

THEMA

- 2** **Christiane Schmidt-Maiwald/
Alexander Glas**
EDITORIAL
- 6** **Christiane Schmidt-Maiwald**
**BILDVERSTEHEN UND DIE METHODIK
DER KUNSTBETRACHTUNG**
- 17** **Ulrich Heinen**
**WERKANALYSE ALS ERKLÄREN VON
WIRKUNGEN**
- 22** **Alexander Glas**
TOPOI DER BILDBETRACHTUNG
- 35** **Jochen Krautz**
BILDVERSTEHEN
Grundlinien einer relationalen
Didaktik der Bildbetrachtung im
Kunstunterricht
- 54** **Hubert Sowa**
**WIRKUNGSBEZUG –
BEDEUTUNGSBEZUG –
HERSTELLUNGSBEZUG**
Differente Ziele und Methoden des
kunstpädagogischen Bildgesprächs
- 64** **Maria Pfennig/Bettina Uhlig**
IN DAS GESICHT DES ANDEREN BLICKEN
Zur Bedeutung des Sich-Einfühlens in
Bildnisse und Porträts

FORUM

- 80** **Urs Freund**
BILDRATIONALITÄT

REZENSIONEN

- 85** **Sarah Fröhlich**
**BILDVERSTEHEN IN AKTUELLEN
FORSCHUNGSSTUDIEN**
- 88** **Stefanie Rapp**
**DER BLICK ZURÜCK FÜR DEN BLICK
NACH VORNE**
Wie sich aus einer Revision der
Fachgeschichte Erkenntnisse für die
Bildbetrachtung generieren lassen
- 91** **Stefanie Rapp**
**DIE BILDERFLUT AN DER WURZEL
PACKEN**
Bilddidaktische Folgerungen zum
Verständnis unserer Zeit
- 93** **Alexander Schneider**
PASSUNG VON SELBST UND SACHE
Kunstabstraktion als
Wahrnehmungsübung und
Kontextunterricht
- 95** Lesehinweise
- 96** Autorinnen und Autoren
- 96** Impressum

EDITORIAL

CHRISTIANE SCHMIDT-MAIWALD/ALEXANDER GLAS

BILDVERSTEHEN

„Bildverstehen“ denkt das Feld der Bildbetrachtung im Kunstunterricht von einer klaren Zielsetzung her und gründet auf einer relationalen Didaktik. Diese geht davon aus, dass im Akt des Betrachtens das betrachtende Subjekt sich in Verhältnis setzt zu einem Bild, das wiederum als von einem Bildautor zur Disposition gestellter Blick auf ein Phänomen bzw. einen Weltausschnitt als relational verstanden werden kann.

„Kunst verstehen heißt“, so formuliert es der Kunsthistoriker Heinrich Lützel (1902-1988) treffend einfach, „das Werk als sinnvoll erfassen.“ (Lützel 1975, Bd. 1, S. 667) Daraus lässt sich als didaktischer Kern für die folgende Auseinandersetzung mit der Bildbetrachtung im Kunstunterricht die anthropologisch fundierte hermeneutische Durchdringung und die Überzeugung anschließen, dass Sehen-können zwar physiologisch und anthropologisch im Menschen angelegt ist, aber weiter gebildet werden muss. Nur so lassen sich visuelle sowie kulturell festgeschriebene Muster mit den Angeboten der Welt der Bilder – im Blick auf sich selbst, die Anderen und das Andere – sinnstiftend abgleichen und erschließen, aber auch weiterschreiben bzw. produzieren. Bilder sind also Teil einer stetigen Verhandlungspraxis von Zeichensetzen, -sehen, -lesen sowie -deuten und begründen in ihrer zeitlichen Dimension und Interdependenz ihre Geschichtlichkeit. Daraus ergeben sich soweit für eine kunstpädagogisch orientierte Rezeptionspraxis einmal der stetige Rückbezug auf die Bildpraxis, also die Gemachtheit von Bildern, und zum anderen die Kontextualisierung der Bilder in einen augenblicklich-situativen und einen rückblickend-historischen Zusammenhang. Es gilt durchaus als wesentliche Bedingung, mit Verweis auf die im ganz buchstäblichen Sinn genommene Bild-Auslegungs-Methode des Kunsthistorikers Aby Warburg (1866-1929), der sogenannte Mnemosyne-Atlas, ein subjektiv anschlussfähiges und gesellschaftlich ausgerichtetes Bildgedächtnis mit den Schülerinnen und Schülern im Kunstunterricht aufzubauen. Warburg, der Pendler zwischen den Disziplinen, verfolgte mit seinem Gedächtnisatlas ein Anbinden der Formveränderung an seine Zeit, also die jeweils aktuelle Epoche und ihre unterschiedlichen Repräsentations- bzw. Bildmedien. An aktuelle Bild- und Medienphänomene (wie Foto, Film, Werbung, Internetformate) anzuschließen, ist kunstpädagogisch gesehen für eine sinnstiftende Schülerorientierung maßgeblich. Warburg war es auch, der als erster von Bildwissenschaften sprach, um die bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts getrennt operierenden Ansätze der Kunstästhetik und Kunstphilosophie zu überwinden. (Vgl. Recht 2012; Dilly 2003⁶, S. 293-294)

Die Wirkmacht der Bilder (vgl. Adorno, 1970, S. 168) gibt den ersten Impuls, wenn es gilt, das Resonanz- und Handlungsfeld zwischen der Sache „Bild“ als Membran zwischen einem Bildautor, dem Selbst des einzelnen Betrachters – der Lerner und Lehrender sein kann –, aber auch dem Wir der Gruppe für den Kunstunterricht aufzumachen. „Bald nachdem wir sehen können“,

schreibt John Berger, „wird uns bewußt [sic], daß [sic] man auch uns sehen kann. Der Blick des anderen verbindet sich mit dem unsrigen und macht es erst so ganz glaubwürdig, daß [sic] wir Teil der sichtbaren Welt sind.“ (Berger 1974, S. 9) Der Wahrnehmungsprozess und die Anschlussfähigkeit dieser Wahrnehmung an den Bezugsrahmen der sinnlich erfahr- und symbolisch deutbaren sowie kulturell kodierten Welt führt zu Weltverständnis, zu einer Welt-Einsicht, d.h. es geht um die im Jetzt entstehenden Bildwelten des Alltags bis hin zu den der Historie verhafteten Bildzeugnissen, die der Bildbegriff umfängt und an deren Produktion und Selektion wir in unserem Menschsein aktiv beteiligt sind.

Schon die Kunstbetrachtungen des ersten Museumspädagogen: Alfred Lichtwark, Museumsdirektor der Hamburger Kunsthalle und maßgeblich mitbestimmender Vertreter der Kunsterzieherbewegung, beruhen auf diesem relationalen Verständnis, wenn er mit den Schülerinnen der Oberklasse einer höheren Töchterschule in einer Pendelbewegung vor den Originalen einen Bezug zu ihren Alltagsbeobachtungen und ihrem Allgemeinwissen herstellt. Auf Lichtwark geht auch der Begriff der „Kunst- oder Werkbetrachtung“ zurück, der sich gerade im schulischen Kontext etabliert hat (vgl. Präffcke 1986, S. 29; hier zit. nach Engels 2015, S. 26). Der Bezug zwischen Bild und Betrachter begleitet von Beginn an den kunstpädagogischen Diskurs und findet sich nach 1945 etwa in dem Beitrag „Kunst- und Werkbetrachtung“ im ersten *Handbuch der Kunst- und Werkerziehung* in einer Reihe solcher Bücher zur Bestimmung von Grundlagen der Kunstpädagogik für den Kunstunterricht des Herausgebers Herbert Trümper. Der Kunstpädagoge Friedrich Schröcker formulierte dort 1953, dass jede Kunstbetrachtung auf einem „Wechselverhältnis zweier Wesenheiten, auf der Beziehung zwischen Kunstwerk und Aufnehmenden“ beruhe, sodass „der zum Verständnis und Erleben führende geistige Akt, der sich zwischen Kunstwerk und Betrachter vollzieht, seiner ‚Natur‘ nach objekt- und subjektbezogen zugleich“ (Schröcker in Trümper 1953, S. 393; hier zit. nach Engels 2015, S. 99) sein müsse.

Die in dieser Ausgabe vertretene Perspektive geht insofern über den Ansatz Schröckers hinaus, als das Verhältnis Bild und Betrachter in didaktischer Hinsicht in die „Trias“ des Bildgesprächs und des Austauschs erweitert wird. Zum bestehenden Artefakt gehören die Diskurse. Genau besehen stehen sich hier zwei Pole gegenüber: diejenigen, die über Erfahrung, Wissen und über eine entsprechende Expertise verfügen, wie Künstler, Kunsthistoriker, Kunstpädagogen etc., und das Publikum. Erstere sind in der Lage in analytischer Weise vor allem die Aspekte des Gemachtseins und die der Kontexte aufzuzeigen. Das betrachtende Publikum kann dagegen wirkungsästhetische Aspekte und Anmutungsqualitäten einbringen. Im Bildgespräch kommen beide überein und arbeiten am gemeinsamen Ziel einer sinnstiftenden epistemologischen Erschließung.

Die Einzelbeiträge, die Anstoß zu einer für die Kunstpädagogik intentional und methodisch angepassten und hier in ihren Grundzügen bereits aufgezeigten Rezeptionssystematik geben, bauen folgendermaßen aufeinander auf: Zunächst geht es um eine wissenschaftliche Positionsbestimmung in Sache und Methodik, um über eine anthropologische Verankerung des Wahrnehmungsprozesses zu einer fachdidaktischen Zuspitzung zu kommen sowie einer methodischen Konkretisierung: dem Bildgespräch. In der unterrichtspraktischen Anwendung bieten jeweils ein Vermittlungsbeispiel für den Primar- und den Sekundarbereich Veranschaulichung.

Aus kunstpädagogischer Perspektive diskutiert *Christiane Schmidt-Maiwald* einschlägige kunsthistorische Methoden des Bildverstehens. Ihr fachgeschichtlicher Rückblick berücksichtigt insbesondere Gewichtungen bei Alois Riegl, Heinrich Wölfflin und Max Imdahl. Sie plädiert für ein ausdifferenziertes Methodenrepertoire, das entsprechend der Ausprägungsvielfalt von Bildern und den Niveaustufen im Bildbetrachtungsprozess in der Pendelbewegung zwischen Sach- und Subjektorientierung angepasst werden soll.

Vor dem Hintergrund der antiken Rhetorik differenziert *Ulrich Heinen* die vielschichtigen Ebenen und Bezüge des Bildverstehens aus, insbesondere in den historischen bzw. aktuellen Ansätzen sowie Diskursen der Kunst- und Bildwissenschaft. Der Beitrag plädiert für eine Methodisierung des Kunstunterrichts, die eine hermeneutische Einheit von Wirkungswahrnehmung und Ursachenvermutung vorsieht.

Eine heuristisch begründete Topologie der Bildbetrachtung in all ihren Aspekten – vom ersten Eindruck über das vergleichende bis hin zum angeleiteten Betrachten – entwirft *Alexander Glas*. Den Bezugspunkt bilden die beteiligten Akteure in der Situation der Werkbegegnung. Ziel des Beitrages ist es, ihre Rolle in dem methodisch didaktischen Prozess des Bildverstehens transparent zu machen. So wird deutlich, dass Sehen eine komplexe kulturell zu formende Leistung darstellt, die Menschen nur im gemeinsamen Austausch erwerben können.

Einen vergleichbaren Weg schlägt *Jochen Krautz* ein. Er geht von der These aus, dass Bilder vor allem in ihrer relationalen Struktur verstanden werden. Eine Bildbetrachtung ist nicht die Angelegenheit eines isolierten „Ichs“, sondern wir setzen uns Selbst in ein Verhältnis. Prozesse der Sinnbildung, Hermeneutik, Analysen zur Verstehens-Gemeinschaft, Modi und Phasen des Bildverstehens etc. werden als Grundzüge genannt und eingehend erläutert. Didaktische Folgerungen ergänzen jeweils die vorgetragenen Statements.

Mit Blick auf die kunstdidaktische Lehr/Lernsituation stellt *Hubert Sowa* schließlich das Bildgespräch als konstituierend heraus und isoliert die Aspekte Wirkung, Bedeutung sowie das Gemacht- und Gestaltetsein als wesentliche Elemente. Er diskutiert dazu verschiedene gesprächsmethodische Praktiken, u. a. aus der Kunstwissenschaft entlehnte Verfahren, die es im Zusammenhang des Bildgesprächs zu verankern gilt. Deutlich wird, dass durch das Bildgespräch eindeutig die Verstehens- und Sinnhorizonte begründet werden, allerdings ist eine mehrperspektivische Begegnung unumgänglich, um Lernenden ein besonders reiches und intensives Verstehen zu ermöglichen.

Bettina Uhlig/Maria Pfennig zeigen in ihrem Beitrag jeweils für den Primar- und den Sekundarbereich eine konkrete Vermittlungssituation auf, die sich mit dem menschlichen Gesicht und der Bedeutung des Blicks in plastischen Bildnissen und Porträts auseinandersetzt. Die beiden Vermittlungsbeispiele sind eingebettet in eine pädagogische und didaktische Begründung, wie über das genaue Wahrnehmen und Einlesen von Mimik Empathiefähigkeit gefördert werden kann. Im Forum diskutiert *Urs Freund* kritisch eine Malanleitung im Internet zu Gerhard Richter. Aufgezeigt wird, wie sich erst im genauen, konzentrierten Betrachten des Kunstwerks erschließt, wie Richter tatsächlich vorgegangen ist und auf welchem Konzept, das inhaltlich ausführlich dargelegt und begründet wird, seine Malerei fußt. Der Begriff »Bildrationalität« bezeichnet dieses Bildverständnis, das ein rein ästhetisch begründetes Urteil ablehnt und vielmehr auf ein umfassendes Begreifen jenseits einer bloßen Identifizierbarkeit von Malstil zielt.

Rezensionen zu aktuellen Publikationen zum Thema Werkbetrachtung im Kunstunterricht sowie eine Hinweisseite zu besonders anschauungsreichen Vermittlungsansätzen und Praxisbeispielen erlauben Einblick in die derzeitige Fachdiskussion.

LITERATUR

- Adorno, Theodor W. (1970): Ästhetische Theorie. In: Adorno, Gretel/Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Gesammelte Schriften. Frankfurt a. M.
- Belting, Hans/Dilly, Heinrich/Kemp, Wolfgang/Sauerländer, Willibald/Warnke, Martin (Hrsg.) (2003⁶): Kunstgeschichte. Eine Einführung. Berlin.
- Berger, John (Hrsg.) (1974): Sehen. Das Bild der Welt in der Bilderwelt. Reinbek bei Hamburg.
- Engels, Sidonie (2015): Kunstbetrachtung in der Schule. Theoretische Grundlagen der Kunstpädagogik im »Handbuch der Kunst- und Werkerziehung« (1953-1979). Bielefeld.
- Lichtwark, Alfred (1912¹⁸): Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Berlin.
- Lützeler, Heinrich (1975): Kunsterfahrung und Kunstwissenschaft. Systematische und entwicklungsgeschichtliche Darstellung und Dokumentation des Umgangs mit der bildenden Kunst. 3 Bände. Freiburg.
- Recht, Roland (Hrsg.) (2012): Aby Warburg. L'Atlas Mnémosyne. Paris.
- Schötker, Friedrich (1953): Kunst- und Werkbetrachtung. In: Trümper, Herbert (Hrsg.): Allgemeine Grundlagen der Kunstpädagogik. Berlin, S. 388-402b.

CHRISTIANE SCHMIDT-MAIWALD

BILDVERSTEHEN UND DIE METHODIK DER KUNSTBETRACHTUNG**ZUSAMMENFASSUNG**

Die Methodik der Kunstbetrachtung im Kunstunterricht bezieht sich eng auf methodische Analyseansätze, die in der Kunstgeschichte entwickelt wurden. Folgender Beitrag sichtet und systematisiert die Breite des zur Verfügung stehenden Methodenrepertoires aus einer geschichtlichen Perspektive mit dem Ziel, ein differenziertes Methodeninstrumentarium für die Kunstbetrachtung im Kunstunterricht zur Verfügung zu stellen. Dieses soll nicht nur dem Sachgegenstand Bild in seiner inhaltlichen und damit verknüpften formalen Komplexität gerecht werden, sondern auch die Zielgruppe gegenüber der Wirkung von Bildern emanzipieren und sie zu einem Bildverstehen in Relation mit der Welt führen.

STICHWORTE

Kunstwissenschaftliche Methodik, kunstpädagogisch adaptierte Methodik, Sach- und Subjektorientierung, Interdependenz von Bildrezeption und -produktion, Wirkungen ergründen und deuten.

SUMMARY

The methodology of studying art objects in art education derives from analytical methods developed in art history. The following article reviews and systematizes the breadth of the methodological repertoire available. It does so from a historical perspective, aiming at a differentiated methodology for studying art in art education. That methodology is not only to do justice to the objects in their contextual and formal complexities; it also emancipates the viewers from the effects of images and leads them towards an understanding in relation to their surrounding world.

KEYWORDS

Methods of art studies, adapted to art education; object and subject orientation; interdependence of reception and production of images; discovering and interpreting effects.

Eine speziell unter dem Begriff der Kunstpädagogik firmierende und für den Kunstunterricht ausgewiesene exklusive Methodik der Kunstbetrachtung in Abgrenzung zur Kunstwissenschaft, so darf konstatiert werden, gibt es erst einmal nicht.¹ Dafür aber einen Befund, den das Basler Forschungsinstitut Eikones anlässlich der Tagung *Panofsky and beyond. Bildanalyse-Schemata im Fachunterricht* im Dezember 2016 so formulierte: „Bilder spielen in der Gesellschaft und damit auch im Schulunterricht eine bedeutsame Rolle. Dabei unterscheiden sich die Verwendungen der Bilder in den Fächern je nach Fachtradition und entsprechenden Bildungsabsichten. Neuere Erkenntnisse und Theorieansätze aus den Bildwissenschaften sind dabei allerdings oft kaum von Bedeutung. Symptomatisch dafür ist der Befund, dass sich das von Erwin Panofsky in den 1930er-Jahren entwickelte interpretatorische Dreischritt-Schema in zahlreichen Bilddidaktiken nach wie vor einer grossen [sic] Beliebtheit erfreut. Alternative Schematisierungen, wie sie insbesondere seit dem «iconic turn» in den 1990er-Jahren entstanden sind, werden von der fachdidaktischen Literatur noch wenig berücksichtigt. Sie haben sich entsprechend auch im Schulunterricht erst zaghaft durchgesetzt.“ (Hodel 2016) Naheliegend drängt sich die Frage auf, worin die ungebrochene Popularität des Panofskyschen Dreischritt-Schemas: 1) Was ist dargestellt = vorikonografische Analyse; 2) Wie ist es dargestellt = ikonografische Analyse und 3) Was bedeutet es = ikonologische Interpretation mit Bezug auf den Phänomen-, Dokument- und Bedeutungssinn – liegt? Immerhin hatte Panofsky (1892–1968) seine Methodik zur Motivforschung und Inhaltsdeutung von Kunstwerken (angeregt vom dreistufigen Schema des Soziologen Karl Mannheim, *Weltanschauungsinterpretation*, 1922) bereits 1931² vorgestellt. Darauf soll hier zunächst eine Antwort gegeben werden, bevor im Folgenden das Feld eines speziell für den Kunstunterricht und aus der Kunstpädagogik heraus begründeten Methodenrepertoires und seines Begründungszusammenhangs dargelegt wird.

Ist das Panofskysche Methoden-Paradigma einfach als Emergenzphänomen zu deuten, wonach eine schulische, oftmals vielleicht sogar nur singuläre schulische Erfahrung sich durch die lange Schulzeit so einprägt, dass sie sich ungebrochen von Generation zu Generation vererbt? Es mag aber auch ganz einfach am sinnfälligen Anleitungsscharakter des Dreischritts liegen. Panofskys Ansatz funktioniert wie eine Gebrauchsanweisung, nach der man vorgehen kann, um zu einer klaren Erkenntnis über das Dargestellte zu gelangen. Der Ansatz lenkt mit der Frage nach dem Was-ist-dargestellt das Interesse stark auf den Inhalt. Dieser Inhaltsbezug kommt der menschlichen Natur erst einmal entgegen, nachdem der Mensch Vergleiche mit der unmittelbaren Umgebung sucht, um visuelle Phänomene in das bereits vorhandene Bestandswissen einzuordnen. Das Gehirn selektiert nur jene visuellen Eindrücke, die nützlich oder wichtig erscheinen. So werden visuelle Zeichen zu Mitteilungen (vgl. Wittkower in Kaemmerling 1994⁶, S. 226). Schon Platons kritischer Position gegenüber der Bildenden Kunst liegt ein Verständnis von unmittelbarem Realitätsbezug in dem Verhältnis von Bild = abgebildeter Gegenstand zugrunde. Wie der Philosoph Emil Angehrn ausführt, liegt in Platons Misstrauen gegenüber den Werken von Malern, Bildhauern und Dichtern (vgl. Platon „Sophistes“, 219a) eine „doppelte Relativierung der künstlerischen Mimesis“ (Angehrn in Boehm/Pfotenhauer 1995, S. 60) vor. „Unwahr ist sie, weil sie nicht Seiendes schafft, sondern es nur nachbildet, und dies sogar so, daß [sic] sie nicht das wahrhaft Seiende, die Idee, sondern nur dessen Abbild, die empirische Erscheinung reproduziert.“ (Ebd., S. 60)³ Michael Hauskeller konkretisiert dies am Beispiel eines Tischlers,

der neben Baumeistern und Wagenbauern für Platon in die Kategorie der schöpfenden Künstler einzuordnen ist: Stellt der Tischler einen Stuhl her, „orientiert er sich an der Idee des Stuhles; wenn der Maler hingegen mit Hilfe seiner Farben einen Stuhl herstellt, so schaut er schon nicht mehr auf die Idee, sondern auf das Werk des Zimmermanns [...]“ (Hauskeller 2008⁹, S. 11)

Diese 1:1-Relation von Bildstoff und Bildinhalt⁴ klammert die Wirkmacht von Bildern aus, etwas in Erscheinung zu bringen und nicht nur Gegenständliches abbildhaft zu repräsentieren; sie vernachlässigt auch die Tatsache einer subjektbezogenen und heterogenen Wahrnehmung: „Das Sehen, mit dem wir unsere Umwelt wahrnehmen“, betonen die Kunsthistoriker Frank Büttner und Andrea Gottdang, „ist kein photographischer Vorgang, sondern ein geistiger Akt, der sich erst in der kognitiven Leistung des Erkennens vollendet.“ (Büttner/ Gottdang 2009², S. 11) Zudem – und dies sollte vor allem aus kunstpädagogischer Perspektive von Belang sein – werden die verschiedensten bildnerischen Möglichkeiten, etwas über das Bild zur Anschauung zu bringen, zweitrangig behandelt. In ihrem Essay „Gegen Interpretation“ opponierte die amerikanische Publizistin Susan Sontag 1964 gegen die Vorstellung, ein Bild sei mit seinem Inhalt identisch und die sich daraus ergebende Problematik, dass „dem Inhalt die wesentliche, der Form hingegen nur beiläufige“ (Sontag, 2012¹⁰, S. 12) Bedeutung zukomme. Ein Jahrzehnt später bringt Ekkehard Kaemmerling dieses Argument ebenfalls gegen eine rein auf eine historisch orientierte Motiv- und Typengeschichte eingeengte Bildbetrachtung in Stellung, wenn er fragt: „Welche kunsthistorische Erkenntnis aber haben wir gewonnen, wenn wir das Thema einer im einzelnen beschreibbaren Figurengruppe oder Handlungssituation herausgefunden haben?“ und mahnt an: „Trotz aller quellenkundlichen Deutungsarbeit können wir wohl kaum ernsthaft für uns in Anspruch nehmen, hiermit bereits eine kunstwissenschaftliche Interpretation bzw. eine bildsemantische Aussage geleistet zu haben. Vielmehr handelt es sich bei einer solchen ikonographischen Bestimmung allein um die auf geschichtswissenschaftlichem Wege erfolgte Rückgewinnung eines einstigen mehr oder minder verbreiteten Wissensbestandes, der medienunabhängig, auch und vor dieser Verbildlichung in sprachlichen Texten gespeichert war bzw. ist.“ (Kaemmerling 1994⁶, S. 85)

Genau an diesem Punkt der Medienabhängigkeit muss eine aus kunstpädagogischer Sicht begründete Methodik der Kunstbetrachtung ansetzen: an der Gemachtheit von Kunstwerken und ihrem Wirkungspotenzial. Der Kunstunterricht ist der Ort, an dem auch praktisch aus dem zugängigen Technikverständnis die materielle Gemachtheit von Bildern nachvollzogen werden kann, Wirkungen verändert und sofort erfahren werden können. Insofern bildet die kunstpädagogisch begründete Didaktik hier ein Alleinstellungsmerkmal aus. Auch macht diese Setzung klar, dass jede Bildbetrachtung im Vermittlungskontext in der Vorarbeit bei ihrem Bildgegenstand selbst ansetzen muss, um nicht gegenstandslose Kunstwerke von vornherein ausschließen zu müssen, da man mit der Standardoperation des Panofskyschen Dreischritts schon auf Stufe 1 scheitern würde.

Der historische Rückblick in den Kunstwissenschaften macht deutlich, dass die Kunstgeschichte selbst an ihrem Gegenstand gewachsenen ist und sich entsprechend zu einer Kunst- und Bildwissenschaft weiterentwickelte. Zunehmend wurde in der Disziplin zudem die Relationalität zwischen Bild und Betrachter mitreflektiert, was zu einem ausdifferenzierten Methodenrepertoire führte. Wenn folgend ein Überblick zu den unterschiedlichen Ansätzen gegeben wird, impliziert dies keinesfalls, dass ganz gezielt nur eine Methode zur Erschließung eines Kunstwerkes herangezogen werden kann und sollte; im Gegenteil: Ein vom Untersuchungsgegenstand geleiteter Vermittlungsansatz, der seine Methoden an der Komplexität des Bildgegenstandes ausrichtet, wird kaum monomethodisch zu einer befriedigenden Erkenntnis kommen. Der knappe Überblick schärft den Blick für die Komplexität von Bildern, gerade wenn man den Betrachter als integralen Teil des Wahrnehmungs- und Verstehensprozesses begreift. Es soll so deutlich gemacht werden, welche Ebenen des Bildverstehens angestrebt werden können – also von einer einfachen Sensibilisierung und Öffnung gegenüber dem Kunstwerk über einen reflektierten Beschreibungsprozess bis hin zu einem Verstehensprozess im Bezugsfeld anthropologisch bedeutsamer und kulturell festgeschriebener Muster. Besondere Beachtung werden im Rückblick die Herangehensweisen von Heinrich Wölfflin, Alois Riegl und Max Imdahl erhalten, da diese drei Ansätze für die Bildbetrachtung im Kunstunterricht neu akzentuiert werden sollten.

HISTORISCHE EINSICHTEN

Bereits Johann Joachim Winckelmann (1717–1768), auf den sich die im 19. Jahrhundert etablierende Disziplin Kunstgeschichte als Urvater berief⁶, machte als Archäologe und Grabungsleiter die materielle Kenntnis zur Grundlage seiner Studien. Die präzise Beschreibung war für ihn Erkenntnismethode. Ernst Rebel bezeichnet Winckelmanns Vorgehen als „Seh-Kunst zwischen Formbetrachtung und historischer Projektion“ (Rebel 1996, S. 16), die sich stark an einer idealisierten Vorstellung von freiheitsverbundener Schönheit der griechischen Kunst orientierte. Allerdings etablierte bereits Winckelmann Ansätze zur Systematisierung der Kunstgegenstände nach chronologischen Gesichtspunkten (vgl. Décultot in Pfisterer 2007, S. 12). Seine grundlegende Publikation von 1764 *Geschichte der Kunst des Altherthums* offenbart ihn als Sammler, der „Sehbares in Wißbares [sic]“ (ebd., S. 33) verwandelt, wie Rebel es ausdrückt, und seine Sammlungsstücke in eine sachlich-historische Perspektive zu rücken sucht.

Robert Trautwein diagnostiziert insgesamt für die historische Entwicklungsphase der Kunstgeschichte zwischen 1750 und 1850, dass die unterschiedlichen Methodenapparate bereits angelegt wurden; gelenkt von den historischen Zuordnungsbedürfnissen bis zu den erkenntnisgeleiteten philosophischen Ansprüchen des deutschen Idealismus. Darüber hinaus konstatiert Trautwein als verbindendes Grundmerkmal des modernen Kunstverständnisses, dass dieses auf der „Fremdheit“ des Kunstgegenstandes beruhe und entsprechend von „Erklärungsbedürftigkeit“ geprägt sei (Trautwein in Rebel 1996, S. 40). Aus diesem Befund heraus lässt sich nochmals anders gegendet die starke Motiv- und Inhaltsorientierung der kunstwissenschaftlichen Ansätze begründen, allen voran Panofskys Methode. Diesem Verständnis liegt eine Diskrepanz

zwischen der offensichtlichen und der tatsächlichen, quasi verborgenen Bedeutung zugrunde, an der die Deutungs- bzw. Interpretationsarbeit ansetzt (vgl. Sontag 2012¹⁰, S. 14-15).

Zudem entzündet sich in der Mitte des 18. Jahrhunderts am Beschreibungsvorgang von Kunstwerken, also der *Ekphrasis*, die Frage, ob es eine dem Kunstwerk entsprechende Sprache gäbe und wenn ja, wie diese ausgerichtet zu sein habe (Wilhelm Heinse, Karl Philipp Moritz, Caroline und August Wilhelm Schlegel, Johann Wolfgang Goethe). Damit rückt die ästhetische Eigengesetzlichkeit (vgl. Trautwein in Rebel 1996, S. 40) von Kunstwerken in den Blick. Sie bildet den Urgrund für Ansätze, die nicht nur nach Inhalt und Erkenntnis, sondern auch nach den Wirkungen fragen (in der Folge: Heinrich Wölfflin und Alois Riegl mit stilanalytischen, Hans Sedlmayr mit strukturanalytischen und Wolfgang Kemp mit rezeptionsästhetischen Ansätzen). Der Dichter Wilhelm Heinse (1746–1803), der sich nicht wie Winkelmann mit der griechischen Skulptur auseinandersetzte, sondern mit der Malerei, entwickelte als einer der ersten ein besonderes Augenmerk für die Besonderheit des Kolorits und für das Zusammenwirken aller Bildelemente in Gemälden. Eine besondere „Lebendigkeit und Natürlichkeit“ (ebd., S. 42) vermittele sich hier dem Betrachter: eine sinnliche Erkenntnis.⁷ In der Phase zwischen Spätromantik und der Jahrhundertwende ist es Friedrich Theodor Vischer (1807–1887), der erkenntnistheoretische und ästhetische Positionen am Gegenstand der zeitgenössischen Kunstbetrachtung auf dem Feld der Kunstkritik zusammenführt. Wie Trautwein anhand der 1841 verfassten, dreißigseitigen Betrachtung von Friedrich Overbecks *Triumph der Religion* aufzeigt, verschmilzt Vischer die Beschreibung des Sachverhalts und die inhaltliche Auslegung, um sein kritisches Urteil zu formen (vgl. ebd. S. 66–67). Darüber hinaus stellt Trautwein fest: „Mit der subtilen Steuerung der Beschreibung nutzt Vischer seine Kritik als Mittel, das einzelne Kunstwerk mit allgemeingeschichtlichen Bedingungen zusammenzudenken.“ (Trautwein in Rebel 1996, S. 68) Selbst Jakob Burckhardt (1818–1897) legte neben seinem erzählenden historischen Zugriff eine systematische Achse zur Erfassung von Kunstwerken nach Gattungen und Inhalten an, um neben der historischen Erkenntnis den ästhetischen Genuss als Lebensteilhabe nicht zu vernachlässigen (vgl. Rebel 1996, S. 75).

Deutlich wird jedoch vor allem an Vischer, dass der rein philosophisch-ästhetisch geprägte Diskurs über Kunstwerke einer kunstwissenschaftlichen an den Bildmitteln orientierten Betrachtung gewichen war. Diese suchte nun – ganz der romantischen Tradition verpflichtet –, das Künstliche und Scheinhafte des Kunstwerks zum vermittelnden Medium zwischen der Subjektivität des Betrachters und der Objektivität der Welt zu deklarieren (vgl. Trautwein in Rebel 1996, S. 72). Vischers Kunstbetrachtung pendelt entsprechend zwischen der bildnerischen Eigengesetzlichkeit des Kunstwerks, der Einfühlung des Betrachters und der Verortung des Kunstwerks in seinem historischen Kontext als wissenschaftlich distanzierte sowie objektivierende Ebene.

KUNSTPÄDAGOGISCHE EINSICHTEN

Im Kern ist in Vischers Bildbetrachtung und -kritik bereits angelegt, worum es in kunstpädagogischen Vermittlungskontexten gehen sollte: ästhetische Phänomene in ihrer Eigengesetzlichkeit sehen lernen, Wirkungen erleben, beschreiben und bildnerisch begründen sowie ästhetisch

beurteilen können, um einerseits den wechselseitigen Bezug zwischen Subjekt und Welt im historischen Kontext erschließen und andererseits um als Transferleistung Wirkungen in der eigenen bildnerischen Praxis steuern zu lernen. Dabei muss das erste Sehen und Erkennen kein rein visueller Akt bleiben. Das Sehen über die nachzeichnende Handlung als spezifisch kunstpädagogische Methode führt nicht nur zu einer detailreicheren Wahrnehmungserkenntnis; sie führt an Punkte der Wahrnehmung, die Problemstellen und Entscheidungen des handelnden Künstlers offenbaren.

Speziell an Schulen der Gestaltung kam diese zeichnerisch-analytische Beschreibungsmethode zum Einsatz, etwa durch Franz Čížek (1865–1965) um 1900 an der Wiener Kunstgewerbeschule oder Johannes Itten (1888–1967) am Weimarer Bauhaus in den 1920er-Jahren (vgl. Schmitz in Fiedler/Feierabend 2006, S. 242–43; Schütz 2002, S. 53–59). Eine ideologisch grundierte Extremposition entwickelt Gustav Kolb, Kunstpädagoge und Schriftführer der Fachzeitschrift *Kunst und Jugend*, in dieser Zeit. Er richtet die Kunstbetrachtung so stark auf Gestaltungselemente wie Rhythmus, Symmetrien, Linie zu Fläche und Hell-Dunkel-Werte, etc. aus, dass historische Bedingtheiten ausgeblendet bleiben und in Folge „Kunst in einer, zeitlosen, ewigen, quasi göttlichen Dimension erscheint.“ (Schütz 2002, S. 66). Hier warnt Helmut Georg Schütz kritisch vor der Verabsolutierung bildnerischer Mittel ohne historische Kontextualisierung.

Über den zeichnerischen Nachvollzug und das formale Zerlegen eines Kunstwerks in Skizzen zur Komposition, zu Kolorit- und Lichtverteilung sowie über Form- und Strukturübungen zur Erarbeitung grundsätzlicher Gestaltungsgesetze hat sich dennoch eine Methode herausgebildet, die vornehmlich von Kunstpädagogen vertreten und ausgeübt wurde. So schließt sich auch der mit Winkelmann eröffnete Bogen: Das Bildungsbürgertum des späten 18. Jahrhunderts und des 19. Jahrhunderts teilte seine gesammelten Eindrücke auf Reisen und Besuchen von Kunst- und Kulturstätten in Briefniederschriften und erzählten Tagebucheinträgen, in denen sich neben schriftlichen Beschreibungen eben auch Skizzen befanden. „Noch die Forschergeneration von Wölfflin“ schreibt Rebel über dessen Kunsthistorikerkollegen, „hat sich mit dem Zeichenstift in der Hand in den Augenblick der Autopsie mitgestalterisch vertieft, daraus jene Klarheit erworben, aus der die Bilderinnerung wie die schriftlichen und mündlichen Verbalisierungen später zehren konnten.“ (Rebel 1996, S. 222)

DIE AUSDIFFERENZIERUNG DES KUNSTWISSENSCHAFTLICHEN METHODENAPPARATES ZU BEGINN DES 20. JAHRHUNDERTS

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts lassen sich nun folgende inhaltliche Ausrichtungen und methodische Ansätze in der Kunstgeschichte unterscheiden (vgl. Rebel 1996)⁸: Erstens muss als älteste Traditionslinie die philosophische Ästhetik genannt werden, die ihre Wurzeln in der griechischen Antike hat. Im Mittelpunkt stehen Fragen der Erkenntnis, des Wahrheitsgehalts von Kunst; es geht um die methodische Differenzierung von Erklären und Verstehen sowie grundsätzliche Bildtheorie (Konrad Fiedler, Wilhelm Dilthey, Ernst Cassirer). Im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts entwickelten sich parallel psychologisierende Ansätze (Robert Vischer, Max Dessoir, Wilhelm Worringer mit Bezug auf Theodor Lipps), bei denen gerade mit Blick auf den Beschreibungsprozess die Subjektbezogenheit der Wahrnehmung reflektiert und das Moment

der Einfühlung betont wird. Zudem widmet sich dieser kunstpsychologische Ansatz der Frage, wie kreative Prozesse entstehen und biografisch begründete Dispositionen im Verhältnis zu Bildinhalten und ihren Ausformungen zu bewerten sind (u.a. Sigmund Freud, Werner Hofmann). Als zweitälteste Traditionslinie ist eine am Künstler ausgerichtete biografische Kunstgeschichte zu nennen, welche Giorgio Vasaris (1511–1574) im 16. Jahrhundert verfasste *Viten* (1550/1568) als Tradition des Künstlerlobs weiter- und in eine Kulturgeschichte überführte (Hermann Grimm, Carl Justi). Als Historiker bildet Jacob Burkhardt in dieser Reihe eine Brückenfunktion zu dem in den 1930er-Jahren sich entwickelnden soziologischen Ansatz der Kunstgeschichte. Dieser untersucht die sozialen, politischen und wirtschaftlichen Bedingungen der Kunstproduktion (Frederick Antal, Arnold Hauser, Michael Baxandall). Und schließlich hatte sich um 1900 die Gruppe der Form- und Stilanalytiker etabliert, die im Folgenden eingehender Beachtung finden soll.

