

Stefan Hölscher

Bildstörung¹ – zur theoretischen Grundlegung einer experimentell- empirischen Bilddidaktik

Abstract

The term ›visual competence‹ plays an important role in current debates about the relevance of art teaching in schools as part of a comprehensive review of the education system. Determining a theoretical didactic basis for this term is shown to be a genuine problem in image science. Both the science and the didactics of images require a process model of understanding images. The term ›image perturbation‹, which Hans Dieter Huber introduced into the debate about art teaching, is used to good effect here in this process approach. It is demonstrated that the process approach implies the concept of a ›possibility space‹ or ›expectation space‹. This space is a precondition for the effects and indications of didactic action to be observed and thus empirically studied. The term ›expectation space‹ contains two inextricably linked concepts: the perspective of describing an image in philosophical terms, and the study of its empirical psychological effects.

Der Begriff der Bildkompetenz spielt in der gegenwärtigen Diskussion um die Relevanz von Kunstunterricht im Kontext einer umfassenden Revision des Bildungssystems eine wichtige Rolle. Der Versuch, den Begriff kunstdidaktisch geeignet zu fassen, lässt sich als genuin bildwissenschaftliches Problem identifizieren. Es erweist sich, dass Bildwissenschaft wie Bilddidaktik auf eine prozessuale Auffassung von Bildverstehen angewiesen sind. Der von Hans Dieter Huber in die kunst-

1 Der Arbeitstitel des Dissertationsprojekts weist nicht zufällig eine Übereinstimmung mit einem Aufsatztitel von Hans-Dieter Huber aus dem Jahr 2001 auf, in dem er Eckpunkte einer neuen Sichtweise auf das Problem der Ausbildung im Bereich neuer Bildmedien formuliert. Mein Unternehmen könnte durchaus als Versuch gelesen werden, die dort eröffnete sehr grundsätzlich angelegte Perspektive für eine Didaktik des Bildes als Herausforderung anzunehmen und konsequent weiter zu denken.

didaktische Diskussion eingebrachte Begriff der Bildstörung wird für den lernprozessualen Ansatz fruchtbar gemacht. Es wird gezeigt, dass die prozessuale Auffassung das Konzept eines Möglichkeits- oder Erwartungsraumes impliziert. Dieser macht Wirkungen und Anlässe bilddidaktischen Handelns allererst beobachtbar und damit empirischer Untersuchung zugänglich. Im Begriff des Erwartungsraumes sind begrifflich-philosophische Beschreibungsperspektive und empirisch-psychologische Wirkungsperspektive irreduzibel ineinander verschränkt.

1. Einleitung

Die theoretische Reflexion von bilddidaktischem Denken und Handeln ist eine genuin bildwissenschaftliche Aufgabe. Bilddidaktik kann, so wird im Folgenden zu zeigen sein, als eigenständige bildwissenschaftliche Disziplin verstanden werden.

Folgen wir einer Fundamentaldefinition der allgemeinen Didaktik, so kann Bilddidaktik im Besonderen als Theorie und Praxis des bildbezogenen Lehrens und Lernens bezeichnet werden. Theorie und Praxis sollen dabei in einem folgenreichen Verhältnis zueinander stehen. Zum einen beruht praktisches Handeln implizit und explizit auf Vorstellungen darüber, wie Lehr-Lernprozesse sinnvoll initiiert oder begleitet werden. Diese Vorstellungen sollen durch didaktische Theorie reflektierbar werden. Zum anderen zielt didaktische Theorie ihrerseits auf eine sinnvolle Orientierung didaktischer Praxis. Die Grundfrage bilddidaktischer Theorie lautet also: Wie lässt sich eine Theorie denken, die bilddidaktisches Handeln derart zu orientieren vermag, dass es in Lehr-Lernprozessen das Verstehen von Bildern ermöglichen, initiieren bzw. zum Ziel haben kann?

Der folgende Text beschränkt sich darauf, die Formulierung dieses Problems möglichst transparent zu entwickeln. Dabei soll es sich zum einen als bildwissenschaftliches Problem zu erkennen geben, zum anderen sollte dabei deutlich werden, in welcher Denkrichtung sich eine Bearbeitung bewegen könnte. Dies kann indes nur in einer groben Skizze geschehen, die aus Gründen der Übersicht argumentative Detailarbeit aussparen muss. Stattdessen soll eine argumentative Gesamtgestalt sichtbar gemacht werden. Der Eindruck, dass die dargestellten Zusammenhänge im Grunde nicht nur das Nachdenken über Bilder betrifft, sondern einen darüber hinausgehenden allgemeinen didaktischen Charakter haben, täuscht nicht. Die besondere bilddidaktische Relevanz rührt daher, dass sich in den Bedingungen der sinnlichen Wahrnehmung die Probleme der Beobachtung von Lernen mit denen der Wahrnehmung von Bildern verschränken.²

² Den systematischen Überlegungen liegt zumindest implizit eine systemisch-konstruktivistische Sicht- und Argumentationsweise zugrunde bzw. ist mit einer solchen kompatibel. Darauf wird nicht im Einzelnen eingegangen.

2. Bilddidaktik – eine Theorie im Gebrauch

Bilddidaktische Theorie soll handlungsorientierend sein, eine ›theory in use‹, wie dies in der amerikanischen Aktionsforschung heißt (vgl. ARGYRIS; SCHÖN 1974).³ Sie wird von einer so genannten ›espoused theory‹ unterschieden, die weniger dazu dient Handlungen zu *orientieren*, als sie in den Augen anderer zu *legitimieren*. Diese beiden Theorieperspektiven müssen dabei keineswegs im Einklang miteinander stehen.

Der Kunst- und Bilddidaktiker Gunter Otto konstatierte in den 90er Jahren, kunstdidaktische Theorie sei nur zum Entwurf oder zur Legitimation von Unterricht tauglich (vgl. OTTO 1995). Zur Vorhersage konkreter Wirkungen von Unterrichtshandeln sei sie aus Gründen der Komplexität konkreter Einzelsituationen prinzipiell gar nicht in der Lage. Das Problem der Unvorhersagbarkeit betrifft ebenso die Begegnung mit Bildern. Die Art und Weise, in der Bilder von konkreten Personen unter konkreten Bedingungen und mit welchen Folgen gesehen werden, kann aufgrund der komplexen Vernetzung von Einflussfaktoren ebenfalls nicht vorhergesagt werden. Indem die Theorie Wirkungen nicht vorhersagen kann, kann sie auch Handeln nicht vorschreiben.⁴ Damit didaktische Theorie unter Bedingungen von Komplexität dennoch handlungsorientierend wirksam sein kann, muss offenbar das Verhältnis von Theorie und Praxis zunächst ganz anders gedacht werden.

