

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Kultur des Sehens

Herausgegeben von
Ursula Esterl und Hajnalka Nagy

Heft 2-2012
36. Jahrgang

Editorial

URSULA ESTERL, HAJNALKA NAGY: Plädoyer für eine Kultur des Sehens	5
--	---

Magazin

Aktuelles	124
Kommentar.....	126
ide empfiehlt.....	128
Neu im Regal.....	130

Sehen reflektieren – Übersichten

GUNDEL MATTENKLOTT: Sehen	10
CONSTANZE DRUMM, MARTIN G. WEISS: Das Augentier. Sehen in Philosophie und Literatur.....	20

Sehen lernen – Ansichten

CHRISTIAN DOELKER: Sehen(d) lernen	29
KLAUS MAIWALD: Bilder zur Sprache bringen. Sehen lernen als Aufgabe des Deutschunterrichts	38
WOLFGANG WANGERIN: »Ich trete dafür ein, daß man den Bildern der Imagination Respekt zollt« (Arnheim). Oder: Über die Notwendigkeit, im Deutschunterricht Erfahrungssituationen zu arrangieren.	49

Sehen verstehen – Einsichten

CAROLINE ROTH-EBNER: Sehen, reflektieren, dekonstruieren. Geschlechterbilder in den Medien	61
ANJA POMPE: »Ich lerne sehen.« Gedichte intertextuell lesen und verstehen: Ingeborg Bachmanns <i>Dunkles zu sagen</i> im Literaturunterricht der Sekundarstufe II	69
ARNO RUSSEGGER: Interactive Dreams. Zu Christopher Nolans <i>Inception</i> ..	79

Sehen erfahren – Sichtweisen

SONJA VUCSINA: Unbekanntes im Bekannten. Sehen lernen – eine Art »Befreiung«	87
KATHRIN WEXBERG: Bilder sehen. Aspekte des Sehens in aktuellen Bilderbüchern.....	92
CLAUDIA EHGARTNER: »Sprache macht Kunst los oder umgekehrt?«	97
ULRICH KAUFMANN: SESSEL – AUSRÄUMEN. Über den Weg zu einem Videoworkshop und darüber hinaus	102
GABRIELE FENKART: Die Fotografie im (Schreib)Unterricht Visual literacy und Politische Bildung	108

Service

Farbabbildungen	113
URSULA ESTERL, HAJNALKA NAGY: Grundbegriffe »Kultur des Sehens«	115
STEFANIE PETELIN: BILD.KULTUR(EN).SEHEN. Bibliographische Notizen ..	117

»Sehen« in anderen ide-Heften

- ide 2-2002 Bilderbücher
- ide 4-2003 Film im DU
- ide 2-2006 Fernsehen
- ide 1-2009 Theater
- ide 2-2009 Internet
- ide 3-2010 Lernräume

Das nächste ide-Heft

- ide 3-2012 Pubertät: Identitäten – Inszenierungen – Gegenwart
erscheint im September 2012

Vorschau

- ide 4-2012 Literaturgeschichte im kompetenzorientierten Deutschunterricht
- ide 1-2013 Literale Praxis von Jugendlichen

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Plädoyer für eine Kultur des Sehens



© Georg Karner (Grafik)

Viele der unsere kulturelle Bildung – und hier sind Alltags- und Hochkultur gleichermaßen gemeint – prägenden Eindrücke werden über optische Reize vermittelt und via visuelle Medien kommuniziert. Doch fehlt es zumeist an Zeit und Bereitschaft, häufig auch an den erforderlichen Fähigkeiten, sie zu entschlüsseln. Zu vielfältig sind diese visuellen Eindrücke und immer schneller folgen sie aufeinander. Was früher nur für das Gehörte Gültigkeit hatte, betrifft nun auch das Gesehene – beides ist flüchtig, läuft nebenbei und wird von den RezipientInnen oft gar nicht wahrgenommen. Informationen gehen verloren, werden missverstanden, kommen nicht an oder beeinflussen unser Denken und Handeln direkt und indirekt, ohne dass es uns bewusst

Morgenheller Himmel ... Schattenspiel in der Höhle ... glückliche Augen – trägt der Schein?

Verblasste Schwarzweißfotografien ... Lichtbilder ... Phantasiegebilde – fehlen die Worte?

Dreidimensionale Wirklichkeit ... schwindelerregende Bilderfolgen ... fremde Welten digital – ist alles ein Traum?

Kleinstadtidylle am Nachmittag ... vorbeiziehende Gewitterwolken ... plakatierte Blumenwiesenfreude – wie sehen Libellen eigentlich?

ist. Auf der anderen Seite erweitern diese neuen visuellen Gestaltungsformen das Ausdrucksvermögen und öffnen neue Erfahrungsräume.

Für ein kompetentes, selbstbestimmtes Zurechtfinden in einer bilddominierten Umwelt ist es erforderlich, Fähigkeiten zu entwickeln, die uns helfen, mit Bildern adäquat umzugehen, visuelle Botschaften zu verstehen, kritisch zu bewerten und auch selbst zu produzieren. »Visuelle Kompetenz« bzw. die so genannte »visual literacy« wird bei Tests wie PISA nicht überprüft (zumindest nicht explizit, die Schwierigkeiten, die Jugendliche bei der Beschreibung und Interpretation von bildbasierten Quellen, wie zum Beispiel Diagrammen und Ähnlichem, haben, sind jedoch bekannt). Auch die Stan-

dards legen nicht fest, wie gut, oder besser: wie aufmerksam, kritisch und reflektiert Jugendliche »sehen« können müssen. Es ist jedoch unbestritten, dass Sehen eine Schlüsselkompetenz ist, ohne die auch die in den Standard- und Kompetenzbeschreibungen festgelegten Lernziele nicht erreicht werden können. Die »Schulung des Sehens« ist natürlich keineswegs nur die Aufgabe des Deutschunterrichts: Eine enge Zusammenarbeit mit dem Unterrichtsfach »Bildnerische Erziehung« bietet sich an – insbesondere wenn es um Bild-Text-Bezüge geht –, darüber hinaus ist sie – aus den jeweiligen fachspezifischen Blickwinkeln – Anliegen jedes Fachs.

Wir sprechen also von Kompetenzaufbau, im Bewusstsein, dass nicht alle, die (physiologisch bedingt) sehen können, ohne Weiteres auch in der Lage sind zu sehen, sondern dass Wahrnehmung und die Fähigkeit, darüber zu sprechen, geschult werden müssen (vgl. die Beiträge von Doelker, Maiwald und Wangerin in diesem Band). Das Sehen und Verstehen von Bildern ist eine »Kulturtechnik«, und somit kann nicht – wie Zembylas zu Recht anmerkt – automatisch davon ausgegangen werden, dass Bilder »als allgemein verständliche Zeichen [...] eine transnationale, transkulturelle Kommunikation und Weise der Welterzeugung möglich machen« (Zembylas 2003, S. 1).

In diesem Sinn sprechen wir uns für eine »Kultur des Sehens« aus, die nicht nur dem Visuellen an sich, sondern auch den Kompetenzen, die zur Entschlüsselung der diesem innewohnenden Botschaften nötig sind, wertschätzend begegnet.

Mit diesem *ide*-Band plädieren wir für eine Rückbesinnung auf eine ver-

langsame Wahrnehmung, auf ein bewusstes Hinschauen und Innehalten, wobei wir ein verzögertes, kritisches Bilderlesen einem flüchtigen, oberflächlichen Medienkonsum entgegenzusetzen möchten, und zwar sowohl im Umgang mit den (digitalen, audiovisuellen) Medien als auch in der Betrachtung von Bildern und Zeichen, in der Deutung von Symbolen im alltäglichen und im kulturellen Umfeld. In diesem Sinne ist unser Ziel ein Rückblick auf eine alte Kulturtechnik, die neue Erkenntnisse vermitteln soll. Es gilt, die (neuzeitlichen) Veränderungen der Wahrnehmung und des Sehens schlechthin zu reflektieren und alte Gewissheiten zu hinterfragen: Was sehen wir überhaupt? Und: Nehmen wir dasselbe wahr, wenn wir dasselbe sehen?

Sehen lernen lehren – Plädoyer für einen sichtbaren Unterricht

Im Unterricht sind Lehrende mit ganz neuen Formen von Sehgewohnheiten ihrer SchülerInnen konfrontiert: Gegenüber der relativen Homogenität und Zweidimensionalität der alten »Zeichenwelt« sind Jugendliche heute von einer heterogenen, mehrdimensionalen und digitalen Medienwelt (insbesondere Internet, Computerspiel, Film und Fernsehen) mit raschen Bildfolgen, 3D-Technik und anderen Spezialeffekten geprägt. Sie bewegen sich also in einer Bilderwelt, die immer noch viel zu wenig in der Schule präsent ist, die aber ein reiches, noch auszuschöpfendes Potenzial birgt.

Bei aller Konzentration auf Standards und Normen in aktuellen Bildungsdebatten darf und soll nicht

vergessen werden, dass Wahrnehmungsschulung, die Entwicklung von Imaginationsvermögen, Kreativität und Phantasie wesentliche Ziele in einer ganzheitlich gedachten (Aus)Bildung junger Menschen sind, in der über die sinnlichen Wahrnehmungen nicht nur die kognitive, sondern auch die emotionale und affektive Dimension des Lernens mitberücksichtigt wird bzw. werden soll (vgl. Kirchner/Schiefer Ferrari/Spinner 2006). In diesem Sinne sollen SchülerInnen in einem ersten Schritt lernen, äußere Bilder wahrzunehmen, dem Gesehenen Sinn zu entnehmen und die Bedeutungsangebote der Bilder kritisch zu reflektieren bzw. zu hinterfragen. Diese vertiefte Bildrezeption setzt in weiterer Folge die Fähigkeit voraus, innere Bilder entstehen zu lassen, und die Bereitschaft, sich auf Visuelles einzulassen, die Offenheit und die Irritation der Bilder auszuhalten und Bildimpulse mit der eigenen individuellen Wahrnehmungsweise und dem eigenen Imaginationsvermögen zu verarbeiten. Schließlich werden SchülerInnen auch dazu angeleitet, sich von der eigenen Wahrnehmung zu distanzieren, die eigene »Lesart« in Bezug zu anderen »Lesarten« zu setzen, bestehende Gewissheiten zugunsten differenzierter Sehweisen zu dekonstruieren und diesen reflektierten Umgang für die eigene Entwicklung zu nutzen. Dieser Dreischritt aus Rezeption, Produktion und Reflexion bzw. Urteilsfindung bei der Arbeit mit visuellen Impulsen bildet die Grundlage eines ganzheitlichen ästhetischen Lernens, das sich von sonst dominierenden kognitiv-intellektuellen/pragmatischen Lern- und Erfahrungsformen abhebt.

Es ist uns bewusst, dass wir mit diesem Heft nur einen kleinen Einblick in die »Kultur des Sehens« vermitteln können (weitere *ide*-Hefte zum Thema finden Sie auf S. 4). Angesichts der aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen (vgl. Bildungsstandards und Kompetenzorientierung) einerseits, die oft wesentliche Bestandteile der (ästhetischen) Bildung außer Acht lassen, und des gegenwärtigen Booms der visuellen Kultur andererseits – man beachte auch die zahlreichen Publikationen dazu in jüngster Zeit –, erscheint uns als die wichtigste Aufgabe, neue Impulse für den schulischen Umgang mit dieser veränderten Seh-Kultur zu geben. Somit geht es in diesem *ide*-Band in erster Linie um die Entwicklung eines kritischen Kultur- und Medienbewusstseins, das weit über den (Deutsch)Unterricht hinausgeht und zur Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben befähigen soll.

Sehen lesen – lesen(d) sehen: die Beiträge im Einzelnen

Die Kultur des Sehens gewährt Einblicke in unterschiedlichste Bereiche. Wir haben uns bemüht, ein repräsentatives Spektrum zu erfassen und das Sehen in einem breiteren Kontext zu verorten: Um Akzentverschiebungen, Kontinuitäten und Bruchlinien zwischen gestern und heute aufzuzeigen, ist es nicht nur wichtig, sich mit den aktuellen Ansätzen der Bildforschung oder der visuellen Forschung auseinanderzusetzen, sondern auch, sich vor Augen zu halten, dass das Sehen in unserer abendländischen Kultur immer schon eine große Rolle gespielt hat, wie unsere einleitenden Beiträge unterstreichen.

Gundel Mattenklott spannt den Bogen von der Antike in die Gegenwart und spürt der Bedeutung von Sehen und Erkennen in Philosophie, Literatur, Bildender Kunst, aber auch in unserem alltäglichen Sprachgebrauch nach. Vertiefende Einblicke in Philosophie und Literatur bieten *Constanze Drumm & Martin G. Weiss*, wobei sie insbesondere das schwierige dialektische Verhältnis von Sehen und Gesehen-Werden sowie von Subjektivität und Objektivität reflektieren.

Um den Dreischritt von Rezeption – Produktion – Reflexion sowohl im kognitiven als auch im ästhetischen Lernen zu fördern, ist es wiederum notwendig, möglichst vielfältige Ein-Sichten zu gewinnen, d. h. das Sehen-Lernen in einem weiteren Sinn als ein kritisches »Lesen« zu verstehen, worauf insbesondere die Beiträge im zweiten und dritten Teil der Publikation abzielen. *Christian Doelker* beleuchtet einleitend Grundbegriffe der Bildsemantik und der verschiedenen Symbolisierungen immer auch anhand von konkreten Beispielen und stellt sein für das Lesen von Bildern entwickeltes bildsemantisches Schichtenmodell vor. Mit Blick auf das Sehenlernen im Deutschunterricht präsentiert *Klaus Maiwald* die Didaktik einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung und zeigt Verstehen als sprachlichen und sozialen Prozess. Seine Ausführungen illustriert er anhand eines Werbefilms. *Wolfgang Wangerin* plädiert für einen differenzierten Einsatz von Bildern im Deutschunterricht. Sehr praxisbezogen werden Konzept und methodische Verfahren kreativer Rezeption sowie Anregungen zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit Bildsprache und individuel-

len Wahrnehmungsprozessen vermittelt.

Die folgenden drei Beiträge bieten »Einsichten« in die medialen Welten von Internet und Film sowie in die intertextuelle Verwobenheit literarischer Texte.

Caroline Roth-Ebner geht der Frage nach, was »Medienaneignung« bedeutet, und wendet sich in weiterer Folge der Beziehung zwischen Medien und Geschlecht mit Blick auf den Doing Gender-Ansatz zu. Illustriert wird das anhand exemplarischer Beispiele zur Analyse und Dekonstruktion von Geschlecht im (medienkompetenten) Unterricht. In die Welt der Lyrik führt *Anja Pompe*, die die Möglichkeiten einer intertextuellen Lektüre an Ingeborg Bachmanns Gedicht *Dunkles zu sagen* festmacht. Sie zielt darauf ab, SchülerInnen literarisches Sehenlernen zu lehren, indem sie ein Bewusstsein dafür, dass Texte auf andere Texte verweisen, anzubahnen versucht. SchülerInnen sollen so lernen, Sinnzuschreibungen zu durchschauen und Kritik- und Interpretationsfähigkeit zu entwickeln. *Arno Rufegger* lenkt den Blick auf das Medium Film und hebt insbesondere dessen enge Verbundenheit mit der Welt der Träume hervor. Er präsentiert uns die neuartigen narrativen Modi filmischen Erzählens, die vor allem den interaktiven audiovisuellen Medien zu verdanken sind und somit neue Sehgewohnheiten erfordern, anhand Christopher Nolans Film *Inception*.

Anregungen, wie sich Sehen erfahren lässt, bieten die Beiträge aus der Praxis an, die mit den Ausführungen von *Sonja Vučina*, wie man Unbekanntes im Bekannten sehen könne, eröffnet werden. Sie ortet gerade im

alltäglichen Sehen Möglichkeiten des In-Gang-Setzens einer Kultur des Sehens, die dazu angetan ist, den Blick so zu lenken, dass Gewohnheiten und Routinen erkannt werden und der Weg für neue, differenzierte und offene Sichtweisen gebahnt wird. In die Welt der Bilderbücher führt der Beitrag von *Kathrin Wexberg*. Sie präsentiert eine Auswahl von aktuellen Publikationen, die das Sehen auf besonders innovative Weise zum Thema machen und somit nicht nur Kinder begeistern werden. *Claudia Ehgartner* gewährt Einblicke in die Welt des Museums. Sie präsentiert das museumspädagogische Konzept des »Kunstgesprächs« anhand der Arbeit mit multikulturellen Klassen. Ziel ist es, gerade SchülerInnen mit »Migrationsvordergrund« eine selbstbewusste Teilnahme am kulturellen Leben zu ermöglichen. Zum Abschluss reflektiert *Ulrich Kaufmann* Vorbereitung und Durchführung eines Videoworkshops zum Thema Bild und Sprache und lädt zur Nachahmung und Weiterführung ein.

Das »Gedicht im Unterricht« entfällt in diesem Themenheft zwar, doch möchten wir auf die Beiträge von *Christian Doelker* und *Anja Pompe* verweisen, in denen Gedichte und ihre Bedeutung für die Kultur des Sehens thematisiert werden. *Gabriele Fenkart* präsentiert an dieser Stelle einen Vorschlag zur Bearbeitung der »Fotografie im (Schreib)Unterricht«, indem sie über die Gemachtheit und Inszenierung von Fotos reflektiert, für die SchülerInnen mit Blick auf das Unterrichtsprinzip Politische Bildung sensibilisiert werden sollen.

Für ihre sorgfältigen Recherchen zur Bibliographie danken wir *Stefanie*

Petelin, die aus der Fülle an Publikationen eine repräsentative Auswahl getroffen hat.

Im Magazin kommentiert noch *Ina Paul-Horn* die Bedeutung der Kultur des Sehens für die (Aus)Bildung junger Menschen.

Bitte schließen Sie die Augen und lernen Sie sehen!

URSULA ESTERL
HAJNALKA NAGY

Literatur

KIRCHNER, CONSTANZE; SCHIEFER FERRARI, MARKUS; SPINNER, KASPAR H. (Hg., 2006): *Ästhetische Bildung und Identität, Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*. München: kopaed.

ZEMBYLAS, TASOS (2003): *Visuelle Kompetenz – zur Formation von Könnerschaft und Kennererschaft im künstlerischen Feld*. Online: <http://personal.mdw.ac.at/zembylas/Texte/VisuelleKompetenz.pdf> [Zugriff: 4.5.2012].

PS: Eine Auswahl der in den einzelnen Beiträgen verwendeten Bilder finden Sie auf Seite 112–114 in Farbe.

URSULA ESTERL ist Mitarbeiterin am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik, Redakteurin der Zeitschrift *ide* und Lehrbeauftragte (Schwerpunkt: DaF/DaZ und Schreibdidaktik) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: ursula.esterl@aau.at

HAJNALKA NAGY ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik und Lehrbeauftragte (Schwerpunkt: Literaturdidaktik) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: hajnalka.nagy@aau.at

Gundel Mattenklott

Sehen

1. Lob des Sehens

Der Sehsinn oder *das Gesicht*¹ galt über Jahrhunderte als der edelste Sinn. In einer allegorischen Zeichnung der Sinne aus dem 12. Jahrhundert (vgl. Putscher 1978, S. 66) wird er als einziger geflügelt dargestellt, denn er ist auf die leibliche Nähe, die Tastsinn, Geschmack und Geruch fordern, nicht angewiesen. Er kann große Entfernungen anstrengungslos und blitzschnell überfliegen. Doch nicht allein dieses Merkmal des Fernsinns begründet seine hohe Wertschätzung. Sie resultiert vor allem aus der Eigenart des Organs, mit dem wir sehen: Das Auge ist der Lichtsinn, der uns ermöglicht die Fülle des Seienden im Licht zu erkennen. Licht ist selbst nicht sichtbar. Seine elektromagnetischen Strahlen durchqueren die Schwärze des Alls, werden an den Molekülen der Atmosphäre gestreut und machen sie sichtbar. Hans Blumenberg bezeichnet in seiner Geschichte des Lichts »als Metapher der Wahrheit« das Licht als »das selbst nicht-erscheinende Erscheinenlassen, die unzugängliche Zugänglichkeit der Dinge« (Blumenberg 1957, S. 432). Indem unsere Augen dank ihrer lichtempfindlichen Rezeptoren die von der Sonne erleuchteten Himmel und Erde wahrnehmen, öffnet sich den Sehenden der Raum und sie unterscheiden die einzelnen Phänomene (griechisch: »die sich Zeigenden, die Erscheinenden«). »Das Licht bleibt, was es ist, während es Unendliches an sich teilhaben lässt, es ist

GUNDEL MATTENKLOTT ist Literatur- und Erziehungswissenschaftlerin, Professorin für Musikisch-Ästhetische Erziehung an der Universität der Künste Berlin. Schwerpunkte u. a.: Ästhetische Erziehung in der Grundschule; künstlerische Schaffensprozesse im Bildungsweg; Kinder- und Jugendliteratur. E-Mail: merz@udk-berlin.de

1 Die Einengung des Worts auf die Bedeutung *Antlitz* ist neueren Datums. Noch im späten 18. Jahrhundert war *Gesicht* als Synonym des optischen Sinns gebräuchlich. Vgl. Grimm 1897, Bd. 5, 4087-4099.

Verschwendung ohne Schwund. Licht schafft Raum, Distanz, Orientierung, angstloses Schauen, es ist Geschenk, das nicht fordert, Erleuchtung, die ohne Gewalt zu bezwingen mag.« (Ebd.) In der griechischen Philosophie, zuerst bei Parmenides, dann bei Platon, wird das Licht zur Metapher der Wahrheit: »Wahrheit ist Licht am Sein selbst, Sein als Licht, das bedeutet: Sein ist *Selbstdarbietung* des Seienden. Deshalb entspringt Erkenntnis in ihrer höchsten Form aus der tatlos ruhenden Schau, der $\theta\epsilon\omega\rho\acute{\iota}\alpha$.« (Ebd., S. 433)² *Theorie* ist in dieser frühen Phase philosophischen Denkens *Betrachtung*. Daraus leitet sich auch die Bezeichnung des Sehens als der *theoretische* Sinn ab.

Historisch wird das Licht in der Neuzeit mit der Erhellung des Denkens, mit dem Aufbruch zu einer klareren Erkenntnis des Menschen und seiner Handlungsräume gleichgesetzt; das belegen die Bezeichnungen des *siècle des lumières*, des *enlightenment* und der *Aufklärung*. Ohne dass wir vom theoretischen Sinn und selbst von der Aufklärung etwas wüssten, fänden wir deren Bedeutung in Wörtern und Redewendungen unserer Umgangssprache, in konventionalisierten Metaphern des Sehens. Das zeigende oder mahnende *Sieh mal!* heißt nicht nur: *sieh hin*, sondern auch: *Versteh doch, sieh ein ...* Das auftrumpfende *Siehst du!*, wenn etwas schief gegangen ist, tönt unüberhörbar: *Hättest du eingesehen, was ich dir gesagt habe ...* Einsicht und Umsicht, Weitsicht, Rücksicht und Vorsicht – sie alle sprechen vom Sehen als Erkennen und Verstehen. Im traditionellen Comic wird die Bedeutung des Lichts für das Verstehen durch die blinkende Glühbirne kenntlich: »Mir geht ein Licht auf!«

1.1 Augen-Glück und Sonnenpreis

In seinem Werk *Die Genesis der kopernikanischen Welt* zitiert Blumenberg eine tradierte Äußerung des griechischen Philosophen Anaxagoras, »er habe auf die Frage, warum einer sich entscheiden könnte, lieber geboren als nicht geboren zu sein, die Antwort gegeben, *um das Himmelsgebäude zu betrachten und die Ordnung im Weltall*« (Blumenberg 1981, S. 16f.). Indem der Philosoph die *Theoria*, die »tatlose« Betrachtung des Kosmos, der im Licht erscheint, als Grund leben zu wollen würdigt, kommt neben der Erkenntnis ein Gefühl ins Spiel: das Glück, das das *Sehen*, das Leben im Licht, für uns Menschen bedeutet. Giuseppe Ungaretti hat in seinem Gedicht *Mattina* dies Glück in einem Minimum an Worten ausgesprochen: »M'illumino/d'immenso« (Ungaretti 1993, S. 162). Die aufgehende Sonne erhellt die Welt, aber nur weil hier auf der Erde ein Ich ist, das den morgenhellen Himmel wahrnimmt und das Erwachen aus Finsternis, Nacht, Schlaf und Traum als Glück erlebt. Das reflexive *mich* eröffnet in aller Bescheidenheit mit dem einzigen Buchstaben »m'« das Gedicht: Nicht der Himmel oder der Kosmos leuchtet, sondern »ich erleuchte mich«. Indem dies Ich sich durch Unermessliches erleuchtet, bricht erst der wahre Morgen an.

2 Snell zufolge ist das Verb *theorein*, »zuerst belegt in der 2. Hälfte des 5. Jhdts.« von *theoros*, Zuschauer, abgeleitet (Snell 1975, S. 15).

Den ephemeren Moment des menschlichen Blicks versprachlichen und bewahren Gesang und Dichtung: Die Schönheit bedarf, so Bruno Snell in Bezug auf Pindars Zeus-Hymnos, des Liedes, »das sie preist« (Snell ⁴1975, S. 89); »alle Schönheit ist unvollkommen, wenn niemand da ist, sie zu preisen« (ebd., S. 87). Dieser Aufgabe kommen zahlreiche Gedichte der Weltliteratur nach, die Erde und Himmel im Licht und dem Sehen hymnisches oder verhaltenes Lob widmen. In den älteren Kulturen sind sie Teil religiöser Liturgien zu Ehren der höchsten Gottheit, die in verschiedenen Gestalten und Eigenschaften zur Sonne in engster Beziehung steht oder mit ihr identisch gedacht wird. Noch der Sonnengesang des Heiligen Franziskus reiht sich in diese Tradition ein als christliches Pendant. Der Text gilt dem Schöpfergott, dem der Dichter dankt für den »Herrn Bruder Sonne«. Bei ihm ist die Sonne zugleich Gabe Gottes und sein Sinnbild: »er ist der Tag, und du spendest uns das Licht durch ihn. / Und schön ist er und strahlend in großem Glanz, / dein Sinnbild, o Höchster.« (Franz von Assisi, ca. 1224)

1.2 Weltlust und Totenklage

Von den religiösen Hymnen zu einigen bekannten deutschsprachigen Gedichten, die das Sehen preisen, ist es ein großer Sprung. Es handelt sich um weltliche Texte, in denen gleichwohl das religiös Erhabene noch durchschimmert. Goethe lässt im zweiten Teil des *Faust* den Türmer Lynceus ein Loblied auf das Sehen singen: »Zum Sehen geboren, / Zum Schauen bestellt, / [...]« Das bekannte Lied endet mit dem Lobpreis der Augen und des Gesehenen: »Ihr glücklichen Augen, / Was je ihr gesehen, / Es sei, wie es wolle, / Es war doch so schön!« Was gern als affirmativer Kalenderspruch zitiert wird, kippt jedoch nach einer im Text vermerkten Pause in Entsetzen um: »Nicht allein mich zu ergötzen, / Bin ich hier so hoch gestellt: Welch ein greuliches Entsetzen / Droht mir aus der finstern Welt!« Lynceus sieht, wie die Linden, die Kapelle und die Hütte von Philemon und Baucis mitsamt den Bewohnern und ihrem Gast vom Feuer vernichtet werden, das Mephistos Mordgesellen gelegt haben. Im jähen Umschwung vom Preislied des Sehens in den Schrecken über Verwüstung und Mord misst das Auge erst das Ganze dessen aus, was es zu sehen vermag, die Idylle und das Verbrechen, Schönheit, Liebe, Zerstörung und Tod (Goethe *Faust II*, 5. Akt, »Tiefe Nacht« 1977, S. 500 f.). Auf andere Weise führt Gottfried Keller in seinem *Abendlied* von 1879 (Keller 1889, online) Weltlust und Tod zusammen. Sein Lobpreis des Lichts ist ein Dank an die Augen und zugleich ein *memento mori*. Die Augen werden anfangs im zärtlich familiären Tonfall »meine lieben Fensterlein« genannt, wie insgesamt Diminutiva die von Todesgedanken beherrschten Strophen abzumildern bestrebt scheinen. Die Fenster lassen Bilder ins Innere, das sie erleuchten (»Gebt mir schon so lange holden Schein«). In den folgenden beiden Strophen, die Sterben und Tod vorausnehmen, tritt an die Stelle der Fenstermetapher ein Bild von langsam verlöschenden Lichtern, die der im Todesdunkel befangenen Seele noch nachglimmen. In der letzten Strophe wechselt die Augen-Metapher ein weiteres Mal; das Sehen, nach der Todesphantasie wieder zum Leben zurückgekehrt, wird zum Trinken »von dem goldnen Ueberfluß der Welt«.

Kellers *Abendlied* wie das *Nachtlied* des Türmers sind Altersgedichte. Bei allen Gegensätzen zwischen Situation, Stimmung und Tonfall folgen sie beide einer Linie, die in einem Rund- und Rückblick zugleich die Augenlust und die dort grellen, hier sanften Bilder verlöschenden Lebens umfängt. Dagegen ist Ingeborg Bachmanns *An die Sonne* das Gedicht einer Dreißigjährigen mit dem Drive dieses Alters (Bachmann 1956). Entstanden in den Jahren, die sie überwiegend auf Ischia, unter italienischer Sonne, verbracht hat, ist es als eine weltliche Hymne dem Sonnengesang des Franz von Assisi näher als den Altersversen Goethes und Kellers. Dies gilt sowohl für den hohen Ton als auch für den Aufbau des Textes, der wie der Sonnengesang aus neun Strophen besteht. Anders als Franziskus rühmt Bachmanns weltliches Gedicht nicht den Schöpfer, sondern die Sonne. In weit ausschwingenden rhythmisch freien Verszeilen feiert es die Sonne als Bedingung allen Lebens und des liebenden Sehens und Erkennens der Welt und ihrer Geschöpfe. Spiegelbildlich verkürzen sich die ersten vier Strophen zur Mitte hin um je eine Zeile bis zur einzelnen in der Mitte: »Nichts Schöneres unter der Sonne als unter der Sonne zu sein ...« und werden wieder um je einen Vers länger bis zur fünfzeiligen letzten Strophe. Klingt in der einzelnen mittleren Verszeile das Motiv der Toten, die nicht mehr »unter der Sonne« sind, nur verhalten mit, wendet sich das Gedicht in den letzten zwei Zeilen zur Klage »über den unabwendbaren Verlust meiner Augen.« Wie im franziskanischen Gesang gelten die Schlussverse dem Tod, der im geistlichen Gesang als wohlthuende Schwester gefeiert wird, im weltlichen der dunkle Grund der Trauer ist.

2. Kritik des Sehens

In der Geschichte der Ästhetik ist die Vorherrschaft des Sehens zwar über weite Strecken stabil, aber es gibt auch kritische Stimmen und Versuche, die anderen Sinne, vor allem den traditionell geringer geschätzten Tastsinn aufzuwerten. Herder hebt seine Bedeutung in der Entwicklung des Kindes hervor und wendet sich gegen die zu seiner Zeit vorherrschende Meinung, »daß nur die beiden feinem Sinne uns Ideen des Schönen gewähren, daß es also auch nur für sie, für Auge und Ohr, schöne Künste gebe« (Herder 1853, S. 58; vgl. ders. 1877). Die Plastik versteht er als Kunst des *Gefühls* (ein älteres Synonym für den Tastsinn). Der Schnelligkeit des Auges setzt er die gründliche Langsamkeit der Hand entgegen, der Lust des weit schweifenden Sehens die Erotik der nahen, zärtlichen Berührung.

2.1 Der trügerische Sinn

Dem Tasten und Be-Greifen wird auch eine größere Zuverlässigkeit als dem Sehen zugeschrieben. Was wir sehen, führt uns allzu oft in die Irre – das Sichtbare ist nicht nur das Erscheinende, sondern auch das Scheinhaft-Illusionäre. Daher will der skeptische Thomas nicht an die Auferstehung Jesu glauben, es sei denn, er legt seine Hand in dessen Seitenwunde (Joh. 20, 24–29). Wie sehr uns das Auge täuschen kann, gestehen wir uns nicht gern ein, aber tatsächlich haben wir ein begrenztes Sehfeld und einen blinden Fleck auf der Netzhaut. Wir sehen selten mehr als das,

was wir wissen und worauf wir uns besonders konzentrieren. Andererseits sehen wir vieles nicht, weil wir es zu gut kennen: Die Gewohnheit macht es unsichtbar. Die Kritik des Sehens als eines Illusionisten, Täuschers und Lügners wird heute vor allem angesichts unbegrenzt manipulierbarer Bilder vorgetragen. Allzu leicht vertrauen wir Fotografien und dokumentarischen Filmen und halten sie für treue Spiegel der Realität. Dass wir diese naive Bildauffassung aufgeben und jedem Bild mit der angemessenen kritischen Relativierung entgegenzutreten, ist ein wichtiges Ziel einer Bildung des Sehens.

2.2 Das Auge als Kontrollorgan

In den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts, deren anthropologische, ästhetische und psychologische Theorien ebenso wie die pädagogische Praxis sich mit einer »Wiederkehr des Körpers« auseinandersetzen (Kamper 1982), wird Herders Würdigung des Tastsinns bestätigt und die Hierarchisierung der Sinne erneut kritisiert. Pädagogen fordern die Berücksichtigung der kindlichen Leibsinnlichkeit und entwickeln Ansätze zu einer Didaktik der sinnlichen Wahrnehmung, in der der Tastsinn eine besondere Rolle spielt. Schärfer gestellt wird die Kritik an der Dominanz des Auges einerseits durch die pädagogische Sorge um eine Hypertrophie des Sehens durch exzessive Nutzung der visuellen Medien. Warnungen vor einer Bilderflut, die auf uns und die ihr hilflos ausgelieferten Kinder und Jugendlichen einströme, gehören bis heute zu den häufigsten pädagogischen Gemeinplätzen. Auf der anderen Seite wird das Auge als allgegenwärtiger Bewacher und Spion wahrgenommen – nicht mehr als trunkenes Auge begeisterter Weltliebe, sondern als kalter Eindringling, der jede Intimität und private Integrität zerstört. In ihm entlarvt sich die Distanz des Fernsinns zu den Lebewesen und Dingen als emotionslose Unberührbarkeit (vgl. Mattenklott 1982, S. 47–77).

Allgegenwärtig ist im jüdisch-christlichen Verständnis das Auge Gottes, dem der sündige Mensch nicht entfliehen kann. *Schwarze Pädagogik* nutzt diese Metapher Gottes und des Gewissens, um ihre Zöglinge bis unter die Bettdecke zu kontrollieren. In pietistischen Bildungsanstalten wurde der allgegenwärtige Blick durch die Überredung zur Führung eines Tagebuchs verinnerlicht und im Kind selbst verwurzelt. Sie findet heute ihre profane Fortsetzung in der Forderung nach permanenter Selbstevaluation, die von den schulischen Formen des Portfolios bis zur Verankerung entsprechender Verfahren in allen Bildungsinstitutionen reicht. Michel Foucaults Untersuchungen zum ärztlichen und polizeilichen Blick (Foucault⁸ 2008 und 2011) und der von ihm geprägte Begriff der *Gouvernementalität* hat die kritische Wahrnehmung solcher politischen und gesellschaftlichen Praktiken angeregt (für das Bildungswesen vgl. Masschelein/Simons/Klinzmann 2005). Ihnen korrespondiert ein Voyeurismus mittels der Kamera, der sich in allen Medien, am heftigsten in Fernsehprogrammen wie *Big Brother* oder *Dschungelcamp*, austobt, eine Lust am Bloßstellen und Beschämen.

3. Schulen des Sehens

Lob wie Kritik des Sehens legen nahe, dass der Augensinn Kultivierungsprozessen unterliegt und ihrer bedarf. Der beim Neugeborenen spätestens entwickelte Sinn ist offensichtlich mehr als ein biologisch gegebenes Wahrnehmungsvermögen des nicht-blinden Menschen, er ist eine zu bildende Fähigkeit. Die Bildung des Sehens umfasst drei gleichberechtigte Sichtweisen: ein *emotionales, empathisches* und *ästhetisches Sehen*, das als Glück oder als erschrockene Anteilnahme am Leiden erfahren wird;³ ein *strukturelles Sehen*, das die Erkenntnis natürlicher wie kultureller Phänomene vorantreibt und Grundlagen für das Schaffen eigener Bilderwelten bereitstellt; ein *historisch-kritisches Sehen*, das die Geschichte und Tradition des Sichtbaren ebenso reflektiert wie die Bedeutung des jeweiligen Standortes, die Verengungen des Blickwechsels, die Manipulationen und Täuschungen.

3.1 Informelle Schulen des Sehens

Wenn das Kind gegen Ende des ersten Lebensjahres nicht mehr auf die zeigende Hand der Eltern blickt, sondern der Richtung des Zeigefingers folgt, erleben wir einen wichtigen Entwicklungsschritt hin zum Symbolbildungsvermögen. Das Kind hat ein gestisches Symbol in seiner Bedeutung verstanden und richtet seine Aufmerksamkeit weg von der intimen, symbiotischen Beziehung zur Mutter auf ein sichtbares Ziel in der nahen und fernen Welt. Die Stimulierung der Aufmerksamkeit durch das Zeigen ist über diese Anfänge hinaus Prinzip des Lehrens und die didaktische Geste *per excellence*. Aufmerksamkeit ist nicht nur als momentanes Aufmerken ihr Ziel, sondern als Haltung, ohne die Lernen nicht möglich erscheint – daher der ständige Kampf um Aufmerksamkeit im Unterricht. Implizites wie explizites Zeigen ist eine dialogische Handlung mit drei Akteuren: dem Zeigenden, dem Adressaten der Geste und dem gezeigten Gegenstand oder Phänomen. Dies Dreieck ist die Grundfigur einer jeden *Schule des Sehens*.

Beim etwas älteren Kind lässt sich beobachten, dass es die Worte sind, die die Welt erschließen. Ein Kind, das sprachlich wenig gefördert wurde, kennt weder Farben noch Gegenstände außer Autos – für diese faszinierenden Dinge hat es eines seiner wenigen Worte. Erst als ihm im Alltag die Namen vieler anderer Dinge genannt werden, weitet sich sein Blick und es nimmt wahr, was vorher offensichtlich wesenlos an ihm vorbeigeglitten ist, zum Beispiel die Farben der Autos. Das Zeigen öffnet zwar das Tor zum erkennenden Sehen, aber erst die Worte ermöglichen Unterscheidung und Verständnis des Gesehenen. Sprachbildung ist eine der wichtigsten Grundlagen produktiven, erkennenden Sehens. Lernende jeden Alters erfahren das, wenn sie sich neue Begriffe aneignen: Mit den Namen der Pflanzen zum

3 Dies Sehen umfasst auch die inneren Bilder, die wir mit geschlossenen Augen wahrnehmen: die hypnagogen Halluzinationen, die Traumszenen, die Erinnerungen und Imaginationen. Auf diese wichtige Bilderwelt einzugehen fehlt hier der Raum; vgl. dazu auch Doelker, S. 34 f. und den Beitrag von Rußegger in diesem Band.

Beispiel können wir die einzelnen aus der grünen Vegetationsmasse herauslösen und in ihrer Eigenart erkennen; die Begriffe für Wolkenformen ermöglichen es uns, die flüchtigen Himmelserscheinungen zu unterscheiden. Erst als benannte offenbaren sich die Phänomene in ihrer Mannigfaltigkeit. Begriffe erschließen neue Horizonte der Erkenntnis.

Die verbale Sprache ist für die Bildung des Sehens unerlässlich, sie ist aber nicht die einzige, die die Aufmerksamkeit festigt und das Sehen zum Erkenntnisvermögen entwickelt. Tanz und Theater, Architektur, Design, Mode und die Bilder hervorbringenden Künste sind Spielarten des Zeigens. In einem Aufsatz über »Ästhetisches Erleben« schreibt Thomas Baumeister: »[...] Kunstwerke sind in der Regel zu dem Zwecke gemacht, um betrachtet zu werden, sie haben den Charakter der Darbietung, des Zeigens: sie exemplifizieren ihre Eigenschaften oder bringen einen bestimmten Gehalt exemplarisch zum Ausdruck.« (Baumeister 1994, S. 158 f.) Indem Kunstwerke sich zeigen bzw. gezeigt werden, wecken sie unsere Aufmerksamkeit. Ihr genuin didaktischer Charakter wird kenntlich. Dabei ist im Dreieck des Zeigens bei ihnen der Adressat verdoppelt: Die Zeigegeste wendet sich nach außen, aber auch nach innen, sie ist zugleich adressatenbezogen wie selbstreflexiv. Und Künstler und Künstlerinnen verfolgen mit anderen Strategien und Methoden ein anderes Ziel als die an Institutionen gebundenen Lehrpersonen. Was sie zum Sehen darbieten, folgt nicht den gängigen Wegen der schulischen Lehre. Kunstwerke sind viel mehr Geheimnisse, als dass sie etwas offenlegen, was wir leicht verstehen und uns aneignen könnten. Was wir an und von ihnen lernen, ist nicht brauchbar für Lernkontrollen. Als Schulen des Sehens wirken sie gewissermaßen beiläufig, absichtslos, en passant und mit ungewissem Ausgang.

Alle drei bisher genannten Lenker des Sehens und Stimulanzien der Aufmerksamkeit, das Zeigen, die Sprache und die Kunst, fördern Bildungsprozesse implizit. Als solche informellen *Schulen des Sehens* lassen sich auch Lernprozesse in größeren zeitlichen und räumlichen Dimensionen bezeichnen. Wissenschaftliche, künstlerische, handwerkliche und technische Erfindungen modellieren ebenso wie Veränderungen der Sozialstrukturen die Sehgewohnheiten von Generationen und Epochen. Der Aufschwung der Städte in Spätmittelalter und früher Neuzeit hat durch das enge Zusammenleben inmitten einer durch Handelswaren und Bauten verdichteten Welt neue sinnliche Erfahrungen ermöglicht. Mit dem Stadt-Leben veränderte sich auch die Einstellung zum Land ringsum. War es bislang der Ort schwerer Arbeit und mühevoller Existenzsicherung, wurde es nun aus der Perspektive der Städter allmählich zur *Landschaft*, einem Bereich entlastenden ästhetischen Naturerlebens. In der Renaissance veränderten die Kenntnisse über die Perspektive die Bilder, die wiederum anregten, reale Räume gleichfalls unter dem Gesetz der Perspektive wahrzunehmen. Vertieftes optisches Wissen und bessere Techniken zur Herstellung von Linsen führten im 17. Jahrhundert mit Teleskop und Mikroskop in neue Kontinente des Sehens, im Weltall wie im unendlich Kleinen. All diese Veränderungen bis hin zur Entdeckung schnell vorbeiziehender Bilder durch die Eisenbahn, zum Wandel der Beleuchtung durch Elektrizität, zur Erfindungen von Fotografie und Film vollzogen sich allmählich und oft unmerklich, selbst wenn

die Erfindungen auf Tag und Stunde datierbar sein mögen und sich mit dem Triumph der Naturwissenschaften und Techniken im Lauf des 19. Jahrhunderts beschleunigten. Die informelle Schule des Sehens durch den Wandel der Gesellschaft und ihres Wissens ist eine der *longue durée*.

3.2 Schulen des Sehens als Bildungsprojekte

Im ersten Drittel des 20. Jahrhundert wurden neue Fundamente gelegt für eine zunehmend institutionalisierte *Schule des Sehens*.⁴ Nicht zuletzt unter dem Konkurrenzdruck der Fotografie und des Films löst sich die Bildende Kunst von der Aufgabe, Bilder als Fenster in die Welt zu schaffen. An die Stelle eines treuen Abbilds der Wirklichkeit treten neue bildnerische Ausdrucks- und Darstellungsformen wie Collage und Abstraktion. Architektur, Design, Typographie wenden sich von Historismus und Ornament ab zugunsten der Stilprinzipien Reduktion, Abstraktion und Funktionalität. Mit der Analyse des *Kamera-Auges* verändert sich das Denken über das Sehen des biologischen Augenpaars. An die Stelle von Kellers Metaphern der *Fensterlein* und des *Trinkens* der Augen, die passives Aufnehmen suggerieren, tritt ein Verständnis des Sehens als aktives Gestalten, zum Beispiel durch bewusstes oder unbewusstes Ausblenden, durch Fokussierung, durch interessengesteuerte Auswahl und Filterung und durch gezielte Veränderung des Blickwinkels. Das Sehen wird zur Kunst, die es zu lernen und zu üben gilt.

Die epochalen künstlerischen Neu-Orientierungen provozieren die Sehgewohnheiten der Rezipienten, die Hilfe beim Entziffern der neuen Symbolwelten benötigen. Einflussreiche Beiträge liefert dazu eine neue Psychologie der Wahrnehmung, die Gestalttheorie, entwickelt vor allem von Max Wertheimer, Wolfgang Köhler und Kurt Koffka, weiter ausgearbeitet unter anderem durch Wolfgang Metzger, Rudolf Arnheim und György Kepes. Im amerikanischen Exil der dreißiger und vierziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts treiben Gestaltpsychologen und Kunsttheoretiker, Künstler und Architekten im Hin und Her zwischen künstlerischer Praxis und der Gestalttheorie die Prinzipien hervor, die das Sehen und das Kunstverständnis der Zeit dauerhaft prägen. Das *Bauhaus* wird – vor allem in seiner amerikanischen Rezeption, wie Annemarie Jaeggi, Leiterin des Berliner Bauhaus-Archivs, betont – zum Inbegriff einer Schule des neuen Sehens (vgl. Stock 2009). Was wir sehen – so eine sehr grobe Zusammenfassung komplexer gestaltpsychologischer Erkenntnisse – fügen wir spontan zu Gestalten zusammen; wir ordnen das Sichtbare nach Gesetzen, wie dem der Nähe, der Ähnlichkeit, der Prägnanz u. a. Jedes Sehen ist bereits ein implizites Denken und ein kreativer, formgebender Akt. Diese »Gesetze des Sehens« (Metzger 1936) korrespondieren den künstlerischen Experimenten mit den elementaren Bauformen der Künste, die sich in Klees und Kandinskys Bauhaus-

4 Diese Formulierung wird wohl erstmals von Oskar Kokoschka für die Sommerakademie verwendet, die er von 1953 bis 1963 in Salzburg durchführte. Seine Schülerinnen und Schüler sollten mit eigenen Augen sehen lernen und »das Wunder der sichtbaren Welt, von einem Paar Augen gesehen« in ihren Aquarellen nach dem bewegten Modell darstellen (vgl. Wally 2003, S. 55 und S. 122).

Schriften (Klee 1964, Kandinsky 1955) ebenso niederschlagen wie in Josef Albers' Gemälden und Grafiken der Serie »Homage to the Square« und in vielen anderen Werken und Lehrbüchern (vgl. auch Burchartz 1962, Gerhardus/Rompza 1997). Sie fördern ein abstrahierendes und strukturelles Sehen, das Symmetrien und Symmetriebrüche, Kontrast, Figur und Grund, Repetition und Variation, Licht und Farbgestaltung wahrnimmt – Begriffe für Bildordnungen, die bis heute jeder Bildanalyse zugrunde liegen. Aus ihnen werden *Grundlagen der Gestaltung* abgeleitet. Das Sehen wird zu einer rational begründeten und lernbaren Fähigkeit.

4. Ausblick in die Gegenwart

Die gegenwärtigen Künste, vielfach miteinander und mit wissenschaftlichem und sozialem Denken verflochten, setzen neue Akzente für das Sehen. Ihr Kennzeichen ist die Bewegung. Bilder bewegen sich in Video und Film, und ihre Betrachter bleiben nicht unbewegt. Angesichts der Konstellation mehrerer Projektionen oder deren Kombination mit Malerei, Zeichnung, Fotografie oder Objekt können wir nicht an einen Bildschirm fixiert bleiben; unser Blick wandert zwischen den einzelnen Teilen der Arbeit hin und her. Ortsbezogene Kunst fordert uns zu größeren Bewegungen heraus, führt uns an Orte, die wir sonst nicht betreten, oder erlaubt einen fremden Blick auf vertraute Räume und zieht den Grauschleier der Gewohnheit von unseren Augen. In Installationen werden wir hineingezogen, wir bewegen uns in ihnen und sind auf diese Weise *im Bild*. Wir stehen nicht als Subjekt einem Objekt gegenüber, wir werden nicht von einem fremden verführerischen Willen überwältigt, vielmehr folgen wir den für uns gelegten Spuren eines anderen Subjekts und hinterlassen selbst neue Spuren. Die Markierungen der *Street Art* wandeln sich so schnell, wie wir unsere Ziele beim Streifen durch die Großstadt ändern. Partizipative Kunst schmiegt sich bis zur Unkenntnis an sozialpädagogische und politische Methoden und Interventionen an, so dass wir genau hinsehen müssen, um den Anteil der künstlerischen Imagination an der Veränderung des sozialen Raumes wahrzunehmen. Architektur erschließt der Wahrnehmung neue Kontinente. Manche Schulen suggerieren kraft raumgestaltender architektonischer Eingriffe Imaginationen des Lernraums als phantastische Landschaft. Konzerte und Theaterstücke involvieren uns in die Bewegungen und Handlungen von Musikern und Schauspielern und machen uns zu Akteuren ephemerer Szenen. In diesen Kunstformen erinnert das Sehen an den gleitenden Blick der Spaziergängerin im Park oder des Flaneurs in der Großstadt. Wir üben uns in einem Sehen, das uns nicht bannt wie die viel beschworene Bilderflut des Fernsehens:

Die *Kunst* des Sehens, durch die es vom bloß natürlichen Hingucken unterschieden ist, beruht auf dem Vermögen, wegblicken zu können. Wir haben zwei Augen, damit – selbst wenn eines auf den Gegenstand seiner Aufmerksamkeit fixiert ist – das andere, um ein geringes abgelenkt, zum nächsten Objekt gleiten kann und seinen Zwillingspartner nachziehen. [...] Ist doch das Vermögen, von etwas abzusehen, mit den Augen fortzugehen, mit der Kraft in uns identisch, mit der wir dem Gesehenen eine Form geben. (Mattenkott 1982, S. 79 f.)

