

Tim Wolfgarten | Michalina Trompeta (Hrsg.)

# **Bild und Erziehungswissenschaft**

Eine Skizzierung der  
thematischen Schnittmenge  
sowie des disziplinären Feldes

 **E-Book inside**

**BELTZ** JUVENTA

Tim Wolfgarten | Michalina Trompeta (Hrsg.)  
Bild und Erziehungswissenschaft



Tim Wolfgarten | Michalina Trompeta (Hrsg.)

# Bild und Erziehungswissenschaft

Eine Skizzierung der thematischen  
Schnittmenge sowie des disziplinären Feldes

Mit E-Book inside

**BELTZ** JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-6451-3 Print  
ISBN 978-3-7799-5766-9 E-Book (PDF)  
ISBN 978-3-7799-8428-3 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel  
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-1001)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Bild und Erziehungswissenschaft. Ein Vorwort zum Sammelband sowie eine Skizzierung der thematischen Schnittmenge <i>Tim Wolfgarten und Michalina Trompeta</i>	<a href="#">7</a>
Bildliche Kräfte und bildpädagogische Interventionen. Überlegungen zu Potentialen und Risiken des Bildes in der allgemeinen Erziehungswissenschaft <i>Iris Laner</i>	<a href="#">14</a>
Bild – Bildung – Biographie. Eine synoptische Betrachtung der Bedeutung des Bildes in der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung <i>Michaela Kramer und Patrick Bettinger</i>	<a href="#">31</a>
Das bilderlose Bild des Menschen. Überlegungen der Pädagogischen Anthropologie <i>Moritz Krebs und Jörg Zirfas</i>	<a href="#">55</a>
Bild und Bildung in der Migrationsgesellschaft. Ein Überblick über die wesentliche Schnittmenge <i>Tim Wolfgarten und Michalina Trompeta</i>	<a href="#">75</a>
Bilderreichtum und Bilderblindheit in der Schulpädagogik <i>Jeanette Böhme</i>	<a href="#">116</a>
Bild und Video als didaktische Instrumente, Forschungsgegenstände und -werkzeuge in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik <i>Mandy Hommel und Karl-Heinz Gerholz</i>	<a href="#">136</a>
„Bild.“ in der sozialpädagogischen Diskussion <i>Georg Cleppien</i>	<a href="#">156</a>
Das Bild in den Diskursen der Pädagogik der frühen Kindheit – Zur Komplexität und Vieldeutigkeit eines Begriffes, Phänomens und Artefaktes <i>Kathrin Borg-Tiburcy</i>	<a href="#">181</a>
Bildwissenschaftliche Analysen in der Erwachsenenbildungsforschung <i>Olaf Dörner</i>	<a href="#">218</a>

Die Rolle der Bilder in der pädagogischen Freizeitforschung und der Freizeitpädagogik <i>Renate Freericks und Dieter Brinkmann</i>	<a href="#"><u>241</u></a>
Geschlechterbilder in Erziehung, Bildung und Sorge <i>Antje Langer und Ann-Catrin Schwombeck</i>	<a href="#"><u>266</u></a>
Das Thema „Bild“ in der Medienpädagogik <i>Horst Niesyto</i>	<a href="#"><u>293</u></a>
... Bild ist ein Bild ist ein Bild ist ein ... Repräsentationsstufen der kindlichen Entwicklung und ihre Darstellung in Bildern <i>Dagmar Ambass</i>	<a href="#"><u>346</u></a>
„Der ganze mögliche Mensch“ als Bezugspunkt von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Perspektiven der Humanistischen Pädagogik <i>Ulrike Graf, Telse Iwers, Nils Altner und Andreas Brenne</i>	<a href="#"><u>373</u></a>
Bild und Organisationspädagogik <i>Susanne Maria Weber und Marc-André Heidelmann</i>	<a href="#"><u>399</u></a>
Bilder und videografische Daten im Kontext erziehungswissenschaftlicher Inklusionsforschung <i>Tanja Sturm und Benjamin Wagener</i>	<a href="#"><u>430</u></a>
<b>Die Autor*innen</b>	<a href="#"><u>459</u></a>

# Bild und Erziehungswissenschaft. Ein Vorwort zum Sammelband sowie eine Skizzierung der thematischen Schnittmenge

Tim Wolfgarten und Michalina Trompeta

Welcher Stellenwert kommt dem Phänomen Bild in der Erziehungswissenschaft zu? In welchen unterschiedlichen Bereichen der Disziplin wird auf welche Bilder Bezug genommen und in welcher Form? Lässt sich ein mögliches Feld skizzieren, das die Schnittmenge von Bild und Erziehungswissenschaft darstellt und über das die Beziehungsstruktur veranschaulicht werden kann? Um diese Fragen kreisen die im Band versammelten Beiträge.

Zur Systematisierung wurde dazu der Zugang über die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gewählt. Als Fachgesellschaft mit ihrer ausdifferenzierten Binnenstruktur der verschiedenen Sektionen und Kommissionen deckt sie ein weites Feld der Disziplin ab und bietet einen geeigneten Ausgangspunkt, um die Relevanz von Bildern – seien diese materiell oder imaginär – für die Disziplin zu befragen. Über diesen Zugang kann ein weitreichender Überblick gegeben werden, wobei die unterschiedlichen Bezugnahmen und Bedeutsamkeiten für die jeweilige Teildisziplin über die einzelnen Beiträge ersichtlich werden. Der Sammelband ist demnach über Beiträge von Autor\*innen untenstehender Sektionen der Fachgesellschaft gegliedert, die sich mit dem Phänomen Bild in der jeweiligen Teildisziplin auseinandersetzen. Eine zusätzliche Binnendifferenzierung auf Kommissionsebene unterteilt einige Sektionen in mehrere Beiträge, deren Kommissionen aus ihrer Genese heraus zwar institutionell verbunden sind, in denen mit Blick auf das Phänomen Bild jedoch unterschiedliche Bezugnahmen sowie Diskurse ausgearbeitet wurden. Einige Sektionen oder Kommissionen konnten nicht für den Sammelband berücksichtigt werden, obwohl das Ziel verfolgt wurde, die gesamte Spannbreite darzustellen, die sich über die Fachgesellschaft ergibt. So finden sich in diesem Band Beiträge über den Zugang der folgenden Organisationseinheiten der DGFE versammelt:

- Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie
- Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung
- Kommission Pädagogische Anthropologie
- Kommission Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft
- Sektion Schulpädagogik
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

- Kommission Sozialpädagogik
- Kommission Pädagogik der frühen Kindheit
- Sektion Erwachsenenbildung
- Kommission Pädagogische Freizeitforschung
- Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft
- Sektion Medienpädagogik
- Kommission Psychoanalytische Pädagogik
- Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie
- Sektion Organisationspädagogik
- Arbeitsgemeinschaft Inklusionsforschung

### **Zum Vorwort des vorliegenden Sammelbandes**

Für die Beiträge bedanken wir uns bei den Autor\*innen. Diese sind in einer doppelten Weise gewinnbringend und daher auch zweifach wertzuschätzen. Zum einen ermöglichen die Beiträge ergiebige Einblicke in das jeweilige disziplinäre Teilfeld und die relevanten Bezugnahmen auf das Phänomen Bild werden für dieses herausgearbeitet. Zum anderen stellt jeder einzelne Beitrag einen Mosaikstein im Gesamtgebilde des vorliegenden Sammelbands dar, der mit der Intention einer breiten Überblicksdarstellung zur thematischen Schnittmenge von Bild und Erziehungswissenschaft nur durch sie getragen werden kann und wird.

Darüber hinaus ist den Autor\*innen auch hinsichtlich organisatorischer Aspekte zu danken sowie der Geduld, die sie aufbringen mussten, bis ihr Beitrag veröffentlicht wurde. Als wir Mitte des Jahres 2020 auf die ersten Autor\*innen mit dem Vorhaben zugegangen sind, waren Corona sowie die damit einhergehenden Schutzmechanismen zwar bereits bekannt und erfahrbar, jedoch stellten uns die pandemische Situation sowie die unterschiedlichen Folgen als Herausgeber\*innen vor einige nicht abgesehene Herausforderungen, weshalb es den zeitlichen Plan mehrfach anzupassen galt und sich die Veröffentlichung verzögerte. Dies betraf unter anderem anfangs angefragte Autor\*innen, die ihr Vorhaben aufgrund verständlicher Gründe doch nicht weiterverfolgen konnten, so dass erneute Anfragen gestellt werden mussten, um die breiter angelegte Überblicksstruktur des Sammelbandes gewährleisten zu können. Die Folgen der Pandemie betrafen aber auch uns als Herausgeber\*innen, die mehrfach Arbeitsphasen unterbrechen mussten, da unter anderem zum Teil simple lebensweltliche Abläufe nicht mehr abgesichert waren. Vor diesen Hintergründen sind wir glücklich über die Veröffentlichung und bedanken uns erneut bei den Autor\*innen.

