

ARTIFICIUM

Schriften zu Kunst und Kunstvermittlung

Herausgegeben von Kunibert Bering

Band 48

Kunibert Bering, Rolf Niehoff

Bildkompetenz – Eine kunstdidaktische Perspektive

ATHENA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2013

Copyright © 2013 by ATHENA-Verlag,
Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen
www.athena-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten

Umschlagabbildung: 24 HRS IN PHOTOS by Erik Kessels courtesy of Foam, Amsterdam

Druck und Bindung: fgb freiburger graphische betriebe

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier (säurefrei)

Printed in Germany

ISSN 2193-2816

ISBN 978-3-89896-553-8

Inhalt

Vorbemerkung: 24 Stunden bei flickr	7
1 Einführung: Nach der Bilderflut	9
2 Die Aktualität des Bildes	15
3 »Bildkompetenz« in der Schnittstelle unterschiedlicher Ansätze.....	17
4 Grundlagen des Kompetenzbegriffs	25
5 »Bildkompetenz« aus kunstdidaktischer Perspektive	35
6 Caspar David Friedrich-Rezeption als exemplarischer Fall	61
7 Geschichtsbild und die Geschichtlichkeit der Bilder.....	83
8 Funktionen der Bilder	119
9 Architekturen generieren Bilder.....	137
10 Paradies und Hölle.....	181
11 Sehgewohnheiten.....	201
12 Bild und politische Inszenierung	237
13 Bild und »Wirklichkeit«: Nachahmung – Widerspruch – Illusion	259
14 Bilder und die Verwandlung der Lebenswirklichkeit.....	269
15 Das Gesicht des Menschen	281
16 Das Bild als Kunst	311
17 Partizipation	355
18 Manipulation, Missbrauch und Zerstörung von Bildern.....	365
19 Schlussbemerkung.....	375

griff ist durchaus die Gefahr mitgegeben, dass das – oft auch sehr kurzfristige – Testen bzw. Evaluieren fachlicher Schülerleistungen gegenüber dem bildungsorientierten Vermitteln von Einstellungen, Fähigkeiten und exemplarischen bzw. repräsentativen Wissenszusammenhängen die Oberhand gewinnt. Dementsprechend benennt auch die österreichische Kunstpädagogin Maria Rieder in ihrer preisgekrönten wissenschaftlichen Arbeit zu »Bildungsstandards für die Bildnerische Erziehung«³⁹ für die gegenwärtigen Bildungs- und Lehrplanreformen u. a. folgende Risiken: einen »Rückfall in den Schematismus und Methodismus des lernzielorientierten Unterrichts der 70er-Jahre, operationalistische Kompetenzfragmentierung, ein Anschwellen von Teilkompetenzbeschreibungen zu »endlosen« Listen [...].«⁴⁰

Diese eingeschränkte Kompetenzauslegung und daran gebundene Interessen können daher die Aufgabe von Unterricht vorrangig auf ein *learning for tests* beschränken und einen entsprechenden Einfluss auf dessen Gestaltung nehmen.⁴¹ Die Förderung fachlicher Kompetenzen sollte jedoch in komplex sowie zeitlich länger angelegten Lernsituationen erfolgen und der Stand ihrer Entwicklung in komplexen Handlungssituationen beobachtet bzw. evaluiert werden.

Für die Bestimmung komplexer Kompetenzen, z. B. bezogen auf den Umgang mit Bildern, sollten folgende Gesichtspunkte leitend sein:

Kompetenzen müssen *kumulativ* (aufeinander aufbauend und vernetzt) und über die Auseinandersetzung mit *wesentlichen* (exemplarischen bzw. repräsentativen) Inhalten und Zusammenhängen eines Faches erworben werden.

Kompetenzen umfassen

- *Wissen und Verstehen*, z. B. Kenntnisse über fachliche Gegenstände und das Verstehen ihrer Zusammenhänge
- *Fertigkeiten und Fähigkeiten*, z. B. das Können im tätigen Umgang mit fachlichen Gegenständen
- *Motivation, Volition und Einstellungen*, z. B. die Bereitschaft, sich auf eine Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten einzulassen und mit ihnen engagiert und selbstständig umzugehen

39 »Bildnerische Erziehung« ist die Fachbezeichnung für den Kunstunterricht in Österreich.

40 Rieder: Bildungsstandards 2010, S. 237, und Bildungsstandards 2012, S. 2

41 Rieder: Bildungsstandards; mit den Risiken eines eng geführten kompetenzorientierten Kunstunterrichts setzt sich auch Maïke Aden kritisch auseinander; Aden: Risiken

5 »Bildkompetenz« aus kunstdidaktischer Perspektive

5.1 Bildkultur

Bilder sind essentielle Bestandteile unserer gegenwärtigen Kultur und formen entsprechend die Weltkonstruktionen der heutigen Menschen. Kinder und Jugendliche, mit den elektronischen Bildmedien als »digital natives«¹ aufwachsend, entfalten ihre Persönlichkeit daher ganz wesentlich unter dem Einfluss von Bildern, durch ihr rezeptives und auch produktives Umgehen mit ihnen.

Schon in den 90er-Jahren des letzten Jahrhunderts vermutete die Sozialisationsforschung bei Jugendlichen eine medienbedingte mögliche »Verschiebung im gesellschaftlich vorherrschenden Wahrnehmungsmodus von der Dominanz des Diskursiv-Begrifflichen zu einer Dominanz des Visuell-Bildhaften«². In Folge der inzwischen bestehenden kulturellen Hegemonie bildgebender Erfahrungen, das ist in der Hirnforschung längst bekannt, entwickeln die heutigen »digital natives« im Vergleich zu den zuvor noch anders enkulturierten »digital immigrants«³ andere Formen der Informationsaufnahme und -verarbeitung. »Die Informationsverarbeitung in den Gehirnen junger Menschen«, so lautet ein Befund des Münchener Neurowissenschaftlers Ernst Pöppel, »die weniger sprachliche und dafür umso mehr bildliche »Nahrung« zu sich nehmen, geschieht also anders, es finden andere strukturelle Prägungen statt.«⁴

Diese Feststellungen bergen mittlerweile keine innovativen Erkenntnisse mehr, denn unsere gegenwärtige Kultur wird aufgrund ihrer fundamentalen Prägung durch Bilder schon seit Längerem als eine *Bildkultur* bezeichnet. Das Wissen um den *pictorial turn*⁵ bzw. den *iconic turn*⁶ geht unterdessen dazu über, Allgemeingut zu werden. Angesichts der Medienbilder von der Explosion im Atomkraftwerk von Fukushima übertitelte beispielsweise Florian Illies seinen Beitrag in der Wochenzeitung DIE ZEIT vom 17. März 2011 mit »Die Macht der Bilder – Das ist der »Iconic Turn«: Weil die Welt gesehen hat, wie ein Atomkraftwerk explodiert, ist der Glaube an die Beherrschbarkeit der Technik zerstört. Das Bild im Kopf ist zu stark.«⁷ »Seit dem 11. September 2011 und den Folterfotos aus Abu Ghraib«, so schreibt Florian Illies in seinem Zeit-Artikel weiter, »wissen wir, wie die medial vermittelten Bilder unsere Wahrnehmung verändern – und zu welcher neuen Macht das globalisierte visuelle Gedächtnis dadurch geworden ist. Jene Bilder, die uns bis jetzt aus Fukushima erreicht

1 Prensky: Digital Immigrants, Digital Natives

2 Ziehe: Zeitvergleiche, S. 146

3 Prensky: Digital Immigrants, Digital Natives

4 Pöppel: Landkarte des Wissens, S. 307

5 Mitchell: The pictorial Turn

6 Boehm: Die Wiederkehr der Bilder

7 Illies: Die Macht der Bilder

haben, werden genau deshalb nicht wirkungslos bleiben, weil sie nicht mehr von der menschlichen Festplatte gelöscht werden können.«⁸

Schon immer gehörten Bilder zur abendländischen Kultur,⁹ fanden jedoch im Laufe ihrer Geschichte recht unterschiedliche Beachtung. Dabei muss heute mit in Betracht gezogen werden, dass in einer sich zunehmend globalisierenden Kultur Bilder verschiedener Kulturzonen mit ihren andersartigen Traditionen und jeweiligen strukturellen und ikonografischen Besonderheiten verstärkt aufeinandertreffen. Dies hebt die interkulturellen Bildunterschiede hervor und bewirkt transkulturelle Vereinnahmungen, Vermengungen, Umgestaltungen¹⁰ – Beispiele dafür zeigte 2004 die Ausstellung *Afrika Remix* im Düsseldorfer Museum Kunst Palast.¹¹

Mit der rasanten technischen Entwicklung und Ausbreitung der elektronischen Medien mit ihren bildgebenden Verfahren haben Bilder besonders in den letzten ca. zweieinhalb Jahrzehnten an grundlegender Bedeutung gewonnen. Wir sind ständig von Bildern umgeben und verfügen über zahlreiche technische Möglichkeiten, um auf recht einfache Weise selbst Bilder herzustellen und zu bearbeiten, z. B. mittels Digitalkameras, Handys, Smartphones, iPads, Grafiktablets, digitalen Bildbearbeitungsprogrammen. Mit Hilfe dieser Medien werden Bilder weltweit verbreitet, wahrgenommen und genutzt. Im Internet stehen jedem Nutzer kommerzielle und nichtkommerzielle Bildkataloge und Bildsuchmaschinen zur Verfügung, z. B., um nur einige zu nennen, Flickr, Google, Picsearch, Zoomr. Die Bedeutung von Bildern in politischen Zusammenhängen hat sich weiter verstärkt, sie nehmen erheblichen Einfluss in Wahlkämpfen oder auch bei der Vermittlung von politischen Tagesereignissen. Das findet mittlerweile auch verstärkt in der Aufarbeitung und Darstellung jüngerer historischer Zeitabschnitte Beachtung. So legt der Flensburger Geschichtswissenschaftler Gerhard Paul seiner 2008 herausgegebenen Publikation zum 20. Jahrhundert die Annahme zugrunde, »dass die Geschichte des 20. Jahrhunderts wesentlich von visuellen Medien und Praxen mitgestaltet wurde und sich zugleich in Bildquellen überliefert.«¹²

Mit den technischen Erweiterungen und den damit auch verknüpften Vereinfachungen in der Produktion von Bildern wird es immer leichter, mit Hilfe verfeinerter Techniken realitätsbezogene Bildinhalte kaum noch nachvollziehbar zu manipulieren. Von Bill Gates, dem Begründer der Microsoft Corporation und von Corbis, der größten Bildagentur der Welt, soll der in diesem Zusammenhang sehr treffende Satz stammen: »Wer die Bilder beherrscht, beherrscht auch die Köpfe.«¹³

8 Illies: Die Macht der Bilder

9 Als *abendländisch* wird ursprünglich der europäische Kulturkreis bezeichnet; mittlerweile bezieht sich der Begriff *abendländische Kultur* auf die gesamte durch gemeinsame Werte geprägte westliche Welt.

