen Lehre der Inkarnation – der Menschwerdung Gottes in Jesus Christus – beruht und die göttliche Präsenz als „unsichtbares, unbegreifbares und grenzenloses Wesen“[426] vergegenwärtigen soll.[427]

> Die Ikone eröffnet eine Sicht auf Gott; als Vision, die auf Gotteserkenntnis fußt, ist sie »Ähnlichkeit und Paradigma in einem.« Als »Vision des Unsichtbaren« gibt sie den Blick frei auf die ontologische Natur des über das Reale hinausreichenden Realen, das zum Unendlichen hinführenden Endlichen und des ins Unsichtbare hinübergleitenden Sichtbaren.[428]

Das im Katharinenkloster auf dem Sinai bewahrte *Halbfigurenbild Christi* aus dem 6. Jahrhundert[429] gilt als eines der frühesten Beispiele der Pantokrator-Ikonographie.[430] Es zeigt ein idealisiertes Bild des Erlösers in fast lebensgroßer (84 x 45,5 cm) Frontalansicht. Der rechte Arm Christi umfasst ein goldenes, mit Edelsteinen besetztes Evangelienbuch, das symbolisch für das Wort Gottes steht, während die linke Hand zum Segen erhoben ist. Tunika und Mantel erscheinen in kaiserlichem Purpur, dessen naturgetreue und technisch hochqualitative Wiedergabe – ebenso wie die Gestaltung des Inkarnats – „die volle Beherrschung der antiken Überlieferung verrät.“[431] Gleichzeitig gelingt es dem Künstler, „die menschliche Natur Christi zu überhöhen“[432], indem er ihn, umgeben von einem goldenen Kreuznimbus – einem Symbol des überirdischen Lichts[433] –, ursprünglich frontal und symmetrisch im Mittelfeld platziert hat. Die Komposition folgt hier der klassischen Pantokrator-Darstellung in byzantinischer Tradition, in der Christus als souveräner und allmächtiger Herrscher gezeigt wird. Besonders wirkungsvoll erscheinen die Augen Christi, die durch ihren unmittelbaren Blickkontakt zum Betrachter bzw. zur Betrachterin eine transzendente Wirkung entfalten. Sie scheinen diese*n zu durchdringen und ihn*sie zur Reflexion seiner eigenen Existenz aufzufordern, wodurch dem Bild eine

[426] Kurt Weitzmann: Die Ikone. 6. bis 14. Jahrhundert. München 1978, S. 40
[427] Vgl. ebd.; Als Gründungsikone gilt das Mandylion bzw. das Schweißtuch der Veronika. Hierbei handelt es sich um ein nicht von menschlicher Hand gemaltes Bild Christi, das der Legende nach entstanden sei, indem Christus sein Antlitz auf wundersame Weise in einem Linnentuch hinterlassen habe. (Vgl. Giovanni Morello: Christus – das Antlitz der Schönheit. In: Krischel, Roland u.a. (Hrsg.): Ansichten Christi. Christusbilder von der Antike bis zum 20. Jahrhundert, Ausst.-Kat. Wallraf-Richartz-Museum – Fondation Corboud, 1. Juli bis 2. Oktober 2005. Köln 2005, S. 25-29, hier S. 27f.)
[428] Mahmoud Zibawi: Die Ikone. Bedeutung und Geschichte. Solothurn/Düsseldorf 1994, S. 11
[429] Zum Halbfigurenbild Christi siehe Weitzmann (1978), S. 40
[430] Vgl. ebd.
[431] Vgl. ebd.
[432] Ebd.
[433] Vgl. Eva Heller: Wie Farben wirken. Farbpsychologie, Farbsymbolik, Kreative Farbgestaltung. 10. Aufl. Hamburg 2022, S. 187

sakrale Qualität verliehen wird. Die Strenge der Komposition wird durch subtile Asymmetrien – etwa in der Gestaltung der Augenpartie, der Anordnung von Bart und Haaren sowie der unterschiedlichen Form der Augenbrauen – leicht aufgebrochen, womit die Form auf die Doppelnatur Christi als Richter und Erlöser, als göttlich und menschlich zugleich verweist und damit auf zentrale christliche Glaubensinhalte hindeutet. Um den Fokus auf die Ikone zu betonen, wurde der Hintergrund auf das Wesentliche reduziert. Lediglich eine angedeutete Exedra mit Schlitzfenstern ist erkennbar, über ihr öffnet sich der Himmel.[434]

Im Gegensatz dazu tritt in der Ikonenmalerei seit dem 12. Jahrhundert zunehmend das affektive Moment in den Vordergrund. In Kreuzigungsdarstellungen[435] wird nicht mehr primär die souveräne Göttlichkeit Christi betont, sondern sein Leiden.[436] Der gekreuzigte Körper erscheint bewegter und verletzlicher, während Maria und Johannes ihre Trauer durch klar lesbare Gesten zum Ausdruck bringen. Dadurch verschiebt sich der Schwerpunkt von der statischen Majestät hin zu einer emotional nachvollziehbaren Heilsgeschichte, die durch eine abstrahierte Darstellungsweise, das fehlen einer Perspektive und den goldfarbenen Grund eine überirdische zeit- und raumlose Spähe fernab von der irdischen Welt entstehen lässt.[437]

Im Zuge der spätmittelalterlichen Pestepidemie wurden die Leidenszüge der Passion Christi durch expressive Steigerung der Darstellung des Grauens und der Todesqual weiter betont. Einen Höhepunkt dieser Entwicklung markiert die Kreuzigungsszene des *Isenheimer Altars* von Matthias Grünewald (ca. 1470–1528). „Schonungslos erscheint nun ein körperlich völlig gebrochener, erschöpfter und gepeinigter Gekreuzigter.“[438] Diese radikale Darstellungsweise, die den Betrachter emotional zu erschüttern sucht, weist bereits auf eine Entwicklung hin, die in der Moderne eine Fortsetzung findet und Jesus als Leidenden zwecks Ausdruckssteigerung oftmals stark deformiert in Szene setzt.[439]

[434] Vgl. Weitzmann (1978), S. 40
[435] Zur Kreuzigungsgruppe siehe Weitzmann (1978), S. 91
[436] Vgl. ebd., S.18
[437] Vgl. ebd., S. 90
[438] Ulrich Heinen: Passion und Emotion. In: Krischel, Roland u.a. (Hrsg.): Ansichten Christi. Christusbilder von der Antike bis zum 20. Jahrhundert, Ausst.-Kat. Wallraf-Richartz-Museum – Fondation Corboud, 1. Juli bis 2. Oktober 2005. Köln 2005, S. 256-261, hier S. 257
[439] Vgl. Rombold (1988); Vgl. Günter Rombold/Horst Schwebel: Christus in der Kunst des 20. Jahrhunderts. Eine Dokumentation mit 32 Farbbildern und 70 Schwarzweiss-Abb. Freiburg i. Br. 1983; Vgl. Peter Baum/Günter Rombold: Christusbild im 20. Jahrhundert, Ausst.-Kat. Neue Galerie der Stadt Linz, Wolfgang-Gurlitt-Museum, 12. März bis 31. Mai 1981. Linz 1981

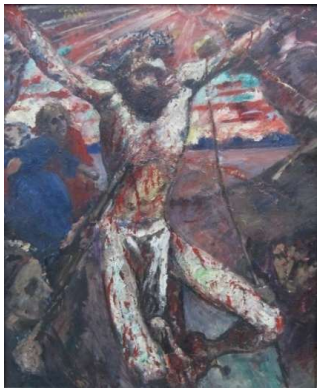


Abb. 24) Lovis Corinth: Der rote Christus, 1922, Öl auf Holz, 129 x 108 cm

Ein Beispiel für diese gesteigerte Malweise ist das Werk des deutschen Malers Lovis Corinth (1858–1925), dessen Gemälde *Der rote Christus* (1922) (Abb. 24) nicht nur eine biblische Szene des Neuen Testaments darstellt, sondern zugleich die Schrecken des Ersten Weltkriegs, sein eigenes Leid und das kollektive Trauma einer ganzen Nation verarbeitet. Durch eine intensive, expressive Farbigkeit, einen pastosen Farbauftrag, freien Pinselduktus sowie den Verzicht auf Details wird der Ausdrucksgehalt gesteigert und das physische und psychische Leid Christi in eine unmittelbare, affektiv aufgeladene Darstellung überführt.[440] Im Zentrum der Kreuzigungsszene steht der verwundete, blutende Leib Christi, dessen weiß akzentuierte Körperpartien ihn visuell hervorheben und unmittelbar in das Blickfeld des Betrachters rücken. Die Arme verlaufen in jeweils eine der oberen Ecken des Bildes und bilden, zusammen mit der auf Christus einstechenden Lanze sowie dem rechten Oberschenkel des angewinkelten Beines, ein formales Gerüst zweier, sich überkreuzender Diagonalen, die zur Spannung und Dynamik im Bild beitragen. Die Hände ragen formatsprengend über den Bildrand hinaus. Eine Besonderheit liegt nach Rombold in der „Doppelgesichtigkeit" Christi: Der leidende

[440] Vgl. Sonja de Puinef: Der rote Christus. In: Lorenz, Ulrike u.a. (Hrsg.): Lovis Corinth und die Geburt der Moderne, Ausst.-Kat. Museum der Bildenden Künste, Leipzig, 11. Juli 2008 bis 19. Oktober 2008 u.a. Leipzig/Bielefeld 2008, S. 146-147; Vgl. Andrea Bärnreuther: Der rote Christus. In: Schuster, Peter-Klaus u.a. (Hrsg.): Lovis Corinth, Ausst.-Kat. Haus der Kunst, München, 4. Mai bis 21. Juli 1996 u.a. München/New York 1996, S. 266; Vgl. Wolf Dieter Dube: Der rote Christus von Lovis Corinth. In: Baum, Peter/Rombold, Günter (Hrsg.): Christusbild im 20. Jahrhundert, Ausst.-Kat. Neue Galerie der Stadt Linz, Wolfgang-Gurlitt-Museum, 12. März bis 31. Mai 1981. Linz 1981, S. 33-40

Gottessohn erscheint sowohl in direkter Frontalansicht, die den*die Betrachter*in mit seinem Blick konfrontiert, als auch in einer Ansicht von unten. Letztere lässt sein nach oben zur Sonne gerichtetes Antlitz hinter dem Bart nahezu verschwinden.[441] Diese Mehrdeutigkeit führt den Kunsthistoriker zu zwei verschiedenen Deutungen: „entweder ertrinkt Christus in der Düsternis, oder er blickt erwartungsvoll nach oben, zum Licht."[442] Oberhalb des Bildes, hinter dem Speerstecher Longinus, befinden sich Johannes und die ohnmächtige Maria, die in stark abstrahierter Malweise dargestellt sind, sodass ihre Identifikation ohne ikonografisches Vorwissen erschwert wird. Auf der rechten Seite deutet sich eine weitere Figur an, die möglicherweise – in Anlehnung an die Erzählung des Johannesevangeliums – Jesus einen mit Essig getränkten Schwamm reicht. Der Himmel ist, ebenso wie die Gestalt Christi, von blutroter Farbe getränkt, die das menschliche Leid, den Schrecken und die Brutalität der Szene hervorhebt.[443] Indem Corinth über das naturalistische Abbild hinausgeht, gelingt es ihm schließlich, das „Nichtfaßbare, den Sinnen nicht unmittelbar Zugängliche"[444] zugänglich zu machen. Letztlich gewinnt die Komposition ihre religiöse Ausdruckskraft nicht allein aus der narrativen Darstellung, sondern vielmehr aus der Form und Farbe selbst. „Eine religiöse Vision vom Leiden und Sterben aus Form und Farbe gewonnen, gibt in der Gestalt Christi die Antwort auf die Frage nach dem Sinn."[445]

Mit *The Stations of the Cross: Lema Sabachthani* (1958–1966) sei zuletzt auf ein ungegenständliches Werk des amerikanischen Künstlers Barnett Newman (1905–1970) verwiesen. Bereits der Titel deutet darauf hin, dass es sich bei dem vierzehnteiligen, in mehreren Arbeitsphasen entstandenen Zyklus und *Be II* (Abb. 25-28) um die Umsetzung der Passion sowie der letzten Worte Christi handelt. Anstelle der Kreuzwegstationen und dem leidenden Sohn Gottes wird der Betrachter jedoch mit der unmittelbaren Präsenz reiner Streifen und Farbflächen konfrontiert.[446]

[441] Vgl. Rombold (1988), S. 147ff.
[442] Ebd., S. 151
[443] Vgl. ebd., S. 147ff.; Vgl. Dube (1981), S. 35ff.
[444] Bärnreuther (1996), S. 266
[445] Dube (1981), S. 35
[446] Vgl. Franz Meyer: Barnett Newman. The stations of the cross: Lema Sabachthani. Düsseldorf 2003, S. 45

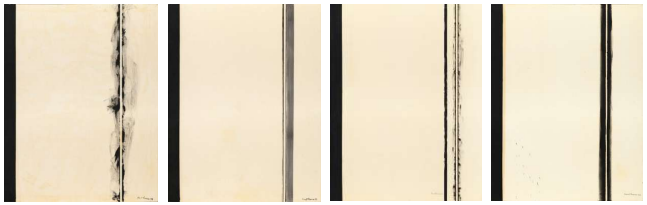


Abb. 25a-d) Barnett Newman, The Stations of the Cross: a) First Station, 1958, Magna auf Leinwand, 197,8 x 153,7 cm, b) Second Station, 1958, Magna auf Leinwand, 198,4 x 153,2 cm, c) Third Station, 1960, Öl auf Leinwand, 198,4 x 152,1 cm, d) Fourth Station, 1960, Öl auf Leinwand, 198,1 x 153 cm

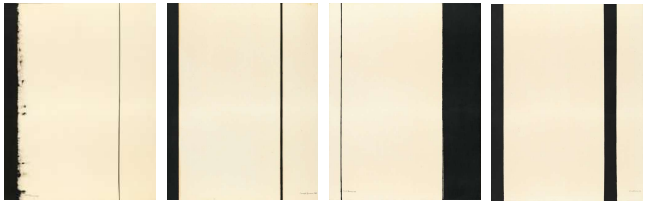


Abb. 26a-d) Barnett Newman, The Stations of the Cross: a) Fifth Station, 1962, Öl auf Leinwand, 198,7 x 153 cm, b) Sixth Station,1962, Öl auf Leinwand, 198,4 x 152,1 cm, c) Seventh Station, 1964, Öl auf Leinwand, 198,1 x 152,4 cm, d) Eighth Station, 1964, Öl auf Leinwand, 198,4 x 152,4 cm



Abb. 27a-d) Barnett Newman, The Stations of the Cross: a) Ninth Station, 1964, Acryl auf Leinwand, 198,1 x 152,7 cm, b) Tenth Station, 1965, Magna auf Leinwand, 198,1 x 152,5 cm, c) Eleventh Station, 1965, Acryl auf Leinwand, 198,1 x 152,4 cm, d) Twelfth Station, 1965, Acryl auf Leinwand, 198,1 x 152,4 cm



Abb. 28a-c) Barnett Newman: The Stations of the Cross: a) Thirteenth Station, 1965/66, Acryl auf Leinwand, 198,2 x 152,5 cm, b) Fourteenth Station, 1965/66, Acryl und Duco auf Leinwand, 198,1 x 152,2 cm, c) Be II, 1961/64, Acryl und Öl auf Leinwand, 204,5 x 183,5 cm

Die vierzehn rechteckigen Leinwände, die Newman mit dem Begriff *Stations* betitelt hat, haben dabei in etwa dasselbe Format von 198 x 152 cm.[447] In der *First Station* (Abb. 25a) sind ein streng geometrischer schwarzer Streifen am linken Bildrand sowie ein dynamischer, schwarzgrauer Zip[448] – eine Übermalung eines Klebebandes, das später entfernt wurde – zu erkennen. Letzter befindet sich etwa ein Viertel vom rechten Bildrand entfernt und erhält durch die sichtbaren Pinselspuren im Gegensatz zu dem linken Randstreifen einen lebendig aktiven Charakter. Die Variation der Streifen und Zips in Breite, Farbe und Anordnung führt innerhalb der gesamten Werkreihe dazu, dass sich die Einzelbilder in ihrer Wirkung unterscheiden.[449] Diese ändert sich bereits im zweiten Bild (Abb. 25b), das durch den zurückgenommenen Duktus des rechten Zips stiller und strenger erscheint. Der linke Streifen und der rechte Zip scheinen sich in ihrer Breite hier weitgehend zu entsprechen, während der strakte Hell-Dunkelkontrast zwischen dem Zip und dem Grund durch den grauen Mittelton abgemildert wird. Eine Fortsetzung und Variation dieser Struktur findet sich in den folgenden Bildern, wobei in der *Fourth Station* (Abb. 25d) ein zusätzliches Bildelement auftritt: Ein schmaler, nudefarbener Balken am linken Randstreifen, der zwischen Figur (schwarzem Streifen) und Grund (Leinwand) vermittelt. In der *Fifth Station* (Abb. 26a) wird die Strenge des linken Randstreifens erstmals durch eine Verwischung und eine damit einhergehende Bewegung hin zur rechten Seite aufgebrochen. Franz Meyer deutet dieses Aktivwerden des linken Streifens als „Christi Schrei am Kreuz“[450], der durch den schmalen, zur Linie gewordenen rechten Zip eine Abweisung erfahre.[451] Durch die klare Begrenzung beider Streifen in *Sixth Station* (Abb. 26b) beruhigt sich das Bildgeschehen. Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass sich die Logik der Bildstruktur durch die Gewichtung der Bildelemente im Bildraum stetig weiterentwickelt und auf einen Prozess oder ein Geschehen hinzudeuten scheint, ohne dabei eine konkrete Geschichte zu erzählen. Dieser Wandel zeigt sich besonders in *Seventh Station* und *Eighth Station* (Abb. 26c/d): In der siebten Station verlagert sich die Initialzone erstmals nach rechts, während der linke Streifen nur noch als feine Linie erscheint. In der achten Station befinden sich die Streifen, sowohl in ihrer Breite als auch in ihrer Farbintensität, erstmals in einem richtungslosen Gleichgewicht, das zum Innehalten auffordert. Die Stationen neun bis elf (Abb. 27a-c) sind durch einen Farbwechsel gekennzeichnet: Schwarze Streifen und Zips werden durch weiße ersetzt,

[447] Vgl. Meyer (2003), S. 45
[448] Vgl. ebd.
[449] Vgl. ebd., S. 48
[450] Ebd., S. 136
[451] Vgl. ebd.

was zum einen dazu führt, dass den Werken ihre Schwere genommen wird, zum anderen tritt die rohe Leinwand nun deutlicher hervor. Durch die unterschiedliche Gewichtung der weißen Streifen wird die zuvor bereits angedeutete Dynamik bis zu der *Twelfth Station* (Abb. 27d) weiter fortgeführt, in der die schwarze Farbe erneut in Erscheinung tritt. Neben zwei schmalen weißen Streifen verdrängt das Schwarz hier fast vollständig den Grund, was den Eindruck eines sich allmählich anbahnenden Endes entstehen lässt. Dieser Eindruck wird durch das Auslaufen der Farbe über den rechten Bildrand hinaus verstärkt. Das Schwarz scheint mit der rohen Leinwand förmlich zu ringen. Eine vollständige Vereinnahmung der Bildfläche durch das Schwarz bleibt jedoch aus. Stattdessen wird die schwarze Farbe, nachdem sie in *Thirteenth Station* (Abb. 28a) als abgeschlossener Bereich erscheint und an den Stellen der ursprünglich schwarzen Streifen und Zips den Blick auf die Leinwand freigibt, zugunsten einer gesteigerten Helligkeit eines zweifachen Weiß in *Fourteenth Station* (Abb. 28b) gänzlich eliminiert. Während der linke, ungrundierte Randstreifen gedämpft wirkt, entfaltet das Weiß im Mittelfeld eine meditative, erlösende Leuchtkraft. Die Fläche öffnet sich hier erstmals unbegrenzt und ungegliedert nach rechts.[452] Damit lässt sich die gesamte Abfolge als ein stetiger, zunächst langsamer Wandel hin zu einem Moment des Innehaltens und anschließend zu einer dramatisch beschleunigten Abfolge eines Geschehens interpretieren, in das am Ende Ruhe einkehrt.[453] *Be II* (Abb. 28c), das parallel entstandene, sich in Form und Farbe aber unterscheidende Begleitbild zu den Stations, kann als Antwort auf das zuvor dargestellte Geschehen gedeutet werden.[454] Mit dem schmalen, ausfransenden roten Streifen am linken Bildrand beginnt etwas Neues.[455]

Für den Bildsinn ergibt sich daraus, dass dieser, vergleichbar mit dem Entstehungsprozess der Werkreihe, erst in der sukzessiven Betrachtung der einzelnen Bilder und ihrer Relationen zueinander entsteht.[456] Auf diese Weise gelingt es Newman mit *The Stations of the Cross: Lema Sabachthani*, „eine eigenständige, nichts als die pure Emotion angesichts der Erscheinung provozierende Wirklichkeit“[457] zu erschaffen – eine Wirklichkeit, die eine zeitliche Dimension besitzt und durch das Zusammenspiel von Hell-Dunkel-Kontrasten,

[452] Zur formalen Analyse des Zyklus siehe Meyer (2003), S. 127-141
[453] Vgl. ebd., S. 49
[454] Vgl. ebd., S. 140
[455] Be II wurde in den Ausstellungen des Zyklus immer wieder neu angeordnet und kann in Bezug auf seine Hängung unterschiedlich gedeutet werden. (Vgl. ebd., S. 45-48)
[456] Vgl. ebd., S. 48, S. 50f.
[457] Richard Hoppe-Sailer: Meditation oder Reflexion. Über das prekäre Verhältnis von moderner Kunst und Religion. In: Hopes, Reinhard (Hrsg.): Religion aus Malerei? Kunst der Gegenwart als theologische Aufgabe. Paderborn 2005, S. 165-194, hier S. 185

die Verschiebung der Initialzone und die formale Entwicklung Grenzsituationen, den Tod und das Ende des Diesseits genauso erfahrbar macht wie die Erlösung nach dem Tod.[458] Newmans Kommentare belegen, dass es dem Künstler nicht darum ging, die einzelnen Kreuzwegstationen naturalistisch abzubilden:

> Es handelt sich nicht um ‚Kirchenkunst' im herkömmlichen Sinne. Und doch befassen sie sich mit der Passion, wie ich sie empfinde und verstehe; und was für mich noch bedeutender ist, ihr Dasein hat keine Kirche nötig.[459]

> Der Titel sollte als Metapher für meine Gefühle beim Malen dieser Bilder stehen. Er ist nicht wörtlich zu verstehen, sondern als Hinweis. Jede Kreuzwegstation in meinem Werk war auch eine Station in meinem persönlichen Leben – in meinem Leben als Künstler. Es ist ein Ausdruck dafür, wie ich gearbeitet habe. Ich war ein Pilger beim Malen.[460]

Weiter lässt sich dem zweiten Zitat entnehmen, dass Newman darauf abzielte, seine eigenen Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Die Stationen des Kreuzweges bzw. das Leiden Christi betrachtete er als Äquivalent zu seinem bildnerischen Schaffen:[461] Auch Newman sah sich mit einer existenziellen Situation – mit den Möglichkeiten und Bedrohungen des kreativen Aktes – konfrontiert, die ihn zum Malen veranlasst haben.[462] Damit wurde die Malerei zu einer religiösen, „in der lebensgeschichtlichen Praxis verankerte[n] Auseinandersetzung mit dem Passionsereignis“[463], die sich jeglicher ideologischen Instrumentalisierung entzieht und „Grenzerfahrungen menschlicher Existenz“[464] in eine malerische Form verwandelt.[465] „Sie [die Bilder] spielen auf ein religiöses Thema an, bearbeiten es in einem spezifischen Diskurs der Künste und transformieren es in eine Anschauungsform, welche die zu Grunde liegende religiöse Erfahrung in einen Akt künstlerischer Selbstreflexion überführt.“[466]

Der Kontrast von Schwarz und Weiß verweist dabei nicht nur auf den symbolischen Gehalt der Farben – Weiß als göttliche Vollkommenheit, Schwarz als Tod und Ende[467],

[458] Vgl. Meyer (2003), S. 142
[459] Newman zit. n. Hoppe-Sailer (2005), S. 190f.
[460] Newman zit. n. Meyer (2003) S. 54
[461] Newman stellt in einem Begleittext zur Ausstellung des Zyklus einen Bezug zu den ersten Pilgern her, die in Jerusalem mit dem Beschreiten des Kreuzweges darauf abzielten, „mit dem ursprünglichen Ereignis eins zu werden, statt es auf eine fromme Legende zu reduzieren.“ (Meyer (2003), S. 54)
[462] Vgl. Hoppe-Sailer (2005), S. 191
[463] Meyer (2003), S. 54
[464] Hoppe-Sailer (2005), S. 193
[465] Vgl. ebd., S. 191ff.
[466] Newman zit. n. Hoppe-Sailer (2005), S. 193
[467] Vgl. Heller (2022), S. 146f., S. 89

sondern auch auf existenzielle Grunderfahrungen, die einen Beitrag zur Bildwirkung leisten. In Verbindung mit den sich im zeitlichen Verlauf manifestierenden, an der Körperachse orientierten Streifen und Zips ermöglichen die Stations eine visuelle Erfahrung, die in einem unmittelbaren Ausgesetztsein gegenüber dem Bildphänomen besteht und zwischen Bild und Betrachter*in vermittelt.[468]

Der aramäische Untertitel *Lema Sabachthani* (Warum hast du mich verlassen?), der sich auf die letzten Worte bzw. den Aufschrei von Jesus Christus am Kreuz bezieht, stellt die Frage nach dem Sinn des menschlichen Leidens. Newman beschreibt diesen Aufschrei als den eigentlichen Kern der malerischen Umsetzung:[469]

> Der Aufschrei Lema – das Wozu – das ist die Passion, und das ist es, was ich in diesen Gemälden hervorzuholen versuchte. […] Ich sah mich gezwungen […] nur die rohe Leinwand zu gebrauchen und auf jegliche Farbpalette zu verzichten. […] Man sollte gezwungen sein, jedes Bild anzuschauen - die visuelle Wucht sollte total sein, unvermittelt- plötzlich.[470]

Gleichzeitig soll der*die Rezipient*in „auf sich selbst als aktiv Empfindenden und Handelnden“[471] zurückgeworfen werden.[472] Schließlich habe Newmans Intention darin bestanden, „das Erlebnis einer jede vertraute Erfahrung übersteigenden Erfahrung“[473] durch unmittelbare Betroffenheit und Überwältigung des reinen Seherlebnisses zu ermöglichen, wozu er auf den „Fundus absoluter Emotionen (= Erlebnis des Erhabenen) als elementares menschliches Vermögen“[474] zurückgegriffen hat. Damit können *Stations of the Cross* als tiefgründige persönliche und zugleich universelle Reflexion über Leiden, Tod und Erlösung verstanden werden. Dabei wird das Göttliche in ein existenzielles Erleben eingebettet[475] und in der Form des Werks für den*die Betrachter*in als emotionale Erfahrung seiner*ihrer selbst thematisch. Nicht zuletzt kann der

[468] Vgl. Meyer (2003), S. 39, 85
[469] Vgl. ebd., S. 57
[470] Newman zit. nach Hoppe-Sailer (2005), S. 191
[471] Meyer (2003), S. 39
[472] „Wir bekräftigen unser natürliches menschliches Verlangen nach dem Erhabenen, nach absoluten Emotionen. […] Das Bild, das wir hervorbringen, ist das Selbstverständnis einer Offenbarung, einer realen oder konkreten; ein Bild, das von allen, die es nicht durch die nostalgischen Gläser der Kunstgeschichte anschauen, verstanden werden kann.“ (Newman zit. n. Hoppe-Sailer (2005), S. 185)
[473] Max Imdahl: Barnett Newman, ›Who's Afraid of Red, Yellow and Blue III‹ (1971). In: Janhsen-Vukićević, Angeli (Hrsg.): Max Imdahl. Gesammelte Schriften. Zur Kunst der Moderne. Bd. 1. Frankfurt a. M. 1996b, S. 244-270, hier S. 247
[474] Ebd.
[475] Vgl. Meyer (2005), S. 130, S. 58; Vgl. Hoppe-Sailer (2005), S. 191ff.

Entstehungsprozess des Zyklus, der sich über acht Jahre gezogen hat, mit den Stationen des Pilgerwegs verglichen werden.[476]

> Dieser Weg war als Ereignis nicht im einmaligen bildnerischen Akt zu erfassen, sondern verlangte eine im Malen sich manifestierende Pilgerschaft. […] Sie (die stations) haben ein dreifaches Bedeutungspotenzial, in biographischer Hinsicht für den Künstler allein, existenziell und künstlerisch auch für den empfindenden Betrachter.[477]

Im Rückblick zeigt sich, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt und gegeben hat, die Frage nach der Darstellung der göttlichen Wirklichkeit und dem Glauben malerisch zu beantworten. Es wurde deutlich, dass neben Symbolen, der menschlichen Darstellung Jesus Christus als Repräsentant für die Gottheit oder der formalen Ordnung als Verweis auf das Überirdische, ein Bild auch dann als religiös angesehen werden kann, wenn es den Rezipienten bzw. die Rezipientin unmittelbar angeht, d.h., „wenn es in seiner Anschauung durch eine (wenn man so sagen darf) sinnliche Transzendenzerfahrung jene eigentliche religiöse Transzendenzerfahrung anregt und mitkonstituiert.“[478] Dabei sind es vor allem die ungegenständlichen Elemente, die dabei helfen, die Undarstellbarkeit des Göttlichen zur Erscheinung zu bringen und eine transzendente Erfahrung hervorzurufen.

7.2) Kosmologische Transzendenz: Metaphysische Aspekte, Kosmos und Spiritualität

Der vorliegende Topos widmet sich der kosmologischen Transzendenz und der damit verbundenen Fragestellung, wie das Unsichtbare, das Transzendente oder das Spirituelle in der Kunst dargestellt werden kann. Diese Überlegungen lassen sich auf die spirituellen Bewegungen (Spiritismus, Theosophie und Anthroposophie) des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts, besonders auf Rudolf Steiner, die Theosophische Gesellschaft und den Kreis um Stefan George zurückführen. Okkultismus und Wissenschaft galten zu dieser Zeit als gleichwertige Wege, um bislang unsichtbare Realitäten sowie den Welt- und Seinsgrund des Menschen zu erforschen.[479] Auch wenn die Folgezeit von unterschiedlichen Strömungen geprägt war, zeigt eine kunsthistorische

[476] Vgl. Meyer (2005), S. 130
[477] Ebd., S. 130
[478] Rahner zit. n. Rombold (1988), S. 268
[479] Vgl. Iris Müller-Westermann: Bilder für die Zukunft: Hilma af Klint. Eine Pionierin der Abstraktion im Verborgenen. In: Müller-Westermann, Iris/Widoff, Jo (Hrsg.): Hilma af Klint – eine Pionierin der Abstraktion, Ausst.-Kat. Moderna Museet, Stockholm, 16. Febraur bis 26. Mai 2013 u.a. Ostfildern 2013, S. 33-51, hier S. 38ff.

Betrachtung bis in die Gegenwart, dass Themen wie Glaube, Kosmos und Spiritualität nach wie vor künstlerisch verhandelt werden.

Trotz der Aktualität des Themas soll an dieser Stelle eine Künstlerin hervorgehoben werden, die lange Zeit unentdeckt blieb und die Kunstgeschichte auf den Kopf gestellt hat. Die Rede ist von Hilma af Klint, die bereits 1906, einige Jahre vor Kandinsky, den Schritt in die Ungegenständlichkeit vollzogen hat, weshalb sie als Pionierin der abstrakten Kunst angesehen werden kann. Die späte Anerkennung ihres Schaffens ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass ihre Werke, welche tiefe Einblicke in die Dimensionen des Daseins geben und Mikro- sowie Makrokosmos gleichermaßen reflektieren, erst zwei Jahrzehnte nach ihrem Tod der breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurden. Als Mitglied der Theosophischen Gesellschaft setzte sich af Klint intensiv mit der Welt jenseits des Sichtbaren auseinander und verfolgte dabei das Ziel, das Übersinnliche mittels der Malerei zu begreifen.[480] Die Grundlage und Voraussetzung ihres künstlerischen Schaffens bildeten sowohl das frühe Studium der Naturwissenschaften (Mathematik, Astronomie u.Ä.) als auch ihre Ausbildung an der Kunstakademie, das ihr als Landschafts- und Portraitmalerin die Möglichkeit bot, sich selbst zu finanzieren.[481]Allerdings gelang es der Künstlerin erst in der Abkehr von der äußeren Farbe und Form der Dinge, Entdeckungen im Bereich des Unsichtbaren vorzunehmen. Von zentraler Bedeutung für ihre künstlerische Praxis waren die sogenannten automatischen Zeichnungen, die im Kontext der Vereinigung Die Fünf entstanden. Diese Gruppe von fünf Frauen widmete sich über mehrere Jahre dem mediumistischen Arbeiten, das eine Verbindung zu höheren Wesen herstellen und dabei helfen sollte, deren Botschaften zu übermitteln.[482] „Die Bilder wurden direkt durch mich gemalt, ohne vorausgehende Zeichnung und mit großer Kraft. Ich hatte keine Ahnung, was die Bilder darstellen sollten, und dennoch arbeitete ich schnell und sicher, ohne einen Pinselstrich zu verändern.“[483]

Ein Beispiel für ihr malerisches Schaffen ist die Werkreihe *Die zehn Größten* aus dem Jahr 1907. Diese umfasst zehn monumentale Leinwände, die die Entwicklungsstadien des Menschen (Kindheit, Jugend, Erwachsensein und Alter) systematisch aufarbeiten:[484]

[480] Vgl. Müller-Westermann (2013), S. 33
[481] Vgl. ebd., S. 37
[482] Vgl. ebd., S. 38ff.
[483] Af Klint zit. n. Iris Müller-Westerman (2013), S. 38
[484] Vgl. Müller-Westermann (2013), S. 42



Abb. 29) Hilma af Klint: Die Zehn Größten, Nr. 6, 1907, Öl, Tempera und Papier, 315 × 234 cm

Die Zehn Größten, Nr. 6 (Abb. 29) zeichnet sich durch eine komplexe, sinnlich anmutende Struktur aus. Neben Rosa- und Mauvetönen im Hintergrund dominieren die Pastellfarben Hellblau und Hellgelb, die durch intensivere Buntfarben sowie schwarzen und weißen Bildelementen ergänzt werden. Das Formenrepertoire reicht von organischen Formen über schwungvolle schneckenartige Gebilde hin zu Textelementen, die nicht eindeutig zu entschlüsseln sind. Die organischen Formen und der lockere Duktus tragen zum sinnlichen Charakter des Werks bei. Im oberen Mittelffeld befindet sich ein mandelförmig schwarzer Kern, von dessen Spitze aus sich zwei ovale Formen blütenförmig nach unten hin öffnen. Dieses schwarze Gebilde ist durch gestrichelte weiße Linien mit einer darunterliegenden Spiralform verbunden. Genauso wie im oberen Bereich, der durch sich überschneidende, verdeckende und transparente Bildelemente gekennzeichnet ist, kommt es hier zu einer Durchdringung der Bildebenen. Oberhalb des schwarzen Formgebildes verdichtet sich das Geschehen in einem Raum zwischen zwei waagerechten weißen Linien. Durch die sich überschneidenden runden und ovalen Formen entsteht eine „mandalaartige“ Struktur. An die Spitze des mandelförmigen Kerns schließt sich eine symmetrisch gespiegelte vegetabile Form an. Die Pastellfarben hellgelb und hellblau, aus denen sich die gespiegelte Form zusammensetzt, werden an anderen Stellen im Bild, beispielsweise innerhalb der Schnecken-, Spiral- und Kreisformen, erneut aufgegriffen. Die untere Bildhälfte wird hauptsächlich von Schriftelementen bestimmt. Mannesalter erscheint damit als ein wohl komponiertes Bild, das sich in drei verschiedene Bereiche unterteilen lässt, welche durch Farbe und Form zu einer harmonischen Einheit verschmelzen. Bezieht man nun den spirituellen Kontext mit ein, in dem das Werk

entstanden ist[485], ergeben sich unterschiedliche Deutungsebenen, die die transzendente Dimension offenbaren: Ähnlich wie in anderen Werkreihen, etwa Die großen *Figurengemälde* (1907) oder *Die Evolution* (1908), griff af Klint auch in dem vorliegenden Werk auf verschiedenen Grundformen, Polaritäten und Farbkontraste (Schwarz-Weiß, Hell-Dunkel, Gelb-Blau, Bunt-Unbunt) zurück. Diese können als dem Leben zugrunde liegende und die Evolution vorantreibende Prinzipien verstanden werden.[486] Gleichzeitig spiegelt sich in den Farbkontrasten der zentrale Gedanken der Theosophie, die traditionelle Vormachtstellung des Männlichen zu überwinden und die scheinbare Dichotomie zwischen männlich (Gelb) und weiblich (Blau) sowie zwischen Körper und Geist aufzulösen. Wiederkehrende Symbole wie die Buchstaben „u" (das Geistige) und „w" (die Materie) verweisen auf die „Entwicklung der Materie aus dem Geist."[487] Daneben finden sich spiralförmige Gebilde und Schneckenformen, die einen energetischen Charakter haben und in ihren botanischen Wurzeln Phänomene des Wachstums sowie des Lebens veranschaulichen. Ihre Struktur – rechts- oder linksgedreht – ermöglicht zudem eine Differenzierung in männliche und weibliche Prinzipien.[488] In diesem Zusammenhang kann auch die verspielt-kursive Schrift als Ausdruck einer inneren Energie und zielgerichteten Dynamik des organischen Lebens verstanden werden.[489] Damit, so lässt sich abschließend festhalten, vereint Mannesalter mehrere, teils symbolisch aufgeladene Bildelemente und archetypische Formen, die einen Zugang zum menschlichen Dasein auf einer höheren (mentalen, astralen) Realitätsebene ermöglichen sollen.[490] Prozesse der Entwicklung werden dabei ebenso thematisch wie die Polarität der Geschlechter sowie von Materie und Geist, die im vorliegenden Werk in einen harmonischen Einklang gebracht werden und die Voraussetzung für das „Erwachsensein" bilden.

[485] Dabei sollte berücksichtigt werden, dass af Klint möglicherweise formale Elemente in ihrer ikonografischen Bedeutung aus esoterischen Abhandlungen übernommen hat. (Vgl. Pascal Rousseau: Vorboten der Abstraktion: Mediumismus, automatistisches Schreiben und Antizipation im Werk Hilma af Klints. In: Müller-Westermann, Iris/Widoff, Jo (Hrsg.): Hilma af Klint – eine Pionierin der Abstraktion, Ausst.-Kat. Moderna Museet, Stockholm, 16. Februar bis 26. Mai 2013 u.a. Ostfildern 2013, S. 161-175, hier S. 162ff.)
[486] Vgl. Iris Müller-Westerman (2013), S. 42ff.
[487] Ebd., S. 42
[488] Vgl. ebd., S. 42ff.; Vgl. Rousseau (2013), S. 162ff.
[489] Vgl. David Lomas: Die botanischen Wurzeln der Abstraktion im Werk Hilma af Klints. In: Müller-Westermann, Iris/Widoff, Jo (Hrsg.): Hilma af Klint – eine Pionierin der Abstraktion, Ausst.-Kat. Moderna Museet, Stockholm, 16. Februar bis 26. Mai 2013 u.a. Ostfildern 2013, S. 223-241, hier S. 225
[490] Vgl. Rousseau (2013), S. 172

8) Dekoration und Schmuck

Das Ornament erfüllt als universelles und alltägliches Phänomen das kultur-, ort- und zeitübergreifende Bedürfnis des Menschen, (Gebrauchs-)Gegenstände aller Art zu verzieren.[491] Diese Praxis reicht von den ersten Kleinplastiken des homo sapiens über Gefäße, Textilien und Möbel bis hin zu Büchern, Bauwerken und selbst dem eigenen Körper. Trotz der allgegenwärtigen Präsenz und kulturellen Bedeutung wurde das Ornament aufgrund seiner scheinbar banalen dekorativen Funktion oft als nebensächliches und überflüssiges Beiwerk abgewertet. Diese Abwertung und Verdrängung des Dekorativen verstärkten sich insbesondere durch den technischen Fortschritt im 19. Jahrhunderts und der damit einhergehenden Möglichkeit, ornamentale Formen mühelos zu reproduzieren.[492]

Dieser Topos richtet sich bewusst gegen die Annahme der Funktionslosigkeit der stilistisch vereinfachten oder geometrischen Formen und geht mit Markus Brüderlin[493] davon aus, dass das Ornament „mehr als nur ein Spiel mit reinen, inhaltslosen Formen" ist und „eine eigene Art des Verweisens"[494] besitzt, wobei auf die ursprüngliche Schmuckfunktion des Ornaments und seine nicht zu bestreitende faszinierende Wirkung näher eingegangen werden soll.[495] Da sich Kapitel II.2 umfassend der Frage nach der

[491] In Als der Mensch die Kunst erfand zeigen die Archäologen Nicholas J. Conard und Claus-Joachim Kind an spektakulären Funden auf der Schwäbischen Alb, dass vor mehr als 400000 Jahren neben Gebrauchsobjekten auch Schmuckstücke und Kunstgegenstände hergestellt wurden. Beispielhaft sei auf die Tierplastiken aus dem Lonetal verwiesen, die verschiedene Muster und Zeichen (Punkte, Rhomben, Wellen) erkennen lassen. (Vgl. Nicholas J. Conard/Claus-Joachim Kind: Als der Mensch die Kunst erfand. Eiszeithöhlen der Schwäbischen Alb. Darmstadt 2017, S. 48f., S. 74-84) Bereits hier zeigt sich das „Bedürfnis nach Perfektion, das vordergründige Funktionalität übersteigt" und die ästhetischen Qualitäten der Form hervorhebt. (Hubert Sowa: Pygmalions Kinder. Immersive Erfahrungen mit anthropomorphen Bildwerken und ihre kunstpädagogische Bedeutung. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. München 2017a, S. 367-391, hier S. 368)
[492] Siehe beispielsweise die Kritik des Architekten Adolf Loos. (Vgl. Adolf Loos: Ornament und Verbrechen (1908). In: Glück, Franz (Hrsg.): Sämtliche Schriften in zwei Bänden. Bd. 1. Wien u.a. 1962, S. 276-288)
[493] Vgl. Markus Brüderlin: Ornament und Abstraktion. Kunst der Kulturen, Moderne und Gegenwart im Dialog, Ausst.-Kat. Fondation Beyeler, Riehen, Basel, 10. Juni bis 7. Oktober 2001. Köln 2001a
[494] Markus Brüderlin: Einführung. Ornament und Abstraktion. In: Brüderlin, Markus (Hrsg.): Ornament und Abstraktion. Kunst der Kulturen, Moderne und Gegenwart im Dialog, Ausst.-Kat. Fondation Beyeler, Riehen, Basel, 10. Juni bis 7. Oktober 2001. Köln 2001b, S. 16-27, hier S. 19
[495] Dabei darf nicht verkannt werden, dass das Ornament über seine primäre dekorative Funktion hinaus auch eine kulturelle, gesellschaftliche und/oder symbolischen Bedeutung haben kann, der an dieser Stelle jedoch aus systematischen Gründen nicht weiter nachgegangen werden soll. Im Zusammenhang mit dem Bildphänomen muss außerdem auf eine Neubewertung des Verhältnisses von Ornament und bildlicher Darstellung verwiesen werden, die das Ornamentale als formales Organisationsprinzip des Bildes betrachtet und jüngst von Vera Beyer und Christian Spies näher erforscht wurde. (Vgl. Vera Beyer/Christian Spies: Ornament. Motiv – Modus – Bild. München u.a. 2012)

Wirkung ungegenständlicher Elemente widmet, können folgende Überlegungen, die an die wahrnehmungspsychologischen Studien von Erst H. Gombrich[496] über die ornamentale Wirkungsweisen anknüpfen, als erste Annäherungen hierzu verstanden werden.



Abb. 30) Attisch geometrische Bauchhenkelamphora, um 760

Dem lateinischen Wort ornamentum (Mittel, mit dessen Hilfe etwas geschmückt wird; Schmuckform oder Ereignis des Schmückens) entsprechend, zeigt die griechische Bauchhenkelamphora der attisch-geometrischen Epoche (Abb. 30) eine Vielzahl geometrischer Muster und stilisierter Figuren, die das 1, 55 m hohe Gefäß mit einer zusätzlichen Qualität auszeichnen.[497] Als Elemente, die zu der Gegenstandsform hinzutreten, können diese auch als „dekorativ" bezeichnet werden.[498] Bei der um 760 v. Chr. entstandenen Amphora handelt es sich um

> […] eines der ausgewogensten und harmonischsten Werke dieser Zeit; der höchste Ausdruck einer Einheit von Form und Dekor ist hier erreicht. Die Form der Amphora ist vollendet im Aufbau, das ornamentale System ist streng an die bereits in der primitiven Phase des geometrischen Stils verbreiteten Schemen gebunden.[499]

[496] Vgl. Ernst H. Gombrich: Ornament und Kunst. Schmucktrieb und Ordnungssinn in der Psychologie des dekorativen Schaffens. Stuttgart 1982
[497] Vgl. Paolo Enrico Arias/Max Hirmer: Tausend Jahre griechische Vasenkunst. Arias/ München 1960, S. 21
[498] Vgl. Hans Heinz Holz: Einführung. In: Kempas, Thomas u.a. (Hrsg.): Ornamentale Tendenzen in der zeitgenössischen Malerei, Ausst.-Kat. Haus am Waldsee, Berlin-Zehlendorf, 1. März bis 15. April 1968 u.a. Berlin u.a. 1968, o.S.
[499] Arias/Hirmer (1960), S. 21

Aufgrund ihrer Größe und Form, insbesondere des nach oben aufstrebendem Hals und der körperlich-plastischen Struktur sowie des zentralen Motivs der Aufbahrung eines bzw. einer Toten ist davon auszugehen, dass die Vase von ihrem ursprünglichen Zweck entfremdet und für einen rituellen Zweck – als Urne oder als Grabmarkierung – genutzt wurde.[500] Eine dichte, flächendeckende Dekoration überzieht das Gefäß und gliedert die Oberfläche in unterschiedliche Zonen:

> […] achtmal tritt das Mäanderband in den verschiedenen Abwandlungen auf; am Hals wechseln Rauten, Wolfszähne, unterbrochene Linien mit Parallelen und Mäanderbände ab; Auf drei Ornamentbänder unterhalb des Randes folgen weidende Rehe, während an der Basis des Halses liegendes Wild dargestellt ist. Die Henkel, die dem Vasenkörper eng aufsitzen, sind aus zwei Bändern gebildet, die durch eine Rippe in der Mitte vereinigt werden. Zwischen den Henkeln entwickeln sich die Figurenszenen, die durch zwei vertikale Mäandermotive eingerahmt sind […][501]

und Szenen der Totenklage darstellen. Aufgrund der silhouettenartigen, geometrisch-reduzierten Gestaltung der menschlichen Figuren lässt sich deren Geschlecht nicht eindeutig bestimmen. Besonders auffällig sind die Beine, die in einer leicht voreinander gesetzten Profilansicht dargestellt sind, sowie die Oberkörper in Form von Dreiecken. Nach Erika Simon betonen diese Formen die Beweglichkeit der Figuren sowie den Sitz des Atems, wodurch – ähnlich wie bei den Tierdarstellungen und im Gegensatz zu den rein geometrischen Formelementen – der lebendig-organischer Charakter hervorgehoben werde.[502] Die Figuren nehmen verschiedene Posen ein, wobei sich die Gruppen zu beiden Seiten der Prothesis (Aufbahrung eines Verstorbenen) nahezu spiegelbildlich wiederholen und sich so dem ornamentalen Fries angleichen. Unterhalb des Verstorbenen befinden sich vier sitzende Personen, jeweils zwei in ähnlicher Haltung. Darüber liegt der oder die Tote ausgestreckt und umgeben von einem gemusterten Leichentuch, das um den Leichnam herumgemalt wurde, um ihn nicht zu verdecken. Simon stellt heraus, dass es sich bei den verschiedenen Mustern um bewusst eingesetzte Formelemente handelt, die dabei helfen sollen, die Szene harmonisch in die Gesamtgestaltung des Gefäßes zu integrieren.[503]

> Dem gleichen Zweck dient der schraffierte Mäander, der Bildfeld auf Vorder- und Rückseite vertikal als Doppelstreifen Rahmt. Schraffierter Mäander ist überhaupt das

[500] Vgl. Bernhard Schweitzer: Die geometrische Kunst Griechenlands. Frühe Formenwelt im Zeitalter Homers. Köln 1969, S. 25f.
[501] Arias/Hirmer (1960), S. 21
[502] Vgl. Erika Simon: Die griechischen Vasen. 2. Aufl. München 1981, S. 31
[503] Vgl. ebd., S. 31

> Leitmotiv im Schmuck dieser Amphora. Zwar zeigt sie im unteren Teil – jeweils zwischen drei bis zur Mündung immer wiederkehrenden Umlauflinien – stehende schraffierte Blätter. Darüber jedoch entfaltet sich ringsum das Leitmotiv zu immer größerer Fülle: zuerst als Zinnenmäander, dann als Schlüsselmäander, schließlich als Doppelmäander. Dieser bildet auch oberhalb der figürlichen Darstellung den ersten großen umlaufenden Fries. Die Vertikale des Halses wird sogar durch einen dreistöckigen Mäander betont, der sich in der Mitte ausbreitet und in zwei rahmenden Schlüsselmäanderstreifen sein Echo findet.[504]

Durch die Verwendung identischer Friese an der Lippe und über dem Fuß fällt es leicht, das ornamentale Gefüge auf einen Blick zu erfassen. Insgesamt ist die Amphora jedoch weniger symmetrisch, sondern mehr tektonisch gegliedert: Mit zunehmender Höhe und zunehmendem Volumen des Vasenkörpers weiten sich die Abstände der Achsen der einzelnen Ornamentglieder stufenweise aus, womit sich das Ornament „unmittelbar mit den inneren, tragenden und erfüllenden Kräften des plastischen Gefäßaufbaus“[505] verbindet. Über dem Hauptbild kommt es erneut zu einer Verdichtung der einzelnen Friese. Ein Blick ins Detail zeigt, dass die geometrischen Muster aus der Variation elementarer Formen – Punkt, Linie, Rechteck und Dreieck – entstanden sind, während der Mäander in seinem bandartigen Charakter vermutlich aus alter Tradition übernommen wurde. Zusammen mit den Blätter- und Tierfriesen erzeugen diese, sich regelmäßig wiederholenden geometrischen Elemente eine dekorative Außenhaut der Vase, die ein harmonisches Gesamtbild entstehen lässt.[506]

Die Bedeutung des Ornaments lässt sich über die griechische Vasenkunst hinaus auch in der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Buchmalerei nachweisen, die die überwältigende Schönheit ihrer Bilder beispielhaft vor Augen führt. Norbert Wolf spricht von der „Magie, die diese Bücher einst ausstrahlten“ und sogar heute, „trotz der elektronisch erzeugten Bilderflut“[507], noch ausüben. „Buchmalerei ist der integrale Bestandteil eines ästhetisch gestalteten und inhaltlich wie formal durchkomponierten Gesamtorganismus“[508], zu dem die ornamentale Gestaltung ebenso gehört wie der Text und das Bild. Im Zuge dieses Topos sei vor allem auf die insulare Buchmalerei verwiesen, die sich mit der Christianisierung der Britischen Inseln im 6. Jahrhundert entwickelte, sich

[504] Simon (1981), S. 31
[505] Schweitzer (1969), S. 28
[506] Vgl. ebd., S. 26ff.
[507] Norbert Wolf: Buchmalerei verstehen. Darmstadt 2014, S. 9
[508] Ebd., S. 12

durch verschlungene Ornamente von größter Komplexität und Perfektion auszeichnet und damit den Zweck verfolgte, das Wort Gottes zu verherrlichen.[509]



Abb. 31) Book of Kells, Teppichseite, um 800

Insbesondere die sogenannten „Teppichseiten“, etwa im *Book of Durrow* (um 675, Dublin), Book of Lindisfarne (Ende 7. Jh., London) oder *Book of Kells* (um 800, Dublin), die dem reinen Ornament gewidmet sind und häufig eine Kreuzform hervortreten lassen, zeugen von der Vorliebe für wuchernde ungegenständlich-dekorative Formen (Abb. 31).[510]

> Das in einen Rahmen gesetzte doppelarmige Kreuz mit acht Kreisen ist im Book of Kells das einzige Beispiel einer ausschließlich aus Ornamenten zusammengesetzten Teppichseite. Die Kreise, deren Zahl sich auf die acht Tage von Christi Passion bezieht, sind gefüllt mit Trompetenspiralen und Pelta-Ornamenten. Andere Bereiche der Seite erhalten überaus fein ausgeführte Flechtwerke mit stilisierten Löwen (meist rot), Schlangen (meist gelb) und Pfauen (purpurn). In den beiden Ornamentfeldern zwischen den kreuzarmen verflechten sich menschliche Körper mit Pfauen und Löwen und bilden ein kompliziertes Ornament – vielleicht das für das Auge am schwersten zu entwirrende in der gesamten Handschrift.[511]

[509] Vgl. Ernst Günther Grimme: Die Geschichte der abendländischen Buchmalerei. 2. Aufl. Köln 1985, S. 25-32
[510] Vgl. Wolf (2014), S. 142ff.
[511] Bernard Meehan: Book of Kells. Das Meisterwerk keltischer Buchmalerei. Darmstadt 2020, S. 65

Während die einzelnen Füllelemente erst bei genauerer Betrachtung in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden erfasst werden, versucht das Auge zunächst einen Überblick über die Gesamtstruktur zu gewinnen. Diese zeichnet sich trotz der hohen Komplexität der einzelnen Unterformen durch ein symmetrisches Grundgerüst aus, das einen ausgeglichenen und harmonischen Eindruck entstehen lässt.[512] Die Füllelemente der großen Kreise und der Zwischenformen bilden in ihrer Bewegtheit und Variation einen Gegensatz zu der starren Außenform. Vielfach verschlungenes Flechtwerk überlagert sich hier und bildet zusammen mit den Tierdarstellungen ein komplexes ornamentales Netz, das das Auge überfordert. Aufgrund der Vereinfachung und Integration in das ornamentale Muster sind die Figuren wie Löwe, Schlange, Pfau und Mensch nur schwer erkennbar. Ihre gegenständliche Bedeutung wird zugunsten einer ornamentalen Gesamtwirkung gemindert. Allerdings erregt die „Teppichseite" auch unabhängig von ikonologischen Deutungen Bewunderung, indem „das Auge über ihre formalen Finessen gleitet: über farbig kontrastierende und doch einen harmonischen Gesamtklang erzeugende Wirbelformen, über kleinere und größere Kreise, gefüllt mit dynamisch gespannten Spiralmustern."[513]

Damit weist die griechische Vase, ebenso wie die Teppichseite des Book of Kells, zentrale, dem Ornament inhärente Merkmale auf. Die dekorativen, ungegenständlichen Formen und abstrakten Figuren sind sowohl linear als auch flächig angelegt. Sie entstehen entweder durch eine naturhafte Abstraktion organischer Formen oder basieren auf einfachen geometrischen Grundelementen und sind somit anorganischer Natur. Die Formen gliedern sich in Haupt- und Unterformen bzw. Rahmen und Füllung, treten wiederholt in Erscheinung, beziehen sich aufeinander und lassen sich potenziell unbegrenzt erweitern. Der Rahmen fungiert als haltgebendes Gerüst und ordnet die einzelnen Elemente nach dem Prinzip des Zusammenschlusses zu einer kohärenten Gesamtgestalt. Gleichzeitig bleibt er erweiterbar und modifizierbar, wodurch individuelle Variationen vorgenommen werden können. Abweichungen oder Unregelmäßigkeiten innerhalb des Musters sind zwar möglich, die übergeordnete gestalthafte Ordnung bleibt in den meisten Fällen jedoch erhalten. Zu den zentralen Strukturmerkmalen der ornamentalen Gestaltung gehören außerdem die häufig anzutreffende (spiegel-)symmetrische Anordnung der einzelnen Elemente sowie die gestalterischen Prinzipien

[512] Vgl. Meehan (2020), S. 235; „Der Mittelpunkt jedes Kreises befindet sich in einem Schnittpunkt des Rasters, und sie bilden ein symmetrisches Muster." (Ebd.); „Das Kreuz steht hier für zentralen Inhalt der christlichen Botschaft: das Opfer Christi am Kreuz und seiner Funktion als Erlöser." (Ebd., S. 113)
[513] Wolf (2014), S. 143

der Reihung und des Rapports, die im Auge des Betrachters eine besondere Faszination auslösen.[514]

Diese Prinzipien ornamentaler Gestaltung durchziehen die gesamte Geschichte der Kunst und angewandten Gestaltung und werden beispielsweise in der *Pattern and Decoration*-Bewegung, die sich seit 1974 als Gegenbewegung zur Strenge des Minimalismus und der Konzeptkunst entwickelte, erneut aufgegriffen. Im Unterschied zu den historischen Vorformen zielen die Künstler*innen jedoch darauf ab, das Repertoire ornamentaler und dekorativer Elemente durch eine angereicherte Farb- und Formenvielfalt neu zu interpretieren. Neben ihrer Intention, das Affektive und „Schöne" in die Kunst zurückzuholen, besteht ein weiteres Hauptanliegen darin, tradierte Vorstellungen von Kunst sowie politische Fragen, etwa die Marginalisierung von Frauen und ethnischen Minderheiten im Kunstbetrieb, zu hinterfragen.[515]





Abb. 32) V Valerie Jaudon: Leland, 1978, Öl auf Leinwand, 183 x 274,5 x 4 cm
Abb. 33) Robert R. Zakanitch: Flash, 1978, Acryl auf Leinwand, 247 x 210 cm

Leland (1978) der amerikanischen Künstlerin Valerie Jaudon (geb. 1945) zeigt ein vielfach überlagertes Raster aus runden und geraden Linien, das an die islamische und keltische Buchmalerei erinnert (Abb. 32). Durch Wiederholung, Symmetrie und eine monochrome Farbgebung entsteht ein regelmäßiges, dekoratives Muster, das sich als All-Over-Struktur über die gesamte Leinwand erstreckt. Die Überschneidungen und Verdeckungen innerhalb dieser Struktur tragen zu einem räumlichen Vor- und Zurücktreten einzelner Bereiche bei, wodurch sich Assoziationen zu traditionell weiblich

[514] Vgl. Holz (1968), o.S.
[515] Vgl. Elizabeth Glassmann: Grusswort. In Boehle, Esther/Ammer, Manuela (Hrsg.): Pattern and decoration. Ornament als Versprechen, Ausst.-Kat. Ludwig Forum für Internationale Kunst Aachen, 2019/mumok – Museum moderner Kunst Stiftung Wien, 2019, Köln 2018, S. 6

konnotierten Handwerkstechniken (bspw. Stricken oder Weben) einstellen, die auf diese Weise in den Kontext der Hochkunst gestellt und als feministisches Statement verstanden werden können.[516]

Im Gegensatz zu den regelmäßigen Strukturen in Jaudons Werk entwickelte Robert Zakanitch (geb. 1935) eine florale, dekorative Bildsprache zwischen Figuration und Abstraktion, die an Tapetenbahnen erinnert. Das großformatige Triptychon *Flash* (1978) (Abb. 33) geht in seinem Ausmaß jedoch weit über einfache Dekoration hinaus: Zwei mit Blüten besetze Seitenflügel zeigen ein repetitives Muster, das zu einem expressiven Mittelteil dynamisch überleitet. Hier entfalten sich Ranken und Blüten in vertikaler Anordnung, die auf den ersten Blick spiegelsymmetrisch erscheint. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch eine Variation der naturhaften Formen, die zu einem lebendigen Eindruck beiträgt. Dieser Eindruck wird durch die bunte Farbigkeit und den schwungvollen Duktus zusätzlich verstärkt und als emotionale Kraft auf den*die Betrachter*in übertragen. Trotz der expressiv anmutenden Gestaltung bleibt die ornamentale Struktur des Werks durch die Wiederholung der Formen sowie die Symmetrie der Grundstruktur erhalten. Indem *Flash* dekorative Elemente künstlerisch in Szene setzt, gelingt es Zakanitch nicht nur, sich von etablierten Regeln der Kunst zu befreien, sondern auch, die konventionellen Vorstellungen von Schönheit, „High Art" und Handwerkskunst kritisch zu hinterfragen und die Wertigkeit dekorativer Ausdrucksformen zu betonen[517] (→ Reflexive Prozesse: Malen über Malerei). „Die selbstbewusste Ästhetik seiner Gemälde feiert den Reichtum und die Komplexität des Dekorativen und vereint damit nicht nur das Vorurteil, dass Schönheit in der Kunst ein simples und abzulehnendes Konzept sei, sondern erhebt sie gar zum emanzipatorischen Mittel gegenüber dem/der Betrachter_in."[518]

Einen theoretischen Zugang zu den bildspezifischen Wirkungsweisen ornamentaler Formen bietet Ernst H. Gombrich, der in *Ornament und Kunst* (1982)[519] psychologische, biologische und anthropologische Erklärungsansätze für den Ausdrucksgehalt dieser Formen liefert. Seine Annahme besteht darin, dass allen Lebewesen ein Drang zur

[516] Vgl. Manuela Ammer: Valerie Jaudon. In: Boehle, Esther/Ammer, Manuela (Hrsg.): Pattern and decoration. Ornament als Versprechen. Ausst. Kat. Ludwig Forum für Internationale Kunst Aachen, 2019/mumok – Museum moderner Kunst Stiftung Wien, 2019, Köln 2018, S. 92
[517] Vgl. Denise Petzold: Robert Zakanitch. In: Boehle, Esther/Ammer, Manuela (Hrsg.): Pattern and decoration. Ornament als Versprechen, Ausst.-Kat. Ludwig Forum für Internationale Kunst Aachen, 2019/mumok – Museum moderner Kunst Stiftung Wien, 2019, Köln 2018, S. 146
[518] Ebd.
[519] Gombrich (1982)

Ordnung zugeschrieben werden kann, der in der Kunst eine Entsprechung finde.[520] Die menschliche Wahrnehmung betrachtet er als aktiven Prozess, der auf das Erfassen der Umwelt und den Erhalt des Lebens ausgerichtet ist. Dabei unterscheidet er zwischen der Ordnungswahrnehmung und der Bedeutungswahrnehmung, die sowohl angeborene als auch erworbene kognitive Fähigkeiten umfasse und dazu beitrage, sich in Raum und Zeit zu orientieren.[521] Hierbei vertritt er die sogenannte „Einfachheits-Hypothese", die besagt, dass die menschliche Wahrnehmung stets darauf ausgerichtet ist, die Umwelt nach naturgegebenen Regelmäßigkeiten – Strukturen und Gesetzmäßigkeiten wie Herzschlag, Atmung oder Bewegung – abzusuchen, um die komplexen Informationsmengen leichter zu verarbeiten.[522] Gombrich verweist an dieser Stelle auf die Forschungen des Wahrnehmungspsychologen James Gibson[523], der in diesem Zusammenhang von einer „verborgenen Ordnung" spricht. Erst der Wechsel zwischen Ordnung und Unordnung errege im Wahrnehmungsprozess unsere Aufmerksamkeit und verweise im biologisch-anthropologischen Sinne auf die Bedeutsamkeit der Dinge.[524] Unter Berücksichtigung der Gestaltprinzipien gelangt Gombrich zu der These, dass das „Muster-Machen" auf der Ordnung „von Elementen nach Gleichheit und Verschiedenheit"[525] beruht. Die Dekorationskunst spiele mit der Erwartungshaltung des Betrachters bzw. der Betrachterin, indem sie zwischen regelmäßiger Struktur und gezielten Abweichungen oszilliere.[526]

Die „Teppichseite" des *Book of Kells* zeigt anschaulich, wie die durch Symmetrie und Wiederholung gekennzeichnete Grundstruktur durch Abweichungen und die Betonung bestimmter Bereiche gezielt durchbrochen wird. Durch die Variation der Flechtmuster und der stilisierten Tierdarstellungen entsteht ein komplexes Spannungsgefüge zwischen

[520] Vgl. Valeska von Rosen: Ernst H. Gombrich (1909-2001). In: Pfisterer, Ulrich (Hrsg.): Klassiker der Kunstgeschichte. Bd. 2. München 2008, S. 175-185, hier S. 179
[521] Vgl. Gombrich (1982), S. 13ff.
[522] Vgl. ebd.; Die Informationsästhetik bestätigt diese Annahme. Nach ihr lösen Reizangebote, die den Informationsverarbeitungsmechanismen des menschlichen Gehirns entsprechen, Wohlgefallen beim Betrachten aus. Die Grundannahme besteht darin, dass der Mensch durch die hohe Informationsmenge der Außenwelt darauf angewiesen ist, diese nach Regelmäßigkeiten hin abzusuchen. Durch Organisation der angebotenen Reize und die Entdeckung von Regeln (Superzeichen) wird die Informationsfülle der Umwelt reduziert. Die Informationsverarbeitungskapazitäten werden dadurch entsprechend erweitert, sodass der Mensch seine Umwelt mit weniger Speicheraufwand aufnehmen und verarbeiten kann. (Vgl. Martin Schuster/Horst Beisl: Kunst-Psychologie. »Wodurch Kunstwerke wirken«. Köln 1978, S. 42ff.) „Das Finden von solchen Mustern bzw. Superzeichen hat entsprechend eine befriedigende Wirkung." (Ebd.)
[523] Siehe Kapitel II.2.2.1
[524] Vgl. Gombrich (1982), S. 16
[525] Ebd., S. 84
[526] Vgl. ebd., S. 20ff., S. 79ff., S. 132ff.

Ruhe und Unruhe, das die Aufmerksamkeit des Betrachters bzw. der Betrachterin weckt, seinen oder ihren Blick in Bewegung setzt und auf diese Weise zu einer abwechslungsreichen Wahrnehmungserfahrung führt. Im Gegensatz dazu vermittelt das ornamentale Netz der griechischen Amphora durch die konsequente Wiederholung von Mustern und Formen einen insgesamt ausgewogenen und harmonischen Eindruck. Die klare Trennung von Figur und Grund sowie die vergleichsweise einfache Gestaltung der einzelnen Motive erleichtern das visuelle Erfassen. Dennoch wird auch hier Monotonie durch den rhythmischen Wechsel der Mäander mit ihren strukturellen Variationen vermieden. Ähnliches gilt für die Kunstwerke der *Pattern and Decoration*-Bewegung, die auf das Formenrepertoire ornamentaler Gestaltung zurückgreifen, um die Wahrnehmung der Betrachtenden gezielt anzusprechen und Wohlgefallen zu erzeugen.

9) Eigenständige Wirkungsweisen von Farbe und Form

„Es geht mir um die Farbe, nur um die Farbe und deren Erkennbarkeit“[527]

Das vorhergehende Zitat verweist auf die inhaltliche Dimension des vorliegenden Topos und unterstreicht die „autonome“ Wirkungsweise von Farbe und Form. Der Münchner Künstler Rupprecht Geiger (1908–2009), der sich in seinem Werk konsequent mit den Problemen der Farbauffassung, den objektiven Gesetzmäßigkeiten der Wechselwirkung von Farbe und Licht sowie deren Fixierung auseinandergesetzt hat[528], kann hierfür als exemplarisches Beispiel herangezogen werden. Geigers Schaffen lässt sich im Kontext der Konkreten Kunst verorten. Dieser Begriff wurde 1930 von Theo van Doesburg geprägt und 1938 von Max Bill erweitert:[529]

> Die konkrete Kunst abstrahiert nicht von einem Naturvorbild. Sie fokussiert sich auf die Mittel der Kunst: Form, Farbe, Fläche. Die Werke verweisen auf sich selbst, die Maltechnik ist mechanisch und exakt. Die Bezugnahme auf Basiselemente bedeutet zugleich, dass die Kunst ohne Vorwissen verstanden werden und sinnlich-direkt erfasst werden kann.[530]

Neben der Tatsache, dass die künstlerischen Mittel hier selbst zum Inhalt der Malerei werden, wird außerdem deutlich, dass diese stets darauf abzielen, in ihrer materiellen und

[527] Geiger zit. n. Fritz Jacobi/Melanie Wilken: 100 Jahre Rupprecht Geiger, Ausst.-Kat. Nationalgalerie, Staatliche Museen zu Berlin, Neue Nationalgalerie, 18. Juli bis 5. Oktober 2008. Berlin 2008, S. 81
[528] Vgl. Alexander Borowski: Die Idee der Farbe. In: Giloy-Hirtz, Petra (Hrsg.): Rupprecht Geiger, Ausst.-Kat. Russisches Museum St. Petersburg, 30. September bis 20. November 1994 u.a. Ostfildern 1994, S. 17-21
[529] Vgl. Eva-Marina Froitzheim: Der weibliche Beitrag zur konkreten Kunst. In: Groos, Ulrike/Froitzheim, Eva-Marina (Hrsg.): Zwischen System & Intuition. Konkrete Künstlerinnen. Köln 2021, S. 15-27, hier S. 18
[530] Bill zit. n. Froitzheim., S. 18

physischen Beschaffenheit wahrgenommen und verstanden zu werden. Entsprechend kommt der deutsche Kunsthistoriker und Museumsdirektor Dieter Hönisch zu dem Schluss, dass heute alles als konkret ist, „was nicht mit Illusion arbeitet.“[531]

> Die Bedingungen des Materials sind die Voraussetzung des Umgangs mit ihm, und der Betrachter ist nicht mehr Empfänger einer Botschaft, sondern wird selbst zum Teilhaber und Vollender des Ganzen. Diese Loslösung von Naturvorbild und Abstraktion, wie sie die historische konkrete Kunst anstrebte, um eine eigene und »neue« Wirklichkeit zu erreichen, muß heute, um die Bezeichnung »konkret« einzulösen und nicht zum Formalismus zu werden, Material und Betrachter gleichermaßen in den Arbeitsvorgang einschließen.[532]

Dabei bleibt allerdings unberücksichtigt, dass die gegenstandslosen, scheinbar autonomen Farben und Formen sehr wohl auf die Wirklichkeitserfahrung zurückgeführt werden können. Indem sie auf die Erfahrungswelt sowohl des*der Künstlers*Künstlerin als auch des*der Betrachters*Betrachterin Bezug nehmen und zudem von anderen Farben beeinflusst werden, können sie immer nur relational verstanden werden.[533]

Dieser aus der realen Erfahrung resultierende Impuls, der im Werk Geigers zugunsten der „absoluten“ Farberscheinung immer mehr in den Hintergrund rückt, zeigt sich besonders in seinen frühen Aquarellen, die während der Kriegsjahre in Russland entstanden sind und die Landschaftsstimmungen in der Farbgestaltung – der Ausbreitung der Himmelstöne und ihrer atmosphärischen Effekte – sichtbar werden lassen.[534]

> All diese Farberlebnisse, diese intensiven Landschaftseindrücke wirkten dann zusammen. Wobei ich mit ›Landschaftseindrücke‹ nicht Baum, Berg und Fels meine, sondern eben die Farbstimmungen. […] Diese Aquarelle haben den Charakter des Landes (ganz simpel nacherlebt) wiedergegeben; allerdings war die Farbe schon damals das Entscheidende, […].[535]

[531] Dieter Hönisch: Das Dilemma der Konkreten. In: Position konkret. 6 Künstler aus Deutschland. Karl-Heinz Adler, Günter Fruhtrunk, Rupprecht Geiger, Hermann Glöckner, Thomas Lenk, Georg Karl Pfahler, Ausst.-Kat. Neuer Sächsischer Kunstverein, Galerie Rähnitzgasse, Dresden, 7. September bis 13. Oktober 1991 u.a. Essen 1991, S. 13-15, hier S. 15
[532] Ebd.
[533] Vgl. Josef Albers: Interaction of Color. Grundlegung einer Didaktik des Sehens. Köln/Nürnberg 1970; Siehe Kapitel II.2.2.3
[534] Vgl. Fritz Jacobi: Farbe als sphärisches Signal. Zum Werk von Rupprecht Geiger. In: Jacobi, Fritz/Wilken, Melanie (Hrsg.): 100 Jahre Rupprecht Geiger, Ausst.-Kat. Nationalgalerie, Staatliche Museen zu Berlin, Neue Nationalgalerie, 18. Juli bis 5. Oktober 2008. Berlin 2008, S. 71-79, hier S.74
[535] Ebd.

Auf dem Weg zur reinen Farbgestaltung experimentierte Geiger mit irregulären Bildformaten, den sogenannten shaped canvas, um die Farbwirkung zu intensivieren und sich von tradierten Landschaftsformationen zu lösen.[536] „Das Naturalistische wurde mir unsympathisch; deshalb habe ich den Rahmen provoziert, damit man nicht eine durchs Fenster gesehene abstrakte Landschaft assoziiert."[537] Dass diese Emanzipation von der gegenständlichen Darstellung zunächst nur in Ansätzen gelang, zeigt sich exemplarisch im *Werk E 54* (1948) (Abb. 34).

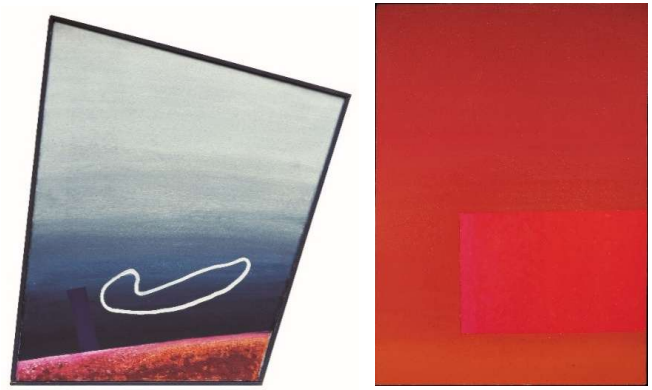


Abb. 34) Rupprecht Geiger: E 54, 1948 (WV 30), Eitempera auf Leinwand, 60 x 50 cm
Abb. 35) Rupprecht Geiger: Exponent Signal, 1960, [keine weiteren Angaben]

Das Bild besitzt ein unregelmäßiges viereckiges Format, das sich aus unterschiedlich spitzen und stumpfen Winkeln zusammensetzt. Im unteren Bereich befindet sich eine haptisch wirkende Farbzone in Orange, Pink und Dunkelrot, die eine Art Erdfläche suggeriert. Darüber erstreckt sich eine nach oben hin aufhellende blaugraue Zone, die an einen Himmel erinnert. „Die rechts nach unten fallende Oberkante antwortet auf den nach rechts leicht steigenden Streifen in der Komposition, was zu einem optischen Ausgleich im Bild führt. Daraus resultiert der Eindruck, dass der Farbverlauf über den Rahmen hinausstrahlt."[538] Das modulierte Farbfeld, das in der Folgezeit zu einem der wichtigsten Gestaltungselemente in Geigers Werk wurde, nimmt den größten Teil der

[536] Vgl. Julia Geiger: Ein gewagtes Experiment. Die Werkgruppe irregulärer Bildformate von 1948/1949. In: Jacobi, Fritz/Wilken, Melanie (Hrsg.): 100 Jahre Rupprecht Geiger, Ausst.-Kat. Nationalgalerie, Staatliche Museen zu Berlin, Neue Nationalgalerie, 18. Juli bis 5. Oktober 2008. Berlin 2008, S. 45-55
[537] Geiger zit. n. Jacobi (2008), S. 47
[538] Julia Geiger: Werkbeschreibung E 54, 1948 (WV 30) [01.04.2014]. In: Archiv Geiger Blog (http://blog.archiv-geiger.de/rupprecht-geiger-werkubersicht-3-e-54-1948-wv-30/; letzter Zugriff: 28.05.2024)

Komposition ein. „Die feinen Abstufungen innerhalb des Farbtons erzeugen den Eindruck von Leichtigkeit und Transparenz, von Tiefenräumlichkeit, von einem unendlich wirkenden Raum."[539] Vor diesem Hintergrund erscheinen die freischwebende, biomorphe, wolkenähnliche weiße Umrissform sowie das danebenstehende, gebäudeförmige blaue Rechteck als landschaftliche Elemente.

Seit 1959 bestimmen klare geometrische Formen und Farben von intensiver Leuchtkraft das Werk des Künstlers. Farbige Verläufe, vergleichbar mit den Farbabstufungen des Himmels, finden sich nach wie vor. In den 70er Jahren entwickelte Geiger, verstärkt durch den Einsatz fluoreszierender Farbe sowie die Eliminierung des Duktus durch den Farbauftrag mit einer Spritzpistole, elektrisch aufgeladene „Farbformen"[540], die das Wesen der Farbe – Qualitäten wie „stumpf, geschlossen, dicht, verdämmernd, düster, glänzend, erregend, leuchtend, strahlend, reflektierend, transparent, heiter, schockierend, brutal usw."[541] – hervorheben, Lichtenergie freisetzen und das Sehen des Betrachters aktivieren.[542] Die elementar-signalhafte Wirkkraft der Farbe wird anhand seines Werks *Exponent Signal* von 1960 (Abb. 35) besonders deutlich. Die Grundfläche von Exponent Signal besteht aus einem rotbraunen Rechteck im Hochformat. Vor diesem Hintergrund hebt sich ein weiteres, zinnoberrotes Rechteck im Querformat durch einen helleren, kälteren Rotton optisch ab. Dadurch entsteht ein Wechselspiel zwischen Vorder- und Hintergrund, das Spannung erzeugt. Diese wird durch den pinken Streifen am linken Rand des kleineren Rechtecks zusätzlich verstärkt. Gleichzeitig verwandelt der pinke Streifen die Zusammengehörigkeit der Farben in ein strittiges Gegeneinander und bringt sie bestmöglich zur Geltung. Auf diese Weise entsteht eine „Dualität zweier gegenläufiger Impulse"[543], die sich sowohl in meditativer Zurückgenommenheit als auch in einer appellativen Signalwirkung äußert.

[539] Jacobi (2008), S. 49
[540] „»Farbform« ist dargestellte Farbe. Farbe selbst ist hier das Motiv. Z.B. Blau. Unter Farbform verstehe ich nicht ein vorgegebenes Objekt, das bis an seine Objektbegrenzung mit Farbe bemalt wird, sondern die Dimension der Farbe selbst ist gemeint, der Ablauf einer Modulation von hell nach dunkel auf einem bestimmten Farbweg." (Rupprecht Geiger: Brief an Heissenbüttel. In: Rupprecht Geiger, Ausst.-Kat. Kestner-Gesellschaft. Hannover 1967, S. 43-46, hier S. 43)
[541] Gomringer zit. n. Silke Schuck: Rupprecht Geiger. In: Meyer, Werner (Hrsg.): Rupprecht Geiger – Das absolute Bild, Ausst.-Kat. Kunsthalle Göppingen, 12. Mai bis 23. Juni 2013. Göppingen 2013, S. 21-51, hier S. 21
[542] Vgl. Hajo Düchting: Rupprecht Geiger – Visionär der Farbe. In: Düchting, Hajo/Geiger, Julia (Hrsg.): Rupprecht Geiger. München 2017, S. 10-56, hier S. 30ff.; Vgl. Borowski (1994)
[543] Jacobi (2008), S. 76

> Zwei in ihrem Charakter grundverschiedene Farben, ein kaltes Rot einem warmen Rot-Organge gegenübergestellt, erzeugt Disharmonie im Kalt-Warm-Kontrast. An der Grenzlinie entsteht Bewegung und Unruhe. […] Hier ist die Harmonie des Gegensatzes wirksam, die Farben stehen in erregender Spannung zueinander und schockieren.[544]

Diese Dissonanz – ein zentrales Element in Geigers Werk – zeigt seine besondere Affinität zu der Farbe Rot, die äußerste Lebendigkeit, Leidenschaft und Sinnlichkeit genauso veranschaulicht wie existenzielle Gefährdung.[545] Damit wird in *Exponent Signal* die Monoform des Rechtecks zum Träger der „absoluten" Farbe, die mit ihrer sinnlichen Präsenz unmittelbar auf die Gefühlswelt des*der Betrachters*Betrachterin einwirkt.[546]

Die Deutung führt schließlich vor Augen, dass die Mittel, denen sich der Künstler bedient hat, immer rational und emotional begründet waren. Das Bild ist letztlich das Resultat der Konkretion von Phänomenen, die einen unmittelbarer Zugang zur Gefühlswelt ermöglichen und gleichzeitig in ihrer objektiven Wertigkeit direkt erfahrbar werden sollen (→ Erfahrungs-, Möglichkeits- und Phantasieräume).[547] „Die Gegenwart der Bilder entlässt den Betrachter nicht unbetroffen – Es ist die Betroffenheit, die ausgelöst wird durch die Klarheit, Direktheit und Reinheit des Bildnerischen, durch die Kühnheit und Konsequenz des visuellen Entwurfs."[548] Auf diese Weise gelingt es Geiger, ein unvergleichbares „Konzept einer autonomen, bildhaft erfahrbaren Farb-Licht-Energie"[549] zu entwickeln und die Farbe zum Thema der Malerei werden zu lassen.

10) Mathematische und geometrische Gesetzmäßigkeiten

„Wir arbeiten auf der Grundlage […] der Mathematik und der Wissenschaft, d.h. mit den intellektuellen Mitteln"[550], heißt es im Kernsatz, mit dem Theo van Doesburg die Mittel der Konkreten Malerei beschreibt. Dieser methodische Ansatz findet sich auch im Werk des deutschen Gegenwartskünstlers Norbert Thomas (*1947), einem Vertreter der

[544] Jacobi (2008), S. 76
[545] Vgl. Heller (2022), S. 51-54
[546] Vgl. Jacobi (2008), S. 76
[547] Vgl. ebd.; Vgl. Rolf-Gunter Dienst: Rupprecht Geiger. Der Farbforscher. Position konkret. 6 Künstler aus Deutschland. Karl-Heinz Adler, Günter Fruhtrunk, Rupprecht Geiger, Hermann Glöckner, Thomas Lenk, Georg Karl Pfahler, Ausst.-Kat. Neuer Sächsischer Kunstverein, Galerie Rähnitzgasse, Dresden, 7. September bis 13. Oktober 1991 u.a. Essen 1991, S. 48-50
[548] Dienst (1991)., S. 50
[549] Düchting (2017), S. 49
[550] Van Doesburg zit. n. Froitzheim (2021), S. 18

Neuen konkreten Kunst.[551] Anhand seines Œuvres lässt sich exemplarisch aufzeigen, inwiefern mathematische und geometrische Gesetzmäßigkeiten – Strukturen und Ordnungen, die sämtliche Bereiche des menschlichen Daseins prägen, etwa in Natur, Architektur, Stadt- und Landschaftsplanung sowie in abstrakten Denk- und Organisationsstrukturen[552] – die ungegenständliche Malerei und das Malen bestimmen. In der Weiterentwicklung konstruktivistischer Konzepte sowie in Anknüpfung an die de Stijl-Bewegung und die Kunst des Bauhauses setzt sich Thomas kontinuierlich mit der Frage auseinander, „wie sich Form und Farbe mit Hilfe von Spiegelung, Drehung oder Verschiebung, von Folgen und Reihen und anderen mathematisch inspirierten Verfahrensweisen spannungsvoll in Szene setzen lassen."[553] Die Besonderheit seiner Arbeiten besteht außerdem darin, dass dem „»gelenkte(n) Zufall« als bewußtes Gestaltungsmittel"[554] ein gewisser Spielraum innerhalb des ansonsten streng strukturierten Konzepts eingeräumt wird.[555]

Die Abbildungen 36a–f zeigen Kompositionen aus Quadraten, unterschiedlich dicken Linien, Streifen, Flächen und Gitternetzen sowie spitzen Winkeln, Kreuzungen und Überlagerungen, die sich teils über mehrere Leinwände erstrecken, sich abstoßen oder anziehen und dabei sowohl statisch als auch bewegt erscheinen. Dadurch entstehen visuelle Spannungsfelder, die harmonische und dissonante Momente gleichermaßen umfassen. Neben Schwarz und Weiß findet sich vereinzelt die Grundfarbe Blau, die die Spannung und die Dynamik innerhalb der Werke verstärkt.

[551] Vgl. Beate Eickhoff: „Objektiv/Subjektiv" – Zur Weiterentwicklung bei Norbert Thomas. In: Eickhoff, Beate/Lauter, Marlene (Hrsg.): Norbert Thomas. Kein Zufall, Ausst.-Kat. Von der Heydt-Kunsthalle, Wuppertal-Barmen/Museum im Kulturspeicher, Würzburg. Wuppertal-Barmen/Würzburg 2016a, S. 118-127, hier S. 118
[552] Vgl. Katja Behrens: Form und Stoff, System und Spiel. Ein Blick auf das Werk von Norbert Thomas. In: Eickhoff, Beate/Lauter, Marlene (Hrsg.): Norbert Thomas. Kein Zufall, Ausst.-Kat. Von der Heydt-Kunsthalle, Wuppertal-Barmen/Museum im Kulturspeicher, Würzburg. Wuppertal-Barmen/Würzburg 2016, S. 16-29, hier S. 22
[553] Beate Eickhoff: Vorwort. In: Eickhoff, Beate/Lauter, Marlene (Hrsg.): Norbert Thomas. Kein Zufall, Ausst.-Kat. Von der Heydt-Kunsthalle, Wuppertal-Barmen/Museum im Kulturspeicher, Würzburg. Wuppertal-Barmen/Würzburg 2016b, S. 4-5, hier S. 4
[554] Werner Kirchhoff: Fulda. In: Inzwischen. Norbert Thomas. Arbeiten 1969 – 1995, Ausst.-Kat. Vonderau-Museum, Fulda, Oktober bis November 1994/Von-der-Heydt-Museum, Wuppertal, Mai bis Juni 1995. Essen 1994, S. 6-7, hier S. 6
[555] Vgl. Behrens (2016), S. 18



Abb. 36a-f) Werke von Norbert Thomas (von links nach rechts): Obere Reihe: a) O.T., 2004, Acryl auf Leinwand, 160 x 160 cm, b) o.T., 1984/85, Acryl auf Leinwand, 144 x 144 cm, c) Innenformen_II, 1979/2012, Lack auf Aluminium, 200 x 200 cm (Hängemaß); Untere Reihe: d) o.T. (Konzept 1976/77), 2013, Acryl auf Leinwand, 100 x 100 cm, e) o.T., 2008. Acryl auf Leinwand, 9-teilig, je 40 x 40 cm, f) Ausstellung in der Heydt-Kunsthalle (Bildausschnitt), Wuppertal, 2016

Eine den Arbeiten zugrundeliegende Struktur oder spezifische Prinzipien der Bildentstehung sind für den*die Betrachter*in nicht auszumachen. Dennoch vermittelt Thomas' Malerei einen vom Künstler intendierten, klar geordneten Eindruck:

> Keine bewusste Zeichenbildung, keine vordergründige Symmetrie, keine banale Ordnung, Auflösung des starren Rasterschemas! Jedoch kein Chaos, keine Intuition, kein Schöpfen aus dem hohlen Bauch- sondern eingebundener Zufall innerhalb einer Makrostruktur, die logisch, einsehbar und nachprüfbar ist.[556]

Ein mit Rastern versehenes Quadrat bildet häufig den Ausgangspunkt Thomas' künstlerischer Arbeit. Auch die Farbgebung – meist Schwarz oder Weiß – wird vorab festgelegt. Systematisch werden Prinzipien und Regeln definiert, die den Gestaltungsprozess bestimmen und diesen gewissermaßen objektivieren.[557] „Gerüst, Raster und Struktur bestimmen das Vorgehen, Lineal und Winkelmaß sind das Werkzeug."[558] Ein zentrales Element seines Arbeitsprozesses ist der gelenkte Zufall. Thomas bedient sich sogenannter Zahlenkarten mit zuvor festgelegten Winkeln von 0 – 360 Grad, bestimmter Breiten oder Längen etc., die die Umsetzung und Ausführung bestimmen und stets neue, oft unerwartete ästhetische Konstellationen entstehen lassen:[559] Zahlen- und Winkelkombinationen werden variiert, Linien verdichten sich zu Flächen, Quadrate werden kombiniert oder in Einzelformen zerlegt und selbst die entstehenden Zwischenräume werden als Gestaltungselement weitergeführt.[560] Dieses Vorgehen bietet dem Künstler schließlich die Möglichkeit, „den Zufall ins Bild zu locken, ohne willkürlich zu sein."[561] Trotz des strikt festgelegten Grundprinzips entstehen auf diese Weise zahlreiche Variationen mit unterschiedlichen Wirkungen. Obwohl Thomas ein Streben nach allgemeingültigen Regeln und Objektivität verfolgt, bleibt das Subjektive durch die handwerkliche Umsetzung in seinem Werk präsent. Diese führt mitunter zu Unregelmäßigkeiten oder kleineren „Fehlern", die den Arbeiten eine menschliche Note verleihen. Zudem werden individuelle Entscheidungen und Abweichungen vom ursprünglichen Plan zugunsten einer beabsichtigten Wirkung bewusst in den Prozess integriert.[562] Ebendieses Vorgehen trägt dazu bei, dass die Werke – trotz systematischer Vorgaben – einen ausgewogenen Bildeindruck entstehen lassen.

Über 40 Jahre Erfahrung und stetige Weiterentwicklung helfen dem Künstler dabei, zwischen Zufall und Kalkül neue Gestaltungsmöglichkeiten zu finden und dabei zu ergründen, „wie weit man das System öffnen und sogar auflösen kann, ohne den Weg zu verlassen."[563] Diese reichen von linearen Kompositionen über flächige Strukturen bis hin zu dreidimensionalen Konstruktionen. „Ohne das konkret-konstruktive Feld aufzugeben, lässt Thomas hier die Tradition seiner „geistigen Väter" hinter sich. Die Arbeit zeigt auch, dass Kunst ohne Intuition nicht zu haben ist, eine Intuition, die sich allerdings aus systematischer künstlerischer Erfahrung speist."[564] Nicht zuletzt kann Thomas' Werk

[556] Thomas zit. n. Eickhoff (2016a), S. 119
[557] Vgl. Behrens (2016), S. 18, S. 25; Vgl. Marlene Lauter: Konkret unter Konkreten – Notizen zum Werk von Norbert Thomas. In: Eickhoff, Beate/Lauter, Marlene (Hrsg.): Norbert Thomas. Kein Zufall, Ausst.-Kat. Von der Heydt-Kunsthalle, Wuppertal-Barmen/Museum im Kulturspeicher, Würzburg. Wuppertal-Barmen/Würzburg 2016, S. 56-63, hier S. 59f.
[558] Behrens (2016), S. 18
[559] Vgl. Eickhoff (2016a), S. 119f.
[560] Vgl. Lauter (2016), S. 61
[561] Ebd., S. 60
[562] Vgl. Eickhoff (2016a), S. 123
[563] Christina Schroeter: Besuch im Atelier. In: Inzwischen. Norbert Thomas. Arbeiten 1969 – 1995, Ausst.-Kat. Vonderau-Museum, Fulda, Oktober bis November 1994/Von-der-Heydt-Museum, Wuppertal, Mai bis Juni 1995. Essen 1994, S. 8-39, hier S. 10
[564] Lauter (2016), S. 61

vor dem Hintergrund des Zeitgeschehens, dem „Geist unseres technisch-naturwissenschaftlichen Zeitalters“[565] verstanden werden. Entsprechend verweist Christina Schroeter auf den Einfluss technischer Neuerungen und der damit einhergehenden Gesellschafts- und Verhaltensstrukturen der heutigen Zeit, die „Fragen nach den Regeln der Wirklichkeit, nach der Unterscheidung zwischen Original und Abbild, zwischen Mensch und Maschine, zwischen Zufall und System“[566] aufkommen lassen und in Thomas‘ Werk eine bildnerische Entsprechung finden.[567]

11) Prozesse des Sehens

Das Sehen als zentraler Prozess der menschlichen Wahrnehmung wurde in der bildenden Kunst, insbesondere seit Mitte des 20. Jahrhunderts, immer wieder verhandelt. Unabhängig von politischen und kulturellen Faktoren entwickelte sich parallel in verschiedenen europäischen Zentren eine Kunstform des „Alltags“, die durch die Universalität ihrer künstlerischen Mittel einen hindernislosen Zugang für ein breites Publikum ermöglichen sollte.[568] In diesem Kontext ist insbesondere auf die Op Art und die Kinetische Kunst der 1960er Jahre zu verweisen, die, geleitet von einem Streben nach Objektivität, dem wissenschaftlichen Experiment sowie die physikalischen Gesetze des Lichts und der Optik, sich explizit der Untersuchung visueller Phänomene und der Wahrnehmungsprinzipien gewidmet haben. Als Forscher im Bereich menschlicher Wahrnehmung und ihrer psychischen und physischen Gesetzmäßigkeiten standen optische Effekte und Täuschungen im Fokus ihres künstlerischen Interesses.[569] Eines der zentralen Ziele bestand darin, das Auge bewusst zu überfordern, um das Sehen als aktiven Prozess erfahrbar zu machen.[570] Der*Die Betrachter*in und sein*ihr unabschließbarer Prozess der optischen Bewegung vor dem Werk wurden im Sinne von Umberto Ecos Konzept des „offenen Kunstwerks“ dabei stets mitgedacht (→ Erfahrungsräume):[571] „Das Auge war ihr Ausgangspunkt, dennoch kann und will diese Kunst weit mehr. Sie will den Betrachter überraschen, beteiligen, überwältigen, vereinnahmen und dabei den

[565] Gnichwitz zit. n. Schroeter (1994), S. 34
[566] Schroeter (1994), S. 36
[567] Vgl. ebd., S. 34f.
[568] Max Hollein: Vorwort. In: Weinhart, Martina/Hollein, Max (Hrsg.): Op Art, Ausst.-Kat. Schirn-Kunsthalle, Frankfurt, 17. Februar 2007 bis 20. Mai 2007. Köln 2007, S. 9-14
[569] Vgl. ebd., S. 9-14
[570] Max Imdahl: Probleme der Optical Art. Delaunay, Mondrian, Vasarely (1967). In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Max Imdahl. Reflexion, Theorie, Methode. Gesammelte Schriften. Bd. 3. Frankfurt a. M. 1996c, S. 196-232, hier S. 213
[571] Vgl. Umberto Ecco: Das offene Kunstwerk. Übersetzt von Günter Memmert. 1. Aufl. Frankfurt a. M. 1973

physischen und psychischen Raum im Sinne einer Neudefinition erobern.“[572] Anstatt dem*der Betrachter*in ein fertiges Bild zu präsentieren, wird er*sie mit einer Situation konfrontiert, die eine Reaktion von ihm*ihr erfordert.[573] Während in der neoimpressionistischen bzw. pointilistischen Malerei George Seurats die optische Mischung nebeneinandergesetzter Punkte auf der Netzhaut eine zentrale Herausforderung für das Auge darstellt und die nach der Lehre der Simultankontraste zusammengesetzten Farbfelder Robert Delaunays (Orphismus) als eine „immerdar aufs neue sich hervorbringende“, als „permanente Erneuerung des Identischen“[574] erfahren werden, zielte Victor Vasarely mit seiner Malerei auf eine „Überschreitung der optischen Adaptionsgrenze“, „eine physiologische Überforderung des Auges“[575], die durch einen springenden Wechsel der Erscheinungen hervorgerufen werden sollte.[576]

Am Beispiel Victor Vasarelys (1906–1997), des „Vaters“ und Hauptvertreters der Op Art, soll im Folgenden gezeigt werden, inwiefern es ihm gelingt, künstlerisches Konzept und wissenschaftlichen Denkweisen miteinander zu verbinden, um auf diese Weise die Wirklichkeit zu begreifen.[577] Vasarelys künstlerische Entwicklung war geprägt von einem grundlegenden Interesse an wissenschaftlichen Disziplinen wie der Physik, der Relativitätstheorie, der Wellenmechanik, der Kybernetik und der Astrophysik sowie von seiner Tätigkeit als Werbegrafiker und seiner frühen Auseinandersetzung mit optischen Effekten, insbesondere mit räumlichen Eigenschaften und der Veränderbarkeit von Strukturen.[578] Diese Einflüsse führten ihn Ende der 1950er Jahre vom gegenständlichen Naturvorbild zu einer geometrisch-abstrakten Bildsprache.

Während in seinen frühen Arbeiten Naturgegenstände (Muscheln, Kieselsteine, Wolken) in organisch geformte Flächen verwandelt wurden, zeigt das Werk *Pamir* (1950)[579] die über den Naturbezug herausgehende Tendenz, die Bildmittel zu vereinfachen und eine klare Komposition mit wenigen Farben und Formen entstehen zu lassen.[580] Den Initiator

[572] Hollein (2007), S. 10
[573] Vgl. Martina Weinhart: Im Auge des Betrachters. Eine kurze Geschichte der Op Art. In: Weinhart, Martina/Hollein, Max (Hrsg.): Op Art, Ausst.-Kat. Schirn-Kunsthalle, Frankfurt, 17. Februar 2007 bis 20. Mai 2007. Köln 2007, S. 17-40, hier S. 35
[574] Imdahl (1996c), S. 214
[575] Ebd.
[576] Vgl. ebd.
[577] Vgl. Marcel Joray: Vasarely. Bd. 1. 3. Aufl. Neuchâtel 1969, S. 5
[578] Vgl. ebd.,, S. 74
[579] Zum Werk Pamir (1950) siehe Magdalena Holzhey: Victor Vasarely 1906-1997. Das reine Sehen. Köln 2018, S. 38
[580] Vgl. ebd., S. 29, S. 36

für diesen Abstraktionsprozess bildete eine Seherfahrung im südfranzösischen Bergdorf Gordes:

> Eine viereckige Fensteröffnung in einer großen Mauer, durch die viel Licht einfällt. Diese gleiche Öffnung verwandelt sich, von außen gesehen, in einen immateriellen, unergründlichen schwarzen Würfel. Die Städte und Dörfer Südfrankreichs, von einer unerbittlichen Sonne gleichsam zerrissen, haben mir eine in sich widerspruchsvolle Perspektive enthüllt. Niemals gelingt es dort dem Auge, Schatten von einem festen Mauerstück klar zu unterscheiden: Flächen und leere Räume vermischen sich, Formen und Hintergründe wechseln einander ab. Ein Dreieck vereinigt sich hier mit einem Rhombus von links, dort mit einem Trapez von rechts, ein Quadrat springt hoch oder rutscht plötzlich nach unten, je nachdem ob ich es mit einem dunkelgrünen Fleck in Verbindung setze oder mit einem Stück des blassen Himmels. Auf diese Weise werden greifbare Dinge in Abstraktionen verwandelt und beginnen, den Boden der festen Gestalt verlassend, ihr eigenständiges Leben. Jenseits der Geschichte und Schönheit der Steine war es diese Plastizität der ebenen Fläche, die mich ergriff und eine Folge entscheidender Werke entstehen ließ.[581]

Pamir zeigt flächige, eckige und ovale Formen, die durch ihre Farbkontraste (Chromgelb, Kobaltblau und Schwarz) sowie ihre kompositionelle Anordnung eine Art Vexierbild entstehen lassen. Das Auge springt beständig zwischen Figur und Grund bzw. Vorder- und Hintergrund. „Je nachdem, welchen Punkt des Bildes man fixiert, scheint die schwarze Figur einmal hinter und einmal vor der gelben zu liegen."[582] Zusätzlich wird durch gezielte Verschiebungen der Formen sowie die Kombination aus spitzen und stumpfen Winkeln ein dynamischer, lebendig-bewegter Eindruck erzeugt, der das Auge nicht zur Ruhe kommen lässt.[583] Damit deutet sich in *Pamir* bereits das Leitkonzept Vasarelys an, das eben darin besteht, durch gezielte visuelle Irritation das Wahrnehmungsvermögen des*der Betrachtenden herauszufordern.[584]„Tragik und Triumph des Malers ist es seit je gewesen, das Unmögliche zu verwirklichen: mehr mit weniger zu geben, auf dieser einen Fläche mehr zu geben als nur diese eine Fläche."[585]

Diese Wahrnehmungserfahrung lässt sich durch die *Theorie der Farbe* von Josef Albers weiter spezifizieren. In dieser unterscheidet der Künstler und Pädagoge zwischen dem factual fact – dem physikalisch nachweisbaren Sachverhalt – und dem actual fact, der sich auf die physiologische Wirkung eines Bildes und damit den subjektiven

[581] Joray (1969), S. 29
[582] Ebd., S. 36
[583] Vgl. Holzhey (2018), S. 36
[584] Vgl. ebd.
[585] Joray zit. n. Holzhey (2018), S. 39

Wahrnehmungsprozess des*der Betrachters*Betrachterin bezieht.[586] Imdahl stellt unter Rückbezug auf Albers heraus, dass Vasarelys Werke konsequent darauf abzielen, die optisch gegebene Realität durch die aktive Partizipation der wahrnehmenden Person zu überschreiten.[587] Die visuelle Irritation, die in Vasarelys Arbeiten auftritt, bestehe nicht in der Kluft zwischen actual und factual fact, sondern im „Wechsel zwischen actual fact zu actual fact."[588]

Diese Mehrsinnigkeit, „in welcher die einzelnen Formen die Bedingungen ihrer Existenz schlechthin verlieren"[589], wird in Arbeiten wie *Supernovae* (1959-1961)[590] oder *Vega 200* (1968)[591] besonders deutlich. „Gestalt und Nichtgestalt, Klarheit und Unklarheit […] alternieren und erzeugen eine Irritation, die […] bis an die Grenzen des Unbegreiflichen reicht."[592] Das Werk *Supernovae* aus der Serie *Noir et Blanc* zeigt eine rhythmisierende, bewegte und vibrierende Struktur, die durch schräg gestellte Elemente der binären schwarz-weißen Grundbausteine, das An- und Abschwellen der Formen sowie die Dehnung der Quadrate zu Rhomben hervorgerufen wird.[593] Während der Futurismus den Versuch unternahm, die Bewegung in der Fläche durch mimetische Nachahmung darzustellen, wird diese hier nicht illusionistisch inszeniert, sondern unmittelbar auf der Netzhaut des Auges erzeugt, sodass der Sehvorgang selbst – in Form einer optischen Täuschung – zum Inhalt der Malerei wird.[594] Dabei entsteht die Bewegung als unmittelbar optische, aktive „Reaktion des Auges auf das Zu-Sehende"[595], als wirkender Sachverhalt und eigentliche Realität des Bildes im Bewusstsein des*der Betrachters*Betrachterin.[596] Die Idee, das Bild aus einer Aneinanderreihung binärer, zunächst schwarz-weißer Grundelemente zu konstruieren und damit die Vorstellung von Raum, Materie und Energie in visuelle Sinneserfahrungen zu überführen, entwickelte Vasarely in Anlehnung an die binäre Sprache der Kybernetik fort. Dadurch entstand ein plastisches Alphabet, das aus zwei verschachtelten geometrischen Grundelementen auf einer ebenen Fläche

[586] Vgl. Max Imdahl: Über einige Werke Morellets im Blick auf Stella und Vasarely (1971). In: Janhsen-Vukićević, Angeli (Hrsg.): Max Imdahl. Zur Kunst der Moderne. Gesammelte Schriften. Bd. 1. Frankfurt a. M. 1996d, S. 231-243, hier S. 240f.
[587] Vgl. ebd., S. 240
[588] Ebd.
[589] Imdahl (1996d), S. 240
[590] Zum Werk Supernovae (1959-1961) siehe Holzhey (2018), S. 53
[591] Zum Werk Vega 200 (1968) siehe Holzhey (2018), S. 74
[592] Ebd., S. 238
[593] Vgl. ebd., S. 55
[594] Vgl. Joray (1969), S. 31ff., S. 67f.
[595] Imdahl (1996c), S. 217
[596] Vgl. ebd., S. 216ff.

besteht, die zusammen mit der flächig aufgetragenen Farbe an plastischer Qualität gewinnen, eine Einheit bilden und zahlreiche Varianten zulassen.[597] Bei *Vega 200* handelt es sich um die Variation dieser universellen Grundstruktur in Form eines regelmäßigen Gitters, das durch die Vergrößerung bzw. Verzerrung der Grundquadrate und der daraus resultierenden konvexen Form eine dreidimensionale Wirkung entstehen lässt. Nicht zuletzt trägt die fein abgestufte Farbe dazu bei, dass die auf der Fläche angeordneten Bildelemente über das faktische Bild hinausgehen, wodurch sowohl das subjektive Empfinden als auch das objektive Erkenntnisvermögen der Betrachter*innen angesprochen wird.[598]

Anhand dieser Werke wird außerdem deutlich, dass die individuelle Handschrift für Vasarely eine untergeordnete Rolle gespielt hat. Die künstlerische Qualität, so Vasarely, bestehe nicht in der Seltenheit seiner Werke, sondern in der Wirkung auf den Betrachter sowie in der Auswahl und den Entscheidungen, die das nahezu unbegrenzte Variationssystem verlangt.[599] Ein damit einhergehendes Ziel Vasarelys bestand darin, seine Arbeiten mittels Reproduktion einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen, womit er – im humanistischen Sinne – eine Verbesserung der conditio humana anstrebte und künstlerische und gesellschaftliche Ziele seiner Zeit (u.a. den technischen Fortschritt) miteinander verband.[600] Die zunehmend komplexe und multidimensionale Wahrnehmung der modernen Welt reflektierte er auf der bildnerischen Ebene: „In meinen Bildern versuche ich deshalb, etwas wahrnehmbar, etwas fühlbar zu machen, was auch auf der Ebene des Wissens am Rande des Unausdrückbaren steht."[601] Hierzu entwickelte er eine rein geometrische Formensprache[602], mit der es ihm zugleich gelang, die Natur und damit auch die alltäglichen Wahrnehmungsgewohnheiten des*der Betrachters*Betrachterin zu überschreiten: „Die Kunst ist künstlich und keineswegs natürlich: Schaffen heißt nicht die Natur nachahmen, sondern ihr gleichkommen und sie

[597] Vgl. Joray (1969), S. 32; Vgl. Holzhey (2018), S. 57ff.
[598] Vgl. Joray (1969), S. 36
[599] Vgl. Alexander Tolnay: Über die „wirksame" Kunst Vasarelys. In: De la Motte, Manfred /Tolnay, Alexander (Hrsg.): Vasarely. Werke aus sechs Jahrzehnten. Stuttgart 1986, S. 75-139, S. 78ff.; Vgl. Holzhey (2018), S. 64f.
[600] Vgl. Holzhey (2018), S. 7f., S. 43ff., S. 57ff., S. 64
[601] Ferrier zit. Holzhey (2018), S. 72
[602] Vgl. Holzhey (2018), S. 65

sogar mittels einer Erfindung, deren unter allem Lebenden nur der Mensch fähig ist, übertreffen."[603]

12) Reflexive Prozesse: Malen über Malerei

Das Malen nach oder über bereits existierende Bilder hat eine lange kunsthistorische Tradition, die sich nicht in der Ungegenständlichkeit erschöpft. So haben einige Vertreter der Pop-Art bereits vor der Postmoderne, die sich bekanntermaßen immer wieder auf die Grundlagen der Moderne bezogen hat, Werke von Manet, Mondrian, Picasso oder Raffael zitiert.[604]

Bei diesen Bezugnahmen muss zwischen Kopie und Zitat unterschieden werden. Während die Kopie eine möglichst originalgetreue Nachbildung eines Werkes bezeichnet, stellt das Zitat eine reflexive Auseinandersetzung mit einem Vorbild dar. Dieses wird im Werk der*des interpretierenden Künstler*in" nicht bloß reproduziert, sondern in einen neuen Bedeutungszusammenhang überführt, der die individuelle Vorstellung und Haltung gegenüber dem bereits existierenden Gemälde zu erkennen gibt und den jeweiligen historischen Kontext reflektiert.[605] Damit wird die Malerei – ebenso wie der kunsttheoretische und gesellschaftliche Diskurs über diese – selbst zum Thema der Malerei, weshalb sie auch als metareflexiv bezeichnet werden kann.[606] Axel und Christa Murken führen diese Art der Aneignung von Bildern sowie die damit verbundene spezifische Bildsensibilität auf die Verschiebung und Umwertung kunsttheoretischer sowie gesellschaftlicher Wertmaßstäbe zurück:

> Im allgemeinen Rückblick läßt sich zeigen, daß die Frage nach der Vergangenheit und nach historischen Wurzeln immer dann in der abendländischen Geschichte aktuell geworden ist, wenn der allgemeine menschliche Konsens für die jeweilige Gegenwart zerstört und das Lebensgefühl in kurzen Perioden mit vorher nicht voraussehbaren Veränderungen und Verunsicherungen gestört wurde. In solchen Epochen, wie etwa in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, befragte man gern die Vergangenheit, um Leitlinien und Grundsätze für den zukünftigen Lebensentwurf zu finden. Die Realität und

[603] Victor Vasarely: Zitate (http://kunstdirekt.net/kunstzitate/bildendekunst/kuenstlerueberkunst/vasarely_victor.htm; letzter Zugriff: 27.06.2024)
[604] Vgl. Murken (1991), S. 318
[605] Vgl. Katrin Sello: Zu dieser Ausstellung. In: Ahrens, Gerhard (Hrsg.): Nachbilder. Vom Nutzen und Nachteil des Zitierens für die Kunst, Ausst.-Kat. Kunstverein Hannover, 10. Juni bis 29. Juli 1979. Hannover 1979, S. 5-6, hier S. 5
[606] Astrid Kapser: Gerhard Richter: Malerei als Thema der Malerei. Berlin 2003, S. 149ff.

