

Die Kunst der Aneignung – Bildlernen zwischen Sinnlichkeit und Begriff

Erik Haberzeth

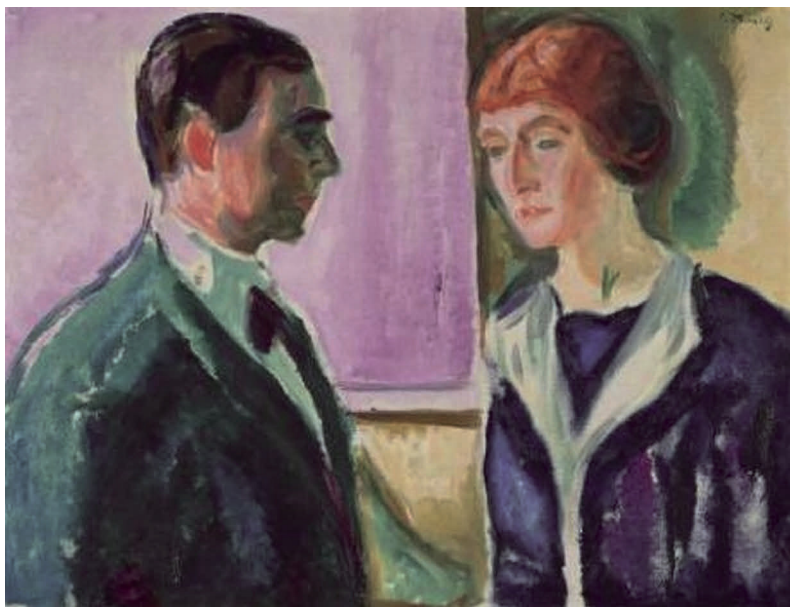
Zusammenfassung

Am Fall eines eindrücklichen Gemäldes von Edvard Munch aus den Kunstsammlungen Chemnitz werden in diesem Beitrag lerntheoretische Überlegungen zur Aneignung von Bildern und im Prinzip auch anderer musealer Exponate angestellt. Grundlage ist ein subjektwissenschaftlicher Ansatz, der in der museumsbezogenen Diskussion bislang kaum rezipiert wurde (Ausnahme: Faulstich 2008). Im Fokus steht der Lernprozess im engeren Sinn, der im Kern als ein Übergang von der sinnlichen Wahrnehmung von Bildern zu deren systematischem Begreifen konzipiert werden kann (vgl. Sprigath 1986; Faulstich 2008; Haberzeth 2009). Bezogen auf – auch den Bildern angemessene – Lernprozesse wird einerseits auf die Notwendigkeit einer Aneignungskompetenz auf Seiten der Betrachter verwiesen, insbesondere die Geduld, den Mut und die Kompetenz, sinnliche Erfahrungen zuzulassen, Bilder genau zu betrachten und sie gezielt zu befragen. Andererseits wird die Bedeutung von Vermittlung als Aufgabe der Erwachsenenbildung begründet. Kritisch diskutiert werden international verbreitete Ansätze, die den Lernprozess in musealen Settings vor allem mit „free-choice“ (Falk/Dierking 2000), „learning for fun“ (Packer 2006) oder „curiosity-driven“ (Rounds 2006) in Verbindung bringen.

1. Das Chemnitzer Doppelporträt von Käte und Hugo Perls

In den Räumen der Kunstsammlungen Chemnitz hängt ein von dem norwegischen Maler Edvard Munch (1863–1944) im Jahr 1913 gemaltes Doppelporträt einer Frau und eines Mannes. Wir sehen in der linken Bildhälfte einen Mann im Profil, der die Frau in der rechten Bildhälfte offenbar ansieht. Er trägt ein Jackett mit Hemd und einer Art Fliege. Die Haltung ist aufrecht, seine Haare sind ordentlich frisiert, der Blick scheint fokussiert und eher ernst. Die Lippen sind geschlossen. Die Frau ist hingegen im Dreiviertelprofil dargestellt und blickt offenbar an ihm vorbei. Ihr Kopf ist leicht gesenkt und ihr Blick ist eher ernst, vielleicht sogar etwas traurig; sie wirkt in sich gekehrt, gedankenverloren. Sie trägt ein Kleid mit breitem Kragen und eine hoch abschließende Bluse. Ihre wohl langen Haare sind nach hinten zusammengebunden.

Auch sie steht gerade, allenfalls leicht nach vorne gebeugt mit etwas hängenden Schultern, die Arme anliegend. Verbale Kommunikation findet zwischen den beiden Personen offenbar nicht statt.



Käthe und Hugo Perls, 1913, Öl auf Leinwand, 68,5 x 90,7 cm, Kunstsammlungen Chemnitz

Erkennbar und auch bildstrukturell auffällig ist weiterhin, dass die beiden Personen vor unterschiedlichen Hintergründen dargestellt sind, die durch eine scharfe vertikale Linie etwas rechts von der Bildmitte getrennt werden. Der Mann steht wohl vor einem Fenster, ein Teil der inneren Fensterbank ist zu erkennen. Die Frau scheint vor einer (leeren) Wand zu stehen. Ihr Körper bzw. ihr nach unten hängender rechter Arm verlängert die Kante zwischen dem Fensterausschnitt und der Rückwand der Frau gerade nach unten bis zum unteren Ende des Bildes, so dass die Linie das Bild von oben nach unten gewissermaßen einmal komplett teilt. Auffällig sind noch zwei Art Striche am Hals der Frau, von denen einer sich nach oben hin teilt. Es sieht aus wie ein Pflanzentrieb; womöglich handelt es sich um ein Schmuckstück um den Hals der Frau.