ZEITBESTIMMTE AUSDRUCKSFORMEN IN NAH- UND FERNSICHT

Mit Heinrich Wölfflin (1864–1945) wird vornehmlich der Begriff der Stilgeschichte in der Kunstgeschichte verbunden. Wölfflin räumte der zeitbestimmten Ausdrucksform von Kunstwerken eine besondere Bedeutung ein. Er stellte in seiner Schrift *Das Erklären von Kunstwerken* 1921 klar: „Ein Bild stellt etwas vor, ein Bau dient einem Zweck, ein Mal hat einen Sinn; das muß [sic] erklärt werden.“ (Wölfflin nach Forssman in Kaemmerling 1994⁶, S. 260), allerdings sei damit noch nicht die Frage nach dem Ausdruck, dem speziellen Stil eines Kunstwerkes geklärt. Wölfflin definierte Stil als Gesamtheit von Formen, die eine Stimmung, ein Lebensgefühl einer bestimmten Zeit zum Ausdruck bringt. Jedwede Veränderung des Stils führte er auf ein neues Formgefühl zurück, das im Zusammenhang mit einem allgemeinen Wandel des Körperempfindens und kulturgeschichtlicher Elemente zu sehen sei (*Renaissance und Barock* 1888; nach Wimböck in Pfisterer 2007, S. 127). Für Wölfflin hatte das – nach eigener Aussage – „isolierte Kunstwerk [...] immer etwas Beunruhigendes“ (in *Das Erklären von Kunstwerken* 1921; nach Bauer in Belting u.a. 2008, S. 168). Sein Ziel war, verallgemeinerbare formale wie kompositorische Regelmäßigkeiten zu erfassen und zu kategorisieren: „Erklären wird überall heißen, im Einzelnen das Allgemeinere fühlen zu lehren“ (ebd., S. 169). Methodisch bediente er sich der Stilanalyse, die sich bereits im 15. Jahrhundert mit einem „neuen Bewußtsein [sic] für künstlerische Stildifferenzen“ (Pfisterer 2007, S. 93) ausgebildet hatte. Denn mit der zeitgleichen Entwicklung zunehmender Sammlertätigkeit und eines Kunstmarktes hatte es sogenannter *Connaissseure* bedurft, also Kunstkennern, die sich durch Schulung am Original und die Methode des vergleichenden Sehens weitgehend auf die Zuschreibung von Kunstwerken spezialisierten (z.B. Giovanni Morelli, 1816–1891, vgl. Pfisterer 2007, S. 92–109). Wölfflin aber suchte darüber hinaus, mit klar unterscheidbaren Zeit- und Landesstilen bzw. dem Stil spezifischer Schulen eine klassifizierende Stilgeschichte zu entwickeln. Im Sinne einer Schule des Sehens ging es ihm um die Formulierung grundsätzlicher Kategorien der Formwahrnehmung. So entwickelte er zur Unterscheidung der Stile – zunächst mit Bezug auf den formalästhetischen Paradigmenwechsel zwischen Renaissance- und Barockarchitektur – fünf dichotomische Begriffspaare, die 1915 als *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe* veröffentlicht wurden. Im Hinblick auf Anschauungs- und Darstellungsform ergeben sich die Kategorien:

- 1) linear – malerisch (Sehwert – Tastwert)
- 2) Fläche – Tiefe (räumliche Organisation)
- 3) geschlossene – offene Form (organische Verfassung)
- 4) Vielheit – Einheit (Einzelelement – Leitmotiv)
- 5) absolute Klarheit – relative Klarheit (Bezug der Einzelteile aufeinander – Bezug zum Rahmen).

Wölfflins Kategorien stellen nach wie vor ein geeignetes Instrument dar, Wirkungen von Kunstwerken strukturiert nah am Gegenstand ergründen zu können. Dabei sollte ergänzend erläutert werden, dass Wölfflin von keiner „tatsächlichen Notwendigkeit des Antithetischen“ (Wimböck in Pfisterer 2007, S. 131) ausging. Mit Blick auf die individuelle künstlerische Entwicklung argumentierte Wölfflin durchaus in einem relationalen Sinn, dass der persönliche Stil eines Künstlers im Laufe des Wirkens eine Entwicklung durchlaufe, die ihren Anfang im Sehen von bereits vorgefundenen Formen nimmt. Der Stil jedes Künstlers ist so auch immer von der gerade vorherrschenden Art zu sehen geprägt. Der Zeitstil und seine bildnerischen Ausdrucksformen ändern sich entsprechend der Art und Weise, die Welt wahrzunehmen und sie zu konzeptualisieren. Diese Bindung des Stilbegriffs an Wahrnehmung, Anschauung und Einfühlung lässt sich auf Wölfflins wissenschaftliche Anfänge und die Frage nach dem Zusammenhang von Architektur und Körperempfinden zurückführen. Sie ist der Leitfaden seiner 1886 in München eingereichten Dissertation *Prolegomena zu einer Psychologie der Architektur* (vgl. ebd., S. 125) und kann im Umfeld der damals populären ästhetischen Psychologie (Robert Vischers Einfühlungstheorie und Johannes Volkelts' ästhetische Symboltheorie) verortet werden.

In der Bestimmung von Stilepochen als Ausdruck eines bestimmten Zeitempfindens unterscheidet sich Wölfflin von einem zweiten Vertreter des stilanalytischen Ansatzes, dem Kunsthistoriker Alois Riegl (1858–1905). Riegls 1893 veröffentlichte *Stilfragen* waren zunächst dem visuellen Befund verpflichtet und ließen kulturgeschichtliche Aspekte außer Acht, um die Entwicklung einer objektbezogenen Formensprache am Beispiel der Textilkunst herausarbeiten zu können. In seiner Publikation *Spätromische Kunstindustrie* von 1901 differenzierte Riegl als Vertreter der ersten Wiener Schule dann sein übergeordnetes ästhetisches Prinzip weiter aus: Er erklärte das Verhältnis von Tastsinn und Gesichtssinn vor dem Hintergrund kulturgeschichtlicher Sehgewohnheiten – etwa antike Nahsicht versus moderne Fernsicht (vgl. Rampley in Pfisterer 2007, S. 152) – zu einer dichotomischen Grundkategorie: „haptisch-optisch“. Riegl unterschied zwischen einer von der Romanik beerbten antiken Nahsicht, in der das Körperliche hervorgehoben ist und in seiner Plastizität und Vereinzelung insbesondere den Tastsinn anspricht, und einer modernen Fernsicht, deren Wirkung sich nur aus der Entfernung und in ihrer Gesamtheit erschließt. Die Wurzeln der modernen Fernsicht sah er in der Flächigkeit spätantiker Reliefs, etwa dem römischen *Konstantinsbogen* (312–315), begründet mit ihrem lebhaften Wechselspiel zwischen Hell- und Dunkeffekten als vornehmlich optisches Phänomen. Hier konnte der Wiener Kunsthistoriker die zeitgenössische Tendenz des Impressionismus anschlussfähig machen, demgegenüber er sich im Gegensatz zu Justi oder Burckhardt, wie die Kunsthistorikerin Regina Prange unterstreicht, aufgeschlossen zeigte (vgl. Prange in Noever/Rosenauer/Vasold 2010, S. 109). Prange macht zudem deutlich, wie Riegls Vorstellung des optischen Kunstvollens von

Max Imdahls (1925–1988) *Ikonik* aufgegriffen und weitergeführt wurde. Wie Prange ausführt, sollte Imdahls *Ikonik* „Panofskys ikonografische und ikonologische Untersuchungsmethoden durch eine formbezogene Analyse ergänzen, die dem Wesen des Bildes [...] besser gerecht würde.“ (Ebd., S. 116) Dazu ging Imdahl jeweils vom einzelnen Kunstwerk aus, da er ähnlich wie schon der Vertreter der zweiten Wiener Schule, Hans Sedlmayr (1896–1984), mit seinem strukturanalytischen Ansatz, „den reduktiven Charakter stilgeschichtlicher Klassifizierung wie ikonografischer Dechiffrierung durch eine ‚strenge Kunstwissenschaft‘ überwinden wollte.“ (Ebd., 116)⁹ Was bei Riegl Nah- und Fernsicht waren, formuliert Imdahl als gegenständlich-wiedererkennendes Sehen im Gegensatz zum formal-sehenden Sehen mit dem Ziel einer übergeordneten Sinnerschließung. Der Weg der Erschließung über eine praktische Seherfahrung, die zunächst sucht, dem Medium Bild eine eigengesetzliche und nicht der Darstellungsfunktion unterworfenen Sinnhaftigkeit zuzuschreiben, sollte den Betrachter mündig machen. „Der Beschauer möge sich auf die Werke einlassen, er soll sie nicht vorschnell als bloße Selbstverständlichkeiten vereinnahmen [...]“. (Imdahl 1982, S. 93 nach Kunisch 1992², S. 7)

Nach Norbert Kunisch ging es Imdahl bei diesem ersten sich Einlassen auf alle Arten von Kunst, „um persönlich verbürgte, zugleich von Unverwechselbarkeit und Offenheit geprägte Erfahrung von Welt.“ (Kunisch 1992², S. 7) Nicht unerwähnt sollte bleiben, dass Imdahl zunächst Malerei studiert hatte, bevor er sich der Kunstgeschichte zuwandte und Mitte der 1960er-Jahre das Kunsthistorische Institut der neu gegründeten Ruhr-Universität in Bochum mit aufbaute und prägte, indem er direkten Kontakt zu zeitgenössischen Künstlern suchte, die universitätseigene Sammlung ausbaute und am traditionell bildungsfernen Standort Ruhrgebiet Führungen mit Bildbetrachtungen für Arbeiter vom Leverkusener Bayer-Werk organisierte. Charakteristisch für seine Lehre ist die, wie Hubertus Kohle es nennt: „praktizierte Erarbeitung eines Gegenstandes“ (Kohle in Pfisterer 2008, S. 218); oder wie Imdahl selbst es ausdrückte: „Kunstwerke sind nicht nur zu erklären, sie sind auch – soweit es die Sprache zulässt – als sie selbst zu vergegenwärtigen, sozusagen ‚aufzuführen‘.“ (Imdahl 1982, S. 93) So lässt sich mit dem Vermittler Imdahl in Abgrenzung zu den – wenn man Sedlmayrs Begriff aufgreifen möchte – strengen Kunstwissenschaften durchaus eine kunstpädagogische Besonderheit herausgreifen, nämlich das bewusste Einlassen auf die Eigengesetzlichkeit von Bildern im Verbund mit dem Einlassen auf eine Zielgruppe.

BILDBETRACHTUNG ZWISCHEN SACH- UND SUBJEKTORIENTIERUNG

Für einen unter erzieherischen Aspekten begründeten Vermittlungsansatz steht der Hamburger Kunsthallen-Direktor Alfred Lichtwark (1852–1914). Er setzt auf eine „Erziehung des Auges und des Herzens“ (Lichtwark 1912¹⁸, S. 17) und nicht auf die Vermittlung von stilgeschichtlichen Unterscheidungen oder kunsthistorischen Entwicklungsdetails. Vielmehr sucht er an der Lebenswelt der 14-jährigen Mädchen einer höheren Töchterschule anzuknüpfen. Damit ist ein grundlegender Schritt auf dem Weg eines auf Augenhöhe von Kindern und Jugendlichen angepassten Bildverstehens getan, nämlich die entsprechenden Vorstellungswelten und Erlebnisräume zu öffnen, in die das zu betrachtende Kunstwerk integriert werden soll. Schließlich sind

Bilder, wie Hubert Sowa und Bettina Uhlig schreiben, „Verständigungsgesten im situativen und geschichtlichen Zusammenhang menschlicher Praxis.“ (Sowa/Uhlig 2006, S. 13) Aus kunstpädagogischer Sicht scheint es unumgänglich, entsprechend der Ausprägungsvielfalt von Bildern ein methodisches Repertoire anzulegen, das die Niveaustufen des Bildbetrachtungsprozesses von Anfang an in einer Pendelbewegung zwischen Sach- und Subjektorientierung mitdenkt: Eine strukturierte Beschreibung domestiziert in gewisser Weise die Sofortwirkung des Bildes und bringt das sehende Ich und das sehende Wir einer Gruppe zusammen. Der analytische Prozess betreibt in enger Verschränkung von formal-stilistischen und inhaltlichen Aspekten Ursachenforschung, sodass die individuell gelenkten Zugangswege entsprechend der Komplexität des Sachgegenstandes auf diesen hin in einer Erklärungsbewegung zusammengeführt werden. An diesem Punkt muss, wie Oscar Bätschmann es einfordert, als Grundvoraussetzung für ein gewolltes Verstehen, eine „Bewußtmachung [sic] des historischen Abstandes“ einsetzen sowie deren „Überwindung, indem man einen Standpunkt einnimmt, welcher der historischen Stufe des Werkes entspricht“ (Bätschmann in Kaemmerling 1994⁶, S. 462). Nur auf dieser Stufe lassen sich Bilder interpretieren, d.h. in ihrem Entstehungskontext verstehen und anschlussfähig machen an das eigene, individuelle Erleben, Deuten und Bewerten von situativen Handlungskontexten. Soll Bildkompetenz erreicht werden, heißt das, Bildern in ihrer Komplexität zwischen sinnlicher Wirkung und intendierter Botschaft nicht ausgeliefert zu sein, sondern diese mündig sich erschließen und formal-gestalterische Bildmittel für den eigenen Bildproduktionsprozess fruchtbar machen können.

ANMERKUNGEN

- 1 Siehe z.B. die methodischen Handreichungen von den Kunsthistorikern Brassat/Kohle 2009, Hahne 2006, Pfisterer 2007-2008. In den für den Kunstunterricht konzipierten Handreichungen von Kirschenmann/ Schulz 1999 und Sowa/Glas/Seydel, 2009 werden zumindest handlungsorientierte Ansätze unter dem Begriff experimentelle Methoden aufgezeigt und für den Kunstunterricht ausgewiesen. 1983 legte der Kunstpädagoge Wolfgang Kehr seine Untersuchung *Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik* vor, in der Geschichte und Fachdiskurs der Kunstpädagogik zur Bildbetrachtung im Zeitraum von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zu Beginn der 1970er-Jahre nachgezeichnet werden. Der Fokus liegt auf einer chronologisch angelegten unterrichtlichen und kunstpädagogischen Perspektive. Dies ist ebenfalls der Fall bei der 2002 von Helmut Schütz vorgelegten Studie zum Gebrauch von Bildern im Kunstunterricht. Auch hier findet keine dezidierte Abgrenzung zum kunstgeschichtlichen Methodenapparat statt.
- 2 Weitere Versionen 1932, 1939, 1955.
- 3 Angehrt bezieht sich auf Platon, *Politeia* II, III.
- 4 Siehe zum Unterschied Bildstoff und -inhalt: Büttner/ Gottdang, 2009², S. 16.
- 5 Unterstreichungen vom Autor.
- 6 1799 wurde in Göttingen eine erste Professur unter Johann Dominik Fiorillo eingerichtet.
- 7 Wilhelm Heinse: „Briefe aus der Düsseldorfer Gemäldegalerie“, in Wielands *Teutschem Merkur*, erschienen zwischen 1776 bis 1777; vgl. Trautwein in Rebel 1996, S. 43.
- 8 Siehe hier auch Pfisterer 2007-2008/Schmidt-Maiwald 2016.

- 9 Siehe Sedlmayr, Hans [1939]: Zu einer strengen Kunstwissenschaft, in: Kunstwissenschaftliche Forschungen, I, S. 7-32.

LITERATUR

- Angehrn, Emil [1995]: Beschreibung zwischen Abbild und Schöpfung. In: Boehm, Gottfried/Pfotenhauer, Helmut (Hrsg.) [1995]: Beschreibungskunst – Kunstbeschreibung: Ekphrasis von der Antike bis zur Gegenwart. München, S. 59-74.
- Belting, Hans/Dilly, Heinrich/Kemp, Wolfgang/Sauerländer, Willibald/Warneke, Martin (Hrsg.) [2003⁶]: Kunstgeschichte. Eine Einführung. Berlin.
- Brassat, Wolfgang/Kohle, Hubertus (Hrsg.) [2009⁷]: Methoden-Reader Kunstgeschichte. Texte zur Methodik und Geschichte der Kunstwissenschaft. Köln.
- Büttner Frank/Gottdang, Andrea [2006]: Einführung in die Ikonographie. Wege zur Deutung von Bildinhalten. München.
- Hahne, Robert [2006]: Wege zur Kunst. Begriffe und Methoden für den Umgang mit Bildern. Braunschweig.
- Hauskeller, Michael [2008⁹]: Was ist Kunst? Positionen der Ästhetik von Platon bis Danto. München.
- Hodel, Jan [2016]: Das Panofsky-Analyse-Schema – ein Wiedergänger? Fach- und Weiterbildungstagung in Basel am 2. und 3. Dezember 2016; <http://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/events/pab2016-panofsky-and-beyond/pab2016-tagungskonzeption/> [30.12.2017].
- Imdahl, Max [1982]: Jahrbuch der Ruhr-Universität Bochum. Bochum.
- Kaemmerling, Ekkehard (Hrsg.) [1994⁶]: Bildende Kunst als Zeichensystem 1. Ikonographie und Ikonologie. Köln.
- Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank [1999]: Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption. Leipzig.
- Kunisch, Norbert (Hrsg.) [1992²]: Erläuterungen zur Modernen Kunst. 60 Texte von Max Imdahl, seinen Freunden und Schülern. Düsseldorf.
- Lichtwark, Alfred [1912¹⁸]: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Berlin.
- Pfisterer, Ulrich (Hrsg.) [2007-2008]: Klassiker der Kunstgeschichte, Bd. 1 und 2. München.
- Prange, Regina [2010]: Konjunkturen des Optischen. Riegls Grundbegriffe und die Kanonisierung der künstlerischen Moderne. In: Noever, Peter/ Rosenauer, Artur/ Vasold, Georg (Hrsg.): Alois Riegl Revisited: Beiträge zu Werk und Rezeption, S. 109-128.
- Rebel, Ernst (Hrsg.) [1996]: Sehen und Sagen. Das Öffnen der Augen beim Beschreiben der Kunst. Ostfildern.
- Schmidt-Maiwald, Christiane [2016]: Analysemethoden im Kunstunterricht. Kunst + Unterricht-Sammelband. Seelze.
- Schmitz, Norbert M. [2006]: Die Analysen alter Meister oder die Modernität der Tradition. In: Fiedler, Jeannine/ Feierabend, Peter (Hrsg.): Bauhaus. Potsdam, S. 242-243.
- Schütz, Helmut Georg [2002]: Kunst und Analyse der Betrachtung: Entwicklung und Gegenwart der Kunstrezeption zwischen Original und Medien. Baltmannsweiler.
- Sontag, Susan [2012¹⁰]: Kunst und Antikunst. 24 literarische Analysen. Frankfurt a. M.
- Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz [2009]: Kunst. Arbeitsbuch 3. Oberstufe. Stuttgart/Velber.
- Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina [2006]: Bildhandlungen und ihr Sinn. Methodenfragen einer kunstpädagogischen Bildhermeneutik. Ludwigsburg: Verlag der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

WERKANALYSE ALS ERKLÄREN VON WIRKUNGEN

ZUSAMMENFASSUNG

Bildverstehen kann sowohl das Lesen von Bildbedeutungen wie den Prozess und das Ergebnis des Verstehens des gesamten Werks in all seinen Intentionen, Wirkungen und Kontexten meinen. Beide Verständnisse von Bildverstehen gilt es im Kunstunterricht zur Geltung zu bringen, um so zu einem kritischen oder sinnstiftenden Verstehen der Konstanz und Wandelbarkeit von Bildverständnissen zu gelangen.

SCHLÜSSELWÖRTER

Bildverstehen, Bildbedeutung, Bildverständnis, Bildintention, Bildwirkung.

SUMMARY

Understanding a picture may mean “reading” its intrinsic meaning as well as the process and the result of understanding the entire work in all its intentions, effects and contexts. Both ways of understanding are to be emphasized in art lessons in order to arrive at a critical or meaningful understanding of permanence and change in the comprehension of pictures.

KEYWORDS

The meaning of pictures; process and product of understanding pictures; intentions and effects of pictures.

BILDBEDEUTUNG – BILDVERSTEHEN – BILDVERSTÄNDNIS. EINE SKIZZE

Bilder können wie andere Medien auf die Aktivierung unterschiedlicher Vermögen ihrer Rezipienten angelegt sein. So unterschied die antike Rhetorik zwischen Erfreuen (delectare) als Aktivierung angenehmer Gefühle (ethos), Belehren (docere) als Aktivierung des Verstandes (logos) und Bewegen (movere) als Aktivierung heftiger Affekte (pathos). Seit der antiken Kunstlehre leiteten diese Wirkungsziele auch in der bildenden Kunst Herstellen und Aufnehmen von Werken der Malerei und anderer Bildmedien.¹

Bis heute wird Bildverstehen in doppelter Bedeutung verwendet. Zum einen meint es die Aktivierung des Verstandes, die mit einem Bild intendiert und vor ihm bewirkt wird und die als Verstehen von Bildbedeutungen neben dem Genießen und dem Bewegtwerden sowie im jeweiligen Verhältnis zu diesen Rezeptionsweisen begriffen werden soll.

Zum anderen meint Bildverstehen das Auffassen der gesamten Verstandes-, Erlebens- und Genussziele und -wirkungen eines Werks im Resonanzraum seines Entstehungs- Funktions- und Wahrnehmungskontextes und -zusammenhangs (etwa in Ikonologie, kunsthistorischer Hermeneutik oder kunsthistorischer Rezeptionsästhetik sowie in Ansätzen der Kunstpsychologie und der Bildwissenschaften). In diesem zweiten Sinne können ja auch emotionale Intentionen und Wirkungen von Bildern verstanden werden (kunsthistorische Emotionsforschung), obwohl sie als solche ja keine Verstandeswirkungen sind.

Ein Werk zu verstehen, kann also im engeren Sinne etwa meinen, die verstehbare Bedeutung eines Bildes als visuelle Repräsentation und sichtbare Erörterung eines einfacheren (z.B. Abbildung von Mahlzeiten auf Speisekarten), mal komplexeren Sachverhalts (z.B. mythologisches Ereignisbild) sowie der darin möglicherweise sinnbildlich bezeichneten Sachverhalte (allegorische Darstellung) zu lesen. Diese im Bild selbst intendierte Konstitution verstehbarer Bedeutungen kann dabei seit jeher auch eine Verrätselung (z.B. Bildrätsel) oder eine intendierte Bedeutungs Offenheit des Werks sowie die kontext- und situationsoffene Bedeutungskonstitution einschließen (z.B. Emblematik).²

Im weiteren Sinne meint Bildverstehen dagegen, ein Werk in seinen gesamten Bedingungen, Intentionen und Wirkungen zu analysieren (wie in kunsthistorischen Werkmonographien) und sich reflektierend anzueigenen (in der individuellen Begegnung mit dem Werk). Auch die Intentionen und Wirkungen eines Werks, die – wie etwa Emotionswirkungen (z.B. einer Kriegsfotografie) oder Kunstgenuss (z.B. ein Virtuosenstück) – nicht zunächst den Verstand aktivieren, lassen sich mit dem Verstand kunsthistorisch, wahrnehmungspsychologisch oder semiotisch analysieren, und hermeneutisch verstehen.

Die Unterscheidung zwischen Bildverstehen als Lesen von Bildbedeutungen einerseits und Bildverstehen als Erschließung aller Intentions- und Wirkungsdimensionen andererseits ist für den Kunstunterricht wichtig. Nur ein eigens behandeltes Bedeutungsverstehen bringt die Verstandeswirkung von Bildern neben anderen Intentionen und Wirkungen und im Verhältnis zu diesen differenziert zur Geltung. Und nur ein umfassendes Bildverstehen macht ein Bild in seiner ganzen Komplexität als Werk eines Künstlers sowie als Auslöser einer Begegnung mit dem Werk und der darin entfachten Auseinandersetzung oder Aneignung begreifbar.

Gerade die Differenzierung zwischen den Bildintentionen und -wirkungen, die sich an Verstehen, Erleben und Genießen richten, ermöglicht Schülerinnen und Schülern, ihre eigenen Wahrnehmungen und Selbstwahrnehmungen zu ordnen und zu kultivieren sowie die gerade in der Verschränkung dieser Intentionen und Wirkungen liegenden Manipulationspotentiale von Bildmedien kritisch zu beurteilen und die Potentiale, die in dieser Verschränkung ebenfalls liegen, für eine bereichernde Begegnung mit Werken der bildenden Kunst wie der Alltagskultur in Betrachtung und eigener Produktivität zu entfalten.

Zur fachlichen, kunstpädagogischen und kunstdaktischen Systematisierung eines umfassenden Bildverstehens, welches das Bedeutungsverstehen systematisch und durchaus auch eigenständig erschließt und reflektiert, aber eben auch alle anderen denkbaren Bildintentionen, -wirkungen und -kontexte in ihren komplexen Verschränkungen erklärend und verstehend fasslich macht, bietet sich es sich an, die gängigen interpretierenden Methoden der Kunstgeschichte in den bekannten ikonologischen Dreischritt (Phänomensinn, Bedeutungssinn, Dokumentsinn) Erwin Panofskys als immer noch bestbegründete kunsthistorische Deutungsmethode so zu integrieren, dass sich eine für alle Werke und Handlungen der Kunst und der visuellen Kultur (also für alle Gattungen, Epochen, Kulturen und Niveaus) einschließlich der Betrachtung von Schülerarbeiten fachwissenschaftlich wie fachdidaktisch schlüssige idealtypische Prozessstruktur ergibt.³

- Die Feststellung einer Wahrnehmung bzw. Wirkung (z.B. sinnlich, imaginativ, emotional, funktional, kognitiv erkennend – als Erweiterung des Panofskyschen Phänomensinns)
- führt zur Entwicklung von Vermutungen über Ursachen (die im Betrachter ebenso liegen können wie etwa im Material, im Werkzeug, im Werk, im Herstellenden und seinen bewussten oder unbewussten Intentionen wie im gesellschaftlichen und kulturellen Kontext – als Erweiterung des Panofskyschen Bedeutungssinns, bei der die Bedeutung nur noch ein Spezialfall aller den Werkprozess bestimmenden bewussten oder unbewussten Intentionen darstellt)
- und diese zur Vermutung tieferliegender Gründe (z.B. einer Weltsicht oder Welthaltung – als Erweiterung des Panofskyschen Dokumentsinns).

Das in diesen Schritten der Werkanalyse Wahrgenommene oder Vermutete kann (und sollte) jeweils methodisch geprüft, kategorisiert, durch Recherchen erweitert, umgeformt und intensiviert werden.

- So kann man die Wahrnehmung einer Wirkung (z.B. die Wahrnehmung einer Lichtführung in einem illusionistischen Bild oder der Schock vor einer Heartfield-Collage) etwa auf die werkimmanente Durchgängigkeit oder Schlüssigkeit des Festgestellten überprüfen und intensivieren (z.B. durch den expliziten Blick auf die schlüssige Konsistenz der Schattenausrichtung oder durch die Beobachtung, wie sich der Schock bei längerer Betrachtung der Collage verändert).
- Die Vermutung einer Ursache (z.B. die Annahme der ergonomischen Formentwicklung eines Produktdesigns) kann man etwa durch Vergleiche, Kontextualisierung oder Experimente absichern und Konkretisieren (etwa durch die experimentelle Rekonstruktion der vermuteten ergonomischen Grundlagen an einem Funktionsmodell).

Dieses hier recht skizzenhaft entfaltete allgemeine Methodenschema der Werkanalyse integriert alle etablierten fachwissenschaftlichen Methoden der Kunstgeschichte sowie alle im Kunstunterricht geläufigen Verfahren der Bildinterpretation, -analyse und -betrachtung. Es würde dem Ansatz eines umfassenden Bildverstehens allerdings widersprechen, seine Teilmomente in das Schema eines stufenweisen Kompetenzzuwachses zu zwingen. Sinnvoll realisierbar ist es in seinen Teilmomenten wie im Ganzen nur in hermeneutischen Arbeitsprozessen, in denen sowohl der Einzelne wie die Gruppe sich zugleich vom Werk wie von den eigenen Vorerfahrungen und Entdeckungen selbst zu unerwarteten Erkenntnissen und einer eigenständigen ad-hoc-Bestimmung der Ziele des Verstehens leiten lassen, die sich erst im Nachgang zu diesem Prozess bestimmen und begründen lassen.

Ein solches umfassendes Bildverstehen ermöglicht es schließlich, ein Werk und sein engeres wie sein umfassendes Verstehen als Exempel für die medienspezifischen Intentions- und Wirkungspotentiale eines Bildmediums überhaupt sowie für ein jeweiliges kulturell vermitteltes historisches Bildverständnis zu erschließen.⁴ Gerade vor diesem Horizont aber lässt sich Bildverstehen im doppelten Sinne als fachspezifisches Ziel von Kunstunterricht umfassend begründen. Für sich genommen, könnte man auf Bildverstehen als Lesen von bildlich repräsentierten Sachverhalten, Erörterungen und Sinnbildern im Fach Kunst durchaus verzichten, gibt es doch keine verbindliche Bildsprache (mehr), deren Aneignung als solche im Kunstunterricht Zeit und Mühe wert wäre. Zumal sich die für Schülerinnen und Schüler gegenwärtig oder künftig lebensweltlich relevanten visuellen Codes mit einer bildwissenschaftlich und zumal kunstdidaktisch nicht mehr einholbaren Geschwindigkeit und Vielfalt fortlaufend weiter diversifizieren und transformieren, bleibt der Erwerb von Bildkompetenz als Bündel von Arbeitstechniken der Bedeutungsanalyse oder der – mehr oder weniger individuellen – Konstruktion von bedeutungsstiftenden Zusammenhängen als solche⁵ immer eine Einführung in obsolete Bildsprachen. Über gemeinsame allgemeinpsychologische oder -anthropologische Konstanten hinaus⁶ überzeugen gerade Brückenschläge zwischen historischen und aktuellen Bildsprachen daher selten. Bedeutungsanalysen, die eine epochenübergreifende Geltung von Bildsprachen suggerieren, tragen daher kaum etwas zum Erwerb aktueller professioneller Bildsprachkompetenzen bei.⁷ Auch der gelegentlich angeführte Rekurs auf den touristisch oder kulturidentitär begründeten Kanon eines formal deklarierten Weltkulturerbes kann diese grundsätzliche Fragwürdigkeit nicht aufheben. Als Exempel für spezifische (Manipulations- und Entfaltungs-)Potentiale von Bildmedien wie für Medienverständnisse, die in ihrer historischen und kulturellen Wandelbarkeit greifbar werden, begründen sich Bildverstehen im Sinne des Bedeutungsverstehens wie Bildverstehen im Sinne des umfassenden Verstehens eines Werks aber als zentrale Gegenstände von Kunstunterricht.⁸ Auch das Verhältnis der Kunstrezeption zur Kunstpraxis lässt sich von hier aus klären. Zum einen können die vielfältigen Formen der kunstpraktischen Rezeption das Verstehen von Bildbedeutungen anstoßen oder die Erschließung anderer (z.B. emotionsbezogene) Intentionen und Wirkungen im Prozess eines umfassenden Bildverstehens – etwa durch gestaltungspraktische Rekonstruktion des Werkprozesses oder durch kontrastive oder affirmative Dekonstruktion des Bildauslegungsprozesses – heuristisch unterstützen. Zum anderen kann das Erschließen der (Manipulations- und Entfaltungs-) Potentiale von Bildmedien wie der historisch und kulturell wandelbaren Medienverständnisse den Schülerinnen und Schülern helfen, das eigene kunst-

praktische Arbeiten in Auseinandersetzung mit historischen und kulturellen Positionen und Entwicklungen sinnhaft und sinnstiftend in Beziehung zu setzen.

Das Begreifen des historischen oder aktuellen Bildverständnisses bildet einen didaktischen Rahmen, in dem sich das einzelne Bildverstehen als Verstehen (Rekonstruktion und Konstruktion) von Bildbedeutungen neben dem Erleben und Genießen von Werken sowie als Verstehen (Rekonstruktion und Konstruktion der vielfältigen Intentionen und Wirkungen) des Werks insgesamt individuell und gemeinsam konstituieren, begründen. Die Reflexion auf die historischen und aktuellen Bildverständnisse bietet dem Kunstunterricht und seiner Didaktik eine in Kunstgeschichte und Bildwissenschaften begründete und an andere Schulfächer anschlussfähige fachliche Grundlage für Kritik und Sinnstiftung in Produktion und Rezeption.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. etwa Ulrich Heinen: Rubens zwischen Predigt und Kunst. Der Hochaltar für die Walburgenkirche in Antwerpen, Weimar 1996; Ders. Historische Kunstlehre. Eine Ortsbestimmung im Aufbau der Fachsystematik Kunst. In: Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Hrsg. von Alexander Glas u.h., München 2015, S. 261-282.
- 2 Vgl. etwa Carsten-Peter Warncke: Sprechende Bilder – sichtbare Worte. Das Bildverständnis in der frühen Neuzeit, Wiesbaden 1987; Ders.: Symbol, Emblem, Allegorie. Die zweite Sprache der Bilder, Köln 2005.
- 3 Dies auch bei Ulrich Heinen: Welche Kunstgeschichte brauchen wir? In: BDK-Mitteilungen 2/2015, S. 8-9.
- 4 Vgl. etwa Ders.: Argument – Kunst – Affekt. Bildverständnisse einer Kunstgeschichte der frühen Neuzeit. In: Die Frühe Neuzeit als Epoche. München 2009 (Historische Zeitschrift. Beihefte. N.F., 49), S. 165-234.
- 5 Hierzu auch Kunibert Bering: Zwischen gestalterischer Praxis und Bildanalyse. Die Rolle der Kunstgeschichte im kunstpädagogischen Diskurs. In: Sauer, Michael u.a. (Hrsg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen, Göttingen 2016, S. 53-64.
- 6 Zu deren Bedeutung vgl. Ulrich Heinen: Bildungsauftrag Kunstpädagogik. Eine polemische Antwort auf eine Polemik. In: BDK-Mitteilungen 1/2005, S. 11–13; siehe auch den Beitrag von Jochen Krautz in diesem Heft.
- 7 Vgl. die Hinweise bei Ulrich Heinen: Bildrhetorik der Frühen Neuzeit – Gestaltungstheorie der Antike. Paradigmen zur Vermittlung von Theorie und Praxis im Design, in: Design als Rhetorik. Grundlagen, Positionen, Fallstudien, hrsg. von Gesche Joost und Arne Scheuermann, Basel 2008, S. 143-189.
- 8 Vgl. auch Ders.: Welche Kunstgeschichte brauchen wir? In: BDK-Mitteilungen 2/2015, S. 8-9.

ALEXANDER GLAS

TOPOI DES SEHENS UND BETRACHTENS – DIE ERSTEN SCHRITTE DER WERKBEGEGNUNG**ZUSAMMENFASSUNG**

Der Beitrag geht von einer relationalen Bezogenheit als grundlegend handelnde Figur des Bildverstehens aus. Im Schwerpunkt fokussiert er die Rolle der Akteure in ihrem Habitus, auf die Bilder verstehend zuzugehen. Es zeigt sich, dass die unterschiedlichen Topoi des Sehens und Betrachtens in dieser Form noch kaum bedacht wurden. Sie bilden gleichsam den Ausgangspunkt im Aktionsraum gegenseitiger Wahrnehmungen mit dem Ziel, an intersubjektive Diskurse anzuschließen oder diese anzustoßen.

STICHWORTE

Sehen, Blick, Betrachten, Bildgespräch, Kontextualität, Staunen, Schema, Betrachtungsübungen.

SUMMARY

The article is based on reciprocal relatedness as a fundamental principle of image comprehension. It focuses on the interactive nature of understanding images. It turns out that so far the different topoi of superficial seeing and thorough looking have not been considered. In a manner of speaking, they constitute the starting point for mutual perceptions with the goal of relating to or triggering intersubjective discourses.

KEYWORDS

Seeing; looking at; talking about pictures; contextuality; amazement; schema; exercises in observation.

Die nachfolgend aufgelisteten Topoi des Sehens und Betrachtens gehen den unterschiedlichen Möglichkeiten nach, einem Kunstwerk zu begegnen und die komplexen Prozesse des „Bildverstehens“ hinsichtlich grundlegender Phänomene zu durchleuchten. Bilder bzw. Werke der bildenden Kunst werden nicht nur flüchtig in Augenschein genommen, sondern auch betrachtet. Der „Betrachter“ ist an einem ganz anderen Habitus erkennbar: Er zieht den kurzen Augen-Blick einer ersten Begegnung gleichsam in die Länge und schließt ein Nachdenken, Erwägen und Reflektieren mit ein. Entsprechend liegt ein didaktisches Interesse vor, dem *Betrachten* mehr Aufmerksamkeit zu schenken und nach seinen vielfältigen Erscheinungsformen zu fragen. Das Bildgespräch erweist sich dabei konstituierend; in seiner relationalen Form kann es als eine erste Begegnung intersubjektiven Verstehens thematisiert werden.

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, die Aufmerksamkeit auf die bei einem Bildgespräch beteiligten Akteure zu lenken, um diese in ihrem je eigenen Rollenverständnis besser zu verstehen. Schüler, Museumsbesucher, Ausstellungsführer, Pädagogen/Lehrer etc. sind jeweils abwechselnd mit unterschiedlichen Verhaltensmustern betrachtend rezipierend, zeigend, erklärend, sprechend beteiligt. Der Hinweis auf den Akteur „Bild“ ist zwar selbstverständlich, jedoch von entscheidender Bedeutung: Als wesentlicher Impulsgeber steht es unbestritten im Mittelpunkt, jedoch bleibt die Frage offen, welchen Stellenwert man dem Bild in seiner objektivierenden Erscheinung einzuräumen vermag. Fest steht, das Bild zieht die Blicke auf sich in einer gemeinsam gebildeten und geteilten Aufmerksamkeit. Im Bildgespräch wenden sich mindestens zwei Akteure diesem „Dritten“ zu. Die sich so einstellenden Bezüge bewegen sich nach Jochen Krautz in einer „relationalen“ bzw. *triadischen* Struktur (vgl. Krautz in diesem Heft). Eine dialogische Auffassung im Sinne eines Subjekt-Objekt-Verhältnisses kann folglich nur die halbe Wahrheit sein, denn hält man sich die Gesprächssituation einmal vor Augen, so wird die konstitutive Form des Bildgesprächs zwischen allen Beteiligten deutlich (s. dazu auch ausführlich Sowa 2016, S. 242). Ein Bildverstehen vollzieht sich vor allem im gemeinsamen Sprechen über..., im Austausch von... und gegenseitigen Vergewissern des Gesehenen; erst dann entstehen gemeinschaftsbildende intersubjektive Momente.

Im Folgenden soll weniger das Bild in seiner historisch geisteswissenschaftlichen und theoretisch strukturellen Verfasstheit im Mittelpunkt stehen – dies wurde an anderer Stelle u.a. auch in dieser IMAGO Ausgabe schon ausführlich behandelt. In der Trias der Beteiligten sollen vor allem die Betrachtenden mit ihrem Seh- und Wahrnehmungsvermögen in den Fokus geraten. Vielmehr zu klären sind diejenigen Phänomene – die Topoi des Betrachtens – die mit den ersten Schritten einer Werkbegegnung verbunden sind.

Im Kern sind die ersten Schritte heuristischer Natur. Wie schon erwähnt, ist das Betrachten nach den anfänglichen flüchtigen Augenblicken schon ein längeres Verweilen; es dient dem Entdecken, Auffinden bedeutungsrelevanter Phänomene und ist Gelegenheit Fragen zu stellen. Ein solches Betrachten ist noch fern jeglicher Systematik. Erst in den weiteren Schritten schließen daran dann methodisch gesicherte systematische Verfahren an.

TOPOI DES SEHENS UND BETRACHTENS SIND:

- > die Gesprächssituation
- > der erste Eindruck und mögliches Staunen
- > erster und zweiter Blick
- > das vergleichende Betrachten und der wechselnde Blick
- > das eingehende Betrachten
- > die Nah- und Fernsicht, der Überblick und die Details
- > das angeleitete Betrachten
- > Betrachtungsübungen

TOPOS BILDGESPRÄCH – „ICH WEISS DOCH, WAS EIN BILD IST“

Im Alltag ist Sehen meist ein denkbar knapper und unbewusst ablaufender Vorgang. Schon wenige flüchtige Augenblicke reichen aus, um uns ins Bild zu setzen. Sie begegnen uns in der Regel innerhalb vertrauter Kontexte und sind eingebettet in einer vorgängigen Infrastruktur, aus der sie heraus auch verständlich werden. Die Postkarte, die mir ein Freund aus Paris mit dem Eiffelturm zuschickt, verstehe ich sofort, sein Selfie auf Instagram auch, da ich ihn ja persönlich kenne. Ein Pressebild wird verständlich, da es in einem entsprechenden Medium und mit erklärender Bildunterschrift oder Textbegleitung verbreitet wird.