*These: Die entscheidende Kopplungsstelle von theoretischem Denken und praktischem Handeln ist die situationsgebundene Wahrnehmung.*⁵

Welche Absichten jemand unter gegebenen situativen Bedingungen verfolgen kann und mit welchen zur Verfügung stehenden Mitteln, hängt entscheidend von der Wahrnehmung der Situation ab. Theoretisches Denken ohne Einfluss auf die Wahrnehmung ihres Gegenstandes kann daher nicht praktisch wirksam sein.⁶ Diese Feststellung ist denkbar allgemein, aber umso folgenreicher. Entscheidend scheint also unter Bedingungen von Komplexität eine Umorientierung der Theorie von einer der Vorhersagbarkeit zu einer Theorie handlungsrelevanter Beobachtung oder Wahrnehmung zu sein. Da eine solche Theorie mit dem Eintreten unerwarteter Ereignisse von vornherein rechnen und diese in produktiver Weise verarbeiten muss – ein Umstand der gerade für kunstrelevante Lernprozesse immer wieder betont wird – lässt sie sich nur als situativ lernende nicht aber als vorauswissend steuernde Theorie denken. Gesucht ist also so etwas wie eine lernende Theorie der Beobachtung von Bildhandeln als Bildlernen. Daraus sollten sich Bedingungen an die Verfasstheit solcher Theorien gewinnen lassen.

3 Die hier verwendeten Begriffe wurden von Chris Argyris und Donald Schön im Zusammenhang mit Forschungen über lernende Organisationen eingeführt.

4 Indem didaktische Theorien Lehr-Lernmodelle entwerfen oder Bedingungen von Lernen untersuchen und beschreiben, formulieren sie implizit auch Ansprüche und Erwartungen an die Praxis. Im Allgemeinen befassen sie sich aber nicht mit der Tatsache, dass das Geschehen in Lehr-Lernsituationen häufig von Erwartungen abweicht und wie damit umzugehen ist.

5 Für die frühkindliche Entwicklung hatte dies bereits Jean Piaget festgestellt. »Der sensumotorische Funktionskreis entwickelt Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz gleichzeitig.« (KOBBERT 2008: S.240)

6 »[...] dass die Wissenschaft eine Wahrnehmungsweise und, sagen wir, ›Sinngebung‹ unserer Wahrnehmungsgegenstände ist« (BATESON 1982: S. 39).

3. Die Antreffbarkeit von Theorie in konkreten Situationen

Bilddidaktiker sind Menschen, die bildbezogene Lernprozesse anregen und befördern wollen oder deren Bedingungen mit dieser Absicht untersuchen. Sie widmen sich der Aufgabe, was immer über Bilder im Einzelnen oder Allgemeinen gesagt werden mag, in konkreten Situationen, in denen Menschen Bildern begegnen, im Hinblick auf die Lernwirksamkeit dieser Begegnung sinnvoll zu handeln. Damit stellt sich die Frage, wie sie solche Situationen überhaupt wahrnehmen und wie darin theoretische Vorstellungen in einem handlungsrelevanten Sinne immer schon anzutreffen sind.

Vergegenwärtigen wir uns eine konkrete Bildbegegnung. Eine Gruppe von Schülern betrachtet die Dia-Projektion eines Ölbildes von Gerhard Richter. Es ist das Bild *Plattenspieler* (Abb. 1) aus seinem Gemäldezyklus *18. Oktober 1977*, der auch unter dem Namen *RAF-Zyklus* bekannt ist. Die SchülerInnen haben sich im Rahmen einer Veranstaltung bereits mit der Geschichte des RAF-Terrorismus beschäftigt. Sie wissen also, worum es geht.

Das nach einem Tatortfoto aus der Gefängniszelle Andreas Baaders gemalte Bild zeigt links oben ein Knäuel ineinander verschlungener Kabel und Stecker (Abb. 2). Eine Schülerin, nennen wir sie Karin, kommentiert: ›Das Kabelknäuel könnte die gesellschaftliche und politische Verwirrung zur Zeit der RAF darstellen.‹ Karins Äußerung wirft ein fundamentales Problem der Kunstvermittlung

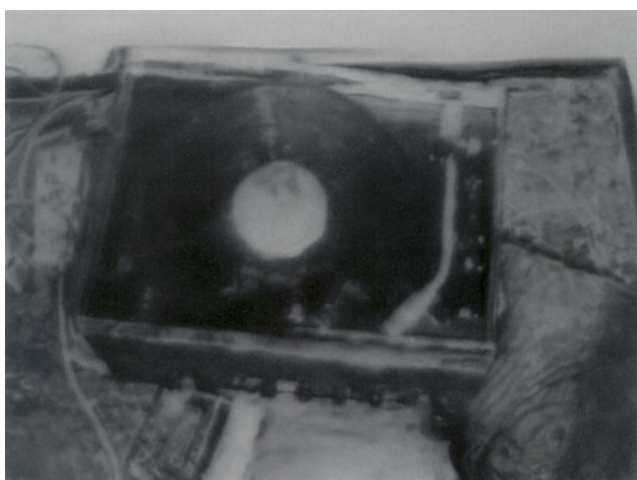


Abb. 1: Gerhard Richter: *Plattenspieler* (ELDERFIELD 2004: 254)

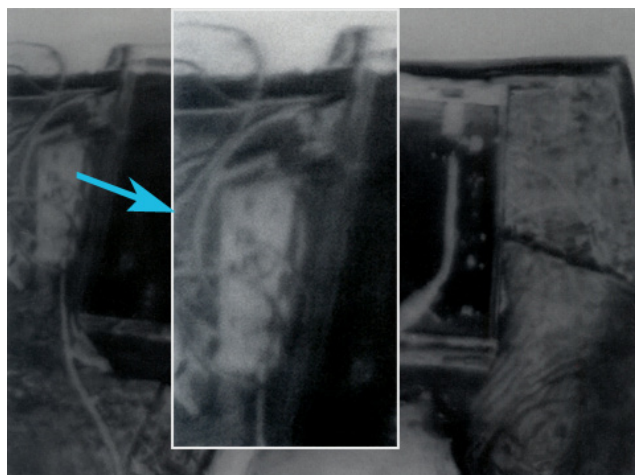


Abb. 2: Bearbeitung von Abb. 1. Archiv des Autors

bzw. Bildvermittlung auf. Wie gehe ich mit Interpretationen von Schülerinnen und Schülern um? Wie bewerte ich sie im Hinblick auf mein eigenes Vermittlungshandeln?

