

Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik
Perspektiven einer Orientierung der Kunstvermittlung
an Bildfragen und Bildgebrauch

Von der Fakultät Bildung
der Leuphana Universität Lüneburg zur Erlangung des Grades
Doktorin der Kunstvermittlung
- Doktor phil. -
genehmigte Dissertation von Julia Wendemuth
geboren am 16.07.1988 in Pinneberg

Eingereicht am: 13.01.2016

Mündliche Verteidigung (Disputation) am: 06.09.2016

Erstbetreuer und Erstgutachter: Prof. Dr. Pierangelo Maset

Zweitgutachter: Prof. Dr. Martin Lenz-Johanns

Drittgutachterin: Prof. Dr. Ana Dimke

Erschienen unter dem Titel: "Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik

- Perspektiven einer Orientierung der Kunstvermittlung an Bildfragen und Bildgebrauch"

Druckjahr: 2018

Veröffentlichung über das elektronische Netz der Bibliotheken

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	S. 1
1.1. Rahmungen der Dissertation	S. 1
1.2. Zusammenhang und Forschungsstand	S. 2
1.3. Bereiche/Struktur der Arbeit	S. 9

Perspektive 1

- Relevanz der Bildwissenschaft im Hinblick auf Übertragungen in die Kunstdidaktik -

2. Einführung in die Thematik	S. 14
2.1. Exkurs zum bildwissenschaftlichen Teil	S. 14
3. Bildwissenschaftliche Grundlagen	S. 16
3.1. Das zugrundeliegende Medium - Was ist ein Bild	S. 16
3.2. Gegenwärtige bildwissenschaftliche Entwicklungen und Theorien	S. 20
4. Bildpragmatik	S. 31

Perspektive 2

- Didaktische Grundlegungen zur ,Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik‘ -

5.1. Begründung der Handlungsorientierung aus allgemein- didaktischer Perspektive	S. 55
6. Kunstpädagogische Theorien als Basis Bildwissenschaftlicher Kunstpädagogik	S. 63
6.1. AKTUELLE TENDENZEN DER KUNSTPÄDAGOGIK	S. 63
6.2. ORIENTIERUNG DER KUNSTDIDAKTIK AN BILDERN UND BILDBEWUSSTSEIN	S. 75
6.3. SUBJEKT- UND DIFFERENZORIENTIERUNG	S. 80
6.4. HANDLUNGSORIENTIERUNG UND BILDGEBRAUCH	S. 89

7. Reflexion und Konstruktion des Konzeptes von Bildkompetenz	S. 98
8. Fachdidaktischer Ansatz zur ‚BILDWISSENSCHAFTLICHEN KUNSTDIDAKTIK‘ – Grundlegende didaktische Schlüsse und Festlegungen	S. 113

**Perspektive 3
- Modellbildung –**

9. Modellbildung zum Bildverstehen – Konzeption und Struktur	S. 119
9.1. Perzeptbildung	S. 125
9.2. Vertiefende Rezeption, Konzepte und Kontextbildung	S. 130
9.3. Übergreifendes Wirkungsfeld Bildhandlung	S. 134
10. Zielsetzung des Modells – Verstehen und Transfer	S. 140
11. Bildliteralität und die Ableitung möglicher methodischer Annäherungen an Bilder	S. 151
12. Methodische Anreicherung des Modells	S. 159
12.1. Übergeordnete Lehrebenen	S. 159
12.2. Methodische Wege zum Perzept	S. 161
12.3. Methodische Bildung von Kontexten	S. 169
12.4. Das Wirkungsfeld Bildhandlung	S. 174
12.5. Museum als Lernort und Rahmen für Bildverstehen?	S. 188
12.6. Abschließende Synthese	S. 191

**Perspektive 4
- Schulversuch –**

13. Bildauswahl für den Schulversuch	S. 193
13.1. Grund der Bildauswahl	S. 193
13.2. Über den Künstler	S. 194
13.3. Bildauswahl für den Schulversuch	S. 195

14. Informationen zur Schule	S. 200
15. Beschreibung der Unterrichtsdurchführung	S. 201
16. Konzepte/Schritte	S. 208
17. Ergebnisse und Reflektion	S. 216
17.1. Klasse Drei	S. 216
17.2. Klasse Sechs	S. 225
17.3. Klasse Neun	S. 234
17.4. Fazit aus dem Schulversuch	S. 245
18. Allgemeine Schlüsse aus dem Schulversuch	S. 248
19. Fazit	S. 260
20. Ausblick	S. 269
21. Abschließende Synthese	S. 270
Literaturverzeichnis	S. 270
Anhang	S. 280

1. Einleitung

1.1. Rahmungen der Dissertation

Forschungsansatz: Die Dissertation verbindet Perspektiven der Bildwissenschaft und Kunstvermittlung miteinander. Hierzu werden Zusammenhänge dieser Disziplinen sowie Transfermöglichkeiten der Fachwissenschaft zu didaktischen und methodischen Folgerungen untersucht. Primär der Bildbegriff und der Aspekt der Bildhandlung sind Schwerpunkte der Untersuchungen zur Bildwissenschaft, die sich auch in Reflexionen zur Kunstdidaktik widerspiegeln. Weiterhin werden Akzente im didaktischen Part in Bildvermittlung, Subjekt- und Wahrnehmungsbezug sowie Handlungsorientierung gesetzt. Als Ableitung an die gewonnenen Erkenntnisse der theoretischen Grundlagen werden Theorien zur Modellbildung zur Bildvermittlung sowie zum Bildverstehen erschlossen und mit methodischen Optionen des (Kunst-)Unterrichts verdichtet.

Fragestellung: Inwiefern können Erkenntnisse aus der Bildwissenschaft in die Fachdidaktik Kunst eingebracht werden und zu einer Bildvermittlung inklusive methodischer Optionen transferiert werden? Welche Schritte, Methoden, Möglichkeiten und Grenzen ergeben sich aus der daraus resultierenden Entwicklung eines Bild-Vermittlungs-Modells? Die Zielstellung der Dissertation liegt entsprechend des dargestellten Forschungsgegenstands und hinsichtlich der Fragestellung in der Herausstellung von Grundlagen einer aktuellen bildorientierten Didaktik sowie der Modellbildung im Kontext der Bildvermittlung.

Methodisches Vorgehen: Es handelt sich bei dieser Arbeit um ein qualitativ angelegtes theoretisch basiertes Elaborat. Um den Theoriefeldern und vor allem der Frage- und Zielstellung der Dissertation gerecht zu werden, werden die theoretischen Perspektiven integrativ zusammengeführt und reflektiert. Das hermeneutische Vorgehen ermöglicht ein Befragen und Auswerten von vorhandenen Theorien sowie ein an der Fragestellung ausgerichtetes Reflektieren und Transferieren. Außerdem wird eine Modellbildung zur Bildvermittlung an den theoretischen Part angeschlossen, der neben theoretisch basierten konzeptuellen

Grundlegungen auch Reflexionen zu Methodik und Anwendung beinhaltet. Am Ende dieser Arbeit steht dieser Aspekt der Anwendung im Zuge eines exemplarischen Schulversuchs zur Diskussion, in dessen Folge auch Perspektiven zur Verdichtung und Relationen des Bild-Vermittlungs-Modells ausgearbeitet werden.

1.2. Zusammenhang und Forschungsstand

Im Forschungskontext erweist sich der Bereich der Generierung von Verbindungen und Transfers zwischen Kunst und ihrer Vermittlung als weitreichend und vielschichtig.

„Die Kopplung von Kunst und Pädagogik lässt sich sehr unterschiedlich denken. Die gegenwärtige Theorielandschaft zeugt davon ebenso wie die damit meist nicht in direktem Zusammenhang stehende Praxis des kunstpädagogischen Tuns. Es gibt keine systematischen Gesamtentwürfe, denen sich alle Akteure diskussions- und vorbehaltlos anschließen würden. Anstelle dessen haben wir es zu tun mit einer Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches je unterschiedlich Bezug nehmen.“¹

In einem solchen Feld mit unterschiedlichen Perspektiven und Zusammenhängen lässt sich demnach kaum ein Feld zur Bearbeitung herausstellen, das nicht mit wiederum anderen Feldern im Zusammenhang steht. Dies zeigt sich auch im Bezugsrahmen dieser Dissertation.

Bereits im Studium des Lehramts stellte ich nicht nur im Fach Kunst eine in der Seminarstruktur eingefügte Trennung von fachwissenschaftlicher Theorie, Didaktik und Anwendung in der Praxis fest. Gleichzeitig wurden in fachdidaktischen und praktischen Seminaren auf Theoriebezüge aufgebaut und in theoretischen Seminaren auf Anwendungen und Verknüpfungen verwiesen. Genau diese Verknüpfungen sowie Grenzen und Potenziale der Übertragungen von der

¹ Meyer 2009, S. 19.

Fachwissenschaft zur Didaktik und von der Theorie zur Praxis sind es, die den Reiz für eine weiterführende Arbeit im Rahmen einer Dissertation setzen.

Bereits innerhalb einzelner hier verwendeter Bezugsfelder, wie Bildwissenschaft, Allgemein- und Fachdidaktik, Methodik und Anwendungsbezüge, finden sich unterschiedlichste Strömungen, Fokusse und Entwicklungen. Erst in der Betrachtung der Forschungsfelder, die sich mit Verknüpfungen dieser Bereiche befassen, finden sich multiple Zugänge und Ansatzpunkte. Ich werde im Folgenden einen Überblick hierüber geben.

Fachwissenschaftliche Perspektiven und das Feld der Bildwissenschaften: Zu Beginn des Überblicks über den Forschungsstand wird zunächst die Perspektive der Bildwissenschaft analysiert. Es stellt sich in diesem Fachbereich zunächst die Frage nach dem Gegenstand der Wissenschaft selbst, dem ‚Bild‘. Aufgrund der historischen Entwicklungen von Bild, Bildgebrauch und Kunst haben sich Definitionen zum Bildbegriff weiterentwickelt und verändert. Auch aktuell finden sich Ansätze zum **Bildbegriff**. Allgemeine Beiträge zu Entwicklungen des Bildbegriffs – wie von Klaus Sachs-Hombach (mit verschiedenen Beiträgen und Sammelbänden), Hans Belting oder Gottfried Boehm – sowie Ansätze zur **Zeichenhaftigkeit** (u. a. Börries Blanke, Stefan Majetschak oder Hans Ulrich Reck), zu **Funktionen von Bildern** (z. B. Christian Doelker, Simone Neuber) oder zum **Bildhandeln** (Sachs-Hombach, Lambert Wiesing), dem **Bild im Zeitalter digitaler Medien** (Inge Hinterwaldner, Hubertus Kohle) und zu weiteren Gesichtspunkten sind hier beispielhaft zu nennen. Bildinterpretationen und -bedeutungen werden im Feld der **Ikonomie** (Annekatriin Bock, Holger Isermann, Thomas Knieper, Marion Müller) und mit Bezug auf Anwendung und Nutzung in der Kultur sowie der Analyse, Strukturierung und Aneignung von Bildern in den ‚**Visual Studies**‘ (Nicholas Mirzoeff, Sophia Prinz, Andreas Reckwitz, Bernd Stiegler) untersucht. Neben diesem breit gefächerten Feld der Forschungen und Ansätze zum Bildbegriff an sich, zeigen sich diverse Forschungen zu Bildern in verschiedenen **Kunstbereichen, Themen** wie auch **Kunst- und Bildphänomenen**, die neben der Kunstwissenschaft auch in anderen Feldern (wie Politik, Mode oder gar Medizin) beforscht werden. Diese

Ausführungen zur Bildwissenschaft zeigen nur einen Ausschnitt eines multiplen beforschten Feldes, das sich in einer Diversifikation befindet.

In der Dissertation wird primär auf den Bildbegriff hinsichtlich seiner Breite, der Funktionen und Zuschreibung von Bildern, der Bezugsebenen und Zeichenhaftigkeit sowie der Bezüge zu Wahrnehmung und zum Betrachter eingegangen. Dies sind die Aspekte, die zur Grundlegung einer bildorientierten Didaktik relevant werden. Außerdem wird die Perspektive auf Bildhandlung und Bildpragmatik differenziert herausgearbeitet.

Bildpragmatik und Handlungsorientierung: Ansätze zur **Bildpragmatik** finden sich zunächst in der Fachwissenschaft als Folgerung aus der Zunahme der Menge und medialen Erscheinungsformen von Bildern sowie der Entwicklung der Kunst zur Einbeziehung des Betrachters und des Bildgebrauchs in Konzeptionen. Klaus Sachs-Hombach oder auch Lambert Wiesing sind Beispiele für Theoretiker in diesem Feld. Auch Forschungsansätze zu **künstlerischen Handlungen** oder **alltäglichen Bildhandlungen** sowie der **Verwendung von Bildern** (z. B. in der Schule, durch Kinder etc.) sind in der Bildwissenschaft zu beobachten. Als **Ansatz für Ziele und Methoden in Bildung** sowie speziell **im Kunstunterricht** ist der Blickwinkel auf bildpragmatische Gesichtspunkte ebenfalls relevant. Ansätze von Silvia Seja mit ihrer Theorie zu Bildhandlungen und Bildspielen, Franz Josef Röhl, der Lern- und Denkräume sowie Nutzungsweisen in (vor allem digital stattfindenden) Bildhandlungen untersucht oder Christian Doelker, Andreas Schelske, Peter Weibel sind hier exemplarisch zu nennen, ebenso Klaus-Peter Busse, der in der Reflexion und Konzeption von Bildungsgangspielen eine Anwendungsperspektive von Bildhandlungen im Unterricht zeigt. Eine solche Fokussierung der Bildpragmatik, aber auch eine **Hinwendung zur Handlung** (im Allgemeinen) als eigene Erkenntnisform, ist in der Kunstdidaktik mit Ansätzen von Christiane Schmid-Schönbein („Durch Handeln zum Denken“), Ines Seume (Performative Kreativität), Hans Ulrich Reck, Manfred Faßler; Menk und Wenzel (Raumbühne) oder Maria Peters (Performative Handlung/Biografisches Vorgehen) zu belegen.

Die Prägnanz der Berücksichtigung dieses Themenbereichs wird in Fachkreisen immer wieder aufgeführt. Johannes Kirschenmann bringt in diesem Zuge die Notwendigkeit der Orientierung an Bildpragmatik und die Hinterfragung von Zielstellungen des Kunstunterrichts hinsichtlich dieses Aspektes zum Ausdruck:

„Die Sprachen der künstlerischen ‚Spielformen‘ eröffnen als Widerpart zu den routineartigen gesellschaftlichen Denk- und Handlungsformen der jüngeren Kunst in Anlehnung an Duchamps spielerisch-radikaler Umwälzung des Werkbegriffs ein weites Terrain. Die gegenwärtige Kunstpädagogik sollte (deshalb) in ihrer Forschung eine Bildpragmatik fokussieren, die Bedeutungen abseits einer semiotischen Fixierung im Gebrauch sieht und – mit Wittgenstein – Zeichen als Lebensform begreift. Wie lassen sich Bilder aus ihrem Kanon befreien zugunsten einer ästhetischen Praxis, die in der Bilderpraxis ihr Subjekt bildet und im Rekurs zu künstlerischen Strategien auch zur Selbstbildung befähigt.“²

Mit der Berücksichtigung des Betrachterstandpunktes, von Zuschreibungen, Handlungen, Praxis, Geschichtlichkeit sowie Mediums-spezifischer Aspekte von Bildern werden Ebenen dieses Forschungsfeldes für die Dissertation reflektiert. Außerdem spielen die Ableitungen von bildpragmatischen Vorgehensweisen für Didaktik und vor allem Methodik und Transfer in die Generierung eines übergreifenden Feldes zur (Bild-)Handlung in dieser Ausarbeitung eine entscheidende Rolle.

Die Veränderung des Mediums als Thema im Forschungsfeld: Die Medienvielfalt sowie ihre Formen und Potenziale finden sich auch in Forschungsfeldern zum Bildbegriff und von Bildpragmatik wieder. Als Blickwinkel mit weitreichenden Perspektiven ergeben sich hierbei **Internet und weitere digitale Medien als Handlungsraum** auch **im Kunstunterricht**. Medien als Kommunikations- und Interaktionsmittel, Forschungs- und Rechercheraum, als Bereich der Bildmanipulation, -sammlung oder -vernetzung sowie der digitale Raum mit neuen Handlungsformen sind dabei nur einige Gegenstände der Untersuchungen. Torsten Meyer, der bereits genannte Franz Josef Röhl, Sara Burkhardt, („Das Netz

² Beitrag von Kirschenmann zitiert in Meyer 2009, S. 86.

als künstlerisches Medium“), Imke Arns („Über die Kunst der Bewegung im Raum“), Manfred Faßler, Lev Manovich („Poetik des erweiterten Raums“), Stefan Römer oder Andrea Sabisch sind nur einige zu nennende Namen. Weitere Forschungsperspektiven sind im Bezug von digitalen Medien in Fachwissenschaft und -didaktik zu finden. Der Bereich der Handlungsformen und Bildpragmatik ist jedoch der, welcher sich auch in Teilen der Dissertation niederschlägt.

Fachwissenschaft, Forschung und Fachdidaktik im Zusammenhang: Neben den genannten Ansatzpunkten an der Fachwissenschaft und dem Transfer zur Bildpragmatik und Handlungsorientierung ist auch eine allgemeine Gewichtung der Einbindung von Theorie und Forschung in die Didaktik als entscheidender Aspekt des Fachdiskurses zu nennen. Im Feld des ‚*artistic research*‘ wird die Verflechtung zwischen künstlerischer und wissenschaftlicher Forschung untersucht, wobei sich der Zusammenhang von Theorie und Praxis (sowie der Verantwortung beider Bereiche) auch in Reflexionen der **theoretischen Begründung und Begründungsnotwendigkeit der pädagogischen Praxis** sowie der Untersuchung der Auflösung von Theorie und Praxis durch Gegenwartskunst wie auch Handlungsorientierung findet. Unter anderem reflektiert Jochen Krautz unter diesen Prämissen den Ansatz der ‚**Personalen Kunstpädagogik**‘, wobei auch Dieter Neumann und Gabriele Weigand exemplarisch anzuführen sind.

Relevant wird dieses Feld in der Dissertation als Grundlage der Annahme von Verbindungen zwischen Theorie und Praxis sowie der Orientierung an praktischen, forschenden und handelnden Prozessen.

Eine Ausrichtung an Handlung und Forschung sind ebenso in Konzeptionen in aktueller Kunst und Pädagogik mit **Bezugnahme auf wissenschaftliche Forschung** vorhanden. ‚**Forschendes Lernen**‘ ist eines der pädagogischen Konzepte, die sich in diesem Forschungsfeld aufschließen (z. B. Dirks und Hansmann, Sabine Liebig, Stephan Münte-Goussar, Jens Winkel), wobei unter anderem wissenschaftliche Vorgehensweisen, individuelle und selbstgesteuerte Lernwege und die Annahme der Prozesshaftigkeit des Lernens entscheidend sind. Das fachbezogene Konzept ‚**Ästhetischer Forschung**‘ (Manfred Blohm,

Christine Heil, Helga Kämpf-Jansen, Christine Leuschner) bezieht diese Aspekte ebenfalls mit ein, wobei eine Abwendung vom formalen Kunstunterricht erfolgt, sodass experimentelle, prozesshafte, subjektorientierte und handelnde Vorgehensweisen fokussiert werden. Mit der Hinwendung zur Handlung der Schüler wird auch die **Partizipation** und somit die Teilhabe, Selbstregulierung, Mitbestimmung, Individualität und Kooperation im Unterricht Thema der Fachliteratur (Andreas Brenne, Andrea Sabisch, Ansgar Schnurr). Ein weiterer Bezug auf Subjekt, Wahrnehmung und Erfahrung zeigen der Diskurs und die Ansätze zur ‚**Ästhetischen Erfahrung**‘ (mit dem Ziel, sinnbasierte, intensive, versunkene Erfahrungen zu ermöglichen) – bereits genannt sind Helga Kämpf-Jansen oder Andrea Sabisch; aber auch Georg Peez und Constanze Kirchner sind als Bezüge in diesem Feld anzuführen. Im Zuge des Diskurses von Verbindungen von Forschung, Handeln und Unterricht werden ferner Methoden für den Unterricht reflektiert und entworfen (wie beispielsweise ‚Kartierende Erkenntnispraxen‘ von Christine Heil).

‚Forschendes Lernen‘ und ‚Ästhetische Forschung‘ werden nicht der eigentliche Blickwinkel und die primäre Zielstellung der Dissertation sein, jedoch ist besonders innerhalb der Einbeziehung von Handlung, Subjektorientierung und Wahrnehmung sowie der Methoden aus diesem Bereich ein Ermöglichtes ‚Ästhetischer Erfahrung‘ implizierbar.

Der Bezugspunkt der Kunstdidaktik zum ‚Bild‘: Es wurden bisher fachwissenschaftliche Forschungsbewegungen und die Einbindung von Bildpragmatik, Handlung und Forschung als relevante Felder genannt. Der Bezugspunkt zwischen Bildwissenschaft und Fachdidaktik ist für diese Arbeit als weiteres Bezugsfeld zu nennen und für Frage- und Zielstellung als besonders relevant zu berücksichtigen. Dabei wird zunächst die Frage des konkreten Bezugspunktes des ‚Bildes‘ im Unterricht betrachtenswert. Alfred Lichtwarks Kunstbetrachtungsunterricht³ gilt als Begründung von **Kunstbetrachtung in der Schule**⁴. Das hier bereits gesteckte Ziel eines Unterrichts, Interesse an der Kunst

³ Lichtwark um 1888.

⁴ Vgl. Kiyonaga 2009 in Meyer 2009, S. 123.

zu wecken und Anlass zur Kunstbetrachtung zu geben sowie die Sinne zu sensibilisieren, findet sich auch in heutigen Ansätzen wieder. Fragen, Schritte, Methoden, Ansatzpunkte und Ziele von Bildbewusstsein und Bildvermittlung sind dabei einige der Blickwinkel (z. B. Gunter Otto mit Auslegungsprozeduren und -schritten, Dörthe Klabunde mit Impulsen und Anregungen zur Bildbetrachtung, Busse mit seinen Bildunggangsspielen, Ines Seumel, Bettina Uhlig, Georg Peez). Ebenfalls sind Ansätze in der **Kunstvermittlung von der Kunst und von Bildern ausgehend** – unter anderem von Busse („Skripte“) und Pierangelo Maset („Ästhetische Operationen“) – zu berücksichtigen.

Bezüglich der Zielstellungen von Kunstunterricht wird neben Legitimierungsfragen des Unterrichts auch der Aspekt der **Kompetenzbildung/Bildkompetenz** im Feld untersucht. Theorien, Reflexionen und Revisionen zur Bildkompetenz sind aktuell beispielsweise von Kunibert Behring, Rolf Niehoff, Florian Schaper, Duncker und Lieber sowie von weiteren Autoren einzubeziehen. Kunibert Behring plädiert für eine Vermittlung und Ermöglichung von Orientierung in der (von Bildern geprägten) Gesellschaft. Entsprechend sollen Reflexion, Gestaltung und Rezeption von Bildern in die Kunstpädagogik und die Forschungsbewegungen zur Kunstpädagogik eingebunden werden⁵. Diese Einbindung ist auch ein Desiderat dieser Dissertation. Der Bezugspunkt ‚Bild‘ in der Kunstdidaktik, die Frage von Zielstellungen im Bildbewusstsein und der Bildkompetenz sowie die Schritte und Aspekte der Vermittlung von Bildern und Bildverstehen spielen im Zuge der Beleuchtung fachdidaktischer Theorien und in der Modellbildung eine entscheidende Rolle.

Die benannten Forschungsbereiche und vor allem die Einflussbereiche für diese Arbeit liegen zusammengefasst in der Zusammenführung von Fachwissenschaft (speziell Bildwissenschaft) und Didaktik. Die Fokussierung der Bildvermittlung erfolgt als Themen- und Zielbereich des Kunstunterrichts. Die Relevanz dieser Dissertation liegt dabei in der Neubewertung des Bildbegriffs und der Übertragung der dabei entstandenen Erkenntnisse in die Kunstvermittlung. Diese Übertragung erfolgt jedoch nicht nur rein auf Bildebenen oder eine Modellbildung bezogen,

⁵ Vgl. Beitrag von Behring zitiert in Meyer 2009, S. 87.

sondern umfassender gedacht als Generierung einer ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘. Jene umfasst somit nicht nur einzeln beforschte Fokusse, wie Wahrnehmung ODER das Subjekt ODER Bildbezug und -vermittlung ODER Handlungsorientierung. Vielmehr werden die Bereiche reflexiv und transversal miteinander verknüpft und zu einem übergreifend gedachten Konzept ausgearbeitet. Eine Übertragung der Dimensionen des didaktischen Bereichs erfolgt dann in der Modellbildung zur Bildvermittlung, die nicht nur zeichentheoretisch angelegt oder rein auf einen Output orientiert ist, sondern vielmehr die Aspekte der Didaktik einbezieht sowie bildbezogene Ebenen berücksichtigt. Speziell die Anlegung des übergreifenden Feldes der Bildhandlung wird das Modell und die Zielstellungen des Modells von anderen abgrenzen. Die methodische Anreicherung ist ebenfalls in diesem Zusammenhang eingebunden. Die folgende Erläuterung der genauen Struktur der Arbeit wird einen expliziteren Einblick in die Zusammenhänge und Ansatzebenen der Dissertation geben.

1.3. Bereiche/Struktur der Arbeit

Zunächst werden in der Dissertation **Theorien zum Bildbegriff** aus der Bildwissenschaft und Bildpragmatik beleuchtet. Dies ist nicht nur die Grundlage einer Reflexion des aktuellen Bildbegriffs und -gebrauchs, sondern auch der Frage der Basis, Bereiche, Themenwahl und Zielsetzungen von Kunstunterricht (mit Schwerpunkt Bildbewusstsein und Bildvermittlung). Dabei werden Formen und Funktionen von Bildern, Veränderungen im Bildbegriff, Zuschreibung und Verstehen, Wahrnehmung sowie zeichentheoretische Ansätze einbezogen. Als Schlussfolgerung aus der Veränderung im Bildbegriff und -gebrauch werden in Theorien der **Bildpragmatik** die Rolle des Betrachters, Zuschreibung sowie Normen, Handlungen, Geschichtlichkeit, Bildspiele sowie Mediums-spezifische Aspekte von Bildern reflektiert.

Die Notwendigkeit der Förderung von Bildkompetenz und der Einbeziehung aktueller Tendenzen der Bildpragmatik werden im Zuge des Transfers der

fachwissenschaftlichen Theorien in die Didaktik aufgegriffen und erweitert. Zunächst werden **allgemeindidaktische Sichtweisen** auf Gesichtspunkte zur Bildvermittlung untersucht. Perspektiven der konstruktivistischen Didaktik zur Wirklichkeitskonstruktion, der Rolle von Wahrnehmung, Handlung und speziell zur Bildung und Interaktion werden in diesem Part der Dissertation reflektiert und auf Unterricht bezogen. Durch erkenntnistheoretische Schlüsse zu Wahrnehmung, Denken, Reflexion und Handlung wird der allgemeindidaktische Bereich weiter ergänzt, genauso wie durch die Fokussierung der Wahrnehmung und des Empfindens in der Phänomenologie. In der Reflexion von Konzepten zur **Bildkompetenz** und Bildliteralität sowie in curricularen Vorgaben werden die vorherigen Erkenntnisse weiter übertragen und potenziert.

Tragend und explizit werden die Möglichkeiten des Transfers der bildwissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Erkenntnisse in den Kapiteln zur **Fachdidaktik. Aktuelle Tendenzen zur Kunstpädagogik** werden in diesem Zuge auf die Einbeziehung von Wahrnehmung und Handlung, von Wahrnehmungsoptionen und -räumen sowie auf den Bildbegriff untersucht. Die Perspektiven und Zielsetzungen von Kunstunterricht werden ebenso beleuchtet und transferiert. Im Rahmen der Einbindung **bildbezogener Didaktiken** werden die Fragen aus Bildbegriff und Bildpragmatik in die Kunstdidaktik überführt. Besonders das Potenzial von Bildern und der Bereich der Bildauswahl für den Unterricht, wie auch seine Zielstellungen, werden thematisiert. Mit der Berücksichtigung **subjekt- und differenzbezogener fachdidaktischer Ansätze** werden Schlüsse zur Rolle des Betrachters und der subjektiven Konstruktion in Bildbegriff, Pragmatik und Allgemeindidaktik aufgenommen. Bezüge der Bildvermittlung und des Bildverstehens, von thematischen Zielstellungen von Kunstunterricht, aber auch zu Konzepten des Subjekts als aktiver Part von Bildungsprozessen, werden hergestellt. Die Rolle des Subjekts wird neben der fachwissenschaftlichen Perspektive so um die didaktische Sicht erweitert. Besonders wird dies in der Berücksichtigung von Ansätzen zur Differenzbildung und der Dynamik des Subjektes verdeutlicht. Konkludiert werden die Verbindung und das Ausloten von Möglichkeiten zwischen Bildwissenschaft und Fachdidaktik im **Teilkapitel zur Handlungsorientierung und Bildgebrauch**. Dieser Part ist

der Kernpunkt der ‚**Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik**‘, die als Konklusion und didaktisches Konzept schließlich erläutert wird.

Um die Optionen aus der Verbindung von Fachwissenschaft und -didaktik zu konkretisieren, erfolgt im Anschluss und als weiterer Transfer die Fokussierung auf eine **Modellbildung** zur Bildvermittlung. In der Bildung der **strukturellen Basis** eines solchen Modells werden zum einen die bereits erlangten Erkenntnisse der vorherigen Kapitel eingebracht, zum anderen werden bereits vorhandene Modelle zur Bildvermittlung betrachtet und zusammengeführt. Als Ergebnis der erfolgten Reflexion werden die Schritte Perzept, Kontext, (inklusive Konzept und Allocation) sowie das Wirkfeld Bildhandlung zur Diskussion gestellt. Auch Rahmungen des Modells werden berücksichtigt. In einem weiteren Kapitel zur Modellbildung werden zusätzlich **Zielstellungen zur Bildvermittlung** abgeleitet und reflektiert. Hier werden vor allem das Bildverstehen als Prozess sowie der Transfer als weiterführendes Ziel fixiert und an die Modell-Schritte angelegt. Eine Betrachtung des Konzeptes der **Bildliteralität** ergänzt die Modellbildung und führt zu ersten methodischen Schlüssen. Diese werden dann im abschließenden Teil der Modellbildung überführt und erweitert. Das **methodische Kapitel** bietet dabei sowohl das Aufzeigen methodischer Optionen zur Unterstützung der Schritte und der Zielstellungen als auch die Reflexion der Kombination und Anwendbarkeit der Methoden.

Weiterführend zur Modellbildung habe ich einen **beispielhaften Praxisversuch** mit qualitativ angelegten Fragestellungen zur Zielstellung und Zielführung der Schritte, Methoden, zum Bildverstehen und Transfer, der Bildorientierung und der Orientierung am Subjekt durchgeführt. In drei Klassen (Klassenstufe drei, sechs und neun) wurde jeweils eine Einheit anhand von Bildern des Künstlers Kacper Kowalski durchgeführt. Die **Bild- und Künstlerauswahl** wird im ersten Kapitel zum Schulversuch begründet und reflektiert. Weiterhin werden die **Konzepte** der einzelnen Unterrichtsversuche, inklusive der Vorhaben hinsichtlich der Anwendung und methodischen Anreicherung der Modell-Schritte, erläutert. Neben weiteren Ausführungen zur **Unterrichtsdurchführung** werden die **Ergebnisse** (sowohl die materiell von den SchülerInnen produzierten als auch die Ausführung der Unterrichtsstunden und Methoden) reflektiert und bewertet. In

einem konkludierenden Kapitel mit **allgemeinen Schlüssen** aus dem Schulversuch werden schließlich sowohl die qualitativen Fragen als auch die Modellbildung an sich erneut aufgenommen.

Das **Fazit** der Dissertation nimmt die anfangs festgelegten Frage- und Zielstellungen erneut auf und bewertet die Erkenntnisse und Ergebnisse abschließend.

Insgesamt wird jedes Kapitel mit einem Ansatz zur Beantwortung der übergreifenden Fragestellung der Dissertation aus der jeweiligen Perspektive eröffnet. Diese Ansätze werden im Laufe der Ausführungen der Einzelkapitel mit der Zusammenführung der Erkenntnisse in Synthesen begründet und reflektiert. Diese Strukturierung der Arbeit ist als roter Faden zu sehen, der nicht nur im Einzeltext, sondern auch intertextuell als Verweis- und Verbindungspunkt zu weiteren Schlüssen zu sehen ist.

Hinweise: Schüler und Schülerinnen werden der Einfachheit und Lesbarkeit halber zusammengefasst als ‚SchülerInnen‘. Außerdem wird aus demselben Grund bei Bezügen auf AutorInnen der volle Name nur bei der ersten Angabe genannt, danach werden nur die Nachnamen aufgeführt.

Perspektive 1

- Relevanz der Bildwissenschaft im Hinblick auf Übertragungen in die Kunstdidaktik -

2. Einführung in die Thematik

2.1. Exkurs zum bildwissenschaftlichen Teil

3. Bildwissenschaftliche Grundlagen

3.1. Das zugrunde liegende Medium - Was ist ein Bild

3.2. Gegenwärtige bildwissenschaftliche Entwicklungen und Theorien

4. Bildpragmatik

2. Einführung in die Thematik

2.1. Exkurs zum bildwissenschaftlichen Teil

Die Frage, was ein ‚Bild‘ ist und wie sich entsprechend Bildhandeln definiert, stellt sich nicht nur rein aus meiner Fragestellung heraus, die das Ziel des Aufzeigens von Perspektiven einer Orientierung der Kunstvermittlung an Bildfragen und Bildgebrauch hat. Auch um die Basis für Bildkompetenz und um die Relevanz eines aktuellen Bildbegriffs zu klären, muss dies zugrunde gelegt werden. Welche vielfältigen Aspekte des Bildbegriffs und der Frage des Bildhandelns es geben kann, zeigt sich an einem Exkurs:

Was ist ein Bild und wie kann man mit Bildern handeln? Um dies zu klären, gibt es scheinbar keinen besseren Ort, als ein Kunstmuseum. So besucht man also eine dieser Institutionen, kauft sich eine Eintrittskarte und geht zuversichtlich in den ersten Ausstellungsraum. An der Wand Gemälde – zwei Stilleben, mehrere Portraits. Diese schön gerahmten Kunstwerke müssten doch eindeutig Bilder sein. Also setzt man seinen Gang in den nächsten Raum fort. Hier wird es in den Motiven der Gemälde etwas moderner: bunte geometrische Formen, abstrakte Figuren. Sind das Bilder? Und wie handelt man mit den Kunstwerken? Berühren sollte man sie wohl nicht. Ist schon das Ansehen eine Handlung?

Im nächsten Raum eine großflächige monochrome Malerei – das kann doch nun wirklich kein Bild mehr sein – obwohl, man ist ja schließlich in einem Kunstmuseum... In der Mitte des Raumes steht dazu noch eine Skulptur. Eine geführte Besuchergruppe kommt in den Raum, die Worte zum letzten Raum sind noch zu hören: „Wie sie also sehen konnten, tauchen diese Symbole immer wieder auf...“ ‚Symbole‘ also – der Führende müsste doch wissen, was Bilder sind, demnach könnte ein Merkmal von Bildern die Symbolkraft sein. Man hört also gespannt weiter zu. Die Gruppe steuert auf die Skulptur zu. Es gibt einen Verweis auf die Formen, die Bewegungen im Werk – die führende Person zeigt mit Handbewegungen die Dynamiken an. Handelt diese Person eigentlich gerade mit einem Bild, indem er zeigt und interpretiert? Wie verhält sich die Gruppe?

Verwirrt verlässt man das Museum und freut sich über die frische Luft. Auf der anderen Straßenseite entdeckt man ein Werbeplakat, das das Interesse weckt. Ein schönes Model präsentiert die neueste Kollektion eines Bekleidungsherstellers. Auf dem Plakat gibt es einen QR-Code – man zückt also sein Smart-Phone und macht ein Foto. Auf der Seite, die sich dazu aufruft, kann man sich die Stücke der Kollektion genauer ansehen; einige Stellen kann man mit Handbewegungen auf der Oberfläche des Handys vergrößern. Da kommt einem nun wieder diese Frage nach den Bildern und dem Handeln in den Sinn. Ist das Plakat ein Bild? War das Eingeben des QR-Codes eine Handlung oder das Ansehen und Vergrößern der Grafiken?

Es könnte nun an dieser Stelle noch weiter gehen. Möglichkeiten sich mit Spielen aus dem Internet auseinander zu setzen, das Sammeln von Postkarten und das Basteln von Collagen aus Urlaubsfotos, sich mit den neuen Medien zu beschäftigen ergeben sich neben vielen weiteren Optionen.

Es ist in diesem kleinen Exkurs also deutlich geworden, wie uns der Alltag mit visuellen Elementen umgibt, wie mit solchen Elementen Handlungen generiert werden kann und welche Facetten in die Fragen nach der Definition von Bild und Bildhandlungen einbezogen werden könnten. In den folgenden Kapiteln werde ich dies aufgreifen und somit für meine Fragestellung die bildwissenschaftliche Basis legen.

3. Bildwissenschaftliche Grundlagen

3.1. Das zugrundeliegende Medium - Was ist ein Bild

Um in dieser Ausarbeitung auf möglichst viele Phänomene von Bildlichkeit einzugehen, lege ich den Ausführungen in weiteren Kapiteln einen breiten Bildbegriff zugrunde. So wird zuerst auf die Kategorisierung der Erscheinungsformen von Bildern nach W.J.T. Mitchells Bildfamilien⁶ und nach Arnold Gehlen⁷ eingegangen, ebenso wie die Frage des Abbildens thematisiert wird. Weiterhin werden wahrnehmungs- und zeichentheoretische Aspekte, aber auch funktionale Betrachtungen und die Beziehung von Bild und Betrachter einbezogen. Folglich wird am Ende dieses Kapitels ein Bildbegriff stehen, der verschiedene Erscheinungsformen von Bildern einbezieht, sowie die Rezeption und Funktion von Bildern berücksichtigt. Der so festgelegte Bildbegriff erfordert übertragen auf den Ansatz zur ‚Bildwissenschaftlichen Kunstvermittlung‘ eine Förderung von Bildkompetenz. Die Berücksichtigung inhaltlicher, formaler, geschichtlicher sowie subjektiver Perspektiven wird diesbezüglich im Folgenden begründet. Das Potenzial der Berücksichtigung bildpragmatischer Aspekte wird dabei als Folgerung und Fokus dieser Arbeit herausgearbeitet.

Typologisierung der Erscheinungsform: William John Thomas Mitchell stellt in seinem Aufsatz „Was ist ein Bild“⁸ fest, dass Bilder in verschiedenen Zusammenhängen und Formen auftreten. Diese verschiedenen Erscheinungsarten ordnet Mitchell in sogenannte ‚Bildfamilien‘ ein, wobei die Kategorien jeweils mit einer intellektuellen Disziplin verknüpft sind:

„Geistige Bildlichkeit gehört zur Psychologie und zur Erkenntnistheorie; optische Bildlichkeit gehört zur Physik; graphische, ... plastische und architektonische Bildlichkeit zur Kunstgeschichte; sprachliche Bildlichkeit zur Literaturwissenschaft; perzeptuelle Bilder gehören zu einem

⁶ Mitchell 1990 in Bohn 1990.

⁷ Gehlen 1961.

⁸ Mitchell 1990 in Bohn 1990.

Grenzgebiet, auf dem Physiologen, Neurologen, Psychologen, Kunsthistoriker und solche, die sich mit der Optik befassen, mit Philosophen und Literaturwissenschaftlern gemeinsam arbeiten.“⁹

Auch Arnold Gehlen entwickelte eine Bildtypologie¹⁰ im Zuge seiner Annahme eines Zusammenhangs von formalen Bildkriterien und kontextbedingten, beziehungsweise semiotischen Verwendungen von Bildern. Hierbei unterteilt er Erscheinungsformen von Bildern in ideelle, realistische und abstrakte Bilder. Diese Typisierung würde in der Zusammenführung mit Mitchells ‚Bildfamilien‘¹¹ eine Unterordnung zur Gruppe der graphischen Bilder bedeuten.

Ideelle Bilder (z. B. ein Altarbild) sind ‚sekundäre Motive‘, die eine Konnotation verlangen¹². Damit sind diese Bilder wie Zeichen zu sehen und haben gleichzeitig in der Verwendung eine verweisende Funktion auf Ideen, geschichtliche Aspekte und Ähnliches. Entsprechend ist hier eine doppelte Funktion „*als denotierende Zeichen wie auch als religiöse, allegorische oder mythologische Symbole*“¹³ Basis. Realistische Bilder (z. B. Portraits) haben einen Abbildungscharakter, eine ‚unmittelbare Darstellung‘ und entsprechend, laut Gehlen, eine besondere ‚Wirklichkeitstreue‘¹⁴. Abstrakte Bilder nehmen nach Gehlens Kategorisierung nicht auf Gegenstände Bezug, sondern sind Selbstreflexiv – hierbei schließt Gehlen allerdings monochrome Bilder aufgrund der ‚mangelnden Bildform‘ aus¹⁵.

Kritik einer kategorialen Unterteilung in Bilder im engeren und weiteren Sinne: Bei der entsprechenden Einordnung in Bildfamilien nach Mitchell oder auch nach

⁹ Mitchell 1990 in Bohn 1990, S. 19 f.

¹⁰ Gehlen 1961, S. 220 ff.

¹¹ Mitchell 1990 in Bohn 1990.

¹² Vgl. Gehlen 1961, S. 220 ff.

¹³ Ebd.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 128 (Hierbei ist nicht die Fotografie, sondern die Malerei gemeint, da diese ‚lebendiger‘ sei – diese Überzeugung teile ich nicht, da hier mehr eine Trompe-l’oeil-Funktion berücksichtigt wird und somit eine Orientierung am Subjekt, statt an der Bildform stattfindet).

¹⁵ Vgl. ebd.

Typen laut Gehlen finden sich Versuche, bestimmte Formen als ‚Bilder‘ im eigentlichen Sinne hervorzuheben. So sind die grafischen und optischen Bilder (siehe Bildfamilien nach Mitchell) als ‚Bild‘ im eigentlichen Sinne zu verstehen, die als solche gelten, da sie objektiv und allgemein zugänglich sind¹⁶. Eine solche Eingrenzung ist auch bei einer Bilddefinition von Klaus Sachs-Hombach zu finden. Es handele sich bei ‚Bildern im engeren Sinne‘ um *„artifizuell hergestellte oder bearbeitete, flächige und relativ dauerhafte Gegenstände [...], die in der Regel innerhalb eines kommunikativen Aktes zur Veranschaulichung realer oder auch fiktiver Sachverhalte dienen“*¹⁷. Jedoch wird im gleichen Zuge der besondere Status logischer und ungegenständlicher Bilder betont. Eine Einteilung in eigentliche Bilder und Bilder im erweiterten Sinne ist nicht vollständig haltbar und daher fragwürdig (wie Mitchell auch selber anführt¹⁸).

Es lassen sich innerhalb der einzelnen Bereiche sowie zwischen den Bildfamilien Grenzfälle und Verbindungspunkte finden. Es wird immer wieder in den verschiedensten Theorien zum Bildbegriff die Besonderheit von abstrakten und vor allem von monochromen Bildern gesprochen, die sich als Grenzfall eines graphischen Bildes zeigen und aufgrund der Uneindeutigkeit und Subjektivität der Wahrnehmung viele Fragen aufwerfen. Auch zeigt sich, dass beim Betrachten eines grafischen Bildes geistige Bilder aufgerufen und Vergleiche mit Bekanntem gezogen werden wie auch gegebenenfalls ein passender sprachlicher Ausdruck des Gesehenen gesucht wird und ähnliches. Folglich entstehen zwischen den Bildfamilien nach Mitchell Verbindungen und Abhängigkeiten¹⁹. Die Thematisierung und kritische Betrachtung solcher Konstrukte sollte im Rahmen der Bildung und im Zuge einer Förderung von Bildkompetenz angelegt werden. Die Berücksichtigung der unterschiedlichen Bildformen und deren Überschneidungen ergibt sich als Ausgangspunkt der ‚Bildwissenschaftlichen Kunstpädagogik‘, ebenso wie die Reflexion von Bildtypen

¹⁶ Vgl. Mitchell 1990 in Bohn 1990, S. 22.

¹⁷ Sachs-Hombach 2001, S. 11.

¹⁸ Vgl. Mitchell 1990 in Bohn 1990, S. 23.

¹⁹ Vgl. ebd., S. 26.

und -funktionen innerhalb der Zielsetzung von Bildkompetenz. Zusätzlich kann hier bereits die weiterreichende Perspektive der Nutzung von Grenzfällen und Verknüpfungen durch Bildhandlung als methodische Kategorie als Möglichkeitsraum eröffnet werden.

Ähnlichkeit und Analogie: In Mitchells Theorien treten noch weitere Aspekte des Bildbegriffs auf. Beispielsweise stellt er die Frage, wie weit Bilder abbilden und wie sich die Beziehung von Abbild und Urbild verhält. Dieser Aspekt findet sich wiederholt in verschiedenen theoretischen Ausführungen zum Thema Bild wieder. Dabei wird das Abbilden als Funktion eines Bildes hervorgehoben. Mitchell führt in diesem Zusammenhang den Begriff der ‚Ähnlichkeit‘ ein und definiert diese folgendermaßen:

„Um die von uns mit diesem Bildbegriff gemeinte Art von Gegenstand zu erklären, können wir die Wörter >>Modell<< oder >>Schema<< oder sogar >>Definition<< benutzen. Das Bild als Ähnlichkeit oder Gleichartigkeit kann also als eine Reihe von Prädikaten begriffen werden, die Gleichheiten und Ungleichheiten auflisten.“²⁰

Bei dieser Bildfunktion kann es sich entsprechend dem Zitat also nicht um eine völlige Übereinstimmung mit dem abgebildeten Gegenstand handeln, vielmehr sind im Bild Eigenschaften des Abgebildeten zu finden. Folglich zeigen sich Entsprechungen und Ähnlichkeiten, aber auch Differenzen zum ‚Urbild‘. Es ist keine neutrale Widerspiegelung der ‚sichtbaren Welt‘ möglich – schon in der Wahrnehmung dieser Welt werden Erfahrungen und Prägungen der Gesellschaft mit einbezogen. In der Rezeption und der verbundenen Perzeption von Wahrgenommenem werden demnach Repräsentationen eingebunden²¹.

Die Theorie der Überschneidung und der Lücke zwischen Abbild und Urbild wird in weiteren fachwissenschaftlichen Theorien fortgesetzt und ist ein entscheidender Teil des hier vorgeschlagenen Bildbegriffs. Diese Differenz zwischen Darstellungsmedium und dem Dargestellten wird weiter von Gernot Böhme²²

²⁰ Mitchell 1990 in Bohn 1990, S. 45.

²¹ Vgl. ebd., S. 49.

²² Böhme 1999.

aufgegriffen und als „Riss im Sein“ bezeichnet²³. Auch Mitchell definiert diese Lücke in der Differenz, die in der Ähnlichkeitsbeziehung vorhanden ist. In der Übertragung auf Böhme ist dies in der ‚Seinsweise‘ von Bildern zu finden²⁴. Eine Auseinandersetzung mit einem Bild ist laut seiner Theorie als eine Auseinandersetzung mit der Differenz zwischen Wirklichkeit und Realität sowie der bildimmanenten Wirklichkeit zu verstehen. Somit ist die Rolle des Betrachters sowie der Prozess der Einordnung und Zuordnung erneut als Themenbereich der Bildbetrachtung im Kunstunterricht und der Förderung von Bildkompetenz herauszustellen. Weiterhin wird in kommenden Kapiteln die Einordnung und Zuordnung als fachdidaktisch befragter Aspekt eingebunden.

Reflexion der bisherigen theoretischen Grundlage: In der bisherigen Definition des Bildbegriffs wurde ein breiter Bildbegriff zugrunde gelegt, der durch die Erscheinungsformen von Bildlichkeit in Bildfamilien oder -typen eingeteilt wird. Weiterhin wurde auf die Vernetzung und Grenzüberschreitung zwischen den Bildtypen verwiesen. Auch die Bildfunktion des Abbildens und die entsprechenden Differenzen, die sich aus der Ähnlichkeitsrelation ergeben, sind deutlich gemacht worden. Jedoch lassen sich die bisher genannten Theorien nicht mehr vollständig auf die heutige Zeit und einen sich stets verändernden Bildbegriff und -gebrauch übertragen.

3.2. Gegenwärtige bildwissenschaftliche Entwicklungen und Theorien

Es haben sich einige Autoren bereits früh und weitsichtig zur Veränderung der Bildermenge und des Bildbegriffs geäußert. Folgend auf den von Mitchell postulierten ‚Pictorial Turn‘²⁵ (der sich vor allem gegen die Dominanz der

²³ Vgl. Böhme 1999, S. 7 ff.

²⁴ Vgl. ebd.

²⁵ Nach Mitchell 1992.

Sprachwissenschaft richtet und eine Berücksichtigung von Bildern fordert) entsteht die sogenannte ‚Ikonische Wende‘/der ‚iconic turn‘. Hierbei wird die wachsende Menge und Macht der Bilder im Alltag betrachtet und eine Hinwendung zum Bild angestrebt. Diese neue Rolle von Bildlichkeit, die aus den Entwicklungen der Medien und der daraus resultierenden Veränderung der Menge und Art von Bildern entsteht, muss in einem angemessenen und aktuellen Bildbegriff und entsprechend auch in der Kunstdidaktik berücksichtigt werden. Aus diesem Grund erfolgt nun eine Übertragung und Erweiterung der bisherigen theoretischen Grundlage in aktuellere Theorien.

Ikonische Differenz und Veränderungen des Bildbegriffs: Dieter Münch greift in seiner Abhandlung zur Geschichtlichkeit als Aspekt des Bildbegriffs und der Bildwissenschaft²⁶ erneut die Differenz zwischen Bild und Abgebildeten auf. Charakteristisch für Bilder ist hiernach die ‚ikonische Differenz‘. Damit bezieht sich Münch auf Gottfried Boehm²⁷ und Gernot Böhme²⁸ und zeigt ebenfalls auf, dass solche Bilder durch diese Differenz eine „*doppelte Wahrheit*“ besitzen. In dieser würde etwas gezeigt oder vorgetäuscht und gleichzeitig ein Bezug zum Gezeigten aufgebaut werden²⁹. Jedoch würden im Zuge des ‚iconic turn‘, laut Münch, Artefakte der modernen Reproduktionsindustrie entstehen, die nur eine einfache Wahrheit besäßen³⁰. Hier wird hier die Besonderheit von Bildern aufgrund der Entwicklung der Reproduktion und der Massenmedien von einigen Produkten dieser Entwicklung herabgesetzt. Dagegen vertrete ich die Position, dass dies nicht haltbar ist und in jedem visuellen Werk eine Differenz zwischen Bild und dem Dargestellten nachzuweisen ist. Stets handelt es sich bei einem Bild (im Sinne des breiten Bildbegriffs) um ein reines Medium, das Farben/Formen/Kompositionen mit sich trägt, während das, was zu sehen ist oder das, was dargestellt werden sollte

²⁶ 2001 in Sachs-Hombach.

²⁷ U. a. Boehm 1994.

²⁸ U. a. Böhme 1990.

²⁹ Vgl. Münch 2001 in Sachs-Hombach 2001, S. 102.

³⁰ Vgl. ebd.

und das, was im Zuschreibungsprozess zum Bild geschieht, über dieses hinausgeht.

Wandel in der Kunst und der Aspekt der Geschichtlichkeit von Bildern als Basis zur Einbeziehung pragmatischer Faktoren: Innerhalb der Nutzung des Bildbegriffs von Münch erhalten Werke der Gegenwartskunst einen besonderen Status. In der Zukunft der zeitgenössischen Kunst wird die Reflexion des Visuellen vor der Konzentration auf das Bild an sich stehen³¹. Diese Veränderung in der Kunst und die Reflexion des Visuellen als neuen Aspekt und neues Mittel in der Kunst steht auch in der Reihe der Veränderungen durch den ‚iconic turn‘. In diesem Zuge muss also die Sichtweise auf Bilder erweitert werden und auch die Form der *„Präsentation, Inszenierung, Projektion“*³² eine Rolle spielen. Entsprechend ist eine Erfassung von pragmatischen Faktoren notwendig³³.

Münch hebt zur Erfassung der pragmatischen Aspekte die Eigenschaft der Bilder als Artefakte hervor³⁴. Diese haben eine ‚Geschichtlichkeit‘, das heißt, laut der Einteilung von Münch: Herstellungs- und Verfallsgeschichte, Adoptionsgeschichte, Geschichte der Techniken, Signifikationsgeschichte und eine evozierte Geschichte. Bilder haben demnach *„einen Ursprung als natürliche Gegenstände. Sie sind künstlich hergestellt oder es ist etwas mit ihnen geschehen, was sie von natürlichen Dingen unterscheidet; sie sind in bestimmter Weise umgestaltet worden.“*³⁵ Hiernach sind ein zeitlicher Ablauf und Handlungskontexte entstanden.

Die Erweiterung des Bildbegriffs nach Münch um eine Einbeziehung von pragmatischen Faktoren, ist die Basis der Einbeziehung von Handlungen zu und mit Bildern in den folgenden Kapiteln. Zusätzlich wird hier die Rolle des Betrachters impliziert, der in die Geschichtlichkeit von Bildern und die

³¹ Vgl. Münch 2001 in Sachs-Hombach 2001, S. 102.

³² Ebd., S. 103 ff.

³³ Vgl. ebd.

³⁴ Vgl. ebd.

³⁵ Ebd., S. 104.

entsprechenden Prozesse einbezogen ist sowie in der Erweiterung auf die Pragmatik einen stärkeren Fokus erhält. Dieser Fokus und die Potenziale aus einem erweiterten Bildbegriff müssen in der Kunstdidaktik einbezogen und in der schulischen Praxis umgesetzt werden. Im weiteren Verlauf der Ausarbeitung werde ich demgemäß jenen Aspekt der Bildhandlung erneut auf die Geschichtlichkeit beziehen und die hiermit verbundenen Aspekte konkretisieren.

Wahrnehmungstheoretische Aspekte: Ebenfalls relevant für einen umfassenden Bildbegriff ist die Einbeziehung der Wahrnehmung. Hierzu äußert sich Rudolf Arnheim³⁶, der die Erkenntnis als Bestandteil der Wahrnehmung interpretiert und in diesem Zuge Tätigkeiten des Empfangens, Bewahrens und Verarbeitens und somit im Gedächtnis, Denken und Lernen einbezieht³⁷. In diesem Sinne plädiert Arnheim für eine Verbindung von Wahrnehmen und Denken³⁸. In einer Beschreibung der Sinne kommt Arnheim zu dem Schluss, dass die sogenannte ‚Intelligenz‘ eines Sinnes von der Zuordnung und Artikulation in Denkprozesse entscheidend ist und das Sehen besonders wesentlich für den menschlichen Geist sei³⁹. Diese Wahrnehmungsorientierung ist rein kognitiv fokussiert und bleibt kritikwürdig, sodass der Anschluss gegenwärtiger Literatur notwendig wird.

Zum Beispiel schließt sich Sachs-Hombach in der aktuelleren Literatur⁴⁰ an die Theorien zur Wahrnehmung an. Er betont die Abhängigkeit von Interpretationen vom Wahrnehmungsprozess und der Wahrnehmungskompetenz. Die genannte Abhängigkeit vom Wahrgenommenen ist nicht nur bereits in der Erläuterung zu Mitchells Modell zur Ähnlichkeit postuliert worden, sondern auch in Hans Dieter Hubers Theorie zum Sehen und Verstehen von Bildern impliziert, die folgend Erläuterung findet. Gerade im Zuge der wahrnehmungstheoretischen Sichtweise erhält der Betrachter besondere Beachtung. Seine Sinne und

³⁶ Arnheim 1974: ‚Anschauliches Denken‘.

³⁷ Vgl. Arnheim 1974, S. 24.

³⁸ Vgl. ebd., S. 24.

³⁹ Vgl. ebd., S. 28 f.

⁴⁰ U. a. Sachs-Hombach 2001.

Erkenntnisse spielen hier eine entscheidende Rolle. So müssen die Rolle des Betrachters und die Abhängigkeit von Interpretationsaspekten zur Wahrnehmung stets mitgedacht und auch in Überlegungen zur Bildpragmatik und zur Kunstvermittlung einbezogen werden. Das bedeutet, dass erneut der Fokus auf den Betrachter erfolgt, jedoch neben der Individualität auch die Reflexion und Neukonstruktion der Wahrnehmung entscheidend ist. Für die Kunstpädagogik bedeutet dies nicht nur die Förderung einer Wahrnehmungskompetenz zu ermöglichen, sondern auch die Horizontbildung und Reflexion durch Anlässe zur Kommunikation und Interaktion in der Bildkompetenz.

Die Verbindung von Wahrnehmung und Denken, ein Fokus auf das Sinnliche und Sinnhafte des Wahrnehmungsprozesses nach Arnheim und die Schulung von Wahrnehmungskompetenz, aufbauend auf Sachs-Hombach, werden folglich noch in den kommenden Kapiteln aufgenommen.

Sehen und Verstehen von Bildern: Bereits in der Frage der Abbildungsfunktion von Bildern und in den Ausführungen zur ‚ikonischen Differenz‘ wurde das Einordnen und Zuschreiben, das Bilden von Repräsentationen in Bildern thematisiert. Dieser Aspekt wird von Huber aufgegriffen, konkretisiert und aus der Perspektive der Neurobiologie und Kognitionspsychologie ausgelegt.

Unter diesem Fokus wird *„das Verstehen als ein Mechanismus der sozialen Kontrolle kognitiver Autonomie definiert“*⁴¹. Demgemäß ist die Zuordnung von Eigenschaften oder Inhalten zu einem Bild durch einen sozialen Zuschreibungsprozess bedingt, der im Zusammenhang mit der Durchsetzung von Wirklichkeitsvorstellungen steht⁴². Ein Bild hat an sich entsprechend vorerst keine Eigenschaften, sondern erhält erst durch den Betrachter und seinem Hintergrund eine Zuschreibung, womit dem Betrachter eine besondere Rolle beigemessen wird. Zur Vollständigkeit ist auch Norman Bryson zu nennen, der die soziale Konstruktion von Erkennen und Verstehen⁴³ thematisiert. Aufgrund der Komplexität dieses Ansatzes und der vielfältigen Sekundärinterpretationen hierzu,

⁴¹ Huber 2001 in Sachs-Hombach 2001, S. 129.

⁴² Vgl. ebd., S. 138.

⁴³ U. a. Bryson 2001.

wird dieser jedoch nicht weiter ausgeführt. Im weiteren Verlauf der Ausarbeitung komme ich erneut auf den Zuschreibungsprozess zurück, da dieser in der Definition von Bildhandlungen (u. a. in der Position von Scholz und Seja) relevant wird.

Medien als Schnittstelle von Systemen: Die Theorien von Huber⁴⁴ sind an dieser Stelle aufgrund der Einbeziehung der Kommunikation als Zugang zum Kognitiven⁴⁵ erneut einzubeziehen. Hinsichtlich dieses Aspekts ergibt sich, dass für eine Kommunikation Wege der Übertragung von Sender zu Empfänger durch Medien vonnöten sind. Diese bilden damit Schnittstellen, *„an denen neuronale, kognitive und soziale Systeme durch Kommunikation miteinander gekoppelt werden können“*⁴⁶. So wird eine Möglichkeit von Handlungen zu Bildern in der Form der Kommunikation impliziert, die später erneut aufgegriffen wird und weiterführend ein mögliches Potenzial in der Kunstvermittlung bietet.

Zeichentheoretische Aspekte: Um dem Medium Bild als Träger von Bedeutung gerecht zu werden, wird der Aspekt der Form um den Bereich der Funktion und Intention erweitert. In zahlreichen Theorien werden zur Erschließung von Bildern und zur Klärung des Bildbegriffs linguistische Begriffe und Grundlagen herangezogen. Ein Bild wird als Zeichen (wie die Schriftzeichen/Worte in der Sprache) gesehen und enthält somit Inhalte, denen Bedeutung zugemessen werden kann.

Bereits Erwin Panofsky⁴⁷ geht von einer Unterteilung von Erschließungsebenen in Ikonologie und Ikonografie aus. In einer ‚vorikonografischen Analyse‘ werden reine Formen erfasst und es wird entsprechend das ‚primäre Sujet‘ des Bildes identifiziert⁴⁸. In der weiteren ikonografischen Analyse werden dann Motive,

⁴⁴ Z. B. Huber 2001 und 2004.

⁴⁵ Vgl. Huber 2001 in Sachs-Hombach 2001, S. 130.

⁴⁶ Ebd., S. 131.

⁴⁷ 1939 (Erstausgabe).

⁴⁸ Vgl. Panofsky 1975, S. 3 ff.

Themen und Konzepte⁴⁹ betrachtet, die das ‚sekundäre oder auch konventionelle Sujet‘ bilden. Schließlich wird in der Erschließung der symbolischen Werte eines Bildes der ‚eigentliche Gehalt‘⁵⁰, die Ikonologie einbezogen. Auch wenn Panofskys Methode hier nur sehr reduziert dargestellt ist, bildet sie die Grundlage für viele Interpretationssysteme (z. B. Oskar Bätschmanns ‚Bezugssystem der Auslegung‘ oder ‚Bildzugänge‘ von Andreas Schoppe), die – ähnlich einem Dreischritt – erst rein beschreibend, dann Bezüge bildend und schließlich Symbole und Hintergründe einbeziehend vorgehen.

Sachs-Hombach nimmt ebenfalls diesen Aspekt in seinem Werk zum Bildhandeln⁵¹ auf. Hierbei geht er von verschiedenen Bedeutungsebenen im Bild aus. In der Erschließung eines Bildinhaltes ergibt sich dieser laut Sachs-Hombach aus den vorikonografischen Aspekten, beziehungsweise der Ähnlichkeitsrelation zum abgebildeten Gegenstand, aus der Referenz (das, worauf sich das Bild bezieht/wofür es steht), auch Prädikat genannt, und aus der symbolischen Bedeutung⁵². Diese Ebenen spiegeln Panofskys Modell wider – zusätzlich spricht Sachs-Hombach vom kommunikativen Gehalt, der Botschaft des Bildes. Diese Botschaft bildet sich aus dem Inhalt und durch die „...*illokutionäre Funktion des Mal- oder Bildzeigeaktes*“⁵³. Damit misst Sachs-Hombach der Veranschaulichung eine besondere Rolle zu.

Bei der zeichentheoretisch abgeleiteten Annahme ist stets die Begrenztheit einer solchen Vorgehensweise zu beachten. Unter den Betrachtungsebenen sind die Übergänge fließend und auch nicht alle Bildtypen (nach dem breiten hier zugrundeliegenden Bildbegriff) lassen sich so erfassen. Jedoch ist die Einbeziehung von Ebenen in den Bildbegriff und in die Bilderschließung sowie die Funktion des Bildes im Zeigeakt essentiell. In der Einbeziehung von Handlungen

⁴⁹ Vgl. Panofsky 1975, S. 3 ff.

⁵⁰ Vgl. ebd., S. 5.

⁵¹ Sachs-Hombach 2001: ‚Bildhandeln. Interdisziplinäre Forschungen zur Pragmatik bildhafter Darstellungsformen‘.

⁵² Sachs-Hombach 2001, S. 72.

⁵³ Ebd.

mit Bildern und in der Förderung von Bildkompetenz in der Pädagogik sind diese Aspekte erneut bedeutsam. Auch in der Generierung von Handlungen zum Bild ist die Frage der Bedeutungsebene, auf die die Handlung aufgebaut ist oder abzielt, zu beachten. Außerdem kann die Funktion des Zeigeaktes als Handlung und als Potenzial für die Pädagogik aufgegriffen werden.

Das Bild ist als Zeichen ein Träger von Bedeutung. Daher müssen Bildebenen und deren Erschließung zur Bildbetrachtung einbezogen werden. Bildkompetenz knüpft an die Annahme der Zeichenhaftigkeit und der Konstruiertheit von Bildern an und soll eine Erweiterung der Grundfähigkeit zur Wahrnehmung und Zuschreibung in Wissen über eine Aufschlüsselung in Bedeutung ermöglichen. Daher ergeben sich die Zeichenhaftigkeit und das Potenzial einer Berücksichtigung von Bedeutungsebenen als weiterer Ansatzpunkt für didaktische Ansätze und für die Zielsetzungen methodischer Vorgehensweisen.

Weitere Ableitungen aus der Linguistik und Grenzen dieser theoretischen Grundlage: Häufig wird der Schritt zur Bildpragmatik von der Sprachwissenschaft abgeleitet. Es sind in der Beschäftigung mit Bildern, wie in der Sprache, Syntax (Aufbau des Bildes), Semantik (Sinnhaftigkeit/Symbolik) und Pragmatik (Anwendung/Handlung) zu berücksichtigen⁵⁴. Desgleichen werden Sprache und Bild in ihrer Funktion als Medium verglichen. Auch wenn die Bezüge zwischen Sprache und Bild nicht eins zu eins übertragbar sind und durch die jeweilige immanente Besonderheit des jeweiligen Mediums Differenzen zu berücksichtigen sind, ist die Nutzung der sprachwissenschaftlichen Begriffe legitim. In den Theorien, die die Parallelen von Bild und Sprache für Begriffsbildungen nutzen, wird stets auf die Besonderheiten von Bildern eingegangen und ein Transfer statt einer linearen Übertragung durchgeführt. Jedoch muss in der Bildinterpretation nach den zeichentheoretischen Bedeutungsebenen die Beschränkung dieses Ansatzes auf Bilder mit Ähnlichkeitscharakter eine Berücksichtigung finden und der Ausschluss perzeptueller, intuitiver und subjektiver Herangehensweisen – wie aus der Wahrnehmungstheorie – mitgedacht werden. Folglich plädiere ich für eine Einbeziehung zeichentheoretischer Grundlagen, jedoch in Form einer integrativen

⁵⁴ Vgl. Sachs-Hombach 2001, S. 72.

Vorgehensweise, in der weitere Theorien Berücksichtigung finden und ein Netzwerk aus Grundlagen geschaffen werden kann.

Funktionen von Bildern: Christian Doelker untersucht Bilder auf ihre Funktion hin und erarbeitet so eine Typologisierung von Bildern. Dabei geht er davon aus, dass einem Bild eine Absicht vom Produzenten des Bildes impliziert ist, die einen Teil der Bildbedeutung bildet und schließlich in die Funktion einfließt⁵⁵. In der ‚Bildkarriere‘ kann jene Funktion sich verändern und sich von der Absicht des Produzenten entfernen⁵⁶. Als Grundfunktionen gelten laut Doelker die Nutzung von Bildern in simulativen, registrativen, mimetischen/explikativen/diegetischen Funktionen, in dekorativ/phatischen/ontischen und in appellativ/energetischen Funktionen.

In simulativer Funktion werden Bilder als ‚Wesen‘ gebraucht und repräsentieren einen bestimmten Prozess (z. B. repräsentiert ein Denkmalsturz den Sturz der realen Person). Weiterhin wird die Nutzung als Beleg und somit die registrative Funktion aufgeführt. Eine weitere Funktion besteht in der Nutzung von Bildern als Repräsentation, wo mimetische, explikative und diegetische beziehungsweise fiktionale Funktionen einzuschließen sind. Daneben entsteht im Bild als Form eine der Funktionstypen nach Doelker, wo dekorative, phatische beziehungsweise füllende und ontische, also rein auf einen Selbstzweck bezogene, Aspekte einfließen. Schließlich wird noch die Impulsnutzung aufgeführt, in der appellative und energetische Funktionen impliziert werden⁵⁷.

Ähnlich sind die Funktionstypen nach Martina Plümacher angelegt. Hier werden abbildende Funktionen (ähnlich der mimetischen Zuschreibung nach Doelker), Dokumentation (registrativ), Handlungsorientierung (appellativ), Strukturprojektion (explikativ und simulativ) und die Reflexion von ästhetischer Form und Symbolik in

⁵⁵ Vgl. Doelker 2001 in Sachs-Hombach 2001, S. 29.

⁵⁶ Vgl. ebd., S. 29 f.

⁵⁷ Kategorisierung nach Doelker 2001 in Sachs-Hombach 2001, S. 30 ff.

Bildern der Kunst genannt⁵⁸. Bilder können aber auch mehrere Funktionen erfüllen, je nach Zeichenbenutzer und Anwendungskontext.

Es wird eine Verbindung des Bildbegriffs mit möglichen Funktions- und Nutzungsaspekten stets aufs Neue in der entsprechenden Fachliteratur einbezogen. So findet sich – wie bei Mitchell – die Verknüpfung von Bildtypen mit intellektuellen Disziplinen, wodurch sich auch verschiedene Nutzungen und Funktionen ergeben würden. Mitchell greift weiterhin den Aspekt der abbildenden Funktion von Bildern auf, die auch die Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Realität in der Nutzung anstoßen kann.

Im Bereich des Zuschreibungsprozesses liegen funktionale Aspekte, die die vom Produzenten angelegte Absicht des Bildes sowie Veränderungen in den Bildfunktionen oder auch gesellschaftlich bedingte Festlegungen (vgl. Münch und Huber) einbeziehen. Sachs-Hombach nennt eine weitere Funktion von Bildern in der besonderen Rolle der Veranschaulichung. Weiter bezieht Gehlen in seiner am Anfang dieses Kapitels erläuterten Typologie Funktionen beziehungsweise kontextbedingte und semiotische Verwendungen von Bildern in die rein formale Betrachtung mit ein. In der Betrachtung des Bildes als Medium liegen ebensolche Aspekte. So nennt Huber die Funktion der Verbindung von Systemen durch die Kommunikation mittels Medien. Weiter ergibt sich aus der Zeichentheorie die Funktion des Bildes als Zeichen.

In der funktionalen Betrachtung liegen Potenziale für Handlungen mit Bildern, die sowohl im Kapitel zur Bildpragmatik als auch in der Einbeziehung der Kunstvermittlung Relevanz finden.

Zusammenfassung des Vorgehens zur Erfassung des Bildbegriffs: Zuerst erfolgte die Zugrundelegung einer breit angelegten Definition des Bildbegriffs. Hieran anschließend wurde eine Zuordnung zu möglichen Typen durch die Herstellung von Zusammenhängen von Erscheinungsformen des Bildes und der zugehörigen Disziplin, beziehungsweise zwischen Form und der Funktion, einbezogen. Anschließend wurde dem grundlegenden Aspekt der Ähnlichkeit, als Teil der

⁵⁸ Vgl. Plümacher 2000 in Sachs-Hombach 2000, S. 49 ff.

Bildfunktion, Rechnung getragen und auf die entsprechenden Differenzen zwischen Bild und Wirklichkeit Bezug genommen. Weiterführend ist auf die aktuelle Entwicklung von Bildern und der dadurch notwendigen Veränderung des Bildbegriffs eingegangen worden. Hierbei wurde die Relevanz einer Einbeziehung pragmatischer Faktoren begründet und eine mögliche Grundlage der Bildpragmatik im Bild als geschichtliches, sich wandelndes Artefakt aufgezeigt.

Im Rahmen der Wahrnehmungstheorie sind die Rolle des Betrachters und die Abhängigkeit von Interpretationsaspekten von der Wahrnehmung einbezogen worden. Dies wurde in der Theorie von Huber erneut aufgegriffen und auf den Aspekt der Zuschreibung zugespitzt. Im folgenden Aufgreifen zeichentheoretischer Aspekte wurde die Einbeziehung von Bildebenen in Interpretationsprozesse begründet und weitere in der Linguistik basierte Punkte angesprochen.

Zusammengefasst bin ich durch die Nutzung eines integrativen Vorgehens in einem heuristischen Prozess zu einer Zusammenführung verschiedener Theorien und Begriffsdefinitionen gekommen. Hierbei war die Auswahl der Grundlagen keineswegs beliebig, sondern vielmehr stets auf die Zielführung einer Betrachtung vielfältiger bildlicher Phänomene, der Einbeziehung von Differenzen zwischen Bild und Wirklichkeit, von Zuschreibungsprozessen und Wahrnehmungen sowie verschiedenen Interpretationsebenen angelegt. Erst durch diese integrative und umfassende Betrachtung ist eine Berücksichtigung von Bildhandeln begründbar und in einer Entwicklung eines Modells zur Bilderschließung nutzbar. In den kommenden Kapiteln wird der Bereich der Bildpragmatik näher untersucht und weitere Ansatzpunkte und Handlungsräume herausgearbeitet. Eine Übertragung der fachwissenschaftlichen Erkenntnisse und somit eine explizitere Begründung und Erweiterung fachpraktischer bildungsrelevanter Ziele und methodischer Handlungsräume erfolgen dann im Kapitel zur Fachdidaktik und münden in der Bildung eines methodischen Modells.

4. Bildpragmatik

Wie bereits im vorherigen Kapitel dargelegt, begründet sich der Fokus auf Handlungen mit Bildern in der Veränderung des Bildbegriffs und in der Anknüpfung an die Zeichentheorie. Somit ist in einer pragmatischen Betrachtungsweise die Nutzung von Bildern zu beleuchten. Hierbei werden zuerst die Definitionen von Pragmatik und Pragmatismus in Bezug auf Bilder zugrunde gelegt. Außerdem erfolgt die Betrachtung der Nutzung von Bildern innerhalb von Zuschreibungsprozessen. Anschließend werden Bilder als geschichtliches Artefakt einbezogen und letztlich komme ich zu einer Thematisierung verschiedener Theorien zum Aspekt Bildhandeln, die vor allem nach Silvia Sejas Werk „Handlungstheorien des Bildes“⁵⁹ Betrachtung und Reflexion finden. So wird am Ende dieses Kapitels eine Einordnung der Bildpragmatik und des Handelns mit Bildern stehen und eine reflexive Basis für den Transfer in die Kunstdidaktik vorhanden sein.

Zunächst sind noch einmal die Aktualität und die Notwendigkeit der Einbeziehung von Bildpragmatik zu betonen. Besonders in der Gegenwartskunst ist eine Auflösung der Grenzen von Produzent, Medium und Betrachter zu beobachten. Als Beispiele sind phänomenologisch erlebbare Werke (z. B. James Turrells Raum-Licht-Installationen, immersives Theater (u. a. bei Christoph Schlingensiefel oder durch die Performance-Gruppe SIGNA) sowie Werke, die erst mit der Benutzung durch den Betrachter vollendet werden (beispielsweise von Franz Erhard Walther) oder durch den Betrachter veränderbare mediale Kunstwerke („Soundings“ 1968 von Robert Rauschenberg oder Werke von Rafael Lozano-Hemmer) zu nennen.

Es ergibt hieraus sich ein Fokus auf Normen und bekannte Gefüge, die Nutzung der Kunst als Instrument der Beobachtung und Wandlungen von Denken und Handeln sowie als Auslöser von Handlungen. Derart wird deutlich, dass sowohl

⁵⁹ Seja 2009: ‚Handlungstheorien des Bildes‘.

aus dem Bildbegriff als auch aus den Entwicklungen in der Kunst heraus die Pragmatik eine entscheidende Rolle spielt.

Pragmatismus in der Philosophie: Ein Anknüpfungspunkt meiner Überlegungen zu Handlungsbezügen findet sich in einer grundlegenden philosophischen Theorie. In der Entwicklung verschiedener philosophischer Theorien findet sich die Hinwendung zum sogenannten ‚Pragmatismus‘. Dieser wurde zu Beginn des 19. Jahrhunderts unter anderem von Charles Sanders Peirce, William James und John Dewey geprägt. Diese Entwicklung einer neuen philosophischen Denkform entstand zunächst als Reaktion auf den neukantischen beziehungsweise neuhegelianischen Idealismus. Im Zuge dieser ‚pragmatischen Wende‘ wurde vor allem die Bedeutung und der Nutzen einer Theorie für den Menschen und sein jeweiliges Handeln in den Vordergrund gestellt und nicht wie zuvor das Interesse einer reinen absoluten Erkenntnis.

„Die Pragmatisten betonten den instrumentellen Charakter allen Denkens; auch der Wert und die Bedeutung philosophischer Fragestellungen, Auseinandersetzungen, Begriffe und Systeme sollte nach dem Kriterium praktischer Folgen in der und für die Lebenswelt bestimmt werden. Der Pragmatismus verstand sich folglich in erster Linie nicht als eine Lehre oder Doktrin, sondern als eine philosophische Methode.“⁶⁰

Diese Fokussierung auf das Anwenden einer Grundlage findet sich nicht nur in der zeichentheoretischen Ebene der Pragmatik und innerhalb der später im Kapitel explizit werdenden Theorie, der Entstehung der Bedeutung eines Begriffs im Gebrauch. Auch Fragen der Anwendbarkeit von Bildinterpretationsmodellen und der steten praktisch orientierten Reflexion der didaktischen Aspekte erhalten an dieser Stelle eine neue Perspektive. Demgemäß ist dieser kurze Ausschnitt einer philosophischen Theorie als Hintergrund und Denkooption zu betrachten, aber nicht als Schwerpunkt jener Analysen zu verstehen. Mein Fokus liegt weiterhin auf den fachspezifischen Relationen.

⁶⁰ http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/neubert_works/buecher/kapitel2.pdf (Stand 04.01.2016).

Pragmatismus aus Sicht der Wissenschaftspraxis: Auch Andreas Schelske⁶¹ äußert sich zur Begriffsdefinition des Pragmatismus. Hierbei wird jedoch primär Pragmatismus als Begriff aus der Wissenschaft und Empirie beleuchtet. Schelske erläutert in diesem Zusammenhang eine Orientierung am Pragmatismus als vorrangig praxisorientiert und bezieht sich hierbei auf verschiedene Grundlagenwerke (u. a. Putnam 1995), worin eine Empirie von theoretischen Annahmen und der Einsatz von Praxen in verschiedenen Kontexten als Funktion dieser Praxisorientierung festgelegt wird. Diese Idee wurde bereits innerhalb der philosophischen Perspektive beleuchtet und als Möglichkeit einer Basis für weitere Denkansätze impliziert. Die wissenschaftlich fokussierte Definition wird jedoch im weiteren Verlauf der Ausarbeitung nicht weiter vertieft. Eine Anknüpfung des Elaborats an die Praxis ist zwar stets mitgedacht, jedoch stehen in den zu bearbeitenden Fragestellungen der Ausarbeitung vor allem die bildwissenschaftlichen und kunstdidaktischen Aspekte im Fokus, um eine angemessene Grundlage einer neuorientierten Kunstunterrichtspraxis zu legen. Dabei ist nicht die eben genannte allgemeinwissenschaftliche Definition des Pragmatismus, sondern stärker die fachbezogene Zuschreibung von Definitionen relevant.

Pragmatismus im Zuschreibungsprozess: In der linguistisch angelehnten Perspektive auf Handlung steht neben der Semantik und Syntax eines Zeichens die Pragmatik. Diese umfasst die Beziehung von Zeichenträger und dem Interpretieren beziehungsweise dem Zeichenbenutzer⁶². Seja beschreibt in diesem Zusammenhang zusätzlich den Begriff des ‚Pragmatismus‘:

„Als >Pragmatismus des Bildes< soll im Folgenden eine Theorie bezeichnet werden, die sich auf nachträgliche Gebrauchsmöglichkeiten von sichtbaren Bildobjekten bezieht. Im Unterschied zu materiellen Werkzeugen und Zeichen hängen Bildobjekte dieser Position zufolge nicht grundsätzlich von

⁶¹ Schelske 2001 in Sachs-Hombach 2001.

⁶² Vgl. Morris 1938, S. 23 ff.

einem Gebrauch ab, sondern existieren aufgrund sichtbarer Eigenschaften.“⁶³

Es erfolgt hier die Zuschreibung als ‚Bild‘ schon vor den Gebrauch. Die grundlegenden Fragestellungen im Pragmatismus orientieren sich demnach daran, „*was mit dem im Bild präsentierten Bildobjekt gemacht werden kann*“⁶⁴. Weiter wird aufgeführt, dass es sich um das (von einer externen Instanz initiierte) Herantragen eines Gebrauchs handelt, das an das rein visuelle Objekt angeknüpft wird⁶⁵. Dabei wird auch die besondere Rolle des Bildes dargestellt, das bildspezifische Möglichkeiten einer Handlung schafft.

Der Pragmatismus dient im philosophischen, wissenschaftlichen und linguistischen Sinne einer Rahmung der Anwendungsorientierung des Bildbegriffs. Sowohl im philosophisch-pragmatischen Ziel des Nutzens einer Theorie für den Menschen wie auch im steten Mitdenken der Praxis im Begriffsgebrauch der Wissenschaftstheorie ist diese praktische Orientierung begründet. Zusätzlich zeigt sich die besondere Rolle der Anwendbarkeit von Theorien und weiter die Relevanz des Betrachters im nachträglichen Gebrauch (in der Zeichentheorie) sowie der Zuschreibung von und zu Bildern. Es wird so die Bedeutsamkeit der Perspektive auf Bildhandlungen und -pragmatik deutlich.

Immaterielle Faktoren und der Anschluss der Begriffsnutzung ‚Pragmatismus‘: Seja zieht in ihren Ausführungen zu den Handlungstheorien von Bildern die von Edmund Husserl geprägte Unterscheidung von immateriellen und materiellen Bildteilen⁶⁶ hinzu. Hierbei ist diese Unterscheidung analog zur bereits im vorherigen Kapitel erläuterten ‚ikonologischen Differenz‘ zu verstehen. Mit dieser Unterscheidung sollen auch die Bildhandlungen unterschieden werden: Das immaterielle Bildobjekt kann der reinen Beschauung dienen oder eine Verwendung als Zeichen nach sich ziehen, womit auch Fragen der

⁶³ Seja 2009, S. 120.

⁶⁴ Wiesing 2004, S. 121.

⁶⁵ Vgl. ebd.

⁶⁶ Vgl. Seja 2009, S. 121.

Ähnlichkeitsrelationen mitzudenken sind (siehe die Erläuterung von Mitchells Theorien im vorherigen Kapitel) sowie die entsprechende Bezugnahme auf vorhandene Dinge in der (Betrachter-)Realität.

Ein immaterielles Bildobjekt muss nicht zwingend einem Gebrauch unterliegen. Wenn ein solcher aber zustande kommt, handelt es sich um eine Verwendung, bei der der Bildstatus bereits feststeht. Hierbei ist also erneut die vorher erläuterte Begrifflichkeit des ‚Pragmatismus‘ oder (wie folgend näher erläutert) des ‚immateriellen Werkzeuges‘ zu nutzen.

Der Werkzeugbegriff im Zuge der Materialität und in handlungsbezogener Betrachtung: Im Gebrauch des materiellen Objektes ist eine Analogie zu dem Gebrauch eines Gegenstandes als Werkzeug zu ziehen. Auch ein Bild kann einem zweckgerichteten Gebrauch unterzogen werden. Seja nutzt für diese Art der Verwendung den Begriff ‚materielle Werkzeuge‘⁶⁷. Wenn der Gebrauch des materiellen Bildes jedoch im Bezug zu den sichtbaren Bildobjekten geschieht, kommt es zu der Nutzung ‚immaterieller Werkzeuge‘.

Relevanz der Bedeutung und der Zuschreibung: Durch Schelske wird die Rolle der Bedeutung im Pragmatismus thematisiert, die als Wirkung eines Bildes generiert wird und die einen kontext- und konventionsabhängigen Zuschreibungsprozess beinhaltet⁶⁸. Es lässt sich bei Seja wie auch bei Schelske die Relevanz des Zuschreibungsprozesses erkennen. Dieser spielt sowohl in später beschriebenen Theorien zunehmend eine Rolle als auch im Kapitel zu Methoden in der Kunstvermittlung und der Synthese zu einer handlungsorientierten Bildvermittlungs- und -interpretationsmethode.

Erweiterung des Bildbegriffs im Fokus auf Handlungen und Zuordnungsprozesse: Eine besonders beachtenswerte Handlungsform innerhalb von Zuschreibungsprozessen findet sich innerhalb der Zuordnung von Objekten zum Bildbegriff. Dieser Aspekt wurde bereits in Sejas Definition zum Pragmatismus einbezogen, wobei vor einem nachträglichen Gebrauch von Bildern zuerst die

⁶⁷ Vgl. Seja 2009, S. 122.

⁶⁸ Vgl. Schelske 2001 in Sachs-Hombach 2001, S. 150 ff.

Frage der Existenz eines Objektes als ‚Bild‘ stand. Prägnant wird diese Meinung von Sachs-Hombach⁶⁹ zugespitzt: Erst durch Einordnung eines Gegenstandes in das Zeichensystem der Bilder durch einen Benutzer würde dieser Gegenstand zum Bild⁷⁰. Somit ergibt sich durch die Handlung der Einordnung die Frage der tatsächlichen Existenz eines Artefaktes als Bild. Seja kommt im Laufe ihrer weiteren Ausführungen zum Pragmatismus ebenfalls zu der entsprechenden Bilanz: Erst der Gebrauch als Bild mache ein Bild zu ‚Bild‘⁷¹ (hierbei ist erneut die Sprachspielkonzeption von Wittgenstein Grundlage, wo von der Sinnggebung der Sprache erst innerhalb der Praxis/des Gebrauchs ausgegangen wird). Zur Hinterlegung dieser These zieht Seja die theoretischen Ausführungen von David Novitz⁷² heran. Dieser schließt an die ‚pictorial representation‘ an, womit die Zuschreibung als ‚Bild‘ in der Verwendung als ein solches gemeint ist und auch der Aspekt der Abbildungsleistung eines Bildes eingeschlossen wird. Es fallen laut Seja Bildsein und Bildgebrauch zusammen und bilden eine Bildhandlung⁷³.

Aus den vorangegangenen Erläuterungen ergibt sich die Definition der Pragmatik, in der das Bild erst als solches bestimmt wird. Es findet sich in diesem Zuge eine Erweiterung des, im vorherigen Kapitel eingeführten, Bildbegriffs. Nicht nur Zuschreibungsaspekte sind in Bildern impliziert und werden vom Betrachter zugeordnet, sondern auch die Zuordnung selber stellt sich als Voraussetzung für die Existenz eines Objektes als ‚Bild‘ heraus. Dabei wird der sozial und kulturell geprägte Zuschreibungsprozess⁷⁴ mit einem Fokus auf die Pragmatik an dieser Stelle aufgegriffen und stellt sich als Grundlage einer Handlung dar, wonach Handlung und Bildbegriff eng zusammen hängen, genauso wie sich Verknüpfungen von Bildbegriff und Zuschreibung ergeben. Wer Zuschreibungen vornimmt, warum diese geschehen und welche Auswirkungen diese haben, spielt

⁶⁹ Sachs-Hombach 2001.

⁷⁰ Vgl. Sachs-Hombach 2001, S. 57.

⁷¹ Vgl. Seja 2009, S. 53.

⁷² Siehe Novitz 1977, S. 9.

⁷³ Vgl. Seja 2009, S. 88.

⁷⁴ Wie u. a. nach Huber 2001.

besonders im Transfer der Thematik auf die Kunstdidaktik eine Rolle. Die Nutzung der Begriffe von immateriellen und materiellen Werkzeugen schließt hier an und ist die Basis für die weiteren Ausführungen zur Pragmatik. Weiter werden diese Definitionen in der Generierung von Handlungsmöglichkeiten im Zuge der Kunstvermittlung und Methodik bedeutsam und in den folgenden Kapiteln erneut aufgegriffen.

Kommunikation als Handlung mit Normen: In einer weiterführenden Beschreibung von Zuschreibungsprozessen als Bildhandlung führt Schelske Jürgen Habermas' Theorien zu kommunikativen Handlungsbezügen⁷⁵ an und bezieht diese auf Bildhandeln. Der Faktor der Orientierung an Normen und die Berücksichtigung der kommunikativen Aspekte in der Interaktion mit Bildern wurde bereits im vorherigen Kapitel in der Einbeziehung des Bildbegriffs nach Hans Dieter Huber aufgezeigt und erhält hier eine Erweiterung und den Transfer auf pragmatische Theorien.

Habermas beschreibt Handlungsmöglichkeiten, die auf verschiedene Bezüge des Handelnden aufbauen: Die objektive oder auch teleologische Bezugnahme ist zielorientiert. So liegt dem Handeln des Akteurs

„die Erwartung zugrunde [...], dass seine Objektivierungen einen anderen Akteur in dessen Entscheidungen beeinflussen, weil er sich und den anderen an verwandten Weltmodellen von Objektivierung orientiert sieht. Unter dieser Voraussetzung der wechselseitigen Orientierung beansprucht der Handelnde eine Geltung, die >>nach Kriterien der Wahrheit und der Wirksamkeit beurteilt werden<< kann oder sein soll“⁷⁶.

Hierauf aufbauend, verknüpft Schelske die teleologische oder objektivierende Handlungsmotivation mit der Bedeutungszuschreibung, die ebenfalls die Berücksichtigung (d. h. sowohl Anerkennung als auch Verletzung) einer Norm einschließt. Es werden durch Bilder keine eigenen Argumente wie bei einer üblichen Kommunikation vertreten⁷⁷, vielmehr werden einzelne bildimmanente

⁷⁵ Habermas 1988.

⁷⁶ Habermas 1988, S. 125 ff.

⁷⁷ Vgl. ebd., S. 148 ff., sowie Schelske 2001 in Sachs-Hombach 2001, S. 155.

Wirklichkeiten dargestellt, die zum Abgleich und Unterstützen der Realität genutzt werden (gesondert aufgeführt im vorherigen Kapitel im Zuge der Erläuterung der ikonischen Differenz). Hierbei ordnet Schelske ikonischen Kommunikationen auch Bedeutungsoffenheit und die Unterlaufung von Normen zu⁷⁸. So ist also in einer kommunikativen Handlungsebene von und mit Bildern das Aufzeigen und Brechen von Normen einzubeziehen. Gerade dieser Aspekt findet sich immer wieder in Artefakten und Strömungen in der Kunstgeschichte und Gegenwartskunst. Beispielsweise zeigt Joseph Kosuth in seinen Werken sprachliche Normen auf und setzt sie in neue Zusammenhänge; Cindy Sherman inszeniert sich in ihren Fotografien in unterschiedlichen Rollen und Bildtraditionen und irritiert/schockt mit ihren ‚Sex Pictures‘; Claes Oldenburg ironisiert Themen des Alltags in seinen Objekten. Es ergibt sich der Aspekt der Norm als besonders relevant, vor allem seine Thematisierung und Reflexion sind zur Bewusstmachung von Zuschreibung und sozial und kulturell geprägten Zuschreibungsstrukturen einzubeziehen.