## Zur Skizzierung der thematischen Schnittmenge von Bild und Erziehungswissenschaft

Auch wenn von den Autor\*innen in ihren Beiträgen auf eine Vielzahl von Bildern eingegangen und über eine Vielfältigkeit des Phänomens berichtet wird – so wird beispielsweise zwischen inneren und äußeren beziehungsweise zwischen materiellen und imaginären Bildern differenziert oder zwischen statischen und bewegten; genannt werden zudem abbildende, symbolische oder sprachliche Phänomene sowie im Konkreten unter anderem Körper-, Menschen-, Gesellschafts-, Welt- und Leitbilder –, sind sich die Autor\*innen in ihren Aussagen einig darüber, dass die Stellung des Phänomens Bild in der Disziplin der Erziehungswissenschaft eher randständig wahrgenommen werde. Sie sei weniger exklusiv und die Bearbeitung erziehungswissenschaftlicher Themen werde eher textlastig vollzogen. Dabei wird jedoch hervorgehoben, dass die Transmedialität des Phänomens bzw. die Verschränkung von materiellen und imaginären Bildern für die Disziplin gewinnbringend sei, ja sogar zentral für die Prozesse von Bildung, Erziehung und Lernen. So sind Bilder in der pädagogischen oder didaktischen Praxis fest verankert und auch für nicht angeleitete Bildungsanlässe stellt die mediale Auseinandersetzung mit Bildern einen wesentlichen Bezugspunkt dar und zeigt sich ebenfalls als Produkt von ebendiesen Prozessen: Umgangssprachlich wird infolgedessen davon gesprochen, sich ein Bild von etwas zu machen, und auch über disziplinär verankerte Fachbegriffe werden solche Bezüge hergestellt, wenn zum Beispiel von Selbst- oder Weltbildern die Rede ist. Die perzeptuelle Aneignung von Welt und die Ausbildung eines Erfahrungshorizontes, vor dem unsere Welt sichtbar wird und innerhalb dessen wir in Erscheinung treten können, sind weitere zentrale Schnittstellen zwischen dem Phänomen Bild und der Disziplin der Erziehungswissenschaft.

Neben der pädagogischen Praxis kommen dem Phänomen Bild ebenfalls gewinnbringende Aspekte im Kontext der Empirie zu. Diesbezüglich wird es einerseits als Forschungswerkzeug verstanden, beispielsweise indem lebensweltliche Fotografien für Biografie bezogene Erzählimpulse verwendet werden, andererseits ist das Bild selbst auch Gegenstand der Forschung, wenn zum Beispiel das Interesse verfolgt wird, Aussagen über soziale Repräsentationsformen innerhalb eines festgelegten Untersuchungsrahmens zu tätigen, in dem Bilder als Bildungsanlässe verstanden werden, oder wenn sich beispielsweise dem Thema Bildung über historische Darstellungen hinsichtlich dessen damaligen Verständnisses genähert wird. Auch können Bilder beides zugleich darstellen – Werkzeug und Gegenstand der Forschung –, was sich zum Beispiel über das methodische Vorgehen der Autofotografie zeigt, innerhalb dessen Personen mit unterschiedlichem Grad der Konkretisierung gebeten werden, Fotografien herzustellen, um als Forschende deren Sicht auf Welt einnehmen zu können.

Bilder lassen Einblicke zu, sie geben etwas zu erkennen und über sie lässt sich etwas zeigen sowie zum Ausdruck bringen, was als unterschiedliche Rezeptionsmodi über verschiedene bildtheoretische Strömungen aufgegriffen wird und sich auch innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Theorieverständnisses über das Phänomen Bild widerspiegelt. So werden Bilder über den Zugang der Bildanthropologie als Spuren des Menschen verstanden, die Interpretationen auf den Menschen sowie den Entstehungskontext zulassen, insbesondere wenn die Frage danach gestellt wird, weshalb das Bild so ist, wie es ist. Über den bildphänomenologischen Zugang werden eher Aspekte des Erscheinens und des Wahrnehmens unterstrichen, was mit einem anderen Verständnis über das Bild einhergeht: Wie zeigt sich mir das Bild, was wird mir durch das Bild als eigentlich abwesender Gegenstand anwesend gemacht und welche Erfahrungen gehen damit einher? Eine weitere bildtheoretische Strömung, die sich ebenfalls über ein erziehungswissenschaftliches Verständnis zum Phänomen Bild zeigt, ist die Bildsemiotik. Bilder werden über diesen Verständnisrahmen als Zeichen und bedeutungstragende Medien verstanden, wonach Fragen hinsichtlich der Vermittlung von Inhalten und der medial ausgebildeten Bedeutungsstruktur eher im Vordergrund stehen. Was wird, kann oder sollte bildlich sowie bildhaft wie vermittelt werden, wären darauf bezogen relevante Fragestellungen.

Für die Erziehungswissenschaft kommen dem Phänomen Bild, je nach Verständniszugang, somit unterschiedliche Bedeutsamkeiten zu. Eine besondere Relevanz, die dem Bild für die Disziplin zugeschrieben wird, liegt jedoch in dessen Scharnierfunktion zwischen zwei zunächst getrennt angenommenen Entitäten beziehungsweise gegensätzlich verstandenen Polen. Die wesentlichen lauten:

- Innen und außen
- Materiell und imaginär
- Produktion und Rezeption, aktiv und passiv
- Wahrnehmung und Konstruktion
- Bestimmt und unbestimmt, wie auch offen und geschlossen
- Singulär und plural
- Abwesend und anwesend
- Vergangenheit und Gegenwart, Gegenwart und Zukunft
- Ich und Welt sowie ich und mich
- Selbst- und Weltbild
- Denken und Fühlen

So werden innere und äußere Bilder mit einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive unzertrennlich miteinander verzahnt, da veräußerlichte materielle Bilder einen Einfluss auf unsere imaginär verinnerlichten Sichtweisen auf Welt und unseren Erfahrungshorizont haben sowie auch andersherum. Veräußerlichte Bilder eröffnen immer eine verinnerlichte Sichtweise und die in den Blick genommene

Welt wird auch von außen in der eingenommenen Ansicht anschaulich gemacht. Innen und außen werden durch das Phänomen Bild aber auch dahingehend miteinander verzahnt beziehungsweise die Differenzierung zwischen inneren und äußeren Bildern wird in der Weise aufgehoben, als dass materielle Bilder erst über imaginäre Vorstellungen erfahren werden: Das Phänomen Bild erscheint uns als etwas Drittes, zwischen Bildträger und Rezipient\*in, wie es über das bekannte Kippbild „Ente/Hase“ nachvollziehbar gemacht werden kann. Auch wenn das äußere, materielle Bild dasselbe bleibt, sind wir in der Lage, unterschiedliche Dinge darin zu sehen: entweder die Ente oder den Hasen. Dies lässt ebenfalls die Differenzierung von vermeintlich passiver Rezeption und aktiver Produktion aufheben, wie auch die Differenzierung zwischen Wahrnehmung von Bildern und der Konstruktion von ebendiesen, da sie in der Rezeption immer auch produktiv hervorgebracht werden. Bilder sind sodann offen und zugleich geschlossen sowie bestimmt und ebenso unbestimmt. Anders als über die Sprache wird ein Gegenstand über ein Bild in dessen konkreter Form gezeigt und gilt als bestimmt, dennoch lassen Bilder unterschiedliche Aneignungen der dargestellten Inhalte zu und es können verschiedene Sichtweisen auf das Dargestellte innerhalb des Prozesses der Rezeption eingebracht werden – sind somit offen. Daran anknüpfend oder mit diesem Verständnis lässt sich die Singularität eines Bildes in Frage stellen. Auch wenn es als Bildträger nur einmal vorliegen sollte, werden innerhalb der Rezeption und über den Erfahrungshorizont weitere Bilder, Assoziationen und Projektionen evoziert, die dann ebenfalls aktiv sind und im Zusammenspiel ihre Wirkung erzeugen.

Grundsätzlich wird über Bilder etwas Abwesendes anwesend gemacht, sei es das Abgebildete in der konkret dargestellten Weise, was sichtbar ist aber nicht vor Ort, oder auch das nicht Abgebildete, das zusätzlich eingebracht und ebenfalls rezipiert wird, was nicht sichtbar ist. Auch unterschiedliche Zeitpunkte von Vergangenheit und Gegenwart sowie Gegenwart und Zukunft werden über Bilder miteinander verknüpft, beispielsweise über die Betrachtung von Fotografien, indem damalige Ereignisse aufgerufen werden, oder anhand von skizzierten Zukunftsbildern, die uns eine Orientierung bieten und wegweisend sein können.

Hinsichtlich des Aspektes der Orientierung erfüllt das Phänomen Bild eine weitere Scharnierfunktion: Durch Bilder erfahre ich Welt und innerhalb der Rezeption von Bildern erfahre ich ebenso mich selbst – denkend wie auch fühlend. Welt und Selbst lassen sich über Bilder vorstellen und durch den ausgebildeten, bereits genannten Erfahrungshorizont wird Welt sichtbar und das Selbst kann in Erscheinung treten. Orientierung bietet dabei zum einen die sinnhafte Vorstellung von Welt wie zum anderen die darin vorgenommene Positionierung des Selbst sowie dessen Ausrichtung. Welt- und Selbstbilder stehen dabei in einem unzertrennlichen Bezug zueinander. Zwar ist es möglich, das eine losgelöst vom anderen zu betrachten, jedoch kann beides nur in Bezug zueinander hervorgebracht werden. Mit dem Ausbilden ebendieser Welt- und Selbstbilder wird auf

einen der zentralsten Begriffe der Disziplin verwiesen – Bildung –, was die Relevanz des Phänomens Bild für die Erziehungswissenschaft nicht nur konzeptuell unterstreicht, sondern auch etymologisch herausstellt.

