



Beiträge von Christian Doelker als pdf aufbereitet zum Download von www.doelker-tobler.ch
© 2022 Dölker-Tobler-Verbrauchsstiftung DTV – Alle Rechte vorbehalten

Sehen(d) lernen

Veröffentlicht in der Zeitschrift „ide“, Ausgabe 2/2012

Faksimile des Artikels auf den Folgeseiten



Beiträge von Christian Doelker als pdf aufbereitet zum Download von www.doelker-tobler.ch
© 2022 Dölker-Tobler-Verbrauchsstiftung DTV – Alle Rechte vorbehalten





Christian Doelker

Sehen(d) lernen

In der Sammlung des Kunsthauses Zürich hängt eine der zahlreichen Ansichten der Montagne Sainte-Victoire, die Paul Cézanne 1904/06 gemalt hat. Bei dieser Fassung fällt auf, dass, über die gesamte Fläche verteilt, viele Leerstellen bestehen, weisse Flecken, bei denen die unbemalte rohe Leinwand zu sehen ist. Dadurch wird der spontane Eindruck einer »abgemalten« Landschaft durchbrochen und auf das Bild als etwas kunstvoll Gemachtes zurückverwiesen. Für den Betrachter ergibt sich daraus ein Oszillieren zwischen mimetischer Darstellung und poetischer Erzeugung (Abb. 1).

Diese beiden Aspekte gelten eigentlich für jedes Kunstwerk, das einen Bezug zu einer vorgefundenen Wirklichkeit, zur Referenz Wirklichkeit, aufweist, nur fehlen normalerweise Transparenzsignale wie die besagten Leerstellen. Die beiden Annäherungen an ein Werk der Bildenden Kunst sind somit entweder referentiell oder selbstreferentiell.

Die referentielle Annäherung entspricht dem Vorgehen der dokumentarischen Fotografie: Die felsige Erhebung im Hintergrund der betreffenden Provence-Landschaft wird als Montagne Sainte-Victoire geortet und festgehalten. Gilt die Annäherung dem Kunstwerk als reiner malerischer Konfiguration, als einem ästhetischen Selbstbezug, ist sie eigenreferentiell.

Die unterschiedliche Herangehensweise wird auch begrifflich differenziert: Einerseits ist *literacy* im Spiel, Literalität, visuelle Kompetenz, und andererseits steht *lite-*

CHRISTIAN DOELKER ist Professor für Medienpädagogik an der Universität Zürich und Lehrbeauftragter der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich ETH (bis 2002), Gastprofessor an der Universität Fribourg (2002/03), Dozent an der F+F Schule für Kunst und Mediendesign Zürich (bis 2005), Mitglied des Arbeitskreises »Medienerziehung in Wissenschaft und Bildungspraxis« des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, Autor von zahlreichen Publikationen, Hörfunk- und Fernsehsendungen zur Medienpädagogik und Bildtheorie.
E-Mail: c.doelker@orbiscom.ch

Abb.1: Paul Cézanne:
*La Montagne Sainte-Vic-
 toire*, Kunsthhaus Zürich,
 Sammlung



rarity zur Debatte, Literarität, welche den Status Kunst (bildnerische Kunst und literarische Kunst) anzeigt und ästhetische Kompetenz voraussetzt. Beide Begriffe sind etymologisch von lateinisch *littera* (= Buchstabe) abgeleitet, was bei Literatur »buchstäblich« Sinn macht und bei der visuellen Literalität »bildlich« zu verstehen ist.

Bei den Bildmedien (Foto, Film, Fernsehen, Internet) dominieren naturgemäss mimetische Konfigurationen, während in der Bildenden Kunst in poetischem Prozess auf eine Eigenwirklichkeit des Bildes hin gearbeitet wird. Im Hinblick auf eine Kultur des Sehens ist deshalb noch eine weitere Gegenüberstellung von Belang: die Unterscheidung zwischen primärer (= unmittelbarer) Wirklichkeit und sekundärer (= mittelbarer) Wirklichkeit. Wir bezeichnen diese beiden Aspekte entsprechend als W1 und W2.