10 Vgl. Mersmann: Bildkulturwissenschaft, Inter- und transkulturelle Bildkompetenz, pass. und Ullrich: Bilder auf Weltreise

11 Museum kunst palast: Afrika Remix

12 Paul (ed.): Das Jahrhundert der Bilder, S. 9

13 Z. B. zitiert in: Reiche: Macht der Bilder, S. 17

5.2 Zum Bildbegriff in der Kunstdidaktik

Bis in die späten 60er-Jahre des letzten Jahrhunderts standen im Zentrum der Kunstdidaktik nahezu ausschließlich Bildproduktionen und Bildprozesse aus der *Kunst*. Einen wichtigen Beitrag zur Öffnung für die alltäglichen Bilder leistete die Fachrichtung der *Visuellen Kommunikation* in den 1970er-Jahren. Geleitet von ihrem Interesse an politischer Wirksamkeit erkannten die Vertreter dieser fachtheoretischen Position die Produkte der *Massenmedien* als die eigentlich gesellschaftlich relevanten und bewusstseinsbildenden. Die Werke der Kunst sollten, wenn überhaupt, nur noch einen marginalen Platz im schulischen Kunstunterricht finden und wenn, dann mit ideologiekritischem Anspruch analysiert werden. Zu den Auslösern der *Visuellen Kommunikation* zählten u. a. der Braunschweiger Fachdidaktiker Heino R. Möller mit seinem 1970 veröffentlichten, provokanten Buch »Gegen den Kunstunterricht«¹⁴ und die Frankfurter *Adhoc-Gruppe Visuelle Kommunikation* mit ihren Thesen »Zur Begründung eines neuen Unterrichtsfaches«¹⁵. Gunter Otto, Kunst- und Allgemeindidaktiker, öffnete mit seiner »Didaktik der Ästhetischen Erziehung«¹⁶ von 1974 die Fachdidaktik für alle Bereiche und Sorten von Bildern und versöhnte sozusagen die *massenmedialen* mit den *künstlerischen*. Darüber etablierte sich in der Kunstdidaktik ein *offener* Bildbegriff, der sich dann auch in den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz zum Fach Bildende Kunst und in den Fachlehrplänen der damaligen Bundesländer niederschlug. Zum Beispiel heißt es in den 1976 von der Kultusministerkonferenz vereinbarten »Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung« für das Fach Bildende Kunst: »Gegenstand des Faches sind Phänomene und Objekte visueller Erfahrung (im Bereich der Kunst, der Medien, des Design etc.) [...]«¹⁷. Zum Gegenstand des Kunstunterrichts konnte nun alles werden, was vorrangig für das visuelle und haptische Wahrnehmen gestaltet wurde und wird. Das umfasst sowohl die gestalterischen Produkte als auch die gestalterischen Prozesse. Allerdings erfuhren in den meisten Bundesländern in den Lehrplänen für den Kunstunterricht die Bilder der *Kunst* – gegenüber den massenmedialen Bildern – eine doch sehr deutliche Betonung und eine entsprechende Priorität als Inhalte für den Kunstunterricht.

Im kunstdidaktischen Diskurs wird inzwischen der Begriff *Bild* in diesem *offenen* Sinne genutzt. *Bild* umfasst demnach gestaltete Objekte, Prozesse und Situationen, umfasst verschiedene Bildsorten – z. B. das Passbild, das Herrscherbildnis, das Starporträt –, wird durch verschiedene Medien erzeugt – z. B. mittels Malerei, Plastik, digitaler Fotografie –, stammt aus verschiedenen bildnerischen Gestaltungsbereichen – z. B. aus der Kunst, der Architektur, dem Design.

14 Möller: Gegen den Kunstunterricht

15 Adhoc-Gruppe Visuelle Kommunikation: Visuelle Kommunikation

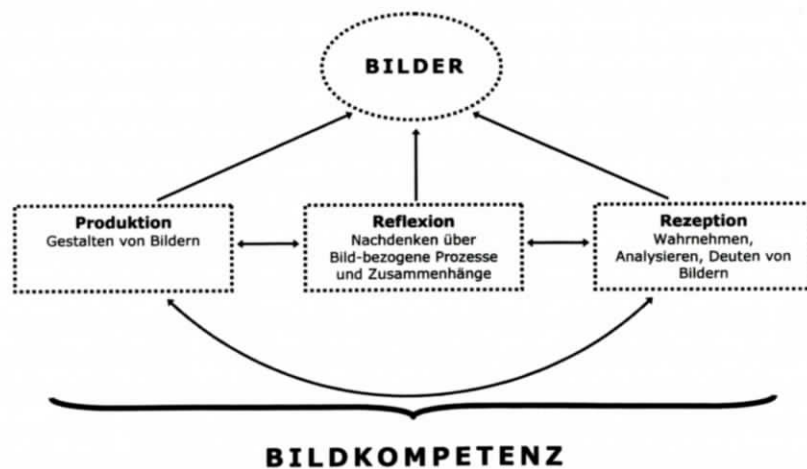
16 Otto: Didaktik

17 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister: Einheitliche Prüfungsanforderungen

5.3 Dimensionen der Bildkompetenz

Bilder stellen zentrale, wirksame Bestandteile unserer gegenwärtigen Kultur dar und werden, das lässt sich mit Sicherheit prognostizieren, in der Zukunft noch weiter an kultureller Geltung gewinnen. Für die Aufgabe der schulischen Bildung, den Schülern eine komplexe *Kulturkompetenz*¹⁸ zu vermitteln, bedeuten Bilder deshalb wesentliche Inhalte. In bildgebundenen Lernprozessen erwerben die Schüler für ihr gegenwärtiges und zukünftiges Leben notwendige *Kompetenzen*. Denn das Vermögen, mit Bildern angemessen umzugehen, muss, wie der kompetente Umgang mit der Sprache, erlernt werden. Die Vermittlung von Kompetenzen, die ein qualifiziertes Umgehen mit Bildern, ihr angemessenes Wahrnehmen sowie ein Verstehen ihrer Eigenarten, Zusammenhänge und Wirkungen ermöglichen, gehört zu den substantziellen fachlichen Bildungsaufgaben des Kunstunterrichts. Subsumieren lassen sich die dafür notwendigen (fachlichen) Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen unter den Begriff der »Bildkompetenz« bzw. der Bildkompetenzen.¹⁹

Schema der »Bildkompetenz«



In Folge unserer bildgeprägten Kultur haben Bilder mittlerweile in vielen Schulfächern vermehrt an Beachtung gewonnen,²⁰ im Fach Kunst stehen sie jedoch im Zentrum des

18 Bering: Kunstdidaktik und Kulturkompetenz, pass.; Bering: Notwendigkeit kultureller Kompetenz, S. 145 ff. und Bering – Heimann – Littke – Niehoff – Roock: Kunstdidaktik, bes. S. 55 ff. u. S. 262 ff.

19 Einen Versuch, »Bildkompetenz« kunstpädagogisch auszulegen, unternahm der Kunstpädagoge Florian Schaper im Rahmen seiner Dissertation, die 2012 veröffentlicht wurde. Schapers Arbeit, nicht frei von sachlichen Unschärfen und Missverständnissen (vgl. z. B. S. 20–26), wird dem komplexen Anspruch, der mit der Vermittlung von »Bildkompetenz« verbunden ist, jedoch kaum gerecht; Schaper: Bildkompetenz

20 Vgl. dazu Niehoff: Aus kunstdidaktischer Sicht

Lernens. Denn das Fach Kunst ist das *Fach des Bildes*. Die bildbezogenen Lernprozesse werden im Kunstunterricht durch drei – sich gegenseitig durchdringende – fachspezifische Handlungsfelder getragen; stichwortartig benannt sind diese Felder mit *Produktion*, *Rezeption* und *Reflexion*.²¹ Im Kunstunterricht werden von den Schülern

- Bilder *hergestellt* bzw. *gestaltet*,
- Bilder *rezipiert*, das meint wahrgenommen, analysiert und gedeutet,
- bildbezogene Zusammenhänge und Prozesse *reflektiert*.

Auf der Grundlage ihres Gestaltens, Wahrnehmens, Analysierens und Deutens von Bildern sowie durch ihr Nachdenken über bildbezogene Prozesse und Zusammenhänge erwerben – wie obiges Schema veranschaulicht – die Schüler zunehmend ihre Bildkompetenzen. Dabei ist die Frage von Bedeutung, welche schon vorhandenen, außerunterrichtlich erworbenen Kompetenzen der »digital natives« in den Kunstunterricht einbezogen werden können bzw. müssen.²²

Der Erwerb von Bildkompetenzen orientiert sich an ihren verschiedenen, miteinander vernetzten Dimensionen. Das Fundament zur Differenzierung dieser Dimensionen legen das oben dargelegte *offene* Verständnis vom *Bild* sowie damit angenommene gemeinsame Eigenschaften aller Bilder. *Bilder*, davon wird hier ausgegangen, entstehen als von ihren Urhebern gestaltete *visuelle Phänomene*, die sich der visuellen Wahrnehmung des Betrachters anbieten und in ihm repräsentiert werden. Sowohl ihre Gestaltung als auch ihre Wahrnehmung werden von vielfältigen Faktoren beeinflusst. Darauf bezieht sich die nachfolgende Dimensionierung.

