

Reichenbach, Roland; Meulen, Nicolaj van der
Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz. Einleitend zum Thementeil
Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 6, S. 795-805



Quellenangabe/ Reference:

Reichenbach, Roland; Meulen, Nicolaj van der: Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz. Einleitend zum Thementeil - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 6, S. 795-805 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-73064 - DOI: 10.25656/01:7306

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-73064>

<https://doi.org/10.25656/01:7306>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildkompetenz

Roland Reichenbach/Nicolaj van der Meulen
Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz. Einleitend zum Thementeil 795

Käte Meyer-Drawe
Die Macht des Bildes – eine bildungstheoretische Reflexion 806

Nicolaj van der Meulen
Bildkompetenz an der Kreuzung von Visueller Kommunikation und Bildtheorie.
Unerledigte Anfragen an den Kunstunterricht 819

Hans Utz
Geschichtsunterricht: Zeit + Bild + Film 835

Regula Fankhauser Inniger/Peter Labudde-Dimmler
Bildrezeption und Bildkompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht:
Herausforderungen und Desiderata 849

Deutscher Bildungsserver
Linktipps zum Thema „Bildkompetenz“ 861

Allgemeiner Teil

Georg Breidenstein
Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts 869

Marc Thielen
Jenseits von Tradition – Modernität und Veränderung männlicher Lebensweisen
in der Migration als Provokation für die (Sexual-)Pädagogik 888

| | |
|---|-----|
| <i>Dina Kuhlee/Jürgen van Buer</i> Bildungspolitische Leitbilder und Realitäten des Bildungssystems: Zu den Chancen Lebenslangen Lernens bei benachteiligten Jugendlichen | 907 |
|---|-----|

Besprechungen

| | |
|---|-----|
| <i>Marcelo Caruso</i> Sandra Rademacher: Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich..... | 925 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Jörg Fischer</i> Peter Bleckmann/Anja Durde (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen | 927 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Hans-Ulrich Grunder/Mascia Rüfenacht</i> Gerhard de Haan/Tobias Rülcker: Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik..... | 931 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Wilfried Plöger</i> Klaus Moegling: Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht – Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns | 934 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Ralf Schieferdecker</i> Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Band 1: Elternbeteiligung und Band 2: Unterricht | 937 |
|---|-----|

Dokumentation

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Pädagogische Neuerscheinungen | 940 |
| Impressum | U 3 |

Thementeil

Roland Reichenbach/Nicolaj van der Meulen

Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz

Einleitend zum Thementeil

Vorbemerkungen

Gerne ist von der digitalen Revolution die Rede und von der bildgestützten Gesellschaft, welche sie hervorgebracht habe. Bilder werden für nahezu alle Formen von Kommunikation und als Instrumente der Wissensproduktion und Wissensvermittlung benützt. Ob das Wissen um die Besonderheiten, um die Funktionen, um die Macht und Wirkung der Bilder mit dieser Entwicklung Schritt halten können, mag strittig erscheinen. Im Ausbildungswesen wurde dieser Aspekt der kulturellen Entwicklung relativ spät zur Kenntnis genommen, wiewohl die Rolle des Bildes und der Anschauung für den Bildungsprozess zu den Topoi der pädagogischen Tradition gehört. Welches jedoch die heute genauer zu bestimmenden Fähigkeiten sind, um sich im „bild-lastigen“ Umfeld als „selbstbestimmter“ Mensch erfolgreich zu bewegen, ist noch wenig bearbeitet. Zwar ist der Umgang mit Bildern heute im Alltag und in der Wissenschaft eine Selbstverständlichkeit. Dennoch scheinen die Konsequenzen – sei es für die Konsumenten, Rezipienten oder die Produzenten – noch wenig in ihrer Reichweite und ihrem Potential befragt. Die visuelle bzw. ikonische Kompetenz – Bildkompetenz – wird heute zunehmend als Bildungsziele diskutiert und erforscht, wiewohl die pädagogisch-psychologische Forschung sich spätestens seit Bruner (1960) der Differenz und dem Zusammenspiel von enaktiven, ikonischen und symbolischen Repräsentationsformen im (schulischen) Wissenserwerb gewidmet hat.

Die englischsprachige Begrifflichkeit „Visual Literacy“ scheint in sich widersprüchlich zu sein, soll aber offenbar einerseits eine Fähigkeit bezeichnen, die sich analog bzw. komplementär zur Schriftkompetenz verstehen lässt, andererseits aber auch auf den Umstand hinweisen, dass das Sprechen über Bilder nicht ohne Sprachmetaphorik auskommt (Elkins 2008). Schon die Rede von der „Logik der Bilder“ (Boehm 2004) weist auf den paradoxen Sachverhalt hin, dass der Verweis auf eine sprachunabhängige Sinnproduktion des Bildlichen um den Begriff des „logos“ nicht herumkommt. Der Begriff „Visual Literacy“ ist im englischen Kulturraum mittlerweile weit verbreitet. Ob das Bild und die Bildkompetenz hingegen von der Sprache her zu denken bzw. zu verstehen oder gerade nicht sprachanalog zu fassen sind, ist Gegenstand einschlägiger, insbesondere