Soziale/Normenregulierte Bezüge im Handeln als Handlung mit und zu Normen: Ein weiterer Bezug von Handlungen nach Habermas liegt in der Ausrichtung an einer Bezugsgruppe inklusive ihrer Normen und Werte⁷⁹. In der von Schelske vollzogenen Übertragung auf Bilder ist dieser Aspekt nur teilweise zu transferieren. Wie eben bereits aufgeführt sind Normverletzungen innerhalb visueller Handlungen möglich oder gar üblich. Weiter ist in rein ästhetischen Formen kaum die Ausrichtung an sozialen und gesellschaftlichen Modalitäten nachzuweisen, sondern eher eine Ausrichtung der Stilformen an Normen⁸⁰.

Subjektives und dramaturgisches Handeln mit konzeptuellen Einbeziehen von Bedeutungsoffenheiten: Der Aspekt des subjektiven oder dramaturgischen Handelns gemäß Habermas⁸¹ lässt laut Schelske – im Bezug auf Bilder (im weitem Sinne) – nicht nur die Konzeptualisierung und den Selbstbezug zu, auch eine freiere Umsetzung und Wahl der Ausdrucksmittel sind als Mittel in

⁷⁸ Vgl. Habermas 1988, S. 156.

⁷⁹ Vgl. ebd., S. 155.

⁸⁰ Vgl. ebd., S. 156.

⁸¹ Habermas 1988.

Darstellungsformen der Kunst zu erkennen. Es ergibt sich hieraus die gesellschaftliche Bedeutung von Bildkulturen, die ein Medium zur Selbstinszenierung und eine Offenheit gegenüber Konventionen bieten⁸². Diese Brüche und Thematisierungen von Normen lassen sich auch (wie am Anfang des Kapitels beschrieben) in der Gegenwartskunst finden. Die eben erläuterte Berücksichtigung von Normen, eine Öffnung bis hin zum Bruch von Zuschreibungen und Normen, die Konzeptualität und der Aspekt der Selbstinszenierung, sind entsprechend als mögliche Bildhandlungen zu begreifen. Somit sind diese Gesichtspunkte in der Entwicklung von methodischen Handlungsperspektiven zu und mit Bildern einzubeziehen und finden demgemäß in kommenden Kapiteln Berücksichtigung.

Die Rolle des Bildes als Artefakt: Ein weiterer Teil im Komplex der Bildpragmatik liegt in den pragmatischen Faktoren, die aus der Geschichtlichkeit von Bildern resultieren. Bereits in der Festlegung des Bildbegriffs im vorherigen Kapitel wurde dieser Aspekt bedeutsam und wird an dieser Stelle präzisiert und auf Pragmatik bezogen.

Gegenwärtig ist primär der von Münch geprägte Bildbegriff anzulegen. In diesem wird die Notwendigkeit der Erfassung pragmatischer Faktoren durch Veränderungen in der Bilder- und Kunstwelt einbezogen⁸³. Dieser Faktor und die Zuschreibung des Artefakt-Begriffs zum Bildbegriff liegen den weiteren Überlegungen zugrunde.

Einflussfaktoren in der Geschichtlichkeit eines Bildes: Im vorangegangenen Kapitel sowie in der Thematisierung von Zuschreibungsprozessen wurde die Relevanz der Berücksichtigung der Zusammenhänge von Zeit, Raum, Kultur, Gesellschaft und dem einzelnen Subjekt deutlich. Die Festlegung des Bildbegriffs durch die Behandlung von Bildern als Artefakte mit entsprechender Geschichtlichkeit impliziert den Einfluss von externen Elementen auf das Bild. Dieser Einfluss kann erosiver Natur sein und somit durch physikalische Umgebungsgegebenheiten bedingt sein. Es kann aber auch ein Einfluss durch

⁸² Vgl. Habermas 1988 S. 148 ff., sowie Schelske 2001 in Sachs-Hombach 2001, S. 157.

⁸³ Vgl. Münch 2001 in Sachs-Hombach 2001, S. 103.

den Menschen erfolgen. Aus dem ursprünglichen Gegenstand wird schon in der Herstellung, aber auch später im Wandel der Zeit, ein künstlicher, sich verändernder Gegenstand⁸⁴. Der eben erläuterte Aspekt des Einflusses durch menschliche Handlungen wird besonders in der folgenden expliziteren Kategorisierung deutlich.

Herstellungs- und Verfallsprozess unter pragmatischem Blickwinkel: Bereits im Herstellungsprozess sowie im direkt darauf eintretenden Verfallsprozess ist der Bezug zur Pragmatik unumgänglich. In Herstellungsprozessen wird nicht nur eine handwerkliche Leistung als Handlung mit dem Bild durchgeführt. Je nach Intention und Konzept des Malers werden die Bildelemente angeordnet, Farb-, Form- und Ding-Symbolik genutzt und somit sowohl zuschreibende Handlungen vorgenommen als auch die Grundlagen für spätere Zuschreibungen durch den Betrachter gelegt.

Es ergeben sich aus einem Rückblick in der Kunstgeschichte auch Aspekte von Einflüssen, die nicht allein dem Produzenten von Bildern zuzuschreiben sind. Die Herstellung wurde seit dem Mittelalter durch Regeln des Auftraggebers (beispielsweise im Auftrag eines Portraits) vorgegeben. Überlegung und Zuschreibung zum Bildtypen, den Gestaltungsmerkmalen/Motiven/ähnliches, ergeben sich als zuschreibende Bildhandlungen. Auch die Zweckbestimmung als Handlungsoption ist zu bedenken – „Warum/Wofür soll das Bild sein? Wohin hängt man das spätere Werk?“ Vonseiten des Künstlers werden hinsichtlich der Antworten auf diese Fragen handwerkliche Tätigkeiten, sprich Handlungen, ausgeführt und eine Interpretation des im Auftrag Gegebenen erfolgt bereits innerhalb dieser Herstellungsphase⁸⁵.

Mit Entwicklungen zur Autonomie des Künstlers wird ein weiterer Handlungsfaktor innerhalb der Herstellungsgeschichte von Bildern deutlich. Hiermit ist Weg und

⁸⁴ Vgl. Münch 2001 in Sachs-Hombach 2001, S. 103.

⁸⁵ Vgl. ebd., S. 105 ff.

Ziel nicht mehr primär von einer weiteren Instanz abhängig und eine Fokussierung des Prozesses und der Handlungen entsteht⁸⁶.

Weiter ist in der Betrachtung der Entstehung von Werken auch die Vollendung oder vielmehr die Beendigung des Prozesses als überlegte Handlung zu thematisieren⁸⁷. „Wann muss die Herstellung aufhören, damit das gewünschte Ergebnis entsteht?“ „Welche Rolle spielt danach noch der Betrachter für die Vollendung des Werkes (vgl. Aktionskunst u. a.)?“ „Wird das Werk nach der Beendigung nun automatisch verfallen?“ „Oder ist der Verfall ein Teil der Vollendung des Werkes (vgl. Avantgarde, Eat-Art etc.)?“

Die Handlung besteht in der Herstellungs- und Verfallsgeschichte also nicht nur in rein handwerklichen Fertigungsverfahren, sondern vielmehr in Zuschreibungsprozessen und der damit verbundenen Generierung von Umsetzungsaspekten, Mitteln, Funktionen, Interpretationen und kognitiven sowie künstlerischen Prozessen. Diese Zuschreibungsprozesse sowie die Umsetzung und Prozesse der Herstellung werden in weiteren Kapiteln als Zugangsmöglichkeit zu Bildern und zum Bildverstehen aufgegriffen und mit kunstdidaktischen Grundlagen verknüpft.

Zuschreibungsprozesse in Adaptionen- und Signifikationsgeschichte: Nach der Herstellung kommt an dieser Stelle der Handlungsaspekt durch Externe ins Spiel. In diesem Zuge werden durch Betrachter, Kunstmarkt und ähnliche Faktoren Zuschreibungen vorgenommen und Funktionen der Bilder appliziert⁸⁸, die ebenfalls nach meiner vorgelegten Bildbegriffsbildung (u. a. nach Münch, Huber und Doelker) und den vorhergegangenen Ausführungen (nach Seja) als Handlungsmöglichkeiten zu sehen sind. Im Laufe einer solchen Adaptiongeschichte können die Funktionen einem pragmatischen Wandel unterliegen und sich verändern; auch die Aufladung mit Bedeutungen und Werten

⁸⁶ Vgl. Münch 2001 in Sachs-Hombach 2001, S. 105 ff.

⁸⁷ Vgl. ebd.

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 110 f.

unterliegt innerhalb der Geschichte der Signifikation einem Wandel⁸⁹. Erneut liegt in der Einbeziehung dieses Aspektes der Geschichtlichkeit die Erkenntnis in der Relevanz der Zuschreibung. In Bezug auf Handlungsoptionen und auf kunstdidaktische Faktoren sind diese erneut bedeutsam.

Handlungsauslösung im Bereich der evozierten Geschichte: Beachtenswert für die Bildpragmatik und vor allem für die Generierung von Handlungen ist, zusätzlich zu den bisher genannten Faktoren, die Aufforderung zur Handlung im Bild selbst und der sich wandelnde Prozess der Generierung und der anschließenden Interpretation dieser Aufforderungen. Dieser Prozess wird von Münch als evozierte Geschichte bezeichnet⁹⁰. Demnach können Artefakte zu einer aktiven Handlung anregen, wie die technische Seite der Restauration oder die künstlerische Einbeziehung von Betrachtern in der Prozesskunst und der informellen Malerei. Auch Verhalten (bei einem Altarbild z. B. Andächtigkeit) und Gefühle (z. B. im Nationalsozialismus genutzt, um nationale/patriotische Gefühle zu evozieren) können angeregt werden⁹¹. Vor allem fordert ein Bild zur Betrachtung auf und fordert so bereits automatisch eine Anwesenheit eines handelnden (sich dem Bild zu- oder abwendenden) Betrachters⁹².

Die Berücksichtigung der Geschichtlichkeit und damit die angebundenen Prozesse, wie Herstellung und Verfall, Adoption und Signifikation sowie evozierte Geschichte, sind entsprechend untrennbar mit Zuschreibungen, Konzepten, Entstehungsprozessen, Interpretationen, Verhalten und deren Veränderung im Laufe der Zeit verknüpft. Hieraus ergeben sich an Bildern gekoppelte Handlungsoptionen. Der immaterielle und materielle Werkzeugbegriff im Bereich des Bildgebrauchs wird unter der Perspektive des Bildes als Artefakt erneut relevant. Erstmals tritt unter dem historischen Aspekt der Bildpragmatik die Verhältnisse von Produzent und Rezipient deutlich zutage. Diese, vor allem durch Zuschreibungen und Absichten geprägte Relation, wird im weiteren Verlauf im

⁸⁹ Vgl. Münch 2001 in Sachs-Hombach 2001, S. 110 f.

⁹⁰ Vgl. ebd., S. 118. ff.

⁹¹ Vgl. ebd., S. 119.

⁹² Vgl. ebd.

Rahmen des Bildspiels erneut aufzugreifen sein. Sie kann, wie sich in der Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung zeigt, verschieden gewichtet und auf unterschiedliche Ziele ausgerichtet sein. In diesen Prozessen werden die vorangegangenen Erkenntnisse zu Pragmatik, zeichentheoretischen Ebenen und Bezugsrahmen von Handlungen eingeschlossen. Folglich ist der geschichtliche Bezugsrahmen zur Bildpragmatik eine wichtige Basis meiner Arbeit. So sind im Herstellungsprozess von Bildern zuschreibungsbedingte immaterielle Nutzungen von Bildern enthalten, ebenso wie eine Erweiterung des materiellen Werkzeugbegriffs, der neben einem nachträglichen Gebrauch von Bildern auch den Produktionsprozess von bildnerischen Artefakten beinhalten könnte. Dieses ist somit in die Begrifflichkeit der Bildpragmatik zu integrieren und ist ebenfalls eine der Grundlagen in der Einbeziehung didaktischer Aspekte und eines Handlungsmodells.

Ableitung des Bildspiels aus der Theorie des Sprachspiels: Als eine weitere theoretische Hinterlegung von ‚Bildhandeln‘ erfolgt schließlich die Herleitung von bildpragmatischen Gesichtspunkten aus stärker linguistisch geprägten Theorien, also aus dem Ursprung der Herleitung einer Bild-‚Pragmatik‘. Grundlage ist vor allem die Konzeption des Sprachspiels nach Ludwig Wittgenstein. Im Rahmen dieser Theorie wird der Begriff des ‚Spiels‘ für den Zusammenhang von Sprache und Handlung – beziehungsweise in der weiteren Herleitung von Bild und Handlung – verwendet⁹³. Schon an dieser Stelle wird die Relevanz der Einbeziehung der entsprechenden Aspekte für dieses Kapitel deutlich. Die Relevanz und die Schlussfolgerungen der Berücksichtigung von Handlungen innerhalb der Betrachtung von Bildern wurden im Bildbegriff und in den vorausgegangenen theoretischen Grundlagen zur Pragmatik bereits beleuchtet und finden in der Berücksichtigung dieser weiteren Grundlage ergänzend Geltung.

In dem genannten Gefüge von Sprache/Bild und Handlung spielt wie bisher die ‚Sinnstiftung‘ eine entscheidende Rolle. Hierbei ist ein Spiel des Produzenten Bedingung für das Spiel des Rezipienten⁹⁴. Somit erscheint erneut der bereits

⁹³ Vgl. Seja 2009, S. 23 ff. sowie 34 ff.

⁹⁴ Vgl. ebd., S. 24, sowie Gerhardus 1995, S. 154.

mehrfach aufgetretene Faktor des Zuschreibungsprozesses. Der Sprach-/Bildproduzent generiert eine Botschaft (oder es wird vom Rezipienten angenommen, dass dies geschieht), der Rezipient sieht es als Aufgabe, diese zu erkennen. Ein solches ‚Spiel‘ ist vor allem im Bildgebrauch auf kognitiv basierte Handlungen zurückzuführen, da Bilder erst im Gebrauch als Bild erkannt werden können und hierbei eine kognitive Handlung vonnöten ist, die Imaginationen schafft⁹⁵. Weiter wird das Bildspiel als kommunikativer Akt gewertet, wo das Bild die Funktion eines „*visuell-sinnlichen Kommunikationsmittel[s]*“⁹⁶ erhält.

Unter Einbeziehung der Sinnstiftung und auch in weiteren Reflexionen zur Zeichenverwendung zeigen sich (auch nach Seja) Bild- und Sprechakte als Produktion und/oder Vollzug von Symbolbildung. Bilder sind danach als Propositionen (Inhalt/Sachverhalt eines Satzes) zu sehen. Nicht nur an dieser Stelle ist jedoch auch die Grenze solcher Bezüge erkennbar. In dieser und auch in weiteren zeichentheoretisch basierten Theorien wird von einer Sinnggebung im Bild ausgegangen wie auch von einer klar ‚lesbaren‘ Zeichensprache. Dies wird jedoch dem Medium Bild und den Entwicklungen in der Kunst nicht voll gerecht. Abstrakte Werke und Artefakte, die sich genau dieser Sinnggebung entgegenstellen (vgl. z. B. Mondrian), sind hiermit nicht zu erfassen. Nur unter Einbeziehung dieser Grenze und mit einer steten Reflexion des Bildbegriffs lassen sich die zeichentheoretisch gewonnenen Aspekte betrachten und transferieren. Es sind vor allem die Bezüge des Bildspiels, Zuschreibungen und der Analyseebenen von Bildern Grundüberlegungen einer Bildvermittlung, die aber auch um den Aspekt der individuellen Wahrnehmung und Konstruktion von Wirklichkeit sowie um vermittlungsbezogene Aspekte (Methoden, Phasen des Verstehens und des Transfers von Gelerntem) erweitert werden müssen.

Die Zeichenverwendung im und als Bildspiel: Seja nennt für die Einbettung des Konzeptes des Bildspiels die Theorien von Oliver Robert Scholz⁹⁷ und

⁹⁵ Vgl. Seja 2009, S. 35.

⁹⁶ Ebd., S. 24, sowie Gerhardus 1995, S. 154.

⁹⁷ V. a. Scholz 1991.

Dietfried Gerhardus⁹⁸. In diesen Theorien wird – abgeleitet von den Definitionsgrundlagen des Sprachspiels – die Einbettung von Bildzeichen in Handlungszusammenhänge der Zeichenverwendung als sogenanntes ‚Bildspiel‘ eingeführt⁹⁹. Weiter wird das Bildspiel als gleichsam und ebenbürtig zur Existenz von Sprachspielen herausgestellt¹⁰⁰. Als Beispiele für dieses Konzept nennt Scholz Mitteilungen und Handlungen bezogen auf Bilder, zum Beispiel sagen,

„wie etwas aussieht oder beschaffen ist; wie etwas sein soll; wie etwas nicht sein soll; wie er oder sie etwas (nicht) machen soll; [als Handlung nennt Scholz die Möglichkeiten] nach einer Zeichnung etwas herstellen; die Gegenstände holen, die auf einem Bild zu sehen sind; zu dem Ort gehen, den das Bild zeigt; eine Person oder einen Gegenstand mithilfe eines Bildes suchen oder identifizieren [...]; jemandem zeigen, wie man sich etwas vorstellt; in einer Reihe von Bildern den Gang eines Geschehens [...] festhalten“¹⁰¹.

Einbeziehung und Ersatz der Sprache: Im Rahmen der zuletzt genannten Aufzählung und in der Vorstellung des Bildspiels kommt Seja zu dem Schluss, dass im Bildspiel eine enge Verknüpfung zur Sprache möglich ist. Es sei demgemäß auch möglich, dass Bilder wie ‚visuelle Argumente‘ genutzt werden oder gar anstelle der Sprache in einer Kommunikation stehen. Bildspiele sind als weitere Option zu Sprachspielen zu sehen, da die Sprache nur eine einzige von vielen möglichen Handlungen mit und zu Bildern ist¹⁰². Diese These würde mit Hinzuziehung der Bildbegriffsgrundlage Relevanz finden. Vor allem Münchs Plädoyer zur Einbeziehung pragmatischer Faktoren – basierend auf den Veränderungen der Bild- und Kunstwelt – ist Basis der Handlung des Ersetzens der Sprache und der Nutzung der mannigfaltigen Tätigkeitsoptionen.

⁹⁸ V. a. Gerhardus 1995.

⁹⁹ Vgl. Gerhardus 1995, S. 154, sowie Seja 2009, S. 45.

¹⁰⁰ Vgl. ebd.

¹⁰¹ Scholz 1991, S. 126.

¹⁰² Vgl. Seja 2009, S. 68.

In der Einbeziehung der Handlungen in der Zeichenverwendung und in der bereits erläuterten Grundlage der Sinnstiftung wird auf die Linguistik zurückgegriffen und durch Berücksichtigung semantischer, semiotischer und vor allem pragmatischer Bereiche eine Grundlage für Handlungsoptionen zu Sprache und Bild generiert. Gerade die Zuschreibung und die von Scholz genannten Beispiele für Handlungen in der Zeichenbenutzung werden im didaktischen Bereich meiner Ausarbeitung erneut als Bezugspunkte transferiert und expliziert.

Vom Bildspiel zum Bildakt: Obwohl sich in der Betrachtung von Bildhandlungen viele Aspekte aus der Sprachwissenschaft übertragen lassen, sind die Handlungen mit einem Bild/Bildern von sprachlichen Handlungen zu unterscheiden. So erscheint in der Linguistik der Begriff des ‚Sprechaktes‘, der die Handlung mit Ausdrücken bezeichnet, denen bereits Sinn zugeschrieben ist. Im ‚Sprachspiel‘ steht dagegen das Verleihen von Sinn und somit auch der Zuschreibungsprozess an erster Stelle. Nun sollte beim Transfer des Begriffs von Sprach- zum Bildakt bedacht werden, dass die Bildentstehung nicht unbedingt der Handlung entsprechen muss. Bei Bildern fallen folglich Entstehung und Verwendung nicht wie bei der Sprache zusammen¹⁰³. Somit sind Bildhandlungen nur dann als Akt zu verstehen, wenn eine Handlung im Anschluss (!) ans Sehen erfolgt. Vor dieser Handlung steht bereits die Zuschreibung des Gegenstandes als ‚Bild‘.

In Theorien, die Sprachtheorie als Ausgangspunkt für Bildhandeln sehen, wird jedoch selten eine klare Trennung von Bildakten und Bildspielen vorgenommen. Eine klare Trennung von der „*Verwendung von etwas als Bild oder aber [...] [der] Verwendung von Bildern*“¹⁰⁴ findet sich bei Sachs-Hombach¹⁰⁵. Er schließt sich in der Orientierung an sprachwissenschaftlichen Fundamente an und nennt als Grundlage für ‚Bildakte‘ den Zuschreibungsprozess. Im Transfer auf die vorherigen Erkenntnisse ist folglich das Bildspiel Voraussetzung für Bildakte.

¹⁰³ Vgl. Seja 2009, S. 60 ff.

¹⁰⁴ Ebd., S. 62.

¹⁰⁵ Siehe Sachs-Hombach 2003, S. 164.

Diese Relation bildet die Grundlage aller weiterführenden Überlegungen zu Bildhandlungen und der Übertragung in die Kunstvermittlung.

Der prädikative Bildcharakter im Bildakt und die Form der bildeigenen Präsentation von Symbolen: In weiteren Theorien zum Transfer der Sprechakttheorie in die Bildwissenschaft wird, wie bei Novitz¹⁰⁶ und Sachs-Hombach¹⁰⁷, von einem prädikativen Charakter von Bildern ausgegangen, der folgendermaßen definiert wird:

„Der prädikative Charakter von Bildern manifestiert sich darin, dass Bilder analog zu Prädikaten, welche Merkmale eines Gegenstandes bezeichnen, zeigen können, wie etwas aussieht. Dieses bildeigene Zeigen von Gegenstandsmerkmalen lässt sich Sachs-Hombach zufolge mit dem Vollzug eines illokutionären Aktes vergleichen: dem kommunikativen Bildakt des Zeigen auf etwas.“¹⁰⁸

Jedoch ist hier, um der Besonderheit des Mediums Bild gerecht zu werden, eine Kombination von sprachlichen und visuellen Komponenten mitzudenken. So beruhen Bezüge zu Worten auf den visuellen Eigenschaften des beschriebenen Bildes¹⁰⁹. Für die ‚Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik‘ heißt dies, an Merkmalen von Bildern anzusetzen, aber auch die Grenzen von Versprachlichung zu berücksichtigen. Bezüge auf Bildmerkmale liegen dabei im Zuge der Bildvermittlung im Ansatz an konzeptuellen Aspekten. Weitere Bezüge zu Kontexten, aber auch die Einbeziehung des Rezipienten auf perzeptuellen und transferierenden Ebenen der Vermittlung, sind für ein komplexes Verständnis von Bildern notwendig.

Die Besonderheit des Mediums ‚Bild‘ wird besonders in der Unterscheidung von Susanne Katherina Langer¹¹⁰ deutlich. Die Symbolik der Sprache entspringt nacheinander aufgereihten Wörtern und Wortgruppen, die in der Entschlüsselung

¹⁰⁶ Novitz 1977.

¹⁰⁷ Sachs-Hombach 2003.

¹⁰⁸ Seja 2009, S. 96.

¹⁰⁹ Vgl. ebd. sowie Sachs-Hombach 2003 S. 171 f.

¹¹⁰ Langer 1965.

einer (konventionell) festgelegten Semantik entsprechen und in einer Kombination ineinander verschachtelte Sachverhalte darstellen. Ein Bild hingegen zeigt seine Elemente nicht wie die Sprache nacheinander, sondern gleichzeitig¹¹¹. Außerdem sind die Einzelelemente (wie eine Linie oder ein Farbpunkt) nicht als Einzelnes, wie in einem Wörterbuch, nachzuschlagen, sondern ergeben erst in einer Kombination und in der Berücksichtigung des Gezeigten einen Sinn. Diese „ganzheitliche [...] Struktur“¹¹² ist also kein diskursives, sondern nach Langer ein präsentatives Symbol. Demnach ist als Schlussfolgerung nicht nur ein prädikativer Charakter des Bildes mitzudenken, sondern auch die bildeigene Symbolform innerhalb eines – nur als Ganzes zu sehenden – Komplexes.

Aus der prädikativen und präsentativen Form von Bildern lässt sich der Transfer aus der Linguistik sowohl nachvollziehen als auch problematisieren. In der folgenden Entwicklung meiner Methode zur Bildpragmatik im Unterricht ergeben sich aus diesen Theorien vor allem der Anschluss an den bildimmanenten Akt des Zeigens von Dingen und die Konstruktion von Bildelementen zu einem Ganzen. Hieraus ergeben sich didaktisch gesehen sowohl Anlässe für bildbezogene Kommunikationen, Aktionen und Produktionen sowie die Berücksichtigung aller Ebenen eines Bildes, aber auch der Wahrnehmung und Verarbeitung von Bildern innerhalb der Förderung von Bildkompetenz.

Aus der Problematisierung der theoretischen Aspekte ist besonders der Schluss zur Anwendung eines vernetzten und fachlich angemessenen Betrachtens verschiedener Theorien zu ziehen.

Weitere notwendige Schlussfolgerungen aus dem Anschluss an Sprechakte: Bei einem Analogieschluss zu Sprechakten ist eine Unterscheidung von Illokution – was wird getan/gesagt – und Proposition – was wird also inhaltlich behauptet – notwendig¹¹³. Der von einem Bild abgebildete Gegenstand entspricht dem propositionalen Gehalt, während das Abbilden an sich eine illokutionäre Rolle

¹¹¹ Vgl. Langer 1965, S. 88 ff.

¹¹² Ebd., S. 3.

¹¹³ Vgl. Sachs-Hombach 2003, S. 164.

hat¹¹⁴. Erneut ist hier die volle Übertragung dieser Theorie auf Bilder zu problematisieren, da diese Grundlage nur bei Bildern mit rein abbildender Funktion anwendbar ist.

Das Veranschaulichen sowie das Abbilden und Zeigen ist als eigentliche illokutionäre Rolle des Bildes – auch aufgrund seiner Mediums-spezifischen Eigenschaften – zu sehen¹¹⁵. Hier ist erneut der Anschluss an den vorher festgelegten Bildbegriff zu finden, da bereits in der Ähnlichkeitstheorie von Mitchell die Funktion des Bildes im Bezug und Zeigen von Aspekten beinhaltet ist. Weiter ist die Funktion des Abbildens und Zeigens im Aspekt der Bildpragmatik einbezogen worden, wo – sowohl explizit bei den aus Scholz zitierten Bildspiel-Optionen als auch implizit in der Handlung des Betrachters im Zuge von Zuschreibungsprozessen – eine Verbindung zu sehen ist. Resultierend aus diesen Verknüpfungen und der Summe in der illokutionären Aufgabe ist diese Funktion in weiteren Kapiteln Grundlage für die Extraktion von Handlungsmöglichkeiten. Jedoch ist nicht nur rein diese Erkenntnis entscheidend für folgend noch auszuarbeitende Erkenntnisse. Vielmehr steht eine Integration aller bisher genannten Aspekte in ein Netzwerk im Vordergrund, aus dem sich Anknüpfungspunkte für die nächsten Argumente ergeben.

Transferprobleme bei der Übertragung sprachlicher Strukturen: Bereits im Kapitel zum Bildbegriff traten in der Ableitung von Strukturen aus der Linguistik Grenzen in der Übertragbarkeit auf alle Bilder auf. Auch an dieser Stelle erscheinen Probleme bei den Bezügen der Sprechakte auf Bildakte. So ist gerade der eben aufgeführte Begriffstransfer der Theorie von Illokution und Proposition kaum anwendbar, sobald Bilder nicht mehr Abbildungscharakter haben (z. B. abstrakte Kunstwerke). Eine weitere Grenze zeigt auch Sachs-Hombach auf: Er beschreibt eine Situation, in der einem Bild/Bildteil ein Begriff zugeordnet wird. Sobald sich aber die bildnerischen Eigenschaften (z. B. Farbe) ändern, müsste sich auch der Begriff ändern, was aber nicht geschieht¹¹⁶. Die Illokution, beziehungsweise das,

¹¹⁴ Vgl. Seja 2009, S. 96.

¹¹⁵ Vgl. ebd.

¹¹⁶ Vgl. Sachs-Hombach 2003, S. 171 f.

was getan wird, verändert sich also nicht im gleichen Maße wie die Proposition/der Inhalt eines Bildes.

Kritische Reflexion mit Berücksichtigung Mediums-spezifischer Aspekte: An die erläuterte Transferproblematik anschließend, lässt sich ferner die Theorie von Seja angliedern. In ihrem Werk zu den Handlungstheorien des Bildes wird bemerkt, dass weder die Ausrichtung an sprachphilosophischen Aspekten noch eine Orientierung an weiteren Theorien den Besonderheiten von Bildern voll gerecht werden können¹¹⁷. In einem reflexiven und bildspezifischen Gebrauch kann jedoch eine Übertragung angemessen sein. Die Relevanz von Begrifflichkeiten wie ‚Bildspiel‘ oder ‚Bildakt‘ liegen vor allem in der unumgänglichen Verknüpfung von Bild und Handlung sowie in den Festlegungen der Handlungsaspekte (z. B. Zuschreibung als bildbestimmende Handlung im ‚Bildspiel‘ oder der Aspekt des Zeigens im ‚Bildakt‘). Im Rahmen des vorher von mir für diese Arbeit festgelegten Bildbegriffs, muss jedoch für jedes Bild und für jede Handlung aufs Neue eine Reflexion samt eines angemessenen und bedachten Transfers jener Theorien erfolgen.

Der Begriff der Probehandlung als Ansatz einer Mediums-spezifischen Betrachtung von Bildhandlungen: Im Zusammenhang der Mediums-spezifischen Eigenschaften von Bildern wird vor allem die Kombination von Sichtbarkeit und Handhabbarkeit als schwierig beschrieben¹¹⁸. Eine solche Kombination könnte bei interaktiven Bildern greifen, da hier nicht nur die Handhabung eines materiellen (Bild-)Trägers als Handlung entsteht. Solche ‚interaktiven Bilder‘ sind jedoch nicht selbst ‚interaktiv‘, daher ist der Begriff Sejas kritisch zu sehen. Vielmehr geben diese Bilder dem Betrachter Optionen zur Interaktion, zum *„Zugriff auf das Bildobjekt selbst, welches damit zu einem virtuellen Objekt wird: Sie lassen sich als Spezialwerkzeuge [siehe die Erläuterungen zu materiellen und immateriellen Werkzeugen] handhaben, ohne ihre Sichtbarkeit aufzugeben“*¹¹⁹. Handlungen, die mit solchen Bildern durchgeführt werden können, sind an die geschaffenen

¹¹⁷ Vgl. Seja 2009, S. 156.

¹¹⁸ Vgl. ebd..

¹¹⁹ Ebd., S. 157.

virtuellen Realitäten gekoppelt und haben somit keine Auswirkungen in der realen Welt. Handlungen mit ‚interaktiven Bildern‘ werden nach dieser Basis von Seja als ‚Probehandlungen‘ bezeichnet¹²⁰. In diesen virtuellen Realitäten haben diese Probehandlungen ‚Quasi-Folgen‘¹²¹ – abgeleitet wird der Begriff Probehandlung aus einer Begriffsbildung nach Sigmund Freud¹²² und George Herbert Mead¹²³, ist jedoch in den meisten Ausführungen in der Definition laut Seja eher vage¹²⁴.

In den Probehandlungen ist das Virtuelle nicht der Realität, sondern dem Aktuellen/dem Möglichen entgegengesetzt¹²⁵. Damit ergibt sich die Möglichkeit einer Zugänglichkeit und des Verknüpfens unter den Handelnden. Diese Möglichkeit und die Kombination von Handhabbarkeit und Sichtbarkeit machen interaktive Bilder und Probehandlungen für meine weitere Ausarbeitung relevant. So wird in dem Konzept eine weitere Möglichkeit der Bilddefinition geboten. Es ergeben sich aus dem Handeln in und unter virtuellen Bedingungen zahlreiche Optionen, die in kommenden Kapiteln weiter ihre Bedeutung zeigen. Im folgenden Absatz werden diese Möglichkeiten und die Erkenntnisse dieses Kapitels resümiert und Anknüpfungspunkte für weitere Überlegungen aufgezeigt.

Relevanz des Kapitels in der Reflexion und dem Transfer in weitere Abschnitte der Dissertation: Die Begriffsdefinitionen von ‚Pragmatismus‘, als ein nachträglicher Gebrauch von Bildern, und ‚Pragmatik‘ sowie die Rolle des Zuschreibungsprozesses zum Bildbegriff sind am Anfang argumentativ zugrunde gelegt worden. Diese Unterscheidung und speziell die Relevanz der Zuschreibung wurden nicht nur im Laufe dieses Abschnitts stets aufs Neue aufgegriffen und erweitert, sondern sie werden auch in der Entwicklung von Handlungsmethoden mit und zu Bildern als primäre Grundüberlegung eine Rolle spielen. Sowohl die Zuschreibung als auch die nachträgliche Handlung sind als Optionen für weitere

¹²⁰ Vgl. Seja 2009, S. 157.

¹²¹ Vgl. ebd.

¹²² V. a. Freud 1915.

¹²³ V. a. Mead 1934.

¹²⁴ Vgl. Seja 2009, S. 157.

¹²⁵ Vgl. Ebd.

Ausführungen festgelegt worden und sollten gerade bei einer didaktischen und reflexiven Herangehensweise auf Bilder differenziert befragt werden. Liegt der Handlung an einem visuellen Objekt bereits eine Zuschreibung zugrunde oder entsteht die Zuschreibung im Handlungsprozess der SchülerInnen? – Diese Überlegung wird also vor jeder Generierung einer Handlung im Kunstunterricht stehen und muss in einer bildbewussten Didaktik einbezogen werden.

Im Zuge der eben genannten Überlegung wird auch die Voraussetzung der Nutzung von Bildern als immaterielle und materielle Werkzeuge stehen. Entsprechend dieser theoretischen Grundlage wird der Bezug der Bildhandlung festgelegt. Somit wird in der Generierung von Bildhandlungen auch die Frage der Nutzung des Bildinhalts als Zeichen oder der Handlung am materiellen Objekt im zweckgerichteten Sinne zu stellen sein.

Bedeutung und Zuschreibung sowie die Orientierung an Normen in Bildhandlungen werden weiter in der Entwicklung von Bildzugängen aufgegriffen. So werden Habermas' teleologische oder objektivierende Handlungsmotivation, soziale beziehungsweise normenregulierte Bezüge im Handeln und subjektives und dramaturgisches Handeln in eine didaktische Herangehensweise an Bilder transferiert. Weiter werden die Anknüpfungen an Zuschreibungen und Normen in der Einbeziehung heterogener Hintergründe von SchülerInnen als Potenziale herausgestellt.

Weitere Ansatzpunkte von Handlungen werden in der Berücksichtigung der ‚Geschichtlichkeit‘ von Bildern – inklusive Zuschreibungen, Konzepten, Prozessen, Verhalten und deren Veränderung im Laufe der Zeit – noch differenziert herausgearbeitet.

Ebenfalls ergeben sich Potenziale aus der Herleitung von Bildspielen aus der ursprünglich linguistischen Grundlage des Sprachspiels. Der unabdingbare Zusammenhang von Bild und Handlung aber auch die Sinnstiftung (und somit erneut der Zuschreibungsprozess) sowie die Einbeziehung der Zeichenhaftigkeit von Bildern werden in weiteren Ausführungen in Bezug zu Wegen der Bilderschließung gesetzt. Weiter werden die Voraussetzung des Bildspiels für

Bildakte und die Generierung von Handlungsansätzen nachfolgend erneut berücksichtigt.

Zudem wird speziell das Spezifische des Mediums ‚Bild‘ stärker als in vorherigen Übertragungen aus der Zeichentheorie betrachtet. Hierbei wird zusätzlich zu den Potenzialen aus Silvia Sejas‘ Theorien zur Probestandlung die generelle Überlegung zu Bildern als mediale Elemente und der Aspekt der entsprechenden Herangehensweise thematisiert. Es muss als resultierende Erkenntnis dieses Kapitels nicht nur die Frage, wie sich die aktuellen Entwicklungen visueller Elemente in einen Bildbegriff und letztlich auch in eine zeitgemäße Kunstdidaktik einbinden lassen, gestellt werden, auch der Fokus auf einen handelnden und subjektorientierten Umgang, der die Summe der Verknüpfungen der theoretischen Grundlage ist, fungiert als Basis der weiteren Untersuchungen.

Perspektive 2
- Didaktische Grundlegungen zur
„Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik“ -

5. **Begründung der Handlungsorientierung aus allgemein-didaktischer Perspektive**

6. **Kunstpädagogische Theorien als Basis „Bildwissenschaftlicher Kunstpädagogik“**
 - 6.1. **AKTUELLE TENDENZEN DER KUNSTPÄDAGOGIK**
 - 6.2. **ORIENTIERUNG DER KUNSTDIDAKTIK AN BILDERN UND BILDBEWUSSTSEIN**
 - 6.3. **SUBJEKT- UND DIFFERENZORIENTIERUNG**
 - 6.4. **HANDLUNGSORIENTIERUNG UND BILDGEBRAUCH**

7. **Reflexion und Konstruktion des Konzeptes von Bildkompetenz**

8. **Fachdidaktischer Ansatz zur „BILDWISSENSCHAFTLICHEN KUNSTDIDAKTIK“ – Grundlegende didaktische Schlüsse und Festlegungen**

5. Begründung der Handlungsorientierung aus allgemein-didaktischer Perspektive

Es entsteht aus der Zusammenführung von Fachwissenschaft und didaktischen Grundlagen die Notwendigkeit einer ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ mit der Förderung von Bildkompetenz gemeinsam mit der Einbeziehung von Wahrnehmung, Lernerorientierung und Interaktion. Auch die besondere Rolle der Handlung für Erkenntnisprozesse und Bildvermittlung lässt sich herausstellen.

In diesem Kapitel wird der didaktische Hintergrund eines handlungsorientierten Unterrichts reflektiert und spezieller auf das Kerncurriculum Niedersachsen als Vorgabe für didaktische Ziele und Basis für Lehrpläne und Unterricht bezogen. Eine explizitere fachliche Fundierung erfolgt in den weiteren folgenden Kapiteln.

Orientierung von Didaktik am Konstruktivismus: Einige, vor allem handlungsorientierte Unterrichtstheorien gehen von der Idee des Konstruktivismus aus. Innerhalb dieser Position wird angenommen, dass der Mensch nicht die Realität an sich wahrnimmt, sondern sich subjektiv eine Wirklichkeit konstruiert. Dabei ist der Konstruktivismus auf erkenntnistheoretische und kognitionstheoretische Annahmen gestützt. Weitere Bezüge der Theorien des Konstruktivismus sind zum Beispiel in der *„Biologie, Neurobiologie, Kybernetik, Psychologie, Soziologie [...], Wissenschaftstheorie“*¹²⁶ zu finden.

Der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie setzt Ziel in der Erkenntnis der Herkunft von Handlungs- und Denkweisen sowie in der Beurteilung darüber, wie Menschen überhaupt zu zielführenden Handlungen und Denkweisen gelangen¹²⁷. Dabei spielt vor allem eine Betrachtung der Wahrnehmung als *„Zugang zur Welt“*¹²⁸ und die einhergehende Konstruktion der Wirklichkeit eine entscheidende

¹²⁶ Lindemann 2006, S. 13.

¹²⁷ Vgl. ebd., S. 15.

¹²⁸ Ebd., S. 16.

Rolle. *„Demnach lässt sich Wahrnehmung als ein Konstruktionsprozess beschreiben, der von einer subjektiven Erfahrung und dem Wissen des Einzelnen geprägt ist. Wahrnehmen und Interpretieren fallen in einem Prozess zusammen [...]“*¹²⁹ An dieser Stelle lässt sich bereits eine Verbindung zum Bildbegriff und der Frage der Bildpragmatik erkennen. Entsprechend sind im wahrnehmungs- und konstruktionsbezogenen Bildverständnis und in der – sowohl im Bildbegriff als auch in der Pragmatik – aufgezeigten Relevanz des Zuschreibungsprozesses Bezüge zu erkennen.

Die Konstruktion von Handlungen und Denken im Konstruktivismus: Die subjektive Entwicklung der Vorstellungen der Wirklichkeit ist vor allem in Bereichen der Handlung und des Denkens zu finden. So ist eine Handlungs- oder Denkstrategie vom Erfolg beziehungsweise der Passung abhängig¹³⁰. Weiter wirken Wahrnehmung, Erfahrung, Plausibilität und Bestand sowie Generalisierbarkeit von Erkenntnissen auf die Konstruktion von Denken und Handeln ein¹³¹.

Die Erfahrung der Umwelt wird von der ‚Dingwelt‘ beeinflusst, ebenso von der eigenen ‚Körperwelt‘ und der ‚Gedankenwelt‘¹³². Um sich folglich ein Konstrukt zu bilden, braucht es nicht nur die subjektive Wahrnehmung, sondern auch die Erfahrung und vor allem die Interaktion mit der Außenwelt. Demnach ist der Einfluss sozialer und gesellschaftlicher Prägungen einzubeziehen (dieser Einfluss wird jedoch als subjektives Konstrukt von jedem Individuum anders wahrgenommen). Aber auch die Störung von Wahrnehmung und – besonders in der Schule relevant – der Austausch untereinander sind entscheidende Faktoren.

Interaktion als Faktor in der (schulischen) Erziehung: In der Didaktik bedeutet eine Orientierung am Konstruktivismus, dass am Individuum und seinem subjektiven Konstrukt der Welt angeknüpft wird, hierbei aber berücksichtigt werden muss,

¹²⁹ Lindemann 2006, S. 16.

¹³⁰ Vgl. ebd., S. 29.

¹³¹ Vgl. ebd., S. 27 ff.

¹³² Vgl. ebd., S. 72.

dass dies nicht in Form eines ‚Eintrichterns‘ oder ‚(Er-)Ziehens‘ in die ‚richtige‘ Richtung erfolgen soll. Vielmehr sollen die Lernenden im Prozess der Konstruktion der Wirklichkeit unterstützt werden, indem man ihnen neue Möglichkeiten und Sichtweisen zur Konstruktion und Reflexion der Realität eröffnet. Diesbezüglich ist an dieser Stelle der Faktor der Berücksichtigung von Heterogenität zu nennen. Es soll nicht auf die *„Vereinheitlichung einer bestehenden Vielfalt von Wirklichkeitskonstruktionen, sondern auf einem Austausch über die Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten subjektiver Bedeutungszuweisungen“*¹³³ gezielt werden. Entsprechend geht es sowohl um die Stabilisierung als auch um die Veränderung von Konstrukten innerhalb von Unterricht.

In der Orientierung der Didaktik am Konstruktivismus spielt die Interaktion mit Dingen und Personen eine entscheidende Rolle. LehrerInnen und SchülerInnen müssen nicht nur ihre Konstrukte von Erziehung und Entwicklung aufeinander abstimmen oder diese verändern, sondern auch ihre Vorstellungen von der Realität hinterfragen und im Sinne eines stetigen Konstruktionsprozesses offen für den Einfluss von Interaktion sein.

Die Rolle der Interaktion sowie die der Einbeziehung von Individualität und Heterogenität wird in der Fachdidaktik, in der weiteren Bildung eines Bilderfassungsmodells und speziell in der Generierung von Methoden zur Annäherung an und Interpretation von Bildern, weiter berücksichtigt.

Unterricht mit einer Einbindung von handlungs- und prozessgeleiteten Methoden: Ein weiterer entscheidender Aspekt einer Übertragung von konstruktivistischen Theorien auf den Unterricht findet sich in der Lerner- und Handlungsorientierung. Da der Konstruktivismus auf der Annahme eines ständig vom Subjekt erfolgenden Konstruktionsprozesses beruht, ist auch das Lernen als ein solcher Prozess zu verstehen. Folglich ist ein Anlegen der Gegensätze einer selbst- oder fremdorientierten Lernsteuerung¹³⁴, beziehungsweise von Konstruktion und Interaktion¹³⁵, nicht möglich. Ausgehend von einer Angemessenheit der jeweiligen

¹³³ Lindemann 2006, S. 196.

¹³⁴ Vgl. Siebert 2001, S. 27.

¹³⁵ Vgl. Müller 2001, S. 3-48.

Methoden für Unterrichtsinhalt und Lernergruppe sollten ergebnis- und prozessorientierte Möglichkeiten des Lernens berücksichtigt werden¹³⁶. Schule und Unterricht bieten SchülerInnen unter Berücksichtigung einer konstruktivistischen Basis einen „*Möglichkeitsraum, in dem verschiedene Sichtweisen und Handlungsperspektiven [...] ausgehandelt werden können*“¹³⁷. Eine Einbindung von offenen Unterrichtsformen und ein Mittelweg zwischen Laissez-faire und absoluter Lehrerzentrierung ist dabei im Zuge eines sozial-integrativem Unterrichts unumgänglich.

Methodisch kann die eben erläuterte Abstimmung der Unterrichtsperspektive und der Lehrerrolle die Einbindung von Handlung in Lernprozessen innerhalb der Grundlage impliziter Wissensvermittlung oder als Ziel einer expliziten Vermittlung bedeuten. Außerdem können zyklische Prozesse an das Lernen und Handeln angelegt werden. Die Schritte Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten ergeben sich in zyklischen Lern- und Handlungsprozessen. Sie folgen aufeinander und bedingen sich gegenseitig. An jeder Stelle kann ein neuer Zyklus mit neuen Schritten ansetzen und auch an jeder Stelle können der Beginn und auch das Ziel einer Handlungsphase liegen¹³⁸.

Die Konstruktion der Wirklichkeit, des Denkens und der Handlungen ist eine entscheidende Basis für ein Plädoyer für eine wahrnehmungs-, lerner- und interaktionsorientierte Didaktik. Dabei ist vor allem die Rolle der Wahrnehmung als Zugang zur Welt relevant, zumal dies auch heißt, im Unterricht Wahrnehmung zu thematisieren und zu schulen. Neben diesem zunächst subjektiven Konstrukt ‚Wahrnehmung‘ ist auch die Wirkung der Außenwelt auf die Konstrukte des Subjektes hervorzuheben. Erst durch diese werden Konstrukte vervollständigt, angepasst oder erneuert. Somit ergibt sich als Schluss für den Unterricht auch die Notwendigkeit der Ermöglichung von neuen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsoptionen, inklusive eines Austausches über subjektive Konstrukte. Entsprechend dieser Grundlagen ist Lernen als Konstrukt zu begreifen, das in auf

¹³⁶ Vgl. Lindemann 2006, S. 209 f.

¹³⁷ Ebd., S. 217.

¹³⁸ Vgl. ebd., Abb. 43, S. 251.

SchülerInnen und Themen angepassten und zyklischen Handlungs- und Lernprozessen eingebettet werden sollte. Die aufgeführten Bezüge zum Konstruktivismus bieten konkludierend einen Ansatzpunkt für einen subjektorientierten, interaktiven, offenen und prozessualen Unterricht. Besonders die Rolle der Wahrnehmung, die des Subjektes und der Interaktion werden im folgenden Kapitel, auf das Fach Kunst bezogen, relevant.

Einfluss der Entwicklungspsychologie und Erkenntnistheorie: Der Gewinn von Erkenntnis als konstruktiver und sich entwickelnder Prozess ergibt sich nicht nur aus der konstruktivistischen Didaktik, sondern auch aus der Erkenntnistheorie und -psychologie. Hier wird der Zusammenhang von Handlungen und Denken erneut ausschlaggebend. In der theoretischen Begründung erkenntnistheoretischer Didaktik wird vor allem an Jean Piagets Erkenntnisse angeschlossen. *„Für Piaget bedeutet <<Erkennen>> auf Objekte einwirken, nicht sie abzubilden. <<Erkennen>> heißt, Realität zu transformieren, um zu verstehen, wie ein bestimmter Zustand zustande kommt.“*¹³⁹ Solche Transformationen sind als Prozess von sich stets wandelnden Konstruktionen zu verstehen, wobei es zu einer fortwährend komplexeren und umfangreicheren Bildung von kognitiven Strukturen kommt¹⁴⁰. So wird sogar das praktische/handlungsorientierte Wissen als *„autonome Form von Erkenntnis“*¹⁴¹ nach Piaget bezeichnet. Dieser Zusammenhang der Handlung mit Erkenntnisgewinn sowie als Erkenntnisschritt und eigene Verstehensform sind in der Generierung des Ansatzes zur ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ zu berücksichtigen. Jedoch ist bei einer zeitgemäßen Einbeziehung der Subjektbildung nicht nur die kognitive Struktur, sondern auch das Subjekt in seinem Erkenntnis- und *„Bewußtwerdungsprozess [sic]“*¹⁴² einzubeziehen und ein dynamischer Verlauf von Entwicklung anzunehmen¹⁴³. Unter anderen wird in den von Piaget ausgeführten

¹³⁹ Schmidt-Schönbein 1989, S. 1 f., sowie vgl. Piaget 1973, S. 20 ff.

¹⁴⁰ Vgl. ebd.

¹⁴¹ Ebd.

¹⁴² Ebd., S. 2 f.

¹⁴³ Vgl. ebd.

Entwicklungsphasen die Relevanz von Wahrnehmungen und Handlungen für die frühkindliche Entwicklung und den Aufbau weiterführender kognitiver Strukturen deutlich. Das von Piaget geprägte Schema ist jedoch als stufenförmiges Modell kritisch zu sehen, da die Wertigkeit von Stufen nicht haltbar ist und Übergänge aber auch Kontextbezüge sowie individuelle Unterschiede nicht einbezogen werden. Jedoch kann die Wichtigkeit der Handlung durch konstruktivistische Ansätze (Abhängigkeit der Konstruktionen von Passung von Denk- und Handlungsstrategien) belegt werden. Auch in handlungsorientierten Lerntheorien (Motivation, sowie Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion aber auch Anwendungsorientierung im Lernen durch handlungsbasierte Vermittlungsprozesse) findet sich dieser Aspekt wieder. Der Aufbau von kognitiven Strukturen auf Handlungs- und Wahrnehmungserfahrungen und der Aspekt der Subjektbildung werden in folgenden Kapiteln und speziell im Entwurf von Handlungsvariationen innerhalb einer Methode zur Bilderschließung weiter präzisiert.

Phänomenologische Aspekte: In der Phänomenologie finden sich ebenfalls Möglichkeiten der Begründung von Handlung und Orientierung am Subjekt im (Kunst-)Unterricht. Diese Richtung werde ich nur skizzieren, da sich für meine Arbeit aus dieser Position wenige neue Aspekte und Anknüpfungsmöglichkeiten für die Entwicklung eines Bildinterpretationsmodells bieten. Lediglich die Fokussierung der Phänomenologie auf Empfinden und Wahrnehmen ergeben im Rahmen meiner Thematik neue Optionen für eine Übertragung auf den Kunstunterricht.

Der Grundstein phänomenologischer Sichtweisen liegt in der Fokussierung von Erfahrung und der Einsicht in Phänomene beziehungsweise Erscheinungen. Diese Konzeption wurde vor allem von Husserl geprägt und ausgearbeitet. Nach der Ansicht von Phänomenologen ist die leibliche Erfahrung als Grundlage von Erkenntnis zu sehen und die Gleichzeitigkeit von Welt und Bewusstsein Voraussetzung für eine Konstruktion von Wirklichkeit¹⁴⁴. Die Gleichzeitigkeit von

¹⁴⁴ [http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gbwphilosophie_main\[entry\]=672&tx_gbwphilosophie_main\[action\]=show&tx_gbwphilosophie_main\[controller\]=Lexicon&Hash=61759a44820c074c6bb3e6eef3336af2](http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gbwphilosophie_main[entry]=672&tx_gbwphilosophie_main[action]=show&tx_gbwphilosophie_main[controller]=Lexicon&Hash=61759a44820c074c6bb3e6eef3336af2) (Stand 04.01.2016).

Welt und Bewusstsein schließt an bildwissenschaftliche Grundlagen (v. a. zur Zuschreibung) an.

Bezogen auf den Unterricht werden sinnliche und handelnde Methoden in Verbindung mit Deskription, Strukturierung und Reflexion präferiert. Diese Präferenz ist auch in der Begründung von Handlungsorientierung in der allgemeinen Didaktik zu finden. Jene Unterrichtsformen sollen an unmittelbaren Erfahrungen ausgerichtet sein, ermöglichen unterschiedliche Sinnes- und Lernzugänge und sollen das Entwickeln einer komplexen Gesamtleistung als Ziel haben¹⁴⁵. Dabei ist die Orientierung an SuS-Interessen, die Förderung selbstständigen Handelns und die Öffnung der Schule gegenüber Umfeld Voraussetzung. Dabei gilt es laut Hilbert Meyer ‚Kopf- und Handarbeit‘ in angemessenes Verhältnis bringen¹⁴⁶, was im Rahmen der Schritte zur Bildvermittlung erneut eine Rolle spielen wird.

Die Handlungsorientierung im sinnlich-ganzheitlichen Sinne ist im folgenden Kapitel innerhalb der Basis einiger fachdidaktischer Positionen erneut zu beleuchten und zu differenzieren. Es werden dementsprechend für die Generierung einer Basis der ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ die Aspekte der Fokussierung von Wahrnehmung und der Orientierung an subjektiver Empfindung sowie der Nutzung sinnlich, handelnder Methoden aus der Phänomenologie herausgegriffen. In diesem Rahmen werden rezeptionsästhetische Methoden in der Perzeptbildung bei Bildvermittlungen begründbar. Jedoch kann die Phänomenologie kaum multimedialen Artefakten in ihrer Komplexität gerecht werden, ebenso wie konzeptuelle und kontextuelle Ebenen in Bildern nicht nur leiblich-sinnlich, sondern auch reflexiv und konstruktiv erschlossen werden müssen.

Um zu einem umfassenden Konzept einer ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ zu gelangen, wurden konstruktive, erkenntnistheoretische, phänomenologische und kompetenzorientierte Didaktiken reflektiert. Für das Konzept heißt dies nun

¹⁴⁵ Vgl. Meyer 2011, S. 250 ff.

¹⁴⁶ Vgl. ebd.

sowohl die Konstruktionsfähigkeit von SchülerInnen als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen anzunehmen wie auch an den jeweiligen Konstrukten der SchülerInnen anzusetzen, sie zu reflektieren, zu erweitern und zu transferieren. Auch der bewusste Ansatz an der Wahrnehmung sowie an handelnden Zugängen fließt in die ‚Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik‘ ein. In der Berücksichtigung von Lernerorientierung, Wirklichkeitskonstruktion und Erkenntnisgewinn lassen sich die Rolle des Subjektes, seiner Wahrnehmung als Zugang zur Welt und als Grundlage von Erkenntnis erkennen und begründen sich die Notwendigkeit einer Wahrnehmungsschulung. Im Rahmen dieses Ansatzes kann die Umsetzung der genannten Grundlagen besonders durch den Einsatz von Bildern als Auslöser von Reflexion oder Störung der subjektiven Konstruktionen erfolgen. In der Praxis bedeutet das, eine bewusste Bildauswahl zu treffen, perzeptuelle, analysierende, interaktive, handelnde und transferierende Prozesse durch Methoden der Bildvermittlung zu generieren und unterschiedliche Wahrnehmungs-, Verstehens- und Verarbeitungswege zu ermöglichen. Der enge Zusammenhang der Wahrnehmung mit Denken und Handlung sowie die Unabdingbarkeit von Interaktion wie auch Kommunikation ließen sich ebenfalls herausarbeiten. Besonders die Herausstellung der Handlung als Teil von Erkenntnis und Erfahrung ergab eine Übertragung in zyklisch angelegte, prozessuale, offene und sinnliche Lernprozesse. In den nächsten Kapiteln werden durch fachdidaktische Ansätze und die Modellbildung zur Bildvermittlung weitere Anknüpfungspunkte zu der bisherigen Basis gesetzt.

6. Kunstpädagogische Theorien als Basis ,Bildwissenschaftlicher Kunstpädagogik‘

6.1. AKTUELLE TENDENZEN DER KUNSTPÄDAGOGIK

Sowohl Veränderungen in Bildwissenschaft und -gebrauch als auch Ausgangspunkte in der Fachdidaktik führen zu einem Plädoyer für eine Wahrnehmungsorientierung. Dabei führen die Notwendigkeit der Einbindung von Wahrnehmung, neue Denk- und Wahrnehmungsräume und ein veränderter Bildgebrauch zu curricularen Schlüssen für den Unterricht. Es sind vor allem unterschiedliche Zugangsweisen, ein Aufbruch der Output-Orientierung und die Nutzung medialer Potenziale einzubeziehen.

Bereits im Rückblick auf die Entwicklung der Kunstdidaktik finden sich Ansätze zur Orientierung an der Wahrnehmung und Forderungen zur Wahrnehmungsschulung. Unter dem Aspekt medialer und technischer Veränderungen ist an dieser Stelle die Wahrnehmung erneut zu betrachten. Bisher im Bildbegriff in der Daseinsform von Bildern, in der Bild-Betrachter-Relation und bei Zuschreibungsprozessen thematisiert und in der Konstruktivistischen Didaktik angelegt, ist dieser nun ferner speziell unter dem Blickwinkel des Fachs Kunst zu klären.

Wahrnehmung, Erfahrung und Handlung in der Grundlage des Kunstunterrichts: Die Basis des Kunstunterrichts liegt laut Gunter Otto im Wahrnehmungsbezug des Faches und des Weiteren in der Verbindung von Erfahrung und Handlung. Jedoch spricht Otto dem so verortetem Kunstunterricht keine Sonderstellung zu, sondern verweist auf die Bandbreite der Wahrnehmungsbezüge in anderen Fächern¹⁴⁷. Dieser Aspekt findet sich außerdem innerhalb einer Begründung der Notwendigkeit des Erwerbs von Bildkompetenz, wonach die Wahrnehmungsfähigkeit durch die Breite ästhetischer und visueller Phänomene sowie durch exponentiellen Anstieg von Bildern geschult werden soll. Die

¹⁴⁷ Vgl. Otto 1998, Band 3, S. 29 ff.

spezifische Aufgabe des Kunstunterrichts liegt hierbei speziell in der reflexiven und gestalterischen Nutzung des Potenzials von Bildern. Dabei versteht Otto den Kunstunterricht als Prozess, der durch gezielte Themen- und Aufgabenwahl angeregt werden kann, aber auch durch eine Ablehnung einer Produktorientierung experimentelle und offene Elemente beinhaltet. Sich an Wahrnehmung zu orientieren ist entsprechend sowohl eine Orientierung an Zugängen zu Artefakten als auch an Zugängen zu individuellen Erfahrungs- und Wahrnehmungsdispositionen. Im Begriff der Wahrnehmung ist jedoch nicht nur die Verarbeitung sinnlicher Eindrücke zu berücksichtigen, sondern auch die körperlicher und emotionaler Einflüsse. Dadurch werden nicht nur rein oberflächliche semantische Strukturen erfasst, sondern auch Bezüge auf assoziative, individuelle und syntaktische Zugänge zur Welt sind damit einbezogen. Diese Aspekte sind zusätzlich für eine multiple und tiefere Bezugnahme auf Bilder entscheidend, wie es in den weiteren Ausführungen des Kapitels sowie im Entwurf des Bild-Vermittlungs-Modells deutlich wird. Zusätzlich ergibt sich durch die Bereiche der Wahrnehmung die Relevanz des integrativen Zusammenführens der bereits im vorherigen Kapitel ausgeführten allgemeindidaktischen Theorien. Erst im Zusammenhang der Blickwinkel von Konstruktivismus, Psychologie und Erkenntnistheorie, phänomenologischen Aspekten und curricularen Konstrukten ist dem erweiterten Wahrnehmungskonzept und dessen Folgen gerecht zu werden.

Wahrnehmungsveränderung durch Hyperrealitäten: Franz Joseph Röll verstärkt, wie Otto zuvor, die konstruktivistische Heraushebung der Wahrnehmung, fügt dieser aber zusätzlich den Faktor einer Wandlung durch das Medienzeitalter hinzu: *„Die Wahrnehmung der primären Realität ist bereits gestaltet bzw. mit semiologischen Bedeutungen aufgeladene Wirklichkeit. Die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ist somit bereits von medialen und ästhetischen Erfahrungen durchdrungen. Wirklichkeitswahrnehmungen von Jugendlichen sind heute ‚Hyperrealitäten‘.“*¹⁴⁸ Durch die Berücksichtigung dieser Veränderung sind der Kunstunterricht und seine Ausrichtung zu aktualisieren. So ist nicht nur eine subjektorientierte und ästhetische Begründung der Wahrnehmungsorientierung für

¹⁴⁸ Röll 2004 in Ehmert 2004, S. 46 (Begriff nach Moser 1999).

die Bildbewusste Kunstdidaktik entscheidend, sondern auch eine multimediale und multisensuelle sowie kritische Beleuchtung von Wahrnehmungen und ihren Ursprüngen in Wirklichkeit und Subjekt.

(Medien-)Pädagogische Wahrnehmungsübungen und Kontextunterricht: Im Zuge der eben genannten Aktualisierung der Orientierung von Kunstunterricht stellt Walter Barth das Ziel einer Wahrnehmungsdifferenzierung und -sensibilisierung in den Fokus einer zeitgemäßen Bildenden Kunst. Entsprechend soll im Kunstunterricht nicht nur ein kontextuelles Befragen von Bildern stattfinden, in der das Sehen als „Akt bloßer Informationsübermittlung“¹⁴⁹ fungiert. Eine Zuwendung zum Sehen innerhalb von Wahrnehmungsübungen mit einer entsprechenden Erweiterung und Reflexion muss ebenfalls in einer ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ eingebracht werden. Ottos Theorie zu Zusammenhängen in Erkenntnisprozessen mit Verknüpfungen von Wahrnehmung, Handlung und Reflexion wird diesen Aspekt der fachdidaktischen Grundlage im weiteren Verlauf ergänzen.

Eine besondere Rolle in der Wahrnehmungsübung im Kunstunterricht können Neue Medien einnehmen. Durch die Berücksichtigung von Mehrdeutigkeiten und Offenheiten des Bildmaterials kann eine Bildung von Reflexionsanlässen und eine Einbeziehung der Realitätsebenen der medialen Bilder erfolgen. Im Unterricht heißt dies konkret, auf verschiedene (sprachliche, gestalterische, gestische, deiktische u. a.) Reflexionsmittel zurückzugreifen und so verschiedene Perspektiven und Ebenen der Reflexion zu ermöglichen. Ferner können Verbindungen von Werk- und Selbsterfahrung und somit die Einbeziehung des Subjekts und eine Förderung kommunikativer Prozesse (vgl. auch Anknüpfungspunkt zu Otto) die Anknüpfungen an mediale Bilder für Lernprozesse fruchtbar machen.

Die Basis des Kunstunterrichts liegt im Wahrnehmungsbezug. Dieser ist bedingt durch die bereits im Kapitel zum Bildbezug genannten Veränderungen in Bildbegriff und Bildgebrauch. Eine Zuspitzung der Folgen dieser Veränderungen im Zuge von Hyperrealitäten ergibt sich aus der didaktischen Sicht eine

¹⁴⁹ Barth 1987 in Schütz 1987, S. 127.

Notwendigkeit der Förderung von Bildkompetenz inklusive kritischer, multimedialer und multisensueller Reflexionsebenen. Die Rolle der Wahrnehmung sollte dabei durch Wahrnehmungsübungen und Kontextunterricht wie auch prozessualen Unterricht berücksichtigt werden. Diese besondere Berücksichtigung der Wahrnehmung wird in der Modellbildung zur Bildvermittlung (vor allem in methodischen Zugängen) erneut aufgenommen.

Lern- und Denkräume in multimedialen Wahrnehmungsräumen: Nicht nur in den Reflexionsmitteln, sondern auch in den ‚Lern- und Denkräumen‘ kann man den Hyperrealitäten und deren Wahrnehmung gerecht werden. Diese Verfahren sind abseits von den in der Phänomenologie fokussierten leiblich-sinnlichen Erfahrungen an multimediale Strukturen und deren Komplexität angepasst. Diese werden von Röll folgendermaßen benannt: Es werden

„beim scanning größere Informationsmengen überfliegen, beim surfing assoziativ und unsystematisch Verweise (Links) verfolgt, beim browsing Verweise neugierig verfolgt, bis sich Sinnzusammenhänge erschließen, die dann zum zielorientierten Suchen animieren, beim exploring gezielt Verweise in thematischen Zusammenhängen möglichst vollständig gesucht, beim serendipitying per Zufall überraschende Entdeckungen gemacht, beim searching gezielt Fragen bearbeitet, beim matching durch Bezüge zu anderen Seiten Zusammenhänge erstellt, beim connecting neue Verbindungen zwischen bestimmten Informationseinheiten hergestellt, beim weblogging subjektive Tageseindrücke mit ausgewählten Linklisten verknüpft, beim collecting Daten zu größeren Wissensseinheiten neu zusammengefügt, beim flagging Informationseinheiten oder bildliche Darstellungen für den späteren Gebrauch markiert, beim annotating eigene Gedanken beim Navigieren im Netz auf einem Notizblatt festgehalten, beim editing Daten kopiert, beim framing ausgewählte Texte, Bilder und Tondokumente gekennzeichnet und in speziellen Daten gespeichert“¹⁵⁰.

In dieser Aufzählung zeigt sich, dass es sich bei diesen Möglichkeiten eher um Verfahren des Erschließens von Artefakten handelt und damit um

¹⁵⁰ Röll 2004 in Ehmert 2004, S. 48 ff.

zusammenhängende Verarbeitungswege (statt um Lern- oder Denkwege). Es bieten sich aus den Verfahren, die sich in den Neuen Medien entwickelt haben, Möglichkeiten für didaktische und letztlich methodische Ansätze. Dementsprechend lassen sich auch im Kunstunterricht diese Räume nutzen: Es können Bildbetrachtungen und Bildverstehensprozesse mit diesen Optionen angeregt werden. Das ‚scanning‘ bietet eine erste Übersicht über ein Werk, ‚surfing‘ und ‚serendipitying‘ ermöglichen assoziative und subjektive Vorgehensweisen zu Bildern. Das ‚browsing‘ ergibt eine Orientierung und Vertiefung individueller Interessenbereiche während ‚exploring‘, ‚searching‘ oder ‚matching‘ ein gezieltes und an Bildkonzepten und Allocationen orientiertes Recherchieren und Zusammenführen hervorbringen. Im Rahmen von ‚weblogging‘, ‚flagging‘, ‚annotating‘, ‚editing‘ oder ‚framing‘ können Verknüpfungen und vor allem Dokumentationen der Ergebnisse aus perzeptuellen, assoziativen und recherchierenden Prozessen erfolgen. Somit ergeben sich für die Kunstdidaktik neue Lern-, Denk- und letztlich Handlungsräume und Verfahren wie auch methodische Optionen. Es werden unterschiedliche Bildfunktionen und -ebenen angesprochen, genauso wie die Nutzung von Bildern als materielle und immaterielle Werkzeuge (vgl. vorherige Kapitel) in den verschiedenen Verfahrensweisen berücksichtigt wird. Eine genauere Einbeziehung der ‚Lern- und Denkräume‘ auf Bildvermittlungs- und Verstehensprozesse wird in den Kapiteln zum Bild-Vermittlungs-Modell vorgenommen.

Kunst Aufnehmen lernen und Wahrnehmungsmuster einbeziehen: In der Übertragung der Grundlagen der Wahrnehmung, der neuen Wahrnehmungsräume und der Lernprozesse ist speziell die Rezeption von Bildern (vgl. breiter Bildbegriff im ersten Kapitel) als aktiver und kreativer Prozess zu verstehen. Laut Ines Seumel¹⁵¹ hat diese somit eine Nähe zum Schaffensprozess von Kunstwerken. „*Wahrnehmende, analysierende [...] kognitive, synthetisierende sowie interpretierende Fähigkeiten*“¹⁵² sind gefragt. In der Pädagogik ergibt sich demnach die Aufgabe, diese Fähigkeiten zu fördern, um so von vorhandenen intuitiven Rezeptionsfähigkeiten zu einer Bewusstmachung derselben

¹⁵¹ In Kirschenmann (Hg.) 2006.

¹⁵² Seumel 2006 in Kirschenmann (Hg.) 2006, S. 265.

fortzuschreiten. Hierbei muss an die Auffassungs- und Wahrnehmungsmuster angeknüpft werden und eine Erweiterung und Intensivierung dieser Muster erfolgen.

Analytisch-detailliertes Sehen bezieht sich auf formale Elemente und impliziert entsprechend einen Fokus auf „*bildspezifische Einheiten [...]. Dies ermöglicht eine bildnerische Bestandsaufnahme, die den Fragen nachgeht: Was ist dargestellt, was ist wie gestaltet?*“¹⁵³ Ein breites Erfassen des Gesamten und somit von Kompositionen und Charakteristika erfolgt dagegen im Synthetisch-ganzheitlichen Sehen. „Wiedererkennendes Sehen betrifft das Gegenstands-Sehen und stellt besonders in gegenständlichen Bildern den Bezug zur bekannten Erfahrungswelt her (häufig werden auch über ungegenständliche Bilder gegenständliche Assoziationen wachgerufen).“¹⁵⁴ Sehendes Sehen ist im Gegensatz dazu vom gegenstandsbezogenen Sehen nicht beeinflusst, sondern bezieht sich auf rein formale Gegebenheiten. In einer Fokussierung dieser Methode im Unterricht wird zusätzlich das Beobachten der eigenen Wahrnehmung und ihrer Veränderung tragend. In einem weiteren Auffassungsmuster wird die Wahrnehmung mit vorhandenen Assoziationen und Konstruktionen verbunden (Assoziatives Sehen). „Anderes Sehen meint eine Wahrnehmungsweise, die Gegenstände, Materialien, Formen und Farben als solche, aber darüber hinaus auch als Sinnbilder, Bedeutungsträger und Teile eines ungewöhnlichen Kontextes anschaut [...].“¹⁵⁵

Mit der hier gesetzten Perspektive auf Wahrnehmung in der Kunstdidaktik ist nicht nur die Basis einer Anbindung an Wahrnehmung und Kontexte gelegt, auch die Denk- und Wahrnehmungsstrukturen haben sich perspektivisch für einen zeitgemäßen Kunstunterricht herausgestellt. Die so entstehenden Möglichkeiten, auf ästhetische Phänomene zu schauen und unterschiedliche Bezugsebenen zu fokussieren, werden in den methodischen Ausführungen zum Bild-Vermittlungs-Modell aufgenommen.

¹⁵³ Seumel 2006 in Kirschenmann (Hg.) 2006, S. 271 f.

¹⁵⁴ Ebd.

¹⁵⁵ Ebd.

Erneuerung des Bildbegriffs und -gebrauchs im Transfer auf die Lehre: Die Einbeziehung neuer Bildformen und Technologien in den Unterricht kann jedoch nicht der einzige Schluss aus den aktuellen Entwicklungen im medialen Bereich sein. Ein reines Lehren vom Umgang mit neuen Technologien würde den Kunstunterricht zu einer Erfüllungsgehilfin der Medienindustrie machen. Vielmehr macht eine reflexive und kritische Betrachtung der neuen Bildwelten und Gestaltungstechniken Sinn, ebenso wie eine Überschreitung der einzelnen medialen Felder zu neuen Strukturen und einem Aufbruch des rein produktorientierten Schaffens. Im Zuge der ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ bedeutet das sowohl materielle als auch vorstellungsbezogene Bilder im Unterricht zu sammeln, zu strukturieren, aber auch neu zu konstruieren, zu besprechen oder in weiteren sprachlichen und nonverbalen Formen zu reflektieren. Genauso spielt eine Nutzung unterschiedlicher Zugangsarten und Analyseebenen von Bildern eine große Rolle. Forschende und experimentelle Prozesse sollten dabei ebenso eingebracht werden, wie rein auf das Tun oder auf Emotion bezogene Schaffensphasen, die auch ohne klares Ziel oder Ergebnis bleiben können.

Hans Ulrich Reck stellt Forderungen für Lehre, die ebenfalls die Abwendung der Output-Orientierung beinhalten. Er plädiert hierbei für einen

„Verzicht auf jeglichen >>curricularen Darwinismus<<; Verzicht auf stilistische Monokulturen; [...] auf ästhetische Doktrinen; Stärkung der Problematisierung und Reflexion; [...] des projektiven an Stelle des produzierenden Bewusstseins; [...] der Fähigkeit zur bewussten Simulation oder zum bewussten Lügen im Medium des artikulierten Selbstwiderspruchs (sich mittels gegensätzlicher Methoden bewegen); Verzicht auf polytechnische Bildung zugunsten experimenteller, exemplarischer und situativer Arbeit, d. h. beschleunigte Wechsel in Methodologie, Gegenstandsbereich, Selektionierung von Codes“¹⁵⁶.

In einer „Verbindung zwischen Kunst, Technologie und Wissenschaft“¹⁵⁷ sollen demgemäß auch Möglichkeiten neuer Handlungsformen liegen. Dabei sind (für

¹⁵⁶ Reck 2001 in Weibel 2001, S. 28.

¹⁵⁷ Ebd., S. 20.

Reck) Wiederholungen und besonders Experimente als Methoden in pädagogische Praxen mit einzubeziehen. Durch diskontinuierliche und differenzielle Kunstausbildung sollen diese hinterfragt und neue widerständige Erfahrungen und Prozesse ermöglicht werden¹⁵⁸. Aus der genannten Verbindung von Kunst, Technologie und Wissenschaft lässt sich ferner eine strukturelle Übertragung von Methoden und Perspektiven ableiten. So kann die Kunst von der Wissenschaft die Perspektive einer Sensibilität für Komplexität, Strukturen und Prozesse transferieren, ebenso wie die Wissenschaft die Anfangs- und Herkunftssensibilität aus dem kunsthistorischen Bereich nutzen kann¹⁵⁹. Doch nicht nur aus diesem Blickfeld lässt sich die Frage von Handlungsformen und neuen Optionen in Bildbegriff und Lehre beleuchten. Wie bereits im Kapitel zur Bildpragmatik angedeutet, sind auch Auflösung und Überschreitung von Grenzen in der Gegenwartskunst bedeutsam für eine Neuausrichtung zur ‚Bildbewussten Kunstdidaktik‘. Dabei ist das Spiel mit Normen, deren bewusster Bruch und ein reflektiertes Umgehen mit subjektiven Konstruktionen von Welt entscheidend. Die Zusammenstellung, Destruktion und Umdeutung von Bildern sind somit Vorgehensweisen, die im Unterricht gewinnbringend sind. Aus der Gegenwartskunst können auch Verbindungen analoger und digitaler Vorgehensweisen sowie Mixed-Media-Verfahren aufgegriffen werden. Auch die später aufgeführten Ebenen, Methoden und Zugangswege der Bildvermittlung sowie die bewusste Auswahl von Bildern zur Vermittlung können das Potenzial von Gegenwartskunst und der entsprechenden Konzepte einbeziehen.

Doppelter Zugang zur (Bild-)Welt: Nicht nur durch die Verbindung von Kunst, Technologie und Wissenschaft ergeben sich hybride Zugänge und Prozesse. Auch innerhalb der Vermittlung sollten verschiedene Zugriffe auf Welt, Bilder und Kunst ermöglicht werden. Hierfür plädiert auch Johannes Kirschenmann. Laut seiner Theorie erfordert speziell das Spannungsverhältnis von medialer Welt und Kunst ‚doppelten Zugriff‘ auf die Möglichkeiten der Erfahrungen in beiden Räumen¹⁶⁰. Dabei wird durch die Produktion und Rezeption dieser doppelte Zugriff

¹⁵⁸ Vgl. Reck 2001 in Weibel 2001, S. 22.

¹⁵⁹ Vgl. Faßler 2001 in Weibel 2001, S. 188 ff.

¹⁶⁰ Vgl. Kirschenmann (Hg.) 2006, S. 27.

möglich, der zu einer Reflexion des Wahrgenommenen führen soll. Es soll jedoch nicht nur wie in den Hochzeiten der Visuellen Kommunikation ein rein semiotischer Zugriff zu Bildern erfolgen, sondern auch eine pädagogische Perspektive auf Entstehungsaspekte und mediale Bedingungen sowie auf Sinnlichkeit und Ausdruck erfolgen. Auch Bettina Uhlig plädiert für eine solche doppelte Vorgehensweise. Rezeption („*das heißt ein Nachdenken und sich Austausch über Kunst*“) und Produktion („*das heißt ein handelnder Umgang mit künstlerischen Mitteln, Materialien und Vorgehensweisen*“) sind in einer Verknüpfung miteinander „*Wege zur Entfaltung künstlerischer Denk- und Handlungsweisen*“¹⁶¹. Die Nutzung unterschiedlicher Zugangsweisen schließt auch an den Werkzeugbegriff aus dem bildpragmatischen Kapitel an.

Es ist für diese Arbeit folglich grundlegend, nicht nur rein ikonologische Bildbetrachtungen in den Unterricht einzubeziehen, sondern auch die Perspektive auf unterschiedliche Bildformen und -funktionen zu berücksichtigen. Weiter sind verschiedene Bezugsebenen oder Bildhandlungen sowie Aspekte von Normen und Zuordnung (vgl. auch Kapitel zur Bildwissenschaft und -pragmatik) ausschlaggebend. Erst durch eine Kombination von ikonologischen mit gestalterischen, experimentellen und reflexiven Bildpraxen kann es zu einem weitreichenden und mehrperspektivischen Bildverstehen kommen. Dies wird in der Methodik weiter vertieft und durch Vorschläge zur Umsetzung der didaktischen Grundlagen in der Praxis zur Entfaltung kommen.

Output-Regulierung vs. Wahrnehmungsorientierung in der Kunstpädagogik: Nicht nur die eben genannten Einflüsse und Veränderungen aus dem medialen Bereich sind entscheidend für eine zeitgemäße Kunstpädagogik, sondern auch in der Schulpolitik und in den Zielsetzungen von Unterricht sind beeinflussende Aspekte virulent. Demnach gibt es in der Entwicklung der Kunstpädagogik auch durch den ‚PISA-Schock‘ und die anschließende Kompetenz- und Output-Debatte Veränderungen, die bis zu einer neu aufgeflammt Legitimierungs-Debatte des Fachs Kunst reichen. Speziell bei der Frage der Output-Regulierung in der Schule ist es zu Tendenzen einer (wörtlich nach Pierangelo Maset) „*Kultur des Groben*“

¹⁶¹ Uhlig 2005, S. 27.

mit einer reinen Konsum- und Leistungsmentalität und zu einer „*Kultur der Kontrolle*“ mit primärer Orientierung an messbaren Einheiten und an Normen gekommen¹⁶². Jedoch ist der Zusammenhang von Ästhetischer Bildung und ökonomischen Einsatz ihrer Elemente unbestreitbar (wie auch im vorherigen Abschnitt deutlich wurde).

Durch Anwendung und ästhetische Reflexion von Techniken können nur Wege für den Beruf und technisch-formales Wissen generiert werden. Diese Entwicklung entspricht jedoch nicht einer Orientierung des Kunstunterrichts an Wahrnehmung, ästhetischen Gestaltungsprozessen und an Bildern. Eine reine Output-Orientierung und eine eindimensionale Ausrichtung der Kunstpädagogik sind also nicht anzustreben. Vielmehr sollten Offenheiten zu neuen Prozessen und ästhetischen Denken erschlossen werden¹⁶³. Besonders hybride Objekte (mit einem Zusammenhang von Ästhetik und Technik sowie einer Kombination verschiedener technischer Spielarten untereinander) und eine Einbeziehung von Film (der das Subjekt, seine Wahrnehmung, sein Wissen/seine Intention und Fiktionen thematisiert)¹⁶⁴ können solche reflexiven und offenen Denkanstöße und Unterrichtsimpulse geben. Im methodischen Kapitel werden weiter Zugangsweisen zu Bildern und Mediums-spezifischen Methoden untersucht.

Es steht an dieser Stelle nicht nur der bereits gezogene Schluss einer Anknüpfung an Potenziale von Neuen Medien, sondern auch eine Infragestellung der Ausrichtung von Kunstpädagogik und eine Reflexion von (bereits bekannten, aber auch den neuen) Bildwelten. Im Zuge der weiteren Ausführungen wird die Reflexion von Bildern und von subjektiven Konstrukten stets Berücksichtigung finden.

In der Betrachtung der Bild- und Wahrnehmungsorientierung in der Fachdidaktik ergeben sich auch curriculare Folgen. Reflexive und kritische Betrachtung medialer Phänomene und Techniken sowie die Überschreitung der einzelnen

¹⁶² Vgl. Maset 2012, S. 21.

¹⁶³ Vgl. ebd. 102 f.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S.106.

medialen Felder sind dabei genauso entscheidend wie die Lehren eines Umgangs mit Technologien. Entsprechend sollte die bisherige Output-Orientierung von Schul-Curricula kritisch betrachtet werden und ein Aufbruch des rein produktorientierten Schaffens erfolgen. Dabei ist vor allem die Nutzung von Potenzialen verschiedener Zugriffsweisen (mediale Welt und Kunst/Produktion und Rezeption inklusive Reflexion/experimentelle und gestalterische Praxen), aber auch der medialen Möglichkeitsräume entscheidend. Eine solche Nutzung von Potenzialen wird im Kapitel zum Bild-Vermittlungs-Modell durch Schritte zu verschiedenen Betrachtungs- und Bildebenen zusammen mit unterschiedlichen methodischen Wegen angestrebt.

Veränderte Perspektive auf die Zielsetzung von Kunstunterricht: Neben den genannten Blickwinkeln sind die Entwicklungen der Kunst und des Ästhetischen als Basis einer Bildenden Kunst zu berücksichtigen und in Zielsetzungen von Kunstunterricht einzubeziehen. Die Dynamik von Kunst und Ästhetik liegt stets in ihren Kontexten und Wertbildungen. Folglich kann es in diesen Dynamiken zu Ent- oder auch zu Aufwertungen (gar zu einer ‚Entkunstung‘) kommen¹⁶⁵. Kunst und Kunstunterricht wie auch deren Dynamik sind von technologischen und sozialen Veränderungen besonders betroffen, da ihre Basis in der Wahrnehmung und somit in „*sich verändernden Wahrnehmungsweisen und -techniken*“ liegt¹⁶⁶. Wahrnehmung kann somit als ‚soziale Kompetenz‘¹⁶⁷ verstanden werden, die damit ethisch und ästhetisch ist.

Die Abhängigkeit von Bildern und ästhetischen Objekten von der Wahrnehmung spielt durch den genannten Zusammenhang in der Zielsetzung von Kunstunterricht eine wichtige Rolle. Diese liegt in der Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen durch eine angemessene Darbietung und Aufarbeitung der ästhetischen Objekte, sodass ein perzeptueller Zugang möglich wird. Besonders in der Erzeugung und Reflexion von Differenz liegt hierbei ein Potenzial. Dieses kann auch in der Wiederholung von Gegenständen und Themen liegen.

¹⁶⁵ Vgl. Maset 2012, S. 32.

¹⁶⁶ Ebd., S. 33.

¹⁶⁷ Vgl. ebd., S. 109.

Das für die ‚Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik‘ zu setzende Plädoyer für eine Orientierung an der Wahrnehmung ist bezüglich einer re- und dekonstruktiven Berücksichtigung von Normen und hinsichtlich der Subjektbildung in und durch Bilder festzulegen¹⁶⁸. In der kommenden Einbeziehung weiterer fachdidaktischer Ansatzpunkte werden diese Hintergründe expliziter erläutert und in den Zusammenhang mit Bildkompetenz und den Fragestellungen der Dissertation gestellt.

Rahmen und Leitlinien einer zeitgemäßen ‚Ästhetischen Bildung‘¹⁶⁹: Durch die vorangegangenen Ausführungen ist die Bedeutung einer Berücksichtigung von Potenzialen aus Bildern, deren subjektiver Wahrnehmung und Reflexion sowie von Erfahrungs- und Handlungsorientierung und der Möglichkeiten technisch bedingter Veränderungen deutlich geworden. Der Rahmen einer zeitgemäßen ‚Ästhetischen Bildung‘ speziell mit dem Fokus auf eine Weiterentwicklung zur ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ liegt demnach in einem Ansatz an Potenzialen von neuen medialen Technologien in Verbindung mit nichttechnologischen Verfahren.

Maset fasst prägnant Forderungen an eine ‚Ästhetische Bildung‘ mit einem angemessenen Verhältnis von Lernen und Computertechnologie:

- „- *Vollständiger Einsatz des technologischen Potenzials in Konstruktions- und Produktionsprozessen;*
- *Verknüpfung von materiellen und immateriellen Verfahren [vgl. Bilder-/Foto-/...-Recycling];*
- *Entfaltung des individuellen Zeichenvermögens als differenzielle Zeichenproduktion;*
- *Wissenskonfiguration ästhetischer Traditionen;*
- *Reflexion der Lernprozesse unter dem Aspekt ihres technologischen Wandels.*“¹⁷⁰

¹⁶⁸ Siehe auch Kapitel 3 zum Bildbegriff sowie Kapitel 5 zum allgemeindidaktischen Hintergrund.

¹⁶⁹ Nach Maset 2012.

¹⁷⁰ Maset 2012, S. 195.

Für die in dieser Arbeit entworfene ‚Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik‘ lassen sich diese Forderungen noch durch das Plädoyer für ein sowohl historisches als auch subjektives Ansetzen an Bildern durch kommunikative, gestalterische und handelnde Methodenkonstellationen wie auch durch eine Anlage von zyklischen Bildungsprozessen (vgl. vorheriges Kapitel) ergänzen.

Im kommenden Methodenkapitel werden diese Forderungen eine übergreifende Fassung für die methodischen Schritte bilden. Der Rahmen einer zeitgemäßen ‚Ästhetischen Bildung‘ liegt dabei im Ansatz an Potenzialen von neuen medialen Technologien in Verbindung mit nichttechnologischen Verfahren. Subjektbezüge, die Förderung reflexiver und de-/rekonstruktiver Prozesse sowie die Herstellung von Kontexten und die Ermöglichung von Handlungen sind Bezugspunkte der ‚Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik‘, die im Folgenden präzisiert werden.

6.2. ORIENTIERUNG DER KUNSTDIDAKTIK AN BILDERN UND BILDBEWUSSTSEIN

Neben der Wahrnehmungsorientierung sind aus den Veränderungen in Bildbegriff und Kunstdidaktik auch Fragen zum Ansatz an Bildern und somit von tiefergehenden Bildbewusstseins-Prozessen zu beleuchten. Die vorangegangenen Ausführungen münden durch die medialen Veränderungen und einer neuen Aktualität der Wahrnehmungsorientierung in einen Fokus auf Bildorientierung innerhalb der Kunstdidaktik. Welches Potenzial Bilder für didaktische Wirkfelder haben und wie Bilder für einen pädagogischen Einsatz genutzt werden, wird in diesem Teil der Arbeit (und auch weiter mit Fokus auf die Praxis im methodischen Kapitel) gezeigt. Dabei lässt sich ein Potenzial im Ansetzen an Bildern ebenso herausstellen, wie die Mikroästhetik als pädagogische Möglichkeit zur Bildauswahl und -betrachtung.

Potenzial der Einbindung ästhetischer Phänomene und speziell der Beschäftigung mit Bildern: Bereits in der Didaktik von Otto finden sich Ansatzpunkte einer gezielten Einbindung von Bildern und ästhetischen Phänomenen innerhalb des

Kunstunterrichts. Laut Otto¹⁷¹ ist eine Beschäftigung mit ästhetischen Phänomenen eine Möglichkeit, anspruchsvolle und nachhaltige Lernprozesse zu unterstützen. So liegt durch die Integration von ästhetischen Phänomenen, Ausdrucksweisen und Gestaltungen nicht nur ein Zugang zu oberflächlichen kognitiven Strukturen vor, sondern auch eine tiefergehende Anknüpfung an das Bewusstsein¹⁷². Hierbei stellt Otto die Rolle von Bildern besonders heraus:

*„Bilder instruieren – d. h., Bilder lehren vor und leiten an;
Bilder informieren – d. h., Bilder vermitteln Informationen über die Kunst und das Leben in Vergangenheit und Gegenwart;
Bilder interpretieren – d. h. Bilder dokumentieren Positionen und Strategien stellungnehmender Weltsicht.*

Daraus folgt die didaktische Forderung: visuelle Argumente verstehen lernen, visuell argumentieren lernen.“¹⁷³

Instruktion, Information und Interpretation sind bereits im vorherigen Bildbegriff als relevant herausgestellt worden. So tauchten diese Aspekte vor allem in der Frage der Funktion von Bildern und ihrer Medialität auf, aber auch in den Explikationen zur Zuschreibung und in Zusammenhängen von Interpretationsebenen.

Zusätzlich nennt Otto die Möglichkeit des Anleitens von Erfahrungen, des kontemplativen Zugangs und der Differenzbildung durch Bilder¹⁷⁴. Mit dieser Berücksichtigung von visuell angeregten Lernprozessen wird vor allem dem anfangs angelegten breiten Bildbegriff und dem Hintergrund konstruktivistischer Lernprozesse als Basis einer bildpragmatischen Pädagogik Genüge getan. Es ergibt sich aus diesen Bezügen und der Theorie Ottos nicht nur die Notwendigkeit einer bildwissenschaftlich ausgerichteten Kunstvermittlung, sondern auch das Ziel des Kunstunterrichts in der Erschließung und Reflexion von Bildern wie auch im Erwerb von Gestaltungs- und Argumentationsansätzen anhand von Bildern.

¹⁷¹ V. a. Otto 1998.

¹⁷² Vgl. Otto 1998, Band 1, S. 85 f.

¹⁷³ Otto 1998, Band 1, S. 195.

¹⁷⁴ Vgl. ebd., S. 263.

Diese Begründung der Potenziale von Bildern im Kunstunterricht kann zusätzlich durch die Theorie von Richard Bellm untermauert werden. Eine gezielte Bildauswahl durch die Lehrkraft kann die Schüler und ihre „*Sehgewohnheiten herausfordern, die gleichsam verkrusteten Wahrnehmungsbestände auflockern, um so im visuellen Bereich empfänglicher und aufnahmebereiter zu werden*“¹⁷⁵.