Hervorstechend sind die Farben bzw. ist die besondere Farbgebung des Malers. Das Jackett des Mannes ist in Dunkelgrün gehalten mit türkis- und blaugrünen Nuancierungen vor allem am Ärmel. Das weiße Hemd ist stellenweise hellgrün gefärbt, der Kragen enthält Tupfer von Altrosa. Die Fliege ist in einem dunklen Rotviolett. Der Kopf ist gewissermaßen in drei Bereiche geteilt: die Haare sind in einem Braun, am Hinterkopf teilweise mit Lilatönen durchsetzt; die Partie um das rechte Ohr herum ist rötlich mit weißen und gelben Aufhellungen, das Ohr selbst leuchtend rot,

ebenso wie die Lippen; die Vorderseite des Gesichts von der Stirn über das Kinn bis zum Hals ist dunkelgrünlich. Dasselbe Grün findet sich am Ärmel. Die Augen liegen in dunklen Augenhöhlen. Dunkle Bereiche auf der Nase und am Kinn erzeugen scharfe Kanten. Die Pupille ist nur als ein kleiner schwarzer Punkt erkennbar. Das Fenster – besonders prägnant – ist in altrosa und lila abgemischten Farbtönen gemalt. Die vertikale Bildkante wird durch einen breiten braunen Strich gesetzt bzw. betont. Das Kleid der Frau ist dunkelblau mit weißem Kragen, der mit hellgrünen Pinselspuren durchsetzt ist. Ihre Haare sind orangerot bis in ein dunkleres Rot gehend, ihr Gesicht ist ebenso rötlich-rosa-orange. Der Hals ist in einem helleren und dunkleren Gelb. Die Augen sind grün, wobei die Pupillen allenfalls angedeutet sind. Der Hintergrund der Frau steht in einem krassen Gegensatz zu dem des Mannes: Er ist zum einen gelblich mit weißen Spuren, zum anderen – um den Kopf der Frau herum – grün- und bräunlich.

Bei den Dargestellten handelt es sich um Käte und Hugo Perls (zum Folgenden: Huber 2003). Käte ist auf dem Bild 24 Jahre, Hugo ist 27 Jahre alt. Zum Zeitpunkt des Porträts (1913) sind die beiden erst seit drei Jahren verheiratet und wohnen in einer Villa in Berlin-Zehlendorf. Hugo arbeitet nach seinem Studium als Jurist im deutschen Außenministerium. Beide sind zunächst Kunstsammler, ab 1921 Kunsthändler. Anfang März 1913 reist das junge Ehepaar nach Moss in Norwegen. Ihre Reise führt sie zu dem norwegischen Maler Edvard Munch. Dieser hatte nach einem Briefwechsel zugesagt, ein Porträt von Käte zu malen. Am Ende des Aufenthalts entstehen jedoch mindestens fünf Gemälde – drei Porträts der Käte und zwei Doppelporträts des Paares. Letztere sollen an einem einzigen Tag gemalt worden sein und sich aus einer spontanen Gesprächssituation ergeben haben. Hugo sei aus dem Garten gekommen und wollte Käte, die für ein Porträt saß, vom Fenster aus etwas draußen zeigen. Als die beiden standen und sich Hugo umdrehte, soll Munch geschrien haben: „Stehe Sie still, ein Augenblick!“ (Perls 1962, nach Huber 2013, 18). Es holte eine Leinwand und begann, die beiden Porträts anzufertigen. Das eine Porträt befindet sich im Munch-Museum in Oslo, bei dem zweiten handelt es sich um das Chemnitzer Doppelporträt.

Um 1930/1931 wird das Paar getrennte Wege gehen – und es scheint so, als habe der Maler die Gegensätzlichkeit und vielleicht Unvereinbarkeit der beiden schon früh erkannt, obwohl er die Perls vor dem Norwegen-Besuch nicht kannte. Die Distanz der Dargestellten auf dem Bild könnte kaum größer sein. Ihre Blicke gehen aneinander vorbei, sie befinden sich am selben Ort, scheinen sich aber in unterschiedlichen Räumen zu bewegen. Die dominante vertikale Linie separiert die beiden äußerlich und könnte so auf die unterschiedlichen inneren Lebenswelten verweisen. Blickt man das Bild aus einer größeren Entfernung an, könnte man fast meinen, es seien zwei Bilder. Die Linie wird mit keinem Körperteil, nicht einmal mit einem Haar überschritten. Durch die Farbgebung interagieren die Personen miteinander und werden durch sie zugleich separiert. Die zum Teil selben Farben an unterschiedlichen Stellen der beiden Personen stellen Verbindungen her (z. B. die Augen der Frau und der Ärmel des Mannes in demselben Grün). Zugleich stehen die vier Hauptfarben des Bildes (Blaugrün und Lila auf der linken Seite, Dunkelblau und Orangerot rechts) gegeneinander und die entsprechenden Flächen sind relativ klar voneinander abgesetzt.

