DIETRICH GRÜNEWALD

Bilddidaktik

Bilder dienen als Kommunikations- und Erkenntnismittel; als eine Art Sprache mit individueller wie gesellschaftlicher Bedeutung. Sie nutzen zu können in Rezeption wie Produktion ist konstitutives Element von Allgemeinbildung. Dies verlangt spezifische Lernprozesse, verlangt Vermittlung bzw. Erwerb von Bildkompetenz.

Inhaltliche Herleitung: Neubewertung des Bildes

Stellenwert des Bildes

Die Allgegenwärtigkeit des Bildes ist zum Kennzeichen des 21. Jahrhunderts geworden. Produktion und Reproduktion analoger wie digitaler Bilder – wobei erstere problemlos digital verfügbar zu machen sind – und deren Distribution durch analoge wie digitale (Massen-)Medien haben dazu geführt, dass Bilder als eine Art Sprache (Mitchell 1990, S. 18) „im Gefüge der Weltkulturen […] das Wort längst überholt" (Kirschenmann 2002, S. 37), als Kommunikations- und Erkenntnismittel die bisherige Dominanz der Sprache abgelöst haben. Bilder als „Träger der Wissensgesellschaft" (Bering u. a. 2004, S. 36) haben in allen Lebens- und Wissenschaftsbereichen multifunktionale Aufgaben übernommen. Was mit den Flugblättern der Reformationszeit, diesen ersten visuellen Massenmedien, begann, hat im Laufe der Zeit zu jener vielfach beschworenen Bilderflut geführt, die mit dem Begriff *pictorial turn* (Mitchell 1992) eine Ablösung des Textes zugunsten des Bildes als Leitmedium indizierte. Die Formulierung des Kunst- und Bildwissenschaftlers Gottfried Boehm von der Rückkehr der Bilder als *ikonische Wendung* bezeichnet (Boehm 1994, S. 13), wurde namensgebend für die Vorlesungsreihe *Iconic Turn* 2002 und 2003 an der Ludwig-Maximilians-Universität München (Maar/Burda 2004), die zum einen zeigte, dass Vertreter der Kunstgeschichte resp. der Kunstwissenschaft (im Geiste Abi Warburgs) eine das Kunst-Bild überschreitende Öffnung und Neuorientierung für aktuell und nötig halten, „sich dem ganzen Feld der *visual culture* zu öffnen" (Schulz 2005, S. 85), dass zum anderen der Frage nach dem Bild nur interdisziplinär zu begegnen ist.

Bildwissenschaft

Aus einem „bildwissenschaftlichen Kolloquium" der Universität Magdeburg resultierten wesentliche Impulse einer „allgemeinen Bildwissenschaft" (Sachs-Hombach/Schirra 2002; Sachs-Hombach 2005), der es um eine wissenschaftliche fundierte Bildtheorie geht, um die „Erforschung des Bildes" (Wiesing 2005, S. 9). Der interdisziplinärer Charakter dieser Bildwissenschaft ist offensichtlich und essentiell: Die Verknüpfung mit Grundlagendisziplinen wie Kognitionswissenschaft, Kunstwissenschaft, Medienwissenschaft, Neurowissenschaft, Philosophie, Semiotik, mit historischen Wissenschaften wie Geschichtswissenschaft oder Ethnologie, mit den Sozialwissenschaften wie Kulturwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Soziologie, mit anwendungsorientierten Wissenschaften wie Computervisualistik, Kartografie oder Werbeforschung (vgl. Sachs-Hombach 2005; Schulz 2005, S. 12). Wiesing schließt nicht aus, dass es sich auch nur um einen Sammelbegriff handelt, „der viele, inhaltliche und methodisch heterogene Überlegungen über Bilder, die aus unterschiedlichen Disziplinen entstammen, aufgrund einer Art loser Familienähnlichkeit zusammenfasst" (Wiesing 2005, S. 9). Eine Theorie des Bildes entsteht erst langsam und noch immer werden die bislang entwickelten Beiträge zum Verständnis des Bildes offensichtlich als nicht ausreichend empfunden.

Bildbegriff

1990 gibt Volker Bohn eine Anthologie zum Thema *Bildlichkeit* heraus, die mit W. J. T. Mitchells Aufsatz *Was ist ein Bild?* beginnt. Darin resümiert er, „dass Bilder als eine Art Sprache verstanden werden müssen", dass aber das theoretische Verständnis von Bildlichkeit „in sozialen und kulturellen Praktiken verankert ist", in der „Geschichte wurzelt", dass Bilder „nicht bloß eine spezielle Art von Zeichen [sind], sie sind vielmehr so etwas wie ein Schauspieler auf der Bühne der Geschichte". (Mitchell 1990, S. 18) Fußend auf der Diskussion um den Realitäts- bzw. Mimesisbegriff, die schon im 19. Jahrhundert den direkten Abbildungscharakter des Bildes und die tradierte Fenster-Metapher in Frage gestellt hat (vgl. u. a. Kohl 1977, Jay 1995), bemühen sich seit den 1990er-Jahren zahlreiche Publikationen um einen differenzierten Bildbegriff aus kunstwissenschaftlicher (Boehm 1994) oder kunstphilosophischer Sicht (Scholz 1991, Böhme 1999, Brandt 1999). Übereinstimmend geht es nicht allein um Bilder der Kunst, sondern um Bilder im Allgemeinen, um die Vielfalt der Bildphänomene. So geht Schulz nicht von einem fixen Bildbegriff aus, sondern von Bildern im Plural, „visuell geformten Gebilden unterschiedlicher Medien und Funktionen" (2005, S. 22). „Man kann gar nicht das Bild der Kunst erforschen, ohne sich für alle anderen Bilder als […] Bezugspunkt zu interessieren", konstatiert Wiesing (2005, S. 13) mit Blick auf die Kunstwissenschaft Aby Warburgs. „Die Erweiterung des Themenumfangs von einer bestimmten, noch so großen Werkgruppe hin zum Bildbegriff ist keine bloß extensionale, quantitative Erweiterung, sondern ein Schritt ins Kategoriale", was ihn folgert lässt: „…die Definition des Bildbegriffs ist eine bildwissenschaftliche Aufgabe, welche nur philosophisch gelöst werden kann." (a. a. O.) Im Sinne einer solchen „allgemeinen Bildwissenschaft" definiert dann Huber: „Ein Bild kann ein beliebiger physischer Gegenstand, ein zeitliches Ereignis oder ein komplexes System sein, mit dessen Hilfe auf etwas verwiesen wird und die verweisenden Elemente nur durch das Sehen selbst und durch keinen anderen Sinn beobachtet wer-

