

## Quantitative Bildanalyse: Potentiale visueller Korpusanalyse

(Information für Lehrende)

Luka Leben

### Bilder als Zeichen

Wenn man sich im Kontext der Kunstpädagogik oder Fachdidaktik der Bildnerischen Erziehung, des Bildnerischen Gestaltens oder anderer Fächer, die sich der ästhetischen Bildung widmen, mit der Reflexion (auch *Analyse*, *Interpretation*) von Bildern befasst, lohnt ein genauer Blick auf den Bildbegriff.

Bei einer Befragung von über 350 Schüler\*innen (Leben, 2018) stellte sich heraus, dass deren Bildbegriff stark mit traditionellen Bildsorten (Otto, Staudte, & Wienecke, 1974, S. 82) wie Landschaftsgemälden, Porträtmalerei und abstrakter Malerei verknüpft ist, die vor allem im Kontext der Kunstgeschichte thematisiert werden. Die Schüler\*innen wurden aufgefordert, neun Abbildungen unterschiedlicher *Bildsorten*<sup>1</sup> so zu reihen, dass deutlich wird, was für sie ein „typisches Bild“ ist:

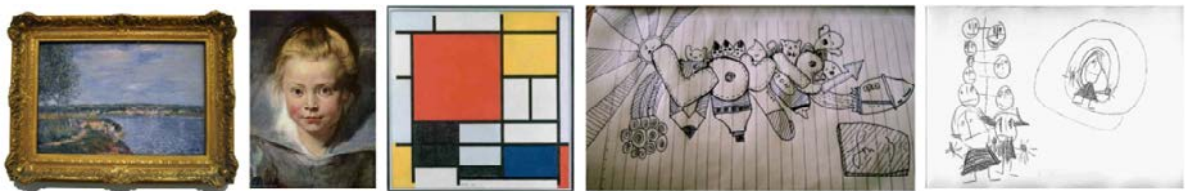


Abb. 1) Reihung der typischsten fünf Bilder in der SEK I (201 Schüler\*innen).

Bereits in den Pretests aber auch bei ergänzenden Testungen hatte sich gezeigt, dass die Schüler\*innen die Aufgabe, den Ausdruck „Bild“ zeichnerisch zu visualisieren<sup>2</sup>, verblüffend ähnlich lösten (siehe Abb. 2): Die gewählten Darstellungen weisen viele Gemeinsamkeiten mit dem auf Rang 1 gewählten Bild auf (siehe Abb. 1, links).

<sup>1</sup> Gemälde (analog), Foto Person (digital), Doodle (analog), Portrait (analog), Kinderzeichnung (analog), Foto Stadt (digital), abstraktes Bild (analog), Spiegelbild (immaterielles Wahrnehmung- Bild), multimodales Bild (Flyer).

<sup>2</sup> Qualitative Studien mit kleineren Schüler\*innen-Gruppen (ca. 60 Schüler\*innen gesamt) im Kontext der Pretests und des Unterrichts.



Abb. 2) Visualisierungen durch Schüler\*innen der 11. Schulstufe: Rahmen, Gegenständliches (meist Landschaft), analoge Mittel (Pinsel, Stifte, ...).

Die Bilder, die die befragten Schüler\*innen von der 5. bis zur 12. Schulstufe privat am häufigsten verwenden, sind ihren eigenen Angaben zufolge Bilder im Kontext Sozialer Medien (wie Selfies), gefolgt von Zeichnungen und klassischen Gemälden. Multimodale<sup>3</sup> Bildsorten wie Plakate und Verpackungsdesigns werden hingegen am seltensten verwendet (Leben, 2018).

Im Unterricht werden Schüler\*innen deren Angaben zufolge vor allem mit klassischen Gemälden, Zeichnungen und klassischer (künstlerischer) Fotografie konfrontiert (Leben, 2018).



Abb. 3: Reihung der 9.-12. Schulstufe: Häufig gezeigt werden klassische Gemälde, (abstrakte) Zeichnung und klassische Fotografie. Abgeschlagen auf den letzten Plätzen befinden sich multimodale Bilder wie Wahlplakate oder Produktverpackungen.

15 Schüler\*innen der 11. Schulstufe wurden im Schuljahr 2018/19 beauftragt alle Bilder zu dokumentieren, die sie im Lauf eines Tages sahen<sup>4</sup>: Die zahlenmäßig größte Gruppe stellten digitale Fotos (soziale Medien) dar, die zweitgrößte Gruppe waren multimodale, analoge Bilder (Plakate, Bilder in Schulbüchern, Zeitungen, Magazinen, auf Verpackungen), die drittgrößte Gruppe waren Fotos (Familie, Freunde, Urlaub im eigenen Zimmer oder Haus).

Handgemachte Bilder spielten fast ausschließlich im Kontext der Schule eine Rolle. Am seltensten wurden dynamische Bilder (Film, Fernsehen, Video), Bilder aus dem Kontext der Kunst und Bilder mit materieller oder räumlicher Dimension (Stickbilder, Gewürzbilder bzw. Installationen) genannt. Wider Erwarten überhaupt nicht genannt wurden Bildschirmspiele. Erstaunlich ist auch, dass dynamische, multimodale Bilder (Filme, Serien) nicht häufiger ge-

<sup>3</sup> *Multimodal* sind Bilder dann, wenn sie „zur Lösung kommunikativer Aufgaben unterschiedliche Kommunikations- und Gestaltungsmittel in kombinierter Form (...) [verwenden] und sie auf Produktebene in der Form multimodal realisierter Bausteine identifizierbar sind.“ (Pfurtscheller, 2016, S. 83)

<sup>4</sup> Nach absteigender Häufigkeit gereiht: Instagram (um die 100 pro Schüler\*in), Snapchat, Whatsapp, Pinterest; Plakate (z.B. Theater, Konzerte, etc.; min. 20), Werbetafeln (z.B. Firmen, Produkte), analoge Fotos (min. 20), analoge Bilder (min. 20, zweimal: Zeichnung), Bilder in Schulbüchern (min. 20), Buchcover, Zeitung/Magazine, Handy-Hintergründe, Doodles (Schulbänke, Hefte), Graffiti, CD-Cover, Landkarten, Verpackungen, Icons (am Smartphone), Pop-Up-Werbung (animiert); jeweils einmal: Fernsehen, Film, Bilder in einer Präsentationssoftware, Google-Bildersuche, Kunstbilder (Gemälde), Print auf Kleidung, Fahnen, Anleitungs-Bilder, Sticker, Spiegelbild.

nannt wurden. Möglicherweise ist dies ein Spezifikum der Altersgruppe oder dynamische Bilder wurden nicht als „Bilder“ klassifiziert.

Die Bilder, denen die Schüler\*innen sich aktiv und freiwillig widmeten, waren Bilder im Kontext sozialer Medien. Bilder, mit denen sie sich zwar aktiv aber nur auf Aufforderung auseinandersetzten, waren Bilder in Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien. Bilder, die sie lediglich registrierten, waren v.a. Plakate und Printwerbung, analoge Fotos und andere analoge Bilder aus dem privaten Kontext und analoge Bilder im schulischen Kontext. Einige Schüler\*innen stellten fest, dass es schwierig gewesen sei, alle Bilder zu dokumentieren, da diese ihnen gar nicht auffielen, wenn sie nicht bewusst darauf achteten.

