

KUNST + UNTERRICHT

HEFT 368 | 2012

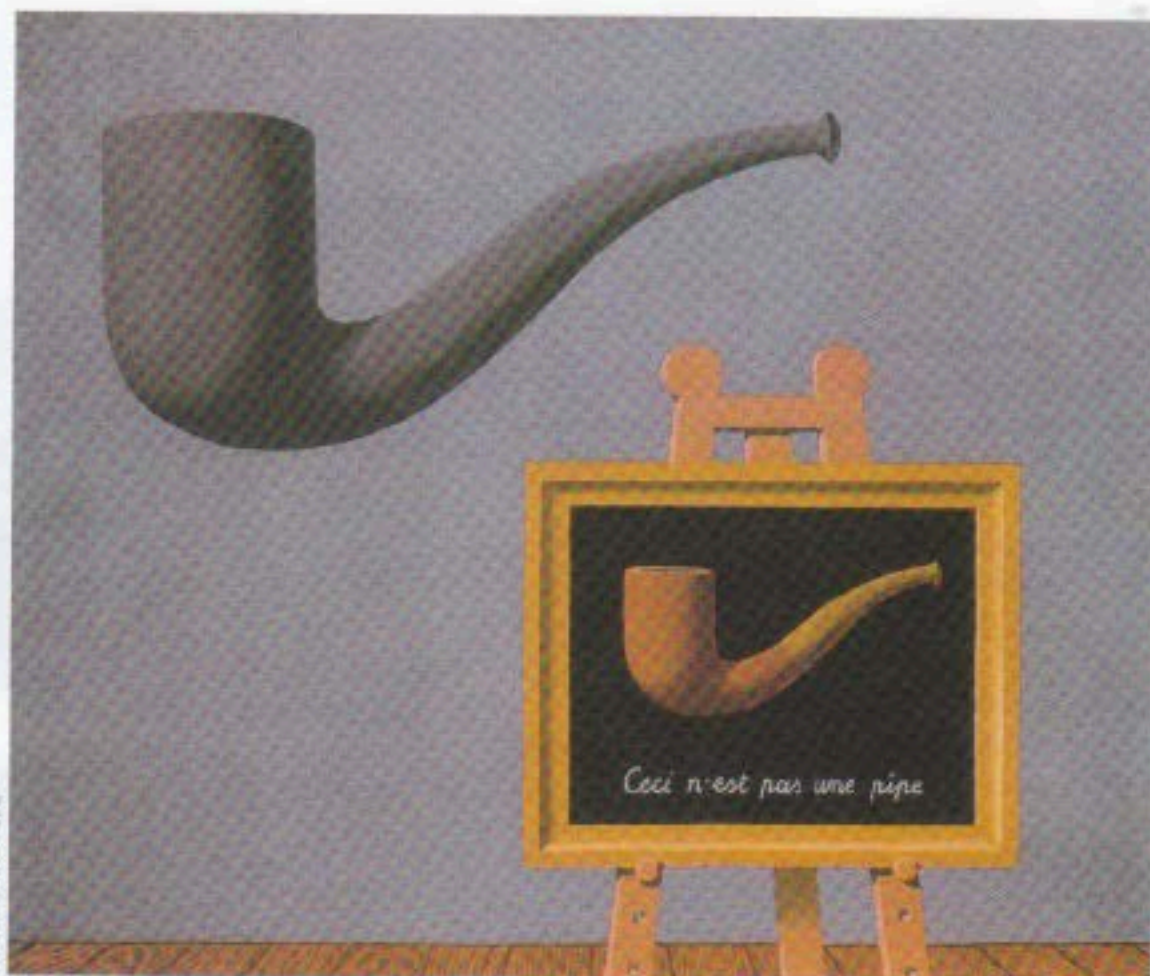
PÄDAGOGISCHE ZEITSCHRIFTEN BEI FRIEDRICH IN VELBER IN ZUSAMMENARBEIT MIT KLETT

Best.-Nr. 51368



FRIEDRICH
fr

BILDSPIEL



1 | René Magritte
(1898 – 1967)
Die zwei Mysterien
(Les deux mystères),
1966, Öl auf
Leinwand,
65 x 80 cm

DIETRICH GRÜNEWALD

Bildspiel

Optische Täuschung und Irritation als Erkenntnisweg

Zentrale Aufgabe des Kunstunterrichtes ist es, Schülerinnen und Schülern zu helfen, einen adäquaten pragmatischen Umgang mit Bildern aller Art auszubilden und reflektiert anwenden zu können. „Adäquater“ Umgang mit Bildern meint hier, angemessene Methoden der Analyse und Interpretation zu erlernen und üben anzuwenden. „Angemessen“ bezieht sich dabei auf die Kongruenz von Bild, Methode und Frageinteresse.

„Ludwig Wittgenstein wollte mit dem Ausdruck ‚Sprachspiel‘ die regelhafte Einbettung sprachlicher Zeichen in den engeren und weiteren Handlungszusammenhang der Zeichenverwendung hervorheben. Mit demselben Recht kann man den Ausdruck ‚Bildspiel‘ einführen, um eine entsprechende Einbettung der Bildzeichen herauszustellen: Bilder sind in Bildspiele, Bildspiele in Lebensformen eingebettet.“

aus: Oliver R. Scholz: Bild, Darstellung, Zeichen.
Frankfurt/M. 2004, S. 157f.

Mit Blick auf die Betrachter: Gemäß ihrer geistigen Entwicklung und ihrer Lebenserfahrung sollen Kinder und Jugendliche Bilder betrachten, beschreiben, untersuchen und deuten. Mit zunehmendem Alter werden die Fragen an Bilder detaillierter und abstrakter, werden die Kontexte, die zum Verstehen und Interpretieren nötig sind, umfangreicher und spezieller. Ziel sollte sein, dass im Verlauf der Schulzeit die Schülerinnen und Schüler lernen, methodenkompetent auf Bildangebote reagieren zu können und – tendenziell, auf Grund von Vergleichsmöglichkeiten – eine eigene Urteilskompetenz zu entwickeln. Vom ersten bis zum letzten Schuljahr muss der Kunstunterricht das Ziel verfolgen, bei Schülerinnen und Schülern das Interesse an Bildern zu stärken und die Bereitschaft für ein offenes, vorurteilsfreies Zugehen auf vertraute wie fremde Bilder als Verhaltensnorm zu internalisieren.

