zeitschrift
ästhetische
bildung

zaeb.net
Jg. 11 | 2019 | Nr. 1

„… man hat eigentlich fast nichts gesehen“

Vom Reiz des Verborgenen und der Kunst des Versteckens in Bildern

Petra Kathke

Niemand wird bezweifeln, dass es im Kunstunterricht der Grundschule vorrangig darum geht, etwas gestalthaft hervorzubringen, es im bildhaften Modus des Zeigens sich selbst und anderen vor Augen zu führen oder mehrsinnlich erfahrbar zu machen. Folglich liegt es nahe, Aspekte des zu Gestaltenden wie das Gestaltete selbst ins rechte Licht zu rücken, es als erhellende Vergegenwärtigung prägnant herauszustellen. Das Gegenteil dieses dem Einsichtsparadigma verpflichteten Vorgehens, das Zurücknehmen des Sicht- oder Wahrnehmbaren, regen Lehrende daher eher selten an, wenngleich es in der Praxis der Kunst ebenso verbreitet ist, wie in der Art und Weise, wie Kinder Welt erkunden und sich auf spielerische Weise zu Dingen in Beziehung setzen. Wie wirksam und erkenntnisreich Aktivitäten des Ausblendens und Zurücknehmens sein können – auch oder gerade angesichts der alle Lebensbereiche besetzenden „Zeigekultur der Moderne“[1] – , deuten im Folgenden einige kursorische Hinweise zum Stellenwert des Versteckens und Verbergens in der Kunst und im kindlichen (Gestaltungs-)Spiel an. Beispielhaft wird anschließend dargestellt und untersucht, welche imaginativen und bildimmanent argumentativen Fähigkeiten Schüler*innen angesichts von Kunstwerken an den Tag legten, die eher etwas zu verbergen scheinen, als es zu zeigen. Dabei geht es auch um die Frage, wie bedeutsam der tätige Umgang mit bildnerischen Strategien des Verunklarens und partiellen Auslöschens für diesen Rezeptionsprozess war und ob das Erfahrene anschließend in alltäglichen Wahrnehmungssituationen aktiviert werden konnte.

Einsichten in ein solches Zusammenwirken produktiver und rezeptiver künstlerischer Lehr-/ Lernprozesse konnten Studierende in einem an der Universität Bielefeld durchgeführten

[1] Nach Wolfgang Ullrich ist sie kennzeichnend für unsere „Epoche der Sichtbarmachung“. Ullrich 2017, S. 29.
[2] Es fand im Rahmen der Kooperation des Faches mit der Bültmannshofschule statt und wurde als KinderKunstWerkstatt von der Autorin in Zusammenarbeit mit Julia Rheingans geleitet.
[3] Ein Hinweis auf das Verstecken in der Malerei findet sich im Wörterbuch der Brüder Grimm. Unter dem Punkt „dem anblick und der kenntnis entziehen“ oder „unter einer Hülle verbergen“ heißt es dort: „in der malerei: etwas

Kunstprojekt mit Kindern der dritten und vierten Jahrgangsstufe gewinnen.[2] Das Vorhaben ging von der Annahme aus, dass im aktiven Zurücknehmen der sinnlichen Erscheinungsvielfalt, im Verstecken von Bildelementen[3], die unter einer mehr oder weniger transparenten Malschicht nicht mehr in die Augen fallen, ein dem Bild immanentes, auch dem kindlichen Auffassungsvermögen zugängliches Potenzial zu Tage tritt.

Künstler*innen haben dieses Potenzial über Jahrhunderte auf faszinierende Weise ausgespielt, haben das Paradigma der Offensichtlichkeit nicht nur durch reduzierende und abstrahierende Darstellungsweisen, sondern auch durch optische Täuschungen aller Art unterwandert. Kalkuliert spielten sie durch Irritieren des Blicks mit den Regeln der Sichtbarkeit, mit Strategien des Verbergens und Verrätselns, um Erwartungen zu unterlaufen, Hintergründiges anzudeuten und Geheimnisvolles auf gleichsam staunenerregende Weise im Verborgenen aufscheinen zu lassen (Bätzner 2008). Leitmotive wie Vorhang und Schleier dienten ihnen dazu, Wechselwirkungen zwischen dem Verborgenen und dem Enthüllten in unterschiedlichen Zusammenhängen bildhaft zu inszenieren, vom Vorhang des Parrhasios bis zu den Verhüllungsaktivitäten von Man Ray oder Christo und Jeanne-Claude (Blümle 2015). Wie beim Nachtstück, in dem malerisches Verdunkeln eine zwielichtige Stimmung des Vagen und Undefinierbaren erzeugt, geht es letztlich um das reizvolle Paradox, im Modus des Bildhaften offenzulegen, dass etwas verborgen ist – zu zeigen oder anzudeuten, was sich nicht zeigt oder nur im Zeigen des Nicht-Zeigens erfahrbar wird.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurden dafür neue, zuvor kunstfremde Materialien und Verfahren erprobt: Übermalend, überklebend, überschreibend, decollagierend, auslöschend oder überblendend verbargen Künstler*innen das Vordergründige, griffen auf eigene und fremde Werke aktueller oder weiter zurückreichender Datierung sowie auf massenhaft über die Printmedien verbreitete Bilder und Fotografien zurück, um sie zeichnend und malend zu überarbeiteten und dabei den medialen Möglichkeiten bildhaften Erscheinens nachzugehen. Grundprinzipien der materiellen Überarbeitung blieben Collage und Montage als jene künstlerischen Denk- und Bearbeitungsweisen, in deren Folge sich Eindeutiges in einer palimpsestartigen Schichtung verlor, Geistiges und Materielles zwiespältig wurde. Von der stilistischen Annäherung über die kontrastierende Setzung bis zur vehementen Auslöschung gab es unterschiedliche Beweggründe, die Künstler*innen wie Max Ernst, Francis Picabia,

[2] Es fand im Rahmen der Kooperation des Faches mit der Bültmannshofschule statt und wurde als KinderKunstWerkstatt von der Autorin in Zusammenarbeit mit Julia Rheingans geleitet.

[3] Ein Hinweis auf das Verstecken in der Malerei findet sich im Wörterbuch der Brüder Grimm. Unter dem Punkt „dem anblick und der kenntnis entziehen“ oder „unter einer Hülle verbergen“ heißt es dort: „in der malerei: etwas verstecken, nicht in die Augen fallen lassen, das gegentheil von erheben oder heben“. Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854-1961. Quellenverzeichnis Leipzig 1971, Bd. 25, Sp. 1645. http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=DWB (Stand 10.7.2019).

Asger Jorn, Per Kirkeby, Arnulf Rainer und Gerhard Richter dazu veranlassten, Werke anderer als Antrieb für ihr eigenes Schaffen zu nutzen sie gestisch nachzuempfinden, zu steigern, umzudeuten, auszulöschen und in Frage zu stellen.[4]

Eines sollte in diesem Zusammenhang nicht in Vergessenheit geraten: Jenseits motivischer und verfahrenstechnischer Strategien und Beweggründe bildnerischen Verbergens ist jeder Darstellung körperhafter Dinge auf einer Bildfläche eben dieses Verbergen implizit. Unter dem Vorzeichen mimetischen Abbildens geht die zweidimensionale Darstellung mit der Tatsache einher, nur eine Ansicht zeigen zu können. Dieser im Paragone zwischen Bildhauern und Malern stets ins Feld geführte Grundsatz gilt letztlich auch für die Art und Weise, wie wir Dinge im Alltag wahrnehmen. Ihre Vorder- und Rückseiten verdeutlichen, wie im Hervorkehren des einen das Verschwinden des anderen aufgehoben ist. Etwas zu zeigen bedeutet folglich immer zugleich, anderes nicht zu zeigen oder wie es Jens Soentgen in seiner Charakterisierung des Dinghaften formuliert hat: „Dinge erscheinen in Seiten. Die Seiten des Dings verbergen einander, indem sie erscheinen.“ (Soentgen 1997, S. 69) Künstler*innen haben im Bewusstsein dieser Tatsache Strategien entwickelt, um die Einansichtigkeit bildhafter Darstellung zu unterlaufen. Die Aufsplitterung von Gegenständen im kubistischen Stillleben ist – obgleich der Absage an den illusionistischen Bildraum und dem Oszillieren des Blicks in der Unabgeschlossenheit der Wahrnehmung verpflichtet – ein häufig angeführtes Beispiel dafür.

