



Ulrike Stutz

7. Januar 2005

Ästhetische Annäherungen an Bilder in der qualitativen empirischen Forschung

In diesem Beitrag wird ausgehend von einer rezeptionsästhetischen kunstwissenschaftlichen Bildinterpretationsmethode und einem handlungsorientierten Bildauslegungsverfahren aus der Kunstpädagogik eine Methode der ästhetischen Annäherung an Bilder in der qualitativen empirischen Forschung vorgestellt. Dabei wird der Versuch unternommen, die Wirkungsästhetik und Mehrdeutigkeit des Bildes sowohl in der Analyse als auch in der Präsentation der Interpretationen produktiv zu machen.

Die Wirkung der Bilder

Die Verwendung von Bildmaterial in der Forschung wirft auch Fragen nach möglichen Formen der Annäherung an Bedeutungen von Bildern auf. Die Auseinandersetzung hiermit ist ein traditionelles Thema der Bildwissenschaften. Insbesondere in der Kunstwissenschaft wurden Interpretationsverfahren entwickelt, aber auch in der Kunstpädagogik entstehen Verfahren der Bildauslegung, mit denen Methoden der Kunstwissenschaft aufgegriffen und variiert werden. Während in der Kunstpädagogik eine Betonung auf die Wahrnehmungs- und Subjektorientierung in der Annäherung an Kunstwerke gelegt wird, besteht in der Kunstwissenschaft eine Tradition, Bild-Analysen werkorientiert vorzunehmen. Seit den 1980er Jahren fanden im Zuge der Entwicklung einer Rezeptionsästhetik wirkungsästhetische Fragestellungen zunehmend Berücksichtigung. Hiermit wurde eine Rezipientenorientierung, die schon in Kunstlehren des 16. Jahrhunderts formuliert und insbesondere von Alois Riegl Ende des 19. Jahrhunderts für die Kunstgeschichte produktiv gemacht wurde, aufgegriffen und zur zentralen Kategorie der Kunstbetrachtung erklärt (vgl.

Kemp 1985, S. 7–27).

Eine Bildauslegung, die die Wirkungsästhetik einbezieht, unterscheidet sich von einem werkorientierten Interpretationsverfahren. In der Rezeptionsästhetik wird die Einbeziehung der Betrachterposition und eine Wahrnehmungsorientierung in der Verbindung mit theoretischen Interpretationen formuliert, in der Kunstpädagogik und der nicht-schulischen Kunstvermittlung werden wahrnehmungs- und handlungsorientierte Methoden in der Verknüpfung von ästhetischer Praxis und sprachlicher Analyse zur Erkundung von Werken entwickelt.

In diesem Beitrag geht es darum zu zeigen, dass wahrnehmungs- und handlungsorientierte Methoden auch in der Analyse von Bildmaterial in der qualitativen empirischen Forschung angewandt werden können. Hierbei wird auf ein Bildinterpretationsverfahren des Kunsthistorikers Hans Dieter Huber (Huber 1989) und auf die «Praxis des Auslegens in Bildern und von Bildern», die der Kunstpädagoge Gunter Otto formuliert hat, (Otto/Otto 1988) rekurriert.

Bildinterpretation in der qualitativen empirischen Forschung

Aktuell entsteht in der Frage nach möglichen Formen der Interpretation von Bildern in der qualitativen empirischen Forschung ein interdisziplinäres Forschungsgebiet zwischen Sozial- und Bildwissenschaften. Im sozialwissenschaftlichen Diskurs wird dabei auch auf traditionelle Methoden der kunstwissenschaftlichen Bildinterpretation zurückgegriffen wie der Ikonografie und Ikonologie, der Ikonik und der semiotischen Analyse. Damit finden vorrangig sprachliche und werkorientierte Annäherungen an Bilder statt, die die Rezipientenperspektive und Wirkungsästhetik wenig berücksichtigen. Dies äussert sich auch in der Präsentation der Interpretationsergebnisse: das Bild spielt hier zumeist eine marginale Rolle und wird oft illustrativ dem Auswertungstext beigelegt. Einige Studien einer «visuellen Soziologie» (Harper 2003, 402ff) gehen hier anders vor und zeigen eine gleichwertigere Behandlung von Bild und Text. Beispielhaft hierfür können die Feldstudie zu Arbeitsemigranten von John Berger und Jean Mohr (Berger/Mohr1975) und die mehr im Kontext der Fototheorie rezipierte Forschungsarbeit über Wanderarbeiter in den USA in den 1930er Jahren von Dorothea Lange und Paul Taylor (Lange 2000) angeführt werden. Bei dieser parallelen Präsentation von Bild und Text wird der Rezipient dazu angeregt, assoziative Verknüpfungen zwischen den Bild- und Textinformationen herzustellen, so dass die spezifische Wirkung



des Ästhetischen und die Aktivität des Rezipienten auch in der Präsentation angesprochen wird.

