

Julia Wendemuth

Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik – Ein Modell

2022

<https://doi.org/10.25969/mediarep/19019>

Veröffentlichungsversion / published version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wendemuth, Julia: Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik – Ein Modell. In: *IMAGE. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft*. Heft 36, Jg. 18 (2022), Nr. 2, S. 122–133. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/19019>.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here:

<http://www.gib.uni-tuebingen.de/image/image?function=fnArticle&showArticle=656>

Nutzungsbedingungen:

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

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

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

Abstract

Different forms of pictures, their use and interpretation are themes of visual theories. In this article the concept concerning 'pictures', their attribution, perception and iconological approaches is transferred to art impartation. A focus on recipients of pictures is suggested here, in combination with a reflection of linear models of impartations. The conclusion is to add concepts off an orientation on subjects and their dynamics. A concentration on interaction and pragmatics is the focussed transfer of visual theories, next to levels of analysing pictures, their use and potentials. These aspects are the base of a concept of an impartation orientated on pictures and their use. The development of the overarching step on interaction and use next to other levels are assumed into a model of picture impartation.

Die Bildwissenschaft beschäftigt sich mit unterschiedlichsten Formen von Bildern sowie deren Gebrauchs- und Interpretationsweisen. In diesem Artikel werden bildwissenschaftliche Aspekte im Transfer von fachwissenschaftlichen Theorien für die Kunstdidaktik aufgegriffen und erweitert. Dabei werden der Bildbegriff und -gebrauch wie auch dessen Veränderungen und die Zuschreibung zu Bildern und Bildverstehen eingebracht. Wahrnehmungsweisen von Bildern sowie zeichentheoretische Ansätze werden für die Kunstvermittlung einbezogen und zu einem didaktischen Konzept der Bildvermittlung entwickelt. Handlungen mit und zu Bildern werden ausgehend von dem hier reflektierten Bildbegriff aus der Fachwissenschaft in die Kunstvermittlung überführt. Der hier vorgestellte Entwurf für eine Bildvermittlung stellt sich offenen Fragen zu Bildern, hinterfragt den Bildgebrauch, sucht neue Erkenntnisse zur Analyse von Bildern und fragt nach ihrem Potential für die Kunstvermittlung. Die Verknüpfung von Bildwissenschaft und Kunstvermittlung mündet in einem Vorschlag für ein Bildvermittlungsmodell, das insbesondere einen übergreifenden Bereich mit Bildhandlungen enthält. Auch hier werden Bereiche der Bildwissenschaft mit didaktischen Überlegungen verknüpft, um sowohl dem Bild als Vermittlungsgegenstand als auch den Lernenden gerecht zu werden. Konkret werden dafür methodische Optionen zur Unterstützung der dafür notwendigen Schritte vorgeschlagen.

Einleitung

Bilder im Kunstunterricht sind unabdingbar miteinander verbunden. Inwiefern Vermittlung von Bildern neu gedacht werden kann und muss, soll Gegenstand dieses Textes sein. Entscheidend dafür sind die Übertragung bildwissenschaftlicher Erkenntnisse in die Fachdidaktik hin zu einem neuen Ansatz der Kunstvermittlung sowie die Entwicklung von Schritten und Methoden eines Modells zur Bildvermittlung.

1. Bildwissenschaft als Ausgangspunkt der Kunstvermittlung

Das Bild kann nicht nur als Ausgangspunkt und Rahmen von Kunstvermittlung betrachtet werden, sondern auch von anderen Bildungsbereichen (so werden Texte durch Bilder illustriert, beispielsweise im Geschichtsunterricht Karikaturen für das Verstehen eines Zeitgeistes einbezogen, Schemata und Grafiken zur Verdeutlichung von Sachverhalten verwendet und vieles mehr). Voraussetzung dafür, das durch die Bildwissenschaft erarbeitete Bildverständnis für die Vermittlung fruchtbar zu machen, ist zunächst, den Bildbegriff als solchen zu klären. Weiterführende didaktische Überlegungen zur Bildvermittlung und sogenannte Bildhandlungen sowie die Grundlagen für ein eigenes Modell bauen darauf auf und sollen im Folgenden vorgestellt werden. Der zugrunde gelegte Bildbegriff wird auf vielfältige Bildformen und Funktionen bezogen und betrifft diverse mediale Formen.

William John Thomas Mitchell äußerte sich schon 1990 zu Bildformen, deren Grenzen und Funktionen. Er typologisiert grafische, sprachliche und geistige Bildformen (vgl. MITCHELL 1990: 19 f.). Heute müssen sie durch aktuell auftretende Bildformen und mediale Darstellungsformen ergänzt werden. Damit kommen auch neue Funktionen und Anwendungsbereiche von Bildern hinzu. Solche neuen Typologisierungen werden beispielsweise von Christian Doelker (vgl. DOELKER 2001: 30 ff.) untersucht. Er geht davon aus, dass mögliche Absichten des Bildproduzenten und sich wandelnde Funktionen zu unterschiedlichen Nutzungen von Bildern führen, die dann weiterführende simulative, explikative, dekorative bis hin zu energetische (z.B. therapeutisch eingesetzte) Funktionen erfüllen können.

Dass der Bildbegriff immer wieder neu überdacht werden muss und sich im ständigen Wandel befindet, zeigt sich nicht nur an den vielen Formen von 'Bildern', sondern auch im fachlichen Diskurs. Dieser geht weit über die Überlegungen zum sogenannten 'iconic turn' hinaus und berücksichtigt die stetig wachsende Menge wie auch Macht von Bildern und Medien. Inwiefern nun mögliche Differenzen zwischen Bild und Abgebildetem in diesen aktuellen Bildformen eine Rolle spielen, wird unter anderem im Zusammenhang des 'iconic turn' aber auch darüber hinaus von Gottfried Boehm diskutiert (vgl. BOEHM 1990: 251). Ob dabei gar nur einfache Wahrheiten in modernen Reproduktionsmedien von Bedeutung sind (vgl. MÜNCH 2001: 102), ist Thema der Bildwissenschaft. Mit ihnen wird damit nicht nur der überkommene Bildbegriff infrage gestellt, sondern es werden auch seine Anwendungsbereiche neu diskutiert. Im Anschluss dazu vertrete ich den Ansatz, dass auch mit Blick auf die Bildvermittlung die Rolle des Betrachters neu gedacht werden und die Bildpragmatik Teil des Ausgangspunktes »Bild« sein muss. Dafür spricht, dass bereits im Prozess der Herstellung, in den (z. T. vielen) Jahren danach und in den entsprechend zahlreichen Zuschreibungen Veränderungsprozesse im Verständnis eines Bildes erkennbar sind, die dieses als ein sich veränderndes, künstlich geschaffenes Artefakt kennzeichnen. Insofern kann bereits in dieser Hinsicht von einer Geschichtlichkeit der Bilder gesprochen werden, wie es Klaus Sachs-Hombach und Dieter Münch (vgl. SACHS-HOMBACH 2001: 57, MÜNCH 2001: 105 ff.) herausstellen.

