

L'Iconique de Max Imdahl et sa fécondité pour le décroisement des savoirs

Qu'est-ce qu'une image ? Derrière l'apparente simplicité de cette question s'organise Outre-Rhin un discours académique sur les images et l'anthologie éponyme¹ éditée en 1994 par l'historien de l'art et philosophe Gottfried Boehm y occupe une place prépondérante. Parmi les écrits de référence publiés dans cet ouvrage, le chapitre correspondant au texte de l'historien de l'art Max Imdahl² est régulièrement cité au-delà du champ disciplinaire de l'histoire de l'art. Cette fortune induit des interprétations variées de l'œuvre d'Imdahl, mais le succès de son approche, l'*Iconique* (*Ikonik*), témoigne du nécessaire décroisement académique des études visuelles.

De fait, décisifs dans la sphère germanique, les travaux de Max Imdahl sont féconds dans de nombreuses disciplines relevant des sciences sociales.³ Depuis une vingtaine d'années, se développent de nombreuses recherches empiriques qui cherchent à prendre en considération la relation entre la structure des œuvres et l'acte de les regarder.

De toute évidence, ce foisonnement d'études interdisciplinaires ne s'explique pas uniquement par la réception de l'anthologie de 1994, mais fait écho aux nombreux engagements de Max Imdahl, tant sur un plan scientifique que culturel ; sa participation aux activités du ZiF (*Zentrum für interdisziplinäre Forschung*) de Bielefeld aux côtés de l'historien Reinhart Koselleck,⁴ son investissement culturel et civique dans le bassin industriel de Bochum, pour n'évoquer que ces activités, en témoignent. Cette capacité à s'affranchir des carcans académiques et à innover s'illustre particulièrement à travers les séminaires qu'il animait auprès des délégués du personnel de la société Bayer à Leverkusen. Les retranscriptions publiées de ces échanges entre l'historien de l'art et les personnels de l'industrie pharmaceutique rendent particulièrement tangible l'idée de cette tension entre l'acte du *regard regardant* (*sehendes Sehen*) et celui du *regard reconnaissant* (*wiedererkennendes Sehen*) qui fonde la possibilité du *regard connaissant* (*erkennendes Sehen*) dont se saisit l'*Iconique*. Cette dialectique devient d'autant plus explicite à travers ces publications et peut servir d'exemple pour alimenter de nouvelles recherches.

UNE MÉTHODE HEURISTIQUE DÉDIÉE À TOUT PUBLIC

L'objet premier des séminaires organisés en 1979 et 1980 avec les personnels de l'industrie Bayer ne concernait pas directement la question des arts visuels mais s'inscrivait dans un programme culturel dont l'objectif consistait à interroger les préjugés, les *a priori*, qui irriguent les représentations sociales liées à l'art moderne.

Le dispositif induisait une prise de risque à la fois pour les participants profanes et pour l'expert car chacun était obligé de sortir d'une zone de confort, de faire preuve de réflexivité par rapport à son discours et ses pratiques. Les retranscriptions des débats publiés en 1982 témoignent d'un engagement des travailleurs et d'une bienveillance de Max Imdahl qui n'appuie jamais ses interventions d'arguments d'autorité. Au contraire, la discussion qu'il provoquait restait fondamentalement orientée vers ses interlocuteurs et il s'efforçait de rebondir sur les interventions de chacun. De fait, le dialogue instauré ne correspondait pas à une conversation, mais bien à une maïeutique orientée vers la prise de conscience et la mise à distance de l'expérience visuelle des participants au séminaire, les relances de l'historien de l'art laissant clairement entrevoir la structure des échanges et sa volonté d'accompagner ses interlocuteurs vers une compréhension des œuvres qui s'empare des interrogations partagées par les spécialistes. À ce titre, la prise en considération des écrits⁵ relatant cette expérience permet de cerner concrètement les tenants et aboutissants de la démarche iconique d'Imdahl.

L'extrait suivant correspond à une séance au cours de laquelle Max Imdahl soumet la *Composition en rouge, jaune et bleu* de Piet Mondrian aux participants et l'accompagne d'une seconde reproduction amputée de la partie inférieure de l'œuvre contenant la surface bleue. L'échange se concentre sur la comparaison entre ces deux compositions.

« Imdahl : Alors ici, j'ai enlevé le bleu. Comment est-ce donc maintenant ?

Participant : Oui, il y a quelque chose qui manque en quelque sorte.

P. : Tout à fait, j'ai l'impression que le bleu, uniquement par sa couleur, agit exactement comme le rouge, malgré sa petite taille.

I. : C'est intéressant. Alors, vous diriez ainsi que le bleu a un tel degré d'obscurité comparé aux autres couleurs qu'il peut aussi, pour ainsi dire, produire un équilibre en dépit de sa plus petite dimension.

P. : Je ressens l'image modifiée comme plus calme.

I. : Ceci m'intéresse. Faisons le point sur vos impressions. Je ne peux qu'apprendre.

Qui pense que dans l'une des images il y aurait plus d'équilibre que dans l'autre?

Car le calme est aussi une question d'équilibre. »⁶

Cet extrait du dialogue promu par Max Imdahl est emblématique des échanges qui se sont déroulés pendant le séminaire. L'historien de l'art oriente la discussion vers l'expression des premières impressions des participants : cette résonance exprimée par chacun, puis son interrogation par Imdahl constituent le schème paradigmatique du dialogue. La maïeutique se déploie en évitant tout propos didactique sur la loi des contrastes simultanés ; le questionnement se concentre sur l'acte de regarder. Que signifie voir ? La suite de la retranscription du séminaire renforce cette perspective.

« *I.* : Puis-je poser une question ? Les lignes horizontales et verticales sont-elles effectivement de même largeur ?

P. : Non.

I. : Lesquelles sont plus larges ?

P. : Les horizontales.

I. : Cela a-t-il un sens ?

P. : Oui.

I. : Lequel ?

P. : Ce sont des éléments porteurs.

I. : Éléments porteurs, ok... sinon encore un autre sens ?

P. : La division.

I. : La division – horizontale et verticale – bien, cela a-t-il un sens qu'elles soient de largeurs différentes ?

P. : Oui, la surface est plus haute que large, et si les lignes horizontales et verticales avaient la même importance, alors elles paraîtraient certainement plus importantes ou plus saillantes.

I. : Exactement. Ceci est très important, mesdames et messieurs, ce qui vient d'être dit, c'est-à-dire que l'image a deux directions, et que ces deux directions ressortent de manière permanente de l'image. Et en l'occurrence à l'état pur – à savoir l'horizontale et la verticale, ces deux directions font bien partie intégrante de l'image, c'est clair. Vous dites que l'image a un format vertical, et si je vous comprends bien, vous dites que les lignes verticales sont plus étroites – et que l'étroitesse souligne potentiellement plus fortement l'ascension. Tandis que les lignes horizontales sont plus larges et incarnent plus fortement quelque chose de reposant. »⁷

Cherchant à souligner une spécificité du visuel, cet échange verbal accentue la dimension immanente de l'image et son possible impact sur l'existence du regardeur. Il n'est question ni de minimiser la subjectivité de celui qui regarde ni de cantonner le visuel à des propriétés hypostasiées, mais de comprendre cette herméneutique de l'image fondée sur la tension fondatrice entre l'image et son interprétant. Pour appuyer son propos, Imdahl revient et reformule par touches successives son approche.

« *I. : [...] nous parlons de choses qui sont liées à l'acte de regarder et à la compréhension par la vue. [...] Et donc je vous demande de discuter librement, que nous discutons ensemble librement de divers phénomènes de l'art moderne, où la question de savoir si c'est de l'art "ou si ce n'est pas de l'art" n'est pas en premier lieu fondamentalement importante, mais la question se pose de savoir combien de temps et avec quel dévouement et sérieux un phénomène particulier, par exemple ce que vous avez devant les yeux à travers ce qu'a peint le peintre, combien de temps ceci peut nous mobiliser. »⁸*

L'un des enjeux du séminaire consistait à dépasser certains jugements de valeur sur l'art moderne considéré comme élitiste et absurde, dénué de sens, pour l'envisager comme une expérience vitale et irremplaçable. Énoncer l'objet du programme culturel de la sorte peut donner la forte impression d'y voir une volonté d'imposer d'autres jugements de valeur et d'organiser une violence symbolique exposant la méconnaissance des ouvriers à la reconnaissance du savoir expert. Cependant, se cantonner à une telle analyse empêcherait de saisir la portée heuristique de la démarche de Max Imdahl et nous éloignerait du contenu et de la forme des discussions retranscrites. Plus fondamentalement, l'objet commun à partir duquel s'organise le séminaire peut se résumer,

avec les risques que cela comporte, par la question suivante : dans quelle mesure une œuvre nous occupe-t-elle, nous accapare-t-elle, nous travaille-t-elle, nous émeut-elle (au sens étymologique de mettre en mouvement) ?

Peu de temps après la publication de ces retranscriptions, l'historien de l'art et philosophe Gottfried Boehm, proche de Max Imdahl, présentait l'intérêt de l'expérience menée à Leverkusen dans un article du *Frankfurter Allgemeine Zeitung* et plaidait pour un glissement paradigmatique vers une approche plus ontologique de l'image.

« Au lieu d'étaler son savoir historique, on s'exerce à regarder. Ainsi un accord émerge qui combine l'expérience personnelle du spectateur à l'expérience offerte par l'art. Un pont naît qui ne pourrait être produit ni avec une polémique ni avec le savoir historique.

L'art abstrait fournit sans aucun doute son sens dans ces processus du regard. Il vise beaucoup plus la conscience, la manière de voir, que la médiation de tel ou tel message. [...]

Les possibilités de sens, d'inconfort et d'embarras recelées dans les œuvres d'art n'ont guère été découvertes par le public jusqu'à présent et n'ont été qu'imparfaitement traitées par la science. »⁹

La première série de séminaires eut suffisamment de succès, tant dans sa réception extérieure que dans la mémoire des participants, pour que deux autres séries soient proposées en abordant cette fois-ci la peinture hollandaise du XVII^e siècle puis l'influence de la photographie sur la peinture du XIX^e siècle. La complexité *a priori* moindre de compréhension de l'art figuratif méritait aussi d'être mise à l'épreuve.