Verstecken und Verbergen im kindlichen Spiel

Wie in der Kunst und der Alltagswahrnehmung, so bedingen sich auch im kindlichen Spiel Aktivitäten des Verbergens und Versteckens mit jenen des Findens und Entdeckens. Erst durch das spannungsvolle Hin und Her von Präsenz und Absenz erleben Kinder Phasen des suchenden Ausgleichens zwischen Wissen und Nichtwissen, Sehen und Nicht-Sehen – meist als lustvolles kommunikatives Geschehen. Strategien des Verbergens und Verunklarens sind dabei häufig dem möglichst lang aufgeschobenen Spannungsmoment des Entdeckens durch Andere verpflichtet. Gleichwohl leben sie vom Reiz des manipulierenden Eingriffs, der Schritt für Schritt erfolgenden Verwandlung, mit der sich Offensichtliches unterwandern lässt. Das personenbezogene Sich-Verstecken hingegen zielt – nicht nur in Kinderspielen – darauf ab, sich selbst den Blicken oder dem Zugriff anderer zu entziehen, um den Anschein der Abwesenheit zu erwecken. Die damit einhergehende Verlockung im

[4] Birgit Mersmann und Monika Leisch-Kiesel haben unterschiedliche Beweggründe für dieses Vorgehen herausgearbeitet und sie aus kunst- bzw. medienwissenschaftlicher Perspektive beleuchtet. Vgl. Mersmann 1999 und Leisch-Kiesel 1996. In der völligen Schwärzung scheint Negation zu dominieren und ein Endzustand erreicht. Arnulf Rainer hat in der Anfangszeit seiner Übermalungen auch die zur Schwärzung verdichtete Durchstreichung weiter überbearbeitet: „Antrieb war das dauernde Ungenügen mit der jeweiligen Schwarzform, mit der Unvollkommenheit des bis dahin erarbeiteten Flächenkomplexes.“ Rainer 1980, S. 73. Zu den Übermalungen Rainers vgl. auch Jutta Schütt: Arnulf Rainer. Überarbeitungen. Berlin 1994.

Verborgenen agieren zu können, nicht gesehen zu werden, andere hingegen zu sehen, macht den voyeuristischen Aspekt des Versteckspiels aus.

Zweifellos gehören Verstecken und Verrätseln gleicherweise zur Praxis spielerischer Welterkundung wie das Finden, Aufdecken und Lösen des als Rätsel Gegebenen. Besonders die frühe Phase kindlicher Weltvergewisserung ist durch wechselseitige Bezüge beider Aktivitäten aufeinander gekennzeichnet, betreffen die Einsichten in das Bedingungsgefüge von Präsenz und Absenz doch zugleich Fragen nach der Invarianz des Dinghaften. So wird die mit dem Wahrnehmen von An- und Abwesenheit körperhafter Dinge sich entwickelnde Objektpermanenz – die Gewissheit von ihrem Weiterbestand, auch wenn sie dem Gesichtsfeld entzogen werden – in der frühen Kindheit durch spielerische Konfrontationen mit dem Verschwinden des eben noch Präsenten geübt. Varianten von Versteckspielen, bei denen sowohl Menschen als auch Gegenstände zum Verschwinden gebracht und suchend wieder aufgespürt werden oder einer sieht, was der anderen nicht sieht, gibt es viele. Im spielerischen und rituellen Verstecken hinter Masken und Verkleidungen fortlebend, stellt vor allem die Kunst des Zauberns das Wissen um die Objektpermanenz in Frage, indem Dinge auf staunenerregende Weise nicht nur erscheinen, sondern auch verschwinden oder nach blitzschneller Abwesenheit verwandelt wieder auftauchen.

Verunklaren des Gegenwärtigen und Erscheinen als ein Anderes sind darüber hinaus Leitthemen vieler Geschichten, Märchen und Mythen, in denen mehr oder weniger spektakuläre Täuschungsmanöver über das vermeintlich Gegebene weitreichende Folgen haben. Der antike Mythos vom Trojanischen Pferd, in dessen hölzernem Leib sich die griechischen Krieger versteckt hielten, ist ein bekanntes Beispiel dafür, wie vordergründige Präsenz Hintergründiges verbirgt. Er verdeutlicht zugleich, inwiefern der Zustand des Versteckten zum Zustand des Abhandengekommenen kontrastiert: Das Versteckte setzt eine intendierte Handlung voraus, durch die etwas bewusst der Wahrnehmung entzogen wird. Es impliziert stets das Wissen desjenigen, der etwas versteckt hat. Das Versteck ist folglich jener Ort, der sich anbietet, um etwas den Blicken oder dem Zugriff anderer erfolgreich zu entziehen. Beweggründe für das Verstecken, das in der Regel ein Antizipieren von Situationen des Suchens und Findens einschließt, können sein, Wertvolles auf lange Zeit sicherzustellen oder das Erscheinen von Etwas aufzuschieben und unmittelbare Aktivitäten des Suchens danach auszulösen. Im Zustand des Verborgenen zeigt es sich eben nicht von selbst, es will entdeckt und ans Licht geholt werden, wie ein Geschenk, dessen Verpackung den Beschenkten in erwartungsvolle Spannung versetzt.

Verstecken und Entdecken im bildnerischen Gestaltungsprozess

Nicht allein motivationale Gründe sprechen dafür, den temporären Aufschub augenscheinlichen Für- Wahr-Nehmens, insbesondere aber das spannungsreiche Verhältnis zwischen Verbergen und Entdecken in künstlerische Lehr-/ Lernprozesse zu integrieren, Kinder anzuregen, es explorierend zu erkunden und im Sinn bildnerischer Strategien gestaltend einzusetzen. Bei diesem lustvollen und einsichtsreichen Geschehen geht es vor allem darum, ihre Wahrnehmung für die wechselseitige Beziehung des Zeigens und Verbergens, des Auf- und Zudeckens, Ver- und Enthüllens zu sensibilisieren, nicht zuletzt, um sie mit Möglichkeiten und Wirkungen bildmanipulativer Vorgehensweisen vertraut zu machen. Für künstlerisches Lernen an und mit dem Bild ist die Tatsache entscheidend, dass aktives Verbergen nicht zwangsläufig zum optischen Auslöschen des Verborgenen führt, sondern dessen Merkmale auf veränderte, oft überraschende und irritierende Weise zu Tage fördert. Neben Aktivitäten des Verhüllens von Gegenständen (Kathke 2019, S. 283-289) bieten sich dafür bildnerische Verfahren an, die zuvor Unsichtbares auf fast magische Weise zu Tage treten lassen (Kathke 2019, 253-254). Aber auch das Überarbeiten von bildnerischen Reproduktionen erlaubt es, sich bewusst auf den wechselseitigen Prozess des Versteckens und Offenlegens von Bildelementen einzulassen (Kathke 2006).

Grundsätzlich markiert jedes Gestaltungsverfahren etwas, das im vielstimmigen Erscheinungsbild des vorbildlich Gegebenen weniger offensichtlich ist oder gar verborgen bleibt und erst durch Ausblenden anderer Eigenschaften prägnant hervortritt. So bildet die Frottage das in der Regel wenig beachtete Oberflächenrelief von Dingen als kontrastreiche Hell-Dunkel-Zeichnung ab, nicht aber deren plastische Formung oder Farbigkeit. Im Unterschied dazu ermöglichen es bestimmte gestalterische Praktiken, das Verbergen oder Verschleiern von Bildgestalt auf der einen mit dem Entdecken und Hervorholen auf der anderen Seite zu kombinieren. Kinder können diese Verfahren alleine oder im Austausch mit anderen praktizieren, wobei auf die Phase des versteckenden Präparierens die des mehr oder weniger gezielten Hervorbringens folgt. So erlaubt es das zuvor mit schwarzer Farbe oder Zeichentusche überzogene Wachskreidebild, den farbigen Grund partiell wieder freizuschaben. Unsichtbare Schriften und Zeichnungen mit Zitronensaft treten erst durch den Einsatz eines Bügeleisens braun hervor. Bei Abspreng-Techniken und Reservage-Verfahren werden zunächst kaum wahrnehmbare Spuren und Zeichen mit Kerzenwachs, Zellulosekleister oder weißer Gouachefarbe auf das Papier gesetzt, um sie in einem zweiten Schritt durch Übermalen, Übersprühen und anschließendes Auswaschen als helle Aussparungen hervortreten zu lassen.

Auch beim Collagieren und Decollagieren, beim schichtenden Überarbeiten und erneuten Freilegen kann der Wechsel zwischen Verstecken und (Wieder)Entdecken von

Bildelementen ausgekostet und auf seine Wirkungsweisen hin befragt werden (Kathke 2019, S. 342-349). Um Bildmotive gezielt zu verbergen, lassen sich Drucke aller Art (Kalenderblätter, Werbeprospekte, Flyer) oder kopierte Reproduktionen von Kunstwerken und Fotografien überzeichnen, übermalen oder mit Schleifpapier bearbeiten (Kathke 2006). Sie können mit verdünnter Farbe lasierend zurückgenommen oder unter einer mit Spachteln oder Walzen verteilten Farbschicht verunklart werden. Dabei lotet jede Überlagerung das Verhältnis zwischen Transparenz und Opazität, zwischen Durchscheinen und Zurücktreten auf besondere Weise aus. Kinder erkunden bei solchen Aktivitäten die der Ding- und Bildwahrnehmung impliziten Gesetzmäßigkeit des Ausblendens, sowohl aktiv gestaltend als auch betrachtend und reflektierend. Damit ist ein wichtiges Ziel des im folgenden beschriebenen Kunstprojekts benannt, bei dem auf eine erste Phase gestalterischer Aktivitäten eine zweite der Betrachtung vor Kunstwerken in einer Ausstellung folgte. Ergebnisse, Einsichten und Erkenntnisse beider Phasen wurden abschließend zusammengeführt und durch Audioaufnahmen von Gesprächen während und nach der Kunstrezeption mit den Kindern dokumentiert und analysiert.