5.3.1 Bildstrukturelle und bildinhaltliche Dimension

Bilder sind als *gestaltete Phänomene* durch besondere formale Strukturen geprägt, wie z. B. Farben, Linien, Formen, Materialien. Deren Herstellung erfolgt mittels bestimmter Techniken und in bestimmten Medien. Im Prozess der Bildgestaltung werden diese Strukturen kompositionell aufeinander bezogen, sie tragen einzeln und im Zusammenspiel die Wirkungen und Bedeutungen von Bildern mit. Auf Grundlage dieser Spezifität müssen Bilder wahrgenommen und untersucht werden. Entsprechende Kompetenzen, die die Schüler über ihre bildgestalterischen, bildrezeptiven und bildnerische Zusammenhänge reflektierenden Prozesse im Kunstunterricht erwerben, bewirken ein grundlegendes Verstehen der medialen Besonderheit des *Bildes*.

Eine vom Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Bern im Zeitraum September 2005 bis August 2007 durchgeführte Untersuchung zur visuellen Kompetenz von Schweizer Studienanfängern belegte u. a., dass die Probanden bei der

21 Die Akzentuierung von sich durchdringenden fachspezifischen Handlungsfeldern bestimmt das Fachverständnis, das den Lehrplänen in der Bundesrepublik zugrunde liegt. Die Bezeichnung der Handlungsfelder weicht voneinander ab. Manchmal ist das Handlungsfeld *Reflexion* nicht ausdrücklich ausgewiesen und in die Handlungsfelder *Produktion* und *Rezeption* integriert; z. B. in KMK: Einheitliche Prüfungsanforderungen

22 Vgl. z. B. Blohm: Bildkompetenzen und Bering – Hölscher – Niehoff – Pauls (ed.): Nach der Bilderflut

Beschreibung von bildstrukturellen Gegebenheiten deutliche Schwierigkeiten zeigten.²³

Dieser Befund schließt sich nahtlos an die bereits an anderer Stelle dargelegten Beobachtungen von Defiziten im Umgang mit Bildern in anderen Fächern an.²⁴ Bilder werden sehr häufig kaum als *gestaltete Phänomene* aufgefasst, deren jeweilige spezifische Bildstrukturen es zu untersuchen gilt. Sie werden dann mit sprachlichen Texten gleichgesetzt, die sich auch vermeintlich entsprechend *lesen* und *decodieren* lassen. So konstatierte der Religionsdidaktiker Günter Lange für den Umgang mit Bildern in seinem Fach: »Eine unreflektierte katechetische Bilddidaktik geht bis heute von dieser Gleichsetzung [von Sprache und Bild; Ergänzung: Verf.] aus: Bilder werden angesehen wie verschlüsselte Worte. Das Ziel einer Bilderschließung bestünde demnach ausschließlich in einer Rückübersetzung der visuellen Sprache des Bildes in die verbale.«²⁵

In den Prozessen ihrer Gestaltung und Wahrnehmung werden den Bildstrukturen, einzeln und als kompositionellen Gefügen, Inhalte zugewiesen. Bilder werden so zu Trägern von Sujets, Themen, Motiven, Motivzusammenhängen, Zeichen, Symbolen, ikonografischen Bezügen und von komplexen Bedeutungszusammenhängen. Wahrnehmen und Verstehen von Bildinhalten ist oft an spezifische Vorgehensweisen gebunden. Im Besonderen das Erschließen komplexer Bedeutungszusammenhänge beansprucht eigene Methoden der Analyse und Interpretation und entsprechende Kompetenzen.

5.3.2 Biografische Dimension

Bilder entstehen unter lebensgeschichtlichem Einfluss ihrer Hersteller und werden mit den lebenskontextuellen Voraussetzungen ihrer Betrachter wahrgenommen und mit Bedeutungen belegt. Daraus resultiert, wie es der französische Kultursoziologe Pierre Bourdieu in den frühen 1970er-Jahren wegweisend formulierte, dass »ein jedes Werk in gewisser Weise zweimal gemacht wird, nämlich einmal vom Urheber und einmal vom Betrachter [...].«²⁶ Das kompetente Umgehen mit Bildern schließt also das Wissen um ihre jeweilige subjektiv-biografische Determiniertheit mit ein. Bilder, dieses Verständnis ist ein wesentlicher Teil von Bildkompetenzen, entstehen in Abhängigkeit von den Lebensgeschichten ihrer Urheber und können durch verschiedene Rezipienten voneinander abweichend wahrgenommen, erlebt und interpretiert werden.

Zur Veranschaulichung ein Beispiel:

23 Frankhauser – Gerber – Valsangiacomo: Bilder lesen, S. 64

24 Die Bezeichnung »andere Fächer« umfasst alle schulischen Fächer neben dem Kunstunterricht; Niehoff: Das Bild in anderen Fächern, pass. und ders.: Aus kunstdidaktischer Sicht

25 Lange: Bilder zum Glauben, S. 29

26 Bourdieu: Elemente, S. 175

Es handelt sich um drei, aus unterschiedlichen Lebenskontexten erwachsene Rezeptionen von Caspar David Friedrichs Bild »Frau vor der untergehenden Sonne«²⁷, das um 1818 entstand.

Rezeption 1:

Der erste Text stammt von Kurt Karl Eberlein (1890–1944/45) und ist seinem Buch »Caspar David Friedrich der Landschaftsmaler. Ein Volksbuch Deutscher Kunst« entnommen. Das Buch



Caspar David Friedrich: Frau vor Sonne – um 1818

erschien 1939. Kurt Karl Eberlein war ein wichtiger Kunsthistoriker im sogenannten Dritten Reich, der Kunst und Künstler in den Kontext nationalsozialistischer Ideologie setzte:

»[...] jene unvergessliche »Frau in der Morgensonne«. Nach meiner Meinung ist dies das bedeutendste Kunstwerk Friedrichs, weshalb es auch wie ein Zauberzeichen seines Kunstgeistes auf den Umschlag dieses Buches gesetzt ist: die Frau, das Ewigweibliche der Welt, begrüßt anbetend das Ewigmännliche, das ewigzeugende Licht. Wie vergäbe man je dieser stillen Gestalt, ganz Seele der Frühe, deren Seelenblick mit hebenden Händen der geknickten Arme eben das Licht erschaut. Uralter nordischer Weisheit Erbe scheint mir hier einzigartig erahnt. Wer von allen deutschen Künstlern hat das je gemalt – auch Runges zum Morgen erwachende Kinderseele meint nicht dies –: die das Licht der Welt anbetende Menschenseele. Auch das deutsche Kleid verhüllt nicht das alte Zeichen der nordischen Kultur, das mit den Mitteln der romantischen Malerei zeitlos das Zeitlose aufruft. Hier in dem kleinen Bild des Essener Museums wird Friedrich am eigensten und am größten. Hier ist die Rassenseele der nordischen Kunst in einer uralten Leitgestalt Rune und Letter der Weltanschauung geworden [...].«²⁸

Rezeption 2:

Diese zweite Rezeption schrieb der Berliner Kunsthistoriker Helmut Börsch-Supan (geb. 1933) in seiner 1973 erstmals aufgelegten Monografie über Caspar David Friedrich. Forschungen zu Friedrichs Werk bilden in Börsch-Supans wissenschaftlicher Arbeit einen deutlichen Schwerpunkt. Börsch-Supan setzt Friedrichs Bild in einen religiösen Kontext:

27 Dieses Friedrich-Bild wird im Essener Folkwang-Museum mit diesem Titel gezeigt. In der Friedrich-Forschung gibt es einen Disput darüber, ob die dargestellte Situation eher einer untergehenden oder eher einer aufgehenden Sonne zugeordnet werden kann.

28 Eberlein: Caspar David Friedrich, S. 49 f.

»[...] Die Tageszeit ist in der neueren Literatur fast ausnahmslos als Morgen angesehen worden. Die dunstige Atmosphäre wie auch der gedankliche Zusammenhang der Gegenstände macht jedoch wahrscheinlich, daß ein Sonnenuntergang dargestellt ist. Der Weg, auf dem die Frau steht, der Lebensweg, endet unvermittelt. Sie weist mit ihren beiden Armen auf die Felsblöcke als Zeichen des Glaubens an ein ewiges Leben. Auf den religiösen Sinn des Bildes verweist auch die Kirche links im Hintergrund. Die Armhaltung der Frau ergänzt die Strahlenfigur der Sonne und stellt so eine Verbindung zwischen dem Dunkelsten und dem Hellsten, dem Nächsten und dem Fernsten her. Die Zugehörigkeit des Menschen zu Gott trotz aller Wesensverschiedenheit ist auf diese Weise sinnfällig gemacht. Ein Gottesymbol ist auch der langgestreckte Berg im Hintergrund, ein Motiv aus der Umgebung Dresdens, das Friedrich am 19. August 1806 gezeichnet hat. Als abgesprengte Bestandteile dieses fernen Gebirges wirken die Felsblöcke in der Wiese, die wie kleine spitze Berge aussehen und dadurch andeuten, daß der Glaube eine göttliche Kraft im Menschen ist. Die Vorstellung von der untergehenden Sonne und der hereinbrechenden Nacht des Todes schließt die Gewißheit eines neuen Sonnenaufganges als Sinnbild des Lebens ein. Die Klarheit der Form ist Ausdruck des absoluten Gottvertrauens [...].«²⁹

Rezeption 3:

Der dritte Text stellt das *verbale Perzept*³⁰ einer 18-jährigen Schülerin zum Friedrich-Bild dar. Es entstand 1988 im Rahmen eines Kunst-Leistungskurses in der Jahrgangsstufe 12, in dem die Auseinandersetzung mit Caspar David Friedrich einen breiteren Raum einnahm. Mit dem Impuls »Was nehme ich wahr? Was fühle ich? Was fällt mir dazu ein?« wurde das Perzept ausgelöst. In dem Text vermengen sich im Unterricht erworbene Bilderfahrungen mit subjektiven Wahrnehmungen und Bedeutungszuweisungen:

»Frau vor/in Landschaft – rötliche warme Farben überwiegen – Schöpfungsatmosphäre – religiöser Zusammenhang – im Vordergrund mehr Ebene, im Hintergrund hügeligere Landschaft – Mittelgrund nicht deutlich – Frau sticht stark aus dem Bild hervor, wirkt aber nicht bedrohlich – erinnert an Prinzessin, wollte ich auch mal sein – ältere Frau wirkt, beruhigend, statuenhaft, sicher, stolz – Frau bildet irgendwie Einheit mit der Landschaft – linker Arm und Hügel sind eine Kontur – rötlicher Himmel geht oben in Orange über – Strahlen der Sonne scheinen von Frau auszugehen – Frau überlagert Mittelpunkt und Mittelsenkrechte – ihr Kopfschmuck korrespondiert mit den Sonnenstrahlen – Bild vermittelt sanfte, leise Stimmung – Frau meditiert, empfängt – Frau ist Teil der Natur, sticht nur als Form, nicht mit Farben hervor – Frau breitet Arme aus, empfängt Gott, öffnet sich, erinnert an beten – keine Tannen wie auf anderen Bildern von Friedrich – Bild ist symmetrisch – Rückenfigur – ich werde ins Bild geführt – Frau wirkt hilflos, wie ein Kind, ausgeliefert – es erinnert an Feuer, Frau wird verbrannt, Hexe – Ende des Lebensweges? – Städterin – weist auf Felstück (Glaubensfestigkeit?) – rötliche Farben bedrängen mich – Bild wirkt kitschig.«³¹

29 Börsch-Supan: Caspar David Friedrich, S. 108

30 Zum fachdidaktischen Begriff *Perzept* siehe Otto: Bildanalyse, S. 13 ff. – Gunter Otto unterscheidet das nur sprachliche *verbale Perzept* vom *visuellen*, das durch bildgestalterische Mittel, z. B. per Zeichnung, zum Ausdruck gelangen kann; vgl. Bering: Perzeptbildung, S. 206 ff.

31 Aus: Niehoff: Bild und Sprache, S. 18

5.3.3 Komparative Dimension

Bilder unterscheiden sich von anderen Mitteln der menschlichen Kommunikation, z. B. von der Wortsprache. Im Vergleich mit der *Sprache* ist das *Bild* ein syntaktisch dichtes Zeichensystem, das seine Elemente bzw. Strukturen dem Betrachter simultan anbietet. Die Sprache hingegen ist syntaktisch disjunktiv, sie wird sukzessive gesprochen und gehört, geschrieben und gelesen. Das Bild mit seinen Strukturen und Zeichen ist sinnlich präsent und phänomenal konkret. Dies gilt für das *gegenständliche* Bild ebenso wie für das *ungegenständliche*, z. B. das *informelle*. Im Vergleich dazu bleibt die Sprache mit ihren Elementen eher *ungreifbar*, ohne unmittelbaren konkreten phänomenalen Bezug. So wird zum Beispiel ein ikonisches *Bildzeichen* »Baum« durch sinnlich-präsent und sinnlich-konkret gegebene gegenständliche Qualitäten seines Signifikats gebildet. Dagegen bietet ein gesprochenes oder auch geschriebenes *Wortzeichen* »Baum« keine unmittelbar sinnliche Nähe zu den gegenständlichen Eigenschaften des Bezeichneten an, es verbleibt symbolisch-abstrakt und lässt erst imaginär Möglichkeiten bildhafter Konkretisierungen zu. Bezogen auf die Darstellung von zeitlichen Abfolgen, von Handlungen und Ereignissen, zeigt sich das (unbewegte) Bild momenthaft und ausschnitthaft. Im Unterschied dazu charakterisiert die Sprache, dass sie Handlungen und Ereignisse in einen zeitlichen Ablauf bringt und auch prozesshaft repräsentiert. Wissen über wesentliche zeichentheoretische Unterschiede zwischen *Bild* und *Sprache*, Kenntnisse über die Interdependenzen von Bildwahrnehmungen und deren, in kommunikativen Prozessen notwendigen verbalen Transponierungen sowie auch über die unilaterale wortsprachliche Einflussnahme auf visuelles Wahrnehmen bedeuten für die Auslegung von Bildkompetenzen relevante Grundlagen.

In den 1970er-Jahren hat die Berliner Psychologin Gisela Ulmann auf kognitionspsychologisch-experimenteller Basis u. a. zur Beeinflussbarkeit visueller Wahrnehmungen durch verbale Impulse und Bezeichnungen geforscht.³² Mit ihren Experimenten konnte Ulmann z. B. nachweisen, dass Wörter, ob als Impulse oder Bezeichnungen, einen richtungsgebenden Einfluss auf perzeptive Strukturierungen von »Wahrnehmungsfeldern«³³ nehmen, so zu Determinanten visueller Wahrnehmungsprozesse werden und die Wahrnehmung der phänomenalen Spezifika visueller Angebote verhindern können.³⁴ Insgesamt zeitigten Gisela Ulmanns experimentelle Erkundungen Befunde, die für einen kompetenten Umgang mit Bildern und deshalb auch für Kunstunterricht essenziell sind. – Die folgenden Beispiele³⁵ lassen sich mit Erkenntnissen von Gisela Ulmann in Verbindung bringen:

32 Ulmann: Sprache und Wahrnehmung

33 Bilder sind in diesem Sinne ebenfalls »Wahrnehmungsfelder«

34 Ulmann: Sprache und Wahrnehmung, S. 36 ff.

35 Aus: Bering – Heimann – Littke – Niehoff – Rooch: Kunstdidaktik, S. 135 u. S. 137; an dieser Stelle wird die Relation von *Bild* und *Sprache* aus fachdidaktischer Perspektive ausführlich erörtert, S. 135–140.

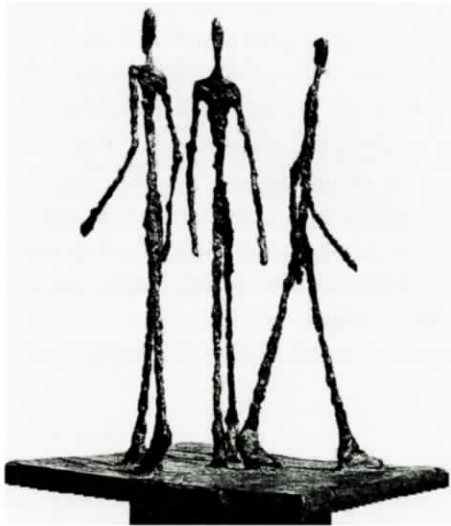
Beispiel 1:



Martin Kippenberger: Ich kann beim besten Willen kein Hakenkreuz entdecken – 1984 – © Estate Martin Kippenberger, Galerie Gisela Capitant, Cologne

An Martin Kippenbergers Bild von 1984 »Ich kann beim besten Willen kein Hakenkreuz entdecken« lässt sich die Beeinflussung der Bildwahrnehmung durch sprachliche Impulse leicht demonstrieren. Dieser Zusammenhang ist mit dem Bildkonzept angelegt. Wird das Bild zunächst ohne Kenntnis des Bildtitels betrachtet, dann setzen Bemühungen ein um eine perzeptive Organisation des destruiert wirkenden Bildfeldes. Eine prägnante und stabile Wahrnehmung der Bildstrukturen gelingt kaum. Mit Kenntnis des Bildtitels, vor allem ausgelöst durch das Wort »Hakenkreuz«, erhält die Bildwahrnehmung eine neue Richtung. Die Bildstrukturen werden vom Betrachter semantisch eindeutiger belegt und es ergeben sich für ihn klarere Figur-Grund-Bezüge.

Beispiel 2:



Alberto Giacometti: Drei Schreitende – 1948

Der Unterricht, dem die nachfolgende protokollierte Unterrichtsphase entnommen ist, fand in einem Grundkurs in der Jahrgangsstufe 12 statt. Das Thema des Kurses lautete: »Die Darstellung des Menschen in der Plastik«. In der Stunde, in der der folgende kurze Ausschnitt beobachtet wurde, sollte die Plastik von Alberto Giacometti »Drei Schreitende« aus dem Jahre 1948 vorrangig unter formanalytischem Aspekt untersucht und ansatzhaft gedeutet werden. Die Schüler setzten sich zum ersten Mal mit einer Arbeit von Giacometti auseinander. Mit dem folgenden Ausschnitt wurde die Unterrichtsstunde eröffnet:

Mittels Dia präsentiert die Lehrerin eine Ansicht der Plastik von Giacometti. Sie gibt dazu keine weiteren Informationen und auch keine verbale Aufforderung an die Lerngruppe. Das Bild wird den Schülern als *stummer Impuls* angeboten. Sie betrachten eine Zeit lang (etwa eine halbe Minute) still das Bild. Dann äußert sich der erste Schüler:

Erster Schüler: »Drei Männer treffen sich auf einem Platz.«

Zweiter Schüler: »Das ist schon nach dem Treffen, sie gehen jetzt schon auseinander.«

Erste Schülerin: »Die haben sich wohl gestritten. Sie wenden sich wohl voneinander ab.«

Zweite Schülerin: »Der Mann, der in der Mitte steht, den man frontal sehen kann, plustert sich etwas auf. Die anderen zwei scheinen zu flüchten.«

Lehrerin: »Sind denn die drei Figuren tatsächlich als Männer zu identifizieren?«

Dritte Schülerin: »Da lassen sich eigentlich keine Geschlechtsmerkmale feststellen. Die Figuren sehen wie Strichmännchen aus.«

Vierte Schülerin: »Sie wirken sehr dürr, steif, staksig.«

Erster Schüler: »Die wirken knöchrig und zerbrechlich. Ihre raue Oberfläche wirkt wie angefressen.«

In dieser knappen Phase, die noch dem Prozess der Bildannäherung zuzuordnen ist, wird deutlich, dass die ersten *eindeutigen* verbalen Signifikanten »Männer« und »gestritten« einen richtungsgebenden Einfluss auf die weiteren Bildwahrnehmungen nahmen und diese von den spezifischen phänomenalen Gegebenheiten der Plastik ablenkten. Mit ihrer interventiven Frage löste die Lehrerin perzeptive Neuorganisationen aus. Bei den Schülern begannen Bemühungen, ihre sprachlichen Bezeichnungen vorsichtiger vorzunehmen und angemessener auf die gestalterischen Besonderheiten der Giacometti-Plastik zu beziehen.