Insofern wird deutlich, dass die Vorstellungen in Bezug auf den Bildbegriff eher davon bestimmt sind, was die Schüler\*innen im Unterricht erfahren und gezeigt bekommen und was den öffentlichen bzw. offiziellen Diskurs über Bilder prägt. Die Bilder, die die visuelle Kultur der Jugendlichen (und auch der Erwachsenen) tatsächlich konstituieren, werden allem Anschein nach eher nicht bewusst wahrgenommen.

Es handelt sich vor allem um Bilder, die dezidiert zur visuellen Kommunikation oder mit sozialer Funktion produziert bzw. ausgewählt wurden. Häufig sind sie *multimodal*, aber eher flächig als räumlich<sup>5</sup> und eher statisch als dynamisch (Film, Video, Bildschirmspiel).

### **Konsequenzen: visuelle Kommunikation jenseits der Verbalisierung**

Die Forderung nach einer Orientierung des gestalterischen Unterrichts<sup>6</sup> an der visuellen Kommunikation ist keineswegs neu: Schon Anfang der 1970er-Jahre wurde eine Auseinandersetzung mit visueller Kommunikation z.B. von H. K. Ehmer (1971) und H. R. Möller (1971) eingefordert. Während damals eher eine kritische Haltung einerseits gegenüber kapitalistischer Konsumkultur und andererseits gegenüber elitärer und weltfremder ‚Hochkultur‘ forciert wurde, steht heute die Literalisierung (Befähigung zur Partizipation an visuellem Diskurs und visueller Kultur) im Vordergrund. Dennoch stellt sich die Frage, warum kommunikative Aspekte von Bildern aus sozialen Medien im gestalterischen Unterricht fast fünfzig Jahre und eine Medien-Revolution später immer noch verhältnismäßig wenig berücksichtigt werden.

Ein Grund hierfür könnte der von Seiten der Lehrenden empfundene Mangel an praktischen Anschlussaufgaben sein. Angesichts des aktuellen (multimedialen bzw.) visuellen Diskurses erscheint es schwierig, im Unterricht befriedigende ästhetische Produkte zu generieren, die dem außerschulischen Angebot der ‚realen Welt‘ nahekommen. Häufig fehlen die Ressourcen (Computerprogramme, professionelle Digitalkameras, Fotostudios, Zeit) aber auch das Knowhow. Angesichts der bildungspolitischen Forderung nach digitaler Grundbildung und der Entwicklung digitaler Kompetenzen in der Sekundarstufe I<sup>7</sup> zeigt sich eine Diskrepanz zwischen bildungspolitischen Ansprüchen und zur Verfügung gestellten Mitteln, die weder die Methodik der Lehrenden noch das Engagement der Lernenden völlig ausgleichen kann.

Dennoch muss sich zeitgemäße visuelle (und ästhetische) Bildung meiner Meinung nach auch mit zweckorientierter, kommunikativer bzw. sozialer Bildproduktion bzw. -verwendung

<sup>5</sup> Virtuelle Realität und Augmented Reality spielen bislang vor allem in der Gaming-Welt eine Rolle.

<sup>6</sup> Gemeint sind: Bildnerische Erziehung, Bildnerisches Gestalten, Kunstunterricht, u. Ä.

<sup>7</sup> 5. -8. Schulstufe.

in der medialen und privaten Öffentlichkeit beschäftigen. Die Auseinandersetzung sollte dabei nicht nur auf reflexiver, sondern auch auf produktiver Ebene stattfinden, wenn der *Anikonismus* (Bredenkamp, 1997) nicht überhandnehmen soll. – Dabei handelt es sich nicht allein um visuellen Analphabetismus die (verbale) Reflexion der Bilder betreffend, sondern vor allem die geringe Entwicklung tatsächlich *visueller* Kompetenzen steht im Vordergrund.

Bereits Mitchell (1992) und Boehm (1994) proklamierten mit dem *Pictorial/Iconic Turn* einen neuen Blick auf Bilder bzw. das Visuelle, in dem das Paradigma der Wissenschaftlichkeit und Systematizität zu seinem Recht kommt: implizites Wissen sei Bildern inhärent, zunehmend würden dezidiert ikonische Erkenntnisinstrumente auch im wissenschaftlichen Kontext und zur Information genutzt.

Insofern ist es längst an der Zeit, durch geeignete Methoden zumindest zu einem gewissen Grad zu einer Emanzipation des visuellen Kompetenzerwerbs vom Erwerb verbaler Kompetenzen beizutragen.

Hilfreich erscheint neben der klassischen Bildproduktion vor allem das Auswählen, Kategorisieren und Klassifizieren von Bildern in Hinblick auf ihre Verwendung im jeweiligen situativ-pragmatischen und kulturellen Kontext.

Während die visuelle Kommunikation traditionell eher in Opposition zu kunsthistorischen (bzw. – wissenschaftlichen) Ansätzen gesehen wird, sind, meiner Ansicht nach, gerade historische Kunstwerke in ihrer kulturhistorischen Bedingtheit primär als kommunikative Bilder zu verstehen. Schon Morris (1938) entwickelte (mit Ch. S. Pierce) eine Zeichentheorie, mittels derer Bilder aus dem Kontext der Kunst als kommunikative Zeichen interpretiert wurden. Diese Bildzeichen bestehen wiederum aus einzelnen Zeichen, welche miteinander in einem syntaktischen Verhältnis stehen und einen semantischen Gehalt transportieren. Zudem stehen die einzelnen Kunstwerke (bzw. Bildzeichen) auch in Beziehung zu anderen ‚Vergleichsbildern‘.

Eben diese Prinzipien bilden das Fundament der Methode, die ich im Folgenden vorstellen möchte.

### **Vergleich vieler Bilder**

Die *quantitative Bildanalyse* bzw. *visuelle Korpusanalyse* (auch, vielleicht irreführend, *Bildinhaltsanalyse*) basiert auf dem Vergleich größerer Sammlungen von Bildern, die jeweils etwas gemeinsam haben, und an die dieselben Fragen gestellt werden können. In der Linguistik und Medienwissenschaft ist die *Korpusanalyse* schon seit der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine verbreitete Methode. Die *Bildinhaltsanalyse* wurde ebenfalls bereits in den 1950er Jahren eingesetzt, allerdings mit formalem Fokus auf der Anzahl von Bildern (im Vergleich zu Textelementen), Größe und Format, Flächen- und Verhältnismaßen, Bildquellen oder Bildunterschriften. Es ging also vor allem darum, festzustellen, in welchem Ausmaß Bilder an der medialen Kommunikation beteiligt waren. Die Bilder selbst wurden noch wenig analysiert (Geise & Rössler, 2012, S. 343). Erst seit den 2010er-Jahren nahmen Bildinhaltsanalysen mit Fokus auf die Bildinhalte deutlich zu.

Im Kontext der Medien- und Kommunikationswissenschaft werden tendenziell aber immer noch eher *semantisch-lexikalische* Aspekte berücksichtigt: Ähnlich wie im alltäglichen Bild-diskurs wird vor allem beachtet, *was* abgebildet ist, weniger *wie* es dargestellt ist. Im letzten Jahrzehnt haben vor allem Elke Grittmann (Grittmann & Ammann, 2011), Katharina Lobinger (2009), (2012) und Stephanie Geise (2012) sich im Kontext der visuellen Kommunikationsforschung vermehrt den syntaktischen Beziehungen der Bildbestandteile zueinander gewidmet (Geise & Rössler, 2012, S. 344f). Mittlerweile liegen zu einem gewissen Ausmaß Erkenntnisse über spezifisch visuelle Kommunikationsstrategien bzw. visuelle Codes auf syntaktischer<sup>8</sup> Ebene vor.

