

Anfangen – Malerische Auffassung und Formung kunstpädagogischer Bewegungen

Thomas Heyl / Lutz Schäfer

Unklare Momente durchziehen die gesamte künstlerische Entwicklung eines Werkes und zeigen sich auch und vor allem zu Beginn. Mit dem Titel „Anfangen“ ist demnach nicht der Beginn des Realisationsprozesses gemeint, der zu einem präsentablen, künstlerischen Produkt führt, „Anfangen“ zielt vielmehr hier auf die merkwürdige Situation zuvor, deren „Anfang“ gar nicht präzise gefasst werden kann. Als Künstler kennen wir solche Situationen, die aber meist völlig diffus bleiben und nur vage erinnert werden. Wie der Anfang ist auch die Rekonstruktion dieses Prozesses merkwürdig ungreifbar: oft schiebt sich eine logisch-lineare Narration vor das eigentlich diffuse Geschehen und lässt dieses vermeintlich stringent erscheinen. Doch wie bei der Rekonstruktion eines Traumes entgleitet schon beim Erzählen der eigentliche Kern des Erlebten. So reduziert sich das Nachdenken über die Schlüsselsituationen in künstlerischen Prozessen auf Sätze wie „da hatte ich dann irgendwie die Idee...“ Mit dem etwas rätselhaften Titel „Malerische Auffassung und Formung kunstpädagogischer Bewegungen“ wollen wir uns dem Anfangen nähern.

Der Begriff des „Malerischen“



Abb 1: Jean-Auguste-Dominique Ingres: La Grande Odalisque, Öl auf Leinwand, 91×162 cm, 1814



Abb 2: Eugène Delacroix: Odaliske, Öl auf Leinwand, 37,8x46,4cm, 1828

Der Terminus „malerische Auffassung“ geht auf den Schweizer Kunsthistoriker Adolf Wölfflin (1864 – 1943) zurück, der mit seinen „Kunstgeschichtlichen Grundbegriffen“ 1915 ein Grundlagenwerk zur Erfassung formaler Strukturen in Bildwerken geschaffen hat. Auf Basis von fünf Begriffspaaren entwickelte Wölfflin ein Schema für Stilunterscheidungen, mit dem er kunstgeschichtliche Entwicklungen in den unterschiedlichen Gattungen Malerei, Grafik, Plastik und Architektur einordnen konnte. Folgerichtig bediente er sich der Methode einer komparativen Bildbetrachtung. Das Potenzial von Wölfflins Modell dieser „Grundbegriffe“ zeigt sich in einem Bildervergleich zweier Künstler des 19. Jahrhunderts, Jean-Auguste-Dominique Ingres und Eugène Delacroix (Abb. 1, 2). Bei beiden abgebildeten Werken handelt es sich um Malereien, doch Wölfflin teilt die Bilder in die Kategorien „Linear“ und „Malerisch“. Warum, können zwei Ausschnitte von Gemälden dieser Künstler verdeutlichen (Abb. 3, 4).



Abb 3: Jean-Auguste-Dominique Ingres: Madonna, Öl auf Leinwand, 56x60cm, 1858 (Ausschnitt)

Abb 4: Eugène Delacroix: Der Tod des Sardanapal, Öl auf Leinwand, 395x495cm, 1827 (Ausschnitt)

„Während die stark sprechende Umrandung die {lineare} Form unverrückbar macht, die Erscheinung gleichsam festlegt, liegt es im Wesen einer „malerischen“ Darstellung, der Erscheinung den Charakter des Schwebenden zu geben: die Form fängt an zu spielen, Lichter und Schatten werden zu einem selbständigen Element, sie suchen sich und binden sich, von Höhe zu Höhe, von Tiefe zu Tiefe; das Ganze gewinnt den Schein einer rastlos quellenden, nie endenden Bewegung. Ob die Bewegung flackernd und heftig sei oder nur ein leises Zittern und Flimmern: sie bleibt für die Anschauung ein Unerschöpfliches“, so Wölfflin.¹

Die Kategorisierung „malerisch“ versus „linear“ schrieb Wölfflin nicht explizit Gemälden oder Zeichnungen zu, sondern verstand sie als ein universelles Instrument, das alle bildnerischen Produkte erfassbar macht, was sich bei seinen Ausführungen zu grafischen Bildern zeigt.