Download zu KUNST+UNTERRICHT 341 | 2010 (www.kunst-und-unterricht.de)

den können." (Huber 2004, S. 36) Die Bestimmung umfasst die wesentlichen Aspekte der Bilddefinition, wie sie differenziert gewichtet in zahlreichen bildwissenschaftlichen Publikationen angesprochen werden. Die Qualität „Bild" erweist sich letztlich im Gebrauch, wenn ein Mensch etwas als „Bild" ansieht und zu verstehen sucht.

Zunächst ist „Bild" an den Sehsinn geknüpft. Wenngleich Sara Hornäk (2006, S. 10) für das Fach Kunst einen umfassenden Bildbegriff reklamiert, der „das Ge-formte insgesamt, d. h. das visuell und haptisch Erfahrbare" umfasst, so kann doch festgestellt werden, dass haptische Wahrnehmung i. d. R. mit visueller Wahrnehmung verknüpft ist (bei Plastiken in Museen aus versicherungstechnischen Gründen sogar auf letztere administrativ beschränkt), die Anschauung also primär ist. Damit korrespondiert der Bildbegriff mit Imdahls Konzept der *Ikonik*, nach der das Spezifische, das Unersetzbare des Bildes der konkreten Anschauung bedarf. (Imdahl 1994, S. 300) Visuell wahrnehmbar – und damit potenziell „Bild" – sind somit zweidimensionale Objekte wie dreidimensionale, statische wie bewegte, was z. B. ein Gemälde, eine Skulptur, ein Gebäude, einen Film, eine Performance einschließt; neben solchen Artefakten aber auch „natürliche Bilder" wie das Spiegelbild oder natürliche Gegenstände. Spiegel, wie sie z. B. Fontana in seinen Werken einbaute, zum Kunstwerk (und damit zum Gegenstand der Anschauung) erklärte Fundgegenstände (objet trouvé) und produzierte Güter (Duchamps „Ready mades"), gestaltete Landschaft (Landart) oder ausgewählte und gerahmte Landschaftsausschnitte (wie ihn z. B. das Haus-Rucker-Team 1982 auf der documenta 7 in Kassel präsentierte) werden durch bewusste Auswahl und Präsentation zu Artefakten umfunktioniert und erfüllen wie diese eine wesentliche Bestimmung: Sie verweisen auf etwas. „Bilder", so Brandt (1999, S. 101), „stellen etwas dar, was sie selbst nicht sind." Sie „sind" nicht das Gemeinte, sondern sie „repräsentieren" es (wobei sowohl an Magrittes „Der Verrat der Bilder" als auch an Goodman, 1997, erinnert werden kann). Angesprochen ist damit der Zeichencharakter von Bildern. Während Brandt reklamiert, „Bilder können, sie müssen jedoch nicht als Zeichen fungieren" (1999, S. 132), ist für Sachs-Hombachs semiotischen Ansatz diese Bestimmung konstitutiv: Bilder sind „wahrnehmungsnahe Zeichen" (2003, S. 73). Für ihn beruhen die kritischen Anmerkungen zur semiotischen Bildtheorie auf Missverständnissen, vornehmlich auf terminologischen Unterschieden. So ist die Forderung, ein Zeichen müsse einen Referenten haben (was z. B. für viele fiktionale Bilder nicht gilt; bekanntes Beispiel ist das Bild des Einhorns) oder einen gegenständlich ausgerichteten Bildinhalt keinesfalls konstitutiv. „Der von phänomenologischer Seite erhobenen Kritik der semiotischen Bildtheorie liegt in der Regel ein zu eng gefasster Zeichenbegriff zugrunde. Wird der Zeichenbegriff hinreichend allgemein verstanden, dann besitzen die gegenwärtig vertretenen Bildtheorien in ihm eine gemeinsame Basis." (Sachs-Hombach 2003, S. 86) Mit der Forderung Böhmes, Bildhandlungskontexte durch die Ausbildung einer Bildpragmatik stärker zu berücksichtigen, sieht er Übereinstimmung (a. a. O., S. 83). Wesentliche Aspekte des Bildes (als Zeichen) sind seine Verwendungsabhängigkeit sowie seine kommunikative Funktion. Von Bedeutung ist dabei, dass von einem engen Medienbegriff ausgegangen wird, d. h. „Medium" wird als „physischer Zeichenträger" verstanden. Ein Bild als Zeichen weist somit drei Aspekte auf: den Bildträger (der physische Gegenstand), den Bildinhalt (was wir im Bild sehen) und unter Umständen den Bildreferenten (a. a. O., S. 80). Das korrespondiert mit der schon von Husserl 1904/05 vorgenommenen Differenzierung zwischen „Bildträger" (dem realen Ding) und dem „Bildobjekt", worauf Wiesing verweist: „Das Bildobjekt ist der Gegenstand, welcher auf einem Bildträger sichtbar wird […] Das Bildobjekt ist für den Bildbetrachter im Moment der Betrachtung des Bildträgers ein intentionales Objekt." (Wiesing 2005, S. 44 ff.) Bildträger und Bildobjekt sind eine Einheit, doch die „Entstehung eines Bildobjektbewusstseins durch die Bildträgerbetrachtung" ist nach wie vor ein „ungelöstes psychologisches Rätsel", wie Wiesing (a. a. O., S. 52) mit Bezug auf Gombrich (1984, S. 190) betont. Nach Huber (2008, S. 28) können Bilder „durchaus als Systeme aufgefasst und beschrieben werden". Sie bestehen aus Einheiten (Bildelementen), die wiederum komplexe Teilsysteme sein können. Huber unterscheidet drei Betrachtungsebenen, die mit dem oben Gesagten korrespondieren: die materielle Ebene (das physische Bild, das Material, aus dem es besteht), die syntaktische und die semantische Ebene. „Während die materielle Ebene eines Bildsystems mit allen Sinnen erfasst werden kann, sind syntaktische und semantische Einheiten und ihre Interaktionen ausschließlich über den visuellen Sehsinn erfahrbar." (a. a. O., S. 31) Entsprechend versteht Huber Bilder als „Sichtbarkeitsisolierungsmaschinen" (a. a. O., S. 30), die den visuellen Anteil aus der Mannigfaltigkeit der alltäglichen Sinneswahrnehmung isolieren. Allerdings weist er darauf hin, dass auch auf der semantischen Ebene – z. B. bei einem Stillleben – im Rezeptionsprozess eine „semantische Sinngenese" möglich sein kann, wenn über das Sehen auch z. B. Tast- und Geschmackssinn angeregt werden können (a. a. O.)

