

Museale Kunstvermittlung als geteilte Aufmerksamkeit

Vom *Inzoomer* des *Rijksmuseums* zu einem anthropologisch-hermeneutischen Vermittlungsansatz

von **Alexander Schneider**

Erscheinungsjahr: 2023

Peer Reviewed

Stichwörter:

Museumspädagogik | Bildgespräche | Dialog | Kunstbetrachtung | Kunstrezeption | Kunstvermittlung | Bildnarration | Rezeptionsästhetik

Abstract

Kunstmuseen sind Orte der Begegnung: Menschen mit verschiedentlicher Herkunft und unterschiedlichen Interessen treffen auf einen mindestens genauso diversen Zusammenschluss von Exponaten. Daher steht die Kunstvermittlung vor der Herausforderung, eine Brücke zwischen Selbst und Ausstellungsstück bzw. zwischen Vertrautem und Fremdem zu schlagen. Inwiefern dieser Brückenschlag mithilfe der Rezeptionsästhetik gelingen und in der Folge als ‚geteilte Aufmerksamkeit‘ charakterisiert werden kann, beleuchtet dieser Beitrag exemplarisch anhand des im *Rijksmuseums* zu findenden *Inzoomers*.

Die Rede vom Museum als einem Ort der Begegnung ist weit verbreitet und verweist in der Regel auf eine bildende Auseinandersetzung des Menschen mit Kultur. Dass eine solche Auseinandersetzung kein Selbstläufer ist und nicht ohne Hilfestellungen auskommt, leuchtet bei genauerem Überlegen schnell ein. Denn die Rezeption kultureller Artefakte wird maßgeblich von der Tatsache begleitet, dass sich zwischen Artefakt und Rezipient*innen immerfort eine historische und sozio-kulturelle Unbestimmtheit schiebt. In der Konsequenz steht die museale Vermittlungsarbeit vor der Aufgabe, Situationen zu schaffen und Handlungs- bzw. Interaktionsräume zu eröffnen, die es zulassen, diese Unbestimmtheit(en) zu konkretisieren (vgl. hierzu Preuß/Hofmann 2017:14f. und passim sowie Matthes 2013). Die Vermittlungsarbeit muss sich also – reflexiv gedacht – als Transmitter und Ermöglicher in einem Szenario verstehen, welches Artefakte ins richtige Licht rückt, sodass sie für Besucher*innen erfahrbar werden. Es geht in der Vermittlung also darum, dass man sowohl auf die Eigenheit(en), die ein Artefakt anheimstellt, reagiert als auch das Rezeptionsinteresse der Besucher*innen weckt.

Forschungsstand und Forschungsinteresse aus kunstpädagogischer Sicht

Die vorstehend getroffene Rede vom ‚Artefakt‘ und ‚Museum‘ ist noch sehr allgemein. Mit Blick auf die museumspädagogische Vermittlungsarbeit, um die es im weiteren Verlauf dieser Darstellungen geht, lässt sich das Artefakt als Kunstwerk bzw. Bild und das Museum als Kunstmuseum spezifizieren. In der dazugehörigen Fachliteratur wird das somit vorliegende Aufgaben- bzw. Handlungsfeld in der Regel der Kunstpädagogik zugeordnet (vgl. hierzu u.a. Wagner/Dreykorn 2007 oder Peez 2022). Vor diesem Hintergrund kommt man nicht umhin festzustellen, dass jene kunstpädagogischen Konzepte, die im Bezugsfeld musealer Vermittlungsarbeit stehen, sehr heterogen ausfallen, weil sie entweder das rezipierende Subjekt oder das Werk fokussieren (vgl. hierzu Hofmann 2016a:75 und passim). Einen wichtigen Schritt auf dem Weg, diese (tendenziell) einseitig verlaufenden Fokussierungen zu durchbrechen und die Polarität zwischen Rezipient*in und Werk in eine Interdependenz zu überführen, liefert Fabian Hofmanns heuristisch-deskriptives Modell der ‚Pädagogischen Kunstkommunikation‘ (vgl. Hofmann 2016a:121; siehe: Fabian Hofmann [„Vermitteln und aneignen lassen im Spiel der Differenzen. Pädagogische Kunstkommunikation in Schule und Museum“](#)), das gleichzeitig für eine integrative Verschränkung von Kunstpädagogik und Museumspädagogik wirbt. Hofmanns Modell ist differenziell angelegt. Es oszilliert zwischen einem im Kunstwerk angelegten Bedeutungsgehalt, den er als zu vermittelndes Wissen auffasst, und einem Subjekt, das sich mittels ästhetischer Erfahrung das Werk ‚aneignet‘ (vgl. ebd.). Hofmanns Überlegungen setzen auf der Makroebene an und greifen noch keine dezidiert auf der Mikroebene liegenden Fragen auf – etwa zu didaktisch-methodischen Handlungsweisen. Wie sich sein Modell also auf der Mikroebene anthropologisch-hermeneutisch ergänzen und mithilfe der Rezeptionsästhetik ausdifferenzieren lässt, skizziert dieser Artikel am Beispiel von Rembrandts *Nachtwache* (1642), welche sich im Amsterdamer *Rijksmuseum* befindet.

Eckpunkte einer anthropologisch-hermeneutisch dimensionierten Vermittlungsarbeit

Die Grundlegung einer anthropologisch-hermeneutisch aufgefassten Rezeptionsdidaktik für die Kunstpädagogik ist bereits erfolgt (vgl. Schneider 2019). Um zu zeigen, wie sich diese rezeptionsdidaktische Auffassung auf die museale Vermittlungsarbeit im Allgemeinen und auf Hofmanns Modell im Speziellen transzendieren lässt, müssen zuerst wesentliche erkenntnisleitende Eckpunkte skizziert werden.