Literatur

- ARNHEIM, RUDOLF (1972): *Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff*. Köln: DuMont Schauberg.
- ASSISI, FRANZ VON (um 1224): *Sonnengesang*. Übersetzung, abgeglichen mit dem altitalienischen Text und geprüft nach der Abb. der Quelle: Codex 338, Fondo Antico, Biblioteca Comunale, Assisi (Rechte: Stefan Diller). Online: http://de.wikipedia.org/wiki/Sonnengesang_%28Franz_von_Assisi%29 und <http://www.assisi.de/> [Zugriff: 25.1.2012].
- BACHMANN, INGEBORG (1956): *Anrufung des Großen Bären. Gedichte*. München: Piper & Co.
- BAUMEISTER, THOMAS (1994): Ästhetische Erlebnisse. In: *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft*, Bd. 39/2, S. 145–161.
- BLUMENBERG, HANS (1957): Licht als Metapher der Wahrheit. Im Vorfeld der philosophischen Begriffsbildung. In: *Studium Generale* 10, H. 7, S. 432–447.
- DERS. (1981): *Die Genesis der kopernikanischen Welt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BURCHARTZ, MAX (1962): *Schule des Schauens*. München: Prestel.
- FOUCAULT, MICHEL (⁸2008): *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. Aus dem Französischen übersetzt von Walter Seitter. Frankfurt/M.: Fischer.
- DERS. (2011): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- GERHARDUS, DIETFRIED; ROMPZA, SIGURD (Hg., 1997): *grundlagen des gestaltens: material und mittel, gestaltungslehren, programme und manifeste. versuch einer bibliographischen übersicht ab 1900*. Saarbrücken: Hochschule der bildenden Künste Saar (= kunst. gestaltung. design, h. 3). Online: http://www.institut-aktuelle-kunst.de/fileadmin/institut/images/lab_bilder_neu/publikationen/hochschulprojekte/pdf/035.pdf [Zugriff: 9.2.2012].
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON (1977): *Faust. Der Tragödie zweiter Teil. Sämtliche Werke Bd. 5*. München: dtv [= Nachdruck Artemis-Gedenkausgabe von 1949].
- GRIMM, JACOB UND WILHELM (1897): *Deutsches Wörterbuch*. Bd. 5. Leipzig: S. Hirzel.
- HERDER, JOHANN GOTTFRIED VON (1853): Plastik. Einige Wahrnehmungen über Form und Gestalt aus Pygmalions bildendem Traume. (1768–70). In: *Herders sämtliche Werke*. 25. Bd. Stuttgart: Cotta.
- DERS. (1877): *Viertes Kritisches Wäldchen. Sämtliche Werke*. Bd. IV. Hg. Bernhard Suphan. Berlin.
- KAMPER, DIETMAR (1982): *Die Wiederkehr des Körpers*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- KANDINSKY, WASSILY (1955): *Punkt und Linie zu Fläche*. Bern: Benteli.
- KELLER, GOTTFRIED (1889): Abendlied. In: *Gesammelte Werke*. Berlin: Hertz. Hier zitiert nach: Historisch-Kritische Gottfried-Keller-Ausgabe (seit 1996). Online: http://www.gottfriedkeller.ch/GG/GG_Parallel.htm [Zugriff: 25.1.2012].
- KEPES, GYORGY (1967): *Struktur in Kunst und Wissenschaft*. Brüssel: La Connaissance.
- KLEE, PAUL (²1964): *Das bildnerische Denken. Schriften zur Form- und Gestaltungslehre*. Hg. und bearbeitet von Jörg Spiller. Basel-Stuttgart: Schwabe.
- MASSCHELEIN, JAN; SIMONS, MAARTEN; KLINZMANN, ANNEGRET (2005): *Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums*. Zürich: Diaphanes.
- MATTENKLOTT, GERT (1982): Kalte Augen. Das gefräßige Auge oder: Ikonophagie. In: Ders.: *Der übersinnliche Leib. Beiträge zur Metaphysik des Körpers*. Reinbek: Rowohlt, S. 47–102.
- METZGER, WOLFGANG (1936): *Gesetze des Sehens*. Frankfurt: Kramer.
- PUTSCHER, MARIELENE (Hg., 1978): *Die fünf Sinne. Beiträge zu einer Medizinischen Psychologie*. München: Heinz Moos.
- SNELL, BRUNO (¹1975): *Die Entdeckung des Geistes. Studien zur Entstehung des europäischen Denkens bei den Griechen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- STOCK, ADOLF (2009): *MoMA, Gropius, Mies und Co. Wie die Bauhaus-Idee nach Manhattan kam*. Online: <http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/zeitreisen/1003454/> vom 22.07.2009 [Zugriff 9.2.2012].
- UNGARETTI, GIUSEPPE (1993): L'Allegria. Die Freude. In: *Vita d'un uomo. Ein Menschenleben. Werke*, 1. Hg. Michael von Killisch-Horn unter Mitarbeit von Angelika Baader. München: P. Kirchheim.
- WALLY, BARBARA (Hg., 2003): *Oskar Kokoschka in Salzburg. Die Gründung der Internationalen Sommerakademie für Bildende Kunst. Vor fünfzig Jahren*. Salzburg: Galerie Welz.

Constanze Drumm, Martin G. Weiss

Das Augentier

Sehen in Philosophie und Literatur

»Der Mensch ist doch ein Augentier.«
(*Rammstein*)

»So ging der Geist, wohin das Sehen zeigte.«
(*Hans Jonas*)

Seit den Tagen der griechischen Philosophie ist das Auge als der vorzüglichste der Sinne gefeiert worden. Die edelste Tätigkeit des Geistes, *theoria*, wird in Metaphern beschrieben, die vorwiegend der visuellen Sphäre entnommen sind. Plato, und die abendländische Philosophie nach ihm, spricht vom »Auge der Seele« und vom »Licht der Vernunft«. In den ersten Zeilen der »Metaphysik« setzt Aristoteles das allen Menschen natürliche Verlangen nach Wissen mit der allgemeinen Lust an den Sinneswahrnehmungen, und allen voraus am Sehen, in Verbindung. (Jonas 1997, S. 235)

Was aber meint Aristoteles, wenn er davon spricht, der Sehsinn liefere uns im Vergleich zu den anderen Sinnen – dem Hören, Tasten, Schmecken und Riechen – ein Mehr an Erkenntnis? Und warum gilt der Sehsinn seit alters her als unser wichtigster Sinn? Ausgehend von diesen keineswegs selbstverständlichen erkenntnistheoretischen Vorentscheidungen möchten wir im Folgenden zunächst erhellen, worauf sich dieses »Weltgeschichtliche Primat des Sehens« (Gadamer 2000, S. 48) gründet und welche Folgen die Ausrichtung der abendländischen Kultur am Sehen und am Sichtbaren für unser Welt- und Menschenbild zeitigt. In einem zweiten Abschnitt soll dann die »Okularität« der abendländischen Weltanschauung (Yorck von Wartenburg 1956, S. 148) anhand einiger literarischer Beispiele und ihrer theoretischen

CONSTANZE DRUMM ist Universitätsassistentin am Institut für Germanistik (Fachbereich Angewandte Germanistik) der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: constanze.drumm@aau.at

MARTIN G. WEISS ist Post-Doc Universitätsassistent am Institut für Philosophie der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und Mitglied der Forschungsplattform »Life Science Governance« der Universität Wien. E-Mail: martin.weiss@aau.at

Implikationen näher erläutert werden, wobei wir besonders auf Samuel Becketts Drehbuch zum Film *Film* und auf Jean-Paul Sartres Theaterstück *Geschlossene Gesellschaft* eingehen werden.

1. Das okularische Modell der Erkenntnis

Seit der *Antike* begreift die Philosophie Erkenntnis vornehmlich vom Sehen her. So bedeutet das Wort *idea* – der terminus technicus, mit dem Platon das objektive, unveränderliche Wesen der Dinge fasst – ursprünglich »äußere Gestalt, Aussehen«. Diese nur von der Vernunft in geistiger Schau erfassbaren »Ideen« beschreibt Platon als »Ur- oder Vorbilder« der sinnlich wahrnehmbaren Dinge, die er als »Kopien« und »Abbilder« der »Ideen« bezeichnet. Aber auch die, Aristoteles zufolge, den Menschen vor allen anderen Lebewesen auszeichnende theoretische Lebensweise – der *bios theoretikos*, d. h. die *vita contemplativa* – bezieht ihren Namen aus der Sphäre des Sehens, denn *theoria* heißt »Schau«. Die antiken Skeptiker, die sich dadurch auszeichnen, dass sie keine Letztbegründung gelten lassen und jede zunächst unhinterfragbar scheinende Grundlage unseres Wissens und Handelns in Frage stellen, leiten ihren Namen vom griechischen Verb *skeptesthai* ab, was soviel bedeutet wie »schauen, spähen, um sich blicken«.

In der *Neuzeit* ist René Descartes auf der Suche nach dem unerschütterlichen Grund all unseres Wissens, also nach dem, was die antiken »Umsichblickenden« leugneten. Das »fundamentum inconcussum« findet er bekanntlich in der Gewissheit seiner Selbst, dem »cogito ergo sum«, dem »ich denke, also bin ich«, dessen Gewissheit Descartes – mit einer für den Okularismus der Philosophie typischen Wortwahl – als »clare et distincte«, als »klar und deutlich« bezeichnet. Etwas mehr als hundert Jahre später unterscheidet Immanuel Kant das uns unzugängliche Ding-an-sich von der »Anschauung«, womit er die Weise meint, wie uns das Ding-an-sich »erscheint«. Im *zwanzigsten Jahrhundert* schließlich spricht Edmund Husserl von der Suche nach unmittelbar einsichtiger, herausscheinender »Evidenz«, die er als »ein Es-selbst-geistig-zu-Gesicht-Bekommen« umschreibt.

Aber auch in der Alltagssprache bedienen wir uns ständig zahlreicher Sehmetaphern: Wir »beleuchten« oder »erhellen« ein Problem, »erklären« einen Sachverhalt, oder haben eine »Erleuchtung«. Wir »durchschauen« eine List, »sehen Ereignisse voraus« oder »blicken auf Vergangenes zurück«. Ein/e Schüler/in ist »einsichtig«, »gewinnt eine Einsicht« oder »hat den Durchblick«.

Was diese willkürlich aus der Geschichte der Philosophie und der Alltagssprache herausgegriffenen Beispiele zeigen, ist, wie sehr unsere Begrifflichkeit von Sehmetaphern durchzogen ist, wenn es darum geht, begriffliche Erkenntnis zu beschreiben. Seit Platon wird der Begriff ausdrücklich als eine Art Bild verstanden. Denn wie das Sehbild immer eine Einheit von Mannigfaltigem ist, so ist auch der Begriff immer eine Synthese zahlreicher Eigenschaften, die unter ein allgemeines Konzept zusammengefasst werden. Daher kann Hugo von Hofmannsthal den Zweifel am Begrifflichen als Verlust des Überblicks und den Verlust der Sprache als Zerfall der Dinge in ihre unendlich vielen Einzelteile beschreiben:

Mein Geist zwang mich, alle Dinge [...] in einer unheimlichen Nähe zu sehen: so wie ich einmal in einem Vergrößerungsglas ein Stück von der Haut meines kleinen Fingers gesehen hatte, das einem Brachfeld mit Furchen und Höhlen glich, so ging es mir nun mit den Menschen und Handlungen. Es gelang mir nicht mehr, sie mit dem vereinfachenden Blick der Gewohnheit zu erfassen. Es zerfiel mir alles in Teile, die Teile wieder in Teile und nichts mehr ließ sich mit einem Begriff umspannen. Die einzelnen Worte schwammen um mich; sie gerannen zu Augen die mich anstarrten und in die ich wieder hineinstarren muß: Wirbel sind sie, in die hinabzusehen mich schwindelt, die sich unaufhaltsam drehen und durch die hindurch man ins Leere kommt. (Hofmannsthal 1979, S. 466)

Warum aber wurde das Sehen, der Gesichtssinn, zum gängigen Modell für Erkenntnis? Weshalb spricht die Philosophie, und die Sprache selbst, vom begrifflichen Erkennen in Analogie zum Sehen?

Nach Hans Jonas gründet das die abendländische Philosophie über weite Strecken beherrschende okularische Modell der Erkenntnis in der eigentümlichen »Bild-Leistung« des Sehens (Jonas 1997, S. 236). In grober Anlehnung an Jonas kann gesagt werden, dass sowohl die Konstitution des Begriffs der Objektivität, also das Konzept eines unabhängig vom Subjekt existierenden – *an-sich* bestehenden – Seins, als auch das Konzept eines autonomen, d. h. freien Subjekts – *für* das das Objekt existiert – sich von der Erfahrung des Sehens herschreibt. Im Unterschied zum Hör- und Tastsinn, in denen der Gegenstand immer nur in zeitlicher Abfolge und Teilaspekten gegeben ist (und daher erst mittelbar im Zusammenspiel von Erinnerung und Erwartung zu einem Ganzen zusammengefügt wird), ist das Gesehene im Sehbild unmittelbar präsent: »Alles, was ich beim Sehen zu tun habe, ist die Augen zu öffnen, und die Welt ist da, wie sie es fortwährend war [...] und daher erwächst Objektivität vorwiegend aus dem Sehen.« (Jonas 1997, S. 246)

Das Phänomen des Sehens weist in Bezug auf das Verhältnis von Aktivität und Passivität, d. h. von Tun und Erleiden, einen dialektischen Charakter auf. Denn einerseits wird das Sehen in der philosophischen Tradition als aktive Tätigkeit gefasst, was sich vor allem aus einem Vergleich mit dem passiveren Hören erhellt: Während das Ohr keine verschließbaren Lider hat und ich mir das Gehörte zumeist nicht bewusst und gezielt aussuche, ist das Gesicht ein aktiverer Sinn, insofern ich aus dem Mannigfaltigen in meinem Gesichtsfeld – das an seinen unklaren Rändern immer schon über das aktuell Gesehene hinausweist – Einzelnes mit dem Blick fokussieren, d. h. frei herausgreifen kann. Andererseits ist das Sehen aber nicht reine Aktivität, denn die Freiheit zu wählen, was ich sehen will, ist eine immer schon situierte Freiheit. Innerhalb des Gesichtsfeldes ist der Blick zwar frei, sich dem einen oder anderen Gegenstand zuzuwenden, doch der Horizont des Gesichtskreises selbst, und was er mir als mögliche Gegenstände meiner Aufmerksamkeit bietet, ist immer schon vorgegeben. Aus dieser Zweideutigkeit des Sehens, das einerseits aktives Wahrnehmen, andererseits passives Dargeboten-Bekommen ist, ergibt sich auch dessen zwiespältiges Verhältnis zur aktiven und passiven Lebensform. Denn einerseits steht das Sehen auf der Seite der *vita activa*, des tätigen, suchenden Lebens, andererseits auf jener der *vita contemplativa*, der vernehmenden Schau.

Spätestens seit Platons Ideenlehre wird der gesehene Gegenstand zum Prototyp des Seienden schlechthin. Wirklich, existent, seiend im vollen Sinne des Wortes, ist

allein dasjenige, was mir gleichsam unmittelbar bildlich, *clare et distincte*, gegeben ist. Damit wird das Sein allerdings auch vergegenständlicht und gleichsam festgestellt. Sein ist seit Platon das unveränderliche Aussehen, die Gestalt, die Form, wie sie im präsentischen Augenblick gegeben ist. Das Seiende ist das Gegenwärtige und Unveränderliche, während alle Veränderung und alles Werden nur abkünftige Weisen des eigentlich Seienden darstellen und daher auch weniger Wert besitzen, worauf nicht zuletzt Friedrich Nietzsche hingewiesen hat.

Für die abendländische Philosophie ist das Seiende der dem Subjekt vorliegende Gegenstand. Dieser – auf die Ausrichtung am Sehen zurückführbaren – Verdinglichung des Seienden, die das Seiende auf passive Vorhandenheit reduziert, steht im okularischen Modell der Erkenntnis das aktiv-sehende Subjekt gegenüber. Wenn gemäß dem Paradigma der Okularität das Objekt das Passiv-Gegebene ist, ist das Subjekt der freie autonome Blick, der die Welt entdeckt, wie sie an sich ist, ohne dass das sehende Subjekt dabei vom gesehenen Objekt determiniert würde. Vielmehr bleiben im Paradigma des Sehens Gesehenes und Sehendes (Objekt und Subjekt) eigentümlich indifferent gegeneinander. In dieser gegenseitigen Unabhängigkeit der aufeinander bezogenen Relata besteht der Grundzug der Subjekt-Objekt-Spaltung:¹ »Sehen verlangt weder seitens des Objekts noch seitens des Subjekts eine merkliche Aktivität. Keins von beiden dringt in die Sphäre des anderen ein: Sie lassen einander sein, was sie sind und wie sie sind, und so entstehen das in sich beschlossene Objekt und das in sich beschlossene Subjekt.« (Jonas 1997, S. 252)

Obschon im okularen Modell der Erkenntnis Subjekt und Objekt zunächst also als unabhängige Entitäten konzipiert werden, hat das Modell von Anbeginn eine subjektivistische Schlagseite. Denn obschon das Objekt als das An-sich-Gegebene konstituiert wird, das passiv darauf wartet, vom aktiven Subjekt wahrgenommen zu werden, ist offensichtlich, dass die in diesem Modell implizite Definition des Objekts als Gegenstand subjektiver Wahrnehmung dieses Objekt in ontologische Abhängigkeit vom Subjekt bringt. Wenn das Objekt in Analogie zum Gesehenen konzipiert wird, dann hängt seine Existenz, sprich sein Gesehen-Werden, vom sehenden Subjekt ab. Im okularen Modell der Vernunft, in dem Sein und Gesehen-Wer-

1 Zwar weist auch Jonas darauf hin, dass die Frage nach dem Verhältnis von Subjekt und Objekt deren wechselseitige Bezogenheit, zumindest implizit, immer schon voraussetzen muss (da es sich um relationale Begriffe handelt, die ihre Bedeutung aus der Beziehung zu ihrem Gegenpart gewinnen), bleibt dabei relativ schematisch. Radikaler ist diesbezüglich Maurice Merleau-Ponty, der in *Das Sichtbare und das Unsichtbare* (Merleau-Ponty 1986) von der ursprünglichen Einheit von Subjekt und Objekt ausgeht, die er terminologisch als »Sehen« fasst und als Bedingung der Möglichkeit der Subjekt-Objekt-Spaltung auszuweisen sucht, wobei er an die Grenzen des (begrifflich) Sagbaren stößt: »Das Sehen (*vision*) ist kein Akt der Subjekts [...], sondern ein Geschehen, das sich zwischen Sehendem, Sichtbarem und Mitsehendem abspielt, eingehüllt in eine Sphäre der Sichtbarkeit, die Merleau-Ponty ›Fleisch‹ (*chair*) nennt. Dieses Fleisch, das uns wechselseitig als Fleisch der Welt, als Fleisch des eigenen und fremden Leibes, der Zeit oder der Sprache begegnet, ist nicht substantiell zu denken, sondern funktional als ›Textur‹, ›Gliederwerk‹ ›Gefüge‹, ›Scharnier‹, ferner als ›Element‹, in dem wir uns bewegen und aus dem wir leben, als ›Feld‹, in dem wir auftreten.« (Waldenfels 1998, S. 586).

den gleichgesetzt werden, gibt es das Objekt nur für das Subjekt. Prägnant formuliert findet sich diese Einsicht beim neuzeitlichen Philosophen George Berkeley: »Esse est percipi« – Sein ist Wahrgenommen-Werden; denn was von keinem Subjekt wahrgenommen wird, das heißt was nicht gesehen wird, existiert nicht.

Wie Platon nennt auch Berkeley das eigentlich Seiende »Idee«, nur dass nun mit Idee nicht mehr das objektive Sein gemeint ist, sondern die Vorstellung, die ein Subjekt von etwas hat. Der objektive Idealismus Platons, für den allein die nur geistig erkennbaren Ideen wahres, unveränderliches ewiges Sein besaßen, hat sich in der Neuzeit in den subjektiven Idealismus Berkeleys verwandelt, für den Existenz mit subjektiver Vorgestelltheit zusammenfällt.

2. Der Blick des anderen

»Esse est percipi« lautet auch der erste Satz von Samuel Becketts Drehbuch zu seinem einzigen Kinofilm, dem Kurzfilm *Film*, der ursprünglich den Titel *Eye*, »Auge«, tragen sollte und der mit einer Großaufnahme eines sich langsam öffnenden menschlichen Auges einsetzt. Nach dem kursivierten Berkeley-Zitat heißt es in Becketts allgemeiner Vorbemerkung bezüglich des Themas des Films:

Alle Fremdwahrnehmung – tierische, menschliche, göttliche – ist ausgeschaltet; nur die Selbstwahrnehmung bleibt bestehen. Die Suche nach Nichtexistenz auf der Flucht vor der Fremdwahrnehmung endet in der Unentrinnbarkeit der Selbstwahrnehmung. [...] Um diese Situation darzustellen wird der Protagonist in ein Objekt (O) und ein Auge (A) aufgespalten, das erste auf der Flucht, das letztere auf Verfolgungsjagd. (Beckett 1969, S. 11)

Der Held des Films wird also von zwei Darstellern gespielt: Von O, der vor sich selbst auf der Flucht ist – dieser wird im Film von Buster Keaton gespielt – und von A, der O verfolgt und dessen Rolle von der Kamera, d. h. der Zuschauerperspektive, eingenommen wird. Der nahezu ohne Ton auskommende Schwarzweißfilm zeigt O auf der Flucht vor seinem eigenen Blick. O versucht, zunächst auf der Straße und dann in seinem Zimmer, alle fremden Blicke auszuschalten, indem er zuerst vor den Passanten flüchtet, dann die Vorhänge seines Zimmers zuzieht, seine Katze und seinen Hund vor die Tür setzt, das Goldfischglas mit einem Tuch abdeckt und schließlich das an der Wand hängende »Antlitz Gottvaters« (Beckett 1969, S. 31 f.) abhängt. Zuletzt aber steht O vor sich selbst – die Kamera »blickt« O direkt ins Gesicht und dieser erblickt sein ihn ansehendes Selbst – und schlägt sich die Hände vors Gesicht.

Hatte Berkeley das Objekt zur Vorstellung des Subjekts erklärt und behauptet, dass nur existiert, was von einem Subjekt wahrgenommen wird, so wendet Beckett in seinem Drehbuch diese These Berkeleys – diesen konsequent zu Ende denkend – auf das Subjekt selbst an: Wenn zu sein darin besteht, wahrgenommen zu werden, dann kann auch das Subjekt nur als Wahrgenommenes existieren, d. h. als Objekt/Vorstellung eines Subjekts/Bewusstseins. Wenn zu sein bedeutet, wahrgenommen zu werden, dann existiere ich nur, solange und insofern ich wahrgenommen werde, und sei es, dass ich mich selbst wahrnehme. Es gibt mich nur, solange mich ein

anderer wahrnimmt, und sei dieser andere auch nur mein subjektives Ich, das sich selbst reflektiert und damit selbst zum Objekt wird, wobei es sich in »sehendes« Subjekt und »gesehenes« Objekt aufspaltet. Selbstreflexion ist also immer nur als Selbstobjektivierung möglich.

Die unter den Prämissen des okularen Modells der Vernunft unüberwindbare Unmöglichkeit, der Vergegenständlichung zu entgehen, ohne aufzuhören zu existieren, ist es, was Becketts Film uns mitteilen zu wollen scheint. Im Modell der Okularität existiert auch das Subjekt nur, solange und insofern es (vom/von der anderen) gesehen wird. Dem mich immer schon verdinglichenden Blick des/der anderen (selbst wenn diese/r andere ich selbst bin) entkomme ich nicht, solange ich bin. Nie existiere ich als Sehende/r, immer nur als Gesehene/r. Zwar erfahre ich mich als »sehendes« Subjekt, bin mir als solches aber nie gegeben, sondern immer nur als »gesehenes« Objekt.

Genau diese Erfahrung der Abhängigkeit unseres eigenen Seins vom Blick des/der anderen ist es, was der Literatur-Nobelpreis-Verweigerer Jean-Paul Sartre in seinem berühmten Theaterstück *Geschlossene Gesellschaft* (*Huis clos*) eindringlich schildert. Beschrieben wird die Hölle und ihre Qualen, nur dass es in Sartres Vorstellung keine Teufel, keine Feuer und keinen Bratrost braucht: Um eine Person die sprichwörtlichen Höllenqualen erleiden zu lassen, genügt es, sie mit zwei anderen Personen auf ewig in ein komfortables Hotelzimmer zu sperren; denn: »Die Hölle, das sind die anderen.« (Sartre 1993a, S. 59) Sartre selbst erklärt diesen Satz, der mittlerweile zum geflügelten Wort geworden ist, wie folgt: »Wenn wir über uns nachdenken, wenn wir versuchen, uns zu erkennen, benutzen wir im Grunde Kenntnisse, die die anderen über uns schon haben. Wir beurteilen uns mit den Mitteln, die die anderen haben, uns zu unserer Beurteilung gegeben haben. Was ich auch über mich sage, immer spielt das Urteil anderer hinein.« (Sartre 1993b, S. 61)

Das 1944 entstandene Stück gründet dabei auf Sartres theoretischen Überlegungen zum Blick, die er in seinem philosophischen Hauptwerk *Das Sein und das Nichts* wenige Jahre vorher ausgeführt hat. In diesem Werk geht Sartre von der auch das Subjekt nicht verschonenden Subjekt-Objekt-Spaltung aus und unterscheidet daher am Subjekt zwei Weisen, wie dieses sich selbst gegeben sein kann: Entweder als »gesehener« objektiver Gegenstand (d. h. als »An-sich-Sein«), oder als »sehendes« Subjekt (d. h. als »Für-sich-Sein«, wie es Sartre nennt). Dem objektiven An-sich stellt Sartre das Für-sich, als Sein des Subjekts entgegen. Ursprünglich für sich ist das Subjekt doch nie bei sich selbst, sondern immer schon beim Gegenstand (selbst wenn dieser Gegenstand es selbst ist). Dem Subjekt ist sein eigenes Sein, sein An-sich, also selbst ständig entzogen. Als der »subjektive« Ort des Erscheinens jeglichen »Objekts« kann es (sich) selbst nie zum Objekt werden. Auch ein sekundärer Reflexionsakt kann es nie als das erfassen, was es ist, da die Reflexion auf das Für-sich dieses notwendigerweise verobjektiviert. Da das Subjekt auf dem Weg der Selbstreflexion also nicht zu sich selbst kommen kann, versucht das Subjekt nun auf dem Umweg über die/den andere/n zu sich selbst, d. h. zu seinem An-sich zu gelangen. Denn während ich mir immer »Flucht«, wie Sartre sich ausdrückt, bleibe, weiß ich, dass mich der andere als Objekt erfasst, so wie mir ja auch der andere als Objekt

erscheint, obschon ich weiß, dass auch er ein Subjekt ist, da mich sein Blick zu verobjektivieren vermag. Ich weiß also, dass der/die andere mich eben als jenes Objekt sieht, das ich ständig zu sehen versuche. So liegt es nahe, mich meiner »Objektivität« im anderen zu bemächtigen, um so zu mir zu gelangen. Als Für-sich will ich mich meines An-sich bemächtigen, indem ich den anderen, der mein An-sich besitzt, mir einzuverleiben suche, um so An-und-für-sich, d. h. ganz zu werden.

An dieser Stelle tritt der Blick auf den Körper in das Untersuchungsfeld, denn für den anderen bin ich sichtbarer Körper. Dieser ist das Objekt, das An-sich, als welches mein Für-sich dem anderen erscheint. Hier aber tut sich ein bedeutendes Problem auf, denn der Körper, als der ich für mich existiere, ist völlig anders geartet als der Körper, den der andere erblickt. Während mein Körper für den anderen dieselbe Seinsweise wie ein beliebiges innerweltliches Seiendes besitzt, ist mein Körper für mich nicht ein Phänomen unter anderen, sondern die Weise meines Existierens. Sartre sagt »Ich existiere meinen Körper«. Während mein Körper dem anderen in der Dritten-Person-Perspektive als bloß Vorhandenes gegeben ist, ist mein Körper aus der Ersten-Person-Perspektive meine Perspektive selbst.

Dass auch der fremde Körper nicht nur ein Seiendes unter Seienden ist, sondern tatsächlich ein fremdes Für-sich, wird Sartre zufolge unmittelbar in der Erfahrung des fremden Blickes offensichtlich, der mich zu objektivieren vermag, weil er von einem anderen Subjekt ausgeht. Und der/die andere sieht mich, wie ich mich nie werde sehen können.

Meine Reaktion darauf ist die »Schüchternheit«. Denn ich erkenne mich nicht wieder. Der andere scheint uns »zu sehen, wie wir sind«, denn »wir schreiben ja dem Körper-für-den-anderen ebensoviel Realität zu wie dem Körper-für-uns. Mehr noch, der Körper-für-den-anderen ist der Körper-für-uns, aber unerfaßbar und entfremdet.« (Sartre 1993c, S. 623) Der Körper, den wir existieren, ist »unaussprechlich« und der Körper, wie er für andere ist, ist »unerfaßbar«, wie Sartre sagt, dennoch glauben wir, das zu sein, was der/die andere sieht. Der subjektive Körper, den ich lebe, und der objektive Körper, den der andere sieht – der Leib, der ich bin, und der Körper, den ich habe –, scheinen unversöhnbar, insofern der Versuch, meinen Körper so zu fassen, wie er für andere erscheint, nicht zu einer Synthese beider Seins- bzw. Erscheinungsweisen führt, sondern lediglich zur Übernahme der fremden vergegenständlichenden Perspektive auf mich selbst. In diesem Sinne sagt eine der Figuren aus Sartres *Geschlossene Gesellschaft* zu einem ihrer Zimmergenossen denn auch: »Sie haben mir sogar mein Gesicht weggenommen: Sie kennen es, und ich kenne es nicht.« (Sartre 1993a, S. 34) Ich brauche den anderen, um mich in ihm zu reflektieren, denn nur dadurch komme ich zu mir selbst. Aber die Tatsache, dass ich nur im Spiegel der Augen des anderen existieren bzw. bei mir selbst sein kann, bringt mich in eine Abhängigkeitssituation, die zur Hölle werden kann, wenn die Beziehung zum anderen keine gleichberechtigte ist. Im Nachwort zu *Geschlossene Gesellschaft* schreibt Sartre diesbezüglich:

»Die Hölle« das sind die anderen ist immer falsch verstanden worden. Man glaubte, ich wolle damit sagen, daß unsere Beziehungen zu anderen immer vergiftet sind [...]. Es ist aber etwas ganz

anderes, was ich sagen will. Ich will sagen, wenn die Beziehungen zu anderen verquer, vertrackt sind, dann kann der andere nur die Hölle sein. Warum? Weil die andren im Grunde das Wichtigste in uns selbst sind für unsere eigene Kenntnis von uns. Das bedeutet, wenn meine Beziehungen schlecht sind, begeben mich in die totale Abhängigkeit von anderen. [...] Aber das bedeutet keineswegs, dass man nicht andere Beziehungen zu den anderen haben kann. (Sartre 1993b, S. 61)

3. Fazit

Um die Reflexion im anderen, freilich in einem weiteren Sinne, geht es auch in einem der berühmtesten Gedichte der deutschen Literatur: in Goethes so genanntem *Türmerlied* aus *Faust II*. Der Text schildert in eindringlichen Versen, wie der Turmwächter Lynkeus – der »Luchsäugige« – durch eine bejahende Naturbetrachtung zur Selbstbejahung gelangt:

Zum Sehen geboren, / Zum Schauen bestellt, / Dem Turme geschworen / Gefällt mir die Welt. / Ich blick' in die Ferne, / Ich seh' in der Näh: / Den Mond und die Sterne, / Den Wald und das Reh. / So seh' ich in allen / Die ewige Zier, / Und wie mir's gefallen, / Gefall' ich auch mir. / Ihr glücklichen Augen, / Was je ihr gesehn, / Es sei, wie es wolle, / Es war doch so schön! (Goethe 1999, S. 340)

Das Sehen vermittelt dem Subjekt also nicht nur die objektivierten Gegenstände, sondern letztlich auch sich selbst. Doch über diese von Hans-Georg Gadamer (vgl. Gadamer 1999, S. 125) herausgearbeitete Bedeutung hinaus, geht es im *Lied vom Türmer* – wenn man es in den größeren Kontext der Faustdichtung stellt – auch noch um einen weiteren Aspekt des Sehens, der darin besteht, dass das Sehen nicht nur für die *Aktivität* des Subjekts steht, die Welt als manipulierbares Objekt im vergegenständlichenden Blick festzustellen, sondern auch für die *Passivität* des Subjekts, das im Sehen zur reinen vernehmenden Schau, zur bloßen »Theorie«, wird, die Goethe im *Faust II* der zupackenden Tätigkeit Fausts entgegenstellt: »Faust als Herrscher: Tat und Wirklichkeit, aber keine Schönheit. Lynkeus: Schönheit und Wirklichkeit, aber keine Tat.« (Trunz 1999, S. 717)

Wir haben gesehen, wie die erkenntnistheoretische Ausrichtung der abendländischen Philosophie am Sehen dazu führt, das Subjekt als Sehendes und das Objekt als das Gesehene vorzustellen (okulares Modell). Auch wenn es sich bei der so konzipierten Beziehung zwischen Subjekt und Objekt streng genommen um eine wechselseitige Abhängigkeit handelt, impliziert die Ausrichtung am Sehen doch immer schon eine gewisse Vorrangstellung des »sehenden« Subjekts, das gleichsam zur Projektionsfläche des Objekts wird, ohne die es das Objekt nicht geben würde, da das okulare Modell der Erkenntnis Existieren mit Wahrgenommenwerden gleichsetzt.

Im Drehbuch zum Kurzfilm *Film* hat Beckett diesen Gedanken Berkeleys konsequent weitergedacht und auf das Subjekt selbst angewandt. Dabei wurde deutlich, dass auch das zunächst unabhängig scheinende Subjekt vom anderen abhängt.

Was Beckett in seinem Text in äußerster Kürze auf den Punkt bringt – die existentielle Dialektik von Sehen und Gesehen-Werden – ist eines der Hauptthemen Sartre

res und Gegenstand nicht nur seiner berühmten Analyse des Blicks in *Das Sein und das Nichts*, sondern auch seines bekanntesten Theaterstückes *Geschlossene Gesellschaft*: Der Mensch kann sich nicht selbst sehen, sondern immer nur im (entfremdenden) Spiegelbild auf dem Grund fremder Augen.

Wenn das Sehen also, wie wir zu zeigen versucht haben, tatsächlich das Grundmodell unseres Verständnisses nicht nur von Subjektivität (Freiheit) und Objektivität (Wirklichkeit), sondern auch von Erkenntnis und Selbsterkenntnis bildet, wird verständlich, weshalb es eine so wichtige Rolle nicht nur in der Geschichte der abendländischen Philosophie, sondern auch in der Literatur spielt, und weshalb Aristoteles sagen konnte, das Sehen sei allen anderen Sinnen überlegen (vgl. Aristoteles 1989, Met. A 980 a 21).

Literatur

- ARISTOTELES (1989): *Metaphysik. Bücher I-VI*. Griechisch-Deutsch. Neubearbeitung der Übersetzung von Hermann Bonitz. Hamburg: Meiner.
- BECKETT, SAMUEL (1969): *Film. Complete scenario*. New York: Grove Press.
- GADAMER, HANS-GEORG (1999): Das Türmerlied in Goethes »Faust«. In: Ders.: *Ästhetik und Poetik II. Hermeneutik im Vollzug. Gesammelte Werke. Band 9*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 122–127.
- DERS. (2000): Über das Hören. In: Gadamer, Hans-Georg: *Hermeneutische Entwürfe. Vorträge und Aufsätze*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 48–56.
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON (1999): *Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. Urfaust*. Hrsg. und kommentiert von E. Trunz. München: Beck.
- HOFMANNSTHAL, HUGO (1979): Ein Brief. In: Ders.: *Erzählungen. Erfundene Gespräche und Briefe*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 461–472.
- JONAS, HANS (1997): Der Adel des Sehens. Eine Untersuchung zur Phänomenologie der Sinne. In: Ders.: *Das Prinzip Leben. Ansätze zu Einer philosophischen Biologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 234–262.
- MERLEAU-PONTY, MAURICE (1986): *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. München: Fink.
- SARTRE, JEAN-PAUL (1993a): *Geschlossene Gesellschaft. Stück in einem Akt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- DERS. (1993b): Über Geschlossene Gesellschaft. In: Sartre 1993a, S. 60–63.
- DERS. (1993c): *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- TRUNZ, ERICH (1999): Kommentar. In: Goethe, Johann W.: *Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. Urfaust*. Hrsg. und kommentiert von E. Trunz. München: Beck, S. 423–777.
- WALDENFELS, BERNHARD (1998): Le visible et l'invisible. In: *Kindlers Neues Literaturlexikon*. München: Kindler, Bd. 11, S. 586–587.
- YORCK VON WARTENBURG, PAUL (1956): *Bewusstseinsstellung und Geschichte. Ein Fragment aus dem philosophischen Nachlaß*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Christian Doelker

Sehen(d) lernen

In der Sammlung des Kunsthauses Zürich hängt eine der zahlreichen Ansichten der Montagne Sainte-Victoire, die Paul Cézanne 1904/06 gemalt hat. Bei dieser Fassung fällt auf, dass, über die gesamte Fläche verteilt, viele Leerstellen bestehen, weisse Flecken, bei denen die unbemalte rohe Leinwand zu sehen ist. Dadurch wird der spontane Eindruck einer »abgemalten« Landschaft durchbrochen und auf das Bild als etwas kunstvoll Gemachtes zurückverwiesen. Für den Betrachter ergibt sich daraus ein Oszillieren zwischen mimetischer Darstellung und poetischer Erzeugung (Abb. 1).

Diese beiden Aspekte gelten eigentlich für jedes Kunstwerk, das einen Bezug zu einer vorgefundenen Wirklichkeit, zur Referenz Wirklichkeit, aufweist, nur fehlen normalerweise Transparenzsignale wie die besagten Leerstellen. Die beiden Annäherungen an ein Werk der Bildenden Kunst sind somit entweder referentiell oder selbstreferentiell.

Die referentielle Annäherung entspricht dem Vorgehen der dokumentarischen Fotografie: Die felsige Erhebung im Hintergrund der betreffenden Provence-Landschaft wird als Montagne Sainte-Victoire geortet und festgehalten. Gilt die Annäherung dem Kunstwerk als reiner malerischer Konfiguration, als einem ästhetischen Selbstbezug, ist sie eigenreferentiell.

Die unterschiedliche Herangehensweise wird auch begrifflich differenziert: Einerseits ist *literacy* im Spiel, Literalität, visuelle Kompetenz, und andererseits steht *literarity* zur Debatte, Literarität, welche den Status Kunst (bildnerische Kunst und

CHRISTIAN DOELKER war Professor für Medienpädagogik an der Universität Zürich (bis 2002), Gastprofessor an der Universität Fribourg (2002/03), Dozent an der F+F Schule für Kunst und Mediendesign Zürich (bis 2005), Mitglied des Arbeitskreises »Medienerziehung in Wissenschaft und Bildungspraxis« des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Er ist Autor von zahlreichen Publikationen, Hörfunk- und Fernsehsendungen zur Medienpädagogik und Bildtheorie (www.medienpaedagogik.ch). E-Mail: c.doelker@orbiscom.ch

Abb. 1: Paul Cézanne:
La Montagne Sainte-Victoire
(Kunsthaus Zürich, Samml-
lung)



literarische Kunst) anzeigt und ästhetische Kompetenz voraussetzt. Beide Begriffe sind etymologisch von lateinisch *littera* (= Buchstabe) abgeleitet, was bei Literatur »buchstäblich« Sinn macht und bei der visuellen Literalität »bildlich« zu verstehen ist.

Bei den Bildmedien (Foto, Film, Fernsehen, Internet) dominieren naturgemäss mimetische Konfigurationen, während in der Bildenden Kunst in poetischem Prozess auf eine Eigenwirklichkeit des Bildes hin gearbeitet wird. Im Hinblick auf eine Kultur des Sehens ist deshalb noch eine weitere Gegenüberstellung von Belang: die Unterscheidung zwischen primärer (= unmittelbarer) Wirklichkeit und sekundärer (= mittelbarer) Wirklichkeit. Wir bezeichnen diese beiden Aspekte entsprechend als W1 und W2.

Eine solche traditionelle Gegenüberstellung wird zwar heute nicht selten verwischt, indem (auch von MedienpädagogInnen) argumentiert wird, dass das heranwachsende Kind bei der zunehmenden Verbreitung von Tablets und iPhones als Erstes mit medialer Wirklichkeit in Berührung komme und dass der bewusste Ausflug in die (primäre) Wirklichkeit erst in einem zweiten Schritt erfolge. Aus pädagogischer Sicht kommt dies allerdings einer Pervertierung (im buchstäblichen Sinne) der ursprünglichen Referenzsysteme gleich. Es scheint mir angemessener, von einer nüchternen Feststellung der hybriden Beschaffenheit unserer heutigen Umwelt auszugehen, die einerseits aus realen Gegenständen und Phänomenen und andererseits aus mittelbaren Darbietungen besteht (die ihrerseits einen teilweise realen und zum andern Teil einen nur virtuellen Hintergrund aufweisen).

Um eine vernünftige und adäquate Transparenz sicherzustellen, habe ich einen terminologischen Kunstgriff vorgeschlagen (Doelker 2011, S. 12); der entsprechende Passus sei hier nochmals aufgenommen.

Wir bezeichnen die realen Dinge (die Dinge der primären Wirklichkeit, der W1) mit griechisch-deutschen Termini und die repräsentierten Dinge (der sekundären

Wirklichkeit, der W2) mit lateinisch-deutschen Termini. (Die Aufteilung wird der systemischen Vollständigkeit halber gleich für alle fünf Sinne vorgenommen, wie-wohl wir uns in der Folge auf den Schwerpunkt Gesichtssinn beschränken.)

Die entsprechende Differenzierung sei in der folgenden Tabelle festgehalten:

	Gesichtssinn	Gehörsinn	Geruchssinn	Geschmacks- sinn	Tastsinn
Primäre Wirk- lichkeit W1 griech./deutsch	optisch	akustisch	osphrantisch	geustisch	haptisch
Mediale Wirk- lichkeit W2 lat./deutsch	visuell	auditiv	odorativ	gustativ	taktil

Tab. 1: Zwei sensorische Fronten: die primäre und die sekundäre Wirklichkeit

Für den Gesichtssinn gibt es mithin optische und visuelle Erscheinungen, für den Gehörsinn akustische und auditive. Wenn also ein Fernsehteam vor Ort (das heisst in der W1) ein optisch-akustisches Ereignis aufzeichnet, wird dieses an die FernsehzuschauerInnen als audiovisuelle Realität weitergeliefert (genauer: als eine audiovisuelle Repräsentation der Realität). Mit dieser begrifflichen Orientierungs-massnahme wissen wir immer – insbesondere bei einem um Virtualität über alle Sinnesmodalitäten hinweg erweiterten medienpädagogischen Gesamtkonzept – auf welcher Ebene wir uns befinden.

Nach diesen Prämissen wäre der Fachausdruck »Visuelle Kompetenz« ausschliesslich für die W2 reserviert. Was hiesse dann »Optische Kompetenz?« Muss Sehen bereits im Hinblick auf die primäre Wirklichkeit gelernt werden?

Arthur Zajonc berichtet in seinem Buch *Die gemeinsame Geschichte von Licht und Bewusstsein* von einer systematischen Untersuchung an sechsundsechzig Fall-geschichten von Patienten, die von angeborener Blindheit geheilt werden konnten (Zajonc ²2001, S. 15). Diese Studie gelangt zum Schluss,

dass solche Menschen unzählige und enorme Schwierigkeiten überwinden müssen, um sehen zu lernen. Für sie ist die Welt beim Erwachen aus der Narkose nicht sogleich mit verständlichen Lichtern, Farben und Formen erfüllt. [...] Neue Eindrücke bedrohen die Sicherheit der Welt, die [der Patient] sich bisher aus den Sinneserfahrungen des Tastens und Hörens [wir ergänzen: aus seiner haptischen und akustischen Kompetenz, C. D.] konstruiert hat. (Ebd.)

Zajonc fasst diesen Befund dahin zusammen, »dass zum Sehen weit mehr als ein funktionsfähiges Organ erforderlich ist. Ohne ein inneres Licht, ohne ein gestaltgebendes inneres Vorstellungsvermögen [wir ergänzen: ohne optische Kompetenz, C. D.] sind wir blind« (ebd.).

Dieses gestaltgebende innere Vorstellungsvermögen wird beim Hineinwachsen in die uns umgebende Wirklichkeit durch Erfahrung erworben. Wahrnehmung fällt

nicht vom Himmel, sondern wird gelernt. Dabei kommt der Verbalsprache eine zentrale Steuerfunktion zu.

Die Verbalsprache lehrt zu benennen und damit zu erkennen. Wir sehen und differenzieren die Wirklichkeit so, wie uns die Sprache Begriffe zur Verfügung hält. Und damit ist der rote Teppich für die Literatur ausgerollt: Wo sonst würde laufend an der Entwicklung und Differenzierung unserer Sprache gearbeitet?

Was also für die Wegbereitung des Sehens durch Bildende Kunst am Beispiel der Montagne Sainte-Victoire gilt – die besagte felsige Erhebung in der Provence kann man kaum anders als durch die von Cézanne elaborierte Sehweise betrachten – muss a fortiori auch für Literatur zutreffen: Worte der Dichter erschliessen einen Königsweg zur Strukturierung und Qualifizierung des Sehens.

Sie sei mit einem Gedicht von Rainer Maria Rilke veranschaulicht:

Abend in Skåne

Der Park ist hoch. Und wie aus einem Haus
tret ich aus seiner Dämmerung heraus
in Ebene und Abend. In den Wind,
denselben Wind, den auch die Wolken fühlen,
die hellen Flüsse und die Flügelmühlen,
die langsam mahlend stehn am Himmelsrand.
Jetzt bin auch ich ein Ding in seiner Hand,
das kleinste unter diesen Himmeln. – Schau:

Ist das ein Himmel?:

Selig lichtiges Blau,
in das sich immer reinere Wolken drängen,
Und drunter alle Weiß in Übergängen,
und drüber jenes dünne, große Grau,
warmwallend wie auf roter Untermalung,
und über allem diese stille Strahlung
sinkender Sonne.

Wunderlicher Bau,
in sich bewegt und von sich selbst gehalten,
Gestalten bildend, Riesenflügel, Falten
und Hochgebirge vor den ersten Sternen
und plötzlich, da: Ein Tor in solche Fernen,
wie sie vielleicht nur Vögel kennen ...
(Rilke 1996, S. 286)

Die Schilderung betrifft die Landschaft Schonen im Süden Schwedens. Sie ist aber übertragbar auf vergleichbare Sonnenuntergänge bei wolkenverhangenem blauem Himmel an beliebig anderen Schauplätzen der Welt. Ohne durch das Dichterwort auf die wundersamen Bewegungen der Wolken im Abendlicht aufmerksam gemacht worden zu sein, würde man möglicherweise achtlos darüber hinwegsehen. So können wir, als kundige LeserInnen, gewisse Stätten und Städte der Welt am eindrücklichsten durch die Brille wahrnehmen, die bestimmte AutorInnen vorbereitet haben. Literatur leistet so einen Beitrag zum Ausbau der optischen Kompetenz.

Ich habe germanistische Kollegen in der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich auf diese Variante der Kultivierung des Sehens angesprochen. Spontan nannte mir Peter von Matt folgende Beispiele:

- Die norddeutsche Landschaft bei Arno Schmidt, zum Beispiel in *Seelandschaft mit Pocahontas*
- Die ungarische Puszta bei Adalbert Stifter in *Brigitta*
- Schleswig-Holstein bei Theodor Storm im Gedicht *Die Stadt am Meer*
- Die Gegend um Glattfelden mit dem Rhein bei Gottfried Keller im *Grünen Heinrich*
- Heidelberg bei Friedrich Hölderlin in der Ode *Heidelberg*
- Rom bei Conrad Ferdinand Meyer im Gedicht *Auf der Ponte Sisto*
- Paris bei Rilke in *Malte Laurids Brigge*
- Genannt wurden auch die Alpen bei Albrecht von Haller, die Mark Brandenburg bei Theodor Fontane, das Berzonatal bei Max Frisch, die Stadt Klagenfurt bei Ingeborg Bachmann.

Natürlich kann die literarisch induzierte Imagination, statt für die Realität zu qualifizieren, auch in das Gegenteil umschlagen; so hat Franz Hohler unlängst in einem Interview mit »Kultur aktuell« von Radio DRS erklärt, er sei nach der Lektüre von Alfred Döblins *Berlin Alexanderplatz* bei einem Besuch des wirklichen Alexanderplatzes arg enttäuscht gewesen. Die Liste ist offen: Der Deutschunterricht kann laufend aus gemachten Leseerfahrungen schöpfen.

Zwei Wege bis dahin also, um das Sehen zu qualifizieren: Vorgaben aus der Bildenden Kunst und, analog dazu, Vorgaben aus der Literatur. Bei aller Parallelität darf nun nicht ausser Acht gelassen werden, dass zwischen den beiden Modalitäten auch ein grundsätzlicher Unterschied besteht. Verbalsprache ist nicht konkret-mimetisch (mit Ausnahme von einigen Schallwörtern), sondern abstrakt. Wörter sind unmotivierte Zeichen. Die Übertragung der verbalen Vorgaben auf die Wahrnehmung der WI erheischt somit eine Umkodierung. Dieser Prozess läuft in der Regel über zwei Phasen ab: Als Erstes wird der verbale Text in innere Bilder umgesetzt. Da ja der literarische Ausgangstext nicht aus mimetischen Zeichen besteht, wird in einem freien kreativen Vorgang inneres Sehen ausgelöst. Die entstehenden mentalen Bilder sind poetischer Natur, durch die eigene Imagination erzeugt (lat. *imago* = Bild). Handelt es sich dagegen um innere Bilder, die sich als Erinnerungen einstellen, zum Beispiel an eine früher erlebte Reise, sind solche Bilder naturgemäss eideistisch, sozusagen von einer inneren Kamera festgehalten.

- Zur Veranschaulichung diene ein kleines Experiment:
Wenn Sie den folgenden Satz lesen »*Leserin guckt entsetzt in ein geöffnetes Buch*« stellen Sie sich diese Szene innerlich vor. Sie haben damit ein eigenes mentales Bild generiert. Wie weit Ihr eigenes poetisches Bild vom bestehenden realen Bild entfernt ist, das vorgängig in eine Beschreibung umgeformt worden war, können Sie feststellen, indem Sie umblättern und das Ausgangsbild (Abb. 2) vorfinden.

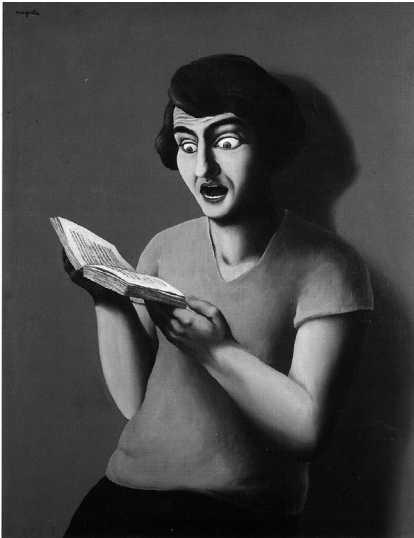


Abb. 2: René Magritte: *La lectrice soumise* (Fondation Beyeler, Riehen/Basel, Ausstellung René Magritte, *Der Schlüssel der Träume*, 2005)

Die eben gemachte Erfahrung zeigt auch die Grenzen der Kunst der Bildbeschreibung, der Ekphrasis, auf, weil es sich eben bei Wort und Bild um zwei verschiedene spezifische Leistungen handelt.

- Nun ein Versuch in der umgekehrten Richtung:

Stellen Sie sich folgendes Bild vor: *Marilyn Monroe auf dem Schacht des Subways*. Da dieses Bild aus dem Film *Das verflixte siebte Jahr* allgemein bekannt ist, wird aus dem inneren Speicher entsprechend das »richtige« Bild abgerufen.

Dieses Beispiel vermag auch eine grundsätzliche Erfahrung von KinogängerInnen zu bestätigen: Wenn jemand das Buch, welches verfilmt wurde, vorher gelesen hat, ist er in der Regel enttäuscht. Umgekehrt, wenn jemand das Buch, das der Verfilmung zugrunde lag, im Nachhinein liest, kann er der verbindlichen Konkretheit der bereits gesehenen Bilder kaum entrinnen. Das Gedächtnis bildet mimetisch – und eben eidetisch – die bereits bekannten Bildfolgen ab, während bei einer Lektüre ohne diese »Vorbildung« die Fantasie poetisch arbeitet.

Diese Fähigkeit, sich bekannte Fotos aus dem inneren Bildspeicher zu vergegenwärtigen, hat der Düsseldorfer Werber Michael Schirmer in die Praxis umgesetzt, indem er eine »Fotoausstellung ohne Fotos« veranstaltete. Es gab lediglich schwarze Schrifttafeln zu sehen, wie etwa der »Fussabdruck des ersten Menschen auf dem Mond«, »Die Explosion des Luftschiffs Hindenburg«, »Die Beine von Marlene Dietrich«. Das Publikum ging von Tafel zu Tafel und sah sich die sich innerlich einstellenden Bilder an. Ganz hinten, fast verschämt in einer Ecke, lief ein Carousel-Diaprojektor, der es den BesucherInnen ermöglichte, allfällige ungewisse oder vergessene Bilder abzugleichen.

Diese Fähigkeit, sich bekannte Fotos aus dem inneren Bildspeicher zu vergegenwärtigen, hat der Düsseldorfer Werber Michael Schirmer in die Praxis umgesetzt, indem er eine »Fotoausstellung ohne Fotos« veranstaltete. Es gab lediglich schwarze Schrifttafeln zu sehen, wie etwa der »Fussabdruck des ersten Menschen auf dem Mond«, »Die Explosion des Luftschiffs Hindenburg«, »Die Beine von Marlene Dietrich«. Das Publikum ging von Tafel zu Tafel und sah sich die sich innerlich einstellenden Bilder an. Ganz hinten, fast verschämt in einer Ecke, lief ein Carousel-Diaprojektor, der es den BesucherInnen ermöglichte, allfällige ungewisse oder vergessene Bilder abzugleichen.

Über solche abgespeicherten mentalen Bilder verfügen wir zuhauf, und zwar – und dies muss wiederum betont werden – aus unserer hybriden Erfahrungswelt, der unmittelbaren und der mittelbaren Wirklichkeit. Alle diese Repräsentationen vermengen sich mit Bildern unserer Traumwelt, des Wachträumens, der Imagination, der Fantasie. Bisweilen ist nicht mehr auszumachen, aus welchem Quellgebiet ein innerer Bilderfluss stammt.