Folgt man einer Bildinterpretation von Huber (2003), zeigt sich Munch mit diesem Porträt als meisterhaft in der psychologischen Charakterisierung von Personen – in diesem Fall der Darstellung der Differenzen von Käte und Hugo und ihrer Entfremdung nach nur drei Jahren der Ehe. „Er sieht sie schweigend an, sie blickt gedankenverloren an ihm vorbei“ (2003, 21). Hat Munch schon 1913 geahnt, welche Spannungen in der Ehe bestehen, die schließlich zur Trennung um 1930/1931 führen? Eingordnet wird das Gemälde in ein Hauptthema des Malers, „nämlich die Visualisierung des komplizierten Geschlechterverhältnisses zwischen Mann und Frau“ (2013, 21). Zudem sieht Huber im Chemnitzer Doppelporträt eine verblüffende Übereinstimmung der Biografien der Personen und der durch die Farben vorgenommenen Charakterisierung. Auf der einen Seite Hugo, „einen angespannten Typus voller innerer Unruhe und einem Bedürfnis nach Unabhängigkeit, der später einmal Kunsthändler und Platoforscher werden wird, der noch zweimal heiratet und am 14. August 1977 im Alter von 91 Jahren hoch betagt in New York stirbt“ (Huber 2013, 22). Fast vollständig umhüllt von Lila, steht Hugo vor einem Fenster, „das den Blick nach draußen, in die Freiheit, in die Welt, oder auch in die Zukunft freigibt“ (ebd., 24). Käte hingegen, dominiert von den Farben Dunkelblau und Rotorange, stehe in einem anderen Raumszenario: „Der Hintergrund ist eine geschlossene, häusliche Welt aus Grün- und Gelbgrüntönen, aus der kein Blick nach draußen freigegeben wird (...) Die Welt der Käte Perls ist ein Gefängnis der Beharrung, aus der es keinen Weg ins Freie gibt, anders als für Hugo Perls das geheimnisvolle, lilafarbene Fenster“ (ebd., 24). „Ihn zieht es, wenn man dem Titelvorschlag von Edvard Munch folgen will, in die Ferne. Sie möchte gerne hier bleiben“ (ebd., 24). Munch hatte als Titel für das Porträt vorgeschlagen: „Sie fährt nach Norwegen, er nach Italien.“

Als Betrachter des Bildes muss man der weitreichenden symbolischen Interpretation von Huber (2003) nicht unbedingt folgen. Aber schon allein zum Thema der Entfremdung zweier Personen oder auch nur der (zeitweiligen) Fremdheit und Distanz in Beziehungen kann das Bild einen ästhetischen Zugang bieten. Dieses vielleicht allgemein menschliche Gefühl wird hier prägnant in einem Bild ausgedrückt bzw. verdichtet dargestellt, wie es möglicherweise mit Worten der „Distanz“, „Fremdheit“ oder „Gegensätzlichkeit“ ungleich schwieriger wäre bzw. allenfalls umschrieben werden kann.

Käte und Hugo Perls verkörperten den Typus des Ehepaares aus gehobenem Bürgertum. Wie Hugo wanderte auch Käte 1931 nach Paris aus, wo sie eine Galerie betrieb; die Ehe zerbrach um 1930/1931. Gemeinsam aber gehörten sie dem Emergency Rescue Committee an, einer Organisation von Emigranten, die Juden zur Flucht aus Nazi-Deutschland verhalf. In den vierziger Jahren gingen beide nach New York, wo Käte schon 1945 und Hugo erst viel später 1977 starb.

Seit Anfang des 20. Jahrhunderts gab es eine relativ enge Verbindung zwischen Edvard Munch und Chemnitz (vgl. Mössinger 2003). Im Jahre 1908 gelang es dem Museum, ein Bild von Munch zu erwerben, das allerdings später zur entarteten Kunst erklärt und 1937 von der Stadt Chemnitz verkauft wurde. „Das Bild gehörte zu den schmerzlichsten unter den fast tausend Verlusten des Hauses während des Hitler-Regimes“ (Mössinger 2003, 4). Mit dem aufwändigen und finanziell schwierigen An-

kauf von „Käte und Hugo Perls“ im Jahre 2003 besitzt das Museum nun wieder ein Gemälde von Munch und konnte damit eine Lücke schließen und Kontinuität herstellen.

2. Anforderungen des Bildes an den Betrachter

Bleiben wir bezogen auf die Frage nach der Aneignung von Bildern zunächst noch eng an diesem Fall. Es lassen sich – versuchsweise – mindestens drei Kompetenzen benennen, die das Bild erfordert, um seinen „Gehalt“ angemessen erfassen zu können und um so Lernen in einem anspruchsvolleren Sinn anzustoßen. Die Basis ist dabei die Geduld und der Mut, das Bild tatsächlich anzuschauen und das eigene sinnliche Erleben zuzulassen: „den eigenen Augen trauen“ (Sprigath 1986). Was sehe und empfinde ich, und was löst das Bild in mir aus? Ein solches erstes „spontanes Sehen“ (Sprigath 1986, 89) ist intuitiv und mehr oder weniger impulsiv, geprägt durch persönliche Geschmacksurteile und Wertungen sowie subjektive Assoziationen. Empirisches Material zur Bildwahrnehmung Erwachsener in Form von Tonbandaufnahmen von Bildergesprächen zeigt solche Reaktionen (vgl. Sprigath 1986, 88 ff.). Entsprechend wäre das erste Sehen im Grunde auch nicht als „spontan“ zu bezeichnen, sondern wäre durch typische Muster geprägt. Aus diesem sinnlichen Kontakt entsteht ein ästhetisches Erlebnis, dessen wesentliches Charakteristikum Emotionalität ist, zwischen Bewunderung und Ablehnung, Begeisterung und Gleichgültigkeit, Sympathie und Antipathie (ebd.). Das Bild ist nicht nur ein Träger von Bedeutungen, ein Zeichen für etwas, sondern hat eine eigene ästhetische Qualität. Die hervorgerufene Emotionalität ist eine wesentliche Grundlage dafür, Interesse an einem tiefergehenden Begreifen des Bildes zu entwickeln. Sprigath hebt deshalb die Bedeutung dieser „subjektiven Beziehung zum Bild“ (1986, 89) hervor. Aus dem sinnlichen Erlebnis heraus können sich Fragen entwickeln, welche eigene Lebenserfahrungen aufnehmen und zur weiteren Aneignung anstoßen.