Bildkompetenz umfasst Rezeption wie Produktion, also die vielfältigen Möglichkeiten, Bilder selbst herstellen zu können. Das schließt Technik-, Material- und Werkzeugkenntnis, Gespür für Gestaltung, Offenheit für eigenes Experimentieren wie die Fähigkeit zur selbstkritischen Reflexion, zur Begründung künstlerischer Urteile in Bezug zur gewählten Aufgabe und zur intendierten Funktion der Bilder ein.

Dass sich Rezeption und Produktion verbinden, ist eine Grundposition des Faches. Wie, womit und warum Bilder gemacht wurden, kann eine wichtige Anregung und Hilfe für die eigene Produktion sein. Eigene bildproduktive Erfahrung wiederum ist eine wichtige Basis, um Bilder verstehen zu können. Denn es geht sowohl um rationale Erkenntnis als auch um intuitive, emotionale Annäherung, gemäß Konrad Fiedler: „Die Kunst ist auf keinem anderen Wege zu finden als auf ihrem eigenen.“ (Fiedler 1876, S. 27)

Das Bild als visuelles Angebot

Wenngleich nicht nach einem starren Kanon, sondern nach dem exemplarischen Prinzip – orientiert an Charakteristik, Stellenwert, Bezug zur Lernaufgabe und -situation – ausgerichtet, sollten die Gegenstände der Bildrezeption alle Arten und Formen von Bildern umfassen. Bilder, die von Intention und Einschätzung her als „Kunstwerk“ anzusehen sind, sollten allerdings Vorrang haben. Denn gerade in diesen Bildern finden sich Aspekte der Gestaltung, Konzeption, Form-Inhalt-Einheit pointiert und meist innovativ realisiert. Der genaue Blick zeigt, dass die strikte Trennung von Kunstbildern und Nicht-Kunstbildern eher eine Position der Theorie ist; in der Bildpraxis selbst sind die Grenzen durchlässig.

Wesentlicher als eine Etikettierung, die zugleich wertende Vor-Urteile in den Rezeptionsprozess einbringt, ist die Feststellung, dass ein Bild ein visuelles Angebot ist, also mit dem Sehsinn wahrgenommen wird. Das betrifft auch dreidimensionale Bilder wie Plastiken, die zunächst visuell erfasst werden; die haptische Wahrnehmung – falls sie bei Kunstwerken erlaubt ist – folgt i. d. R. nach und erweitert den Eindruck, wie sich im Rezeptionsprozess mehrere Sinne verbinden können. Geschmacks-, Geruchs- wie Gehörsinn können sowohl konkret durch ein reelles Angebot als auch allein für das geistige Empfinden durch ein intensives Motiv angeregt werden.

Letztlich ist alles, was einem Betrachter „vor Augen gestellt wird“, ein „Bild“ – also die sichtbare Umgebung, natürliche Bilder (wie das reflektierende Spiegelbild) und künstlich hergestellte, gemachte Bilder. Bilder können temporär oder (relativ) beständig, können bewegt oder statisch, können drei- oder zweidimensional sein.

Im Folgenden beziehe ich mich primär auf das statische, zweidimensionale gemachte Bild, da es für den Kunstunterricht als Unterrichtsgegenstand dominant ist (zur Plastik vgl. Beitrag Weyandt, S. 38 ff., zum bewegten Bild vgl. Beitrag Lohoff, S. 46 ff.). So ein Bild ist zunächst ein materielles Angebot, es besteht z. B. aus Farbspuren auf Leinwand, auf Holz oder Papier. Den eigentlichen Charakter „Bild“ bekommt solch ein materielles Objekt, wenn es betrachtet wird, wenn die Formen und Farben über den Sehapparat Auge wahrgenommen werden. Das Bild ist ein Artefakt und wurde gemäß eines bestimmten – künstlerischen – Konzeptes gestaltet. Somit dient es darüber hinaus als Impuls, diese gestaltete Farb-/Form-Einheit im Gehirn inhaltlich und emotional zu interpretieren (vgl. dazu Beitrag Morscheck, S. 42 ff.).

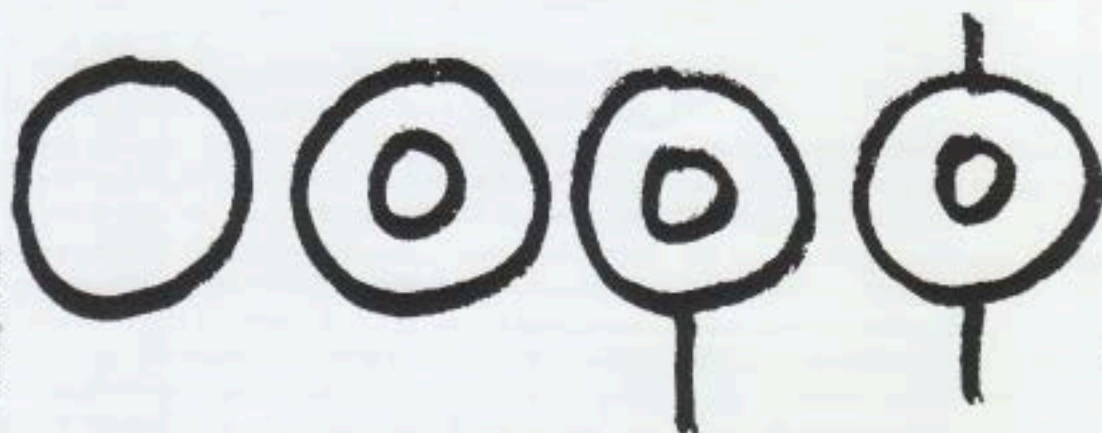
René Magritte hat uns das in seinem Werk *Der Verrat der Bilder* (*La trahison des images/Ceci n'est pas une pipe*) anschaulich gemacht. Das von ihm gemalte Bild hat Zeichencharakter; es vereint auf einer planen Bildfläche (ohne Raumangabe) ein ikonisches Bildzeichen einer Pfeife und den Schriftzug „Ceci n'est pas une pipe“ (Das ist keine Pfeife). Zum einen wird damit klar, dass die gemalte Pfeife keine „echte“ Pfeife ist, vielmehr repräsentiert sie das Ding Pfeife, zeigt etwas, das eigentlich abwesend ist. Während das Sprachzeichen „pipe“ willkürlich (arbiträr) ist, sich aus konventioneller Sprachkenntnis erschließt, ist das ikonische Zeichen