Neben der erläuterten Scharnierfunktion auf abstrahierter Ebene werden weitere konkrete Bedeutsamkeiten, die dem Phänomen Bild für die Disziplin zugeschrieben werden, innerhalb der Einzelbeiträge ersichtlich. Einige Aspekte beziehen sich ausschließlich sowie spezifisch auf das jeweilige Teilfeld, andere werden von mehreren Autor\*innen genannt und betreffen allgemeinere Punkte. So werden Bilder als wesentliche Bestandteile der Wahrnehmung herausgestellt. Bilder vergegenwärtigen. Mit ihnen und durch sie lässt sich Welt erfahren wie auch aneignen. Sie haben einen Einfluss auf unsere Weltsicht und unsere Weltanschauung. Über sie lässt sich ein ästhetischer Weltbezug herstellen, der ebenfalls einen Bezug zum Selbst hat. Bilder, so stellen die meisten Autor\*innen heraus, sind Teil des Welt- und Selbstverständnisses und über sie lassen sich Welt und Selbst vergewissern – sie bieten Orientierung. Somit sind sie ein wesentlicher Bestandteil von Bildungsprozessen und sie werden als Hilfsmittel beschrieben, mit der Wirklichkeit umzugehen. Bilder werden als explizite Bildungsanlässe verstanden und sie lassen wichtige Perspektivwechsel zu, um die eigenen Sichtweisen zu reflektieren: Sie haben das Potenzial zu irritieren. Mittels Bilder lässt sich denken, fühlen und wissen. Zudem sind Bilder relevant für die Konstruktion von gesellschaftlicher Wirklichkeit. Über sie oder mit ihnen findet eine gesellschaftliche Repräsentation statt. Diese ist stets in Aushandlung, da eine adäquate Repräsentation dahingehend bedeutsam ist, als dass über Bilder so etwas wie Normalität verhandelt wird, die über symbolische Ein- und Ausschlüsse Vor- und Nachteile für die Repräsentierten beziehungsweise nicht, nicht ausreichend oder nicht angemessen Dargestellten hat. Bilder stellen daher auch Partizipationsmöglichkeiten dar. Sie lassen zudem Vorstellungen und Imaginationen von Selbst und Welt für das erlebte Selbst und die erfahrene Welt zum Ausdruck bringen. Über sie lässt sich Vergangenheit erinnern, Gegenwart gestalten und Zukunft planen. Sie sind außerdem ein Artikulationsmittel und somit ein relevanter Bestandteil des kommunikativen Handelns. Ein Bild ist ein Medium, über das Sichtweisen geteilt werden kann, aber auch Inhalte, die anzueignen beziehungsweise zu vermitteln sind. Sie sind daher fester Bestandteil der Didaktik sowie der pädagogischen Praxis und es gilt, so einige Autor\*innen, so etwas wie eine ästhetisch sinnliche, bildliche oder visuelle Kompetenz auszubilden, um an den zuvor erläuterten Prozessen teilhaben zu können. Dies wird als allgemeine Querschnittsaufgabe der Erziehungswissenschaft beziehungsweise der pädagogischen Praxis verstanden, mit spezifischer Ausrichtung über den jeweiligen Zugang des disziplinären Teilfeldes oder hat im Rahmen der Medienpädagogik eine inhärente Stellung.

Auch wenn viele Autor\*innen das Phänomen Bild als ein in der Disziplin eher weniger in der Breite explizites Thema charakterisieren, lässt sich das Feld zwischen Bild und Erziehungswissenschaft professionsbezogen dennoch als ausdifferenziert beschreiben. Zwar hat sich für die Erziehungswissenschaft kein dementsprechendes Teilgebiet entwickelt, wie es bei anderen Disziplinen der Fall ist, zum Beispiel die Visual History oder die Visual Sociology, allerdings kann neben der inhaltlichen Darstellung zum gefragten Status quo organisational festgehalten werden, dass zu der fokussierten Schnittstelle ein eigenes Vokabular mit daran verbundenen, spezifischen Konzepten ausgebildet wird und auch dahingehende Forschungsprojekte durchgeführt wurden bzw. werden. Dies über den vorliegenden Sammelband abbilden zu können, nehmen wir als Herausgeber\*innen produktiv und gewinnbringend war. Von daher sei den Autor\*innen auch noch einmal an dieser Stelle der Dank für ihre Beiträge auszusprechen, ohne die eine solche Gesamtschau nicht möglich wäre.

# Bildliche Kräfte und bildpädagogische Interventionen. Überlegungen zu Potentialen und Risiken des Bildes in der allgemeinen Erziehungswissenschaft<sup>1</sup>

Iris Laner

Bilder haben Macht: als Plakate auf den Straßen, als Piktogramme in öffentlichen Räumen, als analoge und digitale Visualisierungen von Daten und Fakten, als fotografische Zeugnisse, als bewegte Fernseh-, Film- und Videobilder, als Kunstwerke in und außerhalb von Ausstellungsräumen durchwuchern sie in materialisierter und unterschiedlich medialisierter Form das Leben im 21. Jahrhundert. Bilder besetzen unseren Alltag darüber hinaus als materiell nicht greifbare Vorstellungen, Fantasien oder Träume. Sie sind damit, zumindest der Möglichkeit nach, immer und überall. Auf Grund ihrer Wirkungskraft, ihrer Ubiquität und Vielfältigkeit ist es nicht verwunderlich, dass bereits in der Griechischen Antike das Nachdenken über Bilder einen nicht unwesentlichen Beitrag zu Fragen der Erziehung und Bildung liefert (vgl. Platon 1994; Aristoteles 2011). Seit der Möglichkeit einer „technischen Reproduzierbarkeit“ (Benjamin 2007) und einer damit einhergehenden massenhaften Verbreitung von Bildern nehmen die Überlegungen zur Macht und zum Umgang mit diesen stetig zu. Mit den Ende des 20. Jahrhunderts ausgerufenen Wenden zum Bild, allen voran der diskursbestimmenden Reden vom Pictorial Turn (Mitchell 1992) und Iconic Turn (Boehm 1994b), wird die Relevanz des Bildes sowohl für das Individuum wie auch für die Gesellschaft ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Nicht zuletzt der vorliegende Band gibt davon Zeugnis, dass die Erziehungswissenschaft an einer Thematisierung des Bildes keinesfalls vorbeigehen kann, ohne damit zu riskieren, eine der zentralen pädagogischen Wirkungsbereiche unserer Zeit zu ignorieren.

In der allgemeinen Erziehungswissenschaft lassen sich, kursorisch gefasst, zwei Weisen der Auseinandersetzung mit Bildern unterscheiden: Einerseits ist das Bild auf Grund der starken Wirkung, die ihm attestiert wird, in seiner erzieherischen Funktion und in seinem bildenden Potential ein zentrales Thema der Diskussionen. Bilder schaffen neue und andere Perspektiven auf die Welt. Sie können helfen, Sachverhalte klarer zu konturieren ebenso wie sie beitragen

---

1 Dieser Text wurde im Rahmen des Forschungsprojektes „Ästhetische Praxis und Kritikfähigkeit“ (T 835) verfasst, das im Rahmen des Hertha-Firnberg-Programms vom FWF gefördert wird.

können, diese zu verschleiern. Sie besitzen gegenüber sprachlichen Formen der Repräsentation einen Mehrwert, der sowohl für pragmatische, analytische und wissenschaftliche als auch für kreative, ethische und politische Bereiche von Relevanz sein kann. Andererseits ist vor allem seit den 1960er Jahren der pädagogische Vorlauf und der Bildungsweg, die zu einer reflektierten Auseinandersetzung und einer kritischen Haltung insbesondere massenmedialen Bildern gegenüber beitragen können, ein wichtiger Teil der Überlegungen.

Im Folgenden werde ich mich der Rolle des Bildes in der allgemeinen Erziehungswissenschaft nähern, indem ich nach einer bildtheoretischen Positionierung suche, die sich für Debatten um Erziehung und Bildung als anschlussfähig erweist. Danach werde ich mich jenen Auseinandersetzungen mit dem Bild widmen, die ein allgemeines erziehungswissenschaftliches Interesse verfolgen. Dabei werde ich auf für die Disziplin wichtige Diskursformationen an der Schwelle vom 18. zum 19. Jahrhundert zu sprechen kommen: Friedrich Schiller, Wilhelm von Humboldt und Johann Friedrich Herbart entwickeln vor rund 200 Jahren Perspektiven, die für pädagogische Positionierungen zum Bild im 20. und 21. Jahrhundert nach wie vor richtungsweisend und prägend sind, sowohl im Sinne einer positiven Orientierung als auch im Sinne einer Folie für Unternehmungen kritischer Abgrenzung. Im Anschluss werde ich mich den deutschsprachigen Debatten im 20. und 21. Jahrhundert zuwenden und dabei auf die bereits erwähnten Fragen nach der pädagogischen Funktion des Bildes und der kritischen Auseinandersetzung mit Bildern zu Systematisierungszwecken zurückgreifen. Abschließend werde ich ein Fazit ziehen, welches die Rolle der allgemeinen Erziehungswissenschaft in der Debatte um Bilder grob zu bestimmen sucht und auf mögliche Themenbereiche hinweisen, die für die Disziplin im deutschsprachigen Raum zukünftig von Bedeutung sein könnten.

## **1. Bild ist nicht gleich Bild: Bildtheoretische Annäherungen**

Spätestens mit den bereits erwähnten, in den 1990ern ausgerufenen, ikonischen und piktorialen Wenden wird lautstark um eine Klärung dessen gerungen, was ein Bild eigentlich ist. William J. T. Mitchell und Gottfried Boehm können als zwei diskursführende Figuren hervorgehoben werden, die mit ihren Entwürfen die Debatten um Bildlichkeit geprägt haben. Als ehemaliges Mitglied von eikones, dem von Boehm an der Universität Basel mitinitiierten nationalen Forschungsschwerpunkt zum Thema Bildkritik, habe ich die herrschende Uneinigkeit darüber, was ein Bild ist, über drei Jahre hautnah miterleben können. Abgebildet finden sich solche und ähnliche Streitgespräche in zahlreichen Publikationen (vgl. Boehm 1994a; Sachs-Hombach 1995; Krämer/Bredenkamp 2003; Maar/Burda 2004; Heßler/Mersch 2009).