Ein umfassenderes Verständnis des Bildes erfordert es, das eigene Erleben zu überprüfen, entsprechend das Bild genauer wahrzunehmen und diese Wahrnehmung zu verbalisieren. Eine erste Kompetenz bezogen auf dieses Doppelporträt könnte dann darin bestehen, die beiden dargestellten Personen als Hauptelemente des Bilds intensiver zu betrachten, dabei ihre spezifischen Positionierungen zu erkennen und vor allem ihre Blicke zu sehen, die für ein Verstehen der Bildaussage zentral sind. Gefordert ist ein mehr oder weniger einfühlsames Beschreiben der Blicke als Ausdruck ihres Inneren und als ein Verweis auf ihre (vermutlich schwierige) Beziehung. Warum blickt er sie an und sie mit leicht gesenktem Kopf an ihm vorbei? Warum ist dabei sein Gesicht dunkelgrünlich dargestellt, fast so als hätte er eine Maske auf, und ihr Gesicht leuchtend rotorange? Warum ist er im Profil und sie im Dreiviertelprofil dargestellt?

Eine zweite Kompetenz besteht darin, die Struktur des Bildes zu erkennen und die Bildelemente in ihrer Beziehung zueinander wahrzunehmen. Notwendig wird ein vergleichendes, relationierendes Sehen. Bildstrukturell muss die äußerst wichtige vertikale Linie rechts von der Bildmitte wahrgenommen werden sowie die entsprechend

unterschiedlichen Bildhintergründe der Dargestellten. So wird erst erkennbar, dass zwei separate Räume gebildet werden, die zwei getrennte, vielleicht gegensätzliche oder doch zumindest konfligierende (Innen-)Welten der Dargestellten symbolisieren. Drittens ist die Fähigkeit gefordert, die Farben als wichtige Elemente der Sinnkonstitution des Bildes wahrzunehmen und die einzelnen Farben bzw. farbigen Bereiche und Flächen in Beziehung zueinander zu setzen. Die Spannung des Bildes resultiert wesentlich auch aus der Interaktion sowie dem gleichzeitigen Gegeneinanderstehen der Hauptfarben des Bildes (vgl. Huber 2003, 19 ff.).

Eine solche unmittelbar vom Bild ausgehende Betrachtung erfordert Zeit und Kompetenzen. Studien der Besucherforschung verweisen aber auf eine eher kurze Verweildauer vor den einzelnen musealen Exponaten. In einer jüngeren Studie von Tröndle u. a. (2012, 97) wird eine durchschnittliche Verweildauer der Besucher von elf Sekunden berechnet. Es wäre ein Irrtum zu meinen, in dieser kurzen Zeit sei ein Kunstwerk unmittelbar und angemessen zu begreifen (vgl. Faulstich 2012, 4 f.) und sein „Gehalt“ zu entschlüsseln. Gerade weil Kunstwerke „ästhetisch verschlüsselt“ sind, müssen sie „gelesen“ werden können.

3. Vermittlung zwischen Sinnlichkeit und Begriff

Mollenhauer forderte entsprechend schon vor längerem ein „Programm einer ästhetischen Alphabetisierung“ (1990, 9). Er geht von andersartigen Anforderung ästhetischer Produkte aus und wirft die Frage auf, „ob die Zeichenwelten ästhetischer Ereignisse etwas zur ‚Sprache‘ bringen, das in anderen Zeichensystemen *nicht* so ohne weiteres ausdrückbar ist, und ob in den verschiedenen ästhetischen Medien nicht gar je besondere ‚Weisen der Welterzeugung‘ ins Werk gesetzt werden...“ und entsprechend „die gerade *verschiedenen* Sprachen ästhetischer Darstellung entschlüsselt werden müssen“ (1990, 10). Um dabei aber einer kognitiven Reduktion zu entgehen, verweist er auf die Bedeutung einer gleichzeitig kognitiven wie emotionalen Aneignung. Bilder können „zwar immer Träger kulturell eingespielter Bedeutungsfelder, also kultureller Zeichen, also kognitiv lesbar sein. Sie sind aber *zugleich* auch empfunden, mittels unserer Wahrnehmungsorgane, die nie vollständig und vor allem nicht von Anfang an in den dominanten kulturellen Codes, den gegebenen Zeichenformationen gefangen sind“ (1990, 13). Die Bildungsbedeutung ästhetischer Ereignisse sei demnach nicht mit deren semiotischen Lesbarkeit identisch, sondern sie resultiere auch aus einer „Konfrontation des Zeichens mit der Selbstempfindung“ (1990, 15). Dieses Selbstempfinden sei aber nur bedingt verbalisierbar. Mollenhauer folgend, geht es bei der Bildaneignung um eine Vermittlung von Sinnlichkeit und Begriff und das dadurch „in Bewegung gesetzte Spiel der Einbildungskraft“ (ebd., 16).