Proposant une séance à partir de *La leçon d'anatomie du docteur Nicolaes Tulp* de Rembrandt, l'historien d'art commence par isoler des têtes de l'œuvre pour ne montrer que celles-ci au public. La tête présentée comme « à droite » dans l'extrait suivant correspond à celle de Tulp. « Vous voyez ici deux têtes et il serait maintenant super, si vous pouviez essayer de me dire ce que vous ressentez. Quelle impression vous font ces têtes ? Qui sont ces gens ? Que font-ils ? Que fait par exemple celui à gauche ou que fait celui à droite ? Quel sentiment éprouvez-vous ? Est-ce que ce sont des portraits, ou que vous représentez-vous ? Que peut-on dire à ce propos ? »¹⁰ Cette succession de questions peut donner l'impression d'aborder différentes dimensions du regard. Mais elle souligne plutôt l'objet de cette science de l'*Iconique* qui considère l'acte de regarder comme pourvoyeur de sens, sens suscité par une mise en résonance de l'imaginaire de celui qui regarde avec l'immanence de la structure de l'image regardée.

« Imdahl : C'est intéressant. Eh bien, regardons. Pouvez-vous imaginer que celui à droite ouvre sa bouche ?

Participant : Oui, un peu.

I. : Nous avons une interprétation populaire pour cela : il ne ferme plus sa bouche par étonnement, qu'en pensez-vous ?

P. : Oui, il semblerait, comme lorsque l'on regarde et que l'on est étonné par ce que l'on voit et que l'on...

I. : Hm, hm ; que l'on parle, vous pensez que c'est possible ?

P. : Non. Il faudrait maintenant savoir si c'est un détail d'une image ou si c'est un portrait.

I. : Cela, nous le découvrirons. Nous voulons tout d'abord regarder. Car quand on le sait, comprenez-vous, alors on ne regarde plus les têtes tout à fait de la même manière. »¹¹

Il s'ensuit un échange au cours duquel Imdahl propose de considérer chaque tête séparément. Les travailleurs évoquent la possibilité pour l'une d'entre elles de se suffire en tant que portrait alors que l'expression de la seconde ne prend sens qu'en rapport à la première et ne pourrait s'autonomiser. Imdahl accompagne son public en reformulant son propos, en l'invitant à imaginer tel détail dans un autre contexte, à s'interroger sur son expression, l'action représentée.

L'échange se poursuit de la sorte et l'historien d'art dévoile la peinture dans son ensemble, attire l'attention sur certains éléments picturaux, puis expose et articule une interprétation historique et politique des motifs qu'il soumet aux employés de Bayer. Loin d'être un monologue, chaque mouvement de l'échange appelle des remarques et interprétations de chacun, avec leur divergence. Imdahl conclut par ces mots :

« Vous voyez, messieurs, comment nous pouvons discuter, si nous disposons des mêmes éléments qui conduisent à des idées très différentes. [...] Voilà pourquoi il est si important de parler ainsi, parce que l'on en tire quelque chose de complètement différent... C'est incroyablement stimulant pour moi. »¹²

Il peut paraître étrange, voire paradoxal, de passer par des retranscriptions de propos émis pour évoquer une démarche qui soutient et interroge la spécificité de l'acte de voir. Néanmoins, il faut avoir à l'esprit que ces dialogues émanent d'images regardées. Les procédés visuels exploités par Imdahl pour travailler l'Iconique sont à ce titre essentiels. Ce dernier se sert notamment du tracé de dessin et du déplacement de certains éléments picturaux pour mettre en évidence trois dimensions (la projection perspective, la planimétrie et la chorégraphie scénique)¹³ qui selon lui constituent un premier niveau d'expérience visuelle qu'il nomme le *regard regardant* (*sehendes Sehen*). Or cette dimension du regard serait trop souvent minorée par les historiens de l'art. En effet, d'après Imdahl, l'approche iconologique promue dans sa discipline suite aux travaux d'Erwin Panofsky (1939) se contenterait de révéler le *regard reconnaissant* (*wiedererkennendes Sehen*), c'est-à-dire d'identifier dans les œuvres picturales des structures de sens qui informeraient l'expert sur la conception du monde propre à l'époque et au milieu dans lesquels elles ont été peintes. Ce faisant, l'impact de la structure formelle de l'image, sur celui qui la regarde, serait minimisé. Pour Imdahl, interroger la spécificité de l'image, cette production visuelle de sens, est fondamentale. Il incomberait plutôt à l'analyste de commencer par interroger ce *regard regardant*, c'est-à-dire de le prendre au sérieux, pour ensuite s'intéresser au *regard reconnaissant*, le tracé de dessin et les masques servant à se focaliser sur les dimensions formelles de l'œuvre.

L'originalité de l'approche se révèle à travers les questions qu'elle soumet aux pratiques académiques de recherche. En d'autres termes, les enjeux de la classification historique épuisent-ils la signification émanant de cette tension entre l'image et celui qui la regarde ? Dans quelle mesure la maîtrise d'une typologie des œuvres, par exemple un portrait ou une scène de genre, est-elle nécessaire pour saisir l'image ? Voit-on des aspects que la catégorisation, le mot, l'énoncé ne suffisent pas à exprimer ? Ce besoin linguistique, fondamentalement reconnu dans la démarche scientifique, ne pose-t-il pas problème pour l'acte de regarder une œuvre ? Ces questions ne cherchent

pas à appuyer le débat entre iconocentrisme et textocentrisme, mais alimentent une réflexion visant à ne pas épuiser le moment visuel de l'expérience esthétique et à ne pas réduire sa complexité. L'œuvre d'art n'apparaît pas déterminée une fois pour toute mais dévoile son sens à travers l'actualité du regard qui la porte.

UNE FÉCONDITÉ INTERDISCIPLINAIRE

L'approche de Max Imdahl a inspiré, et continue d'inspirer, plusieurs chercheurs en sciences sociales confrontés aux limites des modèles linguistiques de leur discipline. L'intérêt réciproque des sociologues et des historiens de l'art ne représente pas une nouveauté en soi, les échanges interdisciplinaires ayant accompagné par phase le développement et l'essor de chacune de ces deux disciplines. Au cours des années 1990, l'influence de la méthodologie ternaire du sociologue Karl Mannheim sur celle de l'historien de l'art Erwin Panofsky est rappelée par divers travaux universitaires.¹⁴ Acteur de cette remémoration, le sociologue Ralf Bohnsack va actualiser l'approche de Mannheim en accentuant son qualificatif de « méthode documentaire » pour étudier l'importance du savoir préreflexif des pratiques quotidiennes (savoir athéorique) dans la conduite des activités sociales.¹⁵ Tenant compte des critiques attribuant aux études des savoirs pratiques une apologie du paradigme textuel au détriment du visuel, Bohnsack va chercher à inclure l'approche iconique de Max Imdahl dans son actualisation de la méthode documentaire. Si l'on reprend le schéma ternaire de Mannheim, Bohnsack va exploiter *l'Iconique* pour appuyer le premier mouvement de sa méthodologie, ceci lui permettant d'interroger les significations transmises par les images avant toute énonciation verbale de la part de ceux qui les regardent.

D'autres approches sociologiques font également écho aux travaux d'Imdahl. La sociologue Roswitha Breckner développe ainsi une analyse de segment¹⁶ (*Segmentanalyse*) particulièrement judicieuse. S'inspirant des enseignements de l'historien de l'art, la sociologue viennoise cherche à maintenir la tension entre l'image et l'interprétant en commençant par réaliser plusieurs dessins sur l'image qui lui servent à circonscrire la perspective, la planimétrie et la chorégraphie scénique inhérente aux visuels qu'elle étudie. Breckner complète sa démarche en isolant successivement certains éléments picturaux pour énoncer ce qu'ils lui évoquent. Les informations contextuelles, intégrées au fur et à mesure, viennent alimenter les hypothèses émises.

De même, s'inscrivant dans la filiation herméneutique de sociologie du savoir (*wissenssoziologische Hermeneutik*), Jürgen Raab¹⁷ et Michael Müller¹⁸ accentuent chacun à leur manière la recherche des structures de savoir mobilisées par et avec l'image. Procédant également par dévoilement successif ou par analyse formelle de l'image, la prise en compte de *l'Iconique* leur permet d'étudier l'importance de l'activité du regard et de la circulation des images dans la construction communicationnelle d'une réalité partagée.

Ce rapide tour d'horizon témoigne de la fécondité des recherches de Max Imdahl en sciences sociales dans le monde germanique ; néanmoins les études menées exploitent la référence à *l'Iconique* au stade de l'analyse et non comme dispositif de récolte de données sur un terrain. En d'autres termes, par exemple dans le cadre d'une

sociologie des publics de musées d'art, pourquoi ne pas explorer cette approche en tenant compte de la richesse du dispositif mis en place avec les séminaires dédiés aux personnels de Bayer ? À ce titre, les lignes qui suivent présentent un dispositif d'enquête (Ikonikat¹⁹) qui tente de rendre hommage aux travaux précurseurs d'Imdahl, tout en l'adaptant à un objet sociologique.

UNE MISE EN ŒUVRE EN CONTEXTE MUSÉAL

De manière à déployer cette démarche dans un contexte muséal, des groupes de visiteurs sont accompagnés d'un médiateur qui, face aux œuvres, fait s'afficher leur reproduction sur des tablettes tactiles. Chaque membre du groupe disposant d'une tablette, celui-ci peut désigner les éléments qui lui paraissent saillants et significatifs dans l'image. Le visiteur est ainsi amené à pointer, relever ou détourner des éléments perçus dans l'œuvre, en dessinant des segments ou des courbes à l'aide des tablettes. Plusieurs questions peuvent être posées par le médiateur mais nous nous en tiendrons, dans l'étude suivante, à une seule : « montrez-moi par le tracé ce qui attire votre regard ? ». Il est ainsi proposé au visiteur d'ajouter, sur l'image observée, des tracés désignant les éléments picturaux qui lui semblent essentiels. Les actions sur les tablettes sont visualisables en temps réel et le médiateur peut ensuite présenter les annotations visuelles de chacun à l'ensemble du groupe pour entamer une discussion collective face aux œuvres. En d'autres termes, le moment de l'énonciation verbale est retardé pour accentuer l'expression du regard.

Au cours de l'année scolaire 2015-2016, des médiateurs du Palais des Beaux-Arts de Lille vont proposer leur version d'un programme éducatif du FRAME,²⁰ qu'ils intitulent « à corps et à cris », à des classes issues de quartiers populaires dont les élèves ne sont pas familiers du musée.

Concepteur de la démarche Ikonikat,²¹ nous avons été sollicité par le musée pour déployer le dispositif dans ce cadre. De manière à disposer d'éléments de comparaison, nous avons demandé à deux classes de dernière année du cycle primaire, l'une ayant suivi le programme, l'autre n'y ayant pas participé, de nous montrer grâce au tracé de dessin ce qu'ils estimaient voir de significatif dans les œuvres. La première classe ayant participé au programme « à corps et à cris » était composée de 17 élèves âgés de 10 ans (par la suite dans le texte, le « groupe Frame »), quant à la seconde classe, celle-ci était composée de 21 élèves du même âge, du même niveau scolaire et issus du même quartier mais n'ayant pas suivi l'action éducative (« groupe Novice »).

