

**Zusammenfassender Schlussbericht zum Teilprojekt „Bildkompetenz“
im Rahmen des Projektes und strategischen Initiative
„Shaping the Future – Das Bild als Generator von Innovation“¹**

Anna Park & Roland Reichenbach
Forschungs- und Studienzentrum Pädagogik
Universität Basel & Pädagogische Hochschule FHNW

30.9.2012

Dieses Teilprojekt wurde von Prof. Dr. Roland Reichenbach und Cand. MA Anna Park durchgeführt. Der erste Teil der hier wiedergegebenen Zusammenfassung baut im Wesentlichen aus Exzerpten der im Projekt entstandenen Masterarbeit (Park 2012) auf, welche die wesentliche theoretische Grundlage des Interpretationsrahmens der empirischen Studie darstellt. Diese induktiv-explorative Studien, die von Anna Park und Roland Reichenbach mit Studierenden der Hochschule für Gestaltung und Kunst HGK (Abteilung Visuelle Kommunikation) und der Universität Basel (BA Gesellschaftswissenschaften) sowie zwei Expertinnen der HGK (Visuelle Kommunikation) durchgeführt worden ist, wird im zweiten Teil der folgenden Ausführungen zusammengefasst. Im dritten Teil folgt ein kurzer Ausblick über weitere Aufgabenstellungen, wenn der Umgang mit Bildern aus funktional-pragmatischer und/oder bildungs- sowie kunsttheoretischer Sicht interessiert.

An dieser Stelle muss auf die Literaturreview, welche bisherige Arbeiten und Modellvorschläge zur Frage der Bildkompetenz zusammenfassend diskutiert, weitgehend verzichtet werden. Ebenfalls können die beträchtlichen Probleme, die sich bei der theoretischen und empirischen Erforschung des Konstrukts „Bildkompetenz“ ergeben – sei dies aus kunst- und bildtheoretischer oder bildungstheoretischer und kunstpädagogischer Sicht –, hier leider nicht eingehend diskutiert werden. Die Frage, was denn Bildkompetenz sei, ist schnell gestellt, und leicht kann unterstellt werden, dass das Konstrukt empirisch und theoretisch eindeutig zu fas-

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. <http://www.fhnw.ch/ppt/content/prj/T999-0241>)

sen sein muss. Doch die ernsthafte und vertiefte Beschäftigung mit der Thematik macht deutlich, dass diese Erwartungen enttäuscht werden müssen und sich schnelle Antworten bald als haltlos entpuppen.

1. Zum theoretischen Hintergrund der Explorationsstudie: Die Aktualität nach der Frage der Bildkompetenz

Das Aufkommen der Frage nach Bildkompetenz ist, wie im Folgenden gezeigt werden soll, im Wesentlichen strategisch motiviert. Hat sich ein Begriff (bzw. hier: eine Begrifflichkeit) einmal in einschlägigen Diskursen etabliert, fällt es schwer, das Bezeichnete nur als Diskursprodukt und nicht als Merkmal der diskursunabhängigen Welt zu behandeln.

1.1 Bildwissenschaft und Bildkompetenz

Niederschlag und Resonanz besonderer Art findet der gegenwärtige (vor allem von der Kunstpädagogik geführte) Bildkompetenzdiskurs einerseits im Rahmen bildungspolitischer Debatten über Bildungsstandards und Kompetenzniveaus und andererseits im teilweise damit verbundenen aktuellen Diskurs um die sogenannte Bildwissenschaft. Auch wenn „Bildwissenschaft“ im Singular steht, so kann nicht von einem etablierten Fach innerhalb der wissenschaftlichen Disziplinen ausgegangen werden, vielmehr muss der Begriff als Ausdruck der Konjunktur des gegenwärtigen Bilddiskurses verstanden werden. Das verstärkte und von vielen Fächern geteilte Interesse am Bild wird gar als Paradigmenwechsel verhandelt, der mit den Begriffen des *Iconic Turn* und des *Pictorial Turn* bekannte, wenn vielleicht auch nicht immer verstandene Formeln gefunden hat. 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). Angesichts der multidisziplinären Beteiligung an dieser Diskussion, die jeweils von sehr unterschiedlichen Interessen und Perspektiven geleitet ist, zeichnet sich dieses „bildwissenschaftliche Gesamtprojekt“ vor allem durch sein vielschichtiges Gepräge aus (vgl. Bachmann-Medick 2009, S. 353).