Eine solche traditionelle Gegenüberstellung wird zwar heute nicht selten verwischt, indem (auch von MedienpädagogInnen) argumentiert wird, dass das heranwachsende Kind bei der zunehmenden Verbreitung von Tablets und iPhones als Erstes mit medialer Wirklichkeit in Berührung komme und dass der bewusste Ausflug in die (primäre) Wirklichkeit erst in einem zweiten Schritt erfolge. Aus pädagogischer Sicht kommt dies allerdings einer Pervertierung (im buchstäblichen Sinne) der ursprünglichen Referenzsysteme gleich. Es scheint mir angemessener, von einer nüchternen Feststellung der hybriden Beschaffenheit unserer heutigen Umwelt auszugehen, die einerseits aus realen Gegenständen und Phänomenen und andererseits aus mittelbaren Darbietungen besteht (die ihrerseits einen teilweise realen und zum andern Teil einen nur virtuellen Hintergrund aufweisen).

Um eine vernünftige und adäquate Transparenz sicherzustellen, habe ich einen terminologischen Kunstgriff vorgeschlagen (Doelker 2011, S. 12); der entsprechenden Passus sei hier nochmals aufgenommen.

Wir bezeichnen die realen Dinge (die Dinge der primären Wirklichkeit, der W1) mit griechisch-deutschen Termini und die repräsentierten Dinge (der sekundären

Wirklichkeit, der W2) mit lateinisch-deutschen Termini. (Die Aufteilung sei der systemischen Vollständigkeit halber gleich für alle fünf Sinne vorgenommen, wiewohl wir uns in der Folge auf den Schwerpunkt Gesichtssinn beschränken.)

Die entsprechende Differenzierung sei in der folgenden Tabelle festgehalten:

	Gesichtssinn	Gehörsinn	Geruchssinn	Geschmacks-sinn	Tastsinn
Primäre Wirklichkeit W1 griech./deutsch	optisch	akustisch	osphrantisch	geustisch	haptisch
Mediale Wirklichkeit W2 lat./deutsch	visuell	auditiv	odorativ	gustativ	taktil

Tab. 1: Zwei sensorische Fronten: die primäre und die sekundäre Wirklichkeit

Für den Gesichtssinn gibt es mithin optische und visuelle Erscheinungen, für den Gehörsinn akustische und auditive. Wenn also ein Fernseheteam vor Ort (das heisst in der W1) ein optisch-akustisches Ereignis aufzeichnet, wird dieses an die FernsehzuschauerInnen als audiovisuelle Realität weitergeliefert (genauer: als eine audiovisuelle Repräsentation der Realität). Mit dieser begrifflichen Orientierungsmassnahme wissen wir immer – insbesondere bei einem um Virtualität über alle Sinnesmodalitäten hinweg erweiterten medienpädagogischen Gesamtkonzept – auf welcher Ebene wir uns befinden.

Nach diesen Prämissen wäre der Fachausdruck »Visuelle Kompetenz« ausschliesslich für die W2 reserviert. Was hiesse dann »Optische Kompetenz?« Muss Sehen bereits im Hinblick auf die primäre Wirklichkeit gelernt werden?

Arthur Zajonc berichtet in seinem Buch *Die gemeinsame Geschichte von Licht und Bewusstsein* von einer systematischen Untersuchung an sechsundsechzig Fallgeschichten von Patienten, die von angeborener Blindheit geheilt werden konnten (Zajonc 2001, S. 15). Diese Studie gelangt zum Schluss,

dass solche Menschen unzählige und enorme Schwierigkeiten überwinden müssen, um sehen zu lernen. Für sie ist die Welt beim Erwachen aus der Narkose nicht sogleich mit verständlichen Lichtern, Farben und Formen erfüllt. [...] Neue Eindrücke bedrohen die Sicherheit der Welt, die [der Patient] sich bisher aus den Sinneserfahrungen des Tastens und Hörens [wir ergänzen: aus seiner haptischen und akustischen Kompetenz, C. D.] konstruiert hat. (Ebd.)

Zajonc fasst diesen Befund dahin zusammen, »dass zum Sehen weit mehr als ein funktionsfähiges Organ erforderlich ist. Ohne ein inneres Licht, ohne ein gestaltgebendes inneres Vorstellungsvermögen [wir ergänzen: ohne optische Kompetenz, C. D.] sind wir blind« (ebd.).