La première œuvre de l'étude, *Le Jugement de Salomon* de Jean-Baptiste Wicar (ill. 2A), était exploitée par l'équipe de médiation du musée pour aborder la notion de justice : cette peinture est présentée par les médiateurs et les conservateurs du musée comme une représentation allégorique d'une justice humaine rendue avec mesure. Deux femmes se disputent la maternité d'un enfant. L'une d'entre elles, venant de perdre son nourrisson, revendique être la mère de celui resté en vie. Pour reconnaître la mère authentique, Salomon use d'un stratagème et ordonne à un soldat de trancher l'enfant vivant en deux. La véritable mère s'oppose à l'acte du soldat, et acceptant de laisser son nourrisson à l'usurpatrice, cette dernière est dévoilée. Wicar

présente dans un style néoclassique une scène où, à gauche de la toile, les deux bébés sont présentés avec leur mère, le soldat brandit son glaive, et à droite, Salomon trône entouré de conseillers. Les deux ensembles sont reliés par une ligne de force qui assure une continuité entre le bras tendu de la mère s'opposant au soldat et celui de Salomon qui donne l'ordre à ce dernier d'arrêter.

Cette description de l'œuvre, et la signification symbolique que son auteur lui attribuait, est connue de la classe d'élèves ayant suivi le programme éducatif. Les tracés qu'ils effectuent, face à l'œuvre, sur des reproductions numériques de celle-ci, font état de cette connaissance. Des cartes de chaleur, générées en superposant l'ensemble des tracés effectués par les élèves,²² nous permettent de visualiser qu'ils prennent en considération la chorégraphie scénique et la planimétrie de l'œuvre.

Grâce à cette visualisation des tracés des élèves (ill. 1 B), nous pouvons observer que les deux nourrissons, les mères, le glaive du soldat, le bras de la mère de l'enfant vivant, tout comme le bras tendu de Salomon et sa main gauche sur son cœur, sont mis en avant par les élèves comme éléments significatifs de la scène peinte. En d'autres termes, à travers les éléments picturaux qu'ils détournent, ces tracés exposent les détails permettant de saisir l'histoire figurée. La main sur le cœur de Salomon et son geste orienté vers le soldat viennent alimenter leur compréhension d'une justice humaine rendue avec raison, les enfants, les mères et le glaive fournissant des informations contextuelles complémentaires.

Les détournages des élèves correspondent à une lecture qui met en tension les éléments picturaux et une connaissance de cet épisode de l'ancien Testament. Cet énoncé prend davantage de sens si l'on compare les tracés effectués par le groupe Frame à ceux du groupe qui découvre l'œuvre.

Le groupe Novice a produit des tracés (ill. 1 C) qui se distinguent nettement de ceux du groupe Frame. Nous pouvons observer que les deux nourrissons et le glaive focalisent l'attention alors que Salomon est considéré comme secondaire et que sa main gauche sur son cœur est absente des détournages effectués. Ceux-ci sont plus étendus et moins concentrés sur des détails de la peinture et ne soulignent pas la dimension planimétrique de l'œuvre, à l'inverse de ceux du groupe précédent, mais néanmoins les trois éléments saillants se dégagent avec précision, cantonnant la chorégraphie scénique à gauche de l'œuvre. Pour les élèves de cette classe, la peinture de Wicar est d'une violence absolue car un soldat tue des bébés. En aucun cas, la représentation allégorique de la justice ne leur apparaît comme une possibilité. Au contraire, ils expriment une compréhension de l'œuvre aux antipodes de celle transmise par les médiateurs du musée aux enfants du groupe Frame. Cette opposition entre le regard profane des élèves et celui présenté par le discours muséal produit soit de la curiosité soit une attitude qui s'apparente au désintéressement et qui peut exprimer un ressenti par les profanes d'une violence symbolique émanant des experts.²³

Le fait de pouvoir identifier par le tracé cette lecture permet ainsi de faire évoluer le discours muséal, et de cerner les éléments qui font diverger les appréciations. L'absence de focalisation sur Salomon par le groupe Novice peut s'expliquer pour des raisons passées inaperçues jusqu'alors. En effet, lors des échanges verbaux qui suivent

l'exploitation des tablettes, les raisons évoquées par les enfants à propos de cette mise en retrait de Salomon renvoient au genre qu'ils attribuent au personnage. Selon eux, la toge et les cheveux longs correspondent à des attributs féminins et ils n'imaginent pas qu'une femme puisse s'opposer à l'acte d'un homme brandissant un glaive. Outre le fait que cette représentation genrée de l'autorité mériterait d'être interrogée dans le cadre d'une prolongation du programme éducatif, la signification attribuée par les enfants du groupe Novice à cette scène procède différemment de ceux du groupe Frame, c'est-à-dire qu'en termes de processus, le sens se déploie à différents niveaux selon les groupes. En effet, autant les enfants ayant suivi le projet « à corps et à cris » développent une lecture signifiée par leur tracé faisant la synthèse entre une prise en considération de l'immanence de l'image et un savoir contextuel, autant ceux découvrant l'œuvre développent une lecture indicielle avec un regard structuré par une reconnaissance de représentations sociales issues de leur vécu. En effet, les détails picturaux détournés sont mis en avant pour exposer une réalité qui serait celle de la scène peinte avec ses liens de contiguïté ou de causalité, à la différence d'une mise en relation symbolique qui transcenderait la scène représentée et renverrait à un code assignant l'acte de Salomon à l'idée de justice.

La seconde œuvre face à laquelle les élèves ont été amenés à relever les éléments qui leur semblaient significatifs ne figurait pas dans le corpus d'œuvre soumis aux élèves ayant suivi le programme éducatif. Par conséquent, aucun des deux groupes ne disposait d'information concernant les intentions du peintre Jacques-Louis David.

Ce tableau, intitulé *Bélisaire demandant l'aumône* (ill. 2A), fut peint par David en 1781 pour entrer à l'Académie royale de peinture et de sculpture. Elle reprend la légende de Bélisaire, général romain victorieux de plusieurs campagnes militaires, dont la popularité auprès de ces troupes vint à contrarier l'empereur Justinien. Celui-ci ordonna que l'on bannisse Bélisaire et que ses yeux soient crevés pour éviter tout risque de soulèvement contre le pouvoir impérial. La scène représentée par David fait figurer Bélisaire assis sur les marches d'un édifice monumental demandant l'aumône avec un enfant dans ses bras. L'enfant tient dans ses mains le casque de général du militaire déchu. Une femme verse une obole dans le casque et un soldat exprime un geste de stupeur en assistant à la scène. La ligne de force principale court de la tête du soldat vers celle de Bélisaire. David cherchait à mettre en relation l'effroi du soldat et la vue de son général mendiant devant cet édifice incarnant l'ordre social. Le discours muséal concernant cette œuvre met en exergue la volonté de David de présenter une scène allégorique de la méconnaissance du mérite par le pouvoir en place.

Chacun des deux groupes d'élèves, à la suite de leur mise en situation face à la toile de Wicar, ont produit des tracés de dessin sur les tablettes dédiées. Comme évoqué précédemment, autant de tracés ont été réalisés, avec une distribution homogène, par les deux classes. Néanmoins des différences notoires sont visualisables.

En effet, le groupe Frame (ill. 2B) s'est focalisé sur l'expression des gestes et des visages des personnages. Seules les parties supérieures des corps sont particulièrement mises en valeur. Le mouvement des bras du soldat, les mains de la femme, de l'enfant et de Bélisaire, ainsi que leur tête sont mise en avant. La mise en relation des

zones détournée tient compte de cette ligne de force entre la tête du soldat et Bélisaire. À cela s'ajoute une zone notable entre les deux colonnes de l'édifice monumental qui attire les regards. En questionnant les élèves sur la signification de ces derniers tracés, l'explication fournit concernait non pas une affirmation mais un questionnement à propos de ce qui était figuré dans la pénombre. Selon ce groupe, les éléments qui se détachent, à peine visibles entre les colonnes, ont une importance pour saisir la scène. Quand bien même ils étaient incapables de lui attribuer une signification concrète, ils souhaitaient mettre en avant ce détail qui leur semblait essentiel. Ces différents éléments nous permettent d'énoncer que, même s'ils ne disposent pas d'information contextuelle, les élèves du groupe Frame tiennent compte de la composition dans la construction du sens et explore la peinture dans cette perspective.

Quant au groupe Novice, nous pouvons observer (ill. 2 C) qu'il s'est focalisé sur les trois personnages du soldat, de la femme et de Bélisaire, associant l'enfant à ce dernier. En effet, les élèves de ce groupe ont détourné précisément chaque personnage de la tête aux pieds. Le quatrième élément qui ressort de la superposition de leurs tracés concerne la zone de l'image où se rencontre les mains de la femme, de l'enfant et du général déchu, autour du casque de ce dernier. Sachant que la quantité de tracés était identique, toute proportion gardée, entre les deux groupes, il est frappant de constater que ce second groupe se concentre particulièrement sur ces personnages et se focalise uniquement sur la chorégraphie scénique les reliant. Lorsque les élèves étaient amenés à s'exprimer par la suite sur ce qu'ils avaient montré, ils mettaient en avant le fait que le soldat venait de surprendre une femme en train de donner une obole à un mendiant. Son geste signifiait non seulement la stupeur mais également la réprobation de la situation. De fait, nous retrouvons dans ce cas les caractéristiques d'une lecture indicielle, qui part d'un indice s'inscrivant dans la singularité de la scène peinte et qui n'aurait pas de portée signifiante indépendamment de celle-ci.

En somme, la méthode soutenue par le dispositif Ikonikat nous permet d'étudier empiriquement la mise en relation d'œuvres picturales et les regards des divers publics dans un contexte muséal. Nous avons pu observer, par l'analyse des tracés sur les œuvres, plusieurs types d'activités du regard sur une image identique, ce qui soutient la thèse d'une diversité de niveaux de production visuelle de sens, que l'on peut qualifier sémiotiquement de symboliques ou d'indiciels mais qui font état d'une différence d'interprétation liée à une prépondérance de *regard reconnaissant* pour les enfants n'ayant pas suivi le programme éducatif au détriment dans ce cas de l'expression d'un *regard regardant*. Au contraire, les élèves sensibilisés aux œuvres suite à cette action éducative soutiennent cette tension entre l'acte du *regard regardant* et celui du *regard reconnaissant*, et ils questionnent davantage la production visuelle de sens.

De surcroît, l'identification de cette multiplicité de lectures permet également à l'institution muséale de s'interroger sur sa politique des publics, notamment en termes de médiation. Le regard expert peut aussi bénéficier de la prise en compte de ces regards multiples, sources potentielles d'une redécouverte des œuvres et d'une conception participative du musée.