Wichtige Forschungsgebiete der Medienwissenschaft, die auch im Kontext der visuellen/ästhetischen Bildung relevant sind, sind v.a. Darstellungstraditionen oder Abbildungsroutinen, visuelle Stereotype/Identitäten, Medienbildikonen und Ikonisierungsprozesse. Letztere werden vor allem in diachronen (überzeitlichen) Vergleich erkennbar.

### **Vorgehensweise**

Um z.B. visuelle Stereotype (oder auch Medienbildikonen) sichtbar zu machen, werden viele Bilder aus einer visuellen Domäne (z.B. Plakate, Produktverpackungen, Zeitschriftencover, Karikaturen, Zeitungsbilder etc.) verglichen.

Zunächst muss festgestellt werden, welche Merkmale alle Bilder aufgrund der Anforderungen des Mediums, ihrer Funktion, der Distributionsform oder der technologischen Bedingungen zwingend gemeinsam haben.

So weisen z.B. Joghurt-Verpackungen meist eine zylindrisch-konische Form, einen runden Deckel, bestimmte Beschriftungen (wie Produkt und Firmenname sowie Nährwerttabellen) und Visualisierungen des Produkts bzw. der Geschmacksrichtung auf. Ob Erdbeeren, Heidelbeeren oder Marillen auf der Verpackung abgebildet sind, ist nicht relevant für die Ermittlung visueller Codes für „light“ bzw. für die Erforschung hinter diesem Konzept stehender kultureller Vorstellungen.

Um typische und untypische oder auch stereotype Darstellungsweisen in Verbindung mit kulturellen Werten zu identifizieren, müssen Merkmalsausprägungen definiert werden, die jeweils (in Kombination) einen bestimmten semantischen Gehalt repräsentieren: So können z.B. Joghurt-Produktverpackungen mit Maßband, schlanker Figurine und überdimensionaler 0%, sowie durch ein pastellfarbiges Layout als Light-Produkte codiert werden.

Ob z.B. das Maßband vorhanden ist oder nicht, ob die Layoutfarbe Pastelltöne oder knallige bzw. „teure“ Farben wie Gold oder Schwarz aufweist etc. ist für diese Fragestellung ausschlaggebend.

Light-Produkt-Verpackungen können zudem auch eine unterschiedlich starke visuelle Codierung als *männlich* oder *weiblich* aufweisen oder auch nicht in Bezug auf diese kulturelle Dichotomie codiert sein. Dann müssen zunächst unterschiedliche Merkmale identifiziert werden, die als weiblich bzw. männlich wahrgenommen werden (siehe Abb. 4). (Für weiterfüh-

---

<sup>8</sup> bei Leben (Entdeckung visueller Codes - Entwicklung visueller Kompetenzen. Von der 5. bis zur 12. Schulstufe., 2018) „grammatische“ Ebene genannt

rende Hinweise zur Methode siehe z.B. Bell (2010), für Beispiele siehe  
<http://www.bilderlernen.at/2018/08/23/maedchen-und-burschenaesthetik/>



Abb. 4: Light-Joghurt-Korpus (links), typische semantisch-lexikalische Merkmale (rechts: meist weibliche Figurine)

Auch eine visuelle Codierung von Produkten als billig oder teuer, gesund oder genussbetont, natürlich oder artifizuell, vertraut oder exotisch, konservativ oder innovativ, alt oder jung oder eine Kombination aus diesen Vorstellungen ist denkbar.

Bei anderen visuellen Domänen sind andere kulturelle Dichotomien interessant: Z.B. könnten visuelle Kommunikate als gut oder böse/schlecht, fiktional oder real, aktuell oder zeitlos, persönlich oder unpersönlich, offiziell oder inoffiziell, relevant oder irrelevant, hoch- oder subkulturell, etc. codiert werden.

Die kritische Reflexion kultureller Dichotomien in Form bipolarer Oppositionen bietet den Vorteil, dass relative Hypothesen formuliert werden können:

- z.B. auf Light-Joghurt-Verpackungen sind *häufiger* weibliche Körperformen abgebildet als männliche (siehe Abb. 4).
- z.B. Flyer aus dem Bereich der Alltagsästhetik weisen häufiger eine illustrative Verbindung zwischen Text- und Bildmaterial auf als Kunstaustellungsflyer (siehe Abb. 7, u. Abb. 11).

Wichtige thematische Aspekte im Bereich der Medienbilder sind vor allem Gender-Fragen, die Darstellung von Migration oder Minderheiten oder die Repräsentation von Machtverhältnissen.

Eine lohnende Fragstellung, die sich *nicht* an einer bipolaren Skala orientiert, ist z.B. die nach dem rhetorischen Modus (bitten, versprechen, drohen, warnen, etc.) oder der kommunikativen Funktion des visuellen Materials [expressiv, appellativ, phatisch, referentiell, poetisch (Jakobson, 1979)]. Dies kann z.B. in Bezug auf Kampagnen zur Sucht- oder Krankheitsprävention oder für Verkehrssicherheit analysiert werden.

Für die Umsetzung in der Unterrichtspraxis empfiehlt es sich, auf bereits bestehende, z.T. mit Schlagworten versehene Sammlungen zurückzugreifen (z.B. Cover der Bravo-Zeitschrift, Archive der Printcenter von Universitäten, Zeitungsarchive, Archiv historischer Illustrationen, Google Quick Draw). Damit kann einerseits Zeit gespart werden, andererseits sind die Bild-

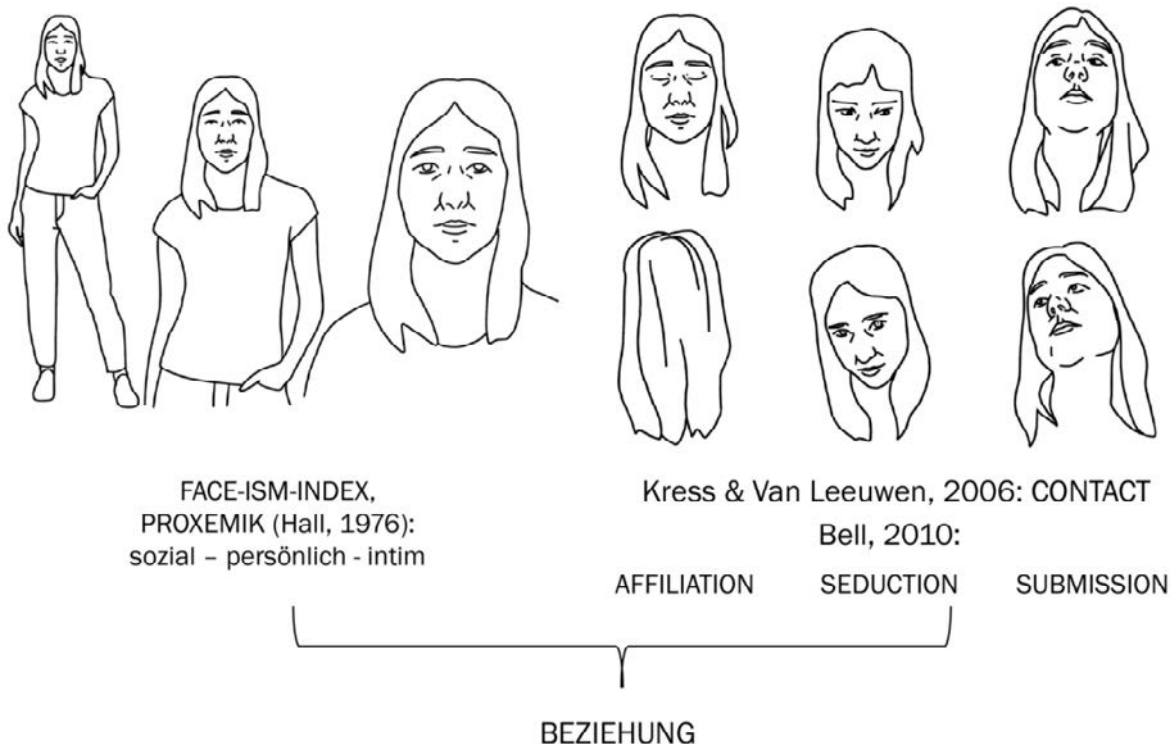
Items für die Korpusanalyse bereits ausreichend einheitlich. Aber auch die Zusammenstellung eines Korpus nach geeigneten Kriterien kann bereits aufschlussreich für Lernende sein.