Folgt man dem Phänomenologen Roman Ingarden, so sind Kunstwerke bzw. Bilder ihrem Wesen nach schematisch. Denn sie weisen Leer- und Unbestimmtheitsstellen auf, die von den Rezipient*innen imaginativ konkretisiert werden müssen (vgl. Ingarden 1962). Im Akt der Konkretion werden jedoch nicht nur Leerstellen gefüllt und Unbestimmtheitsstellen geklärt, es kommt außerdem zu einer Vergegenwärtigung des Werkes. Als Grundlage für diese Vergegenwärtigung kann das anthropologisch verankerte Vermögen des Menschen zu ‚geteilter Intentionalität‘ (vgl. Tomasello 2014) angesehen werden. Mit ‚intentional‘ (lateinisch ‚intendere‘ für ‚sich auf etwas wenden‘) ist hier zum einen die anthropologische und zum anderen die hermeneutische Verfasstheit unseres Daseins angesprochen; das heißt, wir begegnen uns und der Welt im Wissen und Vertrauen, dass unser Denken und Handeln wie auch das unserer Mitmenschen respektive unserer Vorfahren zweckmäßig und sinngerichtet ist bzw. war. Dergestalt ist einem Bild der Sinn nicht unmittelbar eingeschrieben, aber es ist von Menschen für Menschen gemacht. Demnach bildet sich das Werk durch eine zweifache ‚Hinwendung‘, um nochmal an die Wortherkunft anzuknüpfen,

aus: die der Künstler*innen und die der Betrachter*innen (vgl. Ingarden 1962:235). Das im Anschluss an Ingarden erarbeitete und als ‚Rezeptionsästhetik‘ bekannte Denkgebäude hat herausgestellt, dass der Bedeutungsgehalt eines Werkes nicht vorgängig ist. Im Gegenteil: Die Bedeutung eines Werks ist different, denn sie bewegt sich zwischen dem von Künstler*innen geschaffenen Rezeptionsangebot und den Rezipient*innen. In genau dieser Differenz liegt der Kontaktpunkt zu Hofmanns ‚Pädagogischer Kunstkommunikation‘. Da dieser Beitrag aber im Unterschied zu Hofmann auf der Mikroebene ansetzt, bedarf es einer Erweiterung bzw. Anpassung des Hofmann’schen Begriffsinstrumentariums. Während in Hofmanns Modell von der Werkseite lediglich die Wissensvermittlung ausgeht (vgl. Hofmann 2016a:121; siehe: Fabian Hofmann „[Vermitteln und aneignen lassen im Spiel der Differenzen. Pädagogische Kunstkommunikation in Schule und Museum](#)“) müssen aus anthropologisch-hermeneutischer Sicht unbedingt noch die Produzent*innen bzw. die von ihnen geschaffenen Rezeptionsstrukturen bzw. -angebote im Werk hinzugedacht werden. Außerdem wird im Rahmen dieses Beitrags das, was Hofmann auf der Seite der Rezipient*innen als ‚Aneignung‘ auffasst (vgl. ebd.), durch den bei Wilhelm Schapp entlehnten Begriff der ‚Verstrickung‘ ersetzt. Darüber hinaus wird im Folgenden vom ‚Dialog‘ und nicht von ‚Kommunikation‘ die Rede sein. Das Dialogische steht hier im Zeichen der oben benannten ‚geteilten Intentionalität‘ und bezieht sich auf zweierlei. Zum einen sind damit ganz grundlegend Gespräche vor den Exponaten im Museum gemeint und zum anderen bezieht sich der Begriff auf den Austausch zwischen Betrachter*innen und Werk auf der Grundlage der im Werk angelegten Rezeptionsangebote (vgl. Kemp 2003). Um eine für die Mikroebene notwendige Anschaulichkeit zu gewinnen, werden die vorstehenden Eckpunkte anhand eines bereits bestehenden Vermittlungsformats aus dem Amsterdamer *Rijksmuseum* exemplifiziert und durch eine Conclusio abgerundet.

Vermittlungsbeispiel: *Die Nachtwache* von Rembrandt

Anhand eines Beispiels aus der Vermittlungspraxis des *Rijksmuseums* lässt sich zeigen, wie sinnstiftende Dialoge zwischen Besucher*innen und Ausstellungsobjekten potentiell angeregt werden können. Das analoge Vermittlungsformat, um das es gehen wird, heißt *Inzoomer*. Es ist ein doppelseitiger Bilderbogen mit kontextualisierenden Informationen (vgl. Abb. 5, 6). Der Bogen, der zu unterschiedlichen Exponaten vorliegt, erinnert von seiner Materialität her an Platzdeckchen und misst circa 42 x 30 cm. Er kann von Besucher*innen – je nach Interesse – in Anspruch genommen werden. Wenngleich eine Publikation, in der alle im *Rijksmuseum* installierten *Inzoomer* zu finden sind, mittlerweile vorliegt (Rijksmuseum/ Meijer 2018), ist nicht überall eine rezeptionsästhetische Dialogführung geglückt bzw. überhaupt realisiert worden. Dass also der *Inzoomer* zu Rembrandts *Nachtwache* (1642) vorgestellt wird, dient lediglich dazu, exemplarisch zu beleuchten, wie auf der Mikroebene sowohl durch rezeptionsästhetische Sensibilität als auch kontextualisierende Informationen eine anthropologisch-hermeneutisch verstandene Vermittlungsarbeit geleistet werden kann.

Das weitere Vorgehen gliedert sich hierzu in drei Schritte. Den Startpunkt bildet ein kurzer Abschnitt zum konzeptuellen Aufbau des *Inzoomers*. Im Anschluss geht es darum, den *Inzoomer* zu Rembrandts *Nachtwache* in Bezug auf seine rezeptionsästhetische Anlage zu beleuchten. So wird gezeigt, wie dieser *Inzoomer* (implizit) die Leerstellen im Rembrandt-Bild aufgreift und damit eine Grundlage dafür schafft, dass sich Rezipient*innen potentiell in die im Bild dargestellte Geschichte ‚verstricken‘ können (vgl. Schapp 2012). Zuletzt folgt eine zweiteilige *Conclusio*. Sie behandelt einerseits das dialogische Aktivierungspotential des *Inzoomers*. Andererseits reflektiert sie ganz grundsätzlich die Bedeutung einer

lebendigen Gesprächskultur im Museum vor dem Hintergrund eines anthropologisch-hermeneutischen Rezeptionsverständnisses.

