

Die Komplexität des Elementaren

Ästhetische Alphabetisierung und kunstpädagogische Lehre

Petra Kathke

Kunstpädagogische Professionalisierung an Hochschulen und Universitäten setzt Lernfelder voraus, in denen zukünftig Lehrende eine künstlerische Haltung, ein Gespür für sinn- und sinnenreiche Gestaltungsprozesse entwickeln können. Nach wie vor wird im Verlauf des Studiums das Vermögen gestärkt, bildnerische Transformationsprozesse und Ordnungsweisen im Sinn bildnerischer Intelligenz in einen sinnvollen Zusammenhang bringen zu können.¹ Dies geschieht vor dem Hintergrund, Studierende zu befähigen, „Handlungscho-reografien“² ästhetisch-künstlerischen Lernens für andere zu entwerfen und setzt eine Bewusstheit der Lernenden als zukünftig Lehrende voraus. Verstehen wir beide Seiten – die künstlerische wie die pädagogisch-fachdidaktische Ausbildung – von Beginn des Studiums an nicht als zwei isolierte und im Vergleich zum *nur* künstlerischen oder *nur* pädagogischen Studium zwangsläufig defizitäre Bereiche, sondern als sich gegenseitig befruchtende, teils auch bedingende Erkenntnisfelder,³ so lohnt es darüber nachzudenken, welche Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsangebote diese Synthese im Sinn einer ästhetischen Alphabetisierung mit selbstreflexiven Anteilen begründen und befördern können.

Einer möglichen Bedeutung des Begriffs *elementar* folgend läge es nahe, die künstlerische Lehre im Lehramt im Sinn eines systematischen Lehrgangslernens mit einfachen, als wesentlich erachteten Grundlagen zu beginnen.⁴ Diese Unterfangen stößt jedoch an Grenzen, da die Fülle des Stoffes in der verfügbaren Zeit nicht mehr zu bewältigen und die zu vermittelnden Erkenntnisse heute weniger fixen Größen in einer hierarchisch strukturier-

¹ Schubert, Peter: Zur Frage stufenspezifischer Ausbildung im Bereich der ästhetischen Praxis, in: Johannes Eucker / Otfried Scholz (Hg): Zur ästhetischen Praxis in der Lehrerbildung, Berlin 1983 (HDK-Materialien 6/83), S. 56. Hier nach Busse, S. 541.

² Busse: Kunstdidaktisches Handeln, S. 541-548.

³ Eine gegensätzliche Auffassung wäre die bisweilen in der gymnasialen Lehramtsausbildung vertretene, für eine Lehrbefähigung müsse einer künstlerischen Ausbildung nur das für Vermittlungsprozesse notwendig erachtete methodisch-didaktische Wissen bzw. die Fähigkeit der adressatengerechten Weitergabe erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten aufgesattelt werden.

⁴ Als *elementar* kann sich eine Sache, ein Gegenstand oder der Inhalt einer Profession / eines Lehrgebiets (bspw. der Kunst) erweisen, es kann aber auch die Art bezeichnen, diese Inhalte zu vermitteln. Im Begriff der Elementarschule verbindet sich beides: das Einüben in Grundlagen von Kulturtechniken auf elementare Weise. Das Bedeutungsfeld des Elementaren reicht vom Naturhaften und Ursprünglichen über Maßgebliches, Ausschlaggebendes, Entscheidendes bis zum Grundsätzlichen, Fundamentalen, Kategorialen oder Existenziellen. Ebenso unscharf bleibt die mögliche Bezeichnung des Gegenteils im Sinne von kompliziert, beiläufig, unwillkürlich, belanglos, beliebig oder zufällig. Zur etymologischen Herleitung des Begriffs *elementar* vgl. den Beitrag von G. Mattenklott in dieser Ausgabe.

ten Ordnung als vielmehr vernetzten Einheiten in multiperspektivischen Systemen sind. Besonders die knapp bemessenen Zeitfenster künstlerischer Praxis im Grundschullehramt verlangen nach Lernsequenzen und Erfahrungsfeldern, die Studienanfängern gleich zu Beginn Wege mitten hinein in Prozesse künstlerischer Arbeit ebnen, deren anthropologische Bedingtheiten sie erfahren *und* verstehen sollten. So setzt die Einsicht, was diese Arbeit vor der Folie ästhetischen Lernens auszeichnet (auch das wäre bereits eine wünschenswerte Einsicht) erfahrungsbasierte Erkenntnisse darüber voraus, wie das Hervorbringen von Gestalt und das Hervorbringen von Sinn auf der Basis individuellen Erlebens und Empfindens ineinander greifen und wie beides sich im Kontext von Kunst und im weiten Feld gesellschaftlichen Handelns verankern lässt. Ich frage deshalb im Folgenden danach, welche Spielarten elementarer Erfahrungsarbeit (indirekt auch grundlegender Gestaltungskompetenz) eine am künstlerischen und kunstpädagogischen Denken und Handeln ausgerichtete sinnlich-geistige Reflexionsfähigkeit einleiten und fundieren könnten.