einer Pfeife in Form, Farbe und Materialeindruck ähnlich. „Pipe“ ist abstrakt und kann jede Art von Pfeife meinen, das Bildzeichen dagegen ist konkret, zeigt eine ganz bestimmte Pfeife. In einer Variation des Motives macht Magritte das deutlich, wenn er in *Die zwei Mysterien* (Abb. 1) zwei Pfeifen abbildet, die sich in Farbe und Materialeindruck unterscheiden. In diesem Bild, welches das erstgenannte als Bild im Bild zitiert, wird noch etwas deutlich: Hier wird bewusst, dass das Bild im Bild gemalt ist, einen Rahmen hat, auf einer Staffelei steht – d. h. hier wird darauf verwiesen, dass ein Bild (auch) ein materielles Objekt ist – was wir beim Betrachten und Deuten eines Motives häufig außer Acht lassen. Der Bildträger (das Medium) „verschwindet“ gewissermaßen im Rezeptionsprozess – es sei denn, gerade diese Einheit von Dargestelltem und materiell Realisiertem ist als Aussage vom Bildproduzenten gewollt und wird bewusst hervorgehoben. Während wir gelernt haben, das Sprach- und Schriftzeichen zu deuten, basiert unsere Identifikation des Bildzeichens „Pfeife“ auf unserer Erfahrung. Das ist natürlich auch ein Lernprozess. Wer in seinem Leben schon einmal eine Pfeife (oder ein Bild einer Pfeife) gesehen und dabei erlernt hat, was eine Pfeife ist, wird problemlos die gemalte Pfeife erkennen. Wer noch nie eine Pfeife gesehen hat, kann trotz aller Ähnlichkeit die Pfeife nicht deuten. Er benötigt zusätzliche Hilfe: z. B. durch eine verbale Erklärung oder durch einen Bildkontext, der eine analoge Deutung zulässt. Beispiel: Im Bild sehen wir Personen, die Pfeife, Zigaretten und Zigarren rauchen. Der Vergleich lässt kombinierend schlussfolgern, was eine Pfeife ist und wozu sie dient – wiederum vorausgesetzt, der Betrachter kennt Zigaretten- und Zigarrenrauchen. Pfeifen gibt es wirklich; die Referenz des ikonischen Zeichens „Pfeife“ ist also reell. Das muss aber nicht sein. Wir erkennen auf Bildern gemalte Engel, Elfen, Satyrn oder Einhörner, obwohl diese Wesen der Fantasie entspringen sind und es sie in der Realität nicht gibt. Wir können sie deuten, weil sie im kollektiven Bildgedächtnis tradiert wurden – und jeder, der dieses Vorstellungsbild im Bildgedächtnis hat, wird z. B. das Bild eines Einhorns erkennen, wenn der Bildproduzent es – durchaus auf eigene Art variierend – prinzipiell so gestaltet hat, dass die charakteristischen Merkmale sichtbar sind. Auch abstrakte Bilder ohne ikonische Zeichen kann man doch im weiten Sinne als „Zeichen“ verstehen, verweisen sie doch als Referenz auf sich selbst.

Ähnlichkeit und Mehrdeutigkeit

Pünktchen, Pünktchen, Komma, Strich – fertig ist das Mondgesicht. Der bekannte Kinderreim legt nahe, dass Bilder aus Grundzeichen bestehen, mit denen man alle gewünschte Bildzeichen herstellen könne, und deren erlernte Kenntnis dazu ver helfe, Bilder zu deuten. Diese „Alphabetisierung“ von Bildern ist oft pädagogisch propagiert wurden. Aber – was für Sprache und Schrift gilt – funktioniert bei Bildern nur bedingt.

Einen gezeichneten Kreis (Abb. 2 a) können wir als Schriftzeichen „O“ oder als Zahlenzeichen Null deuten, schlichtweg als Kreis oder auch inhaltlich belegen: ein Ring, eine Kugel, eine



2a-d | Drudelsreihe Kreis bis
„Mexikaner auf dem
Fahrrad von oben“

Tomate, ein Topf von oben, ein Kopf von oben, vorn oder hinten, eine Röhre von vorne. Die interpretierende Fantasie des Betrachters kann eine Fülle von Möglichkeiten nennen, die andere Betrachter als Deutung bestätigen werden, weil die Kreisform vielen Dingen als Grundstruktur dient. Es braucht jetzt nur Vorstellungsfantasie, und schon wird der Kreis mit Vorstellungsbildern des Gedächtnisses in Verbindung gebracht, die erlauben, den Kreis z. B. als Tomate zu erkennen.

Zeichne ich in den Kreis einen kleineren Kreis (Abb. 2 b), so ist die Deutungsmöglichkeit eingeschränkt aber auch wiederum gezielter. Kreis im Kreis: Das kann ein Spiegelei oder ein Hut von oben sein, ein Autorrad, ein Krapfenring; noch ein Strich dran (Abb. 2 c): Das kann man z. B. als Spiegel, als Pollzeikelle, als Pflanze (von oben) deuten. Und noch ein Strich (Abb. 2 d): Jetzt wird es schon schwieriger – aber die verbale Deutung – Mexikaner auf dem Fahrrad von oben – lässt uns schmunzelnd zustimmen, weil wir vor unserem geistigen Auge dieses Bild nachkonstruieren können: Ja, der Hut mit breitem Rand könnte etwa so aussehen, und Fahrradreifen, von oben betrachtet, sehen wie Striche aus. Dieser Blick auf das Motiv ist ungewöhnlich, dazu kommt die radikale Vereinfachung – und doch sind wir, die wir uns einen Mexikaner mit Hut auf einem Fahrrad vorstellen können, durchaus in der Lage, aus den wenigen Strichen das Gemeint zu interpretieren. Es gibt tausend Arten, dieses Motiv visuell festzuhalten, wie es sicher auch noch mehr Lösungsmöglichkeiten gibt, dieses Bildzeichen zu deuten, etwa als Priester auf einem Motorrad von oben. Das Bild sagt nichts, erklärt nichts – es ist ein Angebot, das uns etwas zeigt, Zeigen aber meint, dass nun der Betrachter aktiv werden muss: Er muss das Gezeigte für sich deuten. Das funktioniert, wenn er in seinem Bildgedächtnis Anhaltspunkte findet, Assoziationen aufgrund von Formähnlichkeiten bilden kann.

Sowohl die Produktion dieser Art von Bildern, „Drudel“ genannt, sind ein spielerischer Prozess, als auch ihre Rezeption. Der Prozess ist relativ offen – aber nicht beliebig. Die Deutung muss aus dem Gezeigten nachvollziehbar sein. Während Piktogramme (z. B. das Hinweiszeichen, wo sich die Toilette befindet) möglichst rasch und direkt verstehbar sein sollen, bleiben Drudel mehrdeutig und überraschend. Diese Eigenschaft hilft anschaulich nachzuvollziehen, dass der Rezeptionsprozess ein aktiver Prozess ist, dass das „Bild“ (das geistige Bild, das gedeutete Bild) erst vom Betrachter im Kopf vervollständigt wird. Ohne diesen Deutungs-

prozess ist ein Bild eigentlich kein Bild, sondern tote Materie. Es gibt keine festen Spielregeln, keine Vorschriften für die Bildproduktion wie für die Bildrezeption – es gibt Richtlinien, die aber Spielraum und Variationsmöglichkeiten belassen. Produktion wie Rezeption sind ein spielerisches, subjektives Handeln. Die Ähnlichkeit mit dem Gemeinten kann relativ offen sein; es geht eher um eine Analogie von Strukturen, die eine Deutung erlauben.

