

## SEHEN UND SEHENLERNEN

Es gibt museale Gegenstände, die speziell zur Betrachtung hergestellt wurden, andere dienten ursprünglich anderen Zwecken. Allen gemeinsam ist, daß der Museumsbesucher sie betrachten und auf diese Weise eine große Anzahl von Informationen über sie aufnehmen kann. Zur theoretischen Grundlegung des in dieser Arbeit entwickelten Konzepts des Sehhandelns im musealen Bereich wird im folgenden Kapitel Material herangetragen, das sich mit dem Sehen im Museum befaßt.

Die Recherche hatte sich zunächst auf dem breiten Feld museumspädagogischer Veröffentlichungen zu orientieren, wo sich allerdings nur punktuell explizite Statements zum „Sehenlernen“ finden ließen. Als ergiebiger stellten sich Literaturverweise in diesen Publikationen heraus, die schließlich zu Texten von fünf Autoren (einem Kunstpädagogen, einem Kunstpsychologen, einem Reformpädagogen, einem Anthropologen und einem Philosophen) führten, die untenstehend referiert werden sollen.

### Marginalien zur Frage des Sehenlernens

Wenn man gegen die Ansicht eines Gesprächspartners einwendet: „Ich sehe das anders“, spricht man auf diese Weise nicht nur die Tatsache eines unterschiedlichen Zugangs zu den Dingen aus, so wie etwa ein Maler einen Baum anders sieht als ein Förster, sondern die Äußerung impliziert auch den Gedanken, daß Sehen grundsätzlich immer – über den rein physiologischen Vorgang hinaus – ein mit Erkenntnis verbundener Akt des Wahrnehmens, des Urteilens ist. In diesem Sinne versteht Scharf (1999: 7) das Sehenlernen als Schärfung des kritischen Blicks. Im heterogenen Kreis unserer Sozial- und Sachbeziehungen kann ein solcher kritischer Blick zwischen den unterschiedlichsten Sichtweisen differenzieren und Position beziehen.

Wie sehr das Sehen ganz allgemein unser Leben dominiert, folgt schon daraus, daß das Auge die „größte Datenmenge über die Umwelt“ (Kres 1989: 62) liefert. Für den zeitgenössischen Photographen A. Gors-

ky gilt: „Sehen ist eine Form des Denkens“<sup>1</sup>. Das Sehenlernen und das Denkenlernen ist nach Spies (1992) „nicht voneinander zu trennen“ (9). Mit dem Denken wächst das Sehen und umgekehrt nimmt mit dem Sehen die Kraft des Geistes zu. Ebenfalls hebt der Installationskünstler James Turrell (1993) die produktive Potenz des Gesichtssinnes her, wenn er sagt: „Das Gefühl kommt von den Augen her“ (40). Turrell versteht seine eigenen Arbeiten, in denen er mit der Wirkung von Licht experimentiert, dahingehend, daß der Raum, den er gestaltet, sich von allem gewohnten Sehen entleert, so daß es möglich wird, „sich selbst zu sehen. Dieses Sehen, diese Leerung, erfüllt Raum und Bewußtsein“ (zit. n. Biernbaum 2001: 221). Die Künstlerin und Zeichenlehrerin Edwards (1982) hingegen zweifelt daran, daß sich das Sehenlernen ohne eigenes künstlerisches Tun bewerkstelligen ließe<sup>2</sup>:

„Die meisten Zeichenlehrer und Verfasser von Zeichenlehrbüchern beschwören den Anfänger, seine ‚Schweise‘ zu ändern und überhaupt erst einmal ‚sehen zu lernen‘. Die Schwierigkeit besteht jedoch darin, daß sich diese Schweise ebenso schwer beschreiben läßt wie das Balancieren beim Radfahren [...] Die meisten Menschen lernen es nie, bewußt genug zu sehen, um zeichnen zu können“ (14)

Daß prinzipiell hinsichtlich des Problems von Sehen und des Sehenlernens Erklärungsbedarf besteht, belegen Buchveröffentlichungen mit dem Titel „Sehenlernen“<sup>3</sup>, Do-it-yourself-Veranstaltungen wie „Zeichnen als eine Schule des Sehens“<sup>4</sup> oder die Selbstpräsentation von Museen im Internet. Dort wird dem potentiellen Kunden auf Homepages der einzelnen Museen das Sehenlernen in Form spezifischer Vorträge über Ausstellungsobjekte angeboten. Auch einige kunsthistorische Fachbereiche deutscher Universitäten bieten eine „Schule des Sehens“ an und ha-

1 Informationsblatt des Museums für Moderne Kunst, Frankfurt/Main zu den dort befindlichen Dauerexponaten des Künstlers.

2 Vgl. auch „Zeichnen = Sehen lernen!“ von Clausen/Riedel (1980).

3 Wie z.B. „Sehenlernen“ von Hartwig (1976). Gelegentlich wird der Aufruf auch inhaltslos benutzt. Dies muß z.B. für Leber (1980) gesagt werden, in dessen Text sich keine inhaltliche Entsprechung finden läßt. Beide Autoren lassen sich dem Konzept der „Visuellen Kommunikation“ zuordnen, das zuerst von Ehmer (1970) vertreten wurde. Dieses Konzept wurde nicht in die Liste der referierten Texte zum Sehenlernen aufgenommen, weil sein Anspruch, vor allem gesellschaftskritische Dimensionen sehen zu lernen (s. Hartwig 1970 a, b), die historische Dimension des Kunstwerks zu sehr verkürzt (vgl. die Kritik von Weiler 1983: 300 u. 442).

4 Kursangebot der Sommerakademie Marburg im Sommer 2002.

ben dabei die Verknüpfung vielfältiger Medien bei der Vermittlung von Lehrinhalten im Blick. Die Firma Krupp offerierte 1986 ihren Mitarbeitern eine Führung durch Kunstmuseen mit der Absicht, sie zu befähigen, ihren eigenen Augen trauen zu lernen<sup>5</sup>. Wir sehen also: Das Sehen ist etwas, daß einem einerseits in die Wiege gelegt ist, andererseits erst erworben, erlernt werden muß und kann. Allerdings besteht deswegen kein Grund zur Geringschätzung der anderen Sinnesleistungen. Im Gegenteil ist eine Wirklichkeitswahrnehmung, die ausschließlich auf das Auge setzt, Resultat eines zivilisationsgeschichtlichen Entfremdungsprozesses:

„Die Verkümmerng der übrigen Sinne als Teil des Erkenntnisvermögens oder zumindest ihre Vernachlässigung hat auch etwas mit der Art und Weise zu tun, in der wir Bildung, Wissenschaft, Ökonomie, aber auch Kunst betreiben, nämlich unterscheidend, sezierend, segmentierend, hierarchisierend. Und das ist auch eine Sache des isolierten Sehens“ (Beck 1989: 141)<sup>6</sup>.