Faulstich führt diesen Ansatz lerntheoretisch weiter, indem er das Subjekt der Aneignung stärker mit einbezieht. Wahrnehmung erfolge demnach nicht als „passive Spiegelung durch isolierte Individuen“, sondern sei „aktive Aneignung durch gesellschaftlich situierte Menschen“ und sei damit „abhängig von deren vorgängiger Biografie und dem erlebten Kontext“ (Faulstich 2012, 5). Wir beziehen das Bild auf un-

sere eigene Erfahrung und unsere Lebenswelt. Rittelmeyer/Parmentier (2006, 3) verweisen hierbei aber darauf, dass Verstehen z. B. eine Bildes nicht vollständige Integration desselben in das eigene vertraute Milieu bedeuten darf, sondern das „Fremde“ bewahren muss, um einen Bildungsprozess anstoßen und neue Perspektiven anregen zu können.

Von Faulstich wird eine „visuelle Hermeneutik“ skizziert, die ihren Weg, Werke bildender Kunst zu begreifen, immer beim Bild beginnt. „Das Bild wirkt, bevor es interpretiert ist. Erzeugt wird ein spontaner Eindruck, der vor dem systematischen, rationalen Erklären da ist. Dies ist eine Aktivität der RezipientInnen, welche Perzeption verbindet mit Imagination. Nicht nur das Abgebildete wirkt, sondern auch das Eingebildete. Es gibt nicht das blanke Bild, sondern das Sehen stellt es immer schon in den Zusammenhang von Vorerfahrungen und Sinnvermutungen. Ein angemessenes Verfahren der Deutung muss also berücksichtigen, dass Wahrnehmen nicht Spiegeln ist, aber auch Sinnlichkeit nicht zu einer Begrifflichkeit abgemagert werden darf“ (Faulstich 2012, 5). Bezogen auf die Aneignung ästhetischer Produkte geht es dann einerseits darum, nicht nur bei beliebigen subjektiven Projektionen und Vorstellungen stehen zu bleiben, andererseits die Produkte nicht nur historisch und analytisch einzuordnen und sie damit lediglich auf einen Platz in einer wissenschaftlichen Systematik zu verweisen (vgl. auch Parmentier 2005).

Die Aneignung von Bildern erfordert einen – ggf. wiederkehrenden – hermeneutischen Prozess von Erleben, Auslegen und Verstehen (vgl. Hooper-Greenhill 2000; Faulstich 2008). Anregungen kann hierfür eine wissenschaftliche Hermeneutik insbesondere in der Form einer Bildhermeneutik (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2006) liefern, die verschiedene Dimensionen der Interpretation unterscheidet und als Auslegungshilfen anbietet (z. B. struktural, kontextuell, komparativ, psychologisch, experimentell). Diese wäre im Sinne einer hermeneutischen Grundkompetenz der Bildaneignung zu übersetzen. Der Erwachsenenbildung kommt die professionelle Aufgabe der Vermittlung zu, um Aneignungsprozesse zu unterstützen und eine solche Grundkompetenz auszubilden.

4. Museales Lernen als „free-choice learning“?

Die aktuell dominierenden Beiträge in der internationalen museologischen Diskussion setzen bezogen auf die Aneignung musealer Exponate einen deutlich anderen Fokus. Lernen im Museum wird primär in Verbindung gebracht mit Begriffen wie „learning for fun“ (Packer 2006) oder „free-choice learning“ (Falk/Dierking 2000) und der Besucher wird als „curiosity-driven“ (Rounds 2006) konzipiert. Dabei kann der Eindruck gewonnen werden, diesen Ansätzen mit ihren Erkenntnisinteressen und ihren entsprechend entwickelten Begriffsstrategien gehe es auch immer noch darum, überhaupt Lernen im Museum nachzuweisen und dann die (einzigartig positive) Besonderheit und Vielfältigkeit von musealen Lernprozessen aufzuzeigen. Gesehen werden muss dies wohl auch vor dem Hintergrund bildungspolitischer Diskussionen um den Nutzen von Museen, in denen öffentliche Ausgaben für diese Institutionen legitimiert werden müssen (vgl. Noschka-Roos/Lewalter 2013).

Nach Packer ist „learning for fun (...) a unique and distinctive offering of educational leisure experiences“ (2006, 329), wie sie gerade in Museen und anderen „educational leisure settings“ (Zoos, Aquarien etc.) gemacht werden können. Die Museumsbesucher würden nach einer (Lern-)Erfahrung streben, die sich durch „discovery, exploration and adventure“ auszeichnet und in der sie sich engagieren, „because they value and enjoy the process of learning itself, rather than for any instrumental reasons, such as the attainment of specific learning outcomes“ (ebd.). Hergestellt werden Verbindungen zu Konzepten wie intrinsische (und damit gegenstandslose) Motivation „zu lernen“ und Flow. Diese Lernerfahrungen sollen vor allem unter vier Bedingungen auftreten: (1) „A sense of discovery or fascination“, (2) „Appeal to multiple senses“, (3) „The appearance of effortlessness“ und (4) „The availability of choice“ (Packer 2006, 337 f.). Wahlfreiheit und Mühelosigkeit der Erfahrung werden demnach u. a. als zentrale Bedingungen hervorgehoben.