Im Verlaufe der Jahre und Jahrzehnte öffnet sich so eine reiche Bild-Innenwelt, in die laufend neue optische und visuelle Erfahrungen abgelegt werden. So erwei-

tert auch das Lesen von Literatur nicht nur unsere Gedanken- und Gefühlswelt, sondern regt zugleich den Prozess von Imagination und Fantasie an.

Eine spezielle Lesesituation ergibt sich, wenn ein literarischer Text von Künstlerhand illustriert worden ist. Es mag dann, wie aus dem bereits Gesagten hervorgeht, eine Art Kollision von eigenen imaginierten mit den vorhandenen Bildern stattfinden. Die visuellen Darstellungen des beigezogenen Künstlers sind indessen ebenso legitime Visualisierungen wie die vom Leser selbst generierten inneren Bilder. Je nach Qualität dieser Illustrationen vermögen sie die Lektüre visuell zu vertiefen.

Zum Abschluss sei deshalb ein für das Lesen von Bildern entwickeltes bildsemantisches Modell in stark abgekürzter Form vorgestellt, das ich andernorts ausführlicher beschrieben habe (vgl. Doelker ³2002). Das Modell geht davon aus, dass in Bildern aus verschiedenen stammesgeschichtlichen, vorgeschichtlichen und kulturgeschichtlichen Phasen hervorgehende Bedeutungsebenen in sich überlagernden Schichten angelegt sind. (*Zu dessen Illustrierung sei jeweils Bezug genommen auf das Bild »Leserin«.*)

Eine erste Schicht »spontane Bedeutung« wird durch Reize gebildet, die Lebenssicherung respektive Lebensbedrohung signalisieren (*Aufgerissene Augen, geöffnete Mund, Mimik, Gestik*).

Vermutlich im Gleichschritt mit der Entwicklung der Wortsprache, in der die einzelnen Wörter konventionalisierte Bedeutungen annahmen, wurden auch gewissen visuellen Konfigurationen »feste Bedeutungen« zugeordnet: die zweite semantische Schicht (*Signatur Magritte, Schriftzeichen respektive Partitur im geöffneten Buch*).

Die nächste Schicht (»latente Bedeutung«) wird durch Darstellungen mit weit ausholender semantischer Aura gebildet, Bildelemente also, die symbolisch gelesen werden können und entsprechend übertragbar sind (*Angst, Schrecken, Buch als Statussymbol, Blau als atmosphärische Kälte*).

Schliesslich, je nach Bild, wird eine Bedeutung ad hoc formuliert, indem man in einem anderen Zeichensystem, vorab in der Wortsprache, die für dieses Bild geltende Bedeutung (zum Beispiel in Form einer Legende) formuliert. Wir sprechen dann von »deklarierte Bedeutung« (Originallegende: *La lectrice soumise*).

Die Ad-hoc-Bedeutung (hier nicht weiter durchgespielt) ergibt sich aber auch aus der grafischen Gestaltung (»artikulierte Bedeutung«) oder geht aus dem Kontext, also zum Beispiel aus anderen Bildern des gleichen Künstlers, hervor (»kontextuelle Bedeutung«). Oft ist auch für die Deutung dienlich, einer Darstellung motivgeschichtlich nachzugehen (»intertextuelle Bedeutung«). Eine achte Bedeutungsschicht lässt sich aus der Lebensgeschichte des Bildmachers oder aus der Zeitgeschichte, dem zeitgeschichtlichen Hintergrund, ableiten (»transtextuelle Bedeutung«).

Zur Zusammenfassung und Veranschaulichung dieses Schichtenmodells sei ein didaktisches Schema (Abb. 3) beigefügt. Dieses Modell erinnert nicht von ungefähr an Gesteinsschichten, die sich in ähnlicher Weise und Abfolge überlagern. Im Gegensatz aber zu geologischen Sedimenten sind die Bedeutungsschichten in einem

Abb. 3: Bildsemantisches Schichtenmodell (Doelker 2011, S. 20)

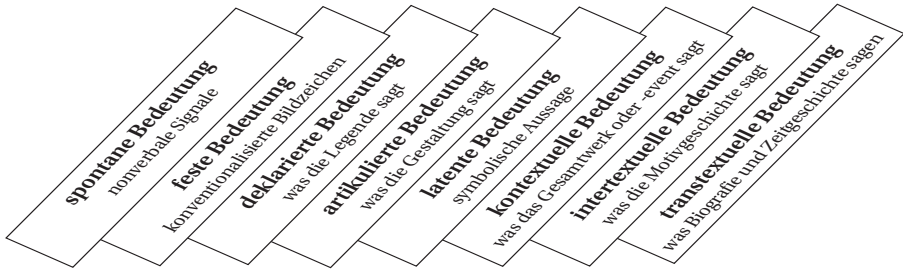


Bild »durchsichtig«; die verschiedenen »Ge-Schichten« addieren sich zu einer Gesamtbedeutung.

Das interpretatorische Itinerar, das sich durch dieses Schichtenmodell hindurchzieht, lässt sich mutatis mutandis auch auf die hermeneutische Erschließung von literarischen Texten umlegen. Über das Modell »Visuelle Kompetenz«, das übrigens für jede Art Bild ausgelegt ist, sind wir nun wieder zurück bei der Bildenden Kunst, wie eingangs dargestellt. Abschliessend sei nun zusätzlich noch auf ein Spezifikum der Kunst hingewiesen, das für die Heranbildung einer Kultur des Sehens von herausragender Bedeutung ist. Es geht um den Status Original (versus Kopie) von Kunstwerken, den es in gleicher Weise (vielleicht abgesehen von Autographen) in der literarischen Kunst nicht gibt.

Ich darf dies mit einer persönlichen Erfahrung belegen und illustrieren. Der singuläre Charakter eines originalen Kunstwerks wurde mir anlässlich eines Besuchs der Gemäldegalerie *Alte Meister* in Dresden bewusst, als ich das *Bildnis Morette* Hans Holbeins d. J. betrachtete: Plötzlich stand ich – sozusagen in einer Zeitmaschine – einem Renaissance-Menschen live gegenüber, der mich aus der Tiefe des 16. Jahrhunderts, gleichsam als Zeitgenossen, direkt anblickte. Wie war ein so überwältigendes Ereignis überhaupt möglich? Ich kann mir diesen Vorgang nicht anders erklären, als dass ein herausragender Künstler es in geheimnisvoller Weise schafft, in sein Kunstwerk eine Art von geistiger Datenkompression zu übertragen, die sich technisch jeder Reproduzierbarkeit entzieht (vgl. Walter Benjamin 1974 – »Aura«).

Für jede Beschäftigung mit Kunst ist deshalb meines Erachtens die Begegnung mit Originalwerken eine unabdingbare Voraussetzung. Ich erinnere mich an einen Besuch des *Museums für moderne Kunst* in Honolulu: dort war mir aufgefallen, dass fast von jedem bedeutenden Künstler aus dem europäischen 20. Jahrhundert – neben reichhaltigen Reproduktionen – jeweils ein Original vorhanden war. Also nicht verschiedene Beispiele von einigen ausgewählten Künstlern, sondern – konsequenterweise – ein Beispiel von möglichst vielen Künstlern. Den Studierenden war damit die Möglichkeit geboten, an einem authentischen originären Opus den geistigen Fingerabdruck des betreffenden Künstlers zu erfahren und so auch zu den Reproduktionen (über eine Art mentale Extrapolation) ein qualifizierteres Verhältnis zu gewinnen.

Zusammenfassend lässt sich mithin feststellen: Eine Kultivierung des Sehens findet über verschiedene Zugänge statt. Einerseits über literarische Ästhetik: Vorgaben aus der Literatur greifen direkt und bereichernd ein in die bestehende sprachliche (Vor)Strukturierung der Wahrnehmung. Beispiel: *Abend in Skåne*. Andererseits über die Ästhetik der Kunst: Qualifizierte visuelle Konfigurationen in Kunst und Medien liefern reichhaltige Wahrnehmungsmuster, und zwar in drei Varianten:

- Erstens: Das Abbild, die mimetische Nachbildung (W2) bereitet das Auge auf die optische Wahrnehmung der bestehenden Wirklichkeit W1 vor.
Beispiel: *Montagne Sainte-Victoire* im Sinne der beschriebenen referentiellen Annäherung. Diese Variante dürfte den weitaus grössten Teil der Vorgaben ausmachen.
- Zweitens: Durch Betrachtung eines Kunstwerks in dessen Qualität eigengesetzlichen ästhetischen Für-sich-Seins, mit dem es sich einen eigenen Status von *Vue inédite*, von künstlerisch erschaffener neuer W1 erwirbt.
Beispiel: *Montagne Sainte-Victoire* im Sinne der eigenreferentiellen Annäherung.
- Drittens: In der ästhetisch-mystischen Erfahrung des Originals und damit von künstlerischem (Er)Schaffen schlechthin.
Beispiel: *Bildnis Morette*.

Fazit:

Man kann nie genug Ausstellungen und Museen besuchen. Museen sind die Universitäten des Auges, in deren Sehsälen die Kultur des Sehens von KünstlerInnen, KuratorInnen und BesucherInnen ständig weiterentwickelt wird.

Literatur

- BAUMANN, MARIO (2011): *Bilder schreiben. Virtuose Ekphrasis in Philostrats »Eikones«*. Berlin: Walter de Gruyter.
- BOEHM, GOTTFRIED; PFOTENHAUER, HELMUT (Hg., 1995): *Beschreibungskunst – Kunstbeschreibung*. München: Wilhelm Fink.
- BENJAMIN, WALTER (1974): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, 2. Fassung. In: Ders.: *Gesammelte Schriften. Bd. I. 2. Teil, Abhandlungen*. Hrsg. von Rolf Tiedemann, Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DOELKER, CHRISTIAN (1998): *Bilder lesen. Bildpädagogik und Multimedia*. Donau-Wörth-Leipzig-Dortmund: Auer.
- DERS. (2002): *Ein Bild ist mehr als ein Bild – Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DERS. (2004): Sehen ist mehr als Sehen. In: Doelker, Christian; Lürzer, Klaus; Gschwendtner-Wölfle, Ruth (Hg.): *Sehen ist lernbar – The Learning Eye*. Nendeln: Kunsthochschule Liechtenstein, Bd. 1, S. 7–97, Bd. II, S. 9–95.
- DERS. (2011): Visuelle Kompetenz – Grundzüge der Bildsemantik. In: Hug, Theo; Kriwak, Andreas (Hg.): *Visuelle Kompetenz*. Innsbruck: university press.
- RILKE, RAINER MARIA (1996): *Werke. Kommentierte Ausgabe*. 4 Bände. Hg. von Manfred Engel, Ulrich Fülleborn, Dorothea Lauterbach, Horst Nalewski und August Stahl. Frankfurt/M.-Leipzig: Insel.
- ZAJONC, ARTHUR (2001): *Die gemeinsame Geschichte von Licht und Bewusstsein*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Klaus Maiwald

Bilder zur Sprache bringen

Sehen lernen als Aufgabe des Deutschunterrichts

Medias in res



Abb. 1: Frau in roter Kleidung – und einiges mehr

einfachen Benennen (*schwarze Haare, schwungvolle Bewegung*), in der Bildung von Begriffsspitzen (*laszive Kluft*), in der Verknüpfung mit abstrakten Konzepten (*Society-Girl*) und intertextuellen (Genre-)Referenzen (*Lady in Red, Musikvideo*).

In einer visuell geprägten Kultur wie der unseren ist das »Lesen« von Bildern eine wichtige Fähigkeit. Dies soll nachfolgend in vier Schritten entfaltet werden:

Was zeigt dieses Bild (in Farbe auf Seite 110)? Eine junge Frau mit schwarzen Haaren in roter Kleidung in einer schwungvollen Bewegung? Eine auffällig geschminkte, aufreizende Tänzerin in einer lasziven Kluft? Ein Society-Girl, das seine sexuelle Attraktivität in Szene setzt? Eine strahlende, liebeizende *Lady in Red* (wie in einer Pop-Ballade von 1986) oder eines der flotten »Sugababes« aus deren Musikvideo *Red Dress* (2006)? Ein *Pin-up*-Foto oder ein Werbeplakat?

Ich komme auf das Beispiel zurück, halte aber bereits fest:

Sobald wir nicht nur flüchtig wahrnehmen, sondern differenzierter beobachten, kommt Sprache ins Spiel: im einfachen Benennen (*schwarze Haare, schwungvolle Bewegung*), in der Bildung von Begriffsspitzen (*laszive Kluft*), in der Verknüpfung mit abstrakten Konzepten (*Society-Girl*) und intertextuellen (Genre-)Referenzen (*Lady in Red, Musikvideo*).

- 1) Mit Umberto Eco lässt sich Kultur als Vorgang und Zustand der Codierung von Realität durch Zeichen, Kulturkompetenz als Beobachtung von bzw. mit Codes begreifen.
- 2) Bildlesefähigkeit als Teil dieser Kompetenz besteht wesentlich darin, von bloßer Wahrnehmung zu einer differenzierenden Beobachtung zu gelangen. Hierfür sind sprachliche Prozesse maßgeblich, wie sie in konstruktivistisch orientierten Sprach-, Kommunikations- und Verstehenskonzepten von George Lakoff und Mark Johnson, Helmuth Feilke und S. J. Schmidt modelliert werden.
- 3) Aus den kultursemiotischen und sprachtheoretischen Begründungen ergibt sich das didaktische Konzept einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung, welches abschließend
- 4) an einem Beispiel konkretisiert wird.

1. Beobachtung von/mit Codes

Kultur lässt sich mit Umberto Eco begreifen als Zustand der Codiertheit bzw. als Vorgang der Codierung von Realität durch Zeichen. Codes sind Regeln, die bestimmten kulturellen Einheiten bestimmte (sprachliche, visuelle, auditive, audiovisuelle) Ausdruckselemente zuordnen, und somit notwendige Bedingungen für Signifikation und Kommunikation.

Codes kontrollieren das Mitteilbare und definieren das Wahrnehmbare. In einem dialektischen Prozess legen Codes einerseits fest, was an Botschaften produzierbar ist, und können Codes andererseits durch Botschaften selbst verändert werden. So haben Beethovens *Pastorale* und seine »Neunte« durch Fünfsätzigkeit bzw. den Einsatz von Gesang den damals gängigen Code der Sinfonie verändert; und so haben sich heute Codes der Präsentation klassischer Musik gewandelt: Klassische Konzerte werden zu Crossover-Events (am besten *open air*), InterpretInnen wie Anna Netrebko, Vanessa Mae oder David Garrett zu Pop- und halben Erotikstars.

Ecos Kultursemiotik ist kein »Lerngegenstand« und keine Didaktik, sie hat aber didaktische Potenziale: Die Kenntnis unterschiedlicher Zeichencodes und die Erkenntnis kulturell codierter Zeichenhaftigkeiten kann als Bildungsziel aufgefasst werden. Mit einer Systematik verschiedener Zeichensysteme und Codifizierungsebenen werden kulturelle Einheiten beobachtbar. Ästhetik lässt sich fassen als Codeübersteigerung (vgl. Eco 2002, S. 151 ff.), Interpretation als sozial akzeptierte bzw. Akzeptanz suchende Umstrukturierung von Codes (vgl. Eco 1977, S. 189).

Didaktisch sinnvoll ist zunächst eine Differenzierung von Codes als Zeichensystemen, also

1. der verbale Code (mündliche Sprache und Schrift)
2. der ikonische Code (Zeichnungen, Diagramme, Bilder)
3. der tonale Code (Geräusche, Musik)
4. der somatische Code (Gebärden, Mimik, Haptik, Proxemik)
5. der artefaktische Code (Kleidung, Embleme, Abzeichen), sowie
6. der Objektcode (Gegenstände wie Autos, Häuser, Pflanzen, auch Landschaften wenn sie in Medienangeboten in Szene gesetzt sind).

Die Codifizierung dieser Zeichensysteme auf unterschiedlichen Ebenen ergibt kulturelle Einheiten unterschiedlicher Organisationsgrade – von einfachen Elementen und Semen bis hin zu Diskursen und Ideologemen als semantischen Ordnungsraster für unser Denken und Handeln:

- *Elemente* sind kleinste, selbst keinen Sinn tragende Einheiten wie Laute, Figuren und Farben, Töne. Im somatischen, artefaktischen und objekthaften Zeichensystem lassen sich solche Einheiten schwer isolieren.
- *Seme* sind basale semantische Einheiten wie Wörter, ikonische Aussagen, Melodien/Harmonien, Gesten (z. B. ein Handschlag), einzelne Artefakte oder Objekte (z. B. eine Geige).
- *Unimediale Proto-Texte* sind kleine Ensembles, die sich in einem einzigen Zeichensystem bewegen, also Sätze wie *Sie lebte wild und gefährlich*, Ikonographien wie *Madonna mit Kind*, ein *Choral* (tonal), *Geige spielen* (somatisch), »*das kleine Schwarze*« (artefaktisch), das *Innere eines Konzertsaals* (objekthaft).
- Wenn sich solche Ensembles zu Textsorten formieren, ergibt dies *unimediale Texte* im eigentlichen Sinn: eine politische Rede, einen Roman oder eine Verkaufsverhandlung im verbalen System; ein impressionistisches Landschaftsbild im ikonischen, ein Concerto grosso im tonalen System; ein somatischer Text wäre das Machogehabe eines Mannes, ein artefaktischer Text das Outfit eines Bankers, ein objekthaft ein Barockschloss mit Garten oder ein Neubaugebiet.
- Auf der nächsten Ebene vermengen sich Zeichensysteme zu *multimedialen Texten*. Zu denken ist hier an Medienangebote wie Zeitung, Comic, Oper, Musikvideo, Werbeplakat oder Kinofilm. Auch soziale Ereignisse wie ein Gottesdienst, eine Demonstration oder ein Klassik-Open-Air lassen sich in diesem Sinn als Texte bezeichnen.
- Daraus können sich wiederum *Genres und Formate* ausformen: *Intelligenzblatt* und nicht einfach Zeitung; *Daily Soap* und nicht einfach Fernsehserie; *Klassik-Open-Air* und nicht einfach Konzert.
- Auf der letzten Ebene sind transmediale *Diskurse und Ideologeme* codifiziert, also kommunikativ formierte Themen- und Sinnzusammenhänge, die durch verschiedene Medien(angebote) »wandern« (vgl. Rajewsky 2002, S. 12f.). In Diskursen werden zentrale semantische Oppositionen definiert und ihre Pole mit Werten besetzt, zum Beispiel: Karriere versus Familie, Männlichkeit versus Weiblichkeit, Natur versus Zivilisation, Hoch- versus Populärkultur. Diskurse sind Aggregate von Texten, die Ideologeme und Ideologien formieren. Ideologem verende ich als neutralen Oberbegriff für konträre Ideologien, die im Sinne Ecos semantisch selektiv und partial sind (vgl. 1987, S. 370 und 389 ff.): *Lebensgemeinschaft* ist ein Ideologem; die *Kleinfamilie mit klassischer Rollenaufteilung* oder die *gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaft mit adoptierten Kindern* werden zu Ideologien, wenn sie absolut gesetzt sind. *Körperlichkeit* ist ein Ideologem; dass eine Frau schön zu sein habe, ein Mann hingegen klug und finanziell potent, ist eine Ideologie.



Abb. 2: Gewandelte Codes: Klassische Geigerin als erotischer Popstar (Quelle: http://www.insidesonymusic.de/media_kat/SK90895.jpg, Zugriff: 20.01.2012)

»rot« (Lippen, Kleidung) als sexuelles Signal, ebenso das enge und weit ausgeschnittene Oberteil als *Artefakt*. Als *multimedialer* Text erfüllt das CD-Cover Textsortenerwartungen: Es zeigt und nennt die Interpretin sowie den Titel des Albums. Der traditionelle Code für das Genre der Klassik-CD-Hülle sähe jedoch bevorzugt eine seriöse Künstlerfotographie, ein Komponistenkonterfei oder ein gediegenes Bildmotiv vor und wird insofern gebrochen. Damit wiederum werden neuere *Ideologien* bestärkt, wonach

- die InterpretInnen klassischer Musik und nicht die Komponisten die Stars sind,
- klassische MusikerInnen nicht mehr reif und gesetzt, sondern jung und sexy auftreten und
- Frauen sexuelle Attraktivität offen bis aggressiv ausstellen dürfen.

Zum Kontrast betrachte man die Hülle einer Dokumentar-DVD über Anne-Sophie Mutter (Abb. 3).

Keine erotische Tänzerin mit geöffneten roten Lippen und fliegenden Haaren, keine *Lady in Red* mit Geige, kein cooles *Sugababe*, kein keckes *Society-Girl*. Statt-

Über die Ebenen hinweg von den Elementen bis zu den Diskursen nimmt die Komplexität und die Sozialität der Codierungen zu. Wie Zeichen sich komplex aufschichten und Codes sich wandeln können, zeigt eine erneute Betrachtung unseres Bildbeispiels. Tatsächlich handelte es sich um einen Ausschnitt aus dem Cover einer CD der Geigerin Vanessa Mae (Abb. 2).

Die Geige als *artefaktisches* Sem verweist auf Musik und Hochkultur, wird hier jedoch zur Requisite einer Tanzbewegung (*somatischer Code*), die eindeutig laszive Züge trägt: offene Haare, durchgedrückter Rücken, geöffneter Mund, nach oben gereckte Arme rufen die *Textsorte* »erotischer Tanz« auf. Hierzu passt das *Element*

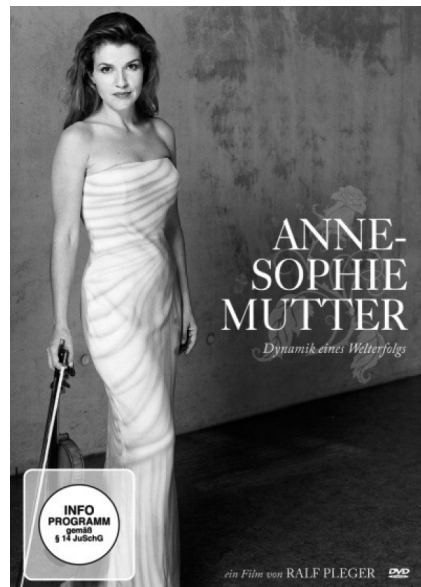


Abb. 3: Klassische Geigerin, anders codiert (Quelle: http://www.lighthouse-kg.com/uploads/tx_hnprodukte/cov4250128406109_Anne-Sophie_Mutter.jpg, Zugriff: 20.01.2012)

dessen (auch hier) eine attraktive Frau im figurbetonenden und schulterfreien Abendkleid – jedoch in unschuldig-reinem Weiß, in durchaus züchtiger Montur und Pose sowie mit klassisch-professioneller Haltung der Geige.

Das Beispiel verdeutlicht, dass mit Ecos Systematik einer Codierung kultureller Einheiten eine sachanalytische Ordnung in das Lesen von Texten bzw. in die Beobachtung semiotischer Phänomene zu bringen ist. Das Beispiel zeigt auch, dass Sprache ganz wesentlich am Sehen und Verstehen von Bildern beteiligt ist.

2. Sprachtheoretische Begründungen

Das Konzept einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung fußt auf Ideen über Sprache als konstruktives Reservoir von Metaphern und Ausdrucksgestalten und über Verstehen als sozial-kommunikative Konstruktion von Bedeutung.

Gegen die Vorstellung von Sprache als neutralem Mittler (*conduit*) von Information setzen George Lakoff und Mark Johnson *Metaphors We Live By* (1980), also kulturell und sozial bestimmte Metaphern als psychische Strukturierungen unserer Erfahrungswirklichkeit. Wirklichkeit wird demnach angeeignet, indem abstrakte Emotionen und Ideen durch konkrete Räume und Objekte metaphorisiert (vgl. Lakoff/Johnson 1980, S. 115 ff. und S. 154) und damit äußere (soziale, materielle) und innere (kognitive, psychische) Realitäten sprachlich vermittelt werden. Sprache ist kein Instrument zur Besprechung des Vorgefundenen, vielmehr erfolgt in der Sprache über Metaphern erst eine Konzeptualisierung des (dann) Vorfindbaren. *Datenautobahn*, *Machtpoker* oder *Heuschreckenkapitalismus* wären solche *conceptual metaphors*; ebenso macht es einen erheblichen Unterschied, ob man Liebe als *Reise*, als *Krieg* oder als »work of art« (ebd., S. 152) metaphorisiert. Die Vorstellung vom bloßen Transportmedium wird damit abgewiesen und Sprache als kulturell vermittelte und vermittelnde Instanz der Wirklichkeitskonstruktion aufgefasst.

Weiterentwickelt wird diese Idee in Helmuth Feilkes Theorie über Sprache als soziale, auf einen Common Sense bezogene Gestalt (vgl. Feilke 1994 und 1996). Sprache denotiert keine »vorgängig konstruierte Wirklichkeit« (Feilke 1994, S. 153) und ist nicht *vor* und *außerhalb* der Kommunikation bereits vorhanden. Vielmehr baut das Sprechen »im Meinen und Verstehen Orientierungen und Feststellungen sowohl kognitiver wie auch sprachlicher Art erst auf und aus« (Feilke 1996, S. 99 f.). Diese kommunikative Ordnungsstiftung ist stets auf einen so genannten Common Sense bezogen, also ein Wissen (= Fundus) und eine Fähigkeit (= Verfahren) der Verfügung über konventionalisierte idiomatische Prägungen, die in der Kommunikation voraussetzbar sind und Anschlussfähigkeit herstellen. Diese »konventionalen Ausdrucksgestalten« (Feilke 1994, S. 44) werden durch Kommunikation einerseits festgelegt, wirken andererseits qua Nutzungserfahrungen auf diese zurück. Prägungen können syntaktisch sein: [Satz 1] *geschweige denn* [Satz 2]. Semantische Prägungen sind etwa *über den Berg sein*, *das Schwarze Brett*, *Ebbe und Flut*. Pragmatisch sind Prägungen wie *Politik ist ein schmutziges Geschäft* oder *Die Konkurrenz schläft nicht*. Es handelt sich bei diesen Prägungen um »kommunikations- und so auch kognitionsorganisierende Formate einer redebezogenen Zeichenhaftigkeit

[...] zwischen linguistischer Struktur und textueller Praxis« (ebd., S. 350). Aus den Überlegungen von Lakoff/Johnson und Feilke ergibt sich, dass Kommunikation kein Transport und Austausch von Information ist, sondern die Hervorbringung von *Metaphern* und *Ausdrucksgestalten*, keine Signalübertragung, sondern Informationskonstruktion. Wenn dem so ist, ist auch (Text-)Verstehen ein konstruktiver und sozialer Prozess. Verstehen beginnt, folgt man Siegfried J. Schmidt, mit subjektabhängigen *Kommunikaten*. Kommunikatbildung vollzieht sich, »wenn ein sprachlich sozialisiertes Individuum in einer konkreten Situation mit einem [...] Medienangebot konfrontiert wird [...] und im Verlauf dieser Wahrnehmung kognitive Prozesse in Gang setzt« (Schmidt 1994, S. 126). Das Resultat ist zunächst ein »wahrgenommener Text« als »Kommunikatbasis« (vgl. ebd., S. 139). Das eigentliche Verstehen findet jedoch erst statt, wenn die Kommunikate zu »Verarbeitungstexten« wie Übersetzung, Kritik, Inhaltsangabe, Interpretation usw. (vgl. ebd., S. 133) geronnen sind, die soziale Bewertung passiert haben und in diesem Sinne anschlussfähig und Teil von Kommunikation geworden sind. Verstehen heißt also nicht Erfassen des objektiven Sinns, sondern soziale Aushandlung einer Bedeutung.

Mit dem kultursemiotischen Code-Begriff von Eco und mit den konstruktivistischen Sprach-, Kommunikations- und Verstehensbegriffen von Lakoff/Johnson, Feilke und Schmidt sind die theoretischen Fundamente einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung gelegt.

3. Das didaktische Konzept: Über Sprache von der Wahrnehmung zur Beobachtung

Für das Konzept einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung ist Verstehen als sprachliche und soziale Konstruktion von Bedeutung zu modellieren (Abb. 4):

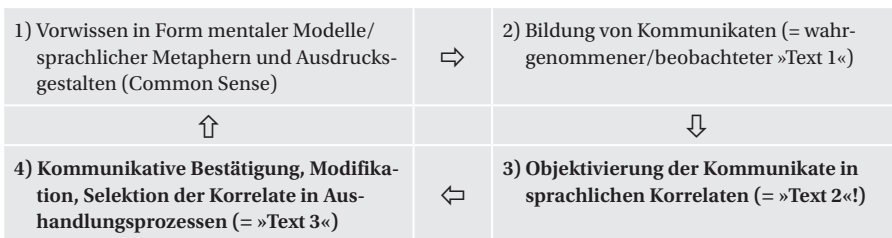


Abb. 4: Verstehen als sprachlicher und sozialer Prozess

1) Bedeutungskonstruktion erfolgt nicht auf einer *Tabula rasa*, sondern auf der Basis von Vorwissen in Form mentaler Modelle. Mentale Modelle (im Sinne von Johnson-Laird 1983) sind Strukturen, in und mit denen unsere Erfahrungen kognitiv repräsentiert werden, also Vorstellungen und Konzepte, die wir über die Welt haben: das prototypische Schema eines Autos, das Handlungsskript für einen Restaurantbesuch, das Wissen über Literaturgeschichte. In mentalen Modellen werden Erfahrungen strukturiert und gespeichert, wie etwa eine Urlaubs-

- reise, ein Gespräch, der Inhalt eines Textes. Durch neue Erfahrungen werden bestehende Modelle ständig modifiziert und gegebenenfalls zu Modellen höherer Ordnung kombiniert, die komplexe Ereignisse oder Sachverhalte bis hin zu Weltbildern erfassen können (vgl. hierzu ausführlich Maiwald 2005, S. 86 ff.).
- 2) Mentale Modelle sind nicht textförmig, Verstehen als »Aufbau einer konsistenten und kohärenten mentalen Repräsentation eines Sachverhalts« (Schnotz 1994, S. 49) ist jedoch bei komplexeren Sachverhalten ohne Sprache nicht möglich. Im Rekurs auf sprachliche Metaphern (im Sinne von Lakoff/Johnson) und Ausdrucksgestalten (sprachlicher Common Sense im Sinne Feilkes) entsteht in der Kommunikatbildung ein mentales Modell des Textes. Je nach Vorwissen bzw. Vorverständnis kann dieses Modell ein lediglich krude wahrgenommener, oder aber ein bereits differenzierter beobachteter »Text 1« sein.
 - 3) Der Kommunikatbildungsprozess ist mental und daher nicht sichtbar. Für ein weitergehendes Verstehen ist das Kommunikat daher in einem sprachlichen Korrelat (»Text 2«) zu objektivieren. Didaktisch heißt das: »Text « wird in schriftlichen oder mündlichen Anschlüssen unter Rückgriff auf Metaphern und Ausdrucksgestalten versprachlicht.
 - 4) Verstehen liegt letztlich aber erst dann vor, wenn diese Korrelate der sozialen Bewertung ausgesetzt wurden und sich dabei als anschlussfähig erwiesen haben. Didaktisch heißt das: Die Korrelate werden präsentiert, reflektiert, kommunikativ ausgehandelt (wobei wiederum Texte entstehen, sozusagen Meta-Korrelate). Die Aushandlungsergebnisse gehen in Form neuer mentaler Modelle sowie als neue Metaphern und Ausdrucksprägungen in das (Vor)Wissen bzw. in den sprachlichen Common Sense ein und bereichern somit das sprachlich-konzeptuelle Potenzial für weiteres Verstehen (1).

Sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung zielt also über Wahrnehmung hinaus auf eine sprachlich-kommunikative Beobachtung, die in den Phasen 3 und 4 sichtbar und daher auch nur dort didaktisch-methodisch organisierbar wird. Im Lernarrangement sollen Verstehensprozesse nicht vorschnell analytisch-begrifflich geschlossen, sondern im Sinn einer »imaginative rationality« gerade entfaltet werden (Lakoff/Johnson 1980, S. 185 ff. und 192 ff.). Insbesondere sind daher bei den Korrelaten weniger diskursive Anschlüsse vorgesehen, die analytische Distanz herstellen, sondern ein imaginatives Sprechen und Schreiben.

Imaginationsorientierte Aufträge könnten sein, der Frau im roten Kleid aus Abbildung 1 einen Namen und ein (sprachliches) Attribut und oder eine Sprechblase zu geben; oder den Titel und den Kurzinhalt eines Filmes anzugeben, in dem diese Figur eine Hauptrolle spielt; oder sich das Bild als Teil eines Werbetextes vorzustellen und das beworbene Produkt zu benennen. In die kommunikative Aushandlung der entstehenden Korrelate wäre dann der Bildkontext einzubringen: der Name, die Geige, der Titel sowie die Textsorte CD-Cover.

An anderer Stelle habe ich Praxiserprobungen dieses didaktischen Konzepts »für einen differenzierten Umgang mit visuellen Impulsen« (wie der Untertitel des vor-

liegenden Heftes heißt) begründet und dokumentiert: zu Fernsehwerbung für Kinder, zu einem Naturkatastrophenfilm aus Hollywood, zu Musikvideoclips (vgl. Maiwald 2005). Auch im Folgenden sollen die Grundzüge einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung veranschaulicht werden:

4. Grundzüge einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung am Beispiel

Unser Beispiel ist ein Werbefilm, in dem zunächst ein Mann beim Holzspalten vor einem Blockhaus zu sehen ist (Abb. 5).

Passend dazu spricht (s)eine Erzählstimme aus dem Off: *Ich hatte genug. Ich ging zurück. Zurück zu den Ursprüngen. Das einfache Leben, zu dem Menschen bestimmt sind. Das war es, was ich wollte.* Unterbrochen werden das einfache Leben und das Holzhacken, als der Hund Reißaus nimmt und der Mann ihm durch den Wald hinterherjagt.



Abb. 5: »Das einfache Leben, zu dem Menschen bestimmt sind«

Bereits bis zu diesem Punkt lässt sich einiges versprachlichend beobachten: Unimediale Proto-Texte als kleine Ensembles, die sich in einem einzigen Zeichensystem realisieren, sind die Blockhütte in der Wildnis, das Holzspalten, die rustikale Montur, eine Phrase wie *Zurück zu den Ursprüngen*. Dazu gehören weitere Seme als basale semantische Einheiten: die Axt, der Hund, der Bart. Wir kennen

Bilder von Männern vor Blockhütten in der Wildnis aus einschlägigen uni- oder multimedialen Texten bzw. Textsorten und Genres der Abenteuer-, Goldgräber- und Wildwestliteratur. Die *Lederstrumpf*-Romane von James Fenimore Cooper (1824 ff.) handeln von derlei Trappern und Pionieren, und der amerikanische Naturalist Jack London hat Ähnliches etwa in seinem Roman *Call of the Wild* (1903) beschrieben. In einer weniger grimmigen Version begegnet uns das Motiv der Hütte im Wald in Henry David Thoreaus *Walden; or, Life in the Woods* (1854) – ein immergrünes Manifest der Zivilisationskritik und des Aussteigertums. Unterfüttert durch den Erzähler-kommentar über die *Ursprünge* und das *einfache Leben* kommt somit eine diskursiv-ideologische – und genuin amerikanische – Codierung hinzu, nämlich die Hochwertung des natürlichen, individualistischen und selbstbestimmten Lebens abseits zivilisatorischer Verformungen und gesellschaftlicher Zwänge.

Um sich auf die Fährte solcher Codes zu geben, wären imaginative Korrelate zu Einzelbildern (*motion stills*) denkbar: dem Mann einen Namen und/oder eine Geschichte geben, zu dieser Geschichte einen Klappentext oder einen DVD-Cover-Text schreiben. Man könnte sich auch gemeinsam fragen, wofür hier wohl geworben wird? Naheliegen könnten Outdoor-Kleidung, Baumarkt-Artikel, Hundefutter. Freilich rechnen erfahrene RezipientInnen bei Werbung mit raffinierten Verweisen, ironischen Brüchen und überraschenden Pointen (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, S. 151–155). Eine kleine Irritation enthält bereits das bisher Gesehene,

denn in das Holzspalten und Hundejagen einmontiert sind kurze Einstellungen, die zeigen, wie sich der Mann Bart und Haare schert. Seme wie Schere und Rasiermesser bzw. die Proto-Texte Haarschnitt und Rasur unterbrechen nicht nur die »Haupthandlung«, sie konterkarieren auch die Codes des kulturfernen Naturlebens (Abb. 6).



Abb. 6: Gegen die »Haupthandlung« geschnittene Bilder

Niemand kann sich gleichzeitig die Haare schneiden und einem Hund durch den Wald hinterherjagen, zudem sehen wir den Mann am Ende dieser Verfolgung (und *nach* den besagten Bildern) ungestutzt, mit Mähne und Vollbart. Das

Rätsel löst sich auf, wenn der Spot seine aberwitzig-ironische Kehrtwende vollzieht: Hund und Mann enden einander hinter gelbgesäumten Asphaltkanten gegenüberstehend, und auf dieser Grenze zwischen Wildnis und Zivilisation erscheint: ein Kraftfahrzeug. Der Protagonist wie der bis dahin äußerst rasante Film kommen zur Ruhe, als die silbergraue Limousine in Zeitlupe vorbeirollt, der Mann ihr gebannt nachschaut und wir ihn sprechen hören: *Ich dachte, ich würde nie zurückkehren*. Nach diesem Ruhepunkt geht es rasant weiter: In wenigen, rasch geschnittenen Einstellungen mutiert der Holz-hacker zum Anzugträger, der in der Hütte noch die Kerze löscht und dann elegant und lässig vor die Tür tritt. Die letzte Einstellung zeigt einen Wagen über eine mächtige Brücke in eine Großstadt ein-fahren (Abb. 7).



Abb. 7: »Das einfache Leben, zu dem Menschen bestimmt sind« – umgedeutet

Zwar gibt es auch hier Wasser und Wald – das Leben, *zu dem Menschen bestimmt sind*, findet aber wohl in den Wolkenkratzern der Skyline statt. Im Abspann des Films fährt das Fahrzeug vor ein Haus, es erscheint der Schriftzug *Sinnlichkeit und Sinn* (Abb. 8) und zum Abschluss eine Texttafel: *Mercedes-Benz. Das Beste oder nichts.*¹



Abb. 8: Sinnlichkeit und Sinn – mit Mercedes

Nachdem die Straße und das Auto in den Blick gekommen sind, müssen wir den gesamten Spot neu deuten und unsere mentalen Modelle neu zimmern.

1 Die hier abgebildeten Fotos sind Screenshots aus einem Werbespot. Dieser findet sich unter <http://www.youtube.com/watch?v=ILhibz3Lfg0> [Zugriff: 20.01.2012].

Die Einstellungen von der Haarpflege sind nun zu erklären als Vorausblenden der Metamorphose zum Anzugträger. (Das Haareschneiden ist Teil dieser Verwandlung und findet daher erst *nach* der Begegnung mit dem Auto statt.) Vor allem aber muss vom Ende her der visuelle und verbale Diskurs von der Rückkehr zu den Ursprüngen und vom einfachen Blockhüttenleben komplett umgedeutet werden. Die Erzählerrede aus dem Off bezog sich offenbar *nicht* auf die Bilder, die wir dazu sehen. Denn das einfache Leben findet gerade *nicht* im Holzfällerhemd, sondern im Businessanzug statt; die Ursprünge sind gerade *nicht* Blockhaus und Waldgänge, sondern Skyline und Autofahren; zurückkehren tut man gerade nicht in die Natur, sondern in einen Mercedes!

Gegen eingespielte Ideologien setzt der Werbespot somit (s)eine ganz eigene Ideologie. Um dies zu erfassen, kann in einem imaginativen Korrelat die originale Erzählstimme ausgeblendet und durch eine eigene ersetzt werden: Was und wie denkt/spricht diese Figur? Wenn sie Holz hackt, wenn sie dem Hund hinterherjagt, wenn sie auf die Straße stößt, wenn sie den Mercedes erblickt? Naheliegen würde: *Ich habe genug vom ursprünglichen Leben, ich will zurück in die Stadt – und das Auto wird mich hinbringen*. Kommunikativ zu reflektieren wäre dann, dass das tatsächliche »Sprechen gegen die Bilder« hier eine Art ideologische Schubumkehr bewirkt.

Teil der ideologischen Umdeutung dessen, wozu *Menschen bestimmt sind*, ist die Headline *Sinnlichkeit und Sinn*, die auch einen intertextuellen Zusammenhang zum Roman *Sense and Sensibility* (1811) von Jane Austen bzw. diversen Verfilmungen (z. B. von Ang Lee 1995) herstellt. Wie in anderen Romanen von Austen stoßen auch in *Sinn und Sinnlichkeit* romantische Vorstellungen von Liebe hart und ironisch gegen gesellschaftliche Konventionen und ökonomische Zwänge. So hintergründig wird man es in gut 40 Werbefilmsekunden nicht sehen können und wohl auch gar nicht wollen; vordergründig partizipieren der Werbespot bzw. der Rezipient über den Titel *Sinnlichkeit und Sinn* an einer Gesellschaft mit hübschen Fräuleins und galanten Gentlemen – und an den hochkulturellen Codes von Literatur und Literaturverfilmung.²

So macht das Filmchen, wie es sich für Werbung gehört, ein üppiges Gratifikationsangebot. Qua Identifikation mit der vom Waldläufer zum Mercedesfahrer mutierten Figur bleibt der Anzugträger aus der Großstadt kein blasser Langweiler, sondern wird in mehrerlei Hinsicht ein »ganzer Kerl«: Er macht beim Holzfällen eine ebenso gute Figur wie im Anzug, er hat einzelgängerisches Leben in der Wildnis ebenso drauf wie Business im Großstadtdschungel, er verfügt über Gefühl ebenso wie über Verstand. Irgendwo hat er es auch mit Literatur und Film, und eigentlich ist *er* der Aussteiger und Individualist, der Jack London- und der Thoreau-Adept. Zudem schnurrt die Sache äußerst kurzweilig in hoch verdichteter Darstellungsästhetik herunter. Mehr lässt sich in einer Dreiviertelminute kaum bieten.

2 Das hochkulturelle Gratifikationsangebot setzt sich im Internet mit einer interaktiven »Kurzgeschichte« von Joey Goebel fort (http://www3.mercedes-benz.com/mbcom_v4/de/cls/de.html, Zugriff: 20.01.2012) – vgl. hierzu ausführlich Maiwald 2012.

5. Fazit

Kinder und Jugendliche kaufen keine Autos und vermutlich auch kaum CDs von Vanessa Mae. Aber sie leben – wie ihre (angehenden) LehrerInnen, auf die meine Beispiele hier eher zielen – in einer Gegenwart der Bilder und sollten daher befähigt werden, mit Bildern kompetent umzugehen. Beides galt es hier deutlich zu machen: die komplexen semiotischen Codierungen unserer Kultur sowie Möglichkeiten, sie zur Sprache zu bringen und dabei von bloßer Wahrnehmung zu differenzierter Beobachtung zu gelangen. Die Beispiele sollten veranschaulichen, dass differenzierte Beobachtung freilich nicht gleichzusetzen ist mit analytischer Distanznahme und abwehrender Kritik. Längst ist unsere Bildkultur zu spielerisch, zu raffiniert, zu originell, zu witzig, als dass Kritik und Immunisierung allein noch brauchbare pädagogische Optionen wären. Vielmehr käme es darauf an, versiert mitzuspielen: nicht in trockener Analyse, aber auch nicht in einem als kreativ firmierenden Subjektivismus, sondern in imaginativer Rationalität – etwa indem man der Frauenfigur vom Beginn eine Sprechblase gibt oder zu Einzelbildern unseres Werbespots Titel und Inhalt eines (Spiel)Filmes benennt und die Ergebnisse jeweils reflektiert. In sprachlich-kommunikativen Anschlüssen dieser Art ginge es um ein Verstehen von (Bild)Texten, bei dem Distanz und Genuss keine Gegensätze bleiben müssten.

Literatur

- ECO, UMBERTO (1977): *Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= es 895).
- DERS. (1987): *Semiotik. Entwürfe einer Theorie der Zeichen*. München: Fink.
- DERS. (2002): *Einführung in die Semiotik*. München: Fink.
- FEILKE, HELMUTH (1994): *Common-sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie »sympathischen« und »natürlichen« Meinens und Verstehens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (1996): *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MAIWALD, KLAUS (2008): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, 44).
- JOHNSON-LAIRD, PHILIP N. (1983): *Mental Models*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
- LAKOFF, GEORGE; JOHNSON, MARK (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago-London: University of Chicago Press.
- MAIWALD, KLAUS (2005): *Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote*. München: kopaed.
- DERS. (2012): Sinnlichkeit und Sinn. Eine Werbung für medienkulturelle Bildung. In: Oomen-Welke, Ingeborg; Staiger, Michael (Hg.): *Bilder – in Medien, Literatur, Sprache, Deutschdidaktik*. Festschrift für Adalbert Wichert. Freiburg: Fillibach, S. 65–79.
- RAJEWSKY, IRINA O. (2002): *Intermedialität*. Tübingen-Basel: Francke.
- SCHMIDT, SIEGFRIED J. (1994): *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- SCHNOTZ, WOLFGANG (1994): *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.

Wolfgang Wangerin

»Ich trete dafür ein, daß man den Bildern der Imagination Respekt zollt« (Arnheim) Oder: Über die Notwendigkeit, im Deutschunterricht Erfahrungssituationen zu arrangieren

Meinen ehemaligen Studierenden gewidmet, die ihren Deutschunterricht im Gymnasium mit Überzeugung kreativ und fächerübergreifend ausrichten.

Bilder rufen in besonderem Maße innerpsychische Bilder wach, »Bilder im Geiste« (Scholz 2000, S. 667; für Musik gilt Ähnliches). Gegenstand der Erfahrung ist nicht *das* Bild, sondern das, was sich im Wahrnehmungsprozess zwischen Bild und betrachtendem Subjekt ereignet, mithin ein imaginiertes Gegenstand, ein Prozess. Dieser Tatsache muss Unterricht gerecht werden. Sehen ist keine mechanische Aufzeichnung von Sinnesdaten und das Auge kein Registrationsmechanismus wie ein Fotoapparat (vgl. Arnheim 1982, S. 140; Wangerin 1997, S. 34 ff., 2007, S. 69 ff.). Es ist daher notwendig, die individuellen Anteile der Wahrnehmenden, die jeweils kreativen Imaginationsleistungen im Betrachten von Bildern nicht zu ignorieren, sondern für einen lebendigen, gemeinsamen Erfahrungsprozess zu nutzen. Für Lese- und Hörprozesse gilt das Gleiche. *Wahrnehmungsunterschiede* sind dabei kein unvermeidbares Übel. Sie sind vielmehr die *notwendigen Voraussetzungen* und Grundlage aller Erfahrungssituationen, die im Unterricht methodisch zu arrangieren sind.

WOLFGANG WANGERIN, Oberrat i.R., lehrt Fachdidaktik Deutsch für das Lehramt an Gymnasien am Seminar für Deutsche Philologie der Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: Kreativer Literaturunterricht, Theorie der Literaturdidaktik, ästhetische Bildung im fächerübergreifenden Kontext (Literatur, Musik, Bildende Kunst), historische Jugendbuchforschung, Literatúrausstellungen.
E-Mail: wwanger1@gwdg.de

Bilder, vor allem Reproduktionen berühmter Gemälde, in den Deutschunterricht einzubeziehen, ist alles andere als neu. Es kommt jedoch ganz darauf an, wie sie in den Unterricht einbezogen werden. Ich schlage vor, mit Bildern als »präsentativen Symbolmodi« (Wangerin 2004) rezeptionsorientiert zu arbeiten. Das kann im Schreibunterricht geschehen, Bilder können aber auch in inhaltlich-thematische Zusammenhänge des Literaturunterrichts integriert werden oder können dazu beitragen, Epochen nicht isoliert literarisch zu betrachten, sondern kulturelle Zusammenhänge herzustellen und Verstehensmöglichkeiten zu erweitern. Ich möchte zunächst zwei Beispiele aus der Praxis vorstellen. Ich isoliere sie aus möglichen Kontexten, werde aber später erläutern, welche methodischen und konzeptuellen Überlegungen dahinterstehen.

1. Erstes Beispiel: Mit Wahrnehmungsunterschieden arbeiten.

Kreative Rezeption von Munchs Bild *Der Vampir*¹

Ich habe in einer Kursgruppe, die mich eingeladen hatte, mit ihr Kreatives Schreiben zu praktizieren, in einer Doppelstunde Edvard Munchs Bild *Der Vampir* gezeigt, ohne den Maler und den Titel (der ohnehin erst später hinzugefügt wurde) zu nennen. Das ist wichtig, damit die Vorstellungsbildung nicht vorab eingeengt wird.



Abb. 1: Edvard Munch, *Der Vampir*, zuerst 1893, mehrere Fassungen

Munchs Bild zeigt eine Frau mit langen roten Haaren, die den Kopf eines Mannes in ihrem Schoß hält. Ich habe dieses Bild ausgewählt, weil hier besonders gut deutlich wird, wie wichtig der ruhige, genaue, gemeinsame Blick auf Bilder ist und welche Erfahrungen daraus entstehen können. Nur wenige Schüler/innen haben den Mann im Schoß der Frau wahrgenommen, wodurch es innerhalb der Lerngruppe zu gravierenden Wahrnehmungsunterschieden gekommen ist. Wir wissen, dass Wahrnehmung selektiv und unzuverlässig ist. Erst die kreative Tätigkeit, das Vorlesen der selbst geschriebenen Texte und das Gespräch haben diese Wahrnehmungsunterschiede aufgedeckt, erst hier und mit Hilfe der anderen hat die Mehrheit der Schüler/innen den Mann überhaupt erst entdeckt – ein spannender, geradezu aufregender Prozess innerhalb der Lerngruppe, ein kooperatives Erkunden, Entdecken, Erklären und Reflektieren. Dieser Prozess ist deshalb so wichtig, weil Munchs Bild sehr unterschiedliche, ja gegensätzliche Sichtweisen nicht nur zulässt, sondern regelmäßig auch evoziert – von Geborgen-

heit bis zu einer unheimlichen, fast erschauernden Atmosphäre. Die Frau umarmt den Mann, doch der Mann ist im Schatten verloren. Die rote Farbe der Haare ist ein starkes visuelles Element, das die Aufmerksamkeit auf sich zieht. Die Komposition ist eng und intim, was die emotionale Intensität des Bildes verstärkt.

1 *Der Vampir* findet sich im Munch-museet Oslo und im Konstmuseum Göteborg. Abbildung bei Munch 1993, S. 195 und S. 196.

heit und Erfüllung auf der einen Seite bis zu Gefährdung und Bedrohung auf der anderen.