> ihre historischen Voraussetzungen wurden geprüft, um einen festeren Stand für die Bewältigung der Zukunft zu erhalten.[607]

Indem sich Künstler*innen sowohl auf konkrete historische Vorbilder, Stile und Gattungen bezogen als auch die Selbstbezüglichkeit der Kunst ins Zentrum ihrer malerischen Praxis rückten, entwickelte sich die Malerei zu einer konzeptionellen und kritischen Wissensform.[608] Dabei zeigt vor allem die Malerei der Postmoderne den Versuch, die Möglichkeiten des traditionellen Mediums im Zeitalter der neuen Medien auf dessen Tragfähigkeit zu überprüfen, es wiederzubeleben und weiterzuentwickeln.[609] Neben der Gefahr, von den neuen Medien verdrängt zu werden, schien die Malerei in dieser Zeit zunehmend leer und bedeutungslos zu werden. Die Künstlerkollegen Gerhard Richter und Sigmar Polke waren sich schnell darüber einig, dass diesem Zeitgeschehen entgegengewirkt werden musste: „Wir waren uns damals schnell darüber einig, daß das alles Quatsch war um uns herum. Wir wussten, daß das so nicht geht."[610]

Eine Antwort fand Richter in Form von divergierenden Bildstrategien und Aneignungsverfahren, mit denen er die künstlerischen Medien, Gattungen (Historienbild, Porträt, Landschaft, Stillleben etc.) und historischen Paradigmen (Figuration, Abstraktion, Monochromie, Ready-made, Zufallsprinzip etc.) analytisch reflektierte.[611] Nicht zuletzt führte ihn das „Nachdenken über die gewandelten kulturellen Bedeutungen von Bild und Repräsentation […] zu einer kritischen Überprüfung der komplexen Bedingungen und Möglichkeiten einer aktuellen Kunstproduktion."[612]

Einen besonderen Stellenwert innerhalb seines künstlerischen Schaffens nehmen die durch Verwischung und Unschärfe geprägten Malereien nach einer bestimmten Fotovorlage ein. Dazu gehört auch die *Verkündigung nach Tizian* (1973)[613], eine Reihe von fünf Werken nach einer Reproduktion (Postkarte) von Tizians *Verkündigung* (1520), die

[607] Murken (1991), S. 320
[608] Vgl. Julia Gelshorn: Aneignung und Wiederholung. Bilddiskurse im Werk von Gerhard Richter und Sigmar Polke. München 2012, S.7ff.
[609] Vgl. Kasper (2003), S. 156, S. 188
[610] Richter zit. n. Gelshorn (2012), S. 7
[611] Vgl. Hubertus Butin: Gerhard Richter und die Reflexion der Bilder. In: Butin, Hubertus (Hrsg.): Gerhard Richter. Editionen 1965 – 2004. Catalogue Raisonné. Ostfildern-Ruit 2004, S. 9-83, hier S. 11
[612] Hubertus Butin/Stefan Gronert: Vorwort. In: Butin, Hubertus (Hrsg.): Gerhard Richter. Editionen 1965 – 2004. Catalogue Raisonné. Ostfildern-Ruit 2004, S. 7-8, hier S. 7
[613] Zur Werkreihe Verkündigung nach Tizian (1973) siehe Fondation Beyeler, https://www.fondationbeyeler.ch/ausstellungen/vergangene-ausstellungen/gerhard-richter; letzter Zugriff: 17.06.2024; Siehe auch Dieter Schwarz/Nicholas Serota: Gerhard Richter: Fondation Louis Vuitton, Ausst.-Kat. Fondation Louis Vuitton, Paris, 17. Oktober 2025 bis 2. März 2026. München 2025, S. 103-105

sich zwischen gegenständlichem Motiv und malerischen Mitteln, zwischen Motivsehen und reinem bzw. sehendem Sehen[614] bewegen und auf diese Weise Tizians Gemälde in die die Kunst der Gegenwart überführen. Während das erste Bild der Reihe das Motiv noch deutlich erkennen lässt, wird es in den folgenden vier Bildern durch die zunehmende Verwischung der Farben schrittweise aufgelöst. Die chronologische Abfolge der "Abstraktionsreihe" erfährt jedoch eine bewusste „Störung", da das am weitesten abstrahierte ungegenständliche Gemälde von Richter an die zweite Position gesetzt wurde. Das erste Bild zeigt die Verkündigungsszene nach dem Vorbild Tizians, die sich auf einer Terrasse ereignet. Die zentrale Komposition wird durch Maria (rechts) und den von links herabschwebenden Engel Gabriel in rotem Gewand bestimmt. Die Details und Konturen werden durch Verwischungen, die einer fotografischen Unschärfe gleichen, aufgehoben, sodass die von Tizian in Szene gesetzten ikonografischen Elemente (Altes Testament, Lilie in der Hand des Engels, Gegenstände im Vordergrund) ebenso wie die schemenhaften Gesichter nur noch schwer auszumachen sind. Erhalten bleibt die kompositionelle Anordnung der Farben, die sich in dem zweiten Bild jedoch vollständig vom Motiv lösen. In diesem Gemälde, das an die nebulösen Farbräume Gotthard Graubners erinnert (→ Erfahrungs-, Möglichkeits- und Phantasieräume), dominiert eine mit blass-weißen Farbschleiern durchsetzte rote Fläche, die zu den Bildrändern hin in dunklere Brauntöne übergeht. Das dritte Bild der Reihe, bei dem die Verteilung der Gegenstände des Ursprungsbildes noch zu erahnen ist, zeigt die fortschreitende Auflösung des Motivs. Im Gegensatz zum ersten Bild erfolgt die Verwischung hier durch breite, deutlich sichtbare Pinselstriche, die in den Bildern vier und fünf weiter verstärkt werden. In der letzten Arbeit der Serie verschwindet die Ursprungskomposition nahezu vollständig, wodurch das Sujet, die Verkündigung, der Farbe und ihrer Spuren unterordnet wird (→ Prozesshaftigkeit). Das führt gleichzeitig auch dazu, dass die Wahrnehmung des*der Betrachters*Betrachterin zwischen der materiellen Realität der Farbe bzw. dem Gemachtsein des Bildes und dem Sujet changiert.[615]

Die Verwischungen, die das Erfassen einzelner Details und das Motiv als Ganzes in seinem ikonografischen Kontext verhindern, das gewohnte Wahrnehmungsverhalten des Betrachters bzw. der Betrachterin außer Kraft setzen und die malerische Struktur hervortreten lassen, führen schließlich zu einer visuellen und kognitiven Irritation, einer Dialektik von Anziehung und Abstoßung, die eine emotionale Distanzierung sowie eine

[614] Vgl. Imdahl (1996a), S. 304; Siehe Anmerkung 10/11
[615] Vgl. Gelshorn (2012), S. 27ff.

kritisch-fragende Haltung gegenüber dem Bild provoziert.[616] Während die Forschungsliteratur unterschiedliche Interpretationsansätze hierzu liefert[617], erscheint vor dem Hintergrund des Entstehungskontextes und der Selbstaussagen des Künstlers vor allem die Annahme plausibel, dass sich Richter hier mit der (Un-)Darstellbarkeit von Historien in der Malerei der Moderne auseinandergesetzt hat, um sich angesichts der divergenten künstlerischen Strömungen und des häufig propagierten „Endes der Malerei" neu zu orientieren und eine eigenständige künstlerische Position zu entwickeln.[618] Richter selbst erklärte 1984, dass es ihm in der Bezugnahme auf traditionellen Bildgattungen stets um den Versuch ging, „die Möglichkeit zu erproben, was Malerei überhaupt noch kann und darf."[619] Der Historienmalerei kam dabei ein besonderer Stellenwert zu, da ihr Status im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit und der Fotografie – als vermeintlich objektivere Realitätsdarstellung – deutlich an Bedeutung verloren hatte.[620] Richter, der sich der malerischen Tradition verpflichtet fühlte[621], griff zentrale Aspekte historischer Gattungen und Vorbilder in seinen Werken auf. Durch vielfache Negation setzte er sich kritisch mit ihnen auseinander, weshalb die kunsthistorische Deutung naheliegt, dass er sich in der *Verkündigung nach Tizian* grundsätzlich auf den „Topos der Verlebendigung durch das colorito" bezieht, „indem er die Historie gänzlich in der taktilen Wirkmächtigkeit der Farbe verschwinden lässt."[622] Um aktuelle Sinnzusammenhänge zu erschließen und die Möglichkeiten der Malerei auszuloten, fertigte Richter verschiedene Varianten der Motivauflösung an, die sowohl den Status des Meisterwerks als auch die moderne Debatte um Gegenständlichkeit versus Ungegenständlichkeit hinterfragen. Das, was in der Kunstgeschichte als unvereinbar galt, wird in der *Verkündigung nach Tizian* zugunsten einer neuen Bildlichkeit aufgelöst, die beide Darstellungsmodi vereint.[623] Durch die Verwischung lenkt Richter die Aufmerksamkeit auf die medialen Bedingungen des Bildes und thematisiert zugleich die ikonische Differenz[624] zwischen Bild und Wirklichkeit,

[616] Vgl. Kasper (2003), S. 199ff.
[617] Bspw. die Aufdeckung der Wahrhaftigkeit der Malerei, die hinter der Ikonografie liegt; die Unmöglichkeit des vollkommenen Meisterwerks; die Rezeption der Farbigkeit und des sichtbar belassenen Farbauftrags im Spätwerk Tizians; Malerei als Medium der Fleischwerdung (Inkarnation) Christi etc. (Vgl. Gelshorn (2012), S. 32ff.)
[618] Vgl. ebd., S. 36; Vgl. Kaper, S. 142ff., 149ff.
[619] Richter zit. n. Butin (2004), S. 11
[620] Vgl. Butin (2004), S. 11ff.
[621] Vgl. Kasper (2003), S. 189
[622] Gelshorn (2012), S. 35
[623] Vgl. Gelshorn (2012), S. 36ff.; Vgl. Kasper (2003), S. 190ff.
[624] Gottfried Boehm: Die Wiederkehr der Bilder. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Was ist ein Bild? 2. Aufl. München 1995, S. 29ff.; „Was uns als Bild begegnet, beruht auf einem einzigen Grundkontrast, dem zwischen einer überschaubaren Gesamtfläche und allem, was sie an Binnenereignissen einschließt. Das Verhältnis

die in der ungegenständlichen Malerei aufgehoben werden sollte.[625] Zudem verweist die Unschärfe als quasi fotografische Eigenschaft auf die fotografische Vorlage des Kunstwerks und damit auf den medialen Diskurs der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Durch den Einbezug der Fotografie war es Richter möglich, in ein medial vermitteltes, zeitgemäßes Verhältnis zur Wirklichkeit zu treten und das unreflektierte Wahrnehmungsverhalten des Betrachters bzw. der Betrachterin mit den Mitteln der Malerei kritisch zu hinterfragen.[626] Die Fotovorlage fungiert dabei als Zwischenmedium, das eine quasi objektive Vermittlung der Wirklichkeit ermöglicht und dem Künstler gestattet, sich auf „neutralem" Weg und gleichzeitig mit Distanz der Wirklichkeit zu nähern. Diese Distanz zeigt sich besonders in der Oberflächenstruktur bzw. in den Verwischungen der Werkreihe, die eine eigene (Bild-)Wirklichkeit entstehen lassen[627] und als Ausdruck einer generellen Skepsis gegenüber der Möglichkeit einer vollständigen Erfassung der Wirklichkeit verstanden werden können. Flüchtigkeit, Verschwommenheit und Labilität der Erscheinung lassen das Bild als „Gleichnis der unbegreiflichen Wirklichkeit"[628] erscheinen und führen dem*der Rezipient*in die Schwierigkeit der Erkenntnis von Welt vor Augen.[629]

Eine vergleichbare Herangehensweise zeigt sich in dem inhaltlich und formal vielschichtigen Zyklus *Original + Fälschung* Sigmar Polkes, der hier Werke verschiedener Künstler und Gattungen unter Anwendung unterschiedlicher Techniken bearbeitet und dabei den Grad der Distanz zum jeweiligen Vorbild variiert hat. Das zentrale Thema des Zyklus ist die Auseinandersetzung mit Kunstfälschung, Kunstraub und -zerstörung sowie die Reflexion über Kunstrezeption und -bewertung. Durch die Reproduktion gestohlener Meisterwerke mit popkulturellen und ironischen Anspielungen setzt Polke die Kunst als Ware provokant in Szene und hinterfragt auf diese Weise ihren kommerziellen Wert. Der Zyklus umfasst insgesamt vierundzwanzig Hauptbilder, von denen lediglich neun Einzelgemälde – unter anderem Porträts, Historien und eine Landschaft – auf gestohlene

zwischen dem anschaulichen Ganzen und dem, was es an Einzelbestimmungen (der Farbe, der Form, der Figur etc.) beinhaltet, wurde vom Künstler auf irgendeine Weise optimiert." (Ebd., S. 29f.)
[625] Vgl. Gelshorn (2012), 36ff.
[626] Vgl. ebd., S. 37ff.; Vgl. Kasper (2003), S. 158ff.
[627] Vgl. Kasper (2003), S. 213ff.
[628] Ebd., S. 205
[629] Vgl. ebd., S. 204ff.; „Malerei ist die Schaffung einer Analogie zum Unanschaulichen und Unverständlichen, das auf diese Weise Gestalt annehmen und verfügbar werden soll. Deswegen sind gute Bilder unverständlich." (Gerhard Richter: Notizen 1981. In: Obrist, Hans Ulrich: Gerhard Richter. Text. Schriften und Interviews. 3. Aufl. Frankfurt a. M. u.a. 1996, S. 89-91, hier S. 91)

Meisterwerke Bezug nehmen.[630] In der dazugehörigen Kommentar-Collage wird der ironische Charakter bereits deutlich: Links im Bild befinden sich zwölf Schwarz-Weiß-Reproduktionen gestohlener Kunstwerke, darunter auch einige Vorlagen für *Original + Fälschung 5-13*. Auf der rechten Seite ist ein Zeitschriftenbeitrag mit dem Titel Bestseller an Auktionen zu sehen. Diese zwei Elemente werden durch eine Werbeanzeige für Silbermedaillen mit Motiven nach Rembrandt-Gemälden, die auf die Ökonomisierung der Kunst anspielt sowie durch ein mittig platziertes Etikett des sogenannten „Rembrandt-Kranzes" – ein Markenlogo für ein altholländisches Gebäck – miteinander verbunden.[631]

Original + Fälschung 5 (Abb. 37) bezieht sich auf Thomas Gainsboroughs Bildnis des Brigadier General Sir Robert Fletcher (ca. 1771). Polkes Umsetzung zeigt die Figur des Regimentsführers und Parlamentsmitglieds als verschwommenen Farbnebel, ergänzt durch grob abstrahierte, schablonenhafte und sich überlagernde Umrisse unterschiedlicher Größe und Farbe. Diese erzeugen einen irritierenden Effekt auf den Betrachter und führen dazu, dass der Blick unablässig zwischen den fragmentierten Figuren hin- und herspringt (→ Prozesse des Sehens). Der Versuch, die gesprühten Farbflächen einer bestimmten Umrisslinie eindeutig zuzuordnen, bleibt erfolglos. Der bunte Farbnebel – Polke nutzte neben weißer Farbe vor allem die drei Grundfarben, die mit dem Vorbild nichts gemein haben – verbindet sich in diffuser Weise mit dem dunklen Hintergrund, wodurch die ursprüngliche Form des Porträts weiter aufgelöst wird. Die Wahl der aufgesprühten Industriefarbe sowie die schemenhafte Vereinfachung des Motivs erscheinen hier als bewusste Trivialisierung und „Verkitschung" des Originals, dessen Aura zerstört und verfremdet wird. Darüber hinaus kann die technische Umsetzung als „dilettantische Imitation der Siebdrucktechnik Andy Warhols"[632] gedeutet

[630] Vgl. Stefan Römer: Sigmar Polke. Original + Fälschung. In: Merkert, Jörn u.a. (Hrsg.): Gesammelte Räume – Gesammelte Träume: Kunst aus Deutschland von 1960 bis 2000. Bilder und Räume aus der Sammlung Grothe, Ausst.-Kat. Martin-Gopius-Bau Berlin, 1999/2000. Köln 1999, S. 144-146
[631] Vgl. Gelshorn (2012), S. 40
[632] Ebd., S. 43



Abb. 37) Links: Sigmar Polke: Original + Fälschung 5, 1973
nach Thomas Gainsborough (get. Sudbury 1727 – 1788 London): Bildnis Sir Robert Fletcher, Montreal Museum of Fine Arts (Canada), gestohlen am 4. 9. 1972, Öl auf Leinwand, 90 x 70 cm
Abb. 38) Rechts: Sigmar Polke: Original + Fälschung 9, 1973
nach Rembrandt Harmensz. van Rijn (Leiden 1606 – 1669 Amsterdam): Die Flucht nach Ägypten, 1627, Musée des Beaux-Arts de Tours (Frankreich), gestohlen am 22. 12. 1971, Öl und Goldfarbe auf Nessel, 90 x 70 cm

werden, wobei Polkes Bezug zu Warhols Werk *Thirteen Most Wanted Men* (1964) evident erscheint. Anders als Warhol, der berühmte Persönlichkeiten auf glamouröse Weise inszenierte, negierte Polke gezielt den kommerziellen Status der Darstellung. Anstelle einer Ikonisierung steht die Reflexion über ein Gemälde, das erst durch seinen Verlust (Kunstraub) in die Liste der „12 most wanted works of art" aufgenommen und als Vorlage von Polke ebenso „gestohlen" wurde.[633] Mit dem „Entdecken und Verarbeiten von bildlichem und textuellem Material aus populären Medien und der Geschichte der Kunst"[634] gelingt es ihm außerdem, die für die moderne Kunst zentrale Vorstellung einer originären Schöpfung zu leugnen.[635]

Das Doppelphänomen von *Original + Fälschung* zeigt sich besonders in *Original + Fälschung 9* (Abb. 38), das in Anlehnung an Rembrandts Flucht nach Ägypten entstanden ist und das ursprüngliche Motiv mittels eines reproduktionstechnischen Rasters in eine neue Bildlichkeit überführt. Die Überlagerung zweier Rasterstrukturen in schwarzer und bronzener Farbe erzeugt dabei eine ambivalente Wirkung: Das Bild erscheint zugleich

[633] Vgl. Gelshorn (2012), S. 43f.
[634] Römer (1999), S. 145
[635] Vgl. ebd.

flach und tief, offen und geschlossen. Während die Figuren und die Lichtführung des Originals in hellen Partien ausgespart bleiben, sind die Umrisse und Details nicht mehr auszumachen. Vielmehr verschwimmen diese, verstärkt durch die Rasterung, in eine einheitliche Masse, die als inhaltliche Umdeutung der „Flucht" ins „Verschwinden-Lassen" verstanden werden kann[636] und den „guten Geschmack" sowie die Zeichenlogik des historischen Vorbildes radikal in Frage stellt.[637] *Original + Fälschung 9* nimmt innerhalb der Werkreihe eine besondere Stellung ein, da Polke hier eine spielerische Verbindung zwischen malerischer Tradition und industrieller Produktionsweise herstellt, die ein „Maximum an ikonografischen, historischen und thematischen Assoziationen"[638] hervorruft, wobei das „Malerische an seine Grenzen getrieben und persifliert"[639] wird. Gleichzeitig verweist Polke mit der Rastertechnik auf die Pop-Art, insbesondere auf die Arbeitsweise Roy Lichtensteins, dessen Motive – Comicstrips, Kunstwerke und Werbebilder – durch eine einheitliche Rasterung einer ästhetischen Kommerzialisierung unterzogen wurden. Der entscheidende Unterschied zu Lichtenstein liegt jedoch in Polkes manueller Auftragstechnik. Die Rasterpunkte wurden ungleichmäßig aufgetragen und partiell überarbeitet, wodurch sie ein Eigenleben entwickeln und sowohl als bildimmanentes Gestaltungselement als auch als kritischer Kommentar aufgefasst werden können.[640]

Zuletzt sei mit *Moderne Kunst* (Abb. 39) ein Beispiel angeführt, dass kein konkretes historisches Vorbild zur Vorlage hat, sondern als allgemeiner Kommentar zur zeitgenössischen Kunst und den Bedingungen ihrer Entstehung zu verstehen ist:[641] Das Gemälde zeigt eine schwarze Fläche, die von einem Passepartout-ähnlichen Rahmen umgeben ist, am unteren Bildrand den Titel *Moderne Kunst* freigibt und damit den Eindruck eines „Bildes im Bild" entstehen lässt. Die Schrift gleicht einer Unterzeile eines Zeitungsfotos und lenkt durch ihre Kommentarfunktion die Wahrnehmung des*der Betrachters*Betrachterin auf die abstrakten Formationen innerhalb des Bildes. Diese

[636] Vgl. Dierk Stemmler: o.T. In: Dierk Stemmler (Hrsg.): Sigmar Polke. Original + Fälschung, Ausst.-Kat. Städtisches Kunstmuseum Bonn, 23. April bis 3. Juni 1974. Bonn 1974, o.S.
[637] Vgl. Gelshorn (2012), S. 51
[638] Römer (1999), S. 146
[639] Ebd.
[640] Vgl. Ellen Heider: Spiele mit der Tradition. Polkes Kommentare zur Kunst. In: Adriani, Götz (Hrsg.): Sigmar Polke. Werke aus der Sammlung Froehlich, Ausst.-Kat. Museum für Neue Kunst, ZKM Karlsruhe, 17. September 2000 bis 11. Februar 2001. Ostfildern-Ruit 2000, S. 138-145, hier S. 141; Vgl. Ralph Melcher: Im Gestrüpp der Zeichen, In: Adriani, Götz (Hrsg.): Sigmar Polke. Werke aus der Sammlung Froehlich, Ausst.-Kat. Museum für Neue Kunst, ZKM Karlsruhe, 17. September 2000 bis 11. Februar 2001. Ostfildern-Ruit 2000, S. 146-156, hier S. 149f.
[641] Vgl. Heider (2000), S. 144



Abb. 39) Sigmar Polke: Moderne Kunst, 1968, Acryl und Lack auf Leinwand, 150 x 125 cm

setzen sich aus geometrischen Elementen – eckigen Formen und Strichen – sowie einem amorphen violetten Klecks und geschwungenen Linien zusammen. Letztere erscheinen als schematisch-banalisierende Anspielungen auf verschiedene abstrakte Stilrichtungen (Farbfeldmalerei, Konstruktivismus, Abstrakter Expressionismus, Tachismus und Informelle Malerei). Ein formales Kompositionsprinzip ist nicht zu erkennen. Vielmehr wirkt es, als wären die verschiedenen, sich überlagernden Bildelemente wahllos gesetzt worden. Auf diese Weise eröffnet Polke ein komplexes Spiel von Assoziationen, die sich durch die „respektlose Anhäufung von Stilzitaten"[642] vor allem auf die künstlerische Haltung seiner Zeitgenossen als auch auf gesellschaftliche Vorurteile gegenüber der modernen, ungegenständlichen Malerei – die oftmals als willkürliche „Kleckserei" oder bedeutungsloses „Gekritzel" abgewertet wurde und auch heute noch wird – beziehen. „Damit vereint Polke in Moderne Kunst Überlegungen zum Stand der Kunst mit Denkweisen der Gesellschaft."[643] Gleichzeitig distanziert er sich durch die Übernahme fremder Bildmotive und künstlerischer Konzepte, ähnlich wie in den zuvor besprochenen Werken, von einer eindeutigen Autorenschaft, wodurch das traditionelle Verständnis des künstlerischen Schaffensprozesses grundsätzlich in Frage gestellt wird.[644]

[642] Heider (2000), S. 144
[643] Dörte Zbikowski: Polkes Wege zur Erneuerung der Kunst. In: Adriani, Götz (Hrsg.): Sigmar Polke. Werke aus der Sammlung Froehlich, Ausst.-Kat. Museum für Neue Kunst, ZKM Karlsruhe, 17. September 2000 bis 11. Februar 2001. Ostfildern-Ruit 2000, S. 115-128, hier S. 122
[644] Vgl. ebd., S. 121f.; Vgl. Heider (2000), 144f.

> Das solcherart unmittelbar erfahrene Wirken tiefster Bestimmung auch im scheinbar Zufälligen bestärkte mich in der Überzeugung, daß alles schon vorgezeichnet ist, und es mein Auftrag sei, dies nunmehr auszumalen. So ist meine Malerei in ihrem tiefsten Wesen eine Auftragsmalerei, und ich schmeichle mir, immer nach Vorlagen gemalt zu haben, auch wenn ich sie oft selbst nicht kannte, und so sehr vielleicht auch manches in meinem Werk nach Phantasie oder wie der Einfall aussieht,- alles ist nach Vorlage und im Auftrag gestaltet.[645]

Diese Aussage unterstreicht, dass Polke sein künstlerisches Werk stets als prozesshaften Akt der Aneignung und Neuinterpretation begriffen hat. Seine Reflexion über künstlerische Stile, Haltungen und Äußerungen erfolgte dabei in komplexen mimetischen und stilistisch vielfältigen Verfahren. In dieser Hinsicht steht er in einer konzeptuellen Nähe zu Gerhard Richter, mit dem er die kritische Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Möglichkeiten der Malerei teilt. Allerdings unterscheiden sich ihre malerischen Ansätze in ihrer inhaltlichen als auch formalen Ausrichtung: Während Richter in der *Verkündigung nach Tizian* durch Verwischungen die Reflexivität des Bildes offenlegt und die Möglichkeiten der Malerei im modernen Zeitalter ernsthaft auslotet[646], interpretiert Polke in *Original + Fälschung* auf ironisch-reflexive Weise die gestohlenen Werke Alter Meister. Mit Moderne Kunst hinterfragt er zudem kritisch die stilistischen Tendenzen der Moderne.[647] Hierzu griff er auf verschiedene Inhalte und innovative Techniken zurück, die zahlreiche Anknüpfungspunkte für Interpretation sowie Verbindungen zu verschiedenen Sinnebenen eröffnen[648] und sich gleichzeitig „gegen die bürgerliche Kunstwahrnehmung und die kapitalistische Warenlogik der Malerei“[649] auflehnen. Die Ironie nutzte er dabei als Hilfsmittel, um sich von aktuellen Strömungen abzugrenzen und sein Kunstschaffen im gesellschaftlichen und künstlerischen Kontext zu verorten.[650] „Dabei geht es weniger um die Diffamierung seiner Vorläufer und Zeitgenossen. Viemehr versucht er über den Weg der Abgrenzung, sich dem Sinn künstlerischen Tuns und einer Neuformulierung künstlerischer Ziele in einer veränderten Gesellschaft zu nähern.“[651]

[645] Polke zit. n. Zbikowski (2000), S. 115
[646] Vgl. Gelshorn (2012), S. 61
[647] Vgl. ebd., S. 60
[648] Vgl. Melcher (2000), S. 149f.
[649] Gelshorn (2012), S. 53
[650] Vgl. Heider (2000), S. 139, S. 144
[651] Ebd., S. 145

1.3 Ungegenständlich Malen als relationale und mimetische Bildpraxis: Zusammenfassende Systematisierung der Ergebnisse

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die in Kapitel 1.2 erarbeiteten Ergebnisse und versucht auf dieser Basis, die eingangs aufgestellte These zu belegen. Diese besteht darin, dass es sich beim ungegenständlichen Malen um eine relationale und mimetische Bildpraxis handelt, die sich im Selbst-, Mit- und Weltbezug ereignet. Um den relationalen Charakter abschließend zu bestimmen, wird zunächst ein Blick auf den traditionellen Begriff der Mimesis geworfen, der im Anschluss auf das ungegenständliche Malen bezogen und erweitert wird.

Die begriffsgeschichtliche Entwicklung der Mimesis eröffnet ein breites Bedeutungsspektrum, das über die bloße Nachahmung hinausgeht: „Einmal bedeutet Mimesis nicht nur „nachahmen“, sondern auch „sich ähnlich machen“, „zur Darstellung bringen“, „ausdrücken“, „vor-ahmen“.“[652] Der mimetische Prozess beschränkt sich dabei nicht allein auf die bildende Kunst, sondern lässt als zentrales anthropologisches Prinzip die Grenzen zwischen Kunst, Wissenschaft und Leben verschwimmen.[653] In *Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln, Rituale und Spiele, ästhetische Produktionen* (2003) zeigen Christoph Wulf (Anthropologe und Erziehungswissenschaftler) und Gunter Gebauer (Philosoph), dass mimetisches Verhalten als angeborene Fähigkeit eine grundlegende Bedingung der Entwicklung menschlicher Lebensvollzüge – des Vorstellens, (bildnerischen) Handelns, Denkens und Sprechens – darstellt.[654] Mimesis beschreibe eine bestimmte Weise, „wie sich Menschen gegenüber der Welt verhalten, in der sie leben.“[655]

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde mithilfe der Topologie versucht, das Weltverhältnis ungegenständlicher Maler*innen näher zu bestimmen. Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, worauf sich die Formgebung ebendieser Malerei bezieht, das heißt, was mit dem ungegenständlichen Element zum Ausdruck gebracht und kommuniziert werden soll (Inhalt) und wie diese Inhalte zur Darstellung (Form) gelangen.

[652] Gunter Gebauer/Christoph Wulf: Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen. Stuttgart 2003, S. 13
[653] Vgl. Gunter Gebauer/Christoph Wulf: Mimesis: Kultur, Kunst, Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg 1992, S. 9f.
[654] Vgl. Wulf/Gebauer (2003), S. 13
[655] Ebd., S. 7

Bereits Aristoteles stellt heraus, dass die Aufgabe von Dichtung, Malerei und Musik nicht allein darin besteht, das äußere Erscheinungsbild der geschaffenen Natur (natura naturata) nachzuahmen. Es gehe weniger um eine optische Angleichung an die Natur, als vielmehr darum, den Schaffensprozess bzw. die ganzheitlich erfahrbaren, der Natur innewohnenden Kräfte, Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten (natura naturans) zu imitieren.[656]

Ein solches zugewandtes Verhältnis zur Wirklichkeit – sei es zur Natur oder Kultur – das nicht nur eine Kopie des Gegebenen liefert, sondern in der künstlerischen Nachahmung etwas Neues hervorbringt[657], konnte auch den hier untersuchten ungegenständlichen Malern nachgewiesen werden. Diese beziehen sich mit ihren Werken sowohl auf die wesentlichen äußeren Merkmale und Eigenschaften des Abzubildenden (→ Strukturen, Formen und Farben) als auch auf dessen innere Kräfte und Gesetzmäßigkeiten (→ Natur: Kräfte und Gesetzmäßigkeiten; Kultur: Technik und Dynamik). Es wurde deutlich, dass die Künstler als „Mitvollstrecker" der wirkenden Naturkräfte versucht haben, diese produktiv durch eine gegenstandsunabhängige Farb- und Formgebung nachzuahmen. Für die unsichtbaren Kräfte und Gesetzmäßigkeiten der Natur wurden bildnerische Äquivalente gefunden, die es den Betrachtenden ermöglichen, diese auf eine Weise nachzuvollziehen, die der unmittelbaren Erfahrung der Natur selbst nahekommt.

> Wie man am Prozeß der Abstraktion zeigen kann, markiert „Kraft" auch die Leiterfahrung in der künstlerischen Deutung von Realität, besonders seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. […] Kräfte sind hinsichtlich des Gesichtspunktes „Außen" oder „Innen" nicht zu unterscheiden. Die neuen Bilder gewähren entsprechend auch keinen Blick auf... Das verändert auch unsere Wahrnehmung davon. Was wir da […] betrachten können, veranlaßt uns zu keinem visuellen „Feststellen", sondern zu einem anschaulichen „Innesein". [658]

An dieser Stelle sei auf den „Doppelsinn" der Mimesis nach Birgit Recki verwiesen, der dem*der Künstler*in eine „schöpferische Potenz" zuspricht und ihn*sie nicht nur befähigt, mit der oder wie die Natur zu arbeiten, sondern sie mit ihren eigenen Mitteln zu übertreffen.[659] „Wie die Natur schafft auch der Künstler mit Hilfe der Mimesis Neues

[656] Vgl. Gebauer/Wulf (1992), S. 85; Vgl. Wulf/Gebauer (2003), S. 29; Vgl. Recki (1991), S. 119
[657] „Nachahmen bedeutet nun nicht die Herstellung eines Abbildes, sondern die Herstellung eines Bildes, das zwar auch auf ein – geistiges – Vorbild bezogen ist, dieses jedoch nicht einfach verdoppelt. Ästhetische mimetische Tätigkeit gestaltet ein inneres, dem Maler und dem Dichter vor Auge stehendes Bild. Im künstlerischen Gestaltungsprozeß ensteht dabei etwas Neues." (Wulf/Gebauer (2003), S. 20f.)
[658] Boehm (1997), S. 234
[659] Vgl. Recki, S. 119f.

und Anderes."[660] Auf diese Weise, so Wulf und Gebauer, erlangt die Malerei eine eigenständige Präsenz und führt zu einer „Erweiterung des Wirklichkeitsbegriffs, die diesen fast überflüssig werden lässt."[661] Darüber hinaus existieren weitere Formen ungegenständlicher Malerei und des Malens, die spezifische Referenzen besitzen und im eigentümlichen Sinne mimetisch sind. Farben und Formen können sich auf Atmosphären und Stimmungen beziehen, die dem unmittelbaren Welterleben entspringen und als Eindrucks- und Ausdruckswerte mittels eines vom Gegenstand gelösten Farb- und Formrepertoires zur Geltung kommen (→ Atmosphäre und Stimmung). Ebenso ist der*die Maler*in in der Lage, mit ungegenständlichen Elementen den Weltbezug bewusst zu negieren. Besonders die Künstler*innen, deren Intention gerade in der Absage an die Wirklichkeit bestand, positionierten sich gegen bereits bestehende kulturelle Konventionen. Doch auch in diesem Fall geht die Forderung, sich vollständig von der Wirklichkeit zu lösen, nicht auf, da der Gestaltung nach wie vor eine konkrete Vorstellung zugrunde liegt – nämlich die, wie die bestehende Wirklichkeit und damit auch die Malerei auszusehen bzw. nicht auszusehen habe. Selbst dort, wo die Malerei der Welt scheinbar den Rücken kehrt, vollzieht sie sich in einer antwortenden, mimetischen Bezugnahme auf die Wirklichkeit und reagiert auf bereits existierende malerische Vorformen (Vorbilder)[662] sowie auf kulturell verankerte malerische Praktiken, die sich über Jahrhunderte hinweg entwickelt und etabliert haben. Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kann von einem veränderten Modus der malerischen Übersetzung der Wirklichkeit und damit von einer neuen Form des bildnerischen Weltbezugs gesprochen werden. Während der Mensch ursprünglich als ausführendes Medium fungierte und mit den Mitteln der Malerei eine Verbindung zwischen der empirischen und der künstlerischen Wirklichkeit herstellte, Ähnlichkeiten erzeugte und in der nachahmenden Gestaltung seine Sichtweise zum Ausdruck brachte, wurde der menschliche Körper in der prozessbetonten Malerei selbst zu einem konstitutiven Bestandteil des Werks. „Der Körper teilt sich unmittelbar mit […]."[663] Dem klassisch-modernen Verständnis von Abstraktion folgend wird hier die Körperlichkeit des Darstellungsgegenstands zwar reduziert bzw. gänzlich eliminiert, zugleich treten jedoch neue Formen von Körperlichkeit in den Vordergrund: die Bewegungen und Handlungen als in der Zeit ablaufende Prozesse sowie die gestische Spur, die sich in der sichtbar gestalteten Form manifestiert

[660] Christoph Wulf: Mimesis. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel 1997, S. 1015-1029, hier S. 1015
[661] Wulf (1997), S. 1015
[662] Siehe hierzu beispielhaft die Arbeitsweise von Hann Trier in Kapitel II.1.2, 3.1) Prozesshaftigkeit
[663] Gebauer/Wulf (2003), S. 29

(→ Prozesshaftigkeit). Der handelnde Körper als Teil der Wirklichkeit wurde damit selbst zu einem inhaltlichen Bezugspunkt des Malens und im leiblichen Nachvollzug für eine*n Rezipienten*Rezipientin erfahrbar. Daneben gewann die gestalterische Auseinandersetzung mit dem Material zunehmend an Bedeutung (→ Materialität). Die sichtbare Form entwickelte sich im Zuge einer Material-Prozess-Interaktion aus dem ganzheitlich-leiblichen Dialog zwischen Künstler*in und dem Aufforderungscharakter des Materials. In Anlehnung an die Auffassung einiger Künstler*innen, das Bild sei wirklicher, wenn es aus Elementen der empirischen Welt gemacht werde, wurden bestimmte Materialien oder Gegenstände in den Bildkörper integriert.[664] Ein zentraler Unterschied zu den historischen Vorformen der ungegenständlichen Malerei und des Malens besteht vor allem darin, dass der*die Künstler*in dabei nicht auf bereits vergangene Erfahrungen Bezug nimmt, sondern dass diese durch den Akt des Schaffens erst ermöglicht, sichtbar und für Andere erfahrbar gemacht werden. In diesem Zusammenhang betonen Wulf und Gebauer insbesondere die „anthropologische Dimension" der Mimesis, die das Herstellen künstlerischer Artefakte umfasst und den Körper und die Sinne ebenso in den Fokus rückt wie die zeitlichen Faktoren ihrer Entstehung. In diesem Sinne wird Mimesis nicht nur als Abbild, sondern als performativer Akt verstanden, wodurch sich das Bedeutungsspektrum in lebensweltlicher Hinsicht erweitert.[665] Zudem wurde und wird der Eigenwert des Materials gezielt genutzt, um inhaltliche Aussagen zu verwirklichen. Dies zeigt sich insbesondere dort, wo Künstler*innen auf der Suche nach der Ursprünglichkeit der Kunst eine Abkehr von der Wirklichkeit vollzogen haben. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Umbrüche und Krisen wurden primitive Vereinfachungen sowie rohe, kunstfremde und alltägliche Materialien scheinbar unter Ausschaltung des Intellekts dazu eingesetzt, um inneres Empfinden zum Ausdruck zu bringen (→ Archetypische Sinnlichkeit). Einen Beitrag zur Inhaltsfunktion des Werks leisten Farbe, Form und Material auch dann, wenn sie auf Geschichte(n), Mythen, Götter oder Sagen Bezug nehmen (→ Geschichte und Politik, Mythen, Götter und Sagen). Dabei muss das künstlerische Vorbild nicht zwingend real, also empirisch existent sein. Bereits in der Malerei der Antike finden sich neben lebensweltlichen auch ideelle Bezüge. In diesem Sinne gilt: „In der mimetischen Bezugnahme wird […] eine vorgängige (aber nicht notwendigerweise existente) Welt interpretiert […]."[666] Das bedeutet allerdings nicht, dass die Wirklichkeit als Vorbild negiert wird. Vielmehr wird auf Grundlage der

[664] Vgl. Gebauer/Wulf (1992), S. 436
[665] Vgl. ebd., S. 431ff.
[666] Ebd., S. 433

Wirklichkeitserfahrung und mithilfe der Imagination ein inneres Bild erzeugt, das sich auf eine noch nicht geschaffene Wirklichkeit bezieht und mit den Mitteln der Malerei sichtbar gemacht wird. „Der prinzipiell offene Charakter des Kunstwerks ermöglicht diese Wendung der Mimesis zum Noch-nicht-Geschaffenen."[667] Daraus ergibt sich, dass der*die Künstler*in nicht nur der Lage sind, die äußere Wirklichkeit zu deuten, sondern diese auch zu erweitern und eine imaginative Wirklichkeit neu hervorzubringen.[668] Entsprechend kann der ungegenständlichen Malerei und dem Malen eine gegenstandskonstituierende Funktion zugeschrieben werden.[669] Durch den Rückgriff und die Neukombination elementarer Farben und Formen entstanden und entstehen neben phantastischen Welten auch neue Möglichkeits- und Erfahrungsräume, die unmittelbar auf den*die Rezipient*in einwirken (→ Erfahrungs-, Möglichkeits- und Phantasieräume). „In der mimetischen Aneignung von Vorgegebenem gestaltet die Einbildungskraft des Rezipienten den Nachahmungsprozess mit, so dass im Nachahmenden das Vorgegebene eine neue Qualität gewinnt."[670] „Überall, wo Mimesis herrscht, bestehen fließende Übergänge zwischen Darstellung, Abbildung, Wiedergabe, Reproduktion, aber auch Täuschung, Illusion, Schein."[671] Auf eine solche optische Täuschung zielten nicht zuletzt die Künstler*innen, die den Wahrnehmungsprozess zum Anlass ihrer Gestaltung nahmen und das ungegenständliche Element vor allem dazu einsetzten, die Wahrnehmungsgewohnheiten des*der Betrachter*in zu hinterfragen (→ Prozesse des Sehens). Dazu wurden Bestandteile, Prozesse und Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Umwelt bzw. des Menschen verarbeitet, interpretiert und umgeformt, wodurch diese in reproduzierbarer Form zur Anschauung kamen.[672] Ähnlich wie bei der Inszenierung der gegenstandsunabhängigen Wirkungsweisen von Farben und Formen (→ Eigenständige Wirkungsweisen von Farbe und Form) sowie den geometrischen und mathematischen Gesetzmäßigkeiten (→ Mathematische und geometrische Gesetzmäßigkeiten), auf die die ungegenständlichen Maler*innen immer wieder zurückgreifen, wurde und wird hier im Sinne des offenen Kunstwerks (Ecco) die Reaktion des*der Betrachters*Betrachterin stets mitgedacht. Ein weiterer inhaltlicher Gestaltungsanlass besteht darin, anthropologische und kosmologische Transzendenzen im Werk zu verkörpern (→ Religion und Weltanschauung – Anthropologische und kosmologische Transzendenz).

[667] Wulf (1997), S. 1016
[668] Vgl. Gebauer/Wulf (2003), S. 15; Vgl. Wulf (1997), S. 1021
[669] Vgl. Wulf (1997), S. 1015, S. 1021
[670] Gebauer/Wulf (2003), S. 15
[671] Gebauer/Wulf (1992), S. 436
[672] Vgl. ebd., S. 436

Hierzu gehören sowohl religiöse Vorstellungen, Werte und Normen als auch metaphysische Aspekte, die den gesamten Kosmos oder spirituelle Fragestellungen betreffen. Der Vorstellungswelt wird dabei häufig eine höhere Bedeutung als der empirisch existierenden Wirklichkeit zugesprochen. Hier zeigt sich die soziale Dimension der Mimesis, deren Ziel unter anderem in der Angleichung von Personen und der Herausbildung gleicher Werthaltungen besteht.[673] Gleichzeitig ist die Malerei in der Lage, transzendentale Erfahrungen überhaupt erst zu ermöglichen, Glaube und Religion kritisch zu hinterfragen und den*die Betrachter*in zur Reflexion ebendieser anzuregen. Um dem eigentümlichen ästhetischen Bedürfnis des Menschen nachzukommen, werden gegenstandsunabhängige Farben und Formen außerdem gezielt dazu eingesetzt, Wohlgefallen zu erzeugen (→ Dekoration und Schmuck). Ornamentale Formen und Muster – insbesondere Kombination und Variation, genauso wie Symmetrie, Wiederholung und Reihung der Gestaltungselemente – sind dabei stets darauf ausgerichtet, einen Gebrauchs- oder Kunstgegenstand zu schmücken und die Aufmerksamkeit eines*r Rezipient*in zu beeinflussen. Die formale Gestaltung orientiert sich dabei an den grundlegenden Mechanismen der menschlichen Wahrnehmung, die für das ästhetische Empfinden maßgeblich sind (Gombrich).[674] Zuletzt sei auf die reflexive Wendung der Malerei hin zu einer Auseinandersetzung mit dem Medium und den Inhalten der Malerei verwiesen, wodurch die Malerei selbst zum Gegenstand und Anlass der künstlerischen Praxis wurde (→ Reflexive Prozesse: Malen über Malerei). Der mimetische Bezug richtete sich dabei auf die Kunst, speziell auf die Malerei nach dem propagierten Ende der Malerei sowie ihrer historischen Vorformen, Stile und Gattungen, die als kultureller Gegenstand und damit ebenfalls als Teil der Wirklichkeit begriffen werden können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der ungegenständlichen Malerei und dem Malen unterschiedliche mimetische Konzepte zugrunde liegen. Es gibt eine Fülle (inhaltlicher) Gehalte und formaler Umsetzungsmöglichkeiten gibt, die über die äußere Erscheinung der gegenständlichen Wirklichkeit hinausgehen und zu einer verstehenden Auseinandersetzung mit der Erfahrungswelt und sich selbst anregen. Die malerisch-mimetischen Prozesse beziehen sich dabei auf bereits existierende kulturelle Welten, die entweder wirklich geben oder imaginär sind[675], was gleichzeitig auch bedeutet, dass das Merkmal der Autonomie der Kunst bzw. ihrer Selbstreferenzialität, das jegliche Bezüge

[673] Vgl. Gebauer/Wulf (1992), S. 434f.
[674] Siehe hierzu auch Kapitel II.2
[675] Vgl. Gebauer/Wulf (1992), S. 11

zur Außenwelt negiert und dem Kunstwerk einen eigenständigen (autonomen) Status zuerkennt, nicht aufrecht gehalten werden kann. „Er [der Künstler] stellt immer Wirklichkeit dar, selbst wenn er – wie bei der ungegenständlichen Kunst – auf die Wiedergabe von Gegenständen verzichtet, sie sogar ausdrücklich negiert."[676]

> Auch noch die scheinbar völlig unabbildlichen Farbflüsse und Farbspritzer eines Pollock bilden ab: die malerische Bewegung, seine Emotionen, seine expressive Dynamik. Die sogenannte „abstrakte" Malerei hat nicht den Bezug auf die Welt abgeschafft, sondern die „Welt" erweitert, die sie abbildet, beziehungsweise schafft, […]. Sie greift vielfältig auf „nicht abbildliche" oder „arbiträre" Elemente zurück, aber sie hat nicht – ebenso wenig wie die Rede und insbesondere die Dichtung – ihre fundamentale Ikonizität aufgegeben. Das hat evolutionstheoretisch wahrscheinlich damit zu tun, dass – wie Tomasello gezeigt hat – das Deuten (pointing) auf die Welt und die Mimesis der Welt (pantomiming) die weltgestaltenden Handlungen des Menschen sind, die allem symbolischem Handeln zugrunde liegen.[677]

Wulf und Gebauer verweisen zudem auf die Tatsache, dass es wichtiger ist, anstelle von (visuellen) Ähnlichkeiten, Beziehungen herzustellen.[678] Diese Annahme erscheint vor allem für die Praxis des ungegenständlichen Malens von Bedeutung. So wurde beispielsweise im Zuge des konzeptionell begründeten Verzichts auf die bildnerische Ordnung deutlich, dass auch die Formlosigkeit „ein auf die Organisation der Kunstform bezogenes Wissen und Können voraus[setzt]."[679] Auch wenn sich das Malen gleichsam negativ zur (Kunst-)Wirklichkeit verhält, handelt es sich dennoch um einen mimetischen Prozess, der sich innerhalb eines kulturell und historisch determinierten Kontexts vollzieht, auf bereits bestehende Kunstformen Bezug nimmt und somit zugleich sinn- und beziehungsstiftend ist.[680] Die Annahme, der*die Kunstschaffende werde frei aus seinem*ihrem inneren heraus schöpferisch tätig und gelange wie aus dem Nichts zur Kunst, kann damit als überholt angesehen werden.

> Mimetische Prozesse […] formen ein Material mit Hilfe besonderer Verfahren zu einer eigenen Welt, die selbst wieder eine materielle, sinnliche Seite besitzt. Die zweite Welt ist von der ersten unabhängig; sie besteht für sich, aber sie nimmt auf diese Be-zug. Es gibt viele Arten der Bezugnahme: Die mimetische Welt kann eine Variation der ersten Welt sein, eine freie Nachschöpfung, ein kommentieren-des oder interpretierendes

[676] Regel (1986), S. 118
[677] Jürgen Trabant: Sprache. In: Lauschke, Marion/Schneider, Pablo (Hrsg.): 23 Manifeste zu Bildakt und Verkörperung. Berlin/Boston 2018, S. 133-139, S. 138f.
[678] Vgl. Gebauer/Wulf (2003), S. 9
[679] Regel (1986), S. 24ff.
[680] Vgl. Krautz/Sowa (2017), S. 8; Vgl. Gebauer/Wulf (1992), S. 11f.

> Supplement, eine Abbildung, Nachahmung oder Imitation, ein „Sich-Anschmiegen". In allen diesen Fällen wirkt Mimesis als vermittelnder Prozess oder Tätigkeit;[681]

Die Besonderheit der ungegenständlichen Malerei und des Malens besteht außerdem darin, dass die durch den malerischen Prozess hergestellten Bezüge zwischen vorgestellter und dargestellter Wirklichkeit nicht ausschließlich visueller Natur sind, sondern einen performativen Charakter haben und damit auch das „Praktische des Erzeugens, das Sinnliche, Körperliche"[682] mit einbeziehen.[683]

> Im Bild werden mit Hilfe der Mimesis Ähnlichkeitsphantasmen erzeugt, bei denen es nicht um ein genaues Abbild, sondern um die Erzeugung einer Ähnlichkeitsillusion beim Betrachter geht. Der mimetisch arbeitende Künstler schafft Phantasmen, Bilder und Simulakren; er bringt etwas zur Darstellung, nicht wie es ist, sondern wie es erscheint; dabei erzeugt er etwas, das es ohne sein mimetisches Tun nicht gäbe […].[684]

Neben der Herstellung von (Ähnlichkeits-)Bezügen erzeugen mimetische Prozesse, das gilt sowohl für die gegenständliche als auch für die ungegenständliche Malerei und das Malen, immer auch Differenz, die eben dadurch entsteht, dass das Subjekt, also der*die Künstler*in mit seinen*ihren eigenen Vorstellungen an der Gestaltung beteiligt ist und die vorgegebene Welt durch Veränderungen, Auslassung und dergleichen zu seiner*ihrer eignen macht.[685] Das impliziert, dass die Betrachtenden immer nur eine bestimmte Perspektive, bestimmte Eigenschaften und Momente der Wirklichkeit sehen – jene, die der*die Kunstschaffende als wesentlich erachtet hat. Er*Sie verfolgt dabei stets die Absicht, „eine symbolisch erzeugte Welt so zu zeigen, dass sie als eine bestimmte gesehen wird."[686]

[681] Gebauer/Wulf (2003), S. 61
[682] Ebd., S. 118; Siehe hierzu vor allem Kapitel II.2.2 und Kapitel II.2.3
[683] Siehe Kapitel II.2
[684] Vgl. Gebauer/Wulf (2003), S. 64
[685] Vgl. ebd., S. 8f.
[686] Christoph Wulf: Mimesis. Eine anthropologische Bedingung des Menschen. In: „Mimesis" IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 4/2017, S. 15-26, hier S. 25

2. Wahrnehmungstheoretische Bestimmung

Mit Kapitel II.1 konnte ein erster Beitrag zur Klärung des Gegenstandes geleistet werden. Dabei wurden die Erscheinungsweisen ungegenständlicher Malerei und des Malens in ihrem inhaltlichen Bedeutungsspektrum gattungsübergreifend erfasst und der Begriff der Mimesis in Abgrenzung zum gegenständlichen Malen erweitert. Es konnte gezeigt werden, dass es sich auch beim ungegenständlichen Malen um eine relationale Bildpraxis handelt, die in der Wirklichkeit beheimatet ist. Um zu einer fundierten Begründung und Didaktik des Gegenstandes zu gelangen, bedarf es allerdings nicht nur der Klärung der inhaltlichen Intentionen (Weltbezüge), sondern auch einer Klärung der Frage, wie es Künstler*innen über Farben und Formen gelingt, sich Anderen verständlich mitzuteilen. Dafür ist es notwendig, sowohl die grundlegenden Wahrnehmungsmechanismen als auch die bildspezifischen Wirkungsweisen der ungegenständlichen Elemente im Bild zu durchdringen. Schließlich besteht das primäre Ziel des ungegenständlichen Malens darin, gegenstandsunabhängige Bildaussagen mit Hilfe reiner Farben und Formen zu realisieren.

Die Fähigkeit der Kunst, auf uns zu wirken, steht außer Frage. Ebenso einleuchtend ist die Tatsache, dass die sichtbaren Qualitäten wie Farbe, Form und Komposition sowie die Materialität des Werks wesentlich zur Gesamtwirkung beitragen und damit eine inhaltliche Funktion erfüllen.[687] Günther Regel hebt hervor, dass die Form an sich in der Lage ist, „durch ihre Gestalt selbst ein bestimmtes Weltverhältnis und dementsprechende Aussagen über die Wirklichkeit sichtbar"[688] zu machen. Zur Frage, wie und wodurch Kunstwerke wirken, merkt er an, dass es sich hierbei um „eines der schwierigsten gestaltungs- und rezeptionstheoretischen Probleme"[689] handelt, das neben der philosophischen Disziplin der Ästhetik insbesondere von der Psychologie, der Gestalttheorie sowie der Natur- und Kunstwissenschaften unter verschiedenen Aspekten untersucht wurde, „ohne daß schon eine das ganze Problem betreffende, hinreichend gesicherte Antwort gefunden wäre."[690] Trotz der Komplexität der Frage nach der Wirkung der Gestaltungsmittel, unternimmt Regel in seinem kunstpädagogisch bedeutsamen Werk Medium bildende Kunst (1986) den Versuch, die Wirkungsweisen der Form und deren inhaltliche Funktion näher zu bestimmen.

[687] Vgl. Regel (1986), S. 45
[688] Ebd., S. 46
[689] Ebd., S. 140
[690] Ebd.

Daher wird mit Günther Regel, als Vertreter des Faches, in Kapitel 2.1 einleitend der Versuch unternommen, die Formwirkungen aus kunstpädagogischer Perspektive zu erfassen. Eine theoretische Fundierung und Ergänzung findet Regels Ansatz durch die interdisziplinäre Forschung zur Verkörperung, der es mit der Aufhebung des cartesianischen Dualismus von Geist (res cogitans) und Körper (res extensa) gelingt, die sich evolutionär und kulturell herausgebildete Geistigkeit und Kulturfähigkeit des Menschen durch Strukturen der Leiblichkeit zu begründen.[691] Kapitel 2.2 gibt einen Überblick über die Grundlagen der interaktiven und verkörperten Wahrnehmung, auf Grundlage dessen es in Kapitel 2.3 anschließend möglich ist, die Wahrnehmungs- und Wirkungsweisen der ungegenständlichen Elemente in der Malerei zu ergründen. Neben kunsttheoretischen und kunstpsychologischen Ansätzen liefert insbesondere die leibphänomenologische Bildforschung hierzu einen wesentlichen Beitrag. Da es sich hierbei jedoch um vornehmlich um bildtheoretische Überlegungen handelt, wird in Kapitel 2.4 untersucht, welche Bedeutung diese Erkenntnisse für die Gestaltungspraxis des ungegenständlichen Malens haben und inwiefern es Künstler*innen möglich ist, eine Kontinuität zwischen den Wahrnehmungsphänomenen des Alltags, der Bildproduktion und der Bildrezeption herzustellen. Nach einem Zwischenfazit in Kapitel 2.5 schließt das Kapitel mit einer phänomenologisch-hermeneutischen Analyse einer eigenen Werkerfahrung (Kapitel 2.6), die darauf abzielt, die Eigentümlichkeiten und Potenziale der ungegenständlichen Malerei und des Malens auf Grundlage der bisherigen Erkenntnisse zu veranschaulichen.

2.1 Zur Wirkung der Form aus kunstpädagogischem Interesse (Günther Regel)

Als Kunstpädagoge der DDR bestand ein Grundanliegen Günther Regels darin, die Prozesse der Kunstproduktion und Rezeption zu durchdringen, um sie für die Kunstaneignung und -vermittlung fruchtbar zu machen. Nach intensiver Erforschung des Schaffensprozesses bildender Künstler*innen veröffentlichte er 1986 sein wegweisendes Werk Medium bildende Kunst, das die künstlerische Tätigkeit traditioneller und zeitgenössischer Künstler*innen in all ihren Facetten nahezu vollständig erfasst und bis heute eine nicht zu unterschätzende Aktualität besitzt. Eine Besonderheit seiner Arbeit besteht darin, dass er die „Eigenart, Struktur und Funktion der bildenden Kunst als einer

[691] Vgl. Magnus Schlette/Thomas Fuchs: Anthropologie als Brückendisziplin. In: Schlette, Magnus u.a (Hrsg.): Anthropologie der Wahrnehmung. Heidelberg 2017, S. 11-48, hier S. 35

spezifischen Form des gesellschaftlichen Bewußtseins und der bildnerischen Tätigkeit als einer dementsprechenden spezifischen menschlichen Tätigkeit“[692] bestimmt und dabei invariante, allgemeine Merkmale der bildnerischen Tätigkeit aufzeigt, wobei der Inhalt stets variabel bleibt. Regel betont, dass der Umgang mit Kunst eine Sensibilität für die Qualität der Form und ihre Wirkung erfordert. Ein solches Verständnis könne nur durch die Analyse der Form als sichtbar gewordener Inhalt und ein unvoreingenommenes, intensives Betrachten erzielt werden.[693] Im Bewusstsein darüber, dass es sich bei der Bestimmung der Kunstwirkung um ein schwieriges Unterfangen handelt, unternimmt der Kunstpädagoge den Versuch, die Inhaltsfunktion der Form zu erfassen.[694] Entgegen der Annahme Adolf Hölzels, einem einflussreichen Vertreter formalästhetischer Gestaltungslehren in den zwanziger Jahren, der die Kunstgesetzmäßigkeiten mit den Wahrnehmungsgesetzen gleichgesetzt, formale Gestaltungsregeln daraus abgeleitet und den bildnerischen Mitteln eine Eigenmacht zugesprochen hat, geht Regel von der Funktion der Gestaltungsmittel aus, spezifische inhaltliche Aussagen zu verwirklichen.[695]

> Welcher Gestaltungsmittel sich der Künstler bedient, das hängt ganz und gar ab von dem, was er sagen und zum Ausdruck bringen will, und von den entsprechenden Gestaltungsprinzipien, die er dabei im Rahmen seiner Gestaltungskonzeption verfolgt.[696]

Gleichzeitig hebt Regel die eigenständige Kraft der Kunst hervor, über ihren Zeichencharakter hinaus „das innere und äußere Verhalten des Betrachters“[697] zu beeinflussen. Um zu verdeutlichen, was damit gemeint ist, verweist er auf die „sinnlich-sittliche Wirkung“[698] der Farbenlehre Goethes[699] und damit auf die besondere Fähigkeit gegenstandsunabhängiger Farben und Formen, unabhängig von kulturellem Wissen, „in bestimmter Weise einen Beitrag zur Inhaltsfunktion der Form des Werkes als Ganzes“[700] zu leisten. Bei der Bestimmung der Formwirkung geht er davon aus, dass die vom Kunstwerk ausgehenden Informationen als visuelle Reize ins Bewusstsein des Betrachters eindringen, wo sie psychische Wirkungen auslösen, womit er das Bewusstseinswirkliche

[692] Regel (1986), S. 12
[693] Vgl. ebd., S. 7-18
[694] Vgl. ebd., S. 140ff.
[695] Vgl. ebd., S. 145
[696] Ebd., S. 132
[697] Ebd., S. 140
[698] Ebd.
[699] Goethe sieht Farbe als sinnliches Phänomen und fragt, wie dieses in Erscheinung tritt. Dabei geht er davon aus, dass die Farbe sich unmittelbar an das Sittliche richtet, worunter er weniger das Moralische, sondern ein bestimmtes Lebensgefühl versteht, in das die Farbe eingreift und das ebenso von der Sozialisation, der Kultivierung und der Konvention bestimmt wird. (Vgl. Böhme (2014), S. 88ff.)
[700] Regel (1986), S. 132

von den physikalisch messbaren Eigenschaften der Dinge und den physiologischen Vorgängen ihrer Verarbeitung unterscheidet. „Das eine gehört der materiellen Wirklichkeit an, das andere der geistigen, dem Bewußtsein, das das materielle Sein widerspiegelt.“[701] Grundlegend nimmt Regel also eine Trennung zwischen der tatsächlichen Beschaffenheit der Dinge und ihrer visuell-anschaulichen Wirkungen vor, die dazu führen, dass „Farben und Formen anders wahrgenommen werden, als das, was sie ihrer physikalisch-messbaren Beschaffenheit nach sind.“[702] Das wiederum sei auf die psychologischen Gesetzmäßigkeiten des Sehens sowie auf die Abhängigkeit der Wahrnehmung von Erfahrungs-, Lern- und Gewöhnungsprozessen zurückzuführen. In Anlehnung an die Gestalttheorie, vertreten durch Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka und Wolfgang Metzger, nimmt Regel an, dass der Wahrnehmung allgemeingültige Regeln (Gestaltgesetze) zugrunde liegen, die die Wahrnehmung aktiv organisieren.[703] Das Auge strebe beim Sehen danach, „visuelle Bedürfnisse zu befriedigen.“[704] Dabei handele es sich um das zentrale Bedürfnis des Menschen, das Sichtbare zu vervollständigen, zu ordnen und zu vereinfachen, Reichtum und Vielfalt zu entdecken, dem sichtbar Gegebenen Sinn zu entnehmen und das Wahrgenommene in Relation zu dem menschlichen Körper einzuschätzen.[705] Ergänzt werde die visuelle Aufnahme von Information durch „[a]ndere Sinneserfahrungen. Insbesondere taktile, kinästhetische und akustische“ führen dazu, sodass „wir beim Anblick eines Dinges manches erfahren, was wir durch das Sehen allein nicht hätten wahrnehmen können.“[706] Regels Annahme besteht nun darin, dass Künstler*innen diese Gesetzmäßigkeiten gezielt nutzen, um bestimmte Bildaussagen zu verwirklichen.[707] Allerdings dürfe dabei nicht außer Acht gelassen werden,

[701] Regel (1986), S. 142
[702] Günther Regel: Kunst als Bild und Sinnbild – Anmerkungen zur Sprache der Formen und Farben im Kunstprozess (2002). In: Schulz, Frank (Hrsg.): Das Künstlerische vermitteln… Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. München 2008d, S. 154-171, hier S. 165
[703] Vgl. E. Bruce Goldstein: Wahrnehmungspsychologie. Der Grundkurs. 7. Aufl. Heidelberg 2008, S. 106-116
[704] Regel (1986), S. 143
[705] Vgl. ebd., S. 143f.
[706] Ebd., S. 46
[707] Vgl. ebd., S. 143ff.; Der Psychologe Martin Schuster, auf den sich Regel bezieht, merkt zur hierzu kritisch an, dass es mit Hilfe der Gestaltgesetze zwar gelingt, die Organisationsprinzipien der Wahrnehmung zu erfassen, d.h. zu erklären, wie eine bestimmte Darstellungen aufgenommen und verarbeitet werden, wie es zu illusionistischen Effekten kommt oder wie Harmonie und Spannung im Bild erzeugt werden können, dabei aber nicht verkannt werden dürfe, „daß mit der Aufklärung der Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Wahrnehmung , die der Künstler verwendet, noch nicht geklärt ist, warum das Bild als „Kunst“ (wenn auch nicht ohne Kritik), als in irgendeiner Form faszinierend und interessant erlebt wird.“ (Martin Schuster: Psychologie der bildenden Kunst. Eine Einführung. Heidelberg 1990, S. 139)

> daß nicht das Auge, sondern der ganze lebendige Mensch wahrnimmt, der Mensch der als soziales Wesen über ganz bestimmte Erfahrungen, über ein bestimmtes Weltverhältnis, über Ideale, Wertmaßstäbe, Wünsch und Hoffnungen verfügt, der denkt und fühlt und bestimmte Absichten verfolgt.[708]

Auf Grundlage dessen kommt er zu dem Schluss, dass die Reaktion auf das Sichtbare von einer Vielzahl an Faktoren beeinflusst wird. Von den visuell-anschaulichen Wirkungen leitet er spezifisch bildnerisch relevante Formwirkungen ab. Dabei unterscheidet er zwischen den synästhetischen, physiognomischen, gegenständlichen und sinnbildhaften Wirkungen, die seiner Auffassung nach wesentlich zur Gesamtwirkung und somit zur Inhaltsfunktion eines Kunstwerks beitragen (Abb. 40):[709]

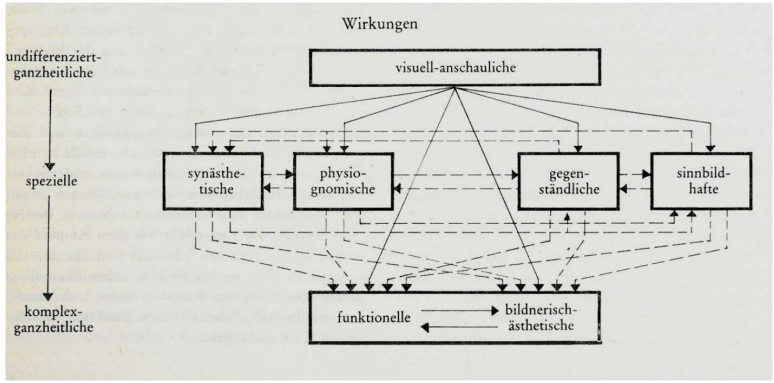


Abb. 40) Modell: Struktur der komplexen Wirkung der gestalteten Form (G. Regel)

Bei den synästhetischen Wirkungen handelt es sich um bestimmte Empfindungen, die durch verschiedene Sinnesreize beeinflusst werden, über das rein visuelle Erlebnis hinausgehen und auf diese Weise zu einer komplexen, ganzheitlichen Wirkung führen.[710] Die physiognomischen Wirkungen erklärt er mit dem Ausdrucksgehalt der Form, der unabhängig von gesellschaftlich-historischen Bedingungen eine Aussage über die Wirklichkeit mache und aus dem Werk herausgelesen werden könne.[711] Es seien diejenigen „Erscheinungen, in denen sich die emotionale Befindlichkeit des Künstlers

[708] Regel (1986), S. 145
[709] Vgl. ebd., S. 147ff.
[710] Vgl. ebd., S. 147ff.
[711] Vgl. ebd., S. 150ff.

visuell wahrnehmbar äußert, im Werk objektiviert und über dieses im Sinne der »Ansteckung« auf den eindrucksfähigen Rezipienten überträgt."[712]

> Wenn der Betrachter aus einem Kunstwerk Freude, Fröhlichkeit, Schmerz, Trauer Liebe, Leidenschaft oder Haß, Achtung oder Verachtung, Hoffnung oder Resignation und dergleichen Gefühle und Bewertungen in der Vielfalt ihrer Nuancen und Kombinationsmöglichkeiten herauszulesen vermag, dann deshalb, weil der den Ausdrucksgehalt der Form als physiognomische Wirkung erfährt.[713]

Der Kunstpädagoge verweist an dieser Stelle darauf, dass diese Wirkungen bereits in der abstrakten kompositionellen Grundstruktur eines Kunstwerks angelegt sind und unmittelbar erfahren werden können. Diese (die formale Grundstruktur) sei allerdings von der inhaltlichen Intention abhängig und nicht allein das Ergebnis des Setzens formaler Schemata (Kreis-, Diagonal- oder Dreieckskomposition). „In Wahrheit wurden auch diese bewährten Grundstrukturen letztlich entwickelt und hervorgebracht bei der Suche nach einem ganz bestimmten Inhalt entsprechenden Formaufbau."[714] Neben den bereits erwähnten synästhetischen und physiognomischen Wirkungen, die auch durch ungegenständliche Elemente im Bild hervorgerufen werden und „komplizierte Emotionen zum Ausdruck bringen"[715], unterscheidet Regel die gegenständlichen Wirkungen. Deren Besonderheit liege darin, dass sie den Betrachter nicht nur emotional ansprechen, sondern zugleich eine Aussage darüber machen, „worauf sich die zum Ausdruck gebrachten Gefühle beziehen."[716] Die von den ungegenständlichen Farben und Formen hervorgerufenen Wirkungen seien „vieldeutig und ungewiß, weil einfach zu allgemein und gegenständlich unbestimmt."[717] Dem Betrachter werde überlassen, „ob er sie überhaupt und wenn ja, mit welchen konkreten Wirklichkeitsbezügen er sie befrachtet."[718] Von daher besitze der Bildgegenstand, der in unterschiedlicher Weise (durch Steigerung, Deformation, Vereinfachung, Schematisierung, Geometrisierung oder Kanonisierung etc.) auf die Wirklichkeit bezogen werden könne, für die Vermittlung eines Inhalts eine zentrale Rolle. Das Kunstwerk veranlasse den Betrachter bei der Sinnsuche unweigerlich dazu, „in der gesehenen Form Gegenstände zu erkennen oder wenigstens gegenständliche Bezüge herzustellen."[719] Beispielhaft verweist Regel auf die Wahrnehmung von hellem Blau, das

[712] Regel (1986), S. 150
[713] Ebd.
[714] Ebd., S. 152
[715] Ebd.
[716] Ebd.
[717] Ebd.
[718] Ebd.
[719] Ebd.

häufig mit dem Himmel oder dem Wasser assoziiert werde und dessen Wirkung von der Wirklichkeitserfahrung des Rezipienten abhängig sei. „Die von den gesehenen Formen und Formqualitäten ausgehenden gegenständlichen Wirkungen werden in Beziehung gebracht zu dem im Gedächtnis geprägten Erscheinungsbild der entsprechenden realen Gegenstände."[720] Zuletzt geht Regel auf die sinnbildhaften Wirkungen ein, die dem Autor zufolge auf kulturellem Wissen und Konventionen beruhen, damit zeitabhängig und veränderbar sind und in Form von Symbolen, Allegorien und Metaphern zum Ausdruck kommen.[721] Selbst einfachsten abstrakten Formen wie dem Kreis, der als „in sich geschlossene Linie ohne Anfang und ohne Ende"[722] als Zeichen der Unendlichkeit gedeutet werden könne, schreibt Regel einen Symbolgehalt zu. Am Beispiel der Farbe Rot erläutert er, inwiefern der symbolische Gehalt auf ihren physiognomischen Wirkungen beruht. Physiognomisch werde Rot als aktiv, lebhaft, unruhig und zugleich beständig wahrgenommen. Diese Wirkung verkörpere das Lebendige, eine auf den Betrachter zukommende Kraft und habe einen herausfordernden Charakter. Hierbei handele es sich um unmittelbare Wirkungen, die der Farbsymbolik (Rot als Farbe des Krieges und des Feuers, der Liebe, des Mordes und der Gier, der Kriegsknechte und Henker, der Gefahr, der Fackel der Freiheit etc.)[723] entsprechen:

> Welche der möglichen Symbolgehalte sich im konkreten Fall für den Künstler oder den Betrachter mit dem Rot verbinden, hängt ab von den anderen, insbesondere von den gegenständlichen Wirkungen, von der Struktur und der Farbigkeit des Werkes überhaupt sowie von dem ganzen Bedingungsgefüge, aus dem heraus es entsteht bzw. in dem es rezipiert wird.[724]

Im Gegensatz zu der symbolischen Bedeutung, die visuell erfahrbar und in der Gesamtstruktur des Werkes verankert sei, beziehe sich die Allegorie „als bildnerische Darstellung von Begriffen und gedanklichen Zusammenhängen"[725] auf das begriffliche Denken.[726] Als metaphorisch bezeichnet Regel diejenige Wirkung, „die auf der Bedeutungsübertragung auf Grund von Ähnlichkeiten der Figur und anderen Eigenschaften oder der Funktionen von Gegenständen beruh[t] und weitgehend visuell-anschaulich unmittelbar erfahren und erlebt werden"[727] kann. Insgesamt geht er davon

[720] Regel (1986), S. 152
[721] Vgl. ebd., S. 155ff.
[722] Ebd., S. 156
[723] Vgl. ebd., S. 156f.
[724] Ebd., S. 157
[725] Ebd., S. 159
[726] Vgl. ebd.
[727] Ebd., S. 160

aus, dass die sinnbildhaften Wirkungen auf lebensweltlichen Erfahrungen zurückzuführen sind, die seit der frühen Kindheit erworben und mit den im Bild dargestellten Dingen assoziiert werden.[728]

> Dergleichen Verbindungen zwischen bestimmten alltäglichen Sachverhalten und den ihnen offenbar entsprechenden Sinngehalten gelangen fortwährend in unser Bewußtsein, stabilisieren sich allmählich, setzen sich im Unterbewusstsein unaufdringlich fest und gewinnen schließlich die Bedeutung eines Codes, der in gewisser Weise als Schlüssel zum Entziffern des sinnbildlichen Gehalts der Bildwerke dienen kann.[729]

Demnach ermöglichen die sinnbildhaften Wirkungen in einem komplexen Zusammenspiel mit den synästhetischen, physiognomischen und gegenständlichen Wirkungsweisen dem*der Betrachter*in, den geistigen Gehalt eines Kunstwerks „in einer Weise, die über das bloße Augenerlebnis hinausgeht und den ganzen Menschen erfasst“[730], durch die Tiefe des Bewusstseins zu erschließen. Dieses Zusammenspiel von unmittelbaren und mittelbaren sozial-historisch verankerten Wirkungsweisen führt Regel jedoch dazu, die Intersubjektivität der Sprache der Kunst und die Annahme einer allgemeinen Gültigkeit der Formwirkungen anzuzweifeln.[731]

An dieser Stelle bleibt mit Regel, der sich unter anderem auf die Kunstpsychologie Martin Schusters[732] und die Gestalttheorie beruft, insbesondere die für die ungegenständliche

[728] Entsprechend verteten auch Kreitler und Kreitler in ihrer kunstpsychologischen Forschung die Annahme, dass Farben und Formen stets mit Gegenständen, Bedeutungen, Situationen und Erinnerungen verbunden werden, wodurch sie Lust oder Unlust beim Betrachten auslösen. (Vgl. Hans und Shulamith Kreitler: Psychologie der Kunst. Stuttgart u.a. 1980, S. 46, S. 69)

[729] Regel (1986), S. 162

[730] Ebd.

[731] Vgl. ebd., S. 163

[732] Martin Schuster gelangt im Zuge seiner kunstpsychologischen Forschung ebenfalls zu dem Ergebnis, dass das ästhetische Urteil von einer Vielzahl von Faktoren, „die im speziellen Fall in eine Wechselwirkung treten“ (Schuster (1990), S. 367) abhängig ist. Dabei hält er es für unwahrscheinlich, von objektiven Kriterien oder Gesetzen als Erklärung für die Kunstwirkung auszugehen, wobei er nicht ausschließt, dass es für bestimmte Gegenstandbereiche sehr wohl objektive, also allgemeingültige Regeln gibt (vgl. Schuster/Beisl (1978), S. 247). Entsprechend zeigt er auf, dass neben formalen Faktoren, die die Reizverarbeitung betreffen, bestimmte Inhalte bei verschiedenen Personen aufgrund gemeinsamer lebensweltlicher Erfahrungen zu ähnlichen Reaktionen führen, womit ihnen eine kollektive Gültigkeit zugesprochen werden kann. Allerdings verweist der Autor auch darauf, dass an der Beurteilung der Kunstwirkung immer auch subjektive Faktoren, individuelle Determinanten (Assoziationen, (Lern-)Erfahrungen und Persönlichkeitsmerkmale) beteiligt sind und darauf, dass unterschiedliche Gegenstände durch unterschiedliche Merkmale als schön empfunden werden (vgl. ebd., S. 246ff.; vgl. Schuster (1990), S. 367). Schlussendlich nennt er drei wesentliche Faktoren, die für die Kunstwirkung entscheidend seien: Die Erleichterung der Wahrnehmung und Reizverarbeitung zugunsten erweiterter Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeit, die biologische Angemessenheit des Reizes und die Induktion von Spannung. Da er die Ursachen für das ästhetische Empfinden sowohl reizbedingt aus auch auf Seiten des Subjekts sieht, kann eine psychologische Ästhetik für Schuster weder objektiv noch subjektiv sein,

Malerei und das Malen fundamentale Tatsache festzuhalten, dass Farben und Formen vom Zeichen unabhängige affektive, psycho-physischen Wirkungen bzw. Ausdrucksqualitäten besitzen, die darauf abzielen, bestimmte inhaltliche Aussagen zu verwirklichen.[733] Während in Kapitel II.1 einige dieser inhaltlichen Intentionen ungegenständlicher Malerei aufgezeigt wurden, können mit Regel nun einige wesentliche Komponenten herausgestellt werden, die die Reaktionen auf das Sichtbare maßgeblich beeinflussen: Neben den psychologischen Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Wahrnehmung scheinen vor allem die lebensweltlichen Erfahrungen und Lernprozesse, die den Menschen in seiner Ganzheit prägen und im Unterbewusstsein verankert sind, einen wesentlichen Beitrag zu den kunstspezifischen Wirkungsweisen zu leisten. Regels Strukturmodell bietet hierbei eine wertvolle Grundlage zur Systematisierung der verschiedenen Wirkungsweisen gestalteter Formen.

Unklar bleibt dabei allerdings, wie die Wirkungen von Farbe und Form nun genau auf den Betrachter übertragen werden und wie die spezifisch emotionalen Wirkungsweisen einzelner Farben und Formen zu erklären sind. Während Regel grundsätzlich davon ausgeht, dass die Form bzw. die Farbe dem klassischen Reiz-Reaktionsschema entsprechend als Reiz in die Netzhaut des Auges eindringt und dabei andere Sinnesorgane miterregt, was im Bewusstsein der Betrachtenden zu psychischen Wirkungen führt, merkt er zu den physiognomischen Wirkungen an, dass es schwer zu sagen sei, warum die gewählten Formelemente eine solche sich auf die Gefühlswelt des Betrachters auswirkende Ausdruckskraft besitzen.[734] Auch das Phänomen der „Ansteckung“, das er für das emotionale Empfinden als besonders bedeutungsvoll erachtet, wird nicht hinreichend erläutert. Des Weiteren scheint er den gegenständlichen gegenüber den „vieldeutigen“ und „zu allgemeinen“[735] ungegenständlichen Wirkungen einen höheren Stellenwert beizumessen. Es bleibe schließlich offen, auf welche Wirklichkeitsbezüge sich die ungegenständlichen Elemente im Bild beziehen. Gleichzeitig stellt er fest, dass die menschliche Wahrnehmung stets darauf ausgerichtet ist, dem Gesehenen durch gegenständliche Bezüge Bedeutung zu verleihen. In diesem

sondern muss beide Faktoren in Form einer „interaktiven Theorie“ berücksichtigen. (Vgl. Schuster (1990), S. 367f.)

[733] Entgegen gängiger Kritik am Formalismus, der Überbetonung der Form, vertritt auch Krautz die Annahme, dass „die Form Ausdrucks- und damit Aussagequalitäten besitzt, die nicht über gegenständliche Bedeutungen realisiert werden, sondern in der affektiven, psycho-physischen Wirkung der Form begründet sind und daher selbst Mitteilungscharakter hat.“ (Krautz (2014b), S. 9)

[734] Vgl. Regel (1986), S. 150f.

[735] Ebd., S. 152

Zusammenhang wäre zu untersuchen, ob durch die ungegenständlichen Elemente nicht auch sinnhafte, jedoch nicht zwingend gegenständliche Wirklichkeitsbezüge hergestellt werden können. Darüber hinaus hebt Regel die Kontextabhängigkeit der Formwirkung hervor und folgert, dass diese keine allgemeine Gültigkeit beanspruchen dürfe.

Unter Bezugnahme auf die interdisziplinäre Forschung zur Verkörperung wird daher im Folgenden der Versuch unternommen, die Richtigkeit dieser These zu prüfen und die offen gebliebenen Fragen zu klären. Das erscheint besonders für den Umgang mit ungegenständlicher Malerei und dem Malen im Kunstunterricht erforderlich, da ein sinnvolles Wahrnehmen und Gestalten im Bereich der Ungegenständlichkeit eben nur dann Sinn hat, wenn die Gestaltung von Schüler*innen und anderen Rezipient*innen auch verstanden und nachvollzogen werden kann.

2.2 Die Wahrnehmung der visuellen Welt: Ein verkörperungstheoretischer Ansatz

Gängige kognitionswissenschaftliche Modelle gehen davon aus, die Wahrnehmung sei das Ergebnis mentaler Vorgänge physiologischer Ereignisse. Demnach generiere das Gehirn eine interne Simulation der Außenwelt, eine „Scheinwelt", die im Bewusstsein des Individuums erscheine.[736] Der Psychiater und Philosoph Thomas Fuchs, der einen phänomenologisch-ökologischen Ansatz verfolgt und der ökologischen Wahrnehmungspsychologie James J. Gibsons[737] damit weitestgehend entspricht, kritisiert diesbezüglich zurecht die „Zerlegung ursprünglich lebensweltlicher Erfahrungen."[738] Besonders wendet er sich gegen den neurowissenschaftlichen Versuch, das menschliche Bewusstsein ausschließlich auf neuronale und psychologische Prozesse zu reduzieren, da dies zu einen Dualismus von Subjekt und Objekt, Körper und Geist sowie Innen und Außen geführt habe.[739] Stattdessen zielt er im Rahmen der interdisziplinären Forschung

[736] Vgl. Thomas Fuchs: In Kontakt mit der Wirklichkeit. Wahrnehmung als Interaktion In: Schlette, Magnus u.a. (Hrsg.): Anthropologie der Wahrnehmung. Heidelberg 2017a, S. 109-139, hier S. 109ff.
[737] Vgl. James J. Gibson: Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung. München 1982
[738] Thomas Fuchs: Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. 3. Aufl. Stuttgart 2010, S. 18
[739] Vgl. Thomas Fuchs: Das verkörperte Selbst. Eine ökologische Konzeption von Geist und Gehirn. In: Fuchs, Thomas (Hrsg.): Leib und Lebenswelt. Neue philosophisch-psychiatrische Essays. Heidelberg 2008a, S. 353-374, hier S. 325, S. 354

zur Verkörperung (Embodiment)[740] darauf ab, das klassische Reiz-Reaktions-Modell zu überwinden und stellt diesem das Konzept eines lebendigen, fühlenden, wahrnehmenden und tätigen Organismus gegenüber[741], das auf enaktivistischen[742] und sozialinteraktionistischen[743] Ansätzen sowie der Phänomenologie des Leibes[744] beruht.

Mit Georg Toepfer lässt sich grundsätzlich zwischen drei verschiedenen „Wahrnehmungsmodellen"[745] unterscheiden, die verschiedene, jedoch komplementäre Perspektiven einnehmen.[746] Dabei handelt es sich um das sogenannte dissoziative Modell, das durch die strikte Trennung zwischen Subjekt und Objekt geprägt ist und damit dem assoziativen oder fusionistischen Wahrnehmungsmodell, das die Einheit von Organismus und Umwelt betont und das Repräsentationsparadigma bewusst ablehnt, gegenübergestellt werden kann. Eine Ergänzung findet das fusionistische Modell durch das anthropologische Modell der Wahrnehmung, das die Besonderheiten der menschlichen Wahrnehmung, insbesondere die intersubjektive Objektivität der Wahrnehmung, hervorhebt.[747]

Im Anschluss an die zwei zuletzt genannten Modelle wird im Folgenden untersucht, wie Umwelt und Organismus miteinander interagieren, welche Bedeutung dem Leib bei der Wahrnehmung der visuellen Welt zukommt (Kapitel 2.2.1) und inwiefern die Wahrnehmung als ein intersubjektives Geschehen verstanden werden kann (Kapitel 2.2.2). In Kapitel 2.2.3 wird die Farbwahrnehmung als exemplarisches Beispiel

[740] Siehe hierzu bspw. Magnus Schlette u.a.: Anthropologie der Wahrnehmung. Heidelberg 2017, Gregor Etzelmüller u.a.: Verkörperung – Eine neue interdisziplinäre Anthropologie. Berlin/Boston 2017a; Siehe auch Gerald Hartung/Matthias Herrgen: Interdisziplinäre Anthropologie. Jahrbuch 4/2016: Wahrnehmung. Wiesbaden 2017
[741] Vgl. Fuchs (2008a), S. 355 ff.; Zur Problematik einer „Theorie of Mind" siehe auch Thiemo Breyer: Soziale Wahrnehmung zwischen Erkenntnistheorie und Anthropologie. In: Hartung, Gerald/Herrgen, Matthias (Hrsg.): Interdisziplinäre Anthropologie. Jahrbuch 4/2016: Wahrnehmung. Wiesbaden 2017, S. 141-161
[742] Siehe hierzu bspw. Christian Tewes: Die Wahrnehmungstheorie des Enaktivismus. In: Hartung, Gerald/Herrgen, Matthias (Hrsg.): Interdisziplinäre Anthropologie. Jahrbuch 4/2016: Wahrnehmung. Wiesbaden 2017, S. 101-110
[743] Siehe hierzu bspw. Georg Toepfer: Biologie und Anthropologie der Wahrnehmung: Kopplung und Entkopplung von Organismus und Umwelt. In: Hartung, Gerald/Herrgen, Matthias (Hrsg.): Interdisziplinäre Anthropologie. Jahrbuch 4/2016: Wahrnehmung. Wiesbaden 2017a, S. 3-48; Siehe auch Fuchs (2017a)
[744] Siehe hierzu bspw. Maurice Merleau-Ponty: Phänomenologie der Wahrnehmung. 6. Aufl. Berlin 1974 (1966)
[745] Zum Modellbegriff siehe Georg Toepfer: Von Modellen und Beschreibungen – und ihrem argumentativen Wert. In: Hartung, Gerald/Herrgen, Matthias (Hrsg.): Interdisziplinäre Anthropologie. Jahrbuch 4/2016: Wahrnehmung. Wiesbaden 2017b, S. 127-138
[746] Vgl. Toepfer (2017a), S. 7ff.
[747] Vgl. ebd.

herangezogen, um die Wahrnehmungs- und Wirkungsweisen der Farbe zu veranschaulichen. Kapitel 2.2.4 fasst die Forschungsergebnisse noch einmal zusammen, bevor in Kapitel 2.3 die Bedeutung der leiblichen Wahrnehmung mit Blick auf die im Hinblick auf das ungegenständliche Bildwahrnehmen und -gestalten vertieft wird.

2.2.1 Wahrnehmung als leibliche Interaktion

„Der Begriff Embodiment (Verkörperung) bezeichnet ein grundlegendes Konzept der neueren Kognitionswissenschaft“[748], dessen zentrale Annahme darin besteht, dass die Wahrnehmung „ein vom Organismus ausgehendes, ihn überschreitendes Phänomen [darstellt], das ihn an Dinge und Faktoren seiner Umwelt koppelt und mit diesen verzahnt.“[749] Aufbauend auf dem von Francisco Varela begründeten sensomotorischen Enaktivismus[750] wird davon ausgegangen, dass die Außenwelt durch die interaktive, ko-konstitutive Tätigkeit eines in die Umwelt eingebetteten Organismus (complete agent) erschlossen und hervorgebracht wird, womit sie die Grundlage kognitiver Prozesse und Leistungen bildet.[751] In diesem Zusammenhang beschreibt Christian Tewes den Wahrnehmungsprozess als eine „relational explorative Tätigkeit des Subjekts“[752]. Diese Perspektive wird im Rahmen der ökologischen Wahrnehmungspsychologie von James J. Gibson weiter ausgeführt. Gibson betont, dass jedes Lebewesen „wenn auch in unterschiedlichem Grade, ein wahrnehmendes und ein sich verhaltendes Wesen“[753] ist. Etwas wahrzunehmen setze demnach voraus, die Aufmerksamkeit bewusst auf bestimmte Aspekte der Umwelt zu richten. Der bewegliche, in die Umwelt eingebettete (embodied) Körper ermögliche es, den Raum aktiv zu erkunden und sich gezielt auf Gegebenheiten einzulassen (enactive).[754] Damit weise die Wahrnehmung eine zyklische Struktur auf, die die Eigenaktivität und Bewegung des Organismus mit einbezieht, auch

[748] Gregor Etzelmüller u.a.: Einleitung: Verkörperung als Paradigma einer neuen Anthropologie. In: Etzelmüller, Gregor u.a. (Hrsg.): Verkörperung – Eine neue interdisziplinäre Anthropologie. Berlin/Boston 2017b, S. 1-30, hier S. 8
[749] Toepfer (2017a), S. 3
[750] Im Gegensatz zum klassischen Repräsenationsparadigma vertritt der Enaktivismus eine umfassende Theorie des Organismus als ein autopoietisches System, das zu seiner Selbstreproduktion einer aktiven und adaptiven Umweltbeziehung bedarf. Organismus und Umwelt bestehen dabei nach wie vor als autonome Systeme, die allerdings nur in Relation zueinander existieren können und damit eine unauflösliche aber differenzierbare Einheit bilden. (Vgl. Tewes (2017), S. 102f.)
[751] Vgl. Etzelmüller u.a. (2017b), S. 10f.; Vgl. Tewes (2017), S. 101ff.
[752] Tewes (2017), S. 103
[753] Gibson (1982), S. 8
[754] Vgl. Schlette/Fuchs (2017), S. 27f.

wenn diese nicht immer bewusst erfahren wird.[755] Der Organismus sei einerseits selbst an der Gestaltung dessen beteiligt, worauf er reagiert[756], andererseits gebe die Umwelt vor, was vom Organismus beantwortet wird.[757] Fuchs führt weiter aus, dass diese „gestaltkreisartige, rückgekoppelte Beziehung“[758] zwischen Umwelt und Organismus leiblich strukturiert ist: „Wahrnehmen heißt immer schon, an der Welt teilzunehmen, sie zu berühren und von ihr berührt zu werden. Es beruht auf leiblicher Praxis.“[759] In Anlehnung an den französischen Phänomenologen Maurice Merleau-Ponty[760] betrachtet Fuchs den Leib nicht als physischen Gegenstand oder reine Innerlichkeit, sondern als „das primäre Medium unserer Welterfahrung.“[761] Mit seinen Empfindungen und Bewegungen verfüge er über eine „lebensgeschichtliche Struktur“[762], die „uns den alltäglichen Umgang mit den Dingen, Situationen und anderen Menschen“[763] erlaube und damit einen unmittelbaren Zugang zur Welt ermögliche. „Wahrnehmen und Handeln bedeuten unser Zur-Welt-Sein (Merleau-Ponty) durch das stillschweigend vermittelnde, implizite Medium des Leibes.“[764] Das führt Fuchs zu der Annahme, dass der lebendige, fühlende und wahrnehmende Organismus in der Lage ist, von den Dingen der Außenwelt angesprochen zu werden und auf diese zu reagieren bzw. zu „antworten“.[765] Er argumentiert hier mit dem Aufforderungscharakter der Dinge, ein Begriff der von der Gestaltpsychologie geprägt wurde und „dynamische, in Handlungen übergehende Wahrnehmungsgestalten“[766] meint. „[Es] sind nicht eigentliche Eigenschaften, sondern Signale der Dinge, durch die sie an uns als responsive Wesen appellieren.“[767] Beispielhaft verweist er mit Kurt Lewin, dem Urheber des Begriffes, auf das schöne Wetter oder eine bestimmte Landschaft, die zum Spazierengehen einladen.[768]

[755] Vgl. Fuchs (2017a), S. 117ff.
[756] Vgl. Gibson (1982), S. 79
[757] Vgl. Etzelmüller u.a. (2017b), S. 8f.
[758] Thomas Fuchs: Reiz und Responsivität. In: Martius, Philipp u.a. (Hrsg.): KunstReiz. Neurobiologische Aspekte künstlerischer Therapien. Berlin 2013a, S. 77-90, hier S. 78
[759] Fuchs (2010), S. 32
[760] Siehe Kapitel III.2.3.2
[761] Thomas Fuchs: Vorwort. In: Fuchs, Thomas (Hrsg.): Leib und Lebenswelt. Neue philosophisch-psychiatrische Essays. Heidelberg 2008b, S. 7-10, hier S. 7; Zur Leibphänomenologie Merleau-Pontys siehe Kap. II.2.3.2
[762] Ebd.
[763] Ebd.
[764] Fuchs (2017a), S. 120
[765] Vgl. Fuchs (2013a), S. 78f.
[766] Ebd., S. 81
[767] Ebd.
[768] Vgl. ebd.

Gibsons Theorie der Angebote (affordances) beschreibt einen ähnlichen Sachverhalt: Sie besagt, dass Angebote von der Umwelt ausgehen und dem Organismus Interaktionsmöglichkeiten (offers) eröffnen, wodurch die wechselseitige Komplementarität zwischen Lebewesen und Umwelt betont wird.[769] Allerdings hebt sich Gibsons Begriff der Angebote von Lewins Begriff der Aufforderung insofern ab, als dass Gibson diesen nicht auf die Bedürfnisse des Wahrnehmungssubjekts zurückführt: „Ein Angebot wird einem Objekt nicht aufgrund eines Bedürfnisses des Beobachters und vermittels des Wahrnehmungsaktes verliehen. Was ein Objekt anbietet, bietet es an, weil es das ist, was es ist."[770] Gibson hebt hervor, dass Angebote „in gewissem Sinne objektiv, real und physisch sind […]."[771]

> In Wirklichkeit ist ein Angebot weder etwas Objektives noch etwas Subjektives; man könnte auch sagen, daß es beides zugleich ist […].
>
> Ein Angebot ist zugleich ein Faktum der Umwelt als auch eines des Verhaltens. Es ist sowohl etwas Physisches als auch etwas Psychisches und doch keines von beiden. Ein Angebot weist in beide Richtungen, auf die Umwelt und zum Beobachter.[772]

Zu den Angeboten der irdischen Umwelt zählt Gibson das Medium, die Substanzen, die Oberflächen und ihre Flächenanordnung, die Objekte, andere Menschen und Tiere sowie Orte und Verstecke[773], wobei es sich „um Eigenschaften von Dingen in bezug auf einen Beobachter handelt, nicht aber um Eigenschaften von Erfahrungen des Beobachters."[774] Zudem unterscheidet er zwischen positiven (nützlichen) und negativen (schädlichen) Angeboten, denen er aufgrund ihrer biologischen Relevanz ein hohes Maß an allgemeiner Gültigkeit zuschreibt.[775]

Eine Besonderheit der menschlichen Wahrnehmung liegt nach Fuchs nun darin, dass der Mensch als Wesen kalkulierender Vernunft in der Lage ist, Reiz und Reaktion voneinander zu entkoppeln und damit seine Verhaltensabläufe bewusst zu steuern oder sogar zu unterbinden. Die sogenannte Reizoffenheit ist schließlich auch der Grund dafür, dass er das menschliche Verhalten gegenüber der Umwelt nicht nur als Reaktion, sondern als

[769] Vgl. Gibson (1982), S. 137f.
[770] Ebd., S. 150
[771] Ebd., S. 139
[772] Ebd.
[773] Vgl. ebd. 140ff.
[774] Ebd., S. 149
[775] Vgl. ebd., S. 148; „Die Oberflächen bieten Stand, Fortbewegung, Zusammenstoß, Handhabung, allgemein gesprochen: Verhalten an. Spezielle Formen der Flächenanordnung bieten sich als Unterkunft oder Versteck ab. Feuer bieten Wärme und Brennen an." (Ebd.)

Antwort versteht. Die Wahrnehmung setze eine spezifische Empfänglichkeit und Antwortbereitschaft des Organismus voraus, sodass „die erlebte Welt […] für uns im Verlauf unserer Interaktionen mit ihr"[776] entstehe. Weder die organischen Voraussetzungen noch die Umwelt allein entscheiden, was und wie der Mensch seine Umwelt wahrnimmt. Vielmehr finde durch die Einbettung des Menschen als biologisches Wesen in seine Umwelt eine Wechselbeziehung zwischen Umwelt und Organismus statt, die organische und hirnphysiologische Prozesse kontinuierlich verändert und erweitert.[777]

Im Unterschied zur kognitiven Sinneswahrnehmung ermögliche die leibliche Wahrnehmung – wie die Bedeutung des griechischen Wortes aisthesis (αἴσθησις: Wahrnehmung oder Empfindung) nahelegt – bestimmte Qualitäten oder Eigenschaften der Dinge über den affizierbaren Leib mit all seinen Sinnen, multimodal zu fühlen, „zu spüren, zu erleiden (pathisch), gewissermaßen mimetisch in sich nachzubilden."[778] „Man sieht nicht nur Gestalten, sondern Dinge, Situationen, also Bedeutungen, die man im Umgang mit der Welt erfahren und erlernt hat."[779] Mit Erwin Straus unterscheidet Fuchs zwischen einem pathischen (empfindenden) und einem gnostischen (erkennenden) Moment der Wahrnehmung, wobei Ersterer das „Wie" und Letzterer das „Was" des Gegebenen betont.[780] Den Moment der Wahrnehmung, bei dem etwas, das über die „pure Qualität des Wahrgenommenen hinausgeht", mitgespürt wird, bezeichnet er daher auch als pathisch-rezeptiv.[781]

Dass Wahrnehmen nicht nur ein einseitiges visuelles Erkennen meint, das die Beziehung von Subjekt und Objekt verbirgt[782], versucht Gibson mit dem Begriff der Propriozeption deutlich zu machen. Unter Propriozeption versteht er weder einen eigenständigen Sinn noch mehrere verwandte Sinne, sondern vielmehr die „Ichwahrnehmung". Jeder

[776] Fuchs (2017a), S. 116
[777] Vgl. Schlette/Fuchs (2017), S. 29
[778] Thomas Fuchs: Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie. Stuttgart 2000, S. 167
[779] Ebd., S. 165
[780] Vgl. ebd., S. 59ff.
[781] Vgl. ebd., S. 167; Fuchs unterscheidet zwischen drei Elementen der pathischen Wahrnehmung: 1) Die synästhetische Wahrnehmung, bei der verschiedene Sinnesbereiche miteinander vereint werden, 2) die Gestaltverläufe und Intensitätskonturen, bei denen belebte und unbelebte Gestalten in ihren Bewegungsanmutungen durch virtuelle Mitbewegung und Leibverwandtschaft nachgespürt werden und 3) die Ausdrucks- und Wesenseigenschaften, ein „Mehr", das unabhängig von physiologischen Erklärungen unterschiedlich (z.B. atmosphärisch) erfahrbar sei. (Vgl. ebd., S. 168ff.)
[782] Vgl. ebd., S. 173

Wahrnehmungsprozess, so Gibson, liefert immer auch Informationen über die Aktivitäten des Wahrnehmenden:[783]

> Im Allgemeinen kommt es beim Beobachter im Gefolge von Bewegungen zu Seh – und Geräuscheindrücken sowie zu Eindrücken auf der Haut, zugleich aber auch zur Reizung der Muskeln, der Gelenke, des Innenohrs. Dementsprechend wird auch alle Information, die für das Ich spezifisch ist, aufgenommen, unabhängig davon, welcher Sinnesnerv die Impulse ins Gehirn überträgt. Was ich herausstellen möchte ist, daß die Information über das Ich eine Mannigfaltigkeit ist und daß alle die verschiedenen Arten an Informationen gleichzeitig aufgenommen werden.[784]

Die Information über das Ich sei stets mit „Information über die Umwelt verbunden […] Wenn man die Umwelt wahrnimmt, nimmt man gleichzeitig sich selbst wahr."[785] Mit Fuchs lässt sich diese ganzheitliche Form der Informationsverarbeitung als elementarste Form des Lernens begreifen. Im Kontakt mit der Wirklichkeit bilde sich neben dem expliziten Sachwissen (knowing-that) ein implizites Wissen (knowing-how), das als sedimentierte Erfahrung im impliziten Gedächtnis, dem sogenannten Leibgedächtnis, gespeichert werde.[786] Die Erfahrung gehe über den bloßen Erwerb von Wissen hinaus und beschreibe ein doppeldeutiges Phänomen. Einerseits beziehe sie sich auf den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, andererseits auf die Situationen selbst, in denen diese ausgebildet werden. Erlebte Situationen seien „Einheiten leiblicher, sinnlicher und atmosphärischer Wahrnehmungen"[787], die einen ganzheitlichen, synästhetischen Wahrnehmungseindruck entstehen lassen. Beispielhaft verweist Fuchs auf das Phänomen der Wärme. Wärme könne nicht nur als Temperatur gemessen, sondern auch auf der Haut gespürt und damit immer auch synästhetisch (z.B. als warme Farbe) und atmosphärisch[788] (z.B. als warmer Empfang) erlebt werden. Um eine Vorstellung davon

[783] Gibson (1982), S. 124.; Gibson unterscheidet hier explizit zwischen den Wahrnehmungssystemen und den Sinnen: „Ein System hat Organe, während ein Sinn Rezeptoren besitzt. Ein System kann sich orientieren, erkunden, untersuchen, sich anpassen, optimieren, extrahieren, in Resonanz oder ins Gleichgewicht kommen; der Sinnesapparat selbst kann das nicht." (Ebd., S. 263)
[784] Ebd., S. 124
[785] Ebd., S. 136
[786] Vgl. Thomas Fuchs: Das Gedächtnis des Leibes. In. Loccumer Pelikan. H. 3/2012, S. 103-106; Vgl. Thomas Fuchs: Das Gedächtnis des Leibes. In: Fuchs, Thomas (Hrsg.): Leib und Lebenswelt. Neue philosophisch-psychiatrische Essays. Heidelberg 2008c, S. 37-64; Fuchs unterscheidet hier zwischen verschiedenen Typen des Leibgedächtnisses. Dazu gehören das prozedurale, das situative, das zwischenleibliche, das inkorporative und das traumatische Gedächtnis. (Vgl. Fuchs (2012))
[787] Fuchs (2012), S. 105
[788] Vgl. Böhme (2014); In Atmosphären. Essays zur neuen Ästhetik entwickelt Gernot Böhme einen neuen Begriff der Ästhetik im Sinne einer allgemeinen Theorie der Wahrnehmung, zu der die affektive Betroffenheit genauso gehört wie die leibliche Situiertheit des Menschen, wodurch der verkürzte rationale Zugang zur Welt und zu ästhetischen Phänomenen überwunden werden soll. Der Autor vertritt eine Ästhetik aus ökologischer

zu bekommen, welche Eigenschaften mit der Wärme verbunden sind, sei es notwendig, diese unmittelbar (leiblich) zu erfahren.[789]

Als Konsequenz ergibt sich für Fuchs daraus, dass der Leib über eine lebensgeschichtliche Struktur verfügt, die auf Erfahrungen, Erinnerungen und Lernprozessen beruht, unsere persönliche Identität prägt, unsere leiblichen Bereitschaften, d.h. unsere sensomotorischen Prozesse steuert und die Grundlage unseres leiblichen Wissens und Könnens bildet, das im gegenwärtigen Wahrnehmen und Verhalten unwillkürlich wirksam wird.[790] Zu diesem Ergebnis kommt auch Gibson, der das Gedächtnis als „Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart"[791] beschreibt:

> Gedächtnisinhalte häufen sich irgendwo an, sei es als Vorstellungen, Bilder oder andere Repräsentationen der Vergangenheit und werden dort verwahrt. […] Gedächtnis wird als Grundlage für alles Lernen angesehen, als Grundlage für die Bildung von Gewohnheiten, als weiterexistierend im Unbewußten.[792]

Auf Grundlage dessen ist davon auszugehen, dass der Mensch bestimmte Dinge erkennt, weil er eine erfahrungsbasierte geistige und leiblich-sinnliche Vorstellung von ihnen hat. Nach Fuchs bedeutet Wahrnehmen zugleich ein Wiedererkennen, das auf Ähnlichkeit beruht. Bestimmte Vorstellungen und Schemata, die sich im leiblich-mimetischen Kontakt mit der Wirklichkeit gebildet haben, werden an gegenwärtige Sinneseindrücke herangetragen, wodurch sie als gestaltete Sinneinheiten erfasst und ihre Bedeutungen erschlossen werden.[793]

Eine solche „Stellungnahme" zu den Objekten beschreibt Christian Rittelmeyer als „ein leiblich fundiertes Urteilen, zugleich ein leibliches Memorieren, das jenes Urteil mit dem

Perspektive, die die „Beziehung von Umgebungsqualitäten und Befindlichkeiten ins Zentrum" (ebd., S. 247) rückt, wobei es um das „Dasein als spürbare Anwesenheit auf Seiten des traditionellen Objekts und Dasein als Spüren der Anwesenheit, als Befindlichkeit auf Seiten des traditionellen Subjekts" (ebd.) geht. Als Atmosphäre bezeichnet er „das, was von den Dingen ausgeht, was Räume mit affektiver Tönung erfüllt" (ebd.), wodurch sich das „Subjekt, indem es sich so und so befinde, seiner eigenen Anwesenheit gewahr wird."(Ebd.) Wahrnehmung versteht er als „geteilte Wirklichkeit. Sie ist Subjekt und Objekt, dem Wahrnehmenden und dem Wahrgenommenen gemeinsam." (Ebd.)
[789] Vgl. Fuchs (2008c), S. 51
[790] Vgl. Thomas Fuchs: Leibgedächtnis und Unbewusstes – Zur Phänomenologie der Selbstverborgenheit des Subjekts. In: Psycho-Logik. Jahrbuch für Psychotherapie, Philosophie und Kultur. Bd. 3. Freiburg/München 2008d, S. 33-50, hier S. 37f.
[791] Gibson (1982), S. 273
[792] Ebd., S. 273f.
[793] Vgl. Fuchs (2000), S. 165; Vgl. Fuchs (2017a), S. 125ff.; Vgl. Fuchs (2008c), S. 43-48

menschlichen Gefühl verbindet, also erlebnishaltiger werden läßt."[794] Entgegen neurokognitiven Ansätzen, die Emotionen ausschließlich im Gehirn verorten, verweist Fuchs außerdem auf die Tatsache, dass Emotionen das Ergebnis einer zirkulären Interaktion von Affektion, den wahrgenommenen affektiven Qualitäten einer Situation bzw. der Umwelt, und eigener leiblicher Resonanz sind (Abb. 41):[795]

> Wir leben nicht in einer physikalischen Welt, sondern in einer Welt, die erfüllt ist von Anmutungen, Ausstrahlungen, Atmosphären, Stimmungen und Gefühlsschwingungen – kurz, von affektiven Qualitäten aller Art. Wir leben nicht in einem geometrischen oder physikalischen, sondern in einem affektiven Raum oder auch Stimmungsraum.[796]

> Affektive Charaktere, Atmosphären und Stimmungen erfahren wir an uns selbst, nämlich durch Veränderungen unserer Leiblichkeit. Sie lösen Bewegungsanmutungen aus – wir fühlen uns z.B. gehoben oder gedrückt, angezogen oder abgestoßen […].[797]

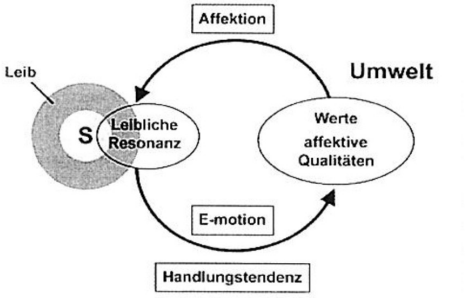


Abb. 41) Verkörperte Emotionen, Schema 1 (Fuchs)

[794] Christian Rittelmeyer: Synästhesien. Entwurf zu einer empirischen Phänomenologie der Sinneswahrnehmung. In: Mollenhauer, Klaus/Wulf, Christoph (Hrsg.): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein. Weinheim 1996, S. 138-152, hier S. 146

[795] Vgl. Thomas Fuchs: Verkörperte Emotionen. In: Psychologische Medizin. H. 1/2014, S. 13-20; „Diese schließt alle Formen von lokaler oder allgemeiner Leibempfindung ein: Gefühle von Wärme oder Kälte, Kitzeln oder Zittern, Schmerz, Spannung oder Entspannung, Beengung oder Weitung, Schwanken, Sinken oder Sich-Aufrichten usw. Diese Empfindungen entsprechen auf der einen Seite Aktivierungen des autonomen Nervensystems […], andererseits auch Muskelaktivierungen, körperliche Haltungen, Bewegungen und entsprechende kinästhetische Empfindungen." (Ebd., S. 15)

[796] Thomas Fuchs: Zur Phänomenologie der Stimmungen. In: Reents, Friederike/Meyer-Sickendiek, Burkhard (Hrsg.): Stimmung und Methode. Tübingen 2013b, S. 17-31, hier S. 18

[797] Ebd. S. 20; Mit Fuchs kann außerdem zwischen zwei Formen leiblicher Resonanz unterschieden werden: Einerseits der Tatsache, dass uns etwas bewegt (affektive Komponente) und andererseits der Handlungs- und Bewegungstendenzen, die mit spezifischen Emotionen verbunden sind (emotive Komponente). (Vgl. Fuchs (2014), S. 16)

Nach Fuchs ist es der „fühlende und bewegliche Leib"[798], mit dem der Mensch affektiv und emotional auf die Welt bezogen ist und der ihm die existenzielle Bedeutung der Dinge, Situationen und anderer Menschen durch leibliche Affekte und Empfindungskomplexe offenbart.[799] Aus neurophysiologischen Forschungen zur frühkindlichen Entwicklung geht hervor, dass es sich hierbei um ein präkognitives Phänomen, einen phylogenetisch (angeborenen) Mechanismus handelt, der dem Kleinkind das Verstehen von Gefühlen, Aktionen und Reizen ermöglicht.[800] Bereits in frühen Jahren sei das Kind in der Lage, den Gefühlsausdruck eines Anderen durch leiblich-affektive Resonanzprozesse mit- oder nachzuempfinden.[801] Fuchs führt weiter aus, dass es hierbei zwei Formen von Resonanz gibt: Zum einen die „Selbstresonanz oder eigenleibliche Resonanz, bestehend aus propriozeptiven oder interozeptiven Empfindungen", zum anderen die aktive bzw. „zwischenleibliche Resonanz, die durch verkörperte Interaktion zweier Partner entsteht."[802]Auf diese Weise entwickle sich ein implizites und kulturell geprägtes Beziehungswissen, das dem Autor zufolge im zwischenleiblichen Gedächtnis gespeichert wird und die leibliche Basis von Empathie und sozialem Verstehen bildet.[803]

2.2.2 Implizite Intersubjektivität und Objektivität der (menschlichen) Wahrnehmung

Toepfers Unterscheidung zwischen den eingangs dargestellten Wahrnehmungsmodellen fußt auf der Annahme, die menschliche Wahrnehmung unterscheide sich grundlegend von der Wahrnehmung anderer Organismen. Aus diesem Grund erscheint es für ihn nicht hinreichend, die menschliche Wahrnehmung allein durch biologische, enaktivistische Wahrnehmungsmodelle, die soziale, kulturelle und intersubjektive Faktoren

[798] Fuchs (2014), S. 15

[799] Vgl. Fuchs (2017a), S. 119; Nach Fuchs stellen Atmosphären, Stimmungen und Gefühle „dann übergreifende Erlebnisformen dar, in denen affektive Charaktere einer jeweiligen Situation oder Umgebung in leiblicher Resonanz erfahren werden. Dabei stehen Atmosphären eher dem äußeren Pol nahe, Gefühle eher dem inneren, während Stimmungen sich am ehesten in der Mitte halten." (Fuchs (2013b), S. 21)

[800] Vgl. Thomas Fuchs: Der Leib zwischen Animalität und Rationalität. In: Fuchs, Thomas (Hrsg.): Leib und Lebenswelt. Neue philosophisch-psychiatrische Essays. Heidelberg 2008e, S. 13-36, hier S. 22-26

[801] Vgl. Fuchs (2014), S. 17; Vgl. Fuchs (2008a), S. 363-366

[802] Fuchs (2014), S. 17; Die neurophysiologische Forschung bestätigt diese Annahme und argumentiert hier mit der Theorie der Spiegelneuronen, die dafür verantwortlich seien, dass wir das, was andere empfinden, egal ob Mitleid, Trauer oder Freude, nachempfinden können. (Vgl. Fuchs (2008e), S. 23); Zur Theorie der Spiegelneuronen siehe auch Kapitel II.2.3.3

[803] Vgl. Fuchs (2008a), S. 365

vernachlässigen, zu erklären.[804] In Übereinstimmung mit dem sozialinteraktionistischen Modell geht auch Fuchs davon aus, dass unser Wahrnehmen und Handeln grundlegend auf eine gemeinsam erfahrbare Welt ausgerichtet ist. Das habe zur Folge, dass die Erfahrungen, die wir im Kontakt mit der Wirklichkeit machen, niemals ausschließlich das Ergebnis einer subjektiven Konstruktion der mentalen Innenwelt sind. Vielmehr erhalte die subjektive Wahrnehmung ihre Objektivität dadurch, dass Menschen die Fähigkeit besitzen, ihre gemeinsame Aufmerksamkeit („Wir"-Perspektive) auf etwas Drittes zu richten und die Dinge der Welt gemeinsam zu betrachten und zu reflektieren.[805] Für Fuchs bedeutet Reflexion in diesem Kontext „nichts anderes als die implizite Berücksichtigung des Standpunktes anderer […]."[806] Der Anthropologe und Verhaltensforscher Michael Tomasello bezeichnet dieses Vermögen als geteilte Intentionalität, eine Fähigkeit, die in der frühen Kindheit durch die Interaktion mit Anderen erlernt wird und dem Kind einen Zugang zur Welt ermöglicht.[807] Wie die Vertreter der Phänomenologie, insbesondere Edmund Husserl und später Maurice Merleau-Ponty, schon früh erkannt haben, ist die menschliche Wahrnehmung von Anfang an sozial eingebettet,[808] sodass ihr stets eine „implizite Intersubjektivität"[809] zugrunde liegt. „Jeder Schritt der Erschließung der kulturellen Welt beruht damit auf einem Vorrat sedimentierter Erfahrung anderer; die Dinge empfangen für das Kind ihren Sinn aus den Interaktionen anderer mit ihnen."[810] Das, was wir wahrnehmen teilen wir stets mit Anderen, wodurch unser Wahrnehmungseindruck intersubjektiv gültig und verhandelbar ist. „Wir gehen stets davon aus, dass auch andere sehen können, was wir sehen – wir nehmen es für wahr."[811]

Ein Beispiel für diese Überlegungen ist die Wahrnehmung des Feuers, das wir als solches erkennen, weil wir es im Raum lokalisieren können und mit bestimmten affektiven sowie emotiven[812] Qualitäten wie Anmutungen, Aufforderungs- und Ausdruckscharakteren[813]

[804] Vgl. Toepfer (2017a), S. 36ff.; Vgl. Toepfer (2017b), S. 133, S. 135f.; Vgl. Tewes (2017), S. 107f.
[805] Vgl. Fuchs (2017a), S. 120ff.
[806] Ebd., S. 121
[807] Vgl. Michael Tomasello: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt a. M. 2002
[808] Siehe Kapitel II.2.3.2
[809] Fuchs (2017a), S. 121
[810] Ebd., S. 128
[811] Ebd., S. 111; Vgl. ebd., S. 120ff.
[812] Siehe Anmerkung 797
[813] „Ausdruckscharaktere sind physiognomische Qualitäten, die sich an einer gegebenen Gestalt zeigen; Wolfgang Metzger bezeichnete sie als „Wesenseigenschaften" und nannte als Beispiele das ‚friedlich daliegende Dorf', die ‚stolz emporragende Burg' oder den ‚finster dreinblickenden Mann'. Das Paradigma allen

verbinden. Erfahrungsgemäß wissen wir, dass Feuer heiß ist und Verbrennungen verursachen kann, weshalb man besser Abstand halten sollte (Schmerzgedächtnis). Gleichzeitig ist uns bewusst, dass das Feuer auch nützlich sein kann – beispielsweise durch das Erzeugen von Licht und Wärme oder zur Nahrungszubereitung. Abgesehen von individuellen Vorerfahrungen oder spezifischen historischen und kulturellen Kontexten, weist das Phänomen bestimmte invariante Merkmale auf, die auf gemeinsame archaische Grunderfahrungen mit der ökologischen und sozialen Umwelt zurückzuführen sind und die sichtbare Form mit ihrer Bedeutung verbinden.[814] Die Benennung des Phänomens als „Feuer" ist das Resultat „gemeinsam konstituierter und habitualisierter Bedeutungen"[815], die als Sinneinheit erfasst werden.[816] Trotz der Tatsache, dass Bedeutungen damit immer bis zu einem gewissen Grad variabel sind, ermöglicht die menschliche Interaktion (Sprache) jedoch, sich in die Perspektive anderer hineinzuversetzen und diese nachzuvollziehen. Dabei handelt es sich nach Fuchs um eine objektivierende Leistung, die von der (neuro-) konstruktivistischen Forschung aufgrund ihrer primären Subjektbezogenheit nicht hinreichend berücksichtigt wird.[817] Dass der Mensch das Feuer „für-wahr-nimmt", beruht auf einem „kollektiven Verweisungszusammenhang, in den jede einzelne Wahrnehmung eingebettet ist."[818]

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, mit Miriam N. Haidle zwischen drei verschiedenen Entwicklungsdimensionen zu unterscheiden, die die Wahrnehmung prägen und einander ergänzen.[819] Hierbei handelt es sich um die evolutionär-biologische Dimension, die sich auf „die generelle Verfasstheit des Körpers, des Geistes und des Verhaltensspektrums"[820] bezieht und Wahrnehmungsstrukturen umfasst, die sich phylogenetisch über Generationen hinweg entwickelt haben, die ontogenetisch-individuelle Dimension, die angeborene Grundstrukturen durch Erfahrungen und Lernen

Ausdrucks ist die menschliche Physiognomie: Im sichtbaren Leiblichen zeigt sich Seelisches, insbesondere im Gesichtsausdruck, aber auch in der Gestik und Haltung, und wir können versuchen, diesen Ausdruck zu charakterisieren, etwa als fröhlich oder düster, offen oder verschlagen, weich oder hart usw." (Fuchs (2013b), S. 19)
[814] Vgl. Breyer (2017), S. 142
[815] Fuchs (2017a), S. 129
[816] Vgl. ebd., S. 129f.
[817] Vgl. ebd., S. 124f.
[818] Ebd., S. 113
[819] Miriam N. Haidle: Wahrnehmung will gelernt sein – ein Prozess zwischen Organismus und Umwelt in verschiedenen Entwicklungsdimensionen. In: Hartung, Gerald/Herrgen, Matthias (Hrsg.): Interdisziplinäre Anthropologie. Jahrbuch 4/2016: Wahrnehmung. Wiesbaden 2017, S. 79-90
[820] Ebd., S. 83

erweitert sowie die historisch-soziale Dimension, die speziell auf sozial lebende Organismen und deren Anpassungsfähigkeit an andere Individuen abzielt.[821]

2.2.3 Zur Wahrnehmung und Wirkung der Farben

Das Sehen von Farben[822] als Resultat einer komplexen Wechselwirkung zwischen angeborenen und erfahrungsbasierten Wahrnehmungsmechanismen soll an dieser Stelle als exemplarisches Beispiel herangezogen werden, um die spezifischen Wirkungsweisen der Farben zu erklären. Diese werden – in Abhängigkeit von der jeweiligen Forschungsdisziplin – entweder auf neuronale Aktivitäten und subjektive Empfindungen zurückgeführt oder als Reflexionen von Licht unterschiedlicher Wellenlängen verstanden.[823] Mit Blick auf die Theorien zur verkörperten Wahrnehmung wird allerdings schnell deutlich, dass die neurophysiologischen und physikalischen Prozesse keine hinreichende Erklärung für die Wirkungsweisen der Farben liefern, da „zwischen der subjektiven Erfahrung der Welt und ihrer materialistischen Beschreibung […] eine grundlegende Erklärungslücke"[824] besteht.[825] Fuchs spricht in diesem Zusammenhang von einem „naiven Realismus", dem er einen „lebensweltlichen Realismus"[826] gegenüberstellt. Die physikalischen Reize und organische Voraussetzungen seien zwar notwendige Bedingungen für die Farbwahrnehmung, allerdings werde durch diese einseitige Betrachtungsweise verkannt, dass Farben einen selbstverständlichen Bestandteil unserer gemeinsamen Lebenswelt bilden und hier mit spezifischen Dingeigenschaften, Situationen und Kontexten verbunden sind. Die Weltgebundenheit und Relationalität[827] der Farbe trage dazu bei, dass sich ihre Bedeutung für uns erschließt. „Farben sind genau diejenigen Eigenschaften der Objekte, die in uns ihre Wahrnehmung hervorrufen können. Oder mit anderen Worten: Farben sind objektive relationale Qualitäten der Dinge."[828]Auch der Architekt, Farbgestalter und Künstler Jan de Boon hebt hervor, dass der Mensch von

[821] Vgl. Haidle (2017), S. 83f.
[822] Zum Farbsehen siehe außerdem auch Schlette/Fuchs (2017), S. 38f.
[823] Thomas Fuchs: Ist der Baum grün? Über die Realität der Farben. In: Ruperto Carola Forschungsmagazin. H. 11/2017b, S. 50-59, hier S. 52 (https://heiup.uni-heidelberg.de/journals/rupertocarola/article/view/23753; letzter Zugriff: 12.06.2025)
[824] Ebd., S. 53
[825] Vgl. ebd., S. 52
[826] Vgl. Fuchs (2017a) S. 112, S. 125
[827] „Aus relationaler Sicht situiert sich jede Wahrnehmung in ihrem Kontext. Ob räumliche, physikalische, soziale, emotionale oder autobiographische Gegebenheiten – alle beeinflussen, wie sich Wirklichkeit darstellt und verändert." (Gonser (2018), S. 54)
[828] Fuchs (2017b), S. 56, S. 59

Farben umgeben ist. „[I]n allen Bereichen des Seins wird er von Farbe beeinflusst, auch wenn das fast immer unbewusst geschieht."[829] Die Forschung der Soziologin Eva Heller bestätigt, dass Farben durch automatisch-unbewusste Reaktionen (leibliche Resonanzen)[830] einen direkten Einfluss auf unsere Gefühlswelt ausüben.[831] Indem sie (die Farben) nicht nur von einem autonomen Subjekt, sondern immer auch von anderen Menschen wahrgenommen, also kollektiv konstituiert und als intersubjektive Entitäten verstanden werden können, sind sie für unseren gemeinsamen Weltbezug von zentraler Bedeutung: „Sie vermitteln Stimmungen, Ausdrucks- und Wertqualitäten und damit Lebens- und Handlungsmöglichkeiten."[832]

> Die Sonne läßt die Pracht der Blüten strahlen: Dies ist erfreulich, hebt die Stimmung und signalisiert uns eine Natur, die Früchte bringen wird. Dagegen sind eine Wüste oder eine graue, steinige Natur nicht so unmittelbar erfreulich. Der graue Tag, der die Farben blasser erscheinen lässt, deprimiert. Die Farbe der reifen Frucht ist rot (wie allerdings auch die Farbe de Emotion im menschlichen Gesicht). Auch gelbe Früchte, seltener aber grüne, können reif sein. ›Giftgrün‹ ist eben auch die Farbe der unreifen Frucht, die Verdauungsbeschwerden verursacht.[833]

Boon führt weiter aus, dass die Farbwahrnehmung tief in der menschlichen Evolution verankert ist. Demnach haben sich die Gene bereits vor Tausenden von Jahren an die Umwelt angepasst und verändert. Laut Botanikern und Anthropologen ist die Wahrnehmung der Farbe Rot beispielsweise eng mit dem Auftreten von rot- und orangefarbenen Früchten verbunden (evolutionär-biologische Entwicklungsdimension).[834] Auch bei Warnsignalen oder Erregungszustände (z. B. dem Erröten der Haut vor Scham) handelt es sich evolutionär relevante Mechanismen, die die Reaktion auf Farben prägen. Das schließt wiederum nicht aus, dass die angeborenen genetischen Grundstrukturen durch individuelle Erfahrungen, Lernen und kulturelle Prägungen erweitert und beeinflusst werden können. Welche Bedeutung eine Farbe für ein Individuum hat, ergibt sich schließlich auch aus persönlichen Erfahrungswerten (ontogenetisch-individuelle Entwicklungsdimension) und auf Grundlage unterschiedlicher Lebensweisen und kultureller Konventionen (historisch-soziale Entwicklungsdimension). Als Beispiel für die historisch-soziale Entwicklungsdimension lässt sich die Bedeutung der Farbe Weiß anführen, die im abendländischen Kontext – etwa im textilen oder religiösen Bereich –

[829] Jan de Boon: Alles andere als Farblos. Der Sinn als Maßstab. Frammersbach 2016, S. 178
[830] Siehe Kapitel II.2.2.1
[831] Vgl. Heller (2022), S. 13ff.
[832] Fuchs (2017b), S. 54
[833] Martin Schuster: Wodurch Bilder wirken. Psychologie der Kunst. 4. Aufl. Köln 2003, S. 99
[834] Vgl. Boon (2016), S. 149f.

mit Unschuld, Reinheit und Frieden assoziiert wird und auf eine über Jahrhunderte entwickelte und überlieferte kulturelle Tradition zurückgeführt werden kann. Im Gegensatz dazu wird Weiß in der japanischen Kultur aufgrund der symbolischen Nähe zum Ende des Lebens traditionell mit Trauer und Tod in Verbindung gebracht.[835] Was für den Menschen zu einem „Reiz" wird, welche Farbe für ihn an Bedeutung gewinnt und wie er auf diesen Reiz antwortet (Fuchs), wird letztlich nicht nur von der Natur bestimmt, sondern auch von der Kultur, d.h. der vom Menschen geschaffenen und sozialen Welt, in der wir leben. Dabei sind die Wahrnehmungs- und Wirkungsweisen der Farben weder „Eigenschaften der physikalisch und mathematisch abstrahierten Welt", noch „einer bloß subjektiven Innenwelt"[836], sondern „relationale Qualitäten der Dinge"[837], die intersubjektiv verstanden werden können und für unseren gemeinsamen Weltbezug von zentraler Bedeutung sind.

