

Peter Stöger

Ikologische Pädagogik – Versuch einiger Annäherungen

2011

<https://doi.org/10.25969/mediarep/19850>

Veröffentlichungsversion / published version

Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Stöger, Peter: Ikologische Pädagogik – Versuch einiger Annäherungen. In: Theo Hug, Andreas Kriwak (Hg.): *Visuelle Kompetenz Beiträge des interfakultären Forums Innsbruck Media Studies*. Innsbruck: Innsbruck University Press 2011, S. 35–53. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/19850>.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under a Deposit License (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual, and limited right for using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute, or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the conditions of use stated above.

Ikonologische Pädagogik – Versuch einiger Annäherungen

Peter Stöger

„Omnibus mundi creatura quasi liber et pictura nobis est et speculum“
(Jedes Geschöpf der Welt ist für uns gleichsam ein Buch und Gemälde und Spiegel) (Alanus ab Insulis)

Zusammenfassung

Ikonographie und Ikonologie werden auf ihren Stellenwert für eine „Ikonologische Pädagogik“ hin untersucht. Dabei ist auch zwischen „Bildung in Bildern“ und „Bildung durch Bilder“ zu unterscheiden, wobei das Thema Sehkultur hereinspielt. Im Rahmen von „Bild und Bildung“ sind Fragen nach dem Ort der Bilder zentral: Erkenntnisort, psychischer Ort (Bild und Individuation) und dialogischer Ort. Ikonologie, bei Platon in einem Wort verwendet, meint „Sprechen in Bildern“, „Bildersprache“. Die Ikonologische Pädagogik bemüht sich, neben der sozial wie erzieherisch, politisch wie ökonomisch relevanten Entstehungsgeschichte von „Bild“ (tonal, zeichnerisch, gestaltend...), auch die Wirkungsweisen von Bildern zu thematisieren.

Eine Vorbemerkung

Es war die Aufbruchzeit nach der Sandinistischen Revolution. Da machte eine Mal- und Dichterkommune am großen See von Nicaragua von sich reden. Alejandro, ein einfacher Bauer, sagte einmal: „Das Malen wird in Solentiname als Arbeit angesehen, und ein Maler pflanzt eine Bananenstaude oder ein Maisfeld auf sein Bild genauso, wie er es in den Boden pflanzt. Ich bin immer schon der Ansicht gewesen, dass jede Einzelheit eines Bildes große Bedeutung hat. Weshalb? Weil wenn ein Maler zum Beispiel ein Segelboot malt, dieses Boot immer irgendwohin unterwegs ist, der Maler weiß das. Die Hütten: Der Maler malt sie mit der gleichen Umsicht und mit der gleichen Technik, als ob er in ihnen wohnen wolle. Niemand malt die Fröhlichkeit der Menschen, die sich lachend von einem Boot zum anderen Adiós zuwinken, ohne dass dieses Lächeln und dieses kleine Boot wirklich existieren und der Maler sie gesehen hat, und außerdem glaube ich (und man sieht es auch), dass der Maler sogar selbst lächelt, wenn er dies alles malt“ (zit. in: Cardenal 2002, S. 145).

Bilder begleiten uns. Sie gewandten uns. Und offenkundig bilden sie. Sie bilden das Kognitive mit und unser Gemüt und unsere Seele auch. Das geschieht nicht etwas statisch, wenngleich Bilderwelten auch fixieren können (z.B.: „schnelle Bilder, schnelles Geld“, „Schnapp-Peng-Schüsse“ auf Bildsafaristreifzügen, Bildlawinen nach einem durchzappten Abend). Dieses Geschehnis entfaltet sich vielmehr dynamisch, prozessual. Bildbegegnung, wenn sie wirklich Begegnung ist, geschieht im Rahmen von Bezogenheiten. Dieses relationale Moment ist den

autistisch-solipsistischen, durchanonymisierten, grell-lackierten, seitenblicke-geübten Zügen, die unsere Zeit – auch – hat, entgegengesetzt. Es ist verantwortend.

1. Das Bild und die Bildung als Prozesshaftes

Unter Bilder fallen flächig angelegte aber auch räumlich erfassbare haptisch und tonal begreifbare Ergebnisse von Produktionen oder Reproduktionen (ein Schulwandbild genauso wie ein Filzbild aus Kirgisien, ein Dia genauso wie ein Bildschnitzwerk der Gotik). Akustische Eindrücke als Tonbilder, aber auch Bewegungsbilder, positiv, von einem Feuerwerk bis hin, reichlich negativ, zur Choreographie eines flirrig tanzenden Gehsteig-Lichtbildtanzen unverschämter und ungefragter optischer Reklameattacke, von einem Tango-Tanzschrittbild bis hin zu den Schnitzbild-Masken-Tänzen der Bobo, um einen Verstorbenen ins Jenseits zu begleiten, weil in ihrem und dem Glauben vieler Völker der Hauptwohnsitz oben und nicht herunter ist. Doch ein näheres Eingehen auf Bewegungs- und Tonbildsprache sprengte den hier gesetzten Rahmen. Die Bildungsgeschichte ist sowohl eine Text- als auch eine Bildgeschichte.

Zweierlei kann unterschieden werden: (1.) „Bildung in Bildern“. Hier sieht Pöggeler (1992 c), eine pädagogisch relevante Situation „ins Bild gebracht“ (z.B. „Kind mit Spielwägelchen“ auf attischen Vasen vor Christi Geburt). Bildung in Bildern kann auch in einer symbolmächtigen Darstellung versinnenbildlicht sein: Ein Rathausfresko in Tehuacan zeigt zum Beispiel die Geburt eines Wortes (ein Maya-Bildwort verlässt als neugeborenes Wortkind den Mund, Plasmefäden reichen zum Mund zurück). Bildung in Bildern kann in Allegorien verdichtet sein. So zeigt z.B. Chartres „Grammatica“, wie sie ihre Kinder lehrt. (2.) „Bildung durch Bilder“ (Zepf 1992): Damit ist aufgezeigt, wie (und inwiefern) Bilder im Zentrum von Lern- bzw. Reifeprozessen stehen. Manche Therapieformen und Methoden des sozialen Lernens setzen auf Prozesse, die durch heilsame bzw. kathartisch wirksame Bilder promoviert werden. Bilder können in einem übertragenen Sinne auch „heilsam“ sein. Anne Frank erklärt es am 11. Juli 1942 in ihrem Tagebuch: „Das Hinterhaus ist ein ideales Versteck. (...) Unser Zimmer war mit seinen nackten Wänden bis jetzt noch sehr kahl. Dank Vater, der meine ganze Postkarten- und Filmstarsammlung schon vorher mitgenommen hatte, habe ich mit Leimtopf und Pinsel die ganze Wand bestrichen und aus dem Zimmer ein einziges Bild gemacht.“ (1991, S. 38f) „Bildung durch Bilder“, das hat gerade in der religiösen Bildung eine uralte – wenngleich nicht einzige – Tradition. Das Bild und das, was gemeinhin Seele genannt wird, sind thematisch gleichfalls verbunden, in Religionen wie in Psychotherapieformen, im heilenden Aspekt dessen, was therapeutische oder religiöse Haltung genannt sei. In der Psychoanalyse stehen Traumbilder im Vordergrund, in der Religion heilende Urbilder oder Traumbilder als Visionen (z.B. der Ägyptische Josef und seine Träume). In Russland beispielsweise wurde und wird häufig noch immer dem Getauften eine Ikone für den weiteren Weg mitgegeben. Schicht für Schicht wird sie gemalt.

Zuallertiefst ist das Bild im Bildungsgeschehnis etwas Existentielles. Das Leben verdichtet sich gleichsam im Bild – wie immer es in Flächen, Räumen, Farben, Tönen herauskommt. So

kann das Bild auch unter dem Gesichtspunkt einer Wirkweise der Existenz, darin sich Bildautoren wie Bildbetrachter begegnen, betrachtet werden. Darin ruhen sie möglicherweise auf. Das Aufruhen ist oft wie das Zentrum eines Zyklons, innen Stille, außen wirbelnde Dynamik – und beides unteilbar. Fast ist es so, als verrietten Bilder etwas über die Möglichkeit eines Ganzseinkönnens selbst dann noch, wenn Bilder Zerrissenes zeigen. Sie tun es aber nur, wenn eine Sehnsucht nicht verloren ging. Im Ganzseinkönnen sieht Helmut Konrad den „Bildungsanspruch schlechthin.“ Er meint dabei auch ein „Ereignis“, das der „Bildwerdung des Menschen“ (1987, S. 44). Diese Bildwerdung war der Grund für die Beendigung des Ikonoklamusstreites. Es ging um das Bildverbot. Du sollst dir vom Göttlichen kein Bildnis machen. Klöster sind in Flammen aufgegangen, es gab regelrechte Mönchsguerilleros. Der Streit um die Abbildung wurde auf einem Konzil gelöst: Christus selbst ist die Ikone seines Vaters und so ist es möglich, das Göttliche auch darzustellen. Allgemein ist anzumerken, dass die Bildungsgeschichte bislang vor allem textlich erfasst wurde. Ihre Erhellung (Aufarbeitung ist zu hoch gegriffen), unter bildlichen Aspekten ist immer noch vernachlässigt.