Weitere Linie in der metonymischen Einordnung von Exemplarischem und in der Mikroästhetik: Eine Möglichkeit des Ansatzes an Bildern liegt im Feld der Mikroästhetik, wobei erneut das tiefergehende Begreifen ästhetischer Prozesse entscheidend ist. Die Mikroebene betrachtet, im Gegensatz zur Makroebene, Elemente, die nicht gegenständlich-anschaulich sind¹⁷⁶. „*In erster Näherung verstehen wir nun unter Makroästhetik die Theorie der wahrnehmungsmäßig und vorstellungsmäßig zugänglichen und evidenten Bereiche am ästhetischen Gegenstand bzw. Kunstwerk, während die Mikroästhetik die Theorie der wahrnehmungsmäßig und vorstellungsmäßig nicht direkt zugänglichen und nichtevidenten Bereiche am [...] ästhetischen Gegenstand darstellt; die entwirft das System der ästhetischen Elemente, der Zeichen und Prozesse.*“¹⁷⁷ Maset erweitert diese Definition (die eher zeichentheoretisch agiert). Er sieht die Mikroästhetik als ‚andere‘ Ästhetik, eine Ästhetik des ‚Besonderen‘¹⁷⁸. Der genaue, nicht sofort einordnende, differenzielle Blick auf das Besondere/Potentielle des Randständigen/‚Kleine‘ wird dabei zur Strategie.

Zu einer Ausschöpfung der Potenziale von Bildern ist daher, wie eben angeklungen, eine reflexive Bildauswahl als Grundlage vom bildwissenschaftlich ausgerichteten Kunstunterricht notwendig. Hierbei sind nicht nur die Medialität, die Möglichkeit des Anschlusses von Kommunikation und Rekonstruktion und die Anschlussstelle für Gestaltungen und Handlungen entscheidend, auch die Frage der Einordnung in Themenbereiche spielt in didaktischen Überlegungen eine wichtige Rolle. Soll das ausgewählte Werk im Rahmen eines Themas, Oeuvres,

¹⁷⁵ Bellm 1987 in Schütz 1987, S. 181.

¹⁷⁶ Vgl. Bense 1985, S. 142.

¹⁷⁷ Ebd., S. 142.

¹⁷⁸ Vgl. ebd.

historischen Kontextes oder einer Gestaltungslinie gezeigt werden? In diesen Fragen spielt in der allgemeinen Didaktik stets der Aspekt der didaktischen Reduktion eine Rolle. Der Gegenstand steht als exemplarisches Beispiel für die oben genannten Aspekte. Jedoch kann eine Reduktion auf einen der Bereiche und auf Beispiele auch die Potenziale von überschüssigem und vielfältigem Wissens einschränken. Die Auswahl von Exemplarischem hängt stets an dessen Referenz inklusive seiner Verortung, die über das rein Beispielhafte hinausgeht. Es ist stets nur Aspekt eines großen Ganzen. Demnach ist in einer Bildauswahl auch die Frage der übertragenden Einordnung, einer Metonymie, einzubeziehen. Dies bedeutet, Exemplarisches nicht als „*Umschreibung*“¹⁷⁹ eines zentralen Sinns einzusetzen, sondern als „*Zusammenhang*“¹⁸⁰ in einem Netzwerk von „*Verweisungen, Verknüpfungen und Vernetzungen, die eine unablässige Sinn-Produktion generieren*“¹⁸¹. Beispiele sollten also immer als Bezugspunkt verschiedener Anknüpfungspunkte in der Unterrichtsvorbereitung einbezogen sein.

Die Leitlinie in der signifikanten Bildauswahl ist aber nicht nur in der Berücksichtigung bekannter oder etablierter Exemplare zu ziehen. Auch die Berücksichtigung von Randständigem oder gar nur einzelner Aspekte birgt Ansatzmöglichkeiten. In der Strategie der ‚Mikroästhetik‘ ist genau dieser Fokus auf kleine Phänomene gelegt. Sie werden aus einem Ganzen herausgegriffen und als eigenes Potenzial betrachtet. So können neue Begriffs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten, Besonderheiten und Differenz erfahren werden. Speziell im (bereits im vorherigen Absatz angeführten) Umgang mit Medialisierung kann die Mikroästhetik als pädagogische Strategie eingesetzt werden. Mediale Strukturen und Phänomene werden folglich als vorgestaltet wahrgenommen und es werden Stellen für eigenes Eingreifen der SchülerInnen herausgearbeitet. Dieser Aspekt bietet hiermit einen wichtigen Rahmen für die später folgenden methodischen Überlegungen.

¹⁷⁹ Maset 2012, S. 177.

¹⁸⁰ Ebd.

¹⁸¹ Ebd., S. 177.

Für den Ansatz der ‚Bildbewussten Kunstdidaktik‘ sind Bezüge zu Bildern grundlegend. Erst durch die Nutzung der Potenziale von Bildern werden weitreichende Lernprozesse und umfassende Reflexionen möglich. Dies bedeutet sowohl Bilder als Mittel zum Auslösen, Verdeutlichen, Irritieren oder Reflektieren von Verstehensprozessen einzusetzen als auch vor allem Bilder und Interpretationsebenen zu Bildern in Zusammenhänge und weiterführende Vernetzungen einzuordnen. Dabei sind sowohl bildimmanente Aspekte als auch subjektbezogene und konstruktive Prozesse in die Vermittlung einzubeziehen. : Eine Beschäftigung mit ästhetischen Phänomenen im Kunstunterricht bietet eine Möglichkeit, tiefergehende Lernprozesse zu ermöglichen, in denen sowohl unbewusste als auch bewusste kognitive Strukturen angesprochen als auch vorhandene mentale Konstrukte herausgefordert und reflektiert werden. Jedoch ist nicht nur eine Einbeziehung sofort zugänglicher Prozesse zu und von Bildern entscheidend, sondern auch das tiefergehende Konstruieren ästhetischer Prozesse und weiterführender Vernetzungen in der Mikroästhetik. Die Berücksichtigung nicht direkt zugänglicher und nichtevidenter Bereiche erweist sich unter diesem Blickwinkel als ebenso notwendig. Ein genauer differenzieller Blick und das Betrachten von Randständigem bildet die Basis von didaktischen Vorgehensweisen. Mit dem Zusammenhang von Makro- und Mikroästhetik ist folglich auch die Rolle der Bildauswahl als Ausgangspunkt für Lehr-Lernprozesse zu beachten. Dies wird sich auch im Bild-Vermittlungs-Modell zeigen, dass diese Bereiche praxisbezogen in Ansatzebenen und Methoden einbringt.

Die Ausschöpfung der Potenziale von Bildern wird im folgenden Kapitel erneut speziell in der Berücksichtigung von Ottos Konzept zum Auslegen von Bildern¹⁸² fokussiert. Hierbei wird die Einbeziehung von Instruktion, Information, Interpretation und Konstruktion durch Bilder in einem Schema zur Auslegung und zum didaktischen Einsatz von Bildern angelegt. Eine Erweiterung der Einbeziehung von Bildern im Rahmen von Lernprozessen und Bildkompetenz wird in weiteren Ausführungen (insbesondere zur ‚cultural criticality‘) erfolgen.

¹⁸² Nach Otto 1987.

6.3. SUBJEKT- UND DIFFERENZORIENTIERUNG

Nicht nur in Wahrnehmungs- und Bildorientierung liegt die Basis einer ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘, sondern auch in der Förderung subjektorientierter und differenzieller Zugänge. Dabei spielt die Offenheit für inner- und intersubjektive Prozesse, Dynamiken und Interaktionen eine entscheidende Rolle.

Vernetzung von Subjektivität und historischen Gehalten ästhetischer Objekte: In der zuvor aufgeführten Einbeziehung von ästhetischen Phänomenen und Bildern ergeben sich nicht nur die Artefakt-immanenten Gehalte, Strukturen und Auslegungen. Erst im Zusammenspiel mit den Rezipienten werden diese Faktoren tragend. In der Einbeziehung des Rezipienten ist folglich die jeweilige Subjektivität der Konstruktionen zum Phänomen/Bild entscheidend. Hieraus ergeben sich auch die Relevanz und die Vernetzung mit dem allgemeindidaktischen Hintergrund zur subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit. Es greift hier der Bezug zur Funktion des Betrachters für die Hintergründe und die Potenziale von Bildern (siehe vorherige Kapitel). Otto zieht entsprechend die Forderung der didaktischen Integration von Subjektivität: Innerhalb einer Bezugnahme auf individuelle Assoziationen und Konstruktionen zu Bildinhalten und -gehalten *„wird das je individuelle Vorverständnis des Bildinhaltes zum Ausgangspunkt von Unterricht; [...] wird auf das Konzept des Bildes als Instanz verwiesen, an der sich unterschiedliche Interpretationsansätze gleichermaßen bewähren müssen“*¹⁸³.

Zusätzlich wird die ästhetische Praxis wörtlich als „Verstehensmodus“ und somit Part von ‚Bildbetrachtung‘ angeführt¹⁸⁴. In einer solchen Einbindung ästhetischer Praxis kann das Nachvollziehen von geschichtlichen Hintergründen, Inhalten und auch Gestaltungen durch subjektive Bezugnahmen angeregt werden. Folglich liegt das Ziel einer nicht nur bildwissenschaftlichen, sondern auch subjektiven Anknüpfung von Unterricht im Verstehen. Dieses sollte als Aspekt der

¹⁸³ Otto 1998, Band 1, S. 78 f.

¹⁸⁴ Vgl. ebd.

individuellen Anknüpfung an vorhandene Konstrukte und im Austausch der individuellen Erfahrungen zur Erschließung von Strukturen und Bedeutungen ästhetischer Objekte nutzbar gemacht werden.

Auch Uhlig unterstützt das eben gesetzte Plädoyer für eine Subjektorientierung und die Unterstützung von konstruktiven Entwicklungen des Subjektes. Vor allem eine aktive Rezeption von Kunstwerken im Kunstunterricht kann diesem Anspruch gerecht werden¹⁸⁵. Demgemäß bietet eine Beschäftigung mit Kunstwerken auch eine Beschäftigung des Subjektes mit sich selbst.

Die Rolle des Subjektes für die Bildbetrachtung wiederholt sich in der Fachdidaktik – hier spielt sowohl die Subjektivität der Konstruktionen zum Bild eine Rolle wie auch die gezielte Verknüpfung von subjektiver Wahrnehmung und Konstruktion mit den Gehalten der rezipierten Artefakte. Im Rahmen solcher Verknüpfungsprozesse sind ein Anregen aktiver Rezeption und das Ermöglichen von ästhetischer Praxis als Verstehensmöglichkeit für den Unterricht anzustreben. Außerdem sollten Kommunikation und Interaktion zum Austausch über subjektive Erfahrungen und Konstrukte genutzt werden. Erst durch den Anschluss an das Subjekt als Rezipient entstehen plurale Zugriffe auf Bilder, die durch Bildmaterial, Betrachtungsperspektiven, Methodenwahl und Aufgabenstellungen unterstützt werden können.

Weiterhin bleibt jenes Potenzial von Bildern durch die Subjektorientierung zu ergänzen. Erst im Rahmen von Reflexion, Kommunikation und Interaktion können mediale Daseinsformen von Bildern und ihre gesellschaftliche Rolle berücksichtigt werden.

Unter der eben erschlossenen Prämisse sind vor allem die gezielten Verknüpfungen von subjektiver Wahrnehmung und Konstruktion mit den Gehalten der rezipierten Artefakte anzustreben. An das ästhetische Objekt werden vom jeweiligen Rezipienten subjektive Erwartungen gerichtet – d. h. unterschiedliche Wahrnehmungs- und Interpretationsgrenzen und -räume entstehen. Diese können durch Zugabe von Informationen gelöst werden. Solche Informationsprozesse

¹⁸⁵ Vgl. Uhlig 2005, S. 20 ff.

enthalten „soziale, historische, biographische [sic], literarische, theoretische Kontexte von Werk, Autor und Rezipient; Intentionen von Herstellern und Auftraggebern; Erinnerungen, Wünsche oder Ängste der Rezipienten; ikonographische Informationen; visuelle und/oder verbale Hinweise auf formal-strukturelle Gegebenheiten als Träger von Bedeutung; visuelle und/oder verbale Hinweise auf Form als Träger von Inhalt“¹⁸⁶. Diese Bezugsebenen ergeben sich ebenfalls aus der zeichentheoretischen Betrachtung von Bildern und der Berücksichtigung der Geschichtlichkeit – sie erweitern somit die subjektiven Zugänge und Konstrukte um bildimmanente und syntaktische Aspekte. Dabei ist laut Otto zur Herbeiführung von Reflexionsprozessen die Wirkung visueller Argumente wichtiger als die Nutzung verbaler Mittel¹⁸⁷.

Die bisher erarbeiteten Potenziale von ästhetischen Phänomenen, speziell von Bildern, sowie die Einbeziehung der Subjektivität der Rezipienten münden in der didaktischen Konsequenz einer Vernetzung ikonologischer Ansätze zur Bilderschließung mit individuellen Konstrukten. Durch methodische Einbindung ästhetischer Praxis, durch handlungsorientierte Konzepte, strukturierende Reflexions- und Interaktionsprozesse können die Möglichkeiten ästhetischer Phänomene didaktisch nutzbar gemacht werden. Erneut wird dies in der Einbeziehung des Konzepts von Otto zum „Auslegen“¹⁸⁸ im methodischen Teil expliziert und aktualisierend auch erweitert.

Es ist jedoch zu beachten, dass Ottos theoretische Ausführungen nicht ohne Weiteres auf eine aktuelle und bildwissenschaftlich angelegte Kunstdidaktik zu übertragen sind. Der Gegenstand der ästhetischen Erziehung nach Otto liegt zwar in ästhetischen Phänomenen, jedoch machen der explizite Bildbezug und die Subjektorientierung eine Einbindung des Ansatzes in diese Arbeit unumgänglich. Der anfangs bei Otto angelegte Bildbegriff greift jedoch in der konkreten theoretischen Ausführung zu kurz und ungegenständliche, performative und sinnliche oder poetische Aspekte werden kaum einbezogen. Diese Ausdrucks-

¹⁸⁶ Otto 1998, S. 199.

¹⁸⁷ Vgl. ebd.

¹⁸⁸ Nach Otto 1987.

und Gestaltungsformen können nicht in Gänze mit dem Auslegungsmodell (siehe folgendes Kapitel) erfasst werden, sodass eine Einbeziehung weiterer Ansätze und praktischer Umsetzungsaspekte notwendig ist, was auch Peez betont¹⁸⁹. Zudem sind aus aktuellen Positionen die stärkere Berücksichtigung des Subjektes, seiner Entwicklung, Veränderlichkeit und der inner- und intersubjektiven Differenzen einzubringen.

Kommunikation, Interaktion und Reflexion: Bereits im vorangegangenen Abschnitt ist die Anwendung von Kommunikation und Interaktion als Mittel des Austausch über subjektive Erfahrungen und Konstrukte impliziert worden. Dieser Aspekt findet sich nicht nur in der allgemeindidaktischen Begründung im vorherigen Kapitel – auch an dieser Stelle wird dieser Faktor nun unter dem fachdidaktischen Fokus betrachtet, um so zu einer Grundlage für didaktische Optionen zu gelangen.

Laut Otto¹⁹⁰ ist der Austausch mit Anderen eine Möglichkeit der Überprüfung der jeweiligen subjektiven Vorerfahrungen, der Eindrücke und Zuschreibungen zu ästhetischen Objekten, speziell Bildern. In der Vergegenwärtigung, Kontemplation und Imagination liegt das Potenzial eines solchen Austausches, wobei dieses durch die Funktion der Kunst in Form der Anregung zur Reflexion unterstützt werden kann¹⁹¹. Gerade in Ottos Vorstellungen zum Projektunterricht können Wahrnehmung, Handlung und Erfahrung durch Interaktion, Kommunikation und strukturierende Prozesse zu reflexiven kognitiven Strukturen führen. So soll außerhalb eines produktorientierten Unterrichts eine Fokussierung von Prozessen, Handlung, Aktion und Interaktion erfolgen¹⁹².

Unter dem eben genannten Fokus lässt sich somit die Aufgabe von Schule und (Kunst-)Unterricht festhalten. Otto formuliert: „*Die allgemein bildende Schule hat die öffentliche Aufgabe, plurale Zugriffe auf Welt, plurale Orientierungen in der Welt, plurale Eingriffe in Welt[,] in Prozessen des Suchens, des Ausprobierens,*

¹⁸⁹ Vgl. auch Peez 2008, S.67 f.

¹⁹⁰ U. a. Otto 1998.

¹⁹¹ Vgl. Otto 1998, Band 1., S. 32.

¹⁹² Vgl. Otto 1998, Band 2, S. 170.

des Entdeckens und Gestaltens einzuüben“.¹⁹³ Diese ‚pluralen Zugriffe und Eingriffe‘ können sowohl durch vielfältiges Bildmaterial, durch die Erschließung von Werken aus verschiedenen Perspektiven (Oeuvre/Themen/biografisches/Kunstkontext/...), durch bewusste Wahl der Methodik und Aufgabenstellungen des Unterrichts sowie durch die Berücksichtigung der Kontexte und Konstrukte der SchülerInnen ermöglicht werden. Auch in Gruppenbildung liegt dahingehend ein entscheidendes Potenzial. Diese Ermöglichung von vielfältigen, bildbewussten und subjektorientierten Prozessen bleibt Ziel innerhalb der Entwicklung der ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ und der entsprechenden Methode.

Aktualisierung interaktiver und kommunikativer Aspekte durch ‚cultural criticality‘: In der hier angestrebten Aktualisierung Ottos sind zusätzlich aktuellere Fachdidaktiken zur Hinterlegung kommunikativen und rekonstruktiven Kunstunterrichts einzubringen. So plädiert Busse in seinen Studien zur Kunstdidaktik¹⁹⁴ für einen kritisch angelegten Kunstunterricht. Busse prägt in diesem Zusammenhang den Begriff ‚cultural criticality‘,

„die den Zeitpunkt äußerster Wichtigkeit und Notwendigkeit von Entscheidungen für Handlungen [auch mit Bildern/der Wichtigkeit von Bildern] bezeichnet. Im kulturellen Kontext meint er die Fähigkeit, auf aktuelle kulturelle Prozesse in konkreten Kontexten sofort reagieren zu können. >>Criticality<< ist für eine kritische Kunstpädagogik ein Maßstab des didaktischen Umgangs mit Bildern, weil sie eine wichtige kulturelle Funktion beschreibt.“¹⁹⁵

In diesem Ansatz werden folglich nicht nur die von Otto beschriebenen Potenziale von Bildern im Informieren, Instruieren oder Interpretieren berücksichtigt. Die medialen Daseinsformen von Bildern und ihre gesellschaftliche Rolle bilden mit Busses Theorie eine Erweiterung des Rahmens von Kunstunterricht. Auch didaktisch gesehen können durch die Berücksichtigung von ‚Criticality‘ der Kommunikation und Interaktion nicht nur die Funktionen von Austausch,

¹⁹³ Otto 1998, Band 3, S. 78.

¹⁹⁴ Busse 2009.

¹⁹⁵ Busse 2009, S. 31.

Überprüfung oder Strukturierung angesetzt werden. Ebenfalls soll die Revision oder Neukonstruktion von vorhandenen Konzepten der SchülerInnen in Unterrichtspraxen erfolgen.

Die Berücksichtigung von kulturellen und kritischen Funktionen in der Einbeziehung von Bildern im Unterricht schafft eine Erweiterung und Ausdifferenzierung der Bereiche einer ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘. Die vorher abgesteckten Ziele in bildbewussten, subjektorientierten und interkulturellen Prozessen können somit unter den eben genannten Aspekten eine aktualisierte Basis finden und durch die Förderung kritischer und konstruktiver Prozesse ergänzt werden.

Komplexer Subjektbegriff als Ausgangspunkt von Kunstunterricht: Zu den genannten intersubjektiven Prozessen lässt sich eine bisher noch wenig beleuchtete Perspektive in Form der Subjektbildung hinzufügen. Die Definitionen und Ansätze zum Subjekt erweisen sich als vielfältig. Hierbei ergeben sich Fragen von der Stabilität von Subjekten, der Bildsamkeit und der Veränderbarkeit von Subjekten. Es lässt sich festhalten, dass für diese Arbeit und vor allem für das später folgende Bild-Vermittlungs-Modell ein komplexer Subjektbegriff angenommen wird. Demnach ist das Subjekt nicht mehr nur als eigenständige, stabile Einheit zu begreifen, denn hier sind die Dynamiken und Einflüsse der Umwelt und veränderte Wahrnehmung entscheidend. *“Wir können den Begriff des Subjekts positiv als eine modale Konstellation von Mannigfaltigkeiten vorstellen, die durch unabschließbare Differenzdynamiken funktioniert. Es spaltet sich fortwährend, nimmt neue Inhalte und Formen an, tauscht sich aus und begibt sich in immer neue Vielheiten“* – es wird somit zu einem ‚komplexen Subjekt‘¹⁹⁶. Maset bezeichnet dieses neue Subjekt daher als ‚dividuell‘¹⁹⁷. Es bildet sich, wie vorher erläutert, dynamisch und entsteht in einer fortwährenden Differenzbildung.

Aus dieser Veränderung ergibt sich auch eine Verschiebung von Perspektiven auf Kunstunterricht und der entsprechenden Ziele und Methoden. Besonders in der ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ dieser Arbeit wird die Veränderbarkeit,

¹⁹⁶ Maset 2012, S. 68.

¹⁹⁷ Vgl. ebd.

Vielfalt und stete konstruktive Bildung von Subjekten als Potenzial gesehen. Speziell in der Bildbetrachtung und in kreativen Prozessen sind diese Potenziale fruchtbar. Durch die Betrachtung eines Bildes kann das Subjekt zu einem anderen werden und als Anderer dasselbe Bild anders sehen. In diesem Differenzprozess liegt auch eine Möglichkeit der Erkenntnis desselben und auch der eigenen Veränderung. Die Identitätsbildung erfolgt somit nicht nur in der Einordnung in die Normen seiner Umgebung, sondern auch situativ, kontextuell und differenziell¹⁹⁸.

In dieser Ausrichtung der Subjektbildung liegen sowohl Gefahren als auch Chancen, die auch Maset einbezieht: „*Entfremdung, Isolation, Orientierungslosigkeit, Manipulation*“ sowie Möglichkeiten von „*Auslieferung, Selbstentfremdung, Verlust des >>Echten<<*“¹⁹⁹ stehen als Gefahr den Aussichten der Bildung einer kreativen Komplexität, die die Vielfalt und Komplexität der (medialen/visuellen/virtuellen) Welt widerspiegelt, gegenüber. Positiv sind gleichermaßen die Aspekte von Potenzialen einer biografischen Bildung und Entwicklung, eines wandelbaren Selbstbildes und einer Bewahrung von „*Authenzität und Vielfalt*“²⁰⁰. Jene Chancen der Subjektbildung können durch gezielten differenziell und prozesshaft angelegten Unterricht zu vielfältigen und nachhaltigen Lernprozessen ausgeschöpft werden. Speziell im folgenden Abschnitt wird dies in einem Plädoyer für eine Berücksichtigung der Theorie zur „*Ästhetischen Bildung der Differenz*“²⁰¹ hervorgehoben.

Bildung von und durch Differenz: In differenziell ausgelegten Bildungsprozessen spielen das eben ausgeführte Subjektverständnis und konstruktive sowie handlungs- und kommunikationsorientierte Prozesse eine entscheidende Rolle. Differenz sowie Fremdheit, Alterität und Andersheit bedingen sich:

„Das Andere ist das, von dem ich konkret wissen kann, dessen Seinshorizont ich wahrnehme, aber nicht durchdringe, es ist gegenüber, in oder neben mir, wohingegen mir das Fremde nur als allgemeines

¹⁹⁸ Vgl. Maset 2012, S. 71.

¹⁹⁹ Ebd., S. 73.

²⁰⁰ Ebd.

²⁰¹ Nach Maset 2012.

Phänomen der Fremdheit bekannt sein kann, nicht aber als Fremdes für sich, da es das [...] Losgelöste ist. Die Differenz konstituiert das, was sowohl an der Fremdheit als Fremd als auch an der Andersartigkeit als andersartig wahrgenommen werden kann und was diese erst hervorbringt.“²⁰²

Die Fremdheit und die Abgrenzung sind innerhalb der Subjektbildung als Potenzial und als Ansatzpunkt für Lernprozesse zu sehen. Auch in der Einbeziehung von Wahrnehmung und Konstruktionsprozessen sind differenzielle Erfahrungen tragend. Das bedeutet für die ‚Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik‘, dass in Vermittlungsprozessen bewusst auf Unterschiede der Voraussetzungen und damit der Konstrukte der SchülerInnen eingegangen werden sollte. Vergleiche, Diskussionen, Irritationen und Präsentationen können diesen Fokus methodisch aufgreifen, aber auch die bereits genannte Bildauswahl, die auch randständige und vieldeutige Bilder berücksichtigt, ist für Differenzbildungen entscheidend. Dies ist demnach als kritische Ergänzung zu der Orientierung an Ottos Modell des Auslegens einzubringen. Festzulegen sind demnach nicht nur strukturelle und methodische Entscheidungen hinsichtlich des Ausgangspunktes ‚Bild‘, sondern es sind vielmehr immer wieder Rückkopplungen zum Subjekt, seinen Voraussetzungen, Konstruktionen und Interaktionen zu suchen. Erst hierdurch kann ein komplexer und umfassender Prozess einer Vermittlung stattfinden.

Eine Reflexion ästhetischer Kategorien und der eigenen Normen²⁰³ durch die Förderung von differenziellen Erfahrungen in Diskursen und in der Berücksichtigung verschiedener Wahrnehmungstypen ist ebenso im Kunstunterricht anzustreben. Dies wird auch durch die didaktischen Ausführungen von Karl-Josef Pazzini bestärkt. Dieser sieht in der Entwicklung eines dynamischen und differenziellen Subjektes die Chance für eine bildbewusste Kunstdidaktik. Es steht seiner Meinung nach in der Subjektbildung die stete Wahrnehmung von Differenzen und die Suche nach dem Individuellen/einem ‚ich‘ im Vordergrund²⁰⁴. Im Ansatz der ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ steht

²⁰² Maset 2012, S.131.

²⁰³ Vgl. ebd., S. 51 f.

²⁰⁴ Pazzini 2004 in Ehmert 2004, S. 35 f.

jedoch nicht wie bei Pazzini der analytische Blick auf das Subjekt im Vordergrund, sondern vielmehr das Einbeziehen individueller Dispositionen durch den Rückbezug zu den SchülerInnen durch perzeptuelle, multidimensionale und konstruktive sowie handelnde methodische Optionen. Im Kunstunterricht können unter dieser Prämisse Bilder als Projektionsfläche des Subjektes angeboten und wie in der ‚Ästhetischen Bildung‘ nach Maset konstruktive Prozesse ermöglicht werden.

Subjekt- und Perzeptbezüge sowie Differenzorientierung im Bezug auf Bilder: Die eben genannten Folgerungen sind auch in der Berücksichtigung von Wahrnehmung und Bildgebrauch entscheidend. Hier fließen laut Georg Peez verschiedene ‚Strukturmomente‘ mit ein, die als Grundlage eines subjektorientierten bildbewussten Kunstunterrichts zu sehen sind: So ist die Bildung an Bildern durch *„Aufmerksamkeit für Ereignisse und Szenen, die Gefallen und Interesse wecken“*²⁰⁵, bedingt, wo Bezugspunkte der Wahrnehmung liegen. Auch *„Offenheit und Neugier; Versunkensein und emotionales Involviertsein im Augenblick; Genuss der Wahrnehmung selbst und hiermit verbundenes Lustempfinden [...angenehm, verstörend, erschauernd...]; Spannung und Überraschung“*²⁰⁶ sind für das Gewahrwerden der subjektiven Differenzen und der Konstruktion von Wahrnehmung und Erfahrung sowie einer intensiven Bildrezeption entscheidend. Dabei werden nicht nur diese, sondern auch assoziierende, fantasierende, entdeckende Prozesse ermöglicht, die speziell in der Schule oft verkannt werden und neue Gewichtung erhalten müssen. Erst durch die subjektiven, konstruktiven und assoziativen wie auch forschenden Prozesse kann es zu einer neuen Wahrnehmung von vorhandenen Konstrukten kommen, zu einer Distanz und gleichzeitigen Nähe zu sich, seinem Erlebten und so auch zu einer Basis für weiterführende reflexive Schritte²⁰⁷. Die Orientierung von ästhetischer Erfahrung

²⁰⁵ Peez 2008, S. 27 f.

²⁰⁶ Ebd.

²⁰⁷ Vgl. ebd., S. 27 f.

liegt somit sowohl im Sinnlich-Empfindenden als auch in der Sinnggebung und Einordnung²⁰⁸.

Das Subjekt ist im Rahmen seiner Relevanz für Bilder und der Interaktion als komplex und veränderbar zu betrachten. Durch diese Sicht auf Rezipienten von Bildern wird nicht nur der Gedanke des Lernens als Konstrukt einbezogen, sondern auch die Möglichkeit der Veränderung subjektiver Konstruktionen durch Bildungsprozesse verdeutlicht. Dabei spielen Bilder als Projektionsfläche des Subjektes und als Möglichkeit zur Sicht und Einfühlung zu anderen Perspektiven eine besondere Rolle. Damit wird auch die Ermöglichung von Konstruktion und Rekonstruktion sowie von Differenzerfahrung und Reflexion durch Bilder einbezogen.

Die ‚Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik‘ sollte zur Unterstützung dieser Prozesse offen angelegt sein und Erfahrungs- und Denkräume eröffnen und begleiten. Das bedeutet, unterschiedliche Perspektiven der Bildanalyse und der subjektiven Zugänge zuzulassen und durch Anregung von Reflexionen in allen Phasen der Vermittlung tiefergehende Lernprozesse zu ermöglichen. Methodisch kann dies durch das Anlegen von handlungsorientierten, kommunikativen und subjektbezogenen Aufgaben geschehen und so eine stete Kopplung zwischen Bild, Vermittlungsschritten und Subjekt angelegt werden. In der Konstruktion des Bild-Vermittlungs-Modells in den kommenden Kapiteln wird eine Option der Umsetzung im Zuge der Bildbetrachtung und des Bildverstehens ausgearbeitet.

6.4. HANDLUNGSORIENTIERUNG UND BILDGEBRAUCH

Mit einem Blick auf die vorangegangenen Kapitel steht es noch aus, einen weiteren entscheidenden Punkt aus der Perspektive der Kunstdidaktik zu betrachten: die Handlung und der Bildgebrauch sind auch nach der bildwissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Argumentation bereits als ein

²⁰⁸ Vgl. ebd., S. 29.

Part der angestrebten ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ definiert worden und sollen nun, wie die vorherigen Aspekte, unter neuem Fokus betrachtet werden. Zunächst werden aus den bisherigen Ausführungen Schlüsse zur Handlungsorientierung und zum Bildgebrauch gezogen, die durch fachdidaktische Theorien belegt und ergänzt werden.

Wahrnehmung und Handlung: Schon in dem Plädoyer für eine neue Fokussierung der Wahrnehmung in der pädagogischen Praxis sind durch die Verarbeitungs- und Reflexionsmodi von Wahrnehmungen Handlungen impliziert. So wird in der von Walther Barth angestrebten Wahrnehmungsdifferenzierung und Wahrnehmungssensibilisierung²⁰⁹ die Einbeziehung verschiedener Deutungen und Bezugsebenen gefordert, was in der Praxis eine auch handlungsorientierte Methodik bedeutet. Es können nicht nur sprachliche und gestalterische Mittel diese Zugänge und Reflexionsebenen bieten, sondern dies ermöglichen auch interaktive, performative, körperliche Prozesse.

In Einbeziehung von neuen Wahrnehmungs-, ‚Denk- und Lernräumen‘ sind handlungsorientierte Verfahren im Unterricht und zu Bildern zu legitimieren. Demgemäß geht es bei den von Röhl²¹⁰ genannten Verfahren ‚scanning‘, ‚surfing‘, ‚browsing‘, ‚exploring‘, ‚serendipitying‘, ‚searching‘, ‚matching‘, ‚connecting‘, ‚weblogging‘, ‚collecting‘, ‚flagging‘, ‚annotating‘, ‚editing‘ und ‚framing‘ nicht primär um eine rein passive Rezeption, sondern vielmehr um aktive Verarbeitungsmöglichkeiten, die in einem Transfer auf den Unterricht, vor allem im Umgang mit Bildern, neue Handlungsoptionen bieten können. Es werden unterschiedliche Sichtweisen auf Bilder, multiple Verarbeitungsprozesse und damit verschiedene Verstehenswege möglich. Besonders relevant bei einer solchen aktiven Rezeptionspraxis ist für die hier angelegte ‚Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik‘ die Vernetzung und Weiterverarbeitung von rezipierten Bildaspekten mit anderen Bildern und mit der Erfahrung und dem Weltverständnis des Schülers/der Schülerin sowie in eigenständigen gestalterischen Praxen. Das bedeutet in der Bildvermittlung sowohl perzeptuelle Ebenen von Bildern

²⁰⁹ Vgl. Barth 1987 in Schütz 1987.

²¹⁰ Röhl 2004.

einzubeziehungen als auch durch multiple Zugänge zum Bild vielfältige Prozesse zu ermöglichen, die am Subjekt, aber auch an differenziellen Erfahrungen ansetzen und Reflexionen anregen. Weiterhin wird Weiterführung von der Wahrnehmung zu einer Vermittlung bis hin zur Reflexion und zum Transfer durch handlungsorientierte Methoden und die stete Einbindung ästhetischer Praxis angestrebt. Ein tiefgehendes Verstehen wird dann durch den Anschluss von konzeptueller und kontextueller Bildanalyseebenen angelegt.

Schlüsse aus der Entwicklung der Kunstpädagogik: Nicht nur in den eben angeführten Faktoren von Wahrnehmung und neuen Wahrnehmungsräumen, sondern auch in den Ansätzen der Kunstpädagogik kann eine Handlungsorientierung abgeleitet werden. Es sind durch die Verbindungen zwischen Kunst, Technologie und Wissenschaft²¹¹, aber auch durch das Verschwinden der Grenzen zwischen Produzent, Bild und Betrachter sowie zwischen den einzelnen Medien, neue Potenziale für den Transfer in Handlungsformen entstanden. Nicht nur künstlerische Gestaltungen können demnach in einem handlungsorientierten Kunstunterricht eingesetzt und interpretiert werden. Auch technische Ausdrucksformen können das Gestaltungsrepertoire derart erweitern, genauso wie die Aspekte von Experiment und Forschung sowie wissenschaftliche Bildsprachen neue Optionen bieten. Die im vorherigen Abschnitt aufgeführten Forderungen Masetts²¹² an eine ‚Ästhetische Bildung‘ mit einem angemessenen Verhältnis von Lernen und Computertechnologie können in diesem Zusammenhang einen Rahmen für die Praxis bieten. Es wird hier sowohl das Potenzial der wissenschaftlichen und technologischen Aspekte als Bezugspunkt genannt wie auch die Option der Kombination verschiedener Verfahrensweisen aus den jeweiligen Bereichen. Weiter wird der Ursprung von Kunstunterricht in zeichnerischen Produktionen und der Vermittlung ästhetischer Traditionen durch eine Öffnung und Subjektorientierung bedacht und neu angelegt. Auch Kirschenmann²¹³ plädiert,

²¹¹ Reck 2001.

²¹² Siehe Maset 2012.

²¹³ Kirschenmann 2006.

wie Uhlig²¹⁴, für eine Verbindung von Praxis und Rezeption, um einen ‚doppelten Zugriff‘ auf neue Bildwelten zu ermöglichen.

Mit einer Verbindung der Wahrnehmungs- und Subjektorientierung in einer neu ausgerichteten zeitgemäßen Didaktik kann in einem handlungsorientierten Unterricht nicht nur Bildkompetenz, sondern auch eine Reflexionskompetenz und Weiterentwicklung des Subjektes angestrebt werden.

Handlungsaspekte aus der Subjektorientierung: Im vorangegangenen Abschnitt wurde bereits im Rahmen von Wahrnehmung und Zugängen zu veränderten medialen Wahrnehmungsräumen der Bezug zum Rezipienten deutlich. Erst durch seine gelenkte Aufmerksamkeit, durch sein Erkennen, Verknüpfen und Konstruieren wird ein Bild erst zum Bild²¹⁵. In Conclusio ergibt sich in dieser Basis der Kunstvermittlung die Relevanz einer Handlungsorientierung. Es kann, wie bereits zuvor beschrieben, die ästhetische Praxis einen ‚Verstehensmodus‘²¹⁶ bieten und subjektive Einflüsse sichtbar und reflektierbar machen. Erneut ist auch hier die Position Uhlig²¹⁷ zu nennen, die die Perspektive zu einer Subjektorientierung unterstützt und zu einer subjektiven und konstruktiven Bildung eine aktive und auch gestalterische Rezeption von Artefakten fordert. Weiter ergibt sich aus den vorherigen Teilkapiteln die besondere Rolle des Austausches subjektiver Erkenntnisprozesse und Verstehensansätze. Folglich ist durch kommunikative, interaktive und prozessuale Austauschmethoden erneut die Zuwendung zu handlungsorientierten Verfahren zu betonen. Durch nicht nur mit singular angelegten Zugänge, sondern erst durch eine Kombination mit gruppenspezifischen Verfahren kann die im vorherigen Absatz angestrebte Reflexionskompetenz und Weiterentwicklung gefördert und gestärkt werden. So

²¹⁴ Uhlig 2005.

²¹⁵ Vgl. auch Kapitel zum Bildbegriff.

²¹⁶ Vgl. Otto 1998, Band 1, S. 78 f.

²¹⁷ Uhlig 2005.

werden subjektive Konstrukte vergegenwärtigt²¹⁸, überprüft, strukturiert und umgebildet und differenzielle Prozesse²¹⁹ ermöglicht.

Nach dieser Zusammenführung der bisher erarbeiteten fachdidaktischen Grundlagen in der Perspektive der Handlungsorientierung erfolgt nun die Ergänzung mit weiteren fachdidaktischen Theorien.

Verschränkung von Erfahrung und Handlung: Sowohl in den allgemeindidaktischen Grundlagen als auch in der Fachdidaktik Ottos spielt die Erfahrung in Konstruktions- und Bildungsprozessen eine grundlegende Rolle, sodass dieser Aspekt ebenfalls in die in dieser Arbeit angelegte Didaktik und Methodik einfließt. Nach Otto besteht Erfahrung aus den Bereichen Erkenntnis, Handlung und Empfinden²²⁰ und ist somit ein komplexes und vernetztes Konstrukt. Im Zusammenspiel mit dem Denken bildet Erfahrung die Erkenntnis von Wirklichkeit (vgl. auch Erkenntnistheorie). Außerdem ist der Zusammenhang von Erfahrung und Handlung hervorzuheben (diese basiert laut Hentig auf Anschauung, Handeln und Spontanität)²²¹. Somit ist Erfahrung nicht nur kognitiv, sondern hat auch praktischen Bezug.

Mit der Betrachtung der Komplexität von Erfahrung ergibt sich diese stets als doppelter Prozess – die Erfahrung der Sache und die Erfahrung des Selbst. Wahrnehmung und Reflexion sowie Handlung und Reflexion bilden jeweils vernetzt Grundlagen für Konstruktionsprozesse. In einer Zusammenführung der eben genannten Prozesse in einen Ablauf ergeben sie nachhaltige Lernprozesse (im Sinne des im vorherigen Kapitels angeführten Zyklus im Abschnitt zu handlungs- und prozessgeleiteten Methoden). Speziell die Integration ästhetischer Phänomene und Gestaltungen bietet einen Zugang zum Bewusstsein (und laut Otto auch besonders zum Unterbewusstsein), woraus sich die Notwendigkeit der bewussten Einbindung dieser Phänomene in den Unterricht für anspruchsvolle

²¹⁸ U. a. nach Peez 2008.

²¹⁹ U. a. nach Maset 2012.

²²⁰ Vgl. Otto 1998, Band 2, S. 87.

²²¹ Vgl. Hentig 1973, S. 21 ff., sowie Otto 1998, Band 1, S. 94.

und nachhaltige Lernprozesse ergibt²²². Leiblich-sinnliche Prozesse können hierbei im Bruch zur Sprache stehen, jedoch kann diese Differenz auch als Ansatz und Anlass zur Analyse, Reflexion und der Bezugnahme des Denkens auf das Wahrgenommene genutzt werden.

Auch in diesem Abschnitt ergibt sich die Ausrichtung an der Ausgangslage der jeweiligen SchülerInnen. Erfahrung entsteht auf Basis bereits gemachter Erfahrungen, womit im Unterricht eine Erweiterung und Rekonstruktion der vorhandenen Dispositionen angestrebt werden soll. Durch bereits bekannte, aber auch neue, unbekannte, irritierende Situationen kann dieser Erweiterungsanstoß erfolgen.

Uhlig nennt ebenfalls (angelehnt an die Entwicklungspsychologie) die besondere Rolle von Handlungen in der kindlichen Entwicklung und der generellen Konstruktion von Bezügen zwischen Subjekt und Umwelt. Der Gegenstandsbezug einer Tätigkeit ist sowohl auf den Ausgangspunkt von Handlungen sowie als Produkt einer Handlung zu sehen²²³. Außerdem wird (siehe auch Konstruktivismus) der Gegenstand durch die Tätigkeit erschlossen und in neue Bezüge gesetzt und somit neu konstituiert.

Die Ausrichtung des Kunstunterrichts an Handlungen wird im Zuge des Begriffs der ‚Performativität‘ auch von Ines Seumel in den Fokus gerückt. Dabei entsteht die Frage, inwiefern die *„performative Perspektive auf Wirklichkeitsvollzüge im Allgemeinen und auf bildkünstlerische Strategien im Besonderen eröffnet, gefördert und als wirksames Instrumentarium in kreativen Prozessen angewendet werden“* kann²²⁴. Der von Seumel genutzte Begriff der ‚Performativität‘ nimmt die handelnden Ebene zur Erforschung und Beschreibung der Wirklichkeit²²⁵ in den Blick und ist daher auch in weiteren Ansätzen der Arbeit zu berücksichtigen.

²²² Vgl. Otto 1998, Band 1, S. 85.

²²³ Vgl. Uhlig 2005, S. 20 ff.

²²⁴ Seumel 2015, S. 7

²²⁵ Vgl.ebd., S. 13

Folgerungen für die Didaktik: Implizierte Handlungen in Verarbeitungs- und Reflexionsmodi von Wahrnehmungen wie auch die Einbeziehung der Handlung als Möglichkeit des Zugangs und Bezugsrahmens lassen sich aus der wahrnehmungsorientierten Didaktik ableiten. Auch aktive Verarbeitungsmodi in unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Lernräumen ergeben diese Bezugsebene. Die Entwicklung der Kunstpädagogik mit der Einbeziehung von Verbindungen zwischen Kunst, Technologie und Wissenschaft und der Perspektive auf mediale Potenziale bieten ebenfalls Möglichkeiten für das Ableiten von Handlungsformen.

Die Einbeziehung des Rezipienten, mit der Folge der Ermöglichung von ästhetischen und differenziellen Erfahrungen sowie die Eröffnung von Reflexionsebenen im Unterricht, macht zusätzlich die Notwendigkeit der Einbeziehung von Handlungen deutlich. Durch die Handlungen des Subjektes können die oben genannten Potenziale aus der Wahrnehmungsorientierung zu Zugangsweisen, Gestaltungsoptionen und neuen Konstrukten entfaltet werden.

Eine Zuspitzung der Frage der Konstruktion und des Erkenntnisgewinns durch Handlung erfolgt in der Berücksichtigung von Theorien, die eine enge Verschränkung von Erfahrung und Handlung annehmen. Die Bildung von Erfahrung und Erkenntnis hängt unter diesem Blickwinkel immer auch von Handlungen ab, sodass nicht nur kognitive, sondern auch praktische Bezüge im Unterricht nötig sind.

In Unterrichtsprozessen spielen vor allem die Vernetzung von Erfahrung und Handlung sowie die Generierung nachhaltiger Lernprozesse eine Rolle, sodass diese Aspekte auch in methodischen Überlegungen einzubinden sind. Entsprechende Reflexionen zu Methoden und Arrangements werden in kommenden Kapiteln erfolgen. Hierbei werden die neuen Lern- und Wahrnehmungsräume wie auch die Aspekte einer aktualisierten Kunstpädagogik Basis für die Entwicklung handlungsorientierter Optionen für die kunstpädagogische Praxis sein und in die Verbindung bildwissenschaftlicher und pädagogischer Zugänge einbezogen werden.

Relevanz der Handlung aus dem Bezug zur Gegenwartskunst: Neben der Verschränkung von Erfahrung und Handlung und der Ermöglichung vertiefender Lernprozesse durch Handlungen sowie die Ableitungen von handlungsbezogenen Praktiken aus Wahrnehmungswegen und dem Plädoyer für Interaktion und Kommunikation sind aus der Entwicklung der Kunst Schlussfolgerungen zu ziehen. Bereits im Kapitel zum Bildbegriff sowie zur Bildpragmatik wurde die Notwendigkeit der Berücksichtigung von zuschreibenden und aktiven Handlungen unter dieser Prämisse herausgestellt.

Michael Lingner schließt in seinen Ausführungen zur ‚Heautonomen Handlungskunst‘ ebenfalls an die Entwicklungen von Kunst und zudem an die Perspektiven und die Bedeutung von Gegenwartskunst an. Nachdem während der französischen Revolution die ‚Autonomie‘ von Kunst fokussiert wurde, welche sich in der Avantgardekunst zur Selbstreferenzialität der Kunst steigerte, wurden schließlich im Zuge der Postmoderne erneut kunstgeschichtliche Referenzen aufgenommen.

In der Gegenwart steht die Kunst laut Lingner vor einem Dilemma²²⁶. Entweder werden Motive der Selbstreferenzialität verfolgt oder diese Motive werden in steter Geschichtsreferenz negiert. Kunst ist nach Lingner zur Mode geworden, die dem Kommerz und demnach der Frage des Angebots und der Nachfrage unterworfen ist. Durch die Erlebnisorientierung der Menschen und der zunehmenden Ästhetisierung der Dingwelt²²⁷ ist die Nachfrage nach einem Überangebot und Wahlmöglichkeit und ein dementsprechender hedonistischer Hang der Gesellschaft entstanden²²⁸. Somit befindet sich die Gegenwartskunst in einem „Grenz- und Endzustand“ der Autonomie²²⁹, womit eine neue positive Selbstdefinition von Kunst abseits von heteronomen Zwecken notwendig wäre.

²²⁶ Vgl. Lingner 1997, S. 112 ff.

²²⁷ Vgl. Lingner 1997, S. 113.

²²⁸ Vgl. ebd.

²²⁹ Ebd., S. 114.

Die von Lingner vorgeschlagene Auflösung des Dilemmas liegt in der Heautonomie. In dieser werden die Zwecke von Kunst von der Kunst selbst bestimmt, ohne in eine Selbstreferenz oder Zwecklosigkeit zu verfallen. Abseits von einem Funktionalismus der Kunstzwecke, sollen „*Konstrukte subjektiver Motive [...], von denen die ästhetische Produktion und Rezeption getragen wird*“²³⁰, entstehen. Hierin liegt auch die Relevanz Lingners Theorie für das Plädoyer zur Handlungsorientierung. Künstler sollen mit ihren Werken anderen die Erfahrung ästhetischer Selbstbestimmung ermöglichen, wodurch sich die Rolle des Rezipienten vom Erlebenden/Konsumenten zum Handelnden verändert.

Diese Zielstellung von Kunst ist, wie in den ersten Kapiteln in Beispielen gezeigt, teils schon in Artefakten der Gegenwartskunst zu finden und kann auf didaktische und methodische Überlegungen transferiert werden. Zum einen sollte gerade diese ‚Heautonome Kunst‘ Thema im Unterricht werden, zum anderen ist die Auslösung von Handeln eine entscheidende Zielstellung der ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘.

Aktive Handlungen sowie die soziale Vernetzung mentaler Konstruktionen der Einzelnen führen zu neuen Möglichkeiten. Handlungen beinhalten, wie auch Lingner in seinem Ansatz ausführt, Entscheidungen, sie sind anschlussfähig (im Gegensatz zu introvertierten Prozessen) und kommunizierend und finden unmittelbar statt²³¹. Damit findet sich an dieser Stelle wieder der Anschluss an die Verbindung von Erfahrung und Handlung.

‚Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik‘ richtet sich – neben der Orientierung an Wahrnehmung, an Bildern und am Subjekt – an Handlungen aus, welche die eben benannten Orientierungsrahmen in ihren Zielführungen potenzieren. Außerdem ist das Feld der Handlung als Weg zu tiefergehenden Lernprozessen, zum Aufbruch und der Reflexion subjektiver Konstrukte sowie zum gestalterischen Ansatz an konzeptuellen Bildaspekten entscheidend. Demnach wird dieses Wirkfeld auch im Zuge der Entwicklung des Bild-Vermittlungs-Modells virulent sein.

²³⁰ Ebd., S. 115.

²³¹ Vgl. Lingner 1997, S. 115.

7. Reflexion und Konstruktion des Konzeptes von Bildkompetenz

In einer umfassenderen Betrachtung durch fachdidaktische Aspekte stellte sich zwar die Notwendigkeit der Förderung einer Bildkompetenz heraus, jedoch ist die reine Output-Regulierung nicht anzustreben. Eine Zielsetzung zur reinen messbaren und normierten Leistung ‚Bildkompetenz‘ ist demnach zu kurz gegriffen. Erst eine Kombination bildwissenschaftlicher und struktureller Vorgaben mit subjekt- und wahrnehmungsorientierten Theorien kann gewinnbringend für die Kunstpädagogik und -methodik sein. Als Voraussetzung für die Förderung von Bildkompetenz ist die Fähigkeit zum Bilderkennen und -verstehen festzulegen, genauso wie die Komplexität des Bereiches und somit die Notwendigkeit der Vermittlung.

Die hier gewählten Ansatzpunkte am Kerncurriculum sind stets im Zusammenhang mit den weiteren fachdidaktischen Perspektiven zu sehen. Das Curriculum Niedersachsen wird exemplarisch als Ansatz von bildungspolitischen Festlegungen eingebracht. Weiter wird der Ansatz der Bildliteralität erläutert, der teils ähnliche Perspektiven aufweist, jedoch auch einen neuen Fokus auf künstlerisch-bildnerische Kriterien hat.

Relevanz von Bildkompetenz: In seinem Text zur Bildkompetenz beschäftigt sich Rolf Niehoff mit der Frage der aktuellen Output-Steuerung von Bildung durch Bildungsstandards und Kompetenzfestlegung, speziell mit dem Bezug auf das Fach Kunst. Hierbei macht er deutlich, dass durch die Veränderungen in der Kultur und im Bildbegriff durch den ‚iconic turn‘ (vgl. Kapitel zum Bildbegriff) eine Förderung von Bildkompetenz unumgänglich ist²³². Mit dem Ziel *„Schülerinnen und Schülern eine umfassende Kulturkompetenz zu vermitteln, um sie damit für eine anspruchsvolle kulturelle Teilhabe zu qualifizieren“*²³³ liegt der Beitrag des Faches im Bereich der Bildkompetenz. Hiernach sei der Kunstunterricht speziell

²³² Niehoff 2008, S. 239 ff.

²³³ Ebd., S. 240.

für diesen Bereich prädestiniert, da dieser als einziger das Bild als Fokus in das Curriculum einbezieht²³⁴. Diese Relevanz der Förderung von Bildkompetenz ist die Basis der Erarbeitung eines Bilderfassungs- und -erarbeitungsmodells. In der Entwicklung des entsprechenden Modells sind die Veränderung des Bildbegriffs und eine gezielte Reflexion desselben ein entscheidender Aspekt, genauso wie das von Niehoff angelegte Ziel der kulturellen Teilhabe stets im Hintergrund meiner methodischen Überlegungen stehen wird.

In der expliziteren Begründung und Darlegung von Bildkompetenz erläutert Niehoff (ähnlich wie weitere Autoren) die Relevanz der Orientierung von Bildkompetenz an Neuen Medien und vor allem die unabdingbare Notwendigkeit der Verknüpfung von Bildinhalten mit Bezügen zu früheren Themen, Inhalten, Strukturen und Verfahrensweisen innerhalb der Bildkultur. Die Bildung von Wissen zur Historizität ist als eine entscheidende Facette von Bildkompetenz zu verstehen und findet sich daher im didaktischen Modell zur Bilderfassung wieder.

Auch im Konzept der Bildliteralität werden das Aufwachsen von Kindern in einer Mediengesellschaft und der gestiegene Einfluss visueller „*symbolisch-ästhetischer Wahrnehmung*“ auf „*Informationsaufnahme und -verarbeitung*“ als Gründe für einen neuen Fokus auf Bilder und ihre Reflexion im (Kunst-)Unterricht genannt²³⁵. Entsprechend vertritt dieser Ansatz die „*Überzeugung, dass spätestens im Grundschulalter neben der schriftsprachlichen Alphabetisierung auch eine ästhetische Alphabetisierung beginnen muss. Es geht darum, [...] den Bezug zur Literalität auch auf das Medium des Bildes zu beziehen und auf diese Weise eine ‚Bildliteralität‘ zu entfalten*“²³⁶. Wie bei Niehoff wird diese Art des Kompetenzerwerbs/der Alphabetisierung als vorfachliche und fächerübergreifende Kompetenz gesehen sowie als Teil einer übergreifenden kulturellen Literalität.

Der Faktor des Erwerbs einer kulturellen Teilhabe lässt sich auch im Kerncurriculum Niedersachsen bezüglich der inhaltsbezogenen

²³⁴ Vgl. Niehoff 2008, S. 240.

²³⁵ Vgl. Duncker und Lieber 2013, S. 7.

²³⁶ Ebd.

Kompetenzbereiche des Faches Kunst finden²³⁷. Innerhalb der Ausbildung von Bildkompetenz sollte eine Berücksichtigung von „*interkulturelle[n] Differenzen und transkulturelle[n] Zusammenhänge[n]*“²³⁸ erfolgen, sodass die Vernetzung sowie unterschiedliche Erfahrung von Welt und damit von verschiedenen Kulturen einbezogen werden²³⁹.

Durch die Veränderungen in der Kultur und im Bildbegriff ist eine Förderung von Bildkompetenz unumgänglich. Diese ist Teil einer umfassenden Kulturkompetenz, deren Vermittlung mit dem Ziel einer kulturellen Teilhabe notwendig ist. Eine solche Vermittlung wird auch im Konzept der Bildliteralität (als ästhetische Alphabetisierung) angestrebt. Um dem zuvor erläuterten Bildbegriff der Arbeit gerecht zu werden, sollte eine Orientierung von Bildkompetenz an Neuen Medien, aber auch die Verknüpfung von Bildinhalten innerhalb der Bildkultur, erfolgen. Damit werden Veränderungen im Bildbegriff sowie ikonische, geschichtliche und symbolische Aspekte berücksichtigt und auf ein Plädoyer für eine Bildkompetenz als Part des Kunstunterrichts zugespitzt.

Jedoch ist zu betonen, dass dieser rein auf Kompetenz und ‚Alphabetisierung‘ bezogene Ansatz der Besonderheit des Faches Kunst nicht gerecht werden kann. Vielmehr sehe ich die Komponenten der Bildliteralität als einen von mehreren Bezugsrahmen für die Generierung einer ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘. Bereiche der Subjektorientierung, und vor allem Ansätze an Wahrnehmung, Bildvermittlung (statt Alphabetisierung) sowie die Bildung von Differenz (die sich nicht linear aufbaut, sondern ein Prozess des Ansatzes an individuellen Konstrukten, der De- und Rekonstruktion und der Bildung am Anderen

²³⁷ Vgl. u.a. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2006: Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Kunst / Gestaltendes Werken / Textiles Gestalten aus: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80 (Stand 04.01.2016).

²³⁸ Niehoff 2008, S. 240.

²³⁹ Auch in Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2006: Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Kunst / Gestaltendes Werken / Textiles Gestalten aus: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80 (Stand 04.01.2016).

/Andersartigen beinhaltet), spielen ebenfalls eine Rolle. Dies wird besonders im Kapitel zur Fachdidaktik deutlich.

Auch wenn die Förderung einer Bildkompetenz als Beitrag des Faches Kunst und als Notwendigkeit angesehen wird, muss das bisherige curriculare und bildliterale Konzept hierzu kritisch betrachtet und erneuert werden. Erst mit neuen Zielsetzungen und der Verknüpfung mit den bisherigen Aspekten der Wahrnehmung, Lernerorientierung, Interaktion, Erfahrung und Handlung kann der Grundstein der ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ gesetzt werden. Im weiteren Text wird die Relevanz der Handlung erneut herausgestellt und im Zuge des Konzeptes von Bildkompetenz beleuchtet.

Der Handlungsbezug in der Definition des Kompetenzerwerbs: Wenn im Kerncurriculum Niedersachsen vom Ziel des Kompetenzerwerbs in Schule und Unterricht gesprochen wird, sind mit Kompetenzen *„Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten [gemeint], aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um Anforderungssituationen gewachsen zu sein“*²⁴⁰. Im Konzept der ‚Literalität‘ wird ‚Kompetenz‘ ähnlich gebraucht²⁴¹.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) setzt hiermit den kritisch zu betrachtenden Kompetenzbegriff Weinerts voraus²⁴². Bereits an dieser Stelle ist die Verbindung zum Handeln mit der Nennung von ‚Fähigkeiten‘ und ‚Fertigkeiten‘ impliziert, jedoch werden vor allem ergebnisorientierte Aspekte genannt, die um den Gedanken einer subjekt- und prozessorientierten Vermittlung ergänzt werden müssten.

Expliziter wird der Bezug zur Handlung (mit Unterstreichung hervorgehoben) in der weiteren Ausführung des Kompetenzbegriffs nach dem Kerncurriculum:

²⁴⁰ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2006: Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Kunst / Gestaltendes Werken / Textiles Gestalten aus: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80 (Stand 04.01.2016).

²⁴¹ Vgl. Duncker und Lieber 2013, S. 15.

²⁴² Nach Franz E. Weinert (Hg.) 2001, S. 27 f.

„Schülerinnen und Schüler sind kompetent, wenn sie zur Bewältigung von Anforderungssituationen, auf vorhandenes Wissen zurückgreifen, die Fähigkeit besitzen, sich erforderliches Wissen zu beschaffen, zentrale Zusammenhänge des jeweiligen Sach- bzw. Handlungsbereichs erkennen, angemessene Handlungsschritte durchdenken und planen, Lösungsmöglichkeiten kreativ erproben, angemessene Handlungsentscheidungen treffen, beim Handeln verfügbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einsetzen, das Ergebnis des eigenen Handelns an angemessenen Kriterien überprüfen“²⁴³ können.

Weiter wird in Ausführungen zum Kompetenzerwerb darauf verwiesen, dass Wissen mit einer Anwendung gekoppelt werden sollte, um eine kumulative und strukturiert gelegte Basis aus Wissen und Können zu schaffen und so einen Transfer auf verschiedene Kontexte und letztlich auf die Lebenswelt der SchülerInnen fördern zu können²⁴⁴. Obwohl die benannten Fähigkeiten relevante Handlungsaspekte für die Vermittlung beinhalten, sind diese erst mit der Berücksichtigung von Wahrnehmung, Konstrukten, der Individualität und weiterreichenden Vermittlungsprozessen wirksam. Die konkreteren Ausführungen zu den methodischen Konsequenzen werden über diesen Kompetenzbegriff hinausgehend das Potenzial von handelnden Methoden, besonders in Form der Subjektbildung und -entwicklung, herausstellen.

Auch in der Struktur der Kerncurricula ist die eben erläuterte Notwendigkeit der Verbindung von Wissenserwerb und Wissensanwendung erkennbar. Es werden sowohl inhalts- als auch prozessbezogene Bereiche in der Kompetenzfestlegung zugrunde gelegt. Speziell in prozessbezogenen Aspekten, in denen Verfahren zur Anwendung von Wissen gelehrt werden sollen, finden sich Bezüge zu Handlungen. Hierauf basierend sind die Zielformulierungen des Faches Kunst auf eine Berücksichtigung von Handlungskompetenz abgestimmt. So wird im

²⁴³ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2006: Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Kunst / Gestaltendes Werken / Textiles Gestalten aus: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80 (Stand 04.01.2016).

²⁴⁴ Vgl. ebd.

Curriculum für die Grundschule ein „*produktive[r] und erkenntnisfördernde[r] Umgang mit ästhetischen Objekten*“²⁴⁵ durch die Vorgänge des Wahrnehmens, Gestaltens und des Herstellens historischer Kontexte angestrebt²⁴⁶.

Inhalts- und Prozessbezug: Die Kerncurricula sind in inhalts- und prozessbezogene Bereiche gegliedert. Hierbei sind, mit dem Hintergrund der in dieser Arbeit entstehenden ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ und des angestrebten Methodenmodells, vor allem Themenbereiche und prozessbezogene Kompetenzbereiche beachtenswert. Jedoch erfolgt so erneut die Einschränkung der Output-Orientierung speziell im Prozessbezug. Dieser ist vor allem auf „*Verfahren, die von Schülerinnen und Schülern verstanden und beherrscht werden sollen, um Wissen anwenden zu können*“²⁴⁷, beschränkt. Daher werde ich stets in der Betrachtung dieser Bereiche Verweise auf fachdidaktische Ansätze ergänzen, sodass ein weiterführendes und neu fokussiertes Modell zur Bildkompetenz entstehen kann.

Bezüge im Grundschul-Curriculum: Zu den prozessbezogenen Bereichen gehören im Grundschul-Curriculum die Aspekte der ‚Kommunikation‘, die ‚Erkenntnisgewinnung‘, ‚Erwerb von Lernstrategien‘ sowie ‚Beurteilen und Bewerten‘. Der kommunikative Faktor bezieht sich auf Sprache und Verständigung durch Bilder sowie die Kenntnis über die Fachsprache. Durch die Verknüpfung mit Ottos Theorie zum Austausch als Überprüfung, Vergegenwärtigung, Strukturierung²⁴⁸ und dem Ansatz der Berücksichtigung pluraler Sichtweisen soll eine Erweiterung erfolgen. Zusätzlich kann dieser Bereich durch die ‚cultural criticality‘ nach Busse²⁴⁹ in Perspektiven zur Subjekt-, Wahrnehmungs- und Handlungsorientierung potenziert werden. Folglich sollte nicht nur

²⁴⁵ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2006: Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Kunst / Gestaltendes Werken / Textiles Gestalten aus: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80 (Stand 04.01.2016).

²⁴⁶ Vgl. ebd.

²⁴⁷ Vgl. ebd.

²⁴⁸ Otto 1998.

²⁴⁹ Busse 2009.

Verständigung, sondern auch Reflexion und Neubildung Ziel von derartigen Kommunikationsprozessen werden.

Das ‚Gewinnen von Erkenntnis‘ als weiterer Bereich orientiert sich an Arbeits- und Denkstrukturen der Bildenden Kunst mit der Perspektive der Erweiterung der individuellen Horizonte der SchülerInnen. Reflexive Handlungen sollen in experimentellen Prozessen ermöglicht werden und zur Erweiterung handwerklicher und gestalterischer Kompetenz führen. Durch die vorher genannten fachdidaktischen Aspekte und durch metonymische sowie differenzbildende Faktoren²⁵⁰ kann dies für die Praxis fruchtbar werden. Auch der Lernstrategie-Erwerb mit dem curricularen Ziel der Erfassung und Anwendung von Lern- und Arbeitsprozessen durch die Beschäftigung mit Bildern ist simultan zu sehen.

Der Aspekt der Erkenntnis ist im Zuge der Erweiterung des curricularen Konstruktes durch fachdidaktische und psychologische Erkenntnisse im Rahmen der Vermittlung und deren Zielsetzungen ein Part der ‚Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik‘. Dies bedeutet, Wahrnehmungen, Erfahrungen, ästhetische Praxen, Interaktion und Kommunikation im Unterricht zu ermöglichen. Zudem ist die Einbringung reflexiver Ansatzpunkte an unterschiedlichen Punkten des Unterrichts und von Lernprozessen unabdingbar. Durch Präsentationen, Vergleiche, Diskussionen und Transferaufgaben wird dies methodisch umsetzbar. Diese Grundlage wird auch weiter im Bild-Vermittlungs-Modell berücksichtigt.

Der letzte Bereich aus dem Grundschul-Curriculum bezieht das ‚Beurteilen und Bewerten‘ mit ein. Hierbei soll Beurteilungskompetenz entwickelt werden, die mit der Fähigkeit *„individuelle Sichtweisen in der Auseinandersetzung mit Fremdem und Ungewöhnlichem zu versprachlichen und zu vergleichen“*²⁵¹ einhergeht. Fraglich ist hierbei die Möglichkeit der Normierung und Bewertung dieser Kompetenz. Daher sehe ich dies, vor allem im Zusammenhang mit dem

²⁵⁰ Vgl. Maset 2012.

²⁵¹ http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80
(Stand 04.01.2016).

Bildbegriff, dem Konstruktivismus und den subjektorientierten Didaktiken, eher als Faktor in der Kommunikation und Interaktion sowie als Reflexionsbasis.

Inhaltsbezogene Bereiche sind im Bereich Grundschule ‚Wahrnehmen‘, ‚Bildhaftes Gestalten‘ und ‚Herstellen von kulturhistorischen Kontexten‘. Dabei werden vielseitige Zugänge angelegt, sodass multisensuelle, sammelnde, forschende, spielerische und agierende, inszenierende und bildhaft gestalterische Aspekte sowie interkulturelle Zugänge in die Inhaltsbereiche einbezogen sind.

In den Ausführungen zu den prozessbezogenen Bereichen im Grundschul-Curriculum wurden die Aspekte der ‚Kommunikation‘, die ‚Erkenntnisgewinnung‘, der ‚Erwerb von Lernstrategien‘ sowie ‚Beurteilen und Bewerten‘ betrachtet. Diese Bereiche sind durch didaktische Theorien zu ergänzen, die diese zunächst Output-orientierten Bereiche durch subjektorientierte, differenzielle und reflexive Aspekte ergänzen. Hierzu gehören Ansätze zum Austausch als Überprüfung, Vergegenwärtigung, Strukturierung und die Theorie der ‚cultural criticality‘. Ebenso ist die Einbindung metonymischer und differenzbildender Faktoren sowie übergreifender Ansätze zum Bildbegriff und allgemeindidaktischer Theorien zentral. Die inhaltsbezogenen Themengebiete im Bereich Grundschule (‚Wahrnehmen‘, ‚Bildhaftes Gestalten‘ und ‚Herstellen von kulturhistorischen Kontexten‘) sind vor allem in der Hinsicht auf die fachwissenschaftlichen Grundlagen und die Berücksichtigung von vielseitigen Zugängen in der Bildvermittlung relevant.

Bereiche im Hauptschul-Curriculum: Im Hauptschul-Curriculum sind die Bereiche nicht klar in inhalts- und prozessbezogene Bereiche eingeteilt. Hier sind ‚Rezeption‘, ‚Produktion‘, ‚Reflexion‘ und ‚Präsentation‘ zusammengefasst. Diese können sowohl prozess- als auch inhaltsbezogen behandelt werden. In der ‚Rezeption‘ können Bereiche der ‚Kommunikation‘ sowie ‚Beurteilen und Bewerten‘ einfließen. Weiter lassen sich diese Aspekte durch Lernräume nach Röll²⁵² erweitern. Die ‚Produktion‘ ist vor allem auf Verfahren und deren Einsatz ausgerichtet, was durch reflexive Momente aus der differenziellen und kritisch angelegten Fachdidaktik ergänzt werden sollte. Ebenso könnte der curriculare

²⁵² Röll 2004.

Bereich der ‚Reflexion‘, der vor allem Beschreibung, Dokumentation, Betrachtung und Bewertung enthält, durch diese Faktoren gewinnbringend erweitert werden. Die ‚Präsentation‘ als weiterer Bereich ist als kommunikativer und konstruktiver Faktor in diese Arbeit einbezogen.

Zudem werden im Hauptschul-Curriculum Gestaltungsbereiche genannt („*Malerei - Grafik - Plastik, Objekt, Installation, Raum - Spiel, Performance, Aktion - Digitale Medien - zeitgenössische künstlerische Strategien*“²⁵³), welche vor allem dem prozessbezogenen Erlernen von handwerklichen, konzeptuellen und inhaltlichen Umsetzungen zuzuordnen sind.

Die Inhalts- beziehungsweise Themenfelder der Hauptschule sind ‚Mensch‘, ‚Natur‘, ‚Dinge‘, ‚Räume‘, ‚Kultur‘, ‚Zeit‘ und ‚Farbe‘. Hier sind Wahrnehmungs-, Schaffens- und Reflexions- sowie (Inter-)Aktionsprozesse impliziert. Diese Themenbereiche sind jedoch auch erweiterbar und sollten vor allem im Bezug auf Fragen der metonymischen Bildauswahl²⁵⁴ und der kontextuellen Bildbezüge in jeder Vermittlungseinheit überprüft werden.

Das Übergreifen von Inhalten und Prozessen im Hauptschul-Curriculum kommt dem Konzept dieser Arbeit nahe. Die Bereiche ‚Rezeption‘, ‚Produktion‘, ‚Reflexion‘ und ‚Präsentation‘ können in einer Verknüpfung mit Lernräumen nach Röll sowie mit reflexiven und differenziellen Aspekten sowie kommunikativen und konstruktiven Faktoren entsprechend in die didaktischen Überlegungen einfließen. Die Gestaltungsbereiche werden vor allem als Option für Bildhandlungen in der Modellbildung einbezogen. Die Inhalts- beziehungsweise Themenfelder der Hauptschule ergeben weitere Bezugs- und Vermittlungsebenen hinsichtlich Wahrnehmung, Reflexion sowie Handlung.

Umgang mit Bildern: Eine weitere Perspektive neben Inhalts- und Prozessorientierung liegt im Bildbegriff des Curriculums und in der Frage der Anwendungsbereiche in Bezug auf Bildkompetenz. Wie in den vorherigen

²⁵³ http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80
(Stand 04.01.2016).

²⁵⁴ Nach Maset 2012.

Ausführungen werden die Curricula als mögliches Bezugskonstrukte angeführt und durch Anchlüsse an Fachwissenschaft wie auch -didaktik eine Erweiterung und einen Transfer für die ‚Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik‘ angelegt.

In den Curricula der Grund- und Hauptschulen wird jeweils ein erweiterter Bildbegriff antizipiert. Dieser ist auf bildnerisches Handeln in Prozess und Ergebnis ausgerichtet²⁵⁵. Wie genau dieses bildnerische Handeln anzulegen ist, wird jedoch nicht klar definiert. Aus den Ausführungen zu den bildnerischen Bereichen, die im Kunstunterricht Berücksichtigung finden, kann man die ‚bildnerische Handlung‘ als Gestaltungsweise verstehen, die „*Formen der Bildenden Kunst, wie z. B. aus Malerei, Grafik, Skulptur oder Performance*“, aber auch „*Film, Architektur, Produkt- und Kommunikationsdesign und Alltagsästhetik*“, einschließen²⁵⁶. Hier lassen sich Parallelen zu den Bildfamilien nach Mitchell²⁵⁷ oder der Bildtypologie nach Gehlen²⁵⁸ erkennen. Je nach ihrer Erscheinungsform und der Herstellung sind Bilder als solche definiert.

Weiter ergibt sich aus den Kerncurricula auch die Komponente der Vorgeschichte von Bildern. So soll eine

„Annäherung an Bilder aus Vergangenheit und Gegenwart [...] [nicht nur durch einen] subjektiven Blick [...] [und eine] persönliche Deutung“ erfolgen.

*Auch in „Entstehungszusammenhängen des jeweiligen Werkes, zu denen unter anderem auch Religion, (Kunst-)Geschichte, Technik, Kultur, Gesellschaft oder die Auseinandersetzung mit Biografien gehören“*²⁵⁹,

liegt eine entscheidende Komponente. Im bisher definierten Bildbegriff wurden diese Aspekte bereits in der Geschichtlichkeit von Bildern nach Münch²⁶⁰ und zeichentheoretische Ansätze angeführt.

²⁵⁵ Vgl. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80 (Stand 04.01.2016).

²⁵⁶ Ebd.

²⁵⁷ Mitchell 1990.

²⁵⁸ Gehlen 1961.

²⁵⁹ http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80 (Stand 04.01.2016).

Zusätzlich werden in den Curricula auf die Potenziale zeitgenössischer Kunst und von handlungsorientierten Zugängen verwiesen sowie Möglichkeiten der „Verknüpfung von Bildern, Themenfeldern und Gestaltungsbereichen“²⁶¹ angestrebt. Diese Aspekte sind auf die Entwicklung des Bildbegriffs und auf die neu gewonnene Aufmerksamkeit auf den Betrachter und seine/ihre Zugänge zum Bild zu beziehen²⁶². Ferner werden Potenziale und Umgangsformen von und mit Bildern in der Nennung der Bereiche von Bildkompetenz impliziert: „*Bilder herstellen und gestalten; Bilder verwenden und kommunizieren; Bilder wahrnehmen und beschreiben; Bilder empfinden, erklären und erläutern*“²⁶³. Hier können praktische Prozesse zu Bildern und von eigenen Bildern der SchülerInnen als Zugang und Transfer von Bildinhalten, -gestaltungen und -gefügen abgeleitet werden, wie sie auch nach Otto und Maset im Kapitel zur Fachdidaktik bereits definiert wurden.

Die Bildverwendung und Kommunikation mit Bildern und über Bilder, das Beschreiben, Erklären und Erläutern lässt eine Anbindung an das fachdidaktische Plädoyer von interaktiven und handlungsorientierten Methoden zu wie auch einen Anschluss und eine Erweiterung des curricularen Bildbegriffs durch kommunikative, soziale und normative Aspekte²⁶⁴. Zudem lässt sich das in den Bereichen genannte Wahrnehmen und Empfinden auf wahrnehmungstheoretische Aspekte aus dem Bildbegriff heraus und auf die bereits genannten, auf Wahrnehmung ausgerichteten fachdidaktischen Anschlussmöglichkeiten beziehen.

Der breite Bildbegriff dieser Arbeit lässt sich in Bezug auf den Ansatz des Kerncurriculums erhalten. Bildnerisches Handeln, Gestaltungsweisen und somit Bildtypen und -funktionen werden einbezogen. Auch geschichtliche und

²⁶⁰ Münch 2001.

²⁶¹ http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80
(Stand 04.01.2016).

²⁶² Vgl. auch Kapitel zum Bildbegriff.

²⁶³ http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80
(Stand 04.01.2016).

²⁶⁴ U. a. nach Huber 2001 und Seja 2009 im Kapitel zu Bildbegriff und Kapitel zur Bildpragmatik.

zeichentheoretische Ebenen sind im Curriculum zu finden. Die Fragen der Bezüge von zeitgenössischer Kunst zu handlungsorientierten Zugängen sind ebenfalls in diesem Rahmen impliziert. Um aber auch den weiteren fachwissenschaftlichen und didaktischen Grundlagen gerecht zu werden, muss auch Kommunikation und Interaktion mit Bildern und über Bilder, die Berücksichtigung sozialer und normativer Aspekte sowie von wahrnehmungsbezogenen und subjektorientierten Ansätzen einbezogen werden. Es zeigt sich daher nicht nur in der umsetzungsbezogenen Ebene der Curricula ein Erweiterungsbedarf und eine neue Gewichtung der Prozesse und Ziele, sondern ebenso in der Basis des Faches laut der Curricula.

Kritik und Erweiterungen des Konzeptes einer ‚Bildkompetenz‘: Im Konzept der Bildkompetenz sind nicht nur multiple Annahmen über Basis und Ziel des Konzeptes und über den Bildbegriff vorhanden, sondern auch Voraussetzungen impliziert, die erst das Modell des Erwerbs von ‚Bildkompetenz‘ möglich machen. Voraussetzungen für das Lernen im Kunstunterricht sind die menschliche Fähigkeit der Wahrnehmung, des Verständnisses und der Produktion von Bildern. Somit knüpft ein bildkompetenter Unterricht an ein ‚anthropologisches Vermögen‘²⁶⁵ an sowie an das Lernvermögen und Lernpotenzial. Weiterhin liegt eine Voraussetzung der Förderung von Bildkompetenz in der Komplexität von Bildern, sodass über das vorhandene anthropologische Grundvermögen hinaus ein Lernprozess erfolgen muss²⁶⁶. Speziell in der Grundschulbildung ist dieser Aspekt von Komplexität in seinem Bezug auf kindliche Entwicklungen zu berücksichtigen. So können Grundschulkinder bei ihrem Eintritt in die Schule konkrete und vor allem auch vorstellende Denkweisen umsetzen, was Basis für eine Kunstrezeption und ein Verstehen komplexer Konstrukte bildet. Jedoch ist, wie schon im Inhalts- und Prozessbezug vorgestellt, der Bezug zum Subjekt, zur Vorerfahrung und zur Lebenswelt im kindlichen Denken und Verstehen in der entsprechenden Altersstufe stark ausgeprägt und somit reflexiv zu thematisieren.

²⁶⁵ Wörtlich nach Grünewald und Sowa 2006 in Kirschenmann 2006, S. 300.

²⁶⁶ Vgl. Grünewald und Sowa 2006 in Kirschenmann 2006, S. 300.

Ansatzpunkte von Bildliterateiltät: Die Voraussetzungen der Bildliterateiltät ähneln der der Bildkompetenz. Der Ansatzpunkt für die Bildung liegt daher im Entwicklungspotenzial einer Verfeinerung des Blicks, der Abstraktion von Äußerungen und einer Entwicklung von gestalterisch immer bewusster werdender Verwendung von Bildmaterial und -kriterien. Jedoch bleibt die genaue Struktur und Schrittfolge der Bildliterateiltät unklar. Die Kriterien der Bildliterateiltät werden als methodischer Ansatzpunkt im nächsten Part der Dissertation explizit herausgearbeitet und auf Fragen der Bildvermittlung übertragen.

Unter der bereits mehrfach ausgeführten Perspektive einer Erweiterung des curricularen Konstruktes von Bildkompetenz sind daher neben den bereits einbezogenen Positionen auch Georg Peez, Florian Schaper und Bernhard Serexhe anzuführen. Diese beziehen eine weitere Perspektive von Bildkompetenz ein, die für diese Arbeit unumgänglich ist. Speziell Neue Medien, aktuelle Kunstformen und innovative Kulturtechniken (wie sie auch im fachdidaktischen Kapitel mit Bezug auf Röll u. a. aufgeführt wurden) sind Aspekte einer Erweiterung von Bildkompetenz. Es ergibt sich laut Peez nicht nur die Notwendigkeit einer rein visuellen Kompetenz, sondern auch die der Bildkompetenz, sodass der Bildbegriff und produktiv-gestalterische Elemente gezielt einbezogen werden können. Das Einbeziehen dieser produktiven Elemente soll aber weder als reine Gestaltungslehre noch Handwerkslehre geschehen oder gar den Kunstunterricht zur Erfüllungsgehilfin der Medienindustrie abstellen. Auch die Reflexion, Umdeutung und Kritik der Techniken und ihrer Zusammenhänge im medialen Raum ist entscheidend²⁶⁷. Serexhe fordert hierfür einen Aufbruch von katalogisierten Mustern und Einheiten sowie eine „*Neuorganisation in interdisziplinären Curricula und Didaktiken*“²⁶⁸. Auch Peez fordert jenen Aufbruch der bisherigen curricularen künstlerischen Bildung und plädiert zudem für eine verstärkte Aufmerksamkeit für kunstanaloge Prozesse.

Florian Schaper plädiert für eine Einbeziehung der Orientierung an Bildern, der Praxis und der Wahrnehmung von Bildern und schlägt die Aufteilung der

²⁶⁷ Vgl. Peez 2008, S. 30 ff.

²⁶⁸ Serexhe 2001n Weibel 2001, S. 15.

Bildkompetenz in die Bereiche ‚Produktion‘, ‚Distribution‘ und ‚Rezeption‘ vor. Speziell im Bereich der ‚Distribution‘ sieht Schaper die Möglichkeit des Zugangs zu neuen technischen und medialen Bildphänomenen, da die distributiven Verfahren (wie Organisieren und Verarbeiten) Potenziale dieser Bilder innerhalb von Bildstrategien und Bildhandlungen nutzbar machen können²⁶⁹.

Messbarkeit durch Performanz: Ein zusätzlicher Faktor zu Grundvermögen, Lernpotenzial und Erweiterung von Bildkompetenz ist die Frage der Messung und Überprüfung erworbener Kompetenz. Kompetenz ist eine innere nicht beobachtbare Fähigkeit, eine Kenntnis oder ein Wissen und somit ein latenter Aspekt, der erst durch manifeste und äußerlich beobachtbare Faktoren greifbar und messbar wird. Im Curriculum wird dies mit der „*Bewältigung von Anforderungssituationen*“ durch den Rückgriff auf die latenten Merkmale (zum Beispiel „*auf vorhandenes Wissen zurückgreifen, die Fähigkeit besitzen, sich erforderliches Wissen zu beschaffen, zentrale Zusammenhänge [...] erkennen*“²⁷⁰) aufgeführt. Die äußerlich beobachtbare ‚Bewältigung‘, ein Anwenden, ein Handeln wird von verschiedenen Autoren wie Huber²⁷¹ und Schaper²⁷² als ‚Performanz‘ definiert. Hiernach wirkt sich die erworbene Kompetenz auf die Performanz aus, die wiederum messbar ist und so Rückschlüsse auf die Kompetenz erlaubt.

Nach der differenzierten und kritischen Beleuchtung von Bildkompetenz ergibt sich der Schluss, dass das vorhandene curriculare Konzept zwar ein Aspekt einer ‚Bildbewussten Kunstvermittlung‘ sein kann, es jedoch einer Aktualisierung und Erweiterung bedarf, um subjekt- und wahrnehmungsorientierten Konzepten, einem veränderten Bildbegriff und -gebrauch sowie den Potenzialen von Bildern gerecht werden zu können. Die prozessbezogenen Bereiche in Kombination mit fachdidaktischen Potenzialen sowie Themen und Zugänge aus den

²⁶⁹ Vgl. Schaper 2012, S. 117 f.

²⁷⁰ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2006: Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Kunst / Gestaltendes Werken / Textiles Gestalten aus: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80 (Stand 04.01.2016).

²⁷¹ Huber 2004.

²⁷² Schaper 2012.

inhaltsbezogenen Bereichen sind folglich für einen bildbewussten Kunstunterricht einzubeziehen und können in der Anreicherung mit methodischen Faktoren (siehe nächstes Kapitel) eine Basis für eine subjektbildende und gleichzeitig aktuelle bildorientierte Kunstpraxis bieten.

8. Fachdidaktischer Ansatz zur ‚BILDWISSENSCHAFTLICHEN KUNSTDIDAKTIK‘ – Grundlegende didaktische Schlüsse und Festlegungen

Die ‚Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik‘ ergibt sich als Folgerung aus der Entwicklung von Bildern, Medien und dem Bildbegriff. Sie berücksichtigt bildwissenschaftliche Erkenntnisse und transferiert diese in didaktische Ansatzpunkte. Die Besonderheit dieser Zusammenführung zweier Fachbereiche ergibt sich in der Fokussierung von Wahrnehmung, Subjektorientierung, Ansatz an Bildern und vor allem der Handlungsorientierung. Diese Gesichtspunkte konnten gleichermaßen durch die Bildwissenschaft und die Didaktik begründet werden.

Bildwissenschaftliche Basis der Didaktik: Aus der Bildwissenschaft wurde neben den benannten Anknüpfungspunkten auch der Bildbegriff und die Notwendigkeit der Förderung von Bildkompetenz herausgearbeitet. Die Einbeziehung unterschiedlicher Bildformen und -funktionen²⁷³ ist in der Didaktik ebenso entscheidend wie auch die Berücksichtigung von wahrnehmungsbezogenen²⁷⁴, inhaltlichen, zeichentheoretischen²⁷⁵, zuschreibungsbedingten²⁷⁶ und historischen²⁷⁷ Aspekten. Außerdem sind durch die Veränderungen des Bildbegriffs durch die Entwicklung unterschiedlicher medialer Formen von Bildern und die Zunahme von Bildern die Funktionen von Betrachter und Künstler sowie der Interaktion zwischen Bild und Rezipient neu zu bewerten. Dies geschieht insbesondere in der Berücksichtigung der Bildpragmatik. Handlungsformen und -auslösung in Bildern und durch den Umgang mit Bildern sind unter dieser Prämisse als eine der Grundlagen der ‚Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik‘ zu nennen.

²⁷³ Nach Mitchell 1990 und Doelker 2001.

²⁷⁴ Wie bei Arnheim 1974, Huber 2001 oder auch Sachs-Hombach 2001.

²⁷⁵ Z. B. Panofsky 1939, Sachs-Hombach 2001 sowie Seja 2009.

²⁷⁶ Z. B. Huber 2001 und Seja 2009.

²⁷⁷ U. a. Münch 2001.

Der Ansatz an Bildern in der ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ ergibt sich schließlich als Basis. Im Zuge von ästhetischen Praxen²⁷⁸, Bildbetrachtungen²⁷⁹ und komplexen Analysen²⁸⁰ sowie in forschenden und experimentellen Umgang mit und zu Bildern können sowohl Konzepte und Kontexte in Bildern erschlossen als auch subjektive Ansätze verfolgt werden. Die bewusste Bildauswahl durch die Lehrkraft ist dabei ein entscheidender Faktor. Auslösen, Verdeutlichen, Irritieren oder Reflektieren durch Bilder²⁸¹ wird erst durch diese Vorarbeit möglich, genauso wie mehrperspektivische Verstehensprozesse.

Zielsetzung in der Bildkompetenz: Zum Ansatz an Bildern ist auch die Zielstellung der Förderung von Bildkompetenz festzulegen. Die Bildkompetenz ergab sich bereits im Zuge der Bildwissenschaft als Notwendigkeit. Vermittlungsansätze zum Bildbegriff, zu Bildformen und -funktionen sowie die Ermöglichung von Zugängen zu Bildern sind Zielsetzungen der Bildkompetenz. Die Einbeziehung Neuer Medien wie auch der Bezüge zu geschichtlichen und tiefergehenden Verortungen²⁸² von Artefakten sind ebenfalls relevant. Durch die besondere Rolle des Bildbetrachters und seiner Zuschreibungen, und vor allem durch den Aspekt der Bildhandlung²⁸³, ist zusätzlich das Ziel der Reflexions- und Kritikfähigkeit sowie die Bildung von Wahrnehmungskompetenz als entscheidender Part der Kompetenzbildung anzusetzen. Die Bildkompetenz ist demnach als Grundlage des Faches Kunst in die ‚Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik‘ einzubringen. Dabei ist hiermit eine Erweiterung bisheriger Konzepte von Bildkompetenz notwendig, in der sowohl das Anlegen von Inhalts- und Prozessbezügen als auch das Ansetzen mehrdimensionaler, subjektorientierter und vor allem reflexiver Prozesse einbezogen wird. Besonders das Einbringen von Handlungsbezügen ist mit der Zielstellung der Bildkompetenz zu verbinden, sodass sowohl eine Vermittlung

²⁷⁸ Ansätze hierzu beispielsweise von Otto 1998, Uhlig 2005 oder auch Kirschenmann 2006.

²⁷⁹ Theorien hierzu beispielsweise nach Uhlig 2005, Seumel 2006 sowie Busse 2009.

²⁸⁰ Wie ‚Auslegen‘ nach Otto 1987, Uhlig 2005 wie auch Schoppe 2013.

²⁸¹ U. a. Maset 2012.

²⁸² Siehe auch Niehoff 2008.

²⁸³ Wie in Kapitel 3 erläutert.

handwerklicher Fertigkeiten bis hin zu individuellen Transfers und Anwendungen von Gelerntem als auch ein übergreifender Einsatz von Bildhandlungen einbezogen ist. Auch die Berücksichtigung von unterschiedlichen Bezugsebenen der Bildvermittlung von assoziativen bis hin zu kontextuellen und transferierenden Aspekten ist impliziert. Das Konzept der ‚Bildliteralität‘²⁸⁴ wird außerdem als Ergänzung dieser Perspektive und ist als Ausgangspunkt methodischer Ansätze der Bildvermittlung einbindbar. Die Bildkompetenz als erweitertes Konzept ergibt sich damit als Zielsetzung der ‚Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik‘.

Subjektbezug: Als Ausgangspunkt des Ansatzes zur ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ wird im Rückbezug auf die bildwissenschaftlichen Erkenntnisse und als Transfer auf didaktische Grundlagen die subjektive und sich entwickelnde Konstruktion von Wirklichkeit²⁸⁵ angenommen. Hierbei sind sowohl die Erkenntnisse zur Zuschreibung und der Rolle des Betrachters aus den Bildwissenschaften wie auch didaktische Ansätze am Subjekt und seinen Voraussetzungen tragend. Das bedeutet, die Erweiterung und Rekonstruktion von vorhandenen Konstrukten sowie die Neukonstruktion und der Transfer von erworbenen Wissen anzunehmen.

Für die Vermittlung bedeutet dies, an den vorhandenen Dispositionen der SchülerInnen anzusetzen und Wahrnehmung zu schulen sowie zu hinterfragen. Durch die Auswahl mehrdeutiger Bilder²⁸⁶, durch unterschiedliche Zugangsweisen und perzeptuelle Methoden zur Bildvermittlung können Möglichkeiten der Übertragung individueller Konstrukte angeboten werden. Besonders relevant wird unter dieser Prämisse auch die stete Einbringung reflexiver Phasen²⁸⁷. Das Feld der Bildhandlung ist an dieser Stelle erneut hervorzuheben, da es besonders im Zuge des Erkenntnisgewinns und der Verankerung von Wissen wesentlich ist.

²⁸⁴ Nach Duncker und Lieber 2013.

²⁸⁵ V. a. nach Ansätzen aus dem Bildbegriff zur Zuschreibung sowie der konstruktivistischen Didaktik.

²⁸⁶ U. a. Maset 2012.

²⁸⁷ Wie Otto bereits 1987 in seinen Überlegungen zu ‚Auslegen‘ betont.

Die Vernetzung von Erfahrung und Handlung²⁸⁸ ist dabei ebenso zu nennen wie der Transfer und die Interaktion in Handlungsprozessen.

