

Den eigenen Sinnen trauen (2) : einige Überlegungen zur Bildbetrachtung im Unterricht

Autor(en): **Weinrebe, Helge M.A.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **74 (1987)**

Heft 5: **Bildbetrachtung : den eigenen Sinnen trauen**

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-530149>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

auseinanderzusetzen. Das geht zwar nicht immer so interessiert und interessant wie im vorgestellten Protokoll, doch zumeist kommt ein Gespräch zustande, spätestens, wenn man sich der Aufarbeitung von J. Guggenmos bedient.

Und natürlich ist der Lehrer gefordert, sich zurückzunehmen, Geduld zu haben und ein Klima zu schaffen, in dem spontane Äusserungen möglich sind – Äusserungen, die sich nicht so sauber nach «richtig» und «falsch» sortieren lassen.

Zu diesen vier Stichworten – Bild, Schüler, Lehrer, Klima – kann man eine ganze Reihe von grundsätzlichen Überlegungen anstellen, die zur didaktischen Orientierung für Bildbetrachtungen zwischen Genuss und Qualifizierung führen; damit wird sich der zweite Teil dieses Artikels befassen.

5. Anmerkungen und Quellenangaben

Kasten 1: a) *Axel von Kriegern*: Lernbereiche des Kunstunterrichts. Ravensburg 1978.

b) *Hans Weikert*: Begegnung mit Kunstwerken. München 1971.

Kasten 2: Neue Musikzeitung, Januar 1986.

Kasten 3: Beispiel 1: *Mario Bucci*: Juan Miró, Kunstverein Luzern 1971, S. 29.

Beispiel 2: *Jacques Dupin*: Juan Miró – Leben und Werk. Köln 1961, S. 146.

Das Goethe-Zitat findet sich ohne genauere Quellenangaben bei *E. Betzeler*: Neue Kunst-erziehung. Frankfurt/M. 1949.

Das angesprochene Bilderbuch zum Bild von Miró: *Joan Miró*, Karneval der Harlekine, erzählt von *Josef Guggenmos*, Würzburg (Arena 1981); in ähnlicher Aufmachung sind beim gleichen Verlag Bilderbücher erschienen zu Pieter Bruegel (Die Kirmes) und Hieronimus Bosch (Die Versuchung des heiligen Antonius).

Zum Bau von Mobiles vgl. *Lämmle/Weinrebe*: Darstellung von Bewegung. In: «schweizer schule», Nr. 1, 1983.

Den eigenen Sinnen trauen (2)

Einige Überlegungen zur Bildbetrachtung im Unterricht

Helge M.A. Weinrebe

Die Ergiebigkeit des freien Schülergesprächs für die Bildbetrachtung zeigte sich im Unterrichtsbeispiel. Im folgenden zweiten Teil versucht Helge M.A. Weinrebe diese Wirkung aus dem Zusammenhang zwischen Bild – Betrachter – Gespräch zu erklären und macht deutlich, dass ein «wissenschaftlicher» Zugriff auf das Kunstwerk nicht alleinseligmachend ist.

1. Von der Wissenschaftlichkeit: Treffpunkt Rom

Was Bildbetrachtung – oder weiter gefasst Kunsterfahrung – angeht, so scheint die Sache ent- und geschieden. Dass es um «Wissenschaftlichkeit» geht, hat besonders pointiert *Heinrich Lützeler* vorgeführt, der der «Kunsterfahrung der Wissenschaft» zwei Formen «nichtwissenschaftlicher Kunsterfahrung» vorordnet: «ausserwissenschaftliche Kunsterfahrung» (unmittelbar, künstlerisch, Kunstkritik) und «vorwissenschaftlich» (Reisebücher, Künstleräusserungen, Chroniken).¹

Betrachtet man sich die Gegenüberstellung von Lützeler genauer (vgl. Kasten 1), so wird man feststellen können, dass «wissenschaftliche» und «nicht-wissenschaftliche Kunsterfahrungen» sich gegenseitig vollkommen ausschliessen. Denn Wissenschaftlichkeit erscheint als eine Form von sprachlich gefasster «Sachlichkeit», die sich klar absetzt gegen ein zufälliges, in seinen Affekten befangenes Subjekt und seinen Anmutungen.²

Wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Kunsterfahrung (nach Lützeler) ①

NICHTWISSENSCHAFTLICH

vielfältige, emotionsreiche Sprache

Nähe zur Kunst (Gegenwärtigkeit)

subjektive Spontaneität als Grundlage von Wertung

Begeisterung/Ablehnung

Konzentration auf Einzelwerke

Selbstgewissheit im Umgang mit Kunstwerken

WISSENSCHAFTLICH

emotionsfreie, sachbezogene Sprache

Distanz zur Kunst (Vergangenheitsbezug)

kritischer Verstand als Ursprung von Urteilen

Methodendenken/Begründung

Herstellung von kunstgeschichtlichen Zusammenhängen

existentielle Problematik

Eine solche Sicht treibt ästhetischen Genuss und wissenschaftliche Methoden in einen Widerspruch, der in verschiedenen Formulierungen immer wieder vorkommt: Kunst oder Lernen, Ästhetik oder Didaktik, Genuss oder Qualifikation – leger gesagt: Lust oder Last.

Für schulische Zusammenhänge erfahren solche Widersprüche dann eine Interpretation als Start- und Zielgrösse: vom schlichten Genuss zur gediegenen Qualifikation, von ungeklärter Nähe zu klarer Distanz usw.; «nichtwissenschaftliches Kunsterleben» gerät in Gefahr, als höchst unangemessen diskreditiert zu werden: «Der ungeübte Betrachter neigt leicht dazu, ein Kunstwerk stimmungsmässig zu erfassen, es regt ihn an, seinen vage dahintreibenden Gedanken und Gefühlen zu folgen, während er die eigentlichen, objektiven Werte des Kunstwerks übersieht.»³

In einem solchen Verständnis gerät Kunstbetrachtung – v.a. im Unterricht – zur Übung im Umgang mit inhaltlichen und formalanalytischen Methoden, die jeweils zwischen Bild und Betrachter treten. Die Angst vor dem «subjektiven Faktor» geht um, begeisterte Zustimmung wie heftige Ablehnung erweisen sich als gänzlich unzulässig.

Für bestimmte Vorstellungen von Unterricht passt das wohl auch ganz gut; es wird alles planbar, strukturiert und überprüfbar, so scheint Unterricht leicht, sicher und ohne

unnötige Umwege organisierbar. Doch wenn man sich das überlegt, dann fragt man sich, ob das denn alles sein soll: emotionsfrei, sachlich, versprachlicht und als höchstes Ziel der Bilder-Betrachtungs-Spezialist, der sein «Besteck», sein «Instrumentarium» kennt und zu handhaben weiss, egal welches Bild man ihm vorsetzt.

Noch einmal zurück zu Lützelers Gegenüberstellung: Ist denn alles soweit auf einen offenbar unaufhebbaren Widerspruch reduzierbar? Muss man Nähe und Distanz für so unvereinbar halten? Gibt es keine Situation und keine Beispiele, wo sich Kunsterfahrungen als sperriger, komplizierter und aufeinander bezogen erweisen? Ist nicht gerade eine gewisse Nähe die Voraussetzung (oder Motivation) dafür, um Distanz suchen und finden zu können? Brauchen nicht viele distanzierende Äusserungen ihre Begründung in variierender Nähe?

Ein Beispiel. Man weiss: Viele Wege führen nach Rom, ohne dass die ewige Stadt dazu in irgendeiner Form Stellung nehmen würde: zu Lande, zu Wasser und durch die Luft kann man kommen. Dem Reisenden werden sich höchst verschiedenartige Eindrücke bieten, je nachdem ob er zu Fuss, per Eisenbahn, mit dem Auto oder mit dem Fahrrad kommt. Gefallen und Erstaunen des Reisenden wer-

den abhängen von seinen Vorstellungen und dem, was er wahrnimmt: Slums oder Sportstätten, Cafés oder Katakomben, Ampeln oder Arenen, Vatikan oder Viadukte...