## Vorstellung verschiedener Ansätze

### Die Schule des Schauens (M. Burchartz)

Der Photograph und Kunstpädagoge M. Burchartz stellte 1963 nach mehrjähriger Arbeit sein Werk „Schule des Schauens“ fertig. Dort betrachtet er das Schauen – im Unterschied zum angeborenen Sehen – als den reiferen Grad der optischen Wahrnehmung:

„Bedeutet Sehen das objektive Festellen von Merkmalen der Erscheinung der Umwelt durch die Augen, so bezeichnen wir mit Schauen das denkende Erfassen von Gegebenheiten der Erscheinung, als von Zeichen für tiefere Zusammenhänge im Sein, für Vorgänge auch des Geschehens, Werdens oder eines Gewesenseins in der Vergangenheit, auf die wir mit der Phantasie von der sichtbaren Erscheinung her zu schließen vermögen“ (10).

Das Erziehungssystem habe diesen Reifegrad des Schauenkönnens als Bildungsziel aus den Augen verloren, weil es die Mehrzahl seiner Bildungsziele rein rationalistisch definierte:

„Im heutigen Erziehungssystem hat der Geist Kants gesiegt gegenüber dem Geist Goethes, jedenfalls in Deutschland. Einseitig ausgerichtet auf die Fähig-

5 Sprigath (1986).

6 Vgl. auch Rückriem (1992: 14).

keit zu begrifflichem Denken – auf das wir gewiß nicht verzichten wollen –, hat man den Bildungswert denkenden Schauens und die Erziehung der Schaukraft fast völlig vergessen. Man hat vergessen, den letzten Sinn allen bildenden Formens, daß es Ausdruck ist des Willens, sehen und schauen zu lernen – und daß es berufen ist, zugleich andere sehen und schauen zu lehren“ (7).

Die Anschauung gehe dem Denken voraus, und daher beginne erst mit dem „Erleben von Bildern als den Müttern aller Begriffe“ (8) das „Daseinsbewußtsein“ des Menschen. Die Sinnestätigkeit sei die unerläßliche Grundlage für die Bildung von Sprache und Begriff. Die Sprache der Dichter sei im Gegensatz zur Umgangssprache oder zur abstrakt-wissenschaftlichen Sprache einer „anschaulichen Sprachformung“ fähig, indem sie sprachliche Klang- und Rhythmikstrukturen schaffe. Diese beiden Elemente seien ebenso in den bildenden Künsten identifizierbar, wo die Komposition von Material, Farbe und Form ihre besondere Wirkung erziele. Solche Strukturen am einzelnen Werk nachzuvollziehen, sei Sinn und Zweck der „Schule des Schauens“.

Entwicklungsgeschichtlich betrachtet, lassen sich laut Burchartz Parallelen zwischen Ontogenese und Phylogenese feststellen:

„Der Vorgang des Sehen- und Schauens spielt sich im Menschen in einer bestimmten Folge ab. Anfangsgründe dieses Lernprozesses durchläuft jeder Mensch von Kindheit an. Aber nicht nur der einzelne Mensch, auch die Menschheit im Ganzen hat einen solchen Lernprozesses des Sehens und Schauens durchlaufen, wobei sich die Fähigkeiten des Sehen und Schauens entwickelten und an zunehmend hellerem Bewußtsein und an Fülle Zuwachs erhielten“ (10).

Burchartz möchte diese Beobachtung verifizieren, indem er dem Leser anbietet, ihn bei seinem Gang durch die Kunstgeschichte zu begleiten und dort „in die Zeugnisse der Schaukraft der Künstler bis in die Gegenwart“ Einblick zu erhalten. Dabei präsentiert er eine große Anzahl von Fallbeispielen, anhand derer er anschaulich machen möchte, wie die bildende Kunst – über die Epochen hinweg – „neben der Sprache des Wortes die zweite Sprach- und Mitteilungsmöglichkeit über das Wesen und den Sinn des Lebens“ ist.

Intentionalität und Geistigkeit des Kunstwerks ließen sich seiner Formgebung schauend entnehmen. Dementsprechend sei der kunstgeschichtlich aufweisbare Stilwandel mehr als bloß eine nüchtern zu registrierende Abfolge sich wandelnder Formen, nämlich sedimentierte Kultur-, Religions- und Geistesgeschichte. Diese Form gewordenen Schichten ließen sich durch „die phantasievolle Versenkung in das Wesen der

Formen“ (11) erkennen. Für ein solches Schauen sind „Kenntnisse von wichtigen Zügen der Gesellschaftsformen, der religiösen und philosophischen Anschauungen sowie Kenntnisse des wissenschaftlichen und technischen Lebens der betreffenden Zeit zum Erkennen dieser Ursachen notwendig“. Die tieferen Gründe für einen Formwandel verortet der Autor in „Unterschiede[n] der Bewußtheit der einzelnen Menschengenerationen“. Die einzelnen „Kunststile“ versteht er als „kulturmorphologische Lebensphasen“ der phylogenetischen Entwicklungsprozesse. In diesem Sinne unterscheidet Burchartz vier „Bewußtseinstufen“: Erstens „das Gestalterleben des vorgeschichtlichen Menschen“, zweitens das „Bild der Gemeinschaft – Kreta und Griechenland“, drittens „Liebe und Glaube – Romanik und Gotik“ und viertens „Von der Renaissance bis zum Rokoko“ (6).

Ohne daß er den moderneren Begriff der Mentalitätsgeschichte benutzt, geht es dem Autor doch offensichtlich darum, solche Tendenzen im Kunstwerk sichtbar werden zu lassen, die als „Bewußtseinstufe“ das jeweilige Kunstwerk hervorgebracht haben. Um ein Beispiel zu nennen: An einem der prominentesten Stücke der romanischen Kunst, der Domtür von San Zeno in Verogna, lasse sich eine noch naive, am biblischen Geschehen orientierte Frömmigkeitshaltung – „ähnlich der Art, wie Kinder zeichnen“ (152) – ablesen, in der zugleich die mönchische Weltverachtung jener Epoche ihren Ausdruck findet. Oder um ein weiteres Beispiel zu nennen: An dem in die Höhe strebenden Vertikalismus der gotischen Kathedralen mit ihrer diaphanen Raumgestaltung lasse sich die spiritualisierende Abstraktion und der Transzendentalismus der Scholastik wiederfinden (vgl. 163).