Eine Einbeziehung der Rezipientenperspektive kann nicht nur in der Präsentation, sondern auch in der Analyse stattfinden, die in jedem Fall von ästhetischer Erfahrung gespeist ist: auch die Beschreibung, Analyse und Interpretation z. B. nach dem Verfahren der ikonografischen Analyse beruht auf Seherfahrungen und dem Abgleich des Wahrgenommenen mit bereits bekannten Wahrnehmungsmustern. Allerdings erhält hier die Rückbindung des Wahrgenommenen an vornehmlich literarische Quellen und damit die begriffliche Auslegung das grösste Gewicht. Dies gilt ebenso für die Ikonologie, mit der der Versuch unternommen wird, das Werk als historisches Dokument zu deuten. Das spezifisch Ästhetische des Bildes, das sich vorrangig in seiner Simultanität und Mehrdeutigkeit äussert, wird beim Verfahren der ikonischen Analyse durch Imdahl berücksichtigt. Imdahls Formalstrukturanalyse in der Betrachtung von planimetrischer Komposition, perspektivischer Projektion und szenischer Choreografie (Imdahl 1988) ermöglicht eine Erfassung der ästhetisch vermittelten Gehalte und führt auch dazu, verschiedene und auch sich widersprechende Bildaussagen zu erkennen (Imdahl 1988 S. 99–110), als auch mit der Zusammenfassung von Bilddetails zu «metaszenischen Konstrukten» (Imdahl 1975) übergreifende Strukturelemente zu kennzeichnen. Imdahl intendiert hiermit keine historische Analyse, sondern fokussiert den Ausdruck einer «ästhetischen Evidenz» (Imdahl 1988, S. 97). Er bezeichnet diese Analyse als besonders erfolgreich, wenn gerade keine literarischen Quellen hinzugezogen werden, sondern «die Kenntnis des dargestellten Sujets sozusagen methodisch verdrängt wird» (a.a.O. S. 23).

In der sozialwissenschaftlichen Bildinterpretation findet die Ikonik in der «Dokumentarischen Bildanalyse» Anwendung (vgl. Bohnsack 2003). Damit wird nicht nur eine Untersuchung des Darstellungsinhaltes, sondern auch der generativen Struktur der Bilderstellung phänomenologisch vorgenommen. Weitere Anwendungen ästhetischer Verfahren, die immer erfordern, sich zunächst der Wirkung des Bildes auszusetzen, finden sich in der «Sozialwissenschaftlichen Fotoanalyse» (vgl. Beck 2003, S. 55–72). Hier wird u. a. vorgeschlagen, Bedeutungen von Körperhaltungen und -positionen, die auf Foto- oder Videoaufzeichnungen dokumentiert sind, durch körperliche Nachstellungen zu erschliessen.

Wahrnehmung des Bildes

Um die Wirkungsästhetik von Bildern zu erschliessen, ist es notwendig den Prozess der Wahrnehmung und des «Lesens von Bildern» zu betrachten. Dieser wird in der ikonischen Analyse einbezogen. So lässt sich die mit den «metaszenischen Konstrukten» vorgenommene Addition von Bilddetails zu vereinfachten zusammenhängenden Formen mit Bezug auf die Gestalttheorie (vgl. Arnheim 2000) als eine die Wahrnehmungserfahrung berücksichtigende Reduktion von Bildelementen bezeichnen, die durch die Abstraktion eine Bedeutungssteigerung erzeugt. Ein Effekt, den Imdahl mit dem Begriff der «Ideallinien» benennt. Primär werden besonders prägnante Formen wahrgenommen und unzusammenhängende Linien und Formen zu zusammenhängenden Bildelementen verbunden. Arnheim führt das «Gesetz der Einfachheit» an, das eine Informationsreduktion bei der Wahrnehmung bewirkt (a.a.O. S.217). Als ein weiteres Wahrnehmungsprinzip liesse sich das «Figur-Grund Verhältnis» anführen, das besagt, dass zusammenhängende Formen als vor einem Hintergrund stehend wahrgenommen werden. Arnheim spricht von einer «Kehrtwendung in der Wahrnehmungstheorie», die mit der Veränderung des Verständnisses des Sehvorgangs eingetreten sei. Statt das Sehen als einen Prozess in der Abfolge «vom Besonderen zum Allgemeinen» zu verstehen, werde es nun als Vorgang beschrieben, bei dem primär eine Gesamtstruktur erfasst würde und hiervon ausgehend Details fokussiert werden (a.a.O. S. 48). Diese Veränderung des Verständnisses vom Wahrnehmungsvorgang hat auch Konsequenzen auf die kunstwissenschaftliche Bildinterpretation, die nun nicht mehr in der von Panofsky vorgeschlagenen Abfolge der primären Identifizierung von Bilddetails und der sekundären Deutung einer Gesamtaussage vorgenommen wird, sondern in der Deutungen als zirkuläre Prozesse, die von einem primären Eindruck ausgehen, beschrieben werden. Der Kunsthistoriker Huber bezieht in der von ihm entwickelten systemtheoretischen Methode der Bildinterpretation gegenstandsloser Werke die Wahrnehmungserfahrungen des Rezipienten ein. Er fokussiert den «ersten Eindruck» eines Werks als Moment, in dem sich Bedeutungen ästhetisch vermitteln und rekuriert auf den in der Gestalttheorie geprägten Begriff der «Vorgestalt», die durch die erste unmittelbare Wahrnehmungserfahrung entsteht, und der «Endgestalt», die sich nach einer ausdifferenzierten Wahrnehmungserkundung bildet (Huber 1989, S. 64). Huber wendet sich aber gegen die in der Ikonik formulierte These der simultanen Wirkung des Bildes und beschreibt den Vorgang des Bildlesens, der an die Bildung der

«Vorgestalt» nach dem ersten Eindruck des Bildes einsetzt, als Parallelprozess von sequentiellem Auffassen und dem variierendem Zusammen setzen zu einem Simultan-Ganzen und spricht sich hiermit auch gegen die prinzipielle Entgegensetzung von Sprache und Bild aus (a.a.O. S. 20–37).