Motive im Bild verstecken: Verunklaren von Bildern in der Kunstwerkstatt

Grundschüler*innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe lernen in der Kinderkunstwerkstatt der Universität Bielefeld Möglichkeiten des Überarbeitens von Bildern kennen. Dabei stehen nicht das assoziative Ergänzen oder Umdeuten von Bildelementen im Mittelpunkt der Aktivitäten. Vielmehr geht es um ein Zurücknehmen der Sichtbarkeit und ein Verbergen von Bildmotiven unter den vertrauten Bedingungen des Alltags. Im einführenden Gespräch kommen Erfahrungen mit Situationen zur Sprache, in denen Offen-Sichtliches ins Verborgene zurückweicht, vom Ausschalten der Lampe, über das Schließen der Vorhänge, bis zum Aufziehen von Wolken oder dem Anbruch der Nacht. Die Kinder werden daraufhin angeregt, A3-Ausdrucke von Fotografien ihnen teils bekannter Stadtansichten, Landschaften und Architekturen Schritt für Schritt unkenntlicher zu machen, sie atmosphärisch zu verschleiern, in Dunkelheit zu hüllen oder in Unschärfe zu überführen. Zum ‚Verstecken‘ der anfangs deutlich erkennbaren Motive stehen ihnen Kreidepulver, Asche und Kohlestaub, Lappen, Schwämme, weiße und schwarze Druckfarbe, Walzen, Sprühflaschen mit verdünnter Zeichentusche und Schleifpapiere zur Verfügung.

Schüler*innen überarbeiten Fotokopien von Stadt- und Landschaftsansichten in der Werkstatt

Auf den bildnerischen Reproduktionen wird nun die abendliche Dämmerung mit gewischtem Kohlestaub nachempfunden. Weißes Kreidepulver legt sich als Nebel über die Landschaft. Mit Schleifpapier kann die Bildoberfläche soweit angeraut werden, dass sich die regenbedingte optische Unschärfe wie ein Schleier vor eine Straßenansicht schiebt. Wasserverdünnte weiße Zeichentusche löst, gesprüht oder laviert, die Konturen auf und vermindert die Kontraste. Mit der Simulation von aufsteigendem Nebel, vorbeiziehenden Wolken, herabsinkender Dämmerung oder hereinbrechender Finsternis verbergen die Kinder die auf den Abbildungen erkennbaren Häuser, Bäume, Menschen oder Landschaften. Situationen abnehmenden Lichts bei unterschiedlichen Witterungsbedingungen sind ihnen zwar durchaus vertraut, werden aber kaum bewusst als Ereignisse verminderter Sichtbarkeit erlebt, zumal hinter dem Hereinbrechen der Nacht oder dem Aufziehen des schlechten Wetters kein absichtsvolles Tun auszumachen ist. Nun aber bestimmen die Kinder den Grad des Verdunkelns und Verunklarens selbst. Sie entscheiden, was auf ihren Bildern wahrnehmbar oder gerade noch erahnbar bleibt und was den Blicken vollständig entzogen wird.

Begeistert machen sich die Schüler*innen ans Werk und umspielen die Schwelle der Sichtbarkeit, indem sie verfügbare Materialien und Werkzeuge nutzen, um städtische und landschaftliche Ansichten ihrer Umgebung ins Verborgene zu malen, zu wischen, zu schleifen. Sie reagieren mit ungewohnten Eingriffen auf bildhaft Vorhandenes und treffen dabei ungewohnte Entscheidungen: Nicht was sie aufzeichnen und für andere sichtbar machen, sondern was sie auslöschen und den Blicken anderer entziehen, bestimmt ihr Vorgehen. Das Zurücknehmen der figurativen, landschaftlichen und architektonischen Bildelemente gleicht einem Verstecken, wird zum bildnerischen Eingriff, der das Begehren

anderer weckt, auf den Bildern mehr sehen, hinter der Dämmerung, der Nachtschwärze oder dem aufziehenden Nebel etwas zu entdecken zu wollen. Dabei wird das optische Zurücknehmen durchaus bildnerisch differenziert, gibt es doch zwischen den Extremen der Nachtschwärze und der Taghelle stimmungsvolle Nuancen und zwielichtige Situationen, die durch eine vom Mondlicht angestrahlte Wolke, den Schein einer Straßenlampe oder ein erleuchtetes Fenster entstehen. Und da der ergänzende Eingriff immer zugleich auch ein auslöschender ist, erfordert das Vorgehen besondere Achtsamkeit. „Aber man durfte das auch nicht zu doll machen“ – das Auftragen der Farben oder Pigmente mit dem Pinsel oder dem Lappen –, erinnert sich eine Schülerin Wochen nach dem Projekt, „sonst würde es einfach nur weiß sein, dann würde man nichts mehr sehen“. [5] (Derksen 2015, S. 46)

Ergebnisse der Überarbeitung mit Kreidepulver, Kohle, Asche und aufgewalzter Druckfarbe

[5] Sowohl während des Betrachtens und Beschreibens als auch einige Wochen nach dem Ausstellungsbesuch wurden einzelne Schüler*innen von den Studierenden über ihre Entdeckungen befragt. Alle folgenden Auszüge aus den Transkriptionen der Audioaufnahmen, die hier für bessere Lesbarkeit mit Satzzeichen versehen und der Schreibweise des Textes angeglichen wurden, konnten dankenswerterweise der Masterarbeit von Judith Derksen entnommen werden. Derksen 2015.

Auf einen Aspekt dieser Umgestaltungen wird in der zweiten Doppelstunde gesetzt: Indem die Kinder nicht mit Worten, sondern mit zeichnerischen und malerischen Eingriffen auf Bilder reagieren, verbinden sich Aktivitäten der Bildproduktion mit Intentionen der Bildreflexion. Gestaltend erleben sie, wie die Bildwirkung sich ändert, wenn sie Dargestelltes überarbeiten und soweit zurücknehmen, bis nur noch eine Ahnung an das ursprüngliche Motiv zurückbleibt. Diese Erfahrungen fließen eine Woche später in die Begegnung mit Bildern einer Ausstellung ein.

Verborgenes im Bild entdecken: Kunstbetrachtung vor Originalen

Fünfzehn Schüler*innen stehen oder sitzen einzeln oder zu zweit vor Bildern der Berliner Künstlerin Diana Sprenger, die 2015 im Zentrum für Internationale Forschung der Universität Bielefeld (ZIF) ausgestellt waren (Sprenger 2015). Sie zeichnen und schreiben in ihr Werkstattheft (Kathke 2016), treten nah an die Bilder heran oder einige Schritte zurück und tauschen sich flüsternd darüber aus, was sie sehen.

Situationen der Werkbetrachtung in der Ausstellung von Diana Sprenger

Die Konzentration der Kinder erstaunt, sobald die Werke in den Blick rücken, auf die sich ihre Aufmerksamkeit richtet. Es handelt sich um zunächst monochrom wirkende Leinwandbilder kleineren bis mittleren Formats, deren vermeintliche Farb- und Formenarmut wenig Ankerpunkte für eine dem kindlichen Erleben entgegenkommende Rezeption zu bieten scheint. Dennoch – das zurückhaltend farbige Changieren der Grautöne mit feinen Abstufungen, eingewobenen Lichtern und teils metallisch aufblitzenden Pigmenten sowie der nachvollziehbare Pinselduktus legen es nahe, dem vermeintlich abweisenden oder verschlossenen Charakter der Bilder zu misstrauen und die Kinder gerade aufgrund der zurückhaltenden Gestaltung zum intensiven Betrachten anzuregen. Was zeigt sich ihnen,

wenn sie dem Impuls folgen, etwas Verborgenes in den Bildern zu entdecken, nachdem sie in der Woche zuvor selbst Bildmotive verunklart hatten? Können sie dem Spektrum von Grautönen, die sich nicht nur zwischen Schwarz und Weiß bewegen, sondern durch eine Vielzahl an Farben gebrochen sind, die in ihnen verborgenen Buntwerte ausmachen? „Diana Sprenger bezeichnet ihre Arbeiten selbst als bunt“, schreibt Erich Thies im Katalog der Ausstellung. Und weiter:

> Ihre Grautöne sind warm und lebendig. Sie bewegen sich vom fast Schwarzen über ein metallisches Blau-Grün zum Erdfarbenen. Und sie verändern ihre Natur, wenn sich der Lichteinfall verändert. Wechselt der Betrachter seine Perspektive, indem er an einem der großen Formate entlanggeht, verändert sich die gesamte Farbigkeit der Arbeit. (Thies 2015, S. 8)

Nach der Einführung vor einer der größeren Arbeiten lautet der Auftrag der anleitenden Studentin an die Schüler*innen, sich zunächst gründlich im Ausstellungsraum umzuschauen, um anschließend ein Bild auszuwählen, in dem sie etwas entdecken würden. Das Entdeckte sollte dann neben weiteren Beobachtungen ins Werkstattheft gezeichnet und durch einen passenden, selbst erdachten Bildtitel verdeutlicht werden. Angespornt durch den Impuls, Diana Sprengers Bildern ein Geheimnis zu entlocken, überspringen die Kinder mühelos jenen Moment des Ausgegrenzt-Seins, den eine auf den ersten Blick grau wirkende Malerei zunächst vermittelt. Keines der präsentierten Werke öffnet sich in eine ihnen vertraute, raumillusionierende Welt oder bietet wiedererkennbare Motive, Gegebenheiten oder Ereignisse. „Die Farbigkeit ihrer Arbeiten“, schreibt Erich Thies weiter,