Elementarlehren – Elementares lehren – Elementares erfahren

Künstlerische und musikalische Elementarlehren lassen sich heute mit wenigen Mausklicks aus dem Bibliotheksbestand von Kunst- und Musikhochschulen abrufen.⁵ Meist handelt es sich um systematisiertes und methodisch aufbereitetes Wissen, aber auch um Anleitungen handwerklicher oder technischer Vorgehensweisen und Fertigkeiten, wie sie zum Spielen eines Instruments oder zum Ausführen eines Bild erzeugenden Verfahrens für notwendig erachtet werden. Anhand von exemplarischen Vorgaben werden Hilfestellungen und Methoden angeboten, unterschiedliche Bereiche eigentätiger musikalischer / gestalterischer Praxis zu üben, um spezielle Handhabungen zu verstehen und zunehmend besser ausführen zu können.

Etwas zu wissen und gut zu können deckt jedoch nur eine Seite künstlerischer Lehrkompetenz ab. Eine andere lässt sich als Fähigkeit beschreiben, im Lernenden ein Begehren zu wecken,⁶ selbst etwas zu erfahren, sich wahrnehmungsoffen, engagiert und experimentierfreudig einzulassen auf Befremdliches und Außer-Ordentliches, sich zu begeistern für Transformationen eigenen Erlebens in bildhafte Manifestationen oder performative Akte,

⁵ Unter dem Stichwort *Elementarlehre* erscheinen bei der Online-Recherche im Bibliothekskatalog der UdK in Berlin 16 Titel, ausnahmslos musikpädagogische Werke. Fast alle sind älteren Datums, lediglich ein Titel erschien 2006. In der Universitätsbibliothek Bielefeld erbringt die Recherche 28 Titel. Den musikalischen Elementarlehren stehen hier zu gleichen Teilen philosophische und mathematische Werke zur Seite. Die Stichworte "Elementarlehre Kunst" erbringen in der UdK-Bibliothek vier Treffer, darunter ein Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1859-1934: "ein Elementar Zeichenwerk zum Gebrauch der Kunst- und Gewerkschulen der Preußischen Staaten", dessen 5 Bände in den Jahren 1803 bis 1806 unter folgenden Titeln erschienen sind: "Geometrisches und perspectivisches Zeichenbuch für Baugewerksleute, Architektonisches Elementarbuch, Technologisches Elementar-Buch für Baugewerke, Vorbilder von Pflanzen, Laub und verzierten Leisten, Vorbilder von Tieren." Dieses Werk gleicht mit seinen gezeichneten motivischen Vorbildern einem Musterbuch und reduziert das Elementare auf eine Vorlagensammlung.

⁶ Im Verständnis von Bernhard Waldenfels ein bewegendes und antreibende Begehren, das sich aus einem Mangel speist. Ausgelöst wird es durch Widerfahrnisse, die sich den eigenen Sinneserwartungen widersetzen, so dass es zu einer affizierenden Differenz, einer Bruchlinie kommt, die Fremderfahrungen einleitet. Waldenfels 2002.

offen zu bleiben für das Rätselhafte, Unverfügbare und das Fluide schöpferischer Prozesse. Solche Fähigkeiten – Kindern sind sie in besonderem Maße eigen – lassen sich mit verkürzten, regelgeleiteten Gestaltungslehrgängen nicht ausbilden. Fehlen die Erfahrungsräume, in denen analog und vergleichend gedacht und mit dem verunsichernden Entzug des Eindeutigen, mit Kontextverschiebungen gearbeitet wird, so können Gestaltungsregeln zum Kern der Sache mutieren und als gut didaktisierbare Übungen ästhetische Erfahrungsbildung letztlich sogar verhindern. Aktivitäten ästhetischer Alphabetisierung wären folglich mit dem Vermitteln von Grundlagenwissen und dem Einüben von Gestaltungsfähigkeiten nicht deckungsgleich.

Um Sequenzen elementaren Lernens in der kunstpädagogischen Hochschullehre genauer zu konturieren, nähere ich mich ihren möglichen Spielarten von der Praxis her. Im Mittelpunkt stehen weder ein wie immer gearteter Kanon theoretischer Grundaxiome, noch (Hand-) Fertigkeiten, die man durch Üben oder systematisiertes Trainieren mit dem Ziel erwirbt, in Zukunft etwas gut zu können.⁷ Vielmehr geht es um die Koordination eigenen Wahrnehmens, Denkens und Handelns im Rahmen Gestalt hervorbringender Prozesse,⁸ die das komplexe Geschehen der Kunst an die Existenzbedingungen des Einzelnen binden. Man könnte es auch eine fokussierende Vergegenwärtigung dessen nennen, was es bedeutet, sich als schöpferisches Individuum im Netz dieser Bedingungen zu erfahren nicht ohne zugleich Modalitäten künstlerischer Arbeit auf ihre bildenden Faktoren zu befragen.

Ein Beispiel aus der Lehrpraxis kann zunächst verdeutlichen, auf welchen grundlegenden Schritten des Wahrnehmens, Handelns und Denkens eine künstlerische Arbeit im Kontext ästhetischer Bildung fußt und worin sich das elementarisierende Vorgehen einer Studentin von der Anwendung elementaren Wissens unterscheidet.