Huber beschreibt den intensivierten Wahrnehmungs- und Deutungsprozess im Anschluss an den «ersten Eindruck», als Fokussierung von Details, die in den durch die Anschauung bereits gebildeten und sich durch die Wahrnehmungserfahrung verändernden Horizont eingeordnet werden. Mit einer «Thema-Horizont-Struktur der ästhetischen Erfahrung» beschreibt er den Rezeptionsvorgang als Prozess der Deutung im Wechselspiel von Wiedererkennen und Neuerfahrung, in dem Details als Themen in variierende Bezugsrahmen als Horizont eingebettet werden.

«So beschrieben, erscheint der Vorgang kognitiver Bedeutungskonstitution als eine Thema-Horizont-Struktur zwischen Retentionen und Protentionen, in welchem laufend Details vor einem Hintergrund erscheinen und wieder verschwinden.» (a.a.O. S. 74/75).

Hierbei können verschiedene «Einstellungsveränderungen in der ästhetischen Wahrnehmung» als Variationen von Thema und Horizont vorgenommen werden: verschiedene Themen werden im selben Bezugssystem gedeutet oder ein Thema kann innerhalb verschiedener Bezugsrahmen betrachtet werden. Thema und Verweisungshorizont können wechseln oder der Bezugsrahmen – die konstruierte Zusammenfassung der Themen – kann selbst zum Thema werden (a.a.O. S.73–78). Seherfahrungen, Identifikationen und Klassifikationen als Begriffsbildungen stehen so im Wechselspiel. Im weiteren Verlauf der Interpretation, die Huber als «Prozess einer kontinuierlichen Verfeinerung» (a.a.O. S. 88) bezeichnet, sind die Begriffsbildungen auch theoriegeleitet und führen zu einer weiteren Verdichtung der Interpretation auf der Grundlage des Herstellens von Bedeutungszusammenhängen statt des Identifizierens intentional geprägter Bedeutungen. Durch die variierende Thema-Horizont-Struktur und die Einstellungsveränderungen wird die Mehrdeutigkeit von Werken erklärbar, die keine beliebige Deutung einzelner Themen darstellt, sondern die Bildung von verschiedenen Bedeutungsgefügen meint.

Annäherungen an Bedeutungsgehalte von Bildern können nicht nur im Wechselspiel von Wahrnehmung und Begriffsbildung, sondern auch in der Einbeziehung von ästhetischem Handeln stattfinden, womit weitere Erfahrungsebenen erschlossen werden. Die Einbeziehung ästhetischer Praxis in Bildauslegungsverfahren wurde in der Kunstpädagogik entwickelt.

Wahrnehmungs- und handlungsorientierte Methoden der Bildauslegung

Die Entwicklung von wahrnehmungs- und handlungsorientierten Annäherungen an künstlerische Werke in der Kunstpädagogik ist von der Intention geleitet, in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken Bildungsprozesse zu initiieren, die über die Wissensvermittlung über Kunst hinausgehen. Der Rezipient ist hier also als Bildungssubjekt angesprochen und wird deswegen zur produktiven Kategorie der Bildauslegung. So benannte bereits der Kunsthistoriker und Leiter der Hamburger Kunsthalle Alfred Lichtwark einen «volkserzieherischen» Aspekt der Kunstbetrachtung und unterstrich die Bedeutung der Wahrnehmungserfahrung und der ästhetischen Praxis in der Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk:

Geschichtliche Betrachtung – Kunstgeschichte – darf nirgends den Ausgangspunkt bilden und hat erst einzutreten, wenn selbständige künstlerische Vertiefung in die Kunstwerke einen festen Bestand kräftiger Anschauung gebildet hat.

(Lichtwark 1900 zitiert nach Otto 1998 Bd. 2, S. 222)

Dieser Ansatz wurde aufgegriffen und fortgeführt in der Kunsterzieherbewegung (vgl. Peez 2002, S. 65–66, vgl. Otto 1998 Bd. 2, S. 223–224) und in reformpädagogischen Bewegungen, innerhalb derer eine einseitig rationale Bildung im Sinne von «ganzheitlichen Lernformen» überwunden werden sollte. Auch die Methoden, die von unterschiedlichen Lehrern des Bauhauses angewandt wurden, sind in diesem Zusammenhang zu sehen. Der Bauhauslehrer Johannes Itten betonte insbesondere den Aspekt des «Bewegtseins» in der sinnlich organisierten mimetischen Annäherung an Wahrnehmungsphänomene:

Will ich eine Linie erleben, so muss ich die Hand bewegen, der Linie entsprechend, oder ich muss mit meinen Sinnen der Linie folgen, also seelisch bewegt sein. Endlich kann ich eine Linie geistig vorstellen, sehen, dann bin ich geistig bewegt.