Die Frage nach Kompetenzen im Umgang mit Bildern gerät einerseits zu einer grundsätzlichen Diskussion, in der die Fächer hinsichtlich ihrer Bildkompetenz vom Projekt einer allgemeinen Bildwissenschaft befragt und in Frage gestellt werden. Die Thematik Bildkompetenz hat in der Argumentation insbesondere Sachs-Hombachs aber auch den schlicht strategischen Wert einer gesellschaftlichen Nutzbarmachung. Bildkompetenz brauche es vor allem an Schu-

len, denn dort seien ja die Kinder anzutreffen, die offenbar besonders von der sogenannten Bilderflut bedroht sind. Diese Situation soll offenbar auch strategisch genutzt werden: „Eine erfolgsversprechende Möglichkeit, neue Studiengänge zu entwickeln, ergibt sich aus dem Nachweis des gesellschaftlichen Nutzens bestimmter Kompetenzen. Die für die allgemeine Bildwissenschaft relevante Kompetenz ist aus nahe liegenden Gründen die Bildkompetenz. Ihr Nutzen liesse sich über das Stichwort ‚visueller Alphabetismus‘ einführen“ (Sachs-Hombach 2003, S. 214). Die gesellschaftliche Etablierung und Kanonisierung der allgemeinen Bildwissenschaft soll offenbar vom Bildkompetenzdiskurs profitieren.

1.2 Kunstpädagogik: Bildkompetenz als Bildungsstandard

Ein anderer auch, aber nicht ausschließlich strategischer Umgang mit der Frage der Bildungsstandards im Bereich der Kunstpädagogik ist der Versuch, gemäss dem Kompetenzdenken und -diskurs von *Bildkompetenz* zu sprechen, diese möglichst überzeugend und analytisch zu bestimmen, mit dem Ziel, behandelbare und pädagogisch umsetzbare Teilkompetenzen zu postulieren und systematisch in curriculare Vorgaben einzubetten. In diesem Zusammenhang hat die Trias *Produktion*, *Reflexion* und *Rezeption* – als drei wesentliche Formen des Umgangs mit Bildern – und freilich entsprechenden, wohl zu unterscheidenden Kompetenzen eine gewisse Popularität gewonnen (vgl. Niehoff 2005, S. 104f.). Analog zum Kompetenzdenken in anderen Fächern wird nun, um das eigene Fach im Diskurs über Bild und Bildung aufzuwerten, eine Dramaturgie der Argumentation gewählt, die darauf zielt, die Bedeutung der Bilder hervorzuheben und anschliessend Kompetenzen zu postulieren und Kompetenzmodelle zu fordern, die in einer Welt der Bilder und der „Bilderflut“ handlungsfähig machen sollen. So stellt Niehoff fest, dass das Vorrücken der Bilder mit dem *Pictorial Turn* und dem *Iconic Turn* in unserer Kultur einen Namen erhalten habe und Bilder in Zukunft noch weiter an kulturellem Einfluss gewinnen würde. So kann geschlussfolgert werden, dass Bilder für die Aufgabe der schulischen Bildung ein ganz wesentliches Element darstellen, an und mit welchem Schüler die für ihr gegenwärtiges und zukünftiges Leben „notwendigen“ Kompetenzen erwerben müssen. Dabei steht im Zentrum meist der „kompetente Umgang mit Bildern“. Mit einer gewissen Selbstverständlichkeit wird von Bildkompetenz, *visual literacy* und visueller Kompetenz gesprochen, mit der Freiheit des eigentümlichen und nahezu willkürlich anmutenden Definierens.