Ich skizziere kurz den Ablauf:

- Nach einer kurzen Konzentrationsübung habe ich den Schüler/inne/n das Munch-Bild auf einer Leinwand gezeigt mit der Bitte, es in Ruhe zu betrachten und sich dabei nicht mit den anderen auszutauschen. Es ging mir darum, dass sich die jeweils eigene Wahrnehmung ungestört entwickeln kann.
- Danach sollten die Schüler/innen Assoziationen notieren, und zwar stichwortartig untereinander. Assoziationstechniken waren ihnen bekannt. Sie sollten notieren, was ihnen spontan und ungeordnet bei Betrachtung des Bildes einfällt. Die Assoziationen entstehen durch die Signale des Bildes, enthalten aber zugleich die Vorstellungen der Betrachtenden. Sie symbolisieren stets einen Teil dessen, was im Prozess der Wahrnehmung zwischen dem Bild und dem Betrachter/der Betrachterin entsteht, deshalb ist dieser methodische Weg für jedes rezeptionsorientierte Unterrichtskonzept so wichtig.
- Nach gut fünf Minuten folgte der nächste Schritt: Nehmt eure Assoziationen, setzt euch in eine ruhige Ecke und schreibt in fünfzehn Minuten einen Text, in welcher Form und mit welchem Inhalt ihr wollt. Das schult die Schreibfähigkeit wie das Textverständnis. Kreatives Schreiben schafft Simulationsräume, in denen Alternativen durchgespielt und andere Sichtweisen erprobt werden können. Solche Symbolisierungsprozesse sind identitätsbedeutsam, zugleich sind sie ein Medium der Vorstellungsbildung. Das Geschriebene ist Selbsta Ausdruck, fixiert die eigene Sichtweise und macht sie reflektierbar. Zugleich wird es zur Grundlage der weiteren Arbeit.
- Alle Schüler/innen lasen danach, im Kreis sitzend, ihre Texte vor, Innere Monologe, Dialoge, kleine Erzählungen, Filmszenen, Gedankenketten, Briefe, Tagebucheinträge – aus ganz unterschiedlichen Perspektiven geschrieben (es ist wichtig, die Perspektive nicht vorzugeben). Nicht die ästhetische Qualität eines Textes ist entscheidend (obwohl die Texte gelungen waren), sondern die Gestaltung der jeweils eigenen Sichtweise. Das Vorlesen/Zuhören ist eine spannende Phase, jeder Text enthält andere, neue Aspekte, Wendungen, Sichtweisen, Überraschungen. Viele der entstandenen Texte ähneln sich trotz sonstiger Unterschiede auffällig in ihrer dunklen, von Unglücken gekennzeichneten Grundstimmung, andere wiederum beschwören Innigkeit und Geborgenheit.
- Das liegt daran, dass das Bild unterschiedliche, ja gegensätzliche Sichtweisen zulässt, es teilt nicht mit, wie es verstanden werden will. Bilder sind offen und vieldeutig. Durch die unterschiedlichen, vielfältigen Wahrnehmungsweisen, wie sie sich in den Texten spiegeln, wird Munchs Bild lebendig. Im Anschluss an das Vorlesen gab es ein offenes Gespräch mit viel Zeit, sich über die unterschiedlichen Wahrnehmungen und individuellen Bedeutungszuschreibungen auszutauschen. Die Sichtweisen der anderen erweitern die eigene Wahrnehmung; die Schülerinnen und Schüler kommen damit heraus aus der subjektiven Begrenzt-

heit der eigenen Wahrnehmung und können lernen, die eigenen Verstehensweisen zu reflektieren. Das Gespräch hat dabei eine zentrale Bedeutung. Es ist zunächst den Wahrnehmungen, Eindrücken und Vorstellungen der Schüler/innen gefolgt. Erst in einem zweiten Schritt hat es diese Wahrnehmungen reflektiert und dabei den Blick auch präzise auf jene Signale des Bildes gerichtet, die die jeweiligen Wahrnehmungen hervorgerufen und die Bedeutungszuschreibungen veranlasst haben. Alle Schüler/innen haben sich an diesem Gespräch beteiligt. Das führt nicht nur zu einer sprachlichen Differenzierung, sondern auch zu einer Differenzierung der Wahrnehmung und der Vorstellungsbildung.

- Erst ganz am Ende habe ich den Titel des Bildes genannt, was zu einer neuen Phase des Gesprächs geführt hat. Schließlich habe ich über den Maler Munch, seine Themen und seine Bilder informiert. Die Frage, ob sich die erste Wahrnehmung im Verlauf des Unterrichts bestätigt oder verändert hat, hat die Sequenz abgeschlossen. Dabei ist den Schüler/innen deutlich geworden, dass unterschiedliche Verstehensweisen nicht nur legitim sind, sondern geradezu der Motor des gemeinsamen Verstehens.

2. Zweites Beispiel: Das Bild als fruchtbarer Augenblick: Caspar David Friedrichs *Frau am Fenster*²

Ich zeige das gleiche Verfahren mit anderen Aspekten an einem anderen Bild, an Caspar David Friedrichs *Frau am Fenster*.

Methodisch lässt sich hier genauso vorgehen, es bietet sich aber eine Weiterführung mit einfachen Schritten Szenischer Interpretation an (Scheller 2006). Friedrichs Bild *Frau am Fenster* (1822) kann als programmatisch für die Romantik bezeichnet und in entsprechendem Kontext im Literaturunterricht verwendet werden; an ihm können wichtige Aspekte der Romantik im kreativen Prozess erfahrbar werden. Es zeigt die Rückenansicht von Friedrichs zwanzig Jahre jüngerer Frau Caroline Bommer, mit der er seit 1818 verheiratet war. Das karge Zimmer, von dem aus die junge Frau auf das Elbufer blickt, ist Friedrichs Atelier in Dresden, das wir von Kerstings Gemälde und von Friedrichs Zeichnung gut kennen (beide



Abb. 2: Caspar David Friedrich:
Frau am Fenster (1822)

2 Die *Frau am Fenster* hängt im Original in der Nationalgalerie in Berlin. Abbildung bei Geismeyer 1973, S. 68.

Bilder lassen sich als Ergänzung in den Unterricht einbringen). Doch eine Deutung, die von bildexternen Faktoren ausgeht, ist nicht sinnvoll; alle entsprechenden Angaben werden bei der Präsentation des Bildes auf einer Leinwand daher wiederum weggelassen.

Charakteristisch für das Bild ist eine für die Romantik programmatische Innen-Außen-Komposition, die durch den Kontrast von Enge und Weite und von Hell und Dunkel verstärkt wird. Die Enge des Raumes (und der hoch geschnürten Kleidung) steht im Gegensatz zum hohen Fenster, das den Blick in den endlosen Himmel freigibt. Die außerordentlich durchdachte Konstruktion des Bildes sorgt dafür, dass der Betrachter von der Außenwelt viel weniger wahrnimmt als die am Fenster stehende Frau. Ihm wird fast alles vorenthalten, er muss sich mit Andeutungen begnügen: der Weite des Himmels über den Baumspitzen, einem Schiffsmast (der wiederum von vielen zunächst gar nicht wahrgenommen wird), dem warmen Licht. Die Perspektive, die die Bildkomposition dem Betrachter zuweist, ist auch in anderer Hinsicht von großer Bedeutung für den Rezeptionsprozess: Das Gesicht der Frau bleibt den Schüler/innen verborgen; sie bleiben stets hinter der Figur. Ist die Frau alt oder jung? Steht sie glücklich in der Wärme am Fenster und genießt den Blick hinaus, oder fühlt sie sich eingeeengt in der auffälligen Kargheit des Raumes und blickt mit Sehnsucht auf das Schiff und das Treiben? Diese beiden so unterschiedlichen Sichtweisen treten im kreativen Prozess regelmäßig deutlich zutage. Und wo ein Mast zu sehen ist, liegt ein Schiff im Hafen, das irgendwann auslaufen wird. Charakteristische Motive der Romantik sind hier zu finden, vor allem die vielfältigen Aspekte romantischer Sehnsucht: der eigenen Welt zu entkommen, in die (angedeutete) Natur zu entfliehen, Freiheit zu finden, in der Unendlichkeit des Himmels aufzugehen. Zudem deutet das Bild eine Beziehungskonstellation an, ohne sie im Geringsten zu konkretisieren: Wer gehört zu dieser Frau? Erwartet sie jemanden, nimmt sie Abschied – mit Glück? Mit Trauer? Das Bild ist eine Momentaufnahme, die offen lässt, an welcher Situation die betrachtenden Schüler/innen gerade teilhaben: ein »fruchtbarer Augenblick«, mit Lessing formuliert (*Laokoon*, 15. Kap.), der von den Betrachter/innen weiter gedacht wird.

Wir sehen, mit Eco (1990, S. 62) gesprochen: Das Bild zeigt vieles, aber es verschweigt auch vieles. Es teilt nicht mit, wie seine Andeutungen verstanden werden wollen. Mit seinen zahlreichen Leerstellen macht es »Beteiligungsangebote« (Iser 1975, S. 236) von hoher Intensität und evoziert nachhaltig die Vorstellungsbildung der Schüler und Schülerinnen.

Die hier angedeutete Vielfalt des Bildes erschließt sich kaum durch traditionelle, subjektferne Bildanalyse, sie hat sich aber jedes Mal komplett ergeben, wenn ich mit kreativen Symbolisierungen gearbeitet habe, in diesem Fall wiederum mit Assoziationstechniken und Kreativem Schreiben. Die Rezeption der Schüler/innen beruht auf konstruktiver Eigentätigkeit; die durch die Betrachtung wach gerufenen inneren Bilder werden durch den Schreibprozess und in einem zweiten Schritt durch szenische Verfahren symbolisiert, nach außen gekehrt und damit der gemeinsamen Reflexion zugänglich gemacht. In beiden Prozessen kommen die Anteile des Kunstwerkes *und* die Anteile der rezipierenden Schüler/innen zusammen.

Der Verstehensprozess erschöpft sich aber nicht im individuellen Erfahrungsprozess. Das Gespräch als metakognitiver Austausch der Erfahrungen (die ja auch hier wieder geradezu konträr sein können), als Austausch der Wahrnehmungsunterschiede, als Möglichkeit, die Symbolisierungsprozesse in der Lerngruppe für Reflexion und Erkenntnis zu nutzen, ist notwendiger Teil des kreativen Prozesses. Im Gespräch ist auch zu fragen, wie die unterschiedlichen Wahrnehmungen des Bildes zustande kommen. Dazu gehört der genaue Blick auf das Bild: wie es die Wahrnehmungen gelenkt hat, was es zeigt und verschweigt und wie wir als Betrachter/innen mit dem Nicht-Gezeigten umgegangen sind.

Es ist notwendig, den Schüler/inne/n freizustellen, ob sie die Innenperspektive der Frau einnehmen oder distanzierter aus einer Betrachterperspektive schreiben wollen, die ihrerseits verschiedene Rollen anbietet: die reale Schüler/innen/rolle ebenso wie etwa hinzuerfundene Rollen. Diese Freiheit der Rollenübernahme bietet nicht nur den Jungen wesentlich mehr Einstiegsmöglichkeiten in das Bild, als wenn etwa alle Schüler/innen über einen Inneren Monolog in die Rolle der Frau gedrängt würden. Mit unterschiedlichen Perspektiven ergeben sich auch unterschiedliche Ausmaße von Nähe und Distanz zum imaginierten Geschehen. Das Wichtigste aber ist: Nur über die Fixierung im Schreibprozess kommen wir überhaupt an die Sichtweisen der Schüler/innen heran; die geschriebenen Texte sind daher die notwendige Grundlage der weiteren Arbeit.

Um eine differenzierte ästhetische Wahrnehmungs- und Artikulationsfähigkeit zu schulen, bietet sich als weiterer Schritt eine *szenische Rollenübernahme* an. Szenische Interpretation eignet sich in besonderer Weise für die Arbeit mit Bildern. Ich greife die Innenperspektive der Frau heraus (und damit eine zentrale Leerstelle); nach einer einfachen Methode der Szenischen Interpretation soll jeweils ein Schüler oder eine Schülerin die Position der Frau am Fenster einnehmen und aus der Rolle heraus in Ich-Form eine Äußerung artikulieren. Wenn die Schüler/innen aus den Rollen heraus sprechen, sprechen sie immer auch eigene Erfahrungen und Vorstellungen aus. Dabei führen Bilder sehr viel unmittelbarer als literarische Texte zu einer Selbstbegegnung. Das gelingt leichter und sicherer im Schutz der Rolle.

Bilder werden besser verstanden, wenn die Schüler/innen die Situation konkretisieren können und den Ausschnitt, der gezeigt wird, als Inszenierung im Kopf entwickeln. Wenn sie schließlich dem Bild einen Titel geben, der ihrem eigenen Bildverständnis entspricht, so gibt ihnen dies die Gelegenheit, sich angesichts der vielfältig geäußerten Verstehensmöglichkeiten in der Lerngruppe des *eigenen* Verständnisses zu vergewissern und es sprachlich zu artikulieren.

3. Die Methode: Prozesse kreativer Rezeption in arrangierten Erfahrungssituationen

Konzept und methodische Verfahren kreativer Rezeption, die hinter den hier gezeigten Beispielen stehen, werden bei Mann/Schröter/Wangerin (1995) und Wangerin (1997) ausführlich erläutert. Für den Umgang mit Bildern lassen sich folgende methodische Grundüberlegungen festhalten.

- Die Bilder werden nicht aus einer passiven Haltung heraus rezipiert und auch nicht nur analysiert. Vielmehr sollen Phantasie und kreative Betätigung so aktiviert werden, dass der Zugang zum jeweiligen Bild sich über eigene, ästhetisch-konstruktive Gestaltungen vollzieht, in denen die eigenen Sichtweisen symbolisiert und fixiert werden. Dafür müssen Erfahrungssituationen methodisch arrangiert werden. Das ist im Prinzip keineswegs neu, im Unterricht aber auch kein Standard.
- Kreative Rezeptionsprozesse eröffnen jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin, ungestört und intensiv einen eigenen Zugang zu dem jeweiligen Bild zu finden und sich in ihm imaginativ zu entfalten.
- Wahrnehmung ist unzuverlässig und braucht daher den lebendigen, metakognitiven Austausch innerhalb der Lerngruppe. Wahrnehmung und Gestaltung sind individuelle Prozesse, das wechselseitige Gespräch, das Mitteilen und Zuhören ergeben Möglichkeiten gemeinsamer Erfahrung.
- Der genaue Blick auf die ästhetische Struktur eines Bildes ist Bestandteil erfahrungs- und rezeptionsorientierter Verfahren, setzt aber bei den Schüler/inne/n die Entwicklung sinnlicher Vorstellungen stets voraus.

Die Verschränkung von Rezeption und eigener Produktion ist ästhetisches Handeln, und zwar in vorgestellten, imaginären, aber von dem jeweiligen Bild vorgegebenen Situationen – subjektiv, aber nicht willkürlich. Es hilft, in das jeweilige Bild hineinzukommen und im Wahrnehmungsvorgang sinnliche Vorstellungen zu entwickeln. Imaginationsfähigkeit ist eine Grundqualifikation (nicht nur) für ästhetisches Verstehen (vgl. Spinner 2001). Sie kann sich mit Hilfe kreativ organisierter Rezeptionsprozesse entfalten; in beiden oben genannten Beispielen hat sich eine Vielfalt und Lebendigkeit der Sichtweisen ergeben, die in einer subjekt-neutralen Bildanalyse kaum erreichbar wären. Die Rezeption, das zeigt die Erfahrung, ist übrigens genauer und viel intensiver, das Interesse an Kontexten, Zusammenhängen, Hintergründen und vor allem auch an ästhetischen Strukturen deutlich höher als bei einem rein analytisch-rationalen Zugang.

Die besten methodischen Möglichkeiten, Bilder als Erfahrungsräume zu nutzen, liegen in den vielfältigen Verfahren Szenischer Interpretation (vgl. Scheller 2006) und Kreativen Schreibens (vgl. Lange 2006).

4. Bilder sprechen auch jenseits der Sprache. Einige Überlegungen zu Texten und Bildern

Wo Bilder betrachtet werden, sind Worte und Texte schon immer im Spiel und beeinflussen die Modalitäten des Sehens. Umgekehrt sind auch Bilder immer schon im Spiel, wo Texte geschrieben und gelesen werden – innere Bilder eingeschlossen. Zur Unterscheidung von Bild und Sprache gehört das Verhältnis von Anschaulichkeit und Begriff (Holländer 1995, S. 131). »Pictura laicorum literatura« heißt es bei Umberto Eco (*Der Name der Rose*). Nehmen wir ein bekanntes Beispiel: Die Fresken der florentinischen Renaissancekirchen Santa Maria Novella und Santa Maria del

Carmine sind Erzählungen in Bildern; die Geschichten der Bibel werden hier auch ohne jeden Text für die vielen Leseunkundigen verständlich dargestellt. Verkündigung nicht durch das Wort, sondern durch das Bild. »Visuelle Formen – Linien, Farben, Proportionen usw. – sind ebenso der Artikulation fähig wie Wörter«, sagt Susanne Langer (1984, S. 99; zuerst 1942). Aber Bilder haben kein Vokabular, auch gibt es »kein Wörterbuch der Bedeutungen von Linien, Schatten und anderen Elementen bildnerischer Technik« (ebd., S. 101). Die Folge ist: Bilder sind offener, vieldeutiger als Sprache. Ihnen fehlt die designative Bedeutung. Dennoch werden sie verstanden. Sprache dagegen ist ihrem Wesen nach diskursiv. In der Sprache müssen Ideen nacheinander aufgereiht werden, obgleich sie ineinander liegen, »so wie Kleidungsstücke, die übereinander getragen werden, auf der Wäscheleine nebeneinander hängen« (ebd., S. 88). Dieses Nacheinander wird durch den als Diskurs bezeichneten Vorgang zu einem Ganzen zusammengefasst, wobei die Sprache aber mitunter »ein sehr armes Medium« ist und immer dann versagt, wenn »das immer Wechselnde, Ambivalente und äußerst Verwickelte der inneren Erfahrung« zu benennen ist (ebd., S. 106). Bilder sind die vertrauteste Art nicht-diskursiver Symbole (ich werde das noch erläutern), die auch dort noch sprechen, wo die Sprache versagt. Sie sind eine begriffslose Mitteilung, die auch zu einem Begreifen jenseits der Begriffe zu führen vermag. Ob wir in einem Kunstmuseum vor einem Bild stehen bleiben oder weitergehen, entscheidet sich blitzschnell und zumeist sehr sicher, aber außerhalb diskursiver Logik, außerhalb begrifflichen Verstehens. Bilder werden räumlich-simultan wahrgenommen, nicht zeitlich-linear wie Literatur und Sprache. Sie bieten ihre Bestandteile nicht nacheinander dar, sondern gleichzeitig. Die Beziehungen, die ihre visuelle Struktur bestimmen, werden in einem Akt des Sehens erfasst, ganzheitlich, auf einen Blick, und auf den ersten Blick auch leichter als Texte. Das hängt unter anderem damit zusammen, dass ein Bild im Vergleich zu einem literarischen Werk »nur in einer Ansicht« erscheint, dafür aber viel konkreter (so Roman Ingarden schon 1928 in seinen *Untersuchungen zur Ontologie der Kunst* 1962, S. 230). Ein Bild hat keine Struktur der aufeinanderfolgenden Teile, es dauert unveränderungslos, ist aber dennoch »ein m o m e n t a n e s Gebilde« (ebd. S. 231). Es kann, anders als der literarische Text, kaum Vergangenes oder Zukünftiges einbeziehen. Der Film, als Ablauf von Bildern, bietet kontinuierliche Entfaltung, ein Bild, zumal ein narratives Gemälde, präsentiert nur den Augenblick wie ein angehaltener Film. Das heißt: Die dargestellte Situation ist dem Betrachter zumeist vollkommen unbekannt. Wir haben das bei beiden Beispielen gesehen. Bilder zeigen und verschweigen zugleich, wie literarische Texte auch.

Schon Lessing kam es in seinem *Laokoon* darauf an, dass der Maler den prägnantesten Augenblick für seine Darstellung wählt, den fruchtbaren Augenblick, der den Betrachter und dessen Phantasie ins Spiel bringt. Ingarden spricht davon, dass gewisse »frühere und eventuell auch zukünftige Phasen« vom Betrachter erraten (oder gewusst) werden müssen (ebd. S. 326). Dieses Erraten kann sich in Sprache entfalten. Alles, was durch visuelle Ansichten nicht zur Erscheinung gebracht werden kann, muss ein Bild aussparen; das rein begrifflich Bestimmbare liegt außerhalb seiner Möglichkeiten; Bilder sind aus diesem Grund besonders reich an

Unbestimmtheiten. So bleibt dem Betrachter verborgen, was die Frau bei ihrem Blick aus dem Fenster sieht, und er erfährt auch nicht, was Mann und Frau in Munchs Bild miteinander zu tun haben. Dieser hohe Grad an Unbestimmtheit ruft die Phantasie der Betrachter/innen im wahrsten Sinne des Wortes ins Bild: Er muss in der Imagination über den fruchtbaren Augenblick hinausgehen, muss ergänzen, konstruieren, Zusammenhänge herstellen, kann sich aber auch ganz den Assoziationen hingeben, die in der Betrachtung des Bildes wachgerufen werden. Die aktive Mitgestaltung wird damit zu einem Teil des Bildes. Der Maler hat die Rolle eines Regisseurs, »der seine Figuren auf der Bühne in spannende Situationen mit noch offenem Ausgang bringen muss« (Holländer 1995, S. 130).

In dieser Unbestimmtheit der Bilder, ihrem Wahrscheinlichkeitscharakter, liegt die besondere Bedeutung für den Deutschunterricht. Die Unbestimmtheit ruft in vielfältiger Weise die Imaginationen der Schüler/innen und ihre Konkretisationsleistungen auf den Plan, unterstützt durch kreative Gestaltungen der eigenen Wahrnehmung und durch die lebendige Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen im offenen Gespräch.

Genau dafür braucht der Unterricht methodische Arrangements.

5. Bilder sind präsentative Symbolmodi. Eine Erinnerung an Susanne Langers Symboltheorie

Wer sich mit Bildern beschäftigt, kommt an Susanne Langers Symboltheorie nicht vorbei. 1942 erschien ihr Buch *Philosophy in a New Key*. Ich beschränke mich auf einige wenige, für Bilder bedeutsame Aspekte. Susanne Langer macht uns zunächst klar, dass jede geistige Verarbeitung bereits in der Wahrnehmung beginnt (dies übernimmt sie gegen den vorherrschenden Behaviorismus aus der Gestalttheorie: Sehen »ist kein passiver Vorgang [...] Sehen ist selber schon ein Formulierungsprozess; unser Verständnis der sichtbaren Welt beginnt im Auge.« (Langer 1984, S. 97) und dass die Sprache trotz ihrer Leistung ein sehr armes Medium ist, das nicht ausreicht, um die menschliche Erfahrung zu artikulieren. Beide Aspekte sind für die Arbeit mit Bildern wichtig. Langers Symbolbegriff ist ein dynamischer, das gilt auch für alle ästhetischen Symbole, wie Langer und später Alfred Lorenzer sie verstehen: *Den Bedeutungsträgern wird die symbolische Bedeutung stets zugeschrieben*, sie haben sie nicht per se. Dabei handelt es sich häufig um eine nicht-sprachliche Symbolbildung. Auch die Künste sind oft ein *nicht-sprachliches* Symbol, ein sinnlich-unmittelbares Symbol, das seine Bedeutung nicht per se hat, dem Bedeutung vielmehr zugeschrieben wird. Für Lorenzer gilt dies in Anlehnung an Langer für alle Kunst (Lorenzer 1991, S. 27 und 1981, S. 31). Mit diesem dynamischen Symbolbegriff tritt der Rezipient in das Zentrum aller Überlegungen.

Gehen wir noch einen Schritt weiter. Symbole sind »Vehikel für die Vorstellung von Gegenständen« (Langer 1984, S. 69). »Wenn wir über Dinge sprechen, so besitzen wir Vorstellungen von ihnen, nicht aber die Dinge selber, und die Vorstellungen, nicht die Dinge, sind das, was Symbole direkt ›meinen‹.« (Ebd.) Schon mit diesen kurzen Hinweisen wird deutlich, wie wichtig dieser Ansatz für die Didaktiken

aller Künste ist (vgl. Wangerin 2004). Das gilt noch mehr für den wichtigsten Aspekt der Langer'schen Symboltheorie: die Unterscheidung von diskursiven und präsentativen Symbolmodi.

Der *diskursive Symbolmodus* ist an die Sprache gebunden. Seine einzigartige Leistung ist die Transformation von Erfahrung in Begriffe. Jedoch: Wesentliche Erfahrungen sind mit Hilfe von Sprache nicht mitteilbar. Nun ist aber jeder Geist über das diskursive Vernunftdenken und die Sprache hinaus »im Besitz eines gewaltigen Vorrats anderen symbolischen Materials« (ebd., S. 49). Was machen wir damit? Die Sprache ist »ein sehr armes Medium«, vor allem, um der emotionalen Natur des Menschen zum Ausdruck zu verhelfen. Sprache kann nur grob und vage benennen; vor allem die Ambivalenzen der inneren Erfahrung, sagt Langer, vermag sie nicht zu vermitteln. Die Grenzen der Sprache sind viel enger als die Grenzen der Erfahrung. Solange nur der diskursive Symbolmodus als Träger von Ideen anerkannt ist, bleibt das Denken begrenzt.

Wenn Wittgenstein sagt, »Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt« (Wittgenstein 1922, S. 36), dann setzt Susanne Langer dagegen: Was nicht in das sprachliche Ausdrucksschema passt, ist nicht notwendigerweise »etwas Blindes, Unbegreifliches, Mystisches; es handelt sich einfach um Dinge, die durch ein anderes symbolisches Schema als die diskursive Sprache begriffen werden müssen« (Langer 1984, S. 95). Dies ist die entscheidende, auch didaktisch bedeutsame Leistung Langers. Jenseits des diskursiven Denkens ist die Leistung des *präsentativen Symbolmodus* die Transformation der Erfahrung nicht in Begriffe, sondern in *sinnlich erfahrbare Gestaltungen* – in Bilder, Musikstücke, Tanz und Spiel. Kunst, Mythos, Ritus, Religion, das sind die Bereiche präsentativer Symbolisierungen. Hier gibt es eine Semantik, die jenseits der Sprache liegt. Hier gibt es die Möglichkeiten, »das unausdrückbare Reich des Gefühls, der formlosen Wünsche und Befriedigungen« nicht auf ewig *incognito* und damit als *incommunicando* zu belassen (ebd., S. 92). Hier liegen wichtige Begründungen, warum jugendliche Schüler/innen sich überhaupt mit den Künsten beschäftigen sollen.

Der präsentative Symbolmodus ist nicht zweitrangig, sondern anders. Er ergänzt den diskursiven und erweitert unsere Vorstellung von Rationalität. Präsentativ ist jedes Material, das den Sinnen gegeben ist, wie erschaffen »zur Erklärung des Unsagbaren« (ebd., S. 107). Der höchst entwickelte Typus einer solch rein konnotativen Semantik ist die Musik, aber auch Bilder sind Musterbeispiele präsentativer Symbolik: Visuelle Formen sind nicht diskursiv, sie bieten ihre Bestandteile nicht nacheinander, sondern gleichzeitig.

6. Bilder sind eine Ergänzung aller diskursiv ausgerichteten Lernprozesse

Wir haben gesehen: Bilder repräsentieren, in einer Einheit von Kognition und Emotion, auch jene Bereiche, die dem diskursiven Symbolmodus nicht zugänglich sind. Insofern sind sie eine notwendige Ergänzung aller begrifflich orientierten Lernprozesse. Sie erlauben ein Verstehen auch jenseits der Begriffe. Mit ihrer offenen Semantik fordern sie Bedeutungszuschreibungen durch die Schüler/innen. Bild-

liche Bedeutung basiert stark auf konnotativen Komponenten, die wir im Rezeptionsprozess mit Assoziationen verknüpfen. Kunstwerke sind dynamisch, und Rezeption ist ein kommunikativer Prozess. Der Zusammenhang mit produktiven Unterrichtsverfahren liegt auf der Hand: Im kreativen Prozess wird den eigenen Vorstellungen eine Gestalt gegeben, was nicht nur dem gestaltenden Schüler selbst einen Erfahrungsprozess ermöglicht, sondern zugleich Grundlage für gemeinsame Entdeckungsprozesse wird. Die Beschäftigung mit Bildern kann hiervon in lebendiger Weise profitieren.

Der *präsentative Symbolmodus* ist *didaktisch in zweifacher Hinsicht* bedeutungsvoll, und das lässt sich an den beiden obengenannten Beispielen ablesen: *Bilder* sind präsentative Symbolisierungen, denen wir im Wahrnehmungsprozess symbolische Bedeutung zuschreiben; Susanne Langers Kunstverständnis ist damit ein dynamisches.

Zum anderen bedienen sich auch die Schüler/innen, wenn sie kreativ gestalten, präsentativer Symbolmodi. Es geht darum, diese Symbolisierungsprozesse *als Selbstrepräsentationen ernst zu nehmen*. Symbolisierungen, die sich in der Arbeit mit Bildern ergeben, sind eine spielerische Tätigkeit, in der Außenwelt und Innenwelt, Realität und Imagination, Kunsterfahrung und Selbsterfahrung miteinander verbunden werden. Hier, so könnte man mit Mollenhauer sagen, ereignet sich Bildung, und zwar dann, wenn die Wahrnehmungsvorgänge thematisch werden (vgl. Mollenhauer 1996, S. 26, 259). Diffuses wird bearbeitet, strukturiert, erhält eine Gestalt oder wird in eine andere Gestalt transformiert und damit der Reflexion zugänglich gemacht. Symbolbildung ist immer auch Verarbeitung. Insofern ist sie in hohem Maße identitätsbedeutsam. Hier können Jugendliche sich »zur Sprache« bringen. »Ich trete dafür ein«, sagt Rudolf Arnheim, der Gestalttheoretiker unter den amerikanischen Kunstpsychologen, »daß man den Bildern der Imagination Respekt zollt« (Arnheim 1990, S. 261).

Literatur

- ARNHEIM, RUDOLF (1965): *Kunst und Sehen* [1954]. Berlin: de Gruyter.
- DERS. (1982): Gestaltpsychologie und künstlerische Form [1951]. In: Henrich, Dieter; Iser, Wolfgang (Hg.): *Theorien der Kunst*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 132–147.
- DERS. (1990): Kunst als Therapie. In: Petzold, Hilarion; Orth, Ilse (Hg.): *Die neuen Kreativitätstherapien. Handbuch der Kunsttherapie. Bd. 1.2*. Paderborn: Junfermann, S. 257–265.
- ECO, UMBERTO (1990): *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- HOLLÄNDER, HANS (1995): Literatur, Malerei, Graphik. In: Zima, Peter V. (Hg.): *Literatur intermedial. Musik – Malerei – Photographie – Film*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 129–170.
- INGARDEN, ROMAN (1962): *Untersuchungen zur Ontologie der Kunst*. Tübingen: Niemeyer.
- Geismeier, Willi (1973): *Caspar David Friedrich*. Leipzig: E. A. Seemann.
- ISER, WOLFGANG (1975): Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. In: Warning, Rainer (Hg.): *Rezeptionsästhetik*. München: Fink, S. 228–252.
- KEMP, WOLFGANG (Hg., 1985): *Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik*. Köln: DuMont.

- LANGE, GÜNTHER (2006): Die Bilder zum Sprechen bringen. Über kulturelle Praxis im Deutschunterricht. In: Wangerin 2006a, S. 56–75.
- LANGER, SUSANNE K. (1984): *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst* [1942]. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.
- LORENZER, ALFRED (1981): *Das Konzil der Buchhalter. Eine Religionskritik*. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
- DERS. (1991): Der Symbolbegriff und seine Problematik in der Psychoanalyse. In: Oelkers, Jürgen; Wegenast, Klaus (Hg.): *Das Symbol – Brücke des Verstehens*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 21–29.
- MANN, CHRISTINE; SCHRÖTER, ERHART; WANGERIN, WOLFGANG (1995): *Selbsterfahrung durch Kunst. Methodik für die kreative Gruppenarbeit mit Literatur, Malerei und Musik*. Weinheim: Beltz.
- MOLLENHAUER, KLAUS u. a. (1996): *Grundfragen ästhetischer Bildung*. Weinheim-München: Juventa.
- MUNCH, EDWARD (2003): *Thema und Variation*. Hg. von Klaus Albrecht Schröder und Antonia Hoerschelmann. Ausstellungskatalog Albertina Wien. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz.
- GEISMAYER, WILLI (1973): *Caspar David Friedrich*. Leipzig: E. A. Seemann Verlag.
- SCHELLER, INGO (2006): Szenische Symbolisierungen. Anregungen zur Szenischen Interpretation von Bildern. In: Wangerin 2006a, S. 76–96.
- SCHOLZ, OLIVER R. (2000): Bild. In: Barck, Karlheinz; Fontius, Martin; Schlenstedt, Dieter (Hg.): *Ästhetische Grundbegriffe. Bd. 1*. Stuttgart: Metzler, S. 618–669.
- SPINNER, KASPAR H. (1998): Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute. In: *Der Deutschunterricht* 50, H. 6, S. 46–54.
- DERS. (2001): *Kreativer Deutschunterricht*. Seelze: Kallmeyer.
- WANGERIN, WOLFGANG (1997): *Kreative Rezeption als Gruppenprozess*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- DERS.: (2004): Die Grenzen der Sprache sind enger als die Grenzen der Erfahrung. Was Susanne K. Langers und Alfred Lorenzers Symboltheorie für eine kreative Mediendidaktik bedeuten kann. In: Frederking, Volker (Hg.): *Lesen und Symbolverstehen*. München: kopaed (= Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2003), S. 128–139.
- DERS. (Hg., 2006a): *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DERS. (2006b): Ästhetische Erfahrung jenseits der Begriffe? Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht. In: Wangerin 2006a, S. 2–55.
- DERS. (2006c): Literatur, Musik, Bildende Kunst. Integrationsbeispiele für die Sekundarstufe II. In: Wangerin 2006a, S. 298–334.
- DERS. (2007): »Der Leser macht eigentlich aus einem Buche, was er will« (Novalis). Konstruktivistische Begründungen kreativen Literaturunterrichts. In: Fäcke, Christiane; Wangerin, Wolfgang (Hg.): *Neue Wege zu und mit literarischen Texten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 63–88.
- WITTGENSTEIN, LUDWIG (1996): Tractatus logico-philosophicus [1922]. In: Ders.: *Ein Reader*. Hg. von Anthony Kenny. Stuttgart: Reclam.

Caroline Roth-Ebner

Sehen, reflektieren, dekonstruieren

Geschlechterbilder in den Medien

Die Allgegenwart von Medien, die sich mit der Etablierung mobiler internetfähiger Endgeräte wie Smartphones und Tablet-PCs noch verstärkt, führt dazu, dass wir immer mehr mit medialen Bildern konfrontiert werden. Immer öfter produzieren wir diese auch selbst und veröffentlichen sie im weltweiten Netz. Unter diesen Bedingungen wird »das *Verstehen und Interpretieren von Bildern* neben der Kommunikation mit Schrift und Sprache zur zentralen Tätigkeit menschlicher Verarbeitung und Bearbeitung von Informationen« (Srabotnik 2009, S. 34, Hervorhebung im Original). Dieser Beitrag widmet sich der Thematik des Sehens, Reflektierens und Dekonstruierens von Bildern anhand des Beispiels von Repräsentationen von Geschlecht.¹ Geschlecht ist eine der wichtigsten Kategorien der Wahrnehmung und der Selbstdarstellung. Ausgehend von theoretischen Überlegungen werde ich aufzeigen, dass Gender keine stabile Einheit ist, sondern etwas aktiv Hergestelltes und Veränderliches. Wie Geschlecht in Medien dargestellt wird, wird anhand von exemplarischen Untersuchungen erläutert. Doch mediale Repräsentationen von Geschlecht werden durch die Produktion nicht eindeutig festgelegt, sondern sie sind unterschiedlich interpretierbar. Schließlich kann durch mediengestalterische

CAROLINE ROTH-EBNER ist seit 2008 Assistenzprofessorin am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft im Arbeitsbereich »Neue Medien – Technik – Kultur« an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt in Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Neue Medien und Arbeit, Kindheit/Jugend und Neue Medien, Medien und Geschlecht, Medien und Identität.
E-Mail: caroline.roth@aau.at

1 Wenn in diesem Beitrag von »Geschlecht« die Rede ist, ist das soziale Geschlecht (Gender) gemeint, also wie wir uns als geschlechtliche Wesen verhalten.

Interventionen Gender auch aktiv dekonstruiert (in seiner zugeschriebenen Bedeutung hinterfragt und demontiert) werden. Was dies für den Unterricht bedeuten kann und wie medien- und genderpädagogische Ansätze kombiniert werden können, ist ebenso Thema dieses Beitrages.

1. Sehen und Medienaneignung

Das Sehen steht in engem Zusammenhang mit Prozessen des Verstehens, des Denkens und Interpretierens (vgl. Schürmann 2011, S. 93). Schürmann (ebd., S. 95) versteht Sehen als performative Praxis, die in sozio-historische und kulturelle Zusammenhänge eingebettet ist. Beim Sehen werde auch das Unsichtbare präsent, indem das Gesehene mit vergangenen Sinneseindrücken, Vorstellungen, Erlebnissen in Verbindung gebracht wird. Schürmann verweist in diesem Zusammenhang auf den Begriff »world view« (Weltanschauung) von Wittgenstein. Mit seinen Überlegungen zum Aspekt-Sehen und seinem »duckrabbit«-Beispiel² zeigte Wittgenstein, dass wir im Prozess des Sehens immer auch schon interpretieren, also dass wir »sehen als« (vgl. Wittgenstein 2001, S. 165–181; zit. n. Schürmann 2011, S. 97 ff.). Wie wir das Gesehene interpretieren, hängt von der individuellen Weltanschauung und von Kontextfaktoren ab. So sehen wir im Mischbild etwa einen Hasen, wenn wir zuvor schon Bilder von Hasen gesehen haben (vgl. Schürmann 2011, S. 98). Das Beispiel verdeutlicht, dass das Sehen meist mehrere Möglichkeiten der Interpretation bietet.

Ähnlich verhält es sich mit der Aneignung von Medien. Der Begriff »Medienaneignung« beschreibt die »Integration der Medien in den alltäglichen Lebens- und Erfahrungskontext der Individuen« (Schorb/Theunert 2000, S. 34, Hervorhebung im Original). Da sich die Subjekte in den Aneignungsprozess selbst einbringen, handelt es sich dabei nicht um eine passive, wahrnehmende Tätigkeit, sondern um eine aktive, produzierende. »Jeder Mensch eignet sich ein und denselben medialen Text unterschiedlich an, denn das Wahrgenommene wird stets im Kontext der eigenen Lebensführung, der eigenen Erfahrungen, des eigenen Normen- und Werte-horizonts und von aktuellen Problemen und Fragen interpretiert.« (Roth-Ebner 2008, S. 35) Das bedeutet, dass mediale Inhalte auch entgegen der naheliegenden Bedeutung interpretiert werden können (widerständige Aneignung), zum Beispiel wenn ZuseherInnen von Castingshows das Reglement kritisieren.

2. Doing Gender – Geschlecht als aktive Konstruktionsleistung

Wie eingangs angedeutet, ist Geschlecht eine der wichtigsten Kategorien in unserem Alltag. Menschen, die wir kennenlernen, werden blitzschnell – im Zuge des ersten Eindrucks – in eine der beiden Kategorien »männlich« oder »weiblich« eingeteilt. Wetterer (1995, S. 237) nennt dies den »Imperativ der geschlechtlichen Identi-

2 Es handelt sich um ein Bild von einem Kopf, der je nach Anschauung entweder als Hasenkopf oder als Entenkopf gesehen werden kann.

fizierbarkeit«. Ist eine Zuordnung nicht möglich, verursacht dies Irritation und Verunsicherung, und wir wissen nicht, wie wir damit umgehen sollen. Dabei ist die Einteilung in zwei Geschlechter, wie sie in westlichen Gesellschaften basierend auf den äußeren Geschlechtsmerkmalen (morphologisches Geschlecht) üblich ist, keinesfalls essentiell.³ Die Forschung gelangt immer mehr zu der Erkenntnis, dass sowohl auf genetischer als auch auf hormoneller Ebene keine eindeutige Unterscheidung in zwei Geschlechter möglich ist. Die Tendenz geht klar in Richtung einer Geschlechtervielfalt mit fließenden Grenzen (vgl. Mühlen-Achs 1998, S. 26). Die dennoch vorherrschende »selbstverständliche« Zweigeschlechtlichkeit führt zu der Irrmeinung, die Existenz lediglich zweier Geschlechter ergebe sich aus »natürlichen Tatsachen«. Demnach werden den beiden Geschlechtern auch geschlechtsspezifische Eigenschaften zugeschrieben, zum Beispiel dass Männer wettbewerbsorientierter seien, Frauen hingegen beziehungsorientierter. Mit diesen Geschlechterstereotypen geht eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung einher, die Frauen traditionell der Reproduktionsarbeit und Männer der Erwerbsarbeit zuordnet. Damit verbunden sind Hierarchisierungen, die dem männlichen Geschlecht in der Regel einen höheren Status einräumen als dem weiblichen.

Diese stereotypen Zuschreibungen und das Verharren in der Zweigeschlechtlichkeit sind zentrale Kritikpunkte des Doing-Gender-Ansatzes, der Geschlecht als formbar, veränderbar und fließend begreifbar macht. Bereits der Name sagt, worum es in diesem theoretischen Konzept geht: »Geschlecht tun«. Doing Gender bezeichnet das aktive, permanente Zum-Ausdruck-Bringen der Geschlechtskategorien weiblich/männlich (vgl. Mühlen-Achs 1998, S. 30). Dabei darf aber nicht davon ausgegangen werden, dass das »doing« individuell beliebige Handlungen ermöglicht. Ein bereits existierender kultureller Rahmen beeinflusst und begrenzt unsere Interaktionen. Wir inszenieren unser Geschlecht demnach so, dass es den Erwartungen an geschlechtsangemessenes Verhalten gerecht wird (vgl. Gottburgsen 2000, S. 33).

Wenn wir Geschlecht als soziale Konstruktion verstehen, die in alltäglichen Interaktionen stets neu hergestellt und hervorgebracht wird, so ist Doing Gender auch in medialen Produkten und Interaktionen präsent. In jeder Fernsehserie, jedem Roman, aber auch in jedem Forenbeitrag oder Online-Chat wird Geschlecht konstruiert. Im Folgenden werde ich beispielhaft auf Geschlechterkonstruktionen in Medien eingehen. Dabei konzentriere ich mich – korrespondierend zum Thema dieses Heftes – auf *visuelle* Repräsentationen von Geschlecht.

3. Geschlechterbilder in den Medien

Geschlecht wird in medialen Repräsentationen in unterschiedlichsten Varianten dargestellt. Wie, ist oft Anlass wissenschaftlicher Untersuchungen, wie zum Beispiel

3 In anderen Kulturen werden durchaus auch mehrere Geschlechter definiert, wie z. B. die »Berdachen« in nordamerikanischen Indianerkulturen (vgl. Gildemeister 1992, S. 229).

jener von Jäckel/Derra/Eck (2009). Die AutorInnen untersuchten Geschlechterbilder in der Werbung und berücksichtigten dabei auch den Aspekt unterschiedlicher Generationen. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass die Werbung Geschlecht sowohl an traditionellen Stereotypen orientiert, aber auch dekonstruiert, in subversiven Darstellungen zeigt.⁴ Stereotype Geschlechterbilder finden sich häufiger in Zusammenhang mit jungen DarstellerInnen, und hier vor allem im Bereich des Körper- und Schönheitskultes, der inzwischen auch jungen Männern aufoktroiert wird (vgl. ebd., S. 100 ff.). Bei der Generation der 40–49-Jährigen kommt die »klassische« Zuständigkeit von Frauen für die Schönheit und Männern für die Karriere noch stärker zum Ausdruck (vgl. ebd., S. 101).

Neben der Werbung sind auch Computerspiele treffliche Beispiele, um die Darstellung von Geschlecht in den Medien zu untersuchen. Wie die Medien- und Genderforscherin Karin Esders (2006, S. 268) hervorhebt, sind diese durchdrungen von Geschlechterstereotypen. Während die Spielstrukturen und -geschichten für die männliche Zielgruppe Wettbewerb und Kampf betonen, sind in den so genannten »Girl's Games« Pflege, Beziehungen und Schönheit die Hauptthemen. Eine kurze Recherche auf der Online-Shoppingplattform »Amazon« im Rahmen der Arbeit an diesem Artikel ergab Folgendes: Bei der Eingabe des Suchbegriffs »Computerspiele für Mädchen« werden vor allem Spiele angeboten, in denen es um Tiere (meist sind es Pferde) geht. An zweiter Stelle stehen Prinzessinnenspiele oder solche, die sich um das Thema »Schönheit« drehen. Eine Ausnahme sind die Spiele der Reihe *Wilde Hühner*, die »Gehirntraining für schlaue Bandenmädchen« bieten und, nach Interpretation der Artikelbeschreibung, beinahe ohne herkömmliche Stereotypen auskommen.⁵ Die Suche nach »Computerspielen für Jungen« ergab nur drei Treffer: zwei Rätselspiele und eine Spielesammlung mit unterschiedlichen Spielen. Daraus kann vor allem geschlossen werden, dass Computerspiele primär für Jungen gemacht werden, denn sie müssen nicht gesondert adressiert werden. Werden Spiele konkret für Mädchen designed, schimmern sie in Pastell und bedienen traditionelle »Mädchenthemen«.

In Medienbeispielen für Erwachsene stellt sich die Sachlage ähnlich dar. So bestätigen auch die Studienergebnisse der Untersuchung »Spitzenfrauen im Fokus der Medien« der Freien Universität Berlin und der Leuphana Universität Lüneburg, dass stereotype Geschlechterdarstellungen nach wie vor an der Tagesordnung stehen (vgl. Nelke 2010). Untersucht wurden Darstellungen von Frauen und Männern in den Bereichen Wirtschaft, Wissenschaft und Politik. Untersuchungsmaterial waren Tageszeitungen, Zeitschriften, TV-Nachrichten und Magazinsendungen. Wie Astrid Nelke (2010, S. 8) resümiert, werden die Geschlechter tendenziell stereotyp

4 Subversive Darstellungen brechen Stereotypen und herkömmliche Muster auf. Sie zeigen etwa Frauen in Führungspositionen, Männer bei der Hausarbeit und Kinderfürsorge.

5 Das Spiel *Die wilden Hühner. Mein Castingtrainer* bildet jedoch die Ausnahme von der Ausnahme, da es auf die Fernseh-Modelcastingshow *Germany's Next Topmodel* referenziert, die neoliberale Werte und ein fragwürdiges Schönheitsideal propagiert.

präsentiert, wobei bei Männern Aktivität, Macht und Einfluss betont werden und bei Frauen Fleiß, Körper- und Beziehungsorientierung.

Aus dieser Zusammenschau von beispielhaften Analysen kann der Schluss gezogen werden, dass Geschlecht in den Medien auch in Zeiten von Gleichberechtigung und Individualisierung überwiegend stereotyp dargestellt wird. Subversive Geschlechterbilder bleiben die Ausnahme. Wie in Kapitel 1 erläutert, sind die MedienutzerInnen diesen Darstellungen nicht »ausgeliefert«, sondern es gibt Möglichkeiten der Kritik und widerständigen Aneignung. Wie solches Verhalten im Unterricht trainiert werden kann, ist Thema des folgenden Abschnitts.

4. Dekonstruktion von Geschlecht im Unterricht

In den Kapiteln 2 und 3 wurde dargelegt, dass stereotype Geschlechterbilder sowie hierarchische Geschlechterarrangements unseren Alltag prägen. Aus pädagogischer Sicht ist es daher wichtig, Kinder und Jugendliche für die Konstruiertheit von Geschlecht zu sensibilisieren. Sie sollen zum Nachdenken über das eigene soziale Geschlecht angeregt werden und fähig sein, Stereotypen, beispielsweise in Medienprodukten, zu erkennen, zu hinterfragen und zu kritisieren. Eine Pädagogik, die die Sensibilisierung für Gender zum Ziel hat (Genderpädagogik), lässt sich gut mit einer Pädagogik kombinieren, die auf einen kompetenten Medienumgang abzielt (Medienpädagogik).⁶ Ein zentrales medienpädagogisches Anliegen ist die Förderung von Medienkompetenz, die in der Konzeption der Medienwissenschaftlerin Christina Schachtner (2001, S. 657 f.) sowohl die technische Handhabung von Geräten und Technologien umfasst als auch gestalterische Fähigkeiten. Weiters zählen dazu das bewusste Reflektieren über Medien und deren Inhalte und das Erkennen von Gefahren sowie die Fähigkeit, den Mediengebrauch in den nicht-medialen Alltag zu integrieren (vgl. ebd.). Bedenkt man die hohe Relevanz der Kategorie »Geschlecht« im Alltag, sollten auch das Reflektieren und Hinterfragen von medialen Repräsentationen von Geschlecht zur kompetenten Mediennutzung gezählt werden (vgl. Roth-Ebner 2011, S. 6).

Wie können die soeben beschriebenen Kompetenzen im Unterricht gefördert werden? Gemäß der Kunsterzieherin Sylvia Srabotnik (2009, S. 31) ist aktives Handeln am besten geeignet zur Förderung medienkritischer Kompetenzen. Dies entspricht auch dem konstruktivistischen Lernansatz, wonach Lernen am besten in der konkreten Auseinandersetzung mit Dingen, im aktiven Tun gelingt. Exemplarisch möchte ich dies an einem Medienprojekt erläutern, das im Rahmen des Seminars »Being online – (un)doing gender« am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt im Sommersemester

6 Sowohl die »Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern« als auch »Medienbildung« sind in Österreichs Lehrplänen verankerte Unterrichtsprinzipien. Diese sind in allen Altersklassen, Unterrichtsgegenständen und Schultypen zu berücksichtigen (vgl. Eintrag der Website des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Online: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz> [Zugriff 07.02.2012]).

2011 durchgeführt wurde. In diesem Seminar haben sich die Studierenden mit Geschlechterkonstruktionen und der Möglichkeit zur Dekonstruktion von Geschlecht im Internet beschäftigt. Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, wie das digitale Netz dazu genutzt werden kann, stereotype Geschlechterbilder aufzubrechen und zu Diskussionen darüber anzuregen. Beantwortet haben die LehrveranstaltungsteilnehmerInnen diese Frage mittels eigener Interventionen im Internet, und indem sie ihre eigenen kritischen Visualisierungen von Geschlecht entwarfen.

Ausgehend von theoretischen Ansätzen zur Konstruktion von Geschlecht (Doing Gender) setzten sich die Studierenden zunächst theoretisch damit auseinander, wie Geschlecht und Geschlechtszugehörigkeiten kulturell konstruiert werden. Auch die Darstellung von Geschlecht in den Medien allgemein und dem Internet im Speziellen wurde dabei erörtert. Bei Recherchen im digitalen Netz (in Video-clips, Foren, Online-Zeitschriften usw.) trafen die LehrveranstaltungsteilnehmerInnen auf unterschiedliche Repräsentationen von Geschlechtern, wobei jedoch traditionelle Geschlechterbilder überwogen. Im Rahmen eines medienpraktischen Projekts organisierten sich die Studierenden schließlich in Gruppen, um unter-

schiedliche mediale Interventionen selbstständig zu konzipieren und umzusetzen. Dabei entstanden angeregte Forumdiskussionen sowie kreative Medienprodukte wie eine Website, ein Weblog, eine Fotolove-Story, ein Video-Interview und eine Facebook-Präsenz, die sich alle um die fiktive Transgender-Figur »SamSox« drehen. Bei den Forumdiskussionen war das Ziel der Studierenden, mit provokanten klischeehaften Aussagen in unterschiedlichen Foren Diskussionen anzuregen und diese anschließend zu analysieren. Im Weblog wurde über Genderthemen berichtet und die eigene Meinung artikuliert. Auch Musikvideo-Analysen und Filmtipps finden sich dort. Die Fotolove-Story zeigte mit einem Augenzwinkern, wie ein Foto-Roman einmal anders, nämlich mit einem geschlechtsneutralen Wesen gestaltet werden kann. Ernsthafte Auseinandersetzung in humorvoller Verpackung bietet das Video-Interview mit

einer Person, die sich nicht eindeutig im Rahmen der Zweigeschlechtlichkeit verortet. Abgerundet wurden die Aktionen durch die Website, die alle Ergebnisse integrierte sowie durch die Facebook-Präsenz, die dazu diente, auch Personen außerhalb der Lehrveranstaltung auf das Projekt aufmerksam zu machen. Die Projektergebnisse sind online abrufbar unter: <http://www.samsox.aau.at>. Sie wurden zu Semesterende in Form einer Minimesse der Universitätsöffentlichkeit vorgestellt. Dieses Projekt zur subversiven Mediengestaltung stellt ein Beispiel problem-



Abb. 1: Schlussbild der Fotolove-Story
(Foto: Markus Ortner)

orientierten, konstruktivistischen Lernens dar, da sämtliche Projektschritte, von der Zielsetzung über die Konzeption und technische Realisierung bis hin zur Präsentation und Evaluation, von den Studierenden selbstständig erarbeitet wurden. Die Lehrkraft fungiert bei diesem Lernansatz als Unterstützerin und Moderatorin, überlässt den Studierenden aber größtmöglichen Gestaltungsfreiraum. Das Projekt zeigt, wie die Zusammenhänge zwischen Medien und Geschlecht im Unterricht praktisch erarbeitet werden können. Selbstverständlich ist die Projektidee auch jenseits des Internets realisierbar, indem etwa ein Theaterstück einstudiert und zur Auf-führung gebracht wird, Plakate oder eine SchülerInnenzeitung gestaltet werden.⁷

Unterrichtsvorschlag

Um SchülerInnen zunächst aber für die Konstruiertheit von Geschlecht zu sensibilisieren und das Aufdecken von Geschlechterstereotypen zu erleichtern, empfiehlt es sich, ihnen ein Analyseinstrument bereitzustellen, das zum Reflektieren und genauen Hinsehen anregt. Folgende Checkliste könnte als Beispiel dienen, um Medienprodukte (z. B. TV-Shows, Computerspiele, Musikvideos, Foto-Romane) zu analysieren. Dazu ist das Medienprodukt zunächst in Szenen zu unterteilen. Danach können einzelne Szenen anhand der folgenden Kriterien beschrieben werden.