„Sobald die Linie als Grenzsetzung entwertet ist, beginnen die malerischen Möglichkeiten. Dann ist es, als ob es plötzlich in allen Winkeln lebendig würde von einer geheimnisvollen Bewegung.“²

Kritiker Wölfflins wandten sich gegen eine vermeintlich einseitige Betonung des formalen Befunds. Doch Wölfflin lässt sich nicht ohne weiteres als reiner Formalist festlegen. An vielen Stellen erweitert er die beschreibende Dimension, wenn er z.B. die Wahrnehmung des Rezipienten in den Blick nimmt. So schreibt er über den Rezeptionsprozess, dass eine lineare Auffassung die „Blickbahn“ des Betrachters lenkt und quasi zur „Führerin des Auges werde“, während sich der „schwebende Schein“ erst im Auge zu einer Form entwickelt und verdichtet.³ Deutlich über eine reine Formbeschreibung geht Wölfflin hinaus, wenn er verallgemeinernd feststellt:

„Der große Gegensatz des malerischen und linearen Stils entspricht einem grundsätzlich verschiedenen Interesse an der Welt. Dort ist es die feste Gestalt, hier die wechselnde Erscheinung; dort ist es die bleibende Form, meßbar begrenzt, hier die Bewegung, die Form in Funktion; dort die Dinge für sich, hier die Dinge in ihrem Zusammenhang.“⁴

Die Metapher des Malerischen

Was die Ebene der bildnerischen Mittel betrifft, versteht Wölfflin die Zuordnung linear-malerisch völlig wertfrei. Ingres war für ihn nicht weniger bedeutsam als Delacroix, Dürer nicht weniger als Rembrandt oder Raffael nicht weniger als Tizian. Doch gerade in der Analyse des „Malerischen“ klingt sprachlich etwas an, was über die formale Bedeutung hinausgeht: die Dichotomie linear-malerisch bezieht sich nicht ausschließlich auf die formale Ebene, sondern repräsentiert den künstlerischen Prozess als solchen: „malerisch“ wird dabei

¹ Wölfflin: Kunstgeschichtliche Grundbegriffe. S.21

² Wölfflin: Kunstgeschichtliche Grundbegriffe. S.21

³ Wölfflin: Kunstgeschichtliche Grundbegriffe. S.15

⁴ Wölfflin: Kunstgeschichtliche Grundbegriffe. S.30

zur Metapher. Das metaphorische Potenzial fällt in den Texten unmittelbar auf. Wölfflin setzt die Sprache nicht nur streng sachlich dokumentierend ein, sondern bedient sich eines „psychologischen, teilweise expressiven Wortschatzes“.⁵ Darüber hinaus sucht Wölfflin selbst – wie sich in den oben genannten Zitaten schon andeutete – nach einem Transfer seiner zunächst auf den konkreten formalen Bestand des Bildes gerichteten Beobachtungen, wenn er z.B. schreibt

„Der große Gegensatz des malerischen und linearen Stils entspricht einem grundsätzlich verschiedenen Interesse an der Welt.“⁶

Nun kann das „verschiedene Interesse an der Welt“ mit der linearen, zielgerichteten Stringenz auf der einen Seite und offenen, wandlungsfähigen, vorläufigen Erscheinungen auf der anderen Seite konnotiert werden. Auch das ist wertfrei, nur gilt es zu überlegen, welche Bedeutung eine „malerische“ Einstellung in einem künstlerischen Prozesses haben könnte.

Unter einer malerischen Auffassung kann der erfinderische Spielraum verstanden werden, wobei der ideelle vom materiellen Raum nicht abzugrenzen ist. Die Wege eines Konzeptkünstlers sind bis zum fertigen Konzept auch malerische, nur kommt bei der Umsetzung der lineare Aspekt stärker zum Tragen. Bezogen auf den gesamten Schaffenskomplex sind die malerischen Anteile hier eher in der Ideenfindung, im explorativen Auftakt und den Wechselfällen der schwankenden Entwicklung der Idee zu suchen. Sie manifestieren sich mithin mehr im Prozess als im Produkt, das sich eher linear aus einer Entscheidung zu einer Form, einem Verfahren oder bezogen auf eine Präsentation hin definieren lässt. Natürlich ist diese Trennung nur eine theoretische: in der Praxis durchdringen und bedingen sich beide Anteile.