Er findet seine Sicht der Dinge und der Stadt, erfährt möglicherweise Korrektur und Bestätigung durch Gespräche und Lektüre. Verwegen käme dem Reisenden wohl vor, wenn man ihn vor die Alternative stellte: Entweder du näherst dich der Stadt per Fahrrad oder per Flugzeug oder du wirst Rom nie richtig (objektiv) kennenlernen. Die Forderung nach Wissenschaftlichkeit bei einer Bildbetrachtung wäre vergleichbar mit einer Fahrt nach Rom, bei der nicht nur Weg und Fortbewegungsmittel vorgeschrieben sind, sondern auch, dass nur Objekte zu berücksichtigen sind, die sich unter der Oberfläche befinden.

2. Bild und Betrachter: Treffpunkt Gespräch

Spricht man einem munteren «Bildertourismus» bei der Bildbetrachtung das Wort, so trägt man im Grunde nur einer recht trivialen Erkenntnis Rechnung: es gibt mannigfaltige Wege und Formen, um sich einem Kunstwerk, einem Bild zu nähern (vgl. dazu die Abbildungen).

Sicher kann man Bilder wissenschaftlich betrachten und untersuchen; problematisch wird es nur, wenn man daraus einen Absolutheitsanspruch ableitet. Wieso sollte man jemandem seine subjektiven Empfindungen nicht gönnen, solange derjenige nicht verlangt, seine Eindrücke für alleinig wahr zu halten? Wer wollte jemandem verehrendes Aufschauen verbieten, wenn nicht eine allgemeine Verehrung gefordert wird? Und schliesslich: Wieso sollen Betrachter im Gespräch über ein Bild nicht ihrer angeregten Fantasie nachgeben, Einigkeit und Uneinigkeit feststellen und Gefallen und Ablehnung äussern dürfen?

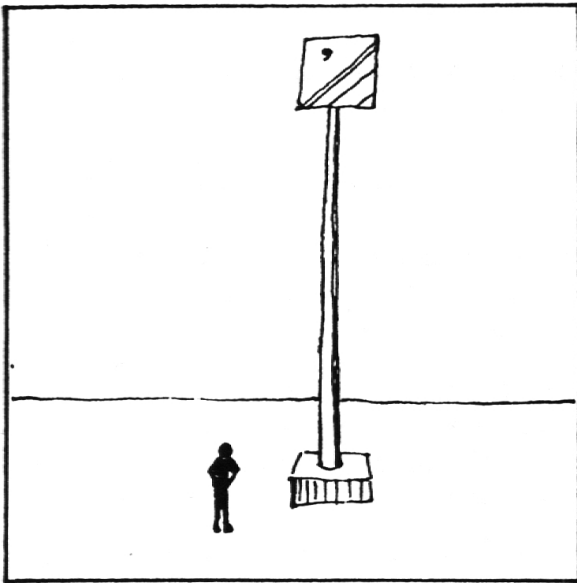
Also jedem das Seine? Keine Anhaltspunkte für didaktisches Handeln und Reflektieren? Doch, nur bedarf es der Mühe, etwas anders anzusetzen (vgl. Übersicht im Kasten 2).⁴

Man kann einmal davon ausgehen, dass jedes Betrachten eines Bildes sich in verschiedene Schichten aufgliedern lässt:

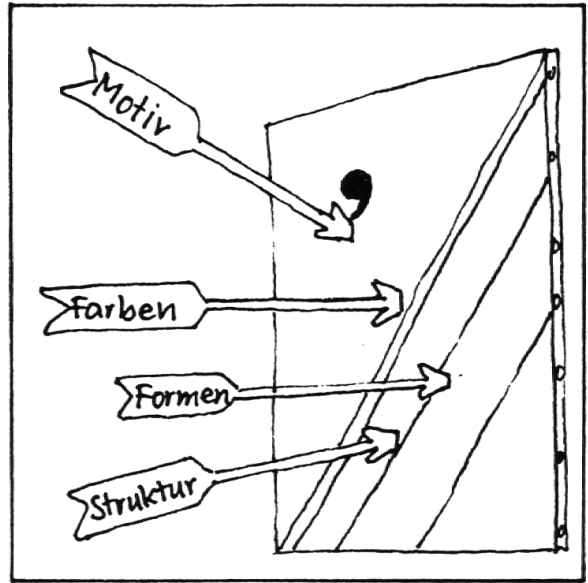
- Die «Aussenschicht» umfasst all die Erscheinungen eines Bildes, die sinnlich und gestalthaft vom Betrachter wahrgenommen werden können: Farben, Formen, Gestalten, Gegenstände.

Übersicht: Bild – Betrachter – Gespräch ②			
Schichten der Betrachtung	Vorgänge der Betrachtung	Äusserungen des Betrachters	Modalitäten des Verhandeln
«Aussenschicht»	sinnliche Wahrnehmung	Orientierung	Objektivität: Konventionalisierte Tatbestände (Überprüfbarkeit)
	gestalthafte Wahrnehmung	Identifizierung	
Vermittelnde Akte	Ansatz von Vorstellung	Beziehungstiftung	Intersubjektivität Un-eindeutige Zuordnungen (Überprüfbarkeit)
	Vorstellungsbewegung	Bewertung	
«Tiefenschicht»	Vorläufiger Abschluss der Vorstellungsbewegung	Sinnstiftung	Subjektivität: individuelle Verstrickung (Mitteilbarkeit)

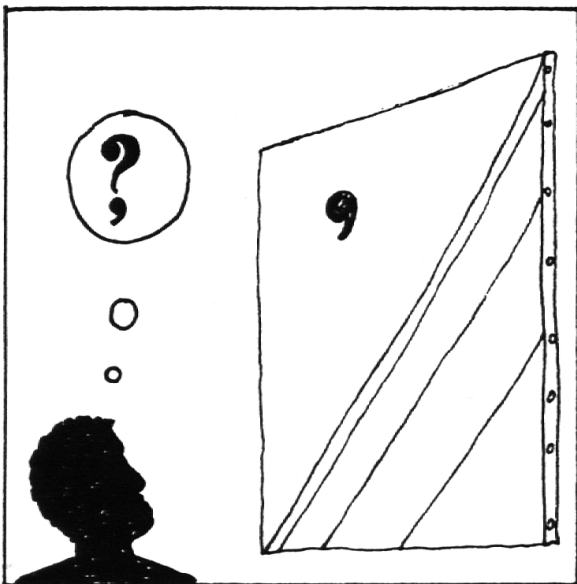
Die Betrachtung eines Kunstwerks



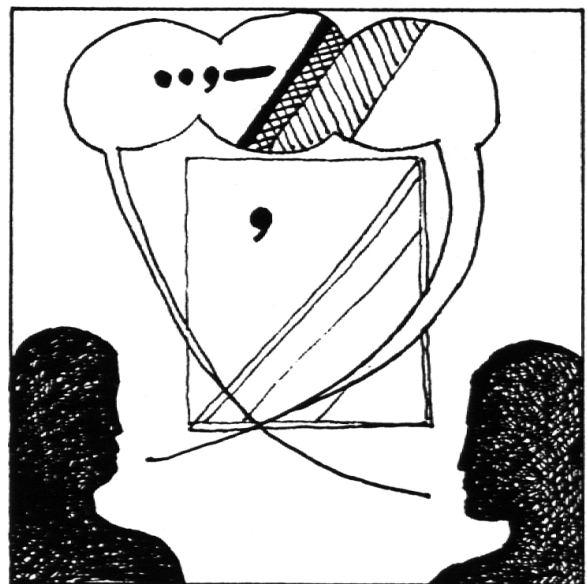
... verehrend, aufschauend ...



... wissenschaftlich, objektiv ...



... subjektiv, empfindend ...



... gemeinsam im Gespräch.