Checkliste für die Interpretation von medialen Darstellungen von Geschlecht:⁸

- Körperliche Erscheinung (z. B. Größe, Statur, Haarwuchs)
- Kleidung
- Styling (z. B. Accessoires, Schminke, Frisur)
- Körpersprache (dominante oder unterwerfende Gesten)
- Verbale Äußerung (wer sagt was?)
- Beziehung (wer steht zu wem in welcher Beziehung)
- Art der Tätigkeit
- dominante Person (wer steht im Mittelpunkt)?
- Handlung (worum geht es?)
- Umgebung (Farben, Möbel, Fahrzeuge)

In Gruppenarbeit kann dann diskutiert werden, welche Darstellungen als subversiv, welche als stereotyp und welche als neutral interpretiert werden. Dabei wird das Aushandeln der Meinungen als wichtiger erachtet als das eigentliche Ergebnis. Schließlich kann Bewusstseinsbildung am besten durch Nachdenken, Reden und Verhandeln erreicht werden, nicht jedoch durch unhinterfragtes Übernehmen vorgegebener Meinungen.

7 Weitere gelungene Beispiele dafür, dass Doing-Gender-Projekte bereits vielerorts zum Schulalltag gehören, befinden sich auf der von SchülerInnen gestalteten Webseite »Genderplanet« <http://www.genderplanet.at/>, die im Rahmen des Sparkling Science-Programms des BMWF entwickelt wurde.

8 Diese Checkliste konzentriert sich auf die wesentlichen Punkte. Sie kann jedoch beliebig erweitert werden.

5. Schlusswort

In diesem Beitrag wurde dafür plädiert, in Bezug auf kritisches Sehen medien- und genderpädagogische Ansätze zu kombinieren. Dies kann in der alltäglichen Unterrichtspraxis passieren, wie es in den Unterrichtsprinzipien »Medienbildung« und »Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern« vorgesehen ist. Dies könnte aber auch in Form konkreter Projekte realisiert werden, wofür ein Beispiel vorgestellt wurde. Betont werden muss jedoch, dass Medienkompetenz und die Fähigkeit zur Reflexion über Geschlechter nicht nur für Kinder und Jugendliche förderungswürdig sind. Auch jene, die sich mit ihnen beschäftigen, allen voran LehrerInnen und Eltern, sollten dafür sensibilisiert und ausgebildet werden.

Literatur

- ESDERS, KARIN (2006): Gender Games. Geschlecht und die ungleiche Lust am Spiel. In: Neitzel, Britta; Nohr, Rolf F. (Hg.): *Das Spiel mit dem Medium. Partizipation – Immersion – Interaktion*. Marburg: Schüren, S. 262–276.
- GILDEMEISTER, REGINE (1992): Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit. In: Ostner, Ilona; Lichtblau, Klaus (Hg.): *Feministische Vernunftkritik. Ansätze und Traditionen*. Frankfurt/M.-New York: Campus, S. 220–239.
- GOTTBURGEN, ANJA (2000): *Stereotype Muster des sprachlichen doing gender. Eine empirische Untersuchung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- JÄCKEL, MICHAEL; DERRA JULIA; ECK, CORNELIA (2009): *SchönheitsAnsichten. Geschlechterbilder in Werbeanzeigen und ihre Bewertung*. Baden-Baden: Nomos.
- MÜHLEN-ACHS, GITTA (1998): *Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen. Ein Bilder- und Arbeitsbuch*. München: Verlag Frauenoffensive.
- NELKE, ASTRID (2010): *Der Wandel der Geschlechterrollen in den Medien*. Vortrag am 27.11.2010 bei der 17. Internationalen Europakonferenz – Wandel der Geschlechterrollen in Europa. Krems/Donau. Online: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstractid=1934727> [Zugriff: 07.02.2012].
- ROTH-EBNER, CAROLINE (2008): *Identitäten aus der Starfabrik. Jugendliche Aneignung der crossmedialen Inszenierung »Stardmania«*. Opladen-Farmington Hills: Budrich UniPress.
- DIES. (2011): Medienkompetenz & Genderkompetenz. Kompetenzen für das Web 2.0. In: *medienimpulse*, H. 3, S. 1–11. Online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/352> [Zugriff: 20.02.2012].
- SCHACHTNER, CHRISTINA (2001): Neue Medien. In: Keupp, Heiner; Weber, Klaus (Hg.): *Psychologie. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 647–659.
- SCHORB, BERND; THEUNERT, HELGA (2000): Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In: Paus-Haase, Ingrid; Schorb, Bernd (Hg.): *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung: Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch*. München: kopaed, S. 33–57.
- SCHÜRSMANN, EVA (2011): Transitions from Seeing to Thinking: On the Relation of Perception, World-view and World-disclosure. In: Sachs-Hombach, Klaus; Totzke, Rainer (Hg.): *»Bilder – Sehen – Denken«. Zum Verhältnis von begrifflich-philosophischen und empirisch-psychologischen Ansätzen in der bildwissenschaftlichen Forschung*. Köln: Halem, S. 93–105.
- SRABOTNIK, SYLVIA (2009): Visuelle Präsenz und ästhetische Bildung. In: *medienimpulse*, H. 66, S. 29–43.
- WETTERER, ANGELIKA (1995): Dekonstruktion und Alltagshandeln. Die (möglichen) Grenzen der Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit. In: Dies. (Hg.): *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen*. Frankfurt/M.-New York: Campus, S. 223–246.
- WITTGENSTEIN, LUDWIG (2001): *Philosophical Investigations*. Translated by G.E.M. Anscombe. Oxford: Blackwell.

Anja Pompe

»Ich lerne sehen.«

Gedichte intertextuell lesen und verstehen: Ingeborg Bachmanns *Dunkles zu sagen* im Literaturunterricht der Sekundarstufe II

1. Sehen lernen: Literaturtheoretische und literaturdidaktische Prämissen

Die *Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge*, die Rilke 1904 in Rom begonnen und sechs Jahre später in Leipzig beendet hat, kreisen um eine viel zitierte Passage. Sie lautet: »Ich lerne sehen.« (Rilke 1966a, Bd. III, S. 110) Diese »große Pathosformel« (Porombka 2006, S. 193) des Ich-Erzählers taucht danach noch einmal auf. Diesmal lesen wir: »Habe ich es schon gesagt? Ich lerne sehen – ja, ich fange an. Es geht noch schlecht. Aber ich will meine Zeit ausnutzen.« (Rilke 1966a, Bd. III, S. 111)

Das Sehenlernen, von dem hier die Rede ist, weist eine verblüffende Analogie zu dem auf, was Derrida als Absenz der Bedeutung beschrieben hat (vgl. Derrida 1972). Denn so wie der Lernprozess Maltes in Rilkes *Aufzeichnungen* zur Erkenntnis führt, dass sich der Sinn des Wahrgenommenen nicht erschöpfend ermitteln lässt, ja mehr noch, dass er sich zuweilen vollständig entzieht – Malte weiß von dem, was er auf seinen Streifzügen durch Paris sieht, nicht zu sagen, was es damit auf sich hat –, ist Derrida der Überzeugung, dass es feste Bedeutungen generell nicht gibt. Freilich, Maltes Unvermögen, das Sichtbare zu deuten, gründet in der Infragestellung jener Entdeckung, die sich durch das neue Sehen ereignet, dem eigenen Selbst, doch in der Erkenntnis, dass das Subjekt ein der Welt entfremdetes ist, findet sich die Wahrheitsfrage an sich suspendiert.

Derrida indes geht von der weiterreichenden These aus, die er von den klassischen Strukturalisten übernimmt, der Annahme nämlich, dass unsere Sprache

nicht auf die Welt, die außersprachliche Wirklichkeit verweist, sondern immer nur auf andere sprachliche Zeichen und die Differenzen, die zwischen diesen bestehen. Diese strukturalistische Idee der Differenz radikalisiert er insofern, als er die Abstände zwischen den Zeichen nicht mehr als ein stabiles System denkt, das Unterscheidung, mithin Bedeutungsübermittlung garantiert, sondern als ein bewegliches Spiel, das endlose Beziehungen stiftet. Semantische Eindeutigkeiten sind daher nicht möglich. Sie entstehen nur als Ergebnis einer beliebig abgebrochenen Kette von Bedeutungserweiterungen, stellen also im Grunde nichts anderes dar als Bruchstücke aus einem fortwährenden Prozess der Bedeutungsverschiebung. Als solche spüren sie Relationen und Verweisungen zwar bis zu einem bestimmten Punkt auf und setzen sie als Verstehensimpulse um, absolute Wahrheit aber als stillgestellte Bewegung der Differenz gewähren sie nicht.

Wie es im Lyrikunterricht der Sekundarstufe II gelingen kann, ein Bewusstsein für diese Bewegung der Differenz anzubahnen, eine Bewegung, die nach Derrida zu keinem Ende führt, folglich nie zur Sache kommt, wird nachfolgend zu zeigen versucht. Am Beispiel von Ingeborg Bachmanns Gedicht *Wie Orpheus spiel ich...*, das in der Fassung letzter Hand den Titel *Dunkles zu sagen* trägt (Eberhardt 2002, S. 149), wird dazu verdeutlicht, dass Texte verschiedene intertextuelle Referenzen aufrufen können und sich angenommene Bedeutungen daher nachträglich dekonstruieren bzw. als abgebrochene Sinnzuschreibungen erkennen lassen.

Einschränkend sei jedoch betont, dass bei aller Bedeutung, die der Dekonstruktion als Lektürestil inzwischen auch von didaktischer Seite zurecht zugestanden worden ist, nicht aus dem Blick geraten darf, was schon früh zu bedenken gegeben wurde, nämlich, dass die Dekonstruktion die historische Verschiedenheit literarischer Werke zu nivellieren droht, da sie intertextuelle Verflechtungen absolut setzt (vgl. Pfister 1985). Daher sei darauf verwiesen, dass es hier aus der Perspektive der deskriptiven, nicht der ontologischen Intertextualitätstheorie darum geht zu zeigen,¹ wie es möglich ist, literarisches Sehenlernen zu lehren, was auch bedeutet zu vermitteln, dass Texte aus Texten bestehen und Bedeutungsverschiebungen daher keine Seltenheit sind.

Damit ist zugleich die didaktische Bedeutung einer intertextuellen Lektüre angesprochen, wie sie von Klaus-Michael Bogdal, Jürgen Förster, Karlheinz Fingerhut, Clemens Kammler und Kaspar Spinner beschrieben worden ist. Sie besteht im Wesentlichen darin, Schülerinnen und Schüler erkennen zu lassen, dass Texte nur bedingt oder nicht immer als Ausdruck einer originären und intentionalen Gestaltungskraft aufgefasst werden können. Darüber hinaus zielt sie aber auch auf die grundlegende Einsicht, dass Lesen immer ein neues Verständnis zur Folge hat, weil wir das, was wir lesen, einbauen in das, was wir – nicht zuletzt aus anderen Texten – immer schon wissen.

1 Die deskriptive Intertextualitätstheorie untersucht erkennbare Bezüge eines Werkes auf andere Werke und stellt insofern eine Weiterentwicklung der traditionellen Rezeptionsforschung dar, während die ontologische Intertextualitätstheorie von einer grundsätzlichen Vielstimmigkeit jedes literarischen Textes ausgeht.

Neben der Diskursanalyse, die den Aspekt der Genealogie und Kritik fokussiert – in diesem Zusammenhang hat Kaspar Spinner (1995) eine Lektüre der Grimmschen Märchen vorgelegt, während Clemens Kammler (2000) für die Behandlung des *Faust* eine Annäherung über verschiedene Kommentare vorgeschlagen hat –, bietet sich für diese Einsicht das Verfahren der so genannten »zweiten Lektüre« an. Beispiele dazu stammen von Karlheinz Fingerhut (1995, 1996) und Jürgen Förster (2000, 2006). Sie zeigen, wie Widersprüchlichkeiten aufgedeckt und für eine kritische Überprüfung genutzt werden können, so dass die Sicherheit, mit der Lernende Sinn gewöhnlich entdecken, reflektiert und ihre Fähigkeit, gegenläufige Bedeutungen wahrzunehmen, entwickelt wird. Hier setzt der folgende Beitrag an, indem er die Bedeutung, die Bachmanns Lyrik für eine intertextuelle Lektüre in der Sekundarstufe II besitzt, thematisiert und methodische Wege für die Unterrichtsarbeit skizziert.

2. Ingeborg Bachmanns *Dunkles zu sagen*: Intertextuelle Analyse

Dunkles zu sagen

Wie Orpheus spiel ich
auf den Saiten des Lebens den Tod,
und in die Schönheit der Erde
und deiner Augen, in die der Himmel taucht,
weiß ich nur Dunkles zu sagen.

Vergiß nicht, daß auch du, plötzlich,
an jenem Morgen, als dein Lager
noch naß war von Tau und die Nelke
an deinem Herzen schlief,
den dunklen Fluß sahst,
der an dir vorbeizog.

Die Saite des Schweigens
gespannt auf die Welle von Blut,
griff ich dein tönendes Herz.
Verwandelt ward deine Locke
ins Schattenhaar der Nacht,
der Finsternis schwarze Flocken
beschneiten dein Antlitz.

Und ich gehör dir nicht zu.
Beide klagen wir nun.

Aber wie Orpheus weiß ich
auf der Seite des Todes das Leben,
und mir blaut
dein für immer geschlossenes Aug.

Die Anfangsverse »Wie Orpheus spiel ich / auf den Saiten des Lebens den Tod« (Bachmann 1987, S. 12) und die Wiederaufnahme des Orpheus-Vergleiches in der letzten Strophe legen nahe, dass sich das Gedicht, das Bachmann 1952 beim Treffen der Gruppe 47 in Niendorf vorgetragen hat, als ein poetologisches über die Kunst,

die aus dem Dunklen kommt, lesen lässt. Bedeutsam für diese Lesart ist, dass sich das lyrische Ich, das zu einem geliebten Du spricht und »nur Dunkles zu sagen« weiß, mit Orpheus identifiziert, dessen »musisch-musikalische Herkunft« (Weigel 1999, S. 137) die mythische Genealogie in doppelter Weise begründet, nämlich über den Vater Apoll, den Gott der Musik und Spieler der Gitarre, und die Mutter Kalliope, der Muse des gesungenen Wortes. Insofern kann das Ich als ein Künstler-Ich gedacht werden, das, weil es den Tod und den Schrecken als ein Element des Lebens in seiner Unumkehrbarkeit erkannt hat, die Schönheit der Welt nicht mehr rühmen mag, aber dennoch auf das Leben hofft. Mit anderen Worten: In Bachmanns Gedicht spricht ein Künstler-Ich, das zwar nicht mehr das Helle der Hoffnung in seiner Kunst vergegenwärtigt, weil dieses ohne das Dunkle nicht mehr zu haben ist, das aber dennoch – so das poetologische Fazit, das mit der Verkehrung der Anfangsmetapher in der letzten Strophe gezogen wird – auf ein Leben oder Weiterleben im Wissen um den Tod setzt. Ihm »blaut« das für immer geschlossene »Aug«. Das Ich weiß also nicht nur, dass wir alle in der Mitte des Lebens vom Tode umfassen sind – in Rilkes *Schlussstück* heißt es dazu: »Der Tod ist groß. Wir sind die Seinen / lachenden Munds. / Wenn wir uns mitten im Leben meinen, / wagt er zu weinen / mitten in uns.« (Rilke 1966b, Bd. I, S. 233) –, nein, es weiß auch, dass wir mitten im Tod auf die Möglichkeit zu leben hoffen.

Diese Einsicht erwächst der trauernden Klage des Ich um ein schmerzlich vermisstes Du. Dabei tritt in der Klage eine Liebesgeschichte zu Tage, die den Orpheus-Mythos, der uns vor allem aus Vergils *Georgica* und Ovids *Metamorphosen* bekannt ist und von der tragischen Liebe des Sängers und Dichters zu seiner Gattin Eurydike handelt (vgl. Fink ¹²2004), durchscheinen lässt. So erinnert das Ich zunächst das geliebte Du an einen »dunklen Fluß« und eine schlafende »Nelke« am Herzen des Du, mithin an zwei untrügliche Zeichen des nahenden Todes. Das »Lager«, das dabei vom Ich in Erinnerung gerufen und als noch nass »von Tau« beschrieben wird, kann mit dem erwachenden Morgen nach der Hochzeitsnacht der Liebenden, die bei Ovid Erwähnung findet, assoziiert werden. In den darauffolgenden Bildern der dritten Strophe, in denen zunächst von einem Verstummen des Ich und dem Griff nach dem »tönende[n] Herz[en]« des Du, dem pulsierenden Leben, die Rede ist, geht es um die Verwandlung der Geliebten im Augenblick des Todes, wobei sich das Ich nun daran erinnert, wie das Haar der Liebsten im Sterben zum »Schattenhaar der Nacht« geriet und ihr Antlitz hinter »schwarze[n] Flocken« zu verschwinden begann. Diese Erinnerung führt das Ich in die Gegenwart des lyrischen Sprechens zurück, in jene Zeit also, die zwar ganz im Zeichen der Klage angesichts des Getrenntseins durch den Tod steht, in der das Ich aber auch erklärt, auf ein Leben an der »Seite« des Todes zu hoffen, wie das »Aber«, das die letzte Strophe einleitet, signalisiert.

Bedeutsam für den Rekurs auf den Orpheus-Mythos ist, dass Bachmann die aufgerufenen Handlungselemente zu einer »neuen Konfiguration« (von Jagow 2003, S. 46) zusammensetzt. So ist in der Erinnerung des lyrischen Ich nicht von einem »singenden Ins-Leben-Zurückholen« die Rede, das bei Vergil und Ovid daran scheitert, dass Orpheus sich trotz des Verbots der Götter nach seiner Gemahlin umdreht,

weil er fürchtet, die Geliebte auf dem Weg zurück ins Leben doch noch zu verlieren, sondern von einem »schweigenden Ins-Tote-Verwandeln« (Eberhardt 2002, S. 152). Unklar bleibt dabei zunächst, was genau zur sterbenden Verwandlung geführt hat: War es das Schweigen des Ich zu der Erkenntnis der Geliebten, dass der Tod dem Leben nahe ist, oder war es der Blick der Geliebten in den »dunklen Fluß«, der ihr das »tönende Herz« nahm und sie sterben ließ (vgl. Larcati 2006)? Auch die Klage über den Tod der Geliebten verkehrt den Mythos, weil sie nicht nur von Orpheus, sondern auch von Eurydike angestimmt wird (vgl. Weigel 1999). In der *Georgica* dauert sie sieben Monate, in den *Metamorphosen* nur sieben Tage. Danach kehrt Orpheus hier wie dort zu den Lebenden zurück, wird aber, weil er sich fortan der Knabenliebe verschreibt, von den Thrakerinnen getötet, so dass er erneut in den Hades hinabsteigen muss, diesmal für immer, wo es ihm jedoch gelingt, Eurydike wiederzufinden und mit ihr vereint zu leben. Bei Bachmann ist davon nicht mehr oder nur insofern die Rede, als die letzte Strophe damit endet, dass das lyrische Ich zwar um die Todverfallenheit allen Lebens weiß – ein Wissen, das seine Kunst dunkel im Sinne von düster und traurig macht –, zugleich aber auf die Möglichkeit des Lebens an der »Seite« des Todes hofft (vgl. Höller 1993).

Doch was bedeuten die Celan-Zitate in der Rede des lyrischen Ich? Verwiesen sei neben dem später hinzugefügten Titelvers *Dunkles zu sagen*, der sich auf Celans Gedicht *Corona* bezieht (Celan 1983, Bd. III, S. 59), auf das eigentümliche Verb »blauen«, das die Gedichte *Sand aus den Urnen* (ebd., Bd. I, S. 22) und *Nachts ist dein Leib* (ebd., Bd. I, S. 12) zitiert, ferner auf die »Locke«, die sich bei Celan häufiger findet, sowie auf das »Schattenhaar«, das an das »aschene Haar« der *Todesfuge* (ebd., Bd. I, S. 41 f.) und das »Flammenhaar« aus dem *Gesang der Sonnenwende* (ebd., Bd. III, S. 49) erinnert. Darüber hinaus sorgt aber vor allem das Oxymoron »schwarze Flocken« dafür, dass wir Celans poetisches Sprechen über die Shoah von Anfang an in der Klage des Ich mitlesen. Denn mit den »schwarze[n] Flocken«, die das Gesicht der Geliebten allmählich verdunkeln, zitiert das Ich nicht nur den gleichlautenden Titel eines Gedichtes, das zu den frühesten Versuchen Celans zählt, über den Verlust seiner Eltern im Konzentrationslager Michailowka zu schreiben – es beginnt mit den Worten: »Schnee ist gefallen, lichtlos. [...]« und endet mit dem Vers: »Kam mir die Träne. Webt ich das Tüchlein.« (Ebd., Bd. III, S. 25) –, nein, die »schwarze[n] Flocken« auf dem Antlitz der Geliebten erinnern auch an die zentrale Metapher der »[s]chwarzen Milch« aus der *Todesfuge*. Ausschlaggebend dafür ist auch, dass die Klage des Ich gleich zu Beginn durch die Wendung vom musizierten Tod auf den »Saiten des Lebens« jene Verbindung von Tod und Musik evoziert, von der in dem wohl bekanntesten Gedicht Paul Celans, der *Todesfuge*, die Rede ist. Was hat es damit auf sich und wie verändert sich das, was das Ich in Bachmanns Gedicht beklagt, wenn der Bezug zu Celans *Todesfuge* mitgelesen wird?

Sehen wir uns dazu die *Todesfuge* an. 1944 in Czernowitz entstanden und 1948 nach der rumänischen Erstveröffentlichung (1947) in *Der Sand aus den Urnen* erschienen, zählt sie zu den eindrucksvollsten Gedichten, mit denen Celan die Grausamkeit der Judenvernichtung in den Konzentrationslagern thematisiert. In Anlehnung an die Komposition der Fuge, die auf der Wiederholung eines zentralen Ge-

dankens durch gegeneinander gesetzte Stimmen basiert, also eine formal geschlossene Komposition mit festgelegter Stimmenzahl darstellt, entfaltet sie die Klage jüdischer Häftlinge in kontrapunktischer Setzweise zur Geschichte eines KZ-Aufsehers, der in einem Haus wohnt, mit Schlangen spielt, abends, wenn es dunkelt, seiner Frau in Deutschland schreibt und anschließend vor das Haus tritt, um »seine Juden« (Celan 1983, Bd. I, S. 41) herbeizupfeifen, damit sie musizieren und ein Grab schaufeln: »Er ruft spielt süßer den Tod der Tod ist ein Meister aus Deutschland / er ruft streicht dunkler die Geigen dann steigt ihr als Rauch in die Luft / dann habt ihr ein Grab in den Wolken da liegt man nicht eng« (ebd., Bd. I, S. 42). Wohl auch wegen dieses Verses ist der rumänische Erstdruck mit dem Hinweis versehen worden, das Gedicht gehe insofern auf »Tatsachen« zurück, als in »Lublin und anderen Todeslagern der Nazis [...] ein Teil der Verurteilten gezwungen [wurde] aufzuspielen, während ein anderer Gräber schaufelte.« (zit. nach Emmerich 1999, S. 51) Auch Celan hat den Wirklichkeitsbezug betont, als er 1961 an Walter Jens schrieb: »Das Grab in der Luft [...], das ist, in diesem Gedicht, weiß Gott, weder Entlehnung noch Metapher.« (Ebd., S. 51)

Dass sich die *Todesfuge* dennoch nicht in der Wiedergabe des Grauens der Vernichtungslager erschöpft, legt ihr intertextuelles Gewebe nahe. Im Schlussbild von Celans Gedicht *Schwarze Flocken*, in dem es um das Weben eines »Tüchleins« geht, spricht eines Textes (lat. *texterum* für Gewebe, Zusammenfügung), kündigt sich dieses Gewebe bereits an. Es erfasst Werke aus dem Bukowiner Dichterkreis. Neben Rose Ausländer, die die Urheberschaft für das Oxymoron »[s]chwarze Milch« beansprucht hat, das sich jedoch in ähnlichen Wendungen schon früher nachweisen ließ, etwa bei Georg Trakl, Franz Werfel, Arthur Rimbaud, Jean Paul und in den Klageliedern Jeremias', sind hier die motivischen Parallelen zu dem Gedicht *Er* von Immanuel Weißglas bedeutsam und schon oft diskutiert worden (vgl. Emmerich 1999, Firges 1998). Dies gilt auch für andere Anspielungen auf die deutsch-jüdische Kulturtradition. So hat man zeigen können, dass der Rhythmus die mittelalterliche Totentanzliteratur imitiert, die Komposition Bachs Fugen-Kunst umsetzt, das Bildnis der Margarete an Goethes *Faust* bzw. die Geliebte des goetheschen Faust erinnert und die sich kämmende blonde Schönheit, der im Schlussakkord die Jungfrau Sulamith aus dem *Hohelied* gegenübersteht, Heines *Loreley* aufruft (vgl. May/Goßens/Lehmann 2008, S. 47–49). Diese intertextuellen Anspielungen sind als Abbild des Verwobenseins der deutschen und jüdischen Kulturtradition in Musik, Literatur und Religion gedeutet und als Abkehr von den vereinten Traditionsbeständen gelesen worden. Dass sich am Ende der *Todesfuge* das »Gretchen Goethes, der noch aus dem ›Hohelied‹ übersetzt hatte, und die zu Asche gewordene Sulamith [...] unversöhnt« (Emmerich 1999, S. 55) gegenüberstehen, gilt dabei als entscheidendes Argument.

Keht man von hieraus zur Frage zurück, was die Einspielung der *Todesfuge* in die Rede des Ich bei Bachmann bedeutet, lässt sich nicht nur festhalten, dass die Klage des Ich Celans poetische Trauerarbeit aufruft. Es wird auch möglich, die Frage, was die Verwandlung der »Locke« ins »Schattenhaar der Nacht« verursacht habe, mit dem Hinweis auf die Shoah zu beantworten. Folglich ist es nicht allein das Verstummen des Ich oder seiner Kunst angesichts dessen, was Du und Ich beim

Anblick des »dunklen Flusses« erkannt haben, den Tod und die Finsternis. Es ist auch nicht nur die Erkenntnis des Du, dass das Dunkle nahe ist und zum Leben dazugehört. Nein, es ist vor allem der Schrecken der Shoa. Die Klage des Ich aber über das Schweigen erscheint dadurch in anderem Licht: Sie ist nun auch eine darüber, das Unfassbare – auch dafür steht das Dunkle – verdrängt oder falsch verstanden zu haben.

Diese Lesart, mit der es in Bachmanns Gedicht auch um das Verstehen des Schwerverständlichen geht, wirft die Frage auf, ob in dem intertextuellen Gewebe der *Todesfuge* nicht auch eine »dekonstruktive Sprengkraft« (May/Goßens/Lehmann 2008, S. 48) steckt. Steht es tatsächlich nur für die deutsche und jüdische Literaturtradition, mithin dafür, dass der junge Celan, »der an die deutsch-jüdische Symbiose geglaubt hatte und in eine bis an sein Lebensende nicht aufhebbare existentielle Ausweglosigkeit geraten war« (Emmerich 1999, S. 55), sich nach der Shoa dem Judentum wieder annäherte? Oder ist das intertextuelle Gewebe der *Todesfuge* auch Ausdruck der poetologischen Überzeugung Celans, dass Texte Zeichengefüge darstellen, die für verschiedene Überlieferungen empfänglich sind? Folgt man dieser Perspektive, wird die *Todesfuge* als Wendepunkt in Celans Werk lesbar, weil sie jene poetologische Prämisse zu erkennen gibt, die Celans Spätwerk prägt und sich in seiner »Meridian«-Rede so liest: »Das Gedicht ist einsam. Es ist einsam und unterwegs.« (Celan 1983, Bd. III, S. 198) Es sammelt – ließe sich ergänzen – nicht nur Vorgeformtes ein, sondern begibt sich auch auf den Weg zu einem Leser, denn es »bleibt« – um noch einmal Celan zu zitieren – »seiner Daten eingedenk, aber – es spricht.« (Celan 1983, Bd. III, S. 196) Es braucht also ein Gegenüber, das um die Mehrdeutigkeit der Poesie weiß. Das aber heißt mit Blick auf die intertextuellen Referenzen in der *Todesfuge*, dass auch eine Sinnentfaltung möglich ist, die in Celans Gedicht eine poetologische Chiffre für die polyphone Mehrdeutigkeit des poetischen Sprechens entdeckt.

Sehen wir in der *Todesfuge* mithin einen Hinweis auf das Unsagbare, bedeutet das »Spiel auf der Saite des Schweigens«, von dem das lyrische Ich bei Bachmann spricht, jedoch noch etwas anderes. Es lässt sich auch als ein Verstummen angesichts der Einsicht lesen, dass ein Sprechen der Kunst immer im Modus der Mehrdeutigkeit verfangen bleibt. Das Spiel des Schweigens kann also auch als ein poetologisches Bekenntnis für eine Kunst der Mehrdeutigkeit gelesen werden, und zwar zugunsten eines Lesers, der »weiß« – so Peter Szondi mit Blick auf Celan und wir mit ihm in Hinblick auf Bachmann –, »daß es nicht darum geht, sich für eine der verschiedenen Bedeutungen zu entscheiden, sondern zu begreifen, daß sie nicht geschieden sind, sondern eins.« Denn die »Mehrdeutigkeit macht die Einheit dessen sicher, was verschieden nur schien. Sie dient der Präzision.« (Szondi 2011, Bd. II, S. 389)

3. Ingeborg Bachmanns *Dunkles zu sagen*: Didaktisch-methodische Hinweise

Um Schülerinnen und Schüler erkennen zu lassen, dass Bachmanns *Dunkles zu sagen* mehrdeutig ist und diese Mehrdeutigkeit vor allem darin gründet, dass das Gedicht auf verschiedene Texte, die ihrerseits ein intertextuelles Gewebe darstellen,

Bezug nimmt, dass es diese Texte zitiert oder auf sie anspielt, bieten sich vielfältige methodische Wege an. Dabei ist es weder notwendig noch sinnvoll, auf die Intertextualitätstheorie oder gar auf deren Parallelen zur Dekonstruktion einzugehen. Im Literaturunterricht der Sekundarstufe II geht es vielmehr darum, aus hermeneutischer Perspektive und innerhalb traditioneller Interpretationsverfahren die Vorläufigkeit einer zunächst plausibel erscheinenden Deutung gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen zu erarbeiten. Dabei soll deutlich werden, dass die Differenzierung der ersten Lektüre bzw. ihre nachträgliche Korrektur in zunächst verdrängten oder übersehenen intertextuellen Bezügen gründet.

Neben den konventionellen Verfahren der Texterschließung, von denen sich das Bestimmen der formalen Merkmale, das Zusammenfassen der Textaussage mit eigenen Worten, das verlangsamte Lesen und Erläutern schwieriger Textstellen sowie das Sammeln von Informationen zu den Autoren Bachmann und Celan, den Entstehungsbedingungen ihrer Gedichte und deren Wirkungen anbieten, empfehlen sich auch die operativen Verfahren der Ersatz-, Umstell-, Weglass- und Klangprobe. Mehrdeutige Wendungen wie »Die Saite des Schweigens / gespannt [...], / griff ich dein tönendes Herz« oder »Und ich hör dir nicht zu. / Beide klagen wir nun« lassen sich darüber erschließen, ohne die Tatsache, dass sie durch ihre intertextuellen Bezüge offen für verschiedene Bedeutungszuschreibungen sind, zu übergehen. Lässt man etwa im ersten Vers der dritten Strophe den Genitiv von »Schweigen« weg und ersetzt ihn durch den Genitiv von »Gitarre«, so dass die dritte Strophe nun mit den Versen beginnt »Die Saite der Gitarre / gespannt [...], / griff ich dein tönendes Herz«, wird die im gesamten Gedicht evozierte Nähe von Dichtung und Gesang in den Blick gerückt, die für die Bestimmung des lyrischen Ich wesentlich ist. Dabei wäre etwa darauf zu verweisen, dass sich der Begriff »Lyrik« vom griechischen *lyra* ableitet und das Instrument von Apoll, dem Gott der Dichter, meint, oder darauf, dass in der Antike der epische Gesang von der Lyra begleitet wurde und *lyrikos* soviel wie »zum Spiel der Leier gehörig« bedeutet. Im Anschluss daran ließe sich nicht nur der Orpheus-Bezug des Gedichts thematisieren, sondern auch die Frage aufwerfen, welche Bedeutungsverschiebungen sich durch die Interpretation der Celan-Bezüge ereignen. Von zentraler Bedeutung wäre dabei der Hinweis, dass sich Celans *Todesfuge* selbst auf verschiedene Klassiker der deutschen und jüdischen Kulturtradition bezieht und die bei Bachmann aufgerufene Metapher von einer »schweigenden Kunst«, die ein »tönendes Herz« ergreift, daher mehrdeutig ist. In diesem Zusammenhang bietet sich auch eine Klangprobe hinsichtlich der vierten Strophe an, in der das Ich konstatiert: »Und ich hör dir nicht zu. / Beide klagen wir nun.« Wie verändert sich – wäre hier zu fragen – die Bedeutung der Verse, wenn sie einmal mit und einmal ohne Emphase gesprochen werden, und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Beantwortung der Frage, wie das Ich sein Schweigen rückblickend bewertet? Dabei ließe sich auch erarbeiten, dass das Klangbild, das eine »Verwandtschaft von hören und gehören« (Janz 2004, S. 200) nahelegt, eine Lesart suggeriert, nach der das Ich dem Du nicht zuhört, und die Liebenden daher nicht nur aneinander vorbei klagen, sondern auch über verschiedene Aspekte des Getrenntseins trauern.

Neben diesen traditionell-texterschließenden und operativ-deutenden Verfahren bieten sich zum Zweiten handlungs- und produktionsorientierte Zugangsweisen an, um das Sehenlernen dessen, was nicht offensichtlich ist, zu schulen. Dazu sollte die Aufgabenstellung möglichst bei den »Irritationspunkten« (Fingerhut 1995, S. 49) ansetzen, damit sich der Blick für das Unsichtbare des Textes von Anfang an schärft. Denkbar wäre etwa eine Gruppenarbeit, die das »Spiel des Schweigens« und den Griff nach dem »tönende[n] Herzen« zum Ausgangspunkt hat, wobei die Aufgabenteilung darin bestehen könnte, hinsichtlich der Eingangsverse der dritten Strophe entweder ein Klagegedicht der Eurydike als Antwort bzw. Gegenklage zu der Klage des orphischen Ich zu verfassen oder die gegebene Klage des Ich zu erweitern oder umzuschreiben. In der Auseinandersetzung mit den dabei entstehenden Klagefassungen der SchülerInnen ließen sich anschließend die Bedeutungsverschiebungen erörtern, die sich vor dem Hintergrund der Celan-Bezüge ergeben.

Eine dritte Möglichkeit bietet der Vergleich von unterschiedlichen Lesarten. Hier wäre zunächst die poetologische Dimension des Gedichts über den Orpheus-Bezug zu erarbeiten, etwa über texterschließende oder operativ-deutende Verfahren, um anschließend in Gruppen zu erörtern, dass Bachmanns *Dunkles zu sagen* durch die Anspielungen auf die *Todesfuge* als ein Gedicht lesbar ist, das sich in den Diskurs über die Kunst nach 1945 einschreibt. Die arbeitsteiligen Schüleraufträge bestünden dabei darin, zu begründen, dass es zum einen um eine Kunst geht, die nur noch »Dunkles zu sagen« weiß im Sinne von traurig und düster (Gruppe 1), und zum anderen um eine Kunst, die dunkel im Sinne von unfassbar und schwerverständlich ist, was auch den Aspekt der Mehrdeutigkeit meint (Gruppe 2).

Welcher methodische Weg im Unterricht mit den SchülerInnen auch gegangen wird, entscheidend ist allein, dass sie sehen lernen, dass literarische Texte, seien es Gedichte, Dramen oder erzählende Werke, auf anderen Texte verweisen können und dass dieser intertextuelle Bezug mitunter so dicht und vielfältig gestaltet sein kann, dass er nicht durchgängig oder ohne Weiteres im Vordergrund steht. Erst in der Freilegung aller zunächst verborgenen Bezüge erweist sich die Wirklichkeit des Textes selbst. Diese Erfahrung ist für das Verständnis dessen, was Literatur eigentlich ist, wie wir sie lesen und verstehen, unerlässlich. Ein zeitgenössischer Literaturunterricht, der nicht nur die Marginalisierung der Literatur zu berücksichtigen und der zunehmenden Mediatisierung der Alltagswelt Rechnung zu tragen versucht, wird ein Sehenlernen in diesem Sinne fördern, denn es ermöglicht, Sinnzuschreibungen in ihrer Vorläufigkeit zu durchschauen und damit Kritik- und Interpretationsfähigkeit zu entwickeln.

Literatur

- BACHMANN, INGEBORG (1993): *Dunkles zu sagen*. In: Koschel, Christine; Weidenbaum, Inge von; Münster, Clemens (Hg.): *Ingeborg Bachmann. Gesammelte Werke*. Vier Bände. Bd. I München-Zürich: Piper, S. 12.
- CELAN, PAUL (1983): *Gesammelte Werke in fünf Bänden*. Bd. I-III. Hg. von Beda Allemann und Stefan Reichert. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- RILKE, RAINER MARIA (1966a): Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge. In: Rilke, Rainer Maria: *Werke in drei Bänden*. Bd. III. Frankfurt/M.: Insel, S. 108–364.
- DERS. (1966b): Schlussstück. In: Rilke, Rainer Maria: *Werke in drei Bänden*. Bd. III. Frankfurt/M.: Insel, S. 233.
- DERRIDA, JACQUES (1972/1967): *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- EBERHARDT, JOACHIM (2002): »Es gibt für mich keine Zitate«. *Intertextualität im dichterischen Werk Ingeborg Bachmanns*. Tübingen: Niemeyer.
- EMMERICH, WOLFGANG (1999): *Paul Celan*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- FINGERHUT, KARLHEINZ (1995): »Auf den Flügeln der Reflexion in der Mitte schweben.« Desillusionierung und Dekonstruktion. Heines ironische Besprechung der klassisch-romantischen Erlebnislyrik und eine postmoderne »doppelte Lektüre«. In: *Der Deutschunterricht*, 47/6, S. 40–55.
- DERS. (1996): *Kafka in der Schule*. Berlin: Volk & Wissen.
- FINK, GERHARDT (¹²2004): *Who's who in der antiken Mythologie*. München: Fink.
- FIRGES, JEAN (1998): *Den Acheron durchquert ich. Einführung in die Lyrik Paul Celan*. Tübingen: Stauffenburg.
- FÖRSTER, JÜRGEN (2000): »Mich dünkt, man kann es mit Händen greifen«. Literarische Erfahrung im Referenzkontext des Mediums Schrift. Goethes »Die Leiden des jungen Werther«. In: Bogdal, Klaus-Michael; Kammler, Clemens (Hg.): *(K)ein Kanon. 30 Schulklassiker neu gelesen*. München: Oldenbourg, S. 17–23.
- DERS. (2006): Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag, S. 231–246.
- HÖLLER, HANS (1993): Eine Kriminalpoetik der Moderne. »Malina« in der Lyrik Ingeborg Bachmanns. In: Götsche, Dirk; Ohl, Hubert (Hg.): *Ingeborg Bachmann – Neue Beiträge zu ihrem Werk: internationales Symposium Münster 1991*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 81–91.
- JAGOW, BETTINA VON (2003): *Ästhetik des Mythischen. Poetologien des Erinnerns im Werk von Ingeborg Bachmann*. Köln-Weimar-Wien: Böhlau.
- JANZ, ROLF-PETER (2004): Umdeutungen des Orpheus-Mythos in der Literatur: Rilke, Bachmann, Heiner Müller. In: Maurer Zenck, Claudia (Hg.): *Der Orpheus-Mythos von der Antike bis zur Gegenwart*. Frankfurt/M.: Lang, S. 193–203.
- KAMMLER, CLEMENS (2000): »Ein Spiel, bei dem man nicht gewinnt«. Diskurskritische Unterrichtsvorschläge zu Goethes »Faust«. In: Förster, Jürgen (Hg.): *Schulklassiker lesen in der Medienkultur*. Stuttgart-Düsseldorf-Leipzig: Klett, S. 58–79.
- LARCATI, ARTURO (2006): *Ingeborg Bachmanns Poetik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- MAY, MARKUS; GOSSENS, PETER; LEHMANN, JÜRGEN (2008): Vom Tangoul mortii zur Todesfuge. In: Dies. (Hg.): *Celan-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- OLEMANN, UTE MARIA (1983): *Deutsche poetologische Lyrik nach 1945. Ingeborg Bachmann, Günter Eich, Paul Celan*. Stuttgart: Akademischer Verlag Hans-Dieter Heinz.
- PFISTER, MANFRED (1985): Konzepte der Intertextualität. In: Broich, Ulrich; Pfister, Manfred (Hg.): *Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien*. Tübingen: Niemeyer, S. 1–30.
- POROMBKA, STEPHAN (2006): Sehenlernen! Das literarische Schreiben und die Welt da draußen. In: Haslinger, Josef, Treichel, Hans-Ulrich (Hg.): *Schreiben lernen – Schreiben lehren*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 193–206.
- SPINNER, KASPAR (1995): Poststrukturalistische Lektüre im Unterricht – am Beispiel der Grimmschen Märchen. In: *Der Deutschunterricht*, 47/4, S. 9–18.
- SZONDI, PETER (2011): Durch die Enge geführt. Versuch über die Verständlichkeit des modernen Gedichts. In: Bollack, Jean u. a. (Hg.): *Peter Szondi. Schriften in zwei Bänden. Bd. II*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 345–389.
- WEIGEL, SIGRID (1999): *Ingeborg Bachmann. Hinterlassenschaften und Wahrung des Briefgeheimnisses*. Wien: Paul Zsolnay.

Arno Rußegger

Interactive Dreams

Zu Christopher Nolans *Inception*

1. Präliminarien

Kino als Traumfabrik ist einer der ältesten Topoi, die die Entwicklung und Geschichte des Mediums Film seit Ende des 19. Jahrhunderts begleitet haben. Vor allem Hollywood wurde »zum Synonym für die Fabrikation von filmischer Traumware« (Rother 1997, S. 152), die allerdings nicht individuell funktioniert, sondern als Formung kollektiver Mentalitäten zu denken ist. Es kommt also nicht von ungefähr, dass Träume als solche immer wieder auch zu expliziten Themen in Filmen geworden sind, wobei sich ein besonders produktiver Zusammenhang von Traum und avantgardistischer Kunst im Film, von zeitgenössischer Filmtheorie, psychoanalytischer Theorie und Zeitgeschichte erwiesen hat (vgl. Sander 2010). Eines der berühmtesten Beispiele dafür ist wohl jene Traumsequenz, die Salvador Dalí im Jahre 1944 für Alfred Hitchcocks *Spellbound* entworfen hat. Wegen dieser engen Verbundenheit bieten Träume im Film eine Fülle von Ansatzpunkten, das Medium in seiner Ästhetik und Funktionalität zu reflektieren, dessen Grenzen auszuloten, neue Darstellungsweisen zu erproben und damit auch Wahrnehmungsgewohnheiten des Publikums in Frage zu stellen.

Seit den globalen Auswirkungen elektronischer Technologien auf die alltägliche Lebenswirklichkeit haben sich nicht nur zwischenmenschliche Umgangsformen, ökonomische, kulturelle, wissenschaftliche, politische oder etwa medizinische Verfahrensweisen grundlegend geändert; speziell in Bezug auf audiovisuelle Medien kann spätestens seit den 1990er-Jahren festgestellt werden, dass aufgrund der na-

hezu uneingeschränkten Möglichkeiten, fotografische Bilder nachträglich zu bearbeiten bzw. fotografisch aussehende Bilder künstlich zu erzeugen, praktisch oft keine Unterscheidung mehr zwischen echten Abbildern und etwaigen Manipulationen getroffen werden kann. Dieser Umstand hat weitreichende Konsequenzen für die Konzeption vieler Spielfilme, die in neuartigen narrativen Modi davon erzählen, dass es heute nur mehr einen mehrdimensionalen Blick auf die Welt geben kann. Allein der zeitgenössische Begriff von Wirklichkeit umfasst vielschichtige, multiperspektivische, pluralistische Aspekte, die nicht mehr auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen sind. Ebenso sind die Vorstellung bzw. der Anspruch, es könnte so etwas wie eine einzige »Wahrheit« geben, hinfällig geworden angesichts von Entwicklungen, die in vor kurzem noch undenkbar gehaltener Rasanz und Dynamik vorstatten gehen.

Die Voraussetzungen des Geschichtenerzählens im Film beruhen traditioneller Weise jedoch auf einem Weltbild, das früher ganz anders verfasst war und in seinem Kern zumindest das Versprechen in Aussicht stellte »that good motives triumph, that the world is understandable, consistent, manageable, and responsive to goodness and truth« (Dancyger/Rush ³2002, S. 37). Die darauf fußende Grundstruktur einer dreiaktigen Dramaturgie (deren poetologischer Ahnherr natürlich Aristoteles ist) hat – mit mehr oder weniger originellen Variationen – über Jahrzehnte den westlichen Kino-Mainstream beeinflusst, wenn nicht gar beherrscht. Einzig der Strömung des *Film noir* war es zwischendurch vorbehalten, Alternativen zum klassischen Schema des Spannungsauf- und -abbaus zu suchen und mit Formen mehrsträngigen, a-chronologischen, unzuverlässigen, selbstreflexiven Erzählens zu experimentieren (vgl. Bildhauer 2007).

Wenn mittlerweile immer mehr Filme gedreht werden, die sich nicht an klassischen Erzählparadigmen orientieren, ist es ein Beleg dafür, dass technologische Innovationen auch im Bereich der Kunst nicht bloß als Selbstzweck dienen: Zeitgenössische »Drehbücher beinhalten allerdings keinesfalls nur technische, selbstverliebte Spielereien, sondern finden angemessene Formen für die Inhalte, die sie erzählen« (Bildhauer 2007, S. 79). Mit dem Vorhandensein neuer künstlerischer Mittel geht unweigerlich die Erfindung von neuen Inhalten einher – wie auch umgekehrt die Erzählung von Ereignissen, die unvergleichbar, unverständlich sind und bleiben, Unsinnigkeiten und Verhängnissen neuartiger Konzepte bedürfen. Vieles, was Menschen heute widerfährt, liegt jenseits althergebrachter moralischer Normen und stürzt sie doch, gleichzeitig und weltweit, in Verwirrung oder Verzweiflung, weil sie die Unmenge an Informationen, zu denen sie Zugang haben, gar nicht verarbeiten können. Das betrifft insbesondere das Medium Film, der den Nerv seiner Zeit treffen muss, um das große Publikum zu erreichen, das er wegen der hohen Produktionskosten benötigt. Tatsächlich ist der Film heute nach Maßgabe von Computergrafik und 3D-Optik in der Lage, völlig neuartige Geschichten auszuklügeln, die durch die herrschenden Lebensbedingungen hervorgebracht werden. So können etwa Probleme der individuellen Identitätsfindung in einer unüberschaubar gewordenen Welt, die nicht länger nach Kriterien wie Kohärenz, Konsistenz oder Kontinuität zu erfassen ist, nicht einfach abgehandelt und – nach den üblichen

Irrungen und Wirrungen – als gelöst hingestellt werden. Gerade auch Träume als Thema sind in diesem Zusammenhang wieder in Mode geraten und bewähren sich als meta-fiktionales Element in alternativen Erzählkonstruktionen, die die Parallelwelt des Kinos in Beziehung setzt zu den prekären allgemeinen sozialen und psychischen Befindlichkeiten.

Für das Publikum bedeutet das eine große Herausforderung, da keine vorgefertigten Rezeptionsmodelle vorhanden sind, sondern es sich viel aktiver in den Sinnstiftungsprozess, der bei einer Filmvorführung in Gang gesetzt wird, einbringen und mental auf unbekannte, zunächst oft höchst rätselhafte und geheimnisvolle, labyrinthische Welten einlassen muss. Patentrezepte gibt es dabei auf beiden Seiten keine, weder bei den Filmemachern, die oft jahrelang an der adäquaten Entwicklung einer bestimmten Storyline arbeiten, noch bei den Zuschauerinnen und Zuschauern, deren Bereitschaft, sich nicht nur unterhalten zu lassen, gefordert ist.

Was Lehrerinnen und Lehrer betrifft, die mit solch »postmodernen« Filmen im Schulunterricht arbeiten wollen, so können sie davon ausgehen, dass Jugendliche bereits über einschlägige Medienerfahrung verfügen, wahrscheinlich sogar mehr als die Lehrpersonen selbst. Das bedeutet, dass jene Autorität aufs Spiel gesetzt wird, die Letzteren erziehungspolitisch durch das Monopol, über das richtige, prüf- und benotbare Verständnis von Kultur- und Bildungsgütern zu verfügen, bisher zugesprochen worden sein mag. Doch mit Wissen allein kommt man in diesem Fall nicht weiter. Etwas anderes ist gefragt, das mit Abenteuern im Kopf, gemeinsamem Lernen und projektorientierter Didaktik zu tun hat. Dergleichen kann nicht »ex cathedra« gelehrt werden; man muss etwas tun, obwohl man nicht von vornherein weiß, was am Ende herauskommt.

2. Dream-sharing in the movies

Einer der profiliertesten Autorenfilmer unserer Zeit ist ohne Zweifel der 1970 in London geborene Regisseur, Schriftsteller und Produzent Christopher Nolan, dessen *Batman*-Filme (2005, 2008, 2012) oder *Memento* (2000) zum fixen Bestand jugendkulturellen Selbstverständnisses gehören. Wie wenigen anderen ist es ihm, über Genre-Grenzen hinweg, gelungen, eine eigene künstlerische Handschrift zu entwickeln, vor allem wenn es darum geht, die Psyche seiner Figuren aufzuschlüsseln und mit kinematographischen Mitteln zugänglich zu machen; das heißt das Innere nach außen zu transponieren, was ja als Wesenskern der Filmästhetik gelten darf. Interessanterweise wurden in einem Gespräch mit Nolans Bruder einmal genau solche »connections to filmmaking and the dream-share technology in the film« (Nolan 2010, S. 19) thematisiert – gemeint ist *Inception*; dazu gleich mehr. Hinzu kommt stets ein ausgeklügeltes System meta- und intertextueller Verweise (vgl. Tröstl 2011).

In dem besagten Interview hat Nolan auch pointiert zum Ausdruck gebracht, inwiefern seine Kreativität als Autor in einem scheinbaren Widerspruch verwurzelt ist, und zwar in seiner doppelten Rolle, die durch die Abläufe des Filmproduktionsprozesses als solchen bedingt ist: Einerseits ist er natürlich der Schöpfer der in sei-

nen Filmen präsentierten künstlichen Universen; andererseits ist er sich darüber im Klaren, dass erst seine eigene Wahrnehmung den sinnlichen Eindruck eines Films erzeugt – auch seiner eigenen Filme; Kino entsteht im Kopf, nicht in einem Buch oder auf der Leinwand. Auf die Frage seines Bruders:

»Do you feel there's a little tinge of regret in the fact that you've written the script and made the movie, but that you will never really get to watch it?«, gab Nolan Folgendes zur Antwort: »I do get to see it. Because with every film there'll be one screening where [...] I am actually able to watch the thing in a completely fresh way, like it isn't mine.« (Nolan 2010, S. 18)

Von dieser Überlegung ausgehend, ist es nur mehr ein kleiner, aber ungewöhnlicher Schritt zu einer weiteren Analogiebildung zwischen dem Filmischen und den Träumen, kommt es doch auch in Letzteren zu einer vergleichbaren Aufspaltung des Bewusstseins, indem man sich fremdartig in einer Welt erlebt, die doch das eigene Unterbewusstsein aufgrund der Erfahrungen in der Realität hervorgebracht hat. Nolan diesbezüglich: »My interest in dreams comes from this notion of realizing that when you dream you create the world that you are perceiving, and I thought that feedback loop was pretty amazing.« (Nolan 2010, S. 8)

Der besagte »feedback loop« nun wurde zum Ausgangspunkt für einen der bemerkenswertesten Filme der letzten Jahre, der sämtliche Ansprüche an ein neues Sehen, an einen distanziertere, interpretierendere Umgang mit den eigenen Wahrnehmungsgewohnheiten, an Unterhaltung und künstlerische Qualität erfüllt: *Inception* von Christopher Nolan – eine originelle Mischung mehrerer Genres, vom so genannten »Heist« (= Raubüberfall)-Movie, Film noir und Science Fiction-Thriller bis hin zum Melodram. Außerdem prädestiniert eine FSK-Freigabe ab zwölf Jahren *Inception* für einen breiten Einsatz im Unterricht.