'Bildhandlung' lässt sich vor diesem Hintergrund so verstehen, dass die Betrachtenden nicht mehr nur reine Rezipienten sind, sondern Teil des Vollendungsprozesses eines Werkes; sie fungieren als Akteure. Diese 'Aktion' liegt schon in der Zuschreibung, die ein Artefakt für Betrachtende zum Bild macht und die Bedeutung, die man ihm zuschreibt. Erst dieser 'Gebrauch' macht ein Artefakt laut Silvia Seja (vgl. SEJA 2009: 53) zum 'Bild'. Damit gewinnt die Wahrnehmung als Denkprozess, in Abhängigkeit der Interpretation, vor dem Hintergrund von Zuschreibungen eine zentrale Rolle. Damit wird die 'Bildpragmatik' hier als wesentlich verstanden.

In den neuen medialen Möglichkeiten wie auch in der Gegenwartskunst spielt - wie bereits im Bildbegriff beschrieben - die direkte Handlung am und im Werk eine entscheidende Rolle. Wann konkret Herstellungsprozesse abgeschlossen sind oder das Werk vollendet ist und welche Rolle der Betrachter und die Nutzung der Werke für die Vollendung dieser spielen, wird in verschiedenen Kunstformen, medialen Umsetzungen und von Kunstschaffenden immer wieder neu ausgelotet.

Neben dem neuen Verständnis vom Bildbegriff, der dessen Bezug zum Handeln mit einbezieht, sind mit Blick auf die Anwendung und damit für die Didaktik des zu entwickelnden Bildvermittlungsmodells mögliche neue, ebenfalls noch zu entwickelnde Analysemethoden von Bedeutung. In zeichentheoretischen Modellen oder Vorschlägen zur Bildanalyse werden hierzu diverse Ansatzpunkte vorgeschlagen, die (je nach Bildform) auch variieren können. Jenseits von vor allem formalen Merkmalen der Bilder sollen dafür Ansätze herangezogen werden, die die Gesamtkomposition, Konzepte in der Gestaltung und in Zielsetzungen des Kunstschaffenden sowie Hintergründe zu den Bildschaffenden mit einbeziehen. Diese Ebenen gehen tendenziell jedoch fließend ineinander über und müssen im didaktischen Kontext - letztlich über zeichentheoretische Ansätze zu Bedeutungsebenen von Bildern hinaus - durch Bildhandlung sowie perzeptuelle und subjektive Zugänge erweitert werden. Im nachfolgend zu entwickelnden Bild-Vermittlungs-Modell wird dies zur Aufgabe und weiter konkretisiert.

Vor dem Hintergrund der Bildwissenschaft, wie sie hier vorgestellt wurde, ergibt sich eine Basis für weitere Überlegungen zur Bildvermittlung. Diese soll verschiedene Bildformen und -funktionen einbeziehen, sie vermitteln, reflektieren und transferieren. Derart werden im folgenden Abschnitt die Erkenntnisse der Bildwissenschaft um didaktische Grundlagen ergänzt, wobei Überlegungen zu einer Bildvermittlung und didaktische Prozesse zu einem Bild-Vermittlungs-Modell zielsetzend sind.

2. Kunstdidaktische Ansätze zu Bildern und in der Bildvermittlung

Grundsätzlich gilt zunächst, dass neue Ansätze zu Bildern nicht nur in der Bildwissenschaft aufgearbeitet, sondern auch parallel in der Kunstdidaktik vorgebracht werden. In ihr wird nicht nur die Rolle des Betrachtenden, sondern auch Einsatz und Reflexion von Bildhandlungen zum Thema. Wie beispielsweise Gunter Otto herausstellte, ist die Rolle von Bildern (kunst-)didaktisch vielfältig: Durch Bilder sind Instruktion, Information und Interpretation, Anregen von Erfahrungen, Kontemplation und Differenzbildung möglich (vgl. OTTO 1997: 85 f.). So können anspruchsvolle wie auch nachhaltige Lernprozesse initiiert werden.

Für die Vermittlung heißt das, durch gezielte Bildauswahl Sehgewohnheiten herauszufordern, Wahrnehmungsbestände aufzulockern und den visuellen Bereich zu erweitern, wie es auch Richard Bellm (vgl. BELLM 1987: 181) fordert. Diese Ansätze sind in der Berücksichtigung übergeordneter Zusammenhänge der Bilder und somit im bildwissenschaftlichen Blick auf Bildebenen mit einzubeziehen. Um nun auch in der Vermittlung dem Potenzial und dem Gehalt von Bildern gerecht zu werden, muss die Frage der Rezeption in eine der Reflexion überführt werden, sodass die eigenen Wahrnehmungen und Vorstellungen mit den ebenfalls bedeutsamen Bildebenen zusammengebracht werden. Hiermit werden in der Bildvermittlung Gesamtkomposition, Konzepte in der Gestaltung, die Zielsetzungen der Kunstschaffenden oder die Hintergründe zu den Bildschaffenden in Lernprozesse überführt.

Der zuvor genannte Ansatzpunkt der Bildpragmatik und somit der Handlung lässt sich auch in pädagogischer Hinsicht als sinnvoll begründen. Allgemeindidaktisch gehen handlungsorientierte Unterrichtsideen vor allem auf die sogenannte 'konstruktivistische' Didaktik zurück, die die Herkunft von Handlungs- und Denkweisen reflektiert. Hierbei wird im Lernprozess eine Möglichkeit eröffnet, unterschiedliche Handlungsweisen und Denkprozesse nachzuvollziehen und eigene zu entwickeln. Das hier vorgestellte Modell der Bildvermittlung baut entsprechend auf ineinander übergehende Lernbereiche auf. Diese lassen sich selbst als Handlungen verstehen, in denen ein Lernen und damit auch Verstehen von Bildern erfolgen kann. Insofern erklärt sich das beschriebene Modell als ein zyklisch zu verstehender Lernprozess, sodass an jedem Punkt angesetzt werden kann und der Prozess sich auch wiederholen kann. Dieser erfolgt laut Holger Lindemann (vgl. LINDEMANN 2006: 251) in mehreren Schritten: Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten.