Nicht erst seit den 1990er Jahren lassen sich aber bildtheoretische Anstrengungen in geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Debatten beobachten. Die Frage danach, was ein Bild ist und wie dieses theoretisch, in Abgrenzung zu nicht-bildlichen Artefakten, Sprache oder Text etwa, zu fassen ist, taucht in der abendländischen Ideengeschichte seit der Antike immer wieder auf. Anfang des 20. Jahrhunderts etwa stellt der Phänomenologe Edmund Husserl ein Verständnis von Bildlichkeit vor, das die Differenz als zentrales Charakteristikum von Bildlichkeit bestimmt: Ein Bild ist laut Husserl ein Differenzphänomen. Es ist zugleich ein gegenwärtig gegebenes Ding, das wahrgenommen wird und dabei auf ein nicht-gegenwärtig gegebenes Sujet verweist, das imaginiert wird (vgl. Husserl 1980: 26). Für eine Theorie des Bildes bedeutet dies, dass es ein Akt des Bewusstseins ist, der ein Ding zu einem Bild macht, indem über das Wahrgenommene hinaus die Auffassung dieses Dinges durch eine begleitende Imagination geprägt ist. Das Bewusstsein kann dabei weder vom Wahrgenommenen noch vom Imaginierten absehen. Nur solange beide die Auseinandersetzung bestimmen und miteinander in Widerstreit (vgl. ebd.: 41) sind, kann laut Husserl von Bildern gesprochen werden. In diesem phänomenologischen Verständnis zeigen sich bereits eine Reihe von Anschlüssen für die erziehungswissenschaftliche Reflexion, auch wenn Husserl selbst pädagogische Aspekte nicht dezidiert zur Sprache bringt: Die Differenz Erfahrung, die für die Bildwahrnehmung bezeichnend ist, ist durch ein konfligierendes Moment gekennzeichnet, welches das erfahrende Bewusstsein gewissermaßen auf sich selbst und den innerhalb des eigenen Horizonts sich vollziehenden Widerstreit zurückwirft. Die Wahrnehmung wird mit der Imagination konfrontiert, die Gegenwart mit der Nicht-Gegenwart. In diesem differentiellen Gefüge öffnet sich ein Raum für Auseinandersetzung und Reflexion, der zu transformierenden Prozessen Anlass geben kann. Ein phänomenologischer Blick auf Bildlichkeit ist damit für jene erziehungswissenschaftlichen Ansätze von Interesse, welche das erzieherische und bildende Potential von Bildern fokussieren.

Eine Perspektivierung des Bildes, die die Erfahrung einer Differenz ins Zentrum rückt, findet sich auch bei W. J. T. Mitchell. Mehr als Husserl, der an einer generellen Bestimmung von Bildlichkeit arbeitet, interessiert sich Mitchell aber für die unterschiedlichen Auffassungen von Bildern und Bildlichkeit in den diversen Kulturen, Zeiten und gesellschaftlichen Bereichen. Die moderne Bildwelt ist seines Erachtens durch eine tief sitzende, paradoxe Einstellung dem Bild gegenüber geprägt: Sie schwankt zwischen Ikonoklasmus und Idolatrie, einer maßlosen Begeisterung und Faszination für das Bild, die einer skeptischen und kritischen Haltung Bildern gegenüber entgegentritt (vgl. Mitchell 1986: 8). Gerade dieser beobachtete Widerspruch spiegelt sich auch in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Bildern wider, wie ich später noch im Detail zeigen werde: Dort, wo die erzieherische Wirkung und das bildende Potential des Bildes betont wird, zeigen sich idolatrische Tendenzen. Dort hingegen, wo

die Wichtigkeit einer pädagogischen Intervention unterstrichen wird, die eine reflektierte und kritische Begegnung mit Bildern erst ermöglicht, ist eine eher ikonoklastische Haltung vernehmbar.

Im Sprechen über Bilder lässt sich laut Mitchell ablesen, dass der aktuell gebrauchte Begriff des Bildes<sup>2</sup> eine sehr große Bandbreite aufweist. Er reicht von Diagrammen über optische Illusionen und Träume bis hin zu gerahmten Tafelbildern. Trotz dieser Vielfältigkeit dessen, was Bild genannt wird, lässt sich in der abendländischen Kultur doch seit der Neuzeit eine dominante Ideologie ablesen, die unser Bildverständnis prägt. Historische Wegmarken wie die Erfindung der Perspektive prägen die Vorstellung vom naturalistischen, objektiven Bild, indem sie den Anspruch auf eine wirklichkeitsgetreue Darstellung der Welt erheben. Perspektivische Bilder behaupten die Art und Weise zu verbildlichen, wie wir die Welt sehen. Doch ebenso wenig, wie es laut Mitchell ein Bildproduktionsverfahren gibt, das eine wirklichkeitsgetreue Darstellung garantieren kann, existiert ein tatsächliches, reines Sehen. Sowohl in Hinblick auf das Bildwahrnehmen wie auch in Hinblick auf das Sehen ist der Mensch durch die Kontexte geprägt, in denen er lebt und erzogen wird. Die relativistische Position, die Mitchell vertritt, betont die Bedeutung der ideologischen Situationen, in denen wir als Menschen immer schon stehen und die uns als sozialisierte Wesen prägen: „I am not arguing for some facile relativism that abandons ‚standards of truths‘ or the possibility of valid knowledge. I am arguing for a hard, rigorous, relativism that regards knowledge as a social product, a matter of dialogue between different versions of the world, including different languages, ideologies, and modes of representation“ (Mitchell 1986: 38). Mit der Hervorhebung der Bedeutung historischer, kultureller, gesellschaftlicher, wissenschaftlicher usw. Kontexte für die Weise, wie wir Bilder wahrnehmen und auffassen, bietet Mitchells Theorie eine Grundlage für jene erziehungswissenschaftlichen Debatten, die versuchen, die Entfaltung einer kritischen und reflektierten Haltung gegenüber Bildern als pädagogische Aufgabe zu unterstreichen. Neben der Wichtigkeit, über die Verstrickungen in Ideologien nachzudenken, die begleitenden Machtmechanismen zu thematisieren und eine bewusste Positionierung zu diesen anzuregen, erlaubt Mitchells Theorie auch einen pragmatischen Blick auf das Verhältnis von Bild und Sprache. Anders als Boehm, dessen Standpunkt ich im Anschluss noch genauer skizzieren werde, betont Mitchell, dass Bilder nicht in einem diskursfreien Raum begegnen. Der Streit darüber, wo die Grenze zwischen Sprache und Bild gezogen werden kann, ist laut Mitchell stilisiert und geht an dem Umstand vorbei, dass Bilder – ebenso wie Sprache – konventionell und durch Sprache „kontaminiert“ sind (vgl. ebd.:

---

2 Obwohl die englischsprachige Debatte etwas anders geartet ist, nachdem sich im Englischen mit den Begriffen *image* und *picture* eine grundsätzliche konzeptuelle Differenz findet, ist Mitchell durch seine über Jahre hinweg gepflegten Gespräche mit Vertreter\*innen der deutschsprachigen Bildwissenschaft doch auch für Überlegungen zum Bild zentral.

43). Als Differenzphänomene verleihen Bilder keinen direkten und unmittelbaren Blick; wie sprachliche Ausdrücke sind sie dagegen Zeichen und schaffen in dieser Hinsicht einen kodifizierten Kommunikationsraum, den es als solchen anzuerkennen gilt.

Die bereits mehrfach erwähnte Differenz zieht sich als Konzept auch durch das Bildverständnis von Gottfried Boehm. Besonders prominent ist in diesem Zusammenhang die Rede von der ikonischen Differenz als einem „Grundkontrast [...] zwischen einer überschaubaren Gesamtfläche und allem, was sie an Binnereignissen einschließt“ (Boehm 1994b: 29 f.). Anders als Mitchell unterstreicht Boehm mit seinem Hinweis auf das differentielle Moment im Bild nicht primär den zeichenhaften Charakter des Bildes. Er sucht vielmehr zu verstehen, inwiefern das Bild mehr ist als ein bloßes Zeichen, inwiefern es eine Macht besitzt und insofern eine Wirkkraft innehat, die nicht zuletzt für pädagogische Überlegungen Anknüpfungspunkte bietet.

Für Boehm steht das Bild in einem klaren Kontrast zur Sprache; als eine visuelle Ausdrucksform ist es sowohl für sprachliche wie auch für nicht-sprachliche Formen der Reflexion offen. Gerade in der Kunst der Moderne zeigt sich, dass es vielerlei bildnerische Wege gibt, um über das nachzudenken, was und wie Bilder sind (vgl. Boehm 1994c: 326). Dem Bild ist auch daher mit Sprache nicht beizukommen, weil es eine Macht ausübt, die weder sprachlich kompensiert noch angemessen mit Hilfe von Worten gefasst werden kann. Ein Indiz für diese Macht sieht Boehm im alttestamentarlichen Bilderverbot. Nur auf Grund der großen Wirkkraft, die Bilder besitzen, lässt sich erklären, warum es für notwendig befunden wird, sie zu verbannen. Es handelt sich dabei um eine Macht, über eine bloße Wiedergabe oder ein Abbild der Realität etwas zur Darstellung zu bringen: Im Bild zeigt sich mehr als das Abgebildete. „Die Macht erwächst aus der Fähigkeit, ein ungreifbares und fernes Sein zu vergegenwärtigen, ihm eine derartige Präsenz zu verleihen, die den Raum der menschlichen Aufmerksamkeit völlig zu erfüllen vermag. Das Bild besitzt seine Kraft in einer Verähnlichung, es erzeugt eine Gleichheit mit dem Dargestellten. Das goldene Kalb *ist* (in der Perspektive des Rituals) – *der Gott*. Das Bild und der Inhalt verschmelzen bis zur Ununterscheidbarkeit“ (ebd.: 330). Im religiösen Kontext wird das Bild durch eine spezifische kulturelle Praxis, das Ritual, zu einem visuellen Substitut für eine nicht sichtbare Präsenz. Das Bild verkörpert etwas Körperloses und bekommt dadurch eine Art magischen Charakter. Obwohl es ein Gegenstand ist, überbrückt es die Distanz hin zu demjenigen, das es darzustellen gemacht worden ist, und hört auf ein bloßes Ding zu sein.