Darin geht es um Dominick »Dom« Cobb (Leonardo diCaprio), dessen Job als so genannter »Extractor« darin besteht, aus dem Unterbewusstsein schlafender Menschen geheime Informationen zu stehlen. Voraussetzung dafür ist eine kühne Hypothese, die Nolan in dem von ihm verfassten Drehbuch aufstellt. Sie stellt den roten Faden der gesamten Handlung dar und besagt, dass Menschen gemeinsam träumen können; dass sich ein Mensch in den Traum eines anderen einschleichen und darauf aktiv Einfluss nehmen kann. Bei solchen Unternehmungen arbeitet Cobb nicht allein; eine ganze Gruppe von »Dieben« hat sich darauf spezialisiert, mit Hilfe von Träumen in das Bewusstsein von Menschen einzudringen, sie zu manipulieren und auf diese Weise Wirtschafts- und Industriespionage zu betreiben: Außer dem Extractor Cobb gibt es noch einen Haupteinsatzleiter, eine Traum-Architektin (die Rohpläne für die Konkretisierung der simulierten Traumwelten anfertigt, ohne an die üblichen Raum- und Zeitfaktoren gebunden zu sein), einen Fälscher (der sein Aussehen beliebig verändern kann) und einen Chemiker (der für die Verabreichung von Drogen und Halluzinogenen zuständig ist, um Aufenthalte in der Traumwelt eines Opfers bei Bedarf zu verlängern).

Eines Tages macht ein japanischer Geschäftsmann namens Saito einen Vorschlag: Cobb und sein Team sollen sich in das Unterbewusstsein von einem gewissen Robert Fischer begeben, aber nicht um einen Gedanken zu stehlen, sondern –

im Gegenteil – einen bestimmten Gedanken einzupflanzen (daher auch der Titel des Films, der soviel wie »Anfang«, »Gründung«, »Einpflanzung« bedeutet). Auf diese Weise soll der Erbe von Saitos Hauptkonkurrenten überlistet werden, das väterliche Vermögen zu splitten und die eigene Marktposition zu schwächen. Als Gegenleistung bietet Saito an, für Cobb, dem in den USA die Schuld am Tod seiner Frau Mal zur Last gelegt wird, eine Aufhebung der Strafverfolgung zu erwirken. Für Cobb ist alles, was mit dem Selbstmord Mals zu tun hat, ein existentielles Trauma, das er nicht verwinden kann. Immerhin hängt auch die Trennung von seinen beiden kleinen Kindern damit zusammen, die ihn auf seiner Flucht vor den Behörden nicht begleiten konnten und von Cobbs Vater aufgezogen werden.

Die abenteuerliche, mit vielen Action-Elementen (Explosionen, Schusswechsel, Verfolgungsjagden) angereicherte Reise, die das Inceptoren-Team in der Folge antritt, führt sie (und uns) in fünf verschiedene Traumwelten, die jeweils eine immer tiefere, latenter Schicht im Unterbewusstsein der Träumenden darstellt. Die letzte, fünfte Ebene ist der so genannte »Limbus«, der von niemand Bestimmtem geträumt wird, sondern aus »rohem Unterbewusstsein«, wie es an einer Stelle heißt, besteht. An ihm haben alle ihren Anteil; dort ist es freilich am gefährlichsten, die Rückkehr aus dem Limbus ist am schwierigsten zuwege zu bringen. Da es der Traum-Architektin obliegt, die jeweiligen Szenarien so zu skizzieren und auszustatten, dass sie wie ein perfektes Abbild der Realität wirken, soll der/die Träumende im Glauben gelassen werden, er/sie befände sich nach wie vor im wirklichen Leben.

3. Dekonstruktionen – Visionen – Symbole

Solche Verwirrungen machen deutlich, inwiefern *Inception* die üblichen Fiktionalitätskonventionen und stillschweigenden Übereinkünfte zwischen Spielfilm und RezipientInnen aufkündigt. Der Film verstößt beispielsweise gegen die Konvention, der zufolge die vermittelten Kamerabilder als »primäre, fundamentale und damit verlässliche Erzählebene« (Kamp 1996, S. 82) verstanden werden. So ist es auch für uns Zuschauerinnen und Zuschauer nicht immer leicht, die (wie wir wissen, aber es in Kauf nehmen, sowieso immer illusionistischen) »Fakten« der Handlung von irgendjemandes Traumgebilden zu unterscheiden, werden sie doch auf den ersten Blick mit den gleichen filmischen Mitteln umgesetzt. Die Filmfiguren haben mitunter dieselben Probleme, wenn sie sich mit ihresgleichen auseinandersetzen und oft nicht einschätzen können, warum gerade etwas geschieht. Man kann nie sicher sein, ob die Bilder einen quasi »objektiven« Status haben (sollen) oder subjektive Emanationen aus psychischen Quellen sind. Während bei Dalí/Hitchcock allein durch das Dekor indiziert wird, dass der Traum durch den Einbau surrealistischer, irrationaler Elemente etwas anderes ist als die sonst präsentierte »Wirklichkeit«, wird bei Nolan der Als-ob-Modus dessen, was wir im Kino wahrnehmungstechnisch perfekt aufbereitet erhalten, narrativ unterminiert und nach beiden Richtungen hin in Frage gestellt: Was wir sehen und hören, kann dann entweder hyper-real sein (im Sinne einer Intensivierung des Wirklichkeitseindrucks, die im wahren Leben aufgrund dauernder Ablenkungen, Unzulänglich- und Zufälligkeiten nicht zu

bewerkstelligen ist) oder aus reinen Projektionen des Unterbewusstseins einer Figur bestehen.

Der Regisseur spielt raffiniert, oft auch witzig und ironisch, mit verschiedenen Fiktionsersatzstücken und -stufen, deren jeweilige Markierungen viel subtiler bzw. offener gegeneinander gesetzt werden, als das im klassischen Kino der Fall ist. Deshalb kommt es bei der Rezeption darauf an, ob die ZuschauerInnen bereit und in der Lage sind, mitzuspielen oder nicht. Die Referenzstruktur der filmischen Zeichen potenziert sich, sie referieren eben nicht mehr auf etwas, das vermeintlich in der Wirklichkeit (wie wir sie uns vorstellen) existiert, sondern ihrerseits auf andere Zeichen, die über keine fixe Bedeutung verfügen und in variablen Konstellationen kontextuelle Sinnhorizonte abstecken.

Das philosophische, erkenntnistheoretische Verfahren, das in einem Film wie *Inception* zum Strukturprinzip erhoben worden ist, geht zurück auf Jacques Derridas Begriff der Dekonstruktion (vgl. Stegemann 2011, S. 14 f.). Demzufolge kommt die semiotische Arbeit der Interpretation von Zeichen (von Zeichen von Zeichen ...) zu keinem Ende, die Semiose (als jener Prozess, in dem den Zeichen Bedeutung zugeschrieben wird) zielt auf keine eindeutigen, verbindlichen Aussagen mehr ab. In Analogie dazu erfolgt die Kennzeichnung der verschiedenen Traum- und Realitätsgefüge bei Nolan nicht gemäß dem traditionellen Formenrepertoire, das Soundeffekte, Überblendungen, Mehrfachbelichtungen, Aufnahmefilter, Farbveränderungen, Licht- und Schattenphänomene und Ähnliches vorsehen würde. Nolan wählt dem gegenüber eine zweifachen Strategie:

Zum einen setzt er sich über die Gesetze der Chronologie und Schwerkraft hinweg, Menschen bewegen sich über Wände und Zimmerdecken wie Echsen, ganze Straßenzüge lassen sich zusammenklappen wie Papiertüten, friedliche Szenen in einem Pariser Straßencafé zersplittern (beim Erwachen der Träumenden) plötzlich, während die beiden Träumer weiterhin ruhig und gelassen im ausbrechenden Chaos sitzen bleiben und miteinander plaudern. Die einzelnen Geschehnisse verschachtelt Nolan an dramaturgischen Schnittstellen, die in den Träumen »Kicks« genannt werden; das sind Situationen vorsätzlich simulierter Todesgefahr (wenn etwa ein Fahrstuhlschacht explodiert oder ein voll besetztes Auto ins Wasser stürzt), die einen Übertritt von einem Traum zum anderen bzw. das Erwachen ermöglichen. Außerdem gelten in den verschiedenen Handlungsebenen unterschiedliche Zeitmaße, so dass einzelne »Kicks« in extremer Zeitlupe erscheinen, andere in kontrastiver Dynamik und Schnelligkeit ablaufen. Ein Aufenthalt im Limbus kann Jahrzehnte dauern, während in der Realität nur ein paar Minuten vergehen. Aus alledem ergeben sich überaus attraktive Schauwerte von visionärer Qualität, die keine Gemütlichkeit, sich im Kinostuhl zurückzulehnen, oder gar Langeweile aufkommen lassen.

Zum anderen geht Nolan höchst symbolisch vor, wobei sich die Funktion der zum Einsatz kommenden speziellen Symbole erst aus dem narrativen Gesamtzusammenhang der Geschichte ergibt. Das wiederum bedeutet ein gesteigertes Maß an filmischer Selbstreflexivität, weil im Medium selbst ein Bewusstsein davon zur Schau gestellt wird, dass seine Hervorbringungen auf ein Publikum hin konzipiert

worden sind. Illusionserzeugung und Illusionsbrechung gehen Hand in Hand, was die Kommunikationsbasis, der im klassischen Erzählkino Hollywood'scher Manier unantastbare Geltung zukam, geradezu auf den Kopf stellt. Wenn beispielsweise in einem Traum der Träumer stirbt (und wir wissen, dass Tode im Film niemals »echt« sind), bedeutet das der *Inception*-Logik nach (siehe oben), dass er entweder aufwacht oder in die nächsthöhere Traumsphäre zurückwechself. Schmerzen hingegen werden im Traum ähnlich empfunden wie in der Realität. Dies hat zur Folge, dass Gegner im Traum-Kampf eher mit einem Schuss ins Knie als in den Kopf bedroht und bedacht werden – was jedoch nichts mit humanistischen Gedanken zu tun hat! Solche moralischen Überlegungen sind obsolet geworden, was andererseits nicht heißt, dass man mit total anarchischen Zuständen konfrontiert wäre; und wenn doch, weil sich die Ereignisse überstürzen, dann handelt es sich eigentlich um Probleme, Geheimnisse und Zwangslagen, die aus dem Inneren einer bestimmten Figur stammen und nun nach außen projiziert, das heißt in einem Traum (bzw. Film) manifest werden. Viele zeitgenössische Filmcharaktere kommen mit sich nicht ins Reine, nicht mit ihrer eigenen Herkunft oder Schuld, die womöglich tief in der Vergangenheit begründet ist und von dort aus in Form von dunklen Gestalten, Schauplätzen und Szenarien ihre psychogene Wirkung entfaltet.

Genauso geht es ja, last but not least, auch unserem Dominick Cobb, dessen verstorbene Frau immer wieder unwillkürlich durch seine Träume geistert, um ihn an der Durchführung eines Auftrags zu hindern oder ihn abzulenken und zurückzuführen in jenes Hotelzimmer, in dem sie einst ihr Unterscheidungsvermögen zwischen Traum und Wirklichkeit verlor und aus einem Fenster in den Tod sprang. Seitdem verfolgen Cobb die Gespenster seiner möglichen Mitschuld an Mals geistiger Verwirrung und bringen ihn selbst in eine Identitätskrise. Sein Ich ist, besonders aufgrund der Trennung von seinen geliebten kleinen Kindern, in einem Zustand der Entfremdung befangen, die einer logisch nachvollziehbaren Charakterentwicklung zuwiderläuft, wie wir sie von einem herkömmlichen Protagonisten bzw. Film-»Helden« bei der Überwindung der Hindernisse, die sich ihm in den Weg stellen, erwarten. Wie die Wirklichkeitskonstruktion in fünf verschiedene Wirklichkeitsebenen zerfällt, die jeweils eine Welt für sich darstellen, ist auch Cobbs Figur nicht geeignet, kritiklos Identifikationsimpulse für die Zuschauerinnen und Zuschauer zu geben.

Inception ist demnach weit davon entfernt, eine Apotheose postmoderner Idyllen zu vermitteln; vielmehr geht der Film durchaus auch auf Gefahren ein, die drohen, wenn man Tatsachen nicht von Einbildungen zu differenzieren weiß (und umgekehrt). Bei aller Faszination, die die Bilderwelten von *Inception* ausüben, bleibt letztlich doch ein Rest von Skepsis und Distanz ihnen gegenüber bestehen. Als sichtbares Zeichen dafür werden zwei Symbole eingeführt, und zwar ein Zug und ein Kreisel, ein so genanntes »Totem«, mit dessen Hilfe man erkennen kann, ob man sich in einer von jemand anderem geschaffenen Traumumgebung befindet oder in der Wirklichkeit. Denn im einen Fall dreht sich der Kreisel immer weiter, im anderen kippt er irgendwann einmal um. Was den Zug betrifft, so ließen sich Cobb und seine Frau in einem gemeinsamen Traum einst überfahren, um auf diese Weise wie-

der aus dem Limbus herauszukommen, wo die beiden die Umstände von Träumen in einem Traum erforschen wollten. Daher steht der Zug für Cobbs Traumaktivitäten und die kontrollierte Variante dessen, was später bei Mal schiefgelaufen ist.

4. Abspann

Am Ende, wenn Cobb die *Inception* erfolgreich durchgeführt und sich innerlich auch von Mal gelöst hat, sehen wir ihn endlich daheim bei seinen Kindern, wie der alte Japaner Saito es versprochen hat. Oft schon sind das kleine Mädchen und der Junge überraschend aufgetaucht, mitten in anderen Szenen, spielend im Garten und Sonnenschein, und wir haben verstanden, wie sehr sich der Vater nach ihnen sehnt und sich mit solchen Träumen den innersten Wunsch erfüllt hat. Doch ihre Gesichter blieben stets abgewandt, und die Kinder liefen aus dem Bild, bevor sich Cobb ihnen nähern konnte. Nun drehen sie sich um; aufmerksame BeobachterInnen werden bemerken, dass die Kinder immer noch dieselben Kleidungsstücke anhaben wie in allen derartigen Szenen; sind sie gar nicht älter geworden und gewachsen? Sollte es sich immer noch um einen Traum handeln? Gibt es dann überhaupt eine Realität (quasi »erster Ordnung«) in diesem Film? Am Anfang wenigstens? Wann begänne denn ein übergeordneter Traum Cobbs? Ihm scheinen auf einmal ähnliche Gedanken in den Sinn zu kommen, und er dreht vorsichtshalber den Kreisel, den ein ganz kleines Schlingern erfasst, bevor die Kamera abblendet und der Abspann beginnt.

Je nachdem, wie man dieses Ende deutet, ob als Happy End oder als weiteren Traum, wird man zu unterschiedlichen Interpretationen des gesamten Films kommen, was auch mit Schülerinnen und Schülern ein lohnendes, filmanalytisches Gespräch ergeben kann. Mehrere Lesarten sind jedenfalls zulässig, ja sogar erwünscht.

Literatur

Inception. USA/GB 2010, 148 Min. Regie/Drehbuch: Christopher Nolan. Produktion: Christopher Nolan und Emma Thomas. Kamera: Wally Pfister.

BILDHAUER, KATHARINA (2007): *Drehbuch reloaded. Erzählen im Kino des 21. Jahrhunderts*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

DANCYGER, KEN; RUSH, JEFF (32002): *Alternative Scriptwriting: Writing beyond the Rules*. Boston: Focal Press.

KAMP, WERNER (1996): *Autorkonzepte und Filminterpretation*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

NOLAN, CHRISTOPHER (2010): *Inception. The Shooting Script*. San Rafael: Insight Editions.

SANDER, JULIA C. (2010): *Film-Träume – Traum-Filme*. Frankfurt/M.: Meidenbauer.

STEGEMANN, PASCAL (2011): *Noland's Land: Konstruktion und Dekonstruktion von Identität bei Christopher Nolan anhand der Filme »Inception« und »Memento«*. Bachelorarbeit. München: Grin.

ROTHER, RAINER (Hg., 1997): *Sachlexikon Film*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

TRÖSTL, STEFANIE (2011): *Das Orpheus-Motiv in Christopher Nolans Filmen*. Studienarbeit. München: Grin.

Sonja Vucsina

Unbekanntes im Bekanntem

Sehen lernen – eine Art »Befreiung«

Die Menschen lernen das Sehen, weil sie nichts sehen,
nicht den gewohnten Anblick des Reichstags jedenfalls.
Sie blicken auf eine fremde Außenhaut,
und diese Verfremdung schärft ihren Sinn
für die historische Situation.
(Christo 1993, S. 128)

1. Augen-Blicke

»Schau!« Mit dieser persönlichen, an den Leser/die Leserin gerichteten Aufforderung auf der Vorsatzseite beginnt ein Bilderbuch (Janisch/Wolfsgruber 2011). Seite

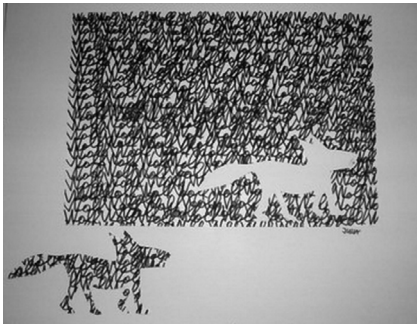


Foto: Sonja Vucsina

für Seite wird die Aufmerksamkeit fokussiert: »Schau, wie die Nacht leuchtet! / Schau, wie die Sonne alles wärmt! / Schau, wie die Schatten im Licht tanzen ...« Bekanntes begegnet uns, die knapp gehaltenen Sätze werden auf visueller Ebene von assoziativen Bildern begleitet, die einladen zum Innehalten, zum langsamen Schauen. Will man schon umblättern, so stellt sich eine Frage in den Weg, die irritiert, zum aktiven Nachdenken auffordert: »Und – wie bringen wir den Tag zum Leuchten? / Und – wer wärmt

die Sonne? / Und – was machen die Schatten, wenn es dunkel wird?« Der Blick wird differenzierter, offen für neue Sichtweisen, für Staunen im Vertrauten. Wir wandern zwischen Sichtbarem und Unsichtbarem hin und her – ein Suchen, sorgfältiges

SONJA VUCSINA, Lehramt für Deutsch, Bildnerische Erziehung und Darstellendes Spiel. Projektleiterin im bmukk/Netz innovativer Schulen; Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Zentrum 4/Fachbereich Sprachen und interdisziplinäre Fachdidaktik. Leiterin des regionalen Schul-/Unterrichtsentwicklungsprojekts »Lernraum Schule« – Bezirk Deutschlandsberg (2011–2013).

E-Mail: sonja.vucsina@phst.at

Beobachten, Ausprobieren, Sammeln von Bezügen im Bild, in der Sprache, in unseren Erinnerungen, Erfahrungen ...

Unbekanntes im Bekannten entdecken – allzu oft verstellen Gewohnheit und Routine den Blick. Doch gerade nicht alltägliches Sehen birgt spannende Potenziale – nicht didaktisiert, verordnet (»Was siehst du da?«), sondern als Anregung, Möglichkeit für ein selbsterklärendes In-Gang-Setzen der Kultur des Sehens, schauend, denkend, erzählend, gestaltend. Es gibt dabei keine festgelegten Bedeutungen, vielmehr eine Einladung, eine »unerzählte« Geschichte zu entwickeln, zu skizzieren, aus der sich wieder neue Zusammenhänge ergeben, Ideen wachsen.

»Schau, der Vogel fliegt in den Himmel! Und – wohin fliegt der Himmel?« – dazu ist folgender Geschichtenentwurf entstanden, später Grundlage für ein Theaterstück:

Der Himmel fliegt um die Welt. Von hier oben sieht er die Armen, die gar nichts besitzen. Der Himmel denkt sich: Denen muss man doch irgendwie helfen können. Doch viele Menschen sind gierig und denken nur: Das ist mein! Da kommt die Sonne, die Freundin des Himmels, und sagt: Ich werde dir den Tag und die Köpfe der Menschen erleuchten. Zusammen schaffen wir es. Du spendest dein schönstes Blau und gibst viel Platz – dem Vogel zum Fliegen, den Menschen zum Nachdenken ... Auch wir sollten zusammenhalten, um etwas zu verändern.
(*Petra, 5. Schulstufe*)

2. Sich ein Bild machen

Bilder sehen ist kein bloßes Festhalten dessen, was zu sehen ist, es ist immer auch ein Imaginieren des Unsichtbaren und demnach auch eine Konfrontation mit sich selbst. Das braucht jedoch Zeit. Es dauert, bis etwas gesehen, erkannt wird – auch der Beginn eines entdeckenden, selbständigen Lernens: Die Suche, der Irrtum, die Irritation, die Erkenntnis, der Zweifel sind Momente im Lernprozess, die sich zeitlich nicht einschränken lassen. Schüler/innen dahin zu führen, sie begleiten, dass sie Wahrnehmungsprozesse durchschauen und mit diesen Erkenntnissen zu eigenen Ergebnissen kommen, ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Wir schaffen dafür Situationen, Anlässe, Räume, in denen sich Erfahrungen entwickeln können, die Bereitschaft, aus gewohnter Sehroutine herauszutreten, Bekanntes anders zu sehen und Neues zu entdecken. Kinder begegnen ihrer Umwelt mit Neugierde, wollen sie erkunden, sie verstehen, darin handeln. Erfahrungen, die sie machen, schaffen die Grundlage für neues Wissen und neues Können eines mündigen Subjekts.

Zur reflexiven Erschließung unseres Sehverhaltens setzen wir uns erst mit dem Schulhaus, mit unseren Lernräumen auseinander, um mehrdeutige Phänomene und unsichtbare Prozesse zwischen Orten und dem Aufenthalt darin, Erfahrungen und Bewusstheit, Beobachtung und Interpretation nachzuspüren, zu formulieren und sichtbar zu machen: Ich denke nach, ich halte inne, thematisiere meinen Blickwinkel, meine Perspektive, ich vergleiche, tausche aus – ich mache mir ein Bild. Damit wird Raum und Zeit gegeben für eine verlangsamte Annäherung und selbstverantwortliche Erkundungs- und Wahrnehmungskompetenz im Austausch mit anderen.

Wir gehen durch das Schulhaus und »suchen Sätze mit allen Sinnen« – eine handelnde Einstimmung. Die Sätze werden notiert – sie sind nicht versteckt, sondern müssen »gesehen« werden. Unsichtbares wird durch das individuelle Sehen sichtbar, kommunizierbar. In der Klasse zurück, werden die Sätze auf einzelne Papierstreifen geschrieben und in der Gruppe zu einem gemeinsamen Text zusammengestellt. Die persönlichen Sätze ergeben im Nebeneinander, in der Gleichzeitigkeit mit den der anderen neue Zusammenhänge, Perspektiven, überraschende Bezüge, Interpretationen, Bilder des Schulhauses (hintern/vor den Türen, offen/geschlossen, laut/leise ...):

Die Stimmen der Lehrer/innen vermischen sich auf dem leeren Gang zu einer Stimme.

Warum sind die Schüler/innen heute so ruhig?
Hinter den geschlossenen Türen wird gelernt.
Vor den Klassen malt die Sonne Fensterkreuze auf den Boden.
Der Schulwart geht durch die Gänge mit prüfendem Blick.
Die Tür zur Direktion steht weit offen ... (3b)

3. Sehen und gesehen werden

Die Schüler/innen sind nun neugierig geworden, wollen noch genauer hinschauen auf das Schulhaus, auf ihren Lernraum, wollen ihn mit einem anderen Blick erkunden, sich mit einer Sache in der Art auseinandersetzen, dass man früher ausgebildete Gewohnheiten oder Muster verändert, damit Neues entdeckt werden kann.

Wieder schwärmen sie aus, um unscheinbare/unsichtbare, bis dahin übersehene Stellen in ihrer Umgebung zu fotografieren und sie zu befreien von der Alltagswahrnehmung, vom routinierten Sehen.

Zentral dabei ist der Aspekt der Reflexion, eine wesentliche Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen, für Selbsteinschätzung, eine Standortbestimmung und eine Art Selbstbestätigungsfunktion: Ich kann etwas. Gerade reflexives Wahrnehmen fördert auch ein differenziertes Bild des eigenen Könnens. Ich werde mir als Lernende/r meiner individuellen Zugänge bewusst, verbalisiere meine Annahmen und werde damit selbst wahrgenommen – sehen und gesehen werden (nicht beobachtet, beurteilt ...).

Erstaunliche Fotos entstehen, Wahrnehmung verändert sich in einem visuellen Lernprozess. In Entdeckungs-Tagebüchern skizzieren die Schüler/innen erste Gedanken. Daraus ergeben sich Assoziationen, Beschreibungen, erste kleine Geschichten, Kommentare. Sie tauschen Bilder aus, setzen sie in eine andere Reihenfolge, erproben ihre Wirkungsweisen in neuen Anordnungen.

Die Verarbeitung des Wahrgenommenen ist individuell verschieden, aber indem der persönliche Blickwinkel mit anderen verglichen, ausgetauscht wird, kann das eigene Repertoire erweitert werden – so wie im alten Kinderspiel: »Ich seh, ich seh, was du nicht siehst ...« Die Bilder werden vergrößert, ausgestellt, immer wieder in ihrer Zusammensetzung an der Wand verändert – so dokumentieren sie einen Pro-

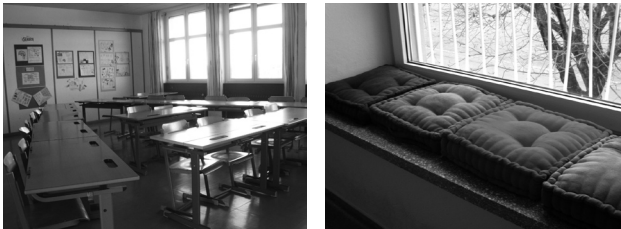


Schule 1 (Fotos: Sonja Vucsina)

zess, in dem immer neue Sinnzusammenhänge zwischen den Bildern sichtbar werden, andere Sehweisen entstehen. Das Projekt wird nicht mehr nur im schulischen Rahmen gesehen, vielmehr bietet es die Möglichkeit, sich als Individuum mit den eigenen Interessen und Vorstellungen, die über die Rolle als Schüler/in hinausgehen, einzubringen und weiter zu »sehen«: mein Zuhause, meine nächste Umgebung, meine Clique...

Diese spielerische, eigentlich interaktive Auseinandersetzung fordert so zum Weiterdenken auf, regt zu unterschiedlichen weiteren Projekten an, in denen Alltägliches verrückt und vom »Routineblick« befreit wird.

Durch das bewusste Wahrnehmen hat sich Schulraum/Lernraum verändert. Die Sitzordnung wird umgestellt, neue Plätze werden geschaffen in vormals leeren Gängen, Nischen besetzt, Raum entdeckt ...



Schule 2 (Fotos: Sonja Vucsina)

An einer Schule ist ein Ausstellungsraum (allein von den Schüler/innen gestaltet und betreut) entstanden,¹ in dem Arbeiten präsentiert, archiviert, kommentiert werden – ein lebendiger Kommunikationsraum, Lernraum, in dem auch Workshops stattfinden, Schüler/innen Lernprozesse entwerfen, Ideen entwickeln, besprechen, austauschen, reflektieren, darüber erzählen, Jüngere einladen zum gemeinsamen Lernen – nicht nur eine andere Kultur des Sehens, sondern auch eine andere Kultur des Lernens, die der Verschiedenheit gerecht wird: Die Schüler/innen entwickeln subjektives Lernen und einen individuellen Bewusstseinsraum des Wahrnehmens, gelebter Erfahrung, aktiven Tuns und der daraus entstehenden Eigenverantwortlichkeit. Eine Schule wächst, die auf die Förderung individuell Lernender mit ihren

1 Ingrid Schwaiger an der Hauptschule 1/ St. Johann in Tirol: LESEUM.

unterschiedlichen Lernwegen ausgerichtet ist. Eine Schule, die persönliche Sichtweisen, Stärken zulässt und sichtbar macht und viel Raum gibt, in dem sich eine eigenständige, autonome Lernkultur aufbauen kann, Denken und Handeln in größeren Zeiträumen und Lernrhythmen ohne Rasterung und Kontingentierung von Denkzeiten stattfindet. Sehen und gesehen werden. (Auch) Eine Kultur des Sehens.



Leseräume (Fotos: Ingrid Schwaiger)

4. »Bildstill«

Ein Innehalten, eine Verlangsamung, ein verdichtendes Stillwerden am Schluss – der Autor Georg Petz schildert in seinem neuen Roman einen Moment, in dem man sich wie von außen betrachten kann:

Ein Moment, in dem alle Straßen der Stadt an einem Punkt zusammenlaufen, oder: an dem der eine Punkt plötzlich ersichtlich wird, an dem sie immer schon ineins gelaufen sind. Und alles Geschehen darin, alle Geschichte, [...] würde in diesem Augenblick nebeneinander sichtbar, [...] und dieser eine Augenblick [...] müsste allein dazu genügen, die gesamte Chronotopie des Lebens unter den Bedingungen des Steines der Stadt, [...] vor Augen führen, gleich seiner Dauer. Oder: zeitgleich, im Bildstill. (Petz 2011, S. 20)

Literatur

JANISCH, HEINZ; WOLFSGRUBER, LINDA (2011): *Wo hört das Meer auf?* Wien: Wiener Dom-Verlag.

PETZ, GEORG (2011): *Bildstill*. Graz: Leykam.

CHRISTO (1993): Das ist meine letzte Chance. In: *Der Spiegel* 1, S. 128.

Kathrin Wexberg

Bilder sehen

Aspekte des Sehens in aktuellen Bilderbüchern

Farben, Linien, Perspektiven. Die niederländische Autorin Joke van Leeuwen unternimmt in ihrem im Frühjahr 2012 erschienenen Sachbuch *Augenblick mal. Was wir sehen, wenn wir sehen, und warum* nichts weniger, als Kindern eine Kulturgeschichte des Sehens zu vermitteln. Von steinzeitlichen Höhlenmalereien über den Goldenen Schnitt bis hin zu Photoshop wird der Bogen gespannt und dabei gezeigt, wie das Sehen seit jeher eine zentrale Kulturtechnik ist – und sich doch mit den technischen Möglichkeiten laufend verändert. Für die Gattung des Bilderbuchs ist das Sehen naheliegenderweise von besonderer Relevanz, müssen hier doch, anders als bei nur auf der Textebene erzählenden Büchern, auch Bilder gelesen werden. Einige jüngst erschienene Bilderbücher, alle deutlich an der Schnittstelle zur Bildenden Kunst bzw. zur Kunstvermittlung angesiedelt, machen das Sehen darüber hinaus auf besonders ungewöhnliche und innovative Weise zum Thema – sie sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Der amerikanische Bilderbuchkünstler David Wiesner beantwortet in seinem neuesten auf Deutsch übersetzten Werk die Frage, was Kunst ist, ganz wortwörtlich: Kunst ist eine Kragenechse namens Art (was ja bekanntlich Kunst auf Englisch bedeutet). Max, eine kleinere Echse, ist beeindruckt von Arts Künsten und will auch malen – widerstrebend wird ihm das auch zugestanden. Was sich im Folgenden entwickelt, hat den Charakter einer Performance: Da wird gekleckst und gespritzt, getrocknet und wieder nass gemacht, das Kunstwerk (in Gestalt von Art) völlig dekonstruiert und wieder neu zusammengesetzt. Die fast durchgängig mit Acryl ge-

malten Bildsequenzen arbeiten viel mit Mitteln der Comic-Ästhetik, so finden sich unter anderem Panels und Soundwords. Was ohne Weiteres auch einfach als witzige Geschichte zweier ungewöhnlicher Charaktere, auch schon für sehr junge Kinder, funktioniert, thematisiert im Subtext durchaus recht fundamentale kunsttheoretische Fragen, etwa nach Inszenierung und Dekonstruktion. Zu sehen gibt es also den Entwicklungsprozess eines Künstlers beziehungsweise den Entstehungsprozess eines Kunstwerkes – mit all seinen schwierigen und schönen Seiten (Abb. 1).

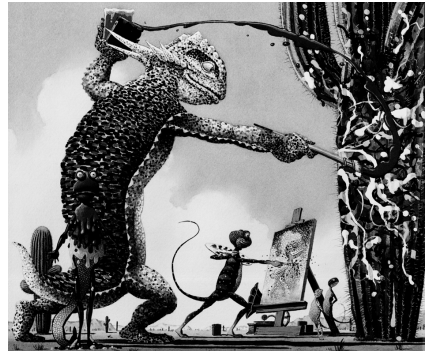


Abb. 1: *Art & Max* (Wiesner 2011, Carlsen)

Kunst im Sinne von bereits vorhandenen Kunstwerken präsentiert hingegen ein vom New Yorker Metropolitan Museum herausgegebenes Bilderbuch mit dem Titel *Was siehst du?*, das in seiner Kunstvermittlung einen wohlthuend anderen Weg als üblich geht. Während in Sachbüchern oft rund um Bilder zusätzliche Dinge erfunden werden, wird hier genau das Gegenteil gemacht: Der Blick der Betrachtenden wird durch die gestanzte rechte Hälfte der Doppelseite zunächst nur auf einen aus-



Abb. 2: *Was siehst du?* (The Metropolitan Museum of Art 2011, Knesebeck)

gewählten kreisrunden Bildausschnitt gelenkt – mit entsprechenden Fragen, was hier wohl zu sehen sein mag. Die nächste Doppelseite bietet auf der linken Hälfte Informationen zum Bild und zu seinem kunsthistorischen Kontext, die rechte zeigt das ganze Bild. Von Andy Warhols Selbstporträt über ein Motiv aus einem japanischen Drama des 18. Jahrhunderts bis hin zu einer Miniaturmalerei aus der vermutlich usbekischen Safawidischen Epoche werden Einblicke in verschiedenste Epochen, Stile und Kontinente ermöglicht. Fragen regen dazu an, sich genauer mit dem Bild zu beschäftigen. Dabei werden unaufdringlich Anregungen zu eigenen Überlegungen gegeben: »Dieses Bild zeigt eine Szene aus einem japanischen Theaterstück, in dem der Schauspieler einen Fuchs spielt, der sich als Mann verkleidet hat. Deshalb malte der Künstler einen Mann, der eigentlich ein Fuchs ist – oder einen Mann, der einen Fuchs spielt, der vorgibt, ein Mann zu sein? Macht das für dich einen Unterschied, wenn du auf das Bild schaust?« (The Metropolitan Museum 2011, S. 46; vgl. dazu auch Wexberg 2011a) (Abb. 2)

Jedes Umblättern stellt sozusagen das, was man im Bildausschnitt gemeint hat zu sehen, wieder in Frage – durch die jeweils direkt an den oder die Betrachtende/n gerichtete Frage, was gesehen wird, wird deutlich, wie sehr auch die jeweils eigene Perspektive den Blick auf das Kunstwerk prägt. Sehen hat hier sowohl ein spielerisches als auch ein fast detektivisches Moment, da das Einordnen der Bildausschnitte fast wie das Lösen eines Rätsels abläuft. Die Wahrnehmung der Kunstwerke wird also sowohl in die jeweils eigene Wahrnehmung als auch in die zusätzlichen Informationen, etwa über den kunsthistorischen Kontext, eingebettet.

Während hier also bereits vollendete Kunstwerke durch Ausschnitte wieder »zerlegt« werden, schafft ein Buch des australischen Künstlers Shaun Tan ein Bewusstsein dafür, welche Vorarbeiten für das Entstehen seiner Kunstwerke (die neben Illustrationen und Bildern auch Filme umfassen) nötig sind. Er beschreibt seine Arbeitsweise, bezugnehmend auf ein Diktum Paul Klees, als »Striche spazieren führen« – der Ausgangspunkt sei nicht unbedingt Inspiration, sondern vielmehr das Wandernlassen der Bleistiftspitze durch die Landschaft des Skizzenblocks (vgl. Tan 2011, o. S.), so führt er in der Einleitung zu seinem Skizzenbuch aus. Hier werden aus dem Material der letzten zwölf Jahre Studien präsentiert, die aus sehr unterschiedlichen Phasen der jeweiligen Projekte stammen, von schnell dahin gekritzelten Entwürfen bis zu fertigen Gemälden. Jedem der einzelnen Kapitel ist ein Text Shaun Tans vorangestellt, in dem er seine Arbeitsweise erläutert und damit auch reflektiert. Was genau es jeweils zu sehen gibt, wird im nachgestellten Werkverzeichnis ausgeführt: Jede einzelne der versammelten Arbeiten ist hier nochmals genau mit Titel, verwendetem Material und dem Kontext innerhalb des Werkes ausgewiesen. So ist etwa »Philbert, Tusche« eine allwissende Figur aus einem aufgegebenen Buchprojekt, während »Eidechsenkatz, Kugelschreiber« Entwürfe für ein Haustier in der Graphic Novel *Ein neues Land* sind (vgl. dazu auch Wexberg 2011b) (Abb. 3) Zu sehen gibt es in diesem (aufwändig mit Lesebändchen gestalteten) Buch also sozusagen verschiedene »Aggregatzustände« eines Kunstwerkes: Spontane Ideen, die nie weiterentwickelt wurden genauso wie Vorstudien, deren Endprodukt man vielleicht schon kennt oder die Lust darauf machen, es sich endlich anzuschauen.



Abb. 3: *Der Vogelkönig und andere Skizzen* (Tan 2011, Carlsen)

Shaun Tan gibt also Einblicke in seinen Schaffensprozess und zeigt dabei Dinge, die man als Leser/in bzw. Betrachter/in noch nie sehen konnte. Wie aber verhält es sich mit dem Sehen bei Geschichten, die bereits in viele Bilder umgesetzt wurden? Diese Frage stellt sich unter anderem bei bekannten Texten wie den von Jakob und Wilhelm Grimm zusammengestellten Märchen, denen ja 2012 anlässlich des 200. Jahrestages ihres erstmaligen Erscheinens besondere Aufmerksamkeit zuteil wird. So ist zum Beispiel das Bild von Schneewittchen deutlich durch die 1937 entstandene-

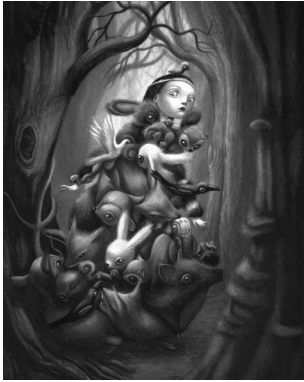


Abb. 4: *Schneewittchen* (Grimm/
Lacombe 2011, Jacoby & Stuart)

ne Disneyverfilmung geprägt, die Schneewittchen mit adretter Schleife im Haar, blauem Oberteil und gelbem Rock zeigt: Eine Bildersuche bei Google ergibt fast ausschließlich Ergebnisse, die sich an diesem Vorbild orientieren. Der 1982 geborene Künstler Benjamin Lacombe geht in seinen Bildern zum Originaltext der Brüder Grimm einen völlig anderen Weg: Im Wechsel von farbstark inszenierten Bildern und fein schraffierten Schwarz-Weiß-Zeichnungen voller Horroranleihen und Schrecken nähert er sich den bedrohlichen und gewaltsamen Aspekten des Textes – oder geht darüber hinaus: Denn während im Text davon die Rede ist, dass die wilden Tiere im Wald Schneewittchen nichts tun, wirken sie in seiner Illustration mit ihren rotgeränderten Augen und ihren gebleckten Zähnen sehr bedrohlich (Abb. 4). Das Motiv der Augen ist hier, wie stets in Lacombes Bildern, von zentraler Bedeutung: Der kalte Blick der Stiefmutter in den Spiegel wird in den Schlangenköpfen, die sich medusenhaft um ihren Kopf ranken, variiert, das wässrige Grau in den Augen der allerersten Abbildung von Schneewittchen verweist bereits auf die Gefahr, in der sie sich befindet. Lacombes *Schneewittchen*-Variante ist im Übrigen auch ein Buch, das deutlich macht, wie sehr das Sehen von Bildern auch durch die Buchgestaltung in visueller, aber auch in haptischer Hinsicht gelenkt wird: Es macht einen Unterschied, ob ich ein Bild in kleinem Format oder wie hier in großformatigen, manchmal sogar über die ganze Doppelseite gezogenen Bildtafeln betrachte – und ob das Papier dabei »leichtgewichtig« oder wie hier fest und strukturiert ist.

2001 erschien mit *Die ganze Welt* ein Bilderbuch, das mit verschiedensten Techniken gearbeitete Kunstwerke in lose-assoziativer Reihenfolge zusammenstellt. Präsentiert werden die Bilder im Format von etwa 15 mal 15 Zentimetern: Ein Buchformat, das das zu Sehende auf relativ kleinen Seiten komprimiert und mit *Die ganze Welt* im deutschsprachigen Raum sehr populär geworden ist.

Als Beispiel, wie das Sehen in textlosen Bilderbüchern verlaufen kann, soll abschließend ein im Frühjahr 2012 erschienenes dieser kleinformatischen Bücher vorgestellt werden – wie *Die ganze Welt* ebenfalls eine Lizenz aus dem Französischen. *1001 Schafe* zeigt auf 200 unpaginierten Seiten genau das, was der Titel verspricht – 1001 Schafe nämlich. Vor dem ersten Bild werden Hinweise gegeben, was darunter zu verstehen ist: »Autorin und Verlag versichern, dass in und auf diesem Buch genau 1001 Schafe abgebildet sind. Gezählt wurden: Schafe aus Fleisch und Wolle, Seifenblasen- und Wolkenschafe, Ur- und Fabelschafe, Schafskulpturen sowie Schafe auf Gemälden, Skizzen und Stickereien. Auch wenn nur ein Ohr zu sehen ist, zählt das Schaf mit. Unter einer Pferdehaut können zwei Schafe stecken, genauso wie in einem Wolfspelz. Ein Schäfchenzähler auf jeder Seite hilft den Überblick zu bewahren.« (Kerso 2012, o. S.) Die Bildsequenzen zeigen anthropomorphisierte



Abb. 5: 1001 Schafe (Kerso 2012, Gerstenberg)

Schafe in verschiedensten Szenerien: knapp mit Fell bekleidete Steinzeit-Schafe in einer Höhle, mittelalterliche Ritter-Schafe, deren Wappen ein Wollknäuel mit gekreuzten Stricknadeln ist, kunstinteressierte Schafe in einem Museum (Abb. 5).

Die detailreichen Zeichnungen, die ausschließlich in Schattierungen von schwarz, grau und gelb gearbeitet sind, verweisen auf unterschiedlichste kulturelle und historische Kontexte und laden ein, die abgebildeten Geschichten weiterzuspinnen. Wer eher strukturierte als assoziative Zugänge mag, kann anhand des in jede Doppelseite integrierten »Schäfchenzählers« nachzählen, wie viele Schafe schon abge-

bildet wurden. Gefordert ist jedenfalls ein genauer Blick, der neben dem Gesamteindruck eines Bildes auch die versteckten Details zu sehen vermag ...

Literatur

- COUPRIE, KATY; LOUCHARD, ANTONIN (2001): *Die ganze Welt*. Hildesheim: Gerstenberg.
- GRIMM, JACOB UND WILHELM; LACOMBE, BENJAMIN (2011): *Schneewittchen*. Berlin: Jacoby & Stuart.
- KERSO (2012): *1001 Schafe*. Hildesheim: Gerstenberg.
- TAN, SHAUN (2011): *Der Vogelkönig und andere Skizzen*. Aus dem Englischen von Eike Schönfeld. Hamburg: Carlsen.
- THE METROPOLITAN MUSEUM OF ART (2011): *Was siehst du?* Aus dem Englischen von Verena Küstner. München: Knesebeck.
- VAN LEEUWEN, JOKE (2012): *Augenblick mal. Was wir sehen, wenn wir sehen, und warum*. Aus dem Niederländischen von Hanni Ehlers. Hildesheim: Gerstenberg.
- WEXBERG, KATHRIN (2011a): *Kröte des Monats Mai 2011 zu »Was siehst du?«* (Rezension). Online: <http://www.stube.at/buchtipps/kroeten2011.htm> [Zugriff: 6.2.2012].
- DIES. (2011b): *Kröte des Monats Juni 2011 zu »Der Vogelkönig und andere Skizzen«* (Rezension). Online: <http://www.stube.at/buchtipps/kroeten2011.htm> [Zugriff: 6.2.2012].
- WIESNER, DAVID (2011): *Art & Max*. Aus dem Englischen von Sophie Birkenstädt. Hamburg: Carlsen.

Wir danken den Verlagen Carlsen, Jacoby & Stuart, Knesebeck und Gerstenberg für die freundliche Abdruckgenehmigung der Illustrationen.

Claudia Ehgartner

»Sprache macht Kunst los oder umgekehrt?«

Kunst macht sprachlos.
Sprache macht kunstlos.
Sprich Kunst los!
Los! Sprachkunst. Mach los.
Solch Kunst macht spra
Pusch! Sonst macht es alk..
usf.
(Helmut Hartwig, 1995)

Bereits vor ca. 25 Jahren wurde am Museum Moderner Kunst (mumok) in Wien das Format »Kunstgespräch« entwickelt, das bis heute praktiziert wird. Eines der wesentlichen Ziele dieser Methode ist, mit den TeilnehmerInnen ein Sprechen ausgehend von oder/und über Kunst zu initiieren. Gesprochen wird zuerst einmal über das, was man sieht. Nicht kunsthistorische oder kunsttheoretische Informationen stehen am Beginn, sondern die visuellen Wahrnehmungen der TeilnehmerInnen und deren Assoziationen. Bestehendes Wissen wird von den KunstvermittlerInnen in das prozesshaft angelegte Gespräch eingeflochten, um es voranzutreiben.

Diese Methode wurde vor allem im deutschsprachigen Raum von vielen KunstvermittlerInnen übernommen und wird inzwischen an unterschiedlichsten Häusern praktiziert. Nicht immer sind die notwendigen Voraussetzungen, wie genügend Zeit und Arbeit in kleinen Gruppen, gegeben, um SchülerInnen die Werke selbst wählen und um alle tatsächlich zu Wort kommen zu lassen. KunstvermittlerInnen müssen die erforderlichen Grundbedingungen immer wieder einfordern. Aber auch wenn sie gegeben sind, gilt es, die ursprünglich innovative Methode, die zur gängigen Praxis wurde, stets kritisch und vor allem auf ihre Zeitgemäßheit zu hinterfragen.

CLAUDIA EHGARTNER studierte Pädagogik und Kunstgeschichte, leitete sieben Jahre lang die Abteilung Kunstvermittlung an der Kunsthalle Wien und wechselte 2007 an das Museum Moderner Kunst. Sie lehrt und publiziert im Bereich Kunst- und Kulturvermittlung.

E-Mail: claudia.ehgartner@mumok.at

In den vergangenen Jahren waren es immer wieder Fragen nach der Dosierung von kunsthistorischen Informationen, Institutionskritik oder danach, wie der Anspruch auf tatsächliche Partizipation mit der Methode des Kunstgesprächs erreicht werden kann. Aktuell stellen sich zunehmend Fragen im Zusammenhang mit dem Thema »Diversität«. Wie kann Kunstvermittlung den notwendigen Ansprüchen gerecht werden? Wie können Kunstgespräche gelingen, deren Schwerpunkt auf der Initiierung von Sprechakten liegt, wenn in vielen Klassen ein Großteil der SchülerInnen Deutsch nicht als Muttersprache spricht?

In Gesprächen mit Lehrpersonen wird die Mehrsprachigkeit von SchülerInnen in der Schule häufig als Problem angesehen. Generell treten Kinder mit Migrationshinter- bzw. -vordergrund im vorherrschenden österreichischen Diskurs über Schule ausschließlich als Problemobjekte in Erscheinung. Besonders augenscheinlich wurde dies in der Begründung der damaligen Regierung für das schlechte Abschneiden Österreichs bei der PISA-Studie 2003. Die »hohe Anzahl« von Migrantenkindern an Österreichs Schulen sei hier ausschlaggebend gewesen (siehe Weissenberger/Weissensteiner 2005). Der Anstieg von SchülerInnen mit Migrationsvordergrund an Schulen wird systematisch mit dem Anstieg von Problemen gleichgesetzt. »Migrantenkinder« werden und wurden als »defizitäre Problemobjekte« in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung gerückt.

Die Internationalität von Ausstellungen und der Sammlung des Museums (mit einem Schwerpunkt auf Kunst aus Osteuropa) wird als hohe Qualität des Hauses angesehen. Warum nicht auch das Sprechen über Ausstellungen und Kunst in verschiedenen Sprachen – über Deutsch, Englisch und Französisch hinaus?

Häufig problematisieren Lehrpersonen die Mehrsprachigkeit in ihren Schulklassen und ziehen aus diesem Grund die Buchung eines Kunstgesprächs erst gar nicht in Erwägung. Das Potenzial an Sprachen, das heute an den Schulen zu finden ist, kann jedoch für das Sprach(en)lernen der ganzen Klasse genutzt werden. Wir möchten Lehrenden und Lernenden Möglichkeiten, die sich über die Kunstrezep-tion ergeben, anbieten und unsere Methode des Kunstgesprächs entsprechend weiterentwickeln.

»Sprache macht Kunst los – oder umgekehrt?«¹ lautet der Titel eines Vermittlungsangebotes für SchülerInnen, das am mumok konzipiert wurde. Das Kunstgespräch verfolgt zusätzlich zu den generellen Zielen von Kunstvermittlung folgende Intentionen:

- Wahrnehmung und Wertschätzung aller Sprachen in einer Klasse
- Bewusstes Wahrnehmen der Mehrsprachigkeit im engeren und im weiteren sozialen Umfeld (auch Standard/Dialekt)
- Strukturierung der sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten der SchülerInnen durch den Vergleich verschiedener Sprachen, das Nachdenken über Sprache und die Förderung metasprachlicher Fähigkeiten

1 Das Angebot wurde im Team mit Ivan Jurica erarbeitet.

- Wecken von Neugierde und Interesse bei den SchülerInnen für andere Sprachen
- Entwicklung von Verständigungs- und Erforschungsstrategien
- Entwicklung einer mehrsprachigen Sozialisierung
- Sensibilisierung für eigene und für andere Sprachen und zu sprachlicher und interkultureller Schaffung eines sprachlichen und interkulturellen Bewusstseins.

Grundsätzlich geht es um die Macht der Sprache und um die Hinterfragung der Hierarchien der verschiedenen Sprachen. Diese sind ökonomisch und kulturhistorisch bedingt und übertragen sich durch verschiedene Ausschlussprozesse in die sozialen Hierarchien der Sprechenden (und dadurch auch z. B. in »Kleinigkeiten« wie un/mögliche Museumsbesuche).

Zum Einstieg einer Vermittlungsaktion werden die Erwartungen der SchülerInnen und LehrerInnen erfragt und das Thema der Macht der Sprache angesprochen. Die KunstvermittlerInnen fordern die SchülerInnen auf, in einer Sprache ihrer Wahl assoziativ ein Wort aufzuschreiben, das für sie in Zusammenhang mit Moderner Kunst steht. Dies kann in Französisch, Türkisch, Polnisch, Kroatisch, Englisch und in allen anderen Sprachen sein. Die SchülerInnen werden bewusst nicht dazu aufgefordert, ein Wort in ihrer Muttersprache, sondern in einer gewünschten Sprache zu wählen. Die SchülerInnen kommentieren die Wörter bezüglich ihres Schriftbildes und des Klangs bei der Aussprache – bei einem Nichtverstehen bleibt der Wortsinne ungeklärt.

Die SchülerInnen wählen ein Wort und begeben sich damit auf einen selbständigen Rundgang durchs Museum, um ein Kunstwerk zu ihrem Wort auszuwählen. Es besteht die Möglichkeit (je nach Altersgruppe) das Wort durch Zeichen, weitere Wörter oder Grafiken zu ergänzen. Vor den gewählten Werken findet dann ein Gespräch über Kunst und Sprache statt, das sich prozesshaft entwickelt. Das Grundkonzept wird dem jeweiligen Alter und der Schulstufe entsprechend adaptiert.