Mit Blick auf Heidegger weist Hubert Sowa darauf hin, dass *primär* immer die unauffällige und selbstverständliche Zuhandenheit, also der funktionierende Gebrauchszusammenhang von Werkzeugen, Gebrauchsdingen, Gebäuden usw. gegeben sei. Bilder bilden hier keine Ausnahme. Sie sind „unauffälliger Teil und Zubehör unseres Lebens“ (ebd. 2016, S. 246).

Die Praxis zeigt, dass erwachsene Laien bzw. Schüler ebenfalls von einem aus der Alltagserfahrung geprägten Umgang ausgehen und in das Bildgespräch miteinbringen; jeder weiß, was ein Bild ist. Womöglich ist die Disposition einer funktionsbedingten Zuhandenheit der einzig mögliche Zugang, auf den man zurückgreifen kann. Im Ausnahmefall eines Museumsbesuches und in Gegenwart eines Kunstwerks stellen sich vermutlich, was die Erwartungshaltung betrifft, davon abweichende Schemata, wie etwa Vorstellungen zum Kunstbegriff ein.

Eine Werkbetrachtung bzw. ein Bildgespräch ist nun eine, womöglich von der Alltagserfahrung erheblich abweichende Situation: Sie ist gleichsam ein Schritt zurück, nimmt eine abstandnehmende Sicht ein und verweilt für längere Zeit vor den Objekten. In dem augenblicklichen Verzicht auf den gewohnten Kontext entstehen Fragen zum Bildverstehen, die unumgänglich ein Expertenwissen einfordern. Die Rollenverteilung klärt sich damit schon im Status Nascendi. Die Beteiligten bewegen sich nun nicht mehr auf „Augenhöhe“, wie der Begriff „Bildgespräch“ vortäuschen könnte, sondern die Trias ist von vorne herein durch eine asymmetrische Natur gekennzeichnet. Vor allem dem Experten in der Runde fällt nun die Aufgabe zu, durch die Erörterung diverser Fragestellungen zur Klärung beizutragen, um neue Kontexte für das „Imaginäre“ zu erarbeiten.

Anders ist es jedoch, wenn uns die Dinge zum Staunen bringen, dann können wir uns in der Regel kaum sattsehen. Der Augenmensch ist dann ganz bei sich in der Unmittelbarkeit der Begegnung. *Staunen* bringt uns für kurze Zeit zum Stillstand und zum Verweilen. Mit dem Staunen fallen die Grenzen des alltäglich Vertrauten und die Zuhandenheit der Routinen. Offen bleibt, ob dieses Verwunderliche eher ein „gläubiges“ oder „ungläubiges“ Staunen ist, ob wir geschockt oder entzückt sind. Einerseits kann es Bewunderung, Respekt und Verehrung bewirken, andererseits auch Befremden, Irritation und Argwohn auslösen.

Ludwig Duncker (2012) zählt zu den wenigen Pädagogen, die auf das Staunen als pädagogische Leitfigur hinweisen. Weder die erziehungswissenschaftliche Forschung, Kindheitsforschung noch die didaktische Theoriebildung habe sich mit den Zusammenhängen von Staunen und Lernen eingehend beschäftigt (vgl. 2012, S.68 f.). Erschwerend komme hinzu, dass das Staunen auch kaum zu einem Unterrichtsgegenstand erklärt, geschweige denn Phasen des Staunens steuernd eingeplant werden können. Staunen stellt sich gleichsam von selbst, ein, wenn Artefakte entsprechende „Ankerpunkte“ bzw. Resonanzen bieten. Die Bewunderung für das Können des Künstlers, seine malerisch realitätsnahe Wiedergabe, die alles Gewohnte übertreffende Bildschärfe bei einer Fotografie, außerordentliche Bildgrößen, eine außergewöhnliche Bildkomposition, Stimmungen durch Farbe und Licht hervorgerufen usw. sind Beispiele für Indikatoren, die Staunen provozieren können. Bildgespräche tragen wohl nur in Ausnahmefällen dazu bei, die beteiligten Akteure zu dergleichen Achtung und Bewunderung zu führen; die persönlich subjektive Einschätzung steht hier im Vordergrund.

Ersichtlich bleibe dennoch, so Duncker, der Zusammenhang von Staunen und Lernen als leitmotivisches Desiderat. Dabei ist dem Staunen zumindest am Beginn die Eigenschaft des offenen Movens zuzugestehen. Es wirft Fragen auf, die einer Klärung bedürfen und in weiteren Schritten ein methodisch-systematisches Vorgehen einleiten.

Didaktisch gewendet bedeutet dies, dass auch in der Unterrichtssituation der Flüchtigkeit des Staunens und dem affektbezogenen Verweilen mehr Beachtung geschenkt werden sollte. Dies kann nur geschehen, wenn dem selbständigen Wahrnehmen und Erkennen überhaupt Raum gegeben wird und eine aktive Beziehung, ein Resonanzerleben zwischen Bild und Betrachter sich einstellt. Eine gezielte Didaktik kann diese Forderung durch vorbereitende Schritte zumindest unterstützen und Vorstellungsbildung, Erwartungshaltung und Imagination gegenüber dem zu begnenden Werk vorbereiten. „Interesse entsteht nicht durch etwas Unbekanntes, dieses hat sich sozusagen sofort erledigt, sondern durch Bekanntes, mit dem man sich weiter beschäftigt“ (Penzel 2017, S. 14). Die Forderung einer altersgemäßen Passung im ungewissen Wechselspiel zwischen Unter- und Überforderung können nur didaktische Impulse lösen, die den Betrachter auf entsprechende Problemsituationen und deren Lösung im Kunstwerk vorbereiten. In langjähriger Erfahrung in der museumspädagogischen Arbeit, mit Besuchergruppen unterschiedlichen Alters und Bildungsvoraussetzungen hat Alfred Czech so genannte Kunst-Spiele entwickelt, die bewusst Rezipienten bezüglich einer bestimmten Erwartungshaltung vorbereiten. Das Auslegen von vorbereiteten Musterkarten der Farbe Blau sensibilisiert die Museumsbesucher hinsichtlich

einer möglichen Differenzierung – die Varianten reichen von tiefem Ultramarin, Violettönen bis hin zu türkisfarbenem Coelin-Blau (Abb. 1).

Im Anschluss verlassen die Besucher den Raum und betreten den nächsten Ausstellungsraum. Mit der einleitenden Übung gelingt es, zu Monets Seerosenbild einen unmittelbaren Bezug herzustellen. Monet führt die ganze Vielfalt der Farbe Blau und deren atmosphärische Wirkung vor Augen. Durch das Auslegen der Farbkarten erfolgt der gezielte Hinweis auf die gesteigerte Verdichtung der Farbe und der Könnerschaft Monets im Originalbild. Die Wirkung der Farbe Blau ruft bei den Rezipienten womöglich bestimmte Erinnerungen und Assoziationen hervor, an die eine vertiefende Betrachtung angeschlossen werden kann.

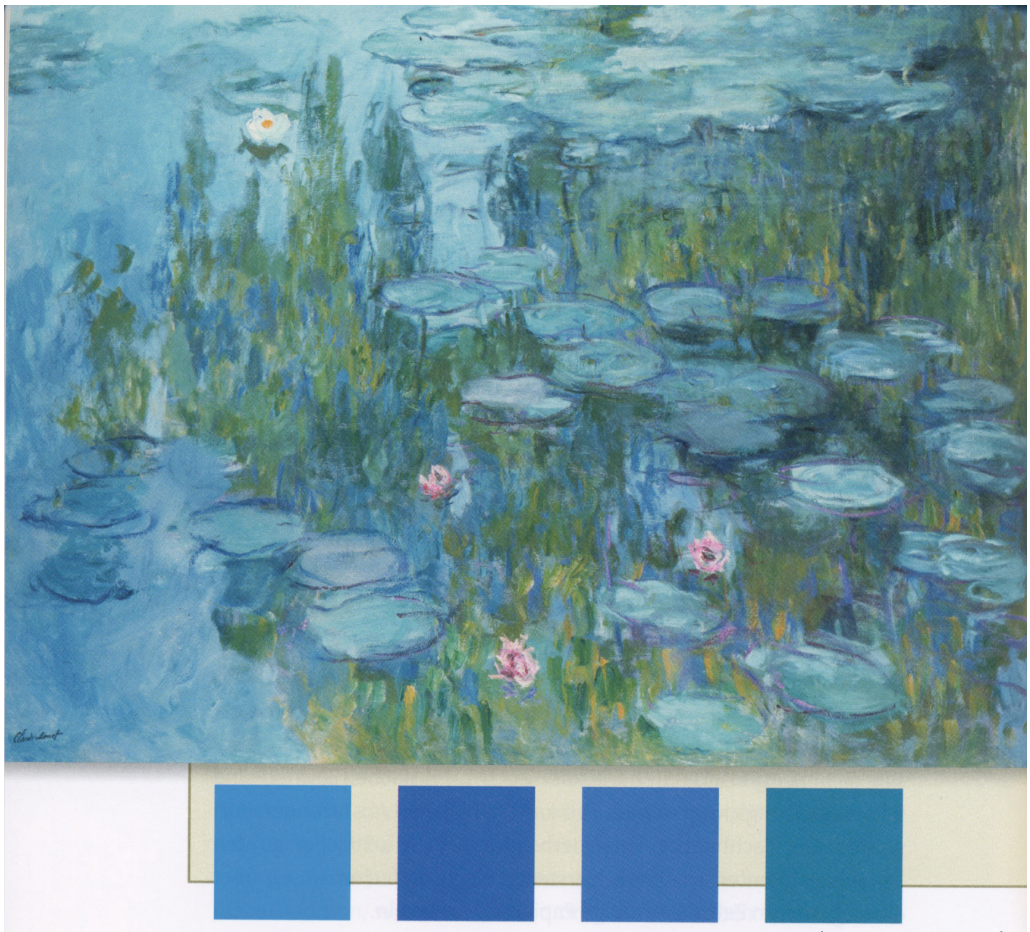


Abb.1: Die Farben des Wassers; Gestaltungsspiele mit Farbkarten, Claude Monet, Seerosen [Czech 2012, S. 100].

TOPOS: ERSTER UND ZWEITER BLICK

Sehen ist aber nicht nur das summarische Blicken im Sinne des ersten Eindrucks und eines Überblicks. Es bedeutet unterscheiden, selektieren, aus dem Zusammenhang herauslösen und dadurch den Dingen auf den Grund gehen. Die Autoren des KUNST Bildatlases (2007) haben diese Herangehensweise zu einem durchgehenden Prinzip der Bildbetrachtung verholfen, Der *erste Blick* hilft das Bild vor allem inhaltlich zu betrachten und gibt dazu erste formal bildnerische Hinweise. Erfasst wird der nahe liegende Gesamteindruck: die unterschiedlichen Gattungen wie Portrait, Landschaft, Installation etc., aber auch wie z.B. bei Jean Tinguelys *Balouba* Nr. 3, die zentrale Eigenschaft des Auditiven, die das Objekt in Aktion von sich zu geben vermag: das Knarren, Scheppern und Rasseln. Bei Caspar David Friedrich hingegen ist es der herrliche Ausblick, den der Wanderer genießen darf.

Der *zweite Blick* ist dazu da, in erweiternder Form, die Kontexte aufzuzeigen. Der zweite Blick sucht deutlicher die Distanz zum Werk. Es ist jener Blick, der die Grenzen des ersten Gewahrwerdens zu überwinden versucht. Er bringt weitere Informationen ein, bietet zum Vergleich zusätzliche Bilder an und stellt historisch stilgeschichtliche, geografische oder biografische Zusammenhänge her. Der zweite Blick ist zweifellos ein verweilender, hier nicht zu verstehen im wörtlichen Sinne der unmittelbaren Gegenwart des Bildes, sondern in Bezug auf eine bei der Sache verbleibende Recherche mit einschlägigen Quellen. Diese dient dem Entdecken und Auffinden bedeutungsrelevanter Phänomene, Vermutungen werden auf ihre Ursachen hin geprüft (vgl. Heinen in diesem Heft). Der zweite Blick ist Gelegenheit vertiefende Fragen zu stellen. Die Nachvollziehbarkeit und der Rückbezug zum Bild sind daher unerlässlich. Ziel ist, durch einen erweiterten Kontext den imaginativen Vorgriff mehr Andockmöglichkeiten zu geben.

Dass der zweite Blick u.U. durch einen zeitlichen Abstand eine ganz andere Sicht auf ein Werk eröffnen kann, zeigt Jochen Krautz (vgl. 2017, S. 442) am Beispiel von John Berger. Berger schildert seine Betroffenheit angesichts des „Isenheimers Altars“ in Colmar und ein daraus resultierendes gewandeltes Verständnis. Es ist ein nach Jahren erneutes Blicken auf den Sachstand, der nun unter veränderten Bedingungen einen völlig anderen Eindruck hinterlässt. Vor dem Hintergrund der gewandelten Zeitumstände und persönlichen Dispositionen entstehen unterschiedliche Bezüge zum Kunstwerk. Der zweite Blick geschieht so unter veränderten Voraussetzungen und zieht andere Sinnkonstruktionen nach sich.

TOPOS: VERGLEICHENDES BETRACHTEN, WECHSELNDER BLICK

Einer der wenigen, die sich der Frage des Betrachtens eingehend stellten, war der Kunsthistoriker Heinrich Wölfflin. Seine Übungen der vergleichenden Kunstbetrachtung und zur Schulung des Sehens waren legendär. Er verknüpfte den Bildvergleich mit stilbildenden und formal-analytischen Fragestellungen. Dabei kam ihm das Aufkommen neuer fotografischer Reproduktionstechniken zu Hilfe. Mit Hilfe zweier Projektoren konnte er Kunstwerke unterschiedlichster Herkunft und Epochen vergleichen. Wölfflin versuchte mit überprüfbaren und systematischen Regeln eine Kunstgeschichte ohne Namen von Künstlern oder Biographien zu erstellen. Sein Anliegen war, ein präziseres Sehen zu befördern und die Betrachtung möglichst am Bild ent-

lang zu führen, was ihm zu seiner Zeit heftige Kritik einbrachte. In den Bildvergleichen kam es vor allem darauf an, das gemeinsame Auftreten bestimmter Stilmerkmale im überschaubaren Zeiträumen kunsthistorisch und stilbildend zu erfassen. Fünf komplementäre Begriffspaare bildeten das Schema für das vergleichende und zugleich verstehende Betrachten: das Lineare und Malerische, die Fläche und das Tiefe, geschlossene und offene Form, Vielheit und Einheit, Klarheit und Unklarheit.

Im Grunde steht eine eingehende „Schule des Betrachtens“ als propädeutischer Vorgriff noch aus. Mit Wölfflin war jedoch der Weg in eine „moderne“ Kunstwissenschaft geebnet, auf der



Abb. 2: Stabile Konstruktionen: Suche nach Referenzbildern.
[Glas/Sowa/Seydel 2008, S. 100]

Panofsky mit seinem dreistufigen Modell wiederum aufbaut. Das formale Sehen, das Erkennen der „natürlichen Sujets“ bildet dabei den Ausgangspunkt.

Das vergleichende Betrachten mit Hilfe von Bildersammlungen (Abb. 2) ist heute gängige Praxis im Kunstunterricht. Es bildet gleichsam den Kern einer „Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern“ (Otto/Otto 1987) oder im Anlegen von Bildersammlungen im sogenannten Mappingverfahren (Busse 2002, 2003). Während Wölfflin vor allem die formalbildnerischen Aspekte betont, wird in der Folge von Aby Warburgs Mnemosyne Atlas die Suche nach geeigneten Referenzbildern auch von Inhalten in vergleichbaren Motiven geleitet. Dadurch wird der Blick geweitet, wiederkehrende Themen erkannt, Zugänge aktualisiert und ein vertiefendes Verstehen initiiert. Wie Alltagsgegenstände sind auch Bilder „Imaginationsanlässe“, um die herum sich „imaginative Resonanzfelder aufbauen“ (Sowa 2016, S. 243). Sie sind sowohl in Bildformulierungen als auch im Bildverstehen „im Bild“ und „um das Bild“ (ebd.) wirksam. Bei der Suche ist daher der vergleichende und von Bild zu Bild hin und her wandernde Blick von entscheidender Bedeutung. Resonanzverhältnisse werden hier auf ihre Wiederkehr überprüft. Dabei können szenisch narrative emotionale (z.B. Zuneigung zeigen) körperlich mimisch, gestische, symbolische Aspekte usw. die Vergleichbarkeit anleiten.

TOPOS: NAHSICHT UND FERNSICHT, ÜBERBLICK UND DETAILS

Das erste Blicken ist, wie schon gezeigt, Anlass nach den Ursachen zu forschen und die Kontexte, sei es in Form von Bildersammlungen bzw. Mappingverfahren und den Ort des Bildes näher zu bestimmen. Je nach persönlicher Herangehensweise und Bildtypus entsteht nach einem Erfassen der Bildgesamtheit häufig das Bedürfnis Details genauer zu betrachten. Wir möchten erkennen, wie etwas gemacht wird und wie Wirkungen erzeugt werden. Im Blick sind dann nicht mehr nur inhaltliche Aspekte, sondern das „Gemachtsein“ des Bildes (vgl. hierzu auch den Beitrag von

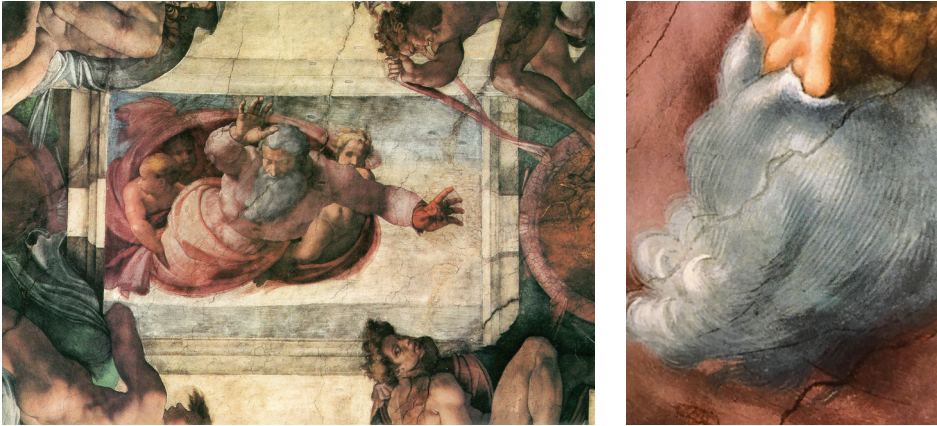


Abb. 3: Michelangelo Buonarroti, Rom, Sixtinische Kapelle, Deckenfresco zur Schöpfungsgeschichte; Überblick und Detail [1508 – 1512] [wikimedia commons].

Hubert Sowa in diesem Heft), die Art wie die Farbe aufgetragen wird, wie eine Zeichnung durch Strichlagen entsteht, wie Nuancen in der Modellierung der Oberfläche eine Plastik bestimmen oder wie Schärfe bzw. Unschärfe die Wirkung einer Fotografie beeinflussen. Mit dem Blick auf die Details versprechen wir uns gleichsam die Entstehungsprozesse in der Werkstatt des Künstlers mitverfolgen zu können. Wir erkennen den Grad der Flüssigkeit der Farbe, die Stellen an denen die Grundierung sichtbar ist, eventuell auch mit welchen Werkzeugen sie aufgebracht wurde. Um sich ganz sicher zu sein, ob ein Kunstwerk einem bestimmten Künstler zugeschrieben werden kann, z.B. um eine Fälschung vom Original zu unterscheiden, ist die Nahsicht ein zwingend notwendiges Verfahren. Sie verrät uns viel über die Eigenheit einer Handschrift. Doch nicht alles ist mit Hilfe der Nahsicht über den bloßen Augenschein bestimmbar. Um z.B. die Art der Linie bei einer Radierung zu erkennen, bedarf es darüber hinaus Hintergrundwissen über handwerklich technische Verfahren, die auch mit Hilfe von praktischen Übungen erreicht werden kann.

Praktisch künstlerische Eigentätigkeit und Erfahrungen sind sicherlich hilfreich, um weitere Schritte des Bildverstehens einzuleiten, jedoch sind diese auch begrenzt. Der künstlerisch praktische Nachvollzug, vor allem wenn er rein experimenteller Natur ist, eröffnet nicht immer die erhofften Zugänge; so ist das selbst erzeugte Dripping-Bild à la Jackson Pollock noch kein Garant sein Werk in allen Aspekten verstehen zu können.

TOPOS: ANGELEITETES BETRACHTEN

Im Bildgespräch richten sich die Blicke in schneller Folge auf die unterschiedlichsten Bestandteile des Bildes: Vom Überblicken der Gesamtheit bis hin zu vereinzelter Detailwahrnehmung bildet sich ein kollektiver Aktionsraum, in dem die Zeigegeste der Hand von allen Beteiligten als natürliches und probates Mittel der Blicklenkung eingesetzt wird. Die Betrachter können dadurch angeleitet und die Aufmerksamkeit gebündelt werden. Die Zeigegeste konstituiert gleichsam den Raum gegenseitiger Wahrnehmung (s. auch Sowa in diesem Heft). Bühler verweist ebenfalls auf die schon angedeutete wechselseitig stattfindende asymmetrische Rollenverteilung. Kommunikation kann nur durch ein gemeinsames Wahrnehmungsfeld gelingen, denn „wenn einer dem anderen etwas zeigen will, so müssen beide, der Führer und der Geführte ein hinreichendes Maß harmonischen Geführtseins besitzen“ (Bühler 1999, S.124 zit. n. Wenzel). Der Redende sei geneigt in Erweiterung seiner sprachlichen Handlung mit natürlichen Werkzeugen, eben mit einer Fingergeste die „Demonstrativa“ zu unterstreichen und eindeutig zu machen (vgl. Bühler S. 79). Boehm erkennt ebenfalls die Erkenntnis öffnende Kraft der Deixis. So kann man durchaus folgern, dass die Konvergenz von Bild und Wort letztlich auf dem Zeigen basiere (vgl. Boehm 1995, S.14).

Wie die Zeigegeste haben auch Begriffe eine aus dem Zusammenhang lösende Funktion und indexikalische Eigenschaften. Das bekannte Kinderspiel „Ich sehe was, was Du nicht siehst“ nimmt genau darauf Bezug, indem durch eine bestimmte Begriffsbenennung (z.B. eine Farbe oder eine Eigenschaft) ein suchendes Sehen angeleitet wird. Aktiviert wird derjenige Anteil des „Imaginativen“, der eine vorgreifende Vorstellungsbildung etabliert. Begriffe können grundsätzlich auf Gegenstände, Sachverhalte, aber auch auf deren Eigenschaften referieren. Dazu gehören Zeigeworte bzw. deiktische Ausdrücke zur Anzeige einer Lokalität, „hier, dort, in, unten, neben draußen usw.“, oder zugeordnete Adjektive, Verben, Präpositionen „bis zur verständlichen sprachlichen Formulierung von komplexen zeitlichen und räumlichen Bezügen“ (Sowa 2015, S. 98 f.), situativen Sprechakten und den diversen logischen Modalitäten (z.B. indikative, konditionale usw. Sätze). Die zugeordneten Charakteristiken leiten das Sehen an und fordern den Austausch heraus. Deshalb erscheint es methodologisch folgerichtig, für die Wahrnehmung von Bildern aber auch von Texten auf die dialogische Struktur des imaginativen Vorgriffs oder von Schemata zu achten und als konstituierende Prämisse im Bildgespräch zu berücksichtigen.

TOPOS: BETRACHTUNGSÜBUNGEN

Bildgespräche sind zugleich Orte des Übens. Alfred Lichtwark (1906) bezeichnet seine in der Hamburger Kunsthalle durchgeführten Bildbetrachtungen daher ebenfalls als Übungen. Sie sollen als Beispiele für vergleichbare eigene Vorhaben herangezogen werden können. Übungen sind selbstverständliche Praktiken, die unseren Alltag durchziehen, sie stehen in enger Verbindung zum Lernen.

Im Allgemeinen werden leibliche bis hin zu kognitive Fähigkeiten geübt. Sie sind dazu da, etwas zu verbessern, zu internalisieren und durch gezielte Wiederholungen das Können zu vertiefen. Der alltägliche Umgang mit Bildern bedarf wie schon gezeigt durch ihre „Zuhandenheit“ kaum

eines geübten Umgangs. Dies ist jedoch nur einschränkend zu verstehen. Der bewusste Umgang mit dem Medium Bild, insbesondere hinsichtlich ihrer medialen Konstruktion z. B. im Bereich des Dokumentarischen oder eingesetzt für politische Zwecke, sollte Kernbestand der Bildung sein und als kritisches Potential zur Verfügung stehen. Bildbetrachtungen wären der geeignete Ort, solche Art Kompetenzen in die Wege zu leiten.



Abb. 4: Schülerarbeit, Assoziationsprotokoll zur Plastik „Der Denker“ von August Rodin [Penzel 2017, S. 73].

nur der offene oder methodisch angeleitete Zugang zu Bildern, sondern auch der kooperierende intersubjektive Austausch über das Gesehene und Erkannte. „Lernende brauchen Resonanzen. Sie brauchen [...] anregende Vorbilder, den offenen Blick auf die Lehrenden und *Mitlernenden*, die gemeinsame Arbeit an orientierenden *Aufgaben*, die intentionale Ausrichtung auf sinnvolle *Produkte*“ (Sowa 2016, S.20).

So gesehen benötigen Lernende den Austausch über entsprechend subjektive Sinnkonstruktionen, die auch immer der Prüfung durch andere unterliegen. „Das übende Lernen bedarf der Begleitung und Förderung so lange, bis es soweit internalisiert und habitualisiert ist, dass sich eine Haltung der permanenten *Selbstverbesserung* etabliert“ (Sowa 2016, S. 22).

Penzel¹ betont ebenfalls den Übungscharakter seiner gestaltungspraktisch fundierten Kunstrezeption. So soll etwa der formale Aufbau, inhaltliche Bezüge, die Herkunft von Symbolen und Motive und mit dem Werk verbundene Kontexte im Mittelpunkt stehen (vgl. Penzel 2017). Die gestaltungspraktischen Übungen umfassen im Grunde alle gängigen künstlerischen Verfahren. Darunter versammeln sich Aufgaben wie „Bilder auf- und umräumen“ (S. 64 f), Bilder in

Comics oder szenisch verwandeln (S. 68 ff.) oder Assoziationsprotokolle (S. 72 ff., vgl. Abb. 4) usw. verfassen. Das Auslegen von Bildern, aber auch Mappingverfahren im Sinne von Bildumgangsspielen (Busse) sind ebenfalls Verfahren der Bilderschließung, die überwiegend den Näherungscharakter im Sinne von Übungen haben. Die zahlreichen zeichnerisch experimentellen Methoden, z.B. zur Erfassung einer Komposition, Motivkartierung, Ausschnittvergrößerungen, Nachvollzug des malerischen oder zeichnerischen Duktus, gesamtes zeichnerisches Erfassen usw. tragen ebenfalls, solange sie nicht als eigenständig künstlerische Werk verhandelbar sind, die Eigenschaft von Übungen.

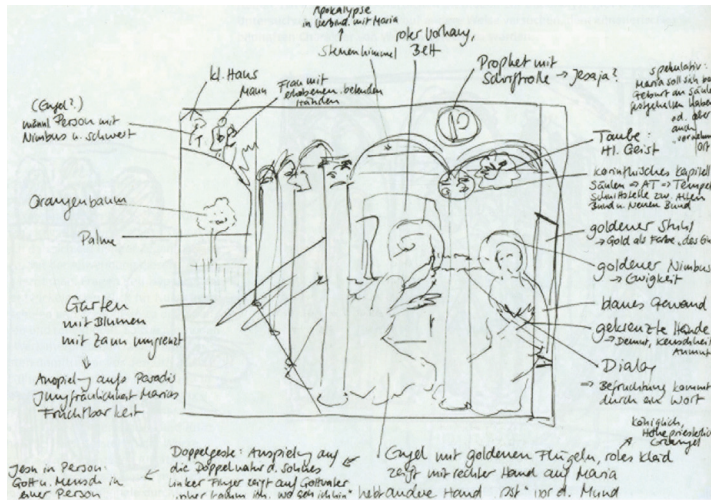


Abb. 5: Zeichnerische Analyse: Verkündigung von Fra Angelico (um 1386 – 1455). Erfassen der Motive (Sowa/Glas/Seydel 2009, S. 128).

Abb. 5 zeigt eine Motivbeschreibung der Verkündigung von Fra Angelico, die durch eine Zeichnung angeleitet wird. Voraussetzung ist ein eingehendes Betrachten, das sowohl das Auffinden der bedeutsamen Formen als auch der Motive berücksichtigt. Die Eigenheit der Zeichnung unterstützt und vertieft ebenfalls den Sehvorgang und erleichtert das Auffinden relevanter Einzelmotive.

FAZIT

Auch wenn die Topologie der Bildbetrachtung in all ihren Aspekten hier nur ein erster Aufriss sein kann, so zeigt sich dennoch, dass das Aufsuchen der Bilder in ihren Systemzusammenhängen ein wesentlicher Schritt zu ihrem Verstehen sein kann. Auch das Bildgespräch ist ein solcher sich einstellender kontextbezogener Modus, in dem sich u.U. neue Perspektiven auf das Bild ergeben. Im Fokus stehen die jeweils beteiligten Akteure mit dem Ziel, ihre Rolle in einer methodisch didaktischen Situation transparent zu machen. Die Rollenverteilung bildet sich dabei mit unterschiedlichen, aber meist fluktuierenden Gewichtungen aus. Das Bild selbst ist in der Regel *Primus inter Pares*, zugleich bilden sich unter den Rezipienten Hierarchien aus, die z.B.

im Aktionsraum Schule oder bei Führungen im Museum nach einem Expertenwissen verlangen, die weiterführende Verstehenshorizonte eröffnen.

Lernmodelle, die auf konstruktivistischen Ansätzen basieren und dem aus sich selbst heraus „schöpfendem“ Individuum jegliche Erkenntnistätigkeit aufbürden - und zwar dergestalt, dass der schon vorhanden Fülle von Bedeutungen durch Erzeugen eigener Deutungen (vgl. Bering 2013, S.118) eine neue lediglich hinzugefügt wird - verkennen letztlich die motivationalen Aspekte bei einer Bildbetrachtung. Sie vollzieht sich jeweils in der Gewissheit, dass Bilder nicht selbsterklärend sind, sondern erst durch die (hermeneutische) Offenlegung historisch kultureller und personal individueller Zusammenhänge verständlich werden. Kinder, Jugendliche und Erwachsene fordern jeweils das vorhandene Wissen bezüglich der Hintergründe und Beweggründe ein. Die Topoi des Betrachtens kommen daher immer wieder auf die Verfasstheit der am Bildgespräch beteiligten Individuen zu sprechen. Der imaginative Vorgriff bzw. Schemata sind zunächst leitende Parameter des Sehens und Betrachtens. Dies umfasst die zeitliche Dimension, wie lange man überhaupt in der Lage ist, den Blick zu verlangsamen und reflektierende Momente in einer Betrachtung zuzulassen. Hinzu kommt das Vermögen modellierende Informationen aufzunehmen und diese in eigene Konzepte einzubauen. Dem Leitparadigma Sprache kommt hier zweifellos eine besondere Bedeutung zu. Gestaltungspraktische Übungen bzw. handlungsorientierte Verfahren sind weitere Ansätze in ein imaginatives Vermögen einzugreifen, das einerseits als individuelles und nicht weiter hinterfragbares aber zugleich auch als relational kollektives betrachtet werden kann.

Demgemäß ist für Helmut Pape (2011) das Sehen kein „solistischer Akt“. Würde man nämlich das Sehen als je individuell betrachten, so würde man verkennen, was Sehen erst möglich mache: eine kulturell geformte Leistung, die Menschen nur in kulturellen Gemeinschaften erwerben können (vgl. Pape 2011 S. 117). Sehen sei daher eine komplexe Orientierung im Umgang mit der Umwelt. Das Betrachten in seinen vielfältigen Erscheinungsformen dient letztlich dem Austausch und schließt, über die Grenzen des Sehens hinaus, eine objektbezogene Reflexion mit ein.

ANMERKUNG

- 1 Einen ähnlich handlungsorientierten Ansatz verfolgt Schoppe. Auf konstruktivistischer Basis bezeichnet er seine Bildzugänge als Modelle, jedoch sind diese mit den Ansätzen von Penzel durchaus vergleichbar.

LITERATUR

- Bering, Kunibert/Heimann, Ulrich/Littke, Joachim/Niehoff, Rolf/Roach, Alarich (2013): Kunstdidaktik. Oberhausen.
- Boehm, Gottfried (1995): Bildbeschreibung. Über die Grenzen von Bild und Sprache. In: Boehm, Gottfried/Pfotenhauer, Helmut (Hrsg.): Beschreibungskunst – Kunstbeschreibung. Ekphrasis von der Antike bis zur Gegenwart, München, S. 23-40.
- Bühler, Karl (1999): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart.
- Busse, Klaus-Peter (2002): Lernbox Kunst – Das Methodenbuch. Seelze.
- Busse, Klaus-Peter (2003): Bildumgangsspiele: Kunst unterrichten. Dortmunder Schriften zur Kunst. Norderstedt.
- Czech, Alfred (2012): Kunstspiele – spielend Kunst verstehen lernen. Frankfurt a. M., S. 100.

- Duncker, Ludwig (2012): Sammeln, Staunen und Fragen. Über den Zusammenhang von Erkenntnis und ästhetischer Erfahrung. In: Duncker, Ludwig/Müller/Hans-Joachim/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Betrachten – Staunen – Denken. Philosophieren mit Kindern zwischen Kunst und Sprache. München. S. 59 ff.
- Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Lieber, Gabriele/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2016): Sprechende Bilder – Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 3. München.
- Glas, Alexander/Sowa, Hubert/ Seydel, Fritz (Hrsg.) (2008): KUNST Arbeitsbuch 1. Stuttgart.
- Krautz, Jochen (2017): Zwischen Selbst und Sache. Bildungstheoretische Grundlagen einer verstehensorientierten Didaktik der Bildbetrachtung. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4. München. S. 439-478.
- Lichtwark, Alfred (1906): Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Berlin.
- Otto, Gunter/Otto, Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und Auslegen von Bildern. Bd. 1 u. 2. Velber.
- Pape, Helmut (2011): Wir können nur gemeinsam sehen. Die Verschränkung der Blicke als Modell humanen Sehens. In: Bredekamp, Horst/Krois, John Michael (Hrsg.): Sehen und Handeln. Berlin S. 117-139.
- Penzel, Joachim (2017) (Hrsg.): Hands on: Kunstgeschichte. Methodik und Unterrichtsbeispiele der gestaltungspraktischen Kunstrezeption. München.
- Schoppe, Andreas (2011): Bildzugänge. Methodische Impulse für den Unterricht. Seelze.
- Sowa, Hubert (2015): Gemeinsam vorstellen lernen. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung. München.
- Sowa, Hubert (2016): Wie kommen Bilder ins Gespräch. In: Glas, Alexander u.a. (Hrsg.): Sprechende Bilder - besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. Kunst. Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 3. München. S. 241-270.
- Sowa, Hubert (2016): Wie wir lernen, uns Bilder zu machen. Zu den Grundlagen der Kunstpädagogik. In: Ide, Martina/Korte-Beuckers/Rückert, Friederike (Hrsg.): Aktuelle Positionen der Kunstdidaktik. München S. 9–32.
- Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz (Hrsg.) (2009): KUNST Arbeitsbuch 3. 11.-13. Schuljahr. Stuttgart.
- Thomas, Karin/Seydel, Fritz/Sowa, Hubert (2007): KUNST Bildatlas. Stuttgart/Leipzig/Velber.
- Uhlig, Bettina (2005): Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik. München.
- Wenzel, Horst (2007): Deixis und Initialisierung. Zeigehände in alten und neuen Medien. In: Gfrereis, Heike/Lepper, Marcel (Hrsg.): Deixis. Vom Denken mit dem Zeigefinger. Göttingen. S.110 ff.
- Wilde, Oscar (1908): Der Verfall des Lügens. In: Sämtliche Werke. Bd. 6. Wien/Leipzig.
- Wöfflin, Heinrich (2004): Kunstgeschichtliche Grundbegriffe: Das Problem der Stilentwicklung in der neueren Kunst. Neuauflage. Basel.

BILDNACHWEIS

Abb. 1: Czech, Alfred (Kunstpiele) 2012, S. 100.

Abb. 2: KUNST Arbeitsbuch 1, S. 100.

Abb. 3, 4: wikimedia commons.

Abb. 5: Penzel (2017), S. 73.

Abb. 6: KUNST Arbeitsbuch 3, S.128 .

ZUSAMMENFASSUNG

Der Beitrag fasst die Grundzüge einer auf Bildverstehen zielenden Didaktik der Bildbetrachtung zusammen. Eine solche Kunstdidaktik kann als relational beschrieben werden, weil sie darauf zielt, Schülerinnen und Schülern einen bildenden Bezug zwischen der Sache Bild und der eigenen sich bildenden Person zu ermöglichen. Eine solche „Wechselwirkung“ von Selbst und Welt (Humboldt) über das Bild muss dabei sowohl der Sache gerecht werden wie dem Subjekt des Betrachters. Hierzu werden konkrete didaktische Folgerungen für den Unterricht und dessen Vorbereitung gezogen, knapp zusammengefasst und an Beispielen gezeigt.

STICHWORTE

Relationalität, Sinnbildung, Hermeneutik, Struktur und Phasen des Bildverstehens, Bildauswahl, Bildgespräch.

SUMMARY

The article summarizes the main features of a didactic of studying images aimed at an hermeneutical understanding of the image. Such art didactics can be termed relational because it aims at providing students with a visual link between the object “image” and their own person. Such an “interaction” between the self and the world (Humboldt) via the image has to do justice to the object as well as to the observing subject. To this end, concrete didactic conclusions for teaching and its preparation are drawn, briefly summarized and illustrated by examples.

KEYWORDS

Relationality; formation of meaning; hermeneutics; structure and phases of understanding of images; selection of images; discussion of the picture.

Um in die didaktische Aufgabe und Problematik einer relationalen Didaktik der Bildbetrachtung einzuführen, werden am Beginn zwei Beispiele erörtert, auf die im weiteren Bezug genommen wird.

BEISPIEL 1: BILDAUSWAHL UND RELATIONALES BILDVERSTEHEN

Das Bild von Modersohn-Becker wählen die Autoren des „Arbeitsbuchs KUNST Band 1“ (Glas/Seydel/Sowa/Uhlig 2008, S. 9) für ein Unterrichtsbeispiel der frühen Sekundarstufe I, also gerade



Abb. 1: Paula Modersohn-Becker: Mädchen im Birkenwald mit Katze, ca. 1904.



Abb. 2: Mädchen mit Katze (Stock-Fotografie)

dann, wenn die Schüler sich im neuen Klassenverband kennenlernen müssen. Die didaktische Begründung der Bildauswahl bezieht sich explizit auf die vorliegende lebensweltliche Situation und Entwicklungsaufgabe. Den Schülern soll die Möglichkeit gegeben werden, sich mit einem persönlichen, engen emotionalen Bezug in der Klassengemeinschaft zu verorten (vgl. Glas/Seydel/Sowa/Uhlig 2009, S. 14).