Für Huber kann kein Bildsystem außerhalb der eigenen Grenzen operieren, d. h. nach ihm ist ein Kunstwerk, „wenn es einmal vom Künstler beendet und fertig gestellt wurde, immer geschlossen" (a. a. O., S. 28). Er lehnt daher Ecos Begriff vom „offenen Kunstwerk" (Eco 1977) als „falsche Metapher" ab und kommt damit Danto nahe, der einerseits die Interpretierbarkeit eines Werkes für konstitutiv erklärt (Danto 1991, S. 192 f.), andererseits dieser Interpretation Grenzen („die Grenzen der Interpretation [sind] die Grenzen des Wissens", a. a. O., S. 196) setzt, sie müsse von dem geleitet sein, „was der Künstler glaubte" (a. a. O., S. 199). Duchamp dagegen erkennt dem Anteil des Betrachters eine hohe qualitative Beteiligung am Werk zu: „Und das bringt mich dazu zu sagen, dass ein Werk vollständig von denjenigen gemacht wird, die es betrachten." (Duchamp 1956) So gesehen wird „Bild" erst im individuellen Dialog Angebot-Rezeption , was einerseits den partiell offenen Charakter von Bildern bestätigte, andererseits, worauf auch Belting hinweist, als eigentlichen Ort des Bildes den Körper erkennt. Allerdings: „Im anthropologischen Blick

erscheint der Mensch nicht als Herr seiner Bilder, sondern […] als ‚Ort der Bilder', die seinen Körper besetzen: er ist den selbst erzeugten Bildern ausgeliefert, auch wenn er sie immer wieder zu beherrschen versucht." (Belting 2001, S. 12). „Ein ‚Bild' ist mehr als ein Produkt von Wahrnehmung. Es entsteht als das Resultat einer persönlichen oder kollektiven Symbolisierung." (a. a. O., S. 11) Anders ausgedrückt: die eigentliche Qualität „Bild" erweist sich erst in der bildwerdenden Vorstellung des das materielle Bild wahrnehmenden und deutenden, aktiven Betrachters. Entsprechend ist die Komplexität visueller Wahrnehmung und ihre Kontextabhängigkeit (Huber stellt den Bezug von Bild – Beobachter und Milieu heraus; Huber 2004) von großer Bedeutung für das Bildverständnis, was erklärt, warum die Erkenntnisse der Hirnforschung zur visuellen Wahrnehmung in diesem Zusammenhang einbezogen werden. Wir sehen mit dem Gehirn, d. h. das Gehirn konstruiert in komplex vernetzten Arealen auf Grund eingehender Signale in Bezug zu gespeicherten Informationen das „Bild im Kopf" (Singer 2004, S. 70)

Bildverstehen

Bildverstehen ist ein konstruierender Prozess. „Die Notwendigkeit des Lernens beginnt nicht erst bei Sonderfällen wie Karten oder allegorischen Bildern. Grundsätzlich müssen alle Bilder ‚gelesen' werden; und viele der dazu nötigen Fähigkeiten müssen gelernt werden", konstatiert Scholz (2004, S. 41). Der Erwerb von Bildkompetenz und ihrer angemessenen Nutzung verlangt komplexe Fertigkeiten. Mit Bezug auf Messaris' „visual literacy" (Messaris 1994) spricht Sachs-Hombach von einem „visuellen Alphabetismus", wonach „das Verständnis visueller Ausdrucksformen (nicht anders als das sprachlicher Ausdrucksformen) zumindest zu einem erheblichen Teil gelernt werden" muss (Sachs-Hombach 2006, S. 117)