Dieses gestaltgebende innere Vorstellungsvermögen wird beim Hineinwachsen in die uns umgebende Wirklichkeit durch Erfahrung erworben. Wahrnehmung fällt



nicht vom Himmel, sondern wird gelernt. Dabei kommt der Verbalsprache eine zentrale Steuerfunktion zu.

Die Verbalsprache lehrt zu benennen und damit zu erkennen. Wir sehen und differenzieren die Wirklichkeit so, wie uns die Sprache Begriffe zur Verfügung hält. Und damit ist der rote Teppich für die Literatur ausgerollt: Wo sonst würde laufend an der Entwicklung und Differenzierung unserer Sprache gearbeitet?

Was also für die Wegbereitung des Sehens durch Bildende Kunst am Beispiel der Montagne Sainte-Victoire gilt – die besagte felsige Erhebung in der Provence kann man kaum anders als durch die von Cézanne elaborierte Sehweise betrachten – muss a fortiori auch für Literatur zutreffen: Worte der Dichter erschliessen einen Königsweg zur Strukturierung und Qualifizierung des Sehens.

Sie sei mit einem Gedicht von Rainer Maria Rilke veranschaulicht:

Abend in Skåne

Der Park ist hoch. Und wie aus einem Haus
tret ich aus seiner Dämmerung heraus
in Ebene und Abend. In den Wind,
denselben Wind, den auch die Wolken fühlen,
die hellen Flüsse und die Flügelmühlen,
die langsam mahlend stehn am Himmelsrand.
Jetzt bin auch ich ein Ding in seiner Hand,
das kleinste unter diesen Himmeln. – Schau:

Ist das ein Himmel?:

Selig lichtet Blau,
in das sich immer reinere Wolken drängen,
Und drunter alle Weiß in Übergängen,
und drüber jenes dünne, große Grau,
warmwallend wie auf roter Untermalung,
und über allem diese stille Strahlung
sinkender Sonne.

Wunderlicher Bau,
in sich bewegt und von sich selbst gehalten,
Gestalten bildend, Riesenflügel, Falten
und Hochgebirge vor den ersten Sternen
und plötzlich, da: Ein Tor in solche Fernen,
wie sie vielleicht nur Vögel kennen ...
(Rilke 1920, S.)

Die Schilderung betrifft die Landschaft Schonen im Süden Schwedens. Sie ist aber übertragbar auf vergleichbare Sonnenuntergänge bei wolkenverhangenem blauem Himmel an beliebig anderen Schauplätzen der Welt. Ohne durch das Dichterwort auf die wundersamen Bewegungen der Wolken im Abendlicht aufmerksam gemacht worden zu sein, würde man möglicherweise achtlos darüber hinwegsehen. So können wir, als kundige LeserInnen, gewisse Stätten und Städte der Welt am eindrücklichsten durch die Brille wahrnehmen, die bestimmte AutorInnen vorbereitet haben. Literatur leistet so einen Beitrag zum Ausbau der optischen Kompetenz.



Ich habe germanistische Kollegen in der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich auf diese Variante der Kultivierung des Sehens angesprochen. Spontan nannte mir Peter von Matt folgende Beispiele:

- Die norddeutsche Landschaft bei Arno Schmidt, zum Beispiel in *Seelandschaft mit Pocahontas*
- Die ungarische Puszta bei Adalbert Stifter in *Brigitta*
- Schleswig-Holstein bei Theodor Storm im Gedicht *Die Stadt am Meer*
- Die Gegend um Glattfelden mit dem Rhein bei Gottfried Keller im *Grünen Heinrich*
- Heidelberg bei Friedrich Hölderlin in der Ode *Heidelberg*
- Rom bei Conrad Ferdinand Meyer im Gedicht *Auf der Ponte Sisto*
- Paris bei Rilke in *Malte Laurids Brigge*
- Genannt wurden auch die Alpen bei Albrecht von Haller, die Mark Brandenburg bei Theodor Fontane, das Berzonatal bei Max Frisch, die Stadt Klagenfurt bei Ingeborg Bachmann.