Zugleich ermöglicht das Bild in fachlicher Hinsicht durch seine malerische Gestaltung ein grundlegendes Verstehen dessen, was Kunst ausmacht. Anders als etwa ein für das Motiv typisches Foto (Abb. 2) verbindet die Malerin Form und Motiv, Gehalt und Gestaltung untrennbar miteinander: Die Bäume, die sich um das Mädchen schmiegen, die warme, erdige Farbigkeit und die flächige Malweise unterstützen die Stimmung des Geschlossenen, des Schutzes, des Geborgenseins. So ist im Betrachten zu verstehen: Die malerische Form trägt den Ausdruck, die Kunst steckt auch in den Mitteln, nicht allein im Motiv. Diese Mittel sind Ursache der wahrgenommenen Wirkung. Verstehbar wird, dass das Bild kein Abbild ist, sondern „ein Bild einer Idee von Wirklichkeit.“ (Kowalski 1970, S. 64)

Im Sinne einer relationalen Kunstdidaktik kann somit Verstehen sowohl dem künstlerischen Anspruch des Bildes wie dem Verstehens- und Sinnbedürfnis der Schüler gerecht werden, ja

beides kann bereichernd aufeinander bezogen werden: In der Kunst steckt die Möglichkeit, eine Empfindung, etwas das ich zeigen will, in besonders eindringlicher Weise zu zeigen. Relationales Bildverstehen ist somit weder rein subjektiv, noch rein objektiv, sondern wird dem Selbst und der Sache gerecht und kann gerade in dieser Bezugshaftigkeit bildend wirken (vgl. Krautz 2017b).

BEISPIEL 2: VERSTEHEN UND NICHTVERSTEHEN

Walter Barth gibt in seinem konzeptionell aufschlussreichen Buch zur „Kunstabetrachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht“ (Barth 2000 und vgl. die Rezension in diesem Heft) ein gleichwohl fragwürdiges Praxisbeispiel aus dem Unterricht einer 4. Klasse.



Abb. 3: Pieter Bruegel d. Ä.: Landschaft mit Sturz des Ikarus, um 1558.

Das Bild von Pieter Bruegel (Abb. 3) stellt nicht allein Grundschüler vor Schwierigkeiten, denn der Mythos von Daedalus und Ikarus lässt sich allein aus der Betrachtung kaum rekonstruieren. Leicht übersieht man den gestürzten Ikarus. Hier bildet die Unbestimmtheit der Bilderzählung eine Zugangshürde. Zugleich darf das Verdrängen des Schlüsselereignisses an die Peripherie aber als zentrale Intention des Malers vermutet werden. Bruegel charakterisiert seine Zeitgenossen damit als so ignorant, dass sie sich für die höchste menschliche Kunstfertigkeit des Daedalus und den Wage- und Übermut des Ikarus nicht einmal interessieren.¹ Das selbst schon interpretationsbedürftige Thema wird also in Bruegels Darstellung zusätzlich zeitbezogen ausgelegt und ist somit durch unmittelbare Betrachtung - ohne Kenntnis des Mythos - kaum zugänglich.

Barths „Wahrnehmungsübungen“ setzen aufgrund dieser Schwierigkeiten nun bei den Nähe-Ferne-Verhältnissen der Landschaft an, fokussieren also ein formales Problem. Zudem assoziieren die Schüler zu Burg und Schiff ihnen bekannte historisch-narrative Stoffe. Das Bild dient somit als Übungsfeld für das Verstehen von Mitteln der Raumdarstellung und die Anregung narrativer Phantasie. Beides wird damit der „Sache Bild“ nicht gerecht. In Barths Schilderung trägt der Lehrer erst dann den Mythos vor, doch auch danach bleiben die Deutungen der Schüler unscharf, weshalb das Resümee des Lehrers am Ende entsprechend unverbindlich ausfällt: „Wir haben gemerkt, man kann das Bild ganz verschieden sehen und sich dabei viele Gedanken machen.“ (Barth 2000, S. 166)



Abb. 4: Stefan Balkenhol: Ikarus, 2006, Gusseisen und Bronze patiniert, ca. 500 x 400 x 50 cm.



Abb. 5: Henri Matisse: Icarus, 1947, Scherenschnitt.

Tatsächlich müsste hier wohl der „Kontext“ an erster Stelle stehen: Ohne Kenntnis des Mythos wird die Betrachtung zum Ratespiel, weil sich ein adäquates Vorverständnis nicht bilden kann. Alternativ wäre zu erwägen, dem Bruegel-Bild andere, durch Anschauung zugänglichere Kunstwerke mindestens voranzustellen. So könnte man etwa mit Stefan Balkenhol's massiver Bronzeskulptur (Abb. 4) die eine Seite des Mythos thematisieren: den erdschweren Sturz und die Unmöglichkeit zu fliegen (wobei aber zu fragen bliebe, warum die Flügel zerfetzt, der Körper aber nicht zerschmettert ist). Bei Henri Matisse' Scherenschnitt (Abb. 5) dagegen sehen wir den Fliegenden mit rot glühenden Herzen vor dem Sternenhimmel, ein ebenso paradigmatisches Bild des menschlichen Traums von Fliegen und Freiheit, den wir immerhin in der Imagination realisieren können.² Beide Bilder führen zu zentralen Deutungen des Mythos, die *beide möglich* sind, und zu denen sich Schüler selbst *in Bezug* setzen könnten. Hiernach könnte dann Bruegels Deutung leichter zugänglich sein.

BILDER UND BILDVERSTEHEN ALS RELATIONALE PHÄNOMENE

Die Beispiele zeigen einführend: Bilder sind relational zu verstehen. Bilder sind weder reine Abspiegelungen von Wirklichkeit noch allein Ausdrucksphänomene von Innerlichkeit. Sie vermitteln vielmehr immer schon zwischen einem Bildautor, einem darin sichtbaren Weltausschnitt oder einem welthaltigen Phänomen (etwa gegenstandloser Form) und dem bzw. den Betrachtern. Die im Bild enthaltenen Bezüge und von ihm gestifteten Beziehungen sind als relationale Struktur *triadisch*: Sie vermitteln Ich, Wir und Welt (vgl. Krautz 2015). Das heißt: Gerade im Bildbetrachten sind wir nicht allein isoliertes *Ich*, sondern setzen uns zu uns *Selbst* in ein Verhältnis. Bilder stiften ebenso einen Bezug zu *Anderen*, also dem Bildautor und anderen Betrachtern in Geschichte und Gegenwart. Daraus erwächst ein reales und imaginäres *Uns*. Und die Welt, auf die Bilder verweisen, wird uns so zur *Mit-Welt*. Ein relationales Bildverständnis meint mehr als unilineare ‚Bildkommunikation‘, denn Bildurheber und Bildbetrachter sind mit dem Bild selbst *in eine gemeinsame Welt eingelassen*, die ihnen voraus geht und ihre Situation *historisch* und *kulturell* prägt.

Ein solches Verständnis wird heute durch bestimmte Entwicklungen der Kunst der Moderne erschwert. Diese haben jenes triadische in das „duale Verhältnis der Avantgarden, wo das Werk dem Betrachter eine Erfahrung ermöglicht, die er mit sich selbst mithilfe der Kunst machen kann“, gewandelt (Stegemann 2015, S. 18). Doch ist das nur scheinbar so: Auch in der Versenkung vor gegenstandsloser Farbfeldmalerei erfahren wir nicht nur uns selbst, sondern genauso die Welt, die von Farben geprägt ist und in der es abgegrenzte Flächen gibt, die wir als „Feld“ beschreiben. Auch gegenstandslose Kunst ist somit nicht nicht-relational.

Bildbetrachtung und Bildverstehen sind „in diesem Sinne nichts anderes als ein Beziehungsakt: Der Betrachter sieht auf ein Getanes und Gestaltetes hin, befragt dieses – und damit unwillkürlich sich selbst: was und wie es ist, ob dies Gegenüber etwas entzündet, dadurch dass es ihm nun gegenübersteht; und er fragt zugleich: wie dieses andere im Eigensten beschaffen ist, was es zu sagen, zu zeigen sucht, wie es mit der umgebenden Welt und mit ihm selbst in seinem Gestaltet-Sein umgeht, welchen Platz es ihm zuweist, ob er durch seinen Blick auf das Gestaltete dieses von anderer Hand Gestaltete doch auch verändern wird, dann auch Neues in diesem hervortritt.“ (W. Ch. Schneider 2017, S. 288)

Didaktische Folgerung:

Bildbetrachtung im Kunstunterricht kann nicht allein auf die subjektive ‚ästhetische Erfahrung‘ unverbundener Schüler zielen. Eine relationale Didaktik greift vielmehr die in Bildern angelegten Selbst-, Mit- und Weltbezüge auf und öffnet den Schülern Möglichkeiten der verstehenden, dialogischen und sinnbildenden Bezugnahme.

NÄHE UND DISTANZ

Doch stellen wir diese Bezüge nicht allein her. Bilder selbst sind daran mit ihrer sprichwörtlicher ‚Macht‘ beteiligt: Bilder können uns ergreifen, begeistern, bewegen, erschüttern, Ekel erregen

u.a.m., noch bevor wir uns dazu entschließen. Diese *pathische* (von griech. *pathein*: leiden, erleiden) Dimension des Bilderlebens provoziert geistige, leibliche oder emotionale Reaktionen. Sie ist anthropologisch verwurzelt und kulturübergreifend wirksam (vgl. Freedberg 1999). So können wir etwa Empathie für das im Bild Dargestellte entwickeln (vgl. Pfennig/Uhlig in diesem Heft) und so in Bilder eintauchen (Immersion), dass wir sie für lebendig und real halten. Reaktionen auf Bilder lassen sich oft von der Reaktion auf Wirklichkeit nicht unterscheiden (vgl. Fingerhut 2012).

Dies liegt jedoch *nicht* daran, dass wir die ikonische Differenz zwischen Abbild und Gegenstand übersehen, dass wir also ‚zu dumm‘ wären, Bild und Wirklichkeit zu unterscheiden. Vielmehr tritt die Wirkung *trotz* und *im Bewusstsein* dieser Differenz auf: Wir *wissen*, dass das Mädchen mit der Katze ‚nur‘ ein Bild ist – und *trotzdem* stellt sich die beschriebene Anmutung ein. Denn wir erfahren Bilder im anthropologischen Ur-Modus des unmittelbaren *Blickens und Angeblicktwerdens* (vgl. Krämer 2011, S. 74 f.). Wir erleben uns von Bildern *blickend angeblickt*.

In dieser ‚Macht‘, Nähe herzustellen, ist zugleich das *Bildungspotenzial* der Bilder begründet: Die identifizierende *Nähe* erlaubt einen persönlichen Zugang auch zu historisch fernen Bildern. Erst dadurch können sie uns ‚etwas sagen‘. Nur durch solche Nähe können Bilder *lebensbedeutsam* werden (vgl. Jakobi 1988). Relationales Bildverstehen braucht also Nähe.

Doch zugleich kann diese Macht wie alle Macht missbraucht werden: Mit Bildern kann im politischen Raum getäuscht, manipuliert und agitiert werden. Sie sind Mittel bildrhetorisch ausgefuchster Werbestrategien und erzeugen vollständige Simulationen in der Virtual Reality etwa der Computerspiele. Hier wird die persuasive Wucht der Bilder zum ethischen Problem. Insofern ist zu vertieftem Verstehen ebenso Distanz nötig.

Didaktische Folgerung:

Bildverstehen im Unterricht muss daher emotionale Berührung und identifizierende *Nähe* zum Bild verbinden mit einer kritisch-analytisch *Distanz* zu den bildlichen Strategien und Wirkmechanismen. Erst im Wechsel von Nähe und Distanz werden Bilder lebendig; sonst bleiben sie kunsthistorische ‚Fakten‘.

AN-SPRUCH UND GELTUNG DER BILDER

Bilder sprechen uns somit an und erheben einen An-Spruch an uns: Sie fordern eine Antwort heraus, sie wollen verstanden werden. Wenn Bilder aber mit Absicht gestaltet sind, dann muss diese Intention in der gestalteten Bildform sichtbar und erschließbar sein. Bildverstehen *prüft* also diesen *Geltungsanspruch* von Bildern (vgl. Krautz 2017c): Was sagt ein Bild wie und warum? Und wie ist die Form in Hinsicht auf die Intention zu beurteilen? Inwieweit kann die Bildlösung Gültigkeit beanspruchen? Daraus kann sich ein Maßstab bilden, um die Qualität eines Kunstwerks von einem Alltagsfoto zu unterscheiden (vgl. Beispiel 1).

Daher muss das Verstehen auch *dem Bild gerecht werden*. Es muss *sachgerecht* sein. Hierin liegt die objektive Seite des Verstehens, die in Beispiel 2 verfehlt wurde. Dabei ist „der hier verwendete Begriff von Objektivität [...] als Gerechtworden gegenüber der Sache – mit anderen Worten als

Sachlichkeit – zu verstehen und daher radikal zu unterscheiden sowohl von ihrer rein subjektiven Vermitteltheit als auch von einem rationalistisch-technizistischen Objektivitätsbegriff [...].“ (Breithausen 2014, S. 276) Beide Extreme sind aus dem Kunstunterricht wohl bekannt: Gerne beschränkt man sich entweder auf subjektives Fühlen und Phantasieren oder auf die formalisierte Anwendung vermeintlich wissenschaftlicher Methoden oder lässt beides unverbunden neben- und nacheinander stehen. Sachlichkeit dagegen meint, sich an der *Sache Bild* zu orientieren, also weder an „subjektiver Willkür“ noch „gesetzmäßiger Objektivierung“ (ebd., S. 276), die beide das Bild verfehlen würden.

Didaktische Folgerung:

Kunstunterricht lehrt demnach, den Anspruch der Bilder so zu prüfen, dass das Verstehen dem Bild gerecht wird. Indem sie den Geltungsanspruch der Bilder prüfen, Bilder also in ihrem intentionalen Gemachtsein beurteilen, lernen Schüler, Urteile über Bilder sachlich zu begründen. So kann sich Urteilsfähigkeit bilden.

KUNSTERFAHRUNG UND KUNSTWISSENSCHAFT

Damit klärt sich auch die Stellung kunstwissenschaftlicher Methoden im Unterricht: Sie sind Mittel sachlicher Verobjektivierung, ohne damit aber formalisierter Verfahren von „Objektivität“ darzustellen (vgl. Buchschartner 1998). Sie ermitteln und klären die *Gründe* von Bildwirkungen (vgl. Heinen in diesem Heft). Ihre Anwendung muss daher auf der *Erfahrung* von Bildwirkungen beruhen: Was sollen Schüler analysieren und deuten, wenn sie nicht selbst eine Erfahrung am Kunstwerk machen, also Wirkungen erleben, die Fragen provozieren, auf die eine Analyse antworten kann? Am Beispiel: Warum sollte man über Form und Farbe bei Modersohn-Becker sprechen, wenn es dazu nicht den Anlass der Bildwirkung gäbe? Ohne diesen Anlass sind formale, ikonografische, zeit- und kontextbezogene Untersuchungen im Wortsinne ‚sinn-los‘. Selbstverständlich müssen kunstwissenschaftliche Methoden immer *implizit* Teil des vom Lehrer didaktisch angeleiteten Bildverstehens sein, wenn dieses fachlich begründet verlaufen soll. Über die Schulstufen wächst dann der Grad, in dem kunstwissenschaftliche Methodenfragen selbst Thema im Unterricht werden. Die gymnasiale Oberstufe muss dies ohnehin im Sinne der Wissenschaftspropädeutik leisten (vgl. Sowa/Glas/Seydel 2009).

Didaktische Folgerung:

„Die schulische Kunstbetrachtung nimmt eine je nach Zielsetzung verschiebbare Position zwischen der Möglichkeit des individuellen Kunsterlebnisses und der Annäherung an kunstwissenschaftliche Methoden ein. Als extremste ‚Ränder‘ könnte man die private Beliebigkeit und die möglichst absolute Ausschließung des Subjekts in der wissenschaftlichen Bearbeitung ansprechen. Beide Extreme werden der Kunstbetrachtung im Rahmen eines Unterrichtsfaches nicht dienlich sein.“ (Buchschartner 1998, S. 151)

ERKLÄREN UND VERSTEHEN

Demnach sind *Erklärungen* von bestimmten Wirkursachen oder von historischen Kontexten *Teil* des gesamthaften hermeneutischen Verstehensprozesses. Allerdings darf Erklären nicht für Verstehen *gehalten* bzw. damit *gleichgesetzt* werden, wie in manchem Kunstunterricht zu beobachten ist (vgl. Barth 2000, S. 131-133): Durch die Bilddaten, die Biografie eines Künstlers oder dessen selbst geäußerte Intention ist noch *kein* Verstehen geleistet. Vielmehr wird hier vom scheinbaren ‚Faktum‘ eine ungeprüfte und womöglich falsche ‚Erklärung‘ für das Bild abgeleitet: „Der Künstler hat so dunkel gemalt, weil er depressiv war“, „... weil er in anderen Werken auch so gemalt hat“, „... weil zu der Zeit Krieg war“, „... weil er zum Expressionismus gehörte“ etc. Der Philosoph Gerhard Schurz fasst treffend zusammen: „*Erklärungen sind ein Mittel des Verstehens*“ (Schurz 2004, S. 169, Hervorh. i. O.) – oder genauer: sie *können* es sein. Dagegen gilt andersherum sehr wohl: „Etwas verstehen = es erklären können“ (ebd.). Wer etwas verstanden hat, kann es auch erklären. Das ist von hoher didaktischer Relevanz: Ob und wie Schüler ein Bild verstanden haben, ist nämlich nur ergründbar, wenn sie ihr Verständnis (mündlich, schriftlich oder bildnerisch-praktisch) zu erklären versuchen.

Didaktische Folgerung:

Erklärungen sind in den Bildverstehensprozess so einzubinden, dass sie diesen nicht unterbrechen oder beenden, sondern begründen und weiterführen. Verstehen ist prüfbar, indem es erklärend expliziert wird.

VERSTEHEN ALS METHODE

Verstehen ist insofern zugleich *Ziel und Methode* der Bildbetrachtung.

Methodisch vollzieht sich Verstehen nach hermeneutischer Auffassung in doppelter zirkulärer Vertiefung oder Erweiterung (vgl. Danner 2006, S. 60-67):

a) Man tritt mit einem bestimmten Vorverständnis an ein Bild heran, was etwa in ersten, spontanen Äußerungen („Perzept“, vgl. Bering 2003) deutlich wird. Dieses erste Verständnis wird durch die weitere Auseinandersetzung mit dem Werk modifiziert, was ein neues Vorverständnis bildet, mit dem wiederum nächste Schritte am Werk oder dessen Kontexten vollzogen werden. Es entsteht eine „Pendelbewegung“ zwischen Vorverständnis und noch Neuem und Unbekanntem (Uhlir 2013, S. 78).

b) Dabei geht der Weg sowohl des Sehens selbst wie der Befassung mit dem Werk jeweils vom Ganzen zum Teil und vom Teil zum Ganzen. Nur in ständigem Rückbezug von Teil und Ganzem machen einzelne Analyseschritte Sinn: Das zeichnerische Erarbeiten einer Bildkomposition etwa ist nur sinnvoll, wenn die einzelnen Elemente interpretativ auf das Ganze des Bildes und dessen Wirkung bezogen werden (vgl. Bsp. 3). Sonst bleibt es formalistische Übung.

Didaktische Folgerung:

Mit dem Vorverständnis der Schüler ist didaktisch zu rechnen. Es muss in der Vorbereitung von Unterricht eingeschätzt werden und wird gewöhnlich mittels Erstzugängen (vgl. Schoppe 2011) zu Beginn mündlich, schriftlich oder bildnerisch-praktisch explizit gemacht. Daran muss jedoch der Gang der Betrachtung und Analyse im Wechsel von Teil und Ganzem auch tatsächlich anknüpfen, damit die Schüler ihr Vorverstehen weiterführen, modifizieren und umbilden können.

VERSTEHEN ALS ZIEL

Verstehen ist somit zugleich *Ziel* der Bildbetrachtung, wenn Kunstunterricht im anspruchsvollen Sinn auf *Bildung* ausgeht: Um ein Bild zu verstehen, müssen wir Intention, Form, Kontext und Entstehen eines Bildes innerlich nachbilden, d.h. eigentlich *selbst vollziehen*. Daher ist für das Bildverstehen im Kunstunterricht auch die eigene bildnerisch-praktische Erfahrung wesentlicher Bezugspunkt. Bildendes Bildverstehen ist dann eine „individuelle Reformulierung von Kultur“ (vgl. Schwaetzer/Vollet 2012, S. 82 ff.): Kultur wird im Verstehen ein persönlich bedeutsames Eigenes.

Zugleich kann Unterricht so dem Anspruch der Aufklärung gerecht werden, Beiträge zu *Urteilsfähigkeit und Mündigkeit* zu leisten (vgl. Gruschka 2011). Denn Verstehen zu lehren und zu lernen bedeutet, Bilder oder auch mathematische Gleichungen nicht einfach zur Kenntnis zu nehmen, zu memorieren und wieder anzuwenden, sondern die Gründe, die für den Geltungsanspruch der Gleichung oder der Bildinterpretation sprechen, selbst verstanden zu haben, erklären, beurteilen, kritisieren und ggf. verwerfen zu können.

Didaktische Folgerung:

Kunstunterricht kann gerade das gestaltungspraktische Wissen nutzen, um Bildverstehen als inneren und äußeren Mit- und Nachvollzug anzulegen. Tradierung von Kunst und Kultur vollzieht sich dann als individuelle und kreative Überlieferung und bildet zugleich Kriterien und Argumente, um begründete Urteile abzugeben.

DOPPELTE SINNBILDUNG

Somit ermöglicht ein auf Bildverstehen angelegter Unterricht eine *doppelte Sinnbildung*, die den *Sinn der Sache Bild* mit einem möglichen *persönlichen Sinn* verbindet, also *Bildsinn* und *Bildungssinn* vermittelt. Doch das ist nur möglich, wenn und wo anhand eines Bildes ein *Allgemeines* sichtbar und verstehbar wird, das von übersubjektiver Relevanz ist, also eine Frage der *conditio humana*. Diese *existenziellen Sinndimensionen* werfen anhand des Bildes Fragen auf. So macht das Mädchen mit der Katze (Modersohn-Becker) grundlegende Fragen nach Nähe, Vertrautheit, Schutz und Beheimatung altersangemessen zugänglich. Der Traum vom Fliegen und die Macht und Ohnmacht menschlicher Kunstfertigkeit (Daedalus und Ikarus) ist eine ebenso fundamentale Frage menschlicher Existenz wie unser Verhältnis zum Tod (Orpheus).

Diese existenzielle Sinndimension als Ausdruck unseres relationalen Selbst-, Mit- und Weltverhältnisses begründet das *Bildungspotenzial* der Bilder der Kunst. Gerade in Geschichte und Gegenwart der Kunst sind diese Sinndimensionen in einzigartiger Weise präsent. In der Erschließung dieser doppelten Sinndimension ist die Bildbetrachtung im Kunstunterricht bildungstheoretisch begründet.

Didaktische Folgerung:

Leitziel von Bildverstehen im Kunstunterricht ist die Verbindung von *Bildsinn* und *Bildungs-sinn*, aus Schülersicht also von ‚*Sinn der Sache*‘ und ‚*Sinn für mich*‘, anhand von Fragen, die die *conditio humana* betreffen. Beide Dimensionen können phasenweise jeweils eine dominantere Rolle spielen, müssen aber in der Gesamtanlage des Unterrichts zusammengeführt werden.

HERMENEUTIK ALS BILDUNG

So verstandenes *hermeneutisches Verstehen* ist daher selbst ein Bildungsprozess, denn der Betrachter ist nicht allein distanzierter Analytiker, sondern *Teil* des Auslegungsprozesses: Er verändert sich *in ihm* (vgl. Buck 1981). Am Ikarus-Beispiel (Abb. 3) ist nachvollziehbar: Bruegels Weltsicht zu verstehen, kann dazu führen, die eigene heutige Welt-Anschauung zu verändern. Insofern betont auch die kunstwissenschaftliche Hermeneutik zurecht, dass man das erlebende und verstehende Subjekt gerade *nicht* zugunsten einer missverstandenen „Objektivität“ aus dem Auslegungsprozess heraus definieren dürfe. Vielmehr muss „die Subjektivität nicht weggeleugnet, sondern qualifiziert werden“ (Bätschmann 2003, S. 218). Die *Qualifizierung von Subjektivität* bedeutet aber eine Veränderung der Person, also einen *Persönlichkeitsbildungsprozess in Auseinandersetzung mit der Sache*.

Dazu gehört auch das Erlebnis und die Einsicht, dass hermeneutisches Verstehen nie eine ‚letztgültige Wahrheit‘ erfasst. *Verstehen ist unabschließbar*. Schon morgen oder auch Jahre später verstehen wir ein Bild und unser Verhältnis zu ihm anders, neu, tiefer – oder sind von ihm enttäuscht, sehen seine Mängel usw. Doch ist Verstehen deshalb *nicht unmöglich*. Die konstruktivistische Annahme völliger Kontingenz der Perspektiven und ‚Weltkonstruktionen‘ ist so falsch wie destruktiv (vgl. Pongratz 2009). Nur im Bemühen um Verstehen ist tatsächliche Annäherung von Weltsichten und sachlich begründeter Respekt vor Anderen und Anderem gerade in einem kulturell heterogenen Feld möglich ist. Insofern muss auch eine *interkulturelle Kunstpädagogik* hermeneutisch begründet sein (vgl. Sowa 2011, Heiser 2017).

Didaktische Folgerung:

Methodisch konsequentes hermeneutisches Bildverstehen fordert von Schülern *und* Lehrer eine die eigene Persönlichkeit einbeziehenden Auseinandersetzung mit der Sache, die damit auch (selbst-)erziehende Qualitäten hat. Dazu gehört auch, die Unabschließbarkeit und Veränderlichkeit von Verstehen nicht nur zu akzeptieren, sondern wiederum zu begründen und verstehen.

INDIVIDUALITÄT IN VERSTEHENS-GEMEINSCHAFT

Relationales Verstehen entfaltet sich in besonderer Weise in einer Betrachtergemeinschaft. Zwar ist „das Interesse an Bildern individuell verschieden motiviert“ (Uhlir 2008, S. 9), woraus bestimmte Bildpräferenzen entstehen (vgl. Lieber 2011), es beruht also auf *individuellem* und biografisch je verschiedenen Verstehenszugängen; doch muss Klassenunterricht das *mögliche* überindividuelle Allgemeine aufsuchen, das ein Bild anspricht, so dass sich Schüler in Gemeinsinn und geteilter Intentionalität aufeinander beziehen können. Individuelles Sehen und Verstehen entfalten sich gerade in Bezug auf das Verstehen Anderer und unter der Notwendigkeit, eigene Eindrücke und Urteile an mitzuteilende Begründungen am Bild zu binden.

Jörg Grütjen zeigt mittels qualitativer Empirie, dass und wie Kunstbetrachtung im Klassenunterricht zur Bildung einer solchen Verstehens-Gemeinschaft führt und weniger als individuelles, denn als soziales Gruppenerlebnis wahrgenommen wird: „Persönliches Erleben verschmilzt phasenweise mit einem Gruppenerleben“ (Grütjen 2013, S. 192). In der Gruppe wird „Sinn, Bedeutung, Relevanz, Geltung“ verhandelt (ebd., S. 206). Dies werde auch von den Schülern selbst als positive Bildungsdimension erlebt.

Didaktische Folgerung:

Didaktisch ist daher zentral, bei der Auswahl von Bildern das *potentielle Allgemeine und Gemeinsame* zu suchen und im Unterrichtsgespräch zu *fokussieren*. Unterrichtsmethodisch kann sich Individualität in Verstehens-Gemeinschaft nur im *Klassenunterricht* bilden, weshalb er individualisierenden Methoden vorzuziehen ist, die das Individuum vereinzeln und damit die Bedingungen von bildendem Verstehen unterlaufen.

BEISPIEL 3: VERSTEHENSPROZESS UND DOPPELTE SINNBILDUNG

Ein weiteres Beispiel soll diese Zusammenhänge veranschaulichen und zu den methodischen Fragen weiterführen.

Einer Studierendengruppe wird vor der Betrachtung der Mythos von Orpheus und Eurydice vorgetragen. Aufgefordert, daraus eine Szene als Standbild zu inszenieren, wird immer der Moment dargestellt, in dem sich Orpheus umdreht und Eurydice auf immer verloren ist. Dies geschieht in bewegt-dramatischer Haltung und ggf. Lichtwahl (Abb. 6, 7). Betrachtet man nun das attische Relief (Abb. 8) ergibt sich ein deutlicher Kontrast zu diesem bildhaft gewordenen Vorverständnis. Dessen gelassene, ausgeglichene, ja harmonische Wirkung leitet eine genaue Untersuchung der Form an: Wie wird diese Wirkung kompositorisch erreicht?

Nach der Auswertung dieser Formanalyse wird deutlich, dass hier ein stilles Einverständnis mit dem nach antiker Vorstellung eben unabänderlichen Schicksal zum Ausdruck kommt – damit also ein anderes Verhältnis zum Tod. Die Reflexion auf die eigenen Standbilder führen dann zu den Quellen des eigenen Vorverständnisses: Woher rühren die entsprechenden Vorstellungen? Ein Bildvergleich etwa mit dem Plakat zu einem Film wie „Mission Impossible 4: Ghost Protocol“ (kann hier aus bildrechtlichen Gründen nicht abgedruckt werden) zeigt nicht nur die Analogie

der szenischen Spannung und Dramatik, sondern verweist auch auf die kulturelle Prägung der eigenen Vorstellungsbilder. Und: In Gegensatz zu Orpheus scheint für den Hollywood-Helden nichts unmöglich. Er holt seine Frau auch aus dem Tod zurück.

Daran können sich weitere Exkurse in die Geschichte der Orpheus-und-Eurydice-Ikonografie anschließen. Bei G. F. Watts (Abb. 8) wird etwa das uns prägende romantische Motiv deutlich; der Vergleich mit Brekers Version (Abb. 9) zeigt dann eine bemerkenswerte Nähe zur Heroisierung im heutigen Film.



Abb. 6, 7: Standbilder als Ideenskizzen zum Mythos „Orpheus und Eurydice“ (Studentenarbeiten)



Abb. 8: Orpheus, Eurydice und Hermes, Relief, Marmor, röm. Kopie eines griech. Originals um 410 v.Chr.



Abb. 9: Arno Breker: Orpheus und Eurydice, Relief, 1944

Der Verstehensprozess beginnt also mit identifizierender Nähe zum Erleben des Mythos, bildet hierin ein Vorverständnis, das selbst zeitgeschichtlich und kulturell geprägt ist, führt über eine distanzierende und versachlichende Analyse mittels kunstwissenschaftlicher Methodik, die die Geltung des antiken Werks prüft, zu einem vertieften Verstehen, das nun die aufgetretene Irritation einerseits erklären, andererseits die eigene Sicht auf Tod und Schicksal verändern kann. Auch der Bezug auf heutige kulturelle (Vor-)Bilder und der weitere Vergleich kann jene doppelte Sinnbildung anregen, die einerseits mehr und genauer über das Relief als Objekt und antike Kunst im Allgemeinen verstehen lässt, andererseits in der Relation dazu vertieftes Selbstverstehen ermöglicht. Im gemeinsamen Auslegungsprozess können sich Selbst, Andere und Mitwelt in eine historisch wie kulturell fundierte Beziehung setzen, die Sinnbildung wie Urteilsfähigkeit bildet.

STRUKTUR DES BILDVERSTEHENS: MIMESIS, SCHEMA, ANALOGIE

Wie geht das Bildverstehen selbst nun genau vor sich? Hierfür sind drei kognitive bzw. geistige und leibliche Strukturen zentral (vgl. Krautz 2017b, S. 459-463).

a) Bilder werden *mimetisch* verstanden (vgl. Krautz 2017a), d.h., wir ahmen sie innerlich mittels Vorstellung und Empathie oder äußerlich etwa in praktisch-rezeptiven Zugängen wie in Bsp. 3 nach (vgl. Krautz 2005). Aber: Mimesis bedeutet nicht vollständiges „Nachmachen“, also eine Art innere oder äußere fotografische Kopie, sondern ein „kreatives Sich-Anähneln“ (vgl. Krautz/Sowa 2017). In diesen kreativen Abweichungen liegt die Individualität des Bildverstehens als „individuelle Reformulierung“ begründet.

b) Die mimetische Leistung unserer Wahrnehmung und Vorstellung ist in bildhaften und begrifflichen *Schemata* organisiert. Das Einordnen in bekannte Kategorien ermöglicht überhaupt ein (Über-)Leben in einer Welt voll chaotischer Eindrücke. Schemata vermeiden *Irritationen* und versuchen sie zu *normalisieren* (vgl. Weidenmann 1988, S. 72 und am Beispiel Schneider 2016). Normalisierung bedeutet, dass etwa Unbekanntes oder Irritierendes in Bildern schon Bekanntem zu- und untergeordnet wird, also an vorhandene Schemata *assimiliert* wird (Piaget) Auf diese Weise assoziieren Schüler etwa ganz zwanglos alle möglichen bekannten Eindrücke und Erfahrungen (vgl. Uhlig 2013, S. 79). Vertieftes Bildverstehen fordert dann auch die *Akkomodation* der Schemata, also die Um- oder Neubildung von Kategorien der Wahrnehmung und Vorstellung.

c) Auch die Umbildung von Vorstellungen muss an schon Bekanntem ansetzen. *Verstehen* bedeutet innere *Analogien*, also Ähnlichkeiten zum im Bild Sichtbaren zu bilden. Beim Verstehen müssen wir auf etwas schon bekanntes Ähnliches zurückgreifen können, um das Neue daran anschließend oder davon differenzierend zu begreifen. Analogisches Verstehen „*vereinfacht die Welt*, indem es deren Vertrautheit multipliziert.“ (Buck 1989, S. 188) Die Analogiebildung ist somit Grundlage für jene doppelte Sinnbildung, indem sie die Brücke vom Individuellen zum Allgemeinen schlägt.

Didaktische Folgerung:

Eine mimetische Bezugnahme auf das Bild kann mittels visueller wie körperbezogener oder gestalterischer Zugänge angeregt werden.

Die normalisierende Kraft des Schemas lässt didaktisch fragen: Wann wirken Komplexität und Offenheit tatsächlich produktiv, wo werden sie schlicht übersehen, fraglos assimiliert oder gänzlich abgelehnt?

Und welche Analogien können die Schüler zu bestimmten Bildthemen, Bildgegenständen und -formen bilden? An welches ihnen schon bekannte Allgemeine knüpft ein Bild an?

MODI UND PHASEN DES BILDVERSTEHENS

Aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen (Kunstwissenschaft, Psychologie, Hermeneutik, Kunstpädagogik) kann man bei allen Differenzen im Einzelnen doch übereinstimmend folgern, dass sich Verstehen in der Bildbetrachtung in zwei grundlegend verschiedenen Weisen vollzieht, die im Unterricht um eine dritte, synthetisierende Phase ergänzt werden:

1. Gegenstände und Wirkungen erfassen

Der Modus des „*wiedererkennenden Sehens*“ (Imdahl 1980, S. 92 f.) erkennt und benennt Bildbestände. Es ist gegenständlich orientiert und resultiert aus lebensweltlicher Erfahrung. Man kann ihn daher auch als „ökologischen *Verstehensmodus*“ bezeichnen (Weidenmann 1988, S. 77), weil er auf *lebensweltlicher Nähe* und *persönlicher Erfahrung* basiert. Im Modell Erwin Panofskys entspräche dies der „*vor-ikonographischen Beschreibung*“ (Panofsky 1978, S. 50), in der nicht nur die Bildgegenstände benannt, sondern zugleich deren *Ausdruck* erfasst wird, also *Wirkungen* beschrieben werden (vgl. Heinen in diesem Heft). *Hermeneutisch* gesehen wird hier an das *Vorverständnis* angeknüpft und ein erstes Verstehen des Bildes herausgebildet.

2. Form-Inhalts-Korrespondenzen verstehen

Das „*sehende Sehen*“ (Imdahl 1980, S. 92 f.) sieht das Bild als Bild. Anders gesagt: Der „*indikato-rische Verstehensmodus*“ „wertet Merkmale des Bildes als Indikatoren für Entscheidungen des Bildproduzenten“ (Weidenmann 1988, S. 79). Hier nimmt man das *Bild als bewusst gestaltet* wahr und bezieht die Formgestaltung auf mögliche *Wirkungsintentionen*. Heinen (in diesem Heft) beschreibt dies als *Erklären von Bildwirkungen*. Hierzu gehört mit Panofsky (1978, S. 50) auch die entsprechende „*ikonographische Analyse*“, also die Klärung der „konventionalen Sujets“. *Hermeneutisch* gesehen tritt damit das Vorverständnis in eine das Verstehen vertiefende und qualifizierende Auseinandersetzung mit der Sache. In diesem Modus tritt der Betrachter also in eine gewisse *analytische Distanz*. Ein solches bild- und kunstgemäßes Sehen muss erst gebildet werden, da es nicht mehr im o.g. Sinne „natürlich“ ist, sondern eine Kulturleistung darstellt.

3. Bildsinn und Sinnbildung zusammenführen

Für die dritte Ebene hat das psychologische Modell Weidenmanns keinen Begriff mehr, weil sie letztlich ein *Bildungsziel*, nicht eine psychologische Tatsache darstellt. Imdahl (1980, S. 92 f.) nennt dies „*erkennendes Sehen*“ als Vereinigung von wiedererkennendem und sehendem Sehen zu einer integrierten Erkenntnis. Panofsky (1978, S. 50) spricht von „*synthetischer Intuition*“, die die „*eigentliche Bedeutung oder Gehalt*“ erfasst, was Heinen (in diesem Heft) als „*Vermutung tieferliegender Gründe*“ beschreibt. Das ist *hermeneutisch* angemessener formuliert, weil eine

„eigentliche“ Bedeutung nicht festlegbar ist, sondern in einer methodisch nachvollziehbaren Argumentation nur zu einem vorläufigen Abschluss kommt. Gemeint ist somit ein in der *Integration von Nähe und Distanz* sich erschließender Bildsinn, der auch eine persönliche Sinnbildung ermöglicht, in der sich der *Sinn der Sache mit einem Sinn für mich* verbindet.

Damit zeichnen sich für den Kunstunterricht drei *Phasen des Bildverstehensprozesses* ab, die Martin Kloß (1987, S. 42) treffend beschreibt:

- „– Ganzheitlich-intuitives Erfassen des Grundausdrucks, der Gesamtwirkung der Werke,
- tieferes Vordringen in die Besonderheiten der Inhalt-Form-Einheit mit dem Ziel eines bewussten Erfassens der Form und tieferen Erschließens ihrer Inhalts-Funktion,
- Wiederherstellen der Gesamtwirkung der Werke auf der Grundlage der gewonnenen tieferen Einsichten in die spezifische Inhalt-Form-Einheit und der entwickelten künstlerisch-ästhetischen Wirkungen.“

Auch Kloß betont, dass diese Phasierung noch nicht notwendig *Unterrichtsphasen* beschreibt. Doch spiegeln die meisten kunstdidaktischen Modelle eine ähnliche dreistufige Struktur (vgl. zur Konkretisierung Uhlig 2013).

Didaktische Folgerung:

Am Beginn der Bildbetrachtung steht grundsätzlich eine eher offene Anmutungsphase, in der Eindrücke gesammelt werden, woran sich eine Phase der genaueren Bestandaufnahme und Beschreibung, der analytischen Bilduntersuchung und Kontextualisierung anschließt. Den Abschluss bildet eine Form von Synthese der Einsichten und Erkenntnisse zu einer Interpretation, die diese sinnbildend zusammen- und auf die Schüler rückbezieht.