Zu Recht weist Scholz allerdings darauf hin, dass es mit einer Alphabetisierung im konventionellen Verständnis nicht getan ist. In Anlehnung an Wittgensteins Sprachspiele regt Scholz an, von „Bildspielen" zu sprechen (Scholz 2004, S. 158) – als kommunikativer Handlung. Das Erlernen von Bildkompetenz fordert einen spezifischen handlungsorientierten Prozess, auch um dem Dilemma zu begegnen, den uns umstellenden Bildwelten mit hinreichend kritischen, analytischen Fähigkeiten zu begegnen. Dazu gehört ein Durchschauen der Bilder, um sie werten zu können. Die Forderung nach dem Erwerb (kritischer) Bildkompetenz als gesellschaftlich notwendiger Kulturtechnik ergibt sich folgerichtig aus den Erkenntnissen der allgemeinen Bildwissenschaft – eine Forderung, die natürlich die Schule im Blick hat und nahe legt, „ein Schulfach einzurichten, das den spezifisch interdisziplinären Anforderungen an die Bildthematik gerecht wird und beispielsweise ‚Visuelle Medien' heißen könnte", wie Sachs-Hombach schreibt (Sachs-Hombach 2006, S. 118) – um dann doch festzustellen: „Das Schulfach, das diese Aufgaben noch am ehesten zu erfüllen vermag und zudem den Bildern traditionell am intensivsten verpflichtet ist, ist sicherlich der Kunstunterricht […]" (a. a. O., S. 119).

Bilderziehung

Mit seinen *Thesen zur Bilderziehung* hat Henning Freiberg in der Fachdidaktik als erster auf den sich abzeichnenden Wandel von der Wort- zur Bildkultur reagiert . Sein Ausgangspunkt ist der „offenkundige Widerspruch zwischen der wachsenden Notwendigkeit einer allgemeinen Bilderziehung in der Mediengesellschaft […] und der weitgehenden Ignoranz des Problems in der veröffentlichten kunstpädagogischen Theorie und Praxis". (Freiberg 1995, S. 21) Zwar gibt es die Zeitschrift *Computer + Unterricht*, die sich z. B. mit Heft 5/1992 dem Thema Bilder widmet (Walgenbach entwirft ein Bildungskonzept für den Umgang mit Bildern als Mittel der Wissenserzeugung, S. 4 ff.), aber kaum Eingang in den Kunstunterricht findet; zwar gibt es auch in K+U Beiträge, die auf die neuen Medien (K+U 124/1993), auf Computerbilder (vornehmlich Computerkunst, K+U 139/1990 und K+U 186/1994) eingehen, doch bleibt das marginal – im Gegenteil, in Teilen des Fachdiskurses zeichnen sich Tendenzen einer einseitigen Kunstbindung (vom ästhetischen zum künstlerischen Projekt, das in der unverbindlichen subjektiven Nachempfindung aktueller künstlerischer Haltungen mündet) ab. Freiberg dagegen sieht – insbesondere mit Blick auf eine aktuelle Legitimierung des Faches – neue Aufgaben, „die grundlegend mit der Entwicklung von Bild-Kommunikationstechniken und Bild-Medien verbunden sind […]" (ebd., S. 22) Freiberg will dabei keineswegs die Kunst aus dem Fach ausschließen. „Bilderziehung setzt die Auseinandersetzung mit Kunst voraus." Denn, so argumentiert er, „die Wurzeln der Bildbedeutungen liegen in der Geschichte der Bilder, und die ist weitgehend die Geschichte der Bildenden Kunst." (ebd., S. 23) Ihm geht es um eine Doppelstrategie, die zum einen an den Defiziten der Kinder und Jugendlichen ansetzt, die durch Gewöhnung und Anpassung an das Angebot der Bildmedien entstanden ist, zum anderen – humanistisch wie ökologisch orientiert – künstlerisch-ästhetisches effektives Handeln ermöglicht, auch mit elektronischen Bildern (ebd., S. 23).

Aktuelle Positionen: Denken und Lernen mit Bildern

Bildexperten

Freibergs Thesen fanden kaum Widerhall. Erst die schleichende Marginalisierung des Faches (Legler 2002), beschleunigt durch das katastrophalen Abschneiden deutscher Schulen in der PISA-Studie, was die Bereiche Naturwissenschaft, Mathematik und Sprache ins Zentrum rückte und mit der forcierten Tendenz zur Differenzierung in Haupt- und Nebenfächer das Schulfach Kunst ganz ins Abseits zu stellen droht, provozierte Reaktionen, in denen Freibergs Argumentation wieder aufschien. Neben vertrauten allgemeinen Verweisen auf die Bedeutung von Fantasiekräften und kreativen Gestaltungsenergien (Krieger 1999, S. 9), den Verweis auf die Gefahr zu einem rein technokratischen Bildungsverständnis (Annette Schavan, Bundesministerin für Bildung und Forschung, SPIEGEL 26/2005), zeichnen sich konkretere Argumente ab. Franz Billmayer nennt – analog den Statements der

Download zu KUNST+UNTERRICHT 341 | 2010 (www.kunst-und-unterricht.de)