Beispiele aus der Hochschule

Zwei Projekte aus der Hochschule sollen diese Überlegungen anschaulich machen, wobei das beschriebene Zusammenspiel des Gegensatzpaars hintan gestellt und zunächst die Exploration thematisiert wird. Was kennzeichnet eine „malerische Haltung“ im Gestaltungsprozess und wie kann man „malerische“ Zugänge bei einer Erkundung finden? Wie lassen sich Wölfflins Begriffe wie der des „Schwebenden“ mit kunstpädagogischen Prozessen in Verbindung bringen?

Die vier Beispiele von Studierenden des ersten Projekts sollen helfen, sich diesen Fragen zu nähern. Sie entstanden im Anschluss an eine Aufgabenstellung einer Dozentin für Kunstpädagogik. Je zwei Studierende bekamen eine Plastiktüte mit 20-30 kleineren Gegenständen, die zu einer spielerischen Aktivität anregen sollte. Die Arbeitsaufträge lauteten:

⁵ Wimböck: Heinrich Wölfflin, S.127

⁶ Wölfflin: Kunstgeschichtliche Grundbegriffe. S.21

- Untersuchen Sie das Material mit allen Sinnen.
- Ordnen und hierarchisieren Sie das Material.
- Finden/erfinden Sie Sinn, Bedeutung, Funktion.
- Finden Sie eine passende Gesamtform.

In diesen Arbeitsaufträgen zeigen sich Aufforderungen, die sowohl engere formale Lösungen als auch erweiterte, ganzheitliche Sinn- und Bedeutungsfindungen anvisieren. Die Ergebnisse spiegeln die Vielfalt der Zugangswege:

1 Formal-kategoriale Ordnung



Abb. 5

Dem ersten Beispiel liegt eine formal-kategoriale Ordnung der Gegenstände zu Grunde. Die beiden Studierenden haben die Gegenstände nach Alter des Materials sortiert: der Stein ist der älteste Gegenstand, gefolgt vom Holz und den vielen „jungen“ Dingen aus Plastik. Die entstandene Legearbeit ist so ganz nebenbei auch zu einer Farbkomposition geworden, in welcher die bunten, blauen Farbtöne das „Zentrum“ des Bildes bilden, eingerahmt von den naturfarbenen Teilen oben und unten. Die Studierenden greifen in ihrer Komposition die Vorformungen auf, die die Dozentin anregte. Darüber hinaus kam es aber nur bedingt zu der angestrebten Auseinandersetzung mit den einzelnen Gegenständen („Untersuchung des Material mit allen Sinnen“). Nachdem die Kategorie „Alter“ gefunden wurde, blieb die Auseinandersetzung auf das Sortieren danach beschränkt. Es fehlen die angedachten und möglicherweise durch den ersten Arbeitsauftrag ausgelösten Sinn- und Bedeutungsfindungen. Eine inhaltliche Dimension wurde bei diesem Vorgehen ausgespart.

2 Schablonenhaft-schematische Ordnung



Abb. 6

Im zweiten Beispiel versuchten die Studierenden mit den vorgegebenen Gegenständen das Gesicht eines „(Zigarette rauchenden) Harlekins“ zu legen, d.h. sie orientierten sich an Schablone, einer stereotypen Form, die sie rekonstruierten. Bezüglich der gestellten Anforderungen wurde das Paar sowohl den formalen Ordnungsimpulsen als auch der inhaltlichen Dimension der Aufgabenstellung gerecht. Allerdings endet ein vermutlich vielschichtiger Suchprozess nach dem Moment der Ideenfindung: fortan wurden sämtliche Gegenstände nur noch unter dem Aspekt der Repräsentation entsprechender Gesichtselemente untersucht. Eine umfassende „ganzheitliche Herangehensweise“ unterblieb. Die Studierenden hatten bei ihrer Gestaltung ein eher „triviales Bild“ im Sinn. Zur Gestaltung der schematischen Darstellung eines Kopfes setzten sie die Gegenstände gleichsam nur als „Pixel“ bzw. als Umrissmarkierungen ein. Lediglich bei der Nase und der Zigarette wurde ein „ästhetischer Spielraum“ genutzt: die Schwierigkeit der Konturführung bei Darstellung einer Nase von vorne erforderte einen flexiblen Umgang mit den vorhandenen Materialien. Für die „Zigarette“ gab es keine bedingende Notwendigkeit, d.h. im Konzept der Darstellung eines Gesichtes war sie nicht vorgesehen. Angesichts des Themas „menschliches Gesicht“ löst wohl die an Zigarettenhülle und Glut erinnernde Farbgebung der Zigarren-Blechbox sowie die assoziative Verbindung dieser mit dem Rauchen die Handlung aus. hier wurde ein Gegenstand tatsächlich „neu“ gedeutet und zwar inhaltlich und nicht nur als Umrisslinie.