Mit dem Fall des Bilderverbots markiert Boehm ein Extrem in der Beschreibung möglicher Machtwirkungen des Bildes. Das andere Extrem wäre die bloße und beliebige, auf Konventionen beruhende Vertreterposition, die dem Bild zukommt. Die Macht des Bildes entfaltet sich so zwischen dem bloßen Vertreten und der ikonischen Ineinssetzung, wobei das reine Vertreterdasein nicht dem

eigentlichen Charakter der Bildlichkeit gerecht wird: „Das plane Abbild ist der banalste, wenn auch der verbreiteste Ausdruck einer ganz leeren Bildlichkeit. Von wirklichen Bildern erwarten wir dagegen nicht nur eine Bestätigung dessen, was wir schon wissen, sondern einen Mehrwert, einen ‚Seinszuwachs‘ (Gadamer). Wirkliche Bilder implizieren deshalb einen inneren Prozeß, einen ikonischen Kontrast“ (ebd.: 332). Der Prozess oder Kontrast, der die Eigenart des Bildes beschreibt, entspricht dem differentiellen Moment, das oben bereits angesprochen wurde. Erst dadurch, dass das Bild Wirklichkeit nicht bloß vertretend wiedergibt, sondern sie gezielt verzerrt und so neu perspektiviert, erhält es Macht. Diese Macht des Perspektivierens und des Sichtbarmachens wird von Boehm weniger als potentielle Manipulation, sondern als verändernde Befreiung des Blicks und der Wahrnehmung beschrieben. Gerade in den Künsten wird das Bildermachen so zu einer Praxis der Reflexion der Erfahrung und der sichtbaren ebenso wie der unsichtbaren Welt. Für die Erziehungswissenschaft ist ein Verständnis des Bildes und seiner verändernden Macht gerade für jene Debatten reizvoll, die das bildende Potential von Bildern hervorheben.

## **2. Schiller, Humboldt, Herbart: Humanistische Perspektivierungen des pädagogischen Potentials von Bildern**

Mit diesem exemplarischen Durchgang durch ausgewählte Positionen der Bildtheorie ist eine erste Annäherung an das Konzept des Bildes gegeben, das für die Erziehungswissenschaft in unterschiedliche Richtungen hin Anknüpfungspunkte bietet. Bevor ich auf rezente Positionen der allgemeinen Erziehungswissenschaft zu sprechen komme und ihren Zugriff auf das Phänomen Bild darstelle, möchte ich eine kurze historische Verortung der deutschsprachigen pädagogischen Debatte um Bild und Bildlichkeit vornehmen. Dazu werden drei humanistische Denker ins Zentrum der Betrachtung gerückt, welche jene erziehungswissenschaftlichen Überlegungen vorzeichnen, die das erzieherische Potential und den bildenden Charakter des Bildes unter Betonung unterschiedlicher Aspekte hervorheben: Friedrich Schiller, Wilhelm von Humboldt und Johann Friedrich Herbart.

Friedrich Schiller kann nicht nur für erziehungswissenschaftliche Diskussionen als zentraler Bezugspunkt ausgewiesen werden, wenn es um Fragen der erzieherischen und transformierenden Kraft des Bildes geht (vgl. Meyer-Drawe 2006; Rancière 2006; Spivak 2007). Er fokussiert dabei nicht das Bild schlechthin, sondern das Bild der klassischen Kunst, das sich durch seine Schönheit auszeichnet. Schönheit wird verstanden als freie und autonome Erscheinung, als Formvollendung (Schiller 1971: 25 f.), welche nicht nur eine Wirkung auf das Auge, sondern auch auf den Geist hat. Die Balancierung des widerstreitenden

Verhältnisses von sinnlicher Reizung und Anspruch der Vernunft bildet nämlich den Schwerpunkt von Schillers Überlegungen zur ästhetischen Erziehung. Der Mensch wird von ihm als paradoxes Wesen verstanden. Er zeichnet sich durch eine innere Zerrissenheit aus, indem er einerseits seinen Trieben frönen möchte und andererseits auf die Gesetze der Moral hören will. Beides lässt sich, so viel steht für Schiller fest, nicht in Einklang bringen. Es gilt stattdessen, eine Dynamik zwischen den widerstreitenden Tendenzen im Menschen herzustellen, welche es ihm ermöglicht, weder Sklave seiner Begierden noch blinder Diener der Vernunft zu sein. Freiheit versteht Schiller als ein Abgehen von der Bestimmung durch die triebhafte Natur ebenso wie ein Relativieren des Zwanges des moralischen Gesetzes. Sie ist nur möglich, wenn der Mensch zu einem Ausgleich und zu innerer Balance findet. Die Auseinandersetzung mit dem schönen Bild der Kunst kann für einen solchen Ausgleich sorgen, es kann einen Zustand herbeiführen, der sich durch ein harmonisches Zusammenspiel der unterschiedlichen innerlichen Kräfte auszeichnet (vgl. Schiller 2009: 56).

Das Bild wird bei Schiller so zum Initiator eines Bildungsprozesses, in welchem der Mensch im Lichte der Erfahrung des Schönen sich befreien kann. So verstanden bekommt das Bild nicht nur die Macht einer sinnlichen wie auch übersinnlichen Affektion zugeschrieben; es wird ihm daneben eine außerordentliche erzieherische Funktion zugesprochen. Diese Funktion betrifft nicht nur die Bildung der Einzelnen. Sie bildet auch die Grundlage für eine neue Gesellschaft und hat hierin eine letztlich politische Bedeutung. Der im Angesicht des schönen Bildes frei gewordene Mensch kann mit anderen in einer Gesellschaft zusammenleben, welche egalitär strukturiert ist und in welcher niemand unterdrückt oder ausgebeutet wird (vgl. ebd.: 121 ff.).

Wilhelm von Humboldt – in seinem Einfluss auf die deutschsprachige Pädagogik kaum zu überschätzen – sieht das Bild der Kunst, ähnlich wie Schiller, als Möglichkeit einer ganzheitlichen Bildung, die widerstrebende Kräfte im Menschen in Einklang zu bringen vermag. Beide vertreten eine humanistische Auffassung, welche Kunst und Bildern eine zentrale Stellung im Erziehungs- und Bildungsgeschehen einberaamt. In seiner Schrift *Ästhetische Versuche* legt Humboldt eine umfassende Auseinandersetzung mit der Dichtung vor. Der Dichtung wird dabei eine genuine Erkenntniskraft zugeschrieben. Sie vermag die Leser\*innen dahin zu führen, das Sein in seiner Verhältnishaftigkeit „mit lebendiger Klarheit“ (Humboldt 1799: 2) zu durchschauen. Obwohl der Fokus von Humboldts Abhandlung auf dem Gedicht und damit auf der speziellen Form sprachlicher Bilder liegt, lässt sich doch ein zentraler Gedanke ablesen, der für Überlegungen zum erzieherischen und bildenden Potential von Bildern generell bezeichnend ist. Die Kunst ist für Humboldt deswegen von so großem Interesse gerade auch für Erziehungsfragen, weil sie berührt und affiziert. Sie vermag es, die Betrachtenden zu treffen und zu involvieren. Neben dieser Eigenart, welche schon von Denkern wie Platon und Aristoteles als das enorme Potential der Künste im

Erziehungsgeschehen hervorgehoben wurde, unterstreicht Humboldt, dass Kunst, im Unterschied zur Wissenschaft etwa, nicht abstrahiert, sondern konkretisiert: Sie entwirft Bilder mit klaren Standpunkten. Diese erlauben es, einen beispielhaften Blick auf das Allgemeine einzunehmen (vgl. ebd.: 4). Auf Basis dieses Schaffens einer Perspektive, die nicht nur geistig, sondern auch sinnlich-affektiv eingenommen und nachvollzogen werden kann, lässt sich durch ein Bild weitaus mehr aufzeigen als das, was in ihm inhaltlich dargestellt ist. Bilder können eine andere Sicht auf Sachverhalte und auf die Welt bieten, und gerade hierin liegt ihr Potential für pädagogische Belange.

An der Schwelle vom 18. zum 19. Jahrhundert sind Schiller und Humboldt nicht die Einzigen, die sich über die erzieherische und bildende Wirkung von Bildern Gedanken machen, welche in der Folge immer wieder aufgenommen und weitergedacht werden. Mit Blick auf die Frage der Erziehung ist die Position von Johann Friedrich Herbart von Interesse, indem sie neben der Erörterung der spezifischen Möglichkeiten des Bildes auch die Grundproblematik des Erziehungsgeschehens als interpersonale Handlung in den Blick nimmt. Für Herbart verfolgt Erziehung das allgemeine Ziel, die Moralität der Zöglinge zu befördern. Dabei liegt die große Krux der Erziehung darin, dass die Erziehenden ihre Vorstellungen nicht einfach den Zöglingen einflößen können, sofern die aufklärerische Absicht einer Steigerung der Mündigkeit verfolgt wird. Erziehung darf sich nicht auf autoritäre Anleitung stützen, sondern sie muss zur Selbsttätigkeit anregen (vgl. Herbart 1982: 108). Um der Herausforderung einer Erziehung zu begegnen, welche die Zöglinge nicht zwingt, sondern in ihnen ein Verlangen nach Eigenständigkeit auslöst, kommt Herbart auf das Bild als ästhetische Darstellung der Welt zu sprechen. Auch hier steht wie bei Schiller und Humboldt das Bild der Kunst im Zentrum der Aufmerksamkeit. Dieses bietet einen Zugang zur Mannigfaltigkeit (vgl. ebd.: 113) und erlaubt durch das Thematisieren des Gegensatzes zwischen Fiktion und Wirklichkeit das Spielen der Fantasie (ebd.: 118). Der erzieherische Effekt der Auseinandersetzung mit Bildern wird von Herbart dahingehend spezifiziert, dass der Sinn für Unterscheidungen geschärft wird (ebd.: 119). Auch hier bildet ein humanistischer Gedanke den pädagogischen Horizont der Überlegungen: Erziehung mittels Bildern der Kunst zielt auf eine Vermittlung von Mensch, Natur und Gesetz. Die problematische Aufgabe der Erzieher\*innen wird bei Herbart dabei mit der Funktionsweise künstlerischer Darstellungen parallelisiert: Beide gruppieren Individualitäten und legen dabei Wert auf Reinheit und Sauberkeit. Das Bild ist dadurch nicht allein eine wertvolle erzieherische Instanz; es liefert darüber hinaus Anlass für ein Nachdenken über erzieherische Handlungen auch diesseits von einer Auseinandersetzung mit künstlerischen Darstellungen, wobei Herbart dezidiert darauf hinweist, dass im Erziehungsgeschehen das Gemälde ohne Rahmung ist.