Ich führe hier einige Bewertungen der Situation an, die im kunstpädagogischen Kontext anzutreffen sind:

Bewertung 1: Karin hat zwischen einem dargestellten Objekt und dem zeithistorischen Kontext eine bedeutungstiftende Beziehung hergestellt. Die symbolhafte Deutung des Kabelknäuels stellt eine hohe Abstraktionsleistung der Schülerin dar.

Bewertung 2: Die symbolhafte Deutung des Kabelknäuels entspricht einem gewohnheitsmäßigen Klischee von Bildinterpretation. Es unterstellt dem Bild eine feststehende, tendenziell betrachterunabhängige Aussageabsicht. Jedes Element des Bildes wird auf seine Funktion innerhalb dieser Aussageabsicht reduziert. Das wird dem Kunstwerk nicht gerecht.

Bewertung 3: Karins Sichtweise des Bildes ist eine unter vielen Möglichen. Es gibt so viele Interpretationen des Bildes, wie es BetrachterInnen gibt. Alle haben ihre Berechtigung. Die Sanktionierung oder Ablehnung von Interpretationen z. B. im Kunstunterricht ist lediglich eine Form der Disziplinierung, also Ausübung von Macht.

Bewertung 4: Das individuelle Interpretieren von Bildern durch freies Assoziieren von Betrachtern suggeriert die Möglichkeit eines unmittelbaren Verstehens. Die gibt es aber nicht. Wer Bilder seriös interpretieren will, braucht Kenntnisse und Methoden. Unterricht hat die Aufgabe, diese zu vermitteln und ihren Gebrauch zu üben.

Was lässt sich aus dieser Schilderung und den anschließenden Bewertungen für die bilddidaktische Reflexion gewinnen?

1. Bilder werden immer schon wahrgenommen, verwendet, verstanden und zwar auch ohne Zutun einer Lehrperson, die dafür zuständig ist zu wissen, wie das geht. (Im Übrigen ist jedes Handeln gegenüber einem Bild Ausdruck eines Verstehens.⁷)
2. Kunstdidaktiker oder Bilddidaktiker operieren mit einer Vorstellung davon, wie Bilder *richtig* verstanden werden oder wie man *angemessen* mit ihnen umgeht. Das entspricht ihrer Fachkompetenz.
3. Kunstdidaktiker oder Bilddidaktiker beobachten und interpretieren bildbezogenes Handeln und zwar im Allgemeinen ohne dass sie darüber reflektieren, wie sie das eigentlich machen bzw. wodurch die jeweiligen Interpretationen gerechtfertigt sind.

7 Dass Laien die gezeigten Exponate moderner oder zeitgenössischer Kunst nicht verstehen würden, ist ein weit verbreiteter Irrtum. Was häufig nicht verstanden wird, sind nicht die Bilder, sondern die Tatsache, dass diese Bilder offenbar von einigen Menschen für Kunst, d. h. für wertvoll und kulturell bedeutsam gehalten werden. Die Hürde ist im Allgemeinen nicht das Unverständnis, sondern die Art und Weise des schon Verstanden-Habens.

Was für Bildinterpretationen als selbstverständliches Problem gilt, nämlich eine hergestellte Beziehung von Erscheinung und Bedeutung zu begründen, findet sich für den Bilddidaktiker noch auf einer zweiten Ebene, nämlich: Wie kommen eigentlich Beobachtungen und Bewertungen von bildbezogenem Handeln zustande? Von der Reflexion oder gar Legitimierung didaktischer Beobachtungen oder Wahrnehmungen ist in kunstdidaktischen Konzeptionen im Allgemeinen nicht die Rede. Wie soll aber eine Theorie, die keine Theorie der Beobachtung ist oder enthält, sich überhaupt wirksam auf ihren Gegenstand beziehen können?

4. Das Bild als Beziehung – das Bild als Bildprozess

Die Begegnung mit Bildern und die Beobachtung bildbezogenen Handelns finden immer unter konkreten situativen Bedingungen statt. Das sind in der Regel nicht die des Entstehungsprozesses, wie z. B. des künstlerischen Ateliers, des künstlerischen Projektes oder eines sonst wie künstlerischen Umfeldes. Schülerinnen und Schüler begegnen in solchen Situationen Bildern. Sie sehen Dinge, sie tun Dinge und sie sagen Dinge. Kunstvermittler müssen oder vielmehr wollen sich dazu verantwortlich verhalten. Sie wollen dem Anspruch genügen, Bilder bzw. Kunstwerke nicht unter dem Diktum unterrichtlicher Handhabbarkeit auf eine Weise zu verkürzen, die den Zugang dauerhaft verstellt. Zum anderen soll Schülerinnen und Schülern eine direkte Begegnung mit Phänomenen ermöglicht werden. Diese findet aber per se vor dem Hintergrund ihrer eigenen lebensweltlichen wie auch kunstbezogenen Erfahrungen und Haltungen statt.

Indem begonnen wird, über Bilder als Gegenstände mit besonderen Eigenschaften zu sprechen, über die sich als solche auch etwas lernen lässt, wird implizit die Antreffbarkeit solcher Gegenstände und ihrer Eigenschaften vorausgesetzt. Dieses Antreffen oder Begegnen, existiert nur als ein Beziehungsgeschehen. Ohne die Betrachterbeziehung existiert das Bild nur als Material. Damit es ›Bild‹ wird, muss jemand eine Beziehung zu diesem Gegenstand realisieren, die sich als Bildbeziehung charakterisieren lässt. Damit lässt sich ein wichtiges erstes Zwischenergebnis formulieren: *Wer über spezifische Eigenschaften von Bildern spricht, spricht implizit über Eigenschaften einer Beziehung.*

Die Beziehung hat notwendig eine zeitliche, prozessuale Dimension. Ein Bild als eine bildspezifische Relation von Erscheinungen und Bedeutungen wird *prozessiert*. Die Bedeutungen wahrgenommener Phänomene im Bild und das Bild selbst als Phänomen nehmen in diesem prozessualen Zusammenhang nicht unvermittelt Bedeutungen an. Sie werden auch nicht von einer Art Nullpunkt aus erst hergestellt, sondern sie sind immer schon da. Sie können lediglich in Lern- bzw. Erfahrungsprozessen verändert werden. Dieses prozessuale Geschehen entfaltet sich transversal zur Relation von Erscheinung und Bedeutung und möglicherweise dann auch transversal zur Frage, ob diese Relation eine Zeichenbeziehung ist. Das Prozessieren von Bedeutungen vollzieht sich durch das Prozessieren von Phänomenen und umgekehrt.