2. Begriffsklärungen:

Die Lehre von den Bildern berührt mehrere Wissenschaften – nur fünf additive Beispiele, die sich zu den erziehungswissenschaftlichen Aspekten dazugesellen und davon auch nicht zu trennen sind:

- die Vergleichenden Religionswissenschaften (zum Beispiel Reflexionen über die Bildzeremonien als Ausdruck die Schöpfung nachzuahmen und wieder-zu-vollziehen),
- die Archäologie (denken wir an die Jagdsymbolik in den Höhlenbildern, die weit über die Jagd hinausgeht, die von der Ordnung und dem Topos des Steinzeitmenschen in seiner [inneren] Welt „schreibt“),
- die Bildenden Künste und die Kunstgeschichte (zum Beispiel bei Fragen, wo es um Bildtypologien geht),
- die Psychoanalyse und die Soziologie: Denken wir an C.G. Jung und E. Neumann und an deren Überlegungen zu den Archetypen und zu den Mandalas oder an I. Caruso, mit dem wir uns noch stärker den gesellschaftlichen Aspekten von Bildern zuwenden können,
- die Psychologie allgemein, resp. wenn es um Entwicklungspsychologie und die Denkentwicklung geht oder um die Funktion der Sinne (Sehsinn und Sichtbarkeit), die Pädagogik, wenn es beispielsweise um didaktische Fragen von Bildführungen geht, medienpädagogisch interessant, wenn es etwa um den Bildungsgehalt von Telenovelas in verarmten brasilianischen Schichten geht, volkskundlich wie pädagogisch interessant die Icon-Bilderkultur von Handy-Portalsignaturen bis hin zu den berühmten „smilies“, aber auch Adventkalender, Kreuzwegstationen, bei denen ein Bild das nächste Bild eröffnet oder der große Reigen der „biblia pauperum“, wobei die Armen im Geiste einfach die Demütigen waren.

2.1 Eikon und Eidea

Eikon (gr., lat. icon) heißt das Bild. Zu unterscheiden ist „imago“ (lat.): Bild, Porträt, ein Wort, das auch für Wachsmaske, Ahnenbild, Abbild, Ebenbild, Schatten, Scheme, Traumbild, Echo, Gleichnis, Metapher, für Trugbild, metonymisch für Anblick, Erscheinung, und metaphorisch auch für Vorstellung, Einbildung und Gedanke stehen kann (s. Der kleine Stowasser 1956). Eikonographia (gr.) ist die Abbildung, die Darstellung. Eikon ist von Eidea (Idee) zu unterscheiden. Umgangssprachlich ist Idee ein Gedanke oder eine Vorstellung, sie kann auch für „geistreicher Einfall“ oder für „Leitbild“ stehen. Philosophisch ist „Idee“ mit Platon verbunden. Die Ideen sind nach ihm das einzige, das wirklich ist. Die Dinge sind lediglich Abbilder. Die Ideen sind bei Platon ein „vollkommener Grund“, von dem es ein „apriorisches Wissen“ gibt. Die einzelnen Dinge sind deswegen nicht nichtexistent, sie sind aber „weniger“ im Vergleich zur Seinsfülle der Ideen. Erst die Partizipation, die Teilnahme an den Ideen, ermöglicht den Dingen das, „was“ sie sind, ermöglicht, „dass“ sie sind.

2.2 Ikonographie: Zum Begriff

Ursprünglich war die Ikonographie eine Wissenschaft von Klassifizierung von historischen Bildern (im bes. von Porträt Darstellungen) von Insignien etc. Als solche war sie Hilfswissenschaft für Archäologie und Geschichte. Heute ist sie die Wissenschaft der Inhaltsbestimmungen, Zuschreibungen, Beschreibungen, der Klassifikations-, Identifikations- und Interpretationssysteme von Symbolen, Themen und Gegenständen in visuellen Künsten. Allegorie, Mythologie und Emblemik sind zentrale Themen. Die Ikonographie erfuhr, über die Stil- und Formgeschichte hinaus, eine Erweiterung hin zur Erforschung der Inhalte des Bildes. Eine Unterscheidung zur Ikonologie wurde häufig nicht oder nicht durchgängig vollzogen. Die bedeutendsten ikonographischen Schulen entstanden in Hamburg um Aby Warburg und in den USA um Erwin Panofsky (s. Lex. d. Kunst, Bd. VI, 1988, S. 124f). Worauf stützt sich die Ikonographie? Sie stützt sich wesentlich auf literarische Quellen. Für die christliche Kunst sind dies, neben den Büchern der Bibel und den Apokryphen Schriften, jene Schriften der Antike, die auf das Christentum ausstrahlen und alle Formen religiöser Dichtungen. Die Ikonographie fragt nach dem Vorrang der zeitlichen und der geographischen Motive und Inhalte. Daraus werden Schlussfolgerungen abgeleitet, um ein Kunstwerk asymptotisch nach Ort oder Zeit einordnen zu können.

Mit der Dechiffrierung von Sinngehalten versucht die Ikonographie sich der künstlerischen Darstellung (in den Bildkünsten, in der Architektur ...) zu nähern. „Eine besondere Aufgabe stellt sich, wenn komplexere ikonografische Bestände zu bestimmen und historisch zu orten sind. Für diesen Vorgang hat Panofsky eine Systematik des ikonographischen Verhaltens entworfen: Das Kunstwerk wird vielschichtig angesehen. In einer ersten Schicht liegt das eigentliche Motiv (Dinge, Eindrücke, usw.). Das Thema als solches liegt in einer weiteren Schicht, in der das Identifikationsproblem eine große Rolle spielt. Die eigentliche Bedeutung (intrinsic meaning) jedoch liegt da, wo das Kunstwerk, nach den Schichten richtig gelesen, seinen ‚weltanschaulichen Charakter‘ preisgibt.“ (Lex. d. Kunst, Bd VI, 1988, S. 125f). In einem

Nachsatz heißt es, dass es nach Ernst Casirers Definition Aufgabe der Ikonographie sei, „die ‚symbolischen Werte‘ zu erkennen“ (ebd.).

Die Dechiffrierung von Sinngehalten ist also für ein näheres Kennenlernen des Kunstwerkes wichtig. Eine Verkürzung wäre es freilich zu sagen, dass sie den einzigen Zugang bietet ein Kunstwerk zu erfassen. Das Berührtsein, das Staunen, eine gewisse Ergriffenheit lassen sich nicht durch Analyse allein bewirken.

2.3 Ikonologie – Zum Begriff

In Abhebung von stilgeschichtlichen bzw. formal orientierten Überlegungen ist die Ikonologie ein zentrales, von der Ikonographie aber nicht klar oder absolut trennbares Moment, nämlich die Lehre vom Inhalt und von der Bedeutung des Dargestellten (Bildes, Kunstwerkes...). Nachweis, Bestimmung, Verzeichnung, das klassische ikonographische Instrumentarium ist eine Voraussetzung, um ikonologisch nicht missdeutend vorzugehen. Ein bloß stilgeschichtlicher Zugang, ein Zugang, der sich nur auf das Formale beschränkt, kann Wesentliches des Dargestellten nicht thematisieren. (Dies trifft auf religiöse Kunst genauso zu wie auf pädagogisch relevante Inhalte.) Über das Sachliche, Klassifizierbare, über den symbolischen Sinn Hinausgehende, stellt sich für die Ikonologie die Frage nach dem geistigen Hintergrund, nach dem Zweck der Bildpraxis (z.B. das Bild als „Verdichtung der Welt“ in einer tibetischen Zeremonie, das Buchstabenbild in der traditionellen spirituellen jüdischen Überlieferung, im I Ging, das A und Ω auf der Osterkerze ...). Aber auch der politische Hintergrund von Picassos „Büglerin“ oder von seinem Kriegsbild „Guernica“.

Das Wort kommt von Eikonologia (gr.), bei Platon in einem Wort verwendet und meint „Sprechen in Bildern“ oder „Bildersprache“ – im Gegensatz zu Eikonographia, der „Bilderschrift“ (Lex. d. Kunst Bd. VI, 1988, S. 126). Ikonologie wurde lange bedeutungsgleich mit Symbolkunde gesetzt. Mit dem Anfang des 20. Jahrhunderts tritt ein Bedeutungswandel ein (Warburg hat ihn zuerst belegt): Ikonologie wird nun als kunstwissenschaftliche Methode begriffen, die „die Zusammenhänge von Bildinhalten von Kunstwerken (auf der Grundlage der (...) Ikonographie) und deren Funktion innerhalb eines Bildprogramms (z.B. eines Flügelaltars, der Ausstattung einer Barockkirche, der Zusammenstellung einer Ikonostase) oder eines bestimmten räumlichen Zusammenhangs (Architekturkomplexe) vor dem Hintergrund eines bestimmten geistigen Gesamtkonzeptes untersucht“ (Brockhaus, Bd. X, S. 389, PS, Abk. ausgeschrieben). (Anzufügen ist hierbei – als Hauptvertreter – Panofsky; ebd.)