Reflexion als umfassendes Konzept: Durch die Zusammenführung von didaktischen Ansätzen konnte nicht nur die Orientierung an Bildern als Basis der ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ herausgestellt werden, sondern auch die Relevanz der Orientierung an der Wahrnehmung sowie am Subjekt. Damit ergibt sich für die ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ die Nutzung von unterschiedlichen Wahrnehmungswegen und die Integration individueller Zugangsweisen. Diese Ausrichtung bedeutet jedoch auch, durch Kommunikation, Interaktion und Reflexionsphasen weitreichende Lernprozesse zu ermöglichen. Auch die stete Anbindung subjektiver Zugänge zu Bildern an kontextuelle und formale Bildbezüge ist dabei grundlegend. Daneben spielen die Berücksichtigung von Differenz sowie von inner- und intersubjektiv entstehenden Dynamiken eine Rolle²⁸⁹. Das heißt in der Praxis, schülerzentrierte Verfahren mit lehrergeleiteten Phasen zu verbinden und in Vermittlungsprozessen sowohl individuelle als auch inhaltsbezogene und reflexive Ebenen²⁹⁰ einzubinden (was auch methodisch durch das Ansetzen multipler Zugänge und die Verbindung der Ebenen untereinander unterstützt werden kann). Außerdem sind der Bereich der ästhetischen Praxis und das Feld der Bildhandlung für diesen Bereich entscheidend.

Handlungsorientierung als Fokus der ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘: Die ästhetische Praxis und das Feld Bildhandlung sind schließlich als weitere Basis und als Fokus der ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ herauszustellen. Im Bezug auf die Relevanz der Neubewertung des Betrachters von Bildern als aktiver Part von Werkkonzepten (vor allem in der Gegenwartskunst)²⁹¹ und durch die Einbeziehung der bereits benannten Wahrnehmungs- und Erkenntniswege durch aktive und handelnde Vorgehensweisen ist dieses Feld zentral in der

²⁸⁸ Wie bei Otto 1998 oder auch Lindemann 2006.

²⁸⁹ V. a. nach Maset 2012.

²⁹⁰ Wie auch Otto 1987 oder auch Uhlig 2005 betonen.

²⁹¹ Siehe Kapitel 3 beispielsweise Lingner 1997.

Kunstdidaktik anzusetzen. Die Eröffnung von weitreichenden Konstruktionsprozessen durch reflexive und transferierende Momente im Bereich der Handlung wirken in Vermittlungsansätzen hinsichtlich komplexer und tiefgreifender Lernprozesse²⁹² ein. In der Unterrichtspraxis sind demnach kommunikative, interaktive, singuläre und künstlerisch-gestalterische Handlungsformen einzubringen.

Folgerungen für die Bildvermittlung: Im Zugang der Dissertation über die Bildwissenschaft wurden die Bereiche von Bildformen und -funktionen sowie die zeichentheoretischen Ebenen von Bildern als entscheidende Aspekte des Zugangs zu Bildern herausgestellt. Im Rahmen der Bildpragmatik konnte außerdem die besondere Rolle des Betrachters und seiner Zuschreibungen festgelegt werden, die im Rahmen der subjektorientierten Didaktiken aufgenommen und erweitert wurde. Diese Aspekte können im Rahmen von bildorientierten didaktischen Ansätzen erweitert werden, sodass eine Einbeziehung unterschiedlicher Ebenen in die Bildvermittlung entscheidend wird. Wahrnehmungs- und betrachterbezogene Bereiche sind dabei Ausgangspunkt der Vermittlung und Ansatzpunkt aller weiterführenden bildbezogenen Ebenen. Besonders wird auch der Bereich der Bildhandlung (der sich in Fachwissenschaft und -didaktik herausstellen ließ) als übergreifendes Feld in der Bildvermittlung festgelegt. Diese Bereiche sind als Schritte der Vermittlung von Bildern in den kommenden Kapiteln weiter relevant und werden im Bild-Vermittlungs-Modell transferiert.

²⁹² Nach Otto 1998 sowie Lindemann 2006.

Perspektive 3

- Modellbildung -

- 9. Modellbildung zum Bildverstehen – Konzeption und Struktur**
 - 9.1. Perzeptbildung**
 - 9.2. Vertiefende Rezeption, Konzepte und Kontextbildung**
 - 9.3. Übergreifendes Wirkungsfeld Bildhandlung**

- 10. Zielsetzung des Modells – Verstehen und Transfer**

- 11. Bildliteralität und die Ableitung möglicher methodischer Annäherungen an Bilder**

- 12. Methodische Verdichtung des Modells**
 - 12.1. Übergeordnete Lehrebenen**
 - 12.2. Methodische Wege zum Perzept**
 - 12.3. Methodische Bildung von Kontexten**
 - 12.4. Das Wirkungsfeld Bildhandlung**
 - 12.5. Museum als Lernort und Rahmen für Bildverstehen?**
 - 12.6. Abschließende Synthese**

9. Modellbildung zum Bildverstehen – Konzeption und Struktur

Im Zuge der Notwendigkeit der Förderung von Bildkompetenz wird die Berücksichtigung wahrnehmungs- und subjektorientierter, aber auch bildbezogener Faktoren in der Bildung eines Bild-Vermittlungs-Modells relevant. Die Übertragung von Ebenen und Vorgehensweisen aus der Bildwissenschaft sowie der Grundlagen aus der Didaktik führt zu einem offenen, spiralförmigen Modell mit der Berücksichtigung des Bildes und des Subjektes als Rahmen. Nach den bisherigen Erkenntnissen dieser Arbeit muss die Bildhandlung als besonderes Feld einbezogen werden und übergreifend Einsatz finden.

In diesem Kapitel wird, nach der fachwissenschaftlichen und didaktischen Basis der ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘, ein Transfer der bisherigen Erkenntnisse in ein Modell zum Erschließen von Bildern in der pädagogischen Praxis angelegt. Hierzu wird zunächst die Grundlage eines solchen Schemas dargestellt und folgend in einzelnen Schritten erläutert. Zu diesen Schritten werden methodische Vorschläge zur Umsetzung eingebracht, sodass ein mehrperspektivisches und anwendbares Modell zustande kommt.

*„Wer Bilder macht, legt die Welt aus, die Welt, in der er handelt, er legt sein Verhältnis zu der Welt aus, in der er lebt.“*²⁹³ Sich ein Bild machen, Bilder verstehen, Bilder erschaffen, ist die Basis der Verbindung von Bildwissenschaft und Bildung und damit die Grundlage des didaktisch-methodischen Modells in diesem Kapitel. Wie ein ‚Diskurs mit Bildern‘²⁹⁴, eine Konfrontation mit Bildern und das Verstehen von Aspekten, von Artefakten oder auch dem Gesamtbild zustande kommen kann, wird im Folgenden herausgearbeitet.

Basis des Modells: Die Grundlage des angestrebten Modells liegt zunächst in der Bildwissenschaft. Es werden in verschiedenen Theorien Schritte oder Ebenen eines Bildverstehens und der Bildinterpretation angelegt, die bereits in den ersten

²⁹³ Otto 1987, S. 20.

²⁹⁴ Wie es Otto 1987 nennt.

Kapiteln Berücksichtigung fanden. Zum anderen sind auch lerntheoretische und didaktische Perspektiven Basis der im Folgenden dargestellten Theorie.

Zunächst stellt sich die Frage, inwiefern die eben genannte Basis in der Perspektive der Übertragung kunstwissenschaftlicher Verfahren in die Kunstdidaktik tragend ist und genutzt werden kann. Hierzu hat Uhlig²⁹⁵ die Verfahren der Annäherung an Bilder analysiert und bewertet.

Die formalanalytische Methode kann der Erschließung und Herausarbeitung von formalen Aspekten eines Werkes dienen, die jedoch in ihrem Zusammenhang zum Inhalt betrachtet und altersgerecht in offenen sowie betrachterorientierten Prozessen angelegt werden sollte. Auch ikonologische Methoden bieten sich für die Übertragung an, die Zuschreibungen berücksichtigen und verortende Bezüge bieten. Daneben sind die hier implizierten Verfahren des Anlegens von Bild-Atlanten, Quellenstudien und interpretatorischen Ansätzen auch im (Grundschul-)Unterricht möglich. Weiter können kunsthermeneutische Methoden transferiert werden, sodass eine unvoreingenommene und fragende Haltung als altersgerechter Zugang zu Kunstwerken im Kunstunterricht eingebunden wird. In der rezeptionsästhetischen Perspektive liegt das Potenzial in der Berücksichtigung eines nicht nur im Werk implizierten, sondern auch aktiven Betrachters. Dies kann speziell in der Arbeit mit Kindern wirksam sein (ohne, dass jedoch formelle und inhaltliche Bildaspekte vernachlässigt werden sollten). Hiermit ergibt sich folglich eine Basis des Gerechtwerdens von Bildern und Zugangsweisen zu Bildern auch im Unterricht. Diese Zugänge werden in dem hier entstehenden Modell, und speziell in den entsprechenden Schritten, erneut eingebunden und zu expliziten methodischen Optionen ausgearbeitet.

Aus dem Bereich der Bildliteralität ergeben sich weitere Ableitungen. Hierbei entstehen aus den subjektiven Grundbedürfnissen (‚Orientierung‘, ‚Emotionalisieren‘ und ‚Abstrahieren‘) und künstlerischen Kriterien Aktivitäten (‚Identifizieren‘, ‚Zeigen‘, ‚Auslösung von Irritation‘, ‚Herstellen von Kontexten‘, ‚Hervorheben‘, ‚Übertreiben oder Karikieren‘, ‚Symbolisieren‘, ‚Visualisieren‘, ‚Collagieren und Montieren‘, ‚Zitieren und Metaphorisieren‘, ‚Verfremden‘,

²⁹⁵ Uhlig 2005.

‚Reduzieren‘, ‚Verdichten‘ und das ‚Herausarbeiten von Perspektiven und Standpunkten‘ + übergreifende Aspekte: ‚Sammeln und Ordnen‘, ‚Illustrieren‘ und ‚spielerisch Transformieren‘). Im methodischen Kapitel finden sich hierzu weitere Ausführungen.

Auch aus lerntheoretischer Sicht können die genannten Herangehensweisen an Bilder als Prozessschritte und Strukturierungsarten im Verstehensprozess angegangen werden. Analog wurden im Rahmen der allgemeinen Didaktik innerhalb von konstruktivistischer und handlungsorientierter Didaktik zyklische Lernprozesse²⁹⁶ vorgestellt. ‚Informieren‘ als ikonologischer und hermeneutischer Zugang, ‚Planen‘, ‚Entscheiden‘ und ‚Ausführen‘ als rezeptionsästhetische Perspektive oder formanalytische Strategie, ‚Kontrollieren‘ sowie ‚Bewerten‘ zu ikonologischen und rezeptionsästhetischen Hintergründen können demnach aus Didaktik und Fachwissenschaft angelegt werden.

Aus der Bildwissenschaft ergeben sich die Ebenen eines Bildverstehens und der Bildinterpretation. In Bezugnahme zur Fachdidaktik können Grundlagen für methodische Überlegungen, aber auch der Bildvermittlung, transferiert werden. Multiple Zugänge führen zu unterschiedlichen Bildebenen. Aus der allgemeinen Didaktik kann eine Ergänzung der Bildzugänge und Ebenen zur Perspektive mit lerntheoretischen Erkenntnissen vorgenommen werden, um zum Fokus dieses Teils der Dissertation auf die Vermittlung zu gelangen. Außerdem erweist sich das Feld der Bildhandlung als Ausgangspunkt und Zentrum der ‚Bildwissenschaftlichen Kunstvermittlung‘ und damit auch als Basis der Bildvermittlung.

Mögliche Unterrichts- und Rezeptionsphasen: Sowohl Uhlig²⁹⁷ als auch Otto²⁹⁸ schließen an die Übertragung von Bildwissenschaft an die Fachdidaktik an und prägen das Grundschema möglicher Bildrezeptionen. Otto verbindet hierzu die bildwissenschaftlichen Auslegungsschritte ‚Percept‘, ‚Kontext‘, ‚Konzept‘ und

²⁹⁶ Lindemann 2006.

²⁹⁷ Uhlig 2005.

²⁹⁸ Otto 1987.

‚Allocation‘ mit Auslegungsprozeduren wie ‚sprechen‘, ‚machen‘ und ‚sammeln‘. Sein Modell erweist sich mit den genannten Schritten als Ansatzpunkt, da der Rezipient eines Bildes in allen Schritten durch den ersten Zugang zum Bild und durch die Auslegungsprozeduren einbezogen wird. Dabei ist das Wahrnehmen als primärer Akt, aber auch als Prozess, der in allen Prozeduren einwirkt, zu sehen. Weiterhin nennt Otto das Verstehen als übergreifende Ebene und Ziel des Auslegungsprozesses²⁹⁹.

Uhlig baut auf Unterrichtsstrukturen auf und bezieht diese auf das Erschließen von Bildern. Hierbei erfolgt zunächst eine ‚Einstiegsphase‘, die ähnlich wie die Perzeptbildung nach Otto gesehen werden kann. Anschließend erfolgt die ‚tiefergehende Rezeption‘ mit der Erfassung von Form-Inhalts-Zusammenhängen in spielerisch-handlungsorientierten Verfahren mit dem Ziel der Analyse der Formelemente und das Erschließen ihrer Wirkung³⁰⁰. Hierbei können Ottos Schritte des Konzeptes als Teil des Kontextes erneut parallel betrachtet werden. Hieran werden die Schritte zur ‚Interpretation‘ angeschlossen, wo die vorher analysierten Form-Inhalts-Gefüge auf das eigene Empfinden, Erfahrungsfeld und Weltbild der Kinder übertragen werden sollen³⁰¹. Dabei ist im Gegensatz zu Ottos Konzept eine stärkere Orientierung an der Individualität vorhanden. Ein weiterer Unterschied besteht in der Zielsetzung der Einzelschritte von Uhlig. Ihnen übergeordnet ist der Transfer mit dem Ziel der Übertragung des Rezeptionsprozesses auf die Lebenswelt³⁰², was über das von Otto angelegte Verstehen des Bildes hinausgeht.

Zusammengefasst lege ich für das Modell zum Bildverstehen in der Kunstvermittlung die Schritte **Perzeptbildung**, **Erschließung des Konzeptes** und der **Allocation** im Rahmen von **Kontextbildung** fest. Innovativ füge ich als übergeordneten Faktor das **Feld Bildhandlung** mit den Elementen **künstlerisch-gestalterische/kommunikative/gemeinsame oder singuläre**

²⁹⁹ Vgl. Otto 1987, S. 25 ff.

³⁰⁰ Vgl. Uhlig 2005, S. 150 f.

³⁰¹ Vgl. ebd.

³⁰² Vgl. Uhlig 2005, S. 150 f.

Handlung hinzu. Als Rahmen des Modells dient das **Bild** oder auch mehrere Bilder, mit allen eingeschlossenen Aspekten (siehe Bildbegriff und Bildpragmatik). An diesen Rahmen heran tritt das **Subjekt** mit seinen Dispositionen und Eigenschaften. Ziel des Modells ist es, dem Subjekt Zugänge zum Bild zu ermöglichen und ein **Verstehen** des Bildes/der Bilder zu erreichen. Eine weitere Zielsetzung besteht in der **Transferierung** der Erkenntnisse aus der Bildrezeption und dem Bildverstehen in die Lebenswelt des Subjektes, in subjektive Ausdrucksweisen und neue Denkperspektiven.

Die Schritte sind aufeinander folgend gedacht und gehen ineinander über. Es soll im Erschließen von Bildern jeder Schritt erfolgen, damit ein erfolgreiches Verstehen und ein Transfer möglich werden können. Erst durch alle Schritte wird dem Bild und seiner Spezifik entsprochen. Weiterhin ist das Modell spiralförmig angelegt. So ist zum einen ein immer fortschreitendes Bildverstehen möglich, zum anderen aber auch ein Wiederholen von Schritten zum Vertiefen und Reflektieren. Das spiralförmige Anlegen des Modells ist in der konstruktivistischen Didaktik (siehe Kapitel 5) und der stetigen Wiederholung und Offenheit von zyklischen Prozessen begründet. Zusätzlich ist auch der Prozess des Bildverstehens (siehe Folgekapitel) als tiefergehender durchlaufender Spiralprozess von Bedeutung. Des Weiteren ist durch die Übergänge und die Wahl der Methoden für die jeweiligen Schritte eine Offenheit für die Fokussierung oder das Verändern von angedachten Prozessen in der Bildvermittlung geschaffen. Dadurch kann auf Dynamiken, die im Unterricht entstehen, und von SchülerInnen ausgehende Schwerpunkte eine angemessene Reaktion erfolgen. Das offene und spiralförmige Modell wird somit den Verstehensprozessen und -schritten gerecht. In den folgenden Passagen werden die Schritte weitergehend expliziert und später mit Vorschlägen zum methodischen Ansetzen und Fortsetzen dieser Schritte versehen.

Auch Andreas Schoppe entwirft in seinem Buch „Bildzugänge“ Schritte und Methoden zur Vermittlung von Bildern. Auf den ersten Blick scheinen Analogien zu den eben dargestellten Schritten des zuvor erläuterten Bild-Vermittlungs-Modells vorhanden zu sein. Schoppes Schritt ‚Erster Eindruck‘ könnte ähnlich zur Perzeptbildung gesehen werden, die darauf folgende ‚Zugabe von Informationen‘,

der ‚Abgleich mit eigenen Interessen, Ideen, Vorerfahrungen und Fragen‘ schließt an Perzepte an und könnte sowohl im Rahmen der Bildung als auch in der Weiterführung von Perzepten (bis hin zur Kontextbildung) angelegt sein. Weitere Schritte mit der ‚Bestandsaufnahme von Bildgegenständen und Motiven‘, der ‚Analyse formaler Phänomene‘ und der ‚Erschließung von Bildgehalten‘ sowie die letzten Schritte aus Schoppes Modell in der erneuten Informationszugabe oder Kommentierung wie auch der ‚Vertiefung und Sicherung von Lernergebnissen‘³⁰³ sind als konzeptuelle und allocative Bereiche der Kontextbildung zu sehen.

Ich habe Schoppes Ansatz für methodische Überlegungen jedoch nicht für die Struktur des Bild-Vermittlungs-Modells genutzt, da sich verschiedene Differenzen zu den Zielen und Strukturen meines Modells ergeben. Nicht nur in der stark zeichentheoretischen Ausrichtung Schoppes, sondern auch in den Strukturen und Implikationen sind die Ansätze auf unterschiedliche Perspektiven ausgerichtet. Die Schritte des Bild-Vermittlungs-Modells sind ausdrücklich übergreifend und als notwendig aufeinander folgend konstruiert, um dem Medium Bild und seinen Eigenschaften und Funktionen gerecht zu werden. Andererseits sollen auch das Subjekt und seine Zugangswege sowie das Ziel eines komplexen Verstehens und somit der Möglichkeit des Transfers von Erkenntnissen vom und auf das Subjekt berücksichtigt werden. Schoppe plädiert hingegen für ein Setzen von Schwerpunkten in der Perzeptbildung und subjektiven Interpretation oder (!) in der objektiven Bestandaufnahme³⁰⁴. Dies lässt sich bezüglich der wahrnehmungsorientierten Fachdidaktik und den Bereichen der Zuschreibung im Bildbegriff wie auch in der Bildpragmatik nicht in meine Basis des Modells übertragen. Das Bild mit seinen Eigenschaften existiert als solches nicht ohne den Betrachter und seine Zuschreibungen. Eine rein objektive Analyse wird dem Betrachter und seiner Relevanz nicht gerecht und andererseits wird das Bild in seiner Komplexität und seinen Potenzialen im Fokus rein auf den Betrachter nicht voll berücksichtigt. Auch die Möglichkeit eines unvollständigen Durchlaufens der Analyseschritte nach Schoppe widerspricht den eben genannten Bezugsrahmen dieser Arbeit. Daher werde in den weiteren Kapiteln lediglich auf einige

³⁰³ Schritte aus Schoppe 2013, S. 31 ff.

³⁰⁴ Vgl. Schoppe 2013, S. 33.

methodische Vorschläge Schoppes eingehen, seine Schritte und Rahmensetzung jedoch außen vor lassen und eine rein anwendungsorientierte Übertragung jener Methodik durchführen.

Mithilfe der Zusammenführung von bildwissenschaftlichen Grundlagen und Allgemein- sowie Fachdidaktik konnten in diesem Kapitel Schritte zur Bildvermittlung festgelegt werden, die sowohl dem Bildbegriff, dem besonderen Aspekt der Bildhandlung als auch der Wahrnehmungs-, Subjekt-, Bild- und Handlungsorientierung der zugrunde gelegten Didaktik gerecht werden. Die Perzeptbildung, Konzept und Allocation im Rahmen der Kontextbildung wie auch das übergeordnete Feld Bildhandlung ergeben sich als Ebenen des Bild-Vermittlungs-Modells. Das Bild/die Bilder sowie das Subjekt ist/sind Rahmen des Modells; Ziele wurden in der Ermöglichung von Zugängen zum Bild, im tiefergehenden (Bild-)Verstehen sowie der übergreifenden Berücksichtigung des Transfers gesetzt. Im Folgenden wird näher auf die Schritte eingegangen, sodass im nächsten Kapitel diese mit methodischen Optionen angereichert werden können.

9.1. Perzeptbildung

Einstieg ins Bild: Die Perzeptbildung (u. a. ‚Percept‘ nach Otto 1987) schließt an die Verbindung des Betrachters zum Bild an. Das heißt, dass vorhandenes Wissen (vorhandene mentale Modelle mit sowohl objektbezogenen, weltbezogenen als auch prozessbezogenen Wissensstrukturen), aber auch die Kontexte, Emotionen, Motivationen und Erwartungen des Betrachters subjektiv mit dem Bild verknüpft werden. Otto sieht dies als Prozess, in dem Bild und Vorstellung des Betrachters zusammenstoßen³⁰⁵ (siehe auch ‚Vorphase‘ und ‚Initialphase‘ im Bildverstehen im Folgekapitel).

³⁰⁵ Vgl. Otto 1987, S. 50 ff.

Die Perzeptbildung ist, wie die Einstiegsphase nach Uhlig, als Fundament der Auslegung wie auch von Verstehensprozessen zu verstehen. Ohne diese Basis ist ein Eindringen des Betrachters in das Bild nicht möglich, genauso wenig, wie ein Anknüpfen an die Perzepte in weiteren Schritten. Durch die so geschaffene Einbeziehung und Fokussierung des Rezipienten im ersten Schritt dieses Modells ist die Orientierung an den bildwissenschaftlichen Zugängen der Rezeptionsästhetik anzuschließen. Doch nicht nur das subjektive Wahrnehmen, sondern auch das Gewinnen erster ikonografischer Erkenntnisse und ikonologischer Thesen aus der Wahrnehmung ist möglich. Dies lässt sich auch aus dem festgelegten Bildbegriff und der Fachdidaktik³⁰⁶ folgern. Folglich ist die Wahrnehmung ein entscheidender Faktor bei Bildzugängen, jedoch sind Zuschreibungen und Normen sowie der Zusammenhang der Wahrnehmung mit dem Denken und den Erfahrungen des Subjektes stets einzubeziehen.

Laut Otto können ‚Percepte‘ kognitiv, verbal und visuell³⁰⁷ gebildet werden. Nach Uhlig soll ein solcher perzeptiver Einstieg in einem offenen, assoziativen Prozess mit verschiedenen Zugangsweisen erfolgen. Es sind hierbei vor allem die ‚Ankerpunkte‘ für die Kinder und deren Erfahrungs- und Denkräume entscheidend, um zu einem breiten und fruchtbaren Einstieg zu gelangen³⁰⁸. Von solchen ‚Ankerpunkten‘ geht auch Otto implizit aus. Demnach involviert er den Bildbegriff, der die ikonische Differenz und die Vermittlung sowie Zeigegeste im Bild einbezieht. Perzepte sind damit nicht nur Produkt des Betrachters, auch der Produzent von Bildern hat meist die Intention, bestimmte Perzepte hervorzurufen. Es entsteht der hier angelegte Schritt ‚Perzeptbildung‘ als eine Ebene des Modells aus der Verbindung von Betrachterbezügen zum Bild. In assoziativen Zugängen, die gedanklich, sprachlich und bildnerisch angeregt werden können, werden Verbindungen des Betrachters zu Bildelementen, Themen und Gestaltungen geknüpft. Bereits an dieser Stelle kommt das Feld Bildhandlung zum Zuge, indem durch Zuschreibungen, künstlerisch-gestalterische Praxen sowie kommunikative

³⁰⁶ Vgl. Kapitel 3, 5 und 6.

³⁰⁷ Vgl. Otto 1987, S. 25 ff.

³⁰⁸ Vgl. Uhlig 2005, S. 150 ff.

Handlungen Perzepte angeregt und weitergeführt werden können. Methodisch sind demnach diese Bereiche besonders zu berücksichtigen und durch gemeinsame oder singuläre Handlungen zu erweitern.

Basis des Perzepts in der Wahrnehmung: Die Perzeptbildung ist eng an den Betrachter und an die Wahrnehmung gebunden. Wahrnehmung sieht Otto in diesem Zusammenhang als „*Aufnahme und Verarbeitung von Informationen*“³⁰⁹ mit stetem Bezug auf Realitäten und (u. a. sozialen) Zusammenhänge sowie einer Verbindung zur Sprache und aktiven Handlung³¹⁰. Auch die Einbeziehung ethischer und ästhetischer Funktionen von Wahrnehmung als soziale Kompetenz (u. a. nach Maset) ist an dieser Stelle erneut zu priorisieren. Eine solche Relevanz der Wahrnehmung für Verstehensprozesse und Zugänge wurde bereits im vorangegangenen Kapitel deutlich.

Eine besondere Rolle in der Anknüpfung der Wahrnehmung an Perzepte, und so als Zugang zum Bild, hat die Assoziation. Durch Anwendung assoziativer Verfahren zu Bildern kann eine Verbindung zum Werk geschaffen werden. Dabei sollen die subjektiven Voraussetzungen, Perzepte und Konzepte thematisiert werden, um ein selbstbewusstes Assoziieren sowie subjektive Konstruktions- und somit auch Lernprozesse zu fördern. Weiter können handlungsorientierte und spielerische Zugänge genutzt werden. In der Einbeziehung verschiedener Perzepte, Deutungen und Bezugsebenen ist in der Praxis auch eine handlungsorientierte Methodik gefordert. Es können nicht nur sprachliche und gestalterische Mittel diese Zugänge und Reflexionsebenen bieten, sondern auch interaktive, performative, körperliche Prozesse sind hier relevant, wie sich im Hinblick auf die Handlung in der Allgemein- und Fachdidaktik gezeigt hat.

Bezugsrahmen Bildliteralität³¹¹: Der bildliterale Bereich der ‚Orientierung‘ setzt ebenfalls an der Wahrnehmung und der ersten Verarbeitung von Informationen an. Das ‚Identifizieren, Zeigen und Auslösen von Irritation‘, das ‚Herstellen von

³⁰⁹ Otto 1987, S. 25 ff.

³¹⁰ Vgl. ebd., S. 25.

³¹¹ Nach Duncker und Lieber 2013.

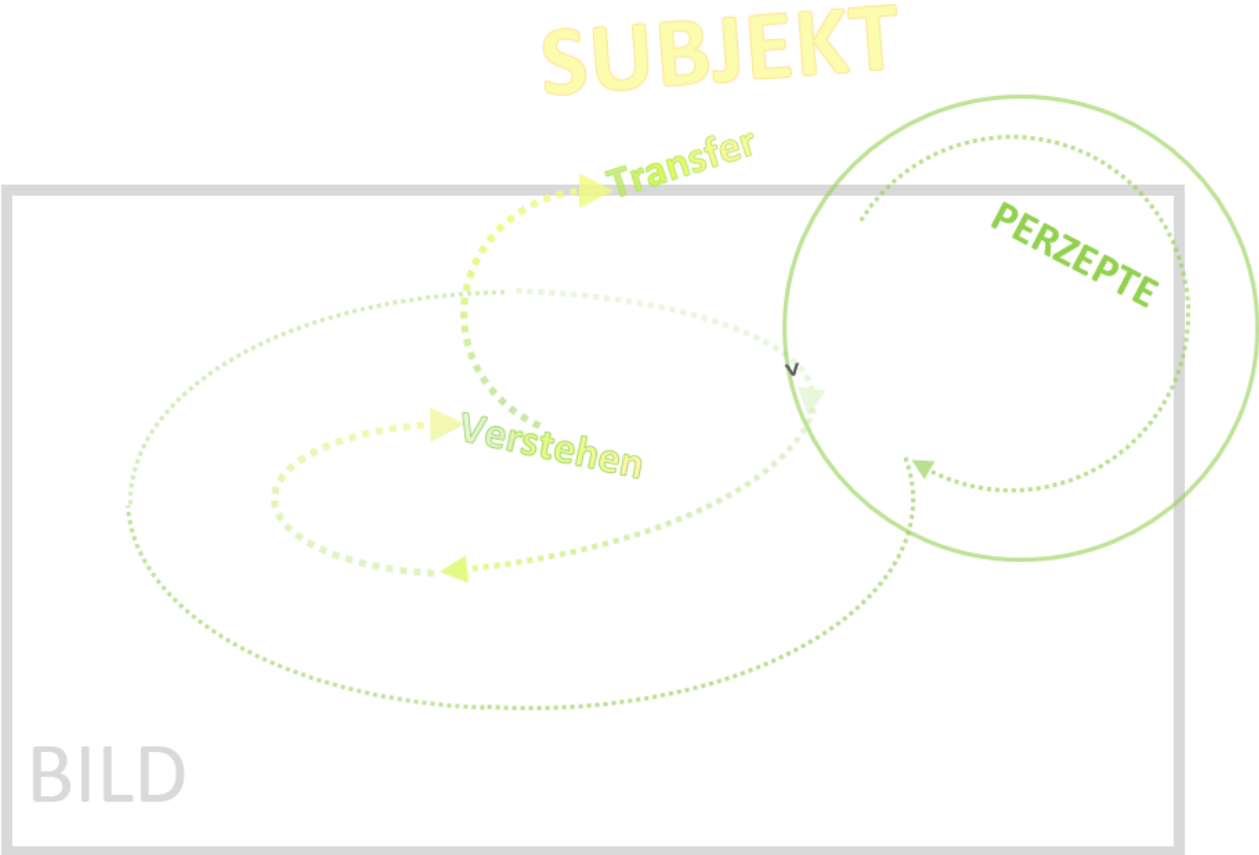
Kontexten‘ und das ‚Hervorheben‘ legt ein Ansetzen an identifizierenden und zeigenden Bildarten nahe. Auch der Part des ‚Emotionalisierens‘ ist in die Perzeptbildung einzubeziehen. Dieser Bereich macht deutlich, dass eine Wahrnehmung nicht rein objektiv in die Bildbetrachtung einfließt, sondern auch die Erwartungen wie auch die emotionale und motivationale Verfassung des Betrachters mitgedacht werden müssen.

Die Kriterien ‚Übertreiben oder Karikieren‘, ‚Collagieren und Montieren‘ sowie ‚Verfremden‘ sind in Bildarten und methodischen Zugängen in der Berücksichtigung der Bildliteralität ein Teil von Perzepten wie auch von den weiteren Modell-Schritten. Auch das ‚Abstrahieren‘ mit den Aspekten ‚Reduzieren‘, ‚Visualisieren‘ und ‚Herausarbeiten von Perspektiven und Standpunkten‘ fließt in die Perzeptbildung ein. Es wirken bereits in den Wahrnehmungsvorgängen und deren Verarbeitung selektive und typisierende Aufnahme- und Kognitionsprozesse. Sowohl reduzierte als auch komplexe Bildgegenstände und -strukturen können das subjektive und allgemeine Abstrahieren anregen. Zusätzlich können im Rahmen des Perzepts die bildliteralen Bereiche des künstlerischen ‚spielerischen Transformierens‘ mit dem ‚Zitieren und Metaphorisieren‘ methodisch genutzt werden.

Entsprechend ergibt sich der theoretische Rahmen des Perzepts in der Wahrnehmungsorientierung und in der Einbeziehung des Subjekts. Durch methodisches Ansetzen an subjektiven Grundbedürfnissen und Voraussetzungen sowie der Einbindung verschiedener Bildfunktionen und Wahrnehmungsmöglichkeiten von Bildern kann ein Einstieg in Bilder und in das Bildverstehen erfolgen.

Das Fundament der Auslegung von Bildern liegt in der Perzeptbildung. Diese bindet beide Rahmungen des Bild-Vermittlungs-Modells ein – das Bild in Form des Ansatzes an ikonografischen Fakten und das Subjekt in Form der individuellen Wahrnehmung. Impliziert in der Perzeptbildung sind methodische Ansätze, die an der Rezeptionsästhetik anschließen. Auch aus der Theorie der Bildliteralität findet sich eine erste Basis für methodische Überlegungen. Das Feld der Bildhandlung stellt sich bereits in der Perzeptbildung als übergreifend wie auch umfassend

heraus und ist für die Auslösung und Förderung des Zugangs zum Bild maßgeblich. Die Frage der Ermöglichung des ersten Zugangs zum Bild und die hier gelegte Basis zu umsetzungsbezogenen Aspekten werden in den folgenden Kapiteln zum Bild-Vermittlungs-Modell weiter aufgegriffen.



9.2. Vertiefende Rezeption, Konzepte und Kontextbildung

Ansetzen am Perzept, an Bildelementen und Hintergründen: Der Modell-Schritt des Kontextes fordert ein weiterführendes Anknüpfen und Verknüpfen von Bildelementen und Zuschreibungen. Ein weiteres Einbeziehen vorhandenen Wissens und der ersten Begegnung mit dem Bild im Perzept ist dabei im Rahmen einer Erweiterung und Vertiefung des Bildverstehens notwendig (vgl. auch Kapitel zum Bildverstehen). Der Aspekt des Bildes als Zeichen³¹², die Berücksichtigung der Zuschreibung³¹³ und die Ebenen der Geschichtlichkeit von Bildern³¹⁴ kommen in diesem Feld zum Tragen.

Bildwissenschaftlich³¹⁵ sind formanalytische Methoden mit der Erschließung und Herausarbeitung von formalen Aspekten eines Artefaktes sowie Zusammenhängen zum Inhalt altersgerecht in offenen und am Betrachter orientierten Prozessen anzuwenden. Auch ikonologische Methoden bieten sich für die Übertragung an. So sind die hier implizierten Verfahren (Bild-Atlanten, Quellenstudien, interpretatorische Ansätze) im Unterricht einsetzbar. Weiter können auch kunsthermeneutische Methoden transferiert werden, sodass eine unvoreingenommene und fragende Haltung als altersgerechter Zugang zu Kunstwerken im Kunstunterricht eingebunden wird. Ein hermeneutisches Vorgehen ist vor allem in den ersten Zugängen zu Inhalten, Sinngefügen und Hintergründen möglich.

Auch aus Sicht der Fachdidaktik³¹⁶ lässt sich der Schritt der Kontextbildung begründen. Sowohl in den Erkenntnissen zu neuen Lern- und Denkräumen sowie der aufgezeigten Notwendigkeit der Wahrnehmungsschulung als auch aus der

³¹² Z. B. nach Panofsky 1939, Sachs-Hombach 2001 und 2003 oder auch Seja 2009.

³¹³ Wie nach Böhme 1990, Boehm 1994 sowie Seja 2009.

³¹⁴ Münch 2001.

³¹⁵ V. a. nach der Analyse von Uhlig 2005.

³¹⁶ Siehe Kapitel 6.1 und Folgekapitel.

Orientierung am Bild und seinen Potenzialen, genauso wie an der Ermöglichung von Differenzbildung und der Überprüfung subjektiver Konstrukte, liegt die Basis hierzu. Es werden entsprechend Wahrnehmungsübungen und Denkräume an konzeptuellen Ebenen des Bildes, aber auch die Reflexion und Interpretation sowie Verortung von erarbeiteten Erkenntnissen zum Bild einbeziehbar. Das Feld der Bildhandlung setzt auch an diesem Schritt der Bildvermittlung an, sodass durch mimetische, nachvollziehende, transferierende gestalterische Handlungen sowie kommunikative und interaktive Phasen im Unterricht Kontextbildungen gefördert werden.

Aus dem Bezugsrahmen der Bildliteralität³¹⁷ wirkt in diesem Modell-Schritt das ‚Orientieren‘ in der Verarbeitung von Perzepten in Orientierungsmustern. Die Kriterien des ‚Identifizierens, Zeigens und der Auslösung von Irritation‘ sowie das ‚Herstellen von Kontexten‘ oder das ‚Hervorheben‘ werden sowohl in der Bildauswahl als auch in der Methodik relevant. Hierdurch werden vor allem Form-Inhalts-Gefüge für die SchülerInnen sichtbar und verarbeitbar und erste symbolische wie auch historische Bezüge werden möglich.

Im ‚Emotionalisieren‘ kann mit Prozessen des Feldes Bildhandlung der Bezug von Form, Inhalt und Verortung zu den Vorerfahrungen und Denkmustern der SchülerInnen erfolgen. Auch das ‚Abstrahieren‘ spielt in der Kontextbildung und in der Speicherphase des Bildverstehens mit der Typisierung von Bildaspekten eine besondere Rolle. Die vom ‚Abstrahieren‘ abgeleiteten künstlerischen Kriterien ‚Reduzieren‘, ‚Visualisieren‘ und das ‚Herausarbeiten von Perspektiven und Standpunkten‘ sind Parts von Bildern und eigenen Bildgestaltungen.

Sprachliche Methoden und gestalterische Aufgaben bieten für die Kontextbildung das Entdecken, Diskutieren und Erarbeiten von Form-Inhalts-Gefügen in Konzepten und das Ableiten von Allocationen. Das ‚Zitieren und Metaphorisieren‘, ‚Verfremden‘ und ‚Hervorheben‘ in ‚spielerischen Transformationen‘ können

³¹⁷ Nach Duncker und Lieber 2013.

ebenso in den Erarbeitungsmodi des Kontextes wirken. Im Erfassen und Typisieren von Formen und historischen Informationen im und zum Bild ist dabei zusätzlich das Kriterium ‚Sammeln und Ordnen‘ mitzudenken. Dabei kann auch der bildliterale Bereich ‚Illustrieren‘ in der Verarbeitung von Perzepten und Kontexten einwirken und methodische Optionen eröffnen.

Konzept und Allocation: In einer Konzentration auf Form-Inhalts-Gefüge mit der Fokussierung der Bildkonzepte liegt der erste Schritt einer Vertiefung der Rezeption im Konzept. Die Erscheinungsformen und Bildtypen³¹⁸ lassen sich ebenfalls in diesem Bereich erschließen. Eine besondere Rolle spielt im Konzept die Analyse der Formelemente und das Erschließen ihrer Wirkung. Zunächst erfolgt das Aufspüren und Benennen von Formelementen³¹⁹. Dabei gehen Grundschul Kinder meist selektiv und subjektiv geleitet vor.

Eine tiefergehende Analyse und somit eine Einbeziehung von Ottos Schritt zum Konzept über die Allocation kann nach Uhlig durch das Herstellen von Zusammenhängen, einem Fokus auf den Aufbau und Miteinander der Formelemente oder auch durch einen Vergleich mit anderen Bildern³²⁰ geschehen. Ebenfalls können weiterführende Informationen zum Bild und seinem Inhalt den Kindern zugänglich gemacht werden und zur tieferen Rezeption beitragen. Im Rahmen der Allocation werden historische, soziale, gesellschaftliche und ökonomische Aspekte einbezogen³²¹. Zuschreibungsaspekte und Funktionen von Bildern sind ebenfalls in der Allocation berücksichtigt³²².

Der Schritt der Kontextbildung baut sowohl auf die Perzeptbildung als auch auf das vorhandene Wissen der Rezipienten auf. Diese Basis wird im Bereich des Konzeptes erweitert wie auch in der Allocation. Im Rahmen

³¹⁸ Siehe Kapitel 3 zum Bildbegriff.

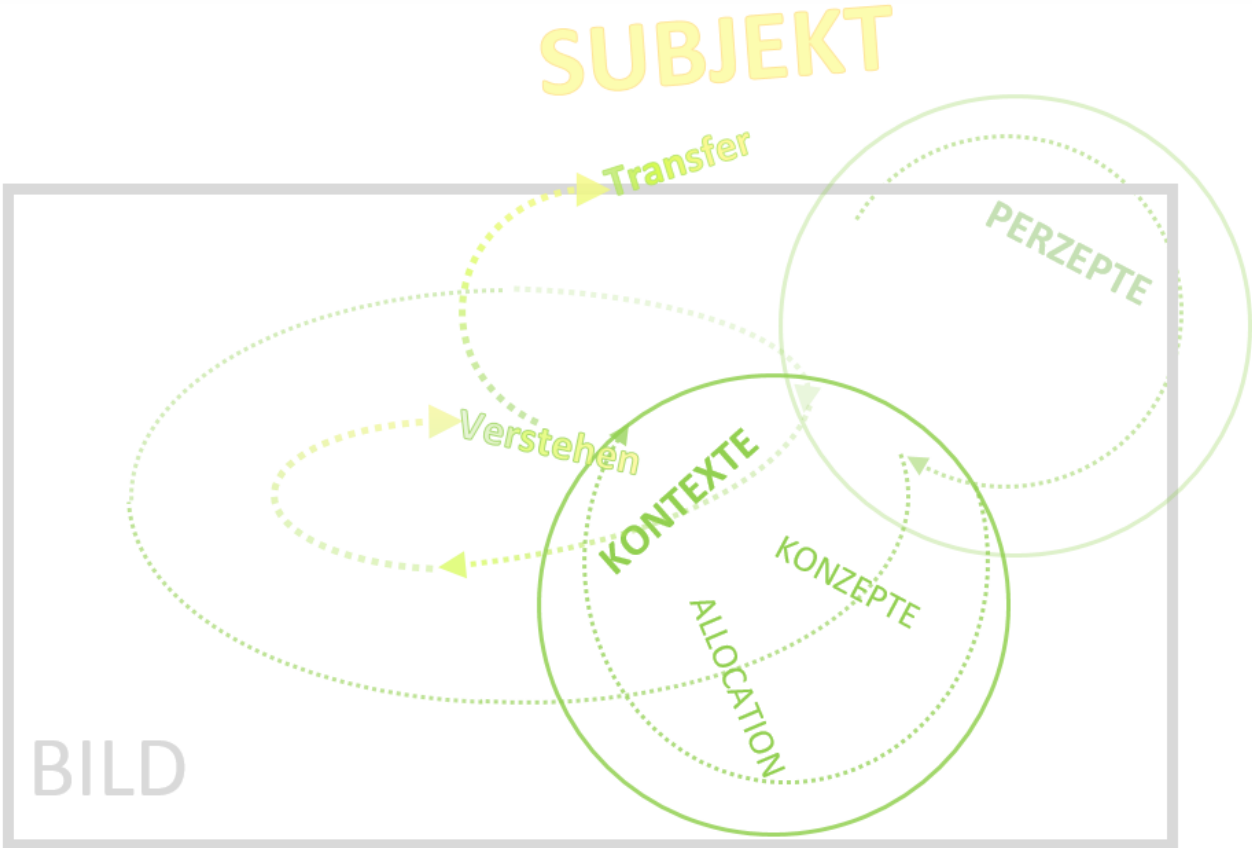
³¹⁹ Vgl. Otto 1987, S. 25 ff.

³²⁰ Vgl. Uhlig 2005, S. 150 ff.

³²¹ Vgl. Otto 1987, S. 81 f.

³²² Siehe auch Kapitel 3.

von formanalytischen, ikonologischen und kunsthistorischen Methoden sowie durch Einbeziehung des Feldes Bildhandlung ergeben sich Optionen zur methodischen Anreicherung des Modell-Schritts, genauso wie in Bereichen der Bildliteratur. Dieser Schritt wird in den weiteren Kapiteln mit praktischen Umsetzungsmöglichkeiten ergänzt.



9.3. Übergreifendes Wirkfeld Bildhandlung

In den Kapiteln zum Bildbegriff und zur Bildpragmatik wurde bereits der Bereich der Bildhandlung angelegt³²³. Aspekte von Zuschreibung, Bildspielen, aber auch von nachträglichen materiellen Gebrauch von Bildern ergaben sich als Aspekte der Bildhandlung. Aus der Analyse didaktischer Theorien³²⁴ ergab sich die unumgängliche Einbindung verschiedener Zugänge und Verarbeitungswege im Rahmen differenzieller, kommunikativer, interaktiver, handlungs- und gestaltungsorientierter Möglichkeiten. Auch der Bezugspunkt zur Bildliteralität ergab das Ansetzen an subjektiven, bildnerischen und gestalterischen Möglichkeiten. An dieser Stelle werden die fachwissenschaftlichen Grundlagen sowie die Erkenntnisse aus der Fachdidaktik transferiert und auf die Aspekte des Bild-Vermittlungs-Modells übertragen.

Das Feld Bildhandlung ist als Handlungsraum zu begreifen, in denen zum einen Bildspiele er- und verarbeitet werden, zum anderen Bilder als Auslöser für weiterführende Handlungen genutzt werden. Damit ist sowohl die Nutzung des Bildes als Werkzeug als auch die Erstellung neuer Bilder oder nicht-visueller Gestaltungen inbegriffen. Handlung wird im Zuge dieses Modell-Aspektes als willentliches Tun begriffen, das aber auch unbewusste, offene und prozesshafte sowie nicht klar zielgerichtete Ebenen und Phasen enthalten kann. Handeln als Schritt des Modells ist demnach vor allem „*tätig sein*“ und „*im weiteren Sinne*“ gedacht, das heißt „*unter Einschluss aller emotional, affektiv oder instinktiv ausgelösten Verhaltensformen*“. Es soll aber auch zu einer Förderung und Berücksichtigung von Handlungen im engeren Sinn in diesem Feld kommen: „*zielgerichtet und bewusst tätig sein; gestaltend in die Wirklichkeit eingreifen*“³²⁵. Auch Seumels Beschreibung des ‚Performativen‘ knüpft hier an. Es handelt sich hierbei um eine „*sprachliche Äußerung, [...] Situation, [...] Handlung*“, die sich

³²³ Kapitel 3 und 4.

³²⁴ Kapitel 5 und 6.

³²⁵ <http://www.stangl.eu/psychologie/definition/Handeln.shtml> (Stand 04.01.2016) © Werner Stangl (nach Hehlmann 1964: Wörterbuch der Psychologie).

gegenwärtig ereignet, vollzieht, verwirklicht“³²⁶ und als prozesshaft, authentisch (d.h. in selbst-referenzieller Weise) definiert wird. Teils sind performative Prozesse auch unvorhersehbar und nicht immer auf den ersten Blick nachvollziehbar.

Da der Begriff sehr umfassend ist, soll bei Seumel das Performative als Sichtweise, Wahrnehmung und Beschreibung von Handlungen gesehen werden³²⁷ – dies entspricht der steten Kopplung von Handlung und Reflexion im Feld der Bildhandlung. Dabei können je nach Einsatz des Feldes Bildhandlung im Vermittlungsprozess einerseits spontane und zunächst dem Selbstzweck dienende Handlungen entstehen, die dann im Nachgang weiter in Bezug auf das Bild und seine Konzepte/Kontexte reflektiert werden können. Andererseits können aus vorherigen Ansatzebenen des Modells bewusst Handlungen zum Bild mit Aufgreifen von Konzepten und Kontexten als eigenes willkürliches und geplantes Konzept entstehen. Beide Wege können laut Seumel aufgrund von schnellem Aufeinanderfolgen der Ideen und Prozesse, deren Wandlungsfähigkeit, der ungewöhnlichen Vorgehensweisen, dem Einfühlen, in ihrer Vielschichtigkeit, Ausarbeitung und Durchdringung sowie der Möglichkeit und Akzeptanz unterschiedlicher ³²⁸Sichtweisen ‚kreativ‘ ausgeführt werden. Auch wenn Seumel zunächst die Performativität nicht bildbezogen meint, kann diese in weiterführende sowie reflexive Prozesse in Übertragungen zur Bildvermittlung einfließen. Dies wird auch in den kommenden Ausführungen zur methodischen Umsetzung des Feldes Bildhandlung deutlich werden.

Der Ansatz an kommunikativen Handlungen: Bereits in den vorangegangenen Schritten des Modells wurde das Potenzial von Diskussionen, Präsentationen und weiteren kommunikativen Handlungen in Gruppenaktionen wie auch gestalterischen Praxen deutlich. Ebenso wurde im Bildbegriff die Kommunikation als mediale Funktion von Bildern und die Kommunikation als Austausch- und Reflexionsfaktor sowie in der Normierung angeführt. In der konstruktivistischen

³²⁶ Seumel 2015, S. 13

³²⁷ Vgl. ebd., S. 14

³²⁸ Vgl. ebd., S. 20 f.

Didaktik wurde der Einfluss der Außenwelt in die Konstruktion der Wirklichkeit, aber auch die Notwendigkeit der Kommunikation benannt.

Erst der Schritt des Austausches mit der Außenwelt (sowohl mit Dingen als auch mit Personen) kann subjektive Konstrukte überprüfbar machen, eine Reflexion in Gang setzen oder eine Um- und Neubildung anregen. Mit der Kommunikation erfolgt in diesem Rahmen speziell der Ausdruck eines subjektiven Konstruktes und kann so eine Strukturierung, einen neuen Zugang und ein auf das Subjekt bezogenes transferierendes Verstehen ermöglichen.

Fachdidaktisch gesehen spielen kommunikative Handlungen in Bezug auf Wahrnehmung eine entscheidende Rolle. Mithilfe von Anregungen zur Diskussion sowie eines Ausdrucks des Wahrgenommenen können Wahrnehmungsübungen, -ebenen und -muster eine reflexive Ebene erhalten³²⁹. Auch im Rahmen von multiplen Zugangsweisen zu Bildern und der Reflexion von Zuschreibungen, Normen, Interpretationen sowie Verortungen (auch in der Kontextbildung des Bild-Vermittlungs-Modells) ist diese Ebene der Bildhandlung entscheidend. Ebenso besteht in der fachdidaktischen Berücksichtigung von Subjekt und Differenz der Zusammenhang zur Rolle der Kommunikation. Mit einem Austausch, dem Ausdruck oder der Kommunikation werden nicht nur sprachliche Mitteilungen eingeschlossen, auch gestische und mimische Aspekte fließen mit ein.

Miteinander oder singular Handeln: Nicht nur im Rahmen von Kommunikation, sondern auch von gestalterischen, performativen oder ähnlichen Praxen, kann das Feld Bildhandlung wirken. Der Aspekt der Kommunikation ist zwar in interaktiven Handlungen eingeschlossen, jedoch bieten sich in diesem Bereich auch weitere prozessorientierte Wege, die sowohl verarbeitende, reflexive oder neu konstruierende Möglichkeiten beinhalten. Damit werden der materielle Bildgebrauch, Aspekte aus der Geschichtlichkeit, Neukonstruktionen von Bildspielen, Differenzbildungen oder auch das Nutzen von künstlerischen Methoden berücksichtigt³³⁰.

³²⁹ Vgl. u. a. Otto 1998, Lindemann 2006 oder auch Maset 2012.

³³⁰ Vgl. Kapitel zur Bildpragmatik.

Das singuläre Handeln ist unter diesen Blickwinkeln ebenfalls möglich, sollte aber mit einer Reflexionsform des eigenen Handelns verbunden werden. Besonders Vor- und Aufführungen bieten bei beiden Handlungswegen Reflexionsräume, diese können jedoch grundsätzlich interaktiv, aber auch singulär in sprachlichen und non-verbalen Formen angelegt werden.

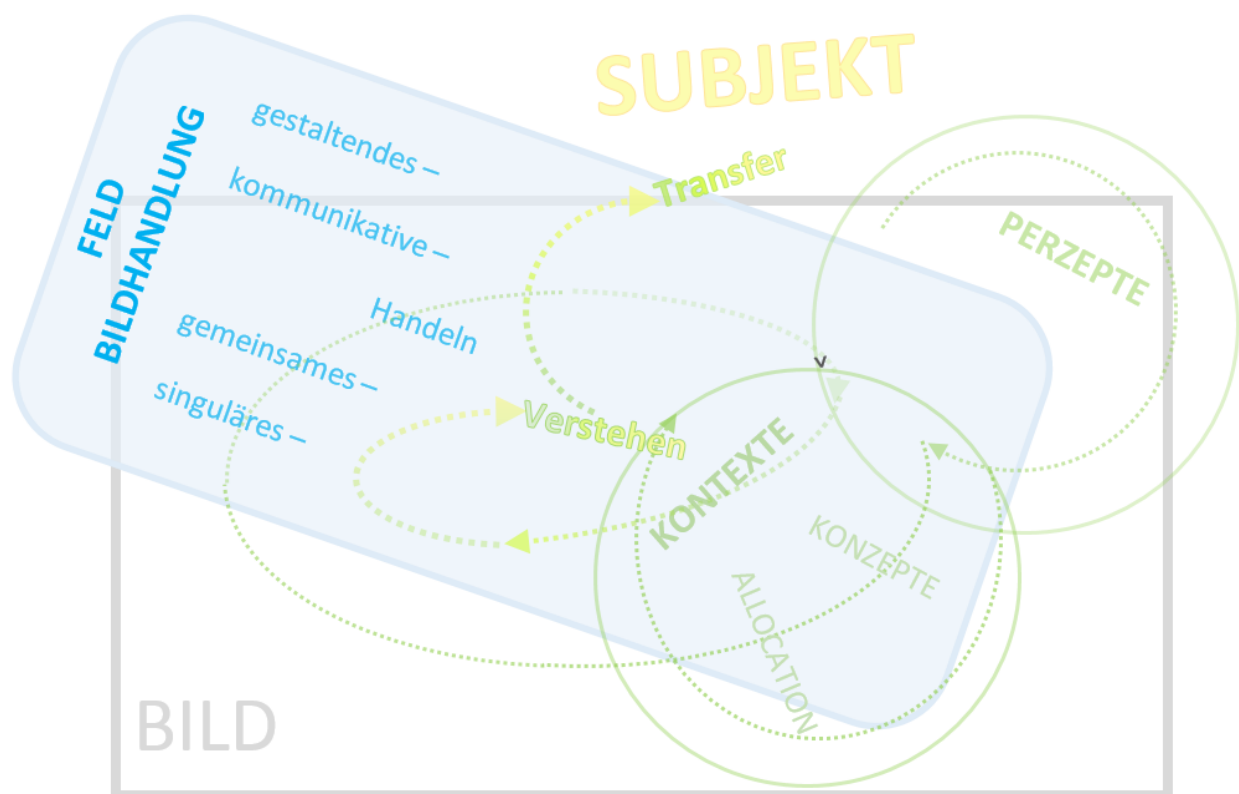
Das künstlerisch-gestalterische Handeln: Künstlerisch-gestalterische Handlungen umfassen die eben genannten kommunikativen, interaktiven oder auch singulären Handlungsoptionen. Sie fokussieren jedoch primär die Produktion von Bildern. Diese können im Rahmen eines materiellen Gebrauchs des Ursprungsbildes, in mimetischen Praxen, aber auch in einer eigenständigen Verarbeitung von Eindrücken und Erkenntnissen stehen. Vor allem an den in der Fachdidaktik herausgestellten Potenzialen von Bildern sowie an konstruktiven Prozessen und dynamischen Entwicklungen des Subjektes³³¹ wird so angesetzt. Desgleichen werden Herstellungs- und Verfallsprozesse von Bildern, Zuschreibungen in Bildern oder auch das Ausführen oder Anleiten von Handlungen zu Bildern (vgl. Geschichtlichkeit von Bildern in Kapitel 3 und 4) durch eine eigene nachvollziehende, begreifende Praxis verstehbar und in einen Transfer überführt.

Viele der hier benannten Handlungswege können Zugänge zu bereits genannten Modell-Schritten bieten, einige davon werden als umfassender Ansatz zum Bildverstehen aufgezeigt.

Das Wirkfeld Bildhandlung schließt an die fachwissenschaftlich begründbare Notwendigkeit der Berücksichtigung der Bildpragmatik sowie an die Unterstützung von konstruktiven, differenziellen, reflexiven und umsetzungsorientierten Verstehenswegen an. Das Handeln im weiteren und engeren Sinne wurde in die Modellbildung übertragen. In diesem Wirkfeld unterschiedliche Optionen der Handlung. Das Ineinandergreifen dieser Optionen in (Bild-)Handlungen sowie das Übergreifen des Feldes in die weiteren Ebenen des Modells sind dabei als entscheidende Basis der Ermöglichung von komplexem und tiefgehendem Bildverstehen sowie des Transfers zu sehen. In den fortlaufenden Kapiteln wird

³³¹ Vgl. Lindemann 2006 oder auch Maset 2012.

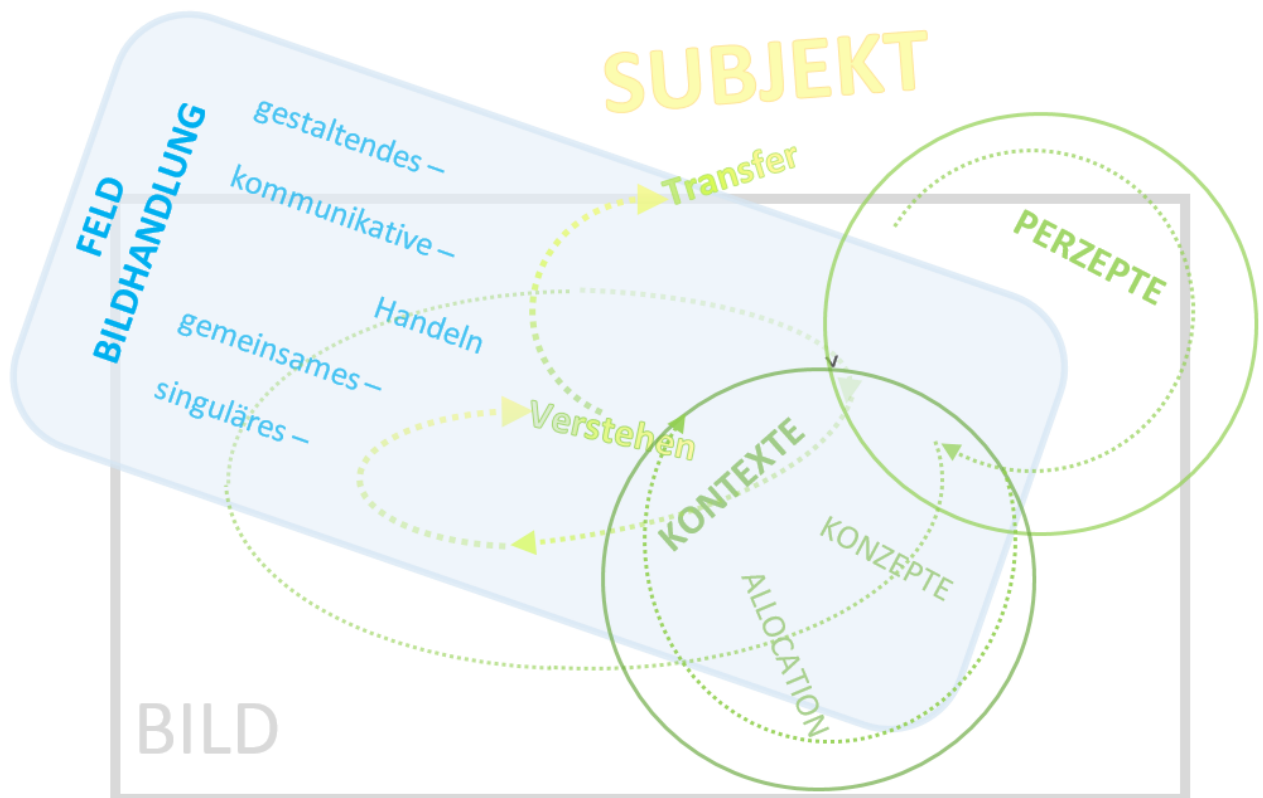
dieses Feld weiter als Wirkfeld zugrunde gelegt und mit Umsetzungsoptionen versehen werden.



Fazit zur Modellbildung: Das offene, spiralförmige Modell kann Zugänge zum Bild, ein tiefergehendes (Bild-)Verstehen sowie Möglichkeiten zum Transfer bieten. Die Festlegung der Perzeptbildung als Einstieg in die Bildvermittlung ergab sich aus der Notwendigkeit der Berücksichtigung von Wahrnehmung und Subjekt. Die dort entstandenen Erkenntnisse werden mit Rücksicht auf das Bild und den hier festgelegten Bildbegriff in Konzepte und Allocationen einbezogen und erweitert, sodass eine tiefergehende Kontextbildung ermöglicht wird. Als Besonderheit und Alleinstellungsmerkmal des Bild-Vermittlungs-Modells wurde das Feld Bildhandlung als übergreifendes Wirkfeld definiert. In der Bildung der Schritte

Perzeptbildung, Konzept und Allocation im Rahmen der Kontextbildung sowie der Festlegung des übergeordneten Feldes der Bildhandlung konnten die Bezüge aus Bildwissenschaft und Didaktik zusammengeführt werden.

ÜBERBLICK:



10. Zielsetzung des Modells – Verstehen und Transfer

Bis zu diesem Punkt hat sich sowohl die Notwendigkeit des Umgangs mit Bildern im Unterricht als auch das entsprechende Potenzial herausgestellt. Neben der Strukturierung eines Erfassens von Bildern durch das bereits angerissene Modell ist auch die Frage der Zielsetzung eines solchen Modells zu klären. Hierzu werden im Folgenden die Begriffe des Bildverstehens und des Transfers reflektiert sowie zu einer konkludierenden Definition und Zielsetzung ausgearbeitet.

Das Verstehen ist im Rahmen eines subjekt- und themenorientierten Unterrichts als Konstrukt und Prozess festzulegen. In Berücksichtigung bildwissenschaftlicher (vor allem zuschreibungsbezogener), konstruktivistischer und fachdidaktischer Theorien muss eine Berücksichtigung der SchülerInnen und vor allem ihrer Voraussetzungen in Sozialisierung, Wissen und Können erfolgen. Erst durch eine stete Anbindung an individuelle Konstruktionsprozesse wird auch ein tiefgehendes und nachhaltiges Verstehen anhand der syntaktischen und semantischen Strukturen des zu Verstehenden möglich.

Verstehen: ‚Verstehen‘ hat vielfältige Bedeutungen und ist dichotom geprägt: Verstehen und Nichtverstehen oder Richtigverstehen und Falschverstehen. Nach Oliver Scholz ist ‚Verstehen‘ *„in seiner Kernbedeutung ein Erfolgs- und ein Leistungsverb. Wer etwas verstanden hat, hat etwas richtig gemacht, etwas geleistet, bzw. er ist in der Lage etwas richtig zu machen. [...] ist in der Lage, im Umgang mit Bildern gewisse Dinge richtig zu machen“*³³². Diese dichotome Definition ist für das Modell zu verändern und in eine Schritthaftigkeit des Verstehens zu wandeln. Eine prozesshafte Definition ist die Grundlage der Schritte und der Ziele des dabei angestrebten Bildverstehens.

Konstruktionsleistung Verstehen: Die Psychologie bietet mit der Perspektive auf die prozesshafte und schritthafte Konstruktionsleistung ‚Verstehen‘ einen Bezugsrahmen, um eine angemessene Definition für den Rahmen des Bild-Vermittlungs-Modells festzulegen. Neben dem ‚Verstehen‘ als

³³² Scholz 2000 in Sachs-Hombach 2000, S. 107.

Konstruktionsleistung mit Bildung eines mentalen Modells ist auch die Abhängigkeit von Variablen (Verstehenssubjekt, Verstehenssituation, Verstehensobjekt und bei Symbolsystemen Codierung) ein entscheidendes Argument für die Verwendung des psychologischen Bezugsrahmens. Folglich kann der Fokus aus der Fachdidaktik auf das Subjekt, auf die Wahrnehmung und auf das Bild sowie seine Potenziale übertragen werden.

Der Prozess eines ‚Verstehens‘ umfasst verschiedene Verstehensmodi. Die Abstufungen erfolgen über ein automatisches Verstehen, das unbewusst und mit schneller Passung (in vorhandene mentale Modelle) entsteht, bis hin zum systematischen Verstehen, welches kognitiv kontrolliert wird. Jedoch ist das Konstrukt nicht nur auf kognitive Modi beschränkt, auch Emotion und Motivation sind in Verstehensprozesse einzubeziehen.

Als Zielsetzung des Bild-Vermittlungs-Modells ist ein prozesshaftes Verstehen angelegt, das automatisches Verstehen aufgreift und durch die methodischen am Bild angelegten Schritte zu systematischen Verstehensmodi hinführt.

Verstehensdefinition in den Neurowissenschaften: Variablen des Verstehens und Verstehensmodi oder -phasen werden auch in den Neurowissenschaften berücksichtigt. Jedoch ist der Ausgangspunkt dieser Wissenschaft nicht rein vom Verstehensobjekt ausgehend, sondern die Basis neurowissenschaftlicher Erkenntnisse liegt in Messungen von Gehirnströmen und der Zuordnung zu dortigen Arealen der Verarbeitung. In diesem Kontext wird Verstehen als Zuweisung von Sinnesreizen in vorhandene Bedeutungen verstanden. Diese ‚vorhandene Bedeutungen‘ sind bereits vorhandene kognitive Strukturen, die durch das Verarbeiten und Einordnen von Eindrücken aufgerufen werden. Daher ist Lernen selbstreferenziell und vom vorhandenen Wissen abhängig. Dies heißt, dass bei mehr Wissen auf dem Lerngebiet das Lernen einfacher, aber auch voreingenommener ist³³³. Diese Ansätze sind für das Berücksichtigen der Dispositionen und des Vorwissens des Rezipienten in den weiteren Ausführungen von Verstehen ausschlaggebend.

³³³ Vgl. Drieschner 2003 in Siebert 2003, S. 35.

Verstehen im Kontext der Informationsverarbeitung: Bernd Weidenmann stellt das psychologische Verstehen in den Kontext von Informationsverarbeitung, was die Voraussetzungen in der ‚Transformations-‘, ‚Elaborations-‘, ‚Konstruktions-‘ und ‚System-Annahme‘ beinhaltet.

Die Transformation kennzeichnet in diesem Kontext die Codierung von Information in ein ‚mentales Verarbeitungsformat‘³³⁴ – diese ‚Transformation‘ kann in verschiedenen Formen und Ausmaßen erfolgen, je nach „*Person-, Situations- und Stimulusmerkmalen*“³³⁵. Dies hat Folgen für die konkludierenden mentalen Operationen und deren Qualität³³⁶ – Wissenselemente werden mit unterschiedlicher Stärke aktiviert und auf semantische, bildliche und motorische Bezüge gebracht³³⁷. Laut der Elaborations-Annahme erfolgt nach der ‚Transformation‘ eine Interaktion mit semantischen Wissensnetzwerken. Je mehr elaboriert wird, desto tiefer bleibt die Erinnerung an die Information³³⁸. Hier kann die zuvor erläuterte Annahme der Neurowissenschaft zur Einordnung in die ‚vorhandenen Bedeutungen‘ und somit in das Vorwissen angeknüpft werden.

Die beiden ersten Prozesse der Informationsverarbeitung sind nach dem Bild-Vermittlungs-Modell im Bereich der Perzeptbildung und einer ersten Bezugsbildung zu Kontexten anzusiedeln. Die Theorie der anschließenden Konstruktion einer stimmigen mentalen Reproduktion aus den bisher erlangten, breiten und ungeordneten Eindrücken³³⁹ wird in der Konstruktions-Annahme vertreten. In der letzten Annahme eines systematisierenden Prozesses wird das Weiterverarbeiten und Fortlaufen der Informationsverarbeitung in kognitiven Prozessen zugrunde gelegt. [Diese Theorie steht in Abgrenzung zu Handlungstheorien, die auf Aktivitäten und eine optimale Handlungsorganisation zur Erreichung subjektiver Zielsetzungen beruhen.] Die eben benannten Prozesse

³³⁴ Vgl. Weidenmann 1988, S. 21.

³³⁵ Ebd.

³³⁶ Vgl. ebd.

³³⁷ Vgl. ebd., S. 22.

³³⁸ Vgl. ebd.

³³⁹ Vgl. ebd., S. 23.

kommen ebenso in der Kontextualisierung mit der Erfassung und Verarbeitung von Form-Inhalts-Bezügen sowie mit der Allocation zum Tragen. Auch im Feld der Bildhandlung sind diese Prozesse für eine Weiterverarbeitung der Perzepte und der Erkenntnisse aus den Kontexten erforderlich. Der Anschluss eines Transfers durch die Systematisierung ist ebenfalls möglich.

Mentale Modelle: Die im Verstehen konstruierten mentalen Modelle sind unvollständig, haben keine klaren Abgrenzungen (auch voneinander) und sind umständlich. Sie sind nur im subjektiven Rahmen zu überprüfen oder zu verändern und dementsprechend unwissenschaftlich. Jedoch ist genau diese Unschärfe mentaler Modelle auch ein Potenzial – zum einen wird hier die Subjektivität und Konstruiertheit solcher Modelle klar, zum anderen bieten sich so Ansatzpunkte für die Bildung. Thematisierung, Aufbruch und Neukonstruktion mentaler Modelle werden demnach in Kommunikationen, Interaktionen, Handlungen und Lernprozessen notwendig.

Im Rahmen von (Kunst-)Vermittlung ist zusätzlich die häufige Bildhaftigkeit mentaler Modelle wesentlich. Die (visuelle) Wahrnehmung ist hierbei der Ursprung von Vorstellungen und ‚inneren Bildern‘. Es ergeben sich Analogien – das heißt, trotz verschiedener Objekte werden Prinzipien (wie die Strukturübertragung) auch am anderen Objekt angewendet. Diese Möglichkeit der Analogie wird in der Berücksichtigung des Transfers weiter einbezogen. Neben bildhaften sind auch konzeptuelle mentale Modelle (bei abstrakten Inhalten) und emotionale Bezüge möglich. Dies bietet die Option, im Bild-Vermittlungs-Modell sowohl bestehende innere Bilder aufzugreifen als auch abstraktere Inhalte (wie Konzepte und Allocationen) auf den Rezipienten von Bildern zu beziehen und rückzuführen. Diese erneute Bezugnahme auf das Subjekt und seine Implikationen ist mit dem Hintergrund der Dynamik mentaler Modelle anzulegen. Mentale Modelle sind dynamisch, wobei das Verstehen als Varianz zu sehen ist, dass je nach Wissensbestand ein Modell bildet. Damit ist nicht nur erneut der Bezug zum Verstehenden selbst, sondern auch zur Schritthaftigkeit und dem Prozess des Verstehens gegeben.

„Von Verstehen soll [...] die Rede sein, wenn zu einem Zielbereich (Bilder, Text, Gerät, Ereignis usw.) eine mentale modellhafte Repräsentation entwickelt wird, die über eine lediglich registrierende Perzeption hinausgeht; das mentale Modell evaluativ auf Konsistenz mit dem wahrgenommenen Zielbereich und auf interne Kohärenz mit Wissensständen überprüft und notfalls revidiert wird.“³⁴⁰

Fraglich ist, ob die Überprüfung und Revision von Wissensständen im Rahmen des Unterrichts zu leisten ist. Ich sehe diesen Schritt als rein schülergesteuerte Leistung, die nicht schulisch in ihrer Gänze überprüft werden kann. Unterricht kann entsprechend nur Anregung durch Störung von Modellen oder Überprüfung und Neukonstruktion in Wiederholung von Lernprozessen, die zu Modellen führen können, anbieten. Wie in der Bildkompetenz bleibt lediglich die ‚Performanz‘ des Verstehens in einer Äußerung oder einer Anwendung überprüfbar.

Die Ermöglichung der Bildung und des Überprüfens von mentalen Modellen sowie das Ziel eines tiefergehenden systematischen Verstehens ergeben sich letztlich als Grundlage zur Zielsetzung des Bild-Vermittlungs-Modells. Neben dem prozesshaften Verstehensbegriff lassen sich auch Annahmen aus der Informationsverarbeitung auf das Bild-Vermittlungs-Modell übertragen. Die Voraussetzungen von ‚Transformation‘, ‚Elaboration‘, ‚Konstruktion‘ und ‚systematisierenden Prozessen‘ sind besonders im Bereich der Bildvermittlung und des Modells relevant. Diese Basis wird im Folgenden mit Ansätzen aus dem Bereich Bildverstehen erweitert.

Bildverstehen: Je nach Fokus ist der Verstehensprozess auf unterschiedliche Objekte ausgerichtet und auf verschiedene Operationen angelegt. Linguistisch ist ‚Verstehen‘ das „*Herstellen eines semantischen Produkts*“³⁴¹. Interpretativ erschöpft ein Verstehen im Rahmen einer semantischen Analyse den Bedeutungsgehalt³⁴² und konstruktiv liegt die Deutung des Subjekts (über den rein

³⁴⁰ Weidenmann 1988, S. 30.

³⁴¹ Ebd., S. 27 mit Bezug auf u. a. Bausard und Johnson 1973.

³⁴² Vgl. ebd.

linguistischen Gehalt hinaus) im Fokus³⁴³. Für diese Arbeit lässt sich in jener Ausrichtung für das Bildverstehen feststellen, dass für das Bild und seinem Zeichencharakter sowohl ein Herstellen eines semantischen Produkts als auch ein Ausschöpfen des Bedeutungsgehalts in einer Analyse angemessen wäre (linguistisch und interpretativ). Um jedoch das Subjekt und seine Bedeutung für das Bild im Bildsein, in geschichtlichen Prozessen und Zuschreibungen³⁴⁴ ebenfalls einzubeziehen, sollten auch konstruktive Deutungen berücksichtigt werden. Dies spiegelt sich auch in den Ausführungen Weidenmanns, der in seiner Unterscheidung von Bedeutung und Botschaft eines Bildes sowohl die semantische als auch die subjektive Ebene einbezieht. Er definiert Bedeutung als Weg zur Repräsentationskonstruktion, die Botschaft hingegen sei ein Konstrukt, das über den reinen Inhalt der Botschaft auch den Betrachter und sein Wissen einbeziehen würde³⁴⁵.

Herausforderung an den Kunstunterricht: Auch wenn das Bildverstehen möglich zu sein scheint und durch ‚Elaboration‘, ‚Konstruktion‘ und ‚Strukturierung‘ (s. o.) Ansätze zur didaktischen Arbeit mit Bildern aufscheinen, muss dennoch stets eine Hürde überwunden werden. Es steht in jedem Informationsverarbeitungs- und Verstehensprozess die Ökonomie des Verstehensprozess rasch abzuschließen, gegen das Bedürfnis nach Stimulation oder Abwechslung³⁴⁶ und damit auch gegen eine gewünschte Tiefe und Erweiterung des Verstehens in Bildungsprozessen. Die ökonomische Tendenz zur ‚minimalen Verarbeitungsintensität‘ ermöglicht aber auch schnelle Wechsel und unterschiedliche Perspektiven – je nach Bildart (z. B. Film vs. stehendes Bild) werden schnell wechselnde Verarbeitungsmodi oder von Betrachter direkt ausgehende, aktive Wahrnehmungen genutzt. Ein ‚stehendes‘ Bild wird schon nach 50 m/sek erfasst danach sind die Aufmerksamkeit. Die Herausforderung im (Kunst-)Unterricht liegt darin, dass der Verstehensprozess in Gang gehalten oder

³⁴³ Vgl. Weidenmann 1988, S. 27.

³⁴⁴ Siehe Kapitel 3.

³⁴⁵ Vgl. Weidenmann 1988, S. 27.

³⁴⁶ Vgl. ebd., S. 93.

angeregt werden muss. Erst durch Anwendung verschiedener Schemata auf unterschiedliche Hierarchiestufen³⁴⁷ kann ein tieferes ‚Elaborieren‘ und eine ‚systematisierte Weiterverarbeitung‘ erfolgen. Der Verstehensprozess ist „*vom Repertoire an Schemata und Konzepten*“³⁴⁸ abhängig. Diese müssen sowohl aktiviert als auch erweitert werden, sodass möglichst viele Ansätze für das aktive indikatorische Bilden von Modellen abseits von schnellen Zuordnungen möglich werden und so ein Repertoire für eigenständige Anwendungen und Übertragungen auf neue Verstehensobjekte (siehe auch Transfer) erarbeitet wird.

In den Neurowissenschaften wird die Annahme der Anwendung von vorhandenen kognitiven Strukturen und die Rolle der Veränderung dieser Konstrukte ebenfalls betont: „*Bei kognitiven Lernprozessen ändern sich Vorstellungen. So können verfügbare Vorstellungen verändert oder neu gebildet werden.*“³⁴⁹ Damit kann die Forderung an den (Kunst-)Unterricht zur Anregung, Reflexion, Irritation und Neukonstruktion von Verstehen erneut verstärkt werden. Aufgabe des Lehrers ist es dann, auf Basis der neurowissenschaftlichen Erkenntnisse Erfahrungen zu ermöglichen, Verweise und Bezeichnungen für Vorstellungen anzubieten und die Autonomie des Lernenden zu fördern (jedoch sollte dabei auch die Zielstellung von Lernprozessen transparent gemacht werden). Es sollen „*intensive Auseinandersetzungen mit den vorunterrichtlichen Vorstellungen und den zu lernenden Vorstellungen*“³⁵⁰ gegeben sein, um weitreichende und reflexive Prozesse zu ermöglichen. Um den individuellen Voraussetzungen und Kognitionswegen der Lerner gerecht zu werden, sollten vielfältige Angebote und Differenzierungen angeboten werden.

In der Übertragung des psychologisch gesehenen Verstehens auf Fachzusammenhänge ergibt sich die Berücksichtigung von semantischen Aspekten und subjektiven Konstrukten. Dabei werden Bedeutungen mit Bezug auf Repräsentationszusammenhänge, aber auch Botschaften mit Bezug auf eine

³⁴⁷ Vgl. Weidenmann, S. 95.

³⁴⁸ Ebd.

³⁴⁹ Drieschner 2003 in Siebert 2003, S. 35.

³⁵⁰ Ebd. S. 37.

Deutung und Übertragung erfasster Bildinhalte in individuelle Wissenszusammenhänge einbezogen. Aufgabe und Herausforderung des Kunstunterrichts ist es, diese Ebenen in der Bildvermittlung einzubeziehen und derart ein Erweitern wie auch Vertiefen bisheriger Wissensbestände zu ermöglichen. Hieran schließt die Überwindung der Tendenz zur minimalen Verarbeitungsintensität mit dem Aufrechterhalten von Verstehensprozessen und einer entsprechenden Aktivierung und Bildung von Schemata sowie Konzepten zum Verstehen an. Diese Schemata orientieren sich an besagten bedeutungsbezogenen Aspekten und sind Teil der Modell-Schritte, die sowohl auf den Rezipienten als auch auf Bildinhalte bezogen sind. Diese Aspekte werden durch die Schritte des Bild-Vermittlungs-Modells und die in den Folgekapiteln vorgeschlagenen Methoden berücksichtigt.

Phasen des Bildverstehens: Aus dem Einbeziehen der Tendenz zur minimalen Verarbeitungsintensität und der Erweiterung des Verstehens in vertiefende Prozesse ergeben sich Phasen des Bildverstehens. In der Vorphase trifft das Subjekt (inkl. kognitivem, emotionalem, motivationalem oder anderweitigem Zustand) auf das Bild. Neben der Orientierung (durch eine Situationsrepräsentation) spielen ggf. auch „*Instruktionen, Erwartungen, [...] Kontext, metakognitive Kontrolle*“ oder ähnliche Indikatoren eine Rolle³⁵¹. Diese Phase erfolgt in Übertragung auf das Bild-Vermittlungs-Modell noch vor der Perzeptbildung und kann dadurch in diese hineinwirken.

Im Anschluss an die 'Vorphase' folgt die Initialphase. Es kann bereits hier die Aktivierung des Normalisierungsbedarfs erfolgen (bei abbildenden Werken schon durch das Werk impliziert). Je nachdem, ob eine minimale Verarbeitungsintensität oder eine Anwendung verschiedener Schemata aktiv wird, entsteht der Abbruch des Bildkontaktes oder das Wirken der nächsten Phase. Es kann bereits nach der Perzeptbildung und erster Bezugnahme zu den Kontexten in meinem Modell ein ‚Aussteigen‘ erfolgen. Da das Modell aber als Schrittfolge gedacht ist und immer ein Zusammenführen sowie Übergreifen in nachfolgende Schritte einplant, kann

³⁵¹ Weidenmann 1988, S. 98.

durch das Anwenden wie auch durch ein sinnvolles Führen durch die später vorgeschlagenen Methodiken die nächste Phase erfolgen.

Die Progressionsphase enthält die weitere Erfassung von Bildelementen unter Anwendung verschiedener Schemata und ermöglicht so ein tiefergehendes Verstehen (Verstehen zweiter Ordnung). Wenn keine neuen Informationen zu erhalten sind oder neue Schritte zur weiteren Betrachtung und Fokussierung ansetzen (Stabilisierungsphase), wird der Bildkontakt abgebrochen und eine neue Information zur Verarbeitung gesucht. Die Anwendung der Schemata liegt in der Erfassung der Ebenen des Konzeptes und der Allocation sowie in der praktischen Verarbeitung im Feld der Bildhandlung.

Sowohl beim frühen Abbruch des Bildkontaktes nach der 'Initialphase' als auch nach der Stabilisierungsphase wird die Erinnerung an das Bild und das mentale Modell hierzu partiell gespeichert (Speicherphase). Je nach Verarbeitungsintensität wird die Erinnerung verschieden tief verarbeitet.

Relevanz der Phasen des Bildverstehens: Der Ansatz Weidenmanns gehört nicht zu den gegenwärtigen Theorien über Verstehen und Wahrnehmung. Die aktuell in diesem Thema sehr aktiv forschenden Neurowissenschaften gehen Tätigkeiten des Gehirns nach und sind weniger am wahrzunehmenden Objekt ausgerichtet als auf mechanische Prozesse [Verschiedene Gehirnareale beschäftigen sich mit Formwahrnehmung (Temporallappen), Tiefenwahrnehmung und Bewegungssehen (Parietalcortex) – die erworbenen Eindrücke werden im präfrontalen Cortex (quasi als Arbeitsgedächtnis) verarbeitet]. Jedoch sind diese Messungen und Analysen nicht ohne psychologische Erkenntnisse zu sehen und dabei in Zusammenhänge von Emotion, Motivation, Einflüssen, Entwicklung und Interaktion zu stellen. Weidenmann dagegen bezieht in seinen Phasen die Frage der Anwendung unterschiedlicher Analyseebenen und psychologischer Prozesse mit ein. Die Phasen des Bildverstehens können demnach auf das Modell zur Bildvermittlung unter den erfolgten Rahmungen in Rezipient UND Bild übertragen werden.

Der Transfer als weiteres Ziel der Bildvermittlung: Aus den Prozessen und Stufen des Verstehens hat sich bereits die weitere Zielsetzung des

Bild-Vermittlungs-Modells ergeben – der Transfer der erlangten Erkenntnisse. Wie zuvor liegt die Aufgabe des Kunstunterrichts in der Ermöglichung und Aktivierung des Transfers. Dieser Bereich hat durch systematisierende Prozesse mit der steten Weiterverarbeitung von erlangten Informationen bereits in den kognitiven Voraussetzungen des lernenden Subjektes seine Basis. Jedoch bedarf das Weiterverarbeiten, und vor allem das Bilden von Analogien oder eine Anwendung von verschiedenen Hierarchiestufen (s. o.), das Anbieten von Möglichkeiten und Anregungen sowie das Erlernen der Übertragung in Transferprozessen.

*„So kann [nach Bettina Uhlig] die Transformationsphase als erneute Öffnung von Prozessen beschrieben werden. ‘Transformation’ im eigentlichen Wortsinn heißt so viel wie Übertragung bzw. Umwandlung.“*³⁵² Uhlig meint mit diesem Ansatz nicht nur das eben bereits angedeutete erneute Betrachten von Bildern oder eine Übertragung erlernter Erkenntnisse auf neue Bildverstehens-Prozesse. Auch die Übertragung auf das Subjekt an sich, mit seiner Lebenswelt und seinen Handlungen und Rezeptionen soll im Transfer eingeschlossen werden. Wie kann dies jedoch im Kunstunterricht gewährleistet oder überprüft werden? Wie bereits in der Grundlage zum (Bild-)Verstehen ist ein Prüfen dieses Ziels nicht sofort im Verstehensweg möglich. Im Bildverstehen, mithilfe des Kunstunterrichts, kann aber ein Rahmen für solche Übertragungen gesetzt werden.

*„Den Transfer bei der Planung von Rezeptionsprozessen mitzudenken heißt, von Anfang an nach möglichen Schnittstellen zu suchen: zwischen den in der Kunst sichtbar werdenden Gedanken, Ideen, Positionen, Phänomenen usw. und dem, was Kinder interessiert, bewegt, beschäftigt. Synergetisch können dann bestimmte Aspekte in anderen Zusammenhängen, vielleicht in anderen Bildern, Situationen oder Fächern, wieder aufgegriffen und erneut ins Bewusstsein gehoben werden.“*³⁵³

Hierbei wird auch deutlich, dass in später folgenden neuen Ansätzen der Bildvermittlung auch ein Wiederholen, Aufgreifen und Erweitern von bereits Verstandenen erfolgen sollte. Durch diesen Weg lässt sich ein (zumindest

³⁵² Uhlig 2005, S. 156.

³⁵³ Uhlig 2005, S. 156 f.

in der Performanz der SchülerInnen liegende) Überprüfen und Erweitern von Transfers gewährleisten.

Im Setzen des Rahmens für einen Transfer-Prozess, vor allem in der Bildauswahl, geht es nicht, wie in einigen Studien (z. B. Hinkel 1972), um eine Einfachheit, Farbigkeit oder Narrativität bei der Auswahl der zu betrachtenden Bilder. Vielmehr sind Neugier und Interesse sowohl in prozess- und produktbezogenen oder inhaltlichen Bildaspekten, aber auch in assoziativen, emotionalen oder fantasiebezogenen Zugängen, zu erreichen. Zu fragenden und forschenden Vorgehensweisen sowie einer Überprüfung vorhandener mentaler Modelle der SchülerInnen kommt es ebenso durch das Herbeiführen von Irritation, Unverständlichkeit und Fremdheit³⁵⁴.

Das Berücksichtigen Phasen des Verstehens ergeben sich als Grundlage der Bildvermittlung. Dabei ist besonders die Vertiefung der ersten Eindrücke zum Bild in der Reflexion und einer Kontextbildung (auch durch den Schritt der Bildhandlung) entscheidend. Durch ein Mitdenken von Transfermöglichkeiten in dem Anlegen von Bildvermittlungen sowie in der Bildauswahl kann dieser weiterführende Bereich unterstützt werden. Erneut ist hier die Aufgabe der Kunstvermittlung in der Aktivierung, der Lehre von Schritten der Bildbetrachtung und -verarbeitung sowie in der Erweiterung wie auch Vertiefung von Bildverstehens-Prozessen zu postulieren.

Zusammengefasst soll durch das Bild-Vermittlungs-Modell ein Aufgreifen beim Rezipienten bereits vorhandener mentaler Modelle (v. a. durch die Bildauswahl, im Perzept und teils auch im Konzept) ermöglicht werden wie auch ein Überführen des ersten Verstehens in tiefergehende Analysen und Verstehenswege (im Rahmen der Progressionsphase) erfolgen. Auch das Zusammenführen und Transferieren der erlangten Erkenntnisse in vorhandene mentale Modelle und objekt- und subjektbezogene Übertragungen ist einzubeziehen.

³⁵⁴ Vgl. Uhlig in Kunst und Unterricht 288/2004, S. 5.

11. Bildliteralität und die Ableitung möglicher methodischer Annäherungen an Bilder

Um in den genannten Vermittlungsschritten dem Bild als Vermittlungsgegenstand sowie den SchülerInnen als dynamisches Subjekt³⁵⁵ und als Rezipienten gerecht zu werden, werden verschiedene Perspektiven der Annäherung an Bilder eingesetzt. Dabei werden sowohl verschiedene Ausdrucksweisen der SchülerInnen herausgefordert als auch diverse Interaktionsformen zwischen Lehrkraft und SchülerInnen sowie der SchülerInnen untereinander angeboten. Auch das Maß der Strukturierung von Aufgaben durch die Methoden ist unterschiedlich und kann bei einer Methode verschieden angesetzt oder durch Binnendifferenzierungen individualisiert werden. Durch diese Varianz soll auf Schülergruppen je nach Voraussetzungen und Zusammensetzung reagiert werden können. Ferner kann hiermit auf die Ebenen von Bildern und deren multiplen Perspektiven (Wahrnehmung, Zuschreibung, Symbolik, Geschichtlichkeit, Pragmatik) eingegangen werden. Weiter ist so auch eine Berücksichtigung der Erscheinungsformen und Funktionen von Bildern möglich.

In dem Zusammenspiel von Bild und Subjekt können subjektive Grundbedürfnisse und künstlerische Kriterien als Grundlage methodischer Überlegungen eingebunden werden. Dabei kann durch unterschiedliche Bezugsebenen zum Betrachter sowie verschiedene Betrachtungs- und Verarbeitungskriterien von Bildern auf unterschiedliche Bildebenen und -funktionen eingegangen werden. Besonders die Berücksichtigung des Potenzials von Bildern spielt in dem im Folgenden vorgestellten Konzept eine Rolle.

Um genauer auf das methodische Reagieren auf Bildformen und -funktionen einzugehen, beziehe ich zum einen die bereits vorhandenen Aspekte aus dem Kapitel zum Bildbegriff ein, zum anderen werde ich die Bereiche der Bildliteralität (die bereits im Kapitel 7 als Ansatz zur Kompetenzbildung vorgestellt wurden)

³⁵⁵ Vgl. Maset 2012.

einbringen. Laut dem Konzept der Bildliteralität nach Duncker und Lieber³⁵⁶ sind sowohl subjektive Grundbedürfnisse als auch künstlerische Kriterien im Ansatz an Bildern einzubeziehen. Jedoch sollten die genannten Zugänge nicht allein stehen, sondern stets in kommunikative und interaktive Unterrichtszusammenhänge gebracht und immer in den theoretischen Zusammenhang der Modell-Schritte appliziert werden, was teils in den stark funktional, produktiv und strukturell ausgerichteten Kunstkriterien der Bildliteralität wenig Bedeutung erhält.