2.2.4 Zusammenfassung

Auf Grundlage der Theorien zur verkörperten Wahrnehmung lässt sich schlussfolgern, dass das klassische Repräsentationsparadigma, nach dem die Wahrnehmung als mentales Konstrukt der Außenwelt verstanden wird, zu kurz greift, um die komplexen, wechselseitigen Prozesse, die sich zwischen Umwelt und Organismus ereignen, sowie die spezifische Intersubjektivität der menschlichen Wahrnehmung zu erklären. Stattdessen kann die Wahrnehmung als ganzheitliche, leibliche und geistige Interaktion zwischen dem Menschen und seiner Umwelt verstanden werden, d.h. als ein übergreifendes System, das zwischen Außen- und Innenwelt vermittelt. Als biologische Wesen antworten wir (Fuchs) stets auf eine bereits existente, sozial und kulturell geformte Welt, in die wir als Kind hineingewachsen sind, wobei die Erfahrungen, die wir in Kontakt mit der Wirklichkeit machen, durchaus verschieden sein können. Unser Lebensraum weist daher „unterschiedliche Bedeutsamkeiten, Relevanzen oder Valenzen"[838], spezifische Anmutungen und Aufforderungscharaktere auf, die uns in unserer Leiblichkeit affizieren und unser emotionales Verhalten beeinflussen. Gefühle werden von Fuchs daher auch als „leibliche[r] Gerichtetheit eines Subjekts auf wahrgenommene affektive Qualitäten und Valenzen einer gegebenen Situation"[839] verstanden. Die gemeinsame Lebenswelt, die den

[835] Vgl. Fuchs (217b), S. 54; Vgl. hierzu auch Heller (2022), S. 14
[836] Fuchs (2017b), S. 56
[837] Ebd., S. 59
[838] Fuchs (2008d), S. 39
[839] Fuchs (2014), S. 16

gemeinsamen Raum, andere Menschen, Situationen und Gegenstände miteinschließt, bildet stets den Grund unserer Erfahrungen, die als leibliches Wissen und Können im impliziten Gedächtnis gespeichert und an gegenwärtige Situationen herangetragen werden, wodurch sich ihre Bedeutung für uns erschließt. Gleichzeitig bildet die Wahrnehmung die Voraussetzung dafür, „dass der Mensch sich als in einer Welt seiend erfährt und zu seiner Um- und Mitwelt in Beziehung treten kann."[840] Die Gesamtwahrnehmung ist folglich nicht nur das Resultat von Daten des Netzhautbildes; sie folgt nicht dem Prinzip von Ursache und Wirkung, sondern „entsteht vor dem Hintergrund lebensweltlicher Regularitäten aus der Interaktion des durch seine Konstitution und seine ausgebildeten Gewohnheiten geprägten Subjekts mit der ökologischen und sozialen Umgebung."[841] Obwohl die Wirklichkeitserfahrung in gewissem Maße persönlich, kulturell und historisch geprägt ist, bleibt sie aufgrund unseres gemeinsamen Weltbezugs immer intersubjektiv verständlich und verhandelbar und ist daher niemals rein subjektiv.

2.3 Leiblichkeit und Bilderfahrung

In Kapitel 2.2 wurde bereits deutlich, welche Rolle unser Körper bzw. der Leib im Umgang mit den Gegenständen, Dingen und Situationen unserer Welt spielt. Im Gegensatz zu einem rein objektivistischen und materialistischen Körperverständnis zeichnet sich der Leibbegriff, der im 20. Jahrhundert in den wissenschaftlichen und philosophischen Diskussionen um die Körperlichkeit eine bedeutsame Weiterentwicklung erfahren hat, vor allem dadurch aus, dass er untrennbar mit dem Begriff der Erfahrung und der Sphäre des subjektiven Erlebens verbunden ist und damit als „Medium unserer Orientierung in der Welt als auch zum Projektor unseres Handelns"[842] fungiert.[843] Er bildet das Zentrum des räumlichen Existierens, „das durch Wahrnehmung, Bewegung, Verhalten und soziale Beziehungen immer schon mit der Welt verwoben ist."[844] Das Konzept der Leiblichkeit beschreibt somit „den unüberschreitbaren Modus menschlicher Erfahrung und fasst den Körper als funktionalen Zusammenhang, der Medium und Gegenstand der Erfahrung gleichzeitig ist, ohne ihn auf

[840] Schlette/Fuchs (2017), S. 30
[841] Breyer (2017), S. 142f.
[842] Emmanuel Alloa u.a.: Leiblichkeit, Geschichte und Aktualität eines Konzepts. Tübingen 2012, S. 2
[843] Vgl. ebd., S. 1f.
[844] Sonja Frohoff: Leibliche Bilderfahrung. Phänomenologische Annäherungen an Werke der Sammlung Prinzhorn. Cham 2019, S. 59

einen bloßen Funktionalismus reduzieren zu wollen."[845] Indem der Leib auf die Frage „‚Wodurch? Womit? oder Wie? nicht auf die Frage: ‚Wer? Oder Was?'" antwortet, eröffnet er „ein leibliches, Merk- und Wirkfeld', ist ‚Empfindungsträger' und ‚Ausdrucksorgan', sowie ‚Orientierungszentrum.'"[846]

Im Anschluss an diesen verkörperungstheoretischen Grundgedanken wird im Folgenden, mit Bezug auf die Phänomenologen Maurice Merleau-Ponty und Bernard Waldenfels hypothetisch davon ausgegangen, dass das leibliche „In-der-Welt-Sein"[847] des Menschen die Grundlage künstlerischer Prozesse bildet. Eine zentrale Annahme besteht darin, dass ein wesentlicher Zusammenhang zwischen dem rezeptiven Eindrucks- und dem produktiven Ausdrucksgeschehen von Bildern besteht, wobei der Leib als zentraler phänomenaler Bestandteil der Bildwahrnehmung und -darstellung angesehen werden kann.[848]

Zur Überprüfung dieser Hypothese wird in diesem Kapitel untersucht, wie die Wirkungsweisen der ungegenständlichen Elemente in der Malerei entstehen und inwiefern die Bildwirkungen mit den Wahrnehmungsphänomenen des Alltags[849] korrespondieren. Im Rahmen der ökologischen Wahrnehmungspsychologie wurde auf einen solchen Zusammenhang bereits verwiesen. Entsprechend stellt Gibson heraus, dass eine Bildfläche niemals unabhängig von anderen Oberflächen wahrgenommen werden kann. „Die Wahrnehmung eines Bildes geschieht im Kontext mit anderen nicht zum Bild gehörenden Oberflächen."[850] Ihm zufolge sind Bilder keine Illusion von Realität. Vielmehr gehöre es zu den Aufgaben des Bildes „ein Gewahrwerden des Dabeiseins in jener Welt"[851] zu veranschaulichen.[852]

Nachfolgend werden verschiedene Forschungsdisziplinen herangezogen, um sich den spezifisch malerischen Bildwirkungen anzunähern. Der Fokus liegt dabei zunächst auf bildtheoretischen Ansätzen, die sich explizit der Bedeutung leiblicher Prozesse gewidmet haben. Der Gedanke, dass der Leib einen wesentlichen Beitrag zum Bildverstehen und

[845] Alloa (2012), S. 2
[846] Waldenfels zit. n. Frohoff (2019), S. 59
[847] Merleau-Ponty (1974), S. 5 (III/IV)
[848] Vgl. Frohoff (2012), Kapitel 2
[849] Siehe Kapitel II.2.2
[850] Gibson (1982), S. 293
[851] Ebd., S. 306
[852] Vgl. ebd.

damit unser „Dasein gleichwohl in all seinen Bezügen prägt und durchdringt"[853], blieb im Anschluss an die Einfühlungsästhetik (Kapitel 2.3.1) zunächst der phänomenologischen Forschung vorbehalten (Kapitel 2.3.2).[854] Trotz der Vormachtstellung geistig-kognitiver Ansätze im 20. Jahrhundert wurde durch die Entdeckung der Spiegelneuronen in der Kognitionspsychologie und den Neurowissenschaften der 1990er Jahre die leibliche Dimension der (Bild-)Wahrnehmung zunehmend in den Vordergrund gerückt (Kapitel 2.3.3).[855] Darüber hinaus hat das Phänomen der Leiblichkeit, insbesondere im Rahmen der kunstwissenschaftlichen und philosophischen Forschungen zu Bildakt und Verkörperung, die sich mit den spezifischen Formen von Bildern und dem Phänomen ihrer Lebendigkeit auseinandersetzen, in jüngerer Zeit erneut an Bedeutung gewonnen (Kapitel 2.3.4).[856]

2.3.1 Kunsttheorie und Kunstpsychologie um 1900: Die Einfühlungsästhetik

Bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde auf die Bedeutung leiblicher Mechanismen für die Bildwirkung aufmerksam gemacht.[857] Angeregt durch wissenschaftliche Erkenntnisse der experimentellen (Neuro-)Psychologie der damaligen Zeit rückte „die sinnlich-leibliche Verfasstheit der menschlichen Existenz"[858] ins Zentrum der Ästhetik.[859] Im Fokus stand die Frage, wie unwillkürliche Stimmungen durch die Wahrnehmung bestimmter Objekte hervorgerufen werden.

Besonders hervorzuheben ist Robert Vischers Dissertationsschrift Über das optische Formgefühl (1872)[860], die als eine allgemeine Theorie sinnlicher Wahrnehmung im Kontext einer Naturästhetik verstanden werden kann und, indem sie „die Einheit von

[853] Fuchs (2000), S. 15
[854] Vgl. ebd.
[855] David Freedberg/Vittorio Gallese: Motion, emotion and empathy in esthetic experience. In: Trends in cognitive science. Vol. 11(5)/2007, S. 197-203
[856] Horst Bredekamp u.a.: Bildakt und Verkörperung. Ein DFG-Projekt von Horst Bredekamp und John Michael Krois. In: Humboldt-Spektrum. H. 2-3/2009, S. 122-129
[857] Vgl. Thomas Friedrich/Jörg H. Gleiter: Einleitung. In: Friedrich, Thomas/Gleiter, Jörg H. (Hrsg.): Einfühlung und phänomenologische Reduktion. Grundlagentexte zu Architektur, Design und Kunst. Berlin 2007, S. 7-33, hier S. 7
[858] Ebd., S. 11
[859] Zu Begriffsbestimmung siehe Robin Curtis: Einfühlung: zu Geschichte und Gegenwart eines ästhetischen Konzepts. München u.a. 2009
[860] Robert Vischer: Über das optische Formgefühl (1972). In: Friedrich, Thomas/Gleiter, Jörg H. (Hrsg.): Einfühlung und phänomenologische Reduktion. Grundlagentexte zu Architektur, Design und Kunst. Berlin 2007, S. 37-70

Leiblichkeit und Wahrnehmung als Grundvoraussetzung für unsere Welterfahrung“[861] betont, zu einer Revision älterer ästhetischer Modelle führte, die das Sinnliche und Schöne in vor allem im formalen Aufbau der Objekte zu finden glaubten.[862] Vischer stellt heraus, dass es sich bei dem Sehen um einen vorbewussten, ganzheitlichen Akt handelt, der nicht allein auf die optisch-sensitiven Aspekte der Wahrnehmung beschränkt ist, sondern auch leiblich-motorische Prozesse umfasst. Durch diese ganzheitliche Wahrnehmung komme es zu einer „Formbeseelung“, bei der das eigene körperliche und emotionale Erleben auf das wahrgenommene Objekt projiziert werde. Für ebendieses „Versetzen der eigenen Leibform und damit auch der Seele in die Objektform“[863], das schließlich zu bestimmten Objektempfindungen führe, prägte er den Begriff der Einfühlung.[864] „Damit wurde die mediale Konstitution des Leibes als Vermittlungsinstanz der äußerlichen, sensitiven Zufühlung und der innerlichen, motorischen Nachfühlung zum Thema der Ästhetik.“[865]

Aus kunstgeschichtlichem Interesse ging auch Heinrich Wölfflin 1886 der Frage nach, wie durch architektonische Formen Stimmungen hervorgerufen werden können und ergänzte die bestehende Forschung, indem er eine psycho-physiologische Erklärung der Wahrnehmungs- und Wirkungsweisen kunsthistorischer Formen lieferte.[866] Mit seiner Schrift Prolegomena zu einer Psychologie der Architektur, in der er nicht nur an die psycho-physiologischen Analysen Gustav Theodor Fechners und Wilhelm Wundts angeknüpft, sondern auch Robert Vischer mehrfach zitiert, zielte er darauf ab, den Ausdruck eines Kunstwerks neben den sichtbaren Formmerkmalen vor allem auf die körperlichen Voraussetzungen eines*einer Rezipienten*Rezipientin zurückzuführen. Beispielhaft verweist er auf die organische Analogie zwischen Architektur und menschlichem Körper sowie auf die Bedeutung leiblicher Erfahrungen (Schwere, Kontraktion und Kräfte), die es dem*der Wahrnehmenden ermöglichen, die Zustände fremder Gestaltungen mitzuempfinden.[867] Auf diese Weise etablierte sich die Einfühlung als fächerübergreifendes Thema, was Kunstgeschichte und Psychologie in ihrem Bemühen verband, die starke Involvierung des Subjekts im Bereich der ästhetischen Erfahrung zu

[861] Friedrich/Gleiter (2007), S. 7
[862] Vgl. ebd.
[863] Vischer (2007), S. 39
[864] Vgl. Friedrich/Gleiter (2007), S. 7, S. 9ff.
[865] Ebd., S. 11
[866] Vgl. Heinrich Wölfflin: Prolegomena zu einer Psychologie der Architektur (1886). In: Friedrich, Thomas/Gleiter, Jörg H. (Hrsg.): Einfühlung und phänomenologische Reduktion. Grundlagentexte zu Architektur, Design und Kunst. Berlin 2007, S. 71-105
[867] Vgl. ebd.

erklären, wobei das primäre Anliegen Wölfflins allerdings darin bestand, den Zeitgeist bzw. die stilistische Gesamtheit formaler, visueller und psychophysiologischer Merkmale einer bestimmten Epoche zu erfassen.

Einen weiteren entscheidenden Ansatz lieferte der Philosoph und Psychologe Theodor Lipps, der ebenfalls der Argumentationslinie R. Vischers folgt und die Beziehung zu einem sinnlich gegebenen Objekt als Aktivität der leiblichen „Verlebendigung“ versteht. „Was ein anderer empfindet, empfinden wir nicht selber und können es doch nachempfinden, weil wir uns wie von selbst in den anderen „einfühlen“.“[868] Lipps erweitert den Begriff der Einfühlung allerdings, indem er zwischen verschiedenen Formen unterscheidet: der Natureinfühlung (Einfühlung in den realen Raum), der Stimmungseinfühlung sowie der Einfühlung in die sinnliche Erscheinung und Lebensäußerung von Menschen und lebendigen Wesen.[869] Er postuliert, dass diese Einfühlung nicht nur emotionale, sondern auch leiblich-motorische Prozesse umfasst. Beispielsweise sei es möglich, sich durch die Imitation von Bewegungen oder durch den rhythmischen Einsatz des gesamten Körpers in abstrakte Linien einzufühlen.[870] „Indem ich mich in einem aktiven Einfühlungsakt in einen Gegenstand hineinversetze, verlebendige ich diesen, und dieser Effekt wirkt auf mich doppelt zurück als a) Eindruck der Lebendigkeit der ästhetischen Erscheinung und b) als gefühlte Selbstobjektivation im ästhetischen Gegenstand.“[871]

Genau diese Mitvorstellung, die die Wahrnehmung einer visuellen Gestalt ergänzt, kennzeichnet schließlich den Übergang von der psychologischen Einfühlungsästhetik zum „Originalbewusstsein“ der Transzendentalphilosophie Edmund Husserls, des Begründers der Phänomenologie. Husserl spricht hierbei von einem „Mitbewusstsein“ eines Wahrnehmungsobjekts und beschreibt damit die Fähigkeit der Wahrnehmung, über das unmittelbar Gegebene hinauszugehen und das objektiv Gegebene mit subjektiven Bewusstseinserlebnissen zu verbinden.[872] Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Positionen besteht jedoch darin, dass Lipps dem Psychologismus verhaftet bleibt und die Erkenntnisleistung der Wahrnehmung als rein psychologische Tatsache allein dem wahrnehmenden Subjekts zuschreibt. Husserl richtet sein Interesse hingegen auf die

[868] Emmanuel Alloa/Nathalie Depraz: Edmund Husserl – „Ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding“. In: Alloa, Emmanuel u.a. (Hrsg.): Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts. Tübingen 2012, S. 7-22, hier S. 13
[869] Vgl. Friedrich/Gleiter (2007), S. 16
[870] Vgl. Schuster (1990), S. 129f.
[871] Voss zit. n Burchert (2019), S. 293
[872] Vgl. Friedrich/Gleiter (2007), S. 18

beschreibende Phänomenologie, die auf die Deskription lebendiger Prozesse abzielt und dabei die lebensweltlichen Erfahrungen bzw. die Objekte als solche in den Blick nimmt.[873] Während in der Psychologie „Erlebnisse und Erfahrungen in eine Seele, d.h. in der psychische Dimension eines psychophysischen Lebewesens eingeordnet" werden, geht es in der Phänomenologie „um eine reine Betrachtung von Erlebnissen als solchen, d.h. unabhängig von ihrer Einordnung in eine individualisierte Seele."[874] Indem die Einfühlungsästhetik den Leib als zentrales Medium der Erfahrung in den Mittelpunkt rückt und die enge Verknüpfung von subjektivem Erleben und objektiver Gegebenheit betont, kann sie jedoch als eine Art „Vorläufer" für die phänomenologische Forschung angesehen werden, die diese Ansätze systematisch weiterentwickelt hat.

2.3.2 Leibphänomenologische Bildforschung seit Edmund Husserl

Das Grundanliegen der Phänomenologie (von griech. phainomenon „das Erscheinende" und logos „Lehre"; also „Lehre vom Erscheinen"), die sich insbesondere durch die Arbeiten Edmund Husserls im 20. Jahrhundert als philosophische Strömung etabliert hat und mittlerweile weit über den philosophischen Diskurs hinausreicht,[875] besteht darin, sich den Dingen und ihren Erscheinungsweisen – der Art und Weise ihres Gegebenseins – anzunähern und in Wechselwirkung mit der subjektiven Erfahrung zu klären, wie sich die Welt im menschlichen Bewusstsein manifestiert.[876] Ziel ist es, durch die genaue Beschreibung von Sachverhalten zur Sache selbst bzw. zum Wesen der Dinge, das sich nicht nur in der Wahrnehmung, sondern auch in der „Vorstellung, Erinnerung, in einem Wunsch, einem logischen Urteil usw."[877] offenbaren kann, vorzudringen.[878] Die Erfahrung, die stets auf ihre intersubjektive Gültigkeit hin befragt wird, bildet dabei sowohl den Anfangs- als auch den Zielpunkt jeder phänomenologischen Untersuchung.[879]

Trotz der Tatsache, dass die Phänomenologie keine einheitliche Disziplin darstellt, besteht ein allgemeiner Konsens hinsichtlich der Erforschung des Bildphänomens und der Annahme, dass Bilder nicht nur als Repräsentation äußerer Objekte, sondern als sinnliche Erscheinungen, die dem Bildbewusstsein als intentionale Gegenstände gegeben sind,

[873] Vgl. Friedrich/Gleiter (2007), S. 19; Siehe Kapitel II.2.3.2
[874] Vgl. Emmanuel Alloa u.a.: Handbuch Phänomenologie. Tübingen 2023, S. 225
[875] Vgl. Dan Zahavi: Phänomenologie für Einsteiger. Paderborn 2007, S. 7f.
[876] Vgl. Danner (2006), S. 139
[877] Ebd., S. 133
[878] Vgl. ebd.
[879] Vgl. Alloa u.a. (2023), S.8

verstanden werden können.[880] Mit einer vorwissenschaftlichen, deskriptiv-reflexiven Methode und unabhängig von bestehenden Vorannahmen untersucht die leibphänomenologische Bildforschung, auf welche Weise das Bild dem Bewusstsein erscheint und versucht so, das Bildphänomen in seiner Eigenart greifbar zu machen.[881]

Ein zentraler Ansatz, der den Auftakt der leibphänomenologischen Bildforschung darstellt, wurde von Edmund Husserl entwickelt. In seinen Schriften widmet er sich der grundlegenden Frage, wie der Mensch die Welt nach ihren wesentlichen Beständen und Strukturen erkennt, wobei er sich explizit von der damals vorherrschenden Leitdisziplin, der Psychologie, distanziert. Der Auffassung, logische Gesetze könnten aus psychologischen Prozessen abgeleitet werden, begegnet Husserl mit seiner Transzendentalphilosophie, die auf die Universalität und Objektivität phänomenologischer Erkenntnis abzielt.[882] Um die normalerweise unthematischen Bewusstseinsleistungen der Wahrnehmung zu ergründen und zum Wesen der Dinge vorzudringen, entwickelt Husserl das Modell der phänomenologischen Reduktion.[883] Dieses Modell beruht auf einer methodischen Einstellungsänderung, der sogenannten Epoché, bei der alle vorgefassten Meinungen und wissenschaftlichen Annahmen „eingeklammert" werden, um das „Wie" der Gegebenheiten offenzulegen.[884] Eine zentrale Annahme besteht darin, dass das Bewusstsein aus einer Summe visueller, akustischer, olfaktorischer und haptischer Erlebnisse besteht, die sich überlappen und in unterschiedlichem Maße präsent sind.[885] Darüber hinaus betont Husserl, dass das Bewusstsein stets auf einen Gegenstand – sei es ein reales Objekt, eine Fantasievorstellung, eine Erinnerung oder eine abstrakte Idee – gerichtet ist.[886] „Der Gegenstand der Phänomenologie ist das Bewusstsein, sofern und wie es sich auf „Welt" richtet. Nochmals anders gesagt: Dass „Welt" ist und wie sie ist, das ist nur durch Bewusstsein gegeben; und umgekehrt. Dieses Gerichtet-sei-auf-etwas wird als

[880] Vgl. Bernhard Waldenfels: Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung. Berlin 2010a, S. 135; Vgl. Stephan Günzel/Dieter Mersch: Bild. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart 2014, S. 47; Vgl. Iris Elisabeth Laner: Revisionen der Zeitlichkeit. Zur Phänomenologie des Bildes nach Husserl, Derrida und Merleau-Ponty. Paderborn 2016, S. 418
[881] Vgl. Günzel/Mersch (2014), S. 48; Zur Praxis des beschreibend-erklärenden Denkens siehe Laner (2016), S. 289f.
[882] Vgl. Friedrich/Gleiter (2007), S. 20f.
[883] Vgl. Silvia Krenn: Ergriffen sein im Lernprozess. Über die prägende Wirkung von Schule als Erfahrungsraum. Bad Heilbrunn 2018, S. 18 und weiterführend S. 35-37
[884] Vgl. Friedrich/Gleiter (2007), S. 21f.; Zum Modell der phänomenologischen Reduktion siehe auch Danner (2006), S. 143 ff., Alloa u.a. (2023), S. 222ff. und Zahavi (2009) S. 21-25
[885] Vgl. Friedrich/Gleiter (2007), S. 23
[886] Vgl. ebd.; Vgl. Alloa u.a. (2023), S. 153f.

Intentionalität bezeichnet."[887] Husserl geht es also nicht um „die Welt einerseits, noch eine ihr gegenüberzustellende transzendentale Subjektivität, sondern [um] das Werden der Welt in der Konstitution der transzendentalen Subjektivität."[888] In der Analyse der Wahrnehmung geht Husserl nun davon aus, dass bestimmte Gegenstände in der Wahrnehmung immer nur perspektivisch in einer Art „Abschattung" gegeben sind. Die sinnliche Wahrnehmung gehe über die unmittelbare Vorderseite der Dinge, über das originär Gegebene, hinaus, indem das vermeintlich Nichtwahrgenommene durch das subjektive Bewusstsein sowie individuelle Vorerfahrungen und Vormeinungen vergegenwärtigt werde. Hierbei handele es sich um einen bedeutungsverleihenden präreflexiven Akt, bei dem jedes Seiende stets nur in einem subjekt-relativen Erscheinen für das erfahrende Bewusstsein gegeben sei.[889] Der Leib leistet nach Husserl insofern einen Beitrag zu diesem Erkenntnisprozess, als dass er auf der einen Seite als „Mittel aller Wahrnehmungen" fungiert, auf der anderen Seite „bei aller Wahrnehmung notwendig dabei"[890] ist und daher „als Bedingung von Erfahrung"[891] stets miterfahren wird. Dieses scheinbare Paradox werde verständlich, wenn man sich die an der sinnlichen Wahrnehmung beteiligten kinästhetischen (leiblichen) Empfindungen vergegenwärtige – etwa die Augenbewegung beim Sehen oder die Armbewegung beim Berühren eines Gegenstandes.[892] Obwohl Husserl dem Leib selbst keine Intentionalität zuspricht, bildet sein Ansatz mit der Unterscheidung zwischen empfindendem Leib und „physischem Ding" (Körper)[893] eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung der Phänomenologie hin zur Leibphänomenologie.

In seiner Vorlesung Phantasie und Bildbewusstsein, die Edmund Husserl im Wintersemester 1904/05 in Göttingen gehalten hat, setzte er sich mit der Frage

[887] Danner (2006), S. 141

[888] Fink zit. n. Danner (2006), S. 141f.; Auch, wenn Husserl der transzendentalen Subjektivität, „vor dem sich die Welt in absoluter Transparenz ausbreiten soll" verhaftet bleibt, liegt eine wesentliche Leistung „in der Anerkennung der Spannung zwischen konkreter Wahrnehmung und formaler Wissenschaft sowie in der Einsicht in die Abhängigkeit der Erkenntnis von einer lebensweltlichen, vorbegrifflichen Doxa", die die Grundlage menschlicher Erfahrung bilden. (Yvonne Ehrenspeck: Aisthesis und Ästhetik. Überlegungen zu einer problematischen Entdifferenzierung. In: Mollenhauer, Klaus/Wulf Christoph (Hrsg.): Aisthesis, Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein. Weinheim 1996, S. 201-231, hier S. 219f.)

[889] Vgl. Friedrich/Gleiter (2007), S. 24f.

[890] Husserl zit. n. Alloa/Depraz (2012), S. 12

[891] Ebd.

[892] Vgl. ebd.; Vgl. Friedrich/Gleiter (2007), S. 26f.

[893] Vgl. Alloa/Depraz (2012), S. 19f.; „(…) wenn die rechte Hand die linke berührt, nimmt sie nicht nur einen Gegenstand wahr mit den entsprechenden Oberflächenqualitäten etc., die linke Hand wird dadurch selbst ‚erweckt. Das physische Ding „wird Leib, es empfindet." (Ebd., S. 20)

auseinander, wie Bilder die Wirklichkeit auf spezifische Weise darstellen.[894] Den dargestellten Inhalt, „der sowohl real als auch fiktiv sein kann"[895], bezeichnet Husserl als Bildsujet („Was"), welches sich sowohl vom physischen Bild – dem realen Bildträger in seiner Materialität („Wie") – als auch vom wahrgenommenen Bildobjekt – dem dargestellten Gegenstand – unterscheide.[896] Die besondere Leistung des Bildbewusstseins bestehe darin, das Bild in seiner Ganzheit durch die Verkettung der drei Ebenen erscheinen zu lassen. Dabei werde das Bild nicht nur in seiner Zeichenhaftigkeit gedeutet, sondern ebenso durch seinen materiellen Träger und die räumlichen Gegebenheiten mitkonstituiert. Daher spricht Husserl auch von einer „doppelten Gegenständlichkeit"[897], die das Bild als intentionalen Gegenstand mithilfe der (vorprädikativen) Erfahrungsoperationen des Betrachters im Bewusstsein erscheinen lasse.[898]

Der Übergang von der Transzendentalphänomenologie zur Leibphänomenologie, in der die leiblich-affektive Komponente der Wahrnehmung besonders hervorgehoben wird, wird schließlich von Maurice Merleau-Ponty vollzogen. „In der teilweise affirmativen, mitunter aber sehr kritischen Auseinandersetzung mit Husserl entwickelt er einen eigengenständigen Begriff der Phänomenologie, der die transzendentale Ausrichtung der klassischen Lehre mit dem Problem der Leiblichkeit, Weltlichkeit und Natur konfrontieren will."[899] Der Leib, der den Dreh- und Angelpunkt von Merleau-Pontys Argumentation bildet, wird dabei – ähnlich wie bei Husserl – nicht nur als physisches Ding, sondern als empfindsames und beseeltes Medium verstanden, mit dem der Mensch in der Welt verankert ist und durch das er mit ihr in Beziehung treten kann.[900] Ein wichtiger Beitrag Merleau-Pontys liegt in der Auffassung, dass der Leib in Verbindung mit dem intentionalen Bewusstsein das Wahrnehmungsfeld organisiert und sowohl den

[894] Vgl. Husserl, Edmund: Phantasie und Bildbewußtsein. Text nach Husserliana. Bd. 23. Hrsg. von Eduard Marbach. Hamburg 2006, S. 3.; vgl. Christian Lotz: Im Bilde sein. Husserls Phänomenologie des Bildbewusstseins. In: Veressov, Roman/Neuber, Simone (Hrsg.): Das Bild als Denkfigur: Funktionen des Bildbegriffs in der Philosophiegeschichte von Platon bis Nancy. Paderborn 2010, S. 167-181, hier S. 167

[895] Günzel/Mersch (2014), S. 48

[896] Vgl. ebd.; Vgl. Husserl (2006), S. 20ff.

[897] Vgl. Lambert Wiesing: Phänomenologie des Bildes nach Edmund Husserl und Jean-Paul Sartre. In: Orth, Ernst Wolfgang (Hrsg.): Phänomenologische Forschungen. Die Freiburger Phänomenologie. Freiburg 1996, S. 255-281, hier S. 262

[898] Vgl. Günzel/Mersch (2014), S. 48; Vgl. Gesellschaft für interdisziplinäre Bildwissenschaft, Uni Tübingen: Glossar, Phänomenologische Bildtheorien (http://www.gib.uni-tuebingen.de/netzwerk/glossar/index.php?title=Ph%C3%A4nomenologische_Bildtheorien; letzter Zugriff: 18.07.2023); Vgl. Günzel/Mersch (2014), S. 47f.

[899] Laner (2016), S. 280; Zum Übergang von der transzendentalen zur Leibphänomenologie siehe auch Fuchs (2000), S. 43ff.

[900] Vgl. Maurice Merleau-Ponty: Zeichen. Hrsg. von Christian Bermes. Hamburg 2007 (1961), S. 243ff.

Natur- als auch den Kulturgegenständen einen Sinn gibt.[901] Merleau-Ponty betont, dass die Intentionalität nicht ausschließlich auf das Bewusstsein eines Gegenstandes gerichtet ist, sondern stets in Relation zur eigenen leiblichen Beweglichkeit steht, durch die das Subjekt auf die Welt und die Formen seiner Existenz bezogen ist.[902] Mit seiner Konzeption der „[…] Leiblichkeit als fungierende Intentionalität, deren ›Sich-Verhalten‹ jedem ›Gerichtetsein-auf‹ vorausgeht“[903], erweitert Merleau-Ponty Husserls transzendentalphänomenologischen Intentionalitätsbegriff und grenzt sich von naiven empiristischen und intellektuellen Perspektiven ab, die die vermittelnde Rolle des Leibes zwischen dem wahrnehmenden Subjekt und dem Objekt bzw. zwischen Selbst- und Fremdbezug nicht berücksichtigen.[904] Trotz der Tatsache, dass sich der Philosoph und Phänomenologe in seinen Arbeiten nicht primär den Bildphänomenen gewidmet hat, findet sich in einigen seiner Schriften[905] der bildtheoretische

> Gedanke, dass Bilder als Wahrnehmungsreflexionen verstanden werden können. […] Der Betrachter sieht insofern nicht nur ein Bildobjekt – er sieht »Eine typische Weise, die Welt zu bewohnen und mit ihr umzugehen und ihr schließlich eine Bedeutung zu geben«. Die besondere Eigenheit des Bildes […] liegt nach Merleau-Ponty vor allem darin, dass das Bild die unsichtbare Stilistik der Wahrnehmung sichtbar macht und konserviert.[906]

Mit der Annahme, dass sich jede konkrete Tätigkeit eines Lebewesens immer vor dem Hintergrund der Gesamtheit seiner Lebensvollzüge ereignet, wird der Lebenswelt von Merleau-Ponty ein besonderer Status zugesprochen. Sie „hat mit der Sinnlichkeit, Leiblichkeit, der Erfahrung des Menschen zu tun“[907] und bildet den „für alles tragende[n] Grund – auch die nicht mehr reduzierbare Basis des Bewusstseins.“[908] Auch die ästhetische Erfahrung, so Merleau-Ponty, beruhe auf der natürlichen Anschauung und ermögliche dem*der Künstler*in oder dem Rezipienten bzw. der Rezipientin „die

[901] Vgl. Merleau-Ponty (1974), S. 275
[902] Vgl. ebd., S. 165-169; Diese leibliche Bezogenheit unserer Existenz wird u.a. von Thomas Fuchs weiter ausdifferenziert und auf räumliche, zeitliche, emotionale und personale Sphären bezogen. (Vgl. Fuchs (2000))
[903] Günzel/Mersch (2014), S. 51
[904] Vgl. Merleau-Ponty (1974), S. 49; Vgl. Bernard Waldenfels: Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Hrsg. von Regula Giuliani. 6. Aufl. Frankfurt a. M. 2016, S. 285
[905] Siehe hierzu bspw. Maurice Merleau-Ponty: Der Zweifel Cézannes (1945). In: Bermes, Christian (Hrsg.): Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Hamburg 2003a, S. 3-27; Siehe auch Maurice Merleau-Ponty: Die Prosa der Welt. Hrsg. von Claude Lefort. München 1984 (1969) und Maurice Merleau-Ponty: Das Sichtbare und das Unsichtbare. Hrsg. von Claude Lefort. München 1986 (1964)
[906] Stephan Günzel/Dieter Mersch: Bild. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart 2014, S. 51
[907] Danner (2006), S. 153
[908] Ebd., S. 136

Urschicht und die Konstitutionsbedingungen von Erfahrung überhaupt“[909] freizulegen.[910] Diese Überlegungen konkretisieren sich in Merleau-Pontys Schriften zur Malerei, in denen er schreibt: „Qualität, Licht, Farbe, Tiefe, die sich dort vor uns befinden, sind nur dort, weil sie in unserem Leib ein Echo hervorrufen, weil er sie empfängt.“[911] Das Zitat aus „Das Auge und der Geist“ impliziert, dass die Malerei nicht allein konstruktiv erschlossen werden kann. Stattdessen kann in Anschluss an Kapitel II.2.2 davon ausgegangen werden, dass auch hier eine Wechselwirkung bzw. Interaktion zwischen Bild und Betrachter stattfindet, die das gesamtleibliche Erleben betrifft, wobei ein bestimmter Ausdruck in eine leibliche Empfindung übersetzt wird.[912]

Auch bei der Bildwahrnehmung ist es also der Leib, „der allen Tönen ihre Resonanz gibt, mit allen Farben mitschwingt und allen Worten durch die Art und Weise, in der er sie aufnimmt, ihre ursprüngliche Bedeutung verleiht.“[913] Die Erfahrung, die ein*e Betrachter*in in der Auseinandersetzung mit der Malerei macht, beschreibt Merleau-Ponty daher als ein Sehen, das über das aktuell Gesehene hinausgeht und „eine Tiefe des Gegenstandes“[914] offenbart: „Wir sehen die Tiefe, das Samtene, die Weichheit, die Härte der Gegenstände- Cezanne meinte sogar: ihren Duft.“[915] Er bedient sich dabei dem Terminus der „primordialen Erfahrung“[916], die auf ein „prä-reflexives Feld sinnlich-leiblicher Erfahrungen“[917] verweist und verschiedenen Sinnesmodalitäten miteinander vereint.[918] „In der ästhetischen Erfahrung ist jedes Sehen unmittelbar an ein Fühlen geknüpft, es gibt keinen lediglich einen Sinn vorbehaltenen Raum des Wahrnehmens. Primordiale Erfahrung ist synästhetisch.“[919] Weiter beschreibt er solch eine Erfahrung als ein Empfinden, „das nichts anderes ist als ein Habhaftwerden auf Entfernung“, dass auf „alle Aspekte des Seins ausgedehnt [ist], die ja in irgendeiner Weise sichtbar werden müssen.“[920] Das gelte sowohl für die klassische als auch für die abstrakte Malerei, die beide als Schöpfung zu begreifen und deren die „Bilder Bilder von Etwas sind, […] was

[909] Laner (2016), S. 52
[910] Vgl. ebd., S. 52f., S. 354ff.
[911] Maurice Merleau-Ponty: Das Auge und der Geist (1961). In: Bermes, Christian (Hrsg.): Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Hamburg 2003b, S. 275-317, hier S. 281
[912] Vgl. Frohoff (2012), S. 91
[913] Merleau-Ponty (1974), S. 276
[914] Ebd., S. 254
[915] Merleau-Ponty (2003a), S. 12
[916] Ebd., S. 13
[917] Laner (2016), S. 347
[918] Vgl. ebd.
[919] Ebd.
[920] Merleau-Ponty (2003b), S. 284

freilich nicht besagt, dass dieses Etwas bereits vorliegt."[921] Abgesehen von der Tatsache, dass Abstrakte Kunst durch ihre Art, „die Welt zu verneinen oder zurückzuweisen", dennoch eine „Begegnung mit der Welt"[922] darstelle, verweist Merleau-Ponty hier auf die epistemische Funktion der Malerei, „einen Teil des Sichtbaren, der ansonsten unzugänglich bleiben würde"[923], mit den bildnerischen Mitteln zu erschließen.[924] Dabei ist für ihn entscheidend, dass die Unsichtbarkeit im Bild immer auf das bezogen ist, was augenscheinlich gegeben ist:[925]

> Wenn ich nun sage, jedes Sichtbare sei unsichtbar, die Wahrnehmung sei Nicht-Wahrnehmung, das Bewußtsein habe einen »punktum caecum«, Sehen bedeute immer, mehr sehen, als man sieht – so darf man dies nicht im Sinne einer Widersprüchlichkeit verstehen. […] Es gilt zu verstehen, daß das Sichtbare selbst eine Nicht-Sichtbarkeit enthält […].[926]
>
> In der Reversibilität kann dabei im Sichtbaren – im etablierten System dessen, was erfahren wird als dasjenige, was bereits erfahren worden ist – selbst das Unsichtbare – die Transzendenzen, das was bisher unerwartet, verborgen, unbemerkt geblieben ist – zum Ausdruck kommen.[927]

Der Phänomenologe Bernard Waldenfels spricht daher auch von einer begrenzten Sichtbarkeit, die zur Sichtbarkeit der Welt gehört und daher keinen Gegensatz zu dieser darstellt.[928] Der Künstler Bill Viola bestätigt diese Annahme und hebt hervor, „dass jede Kunstform vor allem das Unsichtbare abbilde" und Kunstwerke in der Lage seien, „uns über große Entfernung hinweg im Hier und Jetzt zu berühren."[929] Dieser affektive Aspekt des leiblichen Berührtwerdens, der die existenzielle Bedeutung der Dinge, nicht zuletzt der Bildphänomene, für den Menschen offenbare, wird von Merleau-Ponty als ein

[921] Bernhard Waldenfels: Bildhaftes Sehen. Merleau-Ponty auf den Spuren der Malerei. In: Kapust, Antje/Waldenfels, Bernhard (Hrsg.): Kunst. Bild. Wahrnehmung. Blick. Merleau-Ponty zum Hundertsten. Paderborn/München 2010b, S. 31-50, hier S. 41
[922] Merleau-Ponty (1984), S. 84
[923] Laner (2016), S. 346
[924] Vgl. ebd.
[925] Merleau-Ponty (1986), S. 311ff.
[926] Ebd.
[927] Laner (2016), S. 358
[928] Vgl. Waldenfels (2010b), S. 15.; Waldenfels geht davon aus, dass Farben, Formen und Materialität im Bild ein (ganzheitlich leibsinnliches) Erkennen, Erinnern und Imaginieren von Assoziationen mit sich bringen, die über die aktuelle Sichtbarkeit und das alltägliche Sehen hinausgehen und auf diese Weise einen Beitrag zur Bildwirkung und –werdung leisten. (Vgl. Andrea Sabisch: Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung. München 2018, S. 58f.)
[929] Bill Viola: Das Bild in mir – Videokunst offenbart die Welt des Verborgenen. In: Maar, Christa/Burda, Hubert (Hrsg.): Iconic turn. Die neue Macht der Bilder. Köln 2004, S. 260-282, hier S. 277

Phänomen beschrieben, das dem Bewusstsein in der Reflexion evident gegeben ist.[930] Jedoch bleibt in der Phänomenologie Merleau-Pontys uneindeutig, worin die Antriebskräfte dieses Eindrucks- und Ausdrucksgeschehens genau bestehen.[931] Der responsive Charakter des Malens wird von ihm zwar erwähnt, allerdings erfährt der Begriff erst mit Waldenfels responsiver Phänomenologie eine Konkretisierung:[932] Responsivität stellt ein wesentliches Merkmal der Wechselwirkung zwischen Subjekt und Welt dar und bedeutet „zunächst Antwortbereitschaft und Verantwortlichkeit"[933], wobei der Affektivität und der Wirkung der Dinge sowie der Präsenz des Anderen von Waldenfels eine ethische Dimension zugeschrieben wird. Im Gegensatz zu einer subjektzentrierten, intentional ausgerichteten Sinnsetzung, bei der Wahrnehmung einseitig durch das Subjekt geprägt ist, wird das Verhalten als eine verantwortliche Antwort auf die Appelle und Aufforderungen der Welt verstanden.[934] Der Phänomenologe beschreibt, dass wir durch unsere leibliche Verankerung in der Welt „immer auf [fremde] Appelle, Aufforderungen und Ansprüche [stoßen], auf die der Maler ebenso zu antworten hat, wie auch schon der Wahrnehmende."[935] Die Resonanzen, die die sichtbaren Dinge im Leib des Malers erzeugen, werden im Prozess des Malens ins Bild gesetzt und für Andere erfahrbar.[936]

> Wenn also Betrachter und Maler, Maler und Betrachter einer einzigen Welt angehören, so nur insofern, als das gemalte Bild […] als Umschlagstelle fungiert, wo Angst sich in ein farbiges Gelb verwandelt und dieses sich in Angst zurückverwandelt, nun aber als ein Affekt, der in der Malerei seinen indirekten Ausdruck gefunden hat.[937]

Hier zeigt sich das für Waldenfels zentrale Wechselverhältnis von Widerfahrnis (Pathos) und Antwort (Response) als ein dynamischer Prozess, bei dem ein Anspruch von der Sache selbst ausgeht und das Subjekt dazu auffordert, etwas Bestimmtes zu denken, zu fühlen, zu sagen oder zu tun.[938] Insofern bezieht sich Responsivität vornehmlich auf die Empfindsamkeit des Leibes, die sowohl das Empfinden vorgefundener, fremder

[930] Vgl. Merleau-Ponty (1974), S. 427ff.
[931] Vgl. Waldenfels (2010b), S. 42
[932] Vgl. Waldenfels (2016), S. 368ff.
[933] Alloa u.a. (2023), S. 103
[934] Vg. ebd.
[935] Vgl. Waldenfels (2010b), S. 42
[936] Vgl. Laner (2016), S. 386
[937] Waldenfels (2010b), S. 42
[938] Vgl. Krenn (2018), S. 27; „Das griechische Wort „Pathos" drückt aus, dass dem Menschen etwas Neues, Fremdes auffällt, ihm zustößt oder ihn ergreift. Es sind Ereignisse, die vom Gewohnten abweichen, also Widerfahrnisse, die nicht vom Erfahrenden selbst verursacht sind und sich in einer leiblichen Wirkung äußern, indem sie uns affizieren, uns ansprechen und zu einer Antwort, einer Response, nötigen." (Ebd., S. 31)

Qualitäten (Weltbezug) als auch das Empfinden des leiblichen Selbst (Selbstbezug) umfasst.[939] „Es begegnet mir in der Empfindung der Welt und im Empfinden, in der Art und Weise, wie die Welt uns begegnet, empfinde ich gleichzeitig mich selbst, fühle ich mich selber erleichtert, belastet oder wie immer."[940] Indem Waldenfels den Ursprung der Gefühle im Bereich des Pathischen ansiedelt, nimmt er eine Neubestimmung ebendieser vor, womit es ihm gelingt, das emotionale Empfinden aus dem Bereich des rein Subjektiven zu befreien.[941] In Anlehnung an Merleau-Ponty kann hierbei von einem Raum der Zwischenleiblichkeit gesprochen werden, in dem sich Fremdes und Eigenes untrennbar miteinander verflechten. Das Fremde wird dabei als etwas charakterisiert, das nicht zu mir gehört und, indem es sich von mir unterscheidet, in der Lage ist, mich bzw. mein leibliches Selbst zu affizieren.[942] „Indem wir durch Dinge und Menschen affiziert werden, nehmen wir ihren Anspruch auf und geben ihnen einen Sinn, der nicht nur in uns wurzelt."[943] Eine solche Fremderfahrung, bei der ein „Erkennen des Eigenen im Fremden und des Fremden im Eigenen"[944] stattfinde, bildet für Waldenfels schließlich den Ausgangspunkt und zugleich den Motor neuer Sinnbildungsprozesse.[945]

Dass der menschliche Leib zugleich „sehend und sichtbar" ist und ebenso durch die Eindrücke der Welt „berührend und berührt" werden kann, führt den Phänomenologen schließlich zu der Annahme, dass wir nicht nur auf die Dinge unserer Welt „blicken", sondern dass diese ihrerseits in der Lage sind, uns „anzublicken".[946] „Sehender und Gesehener fallen vielmehr zusammen."[947] Für das Verhältnis von Bild und Betrachter*in ergibt sich daraus Folgendes:

> Unser Verhältnis zu Bildern partizipiert an dem Umstand, dass wir soziale Wesen sind, und zwar genau deshalb, weil die Form dieser unserer Sozialität verwurzelt ist im Wechselverhältnis von Blicken/Angeblicktwerden. Eine Beziehung, angesiedelt in der Domäne des Zwischenmenschlichen, wird somit auf das Verhältnis von Bild und Betrachter übertragen, die dabei nicht länger Werk bzw. Objekt und Betrachter bzw. Subjekt bleiben, sondern in ein ›Interaktionsverhältnis‹ treten.[948]

Diese Überlegungen bestätigen die eingangs formulierte Annahme, dass Bild und Betrachter*in in einer ähnlichen Weise interagieren wie der Mensch mit seiner Umwelt. Die deutsche Philosophin Sybille Krämer erläutert dieses Interaktionsverhältnis genauer und führt aus, dass das, was uns anblickt, der reinen Sichtbarkeit entzogen bleibt. Dafür ermögliche die taktile Dimension des Sehens, dass wir das, was wir nicht sehen jedoch spüren können. Insofern stelle das Bild als ein Körper, der „einen anderen Körper anblickt, berührt und ergreift"[949], mehr als die reine Sichtbarkeit dar, was die Paradoxie des Unsichtbaren in der Sichtbarkeit des Bildes erkläre.[950]

Um den Sinn des Unsichtbaren zu erfahren, seien allerdings zwei notwenige Bedingungen erforderlich:

> Die Sichtbarkeit muss das Medium sein, in dem sich das Unsichtbare selbst manifestiert. Zweitens muss sich der Betrachter dem Werk mit einer angemessenen Einstellung und Disposition nähern […]. Die Verantwortung des Betrachters besteht mit Blick auf jedes Kunstwerk, aber insbesondere auch hinsichtlich jener Werke, die einen unsichtbaren oder spirituellen Inhalt beanspruchen, in der Interpretation des Werks. Die Kunstwerke selbst verlangen diese Interpretation […]. Inhalt und Struktur ähneln einem Blick, der dasjenige, was in einem Bild eingeschlossen ist, nach außen zugänglich macht und aufschließt.[951]

Der amerikanische Philosoph und Phänomenologe John Brough unterscheidet hierbei zwischen einem „logisch vermittelten Sehen-in", bei dem die Bedeutung in der Bildlichkeit verkörpert und mitunter durch das Wissen des Betrachters generiert wird und dem sog. „Symbolbewusstsein", bei dem die Bedeutung außerhalb des Sichtbaren liegt und den Betrachter zu einer bestimmten Erfahrung motiviert.[952] Am Beispiel der Malerei Mark Rothkos, der den sinnlichen Aspekt seiner Werke sowie die Tatsache betont, dass seine Bilder nicht als bloße Abstraktionen zu verstehen sind, zeigt Brough auf, wie durch die piktoralen Mittel tiefsinnige Inhalte zum Ausdruck gebracht werden können.[953] Sie seien eine „natürliche Repräsentation und Ausdruck eines Themas, das im Titel angedeutet

[939] Bernhard Waldenfels: Das Unsichtbare dieser Welt oder: Was sich dem Blick entzieht. In: Bernet, Rudolf/Kapust, Antje (Hrsg.): Die Sichtbarkeit des Unsichtbaren. München 2009, S. 11-28, hier 22; Vgl. Jörg Sternagel: Pathos des Leibes: Phänomenologie ästhetischer Praxis. Zürich 2016, S. 29
[940] Waldenfels zit. n. Sternagel (2016), S. 29
[941] Vgl. Bernhard Waldenfels (2010a), S. 318ff.
[942] Vgl. Sternagel (2016), S. 30, S. 32
[943] Krenn (2016), S. 27
[944] Ebd., S. 21
[945] Vgl. ebd., S. 21
[946] Vgl. Merleau-Ponty (1986), S. 163ff., S. 309, S. 314; Vgl. Waldenfels (2010b), S. 45ff.; Vgl. Waldenfels (2010a), S. 150ff.; Zur Bedeutung des „Blickes" aus kunstgeschichtlicher Sicht siehe Alfred Neumeyer: Der Blick aus dem Bilde. Berlin 1964
[947] Waldenfels (2010a), S. 150
[948] Sybille Krämer: Gibt es eine Performanz des Bildlichen? Reflexion über ›Blickakte‹. In: Schwarte, Ludger (Hrsg.): Bild-Performanz. München 2011, S. 62-89, hier S. 70f.
[949] Ebd., S. 79
[950] Vgl. ebd., S. 77ff.
[951] Vgl. John Brough: Das Spiel des Sichtbaren und Unsichtbaren im Kunstwerk. In: Bernet, Rudolf/Kapust, Antje (Hrsg.): Die Sichtbarkeit des Unsichtbaren. München 2009, 191-212, hier S. 199f.
[952] Vgl. ebd., S. 202f., S. 209f.
[953] Vgl. ebd., S. 209

wird."[954] Indem die sichtbaren Bestandteile des Bildes über die Tiefe des Leibes zugänglich gemacht werden und bei dem*der Betrachter*in eine bestimmte atmosphärische Wirkung[955] oder Stimmung hervorrufen, werde diese*r zu einer Erfahrung motiviert, die in der Struktur des Werkes bereits angelegt sei, signifikante Überschüsse[956] enthalte und das Unsichtbare im Sichtbaren offenbare.[957] Ein solches Interaktionsverhältnis evoziere schließlich eine bestimmte, dem Anspruch des Kunstwerks gerecht werdende und zu verantwortende Art des Antwortens.[958]

2.3.3 Kognitionspsychologie und Neurowissenschaften: Die Entdeckung der Spiegelneuronen

Im kognitionspsychologischen und neurowissenschaftlichen Bereich sind es vor allem der Vittorio Gallese (Neurowissenschaftler) und David Freedberg (Kunsthistoriker), die die Rolle der sensomotorischen Aktivität für die Empathie und Emotionen bei der Betrachtung eines Gemäldes näher untersucht haben.[959]

In seinem Buch The Power of Image (1989)[960] verweist Freedberg auf das zeit- und kulturunabhängige Berührungspotential von Bildern, das sich auf kognitiver und auf emotionaler Ebene äußere. Die Bildwirkung versteht er dabei nicht nur als

[954] Rothko zit. n. Brough (2009), S. 209
[955] Auf die Bedeutung des Atmosphärischen wird insbesondere von Gernot Böhme in seinen Essays zur neuen Ästhetik (2014) aufmerksam gemacht. Mit dem Begriff der Atmosphäre beschreibt er etwas „Unbestimmtes, schwer Sagbares" (Böhme (2014), S. 21) und rational nicht Fassbares, das uns leiblich affiziert und eine bestimmte Grundstimmung in uns auslöst. (Vgl. ebd., S. 21f.; Zur Erläuterung siehe Anmerkung 788)
[956] Der Begriff wurde von Antje Kapust übernommen und verweist darauf, dass die aktuelle Wahrnehmung schon immer mehr als sich selbst enthält. (Vgl. Antje Kapust: Kunst im Zeichen signifikanter Überschüsse. In: Kapust, Antje/Waldenfels, Bernhard (Hrsg.): Kunst. Bild. Wahrnehmung. Blick: Merleau-Ponty zum Hundertsten. Paderborn/München 2010, S. 7-28, hier S. 11)
[957] Vgl. Brough (2009), S. 210; Brough merkt jedoch abschließend an, dass nicht alle ungegenständlichen Werke den Anspruch erheben, dass ihren Bildern eine Bedeutung innewohnt. Hierbei bezieht er sich auf Frank Stella, für den „(n)ur dasjenige […] anwesend [ist], was auch gesehen werden kann." (Stella zit. n. Brough (2009), S. 210) Darüber hinaus verweist er auf die Kulturabhängigkeit des Ergriffenseins sowie auf die Tatsache, dass auch persönliche Einstellungen und Erfahrungen den Bedeutungsgehalt eines Kunstwerks beeinflussen. (Vgl. ebd., S. 211f.); Siehe hierzu exemplarisch auch die phänomenologische Beschreibung der Erfahrungsvollzüge Bill Violas in der Begegnung mit der Malerei des 15. Jahrhunderts (vgl. Viola (2004), S. 272 f.) oder die Begegnung Antje Kapusts mit einem ungegenständlichen Werk, die sie in ihrer Einführung zu Kunst. Bild. Wahrnehmung. Blick. Merleau-Ponty zum Hundertsten auf phänomenologischer Grundlage zu beschreiben versucht (vgl. Kapust (2010), S. 13 ff.); Siehe auch Kapitel II.2.6
[958] Vgl. Bernhard Waldenfels: Schwerpunktbeitrag: Aufmerken auf das Fremde. In: fiph-Journal H. 18/2011, S. 1-5, hier S. 2f.
[959] Vgl. Freedberg/Gallese (2007)
[960] David Freedberg: The Power of Images. Studies in the History and Theory of Response. Chicago 1989

psychologisches, sondern als anthropologisches Phänomen. Indem er davon ausgeht, dass sich die Reaktionen auf Bilder nicht wesentlich von den Reaktionen auf die Realität unterscheidet, argumentiert er gegen kunstwissenschaftliche Positionen, die Bilder aufgrund ihres repräsentativen Charakters von der übrigen, nicht-symbolischen Welt trennen und platziert sie unter die Dinge des Lebens.[961] Die Nivellierung der ikonischen Differenz – ein Grundkontrast, der nach Gottfried Boehm jedem Bild inhärent ist[962] – führt Freedberg zu der These, dass das Anschauen von Bildern keine rein ästhetische Handlung darstellt. Vielmehr sei die ästhetische Perspektive nur eine von vielen Möglichkeiten, ein Bild zu betrachten. Im Rahmen der Untersuchung dieser Reaktionsweisen verwendet er die Begriffe „Reaktion" und „Widerfahrnis", die den Handlungscharakter des Bildes betonen und eine Ambivalenz des Bildsehens zum Ausdruck bringen: Einerseits erfordere das Sehen eine gewisse Distanz zum Bild, andererseits werde der Betrachter durch eine körperliche Wechselwirkung, durch ein emotionales Berührt- und Ergriffenwerden, unmittelbar angesprochen.[963]

Diesen emotionalen Aspekt der Bildwahrnehmung führen Freedberg und Gallese nun auf bestimmte neurophysiologische Prozesse zurück. Im Zentrum ihrer Argumentation stehen die sogenannten Spiegelneuronen, die ein empathisches Verstehen ermöglichen die Wirkungsweisen von Bildern maßgeblich beeinflussen.[964] Die Autoren erläutern, dass es sich bei den Spiegelneuronen um spezialisierte (angeborene) Nervenzellen im Gehirn handelt, die bereits wenige Tage nach der Geburt in der Lage sind, Spiegelung von Gefühlen und Stimmungen anderer Menschen vorzunehmen. Diese Simulation sei ein verkörperter Mechanismus, der – zusätzlich zur Kognition und unabhängig von subjektiven Faktoren – das Mitfühlen und Verstehen von Gefühlen, Handlungen und Reizen ermögliche und sowohl bei der Wahrnehmung alltäglicher Objekte als auch bei der Wahrnehmung (ungegenständlicher) Kunstwerke wirksam werde. Eine ihrer zentralen Annahmen besteht nun darin, dass neben konkreten Bildinhalten auch formale Faktoren dazu in der Lage sind, starke emotionale Reaktionen hervorzurufen. An Jackson Pollocks Drippings zeigen sie auf, dass die Farbspuren – als zielgerichtete Gesten – die Spuren des menschlichen Eingriffs sichtbar machen. Indem die Spiegelneuronen dem Gehirn durch das Betrachten des Gemäldes suggerieren, man habe diese Malhandlung selbst ausgeführt, werde der*die Betrachter*in in die Lage versetzt werde, den

[961] Vgl. Krämer (2011), S. 74-76
[962] Vgl. Boehm (1995), S. 29ff.
[963] Vgl. Krämer (2011), S. 74-76
[964] Freedberg/Gallese (2007)

Malprozess imaginativ nachzuvollziehen und die künstlerische Intention – unabhängig von historischen oder kulturellen Faktoren – empathisch zu verstehen.[965]

2.3.4 Kunstgeschichte und Philosophie: Bildakt und Verkörperung

Im Gegensatz zu klassischen Ansätzen der Bildwissenschaft, die häufig die Subjektivität der Betrachtenden betonen und dem Bild als Abbild eine sprachunterstützende Funktion zuschreiben[966], hebt die „Theorie des Bildakts" die aktive Rolle und Wirkkraft des Bildes hervor. Ihrer Theorie zufolge seien Bilder keine bloßen Reproduktionen der Wirklichkeit, vielmehr entfalte sich die bildlich-visuelle Logik durch den Bildakt selbst.[967] Zu ihren Hauptvertretern gehört insbesondere die Kolleg-Forschergruppe Bildakt und Verkörperung, die seit über einem Jahrzehnt einen bildbezogenen, interdisziplinären Ansatz verfolgt, der sich einerseits auf die von Horst Bredekamp entwickelte Theorie des Bildakts[968] und andererseits auf die von John Michael Krois begründete Verkörperungstheorie[969] stützt und die besonderen Formen von Bildern, das Phänomen ihrer Lebendigkeit und die Substitution von Körper und Bild näher untersucht.[970] Eine Grundannahme besteht dabei darin, „dass die gestaltete, zum Bild gewordene Umwelt nicht allein konstruktiv aufgeschlossen werden kann, sondern ihre unableitbaren und unvorhersehbaren Impulse auf die Rezipienten zurückwirken"[971], sodass ein

[965] Vgl. Freedberg/Gallese (2007); Die fehlenden empirischen Belege, die 2007 noch ausstanden, lieferten die Autoren mit einer Studie zur motorischen Resonanz aus dem Jahr 2012. In dieser Untersuchung konnten sie am Beispiel von Lucio Fontanas Concetto spaziale zeigen, inwiefern die Bewegungserfahrung als Reaktion auf die manifeste Spur einer Geste bzw. der Faktur des Werks im Verstehensprozess eine Rolle spielt. (Vgl. M. Alessandra Umilta u.a.: Abstract art and cortical motor activation: an EEG study (2012) (https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3499799/, letzter Zugriff: 23.07.2024))

[966] Vgl. Gesellschaft für interdisziplinäre Bildwissenschaft, Uni Tübingen: Glossar, Bildakt-Theorie (http://www.gib.uni-tuebingen.de/netzwerk/glossar/index.php?title=Bildakt-Theorie; letzter Zugriff: 18.07.2023)

[967] Vgl. Bildakt und Verkörperung: „Zielsetzungen" (http://bildakt-verkoerperung.de/zielsetzungen/; letzter Zugriff: 14.02.2023)

[968] Siehe hierzu bspw. Horst Bredekamp: Theorie des Bildakts. Berlin 2010

[969] Siehe hierzu bspw. John Michael Krois: Bildkörper und Körperschema. Schriften zur Verkörperungstheorie ikonischer Formen. Hrsg. von Bredekamp, Horst/Lauschke, Marion. Berlin 2011

[970] Vgl. Bildakt und Verkörperung: „Kolleg" (http://bildakt-verkoerperung.de/kolleg/; letzter Zugriff: 14.02.2023); „Bildakte und Bilder allgemein lassen sich – so die Arbeitshypothese – erst dann vollständig erklären, wenn ihre Form und Lebendigkeit, ihre Fähigkeit anderes zu vertreten und gegenstandslose Stimmungen darzustellen, auf der Basis einer Verkörperungstheorie untersucht werden. Dafür ist die Verbindung von historischer Bildwissenschaft mit Forschungsansätzen der Verkörperungstheorie in der Philosophie und der Kognitionswissenschaft unabdingbar." (Bildakt und Verkörperung: „Zielsetzungen" (http://bildakt-verkoerperung.de/zielsetzungen/; letzter Zugriff; 14.03.2023))

[971] Horst Bredekamp u.a.: Editorial. In: Lauschke, Marion/Schneider, Pablo (Hrsg.): 23 Manifeste zu Bildakt und Verkörperung. Berlin/Boston 2018, S. VII-IX, hier S. VII

wechselseitiges Verhältnis zwischen dem Bild und der Antwort des Betrachters entsteht, das zur Konstitution kognitiver Systeme einen Beitrag leistet.[972] In diesem Zusammenhang knüpft die Kolleg-Forschergruppe an den verkörperungstheoretischen Ansatz des Enaktivismus[973] an und überträgt diesen auf die bildnerischen Tätigkeiten und Verfahren. Zu den weiterführenden Thesen gehört außerdem, „dass in jeder Bilderkennung die Augen nicht als Wahrnehmungsorgan isoliert werden können, sondern dass der gesamte Körper wahrnimmt."[974]

Horst Bredekamp: Die Theorie des Bildakts

In seiner Theorie des Bildakts unternimmt Horst Bredekamp den Versuch, den Status von Bildern neu zu bestimmen. Dazu entwickelt er Grundkategorien des Bildakts, die die aktive Rolle von Bildern im Prozess der Realitätsbildung erfassen und über den repräsentativen Charakter im Sinne der platonischen imitatio – also eines subjektiv vermittelten Abbildes der Wirklichkeit – sowie über die moderne Auffassung von Bildautonomie hinausgehen.[975] Unter Bildakt versteht Bredekamp eine Sonderform des Sprechakts, die eine „Wirkung auf das Empfinden, Denken und Handeln" auslöst und „aus der Eigenkraft des Bildes und der Resonanz mit dem Gegenüber entsteht."[976] Am Beispiel des Faustkeils zeigt er, wie ein funktionaler Gegenstand durch den Eingriff in die Naturform zum ästhetischen Objekt werden kann. Laut Bredekamp interagieren Material und Form mit dem Menschen, sodass diese Wechselwirkung nicht nur das gestaltete Objekt prägt, sondern auch den Gestaltenden selbst. Dadurch entstehe eine spezifische Form der Erkenntnis.[977] Diese Dynamik führt Bredekamp auf eine in der Form selbst liegende Kraft zurück, die er im Anschluss an Leibniz als potentia[978], als ein „allgemeines

[972] Bildakt und Verkörperung: „Zielsetzungen" (http://bildakt-verkoerperung.de/zielsetzungen/; letzter Zugriff: 14.02.2023)

[973] Siehe Kapitel II.2.2

[974] Bildakt und Verkörperung: „Zielsetzungen" (http://bildakt-verkoerperung.de/zielsetzungen/; letzter Zugriff: 14.02.2023)

[975] Vgl. Ulrike Feist/Markus Rath: Et in imagine ego – Einführung. In: Bredekamp, Horst/Feist, Ulrike (Hrsg.): Et in imagine ego. Facetten von Bildakt und Verkörperung. Festgabe für Horst Bredekamp. Berlin 2012, S. IX-XIV, hier S. IXf.

[976] Horst Bredekamp: Bildakt. In: Lauschke, Marion/Schneider, Pablo (Hrsg.): 23 Manifeste zu Bildakt und Verkörperung. Berlin/Boston 2018, S. 25-33, hier S. 25; Zur Definition des Bildakts siehe vor allem Bredekamp (2010), S. 51ff.

[977] Vgl. Bredekamp (2010), S. 27ff.

[978] Vgl. ebd., S. 55

Prinzip der Natur“[979], versteht und im intrinsischen Bildakt[980] verwirklicht sieht.[981] Mit Letzterem verweist er auf die Qualität und die Autonomie der gestalteten Form, das heißt auf wesentliche „Elemente des Bildes, vom Punkt über die Farbe bis zur Raumgestalt und von figürlichen Motiven bis zur Abstraktion“[982], die dem Gegenüber eine „körperschematisch bedingte Reflexion seiner selbst“[983] ermöglichen. Ein anschauliches Beispiel biete Alexander Cozens’ nichtintentionales Verfahren des Blottings, bei dem die Farbe und der Malgrund ein Eigenleben entfalten und „den Künstler zum Organ einer von ihm unabhängigen Formkraft werden“[984] lassen.[985] Bredekamp beschreibt dies als ein „Ausagieren von Kräften“, „die durch den Künstler hindurchgehen“[986], sodass die „Schöpfung selbst zum Medium des Bildakts wird.“[987]

Jörg Fingerhut und Marion Lauschke: Zur (leiblichen) Interaktion mit Artefakten

Neben den beiden Gründungsmitgliedern sind insbesondere Jörg Fingerhut und Marion Lauschke zu nennen, die in ihren Beiträgen das ungegenständliche Element näher betrachten und sich schwerpunktmäßig der Frage widmen, wie die Lebendigkeit ungegenständlicher Bilder entsteht und inwiefern die Körperlichkeit des Menschen an der Bildwirkung beteiligt ist.[988]

[979] Bredekamp (2018), S. 21
[980] Vgl. Bredekamp (2010), S. 231-306
[981] Bredekamp unterscheidet in seiner Theorie zwischen drei verschiedenen Sphären, die dem Bild eine besondere Wirkmacht zusprechen: dem schematischen („Assimilation von Bild und Körper“), dem substitutiven („Austausch zwischen Körper und Bild“) und dem intrinsischen Bildakt („Autonomie der Form“). (Vgl. Bredekamp (2018), S. 26ff.; Zur umfassenden Theorie siehe Bredekamp (2010))
[982] Bredekamp (2018), S. 28
[983] Ebd.; Wolfgang Schäffner betont vor allem die Materialität des Bildes und die damit verbundene neue Vorstellung von Materialien, von Artefakten ebenso wie von Naturobjekten, die als aktives und codiertes Material verstanden werden und selbst agieren können. (Vgl. Wolfgang Schäffner: Active Matter. In: Lauschke, Marion/Schneider, Pablo (Hrsg.): 23 Manifeste zu Bildakt und Verkörperung. Berlin/Boston 2018, S. 1-9)
[984] Bredekamp (2010), S. 268
[985] Vgl. ebd., S. 268ff.; Diese Überlegungen werden durch den in Kapitel II.1.2 dargestellten Topos „Verkörperung: Prozesshaftigkeit und Materialität“ gestützt. Hier wird gezeigt, wie Künstler*innen in einem Pathos-Response-Geschehen mit dem Material interagieren.
[986] Bredekamp (2010), S. 270
[987] Ebd.
[988] Vgl. Fingerhut (2018); Vgl. Jörg Fingerhut: Das Bild, dein Freund. Der fühlende und der sehende Körper in der enaktiven Bildwahrnehmung. In: Et in imagine ego. Facetten von Bildakt und Verkörperung. Festgabe für Horst Bredekamp. Berlin 2012, S. 177-198; Vgl. Marion Lauschke: Motorische Resonanz. In: Lauschke, Marion/Schneider, Pablo (Hrsg.): 23 Manifeste zu Bildakt und Verkörperung. Berlin/Boston 2018, S. 127-132; Vgl. Marion Lauschke: Zur Interaktion mit Artefakten. In: Walz-Pawlita, Susanne u.a. (Hrsg.): Körper-Sprachen. Gießen 2016, S. 36-57

Fingerhut hebt in diesem Kontext hervor, dass die Verkörperung[989] in Artefakten nicht unabhängig vom menschlichen Geist gedacht werden kann:[990] Einerseits sei der Mensch als homo depictor in der Lage, denkend und handelnd Artefakte zu erschaffen und seine Umwelt auf diese Weise aktiv mitzugestalten, andererseits treten uns die Artefakte als „geschaffene Eigenkörper“[991] entgegen und nehmen durch ihre eigenständige Wirkmacht Einfluss auf den Menschen.[992] Um die emotionale Ausdruckswahrnehmung zu erklären, greift Fingerhut in „Das Bild, dein Freund“[993] auf verschiedene Bildbeispiele zurück. Daran zeigt er, dass nicht nur das Bildmotiv, sondern auch die nicht-figürlichen Elemente, die sichtbaren Gesten der Ausführung und der Umgang mit dem Material – etwa der Farbauftrag – für die Wirkungsweisen entscheidend sind.[994] Zur Erläuterung stützt er sich sowohl auf die Empathie-Literatur des 19. Jahrhunderts als auch auf die Spiegelneuronen-Theorie der neurowissenschaftlichen Forschung.[995] Im Gegensatz zu Freedberg und Gallese, die die emotionale Wirkkraft mit der inneren Imitation bzw. Simulation des Gesehenen begründen, entwickelt Fingerhut jedoch unter Rückgriff auf Shaun Gallagher eine alternative Interpretation der Spiegelneuronen-Theorie. Diese stellt „die direkte Wahrnehmung der Handlungsmöglichkeiten in der jeweiligen Situation“ in den Vordergrund, also eine „Wahrnehmung der Angebote zu Anschlusshandlungen“[996], womit die körperliche Aktivität des*der Betrachters*Betrachterin hervorgehoben wird.[997] Bildoberfläche und dargestellte Szene (Inhalt) seien als perzeptuelle Elemente zwar gleichermaßen am Wahrnehmungserlebnis beteiligt, werden aber unabhängig voneinander durch zwei verschiedene Pfade im visuellen Cortex – den ventralen und den dorsalen Pfad – verarbeitet.[998] Zudem gebe es einen Zusammenhang zwischen den

[989] Das Konzept der Verkörperung beschreibt „die Aktivierung oder Fixierung eines Bedeutungsgehalts in einem Medium.“ (Fingerhut (2018), S. 184)
[990] Als vier zentrale Merkmale des menschlichen Geistes nennt Fingerhut erstens seine Körpergebundenheit, zweitens die „Ausdehnung der Realisierungsbasis mentaler Zustände auf Hilfsmittel außerhalb des Körpers“, drittens „die Charakterisierung des Geistigen als hervorbringende Aktivität“ und viertens die Eingebettetheit des Körpers „in eine strukturierte Umwelt.“ (Ebd., S. 185)
[991] Ebd., S. 189
[992] Vgl. ebd.
[993] Fingerhut (2012), S. 177-198
[994] Vgl. ebd., S. 179
[995] Vgl. ebd., S. 181; Zur Theorie der Spiegelneuronen siehe Kapitel II.2.3.3
[996] Ebd., S. 186
[997] Vgl. ebd.; Zur Kritik an Freedberg und Gallese siehe auch Shaun Gallagher: Aesthetics and Kinaesthetics. In: Bredekamp, Horst/ Krois, John Michael (Hrsg.): Sehen und Handeln. Berlin 2011, S. 99-113
[998] Vgl. ebd., S. 188; Bei der sog. „Zwei-Pfade-Theorie des Sehens“ wird davon ausgegangen, dass der vertrale Pfad die Verarbeitung von Informationen der Umwelt zur Objekterkennung steuert, während der dorsale Pfad Informationen zu Bewegung und Handlungen sowie zur Versicherung der Körperlichkeit weitgehend

„unmittelbaren Einflüssen auf unbewusste körperliche Prozesse“[999] und den kontextabhängigen Faktoren, die das kognitive System durch Lernen und Erfahrung erweitern und das phänomenale Erlebnis beeinflussen.[1000] Im Sinne der enaktivistischen Wahrnehmungstheorie erklärt er die Bildwahrnehmung damit als ganzheitliche Interaktion, die mit eigener körperlicher Aktivität, mit individuellen Vorstellungen und Erwartungen verbunden und von kulturellen und sozialen Strukturen geprägt ist.[1001] Insofern gelingt es Fingerhut, auf Grundlage der allgemeinen Forschung zur verkörperten Wahrnehmung einen Zugang zur Bilderfahrung zu entwickeln, der „die neurobiologischen Erkenntnisse der Empathieforschung und kognitiven Neurowissenschaften in eine allgemeine Theorie menschlicher Aktivitäten“ einbettet und diese mit „Theorien der Kultur, des Kontextes und der Umwelt“[1002] in Bezug setzt.

Mit dem Begriff der motorischen Resonanz, der sich auf „Aufbau von Bewegungsdispositionen sowie die unwillkürliche Bewegung im Prozess der Verarbeitung sinnlicher Reize“[1003] bezieht und „die propriozeptive[1004] Wahrnehmung von Mitbewegung als intrapersonale Resonanz“[1005] mit einschließt, versucht Marion Lauschke, die für das Verstehen der ungegenständlichen Elemente im Bild essentielle Eigenbewegung des Betrachters greifbar zu machen. Auch sie positioniert sich gegen das Repräsentationsparadigma und geht davon aus, dass (ungegenständliche) Bilder ihre spezifische Bildwirkung durch eine Aktivierungspotenz entfalten, die sich in körperlichen Reaktionen leiblich spürbar äußert.[1006] Neben den wegweisenden Positionen Heinrich Wölfflins und Robert Vischers[1007] bezieht sich die Autorin auf den Pionier der angewandten und experimentellen Psychologie, Hugo Münsterberg, der im Gegensatz zum klassischen Reiz-Reaktionsschema die Annahme einer direkten Weiterleitung

unbewusst verarbeitet. (Vgl. Melvyn A. Goodale/A. David Milner: Separate visual pathways for perception and action. In: Trends in Neuroscience, 15(1)/1992, S. 20-25)

[999] Fingerhut (2012), S. 184

[1000] Vgl. ebd., S. 194ff.

[1001] Vgl. ebd., S. 196f.

[1002] Ebd., S. 179

[1003] Lauschke (2018), S. 127

[1004] „Propriozeption bezeichnete Wahrnehmung von Lage und Bewegung des eigenen Körpers im Raum über den Gleichgewichtssinn, die Rezeptoren der Muskeln, Gelenke, Sehnen und Faszien.“ (Lauschke (2016), S. 37, hier Anmerkung 3)

[1005] Ebd.; Lauschke geht davon aus, dass die Wahrnehmung von Bewegung nur vor dem Hintergrund der Propriozeption zu erklären ist: „Ästhetische Qualitäten eines exterozeptiv wahrgenommenen Artefaktes stellen sich dem Bewusstsein in einem ›bewegten‹ Nachvollzug ein, der körperlich-motorischer Art ist.“ (Wohler zit. n. Lauschke (2016), S. 37f., Anmerkung 3)

[1006] Vgl. Lauschke (2016), S. 37ff.

[1007] Siehe Kapitel II.2.3.1

visueller Reize an den motorischen Apparat vertritt.[1008] Lauschke weist darauf hin, dass dieses Phänomen, als „wesentliche[r] Bestandteil des Wahrnehmungs- und Denkaktes“[1009], in der Weiterentwicklung und Vertiefung der Einfühlungsästhetik bereits 1912 von dem Wahrnehmungspsychologen Otto Müller-Freienfels als motorischen Resonanz bezeichnet wurde. Dieser betont die Bedeutung der physiologisch-motorischen Prozesse und das damit einhergehende kinästhetische Erleben „sowohl für das geistige Ergreifen des Kunstwerkes wie für die Gefühlsresonanz dieses Erlebens.“[1010] Die Gefühlsresonanz basiere auf verschiedenen, im Alltag oft unbewusst wahrgenommenen körperlichen Reaktionen[1011], bei denen zwischen Auffassungsbewegungen (z.B. die Akkommodation des Auges), Anpassungsbewegungen (z.B. die Gleichgewichtsanpassung in Relation zur Reizquelle), Nachahmungs-/Imitationsbewegungen sowie Ableitungsbewegungen (z.B. Lachen, Weinen, Erschauern) unterschieden werden könne.[1012]

Ebenso wie Fingerhut plädiert also auch Lauschke dafür, unter motorischer Resonanz nicht nur die Spiegelung oder Simulation des Wahrgenommenen bzw. die Imitationen der Bewegungen des*der Künstlers*Künstlerin, sondern auch die Eigenbewegung und Bewegungsempfindung des*der Betrachters*Betrachterin – als Ergebnis der Interaktion zwischen Werk und Betrachter*in[1013] – zu verstehen. Während Fingerhut auf die Kontextabhängigkeit der Resonanzprozesse aufmerksam macht, können diese mit Lauschke unter Rückbezug auf Müller-Freienfels nun weiter spezifiziert werden. Damit gelingt es beiden Autoren, die klassische Abbildtheorie zu überwinden und die Wahrnehmungs- und Wirkungsweisen der ungegenständlichen Elemente im Bild zu erfassen.

2.4 Konsequenzen für die Gestaltungspraxis

In Bezug auf die interdisziplinäre Forschung zur Verkörperung ist es in den vorherigen Kapiteln gelungen, die Wahrnehmungs- und Wirkungsweisen der ungegenständlichen Elemente der Malerei aus anthropologischer Sicht zu begründen. Das Hauptaugenmerk lag dabei vor allem auf wahrnehmungs- bzw. bildtheoretischen Ansätzen, wobei sich

[1008] Vgl. Lauschke (2016), S. 40f.

[1009] Müller-Freienfels zit. n. Lauschke (2016), S. 41

[1010] Ebd., S. 42

[1011] Vgl. Lauschke (2016), S. 42f.

[1012] Vgl. ebd., S. 42f.

[1013] Vgl. ebd., S. 52f.

Letztere primär der Bildrezeption gewidmet haben. Daher geht es in diesem Kapitel nun um die Frage, welche Konsequenzen sich für die Gestaltungspraxis des ungegenständlichen Malens daraus ergeben und wie es dem Menschen bzw. dem*der Künstler*in gelingt, ein bestimmtes Weltverhältnis, domänenspezifische ganzheitliche, sinnliche und leibliche Erfahrungen mit formal-gestalterischen Mitteln zum Ausdruck zu bringen und für Andere sichtbar und erfahrbar zu machen. Zudem muss geklärt werden, wie sich das Resonanzverhältnis zwischen dem entstehenden Werk und dem*der Künstler*in konkret gestaltet und inwiefern sich der Prozess des Bildwerdens beim ungegenständlichen Malen auf den inhaltlichen Ausdrucksgehalt des Werkes auswirkt. Das Ziel besteht darin, im Anschluss an diese Fragen, in Kapitel III und IV die (Bildungs-) Potentiale und (didaktische) Konsequenzen für den Umgang mit ungegenständlicher Malerei im Kunstunterricht aufzeigen zu können.

Im Vorhergehenden wurde der Leib als Medium der Welt- und Bilderfahrung ausführlich behandelt. Doch wie gelangt ein*e Künstler*in von der Welterfahrung zum Bild? Merleau-Pontys vielfach zitierte Aussage, der Maler bzw. die Malerin leihe der Welt seinen Leib und verwandle sie in Malerei[1014] legt nahe, dass der Leib zugleich als Empfindungs- und Ausdrucksorgan fungiert.[1015] Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die Hand im Prozess des Malens die Funktion übernimmt, bestimmte Wahrnehmungseindrücke, „angefangen bei der kleinsten Wahrnehmung, die sich zur Malerei und zur Kunst erweitert“[1016], für das Auge sichtbar zu machen. Um zu veranschaulichen, dass es sich beim Malen keinesfalls um einen einseitig geistigen Akt, sondern um eine „responsive Herausforderung“[1017] handelt, die in der chiastischen Struktur von Sehendem und Sichtbaren angelegt ist, bedient sich der Phänomenologe der weiter oben bereits erläuterten „Blick-Metapher“, dem Angeblicktwerden der Dinge, als Ursprung und „Inspiration“[1018] des Malens. Waldenfels führt weiter aus, dass dies jedoch nicht bedeutet, dass „die Malerei den Anblick zum Gegenstand hat, als würde sie ein

[1014] Vgl. Merleau-Ponty (2003b), S. 278
[1015] Die Ausführungen zu Bildakt und Verkörperung haben bereits gezeigt, dass der Leib mit seinen Bewegungen maßgeblich an der Bildherstellung beteiligt ist und dass diese Bewegungen als manifeste Spur der Gesten im Werk verkörpert werden; Siehe Kapitel II.2.3.4
[1016] Merleau-Ponty (1986), S. 102
[1017] Laner (2016), S. 386
[1018] „Das, was man Inspiration nennt, sollte wörtlich genommen werden: Es gibt tatsächlich eine Inspiration und Expiration des Seins, ein Atmen im Sein, eine Aktion und Passion, die so wenig voneinander zu unterscheiden sind, daß man nicht mehr weiß, wer sieht und wer gesehen wird, wer malt und wer gemalt wird.“ (Merleu-Ponty (2003b), S. 286)

Gesicht abmalen, sondern sich im Anblick der Dinge vollzieht.“[1019] „Der Maler lebt in der Faszination. Seine ureigensten Handlungen […] scheinen für ihn aus den Dingen selbst hervorzugehen […]. Zwischen ihm und dem Sichtbaren kehren sich die Rollen unweigerlich um.“[1020] Auch die Gestaltungspraxis des ungegenständlichen Malens kann damit als Antwortversuch auf das Erfasstwerden und Angesprochensein der Dinge – als ein Pathos-Response-Geschehen (Waldenfels) – verstanden werden.[1021] Das Malen bringe leibsinnliche Erfahrungen ins Bild, die ohne diesen Akt unsichtbar bleiben würden. Merleau-Ponty nennt dies die „Paradoxie des Ausdrucks“: eine Übersetzung ohne Urtext, die von den ungegenständlichen Maler*innen beispielhaft vor Augen geführt wird.[1022] Erst in diesem Prozess offenbare sich der Sinn, der nach Merleau-Ponty niemals als fertige Vorlage bereits vorab vorliegt.[1023]

Böhme führt diese Überlegungen im Zusammenhang mit dem Erzeugen einer bestimmten Atmosphäre weiter aus.[1024] „Sie (Atmosphären) sind nicht nur etwas, das man spürt, sondern etwas, das durch bewußte, durchaus dingliche Konstellationen erzeugt werden kann.“[1025] Paradigmatisch verweist er auf die Kunst des Bühnenbildes, die durch das Arrangement von Gegenständen, Raumanordnungen, Licht und Ton ein bestimmtes Klima erzeuge und den Raum in eine bestimmte Grundstimmung versetze.[1026] Dabei geht er davon aus, dass die Kenntnis und Bewusstheit der bildnerischen Mittel nicht nur dabei helfe, Eigenschaften und Bilder in ihrer atmosphärischen Wirkung zu verstehen, sondern diese eben auch zu erzeugen und hervorzurufen.[1027] Zwischen leiblicher Raumerfahrung und Bildgestaltung unterscheidet er insofern, als dass das Bild nur indirekt das Atmosphärische eines Raumes verkörpere, indem sich der Künstler ebensolcher Elemente bedient, die für das Erzeugen einer Atmosphäre relevant sind.[1028] Während sich eine Landschaft in der Wirklichkeit selbst befindet, zitiere das (Bühnen-)Bild diese herbei.[1029] „Ähnlich sind Bilder, die eine melancholische Szene darstellen ja nicht nur Zeichen für diese Szene, sondern erzeugen diese Szene selbst.“[1030] In der Kunst gehe es

[1019] Waldenfels (2010a), S. 153
[1020] Merleau-Ponty (2003b), S. 268
[1021] Siehe Kapitel II.2.3.2
[1022] Vgl. Waldenfels (2010a), S. 145
[1023] Vgl. Waldenfels (2010b), S. 37f.
[1024] Siehe hierzu auch Kapitel II.2.2.1, Anmerkung 788 und 955
[1025] Böhme (2007), S. 39
[1026] Vgl. ebd.
[1027] Vgl. Böhme (2014), S. 36ff.
[1028] Vgl. ebd., S. 126f.
[1029] Vgl. ebd., S. 38
[1030] Vgl. ebd.

also stets um die Vermittlung „von Realitätserfahrungen anhand von Signaturen“[1031], indem beispielsweise die Kälte durch eine glatte Oberfläche und blaue Farbe hervorgerufen werde.[1032] Das, was wir empfinden, könne schließlich von verschiedenen Sinnesqualitäten oder Elementen (Natur, Sprache, Farbe und Form etc.) erzeugt werden.[1033]

Waldenfels beschreibt das künstlerische Gestalten daher auch als „kreativen Ausdruck“[1034], d.h. einen Akt des Sichtbarmachens, der einen Wahrnehmungseindruck mit Hilfe von Farben und Formen in einen neuen, sinnhaften Ausdruck verwandelt.[1035]

> Gegeben sind Organismen, Objekte, oder Fragmente von Objekten, die in ihrer Umgebung fest verankert sind […] Sein Blick [der des Malers] fängt Entsprechungen, Fragen und Antworten ein, die in der Welt nur dumpf angedeutet […] sind, er entbindet sie, befreit sie und sucht für sie einen wendigeren Leib.[1036]

Das Zitat von Merleau-Ponty unterstreicht die transformative Kraft des künstlerischen Ausdrucks und impliziert, dass der Maler bzw. die Malerin in der Lage ist, das, was in der „Wahrnehmung begonnen hat“[1037], einerseits zu bewahren, andererseits aber auch zu überschreiten, zu deuten oder zu zerstören. Die „Gebrauchs- und Kulturobjekte wären nicht, was sie sind, hätte die Tätigkeit, die sie zum Vorschein bringt, nicht auch den Sinn, sie zu negieren und zu übersteigen.“[1038] Das Malen sei außerdem „eine Antwort auf das, was die Welt, die Vergangenheit und die früheren Werke ihm [dem Maler] abverlangten […]“[1039], womit Merleau-Ponty den relationalen Charakter des Malens betont. Das „durch den Leib und den Blick reflektierte Sichtbare“[1040] nennt er daher auch „ein Sichtbares in der zweiten Potenz“[1041].

[1031] Böhme (2014), S. 126f.
[1032] Vgl. ebd., S. 55
[1033] Vgl. ebd., S. 76
[1034] Bernhard Waldenfelds: Einleitung. In: Merleau-Ponty, Maurice: Die Prosa der Welt. Hrsg. von Claude Lefort. München 1984 (1969), S. 7-13, hier S. 10; „Generell bedeutet Kreativität des Ausdrucks eine Verwandlung (transmutation), die Wanderung eines in der Erfahrung vertrauten Sinnes in einen neuen Leib, in dem er seine ausdrückliche Bedeutung findet.“ (Waldenfels (2010b), S. 40)
[1035] Vgl. Waldenfels (1984), S. 10; Siehe hierzu auch das Zitat von Waldenfels auf S. 175, Anmerkung 937
[1036] Merleau-Ponty (1984), S. 69
[1037] Ebd., S. 82
[1038] Maurice Merleau-Ponty: Die Struktur des Verhaltens. Hrsg. von C. F Graumann und A. Métraux. Berlin u.a. 1976 (1942), S. 202
[1039] Merleau-Ponty (1984), S. 88
[1040] Laner (2016), S. 387
[1041] Merleau-Ponty (2003b), S. 281

Diese Fähigkeit – durch das Malen eine neue Wirklichkeit entstehen zu lassen – liegt nach Fuchs in der Reizoffenheit des Menschen begründet. Sie (die Reizoffenheit) stelle einen Freiheitsgrad und eine zentrale Voraussetzung für die Kulturentwicklung dar und ermögliche es dem Menschen mit Hilfe seiner Imagination, auf die Umwelt schöpferisch zu antworten.[1042]

> Reize zu Bildern zu machen, sie als Vorstellungen von der Wirklichkeit zu unterscheiden und zu fiktiven Welten umzuformen. Durch den Aufschub der unmittelbaren Verhaltensreaktion entsteht ein Raum für Möglichkeiten, für neue, schöpferische Antworten. […] Das wird möglich, weil er im Spiel und in der Kunst eine Welt des »als ob« erzeugt, eine Welt des »Scheins« nicht im illusionär täuschenden Sinn, sondern im Sinne der Freiheit von unmittelbarem Realitätsdruck. Der Wirklichkeitssinn wird von einem »Möglichkeitssinn« durchsetzt. Wir sehen nicht nur das Faktische, sondern immer auch das Mögliche.[1043]

Vor diesem Hintergrund kann die sogenannte Zeitverschiebung (Diastase) zwischen Pathos und Response, die nach Waldenfels den fremden Anspruch und die eigene Initiative auseinandertreten lässt und beide Pole „über diesen Bruch hinweg aneinanderbindet“[1044] als Bedingung des kreativen Ausdrucks verstanden werden.[1045] Waldenfels führt den Kreativitätsbegriff weiter aus und unterscheidet zwischen relativer Kreativität innerhalb vorgegebener Ordnungen und radikaler Kreativität, die nach Kant dem künstlerischen Genie vorbehalten bleibe und bestehende Grenzen überschreite.[1046] Die Kreation als De-formation beziehe sich auf den kreativen Prozess, in dem bestehende Ordnungen umgestaltet oder neu strukturiert werden.[1047] Diese Perspektive macht deutlich, dass das Neue niemals absolut ist, sondern „stets im Hinblick auf etwas [entsteht], von dem es absticht.“[1048] Allerdings sei der kreative Akt, so der Phänomenologe, auch nicht als vollständige Abkehr von Bestehendem, sondern eben als Verwandlung oder Übersetzungsleistung zu verstehen. Insofern kann mit Waldenfels davon ausgegangen werden, dass es sich bei jedem künstlerischen Prozess, der sich zwischen Tradition und Innovation ereignet und bei dem durch die Umgestaltung oder

[1042] Fuchs (2013), S. 181f.
[1043] Ebd., S. 182
[1044] Waldenfels (2010a), S. 325
[1045] Vgl. Bernhard Waldenfels: Symbolik, Kreativität und Responsivität. Grundzüge einer Phänomenologie des Handelns. In: Straub, Jürgen/Werbik, Hans (Hrsg.): Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs Frankfurt a. M. 1999, S. 243-260, hier S. 249ff.; Vgl. Krenn (2016), S. 135
[1046] Vgl. Waldenfels (1999), S. 249ff.
[1047] Vgl. ebd., S. 251f.
[1048] Ebd., S. 252

Neubewertung des Alten etwas Eigenes hervorgeht, indem es sich davon absetzt und es gleichzeitig weiterführt[1049], um eine genuin kreative Leistung handelt.

> [Kreatives Antworten] geschieht nicht ohne Erfindung, doch bedeutet sie keine bloße Erfindung. Wir erfinden, was wir antworten, wir erfinden aber nicht, worauf wir antworten. Das, worauf wir antworten, bleibt bis zu einem gewissen Grade fremd. Es bekundet sich als eine Unruhe, die das Handeln umtreibt, als ein Anspruch, der nur Antworten selbst laut wird.[1050]

Eine Besonderheit des (ungegenständlichen) Malens besteht außerdem darin, dass der Schaffensprozess nicht immer linear verläuft. Das zeigt sich in Anbetracht der Tatsache, dass der Künstler bzw. die Künstlerin nicht nur mit der Welt, sondern auch mit der entstehenden Form und dem widerständigen Material, die als eigenständige Akteure auftreten[1051], in eine dynamische Wechselwirkung treten kann. Dabei obliegt es der*dem Künstler*in, den Farb-, Form- und Materialeigenschaften zu folgen oder sich bewusst gegen diese zu positionieren. Im Rahmen der topologischen Bestimmung wurde gezeigt, dass es sich hierbei um eine leibliche Interaktion handelt, die einen Beitrag zur Vorstellungsbildung leistet.[1052] Durch die unmittelbare Arbeit am Gegenstand wird die Vorstellung immer wieder hinterfragt, verändert und weiterentwickelt. Aus dieser Dynamik heraus entsteht die sichtbare Erscheinung als etwas Neues – ein Ausdruck, der nicht allein aus einer vorgefassten Idee resultiert, sondern aus dem lebendigen Zusammenspiel von Körper, (leiblicher) Wahrnehmung und materiellem Widerstand.[1053]

> Jeder erste gesetzte Strich ist darin die Geburt einer neuen, eigenen Form. Im weiteren Dialog mit der Form im Material, ihrer Resonanz und der inneren Suchbewegung des Schöpfenden entstehen weitere Differenzierungen, bis dieser Prozess im neuen Gegenstand zu einem Ende gefunden hat.[1054]

> [Aktiv zu gestalten geht also mit einem] Bestimmt-werden von den Bedingungen einher, die sich wiederum im Ausgedrückten zeigen. Neben dem Material bedeutet dies auch: Etwas fällt ins Auge, wird entdeckt, drängt sich auf, fordert auf, wahrgenommen und ergriffen zu werden. Dazu können z. B. auch Einfälle und Assoziationen, die in den Sinn kommen, gehören.[1055]

Auf diese Weise findet der Ausdruck eine Form als etwas Gewordenes, das in der Verwobenheit des*der Künstlers*Künstlerin zur Welt entsteht, Spuren der leiblichen und emotionalen Beteiligung trägt und gleichzeitig eine eigenständige Präsenz besitzt, die Räume des Pathischen eröffnet, durch die das Werk schließlich zugänglich wird.[1056] Hubert Sowa beschreibt dieses Antwort- oder Resonanzverhältnisses zwischen dem Schaffenden und dem Werk, bei dem eine „Objektivierung bzw. Verkörperung der Herstellungsvollzüge im Werk stattfindet“[1057], treffend:

> Die Herstellungsprozesse der poietischen Künste (z. B. in Musik, Literatur, bildenden Künsten, Theater, Tanz, Rhetorik usw.) sind untrennbar mit der Reflexion der Wirkungsdimension der Werke verbunden. Diese Wirkung der Werke wird im Verlauf der Werkproduktion fortlaufend wahrgenommen, erfahren, reflektiert – in jedem einzelnen Schritt und jedem einzelnen Detail. „Reflexion“ ist hier wörtlich zu nehmen: Als „Rückbeugung“ der auf die Sache gerichteten Intention zurück auf die Beziehung, in der die Sache zum hervorbringenden und zugleich wahrnehmenden und fühlenden Subjekt steht. Das Werk wirkt auf den*die Hervorbringer*in zurück und diese*r erfährt dies.[1058]

2.5 Zusammenfassung und Zwischenfazit

Die vorausgehenden Kapitel (II.2.3-II.2.4) sollten aufzeigen, wie ungegenständliche Bildwirkungen entstehen, wahrgenommen und erzeugt werden können. Dazu wurde neben der psychophysischen Wirkungsdimension insbesondere der emotionale Gehalt gegenstandsunabhängiger Farben und Formen sowie deren Übertragung auf den*die Betrachter*in näher untersucht. Im Fokus standen interdisziplinäre verkörperungstheoretische, (leib-)phänomenologische sowie neuere kognitions- und neurowissenschaftliche Ansätze, die, indem sie sie sich primär auf basale leibliche Prozesse beziehen, einen wesentlichen Beitrag zum Verstehen der Wahrnehmungs- und Wirkungsweisen der ungegenständlichen Elemente im Bild geleistet haben.