1.3 Die Bildwende

Die Aktualität und Dringlichkeit der Bildthematik wird, wie erwähnt, gerne mit Verweis auf den sogenannten *Iconic Turn* oder *Pictorial Turn* begründet. Die beiden Begrifflichkeiten werden häufig synonym verwendet. Ist auf diese Weise von einer *Bilderwende* die Rede, dienen die beiden „Turns“ als Redefiguren also meist dazu, die Zunahme von Bildern, etwa 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 handelt es sich bei den beiden Begriffen um Positionen, die beide auf eindeutige Weise einem Autor zugewiesen werden können. Mit ihnen haben Gottfried Boehm und W. J. Tom Mitchell erläutert, wie sie die von ihnen als sich in Veränderung befindende „Bildpräsenz“ als „Wende“ verstehen. Ihr jeweiliges Verständnis des Phänomens wird bildtheoretisch ausgeführt. Damit sind sie Begründer und Vertreter in einem Diskurs, der sich mit Berufung auf den *Iconic Turn* (Boehm) bzw. den *Pictorial Turn* (Mitchell) spätestens seit den 1990er Jahren wirkmächtig zum sogenannten Bildwissenschaftsdiskurs verdichtet hat. Wie auch Gottfried Boehm plädiert Mitchell dafür, den Bildern ein eigenständiges ihrer Komplexität angemessenes theoretisches Feld zuzusprechen. Beide Vertreter der jeweiligen Turns reagieren damit auf je ihre Weise auf die zunehmende mediale Bildpräsenz bei gleichzeitigem Mangel an angemessener bild- und medienreflexiver Praxis.

1.4 Sehen und Verstehen

Es stellt sich die fundamentale Frage, wie Sehen und Verstehen verbunden sind, jedenfalls erscheint das Denken um Bildkompetenz um diesen Konnex nicht herumzukommen. Gleichzeitig deutet sich nach bisherigen Ausführungen und Überlegungen an, dass dieses Verhältnis nicht auf mechanische oder konzeptionell eindeutige Weise zu bestimmen ist. Boehm betont, dass „die kantische Überlegung, wonach alle Anschauung sinnlich sei, eine weitgehende Interpretation“ darstellt, in der die Wahrnehmung zunächst lediglich ein rezeptives Vermögen repräsentiere. Sie wird als Voraussetzung oder „Stoff“ verstanden, wobei ihr erst der „intellektuelle Prozess“, verstanden als Begriffsbildung, den Rang der Erkenntnis verleihe (Boehm 1997, S. 276). Psychologisch könnte man in diesem Zusammenhang auf die Differenz von Empfindung (*Sensation*) und Wahrnehmung (*Perception*) hinweisen. Doch mit der Feststellung, dass Begriffe ohne Anschauung blind, Anschauungen ohne Begriffe dagegen leer seien, um die kantische Formel aufzugreifen, ist noch nichts über die Art des Verhältnisses von Anschauung und Begriff oder die Anschauung selbst gesagt (ebd.). Vielmehr wird hier wahr-

nehmbare, aber begrifflich noch unbestimmte Stelle markiert, die Stelle, an welcher die *Arbeit an einem Logos der Sinne* beginnt, ein sinnliches Verstehen und Deuten. Die hermeneutische Kritik wendet sich „gegen die aufklärerische Illusion, es existiere eine Art neutrales Sehen. Eine basisgebende Visualität, die sich auf die Inhalte, die sie liefert, nicht auswirke. Die Welt des Auges begründet vielleicht nicht einen Logos, aber doch verschiedene Logoi, die, miteinander vergleichbar, sich in einer Konkurrenz der Plausibilität befinden“ (ebd., S. 277).

Der Einfluss rein *funktionaler* Bildtheorien für die Behandlung des Themas der Bildkompetenz scheint zumindest ambivalent zu sein. Die Pointe der ikonischen Differenz wird damit eher verfehlt als berücksichtigt oder gar getroffen. Wer Bildkompetenz als Mittel gegen Bilderfurcht, gegen die Angst vor Manipulation durch Bilder versteht, muss von der Kontrollierbarkeit, Disziplinierbarkeit und Eindeutigkeit des Bildes ausgehen, muss glauben, Bilder lassen sich objektiv entschlüsseln.