Inzoomer: Die Nachtwache auf den ersten und auf den zweiten Blick

Der *Inzoomer* vergrößert – wie es der Name andeutet – Details aus dem jeweils zur Betrachtung stehenden Werk. Auf diese Weise entsteht eine Blicklenkung, die gezielt eine umherschweifende, summarische Blickweise unterbricht. Die Benutzer*innen werden zum genauen Hinschauen animiert. Die somit zustande kommende „Verlangsamung der Wahrnehmung“ (Matthes 2013:26) ist wichtig, damit überhaupt ein Dialog zwischen Bild und Rezipierenden zustande kommen kann (vgl. ebd.). Damit ergibt sich eine Bildzugangsweise, die Alexander Glas als „Topos: Erster und zweiter Blick“ (Glas 2018:27) klassifiziert hat. Dass sich dieser Topos kognitionspsychologisch fundieren lässt, soll – in Ergänzung zu Glas – nachstehend thematisiert werden.

Im Mittelpunkt der in der *Nachtwache* porträtierten Schützengilde stehen Frans Banning Cocq, der Kapitän, und Wilhelm van Ruytenburgh, sein Leutnant. Kompositorisch geschickt lenkt Rembrandt unseren Blick auf diese beiden im Bildzentrum situierten Männer. Erst nach längerem Verweilen wird man sich den im Schatten liegenden Bilddetails gewahr. So erkennt man auf den zweiten Blick, dass unmittelbar hinter Kapitän und Leutnant eine Muskete abgefeuert wird. Auch der Hund, welcher rechts im Bild vor einem Trommler herspringt, oder die Kinder, die links im Bild zu finden sind, fallen erst bei intensiverer Betrachtung auf (vgl. Abb. 5, 6).

Die vorstehende Annäherung an die *Nachtwache* lehnt sich an den oben benannten Topos an: Der anfängliche Passus umreißt grob, was einem zuerst ins Auge springt. Der ‚zweite Blick‘ bezieht sich im Unterschied dazu auf Details und Eigentümlichkeiten. Aus Sicht der Kognitionspsychologie unterliegt der erste, eher flüchtige Blick dem „Ökonomieprinzip“ (ebd.:118); das heißt, die Bildinformationen werden möglichst mit geringem (zeitlichen und kognitiven) Aufwand verarbeitet, sodass sich bei einer oberflächlichen Bildbetrachtung ein hinreichend zufriedenstellendes Verständnis einstellt. Demgegenüber nähert sich der zweite, eher verweilende Blick dem Bild vergleichsweise detektivisch an. Kognitionspsychologisch lässt sich diese Annäherung dann als ‚indikatorisch‘ spezifizieren (vgl. ebd.:76ff.). Es geht darum, Hinweise zu finden, die Auskunft über „Entscheidungen bei der Bildherstellung und Bildverwendung, also über kommunikative Intentionen“ (ebd.:119) geben, um so das Werk zu kontextualisieren.

Zwischen Blickschulung und Kontextwissen

Genau diesem vorstehend benannten Interesse nach Kontextualisierung kommt der *Inzoomer* zu Rembrandts *Nachtwache* nach. Er richtet sich an jede*n lesende*n Museumsbesucher*in und gliedert sich in eine Vorderseite mit dem Motto „MEHR SEHEN“ (vgl. Abb. 5) und eine Rückseite mit dem Leitthema „MEHR WISSEN“ (vgl. Abb. 6). Beide Seiten arbeiten mit dem Prinzip der Vergrößerung: Während die Vorderseite ausgewählte Bilddetails heranzoomt, werden auf der Rückseite zusätzlich zu den Vergrößerungen weitere visuelle Informationen angeboten.

Der *Inzoomer* macht die Rezipierenden auf Details und Zusammenhänge aufmerksam, die über eine flüchtige Betrachtung hinausgehen. Indem beispielsweise auf die Beschädigung hingewiesen wird, die im

Zuge einer Messerattacke entstanden ist (vgl. Abb. 6), wird das Auge für den materiellen Zustand des Bildes sensibilisiert. Zudem zeigt der *Inzoomer* eine zeitgenössische Kopie der *Nachtwache*, die den ursprünglichen Aufbau des Bildes offenlegt, bevor es beschnitten wurde (vgl. Abb. 6). Veränderungen, die das Bild im Laufe der Zeit erfahren hat, werden auf diese Weise sichtbar.

Betrachter*innen rezeptionsästhetisch in die Bildgeschichte verstricken

Die vorstehenden Ausführungen beschränkten sich weitgehend auf den äußerlich-materiellen Zustand und behandelten Rembrandts Bild mit Blick auf die „*Bedingungen seiner Erscheinung*“ (Kemp 2003:252; Herv. im Orig.). Wie und an welcher Stelle der *Inzoomer* die von Rembrandt im Bild angelegten Rezeptionsangebote aufgreift, blieb bislang noch unberücksichtigt. Dabei setzen sie überhaupt erst am Bildinhalt an und schaffen eine viel tiefschürfendere Betrachter*innenaktivierung als es rein äußerliche Beobachtungen zum Bildzustand vermögen. Entsprechend geht es im nachstehenden Abschnitt um die im Bild angelegten Leerstellen, welche Betrachter*innen narrativ auflösen müssen (vgl. Schneider 2019). Wo sich im Rembrandt-Bild Leerstellen befinden und wie diese vom *Inzoomer* produktiv aufgegriffen werden, behandelt der folgende Abschnitt.