Subjektive Bedürfnisse und Zuordnung von künstlerischen Kriterien: Als eine Basis der subjektiven Grundbedürfnisse wird der Bereich der Orientierung genannt. Die Wahrnehmung des Selbst und der Umwelt werden in Bezugssystemen eingeordnet (wie das Beziehen auf die eigene vertikal-horizontale Grundorientierung, Körperformen/geometrische Formen und deren Anordnung) und es erfolgt eine Lenkung des Sehens (durch automatische, unbewusste Filterung und Verschärfung von Form, Farbe und Kontrast). Nach den Bildverstehensprozessen sind diese Vorgänge als 'Transformation' und 'Elaboration' in der Informationsaufnahme zu begreifen und in die 'Initialphase' und 'Progression' einzuordnen. Mitzudenken sind unter diesem Fokus die wahrnehmungsorientierten Kunstvermittlungsansätze sowie die neurologischen Prozesse der Wahrnehmung. Kritikwürdig ist aber die recht mechanistische Ausrichtung dieses Kriteriums, sodass ein Einbeziehen der Relation von Betrachter und Umwelt, beziehungsweise dem wahrgenommenen Objekt sowie der weiteren fachdidaktischen Grundlagen der 'Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik' unumgänglich ist.

Um die Orientierung durch künstlerische Kriterien anzusprechen und zu erweitern, sollen im Konzept der Bildliteralität Bildarten oder gestalterische Vorgehensweisen des Identifizierens, Zeigens und der Auslösung von Irritation einbezogen werden, genauso wie das Herstellen von Kontexten oder das Hervorheben von Bildelementen³⁵⁷. Die Reflexionsebene wird jedoch in diesen bildliteralen Kriterien wenig einbezogen. Um jedoch ein tiefergehendes Verstehen mit einer

³⁵⁶ Duncker und Lieber 2013: 'Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung'.

³⁵⁷ Vgl. Duncker und Lieber 2013, S. 44.

Neukonstruktion vorhandener Vorstellung zu erreichen, muss dieser Aspekt ebenfalls einfließen. In der Unterrichtspraxis heißt dies, an Assoziationen im Modell-Schritt des Perzepts durch Gegenstandsbezüge in der Methode anzusetzen und praktisches Nachvollziehen der Bildsprache in den Schritten zum Konzept einzubinden. Weiter kann ein Herstellen und Herausheben von Besonderheiten und Kontexten durch Kartierungsvorgänge³⁵⁸ sowie in Ästhetischen Operationen³⁵⁹, durch bildhafte Gestaltungen und durch Recherchen in dem Schritt der Allocation und dem Feld der Bildhandlung erfolgen. Durch Bildvergleiche, Diskussionen und Präsentationen werden Reflexionsanlässe geschaffen. Es sind laut Duncker und Lieber vor allem identifizierende und zeigende Bildarten geeignet, entsprechend liegt der Fokus beim Ansprechen des Bedürfnisses nach Orientierung in der Bildauswahl mit abbildenden und dokumentierenden Bildfunktionen.

Eine weitere Basis liegt im Bereich des Emotionalisierens. Vor allem steht hierbei die „*motional-affektive Färbung der Vorstellung*“³⁶⁰ im Fokus (z. B. der Gemütszustand zu verschiedenen Formen und Farben oder die Aktivierung durch übertriebene Formen, Farben und Kontraste). Dieser Aspekt fließt in allen Bereichen der Informationsverarbeitung im Bildverstehen (‘Transformation’, ‘Elaboration’, ‘Konstruktion’ und ‘System-Annahme’) ein. Auch in den Phasen des Bildverstehens kommt dieser Bereich zur Geltung – so wird die Motivation und Emotion in der ‚Vor-‘ und ‚Initialphase‘ und somit auch das optionale Weiterführen der Bildbetrachtung in die darauf folgende ‚Progressionsphase‘ beeinflusst. Im bildlichen und gestalterischen Bereich bedeutet dies ein Ansetzen am Übertreiben oder Karikieren, am Collagieren und Montieren sowie am Verfremden³⁶¹. Besonders sinnvoll kann der Einsatz von Methoden sein, die bildliche Impulse in neue Formen bringen (wie Rhythmus im Perzept oder Kartierung und performative Aspekte in Kontextbildung und Bildhandlung). In schüler- und gruppenorientierten

³⁵⁸ Nach Heil 2006.

³⁵⁹ Nach Maset 2012.

³⁶⁰ Duncker und Lieber 2013, S. 44.

³⁶¹ Vgl. ebd. S. 48.

Methoden können diese Formen dann aufgegriffen und weiter transferiert werden. Hierfür sollten gemäß der Bildliteralität Bezüge auf Bildarten, die Übertreibungen als Methode anwenden, genommen werden. Ich plädiere für eine Öffnung des Bildbereichs, sodass sich generell Themen aus der Lebenswelt der Kinder in der Bildauswahl widerspiegeln, aber auch Potenziale aus Irritationen und Übertreibungen geboten und genutzt werden. Eine genaue Festlegung auf Bildarten oder Funktionen wäre somit meiner Meinung nach kontraproduktiv.

Im Abstrahieren liegt eine weitere Basis der Bildliteralität und der subjektiven Grundbedürfnisse. Dieser Bereich ist sowohl Bestandteil von Wahrnehmung und Kognition (Selektion und Typisierung durch Extraktion von Merkmalen bei der Wahrnehmung) als auch ein generelles Merkmal bildlicher Darstellung³⁶². Wie beim Emotionalisieren ist hier die Informationsverarbeitung im Ganzen angesprochen, da bereits beim Transferieren der Information selektiert wird. Beim Elaborieren und Konstruieren wird dann typisiert, was in der Systematisierung und letztlicher Weiterverwendung erneut aufgerufen und gegebenenfalls selektiert wird. Auch das Selektieren von Wahrnehmung und kognitiven Vorgängen im Übergang von der ‚Vor-‘ in die ‚Initialphase‘ in den Bildverstehensschritten ist impliziert. Besonders das Typisieren ist in der Einordnung und Anwendung in und von mentalen Modellen in ‚Initialisierung‘, ‚Progression‘, ‚Stabilisierung‘ und ‚Speicherung‘ im Bildverstehen³⁶³ relevant.

Zum Nutzen der Potenziale des subjektiven Abstrahierens sollen im Rahmen der Bildliteralität Reduzieren, Visualisieren und das Herausarbeiten von Perspektiven und Standpunkten durch Bilder und Bildgestaltungen eingebracht werden³⁶⁴. Entsprechend seien Bilder geeignet, die sich auf das Wesentliche eines Bildgegenstandes oder einer Bildaussage reduzieren³⁶⁵. In der Übertragung auf die Bildfunktionen sind so hauptsächlich simulative und explikative Funktionen³⁶⁶

³⁶² Vgl. Duncker und Lieber 2013, S. 48.

³⁶³ Nach Weidenmann 1988.

³⁶⁴ Vgl. Duncker und Lieber 2013, S. 48.

³⁶⁵ Vgl. ebd.

³⁶⁶ Vgl. Ansatz nach Doelker (bildwissenschaftliche Kapitel).

sowie Strukturprojektionen³⁶⁷ berücksichtigt. Durch die bisher gewonnenen Erkenntnisse im Bereich der Kompetenzentwicklung und dem Transfer der Fachdidaktiken vertrete ich den Standpunkt, dass, je nach Alter (und der entsprechenden Fähigkeit zur Abstraktion), sowohl bereits reduzierte Bildgegenstände und -aussagen genutzt werden können (vor allem bei den begrenzt möglichen Abstraktionen im Grundschulalter). Aber auch komplexere Bildstrukturen, die Ansätze für subjektive Abstraktionen zulassen (daher auch bei Grundschulern geeignet) oder multiple semantische und strukturelle Perspektiven ermöglichen sind einsetzbar. Methodisch sind sprachliche, aber auch nonverbale Praxisformen zur Perzeptbildung und in der Kontextualisierung möglich. Ferner können in Aufgaben und Struktur Abstraktionen durch die Methoden der Lehrer-Schüler-Interaktion sowie durch Gruppen- und Werkstattarbeit mit Leitstellungen erreicht werden. So sind sowohl Verarbeitungen und Strukturierungen des Perzepts als auch Kontextbildungen mit Interpretationen und Allocationen möglich, ebenso wie gestalterische Umsetzungen und Transfers in Kartierungen sowie eigene Bildwelten im Feld der Bildhandlung.

Für das Bild-Vermittlungs-Modell sind die Ebenen der Bildliteralität Part der Berücksichtigung und des Ansatzes am Subjekt sowie an bildwissenschaftlichen Erkenntnissen. Außerdem sind psychologische Informationsverarbeitungs- und Verstehensprozesse Verknüpfungspunkte zu diesen Ebenen.

Die künstlerischen Kriterien aus diesem Theorierahmen ergeben unterschiedliche methodische Optionen für die Modell-Schritte. Die Bildauswahl als Ausgangspunkt der Planung einer Bildvermittlung ergibt sich, wie schon in vorherigen Kapiteln, auch aus dem Theorierahmen der Bildliteralität als wesentlich. Dabei zeigt sich weiterhin, wie bereits im Bildbegriff und den weiteren Kapiteln dargelegt, dass eine Berücksichtigung unterschiedlicher Erscheinungsarten, Funktionen und Ebenen von Bildern einbezogen werden sollte. Irritierende und randständige Bilder sind ebenfalls zu berücksichtigen³⁶⁸.

³⁶⁷ Vgl. Ansatz von Plümacher (bildwissenschaftliche Kapitel).

³⁶⁸ Vgl. auch fachdidaktisches Kapitel/Mikroästhetik nach Maset 2012.

Übergreifende Kriterien: Nach Duncker und Lieber sind auch künstlerische Kriterien, die übergreifend subjektive Bedarfsbereiche ansprechen, für eine Entwicklung von Bildliterateität entscheidend. Die Bereiche sind jedoch – um eine rein handwerkliche Ausrichtung der methodischen Wege zu vermeiden – mit individuellen Bezügen und Ansatzpunkten zur Reflexion anzureichern.

Es wird das Sammeln und Ordnen benannt, das anknüpft an das ‚Orientieren‘ und ‚Abstrahieren‘. Dieser Bereich wird als Prozess der Recherche, der Suche und des Findens sowie als Erkenntnisweg und als eigenständiger Akt ästhetischer Praxis genannt. Der Aspekt ist so besonders in Praxen der zeitgenössischen Kunst, aber auch der aktuellen Mediennutzung von Belang. Zugeordnet werden künstlerische Prozesse des Verdichtens und des Herstellens von Übersicht, der Kontextualisierung und des Herausarbeitens von Perspektiven und Standpunkten³⁶⁹. Diese Bereiche können methodisch vor allem im Modell-Schritt der Kontextbildung zum Zuge kommen. Durch das formale und geschichtliche Erfassen von Bildkonzepten und -allocationen in gestalterischen, sprachlich-diskursiven und recherchierenden Verfahren sind Weiterführungen der Erkenntnisse aus den Perzepten und somit der Anschluss an individuelle Bezüge mit progressiven Bildverstehensansätzen möglich. In sammelnden, collagierenden und montierenden Gestaltungsaufgaben wie auch multimedialen und dokumentierenden Herangehensweisen im Feld Bildhandlung wird dieser Bereich der Bildliterateität in gleicher Weise einsetzbar.

Auch der bildliterate künstlerische Bereich Illustrieren ist übergreifend zu den Grundbedürfnissen angelegt. Durch diesen Bereich und die angeschlossenen weiteren künstlerischen Kriterien des Symbolisierens, Visualisierens sowie Collagierens und Montierens werden ‚Abstrahieren‘ und ‚Emotionalisieren‘ eingebunden. Das ‚Illustrieren‘ dient laut dem bildliteratealen Konzept zur Leitung und zum Bruch von inneren Bildern, nutzt die Funktion des Bildes in Informationsverarbeitung und -speicherung und visualisiert und symbolisiert Informationen³⁷⁰. Die Methodiken sind in der Einordnung und Systematisierung in

³⁶⁹ Vgl. Duncker und Lieber 2013, S. 48 ff.

³⁷⁰ Vgl. ebd.

der ‚Konstruktionsannahme‘ der Informationsverarbeitung und somit in der ‚Progressions-‘ und ‚Speicherphase‘ des Bildverstehens³⁷¹ anzusetzen. Sie sollten jedoch durch Verknüpfungen mit Präsentationen, Diskussionen und Transfers reflexiv angelegt sein. Cluster und Mind-Maps wie auch montierende und collagierende Gestaltungen sowie Kartierungsprozesse sind Optionen für eine Verarbeitung von Perzepten und Kontexten sowie einer dokumentierenden und symbolisierenden Praxis in der Bildhandlung.

Zuletzt ist das spielerische Transformieren zu nennen in Anknüpfung an das ‚Emotionalisieren‘ und ‚Orientieren‘. Die Aspekte Zitieren und Metaphorisieren, Verfremden wie auch Hervorheben und Einfärben sind relevant für diese Perspektive³⁷². Methodisch können solche Transformationen für einen Perspektivenwechsel zu einer Überleitung von der ‚Initial-‘ zur ‚Progressionsphase‘³⁷³ gewinnbringend sein. In rhythmisch-musikalischen Praxen sind sinnlich geleitete Perzeptbildungen möglich, performative und schauspielerische Methoden und direkt vom Bild abgeleitete Verfremdungen, Hervorhebungen oder Zitate in Gestaltungen sind durch das Feld Bildhandlung für ein Verstehen von Konzepten und Hintergründen einsetzbar.

Die übergreifenden Aspekte ergeben sich nun als weitere Ansatzpunkte der Bildliteralität. Erneut sind methodische Optionen zu erkennen, die in multiplen Verfahren, Herangehensweisen, Praxen wie auch Verarbeitungen liegen. Diese Möglichkeiten des Transfers von bildliterarischen Kriterien in methodische Optionen werden durch allgemein- und fachdidaktische Hintergründe zur Methodik sowie in der Frage der Anpassung an Bildauswahl und Modell-Schritte ergänzt.

Folgerungen aus der integrativen theoretischen Herleitung: Für die Ableitung von didaktischen Methoden sind vor allem die funktionalen, formalen und konzeptuellen Aspekte des Bildbegriffs relevant. Es kann nicht universell an Bilder herangegangen werden, genauso wenig, wie ein universelles Konzept für

³⁷¹ Vgl. Weidenmann 1988.

³⁷² Vgl. Duncker und Lieber 2013, S. 48 ff.

³⁷³ Vgl. Weidenmann 1988.

verschiedene Altersstufen und Voraussetzungen der SchülerInnen gelten kann. Vielmehr hat sich durch den Transfer der Bildliteralität in bildliche und methodische Schlüsse ein Zusammenwirken von Subjekt und Bild mitsamt einer variablen Auswahl und Zusammenstellung von Methoden ergeben. Der breite Bildbegriff kann demnach beibehalten und die Potenziale von Bildern in vielen Fokussen zur Nutzung gebracht werden. Es sind jedoch auch die bereits genannten kommunikativen und interaktiven Zusammenhänge sowie differenzielle, dynamische und konstruktive Ansätze aus der Kunstdidaktik einbezogen worden. Es ergibt sich folglich erst durch ein Zusammenwirken ein umfassendes und facettenreiches Modell zur Bildvermittlung. Die genannten Kategorien für Methoden sind als Optionen zu betrachten, die erweitert und abgewandelt werden können. In den kommenden Ausführungen werden die methodischen Kategorien mit konkreten Vorschlägen für Vorgehensweisen in der Praxis angereichert und durch weitere Ausführungen zur Eignung für Zielgruppen und Bildtypen präzisiert.

12. Methodische Verdichtung des Modells

Um die Bezugsebenen der einzelnen Schritte und die Auslösung des Bildverstehens gewährleisten zu können, muss in der Frage der Umsetzung und der Vermittlung das Bild-Vermittlungs-Modell mit Methoden angereichert werden. Diese sind als Optionen zu verstehen, die sich durch weitere Methoden ergänzen lassen und, je nach Klassenstufe, Bild und Fokus, kombiniert und variiert werden können.

Sowohl allgemein- als auch fachdidaktische Methoden, lehrerzentrierte sowie offene Unterrichtsformen, systematisierende, umsetzende, reflektierende oder gestalterische Formen sind in der methodischen Anreicherung des Modells möglich. Entscheidend ist die Berücksichtigung der Ansatzpunkte in den einzelnen Modell-Schritten, sodass in der Perzeptbildung wahrnehmungsorientierte, assoziative, subjektorientierte, aber auch strukturierende Verfahren zum Einsatz kommen sollten. In der Kontextbildung ist die Weiterführung perzeptueller Erkenntnisse wie auch die Erweiterung bildimmanenter Ebenen durch strukturierende, reflektierende, formal-orientierte und gestalterische Verfahren von Bedeutung. Das Feld Bildhandlung nimmt in der Methodik die Bezugsmöglichkeiten zu einzelnen oder kooperativen Handlungen, ästhetischen Gestaltungen sowie Kommunikationen auf.

12.1. Übergeordnete Lehrebenen

In den Schritten, aber auch in der Wahl einer übergeordneten Lehrebene, ist das Feld Bildhandlung grundlegend. Laut Manfred Faßler können Bereiche sinnlich-geistiger/geistig-reflexiver Medienwahrnehmung und -nutzung³⁷⁴ einbezogen werden. Hierbei sind die Erschließung von „*visuellen Gebiete[n]*, *Abstraktionen* (wissenschaftliche Erklärungsmodelle, künstlerische

³⁷⁴ Vgl. Faßler 2001 in Weibel 2001, S. 191.

Darstellungsweisen), *Imaginationsbereichen* (*literarisch, poetisch, semiologisch, sozial, spielerisch, gestalterisch, fiktional usw.*) und *operativen Bereichen* (*einzelne Aktionen, Interaktionen, Kooperationen*)³⁷⁵ angestrebt. Diese Bereiche entsprechen vor allem einem zeichentheoretischen und funktionalen Bildbegriff³⁷⁶ und können sowohl im Rahmen der Perzeptbildung als auch der Konzeptualisierung mit Kontexten und Allocationen eine Rolle spielen. Sie enthalten stets das Feld Bildhandlung als Zugangs- und Verarbeitungsschritt. Daneben sind Umgebungsbindung der Wahrnehmung, Reflexion des Entwurfs und Annahme des Entworfenen³⁷⁷ Ansatzpunkte von Lehr-Lern-Prozessen. Mit Fragen zum „*Mensch-Norm-Gefüge* (z. B. in den Themen *Anpassung, Kopie, Variation, Auswahl*)“³⁷⁸, zur Mensch-Mensch-Interaktion oder zur Mensch-Maschine-Interaktion wird den Zuschreibungs- und Mediumsfunktionen von Bildern Genüge getan. Weiter spielen laut Faßler in diesem Feld die Mensch-Medium-Operationen oder Mensch-Netz-Mensch-Aktionen eine entscheidende Rolle³⁷⁹. Folglich ist hier erneut das Feld Bildhandlung von Relevanz. Es bietet neben den schon genannten Zugängen und Strukturierungen in diesem Prozessbereich auch konstruktive und reflexive Anschlüsse mit Transferoptionen. Ein geschichtlich angesetzter Bildbegriff³⁸⁰ und erneut der Transfer von Erkenntnissen im Lernprozess wird im Feld der Präsenzformen von Wissen, Gestaltung, Strukturen und Bezugsgrößen individuellen Tuns („*d. h. Ausbildungsbezüge und (Legitimations-)Modelle von Kunst und Wissenschaft, Differenzierung von Medienformen*“³⁸¹) impliziert und durch das Feld Bildhandlung wirksam.

³⁷⁵ Faßler 2001 in Weibel 2001, S. 191 f.

³⁷⁶ Vgl. Kapitel 3.

³⁷⁷ Vgl. Faßler 2001 in Weibel 2001, S. 191 f.

³⁷⁸ Ebd.

³⁷⁹ Vgl. ebd.

³⁸⁰ Nach Sachs-Hombach (vgl. bildwissenschaftliche Kapitel).

³⁸¹ Faßler 2001 in Weibel 2001, S. 191 f.

Die übergeordneten Lehrebenen sind in die Planung von Unterricht, inklusive der Ansetzung von Methoden, einzubeziehen. ‚Sinnlich-geistige und reflexive Medienwahrnehmung und -nutzung‘ bietet in der Perzeptbildung als Bezugsrahmen und in der Kontextbildung als Reflexionsrahmen eine Rolle. Der Aspekt der ‚Umgebungsbindung der Wahrnehmung‘ sowie die ‚Reflexion des Entwurfs‘ sind ebenfalls im Modell in der Grundlage der Konstruktion und Rekonstruktion von Wissen angelegt. Methodisch wird derart in Methoden des Perzeptes sowie in strukturierenden und diskursiven Methoden im Kontext Rücksicht genommen. Die Präsenzformen von Wissen, Gestaltung, Strukturen und Bezugsgrößen individuellen Tuns werden in der Bildauswahl und im Feld Bildhandlung angelegt.

12.2. Methodische Wege zum Perzept

Um zu einem Einstieg in die Bildvermittlung zu gelangen, ist die Aktivierung des Betrachters und seines Vorwissens sowie die Ermöglichung von Anknüpfungspunkten zum Artefakt ausschlaggebend³⁸². In der Literatur werden vor allem assoziative Wege, die oft sprachlich orientiert sind, als Methode vorgeschlagen. Jedoch ist eine Kombination sprachlicher und nonverbaler Verfahren sinnvoll. Sprache kann zur Strukturierung eingesetzt werden, dabei kann schriftliches Festhalten als eigene verbindliche Form des Zugangs genutzt werden. Jedoch können und sollten auch nonverbale, experimentelle, spielerische, aber auch mimetische Zugänge erfolgen³⁸³. Mimesis ist hierbei nicht nur als reines Nachahmen, sondern auch als ein subjektives Nachvollziehen von bildnerischen und prozessualen Aspekten zu sehen.

³⁸² Vgl. u. a. Kapitel 9.

³⁸³ Vgl. Seumel 2006 in Kirschenmann 2006, S. 270 ff.

Methodisch kann hier, angeknüpft an Seumels Auffassungsmuster³⁸⁴, ein breites Erfassen des Bildes als Ganzes im ‚Synthetisch-ganzheitlichen Sehen‘ erfolgen, indem zeichnerische, sprachliche oder performative Perzeptbildungen angeregt werden. Zusätzlich kann das ‚Wiedererkennende‘ und ‚Assoziative Sehen‘ durch Assoziieren im Sprechen, Schreiben, Zeigen oder Zeichnen genutzt werden. ‚Sehendes Sehen‘ mit rein formalen Gegebenheiten kann durch diskursive und zeichnerische Prozesse zur Perzeptbildung und zur Mitteilung dieser Konzepte eingebunden werden. In einer Fokussierung dieser Methode im Unterricht wird zusätzlich das Beobachten der eigenen Wahrnehmung und ihrer Veränderung tragend.

Zur Anregung von Assoziationen können Materialien oder Gegenstände sichtbar oder taktil präsentiert werden, aber auch Musik oder Klang, Sprache und Handlung zum Einsatz kommen.

Ansetzen an Gegenständen: Das Ansetzen an Gegenständen bietet ein Anschließen an bereits vorhandene mentale Modelle im Bildverstehensprozess und erleichtert sowohl das Einsteigen in die ‚Initialphase‘ als auch das Weiterführen von möglichst mehrperspektivischen Verstehensansätzen in der ‚Progressionsphase‘³⁸⁵. Der bildliterale subjektive Bereich der ‚Orientierung‘ schließt sich somit an. Methodisch sind unter dieser Perspektive die künstlerischen Kriterien ‚Identifizieren‘, ‚Zeigen‘ und ‚Auslösung von Irritation‘ wie auch das ‚Herstellen von Kontexten‘ und das ‚Hervorheben von Bildelementen‘³⁸⁶ mögliche Ansatzpunkte. Das methodische Ansetzen an Gegenständen bietet diesen Anschluss sowohl durch das Identifizieren des Gegenstandes und in der Herstellung von Kontexten in möglichen Bezugsperspektiven mentaler Modelle, die in den Methoden hierzu gezeigt und kommuniziert werden können. Weiter können Gegenstände irritieren und so neue Perspektiven eröffnen.

³⁸⁴ Nach Seumel 2006.

³⁸⁵ Vgl. Weidenmann 1988.

³⁸⁶ Nach Duncker und Lieber 2013.

Aus der Museumspädagogik stammt das Ansetzen an Gegenständen mit der Methode Chinesischer Korb³⁸⁷. Dort wird, nach einer kurzen Einführungsphase mit der Einstimmung der SchülerInnen auf das Einlassen und Mitarbeiten in der Methode, ein Korb mit Gegenständen präsentiert. Die SchülerInnen ziehen blind einen Gegenstand und sollen ein passendes Kunstwerk hierzu suchen. Dort wird der Gegenstand positioniert und gegebenenfalls ein Foto mit dem Gegenstand vor dem Bild gemacht. Anschließend erfolgt eine Präsentation und Diskussion der einzelnen SchülerInnen in der Gesamtgruppe. Diese Methode setzt an der Fremdheit und Differenzbildung an und bietet auch im Unterricht mit einem vorgegebenen Bild oder einer Bildgruppe die Möglichkeit, aus neuer, fremder Perspektive an Bilder heranzutreten. So kann das erste Perzept zu Bildern sowie zum zuzuordnenden Gegenstand miteinander vernetzt und hinterfragt werden. Im Festhalten innerhalb einer Fotografie könnte zusätzlich eine Fokussierung auf das Verhältnis von Einzelaspekten und dem Gesamtbild erfolgen. Auch die Berücksichtigung ganzheitlicher und sinnlich-handelnder Didaktiken kommt in dieser Methode zustande. Der Anschluss der Präsentation und Diskussion bietet eine Einbettung der subjektiven und individuellen Konzepte in formale, inhaltliche wie auch bereits symbolische oder normative Aspekte und somit einen Schritt in die nächste Modellebene, dem Konzept oder der Vertiefung.

Ein bewusstes Auswählen von Gegenständen³⁸⁸ zu einem oder mehreren Bildern kann ebenfalls methodisch im Rahmen der Perzeptbildung ausgewählt werden. Es werden hierbei verschiedene Gegenstände mit unterschiedlichen Konsistenzen, Formen und Gebrauchsarten angeboten. Die Rezipienten sollen je einen positiv und einen negativ empfundenen Gegenstand im Bild- und Zuschreibungszusammenhang zum Bild zuordnen. In einem bildnerischen oder sprachlichen Verfahren werden die Assoziationen festgehalten und anschließend in der Gruppe reflektiert. Die Schwierigkeit bei diesem Verfahren besteht in der Auswahl der Gegenstände durch die Lehrkraft, da ein objektives Festlegen von ‚positiven‘ oder ‚negativen‘ Gegenständen kaum möglich ist. Dies könnte eventuell in einer vorher angelegten Diskussion in der Klasse über die entsprechenden

³⁸⁷ Nach Kirschenmann 2001 (K+U).

³⁸⁸ Ebd.

Gegenstände und deren Einordnung und Zuschreibung zu möglichen Kriterien gelöst werden (hierbei liegt jedoch wieder eine Gefahr in der zu stark festgelegten Einordnung und der mangelnden Möglichkeit der offenen Assoziation zum Bild an sich). Diese Methode knüpft zum einen an der funktionalen und emotionalen Zuschreibung zu Gegenständen an, zum anderen aber auch an der Erarbeitung ambivalenter Bildzuschreibungen. Somit ist auch diese Praxis als Ansatz an Perzepten und als Weiterführung zu Konzepten zu sehen. Tendenziell ist diese Methode eher für Klassen in der Sekundarstufe 1 geeignet.

Zusätzlich gibt es die Option, Gegenstände nicht sichtbar, sondern tastbar oder riechbar anzubieten. Die SchülerInnen können durch eine erste Bildwahrnehmung mit einem zweiten Zugang in Verknüpfung mit einer Tast- oder Riechprobe Wahrnehmungen miteinander vergleichen und Perspektiven verschiedener Zugänge erfahren und gegebenenfalls festhalten oder diskutieren.

Voraussetzungen und Potenzial: Das Ansetzen an Gegenständen kann für alle bildlichen Formen in einer Perzeptbildung eingesetzt werden. Im ‚Chinesischen Korb‘ und im bewussten Auswählen von Gegenständen können vor allem bei Bildern mit gegenständlichen oder gegenstandsähnlichen Darstellungen Assoziationen geweckt werden und eine begründbare Bezugsbildung erfolgen. Dabei wird die im Bildbegriff herausgearbeitete Funktion von Bildern im Zeigeakt³⁸⁹ und der in der Pragmatik geprägte immaterielle Werkzeugbegriff³⁹⁰ reflektier- und thematisierbar. Das Tasten und Riechen dagegen kann auch in diesen Bildbereichen zum Einsatz kommen.

Entscheidend ist stets die vorherige überlegte Auswahl der Gegenstände durch die Lehrkraft. Es sollten durch die Dinge verschiedene Assoziationen der Rezipienten, aber auch mehrere Inhaltsbereiche und Ebenen des Bildes einbezogen werden. Dabei können Formen oder Gegenstände in der Darstellungsebene des Bildes Inspiration sein: Sind Hände dargestellt, könnten Handschuhe, eine menschliche Figur oder ähnliches ausgewählt werden; auch Kontrastfarben oder ähnliche Formen sind wählbar. Aber auch Aspekte der

³⁸⁹ U. a. Sachs-Hombach 2001.

³⁹⁰ V. a. Seja 2009.

Bearbeitung beziehungsweise Herstellungsaspekte sind für eine Gegenstandswahl sinnvoll: Werkzeuge oder ähnlich geformte Dinge bieten hierbei Anknüpfungspunkte für den Rezipienten. Auch mögliche inhaltlich im Bild zu erkennende vorangegangene Prozesse oder eine Folge sowie symbolische Aspekte können in die Auswahl einfließen. Weiter sollten sowohl passende und positiv assoziierte Formen, Dinge und Gerüche angeboten werden wie auch eine Auswahl von nicht sofort zuzuordnenden Möglichkeiten.

Es werden nicht nur die verschiedenen Bildaspekte eingeschlossen, sondern auch Optionen zur Irritation, Reflexion und Diskussion geboten und gegebenenfalls sogar die verschiedenen Leistungsebenen der SchülerInnen aufgegriffen. Das Thematisieren eines forschenden und ergebnisoffenen Vorgehens vor der Aufgabe soll ebenfalls zu einer Stärkung der Kreativität und der Breite der Bezüge führen. Erst durch eine gezielte Gegenstandsauswahl sind mehrdimensionale Perzeptbildungen möglich und vor allem auch Anschlusspunkte für eine Weiterführung zu Kontexten gegeben.

Das Ansetzen an Gegenständen sowie die dazugehörigen Zuordnungen zum Bild und dokumentierende oder reflektierende Verfahrensweisen sind als ein methodischer Bereich vorgestellt worden. Dieser Bereich ist besonders für die Ermöglichung von Fremdheit und Differenzbildung, Vernetzung und Hinterfragung von individuellen Konzepten sowie von Einordnung und Zuschreibung geeignet. Die Bezüge zu formalen, inhaltlichen, symbolischen oder normativen Aspekten ergeben Ansatzpunkte für den Folgeschritt der Kontextbildung.

Ansetzen an Klang oder Musik³⁹¹: Verschiedene musikalische und rhythmische Techniken können mehrdimensionale kognitive Verarbeitungen und Verstehensansätze zu Bildern ermöglichen und auch eine Alternative zur Versprachlichung von Zugängen bieten. Besonders die Ansätze und Erkenntnisse wahrnehmungsorientierter und multisensueller Didaktiken sind in diesem methodischen Bereich abgedeckt. Gegenständliche oder inhaltliche Bezugspunkte, ebenso wie das körperliche und emotionale Verarbeiten von Formen, Farben und Strukturen, verbinden sich in diesem Feld. Das Eröffnen von

³⁹¹ Nach Kirschenmann 2001 (K+U).

neuen Blickpunkten auf das Bild im Zuge des Bildverstehens ergeben Übergangswege in die ‚Progressionsphase‘³⁹². Zusätzlich kann das subjektive Bedürfnis des ‚Emotionalisierens‘ in der Bildliteralität durch Klang oder Musik angesprochen werden. ‚Übertreiben‘ oder ‚Verfremden‘ als künstlerische Kriterien kommen in diesem Methodenfeld zur Geltung. Auch das ‚Abstrahieren‘ mit ‚Reduktionen‘ und vor allem der ‚Erarbeitung von Perspektiven und Standpunkten‘, ebenso das ‚spielerische Transformieren‘³⁹³, wird durch rhythmisch-musikalische Praxen möglich.

Es können Klänge oder Musik direkt vor einem Werk mithilfe von Körperteilen, Gegenständen oder Instrumenten produziert werden. Dabei können Techniken im Werk selbst imitiert werden (bei performativen, klanglichen oder filmischen Artefakten besonders gut geeignet). Zeichen oder Gestaltungsmerkmale im Bild als ‚Noten‘ können als Ausgangspunkt für die klangliche Produktion dienen oder zwei Werke durch eine Klangkomposition verbunden werden. Auch das Rezipieren einer musikalischen Thematik im Rahmen der Bildbetrachtung kann einen Zugang bieten, genauso wie die Auswahl einer Musik zum Bild oder eine rhythmische oder tanzende Umsetzung einer Bildrezeption. Diese Ansätze sind somit im Rahmen der wahrnehmungsorientierten und multisensuellen Didaktik anzuordnen.

Der Ansatz an rhythmischen und akustischen Zugängen ist sowohl bei klanglich angelegten Filmen und Performances geeignet wie auch bei anderen Bildarten. Gegenständliche oder inhaltliche Bezugspunkte wie auch das körperliche und emotionale Verarbeiten von Formen, Farben und Strukturen können so angesprochen werden. Bei Aktionen mit Tanz sollte auf eine wertschätzende und konstruktive Sichtung und Nachbesprechung geachtet werden. Erst durch das Setzen dieser Voraussetzung und ein Plädoyer für die Offenheit zum Ausprobieren und Scheitern im Vorfeld können vielfältige sowie authentische Ergebnisse entstehen, die im Rahmen von Nachbesprechungen und

³⁹² Nach Weidenmann 1988.

³⁹³ Siehe Duncker und Lieber 2013.

Präsentationen Überschneidungspunkte wie auch weiterführende Aspekte des Kontextes bilden.

Sprachliche Zugänge³⁹⁴: Neben zuerst nonverbalen Anknüpfungen an Perzeptbildungen können auch sprachliche Methoden genutzt werden. Ein Anregen des Einbringens vorhandener mentaler Modelle der SchülerInnen durch Fragen oder Aufgaben zu sprachlichen Diskussionen und Kreationen bietet ein Erfahren differenzieller Perzepte in der Initiationsphase und neue Blickwinkel in der ‚Progressionsphase‘ des Bildverstehens³⁹⁵. Auch das bildliterale ‚Abstrahieren‘³⁹⁶ wird durch dieses methodische Wirkfeld einbezogen.

Zum ersten Eindruck eines Bildes kann ein Titel verfasst, ein Satz formuliert oder ein Wort erfunden werden. Auch das Stellen oder Beantworten von Fragen zum Bild kann an die Perzeptbildung anschließen. Weiter ermöglichen Diskussionen, Gespräche oder gemeinschaftliche Textproduktionen Interaktion und Kommunikation über Perzepte. Als Schwierigkeit von sprachlichen Zugängen wird häufig die Verwendung der Sprache in der Funktion des Zeichens als eventuell unpassender Bezug zur Bildverwendung als Zeichen angeführt. Weiter wird die Möglichkeit der Problematik beim Übersetzen vom Perzeptuellen zum Sprachlichen genannt. Jedoch kann diese ‚Lücke‘ zwischen Sprache und Bild auch bewusst diskutiert werden und zu einer Bewusstheit derselben führen. Eine stärkere Strukturierung im Rahmen der Versprachlichung und eine allgemeine Verständigung sind ebenso Vorteile sprachlicher Zugänge.

Die vorgestellten sprachlichen Methodiken sind zunächst für alle Bildformen und -funktionen geeignet. Zum Einführen dieser Methode kann es gerade in den jüngeren Klassen der Grundschule sinnvoll sein, durch abbildende oder narrative Elemente im Bild wie auch eine Leitung durch Differenzierungsimpulse die Lücke zwischen Sprache und Bild möglichst klein zu halten. So können Begriffe und bereits vorhandene Strukturen (das ist ein/e/r ..., er/sie/es macht ..., es erinnert

³⁹⁴ Nach Kirschenmann 2001 (K+U).

³⁹⁵ Nach Weidenmann 1988.

³⁹⁶ Siehe Duncker und Lieber 2013.

mich an ...) leichter angeknüpft und benannt werden. Ein emotional geleitetes Anknüpfen (z. B. bei abstrakten Werken) führt mitunter bei ersten Berührungen der SchülerInnen mit sprachlichen und reflexiven Methoden zu Schwierigkeiten. Dies kann durch Impulse (z. B. zu Temperatur, Haptik oder Stimmung³⁹⁷) aufgelöst werden. Der Ansatz sprachlicher Methodiken liegt in der Differenzbildung und im Plädoyer für Kommunikation und Interaktion. Folglich kann diese Methode für verschiedene Ebenen und Ansatzpunkte am Bild angewendet werden und enthält durch differenzielle Ergebnisse und strukturelle Tendenzen bereits eine starke kontextuelle Ebene, die in Folgeschritten vertieft werden sollte.

Der sprachliche methodische Bereich im Zuge der Perzeptbildung setzt an den vorhandenen mentalen Modellen der Rezipienten an und ermöglicht Erfahrungen differenzieller Perzepte in der Initiationsphase sowie auch neue Blickwinkel in der ‚Progressionsphase‘³⁹⁸ des Bildverstehens. Das bildliterale ‚Abstrahieren‘³⁹⁹ und Verknüpfungen zu fachdidaktischen Ansätzen zur Differenzbildung mit einem Plädoyer für Kommunikation und Interaktion sind Basis dieser methodischen Ebene. Eine Strukturierung und Verständigung durch die Sprache wie auch das Anleiten von Reflexion sind für das Methodenfeld entscheidend und bieten entsprechende Anknüpfungsmöglichkeiten für Folgeschritte.

Methodischer Anschluss an Lern- und Denkräume nach Röll⁴⁰⁰: Beim Überfliegen von Informationsmengen oder dem Gesamtbild im *scanning*, dem assoziativen und unsystematischen Verfolgen von Verweisen im *surfing* wie auch beim Entdecken und den Überraschungsmomenten im *serendipitying* können Perzeptbildungen erfolgen. Durch *weblogging* als Festhalten und Verlinken von Eindrücken (etwa in einem Tagebuch zum Bild), im Markieren von Einheiten und Darstellungen für einen späteren Gebrauch im *flagging*, mit *annotating*, als Notieren zum Navigieren im Netz, aber auch im Bild, im Kopieren von Daten im

³⁹⁷ Vgl. Klabunde 2014 in BDK Mittelungen 1/14, S. 33 ff.

³⁹⁸ Nach Weidenmann 1988.

³⁹⁹ Siehe Duncker und Lieber 2013.

⁴⁰⁰ Nach Röll 2004.

editing, sowie in einem Sammel- und Speicherprozess von Bildern, Texten und Daten zu einem Bild, können Perzepte angeregt und verarbeitet werden.

Methodisches Fazit zum Perzept: Die Perzeptbildung kann über assoziative, aber auch bereits schon strukturierende oder reflexive Wege erfolgen und sowohl in sprachlichen als auch in nonverbalen Methoden angelegt werden. Mimetische Vorgehensweisen, Gegenstandsbezüge, sprachliche oder musikalische Verarbeitungswege bieten sich als Möglichkeiten zur Vermittlung an, die sowohl subjektive, mentale und konstruktive Zugänge ermöglichen als auch am Bild als Ganzes oder am Konzept orientierte Ebenen ansprechen. Das Bildverstehen wird im Perzept eingeleitet, sodass die 'Vorphase', der Einstieg in die 'Initialphase' sowie auch erste Verknüpfungsoptionen für ‚Progressionen‘⁴⁰¹ angelegt werden. Die Erkenntnisse aus der Perzeptbildung und die Ansatzpunkte zum tiefergehenden Verstehen in der ‚Progressionsebene‘ müssen in den folgenden Modell-Schritten aufgenommen und weitergeführt werden.

12.3. Methodische Bildung von Kontexten

Im vorherigen Abschnitt zur Perzeptbildung sind bereits Ansätze für eine Weiterführung von Methoden aufgetreten. So ergaben sich Präsentationen, Gestaltungen oder Diskussionsansätze, die für die Kontextbildung weitergeführt und unter neuer Perspektive genutzt werden können.

Für die Konzeptbildung können laut Uhlig auch spielerisch-handlungsorientierte sowie kunstwissenschaftliche Verfahren eingesetzt werden. Otto nennt ebenfalls das Potenzial der Handlung innerhalb von ästhetischen Gestaltungen für das Nachvollziehen von Konzepten⁴⁰². Die Konzeptbildung sollte intensiv vom Lehrer vorbereitet werden, um den Form-Inhalts-Aspekten des Artefaktes gerecht zu werden. Jedoch sollte der Lehrer nach Uhlig im Unterricht selbst eine

⁴⁰¹ Nach Weidenmann 1988.

⁴⁰² Vgl. Otto 1998, Band 1, S. 78 f.

betrachtende, moderierende und strukturierende Rolle einnehmen. Zunächst erfolgt das Aufspüren und Benennen von Formelementen (z. B. in Wortlisten, Cluster oder Protokollen). In der Allocation kann dann methodisch mit Recherchen, im Erarbeiten von Informationen, in Diskussionen und Bildvergleichen angesetzt und eine Verbindung zu den Form-Inhalts-Gefügen geknüpft werden⁴⁰³. Weiter kann ein praktisches Nachvollziehen der Bildsprache Zugänge bieten. Diese Methoden können sich auf alle Bildarten beziehen, folglich sind Anknüpfungen an Material, Farbe, Komposition, Inhalte und Hintergründe möglich. In den Methoden des Kontextes wird sowohl auf funktionale als auch auf zeichentheoretische, wahrnehmungsorientierte, pragmatische, und zuschreibungsbezogene Aspekte des Bildbegriffs Rücksicht genommen. Das Bild wird in den Methoden teils als immaterielles Werkzeug (als Zeichen in systematisierenden und reflektierenden Methoden), aber auch als materielles Werkzeug⁴⁰⁴ (in nachvollziehenden und vergleichenden Praxen) genutzt.

Im Bezug auf die Auffassungs- und Wahrnehmungsmuster nach Seumel⁴⁰⁵ kann die Kontextbildung an das ‚Analytisch-detaillierte Sehen‘ anknüpfen, indem durch dieses Auffassungsmuster formale Elemente und bildspezifische Einheiten erfasst und somit Darstellung und Gestaltung fokussiert werden. Das ‚Synthetisch-ganzheitliche Sehen‘ kann im Rahmen einer vollständigen und breiten Erfassung des Gesamtbildes eingebracht werden. Das ‚Sehende Sehen‘ mit dem Fokus auf Formen und auf die eigene Wahrnehmung bietet vor allem Potenziale zur Konzeptbildung. Besonders zu dem Ziel des Erfassens des Gesamtkontextes mit nicht nur formal-inhaltlichen Bezügen, sondern auch einem Einbeziehen von Zuschreibungen, Symbolen und Allocationen, kann das ‚Andere Sehen‘ beitragen. Hier werden über Form-Inhalts-Gefüge hinaus auch die Bedeutung und der Zusammenhang im Symbolischen integriert.

⁴⁰³ Vgl. Uhlig 2005, S. 151 ff.

⁴⁰⁴ Nach Sachs-Hombach 2001 und Seja 2009.

⁴⁰⁵ Nach Seumel 2006.

Die Kontextbildung setzt mit der Berücksichtigung von Konzepten und Allocationen hauptsächlich an bildimmanenten Aspekten an und verknüpft diese mit Zuschreibungs- und Interpretationswegen der Rezipienten. Aus dem vorangegangenen Schritt der Perzeptbildung können Ansatzpunkte weitergeführt und methodische Wege (wie Präsentationen, Gestaltungen oder Diskussionsansätze) unter dem Fokus der Kontextbildung ausgeführt werden. Spielerisch-handlungsorientierte und kunstwissenschaftliche Verfahren fließen in die methodischen Optionen dieses Schrittes ein.

Allgemeindidaktische Methodik zur Kontextbildung⁴⁰⁶: Verschiedene Unterrichtsformen und Methoden bieten sich für eine Fokussierung von Konzepten, Allocationen und somit für eine Hinführung zum Konzept an. So können darbietende, frontale Formen zum Einsatz kommen. Dies bedeutet nicht, dass ein lehrerzentrierter Unterricht erfolgen sollte, jedoch kann eine Präsentation von Fakten zur Allocation, ein Lehrer-Schüler-Gespräch mit Fragen, Fakten oder Bildelementen als Ausgangspunkt oder ein stumme Impuls zu einer Hinleitung zur Kontextualisierung oder deren Strukturierung beitragen. Informationszugaben sind im Ansatz von Otto ein Mittel zur Auflösung unterschiedlicher Wahrnehmungs- und Interpretationsgrenzen wie auch von differenten Interpretationsräumen⁴⁰⁷.

Weiter können schülerorientierte offenere Unterrichtsverfahren zum Einsatz kommen. Es kann ein Gruppenpuzzle/die Jigsaw-Methode zur Einführung von Themen, zum Erlernen von Techniken und Gestaltungsformen oder zum Vorstellen von Künstlern eingesetzt werden. Auch das schülerzentrierte Lernen durch Lehren kann diese Aspekte zum Vermittlungsgegenstand machen.

Weitere Methoden: Wiederum können die Lern- und Denkräume nach Röll⁴⁰⁸ methodische Vorgehensweisen liefern. Im Recherchieren und Informieren können die Techniken des *scannings* (Überfliegen) und *searchings* (mit einer gezielten Bearbeitung von Fragestellungen) genutzt werden. Sowohl im Erarbeiten von

⁴⁰⁶ Nach Gasser 2008, S. 115 f.

⁴⁰⁷ Vgl. Otto 1998, S. 199.

⁴⁰⁸ Nach Röll 2004.

Allocationen als auch im Nachvollziehen und Einordnen von Form-Inhalts-Gefügen kann ein Verfolgen von Verweisen und Erschließen derer Zusammenhänge sowie dem Anschluss einer zielorientierten Suche im *browsing* erfolgen. Auch das Suchen und Zusammenfassen von Zusammenhängen innerhalb des *explorings* (thematisch orientiert) und des *matchings* (Bezüge von verschiedenen Aspekten untereinander) kann im Zusammenhang mit beiden Teilschritten des Kontextes eingebunden werden. Ebenfalls ist das Markieren von Aspekten für einen späteren Gebrauch (*flagging*) hier anzusiedeln. Im *connecting* mit dem Herstellen neuer Verbindungen zwischen Informationseinheiten sowie im *weblogging* mit dem Sammeln und Verknüpfen von Eindrücken in einem eigenen subjektiv angelegten Ordner sind bereits Schritte des Transfers von Kontexten in eigene Lebenswelten impliziert. Dasselbe gilt für das *annotating*, mit der Aufzeichnung von Gedanken zu Aspekten im Netz/Bild, das *editing*, mit dem Kopieren und der Neuordnung von Daten, wie auch für das *framing* (Kennzeichnung und Speicherung von Daten in neuen Zusammenhängen).

Die Nutzung der Verfahren nach Röll kann in praktischen methodischen Optionen zur Herstellung von Kontexten führen. Die Nutzung vorhandener digitaler Datenbanken, oder das Anlegen eigener Datenbanken, Archive oder Bildersammlungen, sollte sowohl für die Erfassung konzeptueller Bildebenen als auch für die weiterführende Verortung und Interpretation genutzt werden. Bei der Nutzung dieser Methoden ist die Rahmung und die Reflexion der angelegten Sammlungen entscheidend. So können unterschiedliche formale, inhaltliche, thematische, historische oder kulturelle Bezüge auf Internetplattformen gesucht und gesammelt und im Anschluss in der Nachbereitung vernetzt, strukturiert und bewertet beziehungsweise ausgewertet werden.

Ein weiterer Aspekt der Verarbeitung kontextueller Erkenntnisse kann in der sowohl analog als auch digital möglichen Weiterbearbeitung, Kommentierung oder Manipulation des Ausgangsbildes oder von gesammeltem Bildmaterial erfolgen, womit auch bildliterale künstlerische Bereiche⁴⁰⁹ angesprochen werden (wie z. B. der Bereich der ‚Orientierung‘ durch ‚Hervorhebungen‘, die ‚Emotionalisierung‘ im

⁴⁰⁹ Nach Duncker und Lieber 2013.

‚Übertreiben oder Karikieren‘, ‚Collagieren und Montieren‘ sowie am ‚Verfremden‘ wie auch die ‚Abstraktionen‘ durch ‚spielerische Transformationen‘).

Im Zuge des bereits genannten Ziels der Erweiterung von Verstehensansätzen im Schritt der Kontextbildung, sind sowohl darbietende, frontale Formen als auch schülerorientierte, offenere Unterrichtsverfahren möglich. Unterschiedliche Methoden und Ansätze an Wahrnehmungs- und Denkräumen können im Zuge von Bildwahrnehmung und -analyse sowie in Informationsverarbeitungen oder auch in der Recherche eingebunden werden. Insgesamt kann eine Kombination von verschiedenen Methoden in diesem Modell-Schritt ein Berücksichtigen der individuellen Perzepte, aber auch der Bildinhalte und -zusammenhänge, erzielen und somit an unterschiedlichen Ebenen der ‚Progressionsbildung‘⁴¹⁰ ansetzen.

Methodisches Fazit zum Kontext: Die Kontextbildung erfolgt in Verknüpfung und Anschluss an die Perzeptbildung, sodass hierbei als Strukturierung und Reflexion angelegte Wege in diesem Schritt weitergeführt werden. Unter Berücksichtigung von Konzepten und Allocationen als bildimmanente Aspekte sind eine Bezugnahme zu spielerisch-handlungsorientierten und kunstwissenschaftlichen Verfahren sowie allgemeindidaktischen Möglichkeiten zu Formelementen, Recherchen, Reflexionen und praktischen Umsetzungen möglich. Darbietende, frontale Formen und schülerorientierte, offene Verfahren können je nach Ziel, Thema und Klasse eingesetzt und kombiniert werden. Das Bildverstehen wird im Schritt des Kontextes weitergeführt und vor allem im Rahmen von ‚Progressionen‘⁴¹¹ erweitert und vertieft. Zusätzlich entstehen hier Wege zum Transfer.

⁴¹⁰ Nach Weidenmann 1988.

⁴¹¹ Nach Weidenmann 1988.

12.4. Das Wirkfeld Bildhandlung

Bildpragmatische Übertragungen: Aus dem Kapitel zur Bildpragmatik haben sich Wege zu sogenannten ‚Bildspielen‘ herausgestellt, die in die Methodiken (sowohl die bereits in den vorherigen Schritten genannten als auch die folgenden Praxen) eingebunden werden können. Scholz nennt hierzu sprachliche Optionen zur Definition oder Diskussion von Form-Inhalts-Gefügen (sagen, „*wie etwas aussieht oder beschaffen ist; wie etwas sein soll; wie etwas nicht sein soll; wie er oder sie etwas (nicht) machen soll*“⁴¹²) und auch gestalterische Wege (z. B. „*nach einer Zeichnung etwas herstellen*“⁴¹³). Auch Handlungen zum Beschaffen, Suchen, Erforschen oder Festhalten von Gegenständen, Personen, Inhalten oder Räumen eines Bildes werden von Scholz benannt⁴¹⁴. Das Erstellen oder Nutzen von interaktiven Bildern, wie von Silvia Seja in der Theorie zur ‚Probehandlung‘⁴¹⁵ vorgeschlagen, erweist sich ebenso als Option, die sich aus der Bildpragmatik übertragen lässt. Interaktive Bilder, eine Erweiterung zu ergebnisoffenen und experimentellen Prozessen und die Verknüpfung zwischen Handelnden leiten sich hieraus als Basis der Überlegungen zur Umsetzung von Methoden ab. Mit diesen Möglichkeiten und der Kombination von Handhabbarkeit und Sichtbarkeit können interaktive Bilder und Probehandlungen für meine weitere Ausarbeitung transferiert werden.

Das Bild als immaterielles Werkzeug in der Zuschreibung und Bildbegriffsbildung oder als materielles Werkzeug⁴¹⁶ in der direkten Bildnutzung für einen Zweck ist ebenfalls in Methoden zur Hinführung in das Bildverstehen mitzudenken. Es kann in Gestaltungen, Handlungen, Interaktionen oder Diskussionen praktisch umgesetzt und als Bildaspekt thematisiert und reflektiert werden. Demnach sind in einer methodischen Einbindung von Aspekten aus der Bildpragmatik im Feld

⁴¹² Scholz 1991, S. 126.

⁴¹³ Ebd.

⁴¹⁴ Vgl. ebd.

⁴¹⁵ Siehe Seja 2009.

⁴¹⁶ V. a. Sachs-Hombach 2001.

zur Bildhandlung verschiedene Bildebenen und multiple Ausführungsweisen inbegriffen.

Allgemeine methodische Optionen⁴¹⁷: Nicht nur fachdidaktische, sondern auch allgemeindidaktische Ansätze bieten eine Berücksichtigung des Feldes Bildhandlung und eine Verbindung der Schritte des Modells in diesem Feld. Demnach kann in der Methode einer Werkstatt oder im Stationenlernen sowohl die Perzeptbildung als auch eine Anbindung von Konzepten ermöglicht werden. In der Werkstatt-Form können Materialangebote zu den jeweiligen Schritten des Bildverstehens strukturiert angeboten und selbstständig bearbeitet werden. Teils kann sie in einzelnen Lernphasen, teils als übergreifendes Konzept genutzt werden. Die sogenannte ‚Erfahrungswerkstatt‘ mit den Schwerpunkten *„Erleben, Erfahren, Erkunden, Wahrnehmen und Verstehen“*⁴¹⁸ setzt das Feld Bildhandlung ein, um Phänomene, Prinzipien, Gesetze und Problemlösestrategien zu erarbeiten und zu verarbeiten. Eine tiefergehende, eher analytisch-diskursive, Vorgehensweise im Schritt des Kontextes mit Konzept und Allocation in der sogenannten ‚Übungswerkstatt‘ ist ebenso möglich. Hier sind Methoden zum *„Einüben, Vertiefen, Durcharbeiten, Trainieren, Anwenden, Übertragen [und für] Lernkontrollen“*⁴¹⁹ anwendbar. Stationen geben einzelne Schritte zur Bearbeitung, die im Gesamten vor allem für komplette Lernprozesse angelegt sind. Auch Georg Peez führt diese methodische Variante als Potenzial an. Stationen reagieren *„zum einen auf vielgliedrige Handlungsabläufe sowie zum anderen auf komplexe Unterrichtsinhalte, die sich thematisch gut in einzelne Schritte an Stationen gliedern lassen. Stationen sind auf Zeit eingerichtet und in geeigneter Weise ausgestattete Arbeitsplätze. Denn an Stationen werden Teilhandlungen ausgeführt, für die technische oder materielle Voraussetzungen nicht an jedem einzelnen [...] [Lerner-]Platz geschaffen werden können.“*⁴²⁰

⁴¹⁷ Nach Gasser 2008.

⁴¹⁸ Gasser 2008, S. 115 f.

⁴¹⁹ Ebd.

⁴²⁰ Peez 2008, S. 147.

Umsetzungsaspekte: Die Werkstatt wird Wahrnehmungsweisen und den Form-Inhalts-Gefügen verschiedenster Bildarten gerecht, wobei symbolische, historische und transferierende Wege aus den Erkenntnissen zum Bild gefördert werden. Durch die einzelnen Arbeitsschritte sind durch verschiedene Aufgabenstellungen und Zielsetzungen Teilaspekte, und auch das Bild als Ganzes, erschließbar. Die Vielschichtigkeit, die Werkstatt und Stationen bieten, schließt auch verschiedene Arbeitsformen mit ein, sodass individuelle Verarbeitungen, aber auch diskursive und interaktive oder gestalterische und handelnde Optionen möglich sind. In einer solchen breit angelegten und zeitlich aufwändigeren Methode ist der Aspekt der Einführung, Überprüfung und Weiterführung stets mitzudenken. Relevante Fragen hierzu sind die Rolle der Lehrkraft und der Strukturierung, aber auch der Aspekt der Begleitung von Prozessen durch die Auswahl von Materialien und Aufgabenstellungen sollte bedacht werden. Eine Überprüfung der Prozesse und Ergebnisse kann nur in der Performanz (vgl. Kapitel zur Bildkompetenz) der SchülerInnen möglich sein, sodass auch das Vorstellen, Gestalten, Schreiben wie auch weitere Dokumentationswege einbezogen werden sollten.

Das Projektlernen ist eine weitere schülerorientierte und eher prozessual offene Methode, die in den Schritten Projektidee, -skizze, -planung und -zielsetzung einen Themenbereich verfolgt und von der Perzeptbildung über Konzeptualisierung und Gestaltungsbereichen in den Transfer führt. Diese Methode ist meist blockartig angelegt, was in der schulischen Praxis nicht immer umsetzbar ist. Jedoch bietet die Orientierung an einem Thema mit einer großen Offenheit für stark schülerbestimmte Umsetzungen viele Potenziale. Letztlich sollte im Kontext (ausgehend von mehreren Bildern, einem Gesamtbild oder von Teilaspekten eines Bildes) das Feld Bildhandlung in seiner Gänze zum Einsatz kommen. Es können in gestalterischen Praxen oder Interaktionen Konzepte von Bildern nachvollzogen und/oder für neue Anwendungsgebiete umgewandelt werden. In recherchierenden, sammelnden, performativen und sprachlichen Umsetzungen können Allocationen erarbeitet, verarbeitet und einbezogen werden. In den Umsetzungsaspekten sind ähnliche Fragen und Strukturen wie schon bei Werkstatt und Stationenarbeit zu berücksichtigen.

Einige Methoden des Feldes Bildhandlung können sowohl Einzelschritte des Modells unterstützen wie auch übergreifend eingesetzt werden. In diesem Zuge bietet sich das Werkstatt- oder Stationenlernen als methodische Option an. Vorteile, Materialien, Umsetzungsformen sollten bewusst gewählt werden, um auf Bildebenen und Lernphasen Bezug zu nehmen und durch Kombination mit unterschiedlichen Aufgabenlevel und reflektierenden Phasen verschiedensten Bildarten und Themenbereichen gerecht werden. Auch die methodische Möglichkeit des Projektlernens sollte je nach Bild und Voraussetzungen der SchülerInnen sowie nach Verstehensebene Einsatz finden.

Arbeitsformen⁴²¹: Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit kann in jeglichen Schritten des Bildverstehens zum Einsatz kommen. Im Zuge des Feldes Bildhandlung mit ästhetischen Praxen, Diskussionen und (auch digital möglichen) Interaktionen können diese Arbeitsformen besonders in den Übergängen von Perzept und Konzept sowie auch zwischen Gestaltungsaufgaben und deren Transfer zum Perzept oder Konzept sinnvoll eingesetzt werden.

Durch verschiedene methodische Strukturen erhalten diese Arbeitsformen eine Leitung zu den einzelnen Schritten des Bildverstehens. Ein Hypertext legt einen Text als Grundlage vor, zu dem Zusatzinformationen und erweiterte Lernangebote gegeben werden. Auf den Kunstunterricht übertragen sind Allocationen hiermit erschließbar. Im Sinne einer Übertragung zu einem ‚Hyperbild‘ oder einer ‚Hypergestaltungsaufgabe‘ bieten sich jedoch auch perzeptuelle und konzeptuelle Ansätze. Leittexte mit Lern- und Leseanweisungen können ein ‚Roter Faden‘ einer Lernaktivität sein und damit sowohl die Verarbeitung von Perzepten oder die Erarbeitung von Gestaltungen und Ideen im Konzept durch Fragen und Aufgaben begleiten. Rechercheprozesse und Dokumentationsverfahren im Rahmen der Allocation sind damit ebenfalls strukturierbar. Zeitlich etwas breiter und methodisch offener lässt sich dieses Vorgehen als Leitprogramm erweitern. Ähnlich für einen längeren Prozess und eine Begleitung von Schritten und deren Übergänge, kann die Methode des Lernpfads eingesetzt werden. Dieser *„gibt Thema, Ziel und Anregung zur*

⁴²¹ Nach Gasser 2008.

*Bearbeitung von Materialien*⁴²² vor und begleitet so ebenfalls Perzeptbildungen, den Übergang und die Erarbeitung von Konzepten oder reine Gestaltungsaufgaben.

Im Einsatz von Gruppenarbeit kann diese mit verschiedenen Schwerpunkten und Zielsetzungen ausgeführt und angeleitet werden. In Gesprächsgruppen spielt vor allem die Besprechung und Klärung eine Rolle, Arbeitsgruppen gewähren handlungs- und prozessorientierte Arbeitsmöglichkeiten. Eine Erfahrungsgruppe kann sowohl in perzeptuellen als auch in bearbeitenden Lernphasen einen Austauschpunkt bieten und neue Denk- und Arbeitsperspektiven eröffnen. In Lerngruppen finden Vertiefungen und Weiterführungen von Gelerntem statt. Die spezielle Form des Gruppenpuzzles (auch als Jigsaw-Methode bezeichnet) kann in der Erarbeitung neuer Inhalte – in der Übertragung auf die Bildwissenschaft, also zur Einführung in Themen, künstlerischen Vorgehensweisen oder Allocationen – für eine Durchmischung von Gruppen und das Erarbeiten eines Expertenwissens Potenziale entfalten. In einer ersten Erarbeitung von Teilthemen in Einzelarbeit, einem folgenden Austausch unter den Experten und einer Präsentation der Teilaspekte mit der Einordnung in ein Ganzes können damit vielschichtige Werke, Form-Inhalts-Gefüge, Techniken, Symboliken oder Allocationen erarbeitet werden. Das Feld Gestaltung ist in dieser Variante vor allem in kommunikativen und interaktiven Prozessen impliziert, bietet aber auch eine sinnvolle Öffnung des Gruppenpuzzles mit gestalterischen Aufgaben und hiermit die Möglichkeit des Transfers für subjektive Verarbeitungen.

Speziell in der Fokussierung des Feldes Bildhandlung bieten sich weiter viele prozessorientierte Methoden an. Rollenspiele ermöglichen ganzheitliche und spielerische Verarbeitungen erster Rezeptionen von Bildern, aber auch ein Nachvollziehen künstlerischer Performationen oder von Kontexten. Fachspezifisch wird dies in der Methodik der ‚Raumbühne‘ später genauer beleuchtet. Ebenfalls eine Prozessorientierung, jedoch mit mehr forschenden und recherchierenden Charakter, entsteht im Rahmen der Freiwahlarbeit. Hier wird innerhalb eines Freiwahlangebots im Plan- oder Projektunterricht gewählt und frei gestaltet. So können Perzepte er- und verarbeitet, Konzepte erschlossen und in

⁴²² Gasser 2008, S. 148.

Gestaltungen neu umgesetzt werden oder auch Sammlungen, Vernetzungen und Diskussionen zur Allocation erfolgen. Auch autonome Lernformen können in der Konzeptbildung und Allocation subjektive sowie offene Zugänge und Strukturierungen ermöglichen. Das Konzept des Werkunterrichts wird vor allem dem Faktor der ästhetischen Praxis im Feld Bildhandlung gerecht. In einer Verschmelzung von Handeln und Denken im Werkunterricht können vor allem Perzepte und Form-Inhalts-Gefüge von Bildern nachvollzogen und transferiert werden. Die Atelierarbeit erweitert diese Aspekte durch die Ausstellung von Materialien, durch Referate und Diskussionen. Es können nicht nur Perzepte und Konzepte in den Lernprozess einfließen, sondern so auch die Kontextbildung durch Ausstellungen oder Vorstellung von Recherchen zu Konzepten und zur Allocation immanent werden. Besonders unter Berücksichtigung des breiten Bildbegriffs und der Veränderungen im medialen Bereich können computergestützte Lernformen in den Unterricht eingebunden werden. Das bereits genannte Suchen und Sammeln im Internet oder weitere Möglichkeiten in der Interaktion können dabei zielführend sein. Das Feld Bildhandlung erschließt auch diesen Bereich und eröffnet Ausdrucks- und Zugangswege. In den bereits vielfach genannten Verfahren nach Röll⁴²³ sowie in Bildbearbeitungen, Recherchen und Ausführen von Aufgaben in Lernprogrammen sind sowohl an den Schritten orientierte Zielsetzungen als auch gestalterisch-praktische Ziele verfolgbar. Zum externen Lernen im Museum werde ich im weiteren Verlauf noch explizit Stellung nehmen.

Das Feld Bildhandlung mit Nutzung unterschiedlicher Arbeitsformen bietet Möglichkeiten, methodische Praxen in ihren Arbeitsformen zu variieren und zu komplettieren sowie Übergänge zwischen einzelnen Aufgaben und Modell-Schritten zu ermöglichen. Verschiedene Formen der Leitung und methodischen Umsetzung speziell auch im Zuge der fachspezifischen Ansätze ergeben sich in diesem Rahmen.

Das Feld Bildhandlung im Kerncurriculum: Im Kerncurriculum Niedersachsen wird der Bereich Gestaltung als entscheidender Faktor zur Anordnung von Lernprozessen eingebracht. Das Kerncurriculum Grundschule bezieht sich

⁴²³ Nach Röll 2004.

hierbei vor allem auf das ‚bildhafte Gestalten‘. Sowohl eine Basis der Gestaltung in der Wahrnehmung als auch eine Unterteilung in mehrere Gestaltungsbereiche ist Grundlage dieses curricularen Konstruktes. Sammeln und Erforschen sowie Spielen, Agieren und Inszenieren sind an kindliche Lernprozesse und Verhaltensweisen, aber auch an „*Entwicklungen in der Gegenwartskunst*“⁴²⁴, angeknüpft. Ein weiterer Bezugspunkt des bildhaften Gestaltens liegt in der „*Gesamtheit der Bildenden Künste*“⁴²⁵. Hier werden die Bereiche des bildhaften Gestaltens in der Fläche: Zeichnen, Malen, Drucken, Collagieren und Schreiben und das bildhafte Gestalten im Raum mit Montieren, Installieren, Bauen, Formen und Konstruieren genannt. Als Überschneidung der Bezugspunkte kindlichen Verhaltens und Bildender Kunst werden die Fotografie und die Arbeit mit digitalen Medien angeführt. In den genannten Bereichen sollen Bildwelten und -sprachen verstanden, reflektiert und angewendet werden. Folglich wird sowohl der Aspekt eines Zugangs zu Bildern wie auch der experimentelle, schaffende Prozess einbezogen. Es kann also durch die Berücksichtigung der curricularen Gestaltungsvorschläge für die Grundschule auf perzeptuelle und kontextuelle Lernschritte Bezug genommen werden. Jedoch werden kommunikative und forschende Prozesse nur minimal mit einbezogen. Wie schon im vorherigen Kapitel, ist diese Berücksichtigung curricularer Aspekte als eine zu erweiternde und zu ergänzende Perspektive zu sehen.

Im niedersächsischen Curriculum der Hauptschule werden die Gestaltungsbereiche ‚Malerei‘, ‚Grafik‘ und ‚Plastik, Objekt, Installation, Raum‘ benannt. Auch die Bereiche ‚Spiel, Performance, Aktion‘, ‚Digitale Medien‘ und ‚Zeitgenössische künstlerische Strategien‘ sollen in den höheren Klassen behandelt werden. Malerei umfasst laut Kerncurriculum den „*Gebrauch von Farben in unterschiedlichen Techniken*“. Dabei wird für einen „*spielerische[n] und experimentelle[n] Umgang mit Farbstoffen und Malmaterialien und deren Wirkungen*“⁴²⁶ plädiert. Hierbei wird vor allem am Form-Inhalts-Aspekt und am

⁴²⁴ http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80
(Stand 04.01.2016).

⁴²⁵ Ebd.

⁴²⁶ Ebd.

Erlernen der Technik angesetzt. Der Bereich Grafik „*dient sowohl der Planung, Skizzierung, Sammlung, Vervielfältigung und Visualisierung von Ideen. Gleichzeitig stellt sie auch ein Endprodukt dar*“⁴²⁷. Es wird vor allem erneut die technische und funktionale Seite dieser Methode betont. Plastik, Objekt, Installation, Raum wird als Ergänzung zum ‚klassischen‘ Kanon genannt und als Experimentierfeld sowie für sowohl Erlernen von Techniken als auch kreatives Nutzen von Materialien wie auch deren Verbindungs- und Anordnungsoptionen angeführt⁴²⁸. Spiel, Performance, Aktion wird vor allem dem hier angelegten breiten und aktuellen Bildbegriff und auch der offenen Didaktik gerecht. Das Spiel als „*ein komplexer handlungsorientierter Bildungsprozess zur Aneignung und Erschließung von Welt und ggf. von Kunstwerken*“ und „*Zusammenspiel von Körper, Raum und Zeit*“⁴²⁹ kann als Darstellungs- und Verstehensform (wie auch in der konstruktivistischen und handlungsorientierten Didaktik begründet) eingesetzt werden. Zusätzlich kommen die im Modell angelegten Teile des Feldes Gestaltung von Interaktion und Kommunikation in diesem curricularen Bereich zum Tragen. Digitale Medien zielt als Bereich vor allem auf eine Ausbildung von Medienkompetenz und eine experimentelle und gestalterische Nutzung von Medien, aber auch deren Funktion in Dokumentation und Präsentation. Zeitgenössische künstlerische Strategien sollen Produktion und Reflexion miteinander verbinden. Teils werden Alltagsverfahren, teils auch aus der Wissenschaft und dem forschenden Vorgehen stammende Verfahren eingesetzt.

In dieser Antizipation des niedersächsischen Curriculums wird zwar einerseits die Vielfalt der Möglichkeiten des Feldes Bildhandlung und der Option der Gestaltung deutlich, jedoch stehen vor allem das Output-orientierte Lernen von gestalterischen Techniken und der Nutzung derer Funktionen im Vordergrund. Es macht Sinn über diese Perspektive hinauszugehen und die Gestaltungsbereiche als Zugangsweisen zu Perzepten und Konzepten sowie als deren Verarbeitung

⁴²⁷ http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80
(Stand 04.01.2016).

⁴²⁸ Vgl. Ebd.

⁴²⁹ Ebd.

und Transfer in individuelle Lern- und Vernetzungsprozesse und Ausdruckswege zu sehen.

Im Folgenden werden nun fachspezifische didaktisch-methodische Wege zum Bildverstehen im Feld Bildhandlung aufgezeigt, die vor allem die Überschreitung rein handwerklicher und funktionaler Einsatzweisen von Gestaltungen anstreben.

Die im Kerncurriculum aufgeführten Bereiche knüpfen an einem funktionalen und zeichentheoretischen Bildbegriff und -gebrauch an. Diese Bereiche zeigen Wege zur ästhetischen Produktion, sollten aber nicht als alleinige Möglichkeit im Feld Bildhandlung angesehen werden. Erst durch Verbindung mit subjektorientierten, differenziellen und wahrnehmungsorientierten sowie auch prozessualen Ansätzen kann man dem anfangs vorgeschlagenen Bildbegriff und der zugrundeliegenden didaktischen Basis gerecht werden.

Handlung als Erkenntnisweg nutzen: In den bisherigen methodischen Ausführungen zu den Vermittlungsschritten ist bereits das Nutzen von Handlungen eingeflossen. Das übergreifende Wirkfeld der Bildhandlung lebt von der umfassenden Definition der Handlung – das Erforschen und Beschreiben von Welt (wie z.B. nach Seumels ‚Performativität‘) und der Gewinn von Erkenntnis machen sowohl Handlungen im engeren als auch im weiteren Sinne unumgänglich für den Kunstunterricht. Ideen und Prozesse einzubringen in Handlungen, diese stetig verändern, ungewöhnlich vorgehen (sowohl von Künstler und seiner Vorgehensweise ausgehend als auch im Ausgang von eigenen Zugängen zum Bild), sich hineinfühlen durch handelndes Nachvollziehen und dabei mehrere Bezugsebenen in den Blick nehmen⁴³⁰ ist das, was in diesem Feld passieren soll. Dabei können unterschiedliche Wege, wie Sprechen, Schreiben, in Aktion mit Dingen oder Menschen treten, etwas theatral oder musikalisch zeichnerisch, malerisch, plastisch oder in anderer Art darstellen methodisch angedacht werden. Immer ist dabei die Verbindung zum Bild und zum Subjekt durch eine Reflexion der Handlungen Ziel.

Operationen nutzen: An Bildern, ihren Themen, Gestaltungsformen und Potenzialen orientiert sich die Methode der ‚Ästhetischen Operation‘ nach

⁴³⁰ Vgl. Seumel 2015, S. 20 f.

Pierangelo Maset. Eine Operation ist hiernach als „*Eingriff, Prozedur, Unternehmung*“⁴³¹ zur Gewinnung künstlerischer Gehalte und Übertragung für den Unterricht zu verstehen. Offene Orientierung an Verfahren der Kunst, von ästhetischen Disziplinen und -Alltagspraxen (sowohl auf Ausführung als auch auf Konzepte bezogen) stehen hierbei im Mittelpunkt. Ziel ist das Auslösen ‚ästhetischer Prozesse‘⁴³². Das Besondere an dieser pädagogischen Praxis ist das Einbeziehen von Konzepten und Interpretationen in den Prozess, wobei die Vielfalt der Zugänge zu Artefakten (sowohl vom Werk direkt ausgehend als auch ohne Zeigen des Werkes) entscheidend ist. Mit diesem didaktisch-methodischen Weg einer ästhetischen Operation soll der erste Zugang zum Werk im Perzept, aber auch die Konzepte mit entsprechenden Form-Inhalts-Gefügen und Gestaltungen sowie auch eine Kontextualisierung, angestrebt werden. Nach Maset hat diese Form ihre Vermittlungsziele in der Erkennung von wichtigen Methoden, ihren Besonderheiten und Potenzialen, ebenso wie in der Herstellung von Zusammenhängen, in der Herausstellung von prozessualen Schritten einer Gestaltung und in der Ermöglichung differenzieller Erfahrungen.

Besonders einem konstruktiven und mehrdimensionalen Bildbegriff und einer differenziellen Didaktik wird die ‚Ästhetische Operation‘ gerecht. Diese fachdidaktische Vorgehensweise kann die Berücksichtigung und dem Bruch von Normen (wie im pragmatischen Kapitel erläutert) reflektieren und in gestalterischen Umsetzungen einbinden. Dies gilt auch für die aktive Umsetzung des bildpragmatischen Aspektes der Geschichtlichkeit (nach Münch). In ‚Operationen‘ können sowohl geschichtliche Prozesse reflektiert und nachempfunden werden als auch in Prozessen der SchülerInnen am Bild oder in der Erstellung von Bildern erweitert, transferiert und verändert werden. Das Feld Bildhandlung wird in dieser Praxis direkt vom Bild abgeleitet und wirkt in seinem ganzen Umfang mit ästhetischen Praxen und Handlungen, diskursiven und interaktiven Aspekten sowie handlungsorientierten Verfahren auf das Bildverstehen und einen Transfer ein.

⁴³¹ Maset 2012, S.232.

⁴³² Vgl. ebd., S. 232 f.

In diesem Kontext ist auch das Konzept der ‚Skripte‘ von Peter Busse zu nennen. ‚Skripte‘ orientieren sich an kunstpädagogischem Handeln als methodisches Handeln und damit als Anwendung von Fachmethoden. Busse plädiert in diesem Zusammenhang für eine Nutzung von kulturellen und künstlerischen Skripten als Anlass für Kommunikation und Kontexte⁴³³ – z. B. unter den Aspekten, wie Bilder genutzt werden, was gezeigt wird, worauf verwiesen wird. Diese Nutzungs- und Verweisaspekte bezeichnet er als ‚Bildumgangsspiele‘. Kernbereiche hierbei sind *„der analytische Umgang mit Bildern im Licht ihrer Kontexte, also des Bildgebrauchs. Die kulturellen Skripte für diesen Bildumgang liegen in den methodischen Arsenalen der Kunstgeschichte, der Kulturanthropologie, übriger Kulturwissenschaften und der Medientheorie“*.⁴³⁴ Das andere Feld liege laut Busse im künstlerischen Handeln, das jedoch, im Gegensatz zum analytischen Umgang, prozesshaft und offen ist (sich aber auch an Skripten und denselben Bildern orientieren kann). So liegen in dieser didaktisch-methodischen Theorie ebenfalls Zugänge zu den perzeptuellen, konzeptuellen und gestalterischen Feldern des Modells mit einer besonderen Orientierung am Bild und der bildimmanenten Potenziale.

Die ‚Ästhetische Operation‘ umfasst die Nutzung der Potenziale von Bildern zur Gewinnung künstlerischer Gehalte und zur Auslösung ästhetischer Prozesse. Durch die Einbeziehung perzeptueller wie auch kontextueller Bildaspekte sowie der Offenheit für multidimensionale und differenzielle Zugangsweisen werden sowohl bild- als auch subjektbezogene Ebenen für die Bildvermittlung und die Bildung eines Bildverstehens angelegt. Ebenso kann das Konzept der ‚Skripte‘ diese Ebenen durch die Anwendung von Fachmethoden und die Bildung von Kommunikations- und Reflexionsanlässen berücksichtigen. Das in diesen Rahmungen dargelegte Ansetzen am Bild wirkt als Ausgangspunkt für pädagogische und ästhetische Prozesse in den Modell-Schritten, jedoch auch übergreifend. Die Kombination mit und Integration von weiteren methodischen Wegen ist hier inkludiert.

⁴³³ Vgl. Busse 2009, S. 55 f.

⁴³⁴ Ebd., S. 62.

Schule als Raumbühne: Ein weiteres fachdidaktisches Konzept mit einer vor allem performativen Ausrichtung im Feld Bildhandlung ist das Konzept von Menk und Wenzel zur ‚Raumbühne‘. Es berücksichtigt den Aspekt des subjektiven oder dramaturgischen Handelns⁴³⁵ mit den Möglichkeiten zur Konzeptualisierung und zum Selbstbezug. Es werden sowohl die eigenen wie auch kunstspezifischen Darstellungsformen und Bildverfahren berücksichtigt. Damit werden auch die kommunikativen Handlungsbezüge im Sinne von Habermas – mit objektiver/teleologischer Bezugnahme (zielorientiert und Aspekt der Bedeutungszuschreibung) in Form von subjektiven/dramaturgischen Handeln (Konzeptualisierung und den Selbstbezug sowie freiere Umsetzung und Wahl der Ausdrucksmittel) – im Umsetzungsbezug des Feldes Bildhandlung bedeutsam.

Beim Konzept der Raumbühne ist methodisch keine Trennung von Zuschauer- und Bühnenareal vorgesehen, sondern eine Erzeugung von Gruppendynamiken zwischen spielenden und beobachtenden SchülerInnen. Der Fokus liegt in diesem Konzept auf der Bewegung im Raum und auf Bewegung als Beziehungs- und Interaktionsinstrument⁴³⁶. Elemente aus Theater, Tanz und Kinesiologie werden zur Vermittlung von Wahrnehmungssensibilisierung und -übung sowie zur Konzentrationsübung eingesetzt. *„Atem-, Stimm- und Sprechübungen; Körpersprache und Raumwahrnehmung; Improvisationsübungen; szenisches Gestalten“*⁴³⁷ bieten Zugänge und Gestaltungsmöglichkeiten. Im Zusammenhang mit dem hier angelegten Modell können sowohl perzeptuelle Zugänge in den Praxen der Raumbühne verarbeitet und dargestellt werden wie auch Themen und Rechercheprozesse in konzeptuellen Schritten gestalterisch und performativ Umsetzung finden. Erfolge liegen in der Differenzierung von Wissen durch die sinnlichen Erlebnisse, schnelleres und motivierteres Lernen, in den Potenzialen von Aktion und Aktivität sowie in einer Bildung von inter- und innersubjektiver Differenz und Selbstbewusstsein. In diesem Zuge entstehen auch neue Blickwinkel auf (Mit-)SchülerInnen und bildimmanente Aspekte.

⁴³⁵ Vgl. Habermas im Kapitel zur Bildpragmatik.

⁴³⁶ Vgl. Menk und Wenzel 2013 in Ermert 2013, S. 89.

⁴³⁷ Ebd., S. 91.

Durch die Erzeugung von Gruppendynamiken und das Nutzen von Bewegungen zur Wahrnehmungsschulung wie auch zur Umsetzung von Bezugsbildungen und Erkenntnisprozessen können differenzielle und rekonstruktive sowie reflexive Verstehensprozesse gefördert werden. Die Verarbeitung und Darstellung perzeptueller Zugänge sowie die Aufführung von konzeptuellen Erkenntnissen kann als eine weitere fachspezifische methodische Option angesehen werden.

Kartierung: Weiter kann innerhalb des Feldes Bildhandlung auch das Kartieren als Methode zum Bildverstehen eingebunden werden. „*Der Begriff der Kartierung oder des englischen Mapping benennt Vorgehensweisen des Beobachtens, Sammelns und Aufzeichnens sowie das dabei entstehende Beziehungsgefüge zwischen dem Beobachter und seinen Beobachtungen sowie innerhalb der Dokumentationen.*“⁴³⁸

Dabei sind nicht nur direkte Abbildungsprozesse relevant, sondern auch symbolische, auswählende, differenzierende und verdichtende Prozesse entscheidend. Zudem werden das Miteinander und die gegenseitige Beeinflussung von Kartierung und Territorium einbezogen⁴³⁹. Christine Heil grenzt ihren Kartierungs-Begriff vom Kartografieren und Atlas-Mapping ab, da in der von ihr vorgeschlagenen Methode eine Freiheit der Wahl der Darstellungsmedien (schriftlich, zeichnerisch, fotografisch, inszenierend, performativ und andere) möglich ist, die eine intensive und adäquate Auseinandersetzung mit dem kartierten Raum und eine stete Rückkopplung von Methode und Ort in einem konstruktiven sowie rekonstruktiven Prozess ermöglicht. Dabei können auch digitale Mittel und das Internet mit seinen Sammel- und Vernetzungsmöglichkeiten Einsatz finden⁴⁴⁰. Durch diese Methode wird nicht nur eine Auseinandersetzung mit der Kunst, sondern auch zwischen den kartografischen Spuren und dem Subjekt angestoßen⁴⁴¹. Das kartierende Vorgehen kann zu einem Bild, zu einer Bild-Gruppe oder in einer Ausstellung eine Beziehung von Subjekt und Artefakt hervorbringen. Das Hinterfragen von Perzepten im Sammeln oder Aufzeichnen

⁴³⁸ Heil 2006 in Kirschenmann 2006, S. 395.

⁴³⁹ Vgl. ebd., S. 395.

⁴⁴⁰ Vgl. auch Strategien der Spurensicherung und Feldforschung sowie Datenbankprojekte nach Burkhardt 2007, S. 114 ff. und 166 f.

⁴⁴¹ Vgl. Heil 2006 in Kirschenmann 2006, S. 395.

sowie in der Diskussion oder Interaktion ist so möglich. Auch Form-Inhalts-Gefüge im Konzept können durch das Kartieren für das Verstehen strukturiert und transferiert sowie in eigenen Gestaltungen umgewandelt werden. Auch der Bereich der Allocation sollte über sammelnden und aufzeichnenden Praxen einbezogen werden.

Die unterschiedlichen Vorgehensweisen, Bezugsebenen und Gestaltungswege einer Kartierung zu Dokumentation, aber auch Reflexion des Beobachters und seiner Relation zu den Beobachtungen, sind gewinnbringend für Kontextbezüge, aber auch für ein modellübergreifendes Vorgehen. Symbolische, auswählende, differenzierende und verdichtende Prozesse sowie die Freiheit der Wahl der Darstellungsmedien knüpfen an diesen Part des Vermittlungs-Modells ebenfalls an. Die Kartierung zeigt sich als ein weiterer fachspezifischer methodischer Weg der Bildvermittlung, der durch die Offenheit und Prozesshaftigkeit für ein tiefergehendes Verstehen und vielseitige Transfers relevant ist.

Methodisches Fazit zum Feld Bildhandlung: Das Feld Bildhandlung erweist sich mit seinen vielfältigen und vielschichtigen Möglichkeiten als übergreifend und gleichzeitig als eigener Schritt im Modell. An die Wahrnehmung, den Betrachter, an Konzepte und Verortungen soll strukturierend, ausführend, erweiternd und transferierend sowie reflektierend angesetzt werden. Im Feld Bildhandlung können allgemein- und fachdidaktische Methoden eingesetzt werden. Bildwissenschaftliche und vor allem bildpragmatische Erkenntnisse können dabei Grundlagen für die Auswahl und Planung der Methoden sein. Werkstatt oder Stationenlernen, Projektlernen, Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit sowie Rollenspiele, Freiwahlarbeit, autonome Lernformen, Werkunterricht, Atelierarbeit, computergestützte Lernformen und Lernen im Museum wurden als methodische Optionen aus der Allgemeindidaktik herausgestellt. Weiterhin wurden Wege zur ästhetischen Produktion aus dem Kerncurricula abgeleitet. Ästhetische Operationen oder die Nutzung von Skripten, das Konzept der Raumbühne oder der Kartierung wurden als fachdidaktische Vorgehensweisen in das Bild-Vermittlungs-Modell eingebracht. Diese sind durch ihre Offenheit und ihre Möglichkeit des übergreifenden, themenbezogenen oder eigenständigen

Einsatzes sowie ihren Bezug zur Kunst als Handlungsraum besonders im Feld Bildhandlung zu berücksichtigen.

Das Bildverstehen wird im Feld Bildhandlung weitergeführt und vertieft. Vor allem Ansätze zum Transfer können im Bereich Bildhandlung auf einen einzelnen Schritt oder als eigener Weg erprobt und erweitert werden.

12.5. Museum als Lernort und Rahmen für Bildverstehen?

Gunter Otto spricht sich in seinen fachdidaktischen Theorien von 1998 für die Nutzung außerschulischer Lernorte im Rahmen eines bildbetrachtenden Kunstunterrichts aus. Hierbei plädiert er vor allem für das Museum als Lernort. Die genannten Grundlagen der vorangegangenen Abschnitte in der Nutzung des Potenzials von Bildern, in der Vernetzung subjektiver Dispositionen mit Artefakten und ihrem Gehalt aber auch der Einsatz kommunikativer, interaktiver und reflexiver Prozesse können an diesem speziellen Ort zum Tragen kommen. So liegt für Otto besonders in der Förderung von reflexiver und hintergründiger Rezeption sowie in der Vielfalt verschiedener Präsentations- und Strukturformen ein Potenzial für den Unterricht⁴⁴².

In Museen „geht es darum, Objekte so zu präsentieren, dass sie in ihrer geschichtlichen Bedingtheit wahrgenommen werden – nicht als anbetungswürdige Kultgegenstände; dass ihre politisch-soziale-interessengeleitete Funktion aufgedeckt wird; [...] [dass] die Interessen der Auftraggeber und derer, die die Objekte präsentieren, nicht unkritisch weitergetragen werden.“⁴⁴³

⁴⁴² Vgl. Otto 1998, Band 2, S. 168.

⁴⁴³ Vgl. ebd., S. 173.

Es ist vor allem die Funktion des Museums in der Herstellung von (historischen) Zusammenhängen, in einer Einordnung und reflexiven Aufarbeitung derselben, für den Unterricht nutzbar.

In Vermittlungssituationen im Museum spielt stets die Relation zwischen Subjekt/Rezipient und dem ästhetischen Objekt eine Rolle. Beiden Seiten muss man gerecht werden. Positionen in diesen Relationen sind laut Otto: historisch-situativ – das heißt, Hintergründe und Geschichte des Objektes mit der des Subjektes in Beziehung zu bringen; ahistorische Relationen – also eine Orientierung an „*überzeitlichen formalen Strukturen des Objektes*“ sowie die subjektivistische Relation, in der am Rezipienten selbst angesetzt wird⁴⁴⁴.

Die Ausstellung ‚originaler Objekte‘ und die Schwerpunktsetzungen in Sammlungen und Thementausstellungen sind Aspekte, die die Schule kaum bieten kann⁴⁴⁵. Richard Bellms Theorie zur Bedeutung des Bildes im Kunstunterricht unterstützt diese Bezugnahme von Objekt und Subjekt durch sein Plädoyer für eine Begegnung mit Originalen. Eine Besinnung auf das ‚Original‘ ist für Bellm eine Besinnung des Menschen zu sich selbst als Original, das den bildhaften Originalen innewohnt. Somit ist eine Begegnung mit Originalen eine Begegnung mit den Menschen, die diese geschaffen haben⁴⁴⁶.

Problematik des außerschulischen Lernorts Museum: Bei dem bisher noch recht uneingeschränkten Plädoyer für das Museum als Lernort ist jedoch die dort vorherrschende Lernsituation von der schulischen zu unterscheiden. Die Schule bietet ein breites, vielschichtiges Angebot, wogegen das Museum auf bestimmte Aspekte fokussiert. Während in der Schule vor allem eine mediale, modellhafte Vermittlung der Inhalte stattfindet, erfolgt diese im Museum anhand von Originalen. In der Schule finden geplante und strukturierte Lernprozesse statt, während das Museum fallorientiertes Lernen ermöglicht. Weiterhin stehen strukturiertes lehrplanabhängiges Lernen und das diskontinuierliche freie

⁴⁴⁴ Vgl. ebd., S. 198.

⁴⁴⁵ Vgl. Dengel et al. 2011, S. 14 f.

⁴⁴⁶ Vgl. Bellm in Schütz 1987, S. 180 f.

Lernangebot (mit Ausnahmen) gegenüber. Schulisches Lernen ist weiterhin, laut Otto, meist im Finden von Systemen und Begriffen pointiert, während das Museum sinnliche Erfahrungen und Reflexionen zulasse⁴⁴⁷.

Die Nutzung außerschulischer Lernorte wird in kommenden Überlegungen dieser Arbeit als Option eingebunden und als Potenzial betrachtet werden, jedoch liegt der Fokus dieser Arbeit auf innerschulische, unterrichtliche und methodische Reflexionen. Eine praktische Umsetzung von Ottos Vorschlag zur Nutzung des Museums ist erstrebenswert, muss jedoch stets an die Gegebenheiten der jeweiligen Schule, der außerschulischen Umgebung und der entsprechenden Museen angepasst werden⁴⁴⁸. Es ist die Frage der Lernsituation und Vermittlung an diesem Lernort stets zu bedenken, sodass dieser Ort lediglich als Möglichkeit und Ergänzung zum Modell angesehen werden kann, sodass der Fokus des Modells und der Dissertation weiter in innerschulischen, vermittelnden und methodischen Möglichkeiten liegt.