Bei alledem ist die „Schule des Sehens“ jedoch kein kopflastiges Unterfangen, denn der Autor unterstreicht, daß „dem geeignetsten Mittel der Bildung der Schaukraft, der Selbstbestätigung durch Zeichnen, Malen, Basteln und Formen, der Vorrang gebührt“ (252).

## Das intelligente Sehen (R. Arnheim)

R. Arnheim gilt als Begründer der Kunstpsychologie. In seiner Schrift „Art and Visual Perception“ (1954), die „rasch international zum Standardwerk“ (Diers 2000: V) wurde, beschreibt er das Sehen als ein „echt schöpferisches Begreifen der Wirklichkeit – phantasievoll, erfinderisch, gescheit und schön“ (Arnheim 2000: 6). Seine phänomenologisch, psychologisch und physiologisch basierten Ausführungen wollten dem

Zweck dienen, „einige der Wirkungsweisen des Sehens zu erörtern und zu ihrer Auffrischung und Lenkung beizutragen“ (3). Arnheim richtet sich dabei insgesamt gegen eine Verkümmern der menschlichen Sinne und möchte „Wege zu bewußterer sinnlicher Wahrnehmung“ (Diederichs 1979: 5) aufzeigen.

In seinem Buch „Anschauliches Denken“ (1985) verweist Arnheim mit der Wendung „intelligentes Sehen“ auf eine biologisch-evolutionäre Komponente: Insofern alle Lebewesen zur Sicherung ihrer Existenz Informationen aufnehmen und auf sie reagieren müssen, ist die

„Wachsamkeit eines aufmerksamen Menscheingeistes [...] nur eben der entwicklungsmäßig späteste Ausdruck des Kampfes ums Dasein, der in den Ur-tierchen Reaktionen auf Umweltsveränderungen erweckt hat. In diesem Sinne also kann jede Sinnesreaktion als intelligent bezeichnet werden“ (27).

Zwei Hauptkapitel seines Buches von 1995 widmet Arnheim der Analyse des „intelligenten Sehens“, wobei es ihm vor allem um die bildenden Künste geht. Auch dort stehe das bewußte Sehen „jedem gesunden Menschen, dem die Natur Augen geschenkt hat, zu Gebote“ und sei „nicht einigen wenigen begabten Spezialisten vorbehalten“ (Arnheim zit. n. Diers 2000: IX). Zuerst sei es für den Betrachter auf dem Weg des Sehenlerns notwendig, „einige hervorstechende Merkmale“ (Arnheim 2000: 46) des Objekts zu identifizieren, so daß das Sehen zum Erkennen von Struktureigenschaften wird; denn jedes Kunstwerk vermittele seinen eigentlichen Gehalt „durch die elementaren Eigenschaften von Größe, Form, Abstand, Position und Farbe“ (Arnheim 1982: 144). Hieraus leitet sich das kunstpädagogische Postulat ab: „Was [...] jeder Erzieher als einen unentbehrlichen Bestandteil seiner beruflichen Ausbildung braucht, ist eine gründliche Schulung des Gefühls für Anschaulichkeit“ (Arnheim 1985: 296). In dieser Anschaulichkeit sei die Trennung von Wahrnehmung und Denken aufgehoben: „Es scheint keine Denkprozesse zu geben, die nicht wenigstens im Prinzip in der Wahrnehmung anzutreffen sind. Anschauen ist anschauliches Denken“ (24). Es lasse sich ganz praktisch im Umgang mit Bleistift, Papier und Meißel fördern.

Arnheims Theorie des intelligente Sehens basiert auf der Idee der „Formwahrnehmung als [...] Erfassen allgemeiner Struktureigenschaften“ (38), wobei gemäß dem Verständnis der Gestalttheorie das Prinzip der Informationsreduktion mit dem Ziel von Einfachheit und Klarheit vorherrscht. Der Autor (2000) erläutert: „Nach dem Grundgesetz der Gesichtswahrnehmung neigt jede Reizfigur dazu, so gesehen zu werden,

daß die sich ergebende Struktur so einfach ist, wie das die gegebenen Umstände erlauben“ (66). Arnheim (1985) führt weiter aus: „Genau genommen, bezieht sich eine Wahrnehmung nie auf eine individuelle Sonderform, sondern auf Formtypen“ (38) Unter der Vielzahl dieser Formtypen ist die geometrische Figur des Kreises das schlechthinnige Paradigma für eine ausgewogene Bewegung, weil sie keine Richtung bevorzugt und damit das „einfachste Sehmuster“ (Arnheim 2000: 172) ist.

In „Die Macht der Mitte“ (1996) erörtert Arnheim für Kompositionen der bildenden Kunst sogenannte „Kräftekonfigurationen“ (13). Deren übergeordnetes Prinzip erkennt er in der Aufteilung in „zentrische“ (13) und „exzentrische“ Tendenzen. Beide seien als Bedingungen für die Wahrnehmung universal gültig, denn sie ließen sich über alle Zeiten hinweg und unabhängig von Epochenstilen finden. Zudem seien sie in der Natur des Menschen und in seiner Fähigkeit, Lebensprozesse erfolgreich zu gestalten, angelegt. In der Wechselwirkung der zwei gegenläufigen Tendenzen sieht Arnheim eine „elementare Bedingung“ (13) des „menschlichen Antriebs“ gegeben, und es sei zu beobachten, daß dieses „Zusammenspiel“, das anthropologisch grundlegend sei, „in der Kunst von der entsprechenden Wechselwirkung zwischen einem zentrischen und einem exzentrischen Kompositionssystem symbolisiert wird“.