In diesem Prozess greifen zwei funktionale Aspekte von Bildern ineinander, nämlich:

- A) Die *Verwendung* des Bildes entsprechend der Vorstellungen darüber, wie Bilder zu behandeln, zu betrachten respektive zu beschreiben sind.

und

- B) Die *Wirkungen* des Bildes, das sich in meinem Wahrnehmungsfeld als etwas Gegebenes und in gewissem Sinne darin auch Unverfügbares manifestiert. Es ruft unwillkürliche Assoziationen hervor. Es kann Gefühle der Zustimmung oder Ablehnung auslösen.

Intentionale Verwendung und empfundene Wirkung sind zudem nicht unabhängig voneinander.⁸ Die viel beschworene Macht der Bilder entpuppt sich bei genauerem Hinsehen als eine Wirkung, die unter Beteiligung des Betrachtenden insbesondere seiner Erwartungen, Einstellungen oder Haltungen zu Bildern individuell und konkret erst zustande kommt. Daher lassen sich Wirkungen von Bildern nicht unabhängig von den vorhandenen Umgangsweisen und Verstehenskonzepten untersuchen.⁹ Verstehenskonzepte und Umgangsweisen entwickeln sich wiederum unter den Bedingungen beobachtbarer Bildwirkungen.

Es lässt sich also weiter folgern: *Bildtheorien müssen wenigstens implizit prozessuale Modelle oder Beschreibungen liefern, die die Wechselwirkung von Verwenden (respektive Beschreiben) und Wirken reflektieren.*

Das birgt natürlich die Gefahr eines geschlossenen tautologischen Zirkels. Wie kann sich eine Beschreibung auf etwas als Quelle berufen, was durch die Beschreibung selbst erst mit hervorgerufen wird? Daraus ergibt sich die Frage, wie eigentlich die immer auch als antreffbar und unabhängig vom Betrachter vorausgesetzten Bilder in diesen individuell generierten Bildprozessen auftauchen.

5. Verstehen I: gegenstandsbezogene Viabilität – Bewältigung von Widerständigkeit

In individuellen Bildbegegnungen bringt sich das Bild als Gegenstand der Erfahrung dadurch zur Geltung, dass es dem Erfahrenden Widerstände entgegensetzt. Widerstand wiederum ist nicht einfach objektiv gegeben. Er existiert nur in Relation zu Erwartungen und Intentionen eines handelnden Betrachters. Bereits die Wahrnehmung selbst muss hier als Handeln aufgefasst werden. Der Widerstand realisiert sich als Diskrepanz zwischen erwarteter und beobachteter Erscheinung

⁸ In der Kybernetik bzw. der Theorie Dynamischer Systeme spricht man von einem Rückkopplungsprozess. Solche Prozesse können nicht aus getrennt gedachten linear-kausalen Beschreibungen rekonstruiert werden. Sie zeigen ein spezifisches, komplexes, oft nicht vorhersagbares Verhalten.

⁹ Empirische Untersuchungen, die aus Gründen der Aussagefähigkeit gewonnener Daten den Einfluss einer der beiden Seiten auszuschalten versuchen, haben es höchstwahrscheinlich *noch nicht* oder *nicht mehr* mit Bildwahrnehmung zu tun.



Abb. 3 (links): Opie, Julian: *Stefanie, insurance broker*, 2001, (Ausstellungskatalog Nürnberg 2003: S. 105)

Abb. 4 (rechts): Detail von Abb. 3

bzw. als Störung bei dem Versuch, aus dem sensorischen Material eine erwartete Erscheinung zu generieren.¹⁰ »In das Wahrnehmungssystem dringt nur das ein, was nicht zu erwarten war«¹¹ (ROTH 1993: 152), wie der Hirnforscher Gerhard Roth formuliert. Das Bild als Gegenstand geht in die Prozessierung seiner Wahrnehmung als Störungsquelle ein. Damit lässt sich formulieren: *Ein Bild ist die Gesamtheit aller Störungen, die es in möglichen Betrachtern auslösen kann. Ein Bild ist als Erfahrungsgegenstand gleichzusetzen mit seiner Widerständigkeit, d. h. seinem Störpotential.*

Um den Zusammenhang von Widerständigkeit und Verstehen zu veranschaulichen, soll hier das Bild *Stefanie, insurance broker* von 2001 des britischen Künstlers Julian Opie dienen (Abb. 3). Bereits der flüchtigste Blick auf die Bildfläche lässt ein Gesicht erkennen. Die Gesichtererkennung gehört in der individuellen Entwicklung zu den am frühesten ausgebildeten Wahrnehmungsfähigkeiten. Das menschliche Gehirn besitzt ein auf diese Aufgabe spezialisiertes Hirnareal (vgl. SPITZER 2002: 212). Aber so flüchtig der Blick auch sein mag, die nicht-illusionistische Darstellungsweise und die äußeren Rahmenbedingungen (Ausstellung oder Museum), unter denen uns dieses Gesicht erscheint, wird uns nicht zu der Erwartung veranlassen, es gehöre zu einer Person, die uns im nächsten Augenblick ansprechen und begrüßen könnte. Wir gehen also bereits in der Begegnung davon aus, dass es sich um ein Bild handelt.¹² Im Zusammenhang einer musealen Präsentation und der Anwesenheit weiterer Gemälde könnte der Betrachter von der Vorstellung ausgehen, dass es sich um das Porträt einer jungen Frau handelt. Diese Vorstellung basiert auf der Annahme, dass hier *jemand*, d. h. eine wirkliche Person mit einem individuellen Charakter, einer Lebensgeschichte, einer momentanen Befindlichkeit dargestellt ist. Vor diesem Hintergrund lässt sich der Versuch, die Darstellung zur wahrnehmenden Vergegenwärtigung einer jungen Frau zu verwenden, als experimentelles Handeln begreifen. Bei näherem Hinsehen zeigen sich jedoch Phänomene, die diesen Anfangseindruck stören. An Stelle der Augen befinden sich lediglich große

10 Im Rahmen systemisch-konstruktivistischer Theorien spricht man von Perturbationen.

11 Aufsatztitel in der Zeitschrift *Kunstforum* Bd. 124

12 Diese Bemerkung spielt auf den Tagungsbeitrag von Lambert Wiesing an, der das Spezifikum des Bildes in dieser »Partizipationspause« des Betrachters ausmacht. Von dem dargestellten Gesicht geht keine üblicherweise mit Gesichtern verbundene körperliche Aktion aus.