- Die «*Tiefenschicht*» umfasst all die Erscheinungen, die sich höchst individuell im Betrachter als Reaktion auf ein Bild einstellen können: Gefühle, Assoziationen, Anmutungen.
- Dazwischen stehen «*vermittelnde Akte*», die bestimmten Bedingungen unterliegen: Wahrgenommenes wird mit Vorstellungen besetzt, Vorstellungen geraten in Bewegung zwischen «Aussen-» und «Tiefenschicht»; Beziehungen werden gestiftet durch Perspektive, Proportionierung, Licht und Bildaufbau beispielsweise; es wird bewertet und Sinn gefunden (oder nicht).

Diesen Schichten lassen sich Äusserungen des Betrachters zuordnen; solche Äusserungen beanspruchen ein unterschiedliches Ausmass an Gültigkeit. Sie reichen von Orientierung und Identifizierung über Beziehungstiftung und Bewertung bis hin zu subjektiver Sinnstiftung oder Unverständnis. Im Detail lässt sich das hier nicht darstellen, doch wenn der Leser sich noch einmal das Unterrichtsprotokoll im ersten Teil dieses Artikels genau durchliest, dann wird er mit geringem Aufwand Beispiele und Belege finden.

Nun umfasst die vorgestellte Übersicht noch eine Spalte, die etwas umständlich mit «*Modalitäten des Verhandeln*» bezeichnet ist. Damit soll angedeutet sein, dass je nach Situation und Äusserung unterschiedliche Bedingungen gelten und zu berücksichtigen sind:

- Bei «*Objektivität*» geht es um konventionalisierte Tatbestände, die sich unter dem Anspruch der Überprüfbarkeit von Behauptungen klären lassen. Die Forderung nach Beleg und Beweis ist in diesem Zusammenhang angemessen und einzulösen. Dies ist eine Form des Umgangs mit Inhalten und Tatbeständen, die herkömmlichem Unterricht entgegenkommt: es lassen sich Ziele formulieren und erreichen, Ergebnisse überprüfen, Lernfortschritte messen. Faktenbezogenheit findet ihren Niederschlag in der Bestimmung von «falsch» und «richtig». Beispiel aus dem Unterrichtsprotokoll: «Da oben ist das Fenster, und da ist noch das Rot».

- Bei «*Intersubjektivität*» geht es um individuell und eventuell auch nur provisorisch mit Bedeutung besetzte Elemente und Bezüge, deren Besetzung sich rekonstruieren lässt, weil unterschiedliche Vorstellungen an vergleichbarem oder gleichem Material ihren Ansatzpunkt finden. Rekonstruierbarkeit verweist jedoch im Gegensatz zur Überprüfbarkeit auf die Möglichkeit der mehrdeutigen Zuordnung von Bedeutung; hier spielt die gegenseitige Erfahrung von Gemeinsamkeit und Differenz eine Rolle. Ersichtlich können hier Richtig-Falsch-Entscheidungen ein Gespräch nicht vorantreiben; eher sind es Einschätzungen wie plausibel oder befremdend, verständlich oder erstaunlich. Während der Unterrichtende im Fall von «*Objektivität*» die Rolle des Richters einnehmen kann, übernimmt er im Fall der «*Intersubjektivität*» die des Moderators, der für die Einhaltung der Regeln im Umgang miteinander zu sorgen hat, ohne dass er den Gang der Verhandlungen inhaltlich allein bestimmen könnte. Faktenbezogenheit wird so ersetzt durch Interesse an Prozessen.

Beispiel aus dem Unterrichtsprotokoll: «Ich glaube, das ist die Hand von dem kleinen Männchen».

- «*Subjektive Modalität*» meint, dass der Prozess des Betrachtens für den einzelnen individuell und vorläufig seinen Abschluss findet. Für Äusserungen unter diesen Bedingungen ist weder Überprüfbarkeit noch Rekonstruierbarkeit ein angemessenes Kriterium, allenfalls Mitteilbarkeit bei gleichzeitigem Verstehenwollen – intersubjektive Grundlage von Subjektivität. Die Rolle des Unterrichtenden ist in diesem Fall nicht so einfach zu benennen, vielleicht lässt es sich am ehesten über die Bestimmung der gegenseitigen Beziehungen mit Vertrauen deutlich machen.