Kunstdidaktisch wird in Lernprozessen zu Bildern die Rolle von Handlungen bei der individuellen, inhaltsbezogenen und reflexiven Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Ebenen deutlich. Ästhetische Praxis begleitend zur formalen Analyse und das Feld der Bildhandlung sowie schülerzentrierte und praxisorientierte Verfahren spielen als Möglichkeiten handlungsorientierten Kunstunterrichts für das vorgeschlagene Modell demzufolge entscheidende Rollen. So nimmt im praktischen Arbeiten das Bildhandeln eine neue Stellung in der Kunstdidaktik ein - verstanden als konstruktivistisches Modell, das in mehreren Schritten die Herkunft von Handlungs- und Denkweisen reflektiert.

3. Weitere Ansätze zur Bildvermittlung durch Subjekt- und Wahrnehmungsorientierung

Der neue Ansatz zur Bildvermittlung legt nahe, gerade wenn das Bildhandeln als zentraler Aspekt ernst genommen wird, dass nicht nur die Rolle der Handlungsorientierung selbst, sondern auch die der Betrachtenden eine zentrale Bedeutung erhalten. Ihre Voraussetzungen und Zugänge müssen in der Vermittlung berücksichtigt werden. Für das vorgeschlagene Modell sind danach nicht nur die historischen Gehalte und sozialen wie auch biografischen Kontexte der ästhetischen Objekte von Belang, sondern auch die individuellen Assoziationen und Konstruktionen. In Gunter Ottos Idee vom 'Auslegen' (OTTO 1997: 78 f.) sind diverse Aspekte bereits angelegt.

Voraussetzung, um diesen Hintergrund in der Bilddidaktik fruchtbar zu machen, sind Kommunikation und Interaktion mit dem Betrachtenden. Sie führen zum Austausch und zur Überprüfung (sowie Strukturierung) der jeweils subjektiven Konstrukte. Darüber hinaus spielt in diesem Prozess die Reflexion von medialen Daseinsformen und Funktionen von Bildern eine wichtige Rolle. Hierbei zeigt sich die Nähe zu den für relevant erachteten bildwissenschaftlichen Forschungen. Für das angestrebte Bild-Vermittlungs-Modell heißt das, Reflexionen anzulegen, sodass über erste individuelle Eindrücke zu Bildern und über rein formale Aspekte in Bildern hinausgegangen wird, gefördert durch kooperative Methoden und vertiefende Vermittlungsschritte. Dem liegt ein komplexer Subjektbegriff zugrunde. Dazu gehört auch, dass durch Dynamiken, Prozesse, Einflüsse sowie situative und kontextuelle Gegebenheiten eine stete Umbildung des Subjektes stattfindet. Wobei gerade das 'Andere' oder 'Fremde' im Bild aber auch in differierenden Sichtweisen individuell geschaffene Veranlagungen erfahrbar machen und so reflektiert werden können. Speziell im Rahmen von Bildbetrachtungen durch Vergleiche, Präsentationen oder auch Irritationen können solche Differenzbildungsprozesse angeregt werden. In dem in Details vorzustellenden Bild-Vermittlungs-Modell wird dieses sichtbar.

Hierauf aufbauend zeigt sich, dass es sinnvoll ist, unterschiedliche Wahrnehmungszugänge anzuregen und sie zugleich zu reflektieren. Dadurch kann die Vermittlung auch den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden gerecht werden. Ines Seumel schlägt 2006 die Einbeziehung verschiedener Wahrnehmungsmuster vor, die ich für die Verbindung der eigenen subjektiven Voraussetzungen mit den verschiedenen Ebenen des Bildes für berücksichtigenswert halte: 'analytisch-detailliertes Sehen' bezieht die Wahrnehmung formaler Elemente mit ein, das 'synthetisch-ganzheitliche Sehen' hat den Fokus auf das Gesamtbild und die Komposition. Im 'sehenden Sehen' wird die eigene Wahrnehmung reflektiert, während beim 'anderen Sehen' auch Kontexte und Bedeutung von Bildelementen wie auch Werken berücksichtigt wird (Begriffe nach SEUMEL 2006: 265 ff.). Auch Martina Sauer bezieht sich auf die 'Ordnungskraft der Sinne' (abgeleitet von Max Imdahl und Konrad Fiedler). Das 'sehende Sehen' »orientiert sich an der Gestaltung selbst und konstituiert demnach den Gegenstand als Gegenstand oder eben auch nicht, wie in der abstrakten Malerei.« (SAUER 2014: 58). Diese Form des Sehens setzt also - übertragen auf Bild- und Vermittlungsebenen - an der formalen Ebene des Bildes an, ist aber auch eine konstruktive Leistung des Subjektes beziehungsweise des Betrachtenden (vgl. ebd., sowie auch S. 60). Andererseits ist das 'wiedererkennende Sehen' als Gegenpol zu verstehen, das (vor allem bei gegenständlicher Abbildung) Bildgegenstände identifiziert und in mentale Ordnungssysteme einbringt. Dieser Ansatz wird jedoch in der hier vorgestellten

Didaktik nur als Voraussetzung einer tiefergreifenden Vermittlung verstanden, da er nicht alle Bildformen und -funktionen berücksichtigt. Zugang finden die unterschiedlichen Wahrnehmungsansätze in dem nachfolgend vorzustellenden Modell bei der gezielten Bildauswahl im 'Modellschritt' der Perzeptbildung und im sogenannten Feld der Bildhandlung.

Wahrnehmung ist nicht nur ästhetisch, sondern auch durch die eigenen Voraussetzungen des Betrachtenden und dessen ethischen und gesellschaftlichen Hintergründen geprägt. Insofern ist Wahrnehmung nicht mehr nur als rein sinnlicher Vorgang zu verstehen, sondern stellt sich auch - durch die Verknüpfung mit dem Bildhandeln - als körperlich und emotional gebunden heraus. Pierangelo Maset bezeichnet sie sogar als 'soziale Kompetenz' (MASET 2012: 109). Damit bezieht er die Dynamik und Veränderung von Kontexten und Wertbildungen mit ein, sodass schließlich die Wahrnehmung, als Konstrukt verstanden, zu hinterfragen ist.

Um den hier erläuterten Bezügen der Subjektorientierung und der Handlungsbezüge der Wahrnehmung gerecht zu werden, ist es unerlässlich, die Ebenen der Bildhandlungen in die Vermittlung einzubeziehen. Bettina Uhlig (vgl. UHLIG 2005: 27) und Johannes Kirschenmann (vgl. KIRSCHENMANN 2006: 30) plädieren dabei für eine Verbindung von Rezeption mit Produktion, damit reflexive und prozessorientierte Umgangsweisen mit Bildern entstehen können. Aufbauend auf den vorgestellten Bezugspunkten wird im anschließenden Abschnitt ein Bild-Vermittlungs-Modell mitsamt den jeweiligen Prozessschritten und Methoden präsentiert.