Bildnerisches Handeln als befragende Erkundung: Auf Unbekanntes hinarbeiten

Im Rahmen einführender Übungen sind Studierende aufgefordert, das aufs Papier zu bringen, was sie mit geschlossenen Augen *sehen*. Dafür stehen ihnen unterschiedliche Stifte, Pigmente und Farben zur Verfügung. Beim Gespräch über die teils unerwarteten Ergebnisse ergibt sich die Herausforderung, eine möglichst dunkle Farbe ohne Einsatz von Schwarz zu erzeugen.

Als Judith G. dunkelgrüne und karminrote Pigmente miteinander mischt, entsteht eine Farbe, die beim Betrachten den Eindruck von Schwarz hervorruft. Judith *bemerk*t, wie sich beide Ausgangsfarben beim Vermalen gegenseitig auslöschen. Als der hin und her bewegte Pinsel

⁷ Am Beginn ihres Studiums hält ein Großteil der Studierenden künstlerische Verfahren und Techniken für grundlegende Inhalte, die sie erlernen möchten. Das geht aus Befragungen bei Eignungsprüfungen hervor.

⁸ Sie tragen zugleich zur Verknüpfung aller drei Wissensarten – des impliziten, expliziten und des bildhaften Wissens – bei, die dem Hirnforscher Ernst Pöppel zufolge nur dann gut im Menschen verankert sind, wenn dem ästhetischen Prinzip Rechnung getragen wird. Vgl. Pöppel, Ernst: Drei Welten des Wissens – Koordinaten einer Wissenswelt. In: Christa Maar; Hans Ulrich Obrist; Ernst Pöppel (Hg.): Weltwissen – Wissenswelt, Köln 2000, S. 21-39.

nach und nach das Weiß des Grundes schluckt, entsteht in ihrer Wahrnehmung trotz pastoser Farbmaterialität der Eindruck eines Nichts, einer Leere. Judith *recherchiert* daraufhin, ob es Kunstwerke gibt, die allein mit schwarzer Farbe bestimmte Wirkungen hervorrufen und ob im Kontext dieser Werke auch das semantische Feld der Leere eine Rolle spielt. Sie *sucht* im Feld der Kunst nach Parallelen für ihr eigenes Empfinden oder nach anderen sinnhaltigen Bezügen.

Unbeirrt von Rückfragen irritierter Kommilitonen beschließt die Studentin, sich in einer künstlerischen Abschlussarbeit mit der Farbe Schwarz zu *beschäftigen* und beginnt Größe der Grundflächen, Auftragsarten und Malmittel zu *variieren*. Beim Schwamm bleibt sie hängen und *erprobt* mit ihm die Überlagerung von transparenten Schwarzsichten auf großen weißen Kartons.⁹ Dabei *interessiert* sie die Strukturbildung der stark verdünnten Farbe im Nahbereich und die zunehmende Auslöschung dieser Struktur bei weiterem Überlagern.



Abb. 1: Schwärzung durch Schichtung

Ein „Hang zur Schwärzung“ (Zit. Werkstattbuch) *ergreift* sie. Wie transparente Farbschichten durch bis zu 20fachen Auftrag eine intensive Dunkelheit erzeugen, wie deren Undurchdringlichkeit auf der einen und deren entleerende Wirkung auf der anderen Seite zunehmen,

⁹ „Den Schwamm hatte ich neben dem Besen und Werkzeugen wie der Linolrolle oder dem Spachtel ausprobiert. Mit dem Besen und Schwamm bekam ich einen sehr weichen und struktural typischen Farbauftrag, während der Spachtel und die Rolle einen ebenmäßigeren und druck-artigen Auftrag erzeugten. Ich fand das eignete sich eher für partielle Einfärbung auf dem Bogen. Da ich ganzflächig, also auf dem gesamten Papier, arbeiten wollte, entfernte ich mich von dieser Arbeitstechnik. Mit dem Schwamm hatte ich die Möglichkeit einen sehr organischen und weichen Auftrag auf dem Papier zu erzeugen und wie oft ich den Auftrag wiederholte, so wurde doch keine glatte geschlossene Oberfläche daraus. Die feinen Strukturen blieben und fingen das Licht in kleinen Poren auf, aber es konnte keine ganzflächige Licht-Reflexion mehr stattfinden. Der matte Eindruck, den ich erreichen wollte, hatte also stark etwas mit dem Farbauftrag mit dem Schwamm zu tun.“ (Auszug aus dem Werkstattbuch von Judith G.)

davon ist Judith *fasziniert*. Tupfend *untersucht* sie Möglichkeiten des Differenzierens oder bildnerischen Gewichtens, die ihr trotz reduzierter Mittel bleiben. Immer weitere Kartons entstehen und Judith *fragt sich*: Welche Wirkung übt eine noch größere Fläche aus und wie erleben andere das auf etwa drei mal fünf Meter anwachsende Dunkelfeld? Sie selbst ist *begeistert* davon, wie das Changieren der Dunkelwerte etwas „sich scheinbar von selbst Ereignendes“ in der Betrachtung auslöst.¹⁰

