

Einleitung

Die thematischen Anfänge der vorliegenden Dissertationsschrift liegen Jahre zurück. Im Rahmen des Projekts »Shaping the Future – Das Bild als Generator von Innovation« übernahm das Forschungs- und Studienzentrum Pädagogik Basel den Auftrag der empirischen Erhebung von Bildkompetenz (Park & Reichenbach 2012).¹ Aufgrund meiner Studienfachkombination Pädagogik und Kunstgeschichte war ich dezidiert an bildtheoretischen und bildungstheoretischen Fragen interessiert und nahm daher die Möglichkeit gerne wahr, am Teilprojekt »Bildkompetenz« unter der Leitung von Prof. Roland Reichenbach mitzuarbeiten. Die Recherche zeigte bald, dass Bildkompetenz kein eindeutiges Konzept darstellt und, wie die Begrifflichkeit vielleicht erwarten liesse, auch kaum theoretisch erprobte Modelle zur Erhebung derselben vorliegen. Vielmehr wurde deutlich, dass es sich um eine pragmatische Begriffsschöpfung vornehmlich aus dem Feld der Kunstpädagogik handelt, die damit der allgemeinen Forderung nach kompetenzorientierten Bildungsstandards strategisch zu begegnen versucht, wohl auch, da sie ihre Marginalisierung im Fächerkanon fürchtet. Man erhofft sich eine möglichst überzeugende Bestimmung dieser Kompetenz mit dem Ziel, empirisch behandelbare sowie pädagogisch umsetzbare Teilkompetenzen zu postulieren, um diese systematisch in curriculare Vorgaben einzubetten. Dass gerade »Bildkompetenz« (und nicht etwa »Kreativitätskompetenz«) interessiert, kann als Ausdruck der Konjunktur des gegenwärtigen Bilddiskurses verstanden werden. Das verstärkte und von vielen

1 Das Gesamtprojekt (01.10.2010 bis 30.09.2012) wurde geleitet von Prof. Dr. Nicolaj van der Meulen (FHNW). Die weiteren Mitglieder des Forschungsteams bzw. der Teilprojekte waren: Dr. Sc. Doris Agotai (FHNW), Joël Samuel Beljean (FHNW), Prof. Dr. Rolf Dornberger (FHNW), Prof. Mario Doulis (FHNW), Darjan Hil (FHNW), Benedikt Jäggi Schenker (FHNW), Anna Park (Universität Basel), Prof. Dr. Roland Reichenbach (Universität Basel) & Prof. Michael Renner (FHNW).

Die strategische Initiative »shaping the future« fragte nach dem Stellenwert von Bildern bei der Entwicklung, Innovation und Kommunikation in den angewandten Wissenschaften: »Welche Bedeutung haben Bilder/Visualisierungen im Forschungs- und Entwicklungsprozess? Wie können Visualisierungen Aushandlungsprozesse unterstützen? Welche Kompetenzen setzt der Umgang mit Bildern (Visualisierungen) voraus?« (vgl. <https://irf.fhnw.ch/handle/11654/32365>).

Fächern geteilte Interesse am Bild wird heute als Paradigmenwechsel verhandelt, der mit den Bezeichnungen *Iconic Turn* und *Pictorial Turn* bekannte, wenn vielleicht auch nicht immer verstandene Formeln gefunden hat. Horst Bredekamp sieht darin dem Umstand Rechnung getragen, dass dem Bild seit dem letzten Viertel des 20. Jahrhunderts in der westlichen Kultur erstmals eine dominante kulturelle und philosophische Relevanz zugestanden worden ist (vgl. Bredekamp 2011, S. 74).

