Abwesenheiten: Mark Alexander im Dialog mit Paul Egells Mannheimer Hochaltar

Von Stefanie Leibetseder

Überblick

Im Mittelpunkt des folgenden Beitrages steht eine Auseinandersetzung mit der Rezeption des kriegszerstörten Barockaltares von Paul Egell in den Werken des zeitgenössischen Malers Mark Alexander. Dieser epochenübergreifende Dialog zweier Künstler entfaltet sein theoretisches Potential insbesondere an den versehrten Teilen des Altarwerkes, die heute als buchstäblich leere Stellen in ihrem Umriss Zeugnis von der Abwesenheit der dazugehörigen Heiligenfiguren geben.
Ausgehend von einer kunsthistorischen Einordnung beider Werke möchte ich auf die literarische Rezeptionsästhetik von Wolfang Iser und Roman Ingarden als Mittel der intellektuellen Annäherung an Egells und Alexanders Werke zurückgreifen. Hierbei möchte ich anhand von Isers Leerstellentheorie – einem rezeptionsästhetischen Ansatz der Literaturwissenschaft, der davon ausgeht, dass literarische Werke niemals alle Details einer Handlung schildern und somit ungeklärte Stellen enthalten, die die Lesenden zu ihrem Verständnis mit ihrer eigenen Welterfahrung füllen – den Vorgang der Bildbetrachtung als schöpferischen Prozess zur Wiederherstellung bzw. zur Erzeugung eines Sinngehaltes des Mannheimer Hochaltares zeigen.
Vorweggenommen wurde dieser Gedanke bereits von Gotthold Ephraim Lessings kunsttheoretischen Überlegungen zur Laokoon--Gruppe, in denen er die „Theorie des fruchtbaren Momentes“ entwickelte. Dieser zeigt sich Lessing zufolge darin, dass in einem Kunstwerk nur ein Augenblick gezeigt werden kann, der so auszuwählen ist, „dass jener einzige Augenblick und einzige Gesichtspunkt dieses einzigen Augenblicks nicht fruchtbar genug gewählet werden kann. Dasjenige aber nur allein ist fruchtbar, was der Einbildungskraft freies Spiel läßt. Je mehr wir sehen, desto mehr müssen wir hinzu denken können. Je mehr wir darzu denken, desto mehr müssen wir zu sehen glauben“ (Lessing 1988: 23). Hiermit erkennt Lessing der Phantasie beim Betrachten eines Kunstwerkes eine wesentliche Rolle zu, denn diese ermöglicht es eine dargestellte Handlung mithilfe der eigenen Imagination weiter auszugestalten und zu vervollkommnen.

Der Mannheimer Hochaltar und sein Schicksal

Der 1966 geborene britische Maler Mark Alexander lebt in Berlin[1], wo er bei einem Besuch in der Skulpturensammlung den im letzten Krieg stark fragmentierten Mannheimer Hochaltar (1738–1741/42) des kurpfälzischen Hofbildhauers Paul Egell (1691–1752) kennenlernte: Die überlebensgroße vergoldete und geschweifte Rückwand eines Schnitzaltares mit einem Relief des Baumes der Erkenntnis, unter dem zwei trauernde Putten mit der Schlange als Symbol des Sündenfalls sitzen. Die Gottesmutter und eine weitere Trauernde sind als Umrisse erhalten, ebenso das aufgesetzte Kruzifix [Abb. 1].[2]
Der Mannheimer Hochaltar hat als überlebensgroßes Reliefretabel aus vergoldetem Holz mit ursprünglich halb- und vollplastisch aufgesetzten Figuren eine singuläre Stellung in der deutschen Kunstgeschichte inne; eine Anregung des Künstlers durch Wandepitaphien des 16. Jahrhunderts ist hierbei ebenso diskutiert worden wie die Vorbildwirkung durch Gianlorenzo Berninis römische Ädikularetabel aus Stein (Leibetseder 2013a: 141; vgl. Kern 2008: 309).[3]
Die einst zu beiden Seiten des barocken Retabels aufgestellten Glaubenszeugen, der hl. Sebastian und hl. Rochus, verschmolzen mit der ornamentalen Rahmung durch Palmenstämme und einer bekrönenden Muschel mit Strahlenkranz nach einem Altarentwurf des französischen Ornamentisten Gilles-Marie Oppenord. (Leibetseder 2013a: 148, Abb. 133) Die ursprünglich hinter dem hl. Sebastian angebrachte Trauergruppe aus dem hl. Johannes, Maria und einer zweiten Trauernden unterhalb der Vollfigur des Christus am Kreuz war „ungemein flüssig und weich modelliert und wie alle Plastik Egells zurückhaltend im Ausdruck“ (Feulner 1929: 97). Figürliche Bestandteile und Rahmung bildeten eine „organische[n] Einheit“ (Kern 2008: 309). Dazu zählten des Weiteren eine geschnitzte Konsole mit zwei Kartuschen, ein Reliquiensarkophag, zwei anbetende Engel auf Sockeln und zwei Büsten des hl. Philippo Neri und hl. Karl Borromäus zu Seiten des Altares (Leibetseder 2013a: 162, Anm. 735).

Aus der einstigen Anordnung der Trauernden leitet sich eine Zweiteilung der bildlichen Darstellung in Gestalten des Neuen Testaments auf der rechten Seite des Kreuzes und einer Bezugnahme auf das Alte Testament in Gestalt der Putten auf der linken Seite ab [Abb. 2].[4] Da Alexander die Kriegszerstörung des Mannheimer Altarwerkes zum Hauptmotiv seiner eigenen Auseinandersetzung mit diesem machte, soll zunächst die Geschichte des Bildwerkes seit seinem Verkauf aus Mannheim nach Berlin verfolgt werden: Die Mannheimer Gemeinde der Unteren Katholischen Pfarrkirche S. Sebastian verkaufte den Altar gegen Ende des 19. Jh. nach Berlin, da er infolge des damaligen Geschmackswandels und der Abwertung barocker Kunst nicht mehr als zeitgemäß empfunden wurde.
In Berlin erfolgte zunächst eine Aufstellung des Schnitzaltares im Kunstgewerbemuseum. Danach fungierte Egells Altar als Hauptwerk deutscher Kunst im Barocksaal des Deutschen Museums im Nordflügel des Pergamonmuseums. 1922 befand sich das Bildwerk im Kunstgewerbemuseum, dazugehörige Teile im Schlossmuseum und im Kaiser-Friedrich Museum, dem heutigen Bodemuseum der Staatlichen Museen zu Berlin. 1943 fand der Altar im Deutschen Museum eine neue Aufstellung (Leibetseder 2013a: 162, Anm. 735): Er war 1939 zu seinem Schutz eingemauert und feuerfest verschalt worden. 1944 zerlegte man ihn in seine Einzelteile und dokumentierte den Vorgang genau. (Chapuis/Kemperdinck 2015: 133–134).
Während des Zweiten Weltkrieges waren diese Altarteile wie andere Objekte der Berliner Skulpturensammlung im Flakbunker Friedrichshain bzw. Zoo eingelagert (Deutsche Bildwerke aus sieben Jahrhunderten, 1958: 106). Das Schicksal der meisten skulpturalen Bestandteile des Schnitzwerkes ist seitdem ungeklärt, erhalten blieben die Rückwand mit der rechten Hälfte des Altarblattes, die zwei Sockel der Engelsfiguren und die Heiligenbüsten, die sich zeitweise in der Staatlichen Eremitage in der ehemaligen Sowjetunion befanden. Diese wurden im Barocksaal des Berliner Bodemuseums ab 1958 wieder aufgestellt.

Abb.1

Abb.2

Mark Alexander und der Mannheimer Hochalter

Der heutige Zustand des Egell-Altares wurde für Alexander zum Ausgangspunkt einer intensiven künstlerischen Auseinandersetzung mit den Themen der Gewalt und Zerstörung. Dies brachte er durch die Wiedergabe des Werkes auf neun überlebensgroßen Siebdrucken (einer von mehreren Versionen) auf eine assoziativ anregende Weise zum Ausdruck, indem er sie mit rotem, wie Blut wirkendem und im oberen Abschnitt herabfließendem Ölpigment überzog [Abb. 3].[5]

Dieses Pigment ist jedoch nicht deckend, weshalb interessanterweise die dunklen Fehlstellen des Retabels noch stärker hervortreten und eine starke Suggestivkraft auf die Betrachtenden des Werkes entfalten. Die kulturelle Konnotation von Farben wurde bereits in dem Vergleich von Rot mit herabfließendem Blut angesprochen; das Schwarz der Fehlstellen kann demzufolge für Zeichen der Trauer gedeutet werden, wie es im Übrigen auch der ursprünglichen Intention des Altares entspricht: der Trauer über den Tod Christi, welche von Alexander um die (höchst aktuelle) kulturelle Dimension des kriegsbedingten Verlustes von Kulturgut erweitert wurde.