Die Leerstelle als Betrachter*innenaktivierung

Betrachtet man die „MEHR-WISSEN“-Seite, so findet man vier Detailausschnitte, die mit den nachstehenden Stichwörtern markiert worden sind: „Laden“, „Eichenlaub“, „Schießen“, „Reinigen“ (s. Abb. 6). Diese Begriffe verbinden drei Bildfiguren miteinander, die in der beistehenden Reproduktion des Rembrandt-Bildes farbig hervorgehoben erschienen (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Farbige Hervorhebung exemplarischer Leerstellen in Rembrandts Nachtwache

Die drei Figuren lassen sich – liest man das Bild von links nach rechts – bedingungs- haft aufeinander beziehen. Denn sie visualisieren die Abfolge von Laden, Schießen und Reinigen der Pulverpfanne (vgl. Müller 1999:140). Obwohl es sich – im Unterschied zu einer Simultandarstellung – nicht um dieselbe Person handelt, liegen hier Leerstellen vor, die dazu einladen, die Figuren vorstellungsmäßig so miteinander zu verknüpfen, dass eine zusammenhängende Reihe von Handlungsschritten nachvollziehbar wird. Dabei speist sich der aus der Leerstelle resultierende Sinnzusammenhang immer aus der Kombination formaler und inhaltlicher Gegensätze. So hält die erste linksstehende Figur mit ihrer linken Hand die Muskete, während sie mit der rechten die Pulverladung in den Lauf füllt. Die hieraus resultierende von links nach rechts verlaufende, abfallende Diagonale wird von der zweiten, schießenden Figur ins Gegenteil verkehrt. Sie feuert mit der Muskete einen Schuss in einer diametral verlaufenden Diagonalbewegung ab. Schließlich folgt das Reinigen der Waffe. Dieser Handlungsschritt behält die vorherige Diagonalbewegung bei, jedoch tritt die reinigende Figur, insofern in Opposition zum Schießenden, als sie – wie bereits die ladende Figur – frontal dargestellt wurde. Es liegt somit eine formale und inhaltliche Rhythmisierung vor, die die Figuren subtil eint. Obwohl unterschiedliche Aktanten auftreten, liegen zwischen ihnen ‚imaginative Knotenpunkte‘ (vgl. Schneider 2019:95), die Betrachter*innen mithilfe des *Inzoomers* erkennen und ‚verknoten‘ können. Es wird also zur Aufgabe der Rezipierenden, diese Trias von „Laden“, „Schießen“ und „Reinigen“ narrativ zu

verknüpfen.

Darüber hinaus markieren die Knotenpunkte nicht nur – rezeptionsästhetisch gesprochen – den Anteil der Betrachter*innen am Bild, sie bieten gleichsam einen möglichen Startpunkt für weitere narrative Verstrickungen. Mit Kemp lässt sich resümieren:

„Das sorgfältige Abstimmen oppositioneller Details und das Denken in visuellen Gegensätzen ist der Ausgangspunkt, die Initialzündung für alles, was danach kommt.“ (Kemp 1989:72)

Setzt sich der Blick also einmal an der Trias fest, ist ein Grundstein für weitergreifende narrative Verstrickungen gelegt. Damit ist also das gemeint, was Kemp im obigen Zitat mit dem Adverb „danach“ ausdrückt. Denn das Kind mit dem Pulverhorn – links unten im Bild – lässt sich beispielsweise ebenfalls auf den Schuss in der Menschenmenge beziehen. Es könnte dem Schießenden die Munition bereitgestellt haben. Bei längerer Betrachtung stellt sich außerdem die Frage, warum ebendieser Pulverjunge so eilig aus dem Bild hastet. Während er mit dem Oberkörper nach vorne strebt, ist sein Blick zurückgewendet. Doch wohin er genau schaut, bleibt aufgrund seines zu großen Helms vage. Ein durch den *Inzoomer* geschärfter Blick auf den Akt des Schießens, legt es aufmerksamen Rezipient*innen nahe, den Jungen mit dem Schuss in Verbindung zu bringen. Genauer noch: Die Aufmerksamkeit muss zwangsläufig auf die schießende, gesichtslose Figur mit dem Eichenblatthelm fallen. Die Tatsache, dass man auf dem entsprechenden *Inzoomer*-Ausschnitt nicht nur das Gewehrfeuer erkennen kann, sondern außerdem eine Figur, die im Anblick des Schusses, abwehrend die Hand hebt, legt die Vermutung nahe, dass es sich hier um eine Kinderspielerei handeln könnte. Warum sollte einer der Erwachsenen inmitten der Menschenversammlung sein Gewehr abfeuern wollen? Der Pulverjunge ließe sich dergestalt als ein Komplize des Schießenden auffassen. Er flüchtet, so könnte man annehmen, aus Furcht vor einer Strafe (vgl. hierzu grundsätzlich Müller 1999:150f.).

Den Rezipierenden erschließen sich also auf den ‚zweiten Blick‘ Details, die irritieren oder/und bisweilen komisch anmuten und möglicherweise zum Schmunzeln einladen. Ist dies einmal erreicht, dann gilt: „Da sich dieser Vorgang [die Auflösung von Leerstellen; Anm. d. Autor] in unserer Einbildungskraft abspielt, vermögen wir uns von ihm nicht abzulösen. Das aber heißt, wir sind in das verstrickt, was wir hervorbringen [bzw. imaginieren; Anm. d. Autor].“ (Iser 1984:214)

Gespräche mit und über *Die Nachtwache*

Nicht nur die vorstehenden rezeptionstheoretischen Darstellungen zeigen, dass es sich beim *Inzoomer* um kein rigides Informationsblatt handelt. Ein von der Abteilung ‚Öffentliche Bildung‘ bereitgestellter Bericht über das Verhalten bei der Nutzung der *Inzoomer* bestätigt dies ebenfalls. Dieser von Xenia Henny verfasste Bericht aus dem Jahr 2015 umfasst Untersuchungsergebnisse, die unter anderem die Erfolgsfaktoren sowie die Motivation für die Verwendung dieses Vermittlungstools beleuchten. Die Erhebungen basieren auf Interviews, Umfragen mit offenen und Multiple-Choice-Fragen wie auch allgemeinen Besucher*innenbeobachtungen. Eine speziell für diesen Beitrag erhellende Erkenntnis aus Hennys Bericht ist, dass der *Inzoomer* nicht nur zum privaten Bildgespräch gebraucht werde, sondern speziell im Fall von Rembrandts *Nachtwache* auch soziale Interaktionen anrege, etwa die Kontaktaufnahme mit anderen Museumsbesucher*innen (vgl. Henny 2015).