Beispiel aus dem Unterrichtsprotokoll: «Das ist irgendwie so ein komisches Bild.»

Diese Unterscheidungen sind wichtig, weil sie – ernst genommen – Grenzen und Möglichkeiten didaktischen Handelns und Einwirkens bei Bildbetrachtungen bewusstmachen

und abstecken: Im Spannungsfeld von objektiv und subjektiv, öffentlich und privat lässt sich die fruchtbare Mitte anvisieren, bei der die letztlich trivialen Erkenntnisse und Erträge des objektiven («wissenschaftlichen») Zugriffs bezogen werden können auf die wirkungsmässig bedeutsameren, schwerer zu erfassenden Beiträge und Erfahrungen des subjektiven («nichtwissenschaftlichen») Zugriffs.

Wieweit diese Vorstellungen überhaupt im Umgang mit ästhetischen Erscheinungen hilfreich sein können – man denke etwa an Gedichte –, das bedarf weiterer Untersuchungen und Versuche.⁵

3. Zusammenfassung

Praktisch und theoretisch befasst sich dieser Artikel mit der Frage, wie Bildbetrachtung in der Schule betrieben werden kann, ohne sich zwischen wissenschaftlichen Ansprüchen (Stichwort: Qualifikation) und subjektiven Anmutungen (Stichwort: Genuss) aufzureiben.

Im *praktischen Teil* werden mögliche Überlegungen bei einer Unterrichtsplanung durchgespielt, die insgesamt eher vom Objekt wegführen, J. Mirós «Karneval des Harlekin»; Ergebnis ist eine Stunde, die Primarschülern die Gelegenheit zu freien Äusserungen und Stellungnahmen bietet. Der Ausschnitt eines Unterrichtsprotokolls als Folge einer solchen Planung soll verdeutlichen, dass

- dieses Vorgehen durchaus angemessen und ergiebig sein kann; viel mehr kommt beim Einsatz von «Methoden zur Bildbetrachtung» auch nicht heraus, eher weniger
- Expertenurteile mit Vorsicht zu geniessen sind; denn auch Experten sind nur Menschen und nicht frei von persönlichen Vorlieben
- neben verbreitete Formen des scheinbar gesicherten Umgangs mit Bildern gleichwertig andere treten können: eigenes Tun (vgl. die Fortsetzungsmöglichkeiten) oder Spielereien zwischen mit Bild und Wort (vgl. das Kinderbuch von Miró/Guggenmos).



MUSIK-AKADEMIE DER STADT BASEL
Konservatorium

Seminar für Schulmusik I

Ziel der Ausbildung ist die fachliche und pädagogische Qualifikation als Schulmusiker für die Sekundarstufe I (5.–9. Schuljahr). Mit dem Schulmusikstudium ist das Universitätsstudium für ein oder zwei andere Schulfächer gekoppelt. Dieser Ausbildungsgang führt zum Basler Mittellehrerdiplom. Die Studiendauer beträgt etwa 9 Semester.

Seminar für Schulmusik II

Ziel der Ausbildung ist die fachliche und pädagogische Qualifikation als Schulmusiker für die Sekundarstufe I und II (5. Schuljahr bis Maturität).

Es sind drei Ausbildungsvarianten möglich:

- A) Schulmusiker mit Lehrdiplom (Sologesang oder Instrument)
- B) Schulmusiker mit Chorleiter-Diplom
- C) Schulmusiker mit musikwissenschaftlichem Schwerpunkt

Die Studiendauer für alle Varianten beträgt etwa 11 Semester.

Die Ausbildung zum Schulmusiker I und II erfolgt an der Musik-Akademie (Fachstudium Musik), am Kantonalen Lehrerseminar (pädagogische Ausbildung) sowie an der Universität (musikwissenschaftliche Kurse, Schulfachstudium).

Anmeldeschluss für das Schuljahr 1987/88: 30. Juni.