1.5 Bildkompetenz als kritische Urteilen und Verstehen

Die Fähigkeit des kritischen Urteilens und verstehenden Sehens ist immer eine Frage der *Übung* und *Erprobung* und *Artikulation*. „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 Artikulation des Gesehenen und des Sehens ist freilich ganz wesentlich auch eine *soziale Praxis*, Austausch und Diskursivität gehören daher zur Bildkompetenz, wie auch immer sie genauer gefasst werden will. 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 zuhauf 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“.

Das kritische Verstehen und die Urteilskompetenz sind zentrale Aspekte einer Konzeption von Bildkompetenz, welche sich dem Iconic Turn verpflichtet sieht. Bilder verstehen und beurteilen muss geübt werden, in dieser Übung ist die Haltung des Befragens von grosser Bedeutung, eine Offenheit und Bereitschaft, sich dem Bild nicht einfach hinzugeben, sondern sich – oszillierend zwischen Empfindung und Wahrnehmung, Meinung und Begründung, Objektorientierung und Selbstreflexion, und seien diese Momente noch schwach ausgeprägt (und eben einzuüben) – wie man so leicht sagt: mit dem Bild „auseinanderzusetzen“. Sich mit dem Bild auseinanderzusetzen, ist ein so vielschichtiger wie auch nicht souveräner oder kontrollierbarer Prozess.

2. Die Explorationsstudie

Bei der Behandlung der Frage, wie Bildkompetenz erfasst werden könnte, sind wir induktiv und explorativ vorgegangen, d.h. wir haben keine theoretisch vorgefassten Hypothesen überprüfen wollen und haben uns beim Vorgehen auf formal-methodische Überlegungen beschränkt. Der Status der Studie kann also als hypothesengenerierend verstanden werden, wobei das Interesse natürlich nicht darin liegen konnte, die Bildkompetenz der Befragten einzuschätzen als vielmehr zu fragen, wie die Frage nach Bildkompetenz bzw. der Umgang mit Bildern methodisch-praktisch zugänglich gemacht werden könnte. Dabei war es aber nicht das Ziel, ein Instrument zur Erfassung der Bildkompetenz zu entwickeln, welches den Gütekriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität genügen würde. Ein solches Ziel, auch wenn es nur als „Fernziel“ angestrebt würde, erschiene uns aus theoretischen und bildphänomenalen Gründen als abwegig, wiewohl gerade dies von Kolleginnen und Kollegen der Bildwissenschaft offensichtlich angestrebt wird, aber bisher freilich mit wenig überzeugenden Resultaten.

2.1 Vorgehen

Während einigen Wochen im Herbstsemester 2011 (Oktober bis Dezember) haben wir insgesamt 16 Personen zu zwei Abschlussarbeiten der HGK befragt, welche uns zuvor von Dozierenden der HGK empfohlen worden sind, wobei sich die beiden Arbeiten – beides fotografische Studien, die das menschliche Gesicht zum Inhalt haben – nach Sicht der beiden Experten qualitativ (im Sinne der beurteilten Güte, Abschlussnote) deutlich unterscheiden.

Die Stichprobe setzte sich aus BA-Studierenden des ersten Semesters (N=3), des dritten Semesters (N=3) und des fünften Semesters (N=2) des Studiengangs Visuelle Kommunikation

der HGK, weiter aus drei BA-Studierenden der Universität (N=7), Fachrichtung Gesellschaftswissenschaften) und Dozentinnen der HGK (Expertinnen, N=2) zusammen. Die Stichprobenwahl war im Anliegen motiviert, zu erwartende Unterschiede (1) zwischen den Ausbildungsjahrgängen (Kohorten), (2) zwischen Studierenden der HGK (mit Schwerpunkt Visueller Kommunikation) und Studierenden ausserhalb der Bereiche Kunst und/oder Gestaltung (Bereichsspezifität) sowie (3) Novizen und Expertinnen zu vergleichen. Freilich ist die Anzahl der Befragten klein (wie bei Pilot- und Explorationsstudien üblich), so dass keinerlei Repräsentativität beansprucht wird, wenn Unterschiede (oder auch Ähnlichkeiten) zwischen den Subgruppen festgestellt werden können.