[1049] Vgl. Waldenfels (1999), S. 252; Zur philosophischen Neubestimmung des Kreativitätsbegriffs siehe außerdem Simone Mahrenholz: Kreativität und Präzision. Eine Neubestimmung kreativen Denkens und Handelns. In: „Kreativität“ IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 12/2021, S. 13-23
[1050] Waldenfels (1999), S. 244
[1051] Siehe Kapitel II.2.3.4
[1052] Siehe Kapitel II.1.2, 3) Verkörperung: Prozesshaftigkeit und Materialität
[1053] Siehe Kapitel II.1.2, 3) Verkörperung: Prozesshaftigkeit und Materialität; Vgl. Frohoff (2019), S. 76
[1054] Frohoff (2019), S. 76
[1055] Frohoff (2019), S. 76f.
[1056] Vgl. ebd., S. 71, S. 82ff.
[1057] Hubert Sowa: Selbstreflexion des Könnens durch Innewerden. Zu einer entscheidenden Voraussetzung künstlerischer Lehre. In: Kreuzer, Tillmann F./Albers, Stine (Hrsg.): Selbstreflexion. Baltmannsweiler 2021, S. 175-187, hier S. 183
[1058] Ebd.

Mit Merleau-Ponty wurde dem Leib, der als fundamentale Basis des (Bild-)Bewusstseins angesehen werden kann, ein besonderer Status zugesprochen. Es konnte gezeigt werden, dass das Bewusstsein nicht nur intentional auf einen (Bild-)Gegenstand gerichtet, sondern immer auch mit der persönlichen Erfahrungsgeschichte und dem leiblichen In-der-Welt-Sein (Merleau-Ponty) eines*einer Betrachters*Betrachterin verbunden ist. Vor dem Hintergrund der verkörperten Wahrnehmungstheorie wurde deutlich, dass (ungegenständliche) Bilder in der Lage sind, den Menschen in seiner Leiblichkeit anzusprechen (Affektion) und Emotionen in ihm auszulösen. Im Gegensatz zum tradierten empirischen Wahrnehmungsverständnis, nach dem Bilder als äußere Reize oder Zeichen verstanden werden, denen sich ein*eine Betrachter*in gegenüber befindet und die nach innen repräsentiert werden, kann die Bildrezeption mit Waldenfels als pathisch-responsives Geschehen zwischen Sehendem und Gesehenem verstanden werden (Abb. 42).

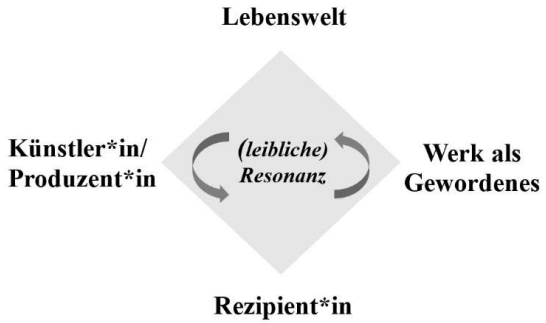


Abb. 42) Schaubild: Pathisch-responsive Struktur der Bildwahrnehmung und -gestaltung

Der Ausdrucksgehalt ungegenständlicher Bildelemente wird hierbei auf körperliche und emotionale Antworten der Rezipient*innen auf das Gezeigte zurückgeführt, die neben der kognitiven Verarbeitung von Bildgegenständen als zentraler phänomenaler Bestandteil der Bildproduktion und Rezeption angesehen und mit Theorien der Kultur, des Kontextes und der Umwelt in Bezug gesetzt werden können (Fingerhut). Besonders das Konzept der motorischen Resonanz als eine Spielart des Unbewussten (Lauschke) hat dazu beigetragen, die Bedeutung der leiblichen Interaktion zwischen dem Werk bzw. dem Gemachtsein des Bildes und einem*einer Betrachter*in für die Sinn- und Bedeutungskonstitution ungegenständlicher Elemente zu erfassen und die Besonderheit

der Bildwahrnehmung gegenüber der Wahrnehmung alltäglicher Gegenstände (Kapitel 2.2) herauszustellen. Für die Bildgestaltung als Ausdruckstätigkeit des Leibes konnte eine ähnliche pathisch-responsive Struktur nachgewiesen werden, die die Möglichkeit bietet, auf einen Erfahrungsmodus von Welt schöpferisch und kreativ zu antworten (Abb. 42). Dabei antwortet der*die Maler*in nicht nur auf das leibliche Erfasstwerden der Dinge, Gegenstände und/oder Situationen, sondern auch auf die kulturelle, vom Menschen geschaffene Welt, zu der auch die historischen (Vor-)Formen der Malerei gehören, die der künstlerischen Intention gemäß bewahrt, überschritten, verformt oder zerstört werden können. Im Malprozess werden Farben und Formen so komponiert, dass sie dem Wahrnehmungseindruck oder dem sich daraus gebildeten geistigen Konzept in ihrer Wirkung entsprechen. Ein solches Konzept kann in mehr oder weniger bewusster Form bereits vorhanden sein oder sich während des gestalterischen Prozesses entwickeln und klären, was letztlich dazu führt, dass ein latenter Sinn im Gemälde verkörpert wird und als etwas Neues in Erscheinung tritt.

2.6 Gerhard Richter Birkenau: Ein Beispiel[1059]

Diese pathisch-responsive Grundstruktur der Bildwahrnehmung und -gestaltung soll abschließend mithilfe einer phänomenologisch-hermeneutischen Analyse (Kapitel 2.6.1) an einer eigenen Werkerfahrung expliziert werden. Im Fokus steht der *Birkenau*-Zyklus (2014) des Gegenwartskünstlers Gerhard Richter (Abb. 43), der seit den frühen 1960er-Jahren ein fester Bestandteil der internationalen Kunstszene ist. An seinem großformatigen, aus vier abstrakten Bildern bestehenden Werken wird gezeigt, welche Darstellungs- und Ausdrucksweise Richter für eines der dunkelsten Kapitel der deutschen Geschichte gefunden hat.[1060] Gleichzeitig wird deutlich, wie es Richter durch Farben und Formen gelingt, in einen Dialog „mit der bildnerischen Aussage, […] mit sich selbst und

[1059] Einzelne Teile dieses Kapitels wurden bereits veröffentlicht; Zur Erstveröffentlichung siehe Antje Wolf: Ungegenständlich malen im Kunstunterricht? – Phänomenologische Annäherung an einen unzureichend erforschten Gegenstand. In: Plaum, Goda/Grabbe, Lars C./Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.): IMAGE 35. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft. H. 01/2022, S. 13-27 (https://doi.org/10.25969/mediarep/18066; letzter Zugriff: 25.04.2025); Siehe auch Antje Wolf: Ungegenständlich Malen im Kunstunterricht? – Phänomenologische Annäherung an einen unzureichend erforschten Gegenstand. In: Miller, Monika/Plaum, Goda (Hrsg.): Bilddidaktik. Lehren und Lernen von und mit Bildern. Transfer - Ludwigsburger Hochschulschriften. Bd. 23. Ludwigsburg 2025, S. 157-176

[1060] Siehe Kapitel II.1.2, 5) Geschichte und Politik, Mythen, Götter und Sagen



Abb. 43) Gerhard Richter: Birkenau, 2014, Öl auf Leinwand, je 200 x 260 cm, Installationsansicht, Alte Nationalgalerie

der Welt“[1061] zu treten und die Erfahrung des Holocausts, d.h. einen tiefsinnigen Inhalt für eine*n Betrachter*in emotional zugänglich. Der bildphänomenologische Zugang, der von der Anschauung des Kunstwerks ausgeht und bewusst aus der Ersten-Person-Perspektive beschrieben, reflektiert und ausgelegt wird, knüpft an dem Versuch von Hans Rainer Sepp und Jürgen Trinks an, „mit den Mitteln der Phänomenologie Werke der Bildenden Kunst zu erschließen.“[1062] In ihrem Sammelband Phänomenalität des Kunstwerks (2006) weisen die Autoren darauf hin, dass es sich bei der phänomenologische Interpretation von Bildwerken um ein Randdasein der phänomenologischen Forschung handelt.[1063] Entgegen bestehender Kritik an der Methode, die sich auf den Mangel an Allgemeingültigkeit bezieht, wird im Sinne der phänomenologisch-hermeneutischen Forschung davon ausgegangen, dass das Subjekt, „das die Welt aus einer spezifischen Positioniertheit wahrnimmt“[1064], immer an Erkenntnisprozessen beteiligt ist und dass, indem das innere Erleben zugänglich und nachvollziehbar gemacht wird, wesentliche Züge und Potenziale der ungegenständlichen Malerei und es Malens aufgezeigt werden können.[1065] Als phänomenologisch kann die

[1061] Béatrice Cron: Komposition. In: Cron, Béatrice/Tobias, Karen Betty: Faszination Komposition. Grundelemente der Komposition im bildnerischen Bereich. Ein Werkbuch. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 2016, S. 17-19, hier S. 18
[1062] Hans Rainer Sepp/Jürgen Trinks: Phänomenalität des Kunstwerks. Wien 2006, S. 7
[1063] Vgl. ebd.
[1064] Alloa u.a. (2023), S. 139
[1065] Vgl. Otto Friedrich Bollnow: Studien zur Hermeneutik. Zur Philosophie der Geisteswissenschaften. Bd. 1. Freiburg i. Br. 1982, S. 28ff.; Vgl. Kapust (2010), S. 12; Vgl. Kristin Westphal: Phänomenologie als

Vorgehensweise insofern bezeichnet werden, als dass im Sinne von Edmund Husserls Epoché, eine „theoriefreie Beschreibung des Wahrgenommenen“[1066] unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven vorgenommen wird.[1067] Mit Max Imdahl, dem Begründer der Ikonik, kann hierbei von einer auf das Bild bezogenen Anschauungsweise – einem „kreative[n] selbst unabschließbare[n] Durchspielen des im Bilde gegebenen Strukturierungspotentials“[1068] – gesprochen werden, bei dem die kollektive Bildwelt mit Hilfe des Sehens in die innere Bildwelt aufgenommen wird und als dessen Produkt zum Vorschein kommt.[1069] „Um die Präsenz der Bilder zu erfassen, bedarf es […] vor allem einer Aneignung ihrer Bildlichkeit, ihrer Ikonizität mithilfe mimetischer Prozesse, also mithilfe von Prozessen des Nachahmens und Nachschaffens.“[1070] Das, was sich auf diese Weise dem Betrachter offenbart, wird schließlich hermeneutisch unter Berücksichtigung der vorhergehenden wissenschaftlichen Erkenntnisse ausgelegt.[1071]

Im Anschluss an die Beschreibung und Deutung der Werkerfahrung werden Hintergrundinformationen zum Entstehungskontext sowie zur Motivation des Künstlers herangezogen (Kapitel 2.6.2). In einem weiteren Schritt (Kapitel 2.6.3) wird überprüft, inwieweit sich die eigene Betrachtungsweise mit der Intention Gerhard Richters deckt und inwiefern es dem Künstler gelingt, durch die ungegenständliche Malerei eine Verbindung zwischen seiner lebensweltlichen Erfahrung und der eines*einer Betrachters*Betrachterin herzustellen. Abschließend werden die Ergebnisse im Hinblick auf die Sinn- und Bedeutungskonstitution der ungegenständlichen Malerei sowie des Malens zusammengefasst (Kapitel 2.6.3).

Forschungsstil und seine Bedeutung für die kulturelle und ästhetische Bildung. 2014 (https://www.kubi-online.de/artikel/phaenomenologie-forschungsstil-seine-bedeutung-kulturelle-aesthetische-bildung; letzter Zugriff: 15.12.2022)
[1066] Westphal (2014)
[1067] Vgl. ebd.
[1068] Max Imdahl: Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Was ist ein Bild? München 1994, S. 300-324, hier S. 318
[1069] Vgl. Christoph Wulf: Die Ikonizität der Bilder und die mimetische Aneignung ihrer Präsenz. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Bild und Latenz. Impulse für eine Didaktik der Bildlatenz. Paderborn 2019, S. 59-69, hier S. 65ff.
[1070] Wulf (2019), S. 67
[1071] Zur Methode der Hermeneutik siehe Danner (2006), S. 34ff.

2.6.1 Phänomenologisch-hermeneutische Analyse einer Werkerfahrung

Im Sommer 2021 besuchte ich gemeinsam mit meinem Arbeitskollegen die Alten Nationalgalerie in Berlin, eine umfangreiche Epochensammlung der Kunst des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, in der Gerhard Richters vierteiliger *Birkenau*-Zyklus in einem zentral liegenden großen Saal im Obergeschoss ausgestellt war. Um das Werk zu sichten, durchschritten wir zielstrebig das imposante Treppenhaus und die darauffolgenden schmalen Gänge der dritten Ebene des Museums, in denen sich kleinformatige, gerahmte Gemälde der Goethezeit, der Romantik und des Biedermeiers befanden. Plötzlich veränderte sich das Ambiente und meine Schritte verlangsamten sich. Hinter zwei Säulen erschien ein weitläufiger, lichtdurchfluteter Ausstellungsraum, der unter anderem den Blick auf die vier monumentalen Arbeiten Richters freigab (Abb. 44).



Abb. 44) Raumkonzept: Einblick in den Ausstellungsraum

Ich zögerte beim Eintreten. Das lag unter anderem daran, dass ich zunächst versuchte, mir einen Überblick über die Situation zu verschaffen. Das Raumkonzept war klar und überschaubar. Durch die transparenten Fenster der Decke fiel sanftes Tageslicht in den Ausstellungsraum, wodurch eine natürliche Beleuchtungssituation entstand, durch die die Farben und Oberflächen der ausgestellten Werke auf subtile Weise betont wurden. Mit

einem wiedererkennenden Blick – mir war das Werk in seiner Genese im Vorfeld als Reproduktion bekannt – nahm ich zunächst die großformatigen Malereien wahr, dann registrierte ich zwei der vier kleinen Schwarz-Weiß-Reproduktionen anonymer Fotografien eines jüdischen Häftlings aus dem Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau (1944), die die Verbrennung der Leichen Ermordeter in einem der größten Konzentrationslager dokumentieren.

An der den Malereien gegenüberliegenden Wandseite befanden sich vier milchig-gräulich getönte Glasscheiben, in denen sich der Umraum spiegelte. Ich passierte einen weißen Aufsteller mit der Aufschrift „Reflexionen über Malerei. Gerhard Richters „Birkenau-Zyklus“ und einem Pfeil, der auf die Malereien rechts von dem Aussteller verwies und damit die Wegrichtung vorgab (Abb. 44). Ich beschloss, dem Wegweiser zu folgen.

Beim Eintreten in den weiträumigen Raum wurde ich von den überlebensgroßen, ungegenständlichen Malereien förmlich „erschlagen“. Weiter ließe sich dieser erste Eindruck als „überwältigend“, „gewaltig“, „erschütternd“ und „aggressiv“ beschreiben. Doch wie genau komme ich zu dieser Annahme? Bei den angeführten Adjektiven handelt es sich um leibliche Begriffe, die die von mir erlebte Situation, als einen ersten, gefühlsmäßigen Eindruck des Wahrgenommenen beschreiben. Mit Thomas Fuchs kann dieser Eindruck als Teil einer übergreifenden Erlebnisform verstanden werden, in der „affektive Charaktere einer jeweiligen Situation oder Umgebung in leiblicher Resonanz erfahren werden.“[1072] Dieses zunächst nur sehr vage Gefühl zu deuten und die Ausdrucksqualitäten der gegenstandsunabhängigen Elemente zu erschließen, erforderte einen Prozess des mimetischen Sich-Aneignens, der mit Zeit, einem (leiblichen) Sich-Einlassen auf das Werk und einer nachträgliche Reflexion verbunden war.

Dem Verweis (Pfeilrichtung) des Aufstellers folgend, näherte ich mich der Werkreihe von rechts, was mich irritierte, da dieser Zugang der Leserichtung von links nach rechts – wie sie in vielen kulturellen Kontexten etabliert ist – widersprach. Die Irritation war allerdings nur von kurzer Dauer, da meine Aufmerksamkeit schnell auf eine bestimmte Stelle innerhalb des letzten Bildes gelenkt wurde. Bedingt durch den pastosen Farbauftrag, schien die Farbe eine greifbare Präsenz zu entfalten und mich regelrecht dazu

[1072] Fuchs (2013), S. 21

aufzufordern, mich der Leinwand weiter zu nähern und die Textur aus unmittelbarer Nähe zu erkunden (Auffassungsbewegung) (Abb. 45).





Abb. 45) Gerhard Richter: Birkenau, 2014, Detailansicht 1 (Bild 4)
Abb. 46) Gerhard Richter: Birkenau, 2014, Detailansicht 2 (Bild 2)

In naher Distanz offenbarten sich vielfältige Strukturen, Texturen und Farbschichten, die meine Wahrnehmungskapazitäten sichtlich überforderten und dazu führten, dass ich instinktiv einen Schritt zurücktrat (Auffassungsbewegung). In diesem Moment überkam mich ein unerwarteter Schauer. Ich verspürte eine leichte Gänsehaut, die mich im weiteren Verlauf der Betrachtung immer wieder überkam (Ableitungs-/Ausdrucksbewegung). Es schien, als ob mein Körper auf das Werk mit intensiven, affektiven Resonanzprozessen reagiert. Womöglich wäre ein erhöhter Herzschlag zu diesem Zeitpunkt messbar gewesen. Bedingt durch mein Vorwissen über leibliche Resonanzprozesse und der Tatsache, dass mich genau dieser affektive Moment bei der Bildwahrnehmung interessierte, versuchte ich, meine körperliche Reaktion zu deuten. Das war nicht ganz einfach, denn neben den eingangs erwähnten, eher negativ konnotierten Wirkungsweisen – man bedenke, dass es sich bei den Begriffen „erschlagen", „gewaltig" und „erschütternd" um biologisch relevante, lebensbedrohliche Adjektive handelt – stellte sich wider Erwarten auch eine Form von Freude ein. Diese Freude konnte ich unter anderem darauf zurückführen, das Werk, mit dem ich mich seit geraumer Zeit beschäftige, erstmals im Original zu betrachten. Zudem beobachtete ich, wie auch mein Kollege, der bisher keine Berührungspunkte mit Richters Malerei hatte, sichtbar überwältigt von der beeindruckenden Qualität des Werks zu sein schien. Dieses Erlebnis verstärkte mein positives Empfinden und schuf einen Moment geteilter Faszination.

Mit Abstand zu dem Werk wurde die Zusammenhörigkeit der einzelnen Leinwände ersichtlich. Gemeinsamkeiten und Unterschiede machten sich genauso bemerkbar wie die narrative Struktur des Zyklus. Darüber hinaus wurde allmählich deutlich, welche Elemente der Werkreihe an seiner Wirkung beteiligt waren: Neben den regelmäßigen

Abständen der Leinwände, die den Gestaltprinzipien der Wahrnehmung[1073] entsprechend ein Bildkontinuum und eine räumliche Spannung erzeugen und den Eindruck vermitteln, dass die Werkstruktur über das einzelne gemalte Bild in den Betrachter*innenraum hineinzureichen scheint, waren es vor allem auch die Farb- und Formzusammenhänge, die sich konsistent über alle vier Leinwände hinweg fortsetzen und ein einheitliches Erscheinungsbild entstehen lassen (Abb. 43). Bei den Formzusammenhängen handelt es sich um eine dynamische Struktur von horizontalen und vertikalen Bahnen, gespachtelten Schichten, Verwischungen und zufällig entstandenen Strukturen, die durch die von Richter angewandte Rakeltechnik erzeugt wurden. Die Farbzusammenhänge beziehen sich auf ein begrenztes Spektrum, das von Schwarz-Weiß-Abstufungen bis hin zu Rot- und Grüntönen reicht, die in einem ausgeglichenen Verhältnis zueinanderstehen. Daneben finden sich vereinzelt Brauntöne und Inkarnat, die vor allem im letzten Bild deutlicher hervortreten. Die Unterschiede innerhalb des Zyklus zeigten sich besonders in der Intensität der Farbgestaltung und des Farbauftrags. Wohingegen die Strukturen und Texturen von links nach rechts, in Leserichtung, immer sanfter werden, steigt die Buntheit der Bilder zunehmend. Dieser Wandel ließ mich die Bilder wie eine Erzählung lesen, wobei ich versuchte, die von den Farb- und Formstrukturen ausgehenden Sinn- und Bedeutungszusammenhänge zu erschließen.

Insbesondere vor dem Hintergrund des Werktitels, der dem Betrachter bzw. der Betrachterin schon beim Eintreten des Raumes auf einem Aufsteller (Abb. 44) präsentiert wurde, erfasste ich die vier Werke durch ihre über die Grenzen der Leinwand hinausgehende Struktur als eine Art zeitlichen Verlauf, der die Ereignisse des Krieges widerspiegelte. Dabei richtete sich der Fokus meiner Aufmerksamkeit vor allem auf das zweite und das vierte Bild der Werkreihe, die sich in ihrer Buntheit deutlich von den Anderen abheben. Die Detailansicht (Abb. 46) zeigt einen intensiv roten, horizontal verlaufenden Bereich auf Höhe des Goldenen Schnitts, der, verstärkt durch die sonst überwiegend dunkle Gestaltung sowie durch die gebrochene, abgekratzte Farbe und die offenen Stellen innerhalb der Bildoberfläche, gegenständliche Assoziationen von Blut, Feuer und Verletzungen hervorgerufen hat. Eine zusätzlich negative Konnotation erfuhr das Rot durch die Kombination mit der schwarzen Farbe, die in ihrem symbolischen Charakter auf das Ende und den Tod zu verweisen schien. Auch die lebensweltliche Erfahrung, dass sich das Sterbende in der Natur schwarz verfärbt, hat

[1073] Vgl. Goldstein (2008), S. 102ff.

höchstwahrscheinlich zu diesem Eindruck beigetragen. Dass der Anblick des Bildes bei der Betrachtung regelrecht geschmerzt hat, weshalb der Umgang mit der Farbe hier auch als „aggressiv" bezeichnet werden kann, führe ich auf meine eigenen Erfahrungen mit körperlichen Verletzungen sowie auf die intensiven Empfindungen, die mit solchen Erlebnissen einhergehen, zurück (Nachahmungs-/Imitationsbewegung). Zusätzlich zur roten Farbe wurden auch durch andere ungegenständliche Elemente gegenständliche Assoziationen bei mir ausgelöst. Das Grün stand für mich in einem Verweiszusammenhang mit der Lebendigkeit der Natur und ihrer Vegetation (pflanzliches Wachstum) und bildete damit vor allem im letzten Bild einen Kontrast zu Rot und Schwarz. Auch wenn die Verwendung von Grün als Farbe des Giftes („giftgrün") negative, lebensbedrohliche Assoziationen hervorrufen kann, erschien mir meine erste Deutung als plausibel. Diese lässt sich unter anderem mit der kompositionellen Anordnung der grünen Farbe innerhalb der gesamten Werkreihe begründen, die vor allem im letzten Bild präsent ist, womit sie als Ende des Krieges und der Hoffnung auf (neues) Leben gedeutet werden kann:

> Die Idee der grünen Hoffnung lebt, weil sie verwandt ist mit der Erfahrung des Frühlings. Die sprachlichen Analogien verraten es: Die Hoffnung keimt, die Saat im Frühling keimt. Frühling bedeutet Erneuerung nach einer Zeit des Mangels. Und auch Hoffnung ist ein Gefühl, dem eine Zeit der Entbehrungen vorausgegangen ist.[1074]

Die Bedeutung ergibt sich hier also aus der Relation der Gestaltungselemente - der Komposition, der Farbe und des Farbauftrages – die in ihrem Zusammenspiel an der Bildwirkung beteiligt sind.

Des Weiteren erinnerte mich die Struktur der grauweißen horizontalen und vertikalen Farbbahnen, ebenfalls in Anlehnung an den Werktitel, an Birkenrinde. Ähnlich verhielt es sich mit den grauen Schlieren im Bild, die vor dem Hintergrund des Ereignisses, der Verbrennung der Leichen, sich wie eine Aschewolke über die Werke zu legen schienen. Auch die vielfältig, kaum überschaubaren, immer wieder auftauchenden Strukturen und Texturen, die Details und die Entscheidung für eine Werkreihe, standen für mich im Einklang mit den Massenmorden: Ebenso wie das schreckliche Verbrechen an der Menschheit kein Einzelfall war, handelt es sich auch bei Richters Werk weder um ein Einzelbild, noch um einen einzelnen Bildgegenstand. Sinnbildlich verstand ich außerdem die sich gegenseitig durchdringenden und verblassenden Farbschichten, die für mich den Anschein erweckten, als stünden sie für den Prozess des Verblassens, Veränderns und

[1074] Heller (2022), S. 75

Wiederaufleuchtens der Erinnerung sowie der Verarbeitung des Kriegsverbrechens aller Beteiligten. Die Bildebenen begannen zu verschwimmen und sich zu überlagern. Selbst bei genauer Betrachtung blieb unklar, zu welchem Zeitpunkt die Farbbahnen von Richter ins Bild integriert wurden.

Damit kam eine prozessual-zeitliche und leibliche Ebene mit ins Spiel, die sich sowohl auf den Prozess der Produktion, als auch auf den der Rezeption bezog und als Emotion erfahrbar wurde:[1075] So war es mir auf Grund meiner bisherigen malerischen Erfahrungen und des Umgangs mit der Rakeltechnik durch die Faktur des Werks möglich, den Herstellungsprozess – insbesondere das Tempo und den Kraftaufwand, den Richter für das Auftragen der einzelnen Farbschichten und -bahnen mit Hilfe eines überdimensional großen Rakels benötigt hat – ein Stück weit nachzuvollziehen. Auch wenn der Leibbezug auf motivischer Ebene völlig aufgegeben wurde, spiegelte sich Richters Körperbewegung in der malerischen Struktur, die mich als Betrachterin in meinem Anschauungsverhalten aktivierte und ein mimetisches Sich-Aneignen ermöglichte (Nachahmungs-/Imitationsbewegung). Darüber hinaus ließen die Craquelé-Strukturen und die vielfältigen Ebenen im Werk darauf schließen, dass Richter die Ölfarbe teilweise über einen längeren Zeitraum hat trocknen lassen, was wiederum darauf hindeutet, dass sich die Entstehung des Werks über mehrere Wochen hingezogen haben muss. Die Tatsache, dass das Werk erst im Laufe der Betrachtung Schritt für Schritt erschlossen werden konnte, verdeutlicht die zeitliche Dimension des Aneignungsprozesses. Das Erfassen der innerbildlichen Strukturen in ihrer Nähe und Distanz sowie der einzelnen Elemente der Installationsansicht (Fotos, Malereien, Spiegel) gestaltete sich als ein längerer aktiver und räumlicher Prozess, der einen Beitrag zum Bildverstehen leistete, das sich im Verlauf der Betrachtung allmählich verändert und vertieft hat und zudem die Wahrnehmung selbst thematisch werden ließ.

Für die Wirkungsweisen war außerdem die Räumlichkeit – zum einen der reale Bildraum, zum anderen der phänomenale, „dem Bild immanente Raum seiner Erscheinungsmöglichkeiten"[1076] – entscheidend: Die Farbbahnen und Strukturen, die sich potenziell ins Unendliche fortsetzen ließen, schienen, ähnlich der polyfokalen All-Over-Struktur der Informellen Malerei, unbegrenzt in den realen Raum überzugehen. Dadurch wurde die faktische Größe des Werks überschritten und dessen Wirkung auf

[1075] Vgl. Laner (2016), S. 420ff.
[1076] Günter Figal: Deixis Raum Latenz. Wie Bilder die Möglichkeit ihrer Erscheinung zeigen. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Bild und Latenz. Impulse für eine Didaktik der Bildlatenz. Paderborn 2019, S. 73-86, hier S. 81

mich verstärkt. Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Werke durch die spezielle Beschaffenheit – u.a. durch ihre Größe, ihre formale Struktur und ihre Hängung – ein bestimmtes Verhalten im Raum bzw. bestimmte Bewegungsantworten[1077] von mir forderten, die das Einnehmen verschiedener Positionen und Perspektiven im Ausstellungsraum zur Folge hatten, wodurch sich die Betrachtung mit der unmittelbar lebhaften Erfahrung im Raum verband. Einen Beitrag dazu leisteten zudem die vier Spiegelelemente (Abb. 44), auf die sich mein Blick richtete, nachdem ich ausgiebig die Malereien betrachtet hatte. Um diese zu sehen, musste ich mich mit meinem Körper um hundertachtzig Grad wenden (Auffassungsbewegung). Aus dieser Positionierung ergaben sich neue Betrachtungsweisen auf den Zyklus: Er erschein mir nun seitenverkehrt und durch die getönten Glasscheiben deutlich unschärfer und distanzierter. Durch meine Schritte im Raum rückten die Malereien näher und ferner, wurden kleiner und größer, was nicht nur neue Blickwinkel auf das Bild, sondern auch auf das das historische Ereignis mit sich brachte. Hier kann von einem erlebenden Vollzug und erlebten Sinn als ein „performativer Akt" gesprochen werden, der sich auf mein eigenes Handeln bezog und damit in der kinästhetischen Wahrnehmung des optisch Gegebenen angelegt zu sein schien.[1078] Die absurde Situation, mich als Betrachter zugleich selbst im Werk zu sehen, führte dazu, dass ich in das Bildgeschehen involviert und somit zum Beteiligten wurde. Das ließ bei mir die Frage nach meiner eigenen Position aufkommen bzw. die Frage danach, was ich mit dem Bild oder das Bild mit mir zu tun hat, was letztendlich zu einer Selbstreflexion (*Was tue ich? Was ist mir schon widerfahren? Wie viel Verantwortung übernehme ich für Andere?*) geführt hat. Darüber hinaus wurde sowohl der gesellschaftliche Kontext der damaligen Zeit als auch die eigene, aktuelle Situation, in der wir leben, reflektiert. Mir wurde bewusst, dass auch wir uns in einer Ausnahmesituation befinden, denn ich sah meinen Kollegen und mich, bedingt durch die anhaltende Corona-Pandemie, mit Masken vor dem Bild stehen. Und wieder überkam mich ein Schauer.

Die Reproduktion der Fotografien betrachtete ich zuletzt. Das führe ich unter anderem darauf zurück, dass mir die Entstehungsgeschichte des Werks und die fotografischen Vorlagen, die Gerhard Richter zunächst abgemalt, dann aber immer wieder übermalt hat, bereits bekannt waren.

[1077] Vgl. Lauschke (2018), S. 127
[1078] Vgl. Sternagel (2016), S. 15; Vgl. Krämer (2011)

2.6.2 Zur Entstehung des Werks: Kontext, inhaltliche Intention und Herstellungsprozess

Als Vertreter der zeitgenössischen Malerei setzt sich Richter intensiv mit der Frage nach der Wirklichkeit in der Malerei auseinander[1079] und entwickelt daraus eine Vielzahl divergierender Bildstrategien, die sowohl in seinen gegenständlichen als auch in seinen ungegenständlichen Werken zum Ausdruck kommen.[1080] Richters ungegenständliche Malerei ist in ihrer Form genauso vielfältig wie sein gesamtes künstlerisches Schaffen. Der Künstler bedient sich unterschiedlicher ungegenständlicher Praktiken – extremer Gestik und Chromatik, totaler Monochromie, Farbfeld-Aleatorik oder industrieller Materialität – wobei das übergeordnete Konzept stets darin besteht, „verschiedene Optionen einer malerischen Aneignung von Wirklichkeit"[1081] auszuloten. Ab 1976 entstanden die farbintensiven Abstrakten Bilder, die ca. zwei Drittel seines Gesamtwerkes ausmachen und auf der „Konstituierung eines unfassbaren Bildgegenstandes [basieren], der vom Maler im Prozess der Bildentstehung entwickelt werden muss"[1082].[1083]

Die *Birkenau*-Bilder stellen Richters dritten Versuch dar, sich malerisch mit dem historischen Ereignis des Holocaust auseinanderzusetzen. Ein Blick in das Bildarchiv des Künstlers zeigt, dass ihn das Thema über einen langen Zeitraum hinweg intensiv beschäftigt hat.[1084]

> Im Atlas, dem ›Bildarchiv‹ Richters, das er 1962 anzulegen begann und das er bis heute fortführt, wird evident, dass Fotodokumente des Holocaust und damit der Schrecken der ungeheuren Verbrechen ihn lebenslang bewegt haben, ohne bisher zu einer greifbaren Bildlösung gelangt zu sein.[1085]

Im Zentrum seiner Auseinandersetzung stand die philosophisch-ethische Frage, wie es malerisch möglich ist, dem gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnis nach einer Darstellung der unvorstellbaren Gräueltaten nachzukommen, um der Erinnerung ein

[1079] Vgl. Ulrich Weisner: Vorwort. In: Heere, Heribert (Hrsg.): Gerhard Richter. Abstrakte Bilder 1976 bis 1981. München 1981, S. 5; siehe hierzu auch Kapitel II.1.2, 12) Reflexive Prozesse: Malen über Malerei
[1080] Vgl. Kasper (2003), S. 17
[1081] Vgl. Dietmar Elger: Gerhard Richter, Maler. Köln 2018, S. 7
[1082] Ulrich Wilmes: Gerhard Richter – ein Moment in der Zeit. Zur Dokumentation von Zuständen bei der Entstehung Abstrakter Bilder. In: Wilmes, Ulrich (Hrsg.): Gerhard Richter. Abstrakte Bilder, Ausst.-Kat. Museum Ludwig, Köln, 18. Oktober 2008 bis 1. Februar 2009/Haus der Kunst, München, 27. Februar bis 17. Mai 2009. Ostfildern 2008, S. 135-153, hier S. 137
[1083] Vgl. Elger (2018), S. 295
[1084] Vgl. Helmut Friedel: Gerhard Richter. Birkenau. Köln 2016, S. 8ff; Vgl. Benjamin H.D. Buchloh: Gerhard Richters Birkenau-Bilder. Köln 2016, S. 5ff.
[1085] Ebd., S. 8

angemessenes Bild zu verleihen.[1086] Ein frühes Beispiel für diese Auseinandersetzung stellt die 1967 geplante, jedoch nie realisierte Düsseldorfer Ausstellung *Sex und Massenmord* dar, in der Fotografien aus Pornografieheften Fotografien aus Konzentrationslagern gegenübergestellt werden sollten. Richter selbst zweifelte allerdings bereits damals an der Angemessenheit einer derart radikalen Gegenüberstellung. Die Frage nach der Darstellbarkeit des Schreckens setzte sich für Richter später, etwa im Zusammenhang mit einem Auftrag für den Deutschen Reichstag im Jahr 1998, fort. Doch trotz intensiver Überlegungen und zahlreicher Entwürfe fand er zu keiner dem Thema und dem öffentlichen Ort angemessenen Lösung.[1087] Erst 2014 gelangte Richter, inspiriert von Georges Didi-Hubermans Werk *Bilder trotz allem* – besonders der darin veröffentlichten und heimlich aufgenommenen Fotografien eines jüdischen Häftlings aus dem Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau (1944), die die Verbrennung der Leichen dokumentieren – zu seiner bislang einzigen gemalten Ausführung. Die umfassende Dokumentation des Entstehungsprozesses von Helmut Friedel[1088] enthält Aufnahmen verschiedener Werkzustände (15. Juli - 25. August 2014) und veranschaulicht, dass die Fotografien dem Künstler lediglich als Ausgangspunkt gedient haben.[1089] Anhand von vier Grisaille-Studien wird deutlich, dass Richters ursprüngliches Konzept darin bestand, die Fotografien konventionell als Abbild auf vier Leinwände zu übertragen. Nachdem die Bildausschnitte erfasst und in Schwarz- und Grautönen ausgearbeitet worden waren, verwarf Richter dieses Konzept jedoch nach wenigen Tagen. Die anschließende Übermalung mit braunen, grauen und schwarzen Farbtönen ließ die fotografische Vorlage nahezu unkenntlich werden. Der Grund für die Auslöschung des gegenständlichen Motivs bestand für Richter darin, dass er den Fotografien durch die malerische Umsetzung nichts hinzufügen konnte und es ihm nicht gelang, das Unfassbare „in seiner bloßen äußeren Erscheinung“[1090] darzustellen.[1091] Stattdessen entschied er sich, die fotografischen Vorlagen in eine ungegenständliche Malerei zu überführen und dem Werk eine Anmutung, d.h. eine erscheinungsgebundene Ausdrucksqualität zu verleihen, um auf diese Weise die sichtbare Realität zu überschreiten und den unvorstellbaren Ereignissen

[1086] Vgl. Buchloh (2016), S. 7ff.
[1087] Vgl. Friedel (2016), S. 8f.
[1088] Vgl. ebd., S. 12f.
[1089] Vgl. Buchloh (2016), S. 21f.
[1090] Ebd., S. 14
[1091] Vgl. ebd, 12ff.; „Nicht jedes Abbild kann den Wirklichkeitsgrad des Dargestellten wiedergeben.“ (Ebd., S.14)

gerecht zu werden. In einem Interview mit der Frankfurter Allgemeinen Zeitung äußerte sich Richter hierzu wie folgt:

> Es gibt eben Fotos, die ich durchs Abmalen nur zu schlechten Bildern machen könnte. Und diese vier Fotos sind so gut, dass ich sie nur so belassen kann. Man kann sie beschreiben oder ihnen eine Musik widmen oder, wenn es gut geht, ein abstraktes Bild widmen.[1092]

„In diesem Sinn entstand aus dem Wissen um die Geschichte und die Tatsachen, anstelle einer Erzählung also, ein Bild, das den Menschen direkt berühren und erfassen kann.“[1093] Mit dieser Aussage betont Helmut Friedel den affektiven Aspekt des Berührt-Werdens, der einen wesentlichen Beitrag zum Bildverstehen, insbesondere der Wirkung der ungegenständlichen Elemente innerhalb der Werkreihe, leistet.

Der Entstehungsprozess, bei dem zusätzliche Farbtöne – vor allem Rot und Grün – durch vertikal und horizontal verlaufende Rakelstrukturen ins Bild integriert wurden, gestaltete sich als ein relationaler Prozess der Bildfindung bzw. als Antwort auf die entstehende Form und das Material. Richter selbst beschreibt die Herstellung seiner Abstrakten Bilder folgendermaßen: „Am Anfang […] ist alles noch leicht und unbestimmt, im Verlauf stellt sich jedoch ein Zusammenhang ein, der eine Stimmigkeit hat, die das Gegenteil von Beliebigkeit ist.“[1094] Er führt weiter aus, dass ein solches Bild in verschiedenen, zeitlich voneinander getrennten Schichten gemalt wird,[1095]

> wobei die erste Schicht meist der Hintergrund des Bildes darstellt, der […] eine photoähnliche, illusionistische Wirkung hat. Und diese glatte, ineinander verschwimmende Fläche ist dann erstmal wie ein fertiges Bild, dass ich nach einiger Zeit verstehe oder mir satt gesehen habe und in einem nächsten Malgang zum Teil zerstöre, zum Teil ergänze, […] bis es nichts mehr daran zu tun gibt, das Bild also fertig ist; […] (Interview mit Wolfgang Pehnt 1984)[1096]

> Die Abstrakten Bilder sind nicht weniger beliebig als alle gegenständlichen Darstellungen (die auf einem x-beliebigen Motiv beruhen, das Bild werden soll), sie unterscheiden sich nur insofern, als ihr, Motiv‘ erst während des Malens entwickelt wird. Sie setzen also voraus, dass ich nicht weiß, was ich darstellen will, wie ich beginnen sollte, und dass ich

[1092] Gerhard Richter: Interview mit der F.A.Z., 25.02.2016 (https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kunst-und-architektur/gerhard-richter-im-interview-ueber-gemaeldezyklus-birkenau-14088410.html; letzter Zugriff: 30.07.2024)
[1093] Friedel (2016), S. 16
[1094] Hans Ulrich Obrist: Gerhard Richter. Text. Schriften und Interviews. 3. Aufl. Frankfurt a. M. u.a. 1996, S. 145
[1095] Vgl. ebd., S. 105
[1096] Ebd.

nur sehr unklare und stets falsche Vorstellungen von dem zu verbildlichenden Motiv habe. (Notizen 1985)[1097]

Indem Richter die teils zufällig entstandenen Formen und Strukturen mit seiner Intention, die Schrecken des Holocaust emotional erfahrbar zu machen, verband, wurde während des Arbeitsprozesses fortlaufend der Grad ihrer Gültigkeit überprüft[1098] „Es geht dabei um das Verständnis des Geschaffenen und Beurteilung der Tragfähigkeit."[1099] Das „Worauf" seines künstlerischen Antwortens war ihm dabei keineswegs fremd; vielmehr suchte er gezielt nach einer ungegenständlichen Darstellungsformel[1100], um dem intendierten Inhalt gerecht zu werden. Die finale Form ist das Resultat eines dialogischen Prozesses zwischen den ganzheitlich-leiblichen Vorstellungsgehalten des Künstlers und der entstehenden Form, der Richter letztlich dabei half, Inhalt und Form zu verbinden und zu einem Endpunkt zu gelangen.

Damit bestätigt sich erneut die Annahme, dass es sich beim ungegenständlichen Malen keinesfalls um ein subjektives Spiel mit Farbe, Form und dem Zufall handelt. Vielmehr lässt sich erkennen, dass Richter die Bildaussage nur auf Grundlage eines umfassenden gestalterischen und handwerklichen Wissens und Könnens realisieren konnte. In einem Gespräch mit Nicholas Serota betont der Künstler selbst, dass seine langjährige Erfahrung mit der Rakeltechnik wesentlich dazu beiträgt, die Farbe gezielt und wirkungsorientiert einzusetzen. Er erklärt: „Es hängt von dem Winkel ab, dem Druck und der bestimmten Farbe."[1101] Neben diesem (leiblichen) Ausführungswissen scheint Richter sich – wenn auch nur implizit – über die (inhaltlichen) Wirkungsweisen der ungegenständlichen Elemente bewusst gewesen zu sein. Auf die Frage von Ulrich Wilmes nach dem Inhalt seiner Werke antwortete der Künstler:

> Was ist denn der Inhalt? Das Verhältnis von Bildgröße, Farbstimmung, Pinselduktus usw.?
> *Ja, aber diese quasi technische Seite ist nicht alles. Das Wesentliche wäre doch das, was das Bild zeigt, was es darstellt.*
> Aber es stellt ja nichts dar, es zeigt nur sich selbst.
> *Das stimmt eben nicht. Bilder stellen immer etwas dar, was sie nicht sind. Auch abstrakte Bilder lesen wir, suchen wir ab um zu erfahren, was da gezeigt wird. Nur so Farbe, das wäre ja langweilig. […] Also, wenn wir einen Nerv dafür haben, dann bieten uns Bilder, in dem Fall abstrakte, den Anblick einer anderen Welt. […]*[1102]

Richters Antwort verdeutlicht, dass seine Malerei eine gegenstandsunabhängige Aussage oder Wirkung besitzt und die Betrachtenden dazu einlädt, Analogien zu ihrer Lebenswelt herzustellen und nach Sinnzusammenhängen zu suchen. Die Bilder, so Richter, sind in der Lage, spezifische Assoziationen oder Stimmungen hervorzurufen:[1103] „[…] sie erinnern teilweise an natürliche Erfahrungen, […]. Die Bilder können gar nicht anders, als funktionieren – sie beziehen daher ihre Wirkung, daß sie pausenlos an Natur erinnern, also fast schon naturalistisch sind […]."[1104]

Auch wenn sich Richter hier vornehmlich auf die naturhaft-gegenständlichen Wirkungen (Regel) bezieht und die leibliche Dimension der Bildwahrnehmung nicht explizit erwähnt, sollte deutlich geworden sein, dass der *Birkenau*-Zyklus nicht ausschließlich auf sich selbst verweist und der Inhalt über die Form des Werks, durch die Interaktion mit einer betrachtenden Person und ihrer leiblichen Resonanz, zum Ausdruck gebracht wird. Die vier Werke sind dabei nicht nur eine Erinnerungsspur eines historischen Ereignisses, sondern verweisen zugleich auf Richters Zur-Welt-Sein (Merleau-Ponty) – seine persönliche Lebensgeschichte, die von einer Kindheit unter der Herrschaft des NS-Regimes und den Nachwirkungen autoritärer Ideologien geprägt war. Gleichzeitig werfen sie ein kritisches Licht auf die westdeutschen Bemühungen, die Schrecken der Vergangenheit zu verdrängen.[1105] Neben dieser Verbindung von persönlicher und kollektiver Erinnerung sowie dem Versuch, eine adäquate Form für den Bildinhalt zu finden und diesen für ein Publikum zugänglich zu machen, offenbart der *Birkenau*-Zyklus Richters grundlegende Skepsis gegenüber der Möglichkeit, die Realität vollständig durch ein Abbild erfahrbar zu machen.[1106] Diese Haltung wird in zahlreichen Interviews, Briefen und privaten Notizen des Künstlers dokumentiert.[1107] „Ich misstraue nicht der Realität, von der ich ja so gut wie gar nichts weiß, sondern von dem Bild von Realität, das uns unsere Sinne vermitteln und das unvollkommen ist, beschränkt."[1108] Die Motivation zu

[1097] Obrist (1996), S. 114
[1098] Zur Geltungsprüfung siehe Krautz (2017a)
[1099] Wilmes (2008), S. 152
[1100] Zum Begriff der Darstellungsformel siehe Kapitel III.2 und Anmerkung 1300
[1101] Gerhard Richter: Zitate (https://www.gerhard-richter.com/de/quotes/techniques-5; letzter Zugriff: 15.05.2018)
[1102] Ulrich Wilmes: Abstrakte Bilder müssen eine Richtigkeit haben. Gerhard Richter im Gespräch mit Ulrich Wilmes. In: Dietmar Elger (Hrsg.): Gerhard Richter. Zur Entstehung der Abstrakten Bilder. Köln 2009, S. 45-55, hier S. 49f., S. 51
[1103] Vgl. Obrist (1996), S. 154
[1104] Ebd.
[1105] Vgl. Buchloh (2016), S. 11
[1106] Siehe hierzu Kapitel II.1.2, 12) Reflexive Prozesse: Malen über Malerei
[1107] Vgl. Kasper (2003), S. 206f.
[1108] Obrist (1996), S. 69

malen liegt für Richter vor allem darin, über das bloße Abbild hinauszugehen – jenseits dessen, was „uns unser Linsenapparat Auge zufällig vermittelt."[1109] Mit dem *Birkenau*-Zyklus, der diesem philosophischen Anliegen nachkommt, gelingt es ihm, die Wirklichkeit in ihrer Gesamtheit zu erfassen, das Verhältnis von Wahrnehmung, Darstellung und Wirklichkeit zu reflektieren und eine neue (künstlerische) Wirklichkeit zu erschaffen.[1110]

> Man möchte das, was man sieht, was überhaupt da ist, begreifen und versuchen, es abzubilden. Später merkt man dann, daß man, die Wirklichkeit gar nicht darstellen kann, daß das was man macht, immer nur sich selbst darstellt, also selbst Wirklichkeit ist.[1111]

Während Richter in seinen Fotobildern die Wirklichkeit aus zweiter Hand durch Verwischungen infrage stellt[1112], beschreibt er seine Abstrakten Bilder als „fiktive Modelle, weil sie eine Wirklichkeit veranschaulichen, die wir weder sehen noch beschreiben können, auf deren Existenz wir aber schließen können."[1113] Damit verweist er auf die Grenzen der illusionistischen Darstellung und betont zugleich das „modellierende Potenzial", das seinen Gemälden innewohnt. Dieses liege nicht in der Reproduktion der sichtbaren Welt, sondern „in der sinnlichen Erfahrung ihrer Zugänglichkeit."[1114]

2.6.3 Schlussfolgerung: Sinn- und Bedeutungskonstitution in der ungegenständlichen Malerei

Mit dem *Birkenau*-Zyklus ist es Richter gelungen „das düsterste Kapitel deutscher Geschichte, das so unfassbar und schrecklich ist, dass es sich mit Worten nur schwer beschreiben lässt, einzufangen und in seiner emotionalen Komplexität auszudrücken"[1115], wie Frieder Burda im Vorwort zur Publikation von Helmut Friedel schreibt. Und tatsächlich wurde in der direkten Begegnung mit dem Werk und der nachträglichen Reflexion – unter Berücksichtigung des Entstehungskontextes und von Richters Biografie – deutlich, dass und wie es dem Künstler gelungen ist, seine eigenen Erfahrungen mit Krieg, seine persönliche Leidens- und Lebensgeschichte latent in Szene zu setzen,

[1109] Obrist (1996), S. 63
[1110] Vgl. Kasper (2003), S. 214
[1111] Obrist (1996), S. 67
[1112] Vgl. Kasper (2003), S. 160; Siehe Kapitel II.1.2, 12) Reflexive Prozesse: Malen über Malerei
[1113] Obrist (1996), S. 92
[1114] Beate Söntgen: Arbeit am Bild. Gerhard Richters Diskretion. In: Wilmes, Ulrich (Hrsg.): Gerhard Richter. Abstrakte Bilder. Ostfildern 2008, S. 35-43, hier S. 42
[1115] Frieder Burda: Vorwort. In: Friedel, Helmut (Hrsg): Gerhard Richter. Birkenau. Köln 2016, S. 5

signifikative Überschüsse im Kunstwerk zu verankern und diese für einen Betrachter affektiv und emotional zugänglich zu machen.[1116]

Die phänomenologisch-hermeneutische Analyse hat gezeigt, dass neben der psychophysischen Wirkung von Farbe und Form vor allem die Interaktion zwischen dem Kunstwerk, seiner formalen Struktur (dem „Wie" des Gemachtseins) und der Betrachterin einen wesentlichen Beitrag zum Bildverstehen geleistet hat. Diese Interaktion rief unterschiedliche körperlich-empathische Reaktionen hervor, die von bedeutungskonstituierenden emotionalen Zuständen begleitet wurden. Die dadurch ausgelösten Empfindungen konnten im Anschluss an die Betrachtung durch ein Gespräch ins Bewusstsein gehoben, vertieft und reflektiert werden.

Der fungierende Leib – wobei fungieren bedeutet, etwas zu leisten, eine Rolle zu spielen und eine Bedingung für etwas zu sein[1117] – nahm innerhalb der Werkerfahrung insofern eine zentrale Rolle ein, als dass er das Subjekt der Wahrnehmung und die Intentionalität der Malereien durch unmittelbare leibliche Resonanzprozesse miteinander verband und damit in der Lage war, die für die Phänomenologie charakteristische Verbindung von Selbst- und Fremdbezug herzustellen. Dabei waren nicht nur die Bewegungen im Raum, sondern auch die Nachahmungs- und Imitationsbewegungen der Gesten des Künstlers sowie die Ausdrucks- und Ableitungsbewegungen für das Werkverstehen konstitutiv.[1118] Auf diese Weise wurden bei der Betrachtung konkrete Bezüge zwischen der Malerei und der Lebenswelt des Künstlers sowie der betrachtenden Person hergestellt, die dazu geführt haben, dass das Kunstwerk an Bedeutung gewann.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass der *Birkenau*-Zyklus nicht nur ein räumliches, sondern vor allem auch ein zeitliches Phänomen darstellt, das sowohl die Historizität des Gegenstandes als auch die Geschichte des individuellen Bildbewusstseins[1119] – die Wahrnehmungs- und Erfahrungsgeschichte des wahrnehmenden und leiblich affizierbaren Subjekts – mit einbezieht. Der Rezeptionsprozess gestaltete sich als eine zeitliche Form der Erfahrung, bei der die Grenzen von Gegenwart und Nicht-Gegenwart aufgehoben wurden.[1120] Laner beschreibt Bilder daher treffend als „intersubjektiv teilbare

[1116] Vgl. Burda (2016), S. 5
[1117] Vgl. Waldenfels (2016), S. 249
[1118] Siehe Kapitel II.2.3.4
[1119] Das individuelle Bildbewusstsein umfasst sowohl sedimentierte vergangene Bilderfahrungen sowie vergangene (leibliche) Wahrnehmungen und Erlebnisse, die im Prozess der Bildwahrnehmung miteinander in Bezug gesetzt werden. (Vgl. Laner (2016), S. 420)
[1120] Vgl. ebd., S. 419ff.

Entitäten, die eine eigene geschichtliche Dimension besitzen, welche nicht auf ihre faktische Existenz im Raum-Zeit-Kontinuum zu beschränken ist“[1121], sondern sich in der Zeit konstituieren und verändern können.[1122] Durch ein Gespräch im Anschluss an die Werkbetrachtung und den Abgleich mit Richters Intention konnten schließlich individuelle Sichtweisen bestätigt werden, womit der kommunikative und intersubjektive Charakter der ungegenständlichen Malerei und des Malens erwiesen wurde. Da Maler und Betrachterin ein und derselben Welt angehören und in dieser leiblich verankert sind, war es Richter möglich, mithilfe der Malerei seine Familiengeschichte und Kindheitserfahrungen, die vom Nationalsozialismus geprägt waren, zu verarbeiten und diese durch die gegenstandsunabhängigen Farb- und Formwirkungen nachvollziehbar zu machen.

2.7 Fazit

Das Ziel dieses Kapitels bestand darin, grundlegend zu klären, wie die gegenstandsunabhängigen Wahrnehmungs- und Wirkungsweisen von Farben und Formen entstehen und inwiefern diese in der Lage sind, bestimmte Bildinhalte intersubjektiv zu vermitteln. Nach einem ausführlichen Exkurs zu den Prinzipien der verkörperten Wahrnehmung (Kapitel 2.2), konnte in Kapitel 2.3 und 2.4 die fundamentale Rolle des Leibes für das (ungegenständliche) Wahrnehmen, Vorstellen und Darstellen herausgestellt werden. Die Ergebnisse wurden in Kapitel 2.5 zusammengetragen und in Kapitel 2.6 anhand eines konkreten Beispiels veranschaulicht.

An dieser Stelle kann auf Grundlage der vorhergehenden Forschungsergebnisse abschließend festgehalten werden, dass die phänomenologische Bildforschung, indem sie von der ganzheitlich leiblichen und sinnlichen Begegnung mit einem Kunstwerk ausgeht und den Ausdruck des Bildes sowie seine Wirkungsweisen nicht nur auf den Bildgegenstand („Was“), sondern auch auf die Art und Weise seines Gemachtseins („Wie“) zurückführt, eine fundamentale Grundlage für das Verstehen ungegenständlicher Malerei und des Malens bildet. Neben den psychophysischen Wirkungsweisen der Farben und Formen (Regel) spielen hierbei insbesondere die automatisch simulierten, körperlichen und emotionalen Antworten des Rezipienten auf das Gezeigte – die sogenannten leiblichen oder motorischen Resonanzen – eine zentrale Rolle, da sie Sinn und Bedeutung vermitteln und damit entscheidend für die Wahrnehmungs- und

[1121] Laner (2016), S. 419f.
[1122] Vgl. ebd., S. 422

Wirkungsweisen der ungegenständlichen Elemente in der Malerei sind. Anhand der Analyse der eigenen Werkerfahrung wurde deutlich, dass die spezifischen ungegenständlichen Wirkungsweisen

- aus der Interaktion zwischen der formalen Gestaltung eines Kunstwerks und einem leiblich anwesenden Betrachter hervorgehen;
- sich in Zeit und Raum konstituieren;
- unmittelbar mit leiblichen Resonanzprozessen, Affektionen und Emotionen verbunden sind und damit das Ergebnis eines pathisch-responsiven Prozesses darstellen;
- spontan und unvorhersehbar auftreten;
- auf individuelle, sedimentierte sowie ganzheitlich-leibsinnliche und lebensweltliche Erfahrungen zurückzuführen und zugleich von Sozialität und Kultur geprägt sind;
- über die reine Sichtbarkeit der Dinge hinausgehen;
- aufgrund unseres gemeinsamen Weltbezugs intersubjektiv verständlich und nachvollziehbar sind;
- sich im Nachhinein ergründen lassen.

Der Vorteil gegenüber herkömmlichen Methoden des Bildverstehens (z. B. Ikonologie) besteht vor allem darin, dass der Ansatz dort greift, wo der Ausdruckscharakter des Bildes nicht durch seine Zeichenhaftigkeit und die kognitive Verarbeitung von Bildgegenständen erfasst werden kann.[1123] Verschiedene Kontexte – kulturelle, historische und individuelle Faktoren – werden dabei ebenso berücksichtigt, jedoch sind diese eben nicht hinreichend, um die die emotionalen Wirkungsweisen auf den Betrachter und die Lebendigkeit der ungegenständlichen Elemente vollständig zu begreifen.[1124]

[1123] Vgl. Krämer (2011), S. 78
[1124] Vgl. Lauschke (2016), S. 55

III. Kunstpädagogische Begründung des ungegenständlichen Malens

Im Zuge der eingangs beschriebenen Problematik im Umgang mit ungegenständlicher Malerei und dem Malen wurde deutlich, dass die fehlende Sachkenntnis unter anderem auch dazu führt, dass der Gegenstand erheblichen Begründungsschwierigkeiten unterworfen ist. Es blieb unklar, worin der fachliche und allgemeinbildende Sinn einer Auseinandersetzung mit der ungegenständlichen Malerei und dem Malen für Schüler*innen besteht bzw. wie diese dazu beitragen kann „dass Schülerinnen und Schüler eines bestimmten Alters und Entwicklungsstandes ihre Selbst-, Mit- und Weltverhältnisse mittels Kunst und Gestaltung, Praxis und Betrachtung vertieft und neu wahrnehmen, vorstellen und darstellen können", sodass sich eine „bildende Wechselwirkung mit anderen und der Welt" entsteht, die „personale[n] Sinngebung" und „verantwortliche[s] Mitgestalten[s] eröffnet."[1125]

Daher wird im Folgenden auf Grundlage der Sachklärung in Kapitel II eine kunstpädagogische Begründung des Gegenstandes vorgenommen, die sich sowohl auf die Sache als auch auf die sich bildenden und lernenden Schüler*innen bezieht. Um das fachliche und allgemeine Bildungspotenzial aufzuzeigen (Kapitel 1) wird zunächst geklärt, was Bildung (in der Kunstpädagogik) überhaupt bedeutet, um vor diesem Hintergrund zu erörtern, inwiefern das (ungegenständliche) Malen der Forderung einer Allgemeinen Bildung gerecht werden kann. Kapitel 2 geht im Anschluss der entwicklungspsychologischen Frage nach, welche Funktion dem ungegenständlichen Element in der Entwicklung des bildnerischen Gestaltens eigentlich zukommt und was damit zum Ausdruck gebracht werden soll. Das Ziel der Untersuchung besteht darin, einschätzen zu können, ab wann didaktische Interventionen angemessen sind, um den Bedürfnissen und Bedarfen von Kindern und Jugendlichen entgegenzukommen und sie mit geeigneten Aufgaben an das gegenstandslose Malen heranzuführen und Bildungsprozesse zu initiieren.

[1125] Glas u.a. (2023), S. 223

1. Bildungstheoretische Bestimmung

In der Fachgeschichte wurde der Umgang mit ungegenständlicher Malerei und dem Malen auf unterschiedliche Weise begründet. Während die von der Reformpädagogik ausgehenden subjektivistischen Ansätze das Kind und dessen freie Entwicklung und Entfaltung in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen und didaktischen Überlegungen gerückt haben, hat der formale Kunstunterricht seine Didaktik aus der Perspektive der Kunst und ihrer gesellschaftlichen Funktion begründet, was zu einer Vernachlässigung der personalen Sinndimension geführt hat.[1126] „Wie und warum Lehrende eine (Mal-) Aufgabe für Lernende konzipieren, ausrichten und begründen, divergiert je nach ihrem impliziten Verständnis von Bildung und von Kunstunterricht."[1127]

Um den Gegenstand fundiert begründen zu können, wird unter Bezugnahme auf die klassische Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts zunächst geklärt, was Bildung überhaupt bedeutet (Kapitel 1.1). Anschließend wird das humboldtsche Bildungsverständnis kritisch reflektiert und erweitert (Kapitel 1.2), um in einem weiteren Schritt eine Brücke zur Kunstpädagogik zu schlagen (Kapitel 1.3). Ausgehend von einem systematischen und relationalen kunstpädagogischen Verständnis[1128] wird hier untersucht, inwiefern das Malen als ein bildungsrelevantes Teilgebiet der Kunstpädagogik angesehen werden kann und mit welchen Zielsetzungen das Malen im Kunstunterricht gelehrt und gelernt werden soll (Kapitel 1.4). Auf dieser Grundlage sowie unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der Sachklärung in Kapitel II wird abschließend der spezifische Beitrag des ungegenständlichen Malens zur allgemeinen und fachlichen Bildung herausgearbeitet (Kapitel 1.5).

1.1 Allgemeinen Bildung: Zur Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts

Um das Bildungspotenzial des ungegenständlichen Malens zu bestimmen, ist es unerlässlich, den allgemeinen Bildungsauftrag der Schule näher zu betrachten.[1129] Eine erste Annäherung liefert die neuhumanistische Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts,

[1126] Siehe hierzu Kapitel I.1.3
[1127] Gonser (2018), S. 104
[1128] Vgl. Krautz (2020a)
[1129] Vgl. Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgestz NRW-SchulG). §2 Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Hrsg. vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (https://www.schulministerium.nrw/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen; letzter Zugriff: 06.08.2024)

aus der hervorgeht, dass unter allgemeiner Bildung eine ganzheitliche, berufsunabhängige Bildung des Menschen verstanden werden kann. Gemäß Humboldt besteht das wesentliche Ziel darin, durch die Bildung des Einzelnen „die Ausbildung der Menschheit als ein Ganzes zu vollenden“[1130] und dadurch das soziale sowie politische Zusammenleben zu verbessern (soziale Gerechtigkeit).[1131] Gleichzeitig soll der Mensch durch seine Bildung „zu einem aufgeklärten Selbst- und Weltverhältnis und zu freien Handlungsmöglichkeiten“[1132] gelangen, die ihm erlauben, die Welt verantwortungsvoll mitzugestalten und an ihr teilzuhaben (Freiheit und Mündigkeit).[1133] Im Mittelpunkt der Humboldt'schen Theorie steht der Mensch, der

> nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die blosse Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blosse Form, der reine Gedanke einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich.[1134]

Die sogenannten „Kräfte“ beziehen sich auf die Fähigkeiten des Menschen, „zu handeln und zu urteilen, aber auch darauf, Gegenstände herzustellen oder sie schöpferisch zu gestalten.“[1135] Der Intellekt, die Einbildung, die sinnlichen Wahrnehmung und das Empfindens sollen im Bildungsprozess als Ganzes geschult werden. Dabei nimmt die Welt, mit der das Subjekt in eine allgemeine, lebendige und freie Wechselwirkung trete[1136], eine entscheidende Rolle ein. Humboldt betont, dass Bildung nicht allein in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst stattfindet, sondern stets einen Gegenstand benötigt, „der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbsttätigkeit möglich mache.“[1137] Diesen Prozess beschreibt er als aktive Verstehensbemühung, die sich in einem Hin und Her zwischen dem Menschen und der widerständigen Welt ereigne und die beiden Pole so miteinander verbinde, dass eine Aneignung der Welt und eine ganzheitliche Ausbildung der zuvor genannten Kräfte ermöglicht werde.[1138] Darüber hinaus weist er der Sozialität und der Sprache einen besonderen Stellenwert im Bildungsprozess zu und begründet seine Annahme, indem er auf die Möglichkeiten zur

[1130] Wilhelm von Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen. In: Filtner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 3. Aufl. Darmstadt 1980, S. 234-240
[1131] Vgl. Andreas Dörpinghaus u.a.: Einführung in die Theorie der Bildung. 4. Aufl. Darmstadt 2012, S. 70
[1132] Gonser (2018), S. 105
[1133] Vgl. Dörpinghaus (2012), S. 70
[1134] Humboldt (1980), S. 235
[1135] Dörpinghaus (2012), S. 69
[1136] Vgl. Humboldt (1980), S. 235f.
[1137] Ebd., S. 237
[1138] Vgl. Dörpinghaus (2012), S. 70f.

Perspektivübernahme, zum Verstehen des Anderen und der eigenen Meinungsbildung verweist. Die Sprache sei ein konstitutiverer Bestandteil und eine Bedingung dieses Prozesses. Sie werde „zu einem Ort der Wechselwirkungen, der Vermittlung zwischen dem Menschen und der Welt sowie den Menschen untereinander.“[1139]

1.2 Kritik und Erweiterung des Humboldtschen Bildungsverständnisses: Leibliche Affektion, Sinnbildung und Lernen

Jochen Krautz kritisiert mit Käthe Meyer-Drawe, die neben Wilfried Lippitz und Günther Buck die phänomenologische Forschung in Deutschland in der Pädagogik der 1990er Jahre rezipiert hat, zurecht das in Humboldts Bildungstheorie zum Ausdruck kommende dualistische Verständnis von Subjekt und Welt.[1140] Dass es sich bei diesem Gegensatz, bei dem die objektive Welt dem leiblichen Subjekt gegenübersteht, um einen Scheinwiderspruch handelt, konnte im Zuge des wahrnehmungs- bzw. verkörperungstheoretischen Exkurses in Kapitel II.2 gezeigt werden. Hier wurde deutlich, „[d]ass Ich, Wir und Welt immer schon in einer unhintergehbaren wechselseitigen Beziehung und Bezogenheit stehen, die der Wechselwirkung vorausgeht und diese sowohl erst ermöglicht wie bedingt“[1141]. Auch wenn Humboldt davon ausgeht, dass sich das Subjekt aktiv die Welt aneignet und durch die Sprache eine Verbindung mit ihr eingeht, greift diese Grundannahme zu kurz, da sie – indem sie die Konstitutionsleistungen des Subjekts betont – die Eigenaktivität und den Anspruch der Dinge vernachlässigt.[1142]

Käthe Meyer-Drawe, die sich kritisch gegen den Cartesianismus, Behaviorismus, Konstruktivismus und die Hirnforschung wendet, begegnet diesem Desiderat mit dem Versuch, den Humboldt'schen Begriff des „Empfänglichseins“ zu konkretisieren, indem sie auf den kognitiven und affektiven Anspruch bzw. den Aufforderungscharakter der materialen Dinge aufmerksam macht.[1143] „Weil wir durch sie [die Dinge] jedoch affiziert werden, geben wir ihnen eine Bedeutung, die nicht nur in uns wurzelt. […] So gesehen, brauchen die Dinge unsere Interventionen, um überhaupt sein zu können. Umgekehrt

[1139] Dörpinghaus (2012), S. 74
[1140] Vgl. Krautz (2017b), S. 444ff.
[1141] Ebd., S. 453
[1142] Ebd., S. 445
[1143] Vgl. Käte Meyer-Drawe: Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 3/1999, S. 329-336, hier S. 333; Vgl Käte Meyer-Drawe: Empfänglichsein für die Welt. Ein Beitrag zur Bildungstheorie. In: Dörpinghaus, Andreas/Nießeler, Andreas (Hrsg.): Dinge in der Welt der Bildung – Bildung in der Welt der Dinge. Würzburg 2012, S. 13-28, hier S. 17ff.

sind wir an sie verwiesen, um von ihnen in Anspruch genommen zu werden."[1144] Dieser Ansatz betont, dass das Subjekt die Dinge nicht nur aktiv konstituiert, sondern ebenso empfänglich ist für die Eigenaktivität und den Anspruch ebendieser. Damit zeigt Meyer-Drawe eine Perspektive auf, die den Dualismus von Subjekt und Welt überwindet und die dynamische Wechselwirkung zwischen beiden stärker in den Fokus rückt.

Auch die Allgemeinpädagogin Silvia Krenn hat in jüngster Zeit in ihrer Dissertation den Versuch unternommen, das leibliche Ergriffensein für den schulischen Lernprozess fruchtbar zu machen.[1145] Dazu beschreibt sie den Zusammenhang von Sinnbildung und Erfahrung, wobei die Erfahrung aus „der Auseinandersetzung mit der Welt, den Dingen und dem anderen"[1146] hervorgehe. Der Sinn bilde sich in diesem intentionalen Vorgang heraus, indem „etwas als etwas anderes oder als etwas Neues erscheint."[1147] Demnach sei es der „Erfahrungssinn", der das Selbst mit der Andersheit der Welt verbinde, wobei es nach Krenn unerlässlich erscheint, auf das Neue bzw. das Fremde zunächst aufzumerken.[1148] Waldenfels responsiver Phänomenologie entsprechend werde die Erfahrung durch das Pathos, also durch einen (fremden) Anspruch oder etwas Neues, angestoßen.[1149] „Es sind Ereignisse, die vom Gewohnten abweichen, also Widerfahrnisse, die nicht vom Erfahrenden selbst verursacht sind und sich in einer leiblichen Wirkung äußern, indem sie uns affizieren, uns ansprechen und zu einer Antwort, einer Response, nötigen."[1150] Der Sinn, der bei dieser Affektion entsteht, könne weder dem Gegenstand noch dem Subjekt zugeschrieben werden, sondern offenbare in einem Zwischenbereich einen signifikanter Überschuss[1151], der über die aktuelle Wahrnehmung hinausgehe und dem begrifflichen Verstehen zunächst verschlossen bleibe.[1152] Dieser Moment der Affektion sei es auch, der schließlich Lernprozesse initiiere. Indem Erwartungen durchkreuzt werden, etwas irritiert, überrascht oder auffällt und auf diese Weise unsere Aufmerksamkeit weckt, werden wir dazu angeregt, uns im Sinne eines Pathos-Response-

[1144] Meyer-Drawe (2012), S. 24f.
[1145] Vgl. Krenn (2018)
[1146] Ebd., S. 30
[1147] Husserl zit. nach Krenn (2018), S. 30
[1148] Vgl. Krenn (2018), S. 31; Vgl. Waldenfels (2011)
[1149] Zu Waldenfels responsiver Phänomenologie siehe Kapitel II.2.3.2 und Kapitel II.2.4
[1150] Krenn (2018), S. 31
[1151] Zum Begriff des signifikanten Überschusses siehe Kapitel II.2.3.2, Anmerkung 956
[1152] Vgl. Krenn (2018), S. 31f.

Geschehens mit der Sache auseinanderzusetzen, was schließlich zu einer Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses führen könne.[1153]

> Lernen in diesem Sinne ist nicht allein von unserer Initiative abhängig. […] Es ist vielmehr auch ein Widerfahrnis, das zunächst unsere Hilflosigkeit zur Folge hat. Sämtliche vertraute Ordnungen geraten ins Wanken. Das alte, zuverlässige Wissen und Können versagt, und eine neue Möglichkeit ist noch nicht vorhanden. Lernen meint in dieser Hinsicht eine Art „Erwachen", das Aufgehen des Sinns in statu nascendi, das auf einen Anspruch antwortet. Voraussetzung für Lernen ist deshalb die Empfänglichkeit für anderes oder den anderen. […] Im Lernen als Umlernen werden wir von etwas getroffen, auf das wir dann als etwas antworten.[1154]

Das Lernen wird hier von Meyer-Drawe als Umlernen bzw. als Erfahrungsprozess beschrieben, der im hermeneutischen Sinne an ein Vorwissen oder Vorverständnis anknüpft, neue Verstehenshorizonte eröffnet und den Erwerb neuer Möglichkeiten mit sich bringt.[1155] „Um nämlich überhaupt Erfahrungen machen zu können, muss man in Bezug auf die Sache bereits etwas wissen, sich auf sie in gewisser Hinsicht verstehen."[1156] Das, was in der vorsprachlichen Zwischensphäre von der Welt und ihren Gegenständen empfangen wird, müsse schließlich, so Meyer-Drawe, durch die Sprache zum Ausdruck gebracht, um verstanden zu werden.[1157] Sie setze „den Artikulationsversuch des Vorsprachlichen fort"[1158], hole die Erfahrung ins Bewusstsein und ermögliche eine tiefere Auseinandersetzung mit der Welt.[1159]

Für das Lernen im Unterricht ergibt sich nach Krenn daraus, dass die „Wahrnehmung und Empfänglichkeit für Fremdes"[1160] geschult, die „Liebe zu einer Sache"[1161] entfacht und die Neugierde geweckt werden muss. Wichtig sei außerdem

> das Anknüpfen an Erfahrung und das Vorwissen der Lernenden, das Hervorrufen von Risikobereitschaft, die Sensibilität für das, was sich bei Lernenden zeigt, für Widerständiges und hinderliche Überzeugungen; die (gemeinsame) Hingabe an die

[1153] Vgl. Krenn (2018)., S. 27; Vgl. Käte Meyer-Drawe: Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. In: Santalka. Bd. 18(3)/2010, S. 6-17
[1154] Meyer-Drawe (2010), S. 7; Unter Rückbezug auf Merleau-Ponty greift Meyer-Drawe hier auf die Redewendung in statu nascendi zurück, die das Ereignis bzw. den Moment des Sinnbildungsprozesses zwischen Selbst und Welt näher beschreibt.
[1155] Vgl. ebd., S. 8
[1156] Ebd.
[1157] Vgl. Meyer-Drawe (2012), S. 21
[1158] Meyer-Drawe (2010), S. 13
[1159] Vgl. ebd.
[1160] Krenn (2018), S. 45
[1161] Ebd.

> Unterrichtsthemen, das Ansprechen möglichst vieler Sinne, die Zeit für das verstehen von Widerfahrnissen; die Reflexion und die Möglichkeit zum Austausch mit den anderen; das Zur-Sprache-Bringen von Erfahrungen und Ereignissen und das Eingehen auf offene Fragen.[1162]

Darüber hinaus kann auf einen neuen Fokus der erziehungswissenschaftlichen Forschung, die Pädagogik des Performativen[1163], verwiesen werden, die „Prozesse der Interaktion […], Handlungsvollzüge sowie Körperlichkeit und Materialität von Gemeinschaften und pädagogischen Prozessen in den Mittelpunkt"[1164] rückt. Sie bezieht sich auf das, „was sich in Äußerungen und Handlungen zugleich zeigt und verbirgt"[1165], gibt der „Wahrnehmung, Realisierung und Erforschung von Erziehungs- und Bildungsprozessen neue Perspektiven"[1166] und soll zu einem verbesserten Verständnis von Erziehung und Bildung beitragen. Im Fokus der performativen Lern- und Bildungsprozesse stehen wirklichkeitskonstituierende Momente, die in ihrem körperlich-mimetischen Charakter[1167] über das repräsentationelle Paradigma hinausgehen[1168] und den Autoren zufolge die Aneignung und Reflexion von Kunst und Kultur, die „Bildung der Empfindsamkeit gegenüber Mensch und Natur", die „Entwicklung der Einbildungskraft, des Geschmacks und des Genusses […] zur ästhetischen Urteilskraft und Kritik", die Erschließung neuer Ausdrucksformen und Handlungsperspektiven sowie die „Vermittlung von Verstand und Gemüt, Expressivität und Regelgeleitetheit"[1169] unterstützen und damit der Idee einer Zivilisierung des Lebens entsprechen.[1170] Von einem erweiterten Bildungsbegriff kann unter dem Blickwinkel des Performativen insofern gesprochen werden, als dass die Theorie an den traditionellen Bildungsgedanken einer Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses durch die aktive Auseinandersetzung mit Bildungsstoffen zwar anknüpft, dieser allerdings um die sich vollziehenden kognitiven, körperlichen, sozialen und situativen Prozesse ergänzt wird.[1171] Unter Bildung „lassen sich sowohl die Prozesse selbst, darüber hinaus die Resultate dieser Prozesse, aber auch spezifische Bildungsstoffe (Bildungsinhalte, Bildungsgehalte) sowie bestimmte Fähigkeiten und Vermögen verstehen.

[1162] Krenn (2018), S. 45
[1163] Vgl. Christoph Wulf/Jörg Zirfas: Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim 2007
[1164] Wulf/Zirfas (2007), S. 9
[1165] Ebd.
[1166] Ebd., Klappentext auf der Rückseite des Buches
[1167] Der körperlich-mimetische Nachvollzug, der sich an Vorbildern und Handlungen anderer ausrichtet und dadurch etwas Soziales individuell als auch etwas Individuelles zum Ausdruck bringt, wird von Christoph Wulf und Jörg Zirfas als ein wesentliches Moment pädagogischer Performativität hervorgehoben. (Vgl. ebd., S. 31f.)
[1168] Vgl. ebd., S. 9f.
[1169] Ebd., S. 29
[1170] Vgl. ebd
[1171] Vgl. ebd., S. 11f., S. 28ff.

Bildungsresultate sind spezifische soziale bzw. individuelle habituelle Prägungen, die über Erfahrungen und mimetische Prozesse erworben worden sind."[1172]

1.3 Lernen, Bildung und Verantwortung in der Kunstpädagogik

> Bildung meint […] einen Vorgang, in dem wir uns Gegenstände der Kultur, also etwa Kunst und Gestaltung, nicht nur äußerlich als Wissen und Können aneignen, sondern in dem diese für uns bedeutsam werden, uns angehen und uns womöglich verändern. Erst unter dieser Bildungsperspektive erhalten Bilder, Kunst, Gestaltung einen Sinn für die Schülerinnen und Schüler.[1173]

In dem einführenden Zitat wird aus kunstpädagogischer Perspektive beschrieben, dass der Bildungsprozess im Kunstunterricht ebenfalls auf einen (persönlich bedeutsamen) Gegenstand angewiesen ist. Entgegen der Annahme einer passiven Wissensaufnahme verweist der Terminus „angehen" auf den affektiven Anspruch der Dinge, der die Lernenden emotional betrifft, zu einer Antwort herausfordert und eine Veränderung des inneren und äußeren Verhaltens bewirken kann.[1174] Der produktive und rezeptive Umgang mit den Gegenständen dieser Welt sei niemals rein kognitiv: „Wir nehmen sinnlich mit dem ganzen Leib wahr und gestalten und verstehen ebenso gesamthaft leiblich."[1175] Mit Helmut Danner lässt sich die „aktive[n], geistig innerlichen wie praktisch handelnde[n] Auseinandersetzung mit der Welt"[1176] treffend als „Sinn-Vermittlung" beschreiben.[1177] Krautz führt weiter aus, dass dieser Prozess Analogien und Vorerfahrungen zum Verstehenden voraussetzt und auf der mimetischen Fähigkeit des Menschen beruht, sich imaginativ der Welt und ihren Gegenständen anzugleichen.[1178] Grundlegend sei außerdem, dass sich der Verstehensprozess stets vor dem Hintergrund kultureller und historischer Gegebenheiten, die mit der Gegenwart und Geschichte der Person in Bezug gesetzt werden, ereigne.[1179] Die Vorstellungsfähigkeit spiele in diesem Prozess eine zentrale Rolle, da sie als relationales Phänomen und „geistige Organisationsform[…]" mithilfe von Schemata die Wahrnehmung strukturiere und

[1172] Vgl. Wulf/Zirfas (2007)., S. 29
[1173] Glas u.a. (2023), S. 24
[1174] Vgl. ebd., S. 26f.
[1175] Ebd., S. 26
[1176] Danner zit. n. Jochen Krautz: Verantwortung in einer personalen Kunstpädagogik. Didaktische Perspektiven. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010b, S. 177-190, hier S. 181
[1177] Vgl. Helmut Danner: Kunstpädagogik in existenzieller Verantwortung. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010, S. 39-52, hier S. 44f.
[1178] Vgl. Krautz (2017b), S. 459ff., S. 462
[1179] Vgl. ebd., S. 442

Analogiebildung – das Verknüpfen des Neuen mit Bekanntem – ermögliche.[1180] Als Strukturmoment des hermeneutischen Zirkels[1181] werde durch „Unstimmigkeit, Irritation, Ausweglosigkeit, Staunen, Wundern, Stutzen, Ratlosigkeit, Verwirrung und Benommenheit“[1182] ein gestalterischer Dialog zwischen dem Selbst (der Lernenden), der Sache (der Natur- und Kulturgegenstände) und den Anderen (der Mitschüler*innen und Lehrperson) angeregt, der individuelle Sinnbildungs- und Verstehensprozesse zur Folge habe.[1183] Entsprechend gilt auch hier, dass „Lernen in einem strengen Sinn beginnt dort, wo das Vertraute brüchig und das Neue noch nicht zur Hand ist […].“[1184] Im selben Zug verweist der Kunstpädagoge auf die Gefahr einer zu großen Fremde, die aufgrund fehlender imaginativer Resonanzräume Analogiebildung verhindere und zu einem Falsch-Verstehen führe, das dem Anspruch der Sache nicht gerecht werde. Eine besondere Herausforderung sieht er in der Auseinandersetzung mit moderner Kunst, die durch Uneindeutigkeit und Destruktion geprägt sei, häufig avancierten Künstler*innen vorbehalten bleibe und zum Verstehen bereits ausgebildete kognitive Fähigkeiten[1185] erfordere.[1186]

Diese Einschätzung wird von Hubert Sowa geteilt. In seinem Aufsatz „Verantworteter Blick“[1187] thematisiert er das Sehen in all seinen Facetten. Die Besonderheit des Faches liegt seiner Ansicht nach vor allem darin, dass der Mensch die Fähigkeit besitzt, auf die Sichtbarkeit der Welt durch ein Bild oder eine Gestaltung (mimetisch) zu antworten.[1188] Sehen, Wahrnehmen und Vorstellen tragen ebenso wie das bildnerische Darstellen wesentlich dazu bei, an der Mit-Welt teilzuhaben und diese aktiv mitzugestalten. Diese Fähigkeiten, so Krautz, „sind […] sowohl als Möglichkeit anthropologisch gegeben, wie zugleich erst zu bilden. Sie sind bildbar und bildungsbedürftig.“[1189] Der „korresponsive

[1180] Vgl. Krautz (2017b), S. 462
[1181] Krautz beschreibt hier die Hermeneutik als Methode des geordneten Umgangs mit dem phänomenologisch begründeten Anspruch der Sache bzw. des affizierenden Apells, der diesen „in verbindliches und verbindendes Verstehen transformiert.“ (Ebd., S. 454); Zur Methode der Hermeneutik siehe Danner (2006), Kapitel 2
[1182] Meyer-Drawe (2010), S. 13
[1183] Vgl. Krautz (2017b), S. 443
[1184] Meyer-Drawe (2010), S. 15
[1185] Zur Theorie der kognitiven Entwicklung (Piaget) siehe Kapitel III.2.1, Anmerkung 1310
[1186] Vgl. Krautz (2017b), S. 463ff.
[1187] Hubert Sowa: Verantworteter Blick. Kunstpädagogik als hermeneutische Bildung des Sehens. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010, S. 159-175
[1188] Vgl. ebd., S. 159
[1189] Krautz (2020a), S. 77

Blick“ nehme in produktiven und rezeptiven Prozessen eine zentrale Rolle ein, da er auf das antworte, „was uns anblickt“[1190]. Entscheidend für die Kunstpädagogik sei vor allem, dass wir das, was wir sehen und zu sehen geben, gegenüber dem Sehen Anderer zu verantworten haben.[1191] Diese Verantwortung bezieht sich nach Sowa vor allem auf zwei Dimensionen: Auf die Art und Weise, wie ein Kunstwerk gedeutet (Rezeption) und wie ein Kunstwerk hergestellt wird (Produktion). Hierzu führt er weiter aus, dass vom Kunstwerk ein spezifischer Anspruch ausgeht, der vom Betrachter oder der Betrachterin eine bestimmte Art des Blickens (betrachtend, empathisch, erregend oder irritierend) einfordere und diese*n zu einer dem Bild gerecht werdenden Antwort veranlasse. Das Bild habe einen bestimmten Sinn und der soll verstanden werden. Bei dieser „Blick-Begegnung“ handele es sich um einen Prozess des „wechselseitigen angemessenen Meinens, Deutens und Anerkennens von Produzent und Rezipient“[1192], der durch gemeinsame lebensweltliche Erfahrungen, Imaginationen und Wahrnehmungen ermöglicht werde.[1193] Indem der*die Kunstschaffende auf das antwortet, was ihm oder ihr in der Hinwendung zur Welt begegnet (Produktion), entstehe nicht nur ein persönlicher Ausdruck, sondern zugleich eine Wirkung in die Welt hinein. Da dieses Schaffen stets eine Mitteilung darstelle, sei es von größter Bedeutung, die selbst hergestellten Artefakte gegenüber anderen Menschen und der Welt zu verantworten.[1194]

Für die vorliegende Arbeit von Bedeutung erscheint vor allem Sowas didaktische Konsequenz, dass es für den Kunstunterricht unerlässlich sei, sich am „Sinn des Sichtbaren“[1195] zu orientieren. Eine zentrale Aufgabe bestehe darin, das (verantwortliche) Sehen und das gestaltende Antworten zu fördern.[1196] Das ungegenständliche Sehen und Gestalten stellt für ihn ein didaktisches Problem dar, da es, indem es Sichtbarkeiten und Fremdreferenzen vermeintlich negiert, Gefahr laufe, sich von den anthropogenen Grundlagen zu lösen.[1197] Der An-Blick – verstanden als verstehender Blick im Angesicht des Anderen – bleibe in diesem Kontext unbestimmt. Während sich das Bildsehen sowohl auf den Blick als auch auf die kompositionelle Form der Bildgestaltung beziehe, handele es sich beim ungegenständlichen Sehen um eine reflexive Wendung des Blicks,

[1190] Sowa (2010), S. 167; Zum Blickgeschehen siehe Kapitel II.2.3.2
[1191] Vgl. ebd., S. 168ff.
[1192] Ebd., S. 171
[1193] Vgl. ebd., S. 172
[1194] Vgl. ebd.; Vgl. hierzu auch Jochen Krautz (2010a), S. 14ff.
[1195] Krautz zit. n. Sowa (2010), S. 173
[1196] Vgl. Sowa (2010), S. 173
[1197] Vgl. ebd., S. 160

die das Bild überschreite und den „Blick als Blick“ [1198] selbst in den Fokus rücke. Diese Überlegungen führen Sowa zu der Annahme, dass das ungegenständliche Sehen und Gestalten die höchste Stufe der phylo- und ontogenetischen Entwicklung darstellt. Gleichzeitig bezweifelt er, dass es überzeugende didaktische Ansätze gibt, um diese Art der Blickwendung – die sich kritisch zur Bildtradition verhalte und eine doppelte Negation erfordere – im Kunstunterricht sinnvoll zu integrieren:[1199] „Ich bezweifle sogar, ob das über ein bloß begriffsloses Nachahmen von „Kunst“ hinausgehend überhaupt pädagogisch fruchtbar gemacht werden kann.“[1200]

Entsprechend kommt auch Krautz zu dem Schluss, dass Uneindeutigkeit und Differenz zwar den Motor neuer Sinnbildungsprozesse bilden, eine tiefgehende und bildende Auseinandersetzung mit einer Sache aber nur dann stattfinden kann, wenn diese auf inhaltlicher und formaler Ebene auch den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen, den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden gerecht wird.[1201] Neben der geistigen Entwicklung hebt er damit die Bedeutung des Könnens als Grundvoraussetzung für erfolgreiche Lern- und Bildungsprozesse hervor. Schließlich sei nur derjenige, der gestalten kann, in der Lage, verantwortungsvoll auf das zu antworten, was ihm begegnet. Die Aufgabe des Kunstpädagogen bestehe folglich darin, fachliches Wissen und Können so zu vermitteln, dass ein fruchtbarer Austausch bzw. eine Wechselwirkung (Humboldt) zwischen den Schüler*innen und der Sache angeregt wird.[1202]

Auch das ungegenständliche Sehen und Gestalten sollte sich daher stets an den lebensweltlichen Erfahrungen und am (kognitiven) Lern- und Entwicklungsstand der Lernenden orientieren. „Erst in Verknüpfung von Sachsinn und Wertsinn kann sich Bildung vollziehen. […] Etwas macht nur Sinn, das ich verstanden habe und mir etwas bedeutet.“[1203] Diese Perspektive betont, dass Bildung im Kunstunterricht relational zu verstehen ist.[1204] Im Fokus steht die ganzheitliche Entwicklung der Person, die verschiedene Facetten besitzt[1205] und in der gestaltenden und verstehenden

[1198] Sowa (2010), S. 164
[1199] Vgl. ebd. S. 165
[1200] Ebd.
[1201] Vgl. Glas u.a. (2023), S. 24ff., S. 56
[1202] Vgl. ebd., S. 25
[1203] Krautz (2017b), S. 473
[1204] Krautz (2010a), S. 177ff.
[1205] Jost Schieren stellt im Rahmen seiner anthropologischen Untersuchungen zur Waldorfpädagogik verschiedene Eigenschaften oder Facetten des Ich heraus, auf die sich kunstpädagogische Bildung beziehen könnte: „Körper → persönliches Ich, Gefühl →weltumspannendes/weltauffassendes Ich, Gedächtnis und Erinnerung → biographisches oder kontinuierliches Ich Denken, Verstehen, Urteilen → universelles Ich,

Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, anderen Menschen und kulturellen Konventionen – im Sinne des oben bereits beschriebenen Pathos-Response-Geschehens (Waldenfels) – neue Sichtweisen auf sich selbst, auf Andere und die Welt erlangt.[1206] Die Veränderung der Person meint dabei jedoch keine beliebige Veränderung, sondern eine, die auf die Entwicklung von Humanität, Freiheit, sozialer Gerechtigkeit und (gestalterischer) Mündigkeit im humboldtschen Sinne abzielt.[1207]

1.4 Malen-Lernen im Bildungskontext

Lisa Gonser zeigt in ihrer Dissertation zum Malen-Lehren und -Lernen auf, inwiefern das Malen nach der Anschauung einen Beitrag zur allgemeinen Bildung leisten kann.[1208] Bildung beziehe sich nicht nur auf die Fähigkeit, Gemälde herzustellen oder zu erkennen, sondern auch auf die Möglichkeit, sich durch den Malprozess selbst zu bilden. Dieser Prozess fördere nicht nur das Wissen und Können im Umgang mit Farbe und Technik, sondern helfe gleichzeitig auch dabei, einen malerischen Zugang zur Welt – etwa über Farbe, Dinge oder Raumbeziehungen – zu entwickeln und im Sinne der allgemeinen Bildung zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.[1209]

Um die Könnensstrukturen des Malens näher zu bestimmen, schlüsselt Gonser den Malprozess in bildbare und bildungsbedürftige „Teilhandlungen“ auf: Um ein Gemälde herstellen zu können, müsse die Farbe der sichtbaren Welt vergleichend wahrgenommen, zerlegt, gewählt und gemischt werden, um sie dann mit entsprechenden Werkzeugen und Verfahren absichtsvoll und differenziert zur Darstellung zu bringen.[1210] Auch das Malen stelle eine bildliche Form der Imagination dar, die in den relationalen Verhältnissen von Ich-Wir-Welt und Wahrnehmung-Vorstellung-Darstellung verankert

Mitmenschen → soziales Ich Sinn → Ewigkeits- oder auch religiöses Ich“ (Jost Schieren: Was ist ein Ich? Aspekte einer personalen Pädagogik. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010, S. 53-68, hier S. 67) Für die vorliegende Arbeit sind Schierens Überlegungen insofern von Bedeutung, als dass der Autor hier den Versuch unternimmt, die Person als Ganzheit zu betrachten und neben bildungstheoretischen auch erste didaktische Konsequenzen daraus ableitet, die beispielsweise in einer ausgeprägten Sinneserziehung, einer Schulung des Gefühlserlebens und der Erinnerungs- und Gedächtniskraft durch die Auseinandersetzung mit den Welterscheinungen bestehen und einen Zugang zu ebendiesen ermöglichen sollen. (Vgl. ebd.)
[1206] Vgl. Glas u.a. (2023), S. 25
[1207] Vgl. Krautz (2020), S. 57f.
[1208] Vgl. Gonser (2018), S. 104ff.
[1209] Vgl. ebd., S. 21
[1210] Vgl. ebd., S. 151-169; Vgl. Lisa Gonser: Farben wahrnehmen, vorstellen und darstellen. Die bildenden Teilhandlungen des malerischen Könnens. In: „Malen“ IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 2/2016, S. 60-71

sei.[1211] „Relationales Lernen findet somit auch beim Malen-Lernen Anwendung."[1212] Gonser führt weiter aus, dass sich die Schüler*innen beim Malen-Lernen bestimmte Sehtechniken wie das zerlegende, vergleichende und reflexive oder sehende Sehen[1213] aneignen müssen, die, indem sie weit über das natürliche Motiv- oder Gegenstandssehen hinausgehen, eine kritische Auseinandersetzung mit der Farbwahrnehmung, -vorstellung und -darstellung ermöglichen.[1214]

> Zerlegendes Sehen meint die imaginative Fokussierung auf ein isoliertes, partielles Wahrnehmungsfeld. Im Bereich der Farbwahrnehmung verlangt zerlegendes Sehen folglich ein von der Form unabhängiges Wahrnehmen von Farbstellen. Die Voraussetzung für diese Sehweise ist die Konzentration auf Farbe als eigenständiges, ungebundenes Wirkungsmittel.[1215]

> Vergleichendes Sehen ist nicht nur eine komplexe Sehtechnik und ein Verfahren der visuellen Konfrontation, sondern auch eine intellektuelle Operation, die eine wenigstens implizit bewusste Kategorienbildung voraussetzt. Oft strebt der visuelle Vergleich eine epistemische Funktion an: Das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden soll zurückwirken auf das bessere Verstehen der einzelnen Vergleichsobjekte.[1216]

Gonser beschreibt das vergleichende Sehen außerdem als einen imaginativen Akt, da es unmöglich sei, die Aufmerksamkeit bzw. den Blick auf zwei Dinge, bspw. auf einen Naturgegenstand und das Bild, gleichzeitig zu richten[1217], was dazu führe, „dass jede Vergleichskonstellation ein Vergleichen in der Erinnerung ist. Vergleichen zu üben, bedeutet also das Erinnerte mehr ins Bewusstsein treten zu lassen. Ein Bild abzumalen verlangt Re-Imagination im Sinne der Wiederaufrufung des Wahrgenommenen."[1218]

Das reflexive oder sehende Sehen stellt Gonser in Anlehnung an Max Imdahl dem identifizierenden Dingsehen gegenüber. Beim sehenden Sehen gehe es vor allem darum, sich der imaginativen und darstellerischen Handlungen bewusst zu werden, weshalb sie diesen Prozess auch als „metareflexive Vergegenwärtigung"[1219] bezeichnet. Unabhängig

[1211] Vgl. Gonser (2016), S. 86
[1212] Ebd.
[1213] Vgl. Gonser (2018), S. 154ff.
[1214] Vgl. ebd., 106ff.
[1215] Ebd., S. 154
[1216] Ebd., S. 156
[1217] Vgl. ebd., S. 156
[1218] Ebd., S. 157
[1219] Ebd., S. 163

vom Gegenstand müsse die Wirkung von Farbe stets mit der Vorstellung abgeglichen werden:[1220]

> Wird beispielsweise nur mit zwei Farbtönen modelliert, wechseln die Gedankengänge zwischen Hell-Dunkel-Parametern – wird mit mehreren Farben moduliert erhöhen sich auch das imaginative In-Beziehung-setzen, Hinterfragen und Erfassen der Farben. Handlungsvollzug und Imaginationsleistung müssen beim Malen also gemeinsam betrachtet werden. Damit Farbdenken sichtbar wird, muss es primär vom Darstellungsprozess her verstanden werden.[1221]

Der Umgang mit diesen Sehtechniken fördere nicht nur die Wahrnehmungsfähigkeit, sondern trage gleichzeitig zur Reflexion und Bewusstwerdung des eigenen Sehens bei.[1222]

Darüber hinaus werde durch die Auseinandersetzung mit der kunstgeschichtlichen Tradition eine Verbindung zu bestehenden kulturellen (Darstellungs-)Konventionen hergestellt, die tradiert werden und dabei helfen, eigene Darstellungs- und Mitteilungsabsichten zu realisieren.[1223] „Das eigene Malen steht dann im Bezug zu einer Maltradition und zum allgemeinen Menschsein. Es stiftet Sinn und Gemeinsinn, von bestehenden Artefakten zu lernen, anstatt in selbstreferentieller Ungewissheit und Orientierungslosigkeit zu schwimmen."[1224] Gleichzeitig werde ein bewusster Umgang mit Farbe geschult, der im Sinne der allgemeinen Bildung über die Grenzen des Faches hinausgehe und auch im Alltagsleben von Relevanz sei:[1225]

> Das Kennen und Verstehen, ja möglicherweise das Teilen dieser Konventionen – oder zumindest die Bewusstheit darüber – sind im Alltag (Aussehen, Kleidung, Wohnraum, …) relevant. […] Die Auswahl und Zusammenstellung und das zerlegende und vergleichende Sehen von Farbe sind spezifische Voraussetzung für Berufsfelder des visuellen Marketings, der digitalen Visualisierung, der Fotografie, der Raumgestaltung, der Stadtgestaltung, der Architektur, der Modegestaltung und auch der Kosmetikbranche. […] Planende, Beratende und Verkaufende all der genannten Felder müssen über Sensibilität und Empathie hinsichtlich der Farbwahrnehmung und Farbvorstellung der Klienten und der kulturellen Gemeinschaft verfügen, um entsprechende Wirkungsabsichten zu erzeugen. Im Blick auf sich und die Welt reflektiertes, imaginativ

[1220] Vgl. Gonser (2018), S. 163ff.
[1221] Ebd., S. 165
[1222] Vgl. ebd., S. 106
[1223] Vgl. ebd., S. 107
[1224] Ebd., S. 107
[1225] Vgl. ebd.

> durchdrungenes Malen leistet einen allgemeinen Bildungsbeitrag im Blick auf das Menschsein und die gesamte Lebenspraxis.[1226]

Mit Blick auf das ungegenständliche Malen stellt sich nun die Frage, inwiefern die bisherigen bildungstheoretischen Überlegungen auf das Malen ohne konkreten Gegenstandsbezug übertragbar sind.

1.5 Das Bildungspotenzial der ungegenständlichen Malerei und des Malens

Ungegenständliche Malerei erweckt nicht selten den Eindruck, als hätte sie der Welt den Rücken gekehrt und würde ausschließlich auf sich selbst verweisen, was eine Auflösung jeglicher gesellschaftlichen Funktionen zur Folge hätte.[1227] Eine solche Kunst, die weder Sache einer Gemeinschaft ist, noch Objektivität besitzt oder als Abbild einer Wirklichkeit verstanden werden kann, bezeichnet der deutsche Philosoph Eberhard Grisebach daher als gegenstandslos.[1228]

> [D]ie wesentliche Kunst setzt eine Wirklichkeit, die sie abbildet, voraus. Es bleibt nur die Frage, welches diese Wirklichkeit ist. […] Es handelt sich aber nur dann um gegenständliche Kunst, wenn die Darstellung der Natur oder der Empfindung zur Mitteilung im Verkehre bestimmt sind und von der Gemeinschaft aufgenommen werden können.[1229]

Dass das ungegenständliche Malen ebenfalls einen Gegenstand hat, sich vor einem bildungsbedeutsamen Hintergrund, einem kulturell und historisch determinierten Kontext, ereignet, zwischen Geschichte und Gegenwart vermittelt und dazu in der Lage ist, der Gemeinschaft etwas über die Wirklichkeit mitzuteilen, konnte im Zuge der Sachklärung gezeigt werden. Es wurde herausgestellt, dass es sich beim gegenstandslosen Malen um eine mimetische Bildpraxis handelt, die auf die Widerfahrnisse dieser Welt antwortet und auch das sichtbar macht, was über das augenscheinlich Gegebene hinausgeht.[1230] Damit entspricht das Malen im Wesentlichen den Ausführungen des deutschen Malers und Kunsthistorikers Karl Otto Jung, der das Sichtbarmachen als genuin künstlerische Leistung beschreibt:

[1226] Gonser (2018), S. 107f.
[1227] Vgl. Ehmer (1994), S. 13
[1228] Vgl. Eberhard Grisebach: Kunst und Gemeinschaft. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010, S. 69-91, hier S. 80
[1229] Grisebach (2010), S. 84
[1230] Siehe Kapitel II.1

> Kunst macht jenes in einer eigenen und Sinn stiftenden Gestalt kommunikativ sichtbar, was für das Auge in dieser Gestalt nicht sichtbar war. So hat Kunst inzwischen nahezu alles und jedes auf ihre ganz besondere Weise in ästhetischen Werken sichtbar gemacht: die nackte Frau, den Wald, den Glauben, die Philosophie, die Angst, die Exekution, die Nacht, das Blau, den Blumenstrauß, den Krieg, die Vergewaltigung, den Mord! […] Das Wesen der Kunst gründet darin, dass es Sinn stiftet.[1231]

Das gilt besonders für das ungegenständliche Malen, das niemals nur als Nachahmung, sondern als Deutung und/oder (Neu-)Konstruktion von Wirklichkeit verstanden werden kann und damit den Weltbezug nicht abgeschafft, sondern erweitert hat, womit es mit dem Ansatz einer relationalen und mimetischen Maldidaktik[1232] kompatibel ist.

Vor dem Hintergrund der verkörperten Wahrnehmungstheorie und der leibphänomenologischen Bildforschung konnte gezeigt werden, dass der Leib maßgeblich an den Produktions- und Rezeptionsprozessen beteiligt ist. „Den Strukturen von Leiblichkeit und leiblicher Resonanz zu folgen nimmt eine grundlegende Ebene in den Blick, die sowohl im Ausdruck desjenigen, der etwas darstellt, als auch im Eindruck des Betrachters, wenn auch verwandelt, wiederkehrt."[1233] Beiden Prozessen konnte eine pathisch-responsive Struktur nachgewiesen werden, die zwischen dem*der Maler*in, der Welt, dem Bild und dem*der Betrachter*in vermittelt: Während die Malerin oder der Maler eigene lebensweltliche Erfahrungen oder Eindrücke, die sie oder ihn affiziert haben, im Werk verkörpert, nimmt der*die Betrachter*in die Wirkungspotenzen der ungegenständlichen Elemente im Bild (leiblich) wahr. Diese Wahrnehmung beruht wiederum auf ganzheitlichen, leibsinnlichen und geistigen Vorstellungen, die sich in Kontakt mit der natürlichen und kulturell geformten Wirklichkeit gebildet haben und als implizite Bewusstseinsinhalte bei der Bildbetrachtung leibliche Resonanzprozesse und Emotionen auslösen, die dem Formgefüge als Ganzem – unabhängig von seiner Zeichenhaftigkeit und der kognitiven Verarbeitung von Bildgegenständen – Sinn und Bedeutung beimessen.[1234] Auch beim ungegenständlichen Sehen und Gestalten werden also Ähnlichkeit und Analogien durch Vorstellungsschemata erzeugt, wobei diese nicht rein visueller, sondern ganzheitlich, leiblicher und sinnlicher Natur sind. Damit bietet die produktive und rezeptive Auseinandersetzung mit ungegenständlicher Malerei und dem Malen die Möglichkeit, weite Seinsbereiche der Wirklichkeit zu erschließen, womit es zu

[1231] Karl Otto Jung: Nirgends Gewissheit, aber Sinn in Fülle. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010, S. 123-134, hier S. 128
[1232] Vgl. Gonser (2018)
[1233] Frohoff (2019), S. 9
[1234] Vgl. Regel (2008a), S. 287

einer verstehenden Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt führen und damit sowohl allgemeine als auch fachliche Bildungsprozesse initiieren kann.

Im Rahmen des IMAGO-Forschungsverbundes konnte gezeigt werden, dass die Vorstellungsbildung als anthropologische Konstante sowohl „eine übergreifende Aufgabe von Bildung" als auch die Grundlage und den „Kern von Bildungsprozessen"[1235] darstellt.[1236] Das von Peter Fauser entwickelte Strukturmodell unterscheidet zwischen verschiedenen Typen der Imagination[1237], die hinsichtlich ihres Wahrnehmungsanteils[1238] (gering bis hoch), ihres Anteils an Imagination[1239] (produktiv bis reproduktiv) und ihrer Bewusstheit (gering bis hoch) klassifiziert werden.[1240] Im Folgenden wird dieses Modell vorgestellt und auf das gegenständliche und ungegenständliche Malen bezogen. Auch wenn das Modell seine Grenzen hat und die gesamte Bandbreite des ungegenständlichen Malens[1241] hier nicht im Detail erfasst werden kann, können diese Überlegungen als Versuch angesehen werden, wesentliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den jeweiligen Gestaltungspraxen herauszuarbeiten und ihre spezifischen Bildungsdimensionen und Potenziale zu veranschaulichen.

Grundlegend geht Fauser davon aus, dass Kunst und künstlerisches Schaffen „anthropologisch fundamentale Erscheinungsweisen der menschlichen Vorstellungskraft/der Imagination" sind, die als Hervorbringungen „Manifestationen des Möglichkeitssinns sui gerneris"[1242] darstellen. Der Wahrnehmungsanteil, der „den Grad

[1235] Vgl. Hubert Sowa u.a.: Lernen als Vorstellen und Einbilden (Einleitung). In: Sowa, Hubert u.a. (Hrsg.): Bildung der Imagination. Bd. 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen 2014, S. 11-52, hier S. 17

[1236] Vgl. ebd.

[1237] Vgl. Peter Fauser: Ohne Vorstellung geht nichts. Über den Zusammenhang von Imagination und Lernen und eine Theorie der Vorstellung. In: Sowa, Hubert u.a. (Hrsg.): Bildung der Imagination. Bd. 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen 2014, S. 61-98

[1238] Unter Wahrnehmung versteht er das Zusammenspiel von Vorstellung und sensorischem Input: „Was wir als bewusste Wahrnehmung erleben, ist nur zu einem sehr geringen Teil das Ergebnis des aktuell verarbeiteten sensorischen Inputs. Der sensorische Input dient eigentlich wohl nur zur Ergänzung und Aktualisierung dessen, was die Vorstellungskraft schon vorab bereitstellt." (Ebd., S. 68) Hierbei bezieht er sich auf den deutschen Philosophen, Biologen und Hirnforscher Gerhard Roth, der den Erfahrungs- dem Wahrnehmungsbegriff vorzieht und damit, ähnlich wie Fuchs (siehe Kapitel II.2.2.1 und Kapitel II.2.3), die Gesamt der Wahrnehmungseindrücke früherer Erfahrungen mit der Umwelt meint, die als implizite Bewusstseinsinhalte das aktuelle Wahrnehmen und Handeln beeinflussen. (Vgl. Fauser (2014), S. 73)

[1239] Der Imagination, die die Wahrnehmung und das Bewusstsein übersteigen kann, schreibt er einen schöpferischen Charakter zu, der insbesondere in der Kunst zum Ausdruck komme und „den Möglichkeitssinn zur Erfahrung werden lässt." (Ebd., S. 72; Siehe Kapitel II.2.3)

[1240] Vgl. Fauser (2014), S. 76ff.

[1241] Siehe Kapitel II.1

[1242] Fauser (2014), S. 89

des funktionalen und des subjektiv erlebten Gewichts des jeweils gegebenen sensorische Inputs im Verhältnis zu den Vorstellungen im engeren Sinne als den nicht aktuell wahrnehmungsgebundenen Teilen der Imagination"[1243] beschreibt, ist beim anschauungsbezogenen, gegenständlichen Malen als relativ hoch einzustufen. Das liegt vor allem daran, dass der sensorische Input in Form von Sichtbezügen meist konstant vorhanden ist, sodass die Wahrnehmung in einem regen Wechselspiel mit der Vorstellung und der Darstellung abgeglichen werden kann.[1244] Im Gegensatz dazu wird – abhängig von dem jeweiligen künstlerischen Konzept – beim ungegenständlichen Malen der visuelle Input häufig weniger direkt wahrgenommen oder bis zu seiner Unkenntlichkeit abstrahiert. Dieser Prozess basiert auf vergangenen Erfahrungen und daraus resultierenden inneren, kognitiven und leiblichen Vorstellungsschemata. Oftmals entsteht das Bild durch die Interaktion zwischen dem Künstler bzw. der Künstlerin, dem Material und der entstehenden Form, sodass das eigene Bild selbst zu einem sensorischen Input in Form eines visuellen, variablen und gestaltbaren Anschauungsbezugs wird.[1245] Im Laufe dieses Prozesses entstehen neue visuelle Eindrücke und Perspektiven, die nicht direkt aus einem äußeren visuell fixierten Bezug hervorgehen, was den Unterschied zwischen den beiden Darstellungsmodi deutlich macht: Beim gegenständlichen Malen wird der Input vorwiegend als visuelles Referenzobjekt verwendet, während beim ungegenständlichen Malen der Prozess oft offener und prozessualer ist und auf die im Gedächtnis gespeicherten, teils nur implizit vorliegenden ganzheitlichen Schemata zurückgreift.[1246] Damit zeigt sich ein weiterer Unterschied im Grad der Bewusstheit, „der selbstreflexiven intentionalen Zentrierung, bei der Sprache und Verständigung als wichtige Mittel der zusätzlichen Steigerung und Intensivierung eine wesentliche Rolle spielen."[1247] Auch der bewusstseinsmäßige Status kann beim ungegenständlichen Malen deutlich variieren, wobei dieser in der Regel weniger ausgeprägt als beim gegenständlichen Malen ausfällt. Das „Worauf" des Antwortens kann bis zu einem gewissen Grad zunächst sogar fremd bleiben. Der Topos „Verkörperung und Prozesshaftigkeit" hat genauso wie das *Birkenau*-Beispiel gezeigt, dass die Entstehung eines

[1243] Fauser (2014), S. 77

[1244] Siehe hierzu auch den Wahrnehmungs- und Handlungszyklus von Alexander Glas. (Vgl. Alexander Glas: Anthropogene Voraussetzungen. Die Genese der Kinder- und Jugendzeichnung. In: Glas, Alexander u.a. (Hrsg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 1. München 2015, S. 199-219, hier S. 207)

[1245] Siehe Kapitel II.1.2, 3.1) Prozesshaftigkeit

[1246] Künstlerische Vorbilder und Darstellungskonventionen, die tradiert oder negiert werden, beeinflussen das gegenständliche und ungegenständliche Malen gleichermaßen.