kunsttheoretischer, aber auch linguistischer Diskurse (Boehm 2006; Sachs-Hombach 2003). Die Versuche der Gegenüberstellung beispielsweise von diskursiver Symbolik (Sprache) versus präsentativer Symbolik (Bild, auch Musik und Tanz), von Linearität (Sprache) versus Gleichzeitigkeit (Bild), des Zieles der semantischen Eindeutigkeit (Sprache) versus Simultaneität der Informationsvermittlung (Bild) vermögen nur begrenzt zu überzeugen. Mit diesen Vorschlägen deutet sich hingegen ein Problembewusstsein an. Dennoch wird das Konzept der Bildkompetenz kaum als mehr denn bloße Ergänzung zu den klassischen Lese- und Schreibfähigkeiten gesehen (vgl. Sachs-Hombach 2003). Visuelle bzw. Bild-Kompetenz wird als Fähigkeit verstanden, zwischen ikonischen und symbolischen Qualitäten unterscheiden zu können. Typischerweise fehlt es im Kompetenzdiskurs nicht an Vorschlägen, eine in Frage stehende Kompetenz in diverse Teilkompetenzen aufzugliedern. So hat beispielsweise Posner vorgeschlagen, Bildkompetenz als das Zusammenspiel perzeptueller, plastischer, signitiver, syntaktischer, piktoraler, referentieller, exemplifikationaler, funktionaler, pragmatischer und modaler Kompetenz(en) zu verstehen (Posner 2003). Mag ob solch scheinbar differenzierten Kompetenzkonstrukten Zweifel berechtigt sein – Bildkompetenz schlicht als eine Unterkategorie von Medienkompetenz zu verstehen, griffe hingegen sicher zu kurz; dies nicht zuletzt auch deshalb, weil der Aspekt der Instrumentalität (und des Verfügungswissens) im Diskurs um Medienkompetenz eher fokussiert und die Bedeutung des Bildes für Erkenntnis- und Verstehensprozesse sowie für den Aufbau von Reflexions- und Orientierungswissen eher ignoriert wird. Die Bildhaftigkeit mentaler Modelle sowie des Denkens und Erinnerns überhaupt kann als Indiz dafür gesehen werden, dass Bildtheorien als Verstehens- und Erkenntnistheorien rekonstruiert werden können (Boehm 2006, 2007) und Bildkompetenz im weitesten Sinne als Teil einer sozialen Handlungskompetenz gelten kann, die jenseits utilitaristischer Verwertungsziele auf den Begriff des „sensus communis“ zurück verweist, als ein gemeinschaftsbildender Sinn für das Rechte (Vico 1744/2000).

1. Ästhetische Urteile

Ästhetische Urteile sind hinsichtlich ihrer Validität nicht beweisbar, aber auch nicht beliebig. Der ästhetischen Beziehung zur Welt liegt – zumindest Kant zufolge – vielmehr eine eigene Rationalitätsform zugrunde. Sie gründet weder auf objektiver Erkenntnis noch auf Moralität, d.h. gute Argumente oder wissenschaftlich-methodische Demonstrationen helfen ebenso wenig, ein ästhetisches Urteil zu beweisen, wie moralisches Engagement und noble Erklärungen. Dennoch sei weder beliebig, was wir schön oder hässlich finden, noch bloß subjektiv. Kant gab dieser eigentümlichen Spannung in seiner *Kritik der Urteilskraft*, die ursprünglich ja *Kritik des Geschmacks* heißen sollte, den Namen „subjektive Allgemeinheit“ bzw. „subjektive Allgemeingültigkeit“. Das Geschmacksurteil ähnele dem logischen Urteil zwar darin, dass es eine „Allgemeinheit und Notwendigkeit, aber nicht nach Begriffen vom Objekt, folglich eine bloß subjektive vorgebe“ (Kant 1797/1991, S. 202). Da Kant die ästhetische Urteilskraft subjektiv, aber

reflektierend vorstellt, so dass ihr das Allgemeine nicht vorgesetzt ist (vgl. Höffe 1983, S. 267), kann für ihn das Schöne nicht objektiv gegeben sein. Die Schönheit liege weder im Objekt selbst noch gäbe es allgemeine Regeln für das Schöne. Die ästhetische Beziehung zur Welt sei vielmehr eine „schöpferische Leistung“ des Individuums, die „ästhetische (...) Vorstellung des Objekts im Subjekt“ (ebd.). Das ästhetische Urteil sei aber vom *Anspruch* der Allgemeingültigkeit geprägt; in den Worten Kants: man *sinnt* „das Wohlgefallen an einem Gegenstand jedermann“ *an* (Kant 1797/1991, S. 84). Alle Vorstellung des Schönen würde gerade verloren gehen, wenn die Objekte nach Begriffen beurteilt werden (könnten). „Also kann es auch keine Regel geben, nach der jemand genötigt werden sollte, etwas für schön anzuerkennen. Ob ein Kleid, ein Haus, eine Blume schön sei: dazu lässt man sich sein Urteil durch keine Gründe oder Grundsätze aufschwätzen. Man will das Objekt seinen eigenen Augen unterwerfen...“ (S. 87).