Unter semiotischer Perspektive setzen sich die Beiträge in dem von den beiden Kasseler Sprachwissenschaftlern Winfried Nöth und Peter Seibert verfassten Buch »Bilder beSchreiben. Intersemiotische Transformationen« mit den Affinitäten und Differenzen zwischen den Medien *Bild* und im Besonderen geschriebener *Sprache* auseinander. Eine der grundlegenden Prämissen von Nöth und Seibert, mit der sie vor allem auf die Unterschiede dieser beiden Medien verweisen, lautet: »Bildbeschreibungen sind Produkte medialer Transformationen, denn als sprachliche Texte sind Bildbeschreibungen Übersetzungen von Bildern in Texte des Mediums Sprache.«³⁶

Gesprochene Sprache wird gehört, geschriebene gelesen, Bilder werden betrachtet. Die medienspezifisch-strukturalen Unterschiede von *Bild* und *Sprache* können jedoch leicht verwischen, wenn die – wortsprachliche Kompetenzen, z. B. Sprech-, Schreib- und Lesefähigkeiten, subsumierenden – linguistischen Termini »literacy« oder »Li-

36 Nöth – Seibert: Bilder beSchreiben, S. 8

teralität« als »visual literacy«³⁷ oder »piktorale Literalität«³⁸ auf die Fähigkeiten im Umgang mit Bildern transferiert werden. Dies gilt ebenso für den von Saul B. Robinsohn verwendeten Begriff des »visuellen Analphabetismus«³⁹ sowie auch für den Titel »Bilder lesen [...]«⁴⁰ der Studie von Regula Frankhauser, Bernhard Gerber und Antonio Valsangiacomo.

Es zählt zweifellos zur Bildungsaufgabe des Kunstunterrichts, den Schülern zu vermitteln, unter Beachtung der Unterschiede, der einseitigen und wechselseitigen Dependenz in den Beziehungen von *Bild* und *Sprache* über ihr Wahrnehmen, Imaginieren, Erleben, Gestalten, Analysieren und Deuten von Bildern kompetent zu sprechen und zu schreiben. Das schließt auch die Erfahrungen mit ein, dass *Bild* und *Sprache* im Zusammenwirken trotz ihrer Unterschiede dabei »eine Erkenntnis vermittelnde Symbiose« einzugehen vermögen, »die beträchtliche Synergien und komplementäre Korrespondenzen auslösen kann.«⁴¹

Eine »Erkenntnis vermittelnde Symbiose« bilden die unterschiedlichen Mittel *Bild* und *Sprache* beispielsweise in Prozessen formanalytischer Bilduntersuchungen. Formanalytische Fachbegriffe, wie z. B. *Formkorrespondenzen* oder *Konstruktionslinien*, die über wahrgenommene bildstrukturelle Charakteristika geprägt wurden und dadurch anschaulich fundiert sind, können als Wortimpulse die formalen Analysen weiterer Bilder steuernd beeinflussen und so zum Erkenntnisgewinn beitragen. Ebenso kann das symbiotische Zusammenspiel der beiden Kommunikationsmedien entsprechend wirksam werden, wenn Schüler für ihre eigenen Bildgestaltungen getroffene formale Entscheidungen mündlich oder schriftlich mitteilen. Diese bildbezogenen Überlegungen können mit Hilfe erfahrungsgesättigter syntaktischer Termini – je nach Gelegenheit – nur sprachlich oder auch mittels sprachlich erläuteter Skizzen kommuniziert werden.⁴²

5.3.4 Crossmediale Dimension

Mit den kulturellen Tendenzen, die als *pictorial turn* bzw. *iconic turn* erfasst sind, gewinnt eine weitere Dimension für die Auslegung von Bildkompetenzen an zusätzlichem Gewicht. Die zunehmende Ausweitung der digitalen Bildmedien hat nicht nur die Menge an Bildern, die uns täglich umgibt und auf uns einwirkt, erheblich erhöht, Bilder waren zudem auch noch nie durch so viele und unterschiedliche Medien zugänglich wie heute.

Bilder, die mit Hilfe digitaler Techniken produziert und verbreitet werden, ob zur Werbung, zur Vermittlung politischer Tagesereignisse, in der Kunst oder auch für den privaten Gebrauch, sind oft miteinander sowie mit Bildern traditioneller Me-

37 Z. B. Peek: Wissenserwerb mit darstellenden Bildern, S. 86

38 Z. B. Weidemann: Lernen mit Bildmedien, S. 18

39 Robinsohn: Bildungsreform, S. 16

40 Frankhauser – Gerber – Valsangiacomo: Bilder lesen

41 Glas: Bild-Wort-Text-Verhältnis, S. 11

42 Vgl. dazu Niehoff: Formale Analyse

dien, z. B. der Malerei, verwoben. Ihre Gestaltungsmerkmale, ihre Sujets, Themen, Motive, Zeichen stehen in Beziehung zu Bildern, die – unterschiedlichster medialer Provenienz – in unserer Kultur schon enthalten und Elemente unseres »kulturellen Gedächtnisses«⁴³ sind. – Zur Veranschaulichung crossmedialer Bildbezüge einige Beispiele:

Beispiel 1:⁴⁴



Bellini: Pietà (Dona dalle Rose) – um 1505



Giotto: Beweinung Christi – um 1305

Der Venezianer Giovanni Bellini malte diese »Pietà« um 1505; das Bild befindet sich heute in Venedig in der Galleria dell'Accademia. In der christlichen Kunst – damit auch in der abendländischen Kultur – hat die Darstellung von »Pietà-Motiven« eine feste Tradition. Das »Pietà-Motiv« steht in enger Verbindung mit dem Motiv der »Beweinung Christi«, ist aus diesem herausgelöst und kaum gegen dieses abzugrenzen. Thema und Motiv der »Pietà« sind biblisch nicht bezeugt. Sie sind auf andere, nicht-kanonische Überlieferungen zurückführbar. »Pietà-Motive« zeigen, wie Maria den vom Kreuz abgenommenen Leichnam Christi hält und um ihren toten Sohn trauert. In der Tradition der »Pietà«-Darstellungen variiert die Position des Leichnams. Es gibt in der Geschichte seiner Darstellung unterschiedliche Typen; beispielsweise sitzt der tote Körper oder ruht ausgestreckt auf Mariens Schoß oder liegt ausgestreckt auf dem Boden mit dem Kopf im Schoß der Mutter. Bellinis Bild zeigt den Leichnam auf dem Schoß Mariens liegend. In Giotto's »Beweinung« liegt der Leichnam Christi ausgestreckt auf dem Boden. Das Bild ist Bestandteil des Freskenzyklus in der paduanischen Arenakapelle und wurde etwa 1305 von Giotto gemalt.

Im Februar 2012 wählte die Jury des World Press Photo Awards das Foto des Spaniers Samuel Aranda zum Pressefoto des Jahres 2011. Es entstand am 15. Oktober 2011 in einer Moschee in Sanaa, der Hauptstadt Jemens. Zentrales Motiv bildet eine verschleierte Muslimin, die einen Verwandten im Arm hält, der während einer De-

43 Assmann: Das kulturelle Gedächtnis

44 Siehe auch: Niehoff: Bildung – Bilder – Bildkompetenz(en), S. 27–29, und unten Abschnitt »Historische Kunst als Bilderreservoir«



Samuel Aranda: Verschleiertes Leid – New York Times – Pressefoto des Jahres 2011

monstration gegen den Präsidenten Ali Abdullah Salih verletzt wurde.⁴⁵

Die Verbindung zwischen den Bildern ist offensichtlich, obgleich sie sehr unterschiedlicher historischer (um 1505, um 1305, Oktober 2011), unterschiedlicher kultureller (Religion, Politik), verschiedener medialer Herkunft (Malerei, Fotografie) sowie verschiedener Sorte (Kunstwerke, Pressefoto) sind. Vermutlich nahmen »Pietà-Motive« und/oder Motive der »Beweinung

Christi«, die der Fotograf in seinem Bildgedächtnis gespeichert hat, Einfluss auf dessen Wahrnehmung der Situation sowie auf die Wahl und Gestaltung des Motivs für das Pressefoto. In der Bildrezeption schwingen möglicherweise vom Betrachter gespeicherte entsprechende Motive mit und beeinflussen die Wirkung des Bildes. Das mit diesem Foto veröffentlichte individuelle menschliche Leid gewinnt mit der kulturgeschichtlichen Motiv-Verknüpfung noch an Eindringlichkeit. Die Empathie des Bildbetrachters wird dadurch gesteigert (vgl. S. 215).



Klage über den Tod des Bruders – Zeitungsfoto – Rheinische Post vom 11.8.2008

Durch Kriegsgräuel oder andere politische Gewaltaktionen verursachtes menschliches Leid wird häufig in Bildern publiziert, die dem Einfluss von »Pietà-Motiven« und/oder Motiven der »Beweinung Christi« unterliegen. Mit der Häufigkeit von Kriegen oder anderen politisch motivierten Gewalttaten und deren journalistische Vermittlung durch Bilder hat dies mittlerweile einen traditionellen Status erreicht. Davon zeugen das Zeitungsfoto von 2008 sowie der Stern-Titel von 1975.



Vietnamesin mit getötetem Kind – Titel des »Stern« vom 10.4.1975

Das Foto erschien am 11. August 2008 in der Tageszeitung »Rheinische Post«. Es stellt eine Situation aus dem Krieg im Kaukasus im August 2008 dar. Ein Mann beklagt den Tod seines Bruders, der in Folge eines Angriffs eines russischen Kampf-Jets auf einen Wohnblock in der georgischen Stadt Gori sein Leben verlor. Der klagende Mann umschlingt mit seinen Armen fest Hals und Kopf des auf dem Boden ausgestreckt liegenden Leichnams seines Bruders.

Der Titel des Wochenmagazins »Stern« vom 10. April 1975 erschien kurz vor Ende des Vietnam-Krieges.⁴⁶ Das mit diesem (unter Einschluss des Indochina-Krieges) nahezu dreißig Jahre andauernden Kriegsgeschehen verbundene menschliche Leid wird durch das Bild einer vietnamesischen Mutter, die ihr totes Kind im Arm trägt, zusammengefasst, stellvertretend und als stille Anklage zum Ausdruck gebracht. Das Motiv der »Pietà« wirkt in der Wahrnehmung dieses Bildes mit.