Die Sinnzusammenhänge sind es also, die das Thema der Ikonologie ausmachen. In der Definition des Begriffs „Ikonologie“ wurde der Begriff „Gesamtkunstwerk“ (wie ihn Hans Sedlmayr versteht) wichtig. „Das Erkenntnisinteresse der Ikonologie richtet sich auf das Gesamtkunstwerk, in dem mit den Mitteln der bildenden Kunst Symbolgefüge errichtet werden, deren Totalität mit dem hermeneutischen Verfahren der Ikonografie erforscht wird.“ (Lex. d. Kunst, Bd. VI, 1988, S. 127) Die Ikonologie geht den Quellen der Bilder nach, sie erforscht die Entwicklungsgeschichte und die Wandlungsprozesse der verschiedenen Bildtypen.

Im Bereich der Vergleichenden Religionswissenschaften sind dabei wichtig:

- (1) Heilige Schriften (Bibel, Koran, Bhagavadgitta), apokryphe Schriften,
- (2) die Vita von Heiligen, Menschen mit besonderem Charisma und der hagiographische Kranz an Schriften rund um ihre Vita, z.B. Legenden um den Hl. Franziskus in den „Fioretti“.
- (3) Weltliches Schrifttum (Profanliteratur) in allegorischen Deutungen,
- (4) Schrifttum über Riten, kultische Bilder, ethische Allegorien. Eine Reihe von Bildern von Marc Chagall lässt sich ohne ein solches Wissen nur schwer lesen ... (s. S. Ph. de Vries 1981). Schrifttum über geistliches Schauspiel (z.B.: das Jesuitentheater) über Passionsspiele.
- (5) Schrifttum über Volksfrömmigkeit: z.B. über Sternsinger, Fastentücher, Kreuzwege (Bilder werden abgeschritten, dazu wird gebetet, gesungen: didaktisch gesehen kommen mehrere Sinne zusammen und mehrere Aufmerksamkeitstypen sind angesprochen: der akustische, der visuelle und der motorische Typus).
- (6) Schrifttum über meditatives Leben: Überlegungen zu den Mandalas lassen sich somit besser verstehen. (s. C.G. Jung: 1977) (Die gotischen Rosetten sind Mandalas. Sie zu erhellen heißt sich mit der Geschichte der Bauhütten, dem Templerorden, mit der Rosensymbolik, den Rosenkreuzern, den Zünften näher zu befassen.) Schrifttum über Visionen: z.B. der Hl. Hildegard von Bingen, die medizinische „Bilder“ schaute, des Bruder Klaus von der Flüe.
- (7) Schrifttum über religiöse Unterweisung, religiös-medizinische oder therapeutische Hilfestellung und deren bildliche Darstellung:
Ich denke hier an (a) Bildergeschichten und Religionsbücher und die manchmal zeitgeschichtlich bedingten, wenig kindgerechten Darstellungen über Hölle und Fegefeuer, Illustrierungen der „Biblischen Erzählungen“ (b) Wandbilder (die im Klassenzimmer aufgehängt werden und einige Zeit dort bleiben, heute im Zeitalter der Overheadfolien, nicht mehr so häufig verwendet) (s. Reinhard Stach: Lernen durch schulische Wandbilder, 1992, S. 339–354; (c) Bildstöckchen (Säulen mit Heiligenbildern); „bildschön“ hatte demnach die Bedeutung von „schön wie ein Heiligenbild“, es verdrängte damit das ältere „engelschön“.
- (8) Schrifttum über Bildzeremonien oder Bildschnitzgegenstände (wie Masken) im Zusammenhang mit Meditation. Auf Mandalas wurde bereits verwiesen, hier seien das Beruhigende, Konzentrierte betont. Die Bildschnitzform Maske im Zusammenhang mit uralten Ritualen (Tänzen) gibt es rund um den Erdball (von den Dogon und Bobo über die Hopi und ihre Kachinatänze bis zu den Tibetern und ihren Klostertänzen).
- (9) Andachtsliteratur (Gebetbuchillustrationen, Andachtsbildchen).

Ikonologie wie Ikonographie sind also Begriffe, die vor allem in den Sparten der Kunstlehre und der Archäologie geläufig sind. Sie berühren ebenso auch die Pädagogik (z.B. die Ethno- und die Medienpädagogik). Auch die Lebensgeschichte des Künstlers kann aufschlussreich sein, die Ikonologie bzw. den „pädagogischen Bezug“ zu erhellen. (Denken wir z.B. an Chagalls Bilder, an seine Heimat Witebsk und an den Geiger auf dem Dach. S. a. „Kinder im KZ“ mit Kinderzeichnungen aus Theresienstadt: 1982.)

Die Ikonologische Pädagogik erfasst das Bild in „Vernetzungen“. Innerhalb der Humanwissenschaften sind in besonderer Weise die Erziehungswissenschaft (Bild und Erziehung), die Pädagogische Psychologie (das Kind und das Bild in Bezug auf Gestaltprozesse), die Unter-

richtswissenschaft (Bild als Wegführung), die Religionspädagogik (z.B.: Bild als Inbildung wie es die Mystik des Mittelalters verstand) und die Pädagogische Soziologie (Bild als gesellschaftliches, wirtschaftspolitisches „Ergebnis“ und Ereignis – z.B. die Wandbildkunst Riveras und die Graffiti auf der Berliner Mauer).

Als „Interpretationsmethode“ geht sie „aus der Synthese, nicht aus der Analyse“, hervor. (Panofsky 1978, S. 42) Das Aufnehmen der Bilder in unsere Aufmerksamkeit ist eine Lesart von in Bild gefassten Merkmalen und Motiven. „Obgleich wir meinen, wir identifizierten die Motive auf der Grundlage unserer reinen und einfachen praktischen Erfahrung, lesen wir in Wirklichkeit das, was wir sehen“, entsprechend der Art und Weise, wie Gegenstände und Ereignisse unter wechselnden historischen Bedingungen durch Formen ausgedrückt werden. Indem wir das tun, unterwerfen wir unsere praktische Erfahrung einem berichtigenden Prinzip, das man Stilgeschichte nennen könnte.“ (ebd. S. 45, Hervorh. PS).

2.4 Worin bestehen die Unterschiede zwischen Ikonographie und Ikonologie?

Was nach Panofsky die Beschreibungen und Klassifizierungen der Ikonographie liefert, ist „eine begrenzte und gewissermaßen dienende Disziplin, die uns darüber informiert, wann und wo bestimmte Themen durch bestimmte Motive sichtbar gemacht wurden.“ (ebd) Sie macht zum Beispiel Mitteilung „wann und wo der gekreuzigte Christus mit einem Lendentuch oder mit einem langen Gewand bekleidet war; wann und wo er mit vier oder mit drei Nägeln ans Kreuz geschlagen war; wie die Tugenden und die Laster in verschiedenen Jahrhunderten und Umgebungen dargestellt wurden“ (1978, S. 41).

Setzen wir nun Ikonographie und Ikonologie zur Pädagogik:

Unter Pädagogischer Ikonologie verstehen wir die „Wissenschaft vom Sinngehalt jener Bildwerke, die Themen und Probleme der Erziehung und Bildung darstellen, sei es intentional oder funktional“ so Pöggeler (1992b, S. 13). Der Themenbogen reicht von Zeichentests als Untersuchungswege der Persönlichkeit (Baumtest) und der kognitiven Reifung bis zur Zeichnung im Rahmen der Psychotherapie (etwa in Dürckheims Initiatischer Therapie). In besonderer Weise ist der Themenkreis Kind und Zeichnung berührt. Ein Blick in Daniel Widlöchers „Was eine Kinderzeichnung verrät“ (1987) ist aufschlussreich.

Erziehungswissenschaftliche Bezüge sind in der Geschichte der Fibel genauso nachlesbar wie in der Ikonologie der Schulhausfresken (meist mit typisierten Jahreskreis- und Arbeitsweltmestern). Sie werden auch in den Bildtraditionen politischer Bildung augenscheinlich (Wandmalereien von Orozco und Siqueiros) (s. a. Warnke 1992; Schwarz 1980.) Paraden mit Marxbildern im ehemaligen kommunistischen Teil Europas wollten Bilderinnerungen bringen (ein Bilderkult besonderer Art, der im Westen nur in anderer Form lief). Augenscheinlich ist der pädagogische Bezug in der Illustrierungsgeschichte der Bildung. Kinderzeichnung – Schulhaus – Maiaufmarsch und Universitätsiegel: nur einige Beispiele, bis hin zur Didaktisierung von Che's Bild weltweit (Instrumentalisierung, Kommerzialisierung).