3 *Mimetisch-narrative Ordnung*

Abb. 7 (evtl. Ergänzungen durch Einzel Abb. der Helden und ihrer Vorbilder)

Im dritten Beispiel fühlte sich der Student nach einer längeren Phase des Untersuchens durch die Häufung schwarzer oder dunkler Gegenstände offenbar an die Figuren der Weltraumsaga „Star Wars“ erinnert. In der Folge konstruierte er aus den vorgefundenen Formen zwei Helden, „Darth Vader“ (hier mit „Laserschwert“) und „Yoda“, sowie ein Raumschiff aus der Serie. Spannend bei der Assemblage sind zum einen die offenen

Korrespondenzen der Ausgangsformen und der zugeordneten Fundstücke, aber auch der Zusammenklang der Komposition, die sich durch die Aussonderung bunten Materials und die enge Anordnung der Gegenstände verdichtet. Die relative Ferne der Objekte zu ihren Vorbildern ermöglicht dem Betrachter keine eindeutige Lesbarkeit. Die Unmöglichkeit einer mimetischen Nachahmung erforderte eine gewisse „Biegsamkeit“ der Phantasie. Einmal zugestanden, schienen die Studierenden Freude an dem eher frei-assoziativen Einsatz ihrer Auswahlkriterien zu haben, eine Freude, die sich durchaus auf den Betrachter überträgt. Bei der Abschlussreflexion berichten die beiden Studierenden vom Moment der Anstrengung bis zum Finden der Idee und vom sich einstellenden Moment der Erleichterung, als die Idee „da war“ oder „kam“ und eine leichte Umsetzung ermöglichte.

4 Malerische Ordnung



Abb. 8

Das letzte Beispiel bezieht seinen Reiz ebenfalls aus der geschilderten Korrespondenz zwischen Vorbild und dem noch stärkeren Eigenleben der Fundstücke, die keine schematische Darstellungsformel ermöglichen. Die offensichtlichen Elemente eines Bootes beschränken sich auf die Mast-Segel-Konstruktion (Linie und Dreiecksform) und einen „Bootskörper“, der aufgrund der Transparenz des verwendeten Materials keine prototypische Darstellungsformel ermöglicht. Diese „Unschärfe“ findet sich verstärkt bei den Binnenformen, auch bei der Darstellung des „Meeres“ oder „Gewässers“, das lediglich in seiner Farbigkeit „gelesen“ werden kann und nicht bzgl. seiner Form als Dreieck. Die vorgegebenen Elemente wurden malerisch untersucht, der Gestaltungsprozess ist stärker durch situative Flexibilität und weniger durch ein allzu festes (Vor-)Bild bestimmt. So „spielt“ das entstandene Objekt (malerisch) mit der Elastizität von Form und Inhalt und bleibt so relativ offen. Selbst die gegenständlich eindeutigste Form-Inhaltsrelation des Segels, vermutlich das Formsignal zur Idee, wurde recht unbekümmert durchgespielt, wie die durch die Klammerbefestigung entstandene „kleine Dreiecksform“ am oberen Ende des Mastes zeigt. Das Auge kann gar nicht anders, als ständig hin- und herzuspringen, um sich ein „Ganzes“ zu erschließen.