4. Modellbildung

Der Rahmen des zu erläuternden, von mir entwickelten Bild-Vermittlungs-Modells, liegt im Bild (wie zuvor erläutert: im weiteren Sinne) und dem Subjekt. Im Modell davon ausgehend angelegt werden dabei (1.) das Vorgehen im Zuge der Vermittlung als solches in einzelnen Schritten, unter Berücksichtigung (2.) der Bildebenen sowie unter Einbeziehung (3.) der individuellen Wege des Verstehens und Bildzugänge. Ziel ist es, darüber ein Bildverstehen oder gar ein Transfer gezielt auszuarbeiten.

Dabei wurden von mir bestehende Ansätze zusammengeführt und erweitert. Zu ihnen zählen: Gunter Ottos Modell zum Auslegen (gleichnamiges Buch 1987, S. 50 ff. - Schritte, Perzept, Kontext, Konzept, Allokation), Bettina Uhligs Strukturmodell zum Aufbau von Unterricht (z. B. nach UHLIG 2005: 150 ff. im Buch 'Methoden der Kunstrezeption' - Einstiegsphase, tiefergehende Rezeption, Analyse und Interpretation) und Andreas Schoppes Bildzugänge (SCHOPPE 2013: 31 ff. - mit Methoden und Ansatzpunkte zum Festhalten des ersten Eindrucks, dem Hinzuziehen von Informationen, dem Abgleich mit eigenen Interessen und Erfahrungen, der Bestandsaufnahme, der Analyse und der Erschließung der Bildgehalte). Die Weiterentwicklung liegt hierbei in der Anreicherung mit methodischen Vorschlägen und vor allem im übergreifend angelegten Feld der Bildhandlung.

Das vorzustellende Bild-Vermittlungs-Modell enthält Bildhandlungen, die in den folgend vorgestellten Schritten erschlossen werden können. Es ist jedoch auch möglich, die Handlung als jeweils eigenständig anzusehen. Daneben differenziert das Modell die Schritte Perzeptbildung, Erschließung des Konzeptes mit Allokationen und Kontextbildung, die aufeinander aufbauen. Diese differenzierbaren Ablaufschritte sind jedoch nicht linear gedacht, sondern vielmehr als prozesshaft ineinander übergreifend zu verstehen. Sie sind stets an den Gehalten des Bildes und an den Voraussetzungen sowie an den von ihnen initiierten Lernprozessen des Subjekts orientiert.

Die Zielsetzung liegt im Verstehen, gedacht als Erschließen des Vorgegebenen und des Prozesses. Im Kontext der Informationsverarbeitung schlägt Bernd Weidemann (WEIDEMANN 1988: 21 ff.) Verstehensmodi vor, die von der Informationstransformation in ein Verarbeitungsformat zur Elaboration führen, wo eine Anknüpfung an Vorwissen stattfindet. Diese Aspekte sind im Modell im Zuge der Perzeptbildung und der Erschließung des Konzeptes angelegt. Der Aufbau einer stimmigen mentalen Reproduktion des Eindrucks

geschieht bei der Informationsverarbeitung im anschließenden Verstehensschritt. In der Systematisierung des Modells sind neben diesen Ebenen auch Allokation und Kontextbildung mitgedacht.

Jedoch sind die zuvor genannten Verstehensmodi mit den bisher hier eingebrachten Erkenntnissen zu ergänzen. Subjektive Zugänge und vor allem Handlungen ermöglichen ebenso tiefe und reflexive Möglichkeiten des Verstehens wie die reine Informationsverarbeitung selbst. Daneben liegt das Potenzial von Bildern auch darin, sich einem Verstehen zu verweigern, zu irritieren und herauszufordern. Diese Potenziale lassen sich nicht zwingend in Schrittfolgen oder überprüfbare Kompetenzen überführen, weshalb das Ermöglichen multipler Zugänge zu Bildern, das Berücksichtigen unterschiedlicher Bildebenen und vor allem das Feld der Bildhandlung unabdingbar sind.

4.1 Einstieg ins Bild - Perzeptbildung

Die Perzeptbildung schließt als erster Schritt in dem hier angelegten Modell an die Verbindung des Betrachters zum Bild an. Vorhandene Wissensstrukturen und Kontexte werden an das Bild herangetragen und mit den Bildgehalten verknüpft. Somit bildet es das Fundament von Verstehensprozessen. Das Ziel liegt hierbei im subjektiven Wahrnehmen, aber auch im Gewinnen erster ikonografischer Erkenntnisse. Es wird nun dem Betrachtenden ein Bezug zum Bild ermöglicht, ebenso wie Themen und Inhalte oder formale Bereiche aus dem Bild wahrgenommen, erkannt, untersucht oder schon reflektiert werden können.

Je nach Bild und Zielgruppe werden unterschiedliche Zugänge in der Methodik angestrebt: kognitiv, verbal und visuell gebildete Perzepte (wie ursprünglich nach Otto), künstlerisch-gestalterische Praxen, Bezüge zu Gegenständen oder Klängen. In der Museumspädagogik werden außerdem beispielsweise gegenstandsbezogene Perzepte angeboten, indem ein bewusstes Auswählen oder Ziehen von Gegenständen erfolgt und in Zusammenhang mit dem Bild gebracht wird. Ein klangliches oder musikalisches Perzept im Erzeugen von Rhythmus und Tönen zu Werken kann genauso einen Zugang ermöglichen wie sprachliche Perzepte, die durch diskursive (wie in einem Blitzlicht oder Plenum) und schriftliche Methoden (z.B. durch Generieren möglicher Bildtitel) angelegt werden. In diesem Schritt der Bildvermittlung ist es notwendig, Methodiken zu kombinieren und so vielseitige Zugänge zum Bild zu schaffen. Hierzu lassen sich auch die vorgestellten Wahrnehmungswege nach Seumel (SEUMEL: 265 ff., s. o.) durch gezielte Anstöße und Aufgaben anregen sowie durch die vorgestellten Methodiken reflektieren.

Bereits in den vorgeschlagenen Ansätzen werden Handlungen integriert und bieten bereits an dieser Stelle weiterführende Ansatzpunkte oder schon Reflexionen an. In der schulischen Praxis hat sich gezeigt, dass eine Aktivierung der Lernenden durch Methoden der Perzeptbildung erfolgen kann. Hiermit wird ein Zugang zum Bild ermöglicht und es entstehen Anknüpfungspunkte, die bereits auf Bildelemente und -ebenen verweisen. So sind Transformation und Elaboration im Zuge der Informationsaufnahme möglich. Selbst bei jungen Kindern können subjektive Ansätze durch Bildhandlungen und ganzheitliche sowie nonverbale Zugangswege mit Gehalten von Bildern verknüpft werden. Auch unterschiedliche Bildformen können durch bewusstes methodisches Vorgehen in der Vermittlung berücksichtigt werden.