[1247] Fauser (2014), S. 77

ungegenständlichen Werks – im Gegensatz zu konzeptuell orientierten Malpraktiken, bei denen eine konkrete Bildvorstellung von Anfang an existiert – als performativer Akt und Suchbewegung bzw. als eine Abfolge konstruktiver und dekonstruktiver Schritte verstanden werden kann. Vorstellungen, die sowohl die inhaltliche Dimension als auch die Form des Werks betreffen, entwickeln und konkretisieren sich oftmals erst im Verlauf des Malprozesses, womit der leiblichen Interaktion mit der Farbe, der entstehenden Form und dem Material eine vorstellungs- und bewusstseinsbildende Funktion zukommt. Die Zitate von Gerhard Richter in Kapitel II.2.6.2 zeigen deutlich, was damit gemeint ist. Auch Stelzer und Krautz bestätigen, dass dieses vorstellungsbildende Verfahren von einer „vage[n] Vorstellung, eine[r] Empfindung oder Erinnerung", der „Begegnung mit einem Material oder" der „Faszination an einer Technik"[1248] ausgehen kann, wobei etwas noch Unbestimmtes zu einer „gegenstandsunabhängigen, spannungsvollen Bildwelt zu einer Bildeinheit"[1249] bzw. einer Idee geführt wird.[1250] Von kunstpädagogischer Bedeutung ist dabei, dass sich selbst dort, wo der Prozess zu Beginn noch unbewusst und offen ist, die Intention im Gestaltungsprozess klären muss. Malerische Qualität zeigt sich schließlich nur dann, wenn der Gestaltung „eine Idee und Absicht zugrunde liegt, an der man die Gültigkeit einer Form überhaupt prüfen kann."[1251] Die Umsetzung dieser „Idee", die sich im Zusammenspiel von Handlung und Reflexion herauskristallisiert und bewusstes und unbewusstes Schaffen miteinander vereint, ist nur auf Grundlage eines gesicherten gestalterischen und handwerklichen Könnens möglich.[1252] Die Reflexion, die beim ungegenständlichen Malen noch intensiver gefragt ist als beim gegenständlichen, wird von Sowa auch als „Rückbeugung der auf die Sache gerichteten Intention zurück auf die Beziehung, in der die Sache zum hervorbringenden und zugleich wahrnehmenden und fühlenden Subjekt steht"[1253] bezeichnet: „Wir vollziehen das Bild enaktiv nach und mit, eignen es uns prozessual an. Das Bild ist – sowohl in der Perspektive des Machens wie des Verstehens – nicht Substanz, sondern ein offener Akt der sukzessiven Explikation."[1254] Beide Prozesse – die Bildproduktion und die Bildrezeption – können demnach als bewusstseinsbildend charakterisiert werden. „Der schöpferische Prozeß selbst wirkt

[1248] Krautz (2020a), S. 95
[1249] Stelzer (1964), S. 181
[1250] Vgl. ebd.; Vgl. Krautz (2020a), S. 95
[1251] Krautz (2020a), S. 95
[1252] „Es kommt nicht darauf an, was man mit dem einmal gegebenen Material machen will, sondern was man machen kann." (Goethe zit. n. Stelzer (1964), S. 199)
[1253] Sowa (2020), S. 183
[1254] Hubert Sowa: Kooperative Vorstellungsbildung als didaktisches Prinzip. Handlungsaufbau, Resonanz und Überzeugungskraft in Imaginationsprozessen. In: Sowa, Hubert u.a. (Hrsg.): Bildung der Imagination. Bd. 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen 2014, S. 247-274, hier S. 260

bewußtseinsbildend auf den Künstler zurück, aber auch auf den Betrachter"[1255], der von dem Werk geistig, emotional oder leiblich aufgrund seiner eigenen Vorerfahrungen in Anspruch genommen wird und dem es überlassen bleibt, das Geschaffene schöpferisch und verantwortungsvoll auszuloten.[1256] Die letzte Dimension, auf die sich Fauser in seinem Strukturmodell bezieht, ist die Imagination, bei der er zwischen produktiven und reproduktiven Anteilen unterscheidet. Unter „produktiv" versteht er ihren „konstruktiv-hypothetische[n], antizipative[n], kreative[n], realitätsüberschreitende[n] Anteil"[1257], der beim ungegenständlichen Malen – im Gegensatz zum gegenständlichen Malen – als relativ hoch einzustufen ist, da der*die Maler*in mit den Mitteln der Malerei und mit Hilfe seiner*ihrer Vorstellungskraft in der Lage ist, ebensolche inneren Bilder zum Ausdruck zu bringen, die das augenscheinlich Gegebene übersteigen (bspw. religiöse Vorstellungen, ideelle Objekte, Möglichkeits- und Phantasieräume).[1258] Im Zuge der topologischen Bestimmung wurde in diesem Zusammenhang deutlich, dass das ungegenständliche Malen „kein isolierter, voraussetzungsloser subjektiver Akt, kein Schöpfungsakt ex nihilo"[1259] ist, sondern, ebenso wie die das Bildverstehen, auf die im Gedächtnis gespeicherten und in latenter Form vorliegenden (ganzheitlichen) Vorstellungen zurückgeht. Aus diesem Grund spricht Fauser auch von dem „Möglichkeitssinn", bei dem der „Sinn" das meint, „was wir mit Imagination, Einbildungskraft oder Vorstellungsvermögen bezeichnen, als einen intentional bestimmten Wesenszug"[1260], der zwar über das aktuell Wahrgenommene hinausgeht, jedoch auch immer latente Erfahrungsbezüge enthält und damit stets auf individuelle und sozial menschliche Sinngebung zielt.[1261]

Aus kunstpädagogischer Sicht ergibt sich für Fauser daraus ein Funktionsmodell, das um die Dimension der Darstellung erweitert werden kann.[1262] Beim Darstellen trete die „hervorgebrachte »subjektive« Wirklichkeit an die Seite der vorfindlichen »objektiven«

[1255] Hartwig Volbehr: Bewußtseinswandel und schöpferischer Prozess. In: Hanel, Bernhard/Wagner, Robin (Hrsg): Spannungsfeld Kunst. Sinnhorizonte und Gestaltungsziele heute. Stuttgart/Berlin 1997, S. 78-102, S. 82
[1256] Vgl. ebd, S. 81f.
[1257] Fauser (2014), S. 77
[1258] Siehe Kapitel II.1
[1259] Sowa (2014b), S. 255
[1260] Fauser (2014), S. 90
[1261] Vgl. ebd.; Siehe hierzu auch die Ausführungen zum kreativen und schöpferischen Ausdruck in Kapitel II.2.4
[1262] „In der Kunst wird die Imagination in einem Zuge zugleich objektiv und selbstreflexiv – sie wird objektiv als manifestes Werk, das vom Subjekt in den Raum der intersubjektiv wahrnehmbaren Wirklichkeit gesetzt und damit auch der intersubjektiven Vorstellungsbildung und Wahrnehmung zugänglich gemacht wird; sie wird selbstreflexiv, weil sich im schöpferischen Hervorbringen das Subjekt selbst gegenüberstellt." (Fauser (2014), S. 89)

Wirklichkeit der Erfahrung."[1263] Erfahrung, Begreifen, Vorstellung und Metakognition stellt er als Strukturmomente des Lernens heraus.[1264]

Für die Didaktik der ungegenständlichen Malerei und des Malens ist dabei besonders der metakognitive Aspekt von Bedeutung, da das ungegenständliche Wahrnehmen, Vorstellen und Darstellen eine reflexive Art und Weise des Welt- und Bildempfindens erfordert. Es gilt, den leiblich vermittelten Sinn bzw. das, was als eine Art Vorgefühl zunächst nur erspürt wird, ins Bewusstsein zu holen.[1265] Schließlich handelt es sich sowohl beim produktiven als auch beim rezeptivem Umgang mit dem Gegenstand um einen Vorgang, bei dem „Sinnliches und Emotionales, Rationales und Volitives, Geistiges und Spirituelles […], Bewusstes und Unbewusstes, also Noch-nicht-Bewußtes und Nicht-mehr-Bewußtes, immer gegenwärtig sind, [und] in unauflöslicher Weise zusammenspielen."[1266] Um Verstehens- und Bildungsprozesse zu initiieren, die Inhaltsfunktion der Form zu erkennen und gestalterisch zu durchdringen, müssen Schüler*innen die Wirkungsmechanismen ungegenständlicher Gestaltungselemente verstehen und reflektieren. Auch während des Malprozesses muss immer wieder eine kognitive Metaebene eingenommen werden, um die Wirkung der einzelnen Elemente zu überprüfen. Dieses Überprüfen, das weiter oben mit Hubert Sowa als Bildsehen beschrieben wurde, geht beim ungegenständlichen Sehen und Gestalten über die Reflexion einzelner Gestaltungselemente im Gefüge des Bildganzen jedoch hinaus. Es erfordert eine Verbindung zwischen den Bildkomponenten und den im Gedächtnis gespeicherten, teils nur implizit vorliegenden ganzheitlichen Vorstellungen, die sich in der Interaktion mit der Wirklichkeit (Fuchs) gebildet haben. Ein solches Sehen, das im Sichtbaren (der Welt) verankert ist, gleichzeitig jedoch über die reine Sichtbarkeit hinausgeht und auch das umfasst, was in latenter Form fühlbar, aber nicht sichtbar ist und sich gleichsam negativ auf die Wahrnehmungswirklichkeit beziehen kann, wird im Folgenden in Anlehnung an Gonser als sehendes oder ungegenständliches Sehen bezeichnet.[1267] Das sehende Sehen sei „ein hohes und abschließendes Bildungsziel […] – das während der gesamten Schulzeit in steigernder Komplexität ausdifferenziert werden kann. Äußere deiktische Impulse (im Bezug zur Welt) sind dafür Grundlage, da Bildung

[1263] Fauser (2014), S. 91
[1264] Vgl. ebd., S. 80
[1265] Vgl. Günther Regel: Künstlerisches Erleben ist nicht alles, aber es ist Dreh- und Angelpunkt im Kunstprozess (1996). In: Schulz, Frank (Hrsg.): Das Künstlerische vermitteln… Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. München 2008e, S. 80-105, hier S. 94
[1266] Ebd., S. 96
[1267] Siehe Kapitel III.1.4

auch hier nicht aus sich selbst heraus passiert."[1268] Während Sowa betont, dass beim ungegenständlichen Malen Fremdreferenzen grundsätzlich negiert werden, wird in dieser Arbeit die Position vertreten, dass sich das Malen im An-Blick der Dinge (Naturerfahrungen, bereits vorhandene Werke, materielle Eigenschaften etc.) vollzieht. Auch wenn die künstlerische Antwort das Sichtbare negiert, sich gegen bereits bestehende Konventionen richtet oder den eigenen Körper und/oder das Material in den Mittelpunkt rückt, bleibt der Weltbezug, der zu einer verstehenden Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt auffordern und beitragen kann, bestehen.[1269]

Das bewusste Wahrnehmen und Gestalten eines leiblich vermittelten Sinns, das mit einer „Aufhebung des konstatierenden Blickes, durch den die Umgebung als Ding- und Signalmannigfaltigkeit wahrgenommen wird"[1270], einhergeht, kann schließlich auch „etwas Allgemeines für unsere sinnliche Existenz in Umgebungen leisten."[1271] Insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden Urbanisierung und Technisierung sowie dem damit einhergehenden „Aura-Verlust", d.h. einem Verlust typisch atmosphärischer Erfahrungen, sieht Gernot Böhme die Aufgabe einer ästhetischen Erziehung darin, den Leib „als Medium emotionaler Teilnahme"[1272] wiederzuentdecken und sich apathischen Existenzweisen und Anmutungen gegenüber zu öffnen.[1273]

> Gemessen an dem ungeheuren Druck der Telekommunikation und der Selbstverständlichkeit, mit der sich Jugendliche selbst als Terminals in telematischen Netzen verstehen, ist diese Wiederentdeckung von leiblicher Anwesenheit von großer Bedeutung. Sie spüren wieder, dass die Träger und Adressaten von Emotionen, nicht Avatare im virtuellen Raum sind, vielmehr leibliche Wesen – aus Fleisch und Blut, wie man traditionell sagte.[1274]

Zu einem ähnlichen Schluss kommt der Allgemeinpädagoge und Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf, der sich für eine Rück- und Neubesinnung auf die eigenen Sinne einsetzt, eine Verbindung von Sinnlichkeit und Verantwortung herstellt und vor einem Zivilisationsfortschritt warnt, der die Sinnlichkeit der Menschen, die

[1268] Gonser (2018), S. 106
[1269] Siehe Kapitel II.1
[1270] Gernot Böhme: Atmosphäre. Über die Wirklichkeit von Bildern. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Bild und Latenz. Impulse für eine Didaktik der Bildlatenz. Paderborn 2019, S. 163-183, hier S. 178
[1271] Ebd., S. 177
[1272] Böhme (2017), S. 40
[1273] Vgl. ebd., S. 41
[1274] Ebd.

„Auseinandersetzung mit der Welt »am eigenen Leib«“[1275] zunehmend auflöse.[1276] Das beschleunigte Leben spiegle sich in der offiziellen Didaktik als Lernbeschleunigung und Lernerleichterung wider, was zu einer „Entkirchlichung, Entkörperung, Enteignung des Lernens“[1277] und damit zu einer Entfremdung von Selbst und Welt führe.[1278] „Der eigene Körper, die an ihm hängenden, in ihm aufsteigenden Schwächen, Kräfte, Gefühle, Geschichten, Gedanken würden zur toten Masse.“[1279] Um sinnvolles Lehren und Lernen zu ermöglichen und die Distanzierung zur Welt zu unterbinden, fordert Rumpf in phänomenologischer Tradition konsequenterweise, die Aufmerksamkeit zu fördern und dem Anspruch der Dinge ausreichend Raum zu geben.[1280]

Auf kunstpädagogischer Ebene ergibt sich daraus, dass der produktive und rezeptive Umgang mit ungegenständlicher Malerei und dem Malen Kinder und Jugendliche nicht nur dazu befähigen würde, an der Kunst und Kultur teilzuhaben, sondern „zugleich zu einer Kultivierung ihres Daseins […], also zur Heranbildung als Menschen“[1281] führen könnte.[1282] Damit bietet das ungegenständliche Sehen und Gestalten einen „Raum für menschliche Erfahrung, Äußerung und Kommunikation“, für das, „was die Sprache nicht sagen und der Begriff nicht begreifen kann“[1283] und damit eine Möglichkeit, die Wirklichkeit „zu verarbeiten und so schließlich besser mit dem Leben zurechtzukommen.“[1284]

Insofern kann an dieser Stelle abschließend festgehalten werden, dass eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand im Kunstunterricht sehr wohl bildend sein kann und das Malen der Objektivitätsforderung Grisebachs insofern gerecht wird, als dass der Ausdruckscharakter von Farben und Formen sozial, kulturell und historisch verankert und auf die leibliche Weltgebundenheit des Menschen zurückzuführen ist. Das hat zur Folge, dass die Wahrnehmungs- und Wirkungsweisen der ungegenständlichen Elemente zwar

[1275] Horst Rumpf: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München 1981, S. 174; Vgl. hierzu auch Michael Göhlich: Konstruktivismus und SinnesWandel in der Pädagogik. In: Mollenhauer, Klaus/Wulf, Christoph (Hrsg.): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein. Weinheim 1996, S. 231-255
[1276] Vgl. Rumpf (1981), S. 173-174; Vgl. Göhlich (1996), S. 246ff.
[1277] Rumpf (1981), S. 173
[1278] Vgl. ebd., S. 172ff.
[1279] Ebd. 174
[1280] Vgl. ebd., S. 171ff.
[1281] Böhme (2019), S. 177
[1282] Siehe hierzu auch Joachim Penzel: Autonomie und Verbundenheit – Kunst als Achtsamkeitspraxis. Methodik und Unterrichtsbeispiele für eine nachhaltige Selbst- und Weltgestaltung. München 2023
[1283] Heidegger zit. n. Fauser (2014), S. 91
[1284] Regel (2008e), S. 90

von individuellen Erfahrungen, sozialen und kulturellen Prägungen sowie von den Sehgewohnheiten abhängig sind, diese aufgrund unseres gemeinsamen In-der-Welt-Seins (Merleau-Ponty) jedoch stets verobjektivierbar und intersubjektiv nachvollziehbar bleiben. Eben das meint auch Krautz, wenn er im Zusammenhang mit dem Bildverstehen von einem „hermeneutischen Anspruch des Verstehens der übersubjektiven Ansprüche des Bildes [spricht], damit sich Bildung als Wechselwirkung mit dem Bild entfalten kann.“[1285]

Ein übergeordnetes Ziel des Kunstunterrichts sollte daher darin bestehen, Schüler*innen eine „In-Anspruch-Nahme durch die Sache“[1286] zu ermöglichen und ihnen methodische, gestalterische und technische Mittel an die Hand zu geben, um eben das erfahr- und darstellbar zu machen, was sie in ihrem tiefen Inneren berührt und ergreift. Ungegenständlich wahrnehmen, vorstellen und darstellen zu können bedeutet schließlich, über domänenspezifisches Wissen und Können zu verfügen und dieses so anzuwenden, dass ein Zugang zur (Kunst-)Welt entsteht, der dazu beiträgt, die Wirklichkeit verstehend zu sehen und zu gestalten.[1287]

Auch sollte deutlich geworden sein, warum beliebiges, subjektzentriertes Klecksen mit Farbe à la Jackson Pollock[1288] der Definition der allgemeinen Bildung widerspricht. Eine solche Herangehensweise, die das Malen auf einen experimentellen Umgang mit dem Farbmaterial reduziert, entzieht sich jeglicher Verbindung zu Selbst- und Weltbezügen. Weder werden Wahrnehmung und Vorstellung involviert, noch wird gestalterisches und handwerkliches Wissen und Können benötigt.[1289] Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Hubert Sowa, wenn er betont, dass es zwingend notwendig ist, Praktiken der modernen Kunst nicht pauschal als wertvoll zu betrachten und diese zu Inhalten des Kunstunterrichts zu machen.[1290] Stattdessen fordert er, diese Praktiken im Hinblick auf ihre ethischen Implikationen zu bewerten und sie „nach dem Maßstab der Lebensklugheit abwägend“[1291] kritisch zu reflektieren. Es müsse gefragt werden,

> […] welche dieser Praktiken und ihnen inhärenten ethischen Orientierungen modellhaft in Bildungsprozesse eingehen sollen – in welchem genau definierten Verhältnis zum

[1285] Krautz (2017b), S. 447
[1286] Krautz (2020a), S. 57
[1287] Vgl. Johannes Eucker: Gegenstandslose Kunst: Künstlerisch radikal, didaktisch banal? Erneute didaktische Überlegungen zu einem übergangenen Problem. In: Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Ungegenständliche Malerei. H. 126/1988, S. 7-12, hier S. 7
[1288] Siehe Kapitel I.1.2
[1289] Vgl. Gonser (2018), S. 106
[1290] Vgl. Sowa (2003), S. 213-233
[1291] Ebd., S. 224

> sensus communis und zur geschichtlichen Gegenwart – und wie ihre Übertragbarkeit auf lebenspraktische Zusammenhänge genau zu denken und zu bewerkstelligen sei.[1292]

Damit sich „Bildung als Wechselwirkung“[1293] entfalten kann, besteht eine wesentliche pädagogische Aufgabe und Herausforderung also nicht nur darin, den Gegenstand – die ungegenständliche Malerei und das Malen –, sondern auch die anthropologischen und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen sowie die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden bei der Konzeption von Malaufgaben zu berücksichtigen und zwischen beiden zu vermitteln.[1294] Das erfordert eine fundierte Kenntnis der Sache sowie ein Wissen um die Lernvoraussetzungen seitens der Schüler*innen.[1295] Daher geht der zweite Teil dieses Kapitels der entwicklungspsychologischen Frage nach, welche Bedeutung dem ungegenständlichen Element in der Entwicklung des bildnerischen Gestaltens zukommt, um in Kapitel IV didaktische Konsequenzen daraus zu abzuleiten und erste didaktische und methodische Ansätze zu entwickeln, die Schülerinnen und Schülern in fruchtbaren Entwicklungsmomenten entgegenkommen und eine Annäherung zwischen Selbst und Sache[1296] ermöglichen.

2. Grundlagen der Entwicklung: Formsprache und Welterleben

Dass und inwiefern eine Auseinandersetzung mit ungegenständlicher Malerei und dem Malen bildend sein kann und worin der humane Gehalt einer solchen Auseinandersetzung besteht, konnte bereits gezeigt werden. Offen blieb bisher die Frage, wie und ab wann der Gegenstand auf den lernenden und sich bildenden Schüler altersadäquat bezogen werden kann, um Lern- und Bildungsprozesse zu initiieren. Da die Bildsamkeit des Menschen den anthropologischen Grund des didaktischen und methodischen Handelns im Kunstunterricht bildet[1297], wird im Folgenden untersucht, welche Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen Schüler*innen überhaupt mitbringen, um auf dieser Grundlage beurteilen zu können, inwiefern und ab wann didaktische Interventionen

[1292] Sowa (2003), S. 225
[1293] Krautz (2017b), S. 447
[1294] Vgl. ebd.
[1295] Vgl. Glas u.a. (2023), S. 24ff, S. 56
[1296] Vgl. Krautz (2017b)
[1297] Vgl. Glas u.a. (2023), S. 14f.; Vgl. Krautz (2020a), S. 65ff.

sinnvoll sind, um Kinder und Jugendliche an das ungegenständliche Malen heranzuführen und ein Lernen in der „Zone der nächsten Entwicklung“[1298] zu ermöglichen.

Die Gleichsetzung von ungegenständlicher Kunst mit dem kindlichen Kritzeln führt nicht selten dazu, den frühen Elementarformen in romantischer Tradition einen eigenständigen künstlerischen Wert zuzuschreiben. Auf didaktischer Ebene äußert sich diese Gleichsetzung in der Annahme, Malstile von Künstlern wie Miró, Kandinsky oder Klee seien besonders für den Einsatz im Grundschulunterricht geeignet.[1299] Dass es sich hierbei jedoch um einen folgeschweren Trugschluss handelt, soll im Folgenden mit Blick auf die Entwicklung des bildnerischen Gestaltens, mit Hauptaugenmerk auf die Funktion des ungegenständlichen Elements, gezeigt werden. Im Fokus der Untersuchung steht daher die Frage, welche Bedeutung den ungegenständlichen Darstellungsformeln[1300] in der Kinder- und Jugendzeichnung bzw. im Bereich des farbigen Gestaltens tatsächlich zukommt und welche geistigen Gehalte durch gegenstandsunabhängige Formen und Farben zum Ausdruck gebracht werden.[1301] Im Anschluss an die maldidaktischen Überlegungen Lisa Gonsers wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass malerische Darstellungsformeln „kulturell Erlerntes und unwillkürlich angeborenes Wissen und Können“[1302] widerspiegeln.

[1298] Lev S. Vygotskij: Mind in society. The development of Higher Psychological Processes. Cambridge u.a. 1978, S. 86; Die „Zone der nächsten Entwicklung“ beschreibt die Entwicklung von Fähigkeiten, die ein Kind durch die Anleitung von und Kooperation mit Erwachsenen und anderen Kindern erreichen kann. (Vgl. ebd.); Für die Maldidaktik ergibt sich nach Gonser daraus, dass sinnvolles Malen-Lernen etwas über dem momentanen Können ansetzen und die Lernenden durch Malaufgaben herausfordern muss, die „Zone der nächsten Entwicklung“ zu erreichen. (Vgl. Gonser (2018), S. 75)
[1299] Vgl. bspw. Pfennig (1974); Pfennig definiert die bildnerischen Mittel der Kunst seiner Gegenwart als „Urzeichen“, die er im frühen Kritzeln der Kinder anzutreffen meint. (Vgl. ebd., S. 138) „Die erkannten Urzeichen sind gleichzeitig auch die Ur-Ordnungen des Bildens“. (Ebd., S. 129) „In ihren Konkretionen und Abstraktionen erscheinen Ähnlichkeiten zwischen ‚Kinderkunst‘ und ‚Kunst der Gegenwart‘. Sie erklären sich aus ihrer gemeinsamen Struktur als bildnerisches Denken.“ (Ebd., S. 134)
[1300] Der Begriff der Darstellungsformel geht auf Alexander Glas zurück und beschreibt im Gegensatz zu dem Schema (=mentale Form) „strukturelle Vorg aben, die mediale Träger von Inhalten sind.“ (Alexander Glas: Imagination, Phantasie und Darstellungsformel. Grundriss einer anthropologischen Theorie der Einbildungskraft. In: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Bd. 1. Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen 2012, S. 98-113, hier S. 197) Er ermöglicht, das (mentale) Schema der kognitiven Psychologie von der bildnerischen Formebene zu trennen und beschreibt zudem die Wechselbeziehung von motorisch-visuellem Bewusstseinskorrelat und grafischer Realisierung. (Vgl. ebd.); Siehe hierzu auch Glas (2015)
[1301] Vgl. Bettina Uhlig: Zeichnenwollen und Zeichnenkönnen. Zeichendidaktische Notate. In: Glas, Alexander u.a. (Hrsg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 1. München 2015, S. 339-364
[1302] Gonser (2018), S. 94

> Darstellungsformeln fassen damit Entwicklung und Lernen in einem relationalen Verständnis zusammen. Jede Darstellungsformel spiegelt einen „Lernstand", der durch aktives, intersubjektives relationales Lernen modifiziert und zu einem neuen Lernstand erhoben werden kann.[1303]
>
> Um spezifische Aufgaben/Impulse/Hilfen anbieten zu können, müssen Lehrende also Lernvoraussetzungen (Darstellungsformeln) im Bereich Farbe/Malerei theoretisch durchdringen können.[1304]

Um die ungegenständlichen Formeln verstehen zu können, werden besonders die mit dem bildnerischen Gestalten einhergehenden imaginativen Prozesse näher erforscht. Darüber hinaus soll der Frage nachgegangen werden, ob sich in Bezug auf den gegenstandsunabhängigen Einsatz von Farben und Formen eine bestimmte Entwicklungslogik erkennen lässt.

Dazu wird in einem einleitenden Kapitel (Kapitel 2.1) ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zur Entwicklung des farbigen Gestaltens gegeben, der gleichzeitig dazu dient, den defizitären Stand hinsichtlich der Bedeutung des ungegenständlichen Elements aufzuzeigen und die oben genannten Forschungsfragen zu konkretisieren. Diesen Fragen wird im weiteren Verlauf (Kapitel 2.2) anhand exemplarisch ausgewählter kunstpädagogischer Positionen (Günther Mühle, Günther Regel und Max Kläger) nachgegangen, wobei ein besonderer Fokus auf solchen Studien liegt, die neben dem Zeichnen auch das farbige Gestalten, den Malprozess, die Körperlichkeit sowie die Materialeigenschaften – Faktoren, die für das ungegenständliche Malen als konstitutiv angesehen werden können – mit einbeziehen. Ergänzt werden diese, vornehmlich an allgemeinen psychologischen Modellen orientierten, kunstpädagogischen Untersuchungen durch Ansätze der phänomenologischen Kinderzeichnungsforschung, die das wechselseitige Verhältnis zwischen dem sich entwickelnden Kind und der Welt erforschen und besonders den Prozess der Bildentstehung in den Blick nehmen. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse sowie einem Fazit, das die Ergebnisse in Bezug auf die leitenden Forschungsfragen auswertet (Kapitel 2.3).

[1303] Gonser (2018), S. 94
[1304] Ebd., S. 86

2.1 Die Entwicklung des (farbigen) Gestaltens: Zum aktuellen Forschungsstand

Im Gegensatz zur Zeichendidaktik, die auf der Genese zeichnerischer Darstellungsformeln und Schemata beruht und seit dem späten 19. Jahrhundert einen zentralen Forschungsbereich innerhalb der Kunstpädagogik bildet, wurde die Entwicklung des farbigen Gestaltens bislang nur in Ansätzen untersucht.[1305] Das liegt vor allem daran, dass der Farbe häufig lediglich ein nachträglich-kolorierendes Attribut der linearen Zeichnung zugeschrieben wird.[1306] Die Tatsache, dass es sich beim Malen um eine avancierte Kulturtechnik – ein Denken in Flächen und Farben – handelt, wird dabei vernachlässigt. Hans Günther Richter weist außerdem darauf, dass der Farbausdruck von einer Vielzahl an Faktoren – u.a. von emotionalen, situativen und materiellen Bedingungen – abhängig ist, was die Komplexität des Phänomens Farbe erkläre und es schwieriger mache, es zu erfassen.[1307] Dennoch existieren vereinzelt kunstpädagogische Studien zum Farbgebrauch[1308], die den Versuch darstellen, die Entwicklung des farbigen Gestaltens umfassend zu beschreiben und die Erkenntnisse didaktisch fruchtbar zu machen.[1309] Vorherrschend finden sich Sichtweisen, die sich an allgemeinen Grundlagen der entwicklungspsychologischen Forschung sowie an traditionellen Stufen- bzw. Phasenmodellen[1310] orientieren und das begriffliche Denken in den Vordergrund

[1305] Vgl. Alexander Glas: Zwischen „Designo" und „Colore" – Farbe in der Kinderzeichnung. In: „Malen" IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 2/2016, S. 31-43; Vgl. Richter (1987), S. 88ff.; Vgl. Marie-Luise Dietl: Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit. Münster 2004, S. 11ff.
[1306] Vgl. Glas (2016), S. 32
[1307] Vgl. Richter (1987), S. 78, S. 88ff.; Vgl. Dietl (2004), S. 11ff.
[1308] Ein Überblick findet sich bei Dietl (2004), S. 48-86
[1309] Vgl. ebd., S. 48
[1310] Siehe hierzu beispielsweise die Theorie der kognitiven Entwicklung nach Jean Piaget oder das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erik H. Erikson; Mit seiner Theorie der geistigen Entwicklung verfolgt Jean Piaget das Ziel, die Entwicklung des logischen Denkens als eigenständige Auseinandersetzung des Organismus mit seiner Umwelt biologisch, psychologisch und philosophisch zu erklären. (Vgl. Jean Piaget: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Hrsg. von Reinhard Fatke. 4. Aufl. Weinheim 2016) Die Entwicklung sei das Ergebnis von Assimilations- und Akkommodationsprozessen, wobei die Assimilation die „Integration externer Elemente in die sich entwickelnden oder abgeschlossenen Strukturen eines Organismus" (ebd., S. 53) beschreibt, während sich die Akkommodation auf die „Modifikation eines Assimilationsplans (oder einer Assimilationsstruktur), die durch die von ihr assimilierten Elemente hervorgerufen wird" (ebd., S. 56) bezieht. . Ähnlich wie sein Vorgänger Oswald Kroh (1926) entwickelte Piaget eine Stufentheorie der kognitiven Entwicklung, die zwischen verschiedenen, in gesetzmäßiger Reihenfolge durchlaufenen Phasen unterschieden (vgl. ebd., S. 76-71; Vgl. Nathaniel L. Gage/David C. Berliner: Pädagogische Psychologie. 5., vollst. überarb. Aufl.Weinheim 1996, S. 104-116; Vgl. Georg Bubolz: Lernen und Entwicklung. Berlin 2001, S. 111): Die erste Stufe der Entwicklung bildet die sensomotorische Phase (0-2 J.), die durch präkognitives Lernen geprägt sei und durch Beobachtung, aktives Handeln sowie körperliche Bewegung angestoßen werde, wodurch sich erste Schemata entwickelten. Das

rücken.[1311] Die kunstpädagogischen Modelle zeigen eine altersbedingte Zunahme der bildnerischen Qualität[1312] und verweisen auf bestimmte bildnerische Merkmale, die für die jeweiligen Entwicklungsstufen charakteristisch sind. Zur näheren Bestimmung des Farbgebrauchs und der Funktion der Farbe beim bildnerischen Gestalten von Kindern und Jugendlichen werden kunstwissenschaftliche Begriffe herangezogen:[1313]

> Die Ausdrucksfarbe zeigt keine Übereinstimmung mit der Wirklichkeit, die Gegenstandsfarbe in wesentlichen Zügen, die Erscheinungsfarbe bereits in differenzierter und tiefenräumlich wirksamer Form. Die absolute Farbe stellt eine Überwindung der Gegenstandsfarbe dar, leitet die Ablösung der reinen Abbildfunktion der Farbe ein und gilt als höchstentwickelte Form des bildnerischen Gestaltens.[1314]

Ein weitgehender Konsens[1315] besteht darin, dass die Entwicklung des farbigen Gestaltens mit frühen Schmieraktivitäten und einer motorischen, experimentellen Erkundung des Malmaterials in der Kindheit (Kritzelphase[1316]) beginnt. Diese Phase entwickle sich allmählich zu einer ausdruckshaften, emotional bestimmten und spontanen Farbwahl

Kind erlange zunehmend die Fähigkeit, zwischen sich selbst und den Objekten seiner Umwelt zu unterscheiden. Die präoperationale Phase (2-7 J.), in der sich die kindliche Aufmerksamkeit verstärkt die eigene Person richte, zeichne sich durch das Erlernen der Sprache. Das Kind sei der Lage, zwischen einem Objekt und der mentalen Repräsentation zu unterscheiden, wobei das Denken weiterhin von inneren Bildern geprägt sei. Ab einem Alter von 4 Jahren bilde sich jedoch die Fähigkeit, bestimmte Objekte nach besonderen Merkmalen zu klassifizieren und einfache logische Zusammenhänge zu erkennen. Durch die Loslösung des Kindes aus seiner Ich-Bezogenheit (Dezentrierung), werde es in der Phase der konkreten Operationen (7-12 J.) schließlich möglich, konkrete Dinge miteinander in Beziehung zu setzen und Handlungsabläufe logisch zu durchdenken. Die letzte Phase, die Phase der formalen Operationen (12-15 J.), bezieht sich auf den Erwerb der Fähigkeit, „logisches Denken mit Abstraktionen durchzuführen" Der*die Jugendliche könne das, „was „möglich" ist, ebenso gut logisch durchdenken wie das, „was hier und jetzt" gegeben ist. Wissenschaftliches Denken ist nun möglich." (Gage/Berliner (1996), S. 112; Zu den Stufen der Entwicklung siehe ebd. S. 104-113, Piaget (2016), S. 76-71 und Bubolz (2001), S. 111)

[1311] Vgl. Schirmer (2025), S. 52-55, S. 320f.; Formen des emotionalen, ganzheitlich-leiblichen Denkens und Verstehens, die neben der Kognition für das ungegenständliche Wahrnehmen und Gestalten notwendig sind, werden von Piaget nicht hinreichend berücksichtigt. Die Fähigkeit zum abstrakten Denken bezieht sich hier vor allem auf „ein geistiges Verhandeln von Befriffen, Formeln [und] Kategorien" (Schirmer (2025), S. 321); Siehe weiterführend auch Anna-Maria Schirmer: ErkenntnisGestalten. Über die allmähliche Verfertigung der Erkenntnisse im bildnerischen Tun. München 2015).

[1312] Vgl. Gonser (2018), S. 68

[1313] Vgl. Dietl (2004), S. 12f.; Vgl. Glas (2016), S. 33f

[1314] Dietl (2004), S. 13

[1315] Nachfolgende Ausführungen beziehen sich auf die Überblicksdarstellungen zur Entwicklung des farbigen Gestaltens von Lisa Gonser, Alexander Glas, Wilhelm Ebert und Günther Regel (Vgl. Gonser (2018), S. 96ff.; Vgl. Glas (2016), S. 34ff.; Vgl. Wilhelm Ebert: Zum bildnerischen Verhalten des Kindes im Vor- und Grundschulalter. Ratingen 1967, S. 105-117; Vgl. Günther Regel: Grundfragen des farbigen Gestaltens. Ein Diskussionsbeitrag zur Methodik des Zeichenunterrichts in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Berlin (Ost) 1961); Siehe weiterführend auch Kapitel III.2.2

[1316] Zur näheren Charakterisierung der Entwicklungsphasen siehe Richter (1987)

(Ausdrucksfarbe), ohne dass eine konzeptionelle Absicht verfolgt werde. In Abhängigkeit von dem jeweiligen Material komme die Farbe entweder linear oder flächig zum Einsatz. Besonders die flüssige Farbe lade dazu ein, mit dem Farbmaterial zu experimentieren. In diesem Zusammenhang könne zwischen farb- und formdominanten Kindern unterschieden werden. Die Gegenstands- oder Lokalfarbe stellt nach Glas ein charakteristisches Merkmal der Schemaphase dar. Sie unterliege einem imaginativen Verständnis des Farbphänomens und diene im Sinne der Prägnanztendenz[1317] vorrangig dazu, einen Gegenstand klar und deutlich zu kennzeichnen. Typische Farben werden entdeckt, Farbschemata gefestigt und grundlegende malerische Fertigkeiten entwickelt. Entwicklungstypisch sei außerdem, dass die Farbe additiv bzw. nachträglich zur Form hinzugefügt und koloristisch verwendet werde. Das Malen sei ein Ausmalen von Formen. Ein malerischer Umgang mit Farbe, bei dem die Form aus der Farbe entwickelt wird, sei in diesem Stadium noch nicht auszumachen. Mit Beginn der Jugendphase – etwa ab zwölf Jahren – und des zunehmenden Bemühens um eine naturalistische Darstellungsfähigkeit lasse sich eine gegenstandsanaloge Farbdifferenzierung erkennen, die auf einem wahrnehmungsorientierten Verständnis des Farbphänomens beruhe und sich im Gebrauch der Erscheinungsfarben äußere. In Anlehnung an die impressionistische Malerei werde die Farbe dabei so eingesetzt, dass der Eindruck einer spezifischen Lichtstimmung oder Lichtsituation entsteht. Charakteristisch für diese Phase seien „Farbmodulationen und weiche Farbübergänge, Hell-Dunkel-Abstufungen sowie eine differenzierte Farbverwendung."[1318] Der Gegenstand werde zunehmend aus der Farbe heraus entwickelt und damit zu einem integralen Bestandteil der Darstellung. Dieser Entwicklungsschritt hin zur kulturellen Konvention des Malens sei nicht allein das Resultat der selbstständigen Entwicklung, sondern erfordere spezifisches Interesse, Anregungen, gezielte Anleitung und Vorbilder, die Kunst, Kultur und Natur bereitstellen.[1319] Im Jugendalter sei außerdem eine autonome Farbverwendung zu beobachten, die sich durch den Verzicht auf einen Gegenstand auszeichne, „auf sich selbst"[1320] verweise und häufig mit einem experimentellen Umgang mit verschiedenen Symbolsystemen einhergehe. Es

[1317] „Prägnanz zeigt sich besonders als Merkmal der Schemaphase und meint allgemein die Darstellung von Gegenständen in möglichst eindeutiger, charakteristischer Ansicht. […] Das Weglassen von Details, die Verwendung charakteristischer Merkmale und eindeutiger Winkel (90°), die Vermeidung von Überschneidung sind beispielsweise im Prägnanzdenken zu begründen. Aber auch die Verwendung typischer, flächiger, reinbunter, ungemischter Farben (Gegenstandsfarbe, Ausdrucksfarbe) fällt unter diese Kategorie." (Gonser (2018), S. 95)

[1318] Ebd., S. 101

[1319] Vgl. Krautz, (2020a), S. 70

[1320] Vgl. Glas (2016), S. 36

bestehe eine „Offenheit für das Feld der malerischen Phänomene“[1321], die adaptiert und kombiniert werden und schließlich zu einem individuellen Stil führen können.[1322]

In Analogie zur Zeichenforschung kommt Gonser zu dem Schluss, dass sich auch beim Malen eine Tendenz von der Prägnanz hin zur Differenzierung bemerkbar macht, die im Kunstunterricht durch gezielte Anleitung unterstützt und gefördert werden muss.[1323] Diese zeige sich besonders in der Prädominanz „vom Formsehen vor dem Farbsehen[1324], vom Figursehen vor dem Bildsehen, von Trennungen vor Verbindungen (von Farbflächen/von Figur- und Grund)“[1325] und könne auf „unterschiedliche Kriterien (Farbwahl und Farbzusammenhänge, Farbdifferenzierungen, Farbauftrag, Form- oder Farbfokussierung, Bild- oder Motivsehen, Malhandlung, Malhandwerk) in unterschiedlichen Gestaltungsbereichen (Figur, Grund, Figur-Grund)“[1326] bezogen werden.[1327]

Gleichzeitig weist sie darauf hin, dass solche Stufentheorien nach einem modernen Entwicklungsverständnis zu kurz greifen und bemängelt hierbei insbesondere den fehlenden Bezug auf externe Einflussfaktoren der sozialen und kulturellen Umwelt, die zusammen mit den natürlichen Anlagen des Kindes maßgeblich an der Entwicklung des farbigen Gestaltens beteiligt seien.[1328] Aus diesem Grund zieht sie es vor, statt von Entwicklungsständen von „malerischen Lernständen“[1329] zu sprechen, da diese auch externe Faktoren, Erfahrungen und Lernprozesse berücksichtigen. „Jeder Lernstand ist jeweils gebunden an soziale, individuelle, kulturelle und materielle Lernkontexte und an Erfahrungen früherer malerischer und zeichnerischer Darstellungstätigkeit. Eine pauschale Zuordnung zu Altersstufen bleibt aus diesem Grund aus.“[1330] Zur Einschätzung

[1321] Gonser (2018), S. 101
[1322] Siehe Anmerkung 1315
[1323] Vgl. Gonser (2018), S. 101ff.
[1324] Die Prädominanz des Formsehens vor dem Farbsehen ist nach Glas nicht mit einem pauschalen didaktischen Verzicht auf das Farbsehen gleichzusetzen. Stattdessen plädiert er dafür, den Umgang mit Farbe mit geeigneten Aufgabenstellungen, die die Prädominanz des Formsehens berücksichtigen („Formentlastung“) und der Farbe einen eigenen Stellenwert zuschreiben, zu fördern. (Vgl. Glas (2016), S. 40)
[1325] Gonser (2018), S. 102
[1326] Ebd., S. 103
[1327] Vgl. ebd, S. 101ff.
[1328] Vgl. ebd., S. 68f.; Vgl. hierzu auch Andreas Schoppe: Kinderzeichnung und Lebenswelt. Neu Wege zum Verständnis des kindlichen Gestaltens. Herne 1991
[1329] Vgl. Gonser (2018), S. 94
[1330] Ebd., S. 101

malerischer Lernstände erachtet sie es dennoch als sinnvoll, sich an dem oben genannten Schema der Kinder- und Jugendmalerei zu orientieren.[1331]

Mit Hubert Sowa kann ein solcher Entwicklungsverlauf als Prozess der Konventionalisierung beschrieben werden (Abb. 47).[1332]

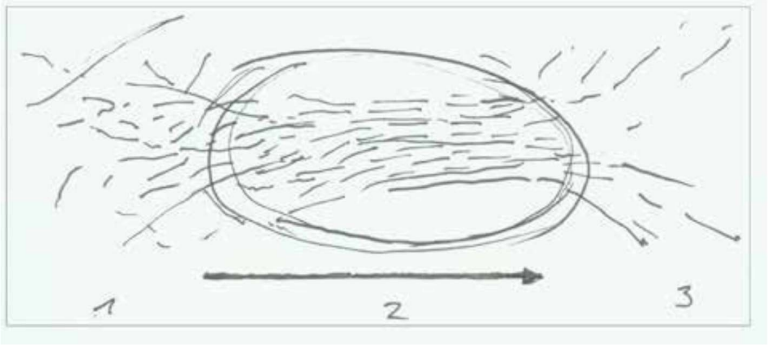


Abb. 47) Vorkonventionelles (1) – konventionelles (2) und nichtkonventionelles (3) bildsprachliches Denken im Bildungsverlauf zwischen der frühen Kindheit und dem Ende des Jugendalters

Indem Sowa davon ausgeht, dass sich das Kind „in seinen bildlichen Darstellungen prinzipiell in Richtung auf die kulturelle Konvention zu[bewegt]“[1333], die kulturelle Konvention aber gleichzeitig mit „mit geeigneten didaktischen Handlungsformen und Aufgabenkonstruktionen“[1334] an das Kind herangeführt werden muss, distanziert er sich ebenfalls von einem natürlichen, rein biologisch orientierten Entwicklungsschema. Die Zeitspanne von der frühen Kindheit bis zum Ende des Jugendalters unterteilt Sowa in drei Phasen, in denen sich die Lernenden zunehmend die kulturelle Bildsprache aneignen, um im Kommunikationsprozess Eindeutigkeit zu erreichen:[1335] Während sich die vielfältigen bildsprachlichen Formeln der vorkonventionellen Phase als „explorativ und tentativ suchenden und tastenden Bewegungen“[1336] äußern und den Versuch darstellen,

[1331] Vgl. Gonser (2018), S. 100; Gleichzeitig merkt sie kritisch an, dass ein solches Schema „keine exakte Deskription oder gar Norm“ (ebd.) bildet.
[1332] Vgl. Hubert Sowa: Bildwissen und -können im Prozess ihrer Bildung. Der systematische Ort der Kinder- und Jugendzeichnungsforschung in der wissenschaftlichen Kunstpädagogik. In: Glas, Alexander u.a. (Hrsg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 1. München 2015, S. 431-446
[1333] Ebd., S. 435
[1334] Ebd.
[1335] Vgl. ebd., S. 435ff.
[1336] Ebd., S. 436

etwas zu verstehen zu geben, zeichne sich die konventionelle Phase, die vom Ende der Grundschulzeit bis zur gymnasialen Oberstufe reicht, durch ein fortgeschrittenes Bildbedürfnis und eine Tendenz zum Realismus aus, die der Kunstunterricht durch gezielte didaktische Unterweisung, durch Festigung und Erweiterung gegenständlicher Schemata und Darstellungsformeln schwerpunktmäßig zu unterstützen habe.[1337] Das Ziel des Kunstunterrichts besteht nach Sowa in dieser Phase folglich darin, ein breites Repertoire an „bildsprachlichem Können und Wissen“[1338] zu vermitteln. Die postkonventionelle Phase, die der Kunstpädagoge auch als einen Prozess der „Entkonventionalisierung“ oder „Umkonventionalisierung“ beschreibt, baue auf dem in der konventionellen Phase erworbenen Können und Wissen auf und äußere sich im ausgehenden Jugendalter als Bestreben, „Konventionen zu dehnen, mit ihnen zu brechen, sie zu transformieren in Eigenes, Individuelles.“[1339] Die ersten zwei Phasen gelte es nun vollständig zu durchlaufen, um Formen moderner und zeitgenössischer Kunst – die Sowa der postkonventionellen Phase zuordnet – verstehen zu können.[1340] Krautz führt weiter aus:

> Zwar kann man auch Grundschulkinder postkonventionell malen lassen (also etwa ungegenständlich), aber sie verstehen dessen Sinn und Bedeutung nicht, da solche Formen moderner und zeitgenössischer Malerei voraussetzen, die damit überwundenen konventionellen Bildformen der Kunst erlernt und verstanden zu haben. Das lernende Aneignen der Bildkultur ist also Voraussetzung, um bisherige Bildkonventionen weiterzuentwickeln.[1341]

Bereits hier wird auf die häufige kunstpädagogische Fehlinterpretation aufmerksam gemacht, die frühen Schmierspuren eines Kindes mit dem Action Painting Jackson Pollocks gleichzusetzen und damit dem kindlichen Gestalten einen künstlerischen Eigenwert zuzuschreiben.[1342] Zudem wird deutlich, dass das Verstehen ebendieser Malerei eine entwickelte geistige Reife erfordert, die Grundschüler*innen noch nicht erreicht haben.[1343] Insofern äußerte sich der Kunstpädagoge Wilhelm Ebert bereits 1971

[1337] Vgl. Sowa (2015), S. 436
[1338] Ebd.
[1339] Ebd., S. 237
[1340] Vgl. ebd., S. 437
[1341] Krautz (2020a), S. 69
[1342] Vgl. ebd.
[1343] Zu beachten ist an dieser Stelle auch der Hinweis Sowas, experimentelle Verfahren nicht per se als didaktisch wertvoll zu erachten. (Siehe Kapitel III.1.5)

kritisch zu dem Versuch, Gegenwartskunst zum Inhalt des Kunstunterrichts zu machen:[1344]

> Es könne demnach nicht die Aufgabe des Unterrichts sein, das Kind mit Kunst zu konfrontieren, die ihm aus Mangel an geschichtlichem Bewusstsein nicht zugänglich sei. Davon auszunehmen seien höchstens solche Kunstwerke, zu denen es inhaltlich einen Bezug hätte oder die es emotional ansprächen. Gegenwartskunst sei wohl kaum dazuzurechnen, weil schon die meisten Erwachsenen zu ihr keinerlei Bezüge hätten.[1345]

Während die Altersangemessenheit einer Auseinandersetzung mit ungegenständlicher Malerei und dem Malen im Grundschulalter hier aufgrund der fehlenden kognitiven Reife des Kindes berechtigterweise angezweifelt wird, erscheint die von Sowa und Krautz vorgenommene Zuordnung des Gegenstandes in die postkonventionelle Phase jedoch fragwürdig. Schließlich, so die Annahme, die in dieser Arbeit vertreten wird, stellen auch Pollocks Drippings eine kulturell tradierte Form der Malerei dar, die „aus Tradition und Geschichte“[1346] schöpft.[1347] Vor diesem Hintergrund wären Konventionen nicht zwangsläufig mit Gegenständlichkeit gleichzusetzen.[1348] Das, was von Sowa als „Entkonventionalisierung“, als Bruch mit der Konvention und/oder Transformation bestehender Konventionen in etwas Eigenes bezeichnet wird, bestünde also vielmehr in der genuin künstlerischen bzw. kreativen Leistung[1349], einen eigenen Standpunkt bzw. eine Haltung gegenüber der Welt zu entwickeln und diese auf Grundlage eines gesicherten Wissens und Könnens in der Gestaltung kundzutun. Dabei würde es weniger darum gehen, mit bestehenden Konventionen zu „brechen“, sondern vielmehr darum, diese neu zu kombinieren und zugunsten einer individuellen Bildaussage einzusetzen.

Diese Auffassung teilt auch Hans-Günther Richter, der in seiner Forschung zur Entwicklung der Kinderzeichnung darauf hinweist, dass Kinderzeichnungen zwar zunehmend an der sichtbaren Welt orientiert sind, dies jedoch im Jugendalter nicht automatisch zu einem Versuch führe, „Naturformen nachzuahmen oder der Natur

[1344] Vgl. Wilhelm Ebert: Ästhetische Erziehung im Vor- und Grundschulalter – Konzepte und Realitäten. In: Die Grundschule. Zeitschrift des Arbeitskreises Grundschule e.V. Hrsg. von Erwin Schwartz. H. 2/1971, S. 17-27, hier S. 25
[1345] Ebd.
[1346] Jochen Krautz: Abschied von der ‚Creativity‘ – zurück zu Kunst und Bildung. Sinn und Unsinn von Kreativität in einer systematischen Kunstpädagogik. In: „Kreativität“ IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 12/2021, S. 40-59, hier S. 47
[1347] Siehe Kapitel II.1
[1348] Vg. Schirmer (2025), S. 322f.
[1349] Zum Kreativitätsbegriff siehe Mahrenholz (2021) und/oder Krautz (2021)

künstlerisch auf die Spur zu kommen."[1350] Vielmehr handele es sich um die Adaption künstlerischer (Vor-)Bilder – u.a. auch der Stilrichtungen der abstrakten Kunst – die von der jeweiligen Kultur bereitgestellt werden.[1351] Vor dem Hintergrund einer eindeutigen Orientierung des Kunstunterrichts an der vermeintlich gegenstandsorientierten, realistischen Darstellungsfähigkeit wäre davon auszugehen, dass es lediglich an Kategorien und Ordnungssystemen fehlt, die eine sinnstiftende Klassifikation ungegenständlicher Malerei ermöglichen.[1352]

Trotz der unter anderem von Anna-Maria Schirmer vertretenen These, wonach Verständnisschwierigkeiten nicht primär auf kognitive oder biologische Entwicklungsfaktoren, sondern auf Defizite im kulturellen (Vermittlungs-)Angebot zurückzuführen seien[1353], erscheint es weiterhin notwendig, die Rolle ungegenständlicher Elemente in der Entwicklung des bildnerischen Gestaltens aufgrund folgender Unklarheiten genauer zu untersuchen:

Wiedergabefunktion und Intention: Der Kindermalerei wird per se eine Wiedergabefunktion der äußeren Wirklichkeit unterstellt. Es scheint weitgehend unerforscht zu sein, inwiefern der frühe (explorative) Umgang mit Farbe einer spezifischen Intention folgt. Analog zur Kinderzeichnungsforschung könnte angenommen werden, dass auch das Experimentieren mit Farbe – ähnlich wie das sinnunterlegte Kritzeln[1354] – mit Bedeutung versehen werden kann und dass es bestimmte Analogien zur Umwelt des Kindes gibt, die allerdings nicht realistisch im Sinne eines Abbildes gestaltet sind. Sollte dem so sein, muss mit Blick auf die Entwicklung ungegenständlicher Darstellungsformeln gefragt werden, inwiefern der kindliche Ausdruck – wie oftmals behauptet – mit einer künstlerischen Gestaltung gleichgesetzt werden kann.

Entstehungsbedingungen: Die Entwicklung des farbigen Gestaltens ist von komplexen Einflussfaktoren geprägt. Neben kognitiven Aspekten gehören dazu auch die emotionalen Dispositionen des Kindes sowie äußere Einflüsse der sozialen Umwelt sowie Lernprozesse, die in den gängigen Entwicklungsmodellen bislang nur unzureichend

[1350] Vgl. Richter (1987), S. 72
[1351] Vgl. ebd., S. 69ff., S. 72; Vgl. Schirmer (2025), S. 323
[1352] Vgl. Schirmer (2025), S. 319ff.; Siehe auch Anna-Maria Schirmer/Marie-Laure Schmidt: Die Abkehr vom Ungegenständlichen. Eine unumgehbare Konstante in der in der Entwicklung der Kinderzeichnung. In: Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Abstrahieren. H. 411-412/2017, S. 82-85
[1353] Vgl. Schirmer (2025), S. 319ff.
[1354] Vgl. Richter (1987), S. 20ff.

berücksichtigt werden.[1355] Da das ungegenständliche Malen als Übersetzungsleistung einer ganzheitlich-leiblichen Wahrnehmungserfahrung zu verstehen ist und das kulturelle Angebot maßgeblich zur Aneignung ungegenständlicher Vorstellungsschemata und Darstellungsformeln beiträgt (Konventionalisierung), ist zum einen zu klären, inwiefern die emotionalen Dispositionen des Kindes in der Kindermalerei zum Ausdruck kommen (siehe Farbwahl und Ausdruck), zum anderen stellt sich die Frage, welchen Stellenwert künstlerischen Vorbildern in diesem Lern- und Entwicklungsprozess zukommt.

Materielle und körperliche Bedingungen: Auch die materiellen Voraussetzungen sowie die leiblich-körperlichen Aspekte des Malprozesses, die besonders im Kontext des ungegenständlichen Malens eine zentrale Rolle spielen, wurden bislang nur unzureichend erforscht.

Farbwahl und Ausdruck: Die bisher dargestellten Forschungsansätze deuten darauf hin, dass die ausdruckshafte Farbwahl (Ausdrucksfarbe) in der frühen Kindheit nicht mit einer bewussten, vom Gegenstand unabhängigen, expressiven Farbgestaltung, die gezielt inneres Empfinden und Gefühle zum Ausdruck bringt, gleichgesetzt werden kann. Vielmehr sei der Farbgebrauch durch subjektive Vorlieben, das verfügbare Material und den Zufall geprägt.[1356] Aus diesen Überlegungen ergibt sich, dass es sich bei der Annahme, die Kunst des Expressionismus eigne sich besonders für die Grundschule[1357], möglicherweise um einen didaktischen Fehlschluss handelt. Der Frage, inwiefern Grundschüler*innen in der Lage sind, den Ausdrucksgehalt von Farbe und Form zu erkennen und gezielt zur Steigerung der Bildwirkung einzusetzen, müsste in einer Anschlussforschung eigens nachgegangen werden. Auch wenn vereinzelte Forschungsergebnisse – bspw. die Unterrichtsergebnisse von Klaus Werner (hier insb. die Bildgespräche) – einen ersten Ansatz zur Beantwortung dieser Frage liefern und belegen, dass Schüler*innen einer sechsten Klasse durch didaktische Impulse und Fragestellungen bereits in der Lage sind, die Wirkungsweisen der ungegenständlichen

[1355] Vgl. Barbara Wichelhaus: Entwicklung/Kinderzeichnung. In: Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Entwicklung/Kinderzeichnung. H. 163/1992, S. 33-37, hier S. 35
[1356] „Zwar haben „Kindermalereien" für die Augen Erwachsener oft einen stark expressiven Reiz. Diese Expressivität ist aber, zumindest was die Farbwahl betrifft, nicht mit einer gleichermaßen ausdrucksbetonten Intention des Kindes gleichzusetzen." (Jürgen Claus: Farbe in der Kinderzeichnung. In: Grundschule Kunst: Malen. H. 81/2020, S. 30-31, hier S. 30)
[1357] Siehe bspw. Ingrid Conradi: Gechillte Bäume. In: Grundschule Kunst: Malen. H. 81/2020, S. 26-29; Siehe auch Hanna Lentz: Ungegenständliches Malen in der Grundschule? Erfahrungen aus einem Praktikum in den Klassen 3, 5 und 6. In: Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Ungegenständliche Malerei. H. 126/1988, S. 19-21

Elemente im Bild zu erkennen, zu verhandeln und einzusetzen[1358], bleibt unklar, ob ein solcher ungegenständlicher Ausdruck auch wirklich dem Gestaltungs- und Mitteilungsbedürfnis von Kindern in diesem Alter entspricht.

Autonomie und Bildsinn: Der absolute Farbgebrauch, als höchste Stufe der Entwicklung des farbigen Gestaltens entspricht der Auffassung, dass „Farben und Gegenstände der Wirklichkeit […] außer Acht gelassen“[1359] werden. Die Bildkomposition sei ungegenständlich und widme sich „einzig und allein dem Thema Farbe.“[1360] Problematisch an dieser These ist jedoch die implizite Annahme, Farbe könne gänzlich losgelöst von jeder inhaltlichen oder kontextuellen Bedeutung verstanden werden. Dabei wird verkannt, dass die Farbe nicht ausschließlich auf sich selbst verweist und durch ihre relationale Verankerung in der Welt stets dazu beiträgt, inhaltliche Aussagen zu verwirklichen. Unter Rückbezug auf die Forschungsergebnisse aus Kapitel II richtet sich diese Arbeit bewusst gegen eine solche Definition der „absoluten“ Farbe, die jeglichen Wirklichkeitsbezug negiert[1361] und geht stattdessen davon aus, dass ihre relationalen Bezogenheiten eine notwendige Bedingung des ungegenständlichen Wahrnehmens, Vorstellens und Darstellens bilden. Infolgedessen bleibt unklar, worin der Mitteilungscharakter bzw. der Sinn einer solchen absoluten bzw. „autonomen“ Farbgestaltung besteht und auf welcher Grundlage Farbentscheidungen getroffen werden

Symbolisierungsbestrebungen: Auch die von Alexander Glas angeführten Symbolisierungsbestrebungen erfassen das Phänomen der Ungegenständlichkeit nur unzureichend, da die Wirkung ungegenständlicher Farben und Formen durch eine Vielzahl an Einflussfaktoren bedingt ist und sich nicht allein auf eine symbolische Bedeutungszuweisung reduzieren lässt.[1362]

Obgleich im Folgenden nicht alle der hier aufgeworfenen Fragestellungen abschließend beantwortet werden können, soll ein erneuter Blick auf ausgewählte kunstpädagogisch und phänomenologisch ausgerichtete Forschungsliteratur zur Entwicklung des bildnerischen Gestaltens dazu beitragen, die Bedeutung ungegenständlicher Elemente in diesem Kontext näher zu beleuchten. Der Fokus liegt dabei auf körperlichen (motorischen und bewegungsbezogenen), emotionalen sowie materiellen Prozessen, die

[1358] Vgl. Schirmer (2025), S. 307-318
[1359] Dietl (2004), S. 13
[1360] Ebd.
[1361] Siehe Kapitel II.1
[1362] Siehe Kapitel II.2

maßgeblich am ungegenständlichen Malen beteiligt sind. Besondere Aufmerksamkeit gilt den frühen ungegenständlichen Darstellungsformeln, die jedoch nicht losgelöst von der Wirklichkeit zu betrachten sind. Forschungsrelevant erscheint hier vielmehr die Frage, in welcher Beziehung diese Formen – sei es geistiger, emotionaler oder leiblicher Natur – zur Wirklichkeit stehen und inwiefern hierbei bereits von einer bewussten, wirkungsbezogenen ungegenständlichen Gestaltung gesprochen werden kann.

2.2 Das ungegenständliche Element in der Entwicklung des bildnerischen Gestaltens

Günther Mühle: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens: Grundlagen, Formen und Wege in der Kinderzeichnung (1955)[1363]

Aus dem Titel der Forschungsarbeit Günther Mühles geht hervor, dass sich der Kunstpädagoge hauptsächlich der Entwicklung der Kinderzeichnung gewidmet hat. Trotz dieser Schwerpunktsetzung ergibt sich die Bedeutung seiner Arbeit vor dem Hintergrund der differenzierten Darstellung der Frühstadien des kindlichen Gestaltens, die er von dem künstlerischen Ausdruck klar abgrenzt:

> Entgegen der allzu schnellfertigen Parallelisierung kindlicher und künstlerischer Leistung, die an dem Schlagwort von der „Kunst des Kindes“ orientiert sind, kann nicht scharf genug betont werden, daß das Kind keine „Kunstwerke“ formt und auch nicht irgendwelche künstlerischen Vorformen liefert. Aber es gestaltet, freilich in anderer Weise und auf Grund anderer Voraussetzungen als der Künstler.[1364]

Die Kinderzeichnung vereine motorische, taktile, emotionale und visuelle Aspekte und könne als Mittel der Aneignung der Umwelt verstanden werden.[1365] Die motorischen Erfahrungen des Kindes sowie die Rhythmen des eigenen Körpers seien in der Kinderzeichnung insofern verkörpert, als dass sie sich in Form von Bewegungsrhythmen auf der Bildfläche manifestieren.[1366] Das frühe Kritzeln, das mit einem Erkundungs- und Bewegungsdrang verbunden sei und sich von großtaktischen Armbewegungen bis hin zu

[1363] Günther Mühle: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. Grundlagen, Formen und Wege in der Kinderzeichnung. 4. Aufl. Berlin u.a. 1975 (1955)
[1364] Ebd., S. 1
[1365] Vgl. ebd.
[1366] Vgl. ebd., S. 11

feingliedrigen Hand- und Fingerbewegungen entwickle[1367], habe im Gegensatz zur den expressiven Formen der bildenden Kunst, zunächst keine Ausdrucksfunktion.[1368]

> Alle die Interpretationen, die vom „Expressionismus" früherer Stufen […] sprechen, sind deshalb Fehldeutungen; denn das Kind will weder sich zum Ausdruck bringen noch die Natur aus seinem subjektiven Weltgefühl heraus deuten, sondern vielmehr „etwas" erzählen, schildern, zeigen, vormachen.[1369]

Darüber hinaus entwickle sich die künstlerische Gestaltung nicht von selbst, sondern bilde sich stets „in der Auseinandersetzung mit der Tradition, mit fremder, gereifter oder eigener, bereits erreichter Form"[1370], was die Abgrenzung von Kunst und Kinderzeichnung zusätzlich unterstreicht.

Von den ersten bedeutungslosen Kritzelversuchen unterscheidet er die differenzierten Kritzelbewegungen, die bereits intentional von sogenannten Komplexqualitäten primitiver Art – spezifischen Tuns-, Umgangs- und Funktionsqualitäten – geleitet werden. Vital bedeutsame Züge, wie die Spitzigkeit eines bestimmten Gegenstandes, treten nach Mühle hier in Erscheinung.[1371] Der weitere Entwicklungsverlauf sei durch pantomimische Gebärden gekennzeichnet, die Mühle in Anlehnung an Georg Schliebe auch als motorische Symbolik bezeichnet. Beispielhaft verweist er auf das Stechen einer Mücke, das durch Punkte eines spitz aufgesetzten Bleistifts visualisiert werde sowie das Zuziehen einer Gardinenschnur in Form eines von oben nach unten gezogenen Striches.[1372] Den Übergang zur emotionalen Liniengestaltung, eines gesamtkörperlichen Einfühlungsvorgangs, illustriert der Kunstpädagoge anhand eines von einem sechsjährigen Kind gezeichneten Baumes, der durch die zitternden Handbewegungen beim Zeichnen einen entsprechend „frierenden" Ausdruck aufweise.[1373] Im Gegensatz zum gestaltqualitativen, repräsentativen bzw. imitativen Nachschaffen eines bestimmten Gegenstandes, das laut Mühle erst mit dem „Einbruch des Optischen" und dem Prozess der Schematisierung einsetzt[1374], versteht er solche Darstellungen als „lebendige Gesten",

[1367] Vgl. Mühle (1975), S. 27f.
[1368] Entsprechend spricht Mühle auch erst dann von einer Ausdruckshandlung oder einer Darstellungsqualität, wenn das Kind in der Lage ist, ein bestimmtes Resultat zu antizipieren und der Gestaltung damit Sinn zu verleihen. (Vgl. ebd., S. 49)
[1369] Ebd. S. 18
[1370] Ebd., S. 20
[1371] Vgl. ebd., S. 22f., S. 35
[1372] Vgl. ebd., S. 24f., S. 73
[1373] Vgl. ebd., S. 72f.
[1374] Als „Schema" wird hier nicht etwas Starres, Unlebendiges verstanden, sondern ein Erlebniskorrelat, das „weder mit dem Objekt noch mit der (Erinnerungs-) Vorstellung von diesem Objekt überein[stimmt]" (ebd., S. 59). Nach Mühle beschränkt sich das Schema einerseits auf die wesentlichen Züge des Gegenstandes, anderseits fasse es das variable Eindruckserleben zusammen und verarbeitet es. „Es zeigt bereits im Ansatz eine produktive und geistige Verarbeitung (…)." (Mühle (1975). S. 59)

die mit emotionalen, taktilen und motorischen Faktoren verbunden seien und „unmittelbar, eben als Bewegungsabdruck, auf das Papier übertragen werden"[1375].[1376] Obwohl die Vorherrschaft des kinästhetisch-motorischen zunehmend durch den visuell-darstellenden Vorgang, also den Übergang von der Bewegung zur erkennbaren Form, abgelöst werde[1377], schließt Mühle nicht aus, dass beide Ausdrucksformen simultan auftreten können. Er vertritt das „Modell konvergierender Antriebe und Betätigungsformen"[1378], das beide Ausdrucksformen, Rhythmus und Schema, miteinander vereint und dem*der Zeichnenden ermögliche, Bewegungsformen zugunsten einer dynamischen Gegenstandsauffassung gezielt einzusetzen[1379] und „flexibel auf situative Gegebenheiten zu reagieren […]."[1380]

Das kindliche Gestalten beschreibt er zusammenfassend als einen Prozess, bei dem ein diffuser Gegenstand, ein physiognomischer Eindruck vom undifferenzierten zum differenzierten, vom motorischen zum eindrucksmäßigen und vom taktilen zum visuellen konkretisiert wird.[1381] Für die vorliegende Arbeit ist dabei entscheidend, dass er das bildnerische Gestalten von Kindern und Jugendlichen damit klar von der künstlerischen Abstraktion abgrenzt. Die künstlerische Hochform erfordere eine „objektivierte Einfühlung" und sei in einen übergeordneten Sinnzusammenhang eingebettet.[1382] Unter objektivierter Einfühlung versteht Mühle die Fähigkeit, sich in belebte und unbelebte Gegenstände einzufühlen und das eigene Erleben zielgerichtet zum Ausdruck zu bringen, was einen hohen Reifegerad und eine entwickelte Geistesfähigkeit erfordere, die das Kind noch nicht erreicht habe.[1383] Zudem entferne sich die Abstraktion zugunsten einer bestimmten Intention wahrnehmungsmäßig von einer komplexen gegenständlichen Erscheinung und ziele bewusst auf eine künstlerische Wirkung ab. Abstraktion versteht er damit nicht nur als Vereinfachung, sondern als bewusste Gestaltung, die die Wahrnehmungswirklichkeit verarbeitet und mitgestaltet. Auch die These, dass alles Gestalten im Spielerischen wurzelt, was zu einer Gleichsetzung von Kind und Kunst führt,

[1375] Ebd., S. 73
[1376] Vgl. ebd.
[1377] Vgl. ebd., S. 65ff.
[1378] Ebd., S. 57
[1379] Ebd.
[1380] Dietl (2004), S. 57
[1381] Vgl. Mühle (1975), S. 131ff.
[1382] Vgl. ebd., S. 12ff., S. 84
[1383] Vgl. ebd., S. 12

deutet Mühle als Fehlinterpretation. Spielerische Intention könne erst dann erreicht werden, wenn nach Abschluss der motorisch-visuellen Schematisierung ein Können erreicht sei, das zu einer variablen Formgestaltung und einer Auflösung des Schematischen in Richtung Individualisierung beitrage.[1384]

Günther Regel: Grundfragen des farbigen Gestaltens. Ein Diskussionsbeitrag zur Methodik des Zeichenunterrichts in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule (1961)[1385]

In den Grundfragen des farbigen Gestaltens (1961) legt Günther Regel ein fundiertes und detailliertes Curriculum für das farbige Gestalten von der ersten bis zur zwölften Klasse vor, das inhaltliche und formale Aspekte vereint und auf den Entwicklungsgrundlagen des farbigen Gestaltens von Kindern und Jugendlichen beruht.[1386] Ähnlich wie Mühle vertritt auch Regel die Annahme, dass sich die frühkindliche bildnerische Tätigkeit[1387], die im zweiten Lebensjahr mit dem Kritzeln und Schmieren beginne, grundlegend von der Kunst als Hochform unterscheidet. Die frühkindlichen bildnerischen Prozesse betrachtet er dabei weder als unvollkommene Vorstufen noch als Kunst. Stattdessen beschreibt er sie als „Anfänge einer speziellen Form der Auseinandersetzung des Kleinkindes mit seiner Umwelt"[1388], an der innere (z. B. genetische Anlagen) und äußere Faktoren (z. B. Umwelteinflüsse) gleichermaßen beteiligt seien.[1389] Zu den grundlegenden Voraussetzungen für die bildnerische Tätigkeit zählt er die Entwicklung der Körperbeherrschung, insbesondere die Koordination von Arm-, Hand- und Fingerbewegungen. Diese Fähigkeiten erwerbe das Kind durch den experimentellen Umgang mit seiner Umwelt, bei dem es zugleich sinnlich-konkrete und emotionale Erfahrungen über die materiale Beschaffenheit von Gegenständen (z. B. leicht, glatt, abfärbend, zerbrechlich) sammle.[1390] „Die vielsinnlichen, vor allem taktilen, kinästhetischen, visuellen und auditiven Wahrnehmungsaktivitäten" bilden nach Regel den

[1384] Vgl. Mühle (1975), S. 12
[1385] Regel (1961); Ergänzt durch Günther Regel: Keine künstlerische Entwicklung ohne produktive Selbstständigkeit. Zur Ontogenese der bildnerischen Tätigkeit (1989). In: Schulz, Frank (Hrsg.): Das Künstlerische vermitteln… Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. München 2008f, S. 228-454
[1386] Vgl. Regel (1961), S. 29-63
[1387] Regel spricht erst ab dann vom Malen oder Zeichnen, „wenn mit einer bestimmten Absicht dargestellt und gestaltet wird." (Ebd., S. 47)
[1388] Regel (2008f), S. 429
[1389] Vgl. ebd., S. 432
[1390] Vgl. ebd., S. 433

„Motor der bildnerischen Entwicklung."[1391] Das Kind erkenne, dass seine Handlungen und Bewegungen bestimmte Spuren hinterlassen, die lustvoll wiederholt und verinnerlicht werden.[1392] Die auf diese Weise entstandenen Kritzel versteht er als Nebenprodukt bzw. als leibgebundenen Ausdruck, da es sich hierbei noch nicht um eine Gestaltung im engeren Sinne, d.h. um eine bildnerischen Aussage über die Wirklichkeit handele.[1393] Anders verhalte es sich mit den artikulierten, sinnunterlegten Kritzeln, die wesentlich differenzierter seien und eine bestimmte Ordnung (Reihung, Kreuzung, Spiralen, Zickzack etc.) aufweisen. Der Autor verweist an dieser Stelle auf die Bedeutung des Entstehungsprozesses sowie auf die lautsprachlichen Äußerungen des Kindes, die Hinweise auf die Intention und Bedeutung des Kritzelgeschehens geben. Er argumentiert, dass das Kind durch die gestalterische Auseinandersetzung beginnt, die Welt der Dinge zu erfassen und zu begreifen.[1394]

> [Was sie abbilden] das sind nicht materielle Gegenstände im Sinne ihrer Wirklichkeitserscheinung, wohl aber die Beziehungen des Kindes zu diesen Gegenständen, zu seiner Umgebung. Die artikulierten Kritzel bringen zunächst einmal das allgemeine Weltverhältnis des Kindes zum Ausdruck, also die Totalität seiner erlebnismäßig erfahrenen Beziehungen zur Welt.[1395]

Weiter geht er davon aus, dass die bildnerische Tätigkeit des Kindes, ebenso wie die eines Erwachsenen, einen ganzheitlichen Charakter hat. Beim Kind sei dieser jedoch zunächst synkretischer Natur:[1396]

> Diese synkretische Ganzheitlichkeit [die sich im Verlauf des Kindesalters zunehmend auflöst] ist ein charakteristischer Zug aller frühen Stufen der bildnerischen Entwicklung. Sie äußert sich sowohl im undifferenzierten Inhalt- also im Weltverhältnis, in dem, was ausgesagt und zum Ausdruck gebracht wird- als auch in der undifferenzierten sichtbaren Kritzelform.[1397]

Im dritten Lebensjahr werde das Kritzeln zunehmend artikulierter und sinnstiftender. Während feste Malmaterialien die Entwicklung der Form begünstigen, fördere der Umgang mit flüssigen Materialien vornehmlich das Erleben der Farbe, was sich daran zeige, dass auf gegenständliche Ausformulierungen entstehender Farbflecke zunächst

[1391] Regel (2008f), S. 435
[1392] Vgl. ebd., S. 438
[1393] Vgl. ebd., S. 438
[1394] Vgl. ebd., S. 439ff.; Vgl. Regel (1961), S. 45
[1395] Regel (2008f), S. 441
[1396] Vgl. ebd., S. 435
[1397] Ebd.

verzichtet werde.[1398] Stattdessen trete der emotionale Gehalt der Farbe hervor.[1399] Regel beschreibt, dass das Kind die Farbe wählt, „die emotional im Moment am stärksten wirkt, ohne etwa an expressive Übersteigerung zu denken und ohne sich darüber Rechenschaft zu geben, ob dies in der Wirklichkeit überhaupt möglich ist."[1400] Die Farbwahl sei spontan und unwillkürlich.[1401] Den Übergang vom Kritzeln zum gegenständlich erkennbaren Darstellen macht Regel an dem Auftreten geschlossener Formen bzw. an der Bildung von figurenhaften Farbformen fest. „Das Kind entdeckt in den hervorgebrachten Formen Ähnlichkeiten mit bestimmten Gegenständen"[1402], die ihm zunehmend bewusster werden. Dadurch lerne es, „dass seine Gebilde etwas bedeuten, dass sie etwas bezeichnen können."[1403] Auch für unsichtbare Erlebnisinhalte finde das Kind bildnerische Analogien, was auf seine naive, frühkindliche Beziehung zur Wirklichkeit, die bis ins Grundschulalter bestehen bleibe, zurückzuführen sei.[1404] Dabei komme es zu „ersten elementaren unwillkürlichen Verallgemeinerungen", einer „primitive[n] sinnliche[n] Abstraktion, die darauf beruht, dass das Kind beim Wahrnehmen einige Seiten der Wirklichkeit übersieht und von anderen angezogen wird."[1405] Das Kind bemühe sich, die persönlich bedeutsamen Merkmale und nicht die wesenhaften Züge eines Gegenstandes zu erfassen. Regel merkt an, dass die visuellen Formerfahrungen „für das Zustandekommen der Vorstellungen und der bildnerischen Äußerungen"[1406] lange Zeit nicht entscheidend sind. Mit dem Ziehen einer Linie, das von einer lautsprachlichen Äußerung („tuuuut") begleitet wird, gehe beispielsweise der Versuch einher, die Bewegung fahrender Autos nachzuahmen.[1407] Zu den Verallgemeinerungen gehören nach Regel auch die sogenannten Schematisierungen. Hierbei handele es sich um temporäre Verfestigungen bestimmter bildnerischer Verhaltens- und Gestaltungsweisen, einschließlich der Verwendung spezifischer Grundformen und der Gegenstandsfarbe, „ohne dass zunächst die zahlreichen Unterschiede beachtet werden."[1408] Diese spezielle Bildform sieht er als unwillkürlich entstandenen sichtbaren Ausdruck, der das jeweilige Wirklichkeitsverhältnis des Kindes widerspiegle und durch gezielte Unterweisung mit

[1398] Vgl. Regel (2008f), S. 443
[1399] Vgl. Regel (1961), S. 48
[1400] Ebd., S. 50
[1401] Vgl. ebd., S. 50
[1402] Regel (2008f), S. 446
[1403] Ebd.
[1404] Vgl. ebd., S. 446f.
[1405] Ebd., S. 449
[1406] Ebd.
[1407] Vgl. ebd., S. 449f.
[1408] Ebd., S. 451

zunehmenden Alter zugunsten der sich einstellenden realistischen Einstellung, überwunden werden könne.[1409] In der Grundschulzeit wandle sich der naive kindliche Realismus in eine „stärker sachlich orientierte Hinwendung zur Wirklichkeit"[1410], die sich in einer größeren Gegenstandsbezogenheit äußere.[1411] Dem (Mittelstufen-)Schüler*innen gelinge es allmählich, mit den Mitteln der Malerei komplexe Farbdarstellungen und Farbzusammenhänge zu entwickeln und mit ihnen die Wirklichkeit kritisch zu hinterfragen:[1412] „Es wird nicht mehr nur die Farbe zur Kennzeichnung eines Dinges verwandt, sondern die „richtige" Farbe wird gesucht. Kompliziertere Farbdarstellungen werden angestrebt. Der Schüler will immer stärker das Abbild der sichtbaren Welt."[1413] Daraus schließt Regel, dass jede Förderung Schüler*innen dabei helfen muss, die Wirklichkeit (gestalterisch) zu erfassen und zu begreifen.[1414]

> Aber nicht allein das intellektuelle Erfassen wesentlicher Momente der künstlerischen Gestaltung ist ihm möglich, er kann […] auch dahin geführt werden, daß er nicht nur begreift und erlebt, was dargestellt ist, sondern auch, wie es gestaltet ist. Er ist dann in der Lage, das besondere Zueinander der Formen und Farben auf sich wirken zu lassen und den „emotionalen Hintergrund" (RUBINSTEIN) zu erfühlen und erlebend zu verstehen.[1415]

Mit ausreichender Unterstützung sei der*die Oberstufenschüler*in in der Lage, den Ausdrucksgehalt ungegenständlicher Elemente wahrzunehmen und die Gestaltungselemente zugunsten einer bestimmten Gestaltungsabsicht (Inhalt) flexibel einzusetzen. Durch die intensive Auseinandersetzung mit der Tradition und den Werken der bildenden Kunst werde den Lernenden bewusst, dass Wirklichkeitsdarstellung nicht zwingend Naturnachahmung bedeutet. Vielmehr erkennen sie, dass es sich dabei um die „Verwirklichung ihres Verhältnisses zur Welt mit den bildnerischen Mitteln"[1416] handelt, mit der unter Umständen auch Abweichungen von äußerlicher Naturrichtigkeit einhergehen.[1417]

Als didaktische Konsequenz ergibt sich für den Kunstpädagogen daraus, dass der Kunstunterricht primär die Realismustendenz, „das Streben nach einer

[1409] Vgl. Regel (2008f), S. 451
[1410] Regel (1961), S. 52
[1411] Ebd., S. 55
[1412] Vgl. ebd., S. 56ff.
[1413] Ebd., S. 57f.
[1414] Vgl. ebd.
[1415] Ebd., S. 63
[1416] Ebd.
[1417] Vgl. ebd., S. 60ff.

Auseinandersetzung mit Wirklichkeit“[1418] bzw. das erscheinungsmäßige Darstellen ebendieser zu fördern hat.[1419] Gleichzeitig sei es unerlässlich, die Ordnungstendenz, „das Streben nach bildhafter Ordnung“[1420], systematisch anzuleiten, wobei es nicht darum gehe, das „Spiel mit den bildnerischen Mitteln“ (Röttger) zu erproben oder basale Gestaltungstechniken einzuüben.[1421] Vielmehr ziele das Lernen darauf ab, Einsichten in die Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge von Farben und Formen zu gewinnen und diese zur Realisierung individueller Aussageabsichten zu nutzen: „Es geht um die Verwirklichung eines Inhalts, einer Aussageabsicht, und dabei wird die Ordnungstendenz sichtbar.“[1422]

Max Kläger: Phänomen Kinderzeichnung: Manifestationen bildnerischen Denkens (1989)[1423]/Max Kläger: Verständnis für Kinderkunst: Ordnungsprinzipien bildnerischen Handelns (1997)[1424]

Für Max Kläger, der den Begriff der „Kinderkunst“ der Kinderzeichnung vorzieht, womit er ebendieser einen schöpferisch-ästhetischen Wert zuspricht[1425], bedeutet das kindliche Gestalten eine Auseinandersetzung mit den eigenen Befindlichkeiten und den vorherrschenden Umweltbedingungen. Im Gegensatz zu den bestehenden Ansätzen der Kinderzeichnungsforschung, deren Hauptaugenmerk vornehmlich auf der grafisch-linearen Bildproduktion liegt, widmet sich Kläger verstärkt dem Formen mit Farbe, das er als vernachlässigtes Ausdrucksfeld ansieht.[1426] Ähnlich wie Mühle und Regel geht auch Kläger davon aus, dass das bildnerische Gestalten von inneren und äußeren Prozesse beeinflusst wird, wobei er – und in diesem Punkt unterscheidet er sich von den oben genannten Positionen – die Annahme vertritt, dass dem bildnerischen Denken und

[1418] Regel (1961), S. 64
[1419] Vgl. ebd.
[1420] Ebd.
[1421] Vgl. ebd., S. 58f.; Regel kritisiert diesbezüglich, dass die formalistische Auseinandersetzung mit Farben, Formen und Materialien nicht dabei helfe, eine Zuwendung zur Wirklichkeit zu fördern. „Er (der Lernende) wird vielmehr vom Leben getrennt, und das unter der Annahme oder in der Hoffnung vieler Kunsterzieher, daß die Schüler dadurch an die Kunst herangeführt werden! Die Lösung des entscheidenden Problems für die weitere Entwicklung des Darstellungs-, Gestaltungs- und Urteilsvermögens wird in beiden Fällen nicht in Angriff genommen.“ (Ebd.)
[1422] Ebd., S. 64
[1423] Max Kläger: Phänomen Kinderzeichnung: Manifestationen bildnerischen Denkens. Baltmannsweiler 1989
[1424] Max Kläger: Verständnis für Kinderkunst. Ordnungsprinzipien bildnerischen Handelns. Baltmannsweiler 1997
[1425] Vgl. ebd., S. 3
[1426] Vgl. ebd., S. 29ff.; 80ff.; Vgl. Kläger (1989), S. 12ff.

Handeln ein archetypischer unbewusster Grund zugrunde liegt. Dieser führe zu universalen (bildnerischen) Grundformen, die jedoch mit dem Schuleintritt zunehmend von kulturellen Einflüssen überlagert und in den Hintergrund gedrängt werden.[1427] Einer seiner Grundgedanken besteht darin, dass das bildnerische Gestalten einer Logik des Ordnens folgt, die sich als anschauliches bzw. bildnerisches Denken von dem verbal-begrifflichen Denken unterscheide.[1428] Das Bild sei nicht nur ein Abbild der Wirklichkeit, sondern eine „bildhaft geordnete Entsprechung“[1429] von Gefühlswerten.[1430] Die Gesamtheit der Sinne und Erfahrungen seien am Schaffensprozess beteiligt.[1431] Als Auslöser für das Zeichnen und Malen sieht er die emotionale Erregung: „Man ist ergriffen und begreift mit bildnerischen Mitteln, also nicht an Worte gebunden, und reagiert mit der bildnerischen Präsentation auf ganz persönliche [aus dem Unterbewusstsein kommende] Vorstellungsvarianten.“[1432] Darüber hinaus könne das bildnerische Handeln auf körperliche Erfahrungen und Empfindungen zurückgeführt werden. Hierbei handele es sich um den „Drang zur Symmetrie und Entsprechung“, der von Kläger mit der Sehnsucht nach Stabilität, Sicherheit, Vollkommenheit und Harmonie in Verbindung gebracht und auf die Bilateralität des menschlichen Körpers zurückgeführt wird, den „Zwang zur Wiederholung“, der als kinästhetische Komponente mit dem Körper- und Atemrhythmus verbunden sei und den „Hang zur Physiognomisierung“ (Anthropomorphismus, Animismus), der die Tatsache beschreibt, dass menschliche Züge und Verhaltensweisen in die Umwelt hineinprojiziert werden.[1433]

Insbesondere die kinästhetischen Spuren führen nach Kläger im Bild zu einer ästhetischen Erfahrung, die einen stark rhythmischen Charakter habe, dem Kind Vergnügen bereite und mit einer Vorliebe für Muster und dem ornamentalen-dekorativen Gestalten einhergehe.[1434]

Beeinflusst von Richard Otts Werk Das Urbild der Seele (1949) sieht er die Farbe „als urtümliche[s], einer archaischen Grundhaltung entsprechende[s] Gestaltungsmittel“[1435], das dem Ausdruck einer leiblich-seelischen Existenz diene. Farbdominant nennt er

[1427] Vgl. Kläger (1989), S. 2, S. 7, S. 13, S. 23f., S. 25
[1428] Vgl. ebd., S. 16
[1429] Kläger (1997), S. 6
[1430] Vgl. Kläger (1989), S. 24
[1431] Vgl. Kläger (1997), S. 13f.
[1432] Kläger (1989), S. 24
[1433] Vgl. Kläger (1997), S. 5ff.
[1434] Vgl. ebd., S. 8f.
[1435] Kläger (1989), S.13

diejenigen Kinder, die aus der Farbe heraus gestalten und sich vom Entstehenden führen lassen. Diesem Verhalten, das mit dem Schuleintritt abnehme, schreibt Kläger einen hohen künstlerischen Wert zu.[1436] Fernab von konventionellen Arbeitsweisen hebt er den kreativen Charakter und die phantasievollen Verhaltensweisen im Umgang mit dem Malmaterial hervor.[1437] „Die lebendige, stark individuell geprägte Fülle der sinnlichen Qualitäten verschaffen dem Malen mit Farbe einen hohen Stellenwert in der Kinderkunst".[1438] Das Kind erprobe die „Eigenarten der Farbe als einem sinnlich faßbaren Material, das tastbar, spachtelbar, wischbar, riechbar und kratzbar ist"[1439] und bringe durch Farbton, Helligkeit und Farbsättigung sinnlich-haptische Anmutungen (warm/kalt, schwer/leicht, laut/leise, frisch/flau, dick/dünn/durchsichtig etc.) hervor.[1440] Gleichzeitig werde das kindliche Ausdrucksverhalten in einem Kreislauf von Reaktion und Gegenreaktion von dem Eigenwert der Farbe und ihrer Materialität bestimmt. Ähnlich verhalte es sich mit dem Zufall, der „dem Umgang mit Farbmaterial innewohnt"[1441], ein konstitutives Moment im Malprozess bilde und neue Wahrnehmungen und Vorstellungsbilder erzeuge, „die in der tätigen Auseinandersetzung erneut verarbeitet und umstrukturiert werden."[1442] Die Kontextabhängigkeit und Variabilität der Farbe sieht er dabei nicht als Problem, sondern als unermessliche „Möglichkeit[en] des Hervorbringens von ganz persönlichen Farbvarianten und Formklängen"[1443], die „dem emotional getönten, erlebnishaften Ausdrucksbedürfnis des Kindes stark entgegen[kommen]."[1444]

Auch Kläger unternimmt den Versuch, die verschiedenen Verwendungsarten der Farbe zu erfassen. Eine klare Alterszuordnung lehnt er jedoch ab, da Kinder die Entwicklungsphasen individuell unterschiedlich schnell durchlaufen oder möglicherweise überspringen. Wesentlich sei der experimentelle (rhythmisch und haptisch akzentuierte) Umgang mit der Farbspur. Darüber hinaus werde die Farbe einerseits als Mittel zur Klärung und Verdeutlichung der Form (Trennung von Figur und Grund) eingesetzt, andererseits aber auch dazu, Figur und Grund verschmelzen zu lassen. Sie werde als Gegenstandsfarbe genutzt, oder aber auch zur Ausdruckssteigerung, um das unbewusste Gefühls- und Seelenleben zu veranschaulichen. Eingesetzt als Muster und Dekor komme

[1436] Vgl. Kläger (1997), S. 29
[1437] Vgl. Kläger (1989), S. 12ff.
[1438] Kläger (1997), S. 29
[1439] Ebd., S. 30
[1440] Vgl. ebd., S. 31
[1441] Ebd., S. 30
[1442] Ebd.
[1443] Ebd., S. 31
[1444] Ebd.

der Farbe außerdem die Funktion zu, einen Gegenstand zu verschönern und ihn damit aufzuwerten.[1445] Zudem werde sie in andere Farbzusammenhänge eingebettet und zeige sich schließlich als „Abwandlung der Lokalfarbe in Erscheinungsfarbe."[1446]

Ursula Stenger u.a.: Entwicklung aus phänomenologischer Sicht

Im Gegensatz zu den psychologisch orientierten Entwicklungsmodellen, die primär das Subjekt in den Blick nehmen und die Wirklichkeit dabei als Gegeben voraussetzen, richtet die phänomenologische Forschung zur Kinderzeichnung ihr Hauptaugenmerk auf die „wechselseitigen Konstitutionsbedingungen von Subjekt und Objekt, von Mensch und Welt."[1447] Von besonderem Interesse erscheint dabei, wie Kinder und Jugendliche ihre Umwelt erleben, wie sich ihre unmittelbaren Handlungs- und Erfahrungsvollzüge im Bild manifestieren und welche Erfahrungen durch Bilder ermöglicht werden.[1448] Das Erfahrungspotenzial von Bildern bezieht sich damit nicht auf ihren repräsentationellen Charakter, sondern auf „den Entstehungsprozess von Ich und Welt, der sich im Bilden der Bilder vollzieht."[1449] Die Besonderheit des Bildes bestehe neben seiner leibhaften Struktur vor allem darin, dass es wirklichkeitsstiftend sei und eine Strukturierung von Alltagserfahrungen ermögliche.[1450] Als phänomenale Erscheinung stellen sie dar, „wie uns etwas in der Welt begegnet, es sind Erfahrungsformen und Erfahrungsmöglichkeiten."[1451] In phänomenologischer Tradition wird dem Leib dabei eine Schlüsselrolle zugesprochen.[1452] „Dieser Sinn des Bildes entsteht für die Kinder, weil sie sich vor allem mit ihrem Leib als Kommunikationsmittel auf die Dinge einlassen."[1453] Indem sie sich der Wirklichkeit zuwenden und diese erkunden – Kinder wollen wissen, wie die Wirklichkeit

[1445] Vgl. Kläger (1997), S. 32
[1446] Ebd.
[1447] Ursula Senger: Erfahrung und Theoriegenerierung. Ein phänomenologischer Zugang zu Kinderzeichnungen. In: Bilstein, Johannes/Peskoller, Helga (Hrsg.): Erfahrung – Erfahrungen. Wiesbaden 2013, S. 251-263, hier S. 251
[1448] Vgl. ebd., S. 252; Vgl. Ursula Stenger: Bild-Erfahrungen. In: Fröhlich, Volker/Stenger, Ursula (Hrsg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten. Weinheim/München 2003, S. 173-192, hier S. 190
[1449] Stenger (2003), S. 190
[1450] Vgl. ebd., S. 179f.
[1451] Stenger (2013), S. 254
[1452] Vgl. Stenger (2003), S. 176ff.
[1453] Ebd., S. 182

funktioniert und „was sie für ihr persönliches Leben bedeutet“[1454] – bringen sie, so die Annahme,

> […] ihren ganzen Körper ein und Durchdringen die „Haut des Sichtbaren“. Sie lassen Dinge körperhaft entstehen und gehen wirkliche Verbindungen mit ihnen ein, wenn sie vom Berg erzählen und der ganze Körper Größe, Dichte und Fülle der Erfahrung beschreibt. So überschreiten sie die Grenzen dessen, was wir für das faktisch Sichtbare halten und kommen zu für sie neuen Ordnungen des Sichtbaren.[1455]

Die Annahme der phänomenologischen Kinderzeichnungsforschung besteht nun darin, dass ebensolche verdichteten Erfahrungen, Eindrücke und Gefühle, die in Kontakt mit der Wirklichkeit entstehen, im Bild zur Darstellung gelangen und das Bild gleichzeitig dem Kind dabei hilft, die alltäglichen Wahrnehmungsmöglichkeiten zu erweitern und sich in der Wirklichkeit zu orientieren:[1456] Der Berg als Element der Erfahrung und der Zeichnung werde zu einem Gegenstand, durch den „das Kind sich selbst und seine Beziehung zur Welt in einer grundlegenden Weise neu und anders verstehen kann.“[1457] „Bilder stellen somit eine Arbeit am Selbst- wie am Welt-Bild des Kindes dar.“[1458] Im Laufe der Entwicklung verändere sich dieser Prozess insofern, als dass immer wieder neue Dimensionen, neue Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Handlungs- bzw. Darstellungsweisen erreicht werden.[1459] Zu ebendieser Annahme gelangt auch Käthe Meyer-Drawe, die davon ausgeht, dass sich in den Bildern von Kindern ein Sinn verwirklicht „der nicht fertig in der Welt vorliegt, aber auch nicht bloß im Bewußtsein produziert wird.“[1460] Als eine Antwort auf die Anbietung der Welt und Hervorbringung ebendieser repräsentieren Kinderzeichnungen, so Meyer-Drawe, „eine ästhetische Erfahrung der Welt, die die kognitive nicht ersetzt, sie gleichwohl in ihrem Anspruch auf alleinige Maßgeblichkeit relativiert.“[1461] Diese Hinwendung zur Welt, mit der ein anthropologischer Erkenntnisgehalt einhergehe und etwas Neues sichtbar mache,

[1454] Schäfer (2003), S. 220
[1455] Stenger (2003), S. 182
[1456] Vgl. Stenger (2003), S. 182
[1457] Ebd.
[1458] Ebd., S. 183; „Die ästhetische Erfahrung ist zum einen eine soziale Erfahrung, insofern im Bild etwas gezeigt werden soll, indem ein Titel für das Bild dem Gegenüber mitgeteilt wird und die Reaktion des anderen beachtet wird. Aber es ist auch eine Begegnung mit sich selbst, mit den eigenen Fähigkeiten und Sichtweisen, den Gefühlen und Grenzen.“ (Stenger (2013), S. 259)
[1459] Vgl. Ursula Stenger: Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. Weinheim/München 2002, S. 73, S. 105
[1460] Käthe Meyer-Drawe: „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. Weinheim/München 1993, S. 93-104, hier S. 99
[1461] Ebd., S. 102

rechtfertigte schließlich auch, die frühen bildnerischen Handlungen als kreative bzw. „schöpferische Prozesse“ zu bezeichnen.[1462]

Um die Logik der Kinderzeichnung zu verstehen, nimmt die phänomenologische Forschung nicht nur das entstandene Produkt, sondern das Bild in seiner Genese sowie die sprachlichen Äußerungen des Kindes genauer in den Blick. Bild und Prozess werden dabei mitverfolgt, beschreiben, verglichen und interpretiert, wobei Stenger in Anlehnung an Merleau-Ponty darauf verweist, dass ein solches Vorhaben eine bestimmte Haltung (être-au-monde) – ein sich Einlassen auf die sich auszusetzenden Momente und Prozesse – verlangt.[1463] Anhand exemplarischer Beispiele[1464] zeigt sie, dass auf diese Weise Aspekte sichtbar werden, die von der traditionellen Literatur zur Kinderzeichnung oft nicht erfasst werden und dem Betrachter verborgen bleiben. Ihre phänomenologischen Analysen bestätigen außerdem, dass insbesondere das frühe bildnerische Gestalten bzw. das Kritzeln als Ausdruck der „Intensität und Verschiedenartigkeit von Erfahrung“[1465] verstanden werden kann. Das bildnerische Handeln sei weder bewusstlos noch werde es primär von konkreten Zielvorstellungen oder der Realisation eines Objekts geleitet. Mit Blick auf den Entstehungsprozess werde deutlich, dass wiederholt auftauchende Formen nicht immer dieselbe Bedeutung tragen, da das Gezeichnete im Sinne des kindlichen (naiven) Realismus stets identisch mit dem Intendierten sei. In diesem Entwicklungsstadium (1-3 Jahre) halte das Kind seine eigene Betrachtungsweise für „unmittelbar objektiv und absolut.“[1466] Es unterscheide nicht zwischen Innen und Außen und projiziere seine eigene Seinsart auf andere (Animismus). Auf diese Weise gelange das Kind zu Darstellungen, die unter anderem auch das sichtbar machen, was gegenständlich vielleicht nicht zu fassen wäre. „Sie (die Kinder) wollen gar nicht gegenständlich malen […].“[1467] Die ungegenständlichen Bildformeln führt Stenger dabei auf folgende entwicklungstypische Zugangsweisen zur Wirklichkeit zurück:[1468]

[1462] Vgl. Stenger (2002), S. 73f.
[1463] Vgl. Stenger (2013), S. 253ff.
[1464] Vgl. ebd., S. 255ff.; Vgl. Stenger (2003), S. 183ff.; Vgl. Stenger (2002), S. 110ff.
[1465] Stenger (2002), S. 110
[1466] Piaget zit. n. Stenger (2002), S. 114
[1467] Stenger (2002), S. 114
[1468] Vgl. ebd., S. 116ff.

Präsenz: „Der räumliche und zeitliche Horizont dieser Kinder ist noch nicht sehr groß."[1469] Ihr Handeln werde maßgeblich von der Gegenwart und der Hingabe an die aktuelle Situation bestimmt.

Ganzkörperliche Wahrnehmung: Neue Dinge werden von Kindern mit allen Sinnen wahrgenommen. Die Aufnahme und Verarbeitung erfolge durch mimetische Prozesse und körperliche Resonanz. „Das Kind wird selbst Teil des Wahrgenommenen."[1470]

Offenheit der Bedeutungszuschreibung: „Gerade Kinder antworten auf die Herausforderungen der Dinge oft anders als Erwachsene, da für sie die Bedeutungen noch nicht feststehen."[1471] Ihre Interaktion mit der Umwelt werde von einem grundlegenden Interesse und Erkundungsdrang geleitet. Die Dinge fordern das Kind dazu auf, durch eigenes Handeln etwas Neues auszuprobieren, sie zu erforschen und zu entdecken. Nicht nur eine mögliche Bezogenheit auf die Dinge sei denkbar, allerdings sei diese auch nicht völlig frei, sondern werde von den Eigenschaften einer Sache (bspw. ihrer Materialität) bestimmt.[1472]

Sinnbildung durch Handlung: Durch den Anspruch und die daraus resultierende Interaktion mit den Dingen kristallisiere sich schließlich der Sinn bzw. die lebensweltliche Bedeutung heraus: „Das Kind steht den Dingen nicht gegenüber, sondern ist mit den Dingen Teil eines Handlungszusammenhangs."[1473]

Unmittelbarkeit des Handelns: Das kindliche Handeln sei frei und spontan und ereigne sich frei von gesellschaftlichen Werten und Normen. Diese Unbefangenheit ermögliche es ihm, eine „ganz eigene Art Beziehung zu den Dingen"[1474] zu gewinnen.

Stenger betont, dass sich die Wahrnehmungs- und Gestaltungsmuster von Kindern mit zunehmendem Alter verändern. Bereits erarbeitete Figurationen werden geschlossen, um Gegenstände zu repräsentieren. Der Grund dafür bestehe in einem veränderten Erleben der Wirklichkeit und äußere sich darin, dass sich Eindruck und gestalteter Ausdruck in ihrer Verarbeitung zunehmend differenzieren. Eine Distanz zum Erlebten bzw. zum Gegenstand werde eingenommen und die visuelle Erfahrung gewinne zunehmend an

[1469] Stenger (2002), S. 116
[1470] Ebd.
[1471] Ebd., S. 174
[1472] Vgl. ebd.
[1473] Ebd., S. 117
[1474] Ebd.

Bedeutung. Dieser Entwicklungsprozess führe dazu, dass sich Kinder ein neues Repertoire an Schemata[1475] erarbeiten müssen, um die veränderten Selbst- und Weltverhältnisse auszudrücken.[1476] Vom Kritzeln zum gegenständlichen Malen und Zeichnen durchlaufe das Kind einen Verwandlungsprozess, in dessen Verlauf sich „neue[n], bisher nicht gekannte[n] und gelebte[n] Dimension von Menschsein", andere „Erfahrens- und Verstehensweisen, andere Beziehungs- und Handlungs- (und Darstellungsmöglichkeiten)"[1477] entwickeln und verfestigen.[1478]

2.3 Zusammenfassung und Fazit

Dieses Kapitel sollte Aufschluss über die Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen von Schüler*innen im Bereich des ungegenständlichen Wahrnehmens, Vorstellens und Darstellens geben, um Lernende gezielt an die Bild- und Bildungspraxis des ungegenständlichen Malens heranführen zu können. Im Fokus stand die Frage, welche Funktion dem ungegenständlichen Element in der Entwicklung des bildnerischen Gestaltens zukommt, welcher geistige Gehalt damit zum Ausdruck gebracht werden soll und welche Wahrnehmungs- und Handlungsmuster dem kindlichen Schaffen zugrunde liegen. Zudem sollte gezeigt werden, inwiefern der kindliche Ausdruck dem ungegenständlichen Malen im avanciert künstlerischen Sinne eigentlich entspricht. Darüber hinaus wurde untersucht, welche Rolle die Körperlichkeit, Affektion und Emotion sowie bestimmte Materialeigenschaften im Prozess des Malens spielen. Ein erneuter Blick in die Forschungsliteratur zur Entwicklung der Kinderzeichnung und der des farbigen Gestaltens hat unter anderem gezeigt, dass das frühe (farbige) Gestalten

- aus der Interaktion mit der Wirklichkeit, den Umweltbedingungen (u.a. dem Malmaterial) und den eigenen Befindlichkeiten hervorgeht;
- ein ganzheitlich-sinnliches (visuelles, taktiles, kinästhetisches, auditives) und leibgebundenes Welterleben und Empfinden zum Ausdruck bringt, das zunächst synkretischer Natur ist;
- über die rein kognitive Verarbeitung von Wirklichkeitseindrücken hinausgeht;
- affektive und emotionale Momente einschließt;

[1475] Hier Darstellungsformeln; Siehe Definition nach Gonser in Kapitel III.2 und Ausführungen von Glas Anmerkung 1300
[1476] Vgl. Stenger (2002), S. 118ff.
[1477] Ebd., S. 124
[1478] Vgl. ebd.

- von einer kindlich-naiven Einstellung zur Wirklichkeit geprägt ist (Subjektzentriertheit);
- sich zunächst unabhängig von kulturellen Konventionen ereignet;
- sichtbare und unsichtbare Merkmale (Funktionseigenschaften) eines Gegenstandes als unwillkürliche, elementare Verallgemeinerungen erfasst;
- sich zunehmend an den sichtbaren Erscheinungsweisen der Wirklichkeit orientiert und sich dabei stetig ausdifferenziert;
- vorstellungsbildend- und klärend ist, wodurch es ein Verstehen von Selbst und Welt fördert und damit eine persönlichkeitsbildende Funktion besitzt;
- konkretisierend und nicht im künstlerischen Sinne abstrahierend ist.

Obwohl die hier betrachteten Studien nicht explizit die Bedeutung des ungegenständlichen Gestaltens untersuchen und vornehmlich die (frühe) Kindheit in den Blick nehmen, liefern sie dennoch wertvolle Erkenntnisse zum Umgang mit gegenstandsunabhängigen Farben und Formen: Es wird betont, dass kindliches Gestalten nicht zwangsläufig eine Wiedergabefunktion der äußeren (sichtbaren) Wirklichkeit erfüllt. Stattdessen wird das farbige Gestalten als ein ganzheitliches Resonanzgeschehen beschrieben, wobei das frühe Kritzeln nicht als bloße Schmiererei oder sinnloses Tun abgewertet, aber auch nicht als ursprünglich künstlerisch-schöpferischer Akt überhöht werden (Regel). Die Sinnhaftigkeit dieser frühen gestalterischen Formeln zeigt sich in der spezifischen Auseinandersetzung des Kindes mit sich selbst (Körperbeherrschung) sowie mit seiner Umwelt (Erkundung von Funktionsqualitäten und Materialeigenschaften), bei der nicht nur kognitive, sondern auch emotionale Dispositionen erfasst und erworben werden. „Ausgehend vom Bewegungsraum des eigenen Körpers experimentiert das Kind mit der Repräsentation der Bewegung anderer Körper und Objekte."[1479] Persönliche bedeutsame Merkmale, besonders die Funktionseigenschaften der Dinge, d.h. auch die nicht sichtbaren Eigenschaften ebendieser, treten hier in Erscheinung. Allerdings führt die kindlich-naive Einstellung zur Wirklichkeit dazu, dass den frühen gegenstandsunabhängigen Formeln unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden können. Sie sind das Ergebnis eines vorerst undifferenzierten Verhältnisses zur Wirklichkeit sowie eines noch nicht vorhandenen Ausführungswissens- und Könnens, das erst erworben werden muss. Das sinnunterlegte Kritzeln zeigt den Versuch des Kindes, die (Funktions-)Eigenschaften der Dinge zu erfassen und bildet damit den Ausgangspunkt

[1479] Gabriele Koeppe-Lokai: Kritzeln. Ausgangspunkt künstlerischer Überlegungen. In: Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Entwicklung/Kinderzeichnung. H. 163/1992, S. 44/45, hier S. 45

für die Entdeckung der Formvielfalt.[1480] Mit dem Einbruch des Optischen (Mühle) entstehen gegenständliche Schemata und Darstellungsformeln, die Ähnlichkeitsbezüge zu den visuellen Gegebenheiten aufweisen und mit einer eindeutigen Bedeutung versehen werden.

Mühle und Regel unterscheiden bewusst zwischen dem frühen Kritzeln des Kindes und der künstlerischen Abstraktion. Den Hauptgrund sehen beide Autoren darin, dass sich das bildnerische Gestalten in seiner Entwicklung zunehmend konkretisiert und an den äußeren (visuellen) Erscheinungen orientiert, während die künstlerische Abstraktion das Wesenhafte der Dinge gezielt hervorhebt und sich dazu unter Rückgriff auf die gestalterischen Konventionen des Malens von der gegenständlichen Wirklichkeit bewusst entfernt. Aus diesem Grund bezeichnet Regel das kindliche Gestalten als primitiv sinnliche Abstraktion, die eben eine unwillkürliche Form der Verallgemeinerung darstellt und ebenso wie das bedeutungslose Kritzeln oder der motorisch-experimentelle Umgang mit Farbe (Kläger) keine künstlerische Absicht verfolgt. Daher kann mit Mühle und Regel davon ausgegangen werden, dass es konventionell etabliertes Wissen und Können im Bereich des ungegenständlichen Malens bedarf, um flexibel und zielgerichtet auf die Wirklichkeit zu antworten und sich von dieser bewusst zu entfernen.

Bestätigt hat sich außerdem, dass der frühe Umgang mit flüssiger Farbe vor Beginn der Schemaphase von Gefühlswerten sowie dem Aufforderungscharakter von Farbe und Material bestimmt wird. Das Kind erfährt ihre sinnlich-haptischen Qualitäten und folgt im Sinne eines Pathos-Response-Geschehens[1481] dem Anspruch des Materials, was zu einem (gegenstandslosen) Gestalten aus der Farbe herausführen kann (Farbdominanz) und sich im Gebrauch der Ausdrucksfarbe äußert. Obwohl Kläger dem kindlichen Gestalten einen künstlerischen Ausdruckswert zuschreibt, ist im Einklang mit der bisherigen Argumentation davon auszugehen, dass der kindliche Malprozess im Gegensatz zur Malerei des Expressionismus spontan und unwillkürlich, geprägt von den subjektiven Vorlieben des Kindes und frei von einer bewussten künstlerischen Intention, erfolgt. Inwieweit das Kind in der Lage ist, durch ungegenständliche Farb- und Formgefüge bestimmte Ausdrucksqualitäten (u.a. Temperatur, Gewicht, Geräusche) gezielt hervorzurufen, lässt sich an dieser Stelle jedoch nicht abschließend beurteilen.[1482]

[1480] Vgl. Gerd E. Schäfer: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 5. Aufl. Weinheim 2016, S. 196

[1481] Zum Pathos-Response-Geschehen siehe Kapitel II.2.4 und Kapitel II.2.5

[1482] Siehe Forschungsdesiderat in Kapitel V.2, Punkt 2

Regel und Kläger haben außerdem auf das Streben nach bildhafter Ordnung aufmerksam gemacht, das – als harmonisches Zusammenwirken von Farben und Formen innerhalb eines übergeordneten Sinnzusammenhangs – im Grunde jeder Form von Gestaltung innewohnt und auf die Rhythmen des Lebens sowie die eigene Körperlichkeit zurückgeführt werden kann. Kläger erläutert, wie sich diese Ordnungstendenz, insbesondere die Vorliebe für Symmetrie, Wiederholungen und Reihungen, im bildnerischen Gestalten von Kindern manifestiert. Im Gegensatz zur ornamentalen Gestaltung als bewusste Kunstform[1483], scheint das kindliche Ordnen jedoch überwiegend unbewusst zu erfolgen. Es sind Formeln, die aus der Leibgebundenheit des Kindes hervorgehen und ihm als implizite Bewusstseinsinhalte vorliegen.[1484] Regel bezeichnet diese Phänomene daher treffend als leibgebundenen Ausdruck.