Diese vier Beispiele zeigen ein Spektrum, das Lehrenden vertraut ist. Es zeigt auf Studierenden- und Dozentenseite, warum es so schwer ist, mit einer malerischen Haltung in einen künstlerischen bzw. kunstanalogen Prozess zu finden: Die Ausführung eines Produkts gelingt dann am leichtesten, wenn die Idee gefunden wurde und die Entscheidung für ein bestimmtes Verfahren deren zielgerichtete Ausführung ermöglicht. Da die Suche nach der einer Idee aber – wie gesehen – häufig eher als eine Belastung, wenn nicht als Krise erlebt wird, ist es nicht verwunderlich dass versucht wird, offene Prozesse der Ideenfindung, des Anfangens und der Erkundung möglichst schnell zu überwinden und das Freistellen von Sinnbezügen rasch zu beenden.

Die Ursachen für die häufig einsetzenden Mechanismen können vielfältig sein, ohne dass hier ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben würde.

- Unwillkürliche Orientierung an selbst erlebten Schul- und Hochschultraditionen
- Aufgaben, die „gestellt“ und nicht selbst gesucht werden
- Mimetische Orientierung
- Gewöhnung an Nachahmung abgesicherter Vorbilder
- „Explorier-Routinen“ (aleatorische Verfahren etc.)
- Orientierung am vorformulierten Ergebnis• Festlegung von „handhabbaren“ Kriterien (z.B. für Prüfungsarbeiten)

„Bis zur Grenze – über die Grenze“

Explorations-Rituale wie die hier gezeigten Säckchen haben einen festen Platz in heutigen Stundenentwürfen. Wie soll man auch in 90 Minuten dem Anspruch, kreative Prozesse zu initiieren, anders beikommen? Und doch wäre zu versuchen, einen „malerischen“ Ansatz zu finden, der weniger auf Dramaturgie und Operationalisierung setzt, sondern eher dafür sorgt, dass Raum zwischen den Subjekten und der gemeinsamen Sache entsteht. Raum für sensibles Wahrnehmen und flexibles Handeln in variablen Situationen.

Das zweite Hochschulbeispiel wird den formulierten Ansprüchen eher gerecht, weil hier die eigene Ideenfindung, die Konzeption und die Durchführung eines künstlerischen Beitrags im Vordergrund stehen. Dies bedingt weite und offen vereinbarte Themen, die keine bestimmten künstlerischen Verfahren festlegen.

Das künstlerische Seminar „Bis zur Grenze – über die Grenze“ ist selbst noch einmal von einem zweiten, theoretischen Seminar gerahmt, in welchem die Reflexion des künstlerischen Entwicklungsprozesses thematisiert wird. Künstlerisch denken und handeln, und sich dabei gleichzeitig selbst beobachten – das ist erst einmal ungewohnt. Die Selbstbeobachtungsauf-

gabe unterstellt aber, dass es etwas zu erleben gibt auf dem Weg zum Werk über den Weg zur Idee. Sie unterstellt, dass es allen ähnlich geht, wenn sie die Anfangsphase als „verwirrend“ oder „beunruhigend“ beschreiben. In einem künstlerischen Entwicklungsprozess gibt es aber keine Linie, an der man wie an einem Handlauf zum Produkt gleiten könnte – Ideen haben nie oder selten eine klare Kontur.

Um „malerische“ Situationen zu schaffen gelten im Seminar folgende Regeln:

- alle dürfen an den Explorationen der anderen teilhaben – Ideen „klauen“ ist erlaubt.
- jeder ist „verschwenderisch“ mit eigenen und den Ideen der anderen.
- nichts wird wertend kommentiert.
- Ideen werden nicht um jeden Preis festgehalten und durchgeführt, sondern bis zum Schluss offen gehalten.

Die Aufgabe der Dozierenden ist es, um mit Wölfflin zu sprechen, dafür zu sorgen, dass die Dinge in der „Schwebe bleiben“, dass der Blick nicht eng wird, dass die Aufmerksamkeit „flackern“ kann.

- Die Lehrperson hat keinen Vorsprung. Sie handelt, „als ob sie selbst nichts wüsste“, hat selbst Lust, etwas zu entdecken und lässt sich selbst überraschen.
- Die Lehrperson ist selbst äußerst achtsam und damit ein Vorbild.
- Die Vereinbarung eines Rahmenthemas präfiguriert kein Ziel.
- Die Lehrperson strukturiert und gestaltet die Umgebung.
- Die Lehrperson organisiert die Begegnung, den Austausch und die theoretische Reflexion des Geschehens.
- Die Lehrperson plant keine Interventionen vorab, diese resultieren aus Beobachtungen.
- „Möglichkeitsräume“ werden so lang wie möglich offen gehalten.