Abb. 5: Adaption eines Bildes von Roy Lichtenstein: *M-Maybe*, 1965 (Archiv des Autors)

schwarze Punkte. Die Konturlinien sind so breit, dass sie gleichsam auf sich selbst und ihre Machart verweisen, statt der Darstellung des Gesichtes zu dienen (Abb. 4).

Bei eingehenderer Betrachtung macht sich damit ein Grad der Abstraktion geltend, wie man ihn eher aus Comickdarstellungen kennt (Abb. 5).

In Gesprächen über das Bild werden dementsprechende Assoziationen geäußert, manche fühlen sich an so genannte *Avatare* (Abb. 6) erinnert, d. h. grafischen Figuren, die als Stellvertreter realer Personen in Computerspielen oder virtuellen Welten wie *second life* dienen.

Die Äußerungen gehen sogar so weit, dass gesagt wird, es handle sich hier eigentlich um ein völlig abstraktes Bild, dass aus wenigen Farben und schematischen Elementen zusammengesetzt sei. Der Widerstand also, den das Bild von Julian Opie der Vergegenwärtigung des Gesichtes einer



Abb. 6: Adaption eines Avatars aus *second life* Shizuna Jeffreys (<http://www.rp-online.de/public/bildershowinline/aktuelles/digitale/internet/24245>)

realen Person entgegensetzt, führt auf eine Reihe weiterer Verständnismöglichkeiten, die aus der Erfahrung der BetrachterInnen ad hoc generiert werden. (siehe [Schaubild 1 im Anhang](#)) Die Irritation wiederum beruht auf der Erwartung, dass das Bild der Vergegenwärtigung eines individuellen Menschen dient. Jemand, der das Bild sehr schnell als stereotype Abstraktion betrachtet, empfindet die genannten Bildelemente nicht als störend. Als Irritation erscheint dann eher die Tatsache, dass die meisten BetrachterInnen keine Probleme damit haben, der auf den ersten Blick stereotypen Darstellung individuelle menschliche Charaktereigenschaften zuzuschreiben. Es kommt also nicht zur Wahrnehmung eher schematischer Charaktere, wie dies bei Comicfiguren meist der Fall ist, sondern zur Wahrnehmung einer charakterlichen Individualität eines Menschen *wie du und ich*.

Die obige Beschreibung illustriert den Umstand, dass Störungen immer unter den Bedingungen individueller und situativer Erwartungen der BetrachterInnen zustande kommen. Für den Entwurf alternativer Verständnis- und Wahrnehmungsmöglichkeiten wird die individuelle lebensweltliche Erfahrung herangezogen¹³. Die Realisierungen von Handlungs- respektive Verständnismöglichkeiten ziehen gegebenenfalls weitere Störungen nach sich oder führen zu einer Annäherung von erwarteten und beobachteten Phänomenen und damit zu einer Bewältigung der *Perturbationen*¹⁴. Dieses Prozessieren von Erscheinung und Bedeutung durch den Umbau kognitiver Strukturen, mit dem Ziel, eine Folge von Perturbationen zu bewältigen, lässt sich als Beschreibung von Lernen auffassen.¹⁵ Das sich einstellende subjektive Verstehen entspricht der Etablierung einer prinzipiell hypothetischen und damit vorläufigen Struktur von Bedeutungen, die sich unter den gegebenen Umständen als möglich oder gangbar erweist. Konstruktivistische Theorien ersetzen entsprechend durchgängig den unbeweisbaren Wahrheitsanspruch von deutenden Aussagen wie auch von wissenschaftlichen Erkenntnissen durch das Kriterium der Bewährung, der Gangbarkeit oder *Viabilität* (vgl. GLASERSFELD 1996: 191 ff.).

Im obigen Beispiel von Julian Opie pendeln Sichtweisen und ausgelöste Irritationen zwischen porträthafter Vergegenwärtigung menschlicher Individualität einerseits und stereotyper Schematisierung andererseits. Keine der beiden Perspektiven lässt sich störungsfrei durchhalten. Wie sind aber dann diese Störungen durch Lernen zu bewältigen? Wo ist hier eine gangbare Verständnisweise? Dies ist z.B. dadurch möglich, dass man die Möglichkeit in Betracht zieht, dass weder die eine noch die andere Alternative eigentliches Thema des Bildes ist. Vielmehr zielt das Bild auf eine Reflexion des Prozesses der (Bild-)Wahrnehmung, in dem beide Aspekte oszillierend miteinander wechselwirken: die Wahrnehmung von Individualität und die schematisierende Abstraktion.

Halten wir für den Umgang mit Bildern im Allgemeinen folgendes fest: Die Begegnung mit ihnen kommt unter der Voraussetzung situativer Bedingungen und dadurch ausgelöster Betrachtererwartungen zustande. Aus den Erwartungen resultiert der Versuch, in der Wahrnehmung entspre-

13 Wozu selbstverständlich auch vorherige Erfahrungen mit Kunst zählen.

14 In der Kybernetik bzw. der Theorie Dynamischer Systeme spricht man von einem Rückkopplungsprozess. Solche Prozesse können nicht aus getrennt gedachten linear-kausalen Beschreibungen rekonstruiert werden. Sie zeigen ein spezifisches, komplexes, oft nicht vorhersagbares Verhalten.

15 In der »genetischen Erkenntnistheorie« Piagets, bzw. seiner Entwicklungspsychologie des Lernens wird dieser Umbau kognitiver Strukturen als Akkomodation bezeichnet.

chende sichtbare Phänomene zu realisieren oder zu finden. Dieser Versuch trifft auf Widerstände. Diese Störungen veranlassen den Handelnden, den Horizont des schon Verstandenen und bereits Geläufigen zu überschreiten, alternative mögliche Verständnisweisen zu entwerfen und entsprechende Handlungsweisen zu erproben. Das Gelingen kann dabei nie im Voraus sichergestellt sein. Das Handeln ist daher notwendig experimentell. Jede Störstelle wird damit zur Quelle neuer oder alternativer Verständnis- und Handlungsmöglichkeiten in der Begegnung mit einem Bild.