Ausgehend von einer elementaren Handlung im Bezugsfeld Malerei – dem Mischen und Auftragen von dunkler Farbe auf hellen Grund – sind damit exemplarisch Phasen eines Prozesses rekonstruiert, die unabhängig vom Wissen um Etwas beim erkundenden Handeln ansetzen und zum Erspüren von Ausdruck und Wirkungen fortschreiten – Wirkungen, die im Hinblick auf das Ineinandergreifen von tätigem Hervorbringen mit dem Hervorgebrachten, von Prozess und Produkt, reflektiert werden. Bemerkten, recherchieren, suchen, sich beschäftigen, variieren, erproben, interessiert sein, ergriffen und fasziniert sein, untersuchen, sich fragen, begeistern – die Worte, mit denen Judiths Vorgehen hier beschrieben wurde, markieren ein mehrmaliges Überschreiten der Schwelle zwischen aktiv veränderndem, nach außen gerichtetem Weltbezug (recherchieren, suchen, variieren, erproben, untersuchen) und auf Innenwahrnehmung gerichtetem Selbstbezug (interessiert, ergriffen, fasziniert und begeistert sein), zwischen distanzierendem Verstehen-Wollen und identifizierendem Einfühlen.

Zu wissen, dass Gelb und Blau Grün ergibt, gehört im Rahmen von Malerei und Farbgestaltung zweifellos zum elementaren Wissen. Vier- bis fünfjährige Kinder lernen es und Lehrende bemühen sich, es ihnen auf unterschiedliche Weise sinnlich zu vergegenwärtigen. Konsens besteht darüber, dass sich die Kenntnis von Farblehren, Konstruktionsregeln oder anderen Fertigungsstrategien erst im produktiven Vollzug zur Erfahrung verdichten kann. Handelnd kommt es zur denkenden Vergewisserung, vorausgesetzt, der produktive Vollzug ist von selbstbezüglichen Sinn- und Inhaltsfragen geleitet.¹¹

Wäre Judith einer Lehrbuchanweisung gefolgt, so entspräche ihr Vorgehen einer handwerklichen Grundübung zum Farbauftrag. Da ihrem Handeln jedoch ein Begehren zu Grunde liegt, dem unspektakulären Vorgang etwas abzugewinnen, ihn zu befragen und zu erkunden, um Wahrnehmungsphänomene herauszuarbeiten, ausdifferenzieren und durch Einholen von Wissensbeständen zu einer für sie neuen Form von Bildlichkeit zu gelangen, entsprechen

¹⁰ Die Rekonstruktion wie die Zitate basieren auf Judiths Aussagen bei der Präsentation der Arbeit, auf der beobachtenden Begleitung der Studentin sowie auf ihren Aufzeichnungen im Werkstattbuch.

¹¹ So zeigen durchaus nicht alle auf Kompetenzerwerb hin angelegten produktiven Vorübungen nachhaltige Wirkungen. Das systematische Training durch Farbmischübungen etwa erweist sich in einer Studie von Oswald bezüglich der Kompetenz, Farbtöne differenziert einsetzen zu können nicht als effektiver im Hinblick auf Transferleistungen erworbener Fähigkeiten als eine spielerisch-experimentelle Auseinandersetzung der neun- bis zehnjährigen Kinder mit Farben. Oswald, Martin: Farbtöne zählen? In: K+U 187/2004, S. 44-46.

Prozess und Produkt hier einer subjektiven ästhetischen Sinnbildungsarbeit und lassen sich nicht getrennt voneinander beschreiben oder in ihrem (aus)bildenden Wert einschätzen.¹²

Die Differenz zwischen angeleiteter Farbübung und einer das eigene Wahrnehmen, Empfinden, Handeln und Denken bündelnden Erkundung markiert eine besondere Herausforderung künstlerischen Lehrens: Studierende zu befähigen, sich zunehmend selbstständig künstlerische Arbeitsfelder zu erschließen, sie weder thematisch vorzugeben noch durch Schritt-für-Schritt-Aufträge auszubuchstabieren. Elementare Ein- oder Hinführungen wären dann erfolgreich, wenn Lernende über Gestalt gebenden, materielle, mediale oder performative Verfahren, derer sie sich zunehmender bewusster bedienen, an einer Vernetzung zwischen Selbstbezug und Weltbezug arbeiten, die in sich folgerichtige, Sinn generierende Aktivitäten und Reflexionen hervorbringt.

Fragen wir nun, auf welche Weise sich solche transitorischen Momente in der Lehre verankern lassen, die den Absprung vorbereiten, weil sie im bruchstückhaften und unvermuteten Hervorbringen von Gestalt Sinnzusammenhänge und Beweggründe produktiven künstlerischen Tuns generieren, so gibt der Rückblick auf Judiths anfängliches Vorgehen erste Hinweise. Offenbar kann sich eine bildnerische Handlung zunächst auch zweckfrei ereignen, ohne als Schritt auf ein bereits präfiguriertes Ergebnis hin angesehen zu werden. Richtet sich nämlich alle Erwartung auf ein Aufmerksamkeit absorbierendes Ziel, bleibt der Vorgang selbst eher unbeachtet und Momente des Fragens, Erkundens oder freien Assoziierens, zugleich des Auskostens und Genießens geraten in den blinden Fleck der Wahrnehmung.