L'Iconique de Max Imdahl, en polarisant son objet sur l'acte de regarder, offre des pistes fécondes au développement des études visuelles. Certes, en se focalisant sur une analyse de regards contemporains sur les œuvres, une critique de cette approche soulignant son éloignement du geste de l'artiste, ou y voyant de manière réductrice une conception universalisante du regard, peut sembler commode. Bien au contraire, l'herméneutique qui sous-tend la démarche d'Imdahl permet le déploiement d'une réflexion qui tient compte de l'épaisseur historique et sociale qui accompagne l'acte de regarder. En effet, la discursivité du visuel n'est pas sous-estimée,²⁴ l'Iconique permet la mise à distance nécessaire pour l'interroger. Cette perspective est partagée par de nombreuses recherches méconnaissant les travaux de Max Imdahl, gageons que la réception francophone de cette œuvre y contribue davantage.

- 1 Gottfried Boehm, *Was ist ein Bild ?*, Munich : Fink, 1994.
- 2 Max Imdahl, « Ikonik. Bilder und ihre Anschauung », dans : Gottfried Boehm, *Was ist ein Bild ?*, *op. cit.*, p. 300-324.
- 3 Par exemple, Ralf Bohnsack, *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen : Barbara Budrich, 2009 ; Roswitha Breckner, *Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien*, Bielefeld : Transcript, 2010 ; Jürgen Raab, *Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen*, Konstanz : UVK, 2008.
- 4 Ils co-animeront, entre autres, un séminaire en 1976 intitulé « Todesbilder und Totenmale. Politische Ikonologie zwischen Kunst und Politik ».
- 5 Souligné dans l'original. Les abréviations « I. » et « P. » figurant dans la retranscription des dialogues correspondent respectivement à « Imdahl » et à « Participant ».
- 6 Max Imdahl, « Arbeiter diskutieren moderne Kunst. Seminare im Bayerwerk Leverkusen. Josef Albers, Piet Mondrian, François Morellet », in : Jürgen Stöhr (éd.), *Ästhetische Erfahrung heute*, Cologne : DuMont, 1996, p. 208.
- 7 *Ibid.*, p. 209.
- 8 *Ibid.*, p. 216.
- 9 Gottfried Boehm, « Einübung in das Sehen "Arbeiter diskutieren moderne Kunst" », *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 6.01.1983, 4, p. 18.
- 10 Walter Scharf, Eberhard Weise (dir.), *Diskussionen über Malerei mit Max Imdahl. Seminare mit Vertrauensleuten der Bayer AG Leverkusen*, Leverkusen : Hausdruckerei der Bayer AG Leverkusen, 1988, p. 22.
- 11 *Ibid.*, p. 23.
- 12 *Ibid.*, p. 39.
- 13 Voir aussi le texte de Mira Fliescher dans cette édition, p. 45.
- 14 Notamment : Joan Hart, « Erwin Panofsky and Karl Mannheim : A Dialogue on Interpretation », *Critical Inquiry*, 1993, vol. 19, no. 3, p. 534-566.
- 15 Ralf Bohnsack, *Qualitative Bild- und Videointerpretation. op. cit.*
- 16 Roswitha Breckner, *Sozialtheorie des Bildes, op. cit.*
- 17 Jürgen Raab, *Visuelle Wissenssoziologie, op. cit.*
- 18 Michael R. Müller, « Bildcluster. Zur Hermeneutik einer veränderten sozialen Gebrauchsweise der Fotografie », *Sozialer Sinn*, 2016, vol. 17, no. 1, p. 95-141.
- 19 Abréviation de « Ikonik Analysis Toolkit », www.ikonikat.org.

- 20 En 2014, l'association de coopération culturelle franco-américaine French American Museum Exchange (FRAME) a initié le programme éducatif « Des Maux, des Musées, des Mots / Curating a Culture of Respect » entre les musées de Strasbourg en France, le Clark Art Institute de Williamstown aux États-Unis et des établissements scolaires de chaque ville. L'objectif du programme consiste à sensibiliser à la problématique de la violence, voire la prévenir, chez les élèves en exploitant l'espace muséal comme scène propice au questionnement sur différentes formes de violence (« de l'intimidation au harcèlement en passant par l'isolement, la différence et l'injustice »). En 2015, le Palais des Beaux-Arts de Lille rejoint le dispositif et invite plusieurs écoles de Lomme, une commune attenante, à y participer.
- 21 Conçue et coordonnée par Mathias Blanc, développée informatiquement par Julien Wylleman, François Gabrielli et Cécile Picard-Limpens.
- 22 Plus les tracés se superposent, plus la couleur de ceux-ci change du bleu foncé au blanc, en passant successivement par le bleu clair, le vert, le jaune, l'orange puis le rouge.
- 23 Ce constat a été corroboré par un test effectué avec une reproduction numérique de l'œuvre auprès de 40 adultes qui ne fréquentent pas les musées. Ils appuyaient leurs tracés par des remarques du type « ce n'est pas pour moi, je n'y comprends rien ». Leur lecture était identique à celles des enfants du groupe Novice.
- 24 Boris Traue, « Visuelle Diskursanalyse. Ein programmatischer Vorschlag zur Untersuchung von Sicht- und Sagbarkeiten im Medienwandel », *Zeitschrift für Diskursforschung*, 2013, vol. 2, no. 1, p. 117-136.



Ill. 1 A Jean-Baptiste Wicar, *Le jugement de Salomon*, 1785, huile sur toile, 96 x 150 cm, Peinture originale, Lille, Palais des Beaux-Arts

Abb. 1 A Jean-Baptiste Wicar, *Le Jugement de Salomon*, 1785, Öl auf Leinwand, 96 x 150 cm, Originalgemälde, Lille, Palais des Beaux-Arts

Ill. 1 B Carte de chaleur par fréquences d'apparition des tracés d'élèves ayant suivi l'action du Frame

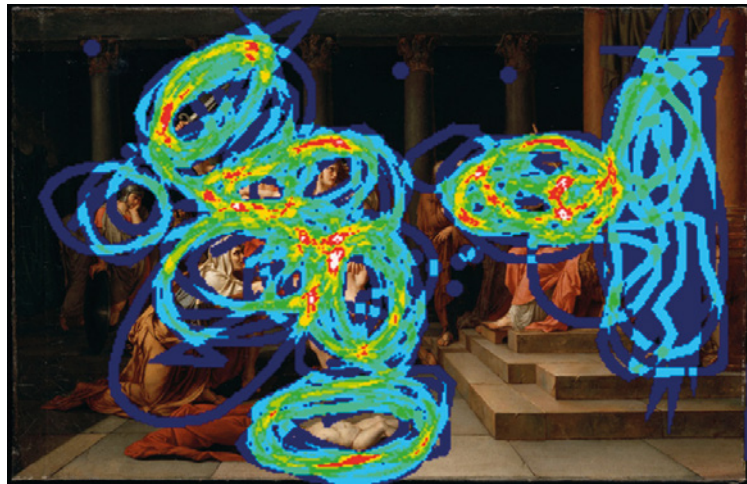


Abb. 1 B Heatmap mit den Einzeichnungen der Schüler der Frame-Gruppe

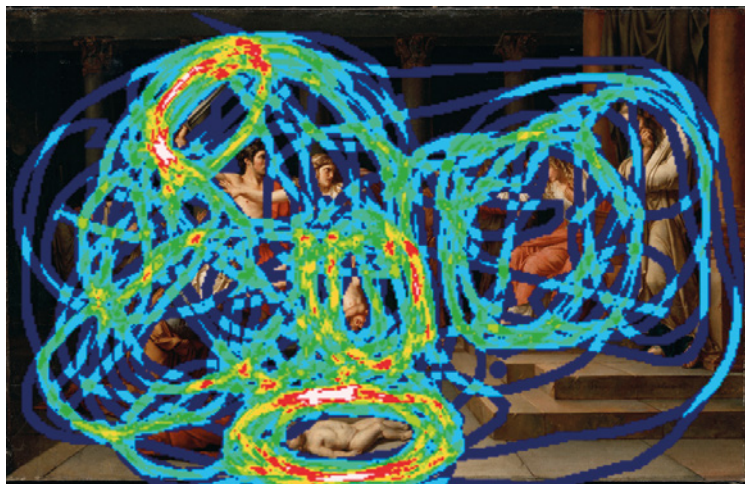


Abb. 1 C Heatmap mit Einzeichnungen der Schüler der Novizen-Gruppe

Ill. 1 C Carte de chaleur par fréquences d'apparition des tracés d'élèves Novices, n'ayant pas suivi l'action du Frame

Abb./Ill. 1 A © Palais des Beaux-Arts de Lille/RMN | Abb./Ill. 1 B © Palais des Beaux-Arts de Lille/RMN & Julien Wylleman, Ikonikat | Abb./Ill. 1 C © Palais des Beaux-Arts de Lille/RMN & Julien Wylleman, Ikonikat



III.2A Jacques-Louis David, *Bélisaire demandant l'aumône*, 1781, Huile sur toile, 288 × 312 cm, peinture originale, Lille, Palais des Beaux-Arts

Abb. 2A Jacques-Louis David, *Bélisaire demandant l'aumône*, 1781, Öl auf Leinwand, 288 × 312 cm, Originalgemälde, Lille, Palais des Beaux-Arts

III.2B Carte de chaleur par fréquences d'apparition des tracés d'élèves ayant suivi l'action du Frame

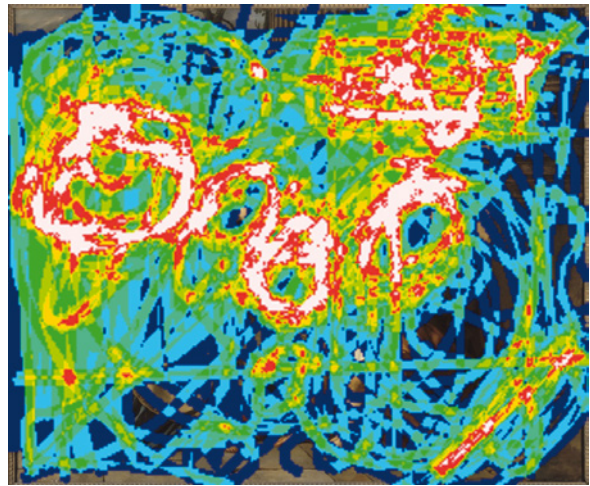


Abb. 2B Heatmap mit den Einzeichnungen der Schüler der Frame-Gruppe

Abb./III.2A © Palais des Beaux-Arts de Lille/RMN | Abb./III.2B © Palais des Beaux-Arts de Lille/RMN & Julien Wylleman, Ikonikat | Abb./III.2C © Palais des Beaux-Arts de Lille/RMN & Julien Wylleman, Ikonikat