Bei der Aufbereitung der Bilder ist auf eine ausreichende Bildqualität (300dpi), Belichtung, Größe, einheitliche Ansicht und einheitliches Format, bei Gegenständen auf einen einheitlichen Hintergrund zu achten. Zudem sollten Schüler\*innen auf Bildrecht (Urheberrecht) und Recht am eigenen Bild (v.a. bei der Analyse sozialer Medien) hingewiesen werden.

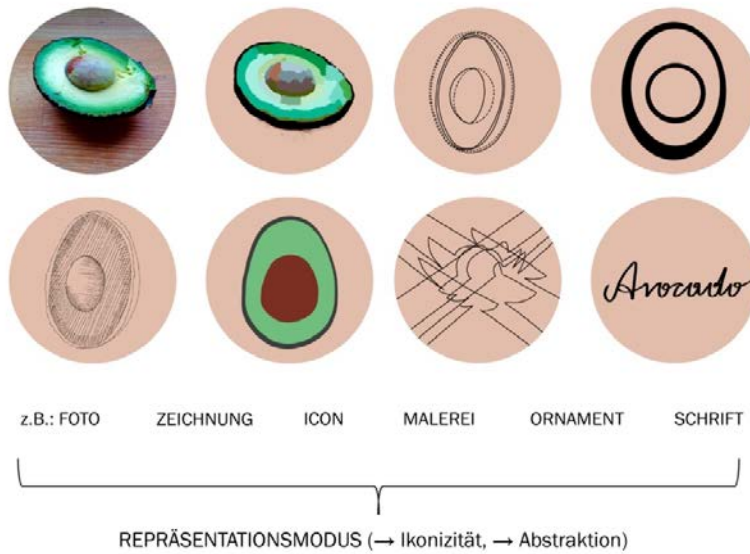
**Relevante Merkmale im syntaktischen (grammatischen) Bereich:**

Vor allem im Bereich multimodaler Bilder, die zweidimensionale, statische Bilder mit Text oder Bildzeichen mit unterschiedlichen Repräsentationsmodi kombinieren, ist es ergiebig, folgende Merkmale in Hinblick auf die Modifikation des semantischen Gehalts zu überprüfen:

1) CONTACT nach Kress & Van Leeuwen (2006): Perspektive nach Bell (2010), Einstellung/Ausschnitt (Proxemik nach Hall (1976)), Blickkontakt; siehe Abb. 5 (unten)

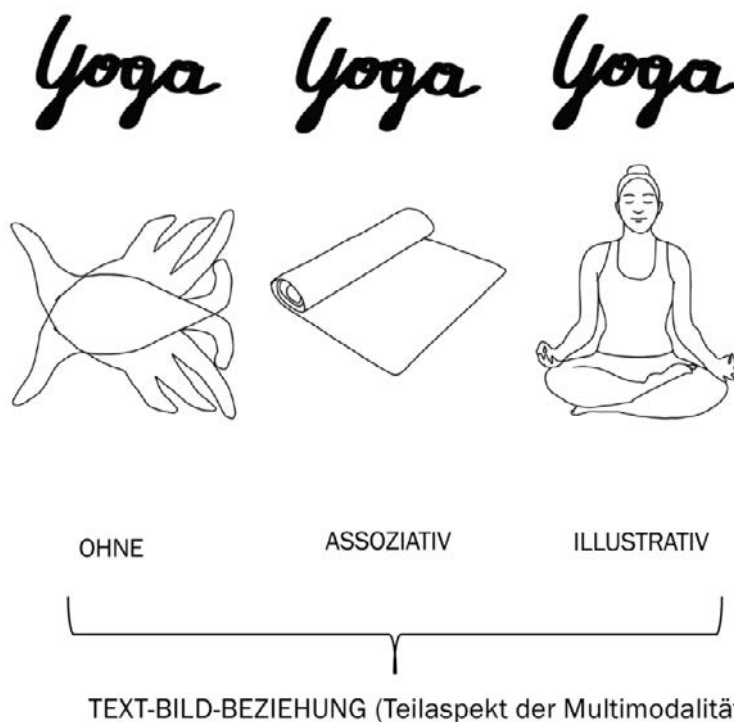


2) REPRÄSENTATIONSMODUS (z.B. Foto, Zeichnung, grafische Abstraktion, malerische Abstraktion, linear, plastisch, 3D-Modell, Piktogramm, Logo, Schrift, ...; siehe Abb. 6 (unten))



3) IKONIZITÄT (wahrgenommener Grad der Ähnlichkeit mit einem abgebildeten konkreten Gegenstand/Motiv; abhängig von Abstraktionsgrad und Repräsentationsmodus); siehe Abb. 6 (oben)

4) TEXT-BILD-BEZIEHUNG (illustrativ, assoziativ, kontrastiv, beziehungslos); siehe Abb. 7 (unten)



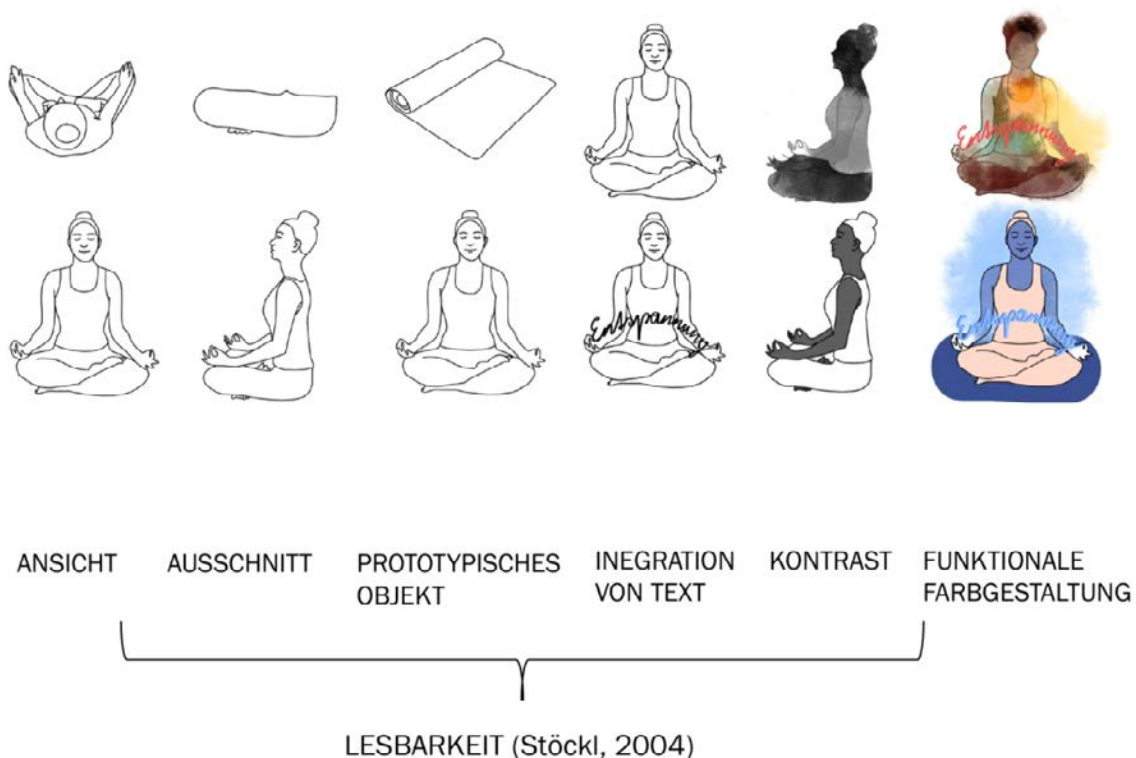
Verhältnis von Sach- und Metaebene (im Layout erkennbar durch Repräsentationsmodus, Überschneidung, Schlagschatten auf die darunterliegende Bildebene, unterschiedliche Beleuchtungsverhältnisse); siehe Abb. 8 (unten)