Die monochrome Vergoldung des Altarreliefs, eine Reminiszenz an kostbare mittelalterliche Reliquienschreine, Werke der Goldschmiedekunst und Zeichen göttlicher Transzendenz tritt dagegen durch die farbliche Verfremdung auf Alexanders Werken nicht mehr in Erscheinung. Sie wird überlagert von der durch das Format ins Monumentale gesteigerten, aktuellen künstlerischen Aussage. Die Größe des Werkes deutet im Übrigen auf eine intendierte Ausstellung des Werkes im öffentlichen Raum hin.

Die als schwarze Fehlstellen gekennzeichneten Abwesenheiten der einstigen Heiligenfiguren und des Kreuzes legen es nahe, die ästhetische Aussage von Alexanders Leinwänden – die bereits an prominenter Stelle in der Londoner St. Paul's Cathedral und dem Berliner Bodemuseum ausgestellt wurden – vor dem Hintergrund der Ontologie Roman Ingardens und der daraus entwickelten Rezeptionsästhetik Wolfgang Isers zu untersuchen, wonach das jeweilige (literarische), hier bildkünstlerische Werk, semantische Gelenkstellen enthält, die erst durch die Sinngebung von Seiten der Rezipierenden vervollständigt und verstanden werden (Iser 1972). Diese literaturwissenschaftliche Theorie wurde von der Kunstpädagogin Meike Aissen-Crewett als Mittel der Kunstvermittlung auf den aktiven Prozess der Bildbetrachtung bezogen. Hierbei löst die (didaktisch angeleitete) Offenlegung der im Kern des Kunstwerkes verarbeiteten ästhetisch-historischen Sedimente eine persönliche Auseinandersetzung mit diesem aus, wobei die Einfühlung in den Bildgegenstand auf der Basis des persönlichen Erlebens zu einem Erkenntnisprozess auf Seiten der Betrachtenden führt (Aissen-Crewett 1999: 17, 18).

Abb.3

Abwesenheiten im Kunstwerk

Das Motiv des inhaltlich nicht klar zu Definierenden findet sich bereits in Egells Komposition des Mannheimer Altars: Eine gebeugte Frau hinter der zum Kreuz aufblickenden Maria, welche die Hand vor das Gesicht mit dem herabgezogenen Schleier hält. Der christlichen Ikonografie folgend, könnte hier eine der drei gleichnamigen Begleiterinnen Marias dargestellt sein, namentlich Maria Kleophas, aber es könnte sich auch um eine zweite Abbildung der Gottesmutter handeln; hiermit hätte Egell die zweifache Natur Christi als Menschen- und Gottessohn – ein zentrales theologisches Dogma – durch zwei unterschiedliche Darstellungen von Maria zum Ausdruck gebracht: einerseits als trauernde Mutter, andererseits als Verehrerin Gottes [Abb. 2] (Leibetseder 2013a: 162). Dieselbe Wiedergabe der Zweifaltigkeit findet sich später auf Egells Schnitzrelief der „Kreuzabnahme Christi“ von 1744 aus dem Frankfurter Museum Liebighaus. (Leibetseder 2013b: 47)
Diese inhaltliche Offenheit des Kunstwerks lässt sich zunächst mit dem kunsttheoretischen Begriff der Vaghezza erklären: Ein freies intellektuelles Spiel mit Anspielungen und Unschärfen, das man seit dem 16. Jahrhundert unter Rückgriff auf Horaz pflegte. In Italien bezeichnet man hiermit die Freiheit der bewusst uneindeutigen, geistreichen poetischen Erfindung des Concettismus.[6] (Leibetseder 2013a: 78) An das Konzept des Vagen knüpft mit anderer Intention Mark Alexander an, der über das heute fragmentierte Kunstwerk meinte: „Abwesenheit ist hier ein wichtiges Motiv […] Die meisten Altarbilder sind zeitlich fixiert, sie zeigen die Kreuzigung, und alles ist sehr eindeutig, während dieses Altarbild so etwas wie eine Leerstelle, ein Vakuum zeigt“ (Chapuis/Kemperdinck 2015: 136).
Als einziger konkreter Hinweis zur Interpretation des Werkes als sakrales Kunstwerk können heute lediglich die beiden erhaltenen Putten unter dem Blätterdach des Paradiesbaums gelten: Die lockigen Köpfe einander zugewandt und die Hände mit einem Ausdruck des Erschreckens vor den Mund gelegt, blicken sie erschrocken und weinend auf die Schlange vom Baum der Erkenntnis, die sich um den Bauch des sitzenden Kindes windet. Das hierin enthaltene Motiv der Trauer über die Schuld der Erbsünde bezieht Alexander auf die kriegsbedingte Verstümmelung des Werkes, denn in seiner Deutung scheinen sie vor allem den Verlust des Kunstwerkes zu beklagen [Abb 3].[7] Somit wird das Kriegszerstörte Bildwerk für ihn auch zum Ausdruck transzendentaler Ob-

dachlosigkeit (György Lukács): „Christ had gone and taken his cross and mourners with him. […] God had left the building.“[8] Die schwarze Kontur des Kreuzes und der hochaufragende Umriss der Gottesmutter und ihrer Begleiterin wirken wie eine Negativform. Die Gegenüberstellung der erhaltenen Reliefpartien und der verlorenen Bestandteile führen in der ästhetischen Wahrnehmung des Kunstwerks zu einem Wechselspiel der „in ihm eindeutig bestimmten Momente […] sowie durch die in ihm auftretenden Unbestimmtheitsstellen“ (Ingarden 1962: 252). Hiermit bezeichnete der polnische Philosoph und Literaturästhetiker Roman Ingarden (1893–1970) Konkretionen, die den Lesenden des Werkes seitens der Autorenschaft nicht mitgeteilt werden und die in der Rezeption durch deren individuelle Welterfahrung gefüllt werden, um somit im Prozess des Lesens zu einer eigenständigen Interpretation des Werkes zu gelangen.[9]

Die Realisierung des Kunstwerks in der Rezeption und Kunstvermittlung

Bildende Kunst und Literatur unterscheiden sich dadurch, dass man beispielsweise ein Relief in seiner Gesamtheit mit einem Blick, ein literarisches Werk aber erst mit der Lektüre über eine gewisse Zeitdauer erfassen kann (Aissen-Crewett 1999: 47). Diese Differenz in der Dauer der Rezeption brachte bereits Lessing zum Ausdruck, der dazu meinte: „Nichts nötiget hiernächst den Dichter sein Gemälde in einen einzigen Augenblick zu konzentrieren“ (Lessing 1988: 27).

Dennoch lassen sich bestimmte Grundannahmen der Rezeptionsästhetik auch auf Werke der bildenden Kunst übertragen.[10] Während Ingarden den Terminus der Unbestimmtheitsstelle synonym mit dem der Leerstelle verwendete, erfuhr diese Begrifflichkeit eine Modifikation und Präzision durch den Anglisten und Literaturwissenschaftler Wolfgang Iser (1926–2007), der argumentierte: „Leerstellen bilden Signale für gesteigerte Aufmerksamkeit; ihre Wirkung gründet darin, dass sie etwas vorenthalten, worauf es ankommt“ (Iser 1976: 62).

Durch diese zu füllende semantische Leerstelle wird den Rezipierenden ein Interpretationsspielraum für eigene Deutungen eröffnet; ein Gedanke, an den Aissen-Crewett in Bezug auf die pädagogische Kunstvermittlung anknüpft, weil insbesondere dieser Auslegungsspielraum essentiell für das Entstehen eines persönlichen Zuganges zum Kunstwerk durch die Rezipierenden ist und einen Erkenntnisprozess bewirkt.

Dieser setzt mit der visuellen Erfassung des Kunstwerkes ein. Beinhaltet dieses eine Qualität, die das Interesse der Betrachtenden weckt, bewirkt sie eine emotionale Bewegung auf Seiten Letzterer. Sie zieht die Aufmerksamkeit von der realen Gestalt des Kunstwerkes ab und verschiebt sie hin zu einer intuitiven Wahrnehmung der Betrachtenden, die sich nach und nach auch auf andere Aspekte der Darstellung bezieht, die mit der reizauslösenden Qualität in Verbindung stehen und somit zu einer persönlichen Interpretation des Kunstwerkes führen. (Aissen-Crewett 1999: 59–64)

Für eine Auseinandersetzung mit dem Mannheimer Hochaltar können die vorhandenen Fehlstellen des Altares diesbezüglich als reale Leerstellen ästhetische Ausgangspunkte der inhaltlichen Aneignung und Vervollständigung des Werkes ex negativo darstellen: Ihre Existenz unterläuft die vorhandenen Erwartungshaltungen der Betrachtenden nach der Ganzheit des Bildwerkes und bewirken eine Irritation bei den der Rezipierenden, weil diese nicht ohne entsprechende Vorbildung nicht wissen können, was hier ursprünglich dargestellt war und was es im inhaltlichen Kontext des Werkes bedeutete.