Beispiel 2



Zerstörte Eissporthalle – Bad Reichenhall – Pressefoto – 2.2.2006



Caspar David Friedrich: Eismeer – 1823/24

Beide Bilder, sowohl das Pressefoto von 2006 als auch Caspar David Friedrichs »Eismeer«, stellen eine durch Naturgewalten ausgelöste Katastrophensituation dar und entsprechen sich augenfällig struktural. Dies bewirken primär zwei nahezu analoge, aus aufgehäuften Bruchstücken, Gebäuderümmern bzw. Eisschollen, gebildete Formkomplexe, die jeweils von rechts nach links, diagonal orientiert gestaltet sind. Das Pressefoto zeigt die am 2. Januar 2006 unter einer Schneelast eingestürzte Eishalle im oberbayerischen Bad Reichenhall. Das Foto erschien in der Wochenzeitung DIE ZEIT vom 5. Januar 2006. Caspar David Friedrichs bekanntes Gemälde »Eismeer« entstand 1823/24. Angeregt zur Herstellung dieses Bildes wurde Friedrich vermutlich durch einen Bericht über eine von dem Briten William Edward Parry geleitete Polarexpedition. Diese Forschungsreise startete 1819 und sollte zur Erkundung der Nordwest-Passage dienen. 1820 musste laut Parrys Bericht die Expedition erfolglos abgebrochen werden, da die Schiffe aufgrund massiven Packeises in eine äußerst bedrohliche Lage gerieten.

46 Der Vietnam-Krieg endete am 30. April 1975.

45 www.spiegel.de/kultur/gesellschaft (11. Februar 2012)

Beispiel 3



Edvard Munch: Die Einsamen (Zwei Menschen) –
Kaltnadel – 1895



Edvard Munch: Die Einsamen (Zwei Menschen) –
Farbholzschnitt – 1899



Edvard Munch: Die Einsamen (Zwei Menschen) –
Öl auf Leinwand – 1905

Crossmediales Denken prägte auch schon vor dem Aufkommen der digitalen Bildmedien z. B. die Arbeit von Künstlern. Beispiele dafür lassen sich im Werk des Norwegers Edvard Munch finden. Munch pendelte bei der Darstellung seiner Motive oftmals zwischen den Bildmedien. Z. B. zeigen die drei Abbildungen lediglich ausschnitthaft⁴⁷ Munchs vielfache medial-wechselnde Umsetzung des Motivs »Zwei Menschen. Die Einsamen« in unterschiedliche Medien. Munch stellte das Motiv 1895 mittels Kaltnadelradierung dar, 1899 setzte er es mittels Farbholzschnitt um und 1905 malte er es in Öl.

Beispiel 4

Anhand eines weiteren Beispiels sei die Bedeutung crossmedialer Bildfindungsprozesse insbesondere auch für die Gegenwartskunst dargestellt: Julia Gerber präsentiert mit ihrem Gemälde eine Darstellung Robin Hoods, die auf Bilder des 2010 entstandenen Films »Robin Hood« des englischen Regisseurs Ridley Scott zurückgeht.

Als Wegbereiter einer crossmedialen Erkundung von Bildern gilt der Kulturwissenschaftler Aby Warburg mit der Entwicklung seines Bildatlas, nach der Muse der Erinnerung »Mnemosyne« genannt.⁴⁸ Spätestens seit 1927 konzentrierten sich seine bildwissenschaftlichen Bestrebungen in dem großen Projekt des Bildatlas. Warburgs

47 Munch hat dieses Motiv noch mehrmals in den gewählten Medien technisch variiert umgesetzt.

48 Vgl. Warnke: Aby Warburg



Julia Gerber: Robin Hood – Öl und Acryl
auf Leinwand – 2012



Filmstill

»Mnemosyne-Projekt« basierte auf seiner Annahme eines vernetzten kollektiven bzw. kulturellen Gedächtnisses, das bei der Herstellung und Wahrnehmung von Bildern wirksam ist. Dem Projekt lag zudem Warburgs Erkenntnis zugrunde, dass Zeugnisse menschlicher Gestaltungen sowie ihre Bezüge zueinander nicht nur in der (hochkulturellen) Kunst zu suchen sind, sondern in allen Gebieten der Kultur. Sein Anliegen war, etwa 2000 Bilder aus verschiedenen kulturellen Bereichen, damit auch unterschiedlicher Sorte, auf ca. sechzig Tafeln zusammenzustellen, um damit das Bildgedächtnis der abendländischen Kultur entstehungsgeschichtlich, struktural sowie in seinen vorrangigen Motiven und Themen zu rekonstruieren und zu dokumentieren. Durch Aby Warburgs Tod im Jahre 1929 verblieb die Realisation dieses Vorhabens jedoch fragmentarisch.

Mit der – von Warburgs Vorgehensweise abgeleiteten – fachdidaktischen Methode des *Kartografierens* hat das crossmediale Untersuchen von Bildern in den Kunstunterricht Einfluss gefunden.⁴⁹ – Dafür ein Beispiel:

Den »Bildatlas« fertigte eine Schülerin der 11. Jahrgangsstufe zu Jan van Eycks »Hochzeit des Arnolfini« von 1434 an. Kartografisch erkundet wurde das Bild innerhalb einer Unterrichtsreihe, in der die Auseinandersetzung mit Bildnissen im Zentrum stand. »Suchen Sie Bilder, die sich aus Ihrer Sicht zu van Eycks Bild in Beziehung setzen lassen«, so etwa lautete der recht offene, den kartografischen Prozess der Schüler initiiierende und leitende Lehrerimpuls. Die gesammelten Bilder wurden aspektiert und kommentiert auf einem Karton zum Ausgangsbild in Beziehung gesetzt.

49 Vgl. Busse: Atlas; Julien: High culture meets; Loffredo: Beziehungen zwischen alten und neuen Medien



»Bildatlas« einer Schülerin (Jgst. 11)

In ihrem »Bildatlas« veranschaulicht die Schülerin Bezüge zu aktuelleren und historischen Bildern und verdeutlicht die von ihr entdeckten crossmedialen, strukturalen, inhaltlichen und bildtypischen Verbindungen.⁵⁰ – Im Sinne der mit der Erstellung eines »Bildatlas« intendierten Kompetenzentwicklung ist es wichtig, dass die Schüler ihre entdeckten Bildbezüge reflektieren und nachvollziehbar erläutern können.

5.3.5 Bildgeschichtliche Dimension

Die crossmediale und die bildgeschichtliche Dimension von Bildkompetenzen sind sehr eng miteinander verbunden und nur schwerlich voneinander zu trennen. Eine crossmediale Erkundung von Bildern kann, wie obige Beispiele zeigen, sich zugleich als ein – z. B. motivgeschichtlicher – Pfad in die Geschichte der Bilder erweisen, und eine bildgeschichtliche Recherche kann umgekehrt mit crossmedialen Aspekten verwoben sein. Trotz ihrer Verschmelzungen lassen sich mit diesen beiden Dimensionen in der Auseinandersetzung mit Bildern unterscheidbare Akzente setzen. Denn Untersuchungen von Bildern im crossmedialen Zusammenhang können geschichtslos erfolgen und ebenso sind bildgeschichtliche Explorationen nicht an crossmediale Bildbezüge gebunden.

Kompetenzen, die mit der bildgeschichtlichen Dimension kohärieren, gewinnen in der Unübersichtlichkeit unserer hypertrophen Bildkultur, ihrer Medien und Zeugnisse, an besonderer Bedeutung. Z. B. vermittelt das wohl mittlerweile zum gebräuchlichsten Informations- und Kommunikationsmedium avancierte Internet per Suchmaschinen seinen Nutzern zahllose Bilder, die zwar bestimmten Stichworten, wenn auch nicht immer durchschaubar, zugeordnet sein können, sich aber unsortiert und

50 Eine ausführliche fachdidaktische Auswertung des abgebildeten Beispiels findet sich bei Julien: High culture meets, S. 42–44

frei von historischen Kontexten anbieten. Das Internet ist *ahistorisch*, es vermittelt lediglich *Simultaneität*. Eine vorrangige Nutzung des Internets als Informations-, Kommunikations- und Unterhaltungsmedium ist, wie z. B. eine entsprechende empirische Untersuchung aus 2007 zeigt, für heutige Kinder und Jugendliche selbstverständlich geworden.⁵¹ Deshalb gehört es zu den essentiellen Aufgaben schulischer Bildung, den Schülern ein komplexes Verstehen der Historizität ihrer – sie biografisch mitformenden – Kultur zu ermöglichen. Das Verstehen der geschichtlichen Gewordenheit und Veränderbarkeit der gegenwärtig erfahrbaren Kultur und somit auch der eigenen geschichtlichen Geprägtheit bedeutet einen wesentlichen Beitrag zur (mündigen) Persönlichkeitsentwicklung der Schüler in einer demokratischen Gesellschaft.⁵²

Bezogen auf den bildkulturellen Sektor hat der Kunstunterricht den Schülern entsprechende Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen zu vermitteln. Im Rahmen einer komplexen bildbezogenen Bildung müssen Kunstpädagogen deshalb auch solche Lernsituationen arrangieren, in denen die Schüler die notwendigen Voraussetzungen erwerben, um mit der historischen Verfasstheit der Bilder adäquat umgehen zu können.⁵³

Welche Wege führen jedoch in die Geschichte der Bilder, die, wie es der Bildwissenschaftler Horst Bredekamp 2003 formulierte, es »mit Stoffmengen zu tun« hat, »die das Fassungsvermögen des Gedächtnisses bei weitem übersteigen«?⁵⁴ Von dem aus dem 16. Jahrhundert stammenden stilgeschichtlichen »Evolutionsmodell der Kunstgeschichte«⁵⁵, das auf der Vorstellung basierte, »daß sich Kunststile aus Kunststilen entwickeln«,⁵⁶ hat sich die Kunstwissenschaft inzwischen deutlich entfernt. Schon in seiner 1926 erstmalig erschienenen Publikation »Das Problem der Generation in der Kunstgeschichte Europas« spottete der Kunsthistoriker Wilhelm Pinder, dass die Stile »nicht im Gänsemarsch einander folgen«⁵⁷, und setzte alternativ das Konzept der »»Ungleichzeitigkeit« des Gleichzeitigen«⁵⁸ dagegen. Es ist jedoch noch mehrfach beobachtbar, dass die curriculare Strukturierung der Inhalte für den Kunst-

51 Theunert – Wagner: Neue Wege

52 Siehe hierzu auch die (überfachlichen) Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in NRW, z. B. in: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II, S. XI–XXIII, S. XIV; die zweite leitende Aufgabe des Unterrichts auf der gymnasialen Oberstufe »Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit« (S. XI) wird hier u. a. auch mit einer notwendigen Thematisierung der Geschichte und Struktur unserer Gesellschaft und Kultur verknüpft.