### **3. Bildern ihren Raum lassen oder den Zugang zu Bildern bereiten? Potentiale, Chancen und Probleme von Bildern aus Sicht der allgemeinen Erziehungswissenschaft**

Die jüngsten Debatten über das Bild und die Bilder der Kunst in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zeigen sich fast durchgehend von den humanistischen und aufklärerischen Ideen beeinflusst, wie sie das Denken von Schiller, Humboldt und Herbart bestimmen (vgl. dazu auch Ehrenspeck 1998). Käte Meyer-Drawe ist eine derjenigen Autor\*innen, die sich direkt mit Schiller auseinandersetzen. Sie betont, dass Schiller eine Idee von Bildung vertritt, die auf die Harmonisierung ebenso wie die gegenseitige Befruchtung von Sinnlichkeit und Denken drängt. Der Fokus wird auf die „Mischstruktur menschlicher Existenz“ (Meyer-Drawe 2006: 44) gelegt. Eine Differenzierung zwischen den Bereichen des Ethischen und des Ästhetischen bleibt dabei aus. Laut Meyer-Drawe kann und sollte Schiller heute noch ein Vorbild sein, insofern er einen Gegenentwurf zur funktionalistischen, ökonomisierten Bildung liefert, mit Blick auf Gestaltungsmöglichkeiten in einem riskanten Feld des Spielens zwischen Sinnlichkeit und Denken, Empfinden und Vernunft (ebd.: 45).

Nicht nur das Einbeziehen der Dimension des Ethischen ist in den Augen Meyer-Drawes wesentlich, wenn es um ästhetische Bildung geht. Auch der Bereich des Politischen sollte von jenen Bildungsprozessen berührt werden, die durch Bilder ausgelöst werden (ebd. 2020: 103). Mit Verweis auf den französischen Semiotiker und Fotografiethoretiker Roland Barthes sieht sie in Bildern eine Kraft am Werk, die gewohnte Wahrnehmung und normalisierte Weisen des Erfahrens zu stören. Das punctum im Bild versteht sie als jenes affizierende, irritierende Moment, das den Blick an sich zieht und in diesem Zuge in andere Richtungen drängen kann. Meyer-Drawe erachtet die punktierende Kraft des Bildes dabei als nicht nur eine Möglichkeit unter vielen, offen für neue und andere Erfahrungen zu werden. Folglich hält sie es für eine Notwendigkeit, dieses Potential zu erkennen und es nicht beiseite zu schieben, weil die Prozesse des Durchstoßens und Störens schmerzhaft sein können. Ganz generell versteht Meyer-Drawe das Reich der Bilder als essenziell für Bildungsbewegungen, die als die Erfahrung verändernd und erneuernd begriffen werden.

Nicht nur materialisierte Bilder spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle; auch die inneren Bilder werden in ihrer Bedeutung für Bildungsprozesse besprochen. Sie dürfen nicht der Betrachtung entzogen werden, da Wirklichkeit und Vorstellungskraft miteinander verwirkt sind. Selbst dort, wo das Grauen der Wirklichkeit das Vorstellungsvermögen übersteigt, ist die Vorstellungskraft jene entscheidende Instanz, die die Wirklichkeit begreifbar macht. Die Fantasie als das Reich der inneren Bilder wird in diesem Sinne als strategischer Ort verstanden, um mit der Wirklichkeit umzugehen. Sie schafft Alternativen zur aktuellen Wahrnehmung bzw. zur erfahrenen Wirklichkeit. Dabei kann sie produktiv

oder destruktiv agieren. Fantasie wird in der heutigen Gesellschaft jedoch mehr und mehr versklavt, indem die Vorstellungen massenhaft durch die Bildwelten, die den Alltag prägen, generiert und in bestimmte Richtungen hin eingegrenzt werden (ebd. 2017: 317). Durch jene Bilderflut, die mit den gesteigerten Möglichkeiten der technischen und digitalen Reproduzierbarkeit des Bildes die Welt in immer größerem Ausmaß überschwemmt, hat sich nicht nur die Freiheit des Fantasierens vermindert; auch das Bildbewusstsein als Fähigkeit, die Differenz zwischen Wirklichkeit und Dargestelltem zu erfassen, ist laut Meyer-Drawe im Schwinden begriffen. Sie sieht daher eine nicht zuletzt politische Notwendigkeit, einen angemessenen Umgang mit Bildern zu fördern. Bildung muss in diesem Zusammenhang einerseits auf das Bewahren der Fantasie fokussieren. Andererseits muss sie die Verhältnismäßigkeit von Wirklichkeit und Vorstellbarem thematisieren (ebd.: 321).

Das Thema der massenhaften Bebilderung der Welt und der damit verbundenen Herausforderungen für die Pädagogik greift auch Michael Parmentier auf. Er stellt die Frage danach, was ein angemessener Umgang mit den weit verbreiteten Bildern der Massenkultur sein könnte, aber anders als Meyer-Drawe. Für ihn rückt der Aspekt der Zugänglichkeit in den Vordergrund. In einer Auseinandersetzung mit dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu, der die beschränkte Verfügbarkeit und die hohe Schwelle in der Auseinandersetzung mit den Bildern der hohen Kunst problematisiert (vgl. Bourdieu 1987; Bourdieu/Darbel 2006), überlegt er, ob die Bilder der Kunst bewusst für ein nicht kunstaffines Publikum zugänglich gemacht werden sollen oder ob die Differenz zwischen hoher Kunst und Massenkunst, sprich den Bildern der elektronischen und digitalen Medien, gewahrt bleiben soll, um der Avantgardekunst nicht ihr revolutionäres Potential zu rauben. Jene zwei Rezeptionsformen, die für die Postmoderne bezeichnend sind, nämlich sich entweder gänzlich distanziert dem Bild gegenüber oder distanzlos involviert mit diesem zu zeigen, kranken an dem Umstand, dass sie unkritisch sind (Parmentier 1988: 70). Für Parmentier steht fest, dass eine kritische Form der Auseinandersetzung Voraussetzung dafür ist, das bildende Potential der Bilder der Kunst ausschöpfen zu können. Ästhetische Bildung würde damit auch bedeuten, den Differenzsinn zu kultivieren.

In Anlehnung an Theodor W. Adornos *Ästhetische Theorie* entwickelt Parmentier seine Theorie der reflexiven Auseinandersetzung mit Kunstwerken. Das Kunstwerk gilt dabei als ein Erfahrungsraum, der zugleich die Grenzen des eigenen Horizonts erschüttert und gleichzeitig Anlass zum selbstbestimmten Neupositionieren bietet. Das künstlerische Bild, als Differenzphänomen verstanden, thematisiert die Kluft zwischen der eigenen Perspektive und dem Blick, den es eröffnet. Es besitzt einen ausgezeichneten Status, unterscheidet sich aber nicht generell von Dingen. Parmentier fordert nämlich ein, die Verwandtschaft zwischen Dingen und Bildern anzuerkennen und jene Idealisierung zu problematisieren, dass Dinge eine größere Lebensnähe und direktere Anschaulichkeit

besäßen als Bilder (vgl. ebd. 2001). Sowohl Dinge als auch Bilder sind verweisende, symbolisch aufgeladene Objekte, die ihre Bedeutung nicht durch eine reine Selbstbezüglichkeit erhalten, sondern durch eine Bezogenheit auf Anderes.

Jenen Differenzsinn zu kultivieren, der für eine kritische Begegnung mit Bildern Voraussetzung ist, betrifft also nicht nur die Auseinandersetzung mit Bildern im engeren, gerahmten Sinn. Er muss, konsequenterweise, auch die Auseinandersetzung mit Dingen betreffen. Neben dieser pädagogischen Vorarbeit steht im Zentrum von Parmentiers Bestrebungen aber das Herausstreichen des erzieherischen Potentials und der bildenden Wirkung der Bilder der Kunst: Auch Parmentier knüpft hier, wie Meyer-Drawe an den humanistischen Geist der Aufklärung an und bezieht sich neben Adorno auf Schiller (vgl. ebd. 2011). Die ästhetische Bildung braucht das Bild der Kunst, da es kritisches Potential in sich birgt. Aufgabe der Pädagog\*innen ist, sie nicht einem exklusiven Kreis von Kenner\*innen zu überlassen, sondern dabei zu unterstützen, die notwendige Distanz herzustellen, die für eine angemessene Rezeption des Kunstwerks Voraussetzung ist (ebd. 1988: 73). Die Distanz dem Bild der Kunst gegenüber darf nicht zu groß, sie darf aber auch nicht zu klein sein.