Dienten vor ihrer Zerstörung die einladende Geste des hl. Sebastian und die sich an ihn anschließende Rückfigur des hl. Johannes dazu, als klassische Stilmittel den Blick der Betrachtenden in die dargestellte Szene zu führen, müssen die Besucherinnen und Besucher des Museums heute ihre Kenntnisse der christlichen Ikonografie zuhilfe nehmen bzw. das Werk mit anderen Kreuzigungsdarstellungen im Museum vergleichen, um die fehlenden Bestandteile des Altares (hl. Johannes, Maria und eine weitere Trauernde sowie das Kruzifix mit Christus und die Engel) in ihrer Imagination zu ergänzen. Wie es Isers Theorie nahelegt, wird die Rezeption des kriegsverstümmelten Egell-Altares somit zur unmittelbaren aktiven Auseinandersetzung zwischen den Betrachtenden und dem Werk.[11] In der Kunstvermittlung kann ein solcher Zugang beispielsweise mithilfe der Methode der ästhetischen Forschung nach Helga Kämpf-Jansen erfolgen. Hierbei gilt es zunächst einen inhaltlichen Zugang zum Thema durch ein spezifisches Erkenntnisinteresse zu finden, um dieses in einem weiteren Schritt durch Materialsammlungen in unterschiedlichen Wissensfeldern in alle Richtungen zu erforschen und die gesammelten Ergebnisse in geeigneter Form zu dokumentieren und zu präsentieren. (Dazu: Kämpf-Jansen 2012:243–246).

Die Bedeutung eines Kunstwerks ist nicht voraussetzungslos gegeben, sondern etwas, das in der „Interaktion zwischen Kunstob-

jekt und Rezipient hergestellt werden muß. (…) Es gibt keine ‚richtige' Herstellung von Bedeutung, sondern notwendigerweise ein Spektrum von Aktualisierungen" (Aissen-Crewett 1999: 125). Dieser Gedanke ist freilich alles andere als neu: Der Kunsthistoriker Wolfgang Kemp verwies in diesem Zusammenhang vor Jahren zu Recht auf Lessings bereits eingangs erwähnte Definition des sogenannten „fruchtbaren Augenblicks". Dieser hatte am Beispiel der antiken Laokoon-Gruppe, wie schon dargestellt, die Forderung nach der eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk mittels der Phantasie der Betrachtenden erhoben. Wie Kemp daraus schlussfolgerte, sind solche undefinierten Stellen im semantischen Gefüge des Kunstwerkes zu seiner Aktualisierung notwendig (Kemp 1992: 314).
Als eine derartige Aktualisierung kann auch die künstlerische Verfremdung des barocken Egell-Altares durch den zeitgenössischen Maler Alexander gesehen werden, denn er überzog die Replik des Werkes, wie erwähnt, im Siebdruckverfahren mit roter Farbe, um hiermit die kriegsbedingte Verstümmelung des Werkes zu thematisieren. Diese erfolgte an seinem Auslagerungsort im Flakturm Friedrichshain in Berlin.[12] Übertragen auf andere Rezipientinnen und Rezipienten des Werkes heißt das, das ihre persönliche Sinngebung auf ihren eigenen ästhetischen Erfahrungen und ihrem kognitiven Wissenstand basiert. Hiermit reagieren sie auf die genannten gestalterischen und interpretatorischen Vorgaben des Künstlers Alexander. Dieser interpretiert die Fehlstellen des Altares als Abwesenheitszeichen des Göttlichen und den roten Farbüberzug seines Altares mit Blut als Ausdruck der Gewalt.[13]

Fazit

Abschließend lässt sich sagen, dass Alexanders Auseinandersetzung mit Egells barockem Altarwerk Ausdruck eines sich erneuernden Dialogs zeitgenössischer bildender Künstlerinnen und Künstler mit ihren Vorgängerinnen und Vorgängern ist, zu dessen Aktualisierung verschiedene künstlerische Mittel eingesetzt werden: Namentlich hervorzuheben ist die formale und inhaltliche Verfremdung des Bildgegenstandes und somit Entrückung des sakralen Bildgegenstandes, welche durch das Mittel der Irritation zur Auseinandersetzung mit dem Werk auffordert.
Alexander hat den fragmentarischen Zustand des Egell-Altares ins Zentrum seiner Arbeit gestellt; eine unmittelbare und vielleicht sogar etwas plakative Aufforderung an die Rezipierenden zur Meditation über das Schicksal des zum großen Teil zerstörten Werkes. In seinen Gemälden treten die fehlenden Heiligenfiguren und der Kruzifix des Mannheimer Hochaltars schwarz hervor. Diese können in der Terminologie Ingardens und Isers als Unbestimmtheits- oder Leerstellen bezeichnet werden und bilden den Ausgangspunkt für die Interpretation und Ergänzung des semantischen Sinngehaltes des Kunstwerkes durch die Betrachtenden; ein Prozess der gleichwohl ergebnisoffen wie fortdauernd ist und dem solcherart inhaltlich erneuerten Bildwerk ein Weiterleben in unserer Zeit ermöglicht.
Das sich hiermit verbindende Phänomen des aneignenden Reproduzierens als Modus der künstlerischen Aneignung ist auch für andere Künstler der Gegenwart charakteristisch, beispielsweise Cindy Shermans Auseinandersetzung mit Gemälden Alter Meister im fotografischen Rollenporträt. Hierbei geht es darum tradierte Kategorien künstlerischer Produktion, namentlich „‚Einmaligkeit, Autorschaft und Originalität' zu hinterfragen" (Gelshorn 2012: 219). Diese Verweise auf kanonisierte Werke der Kunstgeschichte durch Kunstschaffende wie Alexander stehen in einer langen Tradition der Auseinandersetzung mit den Werken bedeutender Vorgängerinnen und Vorgänger und sind als künstlerische Mittel zu verstehen, um das System der Kunstgeschichtsschreibung auf einer Meta-Ebene erneut fruchtbar für die eigene Produktion zu machen. (Vgl.: Gelshorn 2012: 231)

Anmerkungen

1 https://en.wikipedia.org/wiki/Mark_Alexander_(painter)#cite_note-2, Zugriff am 13.03.2017.

2 Eine rekonstruierte Altarkonsole aus rohem Holz und ein nicht dazugehöriges Chorgitter vervollständigt das Altarrelief heute.

3 Die letzte Veröffentlichung zu Egell fasst den bisherigen Wissenstand lediglich zusammen. (Die Heilige Familie von Johann Paul Egell. Skulpturensammlung und Museum für Byzantinische Kunst, Staatliche Museen zu Berlin – Stiftung Preußischer Kulturbesitz, hg. von der Kulturstiftung der Länder und SMB – SPK, Berlin 2017)

4 Ausbrüche an seiner Basis, die man auf einer Aufnahme aus den 1930er Jahren erkennen kann, deuten auf eine einstmals dort angebrachte Figur der Maria Magdalena hin. (Leibetseder 2013a: 128)

5 Mark Alexander, Red Mannheim I, 2010, Öl auf Leinwand, Siebdruck, 405 x 300 cm, Galerie Bastian, Berlin (Chapuis/Kemperdinck, Petersberg 2015: 135). – Zwei Versionen der drei vom 29.10.2014 bis zum 15.2.2015 im Berliner Bodemuseum gezeigten neunteiligen Werke „Red Mannheim I" waren im Jahr 2010 in der Saint Paul´s Cathedral in London ausgestellt. 2014 waren die Werke in der Sammlung Bastian, Berlin, zu sehen.
(http://www.smb.museum/ausstellungen/detail/mark-alexander-red-and-white-mannheim.html, Zugriff am 6.06.2017)

6 So geht aus der Bilderzählung der sogenannten „Einschiffung nach Kythera" (1719) von Antoine Watteau nicht zweifelsfrei hervor, ob es sich tatsächlich um eine Abfahrt oder um eine Ankunft handelt. Sein „Ladenschild des Gersaint" (1720/21) lässt gleichfalls offen, ob das darauf abgebildete Porträt Ludwigs XIV. eingepackt oder ausgepackt wird. Den Hinweis auf die Bedeutung der Vaghezza verdanke ich meinem Lehrer Robert Suckale.

7 http://www.smb.museum/exhibitions/detail/mark-alexander-red-and-white-mannheim.html, Zugriff am 14.03.2017.

8 http://www.markalexanderart.com/wp-content/uploads/2010/08/MA-red-mannheim-note-01.pdf, Zugriff am 05.04.2017.

9 Thomasson, Amie, „Roman Ingarden", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2016 Edition), Edward N. Zalta(ed.), URL = https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/ingarden/, o. S., Zugriff am 7. Juni 2017.