Bildwissenschaft – den hohen Anteil der Bilder an der Wirklichkeitserzeugung, ihre gewachsene Rolle in der Wissensgesellschaft und folgert daraus, das Fach in der Funktion als Dienstleister zu sehen. Ziel ist ein Beitrag zum Bildverstehen, zum angemessenen Verwenden und Entwickeln von Bildern. Bei aller konstatierten Bedeutung von Kunst geht es allgemein um „gesellschaftlich relevante Bilder", was ihn vorschlagen lässt, das Fach künftig „Bild + Form" zu nennen. „Das Fach erhält damit ein anderes Framing und gleichzeitig neue Fragestellungen, ohne dass die alten damit verloren gehen. Das Problem Bild wird als solches benannt und fängt damit an zu existieren." (Billmayer 1999, S. 7) Der hohe Stellenwert des Bildes in Kultur, Wissensvermittlung und -erkenntnis, seine „universelle Bedeutung", die es vornehmlich durch die Digitalisierung erworben hat (Niehoff 2008, S. 151), die Notwendigkeit, das Bildverstehen erlernen zu müssen – wobei die aktuellen Erkenntnisse der Hirnforschung zum gern zitierten Kronzeugen werden (s. u. a. Niehoff 2007c, S. 3) – werden zum Argument, zu einer Schärfung des Fachverständnisses und seiner Gegenstände. Als dringliche Bildungsaufgabe wird gesehen, „sich den Herausforderungen der Mediengesellschaft zu stellen und der anwachsenden Bilderflut mit wachsamer Kompetenz zu begegnen" (Zülch 2000, S. 5). „Kunst ist bislang das einzige Fach, das sich explizit mit der Herstellung und Wirkung von Bildern befasst und zu einer besonderen Bildkompetenz qualifizieren kann." (a. a. O., S. 4) „Im Gesamt der schulischen Fächer vertritt das Fach Kunst das Bild." (Bering u. a. 2004, S. 50) Zwar wird gesehen, dass auch in anderen Fächern zunehmend das Interesse an und der Umgang mit Bildern an Bedeutung gewinnt (Niehoff 1998), doch in dieser Aufwertung des Bildes gegenüber der bisherigen Dominanz der Sprache wird auch eine Chance des Faches Kunst gesehen – in der interdisziplinären Zusammenarbeit (z. B. Kirschenmann/Wagner 2006, Niehoff/Wenrich 2007, Bering/Niehoff 2007, K+U 327 und K+U 328/2008: Kunstunterricht fachüberschreitend), in der geschärften Expertenrolle der Kunstpädagogen. „Das Fach Kunst übernimmt im Kanon der Fächer auf allen Schulstufen die Aufgabe einer (visuell-haptischen) ästhetischen Bildung, die zu einer wesentlichen Grundlage für das Lernen auch in anderen Fächern wird." (Bering u. a. 2004, S. 52) Auch wenn Billmayer konstatiert, dass noch erhebliche Schwächen in Ausbildung und Forschung bestünden (1999, S. 7), so wird doch einvernehmlich herausgestellt, dass Kunstlehrerinnen und -lehrer *die* Bildexperten sind (s. u. a. Kirschenmann 2002, S. 37; Niehoff 2007, S. 13).

Fachgegenstand

„Das Bild ist Thema der Ästhetischen Erziehung. Und dies trifft auf alle Arten von Bildern zu, egal ob sie mit künstlerischer oder trivialer Intention entstanden sind", formuliert Guminski (2002, S. 337) „Mit dem Begriff Bild sind sowohl die Prozesse als auch die Ergebnisse bildnerischer Gestaltung erfasst." (Bering u. a. 2004, S. 50) Es geht um Bilder „im Allgemeinen" (Glas 2008, S. 61), um analoge wie digitale, konventionell wie elektronisch erstellte, um Unikate wie multiple Bilder, um statische wie bewegte, zwei- wie dreidimensionale – um das, was visuell erfassbar ist. Wenngleich Billmayer das Kunstwerk als den „extremen Sonderfall" unter den Bildern erklärt und im Zentrum des Unterrichts eher die Normalfälle stehen sollten, es um „Bildunterricht statt Kunstunterricht" gehen sollte (Billmayer 2008b, 2009), so wird doch mehrheitlich der Kunst „und deren wirkungsästhetischen Verweisformen und Anschlussmöglichkeiten" eine „umfassende Leitfunktion" zugewiesen (Glas 2008, S. 64). Der „besondere Bildungswert" der Kunstwahrnehmung liegt, so Zülch (2000, S. 5), in der Differenz zur Alltagswahrnehmung, etwas mehrsinnig zu sehen, Unsichtbares zu imaginieren oder sichtbar zu machen und so Sensibilität für Mehrdeutigkeit und „für die komplexe Qualität moderner Selbst- und Welterfahrung, die im rationalen Denken nicht aufgeht" zu wecken. Billmayers Verweis auf einen Paradigmawechsel des Kunstverständnisses, nach dem der institutionelle Kunstbegriff (Zuschreibung des „Kunstsystems") den ästhetischen abgelöst habe (Billmayer 2009), ist diskussionswürdig und verlangt in der Tat eine andere Fragestellung, stellt nicht das Bild als einzelnes ins Zentrum, sondern als Mittel zum Zweck. Allerdings ist die Kunst-Welt hoch komplex und vielfältig und weist (historisch wie aktuell) Beispiele auf, die – ohne den Zwang einer außengesteuerten Zielsetzung – die offenen Möglichkeiten der Bildgestaltung und die Vielfältigkeit des gehaltlichen Angebotes als besondere „Erfahrungsgestaltung", als „Spiel" und „Anlass zum überraschten Staunen" (Kirschenmann 2008, S. 105 ff.) bieten. Vornehmlich aber geht es um Vergleich und Transfer zwischen Bildern, um „Kontextualisierung der Systeme" (Glas 2008, S. 66).