(Itten 1921, zitiert nach Wick 1994, S. 104)

Mit dem Vorschlag des körperlichen Nachvollziehens wird Mimesis als Grundlage für die Bildung von Begriffen angesprochen, wie sie auch als leibgebundene Methode des Verstehens in einer anthropologischen Ästhetik (vgl. zur Lippe 1987) angeführt wird. Im Verweis auf den Erziehungswissenschaftler Christoph Wulf, der die Bedeutung von Mimesis

in sozialen Prozessen darstellt, lässt sich diese nicht als in der Kunstpädagogik problematisierte Reproduktion, sondern als kreative Neuzensurierung beschreiben (Wulf 2001, S. 76–102).

Ästhetische Rationalität

Die Absicht, Erkenntnis sinnenbasiert zu generieren, lässt sich nicht nur auf die Kunsterziehbewegung und die Rezeptionsästhetik zurückführen, sondern allgemein auf die Disziplin Ästhetik, die von Alexander von Baumgarten 1750 begründet wurde und mit der im Rückgriff auf den griechischen Begriff *aisthesis* eine Alternative zur auf Logik basierenden Form der Philosophie geschaffen werden sollte. Diese Rückführung der Ästhetik auf den griechische Begriff mit der Bedeutung des *Sinnenhaften* wurde und wird in der Kunstpädagogik vornehmlich mit den Konzepten *Ästhetische Erziehung* und *Ästhetische Bildung* aufgegriffen. Die Idee einer durch Wahrnehmungserfahrungen initiierte Erkenntnisgenerierung lässt sich sowohl durch die konstruktivistische als auch gestalttheoretische Bestimmung von Wahrnehmung als aktiven Deutungsprozess fundieren, aus der folgt, dass Wahrnehmung von Rationalität nicht zu trennen ist. Es lässt sich somit von einer *ästhetischen Rationalität* sprechen (vgl. Grünewald/Legler/Pazzini 1997, Stierle 1997, Seel 1985), die der Kunstpädagoge Gunter Otto in der Orientierung an Seel in der «Praxis der Auslegung in Bildern und von Bildern» aufgreift (Otto/Otto 1988). Otto benennt ästhetische Rationalität als eine spezifische Form von Rationalität, die sich in besonderer Weise in der Kunst äussert:

Es geht um die Unterscheidung von theoretischer, ästhetischer und praktischer Rationalität. Dabei wird die andersartige Erkenntnisperspektive der Kunst erhalten und zugleich ihr gleichrangiger Rationalitätsstatus gehoben. (Otto 1998 Bd 1, S. 74/75)

In der Benennung von ästhetischer Erfahrung als Voraussetzung der Aktivierung ästhetischer Rationalität bezieht sich Otto auf den Erfahrungsbegriff von Dewey (Otto 1998, Bd.1 S. 81) und verweist auf Bernhard Dieckmann (Dieckmann 1989), der eine dreifache Rationalität von Erfahrung in den Dimensionen Erkenntnis, Handlung und Empfindung beschreibt (ebd. S. 88).

Rationale Momente ereignen sich nicht nur im Moment der Wahrnehmung, sondern auch im Prozess der Symbolisierung, sowohl durch Zeigen und Sagen. Vorbewusstes kann also nicht nur durch Versprachlichung in das

Bewusstsein gehoben werden, sondern auch durch Formen piktoralen Symbolisierens. Die Benennung von «Zeigen» und «Sagen» als Formen unterschiedlicher Rationalisierungen lassen sich auch mit Goodmans Unterscheidung sprachlicher und piktoraler Symbole (Goodman 1997), die er in der Fortführung von Langers Beschreibung diskursiver und präsentativer Symbole (Langer 1965) entwickelt, in Bezug setzen. Auch in diesen Symboltheorien wird nicht nur dem sprachlichen, sondern auch dem piktoralen Zeichen Symbolisierungsgehalt zugesprochen und, wie in der Unterscheidung von theoretischer und ästhetischer Rationalität, dem sprachlichen Zeichen die Merkmale der Artikuliertheit und tendenziellen Eindeutigkeit und dem piktoralen Zeichen die Merkmale der Mehrdeutigkeit und Völle zugesprochen (Goodman 1997, S. 216/217).

Perceptbildung im Auslegen von Bildern in Bildern

Auch die Anerkennung ästhetischer Rationalität hat, wie die Veränderung des Verständnisses des Sehvorganges, Konsequenzen für die Interpretation von Bildern. Otto führte dies zur Entwicklung eines dreischrittigen Verfahrens, das von der Bildung von *Percepten*, die vom unmittelbaren Wahrnehmungseindruck angeregt werden, ausgeht. Percepte entstehen mittels ästhetischer Praxis sowohl im Malen, Collagieren, Zeichnen oder auch durch spontanes, assoziatives Sprechen und Schreiben. Sie werden zum Ausgangspunkt intersubjektiver Erfahrung, wenn die Symbolisierungen in einer Gruppe besprochen werden (Otto 1998 Bd. 1, S. 197/198). Maria Peters hat dies Verfahren auf die Auseinandersetzung mit plastischen Werken erweitert und als ästhetische Erfahrungsformen das Tasten und Blindzeichnen parallel zur haptischen Erfahrung des Werkes in der Kunstvermittlung angewandt (Peters 1996). Der kommunikative Prozess in der Gruppe oder andere Formen der Auseinandersetzung verhelfen zur Annäherung an *Konzepte* des Bildes, etwa in der Analyse der Beziehungen von Inhalt und Formalstruktur. Während der erste Schritt vornehmlich subjektorientiert angelegt ist und hierbei auch das Schaffen individueller und biografischer Bezüge zum Werk ermöglicht wird, ist der zweite Schritt tendenziell darauf ausgerichtet, Distanz zur subjektorientierten Annäherung zu erfahren und der Vielzahl der möglichen Perspektiven gewahr zu werden. Otto führt als dritten Schritt an, die Bedingungsgefüge der Entstehung von Kunst mit *Allocationen* zu erfragen, um so Kontextbedingungen, historische und soziale Bedingungen in die Analyse einzubeziehen. Im Unterschied zu Huber, der einen zirkulär sich ver-