Die manchmal synonym verwendeten Schlagwörter *Iconic Turn* und *Pictorial Turn* stehen für die Aktualität und Dringlichkeit der Bildthematik. Ist auf diese Weise von einer *Bildwende* die Rede, dienen die beiden »Turns« als Redefiguren etwa dazu, die Zunahme von Bildern, meist als massenmediale »Bilderflut«, zu bezeichnen. Der *Iconic Turn* und der *Pictorial Turn* sind aber mehr als rhetorische Blüten. Sie stellen wesentliche, im Grunde unumgängliche Elemente der bildtheoretischen Reflexion innerhalb des Bildwissenschaftsdiskurses dar. Tatsächlich stehen diese Begriffe für Positionen, die beide auf eindeutige Weise einem Autor zugewiesen werden können. Mit ihnen haben Gottfried Boehm und W. J. Tom Mitchell erläutert, wie sie eine sich in Veränderung befindliche »Bildpräsenz« als »Wende« verstehen. Ihr jeweiliges Verständnis des Phänomens diskutieren sie *bildtheoretisch*. Damit sind sie Begründer und Vertreter eines Diskurses, der sich mit Berufung auf den *Iconic Turn* (Boehm) bzw. den *Pictorial Turn* (Mitchell) spätestens seit den 1990er Jahren wirkmächtig zum sogenannten Bildwissenschaftsdiskurs ausgebildet hat. Boehm wie auch Mitchell plädieren dafür, den Bildern eine ihrer Komplexität angemessene theoretische Beschreibung und reflexive Praxis zur Seite zu stellen. Durch das Studium der Kunstgeschichte in Basel bei Gottfried Boehm war ich mit diesem Diskurs vertraut und es schien mir sinnvoll, mich für Fragen des Umgangs mit Bildern an dieser disziplinären Perspektive zu orientieren. Dabei erkannte ich zunehmend die Nähe zwischen bildtheoretischen und bildungsphilosophischen bzw. -theoretischen Fragestellungen.

Die Trias Produktion, Reflexion und Rezeption im Umgang mit Bildern hat im Bildkompetenzdiskurs eine gewisse Popularität gewonnen (Niehoff 2005, S. 104f.). *Bildungstheoretisch* interessiert hierbei besonders die Frage der Reflexion und Rezeption, d.h. der (Entwicklung und Förderung der) Urteilskompetenz. Die Klärung des Zusammenhangs von Sehen und Verstehen erweist sich dabei als fundamentale Aufgabe, zumal es sich bei der Rezeption von Bildern um ein besonderes Sehen handeln könnte. Dieser Zusammenhang ist bisher nicht nur weitgehend ungeklärt, sondern auch mit grundlegenden anthropologischen und erkenntnistheoretischen Fragen verbunden. Insbesondere letztere betreffen das Verhältnis von Anschauung und Begriff. Menschliches Sehen ist ein besonderes Sehen, da es immer schon als Wahrnehmung, nie aber als neutrale Empfindung zu verstehen ist. Es ereignet sich an der begrifflich unbestimmten Stelle, an welcher die *Arbeit an einem Logos der Sinne* beginnt, d.h. dort, wo sinnliches Verstehen und Deuten ihren Anfang finden.

Die Fähigkeit des kritischen Urteilens und verstehenden Sehens sieht sich immer mit der Aufgabe konfrontiert, das bereits in der Wahrnehmung sinnhaft Strukturierte mitteilbar machen zu müssen. Das kulturell erprobteste Artikulationsmedium hierfür ist die Sprache. Die Herausforderung des kompetenten Umgangs mit dem Bild besteht darin, das an sich »stumme« Bild, also ein ikonisches Symbolsystem, mit dem diskursiven Symbolsystem Sprache zu fassen. Für ein angemessenes Verständnis der Erfassung von Bildkompetenz erweist sich diese Herausforderung als die zentrale Problemstellung. Ein wesentliches Kriterium für den kompetenten Umgang mit Bildern kann daher im spezifischen Umgang mit diesem »Übersetzungsproblem« gesehen werden. Boehm bringt diesen Sachverhalt so zum Ausdruck:

»Spätestens im Bewusstsein und im Munde ihrer Betrachter wird der Sinn der Bilder auch sprachlich erprobt. Gleichwohl hängt alles daran, die Macht des Zeigens und deren Souveränität zu erkennen und ihre gewaltige Rolle in der Kultur zur Geltung zu bringen. Sie lässt sich auf Sagen niemals reduzieren, und gerade deshalb ist sie der eigentliche, der sinnerzeugende Überschuss, der in Bildern wirksam wird. Er macht aus dem materiellen Sachverhalt etwas Sinnhaftes und bringt den Dialog mit dem Auge in Gang, in dem das Bild zu seinen Möglichkeiten kommt.« (Boehm 2010, S. 14f.)

Die sprachliche Artikulation des Gesehenen und des Sehens ist in bedeutsamer Weise auch eine *soziale* Praxis, d.h. Austausch und Diskursivität gehören zum Konstrukt der Bildkompetenz, wie auch immer sie genauer gefasst werden soll. Entsprechend schreibt Boehm:

»Bilder adressieren sich, dank ihrer Frontalität, immer an zwei Augen. Sie rechnen mit dem einsamen Betrachter, der auch dann einsam bleibt, wenn er sich zuhau vor ihnen einfindet. [...] Das Remedium dagegen ist der gedankliche Austausch, das Gespräch vor Bildern, die Kommunikation des Wissens. Nicht um das Ikonische zu entkräften, auf Begriffe zu bringen. Im Gegenteil: Die rechten Fragen stärken und erhellen den kulturellen Kreislauf, der zwischen Bild und Auge nie zu Ende kommt und immer wieder anders beginnt.« (Boehm 2010, S. 18)

Eine Kultur des Sehens ist immer auch eine sozial geteilte Kultur, wiewohl es nur der Einzelne sein kann, der sie im Moment praktiziert.