Bildkompetenz

„Visual literacy", so zitiert Anne Bamford Braden und Hortin (1982), „ist die Fähigkeit, Bilder zu verstehen und zu gebrauchen – was die Fähigkeit einschließt, in Bildern zu denken, mit ihrer Hilfe zu lernen und sich in Form von Bildern auszudrücken" (Bamford 2007, S. 63). Niehoff verweist darauf, dass nach dem PISA-Schock ein bildungspolitischer Paradigmenwechsel von der Input-Steuerung (Lernziel, vom Lehrenden aus) zur Output-Steuerung (Kompetenzerwerb, vom Schüler her) einsetzte (Niehoff 2006, S. 239). Entsprechend ist von „Bildkompetenz" die Rede, die mehr oder weniger differenziert die o. g. „visuell literacy" umfasst. Alle Bilder, so Niehoff (2008, S. 153), bergen Gemeinsamkeiten (wie Gestaltungsmerkmale, interpretationsbedürftige Motive und Zeichen, Kontextbezüge), die auf den Erwerb von Bildkompetenz zielen. Es geht um Bilder herstellen, betrachten, beschreiben, deuten, kritisch reflektieren, einordnen, beurteilen (Seydel 2008). Es geht um schlussfolgerndes Denken überschreitende „fluide Intelligenz" und mit ihr die Chance zum Akzeptieren und Verstehen von Alterität (Kirschenmann 2002, S. 38). 2008 verabschiedete die BDK-Hauptversammlung „Standards für die Kompetenzbereiche im Fach Kunst", die mit den Überlegungen zur Bildkompetenz (Niehoff 2006, S. 242; Niehoff 2008, S. 155; s. a. K+U 341, S. 10 ff.) korrespondieren. Es geht um Rezeption (Wahrnehmen, Beschreiben, Analysieren, Empfinden, Deuten, Werten) und Produktion (Herstellen, Gestalten, Verwenden und Kommunizieren – s. BDK-Mitteilungen 3/2008, S. 4; dazu: Wagner 2008).

Die Bildkompetenzen sollen „die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihres Unterrichts allmählich erwerben", so Niehoff (2008, S. 156) und „am Ende ihres Kunstunterrichtes über sie verfügen".

Bilddidaktik

Vermittlung bzw. Erwerb von Bildkompetenz ist nicht Selbstzweck; erst Bildkompetenz ermöglicht in unserer bilddominanten Welt aktive Kulturteilhabe, ist „essenzieller integraler Bestandteil von Kulturkompetenz" (Niehoff 2006, S. 240). Es geht um „Identitätsfindung" (Bering 2006, S. 233), es geht darum, mittels der spezifischen Arbeitsweisen im Fach Kunst „komplexe neuronale Vernetzungen im menschlichen Gehirn" zu bewirken und so „grundlegend zum Aufbau umfassender Wirklichkeiten" beizutragen (Niehoff 2007c, S. 3), es geht um die drei wesentlichen Säulen „Wahrnehmung, Imagination und Gestaltung […] einer allgemeinen Bildung im Bereich der Sichtbarkeit" (Sowa 2008, S. 218). „Kunstpädagogik fördert und bildet die leibhaft blickende Antwort heranwachsender Menschen auf die Bilder und Bildlichkeit der Welt, auch auf die Werke der Kunst. Sie hilft heimisch zu werden in der Sichtbarkeit der Welt. Man kann das ‚Bildkompetenz' nennen, ab er es muss klar sein, dass der Grund tiefer und allem Bild zuvor liegt, dass der ‚Bildbegriff' auch die natürliche Bildlichkeit einbezieht, ja dass diese letztlich weiter tragend ist als jene der Kunst." (a. a. O., S. 217) Aktuell ist der Festestellung Kirschenmanns zuzustimmen: „Eine fachspezifische Bilddidaktik, die über einen nur ideologiekritischen Zugriff hinausgeht und dabei etwa die bildwissenschaftlichen Hinweise aus jüngerer Forschung aufnimmt, die weitergehend kognitionswissenschaftliche Befunde mit kunstwissenschaftlichen Erkenntnispfaden und mit einem ‚künstlerischen Sehen' zusammenschließt, ist erst im Entstehen". (Kirschenmann 2007, S. 13)