Natürlich kann die literarisch induzierte Imagination, statt für die Realität zu qualifizieren, auch in das Gegenteil umschlagen; so hat Franz Hohler unlängst in einem Interview mit »Kultur aktuell« von Radio DRS erklärt, er sei nach der Lektüre von Alfred Döblins *Berlin Alexanderplatz* bei einem Besuch des wirklichen Alexanderplatzes arg enttäuscht gewesen. Die Liste ist offen: Der Deutschunterricht kann laufend aus gemachten Leseerfahrungen schöpfen.

Zwei Wege bis dahin also, um das Sehen zu qualifizieren: Vorgaben aus der Bildenden Kunst und, analog dazu, Vorgaben aus der Literatur. Bei aller Parallelität darf nun nicht ausser Acht gelassen werden, dass zwischen den beiden Modalitäten auch ein grundsätzlicher Unterschied besteht. Verbalsprache ist nicht konkret-mimetisch (mit Ausnahme von einigen Schallwörtern), sondern abstrakt. Wörter sind unmotivierte Zeichen. Die Übertragung der verbalen Vorgaben auf die Wahrnehmung der W1 erheischt somit eine Umkodierung. Dieser Prozess läuft in der Regel über zwei Phasen ab: Als Erstes wird der verbale Text in innere Bilder umgesetzt. Da ja der literarische Ausgangstext nicht aus mimetischen Zeichen besteht, wird in einem freien kreativen Vorgang inneres Sehen ausgelöst. Die entstehenden mentalen Bilder sind poetischer Natur, durch die eigene Imagination erzeugt (lat. *imago* = Bild). Handelt es sich dagegen um innere Bilder, die sich als Erinnerungen einstellen, zum Beispiel an eine früher erlebte Reise, sind solche Bilder naturgemäss eideisch, sozusagen von einer inneren Kamera festgehalten.

- Zur Veranschaulichung diene ein kleines Experiment:
Wenn Sie den folgenden Satz lesen »*Leserin guckt entsetzt in ein geöffnetes Buch*« stellen Sie sich diese Szene innerlich vor. Sie haben damit ein eigenes mentales Bild generiert. Wie weit Ihr eigenes poetisches Bild vom bestehenden realen Bild entfernt ist, das vorgängig in eine Beschreibung umgeformt worden war, können Sie feststellen, indem Sie umblättern und das Ausgangsbild (Abb. 2) vorfinden.



Abb.2: René Magritte: *La lectrice soumise*
(Fondation Beyeler, Riehen/Basel, Ausstellung
René Magritte, *Der Schlüssel der Träume*,
2005)

Die eben gemachte Erfahrung zeigt auch die Grenzen der Kunst der Bildbeschreibung, der Ekphrasis, auf, weil es sich eben bei Wort und Bild um zwei verschiedene spezifische Leistungen handelt.

- Nun ein Versuch in der umgekehrten Richtung:

Stellen Sie sich folgendes Bild vor: *Marilyn Monroe auf dem Schacht des Subways*. Da dieses Bild aus dem Film *Das verflixte siebte Jahr* allgemein bekannt ist, wird aus dem inneren Speicher entsprechend das »richtige« Bild abgerufen.

Dieses Beispiel vermag auch eine grundsätzliche Erfahrung von KinogängerInnen zu bestätigen: Wenn jemand das Buch, welches verfilmt wurde, vorher gelesen hat, ist er in der Regel enttäuscht. Umgekehrt, wenn jemand das Buch, das der Verfilmung zugrunde lag, im Nachhinein liest, kann er der verbindlichen Konkretheit der bereits gesehenen Bilder kaum entrinnen. Das Gedächtnis bildet mimetisch – und eben eidetisch – die bereits bekannten Bildfolgen ab, während bei einer Lektüre ohne diese »Vorbildung« die Fantasie poetisch arbeitet.