> ist eher still und tief. Sie braucht allerdings die Bereitschaft und die Zeit des Betrachters sich auf diesen tiefen, farbig strukturierten und nicht gehaltenen Raum einzulassen. Es gibt nämlich […] keinen Anblick, nichts Gegenständliches, an dem man sich festhalten könnte, keine vertraute Form. Allenfalls ganz individuelle und unbestimmte Assoziationen von verschwimmenden Landschaften oder Wellen und Wellentälern. Und selbst diese legen den Verdacht nahe, dass sie eigentlich nicht gewollt sind – oder besser: die eben nicht messbare Verbindung von Tiefe und Unbestimmbarkeit gerade gewollt ist. (Thiess 2015, S. 8)

Eben weil die Bilder nicht mit farbenfrohen Motiven locken, sondern geheimnisvoll und unergründlich wirken, können sich ihnen die Kinder neugierig erkundend nähern. Sie nehmen die Herausforderung an, durch genaues Betrachten und mithilfe ihrer Fantasie und Imagination Geheimnisvolles aufzudecken. In Ermangelung vordergründiger Bildmotive bleibt ihnen nur die reine Malerei, um in der Art und Weise der aufgetragenen Farben wie am evidenten Erscheinungsbild der Oberfläche, die zarte Linienspuren, Verletzungen, Farbkleckse und Trockenränder aufweist, Verborgenes auszumachen. Eigenen Erfahrungen mit dem allmählichen Auslöschen von Bildmotiven sollten, so die Vorannahme, den Zugang erleichtern, auch wenn es mit anderen Verfahren und Materialien praktiziert wurde.

Der anfänglichen Irritation begegneten die Kinder dann tatsächlich mit Vermutungen über das Material und die Machart. So äußerte sich Lena[6] zur Frage über ihren Eindruck in der Ausstellung: „Auf den ersten Blick sieht eben alles so gleich aus und wenn man genauer hinschaut dann sind die alle anders. […] Die sind einfach anders gemalt. […] Weil bei manchen gehen die Striche so runter und bei manchen eher zur Seite.“ Auf die Frage, wie die Künstlerin das wohl gemacht habe, antwortet sie: „Die hat die Farbe genommen und von oben nach unten und von links nach rechts gestrichen.“ (Derksen 2015, S. 35) Maries Vermutung über das Vorgehen der Künstlerin in dem von ihr ausgewählten Bild[7] lautet: „Ich glaube sie hat da Farbe drauf getan und dann mit dem Strohhalm so gepustet, dann ist das so weggelaufen […] und das formt hier dann so Straßen.“ (Derksen 2015, S. 38)

Wie differenziert sich einzelne Kinder über ihre Eindrücke geäußert und welche Argumenten sie ausgetauscht haben, um diese zu stützten, verdeutlicht ein Gespräch, das Luise und Marlen mit einer Studentin vor dem Bild *Schichten*[8] geführt haben. Mit dem Fingern auf einen Bereich zeigend, bemerkt zunächst Luise: „Das ist so wie ein kleiner [unv.] und hält so die Arme hoch und wenn man ein bisschen weiter weg geht, sieht es so ein bisschen aus wie eine kleine Ballerina.“ Marlen, die dasselbe Bild ausgewählt hat, entgegnet: „Also ich finde es sieht so aus als ob sich das Wasser spiegeln würde und als ob Rauch in die Luft steigen würde und ich sehe Feuer. […] Und hier ist [es] so, als wenn es Wasser wäre, da ist so ein bisschen weiß mit …“ Luise fällt ihr ins Wort: „Ja und hier das sind so gerade Striche und wenn sich etwas spiegelt, dann hat es ja so meistens nicht so gerade Striche.“ Marlen ist anderer Meinung und bleibt bei ihrem Eindruck: „Und deswegen sieht es so aus, als ob es sich so spiegelt.“ (Derksen 2015, S. 40-41)

Auf die Frage, wie die Künstlerin das wohl gemacht habe, dass man Figuren, Feuer und Wasserspiegelungen sehen könne, antwortet Luise: „Ich glaube, die hat auch ein wenig Kreide, also erstmal die Farben genommen.“ Marlen ergänzt: „Und dann mit der Kreide drüber gegangen und dann verwischt.“ […] Und dann weiße Kreide hier so drüber.“ […] Luise: „Dann ist das hier so blass.“ Marlen: „Verwischt“. Luise: „Ja und das Weiße könnte ich mir so vorstellen wie das, was wir auch gemacht haben mit diesen weißen Pigmenten, das sieht auch so aus.“ Marlen: „Und ich glaube dieses Graue da, da ist sie erstmal so ganz satt mit Farben [unv]. […] Ja und dann ist sie da noch Mal ganz satt mit anderen Farben drüber. Vielleicht auch so ein bisschen hier ganz fein mit Pigmenten …“, Luise setzt fort, „die man so ganz fein verreiben kann.“ […] Marlen: „Ja und dann nochmal ein bisschen mit Kreide und dann verwischt und dann spiegelt es sich am meisten.“ (Derksen 2015, S. 41)

---

[6] Die Namen aller Kinder wurden geändert.
[7] *Ohne Titel*, 2010-8, Öl auf Leinwand, 75x100 cm, Bild 3 der Werkübersicht.
[8] 2010-2012, 2013-11, Eitempera und Öl auf Leinwand,120x190 cm, Bild 5 der Werkübersicht. Für die Reproduktion auf S. 11 danke ich Diana Sprenger.

Diana Sprenger: *Schichten*, 2010-13, 2013-11, Eitempera und Öl auf Leinwand, 120 x 190 cm

Beide Schülerinnen beziehen sich hier auf Materialerfahrungen, die sie in der Werkstatt mit weißem Kreidepulver gemacht haben. Und sie finden weitere Motive im Bild. Dabei geht Marlen nicht nur auf die Farbigkeit, sondern auch auf Oberflächenstrukturen ein, die ihr bereits in einem anderen Werk aufgefallen sind. Luise kommt zunächst auf die Figur der Ballerina zurück, die sie gleich zu Beginn entdeckt hatte: „Ich fand das sah so aus wie eine kleine Ballerina, weil das sieht so aus, als wenn hier so etwas Weißes kommt, nur für sie.“ […] „Als ob sie angeleuchtet würde?“ fragt die Studentin nach. „Ja und hier ist so der Wald oder so und hier strahlt so die Sonne auf sie.“ Marlen greift den Hinweis auf: „Ich dachte eben, das wäre ein Vogel da oben. […] Es sieht auch ein bisschen so aus wie Baumrinde. […] nicht insgesamt aber hier sieht es so ein bisschen aus wie Baumrinde. […] Weil es ist auch rau. […] Beim anderen Bild habe ich das auch geschrieben: Das Raue. Ich habe es so genannt, weil es rau ist und es aussieht als ob es Nebel und Wolken und Rauch gibt.“ (Derksen 2015, S. 41)

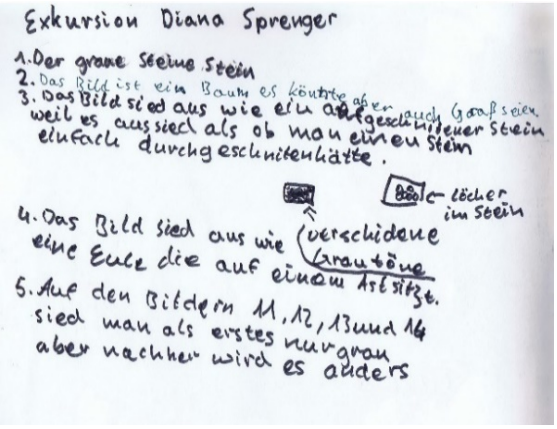
Anders als Luise und Marlen, die unterschiedliche Motive innerhalb des Bildes entdecken, vergleicht Anna den Eindruck, den das von ihr gewählte Bild[9] als Ganzes hervorruft, mit einem Stein. Sie begründet ihre Ansicht „dass das Bild so aussieht, wie wenn man einen Stein in der Mitte durchschneidet“ mit dem ihr vertrauten Aussehen von Steinen und weist damit indirekt auf Merkmale des Bildes hin: “Weil Steine haben auch solche verschiedenen grauen Töne und manchmal sind da auch so Flecken drin […] meistens glitzert der Stein auch so von innen.“ (Derksen 2015, S. 40) Ein Totenkopf und ein Leopardenfell waren Assoziationen, die dieses Bild bei anderen Kindern auslöste.