Mit seinen Überlegungen zum pädagogisch angemessenen Weg, das bildende Potential des Bildes für möglichst viele greifbar zu machen, ohne dabei aber den herausragenden Charakter des künstlerischen Bildes zu dezimieren, grenzt sich Parmentier entschieden von einem seit den 1960er Jahren im deutschsprachigen Raum geführten Diskurs ab, der von der bildenden Kraft des Bildes absieht und dagegen die Notwendigkeit in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt, einen kritischen Umgang mit Bildern zu erwerben. Gunter Otto (Otto 1974; Otto/Otto 1987) ist einer der Autor\*innen im kunstpädagogischen Feld, welcher auch in der allgemeinen Erziehungswissenschaft rezipiert wird. Seit den späten 1960er Jahren arbeitet er an einem Konzept der ästhetischen Erziehung, welches zu klären versucht, wie die Bedingungen für eine reflektierte Auseinandersetzung mit Bildern, allem voran im schulischen Kontext, geschaffen werden können. Nicht nur Parmentier positioniert sich kritisch Otto gegenüber, wenn er darauf beharrt, dass das bildende Potential von Bildern nicht durch eine Überbetonung der Alphabetisierung vergessen werden darf (vgl. Parmentier 2011). Auch Klaus Mollenhauer, einer der meistzitierten deutschsprachigen Erziehungswissenschaftler\*innen, der sich der bildenden Dimension ästhetischer Phänomene und Bilder zuwendet, nimmt die Bewegung der sogenannten ästhetischen Erziehung unter Vorbehalt in den Blick. Er versteht diese als Pädagogisierung der Ästhetik, die letztlich darum bemüht ist, das Sperrige und Widerständige der ästhetischen Erfahrung zu bändigen. Die vorrangige Möglichkeit dazu wird in der Alphabetisierung gesehen, dem Erlernen des Codierens und Decodierens von Bildern und ästhetischen Ereignissen. Alphabetisierung hat den Vertreter\*innen der ästhetischen Erziehung gemäß in chronologischen Abläufen zu erfolgen, welche das Curriculum regelt (Mollenhauer 1990: 486). Für Mollenhauer liegt das bildende Potential des Bildes

nun aber nicht vorrangig in seinem Informationsgehalt, welcher im Rahmen eines Decodierungsprozesses erschlossen werden kann. Vielmehr liegt es im Wirken der Differenz, welche das Bild als Bild auszeichnet. Das Bild wird nicht als ein bloßes Abbild verstanden, dessen Verweisungsbeziehung als fixierte und feststehende erfasst werden könnte. Es gibt dagegen als Differenzphänomen Anlass zu einer ästhetischen Erfahrung, die einen Raum zwischen Wahrnehmung und Erinnerung, Sein und Schein, Wirklichkeit und Fiktion öffnet (vgl. ebd.: 488).

Wenn es eine Chance für ästhetische Bildung geben soll, dann muss das Projekt der modernen Bildung hinterfragt werden: Die ästhetische Wirkung, die vom Bild ausgeht, passt nämlich weder in den Bereich der Erkenntnis noch in den der Praxis, sie ist nicht sozial und nicht politisch. Ihr muss ihr eigener Bereich überlassen werden als eine Möglichkeit, welcher Raum lässt für eine ästhetische Emanzipation, in welcher das „Ich-Selbst-Verhältnis“ als „Leibverhältnis“ (ebd.: 492) das Zentrum der Bildungsbewegung ausmacht.

Mollenhauer thematisiert Bilder aber nicht nur als Auslöser ästhetischer Erfahrungsprozesse. Für ihn gelten Bilder auch als Objektivationen, als Äußerungen, welche ein Problem, das ein\*e Bildermacher\*in (mit sich selbst) hat, „zu sinnlicher Anschauung“ (ebd. 2008: 167) bringen. Als solche Veräußerungen innerer Zustände spielen Bilder nicht zuletzt als Zeugnisse persönlicher Entwicklungen im Kontext kultureller Etappen eine wesentliche Rolle für pädagogische Reflexionen. Vor allem für ein Bedenken des erziehungswissenschaftlich zentralen Konzepts „Identität“ sind Bilder von Interesse. Identität ist laut Mollenhauer ein Konstrukt, das der Vereinfachung von Vieldeutigkeiten dient. Für Bildungsbewegungen ist es wesentlich, nicht als Tatsache allerdings, sondern als Problem (ebd.: 159), das in Selbstverhältnissen zum Ausdruck kommt. Selbstverhältnisse sind nicht direkt beobachtbar. Für die Pädagogik ist es daher entscheidend, eine „Aufmerksamkeit für die Spuren von Selbstverhältnissen“ (ebd.: 160) zu entwickeln. Solche Spuren finden sich zum Beispiel in Selbstbildnissen manifestiert. Da Bilder innere Vorgänge veräußern können, markieren sie ein Wechselspiel zwischen Innen und Außen, das gerade für jene erziehungswissenschaftlichen Reflexionen von enormem Gewicht ist, die Interesse für das hegen, was sich im Inneren einer Person abspielt.

Auch Karl-Josef Pazzini interessiert sich für jenen Grat zwischen Innen und Außen, den Bilder entlangwandern. Vor psychoanalytischem Hintergrund versteht er die Bildung vor Bildern als sehr vielfältig: Sie kann sich gewollt wie auch ungewollt vollziehen, sie kann innerhalb von Institutionen wie Schule oder Museum aufgegleist werden, sie kann aber auch außerhalb fest gesetzter institutioneller Bahnen erfolgen (Pazzini 2015: 13). Pazzini sieht im Rahmen der Vielfalt der Bildungsprozesse, die sich im Anbetracht von Bildern abspielen, sowohl die Möglichkeiten der Öffnung wie auch der Schließung und Einengung von Perspektiven als bedenkenswert. Einbildungen, so wie er sie nennt, können Blicke

eröffnen. Einbildungen können „Neubildungen“ (ebd.) aber ebenso erschweren oder gar verhindern. Sie können damit zu Grenzziehungen führen und Schließungen befördern.

Als pädagogische Intervention erachtet Pazzini daher eine Entbildung als wesentlich. Sie wird verstanden als Bewusstmachen von begrenzenden Einbildungen, die eine Konfrontation mit diesen umfasst und schließlich zu ihrer Auflösung führen soll. Gerade in Anbetracht künstlerischer Bilder können Erfahrungen gemacht werden, die mit Entbildungen einhergehen. Diese Macht der Bilder ersetzt allerdings nicht die Notwendigkeit pädagogischer Arbeit. Kunstpädagog\*innen sollen laut Pazzini dabei unterstützen, Entbildungen aufzulösen und Möglichkeiten neuer Bildungen zu forcieren. Ein Thema ist in diesem Zusammenhang die ikonische Differenz, die von Boehm in den Diskurs eingeführt wird. Aber auch die Trennung, die die Bilder der Kunst vornehmen, sollen im Rahmen pädagogischer Bestrebungen forciert werden. Sie sollen dazu ermutigen, Umwege zu gehen (Pazzini 2012: 20).

#### **4. Debatten von heute und Perspektiven für morgen**

Grundsätzlich fällt bei einem Blick auf jene Debatten über das Bild, die in den letzten 40 Jahren für das Feld der allgemeinen Erziehungswissenschaft vordergründig waren, auf, dass dem Bereich der Kunst ein sehr großer Stellenwert eingeräumt und eine außerordentliche Chance für Bildungsprozesse zugesprochen wird. Meyer-Drawe, Parmentier, Mollenhauer und Pazzini sehen in den Bildern der Kunst ein enormes irritierendes, transformierendes, kritisches, reflexives wie auch entbildendes Potential. Ihnen wird daher von allen genannten Autor\*innen die Kraft zugesprochen, in den rezipierenden Personen Bildungsbewegungen anzustoßen, die sehr bewusst im Gegensatz zu ökonomisierten und funktionalistischen Formen der Bildung gezeichnet werden. Auch bei anderen Theoretiker\*innen im Feld der Erziehungswissenschaft findet sich der Fokus auf die Wirkung und die Macht des Bildes in den Vordergrund gerückt. Eckart Liebau und Jörg Zirfas (2008) betonen allerdings stärker die Bedeutung des Sinnlich-Ästhetischen als jene des Künstlerischen. Auch beim phänomenologisch inspirierten Blick auf das Bild, wie er die Überlegungen von Malte Brinkmann und Carlos Willatt (2019) prägt, werden der reflexive Zugang zur Sinnlichkeit und Leiblichkeit unterstrichen. Christian Rittelmeyer (1996) setzt ebenso an einer ähnlichen Stelle an und hebt den holistischen Aspekt einer Bildung im Lichte des Bildes hervor, wenn er die synästhetischen Prozesse in der Auseinandersetzung mit ästhetischen Phänomenen betont. Hier werden die Sinne nicht vereinzelt, sondern in ihrem Zusammenspiel angesprochen.

Auch wenn das Konzept des Bildes bei den diskutierten Ansätzen nicht durchwegs vordergründig ist und auch terminologisch nicht überall vorkommt, werden Bilder doch in der Konzentration auf ästhetische Phänomene und Artefakte an zentraler Stelle mitbedacht. In den dargestellten Perspektiven wird das Bild in seiner erzieherischen Funktion und in seinem bildenden Potential untersucht. Es entfaltet für die Autor\*innen Kräfte, die für unterschiedliche Bereiche eine Rolle spielen können, für politische und ethische ebenso wie für evaluative und psychologische. Der Erkenntnisgewinn im Rahmen der Bildbetrachtung wird dabei interessanterweise aber kaum als Chance begriffen. Ein möglicherweise anderes Wissen, das durch das Bild der Erfahrung zugänglich werden kann, wie es von klassischen Autoren wie Alexander Gottlieb Baumgarten (1988) herausgestrichen wird und in den philosophischen wie auch kulturwissenschaftlichen Debatten heute ein großes Thema ist (vgl. etwa Gaut 2006; Laner 2015a; 2015b; Mersch 2015), wird von erziehungswissenschaftlicher Seite aus kaum in den Blick genommen und reißt ein Feld auf, das für weitere Reflexionen im Bereich der allgemeinen Erziehungswissenschaft künftig von Interesse sein könnte.