Panofsky bringt die Pädagogische Ikonographie ein wenig in Verlegenheit. Denn bei ihr wird das In-Fluss-Befindliche zur Ikonologie sehr deutlich. Die Frage stellt sich, ob nicht jedes Beschreiben („graphie“), wie es in den Wissenschaften, die mit „Graphie“ bezeichnet werden, allein schon durch das Wie dieses Beschreibens auf den „Logos“ hinweist (eine Reihe von Wissenschaften fügt das „Logie“ an). Damit tauchen Fragen nach den der Erkenntnis zugrundeliegenden Mustern auf. Die Frage der Physiker vor hundert Jahren, ob es eine Subjekt-Objekttrennung geben könne, ist auch hier von größtem Interesse (wortwörtlich geht es doch um Zwischen-Sein in einem atomphysikalischen Sinne genauso wie in einem dialogpädagogischen Sinne, auf Letzteres verweist Martin Buber [1983]). Ein Ausfalten dieser Fragen hilft die ikonologisch-ikonographischen Aspekte der Ethnopädagogik mit größerer Tiefenschärfe zu erkennen.

Panofsky versteht Ikonologie „als eine ins Interpretatorische gewandte Ikonographie, die damit zum integralen Bestandteil der Kunstwissenschaft wird, statt auf die Rolle eines vorbereiteten statistischen Überblicks beschränkt zu sein.“ (1978, S. 42) Bei der Beschäftigung mit Bildern spielt ja die Vertrautheit mit der Tradition der Wissensweitergabe eine zentrale Rolle. Panofsky fügt das Beispiel eines australischen Buschmannes an, der außerstande wäre, „das Sujet des [L]etzten Abendmahles (Letztes, Anm. P.S.) zu erkennen; ihm würde es nur die Vorstellung einer erregten Tischgesellschaft vermitteln“ und setzt fort: „Um die ikonographische Bedeutung des Bildes zu verstehen, müßte er sich mit dem Inhalt der Evangelien vertraut machen. Wenn es sich um Darstellungen anderer Themen als biblischer Geschichten oder historischer und mythologischer Szenen handelt, die dem durchschnittlich ‚Gebildeten‘ zufällig bekannt sind, sind wir alle australische Buschleute. In solchen Fällen müssen auch wir versuchen, uns mit dem vertraut zu machen, was die Urheber jener Darstellungen gelesen hatten oder sonst wie wussten. Doch abermals ist zwar die Bekanntschaft mit bestimmten Themen und Vorstellungen, die durch literarische Quellen überliefert sind, eine unerlässliche und ausreichende Grundlage für eine ikonographische Analyse, doch deren Korrektheit ist dadurch noch nicht gewährleistet. Es ist für uns ebenso unmöglich, eine korrekte ikonographische Analyse dadurch zu geben, dass wir unterschiedslos und unkritisch unser literarisches Wissen auf die Motive anwenden, wie eine korrekte vorikonographische Interpretation dadurch zu geben, dass wir unterschiedslos und unkritisch unsere praktische Erfahrung auf die Formen anwenden.“ (Ebd., S. 45f)

Was den australischen Buschmann betrifft ist zu sagen, dass uns ihre Universalität zu erfassen, ihre Felszeichnungen, als Grammatiken dessen, was Himmel und Erde bedeuten, zu verstehen unmöglich ist, ja ein Erfassen mit „Vokabeln“ unsinnig ist. Was aber möglich sein kann, ist auf einer archetypischen Ebene die *Communio* der Schöpfung mit dem Schöpfer (das Letzte und Ewig-seiende Abendmahl) zu erfühlen. Hier wird das Nachdenken spekulativ und kommt in Grenzbereiche, die C.G. Jung et al. (1991) und Teilhard de Chardin (1973) thematisiert haben. Dazu kann das Repertoire traditioneller empirischer Wissenschaft nichts beitragen und das Sprechen verlässt notwendigerweise die Konvention von Worten, die als Vokabel fungieren. Auf alle Fälle zuzustimmen ist Panofsky, wenn er zu den Prinzipien einer ikonographisch richtigen Beurteilung von Bildern schreibt: „Um diese Prinzipien zu erfassen, benötigen wir eine geistige Fähigkeit, die derjenigen eines Diagnostikers vergleichbar ist – eine Fähigkeit, die ich

nicht besser beschreiben kann als durch den ziemlich in Misskredit geratenen Ausdruck ‚synthetische Intuition‘ und die in einem begabten Laien besser entwickelt sein kann als in einem belesenen Gelehrten.“ (Ebd. S. 48)

Panofsky weist auf subjektive und irrationale Momente, die diese Quellen des Interpretativen haben können, weist darauf, dass der intuitive Ansatz durch die „Weltanschauung“ geprägt ist (ebd.). Die Weltanschauung, ein „Die-Welt-Ansehen“, ist zweifelsohne eine Folie, die der Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk mit zugrundeliegt. Vielleicht könnte auch von Lebensgeschichtlichem gesprochen sein. Damit meine ich nicht zuletzt auch „das-im-Leben-Geschichtete“, das tief in die Vergangenheit des Künstlers und des Interpreten zurück reicht. Je klarer diese „Geschichten des Lebens“ sind, desto klarer wird auch der interpretative Hintergrund, also die psychische Dynamik die Welt – und damit das Bild vor mir – so und nicht anders zu sehen, so und – vorläufig – nicht anders im Bildungsprozess (etwa im bildnerischen Prozess) zum Einsatz, zur Geltung zu bringen.

Noch eine Dimension fehlt, die des Bildvollzuges, des Handlungsikonischen. Was meine ich damit? Damit meine ich beispielsweise jene gläubige Frau, die vor einer Ikone betet, die die Ikone als das begreift, erahnt, spürt, was sie in der ostkirchlichen Tradition im Tiefsten „ist“. Sie weiß kein Jahrhundert, sie weiß nichts von der Malschule und hat das Wesentliche, das Wesen der Ikone trotzdem erkannt. Damit meine ich auch Tibeter, die um ein Sandbild sitzend Mantras rezitieren, für die dieses kosmogene Bild wertvoll ist und heilsam wirkt. Nun könnte jemand einwenden, dass das Anthropomorphismus, ein magisches Weltbild oder ein „primitives Denken“ sei und dabei auf Piaget verweisen, der, in Bezug auf kindliche Denkwicklung, über solche Denkformen sprach.

Es fehlt ja auch nicht an pädagogischer Kolonialgeschichte, die Pädagogik von Völkern außerhalb des europäisch-nordamerikanischen Kulturkreises (des Kulturkreises der Wohlstandsländer, die Kulturen, insbesondere die religiöse Bildpraxis (z.B. mit Bildschnitzereien, Masken, Puppen) aus der Warte der Bildungsmächtigen zu betrachten, die für andere wissen, was Denkwicklung ist. Es rührt auch an das alte Verständnis von Subjekt und Objekt. Es fehlt hier der Platz, sehr viel über die Entwicklungen in der Neueren Physik zu schreiben und darüber, wie brüchig der erkenntnistheoretische Ansatz ist, Subjekt und Objekt gesplittert zu sehen (und daraus die Paradigmatik der Objektivität abzuleiten), doch sei in diesem Diskurs auch auf eine mögliche Gefahr, nämlich die einer unbewussten pädagogisch-ikonologischen Eurozentrik aufmerksam gemacht. Anders ausgedrückt: Respekt oder Ehrfurcht (nicht unbedingt das modernste pädagogische Wort) vor einem Bild können durch das ikonographische Wissen nicht ersetzt werden. Sehr wohl aber kann dieses Wissen in Staunen und Dankbarkeit überführen. Ehrfurcht ist eine Variable, die mit dem Momentum „Erhabenheit“, die auch mit religiösem Vollzug zu tun hat und schon deshalb in keine operationalisierbare Sprache zu bringen ist. Phänomenologisch ist sie aber „trotzdem“ da und hat schon deshalb als etwas, was pädagogisch relevant ist, weil wirksam „da“ ist, betrachtet zu werden. Nun gibt es zwei Möglichkeiten: (a) Ehrfurcht vor einem Bild diskursiv aufzulösen („Der Betrachter ist nur von der Schönheit überwältigt“ oder „Das alles ist magisch anthropomorph“ [„kindlich-primitiv“]) oder (b) in eine Kippvariante von psychoanalytischer Relevanz (etwa der Art: Hinter diesem „Bilderzau-

ber“ steckt nur Angst vor Sexualität, vor alten Kindheitserinnerungen, vor dem Tod ...). Und es fehlt ja auch nicht an Tendenzen, den Umgang mit dem Bild, der außerhalb des normierten (d.h. gesplitterten) Subjekt-Objektverständnisses liegt und digital-diskursiv nicht mehr hinlänglich (klassisch) wissenschaftssprachlich darstellbar ist, „abzutun“.