Die Offenheit eines noch nicht zielführenden Tuns, das seinen Sinn zunächst in sich selbst bzw. in den Möglichkeiten des Werdens oder den Chancen einer Entwicklung trägt und damit die Erwartung des Unerwarteten wach hält, ist für Kinder im Modus des Spielens selbstverständlich, für viele Studierende jedoch schwer auszuhalten.¹³ Entwöhnt davon, eine Handlung um ihrer selbst willen auszuführen, mischen sie zwei Farben, weil sie eine dritte benötigen und nicht, weil sie die Verwandlung genießen oder ihr einen noch verborgenen Beweggrund abgewinnen wollen. Es scheint, als sei in der schulischen Sozialisation mit ihrer Ergebnis fixierten Aktivierung ein Vertrauen darauf verloren gegangen, die Verzögerung intendierten Vorgehens könne über eine Phase achtsamen und aufmerksamen Erkundens

¹² Neben der Anteilnahme der Lehrenden am Arbeitsprozess kann nur die begleitende Aufzeichnung im Werkstatt- oder Tagebuch solche Wege der Sinnfindungsprozesse offen legen und als Momente ästhetischer Erfahrungsbildung kennzeichnen. Vgl. dazu Sabisch, Andrea: Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch, Bielefeld 2007 und Kathke, Petra: Transformation einer Raumwahrnehmung. Nachlese eines künstlerischen Prozesses im Werkstattbuch. In: Impulse. Kunstdidaktik, 9/Mai 2011, S. 11-26 sowie den Beitrag von Notburga Karl zu bildhaften Reflexionen im Werkstattbuch in dieser Zeitschrift.

¹³ Thomas Heyl und Lutz Schäfer stellen in ihrem Beitrag eine Analogie zwischen der vorläufigen, oft als krisenhaft erlebten offenen Situation am Beginn schöpferischer Prozesse zur malerischen Auffassung her, wie sie Heinrich Wölfflin in seinen kunstgeschichtlichen Grundbegriffen im Begriffspaar linear-malerisch angelegt und durchaus nicht nur formal verstanden hat.

Ankerpunkte für individuell bedeutsame, sinnhaltige Momente bereit halten. Damit einher geht ein Verlust an Selbstwirksamkeitserfahrung, der verunsichert und den Einstieg in künstlerische Prozess für Studierende oft so mühsam macht.¹⁴

Judith konnte dem in der Wahrnehmung ihrer Kommilitonen eher monoton anmutenden Tupfen transparenter Schwarz-Schichten mit einem Schwamm Sinn entlocken. Sie war im Tun auf etwas gestoßen, das die für gewöhnlich zweckdienliche Handlung des Auftragens von Farbe in ein für sie bemerkenswertes, durchaus mehrdeutiges Phänomen des Erscheinens von Dunkelheit, Tiefe und Leere verwandelt hat. Intensiviert wurde der simple Vorgang auch dadurch, dass sich – bezogen auf ihren Kenntnis- und Erfahrungsstand – etwas in Teilen Neues, Unerwartetes oder Überraschendes offenbarte, dem sie weiter nachging. Nicht die Erkenntnis, dass transparente Farben übereinander geschichtet zu erstaunlicher Dichte und Sättigung führen, war rückblickend Inhalt ihrer Arbeit, sondern die Veränderbarkeit einer Farbe im Zusammenwirken selbst ausgewählter Parameter vor dem Hintergrund eigenen Erlebens und Nachdenkens darüber, was der Prozess und das entstehende Produkt im eigenen Denken und Empfinden auslösen.

Elementares ästhetisches Lernen in diesem Sinn würde die Bedeutung einer (malerischen) Handlung somit nicht allein von übergeordneten, thematischen, mimetischen oder anderen transformativen Ansprüchen an Bildlichkeit herleiten, sondern zugleich ihren unmittelbaren Vollzug thematisieren.¹⁵ Bruchstücke expliziten Wissens oder symbolischen Verstehens spielen dabei zunächst eine eher marginale Rolle. Gerade sie halten uns ja – mit Gernot Böhme gesprochen – dazu an, „die Welt nur als Tatsachenzusammenhang zu verstehen und wahrzunehmen“ mit dem Ergebnis, dass Wahrnehmungsobjekt und Ich-Instanz immer weiter auseinander fallen, bis das Ich sich zunehmend weniger in seinen Wahrnehmungsakten wieder findet.¹⁶ Einer künstlerischen Lehre, die zugleich zum Verständnis *und* zur Bewusstheit elementarer Wahrnehmungsweisen beitragen möchte, sollte es demnach gelingen, Betroffenheit zu erzeugen und Lernende aus der Position distanzierter Beobachter ebenso wie aus der Position ergebnisfixierter Produzenten heraus zu locken.

Eine Schlussfolgerung aus dem angeführten Beispiel wäre, Handlungssequenzen zu berücksichtigen, die Studierende zunächst anregen, ein Sinnpotenzial im unmittelbaren Tun

¹⁴ KünstlerInnen hingegen verlassen sich oft darauf, dass ihr Tun dem Denken vorausseilt. Vgl. Kathke, Petra: Mit den Augen den Händen folgen, die dem Verstand vorausseilen ... Haptisch-visuelle Erfahrungen und raumbezogenes Gestalten. In: K+U 381-382/2014, S. 88-92.

¹⁵ Der Maler Johannes Geccelli beschreibt in einem Vortrag, mit dem er 1984 die neu immatrikulierten Studierenden an der HdK-Berlin begrüßt hatte, die simplen Handlungen des „Bildermachens“ und verdeutlicht daran zugleich, dass auch die elementaren Handgriffe und Entscheidungen selbst breits sinn- und inhaltsträchtig sind. Geccelli, Johannes: Vom Bildermachen. In: BDK-Mitteilungen, 21 (1985) 3, S. 16-23.