Bei alledem komme es auf ein ausgewogenes Verhältnis von Zentrität und Exzentrität an: „Weder die völlige Konzentration auf das eigene Ich noch ein völliges Unterordnen unter die äußeren Kräfte ergäbe allein ein akzeptables Abbild der menschlichen Existenz“ (14). Innerhalb der Wechselwirkung zwischen Betrachter und Werk ist für Arnheim der „wichtigste Faktor [...] die räumliche Beziehung, in der sie [die gegenläufigen Tendenzen] stehen, und deren Auswirkung auf beide“ (50). Die Möglichkeit der Wechselwirkung geht letztlich auf die Körperlichkeit des Menschen zurück, vermittels welcher Phänomene der Außenwelt immer zugleich auch der eigenen Erfahrung zugänglich, ihr kompatibel sind. So beispielsweise ist jedem Menschen prinzipiell das Spüren von Schwere und Gleichgewicht oder das Erleben von Symmetrie und Bewegungsfähigkeit anderer Körper aus der Distanz möglich. Und so wie der eigene Körper eine Mitte hat, lassen sich auch in Kunstgegenständen Zentren lokalisieren. Eigene und fremde Bewegungen kann man als Vektoren angeben, um ihre Richtung zu kennzeichnen. Und ebenfalls können der Aufbau und die Wirkung von Spannung verständlich werden, die für den Betrachter beim Nachvollzug des Verhältnisses der Teile des Ganzen zueinander entsteht. Schließlich korreliere, so Arnheim (1980) die Struktur der Selbst- und Fremdwahrnehmung mit der physio-

logischen Ausstattung des Menschen, denn es sei als wahrscheinlich anzunehmen,

„daß ein auf das zuständige Gehirnfeld projiziertes optisches Reizmuster – beispielsweise erzeugt durch die Zeichnung eines Rechteckes, die sich der Betrachter anschaut – in eben diesem Feld ein entsprechendes Muster aus physiologischen Kräften hervorruft“ (104).

Ein Lernprozeß, der auf intelligentes Sehen abzielt, vermag nach beständiger Übung zu einer Veränderung der Weltwahrnehmung führen. So gesehen, verhilft nicht zuletzt auch die Wahrnehmung von Kunstwerken zu einer Modifikation des Daseinsverständnisses, weshalb es gänzlich verfehlt wäre, das Moment des visuell Anschaulichen in der bildenden Kunst „als künstlerisch oder ästhetisch abzustempeln“ (296) und damit mißverstehend abzuwerten. Die Kunst, so Arnheim, zeigt

„daß wenn Formen, Dinge und Vorgänge ihr eigenes Wesen zur Schau stellen, sie die tiefen, einfachen Grundkräfte wahrnehmbar machen, in denen der Mensch sich selbst erkennt. Die Kunst ist eine der Belohnungen, die uns zufallen, wenn wir denken, indem wir sehen“.

### **Das aufmerksame Sehen (H. Rumpf)**

Der Reformpädagoge H. Rumpf veröffentlichte 1995 den Aufsatz „Die Gebärde der Besichtigung“ (1995). Intention des Autors (1986) ist es, mit „Bildern, Zweifeln, persönlich-inoffiziellen Gegengedanken“ sowie mit „im Körper wurzelnden Handlungs- und Ausdrucksentwürfen“ (9) gegen die „Verödung der Lernkultur“ (Rumpf 1987) anzutreten.

Im Museum, wo wie an keinem anderen Ort kulturelle Identität tradiert werde, sei die Gebärde der Besichtigung nahezu das einzige Mittel, sich Kultur anzueignen. Rumpf (1995) unterscheidet drei Phasen der Aneignung von Kultur, denen jeweils eine unterschiedliche Situation der Wahrnehmung und des Sehens korrespondiert:

In der ersten Phase verbindet der Besucher die Besichtigung von Exponaten noch mit der Annahme, daß die Ordnung der alltäglichen Wahrnehmungswelt auch im musealen Bereich genügend Sicherheit gebe. Im Glauben, das eigene, alltägliche Vorverständnis liefere die Garantie für das Verständnis der Dinge, wird das Museum betreten. Damit aber bleibt die Aufmerksamkeit des Betrachters dem Altgewohnten verhaftet.

In der zweiten Phase tritt der Besucher vor solche Exponate, die ihn in der Annahme der Angenemessenheit seiner herkömmlichen Wahrnehmungsmuster irritieren. Rumpf illustriert dies am Beispiel der lebenssechten Nachbildung einer Frau mit Tragetaschen<sup>7</sup> an einem Treppenaufgang im Kölner Wallraf-Richartz-Museum. Der Besucher bemerkt erst in unmittelbarer Nähe zur Figur, daß er sich ein „Bild von der Welt“ (33) gemacht hatte und muß nun hinnehmen, daß seine Konstruktion „ins Leere ging“. Die Irritation, die sich auf diese Weise einstellt, bringt Rumpf folgendermaßen zum Ausdruck:

„Ich spüre mich, meine Wahrnehmung, meine Gebärde – und dabei werden die Dinge, die Menschen *bemerkenswert fremd*, sie gewinnen unvertraute Züge, die Stumpfheit der Gewöhnung mindert sich einen Augenblick, ich schaue hin und ordne nicht nur blitzartig ein“ (33).

Nach dieser Irritation vergleicht der Besucher die schockartig eingetretene Wahrnehmung mit seiner vorherigen Auffassung von herkömmlich geordneter Wirklichkeit, die sich nunmehr als Scheinsicherheit enttarnt hat.

Nun, in der dritten Phase, kann der Besucher seine Augen öffnen, um sein verändertes Sehen für Lernprozesse zu nutzen. Hierzu sei es notwendig, daß sich der Blick bewußt langsam auf das Exponat richtet und dort länger verweilt. Nur so könne man den sich rasch einstellenden Rationalisierungsvorgängen nachhaltig entgegenwirken und das Gesehene sinnlich erleben. „Ich könnte mir schon jemand wünschen“, schreibt Rumpf (1987), „der mich lehrte, möglichst langsam zu sehen, auf die schnellen Blicke der Einordnung und des Vergleichs – die sich sofort einstellen – zu verzichten“ (21). Das Lernziel: „Ein Blick, eine Aufmerksamkeit, die die sich dem Fachmann schnell aufdrängenden Einordnungen fast vergißt, sistiert – um neu zu sehen“ (207). Das also ist mit „aufmerksamen Sehen“ gemeint.