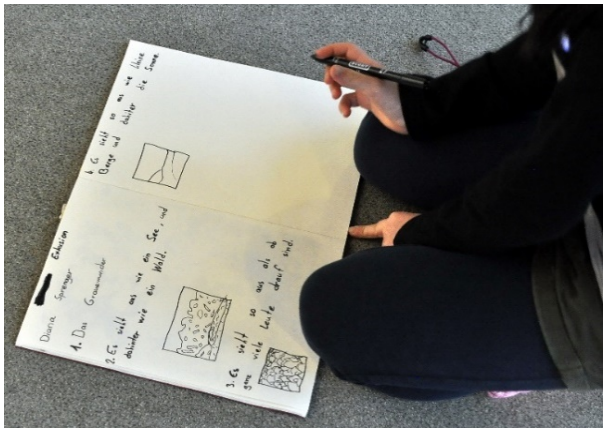
Da die Titel der ausgestellten Werke nur einer Werkübersicht zu entnehmen waren, blieb der Assoziationsraum offen und die Kinder konnten den ausgewählten und genauer betrachteten Bildern eigene Titel geben, auch um ihre Entdeckungen zu verdeutlichen. Einige von ihnen

[9] *Ohne Titel*, 2014-12, Acryl und Öl auf Leinwand, 40x50 cm. Bild 1 der Werkübersicht.

beließen es bei den zugeschriebenen optischen und haptischen Merkmalen in substantivierter Form: *Das Graue / Das Raue / Das Dunkle*. Andere verbanden die vorherrschende Farbe mit assoziierten Dingen oder Phänomenen: *Schwarzes Nichts / Der graue Stein / Das graue Wunder / Graue Explosion.* Nur in einem Fall bestimmte der Pinselduktus den gewählten Titel: *Streifen Landschaft*. Weiterhin legten Kinder ihren Titeln jene Figurationen und Phänomene zugrunde, die sie als verborgene Motive in der Malerei ausmachen konnten: *Totenkopfbild / Die kleine schimmernde Wolke / Eine kleine Ballerina / Bunter Regen / Ein paar brennende Sträucher / Ein Stein von Nahem, In einer Gewitterwolke.* Mit Titel wie *Eine Stadt im Nebel / Kleine Welt / Ein Feld / Wiese mit Hügeln / Der Himmel bei Gewitter / Halb Gras Halb Erde* wurden hingegen landschaftliche Gegebenheiten oder Wetterphänomene benannt, die das Bild als Ganzes beschrieben. Eine Schülerin brachte mit dem Titel *Wie eine schimmelige Stelle* zum Ausdruck, dass Bild und

Titel durchaus nicht in eins zu setzen seien und ihm die schimmelige Stelle lediglich als Vergleich diene, um das fleckhafte Farb- und Formenspiel zu charakterisieren.





Einträge ins Werkstattheft

Nach der individuellen Werkbetrachtung kamen alle bei den in der Woche zuvor überarbeiteten Bildern zusammen, die kreisförmig auf dem Boden auslagen. Aufgefordert, über Unterschiede zwischen den Kunstwerken und den übermalten Fotografien nachzudenken, äußerten sich die Schüler*innen sowohl zur Materialität, zum abweichendenVorgehen und zur Farbwirkung. Mehrfach tauchte die Frage auf, ob die Künstlerin die entdeckten Motive und Eindrücke wohl auch bewusst in den Bildern versteckt habe – eine vor dem Hintergrund des eigenen Vorgehens naheliegende Annahme. Die Meinungen diesbezüglich gingen auseinander und mündeten in der Erkenntnis, dass wohl nur die Künstlerin selbst darüber Auskunft geben könne.

Betrachtung der eigenen Arbeiten im Rahmen der Ausstellung

Hintergründe aufdecken

Wie die Gesprächsprotokolle verdeutlichen, erschöpfte sich die Auseinandersetzung mit den Originalen in der Ausstellung nicht im Einschreiben eigener Vorstellungen. Über den Eingangsimpuls hinaus, Verborgenes aufzudecken, aufzuzeichnen und es anderen durch bildbezogene Begründungen plausibel zu machen, betrachteten die Schüler*innen die Gegebenheiten der Bildoberfläche sehr genau, verglichen auch den Eindruck von verschiedenen Standpunkten aus. Beim Argumentieren auf der Grundlage des Wahrgenommenen konnten sie entscheidende Merkmale von Diana Sprengers Malerei erkennen und in der ihnen verfügbaren Sprache zum Ausdruck bringen.

Gründe dafür, warum sich die Kinder von den zurückhaltenden, visuell eher verschlossenen Bildern zu differenzierten Betrachtungen und bildnahen Argumentationen herausgefordert fühlten, warum sie problemlos einen Zugang zur malerisch konkreten, farblich und motivisch reduzierten Bildwelt fanden, wurden bereits angedeutet, lassen sich aber bild- und erkenntnistheoretisch präzisieren. Voraussetzung für das Einschreiben von Vorstellungsbildern und individueller Ausdeutung ist demnach jene präfigurale Bildlichkeit, die das in Unschärfe und Konturlosigkeit Aufgelöste, das Übermalte, Verunklarte und im Verschwinden Begriffene, als Nicht-Sichtbares zum Noch-Nicht-Erkannten macht. Im Feld des figurativ Uneindeutigen wurde es den Kindern möglich, etwas Vorenthaltenes auf der Grundlage individueller Vorstellungen zu (re)konstruieren, konnten ihre Augen die Bildoberfläche abtasten, um das tatsächlich Vorhandene in ein Mögliches zu überführen, es mit eigenen Imaginationen abgleichen. Die visuelle Präsenz der Malerei, vor allem der von ihr geschaffene Tiefenraum, weckte in ihnen ein Begehren, mehr zu sehen, etwas zu entdecken, was in der Farbstruktur verborgen liegt. Denn wie die Betrachtung bildhafter Wirklichkeitsdarstellungen, so gründet letztlich auch die Rezeption konkreter Malerei in der Auffassung der Kunsttheorie der frühen Neuzeit, die das „faktische, gemalte Bild als anschaulich gestaltete Umhüllung einer anderen, unsichtbaren Wirklichkeit“ begreift „und die Malerei als eine Kunst der Fiktion im Schleier der gemalten, aus Farben komponierten Fläche konzeptualisiert.“ (Krüger 2016, S. 306) Die Ambiguität zwischen Sichtbarkeit und

Unsichtbarkeit, zwischen Figuration und ihrer Negation und – hier besonders zutreffend – zwischen Oberfläche und Raum, ist damit sowohl gradueller wie prinzipieller Art. Denn die Vorstellung, dass sich hinter der Oberfläche in der Tiefe der Malerei quasi schemenhaft etwas verbirgt, was durch teils analytisches, teils kontemplatives Schauen und Betrachten freizulegen sei, diese Vorstellung ist als Dialektik des Zeigens und Verbergens in Bildern angelegt. Hans Belting schreibt ihnen „die paradoxe Fähigkeit [zu], das zu verbergen, was sie darstellen wollen. Solche Bilder erschöpfen sich nicht in der Sichtbarkeit, sondern erregen unsere Neugier gerade durch das, was sie unsichtbar lassen. Wenn wir uns ihrer Wirkung überlassen, erfahren wir durch sie etwas, das wir nicht eigentlich sehen können, von dem wir aber *wissen*, dass es im Bild vorhanden ist.“ (Belting 2004, S. 355)

Bezogen auf Diana Sprengers Werke boten die im Original auszumachenden Oberflächentexturen und Pinselstriche wie auch die changierenden Grautöne mit eingebetteten Farbspuren konkrete Anhaltspunkte für Vermutungen der Kinder über Materialität und Machart der Bilder. So richteten sich die Überlegungen einer Schülerin zum Beispiel auf das Durcheinander von Pinselstrichen und die Frage, wie das Glitzern im Bild zustande kommt, ob durch die Pigmente selbst oder durch die Art, wie sie aufgetragen und gebunden wurden (Derksen 2015, S. 36-37). Was sonst zumeist unbefragt hinter benennbare Motive zurücktritt, rückte hier in den Vordergrund und ließ neben Vermutungen über die Vorgehensweise zugleich bildhafte Assoziationen zu. Sinnstiftend konnten die Kinder einzelnen Merkmalen eine Zeichenhaftigkeit unterlegen, konnten das ihnen Erscheinende mit eigenen Vorstellungen verknüpfen und dem Offenkundigen verborgene Ansichten abgewinnen. Evidente Sichtbarkeit regte Imaginationen an, die teils aufgezeichnet, -geschrieben, teils in Worten kommuniziert wurden. Da die Konkretion der Begriffsbildung von bildnerischen Merkmalen und ihrem Gefüge abhing, griffen präsentative und diskursive Symbolisierungsformen ineinander. Freilich ging der kindlichen Entschlüsselung keine bewusste Verschlüsselung der Künstlerin, dem Auffinden im Bestand des Bildes kein bewusstes Verstecken voraus, auch wenn einige Schüler*innen dies vermuteten. Vielmehr haben sie beim Entdecken bildnerischer Phänomene und Motive der präsenten Malerei eine Referenz auf das Imaginierte unterlegt. Zugespitzt in den Worten Marcel Duchamps waren letztlich sie es, die das Bild schufen.[10]