BILDGESPRÄCH UND GESPRÄCHSFÜHRUNG

Wie gezeigt, vollzieht sich Bildverstehen im Kunstunterricht v.a. *im gemeinsamen Sprechen über Bilder im Klassen- oder Kursverband*. Gerade weil Bild und Sprache nie vollständig ineinander übersetzt werden können (vgl. Krautz 2016, Sowa 2016), bietet das Bildgespräch den Vorteil, dass man *gemeinsam zeigend und hinweisend in der Anschauung des Bildes* spricht.

Didaktisch und pädagogisch ist das Bildgespräch die wohl *anspruchsvollste Unterrichtsform des Kunstunterrichts*. Es muss von tatsächlicher *Offenheit* und *Sensibilität* für sowie *Freude* an den Beobachtungen und Ideen der Schüler getragen sein. Nur so lassen sich deren individuelle Sichtweisen und Erkenntnisse mit denen der anderen und der Sache verbinden oder auch begründet zurückstellen.

Didaktische Folgerung:

Bildgespräche müssen Situationen geteilter Aufmerksamkeit gezielt eröffnen und *zwischen Offenheit und zielgerichteter Strukturierung changierend leiten*. Lehrerseits bedürfen sie ständiger Reaktionen auf fachlicher („Ist eine Deutung noch am Bild begründbar?“), auf didaktischer

[„Wie kann die Äußerung den Erkenntnisprozess weiterführen?“] und pädagogischer Ebene [„Wie können einzelne Schüler ermutigt oder gefordert werden“?]. Dieser komplexe Prozess aber „bedarf einer Sensibilität und situativen Handlungsfähigkeit, die gelernt sein will.“ (Uhlig 2016, S. 280)

BILDAUSWAHL, DIDAKTISCHE BEGRÜNDUNG UND METHODISCHE FÜHRUNG

Die Auswahl von Bildern für den Kunstunterricht kann sich nach dem bislang Erörterten nicht allein an einer Entwicklung des Bildverstehens orientieren (vgl. Parsons 1987). Deren Stufungen beschreiben zwar beobachtbare Phänomene, werden diese aber eine curricular auf Schulstufen aufgeteilt, ergeben sich bedenkliche Engführungen (vgl. den Vorschlag von Penzel 2016). Vielmehr muss *in jedem Alter der ganze Prozess* des Bildverstehens ermöglicht werden, um den Bildungsanspruch von Kunstunterricht einzulösen. Insofern kritisiert Bettina Uhlig (2008, 2013) zurecht die irrige Vorstellung von vermeintlich „kindgemäßen Bildern“, zumal diese ausgerechnet in der angeblich „kindlichen Formensprache“ von Künstlern der Moderne vermutet werden (Paul Klee, Joan Miró, Picasso etc.).

Didaktische Folgerung:

Die *Fragen der didaktischen Analyse* lauten demnach:

- a) Worin liegt das Bildungspotenzial eines Bildes, also seine Sinndimension für das Erleben und Leben der Schüler? *Ermöglicht ein Bild ein Verstehen, das sowohl dem Sinngehalt des Bildes gerecht wird, als auch eine adäquate Sinnbildung der Schüler anregt?* Im Sinne des erziehenden Unterrichts (vgl. Rekus 2010) wird hier also nach dem *humanen Gehalt* der Fachgegenstände gefragt. Die aus Schülersicht zu beantwortenden Fragen sind demnach: Was bedeutet das, was wir am Bild verhandeln, für mich, für uns, für unsere Welt, für unser Zusammenleben?
- b) Wie weit sind Bildgehalt und Bildform für Schüler eines bestimmten Alters und mit bestimmten Voraussetzungen in angeleiteter Anschauung und geführttem Gespräch erschließbar? Wie weit können die Schüler aufgrund ihrer Voraussetzungen dem Geltungsanspruch des Bildes gerecht werden und dazu begründete Urteile entwickeln? Inwieweit ist dies aus der Anschauung möglich, oder muss zunächst so viel an Quellen und Kontexten herangezogen werden, dass diese Erklärungen eigenständiges Verstehen eher behindern? Welche Zugangshürden und Verstehensschwierigkeiten weist ein Bild hinsichtlich seiner inhaltlichen und formalen Komplexität, seiner Unbestimmtheiten und Irritationsmomente auf? (Vgl. am Beispiel Schneider 2016).
- c) Erst hieraus können sich die *methodischen Schritte* für den Unterricht ergeben, für die es aber keine Universalrezepte gibt. Vielmehr müssen Fachmethoden (vgl. Schmidt-Maiwald in diesem Heft), fachdidaktische Methoden und Unterrichtsmethoden so gewählt sein, dass sie auf den Kern des doppelten Sinnverstehens zielen.

Die Beispiele im Beitrag zeigen, dass und warum diese Fragen der Bildauswahl und deren Zielsetzung weniger mit der Formgestalt des Werks an sich zu tun haben, als mit den *Horizonten* des Verstehens: Worauf zielt das Bildverstehen und wie kann es ermöglicht werden?

ANMERKUNGEN

- 1 Die Bilddarstellung steht damit auch in direktem Gegensatz zu Ovids maßgeblicher Schilderung des Mythos (Met. VII, 217-219), in der Fischer (pisces), Pflüger (arator) und Hirte (pastor) staunend zum Himmel sehen (vidit et obstupuit) und glauben Götter zu erblicken (credidit esse deos).
- 2 Matisse trifft insofern sehr genau die bei Ovid (Met. VIII, 223-224) zu findende Charakterisierung des Ikarus („audaci coepit gaudere volatu“: er begann sich des kühnen Flugs zu erfreuen; „caelique cupidine tractus“: vom Verlangen nach dem Himmel gezogen).

LITERATUR

- Barth, Walter (2000): Kunstbetrachtung als Wahrnehmungsübung und *Kontextunterricht*. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. Leicht überarbeitete Neuauflage. Hohengehren.
- Bätschmann, Oskar (2003): Anleitung zur Interpretation: Kunstgeschichtliche Hermeneutik. In: Belting, Hans/Dilly, Heinrich/Kemp, Wolfgang/Sauerländer, Willibald/Warneke, Martin (Hrsg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung. 6. Aufl. Bonn, S. 199-228.
- Bering, Kunibert (2003): Perzeptbildung: Ein Basisbegriff kunstdidaktischen Handelns. In: Busse, Klaus-Peter (Hrsg.): Kunstdidaktisches Handeln. Dortmund, S. 206-213.
- Breithausen, Jutta (2014): Bildung und Sachlichkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 60, H. 2, S. 271-285.
- Buchschartner, Helga (1998): Kunstbetrachtung zwischen Kunsterfahrung und Kunstwissenschaft. Frankfurt a. M.
- Buck, Günther (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München.
- Buck, Günther (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. 3. Aufl. Darmstadt.
- Danner, Helmut (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. 5. Aufl. München.
- Fingerhut, Jörg (2012): Das Bild, dein Freund. Der fühlende und der sehende Körper in der enaktiven Bildwahrnehmung. In: Feist, Ulrike/Rath, Markus (Hrsg.): Et in imagine ego. Facetten von Bildakt und Verkörperung. Berlin, 177-198.
- Freedberg, David (1989): The Power of Images. Studies in the History and Theory of Response. Chicago, S. 22f.
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart.
- Grütjen, Jörg (2013): Kunstkommunikation mit der „Bronzefrau Nr. 6“. Qualitativ empirische Unterrichtsforschung zum Sprechen über zeitgenössische Kunst am Beispiel einer Plastik von Thomas Schütte. München.
- Heiser, Jan Christoph (2017): Interkulturelles Lernen. Anthropologische, ästhetische und relationale Bezugspunkte aus Sicht der pädagogischen Lerntheorie. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4. München, S. 225-246.
- Imdahl, Max (1980): Giotto Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik. München.
- Jakobi, Wolfgang (1988): Lebensbedeutsame Bilder. Pädagogische Interpretation von Kunst. Weinheim.

- Kloß, Martin (1987): Kunstbetrachtung. Grundlagen und Prozeß der Betrachtung bildender Kunst mit Schülern. 4. Aufl. Berlin.
- Kowalski, Klaus (1970): Praxis der Kunsterziehung 2. Werkbetrachtung. Stuttgart.
- Krautz, Jochen (2005): Erleben – Machen – Verstehen. Praktische Kunstrezeption zwischen Kunst und Subjekt. In: BÖKWE – Fachblatt des Berufsverbandes österreichischer Kunst- und Werkerzieher. H. 2, S. 15-22.
- Krautz, Jochen (2015): Ich, Wir, Welt. Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 1. München, S. 221-250.
- Krautz, Jochen (2016): Bild, Bildung und Sprache im Kunstunterricht. Theorie und Didaktik des kunstpädagogischen Bildgesprächs. In: Pädagogische Rundschau. H. 6, S. 733-752.
- Krautz, Jochen (2017a): Mimesis und Bildverstehen. In: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 4, S. 70-86.
- Krautz, Jochen (2017b): Zwischen Selbst und Sache. Bildungstheoretische Grundlagen einer verstehensorientierten Didaktik der Bildbetrachtung. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4. München, S. 439-478.
- Krautz, Jochen (2017c): Gestalten als Geltungsprüfung. Zur konstitutiven Bedeutung von Relationalität für den Gegenstand der Kunstpädagogik. In: Krautz (2017b) a.a.O., S. 529-558.
- Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (2017): Mimesis. Zur kunstpädagogischen Aktualität eines alten Prinzips. In: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 4, S. 4-13.
- Lieber, Gabriele (2011): „Da muss man voll gut nachdenken.“ Kindliches Bildinteresse im Spannungsfeld von Wahrnehmungsgewohnheiten und Bildungsansprüchen. In: Danner, Antje/Gansen, Peter/Heyd, Corinna/Lieber, Gabriele (Hrsg.): Ästhetische Bildung. Perspektiven aus Theorie, Praxis, Kunst und Forschung. Norderstedt, S. 144-158.
- Otto, Gunter/Otto, Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und Auslegen von Bildern. 2 Bd. Velber.
- Ovid [Publius Ovidius Naso] (2004): Metamorphoses. Recogn. brevisque adnotatione critica instruxit R. J. Tarrant. Oxford.
- Panofsky, Erwin (1978): Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In: ders.: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln, S. 36-67.
- Parsons, Michael J. (1987): How We Understand Art. A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience. Cambridge.
- Penzel, Joachim (2016): Kunstrezeption zwischen Bildungsideal und Bildungswirklichkeit. Kompetenzniveaus von Lehrplänen und empirische Studien im Vergleich. In: Impulse. Kunstdidaktik. H. 20, S. 6-17.
- Pongratz, Ludwig A. (2009): Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Paderborn.
- Rekus, Jürgen (2010): Erziehender Unterricht. In: Zierer, Klaus (Hrsg.): Schulische Werteerziehung. Baltmannsweiler, S. 168-177.
- Schneider, Alexander (2016): Unbestimmtheitsmomente. Rezeptionsdidaktische Notate zur Betrachtung von Edward Hoppers „Nighthawks“. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Lieber, Gabriele/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Sprechende Bilder – Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund. Kunstpädagogik. Bd. 3. München, S. 349-376.

- Schneider, Wolfgang Christian (2017): Gestalten, Sehen und Verstehen als relationales Ereignis. In: Krautz (2017b) a.a.O., S. 285-289.
- Schoppe, Andreas (2011): Bildzugänge. Methodische Impulse für den Unterricht. Seelze.
- Schurz, Gerhard (2004): Erklären und Verstehen. Tradition, Transformation und Aktualität einer klassischen Kontroverse. In: Jaeger, Friedrich/Straub, Jürgen (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Paradigmen und Disziplinen. Stuttgart/Weimar, S. 156-174.
- Schwaetzer, Harald/Vollet, Matthias (Hrsg.) (2012): Werte-Bildung in Europa. Coincidentia – Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 1. Kueser Akademie Bernkastel-Kues.
- Sowa, Hubert (Hrsg.) (2011): „Kulturen der Welt“. Kunst+Unterricht, H. 349/350.
- Sowa, Hubert (2014): Kunstgeschichte lehren und lernen – Vorbemerkungen zu einer kulturgeschichtlichen Didaktik des Kunstunterrichts; In: onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb, <http://zkmb.de/162> [30.10.2017].
- Sowa, Hubert (2016): Wie kommen Bilder ins Gespräch? Hermeneutische Überlegungen zu einer Didaktik des kunstpädagogischen Bildgesprächs. In: Glas/Heinen/Krautz/Lieber/Miller/Sowa/Uhlig (2016) a.a.O., S. 241-270.
- Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz (2009): KUNST Arbeitsbuch 3. Stuttgart/Velber.
- Stegemann, Bernd (2015): Lob des Realismus. Berlin.
- Uhlig, Bettina (2008): Welche Bilder interessieren Kinder? Eine Revision angeblich kindgemäßer Bilder. In: Impulse Kunstdidaktik. H. 4, S. 3-13.
- Uhlig, Bettina (2013): Bilder erschließen und verstehen. In: Kirchner, Constanze (Hrsg.): Kunst-Didaktik für die Grundschule. Berlin, S. 70-98.
- Uhlig, Bettina (2016): Vom Anfang der Bilder. Bildgespräche mit Kindern. In: Glas/Heinen/Krautz/Lieber/Miller/Sowa/Uhlig a.a.O., S. 271-292.
- Weidenmann, Bernd (1988): Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Bern/Stuttgart/Toronto.

BILDNACHWEIS

Abb. 1, 3, 8, 9: wikimedia commons.

Abb. 2: colourbox.com.

Abb. 4: Klaus Ohlenschlaeger, wikimedia commons.

Abb. 5: © Succession H. Matisse/VG Bild-Kunst, Bonn 2017.

Abb. 6, 7: Archiv des Autors.

HUBERT SOWA

WIRKUNGSBEZUG – BEDEUTUNGSBEZUG – HERSTELLUNGSBEZUG

DIFFERENTE ZIELE UND METHODEN DES KUNSTPÄDAGOGISCHEN BILDGESPRÄCHS

ZUSAMMENFASSUNG

Das Gespräch über Bilder ist eine zentrale kunstdidaktische Lehrmethode, die sowohl in Produktions- wie Rezeptionskontexten immer wieder zum Einsatz kommt. Abgesehen von Ausnahmen – namentlich in bestimmten Rezeptionssituationen – ist das Bildgespräch in kunstdidaktischen Lehr-Lern-Situationen nicht „offen“ in einem umfassenden Sinn. Vielmehr wird in jeweils konkreten Lehrsituationen und unter der Bezugnahme auf jeweils konkrete didaktische Ziele das Gespräch in jeweils bestimmter Form „geführt“. Drei für die Kunstdidaktik wichtige Fokussierungen – gleich ob in der Rezeption oder der Produktion – betreffen die *Wirkungen*, die *Bedeutungen* und das *Gemacht- und Gestaltsein* von Artefakten. Der Beitrag zeigt, wie Gespräche unter diesen Fokussierungen verlaufen können und wie sie methodisch durchzuführen sind, damit sie die jeweiligen Ziele erreichen können.

STICHWORTE

Methoden der Bildbetrachtung; Bildgespräch; kunstpädagogische Didaktik und Methodik; Gesprächsrhetorik; Gesprächshermeneutik.

SUMMARY

Talking about pictures is a central method in art education, which is used regularly both in production and in reception. Usually and with the exception of certain reception situations, the talk about pictures in didactic settings is not completely „open“. Rather, the conversation is guided in accordance with specific teaching situations and didactic goals. Art pedagogy focuses on three important areas, be it in the reception or the production: the effects, the meanings, and the material make-up of artifacts. The article shows how conversations can be guided towards these areas so as to achieve their different goals.

KEYWORDS

Methods of studying images; Conversation about images; didactics and methodology in art pedagogy; Rhetoric and hermeneutics of discourse.

Meine Erfahrung aus zahlreichen Unterrichtsbeobachtungen bei Lehrenden und Studierenden ist: Gespräche über Bildwerke werden von unerfahrenen Lehrenden meist recht intuitiv und unbedacht geführt, dabei wird Vieles vermischt. Die Gespräche werden häufig nicht hinreichend fokussiert und gezielt geführt, sind oft eher umhertastend und assoziierend, formulieren unüberlegte Standardfragen, geraten auf Um- und Abwege und bewegen sich oft mehr situativ-intuitiv vorwärts, statt sich geradewegs auf klar definierte Frageperspektiven zu beziehen.

Die folgenden Ausführungen haben daher die Aufgabe, in einer groben Unterscheidung drei verschiedenen *Typen* (oder *Topoi*) des Bildgesprächs zu unterscheiden, und zwar *prinzipiell* zu unterscheiden. Jeder dieser Gesprächstypen hat seine klar bestimmte didaktische Funktion im systemischen Ganzen der kunstpädagogischen Lehrtätigkeit. Lehrende müssen sich in der didaktischen Reflexion stets vergegenwärtigen, wann, warum und wie diese einzelnen Gesprächstypen eingesetzt werden können, um zielführende Lernprozesse zu initiieren. Im Rahmen der didaktischen Lehrkunst muss stets Klarheit darüber herrschen, auf welcher Ebene und in welcher Perspektive sich das Gespräch bewegt und welchem Zweck es im Rahmen der didaktischen Konstruktion dient.

METHODE, TECHNIK UND PÄDAGOGISCHER SINN KUNSTDIDAKTISCHER GESPRÄCHSKONZEPTE

Bildgespräche werden seit den Anfängen der modernen Kunstpädagogik vor allem im Zusammenhang rezeptiver Situationen thematisiert (vgl. Lichtwark 1897). Die Annäherung an Bilder im pädagogischen Gespräch thematisiert differente Wahrnehmungsmomente und -perspektiven und vollzieht sich in einem Wechselspiel, in dem grundsätzlich alle spontanen Deutungen ihr Recht haben, in dem aber auch Korrekturen und Nachfragen stattfinden: „Stimmt das so? Seht Ihr das auch so? Wer sieht etwas anderes?“ usw. Das Gespräch entwickelt sich zwischen eindeutigen Beobachtungen und Unbestimmtheitsmomenten (vgl. dazu grundsätzlich Schneider 2016) und bahnt einen Weg zu immer genaueren Bestimmungen des Verhältnisses zwischen dem Ganzen und seinen Teilen.

Das ist eine gleichsam spontane und naive Gesprächsmethodik, wie sie schon zwischen Eltern und Kindern beim Betrachten und Besprechen von Bilderbüchern angewendet wird. Sie folgt meist einem intuitiven Leitfaden, über den genauer nachzudenken sich lohnt, aber sie ist noch keine wirklich fassbare didaktische Methodik.

Wird – wie es in der neueren Didaktik Gewohnheit ist – eine explizite und festgeschriebene Methodik zu Grunde gelegt, dann beginnen die Probleme. So hängt die verbreitete dreigliedrige Gesprächsmethodik das Gespräch an den Leitfragen „Was – Wie – Warum?“¹ auf – oft unter Berufung auf Panofskys so berühmtem wie problematischen Dreischritt (Phänomensinn – Bedeutungssinn – Dokumentsinn, vgl. hierzu den kritisch differenzierenden Beitrag von Schmidt-Maiwald im vorliegenden Heft). Ebenso problematisch ist die von Gunter Otto beschriebene Methode des durch vier Leitfragen bestimmten „Perzepts“ als Ausgangspunkt der Betrachtung (vgl. dazu kritisch Sowa 2016, S. 255 ff.). Die Problematik solcher Methoden ist doppelt:

- a) eine schematische Methodik schiebt sich vor die offene Bildbegegnung;
- b) je nach Akzentuierung kann das Gespräch entweder einen Verlauf nehmen, der subjektive Wahrnehmungen und Empfindungen verabsolutiert, oder aber einen Verlauf, in dem eine

„objektive“ historische Erkenntnis nach dem Muster der Kunstgeschichtswissenschaften das Endziel ist (vgl. zum letzteren Modell Sowa et al. 2009).

Diese Problematik nach gut begründeten pädagogisch-didaktischen Prinzipien auszubalancieren ist schwer. Dazu gibt es nur wenige systematische und gründliche Überlegungen. Doch ist es weder sinnvoll, didaktischen Methoden und Techniken der Gesprächsführung *grundsätzlich* zu misstrauen und stattdessen den spielerisch-spontanen Bildzugang im Sinne einer zweckfreien ästhetischen Erfahrung zu präferieren, noch ist es sinnvoll, die Kunstgeschichtswissenschaft als unverrückbaren Maßstab und Ziel jeder kunstpädagogischen Annäherung an Bildwerke festzuschreiben.

Schon früh wies der Kunsthistoriker Wölfflin auf die Gefahren der „kunsthistorischen Verbildung“ von Laien hin (vgl. Wölfflin 2009) und empfahl stattdessen den direkten phänomenologischen Zugang zum Werk. Auch heute ist mitunter die Tendenz zu einer wissenschaftsfeindlichen subjektivistisch-„ästhetischen“ Haltung zu beobachten. Doch antagonistische Polarisierungen sind ebenso irreführend wie Einseitigkeiten. Vielmehr ist das kunstpädagogische Verstehen von Bildern im Gespräch im Sinne eines weiten Feldes verschiedener Gesprächstypen zu verstehen, die einerseits nach entwicklungs- und lernstandbedingten Kriterien zum Einsatz kommen können, andererseits nach den systematisch und curricular begründeten Zielen. Dabei haben einerseits verschiedene *Techniken* und *Methoden* ihr Recht, andererseits vor allem der pädagogische *Sinn*, der sich an der Relation zwischen dem Sinnbedürfnis der Lernenden und dem Sinn der betrachteten Werke ausrichtet (vgl. hierzu prinzipiell klärend Krautz 2017). So soll im Folgenden eine grobe Einteilung der verschiedenen pädagogischen *Sinnbezüge* skizziert werden, an denen sich der Einsatz bestimmter Gesprächstechniken ausrichten kann. Dabei werden drei Grundperspektiven unterschieden.

GESPRÄCHE MIT BEZUG AUF DIE UNMITTELBARE WIRKUNG UND DEN AUSDRUCK VON BILDWERKEN

Werden didaktische Bildgespräche eröffnet mit Fragen wie „Was ist auf diesem Bild zu sehen?“, „Was ist auf diesem Bild dargestellt?“ (vgl. Lichtwark 1897, S. 67), so zielen diese auf den gegenständlichen und szenischen Resonanzraum des Bildes, auf seine unmittelbar erfassbare Zeigeabsicht. Auch Fragen, die den insgesamt erfassbaren lebenspraktischen „Sinn“ des Bildes ansprechen, können erhellend sein: „Wovon handelt das Bild?“ „Worum geht es auf diesem Bild?“ Diese Fragen zielen in die Richtung des Inhalts, mit welchem das Bild uns anzusprechen sucht. „Was will das Bild von uns?“ wäre eine weiterreichende und schwierigere Frage, die die Wirkung des Bildes auf unser Leben ins Spiel bringt und eine Brücke zwischen Bild und Person zu schlagen versucht.

Aufzählendes Benennen von Bildgegenständen oder formalistisches Beschreiben von kompositionellen Strukturen im Sinne der ersten „Stufe“ des Panofskyschen „Dreischrittes“ griffe weit an dem Bildsinn vorbei, der sich unmittelbar mitteilt. Viel unmittelbarer wirken physiognomische und gestische Ausdrücke, Anmutungsqualitäten und Stimmungen, szenische und narrative Bildinhalte – also genau der rhetorische Gestus, mit dem uns Bildwerke „ansprechen“.

Wirkung, Botschaft, Darstellung „im Ganzen“ werden dabei – das lehrt die Erfahrung – durch „kunsthistorische Verbildung“ eher verstellt als eröffnet. Das Gespräch auf genau diesen „mit einem Schlag“ wirkenden Bildsinn zu lenken, gelingt vor allem dadurch, dass alle peripheren Einfälle ferngehalten und methodisch ausgeschaltet werden, um die immersive „Kraft“ des Bildes direkt wirken zu lassen (zu diesem Begriff vgl. Freedberg 1991; in kunstpädagogischer Anwendung Meier 2016 und Sowa 2017c).

Bilder wirken – das droht in allen Theorien der „Bildkompetenz“ in Vergessenheit zu geraten – allem zuvor *unmittelbar* – das ist ihr primärer Zweck und Sinn. Die berüchtigte Frage „Was fühlst Du vor dem Bild?“ spricht das zwar irgendwie an, aber ist auch irreführend, weil sie die Wirkung ausschließlich subjektbezogen deutet. Die Fragen „Wie blickt uns die Person im Bild an? Wie fühlt sie sich wohl? Was will sie von uns? Was passiert hier?“ lenken den Blick eher auf das Bild selbst. Die Wahrheit der Bildwirkung aber liegt in der *Relation*. Diese Relation im Gespräch herauszuarbeiten bedeutet: Die Kraft der Bilder zu wecken, die Aufmerksamkeit, Wachheit, Ansprechbarkeit, Empfänglichkeit der Lernenden für die Werkwirkung zu stärken, ihr *Interesse* in dem von Krautz präzisierten Sinn (2017) zu beleben, sie zu *begeistern* in einem Sinn, den der Philosoph Hegel als den eigentlichen Grund von Kunstwerken thematisiert hat. Es war im Übrigen die große Stärke der „musischen“ Kunsterziehung, dass sie sehr direkt darauf zielte, Lernende mit Bildwerken zu *begeistern* (vgl. Sowa 2017d, S. 20). Die begeisternde Lebendigkeit eines Pferdekopfes von Phidias, die überwältigende Kraft einer Rotfläche bei Rupprecht Geiger, die fühlbare Macht eines Gemäldes von Emilio Vedova, die berührende Innigkeit eines Rembrandt-Porträts, die Staunen machende Präsenz der Gegenstände in einem Gemälde von Van Eyck, die fassungslose Bewunderung der riesenhaften Kathedrale von Reims, das Schaudern vor dem Grauen einer Kriegsdarstellung bei Goya usw.: Sie alle wollen in Bildungsprozessen geteilt werden mit allen davon „ergriffenen“ Menschen, die einer Teilung solcher Wahrnehmungen überhaupt zugänglich sind. (Vgl. zu dieser Betrachtungsweise von Kunstwerken z.B. auch Berger 1999). Die begeisterte und begeisternde (inspirierende, enthusiastische) Werkbegegnung im gemeinsamen Gespräch kommt weitgehend ohne festgeschriebene Fragetechniken aus (vgl. dazu z.B. Lagatie 2017). Sie muss viel mehr aus der tiefen und ehrlichen Begeisterung der Lehrenden entspringen, die es verstehen müssen, sie überzeugend und mitreißend *mitzuteilen* – und aus der Offenheit der Lernenden, die Begeisterung mit dem Lehrenden im Miteinander zu *teilen*. Dann „erwächst“ eher, als dass es methodisch „herbeigeführt“ würde, ein intensiviertes, eindringliches und eindrückliches Verstehen, das die Grenzen des Gesprächs und die Grenzen zwischen Personen und Werk transzendiert. Dort berührt es den Grund, aus dem aller Werkbezug sich primär nährt. In manchen heutigen Diskursen über „Bildkompetenz“, über die Methodisierung und Verwissenschaftlichung der Werkanalyse, aber auch über die „Ästhetisierung“ des sog. „rezeptiven“ Umgangs mit Bildern ist dies ein zu Unrecht vergessener Grund, doch dieser Grund aller Werkbegegnung ist eine zentrale und grundlegende Bildungsaufgabe des kunstpädagogischen Werkgesprächs.

GESPRÄCHE MIT BEZUG AUF DIE BEDEUTUNG VON BILDWERKEN

Eine grundlegend andere Aufgabe haben Lehrgespräche, die der sukzessiven verstehenden Erschließung der Bedeutungskomplexion von Bildwerken dienen. Hier ist eine ganz andere Grundhaltung der Ausgangspunkt: Die Distanznahme, um das unmittelbare Erscheinen eines Werkes zu überspringen, indem man es als etwas „ganz Anderes“ zu verstehen sucht. Diese Art der Annäherung ist die eigentlich „hermeneutische“. Dazu gehört es allem zuvor, das Werk in seiner „ikonischen“ und „geschichtlichen“ Differenz zu verstehen: Es ist nicht das, als was es unmittelbar erscheint, sondern es „bedeutet“ u.U. etwas, das sich dem ersten Blick entzieht und als allegorischer und symbolischer „Sinn“ unmittelbar verborgen ist².

In dieser Perspektive greifen – auf höheren Lernständen – die der Kunstwissenschaft entlehnten Methoden der Analyse und Interpretation. Dafür sind Vorsicht, Abstandnahme, Reflexion gefordert sowie die Haltung der Zurückhaltung eigener Vermutungen und Behauptungen. Hier muss der lange Weg durch die komplex geschichteten Bedeutungskonstruktionen besritten werden, müssen historisches und kontextuelles Wissen erworben, geschichtliches Bewusstsein entwickelt, analytisches und vergleichendes Sehen geübt werden.

Die Kunstdidaktik kann sich hier auf das ausdifferenzierte Methodenrepertoire der historischen und theoretischen Kunstwissenschaft stützen (vgl. z.B. Sowa et al. 2009, Schmidt-Maiwald 2016, Heckes/Albrecht 2016). Die sachgerechte und kritische Anwendung dieser Methoden muss allerdings mühsam erlernt werden. Hierzu sind auch angemessene didaktische Methoden des Unterrichtsgesprächs nutzbar, wobei fachwissenschaftliche Kategorien und Begriffe erlernt und benutzt werden, die sich auf Bildwerke verschiedener Kulturen und Zeiten beziehen. An vorliegender Stelle kann dieser Punkt relativ kurz gehalten werden, denn hierzu liegen aus jüngerer Zeit bereits viele differenzierte hermeneutische Modelle und Methodenvorschläge vor (z.B. Sowa et al. 2009). Es ist nur in Erinnerung zu rufen, dass derartige didaktische Gesprächsformen einen bestimmten systematischen Ort *im Ganzen* der Möglichkeiten kunstpädagogischer Werkannäherung haben, keineswegs aber selbst dieses Ganze sind.

GESPRÄCHE MIT BEZUG AUF DAS GEMACHTSEIN UND GESTALTETSEIN VON BILDWERKEN

Deswegen sei hier noch auf eine weitere Möglichkeit des kunstpädagogischen Gesprächs über Bilder verwiesen, die von den historisch-hermeneutischen Verfahren deutlich abgesetzt ist: die ausdrückliche Thematisierung des Gemachtseins von Werken als solchen.

Alle Dinge sind wie Bilder zunächst für Kinder einfach „da“ – in der umräumlichen Welt, in der nicht einmal ein Unterschied zwischen Naturerscheinungen und kulturellen Objekten zu machen ist. Um überhaupt zu einem „Gegenstandsbewusstsein“ zu kommen, müssen Heranwachsende sukzessive lernen, sich in diese umräumliche Welt „einzuleben“, was vor allem durch mimetische Bezugnahme auf andere Menschen geschieht, also durch „Enkulturierung“ im Resonanzraum handelnder und lebender Menschen. Wie der Anthropologe Christoph Wulf im Rückgriff auf den Philosophen Max Scheler herausarbeitet, wird ein eigentliches *Gegenstandsbewusstsein* bei Kindern erst dann ausgebildet, wenn sie verstanden haben, wie die Menschen im Allgemeinen den Gegenständen Aufmerksamkeit schenken und mit ihnen umgehen (Wulf 2013, S. 18). „Ge-

genstände und Dinge dürfen nicht isoliert gesehen werden. Sie müssen im Zusammenhang mit menschlichem Handeln, mit sozialen und kulturellen Inszenierungen und Aufführungen sowie mit kulturellen Praktiken und praktischem Wissen gesehen werden. In mimetischen Prozessen werden die in Gegenständen und Dingen materialisierten kulturellen Prozesse erfahrbar.“ (Wulf 2013, S. 16).

Im Rahmen des allgemeinen Gegenstandsbewusstseins hat sich sodann eine Unterscheidung zu bilden: Manche Gegenstände (nämlich menschengemachte Artefakte) sind als Resultate ihres *Gemachtseins* zu verstehen³. Was „Gemachtsein“ bei Dingen heißt, lässt sich nur verstehen, wenn man die Möglichkeit hat, am „Machen“ teilzunehmen und das Werden von Dingen im menschlichen Machen zu beobachten – oder gar dabei mitzumachen. Im Kinderlied „Backe backe Kuchen“ ist das wunderbar thematisiert. Doch sind auch Stühle, Fahrzeuge, Computer, Häuser, Straßen, Städte usw. „gemacht“? Solange das nicht wirklich im Zuschauen, Dabeisein, Verstehen (im Extremfall: im Auseinandernehmen und Zusammensetzen) gelernt wird, bleiben all diese Dinge im Verstehenshorizont des „Einfach-da-seins“ verhaftet.

Bei *Bildern/Bildwerken* ist das genauso: Sie sind einfach „zuhanden“ (vgl. hierzu ausführlich im Rückgriff auf Martin Heideggers Begrifflichkeit: Sowa 2016). Der Übergang zu einem Bildverstehen unter der Perspektive des *Gemachtseins* ist eine ganz entscheidende Lernleistung auf dem Bildungsweg der individuellen Rekonstruktion von Kultur (vgl. Krautz 2017b). Sie kann schon durch frühkindliche Bildpraktiken angebahnt werden. Doch ihre Übertragung auf alle Arten von Bildwerken – also z.B. auch auf Designobjekte, Drucke, Fotografien, Gemälde, Skulpturen usw. – ist eine komplexe Leistung, die Schritt für Schritt erarbeitet werden muss – und zwar nicht *im Allgemeinen*, sondern in je eigener Weise für jede besondere Gattung von Bildobjekten. Hier ist die Werk- und Kunstpädagogik gefordert, die Heranwachsenden Zugang zu all den Sphären des „Machens“ verschaffen kann, die ihnen im allgemeinen Lebenszusammenhang, wo die Bilder einfach nur „da“ sind wie alle anderen Dinge, notwendigerweise verborgen und fern sind.

Schon 1930 empfahl der Kunsthistoriker Heinrich Wölfflin einen *durch kunstpraktische Eigentätigkeit* der Schüler gestützten systematischen Unterricht im „Sehen“, um den „Abstand zwischen Kunst und Publikum kleiner zu machen“: das sei „... in seinen höheren Graden [...] eine Kunst, die geübt werden muss wie das Klavierspielen“ (Wölfflin 1930/1946, S. 180)⁴.

Gespräche über Bilder (und andere hergestellte Dinge) unter der Perspektive des *Gemachtseins* wurden in der Geschichte der Menschheit wohl seit den Anfängen geführt. Sie sind eine anthropologische Grundkondition: Die Beratungen der Handwerker und Künstler in der Werkstatt, die kritische Beurteilung der Resultate, die Entscheidungen über technische Werkstoffe und Verfahren, Wege und Umwege, über Schrittfolgen, Varianten und Verbesserungen, Gestaltungs- und Qualitätsentscheidungen usw. haben eine eigene Gesprächskultur generiert, eigene Begriffe und Kategorien, die allesamt in einem innigen Verhältnis zum Machen stehen (vgl. hierzu Sowa 2017, S. 91 ff.; vgl. schon früh Volkmann 1925, S. 39 ff.).

Der Lernschritt, von der Perspektive des Betrachtens und Besprechens von Bildwerken hinsichtlich Ausdruck und Bedeutung zur Perspektive des Machens überzugehen und sich in diese Perspektive verstehend „einzuleben“, ist eine ganz entscheidende Kernaufgabe kunstpädagogischer Arbeit. Eine Arbeit *sui generis*, die prinzipiell unterschieden ist von den anderen oben

beschriebenen Verfahren der „Bildbesprechung“. Gespräche, die diese Perspektive einnehmen, sind

- typische „Werkstattgespräche“, die die ganze Arbeit an Werkprozessen durchziehen und begleiten, also Gespräche über technische und gestalterische Probleme, die *inmitten der praktischen Arbeit* stattfinden;
- Betrachtungsgespräche, die sich auf *fertige* Werke beziehen und an diesen technische und gestalterische Entscheidungen zu rekonstruieren versuchen, ggf. um daraus für die eigene Gestaltungspraxis zu lernen.

Es leuchtet aus dem oben Gesagten ein, dass die Gesprächsform (a) die „Mutter“ aller Gespräche aus der Perspektive des Machens ist und dass die Form (b) des „Rückschließens“ vom Produkt auf sein Gemachtsein nur eine *abgeleitete* Form sein kann, die nur dann sinnvoll stattfinden kann, wenn die Form (a) schon in reichen und intensiven Erfahrungen habitualisiert ist.

Das die Werkherstellungsprozesse begleitende und lenkende Werkstattgespräch (a) muss man als *das* fachliche *Proprium* und Alleinstellungsmerkmal kunstdidaktischer Werkthematisierung im Gespräch verstehen (vgl. Schmidt-Maiwald im vorliegenden Heft). Viele KunstpädagogInnen sind Meister dieser Art des Gesprächs und diese Meisterschaft begründet die eigentliche Qualität und Effektivität ihrer Lehre. Dennoch sind genau diese Gespräche ein weitgehend blinder Fleck der kunstdidaktischen Theoriebildung und Forschung geblieben⁵. Der methodische Kern solcher Gespräche ist ihre Detailliertheit und Differenziertheit, Genauigkeit, Eindringlichkeit und interpersonale wie sachliche „Präsenz“ und Konzentration. Auch die Präzision der Begrifflichkeit und die körperhafte deiktische Präzision der begleitenden Zeigegesten spielen eine bisher viel zu wenig beachtete Schlüsselrolle in den kooperativen Verstehensprozessen im Lehr-Lernzusammenhang (vgl. hierzu Groninger et al. (2017)). Doch entziehen sie sich einer *schematischen* Methodisierung, werden vielmehr von den Könnern dieses Metiers mehr intuitiv und „charismatisch“ eingesetzt. Das sie implizit ermöglichende „Können“ kann nur auf dem Weg des Beispiels und der mimetischen Nachempfindung weitergegeben, nicht nach Prinzipien theoretisch erfasst und gelehrt werden⁶.

RESÜMEE: VERSCHIEDENE GESPRÄCHSPERSPEKTIVEN BEGRÜNDEN VERSCHIEDENE VERSTEHENS- UND SINNHORIZONTE VON BILDWERKEN

Wir haben drei deutlich verschiedene Formen des um Verstehen bemühten didaktischen Gesprächs über Bildwerke unterschieden, die verschiedenen Erkenntnisinteressen und verschiedenen Sinnbedürfnissen entsprechen, verschiedene Methoden erfordern und didaktisch verschieden begründet sind. Lehrende der Kunstpädagogik führen diese Gespräche in drei verschiedenen Funktionen, die sie jeweils kompetent auszufüllen haben: als Enthusiasten, als Wissenschaftler, als Künstler. Für die Lernenden resultieren daraus drei verschiedene Möglichkeiten des Verhaltens zu Bildern: das existenzielle und in die Tiefe der Person reichende *Verschmelzen/Verrücken* angesichts von Bildern, das zwischen Distanz und Nähe sich bewegende *Verstehen* in geschichtlichen Horizonten und schließlich das poetische *Vermögen*, die Bilder selbst herzustellen.