Zur Begründung dieses sinnlichkeitspädagogischen Ansatzes greift Rumpf in einer früheren Veröffentlichung (1987) auf den vergleichsweise unbekannteren ungarischen Wahrnehmungstheoretiker Palágyi (1924, 1925) zurück. Gehlen (1940) hält dessen Werk deshalb für bedeutend, weil Palágyi „zuerst die Wichtigkeit des Problems der Unterscheidung des eigenen Leibes von der Außenwelt gesehen und die dabei auftretenden Vorgänge wenigstens für das Gebiet der Tastwahrnehmung aufgehellte“ (176) habe. Den Stellenwert dieses Ansatzes für die Gegenwart

7 Von dem Künstler Duane Hanson.

betont Schnurnberger (1996): „Obwohl Palàgyi seine Theorie zur Wahrnehmung und Phantasie bereits 1908 veröffentlichte, hat seine Frage nach dem schöpferischen Prozeß in Wahrnehmung und Vorstellung nichts an Aktualität eingebüßt“ (15). Nach Walthes (1978), die ihre Promotion über Palàgyi verfaßte und gegenwärtig als Hauptvertreterin seines Ansatzes gelten dürfte, liegt das Verdienst seiner Theorie in „einer Geschlossenheit, die sich nicht aus modellierender Konstruktion ergibt, sondern darauf beruht, daß es ihm gelungen ist, ein erschließendes Lebensphänomen aufzudecken [...]“ (179). Die Theorie der virtuellen Bewegung Palàgyis soll hier knapp zusammengefaßt wiedergegeben werden, weil sie die pädagogischen Überlegungen Rumpfs erhellen kann und weil sie Eingang in museumspädagogische Erwägungen wie die von Lenz-Johanns (1989a), in die kunstpädagogischen Experimente von Selle (1988) sowie in das Konzept zur Frühförderung entwicklungsgestörter Kinder von Klaes und Walthes (1991, 1995) Eingang gefunden hat.

In seiner „Theorie der virtuellen Bewegung“ faßt Palàgyi die Wahrnehmung des Menschen als Resultat eines für sie konstitutiven Unterscheidungs Vorganges auf. Die Fähigkeit, unterscheiden zu können, basiert auf der Möglichkeit und Notwendigkeit zur Selbstberührung, die, bewußt ausgeführt, genau genommen eine Doppelempfindung hervorruft: Einerseits spürt der Berührende seine Aktivität während des Vorgangs des Berührens als Ausführender, andererseits erfährt er gleichzeitig das Ergebnis desselben Vorgangs passiv als Berührter und Empfänger. Diese Doppelempfindung, der die Aktivität einer Bewegung vorausgeht, ist es, in der menschliches Bewußtsein gründet und die das Fundament aller weiteren Sinneswahrnehmungen ist. Jede Sinneswahrnehmung ist das Resultat einer „virtuellen Bewegung“, d.h. einer auf einen beliebigen Gegenstand bezogenen Form des aktiven Unterscheidens, deren Grundlage die Selbstberührung ist und die auf ihn in Form einer Berührungphantasie übertragen wird.

Auch das Sehen ist nach Palàgyi ein Vorgang, dem das Basalprinzip von Berühren und Berührtwerden zugrunde liegt. Einerseits tasten die Augen das gesehene Objekt ab, andererseits phantasieren wir uns als von unseren eigenen Tastempfindungen berührt. Freilich ist dies kein „unmittelbar aufweisbarer Erlebnisbestand“ (Bischof zit. n. Walthes 1978: 189), doch dafür nicht minder erheblich für unser Leben. Klaeges und Walthes (1995) geben zu bedenken:

„Daß uns dieser Prozeß nicht gegenwärtig ist, liegt an der Dominanz der visuellen Wahrnehmung, deren Bewegungsgrundlage stark schematisiert ist, so

daß wir Erwachsenen sie nur noch in außergewöhnlichen Situationen wahrnehmen, zum Beispiel wenn wir neue Bewegungen lernen oder wenn wir uns verschätzen. Wir sehen einen großen Koffer, sehen förmlich, daß er schwer ist, mobilisieren zugleich die Kräfte, die erforderlich sind, um ihn hochzuheben, und dann ist er ganz leicht – d.h. unsere Wahrnehmung des großen Koffers bezog sich auf bereits gemachte Bewegungserfahrungen mit großen Gegenständen und hat diese bereits integriert“ (37).

Rumpf (1995) kann unter Rekurs auf die Theorie der virtuellen Bewegung Palágyis begründen, daß Museumsobjekte von unseren Augen berührt und gleichsam haptisch erfahren werden können. Hierin liegt eben die Chance jener oben beschriebenen dritten Phase des Besichtigens. Indem Zeit und Raum für die Wahrnehmung entsteht, können elementare Wahrnehmungsprozesse wieder ins Bewußtsein treten. Die auf diese Weise aufmerksam ausgeführte Gebärde der Besichtigung ist der Weg zum individualisierten Schauen, dem es gelingt, Nähe zwischen Betrachter und Betrachtetem herzustellen:

„Die langsamen Gesten, die leise Sprache, der behutsame Blick [...], die Haltung, die nicht schon Bescheid weiß, sondern die Leere erträgt und warten kann – das sind Züge einer Kulturarbeit, die hoffentlich Zukunft hat. Und die aus der Gebärde der Besichtigung eine Gebärde der Aufmerksamkeit und eine Gebärde der Annäherung werden lassen könnte“ (45).

### **Das Sehen des Unvertrauten (H. Plessner)**

Auch der Anthropologe H. Plessner befaßte sich mit dem Sehen und zwar ausführlich in seinem Aufsatz „Mit anderen Augen“ (1953). Im Mittelpunkt seiner Betrachtung steht der Zusammenhang zwischen dem Sehen und der Alltagswelt des Menschen. Konstitutiv ist der Mensch auf seine Alltagswelt und die dort zu verrichtende Vielfalt seiner Tätigkeiten verwiesen. Die Notwendigkeit, in ihr alltäglich zu handeln, begründet eine Vertrautheit zu Menschen und Dingen, die zweckgeleitet ist. Ein großer Teil der Wahrnehmungen, die sich in alltäglichen Handlungssituationen einstellen, vollzieht sich nicht bewußt, denn nur so, eingebettet in solche Selbstverständlichkeiten, vermag der Mensch eine hinreichende Sicherheit zu empfinden. Ein Zuviel an Wahrnehmung würde dieser orientierungsspendenden Funktion des Alltagserlebens abträglich sein und das Gefüge seiner Handlungen destabilisieren. In dieser Vertrautheit des Alltags geschieht auch das Sehen mit einer „unnachdrücklichen“ Selbstverständlichkeit:

„Im vertrauten Milieu der Heimat werden wir alles mehr oder weniger selbstverständlich finden, womit die Fraglosigkeit des täglichen Umgangs die Unnachdrücklichkeit der Begegnung mit den Menschen und ihren Anliegen zu erkennen gibt. Alles geht wie von selbst, natürlich, als ob es so sein müßte, und auch wir gehen wie von selbst auf den vertrauten Wegen, ohne viel zu sehen“ (92).