Abb. 2: Mit Inzoomern vor der Nachtwache



Dass der *Inzoomer* von Besucher*innen unterschiedlicher Altersgruppen zum aktiv-verweilenden Dialog mit dem Bild sowie dem Gespräch mit anderen Besucher*innen beansprucht wird, lässt sich – über Hennys Bericht hinaus – an einem gewöhnlichen Besuchstag selbst eindrücklich beobachten, wie die vorliegenden Bildbeispiele zeigen (vgl. Abb. 2, 3).

Vermittlungsarbeit als geteilte Aufmerksamkeit

Will man zusammenfassen, wie es der *Inzoomer* schafft, eine sinnstiftende Bildbegegnung tendenziell anzustoßen, darf man – neben dem visuellen Prinzip der Vergrößerung – nicht die textliche Anlage vernachlässigen. Das Besondere hierbei ist, dass der *Inzoomer* keinen stromlinienförmig verlaufenden Fließtext vorgibt. Stattdessen sind an die vergrößerten Bilddetails kurze Texte gekoppelt. Aus Bild und Text ergeben sich im Ergebnis kleine Informationsinseln, die die Rezipierende selbsttätig ansteuern können. Die Tatsache, dass die Informationsinseln kurz und prägnant an das Original heranführen, wird von den Besucher*innen geschätzt (vgl. ebd.). So obliegt es letztlich den Rezipierenden, an welchen Stellen sich die Blicke bzw. das Interesse verdichtet und auf der Basis besagter Informationsinseln ein Dialog entsteht.

Verlässt man schließlich die durch den *Inzoomer* gegebene Handlungsebene, kann man metaperspektivisch folgendes Resümee ziehen. Nimmt man das Museum, wie es eingangs bereits formuliert wurde, als einen Ort der Begegnung ernst, müssen ebendiese Begegnungen aktiv ermöglicht werden. Wie sich dies aufbauend auf Hofmanns Modell ‚Pädagogischer Kunstkommunikation‘ mithilfe der Rezeptionsästhetik bewerkstelligen lässt, haben die vorliegenden Ausführungen beispielhaft gezeigt. So können Betrachter*innen beispielsweise durch das Lösen von Leerstellen in einen *virtuellen* bzw. vorstellungsmäßigen Dialog mit dem Bild treten, wobei dieser in der Öffentlichkeit des musealen Raums auch tendenziell intersubjektiv ergänzt wird. Gerade in der virtuellen wie auch in der real vorhandenen Intersubjektivität entfaltet das einleitend benannte Prinzip ‚geteilter Intentionalität‘ seine Wirkung. Wenn weiter unten statt ‚Intentionalität‘ der Terminus ‚Aufmerksamkeit‘ auftaucht, dann geschieht dies nicht nur aus Gründen der besseren Verständlichkeit, sondern auch im Sinne des Urhebers; immerhin tauchen in Michael Tomasellos Texten beide Begriffe gleichrangig nebeneinander auf (vgl. Tomasello 2006, 2014).

Zurück zum intersubjektiven Austausch: Der Mehrwert desselbigen liegt in der Möglichkeit einer selbstreflexiven Distanznahme, welche es erlaubt, das Werk aus „verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, Irritierendes gemeinsam zu durchdringen, [...] eigene und andere Standpunkte kritisch zu hinterfragen sowie Annahmen zu modifizieren.“ (siehe: Bettina Uhlig/Carolyn Pauke „[Kindorientierte Vermittlung im Museum. Zum Beispiel: ein mittelalterliches Reliquiar](#)“).

Iser hat die Bedeutung dieser selbstreflexiven Distanznahme aus rezeptionsästhetischer Sicht äußerst pointiert zusammengefasst und hierbei auf Schappps Rede von ‚Verstrickung‘ rekurriert: „Indem wir in Texte [resp. narrative Bilder; Anm. d. Autor] verstrickt sind, wissen wir zunächst nicht, was uns in einer solchen Beteiligung geschieht. Deshalb verspüren wir immer wieder das Bedürfnis, über gelesene Texte [resp. narrative Bildkonstellationen; Anm. d. Autor] zu reden, – weniger, um uns zu distanzieren als vielmehr, um in solcher Distanz das zu begreifen, worin wir verstrickt waren.“ (Iser 1984:214). Obwohl es bei Iser primär um die Textrezeption geht, kann seine Sicht in der Fortsetzung auch für die Begegnung mit (narrativen) Bildern geltend gemacht werden. Denn kommt der von Iser benannte reflexive Dialog während oder im

Anschluss an eine gemeinsame Kunstbetrachtung zustande, vermittelt dieser zwangsläufig *zwischen* dem Rezeptionsinteresse der Betrachtenden und dem Rezeptionsangebot des Bildes und wirkt sich im Zuge dessen erkenntnisfördernd aus (vgl. Abb. 4). Dieser *zwischen* dem Eigenen und dem Fremden vermittelnde und im Rezeptionsakt entstehende Dialog lässt sich als „Situation geteilter Aufmerksamkeit“ (Schneider 2019:132) kennzeichnen. Demzufolge scheint im kontextualisierenden Angebot des *Inzoomers* ein transitorisches Moment auf, das *per definitionem* hermeneutisch genannt werden kann, da es auf keine finale Bildinterpretation zielt. Stattdessen liefert es Gesprächsanlässe und regt zum (gemeinsamen) Nachdenken über das zu Sehende an.