Rounds argumentiert in eine ähnliche Richtung und behauptet, dass Museumsbesucher in der Regel nicht das Ziel hätten, sich Wissen anzueignen, sondern „to have curiosity piqued and satisfied“ (2004, 389). Er geht von dem Befund aus, dass Besucher typischerweise nur 20 bis 40 Prozent einer Ausstellung anschauen würden. Diese Teilnutzung wird nicht negativ gesehen, sondern im Gegenteil als eine „intelligent and effective strategy“ von Besuchern bezeichnet, die eben das Ziel hätten, Neugier geweckt und befriedigt zu bekommen. Sie werden als „curiosity-driven visitor“ bezeichnet, die versuchen würden, den „Total Interest Value“ zu maximieren, d. h. mit möglichst geringem Aufwand und einem „set of simple heuristics“ ihre Interessen maximal zu befriedigen (ebd.). Unterschieden wird dabei ein „narrow but deep learning“ von einem „wide but shallow learning“ (ebd., 394). Da die gesellschaftliche und individuelle Zukunft überraschend und unvorhersehbar sei und verschiedenes Wissen erfordern könne, sei gerade Letzteres wichtig. Die Rolle von Museum wird dann so gesehen: „Visiting museums can be an excellent way of making that investment in wide-but-shallow learning“ (ebd.). Abschließend werden Regeln aufgestellt (search rules, attention rules, quitting rules etc.), wie die Besucher eine solche Curiosity-Handlungsstrategie noch verbessern können.

Falk und Dierking (2000), deren Ansatz überaus intensiv rezipiert wird, beabsichtigen, „the unique and special nature of the learning that occurs in museums“ zu charakterisieren (2000, xii). Auf den Punkt gebracht wird diese Natur mit dem Begriff des „free-choice learning“. Ein solches Lernen trete auch beim Fernsehschauen, Zeitunglesen, bei Gesprächen mit Freunden, beim Surfen im Internet oder beim Besuch eines Theaterstücks auf. „Free-choice learning tends to be nonlinear and personally motivated and to involve considerable choice on the part of the learner as to when, where, and what to learn“ (ebd., 13). Behauptet wird weitergehend, dass „much of what people know is constructed through free-choice learning experiences“ (ebd., xiv). Einem Begriff von Lernen entziehen sich die Autoren weitestgehend. Lernen müsse generell „holistically“ gedacht und Lernen im Museum als eine „whole-body, whole-experience, whole-brain activity“ verstanden werden (ebd., 9 f.). Zur Untersuchung musealen Lernens wird ein „Contextual Model of Learning“ vorgeschlagen. Es handelt sich dabei im Grunde nicht um ein Modell (vgl. Falk/Storksdieck 2005), son-

dern eher um einen Rahmen („framework“), der es erlauben soll, Lernen in solchen free-choice settings zu untersuchen. Lernen wird demnach von drei Kontexten beeinflusst (personal, sociocultural, physical), welche mittlerweile insgesamt zwölf Schlüsselfaktoren beinhalten. Das „Contextual Model“ lässt sich als Versuch einer Allgemein-Modellierung von Lernen in informellen Settings im Geiste einer quantitativ-empirischen Lernforschung begreifen, der einem faktorenanalytischen Ansatz folgt: „The Contextual Model of Learning provides the large-scale framework with which to organize information on learning. (...) The total number of factors that directly and indirectly influence learning from museums probably number in the hundreds, if not thousands“ (ebd., 747). Um diese vermutete Komplexität zu reduzieren, werden die erwähnten zwölf Faktoren herausgehoben und jeweils in ihrem Einfluss auf Lernen untersucht.

Die genannten Ansätze zeichnen sich zum einen dadurch aus, dass das Lernen nicht isoliert thematisiert und untersucht wird, sondern kontextualisiert bezogen auf die besonderen Bedingungen in musealen Umgebungen. Einbezogen werden z. B. die Exponate, didaktische Unterstützungsleistungen oder die Mitbesucher. Zum anderen werden die Handlungs- und Aneignungsstrategien der Besucher selbst unabhängig von den Intentionen der Ausstellungsmacher beachtet und empirisch untersucht.