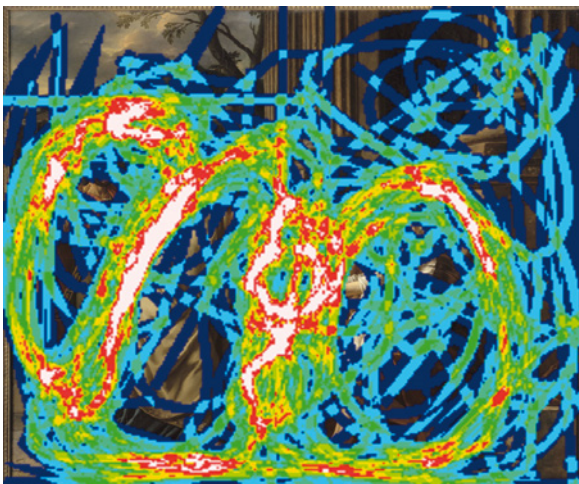


Abb. 2C Heatmap mit Einzeichnungen der Schüler der Novizen-Gruppe

III.2C Carte de chaleur par fréquences d'apparition des tracés d'élèves Novices, n'ayant pas suivi l'action du Frame

Max Imdahls Ikonik und ihr positiver Einfluss auf die Entgrenzung des Wissens

Was ist ein Bild? Hinter dieser scheinbar so einfachen Frage organisierte sich in Deutschland ein akademischer Diskurs über Bilder, in dem die 1994 veröffentlichte gleichnamige Anthologie¹ des Kunsthistorikers und Philosophen Gottfried Boehm eine wichtige Rolle spielt. Über das Fach der Kunstgeschichte hinaus wird ein in diesen Sammelband aufgenommener Text des Kunsthistorikers Max Imdahl² besonders häufig zitiert. Auch wenn Imdahls Ansatz durchaus zu unterschiedlichen Interpretationen Anlass geben kann, zeugt doch der Erfolg der von ihm geprägten *Ikonik* von der Notwendigkeit, die akademische Erforschung von Bildern disziplinär zu öffnen. In Deutschland wirkte sich die eingehende Rezeption von Imdahls Arbeiten besonders fruchtbar auf die sozialwissenschaftlichen Disziplinen aus.³ So befassen sich seit gut zwanzig Jahren zahlreiche empirische Studien mit dem Verhältnis zwischen der Struktur von Kunstwerken und dem Akt des Betrachtens.

Dabei erklärt sich diese Fülle an interdisziplinären Studien nicht nur aus der Rezeption der 1994 erschienenen Anthologie, sondern auch aus den zahlreichen wissenschaftlichen und kulturellen Initiativen Max Imdahls: darunter etwa seine Arbeit am Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZiF) in Bielefeld zusammen mit dem Historiker Reinhart Koselleck⁴ oder sein kulturelles und bürgerliches Engagement im Industriegebiet um Bochum. Seine Fähigkeit, immer wieder erfindungsreich über den akademischen Tellerrand hinauszublicken, spiegelte sich beispielhaft in den Seminaren, die er für Mitarbeiter der Bayer AG Leverkusen veranstaltete. Die veröffentlichten Protokolle dieser Diskussionen zwischen einem Kunsthistoriker und Angestellten der Pharmaindustrie veranschaulichen eindringlich die Spannung zwischen dem *sehenden Sehen* und dem *wiedererkennenden Sehen*, auf der die Möglichkeit des *erkennenden Sehens* der Ikonik beruht. Die aus den Seminarprotokollen sprechende Dialektik kann richtungsweisend für weitere Forschungen genutzt werden.

EINE HEURISTISCHE METHODE FÜR ALLE

Die in den Jahren 1979 und 1980 für die Bayer-Mitarbeiter organisierten Seminare befassten sich nicht direkt mit der Bildenden Kunst als solcher, sondern standen im Kontext eines Kulturprogramms, das die Vorurteile der gesellschaftlichen Vorstellungen zur modernen Kunst hinterfragen sollte. Der Seminaraufbau setzte sowohl seitens der Teilnehmer als auch seitens des Experten die Bereitschaft voraus, die eigene Komfortzone zu verlassen, um den vertrauten Diskurs und die gewohnten

Praktiken zu überdenken. Die 1982 veröffentlichten Protokolle zeigen die Motivation der Arbeiter und das Wohlwollen Max Imdahls, der nie mit Pauschalargumenten in die Diskussion eingreift. Das Gespräch bleibt im Gegenteil immer stark auf die Seminarteilnehmer ausgerichtet, deren Beiträge Imdahl aufzugreifen und weiterzuverfolgen versucht. Der daraus entstehende Dialog gleicht einer mäeutischen Gesprächsführung, in deren Verlauf die Seminarteilnehmer sich allmählich ihrer visuellen Erfahrung bewusst werden und sie reflektieren lernen sollen. Die Einwürfe des Kunsthistorikers lassen die Dialogstruktur deutlich werden und zeugen von seiner Absicht, die Teilnehmer an ein Verständnis der Kunstwerke heranzuführen, das sich die Fragestellungen der Spezialisten zu eigen macht. Die schriftlichen Aufzeichnungen⁵ helfen dabei, die Hintergründe und Zusammenhänge der Imdahl'schen Ikonik konkret zu erfassen.

Der folgende Auszug bezieht sich auf eine Sitzung, in der Max Imdahl die Teilnehmer mit Piet Mondrians *Komposition in Rot, Blau und Gelb* (1930) konfrontierte und ihnen eine zweite Abbildung zeigte, bei der die untere Hälfte des Gemäldes mit der blauen Fläche fehlte. Der Austausch konzentriert sich auf den Vergleich zwischen beiden Kompositionen.

»Imdahl: So hier habe ich das Blau mal weggemacht. Wie ist [das] denn jetzt?

Teilnehmer: Ja, da fehlt irgendwie etwas.

T.: Genau, ich habe den Eindruck, daß das Blau nur durch die Farbe genau so stark wirkt wie das Rot, trotz seiner Kleinheit.

I.: Das wäre doch interessant. Dann würden Sie also sagen, das Blau hat einen so starken Dunkelheitsgrad gegenüber den anderen Farben, daß es sozusagen auch in seiner kleineren Dimension das Gleichgewicht herstellen kann.

T.: Das geänderte Bild empfinde ich als ruhiger.

I.: Das würde mich interessieren. Laßt uns das noch mal durchchecken, wie Ihre Meinungen sind. Ich kann dabei nur lernen. Wer ist der Meinung, daß das eine ausgewogener wäre als das andere? Denn Ruhe ist auch Ausgewogenheit.«⁶

Dieser Dialogausschnitt ist bezeichnend für die Diskussionen, die sich während des Seminars ergeben. Der Kunsthistoriker richtet das Gespräch immer an den ersten Eindrücken der Teilnehmer aus: Die Resonanz jedes einzelnen und das Nachfragen Imdahls konstituieren das paradigmatische Dialogschema. Indem keinerlei didaktische Äußerungen zum Gesetz der Simultankontraste vorgebracht werden, kann sich die Mäeutik ungehindert entfalten. Imdahls Fragen beschränken sich allein auf den Akt des Betrachtens: Was bedeutet sehen? Die Fortsetzung der Aufzeichnungen verstärkt diese Perspektive.

»I.: Darf ich mal eine Frage stellen? Sind eigentlich die waagerechten und die senkrechten Linien gleich breit?

T.: Nein.

I.: Welche sind breiter?

T.: Die waagerechten.

I.: Hat das einen Sinn?

T.: Ja.

I.: Welchen?

T.: *Sind tragende Elemente.*

I.: Tragende Elemente, okay ... Sonst noch ein Sinn?

T.: *Auch der Einteilung.*

I.: Der Einteilung – das Waagerechte und das Senkrechte – gut, hat das einen Sinn, daß die verschieden breit sind?

T.: *Ja, die Bildfläche ist höher als breit, und wenn er die senkrechten Linien genau so stark machen würde wie die waagerechten, fielen sie wahrscheinlich mehr ins Gewicht, oder mehr ins Auge.*

I.: Richtig. Das ist ganz wichtig, meine Damen und Herren, was hier gesagt wird, daß nämlich das Bild zwei Richtungen hat, und die zwei Richtungen kommen ja in dem Bild permanent vor. Und zwar in Reinkultur – nämlich Waagerechte und Senkrechte, und diese beiden Richtungen sind ja Bestandteile des Bildfeldes selbst, ist ja klar. Es wurde von Ihnen gesagt, daß das Bild ein Hochformat ist, und wenn ich Sie richtig verstehe, sagen Sie, daß die senkrechten Linien schmaler sind – das ist ja praktisch nur eine – und das Schmale möglicherweise stärker das Aufwärts betont. Während die waagerechten Linien breiter sind und stärker etwas Ruhendes verkörpern.«⁷

Indem der verbale Austausch eine visuelle Besonderheit herauszuarbeiten versucht, unterstreicht er die immanente Dimension des Bildes und seine mögliche Wirkung auf den Betrachter. Dabei geht es weder darum, die Subjektivität des Betrachtenden zu schwächen, noch das Visuelle auf verdinglichte Eigenschaften zu beschränken, sondern um das Verständnis einer Bildhermeneutik, die auf der Grundspannung zwischen Bild und Interpreten beruht. Behutsam verfolgt Imdahl seinen Ansatz weiter:

»[...] wir reden über Sachen, die mit dem Sehen zu tun haben und mit dem Verstehen vom Sehen zu tun haben. [...] Und deswegen möchte ich Sie bitten, daß Sie doch frei einfach diskutieren, daß wir zusammen frei diskutieren über verschiedene Erscheinungen der modernen Kunst, wobei die Frage, ob das nun Kunst ist, oder keine Kunst ist, zunächst mal nicht so furchtbar wichtig ist, sondern die Frage stellt sich, wie lange und mit welchem Einsatz und mit welchem Ernst kann ein bestimmtes Phänomen, was man vor Augen geführt bekommt durch den Maler zum Beispiel, wie lange kann einen das beschäftigen.«⁸

Es gehörte zu den Zielen dieses Seminars, Werturteile über die als elitär, absurd und sinnlos erachtete moderne Kunst zu überwinden und sie statt dessen als eine wichtige, unersetzliche Erfahrung zu erleben. Dabei kann durchaus der Eindruck entstehen, dass in Wirklichkeit andere Werturteile durchgesetzt werden sollen und eine symbolische Autoritätsgewalt organisiert werden soll, die die Unkenntnis der Arbeiter der Anerkennung des Expertenwissens aussetzt. Eine solche Sicht würde jedoch die heuristische Dimension des Imdahl'schen Ansatzes verkennen und sich von Inhalt und Form der Gesprächsprotokolle entfernen. Der Gegenstand des Seminars ließe sich eher mit folgenden Fragen umschreiben: Wie stark beschäftigt und vereinnahmt uns ein Kunstwerk, wie spricht es uns an, wie bewegt es uns (im etymologischen Sinne von »uns in Bewegung setzen«)?