Hier soll auf die eingangs zitierte Aussage verwiesen werden, die dem Heft den Titel gegeben hat. In seinen philosophischen Untersuchungen schreibt Ludwig Wittgenstein: „Das Wort ‚Sprachspiel‘ soll hier hervorheben, dass das Sprechen der Sprache Teil ist einer Tätigkeit, oder einer Lebensform.“ (1. Teil, 1947, zit. 1971, S. 24) Er verweist auf die Mannigfaltigkeit der Sprachspiele und darauf, dass die Bedeutung eines Wortes sein Gebrauch in der Sprache ist (S. 35). Wenn Scholz und auch Hubert Sowa (2003, S. 110 ff.) den Begriff „Bildspiel“ unter Bezug auf Wittgenstein benutzen, so haben sie den offenen Charakter des Bildes wie ein pragmatisches „Bildhandeln“ im Sinn. Es gibt für Bilder keine starren Vorschriften – es gibt lockere Spielregeln, es gibt Spielraum, der Vielfalt, Variationsmöglichkeiten, Überraschungen im Gebrauch zulässt.

Täuschung

Magrittes Bildtitel sind keine Bilderklärungen; aber spielerische Hinweise sind sie doch. Wenn sein Pfeifenbild *Der Verrat der Bilder* heißt, so spielt das nicht nur auf Platons kritische Einschätzung der Bildkunst an, sondern macht deutlich: Die gemalte Pfeife täuscht uns insoweit, als sie keine wirkliche Pfeife ist.

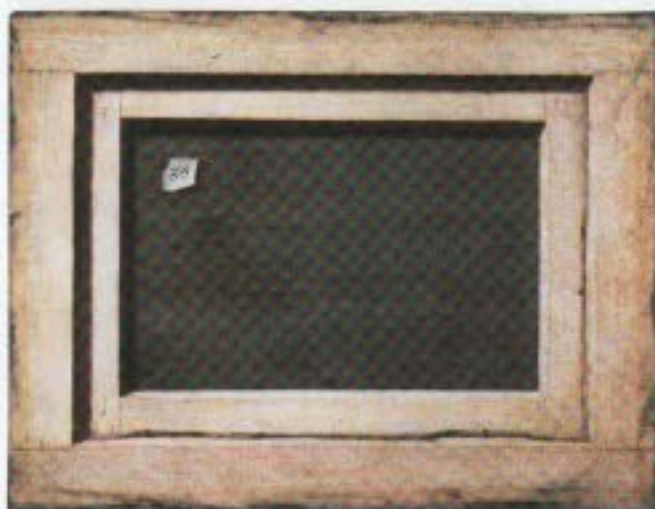
Im Verlauf der Kunstgeschichte war es immer wieder Anliegen der Künstler, die Ähnlichkeit ihrer ikonischen Bildzeichen mit dem Gemeinten so detailgenau wie nur möglich zu treffen. Das *trompe-l'œil*-Bild ist so genau gemalt, dass es mit dem Gemeinten in Form, Farbe, Textur, Materialeindruck übereinstimmt. Wie z. B. Cornelis Gijsbrechts täuschend genau die Rückseite eines Gemäldes gemalt hat (Abb. 3), so präsentiert auch Helene Appel in ihrem Öl-/Acryl-Gemälde die Salatblätter in Form, Farbe und Materialeindruck wie „echte“ (Abb. 4). Doch natürlich möchten die Künstler, dass der Betrachter das Täuschungsspiel mitmacht, denn nur die Aufdeckung erweist die Meisterschaft des Künstlers.

Nun gibt es auch Bildtäuschungen, die der Betrachter möglichst nicht aufdecken soll – so, wenn uns Anton von Werner glauben machen will, bei der Kaiserproklamation in Versailles sei Kriegsminister Roon anwesend gewesen (was gem. anderen Quellen falsch ist; vgl. Drechsel 2006), oder wenn für die Geschichtsbücher der DDR auf einem Foto der im Original (1926) neben Ernst Thälmann marschierende Willy Leow kurzerhand wegretuschiert wurde, weil er der stalinistischen „Säuberung“ zum Opfer gefallen war (vgl. Liebert/Metten 2007, S. 87). Wie in der Natur sich der Laubfrosch im Amazonas durch farbliche Anpassung an die Umgebung vor seinen Feinden tarnt, so gibt es immer wieder Bilder, die uns visuell täuschen wollen. Es sind i. d. R. außerkünstlerische Gründe (z. B. politische Interessen oder Werbeinteressen), die Betrachtern falsche Bildaussagen als „richtig“ vorgaukeln wollen. Ein wichtiges Ziel für Unterricht ist somit: Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass Bilder nicht die Wirklichkeit sind und sie auch nicht korrekt „spiegeln“ müssen. Bilder haben ihre eigene Wirklichkeit (Brandt 1999); zwischen dem Bild und dem Gemeinten besteht eine Differenz; Bilder sind subjektive, hergestellte Artefakte von Menschen – und der Betrachter muss lernen, das Bildangebot im Kontext anderer Informationen auf seine Wahrheit bezüglich der Wirklichkeit zu prüfen. Kunstwerke, die ganz gezielt mit solchen Täuschungsmanövern arbeiten, zu deren Konzept aber die Aufdeckung der Täuschung gehört, können hier als Extrembeispiele anschauliche Hilfe sein. Ein Beispiel ist die Fotoserie *Urban Camouflage* (Abb. 5) des chinesischen Künstlers Liu Bolin. Auch die bekannten Fleckenbilder sind gute Übungen für eine detailgenaue Bildbetrachtung (vgl. Abb. Dasbach, S. 35). Die Gestaltpsychologie hat gezeigt, dass unser Gehirn offensichtlich dazu tendiert, einfache und einprägsame Formen zu bevorzugen, deren Wahrnehmung auf vorhandenes Wissen zu beziehen und aus Unklarem Vertrautes herauszufiltern (vgl. Köhler 1971, Koffka 2008, Metzger 2007). Möglicherweise haben unsere Vorfahren, die Jäger, diese Rezeptionsfähigkeit gebraucht, um ihre