Erkennbar ist aber auch die Tendenz, Lernen mehr oder weniger dem Zufall zu überlassen und diese Zufälligkeit im Grunde als Stärke des Museums herauszuheben: sei es durch den Verweis auf Spaß, ein Flow-Erleben und eine irgendwie geartete Freude allein am Lernen selbst (Packer), sei es durch den Fokus allein auf Neugierbefriedigung und die Hochachtung eines wide-but-shallow learning (Rounds). Offen bleibt dabei, wodurch die Neugier letztlich befriedigt wird oder worin die Freude eigentlich besteht. Auch wenn von den Autoren auch andere Aneignungsstrategien der Besucher anerkannt werden (z. B. die Absicht, konkret etwas wissen und lernen zu wollen), wird das Museum zu einem Feld des Lernens mit Freude, Spaß, Abenteuer, Entdeckung, Kreativität, Unverbindlichkeit etc. stilisiert, wobei der genutzte Lernbegriff im Grunde jedwede positive Erfahrung oder Veränderung umfasst. Das hervorgehobene hohe Potenzial des Museums als Ort vielfältigen Lernens und dessen zentrale Funktion als Ort des Vergnügens soll hier nicht abgestritten werden. Wird die Betonung von Freude, Spaß etc. aber zu weit getrieben, besteht die Gefahr, dem Museum einen am Rande oder gar außerhalb der Erwachsenenbildung liegenden Sonderplatz zuzuweisen und dann bezogen auf Lernen nicht mehr richtig ernst zu nehmen.

5. Perspektiven einer lerntheoretischen Fundierung

Darüber hinaus ist beobachtbar, dass der Lernprozess im engeren Sinn, der hier als Übergang zwischen Sinnlichkeit und Begriff konzipiert wurde, in der museologischen Diskussion nach wie vor erstaunlich wenig thematisiert wird. Die übliche Methodik der empirischen Museumsforschung (v. a. standardisierte Eingangs- und Ausgangsbefragungen, Beobachtungen, Tests, Bewegungs- und physiologische Messungen) und ihr Fokus auf beobacht- und messbaren Daten ohne einen Einbezug konkreter Lern-

gegenstände verfehlt den genuine Lernprozess (z. B. Tröndle u. a. 2012; Falk/Storksdieck 2005; Falk/Dierking 2000). So stellt sich etwa bei Falks und Dierkings Faktoren-Modell die Frage, ob man auf diese Weise die Sache selbst erfassen kann, also an das Problem des Lernens bzw. der Aneignung von Gegenständen tatsächlich herankommt. Es besteht ein Unterschied zwischen der Erfassung und Systematisierung von Faktoren, die beim Lernen (im Museum) wirken können, und einem Begreifen des Wirkungszusammenhangs selbst im Sinne einer Eigenstruktur ästhetischer Aneignung, wie sie etwa von Mollenhauer (1990) skizziert wird.

Eine wesentliche Herausforderung besteht deshalb darin, die Frage zu bearbeiten, wie die Aneignung von Bildern und anderer Exponate in einem anspruchsvolleren Sinn zu begreifen ist und wie diese didaktisch unterstützt werden kann – und damit auch, wie generell die Funktion des Museums als öffentliche Bildungsstätte zu stärken ist (vgl. Parmentier 2008; Haberzeth/Kulmus 2011). Ein Bild ist, so sollte das Fallbeispiel „Käte und Hugo Perls“ demonstrieren, keineswegs spontan zugänglich und unmittelbar angemessen zu begreifen. Es „spricht“ nicht von selbst und bleibt, wie Faulstich (2008, 26) es ausdrückt, stumm, wenn es nicht gezielt befragt wird. Dem Lernenden stellt sich das Problem, einen Übergang von sinnlicher Erfahrung zu systematischem Begreifen zu leisten.

Einen solchen Übergang beschreibt und analysiert Holzkamp (1995) in seiner subjektwissenschaftlichen Lerntheorie sehr detailliert und in einer ausgesprochenen Tiefe und Komplexität. Wesentlich ist dabei, dass der Erschließungsprozess nicht abstrakt, etwa einer gegenstandsunabhängigen Gesetzmäßigkeit folgend konzipiert wird, sondern als lernende Durchdringung konkreter inhaltlicher Gegenstände, die spezifische Anforderungen an das Lernen stellen. Holzkamp nutzt hierfür das Beispiel der Aneignung einer Orchestervariation von Schönberg, also eines ästhetisch-symbolischen Gegenstands. Dieser Aneignungsprozess wird als „Fortschreiten von (relativer) *Flachheit* zu wachsender *Tiefe* des Gegenstandsaufschlusses“ beschrieben, genauer: „als Durchdringung der *Unmittelbarkeitsverhaftetheit* der Erfahrung in Richtung auf die Erfassung immer *vermittelterer* gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen“ (Holzkamp 1995, 221). Holzkamps Lernprozess besteht nicht nur in einem wachsenden Verständnis von Zwölftonmusik, sondern auch in einer qualitativen Veränderung der sinnlichen Wahrnehmung. Die anfangs als sperrig, chaotisch und nervig empfundene Musik kann Holzkamp schließlich mit Genuss und gar Begeisterung hören (ebd., 197 ff.).

Sprigath folgend lässt sich dieser Prozess bezogen auf Bildaneignung als Übergang von einem „spontanen zum bewußten Sehen“ (1986, 89) charakterisieren. Insofern das Bild eine gewisse Tiefe besitzt – hervorgebracht z. B. durch die Symbolsprache und die Bildstruktur –, ist es dem Betrachter zunächst meist nur in naheliegenden, oberflächlichen Beschaffenheiten zugänglich. Erst durch die Aktivierung von vorhandenem oder die Aneignung von neuem Wissen können die bildlichen Verweisungen auf umfassendere Bedeutungsstrukturen erkannt werden. Schließlich kann sich durch Wissen sogar die ästhetische Empfindung erweitern und qualitativ differenziertere Formen annehmen.