Nun beruht das Vermögen zu urteilen, die so genannte Urteilskraft, auf zwei Vorstellungskräften, die im Urteil zusammenfinden: der Einbildungskraft einerseits und dem Verstand andererseits (vgl. a.a.O., S. 203). Während die Einbildungskraft in gewissem Sinne Freiheit verkörpert, ist der Verstand von Gesetzmäßigkeiten geprägt. Dabei gehört es zu den Pointen von Kants Urteilskraft, dass Einbildungskraft und Verstand sich im Akt des ästhetischen Urteils in einem „freien Spiel“ befinden (§ 9). Dieses freie Spiel garantiert eine Erkenntnis über die Schönheit eines Gegenstandes, ohne begrifflich zu sein, und sie betont vor allem die subjektive Geltung *meines* Urteils, ohne zu ignorieren, dass sich mein persönlicher Geschmack jederzeit in einem sozialen Kontext entwickelt und verfeinert. Dass die Einbildungskraft oder Imagination ihrerseits auf dem Erinnerungsvermögen beruht bzw. Imagination ohne Erinnerung kaum denkbar ist, sei hier nicht vertieft, sondern nur darauf verwiesen, dass die Imagination – auch wenn sie vielleicht das „wichtigste Instrument des Guten“ ist, um es mit John Dewey (1934/1998, S. 401) zu sagen – immer auch begrenzt ist. Erschreckend vielleicht, wie wenig originell ein Einzelner sein kann bzw. wie die Kapazität, originelle Urteile zu fällen, überschätzt wird. Im Bereich des ästhetischen Urteils und des gesellschaftlichen bzw. sozialen Geschmacks führten u.a. soziologische Untersuchungen zu ernüchternden Einsichten. Pierre Bourdieu hat in *Die feinen Unterschiede* (1979/1982) den Zusammenhang zwischen soziokultureller Individuallage und dem scheinbar höchstpersönlichen Geschmacksurteil herausgearbeitet. Kurz: *Das wohltemperierte Klavier* gefalle vor allem den Sekundar-, Hochschullehrern sowie den Kunstproduzenten, während nun sogenannte einfache Angestellte in ihrer Überzahl mit Bach offenbar weniger anzufangen wüssten. Mit *An der schönen blauen Donau* verhält es sich gerade umgekehrt, während beispielsweise Techniker und Ingenieure Gershwins *Rhapsody in Blue* beiden genannten Musikbeispielen, sowohl der *Blauen Donau* als auch dem *Wohltemperierten Klavier* bei weitem vorziehen würden (vgl. Bourdieu a.a.O., S. 40–41). Natürlich weigert sich etwas in uns, solche Ergebnisse der Sozialforschung einfach hinzunehmen, wenigstens muss dann immer darauf hingewiesen werden, dass – statistisch ausgedrückt – die Varianz innerhalb der Gruppen viel größer ist als die Varianz zwischen den Gruppen. Denn es gibt nämlich auch Hochschullehrer, die *An der schönen blauen Donau* lieben, wenn vielleicht auch nur heimlich, und *Das Wohltemperierte Klavier*, so könnte man Bourdi-

aus Daten auf noble Weise in Frage stellen, transzendiert formale Ausbildungsgrade mit Leichtigkeit; *Das Wohltemperierte Klavier* macht, wenn es sein muss, vor niemandem Halt. Anhängern von *materialen* Bildungstheorien, die also glauben, dass bestimmte Gegenstände einen größeren Bildungsgehalt haben als andere, muss man nicht erklären, dass und warum die *schöne blaue Donau* im Vergleich zum *Wohltemperierten Klavier* eher schlecht aussieht bzw. sich vergleichsweise billig anhört. Aus einer *entwicklungsorientierten* Perspektive ist hingegen nicht so klar, dass der gesellschaftliche Geschmack so problematisch ist, wie er leicht hingestellt werden kann. In der ästhetischen Entwicklung des Einzelmenschen kann Kitsch ein Tor zur Kunst sein, Schund ein Tor zur Literatur und die *schöne blaue Donau* zum *Wohltemperierten Klavier* führen. Viele spätere Karl Marx-Leser haben mit Karl May begonnen. Insbesondere ästhetische Entwicklung wird gerne als *Höherentwicklung* verstanden, d.h. als ein Prozess, welcher erstens eine *Richtung* aufzuweisen scheint und möglicherweise einer *Logik* folgt, die zweitens nicht als bloß natürlich, sondern wesentlich *kultur-* und *kontextgebunden* verstanden werden muss, ein Prozess weiter, der drittens, sofern der Zugang zu ästhetischen Erfahrungen weniger gelingt bzw. Erfahrungen kaum in ästhetischer Hinsicht reflektiert werden, auch früh zum Stehen kommen kann.

2. Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz

Urteile zu fällen ist leicht, im ästhetischen Bereich noch leichter als im moralischen Bereich. Auf die Frage „Was denken Sie über X?“ kann auch antworten, wer noch nie über X nachgedacht hat. Ein Urteil verlässt als scheinbar höchstpersönliche Meinung schnell den Mund, in welchem es nur Augenblicke zuvor erst geboren worden ist. Jean Piaget zitiert in seiner Studie *Das Weltbild des Kindes* (1926/1981) Passagen aus Interviews mit fünf- bis siebenjährigen Kindern, die (noch) glauben, dass man vor allem mit dem Mund (!) denken würde. Da wir überall aufgefordert werden, unsere Meinungen und Befindlichkeiten zu äußern, unsere Präferenzen zu bekunden und moralische, politische und ästhetische Urteile abzugeben, erstaunt es ja auch nicht, wie leicht Urteile gefällt werden können. Schulische Lehrpläne und pädagogische Diskurse sind geprägt von der Anregung, dass sich die Schülerinnen und Schüler zu nahezu allen Fragen eine „*eigene* Meinung“ bilden sollen. Ganz so, als ob sich eine Meinung durch die Tatsache qualifiziere, dass *ego* es ist, der sie äußere. Doch wenn die so zu nennende Bildkompetenz als eine dem ästhetischen Urteil förderliche Kompetenz begriffen werden soll, so kann sie nicht nur darin bestehen, dass Menschen zu Bildern ihre höchstpersönlichen Meinungen äußern können, vielmehr müsste das Sehen und Verstehen von Bildern als eine Kulturtechnik betrachtet werden, die ein *Studieren*, also ein Bemühen erfordern. Es wäre dann zu fragen, woraus eine solche Kompetenz besteht und wie sie ausgebildet werden kann (Zembylas 2005, S. 137) – möglicherweise müssten statt Fähigkeiten eher *Tugenden* des Sehens in Betracht gezogen werden.

Nun finden sich in der Diskussion um die *visuelle Kompetenz* immer wiederkehrende Hinweise, wonach etwa das Sehen als Können beispielsweise bei einer Radiolo-

gin etwas anderes als bei einer Modedesignerin bedeuten müsse und bei einem Jäger wiederum etwas anderes als bei einem Ausstellungskurator (vgl. Mikos 1999). Diese Hinweise sind einleuchtend, es scheint kaum sinnvoll zu sein, auf ein universelles, zeitloses und kulturübergreifendes Konzept der visuellen Kompetenz allein zu rekurrieren. Eher wird man davon ausgehen können, dass insbesondere phänomenologische, aber auch wahrnehmungspsychologische Konzepte von visueller Kompetenz stets mit bestimmten sozialen, zeitlichen und kulturellen Kontexten verbunden sind. Ein Konzept von visueller Kompetenz ohne eine phänomenologische Perspektive würde kaum über einen differenzierten Begriff des *Visuellen* (und *Bildlichen*) verfügen, während umgekehrt ein weder sozial noch kommunikativ verankertes Verständnis von Kompetenz vollständig leerlaufen würde.

In seiner ökologischen Betrachtung der Bildkompetenz stellt der experimentelle Psychologe Hecht (2003) die interessante, aber nicht unproblematische Behauptung auf, wonach Bildkompetenz – was immer dann spezifischer darunter verstanden wird – in dem Maße wichtig(er) werde, in welchem die Ähnlichkeit zwischen Abbild und Realität abnehme: „Perfekte Ähnlichkeit wäre dann gegeben, wenn es uns gelänge, ein Bild zu erzeugen, dass die Netzhaut des Beobachters in exakt gleicher Weise reizt, wie es die Bildvorlage tut. Oder anders gesagt, wenn es keinen wahrnehmbaren Unterschied zwischen Abbild und Realität gibt, d.h. deren Ähnlichkeit perfekt ist, hat unsere Bildkompetenz die normale Handlungskompetenz erreicht“ (S. 159). Bildkompetenz aber ist nur dann wirklich interessant, so könnte ein Einwand formuliert werden, wenn es um das Bild *als Bild* und nicht bloß als Abbild der Realität zu betrachten ist. Insofern wäre die viel beschworene gefährliche Bilderflut wohl eher als unproblematisch zu bezeichnen. Denn es ist ein wenig überzeugendes Argument zu behaupten, die Bildkompetenz sei deswegen immer wichtiger, weil es immer mehr Bilder gäbe, und schließlich würden wir von Bildern regelrecht überflutet und zugedeckt und könnten ohne entsprechende Kompetenz kaum mehr ein normales oder autonomes Leben (was vielleicht Gegensätze sind) führen etc.