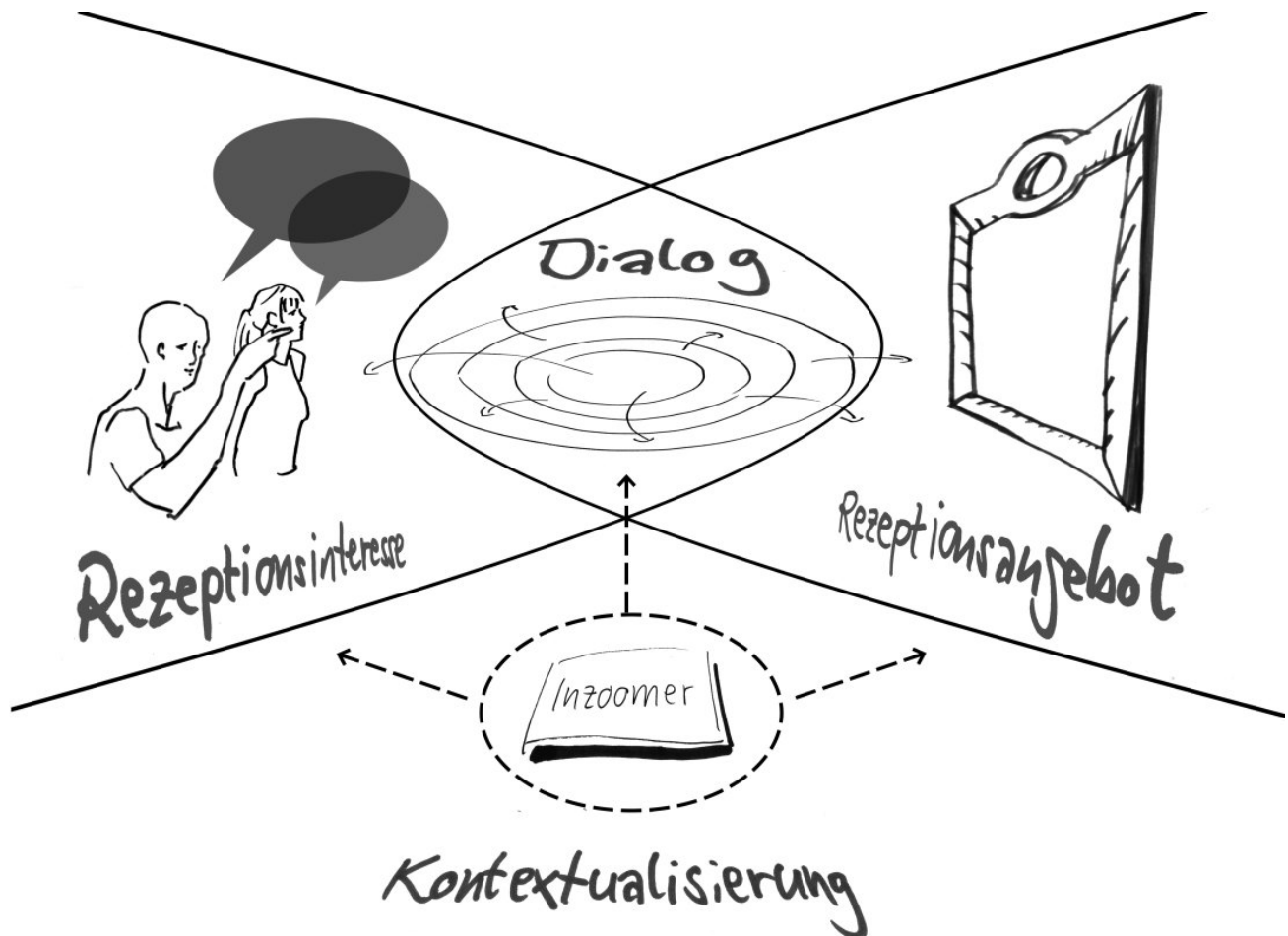


Abb. 4: Kunstvermittlung als geteilte Aufmerksamkeit

Plädoyer: Für eine aktive Gesprächskultur im Museum

Aus den vorliegenden Ausführungen lassen sich zwei prinzipielle Schlussfolgerungen für die museale Vermittlungsarbeit ableiten. Einerseits sind es die durch eine Hausordnung vorgeschriebenen Möglichkeiten und Beschränkungen, von denen das Gelingen einer dialogischen Begegnung abhängt, und andererseits ist es das Kontextualisierungsangebot.

Ein sinnstiftender Dialog, wie er beispielhaft am Rembrandt-Bild aufgezeigt wurde, kann nur entstehen und im Sinne „aktiver Teilhabe“ (siehe: Birte Abel-Danlowski [„Die Tücken der Kunstvermittlung: Partizipation in Kunstmuseen“](#)) Kultureller Bildung zuträglich sein, wenn im Museum überhaupt laut gesprochen werden