dichtenden wahrnehmungsbasierten Interpretationsprozess vorschlägt, orientiert sich Otto mit diesem sequentiellen Vorgehen stärker an traditionellen kunstwissenschaftlichen Auslegungsverfahren. Allerdings liegt das Innovative von Ottos Ansatz darin, mit der ästhetischen Praxis in der Bildauslegung auch die Handlungsebene einzubeziehen, was in der aktuellen Kunstpädagogik und -vermittlung aufgegriffen und weiterentwickelt wurde (vgl. Selle 1994, Sturm 1996, Pazzini 2000, Maset 2001, Kästner 2003, Lingner 2003). Besonders in der aktuellen Vermittlung wird auf einen Handlungsbegriff rekurriert, den der Kunstpädagoge Hubert Sowa in Abgrenzung von einer werkbezogenen *Poiesis* als prozessuale, auf Kommunikation gerichtete *Praxis* anführt (Sowa 2000). Eine Unterscheidung, die er von Hannah Arendts Gegenüberstellung von Herstellen und Handeln ableitet (Arendt 1967).

Perspektivenwechsel als konstitutives Element von Gegenwartskunst

Sowohl die kunstpädagogische Methode von Otto als auch das kunstwissenschaftliche Interpretationsverfahren von Huber korrelieren mit Entwicklungen in der modernen Kunst und Kunsttheorie, insbesondere mit der Benennung von Mehrdeutigkeit und der Einbeziehung der Rezipienten als konstitutive Elemente von Kunst. Dies äussert sich sowohl in den Kunstwerken als auch in der Veränderung von Kunstbegriffen, die u. a. von Umberto Eco mit der Beschreibung des «Offenen Kunstwerks» (Eco 1977) und von Wolfgang Kemp mit der Aussage «Der Betrachter ist im Bild» (Kemp 1985) formuliert wurden.

Dieses kann einem Beispiel aus der Gegenwartskunst, einer Intervention im Stadtraum von Christian Hasucha, veranschaulicht werden: Hasucha montierte *Blickschleusen* an Orten, an denen eine an seinem Projekt beteiligte Person interessante Perspektiven im Stadtraum beobachtete.



Bildtitel: Christian Hasucha 1997. Intervention Nr. 27. Frau K. besucht Kirchheim unter Teck.

Die *Blickschleusen* sind Metalltafeln, aus denen Umrissformen von wahrgenommenen Objekten ausgeschnitten wurden, so dass es für andere Passanten möglich wird, sowohl die «dokumentierte» Perspektive zu «rekonstruieren» als auch individuelle Betrachtungsstandorte zu wählen. Dabei werden die mit Hubers Interpretationsverfahren angesprochenen mehrdimensionalen Bedeutungskonstitutionen als spezifische Eigenschaft des Künstlerischen produktiv. Werden andere Perspektiven vor der Blickschleuse eingenommen, als diejenigen, die die erste Beobachterin wählte, können sich gegebenenfalls auch variierende Deutungen der künstlerischen Intervention ergeben. Können mehrere Merkmale aufgefunden werden, die diese neu-aufgefundene Betrachtungsweise der Arbeit unterstützen, zeigt sich, dass hiermit eine entweder beabsichtigte oder auch unbewusst realisierte Aussage aufgefunden wurde, wodurch vorherige Interpretationen des Werks nicht hinfällig, sondern erweitert werden. Möglich ist es auch, die Wahrnehmungen innerhalb unterschiedlicher Bedeutungshorizonte vorzunehmen und z. B. mediengeschichtliche Kontexte als Reflexionshintergrund zu verwenden. So können die Blickschleusen auch als selbstreflexive und paradoxe Umkehrung der ersten Konstruktionsapparate zur Gestaltung zentralperspektivischer Darstellungen von Brunelleschi oder Dürer gesehen werden. Es ist aber auch möglich, die ausgeschnittenen Formen als abstrakte Zeichen wahrzunehmen und die Blickschleuse als Subversion einer nicht eindeutig entzifferbaren Stadtbeschilderung zu deuten. Beide Auslegungen umspielen das Thema «Erkennen», fokussieren aber unterschiedliche Aspekte und erschliessen verschiedene Bedeutungsgefüge, die von den Betrachter/innen individuell entwickelt werden.