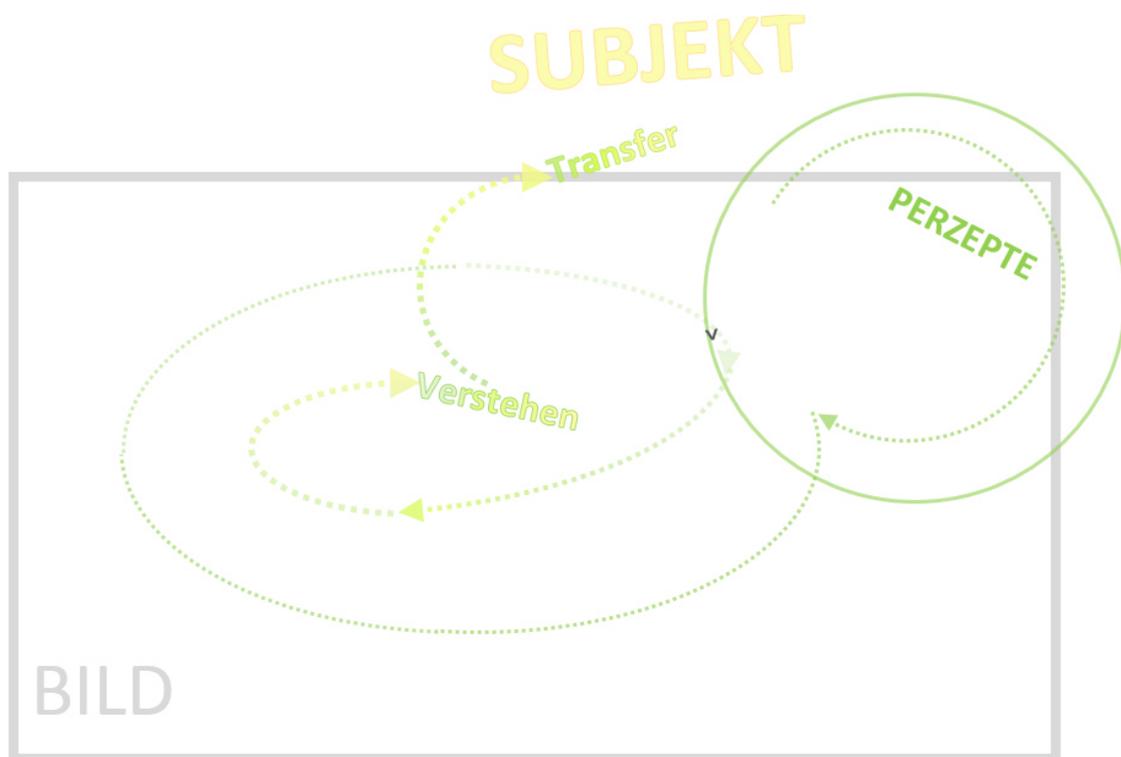


Abb. 1: *Modellschritt Perzept* - entwickelt zur ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘, Veröffentlichung der entsprechenden Dissertation [WENDEMUTH 2019: 129]

4.2 Vertiefende Rezeption, Konzepte und Kontextbildung

Nicht nur die oberflächliche erste Wahrnehmung und ein reines Konstruieren sollen in der hier angestrebten Bildvermittlung erfolgen. In diesem folgenden Schritt ist auch ein weiterführendes Anknüpfen an Bildelemente und Zuschreibungen angelegt.

Die Erschließung des Kontextes greift Aspekte aus der Perzeptbildung auf und erweitert sie durch formanalytische Methoden sowie Reflexion der Wirkung im Zuge des Konzeptes. Neben möglichen Bildinhalten werden hier Anordnungen, Formen, Farben und weitere Elemente der Bildgestaltung einbezogen. Mitgedacht sind dabei besondere Verfahren wie Quellenstudien, Bild-Atlanten und kunsthermeneutische Methoden (unvoreingenommen fragend, forschend). Im Zuge der Allokation werden Verortungen zu historischen, sozialen, gesellschaftlichen wie auch ökonomischen Aspekten, künstlerischem Stil und Themen, aber auch zu Fragen der Zuschreibung vorgenommen.

Methodisch können Ergebnisse der Perzepte in Präsentationen, Gestaltungen oder Diskussionen verarbeitet und weitergeführt werden. Dies gewährleistet Methoden wie Sammeln, Aufspüren, Benennen und Darstellen von Formelementen, aber auch Bildvergleiche, Recherchen oder spielerisch-handlungsorientierte Verfahren. Sowohl lehrergeleitete als auch schülerorientierte Wege sind hier möglich. In Bezug auf die Bildwissenschaft ergeben sich hier Bezüge zu Material, Farbe, Komposition, Inhalten wie auch interpretative und ikonologische Bereiche.

In diesem Modellschritt des Kontextes sind komplexe Aspekte enthalten, die sich erst durch den Anschluss und die Vertiefung von Ansätzen aus dem Perzept ergeben können. Um einen Bezug auf bildimmanente Aspekte und Interpretationsansätze gewährleisten zu können, müssen Methoden in der Praxis aufeinander abgestimmt, aber auch immer wieder an die Verstehenswege der Lernenden angepasst werden. Hier können die Weiterführung der Elaboration, die Konstruktion einer stimmigen mentalen Reproduktion und die Systematisierung als Verarbeitungsebenen angesprochen werden. Mit diesem Vorgehen kann ein tiefgehendes Verstehen gewährleistet und Reflexionen wie auch Transfers angelegt werden.