¹⁶ Böhme leitet seine Überlegungen zu elementaren Wahrnehmungsweisen, die einem ästhetischen Bewusstsein zu Grunde liegen, mit der Differenzierung dreier Aussagen ein: "Ich sehe einen Baum" (mit der spezifischen Einschränkung auf ein Sinneserleben) über "Mir ist kalt" (Befindlichkeit und Wahrnehmungsweise fallen zusammen, d.h. die Betroffenheit des Wahrnehmens wird durch die Wahrnehmung selbst artikuliert) und "Ich spüre die Kälte" (Ich gehe gegenüber meinem Zustand auf Distanz, artikuliere sowohl mein Empfinden als auch einen Zustand der Außenwelt). Böhme 2001, S. 36-40.

selbst aufzuspüren. Auch darin könnten sich diese Handlungen als elementar erweisen. Hinzu kommt, dass der leibliche Umgang mit dem Unmittelbaren, mit Dingen und Räumen als direkte Form körperlicher Partizipation am Gegenwärtigen Betroffenheit anregt. Er verlangt nach performativen Elementen in der Lehre und bietet Anlass für ein Sich-In-Bewegung-Setzen, das Standpunktänderungen der Welt respektive der eigenen Sichtweisen auf Welt gegenüber ermöglicht.

Elementare Übungen – Handlungschoreographien der Verzögerung

Gert Selle hat Anfang der neunziger Jahre elementarpraktische Übungen entwickelt: vom Pressgriff in einen Batzen Ton, der einen zur plastischen Form verdichteten authentischen Abdruck eigener Körperlichkeit erzeugt, über das Aufzeichnen leiblichen Spürens bis zum blinden Modellieren einer sich der Schwerkraft widersetzenen Körperform.¹⁷ Ziel dieser Übungen, deren teils verstörende Wirkung seine Studierenden eindrucksvoll beschrieben haben, war es, Projektionen oder eingefahrene Wahrnehmungsmuster zu unterwandern und jenseits fragwürdig gewordener aber gleichsam bequemer Regelmäßigkeit gestaltenden Tuns bei sich selbst anzukommen, um authentische Ich-Erfahrungen als Ausgangspunkt künstlerischer Arbeit ernst zu nehmen.

Um Ziele und Merkmale einer ästhetischen Alphabetisierung näher zu bestimmen, lassen sich Selles anspruchsvollen und zeitintensiven Übungen zur material- oder ortsbezogenen Selbsterfahrung kleine Handlungssequenzen unmittelbaren, körperbezogenen Erlebens an die Seite stellen. Es sind zum Teil aus der Kindheit bekannte Handlungen, die sich vielleicht gerade deshalb eignen, Prozesse der Gestaltbildung und -verwandlung an ein Fragen nach dem Woher und Wohin gestalterischer Prozesse zurückzubinden. Drei im Folgenden beschriebene Übungen konzentrieren sich auf solche Momente erlebbarer Sinnhaftigkeit. Mit ihrem prototypischen Charakter sollten sie Impuls gebend im künstlerischen Handlungsfeld der jeweiligen Veranstaltung wirken.

Drei Beispiele

1. Schatten fangen

Studierende erhalten in einer Veranstaltung, die zu individuellen künstlerischen Arbeiten im Themenfeld des Schattens anregen möchte, je einen großformatigen weißen Karton. Ihr simpler Auftrag lautet „Schatten einzufangen“. Selbst im aufgeräumten Umfeld des Uni-Gebäudes lassen sich Schlagschatten mit der biegsamen Projektionsfläche auf besondere Weise markieren und manipulieren. Die Aktion war Teil einer auf drei Seminarsitzungen verteilten Erkundung der Eigenarten von Schattenprojektionen.

¹⁷ Selle: Gebrauch der Sinne.



Abb. 2: Schatten fangen

2. Papierabformung

In einer Veranstaltung zum raumbezogene skulpturalen oder installativen Arbeiten mit Papier geht an die Studierenden der Auftrag, den Werkstattraum mit dem eigenen Körper auf seine Merkmale, u.a. auch auf raumhaltige Oberflächen hin zu untersuchen.¹⁸ Um ihre Entdeckungen zu vergegenständlichen und sie sich und anderen sinnlich zu vergegenwärtigen, werden sie u.a. aufgefordert, ein Blatt Papier an einer ausgewählten Position im Raum mit Klebestreifen zu fixieren und es mit den Fingern der Oberfläche sorgfältig anzuschmiegen, bis es die Form des widerständigen Untergrundes annimmt und als Relief konserviert.

¹⁸ Vgl. Kathke, Petra: Räume erkunden mit den Mitteln der Kunst. Impulse und Herausforderungen. In: Manfred Blohm (Hrsg.): Als sie den Raum betraten ... Gedankenimpulse für Lernsituationen zum Themenfeld Räume und Orte. Ein kunstpädagogisches Lesebuch, Bd. 1, (tredition ebook edition) Hamburg 2012.