10 Die Anwendung der literarischen Rezeptionsästhetik auf die bildende Kunst erfolgte durch den Kunsthistoriker Wolfgang Kemp. (Kemp 1992)

11 Dies umso mehr, als dem Werk keine Erläuterung seines einstigen Zustandes beigegeben ist.

12 Gegen Kriegsende kam es zu Bränden im Flakbunker Friedrichshain, bei denen viele Kunstwerke vernichtet oder zerstört wurden. Ungewiß ist, ob diese von Unbekannten gelegt wurden, um Plünderungen von Kunstwerken zu vertuschen.

13 http://www.smb.museum/ausstellungen/detail/mark-alexander-red-and-white-mannheim.html, Zugriff am 04.04.2017. – Die künstlerische Strategie der monochromen farblichen Verfremdung und somit inhaltlichen Distanzierung von kanonisierten Kunstwerken, namentlich Gemälden, verfolgt Alexander auch in seinem sonstigem Œuvre. Davon zeugt beispielsweise seine Serie mit dem Titel „Credo I-V": mehrere monochrom schwarz gehaltene Versionen von Ludwig van Beethovens bekanntem Porträt aus dem Jahr 1820 von der Hand Joseph Karl Stielers (1781-1858), das sich im Beethoven-Haus befindet. Das Bildmotiv wird erst in der extremen Nahsicht und bei geduldiger Betrachtung sichtbar und fügt sich in eine Reihe weiterer schwarz gefasster Werke des Künstlers ein; Bearbeitungen von Van Goghs „Porträt des Dr. Gachet" und Caspar David Friedrichs „Wanderer in den Bergen." (Mark Alexander. Credo I-IV, 2015: o. S.)

Literatur

Aissen-Crewett, Meike: Rezeption als ästhetische Erfahrung. Lehren aus der literaturwissenschaftlichen Rezeptionsästhetik für die Bildende Kunst (=Aisthesis, Paidaeia, Theraeia. Potsdamer Beiträge zur ästhetischen Theorie, Bildung und Therapie, 3) Potsdam 1999.

Deutsche Bildwerke aus sieben Jahrhunderten (=Skulpturensammlung, 1), hg. von den Staatlichen Museen zu Berlin, Berlin 1958.

Feulner, Adolf: Skulptur und Malerei des 18. Jahrhunderts in Deutschland (=Handbuch der Kunstwissenschaft, 16), Potsdam-Wildpark 1929.

Gelshorn, Julia: Aneignung und Wiederholung. Bilddiskurse im Werk von Gerhard Richter und Sigmar Polke, Diss. phil. München 2012.

Ingarden, Roman: Untersuchungen zur Ontologie der Kunst. Musikwerk. Bild – Architektur – Film, Tübingen 1962.
Iser, Wolfgang: Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett (=Uni Taschenbücher, 163), München 1972.

Kämpf-Jansen, Helga: Ästehtische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft zu einem innovativen Konzept ästhetischer Forschung (=KONTEXT. Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung, 9), Marburg 2012.

Kemp, Wolfgang: Verständlichkeit und Spannung. Über Leerstellen in der Malerei des 19. Jahrhunderts, in: Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik, hg. von Wolfgang Kemp, Neuausgabe, Berlin 1992, S. 307–333.

Kern, Margit: „Retabel des ehem. Hochaltars der Unteren Pfarrkirche in Mannheim“, in: Geschichte der bildenden Kunst in Deutschland, Bd. 5: Barock und Rokoko, hg. von Frank Büttner u. a., München u. a. 2008: 309.

Leibetseder, Stefanie: Johann Paul Egell (1691–1752). Der kurpfälzische Hofbildhauer und die Hofkunst seiner Zeit. Skulptur – Ornament – Relief (=Studien zur internationalen Architektur- und Kunstgeschichte, 96), Diss. phil. Petersberg 2013.a
Stefanie Leibetseder: Iconographic Studies of Bas-Reliefs and Ivories by Paul Egell. [Ikonografické štúdie basreliéfov a slonovín od Paula Egella], in: ARS, 46 (2013)b, 1, S. 43–50.

Lessing, Ephraim Gotthold: Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie (=Insel Taschenbuch 1048), hg. von Kurt Wölfel, Frankfurt am Main 1988.

Das verschwundene Museum. Die Verluste der Berliner Gemälde- und Skulpturensammlungen 70 Jahre nach Kriegsende, hg. von Julien Chapuis und Stephan Kemperdinck, Petersberg 2015.

Mark Alexander: Credo I-IV. Beitrag zur Bildersammlung des Beethoven-Hauses (=Jahresgaben des Vereins Beethoven-Haus; Veröffentlichungen des Beethoven-Hauses), Bonn 2015.

Abbildungen

Abb. 1: heutige Aufstellung des Mannheimer Hochaltares
Entnommen aus: Das verschwundene Museum. Die Verluste der Berliner Gemälde- und Skulpturensammlungen 70 Jahre nach Kriegsende, hg. von Julien Chapuis und Stephan Kemperdinck, Petersberg 2015, Abb. S. 133.

Abb. 2: Aufstellung des Mannheimer Hochaltares im Deutschen Museum, 1930.
Entnommen aus: Das verschwundene Museum. Die Verluste der Berliner Gemälde- und Skulpturensammlungen 70 Jahre nach Kriegsende, hg. von Julien Chapuis und Stephan Kemperdinck, Petersberg 2015, Abb. S. 132.

Abb. 3: Mark Alexander, Red Mannheim, 2015
Entnommen aus: Das verschwundene Museum. Die Verluste der Berliner Gemälde- und Skulpturensammlungen 70 Jahre nach Kriegsende, hg. von Julien Chapuis und Stephan Kemperdinck, Petersberg 2015, Abb. S. 135.

Abwesenheiten: Mark Alexander im Dialog mit Paul

Egells Mannheimer Hochaltar

Von Stefanie Leibetseder

Schülerinnen und Schüler sind keine Laien, wenn es um die Wahrnehmung und Beobachtung von Unterricht geht. Mit steigendem Alter, mit zunehmender Jahrgangsstufe und Schulerfahrung werden sie immer mehr zu Expertinnen und Experten des Unterrichtsalltags in der Schule. Sie nehmen den Unterricht anders und geübter wahr als außenstehend Beobachtende, die in dieser Hinsicht viel eher als Laien zu benennen wären. Expertinnen und Experten bezeichnet man als solche, weil sie im Gewimmel der Einzelheiten nicht nur oft andere, sondern vor allem stärker die relevanten Zusammenhänge erkennen können, im Gegensatz zu Außenstehenden oder Laien. Deshalb können Lernende in ihrer Wahrnehmung, als Expertinnen und Experten von Schule, ihre Unterrichtsumwelt angemessener gruppieren als ungeübt Beobachtende: Laien sehen oft nur zusammenhanglose Details einer Situation; Expertinnen und Experten sehen Konstellationen und Gruppierungen in den Einzelelementen, die für Laien nicht sichtbar sind: Expertinnen und Experten erkennen Sinn, Bedeutung und Tiefenstrukturen, die sich aus verstreuten Einzelheiten zusammensetzen, und hinter der wahrnehmbaren Oberfläche des Sichtbaren das Zusammenspiel funktionaler Einheiten (vgl. Mangold 2007: 318-320).

Kritik an der sozialwissenschaftlichen Analyse von Einzelfotografien

Ein zentrales Problem der sozialwissenschaftlichen Analyse von Fotografien ist: Wie wählt man eigentlich aus einer vorliegenden Menge an Fotodokumenten die zu untersuchenden Einzelfotos aus? Die Untersuchung von isolierten Einzelbildern verschiebt schnell den Gesamteindruck einer dokumentierten Situation. Man muss nur den Vergleich zur Analyse von Texten ziehen: Die Beschränkung einer Untersuchung auf einen oder zwei Sätze anstatt auf einen gesamten Text würde ja auch irritieren. Auch die Kunstpädagogen Hubert Sowa und Bettina Uhlig setzen sich dafür ein, bei Fotoanalysen unbedingt die Ebene der Bild-Pragmatik zu beachten, also die soziale und kommunikative Rahmung von Bildern zu berücksichtigen (etwa das situative Setting beim Fotografieren, das Verhältnis der Abgebildeten zu den Bildaufnehmenden und den Bildadressaten; vgl. Sowa/Uhlig 2006).

Zwar liegen für die Auswahl von Fotos methodische Vorschläge vor (Mayring 2002: 108-109; Peez 2007c: 106-107). Trotzdem mache ich den Vorschlag, eher eine gesamte Bildersequenz anstatt Einzelfotos zu rekonstruieren, wenn es mehrere Fotografien aus einem Zusammenhang gibt. So lassen sich Verzerrungen der Analyse durch die Isolation von Einzelfotos vermeiden. Fotoreihen haben häufig eine entscheidend größere Informationsdichte als Einzelfotografien, so dass sich der Geltungsanspruch einer Rekonstruktion stärker fundieren lässt.