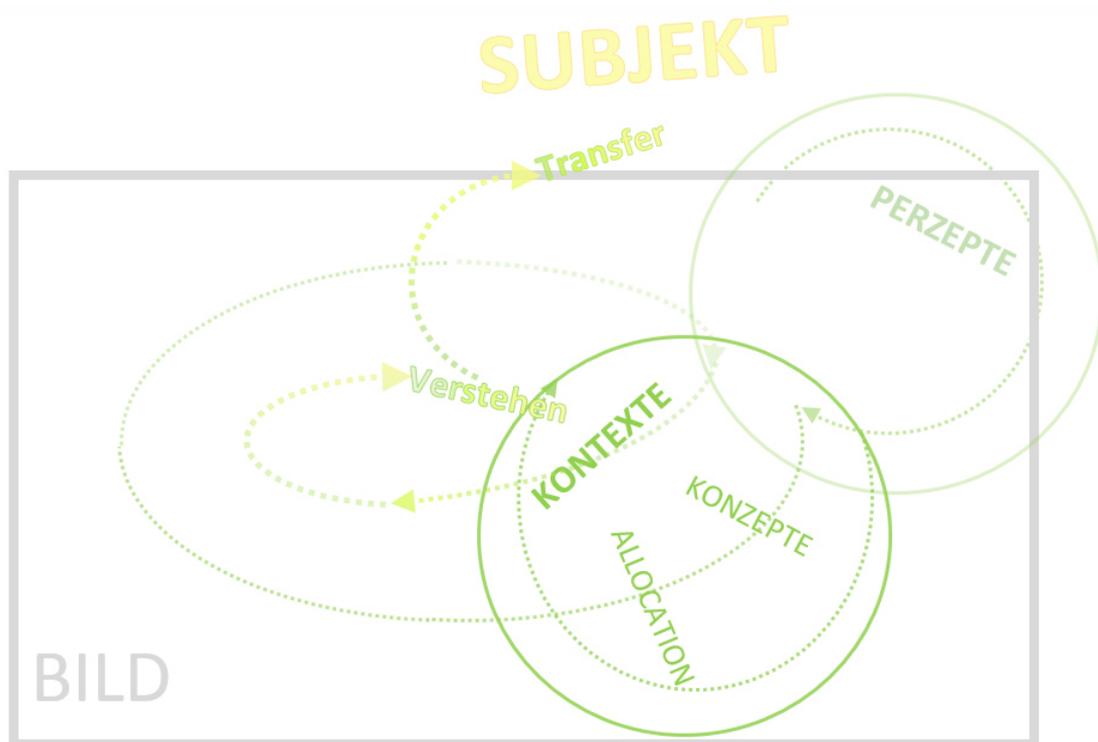


Abb. 2: Weiterer Modellaufbau - entwickelt zur ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘, Veröffentlichung der entsprechenden Dissertation [WENDEMUTH 2019: 133]

4.3 Das übergreifende Wirkungsfeld Bildhandlung

In den bisher genannten Durchführungspunkten des Modells sind bereits Handlungen in Vermittlungswege eingeflossen. Im nun vorgestellten Modellteil zeigt sich, dass die Modellschritte zwar ineinander übergehen, jedoch als Prozess zu begreifen sind und sich für die Lernenden verschiedene Perspektiven auf Bilder und Wege ergeben.

Innovativ für mein Modell ist der Bereich der Bildhandlung, der hierbei kein singulärer Schritt oder als letzte Folge im Aufbau des Modells zu sehen ist. Vielmehr ist er als übergreifendes Wirkungsfeld gedacht, das in allen Bildebenen und Bereichen der Vermittlung zum Tragen kommt. Er wirkt sowohl verbindend und übergreifend als auch als einzelner Bereich, der in der Vermittlung genutzt werden kann.

Als (Bild-)Handlungen werden die Aspekte aus der Fachwissenschaft, wie Zuschreibungsprozesse, immaterielle Handlungsweisen mit Bildern sowie weitere Aspekte der Bildpragmatik (wie auch im Bildbegriff impliziert), verstanden. Sowohl in dieser Übertragung von Erkenntnissen als auch im nun didaktisch gesetzten Ansatz ist der Begriff der ‚Handlung‘ im weiteren Sinne zu begreifen: Handlung ist nicht nur das rein willentliche Tun (im engeren Sinne), sondern kann auch unbewusste, offene und prozesshafte sowie nicht klar zielgerichtete Ebenen und Phasen (im weiteren Sinne) enthalten.

Für das Bild-Vermittlungs-Modell lassen sich mögliche Handlungswege zu verschiedenen Perspektiven zuordnen. Diese umfassen die Ebenen künstlerisch-gestalterische, kommunikative und gemeinsame oder singuläre Handlung.

Künstlerisch-gestalterische Handlungen fokussieren die Produktion von Bildern, die ausgehend vom vermittelten Artefakt sowohl in mimetischen Ansätzen als auch in eigenständigen Verarbeitungen oder Transfers liegen. Damit wird an den unterschiedlichen Ebenen von Bildern und auch an der vorgestellten Berücksichtigung des Subjektes angesetzt.

Bereits in den zuvor vorgestellten Schritten und Methoden wurden Diskussionen, Präsentationen und weitere **kommunikative Handlungen** vorgestellt. Der Austausch mit anderen macht subjektive Konstrukte reflektierbar und kann zur Zusammenführung unterschiedlicher Ansätze und Sichtweisen führen. Unter diesen Bereich fallen jedoch nicht nur rein sprachliche Zugangsweisen, sondern auch mimetische, gestische oder performative Formen.

Gemeinsame oder singuläre Handlungen sind durch die unterschiedlichen Methodiken angelegt und je nach Ansatz und Umsetzungsart in der individuellen Auseinandersetzung im Bildverstehen oder im Austausch beziehungsweise in einer Kooperation miteinander zu finden.

Neben den zuvor geschilderten Schritten und Handlungsmöglichkeiten ergeben sich auch Konzepte zu Handlungen, die als eigenes Vorgehen mehrere Verstehenswege und Bildebenen umfassen können. Das Potenzial dieser fachdidaktischen Vorgehensweisen ist besonders im Zuge eines Fokus auf Reflexion und Transfers in der Bildvermittlung zu sehen:

Allgemeine methodische Optionen: Verschiedene Zugangs- und Sozialformen können die genannten Handlungsfelder begleiten. Werkstatt- oder Stationenlernen können beispielsweise die Schritte des Bildverstehens für ein selbstständiges Verstehen mit Handlungsoptionen anbieten, wobei vom Erfahren und Erkunden bis hin zum Vertiefen unterschiedliche Lernprozesse initiiert werden. Projekte als offenere methodische Arbeitsform sind für das intensive Arbeiten an einem Bildverstehensprozess besonders für das Initiieren von Prozessen, Reflexionen und Transfers interessant. Als blockhaft angesetzte Praxis ist dies jedoch nicht in allen Vermittlungszusammenhängen umsetzbar.