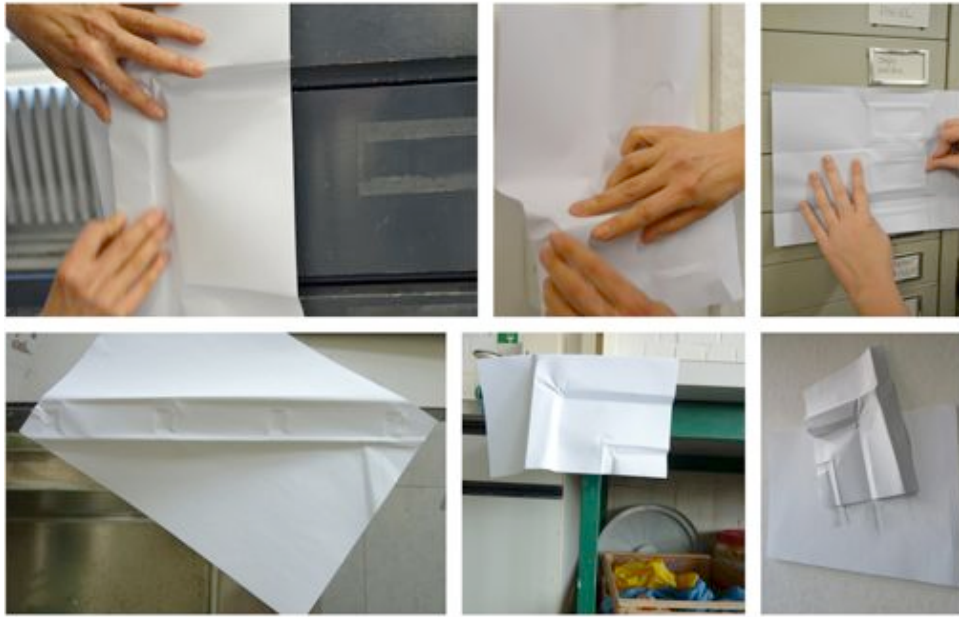


Abb. 3: Papierabformungen

3. Farbe schütten

Studierende werden im Vorfeld einer Werkstatt zu großformatiger Malerei zunächst ermutigt, verdünnte Farben aus Bechern auf helle, am Boden liegende Tücher zu schütten. Zunehmend agieren sie dabei mitten im Bildfeld und erleben, wie entschieden ausgeführte Bewegungen Formen, Lachen und Pfützen hinterlassen, die sich mit der Wasserspritze weiter vertreiben, durch Bewegen des Tuches dirigieren und zu malerischen Räumen verdichten lassen.



Abb. 4: Farbe schütten

Wahrnehmend, handelnd und denkend Wesentliches erfahren

Alle drei angeführten Aktivitäten bringen auf eher unübliche Weise mit einfachsten Mitteln und ohne Rückgriff auf besondere Kenntnisse und Fertigkeiten Gestalt hervor, an der sich Wesentliches erfahren lässt.¹⁹ Sie wollen nicht mehr und nicht weniger, als den Bezug einer Sache auf die Wahrnehmung derselben im handelnden Tun und im denkenden Reflektieren zu aktivieren.

Voraussetzungslos anhand einfacher Mitteln etwas Wesentliches – hier über Formungs- oder Gestaltungsprozesse – zu erfahren, wäre eine erste Charakterisierung solch einer elementaren Übung. Was in den angeführten Beispielen das Wesentliche ist, das über das unmittelbare Tun hinausweist, erschließt sich den Studierenden nicht sofort und auf den ersten Blick, sondern wird im Gespräch und in der Konfrontation mit Werken der Kunst erarbeitet.²⁰

Um Schlagschatten zu visualisieren und zu manipulieren verlangt die Größe des biegsamen Kartons im ersten Beispiel körperlichen Einsatz, muss er doch in Bezug auf ein Objekt und die Lichtquelle hin ausgerichtet werden. Man hat es dabei quasi in der Hand, die Schatten mit einer schräg gehaltenen, konkav oder konvex gewölbten Projektionsfläche aus ihrem Umfeld herauszulösen und bildhaft sichtbar zu machen. Der Karton lässt sich aus der Zwei- in die Dreidimensionalität wölben, wobei sich der Schatten als ein durch Projektion abstrahiertes Abbild nicht nur streckt oder verkürzt, also verzerrt, sondern auch in seiner Lage im Raum verändert, was ihm eine fast fließende Beweglichkeit verleiht. Jede Eigenbewegung beantwortet er mit einer Form- oder Positionsveränderung auf der Fläche, obwohl das Schatten erzeugende Objekt selbst statisch ist und die Lichtquelle sich in den wenigen Minuten nicht merklich verschiebt.