Abb. 8: Schauseite der Originalverpackung (links); farbliche Hervorhebung unterschiedlicher Bild-Ebenen (rechts): Sachebene (Produkt: farblos, bzw. grüne Schüssel), Metaebene (verbale und visuelle Metainformation: grün, violett, orange)

5) LESBARKEIT nach Stöckl (2004, S. 374) (optimale/frontale Ansicht, Ausschnitt (Details und Gesamtheit gut erkennbar), Ausleuchtung und Kontraste (unterstützten Erkennbarkeit des Motivs/der Aussage), prototypische Gegenstände, funktionale Farbgestaltung, Inkorporation des Texts in die Bildfläche); siehe Abb. 9 (unten)



## Gegenwartskunst?

Historische Kunst kann mittels quantitativer Analyse häufig auch in Bezug auf deren kommunikativen Potentiale reflektiert werden. So kann der morphologische Bezug der Darstellungen untereinander in Bezug auf Motivreihen, wie sie schon seit geraumer Zeit in der Kunstgeschichte hergestellt werden, analysiert werden. Hier kann ein diachroner (überzeitlicher) Vergleich angestellt werden, aber auch ein synchroner Vergleich (z.B. nördlich vs. südlich der Alpen oder Salome-Darstellungen vs. Judith-Darstellungen) ist vielversprechend.

Im Beispiel unten (Abb. 10) bieten sich auf semantisch lexikalischer Ebene z.B. Figureninventar und Attribute an, in Bezug auf die syntaktische Ebene z.B. die Proximität, in der Salome gezeigt wird (Face-ism-Index), der Contact (Blickrichtung, Perspektive, Haltung des Kopfes), die Darstellung des Kopfes Johannes des Täufer in Bezug auf die Ansicht (Wunde, Verzerrung, Ikonizität,...) und Perspektive (Größenverhältnisse im Vgl. zu Salome, Vorder-, Mittel-, Hintergrund), sowie den Hintergrund (Kontrast/Farbigkeit/Innen/Außenraum).



Abb. 10) Unterschiedliche Darstellungen der Salome über die Jahrhunderte hinweg

Wichtig ist zu thematisieren, dass die Analyse-Paradigmen zur jeweiligen Zeit der Herstellung der Werke noch nicht in dieser Weise ausformuliert waren. Es kann also nur überprüft werden, ob sich aus heutiger Sicht Muster erkennen lassen und ob sich Parallelen zu den visuellen Codierungen aktueller Bildproduktion (z.B. bestimmte Frauendarstellungen) zeigen. Ob die beschriebenen Merkmale damals schon dieselben semantischen Implikationen beinhalteten wie heute, kann im Unterricht zur Diskussion gestellt werden.

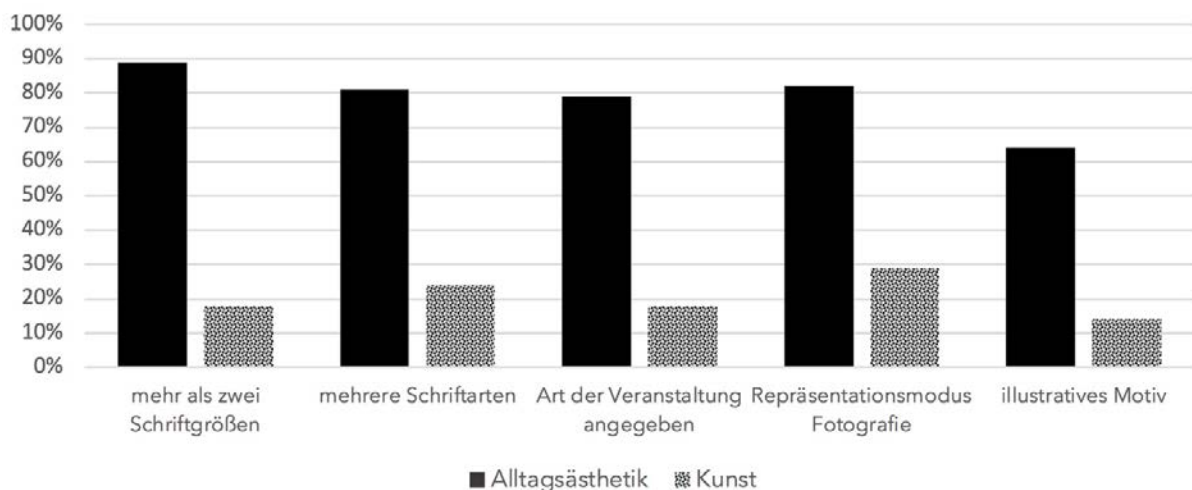
Seit den 1980er-Jahren, wird mit dem vielleicht prominentesten Vertreter G. Selle (1992) zunehmend die Orientierung des Kunstunterrichts (bzw. der visuellen Bildung) an der Gegenwartskunst gefordert, da diese unter anderem auch auf die aktuelle Medien- und Konsumwelt Bezug nähme und somit zeitgenössische ästhetische Probleme thematisiere. Dieser Zugang zur Alltagsästhetik erscheint möglich, wenn auch eher umweghaft.

Ich möchte an dieser Stelle einmal den umgekehrten Weg vorschlagen: Die Ästhetik der Gegenwartskunst bzw. deren visuelle Codierung lässt sich auch anhand einer alltagspraktischen visuellen Domäne wie der Bildsorte *Flyer* analysieren. Im Kontext meiner Dissertation habe ich visuelle Produkte zur Kommunikation *über* Ereignisse der *Gegenwartskunst* und *über* Ereignisse der *Alltagsästhetik* erforscht. *Dazu wurde* ein Korpus von 47 Flyern, die für alltägliche Events und Initiativen warben, mit einem Korpus von 23 Ausstellungsflyern verglichen (Leben, 2018).