Kurz nach Veröffentlichung der Gesprächsprotokolle stellte der mit Max Imdahl befreundete Kunsthistoriker und Philosoph Gottfried Boehm das Leverkusener Experiment in der *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vor und plädierte für eine paradigmatische Verschiebung zu einem eher ontologisch geprägten Bildverständnis.

»Statt historisches Wissen auszubreiten, versucht man sich in Einübungen in das Sehen. So bildet sich ein Umgang heraus, der die eigenen Erfahrungen der Betrachter mit dem Erfahrungsangebot der Kunst verbindet. Eine Brücke entsteht, die weder mit Polemik noch mit historischem Wissen zu erzeugen wäre. Zweifellos vermittelt abstrakte Kunst ihren Sinn vor allem in anschaulichen Prozessen. Sie zielt viel mehr aufs Bewußtsein, auf die Weise des Sehens, als auf die Vermittlung dieser oder jener Botschaft. [...] Das in den Kunstwerken enthaltene Angebot an Sinn, an Befremdlichkeit und Betroffenheit ist vom Publikum bislang kaum entdeckt, auch von der Wissenschaft nur unvollkommen herausgearbeitet worden.«⁹

Die erste Seminarreihe war sowohl in ihrer öffentlichen Rezeption als auch bei den Teilnehmern so erfolgreich, dass zwei weitere Sequenzen angeboten wurden, die sich diesmal mit der holländischen Malerei des 17. Jahrhunderts und dem Einfluss der Fotografie auf die Malerei des 19. Jahrhunderts beschäftigten. Auch die auf den ersten Blick geringere Komplexität der figurativen Kunst verdiente eine eingehendere Betrachtung. In einer Sitzung zu Rembrandts Gemälde *Die Anatomie des Doktor Tulp* (1632) begann Imdahl damit, seinen Zuhörern nur die auf dem Gemälde dargestellten Köpfe zu zeigen. Der Kopf, der im folgenden Auszug als »der rechte« bezeichnet ist, gehört Nicolaes Tulp. »Sie sehen hier 2 Köpfe und jetzt wäre es mal ganz toll, wenn Sie mal versuchen könnten zu sagen, was Sie da empfinden. Was haben Sie für einen Eindruck von den Köpfen? Was sind das für Leute? Was tun die? Was tut z. B. der linke oder was tut der rechte? Was haben Sie da für ein Gefühl? Sind das Portraits, oder was stellen sie vor? Kann man dazu etwas sagen?«¹⁰ Imdahls rasch aufeinanderfolgende Fragen scheinen zunächst verschiedene Dimensionen des Betrachtens anzusprechen. Sie unterstreichen jedoch eher den Gegenstand der Ikonik, die den Akt des Betrachtens als sinnstiftend wertet: Der Sinn ergibt sich aus einem Resonanzverhältnis zwischen der Vorstellungswelt des Betrachtenden und der in der Bildstruktur verankerten Immanenz.

»I.: Das ist ja interessant. Na, wollen wir mal gucken. Könnten Sie sich vorstellen, daß der rechte den Mund öffnet?

T.: *Ja ein bißchen auf.*

I.: Eine volkstümliche Deutung haben wir dafür gefunden: Er kriegt den Mund nicht mehr zu vor Erstaunen; oder was meinen Sie?

T.: *Ja, er sieht so, als wenn man etwas guckt und ist erstaunt darüber und man hat ...*

I.: Aha; daß es spricht, halten Sie das für möglich?

T.: *Nein. Man müßte jetzt wissen, ob das ein Bildausschnitt ist, oder ob das ein Portrait ist.*

I.: Das kriegen wir noch heraus. Wir wollen erst mal gucken. Aber wenn man das weiß, verstehen Sie, dann guckt man sich die Köpfe nicht mehr so genau an.«¹¹

In dem nun folgenden Gespräch schlägt Imdahl vor, jeden Kopf für sich zu betrachten. Die Arbeiter geben dabei an, dass sie sich zum Beispiel eines der Gesichter als eigenständiges Porträt vorstellen können, während ein anderer Gesichtsausdruck nur im Bildkontext seinen Sinn erhält und nicht isoliert denkbar ist. Imdahl begleitet seine Zuhörer, indem er ihre Ausführungen aufgreift und sie auffordert, sich einzelne Details in einem anderen Zusammenhang vorzustellen und die Gesichtsausdrücke und die dargestellte Handlung zu hinterfragen. Im Laufe dieses Dialogs enthüllt der Kunsthistoriker allmählich das ganze Gemälde, weist auf bestimmte Bildelemente hin und präsentiert den Bayer-Mitarbeitern schließlich eine politische und historische Interpretation der einzelnen Motive. Statt zu monologisieren, fordert er jeweils die unterschiedlichen Bemerkungen und Interpretationen seiner Gesprächspartner heraus. Imdahl schließt mit folgenden Worten: »Sie sehen, meine Herren, wie man sich unterhalten kann, wenn man ganz ähnliche Grundlagen hat, die dann zu ganz verschiedenen Vorstellungen führen. [...] Deswegen ist es auch so wichtig, daß man mal so spricht, denn Sie holen aus der Sache ja was vollständig Anderes heraus ... das ist für mich ungeheuer anregend.«¹²

Es mag seltsam oder gar paradox anmuten, ausgerechnet Gesprächsprotokolle heranzuziehen, um die Besonderheiten des Sehens zu erforschen. Dabei sollte man jedoch bedenken, dass die zitierten Dialoge stets aus der Bildbetrachtung hervorgehen. Die von Imdahl für die ikonische Anschauung benutzten visuellen Verfahren spielen diesbezüglich eine entscheidende Rolle: Vor allem die Schemazeichnungen und Überzeichnungen sowie die Verschiebung einzelner Bildelemente können die drei Dimensionen (Perspektive, Planimetrie und szenische Choreografie) herausarbeiten,¹³ die für Imdahl die erste visuelle Erfahrungsebene des *sehenden Sehens* konstituieren – eine von Kunsthistorikern leider oft unterschätzte Dimension des Betrachtens. Imdahl zufolge begnüge sich der seit Erwin Panofskys maßgeblichem Beitrag (1939) in seinem Fach verbreitete ikonologische Ansatz mit dem *wiedererkennenden Sehen*: Damit meint er die Bildanalyse von Sinnstrukturen, die dem Spezialisten die für den Entstehungskontext des Gemäldes charakteristischen Informationen liefern. Bei dieser Methode werde jedoch die Wirkung der formalen Bildstruktur auf den Betrachter vernachlässigt. Für Imdahl hingegen ist die Besonderheit des Bildes als visuelle Sinnproduktion entscheidend. Insofern sollte sich der Bildanalyst zunächst auf das *sehende Sehen* einlassen und sich erst danach dem *wiedererkennenden Sehen* zuwenden, wobei Schemazeichnungen und partielle Verdeckungen von Bildpartien beim Herausarbeiten der formalen Bildaspekte helfen können.

Die Originalität dieses Ansatzes zeigt sich an den Fragen, die er der akademischen Forschung aufgibt. Kann die historische Einordnung die im Spannungsfeld zwischen Bild und Betrachter entstehende Bedeutung ausschöpfen? In welchem Maße ist eine Typologie der Kunstwerke – etwa ein Portrait oder eine Genreszene – für das Bildverständnis nötig? Sieht man Aspekte, die sich nicht nur durch Kategorisierungen, Wörter und satzförmige Aussagen ausdrücken lassen? Stellt das für die wissenschaftliche Vorgehensweise so zentrale Sprachbedürfnis für den Akt des Betrachtens nicht ein Problem dar? Diese Fragen versuchen nicht, die Debatte zwischen

Ikonozentrismus und Textzentrismus zu verschärfen, sondern wollen vielmehr die komplexe visuelle Seite der ästhetischen Erfahrung stärken. Das Kunstwerk erscheint nicht als endgültig determiniert. Es offenbart seinen Sinn in der Aktualität des jeweiligen Blickes.

INTERDISZIPLINÄRE FRUCHTBARKEIT

Max Imdahl inspirierte und inspiriert noch immer zahlreiche sozialwissenschaftliche Forscher, die an die Grenzen der sprachlichen Modelle ihres Faches stoßen. An sich ist das wechselseitige Interesse von Soziologen und Kunsthistorikern nichts Neues, der interdisziplinäre Austausch war phasenweise sogar prägend für die Entwicklung und den Aufschwung beider Fächer. In den 1990er Jahren machten mehrere wissenschaftliche Arbeiten darauf aufmerksam, welchen Einfluss die ternäre Methode des Soziologen Karl Mannheim auf die Arbeiten Erwin Panofskys¹⁴ hatte. Der Soziologe Ralf Bohnsack, Initiator dieser Neubelebung, sollte Mannheims Ansatz aktualisieren und dessen »dokumentarische Methode« bemühen, um die Bedeutung des präreflexiven Wissens der Alltagspraktiken (atheoretisches Wissen) für die gesellschaftlichen Aktivitäten zu untersuchen.¹⁵ Bohnsack versuchte dabei, der Kritik gerecht zu werden, die der Untersuchung des praktischen Wissens vorwirft, das textuelle Paradigma gegenüber dem visuellen zu bevorzugen. Um darauf zu antworten, bemühte sich Bohnsack, den ikonischen Ansatz Max Imdahls in seine dokumentarische Methode zu integrieren. Wenn man Mannheims Dreierschema zugrunde legt, nutzt Bohnsack die Ikonik für die erste Stufe seiner Methodologie, um noch vor jeder verbalen Äußerung der Betrachter die von den Bildern übertragenen Bedeutungen analysieren zu können.

Auch andere soziologische Ansätze beziehen sich auf Imdahls Arbeiten. Die Wiener Soziologin Roswitha Breckner entwickelte auf dieser Grundlage etwa ihre hochinteressante *Segmentanalyse*.¹⁶ Die Ideen des Kunsthistorikers aufgreifend, versucht sie, die Spannung zwischen Bild und Interpret aufrechtzuerhalten: Dafür trägt sie verschiedene Schemazeichnungen in das Bild ein, um dessen Perspektive, Planimetrie und szenische Choreografie zu analysieren. Breckner vervollständigt diesen Ansatz, indem sie verschiedene Bildelemente separat auf ihre Aussage hin untersucht. Die kontextuellen Informationen werden erst nach und nach integriert, um die bisher aufgestellten Hypothesen zu stützen. In der Tradition der *wissenssoziologischen Hermeneutik* praktizieren Jürgen Raab¹⁷ und Michael Müller¹⁸ jeweils auf ihre Weise die Erforschung visueller Wissensstrukturen. Auch sie unterziehen das Bild zunächst einem allmählichen Enthüllen oder einer formalen Analyse und können mithilfe der Ikonik die visuelle Aktivität und den Bilderfluss in der Kommunikationskonstruktion einer geteilten Wirklichkeit untersuchen.