Ergänzt und bestätigt wurden diese Annahmen durch neuere phänomenologische Ansätze, die die Erfahrungs- und Konstitutionsbedingungen von Subjekt und Objekt bzw. Mensch und Welt mithilfe des Bildmediums dezidiert untersucht und dabei auch und den Entstehungsprozess des Bildes mit einbezogen haben. Ähnlich wie Regel betrachten diese Ansätze die Kinderzeichnung nicht als defizitäre Vorform, sondern als spezifische, entwicklungsspezifische Form des Selbst- und Weltverstehens, die sowohl kognitive als auch sinnlich-leibliche Prozesse umfasst. Indem die kindlichen Erfahrungsvollzüge hier umfassend betrachtet werden, wird deutlich, welche Handlungs- und Wahrnehmungsmuster den frühen ungegenständlichen Darstellungsformeln zugrunde liegen und wie diese zu deuten sind. Sie (die ungegenständlichen Elemente) bilden ein Zeugnis des kindlichen Engagements in der Welt, wobei es dem Kind nicht primär darum geht, die Realität naturalistisch abzubilden. Vielmehr handelt es sich um eine Kreation von Sinn, der sich im aktiv wahrnehmenden, empfindenden und denkenden Kontakt mit der Wirklichkeit bildet, sich im Bild manifestiert und dem*der Heranwachsenden dabei hilft, sich selbst und die Wirklichkeit zu verstehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das frühe farbige Gestalten zwar scheinbar wesentliche Merkmale des ungegenständlichen Malens aufweist, jedoch nicht mit der avancierten Kunstform gleichgesetzt werden kann. Auch wenn Kinder und Künstler ganzheitliche Erfahrungsvollzüge mit Farben und Formen sichtbar machen, unterscheidet sich das gegenstandslose Gestalten des Kindes von der künstlerischen Hochform durch seinen inhaltlich und formal undifferenzierten, nicht-intentionalen Charakter. Stattdessen

[1483] Siehe Kapitel II.1.2, 8) Dekoration und Schmuck
[1484] Zum impliziten Leibgedächtnis siehe Kapitel II.2.2.1

sind die frühen ungegenständlichen Formeln eng mit der kognitiven, motorischen und emotionalen Entwicklung des Kindes verknüpft und basieren zunächst auf einem körperbetonten Setzen von Farben und Formen, das sich im weiteren Verlauf zunehmend an den visuellen Gegebenheiten orientiert und konkretisiert. Darstellungsformeln zur Kennzeichnung bestimmter Wahrnehmungseindrücke müssen erst gefunden und entwickelt werden. Auch für die unsichtbaren Phänomene, wie das Fahren eines Autos, werden bildhafte Analogien hergestellt, die jedoch in keinen übergeordneten Sinnzusammenhang eingebettet sind und als primitiv sinnliche Abstraktionen (Regel) verstanden werden können. Eine Auseinandersetzung mit der künstlerischen Tradition (Konventionalisierung), die mit dem Erwerb von Wissen und Können einhergeht und zu freien Handlungsmöglichkeiten sowie einer gezielten, allgemein verständlichen Ausdrucks- und Abstraktionsfähigkeit führt, hat in der Phase der frühen Kindheit noch nicht stattgefunden. Zudem fehlt es dem Kind an kognitiver Reife und historischem Bewusstsein, um den komplexen Gehalt von ungegenständlichen Werken der bildenden Kunst zu verstehen. Dennoch bilden sich in den ersten Lebensjahren bereits elementare kognitive und ganzheitlich-leibliche Dispositionen, die eine fundamentale Grundlage für den rezeptiven und produktiven Umgang mit dem Gegenstand bilden.

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse scheint es durchaus möglich zu sein, Kindern und Jugendlichen das ungegenständliche Wahrnehmen, Vorstellen und Darstellen bereits in der konventionellen Phase (Sowa) – besonders in der Mittel- und Oberstufe – mit geeigneten didaktischen Hilfen zugänglich zu machen. Mit Regel wurde deutlich, dass gerade in diesem Alter ein besonderes Interesse an der (kritischen Reflexion der) Wirklichkeit – an der Natur, aber auch an gesellschaftlichen, politischen oder kulturellen Fragen – besteht. Bei der Wahl der Inhalte und Themen[1485] sollte jedoch stets darauf geachtet werden, sowohl die (geistigen) Entwicklungsvoraussetzungen[1486] als auch die altersspezifischen Interessen der Schüler*innen zu berücksichtigen. Entsprechend ist davon auszugehen, dass sich der Sinn von Jackson Pollocks Drippings – wenn überhaupt – erst Schüler*innen der Oberstufe erschließt. Während ungegenständliche Werke wie der *Birkenau*-Zyklus von Gerhard Richter[1487] oder Blaues Schwammrelief von Yves Klein[1488] ein historisches Bewusstsein und eine kritische Reflexion kulturell tradierter

[1485] Siehe Kapitel IV.3
[1486] Siehe hierzu auch die Theorie der kognitiven Entwicklung nach J. Piaget in Kapitel III.2.1, Anmerkung 1310
[1487] Siehe Kapitel II.2.6
[1488] Siehe Kapitel I.1.3.1

Muster erfordern und damit weit über die (kognitive) Entwicklung von Grundschüler*innen hinausgehen, wäre es hingegen denkbar, die Schmuckfunktion des ungegenständlichen Elements bzw. das ornamentale Gestalten bereits im Kunstunterricht der Grundschule oder der Sekundarstufe I zu thematisieren. Der inhaltliche Gehalt käme dabei nicht nur der kindlichen Vorliebe für ornamentale (Schmuck-)Formen entgegen, sondern würde die Lernenden auch auf formaler Ebene (flächige, bunte Gestaltung) nicht überfordern.[1489] Schließlich ist immer auch darauf zu achten, dass die mit dem Inhalt einhergehenden gestalterischen und handwerklichen Herausforderungen dem jeweiligen Lernstand entsprechen. Sind diese Voraussetzungen gegeben, bietet das ungegenständliche Malen einen erweiterten Zugang zur Welt und die Möglichkeit, etwas erfahrbar zu machen, was sich durch die Gegenständlichkeit kaum erschließen lässt.[1490]

[1489] Zu einem Überblick über die didaktischen Herausforderungen und möglichen Zugänge zum ornamentalen Gestalten siehe Kapitel IV.3
[1490] Vgl. Schirmer (2025), S. 264ff.

IV. Didaktische Ansätze und Zugangsmöglichkeiten

Auf Grundlage der Sachanalyse konnte gezeigt werden, dass sich das ungegenständliche Malen, verstanden als ganzheitlich-leibsinnliche Aneignung und Ausdruck von Welt, auf existenziell-welthaltige Inhalte und Themen bezieht und nicht, wie fälschlicher Weise angenommen, den Wirklichkeitsbezug abgeschafft, sondern erweitert hat, womit es dem bildungstheoretischen Anspruch der Kunstpädagogik gerecht werden kann.[1491] Das hat schließlich zu der Annahme geführt, dass der Kunstunterricht die Möglichkeit bietet, dieses Malen vor dem Hintergrund leibsinnlicher und lebensweltlicher Erfahrungen sowie durch die systematische Vermittlung gestalterischer und handwerklicher Fähigkeiten für Schüler*innen zugänglich zu machen und sie zu befähigen, auf existenzielle Fragen des Lebens malerisch zu antworten.

Produktion und Rezeption setzen gleichermaßen voraus, das ungegenständliche Element als „Existenzform und Erscheinungsweise von Inhalten“[1492] auf der Grundlage unseres leiblichen In-der-Welt-Seins (Merleau-Ponty) zu erkennen und zu gestalten. Mit G. Regel wird hier die Annahme vertreten, dass „die Form […] als visuell bzw. vielsinnlich wahrnehmbarer Ausdruck von Erlebtem, von komplexen psychischen Inhalten und Vorgängen und zugleich als bildhaft-anschauliche Mitteilung über die vieldimensionale, aber ganzheitliche Beziehung ihres Schöpfers zur Welt“[1493] verstanden werden kann, wobei es stets darum geht, das erfahrbar zu machen, das

> jenseits von allem Begrifflichen liegt, das sich in der Sprache der Wissenschaft nicht fassen lässt, weil es sich dem rationalen Verständnis der Welt weitgehend entzieht, dasjenige […], das die Totalität unserer Beziehungen zur Wirklichkeit ausmacht und die Tiefe unseres persönlichen Lebens, unserer Gesinnung und Wertvorstellungen, den Grund unseres menschlichen Seins berührt[1494]

und ergreift. Das erfordert eine Schulung des bewussten, ganzheitlichen Erlebens und die Bereitschaft, sich auf die eigene und soziale Lebenswirklichkeit einzulassen. Dazu gehört

[1491] Siehe Kapitel II und Kapitel III
[1492] Günther Regel: Das Künstlerische erfahr- und erlebbar machen (1999). In: Frank Schulz (Hrsg.): Das Künstlerische vermitteln… Aufsätze, Vorträgem Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. München 2008g, S. 67-79, hier S. 77
[1493] Ebd.
[1494] Regel (2008a), S. 256

das „Ertragen der Wirkungen, die von der Umwelt ausgehen“[1495], sowie die Bereitstellung didaktischer Hilfen und praktischer Übungen, die die Wirkungsweisen von Farben und Formen bewusst machen und verdeutlichen, inwiefern diese in der Lebenswelt verankert sind.

Insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden Digitalisierung im schulischen Raum, bei der das Lernen oft „auf Informationssuche und -entnahme aus digitalen Geräten und Netzen sowie deren Aufnahme und Wiedereingabe in Präsentationen zwecks Nachweis von Kompetenz“[1496] reduziert wird, erscheint die Forderung nach einer Schulung des leibsinnlichen Erlebens umso berechtigter.

Das ganzheitliche Erleben, bei dem leibsinnliche Wahrnehmungs- und Vorstellungsstrukturen gebildet werden, geht in der Unterrichtspraxis nun einher mit einem Darstellungswissen und -können, das gelehrt und gelernt werden muss.[1497] Dabei ist es unabdingbar, Lernenden aufzuzeigen, wie bildnerische Mittel auch unabhängig von einem konkreten Gegenstand so eingesetzt werden können, dass sie spezifische Inhalte zum Ausdruck bringen. Mit der Darstellungsdimension geraten gestalterische und handwerklich-technische Fragen in den Vordergrund – eine Kompetenz „für Form, für gestaltete Form und für das, was diese gegebenenfalls zur Kunstform macht.“[1498] Eine Einführung in die Ausdrucksweisen der Kultur durch die Kunstwelt, die die Vermittlung und das praktische Einüben gegenstandsspezifischer Gestaltungstechniken und handwerklicher Verfahren einschließt und zum Erwerb ungegenständlicher Schemata und Darstellungsformeln beiträgt, ist hierbei essentiell. In Anlehnung an das maldidaktische Konzept von Lisa Gonser kann davon ausgegangen werden, dass auch im Bereich des ungegenständlichen Malens intersubjektive mimetische und deiktische Prozesse sowie Sichtbezüge – beispielsweise künstlerische Vorbilder oder das eigene Vormachen – dabei helfen, die Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungsfähigkeit von Schüler*innen zu fördern und zu erweitern.[1499]

Im vorliegenden Kapitel wird im Sinne einer anthropologisch ausgerichteten, inhaltsorientierten und relationalen Didaktik[1500] der Versuch unternommen, zu

[1495] Regel (2008e), S. 90
[1496] Jochen Krautz: Digitalisierung als Gegenstand und Medium von Unterricht. Keine digitale Transformation von Schule. In: GBW-Flugschriften (1). Köln 2020b, S. 4.; Siehe hierzu auch Kapitel III.1.5
[1497] Vgl. Glas u.a. (2023), S. 40ff.
[1498] Regel (2008b), S. 327
[1499] Vgl. Gonser (2018), S. 168ff.
[1500] Vgl. Glas u.a. (2023)

gehaltvollen, sachgemäßen und sinnstiftenden Zugangsmöglichkeiten für die Unterrichtspraxis zu gelangen. Leitgebend ist die didaktische Fragestellung, wie der Kunstunterricht Lernende durch geeignete Inhalte, Aufgaben und Übungen ansprechen kann, um sie zu einer ganzheitlichen, gestaltungspraktischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zu motivieren und damit zu einer Klärung ihres Selbst- und Weltverhältnisses beizutragen.[1501]

Dazu soll, ausgehend von der Bestimmung des Gegenstandes in Kapitel II, das breite Feld der ungegenständlichen Malerei und des Malens in einem ersten Schritt mithilfe einer didaktisch sinnvollen Definition eingegrenzt werden (Kapitel 1). Kapitel 2 leistet einen Beitrag zur Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen, indem dem ungegenständlichen Malen ein Schema („didaktisches Dreieck“) zugrunde gelegt wird, das einen Überblick über die gegegenstandsspezifischen didaktische Strukturen (Gegenstandsbereiche) bietet. Daran anknüpfend gibt Kapitel 3 einen tabellarischen Überblick über konkrete Inhaltsfelder sowie die damit einhergehenden didaktischen Prinzipien und Herausforderungen. Daneben wird auf historische und aktuelle fachdidaktische Ansätze verwiesen, die – im Gegensatz zu den in Kapitel I.1.3 dargestellten Negativbeispielen – sinnvolle Zugangsmöglichkeiten zum ungegenständlichen Malen bieten und auch zukünftig bei der Strukturierung der Lehr- und Lernpraxis helfen können. Den Kern dieses Kapitels bildet die kunstpädagogische Praxisforschung[1502] (Kapitel 4). Auf Grundlage der Analyse einer eigenen Malpraxis und der dabei sichtbar werdenden didaktischen Strukturen[1503] wird hier versucht, „die komplexen Abläufe beim produktiven Gestalten […] visueller Darstellungen in Einzelschritte und -operationen sinnhaft zu zergliedern und zu verstehen.“[1504] Erst wenn klar ist, wie man ungegenständlich malt, „kann Kunstdidaktik gezielte und schrittweise Anleitung geben, wie dies jeweils zu lernen ist.“[1505] Entsprechend werden – ausgehend von der Analyse der imaginativen und darstellerischen Prozesse sowie der damit verbundenen Bildungsprozesse[1506] – didaktische Konsequenzen abgeleitet und aufgezeigt, wie das ungegenständliche Malen als Gestaltungspraxis im

[1501] Zum Bildungsverständnis siehe Kapitel III.1
[1502] Zur kunstpädagogische Praxisforschung siehe Krautz (2020a), S. 148f.:„Praxisforschung untersucht zum einen künstlerisch-gestalterische Praxis […] sowie die damit verbundenen Bildungsprozesse unter der Frage, wie das jeweilige Wissen und Können aufgebaut ist bzw. die Bildungsmomente zustande kommen.“ (Ebd., S. 148)
[1503] Vgl. Glas u.a. (2023), Kapitel II
[1504] Krautz (2020a), S. 128
[1505] Ebd., S. 129; Zur Selbstreflexion des Könnens durch Innewerden siehe Sowa (2021)
[1506] Vgl. Krautz (2020a), S. 148

Kunstunterricht integriert und für Schüler*innen zugänglich gemacht werden kann. Kapitel 5 fasst die wesentlichen Ergebnisse in einem Fazit zusammen.

1. Abstraktion und Ungegenständlichkeit: Zur begrifflichen Unterscheidung im didaktischen Kontext

Die topologische Bestimmung in Kapitel II.1 hat gezeigt, dass das ungegenständliche Malen als genuine Deutung von Realität eine Möglichkeit bietet, weite Seinsbereiche des Menschen zu erschließen. Um die epochenübergreifende Funktion des ungegenständlichen Elements in der Malerei zu bestimmen und den Schwierigkeiten der Abgrenzung zwischen abstrakter und ungegenständlicher Malerei zu begegnen, wurde im Rahmen der topologischen Bestimmung auch die gegenständliche Malerei in den Blick genommen. Der Grundgedanke bestand im Anschluss an die kunsthistorische Forschung darin, dass auch die gegenständliche Malerei ungegenständliche Züge aufweist, die einen eigenständigen Beitrag zur Inhaltsfunktion des Werkes leisten.[1507] Obwohl mit der topologischen Bestimmung eine wesentliche Grundlage für die Begründung einer Didaktik des ungegenständlichen Malens geschaffen wurde, bleibt die Problematik bestehen, dass die Vielfalt divergierender Darstellungsmodi – die sich in Abhängigkeit von der künstlerischen Intention unterschiedlich stark durch Abstraktion vom Gegenstand entfernen – den Blick auf die reine Ungegenständlichkeit, die „nichts mehr von der gegenständlichen Wirklichkeit zu erkennen“[1508] gibt, verstellt. Während abstrakte, sich von der Realität als Ausgangspunkt loslösende Malerei durch den noch vorhandenen Gegenstandsbezug, das heißt ihre entzifferbare Zeichenhaftigkeit, Orientierungshilfen zum (kognitiven) Verstehen bietet, wird der ungegenständlicher Malerei häufig mit Unbehagen und Ratlosigkeit begegnet. Dennoch hat diese als kulturell etablierte Bild- und Gestaltungspraxis eine legitime Daseinsberechtigung im Kunstunterricht.

Um konkrete didaktische Ansätze zu entwickeln und den Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen den verschiedenen Darstellungsmodi entgegenzuwirken, wird im Folgenden zwischen Abstraktion und Ungegenstänlichkeit unterschieden.[1509] Damit wird von Phänomenen der graduellen Abstraktion, d.h. solcher Formen der Malerei, die noch sichtbare Bezüge zu den Gegenständen dieser Welt enthalten, Abstand genommen, was

[1507] Siehe Kapitel II.1.1
[1508] Seuphor (1957), S. 13
[1509] Siehe hierzu auch die terminologische Abgrenzung zwischen Abstraktion und Ungegenständlichkeit in Kapitel I.1.1

jedoch nicht bedeutet, dass die Ungegenständlichkeit nicht aus Abstraktionsprozessen hervorgehen kann.[1510] Unter ungegenständlicher Malerei, so kann aus pragmatischen Gründen an dieser Stelle festgehalten werden, können unterschiedliche Ausprägungen nichtfigürlicher Kunst gefasst werden, die zu verschiedenen Zeiten mit unterschiedlichen Zielen und Intentionen auszumachen sind. Der Begriff der Ungegenständlichkeit soll dabei nicht darüber hinwegtäuschen, dass das ungegenständliche Malen sehr wohl einen Gegenstand hat. Entgegen der Annahme, das ungegenständliche Malen verweigere sich jeglicher mimetischen Bezüge, wird in Anlehnung an die Erkenntnisse aus Kapitel II.2 davon ausgegangen, dass Farben und Formen durch ihre relationale Verankerung in der gemeinsam geteilten und kulturell bestimmten Welt eine Wirkung auf uns ausüben und dadurch in der Lage sind, domänenspezifische Inhalte zu transportieren und grundlegende Aussagen über das Mensch-Welt-Verhältnis zu machen.[1511]

2. Systematik des ungegenständlichen Malens[1512]

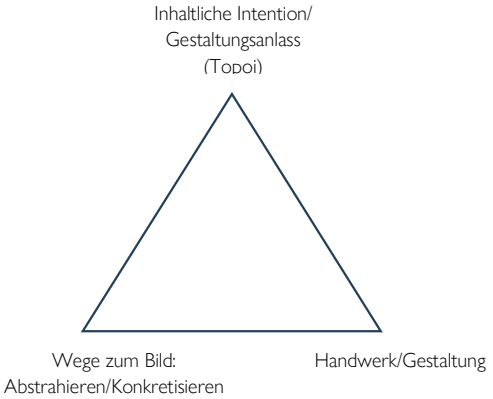


Abb. 48) Systematik des ungegenständlichen Malens: Gegenstandsbereiche

Das Schema in Abb. 48 stellt den Versuch dar, den Prozess des ungegenständlichen Malens in einzelne didaktisch relevante Bereiche sinnhaft zu zergliedern und zu erläutern.

[1510] Siehe hierzu die Wege zum Bild in Kapitel IV.2
[1511] Siehe Kapitel II
[1512] Die Systematik orientiert sich an systematischen Grundlagen der Kunstpädagogik von Jochen Krautz (siehe Krautz (2020a), S. 93-110).

Diese methodische Zerlegung hilft dabei, die Lehr- und Lernpraxis sinnvoll zu strukturieren und ermöglicht eine differenzierte Analyse der komplexen Zusammenhänge:

Das Dreieck zeigt die drei wesentlichen Bereiche, die im Prozess des ungegenständlichen Malens von Bedeutung sind und in einem wechselseitigen Verhältnis zueinanderstehen: (1) die inhaltliche Intention, die (2) mit gestalterischen und handwerklich-technischen Umsetzungsmöglichkeiten verbunden ist und (3) die Wege, die zum ungegenständlichen Bild führen.[1513]

(1) Inhaltliche Intention/Gestaltungsanlass (Topoi)

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die (unsichtbaren) Widerfahrnisse dieser Welt zu einer malerischen Antwort herausfordern. Aus dem Anspruch der Dinge entsteht ein bestimmter Gestaltungswunsch oder eine inhaltliche Absicht, die entweder bereits zu Beginn des Malprozesses vorhanden ist oder sich im Verlauf des Gestaltungsprozesses in der Auseinandersetzung mit den entstehenden Formen, dem Material oder entsprechenden Vorbildern entwickelt.[1514] Phylo- und Ontogenese bestätigen, dass die Entwicklung des bildnerischen Gestaltens und Verstehens einem anthropologischen Grundbedürfnis folgt. Sie ist mit zentralen geistigen Fähigkeiten verbunden und als Ergebnis der „Interaktion von anschaulicher Wahrnehmung, bildhafter Vorstellung und bildlicher Darstellung mit der materialen Welt in ihrem Entstehen“[1515].[1516]

(2) Handwerk/Gestaltung

Jeder Inhalt verlangt nach malhandwerklich-technischem Wissen und Können sowie nach einer adäquaten malerisch-gestalteten Form, die dabei helfen, die Gestaltungsabsicht zum Ausdruck zu bringen.[1517]

[1513] Die Elemente visueller Darstellungen (vgl. Krautz (2020a), S. 93-110) wurden hier um die Wege zum Bild erweitert, um das gegenstandslose Malen in seiner Komplexität zu erfassen und für die Didaktik des Kunstunterrichts anschlussfähig zu machen.
[1514] Zur Inhaltsdimension des ungegenständlichen Malens siehe topologische Bestimmung in Kapitel II.1, hier insb. Kapitel II.1.2 und Kapitel II.1.3 sowie die didaktisch aufgearbeiteten Inhaltsfelder und Zugangsmöglichkeiten in Kapitel IV.3
[1515] Krautz (2020a), S. 65
[1516] Vgl. ebd., S. 65ff.; Vgl. Glas u.a. (2023), S. 22
[1517] Vgl. Krautz (2020a), S. 93-110

Die handwerklich-technische Dimension des ungegenständlichen Malens liegt in der gezielten Steuerung von Farbe, Material und Prozess. Sie zeigt sich in unterschiedlichen Verfahren wie gestischem Farbauftrag, Spritzen, Tropfen, Wischen und Lasieren, systematischer Konstruktion oder einen bewussten Einsatz von Zufall und Materialeigenschaften. Abhängig von der künstlerischen Intention werden dabei entweder körperliche Bewegung, mathematische Ordnung, optische Effekte oder materialbezogene Verfahren zum zentralen „Werkzeug“ der Bildentstehung.[1518] Dabei ist zu beachten, dass das Material oder die Technik „nicht allein Medium der Darstellung von geistigen Gehalten in gestalteter Form“[1519] ist, sondern, ebenso wie die Gestaltungselemente, einen eigenständigen Beitrag zur Vermittlung konkreter Inhalte leistet..[1520]

Beim ungegenständlichen Gestalten geht es darüber hinaus stets darum, bestimmte Farb- und Formqualitäten, -beziehungen und -zusammenhänge herzustellen zu können und diese nachzuvollziehen, das heißt Farbe und Form in ihren „inhaltlich relevanten Wirkungen zu erfassen“[1521] und wirkungsbezogen einsetzen zu können. Es erfordert eine gewisse Gestaltungskompetenz, die in Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik mit Paul Klee einst als Bildnerisches Denken bezeichnet wurde.[1522] Allerdings wird der Terminus in dem vom Jürg Spiller herausgegebenen gleichnamigen Werk von Paul Klee nicht näher erläutert. Für R. Pfennig, der mit seiner Erziehung zum bildnerischen Denken (1974)[1523] explizit an P. Klee anknüpft, ist das Bildnerische Denken ein „in Bildern oder Zeichen denken und sich durch Bilder mitteilen“[1524], was einen reflektierten Umgang mit den autonomen Gestaltungsmitteln, ihren Kräften und Wirkungen verlangt und auf das Sichtbarmachen eines geordneten Ausdrucks abzielt, wodurch ein Zugang zur (Kunst-) Wirklichkeit entstehen soll.[1525] Um den Fortbestand der Kultur zu gewährleisten und handelnd daran (an der Gegenwartskunst) teilzuhaben, müsse das bildnerische

[1518] Siehe Anmerkung 1511
[1519] Krautz (2020a), S. 106
[1520] Vgl. ebd., S. 99-107
[1521] Günther Regel: Wie sich der berechtigten Skepsis gegenüber der spekulativen Interpretation von Werken der modernen Kunst begegnen lässt (1997). In: Frank Schulz (Hrsg.): Das Künstlerische vermitteln… Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. München 2008h, S. 280-288, hier S. 282
[1522] Vgl. Paul Klee: Form- und Gestaltungslehre. Bd. 1: Das Bildnerische Denken. Hrsg. von Jürg Spiller. Basel/Stuttgart 1956
[1523] Pfennig (1974)
[1524] Ebd., S. 331
[1525] Vgl. ebd., S. 119, S. 199

Denkvermögen in der Schule systematisch vermittelt werden.[1526] Konsequenterweise unternimmt Pfennig dann auch den Versuch, die elementaren Gestaltungsprinzipien lehr- und lernbar zu machen, wobei diese Prinzipien – ähnlich wie in den vom Bauhaus geprägten Gestaltungslehren – weitgehend losgelöst von konkreten Inhalten, sinnstiftenden Bezügen sowie den Interessen und Entwicklungsvoraussetzungen der Schüler*innen zum eigentlichen Gegenstand des Unterrichts erhoben und verabsolutiert wurden.[1527] Goda Plaum greift in ihrer philosophisch orientierten Dissertation Bildnerisches Denken. Eine Theorie der Bilderfahrung (2016)[1528] diesen Ansatz auf, erweitert ihn jedoch um eine stärkere Einbindung der Weltbezüge. Sie identifiziert vier zentrale Denkoperationen, die das bildnerische Denken charakterisieren und dabei helfen sollen, die Prozesse der Bildbetrachtung und -gestaltung näher zu bestimmen. Neben der Wahrnehmung von Farben und Formen in der Welt und deren Zusammensetzung innerhalb des Bildes betont Plaum, dass die Komposition zwingend mit der Welt verbunden werden muss. Diese aufeinander aufbauenden „Funktionen" seien schließlich die Bedingung dafür, Farb- und Formverbindungen zu „erfinden" und zu verstehen.[1529] Entgegen der Annahme, „bildnerische Form werde in den Übungen zum Bildnerischen Denken von Bedeutung getrennt"[1530] plädiert auch Krautz in seinem Vorwort zur Kompositionslehre Faszination Komposition (2016)[1531] von Béatrice Cron und Karen Betty Tobias für das Potential einer solchen Lehre, die Farb- und Formwirkungen aus dem „Mensch-und Weltenbürgerdasein heraus"[1532] beurteilt und auf diese Weise zu einer bildnerischen Erkenntnis führe. Er argumentiert hier mit den affektiven, psycho-physischen Wirkungsweisen, d.h. dem Mitteilungscharakter der Form, der sich aus der grundsätzlichen Relationalität von Gestaltung ergibt[1533] und in Kapitel II.2 nachgewiesen werden konnte. Darüber hinaus, so Krautz, sei das bildnerische Denken „keine reine Denktätigkeit, sondern ein implizites, leiblich verankertes Wissen, also ein Können"[1534], das sich im Wechselspiel von Theorie und Praxis[1535] „zwischen Machen – Sehen – Einfühlen – Finden – Reflektieren – Reagieren – Machen"[1536] entwickle. Dabei etabliere

[1526] Vgl. Pfennig (1974), S. 110ff.
[1527] Siehe Kapitel I.1.3.2
[1528] Goda Plaum: Bildnerisches Denken. Eine Theorie der Bilderfahrung. Bielefeld 2016
[1529] Vgl. ebd., S. 167-189, S. 191-235 und S. 254-269
[1530] Krautz (2014b), S. 9
[1531] Cron/Tobias (2016a)
[1532] Ebd., S. 31
[1533] Vgl. Krautz (2014b), S. 9ff.
[1534] Ebd., S. 10
[1535] Ebd.
[1536] Pfennig (1974), S. 117

sich schrittweise ein Bewusstsein für die Wirkungsweisen von Farben und Formen, wodurch die gegenstandsunabhängigen Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungsfähigkeiten erweitert werden.[1537]

> Bei ausreichender Übung bildet sich somit das, was landläufig und eher verunklarend als „künstlerische Intention" beschrieben wird: Eben das „richtige Gefühl" für eine Komposition, für den Punkt, wann ein Bild stimmt usw. Diese Intuition beruht dann letztlich auf leiblich und geistig geübter, habitualisierter und ins Unbewusste übergegangener Sensibilität für bildnerische Wirkungen.[1538]

Trotz der weiterhin ungeklärten Frage, wie man von der Einübung der bildnerischen Mittel zum fertigen Bild gelangt[1539] – eine Fragestellung, die die Lehre der Kunst und die Grenzen ihrer Vermittlung betrifft – kann mit Krautz grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass Gestaltungslehren dazu beitragen, flexible Wahrnehmungs- und Vorstellungsschemata (z.B. kompositionelle Strukturen und Dynamiken von Gestaltungselementen) und gestalterische Formeln aufzubauen.[1540] Sie fördern ein „inneres Probehandeln"[1541], das es ermöglicht, gestalterische Entscheidungen im Kopf vorauszudenken und durchzuspielen. Diese imaginativen Prozesse bilden eine zentrale Voraussetzung für das ungegenständliche Malen. Schließlich können inhaltsbezogene Farb- und Formzusammenstellungen nur dann entwickelt und gegeneinander abgewogen werden, wenn eine Vorstellung davon besteht, wie Farben und Formen sowie ihre Zusammenhänge aussehen, wie sie wirken und wie diese Wirkung gezielt erzeugt werden kann.

Auch das ungegenständliche Wahrnehmen, Vorstellen und Darstellen basiert auf kulturellen Konventionen, die lehr- und lernbar sind. Durch den vermeintlich eindeutigen Entwicklungsverlauf Richtung Realismus scheint der Kunstunterricht allerdings dazu zu tendieren, die gegenstandsorientierte, realistische Darstellungsfähigkeit in den Vordergrund zu stellen.[1542] Die Problematik besteht dabei im Wesentlichen darin, dass es durch diese „kulturelle Überformung" an Kategorien und Ordnungssystemen fehlt, die Analogiebildung und damit ein Verstehen ungegenständlicher Elemente ermöglichen.[1543] Ebenso fehlt es an gegenstandsadäquaten Darstellungsformeln, die es Lernenden

[1537] Vgl. Krautz (2014b), S. 8, S. 10
[1538] Ebd., S. 10
[1539] Vgl. ebd., S. 8
[1540] Vgl. ebd., S. 10
[1541] Regel (1986), S. 36ff.
[1542] Vgl. Schirmer/Schmidt (2017), S. 82-85; Zu der hier beschrieben Problematik siehe auch Kap. III.2.1
[1543] Vgl. ebd.

ermöglichen, sich ungegenständlich auszudrücken und so aktiv an Kunst und Kultur teilzuhaben.

Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der verkörperten Wahrnehmungstheorie und der leibphänomenologischen Bildforschung[1544] erscheint es daher naheliegend, die Elemente bildnerischer Gestaltung anhand ihres Bezugs zur Wirklichkeit zu bestimmen. Farben und Formen könnten, so die These, schrittweise aus ihrem Natur- oder Kunstkontext herausgelöst und ihre Wirkungen veranschaulicht werden[1545], um sie anschließend in einen ungegenständlichen Bildzusammenhang zu überführen. Das bewusste Üben, mitunter der ganzheitliche Nachvollzug der Farb- und Formwirkungen sowie das praktische Experimentieren bzw. Erproben als Sammeln und Reflektieren von Erfahrungswerten, könnte Lernenden dabei helfen, die Grundlagen der Gestaltung zu verstehen und Gestaltungselemente flexibel einzusetzen. Es ist zu bezweifeln, dass Gestaltungslehren in der Tradition des Bauhauses, die Formwirkungen isoliert betrachten und systematisch lehrbar machen wollen, diesen Transfer leisten. „Der Sinn isolierter Formübungen erschließt sich Lernenden kaum."[1546] Dennoch sollte beachtet werden, dass Gestaltungslehren nicht per se als formalistisch abgetan werden können. So sind bei genauerer Betrachtung der Erziehung zum Bildnerischen Denken eines R. Pfennigs auf curricular fortgeschrittener Ebene tatsächlich auch Wirklichkeitsbezüge erkennbar, die Lernenden dabei helfen sollen, die Inhaltsfunktion von Farben und Formen zu erfassen und transferfähiges Wissen und Können zu generieren.[1547]

Nun kann es in dieser Arbeit nicht darum gehen, die noch ungeklärte komplexe wissenschaftliche Frage nach Gestaltungslehren in der Kunstpädagogik abschließend zu beantworten.[1548] Vielmehr soll auf die fundamentale Bedeutung solcher Lehren für den Umgang mit ungegenständlicher Malerei und dem Malen hingewiesen werden. Sie bilden eine Verstehensgrundlage und Voraussetzung für den Umgang mit ungegenständlicher

[1544] Siehe Kapitel II.2
[1545] Ein solches Vorhaben wurde bereits von den historischen Kunstlehren verfolgt: So hat Orlando Fialetti im Rahmen seiner elementarisierenden Zeichenlehre den Versuch unternommen, Formwirkungen eben nicht isoliert lehr- und lernbar zu machen, sondern diese bewusst mit einem Gegenstand zu verbinden und ihre spezifischen Formqualitäten am Gegenstand aufzuzeigen (bspw. die organischen Linien als Bestandteile des menschlichen Auges). (Vgl. Jochen Krautz: Gestaltungslehre im Kunstunterricht? Systematische Fragen zu ihrem didaktischen Ort (Vortrag). Mozarteum Salzburg (28.-29.05-2019))
[1546] Werner (2017), S. 81
[1547] Siehe Weltbezug bei Pfennig (1974), S. 290ff.; Siehe auch Kapitel IV.4.1
[1548] Siehe Kapitel V.2

Malerei und dem Malen, weshalb es aus didaktischer Sicht unerlässlich ist, Schüler*innen für die Wirkungsweisen von Farbe, Form und Komposition zu sensibilisieren.

(3) Wege zum ungegenständlichen Bild: Abstrahieren und Konkretisieren

Beim Abstrahieren und Konkretisieren handelt es sich um unterschiedliche Formen der Übersetzung von Wirklichkeit, die mit spezifischen imaginativen Prozessen verbunden sind und gezielte didaktische Interventionen verlangen.

Der erste Weg, das Abstrahieren, verläuft von der Wahrnehmung eines Gegenstandes ausgehend, im eigentlichen Sinne des Wortes, über die Abstraktion. Das bedeutet, dass der Maler von einem konkreten Gegenstand oder einem aktuellen sensorischen Input abstrahiert, dabei das Wesenhafte herausarbeitet und auf diese Weise zum ungegenständlichen Bild gelangt. Von der als Ausgangspunkt dienenden Gegenständlichkeit bleibt am Ende für das Auge nichts Erkennbares mehr übrig. Der Abstraktionsprozess ist dabei stark geprägt von kulturellen und zeitlichen Kontexten und basiert, wie Reinhard Pfennig betont, stets auf einem Denken, das vom Erscheinungsbild ausgeht.[1549]

Der zweite Weg, das Konkretisieren, verläuft ohne eine genaue Vorstellung von gegenständlichen Bezügen durch das zufällige oder geplante Setzen von Farben und Formen, die ihre Wirkung eigenständig entfalten. Die künstlerische Idee, die entweder im Vorfeld gesetzt oder in einem offenen Prozess entwickelt wird, wird durch Farbe und Form konkret, also materiell umgesetzt.[1550] Pfennig zufolge handelt es sich beim Konkretisieren um einen „bildnerischen Denkvorgang, der Nichtsichtbares durch Zeichen sichtbar macht."[1551]

> Da aber, wo durch das Bildwerk etwas sichtbar gemacht werden soll, was als Erscheinung in der Welt nicht vorher schon existiert, müssen wir von Konkretion sprechen. Das sind Zeichen. […] Diese Zeichen verweisen einmal auf solche nicht sichtbaren Wirklichkeiten, zum anderen machen sie diese erst in der Kunst anwesend.[1552]

[1549] Vgl. Pfennig (1974), S. 31
[1550] Vgl. Klaus Werner: Formdenken. Reinhard Pfennig und die Erziehung zum „bildnerischen Denken". In: Kunst und Unterricht. Abstrahieren. H. 411-412/2017, S. 79-81, hier S. 81
[1551] Pfennig (1974), S. 31
[1552] Ebd.

Die Besonderheit der durch Konkretion entstandenen Werke sieht Pfennig darin, dass die neu entstandenen Zeichen „nicht ohne weiteres auf bekannte Erscheinungsformen zurückgeführt werden können."[1553] Vielmehr ergebe sich ihre Bedeutung aus einem „unlösbaren Gefügezusammenhang"[1554] – der wechselseitigen Beziehung der Zeichen zueinander und ihrer Verbindung zum Bildraum.[1555] Neben der Möglichkeit, bereits vorhandene Vorstellungen, Ideen oder Konzepte mit den Mitteln der Malerei umzusetzen, besteht eine weitere Option des Konkretisierens darin, ohne eine genaue Vorstellung, durch das zufällige Setzen von Farben und Formen, in einem antwortenden Bezug auf das Entstehende, von der Form zur Bildidee bzw. zum Inhalt zu gelangen.[1556] Hierzu bedarf es einer nicht-intentionalen offenen Haltung gegenüber der entstehenden Farb- und Formwirkungen, die in einem Wechselspiel zwischen Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung zur Bildung der Imagination beitragen und zu einer möglichen Ausdeutung anregen.[1557]

Eine solche Unterscheidung zwischen Abstraktion und Konkretion schließt jedoch nicht aus, dass sich der Abstraktionsvorgang in einen der Konkretion wenden, das heißt, dass sich aus der systematischen Reduktion ein Wechsel der Bedeutung und daraus etwas Neues ergeben kann.[1558] Das gilt sowohl für das einzelne Werk als auch für die gesamte künstlerische Entwicklung. Schließlich zeigen die Werke von Künstlern wie Kandinsky, Mondrian, Klee oder Pollock, dass gerade diejenigen, die darauf abzielten, die Ausdrucksweisen der Kunst zu revolutionieren und die gegenständlichen Bezüge vollständig zu eliminieren, „gewöhnlich virtuose Beherrscher eben jener Sprache [waren], die sie abschafften. […] sie alle beherrschten die gegenständliche Malerei."[1559]

Zudem muss betont werden, dass im Grunde jeder künstlerische Gestaltungsprozess sowohl abstrahierende als auch konkretisierende Elemente besitzt. Kunst bildet die Wirklichkeit nicht 1:1 ab, sondern verarbeitet diese. Jede Kunstform, einschließlich die des Naturalismus, abstrahiert die Wirklichkeit, weil sie notwendigerweise eine Auswahl, Interpretation und Transformation dessen darstellt, was in der Realität existiert. Dieser

[1553] Pfennig (1974), S. 32
[1554] Ebd., S. 34
[1555] Als pädagogische Konsequenz ergibt sich für Pfennig daraus, dass die Sprache der Zeichen lehr und lernbar ist. (Vgl. ebd.)
[1556] Vgl. Béatrice Cron/Karen Betty Tobias: Faszination Komposition. Grundelemente der Komposition im bildnerischen Bereich. Ein Werkbuch. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 2016a
[1557] Vgl. Krautz (2014b), S. 9
[1558] Vgl. Pfennig (1974), S. 32
[1559] Mahrenholz (2021), S. 20

Prozess, der sich in der Interaktion zwischen Künstler*in und Welt ereignet, ist niemals rein objektiv, sondern schließt stets die individuellen Wahrnehmungen und Vorstellungen des*der Kunstschaffenden mit ein. Zudem ist jeder künstlerische Prozess den materiellen und technischen Bedingungen eines Mediums unterworfen, die zu einer Übersetzung der Wirklichkeit führen, wodurch diese zwangsläufig abstrahiert wird. Nicht zuletzt meint visuelles Darstellen nicht nur Abbilden, sondern auch Mitteilen[1560], was bedeutet, dass die Darstellung dazu eingesetzt wird, bestimmte Botschaften zu vermitteln. Um dieses Ziel zu erreichen, muss der oder die Künstler*in Aspekte der Wirklichkeit verzerren, stilisieren oder hervorheben. Auch das Konkretisieren, verstanden als ein auf Farben und Formen gerichtetes Sehen oder sehendes Sehen (Gonser)[1561], bildet einen unverzichtbaren Bestandteil jedes Gestaltungsprozesses, da dieser (abstrakte) Ideen, Vorstellungen oder Konzepte in eine wahrnehmbare, materielle Form überführt und für andere erfahrbar macht. Farb- und Formentscheidungen werden in Bezug auf die entstehende Form, ihrer Wirkung und die eigene Vorstellung stets gegeneinander abgewogen. Die Form, die eine bestimmte Interpretation oder Wirkung nahelegt, konkretisiert sich schrittweise. Nicht zuletzt kann anhand des finalen Produktes nicht festgemacht werden, ob es sich hierbei um das Ergebnis eines Abstraktions- oder Konkretionsprozesses handelt.[1562] Inwiefern Farben und Formen „erfunden" (Pfennig) wurden, um eine geistige Idee zu veranschaulichen, oder ob sie auf reale materielle Gegebenheiten zurückzuführen sind, lässt sich nicht eindeutig bestimmen.[1563] Aus didaktischer Perspektive ergibt sich daraus jedoch kein Problem, da die Differenzierung zwischen den zwei Wegen zum ungegenständlichen Bild vornehmlich darauf abzielt, sachgemäße Übersetzungs- und Zugangsmöglichkeiten von bzw. zur Wirklichkeit aufzuzeigen, auf die in der Lehr- und Lernpraxis zurückgegriffen werden kann. Klaus Werner zufolge ist das ungegenständliche Malen, das seinen Ausgangspunkt im Sichtbaren nimmt und vom Wahrnehmungsgegenstand schrittweise abstrahiert, ein besonders geeigneter und transparenter Weg, um Schüler*innen einen nachvollziehbaren Zugang zum ungegenständlichen Malen zu ermöglichen.[1564] Auch wenn die Einschätzung des Kunstpädagogen unbegründet bleibt, erscheint der angeleitete Weg über die Abstraktion plausibel, da der Abstraktionsprozess gegenüber der Konkretion den Vorteil hätte,

[1560] Vgl. Krautz (2020a), S. 22
[1561] Siehe Kapitel III.1.4
[1562] Vgl. Schirmer (2025), S. 273f.
[1563] Vgl. Anna-Maria Schirmer: Abstrahieren. Ungeahnte Seherlebnisse und Formsinn. In: Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Abstrahieren. H. 411-412/2017, S. 4-13, hier S. 7
[1564] Vgl. Werner (2017), S. 81

Farben und Formen schrittweise vom Naturgegenstand zu lösen und auf diese Weise ihre spezifischen Wirkungsweisen bewusst zu machen.[1565] Die Lernenden könnten sukzessiv vom vertrauten wiedererkennenden Sehen (Imdahl) – dem natürlichen Ausgangspunkt der rezeptiven und darstellerischen Tätigkeit – zum sehenden Sehen (Gonser), das den Erfahrungshorizont der Lernenden womöglich übersteigt, geführt werden[1566], wodurch das Bilden von Analogien ermöglicht und der Gefahr einer zu großen Fremde begegnet werden könnte.

3. Inhaltsfelder und Zugangsmöglichkeiten: Beiträge aus Fachgeschichte und Gegenwart

Folgende Tabelle basiert auf den Ergebnissen der Sachklärung (Kapitel II) und gibt einen Überblick über die gegenstandsspezifischen Inhaltsfelder des ungegenständlichen Malens sowie die damit verbundenen didaktischen Prinzipien und Herausforderungen. Gleichzeitig verweist sie – sofern vorhanden – auf weiterführende didaktische Literatur aus der Fachgeschichte und Gegenwart, die künftig bei der Entwicklung sachgemäßer didaktischer Zugangsmöglichkeiten helfen kann.[1567]

[1565] Siehe hierzu auch die spiralcurricularen Überlegungen Schirmers. (Vgl. Schirmer (2025), S. 268ff.)
[1566] Vgl. Gonser (2018), S. 154; „Die Wahrnehmungsvariation […] muss daher sensibel als Lernherausforderung und Eingriff in habitualisierte Imaginationsmuster verstanden werden. Nur durch Übung und Hilfestellungen […] können Kinder und Jugendliche eine vom Motivsehen differente Wahrnehmungsweise einüben." (Ebd., S. 154f.)
[1567] Der Überblick erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit; In Kap. IV.4 wird beispielhaft gezeigt, wie bestehende fachdidaktische Ansätze dabei helfen können, einen Weg zum ungegenständlichen Bild zu finden und das ungegenständliche Malen für Schüler*innen zugänglich zu machen.

Wesentliche Merkmale und Eigenschaften: Farben, Formen und Strukturen

Beispiele: Piet Mondrian, Johannes Itten, Paul Klee, Per Kirkeby, Max Ernst, Enily Kame Kngwarreye, Kathleen Petyarre, Ida Kohlmeyer, David Schnell, Georgia O'Keeffe, Ian McKeever etc.

Didaktische Prinzipien/Herausforderungen	Didaktische Ansätze (in chronologischer Reihenfolge)
Allg. Anforderungen • Malerische Interpretation natürlicher und kultureller Phänomene unter Berücksichtigung ihrer äußeren Erscheinungsmerkmale • Präzise Beobachtung von Strukturen, Farben und Formen der geschaffenen Natur (natura naturata) und Kultur • Analyse sichtbarer Eigenschaften sowie verborgener Strukturen • Herauslösung von Farbe und Form aus ihrem ursprünglichen gegenständlichen Kontext • Betonung wesentlicher und subjektiv bedeutsamer Merkmale durch gezielte Farb- und Formgestaltung • Wissenschaftlich-analytische Grundhaltung als Basis des gestalterischen Prozesses • Gestalterische und handwerklich/technische Mittel und Verfahren • Zerlegung, Vereinfachung, Betonung und Verstärkung gegenständlicher Formen (z. B. durch Detailvergrößerung) • Einsatz formaler Gestaltungsmittel zugunsten einer individuellen Bildaussage • Experimentelle Techniken wie das Erstellen von Farbabdrücken oder der Absprengtechnik (optional)	Itten (1963) • „Material- und Texturstudien", S. 47ff. Schwerdtfeger (1953) • Gestalten vor der Natur: „Die Materienstruktur", S.121ff. • „Das Diagramm der Materienstruktur", S. 124 Pfennig (1974) • „Abstraktion", S. 234f. • Natur- und Materialbeobachtungen: „Spalten im Gestein", „Baumrinde", S. 298ff. Tritten (1972) • „Naturstudien: Pflanzen". S. 35ff. • „Naturgegebene Strukturen", S, 74ff. • „Naturstudien: Tiere", S. 96ff. • „Sachbetonte Naturstudien", S. 142f. • „Vom Material zu seinem graphischen Ausdruck: Holz, eine Studienfolge", S. 160ff. Tritten (1985), • „Umsetzung der Landschaft", S. 200ff. Kunst 5-10 (H. 4/2006): Natur • „Natur im Detail wahrnehmen", S.6-9 • „Bäume wachsen nicht nur in den Himmel", S. 30f. Kunst 5-10 (17/2009): Landschaft • „Geheimnisvolle Pfade - Den Schulweg im Dot-Painting-Verfahren malen", S. 16f. Penzel (2019) • „Natur wahrnehmen und verstehen", S. 140ff.; hier insb. „Farbdifferenzierungen der Pflanzenwelt untersuchen", S. 150f. & „Die Form in der Form – Formprinzipien von Laubblättern erfassen", S. 156f. Penzel (http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/gestaltungspraxis.html; letzter Zugriff: 25.04.2025) • „Monotypie + Décalcomanie + Malerei" K+U (471-472/2023): Malprozesse • „Mein Bild vom Weltraum", S. 25-28

Wesentliche Merkmale und Eigenschaften; Natur: Kräfte und Gesetzmäßigkeiten, Kultur: Technik und Dynamik

Beispiele: Leonardo Da Vinci, Gustave Courbet Paul Klee, Eberhard Ross, Pat Steir, Jackson Pollock, Gotthard Graubner, Wolfgang Paalen, Otto Pine, William Turner, Fritz Winter, Yves Klein, Zao Wou-Ki, Bernard Schulze, Bernd Zimmer, Ian McKeever, Jorinde Voigt; Futurismus etc.

Allg. Anforderungen

- Erforschung innerer Gesetzmäßigkeiten von Natur- und Kulturphänomenen durch ein sensibles Einfühlen in deren Wesen (Struktur, Aufbau, Funktionsweisen)
- Ganzheitliche Wahrnehmung von Funktionsweisen, Prozessen, Zeitlichkeit, Bewegung und Rhythmus etc.
- Analytisches Erfassen von Farbe und Form (→ Farben, Formen und Strukturen)
- Entwicklung bildnerischer Analogien zur Darstellung dynamischer, ökologischer Wirkungszusammenhänge, lebendiger und technischer Prozesse

Gestalterische und handwerklich/technische Mittel und Verfahren

- Adaption natürlicher/technischer Prinzipien bspw. durch den Einsatz

  organischer/anorganischer Farben, Formen und Strukturen
- Visualisierung dynamischer Prozesse durch gestalterische Mittel wie Farbverläufe, Farbkontraste und der Variation des Farbauftrags, sukzessives An- und Abschwellen von Farben und Formen, gezielte Variation von Flächengrößen (z. B. Expansion oder Kontraktion von Formen), Integration von Bewegungs- und Kraftlinien etc.
- Anpassung der formalen Gestaltungsmittel an die intendierte Bildaussage

Weymann (1908): „Erleben im Zeichenunterricht"
Schwerdtfeger (1953)

- „Der lineare Rhythmus", S. 107ff.
- „Das expressive Diagramm", S. 115
- „Das ganzheitliche Erfassen der Form, S. 121
- „Das Spiel der Formcharaktere", S. 125

Pfennig (1974)

- „Strukturen- Vorgang und Verwandlung", S. 291ff.
- „Naturstrukturen", S: 296ff.
- „Bewegungsvorgänge", S. 300f.
- „Der Vorgang des Machens", S. 310ff.

Itten (1963)

- „Expressive Formen", S. 151ff.

Itten (Denaro, 2002)

- „Erlebnisorientiertes Vorgehen", S. 78ff.

Tritten (1972)

- „Rhythmus: Freie und gebundene linear-rythmische Übungen", S. 30ff
- „Formalbetonte Naturstudien an Pflanzen", S 144ff.
- „Tierzeichnen", S. 95ff.
- „Naturstudien: Herbstblätter", S. 216f.
- „Biologische und formale Naturstudien", S. 258ff.

Kathke (2001a)

- „Gezweig, Geäst und Gehölz", S. 60ff., hier insb. „Verzweigung als Darstellungsprinzip", S. 91ff.
- „Feuer, Russ und Asche" S.100ff.

Penzel (2019)

- „Formrhythmen von Pflanzen entdecken", S. 158f.
- „Wuchsformen und den Aufbau von Pflanzen untersuchen", S. 166ff.

Atmosphäre und Stimmung

Beispiele: El Greco, Impressionismus, Expressionismus, Louis Anquentin, Claude Monet, William Turner, Lesser Ury, Lovis Corinth, Vincent Van Gogh, Paul Gaugin, Edvard Munch, Ludwig Kirchner, Neuen Wilde Malerei, Rainer Fetting, Hartmut Ritzerfeld, Helmut Middendorf, Volker Tannert, Max Beckmann, Francis Bacon, Otto Dix, Jean Dubuffet etc.

Allg. Anforderungen

- Wahrnehmen von Atmosphären: Ganzheitliche Wahrnehmung von Umgebungsqualitäten/ Farbstimmungen (z. B. Natur, Mensch, Stadt); Verbindung von Objekt und eigenem Empfinden
- Darstellen von Atmosphären: Aufbau einer affektiven Beziehung zum Objekt durch gezielten Einsatz von Farbe und Form

Gestalterische und handwerklich/technische Mittel und Verfahren

- Auflösung und Verselbstständigung von Farbe und Form
- Auswahl und Anwendung individueller gestalterischer sowie handwerklich-technischer Mittel im Hinblick auf die intendierte Bildaussage/ die gewünschte atmosphärische Wirkung
- Individuelle Farbgestaltung im Spannungsfeld zwischen Erscheinungs- und Ausdrucksfarbe

Tritten (1985)

- „Umsetzung der Landschaft", S. 200ff.
- „Vom gegenständlichen Motiv Landschaft zur Umsetzung in eine ungegenständliche Malerei", S. 205ff.

Penzel (2019)

- „Farben als Elemente der Landschaftsstimmung untersuchen", S. 204f.
- „Landschaftsstimmungen wahrnehmen und gestalten", S. 206f.

Penzel (2023)

- „Wahrnehmung und Bewegung im Dialog", S. 270f.
- „Jahreszeiten als sinnliches Erlebnis- Bäume malen", S. 274f.
- „Bäume erleben- Gestaltung als emotionale Beziehung", S. 282f.

Penzel (http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/gestaltungspraxis.html; letzter Zugriff: 25.04.2025)

- „Morgenstunde hat Farbe im Munde. Landschaftsstimmungen darstellen"
- „Einen künstlerischen Stil nachempfinden"
- „Porträt abstrakt"

Verkörperung: Prozesshaftigkeit

Beispiele: Körperkunst; Amerikanischer Expressionismus; Informelle Malerei; Hann Trier, Hans Hartung, K. O. Götz, Fred Thieler, Emilio Vedova, K. R. H. Sonderborg, Peter Brunnig, Ernst Wilhelm Nay, Willem De Kooning, Franz Kline, Jackson Pollock, Yves Klein, Gutai-Gruppe, Sam Francis, Gerhard Richter etc.

Allg. Anforderungen

- Wahrnehmung des eigenen Körpers (Gestik, Bewegung) als Ausdrucksmedium
- Entwicklung eines Bildkonzepts entweder im Voraus oder als fortlaufender Prozess während des Malens
- Leinwand als Handlungsraum wahrnehmen und gestalten
- Erzeugung sichtbarer Spuren durch körperliche Bewegung zur Darstellung dynamischer Kräfte (Bewegungsenergie); Erweiterung durch Hilfsmittel (optional)

Itten (1963)

- „Rhythmus", S.133-150

Itten (Denaro, 2002)

- Ganzheitserziehung, S. 42-47
- „Rythmusstudien", S. 95-107

Schwerdtfeger (1953)

- „Der lineare Rhythmus", S. 107ff.
- „Das rhythmische Diagramm", S. 112);

Waldorfpädagogik (Beck, 2019)

- Eurythmieunterricht

Waldorfpädagogik (Röh, 2019)

- Figurenlauf und Formenzeichnen

• Einlassen auf den Malprozess und der entstehenden Form als dynamisches Interaktionsgeschehen Gestalterische und handwerklich/technische Mittel und Verfahren • Malen als prozessuales Zusammenspiel von Körper(-empfindung), Zufall (als strategisches Gestaltungselement) und bewussten Entscheidungen (Farbwahl, Farbauftrag, Komposition) • Einsatz des Köpers als (direktes) Ausdrucksmedium; Hilfsmittel optional • Nutzung diverser Farb- und Malmaterialien wie Acryl, Dispersion, Ölfarbe, Lacke • Anwendung halbautomatischer bzw. aleatorischer Verfahren, z. B. Farbdripping, Grattage, Décalcomanie etc. • Individueller Farbausdruck; I.d.R. expressiver Ausdruck/Gestus • Bewusster Einsatz gestalterischer Mittel und Verfahren gemäß der intendierten Bildaussage	Tritten (1971) • „Rhythmus", S. 29ff. Penzel (2018) • „Die eigene Natur erleben- Lernen im Körperkontakt und in Aktionen", S. 205ff., hier insb. „Leibhaftige Zeichnung – Mit Körpereinsatz gestalten", S. 152f. & „Bewegungszeichnung (großformatige Kohlezeichnung", S. 156f. Penzel (2023) • „Bei sich selbst ankommen- Beidhändiges Zeichnen/Schreiben", S: 244f. • Formenzeichnen – Mit der Linie Formen und Bewegung erschließen", S. 256f • „Formen spiegeln – Umdenken und den Körper neu koordinieren", S. 258f. • „Dialog von Körper und Material 2- Zeichnen in Aktion", S. 264f. Penzel (http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/gestaltungspraxis.html; letzter Zugriff: 25.04.2025) • „Zeichen- und Malgeräte bauen – Asphaltbilder malen" Kathke (2001b) ▪ „Farbe", S. 74ff., hier insb. „Zum Umgang mit Farbe" (Farbe und Bewegung, Farbauftrag, Farbkonsistenz, etc.), S.88ff., „Farbe und ihr Verhalten als Thema und Motiv" (Farben in Bewegung, fließende Farbe, geschüttete Farbe, Farbdrippig etc.), S. 101ff.
Verkörperung: Materialität Beispiele: Emil Schumacher, Jean Dubuffet, Willi Baumeister, Jean Fautrier, Antonie Tapies, Carl Buchheister, Alberto Burri, Lucio Fontana, Manolo Millares, Karl Fred Dahmen, Gerhard Hoehme, Robert Rauschenberg, Anselm Kiefer, Bernard Schultze, Rolf Iseli, Batuz etc.	
Allg. Anforderungen • Haptisch und sinnliche Erkundung des Eigenwerts von Farbe und (Natur-)Materialien • Entdeckung stofflich-struktureller Ausdrucksmöglichkeiten • Wahrnehmung und Gestaltung von Leinwand und Material als körperliches Gegenüber • Interaktion mit dem (Natur-)Material: dem Aufforderungscharakter des Materials folgen oder ihm bewusst widersprechen (optional) • Verwandlung des Materials oder die Materie rein und unverfälscht wiedergeben	Itten (1963) • „Material- und Texturstudien", S. 47ff. Kathke (2001a) • „Feuer, Russ und Asche" S. 60ff., hier insb. „Zeichnen und Malen mit Kohle und Asche", S. 110, „Mit Flammen malen: Kerzenruß als Bildspur", S. 110ff., „Rußspuren und Malerei", S. 113ff. • „Sand und Erde", S 14ff., hier insb. „Kunst und Erde – Erde als Kunst", S. 17ff., „Bilder aus Sand und Erde", S. 20ff., „Erd-Gestalter", S. 26f., „Was in der Erde geschieht", S. 30ff. Kathke (2001b) • „Farbgewächse", S. 117f.

Gestalterische und handwerklich/technische Mittel und Verfahren • Individuelle gestalterische und technische Verfahren gemäß der intendierten Bildaussage • U.a. Materialexperimente, Mischtechniken sowie Materialcollagen	• „Vom Textilfragment zum Bildmotiv", S. 145 • „Projekt: Malen auf Stoffnetzen", S. 146f.
Archetypische Sinnlichkeit *(liegt außerhalb der Interessen und lebensweltlichen Bezüge von Kindern und Jugendlichen)*	
Geschichte und Politik, Mythen, Götter und Sagen Beispiele: Pablo Picasso, Sigmar Polke, Cy Twombly, Gerhard Hoehme, Jean Fautrier, Emil Schumacher, Markus Lüpertz Ludwig Meidner, A.R. Penck, Arthur Rimbaud au Harrar Leon Golub, Otto Dix, Georg Baselitz, Max Beckmann, Robert B.Kitaj, Wolf Vorstell, Bernhard Heising, Gerhard Richter	
Allg. Anforderungen • Verarbeitung vergangener und gegenwärtiger kulturell bedeutsamer Ereignisse und Vorstellungen • Sichtbarmachen des inneren Empfindens; Ausdruck von persönlich bedeutsamen Momenten in Bezug zum Gegenstand oder Ereignis → persönliche Ausarbeitung von Geschichts- und Gedächtnisbildern Gestalterische und handwerklich/technische Mittel und Verfahren • Farbe, Form und Material als Träger inhaltlicher Bedeutung wahrnehmen und wirkungsbezogen einsetzen • Individuelle gestalterische und handwerklich/technische Mittel und Verfahren gemäß der intendierten Bildaussage/Stimmungslage • Verarbeitung kunstfremder, die Emotionalität ansprechender Materialien zwecks Ausdruckssteigerung	

Erfahrungsräume

Beispiele: C.D. Friedrich Marc Rothko, Ad Reinhardt, Yves Klein, Gotthard Graubner, Antonio Calderara etc.

Allg. Anforderungen
- Erweiterung der Erfahrungs- und Wahrnehmungswirklichkeit des*der Rezipient*in durch leibliche Inkorporation

Gestalterische und handwerklich/technische Mittel und Verfahren
- Gestaltung einer „zweiten Welt" (Wulf/Gebauer) durch den wirkungsbezogenen Einsatz von Farbe und Form
- Adaption der Gesetzmäßigkeiten und Prinzipien der schaffenden Natur (→Wesentliche Merkmale und Eigenschaften: Kräfte und Gesetzmäßigkeiten; Technik und Dynamik)
- Individuelle gestalterische und handwerklich/technische Mittel und Verfahren gemäß der intendierten Bildaussage

Möglichkeits- und Phantasieräume

Beispiele: Surrealismus: Max Ernst, Salvador Dali, Roberto Matta, Arshile Gorky, Charles Ephraim Burchfield, Jean Dubuffet, Bernard Schulze, Günther Förg, Andreas Schulze, Maria Sainz Rueda, Judith Ganz etc.

Allg. Anforderungen
- Erweiterung und Modifikation vorhandener Schemata zur Erzeugung fiktiver Bildwelten → imaginative Transformation von Bestehendem

Gestalterische und handwerklich/technische Mittel und Verfahren
- Integration und Kombination bestehender gestalterischer Schemata (bspw. Landshaftsformationen) und Darstellungsformeln zu etwas „Neuem"
- Verfremdung und Kombination von (Vor-) Gegenständlichen Elementen: z.B. durch Deformation, Verlängerung, gegenstandsuntypischer Farben, Strukturen und Formen (optional)
- Einsatz von aleatorischen Techniken und Verfahren: Decalcomanie, Schütten von Farbe etc. (optional)

- Individuelle gestalterische und handwerklich/technische Mittel und Verfahren gemäß der intendierten Bildaussage

Religion und Weltanschauung: Anthropologische Transzendenz

(Unterschiedliche religiöse Hintergründe erfordern eine reflektierte, inklusive und kritische Auseinandersetzung mit Gaube und Religion ohne persönliche Überzeugungen zu verletzen)

Beispiele: Ikonenmalerei, mittelalterliche Buchmalerei, Hinduistische Malerei, Islamische Kalligraphie, Stammeskunst, Giotto di Bodone, Rogier van der Weyden, Fra Angelico, Leonardo da Vinci, Raffael, Matthias Grünewald, Tizian, Correggio, El Greco, Caravaggio, Peter Paul Rubens, Frans Hals, Nicolas Poussin, Philipp Otto Runge, Caspar David Friedrich, William Turner, Vincent Van Gogh, Paul Cezanne, Emil Nolde, Piet Monrian, Wassily Kandinsky, Max Beckmann, Alexey Jawlensky, Lovis Corinth, Max Ernst, Pablo Picasso, Georges Rouault, Jackson Pollock, Otto Dix, Francis Bacon, Marc Chagall, Barnett Newman, Marc Rothko, Ad Reinhardt, Yves Klein, Arnulf Rainer etc.

Allg. Anforderungen
- Kritische Auseinandersetzung mit religösen Werten und Normen;
- Eröffnung transzendentaler Erfahrungen

Gestalterische und handwerklich/technische Mittel und Verfahren
- Individuelle gestalterische und handwerklich/technische Mittel und Verfahren gemäß der intendierten Bildaussage/der eigenen Haltung
- Besondere Berücksichtigung der formalen Ordnung und ihrer symbolhaften Bedeutung
- Individueller, wirkungsbezogener Farbausdruck (Ausdrucks-, Erscheinungs-, Symbolfarbe, absolute Farbe)

Religion und Weltanschauung: Kosmologische Transzendenz *(liegt außerhalb der Interessen und lebensweltlichen Bezüge von Kindern und Jugendlichen)*

Dekoration und Schmuck

Beispiele: Griechische Vasenmalerei, insulare Buchmalerei, Jugendstil, Pattern and Decoration-Bewegung, Tätowierungen/ Körperschmuck etc.

Allg. Anforderungen
- Entwurf von Mustern unter Verwendung geometrischer Grundformen und/oder abstrahierter Naturformen
- Dekorative Gestaltung eines Gegenstands

Gestalterische und handwerklich/technische Mittel und Verfahren

Weymann (1911): Ornamentales zeichnerisches Arbeiten
Kolb (1927)
- „Schmückendes Gestalten", S. 184ff.

Tritten (1969)
- „Ornamentales Entwerfen", S. 141ff.

Tritten (1972)
- „Dekor und Farbe" (S. 220ff.)

Tritten (1985)

• Kombination und Variation ungegenständlicher Elemente • Gestaltung ornamentaler Strukturen durch Gliederung in Haupt- und Unterformen, Rahmung und Füllung • Anwendung gestalterischer Prinzipien: u.a. Symmetrie, Wiederholung, Reihung, Drehung, Spiegelung, Rapport • Erzeugung von Kontrast und Harmonie sowie Balance zwischen Statik und Dynamik • Flächige und lineare Gestaltung • Nutzung von Schablonen oder Stempeln (optional) • Individuelle Farbgestaltung mit Fokus auf reine/bunte Farben und gegenstandsunabhängigen Farbausdruck	• „Einfarbiges Pinselzeichnen im Dienste dekorativer Experimente", S. 72ff. Kunst 5-10 (H. 57/2019): Ornament Penzel (2019) • „Ornamente entwickeln", S. 228f. K+U[1568] (H. 465-466/2022): Ornament/ Muster
Eigenständige Wirkungsweisen von Farbe und Form Beispiele: Farbfeldmalerei, Konkrete Kunst, De Stijl, Rupprecht Geiger, Josef Albers, Elisabeth Vary, Pier Mondrian, Winfried Gaul, Sean Scully, Imi Knoebel, Frank Stella, Otto Ritschl, Auguste Herbin, Susanne Stähli, Sonia Delaunay, Serge Poliakoff, Helmit Federle etc.	
Allg. Anforderungen • Wahrnehmung von Farbe und Form als komplexe, relationale und kontextabhängige Phänomene • Wirkungsbezogener Einsatz von Farben und Formen (z. B. leicht, transparent, stumpf, geschlossen, dicht, glänzend, erregend, leuchtend, heiter, düster, brutal, kalt/warm) • Berücksichtigung historischer und kultureller Faktoren sowie subjektiver Erfahrungen in Hinblick auf den Symbol- und Ausdrucksgehalt von Farben und Formen • Auseinandersetzung mit Farbtheorien (z. B. Runge, Goethe, Itten, Albers) Gestalterische und handwerklich/technische Mittel und Verfahren • Einsatz verschiedener Materialien (Farbstoffe, Pigmente, Bildträger, Malwerkzeuge) unter Berücksichtigung spezifische Eigenschaften und Verarbeitungsmöglichkeiten • Anwendung unterschiedlicher Maltechniken, Farbaufträge und Farbmischungen zum Erzielen bestimmter Wirkungen	Nitzsche (um 1920): Buntes Papier als Bildungsmittel Loomis (1947) • „Composition and geometric forms", S. 33 • „Relationship of line to emotional response", S. 50 Müller (um 1950): Wege zur Form Schwerdtfeger (1953) • „Die Ausdrucksgehalte", S. 112ff. Itten (1963) • „Formlehre", S. 81-132 • „Expressive Formen", S. 151-180 • „Subjektive Formen", S. 181-192 Itten (Denaro, 2002) • „Gestaltungs- und Formenlehre", S. 41ff., hier insb. „Kontrastübungen", S. 50ff. & „Analyse alter Meister", S: 72ff. ▪ „Farbenlehre", S.166ff. hier insb. „Expressive Studien und die vier Jahreszeiten", S. 202ff. & „Analysen alter Meister", S. 206f. Renner (1964): Ordnung und Harmonie der Farben Albers (1970): Interaction of Color Tritten (1972)

[1568] Abkürzung für Kunst und Unterricht im Folgenden „K+U"

• Kompositionelle Gestaltung: Wirkungsbezogener Einsatz von Farbe und Form in ihrem Zusammenspiel zueinander (z. B. Farbklänge, Kontraste, Linien und Flächen, Farbkonzepte) und zum Bildganzen • Entwicklung und Anwendung individueller gestalterischer sowie handwerklich/technischer Lösungen gemäß der intendierten Bildaussage	• „Die Autonomie der Linie und des Hell-Dunkels", S. 127-139 K+U (H. 265/2002): Wege zur Farbe Kathke (2001b) • „Farbe", S. 74ff., hier insb. „Farben und ihr Eigenwert", S. 78f., „Farbe am plastischen Objekt", S. 115f., „Farbirritationen", S. 119 K+U (H. 377-368/2013): Mit Farbe! Cron/Tobias (2016a): Faszination Komposition Penzel (http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/gestaltungspraxis.html; letzter Zugriff: 15.05.2025) • „Primäre Farbanalyse" • „Kompositionsanalyse (Historienmalerei)"
Mathematische und geometrische Gesetzmäßigkeiten Beispiele: Konkrete Kunst, Konstruktivismus, Kasimir Malewitsch, Sophie Taeuber-Arp,Max Bill, Richard Paul Lohse, Verena Loewensberg, Vera Molnar, Inge Thiess-Böttner, Heijo Hangen, Camille Graeser, Ellsworth Kelly, Norbert Thomas etc.	
Allg. Anforderungen • Entwicklung eines Bildkonzepts: Von der Idee zur regelhaften Formel • Logisch-planvolles Vorgehen: Anwendung einer konstruierend-geometrischen Arbeitsweise unter Verwendung geometrischer Grundformen und „autonomer" Farben; Kombination gelenkter Zufallsprozesse mit strukturierten Gestaltungsmethoden • Reflexion und bewusster Einsatz von gestalterischen Mitteln (z. B. Anziehung vs. Abstoßung, Statik vs. Dynamik, Harmonie vs. Dissonanz, Ordnung vs. Unordnung). Gestalterische und handwerklich/technische Mittel und Verfahren • Systematische Organisation und Variation von Farben und Formen durch gezielte Ordnungsprinzipien wie Permutation, Spiegelung und Drehung etc. • Bewusster Einsatz des Zufalls als strategisches Mittel („Freies Spiel mit Regeln") • Handwerklich-technische Genauigkeit	K+U (H. 465-466/2022): Ornament/ Muster • „Permutation", S. 20-23 K+U (H. 179/1997): Malen experimentell • „Der Zufall hat einen Sinn erhalten", S. 42-44

Prozesse des Sehens Beispiele: Georges Seurat, Paul Cézanne, Robert Delaunay Robert Mangold, Josef Albers, Op Art, Victor Vasarely, Wojciech Fangor, Wolfgang Ludwig, Bridget Riley. Francois Morellet, Julio Le Parc, Piero Dorazio, Otto Herbert Hajek, Georg Pfahler, Adolf R. Fleischmann, Milan Dobes, Günter Fruhtrunk, Carlos Cruz-Diez Alimir Mavignier, Richard Anuszkiewicz Ross Bleckner, Philip Taaffe, Peter Schuyff etc.	
Allg. Anforderungen • Bewusstmachung der eigenen Sehaktivität und Reflexion des Wahrnehmungsprozesses • Auseinandersetzung mit der optischen Wirkung visueller Phänomene, einschließlich Bewegungs-, Raum- und Lichterfahrungen sowie Täuschungseffekten • Berücksichtigung von Wahrnehmungsprinzipien und –gesetzen im Bild (z. B. Figur-Grund-Beziehung, additive Farbmischung, optische Täuschungen) zugunsten einer intendierten Bildwirkung (z. B. Beteiligung/Überraschung/Irritation der Rezipient*innen) Gestalterische und handwerklich/technische Mittel und Verfahren • Zielgerichtete Auswahl und wirkungsbezogener Einsatz elementarer Gestaltungsmittel und technischer Verfahren • Verzicht auf individuelle Handschrift zugunsten eines systematisch-konstruktiven Gestaltungsansatzes (optional)	Pfennig (1974) • Das Problem des Raumes – Durchdringung und Transparenz", S. 221ff. • „Farbklang, Farbbewegung, Farbform, Permutation und/oder Vobration, Farbe und Material, Farbe und Licht", S. 271ff. Schwarz u.a. (2006): Immer wieder Itten? Cron/Tobias (2016a): Faszination Komposition K+U (H. 368/2012): Bildspiel
Reflexive Prozesse – Malen über Malerei Beispiele: Kasimir Malevitsch, Francis Picabia Pop Art: Jasper Jones, , Robert Rauschenberg Roy Lichtenstein, Jim Dine, Ad Reinhard, Cy Twombly, John Clem, Clarke Richard Jackson, Salvador, Dali Larry Rivers, Francis Bacon, Gerhard Hoehme, Bernard Schultze, Werner Hilsing, Renato Guttuso, Richard Pettibone Arnulf Rainer, Sigmar Polke, Gerhard Richter etc.	
Allg. Anforderungen • Einsatz von Farbe und Form als konzeptuelle, kritische Wissensform • Kritische Reflexion konkreter (historischer) Vorbilder, Stile und Gattungen sowie den Möglichkeiten des Mediums → Positionierung und gestalterische Bezugnahme; Neuformulierung künstlerischer Ziele und inhaltlicher Ausrichtungen Gestalterische und handwerklich/technische Mittel und Verfahren • Anwendung diverser Bildstrategien und Aneignungsverfahren (u.a. Übermalung,	Kunst 5-10 (H. 66/2022): Sampling

Verfremdung, Auflösung/Steigerung von Farbe und Form) • Individuelle gestalterische und handwerklich/technische Mittel und Verfahren gemäß einer intendierten Bildaussage	

4. Praxisforschung: Analyse einer eigenen Praxis und didaktische Folgerungen

Das folgende Kapitel widmet sich der Frage, wie die Praxis des ungegenständlichen Malens, die zwischen den Sinnbedürfnissen der Schüler*innen und den Ansprüchen der Sache zu vermitteln hat[1569], nun konkret gestaltet werden kann. Um die übergeordnete Frage nach einem sinnvollen didaktischen Zugang zum ungegenständlichen Bild beantworten zu können, zielt die folgende Analyse einer eigenen künstlerisch-gestalterischen Praxis darauf ab, die einzelnen Teilhandlungen (Gonser) des ungegenständlichen Malens sowie die damit verbundenen Bildungsprozesse näher zu bestimmen. Dabei soll geklärt werden, wie sich die zu bildenden Fähigkeitsbereiche – Wahrnehmen, Vorstellen und Darstellen (WVD) – innerhalb dieses Prozesses zueinander verhalten. Im Fokus der Untersuchung stehen daher Fragen wie: Wie gehe ich beim Malen vor? Welche Vorstellung trage ich an das zu malende Motiv heran? Wodurch entsteht diese Vorstellung, und wie verändert sie sich im Prozess des Malens? Etc. Zusätzlich sollen gestalterische und handwerkliche Herausforderungen benannt werden, um im direkten Anschluss zu erörtern, wie diesen im Kunstunterricht mit geeigneten Hilfestellungen begegnet werden kann: *Gelingt die malerische Umsetzung allein aus der Vorstellung heraus oder sind konkrete Vorlagen notwendig? Welche Vorlagen unterstützen den Malprozess? Welche Farben und Formen wähle ich, und wie bringe ich sie in einen sinnvollen Zusammenhang? Welche Malwerkzeuge und Techniken setze ich ein und warum greife ich auf diese zurück? Wie können die gestalterischen und handwerklichen Prozesse gezielt angeleitet werden?*

[1569] Siehe Kapitel III.1.3

Die nachfolgenden Unterkapitel gliedern sich in zwei aufeinander aufbauende Schritte, wobei die theoretischen Erkenntnisse aus Kapitel II und III einen theoretischen Bezugsrahmen für die didaktischen Anschlussstellen bilden (didaktische Konstruktion[1570]):

1. *Analyse des Gestaltungsprozesses*: Erarbeitung konkreter (Mal-)Handlungen, imaginativer und darstellerischer Prozesse sowie damit verbundene Bildungsprozesse;

2. *Formulierung didaktischer Konsequenzen:* Entwicklung didaktischer Zugangsmöglichkeiten (WVD-Hilfen) für die gestaltungspraktische Umsetzung des gewählten Themas im Kunstunterricht unter Berücksichtigung der zuvor analysierten Teilhandlungen.[1571]

Als motivierender und inhaltlicher Ausgangspunkt der folgenden kunstpädagogischen Praxisforschung wurde exemplarisch der Topos „Natur" gewählt, mit einem besonderen Fokus auf ihre „Kräfte und Gesetzmäßigkeiten".[1572] Diese Themenwahl ergibt sich einerseits aus der Logik der Sache selbst, andererseits aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, einen verantwortungs- und respektvollen Umgang mit der Natur zu fördern[1573], der im Kunstunterricht durch aufmerksames Wahrnehmen und Gestalten unterstützt werden kann.[1574] Besonders vor dem Hintergrund der zunehmenden gesellschaftlichen Beschleunigung, Technisierung und Urbanisierung bietet das nach innen, auf die Kräfte und Gesetzmäßigkeiten gerichtete Naturstudium Lernenden Raum für das sinnlich erlebende Moment und damit die Möglichkeit, ihr Wahrnehmungsfeld zu erweitern, ein Verständnis für die Natur und ihre Zusammenhänge zu entwickeln und auf diese Weise zu einem wertschätzenden Umgang

[1570] Vgl. Gonser (2018), S. 18ff.
[1571] Als Ergebnis der kunstpädagogischen Praxisforschung erhebt der didaktische Teil der vorliegenden Analyse keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Eine empirische Studie (Unterrichtsforschung; Vgl. Krautz (2020a), S. 150) zur Überprüfung der im Folgenden vorgeschlagenen didaktischen Impulse und Hilfen, die je nach Bedarf und den Voraussetzungen der jeweiligen Schüler*innengruppe flexibel eingesetzt werden müssten, würde über den Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit jedoch hinausgehen und stellt daher eine Möglichkeit für weiterführende Forschungen dar. (Siehe Kapitel V.2)
[1572] Siehe Kapitel II.1.2, 1.2) Natur: Kräfte und Gesetzmäßigkeiten
[1573] Siehe Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgestz NRW-SchulG). §2 Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Hrsg. vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (https://www.schulministerium.nrw/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen; letzter Zugriff: 06.08.2024)
[1574] Siehe hierzu bspw. Joachim Penzel: Wir retten die Welt! Kunstpädagogik und Ökologie. Methodik, Curriculum, Unterrichtspraxis. München 2019

mit der Natur zu gelangen.[1575] Gleichzeitig kommt das Gestaltungsvorhaben dem Bedürfnis der Heranwachsenden entgegen, sich kritisch mit der kulturell geprägten und vom Künstlichen bestimmten Wirklichkeit auseinanderzusetzen[1576] und sich selbst auszudrücken.

Die Tatsache, dass sich die Analyse auf lediglich ein, in Kapitel II.1 entwickeltes Inhaltsfeld fokussiert, bedeutet keine Abwertung anderer Topoi. Vielmehr zielt die inhaltliche Eingrenzung darauf ab, exemplarisch aufzuzeigen, welche kunstpädagogischen und -didaktischen Möglichkeiten es gibt, um dem ungegenständlichen Malen in der Unterrichtspraxis zu begegnen.

> Die didaktische Konstruktion erfordert eine systematisch geleitete didaktische Fokussierung, Zuspitzung und eine Art der Übersetzung: Ein Lernaspekt wird sachgemäß und entwicklungsgemäß herausgegriffen, aber stets als Bestandteil des ganzen komplexen Theoriegeflechts in Teilschritten vermittelt. Die Herausforderung ist, durch die didaktische Fokussierung den Wesenskern der Sache, des Menschen und der Bildungsansprüche zu erhalten, nicht aber zu verkürzen oder zu verfälschen.[1577]

4.1 Ideenfindung und Konkretisierung des Gestaltungsvorhabens[1578]

1. Analyse des Gestaltungsprozesses

Die inhaltliche Ausrichtung des Gestaltungsvorhabens wurde im Vorfeld begründet festgelegt. Dem Topos „Natur: Kräfte und Gesetzmäßigkeiten" entsprechend, bestand eine besondere Herausforderung darin, die schaffenden Prinzipien – innere und dynamische Zusammenhänge – der Natur (natura naturans) gestaltend nachzuvollziehen und in einem ungegenständlichen Bild malerisch umzusetzen. Im Rahmen der Sachklärung

[1575] Vgl. Penzel (2019); Vgl. Günther Berger: Gestaltendes Naturstudium. Zur Theorie und Methodik des Naturstudiums im Kunstunterricht der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen. Berlin 1966, S. 28, S. 37; Vgl. Carina Sucker: Antwort und Verantwortung im Prozess des Zeichnens. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010, S. 213-226
[1576] Siehe Kapitel III.2.2, hier insb. Regel (1961)
[1577] Gonser (2018), S. 20
[1578] Der künstlerisch-gestalterische Prozess folgt hier der klassischen Struktur, die von der historischen Kunstlehre entwickelt wurde, hier insb. der ersten drei Schritte: 1. Der „Inventio", dem Finden und Erfinden einer Idee mit Hilfe von Vorbildern aus Geschichte und Gegenwart, 2. der „Dispositio bzw. Compositio", dem Ausdifferenzieren und Anordnen von Ideen und visuellen Material und 3. der „Elaboratio", dem Ausarbeiten des gefundenen Konzepts. (Vgl. Krautz (2020a), S. 122f.; Zu der Struktur und den Phasen des gestalterischen Produktionsprozesses siehe auch Ulrich Heinen: Rubens zwischen Predigt und Kunst. Der Hochaltar für die Walburgenkirche in Antwerpen. Weimar 1996, S. 100-159)

konnte anhand von Künstlerbeispielen gezeigt werden, dass zu diesen Prinzipien unter anderem die Kräfte des Wassers, Wachstumsprozesse sowie das Phänomen der Atmung gehören, die, indem sie durch bildnerische Äquivalente imitiert werden, eine zweite Natur parallel zur Naturwirklichkeit entstehen lassen.[1579]

Mit Hilfe von Paul Klees theoretischer Schrift „Wege des Naturstudiums“[1580] von 1923 konnte der Weg zum ungegenständlichen Bild konkretisiert werden. Für Klee, der mit seinem Diktum des „Sichtbarmachens“ die Kunst des 20. Jahrhunderts maßgeblich beeinflusst hat, stellt die Zwiesprache mit der Natur eine notwendige Voraussetzung für das künstlerische Schaffen dar. Hierbei unterscheidet er zwischen zwei verschiedenen Einstellungen gegenüber der Natur, die sich in unterschiedlichen Darstellungsmodi äußern: Die Kunst des optischen Sehens, die vornehmlich auf abzielt, die äußere Erscheinung der Dinge zu erforschen und die „Kunst des Betrachtens und Sichtbarmachens unoptischer Eindrücke und Vorstellungen“[1581], die das äußere Wahrnehmen der Dinge um das Wissen über ihr Inneres, ihr Sein und Werden erweitert. Zu diesem Wissen gelangt man nach Klee einerseits mithilfe von Instrumenten, die die materielle Struktur und Funktion hervortreten lassen (sichtbare Verinnerlichung[1582]), andererseits über den „nicht optischen Weg gemeinsamer irdischer Verwurzelung“ sowie den „nicht optischen Weg kosmischer Gemeinsamkeit“[1583], wobei er von einem grundlegenden Resonanzverhältnis zwischen Mensch und Natur ausgeht, das zu einer Vermenschlichung bzw. Verinnerlichung des Gegenstandes führe.[1584]

> Sämtliche Wege treffen sich im Auge und führen, von ihrem Treffpunkt aus in Form ungesetzt, zur Synthese von äußerem Sehen und innerem Schauen. Von diesem Treffpunkt aus formen sich manuelle Gebilde, die vom optischen Bild eines Gegenstandes total abweichen und doch, vom Totalitätsstandpunkt aus, ihm nicht widersprechen.[1585]

Eine solche Zuwendung zur gegebenen Wirklichkeit, die sowohl das Äußere als auch das Innere eines Gegenstandes gleichermaßen mit einbezieht, befähige schließlich „zur freien Gestaltung abstrakter Gebilde, die über das Gewollt-Schematische hinaus eine neue Natürlichkeit, die Natürlichkeit des Werkes erlangen.“[1586]

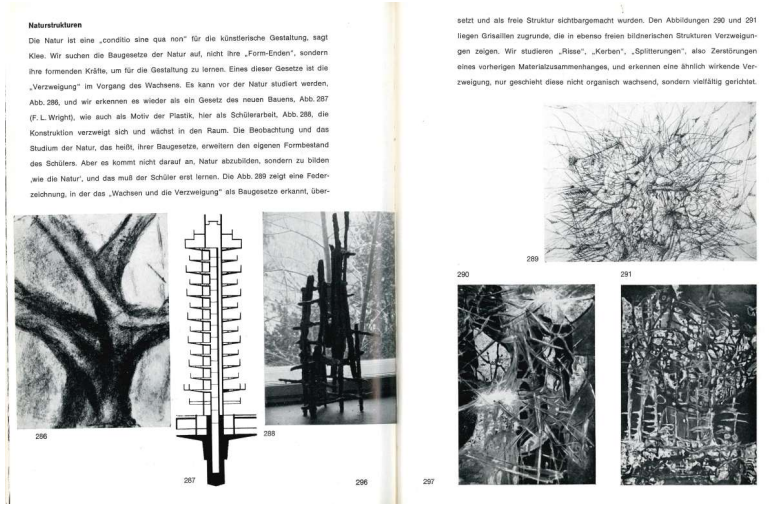


Abb. 49) Auszug aus Pfennig (1974): Naturstrukturen

In der Geschichte des Faches hat es mehrere Versuche gegeben, das nach außen und innen gerichtete Naturstudium für die Didaktik des Kunstunterrichts fruchtbar zu machen. So wird von Reinhard Pfennig, der für seine formalistische Didaktik[1587] bekannt ist, auf curricular fortgeschrittener Ebene mit dem Gestaltungsprinzip der „Struktur“ eine Verbindung zur Wirklichkeit hergestellt und eine gestalterische Auseinandersetzung mit den Phänomenen der Zeit, der Verwandlung und der Veränderung angeregt (Abb. 49).[1588] Im Fokus stehen die Strukturen der Natur, insbesondere ihre formenden Kräfte und Gesetze, wie beispielsweise die „Verzweigung im Vorgang des Wachsens“[1589], die sich die Schüler*innen nach ausreichendem Studium und Beobachtung in ihrer eigenen Arbeit zu Nutze machen sollen: „Die Beobachtung und das Studium der Natur, das heißt, ihrer Baugesetze, erweitern den eignen Forbestand des Schülers. Aber es kommt nicht

[1579] Siehe Kapitel II.1.2, 1.2) Natur: Kräfte und Gesetzmäßigkeiten
[1580] Paul Klee: Wege des Naturstudiums (1923). In: Paul Klee. Schriften, Rezensionen und Aufsätze. Hrsg. von Christian Geelhaar. Köln 1976, S. 124-126
[1581] Ebd., S. 124
[1582] Ebd., S. 125
[1583] Ebd., S. 155
[1584] Vgl. ebd.
[1585] Ebd., S. 125f.
[1586] Klee (1976), S. 126
[1587] Vgl. Richter (1981), S. 121ff.; Siehe hierzu auch Kapitel I.1.3.2
[1588] Vgl. Pfennig (1974), S. 290ff.
[1589] Ebd., S. 296

darauf an, Natur abzubilden, sondern zu bilden ‚wie die Natur' […]."[1590] In diesem Unterricht steht weder das bloße Üben noch die reine Formgestaltung im Vordergrund. Vielmehr sollen die bildnerischen Gesetzmäßigkeiten aus der Natur abgeleitet und ihre Formprinzipien in einem anspruchsvollen Bildganzen zur Darstellung gebracht werden. Ähnlich verhält es sich mit den Bewegungsvorgängen, die in der Natur beobachtet werden können. „Das fließende, strömende, wirbelnde „Wasser" […]."[1591] lässt (unsichtbare) formbildende Kräfte in ihrer Ordnung sichtbar werden und bietet damit nicht nur eine sinnvolle Möglichkeit, die Inhaltsfunktion der Form erfahrbar zu machen, sondern auch das Potenzial des ungegenständlichen Malens zu veranschaulichen.

Obwohl Pfennig die Idee eines nach außen und innen gerichteten Naturstudiums (Klee) hier aufgreift und durch das Studium der Natur zu überzeugenden Ergebnissen gelangt (Abb. 49), bleibt unklar, wie die einzelnen Schritte zum Bild genau aussehen und angeleitet werden können.

Aus diesem Grund wurden die didaktischen Ansätze Gottfried Trittens[1592] als weitere Zugangsmöglichkeit zu dem vorliegenden Topos herangezogen. Das übergeordnete Bildungsziel seiner Didaktik besteht in der „bildnerischen Erziehung", die das bildnerische Wahrnehmungs- und Vorstellungsvermögen schulen und zu einem persönlichen Ausdruck beitragen soll. Der Kunstunterricht, so Tritten, müsse den Anforderungen der Gesellschaft gerecht werden und habe zu einem verantwortungsvollen (sozialen) Handeln beizutragen.[1593] Im Gegensatz zu Pfennig stellt Tritten nicht die Kunst, sondern das Kind bewusst in den Vordergrund. Trotz seiner pädagogischen Ausrichtung, die Selbsterfahrung und -findung betont, weist der Unterricht Züge einer relationalen Didaktik auf. Entsprechend wird die Wechselwirkung von dem Individuum (Ich), dem Kollektiv (Wir) und der Welt von Tritten als gewinnbringend beschrieben.[1594] Ferner weist Tritten darauf hin, dass das didaktische Handeln Kenntnisse über die bildnerische Entwicklung – die kognitive Entwicklung vom intuitiven über das rationale Denken bis hin

[1590] Pfennig (1974), S. 296
[1591] Ebd., S. 300
[1592] Vgl. Gottfried Tritten: Erziehung durch Farbe und Form. Ein methodisches Handbuch für das bildnerische Gestalten und Denken. 1. Teil: Die Elf- und Zwölfjährigen. Berlin/Stuttgart 1969; Vgl. Gottfried Tritten: Erziehung durch Farbe und Form. Ein methodisches Handbuch für das bildnerische Gestalten und Denken. 2. Teil: Die Dreizehn- bis Sechzehnjährigen. Berlin/Stuttgart 1972.; Vgl. Gottfried Tritten: MALEN. Handbuch der bildnerischen Erziehung. Bern/Stuttgart 1985
[1593] Vgl. Tritten (1985), S. 9ff.
[1594] Vgl. ebd., S. 19ff.

zu bildnerischen Abstraktionsprozessen – von Kindern und Jugendlichen voraussetzt.[1595] Während im frühen Kindes- und Jugendalter das experimentelle, empfindungsgemäße und freie Malen mit dem Ziel, allgemeingültige Gesetze der Gestaltung eigenständig zu entdecken, im Fokus seiner Didaktik steht, soll der Unterricht im weiteren Verlauf dabei unterstützen, ein bewusstes Verständnis der bildnerischen Mittel durch die Vermittlung von Wissen und Bezügen zur Welt zu entwickeln.[1596] Dabei betont Tritten die Rolle des Naturstudiums, das als Anlass diene, die bildnerischen Gesetzmäßigkeiten (Linien, Strukturen, Flächen und Farben) gegenstandsbezogen zu erforschen und zu festigen. Beim Naturstudium gehe es primär darum, den Gegenstand in seiner sinnlichen Erscheinung (Aufbaustruktur, Farbe, Form, Umgebung) zu erfassen, den der Erscheinung zugrunde liegenden biologischen Sachverhalt (Gesetze eines Naturvorgangs) anzuerkennen und die biologischen Tatsachen mit bildnerischen Mitteln sichtbarzumachen.[1597] Dem Gedanken einer didaktischen Reduktion folgend, gliedert er das Naturstudium in zwei systematisch aufeinander aufbauende Schritte: die Analyse und Synthese.[1598] Die Analyse zielt auf ein Verstehen der Form, das durch den Vergleich der Aufbaustruktur der Blätter erreicht werden soll. Nach dem Zeichnen dieser Struktur aus dem Gedächtnis werden die Umrisse der Blätter blind – d.h. ohne auf die Zeichenfläche zu schauen – nachgezeichnet (Abb. 50).



Abb. 50) Naturstudien: Herbstblätter (Ergebnisse aus dem Unterricht von Gottfried Tritten)

[1595] Vgl. Tritten (1985), S. 11
[1596] Vgl. ebd., S. 17, S. 21f.
[1597] Vgl. Tritten (1972), S. 141
[1598] Vgl. ebd., S. 141, S. 216f.

Diese Übung soll dazu beitragen, Rhythmus, Form und Gliederung zu verinnerlichen. Im Anschluss wird ein neuer Fokus gesetzt und die Farbigkeit des Naturgegenstandes anhand von Farbstudien näher untersucht. Ein Ausschnitt der zuvor angefertigten Blindzeichnungen dient dabei als formales Gerüst, das nach einem differenzierten Wahrnehmen der Farben des Blattes koloriert wird. Die Synthese besteht in der Darstellung des Herbstblattes in seiner Ganzheit. (Abb. 50)[1599] Neben einem inhaltlichen Verständnis wird im Rahmen der Analyse ein Abstraktionsprozess angeregt, der die wesentlichen Merkmale und Eigenschaften des Naturgegenstandes bildnerisch hervorhebt und gleichzeitig dazu führt, dass – im Zuge der Farbanalyse – quasi beiläufig ein ungegenständliches Bild entsteht. Diese Vorgehensweise entspricht der Annahme des Autors, dass aus der Gegenständlichkeit ungegenständliche Motive abgeleitet werden können:[1600]

> Die gegenständlichen Gegebenheiten werden analysiert, gesichtet, verändert, neu geordnet, wobei es zu ihrer teilweisen oder totalen Aufhebung kommen kann. Es gilt, die für den Ausdruck tauglichen Elemente herauszuheben, selbstständig zu machen und in einen ungegenständlichen Bildzusammenhang zu überführen. Der Improvisation sind keine Grenzen gesetzt: Elemente der Wahrnehmung oder Vorstellung verbinden sich mit Elementen der Erfindung. Die gegenständliche Ausgangslage verwandelt sich in eine ungegenständliche Malerei.[1601]

Vor dem Hintergrund der übergeordneten curricularen Struktur und dem Ziel, von der Gegenständlichkeit zur Ungegenständlichkeit zu gelangen, erscheint der weitere Schritt – die Gestaltung „formalbetonter Naturstudien an Pflanzen“[1602] (Abb. 51) – nur folgerichtig. Die formalbetonten Naturstudien zielen darauf ab, Farbe und Form sukzessiv aus ihrem Naturzusammenhang zu lösen und in eine stimmige Komposition zu überführen. „Die biologischen Tatsachen treten in den Hintergrund, um den bildnerischen, der Form und der Farbe, den Vorrang zu lassen. […] Die Natur bietet Formen dar, wir wählen aus.“[1603] Die Auswahl der Farben und Formen, die ihren Ursprung in der Blattkontur, den Schatten oder den Blattzwischenräumen haben, folge dabei einer bestimmten formalen Bildlogik, wobei eine zentrale Herausforderung darin bestehe, Formen sehen, empfinden und bewerten zu können.[1604] Gestaltungspraktische Übungen zur Entstehung der Form und

[1599] Vgl. Tritten (1972), S. 216
[1600] Vgl. Tritten (1985), S. 205
[1601] Ebd., S. 205
[1602] Tritten (1972), S. 144f.
[1603] Ebd., S. 141
[1604] Vgl. ebd., S. 144

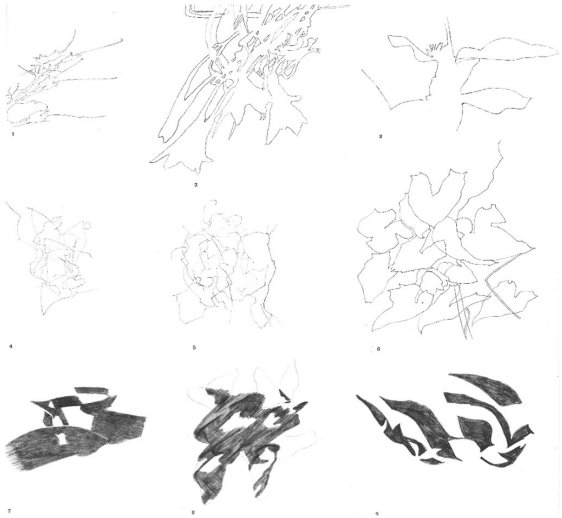


Abb. 51) Formalbetonte Naturstudien an Pflanzen (Ergebnisse aus dem Unterricht von Gottfried Tritten)

Komposition sollen den Schüler*innen dabei helfen, ihre bildnerischen Ideen umzusetzen.[1605]

Dadurch ergibt sich ein kleinschrittiges und nachvollziehbares Vorgehen, das nicht nur eine didaktisch sinnvolle Struktur für den Kunstunterricht darstellt, sondern zugleich einen praktikablen Weg zur Umsetzung des eigenen Gestaltungsvorhabens aufzeigt.

Dieses Vorhaben ließ sich durch die direkte Naturerfahrung weiter konkretisieren: Durch die Vorgabe des inhaltlichen Rahmens – den Kräften und Gesetzmäßigkeiten der Natur – wurde die Aufmerksamkeit bei einem Waldspaziergang besonders auf die lebendigen Prozesse (das Rauschen des Windes, die Bewegung der Blätter, das Fließen des Wassers, das Wachstum von Pflanzen und Bäumen etc.) gelenkt. Daneben haben das eigene Interesse sowie die bisherigen praktischen Erfahrungen dazu beigetragen, die Darstellbarkeit möglicher Inhalts-Form-Zusammenhänge kritisch gegeneinander abzuwägen und zu einem inhaltlichen Fokus – Verzweigung als Wachstumsprinzip – zu gelangen. Obwohl zu diesem Zeitpunkt konkrete gestalterische und handwerkliche Umsetzungsmöglichkeiten noch unklar waren, bestand eine vorläufige Idee darin, die

[1605] Vgl. Tritten (1972)., S. 134ff.

Ordnung hinter der äußeren Erscheinung der Dinge zu erkunden, für die lebendigen Wachstumsprozesse malerische Äquivalente zu finden und auf diese Weise zu einem ungegenständlichen Bild zu gelangen.

1. Didaktische Konsequenzen

Um Schülerinnen und Schüler an die Praxis des ungegenständlichen Malens heranzuführen, muss grundsätzlich beachtet werden, dass das Malen eine tragfähige Intention erfordert, die persönliche und überindividuelle Bezüge ermöglicht. Die Topologie[1606] und die Übersichtsdarstellung in Kapitel IV.3 zeigen eine Bandbreite sachgemäßer inhaltlicher Themen, auf die im Kunstunterricht zurückgegriffen werden kann. Dazu gehört unter anderem der Topos „Natur: Kräfte und Gesetzmäßigkeiten", der einen motivierenden Anlass für das Malen bietet und es Lernenden – etwa ab der Sekundarstufe I – ermöglicht, sich kritisch mit der Wahrnehmungswirklichkeit, hier besonders mit den unsichtbaren Prinzipien und inneren Gesetzmäßigkeiten der Natur, auseinanderzusetzen.

Visuelle Darstellungen und kunstdidaktische Aufgabenstellungen haben gemein, dass sie inhaltliche Intentionen, gestalterische Umsetzungsmöglichkeiten und handwerklich-technische Verfahren (HGI-Schema) miteinander verbinden.[1607] Das ungegenständliche Malen hat außerdem – ebenso wie der Kunstunterricht – die gegenstandsspezifischen Wege (Abstraktion/Konkretion) zum ungegenständlichen Bild zu berücksichtigen.[1608] Daher müssen die drei Pole im Kunstunterricht sinnvoll aufeinander abgestimmt und didaktisch durchdacht werden.[1609]

Die Analyse des Prozesses der Ideenfindung (Inventio) hat gezeigt, dass die Umsetzung des Gestaltungsvorhabens eine Konkretisierung der eben genannten Gegenstandsbereiche erfordert. Nur wenn klar ist, was ausgedrückt werden soll, können adäquate Umsetzungsmöglichkeiten gefunden werden. Entsprechend könnte ein erster didaktischer Schritt darin bestehen, die Wahrnehmung der Lernenden zu schärfen und ihr bildhaftes Vorstellungsvermögen zu entwickeln. Sichtbezüge, wie Vorbilder aus Kunst und Natur, könnten diesen Prozess unterstützen. Der im Rahmen dieser Arbeit

[1606] Siehe Kapitel II.1.2
[1607] Vgl. Krautz (2020a), S. 93f.
[1608] Siehe Kapitel IV.2
[1609] Vgl. Glas u.a. (2023), S. 43ff.

unternommene Versuch, zu einem ungegenständlichen Bild zu gelangen, basiert auf einem Vorwissen zu den drei Gegenstandsbereichen, das bei SuS nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. Allerdings ist anzunehmen, dass Werkgespräche über ausgewählte künstlerische Arbeiten auch Lernenden dabei helfen, ihr Vorstellungsspektrum zu erweitern.





Abb. 52) Paul Klee: Wachstum der Nachtpflanzen, 1922, Öl auf Pappe, 47,3 x 34 cm
Abb. 53) Ian McKeever: Earth of the Slumbering and Liquid Trees, 1983, Öl auf Fotografie auf Leinwand, 213 x 310 cm

Wachstum der Nachtpflanzen von Paul Klee (Abb. 52) oder *Earth of the Slumbering and Liquid Trees* von Ian McKeever (Abb. 53) erscheinen für eine rezeptive Hinführung besonders geeignet, da sie Gegenstandsbezüge erahnen lassen und im Sinne eines wiedererkennenden Sehens (Imdahl) an die Wahrnehmungsgewohnheiten der SuS – an bestehenden kognitiven Schemata – anknüpfen. Erste Eindrücke könnten hierzu gesammelt und unter Rückbezug auf die formalen Mittel des Bildes begründt werden.

In *Earth of the Slumbering and Liquid Trees* von McKeever wird durch die Farbe – getrübte Erdtöne, Schwarz, Weiß und Blau – eine winterlich anmutende, kalte Stimmung erzeugt. Ergänzt wird dieser Eindruck durch die Rythmen aus schnellen Pinselhieben und pastos aufgetragener Farbe, die sich „stürmisch" über die dunkle Bildfläche erstreckt. Selbst ohne die Kenntnis des Titels gelingt es über die Sprache der Farben und Formen, die intendierte Bildaussage des Künstlers, seine Naturerfahrungen, nachzuvollziehen:[1610]

> Es ist ein Wald in Bewegung, im Winde, des flackernden Sonnenlichtes, im Rhythmus aus Wachstum und Sterben. Diese Gemälde und die Natur, von der sie singen, sind

[1610] Vgl. Ian Mckeever: Traditional Landscapes, Ausst.-Kat. Galerie Tanit, 2. Februar bis 10. März 1984. München 1984, o.S.

> unaufhörlich tätig, veränderlich: Wasser rauscht und fällt, Erde bricht und gerinnt, warmer oder kalter Wind streicht über die Gräser, Bäume und Wollen; brodelndes Leben dahinter.[1611]

Das Ziel der rezeptiven Hinführung sollte darin bestehen, den Sinn des Sichtbaren in einem Wechselspiel zwischen Ich, Wir und Welt[1612] angemessen zu deuten und dabei die Zusammenhänge zwischen Inhalt und Form zu erschließen. Während die gegenständliche Malerei eine Identifikation realer Arrangements von Dingen im Bild (wiedererkennendes Sehen (Imdahl)) verlangt, erfordert das ungegenständliche Sehen eine Umstellung der Wahrnehmungsgewohnheiten – ein Sich-Einlassen auf die Farb- und Formqualitäten sowie ihrer Zusammenhänge und Wirkungsweisen (sehendes Sehen (Gonser) [1613]). Dieser Prozess bedarf einer sensiblen didaktischen Anleitung. Gezielte Frageimpulse, die den Blick auf den Einsatz bzw. den Ausdrucks- und Mitteilungscharakter gegenstandsunabhängiger Farben und Formen lenken, könnten dazu beitragen, Schüler*innen schrittweise vom wiedererkennenden Sehen zum sehenden Sehen zu führen und ihnen eine erste Vorstellung davon zu vermitteln, was es bedeutet, ungegenständlich zu sehen und zu malen.

Eine alternative Herangehensweise bestünde darin, den Wahrnehmungsfokus zunächst auf einen Bildausschnitt von Earth of the Slumbering and Liquid Trees zu lenken. Durch die Beschränkung auf ein isoliertes Feld unabhängig vom Gesamtkontext (zerlegendes Sehen[1614]) wäre es möglich, die Wirkungsweisen von Farben und Formen gezielt zu untersuchen und erste, unvoreingenommene Vermutungen über die intendierte Bildaussage zu formulieren. Der fehlende Bezug zum Bildganzen hätte womöglich eine visuelle Irritation[1615] zur Folge, da die Wahrnehmung reiner Farb- und Formwerte

[1611] Mckeever (1984), o.S.
[1612] Vgl. Jochen Krautz: Lernen in der Kunstpädagogik. Systematische Überlegungen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat. In: „Lernen" IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 1/2015, S. 7-18, hier S. 11
[1613] Siehe Kapitel III.1.4
[1614] Siehe Kapitel III.1.4
[1615] Vgl. Gonser (2018), S. 158f.; „Normalerweise verbundene Wahrnehmungsleistungen werden aufgespalten und ein irritierender Effekt erzielt, der den gewohnten, alltäglichen Wahrnehmungserwartungen und-gewohnheiten widerspricht. […] Das Streben nach Exklusivität (Ausschließlichkeit von visuellen Interpretationen) wird nicht mehr befriedigt. Die Exklusivität ist evolutionär zu begründen und notwendig für sichere Handlungsplanung. Um Handlungen wieder sicher planen zu können, ergibt sich die Notwendigkeit, sich auf mühsame Reflexionsprozesse und die Suche nach einer exklusiven Wahrnehmungslösung einzulassen – bis hin zur Revision bisheriger Annahmen. […] Auch in methodisch angelegten visuellen Vergleichen innerhalb von kunstpädagogischen Settings soll die Aufmerksamkeit der Lernenden durch Irritation auf ihre eigene Wahrnehmung gelenkt werden, um nach entsprechender reflexiver Durchdringung auch Modifizierungen bisheriger Darstellungsformeln zu ermöglichen." (Ebd., S. 158f.)

(sehendes Sehen) die alltäglichen Wahrnehmungserwartungen übersteigt.[1616] Dadurch könnten Fragen entstehen, die durch eine gemeinsame Diskussion eine vertiefte Auseinandersetzung anregen und den Erwerb neuer Schemata begünstigen.



Abb. 54a-d) Paul Klee: Entwicklungsreihe „Pflanzen"; a) Ohne Titel (Enzian und Alpenveilchen), 1892, Aquarell und Bleistift auf Papier, 13,3 x 9,1 cm, b) Pflanze im Garten,1915, Schwarzaquarell, Feder, Pinsel und Bleistift auf italienischem Bütten, Randleiste unten mit Tinte auf Karton, 30,3 x 23,8 cm, c) Paul Klee: Pflanze, 1915, Ton-Aquarell auf Fabrianopapier, gelblila beklebt, 20,1 x 14,8 cm, d) Wachstum der Nachtpflanzen, 1922, Öl auf Pappe, 47,3 x 34 cm

Darüber hinaus wäre es möglich, künstlerische Entwicklungsreihen, wie beispielsweise die Pflanzenstudien von Paul Klee (Abb. 54a-d), die vom naturalistischen Naturstudium bis hin zum ungegenständlichen Bild reichen, heranzuziehen, um den Weg der Abstraktion für die Lernenden nachvollziehbar zu machen und auf diese Weise der Hürde einer zu großen Fremde zu begegnen. Klees theoretischer Aufsatz „Wege des Naturstudiums" könnte zudem als ergänzendes Material genutzt werden, um die Bedeutung der Abstraktion im künstlerischen Prozess verständlich zu machen.

Unterstützend ließe sich die Qualität der durch Pinselstriche erzeugten Linien genauso wie der Ausdruckscharakter der Farben mithilfe praktischer Gestaltungsübungen – beispielsweise einer malerischen, gegenstandsunabhängigen Übersetzung unterschiedlicher Eigenschaften[1617] – gezielt untersuchen und nachvollziehen.