Die beiden Arbeiten, welche den Befragten vorgelegt worden sind bzw. welche sie zu betrachten, reflektieren und kommentieren hatten (schriftlich und mündlich), unterschieden sich nach Expertenurteil erheblich in ihrer Qualität. Auch diese Differenz der Stimuli (bzw. der unabhängigen Variablen) schien uns interessant, wenn es um die Frage des Umgangs mit Bildarbeiten geht. Darüber hinaus fällt es Befragten erfahrungsgemäss leichter, wenn sie zunächst Stellung zu einem Vergleich nehmen können.

Die Betrachtung/Befragung erfolgte in einem Raum des Hauptgebäudes der HGK. Die Probanden wurden zu zweit, zu dritt oder zu viert befragt (ausser bei den Expertinnen, die einzeln befragt worden sind). Zunächst hatten die Probanden nach einer Betrachtung der beiden Arbeiten (zeitliche Dauer konnte individuell frei gewählt werden) folgende Fragen je für sich einzeln zu je beiden Arbeiten zu beantworten:

- Warum gefällt Ihnen die Arbeit / nicht?
- Was ist an dieser Arbeit gut gemacht / nicht gut gemacht?
- Woran zeigt sich das?
- Was ist die Thematik der Arbeit?
- Welche der beiden Arbeiten gefällt Ihnen besser?
- Weshalb
- Bewerten Sie die Qualität (1-10)

Nach dieser schriftlichen Befragung wurden die Probanden aufgefordert, vor den anderen Befragten und den beiden Studienleitern zu den Bildern Stellung zu nehmen. Dabei sollte sich ein Gespräch oder Austausch entwickeln, das bzw. der Interviewcharakter hatte, an dem alle zu Wort kommen sollten. Ebenfalls enthielt sich der Studienleiter keinesfalls „kritischer“ Nachfragen, so dass die Befragten im Sinne der „exhaustiven Befragungsmethode“ hinsichtlich ihrer Urteilsbegründungen herausgefordert werden sollten. Dieser Teil wurde videografiert.

Nach diesem diskursiven Befragungsteil erfolgte eine zweite schriftliche Stellungnahme, in welcher folgende Fragen beantwortet werden sollten:

- Welche Arbeit gefällt Ihnen besser?
- Weshalb?
- Haben Sie Ihre Meinung geändert?
- Weshalb / nicht?
- Bewerten Sie die Qualität (1-10)

Die gesammelten Daten setzten sich somit aus schriftlichen Dokumenten, videografierten Gruppen-Interviews, und Expertinnen-Interviews zusammen.

2.2 Interpretationsrahmen

Nach mehrfacher Sichtung des Datenmaterials versuchten wir, relevante Aspekte und Dimensionen zu unterscheiden, um die Kommentare, Stellungnahmen und Urteilsformen der Befragten gruppieren und vergleichen zu können, d.h. es wurde ein hypothetisches (freilich noch nicht überprüftes oder erhärtetes) Analysemodell entwickelt. Dieses Modell bildet nicht Bildkompetenz ab, sondern ist ein Vorschlag – eine Heuristik – zur systematischen Analyse von Bildpraktiken (Umgangsweisen). Während wir die Güte des Modells noch nicht beurteilen können, möchten wir dennoch festhalten, dass mit den im Modell vorgeschlagenen Dimensionen die gefundenen Daten insgesamt sinnvoll organisiert und verglichen werden können. Es zeichnete sich bald ab, dass wir (noch?) nicht von Stufungen sprechen können, auch noch nicht wirklich und gesichert über Kompetenz, aber eben von „Umgangspraktiken“.

Wir konnten die Äusserungen der Befragten auf zwei *bipolaren Dimensionen* und einer *monopolaren Dimension* abbilden bzw. einordnen:

a) Bipolar:

Dimension 1: *(Ästhetisch) Bestimmender versus (ästhetisch) befragender Umgang in der Bildbetrachtung*

Dimension 2: *Objektbezogener (Bild) versus subjektbezogener (Betrachter) Umgang in der Bildbetrachtung*

b) Monopolar

Dimension 3: *Grad der Elaboriertheit / Differenziertheit des (sprachlichen) Umgangs in der Bildbetrachtung*

Dabei wurde deutlich, dass „kompetenter Umgang“ – wenn überhaupt – sich nur hinsichtlich der dritten Dimension (mehr oder weniger) *quantifizierend* bestimmt werden könnte/könnte (i.S.v. je differenzierter desto kompetenter), während derselbe in den ersten beiden Dimensio-

nen gerade im Grad und vor allem in der *Artikulationsqualität der oszillierenden Bewegung zwischen den Polen* zu bestehen scheint.