Eine malerische Exploration

Ein erster, initiiertes Spielanlass im Seminar „Bis zur Grenze – über die Grenze“ waren einige Rollen weiß-rotes Absperrband. Mit diesem wurde auf dem Hochschulgelände gespielt, willkürlich Grenzen gezogen, Areale abgesteckt und beobachtet, wie die Grenzen angenommen oder überschritten wurden. Eine Studentin stellte sich auf einen Sockel und ließ sich mit dem Absperrband einwickeln (Abb. 9). Nach ihrem Bekunden ohne weitere Hintergedanken, „ohne Idee, einfach so“. Nachdem die Studierenden von ihrer Spielaktion in den

Seminarraum zurückgekehrt waren, dauerte es eine gewisse Zeit, bis sich die Spannung zwischen der immer noch reglos auf dem Sockel stehenden Studentin und den anderen Personen im Raum steigerte. Diese endete, als eine Studentin sich eine Schere griff und die Bänder durchschnitt.



Abb. 9

In ihrem spontanen aktionistischen Duktus erhebt diese Aktion keinen Geltungsanspruch als „Werk“. Dazu wäre sie nicht zuletzt auch formal gar nicht in der Lage. Die Arbeit und ihre Reflexion in der Gruppe hatte aber für die Studentin eine folgenreiche Wirkung. Ihr wurde klar, dass das Absperrband zur „zweiten Haut“ wurde. Dabei bildete das Band eine physische Grenze für die Sinneswahrnehmung und körperliche Bewegung. Die Studentin berichtete, unangenehm geschwitzt zu haben. Sie reflektierte die Gefühle, die die Exponiertheit, die Begrenzung und deren Aufhebung bei ihr auslösten. Wie die Studentin berichtete, hatte sie keinen dieser Gedanken vor dieser Aktion gedacht. Nachdem vom Dozenten keine spezifischen Arbeitsaufträge ergingen und das Absperrband lediglich dalag, fing die Studentin einfach an. Die Bedeutung des Anfangens, ohne bereits eine Idee zu haben, dabei aber „geistesgegenwärtig“ zu sein, macht ein Satz Picassos deutlich. „Wie soll ich wissen, was ich zeichnen will, wenn ich nicht anfangen zu zeichnen?“ Es geht dann nicht darum, eine raffinierte Idee zu fassen und sie bis zur Vollendung im Produkt abzuschirmen sondern darum, sie in Geistesgegenwart lebendig zu halten. Diese Haltung erfasst im Idealfall alle Beteiligten im Raum, die Handelnden, aber auch die „nur“ Wahrnehmenden. Wenn der Raum durch verschiedene Spielsituationen in Bewegung kommt, kann man ihn „malerisch“ nennen.