Erinnerungen aufspüren

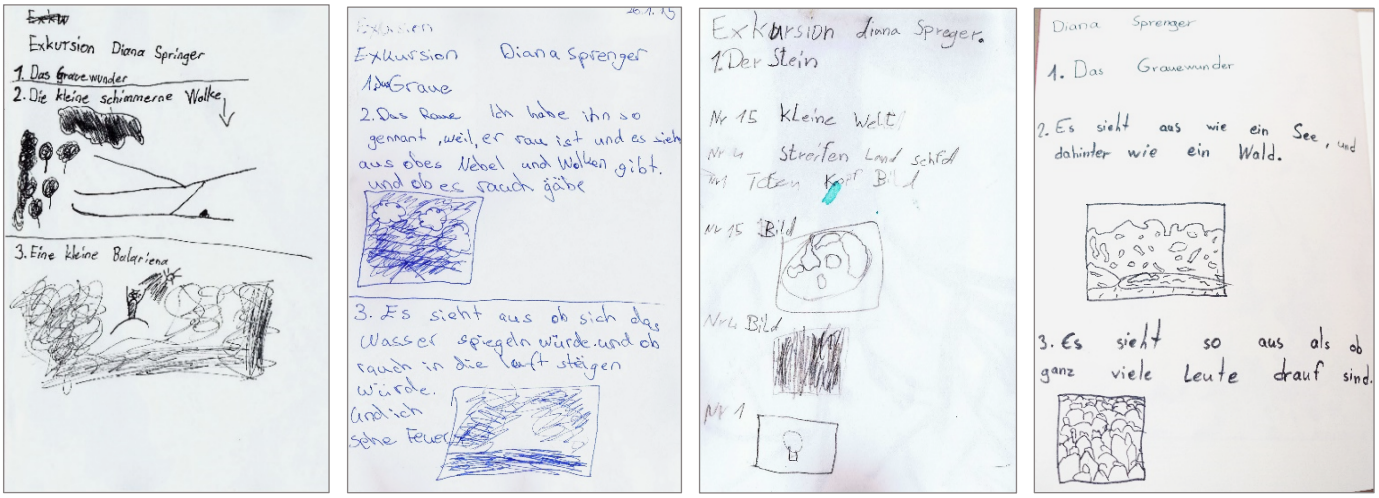
Die Gespräche während des Ausstellungsbesuch gaben Aufschluss über die Imaginationsfähigkeit und Beobachtungsgabe der Kinder. Sie boten ihnen zugleich Gelegenheit, ihre Ansichten mitzuteilen und direkt am Bild zu erläutern. Mit der Befragung

[10] „Ce sont les regadeurs, qui font les tableaux.“ Paz, Octavio: Nackte Erscheinung. Das Werk von Marcel Duchamp. Frankfurt a. M. 1991, S. 115.

etwa sechs Wochen nach dem Ausstellungsbesuch verfolgte die Studentin Judith Derksen andere Ziele (Derksen 2015, S. 3-4). Sie wollte erfahren, an was sich die Schüler*innen erinnern und ob Erfahrungen aus dem Unterrichtsprojekt ihre Alltagswahrnehmung erweitert haben. Dahinter stand das Anliegen, die Kunstbetrachtung vor Originalen auf Indizien für eine ästhetische Erfahrungsbildung der Kinder hin zu untersuchen, zumal es sich um nichtgegenständliche Bilder handelte und die Bildrezeption methodisch in ein sensibilisierendes Handlungsgefüge eingebettet war. Drei Aspekte standen folglich im Mittelpunkt der Gespräche: Die Kinder wurden einleitend nach dem Eindruck gefragt, den der Ausstellungsbesuch bei ihnen hinterlassen hatte. Bezogen auf die eigenen Ergebnisse kamen sodann Erinnerungen an das aktive Verbergen von Bildelementen zur Sprache. Mögliche Verknüpfungen des Erfahrenen mit Wahrnehmungssituationen im Alltag bildeten den Abschluss. Als Erinnerungshilfen dienten die Werkstatthefte der Kinder und das auf der Einladungskarte abgedruckte Bild. Für das Erkenntnisinteresse der Studentin, insbesondere für Rückschlüsse auf die ästhetische Erfahrungsbildung, waren vor allem jene Aussagen aufschlussreich, in denen die Kinder von sich aus Beziehungen zwischen den drei Aspekte der Befragung hergestellt hatten. Bezogen auf die Relevanz des Uneindeutigen und Verborgenen für die Erinnerung interessiert hier, inwiefern die von den Kindern ausgemachten Motive zugleich als Vehikel dienten, um auch Eindrücke über die Art der Malerei als Bildwissen[11] im Gedächtnis zu verankern. Das würde eine Verknüpfung beider Aspekte, wie sie in den Gesprächsauszügen auch vorkommt, nahelegen. Ebenfalls in ihre Erinnerung eingeprägt haben sich die anfängliche Irritation und das Auflösen des Widerspruchs zwischen Nichts-Sehen und zunehmendem Etwas-Sehen. So antwortet Svenja auf die Frage, ob sie sich noch an ihren ersten Blick auf die Bilder der besuchten Ausstellung erinnern könne: „Ja, weil die erst so ganz grau waren von der Farbe aber wenn man richtig hingesehen hat, dann hat man gesehen, dass da ganz verschiedene Grautöne wie blaugrau, schwarzgrau oder ganz verschiedene waren, das fand ich schön.“ […] „Ja“, bestätigt sie die Frage, ob sie in letzter Zeit Situationen erlebt habe, die sie an die Bilder erinnert haben, „wir sind zur Schule gefahren im Auto und es war ganz nebelig in der Stadt.“ Auch Hannas Erinnerungen an die Ausstellung beziehen sich darauf, dass Diana Sprengers Bilder ihre Geheimnisse erst nach genauem Betrachten preisgaben: „Da waren so schwarze Bilder und da war eigentlich was Besonderes […], wenn man mit dem ersten Blick guckt und denkt, man, was ist das für ein Bild, nur schwarz aber wenn man dann ganz genau guckt, dann sieht man Dinge, Explosionen oder vielleicht sieht man auch ein kleines Gesicht.“

[11] Bildwissen, vom Hirnforscher Ernst Pöppel gleichwertig neben das explizite Sprachwissen und das implizite Handlungswissen gestellt, kann sich auf Anschauungen, Erinnerungen und Vorstellungen beziehen. Im Unterrichtsvorhaben kamen alle drei Wissensarten zum Tragen, die unmittelbare Anschauung von Bildern, erweitert um imaginative Vorstellungen und die Erinnerung an sie. Ernst Pöppel: Drei Welten des Wissens – Koordinaten einer Wissenswelt. In: Christa Maar und Hans Ulrich Obrist: Weltwissen Wissenswelt. Das globale Netz von Text und Bild. Köln 2000, S. 21-39.

Auf die entdeckten Phänomene und Motive gehen fast alle befragten Kinder ein. Sie werden meist zusammen mit Farbspuren oder den Spekulationen über die Vorgehensweise erinnert. Klar argumentierend bindet Kim ihre Präferenz für das Bild *Meeting tomorrow*[12] an den erkannten Zusammenhang zwischen Ursache (Art des Pinseleinsatzes) und Wirkung: „Ein Bild hat mir besonders gefallen, weil da hat sie von oben nach unten gepinselt und das sah dann so aus, als ob da ganz viele Leute dicht aneinander waren.“ Auf die abschließende Frage, ob sie noch etwas zu den Bildern der Ausstellung sagen möchte, antwortet sie mit einem Gesamteindruck: „Die Bilder sahen alle irgendwie so aus als ob da so ein Nebel oder Sturm aufgezogen ist.“ Kim knüpft hier noch einmal eine Verbindung zu den wetterbedingten Ursachen der eigenen Bildüberarbeitung in der Werkstatt.



Seiten aus den Werkstattheften der Schüler*innen

Luise, die sich in der Ausstellung vor dem Bild *Schichten* intensiv mit Marlen ausgetauscht hatte (S. 10-11), kommt auf die Anregung hin, sich die Werke rückblickend noch einmal vorzustellen, gleich auf ihre Ballerina zu sprechen: „Die meisten waren grau aber man konnte bei den meisten Bildern irgendetwas drin entdecken. Zum Beispiel habe ich in einem eine Ballerina entdeckt, weil da noch ein paar bunte Farbkleckse drin waren […] Es sah eher aus wie drauf getupft oder wie so Streifen aber da in diesem einen Bild, das war nicht nur grau das waren auch andere Farben.

Auf den Eintrag „das Dunkle“ in ihrem Werkstattheft angesprochen, erinnert sich Luise: „Da war ein Bild, das waren einfach nur, wie soll ich sagen, ich kann mich nicht mehr so ganz daran erinnern aber es war eine große Staubwolke sozusagen schwarz und ein kleiner Fleck der war ganz schwarz, das war so als ob da irgendwie noch so ein Schatten war, das Dunkle, das Kleine.“ Die Zeichnung von der kleinen Ballerina im Werkstattheft ruft den Gesamteindruck des Bildes auf, in dem sie diese ausgemacht hatte: „Da war ein Bild, das

[12] 2013-16, Öl auf Leinwand, 150x150 cm. Bild 7 der Werkübersicht. Vgl. Abb. S. 11.

war eine Landschaft, da konnte man Straßen, eine Wolke, also eine Wolke, die über fast das ganze Bild zog, also so lang, erkennen aber irgendwo hat sie gestoppt und man sah die restlichen Sachen.“ Warum sie so sicher sagen könne, dass an einer Stelle eine Straße zu erkennen gewesen sei, insistiert Luise: „Also man konnte es erkennen, man sah eine Straße und ein kleines Auto drauf, es war zwar nur so ein schwarzer Fleck aber man sah, dass es Straßen sind, deshalb habe ich mir gedacht, das wäre ein Auto und hier sah man einfach noch so ein Gewirbel und noch ein paar Stämme so.“ Ob sie etwas Vergleichbares wie ihren Eindruck „als ob da überall Nebel wäre und so auch etwas verblasst“ in letzter Zeit einmal gesehen habe? „Vielleicht als ich auf den Bergen war. […] Also man hat eigentlich fast nichts gesehen. Man stand einfach auf einem Berg und hat andere Berge ganz schwach gesehen und sonst sah man nur so Wolken, also Nebel.“ (Derksen, 2015, S. 45)

Die Frage, ob das im Bild Erkannte von der Künstlerin dort bewusst hineingearbeitet worden sei, beschäftigte mehrere Kinder, was nach den eigenen Gestaltungsaktivitäten nur folgerichtig ist. Sie waren in der Regel nicht bereit, zufällige Spuren als Ursache ihrer Beobachtungen gelten zu lassen. „Glaube schon“, antwortet Luise auf die Frage, ob sie annehme, dass die Künstlerin es „extra so gemacht habe“, dass sich Straßen und ein Auto im Bild entdecken lassen. „Ich glaube, die hat einfach ein Blatt genommen, hat ein Glas genommen mit Wasser, […] ein bisschen Acrylfarbe rein und hat getupft, Striche gezogen und einfach irgendwas gemacht und irgendwann entwickelte sich das dann.“ (Derksen 2015, S. 46-47) Ungewöhnlich an dieser Aussage ist, wie Luise das intendierte Vorgehen der Künstlerin, die etwas Erkennbares „extra so gemacht habe“, mit einer Vorstellung vom allmählichen Entstehenlassen, vom Entwickeln eines Bildes im Malprozess verbindet. Malen, Sehen und Erkennen bilden in Luises Verständnis demnach bereits eine Einheit, wobei sie den Bezug zwischen Etwas-Sehen und Etwas-Erkennen beim eigenen Rezeptionsprozess erleben konnte.