Ein Potenzial für weitere methodische Überlegungen bietet ein Transfer der oben ausgeführten Relationen zwischen ästhetischem Objekt und dem Rezipienten in innerschulischen Unterrichtsprozessen. So können eine Einbeziehung historisch-situativer, überzeitlicher und subjektiver Zugangsebenen eine angemessene Berücksichtigung des subjektiven Hintergrundes der SchülerInnen und des Bildes/Objektes gewährleisten und nachhaltige Lernprozesse angestoßen werden. Weiter wurden in den vorangegangenen methodischen Ausführungen auch ursprünglich museumspädagogische Methoden (wie z. B. ‚Chinesischer Korb‘) für den schulischen Einsatz transferiert und reflektiert.

⁴⁴⁷ Vgl. ebd., S. 149 ff., sowie Dengel et al. 2011, S. 16 ff.

⁴⁴⁸ Dies spiegelt sich auch in den Handreichungen und Ausführungen sowie in den Formaten der Kooperation mit Museen von Dengel et al. 2011, S. 24 f. und S. 43 ff. wieder.

12.6. Abschließende Synthese:

Die methodischen Optionen konnten durch ihre vielfältigen Zugangsweisen und Zielführungen den Bezugsebenen der einzelnen Schritte angepasst werden und Umsetzungswege zur Bildvermittlung und zum Bildverstehen können entstehen. Die Berücksichtigung allgemein- und fachdidaktischer Methoden wie auch unterschiedlicher Unterrichtsformen und -ziele wurde so möglich. Besonders der Aspekt der Übergänge der Modell-Schritte untereinander und der Möglichkeit übergreifender Konzepte konnte im Feld Bildhandlung durch die kommunikativen, aktiven und interaktiven sowie künstlerisch-gestalterischen methodischen Formen berücksichtigt werden.

Perspektive 4

- Schulversuch -

- 13. Bildauswahl für den Schulversuch**
 - 13.1. Grund der Bildauswahl**
 - 13.2. Über den Künstler**
 - 13.3. Bildauswahl für den Schulversuch**

- 14. Informationen zur Schule**

- 15. Durchführung des exemplarischen Schulversuchs**

- 16. Konzepte/Schritte**

- 17. Ergebnisse und Reflexion**
 - 17.1. Klasse Drei**
 - 17.2. Klasse Sechs**
 - 17.3. Klasse Neun**
 - 17.4. Fazit aus dem Schulversuch**

- 18. Allgemeine Schlüsse aus dem Schulversuch**

13. Bildauswahl für den Schulversuch

13.1. Grund der Bildauswahl

Kacper Kowalskis Bildern bin ich das erste Mal in der ‚Visual Leader‘-Ausstellung der Deichtorhallen Hamburg im Sommer 2014 begegnet. Diese Ausstellung präsentiert jährlich mediale Arbeiten, die für den deutschen Medienpreis ‚Lead Awards‘ nominiert sind. Vier von Kowalskis Arbeiten, die in der Zeitschrift ‚Geo‘ publiziert waren, wurden unter der Rubrik Fotografie ausgestellt [Kacper Kowalski; Der den frischen Schnee liebt; Erschienen in "Geo" Nr. 01/2014].

Die Bilder zogen schnell meine Aufmerksamkeit auf sich - lange verweilte ich vor ihnen. Fast poetisch wirkte die Formensprache der Fotografien, sodass man sich gleichzeitig kontemplativ in diese Formen vertiefen, aber auch gespannt und beinahe detektivisch Linien und Themen verfolgen konnte. Vor der Luftaufnahme eines verschneiten Spielplatzes verharrte ich lange. Innerlich die zeichnerisch angelegten Linien nachzufahren und die Eigenheiten der Formen in Worte zu fassen machte einen Reiz dieses Bildes aus. In diesem Zuge des Versuchs, die Formen zu begreifen, wuchs die Neugier, welcher Bildgegenstand und welche Perspektive eine solche bildnerische Qualität hervorbringen könnten. So versuchte ich Hinweisen nach dem Bildgegenstand durch die Formen zu finden. Erst nach einiger Suche kam durch die Bänke und das Klettergerüst mit einer Rutsche der Bildgegenstand zutage: ein Spielplatz.

Besonders dieser Gegensatz vom Malerisch-Poetischen zum unbestimmbaren, fast aufregenden Rätsel in den Werken, erschloss sich für meine eigene Kunstbetrachtung, aber auch für Folgeüberlegungen, zu einer möglichen Schulpraxis, als ein verheißungsvolles Spannungsfeld.

Die Faszination über die Formen in Kowalskis Fotos, die Neugier, die durch die Spannung in der Abstraktion und Unbestimmbarkeit ausgelöst wurde – diese Faktoren entwickelten sich im Nachgang meiner eigenen Bildbetrachtung zum

Leitgedanken für die Schulversuche. Die Bilder von Kowalski sollten der Auslöser und eine Basis sein, um SchülerInnen als Subjekte mit ihren Assoziationen, ihrem Vorwissen und ihrer Fantasie nicht nur einen Einblick in die Werke zu geben. Vielmehr wollte ich im Kunstunterricht diese Potenziale der SchülerInnen und der Bilder zusammenzubringen und durch die bildimmanente Spannung zu einer Vertiefung und komplexen Bildbetrachtung führen.

13.2. Über den Künstler

Der polnische Fotokünstler Kacper Kowalski, 1977 geboren, absolvierte ein Architekturstudium an der ‚Technical University of Gdańsk‘. Nach dem Studium arbeitete er vier Jahre in diesem Beruf, bevor er sich entschied, sich vollständig der Fotografie und seiner Leidenschaft – der Fliegerei – zu widmen. Die Kombination aus Fliegen und Fotografieren nutzt Kowalski, um Luftaufnahmen von Natur, Landschaften und urbanen Flächen zu machen.

Die Werke von Kowalski geben einen neuen Blick auf unsere Welt – es ergeben sich Spannungsfelder von tatsächlichen geografischen Begebenheiten und den unwirklichen, zunächst abstrakt wirkenden Strukturen. Weiter zeigt sich das Wechselspiel von Natur und Kultur immer wieder in seinen Bildgegenständen.

“What interests me most – and what I explore in my work – is the answer to this question: What is the natural environment for humans? Is it an untouched, virgin landscape? Or is it a landscape that has been changed, adapted to human needs? My work offers a graphic and sometimes abstract portrait of how civilisation comes into being.”⁴⁴⁹

Kowalskis Fotografien gewannen zahlreiche Preise, wie den ‚World Press Photo Award‘ (2009 und 2014) und ‚Picture of the Year International POYi Awards‘

⁴⁴⁹ <http://www.worldpressphoto.org/people/kacper-kowalski> und <http://www.kacperkowalski.pl/information> (Stand: 04.01.2016).

(2012, 2014). 2014 brachte Kowalski sein erstes Buch ‚Side effects‘ heraus. Vertreten wird er durch ‚Panos Pictures‘ und durch die ‚Leica Gallery Warsaw‘⁴⁵⁰.

Für den Unterricht habe ich mich für vier Bilder von Kacper Kowalski entschieden, die verschiedene Perspektiven auf die Aspekte Abstraktion, Orte und Komposition geben sowie Potenziale für Assoziations- und Gestaltungsräume bieten.

13.3. Bildauswahl für den Schulversuch



Das erste Bild zeigt eine amorphe Fläche auf einem blauen Untergrund mit organischen, rundlichen Strukturen in verschiedenen Größen. Die Strukturen weisen verschiedene Intensitäten und Abstufungen der Farbe grün auf, an einigen Stellen sind gräuliche und weiße Elemente

vorhanden. Sie sind in unterschiedlichen Höhen und Tiefen, Ballungen und Streuungen auf einem sehr hellen rötlich-braunem Untergrund angeordnet und weisen ausgefranste Ränder auf. Es handelt sich bei dem Werk um eine Luftaufnahme einer Insel auf dem ‚Marchowskie See‘ bei Gdynia in Nordpolen.

Dieses Bild soll in der Schule durch seine Farbigkeit und die organischen Strukturen das Interesse und die Neugier der Kinder wecken. So können Perzeptbildungen⁴⁵¹ ermöglicht und der Übergang in die ‚Progressionsphase‘⁴⁵² mit der Erschließung der Kontexte erleichtert werden. Durch die Höhen und Tiefen in der Darstellung sowie die ausgefranste Struktur können – als Perspektive der ‚Progression‘ wie auch der Bildhandlung – haptische und plastische Schaffensräume aufgerufen und angeboten werden. Zusätzlich sind als formale

⁴⁵⁰ Biografische Informationen aus: <http://www.worldpressphoto.org/people/kacper-kowalski> und <http://www.kacperkowalski.pl/information> (Stand: 04.01.2016).

⁴⁵¹ Siehe v. a. Kapitel 9.1.

⁴⁵² Nach Weidenmann 1988.

‚Progressionsperspektive‘ im Schritt des Konzepts⁴⁵³ kompositorische Elemente, wie die mittige Anordnung und die Ballung von Elementen, interessant.

Die schnell erfassbaren Bildelemente und der rasche Wiedererkennungswert des Bildgegenstands sowie die Plastizität bieten Ansatzpunkte für den Unterricht. Weiterführend – im Zuge von Allocation und Transfer⁴⁵⁴ – könnten zum Beispiel geografische Aspekte, die An- und Abwesenheit des Menschen oder die Insel als autarkes Element betrachtet werden.



Auf dem zweiten Werk sind zwei ähnliche Objekte spiegelsymmetrisch zur Vertikalachse auf einem weiß-grauem Untergrund mit leichten Strukturierungen angeordnet. Die Objekte enthalten jeweils zwei größere viereckige Elemente, von der aus lineare schwarze Bahnen abgehen. Diese Luftaufnahme zeigt eine Salz-Abbaufäche und die entsprechenden Förderanlagen in Inowrocław (Polen).

Die Objekte auf den Fotos wirken durch die Anordnung der Förderbänder und Gebäude wie Figuren, die sich im Ausfallschritt gegenüberstehen und einen Arm mit einem Objekt am Ende zueinander ausstrecken. Diese figurative Komponente kann im Unterricht den perzeptuellen Einstieg⁴⁵⁵ in das Bild erleichtern und die Neugier sowie Fantasie der SchülerInnen wecken. Die dadurch entstehenden Aspekte können in der ‚Progressionsphase‘⁴⁵⁶ zu einem konzeptuellen Erforschen und Aufschlüsseln der Bildelemente und Strukturen potenziert oder als gestalterische Ideen über das Feld Bildhandlung genutzt werden. Die spiegelbildliche Anordnung, die mechanisch-linearen Elemente und die Bodenstrukturen sind für eine weitere reflexive Diskussion der Komposition und einen gestalterischen Transfer interessant. Zusätzlich ergeben sich allocativ und

⁴⁵³ Siehe Kapitel 9.2.

⁴⁵⁴ Siehe Kapitel 9.

⁴⁵⁵ Siehe Kapitel 9.1.

⁴⁵⁶ Vgl. Weidenmann 1988.

transferierend⁴⁵⁷ Felder, wie die Frage nach dem Abbau von Ressourcen oder der Veränderung der Natur durch den Mensch.

Kowalski selbst schreibt zu dem Werk (das zu der Fotoserie 'Toxic Beauty' gehört): „*This is my contribution to the never ending discussion on what is beauty. For this project I shoot in chemical plants, opencast mines, on areas processed by industry.*“⁴⁵⁸ Aber auch das Feld des figurativen Aspekts, zum Beispiel im Rahmen der Beschäftigung mit dem Wissen über und das Nutzen von Zeichen, kann für eine Fortführung im Unterricht ausgeweitet werden.



Im dritten Bild sind auf einem weißen Hintergrund bräunlich-schwarze Linien, die sich teils an ihrem oberen Ende gabeln, vertikal aufgereiht. Sie sind kurz über einer horizontalen Linie im unteren Drittel des Bildes angeordnet. Aus der Richtung der vertikalen Linien brechen zwei schrag nach unten ausgerichtete lineare, stark verzweigte Strukturen aus. Im unteren Teil des Bildes befinden sich in der gleichen Ausrichtung zwei weitere Linien. Neben der Reihung sind auch Ballungen aus deutlich kleineren linearen Elementen vorhanden, die in der Ausdehnung der Ballung unterschiedlich sind. Es finden sich weiterhin ebenfalls recht kleine dunkle Elemente auf dem weißen Hintergrund verstreut. Dieses Werk ist eine im Winter entstandene Luftaufnahme Kowalskis, auf der abgeholzte Bäume und Äste an einem Pfad festgehalten wurden.

Die Ästhetik des Bildes durch seine Kontraste von Hell und Dunkel sowie Gegensätze von vertikalen und horizontalen, von aufgereihten und chaotischen Elementen hat mich selber sehr fasziniert. Es bietet schulisch nicht nur für die Erarbeitung kompositorischer Faktoren in der progressiven Verstehensphase⁴⁵⁹

⁴⁵⁷ Siehe Kapitel 9.

⁴⁵⁸ <http://www.kacperkowalski.pl/gallery> (Stand: 04.01.2016).

⁴⁵⁹ Nach Weidenmann 1988.

des Kontextes⁴⁶⁰ Potenzial, sondern auch in generellen Fragen der Anordnung, Richtung und Perspektive können perzeptuelle Eindrücke in Bereiche der 'Progression' oder einem Transfer im Feld Bildhandlung weitergeführt werden. Durch den schnell erfassbaren Bildgegenstand können auch schwächere SchülerInnen an die komplexen Bildstrukturen herangeführt werden. Es können die farblichen und strukturellen Aspekte zu Themen der Allocation und des Transfers⁴⁶¹ – wie zum Beispiel Winter und Kontraste, natürliche Strukturen, Ordnung und Chaos – ausgeweitet werden. Kowalski selber spricht das Thema Veränderung und Erneuerung des Blickes an, das ebenfalls ein besonderes Potenzial für den Kunstunterricht und für die allocative Betrachtung seiner Bilder bietet: „*Since I live where I live, the most often I photograph winter. It may sound funny, but every year the winter is different.*“⁴⁶² Weiterhin ist erneut der bei Kowalski durchgängige Fokus auf das Zusammenspiel und die Differenz von Mensch und Natur zu erkennen.



Das letzte von mir ausgesuchte Kowalski-Werk enthält eine Anordnung von verschiedenen kleinen verstreuten Elementen auf weißem Grund mit leicht gräulichen Schatten. Die Elemente enthalten verschiedene Zusammensetzungen aus geometrischen Formen und sind größtenteils dunkel. Bei diesem Bild handelt es sich erneut um ein Foto, das im Winter entstanden ist. Es ist die Luftaufnahme eines verschneiten Spielplatzes. Dieses Foto war es, welches mich in der Ausstellung der Deichtorhallen zur Wahl der Werke führte.

Die kleinen zunächst nicht einzuordnenden Elemente des Bildes sowie die lineare Formensprache können die Neugier und Fantasie der Kinder anregen und die Perzeptbildung⁴⁶³ zum Bild im Unterricht begünstigen. Auch das Erfassen der

⁴⁶⁰ Siehe Kapitel 9.2.

⁴⁶¹ Siehe Kapitel 9.

⁴⁶² <http://www.kacperkowalski.pl/gallery/harsh-winter> (Stand: 04.01.2016).

⁴⁶³ Siehe Kapitel 9.1.

einzelnen Teile der Elemente und des beinahe zeichnerischen Ausdrucks des Bildes sind für das Arbeiten an diesem Bild gewinnbringend. Im Zuge der Kontexte⁴⁶⁴ können die konzeptuellen geometrischen und kompositorischen Faktoren behandelt werden. Aber auch das Feld Bildhandlung⁴⁶⁵ kann mit einem zeichnerischen Zugang oder mit Umsetzungen in plastische Gestaltungen bedient werden. Der Bildgegenstand ist zusätzlich ein besonderer Aspekt dieses Werkes, da es die Assoziationen, Alltagswahrnehmungen und Handlungsräume der Kinder aufgreift und neu beleuchtet. Diese neue Verortung sowie bereits genannte weiterführende Bereiche der anderen Bilder Kowalskis sind für eine Allocation und den Transfer in Unterrichtsthemen sowie Gestaltungsbereiche potenziierbar.

⁴⁶⁴ Siehe Kapitel 9.2.

⁴⁶⁵ Siehe Kapitel 9.3.

14. Informationen zur Schule

Der Praxisversuch hat an der Grund- und Oberschule am Ilmer Barg in Winsen an der Luhe stattgefunden. Die offene Ganztagschule umfasst eine Schülerschaft (Zahl der Hauptschüler bei ca. 250) aus verschiedenen sozialen Strukturen, achtzehn verschiedenen Nationen und integriert seit 2013 InklusionsschülerInnen⁴⁶⁶. Neben der Förderung, dem Ermöglichen von Chancen und gegenseitiger Unterstützung stehen auch Verantwortungsübernahme, Achtung, Gemeinsamkeit, Gesundheitsbewusstsein und Anerkennung im Fokus des Leitbildes der Schule⁴⁶⁷.

Diese Schule hat die Möglichkeit geboten die Klassenstufen Drei, Sechs und Neun in Einheiten von drei Doppelstunden zu unterrichten und befürwortete ein ergebnisoffenes und forschendes Vorgehen.

Ich werde nun im Folgenden das konkrete Vorgehen in den Praxisversuchen beschreiben. Dies ist, neben den bereits im vorherigen Kapitel angelegten Konzepten und Schritten, Grundlage für die Auswertung und Reflexion des Praxisversuchs.

⁴⁶⁶ Vgl. <http://www.ilmer-barg.de> – Schritte der Schulentwicklung (Stand 01.02.2015).

⁴⁶⁷ Vgl. ebd. – Leitbild (Stand 01.02.2015).

15. Durchführung des exemplarische Schulversuchs

Klasse Drei:

Perzeptbildung: Im Rahmen der Perzeptbildung habe ich für die erste Doppelstunde in der dritten Klasse die Methode ‚Chinesischer Korb‘⁴⁶⁸ angewandt. Diese sollte zunächst beide Stunden füllen.

Mit der Nennung des Künstlernamens, dem Aushängen von drei der vier Werke Kowalskis (Spielplatz, Förderbänder und Insel) und Ausführungen zum Vorgehen der Stunde wurde ein Einstieg geschaffen und Transparenz hergestellt. Dieser Eingang in die Einheit wird auch in der Reflexion im nächsten Kapitel sowie den allgemeinen Schlüssen aus dem Projekt weiter eine Rolle spielen.

Um die Kinder auf die Methode einzustimmen, wurde die Klasse zur Offenheit und Mitarbeit aufgefordert und der mitgebrachte Korb mit den abgedeckten Gegenständen gezeigt, wie es auch von Kirschenmann vorgeschlagen wird⁴⁶⁹. Nach dieser Einstimmung erfolgte das paarweise Ziehen der Gegenstände. Dieses wurde mit einem Hinweis zum genauen Betrachten und zu Assoziationsansätzen (Formen, mögliche Bildinhalte) unterstützt.

Um den SchülerInnen diese Bezugsbildung zu erleichtern, hatte ich zuvor eine Hilfestellung erarbeitet, falls den Kindern der Zugang zur Methode nicht klar wird. Diese kam, angepasst an die entstandene Verwirrung, wie man einen Gegenstand mit einem Bild zusammenbringen könnte, zum Einsatz. Sie enthielt den Hinweis auf Formen oder Bildelemente, aber auch eine narrative Variante, die beiden Aspekte zu verknüpfen. Schließlich präsentierten die Paare ihren Gegenstand und den Bezug zum Bild vor der Klasse. Diese Vorstellung wird ebenfalls im nächsten Kapitel expliziert und reflektiert.

Übergang und Kontextbildung: Da die Methode von den Kindern sehr schnell und intensiv ausgeführt wurde, blieb am Ende der Doppelstunde noch Zeit für eine

⁴⁶⁸ Nach Kirschenmann 2001 (K+U).

⁴⁶⁹ Vgl. ebd.

Zeichenaufgabe, die ursprünglich erst in der nächsten Stunde eingesetzt werden sollte. Hierbei sollten die SchülerInnen einen Ausschnitt oder eine Idee zu einem der Bilder zeichnen. Einige der Kinder, die schnell fertig wurden, sollten noch einen Satz zu ihrem Bild aufschreiben. Die Ergebnisse der Zeichnungen werden später genauer betrachtet und interpretiert, genau wie die grundsätzliche Abfolge der Stunde und deren Abläufe.

In der nächsten Doppelstunde ist der Übergang in die Kontextbildung geschaffen worden. Hierfür wurden zunächst die Aufgaben der letzten Stunde im Plenum hinsichtlich Schwierigkeiten und Methode reflektiert. Danach erfolgte eine ‚Blitzlichtrunde‘ zur Frage der Machart der Bilder. Die Vermutungen der Schüler hierzu wurden danach aufgegriffen und bei der Informationszugabe (wie von Otto vorgeschlagen⁴⁷⁰) einbezogen. In diskursiven Lehrer-Schüler- sowie Schüler-Schüler-Gesprächen⁴⁷¹ wurde der Bildgegenstand aufgelöst. Zusätzlich wurde der Begriff ‚Vogelperspektive‘ aufgeklärt; einige SchülerInnen setzten diesen Begriff anhand von Tafelzeichnungen aus der Perspektive zu einigen Alltagsgegenständen aus dem Klassenzimmer um. Die Vermutungen und Schlussfolgerungen der SchülerInnen sowie ihre generelle Anknüpfung an Konzepte und Zusammenhänge der Werke werden gesondert im folgenden Kapitel aufgeführt und ausgewertet.

Nach einem Raumwechsel in den Werkraum erhielten die SchülerInnen Karteikarten mit Begriffen zum Thema Komposition. Der Begriff ‚Komposition‘ wurde festgelegt und die Kinder bekamen die Aufgabe die Karten zuzuordnen. Teils wurden die Zuordnungen durch Lehrerfragen oder Schülerdiskussionen begleitet.

Gestaltungsaufgabe⁴⁷²: Es folgte die Aufgabe, eine Idee zu einer eigenen Komposition zu skizzieren und die Umsetzung mithilfe von Graupappen als

⁴⁷⁰ Vgl. Otto 1998, S. 199.

⁴⁷¹ Siehe Kapitel 12.3.

⁴⁷² Als Gestaltung in der Fläche/im Raum nach http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80 (Stand: 04.01.2016).

Untergrund und verschiedenen Materialien (z. B. Äste, Knete, Band, Pappe) anzufangen. Die Vertiefung der Kontextbildung durch den Aspekt Komposition, die Umsetzung der Ideenskizzen und die Ansätze der Gestaltung werden im kommenden Kapitel genauer betrachtet.

Die Gestaltungsaufgabe wurde in der letzten Doppelstunde fortgesetzt und beendet. Außerdem erfolgte eine kurze Ausstellung aller Umsetzungen sowie die Vorstellung und Beantwortung von Schülerfragen durch einige Kinder. Die hierbei entstandenen Aspekte werden ebenfalls im Weiteren aufgegriffen.

Klasse Sechs:

Perzeptbildung: Für die Einführung wurde auch in der sechsten Klasse zunächst der Künstler und die Bilder vorgestellt sowie Transparenz über Ablauf und Ziele der Stunde hergestellt. Die darauf folgende Perzeptbildung erfolgte sprachlich. Hierfür erhielten die SchülerInnen die Aufgabe, zu den vorher auf den Tischen ausgelegten Bildern zu zweit zu diskutieren und sich über ihre Assoziationen hierzu auszutauschen. Danach sollten die SchülerInnen einzeln einen Titel zum Bild⁴⁷³ aufschreiben. Zur Differenzierung habe ich Gegenstände mitgebracht, die die Titelfindung unterstützen könnten, diese wurden aber nicht in Anspruch genommen. Es folgte eine Vorstellung der Titel durch die SchülerInnen, die teils durch Diskurse, teils durch Fragen der Lehrkraft und innerhalb der Klasse begleitet wurden. Dabei wurden auch Ähnlichkeiten und Schwerpunkte der Titel zusammengefasst. Die Abfolge der Arbeitsschritte, die Ergebnisse der SchülerInnen und der Auseinandersetzung mit den Titeln wird im kommenden Kapitel expliziert und ausgewertet.

Übergang und Kontextbildung: Durch eine zeichnerische Aufgabe erfolgte der Übergang zur Kontextbildung. Dieser wurde durch das erneute Herstellen von Transparenz und der Herausstellung des Übergangs von der Sprache zur Konzentration auf die Form begleitet. Zur Herausarbeitung formaler Bildaspekte

⁴⁷³ Nach Kirschenmann 2001 (K+U).

sollten die SchülerInnen in einer Skizze die wichtigsten Formen und Anordnungen des (von der vorherigen Aufgabe) noch vor ihnen liegenden Bildes (als ‚praktisches Nachvollziehen der Bildsprache‘ nach Uhlig⁴⁷⁴) zeichnen. Schnell arbeitende SchülerInnen erhielten die Reserveaufgabe, weitere Bilder zu skizzieren, was mehrfach zum Einsatz kam. Die Zeichnungen sowie die Aufgabenausführung werden im folgenden Kapitel weiter thematisiert.

In der kommenden Stunde erfolgte zur vertiefenden Konzeptbildung, wie in der dritten Klasse, die Methode des ‚Blitzlichtes‘ zur Machart der Bilder, ebenso wie die Auflösung durch Informationszugabe⁴⁷⁵. In einem Lehrer-Schüler-Gespräch⁴⁷⁶ sowie in Schülerdiskussionen wurde der Bildinhalt besprochen. Genauso wie in Klasse Drei wurde der Aspekt der ‚Vogelperspektive‘ besprochen und in Zeichnungen von einzelnen SchülerInnen zur Umsetzung der Perspektive anhand von Alltagsgegenständen umgesetzt. Zusätzlich erfolgte eine ausführliche Reflexion der Perzeptbildung sowie der Zeichnungen. Die Ergebnisse des Blitzlichtes, der Besprechung und der Zeichnungen sowie die Potenziale aus der Reflexion der Zeichnungen werden im nächsten Kapitel vertieft.

An die Reflexion wurde die Ebene der Komposition angeschlossen, indem sowohl die Definition des Begriffs diskursiv festgelegt als auch Kriterien und Begriffe zum Thema gesammelt wurden. Angeregt wurde die Sammlung von Begriffen zur Komposition auch durch den Anschluss an die Äußerungen aus der vorherigen Reflexion der Zeichnungen, durch Kompositionszeichnungen einzelner SchülerInnen vor dem Plenum auf Projektorfolien sowie durch Lehrerscaffolding.

Ein Transfer der hierdurch erlangten Erkenntnisse sollte durch eine darauf folgende Gestaltungsaufgabe erfolgen. Die Aufgabe war, einzeln oder in Zweier-Gruppen, eine eigene Komposition⁴⁷⁷ aus Alltagsmaterialien auf den

⁴⁷⁴ Vgl. Uhlig 2005, S. 151 ff.

⁴⁷⁵ Vgl. Otto 1998, S. 199.

⁴⁷⁶ Siehe Kapitel 12.3.

⁴⁷⁷ Als Gestaltung in der Fläche/im Raum nach http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80 (Stand: 04.01.2016).

Schülertischen zu erstellen und mindestens drei Kompositionsmerkmale zu berücksichtigen. Sowohl die gesammelten Kriterien, die Unterstützung durch Kompositionszeichnungen und Scaffolding wie auch die Gestaltungsergebnisse werden im Folgekapitel ausgewertet und reflektiert.

Gestaltungsaufgabe⁴⁷⁸: In den darauffolgenden Stunden wurde die Methodik zum Transfer der Erkenntnisse der ‚Progressionsphase⁴⁷⁹ im Feld Bildhandlung durchgeführt. Dabei konnten die SchülerInnen zwischen drei Gestaltungsoptionen auswählen. Es konnten entweder Fotografien zu Kowalskis Werken entstehen, eine Karte im DIN A3-Format entworfen oder eine plastische Komposition angefertigt werden. Diese Gestaltungen sollten an Kowalskis Werk angelehnt sein und zuvor skizziert werden. Als Differenzierung konnte diese Methode auch paarweise durchgeführt werden. Nach der Fertigstellung wurde eine kurze Präsentation und Befragung durchgeführt. Sowohl die Ergebnisse der SchülerInnen als auch die Bezüge zu Kowalski werden im nächsten Kapitel vorgestellt und reflektiert.

Klasse Neun:

Perzeptbildung: Der Einstieg in der neunten Klasse erfolgte mit der Einführung des Themas und der Bilder, wie zuvor in der Durchführung in den anderen Stufen beschrieben. Die Perzeptbildung wurde durch eine zeichnerische Methode initiiert. Dabei erhielten die SchülerInnen eines der vier Werke Kowalskis und wurden beauftragt, in einer Zeichnung einen Ausschnitt aus dem Bild oder eine Erinnerung/Idee zum Bild darzustellen.

Nach der Durchführung der Zeichnungen erfolgte eine Präsentation der Ergebnisse im Plenum. Dies wurde in einigen Fällen durch Nachfragen aus der Klasse oder der Lehrkraft unterstützt. In der Folgestunde wurde dann die

⁴⁷⁸ Als Gestaltung in der Fläche/im Raum bzw. Fotografie und die Arbeit mit digitalen Medien nach http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80 (Stand: 04.01.2016).

⁴⁷⁹ Nach Weidenmann 1988.

Zeichenaufgabe hinsichtlich der Durchführungsaspekte und bildspezifischer Erkenntnisse besprochen. Die entstandenen Zeichnungen sowie die Vorstellung und Reflexion werden im kommenden Kapitel ausgewertet und die Methode wird auf ihre Zielführung hin untersucht.

Übergang und Kontextbildung: Neben der Reflexion der Zeichenaufgabe erfolgte der Übergang in die Kontextbildung durch die schriftlich angelegte Beschäftigung mit Machart und Gegenstand der Werke Kowalskis. Die schriftlichen Ergebnisse wurden schließlich ausgewertet, in der Folgestunde eingeordnet und in die Auflösung hierzu eingebunden. In der Auflösung spielte erneut die Nennung der ‚Vogelperspektive‘ sowie die Übertragung des Wissens hierüber in einer Plenumsdiskussion zum Bildgegenstand eine Rolle. Sowohl die schriftlichen Ergebnisse als auch die Auflösung und Diskussion werden im kommenden Kapitel erneut thematisiert und reflektiert.

Die Vertiefung der Kontextbildung wurde durch Kompositionszeichnungen einzelner SchülerInnen sowie durch das Sammeln von Begriffen zur Komposition im Plenum unterstützt. Zunächst wurde hierzu der Begriff der ‚Komposition‘ diskutiert und definiert. Teils wurden die Zeichnungen durch Fragen und Diskussionen zu passenden Begriffen zur Komposition innerhalb der Klasse begleitet. Die Ergebnisse dieser Phase werden später erläutert und bewertet.

Die weitere Vertiefung der Kontextbildung erfolgte durch das Lesen und Auswerten eines Textes zur Kartierung⁴⁸⁰. Dabei wurde der Text absatzweise in der Klasse vorgelesen und in eigenen Worten zusammengefasst. Die Zusammenfassung wurde in Stichworten an der Tafel festgehalten. Diese wurden durch Anschriften zur Diskussion einer Übertragung des jeweiligen Kartierungsvorgehens auf den Alltag und auf das Vorgehen Kowalskis ergänzt und schließlich von den SchülerInnen abgeschrieben.

In der nächsten Doppelstunde erfolgte der erste Schritt zur Strukturierung und zu möglichem Kartierungsmaterial. Dabei war die Aufgabe mithilfe von Gruppendiskussionen individuelle Mind-Maps zu den Werken Kowalskis zu

⁴⁸⁰ Vorwort von K.-P. Busse in Christine Heil. Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst München 2007, siehe Anhang 17.

erstellen. Hierzu sollten nach den Überschriften ‚Komposition (Farben/Formen/Anordnung)‘, ‚Entstehung‘, ‚Dargestellte Elemente‘ und ‚Eigene Gedanken‘ die Diskussionsergebnisse strukturiert werden. Sowohl die Beiträge der Besprechung der Kartierungsmethode als auch die entstandenen Diskussionen und Mind-Maps werden im folgenden Kapitel vorgestellt und reflektiert.

Gestaltungsaufgabe⁴⁸¹: Am Ende der Einheit bekamen die SchülerInnen die Aufgabe über drei Unterrichtsstunden eine eigene Kartierung zu erarbeiten und am Ende zu präsentieren. Zunächst sollten die SchülerInnen sich für eine Arbeit Kowalskis entscheiden, die Ausgangspunkt der Kartierung werden sollte. Danach wurde ein Prozess der Beschäftigung mit dem Werk in Dokumentationen, Gestaltungen und Sammlungen angestrebt, die mit unterschiedlichen Medien umgesetzt werden konnten. Am Ende sollte durch die Dokumentation und die Gestaltungen eine nachvollziehbare Kartierung entstanden sein, die vor der Klasse vorgestellt würde.

Die Vorstellung erfolgte aus Zeitgründen eher als kurzer Rundgang und wurde durch die Aufgabe des Erstellens eines schriftlichen Kommentars ersetzt (zu den Bereichen ‚Wahl des Ausgangsbildes‘, ‚Inspiration und Fokus der Kartierung‘, ‚Thema der Gestaltungen‘, ‚Wahl der Medien‘ und ‚Schritte der Umsetzung‘). Sowohl die Aufgabenstellung als auch -umsetzung werden mit dem Fokus auf Ergebnisse und Zielführung in den weiteren Kapiteln genauer untersucht und ausgewertet.

⁴⁸¹ Kartierung nach Heil 2006.

16. Konzepte/Schritte

Das Modell zur Bildvermittlung sollte im Praxisversuch einen Rahmen für verschiedene Methoden und damit unterschiedliche Perspektiven des Verstehens der vier Werke von Kacper Kowalski bilden. In den Schritten des Modells wurde ein sukzessives Bildverstehen angesetzt und letztlich zu einem Transfer im Feld Bildhandlung geführt. Dabei sind die einzelnen Methoden so angelegt worden, dass sie zum einen den Schülerinnen und Schülern und ihrem Vorwissen gerecht werden und zum anderen die bildimmanenten Aspekte der Werke Kowalskis als Potenziale und Ansatzpunkte nutzbar machen sollten⁴⁸². Es wurden offene und angeleitete Prozesse in den Methoden und Schritten kombiniert sowie ein stetes Ineinandergreifen der Methoden und Übernehmen von Aspekten im Folgeschritt angestrebt, wie es auch in der wahrnehmungs- und handlungsorientierten Didaktik⁴⁸³ angelegt ist.

Perzepte:

Konzeptuelle Überlegungen: Besonders der Weg der Perzeptbildung sollte je nach Klassenstufe durch unterschiedliche Orientierungen an den SchülerInnen und durch verschiedene Methoden an die Kompetenzen der SchülerInnen angepasst werden. Die Perzepte sind sowohl an die Bildauswahl als auch an die dort angelegten Potenziale des Wahrnehmungsbezuges, des Perspektivenwechsels und der Reflexion abgestimmt⁴⁸⁴ sowie durch diskursive Elemente differenzbildend⁴⁸⁵ angelegt worden.

⁴⁸² Vgl. Potenziale und Nutzung von Bildern im fachdidaktischen Kapitel.

⁴⁸³ U. a. Otto.

⁴⁸⁴ Vgl. Fachdidaktiken nach Otto und Röhl, Kapitel 6.

⁴⁸⁵ Vgl. Maset 2012.

Für die dritte Klasse habe ich mich für die Methode ‚Chinesischer Korb‘⁴⁸⁶ entschieden. Sie bietet einen kindgerechten Bildzugang durch Assoziation und Fantasie. Durch Alltagsgegenstände können mentale Modelle aufgerufen werden sowie zu neuen Verknüpfungen und Verstehensansätzen in der ‘Initialphase’⁴⁸⁷ und dem weiterführenden Bildverstehen führen. Die von Kowalskis Bildern zunächst ausgehende Abstraktheit und Fremdheit soll hierdurch für das Weiterführen in Perspektiven der ‘Progression’⁴⁸⁸ konkreter und subjektbezogener werden. Daneben bietet auch die Präsentation der Gegenstände zum Bild eine stärkere Befassung mit den formellen und inhaltlichen Bildkontexten. Die im Perzept entstandenen Tendenzen und ‚Progressionsansätze‘ sind im Schritt des Kontextes methodisch wie auch thematisch erneut bedeutsam.

Für die sechste Klasse habe ich eine Methode für ein sprachliches Perzept⁴⁸⁹ ausgewählt. Nach einer paarweise angelegten Schülerdiskussion über Erinnerungen, Ideen und Eindrücke zu einem vorgelegten Bild, sollte jeder einen Titel zum Werk finden. Die Diskussion sollte mentale Modelle der SchülerInnen aktivieren und der Abstraktheit der Bilder mit dem Thematisieren der Fremdheit und dem Fantasieren gerecht werden. Die Titelgebung hatte das Ziel der Verknüpfung individueller Assoziationen mit bildimmanenten Aspekten. Diese Bereiche wurden in der Vorstellung der Titel vor der Klasse als Begründungsstrukturen abgerufen und zur Diskussion gestellt. Die subjektiven, bildbezogenen und diskutierbaren Bereiche sollten Potenziale bieten, um im Rahmen der ‘Progression’⁴⁹⁰ im Schritt der Kontexte weiter aufgegriffen zu werden.

⁴⁸⁶ Nach Kirschenmann 2001 (K+U).

⁴⁸⁷ Vgl. Weidenmann 1988, S. 20 ff.

⁴⁸⁸ Vgl. ebd.

⁴⁸⁹ Nach Kirschenmann 2001 (K+U).

⁴⁹⁰ Vgl. Weidenmann 1988, S. 20 ff.

Mit einem zeichnerischen⁴⁹¹ Perzept begann der Einstieg in die Unterrichtseinheit in der neunten Klasse. Hierbei war die Darstellung eines Ausschnitts oder einer Idee zum Bild die Aufgabe. So konnten subjektive Perzeptbildungen mit dem Aktivieren mentaler Modelle oder auch Bildgegebenheiten fokussiert werden. Die dabei entstandenen Verstehensansätze wurden folgend im Zuge der 'Progression' in den nächsten Schritten vertieft.

Die eben genannten Methoden wurden vor allem auf die Assoziationen und subjektiven Eindrücke des ‚Wiedererkennenden Sehens‘⁴⁹² bezogen und durch Vorstellungen und Diskussion im Klassenverband auf die Begründung der Eindrücke in bildimmanenten Elementen zurückgeworfen.

Kontexte – Übergang und Vertiefung:

Konzeptuelle Überlegungen zum Übergang: Im Zuge der Kontexte mit Konzept und Allocation sollten vor allem Transfers der ersten perzeptuellen Ansätze zu tiefergehenden ‚Progressionsperspektiven‘⁴⁹³ genutzt und weiterführende Ebenen eröffnet werden. Hierfür wurden zeichnerische, diskursive und strukturierende Methoden eingesetzt.

Ein Übergang zu den Kontexten wurde in der dritten Klasse durch eine zeichnerische Aufgabe⁴⁹⁴ geschaffen. Hier sollten – im Zuge des Darstellens eines Ausschnitts oder einer Idee zum Bild – mentale Modelle aus den Perzepten transferiert werden. Die erneute Bewusstmachung der subjektiven Empfindungen zum Bild, aber auch der objektiven Bildgegebenheiten, wie unter anderem Otto

⁴⁹¹ Nach Otto 1987 und als Gestaltung in der Fläche/im Raum nach http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80 (Stand: 04.01.2016).

⁴⁹² Vgl. Seumel 2006, siehe auch Kapitel 6.

⁴⁹³ Vgl. Weidenmann 1988, S. 20 ff.

⁴⁹⁴ Als Gestaltung in der Fläche/im Raum nach http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80 (Stand: 04.01.2016).

betont⁴⁹⁵, war hierbei entscheidend. Aufgegriffen wurden diese Komponenten in den danach folgenden Methoden der Reflexion und des ‚Blitzlichtes‘. Im Zuge der Reflexion wurden die individuellen Arbeitsweisen im Perzept und in der Zeichnung bewusst gemacht und diskutiert. Das ‚Blitzlicht‘ gab schließlich die Möglichkeit des direkten Anschlusses hieran, wobei nun jedoch die mögliche Arbeitsweise des Künstlers und somit die Entstehung der Bilder als konzeptuelle Ebene angelegt wurde. Durch das ‚Blitzlicht‘ sollten die formellen Gegebenheiten des Bildes, aber auch die Erkenntnisse aus den bisherigen Methoden sowie das Vorwissen der Kinder aktiviert werden. Die Auflösung zur Machart der Bilder erfolgte als Bezug auf die Blitzlichtbeiträge im Rahmen einer Informationszugabe⁴⁹⁶ durch mich als Lehrperson. Ein nun diskursives und teils auch zeichnerisches Ansetzen an den konzeptuellen Aspekten Perspektive, Medium und die Rolle des Künstlers wurde angeschlossen und durch ein schüler- und diskussionsorientiertes Besprechen des Bildgegenstandes ergänzt. Dabei war ein stetes Anschließen an die mentalen Modelle der Kinder und eine Erweiterung der ‚Progressionsebenen‘ Ziel.

Auch in der sechsten Klasse wurde eine zeichnerische Aufgabe im Übergang von Perzept zu den Kontexten eingesetzt. Hierbei wurde der Fokus auf die bildimmanenten Elemente gesetzt, indem Skizzen zu den Werken Kowalskis erstellt wurden. Das ‚Analytisch-detaillierte Sehen‘ mit seiner bildnerisch-formalen Bestandsaufnahme⁴⁹⁷ war hierbei Ausgangspunkt für die Umsetzung. Es sollte neben der Anknüpfung an mentale Modelle und Bereiche aus dem Perzept die Möglichkeit geschaffen werden, selber formale, konzeptuelle und herstellungsbedingte Aspekte nachzuvollziehen. Diese Bereiche würden in der nächsten Phase als Ebenen der ‚Progressionsphase‘ vertieft werden. Wie in der dritten Klasse wurde ein ‚Blitzlicht‘ zur Machart der Werke angeschlossen und der Bildinhalt aufgelöst. In der Folgestunde erfolgte die Reflexion der vorherigen Methoden. Dabei sollten vor allem durch das Zeichnen erfasste formale und

⁴⁹⁵ Otto 1987 und 1998.

⁴⁹⁶ Vgl. Otto 1998, S. 199.

⁴⁹⁷ Vgl. Seumel 2006, siehe auch Kapitel 6.

kompositorische Aspekte der Bilder sowie individuelle Umsetzungsbereiche thematisiert werden.

Der Anschluss an die zeichnerische Perzeptbildung der neunten Klasse erfolgte durch Lehrer-Schüler-Gespräche⁴⁹⁸ zur Reflexion der Zeichenaufgabe und durch die nachfolgende Schreibaufgabe⁴⁹⁹ zu Machart und Bildgegenstand. Das Ziel war dabei das Aufgreifen von ersten Verstehensansätzen aus der Perzeptbildung sowie das Aktivieren des Vorwissens der SchülerInnen. Das schriftliche Format ergab die Möglichkeit der Strukturierung und Abstraktion dieser Ausgangspunkte. Ebenso wurden das genaue Beleuchten der Formen der Werke sowie das Hineindenken in Produktionszusammenhänge von Kunstwerken gefordert.

Die Zeichnungen, die Reflexionen sowie das Behandeln der Machart und des Bildgegenstandes sollten vor allem die formalen Eigenschaften und Konzepte der Fotos von Kowalski aufnehmen. Die von den Formen und der Perspektive der Bilder ausgehende Abstraktheit und Fremdheit, zusätzlich die faszinierende Formensprache, sollten durch die Methoden in den Übergängen zum Kontext genutzt werden. So wurden die subjektiven Eindrücke zum Bild strukturiert und diskutiert sowie eine Bewusstheit über die bildimmanenten Aspekte ermöglicht. Das Weiterführen dieser Aspekte in der Reflexion, im ‚Blitzlicht‘, der Schreibaufgabe oder der Besprechung der Bildgegenstände sollte einen Übergang zum ‚Anderen Sehen‘ und dem Ansatz einer tieferen Verständnisebene schaffen, indem „*Sinnbilder, Bedeutungsträger und Teile eines ungewöhnlichen Kontextes*“⁵⁰⁰ erschlossen werden.

Konzeptuelle Überlegungen zur Vertiefung: Das Strukturieren der Erkenntnisse im Schritt des Konzeptes und für ein übergeordnetes Einführen von kunstspezifischen ‚Progressionselementen‘ zum Bildverstehen sollte in allen Klassenstufen zusätzlich erfolgen. Durch das Einbringen des Begriffs ‚Komposition‘ und Methoden für die Sammlung beziehungsweise Zuordnung von

⁴⁹⁸ Siehe Kapitel 12.3.

⁴⁹⁹ Nach Kirschenmann 2001 (K+U).

⁵⁰⁰ Seumel 2006 in Kirschenmann (Hg.) 2006, S. 265.

Kompositionskriterien wurden die eben genannten Strukturen und Elemente eingebracht. Derart ist sowohl das ‚Synthetisch-ganzheitliche Sehen‘⁵⁰¹ mit einem breiten Erfassen des Gesamtbildes als auch das Fokussieren von Einzelaspekten gewährleistet.

Da in der dritten Klasse kein Vorwissen zum Thema Komposition vorhanden war, kam für diesen Schritt die Methode der Zuordnung und des Clusters⁵⁰² von Kriterien der Komposition zum Einsatz. Vor allem formale Aspekte des Konzeptes sollten so einfließen, da besonders die Formensprache und ein neuer Blick auf natürliche und gestaltete Landschaften für die Werke von Kowalskis in der Schulpraxis Potenziale ergeben.

In der sechsten Klasse sind für diese Phase zunächst die zeichnerisch erarbeiteten Bildaspekte im Rahmen der Komposition eingeordnet und diskutiert worden. Zusätzlich wurden in einer Plenumsdiskussion weitere Kompositionskriterien gesammelt. Im Rahmen dieser Diskussion kamen auch das Vergleichen der Bilder untereinander sowie das Zuordnen zu übergeordneten Kategorien zum Einsatz. Zusätzlich wurde ein Transfer des Begriffs der ‚Komposition‘ durch eine eigene Assemblage⁵⁰³ methodisch angeschlossen.

In der neunten Klasse wurde im Plenum über den Begriff ‚Komposition‘ diskutiert und eine Definition hierfür festgelegt. Es folgten Zeichnungen an der Tafel, die die Komposition der vier Fotos von Kowalski einfangen sollten. Zum einem sollte hiermit ein Transfer der Begriffsdefinition der Komposition zu einer Auseinandersetzung mit den Bildern gewährleistet werden, zum anderen der Anschluss an die Schülererfahrungen aus dem zeichnerischen Perzept und der Bildbetrachtung im Zuge der Schreibaufgabe erfolgen. Anschließend wurde die Methode und der Begriff der Kartierung⁵⁰⁴ eingeführt wie auch in einer

⁵⁰¹ Seumel 2006 in Kirschenmann (Hg.) 2006, S. 265.

⁵⁰² Nach Kirschenmann 2001 (K+U).

⁵⁰³ Als Gestaltung in der Fläche/im Raum nach http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80 (Stand: 04.01.2016).

⁵⁰⁴ Nach Heil 2006.

Plenumsdiskussion besprochen. Das Nachvollziehen der Aspekte einer Kartierung und Transferieren auf Kowalskis Werke sowie den Alltag stand dabei im Fokus. Die Absicht hierbei war das Erfassen des Konzeptes von Kowalskis Bildern und die Vorbereitung der Umsetzung einer Kartierung im Schritt Bildhandlung. Das Potenzial aus Kowalskis Werken mit der Blickführung und -veränderung, dem Thematisieren von Spuren und Orten, sollte in der Besprechung zum Vorschein kommen.

Das Feld Bildhandlung:

Konzeptuelle Überlegungen: Methoden im Feld Bildhandlung bildeten in allen Klassenstufen als Gestaltungsaufgabe⁵⁰⁵ den Abschluss der Einheit. Es sollte ein Raum für die Zusammenführung von Erkenntnissen zum Bild mit der Fokussierung von ‚Progressionsebenen‘ nach subjektiven Interessen sowie ein Transfer in neue eigene Darstellungsweisen geboten werden.

Das plastisch angelegte Gestalten bot für die dritte Klasse eine Methode, die sowohl das Zusammenführen haptischer, materieller und farbiger Anreize mit kompositorischen Erkenntnissen und individuellen Sichtweisen als auch den Transfer in neue Ausdruckswege zum Ziel hatte.

Für die sechste Klasse standen plastische, malerisch/zeichnerische wie auch fotografische Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung. Im Erstellen einer plastischen Komposition, dem Fotografieren von Orten mit neuem Blick oder dem Anlegen einer Karte konnten verschiedene Ebenen der ‚Progression‘ erneut aufgegriffen, abstrahiert und transferiert werden.

In der neunten Klasse wurde die Besprechung der Methode Kartierung aufgegriffen und mit der Aufgabe, eine eigene Kartierung⁵⁰⁶ zu erstellen,

⁵⁰⁵ Nach Otto 1987 und als Gestaltung in der Fläche/im Raum bzw. Fotografie und die Arbeit mit digitalen Medien nach
http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80
(Stand: 04.01.2016).

⁵⁰⁶ V. a. nach Heil 2006.

weitergeführt. Dabei wurden bisherige Erkenntnisse und Ergebnisse in den Kartierungsprozess einbezogen und in neue Ausdrucksmöglichkeiten umgewandelt. Im Kartierungsprozess können auch Wahrnehmungs- und Lernräume nach Röll⁵⁰⁷ einfließen. Das unsystematische Verfolgen von Zusammenhängen beim ‚surfing‘, dem gezielten Bearbeiten von Fragen im ‚searching‘ und vor allem das Verbinden im ‚connecting‘ wie auch Sammeln/Zusammenfügen im ‚collecting‘ sind Arbeitsweisen, die in dieser Methode zusammenfließen. Das Ziel der Aufgabe lag neben der Anwendung verschiedener Vorgehens-, Wahrnehmungs- und Denkweisen zum einen in der Fokussierung eines Bildes und seiner spezifischen Eigenschaften, zum anderen auch in der persönlichen Bezugsbildung.

Das Feld Bildhandlung wurde in allen Klassenstufen als Weiterführung der ‚Progressionsphase‘ genutzt und zu einem Transfer für individuelle Umsetzungen geführt. Folglich sollten sowohl das Bildverstehen vertieft als auch die Rückführung zum Subjekt, und damit die Rekonstruktion mentaler Modelle, erfolgen. Die Möglichkeiten der vier Werke, sie als Aufforderung zum Perspektivenwechsel und zur eigenen Auseinandersetzung mit Abstraktheit, Form, Komposition, Machart und Blickwinkel zu nutzen, sollten so ausgeschöpft werden.

⁵⁰⁷ Vgl. Röll 2004.

17. Ergebnisse und Reflexion

17.1. Klasse Drei⁵⁰⁸

Perzeptbildung:

Die Einführung zu Beginn der Einheit wurde sofort durch Fragen der SchülerInnen, nach dem, was das sei und was wir machen würden, begleitet. Dieser Einstieg in die Perzeptbildung hat – durch das Zeigen der Bilder und das Nennen des Künstlernamens – wie erwartet, die Aufmerksamkeit der Kinder geweckt und demnach eine Aktivierung und so einen guten Einstieg in die Einheit geschaffen.

Die Aufgabenstellung zum ‚Chinesischen Korb‘ wurde eifrig und kreativ erfüllt. Zunächst waren die SchülerInnen sehr an den Gegenständen interessiert, was die gelungene Verbindung an mentale Modelle durch die Gegenstandsbezüge zeigen könnte. Die nun geforderte Anbindung an die Bilder fiel der Klasse aber zunächst schwer, was jedoch von mir einkalkuliert war und größtenteils durch die Hilfestellung mit Hinweisen auf Formen oder Bildelemente sowie die narrative Variante aufgefangen wurde. Speziell diese narrative Variante hat sowohl die Aufmerksamkeit der Kinder geweckt als auch einen Orientierungsrahmen für die Umsetzung geboten.

Es folgte die Präsentation der verschiedenen Umsetzungsformen, die vor allem narrative, aber auch auf Bildelemente und auf Handlungen mit den Gegenständen bezogene Varianten zeigte. Zum Foto der Insel ergab sich zum Beispiel folgende Aufgabenlösung: *„Es ist ein Stein, der ist aus dem Meer und ist unter dem Wasser“* (Antwort auf Nachfrage: Wasser auf dem Bild)⁵⁰⁹. Sie enthält Bezüge auf die Form und den Bildgegenstand des Fotos. Die folgende Lösung zum selben Foto zeigt, dass, je nach Anknüpfungsfähigkeit, Vorwissen, Mitteilungsfähigkeit und –willen, auch ausführlichere Lösungen zustande kamen. *„Jemand hat*

⁵⁰⁸ Übersicht über Methoden und Ziele in ANHANG 1.

⁵⁰⁹ Siehe ANHANG 2, Klasse 3, Beispiel 1.

*Seifenblasen gepustet und dann wollten die nicht mehr bei dem Kind sein [das gepustet hat] und dann ist es rumgereist und dann war es so erschöpft und konnte nicht mehr fliegen. Und deshalb ist es ins Wasser gefallen und hat eine Insel gesehen und ist dahin geschwommen und hat sich ein bisschen ausgeruht. Dann hat er gefunktelt wie so ein ... Regenbogen, weil die Sonne ihn angeschienen hat.*⁵¹⁰ Es wurden so nicht nur gegenstands- und bildbezogene Aspekte aufgegriffen, sondern auch Handlungen und Abläufe eingeflochten. Zwei Schülerpaarungen verbanden in der Präsentation sogar zwei Bilder miteinander⁵¹¹, eine weitere Gruppe führte Bewegungen zur Geschichte vor⁵¹².

Schlüsse aus den Ergebnissen: Insgesamt zeigten sich vornehmlich narrativ angelegte Präsentationen, wobei in vielen Fällen, neben einer direkt auf einen Mensch bezogenen Handlung (jemand tut mit dem Gegenstand etwas), vor allem ein verlebendiger Gegenstand (der selber etwas denkt oder tut) auftrat.

Durch den Modus der Präsentation trat eine Klarheit und Strukturierung der Assoziationen sowie der Bildbezüge auf. Dies zeigte sich auch in der Reaktion der SchülerInnen auf Nachfragen (z. B. im Erläutern von Zusammenhängen oder weiterführenden Gedanken sowie im direkten Zeigen von Bildbezügen).

Durch die Methode können mentale Modelle durch Gegenstände, Assoziationen, Diskussion und Sprache aktiviert werden. Hierdurch ist der erste Übergang von der ‚Vorphase‘ zur ‚Initialphase‘ und schließlich zu Ansätzen der ‚Progression‘⁵¹³ gelungen. Durch den Alltagsbezug und die Aktivierung von Fantasie ist dieser Weg kindgerecht und enthält zahlreiche Potenziale, die im Unterricht weiterverfolgt werden könnten. Dies zeigen auch der schnelle Ablauf und das engagierte Vorgehen der SchülerInnen. Somit konnte den zunächst abstrakt wirkenden Werken Kowalskis Rechnung getragen werden.

⁵¹⁰ Siehe ANHANG 2, Beispiel 2.

⁵¹¹ Siehe ebd., Beispiel 3.

⁵¹² Siehe ebd., Beispiel 4.

⁵¹³ Nach Weidenmann 1988, S. 20 ff.

Generell zeigt sich, dass sich durch die Offenheit und die verschiedenen Ansatzmöglichkeiten differenzielle Zugänge⁵¹⁴ bieten, die sowohl starken als auch schwächeren SchülerInnen sowie den unterschiedlichen Dispositionen der Kinder zugute kommen. Je nach Schülerklientel könnte die Methode entsprechend auch variiert und angepasst werden.

Übergang zur Kontextbildung:

Zeichnungen: Der Anschluss an die Perzeptbildung erfolgte nun durch die Aufgabe, einen Ausschnitt oder eine Idee zu einem der Werke Kowalskis zu zeichnen. Hierbei wurde den Kindern offengelassen, ob sie in der Zeichnung Bezug zum ‚Chinesischen Korb‘ nehmen wollten. Es entstanden Bezüge zum Gegenstand in der Zeichnung⁵¹⁵, Zeichnungen eines Ausschnitts⁵¹⁶ sowie das Aufgreifen und Transferieren von Bildelemente in einem neuen Zusammenhang⁵¹⁷ (z. B. wurden Bäume aus dem Foto der Insel oder der gefällten Bäume herausgegriffen und in Verbindung mit einem spielenden Kind gezeichnet). Einige Kinder zeichneten einen komplett neuen Bildgegenstand (z. B. eine Kaserne, an die sich ein Junge aufgrund des Fotos des Spielplatzes erinnert fühlte)⁵¹⁸. Es gab auch einige SchülerInnen, die die Aufgabe nicht voll erfüllten, da sie das komplette Werk abzeichneten⁵¹⁹.

Schlüsse aus den Ergebnissen: In diesem breiten Spektrum der Ergebnisse zeigt sich, dass die Methode der Zeichnung Potenziale bietet, um Bildgegebenheiten⁵²⁰ herauszuarbeiten und subjektive Interessen einzubringen. Jedoch können durch

⁵¹⁴ U. a. nach Maset 2012.

⁵¹⁵ Siehe ANHANG 3, Beispiel 1.

⁵¹⁶ Siehe ebd., Beispiel 2.

⁵¹⁷ Siehe ebd., Beispiel 3.

⁵¹⁸ Siehe ebd., Beispiel 4.

⁵¹⁹ Siehe ebd., Beispiel 5.

⁵²⁰ Vgl. auch Kapitel 9 f.

die offene Aufgabenstellung auch bestimmte konzeptionelle Elemente der Werke (wie Anordnung oder Formensprache) aus dem Blickfeld geraten.

Der Spielplatz als Bezugsbild für die Zeichnung wurde nur von einem Kind gewählt, was an der komplexen Strukturierung des Werkes und an der Abstraktheit liegen könnte.

In Bezug auf die Einheit hieße dies, die thematisierten Bereiche anzusprechen und den Blick für weitere Bildaspekte in weiteren (sowohl zeichnerisch als auch anordnenden oder wahrnehmungsschulenden) Methoden zu erweitern. Das erneute Aufgreifen mentaler Modelle der SchülerInnen, aber auch das Erarbeiten (zumindest formaler oder inhaltlicher) Bildaspekte ist durch diese Methode gelungen.

Der Übergang durch die Kontextbildung zeigte zunächst im Rahmen der Reflexion der perzeptuellen und der zeichnerischen Aufgabe wenig direkte Anschlusspunkte für ‚Progressionsebenen‘⁵²¹. Zwar haben die SchülerInnen primär die ‚merkwürdige‘ Aufgabe zum ‚Chinesischen Korb‘ behalten und konnten sich vor allem an einige Zusammenhänge der Gegenstände mit dem Bild erinnern, direkte formale oder konzeptuelle Bezüge wurden jedoch in der Reflexion nicht geknüpft. Bei den Zeichnungen äußerten sich einige Kinder zu Schwierigkeiten mit der Abstraktheit der Bilder. Die in dieser Phase noch nicht vollständig gebildeten Ansatzpunkte zur ‚Progression‘ habe ich so erwartet und halte ich altersbedingt für normal⁵²².

Es zeigt sich, dass hauptsächlich handlungsbedingte und narrative Elemente memoriert werden können, was den Einsatz und die Zielstellung der vorherigen Methoden bestärkt. Im weiteren Verlauf zeigt sich, dass durch ein Aufzeigen von ‚Progressionsebenen‘ und den gezielten Einsatz von Methoden den SchülerInnen Übergänge vom Perzept zum Kontext bewusst gemacht werden können und so nutzbar werden.

⁵²¹ Nach Weidenmann 1988, S. 20 ff.

⁵²² Auch nach Uhlig 2005.

Blitzlicht: Das Blitzlicht zur Machart der Bilder setzt genau an dieser Übergangsbildung und Bewusstmachung an. Die Kinder nannten besonders an der Perspektive („*vom Flugzeug aus*“/“*von oben*“) und der Machart („*gezeichnet*“/ „*(ab-)gemalt*“/“*fotografiert*“) orientierte Antworten. Auch Aspekte der Echtheit und Konstruiertheit ergaben sich. So nannte ein Schüler die Möglichkeit, dass die Bilder am Computer entstanden sein könnten, eine andere Antwort legte nahe, dass mehrere Techniken kombiniert wurden (erst den Hintergrund gemalt, dann Dinge daraufgelegt, dann fotografiert). Einige Äußerungen ergaben auch Bezüge zur Inspiration für die Produktion der Werke, die vor allem im Sehen und Abmalen genannt wurden⁵²³. Teils fiel den SchülerInnen das Äußern einer Vermutung zur Machart schwer, was durch Nachfragen und Hilfestellung aufgelöst werden konnte. Nach der Blitzlichtrunde fasste ich die Beiträge zusammen und stellte die Perspektive, die Gestaltungsart, die Konstruiertheit und die Inspirationsideen als Kategorien heraus.

Schlüsse aus den Ergebnissen: Die Frage, wie die Bilder von Kowalski gemacht worden und entstanden sein können, nimmt zum einen Perspektiven aus den Narrationen der Perzeptbildung auf, greift aber auch auf Herstellungsaspekte und formale Erkenntnisse aus den Zeichnungen zurück. Fantasie und Vorwissen der Kinder konnten durch die Assoziationsrunde eingebracht werden. Es ergab sich jedoch die Notwendigkeit eines Anschlusses einer kurzen Strukturierung durch die Lehrkraft. Es konnten dadurch vor allem die Ergebnisse der Kinder als konzeptuelle Perspektiven herausgestellt werden. Die Bewusstmachung der ‚Progression‘⁵²⁴ ist somit angeregt worden.

Diskussion und Auflösung: Der weitere Ansatz zur Festigung von möglichen ‚Progressionsebenen‘ erfolgte in der Auflösung zur Machart und im darauf folgenden Diskurs zu den Bildgegenständen. Die SchülerInnen reagierten mit Staunen und Fragen auf die Technik, aus einem Flugzeug oder von einem Gleitschirm aus zu fotografieren, und waren dabei vor allem an der Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen interessiert („*So habe ich auch schon mal etwas aus*

⁵²³ Äußerungen aus dem Blitzlicht, siehe ANHANG 4.

⁵²⁴ Nach Weidenmann 1988, S. 20 ff.

einem Flugzeug gesehen“). Um die Perspektive als Ebene zu verdeutlichen, zeigte ich mit meiner Kamera, wie man von oben aus fotografiert. Daran anknüpfend, zeigte ich aus der Hocke heraus, wie das Gegenteil dieser Sicht aussieht und benannte den Fachbegriff ‚Froschperspektive‘. Angeschlossen wurde ein Raten des richtigen Begriffs für die Perspektive von oben, wo die SchülerInnen ihr Vorwissen zeigen konnten – Tiere, wie eine Giraffe und ein Elefant, wurden genannt, genauso wie Insekten und, nach etwas Hilfestellung, auch der Vogel und seine Sicht auf die Welt.

Schlüsse aus den Ergebnissen: Die SchülerInnen hatten sichtlich Spaß am Erraten und an den Bezeichnungen. Hierdurch konnte folglich ein Verbinden mit Äußerungen des Blitzlichtes sowie des Weltwissens der SchülerInnen mit den Bildkonzepten⁵²⁵ erfolgen. Durch das Zeigen und Erraten der Perspektive wurde das subjektive Hineinversetzen in die Fotosituation begünstigt. Dies zeigt sich auch in den Ergebnissen der nachfolgenden Diskussion zu den Bildgegenständen. Die Kinder nannten naturbelassene und urbanisierte Landschaften und kamen dabei immer wieder auf die Sicht ‚von oben‘ zu sprechen. Lediglich die Vorstellung, dass die abgeholzten Bäume in Wahrheit liegen und nicht stehen, also der entsprechende Wechsel von der Panorama- zur Draufsicht, fiel den SchülerInnen schwer. Dies kann aber auch in der kompositorischen Anlage des Werkes liegen, da, je nach Handhabung des Blattes (hinlegen oder aufhängen) sowie durch die horizontale Linie im Bild, der Perspektivenwechsel erschwert ist. Letztlich kam es zur Erschließung aller Bildgegenstände. Die Bewusstmachung der Perspektive und der damit veränderten Sicht auf die Welt sowie der Übergang zum Konzept der Bilder sind in diesem Kontext gelungen.

Vertiefende Kontextbildung:

Die weitere Konzentration auf bildimmanente Aspekte erfolgte in der Vertiefung der Kontexte im Rahmen der Zuordnung von Kompositionsmerkmalen. Zunächst stellte sich durch Lehrer-Schüler-Gespräche zum Thema ‚Komposition‘ heraus,

⁵²⁵ Vgl. auch Kapitel 9.

dass wenigen Kindern der Begriff bekannt ist. Wenige äußerten sich zum Zusammenhang des Aspektes in der Musik, der Gebrauch in der Kunst war gänzlich unbekannt. Entsprechend wurde die Definition gemeinsam als ‚Bewusste Anordnung von Formen und Farben in einem Bild‘ festgelegt. Damit waren bereits Kategorien impliziert, nach denen sich die Zuordnung der Kinder richten konnte. Demgemäß wurden zunächst Begriffe zur Farbe gesammelt, im Anschluss Aspekte zu Formen und Anordnungen. Teils wurden die Zuordnungen durch Lehrerfragen oder Schülerdiskussionen begleitet.

Schlüsse aus den Ergebnissen: Im Ganzen konnten alle Elemente korrekt zugeordnet und an das Vorwissen der Kinder sowie an ein Erschließen der Komposition⁵²⁶ angesetzt werden. Insgesamt dauerte die Zuordnungsphase jedoch sehr lange, sodass die Konzentration der Kinder am Ende stark abnahm. Daher ist ein Überdenken der Methode sinnvoll – so könnten Gruppenarbeit⁵²⁷ oder Aufgabenblätter eine höhere reflexive Strukturierung und eine bessere Aktivierung aller SchülerInnen gewährleisten. Auch der Anschluss einer handlungsorientierten und transferierenden Aufgabe wäre sinnvoll gewesen, um zum einen eine Konstituierung dieser ‚Progressionsebene‘, zum anderen die Übertragung in eigene Gestaltungen zu ermöglichen. Dieser Übertragungsaspekt ist in der sechsten Klasse (siehe unten) besser angelegt worden.

Feld Bildhandlung:

Der Aspekt der Komposition wurde erst in der Gestaltungsaufgabe wieder aufgegriffen. Hierbei sollte eine eigene Komposition entstehen, die Aspekte von den Bildern Kowalskis aufnimmt. Eine Verbindung von subjektiven Interessen mit Bildaspekten und Übertragungen der erarbeiteten Zugänge zum Bild wurde damit angestrebt.

⁵²⁶ Vgl. auch Kapitel 9 f.

⁵²⁷ Nach Gasser 2008, S. 148.

Es zeigten sich unterschiedliche Vorgehensweisen in den Gestaltungsarten und -abläufen. Einige übertrugen akribisch die Skizze auf die Platten, andere ließen sich durch das Material zum Experimentieren mit unterschiedlichen Umsetzungsmöglichkeiten anregen. In den Anfängen entstanden überwiegend gegenständliche und zweidimensionale Gestaltungen. Vor allem die mitgebrachte Knete wird kaum plastisch, sondern eher reliefartig und als farbgebendes Mittel genutzt.

In der Fortsetzung der Arbeiten an den Gestaltungen reagierte ich auf diese Tendenzen: Zum einen wurde am Anfang der Aspekt des Prüfens der Ideen und Gestaltungsanfänge auf Perspektive und Kompositionselemente angeregt, zum anderen kamen auch Tuschkästen zum Einsatz, sodass das Element Farbe mit einem weiteren Gestaltungsmittel genutzt werden konnte. Weiter zeigte ich den SchülerInnen Möglichkeiten, Pappe durch Falten plastisch einzusetzen.

Am Ende sind einige flach angelegte Ansichten auf Landschaften entstanden, die teils ganz in Vogelperspektive teils kombinierte Perspektiven beinhalteten. Einige zeigten Straßenzüge von oben⁵²⁸, andere Häuser und Natur⁵²⁹. Auch plastische Elemente wurden mit flachen oder reliefartigen Bereichen verbunden⁵³⁰, nur wenige komplett dreidimensional angelegte Werke⁵³¹ sind entstanden. Die dreidimensionalen Elemente in den Gestaltungen sind meist Häuser, außerdem wurden wie Reliefs aufgebraachte Elemente als Verzierungen (vor allem mit Goldfolie und Band)⁵³² oder Umrandungen/Abgrenzungen (ein Band um einen See als Abgrenzung oder Äste als Blickachsen)⁵³³ genutzt.

Der Gegenstandsbezug der Gestaltungen ist häufig mit abstrakten Elementen kombiniert worden. Oft zeigte sich eine ungewöhnliche Nutzung des Materials als

⁵²⁸ Siehe ANHANG 5, Beispiel 1.

⁵²⁹ Siehe ebd., Beispiel 2 und 5.

⁵³⁰ Siehe ebd., Beispiel 2.

⁵³¹ Siehe ebd., Beispiel 3.

⁵³² Siehe ebd., Beispiel 4.

⁵³³ Siehe ebd., Beispiel 2.

Ergänzung oder Teilelement von gegenständlichen Strukturen mit nicht klar zu benennenden oder funktional zuschreibbaren Elementen⁵³⁴. Dies ergibt sich auch in der angeschlossenen Betrachtung aller Werke, in der die Kinder diese Elemente mit der Ästhetik oder dem Interesse am Material begründeten.

Schlüsse aus den Ergebnissen: Insgesamt zeigen sich durch die meist als Landschaften angelegten Gestaltungen die Rückbezüge auf Kowalskis Werke. Auch die Perspektive und einige Kompositionselemente (wie das Nutzen von Linien als Blickachse oder die Ballung und Streuung) finden sich in den Schülerergebnissen wieder. Somit erfolgte die Zusammenführung kompositorischer Erkenntnisse und individueller Sichtweisen. Auch der Transfer und die Festigung einiger ‚Progressionsebenen‘⁵³⁵ konnten entstehen. Die Methode war durch die haptischen, materiellen und farbigen Anreize kindgerecht und konnte (dies zeigt sich auch durch die verschiedenen Arbeitsweisen und Ergebnisse) an unterschiedlichen Zugängen und Dispositionen der SchülerInnen ansetzen.

Zusammenfassung der Schlüsse:

Im Gesamten konnte die Einheit und die Kombination der Methoden an unterschiedliche Ebenen und Zielstellungen des Bild-Vermittlungs-Modells ansetzen. Es zeigt sich, dass, je nach Alter und Fokus auf das Bild, unterschiedliche Methoden Potenziale bieten und, je nach Aufgabenstellung und Ausführungsoptionen, Offenheiten sowie Strukturierungen möglich werden. An einigen Stellen, wie dem ‚Chinesischen Korb‘, den Zeichnungen oder Gestaltungen, könnten im weiteren Kunstunterricht erneute Verstehensprozesse und ‚Progressionsebenen‘ der vorhandenen Werke angesetzt werden. Aber auch das Weiterführen von Aspekten in neuen (Bild- oder Gestaltungs-)Zusammenhängen wäre möglich.

⁵³⁴ Siehe ANHANG 5, Beispiel 1 und 4.

⁵³⁵ Nach Weidenmann 1988, S. 20 ff.

17.2. Klasse Sechs⁵³⁶

Perzeptbildung:

In der sechsten Klasse wurde auf die Einführung des Themas mit der Nennung des Künstlernamens und dem Zeigen der Bilder ebenso aktiv und neugierig von Schülerseite reagiert, wie in der dritten Klasse. Es reagierten viele SchülerInnen mit Irritation auf die Aufgabe, zu zweit über das vorliegende Bild zu diskutieren und einzeln einen Titel zu finden. Es sei doch schwierig, dies zu tun, wenn man nicht wisse, was das auf dem Bild sei. Bei genauerer Erläuterung der Aufgabenstellung sowie Hinweisen, dass Erinnerungen, aber auch Bildaspekte für Diskussion und Titelvergabe herausgegriffen werden können, löste sich die Irritation aber größtenteils in eine intensive Bildbetrachtung und in rege Partnergespräche auf. Zum Foto der Insel wurden an Farbe, Form und Struktur orientierte Titel gefunden: „*Der grüne Fisch*“, „*Die bäumige Insel*“ oder „*Schimmelbrot*“ sind Beispiele hierfür. An den Antworten auf Nachfragen zeigte sich diese Tendenz zur Form und Farbe⁵³⁷. Die Titel zum Spielplatz benennen die zeichnerisch anmutende Bildstruktur und die Formen im Bild⁵³⁸, die Nennungen zu den Förderbändern waren häufig formal und figurativ sowie allesamt an den möglichen Bildinhalt Kampf angeschlossen. Dabei reagierten die SchülerInnen auf Nachfragen mit Gestiken und Standbildern, die die Anordnung im Bild zeigen oder die zueinander zeigenden Linien (die wie ausgestreckte Arme aussehen würden) thematisieren⁵³⁹. Die Titel zu den abgeholzten Bäumen orientierten sich mit der Nennung des Waldes am Bildgegenstand. Ein Titel „*Die innere Seele des Künstlers*“ fällt heraus. Auf Nachfrage sagte die Schülerin, dass sie selber gerne und oft malt und dass sie wisse, dass jeder Künstler etwas habe, was ihn interessiert oder beschäftigt. Das sei das „Innere“⁵⁴⁰. Diese Übertragung auf

⁵³⁶ Übersicht über Methoden und Ziele in ANHANG 6.

⁵³⁷ Siehe ANHANG 7, Beispiel 1.

⁵³⁸ Siehe ebd., Beispiel 2.

⁵³⁹ Siehe ebd., Beispiel 3.

⁵⁴⁰ Siehe ebd., Beispiel 4.

eigene Handlungen und das Vorwissen über Konzepte und die Rolle des Künstlers hat mich sehr überrascht. Daraus ergibt sich der Schluss, dass einerseits die Fähigkeiten und das Wissen der SchülerInnen nicht unterschätzt werden sollte und andererseits die Ermöglichung von Transfers in die Lebenswelt der Kinder stets bedacht werden sollte.

Schlüsse aus den Ergebnissen: An der Irritation zur Aufgabenstellung der Schülerinnen zeigt sich die Problematik, aber auch das Potenzial einer sprachlich angelegten Methodik. Die Sprache steht einerseits in einer Differenz zum Bild und verweist in den syntaktischen Einzelementen auch auf einzelne semantische und außersprachliche Aspekte⁵⁴¹. Andererseits kann der Weg zur Sprache eine Reflexion der eigenen Gedanken hervorbringen, inner- und intersubjektive Differenzen herausstellen und eine Strukturierung der wahrgenommenen und kognitiv gebildeten Aspekte hervorbringen.

Durch die zuerst durchgeführte Partnerarbeit konnte zum einen die Irritation der Kinder aufgefangen werden und zum anderen eine Vorstrukturierung der Eindrücke erfolgen. Es ergaben sich dadurch aber auch viele ähnliche oder gleiche Titel. Entsprechend ist zu hinterfragen, wie das gegenseitige Inspirieren und das Diskutieren differenter Sichtweisen genutzt werden kann, aber noch der Raum für individuelle Lösungen geboten wird. Es könnten in einer Gruppendiskussion mehrere Titel gefunden werden, was aber eventuell introvertierte Kinder benachteiligen könnte. Gegebenenfalls sollten während der Gruppenarbeit Notizen zu eigenen Gedanken gemacht und später thematisch geordnet werden. Die in dem Schulversuch genutzte Methode könnte auch quasi umgekehrt angelegt werden. Es würden zunächst alleine Gedanken gesammelt und notiert werden und dann würde erst der Anschluss des Partnergespräches erfolgen. Die Alternativen bedürften aber einer erneuten Überprüfung auf Funktionalität und Zielführung in der Praxis.

Insgesamt zeigte sich an der durchgeführten Methode, dass an das Vorwissen der SchülerInnen angesetzt werden konnte und verschiedene Ansatzpunkte an den Bildern zutage kamen. Das Zusammenführen von subjektiven Eindrücken mit

⁵⁴¹ Vgl. u. a. Langer 1965, S. 88 ff. oder auch Sachs-Hombach 2003, S. 171 f.

bildimmanenten Gegebenheiten ist durch die Methode erfolgt. Es sind durch die vorangestellte Partnerarbeit Abstraktheit und Fremdheit der Bilder⁵⁴² aufgenommen worden und diese Zusammenhänge in der Vorstellung der Titel im Anwenden von bildbezogenen Begründungen erneut zum Zuge gekommen. Diese Ebenen galt es nun im Zuge einer Bewusstmachung dieser Bereiche als Part von Kontexten fortzuführen und zu vertiefen.

Übergang zur Kontextbildung:

Zeichnung: Die Vertiefung der Konzentration auf Form und Anordnung in Kowalskis Werken erfolgte durch eine zeichnerische Aufgabe. In einer Skizze sollten die wichtigsten Aspekte des Bildes erfasst werden. Dies setzten die SchülerInnen in unterschiedlichen Vorgehensweisen um. Einige zeichneten akribisch und langsam jeden Teil des vor ihnen liegenden Bildes⁵⁴³, andere versuchten in schnellen Strichen und nachgearbeiteten Bereichen grob die Bildelemente zu erfassen. Diese SchülerInnen waren meist schnell fertig und bekamen die Reserveaufgabe, weitere Bilder Kowalskis zu skizzieren⁵⁴⁴. Einige Kinder vertieften sich auch in die Strukturen des Bildes und stellten sie durch unterschiedliche zeichnerische Mittel (Schattierung, Schraffur, Übermalung) heraus. Diese Arbeitsweise zeigte sich vor allem bei SchülerInnen, die die Insel zeichneten. Es scheint durch diese Aufgabe das Potenzial dieses Werkes in den besonderen Formen und Strukturen übertragen worden zu sein. Bei den Zeichnungen des Spielplatzes stellte sich bei einigen SchülerInnen die Schwierigkeit, dass sie die vielen kleinen und linearen Formen möglichst genau erfassen wollten. Ohne Anleitung hierzu nutzten sie die Methode des Abpausens, um den Bildelementen möglichst nahe zu kommen. Mit dieser Vorgehensweise hatte ich gerechnet und diese nicht unterbunden, da sie den besonderen Charakter des Bildes aufnimmt. Oft zeigte sich in den Ergebnissen der

⁵⁴² Siehe Kapitel 13.

⁵⁴³ Siehe ANHANG 8, Beispiel 1.

⁵⁴⁴ Siehe ebd., Beispiel 2-6.

SchülerInnen auch eine starke Orientierung an der Außenlinie oder einer Verbindung der primär gezeichneten Outline mit nachträglich eingefügten strukturellen Elementen oder Schattierungen.

Schlüsse aus den Ergebnissen: Insgesamt konnten durch die Zeichenaufgabe sowohl die unterschiedlichen Dispositionen der SchülerInnen aufgegriffen als auch Beobachtungen zu Formen und Anordnungen im Bild vertieft und übertragen werden. Das ‚Analytisch-detaillierte Sehen‘⁵⁴⁵ konnte in dieser Methode zum Zuge kommen. Es ergeben sich damit weitere Ansatzpunkte der ‚Progression‘⁵⁴⁶. Dies wird sich auch in der Reflexion der Nachbesprechung zur Methode (s. u.) in der Folgestunde zeigen.

Blitzlicht und Auflösung: In derselben Stunde wie die Zeichnung wurde ein Blitzlicht und die Besprechung der Bildgegenstände angeschlossen. Im Blitzlicht wurden vielfältige Antworten auf die Frage der Machart der Bilder gegeben. Sowohl die Perspektive (teils mit Fachbegriff) als auch das Medium („*Fotografie oder Malere*“/„*Zeichnung*“) wurde genannt. Auch die Frage der Konstruiertheit oder der Herkunft der Bilder ergab sich („*aus dem Internet*“). Einige Antworten beinhalteten den Bildgegenstand (wie Insel oder Spielplatz, aber auch Schimmelbrot) verbunden mit dem Blickwinkel oder Darstellungsmedium und -technik („*herangezoomt*“, „*abgemalt*“, „*gebleicht*“). Ebenso kam die Ebene der Inspiration des Künstlers zutage⁵⁴⁷. In der Diskussion zur Machart nutzten die SchülerInnen in ihren Antworten ebenfalls unterschiedliche Vorwissensebenen. Hier zeigten die sie ein Aufrufen verschiedener Ebenen des Vorwissens und der Bildbetrachtung, indem sie sowohl auf die Form bezogene Äußerungen machten, aber auch Fragen von dargestellten Spuren im Bild (z. B. Grabungs- oder Autospuren im Foto der Förderanlagen) oder den Aspekt der Veränderung und Handlung durch den Menschen aufnahmen (Ist die Insel unbewohnt? Wurde sie natürlich belassen oder verändert?).

⁵⁴⁵ Nach Seumel 2006, siehe auch Kapitel 6.

⁵⁴⁶ Nach Weidenmann 1988, S. 20 ff.

⁵⁴⁷ Äußerungen aus dem Blitzlicht, siehe ANHANG 9.

Schlüsse aus den Ergebnissen: Insgesamt konnte das Vorwissen der Kinder in dieser Methode mit den zuvor zeichnerisch erfahrenen formalen Aspekten zusammengeführt und transferiert werden. Verschiedene Ebenen der 'Progression'⁵⁴⁸ wurden so bewusst gemacht. Dieser Transfer und die Bewusstwerdung wurden anschließend in der Auflösung der Machart sowie der Diskussion der Bildgegenstände weiter genutzt. Ein Übergang vom Perzept zu den Kontexten ist somit in dieser Phase gelungen.

Vertiefende Kontextbildung:

Reflexionsphase: In der folgenden Doppelstunde wurden die bisherigen Erkenntnisse reflektiert und auf eine vertiefende Kontextbildung übertragen. Als besonderes Potenzial zur Anknüpfung weiterer ‚Progressionsebenen‘ stellte sich die Besprechung der Zeichnungen heraus. Sowohl die Arbeitsweise als solches als auch die Beschäftigung mit Formen und Anordnungen wurden hierbei von den SchülerInnen thematisiert. Auf die Frage, was den SchülerInnen bei den Zeichnungen zu den Werken aufgefallen sei, antwortete eine Schülerin zum Beispiel, dass die Formen im Bild des Spielplatzes „*eckig und strichig*“ gewesen wären und dass viele kleine Formen vorhanden gewesen seien, die schwer zu zeichnen waren. Zu einer Zeichnung der gefällten Bäume wurde der Gegensatz von schiefen und geraden Elementen genannt sowie der Unterschied zwischen den Bäumen, die nebeneinander liegen und den ungeordneten Haufen aus Ästen. Einige SchülerInnen nannten in ihren Äußerungen auch den Umgang mit der Perspektive als interessant und schwierig. Formen und Strukturen, zum Teil Farben und Anordnungen, sind den SchülerInnen im Kopf geblieben. Vielen fiel das Bild mit dem Spielplatz wegen der vielen und kleinen Formen in der zeichnerischen Umsetzung schwer, die Insel wurde meist als leicht empfunden, ebenso die Förderbänder. Jedoch fiel Vielen das Zeichnen der Strukturen im Hintergrund schwer.

⁵⁴⁸ Nach Weidenmann 1988, S. 20 ff.

Schlüsse aus den Ergebnissen: Diese Rückmeldung zeigt das Potenzial der Bilder⁵⁴⁹ und durch die Schwierigkeiten der SchülerInnen auch die Notwendigkeit des weiteren Ansetzens an den Werken Kowalskis. Es ergibt sich insgesamt in der Reflexion, dass das Ziel einer intensiven Betrachtung und Auseinandersetzung mit den Bildern gelungen ist und sich bereits erste Ebenen einer Übertragung zu einem tiefergehenden Verstehen auf ‚Progressionsebene‘⁵⁵⁰ zeigen.

Kompositionskriterien: An diesen Verstehensansätzen wurde in der folgenden Unterrichtsphase angesetzt. Es erfolgte zunächst die Diskussion und Festlegung des Begriffs ‚Komposition‘. Dabei zeigte sich das Vorwissen einiger SchülerInnen, die den Begriff aus der Musik kannten und versuchten, ihn auf die Kunst in Aspekten zu übertragen, dabei kamen Bereiche, wie der Maler als Dirigent und seine Mittel als Musikinstrumente, zur Sprache. In der Übertragung dieses Wissens auf das Sammeln von Begriffen zur Komposition der einzelnen Bilder machte ich die SchülerInnen immer wieder auf den Zusammenhang zu den Erkenntnissen aus den Zeichnungen aufmerksam⁵⁵¹.

Die Begriffe ‚Linien‘, ‚Ecken/Vierecke‘ zum Spielplatz wurden ebenso einbezogen wie die Nennung vom ‚Nebeneinander‘ der Bäume. Zusätzlich wurde die Farbigkeit der Bilder besprochen, aber auch die Anordnungen im Bild, was teils durch Lehrerimpulse unterstützt wurde. Durch Verweise auf andere Wissensbereiche, wie Mathematik, brachten die Kinder auch ihr Vorwissen zur Geometrie mit ein (mitsamt Themen wie Spiegelung und Reihe). Auch das Vergleichen der Bilder untereinander wurde als Anlass zu Diskussionen um Kompositionsmerkmale genommen – der Gegensatz der geballten Anordnung der Insel zu den verstreuten Elementen des Spielplatzes oder die zwei Spiegelbilder der Förderanlagen im Vergleich zur durch die Horizontale getrennte Anordnung der Bäume als Gegensatz von oben und unten kamen so ebenfalls zur Sprache.

⁵⁴⁹ Siehe auch Kapitel 13.

⁵⁵⁰ Nach Weidenmann 1988, S. 20 ff.

⁵⁵¹ Sammlung der Kompositionskriterien, siehe ANHANG 10.

Schlüsse aus den Ergebnissen: Insgesamt konnten allen vier Werken Kowalskis Kompositionsmerkmale zugeordnet werden, die von der Klasse durch Überschriften, wie Farbe, Anordnung oder besondere Elemente, strukturiert und schließlich von allen SchülerInnen abgeschrieben wurden. Es ist gelungen, an die Erkenntnisse aus dem bisherigen Unterricht und an das Vorwissen der Kinder anzuknüpfen und so ein weiteres vertiefendes Bildverstehen⁵⁵² anzuregen.

Jedoch hat die Phase des Sammeln und Diskutierens von Merkmalen und möglichen Zuordnen sehr lang gedauert, was eventuell durch eine Methode mit Aufteilung der Bilder in Gruppen besser hätte gelöst werden können.

Assemblage: Der Bezug zur Kontextebene wurde mit einer Gestaltungsaufgabe zur Festigung der Erkenntnisse und zur Anwendung abgerundet, was die zuvor sehr lange kognitive Phase in eine Handlungsorientierung ablösen konnte. Hierbei beantworteten sich die während der Vorphase oft gestellte Frage der SchülerInnen, was das mit Kunst zu tun habe – in der Erstellung einer Komposition mit Berücksichtigung von drei kompositorischen Merkmalen wurde ein regelrechtes ‚Begreifen‘ des Erkenntnisgewinns und seines Potenzials angelegt. Teils nutzten die SchülerInnen einfachste Mittel, um ihre Assemblagen zu erstellen⁵⁵³. Auch SchülerInnen mit anfänglicher Unlust konnten durch den Reiz eines haptischen und handelnden Umgangs sowie durch das Experimentieren sowie auch gezieltes Komponieren aktiviert werden.

Schlüsse aus den Ergebnissen: Es entstanden zahlreiche linear angelegte Kompositionen, was dem Gestaltungsmaterial (wie Stifte) geschuldet war. Aber auch Papier wurde plastisch genutzt und verschiedene Bildebenen in einigen Schülerergebnissen angelegt. Ebenso wurde der Schritt von den zweidimensionalen Kowalski-Bildern zu dreidimensionalen Werken von einigen vollzogen. Insgesamt zeigt sich (auch durch die Assemblagen), dass der gewünschte Verstehensprozess und ein Transfer entstehen konnten.

⁵⁵² Nach Weidenmann 1988, S. 20 ff.

⁵⁵³ Beispiele, siehe ANHANG 11.

Das Feld Bildhandlung:

Der weitere Transfer erfolgte durch die Gestaltungsaufgabe am Ende der Einheit. Die SchülerInnen erkannten bereits beim Besprechen der Aufgabenoptionen die Bezüge zu Kowalskis Werken und zeigten einen großen Handlungsdrang. Dabei wirkte – anders als in der dritten Klasse – die Skizze als Vorarbeit eher als Hemmnis. Viele hatten Schwierigkeiten, ihre Pläne aufzuzeichnen, vor allem die Umsetzung einer Skizze zu möglichen plastischen Gestaltungen fiel den Kindern schwer. Speziell im plastischen Bereich wurden aber durch die Skizzen auch Probleme der Umsetzung und des Umfangs reflektiert und überarbeitet.

Zwei Schülerinnen entschieden sich, paarweise die Fotoaufgabe durchzuführen. Die Fotos der beiden Mädchen zeigten teils Blickwinkel auf Räume und räumliche Elemente im Schulgebäude. Dabei wurde sowohl ein Klassenraum als auch ein Flur ins Bild gesetzt. Der Blick gibt dabei einerseits einen Eindruck der räumlichen Verhältnisse und andererseits auf die Anordnung von Einzelementen (wie Stühle, Bänke und Tische). Das Foto eines Wandbildes lässt sich dem Foto des Flures zuordnen und zeigt ein Detail des Flures, das die Fotografinnen herausheben wollten. Besonders fällt das Foto einer Treppe heraus. Dabei wurde Kowalskis Perspektive von oben aufgegriffen, um diesen Bereich sowohl als Ganzes zu erfassen als auch die Besonderheit des Verbindens von Ebenen durch eine Treppe einzubeziehen⁵⁵⁴. Auf Nachfragen zu den Fotos benannten die Mädchen die fotografierten Orte als Bereiche, wo sie sich gerne und oft aufhalten und von denen sie ihren Blick anderen SchülerInnen zeigen wollten. Die Frage des Blicks auf einen Ort und das Zeigen einer eigenen Sichtweise ist eine gelungene Übertragung aus dem Konzept Kowalskis⁵⁵⁵. Der Transfer auf individuelle Ebenen des Nutzens und des Einflusses von Orten auf Empfindungen ist altersgerecht und als Potenzial für weiteres Ansetzen im (Kunst-)Unterricht zu sehen.