Das Angebot wendet sich an möglichst viele Schüler und Schülerinnen. Es ist bewusst nicht ausschließlich für »benachteiligte« Kinder und Jugendliche konzipiert, sondern möchte Ursachen von Benachteiligungen aufzeigen.

Sehreise

Das Museum mit einer Sammlung internationaler Kunst, mit einem Schwerpunkt auf Kunst aus Osteuropa will SchülerInnen eine selbstbewusste und selbstbestimmte Teilnahme am kulturellen Leben ermöglichen. Bei einem weiteren Projekt mit dem Titel »Sehreise«² besuchten erst Volksschulklassen mit einem hohen Anteil an

2 Das Angebot wurde im Team mit Christiane Wustinger und Astrid Frieser entwickelt. Das Projekt wurde im Zusammenhang der Vermittlungsinitiative »Kulturvermittlung mit Schulen in Bundesmuseen 2010« vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gefördert und von Kultur-Kontakt Austria beratend begleitet.



© MUMOK 2012

Erwachsenen bei ihrem Ausstellungsbesuch benötigen, und umgekehrt. Ausgestattet mit bunten Rohren und Brillen begaben sie sich gemeinsam in die Ausstellungsräume. Die VermittlerInnen waren nun die Kinder, die ihren Verwandten das Museum zeigten. Im Anschluss wurden die Eindrücke beim gemeinsamen kreativen Tun im Atelier verarbeitet.

Eine Beratung und Zwischenevaluierung mit ExpertInnen des Sprachförderzentrums war für die Weiterentwicklung maßgeblich. Befürchtungen, dass zu wenige Verwandte ins Museum kommen würden, haben sich nicht bewahrheitet. Bei einer durchschnittlich großen Klasse mit 20 SchülerInnen kamen 15 Verwandte. Väter, Mütter mit Babys, Großeltern, Tanten und ältere Geschwister. Nicht vorhersehbar war die Exklusivität, die vor allem Kinder aus großen Familien empfanden, weil sich mit einem Familienmitglied ein intensives Miteinander ergab. Mit diesem Projekt wurde ein Austausch mit Personen möglich, die nicht mit deutscher Muttersprache aufgewachsen sind und deren Sozialisierung unter anderen Bedingungen verlaufen ist. Die Kinder wurden ermutigt, Personen aus der eigenen Familie einzuladen, um Offenheit und Transparenz auch für die Angehörigen herzustellen und Schwellenängste gegenüber der Institution abzubauen.

Kindern mit Migrationshintergrund das Museum. In einem dreistündigen Workshop wurden verschiedene Phasen in der Ausstellung und im Atelier angeboten. Die Auseinandersetzung und Annäherung an die Kunst gestaltete sich über das Medium der Zeichnung. Eine Woche später waren Verwandte der Kinder eingeladen, ins Museum zu einem weiteren dreistündigen Workshop mitzukommen. Erst wurden im Atelier »Schwerkzeuge« gebaut. Die Kinder überlegten, was die



© MUMOK 2012

Deine Ohren werden Augen machen!

In enger Zusammenarbeit mit einer Musikpädagogin und einer Expertin aus dem Sprachförderzentrum wurde das Projekt »Deine Ohren werden Augen machen!« entwickelt. Das Projekt stellt die Multikulturalität der Kinder in den Mittelpunkt. Beim ersten Termin liegt der Schwerpunkt auf der Musik als universelle und Kulturen verbindende Sprache und dem Kommunizieren über Klänge und Töne. Als Auftakt wird ein Kinderlied, das in verschiedenen Kulturen gleichermaßen bekannt ist,

gesungen. Ausgehend von verschiedenen Instrumenten werden Klänge produziert, besprochen, imitiert und visualisiert (grafische Notation). Die Kinder nehmen die Instrumente mit in die Ausstellung, um vor einzelnen Arbeiten der Sammlung Klanggeschichten zu entwickeln. Zurück im Atelier malen die SchülerInnen zu Musik und kreieren eine eigene musikalische Grafik. Die eigene Muttersprache bildet den Ausgangspunkt für den zweiten Besuch. Die Mehrsprachigkeit wird thematisiert und als Potenzial hervorgehoben. Die gemeinsamen Gespräche haben das Ziel, das Sprachbewusstsein zu stärken und den interkulturellen Dialog zu fördern.

Ob sich nun bei einem intergenerativen Projekt VolksschülerInnen mit ihren Verwandten im Museum treffen, um sich über moderne Kunst auszutauschen, oder ob gehörlose SchülerInnen mit einer gehörlosen Künstlerin performative Kommunikationsformen als Zugang zu moderner Kunst für hörende SchülerInnen entwickeln oder ob Bildende Kunst, Musik und (Mutter)Sprachen als verschiedene Ausdrucksformen thematisiert und miteinander in Verbindung gesetzt werden – wesentlich ist stets, dass alle beteiligten Personen oder Gruppen als ExpertInnen angesehen werden. Verschiedene Blickwinkel und Erfahrungen, auch im ästhetischen Sinn, treffen sich und erweitern den Blick der jeweils anderen. Mit Projekten wie diesen werden nicht nur neue »Zielgruppen« erschlossen, sondern der Museumsbetrieb soll für deren Bedürfnisse sensibilisiert werden, um bestehende Barrieren sichtbar zu machen und abzubauen.

Literatur

- HARTWIG, HELMUT (1995): sprache macht kunst los, aus Wie zu sehen ist – Essays zur Theorie des Ausstellens. In: Fliedl, Gottfried u. a. (Hg.): *Museum zum Quadrat No. 5*. Wien: Turia & Kant. Online: http://www.helmut-hartwig.de/pdf/sprache_macht_kunst_los.pdf [Zugriff: 03.05.2012].
- JOHNSTON-ARTHUR, ARABA EVELYN (2009): Jenseits von Integration ... Überlegungen zur Dekolonialisierung des österreichischen Klassenzimmers. In: Egermann, Eva; Pritz, Anna (Hg.): *class works. Weitere Beiträge zu vermittelnder, künstlerischer und forschender Praxis*. Wien: Löcker, S. 118 (= Arts & Culture & Education, Bd. 2).
- WEISSENBERGER, EVA; WEISSENSTEINER, NINA (2005): Die kleine Chance. In: *Falter*, Nr. 7, 16.02.2005. Online: <http://www.falter.at/web/print/detail.php?id=37> [Zugriff: 03.05.2012].

Ulrich Kaufmann

SESSEL – AUSRASTEN

Über den Weg zu einem Videoworkshop und darüber hinaus

Ich wurde eingeladen, auf dem Kongress des österreichischen Kompetenzzentrums für Deutschdidaktik im November 2011 einen Workshop zum Thema Bild und Sprache zu leiten. Ich nannte ihn »Bildlich gesprochen«.

Schienerersatzverkehr

Sommer 2011. Es ist der heißeste Tag im Jahr. Schienerersatzverkehr. Ich sitze in der Straßenbahn und habe plötzlich viel Zeit. Ich nehme mein Schreibheft heraus und beginne nachzudenken. Ich denke darüber nach, was ich zum Thema »Bildlich gesprochen« machen werde. Häuser, Menschen, Tiere, Bäume, Aquarien in Auslagen ziehen an mir vorbei. Mein Handy läutet, Wegbeschreibung zum Treffpunkt folgt: »Also die vorletzte Station raus und in Fahrtrichtung geradeaus, nach Baum rechts, die Straße entlang bis Tankstelle, dort über die Straße, wo ein chinesisches Restaurant ist, dann über die breite Straße, wo gegenüber wieder eine Tankstelle ist und dann wieder über die Straße.« Mir fällt mein Lehrer Andreas Staudinger ein, der uns einmal im Unterricht die Aufgabe gab, den Weg von Zuhause zur Schule zu

ULRICH KAUFMANN ist Videokünstler, Filmemacher und Medienpädagoge. Er realisiert medienübergreifende Projekte und arbeitet an multimedialen Kunstwerken. In den letzten Jahren konnte er an den unterschiedlichsten Schulen zahlreiche Videoprojekte umsetzen. Mit dem 2009 gemeinsam mit Sigrid Friedmann gegründeten Medienunternehmen »lichtlink« (www.lichtlink.com) gestaltet er mittels Videoprojektionen Auslagen und Geschäftslokale. E-Mail: ulle@sogx.net

beschreiben. So genau wie möglich. Schon bei der Beschreibung der Häuser in meiner Straße, die ich jeden Tag sah, wusste ich nicht, welche Farbe sie haben.

Ich schaue aus dem Fenster der Straßenbahn. Ich schließe die Augen und öffne sie erst nach der nächsten Station wieder: ein blaues Haus, Altbau, aus einem Fenster im dritten Stock schaut eine Frau, in irgendeinem anderen Fenster tiefer stehen Kakteen, im Erdgeschoß ist ein Kinderbekleidungsgeschäft, an der Ecke ein Baum, ein Kaffeehaus, ein rotes Schild »Zentrum«, ein Park, eine öffentliche Toilette neben einer Würstelbude in Silber, ich glaube, Gurken in Gläsern zu sehen ...

Das Telefon läutet: »Also, du musst bei der zweiten Tankstelle wieder über die Straße gehen, nur eben auf der anderen Straßenseite.« Ich zeichne mir das Ganze auf. Von der einen Straßenseite zur anderen, dann über die große Straße und dann wieder über dieselbe Straße wie am Anfang, nur auf der anderen Straßenseite. Ich ziehe das Fenster in der Straßenbahn herunter und warme Luft bläst mir ins Gesicht. Es ist ein guter Tag. Ich denke, wenn ich jetzt überlege, was ich bei dem Workshop machen werde, dann fällt mir sicher etwas ein. Eine Idee, ähnlich der für die Lehrveranstaltung, wo wir Gedichte in Filme und diese Filme wieder in Gedichte verwandeln werden.

Ein Bild, ein Wort, ein Bild, ein Wort. Sagen wir, ich filme eine Wiese, sagt man dann Grün, Gras, Erde, Boden, Fußballplatz dazu? Sagen wir, ich filme den Himmel, sagt man dann Himmel, Blau, Unendlichkeit oder Nichts dazu? Sagen wir, ich sage Boden, filmt man dann Beton, Wiese, Holz? Ich denke nach und übersehe die vorletzte Station. Wie könnte ein Spiel aus dieser Idee entstehen? Mit Fotoapparaten vielleicht! Die Wörter werden aufgeschrieben und abfotografiert, dann lese ich zum Beispiel »Fenster« und der/die Nächste fotografiert dann ein Fenster. Das ist gut, weil der/die Nächste dann nicht unbedingt Fenster sagen wird, weil durch das Fenster etwas sichtbar ist – vielleicht ein Baum – und so ist aus dem Fenster ein Baum geworden. Das Telefon piepst. Eine SMS: »Kennst du dich aus?« Ich steige aus, gehe in der prallen Hitze die Straße entlang mit aufgeschlagenem Schreibheft und Kugelschreiber. Jetzt bin ich knapp daran, die Idee für den Workshop in Worte zu fassen. Ich lege das Heft auf einen Kaugummiautomaten und schreibe: »Die Fotoapparate werden unter den TeilnehmerInnen ausgetauscht und jede(r) macht nach einem Wort ein Bild und nach diesem Bild ein Wort.« Irgendwer hat auf den Kaugummiautomaten einen gekauten Kaugummi geklebt, der jetzt eine Verbindung zwischen meinem Heft und dem Automaten hergestellt hat. Ich ziehe das Heft immer weiter vom Automaten weg und der Kaugummi beschließt sich zu teilen. Ich gehe in ein chinesisches Restaurant gleich an der Ecke und bitte um eine Serviette. Gedankenverloren überquere ich vor dem Restaurant die Straße. Bei fünf WorkshopteilnehmerInnen bräuchte ich zumindest drei Fotoapparate ... oder doch mit Video arbeiten? Dann könnten wir auch Sätze verwandeln und dann vielleicht die Worte gleich direkt in die Kamera sagen – aber da brauchen wir Kameras, die auf Speicherkarte aufnehmen, nicht auf Kassette, weil sonst überspielt man spielend leicht wieder die vorherige Aufnahme, technisch ist das also nicht so einfach ... jemand tippt mir auf die Schulter, ich bin da!

Knöpfe, die wir nicht brauchen

Der Workshoptermin nähert sich. Ich hatte mittlerweile meine Lehrveranstaltung an der Universität Klagenfurt abgehalten. Wir haben Gedichte in Filme und diese Filme wieder in Gedichte verwandelt. Es war eine intensive Zeit und Spannendes ist entstanden. Jetzt freue ich mich schon auf den Workshop. Ich beginne, die Kameras zusammenzusuchen. Ich habe eine große, professionelle Videokamera, eine Unterwasserkamera und eine Kamera, die auf Kassette aufnimmt. Die Unterwasserkamera kann man ja auch an der Luft verwenden. Sie ist nicht einfach zu bedienen. Ich probiere das Umschalten vom Abspielmodus zum Aufnahmemodus. Das ist einfach. Leider sind da noch andere Knöpfe, die wir nicht brauchen können. Die Profikamera ist zu groß und hat noch mehr Knöpfe, die wir nicht brauchen können. Auf Kassette aufzunehmen hat den Nachteil, dass man die Aufnahmen nach dem Sichten sehr leicht wieder überspielt. Ich möchte mindestens drei Kameras mithaben. Eine Freundin borgt mir eine alte kleine ohne Speicherkarte, eine billige mit Batterie und eine ohne Netzteil. Ich beginne, mich mit den Kameras auseinanderzusetzen. Die mit den Batterien läuft nur ein paar Minuten. Das Ladegerät der anderen Kamera funktioniert nur, wenn ich den Akku fest auf die Kontakte drücke. Einer der Kontakte bricht ab. Für die alte Kamera habe ich keine passende Speicherkarte. Bleibt die Unterwasserkamera. Ich suche für die Unterwasserkamera das Videokabel zum Anstecken an den Fernseher. Es ist unauffindbar. Alle Kabel der anderen Kameras passen gerade nicht. Ich möchte so ein Kabel nachkaufen. Das geht nicht. Das Kabel gibt's nur mit der Kamera. Ich habe also gar keine Kamera. Warum eigentlich das ganze nicht mit Handys filmen? Aber wer gibt schon gerne sein Handy in fremde Hände. Ich gehe schlafen. Am nächsten Tag borgt mir mein Nachbar seine Kamera, die perfekt passt, und ich finde das Unterwasserkameravideokabel und beschließe, doch eine Kamera mit Kassette zu nehmen. Dann kann ich gleich zeigen, welche Probleme entstehen können. Also habe ich drei verschiedene Kameras, die unterschiedlich funktionieren. Kein einfacher Ausgangspunkt. Aber genau diese Probleme gibt es oft bei Schulprojekten. Welche Kamera steht zur Verfügung? Sind die Akkus aufgeladen? Wie bekomme ich die Aufnahmen in den Computer? usw.

Navigationsstimmenmelancholie

Am Tag des Workshops steige ich in der Früh ins Auto. Es ist wunderschön, mit Musik durch die Landschaft zu fahren. Das Navi sagt mir, wie ich fahren soll. Wenn die Stimme zur Musik von J. S. Bach den Weg ansagt, wirkt sie so traurig: »Achtung noch 500 Meter, dann rechts abbiegen.« Ich bin da. Der Workshop beginnt. Ich erzähle über meine Erfahrungen mit Videoprojekten an Schulen und zeige kurze Filme.

Rückwärts gesprochen

Seit 2003 konnte ich in über 30 Videoprojekten mit LehrerInnen und SchülerInnen von der ersten Klasse Volksschule bis zur Maturaklasse zusammenarbeiten. Zum

einen Teil handelte es sich um medienübergreifende Theaterprojekte mit dem Schwerpunkt auf der Verbindung von Video und Theater und zum anderen Teil entstanden Kurzfilme und Videodokumentationen. Die Projekte sind so unterschiedlich wie die Schultypen: Volksschule, Europäische Mittelschule, BG/BRG/BORG/ORG/GRG mit wirtschaftlichen, musikalischen, bildnerischen und computerspezifischen Schwerpunkten.

Beispiele:

- *3. Klasse Unterstufe:* Die Idee ist, die Klasse dabei zu filmen, wie sie rückwärts durch die Stadt geht und in kleinen Gruppen miteinander rückwärts spricht. Im Computer lasse ich dann die Aufnahmen rückwärts abspielen. Jetzt geht die Klasse nach vorne, aber alles rundherum bewegt sich rückwärts. Die SchülerInnen haben sich spielerisch mit Worten, mit Satzbau und Grammatik beschäftigt. Beim Rückwärtsgehen muss sich jede(r) auf jede(n) verlassen können, was sich positiv auf die Klassengemeinschaft auswirkt.
- *2. Klasse Unterstufe:* Die Idee ist, die Jugendlichen schweben zu lassen. Die Geschichte: Aliens kommen, die Schwerkraft wird außer Kraft gesetzt. Die SchülerInnen springen in die Luft und sprechen die Silben nur, wenn sie ohne Bodenkontakt sind. Ich schneide die Teile am Boden heraus, so dass sie schweben. Da muss ich tricksen. Es ist lustig zu sehen, dass die SchülerInnen vor Spaß nicht aufhören wollen, beim Reden zu springen.
- *3. Klasse Unterstufe:* Die Idee ist, die im Werkunterricht gestalteten Marionetten zu Filmfiguren werden zu lassen. Die SchülerInnen spielen mit den Marionetten Szenen zum Thema Gewalt. So können sie sich über die Marionetten ausdrücken.
- *2. Klasse Oberstufe:* Die Idee ist, dass sich SchülerInnen, ausgerüstet mit Videokameras und Mikrofonen, auf die Suche nach Klangbildern machen, nach Gegenständen, die klingen, nach Aktionen, die Geräusche machen. So entstehen 2008 Klangbilder, die wir in Feinarbeit zu einer Klangbildkette schneiden. Eine rasante Reise im Rhythmus der Zeit durch den Alltag der Jugendlichen.



Standbilder aus oben genannten Projekten

Oft machen die Kinder Interviews zum Thema. Ich schule die SchülerInnen in die Technik ein und lasse sie selbst filmen. Ich stehe mit Tipps und Tricks zur Seite. Oft arbeite ich mit der Schauspielerin Caroline Koczan zusammen, die mit den SchülerInnen Schauspielübungen macht. Die Kinder werden sich ihrer Ausdrucksmöglichkeiten und ihrer Stimme bewusst.

Ein stiller Schüler in einer Klasse sagt plötzlich, nachdem ich gefragt habe, wer für den Film den Sportmoderator sprechen möchte: »Ich.« Am nächsten Tag moderiert er vor der ganzen Klasse ein imaginäres Fußballspiel, das sich die Profis etwas anschauen könnten. Er bekommt Applaus. Die Lehrerinnen haben ihren Schüler so noch nie erlebt. Das sind tolle Momente!

Es ist wichtig, bei Kunstprojekten an Schulen den SchülerInnen unvoreingenommen gegenüberzutreten. Nicht, wie mir manchmal von LehrerInnen nahegelegt wird, bestimmten Kindern die Hauptrolle zu geben, »weil die lernen leicht«. Kreative Projekte sind eine Chance, sich in einem anderen Licht zu präsentieren und schlummernde Potenziale zu wecken.

»Sessel« wird zu »Ausrasten«

Jetzt kommen wir zum aktiven Teil des Workshops. Ich erkläre die Idee: Welches Bild entsteht aus einem Bild, wenn es dazwischen Wort war? Und welches Wort aus einem Wort, wenn es dazwischen Bild war? Durch eine Art »Stille Post« in Bild und Wort sollen Fragen wie diese kreativ und spielerisch beantwortet werden – geflüstert wird dabei medial: Es wird ein Bild gemacht, die Kamera weitergegeben, das Bild angesehen, das Bild benannt und das Wort in die Kamera gesagt, die Kamera weitergegeben, der Name des Bildes angehört, ein Bild zum Namen gemacht, die Kamera weitergegeben ... Die so entstehenden Sprachbilderketten verknüpfen sich zu einer Reise durch mediale Ausdrucksformen, durch Transformation und Inhalt. Durch die Übersetzung von Sprache in Video und umgekehrt werden Ausdrucksformen und Möglichkeiten der unterschiedlichen Medien erforscht. Mit einer Kamera wollen wir ganze Sätze verfilmen. Jetzt noch die Funktionsweise von drei verschiedenen Kameras erklären. Ich merke, dass es kompliziert wird, und beschließe, die Kameras für die TeilnehmerInnen zwischen Abspiel- und Aufnahmemodus selbst hin- und herzuschalten. Es wird eine Stunde lang gefilmt und gesprochen. Ich schalte hin und her und frage mich, was da bloß herauskommen wird. Ich höre wie eine Teilnehmerin in die Kamera sagt: »Keiner kennt sich aus«.

Wir sind von den entstandenen Videos überrascht. Es wird über Subjekt und Prädikat geredet, und was davon einfacher zu verfilmen ist. Ob es interessanter ist, Wörter zu verfilmen oder Sätze? Durch die lustigen Wortbilderketten haben wir die technischen Probleme schnell vergessen.

GEHEN



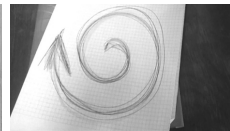
HERBSTSPAZIERGANG BEWEGUNG



BEWEGUNG



WENDEZEICHEN



Aber wie realisiert man so ein Projekt mit 20 bis 30 SchülerInnen? Vielleicht in Gruppen? Es wird diskutiert und ein spontaner Versuch unternommen. Eine Teil-

nehmerin geht mit der Kamera hinaus und filmt Unterschiedliches. Es ist die Meinung entstanden, dass bei der Verfilmung von Nomen die Wort-Bild-Kette keine Veränderungen annimmt. Doch die Aufnahmen von einem roten Mülltonnendeckel, einem Flugzeug am Himmel und einem Erdhaufen werden durchwegs unterschiedlich benannt. Und »Sessel« wird zu »Ausrasten«.

SESSEL



AUSRASTEN



Sandtreten

Der Begriff »Sandtreten« entsteht, als ich kurz vor Weihnachten versuche, mit einer Gruppe von SchülerInnen einer vierten Klasse Unterstufe die Workshopidee umzusetzen. Dies stellt sich als schwierig heraus, da die SchülerInnen zu lange Pausen zwischen dem Filmen haben und so zu große Unruhe entsteht, daher empfehle ich eine vereinfachte Form der Idee. Der Umgang mit Fotoapparaten und Videokameras ist den SchülerInnen geläufig.

Vidorezept

Man nehme:

1 Videokamera bzw. 1 Fotoapparat

1 Beamer

Jeweils ein Schüler/eine Schülerin überlegt sich ein Wort oder einen Satz und verlässt mit der Kamera die Klasse, um passende Videoaufnahmen bzw. ein passendes Foto zu machen. Die Klasse schaut sich die Aufnahmen an und notiert sich Wörter und Sätze, die ihnen zu den Bildern einfallen. Dann wird diskutiert, wer warum welches Wort genommen hat, was das für ein Wort ist usw.

Ich seh', ich seh', was du nicht siehst

Ich sitze in der Straßenbahn, klappe mein Schreibheft zu, schaue aus dem Fenster und sehe neben mir ein rotes Sportauto, ein Kind sagt laut: »Schau Oma, der Mond!«

Gabriele Fenkart

Die Fotografie im (Schreib)Unterricht

Visual literacy und Politische Bildung

Das Arbeiten mit Bildern im Unterricht hat lange Tradition und kann auf allen Schulstufen in allen Fächern als Schreib- oder Sprech Anlass eingesetzt werden: als Impuls, als Ausgangspunkt für Diskussionen, für Analyse und Interpretation; als Material, das bearbeitet, verändert, instrumentalisiert, in Text eingebaut wird – als Material, *mit dem etwas gemacht wird*. Im Deutschunterricht spielen Bilder vor allem im Schreibunterricht und in der Medienerziehung eine Rolle. Im Kompetenzbereich Lesen (Bildungsstandards D8) heißt es »[...] Text-Bild-Kombinationen in unterschiedlicher medialer Form inhaltlich und formal erfassen und reflektieren« (BIFIE 2011). Auch in der Vorbereitung auf die Neue Reifeprüfung sind Fotos als Ausgangspunkt für verschiedene Textsorten gut geeignet (für appellatives, argumentatives, journalistisches etc. Schreiben).

Es geht allerdings nicht ausschließlich um die Vermittlung von Schreibhaltungen und -kompetenzen. Wesentlich ist auch die Schulung des Sehens, des Innehaltens, und das Wissen um die *Gemachtheit* von Bildern, insbesondere von Fotos. Die SchülerInnen sollen erfahren, dass Bilder nicht eine Wirklichkeit wiedergeben, sondern »eine Wirklichkeit, eine spezifische Momentaufnahme, abbilden und in ihrer Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte von verschiedenen Interessen und gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen determiniert sind.«¹

GABRIELE FENKART ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik im Bereich Lesedidaktik und Leseforschung. Sie leitet das IMST-Themenprogramm »Schreiben und Lesen« und den Universitätslehrgang PFL-Deutsch. E-Mail: gabriele.fenkart@aau.at

1 Mayrhofer 2010; www.demokratiezentrum.org [Zugriff: 30.4.2012].

Weitere Domänen im Deutschunterricht, in denen Bilder zum Einsatz kommen, sind Unterrichtsprinzipien wie Politische Bildung und Europapolitische Bildung, Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, Interkulturelles Lernen, Medienbildung etc. Es geht dabei um das *Lesen* von Symbolen, das Dekodieren und Dekonstruieren von bildgewordenen Realitäten.

Im themenzentrierten Unterricht stehen andere Bereiche im Fokus.

- Wird die Person, die Personengruppe in der Darstellung diskriminierend, typisierend dargestellt?
- Wird die Person instrumentalisiert?
- Kann das Foto einen Missstand *sichtbar* machen? In welchem Medium und in welcher Öffentlichkeit wird das Bild präsentiert?
- An welche Zielgruppe richtet sich das Bild?
- Wer soll mobilisiert werden?

In diesem Beitrag geht es insbesondere um Fotos, die gemacht werden, um Wirklichkeit abzubilden, um Geschichte festzuhalten, um »Beweis« für Realität zu sein. Deutlicher als beim Bild, das beim Betrachten die künstlerische Gestaltung mitdenken lässt und daher die Frage nach wirklichkeitsgetreuer Abbildung hintanstellt, »behauptet« das Foto den Anspruch auf Authentizität, dient vielleicht sogar als »Beweisfoto« – denken wir zum Beispiel an die Folter-Bilder von Abu Ghraib. Solche Fotos mobilisieren Menschen und schreiben Geschichte. »Bilder [sind] in der Lage, gestaltend in den historischen Prozess einzugreifen, Geschichte zu *machen*; sodann besitzen sie die Fähigkeit, den Prozess der Erinnerung an eben diese Geschichte zu formen, d. h. Geschichte zu *schreiben*, und schließlich verfügen sie über eine eigene Geschichte, eine Bildgeschichte.« (Paul 2012, S. 7) Eine (Bild)Geschichte, die Fotos zu Ikonen werden lässt, die sowohl die Produktion als auch die Rezeption beeinflusst.

Damit lassen sich verschiedene Fragen an das Foto stellen:

- Wer ist hinter der Kamera?
- Warum wählt sie/er diese Perspektive, dieses Motiv, diese Person, in dieser bestimmten Situation etc.?
- Was macht die Situation des Fotografiert-Werdens mit dem »Objekt«?
- Wie verändert der Akt des Fotografierens die Wirklichkeit der Situation?
- Wie interagieren Fotograf/in und Fotografierte/r? In welcher Beziehung stehen sie zueinander?
- Mit welcher Absicht, politischen, ethischen, geschlechtersensiblen Haltung fotografiert die Person hinter der Kamera?

Die Fragen können noch erweitert werden und führen schließlich zum Verhältnis von Maler/in und Modell in der Bildenden Kunst zurück. Damit verbunden ist die Frage nach dem Geschlecht, dem aktiven Subjekt und dem passiven Objekt und den möglichen geschlechtstypischen Zuordnungen. Mit dem Aufkommen der digitalen Fotografie und den damit verbundenen Möglichkeiten der weltweiten Verbreitung brauchen die SchülerInnen neben den operativen Kompetenzen der

Tabelle 1: Schreibarrangement

1. Was stellt das Bild dar? Mögliche Orientierungsfragen: WAS siehst Du? WO, WER, WANN, WIE, WARUM, WOHIN ...	Beschreibung »Ich sehe«
2. Was löst das Bild bei Dir aus? Was sagt es Dir? Welche Assoziationen hast du? Welche Gefühle/Erinnerungen löst es aus? Welche Erfahrungen spricht es an?	Spontane, emotionale Reaktion/ Innerer Monolog/Ich-Botschaft »Ich fühle«
3. Was sagt das Bild? Formuliere ausgehend vom Bild selbst Dein Thema. WAS ist das Thema/das Problem? WARUM ist das Bild typisch/charakteristisch etc. für das Thema/das Problem? WER ist zuständig/verantwortlich etc. dafür? WOHIN führt es? Gibt es ein Gegenbild?	Argumentativer Text/Offener Brief/ Kommentar etc. »Ich denke«
<i>Vertiefende Aufgabenstellung:</i>	
4. Was zeigt das Bild nicht? Welche Hintergrundinformation brauchst du noch? In welchem Kontext steht dieses Bild? Wer ist die Zielgruppe/das Zielmedium? Welche Intention/welches Ziel hatte die Fotografin/der Fotograf vermutlich? Was ist nicht sichtbar?	Analyse/Reflexion/recherchebasierter Text »Ich vermute/recherchiere/differenziere und reflektiere«

Produktion und Reproduktion Wissen über die Macht der Bilder und Ikonen, die Wahrnehmung, Erinnerung, Habitus und kollektives Gedächtnis prägen. Gerhard Paul unterscheidet verschiedene Typen von Medienikonen (vgl. Paul 2011, S. 9): »politische Ikonen« wie Che Guevara, »Ereignisikonen« wie die Zerstörung der Twin Towers, »Ikonen der Popkultur« wie Marilyn Monroe, »Werbeikonen« wie die Coca-Cola-Flasche und »kulturelle Ikonen« wie die Doppelhelix der DNA. Er erinnert aber auch an »Ikonen der Vernichtung« (ebd., S. 8) wie das Bild des Lagertors von Auschwitz-Birkenau, das symbolhaft für Auschwitz und darüber hinaus für den Holocaust steht. Diese und andere ikonografische Bilder prägen unsere Wahrnehmung von Welt, von Geschichte, von Personen und bestimmen in Bildgebung, Perspektive, Arrangement etc. unseren Prozess des Fotografierens.

Das zeigt sich in den alltäglichen Gebrauchsfotos in den Familienalben, in Jahresberichten der Schulen, in den »Ich-war-da-Fotos« in Urlaubs-Fotobüchern ebenso wie in den veröffentlichten Fotos in den Medien und der politischen (Bild)Berichterstattung. Wie werden Familienmitglieder/Regierungen »in Szene gesetzt«? Was sagen die Fotos über Geschlechterverhältnis und Hierarchie aus? Welche Inszenierungen von Weiblichkeit und Männlichkeit bilden sie ab? Welche Pop-Ikonen werden nachgestellt? Vor welchen Sehenswürdigkeiten posieren wir im Urlaub? Mit

Beispiel 1: Die Fotos für die Beispiele 1 und 2 haben dasselbe Thema, den so genannten »Arabischen Frühling«²

Dieser Unterrichtsvorschlag betrifft das Pressebild des Jahres 2011:³

Die Aufnahme des Spaniers Samuel Aranda zum Thema »Arabischer Frühling« im Jemen, wurde mit dem World Press Photo Award 2011 ausgezeichnet.

Was siehst du?

Eine Frau, die ihren verletzten/erschöpften Sohn/Mann hält? In welchem Land? Wie sind sie bekleidet? Wo befinden sie sich? Wie sind die Farben/Lichtverhältnisse gewählt?

Was löst das Bild bei dir aus?

Welche Assoziationen hast du? Wie wirkt die Verschleierung der Jemenitin auf dich?

Vorsicht ist geboten, wenn SchülerInnen oder ihre Eltern möglicherweise Erfahrung mit Krieg oder Verfolgung haben. Je nach kulturellem/religiösem Hintergrund (katholisch, islamisch) ist die Vertrautheit mit der Ikonografie der Pietà, der Verschleierung unterschiedlich besetzt.

Was sagt das Bild?

Welche Botschaft vermittelt das Bild? Warum wurde es vermutlich gemacht/eingereicht/prämiert? Was ist das Thema des Bildes? Ist das Bild charakteristisch dafür? Welchen Titel würdest du dem Bild geben?

Was zeigt das Bild nicht?

Welche Fragen stellst du an das Bild? Wie verstehst du die »Privatheit« der Situation im Kontext der politischen Situation? Welche Rolle spielt die Perspektive/Erfahrung/kulturelle Zugehörigkeit des Fotografen, des Spaniers Samuel Aranda?

welchen Vorbildern im Kopf fotografieren und filmen AmateurfilmerInnen nach 9/11 und dem Tsunami von 2004 politische Ereignisse und Katastrophen? Welche Ausschnitte stellen sie über Web 2.0-Anwendungen ins Netz?

Mit diesen Überlegungen im Hintergrund soll in einem sehr einfachen Schreibarrangement das Schreiben von Texten im Zentrum stehen. Die Anleitung ist bewusst so einfach gehalten, damit sie in jeder Schulstufe angewendet werden kann (Tabelle 1). Als Bildquellen eignen sich Fotos aus Zeitungen und Zeitschriften ebenso wie aus Online-Formaten.⁴ Für die Auseinandersetzung mit nationalen Symbolen und Identitäten eignen sich auch Briefmarken hervorragend. Als Lehrperson steuere ich durch die Wahl des (Bild)Impulses die Auseinandersetzung und damit Wahrnehmung und Bewusstseinsbildung. Gezielte Auswahl und professionelle Reflexion sind wesentliche Dimensionen von visual literacy im Unterricht.

2 »Arabischer Frühling« ist ein gutes Beispiel für Euphemismus.

3 Leider war es uns nicht möglich, die Abdruckrechte für dieses Foto zu erhalten. Ein Einstieg ohne Bild wäre möglich, indem man SchülerInnen bittet, zum Thema »Arabischer Frühling« ein inneres Bild entstehen zu lassen. Welches ungewöhnliche Motiv könnte eine so hohe Auszeichnung verdienen? Im Anschluss daran und vor der Beantwortung der Fragen wird das entsprechende Foto auf <http://www.spiegel.de/fotostrecke/fotostrecke-78469.html> [Zugriff 21.06.2012] betrachtet.

4 Der Verein »Zeitung in der Schule« (ZIS) bietet laufend aktuelle Unterrichtsmaterialien an. Grundlegend z. B. *Zeitungsbilder – Zeitbilder*; <http://www.zis.at/shoplist.aspx> [Zugriff: 30.04.2012].

Beispiel 2:

Yuri Kozyrevs prämiertes Foto (Spot News Singles) zeigt Rebellen in Libyen. Das Bild stellt viele Fragen, verlangt genaue Recherche und verdeutlicht in der Wortwahl die suggestiven Bedeutungsunterschiede zwischen »Aufständischen«, »Freiheitskämpfern«, »Freischärlern«, »Rebellen« etc.



© Yuri Kozyrev/Noor/laif

Was siehst du?

Menschen »auf dem Sprung«⁵, die beschossen werden oder selber geschossen haben? Kriegsgeschütz, eine Siedlung/Stadt, Rauchwolke? Wo befinden sie sich?

Beschreibe das Bild ohne Vermutungen, Wertungen, ohne Erzählung bzw. Interpretation.

Was löst das Bild bei dir aus?

Schreib in wenigen Worten, was dich bewegt.

Was siehst du auf den »ersten Blick«, was siehst du in der assoziativen Annäherung? (Vgl. Abraham/Sowa 2012, S. 9)

Was sagt das Bild?

Welchen Titel würdest *du* für das Foto wählen?

Schreib einen Begleittext für die Fotoausstellung.

Was zeigt das Bild nicht?

In welchem Kontext steht das Bild? Wo ist der Fotograf, warum kann er diesen »Schnappschuss« machen?

Recherchiere den Begriff »embedded journalist« und analysiere mögliche politische, rechtliche, journalistische Konsequenzen.

Literatur

ABRAHAM, ULF; SOWA, HUBERT (2012): Bilder lesen und Texte sehen. Symbiosen im Deutsch- und Kunstunterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 232, S. 4–11.

BIFIE (2011): *Kompetenzbereiche Deutsch. 8. Schulstufe*. Online: <https://www.bifie.at/node/325> [Zugriff: 30.4.2012].

MAYRHOFER, PETRA (2010): Bilder der Migration. Anregungen für die Unterrichtspraxis zum Umgang mit Migrationsbildern. In: Diendorfer, Gertraud; Rieber, Angelika; Ziegler, Beatrice (Hg.): *Einwanderungsgesellschaften und kulturelle Vielfalt*. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, S. 120–129. Online-Version gekürzt: Demokratiezentrum: Basiswissen AV-Materialien. Guideline zur Bildanalyse im Unterricht. http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/guideline_bildanalyse.pdf [Zugriff: 30.04.2012].

PAUL, GERHARD (Hg.; 2011): *Bilder, die Geschichte schrieben. 1900 bis heute*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

5 Text zu einer Ausstellung des Schweizerischen Landesmuseums Zürich: <http://www.zueritipp.ch/kunst/kunst/Auf-dem-Sprung/story/26043667/> [Zugriff: 30.4.2012].

Farbabbildungen

Christian Doelker

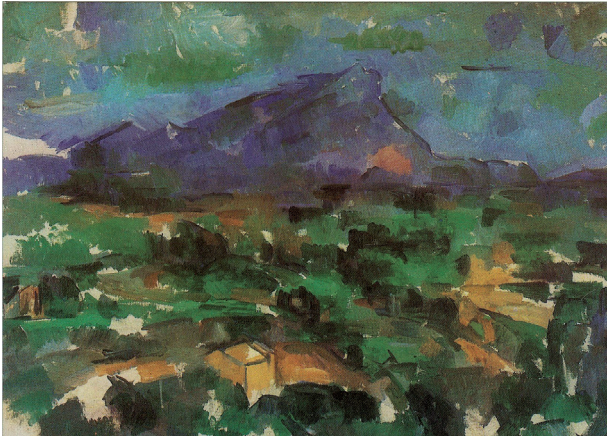


Abb. 1, S. 30



Abb. 2, S. 34

Klaus Maiwald



Abb. 1, S. 38



Abb. 3, S. 41

Wolfgang Wangerin



Abb. 1, S. 50

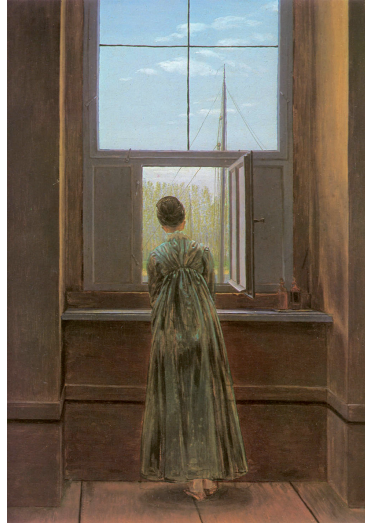


Abb. 2, S. 52

Claudia Ehgartner



S. 100



S. 100

Ulrich Kaufmann



S. 107



S. 107

Ursula Esterl, Hajnalka Nagy

Grundbegriffe »Kultur des Sehens«

Ikonische Wende / iconic turn	<p>Der Terminus iconic turn wurde vom Kunsthistoriker Gottfried Boehm und dessen Abhandlung <i>Die Wiederkehr der Bilder</i> (1994) geprägt und bezeichnet eine sich zu Beginn der 1990er-Jahre entwickelnde Wende in den Kulturwissenschaften. Die ikonische Wende verstand sich als »Kritik an der Vorherrschaft der sprachanalytischen Philosophie und des Linguismus« und forderte »eine stärkere Sensibilität und ein genaueres Verständnis des Eigensinns der Bilder und ihrer nichtsprachlichen Leistung«. Kultur soll demgemäß »stärker in ihren bildlichen Manifestationen« betrachtet werden (Schulz 2005, S. 11).</p>
Visuelle Kultur / visual culture	<p>Eine Disziplin, deren AnhängerInnen das Sehen als soziale und kulturell eingeübte Praxis verstehen und sich der gesellschaftlichen und politischen Seite der Visualisierung zuwenden (Bachmann-Medick 2006, S. 346–348).</p>
Visuelle Kompetenz / visual literacy	<p>Visual literacy/visuelle Kompetenz kann als »die Fähigkeit definiert werden, visuelle Botschaften zu erkennen, zu analysieren, zu evaluieren und zu produzieren. Eine visuell gebildete Person hat sich die Fähigkeit angeeignet, Informationen aufzunehmen, von so einfachen visuellen Botschaften, wie der Körpersprache einer anderen Person, bis hin zu komplizierten visuellen Gebilden, die mit neuen Technologien hergestellt werden, zum Beispiel mit Video, Computer und modernen fotografischen Techniken. Visuell gebildete Personen sind in der Lage, sich etwas mental vorzustellen und durch die Herstellung visueller Botschaften mit anderen zu kommunizieren.« (Lacy 1984, S. 46)</p>
Visuelle Kommunikation	<p>Als visuelle Kommunikation wird die Übermittlung und Rezeption von visuell kommunizierter Information in der Form, dass sie über das Auge wahrgenommen wird (Kriterium der Bildlichkeit und der Materialisierung), bezeichnet. Visuelle Kommunikationsforschung befasst sich mit den komplexen Prozessen zwischen den Betrachtenden und dem betrachteten Objekt. Sie umfasst die Teilbereiche Produktionsanalyse, Produktanalyse und Wirkungsanalyse (vgl. Müller 2003).</p>
Visuelle Medien	<p>Als visuelle Medien bezeichnet man »unter einem erweiterten Textbegriff [...] Texte, die entweder rein aus unbewegten Bildern bestehen oder in denen unbewegte Bilder einen konstitutiven Zeichenstrang darstellen. Entsprechend dieser Definition bleiben Bilder in primär dekorativen oder illustrativen Funktionen (z. B. in Gebrauchstexten oder Lehrbuchtexten) außer Betracht.« (Frederking/Krommer/Maiwald 2008, S. 124)</p>

Präsentativer Symbolmodus	Nicht-sprachliche, sinnlich-unmittelbare, anschaulich-künstlerische Symbolisierungen, deren Semantik jenseits der Sprache liegt, zum Beispiel Bilder (vgl. Wangerin in diesem Band)
Diskursiver Symbolmodus	Ein an Sprache und Begrifflichkeit gebundener Zeichenmodus, zum Beispiel literarische Werke (vgl. Wangerin in diesem Band)
10 Ebenen der Bildkompetenz nach Roland Posner	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Perzeptuelle Kompetenz</i>: die Fähigkeit, ein Bild als solches wahrzunehmen. 2. <i>Plastische Kompetenz</i>: die Fähigkeit, Gegenstände im Raum als Körper im Raum zu erkennen. 3. <i>Signitive Kompetenz</i>: die Fähigkeit, Gegenstände als Zeichen aufzufassen, die auf etwas anderes verweisen. 4. <i>Syntaktische Kompetenz</i>: die Fähigkeit, Farb-Form-Konfigurationen in Segmente zu zerlegen und in ihnen eine Ordnung zu erkennen. 5. <i>Piktorale Kompetenz</i>: befähigt uns, Sujets als Gegenstandstypen in einem Bild zu erkennen. 6. <i>Referentielle Kompetenz</i>: die Fähigkeit, bekannte Personen oder Situationen in einem Bild zu erkennen. 7. <i>Exemplifikationale Kompetenz</i>: die Fähigkeit zu erkennen, was das Bild direkt oder metaphorisch exemplifiziert. Dies schließt das Erkennen des Stils, der Stimmung oder des Anmutungscharakters mit ein. 8. <i>Funktionale Kompetenz</i>: die Fähigkeit, die illokutive Kraft von Bildinhalten zu erkennen. 9. <i>Pragmatische Kompetenz</i>: befähigt uns, das auf der piktoralen, referentiellen, exemplifikationalen und funktionalen Ebene durch ein Bild Mitgeteilte situationsbezogen interpretieren zu können. 10. <i>Modale Kompetenz</i>: die Fähigkeit, das im Bild Mitgeteilte als real oder fiktional zu erkennen (vgl. Wieser 2009, S. 37).

Die Liste der Grundbegriffe wurde anhand der im Heft veröffentlichten Beiträge und der folgenden Sekundärliteratur erstellt:

- BACHMANN-MEDICK, DORIS (2006): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MAIWALD, KLAUS (Hg., 2008): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag (= Grundlagen der Germanistik 44);
- KIRCHNER, CONSTANZE; SCHIEFER FERRARI, MARKUS; SPINNER, KASPAR H. (Hg., 2006): *Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*. München: kopaed.
- LACY, LYN (1984): An interdisciplinary approach for students K-12 using visuals of all kinds. In: Braden, Roberts A. u. a. (Hg.): *Visible & viable. The role of images in instruction and communication*. Commerce: East Texas State University, S. 45–50.
- MÜLLER, MARION G. (2003): *Grundlagen der visuellen Kommunikation. Theorieansätze und Analysemethoden*. Konstanz: UVK/UTB.
- SCHULZ, MARTIN (2005): *Ordnungen der Bilder. Eine Einführung in die Bildwissenschaft*. München: Wilhelm Fink.
- WIESER, MELANIE (2009): *Bilder lesen lernen. Visual literacy im Deutschunterricht*. Diplomarbeit. Universität Wien.

Stefanie Petelin

BILD.KULTUR(EN).SEHEN.

Bibliographische Notizen

»Wer Einblick hat, kann verstehen. Wer Durchblick hat, kann entscheiden. Wer Weitblick hat, weiß die Dinge zu lenken«, schrieb Jan Peter Amendt. In diesem Rahmen können wir nur einen kleinen EinBLICK in das riesige Forschungsfeld der »Visuellen Kulturen/Visual Cultures« gewähren, durch alle Dinge vermögen wir in diesem Kontext ohnehin nicht zu BLICKen. Neben einem ÜberBLICK zur BILDtheorie und BILDwissenschaft sowie zum Begriff der »Visual Cultures« finden sich Abschnitte zur Methodik der Visual Studies. Einige (interdisziplinäre) Aspekte werden dargelegt, doch werden insbesondere didaktisch-pädagogische Ansätze sowie Beiträge zur visuellen Kompetenz und visuellen Kommunikation in den Mittelpunkt gerückt.

1. BILD.Begriff.SEHEN.

Arnheim, Rudolf (2000): Kunst und Sehen. Eine Psychologie des schöpferischen Auges. Berlin-New York: de Gruyter.

Boehm, Gottfried (Hg., 2006): Was ist ein Bild? Paderborn-München: Wilhelm Fink.

Böhme, Gernot (1999): Theorie des Bildes. 2., veränderte Neuauflage. Paderborn-München: Wilhelm Fink.

Bruhn, Matthias (2008): Das Bild. Theorie – Geschichte – Praxis. Berlin: Akademie Verlag.

Frank, Gustav (Hg., 2008): W. J. T. Mitchell: Bildtheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Halawa, Mark A. (2008): Wie sind Bilder möglich? Argumente für eine semiotische Fundierung des Bildbegriffs. Köln: Herbert von Halem.

Hoffmann, Torsten; Rippl, Gabriele (Hg., 2006): bilder. ein (neues) Leitmedium? Göttingen: Wallstein.

- Kebeck, Günther (2006): *Bild und Betrachter. Auf der Suche nach Eindeutigkeit*. Regensburg: Schnell & Steiner.
- Knappe, Joachim (2007): *Bildrhetorik*. Baden-Baden: Valentin Koerner.
- Sachs-Hombach, Klaus (2003): *Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft*. Köln: Herbert von Halem.
- Sachs-Hombach, Klaus (Hg., 2009): *Bildtheorien: Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sachs-Hombach, Klaus; Rehkämper, Klaus (Hg., 2004): *Bild – Bildwahrnehmung – Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag (= Reihe Bildwissenschaft, Band 15).
- Winter, Gundolf; Spielmann, Yvonne (Hg., 1999): *Bild – Medium – Kunst*. Paderborn-München: Wilhelm Fink.

2. Über.BLICK.BILD.Wissenschaft.VISUAL.Culture.

- Belting, Hans (Hg., 2007): *Bilderfragen. Die Bildwissenschaften im Aufbruch*. Paderborn-München: Wilhelm Fink.
- Belting, Hans (2011): *Bild- Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft*. Paderborn-München: Wilhelm Fink.
- Bronfen, Elisabeth (2009): *Crossmappings. Essays zur visuellen Kultur*. Zürich: Scheidegger & Spiess.
- Davis, Whitney (2011): *A General Theory of Visual Culture*. Princeton: Princeton University Press.
- Dokovitskaya, Margaret (2006): *Visual Culture. The Study of the Visual after the Cultural Turn*. Cambridge: MIT Press.
- Evans, Jessica; Hall, Stuart (Hg., 1999): *Visual Culture: The Reader*. London-Thousand Oaks-New Delhi: SAGE.
- Frank, Gustav; Lange, Barbara (2010): *Einführung in die Bildwissenschaft. Bilder in der visuellen Kultur*. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Holert, Tom (2000): *Imagineering. Visuelle Kultur und Politik der Sichtbarkeit*. Köln: Verlag der Buchhandlung Walther König.
- Howells, Richard; Negreiros, Joaquim (2012): *Visual Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Maar, Christa; Burda, Herbert (2004): *Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder*. Köln: DuMont.
- Maar, Christa; Burda, Herbert (2006): *Iconic Worlds. Neue Bilderwelten und Wissensräume*. Köln: DuMont.
- Mitchell, William John Thomas (2008): *Das Leben der Bilder. Eine Theorie der visuellen Kultur*. München: C. H. Beck.
- Mitterbauer, Helga; Tragatschnig, Ulrich (Hg., 2007): *Moderne 2/2006. Kulturwissenschaftliches Jahrbuch. Iconic Turn?* Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag.
- Mörtenböck, Peter; Mooshammer, Helge (Hg., 2003): *Visuelle Kultur. Körper – Räume – Medien*. Wien-Köln-Weimar: Böhlau.
- Sachs-Hombach, Klaus (Hg., 2005): *Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Sachs-Hombach, Klaus (Hg., 2005): Bildwissenschaft zwischen Reflexion und Anwendung. Köln: Herbert von Halem.

Sachs-Hombach, Klaus (Hg., 2006): Bild und Medium. Kunstgeschichtliche und philosophische Grundlagen der interdisziplinären Bildwissenschaft. Köln: Herbert von Halem.

Schade, Sigrid; Wenk, Silke (2011): Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld. Bielefeld: transcript.

Sturken, Marita; Cartwright, Lisa (2009): Practices of Looking. An Introduction to Visual Culture. Oxford: Oxford University Press.

3. methodisch.BILDER.lesen.

Bätschmann, Oskar (2009): Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. Die Auslegung von Bildern. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Breckner, Roswitha (2010): Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien. Bielefeld: transcript.

Marotzki, Winfried; Niesyto, Horst (Hg., 2006): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Petersen, Thomas; Schwender, Clemens (Hg., 2011): Die Entschlüsselung der Bilder. Methoden zur Erforschung visueller Kommunikation – ein Handbuch. Köln: Herbert von Halem.

Schnell, Ralf (2000): Medienästhetik. Zu Geschichte und Theorie audiovisueller Wahrnehmungsformen. Stuttgart: J. B. Metzler.

Scholz, Martin; Hembold, Ute (Hg., 2005): Bilder lesen lernen – Wie werden Bilder rezipiert? Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag (= Reihe Bildwissenschaft, Bd. 16).

4. Geschlechter.BLICK.

Hentschel, Linda (Hg., 2008): Bilderpolitik in Zeiten von Krieg und Terror. Medien, Macht und Geschlechterverhältnisse. Berlin: b-books.

Jones, Amelia (2010): The Feminism and Visual Culture Reader. London-New York: Routledge.

Mesropova, Olga M.; Weber-Feve, Stacey (Hg., 2010): Being and Becoming Visible. Women, Performance, and Visual Culture. Baltimore: John Hopkins University Press.

Mühlen-Achs, Gitta (1998): Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen. Ein Bilder- und Arbeitsbuch. München: Frauenoffensive.