3. „Sehbare“ Bilder (Zwei Fragmente)

3.1 Fragment 1: Sehen

Sehen heißt Bilder auf einem bestimmten Kanal unserer Sinne, nämlich mit den Augen und den dazugehörigen nervösen Systemen und Prozessen im Gehirn auffassen – wahrnehmen. (Auf optische Täuschungen sei hier nur verwiesen aber nicht eingegangen.)

Das Sehen ist eine Form des Wahrnehmens. Es ist eine Wahrnehmung innerhalb eines bestimmten Schwingungsbereiches, der uns erlaubt, bestimmte, nicht alle, Farben wahrzunehmen. Dass wir nicht alle Schwingungen sehen, wissen wir vom Infrarot. Nun gibt es verschiedenste Schwingungsverläufe und Interferenzformen. Einer der großen indischen Weisen Swami Sivananada (1887–1963) schreibt: „Die Welt und all ihre Objekte sind nichts anderes als Gedanken in unterschiedlichen Schwingungsarten und Schwingungsgraden. Deshalb ist die Welt nicht von uns getrennt.“ (1992, S. 35f.) Die Neuere Physik (Schrödinger, Heisenberg) hat Überlegungen angestellt, die nahe an das kommen, worüber alte hinduistische und buddhistische Schriften berichten.

Die Frage der Sichtbarkeit berührt die Ikonologie wie die Philosophie und die Physik gleichermaßen. Seit jeher wurde auch versucht, bildend – gestaltend das „ganz Andere“ anzudeuten. So gibt es verschiedene Sehformen und diese korrespondieren mit verschiedenen Sehkulturen. Das Bild sehen, heißt es beobachten. Dies ist auch eine Wirkform am Ureigenst-Anderen, nämlich an mir. Und dieses Beobachten ist auch eine Wirkform. „Gewöhnlich sind Bilder, selbst wenn sie völlig abstrakt sind, auf den ‚Betrachter‘ hingemalt. Denn der Betrachter ist ja die ‚Bedingung der Möglichkeit des Bildes‘ mit dem Bild.“ (Berger 1993, S. 5257). Heisenberg (1959) gemahnt an die alte Subjekt-Objektfrage. Die klassische Subjekt-Objektsplitterung scheint brüchig. Igor Caruso drückt es einmal so aus: „Der Beobachter, indem er erkennt, verändert das Erkannte und bereitet neue Erkenntnis und eine Veränderung vor. Marx und Freud entdeckten vor den Physikern jene ‚Mikrosoziologie‘ und jene ‚Mikropsychologie‘ (...), die uns soziologische und psychologische Erkenntnisse außerhalb der ‚Praxis‘ verdächtig machen. Ja, die Einheit des Wahrnehmenden mit dem Wahrgenommenen, die Veränderung jeder Situation durch die Tatsache allein der Wahrnehmung (...), erhebt jeden psychischen Vollzug, jedes Lebensmoment zum ‚Symbol‘ einer Entwicklung, zur ‚Praxis‘ der Geschichte.“ (1958, S. 1f)

3.2 Fragment 2: Zur Kultur des Sehens

Das Sehen geschieht aber nicht nur in einem physikalischen Sinne. Es ist in eine Sehkultur hinein gebettet. Zu unterscheiden sind Sehende und Gesehenes. Ist das Sehen also ein „fronta-

ler“ Vorgang? „Gewöhnlich nimmt unser Zeitalter an, dass im Sehakt das Entscheidende die Richtung ist: das Hinfallen der ‚Sehintention‘ auf ihr ‚Ziel‘. Wir sind eine Kultur der (...) ‚Festhalter‘ und ‚Bestimmer‘. Wir dulden nicht den diffusen Blick, den ‚Seitenblick‘, er wird als Konzentrationsmangel ausgelegt. Modernes Bild lebt – einem Wort Edmund Husserls gemäß – von einer Zentrierung des Blickes: das Auge, das ja seine schärfste Abbildungsfähigkeit in der ‚Sehgrube‘, der Fovea besitzt, ist phototrop: es richtet sich auf das Licht als Teilchenstrom. Wir glauben nämlich, dass Licht Materie ist, und zwar nur Materie. Der Mangel an Licht kommt dem Mangel an Vernunft gleich: seit der Aufklärung wollen wir den Gegenstand ‚erfassen‘, ‚begreifen‘: Licht ist also selbst ein ‚Gegenstand‘“ (Berger 1993, S. 5256).

Stellen Sie sich vor, Sie sind in Südtirol, in Niederlana. Dort hat, wenige Jahre nachdem Kolumbus Amerika „entdeckt“ hatte, der Bildschnitzer Schnatterpeck einen der schönsten Flügelaltäre geschaffen. Er ist auch einer der größten. Und nun stellen Sie sich vor, was intellektuell betrachtet banal klingt, was aber auf der Ebene des Hineinfühlens nicht mehr so banal ist, nämlich eine Zeit ohne Elektrizität, eine Zeit, da die allermeisten – Sie auch – weder schreiben noch lesen konnten. Es gibt keine Zeitung. Stellen Sie sich vor, dass die Adventzeit vorbei ist und der Weihnachtsgottesdienst gefeiert wird. Dabei wird der Flügelaltar ausgeklappt. Sie sehen ihn. Sie sehen ihn voll der Sinne. Der Chorgesang begleitet dieses Sehen, der Weihrauch ebenso. Und bei der Kommunion nähern Sie sich dem Altar. Sie gehen. Sehen – hören – riechen. Dazu kommt die Bewegung, außen wie „drinnen“.

Und diese Sehkultur ist wiederum nicht losgelöst von den jeweiligen Schnittflächen der politischen, religiösen, wirtschaftlichen Umstände und Befindlichkeiten, innerhalb derer der Betrachter steht. Die Schnittflächen sind zum Kleinen wie zum Großen hin offen. Das heißt zu dem hin, was Bronffenbrenner als mikro-, meso- und mikrosoziale Systeme bezeichnet. Das intensive und wiederholte Sehen mag in ein Schauen münden. Das Hauptwort „Anschauung“ oder das Eigenschaftswort „beschaulich“ deuten darauf. Wir leben in einer Bildüberfluss-Zeit, die Gesehenes feststellt, verwaltet, abrufft. Anders ab-origen Bildführungen: die Bilder im Fluss, „im Rad der Zeit“ (z.B. Tibets). Die Pädagogische Ikonologie berücksichtigt in besonderer Weise Fragen, die die Didaktik der Sinne („sinnenreichen Erziehung“) betreffen. „Wir beziehen unser ‚Sehen‘ seit Kant besonders im didaktischen Bereich auf die Anschaulichkeit, diese geht konform mit der Entwicklung von ‚Regeln zur Anschaulichkeit‘. Diese wiederum setzen ein strikt geklärtes Verhältnis von Sprache und Bild voraus.“ (Berger 1993, S. 5259)

4. Das Bild und die Bildung

4.1 Grundsätzliches:

Von der „Bildung in Bildern“ ist das Thema „Bildung durch Bilder“ zu unterscheiden (Pöggeler 1992). Bildung in Bildern zeigt sich in Vor-Bildthemen, Erinnerungs-, Milieu-, Lehr- und Lernbildern, in Karikaturen, Symbolen und Allegorien etc. Bei diesen Typologien stellt sich die Frage nach Bildintention und Bildkompetenz. Mit Bildung durch Bilder sind jene Bereiche

thematisiert, darin in Bildungs- und Erziehungsprozessen, (vornehmlich in Schule, Erwachsenenbildung), Inhalte didaktisch zentral gerückt sind. (Zu diesem Bereich gehören im weitesten Sinne auch Bilder, die der Begleitung des „Schauenden“ dienen, zum Beispiel „Maria als Wegbegleiterin“, eine der wichtigsten Ikonentraditionen der Ostkirche oder die Sandbilder der Navajos und der Hopi, ausgestreut zur Heilung des Patienten.

Hier tut sich ein scheinbarer Widerspruch auf. Auf der einen Seite leben wir in einer Sturzflut an Bildzeichen, auf der anderen Seite sprechen wir von dem vernachlässigten Bild der textorientierten Schule. Die Erziehungswissenschaften sehen sich eingeladen, sich verstärkt dem Thema „Bild und Macht“ auseinanderzusetzen. Diesen Aspekt gibt es nicht etwa erst seit der Medienkonzentration auf dem elektronischen Sektor. Bild und Bildung (und was beide betrifft) waren auch früher schon in das eingebunden, was Politik und Wirtschaftsgeschichte zu nennen ist. Zudem: Das Wahrnehmen von Zeichen (Buchstaben) und Bildern war in der Zeit vor der Einführung der Buchdruckerkunst ein anderes. Denken wir an die Wirkung, die die Fresken in den mittelalterlichen Kathedralen und Kreuzgängen wohl gehabt haben. Erfindungen wie die Elektrizität haben die Wahrnehmungsweisen mitbeeinflusst (Erfindungen „passieren“ in einem ideengeschichtlich bereiteten Rahmen).