Um den Grundstein für die Weiterarbeit zu legen, könnten reale Natureindrücke in einem weiteren Schritt dazu beitragen, eigene Interessenschwerpunkte zu entwickeln und individuelle Darstellungsabsichten zu formulieren. In Anlehnung an die eigene praktische Umsetzung erscheint es sinnvoll, auch Schüler*innen die Möglichkeit zu bieten, die Kräfte

[1616] Vgl. Gonser (2018), S. 154f.
[1617] Vgl. Cron/Tobias (2016), S. 140; Vgl. Dolores Denaro: Johannes Itten, Wege zur Kunst. Bern 2002, S. 202

und Gesetzmäßigkeiten der schaffenden Natur (natura naturans) eigenständig zu erkunden. Zeichnungen, Fotografien oder stichpunktartige Notizen würden ihnen helfen, ihre Wahrnehmung zu schärfen, ganzheitliche Vorstellungen zu entwickeln und diese in einem gemeinsamen Austausch zu konkretisieren.

4.2 Analytisches Naturstudium

1. Analyse des Gestaltungsprozesses

Im Sinne des analytischen Naturstudiums wurde die äußere Form des Naturgegenstandes als nächstes fotografisch untersucht. Der Fokus lag dabei weniger auf der Herstellung eines qualitativ hochwertigen Bildes, sondern darauf, mithilfe der Fotografie „die Natur genau wahrzunehmen und die Formenvielfalt zu ordnen und auf diese Weise zu verstehen."[1618] Es entstanden Bilder unterschiedlicher Baumarten, Wuchsformen und Verzweigungen, die anschließend gesichtet und kategorisiert wurden. Durch eine direkte Gegenüberstellung verschiedener Baumarten traten sowohl individuelle Merkmale – bspw. verschiedene Wuchsrichtungen und Formen – als auch Gemeinsamkeiten im strukturellen Aufbau besonders hervor. (Abb. 55a/b)

Diese Sichtbarkeiten wurden durch das zeichnerische Naturstudium vertieft und verinnerlicht (Abb. 56). Der Grundannahme Günther Bergers folgend, das „[…] Wesen der Dinge und Erscheinung […] erschließe sich „dem Gestaltenden [Künstler wie Schüler] nur im Rahmen eines schöpferischen Subjekt-Objekt-Prozesses"[1619] und gehe stets mit dem Bemühen einher, Wesenseigentümlichkeiten und subjektiv Erlebtes sichtbar zu machen, indem „individuelle, besondere und allgemeine Formbezüge der Studienobjekte zu persönlich geprägten Aussagen bildhaft vereinigt werden"[1620], wurde zunächst eine Auswahl der Studienobjekte getroffen. Diese Auswahl umfasste einen Baum in seiner Gesamtheit, unterschiedliche Astabschnitte verschiedener Baumarten sowie eine Detailansicht einer Astgabelung. Nicht nur vor Beginn des Zeichnens, sondern auch während des zeichnerischen Prozesses mussten Entscheidungen gegenüber dem Motiv

[1618] Joachim Penzel: Wir retten die Welt! Kunstpädagogik und Ökologie. Methodik, Curriculum, Unterrichtspraxis. München 2019, S. 141
[1619] Berger (1966), S. 28
[1620] Ebd., S. 37



Abb. 55a) Ergebnisse der Selbststudie I: Naturformen erkunden, fotografische Dokumentation



Abb. 55b) Ergebnisse der Selbststudie II: Naturformen erkunden, fotografische Dokumentation

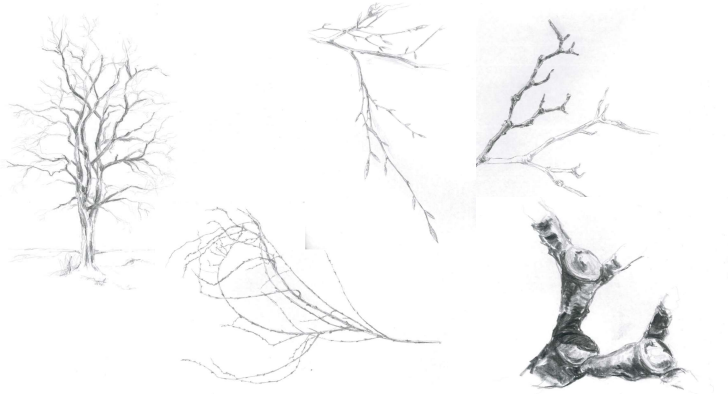


Abb. 56) Ergebnisse der Selbststudie: Formanalyse – Zeichnerisches Naturstudium

getroffen werden. Ich sah mich konfrontiert mit Fragen wie: *Welchen Naturgegenstand und welchen Ausschnitt wähle ich aus und warum? Wie reduziere ich die Formvielfalt? Welche Materialien und Techniken eignen sich für die zeichnerische Umsetzung des jeweiligen Objekts?* Etc. Beim Zeichnen bestätigte sich, dass der Prozess untrennbar mit einem individuellen Erkennen und Werten verbunden ist und sowohl eine persönliche Stellungnahme erfordert als auch von einer innerlichen Klärung und Verarbeitung des Gegenstandes begleitet wird. Durch die zeichnerischen Naturstudien konnten Formdetails präzise erfasst und Zusammenhänge der Aufbau- und Wachstumsstruktur – bspw. Formübergänge und -wechsel – geklärt werden. Auch die spezifischen Charakteristika der jeweiligen Studienobjekte (dick, dünn, filigran, leicht, massiv, kompakt) wurden gestalterisch herausgearbeitet. Während zu Beginn die Astgabelungen und Knospen noch akribisch nach der Anschauung gezeichnet wurden, wobei der Blick fortwährend zwischen Objekt und Zeichnung hin- und herwechselte (vergleichendes Sehen[1621]), orientierte sich die Zeichnung im weiteren Verlauf zunehmend an der durch die Wahrnehmung modifizierten Vorstellung sowie an der Logik der entstehenden Bildformationen. Dabei wurde stets darauf geachtet, einzelne Bildbereiche (Liniencharaktere, Hell-Dunkel-Kontraste oder Schattierungen) in Beziehung zueinander und in Bezug zum Bildganzen zu setzen, sodass ein stimmiges Gesamtbild entstand, das gleichzeitig die wesentlichen Eigenschaften des Studienobjekts hervorhebt.

Doe Blindzeichnungen nach der Idee Gottfried Trittens[1622] (Abb. 57) haben neben der Analyse der äußeren Merkmale dazu beigetragen, die lebendigen Prozesse, hier insbesondere den bereits stattgefundenen Wachstumsprozess, leiblich nachzuvollziehen. Das dynamische Verhältnis der einzelnen Glieder sowie die bewegten, aus dem Wachstumsprozess resultierenden Übergänge konnten durch die Synchronisation von Seh- und Handbewegung unmittelbar erschlossen werden. Analog zur Entstehung des Baumes und seiner Äste wurde die Form durch eine Imitations- bzw. Nachahmungsbewegung der Hand – ohne direkten Blick auf die Bildfläche – zeichnerisch

[1621] Siehe Kapitel III.1.4
[1622] Vgl. Tritten (1972), S. 216



Abb. 57) Ergebnisse der Selbststudie: Wuchsformen nachvollziehen – Blindzeichnungen

auf diese übertragen. Durch die Bewegungsabfolge und die damit einhergehenden Bewegungsempfindungen war es schließlich möglich, sich in den Naturgegenstand hineinzuversetzen und das „Wie" des Gewordenseins mit dem eigenen Körper nachfühlend zu erleben. Rittelmeyer erfasst diesen leiblichen Verstehensprozess treffend: „Mit Hilfe des inneren (kinästhetischen) Sinnes erfolgt eine leibliche Stellungnahme […] im Hinblick auf das erblickte Objekt, eine Bewegung im eigenen Leib, die wie eine Bekräftigung und Bestätigung der andernfalls blaß bleibenden ersten Wahrnehmung […] fungiert"[1623] Im Akt des Mitvollzugs wurde der Leib zum Wahrnehmungs- und Empfindungsorgan und ermöglichte durch ein „innere[s] Schauen"[1624] eine tiefere, verstehende Auseinandersetzung mit der Natur. Durch die Verbindung von Natur- bzw. Sinneserfahrung, Eigenbewegung und -wahrnehmung sowie der Formgebung konnte der lebendige Prozess des Wachstums letztlich in der Form verkörpert und zum Ausdruck gebracht werden.

Dernächste Schritt bestand in der Analyse der Farbe (Abb. 58), die im ungegenständlichen Bild wirkungsbezogen zum Ausdruck und mit der Form in Einklang gebracht werden muss. Um ein naturhaftes Farbspektrum zu bestimmen und die gegenstandsunabhängigen Wirkungsweisen der Farben nachzuvollziehen, wurden ausgehend von Farbfotografien und Naturgegenständen Farbauszüge erstellt:

[1623] Rittelmeyer (1996), S. 146
[1624] Klee (1976), S. 125

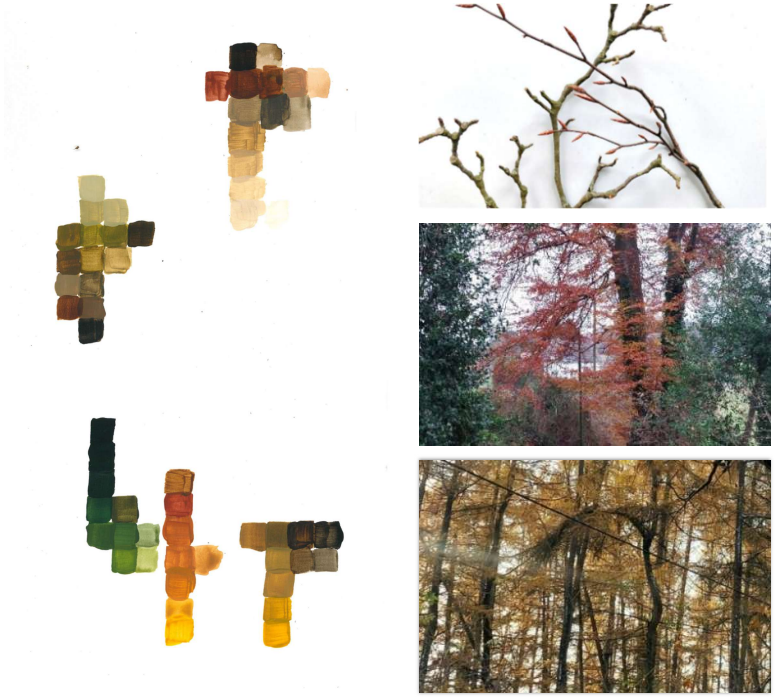


Abb. 58) Ergebnisse der Selbststudie: Farbanalyse – Mischen von Farbe

Der Übersetzungsprozess von der Naturfarbe zur Malfarbe erforderte nicht nur eine differenzierte Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeit, sondern auch fundiertes malhandwerkliches Können (darstellerische Synthesis[1625]). Zum Anfertigen der Farbauszüge musste die Farbe isoliert – unabhängig vom Gegenstand oder benachbarten Farben (zerlegendes Sehen) – wahrgenommen werden. Der Fokus auf ein partielles Wahrnehmungsfeld erforderte eine Umstellung der Wahrnehmung (Aufhebung der Farbkonstanz) und ermöglichte, einzelne Farbstellen gezielt zu erfassen und in ihre Bestandteile zu zerlegen. Um die wahrgenommene Farbe nachzumischen und aufzutragen, musste auf implizites Wissen zu den Mischgrundsätzen und den Farbauftragsweisen zurückzugegriffen werden. Entscheidend für die Passung von

[1625] Die darstellerische Synthesis meint die „Übersetzung der Wahrnehmung in die Darstellung", „die motorische, handwerkliche und gestalterische Handlungskonzepte" (Gonser (2018), S. 160) erfordert.



Abb. 59) Ergebnisse der Selbststudie: Farbanalyse – Mischen von Farbe nach fotografischer Vorlage unter Berücksichtigung des Tiefenraumes



Abb. 60a-c) Ergebnisse der Selbststudie: Beiläufig entstandene Aufnahmen von Geäst

Naturfarbe und dargestellter Farbe war die Menge an Wasser, die verwendet wurde, um die Farben aufzuhellen oder abzudunkeln. Durch das Mischen und Auftragen der Farbe war es nicht nur möglich, den Entstehungsprozess der Farbe und ihre Wirkung nachvollziehen, sondern auch zu erkennen, wie durch eine gezielte Farbgestaltung Räumlichkeit erzeugt werden kann. Abbildung 59 veranschaulicht den Versuch, das Nachmischen – der Vorlage entsprechend – zu systematisieren, indem die Farbtöne vom Bildgegenstand gelöst und in ein tiefenräumliches Verhältnis zueinander gesetzt wurden.

Im Zuge der fotografischen Erkundung zu Beginn entstanden zudem weitere, beiläufig aufgenommene Bilder. Diese zeigen sich überlagerndes Geäst und lassen formale Aspekte besonders hervortreten (Abb. 60a-c). Durch den ganzheitlich-leiblichen Nachvollzug des Wachstumsprinzips im Rahmen des Naturstudiums wurde deutlich, dass es für die unsichtbaren Gesetzmäßigkeiten formale Entsprechungen gibt, die in den Fotografien verstärkt zum Ausdruck kommen. Im Gegensatz zu den eingangs präsentierten Aufnahmen, die den Baum in seiner äußeren Erscheinung vollständig erfassen, zeigen die Fotografien ausschnitthaft sich überschneidende, lineare Aststrukturen sowie dadurch

entstandene flächenhafte Zwischenräume. Diese aus den Wachstumsprozessen resultierende Konstellation von dicken und dünnen Linien sowie kleinen und großen Flächen verweist nicht nur auf das äußere Erscheinungsbild des Geästs, sondern lässt – indem sie unterschiedliche „Stadien" des Werdens bildhaft hervorhebt – implizit auch die zugrundeliegenden, lebendigen Zusammenhänge und Bildungsgesetze der Natur sichtbar werden. Neben der Dynamik und Struktur der Äste waren vor allem auch formal-ästhetische Gründe für die Aufnahmen ausschlaggebend: Im ersten Bild (Abb. 60a) erstreckt sich das Geäst kleinteilig, nahezu wie eine dichte All-Over-Struktur, über das gesamte Bildfeld. Dabei entsteht ein unregelmäßiges Muster, das den Blick auf den Hintergrund (Himmel) nur stellenweise freigibt. Im zweiten Bild (Abb. 60b) lockern sich die (Ast-)Strukturen zunehmend auf, wodurch die Komposition „luftiger" und durchlässiger wirkt. Durch die Überschneidungen der Äste entstehen Knotenpunkte, die die Wahrnehmung gezielt lenken. Dabei tendiert die Wahrnehmung dazu, die kräftigen schwarzen Linien als Figur wahrzunehmen (Abb. 60c). Das feingliedrige, kleinteilige Geäst rückt in den Hintergrund und wird zum Bestandteil größerer Flächen, wodurch seine ursprüngliche Funktion und Bedeutung relativiert werden. Innerhalb der Komposition entstehen dadurch kleinere und größere Flächen, die in ihrem organischen Form- und Flächencharakter zwar Ähnlichkeiten aufweisen, sich jedoch deutlich in Größe und Ausrichtung unterscheiden. Die Hauptlinien erzeugen dabei einige schmale, spitz zulaufende sowie langgezogene Flächenformen, die von den größeren, dominanten, weniger spitzwinkligen Flächen umgeben sind. Dieser Gegensatz trägt einerseits zur Spannung im Bild bei, andererseits entsteht ein harmonisches Gesamtgefüge, das die organische Wachstumsdynamik des Geästs auf formaler Ebene vermittelt. Interessanterweise sind die hier besprochenen Fotografien (Abb. 60a-c) erst nach Abschluss des vorhergehenden Naturstudiums in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten, was mit den, im Gestaltungsprozess erworbenen und erweiterten Wahrnehmung- und Vorstellungstrukturen zusammenhängen kann.

Der nächste Arbeitsschritt bestand in dem experimentellen Versuch, die mit dem Gegenstand verbundenen Qualitäten von Linien und Formen malerisch zu erfassen (Abb. 61a-d). Dazu wurden Schwarz-Weiß-Kopien ausgewählter fotografischer Vorlagen mit schwarzer und weißer Acrylfarbe überarbeitet (Abb. 61a/b/d). Während in den ersten beiden Pinselzeichnungen (Abb. 61a/b) die Figur bzw. der Baum mit seinem Geäst betont wird, löst sich in Abb. 65d die Unterscheidung zwischen Figur und Grund zunehmend auf, wodurch eine stärker abstrahierte Bildwirkung entsteht. Um die organisch anmutenden Flächen der fotografischen Vorlage (Abb. 61c) hervorzuheben und der

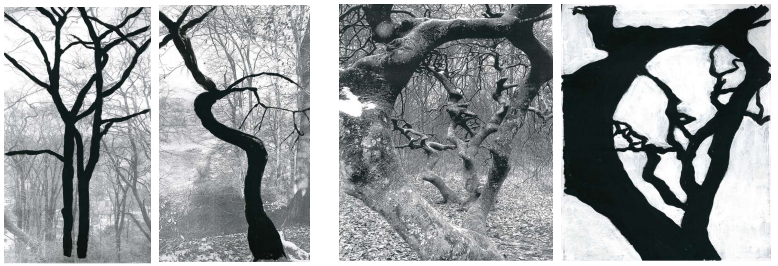


Abb. 61a-d) Ergebnisse der Selbststudie: Malerisches Erfassen von Linien- und Formqualitäten

zuvor definierten gestalterischen Intention gerecht zu werden, wurden unwesentliche Linien und Äste hier gezielt weggelassen oder übermalt. Die Entscheidung, welche Linien und Flächen für den Bildausdruck wesentlich sind, ergab sich zum einen aus dem Anspruch, die charakteristischen inneren und äußeren Merkmale des Baumes zu erfassen, zum anderen wiederum aus der formalen Logik des Bildes. So wurden dicke Linien durch mehrere dünne Linien ergänzt, wodurch gleichzeitig Negativformen entstanden, die zu einer komplexen Wechselwirkung von Figur und Grund beigetragen und den Bildausdruck beeinflusst haben.

2. Didaktische Konsequenzen

Zeichnerisches Naturstudium – Analyse äußerer Formmerkmale: Die Selbststudie hat gezeigt, dass das analytische Naturstudium (nach Tritten) einen gewinnbringenden Ansatz für die Praxis des ungegenständlichen Malens darstellt. Auch im Kunstunterricht könnten ähnliche Aufgaben – bspw. die fotografische und zeichnerische Erkundung eines bestimmten Naturphänomens – dazu beitragen, sachbezogene Erkenntnisprozesse anzuregen. Dazu müssen die entsprechenden technischen und materiellen Rahmenbedingungen gegeben sein. Besonders beim zeichnerischen Naturstudium sollte darauf geachtet werden, verschiedene Materialien (Bleistifte verschiedener Härtegrade, Kohle, Kreide etc.) zur Verfügung zu stellen. Während harte Bleistifte dabei helfen, kleinste Details und feingliedrige Strukturen präzise zu erfassen, unterstützen weiche Bleistifte oder Kohle das Herausarbeiten grober Formen und Flächen. Künstlerische Naturstudien – etwa von Albrecht Dürer, Maria Sibylla Merian, Ernst Haeckel oder Paul Klee – sowie Vorzeichnungen der Lehrperson könnten die Vorstellungs- und Darstellungsfähigkeit fördern und Lernende dazu anregen, eigenen Darstellungslösungen zu entwickeln. Zudem ließe sich veranschaulichen, wie Abstraktionsprozesse durch

Isolation und Vergrößerung charakteristische Merkmale sichtbar gemacht und zeichnerisch hervorgehoben werden können.

Farbstudien – Farbe wahrnehmen, vorstellen und darstellen: Farbstudien in Form von Farbauszügen, die durch Nachmischen der Naturfarben oder von fotografischen Vorlagen entstehen, würden darüber hinaus dazu beitragen, die Farbwahrnehmung, -vorstellung und -darstellung zu erweitern. Durch das sukzessive Lösen der Farbe vom Gegenstand könnten sich Lernende der gegenstandsunabhängigen Wirkungsweisen bewusstwerden. Eine didaktische Möglichkeit, diesen Prozess anzuleiten, bestünde darin, Farbfelder – bspw. mithilfe eines Rahmens – gezielt zu fokussieren und diese anschließend nachzumischen. Abhängig von der Vorerfahrung der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Farbe müssten die einzelnen Teilhandlungen des Malens[1626] schrittweise durch gezielte didaktische Unterweisung (VWD-Hilfen) unterstützt werden.[1627] Dazu schlägt Gonser neben „[v]erbale[n], schriftliche[n], gestische[n] oder darstellerische[n] Inputs“[1628] unter anderem auch farbige Vergleichspunkte, Pfeile oder Zoomrahmen vor. Darüber hinaus könnten Anleitungen zum Nachmischen von Farben oder das eigene Vormachen bestimmter Malhandlungen (z.B. Farbauftrag) dazu eingesetzt werden, die Wahrnehmung der Lernenden zu lenken, bestehende (schematische) Farbvorstellungen zu überwinden und das Darstellen von Farbe zu erleichtern.[1629] Nach dem Mischen und Auftragen der Farbe sollten die isolierten Farbfelder hinsichtlich ihrer Wirkung analysiert und diskutiert werden, wobei der Bezug zum Gegenstand zentral ist, um rein subjektive Interpretationen zu vermeiden. Zu berücksichtigen ist außerdem, dass das Farberleben nicht nur vom Gegenstand, sondern ebenso von subjektiven, kulturellen und zeitlichen Faktoren beeinflusst wird. Daher müsste mit den Lernenden gemeinsam erörtert werden, wie die spezifischen Wirkungsweisen von Farben entstehen und inwiefern diese sich – trotz der Subjektivität der Farbe[1630] – verobjektivieren lassen.[1631] Angesichts ihrer Kontextabhängigkeit (Relationalität)[1632] ist es notwendig, einzelne Farbtöne nicht nur

[1626] Siehe Kapitel III.1.4
[1627] Vgl. Gonser (2018), S. 168ff.
[1628] Ebd., S. 169
[1629] Ebd.; „Mit für Schülerinnen und Schüler für den Unterricht, soll stets die Vorstellung von Farbe modifiziert werden […], die Wahrnehmung fokussiert und differenziert werden […], die Darstellung als Übersetzung von neuen Wahrnehmungs- und Vorstellungsleistungen ausdifferenziert werden […].“ (Ebd.)
[1630] Vgl. ebd., S. 48f.
[1631] Siehe Kapitel II.2
[1632] Siehe Kapitel II.2.2.3; Siehe auch Albers (1970) und Gonser (2018), S. 62ff.

isoliert, sondern stets in ihren Bezügen zur Natur und den sie umgebenden Gegenständen, Farben und Formen zu betrachten.

Ganzheitlich-leibliches Erfassen unoptischer Eindrücke: Um die unoptischen Eindrücke, das „Wie“ des Gewordenseins, zu erfassen und sich dem inhaltlichen Kernstück des ungegenständlichen Malvorhabens anzunähern, ist die ganzheitliche Wahrnehmung des Naturphänomens weiter anzuleiten. Das Ziel sollte darin bestehen, den eigenen Leib im bewegten Mitvollzug als Empfindungs- und Ausdrucksorgan zu entdecken, um den Lernenden auf diese Weise zu ermöglichen, sich gefühlsmäßig (innerlich) mit den Naturgesetzen zu verbinden und der Form, einen entsprechend lebendigen Ausdruck zu verleihen. Denkbar wäre es, das Naturphänomen nicht nur visuell, sondern ganzheitlich-leiblich (z.B. akustisch oder taktil) zu erkunden. Hierzu könnten – ähnlich wie bei dem eigenen Vorgehen – entweder „Bildzeichnungen“ angefertigt oder für die Kräfte der Natur körperliche Ausdrucksformen gefunden werden (z. B. durch leibliche Imitation fließenden Wassers mittels entsprechender Hand- und Armbewegungen). Unterstützend ließen sich ausgewählte Arbeiten von Leonardo da Vinci[1633] oder der zeitgenössischen Künstlerin Jorinde Voigt[1634] heranziehen, um das Sichtbarmachen unsichtbarer oder innerer Prozesse zu veranschaulichen und zu eigenen Skizzen zu gelangen. Diese Übungen würden dabei helfen, die „sinnlich erkennenden Weltbezüge“[1635] zu stärken, die „Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Bewegungspotentiale des eigenen Körpers“[1636] bewusst zu erleben und auf diese Weise ganzheitliche Vorstellungsschemata und Darstellungsformeln zu entwickeln. Wie Tritten betont, geht es hierbei um ein „visuell-emotionales Erfassen“[1637] des Gegenstandes, das dabei hilft, für biologische Tatsachen unmittelbar leibliche Entsprechungen (Imitationsbewegungen) zu finden, die mit der Bewegung einhergehende Empfindungen bewusst wahrzunehmen und diese in einen gestalterischen Ausdruck zu überführen.

Reflexion – Festigung und Erweiterung bereits erworbener Schemata: Im Rahmen der Selbststudie hat sich nach Fertigstellung der „Blindzeichnungen“ die erneute Betrachtung von Fotografien aus der Erkundungsphase als fruchtbar erwiesen. Hierbei wurde deutlich, dass durch das Naturstudium ein hermeneutischer Prozess angestoßen werden konnte, der neue Wahrnehmungs- und Vorstellungsstrukturen hervorbrachte und schließlich

[1633] Siehe Kapitel II.1.2, 1.2) Natur: Kräfte und Gesetzmäßigkeiten
[1634] Siehe Jorinde Voigt: Works (https://jorindevoigt.com/works/; letzter Zugriff: 09.06.2025)
[1635] Krautz (2014), S. 155
[1636] Penzel (2019), S. 250
[1637] Tritten (1972), S. 36

dazu geführt hat, in den visuellen Gegebenheiten der Natur auch die zugrundeliegenden unsichtbaren Gesetzmäßigkeiten zu erkennen bzw. vom äußeren Erscheinungsbild des Naturgegenstandes (Zweige und Äste) auf sein Inneres (den Wachstumsprozess) zu schließen. Der Kunstunterricht könnte diesen Prozess durch intersubjektive deiktische, verbale und gestische Verhandlungen über die bereits entstandenen Arbeiten der Schüler*innen unterstützen und so schrittweise dazu beitragen, vorhandene Vorstellungen zu festigen und/oder zu erweitern. Der Fokus sollte dabei von dem „Was" auf das „Wie" gelenkt werden, das heißt auf die Frage, wie sich die Naturgesetze mit den malerischen Mitteln imitieren lassen.

Malerische Annäherung an Flächen und Formen: Im Anschluss an die rezeptive Arbeit ließe sich eine weitere praktische Übung durchführen. Hierzu könnten ausgewählte Fotografien der Schüler*innen von der Lehrperson kopiert und als Schwarz-Weiß-Vorlage zur Verfügung gestellt werden. Während das Hauptaugenmerk der zuvor vorgeschlagenen Farbanalyse – unabhängig von Formfragen – auf dem differenzierten Erfassen der Farbigkeit des Naturphänomens lag, besteht die Herausforderung dieser Aufgabe vor allem darin, die für den bildnerischen Ausdruck notwendigen (wesenhaften) Flächen und Formen mit schwarzer und weißer Farbe hervorzuheben bzw. weniger relevante Elemente zu übermalen. Dabei müssen bewusste, wirkungsbezogene Gestaltungsentscheidungen getroffen werden. Um Überforderungen bei den Schüler*innen zu vermeiden, könnte im Sinne einer didaktischen Reduktion zunächst auf eine komplexe, farbige Gestaltung verzichtet werden. So hätten die Lernenden die Möglichkeit, sich auf die Wirkungsweisen der Flächen und Formen zu konzentrieren und gleichzeitig zu entdecken, welche Eigenschaften die Acrylfarbe besitzt und welche Werkzeuge sowie Farbauftragsweisen sich für den jeweiligen Bildausdruck eignen.

4.3 Kunstrezeption und Grundlagen der Gestaltung

1. Analyse des Gestaltungsprozesses

Der Baum in der Kunst: Um die einzelnen aus der Natur eliminierten Elemente nun zu einem anspruchsvollen Bildganzen zu verbinden und gleichzeitig eine Vorstellung davon zu entwickeln, welche Darstellungsformeln sich für das Bildvorhaben eignen, wurden

verschiedene Baumdarstellungen in der Kunst[1638] genauer untersucht. Im Rahmen dieses Rechercheprozesses, durch den eine Verbindung zwischen der kulturell-historischen Bildwelt und der eigenen Lebenswelt herstellt werden konnte, wurde nicht nur der überzeitliche Sinn der Auseinandersetzung mit dem Naturgegenstand deutlich, sondern auch ein verstehender Nachvollzug künstlerischer Darstellungsabsichten und Darstellungsweisen angeregt, der einen Beitrag zur Bildung der Imagination leistete.



Abb. 62a/b) Claire Cansick: Familiar Trail, 2017, Öl auf Holz, 96 x 66 cm / Detailansicht

Familiar Trail von Claire Cansick (Abb. 62a) zeigt eine atmosphärisch anmutende Waldlandschaft mit einem zentralperspektivisch zulaufenden Weg, der den Blick des*der Rezipient*in lenkt und ihn zu den nach oben aufragenden Baumstämmen führt. Diese erstrecken sich vertikal über zwei Drittel der Bildfläche und werden am oberen Bildrand angeschnitten. Während der Mittelgrund durch gestaffelte, sich gegenseitig überlagernde Baumstämme als dicht bewaldet erscheint, öffnet sich im oberen Drittel des Bildes der Blick auf filigranes Geäst, das sich vom Himmel im Hintergrund abhebt. Die Darstellungsformeln für die Waldlandschaft beschränken sich auf stark abstrahierte Elemente, in landschaftstypischer Anordnung. Die Farbpalette ist auf eine differenzierte Auswahl an Grün- und Brauntönen reduziert, die einer natürlichen Farbgebung entsprechen und sowohl zur atmosphärischen Wirkung als auch zur Tiefenräumlichkeit beitragen. Durch das Zusammenspiel von nebeneinandergesetzten Farben und Flächen werden gegenständliche Formen – etwa Sträucher, Bäume, Äste oder der Weg –

[1638] Siehe bspw. Stella Rollig/Miroslav Hal'ák: Grow. Der Baum in der Kunst. Köln 2022; Siehe auch Angus Hyland/Kendra Wilson: Bäume in der Kunst. Köln 2021

definiert. Zwischen diesen Farbflächen befinden sich silhouettenartige, diffus erscheinende Aststrukturen, die nur in ihrer relationalen Einbettung innerhalb des Gesamtgefüges als solche identifizierbar sind. Wird hingegen ein Bildausschnitt isoliert betrachtet und Farben und Formen aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang gelöst (Abb. 62b), entsteht ein ungegenständliches Bild. Der Gegenstandsbezug entfällt, wodurch die Farben und Formen eigenständig ihre Wirkung entfalten. Organisch anmutende Flächenformen in vertikaler Ausrichtung und naturhaften Farbtönen dominieren weiterhin die Bildfläche. Diese bilden einen spannungsvollen Kontrast zu den unregelmäßig verteilten, kleinteiligen und durchlässigen Binnenformen und -strukturen, die nun vermehrt in den Vordergrund rücken und – indem sie den Blick des Betrachters lenken – Bewegungsimpulse erzeugen. Die zuvor eindeutige Raumwirkung geht verloren. Das optische Vor- und Zurücktreten der Flächen führt zu einem lebendigen Bildeindruck, der durch die Formcharaktere und die Farbwahl, ihre Abstufungen und Kontraste, zusätzlich verstärkt wird. Damit bietet Familiar Trail ein exemplarisches Beispiel für die malerische Übersetzung einer Naturerfahrung, die neben den äußeren Formmerkmalen auch die schaffenden Prinzipien der Natur (scheinbar beiläufig) künstlerisch adaptiert und dabei geholfen hat, eine fundierte Vorstellung von den darstellerischen Möglichkeiten für das eigene Gestaltungsvorhaben zu entwickeln.

Faszination Komposition – Grundlagen der Gestaltung: Um die wachstumsanalogen Strukturen, Farben und Formen zu einer ungegenständlichen Bildkomposition zu verbinden, wurden im Anschluss ausgewählte Gestaltungsübungen aus dem Werkbuch *Faszination Komposition*[1639] von Béatrice Cron, Professorin für Malerei an der Alanus Hochschule und der freischaffenden Künstlerin Karen Betty Tobias durchgeführt. Der Zielvorstellung der Autorinnen entsprechend, sollten die Übungen dabei helfen, die Wahrnehmung zu schulen, ein Grundgefühl für kompositorische Zusammenhänge zu entwickeln, die Wirkungsweisen einzelner Gestaltungselemente verstehend nachzuvollziehen und diese begründet einzusetzen.[1640] Das gelingt den Autorinnen mit Hilfe der Übungen erstaunlich gut, da sie die grundsätzliche Relationalität von Gestaltung berücksichtigen. Die Übungen steigern sich zunehmend in ihrer Komplexität. Nach einer Einführung in die Grundlagen der Fläche, des Formats und der einzelnen Grundformen

[1639] Cron/Tobias (2016a)
[1640] Béatrice Cron/Karen Betty Tobias: Einleitung. Zur Intention des Buches und über seine Autorinnen. In: Cron, Béatrice/Tobias, Karen Betty (Hrsg.): Faszination Komposition. Grundelemente der Komposition im bildnerischen Bereich. Ein Werkbuch. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 2016b, S. 14-16

wird sukzessive zur räumlichen Gestaltung übergeleitet, die schließlich in der Entwicklung einer Flächenkomposition mündet.

(1) *Flächenkomposition – analytische und synthetische Methode:* In der ersten Übung stand die Erprobung unterschiedlicher Methoden des Flächenaufbaus – die analytische und die synthetische Methode – im Vordergrund (Abb. 63a-c). Innerhalb eines gewählten Formats sollte eine Fläche als gestalterischer Ausgangspunkt bestimmt und um weitere Flächen ergänzt werden (analytische Methode, Abb. 63a) Bei der synthetischen Methode wurde eine aus dem Negativ-Raum herausgearbeitete große Fläche als Ausgangsbasis gewählt und unter Berücksichtigung ihrer Gesamterscheinung in kleinere Bildeinheiten unterteilt. Das Ziel bestand darin, den Formcharakter der jeweiligen Ausgangsfläche zu bewahren und zu einer insgesamt ausgeglichenen Komposition zu gelangen.[1641] (Abb. 63b)



Abb. 63a-c) Ergebnisse der Selbststudie: Flächenkomposition – Analytische und synthetische Methode; Flächengliederung mit bestimmten Vorgaben (rhythmisch/aufsteigend)

(2) *Flächengliederung:* Anschließend wurde eine synthetisch entstandene Fläche nach einer selbst gewählten Gestaltungsprämisse (in diesem Fall „rhythmisch/aufsteigend") weiter gegliedert, um die Sensibilität für die Ordnungsprinzipien einer Komposition zu steigern und die Prinzipien der Flächengestaltung gezielt anzuwenden (Abb. 63c).[1642] Die Reduktion der Farbe auf lediglich einen Grauton half dabei, sich auf die Wirkung der Formelemente zu konzentrieren. Abb. 63c zeigt eine unregelmäßige Anordnung weißer Flächenformen, die sich in unterschiedlichen Abständen und Ausrichtungen über die gesamte Bildfläche verteilen. Die Anordnung verleiht der Komposition eine dynamische, freie und lebendige Wirkung, die durch die verschiedenen Formcharaktere zusätzlich verstärkt wird. Während die zentrale

[1641] Vgl. Cron/Tobias (2016a), S. 108
[1642] Vgl. ebd., S. 108-113

weiße Form an der unteren Blattkante – den Gesetzen der Schwerkraft entsprechend – schwer und gefestigt anmutet, erscheinen die kleineren nach oben oder zu den Seiten strebenden Formen in ihrem Gewicht deutlich leichter und dadurch frei im Raum zu schweben. Auch wenn sich die weißen Flächen physisch nicht berühren, werden sie durch ihre Formähnlichkeiten, die wiederkehrenden Proportionen und die richtungsbezogenen Bewegungsimpulse visuell miteinander verbunden. Durch die Nähe mancher Formen entstehen zwei imaginative Linien, die sich spannungsvoll ergänzen: Während die senkrecht angeordneten Elemente – besonders durch die Verjüngung der Flächenformen sowie die nach oben gerichtete, dreieckige Form auf der Höhe des Goldenen Schnitts an der oberen Blattkante – eine aufstrebende Bewegung suggerieren, lässt sich auch auf horizontaler Ebene eine Verbindung der weißen Flächen erkennen, die zwischen beiden Linien vermittelt und durch die Anschnitte der Formen an der rechten und linken Blattkante eine Fortsetzung über den Bildrand hinaus andeutet.

(3) *Flächenkomposition und Variation:* Den methodischen Vorgaben der Autorinnen entsprechend wurde die bereits gegliederte Bildfläche in einem weiteren Schritt durch gezieltes Hinzufügen und Weglassen von Linien, Flächen, Hell-Dunkel-Abstufungen und Schraffuren bearbeitet, um den Kompositionsaufbau zu „verwesentlichen".[1643] Die verschiedenen Bildlösungen (Abb. 64) zeigen deutlich, wie durch unterschiedliche Akzentuierungen formale Zusammenhänge herausgearbeitet und visuelle Zentren innerhalb der Gesamtkomposition bestimmt wurden. Neben dem Zusammenspiel der Formen tragen auch die linearen Strukturen, ebenso wie die Farbe und ihre Textur, maßgeblich zur Modifikation der Bildwirkung bei. Durch das visuelle Vor- und Zurücktreten heller und dunkler Bereiche, Überschneidungen und Transparenzen entstehen unterschiedliche, teils ineinander übergehende Raumebenen, die das Wahrnehmungsverhalten des*der Betrachters*Betrachterin herausfordern und dazu führen, dass die Komposition als „interessant" oder „spannend" empfunden wird.

[1643] Vgl. Cron/Tobias (2016a), S. 114-117, S. 126

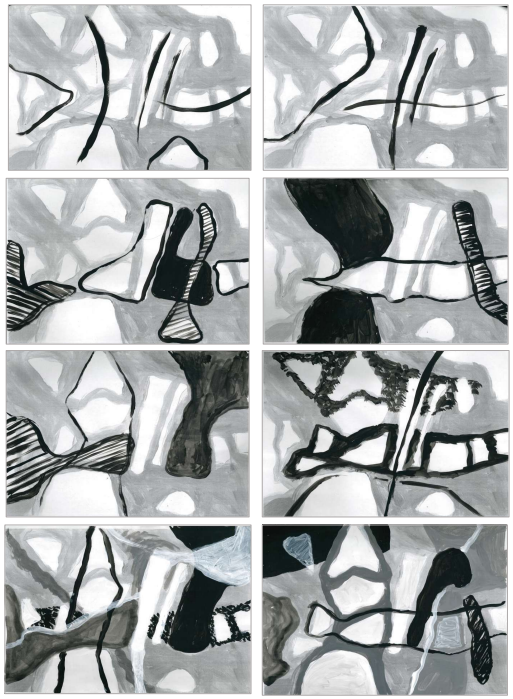


Abb. 64) Ergebnisse der Selbststudie: Flächenkomposition – Variation des Kompositionsaufbaus durch verschiedene Grau-Schwarz-Weiß-Stufen und Linien

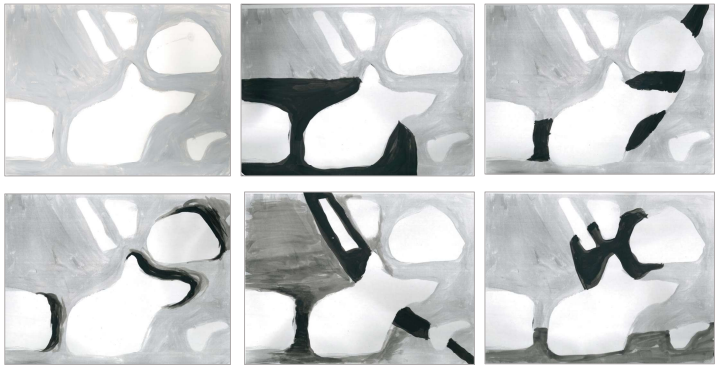


Abb. 65a-f) Ergebnisse der Selbststudie: Flächenkomposition – Flächengliederung und Hintergrund (von links oben nach rechts unten)

(4) *Flächenkomposition und Hintergrund:* Die nächste Übung zielte darauf ab, eine bereits gegliederte Bildfläche durch zusätzliche Hintergrundflächen so zu erweitern, dass der Vordergrund unterschiedlich gewichtet wird und eine gestalterische Verbindung zwischen einzelnen Flächenformen entsteht.[1644] Abhängig von der Positionierung der schwarzen und grauen Flächen sowie dem Zusammenspiel mit anderen Elementen zeigt sich in Abbildung 65a-f, wie die schwarze Fläche einmal mehr in den Vordergrund (Abb. 65b), ein anderes Mal in den Hintergrund tritt (Abb. 65f). Während das Auge die schwarze Fläche in Abb. 65b aufgrund ihrer Platzierung an der unteren Blattkante – den natürlichen Wahrnehmungsgewohnheiten entsprechend – als Figur wahrnimmt und diese dadurch hervortritt, erscheint sie in Abb. 65f als Bestandteil des Hintergrundes, der durch die angedeutete graue Grund- bzw. Standlinie suggeriert wird. Darüber hinaus tragen die schwarzen Akzente und Verläufe in Abbildung 65d gezielt dazu bei, eine bestimmte Bewegungsrichtung – hier nach unten links fliehend – anzudeuten.

(5) *Lineare Interpretation einer Fläche:* Im Rahmen der Erprobung wurde bereits deutlich, dass jede Fläche einen bestimmten Charakter besitzt. Eine weitere Übung bestand darin, diesen Ausdruckscharakter selbst angelegter Flächen zu erfassen und ihn durch ergänzende Linien gestalterisch zu interpretieren. (Abb. 66a-c).[1645]



Abb. 66a-c) Ergebnisse der Selbststudie: Linie und Fläche – Charakterisierung einer Fläche durch die Linie

Die Linien-Kompositionen (Abb. 66a/b) versuchen, die spezifischen Eigenschaften der Fläche hervorzuheben oder ihrer Dynamik gezielt entgegenzuwirken. Während in Abb. 66a die organische Form der Außenbegrenzung durch runde, parallel angelegte Linien zum Teil aufgegriffen wird, werden den Rundungen in Abb. 66b spitz zulaufende Linien entgegengesetzt. Auch die konvexen und konkaven Formen finden hier eine Ausdeutung. In Abbildung 66c dienen mehrere einander zugewandte

[1644] Vgl. Cron/Tobias (2016a), S. 118-121
[1645] Vgl. ebd., S. 134-139

Flächen als Ausgangspunkt der linearen Charakterisierung. Die Linienführung orientiert sich hier eng am formalen Charakter der jeweiligen Flächen, macht die Beziehungen zwischen ihnen visuell nachvollziehbar und integriert zugleich den sie umgebenden Raum aktiv in die Gestaltung.[1646]

(6) *Linie, Fläche und Raum:* Abbildung 67a-d zeigt den Versuch, eine frei entwickelte Linie durch gezielte gestalterische Eingriffe zu akzentuieren und durch das Hinzufügen zusätzlicher (Hintergrund-)Flächen zu einer räumlich wirksamen Komposition zu erweitern:[1647]



Abb. 67a-d) Ergebnisse der Selbststudie: Line, Fläche und Raum

In Abbildung 67a wurden bestimmte Segmente der hellgrauen Linie durch dunkelgraue Akzentuierungen hervorgehoben. Das Ergänzen schwarzer Flächen half dabei, einen Tiefeneindruck zu erzeugen und die Komposition zu spezifizieren. Der zweite Versuch (Abb. 67b) zeigt ein ähnliches Vorgehen, unterscheidet sich jedoch durch das Vermeiden starker Kontraste von Abbildung 67a. In Abbildung 67c liegt der Fokus auf der „Weißgestaltung". Die weiße Fläche des Hintergrundes wird hier durch das Setzen grauer und schwarzer Flächen erfasst, was zur Strukturierung der weißen Negativform beiträgt dazu führt, dass diese als gleichwertiger Bestandteil der Komposition wahrgenommen wird. Die Umsetzung in Abbildung 67d entstand durch das gezielte Platzieren grauer Flächen als Begleitung der frei erfundenen Linie. Durch die kontrastreiche Kombination weißer, grauer und schwarzer Flächen

[1646] Weiterführende Übungen, die den Ausdruckschakter der Linie in den Blick nehmen, bestehen nach Cron und Tobias etwa darin, Geräusche oder Laute mit der Linie umzusetzen oder – ausgehend von inhaltlich gebundenen Themen sowie Empfindungen – zu einer linearen Gestaltung zu gelangen. (Vgl. Cron/Tobias (2016a), S. 134-139) Da das Hauptaugenmerk in Bezug auf das geplante Bildvorhaben vor allem darin bestand, zu einer stimmigen Komposition zu gelangen, wurde auf die Umsetzung der hier genannten Übungen an dieser Stelle bewusst verzichtet.
[1647] Vgl. ebd., S. 144-147

konnte eine ausgewogene Komposition entwickelt werden. Die nachträglich integrierte farbige Linie dient einerseits der präziseren Charakterisierung der Flächenformen und damit der Formkontraste im Bild, andererseits fungiert sie – als einziges farbiges Element – als spannungserzeugender Akzent innerhalb des ansonsten monochromen Bildgefüges.



Abb. 68a/b) Ergebnisse der Selbststudie: Negativ-Positiv-Gestaltung I

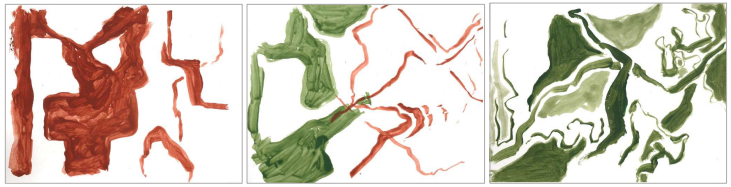


Abb. 69a-c) Ergebnisse der Selbststudie: Negativ-Positiv-Gestaltung II

(7) *Negativ-Positiv-Gestaltung*: Eine abschließende Übungsreihe (Abb. 68/69) verfolgte das Ziel, den gestalterischen Fokus nicht ausschließlich auf die entstehende positive Form zu richten, sondern gleichermaßen ihre Umgebung – die sogenannte Negativgestaltung – bewusst wahrzunehmen und gestalterisch zu reflektieren:[1648] Ausgangspunkt der Negativ-Positiv-Gestaltung war die Entwicklung einer linearen Struktur, die das Bildformat in zwei Hälften teilt. Durch die Ergänzung dunkler Flächen sollten die weißen Flächen so zu akzentuiert werden, dass sie optisch hervortreten. In Abb. 68a wurde die ursprüngliche Linie der rechten Hälfte vollständig in die Fläche integriert. In der linken Hälfte lässt sich eine gestische Fortsetzung der zuvor gesetzten Linie erkennen, wodurch eine kompositorische Einheit – ein ausgewogenes Verhältnis zwischen hellen und dunklen Bereichen – entsteht. Im zweiten Versuch (Abb.68b) wurde die initiale Linienkonfiguration (links) durch eine flächige Negativgestaltung (rechts) gespiegelt, wobei eine wesentliche

[1648] Vgl. Cron/Tobias (2016a), S. 156-161

Herausforderung in der Umstellung der Wahrnehmung bzw. darin bestand, das klassische Figur-Grund-Prinzip[1649] zu überwinden. Dieser Perspektivwechsel führte zu neuen gestalterischen Impulsen, die die Vorstellung von Raum und Fläche erweiterten. Die folgenden drei Bearbeitungsvarianten (Abb. 69a-c) zeigen a) eine Negativgestaltung (links), der eine korrespondierende, gestisch verwandte Linie in der gegenüberliegenden Hälfte zugeordnet ist, b) eine Negativgestaltung (rechts), der ein freies, eigenständiges Linienspiel gegenübersteht und c) ein freies Linien- und Flächenspiel, das die ursprüngliche Teilung durch die Linie formal auflöst.

Fazit: Insgesamt hatten die Übungen einen hohen reflexiven Charakter. Durch den aktiven, prozessualen Umgang mit Flächen, Formen und Linien war es möglich, ein vertieftes Verständnis für die Wirkungsweisen der einzelnen Elemente sowie ihrer kompositionellen Zusammenhänge zu entwickeln und einen Bildausdruck durch gezielte Variation der gestalterischen Mittel zu verändern. Auf diese Weise entwickelten sich ungegenständliche Wahrnehmungsstrukturen und Schemata, auf die bei der finalen Umsetzung des Gestaltungsvorhabens zurückgegriffen werden konnte.

2. Didaktische Konsequenzen

Um von den wesenhaften Merkmalen des Naturgegenstandes zum ungegenständlichen Bild zu gelangen, d.h. die bisher analysierten, aus dem Naturzusammenhang gelösten Farben und Formen in einen ungegenständlichen Bildzusammenhang (Komposition) zu überführen, bedarf es ungegenständlicher Gestaltungsschemata und malerischer Formeln, die dabei helfen, Farben und Formen gemäß der antizipierten Wirkung zu verbinden. Vorbilder aus der Kunst (imitatio auctoris[1650]) und Übungen zu den Grundlagen der Gestaltung sowie zur handwerklich-technischen Umsetzung könnten im Kunstunterricht dazu beitragen, die für das ungegenstdändliche Malen erforderlichen imaginativen und darstellerischen Fähigkeiten gezielt zu unterstützen:

Vorstellungen entwickeln – Vorbilder aus der Kunst (imitatio auctoris): „Kunstpädagogisches Lernen vollzieht sich im mimetischen Bezug auf Vorbilder."[1651] Neben den sichtbaren Erscheinungen der Natur (imitatio naturae) gehören dazu auch personale und künstlerische Vorbilder (imitatio auctoris), die zur Bildung der Imagination einen Beitrag

[1649] Vgl. Goldstein (2008), S. 113f.
[1650] Vgl. Krautz/Sowa (2017), S. 8ff.
[1651] Ebd., S. 5

leisten.[1652] Sie helfen dabei, eigene (inhaltliche und formale) Ideen zur Realisierung eines Bildvorhabens zu entwickeln, weshalb Hubert Sowa die imitatio auctoris auch als „Schlüssel" zur imitatio naturae beschreibt.[1653] Auch wenn, wie Klee und Pfennig behaupten, die Natur als Impulsgeber und Lehrmeister angesehen werden kann, ist es für Schüler*innen zwingend notwendig, die Natur zunächst „durch die Brille der Kunst zu sehen."[1654] Schließlich verlangt die (ungegenständliche) Übersetzung einer Naturerfahrung gegenstandsspezifische Darstellungsformeln, die sich nicht von selbst entwickeln, sondern in Bezug zur kulturellen Tradition des Malens erlernt werden müssen.

Während der Inhalt des Unterrichtsvorhabens durch die Aufgabe, die Kräfte und Gesetzmäßigkeiten der Natur in einen ungegenständlichen Bildzusammenhang zu überführen, bereits vorgeben ist und im Zuge der Hinführung konkretisiert werden kann, könnten weitere künstlerische Vorbilder nun herangezogen werden, um den Lernenden ungegenständliche Gestaltungsweisen und technische Umsetzungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Um einen verstehenden Nachvollzug ebendieser zu ermöglichen, sollte der Bezug zum Inhalt – dem jeweiligen Naturphänomen – jedoch stets berücksichtigt werden. „Inhaltsleere, rein formal-abstrakte Farbgespräche („Wie sind denn die Farben in dem Bild?" „Welche Stimmung herrscht hier?" usw.) verlieren sich" wie Gonser richtig bemerkt, „schnell in einem orientierungslosen, vorstellungsleeren Raum."[1655] Einzelne gestalterische (z. B. Farbe, Form und Komposition) sowie handwerklich-technische (z. B. Techniken des Farbauftrags) Aspekte könnten durch Zeigen, Sprechen und gemeinsames Nachdenken systematisch erschlossen werden.[1656] Ungeklärt bleibt an dieser Stelle jedoch, wie das imaginativ Ausgehandelte nun darstellerisch übersetzt werden kann. Aus diesem Grund müssten Übungen konzipiert und mimetische Prozesse initiiert werden, die die (begriffliche) Vorstellung um motorische, handwerkliche und gestalterische Handlungskonzepte erweitern und zu einem ungegenständlichen Malen-Können beitragen.[1657]

[1652] Vgl. Krautz/Sowa (2017), S. 8ff.
[1653] Vgl. Hubert Sowa: Vorstellungsbildung durch Kopieren. In: „Mimesis" IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 4/2017b, S. 49-69, hier S. 50
[1654] Ebd., S. 50
[1655] Gonser (2018), S. 152f.
[1656] Zum Sprechen über Farbe vgl. ebd., S. 152-154
[1657] Vgl. ebd., S. 160ff.

Vermittlung gestalterischer Grundlagen: Die Formulierung einer ungegenständlichen Bildaussage setzt eine bewusste Auswahl von Farben und Formen voraus, die anschließend in einen kompositorischen Zusammenhang gebracht werden müssen. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass praktische Übungen zu den Grundlagen der Gestaltung – sofern sie den zum Verständnis notwendigen Weltbezug berücksichtigen – auch im Kunstunterricht dazu beitragen können, ein Gespür für die Wirkungsweisen ungegenständlicher Elemente zu entwickeln.

Mit *Die Sprache der Bilder*[1658] zielt der Schweizer Kunstpädagoge und Gestaltungslehrer Guschti Meyer darauf ab, einen Beitrag zum Verstehen einer allgemeinen, kontextunabhängigen Bildsprache zu leisten. Um die Ausdrucksmöglichkeiten von Farbe und Form nachvollziehbar zu machen, werden die einzelnen Gestaltungselemente in Bezug zu konkreten Natur- und Kunstgegenständen gesetzt und anhand von zahlreichen Bildbeispielen untersucht. Eine Besonderheit seiner Arbeit besteht darin, dass es Meyer auf diese Weise gelingt, einen Zusammenhang zwischen den bildnerischen Mitteln und ihrer (Bild-)Aussage bzw. Bedeutung herzustellen, was sein Lehrwerk anschaulich und unterrichtstauglich macht. Allerdings fehlt es an praktischen Übungen, die dabei helfen, das theoretische Wissen in ein gestalterisches Können zu überführen.

Durch praktische Übungen – beispielsweise zu den Kompositionsprinzipien[1659] – bekämen die Schüler*innen die Möglichkeit, die Gestaltungsmittel bewusst wahrzunehmen, unterschiedliche Gestaltungsansätze zu erproben und die Wirkung von Farbe und Form zu reflektieren. Dadurch könnten flexible Vorstellungsschemata und gestalterische Formeln aufgebaut werden, die dabei helfen, auf die unsichtbaren Erfahrungsformen der Wirklichkeit gestalterisch zu antworten und zu einer aussagekräftigen Komposition zu gelangen. Im Rahmen des Selbstversuchs wurde problemorientiert auf eine gezielte Auswahl gestalterischer Übungen zu Linie, Fläche und Komposition zurückgegriffen. Je nach Bedarf könnten im Kunstunterricht unterschiedliche gestalterische Schwerpunkte gesetzt werden. Allerdings sollte im Sinne einer didaktischen Reduktion lediglich auf jene Gestaltungsfragen eingegangen werden, die für die Umsetzung der Aufgabe erforderlich sind. Die Farbgestaltung wird von Cron und Tobias nicht thematisiert. In Anbetracht der bereits durchgeführten Farbstudien sollte dies jedoch kein Hindernis für das Unterrichtsvorhaben darstellen. Allerdings wäre es

[1658] Guschti Meyer: Sprache der Bilder. Kunst verstehen. Form, Farbe, Komposition. 2. Aufl. Leipzig 2013
[1659] Vgl. Cron/Tobias (2016a)

durchaus möglich, die Übungen zu Linie, Form, Fläche und Komposition um Aspekte des farbigen Gestaltens zu erweitern.

Vermittlung handwerklich-technischer Grundlagen: Nun wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Übersetzung von der Imagination in die Darstellung neben gestalterischen Fähigkeiten auch handwerklich-technisches Wissen und Können verlangt, das gelehrt und gelernt werden muss. Nur wenn Farbe differenziert gemischt und aufgetragen werden kann, kann der Übersetzungsprozess eines Naturphänomens auch gelingen. Besonders das ungegenständliche Malen umfasst eine Vielzahl an handwerklich-technischen Umsetzungsmöglichkeiten, die den „Darstellungskonventionen, Erwartungen und Bedürfnissen einer Gesellschaft“[1660] entspringen und von der Lehrperson für den Kunstunterricht inhaltsspezifisch eingegrenzt werden müssten. Praktische Übungen oder das Vormachen durch die Lehrperson (Deixis) – etwa die richtige Haltung des Malwerkzeugs, die Variation von Druck und Geschwindigkeit oder die Dosierung der Farbe – ermöglichen eine gezielte Einführung in den Umgang mit Material und Technik.[1661] Dabei ist zu beachten, dass ein solches Können stets an den leiblichen Vollzug gebunden ist und damit niemals nur durch Theorie, sondern ausschließlich durch das eigene Tun der Lernenden, insbesondere durch leiblichen Nach- oder Mitvollzug (imitatio personae[1662]), angeeignet und verinnerlicht werden kann.[1663]

4.4 Synthese: Finale Umsetzung des Gestaltungsvorhabens

1. Analyse des Gestaltungsprozesses

Die Abbildungen 70b/d, 71c und 72a–c dokumentieren die finalen Ergebnisse, in denen zentrale Erkenntnisse aus der vorausgehenden Bildfindungsphase zusammengeführt und gestalterisch verdichtet wurden. Während sich die malerische Umsetzung in den Abbildungen 70 und 71 vorrangig an den Gestaltungsübungen nach Cron und Tobias[1664] orientiert, gehen die Bildlösungen in Abbildung 72 auf die Aufgabenimpulse Trittens[1665] zurück.

[1660] Gonser (2018), S. 19
[1661] Vgl. ebd.; Vgl. Krautz (2015), S. 12
[1662] Vgl. Krautz/Sowa (2017), S. 8ff.
[1663] Vgl. Gonser (2018), S. 19; Vgl. Krautz (2015), S. 12
[1664] Siehe Kapitel IV.4.3
[1665] Siehe Kapitel IV.4.1 und IV.4.2



Abb. 70a-c) Ergebnisse der Selbsterprobung: Fotografische Vorlage und Endergebnisse



Abb. 71a-c) Ergebnisse der Selbsterprobung: Fotografische Vorlage, Zwischenstand und Endergebnis



Abb. 72a-c) Ergebnisse der Selbsterprobung: Alternative Lösungsansätze ohne Bildvorlage

Ein Blick auf die verschiedenen Lösungsansätze zeigt Ähnlichkeiten im Gebrauch der formalen Elemente, was darauf zurückzuführen ist, dass sowohl die linearen Strukturen als auch die Flächen dem Naturvorbild – im Sinne der Abstraktion – entlehnt wurden.

Die Übersetzung der Kräfte und Gesetzmäßigkeiten der Natur in Abbildung 70b/c sowie Abbildung 71c basiert auf fotografischen Vorlagen (Abb. 70a und Ab. 71a). Hierbei handelt es sich um bewusst gewählte, kompositorisch ausgewogene Bildausschnitte, die neben der äußeren Form auch die unsichtbaren zugrundeliegenden Wachstumsprozesse erahnen lassen.[1666]

Um zu einer finalen Bildlösung zu gelangen, wurden in Abbildung 70b zunächst markante lineare Strukturen aus ihrem natürlichen Kontext gelöst (Abstraktion) und gemäß der

[1666] Siehe Kapitel IV.4.2

intendierten Bildaussage ins Malerische überführt. Die gezielte Verwendung natürlicher Farben, Formen und Strukturen sollte in Analogie zu den Wachstumsprozessen der Natur dazu beitragen, einen lebendigen Bildausdruck zu erzeugen. Gleichzeitig wurden die gestalterischen Elemente so komponiert, dass sich dicke und dünne Linien sowie die daraus resultierenden kleinen und großen Flächen der Zwischenräume spannungsvoll ergänzen (Konkretion). Darüber hinaus wurden einzelne, zunächst als Negativformen wahrgenommene Hintergrundbereiche durch eine naturhafte Farbgestaltung positiv hervorgehoben. Die formalen Aspekte rückten hierbei – ähnlich wie in Abb. 70c, in der die fotografische Vorlage vollständig übermalt wurde – in den Vordergrund.

In Abbildung 70c wird die Bildfläche durch ein dynamisches, aus der Vorlage hervorgegangenes lineares Gerüst segmentiert. Durch diese Teilung entstehen unregelmäßige Flächen, die sich einerseits klar voneinander abgrenzen, andererseits durch ihre Farbgestaltung – dem wiederholten Einsatz von Ocker und Beige – in Beziehung zueinander treten. Der Prozess der Bildfindung erforderte bewusste Entscheidungen hinsichtlich der Betonung und Auslassung spezifischer Linien und Flächen sowie der Auswahl und Differenzierung der Farbe. Diese gestalterischen Entscheidungen erfolgten im Einklang mit der imaginativ antizipierten Bildwirkung und der inneren Bildlogik. Durch die zuvor analysierten (künstlerischen) Vorbilder sowie die durchgeführten Vorübungen (analytisches und formales Naturstudium, Gestaltungsübungen) konnte neben direkten Anschauungsbezügen hierbei auch auf ungegenständliche Schemata zurückgegriffen werden, die sich im Verlauf des Malprozesses schrittweise konkretisierten und für die am Ende eine aussagekräftige, naturhafte Form gefunden wurde.

Abbildung 71b zeigt eine alternative Herangehensweise, bei der die Zwischenräume der Äste (Abb. 71a) zunächst als farbige Flächen auf die rechte Bildhälfte übertragen wurden. In einem dialogischen Kontrast zu diesen Flächen erfolgte anschließend die bewusste Positivgestaltung gespiegelter Aststrukturen in der linken Hälfte. Kontrastreiche Linien- und Flächenakzente unterschiedlicher Hell-Dunkel-Werte auf beiden Seiten unterstützten die kompositorische Ausgewogenheit und führen in Abbildung 71c zu einer kohärenten Gesamtstruktur, die trotz ihrer monochromen Farbigkeit – besonders durch den Charakter der Formen – organisch anmutet. Der Bezug zum Naturgegenstand bleibt hier allerdings weiterhin erkennbar.

Den Abbildungen 72a und 72b liegt jeweils eine Blindzeichnung[1667] zugrunde. Die Formen und ihre wechselseitigen Bezüge resultieren aus leiblich nachvollzogenen Wachstumsstrukturen, die durch die Synchronisation von Seh- und Handbewegung erfasst, d.h. ohne direkten Blick auf die Bildfläche auf das Papier übertragen und anschließend koloriert wurden. Die Momente des leiblichen Nachvollzugs bleiben dadurch sichtbar erhalten und eröffnen pathische Erfahrungsräume, die den Betrachtenden einen Mitvollzug der lebendigen Prozesse ermöglichen.[1668]

In Abbildung 72c wurde von den organischen Formen des Naturvorbildes erneut abstrahiert. Im Sinne der formalbetonten Naturstudien[1669] nach Tritten verlagerte sich der Wahrnehmungsfokus jedoch zunehmend vom gegenständlichen Motiv hin zur Form, die sich schrittweise als Antwort auf das Entstehende entwickelte (Konkretion). Obgleich das gestalterische Ziel weiterhin darin bestand, charakteristische Strukturelemente natürlicher Wuchsformen aufzugreifen, traten die sichtbaren Gegebenheiten sukzessive in den Hintergrund. Auf diese Weise entstand eine Bildkomposition, die spitze und runde Formen sowie kleine und große, positive und negative Flächen miteinander vereint. Der Kontrast zwischen den einzelnen Elementen wird durch gezielte Wiederholung von Farben und Formen relativiert. Gleichzeitig tragen die unregelmäßigen Wiederholungen zur Herstellung formaler und inhaltlicher Bezüge bei, wodurch die Komposition insgesamt als stimmig wahrgenommen wird. Besonders durch die Verbindung der naturhaften, aus den Farbstudien hervorgegangenen Farbigkeit mit den organisch geformten Flächen und linearen Strukturen entsteht ein lebendiger, dynamischer Bildausdruck, der Assoziationen an natürliche Wachstumsprozesse hervorruft.

Die von G. Tritten formulierte Annahme, die zentrale Herausforderung formalbetonter Naturstudien bestehe nicht allein im Sehen von Formen und Farben, sondern darin, diese empfindend und wertend zu erfassen[1670], lässt sich durch die vorliegenden Arbeiten bestätigen. Während in den Abbildungen 70b und 71c das Geäst des Ursprungsmotivs noch erkennbar bleibt, verselbstständigen sich Farbe und Form in den Abbildungen 70c und 72a-c zunehmend. Durch die gesteigerte Abstraktion wurde das bildnerisch-konkretisierende Denken gefordert: Um eine adäquate Auswahl und Anordnung der

[1667] Siehe Kapitel IV.4.1 und Kapitel IV.4.2
[1668] „Wir folgen Schwüngen, Abgrenzungen und Verläufen der Gesamtorganisation der Strukturen und Kontraste und werden gerade auch dadurch den besonderen Rhythmen und Dynamiken im Bild gewahr." (Frohoff (2019), S. 89)
[1669] Siehe Kapitel IV.4.1
[1670] Vgl. Tritten (1972), S. 144

gestalterischen Mittel zu treffen, mussten die Wahrnehmungs- und Wirkungsweisen der ungegenständlichen Elemente durchdrungen und gezielt in den Dienst der intendierten Bildaussage gestellt werden. Die getroffenen Gestaltungsentscheidungen folgten hier einer formalen Logik, die sich teilweise vollständig vom Naturvorbild gelöst, die Inhaltsfunktion der Form jedoch berücksichtigt hat. Auf diese Weise entstand ein neues, in sich stimmiges Bildgefüge jenseits der sichtbaren Gegenständlichkeit. Ähnlichkeitsbezüge, die sich auf die äußeren und inneren Strukturen und Gesetzmäßigkeiten der Natur beziehen, bleiben durch den Ausdrucksgehalt der Farben und Formen jedoch bestehen. Eine besondere Schwierigkeit bestand darin, auch ohne direkten Naturbezug eine kohärente Bildaussage zu formulieren. Dies war möglich, da sich die Vorstellung vom finalen Werk im Prozess schrittweise entwickelte und Farben sowie Formen so gewählt und eingesetzt wurden, dass sie mit der antizipierten Wirkung bzw. der inhaltlichen Intention übereinstimmten. Gerade dort, wo der Gegenstandsbezug kaum noch oder gar nicht mehr erkennbar ist, entfalten die bildnerischen Mittel eigenständig ihre Wirkung. Der Weltbezug wird dabei jedoch nicht aufgehoben. Vielmehr tragen die Gestaltungselemente dazu bei, das sichtbar zu machen, was jenseits des Sichtbaren liegt: Die lebendigen Prozesse des Wachstums finden hier eine malerische Entsprechung.

2. Didaktische Konsequenzen

Zur finalen Umsetzung der Hauptaufgabe – die Übersetzung der Kräfte und Gesetzmäßigkeiten der Natur – müssen die sinnlich wahrgenommenen und erlebten Aspekte der Umwelt in eine ungegenständliche, malerisch stimmige und nachvollziehbare Form überführt werden. Das bereits erworbene gestalterische und handwerklich-technische Wissen und Können soll bei der Umsetzung helfen. Außerdem können unterschiedliche Anschauungsbezüge – etwa eine fotografische Vorlage oder ein Naturvorbild – als Ausgangspunkt der Gestaltung herangezogen werden.

Arbeitsprozesse begleiten – Verhandeln von Sichtbarkeit: Die Umsetzung der Aufgabe erfordert ein sehendes Sehen (Gonser) sowie eine metareflexive Vergegenwärtigung der Gestaltungsentscheidungen, die während und zwischen den Arbeitsphasen durch gemeinsame Reflexionen und gezielte Fragestellungen – die den wirkungsbezogenen Einsatz von Farben und Formen betreffen – begleitet werden können. Produktive Reflexionssituationen, die zu einem bewussten Innehalten auffordern und dazu beitragen, die Wirkung des Gemalten kritisch zu überprüfen, sind daher gezielt in den

Kunstunterricht mit einzuplanen.[1671] Besonders beim ungegenständlichen Malen basieren viele gestalterische Entscheidungen auf intuitiven Prozessen, die – um einen beliebigen Umgang mit Farbe und Form zu vermeiden – immer wieder ins Bewusstsein geholt werden müssen. Insofern besteht ein zentrales Ziel darin, die Schüler*innen zu einer begründeten Reflexion ihrer Gestaltungsentscheidungen zu befähigen. Auch Gonser hebt hervor, dass das „Einüben vom Verhandeln von Sichtbarkeit (durch Teilen und Nachvollziehen fremder und eigener Vorstellungen)“ eine „essentielle Bildungsaufgabe des Kunstunterrichts“[1672] darstellt. Ein Vergleich zwischen den Schüler*innenarbeiten, ihren Vorstudien, den Naturbeobachtungen sowie kunstgeschichtlichen Referenzen kann dabei helfen, gestalterische Entscheidungen kritisch zu hinterfragen, das weitere Vorgehen zu antizipieren und vorhandene Darstellungsformeln weiterzuentwickeln.

4.5 Zusammenfassung und Fazit

Die künstlerische Übersetzung der „Kräfte und Gesetzmäßigkeiten der Natur“ in ein ungegenständliches Bild (Malerei) bringt komplexe Herausforderungen mit sich. Um die unsichtbaren Strukturen und Prozesse sichtbar zu machen, ist eine imaginative Durchdringung des jeweiligen Naturphänomens erforderlich. Es gilt, die Natur in ihrer sinnlichen Erscheinung zu erfassen und die, der Erscheinung zugrundeliegenden biologischen Sachverhalte anzuerkennen (Tritten). Um eine adäquate Umsetzung dieser zu ermöglichen, müssen darüber hinaus grundlegende Fragen der gegenstandsunabhängigen Gestaltung – insbesondere hinsichtlich Farbe, Form und Komposition – sowie der handwerklich-technischen Umsetzung geklärt werden.

Durch die inhaltliche Ausrichtung des eigenen Gestaltungsvorhabens auf das Phänomen des Wachstums sowie die damit verbundene gestaltungspraktische Auseinandersetzung konnte ein allseitiges Natur-Mensch-Verhältnis entwickelt werden. Das nach außen und innen gerichtete Naturstudium – ergänzt durch gestalterische Übungen – förderte ein differenziertes Wahrnehmen natürlicher Phänomene und half dabei, die schaffenden Prinzipien der Natur gestaltend nachzuvollziehen und grundlegende Prinzipien des Lebens zu erschließen. Dadurch wurden ganzheitliche Vorstellungsschemata gebildet, die – unterstützt durch konkrete Sichtbezüge, insbesondere künstlerische Vorbilder – in

[1671] Vgl. Gonser (2018), S. 163ff.
[1672] Ebd., S. 164

adäquate und intersubjektiv verständliche ungegenständliche Darstellungsformeln überführt werden konnten.

Eine These besteht in diesem Zusammenhang darin, dass ein solcher Naturbezug – besonders bei Schüler*innen – langfristig zu einem verantwortungsbewussten und achtsamen Umgang mit der Umwelt im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) beitragen kann. „Naturerfahrungen hätten in diesem Zusammenhang die Funktion, die Menschen in ihren Einstellungen gegenüber der Natur und auch zu anderen Menschen in ihrem moralischen Urteilen und Handeln zu beeinflussen“[1673] und damit die Persönlichkeitsbildung (Böhme) sowie das Herausbilden ethischer Werte und Haltungen zu unterstützen. Darüber hinaus würde das Malen dabei helfen, den Leib als Medium der Welterfahrung bzw. als Resonanzkörper in der durch Technik und Beschleunigung geprägten Welt „wiederzuentdecken“ und damit die zunehmende (emotionale) Distanzierung zur Natur der heutigen Gesellschaft zu unterbinden. Damit könnte das ungegenständliche Malen nicht nur das Erreichen fachlicher Lernziele begünstigen, sondern zugleich auch dem allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule gerecht werden.

Um die angesprochenen Bildungsmomente zu evozieren, dem Anspruch der Sache angemessen zu begegnen und Schülerinnen und Schüler an das ungegenständliche Malen heranzuführen, wurde oben aufgezeigt, wie imaginative und darstellerische Prozesse durch praktische Übungen sowie deiktische und mimetische Verfahren gezielt initiiert und gefördert werden können. Besonders der Weg zum ungegenständlichen Bild über die Abstraktion – verstanden als ein zunehmend vom äußeren Erscheinungsbild gelöster Umgang mit Farbe und Form – eröffnet auf didaktischer Ebene einen praktikablen Ansatz, sich der Inhaltsfunktion der formalen Mittel bewusst zu werden und diese formbildend nachzuvollziehen.

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die Gesetzmäßigkeiten der Natur den Lernenden im Zuge des Konventionalisierungsprozesses (Sowa) zugänglich gemacht werden können. Während das farbige Gestalten in der Schemaphase der frühen und mittleren Kindheit[1674] häufig einem imaginativen Farbverständnis folgt – erkennbar an der Verwendung der Gegenstands- oder Lokalfarbe –, äußert sich bei Schülerinnen und

[1673] Ulrich Gebhard: Wie viel „Natur“ braucht der Mensch? „Natur“ als Erfahrungsraum und Sinninstanz. In: Hartung, Gerald/Kirchhoff, Thomas (Hrsg.): Welche Natur brauchen wir? Analyse einer anthropologischen Grundproblematik des 21. Jahrhunderts. Freiburg u.a. 2014, S. 249-274, hier S. 260f.
[1674] Vgl. Richter (1987), S. 43-61

Schülern der Mittelstufe zunehmend der Wunsch, sich kritisch mit der Wirklichkeit auseinanderzusetzen und ein tieferes Verständnis derselben zu erlangen.[1675] In den meisten psychologischen und kunstpädagogischen Modellen zur Entwicklung des bildnerischen Gestaltens wird dieser Prozess häufig mit einem Streben nach naturalistischer Darstellungsfähigkeit gleichgesetzt. Gemäß den Erkenntnissen dieser Forschungsarbeit wird hier allerdings der Standpunkt vertreten, dass auch das ungegenständliche Malen einen erweiterten Zugang zur Wirklichkeit eröffnen und dabei helfen kann, weite – über die sichtbare Wirklichkeit hinausgehende – Seinsbereiche zu erschließen. Schließlich beruht auch das ungegenständliche Malen auf Konventionen, eben auf spezifisch ungegenständlichen Schemata und Darstellungsformeln, die sich kulturell entwickelt und etabliert haben und mit gezielten Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungshilfen an die Lernenden herangetragen werden können.

[1675] Siehe Kapitel III.2.1 und Kapitel III.2.2

V. Resümee und Ausblick

Im Rahmen dieser Arbeit wurden eingangs Thesen aufgestellt, die auf Grundlage theoretischer und gestaltungspraktischer Untersuchungen überprüft und präzisiert werden konnten. Die Sachanalyse (Kapitel II) hat dazu beigetragen, die Gegenstandsbereiche des ungegenständlichen Malens, insbesondere die im Kunstunterricht häufig vernachlässigte Inhaltsdimension, systematisch zu erfassen und die Frage nach den Wahrnehmungs- und Wirkungsweisen ungegenständlicher Bildelemente zu beantworten. Im Anschluss an die gewonnenen Erkenntnisse war es schließlich möglich, die ungegenständliche Malerei und das Malen als Bild- und Bildungspraxis im kunstpädagogischen Kontext fundiert zu begründen (Kapitel III). Die phänomenologisch-hermeneutische Forschungsmethodik hat sich dabei als äußerst gewinnbringend erwiesen. Durch den Einbezug der Forscherin konnten einerseits wesentliche Züge und Potenziale der ungegenständlichen Malerei und des Malens erschlossen und bestätigt werden (Kapitel II.2.6), andererseits half die Selbstbeobachtung im Rahmen der kunstpädagogischen Praxisforschung (Kapitel IV.4) dabei, die dem Malprozess zugrundeliegenden imaginativen Prozesse und das innere Erleben detailliert zu erfassen und davon ausgehend erste didaktische Zugangsmöglichkeiten zu entwickeln. Auch wenn angesichts der inhaltlichen Bandbreite (Topoi) der ungegenständlichen Malerei und des Malens sowie der realen schulischen Rahmenbedingungen weitere Präzisierungen erforderlich wären, verdeutlichen die didaktischen Überlegungen exemplarisch, wie ein sach- und sinngemäßer, bildungswirksamer Zugang zum ungegenständlichen Malen für Schüler*innen gestaltet werden kann.

Um die Ergebnisse der Arbeit zu resümieren und weiterhin bestehende Desiderate aufzuzeigen, werden in Kapitel 1 die zentralen Thesen nach übergeordneten Forschungsschwerpunkten zusammengetragen und durch die neu gewonnenen Erkenntnisse ergänzt. Kapitel 2 bietet darüber hinaus einen Ausblick auf bestehende Forschungsdesiderate und formuliert Impulse für weiterführende theoretische und empirische Untersuchungen, bevor die Arbeit in Kapitel 3 mit einem kurzen Schlusswort endet.

1. Zusammenfassende Thesen und Ergänzungen

Ausgangsproblematik

These 1: In der kunstpädagogischen und -didaktischen Forschung wurde das Lehren und Lernen des ungegenständlichen Malens bislang nur unzureichend erforscht. Daraus ergeben sich erhebliche Begründungs- und Vermittlungsschwierigkeiten.

Neben definitorischen Unklarheiten in Kunstpraxis, -wissenschaft und -pädagogik sowie der weit verbreiteten Annahme, ungegenständliche Malerei verweise ausschließlich auf sich selbst, belegen sowohl aktuelle als auch fachhistorische didaktische Ansätze und Begründungen, dass ein Mangel an Sachverständnis im Umgang mit dem Gegenstand besteht. Die daraus resultierenden Konzepte und Methoden, die einen Zugang zum ungegenständlichen Malen ermöglichen sollen, werden weder der Sache noch den Sinnbedürfnissen der Schüler*innen gerecht. Aufgabenstellungen wie das willkürliche Klecksen mit Farbe sind rein subjektiv, vernachlässigen den für das Bildungsgeschehen zentralen Weltbezug (Inhalt) und führen nicht nur zur Sinnlosigkeit der gestellten Aufgabe, sondern verstellen gleichzeitig auch den Blick auf das eigentliche Potenzial der ungegenständlichen Malpraxis.

In Anbetracht der defizitären Ausgangslange lag der Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit darauf, grundlegend zu klären, worin der humane Gehalt der ungegenständlichen Malerei und des Malens besteht und wie die in der Form verkörperte Inhalts- und Sinndimension erschlossen werden kann (Kapitel II).

Die Gegenstandsbereiche und relationalen Bezüge des ungegenständlichen Malens

These 2: Beim ungegenständlichen Malen handelt es sich um eine kulturelle und relationale Gestaltungspraxis, die sich im Selbst-, Mit- und Weltbezug (Krautz) ereignet.

Im Rahmen der Sachklärung (Kapitel II) wurde deutlich, dass sich die ungegenständliche Malerei seit ihren Anfängen durch soziale, kulturelle und historische Bezüge auszeichnet, Beziehungen stiftet und Sinn und Bedeutung trägt (Krautz). Im Gegensatz zu der weit verbreiteten Annahme, das ungegenständliche Malen sei ein selbstreferenzieller, freier und schöpferischer Ausdruck – was das Malen in bildungstheoretischer Hinsicht ad absurdum führt – hat die Analyse ausgewählter Künstlerbeispiele (Kapitel II.1) sowie die daran anknüpfende wahrnehmungstheoretische Bestimmung (Kapitel II.2) gezeigt, dass

die ungegenständliche Malerei den mimetischen Weltbezug nicht abgeschafft, sondern erweitert hat. Als Zugang und Ausdruck von Welt kommt das ungegenständliche Element besonders dort zum Einsatz, wo die Malerei über die Wiedergabe sichtbarer Gegenstände hinausgeht, also dort, wo es um das Sichtbarmachen von unsichtbaren, aber trotzdem noch welthaltigen und ganzheitlich erfahrbaren Phänomenen geht. Als eine Form der Mimesis können sich Farben und Formen aber auch auf etwas beziehen, das es in der Wirklichkeit bislang noch nicht gegeben hat, wodurch dem ungegenständlichen Malen eine konstitutive Funktion zugeschrieben werden kann (Wulf; Kapitel II.1.3). Darüber hinaus wurde nachgewiesen, dass das ungegenständliche Malen niemals voraussetzungslos, sondern stets an inhaltliche und formale Vorformen, Vorboten oder Vorbilder gebunden ist. Ebenso vielfältig wie die domänenspezifischen inhaltlichen Bezüge bzw. Gestaltungsanlässe sind auch die damit einhergehenden gestalterischen sowie handwerklich-technischen Verfahren, die zur Umsetzung einer bestimmten Intention über den Weg der Abstraktion und/oder den Weg der Konkretion (Kapitel IV.2) beitragen.

Der Ausdrucks- und Mitteilungscharakter von Farbe und Form

These 3: Farben und Formen besitzen gegenstandsunabhängige Ausdrucksqualitäten, die – indem sie die das Wahrnehmungsverhalten des Menschen beeinflussen – einen Beitrag zur Inhaltsfunktion eines Werks (Regel) leisten. Die Sprache der Farben und Formen ist allgemein verständlich und kann auf Grundlage des leiblichen In-der-Welt-Seins (Merleau-Ponty) verobjektiviert werden (Fuchs).

Diese These lässt sich durch die Theorien zur Verkörperung bestätigen. Insbesondere die (leib-)phänomenologische Bildforschung hat gezeigt, dass die menschliche Wahrnehmung stets an den Leib gebunden ist, der das Subjekt und die Lebenswelt miteinander verbindet und die existenzielle Bedeutung der ungegenständlichen Elemente durch leibliche Resonanzprozesse und Empfindungskomplexe offenbart. Sowohl der Bildproduktion als auch der -rezeption konnte eine pathisch-responsive Struktur nachgewiesen werden. Mit Waldenfels wurde deutlich, dass der*die Maler*in auf die (unsichtbaren) Widerfahrnisse dieser Welt antwortet und für die ganzheitlichen Vorstellungsschemata – die sich in Kontakt mit der Wirklichkeit bilden (Fuchs) – ungegenständliche Äquivalente (Darstellungsformeln) findet, die in der Malerei als Affekte indirekt zum Ausdruck kommen. Das Bild konfrontiert den*die Betrachter*in mit einem bestimmten Anspruch, der ihn*sie aufgrund seiner*ihrer leiblichen Situiertheit in der

Welt und seiner*ihrer eigenen Erfahrungsgeschichte dazu bewegt, etwas Bestimmtes zu denken, zu fühlen, zu sagen oder zu tun (Krenn). Obwohl diese Erfahrungen subjektiv geprägt und abhängig von Kultur und Zeit sind, bleiben die Wahrnehmungs- und Wirkungsweisen gegenstandsunabhängiger Farben und Formen aufgrund unseres gemeinsamen Weltbezugs stets verhandel- und verobjektivierbar (Fuchs). Sie ermöglichen dem*der Maler*in, in einen Dialog „mit der bildnerischen Aussage, […] mit sich selbst und der Welt“[1676] zu treten und sich Anderen auf einer allgemein verständlichen Ebene mitzuteilen.

Die Wissens- und Könnensstrukturen des ungegenständlichen Malens

These 4: Das ungegenständliche Malen beruht auf domänenspezifischen Wissens- und Könnensstrukturen.

Während Gonser die Könnensstrukturen des gegenständlichen Malens klar definiert[1677], blieb bislang ungeklärt, welche imaginativen und darstellerischen Prozesse das ungegenständliche Malen verlangt, das heißt, worin der Anschauungsbezug beim ungegenständlichen Malen besteht, welche Vorstellungen dem Malprozess zugrunde liegen und wie diese in eine visuelle Darstellung überführt werden können.

Auch wenn der Anschauungsbezug beim ungegenständlichen Malen nicht immer unmittelbar gegeben ist, bleibt das Malen stets an das augenscheinlich Gegebene bzw. an die Nicht-Sichtbarkeit des Sichtbaren (Merleau-Ponty) gebunden. Durch den leiblichen Bezug zur Welt entstehen nicht nur visuelle, sondern ganzheitliche Vorstellungsschemata, für die beim ungegenständlichen Malen eine bildnerische Entsprechung gefunden werden muss. Diese Übersetzungsleistung (darstellerische Synthesis) erfordert sowohl ein Bewusstsein für die Inhaltsfunktion von Farbe und Form als auch eine metareflexive Vergegenwärtigung der eigenen Gestaltungsentscheidungen hinsichtlich der intendierten Bildaussage (sehendes Sehen) während des Malprozesses. Darüber hinaus bedarf es spezifischer ungegenständlicher Darstellungsformeln, die sich in der Auseinandersetzung mit der Welt und bestehenden Bildkonventionen herausbilden und dazu beitragen, das „eigene Weltverhältnis zum Ausdruck“[1678] zu bringen und eben auch das sichtbar zu

[1676] Cron/Tobias (2016a), S. 31
[1677] Malen-Können bedeutet „Farben in der Wahrnehmung der sichtbaren Welt bewusst vergleichend wahrzunehmen, um sie dann auszuwählen, zu modulieren und absichtsvoll und differenziert darzustellen.“ (Gonser (2016), S. 70)
[1678] Regel (1986), S. 29

machen, was die sichtbare Realität überschreitet und sich auf andere Weise kaum erschließen lässt.[1679]

Das Bildungspotenzial des ungegenständlichen Malens

These 5: Als relationale Gestaltungspraxis, die sich zwischen Selbst, Mit-Menschen und Mit-Welt ereignet, leistet das ungegenständliche Malen sowohl zur fachspezifischen als auch zur allgemeinen Bildung einen Beitrag.

Auch diese These kann auf Grundlage der in Kapitel II durchgeführten Sachklärung sowie der kunstpädagogischen Praxisforschung in Kapitel IV.4 verifiziert werden. Die Untersuchung zeigt, dass das ungegenständliche Malen, indem es sich im An-Blick der Dinge (Sowa) vollzieht und an konkrete, welthaltige Inhalte gebunden ist, dazu beitragen kann, ein über die reine Sichtbarkeit hinausgehendes Selbst-, Mit- und Weltverhältnis wahrzunehmen, vorzustellen und darzustellen (Glas u.a.). Um Bildungsprozesse – eine verstehende Wechselwirkung zwischen Subjekt und Sache (Humboldt) – anzuregen, ist es zwingend notwendig, das ungegenständliche Malen sachgemäß zu erfassen und auf die entwicklungsspezifischen Voraussetzungen und Bedarfe der Lernenden zu beziehen. Während aleatorische Techniken oder rein formale Übungen den humanen Gehalt der Sache vernachlässigen und sinnvolle Lehr- und Lernprozesse verbauen, ermöglicht ein sachgerechter Zugang die Tradierung bestehender gestalterischer Konventionen sowie die Erschließung von Themen und Inhalten, die nicht nur persönlich bedeutsam sind, sondern auch kulturelle, historische, gesellschaftliche oder ethische Relevanz besitzen (Kapitel III.1).[1680]

Kapitel IV.4 verdeutlicht exemplarisch, inwiefern die gestaltungspraktische Auseinandersetzung mit den „Gesetzmäßigkeiten und Kräften der Natur" neben fachlichem Lernen auch zu einem achtsamen und verantwortungsbewussten Umgang mit der Natur führen kann (allgemeine Bildung). Es wird herausgestellt, dass eine zentrale Voraussetzung für das ungegenständliche Malen darin besteht, die Umwelt ganzheitlich wahrzunehmen und das ungegenständliche Element als Existenzform und Erscheinungsweise von Inhalten (Regel) zu erkennen. Dazu muss der Leib als Medium

[1679] Es ist zu beachten, dass die imaginativen und darstellerischen Prozesse in Abhängigkeit von dem jeweiligen Inhaltsfeld deutlich variieren könen, weshalb die Ausführungen in diesem Abschnitt auf einer allgemeineren Ebene verbleiben müssen; Siehe weiterführend Kapitel V.2, Punkt 1

[1680] Vgl. Glas u.a. (2023), S. 65ff.

der Welterfahrung rehabilitiert und Aspekte ins Bewusstsein gerufen werden, die sich einem rationalen Verständnis entziehen, womit das Malen etwas Allgemeines für die sinnliche Existenz in Umgebungen leisten kann (Böhme). Insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden Technisierung und Digitalisierung bietet das Malen damit eine Möglichkeit, neue Erfahrungsräume zu erschließen und der fortschreitenden Entfremdung von der Welt entgegenzuwirken (Rumpf).

Entwicklung und Lernen

These 6.1: Das ungegenständliche Malen muss auf die sich bildenden Schüler*innen bezogen werden.

Die vorliegende Arbeit basiert auf einem anthropologischen und relationalen kunstpädagogischen Verständnis, das sowohl die Darstellungs- und Mitteilungsbedürfnisse als auch die entwicklungsspezifischen Fähigkeiten von Schüler*innen in den Fokus des didaktischen und methodischen Handelns rückt. Obwohl eine detaillierte Untersuchung der Entwicklung ungegenständlicher Schemata und Darstellungsformeln bislang noch aussteht, belegen die Forschungsergebnisse (Kapitel III.2) eindeutig, dass das ungegenständliche Malen als avancierte Kunstform nicht mit dem kindlichen Kritzeln und Schmieren mit Farbe gleichgesetzt werden kann. Stattdessen zeigen die frühen ungegenständlichen Formeln den Versuch des Kindes, die Wirklichkeit zu erfassen und das noch undifferenzierte Welterleben bildnerisch zu verarbeiten. Mit Regel kann hierbei von einer primitiven Abstraktion gesprochen werden, da das Kind nicht im engeren künstlerischen Sinne von der Wirklichkeit abstrahiert, sondern – unabhängig von bestehenden Konventionen – auf unwillkürliche Verallgemeinerungen zur Darstellung subjektiver Erfahrungsvollzüge zurückgreift. Zudem konnte nachgewiesen werden, dass das ungegenständliche Malen ein bestimmtes Maß an geistiger Reife sowie ein historisches Bewusstsein voraussetzt. Während der Prozess der Konventionalisierung (Sowa) in gängigen Entwicklungsmodellen mit der zunehmenden Tendenz zum Realismus gleichgesetzt wird, wird in der vorliegenden Arbeit die These vertreten, dass auch das ungegenständliche Malen auf Konventionen beruht, die – in Abhängigkeit von den gegenstandsspezifischen Inhalten – didaktisch erschlossen werden können. Gerade in der späten Kindheit und im Jugendalter äußert sich ein grundlegendes Bedürfnis nach einem vertieften Verständnis der Wirklichkeit (Regel), dem durch das ungegenständliche Malen – das die Wirklichkeit deutet und erweitert – begegnet werden kann. Da der Kunstunterricht jedoch an der vermeintlichen Tendenz zum Realismus ausgerichtet ist,

was dazu führt, dass der Fokus in der Mittelstufe besonders auf dem naturalistischen Malen und Zeichnen liegt, fehlt es möglicherweise bislang an geeigneten inneren Strukturen und Ordnungssystemen, die eine sinnstiftende Klassifikation ungegenständlicher Malerei und des Malens ermöglichen (Schirmer/Schmidt).

These 6.2: Als relationale Bild- und Bildungspraxis kann das ungegenständliche Malen im Anschluss an eine mimetische Maldidaktik lehr- und lernbar gemacht werden.

Diese Arbeit widerspricht der verbreiteten Annahme, das bildnerische Gestalten entwickle sich wie von selbst (Ott), wobei sowohl das Kind – ähnlich wie der große Künstler – aus sich selbst heraus schöpferisch werde und lehnt daraus resultierende subjektivistische oder rein formale bildnerische Zugänge zum ungegenständlichen Malen aufgrund ihres mangelnden Bildungswertes kategorisch ab. Dass der kindliche Ausdruck nicht mit dem ungegenständlichen Malen gleichgesetzt werden kann, konnte hinreichend belegt werden. Auch wurde bestätigt, dass sich das Malen stets im Selbst- und Welt-Bezug ereignet und Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung in einem komplexen Zusammenspiel miteinander vereint. Als didaktische Konsequenz folgt daraus, dass die domänenspezifischen imaginativen und darstellerischen Prozesse sowie die damit verbundenen ungegenständlichen Schemata und Darstellungsformeln im Kunstunterricht gezielt gebildet und gefördert werden können. Ein sach- und sinngemäßer Kunstunterricht muss daher Aufgaben bereitstellen, die die Gegenstandsbereiche des ungegenständlichen Malens (Kapitel IV.2) ebenso berücksichtigen wie die Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Schüler*innen (Kapitel III.2). Die Aufschlüsselung des komplexen Malprozesses in einzelne Teilschritte (Gonser) ermöglicht insbesondere unerfahrenen Lernenden eine schrittweise Annäherung an die ungegenständliche Malpraxis. Diese erfordert eine bewusste, ganzheitliche Wahrnehmung der Welt sowie didaktische Hilfestellungen, die aufzeigen, inwiefern die Wirkungsweisen von Farben und Formen in der Lebenswelt verankert sind und wie die gestalterischen Elemente – unabhängig vom Gegenstand – wirkungsbezogen eingesetzt werden können, um inhaltliche Aussagen zu verwirklichen und weitere Seinsbereiche der Wirklichkeit zu erschließen. Neben gestalterischem Wissen und Können sind hierzu spezifische handwerklich-technische Handlungskonzepte erforderlich, die durch deiktische und mimetische Prozesse zugänglich gemacht werden können. Ähnlich wie beim gegenständlichen Malen sind Anschauungsbezüge in Form von Natur- oder Künstler*innenvorbildern sowie demonstrativen Handlungen durch die Lehrperson für den Lernprozess unerlässlich. „Das vorstellungsdurchdrungene Wahrnehmen des

jeweiligen Wahrnehmungsangebotes nimmt Einfluss auf malerische Darstellungsformeln und ermöglicht die Modifikation der Darstellungsformeln und das Erreichen eines neuen Lernstandes."[1681]

2. Ausblick und Desiderate

Das Forschungsfeld der ungegenständlichen Malerei und des Malens hat sich als weitreichend und komplex erwiesen. Neben tiefgehenden Erkenntnissen blieben einige Fragen ungeklärt. Zudem wurden weitere Fragen auf allgemeiner und gegenstandsspezifischer kunstpädagogischer und didaktischer Ebene aufgeworfen, die im Folgenden als Impulse für theoretische und empirische Anschlussforschungen zusammengetragen werden:

Gegenstandsbereiche und Könnens-Strukturen des ungegenständlichen Malens (Sachklärung/kunstpädagogische Praxisforschung[1682])

Die topologische Bestimmung (Kapitel II.1) hat wesentlich dazu beigetragen, das breite Feld der ungegenständlichen Malerei und des Malens nach didaktisch relevanten Analyseschwerpunkten zu kategorisieren. Im Zentrum der Untersuchung stand die oftmals vernachlässigte inhaltliche Dimension – das Kernstück visueller Gestaltungen und kunstpädagogischer Aufgaben. Sofern es auf theoretischer Grundlage möglich war, wurden auch die dem Malprozess zugrundeliegenden imaginativen Prozesse näher betrachtet und im Rahmen der wahrnehmungstheoretischen Bestimmung weiter präzisiert. Zusammen mit der kunstpädagogischen Praxisforschung in Kapitel IV.4 konnten schließlich die Teilhandlungen (Gonser) des ungegenständlichen Malens anhand eines exemplarischen Inhaltsfeldes erarbeitet und didaktisiert werden. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass eine umfassende Erschließung des ungegenständlichen Malens nur durch eine gezielte Aufschlüsselung des komplexen Malprozesses in einzelne imaginative und darstellerische Teilschritte gelingt. Sicherlich ist das in dieser Arbeit vorgestellte Vorgehen und das auf diese Weise entstandene Bildkonzept nicht die einzige Möglichkeit, die „Kräfte und Gesetzmäßigkeiten der Natur" in die ungegenständliche Malerei zu überführen. Neben der Frage, welche weiteren Übersetzungsmöglichkeiten denkbar wären, müsste auch untersucht werden, welche Herausforderungen mit alternativen

[1681] Gonser (2018), S. 263
[1682] Vgl. Krautz (2020), S. 146

inhaltlichen Schwerpunkten – etwa dem „Fließen des Wassers“ – verbunden sind. Darüber hinaus lag der Fokus der Selbststudie auf dem Weg der Abstraktion. Um zu klären, wie man von der Form zum Inhalt gelangt und wie ein angeleiteter Weg über die Konkretion zum ungegenständlichen Bild aussehen könnte, wäre eine vertiefte Untersuchung erforderlich. Auch wäre es denkbar, das Bildvorhaben nicht mit Acrylfarbe, sondern unter Anwendung alternativer Maltechniken zu realisieren.

Während das Inhaltsfeld „Kräfte und Gesetzmäßigkeiten der Natur“ bereits untersucht wurde, fehlt eine vergleichbare Analyse für weitere Inhaltsfelder (Topoi) und ihrer spezifischen gestalterischen sowie handwerklich-technischen Umsetzungsmöglichkeiten. Weitere Studien könnten dazu beitragen, die in Kapitel IV.2 dargestellten Gegenstandsbereiche des ungegenständlichen Malens hinsichtlich ihrer Könnens-Strukturen zu spezifizieren und präzise zwischen den unterschiedlichen Bildungswirksamkeiten zu unterscheiden, um das ungegenständliche Malen gezielt in den Kunstunterricht zu integrieren.

Eine solche systematische Grundlagenforschung sowie eine darauf aufbauende didaktische Aufarbeitung stehen auch für weitere kunstpädagogische und maldidaktische Bereiche noch aus. Exemplarisch zu nennen sind aktuelle Kunst- und Gestaltungspraktiken sowie der Einsatz digitaler Techniken und Verfahren, die nicht um ihrer selbst willen in den Kunstunterricht integriert werden sollten, sondern stets vor dem Hintergrund eines reflektierten kunstpädagogischen Fach- und Lernverständnisses bewertet und kritisch hinterfragt werden müssten.[1683]

Entwicklungsvoraussetzungen (Anthropologische Grundlagenforschung[1684] und didaktische Forschung[1685])

Die Entwicklung des ungegenständlichen Malens wurde in der Kunstpädagogik bislang nicht eigens untersucht. Die hier gewonnenen Erkenntnisse stützen sich auf bestehende allgemeine kunstpädagogische Forschungen zur Entwicklung des bildnerischen Gestaltens, die zwar zur Klärung der Genese ungegenständlicher Schemata und Darstellungsformeln beitragen, jedoch einige zentrale Fragen offenlassen. Insbesondere bleibt unklar, ob der

[1683] Vgl. Krautz (2020a), S. 146
[1684] Vgl. ebd., S. 145f.
[1685] Vgl. ebd., S. 148

ausdruckshafte Farbgebrauch in der frühen Kindheit (präkonventionelle Phase) tatsächlich so subjektiv ist, wie es zunächst den Anschein hat. Auch wenn gezeigt werden konnte, dass das kindliche Kritzeln oder Schmieren mit Farbe nicht mit der avancierten Kunstform des ungegenständlichen Malens gleichgesetzt werden kann, stellt sich die Frage, ab wann Kinder in der Lage sind, den Ausdrucksgehalt von Farbe und Form bewusst zu erkennen und zugunsten einer bestimmten gesteigerten Bildwirkung gezielt einzusetzen. Auch der Frage, inwiefern ein solch ungegenständlicher Bildausdruck den Darstellungs- und Mitteilungsbedürfnissen (Darstellungswollen) von Kindern auch wirklich entspricht, müsste in diesem Zusammenhang nachgegangen werden. Ein weitgehender Konsens scheint darüber zu bestehen, dass der „absolute“ oder „autonome“ Farbgebrauch, der „ohne Gegenstandsbezug auskommt und in seiner Erscheinungsform auf sich selbst verweist“[1686], in etwa im Jugendalter einsetzt. In diesem Zusammenhang wird unter anderem auf Symbolisierungsbestrebungen, auf die Adaptionen gängiger Bildmuster aus dem Bereich der Kunst oder der Jugendkulturen (Glas/Sowa) sowie auf die Entwicklung eines individuellen Stils (Gonser) aufmerksam gemacht, was zu einer Entkonventionalisierung, also einer bewussten Dehnung und zum Bruch mit bestehenden Konventionen führe (Sowa). Ungeachtet der begrifflichen Unschärfe dessen, was unter „absoluter Farbe“ konkret zu verstehen ist, wird in der vorliegenden Arbeit die These vertreten, dass es sich auch beim ungegenständlichen Malen um eine kulturell etablierte Bildsprache handelt, was implizieren würde, dass diese im Zuge der Konventionalisierung (Sowa) lehr- und lernbar gemacht werden kann. Eine weiterführende empirische Untersuchung, die neben den entstehenden Bildprodukten „auch die Produktions- und Kommunikationsprozesse bei der Entstehung von Kinderzeichnungen bzw. der Arbeiten von Schülerinnen und Schülern [verschiedenen Alters] erfasst und berücksichtigt“[1687], könnte dazu beitragen, gegenstandsspezifische Erkenntnisse über die Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen als Basis für eine curriculare Didaktik des ungegenständlichen Malens zu gewinnen.

Lehr- und Lernbarkeit (Unterrichtsforschung[1688])

Im Rahmen der kunstpädagogischen Praxisforschung (Kapitel IV) und der damit einhergehenden Segmentierung des Malprozesses in einzelne Teilschritte konnten

[1686] Glas (2016), S. 36
[1687] Krautz (2020a), S. 152
[1688] Vgl. ebd., S. 148f., S. 150

gegenstandsspezifische Herausforderungen identifiziert und mögliche didaktische Zugänge zum Inhaltsfeld „Kräfte und Gesetzmäßigkeiten der Natur“ entwickelt werden. Um deren Wirksamkeit zu überprüfen, wäre neben einer gezielten didaktischen Konkretisierung des Unterrichtsvorhabens auch eine praktische Erprobung und Auswertung dieser Ansätze erforderlich. Dabei müssten sowohl die Wirkung der didaktischen Impulse und Hilfen als auch die fachlichen und allgemeinbildenden Prozesse detailliert untersucht werden.

Gestaltungslehren im Kunstunterricht (Kunstpädagogische Grundlagenforschung/ Curriculumforschung[1689])

Auf Grundlage der Sachklärung in Kapitel II konnte in Kapitel IV eine Systematik des ungegenständlichen Malens entwickelt werden, die didaktisch relevante Bereiche und Voraussetzungen aufzeigt und dabei helfen soll, Lernprozesse zu strukturieren und gezielt anzuleiten. Als zentrale Voraussetzung für das ungegenständliche Wahrnehmen, Vorstellen und Darstellen wurde das bildnerische Denken, also die die Fähigkeit, Farbe und Form in ihren „inhaltlich relevanten Wirkungen zu erfassen“[1690] und wirkungsbezogen einsetzen zu können, herausgestellt. Die Erkenntnis, dass die Farb- und Formwirkungen auf die leibliche Weltgebundenheit des Menschen zurückgeführt werden können, führte zur Erprobung von Gestaltungsübungen, die – indem sie die Relationalität von Gestaltung berücksichtigen – dabei helfen können, ungegenständliche Wahrnehmungs- und Vorstellungsschemata (z. B. kompositionelle Strukturen und dynamische Relationen zwischen Gestaltungselementen) aufzubauen. Die fundamentale Bedeutung der Gestaltungslehren für die Lehr- und Lernbarkeit des ungegenständlichen Malens wurde damit erwiesen. Offen bleibt jedoch die Frage, welchen curricularen Ort Gestaltungslehren innerhalb einer systematisch begründeten Kunstpädagogik grundsätzlich einnehmen könnten. In diesem Zusammenhang wäre zu fragen, inwiefern es didaktisch sinnvoll ist, die Grundlagen der Gestaltung unabhängig von konkreten inhaltsgebundenen Aufgaben – etwa in Form eines „Grundkurses“ nach dem Vorbild des Bauhauses – zu vermitteln und wie entsprechende Übungen genau aussehen könnten.[1691] Um diese Fragen zu beantworten, wäre zunächst eine Untersuchung und Systematisierung bestehender Gestaltungslehren erforderlich. Dabei müsste untersucht

[1689] Vgl. Krautz (2020a), S. 152
[1690] Regel (2008h), S. 282
[1691] Vgl. Krautz (2016b), S. 8-13

werden, welche didaktischen Prinzipien diese Lehrsysteme auszeichnen und welche Möglichkeiten und Grenzen sich für den schulischen Kunstunterricht daraus ergeben. Eine mögliche These lautet, dass Gestaltungslehren – indem sie ein Verständnis für die Inhaltsfunktion der Form (Regel) fördern – über den Bereich des ungegenständlichen Malens hinaus, auch für andere kunstpädagogische Bereiche bzw. Gestaltungspraxen von Bedeutung sind.

3. Schlusswort

Auch wenn die oben aufgeworfenen Fragen noch weiter ausgeführt und spezifiziert werden könnten und in ihrer Reichweite nahezu unerschöpflich erscheinen, darf der wissenschaftliche Ertrag dieser Forschungsarbeit nicht unterschätzt werden. Dieser besteht in der systematischen Grundlegung und Begründung des in der Kunstpädagogik bislang vernachlässigten Gegenstandes – der ungegenständlichen Malerei und des ungegenständlichen Malens. Indem die Arbeit ein grundlegendes Verständnis der Sache ermöglicht, leistet sie einen fundamentalen Beitrag zur allgemeinen kunstpädagogischen Grundlagenforschung, die sich der Entwicklung eines reflektierten und differenzierten Fachverständnisses verpflichtet sieht.[1692] Besonders die Aufarbeitung des komplexen Gegenstandes in Kapitel II und III schafft eine solide Basis, um einem reduktionistischen Umgang mit dem ungegenständlichen Malen – im Sinne eines Klecksens mit Farbe à la Jackson Pollock – im schulischen Kunstunterricht mit fundiertem Fachwissen sowie sachlich und didaktisch angemessenen Ansätzen zu begegnen. Obwohl die Arbeit primär dem Bereich der Kunstpädagogik zuzuordnen ist, wurde in Kapitel IV eine – den einzelnen Inhaltsfeldern übergeordnete – didaktische Struktur des Gegenstandsfeldes entwickelt, die einen Grundstein für eine Didaktik des ungegenständlichen Malens bildet und künftig dabei helfen kann, die oben genannten Detailfragen zu beantworten. Insgesamt gelingt es der Arbeit damit nicht nur, die ungegenständliche Malerei und das Malen systematisch zu erfassen und als integralen Bestandteil allgemeiner Bildung zu verorten, sondern gleichzeitig auch das Schulfach Kunst – dem im bildungstheoretischen Diskus nicht selten Beliebigkeit, Willkür und Subjektivität zugeschrieben werden – auf fachlicher Ebene zu stärken und aufzuwerten.