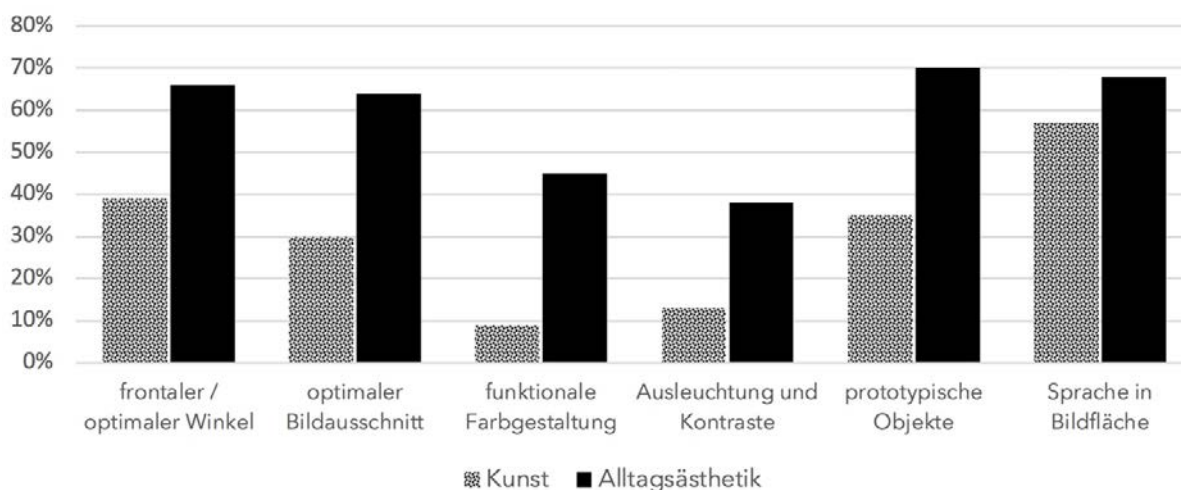
Abb. 11) Korpus Alltagsästhetik (links), Korpus Kunst (rechts): Welche Merkmale unterscheiden sie?

Dabei zeigte sich, dass sich Ausstellungsflyer von Flyern aus dem Korpus *Alltagsästhetik* vor allem in Hinblick auf folgende Merkmale unterschieden:



Grafik 1: Wichtigste Unterschiede - Korpus Kunst vs. Korpus Alltagsästhetik

Bei der Sichtung bereits bestehender theoretischer Konzepte, die damit in Verbindung gebracht werden könnten, zeigte sich, dass vor allem die *Lesbarkeit* nach Stöckl (2004) ein geeignetes Paradigma ist, anhand dessen die Flyer aus den beiden Korpora unterschieden werden können (Merkmale – siehe Abb. 5-9, oben).



Grafik 2: Lesbarkeit (nach Stöckl, 2004) - Kunst vs. Alltagsästhetik

Insgesamt sind Ausstellungsflyer weniger „lesbar“, weniger informativ, weniger beziehungs-voll und reduzierter, sie betonen dafür aber ästhetische Aspekte (ungewöhnliche Repräsen-tationsmodi, Lenkung der Aufmerksamkeit auf das Bild).

Es ist anzunehmen, dass durch die visuelle Codierung der Ausstellungsflyer gezielt ein *im- plizites Publikum* (vgl. *impliziter Leser* nach W. Iser (1978)) imaginiert wird, das mit der (eher exklusiven) Ästhetik der Kunst vertraut ist. Reale Rezipient\*innen müssen darin geschult sein, mit Ambiguität, einer gewisse Distanz (wenig Beziehungsaufbau und wenige eindeuti-ge, affektive Signale z.B. durch Gesichter und Gesten) sowie einem verstärkten Fokus auf ästhetische Aspekte umzugehen.

### Visuelle Kompetenzen entwickeln: Beispiel Ausstellungsflyer

121 Schüler\*innen (9.-12. Schulstufe) wurden einerseits dazu befragt, welche Wirkung Kunstaussstellungsflyer ihrer Meinung nach haben sollten und andererseits dazu, welche konkreten Gestaltungsmerkmale diese Wirkung hervorrufen. Zudem wurde ihnen eine hand-lungsorientierte Aufgabe gestellt, bei der sie Abbildungen von Ausstellungsflyern und Flyern aus dem Bereich der Alltagsästhetik jeweils zu den Polen „Kunst“ oder „Nicht-Kunst“ zuord-nen sollten.

Vor der Beschäftigung mit den konkreten Bildbeispielen bei der handlungsorientierten Auf-gabe äußerten die Schüler\*innen überwiegend dieselben Annahmen in Bezug auf Ausstel-lungsflyer, wie in Bezug auf andere visuelle Kommunikate:

In der ersten Teilaufgabe, die vor der Beschäftigung mit den Bildern gestellt wurde, beurteil-ten die Schüler\*innen nur 6 von 12 (50%) Statements über die Gestaltung bzw. Wirkung von Ausstellungsflyern entsprechend den Ergebnissen der quantitativen Bildanalyse (Leben, 2018).

In der zweiten Teilaufgabe beurteilten sie 10 von 14 (71%) Statements angemessen.

*Nach* der handlungsorientierten Aufgabe aber, lag der Anteil sinnvoll beurteilter Statements bei 12 von 15 (80%).

Die Aussagen, die nach der Beschäftigung mit den Bildbeispielen mittels einer Methode aus dem Bereich der visuellen Korpusanalyse am häufigsten als zutreffend bewertet wurden, waren:

- Das gezeigte Bild sollte aussehen wie ein Kunstwerk. (84%<sup>9</sup>)
- Etwas, das in der Ausstellung gezeigt wird, sollte abgebildet sein. (73%)
- Die Farben und Formen sind wichtiger als die Information. (52%) und
- Die Bilder wirken rätselhaft (50%) (Leben, 2018).

Insofern weist diese explorative Studie zum Einsatz der Methoden aus dem Kontext quantitativer Bildanalyse (bzw. visuellen Korpusanalyse) zur Förderung visueller Kompetenzen darauf hin, dass die Methoden einerseits geeignet sind, um visuelle Codes sichtbar zu machen und andererseits um Kompetenzen zu fördern, die bisher noch kaum durch den gestalterischen Unterricht qualifiziert werden.

Im Zuge der Befragung stellte sich nämlich heraus, dass in 2 von 11 Kompetenzbereichen, die in SEK I und II<sup>10</sup> getestet wurden, keine Kompetenzentwicklung von der 5. bis zur 12. Schulstufe festzustellen war. Zudem war in 4 von 19 Kompetenzbereichen der SEK I und in 8 von 19 Kompetenzbereichen der SEK II jeweils keine Kompetenzentwicklung innerhalb der vier Schulstufen erkennbar. Im Bereich der verbalen Reflexion der Bilder bzw. der visuellen Codes zeigte sich häufiger eine Kompetenzentwicklung, als im Bereich der handlungsorientierten Aufgaben, bei denen Bilder ausgewählt, kategorisiert, gereiht oder klassifiziert werden sollten. Während sich in der SEK I noch in etwas mehr der Kompetenzbereiche eine Entwicklung abzeichnete, stagnierten die Kompetenzen in der SEK II im Bereich der für Alltagsästhetik und visuelle Kommunikation relevanten Aspekte (Leben, 2018).

Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die aktuelle Unterrichtspraxis eher zur Entwicklung der Verbalisierungs-Kompetenzen beiträgt, als zur Entwicklung dezidiert visueller Kompetenzen, die nur aufgrund von Operationen (handlungsorientierte Aufgaben) sichtbar werden. Zudem trägt der Unterricht stärker zur Entwicklung visueller Kompetenzen in Zusammenhang mit Kunst bei als im Zusammenhang mit anderen visuellen Domänen. Der Einsatz visueller Korpusanalysen und anderer Methoden des Vergleichs vieler Bilder (Analogiebildung, Selektion, Clusterbildung, Kategorisierung, Klassifikation) im Unterricht erscheint demnach vielversprechend. Dabei sollte die quantitative Analyse sorgfältig in die Reflexion der zu Grunde gelegten kulturellen Vorstellungen und Begriffe eingebettet werden – was meist nur auf Basis qualitativer Analyse und Interpretation möglich ist. Insofern muss für eine Verschränkung qualitativer und quantitativer Methoden plädiert werden, die besonders geeignet erscheint, im Unterricht bisher wenig beachtete Bilder – vornehmlich multimodale (und kommunikative) Bilder – ins Auge zu fassen.