Die pädagogischen Verantwortlichkeiten für den Umgang mit Bildern, z.B. in Kunst und in Medienerziehung, sind zu betonen. Hier gilt es auch auf die Gefahr mancher Computerspiele in Bezug auf politische Mitteilungen hinzuweisen. Die Formen, pädagogische Verantwortlichkeiten wahrzunehmen, haben sich geändert. Der Kern dieser Verantwortung – zu einem menschenwürdigen Umgang mit Bildern zu erziehen – ist aber geblieben.

Bild und Bildung zeigen sich, historisch ablesbar, in der besonderen Relation Bild – Text. Die Erlebnisweisen, Bilder aufzunehmen, zu verfertigen, sind einem steten Wandel unterworfen. Auf der einen Seite gibt es einen Verlust an Lesekultur und auf der anderen Seite die Tendenz zu einem Visualismus. Dem steht gegenüber und widerspricht sich trotzdem nicht, dass die Schule elementar an der Schriftlichkeit und nicht an der Bildlichkeit orientiert geblieben ist. In der Berücksichtigung dieses Umstandes liegt ein medienpädagogischer Auftrag. „In der Schule soll die Jugend nicht nur lesen, schreiben und Texte auslegen lernen, sondern auch sehen und Bilder deuten lernen. Sehfähigkeit gehört zur Lernfähigkeit nicht minder als Lese- und Schreibfähigkeit. So unglaublich es klingen mag: der Schule steht die Entdeckung und Aneignung der Bildlichkeit noch bevor.“ (Pöggeler 1992a, S. 8) Dem beigeplichtet zeigt ein Blick in die Bildungsgeschichte, dass in Zeiten, da breiteste Bevölkerungsschichten noch nicht zur Schule gingen, das Moment einer Bilddidaktik noch viel lebendiger war (vor allem in religiöser Erziehung, Bildwände der Glasfenster mit ihren theologischen „Summen“ etc.). Zu ergänzen ist die Forderung nach Sehfähigkeit durch die Forderung nach Hörfähigkeit. Das Hören und Sehen hat ja eine tiefe Trennung erfahren. Das der Genese der Sinne nach ältere Hören ist durch die Visualisierungsgeschichte weit abgedrängt worden. Die Hypervisualisierung des Lebens (privat wie kollektiv, Verlaufsgeschichten sind wechselseitig subtilst verbunden) zeigt sich besonders in den Systemen der Unterhaltungs- und der mit ihr kurzgeschlossenen Informationsindustrie. Sie zeigt sich in Mustern des Freizeitverhaltens (individuelle Ausprägungen deuten auf Scheinfreiheiten).

Mit S. Sontag ist, neben dem gesellschaftlich rapiden Wandel, vor allem die Veränderung in der Verfügbarkeit von Bildern anzumerken. (Die Geschichte der Eroberung ist auch eine Geschichte der kolonialen Wahrnehmung – beispielsweise in den Schnappschüssen der Fotosafaris.) Das Bildtempo ist in einer progressiven Kurve gewachsen, dies betrifft Produktion wie Reproduktion, Herstellung wie Aufnahme. Das, was I. Illich verschiedentlich als „kommunikativen Infarkt“ bezeichnet, ist auch im Bild und Bildungswege ein Gefahrenmoment geworden. Durch die Wiedergabeformen von Kunst auf dem Wege von Massenproduktion kommt es zu pankulturellen Konfrontationen, die aber nicht unbedingt zu einer dialogpädagogischen Auseinandersetzung mit der „anderen“ Kultur führen. Die „Abstumpfung der sensorischen Fähigkeiten“ beziehungsweise ein „stetig fortschreitender Rückgang der Schärfe unserer sinnlichen Erfahrungen“ ist offenkundig geworden (vgl. S. Sontag 1982, S. 38, in: Herta Islitzer, 1993, S. 38).

Die Bilder sind mobil geworden (movies). Manchmal bereitet es Schwierigkeiten ruhende Bilder aufzunehmen. Gelegentlich gelingt diese Aufnahme bei Bildern, die zu einem meditativen Verweilen einladen. Es ist jener „beschauliche“ Bildtypus angesprochen, der die meisten religiösen Bilder kennzeichnet. Zum ruhigen Bildtypus sind auch Schulwandbilder zu zählen. Durch eine ungeschickte Didaktik der Bildbeschreibung (Bilder unter Druck sich anzusehen, weil damit eine Benotung verbunden ist, die berühmte Bildbeschreibung im Aufsatzunterricht) kann den Kindern allerdings die Freude am Verweilen eines solchen „Stehbildes“ leicht genommen werden. (Eine Parallele dazu ist das Austreiben der Freude am Hören und beim Verweilen bei der Musik, wenn manche Musiklehrer meinen über Noten(!)druck bei weniger begabten Schülern die Aufmerksamkeit zur Musik aberpressen zu können.)

4.2 Der Ort der Bilder

Der Erkenntnisort

Als Erkenntnis wird gemeinhin eine als wahr empfundene Einsicht erachtet, eine Einsicht in das Wesentliche von dem, „was ist“. Auch das Resümee dieses *Einsehens* wird als Erkenntnis bezeichnet. Traditionell werden sinnliche Erkenntnis (Wahrnehmungen äußerer Gegebenheiten, Erfassungen von inneren seelischen Geschehnissen), Verstandeserkenntnis (die „Summe“ bzw. „Resultate“ von Einzelwahrnehmungen, deren Ordnungsmuster erfasst werden) und Vernunftserkenntnis (Wissen, das mit „ein-sichtigen“ Gründen des Seienden zu tun hat) angefügt. Die so sensible Paradigmatik des Erkenntnisortes hat Werner Heisenberg in „Ordnung der Wirklichkeit“ (1942) dargestellt. Physiker des 20. Jhd. weisen darauf, wie sehr das Wahrnehmen ein Für-Wahrnehmen ist.

Bilder – insbesondere die Ikonen – können auf Grenzen der Wahrnehmung weisen, wenn die Trennung zwischen dem Betrachter und dem Betrachteten brüchig geworden ist und (so lehrt die Neuere Physik auch) erkenntnistheoretisch nicht, nicht mehr, haltbar zu sein scheint. Diese Grenzziehung hat es im sakralen Bereich der Bilder – im Besonderen in der Ostkirche – nie gegeben. Unabhängig, ob das Umschließende in dem das Bild „räumlich“ ist (bzw. monadenhaft, ob es sakral oder nicht sakral ist – letztlich kann das wohl keine architektonische Frage

sein) stellt sich ikonologisch die Frage nach Ein-Sicht und Ort von Bild, nach Bild als einer Werdegestalt. Mit letzterer ist ein traditionelles Newton'sches Welt-Bild bereits von der Paradigmatik her, philosophisch (was letztgültige und alleingültige Welt-Ansichten betrifft) in manchen Punkten in Frage stellbar (vgl. Heisenberg 1989). Die Einsicht in das Bild hat wesentlich mit dem Standort des Betrachters zu tun. Die topographische Frage stellt sich hier – auch innerseelisch – neu:

Der psychische Ort der Bilder

„Ich komme, mein Bild zu treffen, und mein Bild trifft mich, nimmt mich liebevoll auf, schließt mich in die Arme bei meiner Heimkehr aus dem Gefangensein.“ (Illetschko Heorgia, Talismanische Kunst in Äthiopien. Bilder, die heilen, Die Presse 1992, S. 3, in: Islitzer 1993, S. 138.). Der psychische Ort der Bilder ist vom erkenntnistheoretischen Ort nicht zu trennen. Freilich Theorie und Praxis des Erkennens splitterten in der westlichen Bild-, Bildungs-, Denk- und Kulturgeschichte. Die Ursprünglichkeit der Bilder, die mit dem Zitat ahnbar ist, ging weitgehend verloren. Rudimentär mag sie noch in Motivtafeln angedeutet sein. Es gibt auch einen scharfen Schnitt zwischen den Traditionen Westeuropas und Osteuropas. In der Orthodoxie (der oströmischen, byzantinischen Liturgie) ist der Glaube an die wirkliche, das heißt wirk-same Präsenz des Abgebildeten in dem Abgebildeten (z.B. der Muttergottes) lebendig. Die Ikonen sind Bilder der Fülle. Und etwas von dieser Fülle geht auf den Gläubigen (der nicht nur mit den Augen sieht) über. Auch die, die sich „nur“ für Ikonen „interessieren“ scheinen von „etwas“ fasziniert zu sein, das über das Kunsthistorische hinausweist. Faszinosum wie Tremendum, beides geht von Ikonen aus. Der Raum, von dem das einleitende Zitat stammt, ist koptischer Raum.