In diesem Zusammenhang rückt noch einmal die Verbindung zwischen produktiven und rezeptiven Aktivitäten in den Blick, scheint es doch, als habe das Verunklaren der Bildvorlagen nicht nur ein Verständnis für Verborgenes in Bildern angebahnt, sondern auch die Grundlage dafür geschaffen, sich überhaupt auf das reduzierte Wahrnehmungsangebot der Bilder einzulassen und über die Art und Weise nachzudenken, wie sie hergestellt wurden. Bezogen darauf sind die Erinnerungen der befragten Kinder sechs Wochen nach dem Ausstellungsbesuch erstaunlich präsent. So antwortet Marlen auf die Frage, warum sie in ihrem Werkstattheft[13] geschrieben habe, das betrachtete Bild[14] sähe so rau aus, mit einer das beobachtete Oberflächenrelief genau beschreibenden Begründung: „Ja, weil das noch

[13] Für die Erinnerung ist das in den Werkstattheften Aufgezeichnete und Beschriebene von großer Bedeutung. Hier könnte eine weitere Studie anschließen.
[14] *Ohne Titel*, 2010-18, Öl auf Leinwand, 74x100 cm, Bild 3 der Werkübersicht.

so ein bisschen, wie soll ich sagen, also an einer Stelle war da ein bisschen mehr Farbe und wo anders war dann nicht mehr so viel Farbe und dann war das so höher und tiefer. Dann war die Farbe auch so ein bisschen rau und irgendwie verwischt und deswegen habe ich gedacht es ist ein bisschen rau aber das war ein ganz schönes Bild. […] Weil da waren viele Farben miteinander vermischt.“ Und auf den Einwurf der Studentin, dass die Farben eigentlich so gar nicht sichtbar waren, antwortet sie: „Nein, aber man hat schon erkannt was für Farben es waren und die waren mit den anderen Farben […], ich glaube die hat das so ineinander getupft oder so.“ (Derksen 2015, S. 42) Auch Marlen, die sich vom „Rauen“ ausgehend an die Art der Malerei erinnert ohne assoziierte Motive zu benennen, hat in den vergangenen Wochen an das Bild gedacht: „Das ist jetzt schwer zu erklären, weil zum Beispiel auf unserem Schulhof denke ich öfter nach, weil da ist ja auch unsere Turnhalle, die ist ja auch ein bisschen grau und dann denke ich immer, ja wir waren doch mal bei der KunstAG und war ja ein ganz graues Bild und so.“ (Derksen 2015, S. 42-43)

Abschließend formuliert Marlen Gründe dafür, warum Bilder in der Werkstatt übermalt wurden, da auf ihnen doch im Nachhinein weniger zu erkennen war als vorher: „Vielleicht auch […] dass es etwas spannender ist, wenn man da drauf guckt, [und] dann denkt, ach, da sieht man das nicht mehr richtig, so dass da auch etwas spannender ist. […] Ja und ganz schön ist auch, dass es hier [weist auf ihre Zeichnung im Werkstattheft, P.K.] verdeckt ist und dann sieht man wieder was. […] Die Schülerin schließt mit Verweis auf das von ihr gezeichnete Bild[15], dem sie den Titel das *Das Raue* gegeben hatte, an die Ausgangsfrage nach der haptischen Qualität des Rauen an: „Ja und das war auch in rau gestaltet und da waren zwei bestimmte Farben, ich glaube das war so eine Art beige, nee, sogar drei Farben, Beige, Hautfarben und Weiß, und dann dachte ich auch irgendwie da wäre Nebel oder da sind jetzt Wolken.“ Ausgehend von dieser Erinnerung schildert Marlen ein zweites Erlebnis, das sie mit dem Bild in Verbindung bringt: „Als wir auf der Autobahn waren und nach Kassel gefahren sind, da habe ich das auch öfters erlebt, dass sozusagen alles verwischt und das ich nicht mehr alles erkennen konnte.“ (Derksen 2015, S. 43-44)

Blicke auf Reisen schicken – ein Fazit

„Unser Sehen“, so Erich Thies, „ähnelt einer Reise, auf der es seine Eindrücke mitnimmt, die sich dann zu dem Erlebnis verdichten, das wir mit dem Bild dauerhaft verbinden. Mit dem wir es auch wiedererkennen und – das ist wohl eines der Geheimnisse von Kunst – auch selber etwas für uns Neues konstituieren.“ (Sprenger, Website) Die hier nur in Auszügen vorgestellten Erinnerungen der Kinder an das Projekt deuten an, wie sich das Sehen mit etwas Neuem anreichern lässt, wurden sie doch in die Lage versetzte, etwas in etwas Anderem wiederzuerkennen. Angesichts der geringen zeitlichen Dauer von zwei

[15] *Ohne Titel*, 2010-18, Öl auf Leinwand, 74x100 cm, Bild 3 der Werkübersicht.

Doppelstunden erstaunt die Tatsache, dass einige den Eindruck der Kunstwerke in eine bewusstere Wahrnehmung von Alltagssituationen überführen, dass sie bildbezogene Erfahrungen mit selbst erlebten und als bemerkenswert erinnerte Wahrnehmungsmomenten abgleichen konnten. [16] Ihr Sehen hat sich auf der „Reise“ zwischen Werkstatt, Ausstellung und Alltag mit Eindrücken des Ähnlichen angereichert. Die Art, wie die Kinder diese vor dem Hintergrund des Erlebten reflektiert haben, legt es nahe, von einer ästhetischen Sensibilisierung für Situationen reduzierter Wahrnehmung zu sprechen, sei es im Hinblick auf Wetterphänomene im Alltag und auf Reisen oder eine graue Wand auf dem Schulhof.

Wichtig dafür war der Perspektivwechsel von der Eigentätigkeit zum sinngebenden Betrachten, führte möglicherweise doch erst die eigene Praxis mit dem Selbstverständnis einer erworbenen Kennerschaft zu jener Wahrnehmungshaltung, die das jeweils betrachtete Bild zum Objekt ästhetischer Erfahrung werden ließ. Einige Schüler*innen verknüpften in der Erinnerung denn auch ihr eigenes Vorgehen in der Werkstatt mit dem Eindruck der Bilder in der Ausstellung. Dabei hatten sie keinesfalls ‚wie die Künstlerin‘ gearbeitet, hatten nicht mit vergleichbaren Materialien oder Vorgehensweisen einen malerischen Raum erzeugt. Sie kamen vielmehr über eine ihrem Erleben vertraute Vorstellung bildnerischen Verunklarens, verursacht durch Nacht und Nebel, zu vergleichbar form- und farbreduzierten Ergebnissen. Dennoch enthielten ihre geschilderten Erinnerungen an die Bilder der Ausstellung noch Wochen später Vermutungen darüber, wie die Künstlerin diese wohl erzeugt hatte.