Gegen solche Dramaturgie scheint es sinnvoll, Bildkompetenz von visueller Kompetenz mehr oder weniger strikte zu trennen, wenigstens im analytischen Sinne. Ein Jäger, auch wenn er ästhetisch interessiert und gebildet ist, benötigt vor allem visuelle Kompetenz, genau gleich wie ein Chamäleon sie benötigt, um ein Insekt zu erbeuten, aber als *Jäger* benötigt er kaum Bildkompetenz im Sinne einer ästhetischen Urteilskompetenz. Eine Radiologin wird nicht deshalb so gut bezahlt, weil sie originelle ästhetische Urteile liefert, sondern weil sie das absolut nicht aus ästhetischen Motiven hergestellte Abbild des körperlichen Zustandes eines Patienten möglichst so zu *lesen* hat, dass eine valide Diagnose gestellt werden kann. Hier geht es um die (hoch-) spezifische, möglichst auf Tatsachenwissen beruhende Aneignung von visueller Kompetenz. Dies ist bei der Modedesignerin und beim Ausstellungskurator nicht der Fall, wiewohl auch sie auf Wissenstypen rekurrieren, die weder dem Jäger noch der Radiologin fremd sind. Die Modedesignerin und der Ausstellungskurator benötigen aber deshalb erheblich mehr Bildkompetenz, weil die „Bilder“, mit denen sie es zu tun haben, nur ganz bedingt als Abbilder naturalistischer Art zu verstehen sind. Sie sind viel enger auf das angewiesen, was

bei den Tätigkeiten der Radiologin und dem Jäger in den Hintergrund zu rücken hat, wiewohl sie auch dort nicht ganz verschwinden darf: die Einbildungskraft.

Aus dieser Diskussion könnte wohl aber zusammenfassend gesagt werden, dass Bildkompetenz als eine kulturelle Kompetenz zu verstehen wäre: Bilder sehen und verstehen gehört zu den wesentlichen Kulturtechniken auch einer modernen Welt. Doch visuelle Kompetenz ist nicht mit der Bildkompetenz gleichzusetzen, sondern in einem elementaren Sinne als die Voraussetzung der letzteren zu begreifen. Visuelle Kompetenz kann in spezifischen Bereichen der sozialen und professionellen Praxis sehr differenziert und gesteigert werden. Gemeinsam hat sie mit der Bildkompetenz in höher entwickelten Formen die zunehmende Abhängigkeit zum Wissen (diverser Wissenstypen). Die Bildkompetenz ist dagegen eher als eine spezifische Form der *ästhetischen Urteilskompetenz* zu verstehen. Aus diesem Grund wird das ästhetische Urteil vorwiegend hinsichtlich Produktion, Rezeption und Reflexion der bildenden Künste thematisiert, wiewohl es darauf natürlich nicht beschränkt ist.¹

3. Zur Entwicklung von Bildkompetenz

Es gibt interessante Versuche der Ausdifferenzierung des Konstruktes der Bildkompetenz. Bildkompetenz ist deshalb als „Konstrukt“ zu bezeichnen, weil sie nicht beobachtbar ist. Aus bestimmten Daten, z.B. Äußerungen zu Wahrnehmungsakten oder Produktionen mit gestalterischem Material etc., wird vielmehr auf die Kompetenz und deren Qualität *geschlossen*. Bildkompetenz lässt sich nicht auf faktisches, aus Prinzipien abgeleitetes, erlerntes Wissen zurückführen, sondern hängt mit dem zusammen, was Aristoteles als *Phronesis*, d.h. als „praktische Klugheit“ bezeichnete (Aristoteles 2006, a 1142). Der bildkompetente Akteur verfügt über Besonnenheit, wenn er mit Bildern verkehrt oder durch Bilder kommuniziert. Forschungstechnisch gesprochen müssen Konstrukte wie die Bildkompetenz „operationalisiert“ werden, d.h. meistens untergliedert werden in Teilkompetenzen, die auf quantitative oder qualitative Weise empirisch erfasst werden können. Im Bereich der ästhetischen Entwicklung bzw. der Entwicklung des ästhetischen Urteils gibt es keine psychometrischen Skalen und wenn es sie gäbe, so wären sie mit Vorsicht zu genießen und würden wohl von den meisten ästhetisch interessierten Menschen sehr kritisch zur Kenntnis genommen.

Es gibt nun aber, wie oben schon erwähnt, zahlreiche Vorschläge, Bildkompetenz mit Hilfe der Angabe von scheinbar konkreten Teilkompetenzen näher zu bestimmen. Diese Bestimmungen wirken mitunter so plausibel wie willkürlich. Beispielsweise (und das ist fast noch das überzeugendste Beispiel, das uns bekannt ist) kann Bildkompetenz wie folgt verstanden werden:

1 Im Bereich der bildenden Kunst und allgemein der ästhetischen Erfahrung kommt die Grenztheit der gesprochenen und geschriebenen Sprache zum Ausdruck. Der Bereich des Wissens ist größer als jener der Sprache. Das stille und nicht artikuliert bzw. nicht artikulierbare Wissen – *tacit knowledge* – ist im ästhetischen Urteil auf eigentümliche Weise anwesend, wiewohl es eben, wie das praktische Wissen analytisch kaum fassbar ist.