Diese Fähigkeit, sich bekannte Fotos aus dem inneren Bildspeicher zu vergegenwärtigen, hat der Düsseldorfer Werber Michael Schirmer in die Praxis umgesetzt, indem er eine »Fotoausstellung ohne Fotos« veranstaltete. Es gab lediglich schwarze Schrifttafeln zu sehen, wie etwa der »Fussabdruck des ersten Menschen auf dem Mond«, »Die Explosion des Luftschiffs Hindenburg«, »Die Beine von Marlene Dietrich«. Das Publikum ging von Tafel zu Tafel und sah sich die sich innerlich einstellenden Bilder an. Ganz hinten, fast verschämt in einer Ecke, lief ein Carousel-Diaprojektor, der es den BesucherInnen ermöglichte, allfällige ungewisse oder vergessene Bilder abzugleichen.

Über solche abgespeicherten mentalen Bilder verfügen wir zuhauf, und zwar – und dies muss wiederum betont werden – aus unserer hybriden Erfahrungswelt, der unmittelbaren und der mittelbaren Wirklichkeit. Alle diese Repräsentationen vermengen sich mit Bildern unserer Traumwelt, des Wachträumens, der Imagination, der Fantasie. Bisweilen ist nicht mehr auszumachen, aus welchem Quellgebiet ein innerer Bilderfluss stammt.

Über solche abgespeicherten mentalen Bilder verfügen wir zuhauf, und zwar – und dies muss wiederum betont werden – aus unserer hybriden Erfahrungswelt, der unmittelbaren und der mittelbaren Wirklichkeit. Alle diese Repräsentationen vermengen sich mit Bildern unserer Traumwelt, des Wachträumens, der Imagination, der Fantasie. Bisweilen ist nicht mehr auszumachen, aus welchem Quellgebiet ein innerer Bilderfluss stammt.

Im Verlaufe der Jahre und Jahrzehnte öffnet sich so eine reiche Bild-Innenwelt, in die laufend neue optische und visuelle Erfahrungen abgelegt werden. So erwei-

tert auch das Lesen von Literatur nicht nur unsere Gedanken- und Gefühlswelt, sondern regt zugleich den Prozess von Imagination und Fantasie an.

Eine spezielle Lesesituation ergibt sich, wenn ein literarischer Text von Künstlerhand illustriert worden ist. Es mag dann, wie aus dem bereits Gesagten hervorgeht, eine Art Kollision von eigenen imaginierten mit den vorhandenen Bildern stattfinden. Die visuellen Darstellungen des beigezogenen Künstlers sind indessen ebenso legitime Visualisierungen wie die vom Leser selbst generierten inneren Bilder. Je nach Qualität dieser Illustrationen vermögen sie die Lektüre visuell zu vertiefen.

Zum Abschluss sei deshalb ein für das Lesen von Bildern entwickeltes bildsemantisches Modell in stark abgekürzter Form vorgestellt, das ich andernorts ausführlicher beschrieben habe (vgl. Doelker ³2002). Das Modell geht davon aus, dass in Bildern aus verschiedenen stammesgeschichtlichen, vorgeschichtlichen und kulturgeschichtlichen Phasen hervorgehende Bedeutungsebenen in sich überlagernden Schichten angelegt sind. (*Zu dessen Illustrierung sei jeweils Bezug genommen auf das Bild »Leserin«.*)

Eine erste Schicht »spontane Bedeutung« wird durch Reize gebildet, die Lebenssicherung respektive Lebensbedrohung signalisieren (*Aufgerissene Augen, geöffneter Mund, Mimik, Gestik*).

Vermutlich im Gleichschritt mit der Entwicklung der Wortsprache, in der die einzelnen Wörter konventionalisierte Bedeutungen annahmen, wurden auch gewissen visuellen Konfigurationen »feste Bedeutungen« zugeordnet: die zweite semantische Schicht (*Signatur Magritte, Schriftzeichen respektive Partitur im geöffneten Buch*).

Die nächste Schicht (»latente Bedeutung«) wird durch Darstellungen mit weit ausholender semantischer Aura gebildet, Bildelemente also, die symbolisch gelesen werden können und entsprechend übertragbar sind (*Angst, Schrecken, Buch als Statussymbol, Blau als atmosphärische Kälte*).

Schliesslich, je nach Bild, wird eine Bedeutung ad hoc formuliert, indem man in einem anderen Zeichensystem, vorab in der Wortsprache, die für dieses Bild geltende Bedeutung (zum Beispiel in Form einer Legende) formuliert. Wir sprechen dann von »deklarierter Bedeutung« (Originallegende: *La lectrice soumise*).