kann und darf. Während das laute Sprechen in vielen Häusern, wie dem *Rijksmuseum*, eine Selbstverständlichkeit darstellt, ist es andernorts weniger gern gesehen. Denn ein seit dem 19. Jahrhundert kultivierter kontemplativer Rezeptionshabitus, der eine schweigsame Kunstbetrachtung vorsieht, ist mancherorts bis heute noch latent virulent. Historisch betrachtet führte dieser Habitus in Deutschland seit den 1830er-Jahren dazu, dass ein lautes Sprechen vor Kunstwerken nur noch in Form von zeitlich festgelegten, amtlich geführten Monologen durch Guides vorkam (vgl. Brassat 2021:32). Eine Tatsache, die sich *teilweise* bis in unsere Gegenwart sedimentiert hat. Ein wichtiger Unterschied zum 19. Jahrhundert besteht lediglich darin, dass das Monologische mittlerweile häufig mediatisiert in Form von Apps und Audioguides in Erscheinung tritt (vgl. ebd.). Damit nicht genug, ein 2019 vom Münchner Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung herausgegebener Museumsknigge für Realschulen gibt sogar entsprechende Regeln vor: „Störungen sind für jeden lästig. [...] Dass du nicht laut redest, versteht sich von selbst. Denk dabei auch daran, dass die anderen in der Regel deutlich mehr Eintritt gezahlt haben als du ...“ (ebd. 2019:10). Doch es bleibt nicht nur bei gut gemeinten Hinweisen durch einen Knigge. Jüngst griff die Journalistin Jana Avanzini anlässlich einer David-Hockney-Ausstellung im Kunstmuseum Luzern deren Flüster-Gebot kritisch auf. Menschen, so Avanzini, die anderen etwas erklären würden, toleriere man im Luzerner Museum nur, wenn man die übrigen Besucher*innen akustisch nicht störe (vgl. Avanzini 2022). Im Ergebnis möchte sich dieser Beitrag als ein Plädoyer für das Initiieren von Situation geteilter Aufmerksamkeit verstehen. Damit geht im Umkehrschluss der Appell gegen ein mögliches Flüstergebot im Museum einher.

Selbst wenn der *Inzoomer* ein analoges Format ist, verstehen sich die vorliegenden Ausführungen als keine grundsätzliche Ablehnung gegenüber mediatisierten Vermittlungsangeboten. Eine Mediatisierung – hier setzt nun die zweite Schlussfolgerung an – kann überaus sinnvoll sein, wenn sie auf ähnliche subtile Weise wie der *Inzoomer* zur *Nachtwache* die rezeptionsästhetische Anlage des Kunstwerkes berücksichtigt. Mit anderen Worten: Es bedarf kontextualisierender Vermittlungsstrategien, die die Begegnung zwischen Rezipierenden, Mitrezipierenden und dem im Kunstwerk angelegten Rezeptionsangebot so unterstützen, dass ein gemeinsames Gespräch über das zu Sehende möglich wird bzw. bleibt. In der Konsequenz sollte es also vermieden werden, dass Kontextualisierungen in einem rein passiven Informationskonsum münden. Stattdessen sollten kontextualisierende Angebote zu einer dialogischen Begegnung und – sofern Leerstellen im Werk vorhanden sind – zu einer narrativen Verstrickung anregen.

NACHTWACHE

Schützen aus dem Stadtteil II in Amsterdam mit ihrem Hauptmann Frans Banninck Cocq, bekannt als "Die Nachtwache"
Rembrandt van Rijn, 1642

Der Titel Nachtwache stammt nicht von Rembrandt. Mitte des 19. Jahrhunderts war das Gemälde verschmutzt und dadurch dunkler geworden. Daher glaubte man, dass es eine "Nachtwache" zeigen würde, eine Schützengruppe, die nachts Wache hielt. Nach der Reinigung des Gemäldes wurde deutlich, dass die Schützen in einem dunklen Raum stehen, der durch einen Strahl Tageslicht erhellt wird.

Rembrandt rückte wichtige Personen ins Licht, wie hier den Fahrenträger, und andere in den Schatten. Im 17. Jahrhundert war ein so starker Hell-Dunkel-Kontrast in einem Gruppenbild ungewöhnlich, meist waren alle Personen gleich beleuchtet.

Dies ist das erste Schützenstück, auf dem die Menschen in Aktion dargestellt sind. Auf anderen Schützenstücken stehen die Schützen in Positur, aber auf der Nachtwache bewegen sie sich und blicken in alle Richtungen.

Das Mädchen trägt ein Huhn mit großen Krallen, dahinter ist eine "Kloven" genannte Feuerwaffe zu erkennen. Vogelkralen und diese Feuerwaffe waren die Symbole der Schützen, der "Kloveniers". Die Rolle des Mädchens ist diejenige eines "Maskottchens" der Schützen.

Im Röntgenbild ist zu erkennen, dass Rembrandt diese Stichwaffe (eine Partisane) mehrfach nachgearbeitet hat. Es kostete ihn Mühe, die Spitze der Waffe gut hervorstechen zu lassen.



Die *Nachtwache* von Rembrandt van Rijn zählt zu den berühmtesten Gemälden der Welt. Rembrandt war der erste Maler, der auf einem Gruppenbild die Figuren in Aktion darstellte: Die Schützen machen sich zum Abmarsch bereit. Auch wie Rembrandt mit Licht arbeitete, war neuartig. Er malte dieses große Gemälde für die Kloveniersdoelen. Das war eines der Lokale der Amsterdamer Schützen, der Bürgerwehr der Stadt.

Auf diesem Schild stehen achtzehn Namen von Offizieren und anderen Schützen des Amsterdamer Stadtviertels II. Das Schild wurde um 1653 hinzugefügt, um die Namen der Abgebildeten für die Nachwelt zu erhalten. Erst 2008 wurde nach jahrelangen Forschungen endgültig geklärt, welcher Name wem zuzuordnen ist.

Möglicherweise ist diese Figur mit Barent, von der nur ein Auge zu sehen ist, Rembrandt selbst. Was vom Gesicht zu sehen ist, erinnert ein wenig an einige seiner Selbstporträts.

Wachmeister Rombout Kemp zeigt nach links. Mit einem solchen ausgestreckten Arm brachte Rembrandt Bewegung in das Gemälde.

Die Hand von Hauptmann Frans Banninck Cocq scheint direkt aus dem Gemälde herauszuragen. Mit dieser Geste erhält er seinem Leutnant den Befehl, die Kompanie aufbrechen zu lassen. Die Schützen müssen abmarschieren.

Die Hand des Hauptmanns wirft einen Schatten auf die Kleidung des Leutnants Willem van Roytenburch. So wird deutlich, von welcher Seite im Gemälde das Licht einfällt.