Formulieren wir die daraus sich ergebende Forderung an eine Theorie des Bildes: Eine Theorie oder theoretisch reflektierte Vorstellung des Bildes kann es nicht geben ohne eine Vorstellung davon, wie dieses Verstehen als Verstehen von Bildern im Unterschied zum Verstehen von *Ir-gendetwas* prozessiert wird. *Eine Theorie des Bildes müsste daher eine Theorie der Beobachtung von bildspezifischer Widerständigkeit (Bildstörungen) implizit enthalten sowie eine Vorstellung des adäquaten (viablen) Umgangs mit bildspezifischer Widerständigkeit als eines Prozessierens von Bildverstehen.*

Die Beobachtbarkeit von Widerständigkeit setzt, wie wir gesehen haben, das Vorhanden-Sein von Erwartungen voraus. Damit ist implizit gesagt, dass Verstehen nur auf einem bereits vorhandenen Verstehen aufbauen kann. Verstehen generiert Erwartungen, die wiederum erst Widerständigkeit beobachtbar machen, wodurch weiteres Verstehen als deren Bewältigung erst möglich wird.

6. Verstehen II: intersubjektive Viabilität

Die Behauptung, dass die individuelle Bewältigung von Widerständigkeit als Verstehen gelten kann, muss nun relativiert werden. Ob das individuelle, subjektiv zumindest vorläufig als viabel empfundene Handeln als Ausdruck des Verstehens gelten kann, hängt noch von einer anderen Bedingung ab. Das gilt insbesondere für Lehr-Lernsituationen. Das hinzutretende Viabilitätskriterium ist seine intersubjektive Konsentierbarkeit bzw. Generalisierbarkeit oder der intersubjektive Geltungsanspruch.

Ziehen wir das obige Beispiel von Julian Opie noch einmal zur Veranschaulichung heran. Denkbar wäre eine Bewältigung der beschriebenen Irritationen auch dadurch, dass man auf der Interpretation, es handle sich hier um ein Porträt, beharrt. Es könnte behauptet werden, der Versuch, dem Betrachter im Bild die Versicherungsmaklerin Stefanie zu vergegenwärtigen, sei an der Grobheit des Darstellungsverfahrens gescheitert. Die schwarzen Punkte beispielsweise seien zur Verbildlichung von Augen ungeeignet. Das Bild würde als Dokument der gescheiterten Künstlerintention aufgefasst. Auch auf diese Weise ließen sich die Bildstörungen vorerst bewältigen. Es sei denn, ein weiterer Betrachter würde diese Bewältigung wiederum als Missverständnis betrachten und den ersten Betrachter durch die Eröffnung weiterer Verstehensmöglichkeiten zu einer Revision seiner Sichtweise veranlassen können.

›Verstehen‹ wird insbesondere in Lehr-Lern-Kontexten zu einer ›Kategorie der Beobachtung‹. (vgl. HUBER 2001) Ob jemand ein Bild oder einen Bildaspekt verstanden hat, schließe ich aus seinem Handeln. Es ist nicht möglich, kognitive Strukturen direkt beim Lernen zu beobachten; auch

Computertomographen können das nicht. Für einen Lehrenden gibt es ein Verstehen der Lernenden nur als Interpretation von beobachtetem Handeln als verständigem Handeln. Ernst v. Glasersfeld spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit, sich das Denken der Schüler zu vergegenwärtigen, um Lernprozesse wirksam unterstützen zu können (vgl. GLASERSFELD 1996). Dies kann natürlich vor dem Hintergrund des Gesagten nur bedeuten, dass Lehrer mit Vorstellungen oder einem Modell des Denkens arbeiten, dass daher notwendig hypothetisch bleibt. Ein bilddidaktisches Modell müsste also Bildhandeln als Bilddenken oder Bildverstehen beobachtbar machen und sich zugleich darin als hypothetisch, d. h. fortgesetzt lernend, verstehen können. Als Modell des Prozessierens von Bildverstehen müsste es beide Viabilitätskriterien, das intersubjektive und das gegenstandsbezogene, in einer lernproduktiven Wechselwirkung zusammenführen können. Gelingt dies nicht, entstünde eine Art Schizophrenie zwischen subjektiv empfundenen Erscheinungen und Bedeutungen und den intersubjektiv geforderten Handlungsweisen. Im Unterrichtsallday findet sich diese Schizophrenie als konkretes Problem der Vereinbarkeit subjektiver Bilderfahrung und kunstwissenschaftlicher Interpretationsmethoden wieder.

7. Bildtheorien erzeugen bilddidaktische Erwartungsräume

Ansatzpunkt für eine Verbindung zwischen gegenstandsbezogener und intersubjektiver Viabilität einer Verständnis- bzw. Handlungsweise ist folgende Frage: Wie lässt sich die Qualität einer individuellen Störungsbewältigung als Lernen auch aus der individuellen Perspektive überhaupt bestimmen? Eine individuell gefundene viable Lösung für ein Problem muss ja nicht die bestmögliche sein.

Jede Bildstörung oder Störstelle ist grundsätzlich die Quelle möglicher neuer Bedeutungsverknüpfungen und entsprechender Handlungsweisen. Die Qualität dieser Resultate als Lernen lässt sich aber nie von vornherein garantieren. Dieser Umstand erzeugt auch Unsicherheit. Die Qualität von Störungsbewältigungen kann genau genommen nur im Kontext *möglicher* Bewältigungen, d. h. *möglicher* zu generierender Verständnis- und Handlungsweisen, bewertet werden. Die Erzeugung von Möglichkeiten ist aber in einer sozialen Gemeinschaft ungleich größer, als bei einem isolierten Individuum.

In Anlehnung an die kybernetische Informationstheorie lässt sich folgendes formulieren: Die Bedeutung eines beobachteten Phänomens in einem bestimmten situativen Kontext lässt sich nicht allein aus dem erschließen, was es selbst positiv zeigt, sondern bezieht das Verhältnis zu dem ein, was es nicht enthält, aber unter den gegebenen Bedingungen hätte enthalten können. D. h. z. B.: Das Ausbleiben einer sichtbaren Handlung kann eine positive Information über die Situation sein.