Tätowierungen sind Kleidungen, kultische und manifestationsartige Erzählungen, Einprägung der Erinnerung, des Herzeigens (allein zum Thema „Marine und Hautzeichnungen“ gäbe es vielerlei anzumerken). Diese in die Haut gestochenen Bilder haben oft eine Zeugnisfunktion. Die tätowierte Handfläche kann Kopten im heutigen Ägypten in große Schwierigkeiten bringen. (In der Herzegowina habe ich so bei älteren Frauen das Kreuzsymbol in die Hand gezeichnet gesehen.) Oder denken wir an das Halskreuz, das viele tragen. Viele tun es aus modischen Gründen. Aber es mag ja sein, dass es für manche in manchen Situationen, eine Aussage hat. Der tiefere Sinn des Pectorales (Brustkreuzes), das Bischöfe tragen (in der Ostkirche sind es oft Marienmedaillons) liegt darin, dem Abgebildeten nahe zu sein. Bilder, eine Abwandlung von „Kleider machen Leute“? Vorsicht ist geboten. Doch ist über die Symbolik über das handlungskonologische Moment nachzudenken.

Das Bild hat seinen innerseelischen Raum. Der Bildbetrachter sieht das Bild mit seinen Bildorten, also mit jenen Bildern, die im Inneren wirken, er sieht mit seinen Erinnerungen. Uralte Bilder, Bilder der frühen und frühesten Kindheit, sind der Stoff, aus dem die Fähigkeit zu leben, zu lieben, (Gott) zu loben, gemacht ist. Die Bildbegegnung ist selbst schon Ergebnis von erlebten „gehandelten“, von sich ereignet-habenden-Bildern. (Ich will sie Handlungskononen nennen.)

Der Künstler wird oft als „Vater“ seines Werkes gesehen, als „Schöpfer“. Dies liegt auf der Diskussionslinie Psychoanalyse – Narzissmus, lehnt sich aber auch bei manchen theologischen Begriffsbildungen an. Der Künstler und das (sein) Werk sind aber nicht Endstation der Betrachtung. Jede Form eines Sich Künstlerisch Ausdrückens ist, neben einem wirtschaftlichen Reflex der jeweiligen zeitgeschichtlichen Situation, auch eine psychische Äußerung, eine Äußerung mit Sinnfragen umzugehen. Nicht uninteressant, in der Verabsolutierung aber zu kurz gegriffen, ist, das Bild und den Bildschaffenden unter dem Aspekt von Omnipotenzphantasien zu betrachten. Kunst, an einer Schnittstelle zwischen Libido und Thanatos, ist auch eine mögliche Reaktion auf die ödipale Situation, (aber eben nur „auch“...).

Erkenntnistheoretisch haben Bilder ihren Topos. Hier ist Materie, hier Geist. Und die Bilder? Sie sind materiell, als Farb-, als Kohlestiftzeichnung auf ein Blatt gebracht, mit Öl auf eine Leinwand gebracht. Sie sind aber auch geistig erfahrbar und damit ist nicht nur (nicht nur ausschließlich) gemeint, dass Bilder „Ergebnis“ einer Idee, einer geistesgeschichtlichen Strömung sind. Damit ist auch gemeint, dass das Bild als Symbol Teil an jenem Geschehnis hat, das I. Caruso als Personalisation, C.G. Jung und Neumann (1954, 1992) als Individuationsgeschehnis bezeichnen.

Bei der Frage nach dem Ort der Bilder in einem psychischen Raum, bei der Frage nach Bild und intrapsychischer Topographie stellen sich drei Wertefragen. Erstens die Frage nach dem Wert als einem Wert (für sich), ein Thema, das in Ablehnung einer Wertepädagogik in den letzten Jahrzehnten sehr vernachlässigt wurde, zweitens (mit dieser Schlüsselfrage natürlich verbunden) die Frage nach dem Wert der Bilder (damit meine ich nicht die ästhetische Variante „das Bild ist schön“) und drittens die Frage nach dem Wert dessen, was Psyche genannt ist.

Der Wert der Bilder (im Sinne von Wertigkeit) erhält also durch die Diskussion um die Subjekt-Objekt-Frage in der Physik (als erkenntnistheoretische Schlüsselfrage) eine mögliche *erkenntnis-praktische* Dimension, für die die alten (eurozentrischen) Wissenschaftsparadigmen nicht mehr allein hinlänglich sind. „Nicht mehr allein hinlänglich“ meint, dass durch Heisenberg, Schrödinger, Bohr, Einstein und Newton ja nicht aufgehört hat „richtig“ zu sein, auch die Äpfel fallen trotz Relativität von Raum und Zeit „senkrecht von den Bäumen herunter“. Es heißt nur, dass Newtons Konzept nicht allein für sich in totaler Inanspruchnahme, sozusagen in Exklusivität richtig ist. Das ist erkenntnistheoretisch möglicherweise das Zentralste, was im 20. Jahrhundert gedacht wurde: Die prinzipielle Subjekt-Objektrennung, Basis traditionellen naturwissenschaftlichen Denkens ist (ausgerechnet durch die Neuere Physik) erkenntnistheoretisch nicht mehr hinlänglich. Es geht um die Wertigkeit der Bilder und um das Wertigsein meiner selbst. Wovor? Das ist – letztlich – eine religiöse Frage. Und sie sei nicht verheimlicht.

4.3 Der dialogische Ort der Bilder

Ich und das Bild ... Was ist das? Also: Was ist das Ich? (Das heißt natürlich auch: Was ist das Du?) Was ist Bild? Und was ist das, was Ich und Bild gemeinsam haben? Welches Geschehnis wirkt „dazwischen“?

Gitta Mallasz hat dies verdeutlicht: „Hanna korrigierte nie einen Entwurf, ohne dass wir uns zutiefst betroffen fühlten, selbst wenn es sich um ganz gewöhnliche Werbegraphik handelte. Sie sah jede Zeichnung als Ausdruck eines inneren Geschehens. Während des Unterrichts hatten wir einen ganz anderen Kontakt mit ihr als im übrigen Leben. Sie stellte sich intuitiv auf eine andere Wellenlänge ein und las in unseren Zeichnungen wie ein Arzt in einer Röntgenaufnahme. Dies geschah mit Liebe, Strenge und in erster Linie mit viel Humor. Bevor sie zu sprechen begann, hatte sie keine Ahnung, was sie uns sagen würde. Ja, sie war oft erstaunt, Dinge auszusprechen, die sie vorher nicht wusste.“ (1981, S. 3)

Hier ist die wohl schwierigste und zarteste didaktische Begegnung skizziert. Unmittelbares passiert, nicht nur an der Schülerin. Eine Gestalt, zwischen Künstler, Bild und Betrachter ist da. „Zwischen“ (Martin Buber spricht vom „Zwischen“ [1983, S. 22]) ist sie. Aber nicht Zwischen im Sinne eines unüberbrückbaren Dazwischen, sondern Zwischen als gemeinsames Tragendes, das das Korrektiv vertragen kann, das auch nicht in das Sentimentale abweicht. Martin Buber schreibt, dass die „unmittelbare Beziehung“ ein „Wirken am Gegenüber“ „einschlieÙe“: „[D]ie Wesenstat der Kunst bestimmt den Vorgang, in dem die Gestalt zum Werk wird. Das Gegenüber erfüllt sich durch die Begegnung, es tritt durch sie in die Welt der Dinge ein, unendlich fortzuwirken, unendlich Es, aber auch unendlich wieder Du zu werden, beglückend und befeuernd. Es ‚verkörpert sich‘: sein Leib steigt aus der Flut der raum- und zeitlosen Gegenwart an das Ufer des Bestands.“ (1983, S. 21)

Das dialogische Geschehen hat in der religiösen Kunst eine besondere Prägung (Votivtafeln, Marterln). Auf vielen dieser Bilder sind Dialogszenen niedergeschrieben. Die Wechselrede besteht oft in Bitte und Antwort, im Anruf und im Guten Rat. Die Bilder sind meist Dankbilder, sind auch Bittbilder und sind Dokumente des Zeugnisgebens. Andere sollen auch davon wissen, auch glauben an Anruf und Erhörung. Dadurch wirken sie beispielhaft. Religionsdidaktisch sind diese Bilder wertvoll, gerade weil sie schlicht sind, die Maler „aus dem Volk“. Schlicht, herb wie zärtlich, sind die Bilder naiv wie glaubwürdig. Hier schiebt sich kein Filter vor, der religiöse Auftragskunst von dem Gläubigen trennt. Oft sind die Maler die Betroffenen selbst. Diese Unverstelltheit ist wohl eines der Geheimnisse der großen Beliebtheit und Wirkung der Bilder. Seine innere Evidenz der Erfahrung steht auch für den Zweifler außer Frage: seine Schlüsse mögen andere sein, doch wird er die Glaubwürdigkeit des Menschen, der Wundersames, Wundertätiges erfahren hat, nicht anzweifeln (vgl. Guardini 1991, S. 57).