Literatur

Bamberger, Richard: Comics und andere Schundliteratur. In: Grundschule 7/1975.
Bamford, Anne: Die Bedeutung visueller Bildung. In: Niehoff/Wenrich 2007, S. 56 ff.
Belting, Hans: Bild-Anthropologie. München 2001.
Belting, Hans: Echte Bilder und falsche Körper. Irrtümer über die Zukunft des Menschen. In: Maar/Burda 2004, S. 350 ff.
Bering, Kunibert/Heimann, Ulrich/Littke, Joachim/Niehoff, Rolf/Rooch, Alarich: Kunstdidaktik. Oberhausen 2004.
Bering, Kunibert: Visuelle Kompetenz. In: Kirschenmann/Schulz/Sowa 2006, S. 228 ff.
Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (Hg.): Vom Bilde aus… Beiträge des Faches Kunst für andere Fächer. Oberhausen 2007
Beyer, Andreas/Lohoff, Markus (Hg.): Bild und Erkenntnis. Formen und Funktionen des Bildes in Wissenschaft und Technik. Aachen 2005.
Billmayer, Franz: Kunsterziehung als Dienstleistung. In: BDK-Mitteilungen 3/1999, S. 6 ff.
Billmayer, Franz (Hg.): Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann. München 2008.
Billmayer, Franz: Für eine neue Methode im Bildunterricht. *http://www.bilderlernen.at* (Zugriff 19. 9. 2008b).
Billmayer, Franz: Kunst ist der Sonderfall – Bildunterricht statt Kunstunterricht. *http://wwww.schroedel.de/kunstportal/html/forum-archiv.xtp* (Zugriff 21. 2. 2009).
Bilstein, Johannes: Das Können der Bilder. In: Schumacher-Chilla 2004, S. 83 ff.
Boehm, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild? München 1994.
Boehm, Gottfried: Die Wiederkehr der Bilder. In: Ders. 1994, S. 11 ff.
Böhme, Gernot: Theorie des Bildes. München 1999.
Bohn, Volker (Hg.): Bildlichkeit. Internationale Beiträge zur Poetik. Frankfurt/M. 1990.
Brandt, Reinhard: Die Wirklichkeit des Bildes. München 1990.
Cizek, Franz. Pionier der Kunsterziehung (1865 – 1946). AK* Wien, Historisches Museum 1985.
Criegern, Axel von: Handbuch der Ästhetischen Erziehung. Stuttgart 1982.
Danto, Arthur: Die Verklärung des Gewöhnlichen. Frankfurt/M. 1991 (Cambridge Mass. 1981).
Didi-Huberman, Georges: Was wir sehen blickt uns an. Zur Metapsychologie des Bildes. München 1999 (frz. 1992).
Duchamp, Marcel: Brief an Jehan Mayouux vom 8. 3. 1956. In: Stauffer, Serge : Marcel Duchamp. Die Schriften. Zürich1981, S. 202.
Eco, Umberto: Das offene Kunstwerk. Frankfurt/M. 1977 (Mailand 1962, 1967).
Ehmer, Hermann K.: Doornkaat –Werbung im Kunstunterricht. In: K+U Sonderheft 1970 (Lehrmittel im Kunstunterricht), S. 111 ff.; auch – gerinfügig geändert – in: Ehmer 1971, S. 162 ff.
Ehmer, Hermann K. (Hg): Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewusstseinsindustrie. Köln 1971.
Freiberg, Henning: Thesen zur Bilderziehung. Plädoyer für ein neues Fachverständnis in der Bild-Mediengesellschaft. In: BDK-Mitteilungen 2/95, S. 21 ff.
Glas, Alexander: Bildkompetenz und Sprachkompetenz. In: Kirschenmann/Schulz/Sowa 2006, S. 244 ff.
Glas, Alexander: Bildkompetenz im Medienzeitalter. In: Billmayer 2008, S. 61 ff.
Gombrich, Ernst H.: Bild und Auge. Neue Studien zur Psychologie der bildlichen Darstellung. Stuttgart 1984 (engl. 1982).
Goodman, Nelson: Sprachen der Kunst. Frankfurt/M. 1997 (engl. 1968).
Guminski, Karin: Kunst am Computer. Ästhetik, Bildtheorie und Praxis des Computerbildes. Berlin 2002.
Grünewald, Dietrich: Perspektiven des Kunstunterrichts aus kunstdidaktischer Sicht. In: Schulz, Frank (Hg.): Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung. Velber: Friedrich 1996, S. 138 ff.
Grünewald, Dietrich/Legler, Wolfgang Pazzini, Karl-Josef (Hg.): Ästhetisch Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Velber 1997.
Hartwig, Helmut: Zur Ideologiekritik von SEHEN-LERNEN. In: Ehmer 1971, S. 340 ff.
Hartwig, Helmut (Hg.): Sehen lernen. Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation. Köln 1976.
Hartwig, Helmut: Sehen lernen, Bildgebrauch und Zeichnen. In Hartwig 1976, S. 63 ff. (1976b)
Heinrichsdorff, Wilhelm: Erziehung zum bewussten Sehen, Empfinden, Darstellen. Bielefeld 1911.
Hornäk, Sara: Bild, Bildhauerei und Bildung. In: BDK-Mitteilungen 1/2006, S. 10 ff.
Huber, Hans Dieter: Bild Beobachter Milieu. Entwurf einer allgemeinen Bildwissenschaft. Ostfildern-Ruit 2004.
Huber, Hans Dieter: Das Bild als System. In: kritische berichte 4/2008, S. 28 ff.
Husserl, Edmund: Phantasie und Bildbewusstsein, 1904/05. In: Husserliana Bd. XX – II, hg. von E. Marbach, Den Haag, Boston, London 1980.
Imdahl, Max: Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm 2004, S. 300 ff.
Jay, Martin: Mimesis und Mimetologie. In: Koch 1995, S. 175 ff.
Joerissen, Peter: Kunsterziehung und Kunstwissenschaft im wilhelminischen Deutschland 1871 – 1918. Köln 1979.
Kemp, Wolfgang: „… einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen". Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500 – 1870. Frankfurt/M. 1979.
Kirschenmann, Johannes: Zwischen den Bildern pendeln! In: K+U 268/2002, S. 37 f.
Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006.
Kirschenmann, Johannes/Wagner, Ernst (Hg.): Bilder, die die Welt bedeuten. München 2006.
Kirschenmann, Johannes: Vorwort zu: Niehoff/Wenrich 2007, S. 7 ff.
Kirschenmann, Johannes: Bildbildung. Mit Bildern etwas über sich und die Welt erfahren. In: Billmayer 2008, S. 102 ff.
Koch, Gertrud (Hg.): Auge und Affekt. Wahrnehmung und Interaktion. Frankfurt/M. 1995.
Kohl, Stephan (Hg.). Realismus: Theorie und Geschichte. München 1977.
Konersmann, Ralf (Hg.): Kritik des Sehens. Leipzig 1997, [2]1999.
Kravagna. Christian (Hg.): Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur. Berlin 1997.
Krieger, Hans: Kulturkommentar. In: BDK-Mitteilungen 3/99, S. 9 f.
Legler, Wolfgang: Wir müssen einfach besser werden! In: K+U 266/267//2002, Beilage, S. 1 ff.
Lichtwark, Alfred: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. 1898, zit. Berlin 1904.
Liebert, Wolf-Andreas/Metten, Thomas (Hg.): Mit Bildern lügen. Köln 2007.
Maar, Christa/ Burda, Hubert (Hg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. Köln 2004.
Maar, Christa/ Burda, Hubert (Hg.): Iconic Worlds. Neue Bilderwelten und Wissensräume. Köln 2006.
Messaris, Paul: Visual Literacy. Image, MInd & Reality. Boulder 1994.
Mitchell, W. J. Thomas: The Pictorial Turn. In: Artforum March/1992, S. 89 – 94; dt. in Kravagna 1997, S. 15 – 40.
Mitchell, W. J. Thomas: Was ist ein Bild. In: Bohn 1990, S. 17 ff.
Möller, Heino R. (1971a): Gegen den Kunstunterricht. Versuche zur Neuorientierung. Ravensburg 1971.
Möller, Heino R.(1971b): Kunstunterricht und Visuelle Kommunikation – Sieben Arbeitsthesen zur Konzeption eines neuen Unterrichtsfaches. In: Ehmer 1971, S. 363 ff.
Niehoff, Rolf: Beobachtungen…zum wachsenden Interesse an Bildern, zum Umgang mit Bildern und zum Bildverständnis in anderen Fächern. In: BDK-Mitteilungen 3/98, S. 12 ff.