53 Nicht gerade selten beschränkt sich die kunstpädagogische Unterrichtspraxis, vor allem in der Sekundarstufe I, lediglich auf die Herstellung von Bildern und übergeht damit eine historische Auseinandersetzung mit bildkulturellen Zusammenhängen.

54 Bredekamp: Modelle, S. 20

55 Bredekamp: Modelle, S. 13

56 Bredekamp: Modelle, S. 18

57 Pinder: Problem der Generationen, S. 37

58 Pinder: Problem der Generationen, S. 27

unterrichts an einer angenommenen evolutionären Stilabfolge orientiert ist. Das gilt z. B. auch noch für das eine oder andere Lehrbuch für das Fach Kunst.⁵⁹

Eine mit den oben benannten bildgeschichtlichen Bildungsaufgaben von Kunstunterricht korrespondierende Position, die auch eine andere als eine stilgeschichtliche Vorgehensweise erfordert, wurde bereits kunstdidaktisch dargelegt: »Kunstpädagogik hat auch die Aufgabe, die Bedingungen für eine Deutung der Bilder zu schaffen. Dazu zählt eine verstärkte Hinwendung zur historischen Dimension der Bilder als Zeichenrepertoire für die Gegenwart, ohne das auch Bildfindungsprozesse nicht möglich sind.«⁶⁰ Soll, so lässt sich didaktisch ergänzen, mit dem Erkunden bildgeschichtlicher Zusammenhänge im Unterricht nachhaltig dazu beigetragen werden, ein Verständnis für die historische Determiniertheit der gegenwärtigen Kultur zu bewirken, bietet sich dafür an, von Bildern aus der Wahrnehmungssphäre der Schüler auszugehen.⁶¹

Mit diesem fachdidaktischen Denkansatz lassen sich Überlegungen verbinden, die schon 1973 der Essener Kunstwissenschaftler und Didaktiker Wolfgang Pilz⁶² mit seinem symptomgeschichtlich-didaktischen Prinzip einer »Kunstgeschichte rückwärts« anstellte.⁶³ Pilz verband damit keinen Recherche-Prozess, der beliebig *vorn* einsetzt, um dann chronologisch *linear zurück* zu laufen. In seiner didaktischen Konzeption sollten ebenfalls Bilder aus dem Erfahrungsbereich der Schüler zu Ausgängen für bildhistorische Untersuchungen werden. Im Pilz'schen Sinne soll im Unterricht ihre geschichtliche Verwoben- und Gewordenheit »aus der Gegenwart in die Vergangenheit hinein«⁶⁴ erkundet werden.

Zu diesen fachdidaktischen Positionen zur historischen Bildrecherche drei Beispiele:

Beispiel 1

Am 24. Juli 2010 ereignete sich während der Loveparade in Duisburg ein schweres Unglück, bei dem 21 Menschen den Tod fanden und mehr als 500 verletzt wurden. Ausgelöst wurde dieses tragische Geschehen durch eine Massenpanik. In Medienberichten über diese Katastrophe wurde vorrangig ein Foto publiziert, das zeigt, wie Helfer bemüht sind, über eine Treppe den leblosen Körper einer jüngeren Frau aus der Menschenmenge nach oben zu ziehen.

In der Ausgabe der Wochenzeitung DIE ZEIT vom 29. Juli 2010 befand sich ein umfangreicher mit »Tatort Duisburg« betitelter Bericht über die Duisburger Tragödie, den ein Aus- bzw. Zuschnitt des Pressefotos eröffnete. Deuteten sich mit dem Ausgangsfoto schon entsprechende Bezüge an, zeigt das zugeschnittene Bild markante Affinitäten zu Darstellungen der Abnahme des Leichnams Christi vom Kreuz. Besonders au-

59 Z. B. Nerdinger: Perspektiven der Kunst

60 Bering: Kunstpädagogik und Bildkultur, S. 284 f.

61 Siehe auch die Auslegungen und Veranschaulichungen zur *Bildgeschichtlichen Dimension* in Niehoff: *Bildung – Bilder – Bildkompetenz(en)*, S. 29 ff.

62 Wolfgang Pilz lehrte zu der Zeit in der Ausbildung von Kunstpädagogen an der Universität Essen.

63 Pilz: *Erziehung durch Kunstgeschichte*, S. 47, und ders.: *Didaktik der Kunstgeschichte*, S. 21

64 Pilz: *Didaktik der Kunstgeschichte*, S. 22

genfällig ist die Parallelität zwischen dem zugeschnittenen Foto und der 1611–14 von Peter Paul Rubens gemalten »Kreuzabnahme«. Rubens Bild ist die Mitteltafel eines Triptychons in der Kathedrale von Antwerpen. Die Bildformate entsprechen sich proportional. Durch den vorgenommenen Zuschnitt des Fotos wird eine vermutlich beabsichtigte Bezugnahme auf das historische Rubens-Bild deutlich. Beide Bilder sind mit dem Ereignis »Tod« verbunden, haben vergleichbare ausdrucksstarke Wirkungen und analoge Motivbestände und -anordnungen.



Pressefoto vom Duisburger Loveparade-Unglück am 24.6.2010



Zugeschnittenes Foto vom Loveparade-Unglück – DIE ZEIT vom 29.7.2010

Peter Paul Rubens: Kreuzabnahme – 1611–14



In beiden Bildern dominiert eine, von links unten nach rechts oben, diagonal orientierte Komposition, in die der Leichnam Christi bzw. der leblose Frauenkörper zentral eingefügt ist.

Über die Abnahme des toten Christus vom Kreuz berichten die Evangelien keine Einzelheiten. Erst durch Bilder wurden detaillierte Vorstellungen von diesem Vorgang geprägt und überliefert. Etwa seit dem 9. Jahrhundert gelangt die »Kreuzabnahme Christi« zur Darstellung und



Max Beckmann: Kreuzabnahme – 1917

durchzieht seitdem die Geschichte der Bilder und wurde Teil unseres kulturellen Gedächtnisses.⁶⁵ Ein Beispiel aus der noch jüngeren Bildgeschichte ist die »Kreuzabnahme«, die Max Beckmann 1917 unter dem Eindruck seiner Erfahrungen im Ersten Weltkrieg malte.

Beispiel 2

Die Ästhetiken der Bilder der neuen Medien, die heutige Kinder und Jugendliche als »digital natives«⁶⁶ wie selbstverständlich handhaben und die zu festen Bestandteilen ihrer Lebensweisen geworden sind, bilden sich nicht *ex nihilo*, sie sind aus den Strukturen und Ikonografien der Bilder herkömmlicher Medien hervorgegangen und demzufolge mit deren Ästhetiken vernetzt. Das Wissen um diese Verknüpfungen bedeutet eine notwendige Voraussetzung, um unsere inzwischen sehr bildgeprägte gegenwärtige Kultur als geschichtlich geworden, als geschichtlich verwoben und als eine sich ständig weiter entwickelnde erfassen zu können. Eine in der Geschichte unserer Kultur verankerte ikonografische und strukturelle Beziehung zwischen Bildern »alter«, herkömmlicher und »neuer« Medien belegt auch dieses Beispiel:



Fernsehbild – Neujahrsansprache 2011 Angela Merkel



Hans Holbein d. J.: Kaufmann Gisze – 1532

Das Fernsehbild zeigt die deutsche Bundeskanzlerin Angela Merkel während ihrer Neujahrsansprache 2011. Im Vergleich wird die Verbindung des inszenierten Fernsehbildes mit einem Bildnis-Typus – menschliche Figur in einem zentralperspektivischen Raum – evident, der sich in der frühen Neuzeit mit der Renaissance-Malerei entwickelte, hier vertreten durch Holbeins »Kaufmann Gisze« von 1532, und seitdem als visueller Topos in der abendländischen Kultur fest verankert ist. Ein jüngeres Beispiel dafür ist Heinrich Maria Davringhausens »Der Schieber« aus den Jahren 1920/1921. Den Vor-Bildern entsprechend wird Angela Merkel als bildbestimmende Halbfigur für die Betrachter, hier das TV-Publikum, in Szene gesetzt. Formale und farbliche Korre-

65 Lexikon der Kunst, Bd. II, S. 727

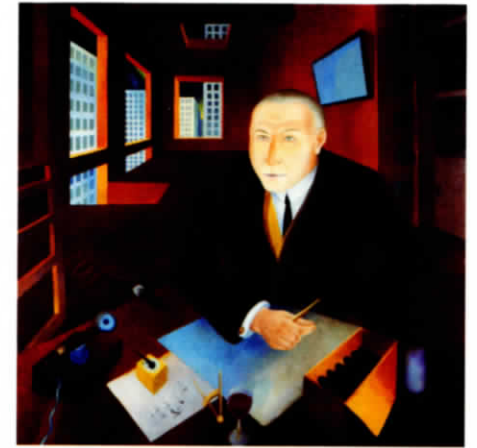
66 Prensky: Digital Immigrants, Digital Natives

spondenzen lassen Figur und umgebenen Raum zur Einheit werden. Mit den gewählten Attributen und Symbolen wird auf Angela Merkels Rolle als führende nationale und internationale Politikerin sowie auch auf ihre Eigenschaft als Frau verwiesen. Im Unterschied zu den gemalten Vor-Bildern zeigt das TV-Bild eine mediale Besonderheit in dem Kontrast zwischen der prägnanten Figur und ihrem unscharfen Hintergrund bzw. Umraum. Dadurch wird die Figur im Bild wirksamer akzentuiert, eine Figur-Grund-Differenzierung erleichtert und die optische Präsenz der Bundeskanzlerin in den Wohnzimmern der Fernsehzuschauer noch erhöht.