Neben der Betonung der erzieherischen Funktion und der bildenden Kraft von Bildern finden sich bei den im vorherigen Teil fokussierten Autor\*innen auch verstreute Überlegungen zum pädagogischen Vorlauf, der für eine angemessene Auseinandersetzung mit Bildern die Grundlage bildet. Bei Meyer-Drawe taucht der Hinweis auf jene Gefahr auf, die die massenhaft erscheinenden Bilder bergen und die zum einem Verlust des Bildbewusstseins ebenso führen können wie zu einer Reduktion der Entfaltungsmöglichkeiten der eigenen Fantasie. Um diesen Problemen, die die bilderüberflutete Gegenwart mit sich bringt, zu begegnen, ist es ihrer Ansicht nach notwendig pädagogische Strategien zu entwickeln. Von Alphabetisierung spricht sie dabei nicht, anders als Mollenhauer und Parmentier. Beide verweisen auf die Bedeutung eines Erwerbs von Fertigkeiten des Bilderlesens und Bilderverstehens. Gleichzeitig äußern sich beide kritisch in Bezug auf den sehr begrenzten pädagogischen Horizont, der sich aus einer Fokussierung auf Vorgänge der Alphabetisierung ergibt. Bildpädagog\*innen wären damit auch nicht primär als Vermittler\*innen basaler Vorgänge des De-Codierens zu begreifen, sondern vielmehr als Unterstützer\*innen beim Finden eines eröffnenden und nicht beschließenden Zugangs zu Bildern. Pazzini setzt an einer ähnlichen Stelle an, wenn er betont, dass es in einer Bildpädagogik darum gehen muss, Entbildungen aufzulösen und damit einen möglichst unverstellten Zugang zu Bildern zu entwickeln. Über die in den Fokus genommenen Positionen hinaus wird von Gabriele Weiß (2015) in Bezug auf den Bildungsweg hin zu einer Auseinandersetzung mit Bildern die ethische Dimension mitbedacht. Philipp Knobloch und André Schütte (2017) sind zwei der wenigen Autor\*innen, die sich den massenmedialen Bildern des Alltags proaktiv zuwenden und überlegen, wie gerade der Auseinandersetzung mit Bildern des Konsums pädagogisch beizukommen ist.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die Fragen nach jener Erziehung und Bildung, die notwendig scheint, um Bildern angemessen zu begegnen, eine klare Tendenz ablesen: Für Bilder der Kunst scheint es wünschenswert zu sein, einen möglichst unverstellten, offenen und entgrenzten Zugang zu entwickeln. Pädagog\*innen sollten hier unterstützen, den Blick nicht zu richten, sondern ihn möglichst frei schweifen zu lassen und empfänglich zu sein. Für die massenmedialen Bilder allerdings wird es eher als notwendig erachtet, pädagogische Interventionen dahingehend zu forcieren, Mechanismen der Abgrenzung und Distanznahme zu fördern, kritische Bezugnahmen also, die die Bilder auf Abstand bringen. Interessant ist dabei, dass das Problem der Zugänglichkeit der Bilder der Kunst und die durchaus mit Privilegien behaftete Haltung, die für eine Auseinandersetzung mit künstlerischen Bildern und kulturelle Praxis etabliert ist, kaum problematisiert wird. Eine Ausnahme bildet Parmentier (1988), der allerdings auch zum Schluss kommt, dass die Frage nach der Zugänglichkeit die Exklusivität und Autonomie der Avantgardekunst nicht einschränken dürfe. Für künftige Überlegungen im Rahmen der allgemeinen Erziehungswissenschaft wäre es daher durchaus von Interesse, Fragen nach Privilegien und Macht gerade dort zu stellen, wo die Bilder der Kunst im Fokus stehen. Autor\*innen wie Gayatri C. Spivak (2007), Nora Sternfeld (2014) oder Carmen Mörsch (2019) könnten hier Denkanregungen geben.

## Literatur

- Aristoteles (2011): Politik. Berlin: Akademie Verlag.
- Baumgarten, Alexander G. (1988): Theoretische Ästhetik. Die grundlegenden Abschnitte aus der „Aesthetica“ (1750/58). Hamburg: Meiner.
- Benjamin, Walter (2007): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Und weitere Dokumente. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Boehm, Gottfried (Hrsg.) (1994a): Was ist ein Bild?, München: Fink 1994.
- Boehm, Gottfried (1994b): Die Wiederkehr der Bilder. In: Ders. (Hrsg.), Was ist ein Bild? München: Fink, 11–38.
- Boehm, Gottfried (1994c): Die Bilderfrage. In: Ders. (Hrsg.), Was ist ein Bild? München: Fink, 325–343.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Darbel, Alain (2006): Die Liebe zur Kunst. Europäische Kunstmuseen und ihre Besucher. Konstanz: UVK.
- Brinkmann, Malte/Willatt, Carlos (2019): Ästhetische Bildung und Erziehung. Eine phänomenologische und bildungstheoretische Vergewisserung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2019/6, 825–844.
- Ehrenspeck, Yvonne (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts. Opladen: Leske + Budrich.
- Gaut, Berys (2006): Art and Cognition. In: Kieran, Matthew (Hrsg.): Contemporary Debates in Aesthetics and the Philosophy of Art. Malden: Blackwell, 115–126.
- Hefler, Martina; Mersch, Dieter (Hrsg.) (2009): Logik des Bildlichen. Zur Kritik der ikonischen Vernunft. Bielefeld: transcript.

- Herbart, Johann Friedrich (1982/1804): Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804). In: Pädagogische Schriften. Erster Band. Kleinere pädagogische Schriften. Stuttgart: Klett-Cotta, 105–121.
- Humboldt, Wilhelm von (1799): Ästhetische Versuche. Braunschweig: Friedrich Vieweg.
- Husserl, Edmund (1980): Phantasie, Bildbewusstsein, Erinnerung. Zur Phänomenologie der anschaulichen Vergegenwärtigungen. Texte aus dem Nachlass (1898–1925). Husserliana Band XXIII. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Knobloch, Philipp/Schütte, André (2017): Konsumästhetik und Bildung. Grundzüge einer Theorie konsumästhetischer Bildungsprozesse. In: Thompson, Christiane/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): Die Sache(n) der Bildung. Schöningh: Paderborn, 87–106.
- Krämer, Sybille; Bredekamp, Horst (Hrsg.) (2003): Bild – Schrift – Zahl. München: Fink.
- Laner, Iris (2015a): Goodman and Husserl on Practical Aesthetic Knowledge. In: Estetika. The Central European Journal of Aesthetics, LII/VIII, 164–189.
- Laner, Iris (2015b): Kontemplatives Wissen. Zur epistemischen Dimension ästhetischer Erfahrung nach Merleau-Ponty. In: International Yearbook of Hermeneutics, Nr. 14 (2015), 316–346.
- Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (2008) (Hrsg.): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld: transcript.
- Maar, Christa; Burda, Hubert (Hrsg.) (2004): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. Köln: DuMont.
- Mersch, Dieter (2015): Epistemologien des Ästhetischen. Über das Denken der Kunst. Zürich/Berlin: Diaphanes.
- Meyer-Drawe, Käte (2006): Der „Weg zu dem Kopf durch das Herz“. Grundlinien von Schillers Bildungsbegriff. In: Fuchs, Brigitta/Koch, Lutz (Hrsg.): Schillers ästhetisch-politischer Humanismus. Die ästhetische Erziehung des Menschen. Würzburg: Ergon, 33–48.
- Meyer-Drawe, Käte (2017): Auf den Flügeln der Fantasie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 3/2017, 315–323.
- Meyer-Drawe, Käte (2020): „Bilder trotz allem“. Fragilität und Verletzlichkeit von Wahrnehmungen. In: Aktas, Ulas (Hrsg.): Vulnerabilität. Pädagogisch-ästhetische Beiträge zur Korporalität, Sozialität und Politik. Bielefeld: transcript, 101–118.
- Mitchell, William J. Thomas (1986): Iconology. Image – Text – Ideology. Chicago: University of Chicago Press.
- Mitchell, William J. Thomas (1992): The Pictorial Turn. In: Artforum 30/March 1992, 89–94.
- Mollenhauer, Klaus (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36, 481–494.
- Mollenhauer, Klaus (2008): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München: Juventa.
- Mörsch, Carmen (2019): Die Bildung der A\_N\_D\_E\_R\_E\_N durch Kunst. Eine postkoloniale und feministische Kartierung der Kunstvermittlung. Wien: Zaglossus.
- Otto, Gunter (1974): Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Braunschweig: Westermann.
- Otto, Gunter/Otto, Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Velber: Friedrich.
- Parmentier, Michael (1988): Ästhetische Bildung zwischen Avantgardekunst und Massenkunst. In: Neue Sammlung, 28. Jahrgang, 63–74.
- Parmentier, Michael (2001): Der Bildungswert der Dinge oder: Die Chance des Museums. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1/2001, 39–50.
- Pazzini, Karl-Josef (2012): Sehnsucht der Berührung und Aggressivität des Blicks. Kunstpädagogische Positionen, Band 24, Hamburg.
- Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: transcript.
- Platon (1994): Politeia. In: Sämtliche Werke. 2. Lysis, Symposium, Phaidon, Kleitophon, Politeia, Hamburg: Rowohlt.
- Rancière, Jacques (2006): Schiller und das ästhetische Versprechen. In: Felix Ensslin (Hrsg.): Spieltrieb. Was bringt die Klassik auf die Bühne? Berlin: Theater der Zeit, 39–55.
- Rittelmeyer, Christian (1996): Synästhesien. Entwurf zu einer empirischen Phänomenologie der Sinneswahrnehmung. In: Mollenhauer, Klaus/Wulf, Christoph (Hrsg.): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 138–153.