Mit den vorgeschlagenen Dimensionen wurde also ein dreidimensionaler Analyseraum entfacht, in welchem die Daten versuchsweise gruppiert, verortet werden konnten (vgl. Park & Reichenbach, in Vorb.).

2.3 Ergebnisse

Es ist hier freilich nicht möglich, den Ergebnissen in ihrer relativen Vielfalt und unterschiedlichen Komplexität gerecht zu werden. Dennoch sind wesentliche Einsichten zu nennen, die u.E. schon an der kleinen Stichprobe deutlich wurden und nun in Hypothesen zu münden wären, die im Rahmen grösser angelegter Untersuchungen überprüft werden könnten. Es sind folgende sieben Bereiche zu nennen, die einen ermutigen, in dieser Richtung weiter zu forschen:

- a) Zunächst wird deutlich, dass sich die Qualität der Äusserungen der Probanden erheblich unterscheidet und sich die Unterschiede auf sinnvolle Weise beschreiben lassen.
- b) Tatsächlich korrelieren (natürlich nicht in einem statistischen Sinn) Ausbildungsjahre bzw. Expertise mit Urteilsdifferenziertheit in unserem Sample: während sich die Studierenden der Visuellen Kommunikation im ersten Semester noch nicht von den Studierenden der Gesellschaftswissenschaften unterscheiden scheinen, zeigen sich schon im zweiten Jahr (hier drittes Semester HGK) deutliche Unterschiede in der Qualität der Bildbetrachtung gegenüber den Erstsemestrigen (HGK) und Universitätsstudierenden (BA, unterschiedliche Semesterzahl).
- c) „Erfahreneren“ Probanden gelingt es besser, die Spannung zwischen den Polen der bipolaren Dimensionen aufzugreifen und zu thematisieren: sie „oszillieren“ auf artikuliertere und teilweise ganz explizite Weise zwischen Reflexionen über das Bild und Reflexionen des Betrachters, und thematisieren teilweise, in Ansätzen auch explizit, den *Zusammenhang* zwischen diesen beiden Foki der Reflexion. Man kann sagen, erfahrenere Probanden reflektieren und befragen das Verhältnis von Bild (Objekt) und Betrachter (Subjekt) in seiner *Interaktion* (was ganz für bildtheoretische und bildungstheoretische Positionierungen spricht).
- d) Doch auch die „erfahrenen“ Probanden scheinen sich besonders hinsichtlich der Dimension „Bestimmender versus befragender Umgang in der Bildbetrachtung“ unterscheiden. Dies kam in den Urteilen der beiden Expertinnen deutlich zum

Ausdruck. So ist es offenbar für Experten möglich, ein Bild ganz aus der bestimmenden Perspektive, also fast ohne befragenden Modus, zu betrachten. Dies erinnert an einen *objektivierenden* Urteilsmodus, welcher die subjektgebundenen Aspekte der Betrachtungspraxis ganz ausblendet (entweder nicht thematisieren will oder kann).