Eine der ältesten bekannten Bildpraxen ist die »Ekphrasis«. Während darunter allgemein meist die literarische Beschreibung eines Werks der bildenden Kunst verstanden wird, ist die Ekphrasis besonders in der Intermedialitätsforschung zu einer eigenständigen Reflexionsfigur geworden. Unter Ekphrasis wird dann ein medialer Transfer zwischen verschiedenen darstellenden Künsten verstanden; Ekphrasis als intermediales Zitat wird dabei als Repräsentation zweiter Ordnung definiert. Erst in jüngerer Zeit, hauptsächlich in der kunstgeschichtlichen Forschung,

wird in diesem Zusammenhang der spezifische Bezug zur antiken Rhetorik vertieft reflektiert. Ekphrasis wird dort als eine besondere Form der Beschreibung verstanden, die sich durch ihre anschaulichkeit auszeichnet, so als würde der Zuhörerin das Beschriebene vor Augen gestellt werden. Dabei konnte alles Mögliche Gegenstand einer Ekphrase sein, Werke der Kunst ebenso wie Personen, Ereignisse und Gegenstände.

Der Umstand, dass Ekphrasis als eine *progymnasmatische* Übung besonders in rhetorischen Schulbüchern behandelt wurde, veranlasste mich, Ekphrasis und die Frage des Beschreibens auf grundlegende Weise bildungstheoretisch zu reflektieren. Altphilologische Studien zur Ekphrasis eröffneten mir Einblicke in ein quasi vergessenes Wissen der Rhetorik, insbesondere dahingehend, dass jede intellektuelle Überzeugung letztlich nur dann bedeutsam wird, wenn sie mit einer subjektiven Gewissheit verbunden ist. »Subjektive Gewissheit« ist eine ästhetische Kategorie, d.h. sie entspringt einer sinnlichen Evidenzerfahrung. Ekphrasis als rhetorische Beschreibungspraxis weiss um die imaginative Kraft der bildlichen Beschreibung und um die Notwendigkeit der Evokation des Visuellen – insbesondere auch für *überzeugende* Argumentation. Mit dem neuzeitlichen Wissenschaftsverständnis wurde die Rhetorik allerdings zunehmend »ästhetisiert«. Als »bloss« ästhetische Kategorie wird das rhetorische Wissen vorwiegend als überredungsstrategisch bedeutsam verstanden. Ernsthaft Erkenntniskraft kann ihm daher kaum mehr zugesprochen werden. Ekphrasis als rhetorische »Schulübung« hat in der Geschichte der modernen Pädagogik dementsprechend keinen Niederschlag gefunden. Das erstaunt wenig, weil die institutionelle Bildungspraxis meist das jeweils vorherrschende Wissenschaftsparadigma repräsentiert bzw. sich diesem verpflichtet fühlt.

Vor dem erörterten Hintergrund sind das kritische Verstehen und die Urteilskompetenz als zentrale Aspekte einer Konzeption von Bildkompetenz vorzuschlagen. Bilder verstehen und beurteilen muss *geübt* werden und das Wesentliche des (Ein-)Übens von Urteilsbildung liegt in der Art und Weise der *Beschreibung* und *Befragung* des Gegenstandes selbst. Um die im Laufe der explorativen Studie (deren Aufbau hier nicht im Detail besprochen werden soll) erhobenen Beschreibungen unterscheiden und vergleichen zu können, wurde ein hypothetisches Analysemodell entwickelt (vgl. Reichenbach & Park 2012). Eine erste Dimension unterscheidet eine *Subjektorientierung* von einer *Objektorientierung* des in der Beschreibung Fokussierten. Die zweite Dimension unterscheidet in Anlehnung an Kants ästhetische Urteilskraft einen *befragenden* von einem *bestimmenden* Beschreibungsmodus. Setzt man diese beiden Dimensionen zueinander in Beziehung, dann lassen sich idealtypisch ein *subjektorientiert-befragender*, ein *subjektorientiert-bestimmender* sowie ein *objektorientiert-befragender* und ein *objektorientiert-bestimmender* Modus unterscheiden. Damit wurde eine qualitative Interpretation der Beschreibung, also die Charakterisierung von Beschreibungstypen möglich. Hierbei sind vielfältige Bewegungen

innerhalb der Gesamtbeschreibung denkbar, also »Kombinationen« von Beschreibungstypen, die »beschreibungsintern« ineinander übergehen und sich durch eine innere Beweglichkeit auszeichnen. Solche Übergänge bezeichnen wir als »Oszillieren«. Wenn diese Beweglichkeit die Gesamtbeschreibung prägt und vielleicht sogar strukturiert, sprechen wir von einer »oszillierenden Beschreibung«. Bedeutsam für den Umgang mit Bildern ist aus dieser Perspektive die Oszillationsqualität der Beschreibung.