Letztlich wird neben der ungewohnten Strategie der Bildüberarbeitung und der Art mit dem Material umzugehen auch der Impuls, Diana Sprengers Bildern ein Geheimnis zu entlocken und es, zum Bildtitel verkürzt, anderen mitzuteilen, den Dialog mit ihnen befördert haben. Denn nach wie vor vermag Verborgenes als das gewollt oder ungewollt Vorenthaltenen über die Neugier der Kinder ihren Erkundungsdrang zu aktivieren. Indem sie sich durch das allmähliche Auslöschen kopierter Fotografien selbst dem Paradigma des Sichtbarmachens widersetzt und Möglichkeiten bildnerischen Verbergens erkundetet hatten, lernten sie, Bilder als veränderbar zu begreifen. Und sie erlebten, dass etwas auszulöschen zugleich bedeutet kann, anderes hervorzubringen. Neben diesen Intentionen künstlerischen Lernens an und mit Bildern vor dem Hintergrund ästhetischer Erfahrungsbildung waren weitere Einsichten möglich. Sowohl bei der eigenen Überarbeitung als auch in der Ausstellung wurde deutlich, dass Bilder im allgemeinen, besonders aber Bilder mit reduziertem Wahrnehmungsangebot, unterschiedliche Arten der Sichtweisen und Ausdeutung zulassen. Vor allem die Gespräche vor den Originalen boten Gelegenheit, die Koexistenz heterogener Vorstellungen und

[16] Bei einem Mädchen kam es auch im Kunstkontext zu einem Déjà-vu. Hanna schildert auf die Frage, ob sie sich in der Zwischenzeit noch einmal an Diana Sprengers Bilder erinnert habe, wie sie mit ihrem Papa bei einem Ausstellungsbesuch ein ganz schwarzes Bild gesehen habe, „in so einer ganz großen Ausstellung mit ganz vielen Bildern und eins haben wir gesehen, das war schwarz. Ich habe zu Papa gesagt was ich da sehe.“ Und Papa?, fragt die Studentin. „Ja, er hat auch was gesehen.“ (Derksen 2015, S. 48)

Sinnbezüge zu akzeptieren und als Bereicherung des eigenen Denkens und Urteilens zu erleben. Der reflektierende Austausch über das eigene Vorgehen, vor allem ein Vergleich der kopierten Bilder vor und nach dem Bearbeiten, zu dem es aus Zeitgründen leider nicht mehr kam, hätte weitere Aspekte zu Tage gefördert, etwa jenen der Zeitlichkeit. Denn auch Gegebenheiten des temporalen Wandels bestimmen die bildnerische Strategie der Überarbeitung, insofern Darübergelegtes sich des Vorzeitigen bemächtigt, es zum Vorläufigen macht, das dem Nachfolgenden ausgeliefert ist.

Nachtrag

Hat das Zusammenspiel produktiver und rezeptiver Aktivitäten einerseits die Vorstellungen der Kinder von den Möglichkeiten der Malerei, auch den materialbezogenen, erweitert, so wurden sie andererseits für die Dialektik bildhaften Zeigens und Verbergens und damit für das Geheimnisvolle und Uneindeutige sensibilisiert, durch das Bilder sich auszeichnen. Wie dieses Rätselhafte, zugleich auch Unsagbare, in der Kunst aufgehoben ist, darüber schrieb Adorno in einem Abschnitt seiner Ästhetischen Theorie: „Alle Kunstwerke, und Kunst insgesamt, sind Rätsel; das hat von altersher die Theorie der Kunst irritiert. Daß Kunstwerke etwas sagen und mit dem gleichen Atemzug es verbergen, nennt den Rätselcharakter unterm Aspekt der Sprache.“ (Adorno 1995, S. 182) Wirklich geheimnisvoll werden Bilder letztlich, weil das in sinnlich wahrnehmbarer Materialität und somit bildlicher Evidenz sich Zeigende gleicherweise zu Tage tritt und sich entzieht.

Wie entscheidend die Künste am Bewahren des Geheimnisvollen, am notwendigen „Schub der Wiederverzauberung“ beteiligt sind, nachdem das Licht der Aufklärung zur „Entzauberung im Namen der Rationalität“ beigetragen und das Verhältnis zwischen dem für alle Offenkundigem und dem Anderen, Geheimnisvollen gehörig verschoben hatte, beschreibt Hartmut Böhme in einem Artikel der Neuen Zürcher Zeitung. (Böhme 1997, 65-66) Sein Plädoyer für das Wahren von Geheimnissen in der aufgeklärten Gesellschaft ist mehr als zwanzig Jahre nach Erscheinen dieses Beitrags aktueller denn je. Dies bedenkend, sollte sich im Kanon eines auf evaluierbaren Kompetenzerwerb verengten Unterrichts vor allem künstlerisches Lernen nicht in eindimensionalen Verstehensakten erschöpfen, sondern auch dem Geheimnisvollen hin und wieder Raum geben. „Verstehen selbst […] sei angesichts des Rätselcharakters eine problematische Kategorie“, so Adorno. (Adorno 1995, S. 184) Zwar wird, wie er einräumt, „durchs Verstehen […] der Rätselcharakter des Kunstwerks nicht ausgelöscht“ (Adorno 1985, S. 185), mit Martin Seel argumentiert ist es aber

> durchaus möglich, Aussagen über Kunst zu machen und zugleich das ‚Verstehen‘ von Kunst als offenen, steten Prozess im aktiven Modus ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung zu begreifen, zu dem sich auch dann noch neue Erfahrungen und Wissen hinzugesellen, wenn

> sich etwa der Blick längst vom betrachteten Objekt oder Bild abgewendet hat und die Ereignishaftigkeit des in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückten Werks längst verblasst ist. (Seel 2004, S. 75)

Treffend ist damit beschrieben, wie die Dritt- und Viertklässler Referenzen auf die in der Ausstellung betrachteten Kunstwerken in späteren Wahrnehmungssituationen ausmachen konnten. Sie wurden durch das Projekt mit den Studierenden zudem in der ihnen naheliegenden Auffassung bestärkt, dass Wahrnehmbares im Allgemeinen und Kunstwerke im Besonderen Hintergründiges oder Verborgenes bereithalten. Bei Aktivitäten an der Schwelle von Nicht-Sichtbar-Sein und Sichtbar-Werden haben sie schließlich erfahren, warum der erste optische Eindruck oft trügt und warum Bilder, die nichts Wiedererkennbares zeigen, keine ‚leeren‘ Bilder sind, sondern voller Geheimnissen stecken.

Literatur

Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie. Frankfurt a.M., 1995.

Bätzner, Nike / Nekes, Werner / Schmidt, Eva (Hg.): Blickmaschinen oder wie Bilder entstehen. Die zeitgenössische Kunst schaut auf die Sammlung Werner Nekes (Ausstellung Museum für Gegenwartskunst Siegen u.a.). Köln 2008.

Belting, Hans: Bildforscher. Die Kunstwissenschaft auf dem Weg zur Bildwissenschaft. In: Christa Maar / Hubert Burda (Hg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. (2. Aufl.). Köln 2004, S. 350-364.

Blümle, Claudia / Wismer, Beat (Hg.): Hinter Dem Vorhang: Verhüllung und Enthüllung seit der Renaissance – Von Tizian bis Christo. Katalog zur Ausstellung im Museum Kunstpalast Düsseldorf. München 2016.

Boehme, Hartmut: Das Geheimnis. In: NZZ, 20/21.12.1997, S. 65-66. https://www.hartmutboehme.de/static/archiv/volltexte/texte/geheimnis.html (Stand: 10.8.2019)

Derksen, Judith: Das raue Grau – Mit Kindern vor dem Original. Monochrome Malerei als Anregung zur Kunstrezeption. Unveröffentlichte Masterarbeit im Fach Kunstpädagogik an der Universität Bielefeld. Bielefeld 2015.

Kathke, Petra: Sinn und Eigensinn des Materials. Projekte Impulse Aktionen. Weimar 2019 (Erstauflage 2001).

Kathke, Petra: Ins Gesicht gemalt. Erlebnisse beim Überarbeiten kopierter Porträtfotos. In: Betrifft Kinder, 06-07/2006, S. 39-44.

Kathke, Petra: Werkstattbuch. In: Blohm, Manfred (Hg.), Stichworte Kunstpädagogik. Hannover 2016, S. 159-162.

Krüger, Klaus: Texturen der Evidenz. Unschärfe und Fokus. In: Claudia Blümle / Beat Wismer 2016, S. 306-312.

Leisch-Kiesel, Monika: Verbergen und Entdecken. Arnulf Rainer im Diskurs von Moderne und Postmoderne. Wien 1996.

Mersmann, Birgit: Bilderstreit und Büchersturm. Medienkritische Überlegungen zu Übermalung und Überarbeitung im 20. Jahrhundert. Würzburg 1999.

Pirner, Gerald / Sprenger, Diana: Berührte Zeit. Hamburg 2015.

Rainer, Arnulf: Hirndrang. Selbstkommentare und andere Texte. Salzburg 1980.

Seel, Martin: Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung. Fünf Thesen. In: Gert Mattenklott (Hg.): Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Hamburg 2004, S. 73-81.

Soentgen, Jens: Das Unscheinbare. Phänomenologische Beschreibungen von Stoffen, Dingen und fraktalen Gebilden. Berlin 1997.

Sprenger, Diana: Hinter der Oberfläche. Katalog Berlin 2015.

Sprenger, Diana: Website der Künstlerin. http://dianasprenger.com/ (Stand 9.8.2019)

Thies, Erich: Struktur und Monochromie. Zu den bunten Bildern von Diana Sprenger… ut facias pulchram. In: Diana Sprenger: Hinter der Oberfläche. Katalog Berlin 2015, S. 7-9.

Ullrich, Wolfgang: Ethik des Zeigens, Disziplin des Verbergens. In: Matthias Wagner K, / Julia Kartesalo (Hg.): Vom Verbergen. Katalog zur Ausstellung im Museum für Angewandte Kunst Frankfurt am Main. Köln 2017, S. 27-35.

Petra Kathke, Professorin für Kunstpädagogik an der Universität Bielefeld, zuvor an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Praxis künstlerischer Lehr-/ Lernprozesse mit Schwerpunkt Bild-, Körper- und Raumbezüge; Ästhetische Bildung als Bezugsfeld kunstpädagogischen Denkens; Materialität und Medialität kunstdidaktischer Interventionen. Aktuelle Buchpublikationen in Herausgeberschaft: Vom Schatten aus… Denk- und Handlungsräume in Kunst- und Kunstpädagogik. Hannover fabrico 2019.