Eine Wahrnehmungsreduktion tritt also ein, welche der Absicherung einer handlungsgerechten Aufmerksamkeit dient. Plessner veranschaulicht die Verminderung der Seh-Intensität mit ihren Folgen, die man auch „Alltagsblindheit“ nennen könnte:

„Die Wahrnehmungstätigkeit ist stark herabgesetzt, wir verlieren langsam den Blick für die Merkwürdigkeiten und Schönheiten der Stadt und ihrer Landschaft. Die Macht der Gewohnheit läßt die sinnliche Anschauung verkümmern. Wir laufen u.a. an der Brandruine eines Hauses vorbei, das wir dreißig Jahre lang auf seinem Platz gesehen haben, wir müssen mit der Nase draufgestoßen werden, um das vertraute Bild der neuen Wirklichkeit zu opfern“ (92).

Wer sich aber den Menschen und den Dingen wieder unbefangenen annähern möchte, hat sich aus den vertrauten Wahrnehmungssphären zu lösen. Zur Verdeutlichung dieses Zusammenhangs bringt Plessner das Beispiel eines Kindes, das seine Heimat verlassen muß und später als Erwachsener zurückkehrt:

„Man muß der Zone der Vertrautheit fremd geworden sein, um sie wieder sehen zu können. Mit erfrischten Sinnen genießt man die Wiederbegegnung mit dem nun sichtbar gewordenen Umkreis, der uns zugleich freundlich umschließt und als Bild gegenübertritt. In verstärktem Maße erlebte diese Entfremdung, wer als Kind seine Heimat verließ und als reifer Mensch dahin zurückkehrt, vielleicht am intensivsten der Emigrant, der auf der Höhe des Lebens seine tausend in heimischen Erdreich und überkommenden Geist gesenkten Wurzelfasern bis zum Zerreißen gespannt fühlt, wenn er die ganze Überlieferung, aus der heraus er wirkt, nicht wie die Heimat glaubt, durch die Brille der ihn freundlich beschützenden Fremde, sondern *mit anderen Augen* wieder entdeckt“ (92-93).

Diese Erfahrung auf den Punkt gebracht: „Wir nehmen nur das Unvertraute wirklich wahr. Um anschauen zu können, ist Distanz nötig“ (93). An dieser Stelle ist ein Gedanke Sloterdijks (1989) aufzunehmen: In seinem Aufsatz „Schule des Befremdens“ spielt er auf die museale Situation an, welche die Erfahrung des Fremden unmöglich mache. Denn sowohl Aussteller als auch Besucher seien bemüht, das Fremde dem eige-

nen Verstehenshaushalt zu inkorporieren. Das Unvereinbare, Konstrastierende, das unbegriffen Unterschiedene werde dem Apparat eigener Ordnungsbedürfnisse einverleibt und angeeignet. Sloterdijk führt aus:

„Wer durch die museale National- und Weltgeschichte schreitet, tut das, um auf seinem Parcours in einem doppelten Sinn Eigentümer zu werden, an der Welt und am Selbst. Gerade um in den Vollbesitz seiner Identität zu kommen, muß der Geist, was es er nicht selbst war, entweder assimilieren oder vernichten – am ehesten: vernichten durch assimilieren. Das ist der Sinn der historischen Museumskultur: Sie sollte die gesamte Vergangenheit wie eine Äußerung des werdenden Selbst darbieten. Das Fremde kann demnach nichts mehr anderes sein als ein Eigenes, das zuerst incognito auftrat, dann aber schnell durchschaut und einverleibt wurde“ (62).

Während Sloterdijk das Credo: „Es gibt unauflösbar Fremdes in der Welt“ (64) propagiert, geht es Plessner um „Übergänge und Verbindungen zwischen [den] beiden Zonen“ (93) von Fremdheit und Vertrautheit, da „sich die Funktionen von Anschauung und Begriff im Aufbau der menschlichen Lebenserfahrung auf Fremdheit und Vertrautheit verteilen, so zwar, daß nur das Fremde (Entfremdete) zur Anschauung, nur das Vertraute zum Verständnis kommt“ (93). Plessners Ausführungen liegt eine Dialektik von Annähern und Sich-Entfernen zugrunde, die das Sehen „mit anderen Augen“ möglich macht: „Nur das Unverständliche sucht man zu verstehen und mit ihm vertraut zu werden, nur das Vertraute kann man sich entfremden, um es in den Blick zu bekommen, es zu überblicken“ (93).

Eine Nähe zu Sloterdijks Position gibt sich zu erkennen, wenn Plessner das Verstehen als Bestehenlassen von Fremdheit definiert: „Verstehen ist nicht das sich Identifizieren mit dem Anderen, wobei die Distanz zu ihm verschwindet, sondern das Vertrautwerden in der Distanz, die das andere als das andere und Fremde zugleich sehen läßt“ (1953: 102).

### **Das herausgeforderte Sehen (B. Waldenfels)**

Mit seinem Aufsatz „Der herausgeforderte Blick“ unternahm der Philosoph B. Waldenfels 1991 eine, so der Untertitel, „Orts- und Zeitbestimmung des Museums“. Waldenfels erfaßt das Sehen als den Versuch, „das Sichtbare zu sortieren“ (226), und zwar aus einem Fundus, der als sehenswert erachtet wird. In vormodernen Zeiten, als noch das „Sichtba-

re eingebunden [war] in eine allumfassende Ordnung der Dinge“, konnte jeder Gegenstand der Anschauung „im Sinne der alten Theoria“ als „Lebenserweiterung und Lebenssteigerung“ dienen. Die universell geltende Ordo verlieh dem Sichtbaren unterschiedslos die Dignität der Sehenswürdigkeit:

„Ob Kaiserkrone, Dornenkrone, Küchenhaube oder Kokarde, ob Turmhahn, Wappenschild, Wandkachel, Pflugschar, Hellebarde, Münze oder Grabstein – alles kann derart an einer Ordnung des Sichtbaren partizipieren, daß seine Sehens- und Bildwürdigkeit außer Frage steht“.

Nun hat sich aber, so die Diagnose Waldenfels’, in der westlichen Welt ein „Ordnungsschwund“ bemerkbar gemacht, der die Grenzen jeder systematisierten Einfassung von Dingen sprengt und die „Gewaltsamkeit jeglicher Zentrierung“ als nicht mehr akzeptabel erscheinen läßt. Die Musealisierung von Dingen könne dieser Tendenz Einhalt gebieten und sei deshalb, wenngleich als Zeichen einer „weit um sich greifenden Verunsicherung“ (227), letztlich begrüßenswert.