Dieser kurze Überblick zeigt, wie fruchtbar sich Max Imdahls Ansatz auf die deutschen Sozialwissenschaften ausgewirkt hat. Ihnen ist die Tatsache gemeinsam, dass sie die Ikonik als Analyseinstrument, nicht aber für eine konkrete Datensammlung einsetzen. Aber ließe sich dieser Ansatz im Hinblick auf das Verfahren der Bayer-Seminare zum Beispiel nicht auch auf eine soziologische Untersuchung

des Museumspublikums anwenden? Im Folgenden wollen wir das Umfrage-Tool »Ikonikat«¹⁹ vorstellen, das Imdahls wegweisende Arbeiten zu würdigen und auf ein soziologisches Forschungsobjekt anzuwenden versucht.

UMSETZUNG IM MUSEALEN KONTEXT

Bei der praktischen Anwendung dieses Ansatzes im musealen Kontext werden die Besuchergruppen von einem Kunstvermittler begleitet; auf einem Tablet können sie dabei Reproduktionen der jeweiligen Kunstwerke aufrufen. Jeder Besucher kann die Bildelemente bezeichnen, die ihm besonders bemerkenswert und bedeutsam erscheinen, indem er mithilfe der Tablets bestimmte Segmente ausgrenzt oder einkreist, während der Kunstvermittler diesen Prozess durch diverse Fragen begleitet. Im Folgenden wollen wir uns auf seine Aufforderung konzentrieren, die unmittelbar ins Auge springenden Bildelemente zu kennzeichnen. Die Zeichnungsmuster auf dem Tablet lassen sich in Echtzeit nachverfolgen, sodass der Kunstvermittler alle visuellen Randbemerkungen mit der Gruppe teilen und eine gemeinsame Diskussion über die Kunstwerke anregen kann: Der Augenblick der verbalen Äußerung wird also bewusst hinausgezögert, um zuerst den Blick sprechen zu lassen.

Während des Schuljahres 2015/2016 haben Kunstvermittler des *Palais des Beaux-Arts* in Lille ein pädagogisches Programm des französisch-amerikanischen Vereins *Frame*²⁰ (die in Lille benutzte Version trägt den Titel »à corps et à cris«) mit Schülern aus benachteiligten Vierteln erprobt, die zuhause nicht an die Museumskultur herangeführt werden. Als Entwickler von Ikonikat²¹ wurden wir vom Museum mit der Umsetzung dieses Projekts beauftragt. Für die entsprechenden Vergleichsdaten haben wir zwei Klassen aus dem letzten Grundschuljahr (die eine hatte an dem pädagogischen Programm teilgenommen, die andere nicht) gebeten, für uns auf den Tablets zu markieren, was sie auf den Kunstwerken für besonders wichtig hielten. Die erste Klasse, die an dem Programm teilnahm, bestand aus 17 zehnjährigen Schülern (im Folgenden als »Frame-Gruppe« bezeichnet), während sich die zweite Klasse aus 21 zehnjährigen Schülern aus demselben Viertel zusammensetzte, die kein Vorwissen hatten (»Novizen-Gruppe«).

Das erste Kunstwerk, *Das Urteil des Salomon* (1785, Abb. 1 A) von Jean-Baptiste Wicar, war vom Museumsteam im Hinblick auf den Gerechtigkeitsbegriff ausgewählt worden: Kunstvermittler und Kuratoren präsentieren das Gemälde im Allgemeinen als Allegorie einer maßvollen menschlichen Gerechtigkeit. Zwei Frauen beanspruchen dasselbe Kind als ihres. Eine der beiden, deren Säugling gerade gestorben ist, gibt sich als Mutter des noch lebenden Kindes aus. Um die richtige Mutter zu erkennen, nimmt König Salomon eine List zu Hilfe und befiehlt einem Soldaten, das lebende Kind in zwei Hälften zu teilen. Die richtige Mutter verwehrt sich gegen das Eingreifen des Soldaten, überlässt der Mutter des verstorbenen Kindes freiwillig ihren Säugling und stellt sie damit als Betrügerin bloß. Im neoklassizistischen Stil zeigt Wicar auf der linken Bildseite die beiden Kinder mit ihren Müttern sowie den bereits das Schwert zückenden Soldaten, während auf der rechten Seite Salomon mit seinen Beratern dargestellt ist. Zwischen den beiden

Figurengruppen verläuft eine Kraftlinie, die den Arm der gegen den Soldaten einschreitenden Mutter mit der Einhalt gebietenden Geste Salomons verknüpft. Die Schüler, die das pädagogische Programm absolviert hatten, kannten diese Beschreibung des Kunstwerks und die symbolische Bedeutung, die der Maler ihm zuschrieb. Die Einkreisungen, die sie vor dem Gemälde auf den digitalen Reproduktionen vornahmten, spiegelten dieses Wissen. Aus den Heatmaps, die sich aus den übereinandergelegten Zeichnungsmustern der Schüler ergeben,²² geht deutlich hervor, dass sie die szenische Choreografie und die Planimetrie bei ihrer Bildanalyse berücksichtigen.

Anhand der Einkreisungen (Abb. 1 B) lässt sich beobachten, dass die Schüler die beiden Säuglinge, die Mütter, das Schwert des Soldaten, den Arm der richtigen Mutter sowie den ausgestreckten Arm Salomons und die linke Hand auf seinem Herzen als zentrale Elemente hervorheben. Mit anderen Worten isolieren ihre Zeichnungsmuster alle Details, die das Verständnis der dargestellten Geschichte erlauben. Die Hand auf dem Herzen Salomons und seine Geste in Richtung des Soldaten verweisen in ihren Augen auf die vernunftgeleitete menschliche Gerechtigkeit, während die Kinder, die Mütter und das Schwert die ergänzenden kontextuellen Informationen liefern. Die von den Schülern vorgenommenen Ausschnitte entsprechen einer Bildlektüre, die ein Spannungsfeld zwischen den Bildelementen und der Kenntnis der alttestamentarischen Geschichte eröffnet.

Die Novizen-Gruppe produziert indes Zeichnungsmuster (Abb. 1 C), die sich deutlich von denen der Frame-Gruppe unterscheiden: Nun fesseln die beiden Säuglinge und das Schwert die Aufmerksamkeit, während Salomon als nebensächlich behandelt wird und auch seine linke Hand auf dem Herzen nicht hervorgehoben wird. Die Umkreisungen sind weitflächiger und weniger auf einzelne Details des Gemäldes konzentriert. Anders als in der Frame-Gruppe betonen sie nicht die planimetrische Dimension, arbeiten aber dennoch deutlich die drei Hauptelemente heraus und siedeln den Schwerpunkt der szenischen Choreografie auf der linken Bildseite an. Für die Kinder dieser Schulklasse geht von Wicars Gemälde eine ungeheure Gewalt aus, da ihrer Auffassung nach ein Soldat mit der Tötung von Kleinkindern beschäftigt scheint. Sie kommen nicht im Entferntesten auf den Gedanken, dass es sich um eine allegorische Darstellung der Gerechtigkeit handeln könnte. Im Gegenteil, sie bringen ein Verständnis des Kunstwerks zum Ausdruck, das der an die Kinder der Frame-Gruppe vorab vermittelten Interpretation diametral entgegengesetzt ist. Der Gegensatz zwischen dem profanen Blick der Schüler und dem musealen Diskurs kann Neugier erzeugen, aber auch für ein gewisses Desinteresse sorgen, das möglicherweise mit dem Gefühl einer von den Experten ausgeübten symbolischen Gewalt einhergeht.²³

Diese aus den Zeichnungsmustern abgeleitete Bildlektüre kann zu einer Ausdifferenzierung des musealen Diskurses beitragen und dabei helfen, die Elemente zu ermitteln, die für die abweichenden Einschätzungen verantwortlich sind. Das mangelnde Interesse der Novizen-Gruppe an der Figur Salomons lässt sich so zum Beispiel aus bisher unbeachteten Gründen erklären. Bei der verbalen Auswertung der

Tablets wurde deutlich, dass Salomon deshalb keine Beachtung fand, weil ihm das falsche Geschlecht zugeordnet wurde: Seine Toga und das lange Haar entsprachen in den Augen der Kinder weiblichen Attributen, und ihrer Meinung nach vermag eine Frau gegen einen Mann mit gezücktem Schwert nichts auszurichten (diese genderspezifische Repräsentation der Autorität sollte im Rahmen einer Verlängerung des pädagogischen Programms befragt werden). Unverkennbar verläuft die Sinnkonstituierung bei den Kindern der Novizen-Gruppe anders als bei den Teilnehmern der Frame-Gruppe: Während die vorbereiteten Kinder eine Deutung entwickeln, die eine Synthese aus Bildimmanenz und kontextuellem Wissen darstellt, praktizieren diejenigen, die das Werk unvorbereitet entdecken, eine indizienorientierte Lektüre, die auf dem Wiedererkennen persönlich erlebter gesellschaftlicher Vorstellungen beruht. Tatsächlich betonen die eingekreisten Bildelemente die vermeintliche Realität der dargestellten Szene mit ihren internen Kausalzusammenhängen, während im Falle der anderen Gruppe eine symbolische Verknüpfung stattfindet, die über die dargestellte Szene hinausweist und Salomons Handeln mit dem abstrakten Gerechtigkeitsgedanken assoziiert.