Mit diesem Bildnis-Typus lässt sich auch das Titelfoto des Hefts 121 der »Kulturpolitischen Mitteilungen« in sehr nahe Beziehung setzen. Es erschien im zweiten Quartal des Jahres 2008.⁶⁷ Das Bild wurde anlässlich des achtzigsten Geburtstages des renommierten Kulturhistorikers und Kulturpolitikers Hermann Glaser publiziert. Es zeigt den Jubilar in einer inszenierten Arbeitssituation. Glaser ist als Halbfigur in einer leicht gedrehten Seitensicht dargestellt, sitzt im Ambiente eines Arbeitszimmers am Schreibtisch, unterbricht kurz seinen Schreibprozess und blickt den Betrachter an. Sehr offensichtlich ist die Verwandtschaft dieses inszenierten Fotos mit Darstellungen des Kirchenvaters Hieronymus in seiner Gelehrtenstube, oft betitelt mit »Hieronymus im Gehäus«, die ebenfalls ihren Ursprung in der frühen Neuzeit haben. Ein Beispiel dafür ist das Fresko von Domenico Ghirlandaio, das 1480 entstand und sich in der Chiesa di Ognissanti in Florenz befindet.

Domenico Ghirlandaio: Hieronymus bei seinen Studien – 1480

67 Die »Kulturpolitischen Mitteilungen« werden als Zeitschrift von der Kulturpolitischen Gesellschaft herausgegeben.



Heinrich Maria Davringhausen: Der Schieber – 1920/21



Titel der »Kulturpolitischen Mitteilungen« – 2008



Die beiden Schülerarbeiten sind in einem Leistungskurs der Jahrgangsstufe 12 entstanden, in dem u. a. auch eine gestalterische und rezeptiv-geschichtliche Auseinandersetzung mit dem dargelegten Bildnis-Typus stattfand. Thema der gestalterischen Aufgabe war: »Mensch im Gehäus – Wer bin ich? Bin ich wer? – Eine Selbstinszenierung«. In Verbindung mit den Untersuchungen u. a. der oben vorgestellten Bildbeispiele entwickelten die Schüler eigene, ihre Person und ihre Lebenssituation reflektierende Bildkonzepte. Dem historischen Bildnis-Typus entsprechend setzten die Schüler in ihren Bildern ihre Porträtfigur mit dem sie umgebenden Innenraum struktural und ikonografisch in Beziehung.

In der gestalterischen Aufgabenstellung verbanden sich Kompetenz- und Subjektorientierung. Zudem verlangte ihre Ausführung eine prozessorientierte Vorgehensweise. Der Herstellung der *finalen* Bilder gingen Skizzen, Fotografien, Prozesse digitaler Bildbearbeitung, Notizen und Erläuterungen voraus. In den Arbeitsprozessen vieler Schüler durchdrangen sich traditionelle und neue Techniken. Beide hier vorgestellten, abschließenden Schülerarbeiten basieren auf der Technik des digital paintings mittels Grafiktablet.⁶⁸



Schülerarbeit 1 – Leistungskurs 12 – 2012



Schülerarbeit 2 – Leistungskurs 12 – 2012

Beispiel 3

Die Bedeutung historisch verwobener Bildfindungsprozesse insbesondere auch für die Gegenwartskunst zeigt das Gemälde »Florian Meisenberg« von Helena Parada. 2011 malte Helena Parada dieses lebensgroße Porträt eines Kommilitonen. Auf den ersten Blick steht dem Betrachter ein junger Mann unserer Zeit gegenüber. Bei genauerem Hinsehen stellt sich ein déjà-vu-Effekt ein, denn das Bild folgt dem Vorbild von Watteaus »Pierrot«.



Helena Parada: Florian Meisenberg – Öl auf Leinwand – 2011



Antoine Watteau: Pierrot – 1718/19

5.3.6 Resümee

Die vorgenommene kunstdidaktische Auslegung von »Bildkompetenz« korrespondiert mit dem komplexen Kompetenzverständnis von Franz E. Weinert. Ihre Vermittlung erfolgt in kunstpädagogischen Lernsituationen, in denen emotionale Aspekte Berücksichtigung finden und sich die Schüler mit für sie bedeutsamen Inhalten auseinander setzen.

Die Vermittlung einer komplexen »Bildkompetenz« intendierende kunstpädagogische Lernprozesse sind neben ihrer fachlichen Orientierung auch schülerorientiert angelegt. Im Begriff der Schülerorientierung verbinden sich zwei wesentliche Akzentsetzungen:

- Zum einen geht es um die *individuelle Förderung* der Schüler im *kompetenten* gestalterischen, rezeptiven und reflexiven Umgang mit fachlichen Gegenständen und Zusammenhängen.
- Zum anderen werden den Schülern damit Möglichkeiten eröffnet, in die fachhaltlichen Auseinandersetzungen ihre *individuellen subjektiven* Empfindungen, Wahrnehmungs- und Denkweisen einzubringen.

Bezogen auf die dargelegten sechs Dimensionen der »Bildkompetenz« lassen sich – grob – folgende, sich durchdringende Teilkompetenzen formulieren, auf deren Erwerb die Auseinandersetzungen der Schüler mit Bildern im Kunstunterricht hinzielen:

- (Bildstrukturelle Dimension) Schüler können *Bilder* als komplexe gestaltete Phänomene wahrnehmen, untersuchen und gestalten.
- (Bildinhaltliche Dimension) Schüler können *Bilder* als komplexe Form-Inhalt-Gefüge wahrnehmen, untersuchen, mit Bedeutung belegen und gestalten.

68 Vgl. Loffredo – Niehoff: »Mensch im Gehäus«

- (Biografische Dimension) Schüler können *Bilder* – durch ihre Hersteller sowie durch ihre jeweiligen Betrachter subjektiv-biografisch bedingt – wahrnehmen, untersuchen und mit Bedeutungen belegen.
- (Komparative Dimension) Schüler können *Bilder* als spezifische Zeichensysteme von anderen spezifischen Zeichensystemen der menschlichen Kommunikation unterscheiden.
- (Crossmediale Dimension) Schüler können *Bilder* unterschiedlicher Sorte und medialer Provenienz sowohl rezeptiv als auch gestalterisch in Wechselbeziehungen bringen.
- (Bildgeschichtliche Dimension) Schüler können *Bilder* als durch historisch-kulturelle Kontexte determiniert wahrnehmen, untersuchen und mit Bedeutung belegen.

Ein kompetenzorientierter Kunstunterricht impliziert, dass ein komplexes kompetentes Umgehen mit Bildern weitgehend erlernbar ist, und steht damit dem immer noch verbreiteten Mythos entgegen, dass bildnerische Fähigkeiten lediglich aus *natürlichen* Begabungen resultieren.

6 Caspar David Friedrich-Rezeption als exemplarischer Fall

Eine Betrachtung der bildgeschichtlichen Dimension zeigt darüber hinaus die Notwendigkeit, bedeutungstiftende Kontexte zu entwickeln und diese auch im Kunstunterricht zu vermitteln. Ein exemplarischer Blick auf das Œuvre Caspar David Friedrichs soll im Folgenden zeigen, in welchen divergierenden Kontexten Friedrichs Bilder wahrgenommen, mit Bedeutung belegt und verwertet wurden.

6.1 Zur Rezeptions- und Wirkungsgeschichte der Malerei Caspar David Friedrichs

Caspar Davids Friedrichs Bilder haben die Landschaftsdarstellungen in der nachfolgenden Bildkultur bis in die Gegenwart nachhaltig beeinflusst. Ihr Einfluss durchzieht die unterschiedlichsten Bildsorten.

Von der insgesamt hohen Bedeutung des Malers für die Nachwelt zeugen u. a. die mittlerweile kaum noch zu überschauende Friedrich-Bibliografie, die zahlreichen Ausstellungen, die seinem Werk gewidmet waren, die vielen Bilder, die ihn in bedeutenden Museen im In- und Ausland repräsentieren, sowie auch eine Reihe von Filmen, die sein Leben und Werk zum Inhalt haben.

Friedrichs Anerkennung und Bedeutung besaß jedoch keine Kontinuität. Der Maler, geboren 1774, verlor noch zu seinen Lebzeiten an Beachtung und war schon gegen Ende seines Lebens in Vergessenheit geraten. Dieser Zustand dauerte nach seinem Tod im Jahre 1840 noch etwa fünf Jahrzehnte an.

Friedrichs Wiederentdeckung ist dem norwegischen Kunsthistoriker Andreas Aubert zu verdanken. Aubert arbeitete in den frühen 1890er-Jahren an einer Monografie über seinen Landsmann, den Maler Johan Christian Dahl. Dahl lebte und wirkte lange in Dresden und gehörte dort zum engsten Freundeskreis Caspar David Friedrichs. In den Aufzeichnungen Dahls entdeckte Aubert Beschreibungen von Friedrich-Bildern, die den Kunsthistoriker 1893 veranlassten, in Deutschland, u. a. in Dresden, über den Verbleib von Friedrichs Werken nachzuforschen. In der Dresdner Gemäldegalerie waren Friedrichs Bilder längst nicht mehr Bestandteile der Ausstellung, schon seit Langem befanden sie sich im Magazin. Der Leiter der Galerie, so soll es Aubert später berichtet haben, kannte weder einen Maler namens Friedrich noch dessen Werke. Erst ein alter Museumsdiener soll sich an die im Magazin aufbewahrten Friedrich-Bilder erinnern haben.¹

¹ Der Kunsthistoriker Wilhelm Niemeyer beschreibt dies in seiner Einführung zur deutschen Ausgabe der Monografie Andreas Auberts über Johan Christian Dahl und bezieht sich dabei auf ein Gespräch, das er mit Aubert 1908 geführt habe. – Aubert: Die nordische Landschaftsmalerei, S. 9