Dieser Hund ist weniger präzise gemalt als andere Teile des Gemäldes. Er dient vor allem zum Ausfüllen einer leeren Fläche. Rembrandt schafft so einen Unterschied zwischen wichtigen und weniger wichtigen Teilen des Gemäldes.

DEUTSCH
MEHR SEHEN

BITTE WENDEN! BITTE NICHT MITNEHMEN

Abb. 5: Inzoomer zur Nachtwache – MEHR SEHEN



Abb. 6: Inzoomer zur Nachtwache – MEHR WISSEN

Verwendete Literatur

- Abel-Danlowski, Birte (2022):** Die Tücken der Kunstvermittlung: Partizipation in Kunstmuseen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/tuecken-kunstvermittlung-partizipation-kunstmuseen> (letzter Zugriff am 21.01.2023).
- Avanzini, Jana (2022):** Pssst! ... Nichts anfassen! Wirklich willkommen im Museum? In: zentralplus. News plus mehr – für Luzern und Zug: <https://www.zentralplus.ch/kultur/wirklich-willkommen-im-museum-2434761/> (letzter Zugriff am 21.01.2023).
- Brassat, Wolfgang (2021):** Das Bild als Gesprächsprogramm. Selbstreflexive Malerei und ihr kommunikativer Gebrauch in der Frühen Neuzeit. Berlin: De Gruyter.
- Glas, Alexander (2018):** Topoi des Sehens und Betrachtens – die ersten Schritte der Werkbegegnung. In: IMAGO Zeitschrift für Kunstpädagogik: „Bildverstehen“. H. 6, 22-34.
- Henny, Xenia (2015):** Samenvatting Publieksonderzoek Rijksmuseum Inzoomers. Publiek en Educatie. [Bericht über das Nutzungsverhalten der Inzoomer, April 2015; bereitgestellt von der Abteilung „Öffentliche Bildung“ des Rijksmuseums, Wieneke 't Hoen]
- Hofman, Fabian (2016a):** Kunstpädagogik im Museum. Begriffe – Theorien – Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hofmann, Fabian (2016b):** Vermitteln und aneignen lassen im Spiel der Differenzen. Pädagogische Kunstkommunikation in Schule und Museum. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/vermitteln-aneignen-lassen-spiel-differenzen-paedagogische-kunstkommunikation-schule-museum> (letzter Zugriff am 21.01.2023)
- Hofmann, Fabian/ Preuß, Kristine (Hrsg.)(2017):** Kunstvermittlung im Museum. Ein Erfahrungsraum. Münster/New York: Waxmann.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.)(2019):** Museumsbesuche (Themenheft). Abteilung Realschule. Erarbeitet vom Arbeitskreis Kunstportal: https://www.kunst.realschule.bayern.de/fileadmin/user_upload/kunst_rs/4_Kunst_unterrichten/Fachspezifische_Methoden/TH_Museumsbesuch (letzter Zugriff am 21.01.2023)

Ingarden, Roman (1962): Untersuchungen zur Ontologie der Kunst. Musikwerk – Bild – Architektur – Film. Tübingen: Niemeyer.

Iser, Wolfgang (1984): Der Akt des Lesens (2. durchgesehene und verbesserte Auflage). München: Wilhelm Fink.

Kemp, Wolfgang (1989): Ellipsen, Analepsen, Gleichzeitigkeiten. Schwierige Aufgaben für die Bilderzählung. In: Kemp, Wolfgang (Hrsg.): Der Text des Bildes: Möglichkeiten und Mittel eigenständiger Bilderzählung (62-88). München: edition text + kritik.

Kemp, Wolfgang (2003): Kunstwerk und Betrachter: Der rezeptionsästhetische Ansatz. In: Belting, Hans/ Dilly, Heinrich/ Kemp, Wolfgang/ Sauerländer, Willibald/ Warnke, Martin (Hrsg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung (247-265). Berlin: Dietrich Reimer Verlag.

Matthes, Michael (2013): Das Museum – mehr als ein Ort der Wissensvermittlung. In: Christiane Schrübbers (Hrsg.): Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung. Bielefeld: transcript.

Müller, Jürgen (1999): Rembrandts „Nachtwache“. Anmerkungen zur impliziten Kunsttheorie. In: Morgen-Glantz: Zeitschrift der Christian-Knorr-von-Rosenroth-Gesellschaft. H. 9, 129-156.

Peez, Georg (2022): Einführung in die Kunstpädagogik. 6., erweiterte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Rijksmuseum/ Renate Meijer (Hrsg.)(2018): Rijksmuseum in Detail. Dritte Auflage. Amsterdam: Rijksmuseum.

Schapp, Wilhelm (2012): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding (5. Auflage). Frankfurt a. M.: Klostermann.

Schneider, Alexander (2019): Bilderschließung zwischen Unbestimmtheit und Konkretion. Vermessung eines rezeptionsästhetischen Beziehungsgeflechts aus kunstpädagogischer Sicht. München: kopaed.

Tomasello, Michael (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Tomasello, Michael (2014): Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens. Berlin: Suhrkamp.

Uhlig, Bettina/ Pauke, Carolin (2021): Kindorientierte Vermittlung im Museum. Zum Beispiel: ein mittelalterliches Reliquiar. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kindorientierte-vermittlung-museum-zum-beispiel-mittelalterliches-reliquiar> (letzter Zugriff am 01.11.2022)

Wagner, Ernst/ Dreykorn, Monika (Hrsg.)(2007): Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse | Innovative Modelle | Erprobte Methoden. München: kopaed.

Weidenmann, Bernd (1988): Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Bern/Stuttgart/Toronto: Hans Huber.

Anmerkungen

Abbildungsnachweis

Abb. 5 und 6 © Rijksmuseum (bereitgestellt von der Abteilung Öffentliche Bildung, Wieneke 't Hoen).

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Alexander Schneider (2023): Museale Kunstvermittlung als geteilte Aufmerksamkeit. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/museale-kunstvermittlung-geteilte-aufmerksamkeit> (letzter Zugriff am 30.05.2023)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>