- Bilder als (spezifisch) gestaltete Phänomene wahrnehmen, erleben, verstehen, analysieren, herstellen können.
- Bilder als komplexe Form-Inhalts-Gefüge wahrnehmen, erleben, verstehen, analysieren, deuten, herstellen können.
- Bilder als durch historisch-kulturelle Kontexte determiniert wahrnehmen, erleben, verstehen und deuten können.
- Bilder als subjektiv-biografisch bedingt wahrnehmen, erleben, verstehen und deuten können.
- Bilder als spezifische Zeichensysteme von anderen spezifischen Zeichensystemen, z.B. der Wortsprache, differenzieren können.
- Unterschiedliche Bildsorten differenzieren und in Wechselbeziehungen bringen können.
- Unterschiedliche Bildmedien differenzieren und in Wechselbeziehungen bringen können (vgl. Niehoff 2005, 2007).

Mit der Angabe solcher „Standards“ wird suggeriert, man wüsste genau, worum es geht, wenn von Bildkompetenz die Rede ist. Wenn hier etwas penetrant immer wieder von „wahrnehmen, erleben, verstehen und deuten“ die Rede ist, dann doch zu Recht, da sich Bilder weder über Texte noch über Definitionen wirklich erschließen lassen.

Mit der Angabe solcher Standards oder Teilkompetenzen wissen wir allerdings nicht, ob und wie sie von Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen angeeignet werden. Wir wissen damit nichts über die Entwicklung des ästhetischen Urteils. Ist anzunehmen, Erwachsene hätten die genannten Fähigkeiten in der Regel erworben? Dies scheint nicht der Fall zu sein! So fallen zum Beispiel Abigail Housens Beobachtungen von erwachsenen Museumsbesuchern ganz gegenteilig aus (vgl. Housen 2001–2002; DeSantis/Housen 2007). Und es handelt sich hierbei immerhin um Personen, die ein Museum überhaupt betreten. Im Unterschied etwa zur kognitiven Entwicklung und selbst vielen Bereichen der sozialen Entwicklung scheint die Entwicklung des ästhetischen Urteils nach bisherigem Untersuchungswissen insgesamt eher bescheiden ausgeprägt zu sein (Housen 1996). Ein hoher ästhetischer Entwicklungsstand ist ja auch nicht nötig, denn die binären Codes von „schön/hässlich“, „gefällt mir/gefällt mir nicht“, oder von „schmeckt gut/schmeckt nicht“ sind schnell zu erwerben und man kommt mit ihnen gut durchs Leben. Der individuelle Nutzen, in ästhetisch relevanten Fragen extrem gut informiert und differenziert zu sein, ist für die meisten Menschen gering und die Funktionalität sozialer Distinktion durch „volksfeindliches“ Vokabular ist vielerorts eher als ambivalent zu bezeichnen. Mit anderen Worten, während die ersten Schritte oder Stufen der ästhetischen Entwicklung schnell erreicht sein mögen, harzt es dann plötzlich ganz deutlich. „Aesthetic development has to do with the progressive growth of an individual’s ability in thinking about, and responding to aesthetic objects“, fasst Chen (1997, S. 13) zusammen. In rezeptiver und reflexiver Hinsicht ist die ästhetische Entwicklung weit besser untersucht als hinsichtlich ihrer produktiven Komponente. Neben wichtigen Vorarbeiten von James Baldwin und Jean Piaget gab es seit den 60er Jahren immer wieder Forschungsbemühungen, die Entwicklung des ästhetischen Urteils vom Kindesalter

zum Erwachsenenalter am Beispiel der Bildbetrachtung zu verstehen. Interessante Versuche stammen aus der strukturalgenetischen Perspektive, d.h. von Autorinnen und Autoren, die sich in der einen oder anderen Weise der Theorie der diskontinuierlichen Entwicklung sensu Jean Piaget verpflichtet sahen und z.T. immer noch sehen.