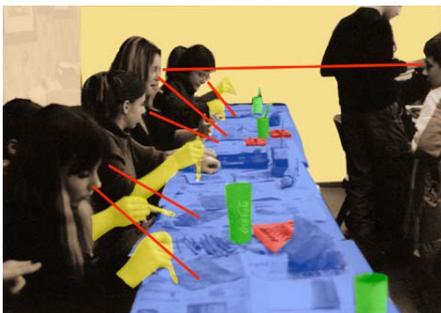
Wahrnehmungs- und handlungsbasierte Annäherungen an Bilder in der qualitativen empirischen Forschung

Wahrnehmungs- und Handlungsorientierte Methoden in der Anwendung ästhetischer Rationalität und eines «Ästhetischen Denkens» (Welsch 1995) können nicht nur zur Kunstanalyse verwendet werden, sondern auch in der Interpretation von Bildern in der qualitativen empirischen Forschung. Dies bedeutet auch hier, Annäherungen an mögliche Bedeutungen von Bildern im Wechselspiel von Wahrnehmung, Handlung und Reflexion zu vollziehen. Eine Möglichkeit hierzu, besteht z. B. in der grafischen Bearbeitung von Bildmaterial mit einem Bildbearbeitungsprogramm. Hierdurch wird es einerseits möglich, den eigenen Wahrnehmungsprozess

zu reflektieren und andererseits durch die Markierung und Isolierung von Bildelementen Wahrnehmungen und die hiermit im Wechselspiel stehenden Begriffsbildungen zu intensivieren. Das mit der Bildbearbeitung entstandene Percept liefert die Möglichkeit, sowohl kulturell geprägte primäre Wahrnehmungen wie geschlossene Formen, Vorder- und Hintergrund und Raumwirkungen als auch individuelle Fokussierungen aufzuzeigen. Die ästhetische Annäherung an das Bild findet im Wechselspiel mit Kategorisierungen und Begriffsbildungen statt: so kann diese auch vom Interesse der Herausarbeitung der Formalstruktur, der Konstruktion des Raums – bei gegenständlichen Bildern wie Fotografien – oder der Beziehung zwischen einzelnen Bildelementen inspiriert sein. Die grafische Bearbeitung ermöglicht dabei eine Visualisierung sowohl spontaner als auch zielgerichteter Beobachtungen, wie etwa der Untersuchung von Proportionen in der Bildaufteilung. Hierdurch ist es möglich nicht nur die Konstruktion des Blicks des Bildproduzenten, wie bei der Formalstrukturanalyse zu rekonstruieren, sondern auch die Wirkungsästhetik aufzuzeigen. Möglich ist es auch, die von Huber beschriebenen «Einstellungsveränderungen» ästhetisch vorzunehmen und z. B. im Isolieren von Bildelementen, die thematisch bestimmt werden können, Bezüge herzustellen und zu variieren.

Auch eine Fokussierung bestimmter Themen, wie z. B. Körperhaltungen, Gestiken und Blickkontakte kann vorgenommen und ähnlich wie in der Auswertung von Texten auch bei der Analyse von Bildern nicht nur ein Vergleichshorizont als *tertium comparationis* herangezogen werden, sondern ein Text bzw. ein Bild unter dem Blickwinkel verschiedener Vergleichshorizonte betrachtet und verschiedene *tertia comparationis* gebildet werden (Nohl 2004, S. 100). Gerade mit der ästhetischen Analyse ist es möglich, die Anwendung verschiedener Perspektiven auf ein Bild anzuwenden, Homologien oder Kontraste in Erfahrung zu bringen und diese unmittelbar zu visualisieren. Die nachfolgenden Bildbeispiele zeigen von Schüler/innen aufgenommene Dokumentationsfotos aus dem BLK-Modellprojekt KliP-Kunst und Lernen im Prozess (www.klip-berlin.de). Mit der grafischen Bearbeitung wurde die Aktivität der Schüler/innen und die durch die Perspektive entstehende Raumkonstruktion fokussiert. Damit wurde die sich in der Perspektivwahl dokumentierende Konstruktion des Blicks des Fotografen mit den dokumentierten Aktivitäten – dem experimentellen Umgang mit der Webcam im Unterschied zur konzentrier-

ten kleinformatischen Malerei und den sich hierin ereignenden Auge-Hand-Koordinationen – in Beziehung gesetzt.



Bilduntertitel: Ästhetische Analyse. Fokus auf Interaktion mit Webcam bzw. kleinformatische Malerei in Einzelarbeit und Konstruktion des Raums in der fotografischen Dokumentation.

Der Prozess der Interpretation wird nicht nur mit Wahrnehmung und Handlung, sondern im Wechselspiel mit Kategorisierungen und sprachlichen Begriffsbildungen vollzogen. Otto führt hier die Annäherung an *Konzepte* des Bildes und das Erfragen von *Allocationen* als Kontextualisierung an. Huber spricht von einem begrifflichen Parallelprozess zur Wahrnehmungserfahrung als Hypothesenbildung und -überprüfung. Dies bedeutet, dass in Wechselwirkung zu den vorgestellten ästhetischen Analysen schriftliche Interpretationen entstehen, die gemeinsam mit den Originalbildern und den bearbeiteten Bildern präsentiert werden.

Ebenso ist es möglich, die Bildanalyse mit weiteren erhobenen Daten z. B. aus Interviews zu triangulieren und die Ergebnisse der verschiedenen Analysen in Beziehung zu setzen. So können wie im anschließend aufgezeigten Beispiel, im Interview geäußerte Themen im Bildmaterial aufgesucht werden und zusätzlich neu aufgefundene Aspekte die Interpretation erweitern.