Im Folgenden werde ich die Fotografien (Abb. 1-28), welche eine Schülerin im Rahmen meiner Untersuchung gemacht hat (vgl. Grütjen 2012), wie narrative Bildsequenzen rekonstruieren. Was heißt das? Die Fotos werden in ihrer Sequenzialität wie eine Bildgeschichte betrachtet. Die spezifische Chronologie der Fotografien, die sich im Prozess ihrer Aufnahme formiert, bildet eine sehr harte Informationsform; die Syntax der sukzessiven Sequenzialität der Aufnahmen sollte man bei ihrer Untersuchung berücksichtigen. Fotosequenzen sind ähnlich wie Sätze in einem Text zu Einheiten verbunden: Es gibt thematische Abfolgen, etwa markiert durch Handlungen, sozialen Situationen oder durch gemeinsame Orte der Aufnahmen. Außerdem sind Anfang und Ende von Sequenzen häufig besonders signifikant.

Orientierungsfragen für die Rekonstruktion von Fotosequenzen

Was wird vorrangig fotografiert? (Beck 2003: 63)

- Menge und Auswahl des/der Gezeigten: Lassen sich inhaltliche Schwerpunkte, wiederkehrende Leitmotive (Personen, Gesten, Gegenstände usw.) erkennen? Gibt es auch für die Sequenz untypische Bilder?
- Sind die Fotografien in ihrer Abfolge spezifisch, weil sie etwas ausdrücken, wofür Worte zu abstrakt wären?

Wie wird vorrangig fotografiert?

- Kameraposition (Aufsicht, Froschperspektive, Augenhöhe): Statisch oder sich signifikant verändernd im Verlauf der Sequenz?
- Hochformat oder Querformat? Wechsel oder Häufungen der Formatentscheidungen?
- Gibt es typische oder auffällige Einstellungsgrößen, wie Detail (z.B. Hand), Portrait (Kopf und Oberkörper), oder Überblick („Totale“)? (Korte 2001: 25)
- Abfolge der Positionierung des Fotografen im Raum: Ist die Standortwahl bezeichnend, etwa durch besondere Häufung oder auffällige Veränderungen?

Wie sind die Fotografien der Sequenz insgesamt in der erzählerischen Abfolgedramaturgie miteinander verkettet?

- Inhaltlicher und/oder formaler Verlauf der Fotosequenz: Kann man einen Spannungsbogen entdecken?
- Zeigt das erste Foto ein besonderes Interesse oder eine besondere Gestaltung? Setzt das letzte Bild einen bezeichnenden Schlusspunkt?
- Narrativer Ablauf der Gesamtsequenz: Gibt es etwa eine signifikante Mittelphase oder besondere Teilabfolgen? Gibt es dafür inhaltlich oder bildnerisch Signale (Eisner 1998: 15)? Wo werden Neuigkeiten vermittelt (Eisner 1998: 56)? Gibt es Stellen mit „Überraschungsmoment“ (Eisner 1998: 58)?

Kann man inhaltliche oder formale Abfolgerhythmen beschreiben?

- Wirkt die Fotostrecke insgesamt linear? Oder lassen sich in der Abfolge der Sequenz Brüche entdecken? (Sabisch 2007: 209) Gibt es ein Wendepunktfoto?
- Kann man mehrere typische Reihenfolgen beschreiben, beispielsweise von aufgenommenen Personen oder Kameraperspektiven? (Eisner 1998: 16)
- Wo wirken Teilabfolgen ohne störende „Brüche“ besonders filmisch? Wo signifikant dicht (als „Flow“)?
- Die „Leerstellen“ zwischen aufeinander folgenden Fotos muss der Betrachter füllen (McCloud 1995: 76-77); kann man eher von einer dicht knappen Bildfolge oder einer lockeren bis langen Bildfolge sprechen? (Eisner 1998: 76; Grünewald 1982: 24-27; 43; McCloud 1995:92-101)
- Lässt sich also ein spezifischer Rhythmus beschreiben? (Eisner 1998: 22)

Gibt es Formen der Selbstdarstellungen der oder des Fotografierenden und der Fotografierten in der Sequenz? (Beck 2003: 63; Sowa/Uhlig 2006: 93)

- Charakterisierung der oder des Fotografierenden: Kann man in der Art des Fotografierens direkte oder indirekte Arten der Selbstdarstellung beschreiben?
- Gibt es manchmal oder häufiger bezeichnende Stilmittel und/oder technische Fehler?
- Primäres Aufnahmeinteresse: Wer oder was wird mehrmals aufgenommen? (Beck 2003: 64) Was fehlt, was man aber als Betrachtender erwarten würde? (Beck 2003: 63)
- Räumliche bzw. soziale Positionierung von Fotografierendem zum Dargestellten: Steht das aufnehmende Subjekt am Rand oder in der Mitte, öfter über, unter oder auf gleicher Höhe wie die Fotografierten?
- Blickrichtungen: Blicken die Abgebildeten meistens zur oder zum Fotografierenden oder eher nicht?
- Könnte man anhand der fotografierten Bilder ein Soziogramm erstellen?

Forschungsfragen und Untersuchungssetting

Das hier beispielhaft in den Blick genommene Datenmaterial, Fotografien der Schülerin Isa vom 24.11.2006, wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes erhoben: „Der Umgang mit zeitgenössischer Kunst in der Schule als kommunikativer Prozess – Komparative, qualitative empirische Unterrichtsforschung im Kunstunterricht der Oberstufe“ (Universität Duisburg-Essen). Dabei stehen die Rezeptionsprozessevon Kunstwerken und Bildern im Fokus; auch Nachbardisziplinen der Kunstpädagogik erforschen ver-

stärkt empirisch Verhaltensweisen von Betrachtenden(Michel 2006, Bernhardt 2007, Hausendorf 2007, Sachs-Hombach/Totzke 2011): „Es gibt entsprechend gute Gründe dafür, Bildwahrnehmung und Bildverarbeitung aufseiten des Betrachters (endlich) genauso ernst zu nehmen – und sie entsprechend genauso differenziert zu erforschen – wie die Bildproduktion oder die Bildherkunft und Bildentstehungsgeschichte.“ (Sachs-Hombach/Totzke 2011, Klappentext). Forschungsbedarf sehe ich darin, dies aus spezifisch kunstpädagogischer Perspektive zu leisten.

Die Untersuchung ist weitgehend an der Methode der phänomenologischen Rekonstruktion orientiert, wie sie Georg Peez (Peez 2007) vorschlägt. Zentrale Forschungsfragen lauten u.a.: Was passiert eigentlich bei der Kunst- und Bildbetrachtung aus Sicht der Schülerschaft in einem alltäglichen Kunstunterricht? Wie lassen sich Rezeptionsprozesse in der Gruppe im Kunstunterricht rekonstruieren? Welche Arten des Umgangs mit Kunst und Bildern zeigen sich?

Vier Kunstpädagoginnen bzw. –Pädagogen haben im Rahmen des Forschungsvorhabens über die „Bronzefrau Nr. 6“ (2001) von Thomas Schütte (*1954) Unterricht in der gymnasialen Oberstufe gemacht. Ich habe u.a. die Gespräche der Lerngruppen audiotechnisch aufgenommen und anschließend Partnerinterviews mit Schülerinnen und Schülern geführt. Außerdem haben Lernende den Unterricht mit einer Digitalkamera fotografisch dokumentiert; mit diesen wurden anschließend Interviews über die Fotos gemacht.

Erster Eindruck von den Fotos der Schülerin Isa

Isa hat am 24.11. insgesamt 28 Fotografien im Kunstunterricht aufgenommen. Dabei hat die Fotografin sich bei zwanzig Bildern für ein Querformat entschieden, achtmal dagegen wählte sie ein Hochformat für die Bilder. In der Mitte der Fotosequenz fällt auf, dass bei den Aufnahmen der Horizont oft leicht gekippt ist (Fotos 8, 9, 16 und 18); das drückt eine gewisse dynamische Wirkung der fotografierten Situationen aus. Einige Aufnahmen sind allgemein unscharf (etwa Foto 14) oder stellenweise durch heftige Bewegungen der fotografierten Personen bewegungsunscharf (etwa Foto 7). Gegen Ende von Isas Fotosequenz häufen sich Aufnahmen, die man als technisch eher missglückt bezeichnen könnte (Fotos 24, 25, 26 und 27). Die letzte Aufnahme (Foto 28) ist technisch völlig misslungen. Fototechnische Mängel drücken gerade in Zusammensicht mit benachbarten, technisch nicht zu bemängelnden Aufnahmen eine gewisse Dramatik aus. In diesem Sinne vermitteln die Aufnahmen wirkungsästhetisch gegen Ende der fotografierten Unterrichtsstunde geradezu eine Steigerung; es wirkt, als trudele die Fotosequenz gegen Ende immer chaotischer ihrem Ende entgegen.