Museen seien Orte, so Waldenfels weiter, in denen „etwas zur Schau gestellt wird“ (227) und „uns die Welt anders sehen läßt“ (233). Dabei akzentuiert der Ausstellungsort seine Funktion je nach Exponat das eine Mal mehr als Vorrats- oder Lehr- und Studienstätte, das andere Mal mehr als Werkstätte und Stätte des Gedenkens. Insgesamt jedoch bleibt das Museum seiner übergeordneten Bedeutung als einer Schaustätte verhaftet, die den Besucher mit seiner „Augenlust“ an sich binden möchte. Hierauf hat die Museumsdidaktik Bezug zu nehmen. Waldenfels präzisiert diesen Gedankengang so:

„Dies bedeutet nicht, daß Museen Orte eines *bloßen Sehens* wären; denn dies hieße verkennen, was Sehen heißt. Es bedeutet auch nicht, daß es Museen in der hergebrachten Form ihrer Absonderung geben *muß*. Nur, solange es eigenständige Museen gibt, scheint es unumgänglich, sie vom Augenfälligen her zu charakterisieren. Eine Alternative sehe ich nicht“ (227).

Der Autor unterscheidet sodann zwischen dem „Zeugnischarakter“ und dem „Formcharakter“ von Ausstellungsstücken: Die Exponate des ersten Typs seien zum alltäglichen Gebrauch geschaffen worden wie zum Beispiel ein Radiogerät oder ein Fahrrad; die des zweiten Typs dienen zur besonderen Anschauung wie z.B. Stücke der bildenden Kunst. Doch sei diese Differenzierung an sich nicht absolut zu verstehen, sondern als „wechselseitige Akzentuierung“ (229). In beiden Fällen biete das Muse-

um für seine Gegenstände eine nicht alltägliche Kulisse, die jedes einzelne Objekt als ein besonderes hervorhebt, damit unseren Gesichtssinn auf ungewohnte Weise anspricht und uns auffordert, den Modus des Sehens zu verändern. Das „Reich des Sichtbaren“ (234) breite sich selbst in verschiedene Richtungen aus, „wenn es nicht künstlich in ein Sonntagsreich des reinen Sehens entrückt wird, sondern der Lebenswelt verbunden bleibt“.

Um aber das Exponat als ein museal Sichtbares „mitsamt seinen *perzeptiven, kognitiven und praktischen Horizonten*“ wahrzunehmen, ist – in der Tradition der Husserlschen Philosophie – „Blickenthaltung“ zu üben, was so viel bedeutet, wie Abstand von alltäglich gewohnten Perspektiven zu gewinnen. Eine derartige Wahrnehmungsveränderung hat, worauf auch Plessner hinweist, ihren Sinn darin, „mit der Sichtbarkeit doppelt ernst zu machen“ und sie „über[z]ubetonen“:

„Ohne die künstliche Überpointierung würde das Gesehene sich unauffällig einem Gesichts- und Handlungsfeld einfügen und hinter seiner Zweck- und Lebensdienlichkeit verschwinden. Die Eigenvalenz der Dinge und ihre mögliche Polyvalenz fällt erst ins Auge, wenn die Sehzwänge durchbrochen und gewohnte Zusammenhänge verformt oder verfremdet werden [...]. Das wiedererkennende Sehen ist allzu schnell bereit, zu vertrauten Ansichten und Hantierungen zurückzukehren und sich einer Ordnung des Sichtbaren zu überlassen, als sei sei unabänderlich“.

Waldenfels skizziert im folgenden diverse „Horizonte des Sichtbaren“: Zuerst verweist er auf den synästhetischen Zusammenhang alles Sichtbaren und erörtert in diesem Kontext die „Blickführung“ (235) und das „Bezugsfeld des Sehens“. Das Sehen sei wie jede Tätigkeit, das zum Lernen führen soll, ein Handeln, das die

„Eindrücke und Einfälle des Augenblicks übersteigt. Das Gelernte läßt sich umsetzen in ein eigenes Sehen und Tun, das sich an der Welt außerhalb des Museums erprobt. Bilder und Photos, die wir betrachten, Werkzeuge und Wohnstätten, die wir uns vor Augen führen, lassen uns die alltägliche Umwelt mit anderen Augen sehen [...]. Insofern sind Museen als Orte des Sehens zugleich *Schulen des Sehens*, die unseren Blick einüben für neue Erfahrungen“ (235-236).

Waldenfels sieht die Museumspädagogik aufgefordert, eine solche „Schule des Sehens“ einzurichten und zu begleiten. Verschiedene Institutionen und Organisationsformen könnten die Möglichkeit zur Kommunikation, zum Austausch über das Gesehene bieten. Hilfreich sei ein

mündlicher, schriftlicher oder apparativer Führer, der, sei es „im spontanen Gespräch der Besucher“ (236), sei es durch Filme und Vorträge, das Gesehene veranschaulicht und vertieft. Nach Waldenfels ist es aber nicht adäquat, in solchen Veranstaltungen über die Fremdheit des Fremden hinwegreden zu wollen, ist es doch gerade „das Unkommunikable in der Kommunikation [...], was unsere Erfahrungen in Gang hält. Das gilt auch für das Unsichtbare im Sichtbaren, das nie seinen erschöpfenden Ausdruck findet“.

Sodann sei laut Waldenfels der Herstellungs- und Entstehungszusammenhang des Exponats einer der vielfältigen „Horizonte des Sichtbaren“. Jede eigene oder museumspädagogisch ausgerichtete Aktivität, die dazu führt, daß der Besucher vor dem Exponat zeichnet, bastelt oder sich anders in ein Exponat hineinversetzt und sich so dem Verständnis des Entstehungszusammenhangs nähert, hat Anteil an der Bewegung des Sichtbarwerdens:

„Das Sehen, das einem Tun entspringt, verwandelt sich zurück in ein Tun, der ursprüngliche Nexus von Augen und Hand beginnt sich wiederherzustellen. Sowenig es einen ‚Raffael ohne Hände‘ gibt, sowenig gibt es einen Betrachter ohne Hände, auch wenn Museumswärter das gerne sähen“ (237).