Aus der Fachdidaktik ergeben sich weitere übergreifende Konzepte, in denen Bildhandlungen eine entscheidende Rolle spielen. Diese bewegen sich jenseits von Schrittfolgen oder funktionaler Prozeduren, vielmehr in offenen, multiplen und experimentierenden Zugängen:

Ästhetische Operationen (nach MASET 2012: 230 ff.) orientieren sich an Themen, Gestaltungsweisen und Potenzialen von Bildern. Die Gewinnung künstlerischer Gehalte und eine Übertragung für die Vermittlung aus Verfahren der Kunst aus ästhetischen Disziplinen, aber auch Alltagspraxen, stehen hierbei im Fokus. Dieses Nachvollziehen von solchen 'ästhetischen Operationen' umfasst das Berücksichtigen unterschiedlicher Bildebenen genauso wie die Bildung, Reflexion und den Transfer subjektiver Konstrukte. Dabei bieten beispielsweise Vorgehensweisen in der Konzeption von Bildern, der Einsatz von Elementen der Bildgestaltung oder das Aufgreifen von Themen aus den Werken in eigenen praktischen Umgangsformen eine aktive Auseinandersetzung mit Werk und Werkschaffenden sowie mit der eigenen Rezeption. Hierbei ist ein mimetisches Übernehmen von Aspekten von Bildern genauso möglich wie ein Transfer für eigene Darstellungsabsichten oder ein Bruch mit den vorgelegten künstlerischen Verfahren.

Das Konzept der **Raumbühne** (vgl. MENK und WENZEL 2013: 89 ff.) hat eine performative Ausrichtung, die subjektives und dramaturgisches Handeln einschließt und eine Konzeptualisierung sowie einen Selbstbezug ermöglicht. Hier können Darstellungsformen aus der Kunst und Bildverfahren Berücksichtigung finden. Dabei wird Bewegung im Raum, eine Erzeugung von Gruppendynamiken und eine Interaktion zwischen Agierenden und Betrachtenden eingesetzt. Daneben fließen auch Elemente aus Tanz, Theater und Kinesiologie ein. Zugänge aus der Bildrezeption können auf unterschiedliche Weise dargestellt und verarbeitet werden, aber auch konzeptuelle Aspekte werden in neue Darstellungsformen transferiert. Hierbei finden neue Blickwinkel und ganzheitliche Zugänge statt. Somit kann eine Kombination mit den genannten methodischen Optionen in den Schritten des Modells oder ein Abschluss und ein Transfer der Bild- und Vermittlungsebenen in einer performativen Praxis durch dieses fachdidaktische Konzept gewinnbringend sein.

Ein weiteres fachdidaktisches Vorgehen liegt in der **Kartierung** oder dem **Mapping** (u.a. nach HEIL 2006: 395 ff.). Ein Erkunden, Verarbeiten und Darstellen von Eindrücken kann in diesem Zusammenhang sowohl im Bildverstehen verortet sein als auch im praktischen Umgang mit künstlerischen Ausdrucksformen. Dabei spielt das Sammeln von Elementen im Nachvollziehen formaler und kontextueller Aspekte von Bildern,

aber auch von eigener Praxis zu Bildern, eine entscheidende Rolle, ebenso die spätere Zusammenstellung und Überarbeitung der gesammelten Elemente. Dabei werden Darstellungsformen und Medien kombiniert und immer neue Auseinandersetzungsebenen miteinander verwoben.

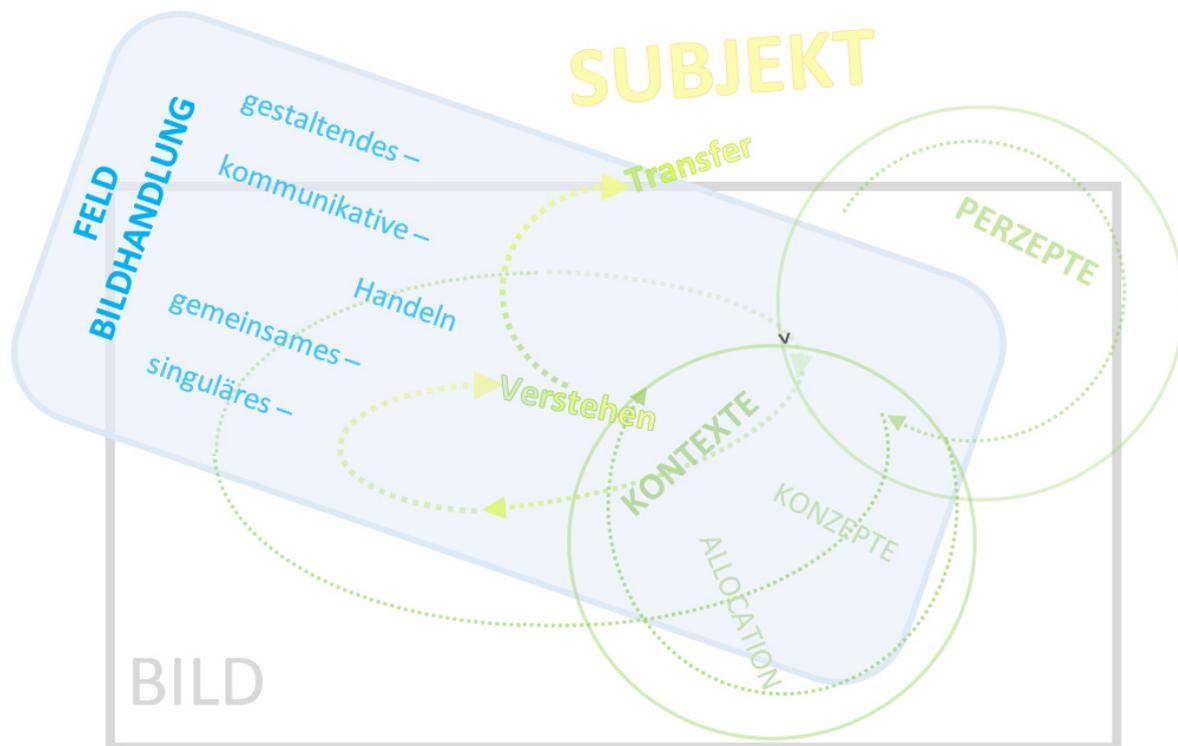


Abb. 3: Vollständiges Modell zur Bildvermittlung - entwickelt zur ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘, Veröffentlichung der entsprechenden Dissertation [WENDEMUTH 2019: 138]

Insgesamt führt das Modell zur Bildvermittlung Erkenntnisse aus der Bildwissenschaft mit der Fachdidaktik zusammen. Die Perzeptbildung als Einstieg zum Bild ergibt sich aus der Notwendigkeit der Berücksichtigung von Wahrnehmung und Subjekt. Die weiterführenden Bildebenen werden im Bereich des Kontextes mit den Konzepten und der Allokation einbezogen. Besonders das Feld der Bildhandlung gibt in diesem Ansatz die Möglichkeit, verschiedene Bildformen zu berücksichtigen und multiple Zugangswege, Verarbeitungsmöglichkeiten sowie Reflexionen und Transfers zu gewährleisten.