Immer wieder sind von Isa Hände und Gesten festgehalten worden: Bei der Lehrerin sind Zeigegesten vor dem Kunstwerk besonders signifikant. Aber auch Schülerhände sind von Isa auffällig ins Bild gesetzt worden: beim Melden, Schreiben, Zeichnen oder Trinken.So sind die Hände sich meldender Schülerinnen oder Schüler oft genau auf der Mittelsenkrechten oder im Zentrum der Aufnahmen zu finden (etwa Foto 19). Hände scheinen in der Wahrnehmung Isas eine zentrale Rolle bei der Rezeption von Kunst im Unterricht zu spielen.

Gliederung der Fotosequenz: Erster Wendepunkt

Wie lassen sich Isas 28 Aufnahmen in ihrer Abfolge gliedern? Einen ersten Wendepunkt gibt es vom vierten zum fünften Foto: Auf den ersten vier Aufnahmen der Fotosequenz von Isa ist immer die Lehrerin Frau Wissen abgebildet, auf den folgenden vier Aufnahmen nicht mehr. Zu Beginn der Sequenz fotografiert Isa ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus erhöhter Position; sie steht bei der Anfertigung der Aufnahmen. Gegenüber ihren Mitlernenden positioniert sich die Fotografin also eher distanzierend. Ab dem fünften Foto aber wechselt Isa fotografisch ihre Positionierung sehr deutlich: Der Kamerastandpunkt senkt sich auf die Augenhöhe der Lernendengruppe; die Fotografin hat sich offensichtlich neben ihre Mitschülerinnen und Mitschüler gesetzt und blickt nun wie diese: Über die Schultern ihrer Sitznachbarschaften schaut sie nach vorne (Fotos 5 und 6). Dann wendet sie sich um und macht aus deren Augenhöhe Aufnahmen von den Aktivitäten der Schülerschaft (Fotos 7 und 8).

Isa wechselt also plötzlich in der Art des Fotografierens aus einer eher als Beobachtungsperspektive zu nennenden Rolle zu einer Lernenden-Rolle, wie sich beim Perspektivenwechsel vom vierten zum fünften Foto zeigt. Mit ihrer Schülerinnenrolle iden-

tifiziert sich Isa stärker, weil sie den Aktivitäten der Lerngruppe engschrittiger folgt als den Aktivitäten der Lehrerin. Isas Verhalten korrespondiert offensichtlich mit dem Gang des Unterrichtsgeschehens: Die ersten vier Aufnahmen dokumentieren eher den Unterrichtsbeginn mit der insgesamt vollständig erfassten Lerngruppe; die Aufnahmen fünf bis acht zeigen dagegen eine Arbeitsphase, wobei kleinere Gruppierungen oder Einzelne im Fokus der erlebenden Fotografin stehen.

Zweiter Wendepunkt

Die neunte Fotografie fällt etwas aus dem Rahmen, weshalb man hier von einem zweiten Wendepunkt innerhalb von Isas Fotosequenz sprechen könnte:Isa hat das Foto auffällig von oben aufgenommen, aus deutlich erhobener Position herab. Die Fotografin ist sogar höher positioniert als die stehende Lehrerin, Isa muss also auf einem Stuhl gestanden haben. Das zweite Mal wählt die Fotografin ein Hochformat.

Der Blick der Fotografin zeigt mit dramatisch nach links geneigtem Horizont im Vordergrund eine lange Tischreihe mit Lernenden, die alle gespannt nach vorne schauen. Dort sieht man die Lehrerin:Sie setzt sich oben in der Mittelsenkrechten des Fotos kontrastscharf durch ihre dunkle Kleidung vom hellen Licht des Overheadprojektors ab.Außerdem fällt sie im Vergleich zu den Akteuren der Lerngruppe durch die heftige Bewegungsunschärfe auf; Frau Wissen scheint stürmisch mit einem Plakat zu hantieren, welches die Schülerinnen und Schüler offensichtlich in der vorherigen Unterrichtsphase angefertigt haben. Hinter der Lehrerin sieht man nicht die vollständige OHP-Projektion, wie auf anderen Aufnahmen, sondern nur fragmentarisch den unteren Teil des Stahltisches, auf dem die „Bronzefrau Nr. 6“ präsentiert wird.

Es folgen nun wieder vier Fotos, ohne dass die Lehrerin Frau Wissen gezeigt würde, genauso wenig die Bronzeplastik von Thomas Schütte. Die Schülerinnen und Schüler werden bei auffällig verschiedenen Aktivitäten gezeigt: Zwei Schülerinnen trinken (Foto 10), eine malt auf einem Block mit Buntstiften Kringel (Foto 11), zwei Lernende denken mit Kugelschreiber in der Hand nach (Foto 12), eine Schülerin erläutert mit Blick nach vorne und erhobener Hand etwas (Foto 13). Drei Jugendliche hinter dieser redenden und gestikulierenden Schülerin (Foto 13) wenden sich nicht dieser zu, sondern scheinen untereinander zu kommunizieren. Nun folgen wieder Aufnahmen der Lehrerin (Fotos 14 und 15) und weitere Unterrichtssituationen (Fotos 16 bis 21).

Die neunte Fotografie markiert den Übergang von zwei Unterrichtsphasen. In munterer Abfolge werden nun bis zum Foto 21 weitgehend locker alternierend Aktivitäten der Lernenden oder der Lehrerin dokumentiert, wobei die Pädagogin immer häufiger gezeigt wird. Im Mittelpunkt der dokumentierten Aktivitäten steht die Auseinandersetzung in der Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“; deshalb fallen um so mehr diejenigen auf, die dem Kunstwerk über kürzere oder längere Phasen demonstrativ keine Aufmerksamkeit schenken (Fotos 11, 13, 17).

Dritter Wendepunkt

Einen dritten Wendepunkt gibt es von Foto 21 zu Foto 22: Auf einmal dokumentiert Isa jemanden, der eigentlich nicht in den Zusammenhang einer normalen Unterrichtssituation mit Lernenden und einer Lehrperson passt; die Aufnahme zeigt eine weitere erwachsene Person, weit hinten in der Ecke des Kunstraums sitzend: Der Forscher ist mit einem kleinen Diktiergerät vor sich auf dem Tisch zu sehen und die Abbildung der „Bronzefrau Nr. 6“ oben rechts. Bezeichnenderweise ist auf Foto 22 zum letzten Mal das Kunstwerk auf Isas Fotosequenz zu sehen. Die Fotos 21 und 22 ähneln sich im Aufbau sehr: Der Forscher bzw. die Lehrerin sind jeweils links im Bild positioniert, die Fotografin blickt mit ihnen über die Schulter hinweg auf die Projektion der Plastik von Thomas Schütte, die im Foto rechts zu sehen ist. Das Foto von der Lehrerin Frau Wissen wirkt in der Einstellungsgröße etwas angeschnittener, das Kunstwerk wird größer gezeigt. Das verstärkt noch den Eindruck der Variation von Foto 21 in Foto 22.

Die Abfolge dieser beiden Fotos vermittelt in den Augen der Schülerin Isa den professionellen Blick auf Kunstwerke, denn Frau Wissen war schon dreimal vorher in ganz ähnlichen Bildlösungen festgehalten worden. Nach dem Fotopaar 21 und 22 taucht die Bronzeplastik nicht mehr auf Isas Fotos auf; dafür sind aber viermal hintereinander Fenster groß im Bild festgehalten, fotografisch aufgrund der Helligkeit jeweils völlig überstrahlt. Vorher sind Fensterflächen nur vereinzelt zu sehen gewesen, insgesamt dreimal (Fotos 2, 10, 20). Diese signifikante Häufung von Fensterbildern gegen Schluss (Fotos 20, 24, 25, 26, 27) könnte man als

einen Hinweis auf den Wunsch der Fotografin nach Ausbruch aus der aktuellen Unterrichtsrealität begreifen.

Nach dem Foto 22 ist Frau Wissen zwar noch dreimal dokumentiert, aber immer nur noch in der Nähe von einem oder zwei Lernenden. Das Abschlussfoto 28 ist völlig verwackelt, verwischt und unscharf; darin symbolisiert sich gewissermaßen das Ausblenden der Unterrichtssituation.

Zusammengefasst lässt sich Isas Fotosequenz also in etwa vier Phasen gliedern: Der Beginn des Unterrichts mit dem Beginn der Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ (erstes bis viertes Foto), die erste Arbeitsphase (fünftes bis neuntes Foto), die Phase mit dem Unterrichtsgespräch (Fotos 10-20), der Schluss (Fotos 21-28). Eine Rahmung der Fotosequenz ergibt sich durch einen gewissen Aufmerksamkeitsfokus der Fotografin auf die Lehrerin am Anfang und Schluss: Frau Wissen ist auf den ersten vier Bildern zu sehen und auf den letzten drei Fotos, auf denen etwas, im Gegensatz zum letzten, gegenständlich zu erkennen ist. Diese Endbilder sind durch den Fensterblick in sich verbunden, die ersten Fotos durch den erhöhten Betrachterstandpunkt aus einer gewissen Beobachterdistanz.