Weitere Informationen, insbesondere auch über die Voraussetzungen zum Studium, können den speziellen Prospekten entnommen werden. Sie sind erhältlich im Sekretariat des Konservatoriums Basel, Leonhardstr. 6, 4051 Basel, Tel. 061 - 25 57 22. Auskunft und Beratung beim Leiter des Schulmusik-Seminars, Dr. P. Kälin.

Im *theoretischen Teil* wird die verbreitete Vorstellung von der Unvereinbarkeit «wissenschaftlicher» und «nichtwissenschaftlicher» Formen des Umgangs mit Bildern kritisiert. Vorgeschlagen wird ein Modell, in dem objektive und subjektive Erkenntnisse berücksichtigt werden, indem sie – nicht nur in sprachlicher Form – aufeinander bezogen werden.

Verbunden damit sind einige Erfahrungen und Hoffnungen (und erste Erfahrungen deuten in diese Richtung):

- Das Interesse an und die Aufmerksamkeit für Schüleräußerungen kann zunehmen, wenn nicht das verbreitete Sortierverfahren von «gehört zur Sache» bzw. «führt weg vom Thema» zum Zuge kommt.
- Situationen im Kunstunterricht können entspannter sein, wenn nicht jede Schüleräußerung unter dem Verdacht steht, eine «Störung» darzustellen.
- Die Erträge von gemeinsamer Beschäftigung mit Bildern können vielfältiger sein, auch für den Unterrichtenden überraschend und neu.
- Die häufig anzutreffende Tendenz, benotbare Ereignisse oder Äußerungen hervorzuheben, könnte abgemildert werden.

Vermutlich hat *Dagobert Frey* recht, wenn er meint: «Ein Kunstwerk deuten bedeutet immer einen persönlich-schöpferischen Akt»,⁶ doch, den eigenen Sinnen zu trauen heisst eben auch, den Sinnen anderer nicht von vorneherein zu misstrauen.

4. Anmerkungen

¹ *Lützeler, H.*: Kunsterfahrung und Kunstwissenschaft. 3 Bände. Freiburg 1975.

² vgl. dazu *Pleines, J.-E.*: Sachlichkeit als Argument. Kastellaun 1975, speziell S. 90 ff.

³ *Winzinger, F.*: Kunstbetrachtung. Berlin 1954, S. 9.

⁴ *Weinrebe, H.M.A.*: Märchen. Bilder. Wirkungen. Basel/Frankfurt 1987.

⁵ vgl. *Weinrebe, H.M.A.*: Noch ein Gedicht. In: «schweizer schule», 10/86, vor allem S. 18 ff.

⁶ *Frey, D.*: Zur Deutung des Kunstwerks (1958). In: Ders.: Bausteine zu einer Philosophie der Kunst. Darmstadt 1976.

5. Einige Literaturhinweise

Brandt, P.: Sehen und Erkennen. Eine Anleitung zu vergleichender Kunstbetrachtung. Berlin 1910.

Dunkel, O./Jentsch, K. (Hrsg.): Ästhetische Erziehung und gesellschaftliche Realität. Ravensburg 1976; darin v.a. die Beiträge von Schulz, Beck, Hoffmann-Axthelm.

Frey, D.: Bausteine zu einer Philosophie der Kunst. Darmstadt 1976.

Gombrich, E.H.: Kunst und Illusion. Köln 1967.

Hinkel, H.: Wie betrachten Kinder Bilder? Steinbach 1972.

Kerbs, D.: Zum Begriff ästhetische Erziehung. In: *Wilkending, G. (Hrsg.)*: Literaturunterricht. München 1972.

Lichtwark, A.: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Berlin 1922 (18. Aufl.).

Lützeler, H.: Kunsterfahrung und Kunstwissenschaft. 3 Bände. Freiburg 1975.

Marangoni, M.: Die Kunst des Schauens. Wie betrachtet man Bilder und Plastiken. Zürich 1944.

Meyers, H.: Wir erleben Kunstwerke. Oberursel o.J.

Winzinger, F.: Kunstbetrachtung. Berlin 1954.