Ein interessantes Modell der ästhetischen Entwicklung hatte Michael Parsons in *How we understand art* (1987) vorgeschlagen. Es handelt sich um das Resultat von Befragungen, die Parsons in den 70er und 80er Jahren mit insgesamt über 300 Probandinnen und Probanden durchgeführt hat, deren Alter zwischen vier und rund 50 Jahren variierte und die jeweils zwischen fünf oder sechs Bilder zu beurteilen hatten (S. 18). Die Rekrutierung der Probanden erfolgte informell, nebst Kindern, Jugendlichen, Studierenden wurden auch ein paar wenige Professoren der Kunstgeschichte und -theorie befragt. Die Interviews bezogen sich auf acht mehr oder weniger bekannte Gemälde (von Picasso, Goya, Renoir, Albright, Klee, Chagall und Bellow). Die Proband/innen wurden aufgefordert, die Gemälde zu beschreiben, zu beurteilen, ob es sich um einen guten Gegenstand für ein Bild handele, welche Gefühle man mit dem Bild verbinde und welche Gefühle dargestellt würden, wie Farbe und Form gefallen und schlicht, ob sie glauben, dass es sich um ein Meisterwerk handele (Parsons a.a.O., S. 19). Ganz nach der exhaustiven Methode sollten die Befragten ihre Urteile so lange begründen, bis sie keine neuen Gründe mehr entwickeln konnten. Wie andere Forscher/innen der kognitiv-ästhetischen Entwicklung² behauptete Parsons aufgrund seiner Befragungen und ganz dem strukturalgenetischen Paradigma verpflichtet, dass sich die Entwicklung der ästhetischen Kompetenz – zumindest was die Betrachtung und Beurteilung von Kunstgemälden betrifft – am besten stufenmäßig beschreiben lasse. Stufenmodelle geben sich der Kritik schnell Preis, weil mit ihnen in der Regel starke Behauptungen einhergehen, mit denen man sich fast immer eine große Anzahl von forschungsempirischen Problemen einhandelt. Zu diesen starken Behauptungen gehört die Idee der Voraussagbarkeit und Gerichtetheit der Entwicklung. Manche Autoren reden sogar – wohl allzu optimistisch – von einer „Logik“ der Entwicklung. Die Namen der fünf Stufen lauten: (1) Favoritism, (2) Beauty and Realism, (3) Expressiveness, (4) Style and Form und (5) Autonomy. Typische Aussagen für die Stufe des „Favoritism“ sind nach Parsons beispielsweise und um hier nur einige ganz wenige Beispiele zu geben: „It’s my favorite color!“ oder „I like it because of the dog. We’ve got a dog and its name is Toby“ oder „I don’t believe in bad paintings. They’re all mostly good“ (Parsons a.a.O., S. 22). Illustrative Beispiele für die Stufe „Beauty and Realism“: „It’s gross! It’s really ugly!“ oder „You can see how carefully he’s done it. It’s really good!“ oder „It looks like the real thing“, aber auch „It’s really just scribbling. My little brother could do that“ (ebd.). Nach Abigail Housen (a.a.O.) sind die meisten spontanen Reaktionen auch von Erwachsenen, wenn sie Gemälde im Museum betrachten, wie schon erwähnt, von dieser Art. Ankerbeispiele für die Stufe „Expressiveness“ gehen in folgende Richtung: „That really grabs me!“ oder „You can see the artist felt really sorry for her“ oder „We all have a different experience of it. There’s no point in talking about good or bad. It’s all in the individual“ (S. 23). Beispiele

2 Z.B. Machotka, Coffey, Clayton, Brunner oder Housen.

für die vierte Stufe, „Style and Form“: „See the grief in the tension in the lines, the pulling on the handkerchief“ oder „There’s a quirky humour in the face. It’s basically frontal, but the eyes are done in a Cubist style“ oder auch „He’s playing with the eyes. They’re more like cups or boats, it’s a visual metaphor“ (S. 24). Schließlich die Stufe der „Autonomy“: „In the end the style is too loose, self-indulgent. I don’t like that, I want more self control“ oder „I go back and forth on this. I used to think it too rhetorical, now I vibrate to it again“ (S. 25). Michael Parsons schreibt zur höchsten Stufe der ästhetischen Entwicklung: „The nature of judgment becomes clearer at the last stage. It dominates stage five in the same way we have seen the subject dominate stage two, expression stage three, and the medium stage four. Judgment occurs at all stages, but it becomes a topic of self-conscious concern at stage five because responses to particular paintings are colored by an awareness of the precariousness of judgment. Stage five is the ‚postconventional‘ stage. We no longer accept judgment on the authority of the tradition but reexamine them for ourselves. This confronts us directly with the difficulties of judging objectively: i.e., of telling when judgments reflect only idiosyncratic aspects of ourselves and when some universal aspects that we share with others“ (S. 121). Diese Umschreibung erinnert im Grunde an die „subjektive Allgemeingültigkeit“, in welcher Kant das Wesen des ästhetischen Urteils sieht.

Die wenigen hier genannten Beispiele – an denen selber freilich keine Stufe auf valide Weise diagnostiziert werden kann – zeigen aber auch, wie wissensabhängig gerade die oberen Stufen zu sein scheinen. Während angenommen werden kann, dass eine mehr oder weniger natürliche Entwicklungslogik in den ersten Stufen aus den diversen Daten rekonstruierbar ist, sind die höheren Stufen der ästhetischen Entwicklung in Abhängigkeit mit formaler Bildung und der fokussierten Beschäftigung mit Kunst zu sehen. Während Feldman behaupten kann, dass „the domain of aesthetic judgment and reasoning does seem to conform quite well to theoretical prediction about developmental levels and sequences, leading us to conclude that further research in this domain is justified“ (Feldmann 1994, S. 132, zit. nach Chen a.a.O., S. 18), muss – etwas spezifischer – Mockros zugestimmt werden, wenn sie festhält: „...the higher level of nonuniversal developmental domains cannot be achieved without specific deliberate instruction“ (Mockros 1989, S. 71, zit. nach Chen a.a.O., S. 18).