Die Rolle von Kunst und der „Bronzefrau Nr. 6“ in der Wahrnehmung von Isa

Isa zeigt die „Bronzefrau Nr. 6“ immerhin auf zehn von 28 Aufnahmen (Fotos 3, 4, 5, 6, 14, 15, 18, 19, 21, 22). Dabei hat Isa bis auf eine Ausnahme sehr darauf geachtet, dass das Kunstwerk in der Projektion auf die Wand des Kunstraumes gut und vollständig zu sehen ist. Das Werk wird fast immer als in sich geschlossene, unversehrte Einheit dargestellt, immer als ein Schwerpunkt in der jeweiligen fotografischen Wahrnehmung der Unterrichtssituation. Lediglich auf dem neunten Foto sieht man parallel zur oberen Bildkante der Aufnahme nur den unteren Träger des sockelnden Tisches der Bronzeplastik; so wird bildkompositorisch der obere Abschluss dieser Fotografie betont.

Das Kunstwerk „Bronzefrau Nr. 6“ wird von Isa immer als etwas zu Betrachtendes fotografiert, also deutlich entweder mit der Vermittlerfigur der Lehrerin Frau Wissen oder mit einem oder mehreren Betrachtenden, häufig als Rückenfiguren; man hätte die Plastik ja auch von der Umgebung isoliert fotografieren können, aber Isa zeigt sehr nachdrücklich das Kunstwerk immer in einem starken Bezug zu Betrachtenden.

Dass sich in Isas Fotosequenz eine besondere Würdigung von Hochkunst signalisiert, zeigt sich an den Fotos 1, 3, 12 und 23: Schon beim ersten Foto ist bezeichnend, dass der Hintergrund der gesamten oberen Bildhälfte von sorgfältig an der Wand aufgehängten Ausstellungsplakaten dominiert wird. Die Plakate bilden eine Ahnengalerie mit Künstler-Heroen wie etwa C. O. Götz, Konrad Klappheck, Paul Klee, Arnulf Rainer, Udo Scheel, Rudolf Schlichter und Ben Willikens. Die Mittelwaagerechte auf Isas erster Fotografie trennt die obere Bildhälfte mit den Kunstplakaten und der davor stehenden Lehrerin von der unteren Hälfte des Fotos, auf der die Lerngruppe an ihren Tischen abgebildet ist.

Das ist kein Zufall, wie sich an anderen Fotos von Isa vom 24.1. zeigen lässt. Wie schon bei dem ersten Foto gliedert Isa durch eine dominante Waagerechte die Aufnahme 23 in eine obere und eine untere Bildhälfte. Oben und auf der Mittelwaagerechten der Fotografie sind die Kunstplakate sowie Hände und Köpfe von zwei sich Meldenden zu sehen. In der unteren Zone der Aufnahme dagegen sind nur Tische und sich nicht meldende Lernende festgehalten. Und auf dem zwölften Foto sind wieder die vielen Kunstplakate gut in die obere Bildhälfte gesetzt, während die Bilder mit offensichtlich abgemalten Comic-Motiven auf dem vergleichbaren achten Foto oben stark angeschnitten sind. Die Gestaltungen von Lernenden werden also auf Isas Fotodokumenten nicht so gewürdigt wie die Kunstplakate.

Zwar würdigt Isa die Welt der Hochkunst in Form der Plakatwand schon ab dem ersten Foto; aber zu diesem Zeitpunkt, zu Beginn der Kunststunde, kümmern sich Isas Mitschülerinnen und Mitschüler noch kaum um die Lehrerin und die Kunst. Es gibt auf dem ersten Foto noch keinen kommunikativen Kontakt zwischen Lerngruppe, Lehrerin und der Kunstgeschichte, die sich hier in den Kunstplakaten symbolisiert.

Aber auf dem ersten Foto beginnt die Lehrerin Frau Wissen, die Aufmerksamkeit der Schülerschaft auf sich und den Unterricht zu lenken. Im Verlauf der ersten sechs oder neun Aufnahmen lässt sich eine gewisse Steigerungsstruktur hinsichtlich der Ausrich-

tung der Aufmerksamkeit in der Lerngruppe beobachten: Auf dem ersten Foto gibt es keinen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus der Gruppe der weitgehend vereinzelt hantierenden Schülerinnen oder Schüler, trotz der vorne stehenden Lehrerin. Das ändert sich allmählich auf dem zweiten Foto. Im dritten Foto ist zu sehen, dass Frau Wissen begonnen hat, mit Hilfe eines Overheadprojektors den Lernenden die „Bronzefrau Nr. 6“ zu präsentieren; fast alle wenden nun den Kopf nach vorne in Richtung der Präsentationsfläche (Fotos 3 und 4). Auf dem fünften Foto setzt sich Isa zu ihren Mitlernenden und schaut mit ihnen auf das projizierte Kunstwerk. Also selbst die Fotografin mit ihrer besonderen Beobachtungsrolle wird vom Bann der Rezeptionssituation gefangen genommen und integriert sich nun in die Betrachtungsgemeinschaft der Lerngruppierung.

Die einigende Neugierde auf das Kunstwerk ist inzwischen sehr groß geworden, so wie Isa die Situation fotografisch wahrnimmt: Eine Schülerin ist jetzt sogar aufgestanden, um sich die Abbildung der „Bronzefrau Nr. 6“ vorne am Overheadprojektor genauer anschauen zu können (Foto 6); einen dicken Filzschreiber hat sie, ohne dessen Verschlusskappe wieder aufzusetzen, an ihrem Tisch liegen lassen. Im Moment vorher hatte sie den Stift noch in der Hand gehalten (Foto 5). Isa hat diese kleine Geschichte genau beobachtet: Sie hat die Situation so fotografiert, dass man rechts an der Tafel den Namen des Künstlers, Thomas Schütte, vollständig lesen kann; auch würdigt sie diesen beobachteten Moment fotografisch bewusst oder unbewusst durch die Wahl des Hochformats (Foto 6).

Zu Beginn macht Isa eine Menge Aufnahmen, auf denen das Kunstwerk von Schütte zu sehen ist (Fotos 3, 4, 5, 6). Dann konzentriert sich Isa lange auf die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler (Foto 7 bis 13). Die „Bronzefrau Nr. 6“ ist dann immer wieder zu sehen (Fotos 14 und 15, 17 bis 19, 21 und 22). Nur am Schluss (Fotos 23-28) ist signifikant, dass das Kunstwerk nicht mehr in den Blick der Fotografin genommen wird.

Isa zeigt unterschiedliche Formen des Umgangs mit Kunst

Unterschiedliche Aktivitäten der Lernenden im Unterricht bzw. bei der Rezeption eines Kunstwerks zeigt Isa:

- Essen (Foto 8 mit angebissenem Keks);
- Trinken (Foto 10), mehrmals sind deutlich auf Tischen stehende Flaschen zu sehen (Fotos 12, 16, 20, 24);
- Nichtzuhören oder nur beiläufige Aufmerksamkeit in einer offensichtlich durch ein Gespräch geprägten Situation, ausgedrückt in abgewandter Körperhaltung oder durch Nebenaktivitäten (Fotos 1, 2, 3, 4, 13, 17, 26, 27);
- Zeichnen (Fotos 11, 17);
- Beobachtung, Schauen in Richtung Projektionsfläche/Kunstwerk (Fotos 3, 4, 5, 6, 7, 9, 13);
- intensives Detailstudium am Overheadprojektor (Foto 6);
- Zeigen/Erläutern (Fotos 13, 20);
- Schreiben auf Plakaten (Fotos 5, 7, 8) und
- aktive, durch Melde-Handzeichen signalisierte erwünschte Teilnahme am Unterrichtsgespräch (Fotos 16, 19, 23).

Isas Bilder zeigen nicht nur Momentaufnahmen von Aktivitäten, sondern mehrmals deuten sich in kurzen Bildabfolgen kleine Erzählungen bzw. Handlungsverkettungen an: Wie schon angedeutet, ist hier der Beginn mit der Formierung der Unterrichtssituation bzw. der Betrachtungsgemeinschaft (Fotos 1-6) zu nennen oder die besondere Neugier einer Schülerin, das Kunstwerk besser sehen zu wollen (Fotos 5 und 6).