[1692] Vgl. IMAGO Forschungsverbund Kunstpädagogik (https://imago-kunstpaedagogik.de/; letzter Zugriff: 24.03.2025)

VI. Abbildungsverzeichnis und -nachweis

Abb. 1) Raffael: Madonna della Seggiola, um 1513-1514, Öl auf Holz, Durchmesser 71 cm, Florenz, Palazzo Pitti (Raffael, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 2) Raffael: Madonna of Belvedere (Madonna del Prato), 1506, Öl auf Holz, 113 x 88 cm, Wien, Kunsthistorisches Museum (Raffael, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 3a/b) Matthias Grünewald: Das Isenheimer Altarbild, Konzert der Engel und Geburt (Detailansicht), Öl auf Holz, Colmar, Unterlinden Museum (TxllxtTxllxT, CC BY-SA 4.0 <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>, via Wikimedia Commons)

Abb. 5) Per Kirkeby: Untitled, 1999, Öl auf Leinwand [keine weiteren Angaben] (©The Estate of Per Kirkeby; Foto: Lothar Schnepf, Köln)

Abb. 6) Leonardo da Vinci: Aufprall von Wasser auf Wasser, 1507-1509, Feder und Tusche, 29 x 20,2 cm, Windsor Castle, Royal Library (Leonardo da Vinci, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 7) Eberhard Ross: Speicher 02012, 2012, Öl auf Leinwand, 120 x 110 cm, [keine weiteren Angaben] (Foto: Eberhard Ross)

Abb. 8) Eberhard Ross: fermata 04516, 2016, Öl auf L1einwand, 120 x 110 cm, [keine weiteren Angaben] (Foto: Eberhard Ross)

Abb. 9) Paul Klee: Blühendes (recto) / Blühender Baum (verso), 1934, Öl auf Leinwand, 81.5 x 80 cm, Winterthur, Kunst Museum Winterthur (Legat Dr. Emil und Clara Friedrich-Jezler, 1973, Photocredit: SIK-ISEA, Zürich, Philipp Hitz)

Abb. 10) Pat Steir: Silent Waterfalls: The Barnes Series, 2019. The Barnes Foundation, Installationsansicht (Photo © The Barnes Foundation)

Abb. 11) Giacomo Balla: Die Geschwindigkeit eines Automobils und des Lichtes, 1913, 85 x 107 cm, Stockholm, Moderna Museet (© VG Bild-Kunst, Bonn; Foto: Peter Willi - ARTOTHEK)

Abb. 12) Umberto Boccioni: Kräfte der Straße, 1911, Öl auf Leinwand, 100 x 80 cm, Osaka, City Museum of Modern Art (Umberto Boccioni, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 13) Emil Nolde: Rote und violette Wolken, o. J, Aquarell, 36,9 x 50,6 cm (© Nolde Stiftung Seebüll)

Abb. 14) Zao Wou-Ki: 31.01.63, 1963, Öl auf Leinwand, 161,5 x 199,5 cm, Essen, Museum Folkwang (© VG Bild-Kunst, Bonn; Foto: Museum Folkwang Essen – ARTOTHEK)

Abb. 15) Hann Trier: Il ballo delle ingrate, 1993, Eitempera auf Leinwand (vierteilig), 195 x 130 cm (je Tafel), Würzburg, Neumünsterkirche (© VG Bild-Kunst Bonn, 2026; Foto: Ulrich Kneise, Eisenach)

Abb. 16) K.O. Götz, Jonction II, 1991, Mischtechnik auf Leinwand, 200 x 520 cm, Duisburg, MKM Museum Küppersmühle für Moderne Kunst, Duisburg, Sammlung Ströher (© VG Bild-Kunst, Bonn; Foto: Olaf Bergmann, Witten)

Abb. 17) Emil Schumacher: Gaia, 1983, Öl auf Leinwand, 100,5 x 120,5 cm, Duisburg, MKM Museum Küppersmühle für Moderne Kunst, Sammlung Ströher (© VG Bild-Kunst, Bonn; Emil Schumacher Stiftung, Foto: Ralf Cohen)

Abb. 18) Jean Dubuffet: Minerve, novembre 1945, huile sur toile, 92 x 65 cm, localisation non connue (© ADAGP, Paris 2026 / Fondation Dubuffet, Paris)

Abb. 19) Jean Dubuffet: La joie de vivre (Paysage jaune avec petit sauteur au milieu), 30 mai 1949, huile sur toile de jute, 89 x 116 cm, Fondation Dubuffet, Paris (© ADAGP, Paris / Fondation Dubuffet, Paris / Photo: Yoann Couette)

Abb. 20) Jean Dubuffet: Situation transitoire, 1er août 1978, acryle sur papier entoilé (avec 23 pièces rapportées collées) (T 369), 249 x 185 cm, Fondation Dubuffet, Paris (© ADAGP, Paris / Fondation Dubuffet, Paris / Photo: Yoann Couette)

Abb. 21a-d) Cy Twombly: Hero and Leandro [A Painting in Four Parts], 1984, [Bassano in Teverina], Part I: Oil paint, oil based house paint, oil paint [paint stick] on canvas, 66 x 78 7/8 in. (167,6 x 200,5 cm); Part II: Oil based house paint, oil paint, oil paint [paint stick] on canvas, 61 3/8 x 80 1/2 in. (155,8 x 204,5 cm); Part III: Oil based house paint,

oil paint on canvas 61 1/2 x 80 1/2 in. (156,2 x 204,5 cm); Part IV: Lead pencil on paper, 16 1/2 x 11 5/8 in. (42 x 29,5 cm) (© Cy Twombly Foundation)

Abb. 22) Gotthard Graubner, Näni, 1984/86, [keine weiteren Angaben], Kunstsammlungen der Ruhr-Universität Bochum / Situation Kunst I (für Max Imdahl) (© VG Bild-Kunst, Bonn; Foto: RUB, Thorsten Jorzick)

Abb. 23) Judith Ganz: Kokooning, 2019, Acryl/Öl auf Leinwand, 120 x 150 cm [keine weiteren Angaben] (Foto: Judith Ganz)

Abb. 24) Lovis Corinth: Der rote Christus, 1922, Öl auf Holz, 129 x 108 cm, München, Pinakothek der Moderne (Lovis Corinth, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 25a-d) Barnett Newman: The Stations of the Cross - Lema Sabachthani

Abb. 25a) Barnett Newman: First Station, 1958, Magna auf Leinwand, 197,8 x 153,7 cm, Washington, National Gallery of Art, Robert and Jane Meyerhoff Collection (© VG Bild-Kunst, Bonn; Nationalgalerie der Kunst, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 25b) Barnett Newman: Second Station, 1958, Magna auf Leinwand, 198,4 x 153,2 cm, Washington, National Gallery of Art, Robert and Jane Meyerhoff Collection (© VG Bild-Kunst, Bonn; Barnett Newman, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 25c) Barnett Newman: Third Station, 1960, Öl auf Leinwand, 198,4 x 152,1 cm, Washington, National Gallery of Art, Robert and Jane Meyerhoff Collection (© VG Bild-Kunst, Bonn; Barnett Newman, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 25d) Barnett Newman: Fourth Station, 1960, Öl auf Leinwand, 198,1 x 153 cm, Washington, National Gallery of Art, Robert and Jane Meyerhoff Collection (© VG Bild-Kunst, Bonn; Barnett Newman, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 26a-d) Barnett Newman: The Stations of the Cross - Lema Sabachthani

Abb. 26a) Barnett Newman: Fifth Station, 1962, Öl auf Leinwand, 198,7 x 153 cm, Washington, National Gallery of Art, Robert and Jane Meyerhoff Collection (© VG Bild-Kunst, Bonn; Barnett Newman, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 26b) Barnett Newman: Sixth Station, 1962, Öl auf Leinwand, 198,4 x 152,1 cm, Washington, National Gallery of Art, Robert and Jane Meyerhoff Collection (© VG Bild-Kunst, Bonn; Barnett Newman, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 26c) Barnett Newman: Seventh Station, 1964, Öl auf Leinwand, 198,1 x 152,4 cm, Washington, National Gallery of Art, Robert and Jane Meyerhoff Collection (© VG Bild-Kunst, Bonn; Barnett Newman, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 26d) Barnett Newman: Eighth Station, 1964, Öl auf Leinwand, 198,4 x 152,4 cm, Washington, National Gallery of Art, Robert and Jane Meyerhoff Collection (© VG Bild-Kunst, Bonn; Barnett Newman, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 27a-d) Barnett Newman: The Stations of the Cross - Lema Sabachthani

Abb. 27a) Barnett Newman: Ninth Station, 1964, Acryl auf Leinwand, 198,1 x 152,7 cm, Washington, National Gallery of Art, Robert and Jane Meyerhoff Collection (© VG Bild-Kunst, Bonn; Barnett Newman, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 27b) Barnett Newman: Tenth Station, 1965, Magna auf Leinwand, 198,1 x 152,5 cm, Washington, National Gallery of Art, Robert and Jane Meyerhoff Collection (© VG Bild-Kunst, Bonn; Barnett Newman, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 27c) Barnett Newman: Eleventh Station, 1965, Acryl auf Leinwand, 198,1 x 152,4 cm, Washington, National Gallery of Art, Robert and Jane Meyerhoff Collection (© VG Bild-Kunst, Bonn; Barnett Newman, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 27d) Barnett Newman: Twelfth Station, 1965, Acryl auf Leinwand, 198,1 x 152,4 cm, Washington, National Gallery of Art, Robert and Jane Meyerhoff Collection (© VG Bild-Kunst, Bonn; Barnett Newman, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 28a-c) Barnett Newman: The Stations of the Cross - Lema Sabachthani

Abb. 28a) Barnett Newman: Thirteenth Station, 1965/66, Acryl auf Leinwand, 198,2 x 152,5 cm, Washington, National Gallery of Art, Robert and Jane Meyerhoff Collection (© VG Bild-Kunst, Bonn; Barnett Newman, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 28b) Barnett Newman: Fourteenth Station, 1965/66, Acryl und Duco auf Leinwand, 198,1 x 152,2 cm, Washington, National Gallery of Art, Robert and Jane

Meyerhoff Collection (© VG Bild-Kunst, Bonn; Barnett Newman, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 28c) Barnett Newman: Be II, 1961/64, Acryl und Öl auf Leinwand, 204,5 x 183,5 cm, Washington, National Gallery of Art, Robert and Jane Meyerhoff Collection (© VG Bild-Kunst, Bonn; Barnett Newman, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 29) Hilma af Klint: Hilma af Klint: Die Zehn Größten, Nr. 6, 1907, Öl, Tempera und Papier, 315 × 234 cm, Stockholm, Hilma af Klint Stiftung (Hilma von Klint, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 30) Attisch geometrische Bauchhenkelamphora, um 760, Athen, Hellenic National Archaeological Museum (© Hellenic Ministry of Culture – Hellenic Organization of Cultural Resources Development (H.O.C.RE.D.); Foto: HNAM A 804)

Abb. 31) Book of Kells, Teppichseite, um 800, Dublin, [keine weiteren Angaben] (KellsFol033rCarpetPage v2, Public domain, via Wikimedia Commons)

Abb. 32) Valerie Jaudon: Leland, 1978, Öl auf Leinwand, 183 x 274,5 x 4 cm, Wien, mumok - Museum moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, (© VG Bild-Kunst, Bonn; Foto © mumok - Museum moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, Leihgabe der Österreichischen Ludwig-Stiftung)

Abb. 33) Robert R. Zakanitch: Flash, 1978, Acryl auf Leinwand, 247 x 210 cm, Wien, mumok - Museum moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, (© VG Bild-Kunst, Bonn; Foto © mumok - Museum moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, Leihgabe der Österreichischen Ludwig-Stiftung)

Abb. 34) Rupprecht Geiger: E 54, 1948 (WV 30), Eitempera auf Leinwand, 60 x 50 cm, München, Städtische Galerie im Lenbachhaus und Kunstbau München (© VG Bild-Kunst, Bonn; Foto: Fotostudio Solln/Archiv Geiger, München)

Abb. 35) Rupprecht Geiger: Exponent Signal, 1960, [keine weiteren Angaben], Mercedes-Benz Art Collection (© VG Bild-Kunst, Bonn; Foto: Andreas Freytag, Stuttgart)

Abb. 36a-f) Werke von Norbert Thomas

Abb. 36a) Norbert Thomas: o.T., 2004, Acryl auf Leinwand, 160 x 160 cm (© VG Bild-Kunst, Bonn; Foto: Norbert Thomas)

Abb. 36b) Norbert Thomas: o.T., 1984/85, Acryl auf Leinwand, 144 x 144 cm (© VG Bild-Kunst, Bonn; Foto: Norbert Thomas)

Abb. 36c) Norbert Thomas: Innenformen_II, 1979/2012, Lack auf Aluminium, 200 x 200 cm (Hängemaß) (© VG Bild-Kunst, Bonn; Foto: Norbert Thomas)

Abb. 36d) Norbert Thomas: o.T. (Konzept 1976/77), 2013, Acryl auf Leinwand, 100 x 100 cm (© VG Bild-Kunst, Bonn; Foto: Norbert Thomas)

Abb. 36e) Norbert Thomas: o.T., 2008, Acryl auf Leinwand, 9-teilig, je 40 x 40 cm (© VG Bild-Kunst, Bonn; Foto: Norbert Thomas)

Abb. 36f) Ausstellung im Von der Heydt-Kunsthalle (Bildausschnitt), Wuppertal, 2016 ((© VG Bild-Kunst, Bonn; Foto: Norbert Thomas)

Abb. 37) Sigmar Polke: Original + Fälschung 5, 1973, nach Thomas Gainsborough (get. Sudbury 1727 – 1788 London): Bildnis Sir Robert Fletcher, Montreal Museum of Fine Arts (Canada), gestohlen am 4. 9. 1972, Öl auf Leinwand, 90 x 70 cm (© VG Bild-Kunst, Bonn; Foto: Kunstmuseum Bonn, Reni Hansen)

Abb. 38) Sigmar Polke: Original + Fälschung 9, 1973, nach Rembrandt Harmensz. van Rijn (Leiden 1606 – 1669 Amsterdam): Die Flucht nach Ägypten, 1627, Musée des Beaux-Arts de Tours (Frankreich), gestohlen am 22. 12. 1971, Öl und Goldfarbe auf Nessel, 90 x 70 cm (© VG Bild-Kunst, Bonn; Foto: Kunstmuseum Bonn, Reni Hansen)

Abb. 39) Sigmar Polke: Moderne Kunst, 1968, Acryl und Lack auf Leinwand, 150 x 125 cm, Karlsruhe, ZKM – Zentrum für Kunst und Medien, Sammlung Froehlich (© VG Bild-Kunst, Bonn; Foto: Sammlung Froehlich)

Abb. 40) Modell: Struktur der komplexen Wirkung der gestalteten Form (G. Regel) (Regel, Günther: Medium bildendende Kunst. Bildnerischer Prozeß und Sprache der Formen und Farben. Berlin 1986, S.145, o. Abb.-Nr.)

Abb. 41) Verkörperte Emotionen, Schema 1 (Fuchs, Thomas: Verkörperte Emotionen. In: Psychologische Medizin H. 1/2014, S. 13-20, hier S. 16)

Abb. 42) Schaubild: Pathisch-responsive Struktur der Bildwahrnehmung und -gestaltung (erstellt von der Autorin)

Abb. 43) Gerhard Richter; Birkenau, 2014, Öl auf Leinwand, je 200 x 260 cm, Installationsansicht, Alte Nationalgalerie2021 (© Gerhard Richter 2026 (16032026); Archiv der Autorin)

Abb. 44) Raumkonzept: Einblick in den Ausstellungsraum (© Gerhard Richter 2026 (16032026); Archiv der Autorin)

Abb. 45) Gerhard Richter: Birkenau, 2014, Detailansicht 1 (Bild 4) (© Gerhard Richter 2026 (16032026); Archiv der Autorin)

Abb. 46) Gerhard Richter: Birkenau, 2014, Detailansicht 2 (Bild 2) (© Gerhard Richter 2026 (16032026); Archiv der Autorin)

Abb. 47) Vorkonventionelles (1) – konventionelles (2) und nichtkonventionelles (3) bildsprachliches Denken im Bildungsverlauf zwischen der frühen Kindheit und dem Ende des Jugendalters (Sowa, Hubert: Bildwissen und -können im Prozess ihrer Bildung. Der systematische Ort der Kinder- und Jugendzeichnungsforschung in der wissenschaftlichen Kunstpädagogik. In: Glas, Alexander u.a. (Hrsg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 1. München 2015, S. 431-446, hier S. 436, Abb. 1)

Abb. 48) Systematik des ungegenständlichen Malens: Die Gegenstandsbereiche (erstellt von der Autorin)

Abb. 49) Auszug aus Pfennig (1974): Naturstrukturen (Pfennig, Reinhard: Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken. 5. Aufl. Oldenburg 1974 (1964), S. 296f.)

Abb. 50) Naturstudien: Herbstblätter (Ergebnisse aus dem Unterricht von Gottfried Tritten) (Tritten, Gottfried: Erziehung durch Farbe und Form. Ein methodisches Handbuch für das bildnerische Gestalten und Denken. 2. Teil: Die Dreizehn- bis Sechzehnjährigen. Berlin/Stuttgart 1972, S. 216f., o. Abb.-Nr.)

Abb. 51) Formalbetonte Naturstudien an Pflanzen (Ergebnisse aus dem Unterricht von Gottfried Tritten) (Tritten, Gottfried: Erziehung durch Farbe und Form. Ein methodisches Handbuch für das bildnerische Gestalten und Denken. 2. Teil: Die Dreizehn- bis Sechzehnjährigen. Berlin/Stuttgart 1972, S. 145, o. Abb.-Nr.)

Abb. 52) Paul Klee: Wachstum der Nachtpflanzen, 1922, Öl auf Pappe, 47,3 x 34 cm, München, Bayerische Staatsgemäldesammlungen – Sammlung Moderne Kunst in der Pinakothek der Moderne (https://www.sammlung.pinakothek.de/de/artwork/02LAlkBxyk; CC BY-SA 4.0, https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Abb. 53) Ian McKeever: Earth of the Slumbering and Liquid Trees, 1983, Öl auf Fotografie auf Leinwand, 213 x 310 cm (© VG Bild-Kunst, Bonn; Foto: Studio Ian McKeever)

Abb. 54a-d) Entwicklungsreihe „Pflanzen“ (zusammengestellt von der Autorin)

Abb. 54a) Paul Klee (1879 – 1940): Ohne Titel (Enzian und Alpenveilchen), 1892, Aquarell und Bleistift auf Papier, 13,3 x 9,1 cm, Zentrum Paul Klee, Bern, Depositum aus Privatbesitz, Schweiz (Bildnachweis: Zentrum Paul Klee, Bern, Bildarchiv)

Abb. 54b) Paul Klee, Pflanze im Garten, 1915, Schwarzaquarell, Feder, Pinsel und Bleistift auf italienischem Bütten, Randleiste unten mit Tinte auf Karton, 30,3 x 23,8 cm (Foto: Herling/Herling/Werner, Sprengel Museum Hannover)

Abb. 54c) Paul Klee (1879 – 1940): Pflanze, tonig gelblila belebt, 1915, 183, Aquarell auf Papier auf Karton, 20,1 x 14,8 cm, Standort unbekannt (Bildnachweis: Zentrum Paul Klee, Bern, Archiv)

Abb. 54d) Paul Klee: Wachstum der Nachtpflanzen, 1922, Öl auf Pappe, 47,3 x 34 cm, München, Bayerische Staatsgemäldesammlungen – Sammlung Moderne Kunst in der Pinakothek der Moderne (https://www.sammlung.pinakothek.de/de/artwork/02LAlkBxyk; CC BY-SA 4.0, https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Abb. 55a) Ergebnisse der Selbststudie I: Naturformen erkunden, fotografische Dokumentation (Archiv der Autorin)

Abb. 55b) Ergebnisse der Selbststudie II: Naturformen erkunden, fotografische Dokumentation

Abb. 56) Ergebnisse der Selbststudie: Formanalyse – Zeichnerisches Naturstudium (Archiv der Autorin)

Abb. 57) Ergebnisse der Selbststudie: Wuchsformen nachvollziehen – Blindzeichnungen (Archiv der Autorin)

Abb. 58) Ergebnisse der Selbststudie: Farbanalyse – Mischen von Farbe (Archiv der Autorin)

Abb. 59) Ergebnisse der Selbststudie: Farbanalyse – Mischen von Farbe nach fotografischer Vorlage unter Berücksichtigung des Tiefenraumes (Archiv der Autorin)

Abb. 60a-c) Ergebnisse der Selbststudie: Beiläufig entstandene Aufnahmen von Geäst (Archiv der Autorin)

Abb. 61a-d) Ergebnisse der Selbststudie: Malerisches Erfassen von Linien- und Formqualitäten (Archiv der Autorin)

Abb. 62a) Claire Cansick: Familiar Trail, 2017, Öl auf Holz, 96 x 66 cm (Foto: Claire Cansick)

Abb. 62b) Claire Cansick: Familiar Trail, 2017, Öl auf Holz, Detailansicht (Foto: Claire Cansick)

Abb. 63a-c) Ergebnisse der Selbststudie: Flächenkomposition – Analytische und synthetische Methode & Flächengliederung mit bestimmten Vorgaben (rhythmisch/aufsteigend) (Archiv der Autorin)

Abb. 64) Ergebnisse der Selbststudie: Flächenkomposition – Variation des Kompositionsaufbaus durch verschiedene Grau-Schwarz-Weiß-Stufen und Linien (Archiv der Autorin)

Abb. 65a-f) Ergebnisse der Selbststudie: Flächenkomposition – Flächengliederung und Hintergrund (Archiv der Autorin)

Abb. 66a-c) Ergebnisse der Selbststudie: Line und Fläche – Charakterisierung einer Fläche durch die Linie (Archiv der Autorin)

Abb. 67a-d) Ergebnisse der Selbststudie: Line, Fläche und Raum (Archiv der Autorin)

Abb. 68a/b) Ergebnisse der Selbststudie: Negativ-Positiv-Gestaltung I (Archiv der Autorin)

Abb 69a-c) Ergebnisse der Selbststudie: Negativ-Positiv-Gestaltung II (Archiv der Autorin)

Abb. 70a-c) Ergebnisse der Selbsterprobung: Fotografische Vorlage und Endergebnisse (Archiv der Autorin)

Abb. 71a-c) Ergebnisse der Selbsterprobung: Fotografische Vorlage, Zwischenstand und Endergebnis (Archiv der Autorin)

Abb. 72a-c) Ergebnisse der Selbsterprobung: Alternative Lösungsansätze ohne Bildvorlage (Archiv der Autorin)

Titelbild: Liliana Esperanza

VII. Literaturverzeichnis

A

Albers, Josef: Interaction of Color. Grundlegung einer Didaktik des Sehens. Köln/Nürnberg 1970

Alloa, Emmanuel u.a.: Handbuch Phänomenologie. Tübingen 2023

Alloa, Emmanuel u.a.: Leiblichkeit, Geschichte und Aktualität eines Konzepts. Tübingen 2012

Alloa, Emmanuel/Depraz, Nathalie: Edmund Husserl – „Ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding". In: Alloa, Emmanuel u.a. (Hrsg.): Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts. Tübingen 2012, S. 7-22

Ammer, Manuela: Valerie Jaudon. In: Boehle, Esther/Ammer, Manuela (Hrsg.): Pattern and decoration. Ornament als Versprechen, Ausst.-Kat. Ludwig Forum für Internationale Kunst Aachen, 2019/mumok – Museum moderner Kunst Stiftung Wien, 2019, Köln 2018, S. 92

Arasse, Daniel: Anselm Kiefer. München 2015

Arasse, Daniel: Leonardo da Vinci. Köln 2005

Arias Paolo, Enrico/Hirmer, Max: Tausend Jahre griechische Vasenkunst. München 1960

Arnhold, Hermann: Vorwort. In: Arnhold, Hermann (Hrsg.): Turner. Horror and Delight, Ausst.-Kat. LWL-Museum für Kunst und Kultur, Münster, 8. November 2019 bis 26. Januar 2020. Dresden 2019, S. 18-21, hier S. 18

B

Bärnreuther, Andrea: Der rote Christus. In: Schuster, Peter-Klaus u.a. (Hrsg.): Lovis Corinth, Ausst.-Kat. Haus der Kunst, München, 4. Mai bis 21. Juli 1996 u.a. München/New York 1996, S. 266

Baum, Peter/Rombold, Günter: Christusbild im 20. Jahrhundert, Ausst.-Kat. Neue Galerie der Stadt Linz, Wolfgang-Gurlitt-Museum, 12. März bis 31. Mai 1981. Linz 1981

Beck, Gisela: Wie entwickeln sich schöpferische Gestaltungskräfte im Eurythmieunterricht? In: Boettger, Christian u.a. (Hrsg.): Selbst entfalten – Welt gestalten. Das Künstlerische in der Waldorfpädagogik. Stuttgart 2019, S. 129-157

Becker, Astrid: Der Widerhall des Seelischen im Wandel. Die Landschaften von Emil Nolde. In: Stiftung Seebüll Ada und Emil Nolde (Hrsg.): Emil Nolde. Welt und Heimat, Ausst.-Kat. Museum Würth, Künzelsau, 07. April bis 28. September 2025. Künzelsau 2025, S. 97-104

Behrens, Katja: Form und Stoff, System und Spiel. Ein Blick auf das Werk von Norbert Thomas. In: Eickhoff, Beate/Lauter, Marlene (Hrsg.): Norbert Thomas. Kein Zufall, Ausst.-Kat. Von der Heydt-Kunsthalle, Wuppertal-Barmen/Museum im Kulturspeicher, Würzburg. Wuppertal-Barmen/Würzburg 2016, S. 16-29

Berger, Günther: Gestaltendes Naturstudium. Zur Theorie und Methodik des Naturstudiums im Kunstunterricht der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen. Berlin 1966

Beyer, Vera/Spies, Christian: Ornament. Motiv – Modus – Bild. München u.a. 2012

Blahak, Gerlinde: Zufallsverfahren im Kunstunterricht. Experimentieren, Assoziieren, Fantasieren. 3. Aufl. Augsburg 2017

Blum, Gerd: Abschied von der Analogie. Arnulf Rainers Malerei und die Theorie des neuzeitlichen Bildes. In: Hopes, Reinhard (Hrsg.): Arnulf Rainer, Bild und Theologie. München/Paderborn 2005

Bockemühl, Michael: Kunst sehen: J. M. W. Turner. Bd 15. Frankfurt am Main 2022

Bockemühl, Michael: J. M. W. Turner: 1775 – 1851. Die Welt des Lichtes und der Farbe. Köln u.a. 1999

Boehm, Gottfried: Abstraktion und Realität. Zum Verhältnis von Kunst und Kunstphilosophie in der Moderne (1990). In: Philosophisches Jahrbuch. Freiburg/München 1997, S. 225-237

Boehm, Gottfried: Die Wiederkehr der Bilder. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Was ist ein Bild? 2. Aufl. München 1995, S. 11-38

Böhme, Gernot: Atmosphäre. Über die Wirklichkeit von Bildern. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Bild und Latenz. Impulse für eine Didaktik der Bildlatenz. Paderborn 2019, S. 163-183

Böhme, Gernot: Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik. 2. Aufl. Berlin 2014

Böhme, Gernot: Atmosphären wahrnehmen, Atmosphären gestalten. In: Goetz, Rainer/Graupner, Stefan (Hrsg.): Atmosphäre(n). Interdisziplinäre Annäherungen an einen unscharfen Begriff. München 2007, S. 31-43

Bollnow, Otto Friedrich: Studien zur Hermeneutik. Zur Philosophie der Geisteswissenschaften. Bd. 1. Freiburg i. Br. 1982

Borchardt-Hume, Achim: Per Kirkeby – Einleitung. In: Wismer, Beat/Heymer, Kay (Hrsg.): Per Kirkeby: »Die Welt ist Material«, Ausst.-Kat. Tate Modern, London 17. Juni bis 6. September 2009/Museum Kunst-Palast, Düsseldorf, 26. September 2009 bis 10. Januar 2010. Ostfildern 2009, S. 13-19

Borowski, Alexander: Die Idee der Farbe. In: Giloy-Hirtz, Petra (Hrsg.): Rupprecht Geiger, Ausst.-Kat. Russisches Museum St. Petersburg, 30. September bis 20. November 1994 u.a. Ostfildern 1994, S. 17-21

Bredekamp, Horst u.a.: Editorial. In: Lauschke, Marion/Schneider, Pablo (Hrsg.): 23 Manifeste zu Bildakt und Verkörperung. Berlin/Boston 2018, S. VII-IX

Bredekamp, Horst u.a.: Bildakt und Verkörperung. Ein DFG-Projekt von Horst Bredekamp und John Michael Krois. In: Humboldt-Spektrum. H. 2-3/2009, S. 122-129

Bredekamp, Horst: Bildakt. In: Lauschke, Marion/Schneider, Pablo (Hrsg.): 23 Manifeste zu Bildakt und Verkörperung. Berlin/Boston 2018, S. 25-33

Bredekamp, Horst: Theorie des Bildakts. Berlin 2010

Breyer, Thiemo: Soziale Wahrnehmung zwischen Erkenntnistheorie und Anthropologie. In: Hartung, Gerald/Herrgen, Matthias (Hrsg.): Interdisziplinäre Anthropologie. Jahrbuch 4/2016: Wahrnehmung. Wiesbaden 2017, S. 141-161

Brion, Marcel: Geschichte der abstrakten Kunst. 2. Aufl. Köln 1961

Brough, John: Das Spiel des Sichtbaren und Unsichtbaren im Kunstwerk. In: Bernet, Rudolf/Kapust, Antje (Hrsg.): Die Sichtbarkeit des Unsichtbaren. München 2009, S. 191-212

Brüderlin, Markus: Ornament und Abstraktion. Kunst der Kulturen, Moderne und Gegenwart im Dialog, Ausst.-Kat. Fondation Beyeler, Riehen, Basel, 10. Juni bis 7. Oktober 2001. Köln 2001a

Brüderlin, Markus: Einführung: Ornament und Abstraktion. In: Brüderlin, Markus (Hrsg.): Ornament und Abstraktion. Kunst der Kulturen, Moderne und Gegenwart im Dialog, Ausst.-Kat. Fondation Beyeler, Riehen, Basel, 10. Juni bis 7. Oktober 2001. Köln 2001b, S. 16-27

Brügel, Eberhard: Praxis Kunst. Zufallsverfahren. Materialien für den Sekundarbereich I und II. Bonn 1996

Bubolz, Georg: Lernen und Entwicklung. Berlin 2001

Buchheim, Lothar-Günther: Abstrakte Kunst. In: Knaurs Lexikon Moderner Kunst. Hrsg. von Lothar-Günther Buchheim. München/Zürich 1965

Buchloh, Benjamin H.D.: Gerhard Richters Birkenau-Bilder. Köln 2016

Burchert, Linn: Das Bild als Lebensraum. Ökologische Wirkungskonzepte in der abstrakten Kunst, 1910-1960. Bielefeld 2019

Burda, Frieder: Vorwort. In: Friedel, Helmut (Hrsg): Gerhard Richter. Birkenau. Köln 2016, S. 5

Busch, Christel: Emil Schumacher. Beseelte Materie (https://www.kultur-port.de/blog/bildende-kunst/7156-emil-schumacher-beseelte-materie-kunsthalle-st-annen-in-luebeck.html; letzter Zugriff: 21.05.2024)

Busse, Klaus-Peter: Cy Twombly. Hero and Leander. Witten 1994

Butin, Hubertus/Gronert, Stefan: Vorwort. In: Butin, Hubertus (Hrsg.): Gerhard Richter. Editionen 1965 – 2004. Catalogue Raisonné. Ostfildern-Ruit 2004, S. 7-8

Butin, Hubertus: Gerhard Richter und die Reflexion der Bilder. In: Butin, Hubertus (Hrsg.): Gerhard Richter. Editionen 1965 – 2004. Catalogue Raisonné. Ostfildern-Ruit 2004, S. 9-83

c

Calvesi, Maurizio: Futurismus von Giacomo Balla bis Gino Severini. Herrsching 1988

François Cheng: Par-delà l'Est et l'Ouest. In: Daniel Abadie (Hrsg.): Zao Wou-Ki. Ausst.-Kat. Galerie nationale du Jeu de Paume, Paris, 14. Oktober – 7. Dezember 2003. Paris: 2003, S. 13-21

Claus, Jürgen: Farbe in der Kinderzeichnung. In: Grundschule Kunst: Malen. H. 81/2020, S. 30-31

Collins, Thomas: A conversation with Pat Steir. In: Pat Steir. Silent secret waterfalls: The Barnes series, Ausst.-Kat. The Barnes Foundation Philadelphia, 12. Januar bis November 2019. New York 2019, S. 10-29

Conard, Nicholas J./Kind, Claus-Joachim: Als der Mensch die Kunst erfand. Eiszeithöhlen der Schwäbischen Alb. Darmstadt 2017

Conradi, Ingrid: Gechillte Bäume. In: Grundschule Kunst: Malen. H. 81/2020, S. 26-29

Cozen, Alexander: New Method of assisting the Invention in Drawing Original Compositions of Landscapes. London 1785

Cron, Béatrice/Tobias, Karen Betty: Faszination Komposition. Grundelemente der Komposition im bildnerischen Bereich. Ein Werkbuch. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 2016a

Cron, Béatrice/Tobias, Karen Betty: Einleitung. Zur Intention des Buches und über seine Autorinnen. In: Cron, Béatrice/Tobias, Karen Betty (Hrsg.): Faszination Komposition. Grundelemente der Komposition im bildnerischen Bereich. Ein Werkbuch. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 2016b, S. 14-16

Cron, Béatrice: Komposition. In: Cron, Béatrice/Tobias, Karen Betty: Faszination Komposition. Grundelemente der Komposition im bildnerischen Bereich. Ein Werkbuch. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 2016, S. 17-19

Curtis, Robin: Einfühlung: zu Geschichte und Gegenwart eines ästhetischen Konzepts. München u.a. 2009

D

Danner, Helmut: Kunstpädagogik in existenzieller Verantwortung. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010, S. 39-52

Danner, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. 5. Aufl. München 2006

De Boon, Jan: Alles andere als farblos. Der Sinn als Maßstab. Frammersbach 2016

De Puinef, Sonja: Der rote Christus. In: Lorenz, Ulrike u.a. (Hrsg.): Lovis Corinth und die Geburt der Moderne, Ausst.-Kat. Museum der Bildenden Künste, Leipzig, 11. Juli 2008 bis 19. Oktober 2008 u.a. Leipzig/Bielefeld 2008, S. 146-147

Denaro, Dolores: Johannes Itten, Wege zur Kunst. Bern 2002

Dexeus, Victòria Combalia: Victòria: Tàpies. Braunschweig 1990

Dienst, Rolf-Gunter: Rupprecht Geiger. Der Farbforscher. Position konkret. 6 Künstler aus Deutschland. Karl-Heinz Adler, Günter Fruhtrunk, Rupprecht Geiger, Hermann Glöckner, Thomas Lenk, Georg Karl Pfahler, Ausst.-Kat. Neuer Sächsischer Kunstverein, Galerie Rähnitzgasse, Dresden, 7. September bis 13. Oktober 1991 u.a. Essen 1991, S. 48-50

Dietl, Marie-Luise: Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit. Münster 2004

Dörpinghaus, Andreas u.a.: Einführung in die Theorie der Bildung. 4. Aufl. Darmstadt 2012

Dube, Wolf Dieter: Der rote Christus von Lovis Corinth. In: Baum, Peter/Rombold, Günter (Hrsg.): Christusbild im 20. Jahrhundert, Ausst.-Kat. Neue Galerie der Stadt Linz, Wolfgang-Gurlitt-Museum, 12. März bis 31. Mai 1981. Linz 1981, S. 33-40

Düchting, Hajo: Rupprecht Geiger – Visionär der Farbe. In: Düchting, Hajo/Geiger, Julia (Hrsg.): Rupprecht Geiger. München 2017, S. 10-56

E

Ebert, Wilhelm: Ästhetische Erziehung im Vor- und Grundschulalter – Konzepte und Realitäten. In: Die Grundschule. Zeitschrift des Arbeitskreises Grundschule e.V. Hrsg. von Erwin Schwartz. H. 2/1971, S. 17-27

Ebert, Wilhelm: Zum bildnerischen Verhalten des Kindes im Vor- und Grundschulalter. Ratingen 1967

Ecco, Umberto: Das offene Kunstwerk. Übersetzt von Günter Memmert. 1. Aufl. Frankfurt a. M. 1973

Ehmer, Herrmann K.: Ästhetisches Lernen in der kulturellen Bildung. Spannung zwischen sozialem Sinn und künstlerischer Qualität. In: BDK-Mittelungen. H. 1/1994, S. 12-14

Ehrenspeck, Yvonne: Aisthesis und Ästhetik. Überlegungen zu einer problematischen Entdifferenzierung. In: Mollenhauer, Klaus/Wulf, Christoph (Hrsg.): Aisthesis, Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein. Weinheim 1996, S. 201-231

Eickhoff, Beate: „Objektiv/Subjektiv" – Zur Weiterentwicklung bei Norbert Thomas. In: Eickhoff, Beate/Lauter, Marlene (Hrsg.): Norbert Thomas. Kein Zufall, Ausst.-Kat. Von der Heydt-Kunsthalle, Wuppertal-Barmen/Museum im Kulturspeicher, Würzburg. Wuppertal-Barmen/Würzburg 2016a, S. 118-127

Eickhoff, Beate: Vorwort. In: Eickhoff, Beate/Lauter, Marlene (Hrsg.): Norbert Thomas. Kein Zufall, Ausst.-Kat. Von der Heydt-Kunsthalle, Wuppertal-Barmen/Museum im Kulturspeicher, Würzburg. Wuppertal-Barmen/Würzburg 2016b, S. 4-5

Eid, Klaus u.a.: Grundlagen des Kunstunterrichts. Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis. 6. Aufl. Paderborn 2002

Elger, Dietmar: Gerhard Richter, Maler. Köln 2018

Eschenburg, Barbara: Naturbilder – Weltbilder: Landschaftsmalerei und Naturphilosophie von Jan van Eyck bis Paul Klee. Berlin 2019

Etschmann, Walter/Hahne, Robert: Themen der Kunst. Malerei. München 2010

Etzelmüller, Gregor u.a.: Verkörperung – Eine neue interdisziplinäre Anthropologie. Berlin/Boston 2017a

Etzelmüller, Gregor u.a.: Einleitung: Verkörperung als Paradigma einer neuen Anthropologie. In: Etzelmüller, Gregor u.a. (Hrsg.): Verkörperung – Eine neue interdisziplinäre Anthropologie. Berlin/Boston 2017b, S. 1-30

Eucker, Johannes: Gegenstandslose Kunst: Künstlerisch radikal, didaktisch banal? Erneute didaktische Überlegungen zu einem übergangenen Problem. In: Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Ungegenständliche Malerei. H. 126/1988, S. 7-12

Euker, Johannes: Kunst des 20. Jahrhunderts im Unterricht. In: Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Zugänge zu den Werken moderner Kunst. H. 145/1990. Seelze 1990, S. 2-4

Expressiv! Ausst.-Kat. Fondation Beyeler, Riehen/Basel, 30. März bis 10. August 2003. Ostfildern-Ruit 2003.

F

Fauser, Peter: Ohne Vorstellung geht nichts. Über den Zusammenhang von Imagination und Lernen und eine Theorie der Vorstellung. In: Sowa, Hubert u.a. (Hrsg.): Bildung der Imagination. Bd. 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen 2014, S. 61-98

Fehlemann, Sabine: Hann Trier und die Abstraktion. In: Hann Trier. Retrospektive. Bilder 1940 – 1989, Ausst.-Kat. Von der Heydt-Museum Wuppertal, 2. September bis 14. Oktober 1990. Köln 1990, S. 7-15

Feist, Ulrike/Rath, Markus: Et in imagine ego – Einführung. In: Bredekamp, Horst/Feist, Ulrike (Hrsg.): Et in imagine ego. Facetten von Bildakt und Verkörperung. Festgabe für Horst Bredekamp. Berlin 2012, S. XI-XIV

Figal, Günter: Deixis Raum Latenz. Wie Bilder die Möglichkeit ihrer Erscheinung zeigen. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Bild und Latenz. Impulse für eine Didaktik der Bildlatenz. Paderborn 2019, S. 73-86

Fingerhut, Jörg: Verkörperung. In: Lauschke, Marion/Schneider, Pablo (Hrsg.): 23 Manifeste zu Bildakt und Verkörperung. Berlin/Boston 2018, S. 183-190

Fingerhut, Jörg: Das Bild, dein Freund. Der fühlende und der sehende Körper in der enaktiven Bildwahrnehmung. In: Ulrike Feist, Markus Rath (Hrsg.): Et in imagine ego. Facetten von Bildakt und Verkörperung. Festgabe für Horst Bredekamp. Berlin 2012, S. 177-198

Fischer, Alfred M.: Zur Malerei von Karl Otto Götz: In: Karl Otto Götz – Retrospektive (Werke 1935 – 1989), Ausst.-Kat., o.O., 12. September bis 31. Oktober 1990. München 1990, o.S.

Franzke, Andreas: Dubuffet. Köln 1990

Freedberg, David/Gallese, Vittorio: Motion, emotion and empathy in esthetic experience. In: Trends in cognitive science. Vol. 11(5)/2007, S. 197-203

Freedberg, David: The Power of Images. Studies in the History and Theory of Response. Chicago 1989

Friedel, Helmut: Gerhard Richter. Birkenau. Köln 2016

Friedrich, Thomas/Gleiter, Jörg H.: Einleitung. In: Friedrich, Thomas/Gleiter, Jörg H. (Hrsg.): Einfühlung und phänomenologische Reduktion. Grundlagentexte zu Architektur, Design und Kunst. Berlin 2007, S. 7-33

Frohoff, Sonja: Leibliche Bilderfahrung. Phänomenologische Annäherungen an Werke der Sammlung Prinzhorn. Cham 2019

Froitzheim, Eva-Marina: Der weibliche Beitrag zur konkreten Kunst. In: Groos, Ulrike/Froitzheim, Eva-Marina (Hrsg.): Zwischen Sytstem & Intuition. Konkrete Künstlerinnen. Köln 2021, S. 15-27

Fuchs, Thomas: In Kontakt mit der Wirklichkeit. Wahrnehmung als Interaktion. In: Schlette, Magnus u.a. (Hrsg.): Anthropologie der Wahrnehmung. Heidelberg 2017a, S. 109-139

Fuchs, Thomas: Verkörperte Emotionen. In: Psychologische Medizin. H. 1/2014, S. 13-20

Fuchs, Thomas: Reiz und Responsivität. In: Martius, Philipp u.a. (Hrsg.): KunstReiz. Neurobiologische Aspekte künstlerischer Therapien. Berlin 2013a, S. 77-90

Fuchs, Thomas: Zur Phänomenologie der Stimmungen. In: Reents, Friederike/Meyer-Sickendiek, Burkhard (Hrsg.): Stimmung und Methode. Tübingen 2013b, S. 17-31

Fuchs, Thomas: Das Gedächtnis des Leibes. In. Loccumer Pelikan. H. 3/2012, S. 103-106

Fuchs, Thomas: Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. 3. Aufl. Stuttgart 2010

Fuchs, Thomas: Das verkörperte Selbst. Eine ökologische Konzeption von Geist und Gehirn. In: Fuchs, Thomas (Hrsg.): Leib und Lebenswelt. Neue philosophisch-psychiatrische Essays. Kusterdingen: 2008a, S. 353-374

Fuchs, Thomas: Vorwort. In: Fuchs, Thomas (Hrsg.): Leib und Lebenswelt. Neue philosophisch-psychiatrische Essays. Heidelberg 2008b, S. 7-10

Fuchs, Thomas: Das Gedächtnis des Leibes. In: Fuchs, Thomas (Hrsg.): Leib und Lebenswelt. Neue philosophisch-psychiatrische Essays. Heidelberg 2008c, S. 37-64

Fuchs, Thomas: Leibgedächtnis und Unbewusstes – Zur Phänomenologie der Selbstverborgenheit des Subjekts. In: Psycho-Logik. Jahrbuch für Psychotherapie, Philosophie und Kultur. Bd. 3. Freiburg/München 2008d, S. 33-50

Fuchs, Thomas: Der Leib zwischen Animalität und Rationalität. In: Fuchs, Thomas (Hrsg.): Leib und Lebenswelt. Neue philosophisch-psychiatrische Essays. Heidelberg 2008e, S. 13-36

Fuchs, Thomas: Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie. Stuttgart 2000

G

Gage Nathaniel L. Berliner David C.: Pädagogische Psychologie. 5., vollst. überarb. Aufl.Weinheim 1996

Gallagher, Shaun: Aesthetics and Kinaesthetics. In: Bredekamp, Horst/Krois, John Michael (Hrsg.): Sehen und Handeln. Berlin 2011, S. 99-113

Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph: Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen. Stuttgart 2003

Gebauer Gunter/Wulf, Christoph: Mimesis: Kultur, Kunst, Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg 1992

Gebhard, Ulrich: Wie viel „Natur" braucht der Mensch? „Natur" als Erfahrungsraum und Sinninstanz. In: Hartung, Gerald/Kirchhoff, Thomas (Hrsg.): Welche Natur brauchen wir? Analyse einer anthropologischen Grundproblematik des 21. Jahrhunderts. Freiburg u.a. 2014, S. 249-274

Geiger, Julia: Ein gewagtes Experiment. Die Werkgruppe irregulärer Bildformate von 1948/1949. In: Jacobi, Fritz/Wilken, Melanie (Hrsg.): 100 Jahre Rupprecht Geiger, Ausst.-Kat. Nationalgalerie, Staatliche Museen zu Berlin, Neue Nationalgalerie, 18. Juli bis 5. Oktober 2008. Berlin 2008, S. 45-55

Geiger, Rupprecht: Brief an Heissenbüttel. In: Rupprecht Geiger, Ausst.-Kat. Kestner-Gesellschaft. Hannover 1967, S. 43-46

Geiger, Ursula: Die Maler der Quadriga und ihre Stellung im Informel. Otto Greis, Karl O. Götz, Bernard Schultze, Heinz Kreutz. Nürnberg 1987

Gelshorn, Julia: Aneignung und Wiederholung. Bilddiskurse im Werk von Gerhard Richter und Sigmar Polke. München 2012

Gibson, James J.: Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung. München 1982

Giebel, Heinart: Malerische Abstraktionen. Produktive Umwandlungen kunsthistorischer Vorbilder (Sekundarstufe II). In: Kirchner, Constanze (Hrsg.): Mit Kunst zur Kunst. Beispiele ästhetischer Praxis zur handlungsorientierten Kunstrezeption. Donauwörth 2004, S. 44-47

Glas, Alexander u.a.: Didaktik des Kunstunterrichts. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis. Stuttgart 2023

Glas, Alexander: Zwischen „Designo" und „Colore" – Farbe in der Kinderzeichnung. In: „Malen" IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 2/2016, S. 31-43

Glas, Alexander: Anthropogene Voraussetzungen. Die Genese der Kinder- und Jugendzeichnung. In: Glas, Alexander u.a. (Hrsg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 1. München 2015, S. 199-219

Glas, Alexander: Imagination, Phantasie und Darstellungsformel. Grundriss einer anthropologischen Theorie der Einbildungskraft. In: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Bd. 1. Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen 2012, S. 98-113

Glassmann, Elizabeth: Grusswort. In Boehle, Esther/Ammer, Manuela (Hrsg.): Pattern and decoration. Ornament als Versprechen, Ausst.-Kat. Ludwig Forum für Internationale Kunst Aachen, 2019/mumok – Museum moderner Kunst Stiftung Wien, 2019, Köln 2018, S. 6

Göhlich, Michael: Konstruktivismus und SinnesWandel in der Pädagogik. In: Mollenhauer, Klaus/Wulf, Christoph (Hrsg.): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein. Weinheim 1996, S. 231-255

Gohr, Siegfried: Signatur und Geschichte. Zu den Arbeiten auf Papier von Per Kerkeby. In: Firmenich, Andrea/Gohr, Siegfried (Hrsg.): Per Kirkeby. Natur und Gestalt. Retrospektive der Zeichnungen und Aquarelle, Ausst.-Kat. Sinclair-Haus, Bad Homburg, 25. November 2003 bis 11. Januar 2004 u.a. Köln ca. 2003, S. 20-29

Goldstein, E. Bruce: Wahrnehmungspsychologie. Der Grundkurs. 7. Aufl. Heidelberg 2008

Gombrich, Ernst: Die Geschichte der Kunst. 16. Aufl. Berlin 1996

Gombrich, Ernst H.: Ornament und Kunst. Schmucktrieb und Ordnungssinn in der Psychologie des dekorativen Schaffens. Stuttgart 1982

Gonser, Lisa: Malen lernen. Grundriss einer mimetischen Maldidaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 5. München 2018

Gonser, Lisa: Farben wahrnehmen, vorstellen und darstellen. Die bildenden Teilhandlungen des malerischen Könnens. In: „Malen“ IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 2/2016, S. 60-71

Goodale, Melvyn A./Milner, A. David: Separate visual pathways for perception and action. In: Trends in Neuroscience, 15(1)/1992, S. 20-25

Greenberg, Clement: Modernistische Malerei (1960). In: Lüdeking, Karlheinz (Hrsg.): Die Essenz der Moderne: ausgewählte Essays und Kritiken. Hamburg 2009, S. 265-278

Greub, Thierry: Das ungezähmte Bild. Texte zu Cy Twombly. Paderborn 2017

Grimme, Ernst Günther: Die Geschichte der abendländischen Buchmalerei. 2. Aufl. Köln 1985

Grisebach, Eberhard: Kunst und Gemeinschaft. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010, S. 69-91

Grünewald, Dietrich: Kunst entdecken. Oberstufe. Berlin 2009

Günzel, Ann-Katrin: Per Kirkeby. Landschaft als Bild – Der geologische Blick des Malers. In: Kunstforum international. H. 284/2022, S. 150-157

Günzel, Stephan/Mersch, Dieter: Bild. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart 2014

Güse, Ernst-Gerhard: Emil Schumacher. Das Erlebnis des Unbekannten. Ostfildern 2012

Güse, Ernst-Gerhard: Emil Schumacher. Das Drama des Beginnens. In: Güse, Ernst-Gerhard (Hrsg.): Emil Schumacher. Die Gouachen der 80er Jahre, Ausst.-Kat. Saarland-Museum, Saarbrücken, 4. Oktober bis 22. November 1992/Brandenburgische Kunstsammlungen, Cottbus, Juli bis August 1994. München 1992, S. 11-30

H

Haas, Mechthild: Jean Dubuffet. Materialien für eine „Andere Kunst“ nach 1945. Berlin 1997

Haftmann, Werner: Malerei im 20. Jahrhundert. 1. Bd. Eine Entwicklungsgeschichte. 7. Aufl. München 1987

Haftmann, Werner: Antoni Tàpies. Retrospektive 1946 – 1973. Bilder, Objekte und Zeichnungen, Ausst.-Kat. Nationalgalerie Berlin, Staatliche Museen Preußischer Kulturbesitz, 3. April bis 3. Juni 1974. Berlin 1974

Haidle, Miriam N.: Wahrnehmung will gelernt sein – ein Prozess zwischen Organismus und Umwelt in verschiedenen Entwicklungsdimensionen. In: Hartung, Gerald/Herrgen, Matthias (Hrsg.): Interdisziplinäre Anthropologie. Jahrbuch 4/2016: Wahrnehmung. Wiesbaden 2017, S. 79-90

Hartlaub, Gustav: Der Genius im Kinde. Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder. Breslau 1922

Hartung Gerald/Herrgen Matthias: Interdisziplinäre Anthropologie. Jahrbuch 4/2016: Wahrnehmung. Wiesbaden 2017

Heider, Ellen: Spiele mit der Tradition. Polkes Kommentare zur Kunst. In: Adriani, Götz (Hrsg.): Sigmar Polke. Werke aus der Sammlung Froehlich, Ausst.-Kat. Museum für Neue Kunst, ZKM Karlsruhe, 17. September 2000 bis 11. Februar 2001. Ostfildern-Ruit 2000, S. 138-145

Heitger, Marian: Systematische Pädagogik – Wozu? Paderborn 2003

Heinen, Ulrich: Passion und Emotion. In: Krischel, Roland u.a. (Hrsg.): Ansichten Christi. Christusbilder von der Antike bis zum 20. Jahrhundert, Ausst.-Kat. Wallraf-Richartz-Museum - Fondation Corboud, 1. Juli bis 2. Oktober 2005. Köln 2005, S. 256-261

Heinen, Ulrich: Rubens zwischen Predigt und Kunst. Der Hochaltar für die Walburgenkirche in Antwerpen. Weimar 1996

Heller, Eva: Wie Farben wirken. Farbpsychologie, Farbsymbolik, Kreative Farbgestaltung. 10. Aufl. Hamburg 2022

Helms, Dietrich: Gotthard Graubner. In: Gotthard Graubner. Werke 1959 – 1969, Ausst.-Kat. Kunstverein für die Rheinlande und Westfalen Düsseldorf, 7. November bis 7. Dezember 1969. Düsseldorf 1969, o.S.

Helms, Dietrich: Gotthard Graubner. Recklinghausen 1974

Heuwinkel, Nicola Carola: Entgrenzte Malerei. Art informel in Deutschland. Heidelberg u.a. 2010

Heyder, Sabine/Morlock, Brigitte: Kreativer Kunstunterricht in der Sekundarstufe. Arbeiten mit Farben. 9. Aufl. Augsburg 2017

Hollein, Max: Vorwort. In: Weinhart, Martina/Hollein, Max (Hrsg.): Op Art, Ausst.-Kat. Schirn-Kunsthalle, Frankfurt, 17. Februar 2007 bis 20. Mai 2007. Köln 2007, S. 9-14

Holz, Hans Heinz: Einführung. In: Kempas, Thomas u.a. (Hrsg.): Ornamentale Tendenzen in der zeitgenössischen Malerei, Ausst.-Kat. Haus am Waldsee, Berlin-Zehlendorf, 1. März bis 15. April 1968 u.a. Berlin u.a. 1968, o.S.

Holzhey, Magdalena: Victor Vasarely 1906-1997. Das reine Sehen. Köln 2018

Hönisch, Dieter: Das Dilemma der Konkreten. In: Position konkret. 6 Künstler aus Deutschland. Karl-Heinz Adler, Günter Fruhtrunk, Rupprecht Geiger, Hermann Glöckner, Thomas Lenk, Georg Karl Pfahler, Ausst.-Kat. Neuer Sächsischer Kunstverein, Galerie Rähnitzgasse, Dresden, 7. September bis 13. Oktober 1991 u.a. Essen 1991, S. 13-15

Hoppe-Sailer, Richard: Meditation oder Reflexion. Über das prekäre Verhältnis von moderner Kunst und Religion. In: Hopes, Reinhard (Hrsg.): Religion aus Malerei? Kunst der Gegenwart als theologische Aufgabe. Paderborn 2005, S. 165-194

Husserl, Edmund: Phantasie und Bildbewußtsein. Text nach Husserliana. Bd. 23. Hrsg. von Eduard Marbach. Hamburg 2006

Hyland, Angus/Wilson, Kendra: Bäume in der Kunst. Köln 2021

I

Imdahl, Max: Cézanne – Bracque – Picasso. Zum Verhältnis zwischen Bildautonomie und Gegenstandssehen. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Max Imdahl. Gesammelte Schriften, Bd. 3: Reflexion – Theorie – Methode. Frankfurt a. M. 1996a, S. 300-380

Imdahl, Max: Barnett Newman, »Who's Afraid of Red, Yellow and Blue III« (1971). In: Janhsen-Vukićević, Angeli (Hrsg.): Max Imdahl. Gesammelte Schriften. Zur Kunst der Moderne. Bd. 1. Frankfurt a. M. 1996b, S. 244-270

Imdahl, Max: Probleme der Optical Art. Delaunay, Mondrian, Vasarely (1967). In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Max Imdahl. Reflexion, Theorie, Methode. Gesammelte Schriften. Bd. 3. Frankfurt a. M. 1996c, S. 196-232

Imdahl, Max: Über einige Werke Morellets im Blick auf Stella und Vasarely (1971). In: Janhsen-Vukićević, Angeli (Hrsg.): Max Imdahl: Zur Kunst der Moderne. Gesammelte Schriften. Bd. 1. Frankfurt a. M. 1996d, S. 231-243

Imdahl, Max: Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Was ist ein Bild? München 1994, S. 300-324

Imdahl, Max: Farbraumkörper. In: Graubner, Gotthard/Peters, Hans Albert u.a. (Hrsg.): Gotthard Graubner, Ausst.-Kat. Staatliche Kunsthalle Baden-Baden, 19. September bis 23. November 1980/5. Triennale India, New Delhi 1981. Baden-Baden 1980, S. 9-11

Imhof, Michael: William Turner. Leben und Werk. Petersberg 2023

Itten, Johannes: Mein Vorkurs am Bauhaus: Gestaltungs- und Formenlehre. Ravensburg 1963

J

Jachec, Nancy: Jackson Pollock: Works, writings and interviews. Barcelona 2011

Jacobi, Fritz/Wilken, Melanie: 100 Jahre Rupprecht Geiger, Ausst.-Kat. Nationalgalerie, Staatliche Museen zu Berlin, Neue Nationalgalerie, 18. Juli bis 5. Oktober 2008. Berlin 2008

Jacobi, Fritz: Farbe als sphärisches Signal. Zum Werk von Rupprecht Geiger. In: Fritz Jacobi/Melanie Wilken (Hrsg.): 100 Jahre Rupprecht Geiger, Ausst.-Kat. Nationalgalerie, Staatliche Museen zu Berlin, Neue Nationalgalerie, 18. Juli bis 5. Oktober 2008. Berlin 2008, S. 71-79

Jäger, Joachim u.a.: K.O. Götz, Ausst.-Kat. Neue Nationalgalerie, Staatliche Museen zu Berlin, 13. Dezember 2013 bis 2. März 2014 u.a. Köln 2014

Janowitz, Günther J.: Wege im Labyrinth der Kunst. Begriffe, Daten, Stille, Aspekte, Tabellen, Werke. Ein Arbeitsbuch und Nachschlagewerk. Einhausen 1987

Janz, Rolf-Peter: Autonomie und soziale Funktion der Kunst. Studien zur Ästhetik von Schiller und Novalis. Stuttgart 1973

Jensen, Jens Christian: Emil Schumacher: Werk und Werkbetrachtungen. In: Jensen, Jens Christian u.a. (Hrsg.): Emil Schumacher. Bd. 1, Ausst.-Kat. Città di Locarno, Musei e Cultura, Pinacoteca Comunale, Casa Rusca, 25. September bis 11. Dezember 1994. Lugano 1994, S. 44-61

Joray, Marcel: Vasarely. Bd. 1. 3. Aufl. Neuchâtel 1969

Jung, Karl Otto: Nirgends Gewissheit, aber Sinn in Fülle. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010, S. 123-134

K

Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. 3. Aufl. Köln 2002

Kandinsky, Wassily: Über das Geistige in der Kunst. Bern 2004 (1912)

Kapust, Antje: Kunst im Zeichen signifikanter Überschüsse. In: Kapust, Antje/Waldenfels, Bernhard (Hrsg.): Kunst. Bild. Wahrnehmung. Blick. Merleau-Ponty zum Hundertsten. Paderborn/München 2010, S. 7-28

Karstein, Uta/Zahner, Nina Tessa: Autonomie der Kunst? Zur Aktualität eines gesellschaftlichen Leitbildes. Wiesbaden 2017

Kasper, Astrid: Gerhard Richter: Malerei als Thema der Malerei. Berlin 2003

Kathke, Petra: Sinn und Eigensinn des Materials. Bd. 1. Sand und Erde, Gezweig, Geäst und Gehölz, Feuer, Ruß und Asche, Fundstücke: Projekte, Anregungen, Aktionen. Weinheim u.a. 2001a

Kathke, Petra: Sinn und Eigensinn des Materials. Bd. 2. Papier und Pappe, Farbe, Stoffe und Textilien, Schnur, Draht und Faden: Projekte, Anregungen, Aktionen. Weinheim u.a. 2001b

Kirchhoff, Werner: Fulda. In: Inzwischen. Norbert Thomas. Arbeiten 1969 – 1995, Ausst.-Kat. Vonderau-Museum, Fulda, Oktober bis November 1994/Von-der-Heydt-Museum, Wuppertal, Mai bis Juni 1995. Essen 1994, S. 6-7

Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes: Einführung. In: Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes (Hrsg.): Mit Kunst zur Kunst. Beispiele ästhetischer Praxis zur handlungsorientierten Kunstrezeption. Donauwörth 2004

Kirchner, Constanze: Kunstpädagogik für die Grundschule. Bad Heilbrunn 2009

Kirchner, Constanze: Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber 2008

Kirchner, Constanze u.a.: Ästhetische Bildung und Identität. In: Kirchner, Constanze u.a. (Hrsg.): Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II. München 2006

Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze-Velber 1999

Kläger, Max: Verständnis für Kinderkunst. Ordnungsprinzipien bildnerischen Handelns. Baltmannsweiler 1997

Kläger, Max: Phänomen Kinderzeichnung: Manifestationen bildnerischen Denkens. Baltmannsweiler 1989

Klant, Michael/Walch, Josef: Bildende Kunst. Bd. 3 [Schülerbd.] Hannover 2010

Klee, Paul: Wege des Naturstudiums (1923). In: Paul Klee. Schriften, Rezensionen und Aufsätze. Hrsg. von Christian Geelhaar. Köln 1976, S. 124-126

Klee, Paul: Form- und Gestaltungslehre. Bd. 1: Das Bildnerische Denken. Hrsg. von Jürg Spiller. Basel/Stuttgart 1956

Klee, Paul: Schöpferische Konfession. In: Edschmid, Kasimir (Hrsg.): Tribüne der Kunst und der Zeit. Eine Schriftensammlung. Bd. 13. Berlin 1920, S. 28-40

Klotz, Heinrich: Kunst im 20. Jahrhundert. Moderne. Postmoderne. Zweite Moderne. München 1994

Koeppe-Lokai, Gabriele: Kritzeln. Ausgangspunkt künstlerischer Überlegungen. In: Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Entwicklung/Kinderzeichnung. H. 163/1992, S. 44/45

Kolb, Gustav: Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung. Naturgemäßer Weg im Unterricht. 1. Teil: Allgemeine grundlegende Richtlinien und das phantasiegemäße Gestalten aus der inneren Vorstellung samt einer Übersicht über den gesamten Unterricht im bildhaften Gestalten. 5.-8. Schuljahr. Stuttgart 1926

Kolb, Gustav: Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung. Naturgemäßer Weg im Unterricht. 2. Teil: Gestaltungslehre. Der Unterricht im dekorativen Gestalten. Darstellen nach unmittelbarer Anschauung. 5.-8. Schuljahr. Stuttgart 1927

Kolossa, Alexandra: Die komplexe Natur der Dinge. Das Bild der Natur von Per Kirkeby. In: Firmenich, Andrea/Gohr, Siegfried (Hrsg.): Per Kirkeby. Natur und Gestalt. Retrospektive der Zeichnungen und Aquarelle, Ausst.-Kat. Sinclair-Haus, Bad Homburg, 25. November 2003 bis 11. Januar 2004 u.a. Köln ca. 2003, S. 41-49

Költzsch, Georg-W.: Tatort Malerei. In: Költzsch, Georg-W. (Hrsg.): Hann Trier. Tatort Malerei, Ausst.-Kat.: Moderne Galerie des Saarland-Museums, Saarbrücken, 28. April bis 16. Juni 1985/Galerie Elke und Werner Zimmer, Düsseldorf, 15. August bis 28. September 1985. Saarbrücken 1985, S. 5-7

Kösser, Uta: Zwischen Unabhängigkeit und Selbstbestimmung Begriffsgeschichtliche Befunde zur Autonomie der Kunst. In: Karstein, Uta/Zahner, Nina Tessa (Hrsg.): Autonomie der Kunst? Zur Aktualität eines gesellschaftlichen Leitbildes. Wiesbaden 2017, S. 67-86

Krämer, Sybille: Gibt es eine Performanz des Bildlichen? Reflexion über ›Blickakte‹. In: Schwarte, Ludger (Hrsg.): Bild-Performanz. München 2011, S. 62-89,

Krautz, Jochen/Sowa, Hubert: Mimesis. Zur kunstpädagogischen Aktualität eines alten Prinzips. In: „Mimesis“ IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 4/2017, S. 4-13

Krautz, Jochen: Abschied von der ‚Creativity‘ – zurück zu Kunst und Bildung. Sinn und Unsinn von Kreativität in einer systematischen Kunstpädagogik. In: „Kreativität“ IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 12/2021, S. 40-59

Krautz, Jochen: Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung. Stuttgart/Paderborn 2020a

Krautz, Jochen: Digitalisierung als Gegenstand und Medium von Unterricht. Keine digitale Transformation von Schule. In: GBW-Flugschriften (1). Köln 2020b

Krautz, Jochen: Planen von Kunstunterricht. Ein fachgeschichtlicher Problemaufriss in systematischer Absicht. In: „Unterricht planen". IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 8/2019, S. 37-76

Krautz, Jochen: Gestaltungslehre im Kunstunterricht? Systematische Fragen zu ihrem didaktischen Ort (Vortrag). Mozarteum Salzburg (28.-29.05-2019)

Krautz, Jochen: Gestalten als Geltungsprüfung. Zur konstitutiven Bedeutung von Relationalität für den Gegenstand der Kunstpädagogik. In: Krautz, Jochen u.a. (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4. München 2017a, S. 529-558

Krautz, Jochen: Zwischen Selbst und Sache. Bildungstheoretische Grundlagen einer verstehensorientierten Didaktik der Bildbetrachtung. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4. München 2017b, S. 439-478

Krautz, Jochen: Lernen in der Kunstpädagogik. Systematische Überlegungen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat. In: IMAGO. „Lernen". IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, 1/2015, S. 7-18

Krautz, Jochen: Ästhetische Bildung im Weltbezug. Personale Kunstpädagogik und relationale Didaktik. In: Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 3: BildungsFragen. Hrsg. v. Harald Schwaetzer. Bernkastel-Kues 2014a, S. 121-160

Krautz, Jochen: Bildnerisches Denken lehren und lernen. In: Cron, Béatrice/Tobias, Karen Betty (Hrsg.): Faszination Komposition. Grundelemente der Komposition im bildnerischen Bereich. Ein Werkbuch. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 2016b, S. 8-13

Krautz, Jochen: Verantwortungshorizonte der Kunstpädagogik. Zur Einführung. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010a, S. 9-37

Krautz, Jochen: Verantwortung in einer personalen Kunstpädagogik. Didaktische Perspektiven. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010b, S. 177-190

Kreitler, Hans und Shulamith: Psychologie der Kunst. Stuttgart u.a. 1980

Krenn, Silvia: Ergriffen sein im Lernprozess. Über die prägende Wirkung von Schule als Erfahrungsraum. Bad Heilbrunn 2018

Krois, John Michael: Bildkörper und Körperschema. Schriften zur Verkörperungstheorie ikonischer Formen. Hrsg. von Horst Bredekamp und Marion Lauschke. Berlin 2011

Kunst 5-10. Themen, Aufgaben, Unterrichtsideen. Sampling. H. 66/2022

Kunst 5-10. Themen, Aufgaben, Unterrichtsideen. Ornament. H. 57/2019

Kunst 5-10. Themen, Aufgaben, Unterrichtsideen. Landschaft. H. 17/2009

Kunst 5-10. Themen, Aufgaben, Unterrichtsideen. Natur. H. 4/2006

Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Malprozesse. H. 471-472/2023

Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Ornament/Muster. H. 465-466/2022

Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Abstrahieren. H. 411-412/2017

Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Mit Farbe! H. 377-378/2013

Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Bildspiel. H. 368/2012

Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Wege zur Farbe. H. 265/2002

Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Malen experimentell. H. 214/1997

Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Wege zum Abstrakten. H. 203/1996

Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Zufall. H. 179/1994

Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Emil Schumacher. H. 178/1993

Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Zugänge zu den Werken moderner Kunst. H. 145/1990

Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Ungegenständliche Malerei. H. 126/1988

L

Laner, Iris Elisabeth: Revisionen der Zeitlichkeit. Zur Phänomenologie des Bildes nach Husserl, Derrida und Merleau-Ponty. Paderborn 2016

Lauschke, Marion: Motorische Resonanz. In: Lauschke, Marion/Schneider, Pablo (Hrsg.): 23 Manifeste zu Bildakt und Verkörperung. Berlin/Boston 2018, S. 127-132, hier S. 127

Lauschke, Marion: Zur Interaktion mit Artefakten. In: Walz-Pawlita, Susanne u.a. (Hrsg.): Körper-Sprachen. Gießen 2016, S. 36-57

Lauter, Marlene: Konkret unter Konkreten – Notizen zum Werk von Norbert Thomas. In: Eickhoff, Beate/Lauter, Marlene (Hrsg.): Norbert Thomas. Kein Zufall, Ausst.-Kat. Von der Heydt-Kunsthalle, Wuppertal-Barmen/Museum im Kulturspeicher, Würzburg. Wuppertal-Barmen/Würzburg 2016, S. 56-63

Lentz, Hanna: Ungegenständliches Malen in der Grundschule? Erfahrungen aus einem Praktikum in den Klassen 3, 5 und 6. In: Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Ungegenständliche Malerei. H. 126/1988, S. 19-21

Lingner, Michael: Krise, Kritik und Transformation des Autonomiekonzepts moderner Kunst Zwischen Kunstbetrachtung und ästhetischem Dasein. In: Lingner, Michael u.a. (Hrsg.): Ästhetisches Dasein. Perspektiven einer performativen und pragmatischen Kultur im öffentlichen Raum (k23). Hamburg 1999, S. 25-45

Lomas, David: Die botanischen Wurzeln der Abstraktion im Werk Hilma af Klints. In: Müller-Westermann, Iris/Widoff, Jo (Hrsg.): Hilma af Klint – eine Pionierin der Abstraktion, Ausst.-Kat. Moderna Museet, Stockholm, 16. Februar bis 26. Mai 2013 u.a. Ostfildern 2013, S. 223-241

Loomis, Andrew: Creative Illustration. New York 1947

Loos, Adolf: Ornament und Verbrechen (1908). In: Glück, Franz (Hrsg.): Sämtliche Schriften in zwei Bänden. Bd.1.Wien u.a. 1962, S. 276-288

Lotz, Christian: Im Bilde sein. Husserls Phänomenologie des Bildbewusstseins. In: Veressov, Roman/Neuber, Simone (Hrsg.): Das Bild als Denkfigur: Funktionen des Bildbegriffs in der Philosophiegeschichte von Platon bis Nancy. Paderborn 2010, S. 167-181

Lützeler, Heinrich: Abstrakte Malerei: Bedeutung und Grenze. Gütersloh 1961

M

Mahrenholz, Simone: Kreativität und Präzision. Eine Neubestimmung kreativen Denkens und Handelns. In: „Kreativität" IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 12/2021, 13-23

Mattern, Pierre: Zeiterleben und Transformation. Kontexte zu den Arbeiten von Eberhard Ross. In: Eberhard Ross – organische geometrie, Ausst-Kat. Kunstmuseum Mülheim a. d. Ruhr in der Alten Post, 20. Mai bis 23. Juli 2006 u.a. Essen 2006, S. 81-85 (https://eberhard-ross.de/books; letzter Zugriff: 21.06.2024)

Mckeever, Ian: Traditional Landscapes, Ausst.-Kat. Galerie Tanit, 2. Februar bis 10. März 1984. München 1984

Meehan, Bernard: Book of Kells. Das Meisterwerk keltischer Buchmalerei. Darmstadt 2020

Marie Meeth: Horror with Delight. Der genussvolle Schrecken im Werk Turners. In: Arnhold, Hermann (Hrsg.): Turner. Horror and Delight, Ausst.-Kat. LWL-Museum für Kunst und Kultur, Münster, 8. November 2019 bis 26. Januar 2020. Dresden 2019, S. 56-65

Melcher, Ralph: Im Gestrüpp der Zeichen. In: Adriani, Götz (Hrsg.): Sigmar Polke. Werke aus der Sammlung Froehlich, Ausst.-Kat. Museum für Neue Kunst, ZKM Karlsruhe, 17. September 2000 bis 11. Februar 2001. Ostfildern-Ruit 2000, S. 146-156

Merleau-Ponty, Maurice: Zeichen. Hrsg. von Christian Bermes. Hamburg 2007 (1961)

Merleau-Ponty, Maurice: Der Zweifel Cézannes (1945). In: Bermes, Christian (Hrsg.): Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Hamburg 2003a, S. 3-27

Merleau-Ponty, Maurice: Das Auge und der Geist (1961). In: Bermes, Christian (Hrsg.): Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Hamburg 2003b, S. 275-317

Merleau-Ponty, Maurice: Das Sichtbare und das Unsichtbare. Hrsg. von Claude Lefort. München 1986 (1964)

Merleau-Ponty, Maurice: Die Prosa der Welt. Hrsg. von Claude Lefort. München 1984 (1969)

Merleau-Ponty, Maurice: Die Struktur des Verhaltens. Hrsg. von C. F Graumann und A. Métraux. Berlin u.a. 1976 (1942)

Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung. 6. Aufl. Berlin 1974 (1966)

Meyer, Franz: Barnett Newman. The stations of the cross: Lema Sabachthani. Düsseldorf 2003

Meyer, Guschti: Sprache der Bilder. Kunst verstehen. Form, Farbe, Komposition. 2. Aufl. Leipzig 2013

Meyer-Drawe, Käte: Empfänglichsein für die Welt. Ein Beitrag zur Bildungstheorie. In: Dörpinghaus, Andreas/Nießeler, Andreas (Hrsg.): Dinge in der Welt der Bildung – Bildung in der Welt der Dinge. Würzburg 2012, S. 13-28

Meyer-Drawe, Käte: Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. In: Santalka. Bd. 18(3)/2010, S. 6-17

Meyer-Drawe, Käte: Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 3/1999, S. 329-336

Meyer-Drawe, Käte: „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. Weinheim/München 1993, S. 93-104

Morello, Giovanni: Christus – das Antlitz der Schönheit. In: Krischel, Roland u.a. (Hrsg.): Ansichten Christi. Christusbilder von der Antike bis zum 20. Jahrhundert, Ausst.-Kat. Wallraf-Richartz-Museum - Fondation Corboud, 1. Juli bis 2. Oktober 2005. Köln 2005, S. 25-29

Mühle, Günther: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. Grundlagen, Formen und Wege in der Kinderzeichnung. 4. Aufl. Berlin u.a. 1975 (1955)

Müller, Artur: Wege zur Form. Erfassen der geometrischen Form als Bildungsgrundsatz und als selbständige Unterrichtsaufgaben der Volksschule. Dresden um 1950

Müller-Westermann, Iris: Bilder für die Zukunft: Hilma af Klint. Eine Pionierin der Abstraktion im Verborgenen. In: Müller-Westermann, Iris/Widoff, Jo (Hrsg.): Hilma af Klint – eine Pionierin der Abstraktion, Ausst.-Kat. Moderna Museet, Stockholm, 16. Februar bis 26. Mai 2013 u.a. Ostfildern 2013, S. 33-51

Murken, Axel und Christa: Von der Avantgarde bis zur Postmoderne. Die Malerei des 20. Jahrhunderts. München 1991

N

Neumeyer, Alfred: Der Blick aus dem Bilde. Berlin 1964

Nitzsche, Max: Buntes Papier als Bildungsmittel. Buhle/Dresden um 1920

O

Obrist, Hans Ulrich: Gerhard Richter. Text. Schriften und Interviews. 3. Aufl. Frankfurt a. M. u.a. 1996

Olbrich, Harald: Abstrakte Kunst. In: Lexikon der Kunst. Architektur, bildende Kunst, angewandte Kunst, Industrieformgestaltung, Kunsttheorie. Bd. 1. Hrsg. von Harald Olbrich. Leipzig 1987

Ott, Richard: Urbild der Seele. Malereien von Kindern. Bergen/Oberb. 1949

Otto, Gunter: Kunst als Prozess im Unterricht. 2. Aufl. Braunschweig 1969

P

Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. 5. Aufl. Stuttgart 2018

Penzel, Joachim: Autonomie und Verbundenheit – Kunst als Achtsamkeitspraxis. Methodik und Unterrichtsbeispiele für eine nachhaltige Selbst- und Weltgestaltung. München 2023

Penzel, Joachim: Wir retten die Welt! Kunstpädagogik und Ökologie. Methodik, Curriculum, Unterrichtspraxis. München 2019

Petzold, Denise: Robert Zakanitch. In: Boehle, Esther/Ammer, Manuela (Hrsg.): Pattern and decoration. Ornament als Versprechen, Ausst.-Kat. Ludwig Forum für Internationale Kunst Aachen, 2019/mumok – Museum moderner Kunst Stiftung Wien, 2019, Köln 2018, S. 146

Pfennig, Reinhard: Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken. 5. Aufl. Oldenburg 1974 (1964)

Piaget, Jean: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Hrsg. von Reinhard Fatke. 4. Aufl. Weinheim 2016

Plaum, Goda: Bildnerisches Denken. Eine Theorie der Bilderfahrung. Bielefeld 2016

Prange, Regine: Jackson Pollock Number 32, 1950. Frankfurt a. M. 1996

Putz, Ekkehard: Jackson Pollock. Theorie und Bild. Hildesheim u.a. 1975

R

Rahner, Karl: Schriften zur Theologie. Bd.16. Humane Gesellschaft und Kirche von morgen. Zürich u.a. 1984

Recki, Birgit: Mimesis: Nachahmung der Natur. Kleine Apologie eines missverstandenen Leitbegriffs. In: Kunstforum International. H. 114/1991, S. 116-126

Regel, Günther: Bildermachen und Bilderverstehen (1990). In: Schulz, Frank (Hrsg.): Das Künstlerische vermitteln… Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. München 2008a, S. 254-267

Regel, Günther: Die Welt von morgen und die Kunst – Herausforderungen für die Erneuerung von Schule und künstlerisch-ästhetischer Bildung (1995). In: Schulz, Frank (Hrsg.): Das Üünstlerische vermitteln… Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. München 2008b, S. 319-340

Regel, Günther: Vom frühen Bauhaus zu Beuys – Zur Bedeutung und fraglichen Aktualität von bildnerischen Grundlehren (1996). In: Schulz, Frank (Hrsg.): Das Künstlerische vermitteln… Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. München 2008c, S. 233- 253

Regel, Günther: Kunst als Bild und Sinnbild – Anmerkungen zur Sprache der Formen und Farben im Kunstprozess (2002). In: Schulz, Frank (Hrsg.): Das Künstlerische vermitteln… Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. München 2008d, S. 154-171

Regel, Günther: Künstlerisches Erleben ist nicht alles, aber es ist Dreh- und Angelpunkt im Kunstprozess (1996). In: Schulz, Frank (Hrsg.): Das Künstlerische vermitteln… Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. München 2008e, S. 80-105

Regel, Günther: Keine künstlerische Entwicklung ohne produktive Selbstständigkeit. Zur Ontogenese der bildnerischen Tätigkeit (1989). In: Schulz, Frank (Hrsg.): Das Künstlerische vermitteln… Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. München 2008f, S. 228-454

Regel, Günther: Das Künstlerische erfahr- und erlebbar machen (1999). In: Frank Schulz (Hrsg.): Das Künstlerische vermitteln… Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. München 2008g, S. 67-79

Regel, Günther: Wie sich der berechtigten Skepsis gegenüber der spekulativen Interpretation von Werken der modernen Kunst begegnen lässt (1997). In: Frank Schulz (Hrsg.): Das Künstlerische vermitteln… Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. München 2008h, S. 280-288

Regel, Günther: Medium bildende Kunst. Bildnerischer Prozeß und Sprache der Formen und Farben. Berlin 1986

Regel, Günther: Grundfragen des farbigen Gestaltens. Ein Diskussionsbeitrag zur Methodik des Zeichenunterrichts in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Berlin (Ost) 1961

Renner, Paul: Ordnung und Harmonie der Farben. Eine Farbenlehre für Künstler und Handwerker. 2. Aufl. Ravensburg 1964 (1947)

Richter, Gerhard: Notizen 1981. In: Obrist, Hans Ulrich: Gerhard Richter. Text. Schriften und Interviews. 3. Aufl. Frankfurt a. M. u.a. 1996

Richter, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Düsseldorf 1987

Richter, Hans-Günther: Geschichte der Kunstdidaktik. Konzepte zur Verwirklichung von ästhetischer Erziehung seit 1880. Düsseldorf 1981

Riedl, Peter Anselm: Il Ballo dei Colori. In: Euler-Schmidt, Michael (Hrsg.): Hann Trier. Werkverzeichnis der Gemälde 1990-1995, Ausst.-Kat. Kölnischen Stadtmuseum/Kölnische Galerie, Köln, 20. Mai bis 13. August 1995 und im Weißen Saal des Knobelsdorff-Flügels des Schlosses Charlottenburg, Berlin, 31. Oktober bis 2. Dezember 1995. Köln 1995, S. 11-18

Rittelmeyer, Christian: Synästhesien. Entwurf zu einer empirischen Phänomenologie der Sinneswahrnehmung. In: Mollenhauer, Klaus/Wulf, Christoph (Hrsg.): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein. Weinheim 1996, S. 138-152

Rollig, Stella/Hal'ák, Miroslav: Grow. Der Baum in der Kunst. Köln 2022

Rombold, Günter/Schwebel, Horst: Christus in der Kunst des 20. Jahrhunderts. Eine Dokumentation mit 32 Farbbildern und 70 Schwarzweiss-Abb. Freiburg i.Br. 1983

Rombold, Günter: Der Streit um das Bild. Zum Verhältnis von moderner Kunst und Religion. Stuttgart 1988

Röh, Claus-Peter: Aspekte des Künstlerischen im Epochenunterricht des Klassenlehrers. In: Boettger, Christian u.a. (Hrsg.): Selbst entfalten – Welt gestalten. Das Künstlerische in der Waldorfpädagogik. Stuttgart 2019, S. 108-128

Römer, Stefan: Sigmar Polke. Original + Fälschung. In: Merkert, Jörn (Hrsg.): Gesammelte Räume – Gesammelte Träume. Kunst aus Deutschland von 1960 bis 2000. Bilder und Räume aus der Sammlung Grothe, Ausst.-Kat., Martin-Gopius-Bau Berlin, 1999/2000. Köln 1999, S. 144-146

Ronge, Hans: Kunstlehre früher und heute. Ratingen 1965

Rosenberg, Raphael/Hollein, Max: Turner – Hugo – Moreau. Entdeckung der Abstraktion, Ausst.-Kat. Schirn-Kunsthalle Frankfurt, 6. Oktober 2007 bis 6. Januar 2008. München 2007

Rosenthal, Mark: Anselm Kiefer, Ausst.-Kat. The Art Institute of Chicago, 5. Dezember 1987 bis 31. Januar 1988/ The Museum of Modern Art, New York, 17. Oktober 1988 – 3. Januar 1989. Chicago u.a. 1987

Röttger, Ernst: Das Spiel mit den Bildelementen. Punkt und Linie. Ravensburg 1963

Rousseau, Pascal: Vorboten der Abstraktion: Mediumismus, automatistisches Schreiben und Antizipation im Werk Hilma af Klints. In: Müller-Westermann, Iris/Widoff, Jo (Hrsg.): Hilma af Klint – eine Pionierin der Abstraktion, Ausst.-Kat. Moderna Museet, Stockholm, 16. Februar bis 26. Mai 2013 u.a. Ostfildern 2013, S. 161-175

Rumpf, Horst: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München 1981

S

Sabisch, Andrea: Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung. München 2018

Schäfer, Gerd E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 5. Aufl. Weinheim 2016

Schäfer, Gerd E.: Mit Bildern denken. In: Fröhlich, Volker/Stenger, Ursula (Hrsg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten. Weinheim 2003, S. 207-222

Schäffner, Wolfgang: Active Matter. In: Lauschke, Marion/Schneider, Pablo (Hrsg.): 23 Manifeste zu Bildakt und Verkörperung. Berlin/Boston 2018, S. 1-9

Schenk, Robert: Das Bild als Kunstwerk und als wissenschaftliches Dokument. In: Schmidt, Georg (Hrsg.): Kunst und Naturform. Form in art and nature. Art et nature. Basel 1960

Schieren, Jost: Was ist ein Ich? Aspekte einer personalen Pädagogik. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010, S. 53-68

Schirmer, Anna-Maria/Schmidt, Marie-Laure: Die Abkehr vom Ungegenständlichen. Eine unumgehbare Konstante in der in der Entwicklung der Kinderzeichnung. In: Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Abstrahieren. H. 411-412/2017, S. 82-85

Schirmer, Anna-Maria: Bildender Kunstunterricht. Brückenschläge zwischen Theorie und Praxis. München 2025

Schirmer, Anna-Maria: Abstrahieren. Ungeahnte Seherlebnisse und Formsinn. In: Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Abstrahieren. H. 411-412/2017, S. 4-13

Schirmer, Anna-Maria: ErkenntnisGestalten. Über die allmähliche Verfertigung der Erkenntnisse im bildnerischen Tun. München 2015

Schlette Magnus/Fuchs Thomas: Anthropologie als Brückendisziplin. In: Schlette, Magnus u.a. (Hrsg.): Anthropologie der Wahrnehmung. Heidelberg 2017, S. 11-48

Schlette, Magnus u.a.: Anthropologie der Wahrnehmung. Heidelberg 2017

Schmalenbach, Werner: Vorwort. In: Hering, Karl-Heinz (Hrsg.): Emil Schumacher. Arbeiten 1960 bis 1971, Ausst.-Kat. Kunstverein für die Rheinlande und Westfalen, Städtische Kunsthalle Düsseldorf, 5. November 1971 bis 9. Januar 1972. Düsseldorf 1971, o.S.

Schmidt, Georg: Vom Sinn der Parallele «Kunst und Naturform». In: Schmidt, Georg (Hrsg.): Kunst und Naturform. Form in art and nature. Art et nature. Basel 1960

Schmidt, Katharina: Gotthard Graubner. Fablicht. In: Görner, Veit/Sommer, Caroline (Hrsg.): Gotthard Graubner, Farblicht, Ausst.-Kat. Kestner-Gesellschaft, Hannover, 16. Mai bis 3. August 2003. Hannover 2003, S. 13-24

Schneede, Uwe M.: Umberto Boccioni. Stuttgart 1994

Schneider, Tamara: Emil Nolde. Welt und Heimat – Harmonie oder Gegensatz? In: Stiftung Seebüll Ada und Emil Nolde (Hrsg.): Emil Nolde. Welt und Heimat, Ausst.-Kat. Museum Würth, Künzelsau, 07. April bis 28. September 2025. Künzelsau 2025, S. 49-63

Schoppe, Andreas: Kinderzeichnung und Lebenswelt. Neue Wege zum Verständnis des kindlichen Gestaltens. Herne 1991

Schroeter, Christina: Besuch im Atelier. In: Inzwischen. Norbert Thomas. Arbeiten 1969 – 1995, Ausst.-Kat. Vonderau-Museum, Fulda, Oktober bis November 1994/Von-der-Heydt-Museum, Wuppertal, Mai bis Juni 1995. Essen 1994, S. 8-39

Schuck, Silke: Rupprecht Geiger. In: Meyer, Werner (Hrsg.): Rupprecht Geiger – Das absolute Bild, Ausst.-Kat. Kunsthalle Göppingen, 12. Mai bis 23. Juni 2013. Göppingen 2013, S. 21-51

Schuster, Martin/Beisl, Horst: Kunst-Psychologie. »Wodurch Kunstwerke wirken«. Köln 1978

Schuster, Martin: Wodurch Bilder wirken. Psychologie der Kunst. 4. Aufl. Köln 2003

Schuster, Martin: Psychologie der bildenden Kunst. Eine Einführung. Heidelberg 1990

Schütz, Sabine: Anselm Kiefer. Geschichte als Material. Arbeiten 1969 – 1983. Köln 1999

Schwarz, Dieter/Serota, Nicholas: Gerhard Richter: Fondation Louis Vuitton, Ausst.-Kat. Fondation Louis Vuitton, Paris, 17. Oktober 2025 bis 2. März 2026. München 2025, S. 103-105

Schwarz, Andreas u.a.: Immer wieder Itten...? Neue Ansätze zum Umgang mit Farbe im Kunstunterricht. 2. Aufl. Düsseldorf 2006

Schweitzer, Bernhard: Die geometrische Kunst Griechenlands. Frühe Formenwelt im Zeitalter Homers. Köln 1969

Schwerdtfeger, Kurt: Bildende Kunst und Schule. Hannover 1953

Schwinzer, Ellen: Zur Kunst von Hann Trier. In: Schwinzer, Ellen (Hrsg.): Hann Trier. Metamorphose der Farbe. Aquarelle 1946 – 1995, Ausst.-Kat. Gustav-Lübcke-Museum Hamm, 6. August bis 10. September 1995/Pfalzgalerie Kaiserslautern, 4. Februar bis 31. März 1996. Hamm 1995, S. 29-25

Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbeck bei Hamburg 1988

Selle, Gert: Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung. Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik. Köln 1981

Sello, Katrin: Zu dieser Ausstellung. In: Ahrens, Gerhard (Hrsg.): Nachbilder. Vom Nutzen und Nachteil des Zitierens für die Kunst, Ausst.-Kat. Kunstverein Hannover, 10. Juni bis 29. Juli 1979. Hannover 1979, S. 5-6

Sepp, Hans Rainer/Trinks, Jürgen: Phänomenalität des Kunstwerks. Wien 2006

Seuphor, Michael: Knaurs Lexikon abstrakter Malerei. Mit einer ausführlichen Darstellung der Geschichte der abstrakten Malerei. München u.a. 1957

Shiff, Richard: Es erschliesst sich nicht. In: Wismer, Beat/Heymer, Kay (Hrsg.): Per Kirkeby: »Die Welt ist Material«, Ausst.-Kat. Tate Modern, London 17. Juni bis 6. September 2009/Museum Kunst-Palast, Düsseldorf, 26. September 2009 bis 10. Januar 2010. Ostfildern 2009, S. 21-35

Simon, Erika: Die griechischen Vasen. 2. Aufl. München 1981

Sommer, Caroline: Man muss nur schauen. In: Görner, Veit/Sommer, Caroline (Hrsg.): Gotthard Graubner, Farblicht, Ausst.-Kat. Kestner-Gesellschaft, Hannover, 16. Mai bis 3. August 2003. Hannover 2003, S. 29-35

Söntgen, Beate: Arbeit am Bild. Gerhard Richters Diskretion. In: Wilmes, Ulrich (Hrsg.): Gerhard Richter. Abstrakte Bilder. Ostfildern 2008, S. 35-43

Sowa, Hubert u.a.: Lernen als Vorstellen und Einbilden (Einleitung). In: Sowa, Hubert u.a. (Hrsg.): Bildung der Imagination. Bd. 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen 2014, S. 11-52

Sowa, Hubert: Selbstreflexion des Könnens durch Innewerden. Zu einer entscheidenden Voraussetzung künstlerischer Lehre. In: Kreuzer, Tillmann F./Albers, Stine (Hrsg.): Selbstreflexion. Baltmannsweiler 2021, S. 175-187

Sowa, Hubert: Pygmalions Kinder. Immersive Erfahrungen mit anthropomorphen Bildwerken und ihre kunstpädagogische Bedeutung. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. München 2017a, S. 367-391

Sowa, Hubert: Vorstellungsbildung durch Kopieren. In: „Mimesis“ IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 4/2017b, S. 49-69

Sowa, Hubert: Wie wir lernen, uns Bilder zu machen. Zu den Grundlagen der Kunstpädagogik. In: Ide, Martina u.a. (Hrsg.): Aktuelle Positionen der Kunstdidaktik. München 2016, S. 9-32

Sowa, Hubert: Bildwissen und -können im Prozess ihrer Bildung. Der systematische Ort der Kinder- und Jugendzeichnungsforschung in der wissenschaftlichen Kunstpädagogik. In: Glas, Alexander u.a. (Hrsg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 1. München 2015, S. 431-446

Sowa, Hubert: Kooperative Vorstellungsbildung als didaktisches Prinzip. Handlungsaufbau, Resonanz und Überzeugungskraft in Imaginationsprozessen. In: Sowa, Hubert u.a. (Hrsg.): Bildung der Imagination. Bd. 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen 2014, S. 247-274

Sowa, Hubert: Verantworteter Blick. Kunstpädagogik als hermeneutische Bildung des Sehens. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010, S. 159-175

Sowa, Hubert: Ethische Implikationen kunstpädagogischer Prozesse. Vorbemerkungen zu einer künftigen kunstpädagogischen Handlungstheorie. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hrsg.): Perspektiven künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln 2003, S. 213-233

Spinner, Kaspar H.: Vorwort. In: Kirchner, Constanze u.a. (Hrsg.): Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläe für die Sekundarstufe I und II. München 2006, S. 9-10

Stadler, Wolf: Abstrakte Kunst. In: Lexikon der Kunst. Malerei, Architektur, Bildhauerkunst. Bd. 1. Hrsg. von Wolf Stadler. Erlangen 1994

Stelzer, Otto: Die Vorgeschichte der abstrakten Kunst. Denkmodelle und Vor-Bilder. München 1964

Stemmler, Dierk: o.T. In: Dierk Stemmler (Hrsg.): Sigmar Polke. Original + Fälschung, Ausst.-Kat. Städtisches Kunstmuseum Bonn, 23. April bis 3. Juni 1974. Bonn 1974, o.S.

Stenger, Ursula: Erfahrung und Theoriegenerierung. Ein phänomenologischer Zugang zu Kinderzeichnungen. In: Bilstein, Johannes/Peskoller, Helga (Hrsg.): Erfahrung – Erfahrungen. Wiesbaden 2013, S. 251-263

Stenger, Ursula: Bild-Erfahrungen. In: Fröhlich, Volker/Stenger, Ursula (Hrsg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten. Weinheim/München 2003, S. 173-192

Stenger, Ursula: Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. Weinheim/München 2002

Sternagel, Jörg: Pathos des Leibes: Phänomenologie ästhetischer Praxis. Zürich 2016

Sucker, Carina: Antwort und Verantwortung im Prozess des Zeichnens. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010, S. 213-226

T

Tewes, Christian: Die Wahrnehmungstheorie des Enaktivismus. In: Hartung, Gerald/Herrgen, Matthias (Hrsg.): Interdisziplinäre Anthropologie. Jahrbuch 4/2016: Wahrnehmung. Wiesbaden 2017, S .101-110

Thomas, Kerstin: Innen und außen. Stimmungsmalerei in Impressionismus und Expressionismus. In: Wesenberg, Angelika (Hrsg.): Impressionismus – Expressionismus.

Kunstwende, Ausst.-Kat. Alte Nationalgalerie, Berlin, 22. Mai bis 20. September 2015. München 2015, S. 35-44

Toepfer, Georg: Biologie und Anthropologie der Wahrnehmung: Kopplung und Entkopplung von Organismus und Umwelt. In: Hartung, Gerald/Herrgen, Matthias (Hrsg.): Interdisziplinäre Anthropologie. Jahrbuch 4/2016: Wahrnehmung. Wiesbaden 2017a, S. 3-48

Toepfer, Georg: Von Modellen und Beschreibungen – und ihrem argumentativen Wert. In: Hartung, Gerald/Herrgen, Matthias (Hrsg.): Interdisziplinäre Anthropologie. Jahrbuch 4/2016: Wahrnehmung. Wiesbaden 2017b, S. 127-138

Tojner, Poul Erik: Kirkeby, Malerei. Köln 2003

Tolnay, Alexander: Über die „wirksame" Kunst Vasarelys. In: De la Motte, Manfred /Tolnay, Alexander (Hrsg.): Vasarely. Werke aus sechs Jahrzehnten. Stuttgart 1986, S. 75-139

Tomasello, Michael: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt a. M. 2002

Trabant, Jürgen: Sprache. In: Lauschke, Marion/Schneider, Pablo (Hrsg.): 23 Manifeste zu Bildakt und Verkörperung. Berlin/Boston 2018, 133-139

Tier, Hann: Wie ich ein Bild male (1959). In: La Motte, Manfred (Hrsg.): Hann Trier. Bonn 1980, S. 159-164

Tritten, Gottfried: Malen. Handbuch der bildnerischen Erziehung. Bern/Stuttgart 1985

Tritten, Gottfried: Erziehung durch Farbe und Form. Ein methodisches Handbuch für das bildnerische Gestalten und Denken. 2. Teil: Die Dreizehn- bis Sechzehnjährigen. Berlin/Stuttgart 1972

Tritten, Gottfried: Erziehung durch Farbe und Form. Ein methodisches Handbuch für das bildnerische Gestalten und Denken. 1. Teil: Die Elf- und Zwölfjährigen. Berlin/Stuttgart 1969

u

Uhlig, Bettina: Zeichnenwollen und Zeichnenkönnen. Zeichendidaktische Notate. In: Glas, Glas, Alexander u.a. (Hrsg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 1. München 2015, S. 339-364

Ulivi, Andrea: Zur fermata-Serie von Eberhard Ross. In: Fermata, Ausst.-Kat. Museum of Art Alte Post, Mülheim a. d. Ruhr u.a. Florenz 2016, o.S. (https://eberhard-ross.de/books; letzter Zugriff: 21.06.2024)

Ullrich, Heiner: Kindheit als kreative Daseinsform. Das Bild des Kindes im reformpädagogischen Diskurs. In: Bauer, Horst Philipp/Schieren, Jost (Hrsg.): Menschenbild und Pädagogik. Weinheim/München 2015, S. 71-88

Urban, Martin: Emil Nolde. Landschaften. Aquarelle und Zeichnungen. Köln 1969

v

Viola, Bill: Das Bild in mir – Videokunst offenbart die Welt des Verborgenen. In: Maar, Christa/Burda, Hubert (Hrsg.): Iconic turn. Die neue Macht der Bilder. Köln 2004, S. 260-282

Vischer, Robert: Über das optische Formgefühl (1972). In: Friedrich, Thomas/Gleiter, Jörg H. (Hrsg.): Einfühlung und phänomenologische Reduktion. Grundlagentexte zu Architektur, Design und Kunst. Berlin 2007, S. 37-70

Vogt, Susanne: 20 x Künstler für 90 Minuten. Kurze Projekte zu Künstlern und ihren Werken. Klasse 1/2. Mülheim a. d. Ruhr 2015

Voigt, Jorinde: Works (https://jorindevoigt.com/works/; letzter Zugriff: 09.06.2025)

Volbehr, Hartwig: Bewußtseinswandel und schöpferischer Prozess. In: Hanel, Bernhard/Wagner, Robin (Hrsg): Spannungsfeld Kunst. Sinnhorizonte und Gestaltungsziele heute. Stuttgart/Berlin 1997, S. 78-102

Volkenandt, Claus: Indirektes Zeigen von Wirklichkeit. Zur Abstraktion bei Piet Mondrian. In: Hoppe-Sailer, Richard u.a. (Hrsg.): Logik der Bilder: Präsenz – Repräsentation – Erkenntnis. Berlin 2005, S. 75-88

Von Brauchitsch, Boris: William Turner. Biografie. Berlin 2024

Von Drathen, Doris: Jenseits des Bildes. In: Pat Steir, Ausst.-Kat. Galerie Thomas Schulte, 28. April bis 30. Juni 2018. Berlin 2018, S. 11-18

Von Humboldt, Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen. In: Filtner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 3. Aufl. Darmstadt 1980, S. 234-240

Von Rosen, Valeska: Ernst H. Gombrich (1909 - 2001). In: Pfisterer, Ulrich (Hrsg.): Klassiker der Kunstgeschichte. Bd. 2. München 2008, S. 175-185

Vygotskij, Lev S.: Mind in society. The development of Higher Psychological Processes. Cambridge u.a. 1978

w

Wagner, Christoph: Hann Trier und die Alten Meister. In: Althöfer, Heinz (Hrsg.): Informel – Begegnung und Wandel. Dortmund 2002, S. 187-209

Wagner, Christoph: Hann Trier und die Musik. Überlegungen im Anschluß an den Ballo delle ingrate. In: Euler-Schmidt-Michael (Hrsg.): Hann Trier. Werkverzeichnis der Gemälde 1990 – 1995, Ausst.-Kat. Kölnischen Stadtmuseum/Kölnische Galerie, Köln, 20. Mai bis 13. August 1995 und im Weißen Saal des Knobelsdorff-Flügels des Schlosses Charlottenburg, Berlin, 31. Oktober bis 2. Dezember 1995. Köln 1995, S. 64-77

Waldenfels, Bernhard: Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Hrsg. von Regula Giuliani. 6. Aufl. Frankfurt a. M. 2016

Waldenfels, Bernhard: Schwerpunktbeitrag: Aufmerken auf das Fremde. In: fiph-Journal H. 18/2011, S. 1-5

Waldenfels, Bernhard: Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung. Berlin 2010a

Waldenfels, Bernhard: Bildhaftes Sehen. Merleau-Ponty auf den Spuren der Malerei. In: Kapust, Antje/Waldenfels, Bernhard (Hrsg.): Kunst. Bild. Wahrnehmung. Blick. Merleau-Ponty zum Hundertsten. Paderborn/München 2010b, S. 31-50

Waldenfels, Bernhard: Das Unsichtbare dieser Welt oder: Was sich dem Blick entzieht. In: Bernet, Rudolf/Kapust, Antje (Hrsg.): Die Sichtbarkeit des Unsichtbaren. München 2009

Waldenfels, Bernhard: Symbolik, Kreativität und Responsivität. Grundzüge einer Phänomenologie des Handelns. In: Straub, Jürgen/Werbik, Hans (Hrsg.): Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs. Frankfurt a. M. 1999, S. 243-260

Waldenfelds, Bernhard: Einleitung. In: Merleau-Ponty, Maurice: Die Prosa der Welt. Hrsg. von Claude Lefort. München 1984 (1969), S. 7-13

Weinhart, Martina: Im Auge des Betrachters. Eine kurze Geschichte der Op Art. In: Weinhart, Martina/Hollein, Max (Hrsg.): Op Art, Ausst.-Kat. Schirn-Kunsthalle, Frankfurt, 17. Februar bis 20. Mai 2007. Köln 2007, S. 17-40

Weisner, Ulrich: Vorwort. In: Heere, Heribert (Hrsg.): Gerhard Richter. Abstrakte Bilder 1976 bis 1981. München 1981, S. 5

Weitzmann, Kurt: Die Ikone. 6. bis 14. Jahrhundert. München 1978

Werner, Klaus: Formdenken. Reinhard Pfennig und die Erziehung zum „bildnerischen Denken". In: Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Abstrahieren. H. 411-412/2017, S. 79-81

Weymann, Curt: Ornamentales zeichnerisches Arbeiten. Ein Beitrag zum Zeichenunterricht der Arbeitsschule. Dresden 1911

Weymann, Curt: Vom Erleben im Zeichenunterricht. In: Neue Bahnen. Bd. 19/1908, S. 251-263

Wichelhaus, Barbara: Entwicklung/Kinderzeichnung. In: Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Entwicklung/Kinderzeichnung. H. 163/1992, S. 33-37

Wiesing, Lambert: Phänomenologie des Bildes nach Edmund Husserl und Jean-Paul Sartre. In: Orth, Ernst Wolfgang (Hrsg.): Phänomenologische Forschungen. Die Freiburger Phänomenologie. Freiburg 1996, S. 255-281

Wilmes, Ulrich: Abstrakte Bilder müssen eine Richtigkeit haben. Gerhard Richter im Gespräch mit Ulrich Wilmes. In: Dietmar Elger (Hrsg.): Gerhard Richter. Zur Entstehung der Abstrakten Bilder. Köln 2009, S. 45-55

Wilmes, Ulrich: Gerhard Richter – ein Moment in der Zeit. Zur Dokumentation von Zuständen bei der Entstehung Abstrakter Bilder. In: Wilmes, Ulrich (Hrsg.): Gerhard Richter. Abstrakte Bilder, Ausst.-Kat. Museum Ludwig, Köln, 18. Oktober 2008 bis 1. Februar 2009/Haus der Kunst, München, 27. Februar bis 17. Mai 2009. Ostfildern 2008, S. 135-153

Winkler, Walter: Vorwort. In: Ott, Richard (Hrsg.): Urbild der Seele. Malereien von Kindern. Bergen/Oberb. 1949, S. 5-6

Wolf, Antje: Ungegenständlich malen im Kunstunterricht? – Phänomenologische Annäherung an einen unzureichend erforschten Gegenstand. In: Miller, Monika/ Plaum, Goda (Hrsg.): Bilddidaktik. Lehren und Lernen von und mit Bildern. Transfer - Ludwigsburger Hochschulschriften. Bd. 23. Ludwigsburg 2025, S. 157-176

Wolf, Norbert: Buchmalerei verstehen. Darmstadt 2014

Wölfflin, Heinrich: Prolegomena zu einer Psychologie der Architektur (1886). In: Friedrich, Thomas/Gleiter, Jörg H. (Hrsg.): Einfühlung und phänomenologische Reduktion. Grundlagentexte zu Architektur, Design und Kunst. Berlin 2007, S. 71-105

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg: Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim 2007

Wulf, Christoph: Die Ikonizität der Bilder und die mimetische Aneignung ihrer Präsenz. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Bild und Latenz. Impulse für eine Didaktik der Bildlatenz. Paderborn 2019, S. 59-69

Wulf, Christoph: Mimesis. Eine anthropologische Bedingung des Menschen. In: „Mimesis" IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 4/2017, S. 15-26

Wulf, Christoph: Mimesis. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel 1997, S. 1015-1029

Z

Zacharias, Kyllikki: Im Grünen. In: Wesenberg, Angelika (Hrsg.): Impressionismus – Expressionismus. Kunstwende, Ausst.-Kat. Alte Nationalgalerie, Berlin, 22. Mai bis 20. September 2015. München 2015, S. 135-141

Zahavi, Dan: Phänomenologie für Einsteiger. Paderborn 2007

Zbikowski, Dörte: Polkes Wege zur Erneuerung der Kunst. In: Adriani, Götz (Hrsg.): Sigmar Polke. Werke aus der Sammlung Froehlich, Ausst.-Kat. Museum für Neue Kunst, ZKM Karlsruhe, 17. September 2000 bis 11. Februar 2001. Ostfildern-Ruit 2000, S. 115-128

Zibawi, Mahmoud: Die Ikone. Bedeutung und Geschichte. Solothurn/Düsseldorf 1994

Zuschlag, Christoph: Versuch über K.O. Götz. In: Albers, Bernhard (Hrsg.): Der Doppelgänger II. Aachen 1999, S. 34-38

Zuschlag, Christoph: K.O. Götz. In: Belgin, Tayfun (Hrsg.): Kunst des Informel. Malerei und Skulptur nach 1952, Ausst.-Kat. Museum am Ostwall Dortmund, 2. März bis 13. April 1997 u.a. Köln 1997, S. 102-111

Internetquellen

Abstrakte Malerei: Malvorlagen (http://www.kunst-malerei.info/malvorlagen-abstrakte-malerei.html; letzter Zugriff: 22.03.2025)

Archives of American Art: Oral history interview with Lee Krasner, 1964, o.S. (https://www.aaa.si.edu/collections/interviews/oral-history-interview-lee-krasner-12507, letzter Zugriff: 20.06.2024)

Bildakt und Verkörperung: „Kolleg“ (http://bildakt-verkoerperung.de/kolleg/; letzter Zugriff 14.02.2023; nicht mehr online verfügbar)

Bildakt und Verkörperung: „Zielsetzungen“ (http://bildakt-verkoerperung.de/zielsetzungen/; letzter Zugriff 14.02.2023; nicht mehr online verfügbar)

Ermacora, Beate: Wachstum und Zeit in den Bildern von Eberhard Ross. In: Eberhard Ross – organische geometrie, Ausst-Kat., Kunstmuseum Mülheim an der Ruhr in der Alten Post, 20. Mai bis 23. Juli 2006 u.a. Essen 2006, S. 7-9 (https://eberhard-ross.de/books; letzter Zugriff: 21.06.2024)

Fuchs, Thomas: Ist der Baum grün? Über die Realität der Farben. In: Ruperto Carola Forschungsmagazin. H. 11/2017b, S. 50-59 (https://heiup.uni-heidelberg.de/journals/rupertocarola/article/view/23753; letzter Zugriff: 12.06.2025)

Ganz, Judith: Künstlerische Erklärung (https://www.judithganz.de/about; letzter Zugriff: 23.05.2024)

Ganz, Judith: Zu meinen Bildern (https://judith-ganz.com/; letzter Zugriff 23.05.2024)

Geiger, Julia: Werkbeschreibung E 54, 1948 (WV 30) [01.04.2014]. In: Archiv Geiger Blog (http://blog.archiv-geiger.de/rupprecht-geiger-werkubersicht-3-e-54-1948-wv-30/; letzter Zugriff: 28.05.2024)

Gesellschaft für interdisziplinäre Bildwissenschaft, Uni Tübingen: Glossar, Phänomenologische Bildtheorien (http://www.gib.uni-tuebingen.de/netzwerk/glossar/index.php?title=Ph%C3%A4nomenologische_Bildtheorien, letzter Zugriff 18.07.2023; nicht mehr online verfügbar)

Gesellschaft für interdisziplinäre Bildwissenschaft, Uni Tübingen: Glossar, Bildakt-Theorie (http://www.gib.uni-tuebingen.de/netzwerk/glossar/index.php?title=Bildakt-Theorie, letzter Zugriff 18.07.2023, nicht mehr online verfügbar)

IMAGO Forschungsverbund Kunstpädagogik (https://imago-kunstpaedagogik.de/; letzter Zugriff: 24.03.2025)

Kiefer, Anselm: Maikäfer flieg, 1974, Staatliche Museen zu Berlin, Nationalgalerie (Sammlung Marx) (https://www.smb.museum/en/museums-institutions/hamburger-bahnhof/collection-research/conservation-care/in-preparation/restoration-of-anselm-kiefers-painting-maikaefer-flieg/?utm_source=chatgpt.com; letzter Zugriff: 01.04.2026)

Lexikon der Physik: Inversion (https://www.spektrum.de/lexikon/physik/inversion/7410; letzter Zugriff: 21.06.2024)

Penzel, Joachim (Penzel, Joachim, Integrale Kunstpädagogik, Unterrichtspraxis, Gestaltung http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/gestaltungspraxis.html; letzter Zugriff: 25.04.2025)

Richter, Gerhard: Zitate (https://www.gerhard-richter.com/de/quotes/techniques-5; letzter Zugriff 15.05.2018)

Richter, Gerhard: Interview mit der F.A.Z., 25.02.2016 (https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kunst-und-architektur/gerhard-richter-im-interview-ueber-gemaeldezyklus-birkenau-14088410.html; letzter Zugriff: 30.07.2024)

Richter, Gerhard: Verkündigung nach Tizian, 1973, Fondation Beyeler (https://www.fondationbeyeler.ch/ausstellungen/vergangene-ausstellungen/gerhard-richter; letzter Zugriff: 17.06.2024)

Ross, Eberhard: Tischgespräch (https://eberhard-ross.de/video; letzter Zugriff: 21.06.2024)

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgestz NRW-SchulG). §2 Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Hrsg. vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (https://www.schulministerium.nrw/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen; letzter Zugriff: 06.08.2024)

Seufert, Karl-Konrad: Theorien und Modelle der Fachdidaktik. Kritik kunstpädagogischer Positionen seit 1945. (Skript) o.J., (https://www.ufg.at/fileadmin/media/institute/kunst_und_gestaltung/bildnerische_erziehung/materialien_und_links/Seufert.pdf (04.10.2018)

Turck, Martin: Fiktive Landschaften (https://www.judithganz.de/texts; letzter Zugriff: 23.05.2024)

Turner, Joseph Mallord William: Schneesturm (Snow Storm - Steam-Boat off a Harbour's Mouth), 1842, Tate Gallery, London (https://www.tate.org.uk/art/artworks/turner-snow-storm-steam-boat-off-a-harbours-mouth-n00530; letzter Zugriff: 05.08 2026)

Umilta, M. Alessandra u.a.: Abstract art and cortical motor activation: an EEG study (2012) (https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3499799/; letzter Zugriff: 23.07.2024)

Van Doesburg, Theo: Schilderkunst en plastiek. Elementarisme (Manifest-fragment). In: De Stijl. Internationaal maandblad voor nieuwe kunst, wetenschap en kultuur. 7. Jahrgang, Serie 13, 1926-1927, No. 78, S. 487 (https://www.dbnl.org/tekst/_sti001stij03_01/_sti001stij03_01_0177.php; letzter Zugriff 01.07.2024)

Vasarely, Victor: Zitate (https://kunstdirekt.net/kunstzitate/bildendekunst/kuenstlerueberkunst/vasarely_victor.htm; letzter Zugriff: 27.06.2024)

Westphal, Kristin: Phänomenologie als Forschungsstil und seine Bedeutung für die kulturelle und ästhetische Bildung. 2014 (https://www.kubi-online.de/artikel/phaenomenologie-forschungsstil-seine-bedeutung-kulturelle-aesthetische-bildung; letzter Zugriff: 15.12.2022)

Wolf, Antje: Ungegenständlich malen im Kunstunterricht? – Phänomenologische Annäherung an einen unzureichend erforschten Gegenstand. In: Plaum, Goda/Grabbe, Lars C./Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.): IMAGE. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft. H. 01/2022, S. 13-27 (https://doi.org/10.25969/mediarep/18066; letzter Zugriff: 25.04.2025)

Aus Gründen des Datenschutzes ist der Lebenslauf in der elektronischen Version nicht enthalten.