Niehoff, Rolf: Bildkompetenz. Begriffsklärung, Diskussionsstandards und Probleme. In: Kirschenmann/Schulz/Sowa 2006, S. 239 ff.
Niehoff, Rolf: Zur Rolle des Faches Kunst und zu den Aufgaben der Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen im fächerverbindenden Kontext. In: Bering/Niehoff 2007, S. 9 ff.
Niehoff, Rolf/ Wenrich, Rainer (Hg.): Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München 2007b.
Niehoff, Rolf: Zum Bildungsbeitrag des Faches Kunst. In: BDK-Mitteilungen 1/1007c, S. 2 ff.
Niehoff, Rolf: Bildung – Bildkultur – Bildkompetenzen. In: Billmayer 2008, S. 149 ff.
Otto, Gunter: Kunst als Prozess im Unterricht. Braunschweig 1964; [6]1969.
Otto, Gunter: Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Braunschweig 1974.
Pfennig, Reinhard: Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken. Oldenburg 1964.
Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. Frankfurt/M. 2005.
Sachs-Hombach, Klaus/Schirra, Jörg R. J.: Von der interdisziplinären Grundlagenforschung zur computervisualistischen Anwendung. In: Magdeburger Wissenschaftsjournal 2002/I, S. 27 ff.
Sachs-Hombach, Klaus: Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft. Köln 2003.
Sachs-Hombach, Klaus: Ästhetische Bildung und Visuelle Medien. In: Kirschenmann/Schulz/Sowa 2006, S. 110 ff.
Singer, Wolf: Das Bild in uns – Vom Bild zur Wahrnehmung. In: Maar/Burda 2004, S. 56 ff.
Scholz, Oliver R.: Bild, Darstellung, Zeichen. Frankfurt/M. [2]2004
Schütz, Helmut G.: Die Geschichte der Ästhetischen Erziehung. In: Criegern 1982, S. 13 ff.
Schumacher-Chilla, Doris (Hg.): Im Banne der Ungewissheit. Bilder zwischen Medien, Kunst und Menschen. Oberhausen 2004
Schulz, Martin: Ordnungen der Bilder. Eine Einführung in die Bildwissenschaft. München 2005.
Seydel, Fritz: Sich in der Welt der Bilder orientieren – mit Bildern umgehen. Zu einer Kernaufgabe des Kunstunterrichts. In: Billmayer 2008, S. 210 ff.
Sowa, Hubert: (Sich) Bilden in der Sichtbarkeit. Kunstunterricht im Projekt der Allgemeinen Bildung. In: Billmayer 2008, S. 214 ff.
Staguhn, Kurt: Didaktik der Kunsterziehung. Frankfurt/M. 1967.
Staguhn, Kurt: Erziehung zur visuellen Kommunikation als Aufgabe des Kunstunterrichts. In: Bildernische Erziehung 4/1971.
Stehr, Werner: Was Kunst mit dem Labyrinth von PISA zu tun? In: K+U 266/267//2002, Beilage, S. 3 ff.
Wagner, Ernst: Die Leistungen des Faches Kunst. Bildnerische Erziehung im Lichte aktueller bildungspolitischer Debatten. In: Billmayer 2008, S. 239 ff.
Walgenbach, Wilhelm: Compterbilder zwischen Elementarbildern und Weltbildern. Ein Bildungskonzept für den Umgang mit Bildern als Mittel der Wissenserzeugung. In: Computer + Unterricht 5/1992, S. 4 ff.
Wiesing, Lambert: Artifizielle Präsenz. Studien zur Philosophie des Bildes. Frankfurt/M. 2005
Wiesing, Lambert: Die Sichtbarkeit des Bildes. Reinbek 1997.
Zülch, Martin: Die Welt der Bilder – ein konstitutiver Teil der Allgemeinbildung. Zehn Aussagen zur Notwendigkeit des Schulfaches Kunst. In: K+U 244/2000, S. 4 f.
*AK = Ausstellungskatalog