Es gibt sogar eine Bildabfolge, bei der Isa die Aktivitäten einer Mitschülerin über drei räumlich verschiedene Orte zusammenhängend wie in einer Bildgeschichte verfolgt (Fotos 8 bis 10): Die achte Aufnahme ist als Isas erstes Einzelportraitfotografie in der Serie vom 24.11. hervorgehoben; ein zierliches, blondes Mädchen in schwarzer Bluse ist beim Beschriften eines Lernplakates zu sehen (Foto 8). Es deutet sich sogar eine Vorgeschichte an. Links unten ist im Bild deutlich ein angebissener Keks zu erkennen. Kurios bis irritierend ist, dass auf den zwei Comicbildern im Hintergrund oberhalb der blonden Schreiberin eine kleine Baby-Micky Mouse mit Schlabberlatz und ein Hund mit offenem Maul und Knochen in der Pfote zu sehen sind. Es wirkt, als wollte die Fotografin nebenbei ausdrücken, dass sich die blonde Schülerin vor der Arbeit noch durch Verzehr von Süßigkeiten gestärkt hätte.

Auf der nächsten Aufnahme sieht man die Schülerin in dem Moment, als sie offensichtlich ihr fertig beschriftetes Plakat vorne

bei der Lehrerin abgegeben hat (Foto 9). Und zur Belohnung nimmt die Schülerin mit ihrer schwarzseidenen Bluse neben einer Mitschülerin Platz und macht mit einem Schluck Wasser eine kleine Pause (Foto 10). Da ihre Mitschülerin auch eine Flasche in der Hand hält, wirkt das Foto so, als würde die Schreiberin nach getaner Arbeit wieder symbolisch in dieGemeinschaft der Lerngruppe eingegliedert; denn durch ihre Schreibarbeit war sie etwas isoliert und abgesondert (vgl. Foto 8).

Auf einer späteren Aufnahme ist die zierliche Schülerin mit schwarzer Bluse noch einmal in einer Reihe anderer Schülerinnen zu sehen (Foto 16): Sie meldet sich wie zwei weitere Kolleginnen und blickt interessiert Richtung Projektionsfläche bzw. Lehrerin. Insgesamt fällt bei dieser Schülerin die große Beweglichkeit im Handlungsraum des Unterrichts auf: Mal sitzt sie auf der einen Seite des Tisches allein, mal an der anderen Seite des Tischs zusammen mit einer Mitschülerin, mal taucht sie vorne bei der Lehrerin auf. Da Isa diese Schülerin mit schwarzer Bluse mit mehreren Fotos würdigt, könnte man annehmen, dass Isa sich mit ihr und ihrem Verhalten im Unterricht identifiziert: Einerseits fleißig, strebsam und sich neugierig mit Kunst beschäftigend, andererseits aber auch hedonistisch dem spontanen (Keks-)Genuss zuneigend.

Soziale Selbstpositionierung durch häufige Aufnahme favorisierter Mitschülerinnen

Diese gegenläufigen Grundorientierungen finden sich auch bei Isas genauer fotografischer Beobachtung von zwei weiteren Mitschülerinnen: Einerseits beobachtet Isa eine Schülerin, die zu schreiben aufhört, um aufzustehen und neugierig Details der „Bronzefrau Nr. 6“ zu studieren (Fotos 5 und 6). Andererseits folgt Isa mit ihren Blicken bzw. mit der Kamera auch immer wieder einer ganz anderen Schülerin, die sich allerdings nicht oder kaum mit dem Kunstwerk von Thomas Schütte beschäftigt; stattdessen arbeitet sie an einer eigenen Zeichnung (Fotos 11, 17, 20, 26 und 27). Handstellung und Körperhaltung sind rund um das Zentrum der Zeichnung gekrümmt (Foto 17). Die Schülerin ist in sich versunken und igelt sich ein, nur ihre Stifte liegen um sie locker verteilt. Sie ist mit Luftschlangen, zwei Ringen und Nasenpiercing geschmückt; die Haare fallen ihr in die Stirn, so dass sich insgesamt eine gewisse ästhetische Affinität zwischen äußerem Auftreten und der in sich verschlungenen Zeichnung ergibt (Foto 11).

Offensichtlich nicht sonderlich an der Unterrichtskommunikation interessiert, widmet sie sich vorrangig der eigenen bildnerischen Produktion (Fotos 11 und 17). Das Mädchen positioniert sich im sozialen Feld ästhetisch in der Nähe zum künstlerischen Tun; dabei folgt sie primär ihrem eigenen Wahrnehmungsmodus, sie folgt nicht oder kaum aktiv dem verbalen, diskursiven Umgang mit der Kunst in der Gruppe. Andererseits verweigert sie sich auch nicht, denn sie sitzt ganz vorne.

Insgesamt zeigt Isa also einerseits Lernende in Situationen, die durch sehr hohe Aufmerksamkeit für das Kunstwerk gekennzeichnet sind, die etwa beim Schreiben in ihrer Tätigkeit versunken sind oder deren konzentriert neugieriger Blick zu beobachten ist (Fotos 5, 6, 7, 16, 19). Andererseits nimmt Isa aber auch Schülerinnen beim Trinken oder Herumkritzeln fotografisch in den Wahrnehmungsfokus. Die Abfolge ihrer Fotos hat einen vergleichbar widersprüchlich gegenläufigen Charakter: Zu Beginn ist sie sehr aufmerksam hinsichtlich Erscheinungen von Kunst (Kunstplakate oder „Bronzefrau Nr. 6“). Gleichzeitig ist Isa sehr der Autorität der Lehrerin zugewandt. Am Schluss wirken Isas Fotos dann aber irgendwie nachlässig, unkonzentriert und unmotiviert. Sie ist nicht mehr soviel im Raum unterwegs, bleibt bequem an einem Ort verhaftet (Fotos 25-27), von ihren Aufnahmen ist keine mehr technisch fehlerfrei (Fotos 24-28).

Fazit

Wir sehen, was in geläufigen sozialwissenschaftlichen Anleitungen für Fotoanalysen oft vernachlässigt wird: Man kann anhand der Rekonstruktion von zusammenhängenden Fotosequenzen (anstatt von Einzelfotos) differenziert den Verlauf von Aufmerksamkeitsrichtungen einzelner Akteure in komplexen sozialen Situationen untersuchen. Es konnte etwa anhand einer beispielhaften Untersuchung anschaulich werden, was Kunstlehrern oft kaum bewusst wird, nämlich was einzelne Schüler im Kunstunterricht in Rezeptionssituationen als relevant begreifen: Je nach Unterrichtsphase wechselt zum Beispiel die Aufmerksamkeitsrichtung der Schülerin Isa. Sie beachtet im Unterricht empathisch ganz verschiedene Mitschüler und die Lehrkraft; Isa blickt ihnen

oft förmlich über die Schulter. Die Schülerin zeigt mit ihren Fotos auf ihre spezifische Art, wie sie den Umgang mit Kunst im Unterricht erlebt.

Literatur

Beck, Christian (2003): Fotos wie Texte lesen. Anleitung zur sozialwissenschaftlichen Fotoanalyse. In: Ehrenspeck/Schäffer: 55-71

Bernhardt, Markus (2007): Vom ersten auf den zweiten Blick. Eine empirische Untersuchung zur Bildwahrnehmung von Lernenden. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 7/8/: Bilder und ihre Wahrnehmung: 417-432

Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen & Farmington Hills

Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, Burkhard (Hg.) (2003):Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen

Eisner, Will (1998): Grafisches Erzählen. Wimmelbach

Grütjen, Jörg (2012, i.V.): Der Umgang mit zeitgenössischer Kunst in der Schule als kommunikativer Prozess – Komparative, qualitative empirische Unterrichtsforschung im Kunstunterricht der Oberstufe (Arbeitstitel)

Grünewald, Dietrich (1982): Comics – Kitsch oder Kunst? Die Bildgeschichte in Analyse und Unterricht. Weinheim

Hausendorf, Heiko (Hg.) (2007):Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst. München

Korte, Helmut (2001): Einführung in die systematische Filmanalyse. Berlin

Mangold, Roland (2007): Informationspsychologie. Wahrnehmen und Gestalten in der Medienwelt. München

Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hg.) (2006): Bildinterpretation und Bildverstehen – Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel

McCloud, Scott (1995): Comics richtig lesen. Hamburg

Michel, Burkard (2006): Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden

Peez, Georg (2006): Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung. München

Peez, Georg (2007): Laras erster Kritzel. Eine phänomenologische Fallstudie zu den frühesten Zeichnungen eines 13 Monate alten Kindes. In: Ders.: (Hg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht, Hohengehren:104-117

Sabisch, Andrea (2007): Brüche als Indizes. Rekonstruktion textueller und visueller Aufzeichnungen zur Reflexion ästhetischer Erfahrung. In: Peez, Georg (Hg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Hohengehren:198-213

Sachs-Hombach, Klaus/Totzke, Rainer (Hg.) (2011): Bilder – Sehen – Denken. Zum Verhältnis von begrifflich-philosophischen und empirisch-psychologischen Ansätzen in der bildwissenschaftlichen Forschung. Köln

Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (2006): Bildhandlungen und ihr Sinn. Methodenfragen einer kunstpädagogischen Bildhermeneutik. In: Marotzki/Niesyto: 77-106

Abbildungen:

Fotos 1-28 vom 24.11.2006, aus der Studie des Verfassers