Die Schwerpunkte der Analyse können sowohl in Bezug auf die zeitgenössische Medienlandschaft, Konsumkultur und soziale Interaktion als auch in Bezug auf historische Kunst oder Gegenwartskunst so gewählt werden, dass relevante gesellschaftliche Themen wie Genderfragen, Transkulturalität, Realität und Fiktion, Medialität oder technologische Be-

---

<sup>9</sup> von 84% der Schüler\*innen ausgewählt

<sup>10</sup> Sekundarstufe I: 5.-8. Schulstufe, Sekundarstufe II: 9.-12. Schulstufe

dingtheit im Vordergrund stehen. Auch eine Reflexion des bestehenden Kanons oder von Hidden Curricula (z.B. mittels Schulbuchanalyse) oder des Betrachter\*innen-Standpunkts (Male/Female/Queer Gaze – z.B. nach Höfferer (2017)) ist möglich.

### **Handlungsorientierte Anschlussaufgaben:**

Eine einfache Art, handlungsorientierte Anschlussaufgaben zu gestalten, besteht darin, Schüler\*innen Korpora angeleitet oder intuitiv zusammenstellen (sammeln) oder strukturieren zu lassen. Hierbei bietet sich sowohl das *Card Sorting* (lineares Sortieren einer größeren Anzahl von Bildern nach bestimmten Kriterien) als auch die *Clusterbildung* (intuitives Bilden von Gruppen bzw. Clustern, wobei Ähnlichkeiten durch räumliche Nähe ausgedrückt werden) an (Schwender, 2011).

Kulturelle Dichotomien können besonders gut mittels einer bipolaren Skalierung hinterfragt werden.

Auf niederschwelligem Niveau kann die Kategorienbildung aufgrund von syntaktischen Merkmalen (wie Bildausschnitt, Layout-Elemente, funktionale Farbgestaltung) trainiert werden, was zum genauen Hinschauen und systematischen Denken auch jenseits der Verbalisierung führt.

So kann aufgezeigt werden, dass Bilder nicht notwendigerweise nur emotional, polyvalent und vage sind, sondern, dass auch auf visueller Basis systematisch und, in Anbetracht geeigneter Kriterien trennscharf operiert werden kann.

Ein großer Vorteil von Methoden aus dem Kontext der quantitativen Bildanalyse/visuellen Korpusanalyse ist, dass dadurch rein visuelle Kompetenzen, losgelöst von verbalen Kompetenzen (auch auf reflexiver Ebene) erworben und auch getestet werden können.

Aber auch klassische gestalterische Aufgabestellungen sind möglich: Schüler\*innen können einzelne Merkmale austauschen oder weglassen und überprüfen, wie sich der semantische Gehalt ändert.

(für Beispiele siehe: <http://old.bilderlernen.at/theorie/austauschtest.html>)

Sie können aber auch versuchen, visuelle Codierungen umzukehren, also z.B. ein weiblich codiertes Produkt schrittweise männlich umzucodieren oder eine Codierung als queer bzw. genderfluid zu versuchen.

Auch die Selbstinszenierung unter Bedingungen, wie sie einerseits für Personen in Machtpositionen oder andererseits für marginalisierte Personengruppen üblich ist, stellt eine gute Möglichkeit dar, auf die subjektive Erfahrung, affektive Aspekte und Reflexion der eigenen Identität Bezug zu nehmen.

Schon die Reflexion einer Versuchsreihe zur Formulierung einer visuellen Botschaft in unterschiedlichen Repräsentationsmodi (Zeichnung, Info-Grafik, Icon, Malerei, Film) kann zur Vertiefung von Einsichten in die semantischen Implikationen unterschiedlicher Darstellungsweisen führen.

Schließlich können auch kunstverwandte Prozesse angeleitet werden, indem z.B. kulturelle Werte oder Bedürfnisse identifiziert und in Form fiktionaler Kampagnen oder Produkte sichtbar gemacht werden. Hierbei können dieselben Prinzipien bei der Gestaltung angewendet werden, die bei der quantitativen Bildanalyse zuvor identifiziert wurden.

Aber auch die Aufgabe, etwas Fiktionales als real zu präsentieren, bietet viel kreatives Potential. Zunächst müssten hierzu Konventionen des Genres bzw. der visuellen Domäne mittels Korpusanalyse aufgedeckt werden, die in Verbindung mit der visuellen Codierung bestimmter kultureller Werte im Anschluss auf die eigene Bildproduktion (im weitesten Sinne) angewendet werden.

Relativ einfach ist z.B. die Herstellung von Plakaten (z.B. für fiktionale Events oder Filme), etwas anspruchsvoller die Produktion von Film-Trailern mit dem Hintergrund, die kommunikativen Strategien zu reflektieren, sichtbar zu machen oder zu ironisieren.

Auch das Kreieren fiktionaler (z.B.) politischer Persönlichkeiten, die mit ihren Kampagnen bestimmte Botschaften transportieren oder bestehende Kampagnen persiflieren, sind (z.B. über Social-Media-Seiten wie *Facebook* oder *Instagram* oder Sharing-Plattformen wie *Pinterest*) möglich.

Ein beinahe historisches Beispiel für eine politische Fake-Identität ist der Performancekünstler Vincent Trasov, der 1975 im Erdnuss-Kostüm als Kandidat für das Amt des Bürgermeisters von Vancouver antrat.

Siehe: <http://vincenttrasov.ca/index.cfm?pg=menu&filter=Mr.%20Peanut>.

Ein aktuelleres Beispiel ist die virtuelle Präsidentschaftskandidatin „Zahra“, eine Figur aus einer Graphic Novel, die 2013 im Iran an die 2000 Wähler\*innenstimmen errang.

Siehe: <http://english.alarabiya.net/en/special-reports/iran-elections-2013/2013/06/11/Vote4Zahra-Meet-Iran-s-fiery-fictional-presidential-candidate.html>

oder: <http://www.digitalislam.eu/article.do?articleId=8311>

Auch Damien Hirsts Großprojekt „*Treasures from the Wreck of the Unbelievable*“ kann in der Tradition der Mockumentary als Anregung für eine multimodale Präsentation einer fiktionalen Entdeckung, einer fiktionalen Glaubensgemeinschaft, einer Theorie oder eines fiktionalen Kunstprojekts dienen.

Siehe: <https://www.youtube.com/watch?v=nJAURo31T-Q>

## Quantitative Bildanalyse

(Zusammenfassung für Schüler\*innen)

Die quantitative Bildanalyse ist eine Methode, sich Bilder anzuschauen, bei der man Gemeinsamkeiten und Unterschiede *zählt*. Daher der Ausdruck quantitativ.