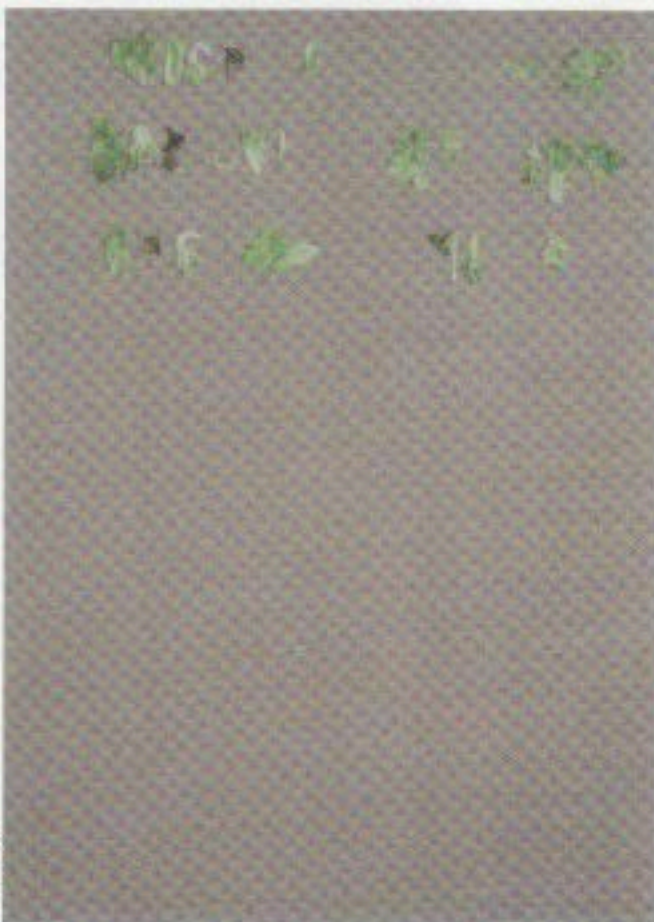
Beute im Gebüsch aufspüren zu können. Heute müssen wir durch Üben lernen, dass sich in Bildern mehr verstecken kann, als wir beim ersten Blick zu sehen meinen. Daher erkennen wir in den Farbflecken impressionistischer Maler – durch das Gesamtmotiv wie durch den hinweisenden Titel unterstützt – Seerosen oder Personen. Auch das Verfahren von Alexander Cozen (1785; vgl. Busch 1997) oder von Surrealisten wie Max Ernst, zufällig gefundene oder produzierte Flecken inhaltlich zu deuten und weiter zu bearbeiten, erklärt sich so als probate Methode. Im Unterricht kann man z. B. Fotografien von Wolken oder Astgestrüpp – hell fotokopiert – als Bildanlass vorgeben und die Schüler bitten, das Motiv grafisch weiter auszudeuten (vgl. Beitrag Hoffmann, S. 26 f.).

Bild als autonomes Artefakt

Als ein zentrales Bild für dieses Heft erweist sich René Magrittes *Die Blankovollmacht* (Abb. s. Titelbild, vgl. Zentrales Unterrichtsbeispiel, S. 20 ff.). In seinem veristischen Stil malte Magritte detailgenau eine Reiterin, die auf ihrem Pferd durch den Laubwald reitet, adäquat in Farben, Materialeindruck, Lichtverhältnissen, Proportionen, wie es ein Betrachter erwartet, der sich aufgrund



3 | Cornelis Norbertus Gijssbrechts (vor 1657 – nach 1675)
Rückseite eines Gemäldes, 1670, Öl auf Leinwand, 66,6 x 86,5 cm,
Kopenhagen, Staatens Museum for Kunst



4 | Helene Appel (*1976)
Four Leaf Salad, 2008,
Öl/Acryl auf Leinwand, 230 x 157 cm



5 | Liu Bolin (*1973)
Hiding in the City
No. 2 – Suo Jie
Village, 2005,
Fotografie,
126 x 160 cm

seiner Seherfahrung diese Szene vorstellen kann. Der Betrachter merkt dann aber rasch, dass hier etwas nicht stimmen kann. Eigentlich dürfte man die Reiterin gar nicht sehen, weil ein Baumstamm den Pferdekörper, dessen Hinterteil und dessen Vorderteil vor Bäumen zu sehen ist, verdecken müsste. Schaut man auf den Boden, so ist dieser Baumstamm gegenüber den Pferdebeinen in die Bildtiefe versetzt. Aber dann dürfte man links von der Reiterin den Baumstamm, der Teile ihrer Schulter und den Pferdekörper überschneidet, nicht sehen – er müsste von Reiterin und Pferd verdeckt sein. Und der Durchblick in die Bildtiefe rechts vor der Reiterin? Hier müsste man eigentlich Pferdekörper und Zügel sehen.

Offensichtlich hat sich Magritte nicht an Naturgesetze, an das Prinzip des Überschneidens als Angabe für Bildtiefe, gehalten. „In der Blankovollmacht verbirgt die Reiterin die Bäume, und die Bäume verbergen sie“, äußert der Künstler (zit. n. Paquet 1993, S. 45). Magritte will uns bewusst verunsichern, kein Spiegelbild von Realität bieten, weder fiktiv noch real. Das erfassen auch Grundschul Kinder, wie Katharina Fuchs untersucht hat. Die Schülerinnen und Schüler erkannten schnell, dass die Darstellung so nicht korrekt sein kann. Einige Kinder erwähnten explizit fehlende Elemente der Reiterin und ihres Pferdes, andere beschrieben den Bildaufbau genauer, um die Unstimmigkeit zu verdeutlichen: „Auf dem Bild fällt mir besonders auf, dass das Pferd in der Realität nicht hinter einem Baum läuft und dan(n) vor einem Baum läuft, und dan(n) läuft es hinter der Luft.“ Die Schülerinnen und Schüler versuchten das Bild einzuordnen und zu erklären: „Das Bild ist ein Fant(a)sie Bild [...]. Und es spielt sich nicht in der Realität ab“. Ein Kind entwickelte eine ganz besondere Assoziation, die es in Worte zu fassen versuchte: „In dem Bild sind [...] Ill(u)sionen.“ (Fuchs 2012, S. 21 ff.) Magritte spielt mit vertrauten Ansichten und will sein Bild nutzen, uns zum Denken zu provozieren. „Aber unser Denken umfasst beides, das Sichtbare und das Unsichtbare. Und

ich benutze die Malerei, um das Denken sichtbar zu machen.“ (Magritte, a. a. O.) Magrittes Bild hilft uns zu begreifen, dass wir Bilder nicht einfach als Abbild von Wirklichkeit ansehen dürfen. Der Titel Blankovollmacht kann Verstehenshilfe sein: Der Künstler, der Bildproduzent, hat die absolute Blankovollmacht, sein Bild, sein Artefakt, so zu gestalten, wie immer er es will – frei von jeder Realität, frei von Naturgesetzen, frei von Erwartungshaltungen, frei von Vorschriften. Unterworfen ist er nur seiner Intention.