Wie sehr das Oszillieren-Können allerdings von der Sprachkompetenz abhängt, ist eine Frage, die es immer zu berücksichtigen gilt. Komplexe, d.h. zusammenhängende, oszillierende Beschreibungen, also z.B. solche, die zwischen subjektorientiert-befragend, objektorientiert-bestimmend, objektorientiert-befragend und subjektorientiert-bestimmend oszillieren, erfordern auch Fähigkeiten der sprachlichen Differenzierung. Zudem ist die differenzierte Reflexion über das in der Beschreibung Konstituierte wahrscheinlich notwendig, um die Kohärenz der oszillierenden Qualität und ihres Sinns aufrechtzuerhalten. Daher schlugen wir vor, im Elaborationsgrad des sprachlichen Ausdrucks ein quantitatives Kriterium zu sehen. Die Auswertung der Aussagen zeigte, dass sich mit dieser Heuristik unterschiedliche Umgangsweisen erkennen lassen und sich diese auf sinnvolle Weise vergleichen und differenzieren lassen. Bildkompetenz zeichnet sich, allgemein formuliert, durch eine Offenheit und Bereitschaft aus, sich dem Bild nicht einfach »hinzugeben«, sondern sich vielmehr oszillierend zwischen Empfindung und Wahrnehmung, Meinung und Begründung mit dem Gegenstand – wie man so leicht sagt – »auseinanderzusetzen«. Dies scheint ein vielschichtiger und zugleich auch nicht souveräner oder kontrollierbarer Prozess zu sein.

Über das vorläufige Ergebnis der Explorationsstudie hinaus drängte sich der Gedanke auf, ob der Umgang mit der ästhetischen Dimension, den wir mit den Polen *subjektorientiert* versus *objektorientiert* und *befragend* versus *bestimmend* auffassen und als Beschreibungspraxis differenzieren, nicht nur den Umgang mit Bildern (oder mit anderen Werken der bildenden Kunst) betrifft, sondern eine allgemeine Qualität menschlicher Selbst- und Weltverhältnisse zum Ausdruck bringt. Mich beschäftigte daher nach meinem Masterabschluss, nun in der Funktion als Assistentin am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft in Zürich (bei Prof. Dr. Roland Reichenbach), die Thematik des *Beschreibens* weiter. In dieser Zeit stiess ich auf den Beitrag »Versuch über das Beschreiben« (1987) von Otto F. Bollnow. Darin erprobte Bollnow den Gedanken, zwei grundlegend verschiedene Arten von Beschreibungen zu unterscheiden, nämlich einerseits (bekannte) Beschreibungen wie die wissenschaftlich-objektiven oder alltäglich-funktionalen und andererseits *artikulierende* oder *evozierende* Beschreibungen. Die letzteren machen das Beschriebene so sichtbar, dass es »getroffen« wird, eine spezifische Präsenz erhält, sodass sich eine Evidenzerfahrung einstellt, in welcher das Beschriebene auf eine neue, unerwartete Weise in Erscheinung tritt. Bollnow bezieht sich dabei auf seinen Lehrer

und Doktorvater Georg Misch und dessen Theorie des *evozierenden Sprechens* (Misch 1994), sodass Bollnows Alterswerk mit diesen Arbeiten nochmals eine neue Ausrichtung erhält. Die Bezeichnung »artikulierende« oder »evozierende« Beschreibung gibt dem in unserer Studie als *befragend* bezeichneten Modus in gewisser Weise rückwirkend einen theoretischen Halt. Zudem werden unter den Stichworten »Artikulation« und »Ausdruck« Verhältnisse von Leiblichkeit, Wahrnehmungserleben und Erfahrung in den Kulturwissenschaften und besonders in der philosophischen Anthropologie seit der Jahrtausendwende explizit *artikulations-* und *ausdruckstheoretisch* reflektiert. Die Denkfigur der Artikulation bietet sich dabei insbesondere für die Perspektivierung der personalen Sinnbildung, d.h. der subjektiven Selbsttätigkeit, an.²