Zwei Jungen aus der Klasse nutzten das Medium Fotografie, um Orte für ihre Kompositionen zu finden und das Foto als Vorlage für die Gestaltung einzusetzen.

⁵⁵⁴ Siehe ANHANG 12, Beispiel 1-4.

⁵⁵⁵ Vgl. Kapitel 13.

Die funktionale und dokumentierende Nutzung der Fotografie durch die Schüler ist ein weiteres Betrachtungspotenzial. Das Vorgehen zeigt ein Übertragen von bereits vorhandenem Gestaltungswissen (Abmalen/eine Vorlage nutzen) in ein neues Medium und in das Konzept der Dokumentation Kowalskis.

Weitere Schülerergebnisse finden sich im Bereich der Komposition⁵⁵⁶ sowie im Erstellen einer Karte⁵⁵⁷. Teils sind sehr figurative Ergebnisse entstanden, teils abstrakte und plastische Elemente genutzt worden⁵⁵⁸. Interessant ist dabei eine Entwicklung zweier Schülerinnen, die durch das Scheitern ihres Gestaltungsplans und durch Beeinflussung von schon vorhandenen Gestaltungen von einer vielversprechenden plastischen Gestaltung eines Schulmodells zu figurativen zweidimensionalen Ergebnissen gelangten⁵⁵⁹. Solche Entwicklungen sind durch die Offenheit und Prozesshaftigkeit der Methode bedingt, aber auch durch alterstypisches Können und das Nachahmen vermeintlich erfolgreicherer Strategien. Die Förderung einer eigenständigen Vorgehensweise sowie das Erlernen von handwerklichen Umsetzungsmethoden gehören demgemäß genauso wie das Bildverstehen zum Kunstunterricht.

Ein solches individuelles und handwerklich an die Gestaltungsplanung angepasstes Vorgehen zeigt sich in einigen Kompositionen. So wurde das Potenzial des Materials wie auch der Aspekt von Umsetzung und Prozess zielführend verbunden. Ein Ergebnis ist zum Beispiel die Anordnung von Ästen zu einer Reihe auf einer horizontalen Linie aus Klebeband und Wolle⁵⁶⁰. In diesem Ergebnis sind kompositorische Elemente aus Kowalskis Fotografie der abgeholzten Bäume in einen neuen Gestaltungsweg und -zusammenhang gebracht worden. Auch Verbindungen von Komposition, plastischen Elementen und dem Erstellen einer Karte finden sich in den Ergebnissen wieder.

⁵⁵⁶ Siehe ANHANG 12, Beispiel 5 und 6.

⁵⁵⁷ Siehe ebd., Beispiel 7.

⁵⁵⁸ Siehe ebd., Beispiel 5 und 6.

⁵⁵⁹ Siehe ebd., Beispiel 6.

⁵⁶⁰ Siehe ebd., Beispiel 8.

Schlüsse aus den Ergebnissen: Die vielfältigen Vorgehensarten der Kinder, die Potenziale der Ergebnisse und die unterschiedlichen Bezugsebenen zu Kowalski zeigen, dass die Gestaltungsphase das Umsetzen der bisherigen Erkenntnisse ermöglichen, jedoch auch ein subjektives Vorgehen und Fokussieren gewährleisten kann. Das erneute Ansetzen an ‚Progressionsebenen‘⁵⁶¹ ist entsprechend ebenso gelungen wie das individuelle Abstrahieren der Erkenntnisse.

Zusammenfassung der Schlüsse:

Die Einheit konnte unterschiedliche Zugänge und Ergebnisse der SchülerInnen aufgreifen und auf das Potenzial der Bilder eingehen, wobei vor allem das offene, schrittweise und spiralförmige Vorgehen förderlich wirkte. Es zeigt sich, wie auch nach der Einheit in der dritten Klasse, dass sowohl in den Ergebnissen der Gestaltungen als auch in den Tendenzen der Perzept- und Kontextbildungen Potenziale eines Ansetzens für weiterführende Bildverstehensprozesse, aber auch für neue Fokusse im weiterführenden Unterricht liegen. Somit erweist sich das Bild-Vermittlungs-Modell als gute Struktur für als Einheit angelegte Unterrichtssequenzen wie auch einzelne Vertiefungen oder Wiederholungsprozesse.

17.3. Klasse Neun⁵⁶²

Perzeptbildung:

In der Einführungsphase mit der Nennung des Künstlernamens und dem Zeigen der Bilder war bei den SchülerInnen (wie auch in den anderen beiden Klassen) ein hohes Interesse an den formalen Eigenschaften der Bilder und speziell zum möglichen Bildgegenstand zu erkennen.

⁵⁶¹ Nach Weidenmann 1988, S. 20 ff.

⁵⁶² Übersicht über Methoden und Ziele in ANHANG 13.

Das Aufgreifen der Neugier der SchülerInnen zu Komposition und Bildgegenstand konnte auch in der zeichnerischen Methode zur Perzeptbildung angelegt werden. Dabei konnten sowohl formale Interessen im Zeichnen eines Ausschnitts als auch subjektive Zugänge im Darstellen einer Erinnerung oder Idee zum Bild berücksichtigt werden. Es zeigten sich jedoch zunächst die erwarteten Irritationen und Hemmungen durch die Abstraktheit der Werke, indem sich SchülerInnen äußerten, dass sie nichts zeichnen könnten, wovon sie nicht wüssten, was es sei. Durch den Hinweis auf die offene Aufgabenstellung und der beiden Zugangsmöglichkeiten löste sich dies jedoch rasch auf.

Es zeigten sich insgesamt sehr unterschiedliche Arbeitsweisen und Umsetzungen: einige zeichneten die komplette Vorlage ab⁵⁶³, andere verbanden die Komposition oder einen Teil der Vorlage mit eigenen Interpretationen oder Gedanken⁵⁶⁴. Es stellten jedoch nur wenige SchülerInnen ihre eigenen Ideen und Erinnerungen zum Bild dar, sodass nur wenige komplett neue Bildgegenstände entstanden. Weiterhin zeigten sich in den zeichnerischen Ergebnissen oft Bezüge auf Formen und Outlines wie auch viele schematische Zeichnungen.

Durch die Vorstellung der Zeichnungen im Plenum wurden Strukturierung und Reflexion der Vorlagen und der eigenen Zugangsweisen ermöglicht. So nannten die SchülerInnen oft Gründe, warum sie einen bestimmten Ausschnitt ausgewählt haben und welche Assoziationen sie dazu hatten. Somit ist trotz der wenigen Darstellungen eigener Bezüge die Anknüpfung an mentale Modelle sichtbar geworden. Ein Beispiel für die Verbindung von Bildelement und eigenem Zugang zeigt die Äußerung eines Schülers zu seinem Ergebnis: Ein Teil des Fotos der Förderanlagen wurde abgezeichnet, die Assoziation liegt in der Interpretation der Bildteile als chinesischer Kampfroboter⁵⁶⁵. Auf Nachfragen zeigte er Bereiche im Bild und stellte diese als Standbild nach. Auch Umdeutungen der vorhandenen Bildkompositionen sind erfolgt. Zum Beispiel wurde das Bild mit den in der Vorlage abgeholzten und kahlen Bäumen neu interpretiert: einer oder mehrere

⁵⁶³ Siehe ANHANG 14, Beispiel 1.

⁵⁶⁴ Siehe ebd., Beispiel 2.

⁵⁶⁵ Siehe ebd., Beispiel 3.

Bäume tragen Laub, die Haufen aus Ästen sind als Wolken umgewandelt worden⁵⁶⁶, einige Schüler zeichneten kleinere Strukturen als stilisierte Sterne ein. Eine ähnliche Umdeutung, aber auch eine Fokussierung erfolgte in einer Zeichnung der Insel, auf der jedoch im, Gegensatz zum Originalbild, nur ein Baum eingezeichnet wurde⁵⁶⁷. Hiermit ist gleichzeitig eine Fokussierung auf ein prägendes Bildelement erfolgt.

Neue Bildgegenstände sind zum Foto der Insel entstanden (ein Schiff und eine brennende Fläche mit Tieren, die flüchten), aber auch zu den Förderanlagen (Strichmännchen⁵⁶⁸) und dem Spielplatz (Szene aus dem Film ‚Saw‘⁵⁶⁹). Dabei zeigen sich unterschiedliche Ansatzpunkte: teils wurden eigene Erlebnisse als Bezugspunkt, teils rezipierte mediale Beiträge oder symbolische Bezüge angeführt.

Schlüsse aus den Ergebnissen: Insgesamt wurde die Zeichnung von den SchülerInnen vorwiegend als Mittel des (schematischen) Zeigens von beobachteten und assoziierten Aspekten genutzt. Dabei kam es zu relativ wenig Variation der technischen/handwerklichen Vorgehensweisen, sondern eher zu unterschiedlichen Bezugnahmen und Fokussen. Entsprechend konnte durch die kombinierte Methode von Zeichnungen und Vorstellung sowohl das Ansetzen am Bild als auch der subjektive Einstieg in die Einheit erfolgen. Formen, Bildinhalte und Anordnungsaspekte⁵⁷⁰ traten dabei bereits als erste ‚Progressionsansätze‘⁵⁷¹ hervor. Besonders in dieser Altersgruppe zeigte sich die offene Aufgabenform als notwendig – viele SchülerInnen zeigten Probleme in der Darstellung und Äußerung von Emotionen und Gedanken. Dies ist situationsbezogen und gegebenenfalls mit der Identitätssuche und -bildung zu begründen. Das Fokussieren auf zunächst einen formalen, bildimmanenten Interessensbereich und

⁵⁶⁶ Siehe ANHANG 14, Beispiel 2.

⁵⁶⁷ Siehe ebd., Beispiel 4.

⁵⁶⁸ Siehe ebd., Beispiel 5.

⁵⁶⁹ Siehe ebd., Beispiel 6.

⁵⁷⁰ Siehe auch Kapitel 9 f.

⁵⁷¹ Nach Weidenmann 1988, S. 20 ff.

das anschließende individuelle Umsetzen und Begründen kann zu einer strukturierten und vom Subjekt selbst gesteuerten Verbindung von Bild und Selbst und dessen Preisgabe führen. Insgesamt zeigt sich die Methode also zur Perzeptbildung geeignet.

Im Fazit zeigt sich, dass die Bildauswahl für den ersten Einstieg in eine Einheit zum Bildverstehen entscheidend ist und dass die Potenziale der Bilder⁵⁷² (bei diesem Praxisversuch die Abstraktheit und die Anregung von Irritation, Neugier und Fantasie) genutzt werden konnten.

Übergang zur Kontextbildung:

Reflexion: In der Reflexion der Zeichenaufgabe als Übergang zur Kontextbildung kam es aufgrund mangelnder Beteiligung der SchülerInnen zu wenig auswertbaren Ergebnissen. Die perzeptuelle Aufgabe wurde von den meisten als leicht umsetzbar beschrieben, einige äußerten sich zu den Themen der Vorstellungen oder zu Bildgegenständen der eigenen Zeichnungen. Erkenntnisse hinsichtlich Kowalskis Werken wurden keine geäußert. Neben der generell recht schwierigen Aktivierung der Klasse könnte die mangelnde Bewusstheit über bildbezogene Erkenntnisse in der Position der Methode als Einstieg liegen. In den anderen Klassen folgte die Zeichnung auf eine vorgelagerte perzeptuelle Aufgabe, sodass der Ansatz an den Bildern schon erfolgt war. Dies war in dieser Positionierung nicht der Fall, sodass eine andere reflektierende und bildbezogene Methode als Übergang zu den Kontexten erfolgen musste.

Schreibaufgabe⁵⁷³: Dieser Methodenanschluss wurde durch eine kurze Plenumsdiskussion zu Auffälligkeiten der Bilder eingeleitet und durch eine Schreibaufgabe zu Machart und Bildinhalt zugespitzt. In den schriftlichen Ergebnissen zeigte sich, dass die unterschiedlichen Ansatzarten im Perzept weitergeführt wurden und neue Bezugsebenen entstehen konnten. Das

⁵⁷² Siehe auch Kapitel 13.

⁵⁷³ Ergebnisse der Schreibaufgabe, siehe ANHANG 15.

Betrachten des Bildes als Ganzes, das Herausgreifen von Elementen oder Empfindungen zu den Werken wurden aus der ersten Phase weitergeführt.

Formal sind zum Beispiel Äußerungen zur Machart gefallen, wie „*Raum von oben*“, „*durcheinandergezeichnetes Bild*“. Eine Fokussierung von einzelnen formalen Elementen ist in Ergebnissen wie „*mehrere kleine Skizzen/Zeichnungen*“ oder „*Striche/Durcheinander*“ zu erkennen. Zum Bildgegenstand zeigten sich meist am Alltag orientierte Ergebnisse (wie „*Bäume*“, „*Schulhof*“) oder Übertragungen auf andere (teils semantische) Ebenen („*Strichmännchen*“, „*kämpfende Roboter*“ zu den Förderanlagen oder „*Blut*“ zum Foto der abgeholzten Bäume). Interessant ist auch das Einbringen von Emotionen (das in der Phase zuvor nur selten zum Vorschein kam): „*Kalte Landschaft*“, „*Gedanken*“, „*inneres Gefühl*“ oder „*Lieblingsformen und -sachen*“ wurden als Bildgegenstand aufgeschrieben. Im Bereich der Entstehung zeigten die SchülerInnen ebenfalls unterschiedliche Bezugsebenen. Der künstlerische Schaffensprozess wurde eingebracht („*gemalt*“, „*Schwamm und Farbe*“), der Produzent und die Entstehungssituation („*vom Kunstlehrer*“, „*durch einen Waldspaziergang*“), aber auch das Medium wurden thematisiert.

Schlüsse aus den Ergebnissen: Insgesamt ist das Aktivieren des Vorwissens, aber auch der ‚Progressionsansätze‘⁵⁷⁴ aus dem Perzept erfolgt. In dieser Methode konnten demnach individuelle Zugänge mit bildimmanenten Ebenen verknüpft werden. Durch die Aufgabe des Niederschreibens ist eine zusätzliche Strukturierung und Reflexion dieser Verbindung ermöglicht worden.

Vertiefende Kontextbildung:

Kompositionskriterien: Unterstützt wurde eine Vertiefung der vorherigen Kontextbildung durch eine Plenumsdiskussion zur Komposition sowie durch den Anschluss von Kompositionsskizzen und das Sammeln von Kompositionskriterien. Ähnlich wie in den anderen Jahrgangsstufen, zeigt sich auch in der

⁵⁷⁴ Nach Weidenmann 1988, S. 20 ff.

neunten Klasse wenig Vorwissen zum Bereich ‚Komposition‘. Einigen ist der Begriff aus dem Feld Musik geläufig, entsprechende Diskussionen zur Übertragung auf die Kunst im Zuge der Zusammenstellung von Elementen zu einem Ganzen erfolgten. Das Erstellen der Kompositionsskizzen fand mit aktiver Beteiligung und regem Interesse der Klasse statt. Die SchülerInnen nutzten dabei kaum die zur Verfügung gestellten Projektionen der Bilder als Ausgangspunkt, sondern fertigten freie Skizzen der Werke an. Lediglich für die Zeichnung zum Spielplatz wurde die Projektion als Zeichengrundlage verwendet⁵⁷⁵. Dies zeigt, dass die komplexen Einzelelemente des Werkes schwierig vollständig zu erfassen sind.

Schlüsse aus den Ergebnissen: Insgesamt entstanden in dieser Phase an Formen und Außenlinien orientierte Skizzen. Das Reduzieren und Abstrahieren ist nur minimal erfolgt, das Einzeichnen ‚unsichtbarer‘ Linien (wie Blickachsen) erfolgte nicht. Dies könnte zum einem am mangelnden Vorwissen zum Thema Komposition liegen zum anderen an der Schwierigkeit des Erkennens von kompositorischen Elementen ohne das benötigte Vorwissen. Die Sammlung von Begriffen zur Komposition in einer Plenumsdiskussion ist vor allem durch das Vergleichen der Bilder untereinander erfolgt und umfasste sowohl formale als auch farbliche Aspekte. Nach Hinweisen auf geometrische Prinzipien wurden auch Anordnungen und Linienführungen in den Werken⁵⁷⁶ erkannt.

Es zeigt sich in dieser Phase und in den Ergebnissen, dass der Kunstunterricht einerseits durch das Aufzeigen von ‚Progressionsebenen‘ im Bildverstehen und auf der anderen Seite durch Bildvergleiche und dem Aufzeigen von Umsetzungsmöglichkeiten (über einzelne Einheiten und über Fächer) übergreifendes Lernen zum Ziel haben sollte.

Reflexion zur Kartierung: In einem weiteren methodischen Anschluss an die Kontextbildung wurde ein Text zum Thema Kartierung⁵⁷⁷ im Plenum gelesen und

⁵⁷⁵ Fotos der Skizzen, siehe ANHANG 16.

⁵⁷⁶ Siehe auch Kapitel 13.

⁵⁷⁷ Nach Heil 2006.

schrittweise besprochen. Am Anfang herrschte eine kurze Phase der Irritation in der Klasse über den Zusammenhang und die Zielführung dieses Vorgehens. Nach der Aufklärung, dass dieser Text etwas mit den Werken Kowalskis zu tun hat und dass die SchülerInnen durch den Text Anregung für die später folgende Gestaltungsphase bekommen sollen, löste sich diese Irritation aber auf. Im Zuge der Diskussionen und Sammlungen von Aspekten zum Text traten sogar eine hohe Aktivierung und ein Ideenreichtum hinsichtlich der Bezüge zum Alltag und zu Kowalski auf.

Zu ‚Tracks‘ wurden die Stichworte *„Erinnerungen und Spuren“* nach der Diskussion über eine passende Zusammenfassung des Textabschnitts festgehalten. Auf die Frage, wie die SchülerInnen Spuren im Alltag hinterlassen, kamen die Überlegungen von einer Makro- zur Mikroebene, indem erst sichtbare und durch Handeln selbst verantwortete Spuren wie *„Fußabdrücke“* oder *„Bemalung“* genannt wurden, dann folgten Antworten, über unsichtbare und unbewusst hinterlassene Spuren (*„Fingerabdrücke“*, *„Hautfetzen“*, *„Bakterien“*). Ähnlich verlief die Übertragung auf die Fotografien: Spuren in Form von vorhandenen Elementen, aber auch vom Entfernen von Elementen (abgetragener Boden bei den Förderanlagen) oder der Veränderung eines Ursprungszustandes (abgeholzte Bäume) wurden genannt. Interessant waren auch Äußerungen über die Rolle des Menschen in diesem Zusammenhang und die darauf folgende Diskussion, wie die Insel wohl mit Menschen aussehen würde und dass Kowalski diesen Ort als Beispiel zeigt, wie ein Ort ohne den Menschen aussehen könnte. Das Verständnis des Kartierungsaspekts ‚Tracks‘ konnte durch die Zusammenfassung und Übertragung auf den Alltag hergestellt werden.

Als weiterer Bereich der Kartierung wurden ‚Spots‘ als Orte, die man sehen und entdecken kann, definiert. In der Frage, wie man einen Ort, den man schon kennt, neu entdecken könnte, wurde zunächst der Aspekt der Veränderung (die auch im Bereich ‚Tracks‘ eine primäre Rolle bei der Diskussion spielte) herausgestellt. Etwas könnte an einem Ort zerstört, neu angeordnet, neu aufgebaut, ausgetauscht oder neu genutzt werden. Auch die Veränderung der eigenen Sichtweise auf einen Ort kam zur Sprache. Der Bereich der Wahl und

Veränderung der Mittel, einen Ort zu sehen, wurde von mir selbst mit Beispielen der Veränderung der Darstellungsmedien angebracht.

Die auf die Kunstwerke übertragende Erkenntnis lag vornehmlich im Vorgehen Kowalskis als ‚Spotten‘ von Orten und des Aufzeigens von neuen Perspektiven. Es zeigt sich an dieser Stelle eine erfolgreiche Übertragung auf den Alltag und das Bildverstehen. Das Dokumentieren, das Wechseln von Blickwinkeln und Verändern von Orten wurde jedoch als mögliche eigene Kartierungspraxis von den SchülerInnen nicht erkannt.

‚Maps‘ als Karten und der Übertragung von Spuren und Beobachtungen wurden als weiterer Aspekt der Textarbeit bearbeitet. Dabei wurde besonders das ‚Aushandeln‘ von Bedeutungen diskutiert. Den SchülerInnen war der Begriff vor allem im kaufmännischen Zusammenhang bekannt und sie definierten diesen als Tätigkeit des Festlegens und einer (meist zu mehreren Personen) getroffenen Absprache über einen Aspekt. Auch hier konnte ein Anschluss und Übertragen an das Alltagswissen der SchülerInnen gelingen.

Schlüsse aus den Ergebnissen: Insgesamt konnten in der letzte Phase der Kontextbildung vor allem allocative und konzeptuelle Bildaspekte besprochen werden. Dabei erfolgte ein Nachvollziehen der Bereiche der Kartierung als Vorgehensweise der Blickveränderung im Alltag und als Vorgehensweise Kowalskis⁵⁷⁸. Hervorzuheben ist der erfolgreiche Transfer auf Kowalskis Werke, in dem die ‚Progressionsebene‘ der Intention im Zeigen von natürlichen und durch den Menschen veränderten Landschaften erfasst werden konnte.

Das Feld Bildhandlung:

Im Feld Bildhandlung sollten die besprochenen Aspekte aus dem Text zur Kartierung aufgenommen und in individuelle Kartierungsprozesse der SchülerInnen überführt werden. Nach der Besprechung des Textes und dem Vorstellen der Aufgabenstellung sollten in Gruppendiskussionen und Skizzen erste

⁵⁷⁸ Siehe auch Kapitel 13.

Kartierungsvorhaben festgehalten werden. Viele SchülerInnen hatten Interesse am Foto Kowalskis von der Insel zu arbeiten, einige entschieden sich für die Förderanlagen als Ausgangspunkt. Vor allem Collagen und der Einsatz von Fotografie, aber auch Ideen zu plastischen Vorhaben (Bau eines Schiffs, Herstellen eines Roboters) sollten dabei als Gestaltungsaspekte eingesetzt werden. Bezugsrahmen wurden dabei sowohl in formalen Ansätzen (wie Farbe und Formen), aber auch in Alltagsszenen (eigener Umgang mit Orten) oder Emotionen und Erinnerungen/Assoziationen (Freundschaft und Vertrauen, Krieg und Spannung) gesetzt. Einige SchülerInnen hatten zunächst Schwierigkeiten, eine Kartierungsidee zu finden. Diese konnten sich von den Überlegungen der anderen SchülerInnen wie auch durch ein von mir erstelltes Beispiel zu einer Kartierung (mit Fotos, Zeichnungen, Mind-Maps und einer Collage zum Foto der abgeholzten Bäume, zusammengefügt zu einem Mobile aus Ästen) oder von mir gestellten Gegenständen als ersten Assoziationsansatz inspirieren lassen.

Die Ergebnisse der SchülerInnen waren meist in Gruppen ausgearbeitete Collagen zu oben genannten Bezugsrahmen – einige erstellten eine Mind-Map und eine Skizze sowie einen Begleittext zu ihren Gestaltungen.

Zwei Jungen haben gemeinsam die Insel als Anlass der Beschäftigung mit der Natur und Handlungen in der Natur genommen. Sie haben verschiedene Elemente aus Motorsport und Medienwelt, teils mit Bildern zur Natur und sportlichen Aktivitäten in der Natur, kombiniert⁵⁷⁹. Im Text finden sich hierzu nur Äußerungen zum Werkbezug (Insel) und der Passung der Naturbilder. Die weiteren Elemente seien Dinge, die jemand auf einer Insel brauchen würde. Es fällt auf, dass gerade die nicht naturbezogenen Elemente stark stigmatisch sind und als ‚cool‘ und ‚männlich‘ bewertet werden könnten. Die Kombination mit dem Bezug zur Natur und dem Kowalski-Werk zeigt eine Übertragung von Bildinhalten in subjektive Assoziations- und Darstellungsschemata. Ein weiteres Gruppenergebnis mit demselben Werksbezug kombiniert Fotografien mit Elementen aus der Natur (Aststücke, Blätter) in einer collageähnlichen

⁵⁷⁹ Siehe ANHANG 17, Beispiel 1.

Komposition auf einer mit Goldfolie bezogenen Platte⁵⁸⁰. Die Fotos zeigen dabei drei Aufnahmen eines Bereichs des Schulhofs, in dem ein Gebüsch angelegt ist und eine Laterne steht. Die Fotos enthalten eine schrittweise räumliche Annäherung an das Motiv. Auf dem vierten Foto sind die Füße der Fotografen zu einem Kreis zusammengestellt zu sehen. In dieser Gestaltung werden zum einen formale Bezüge durch den Bildinhalt der Aufnahmen und die Naturelemente zum Foto der Insel hergestellt, andererseits wird der Blick auf einen bekannten Ort durch eine Annäherung in einem Medium vorgenommen sowie das Thema des Produzenten und des menschlichen Handelns aufgegriffen. Diese Gestaltung zeigt sowohl die Übertragung von Bildinhalten in subjektive Assoziations- und Darstellungsschemata (wie auch die vorher beschriebenen Ergebnisse), aber auch eine Erweiterung der Bezüge zu eigenen ‚Tracks‘ und ‚Spottings‘⁵⁸¹. Ein weiteres beachtenswertes Ergebnis ist die Collage einer Schülerin zum Thema Natur und Farbe. Eine geballt aufgeklebte Sammlung von Zeitschriftenausschnitten mit Farbfeldern und Fotos aus der Natur in Kombination mit eigenen Zeichnungen (von Blättern und Strukturen) und schriftlichen Kommentaren ist entstanden⁵⁸². Hier sind nicht nur formale und inhaltliche Bezüge zu Kowalskis Werken vorgenommen worden, sondern es wurde auch der Aspekt des (Auf-)Zeigens und Sammelns übertragen.

Ähnliche Zusammenhänge des Zeigens, Sammelns und Herstellens von Inhaltsbezügen findet sich in Collagen, inspiriert von den Förderanlagen. Hier wurden formale Eindrücke mit subjektiven Assoziationsrahmen (Figuren, die sich als zwei befreundete oder auch im Streit befindliche Personen zeigen) und emotionalen und symbolischen Aufladungen verbunden wurden. Interessant sind die Inhalte der aufgeklebten Zeitschriftenausschnitte. Positiv aufgeladene Elemente wurden mit negativ oder ambivalent aufgeladenen zusammengefügt und teils mit hinzugeschriebenen oder aus Zeitschriften ausgeschnittenen Kommentaren und Fragen verbunden. Das Interesse und die Assoziation an

⁵⁸⁰ Siehe ANHANG 17, Beispiel 2.

⁵⁸¹ Vgl. Bezüge zum Text von Heil 2007.

⁵⁸² Siehe ANHANG 17, Beispiel 3.

Erinnerungen aus dem eigenen Leben, aber auch zu medialen Zusammenhängen, wurden bei diesen Collagen als Bezugspunkt im Begleittext im Zusammenhang der Bildauswahl und der Inspiration angegeben⁵⁸³. Hierbei fällt der hohe Reflexionsmodus in der Zusammenstellung und Kommentierung der Darstellung auf. So wurden bildimmanente Aspekte subjektiv neu konnotiert, in ihren Bezugsrahmen kommentiert und reflektiert.

Auch die Nachstellung formaler und kompositorischer Aspekte in einer collagierten Gestaltung aus Pappe als Grundlage, aufgeklebten Ästen und Bändern ist entstanden⁵⁸⁴. Weiter wurden Pläne für die Erstellung oder den Bau eines Objektes (eines Schiffes/eines Roboters⁵⁸⁵) entworfen.

Schlüsse aus den Ergebnissen: Insgesamt erstellten die SchülerInnen hauptsächlich Collagen und Zeichnungen zur Kartierungsaufgabe. Ein prozesshaftes Dokumentieren des Vorgehens, der Bezugsrahmen oder der eigenen Reflexionen ist nur indirekt durch Fotografien, das Sammeln und Collagieren oder durch Kommentare, Skizzen und Mind-Maps entstanden. Die Bezüge zu Kowalski sind teils formal, teils inhaltlich. Einige konzeptuelle Ebenen wurden ebenfalls aufgegriffen. Die unterschiedlichen Darstellungs- und Bezugsebenen zeigen, dass der Transfer von ‚Progressionsebenen‘⁵⁸⁶ zu Kowalskis Werken individuell erfolgen konnte. Jedoch ist die Methode der Kartierung als prozesshafte und sammelnde Praxis nicht für einen so kurzen Gestaltungszeitraum und in so offener Aufgabenstellung anwendbar gewesen. Vielmehr wäre – zumindest im Zusammenhang des Schulversuchs in dieser Klasse – das Konzept der Kartierung als Unterrichtskonzept einer kompletten Einheit mit Erarbeiten von ‚Spots‘, ‚Tracks‘ und ‚Maps‘ im Prozess und mit begleitenden, strukturierenden methodischen Kombinationen dem Konzept von Christine Heil⁵⁸⁷ partiell gerecht geworden. Auf dieser Grundlage sind im

⁵⁸³ Siehe ANHANG 17, Beispiel 4.

⁵⁸⁴ Siehe ebd., Beispiel 5.

⁵⁸⁵ Siehe ebd., Beispiel 6.

⁵⁸⁶ Nach Weidenmann 1988.

⁵⁸⁷ Heil 2006/2007.

Feld Bildhandlung vielversprechende Gestaltungsansätze entstanden, in denen Potenziale zu weiteren Unterrichtsansätzen liegen.

Zusammenfassung der Schlüsse:

Insgesamt sind in dieser Einheit auch unerwartete Reaktionen und Ergebnisse auf die Bilder und die Methoden entstanden. Dies zeigt, dass eine Berücksichtigung des Könnens und des Vorwissens der Schüler in der Vermittlung entscheidend ist und weiterhin die Offenheit zum Eingehen auf individuelle Zugänge in Aufgabenverarbeitungen und Lernprozessen notwendig sein kann. Multiple Zugänge und Reflexionsmodi sowie die Schwierigkeiten in der Kartierung zeigen einerseits das Potenzial und auf der anderen Seite die Grenzen der Bilder und des Vorgehens. Insbesondere eine längere Beschäftigung mit der Klasse und ein ausgedehnteres Nutzen der Kartierungs-Methode hätte ein ergiebigeres Verstehen ermöglichen können. Trotzdem sind Tendenzen zum Ansetzen für weiterführende Bildverstehensprozesse oder neuen weiterführenden Unterricht entstanden.

17.4. Fazit aus dem Schulversuch

Es ist festzuhalten, dass die genutzten Methoden die Schritte des Bildverstehens unterstützen konnten. Es waren, je nach Einsatzphase und Kombination der Methoden untereinander, verschiedene Tendenzen hinsichtlich der ‚Progressionsbildung‘ zu beobachten, die jedoch, je nach Bildauswahl, Klasse und Einheit, variieren können. Es hat sich belegen lassen, wie bereits in den vorherigen Kapiteln impliziert, dass insbesondere der Einstieg in das Bild in der Perzeptbildung entscheidend ist für die Ansatzmöglichkeiten und die Überführung in ein tiefergehendes Bildverstehen⁵⁸⁸. Damit ist an dieser Stelle ein Plädoyer für

⁵⁸⁸ Siehe auch Otto 1987 bzw. Weidenmann 1988.

eine bewusste Bildauswahl⁵⁸⁹, einen Ansatz an den Potenzialen der Bilder durch die Methodenwahl und vor allem für eine Offenheit des Anschlusses zu stellen. An die Perzeptbildung sollte, je nach Tendenzen aus der Perzeptbildung (sowohl in der Aufnahme von Aspekten als auch in der Eröffnung neuer Ebenen), schüler- UND bildorientiert angesetzt werden. Die Offenheit und das Kombinieren von Methoden werden im folgenden Kapitel erneut aufgegriffen sowie auf Fragen der Potenziale und der Überarbeitung des Bild-Vermittlungs-Modells zu bewerten sein.

Die Kontextbildung hat sich in diesem Schulversuch als komplexes Feld herausgestellt, indem erneut der erwähnte Anschluss an die Perzeptbildung, aber auch die Nutzung unterschiedlicher methodischer Variationen und Kombinationen⁵⁹⁰ entscheidend ist. Es zeigte sich hierbei, dass man das Können und die Ansatzwege der SchülerInnen nicht unterschätzen sollte. Viele subjektive Bezugsrahmen, individuelle Darstellungswege und bildbezogene Betrachtungsweisen sind vor allem durch offene Aufgabenstellungen und transferierende Anschlussaufgaben zustande gekommen – die Rolle der SchülerInnen im Bild-Vermittlungs-Modell als aktive Rezipienten⁵⁹¹ ist somit bestätigt worden und wird im folgenden Kapitel zu reflektieren sein.

Das Feld Bildhandlung hat nicht nur im Modell, sondern auch im Schulversuch eine besondere Rolle erhalten. Es wirkt auf alle Schritte ein – in der Perzeptbildung als Handlungs- und Gestaltungsraum, in Kommunikations- und Interaktionsprozessen, in der Kontextbildung, ebenso in kommunikativen und (inter-)agierenden Diskursen wie auch in den bereits erwähnten transferierenden Anschlüssen. Damit zeigt sich, dass das Feld Bildhandlung nicht am Ende einer Unterrichtseinheit eingesetzt werden muss, sondern vielmehr Drehpunkt aller Prozesse und methodischer Entscheidungen (inklusive des Anschlusses an dabei

⁵⁸⁹ Auch nach Bellm 1987 in Schütz 1987.

⁵⁹⁰ Vgl. auch Kapitel 6 und 12.

⁵⁹¹ U. a. Sachs-Hombach 2001 und Seja 2009 (im Rahmen der bildwissenschaftlichen Theorien) sowie u. a. Otto 1998 oder auch Uhlig 2005 (in der kunstdidaktischen Perspektive).

entstehende Potenziale) werden sollte⁵⁹². Auch hieran wird im Folgekapitel angesetzt.

Insgesamt sind die Ergebnisse und Erkenntnisse aus dem Schulversuch primär unter dem Aspekt der Zielführung – die sowohl am Subjekt als auch am Bild und letztlich am Bildverstehen angesetzt war – bewertet worden. Die Ergebnisse könnten jedoch auch unter Blickpunkten wie Darstellungsweisen und -mittel, Schlussfolgerungen auf das Können der SchülerInnen, Rolle und Thematisierung von bestimmten Aspekten im Fach Kunst und vielen weiteren Gesichtspunkten betrachtet und ausgewertet werden. Ebenfalls zeigt dieses Schulprojekt nur einen kleinen Ausschnitt der Umsetzbarkeit und des Anwendungspotenzials des Bild-Vermittlungs-Modells. Im Kapitel zum Ausblick am Ende dieser Arbeit werde ich diese Bereiche als Potenziale und Ansatzpunkte für weitere Anschlüsse von Theorie und Forschung herausstellen. Hinsichtlich der Erkenntnisse zur Modellbildung und -reflexion waren der Ansatz einer exemplarisch angesetzten Feldforschung und die für diese Erkenntnisse relevanten Auswertungsaspekte angemessen.

⁵⁹² Siehe auch Kapitel 9 f.

18. Allgemeine Schlüsse aus dem Schulversuch

Der Schulversuch konnte ausschnitthaft zeigen, dass die Methoden die Bildverstehens-Schritte unterstützen. Dabei liegt das Potenzial der Methoden im gezielten Einsatz je nach Schülergruppe und Positionierung in den Bildverstehens- und -Vermittlungs-Schritten. Das Feld Bildhandlung ließ sich nicht nur in der Theorie⁵⁹³ als Wirkfeld herausarbeiten, der Einfluss und die Potenziale des Feldes zeigten sich auch im Schulversuch. Außerdem ist (die vor allem im Bildbegriff und in der Kunstdidaktik herausgestellte) Rolle des Rezipienten⁵⁹⁴ für Bild und Bildhandlung in der Praxis bestätigt worden.

Neben den direkt unterrichtsbezogenen Schlüssen lassen sich auch allgemeine Folgerungen für das Bild-Vermittlungs-Modell ableiten. Diese beziehen sich auf die Potenziale und Entwicklungsansätze der Methoden und entsprechend auf Ansatzpunkte in der Zielstellung, Offenheit, Variation und Weiterführung dieser. Außerdem werden Tendenzen und Ableitungen aus den Ergebnissen des Schulversuchs berücksichtigt, um Schlussfolgerungen für die Rolle der SchülerInnen, aber auch für die Möglichkeitsräume des Feldes Bildhandlung oder für Auswahlkriterien und Ansatz am Bild zu gewinnen.

Einstieg und Ansatzpunkte im Schritt des Perzepts: Bereits der Einstieg in eine Einheit erweist sich als entscheidend für den Beginn des Bildverstehens⁵⁹⁵. Die Verbindung des Betrachters zum Bild wird im Schritt des Perzepts hergestellt – individuelle Dispositionen und subjektive Ansätze treffen auf objektive Bildgegebenheiten. Im Schulversuch hat sich gezeigt, dass je nach Methodenwahl auf bestimmte Bildaspekte oder subjektive Ansätze eingegangen wird und sich dahingehende Ansatzmöglichkeiten ergeben.

⁵⁹³ Siehe auch Kapitel 9 f.

⁵⁹⁴ U. a. Sachs-Hombach 2001 und Seja 2009 (im Rahmen der bildwissenschaftlichen Theorien) sowie u. a. Otto 1998 oder auch Uhlig 2005 (in der kunstdidaktischen Perspektive).

⁵⁹⁵ Siehe auch Otto 1987 bzw. Weidenmann 1988.

Gegenstandsorientierte Perzepte können an Bildgegenständen und -inhalten anschließen. Sie geben den SchülerInnen sowohl handlungsorientierte als auch assoziative Ansatzmöglichkeiten⁵⁹⁶. Der ‚Chinesische Korb‘ hat im Schulversuch als Beispiel für eine solche Methode ergeben, wo das Anknüpfen an einen Gegenstand und dem (bei den meisten anderen gegenstandsbezogenen Methoden auch angelegten) Präsentieren der Bezüge zum Bild nicht nur der erfolgreiche Einstieg, sondern auch die kognitive Verankerung der Bezüge gewährleistet wird. Es bieten sich durch Fragen von Form, Inhalt und Bedeutungszuschreibung bereits vielfältige ‚Progressionsebenen‘⁵⁹⁷ für die Kontextbildung. Auch sprachliche Perzeptbildungen bieten dieses Potenzial. Die Einbindung der Zeichnung (ursprünglich im Feld Bildhandlung verortet) als Perzeptbildung hat vor allem formale und inhaltliche Bildbezüge als Verknüpfungspunkt für Vorwissen und Assoziationsräume⁵⁹⁸ hervorgebracht, eine konzeptuelle Ebene konnte den SchülerInnen jedoch kaum bewusst gemacht werden. Jedoch ergaben sich auch hier Möglichkeiten, Ebenen der ‚Progressionsbildung‘ hervorzubringen und im Weiteren als Anknüpfungspunkt zu nutzen.

In der Zusammenfassung ergibt sich ein Plädoyer für das bewusste Eröffnen des Einstiegs in das Bild und somit in ein Bildverstehen. Die Perzeptbildung ist als Fundament der Auslegung und als Einstiegspunkt in das Bildverstehen zu begreifen und kann unter unterschiedlichen Perspektiven einen Ansatzpunkt für das Bildverstehen und weiterführende ‚Progressionsebenen‘ bieten. Dieses kann je nach angestrebtem Ansatz am Bild, Subjekt oder der Verstehensebene sowie der Weiterführung erfolgen und in unterschiedlichen Ansatzwegen (Sprache, Gegenstandsbezug, Musik, Bildhandlung⁵⁹⁹) angelegt werden.

⁵⁹⁶ Siehe Kapitel 9 f. und u. a. Kirschenmann 2001.

⁵⁹⁷ Nach Weidenmann 1988.

⁵⁹⁸ Ebd. und nach Uhlig 2005.

⁵⁹⁹ Siehe Kapitel 12.2.

Als besonders wichtig hat sich die Auswertung⁶⁰⁰ der entstandenen Perzepte erwiesen, die im Rahmen von Präsentationen, Diskussionen, Reflexionen und Strukturierungen erfolgen kann. So werden den SchülerInnen sowohl differenzielle Sichtweisen als auch Bezugsebenen zum Bild deutlich. Durch die Methoden sowie die direkt angeschlossene Präsentation und Diskussion konnte besonders die kognitive Verarbeitung und Speicherung des ersten Eindrucks zu den Bildern erfolgen. Eine Berücksichtigung der Rezipienten und erster Bildebenen durch die Perzeptbildung und den Methodeneinsatz ist im Zuge des Schulversuchs bestätigt worden. Die Sichtweisen und Bezugsebenen sind für die Lehrperson Indikatoren für die Weiterführung entsprechender Tendenzen und die Ergänzung oder Bewusstmachung von ‚Progressionsansätzen‘⁶⁰¹ und kontextuellen Ebenen. Eine Offenheit der Wahl der Ansatzpunkte und entsprechender Methoden ist somit unumgänglich.

Weiterführung und Ergänzung von perzeptuellen Ansätzen zu kontextuellen Zusammenhängen: Im Schulversuch hat sich besonders gezeigt, dass die Kontextbildung durch ihre Komplexität schrittweise angegangen werden muss. Daher ergab sich der Übergang in die Kontextbildung und die Vertiefung derselben als Untergliederung.

Der Übergang in die Kontextbildung kann dabei speziell auf die Potenziale aus der Perzeptbildung eingehen und auf die Bewusstmachung der subjektiven wie auch bildimmanenten Bezugsebenen zielen⁶⁰². Dies kann durch unterschiedliche Methoden und Sozialformen unterstützt werden. Je nach Bild und Schülergruppe können gestalterische Aspekte aus dem Feld Bildhandlung das Erfassen von konzeptionellen Bildaspekten fördern⁶⁰³. Auch diskursive und interaktive Vorgehensweisen sind für eine Bewusstmachung und Weiterführung von ‚Progressionsebenen‘ gewinnbringend. Die Vertiefung der Kontextbildung nimmt

⁶⁰⁰ Plädoyers für die Anbindung subjektiver Ansätze an Reflexionsanlässe u. a. nach Otto 1998 oder auch Busse 2009.

⁶⁰¹ Nach Weidenmann 1988.

⁶⁰² Vgl. auch Kapitel 3 und 9 f.

⁶⁰³ Z. B. nach Otto 1998 oder auch Uhlig 2005.

die Konzeptbildung weiterführend auf und bezieht auch die allocative Ebene sowie interpretative Bereiche mit ein. Eine Kombination von schülerorientierten Erarbeitungsformen und Lehrerinput⁶⁰⁴ sowie dem Einbringen des Feldes Bildhandlung als Anwendungs- und Transferebene sollten dabei mitbedacht werden. Nicht nur zugunsten der Aktivierung der SchülerInnen, sondern auch hinsichtlich der Tiefe des Verstehens und der Herstellung von Transfermöglichkeiten ist die Einbindung der SchülerInnen innerhalb von offenen und kommunikativen Methoden sowie in gestalterischen und handelnden Transfers entscheidend.

Die Kontextbildung konnte als Weiterführung von perzeptuellen Anschlüssen durchgeführt werden. Als besonders relevant hat sich aber auch die Berücksichtigung von subjektiven, bildimmanenten sowie bildhandelnden Vorgehensweisen und somit eine Erweiterung, Vertiefung und Speicherung des Bildverstehens erwiesen. Das Potenzial kontextbildender Methoden liegt insgesamt in der Anknüpfung und Neubildung von ‚Progressionsansätzen‘ und damit in der Ermöglichung des tiefergehenden Verstehens, einer Speicherung des Erlernten und des Transfers⁶⁰⁵. Besonders der Transfer erweist sich als grundlegendes Element im Zuge der Kontextbildung. Dieser kann auch als Weiterführung sowohl ein erneutes Ansetzen der Bildverstehens-Prozesse am gleichen oder neuen Bildmaterial beinhalten als auch das Aufgreifen von Bezugspunkten unter fachlichen oder fachübergreifenden Gesichtspunkten.

Erst durch eine Verknüpfung der Schritte miteinander und eine Kombination der Methoden können unterschiedliche Bildebenen und Zugangsweisen ihr Potenzial entfalten.

Bildhandlung als Wirkfeld und seine Zielführung: Das Feld Bildhandlung ist in den bisherigen Schritten bereits als Wirkfeld in allen Facetten – in kommunikativen, interaktiven, singulären und künstlerisch-gestalterischen Handlungsformen⁶⁰⁶ –

⁶⁰⁴ Nach Otto 1998 oder auch Lindemann 2006.

⁶⁰⁵ U. a. nach Kapitel 9 und 10 sowie Weidenmann 1988 oder auch Uhlig 2005.

⁶⁰⁶ Vgl. Kapitel 9.

eingeflossen und hat sich als entscheidender Faktor im Bild-Vermittlungs-Modell erwiesen. Dieses Feld wird unter dem Aspekt des Einflusses auf die anderen Schritte sowie auf seine Kombinierbarkeit später erneut analysiert. An dieser Stelle werden die Potenziale für das Bildverstehen und die Schritte des Modells von Belang. Dabei erweist sich, wie auch in den anderen Schritten, der gezielte Einsatz und der Anschluss als bedeutsam.

Das Feld Bildhandlung kann die einzelnen Schritte des Bild-Vermittlungs-Modells unterstützen, indem Sichtweisen eröffnet oder Aspekte angewendet werden. Je nach Position kann das Feld Bildhandlung den Einstieg mit der Perzeptbildung unterstützen, indem subjektive und individuelle Ausdrucksmöglichkeiten eingebunden werden oder eine Aktivierung subjektiver Zugänge durch Handlungsbereiche erfolgt⁶⁰⁷. Aber auch der Bezug auf bildimmanente Aspekte⁶⁰⁸ sowohl in Form, Komposition und Inhalt wie auch in Herstellungs- oder Sinnzusammenhängen kann durch den Nachvollzug im Feld Bildhandlung, und speziell im Bereich der Gestaltung⁶⁰⁹, erfolgen. Dieses Nachvollziehen kann sowohl auf perzeptueller als auch auf reflexiver und kontextueller Ebene angelegt sein. Unter dem Fokus der Zielsetzung des Modells können durch das Feld Bildhandlung ‚Progressionsebenen‘ eröffnet oder weitergeführt werden. Eine Aktivierung des Vorwissens und eine kognitive Verankerung der erlangten Erkenntnisse wird ermöglicht. Außerdem ist besonders der Transfer als übergreifend angelegtes Ziel im Bereich Bildhandlung herauszuheben⁶¹⁰. Erkenntnisse zu den Bildern können individuell übertragen, aber auch diskutiert und reflektiert werden.

Außerdem ist die Bildhandlung als eigener Schritt im Modell möglich. So ist das Feld Bildhandlung als ein übergreifendes Wirkfeld zu verstehen! Es ermöglicht den Einsatz des Handelns als Verstehensform und einen Transfer von progressiven

⁶⁰⁷ Siehe auch Kapitel 9.1.

⁶⁰⁸ Vgl. bildwissenschaftliche Bezugsebenen in Kapitel 3 und Kapitel 9.

⁶⁰⁹ U. a. nach Otto 1987 und Uhlig 2005.

⁶¹⁰ Diese Zielsetzungen des Modells sind in Kapitel 10 angelegt worden.

Bildaspekten in gestalterische, bildbezogene und subjektive Ausdrucksrepertoires. Die Möglichkeiten der einzelnen Handlungsoptionen ergaben somit nicht nur multiple und subjektbezogene Zugänge, sondern auch den Ansatz an unterschiedlichen Bildebenen und Optionen für Transfers.

Variation der Methodendurchführung⁶¹¹: Tendenziell gibt es die Möglichkeit viele der Methoden des Bild-Vermittlungs-Modells in anderen Schritten, Positionen in der Einheit, Aufgabenstellungen oder variablen Kombinationen einzusetzen. Folglich könnten perzeptuelle Methoden auch im Rahmen der Kontextbildung Gebrauch finden, um neue ‚Progressionsansätze‘ zu ermöglichen. Sprachliche Perzepte könnten im Allgemeinen aber desgleichen spezifisch auf Kontextebenen (wie Komposition, Bildinhalte, Herstellungszusammenhänge) ein individuelles Einfühlen in bildimmanente und allocative Aspekte fördern. Musikalische Zugänge würden (vor allem mit spezifischem Ebenen-Bezug) dies ebenso hervorbringen. Gegenstandsbezogene Methoden sind zwar tendenziell assoziativ angelegt, können aber auch durch einen Bezug auf einzelne ‚Progressionsebenen‘⁶¹² ein Aufbrechen von vorhandenen Denkmustern und so eine Öffnung des Blickes ergeben. Des Weiteren können die Methoden der Perzeptbildung insgesamt in Aufgabenstellung und Offenheit der Altersstufe, der Klasse und den Bildern angepasst werden.

Die Methoden der Kontextbildung bieten einen ähnlichen Variationsraum in Öffnung, Aufgabenstellung und Form sowie der Kombination der Methoden untereinander. Demnach hat sich im Praxisversuch herausgestellt, dass lehrerzentrierte Vorgehensweisen durch eine Kombination mit offenen und gruppenorientierten Methoden und Sozialformen⁶¹³, und besonders durch den Transfer in der Anwendung mit dem Feld Bildhandlung, eine bessere Aktivierung der SchülerInnen ermöglichen und eine tiefere Verarbeitung und Speicherung der Erkenntnisse begünstigen⁶¹⁴. Zusätzlich wirkt eine bewusste Kombination von

⁶¹¹ Siehe auch Kapitel 11 und 12.

⁶¹² Nach Weidenmann 1988.

⁶¹³ U. a. nach Lindemann 2006 und Gasser 2008.

⁶¹⁴ U. a. nach Otto 1987 oder auch Uhlig 2005.

Methoden untereinander auf eine Fokussierung von Aspekten der Kontextbildung ein. Beispielsweise könnten kompositorische Aspekte eines Bildes – durch Zeichnungen kombiniert mit Diskussionen zum Begriff der Komposition sowie Aufgaben zum Sammeln von Kompositionskriterien und eine abschließende anwendungsorientierte Gestaltungsaufgabe – mehrperspektivische Zugangsweisen und Blickwinkel auf den Bereich Komposition anlegen. Bei einer solchen Fokussierung, und generell in der Kombination der Methoden untereinander, sollten jedoch auch Abschattungen anderer Kontextebenen bedacht und nicht als einzige Ebene einbezogen werden.

Bei dem Einsatz von Methoden aus dem Feld Bildhandlung ist ebenso anzumerken, dass speziell die Position und die Offenheit von Aufgabenstellungen variabel sein sollten. So muss eine Gestaltung nicht (wie im Schulversuch) ein Abschluss einer Einheit sein, sondern kann und muss auch als Möglichkeit des Ausdrucks von perzeptuellen Zugängen (wie in der Zeichnung im Schulversuch durchgeführt) sowie des Transfers kontextueller Bereiche angewandt werden. Die Offenheit der Aufgabenstellung kann dabei sowohl vielfältige Ergebnisse und Bezugsrahmen hervorbringen, kann aber auch im Rahmen einer Fokussierung bestimmter ‚Progressionsebenen‘ (siehe auch vorige Ausführungen zur Kontextbildung) zugespitzt und expliziert werden.

Die Schritte des Modells sind in ihrer Folge aufeinander so konstruiert, dass sich Räume für Übergänge, Rückbezüge und Überschneidungsbereiche⁶¹⁵ bieten. Diese können durch einen gezielten Einsatz der Methoden genutzt werden, wobei, je nach Schritt, Zielstellung im Bildbezug, im Lernprozess und im Bildverstehen, aber auch je nach Zielgruppe, die Methoden variiert und kombiniert werden können.

Spiralform des Modells: An die Varianz des Methodeneinsatzes und der Methodenkombination schließt sich die Frage von Rückbezügen, Wiederholungsoptionen und Weiterführungen⁶¹⁶ im Modell an. Das Modell wurde bewusst so angelegt, dass innerhalb jedes Schrittes, und auch nach dem beenden

⁶¹⁵ Siehe auch Kapitel 9 f.

⁶¹⁶ U. a. auch bei Reck 2001 oder auch Lindemann 2006.

einer Einheit zum Bildverstehen, Ansatzpunkte möglich werden. Demgemäß können Schritte unter neuem Fokus oder als Vertiefung wiederholt oder das Modell nach einem Durchgang erneut angesetzt werden. Das heißt nicht, dass eine Perzeptbildung wie bei der ersten Bildbegegnung erfolgen könnte, sondern vielmehr, dass Methoden aus diesem Schritt zur erneuten Öffnung des Bildverstehens eingesetzt werden könnten. Für den Praxisversuch heißt dies beispielhaft, dass nun die am Ende entstandenen Gestaltungen ausgewertet werden und ein erneuter Bildbezug durch Methoden aus der Perzeptbildung angelegt würde. So könnte in der dritten Klasse der Bezug über Zuordnung von Worten zu den eigenen Werken und im Vergleich zu Kowalskis Werken erfolgen. Auch die Kontextbildung könnte vertieft werden, indem Aspekte der Komposition erneut aufgegriffen oder dass allocative und interpretative Ebenen einbezogen werden. Außerdem könnte der Bereich Bildhandlung weiter ausgeführt werden, indem die entstandenen Gestaltungen erweitert oder in neue Gestaltungsebenen übertragen werden oder durch Fokussierungen auf konzeptuelle Aspekte der Werke Kowalskis neue Handlungsoptionen entstehen.

Neben einem erneuten Bezug der Schritte auf das Ausgangsbild, wäre auch ein weiterreichendes Aufgreifen von Einzelaspekten unter neuem Zusammenhang möglich. Auf den Praxisversuch übertragen könnte beispielsweise das Thema Komposition in den Bildbereich Collage oder auf Plastiken eingebracht werden. Bildhandlungen könnten weiter genutzt und ausgearbeitet oder in neue Bildzusammenhänge eingebracht werden. Auch das Vergleichen von Bildern⁶¹⁷ (mit der kompletten Schrittfolge des Bild-Vermittlungs-Modells oder Teilen davon) würde sich anbieten. Doch nicht nur die Methoden oder Schritte ließen sich unter neuen Blickwinkeln und Bildzusammenhängen einsetzen. Daneben lassen sich Gestaltungstendenzen, formale, technische und handwerkliche Fokusse oder Probleme im Unterricht fortführen und vertiefen. Außerdem ist der im Bildbegriff bereits angelegte Zusammenhang von Fächern⁶¹⁸, die unterschiedlich auf Bilder schauen, zu berücksichtigen. Entsprechend können Aspekte aus dem

⁶¹⁷ Z. B. nach Wiesing 2005 und Uhlig 2005.

⁶¹⁸ Wie bereits von Otto 1989 in den Wahrnehmungsbezügen anderer Fächer benannt und bei Faßler 2001 und Reck 2001 sowie bei Busses ‚Criticality‘ 2009 impliziert.

Bildverstehen in einem anderen Fach fortgeführt werden. So könnte bei den Werken Kowalskis Erd- oder Sachkunde einbezogen werden (z. B. in der Rolle von Luftaufnahmen für Karten oder im Bereich Umwelt und Mensch). Ebenso wäre der Anschluss der Fächer Deutsch (in Bezug auf Bildtitel oder als Inspiration zum Schreiben von Gedichten) oder Mathematik (Geometrie) möglich.

Neben den genannten fachlichen Anschlussoptionen bietet sich auch an, die Sichtweise auf das Modell im Durchlauf der Klassenstufen, ähnlich einem Spiralcurriculum, zu wiederholen. So könnten sich Perzepte, Bildhandlungen und Perspektiven der Konzepte als Zugangsweisen zu Bildern und das Nutzen von Methoden als Vorgangsweise hierzu herausbilden und mit zunehmendem Alter und zunehmender Wiederholung von den SchülerInnen selbstständig angewandt werden. Dieser Aspekt der Bildung zur Selbstbildung und dieser sehr weit gedachte Transfer wird im Kapitel am Ende der Arbeit als Ausblick zur Weiterführung des Bild-Vermittlungs-Modells beleuchtet.

Das erneute Ansetzen an Schritten des Modells und das Weiterführen von Ansätzen im Bildverstehen bieten viele Optionen. Es können bild- und subjektbezogene Aspekte vertieft oder unter neuem Fokus angewandt werden. Der Anschluss kann im Zuge des Bild-Vermittlungs-Modells, aber auch in weiteren fachbezogenen Bereichen wie auch fächerübergreifend erfolgen. So können Verstehensprozesse erweitert und Speicherungsprozesse vertieft werden. Die Frage eines grundsätzlichen Bildungsgedankens des Bild-Vermittlungs-Modells schließt sich an und könnte in weiteren wissenschaftlichen Ausführungen und Forschungen ausgearbeitet werden.

Besondere Rolle der Rezipienten: Bereits im Bildbegriff wurde der Aspekt der Zuschreibung durch den Rezipienten von Bildern ausgeführt und in der Bildpragmatik zur Frage der Existenz eines Objektes als Bild⁶¹⁹ zugespitzt. Ohne den Rezipienten ist die Konstitution des Bildes nicht als solches möglich. Dies zeigte sich auch im Schulversuch. Erst durch den Zugang der SchülerInnen sind die Werke Kowalskis zu Bildern geworden. Sie wurden als solche betrachtet und ihnen wurden bildbezogene Ebenen wie Formensprache, Herstellung oder

⁶¹⁹ U. a. Sachs-Hombach 2001 und Seja 2009.

Semantik zugeordnet. Dies zeigte sich zunächst durch Fragen der SchülerInnen zum Bildgegenstand und zur Herstellungsweise. Jedoch auch ihre darauf folgenden Handlungen (Ansehen, Besprechen, Aufhängen etc.) waren auf die Zuschreibung als Bild bezogen. Besonders intensiv hat sich die besondere Rolle der Rezipienten in den Perzepten gezeigt. Das Anbinden von Vorwissen zu Alltag, Erfahrungen, Welt und aus dem bisherigen Kunstunterricht an die Bilder zeigte deutlich, wie individuelle Sichtweisen auf Bilder⁶²⁰ entstehen. Entsprechend begründet sich auch die Relevanz des Rekonstruierens und des Bildens von ‚Progressionsebenen‘ zu Bildern als Bezug auf die Werke an sich.

Neben der Zuschreibung des Betrachters, welche an sich von Seja und Anderen bereits als Bildhandlung definiert wird, sind auch weitergehende Gebrauchsweisen von Bildern (u. a. im Sinne des Werkzeugbegriffs und der Geschichtlichkeit)⁶²¹ in inner- oder interaktiver Auseinandersetzung als relevante Sichtweisen zu beachten. Bildhandlung und Perzept zeigen sich besonders durch die Ergebnisse des Schulversuchs (aus Gestaltungen, Sprache, Handlung und Interaktion) als Einflussbereich der Rezipienten im Modell. An diese Einflüsse wird (wie bereits oben beschrieben) der weitergehende Verstehensprozess anbindbar – dies heißt zugespitzt, nicht nur das Bild, sondern auch das Bild-Vermittlungs-Modell ist ohne Rezipienten nicht möglich.

Unter dem so herausgestellten Aspekt der Berücksichtigung der Rezipienten ist auch seine Rolle als dynamisches und einzigartiges Subjekt⁶²² einzubeziehen. Die unterschiedlichen Zugangsweisen der SchülerInnen im Schulversuch, ihre Bezugsebenen und Transfers der Erkenntnisse zu Gestaltungen zeigen, dass offene und differenzielle, aber auch differenzierte Zugangsweisen nötig werden. Durch Abstufung von Aufgabenstellungen, mit unterschiedlichen Angeboten und Anknüpfungsoptionen ließe sich diese Bedeutung der Rezipienten einbringen.

⁶²⁰ Sachs-Hombach 2001 und Seja 2009 sowie in der kunstdidaktischen Perspektive: u. a. Otto 1998, Uhlig 2005 oder auch Busse 2009.

⁶²¹ Münch 2001 und Sachs-Hombach 2001 sowie Seja 2009.

⁶²² U. a. nach Maset 2012.

Somit werden auch Wege zur Initiierung und Vertiefung des Bildverstehens eröffnet.

Es zeigte sich im Schulversuch auch, dass das Können und die Ansatzwege der SchülerInnen nicht unterschätzt werden sollten. Oft hatte ich ungewöhnliche oder komplexe Wege der SchülerInnen nicht erwartet. Das Mitdenken von Anschlusspunkten, wie es etwa Uhlig in Bezug auf den Transfer als übergreifende Ebene anstrebt⁶²³, ist somit entscheidend. Die Offenheit des Modells spielt unter diesem Fokus erneut eine Rolle – erst das Nutzen der subjektiven Zugangsweisen zur Weiterführung, zur Reflexion und zum Ergänzen von modell- und bildbezogenen Bereichen ist für ein komplexes Verstehen und eine Speicherung oder spätere Transferierung des Wissens gewinnbringend.

Das Bild-Vermittlung-Modell ist ohne die Einbeziehung der Rezipienten nicht denkbar. Erst durch die Einbeziehung von Bildhandlung (wie Zuschreibungen oder weiteren Bildgebrauch) werden Ansatzpunkte zum Bild und Bildverstehen möglich. Außerdem zeigt sich erneut, dass die Nutzung von Potenzialen und Offenheiten des Modells für den Verstehensprozess (und damit sowohl den Ansatz am Rezipienten als auch am Bild) unumgänglich sind.

Bildhandlung als Einflussfeld mit besonderer Rolle: Bereits in den Ausführungen zur Bildhandlung als Wirkfeld und im vorherigen Absatz zur Relevanz der Rezipienten ergab sich, wie entscheidend das Feld in der Schrittfolge des Modells und auch für die Einbeziehung der subjektiven Verstehensansätze und -prozesse ist. In diesem Teil der fazitären Auswertung des Schulversuchs wird nun der Einfluss dieses Wirkfeldes auf die Schritte untersucht.

Zum einem hat sich sowohl aus den theoretischen Ausführungen als auch aus dem Praxisversuch ergeben, dass das Feld bei einem gezielten Einsatz unterstützend auf die Schritte wirkt. Das heißt, dass in Aufgaben zur Bildhandlung zum einen Bezüge zu den SchülerInnen, ihren Voraussetzungen, Interessen und Konzepten gesetzt werden sollten, zum anderen aber auch Bezüge zu kontextuellen Bildebenen. Dieser Bezug kann sowohl in einem mimetischen

⁶²³ Nach Uhlig 2005.

Vorgehen, in assoziativen Vorgehensweisen, in kommunikativen und interaktiven sowie gestalterischen Reaktionen auf das Bild als auch in interpretativen Bildhandlungen oder in Transfers⁶²⁴ geschehen. Jedoch muss eine Aufgabe zur Bildhandlung nicht zwingend nur assimilierend eingesetzt werden, sondern kann auch irritieren, öffnen und transferieren⁶²⁵.

In Bezug auf das Perzept kann das Feld initiierend wirken oder assoziative Bezugsräume öffnen. Dies ermöglicht eine Offenheit dem Werk, aber auch den Rezipienten und ihren Voraussetzungen gegenüber. Bildhandlungen können somit sowohl den Einstieg ins Bild erleichtern (Vorwissen einbringen, Öffnung des Blickes, Bildbereiche thematisieren) als auch den Anschluss von Kontextbildungen ermöglichen (Merkwürdigkeiten, Irritationen und Differenzen aufwerfen, die Reflexionen und Anschlüsse bringen/Interessen an bildnerischen Ebenen hervorbringen/durch Handlungen Tendenzen in den Ergebnissen herausstellen und ausdifferenzierbar machen). Im Bezug auf den Kontext können ‚Progressionsebenen‘ eröffnet oder weitergeführt sowie Anwendungsoptionen und transferierende Anschlüsse geboten werden.

Zusätzlich steht das Feld Bildhandlung an jeder Stelle des Modells. Es kann entsprechend begleitend, anwendend und transferierend zum Einsatz kommen. Besonders seine Rolle für den Transfer ist dabei hervorzuheben. Das Feld Bildhandlung erweist sich somit als Drehpunkt aller Prozesse und methodischen Entscheidungen (inklusive des Anschlusses an dabei entstehende Potenziale).

Das Feld Bildhandlung ist als Einfluss- und Wirkfaktor im Modell zu begreifen, indem nicht nur der Rezipient berücksichtigt wird, sondern auch bildbezogene Ebenen. Vom Einstieg über die ‚Progressionsbildung‘ bis hin zum Transfer muss dieses Feld als übergreifender Schritt in Planungen mitgedacht und sowohl ergänzend und unterstützend als auch de- und rekonstruierend Einsatz finden.

⁶²⁴ Siehe auch Kapitel 11 und 12.

⁶²⁵ U. a. nach Bellm 1987 in Schütz 1987, Uhlig in Kunst und Unterricht 288/2004 oder auch Maset 2012.

19. Fazit

Im Folgenden werden die Erkenntnisse aus den einzelnen Perspektiven der Dissertation zusammengefasst und hinsichtlich der Frage- und Zielstellung (siehe Einleitung) überprüft. Dabei spielt die Berücksichtigung der Bildwissenschaft und das Potenzial aus Übertragungen in die Fachdidaktik eine entscheidende Rolle. Ferner wird die Ableitung der ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ sowie die darauf aufbauende Modellbildung zur Bildvermittlung wie auch die Methodengenerierung zusammenfassend und reflexiv betrachtet.

Zusammenfassung und Bewertung der bildwissenschaftlichen Grundlage: Als zu betrachtender Gegenstand der ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ wurde in der ersten Perspektive der Dissertation der Bildbegriff und hieraus abzuleitende Erkenntnisse betrachtet. Dabei hat sich die Notwendigkeit eines breiten und aktualisierten Bildbegriffs herausgestellt. Der Bildbegriff enthält inhaltliche⁶²⁶, funktionale⁶²⁷, geschichtliche⁶²⁸ und zeichentheoretische⁶²⁹ Grundlagen. Ebenso konnte die Breite des Bildbegriffs, die Relevanz des Betrachters⁶³⁰ und der Handlung aus der Aktualisierung des Bildbegriffs begründet werden. Ferner wurden ein Hinzuziehen von Wahrnehmung, Zuschreibung und Reflexion als Basis für Übertragungen in die Didaktik erarbeitet. Mit Berücksichtigung bildpragmatischer Aspekte im bildwissenschaftlichen Teil konnten die besondere Funktion des Bildbetrachters und vor allem der Bildhandlung erneut festgestellt werden. Zusätzlich wurden diese Aspekte um das ‚Bild‘-Sein⁶³¹, den Bildgebrauch, die Vollendung des Konzeptes und um verschiedene Handlungsebenen ergänzt.

⁶²⁶ Vgl. u. a. Langer 1965, Mitchell 1990 oder auch Sachs-Hombach 2001 und 2003.

⁶²⁷ Nach Mitchell 1990 sowie Doelker 2001.

⁶²⁸ Nach Münch 2001.

⁶²⁹ Z. B. Panofsky 1939, Sachs-Hombach 2001 und 2003 sowie Seja 2009.

⁶³⁰ U. a. nach Sachs-Hombach 2001 und Seja 2009.

⁶³¹ Siehe Seja 2009.

Die Breite des Bildbegriffs, die Bezugsebenen von Bildern sowie die Berücksichtigung des Betrachters, von Wahrnehmungen und Zuschreibungen sowie besonders von Bildhandlungen und den entsprechenden Aspekten konnten zusammengefasst aus dem bildwissenschaftlichen Teil generiert und als Basis für Übertragungen in die Fachdidaktik festgelegt werden. Entsprechend ergibt sich die Beantwortung der Fragestellung nach übertragbaren Erkenntnissen der Bildwissenschaft. Durch das integrative, transferierende und reflexive Zusammenführen von Theorien konnte die Grundlage einer ‚Bildbewussten Kunstdidaktik‘ und die Notwendigkeit der Förderung von Bildkompetenz angelegt werden.

Perspektiven zum Bezugspunkt Bildwissenschaften: Bereits in der Einleitung, aber auch in der Berücksichtigung der Bildwissenschaft in den Ausführungen dieser Arbeit, zeigte sich der Part der Fachwissenschaft als Feld mit multiplen Perspektiven und Ansätzen. Eine vollständige Erfassung und diesbezügliche Übertragung würde also kaum möglich sein. Die Breite des Feldes wirkt sich auch in die Bezugsebenen aus: Besonders Tendenzen zur Unterteilung und Strukturierung von Aspekten der Bildwissenschaft (Bsp. Bildfunktionen oder -familien⁶³² sowie zeichentheoretische Ebenen⁶³³) sind stets durch Überschneidungen und Grenzen gekennzeichnet. Je nachdem unter welcher philosophischen/erkenntnistheoretischen und letztlich auch didaktischen Richtung Erkenntnisse fundiert werden, können gleiche Inhalte der Fachwissenschaft unterschiedlich ausgelegt und übertragen werden. Jedoch sind auch die Potenziale der Einbringung des Bezugfeldes zu berücksichtigen. Die Fachwissenschaft bietet konkrete und oft bereits evaluierte Grundlagen. Außerdem sind zahlreiche Aspekte der Bildwissenschaft bereits auf den Umgang mit Bildern bezogen, sodass der Schritt zur Bildung und Didaktik nahe liegt. Themen, wie Zuschreibung, Bildebenen, die Rolle des Betrachters⁶³⁴ oder der

⁶³² Nach Mitchell 1990 sowie Doelker 2001.

⁶³³ Wie nach Panofsky 1939.

⁶³⁴ U. a. nach Sachs-Hombach 2001 und Seja 2009.

Bildhandlung⁶³⁵, sind Perspektiven (auch im Rahmen eines historisch gewachsenen Diskurses) der Fachwissenschaft und durch Vergleiche der Theorien, Reflexionen und Verknüpfungen für eine Übertragung in die Fachdidaktik transferierbar. Aus der Möglichkeit der Bildung von Verknüpfungen und Transfers sowie der Notwendigkeit der Integration unterschiedlicher Bezugsebenen lässt sich die Relevanz der in dieser Arbeit genutzten hermeneutischen Vorgehensweise ableiten.

Zusammenfassung und Bewertung der didaktischen Grundlage: Die Perspektiven aus der Bildwissenschaft wurden zunächst in der Reflexion allgemeindidaktischer Theorien im Zuge der Einbeziehung von Wahrnehmung, Berücksichtigung von Zuschreibungen, von Handlungen wie auch des Betrachters eingebracht. So konnte ein Transfer und eine Grundlagenbildung über wahrnehmungsbezogene, konstruktive, lernerorientierte, interaktive und handlungsorientierte allgemeine Didaktiken⁶³⁶ erfolgen. Zusätzlich konnten Plädoyers für multiple Zugangsweisen (lehrergeleitet als auch lernerorientiert/sinnlich, handelnd und reflexiv) sowie das Anlegen von offenen und prozessualen Lernprozessen⁶³⁷ herausgearbeitet werden.

In den fachdidaktischen Grundlegungen wurden die bildwissenschaftlichen wie auch die allgemeindidaktischen Aspekte aufgenommen und für die Generierung der Basis der ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ reflektiert, erweitert und transferiert. Bezüge zu Wahrnehmung⁶³⁸, Betrachter⁶³⁹ und Handlung⁶⁴⁰ sowie die Notwendigkeit der Förderung von Bildkompetenz⁶⁴¹ wurden folglich übertragen. Es

⁶³⁵ U. a. nach Sachs-Hombach 2001 und Seja 2009.

⁶³⁶ Z. B. konstruktivistische Didaktiken nach Müller 2001, Siebert 2001 und Lindemann 2006 sowie phänomenologische und erkenntnistheoretische Bezüge.

⁶³⁷ U. a. nach Lindemann 2006.

⁶³⁸ Wie z. B. bei Otto 1998, Röhl 2004 oder auch Seumel 2006.

⁶³⁹ U. a. Otto 1998, Uhlig 2005 oder auch Busse 2009.

⁶⁴⁰ Bei Lingner 1997, Otto 1998, Uhlig 2005, Kirschenmann 2006 sowie Peez 2008.

⁶⁴¹ Siehe Kapitel 7.

wurden im Rahmen von wahrnehmungsorientierten, differenziellen⁶⁴² und subjektorientierten Didaktiken, in der Orientierung an Potenzialen von Bildern und ihrer Reflexion Ansatzpunkte generiert. Besonders ist der Aspekt der Berücksichtigung von Handlungen und unterschiedlichen Zugangsweisen in Unterrichtsprozessen innerhalb der didaktischen Grundlagen herausgestellt worden.

Durch die Einbindung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse sowie durch die Bildung der didaktischen Übertragungen und Grundlagen wurde auch das Konzept der Bildkompetenz erweitert⁶⁴³. Hierbei ergab sich die Erkenntnis, dass Bildkompetenz (anstelle des bisherigen Output-orientierten Konstruktes) offen und prozesshaft gedacht werden musste. Dabei kamen auch Ableitungen aus den fachdidaktischen Grundlagen, wie die Einbringung der Orientierung am Subjekt, an Wahrnehmungen und Handlungen sowie die besonders relevante Ermöglichung von Reflexionsanlässen zum tragen. Ferner wurden neben der Reflexion und Revision des Konstruktes der Bildkompetenz auch die Voraussetzungen des Ansatzes reflektiert. In Einbringung der Bildliteralität⁶⁴⁴ und der Bildkompetenz als Konzept wurde eine Einbeziehung von Bildern in die Kunstvermittlung dargestellt, aber auch mögliche methodische und anwendungsorientierte Rahmungen betrachtet.

Die Übertragung der Erkenntnisse aus der Bildwissenschaft erfolgte sowohl in der Reflexion allgemeindidaktischer als auch fachdidaktischer Ansätze. Es konnte sich jedoch bei der Nutzung bildwissenschaftlicher Erkenntnisse in der Didaktik nicht nur um eine reine Übertragung handeln. Vielmehr wurde ein reflexives Verknüpfen, Erweitern und Verarbeiten notwendig (das sich erneut durch das hermeneutische Vorgehen ergeben konnte). Die didaktische Perspektive bietet hierbei eine Sicht auf nicht nur rein inhaltliche Fachaspekte, sondern auch auf den Menschen, seine Bildung, die Vermittlung und Anwendung von Erkenntnissen.

⁶⁴² U. a. Maset 2012.

⁶⁴³ Siehe v. a. Kapitel 7.

⁶⁴⁴ Duncker und Lieber 2013.

Perspektiven zu den didaktischen Bezugspunkten: Genau wie in den Fachwissenschaften ist stets nur ein Ausschnitt aller didaktischen und fachdidaktischen Strömungen zu erfassen. Demnach sind, auch wegen der Vielfalt der Didaktiken und des umfangreichen Diskurses der Theorien untereinander, stets nur Ausschnitte darstellbar. Besonders die Theoriebezüge zu Wahrnehmung und Subjekt sind in einem komplexen historischen Diskurs⁶⁴⁵ entstanden, der jedoch nicht im Rahmen dieser Arbeit Darstellung finden kann. Die dargestellten Ebenen und Ansätze sind jedoch aufgrund der Reflexion der Fachwissenschaft und der Zielstellung der Arbeit sehr bewusst gewählt worden. Es ist allerdings möglich, dass die unterschiedlichen Theorien nicht vollends miteinander kompatibel sind, jedoch die dargestellten Ausschnitte reflexiv und transferierend gedacht und kombiniert werden können.

Es ist dabei auch zu beachten, dass die aktuellen Theorien, die den Umgang mit Bildern und insbesondere die Vermittlung von Bildern im Kunstunterricht thematisieren, eine integrativ und diskursiv erarbeitete Basis der Kunst- und Bilddidaktik bieten, sodass unterschiedliche Diskurse und Entwicklungen hier bereits eingeflossen sind. Als besonderes Potenzial der hermeneutischen Vorgehensweise und der reflexiven Bildung der didaktischen Basis ist die Kombination von wahrnehmungsorientierten, subjektbezogenen, differenziellen, bild- und handlungsbezogenen (Fach-)Didaktiken⁶⁴⁶ zu nennen, in der Aspekte der Bildwissenschaft bereits vorhanden sind. Eine Reflexion der fachdidaktischen Perspektive konnte somit zu einer erfolgreichen Übertragung und Erweiterung der theoretischen Basis führen. Ferner können die Didaktiken in dieser Arbeit als Perspektiven und Ansatzpunkte gedacht und verarbeitet werden, sodass weiterhin eine Offenheit für Umsetzungen und Erweiterungen besteht.

Zusammenfassung und Bewertung der Modellbildung: Um konkreter eine Anwendungsperspektive der ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ zu belegen und den Bereich Bildvermittlung einzubeziehen, wurden die theoretischen

⁶⁴⁵ Sowohl im philosophischen, biologischen als auch psychologischen und kunsttheoretischen Diskurs, der im vollen Umfang hier nicht darstellbar ist.

⁶⁴⁶ Siehe Kapitel 5-8.

Erkenntnisse in ein Bild-Vermittlungs-Modell⁶⁴⁷ überführt. Das Modell nimmt Bezüge aus der Bildwissenschaft hinsichtlich der Schritte und Zielstellung auf, sodass sowohl inhaltliche als auch funktionale, zeichentheoretische, zuschreibungsbedingte, historische und betrachterbezogene Aspekte eingebracht wurden. Als weiterer Transfer aus der Bildwissenschaft ergab sich die Herausstellung des Wirkfeldes Bildhandlung. Fachwissenschaftliche Grundlagen, wie der Wahrnehmungsbezug⁶⁴⁸, die Potenziale von Bildern⁶⁴⁹ sowie differenzielle und subjektorientierte⁶⁵⁰ Aspekte, wurden in den Schritten des Bild-Vermittlungs-Modells und in den Zielstellungen sowie der Erweiterung des Modells methodisch übertragen. Speziell das Feld Bildhandlung wurde als notwendiger Aspekt und als Alleinstellungsmerkmal des Modells herausgearbeitet. Der Rahmen des Modells wurde in der Berücksichtigung von Bild und Subjekt angesetzt, sodass bildbezogene, inhaltliche, aber auch zuschreibungsbedingte, konstruktive und verarbeitende/reflektierende Bereiche einfließen. Diese Bereiche ließen sich in den Schritten und im Aufbau des Modells aufgreifen. Die Methoden wurden den Schritten des Modells zugeordnet und auf Zielstellung, Subjektorientierung und Bildbezug sowie Kombinierbarkeit und Anwendbarkeit reflektiert.

Durch das Modell konnte nicht nur die anfänglich angesetzte Übertragung und Verbindung zwischen Bildwissenschaft und Kunstdidaktik erfolgen, auch der Fokus auf Vermittlung und Anwendung der bildwissenschaftlichen Erkenntnisse wie auch der fachdidaktischen Reflexionen wurde hierdurch konkret und übertragbar. Das Ziel des Bildverstehens und des Transfers⁶⁵¹ im Zuge der Modellbildung spiegelt die Übertragung von Zuschreibungsaspekten und Bildebenen aus der Bildwissenschaft wieder. Außerdem erfolgte ein Transfer aus den didaktischen Grundlagen zu konstruktiven Lernprozessen,

⁶⁴⁷ Siehe Kapitel 9 f.

⁶⁴⁸ Wie bei der konstruktivistischen Didaktik und allgemeindidaktisch u. a. bei Otto 1998, Röll 2004 oder auch Seumel 2006.

⁶⁴⁹ U. a. nach Otto 1998, Busse 2009 sowie Maset 2012.

⁶⁵⁰ Wie bei Otto 1998, Uhlig 2005, Peez 2008 oder auch Maset 2012.

⁶⁵¹ Siehe Otto 1987, Weidenmann 1988 und Uhlig 2005.

Wahrnehmungsorientierung, Berücksichtigung vom Subjekt und entsprechender Differenzbildung. Besonders die Rolle der Reflexion wurde in den Zielen berücksichtigt und ist durch Fragen zum Ansatz an den Voraussetzungen der Lerner, zur Ermöglichung und Schrittfolge zu einen tiefergehenden Verstehen erweitert worden. Erneut konnte das Feld der Handlung im Zuge der Zielstellungen und Rahmungen des Modells als ein umfassendes Potenzial herausgearbeitet werden.

Perspektiven der Modellbildung: Da das Bild-Vermittlungs-Modell breit angelegt wurde, kann nicht jede Bildform oder einzelne Zielgruppe besonders behandelt werden, sodass vor allem ein Überblick über Möglichkeiten einer Bildvermittlung gegeben wurde und nicht alle Methoden alle Aspekte einbeziehen können. Die Methoden sind nur ein Beispiel für eine Anwendung und könnten noch ergänzt werden. Es zeigt sich demnach, dass erst durch einen reflexiven Einsatz und eine Offenheit für Prozesse im Unterricht/im Vermittlungsprozess wie auch eine Berücksichtigung der Ziele die Schritte und Methoden ihre Möglichkeiten entfalten können. Ferner könnte das Modell hinsichtlich der Zielstellung erweitert werden. In der bisherigen Konzeption ist vor allem der heuristische Charakter des Modells in den Vordergrund getreten. In Zukunft kann das Modell im Sinne eines umfassenden Bildungsgedankens, und somit auf klassen- und fachübergreifender sowie vor allem wiederholter Anwendung genauso, wie um das Ziel der Bildung zur selbstständigen Anwendung und Selbstbildung, ausgearbeitet werden. In diesem Gedanken, aber auch in den Grundlagen des Bild-Vermittlungs-Modells, zeigt sich, dass der Ansatz einer ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ und das Modell der Bildvermittlung sich auf Dauer vor allem über eine Überarbeitung der Curricula und der Grundhaltung der Schule und Lehrer zum Kunstunterricht erst seine Potenziale entfalten kann.

Es ist durch die bereits erfolgte Konzeption eine reflexive Verbindung der Schritte und Zielstellungen mit Methoden und somit ein Berücksichtigen von Bildarten (inklusive der Berücksichtigung von Einzelbildern, Bildgruppen und Bildvergleichen) sowie unterschiedlichen Schülergruppen ermöglicht worden. Mit dem hermeneutischen Ansatz und der Perspektiven dieser Arbeit wurde ein Ansatzpunkt für weiterreichende Anwendungen und Blickwinkel gelegt. Die

Methoden sind aus einem vorhandenen Repertoire an Umsetzungspraktiken⁶⁵² geschöpft worden, sodass diese als einzelne Methoden vielfach erprobt sind – somit sind die Methoden an sich in Potenzialen und Grenzen gut einzuschätzen und unter einem reflexiven Transfer in das Modell integrierbar. Die Schritte des Bild-Vermittlungs-Modells mit den Methoden bieten dabei konkrete Anwendungsoptionen (auch zur Beleuchtung von Einzelaspekten oder übergreifenden Konzeptionen der Bildvermittlung im bildbewusst angelegten Unterricht). Besonders das Wirkfeld Bildhandlung hat sich in diesem Zuge als Mittelpunkt einer neu gedachten Vermittlung und der Berücksichtigung unterschiedlicher Bezugsebenen erwiesen. Zusätzlich konnte dieses verbindende, unterstützende, erweiternde und reflexive Element die wissenschaftliche aber auch didaktische Basis des Modells aufnehmen und ergänzen.

Zusammenfassung und Bewertung des Schulversuchs: Als logische Weiterführung der Verbindung von Bildwissenschaft und Didaktik sowie als exemplarische Verifizierung des Bild-Vermittlungs-Modells wurde der Schulversuch für Erkenntnisse zu Potenzialen, Schwierigkeiten und Ausbaufähigkeit des Konzeptes und des Modells eingesetzt. In der Konzipierung des Schulversuchs wurden unterschiedliche Zugänge zur Berücksichtigung der Voraussetzungen der SchülerInnen und als Zugang zu unterschiedlichen Bild- und Reflexionsebenen gewählt. In der Auswertung der Ergebnisse erfolgte anschließend eine Betrachtung der Berücksichtigung von bildwissenschaftlichen und fachdidaktischen Zielstellungen sowie methodischen Umsetzungsaspekten. Zugangsweisen, Verstehens- und Reflexionsansätze, Bezugsebenen und Potenziale zur Weiterführung wurden so bedacht. Der Schulversuch hat sich im Zuge dieser Auswertung als wertvoll und erkenntnisreich erwiesen. Besonders der Ansatz an den Lernern in Verbindung mit Zugängen zum Bild hat sich als entscheidend herausgestellt. Auch eine Offenheit für Weiterführungen von Bezugs- und Reflexionsebenen sowie ein bewusstes Kombinieren und Verbinden von Methoden erschien als relevante Betrachtungsebene. Neben einer Weiterführung und Überführung der Verbindungen von Fachwissenschaft und -didaktik ist vor allem eine Reflexion des Modells, von Umsetzungsaspekten und

⁶⁵² Z. B. Nach Kirschenmann 2001 und Gasser 2008.

Möglichkeiten wie auch Grenzen in diesem Bereich der Dissertation erfolgt. Entsprechend konnte durch den Schulversuch eine Konkretisierung der Ansätze am Betrachter sowie die Erweiterung um das Potenzial von Kombinationen und Weiterführungen von Bezugsebenen erfolgen.

In der weiterführenden Übertragung der Erkenntnisse des Schulversuchs konnte die Struktur und Schrittfolge des Modells als sinnvolle Verbindung von Bildwissenschaft, Fachdidaktik und Methodik herausgestellt werden. Der Einsatz und die Kombination der Methoden miteinander sowie die Offenheit und Spiralförmigkeit des Modells stellten sich dabei als bedeutsam heraus. Die Bildhandlung als Wirkfeld wie auch die Rolle des Rezipienten zeigen sich in der übergreifenden Auswertung erneut als notwendiger Bezugspunkt der ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘.

Perspektiven aus dem Schulversuch: Der Schulversuch zeigt nur exemplarisch die Anwendbarkeit des Bild-Vermittlungs-Modells. Grundsätzliche und allgemeingültige Erkenntnisse zum Modell wurden so nicht möglich. Demnach wäre eine weiterführende und umfassende Überprüfung des Modells im Zuge einer empirischen (Längsschnitt-)Studie sinnvoll. Der Schulversuch konnte jedoch bereits eine konkrete Perspektive auf Anwendungsaspekte zeigen. Speziell die Aspekte von Planung, Kombination der Methoden, Bildauswahl und Schüler-Können wurden als weiterführende Perspektiven eröffnet.

20. Ausblick

Viele der in dieser Dissertation erarbeiteten Ansätze haben das Potenzial, weitergeführt und übergreifend gedacht zu werden. Besonders die Grundlagen der ‚Bildwissenschaftlichen Kunstdidaktik‘ können durch die Erarbeitung von Konzeptionen zur Einbringung in Schul-Curricula und als Bereich der Lehrer-Bildung für eine Einbindung im Kunstunterricht explizierbar und potenzierbar werden. Ebenso kann durch eine weitere Einbindung von Fachdidaktiken und methodischen Überlegungen das Konzept erweitert werden. Zum Beispiel die Erprobung des Handlungsbezugs, die Einbindung von altersgerechtem Lernen oder eine Erarbeitung weiterer Anwendungsperspektiven könnten als weiterreichende Perspektiven erarbeitet werden.

Das Bild-Vermittlungs-Modell konnte die Verknüpfung von Bildwissenschaft und Kunstdidaktik weiterführen. Der umfassende Charakter und die heuristische Konzeption können durch Bezüge auf einzelne Schulformen, Klassenstufen oder Bildformen konkretisiert werden sowie durch die Ergänzung der methodischen Optionen weitere Anwendungsperspektiven ergeben. Diese Aspekte können auch im Rahmen einer empirischen Studie überprüft und weiter ausgearbeitet werden. Der umfassende Charakter des Modells hat jedoch auch das Potenzial, für die Weiternutzung in klassen- und fachübergreifender sowie wiederholter Anwendung erweitert zu werden. Dabei würden auch Transfers der Zielstellungen für die Befähigung zur selbstständigen Anwendung und dem Bereich der Subjekt- und Selbstbildung ausgearbeitet werden.

21. Abschließende Synthese

Es ergab sich eine weitreichende Übertragung von Erkenntnissen aus der Bildwissenschaft in die Kunstdidaktik, sodass sich die Einbeziehung der Dimensionen von sowohl bildbezogenen als auch subjekt- und wahrnehmungsorientierten Ansätzen sowie besonders von Bildhandlungen als Grundlage der ‚Bildbewussten Kunstdidaktik‘ ergeben hat. Die Konzeptionen und Zielstellungen der didaktischen Grundlegungen bilden eine wichtige Dimension von Kunstunterricht und können auch im Rahmen des Modells zur Bildvermittlung zum Tragen kommen. Eine Ausrichtung an unterschiedlichen Zugangswegen zu Bildern, den Aspekten von Bildern, aber auch den Voraussetzungen der Rezipienten gerecht werden, ist entscheidend, genauso wie die Nutzung der Potenziale von Handlungen mit und zu Bildern für strukturierende, reflexive und vor allem transferierende Prozesse dabei unumgänglich ist. Die Nutzung und besonders die Verbindung der einzelnen Perspektiven der Dissertation können so innovative Blickwinkel eröffnen.

Literaturverzeichnis

- Arnheim, Rudolf (1974): *Anschauliches Denken*. Köln: DuMont Buchverlag.
- Barth, Walther: *Wahrnehmungsübungen in pädagogischer und medienpädagogischer Hinsicht*.
In Schütz, Helmut Georg (1987) (Hg.).
- BDK Fachverband für Kunstpädagogik (Hg.) (2014): *BDK Mitteilungen*. Fachzeitschrift des BDK Fachverband für Kunstpädagogik. Nr. 1/14. Hannover: BDK Fachverband für Kunstpädagogik.
- Bechtloff, Dieter (Hg.) (2000): *KUNSTFORUM*, Bd. 152, Oktober-Dezember 2000 – ‚Kunst ohne Werk‘. Köln: Verlag Kunstforum.
- Bellm, Richard: *Die Bedeutung des Bildes im Kunstunterricht*.
In Schütz, Helmut Georg (1987) (Hg.).
- Bense, Max (1985): *Makroästhetik und Mikroästhetik*. In: Derselbe: *AESTHETICA*. Baden-Baden: Agis-Verlag.
- Boehm, Gottfried (1994) (Hg.): *Was ist ein Bild?* München: Fink.
- Böhme, Gernot (1999): *Theorie des Bildes*. München: Fink.
- Bohn, Volker (1990): *Bildlichkeit: internationale Beiträge zur Poetik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bansford, John und Johnson, Marcia (1973): *Memory for tacit implications of sentences*. In: *Journal of Experimental Psychology*. American Psychological Association (Hg.). Band 98, Ausgabe 1.
Aus Weidenmann, Bernd (1988).
- Bryson, Norman; Jatho, Heinz (2001): *Das Sehen und die Malerei. Die Logik des Blicks*. München: Fink (Bild und Text).