Das zweite Gemälde, das die Schüler auf seine bedeutungstragenden Elemente untersuchen sollten, gehörte nicht zu den von der Frame-Gruppe vorab analysierten Werken, sodass keine der beiden Gruppen über entsprechende Informationen zu den Absichten des Malers verfügte. Jean-Jacques Davids Gemälde *Bélisaire demandant l'aumône* [*Belisar bittet um Almosen*, Abb. 2 A] entstand 1781 und sollte seinem Urheber die Aufnahme in die Académie royale de peinture et de sculpture ermöglichen. Es bezieht sich auf den römischen General Belisar, der mehrere Feldzüge erfolgreich für sich entschieden hatte und bei seinen Truppen nach Ansicht Kaiser Justinians zu beliebt wurde. Der Kaiser befahl, Belisar zu verbannen und ihm die Augen auszustechen, um jedes Risiko eines Aufstands gegen seine Macht zu vermeiden. David stellt Belisar als Bettler mit einem Kind auf dem Arm auf den Stufen eines monumentalen Gebäudes dar. Das Kind hält den Helm des gestürzten Generals in den Händen. Eine Frau wirft einen Obulus in den Helm, während im Hintergrund ein Soldat fassungslos die Szene verfolgt. Die wichtigste Kraftlinie verbindet den Kopf Belisars mit dem des Soldaten. David wollte vor dem herrschaftlichen Bauwerk, das die gesellschaftliche Ordnung verkörpert, den Schrecken des Soldaten mit dem Blick seines bettelnden Generals verbinden. Der museale Diskurs zu diesem Kunstwerk betont Davids Absicht, eine Allegorie auf die von den Machthabern verkanteten soldatischen Verdienste zu illustrieren. Nach ihrem Experiment mit dem Gemälde Wicars hielten nun beide Schülergruppen ihre Eindrücke zu Davids Darstellung auf den Tablets fest. Obwohl beide Klassen gleich viele und homogen verteilte Zeichnungsmuster eintrugen, lassen sich entscheidende Unterschiede erkennen. Die Frame-Gruppe (Abb. 2 B) konzentrierte sich vor allem auf den Ausdruck der Gesten und Gesichter; nur die oberen Körperteile wurden betont: die Armbewegungen des Soldaten, sowie Hände und Köpfe der Frau, des Kindes und Belisars. Die eingekreisten Zonen verweisen auf die Kraftlinie zwischen Belisar und dem Gesicht des Soldaten; dazu kommt eine weitere zeichnerische Verdichtung zwischen den

beiden monumentalen Säulen. Als Erklärung für diese Gewichtung nannten die Schüler keine eindeutige Deutungshypothese. Sie fragten sich vielmehr, welche Rolle die zwischen den Säulen im Halbdunkel liegenden Bildelemente für die dargestellte Szene spielen könnten. Obwohl sie ihnen keine konkrete Bedeutung zuschreiben konnten, wollten sie trotzdem dieses ihrer Meinung nach wichtige Detail hervorheben. Unsere Auswertung zeigt, dass die Schüler der Frame-Gruppe auch ohne kontextuelle Informationen die Bildkomposition für die Sinnkonstruktion heranziehen.

Die Novizen-Gruppe (Abb. 2 C) bezog sich vor allem auf die drei Figuren des Soldaten, der Frau und des mit dem Kind assoziierten Belisar. Tatsächlich kreisten die Schüler alle drei Personen von Kopf bis Fuß ein. Das vierte Element, das sich aus den einander überlagernden Zeichnungen herauskristallisiert, ist die Bildzone, in der sich die Hände der Frau, des Kindes und des gefallenen Generals über dem Helm begegnen. Da sich der Anteil der Zeichnungsmuster zwischen beiden Gruppen in etwa die Waage hält, ist die Tatsache, dass sich die Novizen-Gruppe ausschließlich auf die szenische Choreografie und das Verhältnis der Figuren zueinander konzentriert, umso auffälliger. Als sich die Schüler zu den eingekreisten Schwerpunkten äußern sollten, betonten sie vor allem die Präsenz des Soldaten, der eine Frau beim Verteilen von Almosen überrascht: Seine Handbewegung drücke nicht nur Verblüffung, sondern auch Tadel aus. Erneut finden wir hier die Merkmale einer indiziengeleiteten Lektüre, die sich auf ein Indiz im Kontext der gemalten Szene bezieht, das für sich genommen keinerlei Aussagekraft hätte.

Ikonikat empfiehlt sich als geeignete Methode, um das Wechselverhältnis zwischen Gemälde und Betrachter im musealen Kontext empirisch zu untersuchen. Die Analyse der Schülerzeichnungen konnte sehr unterschiedliche Perspektiven auf ein und dasselbe Bild herausarbeiten. Damit wird die These einer Diversität der visuellen Sinnproduktion gestützt, die sich in semiotischer Hinsicht als symbolisch oder indiziell bezeichnen lässt: Während bei denjenigen Kindern, die nicht an dem pädagogischen Programm teilgenommen haben, das *wiedererkennende Sehen* über das *sehende Sehen* die Oberhand behält, bewegen sich die Kinder, die sich vorab mit den Kunstwerken beschäftigt hatten, in einem Spannungsfeld zwischen *sehendem* und *wiedererkennendem Sehen*; sie hinterfragen vermehrt die visuelle Sinnproduktion. Nicht zuletzt kann die museale Institution dank der empirisch zutage geförderten Interpretationsvielfalt vor allem im Hinblick auf die Kunstvermittlung ihre Publikumpolitik überdenken. Auch die Experten profitieren von den vielfältigen Perspektiven, die zu Neuentdeckungen der Kunstwerke und einer partizipativen Gestaltung des Museums Anlass geben können.

Indem Max Imdahls Ikonik sich auf den Akt des Betrachtens fokussiert, liefert sie fruchtbare Anstöße für Studien über Bilder. Es mag bequem sein, diesen Ansatz zu kritisieren, weil er sich vermeintlich auf zeitgenössische Betrachtungsformen konzentriert und sich daher von der Künstlerintention entfernt oder einer verallgemeinernden Auffassung des Betrachtens Vorschub leistet. Doch die Imdahls Idee zugrundeliegende Hermeneutik ermöglicht eine Denkbewegung, die die historische

und gesellschaftliche Dimension des Betrachtens miteinschließt. Tatsächlich wird die Diskursivität des Visuellen nicht unterschätzt,²⁴ die Ikonik schafft vielmehr erst die nötige Distanz, um sie zu hinterfragen. Diese Perspektive findet sich bereits in zahlreichen Forschungsarbeiten, die Max Imdahls Ansatz noch nicht berücksichtigen: Man darf hoffen, dass die französische Rezeption seines Werks ihr noch weiter zum Durchbruch verhilft.

- 1 Gottfried Boehm, *Was ist ein Bild?*, München: Wilhelm Fink Verlag, 1994.
- 2 Max Imdahl, »Ikonik. Bilder und ihre Anschauung«, in: Gottfried Boehm, *Was ist ein Bild?*, München: Wilhelm Fink Verlag, 1994, S. 300–324.
- 3 Zum Beispiel: Ralf Bohnsack, *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*, Opladen: Budrich, 2009; Roswitha Breckner, *Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien*, Bielefeld: Transcript, 2010; Jürgen Raab, *Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen*, Konstanz: UVK, 2008.
- 4 Imdahl und Koselleck organisierten zum Beispiel 1976 eine gemeinsame Forschergruppe mit dem Titel »Todesbilder und Totenmale. Politische Ikonologie zwischen Kunst und Politik«.
- 5 Die kursivierten Stellen sind im Original unterstrichen. Die in den Protokollen benutzten Abkürzungen »I.« und »T.« beziehen sich jeweils auf »Imdahl« und »Teilnehmer«.
- 6 Max Imdahl, »Arbeiter diskutieren moderne Kunst. Seminare im Bayerwerk Leverkusen (Josef Albers, Piet Mondrian, François Morellet)«, in: Jürgen Stöhr (Hg.), *Ästhetische Erfahrung heute*, Köln: DuMont, 1996, S. 208.
- 7 Ebd., S. 209.
- 8 Ebd., S. 216.
- 9 Gottfried Boehm, »Einübung in das Sehen ›Arbeiter diskutieren moderne Kunst‹«, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 6.1.1983, Nr. 4, S. 18.
- 10 Walter Scharf und Eberhard Weise (Hg.), *Diskussionen über Malerei mit Max Imdahl. Seminare mit Vertrauensleuten der Bayer AG Leverkusen*, Leverkusen: Hausdruckerei der Bayer AG Leverkusen, 1988, S. 22.
- 11 Ebd., S. 23.
- 12 Ebd., S. 39.
- 13 Vgl. auch den Beitrag von Mira Fliescher in diesem Heft, S. 35.
- 14 Vgl. vor allem Joan Hart, »Erwin Panofsky and Karl Mannheim: A Dialogue on Interpretation«, in: *Critical Inquiry*, 1993, Bd. 19, Nr. 3, S. 534–566.
- 15 Bohnsack, *Qualitative Bild- und Videointerpretation*, op. cit.
- 16 Breckner, *Sozialtheorie des Bildes*, op. cit.
- 17 Raab, *Visuelle Wissenssoziologie*, op. cit.
- 18 Michael R. Müller, »Bildcluster. Zur Hermeneutik einer veränderten sozialen Gebrauchsweise der Fotografie«, in: *Sozialer Sinn* 17, Heft 1, 2016
- 19 Abkürzung für »Ikonik Analysis Toolkit«, www.ikonikat.org.

- 20 Im Jahr 2014 hat der Verein für französisch-amerikanische Zusammenarbeit French Regional American Museum Exchange (FRAME) das pädagogische Programm »Des Maux, des Musées, des Mots / Curating a Culture of Respect« zwischen den Straßburger Museen und dem amerikanischen Clark Art Institute in Williamstown sowie verschiedenen Schulen in beiden Städten ins Leben gerufen. Ziel des Programms war die (vorbeugende) Sensibilisierung der Schüler für die Gewaltproblematik, wobei der museale Raum als geeignete Bühne genutzt wurde, um unterschiedliche Gewaltformen zu hinterfragen (»von der Einschüchterung über Isolierung, Andersartigkeit und Ungerechtigkeit bis hin zum Mobbing«). Ab 2015 nahm auch das *Palais des Beaux-Arts de Lille* an diesem Programm teil und lud mehrere Schulen aus der Nachbargemeinde Lomme zum Mitmachen ein.
- 21 Entworfen und koordiniert von Mathias Blanc, elektronische Entwicklung von Julien Wylleman, François Gabrielli und Cécile Picard-Limpens.
- 22 Je stärker die Zeichnungen einander überlagern, desto mehr verändert sich deren Farbe von Dunkelblau zu Weiß: über Hellblau, Grün, Gelb, Orange und schließlich Rot.
- 23 Dieses Ergebnis wurde durch einen Test mit einer digitalen Reproduktion an 40 Erwachsenen bestätigt, die keine regelmäßigen Museumsbesucher waren. Sie begleiteten ihre Zeichnungsmuster mit Kommentaren wie »das ist nichts für mich, ich verstehe überhaupt nichts davon«. Ihre Bildlektüre war mit derjenigen der Novizen-Gruppe identisch.
- 24 Boris Traue, »Visuelle Diskursanalyse. Ein programmatischer Vorschlag zur Untersuchung von Sicht- und Sagbarkeiten im Medienwandel«, in: *Zeitschrift für Diskursforschung*, 2, 2013, Heft 1, S. 117–136.