Abb. 10

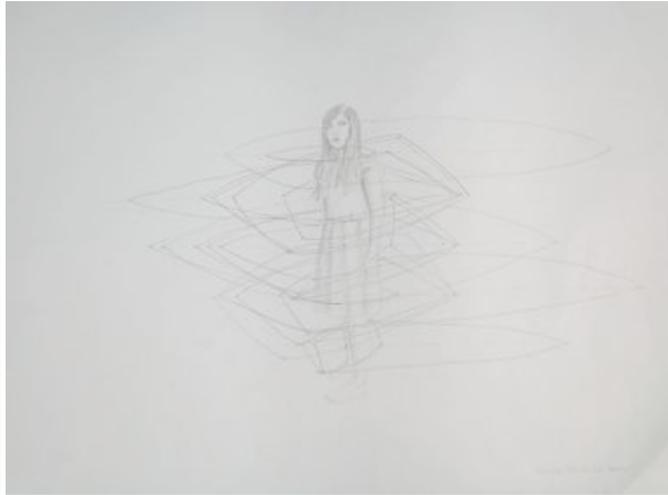


Abb. 11

Der weitere Verlauf ihres künstlerischen Denkens und Handelns der Studentin wurde maßgeblich von der beschriebenen ersten Aktion inspiriert. Sie untersuchte anschließend den Zwischenraum zwischen sich und anderen Menschen und ging der Frage nach, bis zu welcher Grenze Menschen Nähe zu ihr als angenehm empfinden. Dazu erstellte sie eine Messreihe in einer Tabelle, die sie anschließend zeichnerisch „übersetzte“ bzw. „verräumlichte“ (Abb. 10). Deutlich werden bei diesen Skizzen unterschiedliche grafische Ansätze, die verdeutlichen, dass die Studentin auch in der Entwicklung verschiedener gestalterischer Formen „malerisch“ agiert und nicht auf der Suche nach dem einzig gültigen Diagramm ist. Zum Schluss abstrahierte sie diese grafische Formerfindung in einer Rauminstallation, in welcher man formal noch einmal die malerischen und linearen Anteile bilanzieren kann (Abb. 11).



Abb. 12



Abb. 13

Für die Studentin war selbst die abschließende Präsentation der Installation wieder ein neuer Anfang, denn sie brachte eine Entdeckung: Zunächst ließ sich mit den Wollreste die kristalline Form zu einer fast schwerelosen Figur aufstecken (Abb. 12). Da fielen der Studentin plötzlich die zarten Wollfasern auf, die sich feinnervig – und selbst malerisch – von den straffen Linien abhoben. Damit war das vermeintlich fertige Produkt auf dem Weg zu einem neuen Anfang...

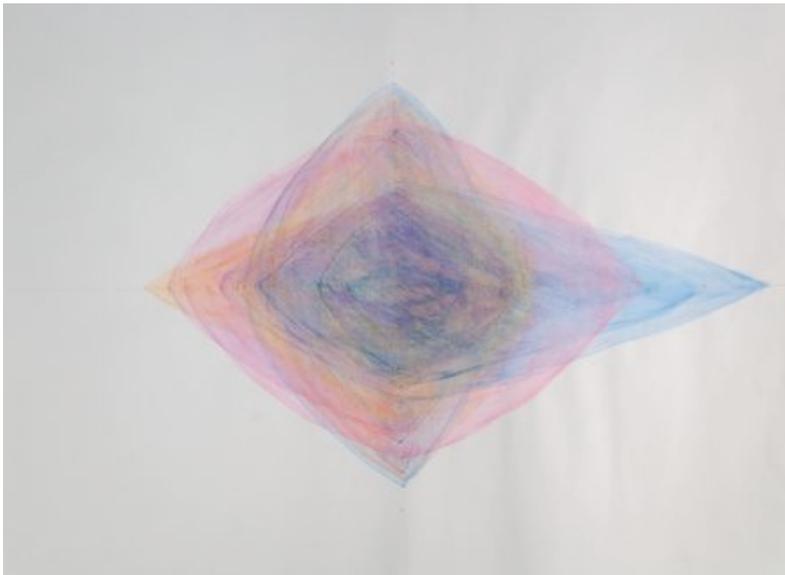


Abb.14

Literatur

Brassat, Wolfgang/Kohle, Hubertus: Methodenreader Kunstgeschichte. Texte zur Methodik und Geschichte der Kunstwissenschaft. Köln 2003

Buschkühle C.P. „Mythos Künstler Pädagoge“ in Bering K. Niehoff R. (Hrsg.) „Schule. Künstler. Kunstpädagogen.“ Athena Oberhausen 2011

Lurz, Meinold: Heinrich Wölfflin. Biographie einer Kunsttheorie. Worms 1981

Mattenklott, Gundel: Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung. Hohengehren 1998

Wimböck, Gabriele: Heinrich Wölfflin. In: Pfisterer, Ulrich (Hg.): Klassiker der Kunstgeschichte. Bd. 1. Von Winkelmann bis Warburg. München 2007

Wölfflin, Heinrich: Kunstgeschichtliche Grundbegriffe. 8. Auflage München 1943

Thomas Heyl geb. 1960, Studium Akademie der Bildenden Künste München

Professor für Kunst und ihre Didaktik an der PH Freiburg

Lutz Schäfer, geb. 1965, Studium Akademie der Bildenden Künste Karlsruhe

Professor für Kunst und ihre Didaktik an der PH Karlsruhe