Shteir, Ann B.; Lightman, Bernard (Hg., 2006): Figuring It Out. Science, Gender, and Visual Culture. Lebanon: University Press of New England.

5. BLICK.Winkel.

Bartl, Angelika; Hoenes, Josch; Mühr, Patricia; Wienand, Kea (Hg., 2011): Sehen – Macht – Wissen: ReSaVoir. Bilder im Spannungsfeld von Kultur, Politik und Erinnerung. Bielefeld: transcript.

- Bismarck, Beatrice von; Kaufmann, Therese; Wuggenig, Ulf (Hg., 2008): Nach Bourdieu. Visualität, Kunst, Politik. Wien: Turia + Kant.
- Bruhn, Matthias; Hemken, Kai-Uwe (Hg., 2008): Modernisierung des Sehens. Schweisen zwischen Künsten und Medien. Bielefeld: transcript.
- Jacob, Alexander; Röttger, Kati (Hg., 2009): Theater und Bild. Inszenierungen des Sehens. Bielefeld: transcript.
- Kieran, Matthew; McIver Lopes, Dominic (2003): *Imagination, Philosophy and the Arts*. London-New York: Routledge.
- Knilli, Friedrich; Schwender, Clemens (2009): Aspekte der Entwicklung zu einer visuellen Kultur am Beispiel des Comics. In: *Communications*, S. 149–190.
- Paul, Gerhard (Hg., 2006): *Visual History. Ein Studienbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Petersen, Thomas; Schwender, Clemens (Hg., 2009): *Visuelle Stereotype*. Köln: Herbert von Halem.
- Rajewsky, Irina O. (2002): *Intermedialität*. Tübingen-Basel: UTB Francke.
- Rancière, Jacques (2005): *Politik der Bilder*. Zürich-Berlin: Diaphanes.
- Schmeling, Manfred; Schmitz-Emans, Monika (Hg., 1999): *Das visuelle Gedächtnis der Literatur*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Scholz, Oliver (1991): *Bild, Darstellung, Zeichen: philosophische Theorien bildhafter Darstellung*. Freiburg: Karl Alber.
- Steinbrenner, Jakob; Winko, Ulrich (Hg., 1997): *Bilder in der Philosophie und in anderen Künsten und Wissenschaften*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wiesing, Lambert (Hg., 2002): *Philosophie der Wahrnehmung. Modelle und Reflexionen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

6. Zeitschriften.BLICK.

Bildsemiotik. Zeitschrift für Semiotik.

Der Deutschunterricht: Medienaneignung. Nr. 03/1997.

Der Deutschunterricht: Medienkommunikation. Nr. 02/2002.

Der Deutschunterricht: Theaterdidaktik. Nr. 02/2004.

Der Deutschunterricht: Sehflächen lesen. Nr. 04/2005.

Der Deutschunterricht: FilmDidaktik. Nr. 03/2008.

Deutschunterricht: Sprache in der Bilderflut. Nr. 02/2002.

Deutschunterricht: Sehen – Lesen – Drehen. Nr. 06/2002.

Deutschunterricht: Bilder und Texte. Nr. 04/2006.

GEOExtra: Sehen. Wahrnehmen. Fotografie. Nr. 02/1996.

ide – informationen zur deutschdidaktik: Lesen in der Medienwelt. Nr. 02/2000.

ide – informationen zur deutschdidaktik: Bilderbuch. Nr. 02/2002.

ide – informationen zur deutschdidaktik: Film im Deutschunterricht. Nr. 04/2003.

ide – informationen zur deutschdidaktik: Fernsehen. Nr. 02/2006.

ide – informationen zur deutschdidaktik: Theater. Nr. 01/2009.

ide – informationen zur deutschdidaktik: Internet. Nr. 02/2009.

ide – informationen zur deutschdidaktik: Lernräume. Nr. 03/2010.

IMAGE. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft. URL: www.gib.uni-tuebingen.de/image [Zugriff: 15.04.2012].

Journal of Visual Culture. URL: <http://vcu.sagepub.com/> [Zugriff: 15.04.2012].

- MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. URL: <http://www.medienpaed.com> [Zugriff: 15.04.2012].
- Praxis Deutsch: Sprachbilder. Nr. 16/1975.
- Praxis Deutsch: Bilder. Nr. 87/1988.
- Praxis Deutsch: Schreiben zu Bildern. Nr. 113/1992.
- Praxis Deutsch: Fernsehserien. Nr. 121/1993.
- Praxis Deutsch: Symbole verstehen. Nr. 228/2011.
- Praxis Deutsch: Text und Bild. Nr. 232/2012.

7. didaktisch.SEHEN.pädagogisch.

- Belgrad, Jürgen; Niesyto, Horst (Hg., 2001): Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bertscheit, Ralf (2001): Bilder werden Erlebnisse. Mitreißende Methoden zur aktiven Bildbetrachtung in Schule und Museum für Klasse 5–13. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Börder, Mette (2003): Vom Bilderbuch zum multimedialen Hypertext. In: Wermke, Jutta (Hg.): Literatur und Medien. München: kopaed (= Medien im Deutschunterricht. Jahrbuch), S. 118–127.
- Ehrenspeck, Yvonne; Schäffer, Burkhard (Hg., 2010): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske & Budrich.
- Franz, Kurt; Lange, Günter (2000): Bilderwelten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kress, Gunther; van Leeuwen, Theo (2010): Reading Images. The Grammar of Visual Design. London-New York: Routledge.
- Kretschmer, Claudia (2009): Schreiben zu Texten und Bildern. Braunschweig: Westermann.
- Liebau, Eckhart; Zirfas, Jörg (Hg., 2008): Die Sinne und die Künste: Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld: transcript.
- Lieber, Gabriele (Hg., 2008): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maiwald, Klaus (2005): Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München: kopaed.
- Niehoff, Rolf; Wenrich, Rainer (Hg., 2007): Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur ästhetischen Bildung. München: kopaed.
- Oomen-Welke, Ingelore; Staiger, Michael (Hg., 2012): Bilder – in Medien, Literatur, Sprache, Deutschdidaktik. Festschrift für Adalbert Wichert. Freiburg: Fillibach.
- Piel, Inga (2011): Bilder im Unterricht: 100 Schreib- und Sprechanlässe. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Spinner, Kaspar H. (2001): Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze: Kallmeyer.
- Wangerin, Wolfgang (Hg., 2006): Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch, Bd. 21).
- Wermke, Jutta (Hg., 2001): Hören und Sehen. Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung. München: kopaed.

Wieler, Petra (Hg., 2008): Medien als Erzählanlass – Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien? Freiburg: Fillibach.

Wieser, Melanie (2009): Bilder lesen lernen. Visual literacy im Deutschunterricht. Diplomarbeit. Universität Wien.

8. Kommunikation.VISUELL.

Alexander, Kerstin (2007): Kompendium der visuellen Information und Kommunikation. Berlin-Heidelberg-New York: Springer.

Baldwin, Jonathan; Roberts, Lucienne (2007): Visuelle Kommunikation in Theorie und Praxis. München: Stiebner.

Keusch, Beat (2003): Visuelle Kommunikation. Zürich: Niggli.

Knieper, Thomas; Müller, Marion G. (Hg., 2001): Kommunikation visuell. Das Bild als Forschungsgegenstand – Grundlagen und Perspektiven. Köln: Herbert von Halem.

Lobinger, Katharina (2012): Visuelle Kommunikationsforschung. Medienbilder als Herausforderung für die Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Müller, Marion G. (2012): Grundlagen der visuellen Kommunikation. Theorieansätze und Analysemethoden. Stuttgart: UTB.

9. Kompetenz.VISUELL.

Akhal, Ayah (2011): Visual Literacy. Motivation and Critical Thinking in Large Classes. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Doelker, Christian (2002): Ein Bild ist mehr als ein Bild – Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.

Doelker, Christian; Gschwendtner-Wölfle, Ruth; Lürzer, Klaus (Hg., 2003): Sehen ist lernbar: Beiträge zur visuellen Alphabetisierung. Aarau: Sauerländer.

Elkins, James (Hg., 2008): Visual Literacy. London-New York: Routledge.

Flood, James; Heath, Shirley Brice; Lapp, Diane (Hg., 2007): Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Frey, Nancy; Fisher, Douglas B. (2008): Teaching Visual Literacy. Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and More to Develop Comprehension and Thinking Skills. London-Thousand Oaks-New Delhi: SAGE.

Hoffmann, Donald D. (2001): Visuelle Intelligenz: Wie die Welt im Kopf entsteht. Stuttgart: Klett-Cotta.

Huber, Hans Dieter; Lockemann, Bettina; Scheibel, Michael (Hg., 2002): Bild / Medien / Wissen. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter. München: kopaed.

Hug, Theo; Andreas Kriwak (Hg., 2010): Visuelle Kompetenz. Beiträge des interfakultären Forums Innsbruck Media Studies. Innsbruck: university press.

Messaris, Paul (1994): Visual Literacy. Image, Mind, and Reality. Boulder: Westview Press.

Moline, Steve (2012): I See What You Mean. Visual Literacy K-8. Portland: Stenhouse Publishers.

Sachs-Hombach, Klaus (Hg., 2003): Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag (= Reihe Bildwissenschaft, Band 10).

Stafford, Tim (2010): Teaching Visual Literacy in the Primary Classroom. Comic Books, Film, Television and Picture Narratives. London-New York: Routledge.

10. Text.BILD.Relation.

Dehn, Mechthild; Hoffmann, Thomas; Lüth, Oliver; Peters, Maria (2004): Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien. Freiburg: Fillibach.

Fix, Ulla (Hg., 2000): Bild im Text – Text und Bild. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Fuchs, Volker (1997): Von der Unklarheit des Wortes in die Klarheit des Bildes? Tübingen: Stauffenburg.

Heitmann, Annegret; Schiedermaier, Joachim (2000): Zwischen Text und Bild. Zur Funktionalisierung von Bildern in Texten und Kontexten. Freiburg im Breisgau: Rombach.

Mergenthaler, Volker (2002): Sehen schreiben – Schreiben sehen. Literatur und visuelle Wahrnehmung im Zusammenspiel. Berlin: de Gruyter (= Hermaea. Neue Folge 96).

Naumann, Barbara (Hg., 1993): Vom Doppelleben der Bilder. Bildmedien und ihre Texte. Paderborn-München: Wilhelm Fink.

Stöckl, Hartmut (2004): Die Sprache im Bild – das Bild in der Sprache: zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte, Theorien, Analysemethoden. Berlin-New York: de Gruyter (= Linguistik – Impulse & Tendenzen).

Straßner, Erich (2002): Text-Bild-Kommunikation – Bild-Text-Kommunikation. Tübingen: Niemeyer.

Voßkamp, Wilhelm; Weingart, Brigitte (Hg., 2005): Sichtbares und Sagbares. Text-Bild-Verhältnisse. Köln: DuMont.

11. Virtuell.SEHEN.

<http://www.bildwissenschaft.org/VIB/index.php?menuItem=0> [Zugriff: 15.04.2012].

<http://www.iconic-turn.de> [Zugriff: 15.04.2012].

<http://www.visualcompetence.org/> [Zugriff: 15.04.2012].

<http://www.visuelle-kompetenz.de/> [Zugriff: 15.04.2012].

Abraham, Ulf (2002): Soll Deutsch ein Medienfach werden? Kulturhistorische, didaktische und bildungspolitische Streitfragen. Streitgespräch mit Elisabeth K. Paefgen. URL: <http://www.personal.uni-jena.de/~x9krmi/SDD2002/sonst/vortragr.htm> [Zugriff: 15.04.2012].

Huber, Hans Dieter (2001): Irritierende Bilder. Wie verstehen wir, was wir sehen? URL: http://www.hgb-leipzig.de/artnine/huber/aufsaeetze/irritierende_bilder.pdf [Zugriff: 15.04.2012].

Schirra, Jörg; Sachs-Hombach, Klaus: Bild und Wort. Ein Vergleich aus bildwissenschaftlicher Sicht. In: Essener Linguistische Skripte – elektronisch. Nr. 1/2006. S. 51-72. URL: www.uni-due.de/germanistik/elise/ [Zugriff: 15.04.2012].

Aktuelles

Friedrich-Preis 2012 für Prof. Dr. Jakob Ossner

Mit dem Friedrich-Preis 2012 wird Jakob Ossner als ein herausragender Vertreter der Deutschdidaktik geehrt. Die Preisverleihung wird am 17. September 2012 auf dem Symposion Deutschdidaktik in Augsburg stattfinden.

Jakob Ossner hat in den letzten Jahrzehnten die Profilierung der Deutschdidaktik maßgeblich vorangetrieben. Als Wissenschaftler und Hochschullehrer (an der PH Ludwigsburg, der PH Heidelberg, der PH Weingarten, der Goethe-Universität Frankfurt sowie der PH St. Gallen) setzte und setzt er beeindruckende Maßstäbe für eine interdisziplinär arbeitende Deutschdidaktik, die theoretische Ansprüche und unterrichtsbezogenes Denken miteinander verbindet. Sein fachlich fundierter und leidenschaftlicher Einsatz für die Entwicklung der Deutschdidaktik zeigt sich aktuell insbesondere in seinen wissenschaftlichen Beiträgen und Stellungnahmen in der Diskussion um Kompetenzorientierung und Bildungsstandards im Deutschunterricht, die er u. a. durch das von ihm entwickelte Kompetenzmodell entscheidend beeinflusste.

Jakob Ossner ist (Mit-)Herausgeber bzw. Autor sprachdidaktisch geprägter Publikationen, die inzwischen zu den

deutschdidaktischen Standardwerken gehören: Als Mitherausgeber der zweibändigen *Didaktik der deutschen Sprache* und Herausgeber der Reihe *Standardwissen Lehramt* befruchtet er die deutschdidaktische Diskussion ebenso wie als Autor der *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung* und anderer Werke. Jakob Ossner bewegt sich souverän im Spannungsfeld von Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft, wovon die hohe Anerkennung auch seiner linguistisch orientierten Beiträge zeugt. Sein Interesse an didaktischen Fragestellungen beschränkt sich nicht auf die Sprachdidaktik, sondern ist ebenso an der Entwicklung von integrativ ausgerichteten Lehrwerken für den Deutschunterricht und an literaturdidaktischen Veröffentlichungen abzulesen.

Besonders bemerkenswert ist Jakob Ossners unermüdlicher verbands- und hochschulpolitischer Einsatz. Kollegial, unermüdlich und kämpferisch wirkte er als Vorsitzender des Symposions Deutschdidaktik e. V., als Gastgeber des 16. Symposions Deutschdidaktik 2006 in Weingarten, als Rektor der PH Weingarten, als Mitglied des Rats für deutsche Rechtschreibung und in zahlreichen anderen Gremien. Sein Einsatz und seine Bereitschaft, sich zu positionieren, sind beispielhaft und unverzichtbar für die Deutschdidaktik und den Deutschunterricht.

ASTRID MÜLLER
Vorsitzende der Jury zur Vergabe
des Friedrich-Preises 2012

ide und das AECC für Deutschdidaktik
gratulieren herzlich!

Erinnern – Erzählen – Europa Das Gedächtnis der Literatur

52. Literaturtagung
des Instituts für Österreichkunde
1. bis 4. November 2012
Hippolyt-Haus, St. Pölten

Die machtpolitische Zweiteilung Europas nach dem Zweiten Weltkrieg hat getrennte geschichtliche Erfahrungen und Erinnerungskulturen hervorgebracht. Mit der »Wiedervereinigung« von Ost und West ist zwar der internationale Austausch sowohl in wirtschaftlicher als auch in kultureller Hinsicht wieder möglich geworden, doch die bloße Tatsache der Integration bietet noch keine Grundlage für ein »gemeinsames« Erinnern. Es drängt sich also die Frage auf, wie man im (mittel)europäischen Raum mit den heterogenen Erinnerungskulturen und den einander entgegengesetzten Geschichtsbildern und miteinander konkurrierenden Erinnerungen umgehen soll. Literatur und Film spielen in diesem Ringen um kulturelle Hegemonie des Erinnerungsprozesses eine unerlässliche Rolle, indem sie herrschende historische Narrative und politische Deutungsmuster nicht nur problematisieren, sondern auch unterwandern und in Frage stellen.

In diesem Sinne untersucht die Tagung diverse *lieux de mémoire* in den Literaturen (Mittel)Europas und fragt nach der Art und Weise der literarischen und filmischen Darstellung dieser Erinnerungen. Unter *lieux de mémoire* werden hier vor allem historische Schlüsselereignisse aus der europäischen Geschichte – wie zum Beispiel der Zweite Weltkrieg (1939–1945), der Holocaust, die Volksaufstände in man-

chen »Ostblock«-Ländern im Jahre 1956 und die Ereignisse um 1968 (StudentInnen-Bewegung, »Prager Frühling« ...) – verstanden, die für alle mitteleuropäischen Länder prägend sind. Diskutiert werden soll u. a. die Frage, welche Rolle die Literatur im Prozess der »narrativen« Identitäts- und Sinnstiftung einnimmt, welche gemeinsamen und/oder unterschiedlichen Formen des Erinnerns und welche Erinnerungsorte in welcher Weise in der Literatur der mitteleuropäischen Länder genutzt werden. Obwohl diese historischen Ereignisse unter den jeweiligen nationalen Bedingungen als auch innerhalb der jeweils eigenen »nationalen« Literatur und Kultur immer unterschiedlich erinnert werden, stellen vielleicht die in den literarischen Werken eingezeichneten Diskurse einen transkulturellen Rahmen dar. Die leitende Frage ist demzufolge nicht nur, wie die Erinnerung an diese historischen Ereignisse für die jeweils eigene kulturelle Identität literarisch-narrativ aufgearbeitet wird, sondern vor allem, ob sich in (Mittel)Europa ein gemeinsamer »transnationaler Erinnerungsraum« anhand dieser »geteilten« und »universalen« *lieux de mémoire* (1945, 1956, 1968) konstruieren kann.

Veranstalter: Institut für Österreichkunde in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Wissenschaftliche Leitung: Hajnalka Nagy und Werner Wintersteiner (beide Klagenfurt)

Organisation und Anmeldung:

Birgit Dörfel, Institut für Österreichkunde

Hanuschgasse 3/III, A-1010 Wien

Tel./Fax: +43/1/512 79 32

Mail: ioek.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at

Kommentar

Ina Paul-Horn

Entanglement von Bild und Text

Zur Verschränkung von Film- und Texterfahrung

Vor einiger Zeit wurde vom ORF die Haneke Verfilmung der *Klavierspielerin* von Elfriede Jelinek gesendet. Der Sendeplatz um 22.30 entspricht zwar nicht meiner bevorzugten Sehzeit, angeregt durch die Musik des Films blieb ich aber dabei. Mehr und mehr zog mich der Film in seinen Bann und mich erinnernd, dass ich den Film bereits im Kino gesehen hatte, war ich zunehmend überrascht: Ich sah nun den Film neu. Nach dem Gespräch mit einer guten Bekannten und nach ihrer Empfehlung – ich müsse das Buch lesen, Haneke zeige seine Sichtweise – nahm ich mir vor, das Buch zu lesen. Doch ich erinnerte mich, dass ich das Buch bereits gelesen hatte, und zwar nach meinem einige Zeit zurückliegenden Kinobesuch. Retrospektiv erklärte sich mir,

warum ich in dem Film plötzlich neue Dinge, oder Dinge neu sah, die ich vorher nicht wahrgenommen hatte. Durch das Lesen des Textes *Die Klavierspielerin* hatte ich einen literarischen Bezugsrahmen – Eindrücke, Gefühle, Bilder –, mit dem ich den Film nun das zweite Mal sah. Auffallend war, was ich beim ersten Mal im Kino – und das trotz der großen Kinoleinwand – nicht gesehen hatte. Vor meiner Lektüre hatte ich die enge und durchaus auch innige Beziehung der Klavierspielerin zu ihrer Mutter nicht, oder nur als störend bemerkt. Dass sich die Hauptdarstellerin mit der Rasierklinge nicht irgendwo am Oberschenkel ritzt, sondern an ihrem Geschlecht, hatte ich nicht gesehen, weil mir allein die Vorstellung, sich selbst zu ritzen, schmerzte, erst recht ein Ritzen an dieser Stelle. Beim genauen Schauen sieht man aber, dass auch der Film die Stelle nicht zeigt, aber man weiß, was geschieht, kann es sich vorstellen – wenn man kann. Zu dem, was ich zuvor nicht gesehen hatte, sollten noch einige Szenen kommen, auf die ich wartete; etwa die Szene im Prater, wo die Klavierspielerin nach ihren Beobachtungen des Liebespärchens in Gefahr gerät; Szenen, an die ich mich vom Lesen her erinnere, die Haneke aber ausgelassen oder nur kurz gestreift hat.

Was lässt sich an dieser persönlichen Seh-Erfahrung verallgemeinern?

- Erstens: Einen Text zuerst über eine Verfilmung – also medial vermittelt – kennen zu lernen, ist eine Erfahrung, die insbesondere Jugendlichen zukommt. Es handelt sich um ein relativ neues Phänomen, das auf die mediale Verbreitung von Film und Bild zurückzuführen ist. Film kommt

vor Text, zumindest in der Wahrnehmung der RezipientInnen. Für den Filmemacher trifft das nicht zu, er hat zuerst den Text, macht dann den Film. Diese Erfahrung »Film vor Text« kratzt an einem klassischen Bildungsverständnis: Zuerst lese man den Text, dann schaue man mit Interesse, wie dieser Text von einem Regisseur verfilmt worden ist. Was bedeutet »Film kommt vor Text« aber in der Praxis? Es bedeutet, dass sich eine Bildungsvorstellung und Bildungserwartung, bei der zuerst der Text kommt und dann eine oder mehrere Verfilmungen, verändert ja umkehrt. Man kann damit rechnen, dass Jugendliche bei wichtigen Texten bereits eine symbolische Vorerfahrung besitzen, und zwar eine, die nicht allein ihrer subjektiven Imagination entspringt, sondern eine kollektive ist. Diese symbolische Präformierung der Vorstellungen erscheint abrufbar und thematisierbar. Und man könnte diese Präformierung nicht als Mangel an klassischer Bildung – gedacht als Texterfahrung – sehen, sondern als einen Schatz, der bereits da ist und gehoben zu werden braucht.

- Zweitens: Das Lesen eröffnet einen anderen Blick auf das zuvor Gesehene. Das Lesen des Textes fördert einen Unterschied zutage, der eine Untersuchung wert ist. Was hat man im Film gesehen, was hat man nicht gesehen, vielleicht, weil man es nicht sehen wollte oder konnte, vielleicht, weil es der Filmregisseur, die Filmregisseurin nicht so gezeigt hat.
- Drittens: Die Bedeutung des Gesprächs und der Sprache. Im Sprechen über den Film werden auch die eigenen Gedanken klar. Erst wenn visuelle Erfahrungen – die Rezeption der Bildsprache – in Wortsprache übersetzt werden, klären sich die Bilder und ihre Gedanken- und Gefühlswelten.



ao.Univ.-Prof. Dr. **Ina Paul-Horn**

ist außerordentliche Universitätsprofessorin am IFF – Institut für Interventionsforschung und Kulturelle Nachhaltigkeit (IKN) der Universität Klagenfurt. Sie war lange Jahre verantwortlich für den interuniversitären und interdisziplinären Programmbereich »Alternative Modellbildung in der Ökonomie« am IFF. Sie leitet das Interdisziplinäre DoktorandInnenkolleg Interventionsforschung. E-Mail: ina.paul-horn@uni-klu.ac.at

ide empfiehlt



Johannes Kirschenmann, Christoph Richter, Kaspar H. Spinner (Hg.)

Reden über Kunst

Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik.

(= Kontext Kunstpädagogik, Bd. 28).

München: kopaed, 2011. 548 Seiten.

ISBN 978-3-8673-6128-6 ● EUR 24,80

Die Autorinnen und Autoren des Sammelbandes *Reden über Kunst* stellen sich der Frage, inwiefern ästhetische Erfahrungen im schulischen Unterricht gemacht werden können und wie, vor allem mit welchen sprachlichen Mitteln, SchülerInnen Kompetenzen entwickeln können, um über diese Erfahrungen auch sprechen zu lernen. Dabei ist es den Herausgebern dieser Publikation ein Anliegen, ausgetretene Wege zu verlassen, die zu sehr einer kognitiv-pragmatischen Herangehensweise verpflichtet sind. Ein ganzheitliches ästhetisches Lernen steht nicht im Widerspruch zu Output- und Kompetenzorientierung, sondern eröffnet SchülerInnen vielmehr durch Imagination, Emotion und subjektive Involviertheit wichtige Zugänge zu einem gelingenden Lernprozess.

Diese Publikation geht auf eine interdisziplinäre Tagung an der Akademie der Bildenden Künste in München zurück, deren Ziel es war, die drei »einschlägigen« Fachdidaktiken – Literaturdidaktik, Kunst- und Musikpädagogik – zu einem Austausch anzuregen. Dementsprechend ist der Band auch in drei Teile geteilt, die jeweils von zwei grundlegenden Beiträgen eingeleitet werden und im Anschluss daran unterschiedlichste Aspekte beleuchten: theoretische Konzepte, fachdidaktische Überlegungen, Beispiele aus der Unterrichtspraxis und empirische Untersuchungen.

Im Zentrum der Ausführungen steht das Verhältnis von Sprache und Künsten, das Spannungsfeld zwischen sinnlicher Erfahrung und ihrer begrifflichen Verarbeitung, die Schwierigkeiten und Herausforderungen, ästhetische Phänomene mit den Möglichkeiten der Wortsprache zu beschreiben.

Eine gemeinsame Ausgangsbasis schaffen die beiden einleitenden Beiträge von Martin Seel und Ursula Brandstätter. Seel beleuchtet in seinen Ausführungen auch die mitzudenkenden Ebenen »Kunst als ›Rede‹«, »Dialoge der Kunst«, »Dialoge mit der Kunst«, bevor »Dialoge über Kunst« überhaupt erst geführt werden können. Er unterstreicht die Notwendigkeit, ein Bewusstsein zu schaffen, dass sich Kunstwerke ihrem Publikum in einer bestimmten Weise präsentieren und dass eine intensive Auseinandersetzung mit ihnen vorhandene Gewohnheiten des Fühlens und Denkens erschüttern kann. Gleichzeitig ist zu verstehen, dass ein Kunstwerk nie für sich allein steht, sondern immer auf andere Werke und Arten Bezug nimmt, wodurch

ein Dialog der Kunst entsteht. Kunstwerke führen auch einen Dialog mit den sie betrachtenden RezipientInnen, wobei vielfältige Formen der Resonanz hervorgerufen werden können. Seel schließt mit der Feststellung, dass der Sinn allen Redens über Kunst der ist, ein Werk zum Sprechen zu bringen.

Ursula Brandstätter unterscheidet in ihrem Beitrag zwischen Verbal- bzw. Wortsprache und Sprache der Künste, die miteinander – mit den jeweils eigenen Mitteln und Methoden – kommunizieren. Sie – und mit ihr viele AutorInnen in diesem Band – unterstreicht die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels und sieht »Reden über Kunst« als Teil der ästhetischen Praxis. Wahrnehmen ist (zumeist) selektiv, verändert sich, kann nicht immer in Worte gefasst werden, auch das Verstehen erfolgt auf verschiedenen Ebenen; es kann gegeben sein, ohne dass es sich verbal ausdrücken lässt. Neben dem Zugang über Begriffsbildungen der diskursiven Sprache und der Fachsprache plädiert Brandstätter auch für den Gebrauch einer mimetischen Sprache, die sich dem Gegenstand der Kunst annähert, indem sie sich ihm ähnlich macht. So wäre beim Sprechen über Musik zum Beispiel die musikalische Seite der Sprache (Rhythmus, Klang) miteinzubeziehen. Brandstätter unterstreicht insbesondere die Bedeutung von Metaphern, im Sinne von Denkfiguren, beim Gespräch über Kunst, die viel Spielraum für individuelle subjektive Interpretation lassen (vgl. dazu auch die Beiträge von Jürgen Oberschmied und Christoph Richter im Kapitel »Musik«).

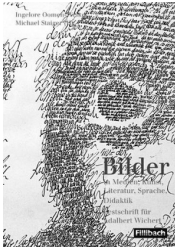
Für den Bereich des Literaturunterrichts seien exemplarisch die einleitenden Beiträge von Ulf Abraham und Kas-

par H. Spinner erwähnt, die literarische Gesprächskompetenz als Unterrichtsziel definieren, und zwar nicht in der stark gelenkten schriftlichen Form, die in einer »Sprache der Distanz« (Ulf Abraham) verfasst werden, wie Inhaltsangaben, Textanalysen und Interpretationen, oder im gelenkten mündlichen Unterrichtsgespräch, das ebenfalls Affektives zurückdrängt und auf ein vorgegebenes Ziel zustrebt, ohne ernsthaft Raum für den Prozess des Mitteilens und Aushandelns zu lassen. Ein offenes Unterrichtsgespräch ermöglicht eine stärkere subjektive Partizipation der SchülerInnen, stellt aber auch Lehrkräfte vor neue Herausforderungen. Kaspar H. Spinner fokussiert in seinem Beitrag auf die Kompetenzen, der SchülerInnen. Diese müssen einerseits lernen, sich Zeit zu nehmen, genau hinzuschauen, anderen zuzuhören und Imagination zu entwickeln, andererseits aber auch erkennen, dass bei der Auseinandersetzung mit ästhetischen Impulsen nicht alles (mit Worten) erfassbar ist, sie müssen sich auf Differenz-erfahrungen einlassen und akzeptieren, dass Sinnbildung nicht immer möglich ist und Ergebnisse mitunter auch offen bleiben.

Leider ist es nicht möglich, in diesem Rahmen der Fülle an Zugängen gerecht zu werden, jeder einzelne der zahlreichen Beiträge bietet vertiefende Einblicke, öffnet neue Sichtweisen oder regt zur Nachahmung an. LehrerInnen, Studierende und FachdidaktikerInnen können sich glücklich schätzen über den hier begonnenen Dialog und auf eine Fortsetzung hoffen.

URSULA ESTERL
(AECC Deutsch)

Neu im Regal



Ingelore Oomen-Welke,
Michael Staiger (Hg.)
**Bilder in Medien, Kunst, Literatur,
Sprache, Didaktik.**

Festschrift für Adalbert Wichert.
Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2012.
279 Seiten.

ISBN 978-3-9312-4078-3 ● EUR 25,00

Bilder spielten für Menschen immer schon eine wichtige Rolle, sowohl in der Absicht, etwas (realitätsgetreu) abzubilden, als auch in jener, symbolisch darüber hinauszuweisen. Gleichzeitig gab es im Laufe der Geschichte immer wieder Vorbehalte gegenüber bildlichen Darstellungen – auch unsere so bilddominierte Gegenwart kennt viele Kritiker, die der »Bilderflut« wenig Gutes abgewinnen können. In der Schule stießen neue Bildmedien – egal ob Film, Comics oder die neuen digitalen Medien – ebenfalls zuerst immer auf Ablehnung, und das obwohl das didaktische Potenzial von Bildmedien für den Unterricht durchaus schon früh erkannt wurde, bereits Comenius maß den Bildern eine zentrale Funktion in der Erschließung der Welt durch die Lernen-

den bei. Die Autoren und Autorinnen dieses Bandes sehen es als eine wichtige Aufgabe der Schule, Wahrnehmungsbildung zu ermöglichen und visuelle Kompetenzen bzw. eine spezifische Bild-Kompetenz zu fördern.

Schon allein die Definition des Bildbegriffes bereitet angesichts der Vielschichtigkeit des Phänomens Schwierigkeiten. Eine »allgemeine Bildwissenschaft«, die auf Bilder bezogene Forschungsansätze einzelner Disziplinen interdisziplinär vernetzt, beginnt sich – in Anlehnung an die »Visual Culture Studies« des anglo-amerikanischen Raumes – gerade erst herauszubilden, erste Ansätze einer Bilddidaktik sind im Entstehen. Diese Entwicklung will der vorliegende Sammelband engagiert vorantreiben.

Visuelle Kompetenz lässt sich nicht an einem Fach festmachen, für alle Gegenstände eröffnen sich durch die Einbeziehung von Bildern neue Möglichkeiten. Der Deutschunterricht konzentrierte sich lange Zeit ausschließlich auf die sprachlichen Bilder der Literatur, eine Annäherung an graphische Bilder fand in den letzten Jahren erst zögernd statt. Man ist noch mehr oder weniger weit davon entfernt, Visualität neben Literalität als »Kultur- und Kommunikationsmuster« (Norbert Neuß) zu verstehen. Auch in dieser Hinsicht soll diese Publikation verändernd wirken. Bilder stehen im Fokus der Betrachtung. Die zahlreichen Möglichkeiten ihres Einsatzes eröffnen ein reiches didaktisch-methodisches Repertoire für Lehrende und neue anregende Zugänge für Lernende. Die Vielfalt zeigt sich in den einzelnen Kapiteln dieser Publikation: »Bilder bilden« – »Bilder erzählen« – »Bilder interpretie-

ren« – »Schrift-Bilder« und »Mit Bildern lernen«, in denen die Autorinnen und Autoren die Bereiche Sprache, Literatur, Kunst, Medien aus der didaktischen Perspektiven betrachten.

Dieser interdisziplinäre Zugang, bei dem unterschiedlichste Bildarten, Bildtypen und andere Erscheinungsformen von Bildlichkeit berücksichtigt werden – und zwar weniger die im Unterrichtsalltag noch eher beachteten Kunstbilder, sondern vielmehr ungewöhnliche Zugänge wie Graphic Novel, Kinderzeichnungen, Schrift-Bilder, Bildnisse in Theater- und Operszenen –, bietet vielfältige Ansatzpunkte für eine differenzierte Auseinandersetzung mit Bildern in Schule und Hochschule. Somit wird der dem Freiburger Experten für Text- und Bildsemiotik Adalbert Wichert gewidmete Band seinem Anspruch, einen Beitrag zur Bilddidaktik zu leisten, vollends gerecht.

URSULA ESTERL
(AECC Deutsch)

Georg Peez (Hg.)

Kunstunterricht – fächerverbindend und fachüberschreitend

Ansätze, Beispiele und Methoden für die Klassenstufen 5 bis 13.

(= Kontext Kunstpädagogik, Bd. 29)

München: kopaed, 2011. 184 Seiten.

ISBN 978-3-8673-6129-3 • EUR 6,95

Bildungspolitische Maßnahmen verändern den schulischen Alltag und somit auch den Kunstunterricht. Um der Gefahr zu entgehen, als »Nebenfach« an Bedeutung zu verlieren, ist es für das Fach Kunst unumgänglich, sich neu zu positionieren. Mit diesem Buch

soll die gegenwärtige Lage des Faches Kunst im interdisziplinären Diskurs theorie- und praxisbezogen geklärt und gestärkt werden. Es werden fächerübergreifende Konzepte vorgestellt, Chancen und Grenzen der Interdisziplinarität durch das Erproben von Neuem und die Entwicklung von Kooperationsmöglichkeiten ausgelotet. Nach einer Einleitung des Herausgebers zur Situation des Faches Kunst im aktuellen Schulsystem sowie zu den Chancen, aber auch den Schwierigkeiten interdisziplinärer Zusammenarbeit werden 17 Unterrichtsbeispiele aus den Klassen 5 bis 13 vorgestellt. In den Beiträgen gibt es neben einer genauen Beschreibung der fächerübergreifenden Kooperationen häufig auch Unterrichtsmaterialien, wie Arbeitsblätter, Aufgabenstellungen, manches Mal auch Vorschläge für Tafelbilder. Nahezu mit allen Fächern gab es Möglichkeiten der Zusammenarbeit. In den interdisziplinären Kooperationen geht es um mehr als ein bloßes Nebeneinander der beteiligten Fächer, sondern entweder um die Entwicklung gemeinsamer Zielvorstellungen oder um eine Orientierung an den Bedürfnissen der SchülerInnen bzw. den Bildungszielen der Schule. Der Mehr-Aufwand, Fachgrenzen zu überschreiten, ist aus Sicht des Herausgebers ein lohnender, da dadurch dem Ästhetischen mehr Platz im Lernprozess eingeräumt wird und Lehrende und Lernende neue Anregungen erhalten, Gewohntes hinterfragen und neue Perspektiven einnehmen lernen.

Tom Braun, Max Fuchs, Viola Kelb
Auf dem Weg zur Kulturschule

Bausteine zu Theorie und Praxis
 der Kulturellen Schulentwicklung.
 (= Kulturelle Bildung, Bd. 17).
 München: kopaed, 2010. 147 Seiten.
 ISBN 978-3-8673-6317-4 ● EUR 14,80

Wolfgang Zacharias
**Kulturell-ästhetische
 Medienbildung 2.0**

Sinne.Künste.Cyber.
 (= Kulturelle Bildung, Bd. 18).
 München: kopaed, 2010. 507 Seiten.
 ISBN 978-3-8673-6318-1 ● EUR 24,80

In der Reihe *Kulturelle Bildung* werden ausgewählte Themen der ästhetisch-kulturellen Bildung, der Kulturvermittlung, der Kinder- und Jugendkulturarbeit und der Kulturpädagogik bearbeitet. Erklärtes Ziel ist es, Theorie und Praxis Kultureller Bildung zu professionalisieren und »Kultur leben zu lernen«. Die hier vorgestellten Bände nähern sich ästhetischen Ausdrucksformen und künstlerischen Wahrnehmungsweisen auf sehr unterschiedliche Weise.

Band 17 gibt sich auf den Weg zur Kulturschule und setzt sich mit Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung auseinander. Einer verengten Bildungsdiskussion stellen Kulturschulen ein umfassendes Bildungskonzept entgegen. Es geht darum, neue Lern- und Erfahrungsräume für Kinder und Jugendliche zu entwickeln und durch eine reflektierte Auseinandersetzung mit Kultureller Bildung den Heranwachsenden zu ihrem Recht auf gesellschaftliche Teilhabe und Mitbestimmung zu verhelfen. Ziel dieser Schulen ist es, ästhetisch-kulturelle Praxis ins Zentrum aller Bereiche des Schullebens

zu stellen sowie die Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit aller an der Schulgemeinschaft beteiligten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen weiterzuentwickeln.

Die AutorInnen dieses Bandes gehen der Frage nach, welche strukturellen Voraussetzungen, Qualifikationen und Haltungen in einer Schule gegeben sein müssen, damit ästhetisch-kulturelle Praxis in ihrer Bildungsqualität nachhaltig wirksam werden kann und ein anderes Lernen zum Wohl des/der Einzelnen, aber auch der Institution Schule etabliert werden kann. Sie möchten mit der vorliegenden Publikation ein übertragbares Verfahren entwickeln, das andere Schulen auf ihrem Weg unterstützt, indem sie Theorien und Forschungsansätze zusammentragen, Konzepte und Zielsetzungen vorstellen und Einblicke in Alltag und Entstehungsgeschichte bereits existierender Kulturschulen gewähren.

In Band 18 präsentiert Wolfgang Zacharias einen detaillierten Einblick in die kultur-ästhetische Medienbildung 2.0. Er trägt der Tatsache Rechnung, dass die Welt der Kinder und Jugendlichen kulturell und ästhetisch von Medialität geprägt ist. Ein erweitertes kunst- und kunstpädagogisches Verständnis ist Voraussetzung für ein kompetentes Navigieren in vernetzten Wirklichkeiten sowie für einen reflektierten Umgang mit medien-ästhetischen Erfahrungen, die von der Vermischung von Realität und digitaler Fiktion geprägt sind. Die Wandlung der Medienwelt verändert auch den Kulturbegriff – Kulturelle Bildung ist in der heutigen Welt nicht mehr vorstellbar ohne eine Kulturelle Medienbildung, in deren Mittelpunkt aber immer noch der

Mensch steht. Wie ein Aufwachen in sich ständig verändernden medienkulturellen Welten und Räumen vor sich geht oder wie sich Bildungskonzepte verändern müssen und neue Lernkulturen etabliert werden können, sind weitere Bestandteile der differenzierten, facettenreichen Publikation. Der vorliegende Band ist keine einfache Lektüre, wird jedoch aufgrund seiner Komplexität dankbar als informatives Nachschlagewerk zu unterschiedlichsten Fragen der kultur-ästhetischen Medienbildung herangezogen werden.



Gerhard Paul (Hg.)
Bilder, die Geschichte schrieben

1900 bis heute.
 Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2011.
 296 Seiten
 ISBN 978-3-5253-0024-4 • EUR 24,95

Fotografien spielen in unserer heutigen Mediengesellschaft eine besondere Rolle. Anders als Kunstbilder oder Symbole sprechen sie (zumeist) eine weltweit verständliche Sprache. In der vorliegenden Publikation wird vor allem ihre Bedeutung für historische Prozesse beleuchtet. Denn Fotografien haben die Fähigkeit, Erinnerungsprozesse an bestimmte Ereignisse zu formen und somit Geschichte zu schreiben, aber sie greifen auch in historische

Prozesse ein, wodurch sie Geschichte machen. Darüber hinaus verfügen sie über eine eigene Geschichte, die sie erzählen.

Die in diesem Band aufgenommenen 33 Bilder der letzten hundert Jahre sind Teil der kollektiven Erinnerung geworden. Sie werden von den einzelnen AutorInnen in ihrem jeweils spezifischen Bedeutungszusammenhang vorgestellt und erlauben so einen vertiefenden Blick hinter das Bild, in seine Entstehungsgeschichte und seinen historischen Hintergrund.

Gerhard Paul bezeichnet diese Fotografien als (Medien)Ikonen. Sie sind authentisches Abbild einer Person oder bekannten Persönlichkeit, eines kollektiv erlebten Ereignisses und erhalten durch ihre Gestaltung, ja häufig ihre »Gemachtheit«, einen über das abgebildete Ereignis hinausweisenden symbolischen Mehrwert, wodurch sie aus der visuellen Bilderflut der heutigen Zeit herausragen. Unterschieden werden verschiedene Typen von Medienikonen: »politische Ikonen« wie Mao Zedong oder Che Guevara, »Ereignisikonen« wie der Untergang der Titanic und die Zerstörung der Twin Towers, »Ikonen der Popkultur« wie die Beatles oder Marilyn Monroe, »Werbeikonen« wie der VW-Käfer oder die Coca-Cola-Flasche und »kulturelle Ikonen« wie die Doppelhelix der DNA. Durch die rasche Verbreitung in den Massenmedien und ihre Reproduzierbarkeit verändern sich Bedeutung und Wahrnehmung der Medienikonen ständig und sie beginnen ein Eigenleben zu führen, wodurch sie dazu beitragen – wie in diesem Band gut recherchiert dokumentiert wird –, einen veränderten Blick auf die Weltgeschichte zu werfen.

Hans Lösener, Ulrike Siebauer

hochform@lyrik

Konzepte und Ideen für einen erfahrungsorientierten Lyrikunterricht. Regensburg: Edition Vulpes, 2011. 160 Seiten. ISBN 978-3-9391-1249-5 ● EUR 18,00

Kinder mögen Gedichte, ältere SchülerInnen hingegen wissen mit lyrischen Formen häufig wenig anzufangen. Auf der Grundlage der Weiterentwicklung des Konzepts des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts will *hochform@lyrik* Lernenden und Lehrenden deshalb (neue) Wege zu lyrischen Texten eröffnen, um die Freude an Lyrik wieder zu wecken. Dabei soll die Beschäftigung mit Gedichten einen lustvollen Umgang mit diesen vermitteln, aber auch eine gezielte Förderung sprachlicher Kompetenzen bewirken und dem literarischen Lernen dienen.

hochform@lyrik ist in erster Linie für die Unterrichtspraxis gedacht. Das Buch versteht sich erstens als Ideenliste für die eigene Unterrichtsplanung, wobei verschiedene methodische Zugänge jeweils exemplarisch an einzelnen Gedichten vorgeführt werden. Zweitens wird eine kurze Einführung in die Gedichtdidaktik geboten, indem zentrale Termini, Definitionen und Erklärungen für die Arbeit mit Gedichten im Unterricht vorgestellt werden (vgl. die Teile I »Konzepte« und II »Methoden«). Drittens will der Band auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung der gegenwärtigen Gedichtdidaktik leisten, indem man etwa versucht, verschiedene Begriffe in einer etwas anderen als der gewohnten Bedeutung in die didaktische Diskussion einzubringen. Der Leitgedanke ist jener des Primates der

literarischen Erfahrung, auch wenn diese nicht unmittelbar evaluierbar ist: Gedichte müssen diesem Konzept zufolge erlebt werden, um sie nicht lediglich für andere Lernziele zu instrumentalisieren.

Das erste Kapitel (»Konzepte«) beschäftigt sich vor allem mit theoretischen Grundlagen, welche für die Gedichtdidaktik bzw. die Interpretation eines Gedichtes benötigt werden. Die Bandbreite reicht dabei von der Frage, was eigentlich ein Gedicht sei, über Rhythmus, Motive, Themen, Wirkungen, Perspektive, Metrum, Versmaße, Strophen- und Gedichtformen bis hin zum Verfahren der Textanalyse, stets eingebettet in praktische Unterrichtsvorschläge. Am Beginn des zweiten Abschnittes (»Methoden«) stehen kurze allgemeine Informationen über Kompetenzerwerb sowie zu den vier Kompetenzfeldern, welche im Umgang mit Gedichten angewandt werden. Ausführlich widmet man sich der Sprechgestaltung, dabei werden auch moderne Konzepte wie zum Beispiel *Poetry Slam* mit einbezogen. Unter »Unterrichtsideen« (Kapitel III) findet man die üblichen handlungs- und produktionsorientierten Strategien wie zum Beispiel szenisches Erschließen von Gedichten, Sprechen über Gedichte in Form des Literarischen Gespräches, Schreiben über und zu Gedichten. Die letzten Seiten thematisieren das im Schulalltag wohl unumgängliche Thema Bewerten und Benoten. Der dritte Teil beinhaltet schließlich weitere (stets von einem bestimmten Gedicht ausgehende) Unterrichtsideen. Auch dieser Teil folgt dem Konzept der Aufteilung der einzelnen Seiten in jeweils eine Themen- und eine Gedichtseite. Auf

der Themenseite finden sich dabei allgemeine Informationen zum Gedicht, dem folgen didaktische Überlegungen und verschiedene Vorschläge, wie man das Gedicht in den Unterricht einbauen kann bzw. welche Arbeitsaufträge besonders geeignet sind.

Hans Lösener und Ulrike Siebauer geben bei allen vorgeschlagenen Unterrichtssequenzen bewusst keine Altersempfehlungen und treffen keine altersspezifischen Differenzierungen, da das Hauptaugenmerk darauf liegt, die Gemeinsamkeiten des literarischen Lernens hervorzuheben und die spezifischen Anpassungen der jeweiligen Konzepte an die Bedürfnisse und Lernfähigkeiten der konkreten Lerngruppe den Unterrichtenden selbst zu überlassen.

hochform@lyrik ist ein gelungener Band, der neben den praktischen Ideen für die Arbeit mit Gedichten auch die fachlichen Grundbegriffe, die für das Beschreiben und Reflektieren poetischer Texte nötig sind, auf leicht verständliche Art und Weise vermittelt. Lediglich die Auswahl der verwendeten Gedichte hätte etwas breiter ausfallen können, es fehlt zum Beispiel an Internationalität. Ansonsten vermag die Publikation viele neue Zugänge zur Lyrik im Deutschunterricht und darüber hinaus auch ein solides Basiswissen zu vermitteln.

SIMONE MORGENSTERN

SIMONE MORGENSTERN absolviert zurzeit ihr Lehramtsstudium (Deutsch und Geschichte) an der Universität Klagenfurt.

E-Mail: simone.morgenstern@aon.at

Matthis Kepser (Hg)

Fächer der schulischen Filmbildung

Deutsch, Englisch, Geschichte u. a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. München: kopaed, 2010. 242 Seiten.

ISBN 978-3-8673-6085-2 ● EUR 18,80

Filme haben heutzutage eine sehr hohe kulturelle Bedeutung. Dennoch werden sie als Lernmedium im Unterricht immer noch wenig genutzt. Mit und über (Spiel)Filme zu lernen, sollte Inhalt der schulischen Filmbildung sein, die fächerübergreifend und integrativ angelegt werden müsste. Neben dem Erwerb von Wissen über das Medium Film, die Filmanalyse, filmhistorische und filmästhetische Aspekte stehen immer handlungs- und produktionsorientierte Tätigkeiten im Zentrum – die für einen Kompetenzaufbau nötigen Lehr- und Lernprozesse müssten dabei von den Lehrkräften angestoßen werden.

Wie dies gelingen kann, wird in den Beiträgen des Bandes anschaulich dargestellt. Trotz nicht zu leugnender Defizite in didaktischer Theorie und schulischer Praxis werden hier Wege zu einem reflektierten Umgang mit (Spiel)Filmen gezeigt. Eingangs werden Ziele und Sinn von Kompetenzmodellen oder Curricula zur schulischen Filmbildung hinterfragt und der Wert eines schulischen Filmkanons diskutiert. Der zweite Teil geht der Frage nach, in welchen Fächern Filmbildung stattfindet, Teil drei konzentriert sich auf den wichtigen Bereich der Filmgeschichte – genaue Kenntnisse sind Kepser zufolge sowohl für die kognitive Verarbeitung von Filmen als auch für einen intensiveren ästhetischen Genuss unerlässlich. Im vierten und letzten Teil werden

den LeserInnen Vorschläge für ein handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit (Spiel)Filmen unterbreitet. Ergänzt werden die Ausführungen mit kurzen Filmausschnitten und Software auf der beiliegenden DVD.

Andreas Schoppe

Bildzugänge

Methodische Impulse für den
Deutschunterricht.

Seelze: Klett-Kallmeyer, 2011. 192 Seiten.
ISBN 978-3780010766 • EUR 23,95

Die Präsenz von Bildern in allen Bereichen des Lebens ist eine Tatsache, ihre Bedeutung für die heutige Gesellschaft, insbesondere für Jugendliche, unbestritten. Auch die Schule kann sich diesem Phänomen nicht länger verschließen – bildmediale Ansätze finden bereits Eingang in konkrete Lehrpläne und Standards, in der aktuellen Ausbildung von LehrerInnen gibt es jedoch nur selten eine gründliche Einführung in den unterrichtlichen Umgang mit Bildern. In dem Bewusstsein, dass Bilder und Bildbetrachtungen nicht länger nur Gegenstand des Kunstunterrichts sind, fordert der Autor, dass das Arbeiten mit Bildern im Unterricht aller Fächer zur Gewohnheit werden sollte, wie es das Arbeiten mit Texten schon lange ist.

Voraussetzung dafür ist, dass die Bedeutung von Bildern auch didaktisch gründlich reflektiert wird. Es besteht zwar in der fachdidaktischen Diskussion weitgehend Einigkeit darüber, welche Kompetenzen im Umgang mit Bildern nötig sind, doch fehlte es bislang an einer systematischen und differenzierten Umsetzung der Erkenntnisse auf der Methodenebene. Diese bietet

Schoppe mit der vorliegenden Publikation. Ausgehend von dem Anspruch, Bilder schülergemäß und zugleich auch bildgemäß zu vermitteln, präsentiert er einen aus über 100 Unterrichtsvorschlägen bestehenden Methodenpool zur vorwiegend rezeptiven, zumeist auch handlungsorientierten Auseinandersetzung mit Bildern aller Genres und Herkunft. Seine Vorschläge sind durchgehend lernerInnenorientiert und regen zum reflektierten, kreativen Umgang mit Bildern an. Die hier vorgestellten praxiserprobten methodischen Bildzugänge sind von der Primarstufe bis zur gymnasialen Oberstufe einsetzbar und berücksichtigen unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen, alle Fertigkeiten sowie persönliche Erfahrungen und Interessen der BetrachterInnen. Genau hier setzt auch das von Schoppe präsentierte Modell an: Eine moderne, konstruktivistisch ausgerichtete Didaktik muss von den RezipientInnen und ihren individuellen Voraussetzungen ausgehen, die Auseinandersetzung mit einem Bild kann somit nicht mehr einzig streng analytisch und linear verlaufen, sondern muss Impulse bieten, Bildgehalte individuell zu konstruieren und eine differenzierte Bildbeschreibung und Formanalyse zu ermöglichen. Das Modell des individuellen Bildzugangs wird anhand von einem »Bildermenü« exemplarisch präsentiert.

Diese sehr gelungene Publikation ermöglicht LehrerInnen aller Fächer, die Bilder als Lerngegenstände oder als Vermittlungsmedien einsetzen, eine kompetente Unterrichtsvorbereitung. – Der eigenen Kreativität von Lehrenden und Lernenden sind keine Grenzen gesetzt!