Die Ad-hoc-Bedeutung (hier nicht weiter durchgespielt) ergibt sich aber auch aus der grafischen Gestaltung (»artikulierte Bedeutung«) oder geht aus dem Kontext, also zum Beispiel aus anderen Bildern des gleichen Künstlers, hervor (»kontextuelle Bedeutung«). Oft ist auch für die Deutung dienlich, einer Darstellung motivgeschichtlich nachzugehen (»intertextuelle Bedeutung«). Eine achte Bedeutungsgeschicht lässt sich aus der Lebensgeschichte des Bildmachers oder aus der Zeitgeschichte, dem zeitgeschichtlichen Hintergrund, ableiten (»transtextuelle Bedeutung«).

Zur Zusammenfassung und Veranschaulichung dieses Schichtenmodells sei ein didaktisches Schema (Abb. 3) beigelegt. Dieses Modell erinnert nicht von ungefähr an Gesteinsschichten, die sich in ähnlicher Weise und Abfolge überlagern. Im Gegensatz aber zu geologischen Sedimenten sind die Bedeutungsschichten in einem

Abb. 3: Bildsemantisches Schichtenmodell (Doelker 2011, S. 20)

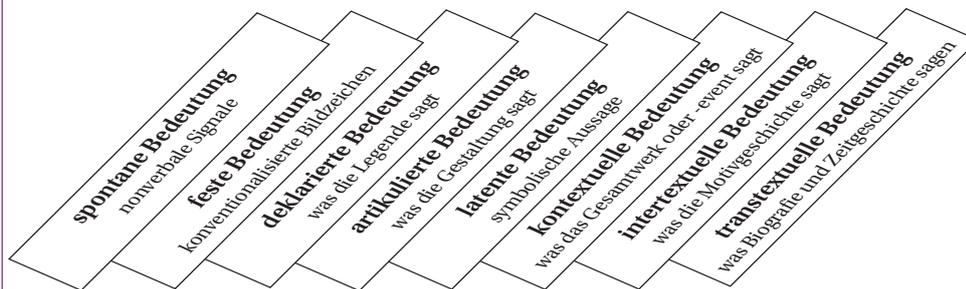


Bild »durchsichtig«; die verschiedenen »Ge-Schichten« addieren sich zu einer Gesamtbedeutung.

Das interpretatorische Itinerar, das sich durch dieses Schichtenmodell hindurchzieht, lässt sich mutatis mutandis auch auf die hermeneutische Erschliessung von literarischen Texten umlegen. Über das Modell »Visuelle Kompetenz«, das übrigens für jede Art Bild ausgelegt ist, sind wir nun wieder zurück bei der Bildenden Kunst, wie eingangs dargestellt. Abschliessend sei nun zusätzlich noch auf ein Spezifikum der Kunst hingewiesen, das für die Heranbildung einer Kultur des Sehens von herausragender Bedeutung ist. Es geht um den Status Original (versus Kopie) von Kunstwerken, den es in gleicher Weise (vielleicht abgesehen von Autographen) in der literarischen Kunst nicht gibt.

Ich darf dies mit einer persönlichen Erfahrung belegen und illustrieren. Der singuläre Charakter eines originalen Kunstwerks wurde mir anlässlich eines Besuchs der Gemäldegalerie *Alte Meister* in Dresden bewusst, als ich das *Bildnis Morette* Hans Holbeins d. J. betrachtete: Plötzlich stand ich – sozusagen in einer Zeitmaschine – einem Renaissance-Menschen live gegenüber, der mich aus der Tiefe des 16. Jahrhunderts, gleichsam als Zeitgenossen, direkt anblickte. Wie war ein so überwältigendes Ereignis überhaupt möglich? Ich kann mir diesen Vorgang nicht anders erklären, als dass ein herausragender Künstler es in geheimnisvoller Weise schafft, in sein Kunstwerk eine Art von geistiger Datenkompression zu übertragen, die sich technisch jeder Reproduzierbarkeit entzieht (vgl. Walter Benjamin 1974 – »Aura«).