- e) Unklar ist, ob sich die beiden bipolaren Dimensionen wirklich als in einem *orthogonalen* Verhältnis (als quasi inhaltlich unabhängigen Verhältnis) verstehen bzw. konzipieren lassen (dies gilt es weiter zu befragen), oder ob hier nicht einzelne Pole unterschiedlicher Dimensionen *empirisch* konfundieren (bzw. korrelieren), insbesondere der Modus des Befragens und der Modus der Subjektbezogenheit, wiewohl es *analytisch* problemlos nachvollziehbar ist, dass auch ein stark ausgeprägt befragender Modus sich allein auf das Bildobjekt fokussieren mag (und den Betrachter, also das Subjekt, nahezu unberücksichtigt lässt).
- f) Die unterschiedliche „Qualität“ der beiden Arbeiten, welche explizit unterschieden werden mussten, wird auch von „erfahreneren“ Probanden nicht unbedingt „erkannt“ (wenn sich dies so sagen lässt). Dies spricht für das Modell bzw. den dreidimensionalen Analyse-raum, in welchem sich auch differenzierte Urteile über möglicherweise qualitativ eher schwache Arbeiten (Bilder) abbilden lassen sollten.
- g) Es stellt sich (nicht nur uns) die generelle Frage und das Problem, inwiefern die "Erfassung" und Thematisierung von "Bildkompetenz" durch sprachliche Kompetenz bzw. Eloquenz tangiert und beeinflusst wird. Sprache und sprachliche Artikulation kann nicht der zentrale Parameter dessen sein, was den kompetenten Umgang mit Bildern ausmacht. Zumindest gilt es die Rolle der Sprache in diesem Zusammenhang kritisch zu reflektieren.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend darf gesagt werden, dass das vorgeschlagene Analysemodell sicher heuristischen Wert hat und die Frage der Kompetenz des Umgangs mit Bildern in der momentan Forschungslage angemessen zu behandeln vermag, da sich – insbesondere auch bildtheoretisch bedeutsame – Differenzen abbilden lassen. Es handelt sich aber bloss um einen ersten Entwurf, welcher der theoretischen und empirischen Erhärtung bedarf. Insbesondere ginge es nun darum, den dreidimensionalen (Analyse-) Raum an – mehr oder weniger systematisch zu sammelnden – Aussagen zu prüfen, um im Weiteren Einsichten zur *Urteilkonsistenz* (aber auch Urteilstransformation) zu erhalten, dies (1) *intra-individuell*, (2) *inter-individuell*, (3)

bild- bzw. kontext- oder domänenspezifisch und wenn möglich auch (4) *zeitvergleichend* (bildungs- bzw. entwicklungstheoretisch)

Unser Teilprojekt hat sich nicht mit „funktionalen“ Bildern befasst, sondern mit im Grunde mit Kunstbildern. Es stellt sich die Frage, inwiefern der Begriff der und die Forschung von „Bildkompetenz“ davon grundsätzlich tangiert wird. Hier wird deutlich, dass es wenig sinnvoll ist, Bildkompetenz ohne Rekurs auf *bildtheoretische* Einsichten und Positionen zu thematisieren. Der vor allem *strategisch* motivierte Diskurs um Bildkompetenz mag sich um die Differenz von bild- und bildungstheoretischen, funktional-pragmatischen und kunstpädagogischen Positionen wenig kümmern, aber es können im Grunde keine gehaltvollen Konzepte entwickelt werden, wenn diese Selbstaufklärung nicht interessiert. Daher werden kommende Bemühungen zur Erforschung der Bildkompetenz nicht um *grundlagentheoretische* und *begriffslogische* Klärungen und Positionierungen kommen.

Literatur

- Bachmann-Medick, D. (2009). Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek: Rowohlt Verlag (3. Aufl.).
- Boehm, G. (1997). Die Lehre des Bilderverbots. In B. Recki, L. Wiesing (Hrsg.), Bild und Reflektion. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 294-306.
- Boehm, G. (2010). Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens. Berlin: Berlin University Press (3. Aufl.).
- Bredenkamp, H. (2011). Bildwissenschaft. In U. Pfisterer (Hrsg.), Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen Methoden Begriffe. Stuttgart: Metzler Verlag, S. 72-75 (2. Aufl.).
- Niehoff, R. (2005). Bildungsstandards für das Fach Kunst? In Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen: Athena-Verlag, S. 89-108.
- Park, A. (2012). Das unbegriffliche Bild - über Bildkompetenz und Bildungsstandards (Masterarbeit). Basel: Universität Basel, Philosophisch-historische Fakultät.
- Park, A. & Reichenbach, R. (in Vorb.). Bemerkungen zum Problem der Erfassung von Bildkompetenz.
- Sachs-Hombach, K. (2003). Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft. Köln: Halem.