Das gilt prinzipiell für jedes Bild – auch wenn in manchen Fällen die Intentionen möglicher Auftraggeber zu berücksichtigen sind – und für den Betrachter heißt das: Ein Bild (auch eine Fotografie) ist eine künstlich geschaffene subjektive Aussage, also erst einmal autonom, und die Beziehungen zur wirklichen Welt müssen in der Analyse überprüft werden. Als Herr über seine Bilder hat Magritte zahlreiche „Methoden“ entwickelt, die mit unserer Seherfahrung spielen und vielfach die Naturgesetze ignorieren: Wenn er Tages- und Nachtzeiten mixt, die Gravitation aufhebt, die Größenverhältnisse ändert, ein Spiegelbild die falsche Seite spiegeln lässt oder mit unserer Erwartungshaltung spielt (vgl. Hohensee, S. 36, vgl. Geijtenbeek, S. 37, vgl. Hoffmann, S. 26 f.). Seine Bildirritationen sind gute, wenn auch extreme Beispiele für den Unterricht, um die eigene Wirklichkeit der Bilder anschaulich und bewusst zu machen.

Optisches Spiel

Gerade weil wir dazu neigen uns einzubilden, beim Betrachten von Bildern sei kein Lernen nötig, macht es im Kunstunterricht Sinn, als Extrembeispiele Bilder zu behandeln, die uns irritieren und uns so demonstrieren, dass wir unseren Augen nicht immer trauen dürfen. Es gilt zu differenzieren: Der Begriff „Bildspiel“ (s. o.) bezieht sich auf alle Bilder, auf ihr notwendig zu interpretie-

rendes Angebot, das mal mehr, mal weniger subjektiver Vieldeutigkeit ebenso unterworfen ist wie entsprechendem Kontextwissen. Das „optische Spiel“ der Bildtäuschungen ist ein Sonderfall – aber die Beschäftigung damit muss nicht nur vergnügliches Spiel sein, sondern bietet eine Erfahrung, die übertragend prinzipiell als Fragestellung für jede Bildrezeption, also das allgemeine „Bildspiel“ gilt. Optische Täuschungen können z. B. helfen, eine besondere Leistung des zweidimensionalen Bildes besser zu verstehen: die Illusion von Raum auf der eigentlich planen Fläche. In der Kinderzeichnung entwickelt sich phasengemäß die Raumdarstellung vom ungeordneten „Streubild“, über das horizontal

und vertikal ausgerichtete „Standlinienbild“ zum „Steilbild“, das die Bildfläche als Bildgrund nutzt, vielfach – aus der Vogelperspektive gezeigt – durch Wege gegliedert ist. Erst im „Schrägbild“ wird die Seherfahrung umgesetzt, dass Dinge, die nahe im Vordergrund sind, groß, Dinge, die im Hintergrund sind, kleiner darzustellen sind. Dazu kommen Überschneidungen (Dinge vorn überdecken Dinge hinten) und als nächstes Versuche, perspektivische Verkürzungen, z. B. von Gebäuden in schräger Ansicht, darzustellen (vgl. K+U 246/247 // 2000, S. 56 ff.). Die „korrekte“ Linearperspektive muss dann von Jugendlichen nach Anleitung erlernt werden (z. B. K+U 302/303 // 2006, S. 23 ff.).



6 | William Hogarth
(1697–1764)
Satire auf die
falsche Perspektive,
1754, Kupferstich

Auch Joshua Kirby, Zeichenlehrer des Prince of Wales, zielte mit der Herausgabe des Buches „Method of Perspective Made Easy“ von Brook Tylor (1754) darauf ab, die fantastische Möglichkeit, auf einer Bildfläche die Illusion von Tiefenraum zu erzeugen, anschaulich vermitteln zu können. Im Frontispiz des Buches findet sich ein Kupferstich von William Hogarth (Abb. 6), in dem der Künstler ironisch alles „falsch“ macht, was die tiefenraum-illusionistische Darstellung ausmacht. Neben dem Spiel mit der Größendifferenz (die Schafe werden im Hintergrund immer größer statt kleiner), ist es vor allem das Prinzip des Flächenbildes, dass „oben“ gleich „hinten“ meint, das hier zu Irritationen genutzt wird. So erblickt der Raucher auf dem Hügel in der Bildferne von einer Dame Feuer, die aus einem Fenster schaut, dessen zugehöriges Haus aber deutlich weiter „vorn“ ist. Das Fenster gehört zu einem hochgelegenen Stockwerk und ist daher auf dem Zeichenblatt „neben“ dem Raucher pläziert.

Die Identität unten/oben = vorn/hinten in der Zeichnung, aber auch Seherfahrungen, die im Gedächtnis „eingeschrieben“ sind und konstant und hartnäckig die Interpretation mitbestimmen (bzgl. Größe und Form, vgl. MATERIAL-Kommentar, S. 12 und MATERIAL 1, S. 15), führen zu optischen Täuschungen, von falschen Größeneinschätzungen bis zu unmöglich konstruierten Figuren (vgl. MATERIAL-Kommentar, S. 12 und MATERIAL 2, S. 16).

Beim „Kanisza-Dreieck“ (Abb. s. z. B. <http://www.liss-kompendum.de/irrgrafik/kanisza-dreieck.htm>) meinen wir, über einem mit schwarzen Konturen gezeichneten Dreieck ein zweites flächiges, weißes zu sehen, dessen Ecken die Kreise überschneiden. Tatsächlich bietet die Grafik nur drei Kreissegmente und drei Winkel. Doch die Anordnung verführt unser Gehirn, „ganze“ Formen

wahrzunehmen: eben Kreise und Dreiecke – und eine Erklärung für das je „Fehlende“ bietet ein weißes, verdeckendes Dreieck. Das Beispiel macht den (unbewussten) ergänzenden Anteil des Betrachters besonders deutlich: Wir sehen etwas, das gar nicht da ist. In anderen Fällen muss der Betrachter ganz pragmatisch aktiv werden. Wie der tatsächliche Eindruck von 3-D-Effekten beim Flächenbild nur durch technische Tricks und Sehhilfen, z. B. die Rot-Grün-Brille, gelingt, so entschlüsselt sich die verzerrte Anamorphose nur, wenn wir sie z. B. in einem Zylinder gespiegelt und damit entzerrt sehen (vgl. MATERIAL-Kommentar, S. 14 und MATERIAL 3, S. 17). Das Kipp- oder Drehbild muss vom Betrachter auf den Kopf gestellt werden – und schon verwandelt sich ein grüblerisches Gesicht in ein lachendes (Abb. 7).