Es ist das Alleinstellungsmerkmal der wissenschaftlichen Kunstpädagogik, dass sie genau diese mehrperspektivische Begegnung mit Bildwerken nutzt, um Lernenden ein besonderes, reiches und intensives Verstehen von Bildwerken nahezubringen, ein Verstehen, das sich sowohl vom naiven, als auch vom rein wissenschaftlichen oder rein künstlerischen Werkverstehen unterscheidet. In der Zusammenführung dieser verschiedenen Verstehens- und Sinnhorizonte liegt die besondere *Bildungsaufgabe* unseres Faches.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. hierzu die ausführliche Anwendung dieser Schematisierung in Sowa et al. (2009), S. 106 ff. und 136 ff.
- 2 Vgl. hierzu auch Ansätze des Philosophierens mit Kindern über Bilder, z.B. bei Uhlig (2016).
- 3 Vgl. hierzu auch die Erörterungen zum Verständnis des Gemachtseins von Bildern als einem „Alleinstellungsmerkmal“ von kunstpädagogischer Bildbetrachtung: Schmidt-Maiwald (2018), im vorliegenden Heft.
- 4 Die Analogie zum Musikunterricht ist aufschlussreich: Auch Musik ist nur „da“ – solange man nicht verstanden hat, dass und wie sie „gemacht“ werden kann. In diesem Punkt der Bedeutung der *Eigentätigkeit* von Lernenden in verschiedenen Metiers berühren sich die Zielsetzungen und Methoden der Musik- und Kunstpädagogik.
- 5 Vgl. aber neuere Forschungen, z.B. bei Fröhlich (2017), Walter-Luginsland (2017), Zdraga (2017), in denen die Mikrostruktur der kunstdidaktischen Begleitung von Gestaltungsprozessen im Lehrgespräch thematisiert wird. Bei analogen Forschungen von Bader (2015) und Kaulfers et al. (2016) verhindert die Fixierung auf die „Offenheit“ der „ästhetischen“ Prozesse, dass die untersuchten Gespräche im engeren Sinn als „didaktisch“ zu verstehen sind.
- 6 Das erklärt, warum z.B. die didaktischen Strukturen der „musischen“ Kunsterziehung (z.B. Ott, Meiers u.a.), die offenbar zu hervorragenden gestalterischen Ergebnissen führten, nicht als formalisierte „Didaktik“ überliefert wurden: Die Lehre war dort in einem sehr intensiven Maß abhängig von der Persönlichkeit und dem charismatischen Engagement der Lehrpersonen.

LITERATUR

- Bader, Nadia (2016): Zeichnen – Reden. Ein qualitativ-empirischer Blick auf Lehr-Lern-Gespräche im Kunstunterricht. In: Mügel, Rainer/Wetzel, Tanja (Hrsg.): Dokumentation der Arbeitstagung: Interventionen – Lehrerhandeln in 'offenen' bildnerischen Arbeitsprozessen. Braunschweig/Kassel, S. 51-61.
- Berger, John (1999): Das Sichtbare & Das verborgene. Frankfurt a. M.
- Freedberg, David (1991): The Power of Images: Studies in the History and Theory of Response. Chicago.
- Fröhlich, Sarah (2017): Modellhafte Rekonstruktion eines architektonischen Körpers. Identifikation von Einflussfaktoren auf räumlich-konstruktive Gestaltungsprozesse durch mehrperspektivische Einzelfallanalysen. In: Sowa/Fröhlich (2017), S. 529-546.
- Glas, Alexander (2016): Fachdidaktische Überlegungen zur Werkanalyse im Bild-Wort-Text-Verhältnis. In: Glas et al. (2016), S. 109-120.
- Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Lieber, Gabriele/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2016): Sprechende Bilder – besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 3. München.

- Groninger, Hanna/Grote, Klaudia/Schmitz, Thomas H./Mittelberg, Irene (2017): Raumvorstellungen verkörpert in Gesten und Gebärden. Zum Begreifen und Herstellen von Räumlichkeit in sprachlichen und gestalterischen Prozessen. In: Sowa/Miller/Fröhlich (2017), S. 117-137.
- Heckes, Katja/Albrecht, Stephan (Hrsg.) (2016): Buchners Kompendium Kunst. Von der Antike bis zur Gegenwart. Bamberg.
- Kaulfers, Swantje/Lenk, Sabine/Mügel, Rainer/Reuter, Wilfried/Wetzel, Tanja/Wirth, Ingo (2015): „Symmetrie geht für mich gar nicht...!“ Welche Vorstellungen leiten uns, wenn wir beratend in ästhetische Prozesse von Schülern im Unterricht eingreifen? In: BÖKWE. Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und Erzieherinnen, Nr. 4, S. 154-158..
- Krautz, Jochen (Hrsg.) (2017a): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. IMAGO. Kunst.Pädagogik.Didaktik. Band 4. München.
- Krautz, Jochen (2017b): Zwischen Selbst und Sache. Bildungstheoretische Grundlagen einer verstehensorientierten Didaktik der Bildbetrachtung. In: Krautz (2017a), S. 439-478.
- Lagatie, Kathrin M. (2017): Musen-Magnetismus. Relationale Ästhetik nach Platon und Heidegger. In: Krautz (2017a), S. 309-330.
- Lichtwark, Alfred (1897/1922): Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. 15. Aufl., Berlin.
- Meier, Matthias Traugott (2016): Etwas Schreckliches sehen. Die Vorstellung überblendet die Wahrnehmung. Zwei Fallstudien zum Umgang Jugendlicher mit schrecklichen Nachrichtenbildern. In: Glas et al. (2016), S. 327-347.
- Schmidt-Maiwald, Christiane (2016): Analysemethoden im Kunstunterricht. Sammelband Kunst+Unterricht. Velber.
- Schmidt-Maiwald, Christiane (2018): Bildverstehen und die Methodik der Kunstbetrachtung. Im vorliegenden Heft, S. 8-16.
- Schneider, Alexander (2016): Unbestimmtheitsmomente. Rezeptionsdidaktische Notate zur Betrachtung von Edward Hoppers „Nighthawks“. In: Glas et al. (2016), S. 349-376.
- Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz (2009): KUNST Arbeitsbuch 3. Stuttgart/Leipzig/Velber.
- Sowa, Hubert (2016): Wie kommen Bilder ins Gespräch? Hermeneutische Überlegungen zu einer Didaktik des kunstpädagogischen Bildgesprächs. In: Glas/Heinen/Krautz/Lieber/Miller/Sowa/Uhlig (2016), S. 241-270.
- Sowa, Hubert (2017a): Curriculare Grundlinien einer Didaktik der körperhaft-räumlichen Gestaltung. Begründung – Struktur – Methoden. In: Sowa/Fröhlich (Hrsg.) (2017), S. 73-106.
- Sowa, Hubert (2017b): Techniken skulpturaler Imagination. Grundvorstellungen – Hilfsvorstellungen – technische Verfahren. In: Sowa/Fröhlich (2017), S. 373-426.
- Sowa, Hubert (2017c): Pygmalions Kinder. Immersive Erfahrungen mit anthropomorphen Bildwerken und ihre kunstpädagogische Bedeutung. In: Krautz (2017a), S. 367-391.
- Sowa, Hubert (2017d): Körperhaft-räumliches Gestalten, Kunstwerk und Kunstpädagogik. Begründungsdimensionen des kunstpädagogischen Gestaltungslernens – zur Einleitung. In: Sowa/Fröhlich (2017), S. 11-31.
- Sowa, Hubert/Miller, Monika/Fröhlich, Sarah (Hrsg.) (2017): Bildung der Imagination. Band 3: Verkörperte Raumvorstellung – Grundlagen. Oberhausen.
- Sowa, Hubert/Fröhlich, Sarah (Hrsg.) (2017): Bildung der Imagination. Band 4: Verkörperte Raumvorstellung. Gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung. Oberhausen.
- Uhlig, Bettina (2016): Vom Anfang der Bilder. Bildgespräche mit Kindern. In: Glas et al. (2016), S. 271-292.
- Volkman, Ludwig (1925): Grundfragen der Kunstbetrachtung. Die Erziehung zum Sehen – Naturprodukt und Kunstwerk – Grenzen der Künste. Leipzig.

- Walter-Luginsland, Alexandra (2017): Plastisches Vorstellungslernen: individuell oder kooperativ? Eine vergleichende Studie über Schüler eines Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums. In: Sowa/Fröhlich (2017), S. 147-206.
- Wölfflin, Heinrich (1909): Über kunsthistorische Verbildung. In: Heinrich Wölfflin (1946): Kleine Schriften (1886-1933). Darmstadt, S. 159-164.
- Wölfflin, Heinrich (1930): Künstler und Publikum. In: Heinrich Wölfflin (1946): Kleine Schriften (1886-1933). Darmstadt, S. 177-180.
- Wulf, Christoph (2013): Die mimetische Aneignung der Welt. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Band 16, Supplement 2, S. 15-25.
- Zdraga, Irini (2017): Additive und integrale Gestaltvorstellung im plastischen Modellieren. Eine Untersuchung zum Unterricht in der fünften Klasse. In: Sowa/Fröhlich (2017), S. 283-304.

MARIA PFENNIG / BETTINA UHLIG

IN DAS GESICHT DES ANDEREN BLICKEN

ZUR BEDEUTUNG DES SICH-EINFÜHLENS IN BILDNISSE UND PORTRÄTS

ABSTRACT

In das Gesicht eines anderen Menschen zu sehen, seinem Blick zu begegnen und seine Mimik intuitiv zu verstehen, gehört zu den ersten und fundamentalsten Erfahrungen des Menschseins. Das Wechselspiel von Blicken und Angeblickt-Werden bildet auch die Grundlage für Empathie. Die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit Bildnissen und Porträts bietet deshalb eine besondere Chance für die Förderung der Empathiefähigkeit.

Zwei Beispiele zeigen auf je unterschiedliche Weise, wie ein Bildnis bzw. Porträt zum Ausgangspunkt einer intensiven Beschäftigung mit emotionaler Befindlichkeit und Einfühlung wird: Das erste Beispiel verfolgt ausschnitthaft ein Bildgespräch über eine Illustration zu Shakespeares „Hamlet“ mit Schüler_innen einer 10. Jahrgangsstufe. Das zweite Beispiel begleitet eine jahrgangsübergreifende Gruppe von Kindern (Jahrgangsstufe 1-4) bei ihrer Beschäftigung mit dem Kopf bzw. dem Gesicht einer Madonna. Durch Nachstellen, Zeichnen und Plastizieren erkunden sie auf bildnerisch-praktischem Wege spezifische Weisen des Sich-Einfühlens in eine mittelalterliche Madonnenfigur.

STICHWORTE

Empathiefähigkeit, Sich-Einfühlen in Porträts, empathiefördernde Kunstvermittlung.

SUMMARY

To look in the face of another person, to meet their gaze and to intuitively understand their facial expressions is one of the first and most fundamental experiences of being human. The interplay of looking and being looked at also forms the basis of empathy.

The perception and examination of portraits therefore provides a special opportunity for the enhancement of empathy.

Two examples illustrate in different ways how a portrait becomes the starting point of an intensive study of emotional state and empathy: The first example follows a detailed discussion of an illustration of Shakespeare's „Hamlet“ with 10th grade students. The second example follows a group of children ranging from grades 1 to 4 as they study the head of a Madonna. Through re-enactment, drawing and sculpting, they explore specific ways of empathizing with a medieval Madonna in an artistic and practical way.

KEYWORDS

Empathy; portrait-related empathy; empathy in promoting art education.

DAS INDIVIDUELLE GESICHT ALS ANTHROPOLOGISCHE ANSCHAUUNGSÜBUNG

Das menschliche Gesicht und die Blickbegegnung mit ihm zählen seit jeher zu den faszinierendsten und gleichzeitig alltäglichsten Dingen unserer Welt (vgl. Henss 1998, S. 15 f.). Gesichter zu sehen und zu erkennen, sie sowohl interessiert als auch selbstverständlich wahrzunehmen, basiert auf dem anthropologisch verankerten Bedürfnis des *An-Blickens*, welches sich darin begründet, dass Menschen relational, kommunikativ und sozial handeln (vgl. Löffler/Scholz 2004, S. 7; Tomasello 2010). Der Anblick bezieht sich auf das Gesicht des Anderen. Aus biologischer Perspektive ist mit der Bezeichnung *Gesicht* der großflächige, vordere Bereich des (menschlichen) Kopfes gemeint. Dazu zählen die Stirn-, Augen-, Nasen-, Wangen-, Mund- und Kinnpartie. Darüber hinaus können die Ohren sowie der Hals- und Haaransatz eingeschlossen werden (vgl. Epenchied 1984, S. 316 f.). Im Detail betrachtet, ließen sich weitere, kleine Bestandteile des Gesichts erwähnen, z.B. Glabella, Augendeckfalten, Nasenflügel, Kinnbuckel sowie unter der Hautoberfläche zugehörigen Muskeln, Knochen, Nerven u.a. (vgl. Eilert 2013, 214.).

Die Kulturwissenschaftlerin Sigrid Weigel (2013) pointiert, dass das Gesicht stets in Verbindung zum Widerblick und zur visuellen Wahrnehmung eines Anderen steht: Das Wort *Ge-Sicht* selbst beinhaltet die doppelte Semantik des *Gesichteten* und *Sichtenden* (vgl. Weigel 2013, S. 7 f.). In diesem Sinne „stehen [Gesichter] nie für sich allein; sie erhalten ihre Bedeutung durch ein Vis-à-vis, durch das Wechselspiel zwischen Sehen und Angesehenwerden, durch die Konstellation zwischen dem eigenen Gesicht und dem Antlitz des Anderen – oder auch dem Spiegelbild. [...] Denn ein Gesicht, das von niemandem gesehen wird, verliert seine Bedeutung als Gesicht“ (ebd., S. 8; vgl. auch Belting, 2013, S. 7). Die Blickbegegnung mit Anderen stellt ein Essential des menschlichen Daseins dar. Das lässt sich vor allem damit belegen, dass Neugeborene bereits kurz nach der Geburt Gesichter fokussieren und Blicke sowie Mimik aktiv erwidern. Bald darauf beginnen sie durch Lächeln oder Lachen auf die Kontaktaufnahme anderer Menschen zu reagieren (vgl. Blaffer Hrdy 2010, S. 24; Oerter/Montada 2002, S. 151 f.).

EINFÜHLUNG IN EINEN MIMISCHEN AUSDRUCK

Durch die gegenseitige Perzeption von Gesichtern wirken Menschen aufeinander und kommunizieren (zunächst) nonverbal miteinander. Das Reagieren auf den Blick eines Anderen basiert auf der Fähigkeit, den Blick und den emotionalen Ausdruck – die Mimik – einordnen und deuten zu können (vgl. Eilert 2013, S. 17 f.). Mimisches Verhalten wird über Prozesse der Mimikry und Mimesis erlernt. Deshalb ist der mimische Ausdruck interindividuell und für Deutungen zugänglich. Grundlegend für das Verstehen des mimischen Verhaltens einer anderen Person ist die Fähigkeit, sich empathisch in ein Gegenüber einzufühlen (vgl. ebd., S. 29; 35). Der Kulturwissenschaftler Fritz Breithaupt (2009) bezeichnet Empathie als ein „In-die-Haut-des-anderen-Schlüpfen“ (ebd., S. 8). Dies umfasst das Mitgefühl, das unwillkürliche oder willkürliche Miterleben und das Einnehmen der Perspektive eines anderen (vgl. ebd.). Breithaupt sieht einen engen Zusammenhang zwischen Empathie und Narration; er spricht von *narrativer Empathie*. Er geht davon aus, dass sich Einfühlung über (fiktive oder reale) Narrationen einstellt.

Das heißt, dass das Gegenüber dahingehend betrachtet wird, welche Geschichte die Ursache für einen bestimmten mimischen oder gestischen Ausdruck ist oder sein könnte. Empathie zu entwickeln heißt dann, die Geschichte eines anderen in Gedanken zu erzählen und sich so empathisch einzufühlen (vgl. Breithaupt 2009, S. 12).

Zwar verfügen Menschen grundsätzlich über die Fähigkeit zur Empathie, doch ist es eine zu entwickelnde und auszubildende Fähigkeit. Zu Beginn und während des Grundschulalters erhöhen sich die Häufigkeit und Einfühlsamkeit prosozialen Verhaltens (vgl. Siegler/DeLoache/Eisenberg 2008, S. 561). Auch in den darauffolgenden Jahren der Jugend und Adoleszenz steigt das Einfühlungsvermögen gegenüber anderen Menschen in den überwiegenden Fällen deutlich an, weil sich die Fähigkeit der Perspektivübernahme stärker entwickelt. Dennoch gibt es mitunter bei Jugendlichen desselben Alters große interindividuelle Unterschiede im Bereich empathischer Fähigkeiten. Daher ist zu fragen, wie Empathiefähigkeit gezielt gefördert und unterstützt werden kann. Jugendliche, die positive familiäre Sozialisationserfahrungen machen, die sowohl sozial-moralische Werte vermittelt bekommen als auch positive Vorbilder haben und denen in ihren sozialen Lebenszusammenhängen mit Einfühlungsvermögen begegnet wird, zeigen eine erhöhte Fähigkeit, sich in andere einzufühlen (vgl. ebd.).

Es ist vor diesem Hintergrund anzunehmen, dass auch (Lern-)Situationen geeignet sind, Empathiefähigkeit zu fördern, wenn Kinder und Jugendliche im Umfeld ihrer Lerngruppe und in Bezug auf die Lehrperson einen geschützten Raum vorfinden, in dem sie positive Erfahrungen mit prosozialen Verhaltensformen machen können und (z.B. über eine Auseinandersetzung mit Kunstwerken) Angebote für prosoziales, empathisches Probehandeln gegeben sind. Der bewusste, sensible und reflexive Umgang mit der Fähigkeit des empathischen Einfühlens in andere Menschen stärkt nicht nur den Einzelnen, sondern befähigt letztlich zum rücksichtvollen, mitfühlenden und umsichtigen Miteinander (vgl. v.a. Krautz 2015). Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Einfühlungsvermögen gegenüber Anderen und dem Verstehen der eigenen Person. Insofern kann das Sich-Einfühlen in den mimischen Ausdruck eines Anderen dazu beitragen, das Sich-Verstehen in der Resonanz als Selbst, Mitmensch und Welt bei Kindern und Jugendlichen weiterzuentwickeln (vgl. Krautz 2017, S. 72; Siegler/DeLoache/Eisenberg 2008, S. 433 f.).

EINFÜHLUNG IN DAS BILD EINES MENSCHEN

Das anthropologische Bedürfnis der interpersonalen Blickbegegnung und das Interesse am anderen Individuum, an seinem Gesicht und seiner Mimik, ist in der Bildenden Kunst im (malerischen, plastischen, fotografischen u.a.) *Porträt* reflektiert (vgl. Sowa/Uhlig 2015, S. 555). Der Begriff *Porträt* stammt aus dem Lateinischen (*prothare*) und bedeutet sinngemäß *Hervorziehen*. In semantischer Hinsicht ist die bildliche Darstellung einer Person samt seines Selbst impliziert (vgl. Krämer 2010, S. 6).

In der rezeptiven wie bildnerisch-praktischen Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk kann der Blick in ein malerisch oder plastisch dargestelltes Gesicht in vergleichbarer Weise wie der Blick in das Gesicht eines lebenden Menschen emotionale Reaktionen sowie das intensive Inte-

resse am dargestellten Gegenüber hervorrufen (vgl. Sowa/Uhlig 2015, S. 555). Die Begegnung mit einer lebenden Person und einer im Porträt dargestellten Person ähneln sich. Doch lässt sich das Porträt als *bildnerisches* Gegenüber zwischenmenschlicher Begegnung in Bezug auf *Inhalt* und *Form* näher bestimmen. Die inhaltlichen Dimensionen: Wirkung auf das Gegenüber, Präsenz und Bedeutung einer porträtierten Person, Männlichkeit bzw. Weiblichkeit, situative Befindlichkeit im Kontext eines narrativen Zusammenhanges u.a. werden mit formalen Mitteln erzeugt bzw. teilen sich über die Bildsprache mit: Ansicht des Gesichtes, Blickrichtung, farbige Akzentuierungen, Detailliertheit der Darstellung, Figur im Verhältnis zum Bildgrund u.a. Das Erleben des porträtierten (und zumeist im Bild stillgestellten) Gegenübers ist im Vergleich zur unmittelbaren Begegnung insofern auch *anders*, weil es eine Verlangsamung der Betrachtung zulässt und so mehr Raum für eine intensive Auseinandersetzung schafft. Über das Analysieren der formalen Elemente als bildsprachliche Entscheidungen können Wirkungen bewusst erkannt und verstanden werden. Ein weiterer Schritt wäre, die Einsichten aus der Betrachtung und Vergegenwärtigung der dargestellten Person zu reflektieren und sie auf lebensweltliche Situationen zwischen Menschen zu übertragen.

PORTRÄTS BETRACHTEN – METHODISCHE UND DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN

Ausgangspunkt unserer didaktischen und methodischen Überlegungen ist die in Bezug auf die ‚Qualität‘ des Mitfühlens und empathischen Einfühlens ähnliche bzw. vergleichbare Wirkung bei der Betrachtung eines (malerischen, plastischen) Porträts und einer ‚realen‘ Begegnung mit einer physisch anwesenden (und nicht medial vermittelten) Person. Vor diesem Hintergrund kann es gelingen, durch eine gezielte Rezeptionsdidaktik und -methodik den Fokus auf die emotionale Wirkung eines (malerischen, plastischen) Porträts/Gesichtes zu setzen und Schüler_innen dafür zu sensibilisieren, sich in das Gesicht eines anderen Menschen einzufühlen und darüber zu reflektieren. Das Einbinden von narrativen Bezügen, die sich als fiktive oder reale Erzählungen zum bzw. über ein Porträt anbieten, kann das Sich-in-den-Anderen-Hineinversetzen unterstützen.

Das Bildgespräch (vgl. Beispiel 1: Horatio und Hamlet) als eine besondere Form der Rezeption eignet sich deshalb für eine empathiefördernde Kunstvermittlung, weil es dem Prinzip und den Grundsätzen der Dialogizität folgt und gerade in einem gemeinsamen Nachdenken und Sprechen eine Möglichkeit darstellt, das, was der Einzelne an einem Porträt wahrnimmt, spürt, vermutet oder erkennt mit anderen zu teilen. Aber auch eine bildnerisch-praktische Auseinandersetzung (zeichnend, plastizierend u.a.) mit dem Gesicht eines anderen Menschen kann Empathiefähigkeit fördern (vgl. Beispiel 2: Goldene Madonna).

BEISPIEL 1: BILDGESPRÄCHE ZU „HORATIO UND HAMLET“

Im Folgenden wird in Auszügen ein Bildgespräch mit Schüler_innen einer 10. Jahrgangsstufe (Gesamtschule) vorgestellt, das einen besonderen Schwerpunkt auf die Erschließung der empathischen Dimensionen eines Bildes bzw. auf den Zusammenhang von Blickbegegnung,

Einfühlung und Deutung legt. Das ausgewählte Bild ist eine Illustration von Susanne Janssen zu „Hamlet“ (Shakespeare). Es zeigt Hamlet (in Gestalt eines Hirsches) und Horatio.

Das Bildgespräch¹ beginnt ohne eine Kommentierung (etwa zu Titel, Künstlerin, Story u.a.) oder Aufgabenstellung. Die Schüler_innen sehen sich das an die Wand projizierte Bild zunächst in Ruhe an und lassen es auf sich wirken. Dann werden sie ermuntert, erste Vermutungen, Fragen, Gedanken, Assoziationen zu äußern. Eine Schülerin formuliert eine erste Vermutung, der sich eine weitere Schülerin anschließt:

Schülerin 2: „Also ich denke, der Mann ist ein Jäger und der hat Tiere gejagt, denn da ist ein Blutfleck.“

Schülerin 1: „Für mich sieht es aus wie ein Hirsch, weil man [...] ein Geweih erkennen kann, und ich bin mir nicht sicher, ob der Blutfleck eine Rose darstellen soll oder ob der Hirsch erschossen wurde.“

Beide Schülerinnen vermuten eine Jagdszene, in der ein Tier (Hirsch) verletzt oder erschossen wurde. Sie konstruieren also unmittelbar einen möglichen narrativen Zusammenhang. Die rote Stelle wird von beiden als Blutfleck identifiziert, auch wenn er für Schülerin 1 wie eine Rose aussieht. Obwohl es keine äußerlichen Hinweise darauf gibt, dass die männliche Person ein Jäger ist (z.B. kein Gewehr), vermutet Schülerin 2, dass es sich um einen Jäger handelt – das scheint ihr als unmittelbarer Handlungszusammenhang in Bezug auf das verletzte Tier naheliegend zu sein. Schülerin 1 konkretisiert die Aussage von Schülerin 2. Sie erkennt in dem Tier einen Hirsch, weil es ein Geweih hat. Bereits an diesem ersten Interakt wird deutlich, dass die beiden Schülerinnen das Bild als narrative Szene auffassen und unmittelbar Deutungen des Geschehens vornehmen. Der Ankerpunkt ist der verletzte bzw. tote Hirsch. Da außer dem Tier nur ein Mensch im Bild zu sehen ist, wird angenommen, dass er die Verletzung verursacht hat. Jäger sind Menschen, die Hirsche jagen und erschießen – also ist die Person im Bild vermutlich ein Jäger.

Die Lehrerin greift diese ersten Vermutungen auf und fragt, welche Fragen die Schüler_innen an die menschliche Figur haben. Mehrere Schüler_innen äußern dieselbe Frage in direkter Anrede an die Person:

„Warum haben Sie ihn erschossen?“

Es besteht seitens der Schüler_innen zunächst kein Zweifel, dass es sich bei der männlichen Figur um einen Jäger handelt bzw. um die Person, die dem Hirsch eine Verletzung zugefügt hat. Diese scheinbare Gewissheit wird durch die folgende Frage der Lehrerin irritiert:

Lehrerin: „Ihr vermutet, dass der Mann das Tier erschossen hat. Wenn wir in sein Gesicht schauen – und ihr wisst ja, dass das Ziel eines Jägers sein kann, dass man das Tier erlegt – habt ihr das Gefühl, dass er darüber froh ist, dass er das geschafft hat?“

Diese Frage lenkt die Aufmerksamkeit auf das Gesicht und fordert zur genauen Betrachtung und Deutung der Mimik auf. Darin eingebettet ist die Aufforderung zur Einfühlung in das dargestellte

Gesicht. Dabei wird sprachlich-semantisch indirekt vorausgesetzt, dass das ‚Frohsein‘ einer positiven psychischen Verfassung entspricht. Es vergehen einige Sekunden, bis eine Schülerin die Frage mit Zögern beantwortet:

Schülerin 1: „Nicht wirklich, er zieht seine Mundwinkel halt nach unten und schaut nicht entspannt. Also ich würde nicht sagen, dass er entspannt ist. Er scheint ziemlich betroffen zu sein [...].“

Mit ihrer Aussage bemüht sich die Schülerin die Mimik der Figur zu beschreiben und in eine spezifische emotionale Verfassung einzuordnen. Dabei konzentriert sie sich auf den unteren, dargestellten Gesichtsbereich. Sie nimmt wahr, dass die *Mundwinkel* mimisch *nach unten* ausgerichtet sind. Diese Erkenntnis lässt sie vermuten, dass die Figur nicht entspannt ist. Vielmehr nimmt sie wahr, dass die Person *ziemlich betroffen* aussieht. Betroffenheit wird offenbar als negativer Erlebenszustand wahrgenommen. Das ist ein Widerspruch zu den ersten Vermutungen in Bezug auf die dargestellte Szene, denn von einem Jäger wäre Betroffenheit nicht zu erwarten. Das Zögern der Schülerin zeigt zudem, dass das Miterleben und Deuten eines Gesichtsausdrucks herausfordernd für sie (und auch die anderen Schüler_innen) ist.

Eine Schülerin bezieht sich dann sowohl auf die letzte Aussage ihrer Mitschülerin als auch auf den vorherigen Gesprächsverlauf und entwickelt weitere Vermutungen, woraufhin Schülerin 1 ihre Erkenntnis erneut verstärkt:

Schülerin 4: „Aber es kann ja auch sein, dass er das Tier nicht erschossen hat, sondern es retten wollte, aber es doch nicht geschafft hat. [...].“

Schülerin 1: „Der Blick des Mannes kann vieles bedeuten, aber nichts Positives in erster Linie. [...] Es kann sein, dass er das Tier retten wollte, aber es nicht mehr ging, und er deswegen betroffen schaut. [...] Es kann aber auch sein, dass er dabei war, als es erschossen wurde, und deshalb betroffen ist – es kann viele Gründe geben.“

Mit diesen beiden Aussagen verändert sich die erste, spontane Deutung der Schüler_innen. Der Blick des Mannes *kann vieles bedeuten*, aber nichts *Positives* (wie Stolz oder Freude über eine Jagdbeute). Über die Wahrnehmung von *Betroffenheit*, die vor allem über den Blick und über die nach unten gezogenen Mundwinkel wahrgenommen wird und offenbar auch für eine Einfühlung in den emotionalen Zustand zugänglich wird, ändert sich die Sicht auf die mögliche Rolle der Person im narrativen Bildzusammenhang. Schülerin 4 vermutet aufgrund ihrer Einfühlung in die Mimik des Gesichts, dass der Mann nicht der Jäger, sondern der Retter sein könnte, der es jedoch *nicht geschafft* hat, das Tier zu retten. Damit sind neue Deutungsbezüge aufgerufen: Rettungsversuch, Verlust, Betroffenheit. Damit kommen die Schüler_innen der hier dargestellten Schlusszene aus Hamlet nah, ohne die Geschichte zu kennen.

Schülerin 2 ergänzt:

Schülerin 2: „Ich wollte sagen, er guckt traurig.“

Lehrerin: „Ja. Woran machst du das fest?“

Schülerin 2: „Am Gesichtsausdruck. Wenn man fröhlich ist, dann lacht man ja, und wenn man sauer ist, dann schaut man eher ernst [...]“

Sie gelangt über den Blick zum *Gesichtsausdruck*. Es fällt ihr nicht leicht, Worte zu finden, die das beschreiben können, was sie wahrnimmt (*traurig gucken*). Sie versucht es mit Analogien und Gegensatzpaaren: *fröhlich* – *lachen* und *sauer* – *ernst schauen*. Es ist sehr herausfordernd, den empathisch empfundenen Eindruck am malerisch dargestellten Gesicht, eine Art ‚Fühlwissen‘, anhand der Darstellung des Gesichts zu erfassen und sprachlich sensibel zu beschreiben. Um dieser Art des Zugangs zur emotionalen Befindlichkeit von Bildfiguren Raum zu geben, braucht es eine vertrauensvolle Atmosphäre und Achtsamkeit für die Äußerungen der Schüler_innen – sowohl in Bezug auf das Gesagte als auch in Bezug auf das, was sie eigentlich meinen, wenn es an Worten fehlt. In einer relational verfassten Lern- und Gesprächssituation kann die Einfühlung in eine Bildfigur in besonderem Maße gefördert werden, weil das Aufeinander-bezogen-Sein sowohl zwischen den Gesprächsteilnehmenden als auch zwischen Bild und Gesprächsgruppe erwünscht ist und betont wird. Es geht weniger um ‚richtige‘ oder ‚falsche‘ Antworten, als vielmehr um eine gemeinsame Verständigung darüber, wie eine Person wirkt und warum das so empfunden wird. Deshalb fragt die Lehrerin nochmals nach:

Lehrerin: „Ich weiß, dass das schwierig ist – manchmal – so etwas [den Gesichtsausdruck] genau zu beschreiben. Wir hatten eben gesagt, die Mundwinkel hängen nach unten. [...] Aber vielleicht kann man das auch an den Augen oder an der Stirn erkennen?“

Schülerin 2: „Ja! An den Augen.“

Lehrerin: „Wie erkennst du das denn da?“

Schülerin 2: „Ja. Also ich finde, dass das so aussieht, als ob er gleich weint.“

Schüler 3: „Er guckt ein bisschen böse mit seinen Augenbrauen – so zusammengezogen.“

Eine Schülerin und ein Schüler stellen in unterschiedlicher, aber gegenseitig begünstigender Weise fest, dass am Ausdruck der Augen – gedanklich parallel zum Mimikbereich des Mundes – negative Anspannungen zu erkennen sind. Mit dieser Einsicht ergänzen die Jugendlichen bisherige Gesprächsinhalte. Zudem wird der Verstehensprozess sukzessive dichter und aufgrund von vielen Details komplexer. Die Komplexität stellt keine ‚Hürde‘ des Verstehens dar – vielmehr handelt es sich um ein prozessual detailreicher werdendes Erkennen als eine Art ‚Vorbote‘ bzw. die Basis des begründeten Deutens sowie Transformierens.

Des Weiteren fordert die Gesprächsleitung die Jugendlichen indirekt dazu auf, die menschliche Figur ‚im Ganzen‘ charakteristisch einzuschätzen. Dafür wird er quasi aus dem Bild heraus in die Gesprächsrunde befördert – und damit in einen anderen relationalen Rahmen, der die Bildfigur einerseits ‚lebendig‘ werden lässt und sie andererseits in die Gegenwart holt. Eine Schülerin geht auf diesen Gesprächsimpuls wie folgt ein:

Lehrerin: „[...] und jetzt stellt euch mal vor, der Mann würde aus dem Bild hinaus in unsere Runde steigen. Was ist das für einer?“

Schülerin 1: „Auf jeden Fall sehr willensstark [...], sehr stolz.“

Lehrerin: „Ja. Woran machst du das fest, dass er stolz ist?“

Schülerin 1: „[...] an seiner Haltung. Sie ist sehr aufrecht und ja ziemlich, ja sein Blick ist auch nicht nur, dass er trauert und Schwäche zeigt, sondern er versucht stark zu bleiben, seine stolze Haltung aufrecht zu erhalten und dabei trotzdem zu zeigen, dass es [das Geschehen der Szene] nichts Positives war – und trotzdem den Blick zu haben, dass es ihm Leid tut oder weh tut. [...] Und ich würde sagen, dass er eine ziemliche strenge Art hat und ja, sehr bestimmt umgeht mit den Menschen. [...] Ich würde sagen, er versucht sich an Richtlinien zu halten.“

Die Jugendliche gelangt in dieser Phase des Bildgesprächs zu einer sehr differenzierten und vielschichtigen Konkretisierung und Charakterisierung der Person. Dabei greift sie vorangegangene Äußerungen auf und verknüpft sie zu einem neuen Bild der Person: das Geschehene tut ihm leid und weh, doch zeigt der Blick nicht nur Trauer und Schwäche, sondern seine aufrechte Haltung zeigt Stolz. Daraus leitet die Schülerin eine Charakteristik der Persönlichkeit ab: sie vermutet, dass die Person *sehr bestimmt* mit Menschen umgeht und sich *an Richtlinien hält*. Sie verbindet die in Teilen differierende Wahrnehmung von Mimik und Körperhaltung gedanklich zu einem Persönlichkeitsbild, das auch vermeintliche Handlungsprinzipien impliziert.

Im weiteren Verlauf des Bildgesprächs wird der Bogen bewusst aus dem Bild heraus in die Gesprächsgruppe geschlagen und die Jugendlichen werden persönlich adressiert:

Lehrerin: „Würdet ihr gern an der Stelle des Mannes sein?“

Schülerin 2: „Nein. Weil ich nicht so gut ein Tier sehen kann, das tot ist.“

Schülerin 4: „Nein, weil ich weiß, dass das Tier tot ist und das ist ja auch traurig und dann [würde ich] verletzt sein.“

Die beiden Schülerinnen können sich in die Situation einfühlen. Schülerin 2 möchte sich nicht in eine Situation bringen möchte, in der sie mit einem toten Tier konfrontiert ist. Auch Schülerin 4 möchte das nicht – sie begründet das nicht nur mit Unbehagen. Sie kann gleichsam vorausfühlen, dass sie in der Situation selbst traurig und verletzt wäre. Die Doppeldeutigkeit von Verletzt-Sein ist hier besonders interessant.

Lehrerin: „Er schaut uns ja auch nicht direkt an. Wie wirkt das denn eigentlich? Er könnte uns ja auch angucken – warum guckt er uns nicht an?“

Schülerin 4: „Weil er vielleicht auch verletzt ist und er das gar nicht so will.“

Lehrerin: „Aha. Wann macht man das denn, dass man den Blick abwendet?“

Schüler 5: „Man denkt an was Anderes.“

Lehrerin: „Man versucht sich abzulenken?“

Schüler 5: „Ja.“

Schülerin 2: „Er ist beschämt. [...] Weil er nicht geradeaus guckt, sondern woanders hin.“

Die Lehrerin bringt den Blick, den abgewendeten Blick, nochmals in die Aufmerksamkeit. Schülerin 4 wiederholt hier ihre These, dass die Person, die den körperlich verletzten Hirsch hält, auch selbst emotional verletzt sein kann. Sie bringt noch einen weiteren Gedanken ein – dass er *das gar nicht so will*. Sie vermutet, dass er sich innerlich von seinem Verletzt-Sein distanziert. Das kann einen Hinweis auf einen interessanten Gedanken geben: Dass es im Wechselspiel des Sehens und Gesehen-Werdens ein Bedürfnis auf Distanzierung von der eigenen Befindlichkeit gibt. Dieser Gedanke könnte in Bezug auf die eigene Befindlichkeit der Jugendlichen aufgegriffen und weiter verfolgt werden.



Abb. 1: Susanne Janssen: Hamlet – Horatio, 2016.

In der letzten Aussage wird von Schülerin 2 eine neue Deutung eingebracht, die sich auf den abgewendeten Blick bezieht. Sie vermutet, dass der Mann *beschämt* ist. Auch hier öffnet sich ein neuer Gesprächsimpuls, der im Fortgang des Gesprächs und Verstehensprozesses aufgegriffen und vertieft werden kann.

FAZIT

Das hier in Auszügen vorgestellte Gespräch zielt auf langsame, sich stetig verdichtende und wieder neu öffnende Deutungs- und Verstehensprozesse anhand der genauen Betrachtung der Mimik und Gestik einer Bildfigur. Die Lehrerin führt das Gespräch, fokussiert die Wahrnehmung der Jugendlichen immer wieder auf die emotionale Befindlichkeit der männlichen Bildfigur und insistiert vor dem Hintergrund der Äußerungen der Schüler_innen auf eine intensive, nahe und gleichzeitig deutungs offene und fragende Rezeption. Wenngleich die eigentliche Erzählung um Hamlet und Horatio weitgehend ausgeblendet bleibt, wird im Gespräch ausgehend von der sich

zeigenden narrativen Situation erkundet, was diese Figuren – stellvertretend für Menschen – empfinden und fühlen. Das Gespräch bleibt ganz bewusst eng auf das Bild bzw. das Zu-Sehende fokussiert, um eine Nahaufnahme zu gewinnen und durch wiederholtes Hinsehen immer näher an die Figur heranzutreten. Wenngleich die eigenen, individuellen Perspektiven in den Äußerungen der Schüler_innen immer bereits eingelagert sind, weitet sich erst am Ende des Gesprächs der Blick auf mögliche Perspektivübernahmen und damit eine emotionale und empathische Bezugnahme der Jugendlichen auf die Bildfigur/en.

Wenngleich die an diesem Gespräch teilnehmenden Schüler_innen bislang nur sehr wenig Erfahrung mit Bildgesprächen und intensiven Bildbetrachtungen haben, können sie sich auf das Bild einlassen und – gerade wegen des sich im Bild anbietenden Perspektivwechsels – Vermutungen und Deutungen formulieren. Der vergleichsweise schmale Wortschatz erschwert jedoch das Gespräch – hier könnte künftig methodisch mit Adjektivkarten oder einer Wortliste gearbeitet werden. Als gewinnbringend erweist sich die Gesprächssituation, die als relationale Lernsituation beschrieben werden kann. Weil die Schüler_innen sich im Gespräch aufeinander einlassen und beziehen können, aufmerksam zuhören und immer wieder gemeinsam auf das Bild zeigen und blicken, gelingt die gemeinsame verstehende Annäherung.