Das Museum kann die Vor- und Rückverweise der Eigenbewegung eines Exponats stützen, indem es sich selbst zur Werkstatt macht wie z.B. die Bauern- und Bergwerkmuseen mit ihren Arbeitsräumen. Waldenfels ist der Ansicht, daß die Sehlust „vielfach mit Tribschicksalen durchsetzt“ ist, da individuelle Konstruktionen und Rekonstruktionen des Exponats immer auch biographisch tingiert sind. Und wenn dabei Traumatisierungen und Idiosynkrasien offenbar werden, so tendiert die „doppelte Bewegung der Historisierung und Ästhetisierung [...] zu einer Neutralisierung dieser Leidensgeschichten“ (238).

Drittens kommt Waldenfels auf den „räumliche[n] Rahmen der Museumsanlage“ zu sprechen. Die Einbettung des Museums in seine Umgebung sei Movens und Katalysator für die Veränderung der Wahrnehmungsprozesse.

„Das Museum, das wir betreten, ist niemals nur ein Behälter, es ist ein mehr oder weniger passendes Raumfeld für das sehende Gehen und gehende Sehen des Besuchers, sei es, daß ein bestehendes Gebäude dem Museumszweck angepaßt wird, sei es, daß es zu diesem Zweck geschaffen wird wie unsere neuen Museumsbauten“ (238).

Schon die Nachbarschaft der Exponate zueinander schafft ein solches wahrnehmungsrelevantes Umfeld. Waldenfels führt zur Illustrierung die Alte Pinakothek in München mit ihren neutral gehaltenen Museumsräumen an und kontrastiert sie mit dem „historischen Kolorit“ des Cluny-Museums in Paris. Kontraste in einem einzigen Museumsbau werden vorzüglich am Musée d’Orsay sichtbar: Dort habe sich ein ehemaliger Stadtbahnhof mit seiner Eisenkonstruktion in eine Aufbewahrungsstätte für impressionistische Bilder verwandelt. Diese und andere Beispiele könnten zeigen, „wie wenig der Museumsbesuch sich auf eine bloße Anschauung von Ausstellungsstücken beschränkt und wie sehr das Sehen im Kontext durch die räumliche Umgebung gefördert oder behindert wird“ (239).

Ebenfalls die städtebauliche Lokalisierung des Museums – dies betrifft den vierten Wahrnehmungshorizont – hat ihre Wirkungen auf den Modus des Sehens. Beispielsweise lassen sich vom obersten Stockwerk des Centre Pompidou die Dächer und Türme von Paris überblicken, Giacomettis Gehende sind auf der Museums-Estrade in Saint-Paul-de-Vende vor dem offenen Meer postiert oder im Skulpturengarten von Otterlo „schreiben die eisernen und steinernen Figuren sich in Baumzeilen und Wiesenflächen ein bis hin zu einem Spiel auf der Schwelle von Kultur und Natur“ (239).

Waldenfels beendet seine Ausführungen damit, daß er die Museen in den Horizont einer Öffnung ins Unbekannte setzt. Begrüßenswert wäre es, wenn sie „ihre Sehenswürdigkeiten an den Fragwürdigkeiten des Lebens erproben, indem sie selber solche erzeugen“ (242). Der Titel des Aufsatzes: „Der herausgeforderte Blick“ lehnt sich an einen Gedanken H.M. Enzensbergers an, demzufolge „das Wesen des Museums als eines Ortes der Tradition [...] nicht Konsekration, sondern Herausforderung“ (240) ist. Waldenfels überträgt nun dieses Postulat auf das Sehen im Museum: Die Herausforderung liegt darin, sich den verschiedenen Facetten des Sehens, den diversen Wahrnehmungshorizonten zu stellen. Die geeignete Weise, diesen Herausforderungen praktisch zu begegnen, ist, das Museum mit Freude am Dialog zu betreten. Hier erinnert er an Merleau-Ponty<sup>8</sup>, mit dessen Devise: „Man sollte ins Museum gehen wie die Maler: in der Freude am Dialog“ (225) er seinen Aufsatz begonnen hatte.

---

8 Merleau-Ponty hat sich in seinen Publikationen „Das Auge und der Geist“ (1984) und „Das Sichtbare und das Unsichtbare“ (1986) unter ontologischen Gesichtspunkten mit dem Sehen beschäftigt.

## Fazit

Alle referierten Autoren sind sich dahingehend einig, daß eine Veränderung der individuellen Wahrnehmungsgewohnheiten vonnöten ist, will man zu verbessertem Sehen gelangen. Dabei wird es sich einerseits um einen längerfristigen, kontinuierlichen Lernprozeß im Sinne des Zuwachses von Erfahrungen handeln. Andererseits ist es eine elementare Lernvoraussetzung, sich spontan dem Fremden und Ungewohnten, auf das man im Museum trifft, zu öffnen.

Burchartz betont, daß insbesondere eigene gestalterische Aktivitäten für das Schauenlernen unerläßlich sind. Diese Auffassung teilt auch Arnheim, der auf das körperliche Moment des Sehens abhebt: Je bewußter der Mensch das Gesehene auch körperlich aufnimmt, desto „intelligenter“ wird sein Sehen sein. Rumpf geht vom Prinzip der Irritation aus, die den Eintritt in ein verlangsamtes, von vorschnellem Zugreifen befreites Sehen des Exponats ermöglicht.

In unserem Zusammenhang ist die Theorie der „virtuellen Bewegung“ Palágyis von Bedeutung, insofern sie das Sehen als einen per se körperbezogenen Akt auffaßt. Weniger die Irritation als die Dialektik von Annäherung und Entfernung, die das Vertraut- bzw. Fremdwerden bewirkt, steht im Zentrum der Überlegungen Plessners. Danach hat man sich von den selbstverständlichen Sehgewohnheiten des Alltags freizumachen, um dem Ausstellungsstück „mit anderen Augen“ begegnen zu können. Waldenfels begreift das Museum in seiner historischen Dimension als einen Ort, der „uns die Welt anders sehen läßt“. Eine Bedingung hierfür sieht er in der besonderen räumlichen Umgebung, in denen sich nicht nur das Exponat, sondern auch das Museum als architektonisches Gebilde befindet.

Für die „Perspektiven musealer Wahrnehmung“, wie sie im vierten Kapitel erarbeitet werden, stellt das gesichtete Material einen Fundus dar, aus dem die eigene Konzeptionalisierung des Sehenlernens schöpfen wird. Soviel sei bereits jetzt vorweggenommen, daß den Aspekten des körperlichen Erlebens, der Irritation und des Raumempfindens dort besonders Gewicht beigemessen wird.