Aber auch ohne dass es gedreht werden muss, kann ein Bild zwei Motive in einem Angebot vereinen. Zum Rätselspiel werden Bilder, bei denen Figur und Grund so geartet sind, dass beide gewissermaßen die Rolle tauschen können: aus Grund wird Figur, aus Figur wird Grund (vgl. MATERIAL-Kommentar, S. 14 und MATERIAL 4, S. 18; vgl. Beitrag Hötzel, S. 28 f.). Die Mehrdeutigkeit von Bildern, die bezüglich der Interpretation als Wesensmerkmal vieler Kunstwerke gilt (vgl. Eco 1977, S. 154 ff.), ihr „Rätselcharakter“ (Adorno 1970, S. 182 ff.), wird in sogenannten Vexierbildern (vgl. MATERIAL-Kommentar, S. 14 und MATERIAL 5, S. 19) auf extreme Weise sichtbar, einschließlich der aktiven Rolle des Betrachters, der einmal das, dann jenes Motiv erfasst, ohne dass sich der „Bestand“ des visuellen Angebotes ändert.

Kunst macht sichtbar

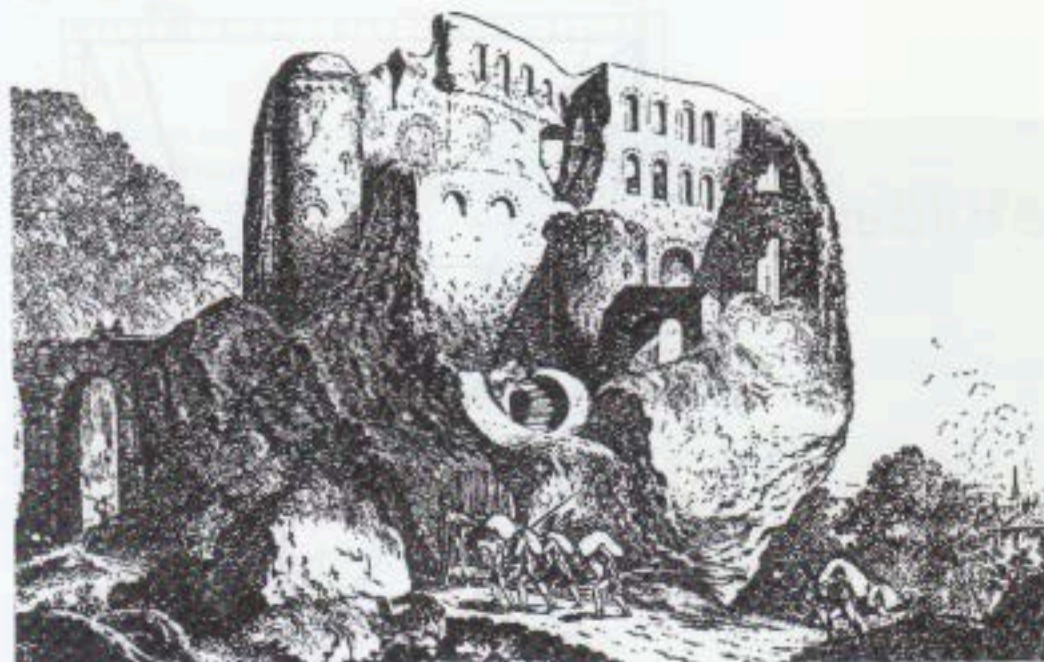
Der Kupferstich von Johann Michael Voltz (Abb. 8) zeigt eine Burgruine, in die uniformierte Männer prall gefüllte Säcke tragen – offensichtlich Beute, die sie aus dem im Hintergrund sichtbaren brennenden Dorf haben. Wenn man das Blatt um 90° dreht, entpuppt sich die Ruine als Gesicht im Profil – und dem Zeitgenossen (der Druck erschien als Flugblatt 1815) wie dem wissenden Betrachter heute ist es als das Napoleons identifizierbar. Der Zeitgenosse erkannte auch die Uniformen als französische, sodass nun mit dem Titel des Blattes – *Das fürchterliche Raubnest* – die satirische Kritik an Napoleon sichtbar wird, die Voltz vermitteln wollte. Die Irritation, die Täuschung wird in ihrer Aufdeckung zur Aufdeckung der eigentlichen Aussage, zu einer Wahrheit, die dem Oberflächenblick verborgen bleibt. Das hat Paul Klee im Sinn, wenn er sagt: „Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern macht sichtbar.“ (Klee 1920, zit. 1987, S. 60)

Bilder, die irritieren, die also den genauen Blick fordern und zeigen, dass man in ihnen auf den zweiten Blick mehr entdecken kann, sind Exempel, die diese prinzipielle Qualität von Bildern, vornehmlich von Kunstwerken, anschaulich machen. Über das vergnügliche wie auch überraschende Spiel hinaus finden sich Werke, die die Irritation als „Methode“ nutzen, eine kritische Aussage zu transportieren – eine Erkenntnis, die sich erst bei genauerer Beschäftigung mit dem Bild zeigt.



7 | Mario Grasso (* 1941)
„Der Mann mit dem Turban spitzböbisch lacht. / dreht man das Bild, / er eine saure Miene macht.“ 1984, Kipp- / Drehbild