BEISPIEL 2: DIE GROSSE GOLDENE MADONNA IM DOMMUSEUM HILDESHEIM

Im Rahmen der engen Kooperation zwischen dem Dommuseum Hildesheim und der Universität Hildesheim wurden in einem dreisemestrigen Projekt Vermittlungssettings für Kinder erarbeitet und erprobt. Das in den Masterstudiengang integrierte Projekt gab den Studierenden die Chance, ein Vermittlungssetting langfristig zu konzipieren, in der Projektgruppe intensiv zu diskutieren und schließlich durchzuführen, nachzubereiten und wissenschaftlich zu reflektieren. Für das Museum bot sich die Gelegenheit, die Vermittlungssettings langfristig in das Repertoire der museumspädagogischen Praxis aufzunehmen².

Die teilnehmenden Studierenden wählten sich jeweils ein Objekt aus dem Bestand des Museums aus, das zum Gegenstand ihres Vermittlungskonzeptes wurde. Die Lehramtsstudentin Anna Root entschied sich für die Goldene Madonna und entwickelte ein Setting, das sie im Rahmen eines einwöchigen Projektes an einer Grundschule realisierte³.

Die Goldene Madonna im Kontext kindorientierter Vermittlung

Die um 1010 bis 1050 entstandene Goldene Madonna ist eine vollplastische Darstellung der thronenden Gottesmutter mit dem Kind auf ihrem Schoß. Sie zählt zu den ältesten dreidimensionalen Marienbildern aus dem Mittelalter. Die Besonderheit besteht darin, dass Köpfe und Hände von Madonna und Jesuskind austauschbar sind. Über die Jahrhunderte hatten die Figuren verschiedene, dem jeweiligen Zeitgeschmack entsprechende Köpfe. Für die Neueröffnung des Dommuseums im Jahr 2015 wurde der Künstler Walter Moroder beauftragt, neue Köpfe und Hände anzufertigen. Seine Holzskulpturen – oft weibliche Figuren – strahlen Ruhe und Innerlichkeit aus; in ihren Gesichtern liegt etwas Zeitloses (vgl. Abb. 2). Moroder beschreibt es als große Herausforderung, der Madonna ein neues, modernes Gesicht zu geben und gleichzeitig

dem zeitlosen ‚Typus‘ eines Madonnenbildnisses gerecht zu werden. Sein Madonnenkopf orientiert sich an der Schlichtheit romanischer Madonnendarstellungen (ohne Haare, Kronen oder goldummantelte Augen) und versucht dennoch, sie jung und modern wirken zu lassen. Er entschied sich bewusst dafür, die Hände wegzulassen, weil er die Madonna so „abgehobener und religiöser“⁴ fand.

Die Konzeption für das Vermittlungsprojekt greift zwei Aspekte auf und stellt sie ins Zentrum der empathischen Auseinandersetzung mit der Goldenen Madonna: Einerseits das Typische eines Madonnenbildnisses bzw. die spezifische Mimik einer Madonna und andererseits die Tatsache, dass der Kopf der Goldenen Madonna austauschbar ist. Damit wird implizit gefragt, wie sich das Aussehen und die Wirkung der Madonna verändert, wenn sich der Kopf verändert. Und ob es verschiedene Köpfe geben kann, die durch eine Ähnlichkeit in der Mimik dennoch alle als Madonnen zu erkennen sind. Die Madonna wird hier nicht als religiöse Figur thematisiert, sondern als Frau bzw. Mensch mit einem emotional ausdrucksstarken und wiedererkennbaren Gesicht.

Das Vermittlungssetting findet im Rahmen eines einwöchigen Projektes mit einer jahrgangsübergreifenden Gruppe (6- bis 11-jährige Kinder) statt. Die Kinder besuchen am ersten Tag das Dommuseum und begegnen der Goldenen Madonna. In einer offenen, an den Fragen der Kinder orientierten Einstiegsphase erkunden und erschließen sich die Kinder die Figuren vor dem Hintergrund ihres Erfahrungswissens. Manche Kinder identifizieren eine Frau mit Kind, die aufgrund des vielen Goldes vielleicht eine Königin sein könnte. Kinder mit christlich-religiösem Vorwissen erkennen die Madonna und das Jesuskind und können einiges über deren Geschichte erzählen. Die Fragen der Kinder gehen in viele Richtungen. Sie fragen sich zum Beispiel, warum sie einen goldenen Umhang trägt, warum die Hände fehlen, warum die Figur von hinten offen und hohl ist usw.

Am Ende des ersten Museumsbesuches erhalten die Kinder den Auftrag, das Gesicht der Madonna noch einmal eingehend zu betrachten und zu beschreiben. Die Kinder formulieren Folgendes:

Clara (10 Jahre): „Sie lächelt nicht, sie guckt besorgt und traurig.“

Ekber (9 Jahre): „Sie guckt so, als ob da jemand wäre oder etwas Schlimmes passiert.“

Lina (8 Jahre): „Sie hat einen weichen Gesichtsausdruck.“

In den Aussagen dieser Kinder zeigt sich, dass sie sich in die Figur hineinversetzen und einfühlen können. Sie nehmen an dem Gesicht etwas Emotionales wahr, das sich als Gesamteindruck zeigt, den sie zu deuten versuchen. Clara und Ekber interessiert, was geschehen sein könnte. Mit den Äußerungen wird angedeutet, dass etwas zur Traurigkeit der Madonna geführt hat bzw. dass sie sich gerade in einer (fiktiven narrativen) Szene befindet, die man im realen Raum des Museums nicht sehen kann – die sich aber in ihrem Gesicht spiegelt.

Zeichnerische Annäherung an den Gesichtsausdruck einer Madonna

Zurück in der Schule, am nächsten Tag, steht eine Auswahl an Bildmaterial zur Verfügung: verschiedene Madonnendarstellungen aus verschiedenen Zeiten und Epochen. Es folgt ein längeres Bildgespräch, in dessen Zentrum die vergleichende Betrachtung der Madonnengesichter steht. Es werden Merkmale eines typischen Madonnengesichtes (Augen/Blick, Augenbrauen, Mund u.a.) und -kopfes (inkl. Frisur, Halsansatz, Heiligenschein u.a.) herausgearbeitet und immer wieder vergleichend an den Bildern überprüft. Schließlich zeichnen die Kinder selbst Madonnenköpfe (vgl. Abb. 3, 4). Dabei orientieren Sie sich an den vorhandenen Bildern. Wenn gleich die meisten Kinder sich Bildmaterial mit auf ihren Tisch legen, werden die Madonnen nicht einfach abgezeichnet. Sie dienen vielmehr als Referenzbilder, die eine Brücke zwischen dem vorangegangenen Bildgespräch und den entstehenden Zeichnungen bilden. Einige Kinder bleiben in ihren Zeichnungen eng an konventionellen Darstellungsformeln für ein menschliches Gesicht und akzentuieren das Madonnenhafte durch einen Heiligenschein oder ein blaues Cape. Andere Kinder lassen sich stärker auf die zeichnerische Herausforderung ein und versuchen, die Merkmale des Gesichtes ‚madonnentypisch‘ zu zeichnen – dabei entwickeln sie mitunter neue Darstellungsmöglichkeiten, die ihr zeichnerisches Repertoire erweitern. Sie achten besonders auf die Augen und Augenbrauen, die Form des Mundes und die Haarfrisur. Bei genauer Betrachtung aller Zeichnungen zeigt sich interessanterweise, dass es den meisten Kindern gelingt, einen emotionalen Gesamteindruck zu schaffen, der dem Bildnis einer Madonna nahe kommt.

Sich in eine Madonna einfühlen: Standbild

Im nächsten Schritt steht den Kindern eine mit Goldfarbe besprühte Pappe in Form eines stilisierten Gewandes zur Verfügung. Das ist ein einfaches Hilfsmittel, um in die ‚Hülle‘ einer Madonna zu schlüpfen und sich einzufühlen. Die bereits an den Bildern besprochenen Aspekte (gesenkter, nach innen gerichteter oder in die Ferne schweifender Blick; in sich ruhende, stille, vielleicht auch traurige Haltung u.a.) werden nun selbst erprobt. Die Kinder agieren mit Partnern bzw. in Kleingruppen. So können sie andere Kinder beobachten und erhalten selbst eine Rückmeldung zu ihrem Standbild. Es gibt eine längere Phase des Erprobens, bis schließlich von jedem Kind ein Foto gemacht wird (vgl. Abb. 5, 6). Die Fotos werden anschließend in der großen Gruppe vergleichend betrachtet. Auf den ersten Blick ähneln sich die einzelnen Standbilder, doch bei genauem Hinsehen entdecken die Kinder die zahlreichen Varianten und deren Wirkungen. Aufschlussreich ist auch die Haltung der Hände, die maßgeblich zur Gesamtwirkung beiträgt.

Erneuter Besuch der Madonna im Dommuseum

Am folgenden Tag geht die Gruppe erneut ins Dommuseum. Die Kinder sind sensibilisiert für die Madonna. Sie staunen und teilen mit, dass sie die Madonna jetzt ‚anders‘ sehen. Sie erfahren im Gespräch mit dem Leiter des Dommuseums, der uns als Experte begleitet, dass die Köpfe und Hände der Madonna austauschbar sind und dass es im Verlaufe von 1000 Jahren (so alt ist die Madonna) verschiedene Köpfe und Hände gab. Es ergibt ein interessantes Gespräch darüber,

wie alt die Köpfe sind, die die Figurengruppe heute trägt und wie sie entstanden sind. Der Leiter des Museums und die Studentin Anna Root, die im Vorfeld mit Moroder gesprochen hatte, können die konkreten Fragen der Kinder meist beantworten. Aufschlussreich sind auch Abbildungen von älteren Köpfen, die zum Vergleichen einladen – das vergleichende Sehen kennen die Kinder bereits aus dem vorangegangenen Bildgespräch in der Schule und können es hier erneut anwenden.

Eine Frage, die für viele Kinder offenbar bedeutsam ist, ist die Frage nach den fehlenden Händen. Sie wollen wissen, warum sich der Künstler dafür entschieden hat, die Hände wegzulassen und vermuten:



Abb. 2: Aktuelle Ansicht der Goldenen Madonna mit Köpfen von Walter Moroder.



Abb. 3 und 4: Madonnenzeichnungen der Kinder.



Abb. 5 und 6: Standbilder: Ich fühle mich in die Madonna ein.

Nele (9 Jahre): „Weil eigentlich nur der Blick der Madonna wichtig ist.“

Joscha (9 Jahre): „Er wollte einfach, dass nur der Gesichtsausdruck wichtig ist. Hände sind nicht so wichtig.“

Salome (8 Jahre): Aber Hände müssen einen immer begleiten.“

Während Salome im Sinne der Gesamtheit des Körpers argumentiert und Händen eine begleitende Funktion zuschreibt, argumentieren Nele und Joscha im Hinblick auf den Ausdruck der Figur. Für sie ist es legitim, den Blick und den Gesichtsausdruck der Figur hervorzuheben, indem anderes weggelassen wird. Sie betonen die Wirkung der Madonna – und dies zielt auf die Betrachtenden, die unmittelbar erkennen sollen, was ‚wichtig‘ ist.

Die Studentin ermutigt die Kinder schließlich zu einem Gedankenexperiment. Sie fragt beziehungsweise auf die austauschbaren Madonnenköpfe, ob man Köpfe einfach austauschen kann und ob sich etwas verändert, wenn der Kopf ein anderer ist. Nila (9 Jahre) weiß, dass man bei Barbies die Köpfe austauschen kann. Joscha (9 Jahre) kennt das Austauschen von Köpfen bei Playmobilfiguren. Dort kann man aber auch nur die Haare austauschen. Pia (9 Jahre) interveniert: *„Es ist schlimm, wenn man sich selbst umtauscht, zum Beispiel seine Haare.“* Aileen entgegnet: *„Ich tausche immer Schuhe mit meiner Freundin.“* Und Florian (7 Jahre) fügt hinzu: *„Wenn man den Kopf verändert, dann kommt etwas anderes rüber, es gibt eine andere Wirkung“.* Natürlich ist es unvorstellbar, seinen Kopfauszu-tauschen, aber es ist möglich, das Gesicht zu verändern (Mimik, Frisur) und damit seine Wirkung zu verändern – auch wenn man selbst dieselbe Person bleibt.

Einen Madonnenkopf plastizieren

Nach der zeichnerischen Annäherung, dem mimisch-gestischen Sich-Einfühlen und der Auseinandersetzung mit austauschbaren Madonnenköpfen im Museum modellieren die Kinder in der letzten Phase des Projektes neue Madonnenköpfe für die Goldene Madonna. Die Köpfe entstehen aus gleichgroßen Kugeln und werden vollplastisch ausgearbeitet. Die Studentin zeigt den Kindern verschiedene Varianten, wie sich Nasen, Augen, Münder, Haare u.a. ausarbeiten lassen. Eine besondere Herausforderung stellt die Allansichtigkeit dar, die bei Zeichnung und Standbild keine Rolle spielten. Doch im Plastizieren ist auch zu klären, wie ein Kopf von der Seite und von hinten aussieht. Nach dem Trocknen der Köpfe geht die Gruppe erneut ins Museum. Im Depot befindet sich eine Replik der Goldenen Madonna in Originalgröße – diese stand auch dem Künstler Walter Moroder zur Verfügung. Jedes Kind setzt seinen Kopf auf den Madonnenkörper auf (Abb. 7, 8). Wir lassen uns Zeit, um jede einzelnen Madonna auf uns wirken zu lassen und ihre besondere Ausstrahlung zu beschreiben. Das ist die intensivste Phase des Projektes. Jedes neue Aufsetzen eines Kopfes ist voller Spannung – und jeder neue Kopf löst Erstaunen aus. Alle haben gemeinsam und in enger Bezugnahme auf den typischen Ausdruck des Gesichtes gearbeitet und doch ist jeder Kopf besonders und die Madonna wirkt immer wieder anders. Das hat nicht nur etwas mit Gesicht und Mimik zu tun, stellen die Kinder fest. Auch andere Details, etwa dass ein Madonnenkopf geneigt ist oder einen besonders langen Hals hat, evozieren eine eigene Wirkung.

Die Wahrnehmung von Gesichtern, deren Mimik und Ausdruck, und die damit verbundene Einfühlung in die Befindlichkeit eines Menschen, konnte durch dieses Projekt ebenso wie durch das Bildgespräch über „Hamlet“ sensibilisiert werden. Entscheidend ist jedoch, dass die Erfahrungen sich gleichsam über den Kopf der Madonna und des Hamlet hinweg weiten und die Kinder und Jugendlichen befähigen, ihre Fragen und Einsichten auf andere, insbesondere lebende Menschen aus ihrem sozialen Umfeld zu beziehen.

Um Empathiefähigkeit durch den Blick in das Gesicht eines Anderen langfristig zu fördern, bedarf es der wiederholten, kontinuierlichen Beschäftigung mit Gesichtern, Porträts, Bildnissen – in



Abb. 7 und 8: Madonnenköpfe aus Ton auf der Replik der Goldenen Madonna.

all ihren medialen Repräsentationen und Formen – im Kunstunterricht aller Klassenstufen und Schulformen.

ANMERKUNGEN

- 1 Zur Kultur und Methodik von Bildgesprächen vgl. Uhlig (2016) und den Beitrag von Hubert Sowa in diesem Heft.
- 2 Zum Projekt entstand eine Publikation: Sammelordner mit 7 Heften zu jeweils einem Objekt aus dem Dommuseum und einem Begleitband, vgl. Höhl/Uhlig 2017.
- 3 Vgl. Höhl/Uhlig 2017, Heft 1: Die Große Goldene Madonna.
- 4 Vgl. Aussagen von Walter Moroder, in: Höhl/Uhlig 2017, Heft 1: Die Große Goldene Madonna (Dossier).

LITERATUR

Belting, Hans (2013): Faces. Eine Geschichte des Gesichts. München.

Blaffer Hydr, Sarah (2010): Mütter und Andere. Wie die Evolution uns zu sozialen Wesen macht. Berlin.

Breithaupt, Fritz (2009): Kulturen der Empathie. Frankfurt a. M.

- Eilert, Dirk W. (2013): Mimikresonanz. Gefühle sehen. Menschen verstehen. Paderborn.
- Henss, Ronald (1998): Gesicht und Persönlichkeitseindruck, hg. v. Albert, Dietrich/Pawlik, Kurt/Stapf, Kurt-Hermann/Stroebe, Wolfgang. Göttingen.
- Höhl, Claudia/Uhlig, Bettina (2017) (Hrsg.): Kinder im Dommuseum Hildesheim. Hildesheim.
- Krautz, Jochen (2017): Mimesis und Bildverstehen. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Lieber, Gabriele/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.): IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, Heft 4: Mimesis. München, S. 70-86.
- Krautz, Jochen (2015): Kunstpädagogik und Friedenserziehung. Ein Beitrag der Kunstdidaktik zur moralischen Erziehung. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München, S. 623-652.
- Krämer, Torsten (2010): Porträtmalerei. Werkbetrachtung von der Antike bis zur Gegenwart. Stuttgart.
- Löffler, Petra/Scholz, Leander (2004): Vorbemerkung der Herausgeber. In: Löffler, Petra; Scholz, Leander (Hrsg.) Das Gesicht ist eine starke Organisation. Köln, S. 7-10.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (2002) (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel/Berlin.
- Siegler, Robert/DeLoache, Judy/Eisenberg, Nancy (2011): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg.
- Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (2015): Porträtieren – der Blick ins Gesicht des Anderen. Aktuelle kunstpädagogische Potenziale einer dialogischen Bildpraxis. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München, S. 555-566.
- Tomasello, Michael (2010): Warum wir kooperieren. Berlin.
- Uhlig, Bettina (2016): Vom Anfang der Bilder. Bildgespräche mit Kindern. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Lieber, Gabriele/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Sprechende Bilder – Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. München, S. 271-292.
- Weigel, Sigrid (2013) (Hrsg.): Gesichter. Kulturgeschichtliche Szenen aus der Arbeit am Bildnis des Menschen. München: Wilhelm Fink

BILDNACHWEIS

Abb. 1: Susanne Janssen.

Abb. 2: Dommuseum Hildesheim.

Abb. 3-8: Bildarchiv des Bilddidaktischen Forschungsstudios der Universität Hildesheim.

URS FREUND

BILDRATIONALITÄT**EIN PLÄDOYER FÜR DAS VERSTEHEN VON BILDERN IN IHREM INTENTIONAL-KULTURGESCHICHTLICH FUNDIERTEN ENTSTEHUNGSKONTEXT**

„Die Malerei ist die schwerste aller Disziplinen“, sagt Markus Lüpertz¹. Zum Glück gibt es jedoch die Website www.kunst-malerei.info. Maltechniken werden hier so erklärt, dass sie sich völlig belastungsfrei in die Praxis umsetzen lassen. Egal ob Acryl- oder Ölmalerei, altmeisterliche Lasurmethode oder Drip Painting, jeder Interessierte findet sofort, was er braucht. Unter der Überschrift »Vorlagen mit Anleitung: Moderne und postmoderne Meister der Malerei« kann er z.B. Schritt für Schritt lernen, wie Gerhard Richter, Keith Haring, Andy Warhol, Paul Gauguin, Paul Cézanne oder Claude Monet zu malen.

In der Tat verspricht diese Liste ein umfassendes Spektrum. Vor allem Gerhard Richter, einziger noch lebender Künstler in dieser Reihe, führt seit Jahrzehnten internationale Kunstrankings an und erzielt Spitzenpreise. Daher liegt es nahe, Richters Malstil erlernen zu wollen. Zudem scheint sein Markenzeichen ein leicht zu produzierender Effekt zu sein, nämlich die berühmte Unschärfe seiner Motive. Hierauf bezieht sich auch die Schritt-für-Schritt-Anleitung:

„Vorlage aussuchen: Urlaubsfotos, Passfotos, Landschaften etc.: Bei der Wahl der Fotovorlage hat man alle Freiheit, da egal welches Motiv man nimmt, es unscharf mit hochwertigen Ölfarben gemalt immer wirken wird. Toll sind Urlaubsfotos und Landschaften. An Bildkomposition und -kontrast werden keine Ansprüche gestellt. Was zählt ist, ob das Bild gefällt.“

„Fotovorlage flächig und zügig aufmalen: Beim Malen des Motivs sollte man sich nicht zu viel Zeit nehmen und es in einer Sitzung fertigstellen. Es kommt nur auf das Wiedergeben der ungefähren Bildelemente an. [...]“

„[...] Für die Verwisch-Technik à la Gerhard Richter muss die Ölfarbe noch feucht sein. [...] Hierfür eignet sich ein sehr breiter, trockener Firnispinsel mit Borsten, bei dem der Pinselbesatz nicht so dick ist. Mit nur wenig Druck zieht man ihn gleichmäßig von links nach rechts in einer Bahn über das Bild. [...]“

Diese Anleitung macht sofort klar, dass es kaum handwerkliche Anforderungen gibt und das künstlerische Konzept wie bei einem guten Plot auf eine Streichholzschachtel passt: Gerhard Richters Malerei besteht zum einen im schnellen Abmalen beliebiger Fotovorlagen; zum anderen soll das anschließende Verwischen eine ausgeprägte Unschärfe erzeugen, damit die Bilder

besser wirken. Davon abgesehen, dass dadurch Ungenauigkeiten in der Formerfassung nicht weiter auffallen, wäre das Verwischen folglich nur ein Zusatz, um die Trivialität des Fotoabmalens zu kaschieren. Richters Leistung bestünde dann allein in der Erfindung eines malerischen Effekts, durch den ein abgemaltes Urlaubsfoto ohne viel Aufwand zu Kunst wird, die viel Geld einbringen kann. Maltechnik und daraus resultierender Effekt erscheinen somit völlig losgelöst vom Inhalt – wobei »Inhalt« nicht das Sujet meint, sondern die eigentliche künstlerische Auseinandersetzung mit dem, was Malerei war, ist oder sein kann. Wesentlichere Fragen bleiben von vornherein ausgeklammert wie z.B.: Was habe ich eigentlich bewerkstelligt, wenn schließlich ein Bild in Gerhard Richters Stil an meiner Wand hängt? Ist es eine banale Kopie? Ein Plagiat? Eine Dekoration für den Platz über dem Sofa? Oder etwa ein postmodernes Zitat einer Malanleitung? In Technik und Stil zitierte es Richters Malerei, fußte jedoch auf einer Anleitung, die diese Malerei als triviales Verfahren des Abmalens vorstellt. Richters Konzept wäre vielfach gebrochen und damit auch in Frage gestellt. Dies kann aber nur funktionieren, wenn der Zitierende weiß, was er zitiert, und der Betrachter mithalten kann. Nur dann wird deutlich, wie in der Anleitung das ganze Konzept missverstanden wird. Genau das macht ja im künstlerischen Zitat die innewohnende Ironie aus: das formgewordene Missverständnis. Denn selbst wenn Richters Malerei wirklich nur die Aspekte »Fotoabmalen« und »Verwischen« beinhaltet, ergäbe sich dennoch die Frage, warum Gerhard Richter zuerst fotorealistisch ein gegenständliches Motiv anlegt, um später alles mit einem breiten Pinsel wieder zu verwischen? Einzig damit es toll aussieht?

Wer genau hinsieht, registriert sofort, dass der Begriff »Unschärfe« überhaupt nicht zu dem passt, was auf der Bildfläche präsentiert wird. Vielmehr macht das Verwischen des gegenständlich entfalteten Motivs Farbe als Materie sichtbar, indem sich der dargestellte Gegenstand in Pinselspuren und Farbschlieren auflöst. Dadurch sinkt das gegenständliche Motiv um eine Ebene zurück, während die Unregelmäßigkeiten beim Verwischen die individuelle, künstlerische Pinselspur betonen. Seit Tizian hat sie als Ausweis der Genialität des Künstlers immer eine besondere Rolle gespielt. Ihren Höhepunkt findet sie im Abstrakten Expressionismus, wo sie die gesamte malerische Aussage trägt. Hier existiert keinerlei gegenständlicher Bezug mehr; allein die geistig-psychische Verfassung des Künstlers ist wichtig. Bei Richter taucht diese Spur nun wieder auf, jedoch ironisch gebrochen durch die Gleichmäßigkeit der wischenden Pinselführung. Richter erreicht damit, dass Gegenstand und Abstraktion auf dieselben Koordinaten treffen, sich in seiner Malerei vereinen zu einem nicht näher bestimmbareren Dritten.

Diese Koinzidenz scheint aus Richters künstlerischer Biographie zu resultieren. Ausgebildet in der Deutschen Demokratischen Republik kommt er von einer extrem gegenständlich geprägten Malerei her – dem Sozialistischen Realismus. Nach seiner Flucht in die Bundesrepublik findet er an der Düsseldorfer Akademie zwei äußerst gegensätzliche Lehrer: zum einen Ferdinand Macketanz, einen Künstler der Neuen Sachlichkeit, zum anderen Karl Otto Götz, maßgeblicher Vertreter des Abstrakten Expressionismus in Westdeutschland. Richters Malerei bewegt sich fortan zwischen dem Großen Realen und dem Großen Abstrakten, wie Wassily Kandinsky die beiden Pole der Bildenden Kunst einst nannte². Dergestalt setzt sich Richter mit allen malerischen Konzepten auseinander, die zu Beginn der 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts virulent waren.

Neben dem Abstrakten Expressionismus gehörten Pop Art, Op Art und Fotorealismus zu den besonderen Einflüssen. Grundlage von Richters Gemälden waren damals vor allem Zeitungs- und Illustriertenfotos, später kamen eigene Fotografien hinzu. Richters Bilder thematisieren folglich nicht »Wirklichkeit«; vielmehr zeigen sie das gegenständliche Motiv als mediale Abbildung, die nun mit der individuellen Gestik des Abstrakten Expressionismus konfrontiert wird.

Wer in den 50ern oder Anfang der 60er-Jahre gegenständlich malte, galt schnell als Faschist oder Kommunist. Dagegen wurde die Malerei des Abstrakten Expressionismus als Bollwerk gegen den Sozialistischen Realismus installiert – angeblich sogar mit Unterstützung des CIA. Im kalten Krieg standen sich somit die „gute“ abstrakte Westkunst als Ausweis individueller Freiheit und die „böse“ gegenständliche Kunst des Warschauer Pakts als Zeichen einer totalitären Gesellschaft gegenüber.

Gerhard Richter steht nun für die westliche Entwicklung einer Malerei, die nach der Verdammung des Gegenstandes im Bild ein neues Verhältnis zur Gegenständlichkeit sucht. Desgleichen thematisiert er auf geradezu paradigmatische Weise eines der wesentlichsten Grundprinzipien abendländischer Malerei, nämlich die Überwindung des Abbildhaften im Abbild, hier und heute vor allem die Überwindung des Abbildhaften im fotografischen Abbild.

Dazu ein kleiner Exkurs: Die abendländische Malerei entstand zunächst als eine Art Koordinatennetz der Erscheinung des Heiligen. Dieses Heilige, Unfassbare sollte der Maler im Bild zur Anschauung bringen; und zwar, wie Gott sich selbst als Jesus Christus zur Anschauung gebracht hatte. Als Sohn Gottes ist Jesus Christus eine Koinzidenz von Gott und Mensch; damit vereint er Unanschaulbares mit Anschaulbarem. Dieser Koinzidenz musste der Maler unbedingt gerecht werden. Eine Lösung boten die schematischen Formen der »maniera grecca«: Hier wurde Jesus zwar als Mensch dargestellt, allerdings abstrahiert von jeder Individualität und jeder räumlichen oder zeitlichen Verortung. Die Malerei bildete zwar einerseits etwas Identifizierbares ab; andererseits wurde dieses Abgebildete in die Zweidimensionalität der Fläche entrückt.

Mithin kann die Geschichte der Malerei auch als die Geschichte eines Ringens um die Überwindung des Abbildhaften im Abbild erzählt werden. Summa summarum entstanden zwei konträre Bildkonzepte: das Bild als Fenster und das Bild als eigenständiges Objekt.

Ersteres, die »fenestra aperta«, entwickelt sich in der italienischen Renaissance. Die zweidimensionale Bildfläche soll hier unsichtbar werden und den Blick des Betrachters in einen wie auch immer gearteten Illusionsraum führen. Sogar das Göttliche wollen die Künstler jener Zeit in möglichst konkrete, historisch verortbare Gegenständlichkeiten fassen, wofür sie allerlei bildnerische Mittel und geometrische Tricks erfinden. Ein gutes Beispiel hierfür ist das berühmte Abendmahl von Leonardo da Vinci, auf dem die Figur Jesu' von einem Landschaftsausblick umrahmt wird und sich Licht- und Schattenführung ganz vom realen Ort her begründen, an dem sich da Vincis Bild befindet.

Zweifellos existieren viele unterschiedliche Gradationen bezüglich der Unsichtbarkeit von Bildfläche und bildnerischer Mittel. Nichtsdestoweniger dauert es bis zur Entdeckung der Fotografie Mitte des 19. Jh., bis die Überwindung des Abbildhaften im Abbild seit der »maniera grecca« wieder dominiert. Mit Paul Cézannes Diktum, der Künstler müsse Bilder parallel zur Natur

schaffen, wird ein Konzept vorgestellt, bei dem das Bild nunmehr als eigenständiges Objekt fungieren soll: Die Zweidimensionalität der Bildfläche tritt wieder prägnant in den Vordergrund, weil alle Gegenständlichkeit darauf in eben dieser Zweidimensionalität erscheint. Gleichwohl bleiben die verschiedenen Elemente gegenständlich identifizierbar, jedoch eben entrückt von jeder konkreten räumlich-historischen Verortung durch Licht und Schatten. Folgerichtig wird im Lauf der klassischen Moderne die Identifizierbarkeit gegenständlicher Formen bald ganz aufgegeben, während gleichzeitig Fotografie und Film Gegenständlichkeit als alles überkommene Totalität vorstellen.

Es scheint, als ginge es heutigen Malern wie Gerhard Richter, Johannes Kahrs, Conrad J. Godly, Jan de Vlieghe, Justin Mortimer oder Michael Borremans im Besonderen um die Überwindung des Abbildhaften im fotografischen Abbild. Das Bemerkenswerte an der Entwicklung in den letzten 40 Jahren liegt ja darin, dass das Gegenständliche zwar eine deutliche Dominanz gewonnen hat – allerdings ist es eben eine mediale, fotografische Dominanz: Im gemalten Bild wird stets die Fotografie bzw. die mediale Inszenierung als eigentliches Motiv sichtbar, nicht der Gegenstand selbst. Fotografie steht heute für Authentizität, pausenlose Selbstvergewisserung in sozialen Medien, Dokumentation des schnell verwehten Augenblicks im noch schnelleren Schnappschuss. In der malerischen Überwindung des Abbildhaften im fotografischen Abbild hört die vermeintliche Wahrheit des Apparat-Bildes auf zu funktionieren. Die Verwandlung der fotografischen Oberfläche in eine malerisch-gestische Oberfläche hält den Blick des Betrachters genau an dieser Oberfläche fest. Dadurch wird die entleerte Wirklichkeit hinter dem Bild sichtbar und die Beliebigkeit der Motivwahl, wie sie auch bei Gerhard Richter zu finden ist, zwangsläufig.

Wie ich zu zeigen versuchte, führt der Weg zu diesem Verständnis zunächst über ein möglichst exaktes Erfassen der Sinnesdaten. Die Schritt-für-Schritt-Anleitung unter www.kunst-malerei.info baut dagegen allein auf einem trivialen, ästhetischen Oberflächenreiz auf, der sich im Begriff „Unschärfe“ schnell verselbstständigt. Die verantwortlichen Autoren haben offensichtlich nur auf einen flüchtigen, „unscharfen“ Eindruck reagiert, ohne verstanden zu haben, um was es eigentlich geht. Aber erst im genauen, konzentrierten Betrachten des Kunstwerks kann deutlich werden, wie Gerhard Richter tatsächlich gemalt hat bzw. wie er vorgegangen ist, um ein stimmiges Konzept zu erfinden. Form und Inhalt, Art und Weise der Malerei und dahinterstehendes Konzept bilden stets eine untrennbare Einheit. Tatsächlich ermöglicht erst die visuelle Bestandsaufnahme, die richtigen Fragen an das Werk zu stellen. Im Prinzip handelt es sich sogar nur um eine einzige Frage – für jedes Bildverständnis ist sie die unabdingbare Voraussetzung: Warum hat der Künstler das Bild auf diese Weise gemalt? Damit sind die hinreichenden Gründe für das Sosein des Bildes gemeint. »Gründe« heißen in der lateinischen Übersetzung »rationes«, von daher stammt das Wort »Rationalität«. In seiner Schrift »Zeit-Bilder« erklärt der Anthropologe und Kulturwissenschaftler Arnold Gehlen die Entwicklung der abendländischen Malerei anhand der »Bildrationalität« im Sinne der Verständnisanforderungen an den Betrachter³. Im Begriff »Bildrationalität« sammeln sich folglich Beobachtetes und Reflektiertes zum Ansatz eines Verständnisses, das sich nicht mehr in pauschalen, rein ästhetischen Urteilen genügt. Vielmehr soll in diesem Verständnis das Angeschaute sowohl auf seinen Begriff gebracht als auch im Begreifen jenseits seiner bloßen Identifizierbarkeit durchdrungen werden.

ANMERKUNGEN

- 1 Markus Lüpertz: »Mich nervt, daß von mir ein Verbeugen vor Größeren verlangt wird« Ein Gespräch von Heinz-Norbert Jocks – Kunstforum – <https://kunstforum.de/intern/artikel.aspx?a=134043> [19.9.2017].
- 2 Haftmann, Werner [1980]: Malerei im 20. Jahrhundert. Eine Bild-Enzyklopädie. München. S. 166.
- 3 Gehlen, Arnold [1960]: Zeit-Bilder. Frankfurt a. M./Bonn. S. 39.

ANNIKA SCHMIDT (2016)

Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern
München: kopaed. 460 Seiten, ISBN 978-3-86736-439-3, € 24,80.

JÖRG GRÜTJEN (2017)

Der Umgang mit zeitgenössischer Kunst in der Schule als kommunikativer Prozess – Komparative, qualitative empirische Unterrichtsforschung im Kunstunterricht der Oberstufe. Online unter: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-32379/GruetjenSammelmappe1.pdf> [29.10.2017]

BILDVERSTEHEN IN AKTUELLEN FORSCHUNGSSTUDIEN

Über Kunst Spechen

Mit ihrer umfangreichen Forschungsstudie legt Annika Schmidt ein Konzept vor, mit dem Gespräche über Kunst in kunstpädagogischen Unterrichtssettings systematisiert werden können. Die zentralen Fragen, die Schmidt in ihrer Arbeit klärt, sind: Wodurch zeichnen sich Gespräche über Kunst aus? Gibt es Besonderheiten in der Sprache beim Sprechen über Kunst? Und welche ästhetischen Erfahrungen können sich zeigen? Da es sich hier um ein bisher kaum erforschtes Feld handelt, greift Schmidt zunächst im interdisziplinären Blick auf sprachwissenschaftlich entwickelte Kategorien zurück. Drei Gespräche, die Schmidt in einer fünften und sechsten Klasse durchgeführt hat, werden daher hinsichtlich der übergeordneten Kategorien *Sprachhandlungen* und *Sprachgebrauch* analysiert. Schmidt kann in allen Gesprächen beschreibende, deutende, erklärende, wertende, zeigende und zuhörende Sprachhandlungen der Schülerinnen und Schüler nachweisen. Zur näheren Untersuchung des Sprachgebrauchs unterscheidet Schmidt sodann zwischen zwei Modi des Sprachgebrauchs, die sie ebenfalls in den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler nachweisen kann: Im *instrumentellen Gebrauch* der Sprache nutzen die Lernenden eindeutige Begriffe der Alltags- und der Fachsprache, um sich über die betrachteten Kunstwerke zu äußern. Schmidt stellt allerdings fest, dass der instrumentelle Sprachmodus dann an Grenzen stößt, wenn Kunstwerke Bereiche berühren, die sich gewohnten Sprachkonventionen sperren. Im *annähernden Sprachgebrauch*, den Schmidt auch als „kunstnahes Reden“ bezeichnet, können sich Schülerinnen und Schülern diesen Leerstellen suchend, tastend, entdeckend und vorläufig nähern. Schmidt definiert das annähernde Sprechen als nicht-festlegendes Sprechen, das mehrdeutig, suchend und zugleich erfindend ist. Die Autorin stellt den annähernden Sprachgebrauch strukturell in die Nähe von ästhetischen Erfahrungsmomenten. Das Ziel ihrer Untersuchung, im Sprechen der Schülerinnen und Schüler über Kunst konkrete Charakterisierungen bzw. Indikatoren zu finden, die die ästhetische Erfahrung der Sprache kategorial fassbar machen, erreicht Schmidt auf fundierter empirischer Basis.

Schmidts Untersuchung fragt nach dem Ist- bzw. dem Lernstand und erhebt, welche sprachlichen Handlungen Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stehen, um über Kunst zu sprechen. Dabei verzichtet Schmidt größtenteils darauf, ihre Rolle als die das Gespräch didaktisch vorbereitende, anleitende und strukturierende Lehrperson zu reflektieren. Dabei wird besonders in

der Durchsicht der Transkripte deutlich, dass die von Schmidt ausgewählte und zu rezipierende Gegenwartskunst den didaktisch vorbereiteten „Anstoß“ braucht, um den Lernenden über erste, teilweise auch abwertende Reaktionen hinwegzuhelfen und solchen Gesprächen den Weg zu bereiten, die Schmidt mit dem Label „ästhetischer Erfahrungsmoment“ versehen kann. Obwohl die Autorin versucht, ausgehend von ihren Ergebnissen didaktische Konsequenzen zu formulieren, kann Schmidt dies daher nur oberflächlich leisten. In ihrem Ausblick wird zuletzt besonders deutlich, welche Fragen noch bearbeitet werden müssen, bevor ein didaktisches Konzept für Gespräche über Kunst vorgelegt werden kann. Hier beschreibt Schmidt klare Forschungsfelder, deren Bearbeitung dringlich erscheint.

Bildbetrachtung in der Gruppe

Mit seiner Dissertation legt Jörg Grütjen eine Arbeit vor, die auf den ersten Blick ein solches von Schmidt ausgeschriebenes Forschungsfeld zu füllen scheint: Die Untersuchung fokussiert durch Interaktion gekennzeichnete Rezeptionsprozesse, die bei der Betrachtung eines Kunstwerks innerhalb einer Gruppe stattfinden. Grütjen erkennt richtig, dass Kunstwahrnehmungen im Schulunterricht primär als Gruppenprozesse zu klassifizieren sind. Sie unterscheiden sich deutlich von individuellen Kunsterlebnissen, die man beispielsweise als Besucher allein im Museum macht. Seine zentrale Forschungsfrage lautet folglich: Was passiert eigentlich tatsächlich bei der Bildbetrachtung in der Gruppe?

Zur Beantwortung dieser Frage konzipiert der Autor das folgende Forschungsdesign: Als teilnehmender Beobachter besucht Grütjen den gymnasialen Oberstufenkursunterricht verschiedener Lehrkräfte, die mit ihren Schülerinnen und Schülern die Skulptur „Bronzefrau Nr. 6“ des Gegenwartskünstlers Thomas Schütte betrachten sollen. Die Unterrichtsgespräche werden mit einem Audiogerät aufgezeichnet. Grütjen instruiert eine Schülerin unmittelbar vor dem beobachteten Unterricht, diesen mit einer Kamera fotografisch zu dokumentieren. Im Anschluss an den Unterricht sichtet Grütjen gemeinsam mit der Schülerin die Fotos und befragt sie in Form eines narrativen Interviews zu den entstandenen Aufnahmen. Des Weiteren führt Grütjen Partnerinterviews mit weiteren teilnehmenden Schülerinnen und Schülern sowie ein Interview mit der jeweiligen Lehrkraft durch. So werden Daten generiert, die das Ereignis des gemeinsamen Betrachtens eines Kunstwerks aus unterschiedlichen Perspektiven (Schüler, Lehrer, teilnehmender Beobachter) abbilden. Diese triangulativ aufeinander zu beziehen ist erklärtes Ziel des Autors.