Holzkamp weist darauf hin, dass der Aspekt der Flachheit – Tiefe je nach Lerngegenstand unterschiedlich spezifiziert werden kann, also auch hier keine allgemeingesetzmäßigen Stufen, Phasen, Prinzipien o.Ä. angenommen werden können. Beispielfähig bietet er die Dimensionen Zufälligkeit – Gesetzmäßigkeit, Globalität – Differenziertheit, Isoliertheit – Zusammenhang und Fixiertheit – Prozesshaftigkeit an (vgl. Holzkamp 1995, 223). Begreift man die Aneignung von Bildern als typische Lernproblematiken, wäre es Aufgabe empirischer Forschung, den Aspekt der Flachheit – Tiefe vom Subjektstandpunkt aus näher zu bestimmen: Welche Schwierigkeiten treten bei der Bildaneignung typischerweise auf? Welche Wahrnehmungs- und Reaktionsmuster zeigen sich? Welche Fragen stellen sich dem Betrachter? Welcher Art ist die Flachheit, die typischerweise auftritt? Welche Wege zu mehr Tiefe und zu welcher Art von Tiefe werden gegangen? Welche Aneignungsweisen lassen sich erkennen? Welches Wissen wird über den sinnlichen Umgang mit Bildern erworben? Und schließlich: Welches Wissen ist erforderlich, um sich die Bilder tiefergehend anzueignen? Forschungsmethodisch bietet es sich an, sich auf einzelne ausgewählte Exponate zu konzentrieren und die lernende Aneignung über vor allem Gruppengespräche, aber auch Beobachtungen zu erfassen. So können typische Probleme beim Erschließungsprozess sichtbar werden und Aufgaben für Vermittlung benannt werden.

Literatur

- Falk, J. H./Dierking, L. D. (2000): *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Lanham: AltaMira.
- Falk, J. H./Storksdieck, M. (2005): Using the Contextual Model of Learning to Understand Visitor Learning from a Science Center Exhibition. In: *Science Education*, vol 89, Issue 5, pp. 744–778.
- Faulstich, P. (2008): Museen der Naturwissenschaft, Technik und Arbeit und die Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen. In: *DGWF Hochschule & Weiterbildung*, H. 2, S. 26–33.
- Faulstich, P. (2012): Suche nach dem Selbst im Bild. Selbstbildnisse Philipp Otto Runes – Identitätsprobleme in der Romantik. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 15, S. 1–10.
- Haberzeth, E. (2009): Lernen im Museum. Museumsgespräche als Vermittlungsansatz zwischen sinnlicher Erfahrung und systematischem Begreifen. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hg.): *Lernorte*. Hamburg: VSA, S. 65–76.
- Haberzeth, E./Kulmus, C. (2011): Öffentliche Wissenschaft im Museum. Perspektiven einer dialogisch-experimentellen Vermittlungsstrategie. In: Möller, S./Zeuner, C./Grodlüschien, A. (Hg.): *Die Bildung der Erwachsenen*. Weinheim: Juventa, S. 116–123.
- Holzkamp, K. (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt und New York: Campus.
- Hooper Greenhill, E. (2000): Learning in art museums: strategies of interpretation. In: Horlick, N. (ed.): *Testing the water: young people and galleries*. Tate Gallery Publications and Liverpool University Press, pp. 136–145.
- Huber, H. D. (2003): „Sie fährt nach Norwegen, er nach Italien.“ – Edvard Munch porträtiert Käte und Hugo Perls. In: *Kulturstiftung der Länder/Kunstsammlungen Chemnitz* (Hg.): *Edvard Munch. Käte und Hugo Perls, 1913*. Berlin und Chemnitz, S. 7–40.

- Noschka-Roos, A./Lewalter, D. (2013): Lernen im Museum – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: ZfE, Sonderheft 21, S. 199-215.
- Mollenhauer, K. (1990): Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, D. (Hg.): Kunst und Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 3–17.
- Mössinger, I. (2003): Vorwort und Dank. In: Kulturstiftung der Länder/Kunstsammlungen Chemnitz (Hg.): Edvard Munch. Käte und Hugo Perls, 1913. Berlin und Chemnitz, S. 4–5.
- Packer, J. (2006): Learning for Fun: The Unique Contribution of Educational Leisure Experiences. In: Curator, vol 49, Issue 3, pp. 329-344.
- Parmentier, M. (2005): Die Kunst und das Museum. In: ZfPäd, 51. Jg., H. 6, S. 756-773.
- Parmentier, M. (2008): Agora. Die Zukunft des Museums. In: Standbein-Spielbein. Museumspädagogik aktuell, Nr. 81, S. 34-40
- Rittelmeyer, C./Parmentier, M. (2006): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. 2. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rounds, J. (2006): Strategies for the Curiosity-Driven Museum Visitor. In: Curator, vol 47, Issue 7, pp. 389-412.
- Sprigath, G. (1986): Bilder anschauen, den eigenen Augen trauen. Bildergespräche. Marburg: Jonas.
- Tröndle, M./Wintzerth, S./Wäspe, R./Tschacher, W. (2012): Ein Museum für das 21. Jahrhundert. Wie Sozialität die Kunstrezeption beeinflusst und welche Herausforderungen dies für die kuratorische Praxis mit sich bringt. In: Beckmeier-Feuerhahn, S. u. a. (Hg.): Zukunft Publikum. Jahrbuch für Kulturmanagement 2012. Bielefeld: Transcript, S. 75–106.