© WZB/M. Krenz/Deutscher Kunstverlag



8 Johann Michael Voltz
(1784–1858)
Das fürchterliche Raubnest. 1815.
Kupferstich, Flugblatt

Im Unterricht sind solche Bilder, die optisch irritieren und ein genaues Hinsehen fordern, ein vergnügliches Spiel mit Möglichkeiten des Bildes und darüber hinaus ein unterhaltsamer wie anschaulicher Beitrag zur Förderung von Bildkompetenz. Wie die Beispiele dieses Heftes zeigen, bezieht sich das auf die Rezeption solcher Bilder wie auf eigene Bildproduktion, die erkannte Verfahren nutzt und variiert. Neben dem Spaß am optischen Spiel – der z. B. für die Vertretungsstunde durchaus hinreichend ist – sollten diese Versuche aber auch ein Baustein einer größeren Einheit sein. Der Effekt der Überraschung, gekoppelt mit der Untersuchung nach dem Wie und Warum, kann als extremes Beispiel für den prinzipiellen „Rätselcharakter“ von Bildern und für eine nötige interpretierende, aktive Rezeption gesehen werden. Das Zentrale Unterrichtsbeispiel (S. 20 ff.) versteht sich als solch ein Baustein. Die praktischen Schülerarbeiten greifen das optische Spiel der Differenz von Schattengeber und Schattenbild auf. Die Vielfalt anderer optischer Täuschungen zeigen dann die begleitenden Schülerarbeiten, die Anregungen für Unterricht auf allen Schulstufen bieten.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie. Gesammelte Schriften 7. Frankfurt/M. 1970.
Brandt, Reinhard: Die Wirklichkeit des Bildes. München 1999.
Busch, Werner (Hg.): Landschaftsmalerei. Berlin 1997.
Drechsel, Benjamin: „Gehen Sie in Führung“ mit Bismarck & Co. In: Johannes Kirschmann/Ernst Wagner (Hg.): Bilder, die die Welt bedeuten. München 2006, S. 41 ff.
Eco, Umberto: Das offene Kunstwerk. Frankfurt/M. 1997.
Fiedler, Konrad: Über die Beurteilung von Werken der bildenden Kunst. 1876. zit. Wuppertal 1970.
Fuchs, Katharina: Rezeption von Bildern René Magrittes. Eine empirische Untersuchung in der Grundschule. BA-Arbeit 2012 (Institut für Kunstwissenschaft, Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz).
Gehirn & Geist 2/2004, Rätsel der Wahrnehmung. Heidelberg 2004.
Gombrich, Ernst H.: Kunst und Illusion. Köln 1967.
Gombrich, Ernst H.: Bild und Auge. Stuttgart 1984.
Grüne, Rainer: Werkstatt Kunst – Wahrnehmen und Abbilden. Braunschweig 2006.
Grünwald, Dietrich: Orientierung: Bild. In: K+U 334/335/2009, S. 14 ff.
Grünwald, Dietrich: Kunstunterricht und Bildkompetenz. In: BDK-Mitteilungen 2/2012, S. 13 ff.
Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Bilder, die lügen. X für U. Bonn 2003.

- Klee, Paul: Schöpferische Konfession. Berlin 1920. zit. In: Günther Regel (Hg.): Paul Klee: Kunst-Lehre. Leipzig 1987, S. 60 ff.
Köhler, Wolfgang: Die Aufgaben der Gestaltpsychologie. Berlin 1971.
Koffka, Kurt: Zu den Grundlagen der Gestaltpsychologie – Ein Auswahlband, hrsg. von Michael Stadler. Wien 2008.
K+U 246/47/2000: Kinder- und Jugendzeichnung. Seelze 2000.
K+U 302/03/2006: Zeichnen: Sachen klären und verstehen. Seelze 2006.
Liebert, Wolf-Andreas/Metten, Thomas (Hg.): Mit Bildern lügen. Köln 2007.
Metzger, Wolfgang: Gesetze des Sehens. Magdeburg 2007.
Paquet, Marcel: René Magritte. Der sichtbare Gedanke. Köln 1993.
Pöppel, Ernst: Grenzen des Bewusstseins. Wie kommen wir zur Zeit, und wie entsteht Wirklichkeit? Frankfurt/M./Leipzig 2000.
Scholz, Oliver R.: Bild, Darstellung, Zeichen. Frankfurt/M. 2004.
Sowa, Hubert: Bildhandeln, Bildgebrauch, Bildspiel. In: Busie, Klaus-Peter (Hg.): Kunstdidaktisches Handeln. Dortmund 2003, S. 110 ff.
Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/M. 1971.

Literatur: optische Täuschungen

- Ernst, Bruno: Abenteuer mit unmöglichen Figuren. Berlin 1987.
Ernst, Bruno: Das verzauberte Auge. Unmögliche Objekte und mehrdeutige Figuren. Berlin 1989.
Frisby, John P.: Optische Täuschungen. Augsburg 1989.
Gehirn & Geist. Dossier Rätsel der Wahrnehmung 2/2004.
Grimm, Rainer: Wahrnehmen und Abbilden. Braunschweig 2006.
Maffei, Lamberto/Fiorentini, Adriana: Das Bild im Kopf. Basel 1997.
Nekes, Werner: Ich sehe was, was du nicht siehst. Sehmäschinen und Bilderwelten. Die Sammlung Nekes. AK* Luwig Museum Köln, Agfa Photo-Historama 2002.
Rock, Irvin: Wahrnehmung. Vom visuellen Reiz zum Sehen und Erkennen. Heidelberg 1985.
Rodgers, Nigel: Unglaubliche optische Illusionen. Augsburg 1999.
Schober, Herbert/Rentscher, Ingo: Das Bild als Schein der Wirklichkeit. München 1972.
Schober, Herbert: Das Bild als Schein der Wirklichkeit. Optische Täuschungen in Wissenschaft und Kunst. Augsburg 1988.
Seckel, Al: Optische Illusionen. Wien 2001.
Seckel, Al: Große Meister der optischen Illusionen, Bd. 1. Wien 2005.
Seckel, Al: Große Meister der optischen Illusionen, Bd. 2. Wien 2006.
Springer, Peter: Das verkehrte Bild. Inversion als bildnerische Strategie. Deimenhorst/Berlin 2004.
Sturgis, Alexander: Magische Kunst oder Warum Bilder nicht immer sind, was sie zu sein scheinen. Würzburg 1995.
Zischocke, Nina: Der kritierte Blick. Kunstrezeption und Aufmerksamkeit. München 2006.

Literatur: irritierende Kunst

- Einbildung. Das Wahrnehmen in der Kunst. AK* Kunsthaus Graz 2003/2004.
Ernst, Bruno: Der Zauberspiegel des Maurits Cornelis Escher. Berlin 1986.
Escher, M. C.: Grafik und Zeichnungen. München 1971.
Illusionen. Das Spiel mit dem Schein. AK* Historisches Museum Wien 1996.
Martin, Jean-Hubert/Andreas, Stephan: Das löse Rätsel. Dali und die Magie der Mehrdeutigkeit. AK* Museum Kunst Palast Düsseldorf, Ostfildern-Ruit 2003.
Vibración. Moderne Kunst aus Lateinamerika. AK* Bundeskunsthalle Bonn 2010/11.
Weigel, Viola (Hg.): Augentäuschung – Special Effects in der Gegenwartskunst. AK* Kunsthalle Wilhelmshaven 2010.

*AK = Ausstellungskatalog