5. Fazit

Der zu Beginn festgestellte breite und aktualisierte Bildbegriff enthält inhaltliche, funktionale, geschichtliche, zeichentheoretische und weitere Grundlagen, die vielfältige Potenziale und Ansatzpunkte bieten. Dieser Bildbegriff erfordert die Reflexion der Rolle des Rezipienten und besonders die Berücksichtigung der Bildhandlung. Um diese Aspekte in die Fachdidaktik zu übertragen, sind verschiedene Ansatzpunkte einzubringen: Hierbei sind das Hinzuziehen von Wahrnehmung, Zuschreibung und Reflexion in der gezielten Bildauswahl sowie offene Prozesse im Bildverstehen und in Bildhandlungen von entscheidender Bedeutung. Durch den Aufbau des Bild-Vermittlungs-Modells können Ebenen von Bildern in die Vermittlung eingebracht und durch unterschiedliche Zugangsweisen bewusst gemacht sowie reflektiert und transferiert werden. Die Verbindung von Bildwissenschaft und Subjektorientierung gelingt vor allem im Schritt der Perzeptbildung sowie der Bildhandlung im Vermittlungsmodell. Weitergeführt durch Kontextbildung mit Erschließung der Konzepte und Einbindung von Allokationen wird ein tiefergreifendes und weiterführendes Verstehen von

Bildern angelegt. Insbesondere der Bereich der Bildhandlung kann in der Vermittlung eine Berücksichtigung beider Fachbereiche und offener Verstehensansätze zu vielschichtigen Reflexionen und Transfers ermöglichen. Das Bild-Vermittlungs-Modell gibt Ansatzpunkte, Bezüge aus der Bildwissenschaft hinsichtlich der Schritte und Zielstellung auf fachwissenschaftliche Grundlagen und Methoden zu übertragen. Besonders die Herausstellung des Wirkungsfeldes Bildhandlung verknüpft dabei die Potenziale beider fachlicher Bereiche.

Literatur

- BELLM, RICHARD: *Die Bedeutung des Bildes im Kunstunterricht*. In: SCHÜTZ, HELMUT GEORG (Hrsg.): *Kunstpädagogische Einsichten. Beiträge zur Didaktik der Kunst der Ästhetischen Erziehung*. Baltmannsweiler [Burgbücherei] 1987, S. 174 - 186
- BOEHM, GOTTFRIED (Hrsg.): *Was ist ein Bild?* München [Fink] 1994
- BOHN, VOLKER (Hrsg.): *Bildlichkeit: internationale Beiträge zur Poetik*. München [Fink] 1990
- DOELKER, CHRISTIAN: *Ein Funktionsmodell für Bildtexte*. In: SACHS-HOMBACH, KLAUS (Hrsg.): *Bildhandeln. Interdisziplinäre Forschungen zur Pragmatik bildhafter Darstellungsformen*. Magdeburg [Scriptum] 2001, S. 29 - 41
- ERMERT, KARL: *Tagung der Bundesakademie für Kulturelle Bildung*. Wolfenbüttel [Akademie-Texte] 2013
- HEIL, CHRISTINE: *Kartierende Erkenntnispraxen. Rahmenwechsel zur Erfindung und Erforschung von Vermittlungsräumen*. In: KIRSCHENMANN, JOHANNES (Hrsg.): *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München [kopaed] 2006, S. 391 - 397
- KIRSCHENMANN, JOHANNES (Hrsg.): *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München [kopaed] 2006
- LINDEMANN, HOLGER: *Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*. München [Reinhard] 2006
- MASET, PIERANGELO: *Ästhetische Bildung der Differenz. Wiederholung*. Lüneburg [HYDE] 2012.
- MENK, URSULA; WENZEL, KARL-HEINZ: *Schule als Raumbühne - Körperlichkeit im Medienzeitalter*. In: ERMERT, KARL: *Tagung der Bundesakademie für Kulturelle Bildung*. Wolfenbüttel [Akademie-Texte] 2013, S. 62 - 75
- MITCHELL, WILLIAM JOHN THOMAS: *Was ist ein Bild*. In: BOHN, VOLKER (Hrsg.): *Bildlichkeit: internationale Beiträge zur Poetik*. München [Fink] 1990, S. 17 - 68
- MÜNCH, DIETER: *Geschichtlichkeit als Grundkategorie der Bildwissenschaft*. In SACHS-HOMBACH, KLAUS (HG.): *Bildhandeln. Interdisziplinäre Forschungen zur Pragmatik bildhafter Darstellungsformen*. Magdeburg [Scriptum] 2001, S. 101 - 128
- OTTO, GUNTER UND OTTO, MARIA: *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Seelze [Friedrich in Velber] 1987
- SACHS-HOMBACH, KLAUS (HG.): *Bildhandeln. Interdisziplinäre Forschungen zur Pragmatik bildhafter Darstellungsformen*. Magdeburg [Scriptum] 2001
- SAUER, MARTINA: *Cézanne - van Gogh - Monet. Genese der Abstraktion*. 2. Auflage. Dissertation, Universität Basel, Kunstwissenschaftliche Fakultät, 1998. Heidelberg [ArtDok] 2014. DOI: 10.11588/artdok.00002573
- SCHOPPE, ANDREAS: *Bildzugänge. Methodische Impulse für den Unterricht*. 2. Auflage. Seelze [Friedrich in Velber] 2013
- SCHÜTZ, HELMUT GEORG (Hrsg.): *Kunstpädagogische Einsichten. Beiträge zur Didaktik der Kunst der Ästhetischen Erziehung*. Baltmannsweiler [Burgbücherei] 1987
- SEJA, SILVIA: *Handlungstheorien des Bildes*. Köln [Herbert] 2009
- SEUMEL, INES: *Rezeptionskompetenz. Die Kunst des Kunstaufnehmens lernen*. In: KIRSCHENMANN, JOHANNES (HRSG): *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München [kopaed] 2006, S. 263 - 276

- UHLIG, BETTINA: *Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik.* München [kopaed] 2005
- WEIDEMANN, BERND: *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern.* Bern [Huber], 1988
- WENDEMUTH, JULIA: *Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik. Perspektiven einer Orientierung der Kunstvermittlung an Bildfragen und Bildgebrauch.* München [kopaed], 2019

Biografische Notiz

Julia Wendemuth ist promovierte Kunstpädagogin und arbeitet als Lehrkraft in Hamburg-Harburg.
Kontakt: julia.wendemuth@email.de