Die Herausforderung dieses scheinbar generischen Prozesses, mit dem die Thematik meiner Dissertation ihre Kontur gewann, bestand darin, sehr unterschiedliche Diskurse und disziplinäre Felder zusammenzuführen und ihre Relevanz in bildungstheoretischer Hinsicht zum Ausdruck zu bringen. Die Entscheidung, die Problematisierung dreier zeitgenössischer Bildungsideen an den Anfang zu stellen, soll die Bedeutung und den Einsatz der artikulationstheoretischen Reflexion insgesamt deutlich machen. Sie betrifft zentrale bildungstheoretische Aspekte, die zwar allgemein bekannt sind und diskutiert werden, aber, so zeige ich im ersten Kapitel, häufig nicht hinreichend verstanden werden. Insbesondere die Struktur und Genese des »Selbst- und Weltverhältnisses« des Menschen sowie die Idee und Rolle der Selbsttätigkeit. Diese Auseinandersetzung mündet in die Frage, welche *konkreten* Praktiken den Entwicklungsgang von Bildungsprozessen im Vollzug plausibel vorstellbar machen.

Das zweite Kapitel ist der rhetorischen Figur der Ekphrasis gewidmet, an welcher der komplexe Zusammenhang von Imagination, Bild und Sprache für die Bedeutung der subjektiven Gewissheit im Erkenntnisprozess diskutiert wird.

Im dritten Kapitel wird das anthropologische Fundament dieser rhetoriktheoretischen Perspektive erarbeitet und die anthropologische Denkfigur der Artikulation ausgehend von der philosophischen Anthropologie Helmuth Plessners vorgestellt. Mit dem Prinzip der *Verbindlichkeit des Unergründlichen* wird ein sowohl in der Anthropologie (Plessner) als auch hermeneutischen Lebensphilosophie (Misch) diskutiertes, ethisch verstandenes Prinzip der expressiven (exzentrischen) hermeneutisch-produktiven Lebensform eingeführt.

Kapitel vier reflektiert die Phylogenese und Ontogenese der expressiven Zeigegeste. Dabei wird anhand des sogenannten *expressiven Zeigens* die Gleichursprüng-

2 Exemplarisch: Niklas, S. & Roussel, M. (Hg.) (2013). *Formen der Artikulation. Philosophische Beiträge zu einem kulturwissenschaftlichen Grundbegriff*. München: Wilhelm Fink. Schlette, M. & Jung, M. (2005). *Anthropologie der Artikulation: Begriffliche Grundlagen und Transdisziplinäre Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

lichkeit ästhetischer bzw. präsentativer Formen des Symbolisierens und diskursiver, d.h. begriffssprachlicher Symbolisierungsformen in ihrer Entstehung begründet.

Im fünften Kapitel wird auf der Grundlage der hermeneutischen Philosophie der Erkenntnis Otto Friedrich Bollnows und der hermeneutischen Logik Georg Mischs die bildungstheoretische Bedeutung des Beschreibens untersucht und hervorgehoben. Dabei spielt die Lehre vom »evocierenden Ausdruck« eine entscheidende Rolle. *Bildung als Arbeit am Ausdruck* wird mit Bollnow metaphorisch als *Ver- such des Beschreibens* verstanden.

Zentrale Kritikpunkte des zeitgenössischen Bildungsdiskurses, wie sie im ersten Kapitel erörtert werden, werden im sechsten und letzten Kapitel erneut aufgenommen, aber nun, um eine bildungstheoretische Position zu vertreten, welche Bildung als Artikulationsprozess versteht, in welchem der Mensch am Ausdruck dessen zu arbeiten hat, was als »expressive Differenz« verstanden werden kann. Vertreten wird die These, dass das Bemühen um Wahrnehmung und Artikulation wesentlich mit der Fähigkeit des Beschreibens, der Suche nach der geeigneten bzw. angemessenen Ausdrucksform für einen Erfahrungsgegenstand, zu tun hat. Dabei sind die Auslotung und Anerkennung der Grenzen der Möglichkeit angemessener Ausdrucksformen gerade Teil der artikulierten Beschreibung selbst. Was beschrieben werden kann, kann verstanden werden; Beschreibung und Verstehen sind intrinsisch verbunden. Verstehen ist aber auch auf Verständlichkeit und Verständnis angewiesen, d.h. zwei *soziale* Tugenden bzw. Bestrebungen. Das Ethos des Beschreibens besteht im Verbindlichnehmen des Unergründlichen und verweist auf die Prozessualität des Verstehens als die je eigene, unersetzbliche Arbeit am Ausdruck der expressiven Differenz.