Die Beobachtung von Bildhandeln und seine qualitative Bewertung hinsichtlich der Bewältigung von Widerständigkeit als Lernen oder Verstehen sind notwendig angewiesen auf ein Feld (oder einen Raum) möglicher und damit erwartbarer Bildhandlungen als Ausdruck von Bildverständnis. Jede Bildperturbation ist aber gerade Ursprungspunkt von Handlungs- bzw. Verstehensmöglichkeiten als vorläufiger Bewältigungsversuche (siehe [Schaubild 2 im Anhang](#)). Daraus ergibt sich folgende theoretische Vorstellung: *Eine konkrete Bildsituation entspricht einem Erwartungsraum*

möglicher Bildhandlungen, die wiederum mit möglichen Bildphänomenen und Möglichkeiten des Bildverstehens korrespondieren.

Daraus ließe sich wiederum eine Forderung an handlungsrelevante bilddidaktische Theorien gewinnen: *Bilddidaktik muss aus den in Bildtheorien eingeschlossenen prozessualen Modellen und Beschreibungen Erwartungsräume für konkrete Bildsituationen zu gewinnen versuchen.* Diese Erwartungsräume bestehen aus einem situativen Potential möglicher Störstellen und den sich daraus ergebenden Möglichkeiten der Bewältigung. Bilddidaktische Modelle verknüpfen also mögliche Störstellen und mögliche daraus resultierende Bildhandlungen zu möglichen Lernwegen. Sie erlauben zudem die Bewertung möglicher Bildhandlungen als adäquate Störungsbewältigungen und damit als Bildverstehen. Ein in solcherweise beschriebener Erwartungsraum kann als eine Art lernprozessuales Observatorium für Bildhandeln gelten. Bezugswissenschaften der Bilddidaktik bzw. der Bildtheorie sind in dem Maße relevant, wie sie sich an der Erzeugung von situativen Erwartungsräumen beteiligen lassen.

Der beschriebene Erwartungsraum ist als Möglichkeitsraum nicht nur nicht durch individuelles Handeln ausschöpfbar, sondern auch nicht vollständig bestimmbar. Es gibt keinen Theorierahmen, kein allumfassendes theoretisches Modell, das den Bild-Erwartungsraum als funktionalen Zusammenhang vollständig festlegt. Das Ziel bildtheoretischer oder bilddidaktischer Modelle kann also nicht Vollständigkeit sein. Sie können die Komplexität der Wirklichkeit nicht abbilden. Sie sind aber andererseits als Orientierungsinstrument für eine ›Navigation im Offenen‹ unverzichtbar bzw. ohnehin vorhanden. Wo sie nicht explizit und bewusst als Modelle reflektiert werden, machen sie sich implizit als unbewusste Vorstellungen geltend.

Aus dieser Perspektive sind explizite bildtheoretische bzw. bilddidaktische Modelle nicht solche, die als adäquate Erfassung von Bildwirklichkeit zu lernen sind. Es sind vielmehr *Instrumente*, mit denen bildbezogenes Lernen erst möglich wird. Sie definieren nicht, was situationsunabhängig ein Bild bzw. adäquates Bildhandeln ist, sondern sie induzieren in situatives Wahrnehmen und Handeln eine orientierende Struktur, die es erlaubt, in der Begegnung mit Bildern Erfahrung und Verstehen aufzubauen. In diesem Sinne sind es prozessuale Modelle, die es Bilddidaktikern ermöglichen, sich zu konkreten Bildsituationen in ein lernendes Verhältnis zu setzen.

8. Fazit

Bilddidaktik ist auf eine bildtheoretische Modellbildung angewiesen, die es erlaubt, Bildverstehen bzw. bildadäquates Handeln nicht einfach zu definieren und vorzuschreiben, sondern in konkreten Situationen ihr Prozessieren anzuregen und zu beobachten. Bildtheorien bzw. Bildwissenschaften, die sich auf die Widerständigkeit ihres Gegenstandes berufen wollen, müssen eben dieses Prozessieren von Verstehen mindestens implizit beschreiben können. Damit würden sie auch implizit bilddidaktisch. Begrifflich-systematische Versuche, Bildverstehen zu erfassen, und empirische Versuche, Weisen des Bildverstehens im Bildhandeln zu beobachten, werden damit produktiv aufeinander beziehbar.

Die sich daraus ergebende Perspektive erlaubt außerdem eine Neubewertung des Verhältnisses von Kunst- und Bilddidaktik. Wenn der Maler Gerhard Richter formuliert, seine eigentliche Absicht sei nicht Verstehen oder Verstanden zu werden, sondern im Gegenteil Unverständlichkeit zu erzeugen (vgl. RICHTER 1993: 91), dann zielt das auf die Störung alltäglicher lebensweltlicher Verstehenskonzepte und Wirkungszusammenhänge von Bildern und Wahrnehmung ab. Das künstlerische Bild macht die alltäglich wirksamen Konzepte und Wirkungen oft erst bewusst erlebbar und der Reflektion zugänglich. Die Störung lässt sich als Bildstrategie der Gegenwartskunst ausmachen. Kunst schafft in diesem Sinne keine Bildaussagen oder akkumuliert einen kulturellen Bedeutungsgehalt, sondern Kunst prozessiert Bildwahrnehmung und regt die Erzeugung von Wahrnehmungsmöglichkeiten in Bildern an. Darin ist die Kunst nicht Gegenstand, sondern eine relevante Kollaboratorin von Bildwissenschaft und Bilddidaktik.

Literatur

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D.: *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco [Jossey Bass] 1974

BATESON, GREGORY: *Geist und Natur*. Frankfurt/M. [Suhrkamp] 1982

ELDERFIELD, JOHN (Hrsg.): *Das MoMA in Berlin – Meisterwerke aus dem Museum of Modern Art, New York* (Ausstellungskatalog). Ostfildern-Ruit [Hatje Cantz] 2004

GLASERSFELD, ERNST VON: *Radikaler Konstruktivismus – Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt/M. [Suhrkamp] 1996

HUBER, HANS-DIETER: Irritierende Bilder – Wie verstehen wir, was wir sehen? In: SACHS-HOMBACH, KLAUS; REHKÄMPER, KLAUS (Hrsg.): *Bildhandeln. Interdisziplinäre Forschungen zur Pragmatik bildlicher Darstellungssysteme*. (Reihe Bildwissenschaft Bd.3). Magdeburg [Scriptum] 2001, S. 129-148