Folgende Ergebnisse legt Grütjen aufgrund der phänomenologischen Auswertung der Daten vor. Zum einen wird ein heuristisches Ablaufmodell der Kunstrezeption in der Gruppe entwickelt, das Strukturmerkmale wie zu erwartende Phasen, Verhaltensweisen und Handlungen beschreibt. Beispielsweise stellt Grütjen heraus, dass sich zu Beginn des Rezeptionsprozesses mit der Präsentation des Werks eine Betrachtergemeinschaft formiert, da sich die Wahrnehmung aller Beteiligten unweigerlich gemeinsam auf einen ästhetischen Gegenstand ausrichtet. Im weiteren Verlauf des Gesprächs sind sodann auf mehreren Ebenen Angleichungsprozesse zwischen den Gesprächsteilnehmern möglich: Die Gesprächsteilnehmer synchronisieren einerseits bezüglich des Wahrnehmungsfokus' bzw. des thematischen Zentrums oder dem inhaltlichen

WAS des Gesprächs und andererseits bezüglich der Verbalisierungsformen, der Körpersprache bzw. dem sprachlichen WIE der Unterhaltung. Des Weiteren stellt Grütjen sich steigende Sinnbildungsprozesse als typisch für Gruppenrezeptionsprozesse heraus. Im Gruppendiskurs gelingt den Betrachtern eine vernetzende und verdichtende Bedeutungserzeugung, indem sie an die Beiträge anderer anknüpfen und diese bestätigen, variieren, prüfen oder sich von ihnen abgrenzen. Hierzu kann Grütjen auch ein Schema zu den sprachlichen Merkmalen der beginnenden und der fortgeschrittenen Aneignung von Kunstwerken in der Gruppe vorlegen. Zuletzt entwickelt Grütjen ein heuristisches Modell unterschiedlicher kommunikativer Verhaltensorientierungen von Schülerinnen und Schülern beim Umgang mit Kunst in einer Unterrichtsgruppe und definiert beispielhafte Schüler- bzw. Rezeptionscharaktere (z.B. „der funktional fachlich Orientierte“, „die sich Sorgende“, „die künstlerisch Interessierte“, „die Kontaktfreudige“ und „der Beobachter“). An diesen Charakteren meint der Autor zu verdeutlichen, wie groß das Maß an Heterogenität in einer Schülergruppe ist. Seine didaktischen Schlussfolgerungen knüpfen an diese Erkenntnis an und beziehen sich auf die Inszenierung von Rezeptionsprozessen im Kunstunterricht: Situationen, in denen Schülerinnen und Schülern Kunstwerke präsentiert werden, seien möglichst pluralistisch zu inszenieren, um alle Rezeptionscharaktere gleichermaßen anzusprechen.

Diese Schlussfolgerung ist problematisch. Sie ist einerseits oberflächlich und verkennt andererseits die vielen bereits entwickelten Verfahren (auch aus der Museumspädagogik), wie Schülerinnen und Schüler zur Annäherung an Kunstwerke angeleitet werden können. Es reicht tatsächlich nicht, ein Kunstwerk einfach nur zu präsentieren. Zuvor sind didaktische Entscheidungen zu treffen: Warum sollen sich die Schülerinnen und Schüler dieses Kunstwerk anschauen? Was kann daran gelernt werden? Welche Vorerfahrungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler kann ich erwarten? Wie ermögliche ich den Zugang? Welche Informationen zum Werk und zum Künstler gebe ich wann hinzu? Usw. Diese Fragen machen auf eine Kernproblematik der Untersuchung aufmerksam: An keiner Stelle in Grütjens Arbeit wird erörtert, warum überhaupt die Schütte-Skulptur zum Unterrichtsgegenstand gemacht wurde. Auch wird nicht didaktisch begründet, was die Schülerinnen und Schüler durch die Auseinandersetzung mit dieser Skulptur lernen können oder sollen. So bleibt dem Leser das kunstpädagogische Lehr-Lern-Verständnis des Autors grundsätzlich verborgen, was eine Einschätzung seiner didaktischen Schlussfolgerungen zusätzlich erschwert.

Problematisch an dieser Forschungsarbeit ist des Weiteren die Passung zwischen Forschungsfrage und gewählter Methodik. Der Anspruch, Rezeptionsprozesse im Kunstunterricht so zu erforschen, wie sie typischerweise ablaufen, kann in dieser Form vor allem aufgrund einer methodischen Entscheidung nicht eingelöst werden: Die den Unterricht fotografierenden Schülerinnen verzerren die Situation und stören die Unterrichtskommunikation teilweise derart massiv, dass eine Lehrkraft das weitere Anfertigen von Fotos sogar verbieten muss. Durch den Fotoauftrag wird die fotografierende Schülerin zu einem gewissen Grad von der Teilnahme am Unterrichtsgespräch ausgeschlossen. Der Autor erkennt dies ebenfalls, begreift aber nicht die Konsequenz: In diesem Fall wurde Lernen verhindert! Der Autor rechtfertigt sich: Durch die Bildproduktion wäre der Schülerin ästhetische Erfahrung ermöglicht worden. Dies kann er aber kaum überzeugend nachweisen.

Die Schülerinnen im Anschluss an den Unterricht zu den Fotos zu interviewen ist forschungslogisch ebenfalls nicht konsequent durchdacht und erzeugt Daten, die die Untersuchung unnötig aufblähen. Die Auswertung der Interviewdaten fokussiert auf den Beweggründen der Schülerinnen, die zur Aufnahme der Fotos geführt haben, und lässt die eigentlich zu untersuchende Kommunikationssituation zwischen Lehrkraft und Schülern sowie zwischen Schülern und Schülern in der Gruppe in den Hintergrund rücken.

Eine durchgängige Unkonzentriertheit muss leider als Schwachstelle dieser Untersuchung ausgewiesen werden: Zu viele Daten unterschiedlicher Art, die phänomenologisch zu kleinschrittig ausgewertet werden, machen eine Konzentration auf die zentrale Frage nach den Interaktionsprozessen bei der Kunstrezeption in der Gruppe unmöglich. Der konzentrierte Vergleich der teilnehmenden (evtl. besser videografierten) Beobachtungen von Rezeptionsprozessen im Unterricht verschiedener Klassen und eine Art kategoriengeleitete Auswertung hätten womöglich zu Forschungsergebnissen geführt, die didaktisch nachhaltiger aufgearbeitet hätten werden können.

Sarah Fröhlich

SIDONIE ENGELS (2015)

Kunstabetrachtung in der Schule. Theoretische Grundlagen der Kunstpädagogik im „Handbuch der Kunst- und Werkerziehung“ (1953–1979) Bielefeld: transcript Verlag, 474 Seiten, ISBN: 978-3-8376-3034-3, € 54,99.

DER BLICK ZURÜCK FÜR DEN BLICK NACH VORNE

Wie sich aus einer Revision der Fachgeschichte Erkenntnisse für die Bildbetrachtung generieren lassen

Eine kritische Haltung gegenüber der eigenen Fachgeschichte – das Postulat, das sich Sidonie Engels in ihrer Dissertation „Kunstabetrachtung in der Schule. Theoretische Grundlagen der Kunstpädagogik im „Handbuch der Kunst- und Werkerziehung“ (1953–1979)“ stellt, löst sie in Form einer sorgfältigen Analyse ein. Für die Untersuchung der „Handbücher“ setzt sich Engels das Ziel, das geltende Gesamtbild der kunstpädagogischen Fachgeschichte anhand der Theoriebildung im Bereich der Kunstpädagogik zu überprüfen. Ins Zentrum rückt dabei auch immer wieder die Frage nach dem Verhältnis von Kunstpädagogik, Kunstdidaktik, Kunstwissenschaft und Kunstgeschichte. Im Speziellen fokussiert sie dabei die Kunstabetrachtung.

Zunächst erläutert die Autorin den Stand der bisherigen Forschungen zur Fachgeschichte und geht besonders auf die Kunstabetrachtung als Forschungsgegenstand innerhalb der Fachgeschichte ein. Hier zeigt sich bereits die Schwäche der Arbeit, die gleichsam ihre Stärke ist: Engels gibt dem Leser einen groben Überblick, ohne vertiefend zu erklären, und schafft es auf diesem Weg, ein Gesamtbild der Fachgeschichte zu entwerfen, das den Leser zu weiteren Recherchen einlädt.

Im Anschluss diskutiert Engels die Genese der Handbücher, die Gegenstand ihrer Untersuchung werden sollen. Dabei stellt sie deren Entwicklung in den Vordergrund und beleuchtet den Hintergrund der Publikation. Für die Untersuchung des Handbuches gliedert die Autorin deren Entstehungszeitraum von 1953–1979 in vier Abschnitte, die sie nacheinander im Hinblick auf die Werkbetrachtung untersucht. Dabei geht sie chronologisch entsprechend der Erscheinungsjahre der einzelnen Bände und Teilbände und nicht nach ihrer vorgesehenen Reihenfolge vor. Das ermöglicht ihr, die Entwicklungen des Faches und die Genese der Theoriebildung im Bereich der Kunstpädagogik und der Kunstdidaktik mit Schwerpunkt auf der Kunstbetrachtung nachzuzeichnen. Bemerkenswert ist die sorgfältige Recherche nach den Bezügen und Kontexten der einzelnen Theoriebausteine. So projiziert sie ihre Ergebnisse auf die vergangenen Fundierungen einer Kunstdidaktik – wobei sie hier den Anfangspunkt in der Zeichenlehre des ausgehenden 19. Jahrhunderts setzt –, betrachtet die Schriften hinsichtlich ihrer Bedeutung zum Entstehungszeitpunkt sowie deren Auswirkung auf die nachfolgende Theoriebildung bis zur Gegenwart. Indem Engels sich nicht nur auf die Analyse und Auswertung eines der Bände des „Handbuchs“ beschränkt, sondern sie in ihrem Gesamtzusammenhang untersucht, kann sie dessen Weiterentwicklung im Laufe seiner Erscheinungsjahre nachzeichnen und die einzelnen Bände und Ausgaben untereinander vergleichen.

Zunächst untersucht sie den 1953 erschienen ersten Band „Allgemeine Grundlagen der Kunstpädagogik“, in dem Herbert Trümper als Herausgeber entgegen der allgemein verbreiteten Meinung des Faches bereits eine systematische und theoretisch durchdachte Kunstdidaktik entworfen hat, die jedoch im weiteren Verlauf der Fachgeschichte – auch durch das Wirken Gunter Ottos, wie Sidonie Engels herausstellt – in Vergessenheit gerät. Diese Kunstdidaktik, die er theoretisch von der Kunstpädagogik zu trennen weiß, ist von der „Musischen Erziehung“ geprägt, jedoch rational und auf den Überlegungen der 1930er-Jahren aufbauend angelegt. Bereits in diesem frühen Stadium der fachlichen Entwicklungen zeigen sich auch für heute noch relevante didaktische Bezüge. So entwirft Trümper für die Bildbetrachtung ein Dreiecksschema, in dem Künstler, Werk und Rezipient in eine kommunikative Beziehung treten und der Prozess der Betrachtung einen dynamischen Vorgang darstellt. Er stellt dabei nicht nur die Bedeutung der Werke für den Menschen in der Gegenwart in den Mittelpunkt, sondern auch, wie er sie für sich bedeutsam werden lassen kann.

Im Anschluss an Band I erschienen in den Jahren 1954–1957 die drei Teilbände von Band V der Handbücher zur Kunstbetrachtung. Herausgeber waren Franz Winzinger („Kunstbetrachtung“), Wilhelm Braun-Feldweg („Gestaltete Umwelt“) und Otto Stelzer („Kunst-Betrachtung“). Kern dieser Teilbände bilden die eigenständigen und z. T. neuartigen Zugänge zur Kunst, beispielsweise das vergleichende Sehen als Präsentationsweise oder die Fokussierung von Werkmitteln, wie sie von der Autorin durch die genaue Analyse der Texte sowie die Kontextualisierung dieser in die Fachgeschichte herausarbeitet werden. Für die damalige Zeit geradezu bahnbrechend, appellieren die Autoren in den Bänden auch dafür, nicht nur Werke der bildenden Kunst zum Gegenstand der Kunstbetrachtung zu machen, sondern ebenfalls Werke der Alltagswelt und des Handwerks miteinzubeziehen.

Dass die Ausrichtung der Kunstbetrachtung durchaus politisch ist, wird vor allem in der Beschreibung der Kapitel Winzingers in Band V. des Handbuchs deutlich. Engels setzt seine Aus-

führungen in den Kontext seiner Zeit und geht inhaltlichen Bezügen nach, die bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts zurückreichen. Zudem beschreibt sie Veränderungen in den Haltungen der Autoren, indem sie nicht nur die Beiträge zum Handbuch auswertet, sondern auch vorher und nachher veröffentlichte Schriften. Anhand dieser Ausführungen zeigt sie auf, dass eine Reflexion der eigenen Haltung zu diesem Thema vor dem Hintergrund zeitgeschichtlicher und aktueller gesellschaftlicher Tendenzen unverzichtbar ist.

Mit „Festigung und Umbruch“ umreißt Engels die 1959–1966 erschienenen Teilbände von Band II, in denen es hauptsächlich um die Werkmittel geht. Die Herausgeber sind Karl Klöckner, Herbert Trümper, Rudi Müller, Willi Kaul und Grete Meyer-Ehlers sowie Gunter Otto. Die Werke spiegeln die Aufspaltung der Kunstdidaktik in verschiedene Facetten wider, die einen gemeinsamen Fachdiskurs schon aufgrund begrifflicher Unstimmigkeiten ausgebremst haben.

Der Tod Trümpers und der Wechsel der Herausgeberschaft der „Handbücher“ markieren einen theoretischen Umbruch, der sich in Band VI bereits abzeichnet und sich in den von Gunter Otto 1970–1975 herausgegebenen Bänden des „Handbuchs“ manifestiert. Besonders hebt Engels hervor, dass es sich bei der Neuausgabe von Band I nicht nur um eine Überarbeitung von Herbert Trümpers Ausgabe handelt, sondern um eine neue Fassung mit neuer Autorenschaft. Diese baut zwar auf den Ausführungen Trümpers auf, was von Gunter Otto jedoch nicht kenntlich gemacht wird. So ist die Arbeit Engels auch eine Würdigung der Arbeit Trümpers und seiner theoretischen und systematischen Fundierung der Kunstbetrachtung, die aufzeigt, dass eine Revision der Fachgeschichte neue Perspektiven aufzeigen kann. Die Forschungslücken, die Engels immer wieder aufzeigt, legen weitere, vertiefende Untersuchungen an verschiedenen Ansatzpunkten nahe.

Und mehr noch: Engels ermöglicht zudem mit ihrer Auswertung des Handbuchs einen Einblick in eine Zeit, in der Deutschland versuchte, sich aus der Schockstarre nach dem Nationalsozialismus und einem verheerenden Krieg zu lösen und nicht nur politisch, sondern auch gesellschaftlich, ideell und kulturell einen Neubeginn zu wagen. Der alte Geist dringt an manchen Stellen noch durch – was beim heutigen Leser einige Irritation hervorrufen mag – dennoch wird ein Aufbruch in eine gewissermaßen neue Welt eingeläutet. Im Ringen um die theoretische Fundierung des Faches zeigt das „Handbuch“ den gelungenen Versuch auf, einen Grundstein für die Zukunft zu legen. Wir als Fach sollten unsere Augen nie vor der eigenen Fachgeschichte verschließen. Sidonie Engels macht vor, wie man sich konstruktiv und kritisch mit jener auseinandersetzen kann.

Stefanie Rapp

KUNIBERT BERING/ROLF NIEHOFF (2013)

Bildkompetenz. Eine kunstdidaktische Perspektive. Oberhausen: Athena. 416 Seiten, ISBN: 978-3-89896-553-8, € 34,50.

DIE BILDERFLUT AN DER WURZEL PACKEN

Bilddidaktische Folgerungen zum Verständnis unserer Zeit

Bilder sind interpretationsbedürftig und erschließen sich nicht von sich aus. Wie von selbst stellt sich aus diesem Befund die Frage, was für „Werkzeug“ benötigt wird, um dem Verlangen nach Interpretation gerecht werden zu können. Dieser Frage widmen sich Kunibert Bering und Rolf Niehoff in ihrem Buch „Bildkompetenz – Eine kunstdidaktische Perspektive“.

Im ersten Teil des Buches wenden sich die Autoren der Problemstellung und der Begriffsklärung zu. Die Notwendigkeit einer reflektierten Deutung von Bildern und den daraus resultierenden schulischen Auftrag leiten die Autoren zu Beginn aus dem kulturellen und gesellschaftlich-politischen Stellenwert ab, den Bilder in medialen und nicht medialen Kontexten in den letzten dreißig Jahren eingenommen haben. Dabei berücksichtigen sie vor allem die Entwicklungen der letzten Zeit und beziehen sich auf das Lebensumfeld von Heranwachsenden.

Als Modell einer didaktischen Vermittlung eines reflektierten Bildumgangs entwerfen Bering und Niehoff das einer „Bildkompetenz“, die die drei Ebenen der Rezeption, der Produktion und der Reflexion verbindet und fünf Dimensionen beinhaltet: die bildstrukturelle und bildinhaltliche Dimension, die biografische Dimension, die komparative Dimension, die crossmediale Dimension und die bildgeschichtliche Dimension. Zur Genese dieses Modells diskutieren die Autoren verschiedene bildverstehende Ansätze aus den Bereichen der Bildwissenschaft, der Cultural Studies/Visual Culture/Visual Studies, der Visuellen Kommunikation, der Bildwissenschaft, der Kunstwissenschaft und der Kunstgeschichte, an deren Schnittstelle auf Grundlage eines konstruktivistischen Ansatzes Bildkompetenz zu entwickeln sei. Außerdem zeigen die Autoren den Stellenwert des „Kompetenzbegriffs“ und die aktuelle bildungspolitische Situation im Land auf. Dabei gehen sie von den Ansätzen Wolfgang Klafkis und Saul B. Robinsohns aus und begründen auf diesem Wege die aktuellen Bildungsstandards, die seit dem „PISA-Schock“ die grundsätzliche Ausrichtung schulischen Lernens maßgeblich bestimmten.

Im zweiten Teil des Buches werden die zuvor geklärten Dimensionen der Bildkompetenz anhand zahlreicher Beispiele erläutert und illustriert. Dabei gehört das Bewusstsein für die Historizität von Bildern für Bering und Niehoff zu den wesentlichen beschriebenen Fähigkeiten zur Deutung von Bildern, weshalb dieser Aspekt zum Schlüsselargument innerhalb der folgenden Ausführungen wird. Argumentiert wird im Sinne eines demokratischen Bildungsauftrags damit, dass der mündige Bürger zu einem kritischen Umgang mit Bildern befähigt werden sollte, was unter anderem den historischen Entstehungskontext und das in der Geschichte gewachsene kulturell spezifische Bildreservoir miteinschließt. Als erstes Beispiel zeigen die Autoren anhand der Rezeption des Werkes Caspar David Friedrichs in unterschiedlichen Medien, den zeitgeschichtlichen Epochen und den damit verbundenen wechselnden politischen und kulturellen Vorstellungen, wie abhängig Bedeutung und Deutung eines Werkes von gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Strömungen sind.

Auch in den weiteren Kapiteln steht die Ikonografie von Bildmotiven im Zentrum. Dabei werden säkulare und mystische Motive und deren fortwährende Rezeption bis in die heutige Jugendkultur untersucht. Es steht die Frage im Mittelpunkt, wie sich die Wirkung eines bestimmten Motivs und dessen Interpretation vor allem historisch und gesellschaftspolitisch herleiten. Erklärt wird das anhand der Funktionen von Bildern, anhand der Bedeutung von Architektur, auch für die Identitätsbildung, und anhand der Vorstellungen von Paradies und Hölle und der damit verbundenen Frage nach der Glückseligkeit in aktuellen medialen Produkten, wie der Werbung. Mit spezifischen Sehgewohnheiten und dem Einfluss von Bildern auf die Wirklichkeit – auch im Sinne von Bildmanipulationen und deren Wirkungen –, beschäftigen sich die Autoren im Folgenden. Insbesondere das Streben nach vollkommener Auflösung der Grenzen zwischen Bild und „Wirklichkeit“ sowie das didaktische Potential der Erforschung dieser zeitlichen und kulturellen Abhängigkeit von Sehgewohnheiten und dem darüber generierten Sinn und Ziel solcher bildhaften Illusionen werden diskutiert.

Entlang der zu Beginn festgelegten Dimensionen der Bildkompetenz untersuchen Bering und Niehoff außerdem die Entwicklung des Kunstbegriffs und seine heutige Prägung. Die Einbeziehung der Entwicklungen im Rahmen der Globalisierung und der damit einhergehende Konflikt zwischen Regionalität und Globalität finden besondere Berücksichtigung, indem auch deren Bedeutung für die unterrichtliche Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit sich und ihrer Welt thematisiert wird. Aus der Globalisierung und der unmittelbaren weltweiten Verfügbarkeit von Bildern ergeben sich zudem neue Möglichkeiten der Partizipation, die sich auch im unterrichtlichen Bildumgang widerspiegeln müssen. Darüber hinaus ist die direkte Partizipation im Sinne einer Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund oder Kindern mit Behinderung im Sinne von Inklusion ein Faktor, der in der Konzeption des Kunstunterrichts Niederschlag finden muss. Hier plädieren Bering und Niehoff dafür, dass das Fach mit seinen kommunikativen und reflexiven Möglichkeiten eine führende Rolle einnehmen sollte. Die wohl größte Stärke des Buches ist die Fülle der verwendeten Bildbeispiele, die Bering und Niehoff nutzen, um ihre Thesen anschaulich zu untermauern. Wichtiger Bezugspunkt ist die historische, politische und säkulare Genese von Bildmotiven, die eine zentrale Rolle im Feld der beschriebenen Kompetenzen zur Entschlüsselung von Bildern einnimmt. Hierbei bemühen sich die Autoren, über den eigenen (westlichen) Kulturkreis hinauszutreten und immer wieder Motive und deren kulturelle Hintergründe anderer Weltteile zu spiegeln. Damit zeigen sie Verbindungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf und bereiten den kunsthistorischen Hintergrund für die unterrichtliche Bearbeitung des Themas der Globalisierung im Sinne einer auch kulturellen Verbundenheit und Wertschätzung des Fremden.

Weniger konkret sind die Folgerungen und die eher vage bleibenden Handlungsempfehlungen, die zwar eine fast grenzenlose Übertragbarkeit und einen großen Umfang an unterrichtlichen Möglichkeiten, aber kaum Orientierungs- und Ankerpunkte für die Umsetzung bieten. Der Kunstpädagoge bleibt also in der didaktischen Umsetzung allein gelassen, kann aber auf eine Fülle an vorgestellten Bildern und Bildinhalten zurückgreifen, wobei der Schwerpunkt auf der Untersuchung der Entstehung von Bildmotiven und der Ikonografie der Bilder liegt.

Dennoch bieten die Dimensionen der Bildkompetenz ein tragfähiges didaktisches Gerüst, auf dem die Inhalte der unterrichtlichen Bildrezeption ausgerichtet werden können. Was jedoch beim entworfenen konstruktivistischen Modell der Bildkompetenz weitestgehend außer Acht gelas-

sen wird, ist der persönliche Zugang zum Bild, der über das reine Bildverstehen auf der Ebene des Bildes hinausgeht und in einem resonanten „dialogischen“ Verhältnis zwischen Individuum und Welt Bedeutung, Sinn und Weltverstehen entwickelt. Das Spiegeln des eigenen Selbst, des Selbst der anderen und die damit verbundene reflexive Leistung der Bild- und Umwelterschließung bietet didaktische Potenziale, die über die analytische und ikonografische Bilderfassung hinausgehen und eine für das Individuum selbst bedeutsame Interpretation ermöglichen.

Stefanie Rapp

WALTER BARTH (2000)

Kunstabstrachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele.
Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 196 Seiten [nur noch antiquarisch verfügbar].

PASSUNG VON SELBST UND SACHE

Kunstabstrachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht

Walter Barths didaktisches Werk zur Kunstabstrachtung erschien 1985 und liegt mittlerweile – seit 2000 – als überarbeitete Neufassung vor. Es wird im Folgenden die Ausgabe von 1985 zitiert. Heute wie damals liegt dem Band eine konzeptionelle Einteilung zugrunde, die den Akt der Bilderschließung als eine Verbindung von ‚Wahrnehmungsübung‘ und ‚Kontextunterricht‘ begreift. Diese Verbindung erschließt sich dem aufmerksamen Leser allerdings erst am Ende der Publikation, denn zu Beginn der Arbeit beklagt Barth ganz grundsätzlich die logozentristische Vereinnahmung von Bildern, indem er darauf hinweist, „dass aus Kunstabstrachtung, einem potenziellen Feld kreativer ästhetischer Erfahrung, weithin eines überwiegender Belehrung wird.“ (Barth 2000, S. 8) Auf diese Weise erweckt Barth zunächst den Anschein, er würde ausgehend von seiner Kritik an der sprachlichen Vereinnahmung des Kunstwerkes, die subjektiven Empfindungen des Rezipierenden absolut setzen. Doch der Eindruck, das Betrachtungsobjekt subjektivistisch zu vereinnahmen, wäre eine ausgesprochen verkürzte Sicht auf Barths Darstellungen. Wenngleich er sich des überaus vagen Sammelbegriffs ‚ästhetischer Erfahrung‘ bedient, durchbricht er dessen definitorische Vagheit, indem er die Wahrnehmungsaktivität des Subjektes anthropologisch bzw. wahrnehmungspsychologisch fundiert (vgl. ebd. S. 37ff.). Doch damit nicht genug, er gelangt außerdem zu der Einsicht, dass die Lernenden bereits bei der bloßen subjektiven Wahrnehmung die historische Dimension des Werkes berühren – eine Berührung, die sowohl die Zugehörigkeit zu einer Kulturgemeinschaft anzeige als auch unmittelbar auf die die kontextuelle Verweisstruktur reagiere, in welche Kunstwerke per se eingebettet sind (vgl. ebd., S. 119). Indem Barth fernerhin feststellt, dass Bildbetrachtung ein „Ineinander von Werk- und Selbsterfahrung“ (ebd., S. 105) ist, löst er die zu Beginn seiner Ausführungen aufscheinende Dichotomie von subjektiver Erfahrung und objektivem Kontextwissen auf; er erklärt die am Bild zu vollziehende Erfahrungsleistung als Passung von Selbst und Sache: „Das Individuum steht nicht einer Sache gegenüber, sondern sieht sich engstens mit ihr verknüpft.“ (ebd.)

Der von Barth formulierte Gedanke einer durch Bildbetrachtung wirksam werdenden Verknüpfung von Ich und Welt hat sich in der Kunstpädagogik rückblickend kaum sedimentiert. Eine Erklärung hierfür liefert zweifelsfrei der 1989 von Maria und Gunter Otto veröffentlichte Titel *Auslegen*. Die darin postulierte Methodik oszilliert nämlich ebenfalls zwischen subjektivem Empfinden und kultureller Objektivierung. Hierfür hat G. Otto – im Unterschied zu Barth – nicht nur eine eingängigere und praxisaffinere Schrittfolge bestehend aus ‚Percept‘, ‚Konzept‘ und ‚Allocation‘ (Otto/Otto 1987, S. 81ff.) vorgeschlagen und geprägt, sondern diese bereits vor Erscheinen seiner Monografie öffentlichkeitswirksam in *KUNST+UNTERRICHT* publiziert (vgl. Otto 1983). Doch da sich in der Unterrichtspraxis G. Ottos Methodik zusehends auf das ‚Percept‘ verlagert hat und realiter eine Entkopplung von Kontext und Betrachtungsgegenstand stattgefunden hat, ist von der anfänglich intendierten Subjekt-Objekt-Relation kaum mehr etwas erhalten geblieben. Entsprechend häufen sich mittlerweile die kritischen Stimmen, die die Revisionsbedürftigkeit des ‚Perceptes‘ herausstellen (vgl. u.a. Hornäk 2006, S. 99 oder Krautz 2017, S. 446f.). Diese Kritik ist für die vorliegende Rezension insoweit bedeutsam, als sie gerade Barths ‚Wahrnehmungsübung‘, die rezeptionsgeschichtlich hinter Ottos ‚Percept‘ verschwunden ist, wieder diskutabel und damit auch anschlussfähig macht. Möchte man zusammenfassend konkretisieren, welchen Wert Barths Ausführungen für Schule und Forschung künftig haben können, muss man unweigerlich auf die von ihm vorgelegten Beispiele zur Bildbetrachtung in der Grundschule zu sprechen kommen. Anhand von vier Werken – einer Zeichnung ohne Titel von Saul Steinberg, *Der Sturz des Ikarus* von Pieter Brueghel, *Der Streichholzhändler* von Otto Dix sowie *Feld aus sechs sich durchdringenden Farben* von Max Bill – erörtert Barth nicht nur die Lernvoraussetzungen und -ziele, aus seinen Darstellungen lässt sich außerdem ablesen, bis zu welcher Stelle die anthropologischen Voraussetzungen, etwa das Gestalt-Sehen, ausreichen, um ein Bild zu verstehen und ab wann der Kontext für die Erschließung des Werkes unabkömmlich wird. Gerade die Tatsache, dass er das Verhältnis von ‚Wahrnehmungsübung‘ und ‚Kontextunterricht‘ auf die Primarstufe anwendet, zeigt, inwiefern bereits zu diesem frühen Zeitpunkt in der Lernbiografie eine bildende Auseinandersetzung mit Kunstwerken möglich wird. Dabei hält er auch spiralcurriculare Entwicklungsspielräume nach oben hin offen hält und macht kenntlich, dass auch eine wiederholte Behandlung der oben benannten Werke möglich bleibt.

Alexander Schneider

LITERATUR

- Hornäk, Sara (2006): Zur Kunstgeschichte als Bezugswelt der Kunstpädagogik. Der Stellenwert der Kunst, ihrer Geschichte und ihrer Theorie innerhalb der ästhetischen Bildung. In: Schulz/Kirschenmann/Sowa: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München, S. 98-109.
- Krautz, Jochen (2017): Zwischen Selbst und Sache. Bildungstheoretische Grundlagen einer verstehensorientierten Didaktik der Kunstbetrachtung im Kunstunterricht. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik, S. 439-478.
- Otto, Gunter (1983): Bildanalyse. Über Bilder sprechen lernen. In: *Kunst+Unterricht: „Bildanalyse I“*. H. 77, S. 10-19.
- Otto, Gunter/Otto, Maria (1987): *Auslegen*. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und Auslegen von Bildern. Velber.

LESEHINWEISE

WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Heckes, Katja/ Albrecht, Stephan (Hrsg.) (2016): Buchners Kompendium Kunst. Von der Antike bis zur Gegenwart. Bamberg. 329 S., zahlreiche farbige Abbildungen. ISBN 978-3-661-39800-6.

Das für die Oberstufe des Gymnasiums konzipierte Schulbuch wurde von renommierten Archäologen und Kunsthistorikern verfasst und thematisiert in Einzelanalysen historische Schlüsselwerke nach einem schlüssigen kunstdidaktischen Konzept. Es steht auf einem hohen fachwissenschaftlichen Niveau, balanciert klug zwischen sinnlicher Unmittelbarkeit, geschichtlicher Kontextualisierung und Orientierungswissen, schlägt auch Brücken zwischen verschiedenen Kulturen und löst den Anspruch exemplarisch verstehender Werkbetrachtung überzeugend ein.

Höhl, Claudia/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2017): Kinder im Dommuseum Hildesheim. Ein Projekt der Universität Hildesheim in Kooperation mit dem Dommuseum Hildesheim. Universitätsverlag Hildesheim, 7 Hefte zu jeweils einem Vermittlungskonzept anhand eines Objektes aus dem Dommuseum (je 26 Seiten mit zahlreichen farbigen Abbildungen) und 1 Begleitheft „Kind, Objekt und Welt. Grundlagen und Methoden einer kindorientierten Kunstvermittlung“ in einem Sammelordner, ISBN 978-3-934105-96-6.

Können Kinder historische Kunst verstehen? Finden Sie einen Zugang zu Objekten, deren Herkunft außerhalb ihrer Lebensbezüge liegt? Diesen Fragen ging das Projekt – eine Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Bildende Kunst und Kunstwissenschaft und dem Dommuseum Hildesheim – nach. Master-Studierende im Lehramt Kunst entwickelten und erprobten Vermittlungssettings, die in 7 Broschüren aufbereitet sind (7 weitere Broschüren folgen im Band 2, vor. 2018). Die Herausforderung bestand darin, an den Interessen, Fragen und Wissenskonzepten von Kindern orientierte Vermittlungsformate zu entwickeln, die sowohl kindliche Perspektiven und Weltansichten ernst nehmen als auch eine anspruchsvolle Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur eröffnen. Jede Broschüre stellt ein ausgewähltes Objekt aus dem Bestand des Dommuseums vor und zeigt anschaulich, wie ein Vermittlungskonzept entwickelt, durchgeführt und reflektiert wird. Das Begleitheft erläutert den theoretischen Hintergrund einer kindorientierten Vermittlung historischer Kunst. Die Hefte können einzeln oder im Sammelordner bestellt werden (über den Universitätsverlag Hildesheim oder den Buchhandel).

Sowa, Hubert (Hrsg.) (2016): Der Bamberger Dom. Sehen – Verstehen – Nachdenken. Regensburg. 144 S., zahlreiche farbige Abbildungen. ISBN 978-3-7954-2651-4.

Der auf einem konsequent hermeneutischen kunstpädagogischen Konzept fußende und nach einem einheitlichen Designkonzept gestaltete Bild-Text-Band wurde von 14 FachwissenschaftlerInnen aus Kunstgeschichte und Theologie geschrieben. Die Texte und Bildfolgen nähern sich dem Raumkonzept, den Bildwerken und den liturgischen Ritualen des hochmittelalterlichen Bauwerks so an, dass stets vom ersten sinnlichen Eindruck über die historisch-wissenschaftliche Kontextualisierung fortgeschritten wird zur Frage nach dem „Sinn“ der thematisierten Objekte für einen heutigen Betrachter. So geht es dem Buch – Fachbuch und Katalog zugleich – insgesamt um das Verstehen von Kunst zwischen geschichtlicher Distanz und existenzieller Nähe.

FRÖHLICH, SARAH, Dr. des., Lehramtsanwärterin am staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung in Reutlingen, sl.froehlich@gmx.de

GLAS, ALEXANDER, Prof. Dr. phil., Professur für Kunstpädagogik/Ästhetische Erziehung an der Universität Passau, alexander.glas@uni-passau.de

HEINEN, ULRICH, Prof. Dr., Professur für Gestaltungstechnik und Kunstgeschichte an der Bergischen Universität Wuppertal, heinen@netcologne.de

KRAUTZ, JOCHEN, Prof. Dr., Professor für Kunstpädagogik, Bergische Universität Wuppertal, krautz@uni-wuppertal.de

PFENNIG, MARIA, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Bildende Kunst und Kunstwissenschaft der Universität Hildesheim, mariapfennig@yahoo.de

RAPP, STEFANIE, M.A., Doktorandin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, stefanie.rapp@tele2.de

SCHMIDT-MAIWALD, CHRISTIANE, Dr., Vertretungsprofessur für Kunst und ihre Didaktik, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, christiane.schmidt-maiwald@ph-ludwigsburg.de

SCHNEIDER, ALEXANDER, M.A., Studienreferendar (Deutsch, Kunst), schneider@rhein-sieggymnasium.de

SOWA, HUBERT, Prof. Dr., Professor für Kunst und ihre Didaktik, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, sowa@ph-ludwigsburg.de

UHLIG, BETTINA, Prof. Dr., Professorin für Kunstpädagogik/Didaktik der Bildenden Kunst, Stiftung Universität Hildesheim, uhligb@uni-hildesheim.de

IMPRESSUM

HERAUSGEBER Alexander Glas (Passau), Ulrich Heinen (Wuppertal), Jochen Krautz (Wuppertal), Gabriele Lieber (Liestal), Monika Miller (Ludwigsburg), Hubert Sowa (Ludwigsburg), Bettina Uhlig (Hildesheim) **ANSCHRIFT DER REDAKTION** Prof. Dr. Jochen Krautz, Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich F – Design und Kunst, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, krautz@uni-wuppertal.de **VERLAG** © kopaed verlagsgmbh, Arnulfstraße 205, 80634 München, Fon: 089. 688 900 98, Fax: 089. 689 19 12, info@kopaed.de, www.kopaed.de **ERSCHEINEN UND BEZUGSBEDINGUNGEN** IMAGO. ZEITSCHRIFT FÜR KUNSTPÄDAGOGIK erscheint zweimal jährlich regelmäßig jeweils Mitte April und Oktober. Einzelheft 12,- €. Jahresabo: 20,- €, ermäßigtes Abo 16,- € jeweils zuzügl. Versandkosten: Inland 2,- €, Ausland 4,- €. Probeabo (zwei Ausgaben inkl. Versand) 15,- €. Der Bezugspreis enthält den jeweiligen MwSt-Satz. Abonnementskündigungen müssen drei Monate vor Jahresende erfolgen, andernfalls verlängert sich das Abonnement um ein weiteres Jahr. **ENTWURF ZUM COVER** Christina Trommer, Wuppertal **ISSN** 2365-3027

KINDER ZEICHNEN

2018.07

Die Fähigkeit zu zeichnen ist anthropologisch fundiert und damit jedem Menschen grundsätzlich zugänglich, jedoch bedarf es einer intensiven und kontinuierlichen Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dem Zeichnen, um es als kulturelle Praxis bzw. als Kulturtechnik anzueignen und bildsprachlich zu etablieren. Dabei können sich Widerstände und Probleme einstellen, die dazu führen, dass nicht alle Kinder gern und ausgiebig zeichnen. In Bezug auf eine kindorientierte Förderung des Zeichnenlernens gilt es herauszuarbeiten, welche Schwierigkeiten beim Zeichnenlernen auftauchen können, wo sie ihren Ursprung haben und wie sie sinnvoll didaktisch zu reflektieren und methodisch anzugehen sind.

Die Beiträge des Heftes nehmen das Zeichnen als Lern- und Bildungsprozess (v.a. bei Kindern) in den Fokus und fragen nach Möglichkeiten der variablen Förderung der kindlichen Zeichenfähigkeiten unter besonderer Berücksichtigung unterschiedlicher Arten und Wege des Zeichnens. Zum Beispiel wird im Hinblick auf Lernsettings dahingehend unterschieden, ob es sich um sachorientiertes, narrativ-imaginatives, szenisches o.a. Zeichnen handelt.

Das Heft gibt eine Orientierung in Bezug auf die Parameter des kindlichen Zeichenlernens, die über die traditionelle Erfassung von Merkmalen und Entwicklungsphasen hinausgeht. Vielmehr wird die Vielfalt zeichnerischer Praktiken als Resonanzfeld kindlichen Zeicheninteresses interpretiert und für zeichnerische Lehr-Lernprozesse zugänglich gemacht.