Das parallele Aufzeigen des Auslegungsverfahrens, im Präsentieren von Originalabbildung, ästhetisch analysierten Bildern und sprachlicher Interpretation¹ lässt eine Rekonstruktion der Wahrnehmung und Deutung des Bildes zu und ermöglicht den Rezipienten nicht nur ein Nachvollziehen der Deutung, sondern auch eine Fortführung und Erweiterung. Die ästhetische Analyse kann so zur *Blickschleuse* werden, die Neuentdeckungen von weiteren schlüssigen Perspektiven zulässt.

Beispiel 2: Ästhetische Analyse einer Videosequenz – Präsentation mit einer Animation

Im Folgenden soll die beschriebene Methode an einem weiteren Beispiel veranschaulicht werden. Es handelt sich hierbei um Standbilder aus einer ca. 1-minütigen Videoaufnahme, die eine Gruppe von vier Jungen im Projekt KLIP produzierten. In dem Video unternehmen die Jungen das paradoxe Vorhaben, aus einer oppositionellen Haltung heraus, ihre Ablehnung des Themas «Videoproduktion» mittels einer Videoaufzeichnung zum Ausdruck zu bringen. Zunächst wurde in der ästhetischen Analyse die räumliche Organisation und die Positionierung der Jungen im Raum in den Blick genommen und dann der Blick auf das Verhältnis zwischen der Jungengruppe und dem Umraum gelenkt. Hierbei

¹ Wegen des Schwerpunkts dieses Beitrags auf die ästhetische Analyse, wurde auf die Präsentation der sprachlichen Analyse bei den Bildern 1–3 verzichtet.

ergab sich in der Interpretation, dass die Jungen sich frontal als geschlossene Gruppe vor der Kamera inszenierten und damit eine oppositionelle Haltung formulieren. Diese Interpretation wurde unterstützt durch die Analyse des Standpunkts der Kamera, die sich an einer für einen schulischen Unterrichtsraum klassischen Lehrerposition befand, während die Schüler sich dieser gegenüber positionierten. Die Aufnahme erfolgt fast frontal aus einer leichten Schrägperspektive, wodurch eine eher statische Bildwirkung und der Eindruck eines geschlossenen, stabilen Raums entsteht. In der Betrachtung des Interaktionsablaufes konnte beobachtet werden, dass die Jungen sehr ausdrückliche Sprecherwechsel inszenieren und in ihrer Interaktion ein konstruktives und symmetrisches Kommunikationsverhältnis initiieren. Diese Kommunikation in der an den Lehrer gerichteten Videobotschaft kontrastiert einer der beteiligten Jungen im Interview mit der asymmetrischen Kommunikation, die er im Gespräch mit Lehrern erlebe. Sowohl die oppositionelle Haltung, die sich im Standbild äussert, als auch die interaktive Bezugnahme, die in der Abfolge der Sequenzbilder ablesbar ist, stellen wesentliche Gehalte dieser Videoaufzeichnung dar.

In der Betrachtung und Analyse dieser Videosequenz und meiner grafischen Bearbeitung von Standbildern in verschiedenen Gruppen wurden sowohl übereinstimmende als auch individuelle Wahrnehmungen benannt und hieraus Deutungen abgeleitet. Übereinstimmend wurden insbesondere primäre Wahrnehmungserfahrungen und daran anschliessende Deutungen wie die Geschlossenheit, Stärke und auch die oppositionelle Wirkung der Gruppe genannt. Differenziertere Betrachtungen und Auslegungen wichen z. T. voneinander ab und wiesen auch Bezüge zu berufbiographischen Hintergründen auf. Diese äusserten sich z. B. in der ressourcenorientierten Betrachtung der Szene durch eine Gruppe von Forscher/innen und eine teilweise defizitäre Auslegung der Inszenierung der Schüler durch eine Gruppe von Lehrer/innen, die diese mit für sie problematischen Konfrontationen aus dem Schulalltag in Beziehung setzten. Diese Anschauung konnte durch die intensiviertere Wahrnehmung, insbesondere durch die Betrachtung des Videos ohne Ton und die kommunikative Auseinandersetzung relativiert und erweitert werden.

Diese Erfahrung zeigt, dass die Analyse von Bildmaterial die Erschliessung diverser schlüssiger Bedeutungen ermöglicht, und hierin für die Forschenden die Notwendigkeit und Chance besteht, sich selbst als produktive Kategorie des Forschungsprozesses zu begreifen und eigenen

Deutungsvorgängen auf die Spur zu kommen. Dieses kann insbesondere in gemeinsamen Auslegungsprozessen in Gruppen und besonders in der Einbeziehung von Praktiker/innen wie Pädagog/innen für diese fruchtbar gemacht werden.

Mit der Animation wird der Versuch unternommen, meine verschiedenen Fokussierungen der Standbilder als Ablauf erlebbar zu machen.