KOBBERT, MAX J.: Wahrnehmen ist die halbe Kunst. In: METZ-GÖCKEL, HELLMUTH (Hrsg.): *Gestalttheorie aktuell*. Wien [Wolfgang Krammer] 2008

NEUES MUSEUM – STAATLICHES MUSEUM FÜR KUNST UND DESIGN IN NÜRNBERG (Hrsg.): *Julian Opie* (Ausstellungskatalog). Nürnberg [Verlag für moderne Kunst] 2003

OTTO, GUNTER: Theorie für pädagogische Praxis. In: *Kunst+Unterricht*, 193, 1995, S. 16-19

RICHTER, GERHARD. Notizen 1981. In: RICHTER, GERHARD: *Text. Schriften und Interviews*. Frankfurt/M. / Leipzig [Insel-Verlag] 1993

ROTH, GERHARD. In das Wahrnehmungssystem dringt nur das ein, was nicht zu erwarten war. In: *Kunstforum International*, Bd. 124, 1993, S. 152-157

SPITZER, MANFRED: *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg / Berlin [Spektrum] 2002

Anhang

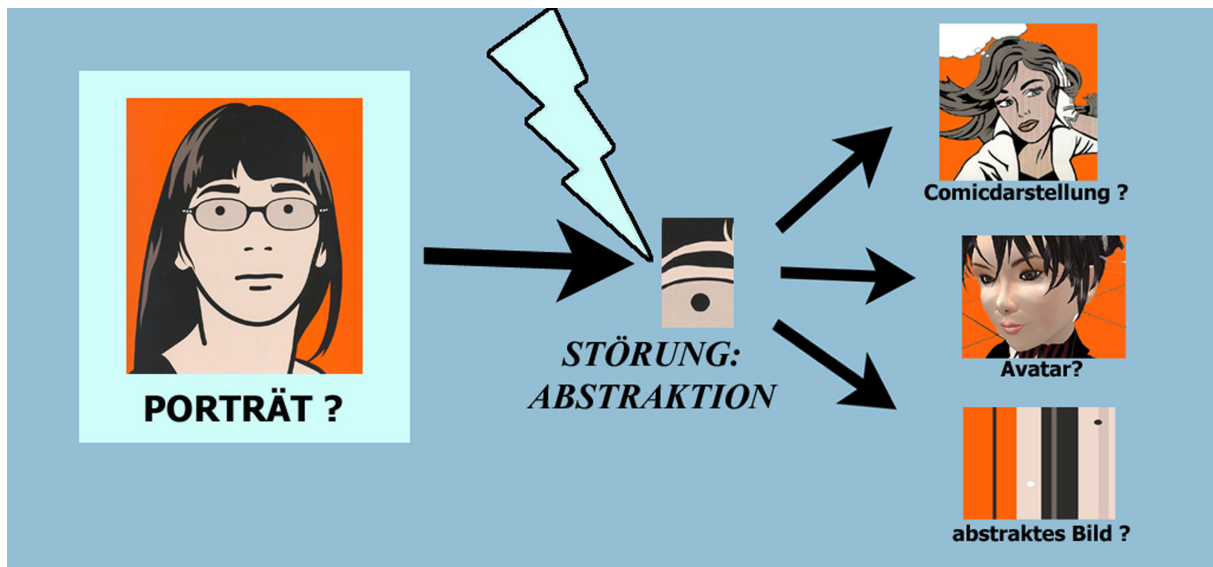


Schaubild 1: Archiv des Autors (unter Verwendung von Abb. 3,4,5,6), zum [Textverweis](#)

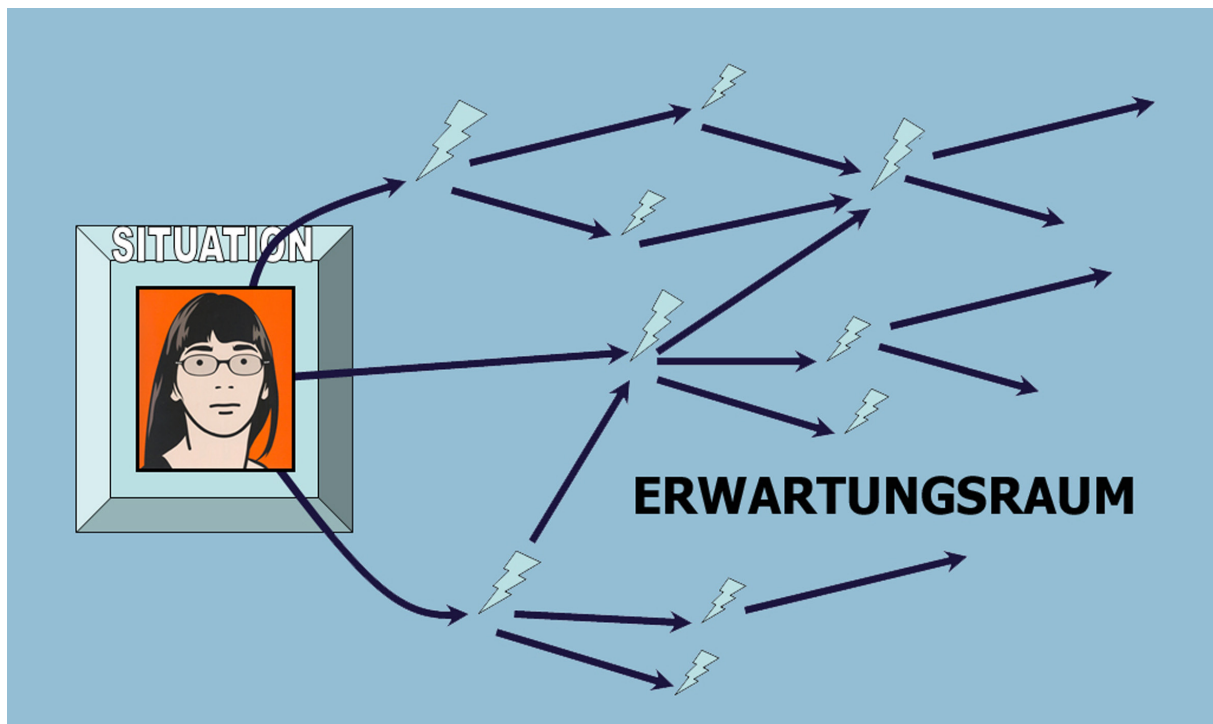


Schaubild 2 : Archiv des Autors (unter Verwendung von Abb. 3), zum [Textverweis](#)