Um zählen zu können, welche Merkmale eine bestimmte Art von Bildern verbinden, legt man eine Bildersammlung an. Diese Sammlung nennt man Korpus. Erst, wenn man viele Bilder (üblicherweise mindestens 20) im Vergleich miteinander betrachtet, kann man feststellen, was typisch ist. Die Bilder, die man vergleicht, sollten allerdings etwas gemeinsam haben: Sie können beispielsweise alle dasselbe Motiv darstellen (z.B. „Salome“ aus der biblischen Sage), sie können aber auch alle dieselbe Funktion haben (z.B. Verpackung für ein Diät-Produkt), die Bilder könnten aber z.B. auch junge Frauen zwischen achtzehn und dreißig darstellen und im Monat Juli an einem bestimmten Kiosk im Form von Zeitschriftencovers zum Kauf angeboten worden sein.

An allen diesen Beispielen könnte man erforschen, wie die Rolle der Frau in der visuellen Kultur – früher und heute – ausgesehen hat. Man wird anhand der Beispiele natürlich nur gewisse Blickwinkel auf Frauen erforschen können, die sich in konkreten Merkmalen zeigen. Um andere Blickwinkel mit einzubeziehen, müsste man sich weitere Arten von Bildern oder auch Filmen, Computerspielen, Theaterstücken etc. anschauen.

Man könnte ergänzend sogar ein Text-Korpus zusammenstellen, in dem Frauen thematisiert werden – oder eben nicht (z.B. Erwähnung von Frauen im Politik-Teil einer Tageszeitung).

Wichtig ist, dass man genau überlegt, wie die Merkmale mit den Vorstellungen in Verbindung stehen, die man z.B. über „die Rolle der Frau in der westlichen Gesellschaft“ aktuell hat. Man kann z.B. fragen: Welche Produkte werden für Frauen entwickelt? Wie werden sie vermarktet? In welchen Medien kommen Frauen vermehrt vor? In welchen Männer? Wie werden sie jeweils abgebildet (z.B. körperbetont oder mit Fokus auf ihre Persönlichkeit bzw. ihr Gesicht)?

Wenn man durch quantitative Bildanalyse herausgefunden hat, wie junge Frauen typischerweise auf Zeitschriftencovers dargestellt werden, kann man selbst Zeitschriftencover entwerfen und damit experimentieren, indem man z.B. einen jungen Mann so darstellt, wie Frauen üblicherweise dargestellt werden. Man kann auch versuchen, alle Regeln, die man erkannt hat, umzukehren oder die typischen Merkmale wegzulassen, sodass eine ganz neue Art der Darstellung erprobt wird. Dann werden junge Frauen, Trans-Personen oder Männer nicht stereotypisch ihrem biologischen Geschlecht entsprechend dargestellt, sondern können unabhängig von Gender-Klischees oder mit einer Auswahl typischer Eigenschaften beider Geschlechter, die ihnen persönlich zusagt, dargestellt werden.

Ein Vorteil der Auseinandersetzung mit Stereotypen und visuellen Klischees mittels quantitativer Bildanalyse ist, dass man sich der visuellen Codes bewusst wird, die z.B. in den Medien, von Marketing-Firmen oder auch in Schulbüchern gebraucht werden. Man kann überlegen, was sie bedeuten und, ob man ihnen entsprechen und sie einsetzen möchte – oder eben nicht.



## Literatur:

- BELL, P. (2010). Content Analysis of Visual Images. In T. van Leewen, & C. Jewitt, *Handbook of Visual Analysis* (S. S. 10-34). London, Singapur, New Delhi: Sage.
- BOEHM, G. (1994). Die Wiederkehr der Bilder . In G. Boehm, *Was ist ein Bild?* (S. 11–38). München : Wilhelm Fink.
- BREDEKAMP, H. (1997). Das Bild als Leitbild. Gedanken zur Überwindung des Anikonismus. *Logi-cons. Bilder zwischen Theorie und Anschauung*, 225-245.
- EHMER, H. K. (1971). Zur Metasprache der Werbung–Analyse einer DOORNKAAT-Reklame. In H. K. Ehmer, *Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewusstseinsindustrie*. (S. 162-178). Köln: DuMont.
- GEISE, S., & RÖSSLER, P. (60(3) 2012). Visuelle Inhaltsanalyse: Ein Vorschlag zur theoretischen Dimensionierung der Erfassung von Bildinhalten. *m&k Medien & Kommunikationswissenschaft*, 60(3), 341-361.
- GRITTMANN, E., & AMMANN, I. (2011). Quantitative Bildtypenanalyse. *Die Entschlüsselung der Bilder. Methoden zur Erforschung visueller Kommunikation*, 163-178.
- HALL, E. T. (1976). *Die Sprache des Raumes*. Schwann.
- HÖFFERER, G. (2017). Und seh und seh, was DU nicht siehst, denn es ist klein. Blick durch die „Genderbrille“ auf Geschlechterverhältnisse in österreichischen Schulbüchern der Bildnerischen Erziehung der Sekundarstufe II. *Shaping the Future – Jubiläumstagung zu 60 Jahre BÖKWE – Tagungsband*; (S. 71-75.). Wien : BÖKWE.
- ISER, W. (1978). *The Act of Reading*. Baltimore, London.
- JAKOBSON, R. (1979). Linguistik und Poetik. In R. Jakobson, *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971* (S. 83–121). Frankfurt/M.: Elmar Holenstein, Tarcisius Schelbert.
- KRESS, G., & VAN LEEUWEN, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
- LEBEN, L. (2018). *Entdeckung visueller Codes - Entwicklung visueller Kompetenzen. Von der 5. bis zur 12. Schulstufe*. Salzburg: PhD Thesis.
- LOBINGER, K. (2009). Visuelle Stereotype. Resultate besonderer Bild-Text-Interaktionen. . In *Visuelle Stereotype* (S. 109-123). Köln: Halem.
- LOBINGER, K. (2012). *Visuelle Kommunikationsforschung: Medienbilder als Herausforderung für die Kommunikations-und Medienwissenschaft*. . Springer-Verlag.
- MITCHELL, W. J. (März 1992). The Pictorial Turn. *Artforum*, S. 89 ff.
- MÖLLER, H. R. (1971). Kunstunterricht und Visuelle Kommunikation. Sieben Arbeitsthesen zur Konzeption eines neuen Unterrichtsfaches. In H. K. Ehmer, *Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie* (S. 363-366). Köln: DuMont.
- MORRIS, C. W. (1938). *Foundations of the Theory of Signs*. Chicago.
- OTTO, G., STAUDTE, A., & WIENECKE, G. (1974). *Didaktik der ästhetischen Erziehung: Ansätze, Materialien, Verfahren*. Westermann.
- PFURTSCHELLER, D. (2016). Wenn Nachrichtenmagazine Ebola erklären und Viren visualisieren: Multimodale Wissensformate am Beispiel der Ebola-Berichterstattung 2014. In S. Jaki, & A. Sabban, *Wissensformate in den Medien* (S. 72-100). Frank & Timme.
- SCHWENDER, C. (2011). Auswahltests: Card Sorting und Q-Sort-Methode. In T. Petersen, & C. Schwender, *Die Entschlüsselung der Bilder. Methoden zur Erforschung visueller Kommunikation*. (S. 323-333). Köln: Halem.
- SELLE, G. (1992). *Das ästhetische Projekt: Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule*. LKD Vlg.
- STÖCKL, H. (2004). Die Sprache im Bild - Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text: Konzepte, Theorien, Analysemethoden. Berlin: de Gruyter.
- <http://old.bilderlernen.at/theorie/austauschtest.html>, abgerufen am 7.10.18, 17:31.
- <http://www.bilderlernen.at/2018/08/23/maedchen-und-burschenaesthetik/>, abgerufen am 7.10.18, 17:32.