- Burkhardt, Sara (2007): Netz Kunst Unterricht. Künstlerische Strategien im Netz und kunstpädagogisches Handeln. München: kopaed.
- Busse, Klaus-Peter (2009): Bildunggangsspiele einrichten; mit künstlerischen Projekten von Katrin Laupenmühlen und Sehra Karakus und mit einem Vorwort von Marnie Westerhoff. Norderstedt: Books on Demand: Dortmunder Schriften zur Kunst Studien zur Kunstdidaktik, 9.
- Dascal, Marcelo (Hg.) (1955): Sprachphilosophie. Ein internationales Handbuch. Band 7. Halbband 2. Berlin/New York: de Gruyter.
- Dengel, Sabine et al. (2011): schule@museum – Eine Handreichung für die Zusammenarbeit. Berlin: Deutscher Museumsbund e. V. Text verfügbar unter: http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Leitfaden_s_m.pdf
- Doelker, Christian: Ein Funktionenmodell für Bildtexte.
In Sachs-Hombach, Klaus (Hg.) (2001).
- Drieschner, Elmar: Theoriekonzepte und didaktische Konzeptualisierung des Verstehens im modernen Konstruktivismus.
In Siebert, Horst / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (2003).
- Duncker, Ludwig; Lieber, Gabriele (2013): Bildliterate und Ästhetische Alphabetisierung: Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter. München: kopaed.
- Ermert, Karl (2004): Ästhetische Erziehung und neue Medien. Zwischenbilanz zum BLK-Programm "Kulturelle Bildung im Medienzeitalter". Wolfenbüttel: Wolfenbütteler Akademie-Texte, 17.
- Ermert, Karl (2013) Tagung der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel [vom 8. bis 10. Oktober 2003]. Wolfenbüttel: Wolfenbütteler Akademie-Texte, Nr. 17.

- Faßler, Manfred: Sind künstlerische und wissenschaftliche Bildungswege >>machbar<<?
In Weibel, Peter (2001).
- Gasser, Peter (2008): Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik. 3. Aufl. Oberentfelden: Sauerländer.
- Gehlen, Arnold (1960): Zeit-Bilder: zur Soziologie und Ästhetik der modernen Malerei. Frankfurt a. M. [u. a.]: Athenäum-Verlag.
- Gerhardus, Dietfried: Sprachphilosophie in den nichtwortsprachlichen Künsten.
In: Dascal, Marcelo (Hg.) (1995).
- Grünewald, Dietrich und Sowa, Hubert: Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetisches Surplus. Zum Problem der Standardisierung von künstlerisch-ästhetischer Bildung.
In Kirschenmann, Johannes (Hg.) (2006).
- Habermas, Jürgen (1988): Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1 und 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heil, Christine: Kartierende Erkenntnispraxen. Rahmenwechsel zur Erfindung und Erforschung von Vermittlungsräumen.
In Kirschenmann, Johannes (Hg.) (2006).
- Hentig, Hartmut (1973): Schule als Erfahrungsraum? Stuttgart: Klett.
- Huber, Hans Dieter: Irritierende Bilder – Wie verstehen wir, was wir sehen?
In Sachs-Hombach, Klaus (Hg.) (2001).
- Kirschenmann, Johannes et. all. (Hg.): Kunst + Unterricht. Velbern: Friedrich in Zusammenarbeit mit Klett.
 - Assoziative Methoden der Kunstrezeption. Heft 253/2001.
 - Kunstrezeption mit Kindern. Heft 288/2004

- Kirschenmann, Johannes (Hg.) (2006): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: kopaed (Kontext Kunstpädagogik, 7).
- Kirschenmann, Johannes: Wider das Ideal ästhetischer Autonomie. Zum kunstpädagogischen Bildungsanspruch.
In Kirschenmann, Johannes (Hg.) (2006).
- Klabunde, Dörthe: ‚Was ist für dich das Besondere an dem Bild?‘ Impulse und Anregungen zur Bildbetrachtung.
In BDK Mitteilungen. (2014).
- Kiyonaga, Nobumasa: Alfred Lichtwarks Kunstbetrachtungsunterricht.
In Meyer, Torsten (Hg.) (2009).
- Langer, Susanne Katherina (1965): Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag GmbH.
- Lindemann, Holger (2006): Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.
- Lingner, Michael (1997): Gegenwartskunst nach der Postmoderne. „Heautonome Handlungskunst“ – eine alternative Perspektive. Aus: Kunst – Raum – Perspektiven (1997). Jena: Kulturamt der Stadt Jena (Hg.)
- Maset, Pierangelo (2012): Ästhetische Bildung der Differenz. Wiederholung 2012. 1. neue Ausgabe [Norderstedt], Lüneburg: Books on Demand; Ed. HYDE.
- Menk, Ursula und Wenzel, Karl-Heinz: Schule als Raumbühne – Körperlichkeit im Medienzeitalter. Modellversuchsprogramm Bremen.
In Ermert, Karl (2013).
- Meyer, Hilbert 2011: Unterrichts-Methoden. II: Praxisband. Berlin: Cornelsen.

- Meyer, Torsten (Hg.) (2009): Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven. 1. Aufl. Bielefeld: transcript (Theorie bilden, Bd. 17).
- Mitchell, William John Thomas: Was ist ein Bild.
In: Bohn, Volker (1990).
- Morris, Charles William (1938): Grundlagen der Zeichentheorie. Ästhetik der Zeichentheorie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Müller, Klaus (2001): Der praktische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion.
Aufsatz in: Meixner, Johanna; Müller, Klaus (2009): Konstruktivistische Schulpraxis: Beispiele für den Unterricht. Weinheim: Beltz GmbH, Julius.
Online verfügbar unter <http://books.google.de/books?id=8akltxLp1XIC>.
- Münch, Dieter: Geschichtlichkeit als Grundkategorie der Bildwissenschaft.
In Sachs-Hombach, Klaus (Hg.) (2001).
- Niehoff, Rolf (2008): Bildkompetenz. Begriffsklärung, Diskussionstand und Probleme. In: Kirschmann, Johannes et al. (2. Aufl. 2008): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: kopaed.
- Novitz, David (1977): Pictures and their Use in Communication: A Philosophical Essay. Berlin: Springer Science.
- Otto, Gunter; Otto, Maria (op. 1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Seelze: Friedrich in Velber.
- Otto, Gunter (1998): Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik.
Bd. 1 Ästhetische Erfahrung und Lernen.
Bd. 2 Schule und Museum.
Bd. 3 Didaktik und Ästhetik.
Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.

- Panofsky, Erwin (1975): Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In: ders., Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln: Dumont.
- Pazzini, Karl-Josef: Ästhetisches Lernen im Kontext von Kunst mit neuen und alten Medien.
In Ermert, Karl (2004).
- Peez, Georg (2008): Einführung in die Kunstpädagogik. 3., völlig überarb. und aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher, 676).
- Piaget, Jean (1973): Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 6).
- Plümacher, Martina: Sinn der Bilder.
In Sachs-Hombach, Klaus (2000).
- Scholz, Oliver Robert (Beitrag im Buch): Was heißt es ein Bild zu verstehen?
In Sachs-Hombach, Klaus (2000).
- Reck, Hans Ulrich: Zwischen Bild und Medium. Zur Ausbildung der Künstler in der Epoche der Techno-Ästhetik.
In Weibel, Peter (2001).
- Serexhe, Bernhard: Neue Technologien verlangen neue Curricula.
In Weibel, Peter (2001).
- Röll, Franz Josef: Wahrnehmungswandel im Medienzeitalter als Herausforderung für die ästhetische Bildung.
In Ermert, Karl (2004).
- Sachs-Hombach, Klaus (2000): Bild - Bildwahrnehmung - Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft. 1. Aufl., Nachdr. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl (DUV Kognitionswissenschaft).

- Sachs-Hombach, Klaus (Hg.) (2001): Bildhandeln. Interdisziplinäre Forschungen zur Pragmatik bildhafter Darstellungsformen. Magdeburg: Scriptorum Verlag.
- Sachs-Hombach, Klaus: Kann die semiotische Bildtheorie Grundlage einer allgemeinen Bildwissenschaft sein?
In Sachs-Hombach, Klaus (Hg.) (2001).
- Sachs-Hombach, Klaus: Bild und Prädikation.
In Sachs-Hombach, Klaus (Hg.) (2001).
- Sachs-Hombach, Klaus (2003): Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Schaper, Florian (2012): Bildkompetenz: Kunstvermittlung im Spannungsfeld analoger und digitaler Bilder. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Schelske, Andreas: Visuell kommunikatives Handeln mittels Bildern.
In Sachs-Hombach, Klaus (Hg.) (2001).
- Schmid-Schönbein, Christiane (1989): Durch Handeln zum Denken. Eine empirische Untersuchung der Entstehung neuer Erkenntnis. München: Profil Verlag GmbH.
- Scholz, Oliver Robert (1991): Bild, Darstellung, Zeichen. Philosophische Theorien bildhafter Darstellung. Freiburg/München: Alber.
- Schoppe, Andreas (2013): Bildzugänge. Methodische Impulse für den Unterricht. 2. Aufl. Seelze: Friedrich.
- Schütz, Helmut Georg (1987) (Hg.): Kunstpädagogische Einsichten. Beiträge zur Didaktik der Kunst und der Ästhetischen Erziehung. Baltmannsweiler: Pädag. Verl. Burgbücherei Schneider.
- Seja, Silvia (2009): Handlungstheorien des Bildes. Köln: Herbert von Halem Verlag.

- Seumel, Ines (2015): Performative Kreativität. Anregen – Fördern – Bewerten. München: KREApplus - Die Reihe der Mehlhorn-Stiftung bei kopaed.
- Seumel, Ines: Rezeptionskompetenz. Die Kunst des Kunstaufnehmens lernen.
In Kirschenmann, Johannes (Hg.) (2006).
- Siebert, Horst (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied u. a.: Luchterhand (Grundlagen der Weiterbildung).
- Siebert, Horst / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (2003): Report 3/2003. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 26. Jahrgang. Gehirn und Lernen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH und Co. KG.
- Siebert, Horst (2008): Konstruktivistisch lehren und lernen. 1. Aufl. Augsburg: ZIEL (Grundlagen der Weiterbildung).
- Terhart, Ewald (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik. 1. Aufl. Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung (Curriculumentwicklung NRW).
- Uhlig, Bettina (2005): Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik. München: kopaed (Kontext Kunstpädagogik, 3).
- Weibel, Peter (2001): Vom Tafelbild zum globalen Datenraum. Neue Möglichkeiten der Bildproduktion und bildgebender Verfahren. Ostfildern: Hatje Cantz (Edition ZKM).
- Weidenmann, Bernd (1988): Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. 1. Aufl. Bern: Huber (Aus dem Programm ‚Huber Psychologie Forschung‘).

- Weinert, Franz Emanuel (Hg.) 2001: Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wiesing, Lambert (2004): Pragmatismus und Performativität des Bildes. In: Krämer, Sybille (2004): Performativität und Medialität. München: Fink.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2006: Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Kunst / Gestaltendes Werken / Textiles Gestalten aus: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf#page=7&zoom=auto,0,80
- http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/neubert_works/buecher/kapitel2.pdf
- <http://www.worldpressphoto.org/people/kacper-kowalski>
- <http://www.kacperkowalski.pl/information> und [~/gallery](#)
- <http://www.ardmediathek.de/tv/Euromaxx-Leben-und-Kultur-in-Europa/Luftfotografien-von-Kacper-Kowalski/DW-Radio/Video-Podcast?documentId=25875732&bcastId=24397340&mpage=page.download>
- <http://www.ilmer-barg.de/>
- [http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gbwphilosophie_main\[entry\]=672&tx_gbwphilosophie_main\[action\]=show&tx_gbwphilosophie_main\[controller\]=Lexicon&cHash=61759a44820c074c6bb3e6eef3336af2](http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gbwphilosophie_main[entry]=672&tx_gbwphilosophie_main[action]=show&tx_gbwphilosophie_main[controller]=Lexicon&cHash=61759a44820c074c6bb3e6eef3336af2)
- <http://www.stangl.eu/psychologie/definition/Handeln.shtml>
– Quelle: Hehlmann, Wilhelm (1964): Wörterbuch der Psychologie – 4. Auflage (S. 203/204). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Anhang 1

3. Klasse

Schritt	Methode	Ziele	Material
<p>Perzept</p> <p>Bildhandlung</p>	<p>Chinesischer Korb</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Zuordnung ➤ Präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> - An mentale Modelle anschließen - Bildung mehrperspektivischer Verstehensansätzen für Progressionsphase - Orientierung mit Kriterien Identifizieren, Zeigen, Auslösung von Irritation, Herstellen von Kontexten - Fremdheit und Differenzbildung - Einbettung subjektiver Konzepte in formale, inhaltliche, symbolische oder normative Aspekte 	<p>Gegenstände</p> <p>Audioaufnahmen</p> <p>Fotos</p>
<p>Perzept</p> <p>Konzept</p> <p>Bildhandlung</p>	<p>Zeichnung zum Bild</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Selber konzeptuelle und herstellungsbedingte Aspekte nachvollziehen 	<ul style="list-style-type: none"> - An mentale Modelle anschließen + an Perzepte anschließen - Möglichkeit zu Übergang zu Kontexten schaffen - Bildung mehrperspektivischer Verstehensansätzen (subjektiv-assoziativ + zeichnerisch-formal) für Progressionsphase 	<p>Fotos der Zeichnungen</p>
<p>Konzept</p> <p>+</p> <p>Allocation</p>	<p>Blitzlicht zur Machart</p> <p>Plenum zum Bildgegenstand</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Kommunikation 	<ul style="list-style-type: none"> - An mentale Modelle anschließen - Bildung mehrperspektivischer Verstehensansätzen (produktiv/handelnd + formal/bildnerisch + konzeptuell/verortend) Progressionsphase 	<p>Transkribierte Audioaufnahmen</p>

Bildhandlung		<ul style="list-style-type: none"> - Abstrahieren und strukturieren - Übergang zu Kontexten 	
Konzept Bildhandlung	Kompositions-kriterien zuordnen ➤ Zuordnen	<ul style="list-style-type: none"> - An mentale Modelle anschließen - Perspektiven der Progression nutzen - Abstrahieren und strukturieren - Sammeln und Ordnen - Transfer aus bisherigen Methoden - Komposition als Fachbegriff lernen und anwenden 	Gesammelte/ zugeordnete Kriterien
Bildhandlung Transfer	Gestaltung/ Komposition auf Papp-Platten	<ul style="list-style-type: none"> - Perspektiven der Progression nutzen - Abstrahieren und strukturieren - Transfer aus bisherigen Methoden / spielerisch Transformieren - Emotionalisieren; Übertreiben oder Karikieren, Collagieren und Montieren, Verfremden 	Fotos der Gestaltungen Fotos von Skizzen Ggf. schriftl. Aufzeichnungen zur eigenen Komposition Ggf. Audioaufnahmen aus der Vorstellung der Gestaltungen

Anhang 2

Ergebnisse ‚Chinesischer Korb‘ (Fotos und Schüleraussagen) Perzept – 3. Klasse

Beispiel 1: [Werkbezug: Insel]



Foto vom Gegenstand

S 1 und S 2 (w): Es ist ein Stein, der ist aus dem Meer und ist unter dem Wasser
(->Antwort auf Nachfrage: Wasser auf dem Bild)

Beispiel 2: [Werkbezug: Insel]



Foto vom Gegenstand

S 3 und 4 (w): Jemand hat Seifenblasen gepustet und dann wollten die nicht mehr bei dem Kind sein [das gepustet hat] und dann ist es rumgereist und dann war es so erschöpft und konnte nicht mehr fliegen.

Und deshalb ist es in Wasser gefallen und hat eine Insel gesehen und ist dahin geschwommen und hat sich ein bisschen ausgeruht. Dann hat er gefunktelt wie so ein [kurze Sprechpause] Regenbogen weil die Sonne ihn angeschienen hat.

Beispiel 3: [Werkbezug: Insel und Förderanlagen]



Foto vom Gegenstand

S 13 und 14 (m): Es stehen hier [zeigt zwei Strukturen rechts im Bild Förderanlagen] zwei Bäume und dann fällt da ein Tannenzapfen ins Wasser und der wird dann unter Wasser gedrückt und kriegt da noch Sauerstoff. Er wird dann nach einer Weile an diese Insel und dort findet er Menschen und die benutzen ihn für den Kamin

Beispiel 4: [Werkbezug: Spielplatz]



Foto vom Gegenstand

S 19 und 20 (w): *Diese Schülerinnen fragten, ob sie auch Bewegungen zu ihrem Gegenstand vorführen dürften – es folgt also entsprechend eine Bilderstrecke mit den entsprechenden Äußerungen.*

Es war einmal ein Nagel in einer Wand, aber da war es dem Nagel zu langweilig.



Der Nagel ist ausgereist in ein Kinderzimmer.



Dort hat der Nagel Spielzeuge, die kaputt waren, repariert.



Anhang 3

Ergebnisse Zeichnungen (Fotos und Schülertexte) Übergang zum Konzept – 3. Klasse

Beispiel 1: S ,B' (w): [Hatte einen Stein als Gegenstand im Chinesischen Korb]

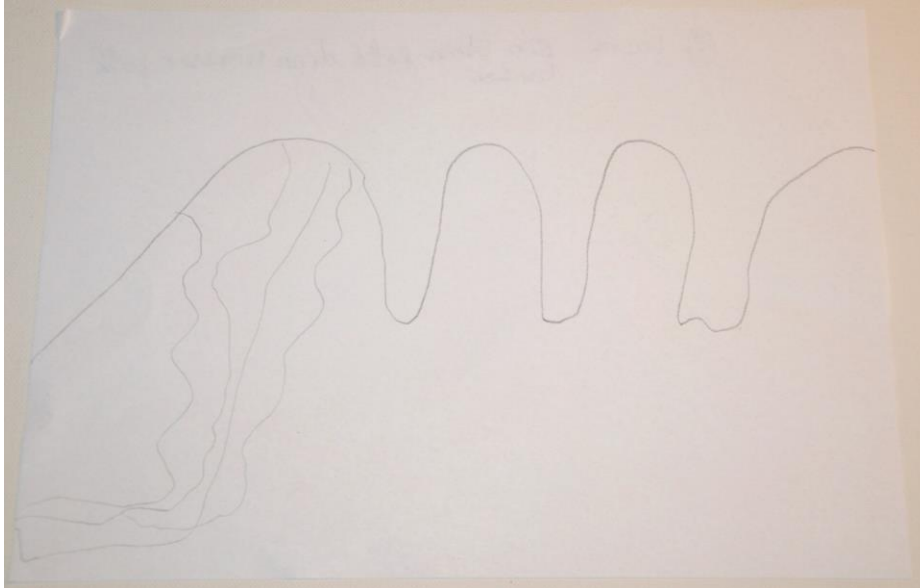


Foto der Zeichnung

„Ein Stein fällt den Wasserfall runter“

Beispiel 2: S ,T' (m)

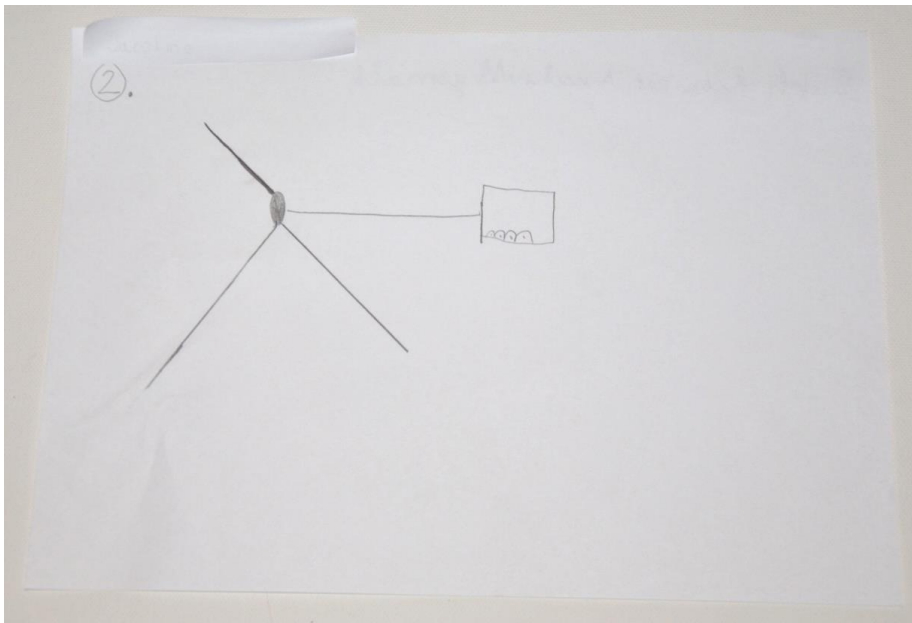


Foto der Zeichnung

Beispiel 3: S ,H' (m)

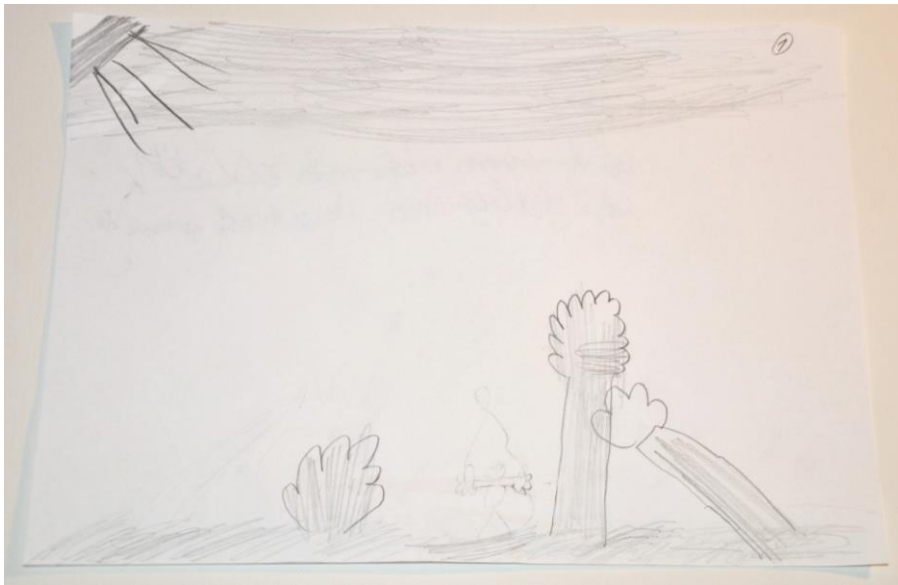
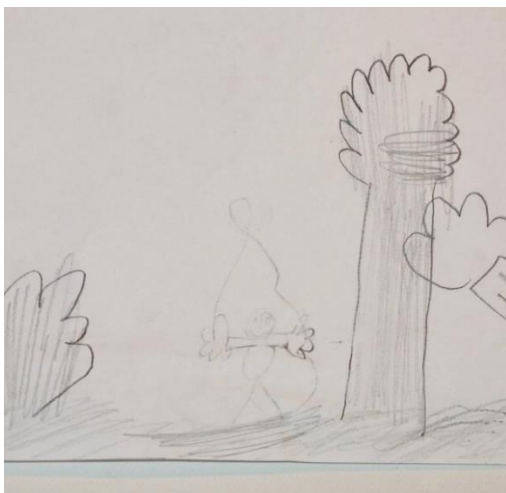


Foto der Zeichnung



~~mich nach dem Essen~~ [wurde von Schüler durchgestrichen] Ich habe einen Ausschnitt gemalt

Detail

Beispiel 4: S ,L' (m)

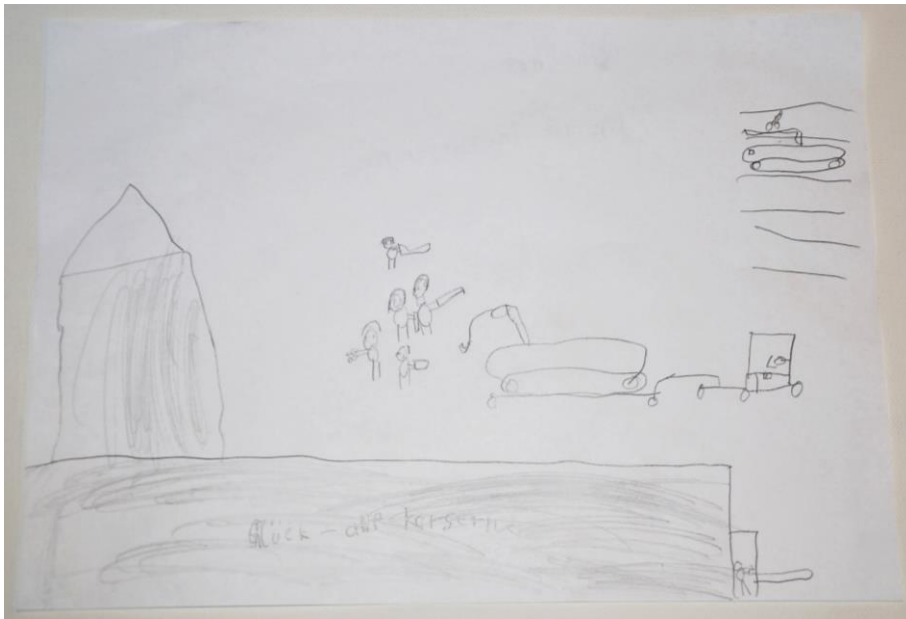


Foto der Zeichnung

„Das ist eine Kaserne“

Beispiel 5: S ,D' (m)

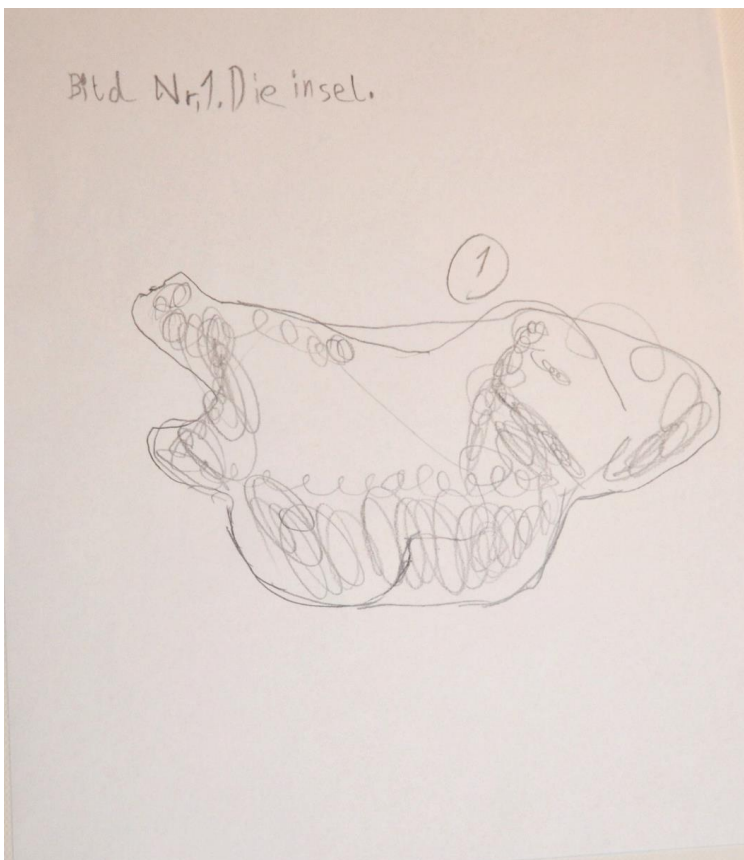


Foto der Zeichnung

Anhang 4

Ergebnisse Blitzlicht (Aufgezeichnete Schüleräußerungen) Übergang zum Konzept – 3. Klasse

Aufgabe:

Nennt eine Idee, wie diese Bilder entstanden sein könnten. Ich frage euch nacheinander in einem Blitzlicht – jeder sagt also nur kurz etwas.

Ideen der Schüler (In Klammern stehen ggf. die Bilder, auf die sich bezogen wurde):

- Künstler hat was gesehen/
In einem Buch gesehen [auf Nachfrage Malbuch] und dann abgemalt *mehrfache Nennung*
- Der Künstler hat sich das ausgedacht *mehrfache Nennung*
- Er hat etwas, was er gesehen hat bloß mit anderen Farben gemalt
- Hat auf Insel Foto gemacht und dann abgemalt
- Aus Gegenständen oder aus Foto (Insel)
- Von Flugzeug aus fotografiert und mit Pinsel abgemalt – dann mit Taschentuch getupft (Insel)
- War in Wald und hat zu dem Foto von dort was dazu gemalt/ hat was geschmiert
- Geklekt (Förderbänder)
- Lauter Spielsachen ausgebreitet und dann fotografiert (Spielplatz)
- Burg oder Kaserne von oben fotografiert (Spielplatz)
- Mit dem Computer gemacht
- Aus dem Weltall fotografiert
- Erst Hintergrund gemalt und dann Teile draufgelegt und fotografiert (Förderbänder)
- Mit Lineal gezeichnet (Förderbändern und Spielplatz)
- Von oben eine Baustelle fotografiert (Spielplatz)

Anhang 5

Ergebnisse der Gestaltungsaufgabe (Fotos) 3. Klasse

Beispiel 1: S 2 (m)



Foto der Gestaltung

Beispiel 2: S 14 (w)



Foto der Gestaltung

Beispiel 3: S 5 (m)

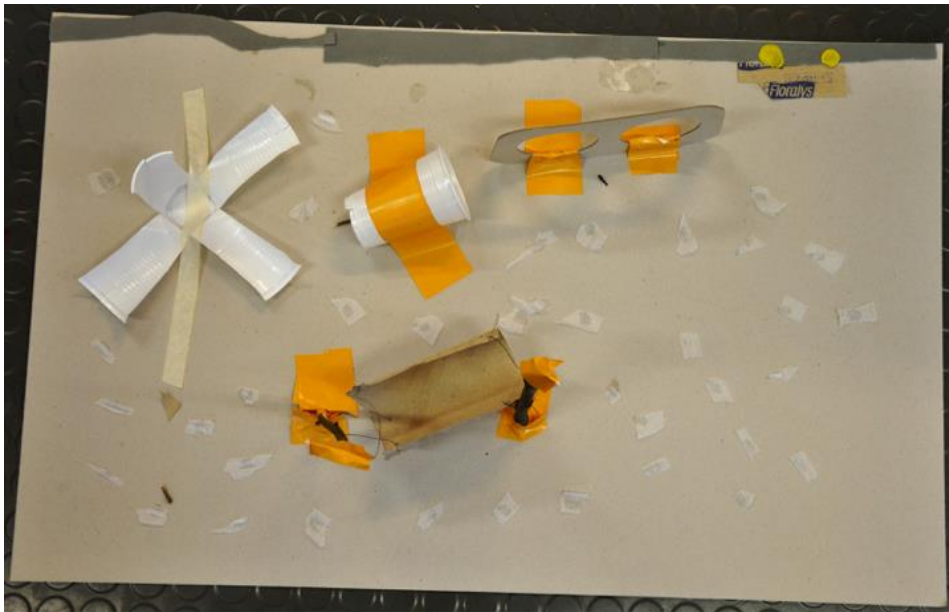


Foto der Gestaltung

Beispiel 4: S 15 (w)



Foto der Gestaltung

Beispiel 5: S 1 (w)

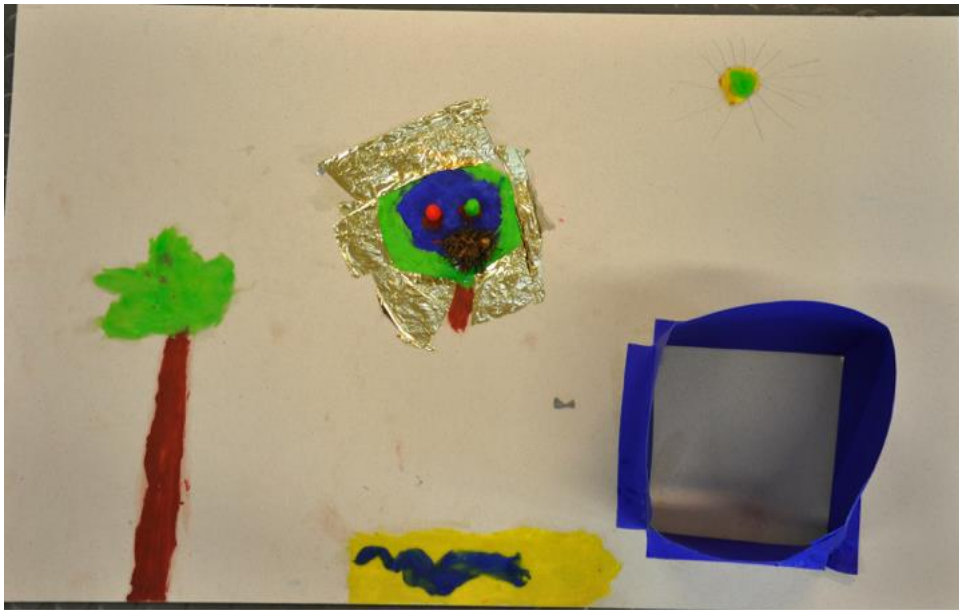


Foto der Gestaltung

Anhang 6

6. Klasse

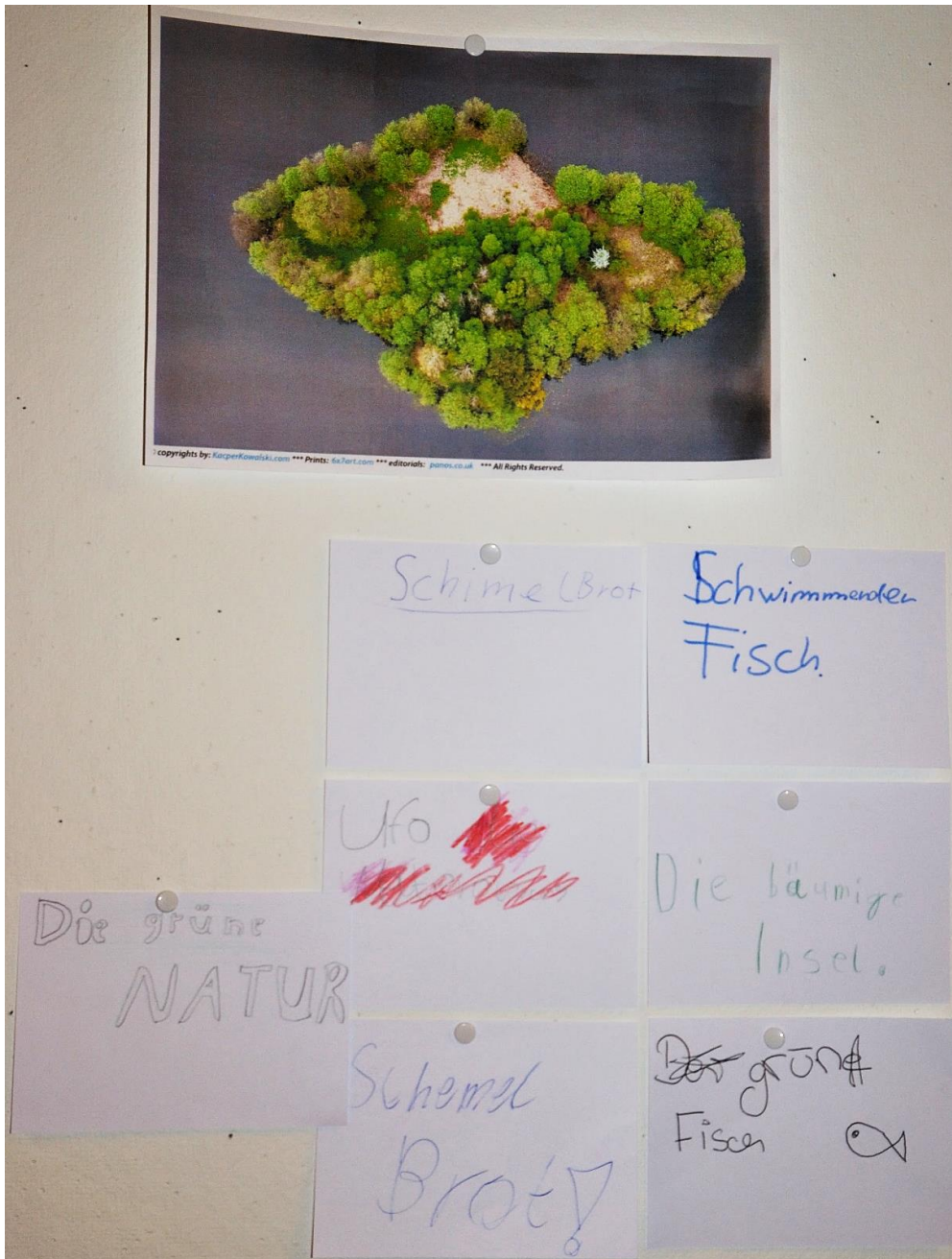
Schritt	Methode	Ziele	Material
Perzept Bildhandlung	Sprachliches Perzept / Titel ➤ Zuordnung ➤ Präsentation	- An mentale Modelle anschließen - Bildung mehrperspektivischer Verstehensansätze für Progressionsphase - Abstrahieren und strukturieren	Fotos der Titelkarten + Erinnerungsprotokoll der Antworten auf Nachfragen dazu
Perzept Konzept Bildhandlung	Zeichnung zum Bild ➤ Selber konzeptuelle und herstellungsbedingte Aspekte nachvollziehen	- An mentale Modelle anschließen + an Perzepte anschließen - Möglichkeit zu Übergang zu Kontexten schaffen - Bildung mehrperspektivischer Verstehensansätze (subjektiv-assoziativ + zeichnerisch-formal) für Progressionsphase	Fotos der Zeichnungen
Konzept + Allocation Bildhandlung	Blitzlicht zur Machart Plenum zum Bildgegenstand ➤ Kommunikation	- An mentale Modelle anschließen - Bildung mehrperspektivischer Verstehensansätze (produktiv/handelnd + formal/bildnerisch + konzeptuell/verortend) Progressionsphase - Abstrahieren und strukturieren - Übergang zu Kontexten	Transkribierte Audioaufnahmen
Konzept	Reflexion der Zeichen-Aufgabe	- An mentale Modelle anschließen - Abstrahieren und	Gedächtnisprotokoll

Bildhandlung		strukturieren - Sammeln und Ordnen	
Konzept Bildhandlung	Kompositionskriterien sammeln ➤ Zuordnen	- An mentale Modelle anschließen - Perspektiven der Progression nutzen - Abstrahieren und strukturieren - Sammeln und Ordnen - Transfer aus bisherigen Methoden - Komposition als Fachbegriff lernen und anwenden - An Reflexion der Zeichnungen anschließen	Gesammelte Kriterien
Bildhandlung Transfer	eigene Komposition/ Assemblage erstellen	- Perspektiven der Progression nutzen - Abstrahieren und strukturieren - spielerisch Transformieren - Collagieren und Montieren, Verfremden	Fotos der Gestaltungen
Bildhandlung Transfer	Komposition/ Karte / Luftaufnahme	- Perspektiven der Progression nutzen - Abstrahieren und strukturieren - Transfer aus bisherigen Methoden / spielerisch Transformieren - Emotionalisieren; Übertreiben oder Karikieren, Collagieren und Montieren, Verfremden	Fotos der Gestaltungen Audioaufnahmen aus der Vorstellung der Gestaltungen

Anhang 7

Ergebnisse der Titelvergabe (Fotos und Gedächtnisprotokolle) Perzept – 6. Klasse

Beispiel 1:



Nachfragen: Warum nennt ihr das Bild Fisch? – Wegen der Form

Wie kommt ihr auf Schimmelbrot? – wegen der komischen Farbe

Beispiel 2:

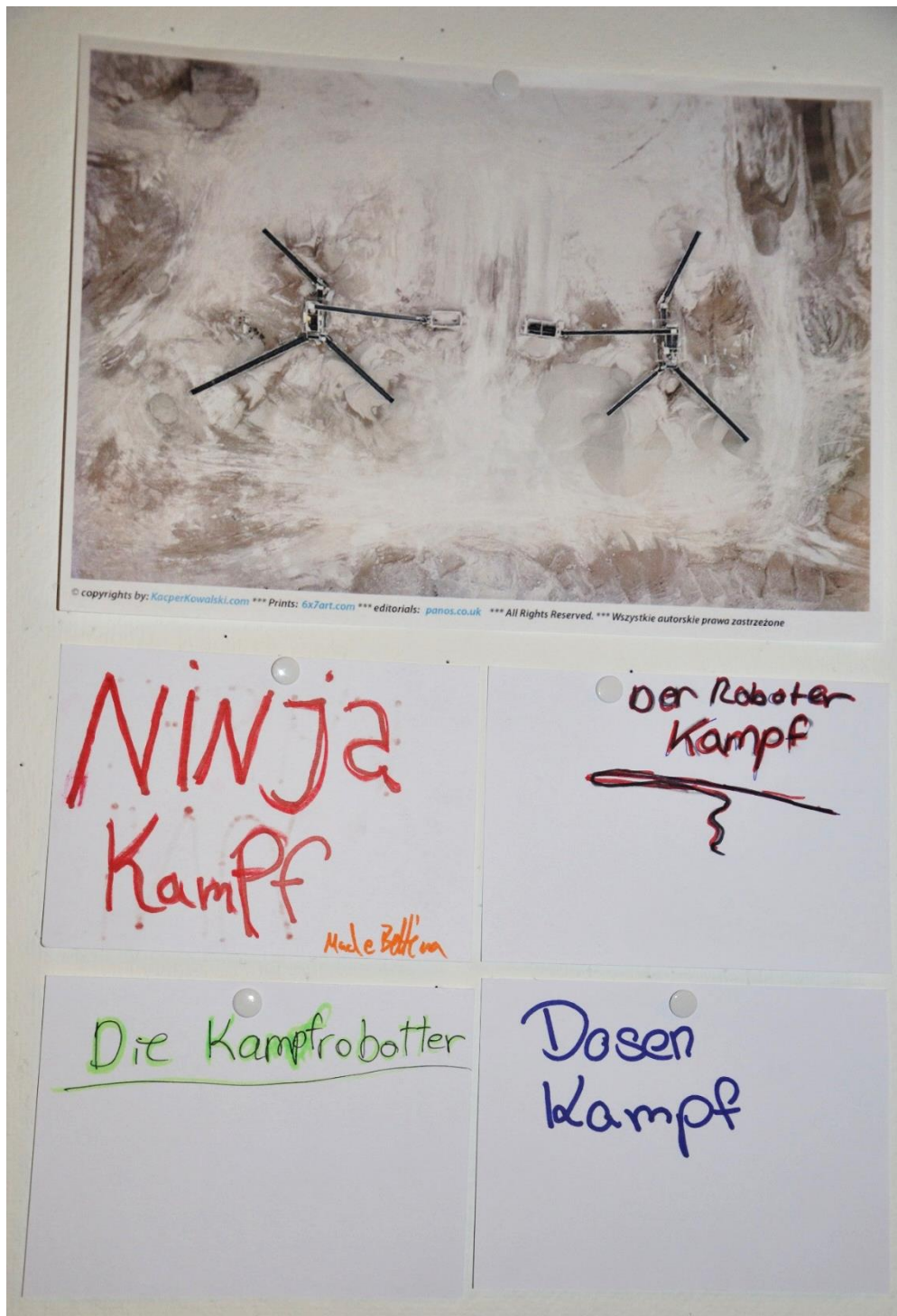


Nachfragen:

Was auf dem Bild könnte ein Hinweis sein, das das ein Park ist? – Schüler zeigt auf die oberen und rechten Objekte im Bild und sagt, dass dies Bänke sein könnten.

Wie kommt ihr auf ‚Zeichnung‘? – wegen der ganzen Linien.

Beispiel 3:



Nachfragen:

Alle diese Titel sind mit dem Wort ‚Kampf‘. Warum könnte das so sein? - Sieht aus wie Männchen, die sich seitlich gegenüber stehen, im Schritt, und Waffen halten.

Beispiel 4:



Nachfragen:

Weshalb habt ihr euch für einen Titel mit ‚Wald‘ oder ‚Bäumen‘ entschieden? – Weil die Linien so aussehen.

Wie kommst du auf diesen Titel („die innere Seele des Künstlers“) - Ich male selber und ich weiß, dass jeder Künstler etwas hat, was ihn interessiert oder beschäftigt und das ist das Innere.

Anhang 8

Ergebnisse der Zeichnungen (Fotos) Übergang zum Kontext – 6. Klasse

Beispiel 1: S 11 (w)

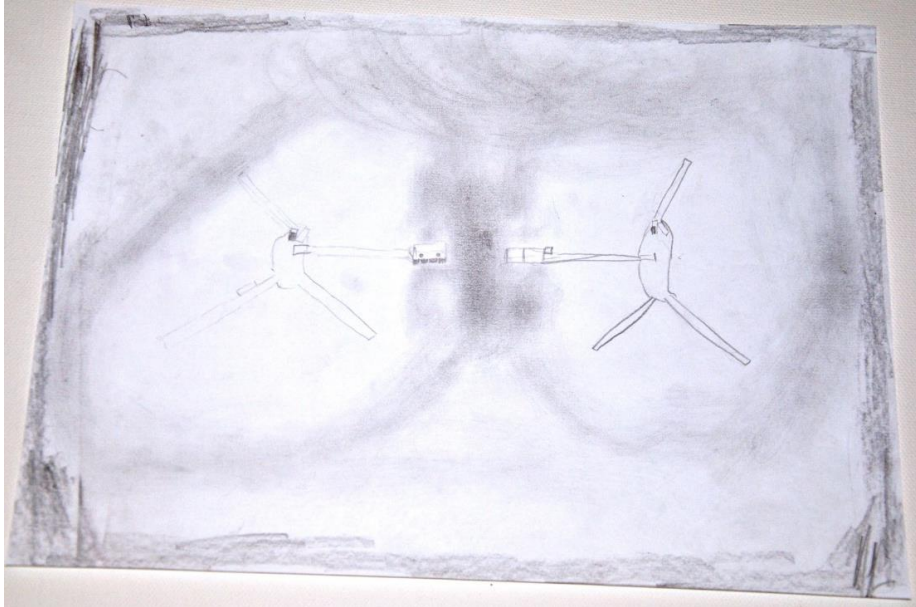


Foto der Zeichnung

Beispiel 2: S 1 (m)

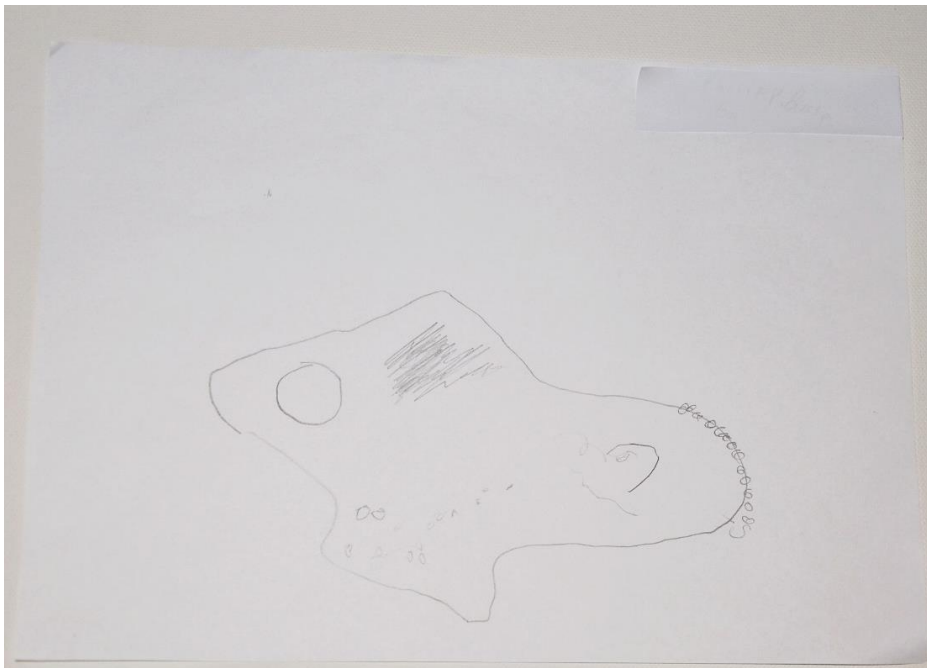


Foto der Zeichnung

Beispiel 3: selber Schüler

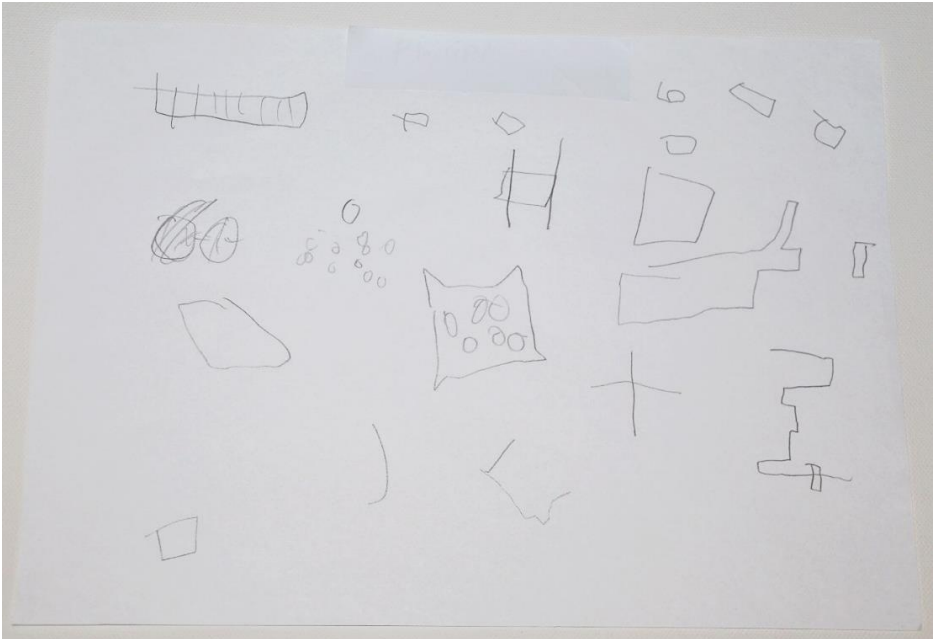


Foto der Zeichnung

Beispiel 4: selber Schüler



Foto der Zeichnung

Beispiel 5: selber Schüler



Foto der Zeichnung

Beispiel 6: selber Schüler – Differenzierungsaufgabe

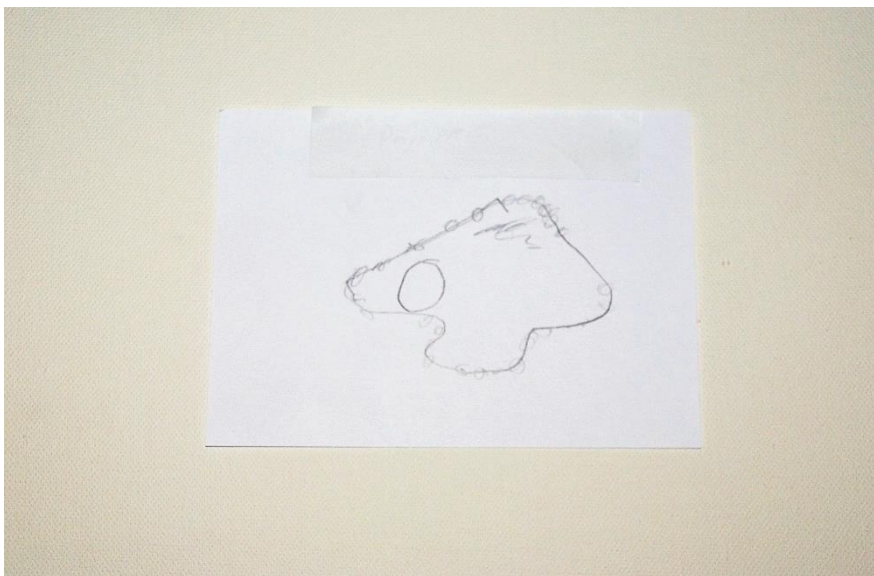


Foto der Zeichnung

Anhang 9

Ergebnisse zum Blitzlicht (Audiotranskripte) Übergang zum Kontext – 6. Klasse

Aufgabe:

Stellt doch mal Vermutungen an, wie diese Bilder gemacht sein könnten.
Die Bilder werden einzeln im Plenum durchgegangen.

1. Bild (Insel)

Aus dem Internet

Schimmel /Brot, dass geschimmelt wurde (2 x)

Schimmelbrot, aber nicht aus Vogelperspektive, sondern ganz nahe ran gezoomt

Flugzeug und fotografiert (2 x)

Gezeichnet

Grüne Insel, die auf dem Wasser ist/im Meer liegt und die sich von alleine bewegen kann

Insel, die erst im Wasser war und dann aufgetaucht ist

2. Bild (Spielplatz)

Vogelperspektive

Vogelperspektive und gebleicht

Spielplatz aus Flugzeug/Hubschrauber fotografiert

Künstler war auf dem Spielplatz und hat dann Idee für Malerei gehabt / „*hat er sich ausgedacht und von oben so Spielplatz-mäßig gemalt*“ / selbstgezeichnet, sieht wie Spielplatz aus – das oben links sieht wie ein Bett aus [Lattenrost=Hangelstangen]

3. Bild (Förderbänder)

KEINE IDEEN

4. Bild (Bäume)

Mit Tusche und dann mit Strohhalm gepustet, sodass Farbe auseinanderläuft

Alle Bilder gezeichnet – frei aus dem Kopf

Anhang 10

Ergebnisse zu den Kompositionskriterien (Mitschrift vom Tafelanschrieb) Kontext – 6. Klasse

Aufgabe:

Nennt Begriffe die zur Komposition dieser Bilder passen.

1. Spielplatz

Linien;

Ecken/Vierecke [*Verweis von mir auf Reflexion der Zeichenaufgabe von einer Schülerin*];

scharz/weiß/grau; zerstreut

2. Insel

Grün; runde Formen [*Verweis von mir auf Reflexion der Zeichenaufgabe von einem Schüler*],

Haufen/Ballung;

Flächen + Strukturen

3. Förderbänder

Gegenüber/Spiegelbild [*Einzeichnung der vertikalen Mittellinie + Hinweis auf Matheunterricht*];

Gegensätze [*Nachfrage an Schüler der Kriterien genannt hat – Antwort: wegen Farbe der mittigen Gebäude und der Farben im Hintergrund*];

Linien + Strukturen;

schwarz/weiß/grau-metallisch

4. Bäume

Schwarz/weiß/grau-braun/grün;

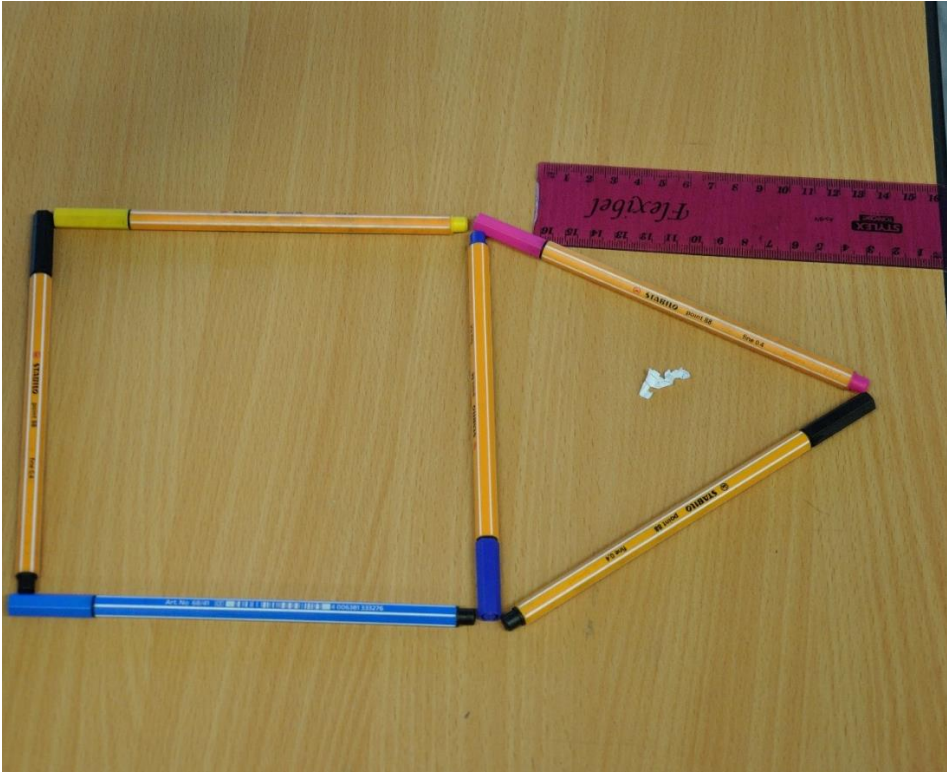
Formen/Striche;

Reihe/ nebeneinander;

oben und unten

Anhang 11

Ergebnisse zu eigenen Kompositionen (Beispiele/Fotos)
Kontext – 6. Klasse







Anhang 12

Gestaltungsaufgabe (Fotos und Audioprotokolle) Kontext – 6. Klasse

Beispiel 1: S ,O' (w)



Foto der Schülerin

Audio: Hat Raum fotografiert. ‚da sind auch immer so kleine Kinder und da sind wir eigentlich auch immer – ich mag’s das da, weil es da auch immer so warm ist.‘

Beispiel 2: gleiche Schülerin

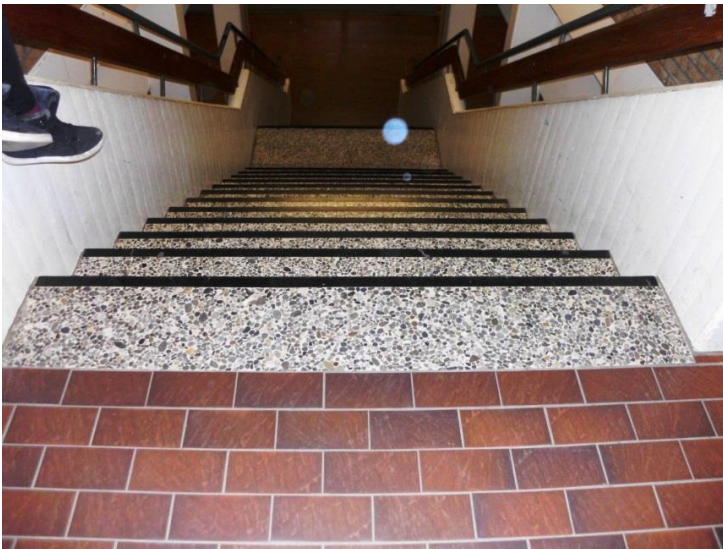


Foto der Schülerin

Audio: Treppe ist etwas größer und diese Perspektive wollte sie so fotografieren – ‚ist da voll cool eigentlich und bin da oft‘

Beispiel 3: S ,P' (w)



Foto der Schülerin

Audio: Geht da oben immer mit anderem Mädchen lang und daher fotografiert und Bild (ist Wandbild auf dem Flur) mag sie einfach

Beispiel 4: gleiche Schülerin

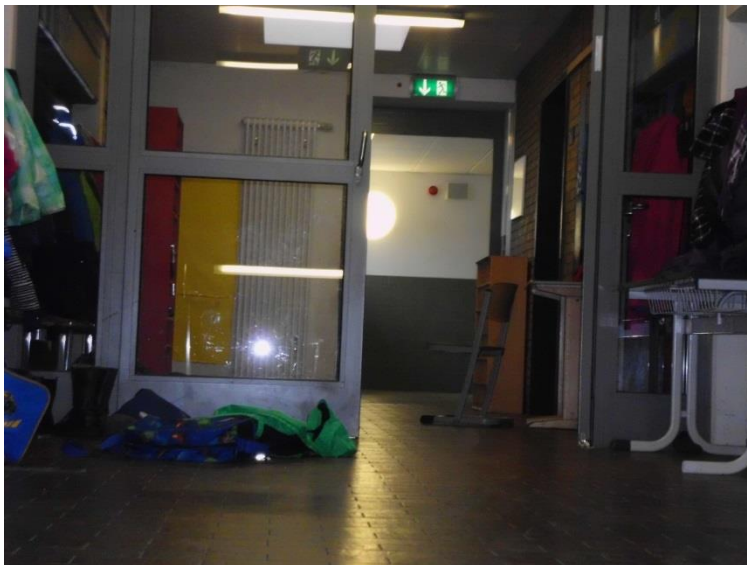


Foto der Schülerin

Audio: Geht da oben immer mit anderem Mädchen lang und daher fotografiert und Bild (ist Wandbild auf dem Flur) mag sie einfach

Beispiel 5: S ,L' (w)



Foto der Komposition

Kommentar: erst nachdem anderes Mädchen Blume angefangen hatte, wurde Idee zur Gestaltung geändert. Sollte erst Modell der Schule werden (fiel aber immer wieder zusammen) – Bild unfertig

Audio: Malt zur Zeit auch [Bezug anderes Mädchen] gerne Blumen. ,Wollte es so machen, dass wenn man den Kleber trocknen lässt und dann knickt, sieht es

aus wie Glasscherben. Und das Rote ist so, dass es sich so transformiert irgendwie zu so einer normalen Blume‘

Beispiel 6: S ,H' und ,I' (beide m)



Foto/Detailaufnahme der Komposition



Audio: ,Solle eine Schriftrolle sein - Ist eine – verpackt. Und haben den Hintergrund noch gemacht mit Bechern und alles. Das sind Hindernisse. Da muss man dann suchen und rumgehen.‘

Bildbezug zur Insel: das dort (auf der hellen Fläche auf dem Foto) etwas versteckt sei und dass man dort überall herumlaufen müsste

Beispiel 7: S ,M' (w)



Foto der Karte

Audio: Wollte erst Spielplatz malen, hat sie aber nicht geschafft/hinbekommen [sollten vorher Skizze machen – diese zeigte erst auch Geräte, war ihr aber zu viel]. Dann wollte sie Insel machen, ging aber auch nicht und hat sich dann für einen Park entschieden.

Beispiel 8: S ,D' (m)

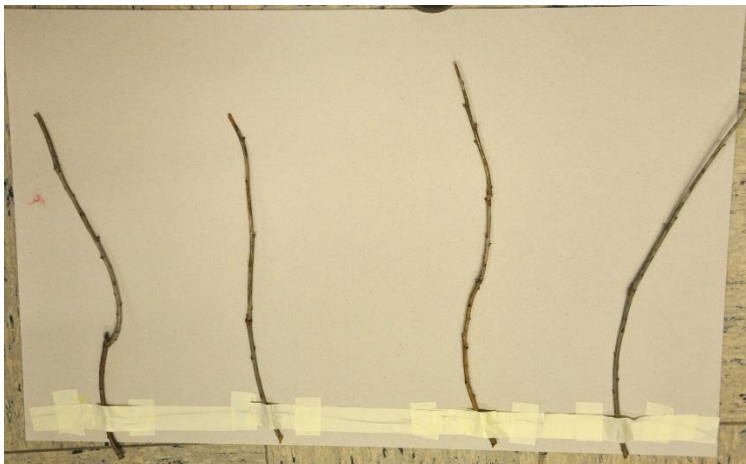


Foto der Komposition

Audio: Sollte eigentlich Wald werden, hatte aber nicht genug Zeit. Wenn er noch mehr Zeit bekäme, würde er noch mehr Äste und Blätter zufügen.

Bildbezug: Bäume

Anhang 13

9. Klasse

Schritt	Methode	Ziele	Material
Perzept Bildhandlung	Zeichnerisches Perzept ➤ Zeichnung ➤ Präsentation	<ul style="list-style-type: none"> - An mentale Modelle anschließen - Bildung mehrperspektivischer Verstehensansätze - Möglichkeit zu Übergang zu Kontexten schaffen 	Fotos der Zeichnungen + Audioaufnahmen der Präsentationen
Konzept + Allocation Bildhandlung	Schreibaufgabe zur Machart und zum Bildgegenstand ➤ Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> - An mentale Modelle anschließen - Bildung mehrperspektivischer Verstehensansätze (produktiv/handelnd + formal/bildnerisch + konzeptuell/verortend) Progressionsphase - Abstrahieren und strukturieren - Übergang zu Kontexten 	Schriftliche Ergebnisse
Konzept Bildhandlung	Reflexion der Zeichen-Aufgabe	<ul style="list-style-type: none"> - An mentale Modelle anschließen - Abstrahieren und strukturieren - Sammeln und Ordnen 	Gedächtnisprotokoll
Konzept Bildhandlung	Kompositionsskizzen	<ul style="list-style-type: none"> - An mentale Modelle anschließen - Perspektiven der Progression nutzen - Abstrahieren und strukturieren - Transfer aus bisherigen Methoden - Komposition als Fachbegriff lernen und anwenden 	Fotos der Skizzen

<p>Konzept</p> <p>Transfer</p>	<p>Kartierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perspektiven der Progression nutzen - An mentale Modelle anschließen - Abstrahieren und strukturieren - Transfer aus bisherigen Erkenntnissen - Sammeln und Ordnen 	<p>Fotos der Gestaltungen</p> <p>Audioaufnahmen aus der Vorstellung der Gestaltungen</p>
<p>Bildhandlung</p> <p>Transfer</p>	<p>Kartierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perspektiven der Progression nutzen - Abstrahieren und strukturieren - Transfer aus bisherigen Methoden / spielerisch Transformieren - Emotionalisieren; Übertreiben oder Karikieren, Collagieren und Montieren, Verfremden 	<p>Fotos der Gestaltungen</p> <p>Audioaufnahmen aus der Vorstellung der Gestaltungen</p>

Anhang 14

Ergebnisse der Zeichenaufgabe (Fotos und Audiotranskripte) Perzept – 9. Klasse

Beispiel 1: S 5 (w)

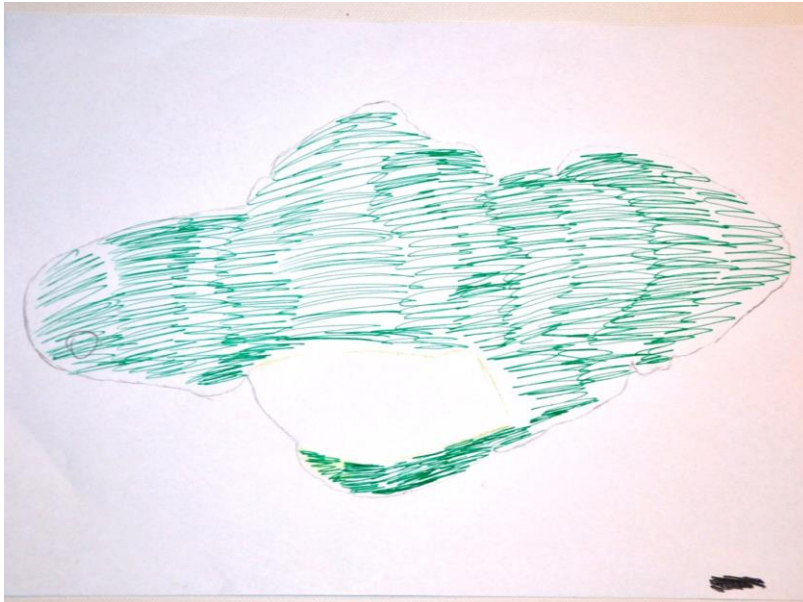


Foto der Zeichnung

Audio: Korallen-dings + Ozean

Beispiel 2: S 2 (m)



Foto der Zeichnung

Audio: Das sind Bäume und Wolken

Beispiel 3: S 9 (m)

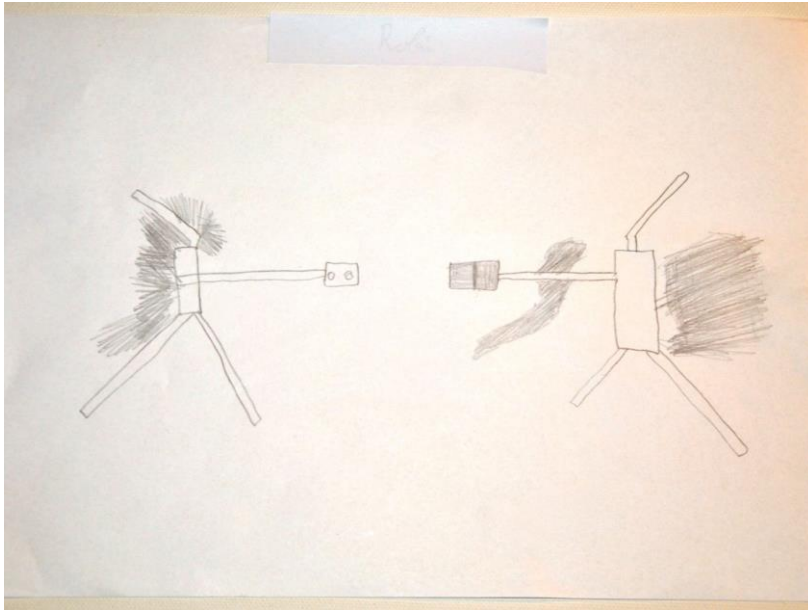


Foto der Zeichnung

Audio: Genau abgezeichnet– sind chinesische Kampfroboter / stehen sich mit Schwert gegenüber oder eher mit Hammer

Beispiel 4: S 7 (m)

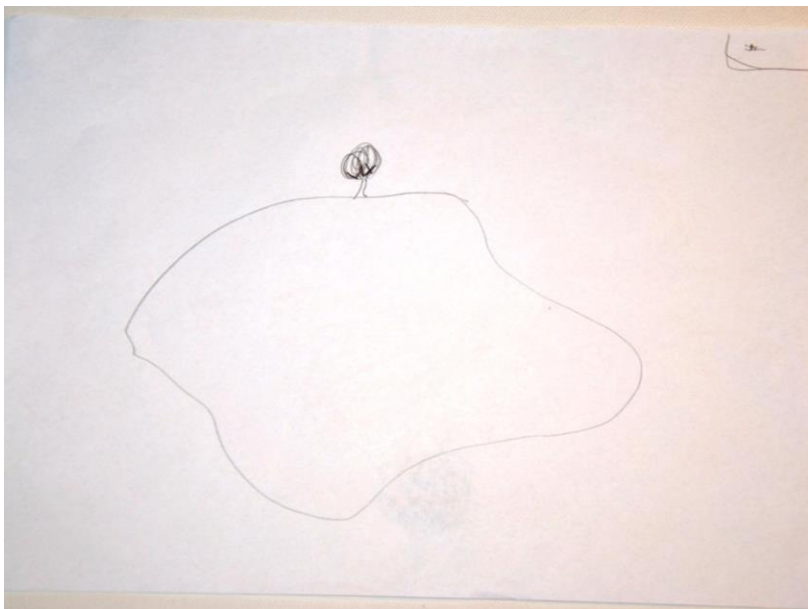


Foto der Zeichnung

Audio: Insel mit einem Baum. [Auf Nachfrage:] Das ist genau die Insel [auf dem Foto], aber nicht mit mehreren, sondern mit einem Baum.

Beispiel 5: S 9 (w)



Foto der Zeichnung

Audio: Insel als Zufluchtsort nach einer Zerstörung nach einem Feuer

Beispiel 6: S 14 (m)



Foto der Zeichnung

Audio: Assoziation an Film ‚Saw‘ - an die Räume, in denen die Personen gefangenen waren

Anhang 15

Ergebnisse der Schreibaufgabe (Übertrag der Schülertexte) Übergang zum Konzept – 9. Klasse

Aufgabe:

Schreibe zu jedem Bild auf:

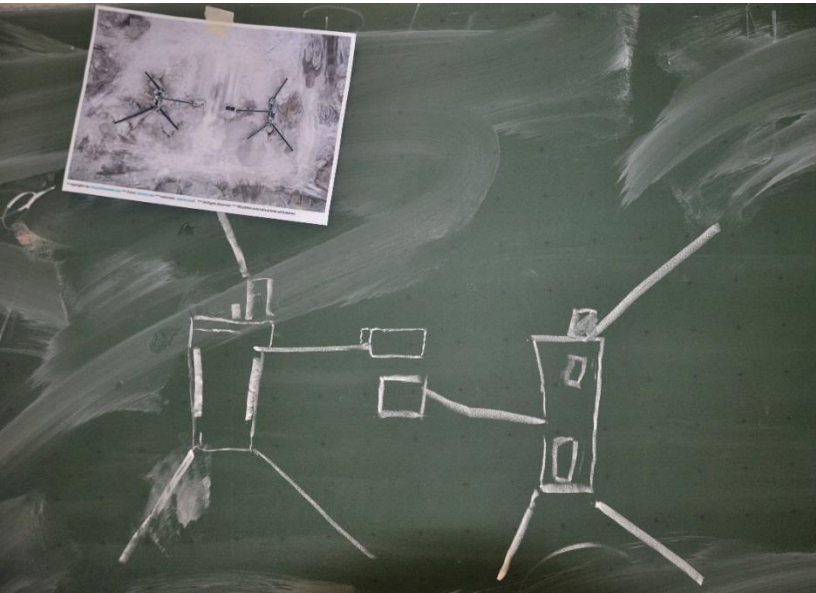
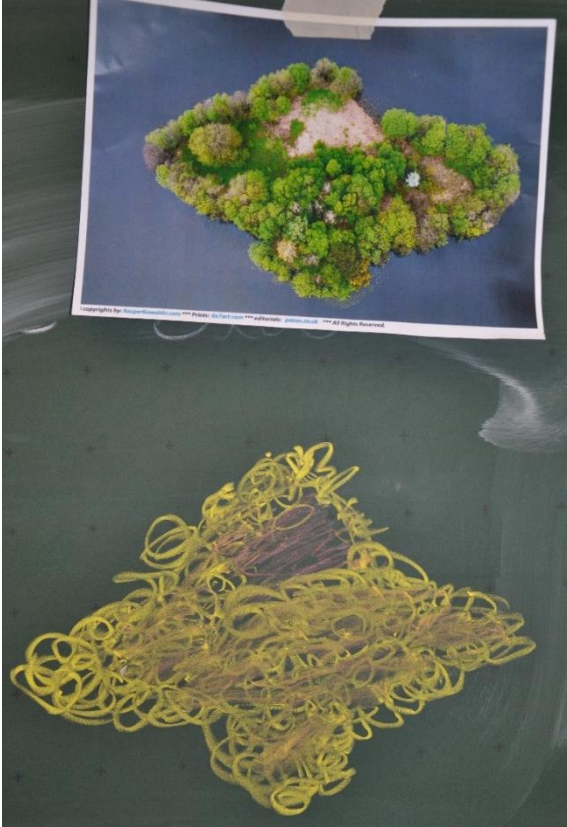
1. Wie könnte das Bild entstanden sein?
2. Was könnte auf dem Bild abgebildet sein?

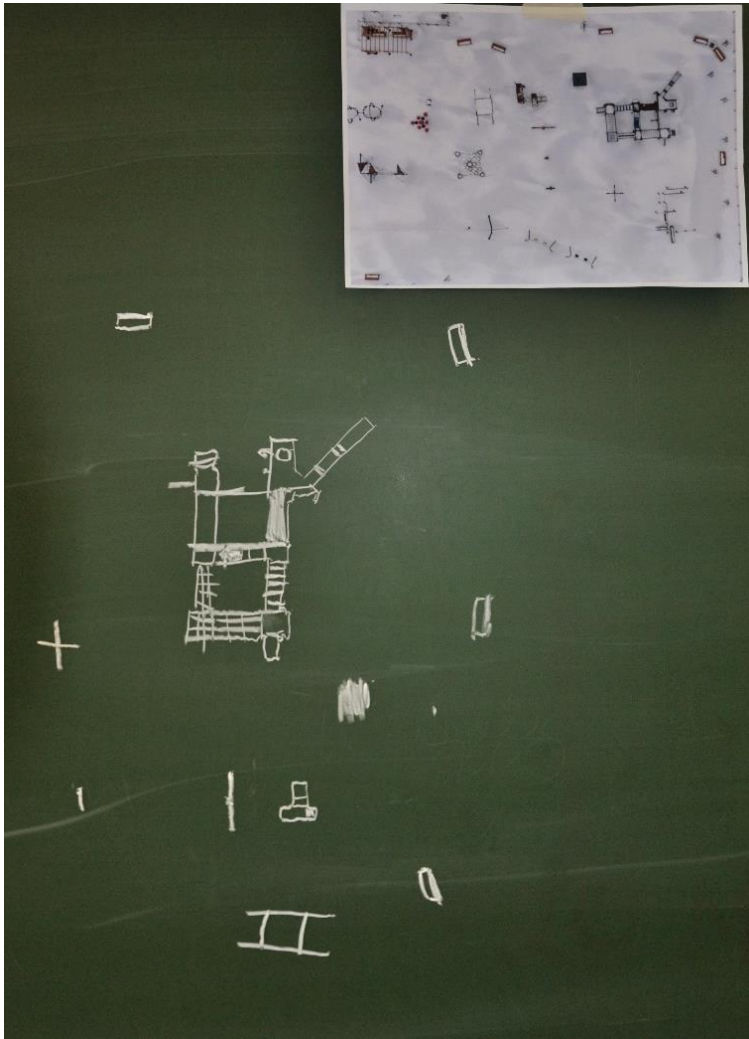
A (Bäume)	B (Insel)	C (Spielplatz)	D (Förderbänder)
Entstehung			
Gemalt 2x	Auf Papier 2x	Gemalt 7x /Bleistift	Foto 2x
Farbkleckse/ Tintekleckse 5x	Foto 4x	Auf Papier 2x	Von oben
Auf Papier 2x	Gemalt 3	In Stein geritzt	Schwarze Farbe
Von/Durch Kunstlehrer	Aus Erinnerung oder von Foto abgemalt	Farbe/Bauplan	Höhlenmalerei 3x
Aus Bäumen, Farbe, Striche	Schwamm und Farbe	Flug/von Oben/Foto	Auf Papier 2x
Durch Waldspaziergang 2x	Beim Urlaub 2x		Aus Vogelperspektive fotografiert
			Gemalt/Bleistift 2x
Bildgegenstand			
Brennender Wald			
Blut		Alte Stadt durch Krieg ruiniert	Wolken
Wald 3x		Abfälle	Bunker
Kalte Landschaft		Mehrere kleine Skizzen/Zeichnungen 2x	Roboter
Kranke Bäume		Gedanken	Siedlungen 2x
Striche/durcheinander 2x		Schulhof 2x	Zwei Strichmännchen 3x

A (Bäume)	B (Insel)	C (Spielplatz)	D (Förderbänder)
Bildgegenstand			
Inneres Gefühl/aus Langeweile		Gegenstände 4x	Zwei Menschen, die aufeinander zugehen
Bäume im Regen/Gewitter	Insel mit Bäumen 4x	Raum von oben	Zwei Gegenstände
Bäume, Wolken, Wurzeln, Schnee 2x	Insel 9x	Lieblingsformen und -sachen	Steinzeitmenschen/ Leute die kämpfen 2x
Bäume im Wind	Insel im Wasser	Kinderbild	Kämpfende Roboter 2x
Bäume 4x	Grüne Insel 2x	Durcheinander gezeichnetes Bild	Gelände von oben

Anhang 16

Kompositionsskizzen (Fotos)
Konzept – 9. Klasse





Kommentar: Diese Skizze wurde mithilfe einer Projektion des Bildes erstellt

Anhang 17

Kartierung/Gestaltung (Fotos und schriftl. Äußerungen)

9. Klasse

Text zur Kartierung

„Tracks: Das sind Spuren, die man hinterlässt, die Wege, die man zurücklegt, und die Fährten die man sucht.

Spots: Das sind die Orte, an denen man sich befindet. Und Spotting meint nicht anderes, als Orte zu entdecken. In der evangelischen Sprache bezeichnet Spotting sogar das Sehen.

Um in Räumen zu navigieren, benötigt man Maps, also Karten, die ganz unterschiedlicher Art sein können und die in unterschiedlichen Medien auftreten: als Navigationsgerät im Auto, als GPS-Hilfe bei einer Safari oder als Zeichnung bei einer Schnitzeljagd.

Der Umgang mit Spots, Tracks und Maps ist das ‚fortwährende Aushandeln von Bedeutungen, von Sinn und Inhalten der Orte und Räume‘.“

Christine Heil. Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst München 2007

Folgender Aufgabenzettel wurde ausgegeben und besprochen:

Aufgabe:

Entwickle eine eigene Kartierung zu den Fotos von Kacper Kowalski. Deine Ideen, Skizzen und Entwicklungen sollst du festhalten, sodass andere deinen Prozess nachverfolgen können.

Ideen:

Entwickle ein eigenes (Foto-) Konzept zum Thema ‚Komposition Luftaufnahme‘.

Du kannst hierzu:

- a) selber Orte oder Dinge suchen, die du fotografieren möchtest;
- b) selber Dinge erstellen, komponieren und/oder fotografieren;
- c) per Collage neue Kompositionen entwickeln.

Schritte:

1. Eine Arbeit von Kacper Kowalski auswählen
2. Ein Medium/mehrere Medien wählen, mit dem du deine Beschäftigung mit dem Werk umsetzen möchtest. [Medien sind z. B. : Skizzen / Fotos / Texte / Film / Performance / selbst geformte Objekte / ...]
3. Eine eigene Gestaltung entwickeln
4. Dokumentation der eigenen Überlegungen zu Kowalski und Skizzen der Entwicklung der Gestaltung
5. Sammeln: ein Ordnungssystem über die Schritte 1 - 4 und Prozesse anlegen
[Möglichkeiten der Dokumentation: Buch/Heft / Poster / Kasten / Collage / ...]

Material: Din A4 Papier (Skizzen);
 Zeitschriften/Zeitungen/Prospekte;
 Fotoapparat;
 Bleistifte/Buntstifte; Tuschkasten; Filzstifte;
 Din A3 Papier und Pappen;
 Draht; Moosgummi; Pappreste; Pflanzen; Sonstiges

Als **Reserve** sollte folgende schriftliche Aufgabe beantwortet werden:

Beantworte schriftlich:

1. Welches Bild von Kowalski hast du gewählt? Begründe deine Wahl.
2. Was genau hat dich an dem Bild für deine Kartierung inspiriert (Ort, Komposition, Themen, ...)
3. Was ist das Thema deiner Gestaltung?
4. Welche Medien (Collage, Skizze, Fotos ...) und Schritte hast du gemacht?

Beispiel 1: S 5 und 6 (beide m)



Foto der Gestaltung

- 1. Bildauswahl und Grund: Insel / Das mit dem Wasserfall sieht cool aus und passt zu der Insel.
- 2. Inspiration: Wesen der Natur
- 3. Thema und Schritte der Gestaltung: das was ich zusammengestellt habe, ist alles was man auf einer Insel braucht.

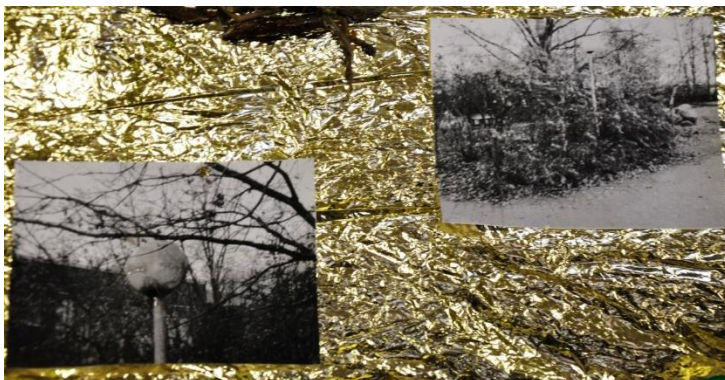
Beispiel 2: 4 Schüler (m)



Foto / Detail der Gestaltung



- 1. Bildauswahl und Grund: Insel
/ weil mich das angesprochen hat
- 2. Inspiration: Die Bäume
Die verschiedenen Bäume. Dazu die Landschaft
/ Allgemein das Bild, die Landschaft.



- 3. Medien und Schritte der Gestaltung: Goldfolie auf das Plakat geklebt und dann Stöcker, Bilder und Blätter

Beispiel 3: S 10 (w)



Foto der Gestaltung

- 1. Bildauswahl und Grund:
Ich habe das Bild mit der Insel genommen, weil es farbig und schön aussah.
 - 2. Inspiration:
Die Farbe hat mich inspiriert, denn Grün ist eine schöne kräftige Farbe
- Medien und Schritte der Gestaltung: Bilder aus der Natur, Farbe, die zu der Natur passen wie z. B. Braun, Blau; Grün, Gelb, Orange

Beispiel 4: S 9 (w)



Foto der Gestaltung

- 1. Bildauswahl und Grund: Förderbänder / sieht von oben fotografiert wie Steinzeit-Wandbemalung aus. Es hat mich an einen Film und mein eigenes Leben erinnert.
- < *ursprünglich aus 2 und 3:* Das Bild hat mir gefallen weil ich keine Gefühle erkannt habe.
- > *gehört eher zu 2:* Ich gegen mich, ich gegen dich, du gegen mich und ich gegen die Welt.
Ist es wert sich für jemanden zu opfern? Ist alles überhaupt Wert?
→ Von Gegenüber/Gegensätzen und Assoziation aus Abbild zu Fragen und Selbstreflexion
- 2. Inspiration und 3. Medien und Schritte der Gestaltung: Ich habe Bilder aus Zeitschriften rausgeschnitten die mich zu meinen Gedanken inspiriert hatten.
Ich habe alles ausgeschnitten und zum Schluss was zusammen passt von Bildern zu Texten.

Beispiel 5: 3 Schülerinnen (w)

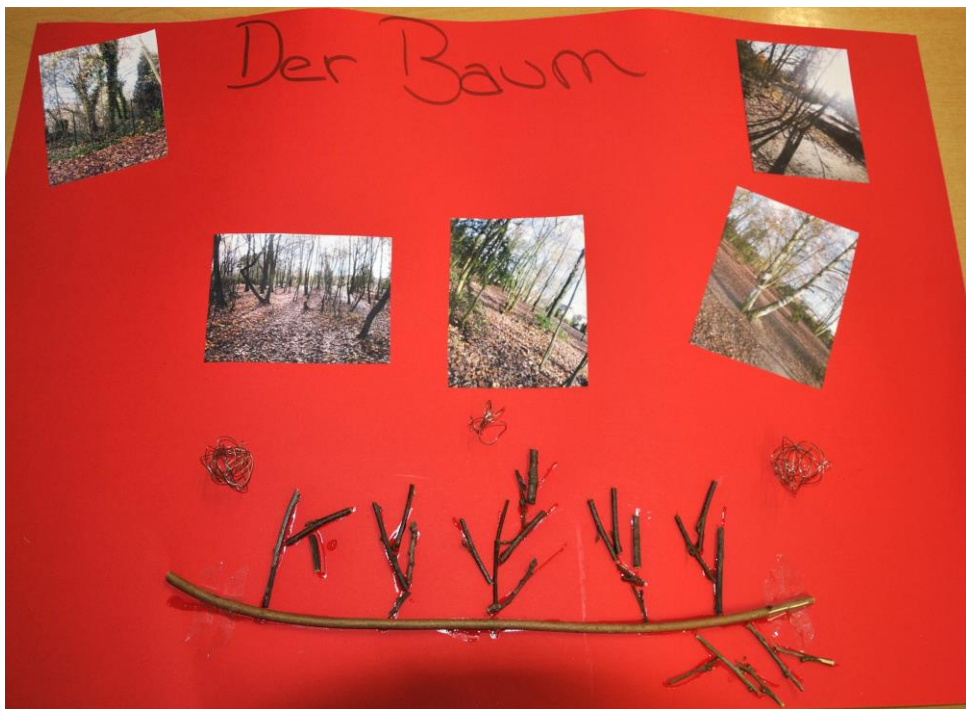


Foto der Gestaltung

Keine Äußerungen/Texte vorhanden

Beispiel 6: S ,T' (m)

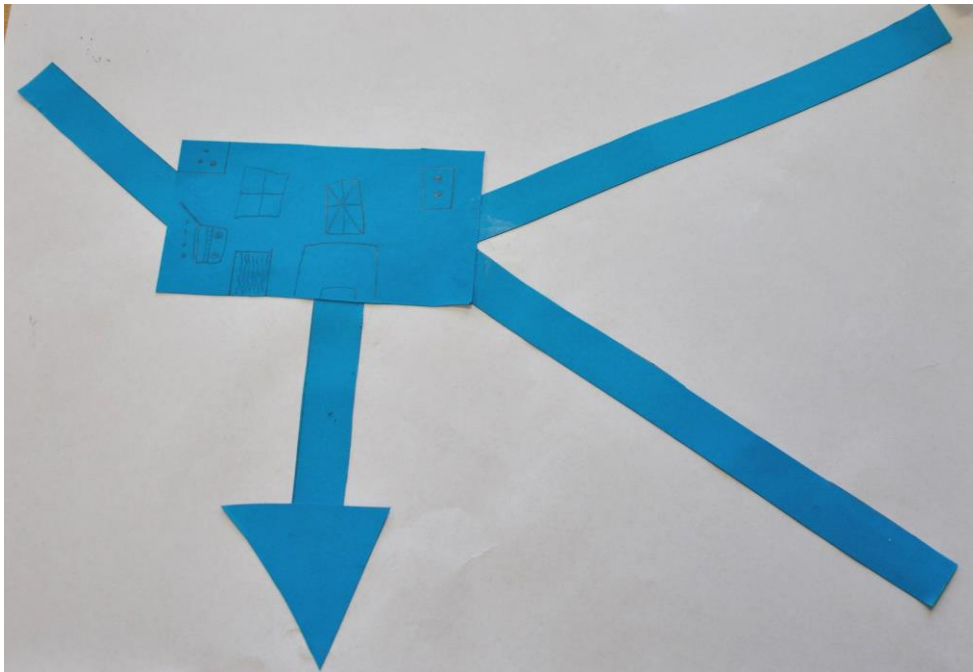


Foto der Gestaltung

- 1. Bildauswahl und Grund: Weil ich die Vorstellung an kämpfende Roboter cool finde
- 2. Inspiration: Weil die Anlagen aussehen wie Kampfroborer und der Grund wie der Mond
- 3. Medien und Schritte der Gestaltung: Ein einfacher Roboter von ,The wizzard of Ozz'