Im Unterschied zu anderen Bereichen scheint der Bereich der ästhetischen Entwicklung also stärker umwelt- und kontextsensitiv zu sein. Die Idee der möglicherweise universell bzw. kontextübergreifend verstandenen Gerichtetheit der Entwicklung muss nicht aufgegeben werden, wenn mit Feldman gleichzeitig festgehalten wird, „art is inherently not a universal activity“ (1983, S. 19). Die Umweltabhängigkeit der Entwicklung des ästhetischen Urteils bezöge sich so nicht auf ihre Richtung oder behauptete Invarianz der Stufenabfolge als vielmehr auf die Bedingungen der Ermöglichung von Entwicklung. Hinzu kommt, dass die Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der ästhetischen Urteilskompetenz und dem jüngeren Konzept der Bildkompetenz erst ansatzweise erschlossen sind.

Literatur

- Aristoteles (2006): *Nikomachische Ethik*. Reinbek: Rowohlt.
- Boehm, G. (2004): *Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder*. In: Maar, Ch./Burda, H. (Hrsg.): *Iconic Turn. Die Neue Macht der Bilder*. Köln: Dumont, S. 28–43.
- Boehm, G. (2006) (Hrsg.): *Was ist ein Bild?* München: Fink.
- Boehm, G. (2007): *Wie Bilder Sinn erzeugen – Die Macht des Zeigens*. Berlin: Berlin University Press.
- Bourdieu, P. (1988): *Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bruner, J.S. (1960/1974): *Der Prozess der Erziehung*. Berlin: Berlin Verlag.
- Chen, J.C.-H. (1997): *An Examination of Theories of Aesthetic Development with Implication for Future Research*. In: *Journal of Taiwan Normal University: Humanities and Social Sciences* 42, S. 13–27.
- DeSantis, K./Housen, A. (2007): *A Brief Guide to Development Theory and Aesthetic Development*.
[http://www.nysaae.org/A Brief Guide to Development Theory and Aesthetic Development by Karin DeSantis and Abigail Housen.pdf](http://www.nysaae.org/A%20Brief%20Guide%20to%20Development%20Theory%20and%20Aesthetic%20Development%20by%20Karin%20DeSantis%20and%20Abigail%20Housen.pdf) [27.06.2010].
- Dewey, J. (1934/1998): *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Elkins, J. (2007): *Introduction. The Concept of Visual Literacy, and its Limitations*. In: Elkins, J. (Hrsg.): *Visual Literacy*. New York: Routledge, S. 1–9.
- Hecht, H. (2003): *Bildkompetenz als Wahrnehmungskompetenz am Beispiel virtueller Räume*. In: Sachs-Hombach, K. (Hrsg.): *Was ist Bildkompetenz? Interdisziplinäre Studien zur Bildwissenschaft*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, S. 157–175.
- Höffe, O. (1983): *Immanuel Kant*. München: Beck.
- Housen, A. (1996): *Studies on aesthetic development*. Minneapolis: American Association of Museums Sourcebook.
- Housen, A. (2001–2002): *Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer*. In: *Arts and Learning Research Journal* 18, H. 1.
- Kant, I. (1790/1991): *Kritik der Urteilskraft*. Stuttgart: Reclam.
- Mikos, L. (1999): *Visuelle Kompetenz und Bilderfahrungen als Element der Sozialisation*. In: *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik* 7, H. 27, S. 13–18.
- Niehoff, R. (2005): *Bildungsstandards für das Fach Kunst?* In: Bering, K./Niehoff, R. (Hrsg.): *Bilder. Eine Herausforderung für die Bilder*. Oberhausen: Athena, S. 89–107.
- Niehoff, R. (2007): *Bildorientierung und Kunstpädagogik*. In: *Kunstportal*. http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/200709_text_niehoff.pdf [27.06.2010].
- Parsons, M.J. (1987): *How We Understand Art. A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1926/1981): *Das Weltbild des Kindes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Posner, R. (2003): *Ebenen der Bildkompetenz*. In: Sachs-Hombach, K. (Hrsg.): *Was ist Bildkompetenz? Interdisziplinäre Studien zur Bildwissenschaft*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, S. 17–34.
- Sachs-Hombach, K. (2003) (Hrsg.): *Was ist Bildkompetenz? Interdisziplinäre Studien zur Bildwissenschaft*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Vico, G.-B. (1744/2000): *Die neue Wissenschaft über die gemeinschaftliche Natur der Völker*. Übers. v. Erich Auerbach. Berlin/New York: de Gruyter.
- Zembylas, T. (2005): *Visuelle Kompetenz – zur Forschung von Könnerschaft und Kennerschaft im künstlerischen Feld*. In: Kókai, K. (Hrsg.): *Visual Culture*. Budapest: Museum Ludwig, S. 137–157.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Forschungs- und Studienzentrum für Pädagogik,
Universität Basel/Pädagogische Hochschule FHNW, Riehenstr. 154, CH-4058 Basel
E-Mail: roland.reichenbach@unibas.ch

Prof. Dr. Nicolaj van der Meulen, Hochschule für Gestaltung und Kunst/Fachhochschule
Nordwestschweiz, Institut Visuelle Kommunikation, Vogelsangstrasse 15, CH-4058 Basel
E-Mail: nicolaj.vandermeulen@fhnw.ch