Für jede Beschäftigung mit Kunst ist deshalb meines Erachtens die Begegnung mit Originalwerken eine unabdingbare Voraussetzung. Ich erinnere mich an einen Besuch des *Museums für moderne Kunst* in Honolulu: dort war mir aufgefallen, dass fast von jedem bedeutenden Künstler aus dem europäischen 20. Jahrhundert – neben reichhaltigen Reproduktionen – jeweils ein Original vorhanden war. Also nicht verschiedene Beispiele von einigen ausgewählten Künstlern, sondern – konsequenterweise – ein Beispiel von möglichst vielen Künstlern. Den Studierenden war damit die Möglichkeit geboten, an einem authentischen originären Opus den geistigen Fingerabdruck des betreffenden Künstlers zu erfahren und so auch zu den Reproduktionen (über eine Art mentale Extrapolation) ein qualifizierteres Verhältnis zu gewinnen.

Zusammenfassend lässt sich mithin feststellen: Eine Kultivierung des Sehens findet über verschiedene Zugänge statt. Einerseits über literarische Ästhetik: Vorgaben aus der Literatur greifen direkt und bereichernd ein in die bestehende sprachliche (Vor)Strukturierung der Wahrnehmung. Beispiel: *Abend in Skåne*. Andererseits über die Ästhetik der Kunst: Qualifizierte visuelle Konfigurationen in Kunst und Medien liefern reichhaltige Wahrnehmungsmuster, und zwar in drei Varianten:

- Erstens: Das Abbild, die mimetische Nachbildung (W2) bereitet das Auge auf die optische Wahrnehmung der bestehenden Wirklichkeit W1 vor.
Beispiel: *Montagne Sainte-Victoire* im Sinne der beschriebenen referentiellen Annäherung. Diese Variante dürfte den weitaus grössten Teil der Vorgaben ausmachen.
- Zweitens: Durch Betrachtung eines Kunstwerks in dessen Qualität eigengesetzlichen ästhetischen Für-sich-Seins, mit dem es sich einen eigenen Status von *Vue inédite*, von künstlerisch erschaffener neuer W1 erwirbt.
Beispiel: *Montagne Sainte-Victoire* im Sinne der eigenreferentiellen Annäherung.
- Drittens: In der ästhetisch-mystischen Erfahrung des Originals und damit von künstlerischem (Er)Schaffen schlechthin.
Beispiel: *Bildnis Morette*.

Fazit:

Man kann nie genug Ausstellungen und Museen besuchen. Museen sind die Universitäten des Auges, in deren Sehsälen die Kultur des Sehens von KünstlerInnen, KuratorInnen und BesucherInnen ständig weiterentwickelt wird.

Literatur

- BAUMANN, MARIO (2011): *Bilder schreiben. Virtuose Ekphrasis in Philostrats »Eikones«*. Berlin: Walter de Gruyter.
- BOEHM, GOTTFRIED; PFOTENHAUER, HELMUT (Hg., 1995): *Beschreibungskunst – Kunstbeschreibung*. München: Wilhelm Fink.
- BENJAMIN, WALTER (1974): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, 2. Fassung. In: Ders.: *Gesammelte Schriften. Bd. I. 2. Teil, Abhandlungen*. Hrsg. von Rolf Tiedemann, Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DOELKER, CHRISTIAN (1998): *Bilder lesen. Bildpädagogik und Multimedia*. Donau-Wörth-Leipzig-Dortmund: Auer.
- DERS. (2002): *Ein Bild ist mehr als ein Bild – Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DERS. (2004): Sehen ist mehr als Sehen. In: Doelker, Christian; Lürzer, Klaus; Gschwendtner-Wölfl, Ruth (Hg.): *Sehen ist lernbar – The Learning Eye*. Nendeln: Kunstschule Liechtenstein, Bd. 1, S. 7-97, Bd. II, S. 9-95.
- DERS. (2011): Visuelle Kompetenz – Grundzüge der Bildsemantik. In: Hug, Theo; Kriwak, Andreas (Hg.): *Visuelle Kompetenz*. Innsbruck: university press.
- RILKE, RAINER MARIA (1920): *Das Buch der Bilder. 1898-1906*. Leipzig: Irninsel.
- ZAJONC, ARTHUR (2001): *Die gemeinsame Geschichte von Licht und Bewusstsein*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.