Flashanimation Videobotschaft

Literatur

- Arendt, Hannah. *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper Verlag, 1967.
- Arnheim, Rudolf. *Kunst und Sehen. Eine Psychologie des schöpferischen Auges*. Berlin; New York: de Gruyter, 2000.
- Beck, Christian. Fotos wie Texte lesen: Anleitung zur sozialwissenschaftlichen Fotoanalyse. In: *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft*. Hrsg. von Ehrenspeck, Yvonne und Schäffer, Burkhard. Opladen: Leske und Budrich, 2003.
- Berger, John/Mohr, Jean. *Arbeitsemigranten. Erfahrungen/Bilder/Analysen*. Reinbek: Rowohlt, 1976.
- Bohnsack, Ralf. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 5. Auflage. Opladen: Leske und Budrich, 2003.
- Dieckmann, Bernhard. Stichwort Erfahrung. *Pädagogische Grundbegriffe*. Hrsg. v. Lenzen, Dieter. Reinbek: Rowohlt, 1989.
- Eco, Umberto. *Das offene Kunstwerk*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977.
- Goodman, Nelson. *Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
- Grünewald, Dietrich/Legler, Wolfgang/Pazzini, Karl-Josef Hrsg. *Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität*. Seelze: Friedrich, 1997.
- Harper, Douglas. Fotografien als sozialwissenschaftliche Daten. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 2. Auflage Hrsg. v. Flick, Uwe /von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines. Reinbek: Rowohlt, 2003.S. 402–416
- Huber, Hans-Dieter. *System und Wirkung. Rauschenberg-Twombly-Baruchello*. München: Fink, 1989.
- Imdahl, Max. *Giotto Arenafresken – Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. München: 1988.
- Imdahl, Max. Wandel durch Nachahmung. Rembrandts Zeichnung nach Lastmans «Susanne im Bade». *Vorträge Kurt Badt zu Ehren*. Hrsg. von Gerhard Hess. Konstanz: Universitätsverlag GmbH, 1975. S. 19–38
- Kemp, Wolfgang. *Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik*. Köln: DuMont, 1985.
- Kästner, Manfred. Die Vermittlungsperformance und die These einer nicht-normativen Ästhetik. *Perspektiven Künstlerischer Bildung*. Hrsg. v. Buschkühle, Carl-Peter. Köln: Salon Verlag, 2003. S. 387–420
- Lange, Dorothea. *An American Exodus: A Record of Human Erosion*. Paris: Jean Michel Place, 2000.
- Langer, Susanne. *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt am Main: Fischer, 1965.
- Lingner, Michael. Ferngespräche im Nahbereich der Kunst. Mit Heinz Paetzold und Franz Erhard Walther. Zur Differenz zwischen Kunstbetrachtung und ästhetischem Handeln. *artmediation*. <http://www.artmediation.org/fakten_text5.html> (17.01.2003).
- zur Lippe, Rudolf. *Sinnenbewusstsein. Grundlagen einer antropologischen Ästhetik*. Reinbek: Rowohlt, 1987.
- Maset, Pierangelo. *Praxis Kunst Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung*. Lüneburg: Edition Hyde, 2001.
- Nohl, Arnd-Michael. Komparative Analyse. *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Hrsg. v. Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael. Opladen:Leske und Budrich, 2003. S. 100–101.
- Otto, Gunter. *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*. Bd. 1–3 Seelze: Kallmeyer, 1998.
- Otto, Gunter. Ästhetische Bildung in der Schule, im Kunstverein und im Museum. Zur Geschichte von Kunst- und Museumspädagogik. *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*. Bd.2 Hrsg. v. Otto, Gunter. Seelze: Kallmeyer, 1998. S. 202–226.
- Otto, Gunter. Rationalität kann ästhetisch sein. Über ästhetische Erziehung im Kontext der Erziehungswissenschaft und im Blick auf ästhetische Rationalität. *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*. Bd.1 Hrsg. v. Otto, Gunter. Seelze: Kallmeyer, 1998. S. 69–78
- Otto, Gunter. Das Methodenlabyrinth. Über Mehrperspektivität und Pluralität, über Bedingtheiten und Grenzen von Methoden. *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*. Bd.1 Hrsg. v. Otto, Gunter. Seelze: Kallmeyer, 1998. S. 189–202
- Otto, Gunter/Otto, Maria: *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Seelze: Friedrich, 1987.
- Pazzini, Karl-Josef. Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte. *BDK-Mitteilungen 2/00*, Hrsg. v. Bund deutscher Kunsterzieher e. V. Hannover: BDK e. V., 2000. S. 34–39
- Peez, Georg. *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer 2000.

- Peters, Maria. *Blick-Wort-Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp – Maillol – F. E. Walther*. München: Fink, 1996.
- Seel, Martin. *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985.
- Selle, Gerd. *Betrifft Beuys. Annäherungen an Gegenwartskunst*. Unna: LKD-Verlag, 1994.
- Sowa, Hubert. *Performance – Szene – Lernsituation. Kunstpädagogik und Praxisparadigma*. Gelbe Reihe des Instituts für Kunstpädagogik der Universität Leipzig, Nr. 5, März 2000.
- Sturm, Eva. *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst*. Berlin: Reimer, 1996.
- Welsch, Wolfgang. *Ästhetisches Denken*. 4. Auflage. Stuttgart: Reclam, 1995.
- Wick, Rainer K. *Bauhauspädagogik*. 4. Auflage. Köln: DuMont, 1994
- Wulf, Christoph. *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001.