Eine Nachbemerkung

Eine Erinnerung an Gonder, die alte Königsstadt in Äthiopien taucht auf. Es war im Frühling, der Tag warm, von einem leicht-grauen Seidentuch überzogen. Dort war eine besondere Kirche, eine koptische. Der Kirchendiener begleitete uns. Und so standen wir im Dunkel der Kirche. Ja vorerst noch etwas dunkel und doch alles so vertraut. Bilder darin, uralte Fresken. Sie gemahnten alt-jung an das Leben überhaupt. Da war ein wärmendes hüllendes leichtes Dunkel und das Wissen, dass die Bilder sind ... Immer mehr kamen die Bilder zum Leuchten, das Auge adaptierte sich. Eine Kreuz-Wandbildikone war inmitten eines Sternenregens. Eine Fülle er-

goss sich. Das Bild war wirklich geworden und ich ahnte, dass diese Bilder dem Gläubigen „gegenwärtlich“ werden, seine Seele und manchmal auch den Körper mit seinem Geist gesunden lassen.

Wenn ich mich an dieses Dunkel zurückerinnere, so erinnere ich mich an das Gefühl, das diese Bilder nährten, kleideten, umhüllten und wohl auch schützten. Ein braver Student der Psychoanalyse, den Lehrer an Orthodoxie übertreffend, etwas, was bei besonders anhänglichen Schülern öfters vorzukommen scheint, könnte vielleicht sagen, ja die dunklen Räume ... in einer „Mutter Kirche“ ... und die Faszination darob ..., das ist nur ein Sog zurück zum Urraum und ein aufgeklärter Mensch mit einer analytisch gereinigten Seele habe diese Falle der Sehnsucht nach dem Zurück in die Zeit von Symbiose zu erkennen und den Schmerz der Nimmerwiederkehr tapfer im Angesicht der Banalitäten, auch der Bosheiten, des Alltags zu ertragen. Und dabei mag er auch Recht haben. Auch Recht haben. Regressive Sehnsüchte sind nichts Unbekanntes und solche Sogwirkungen von Bildern gibt es tatsächlich. Indes – ich sage „auch“. Was ist das, was darüber hinausgeht? Was ist das „Mehr“? Dieses zu beschreiben ist schwer, Künstler, die mit Farbe und Ton schreiben, tun sich wohl etwas leichter. (Eine sorgsame Analyse wird dieses Mehr belassen können, wenn es authentisch ist.)

Es war ein besonderes Erlebnis für uns. Ja, die uralten Bilder. Da war dieses sanfte Dunkel und zugleich das In-die-Helle-Sehen. Aber da war auch das Standhalten. Hier die Bilder und hier Ich, aufgehoben im Wir. In der Kirche ein Mädchen. Die Bilder, sie und wir ... Ohne sie hätten die Bilder kaum geleuchtet. Vielleicht ist in dem allem, in dem All etwas enthalten, was sich nur fragen lässt, weil die Antwort in der Frage und nur in der Frage enthalten ist. Wie immer.

So taucht zum Schluss, weit weg von Äthiopien und zugleich mitten darin, eine Figur auf ... Canetti, der meinte: „Es sind mehrere Bilder, die einer für ein eigenes Leben braucht, und wenn er sie früh findet, geht nicht zu viel von ihm verloren.“ (Zit in: Wiprecht-Roth 2004, S. 133)

Literatur

- Antochi, Jozif (1992): Bild und Bildung bei Jan Amos Comenius. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.): *Bild und Bildung. Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag, S. 95–109.
- Arrouye, Jean; Beyer, Andreas; Bredekamp, Horst; Lavin, Irving; Schellewald, Barbara; Settis, Salvatore & Warnke, Martin (1992): *Die Lesbarkeit der Kunst. Zur Geistes-Gegenwart der Ikonologie*. Berlin: Klaus Wagenbach.
- Berger, C.-P. (1993): Über Sichtbarkeit. Zu Friedrich Pachters „Enthauptung der heiligen Kosmas und Damian“. *Das Fenster: Tiroler Kulturzeitschrift* 27 (54), S. 5256–5260.
- Brockhaus Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden (1989): Bd. X, 19. Aufl., Mannheim: Brockhaus.

- Buber, Martin (1983): *Ich und Du*. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Cardenal, Ernesto (2002): *Die Jahre in Solentiname. Band 2*. Wuppertal: Hammer.
- Caruso, Igor A. (1958): Excerpta Anthropologica. *Jahrbuch für Psychologie und Psychotherapie* 6 (1–3) S. 1–17.
- De Vries, S.Ph. (1981): *Jüdische Riten und Symbole*. Wiesbaden: Fourier.
- Frank, Anne (1992): *Tagebuch*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Guardini, Romano (1991): *Wunder und Zeichen*. Mainz: Mathias-Grünewald-Verl.
- Heisenberg, Werner (1959): *Physik und Philosophie*. Frankfurt a. M., Berlin: Ullstein.
- Heisenberg, Werner (1989): *Ordnung der Wirklichkeit*. München: Piper.
- Islitzer, Herta (1993): *Suchen und verlieren. rund ums Video „ich“*, Diplomarbeit, eingereicht am Inst. für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck. Innsbruck: unv.
- Jung, Carl Gustav (1977): *Mandala. Bilder aus dem Unbewussten*. Olten, Freiburg i. Br.: Walter Verl.
- Jung, Carl Gustav; von Franz, Marie-Louise; Henderson, Joseph; Jacobi, Jolande & Jaffé, Aniela (1991): *Der Mensch und seine Symbole*. Olten, Freiburg i. Br.: Walter Verl.
- Konrad, Helmut (1987): Über die Möglichkeit und Unmöglichkeit von Bildung, In: Breinbauer, Ines & Langer, Michael (Hrsg.): *Gefährdung der Bildung, Gefährdung des Menschen*. Wien, Köln, Graz. Böhlau, S. 41–49.
- Lexikon der Kunst. Malerei Architektur Bildhauerkunst (1988) Bd. VI, Freiburg, Basel, Wien: Herder
- Mallasz, Gitta (1981): *Die Antwort der Engel*. Einsiedeln: Daimon Verl.
- Neumann, Erich (1992): *Die Psyche als Ort der Gestaltung. Drei Eranos Vorträge*. Frankfurt/M.: Fischer Verl.
- Panofsky, Ernst (1978) : *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst* Köln: Du Mont.
- Pöggeler, Franz (1992a): Eine Bemerkung vorab. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.): *Bild und Bildung*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 7–9.
- Pöggeler, Franz (1992b): Bildung in Bildern – Versuch einer Typologie pädagogisch relevanter Bildformen. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.): *Bild und Bildung*. Frankfurt/M.: Peter Lang; S. 11–52.
- Schwarz, Michael (1980): *Krieg der Wände – Wandmalerei als öffentlichkeitswirksames Mittel der politischen Auseinandersetzung in Mexiko*. Bonn: Liberal Verl.
- Sontag, Susan (1982): *Kunst und Antikunst*. Frankfurt/M.: Fischer.

- Stach, Reinhard (1992): Lernen durch schulische Wandbilder. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.): *Bild und Bildung*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 339–354.
- Stöger, Peter (1992): Bilden, Bild und Bildung – Pädagogisch – anthropologische und psychoanalytische Überlegungen, In: Pöggeler, Franz (Hrsg.): *Bild und Bildung*. Frankfurt/M.: Peter Lang; S. 267–316
- Swami Siwananda (1992): Die Macht der Gedanken (I). In: *Licht* (239) März–April, S. 35–38.
- Teilhard de Chardin, Pierre (1973): *Mein Universum*. Olten-Freiburg i. Br.: Walter.
- Warnke, Martin (1992): Politische Ikonographie. In: Arrouye, Jean; Beyer, Andreas; Bredekamp, Horst; Lavin, Irving; Schellewald, Barbara; Settis, Salvatore; Warnke, Martin: *Die Lesbarkeit der Kunst. Zur Geistes-Gegenwart der Ikonologie*. Berlin: Klaus Wagenbach, S. 23–28.
- Widlöcher, Daniel (1987): *Was eine Kinderzeichnung verrät. Methode und Beispiele psychoanalytischer Deutung*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Wieprecht-Roth, Stefanie (2004): *Die Freiheit in der Zeit ist die Überwindung des Todes: Überleben in der Welt und im unsterblichen Werk. Eine Annäherung an Elias Canetti*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Zepf, Irmgard (1992): Bildung durch Bilder als Problem der ästhetischen Erziehung, In: Pöggeler, Franz (Hrsg.): *Bild und Bildung*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 399–419.