Die Tatsache, dass bei dieser Aktion von den drei bestimmenden Parametern Lichtquelle, Schatten hervorrufendes Objekt und Projektionsfläche gerade die für gewöhnlich eher passive Fläche manipuliert wird, stellt eine kleine Verrückung gegenüber der Wahrnehmungsgewohntheit und dem bilderzeugenden Vorgehen dar, ein Objekt zwischen Lichtquelle und fixierter Projektionsfläche zu schieben und zu bewegen. Der flexible Karton fängt den Schatten nicht nur ein, sondern macht ihn zum Seismographen eigener Bewegung. Die wandelbare Schattenform, die nur unzureichend über das Sein des sie verursachenden Objekts Auskunft gibt, verweist zurück auf jede Positionsveränderung der Fläche

¹⁹ Für diese und andere Themenfelder gäbe es eine Vielzahl weiterer Aktivitäten, etwa das Aufzeichnen nicht visuell wahrnehmbarer Sinneseindrücke oder Handlungsverläufe, das Verändern von Zeitrelationen beim Ausführen gewöhnlicher Tätigkeiten, das erkundende Dekonstruieren einer unhinterfragten Materialgestalt, die Verräumlichung von Linien in einer Drahtgestalt etc..

²⁰ Schatten-Inszenierungen von Christian Boltanski oder dem britischen Künstlerpaar Tim Noble und Sue Webster, skulpturale Werke von Rachel Whiteread oder Bilder von Künstlern aus dem Umkreis von Tachismus, Abstraktem Expressionismus und Informel (Fred Thieler, Jackson Pollock, Sam Francis) wären aus dieser Erfahrung heraus zu thematisieren.

bewegenden Menschen im Raum, weniger auf das Schatten werfende Objekt. Und: Bei den als Flächen wahrgenommenen Schlagschatten handelt es sich tatsächlich um Schnitte durch Schattenräume, auch das macht die Handlung erlebbar.

Hände können Oberflächen und Raumbegrenzungen tastend erkunden. Wird – wie in der zweiten Übung – ein Papier zwischen Oberflächenrelief und spürende Finger geschoben, nimmt es beim sorgfältigen Nachfahren das widerständige Vor- und Zurückspringen an und konserviert es als raumhaltige Form. Dort, wo Nichts und Etwas, Leere und Masse sich treffen, schaffen spürende und zugleich formende Finger ein fragiles Objekt, das als abnehmbare Haut zwei aufeinander bezogene Leerräume – ein Davor und ein Dahinter – voneinander scheidet, sie zugleich aber so aneinander bindet, dass sie sich in ihrer komplementären Verschiedenheit gegenseitig bedingen und damit als aufeinander bezogene Ebenen, als Alteritäten, denkbar sind. Die Handlung verschiebt die Alltagswahrnehmung der Raumbegrenzungen und des Papiers: Raumhüllen werden in ihrer Doppelseitigkeit, Oberflächen in ihrer Raumhaltigkeit und die plane Fläche des Blattes als plastisches, Form konservierendes Material erfahren.

Wenn Farbe nicht mit dem Pinsel aufgetragen, sondern wie in der dritten Übung aus einer impulsiven oder tänzerisch fließenden Körperbewegung heraus entlassen wird, so setzt sie bereits in der Luft eine Form frei, die Sekundenbruchteile später der Schwerkraft folgt und im Aufprall ihren Niederschlag auf der Leinwand findet. Durch den leicht verrückten Bezug zum Bildträger, der dem Boden gleich Widerstand bietet und Materielles auffängt, wird erlebbar: Farbflächen können Form bildende Kräfte und Bewegungen sichtbar machen, sofern man genau diese einzusetzen bereit ist. Hemmungen sind zu überwinden, da man das eigendynamische Geschehen zwar auslöst aber nicht beherrscht, allein aufgrund der Schnelligkeit nicht beherrschen kann, so dass Überraschendes oder Unerwartetes entsteht.

Merkmale elementarer Übungen

Aktivitäten wie diese können zu Erkenntnissen führen, die auf allgemein gültige Aspekte von Gestaltbildung verweisen und zugleich durch Körpereinsatz an die Wahrnehmungs- und Empfindungsweisen der Ausführenden gebunden sind. Auf ihre Erlebensfähigkeit bezogen wären neben den oben genannten Kriterien „voraussetzungslos, mit einfachen Mitteln Wesentliches erfahren“ weitere Merkmale elementarer Übungen zu ergänzen:

Elementare Übungen ...

- holen ein Subjekt bei sich selbst, bei seinem leibsinlichen Erleben ab und wandeln Distanz in Nähe
- sind als situativer Vollzug einer Handlung auf eine leibliche Erfahrungskonzeption hin angelegt

- schaffen einen geschützten, von Fremd- oder Eigenansprüchen an eine künstlerische Produktion befreiten Erlebensraum, der Horizonte weitet, bezeichnender Weise oft indem er Möglichkeiten einschränkt oder auf regressive Momente setzt
- umgehen routinierte Fertigungsstrategien, um das Heraustreten aus geläufigen Wahrnehmungs-, Handlungs- oder Denkmustern zu veranlassen
- bahnen Fremderfahrungen durch ungewöhnliche Handhabungen an, die sich den (Sinnes-)Erwartungen teils widersetzen und somit Fragen herausfordern²¹
- fordern vor jeder inhaltlichen Fixierung reflexive, den eigenen Standpunkt einbeziehende Wahrnehmungsweisen zur Gestaltbildung und -verwandlung heraus

Übungen wie die beschriebenen sind auch deshalb als elementar zu bezeichnen, weil in ihnen ein Keim oder Impuls für Weiteres liegt, weil sie am Rohmaterial des Formens, Bildens oder Erscheinen-Lassens exemplarisch eine Vielfalt von Wirklichkeitserfahrungen eröffnen. So führt das Einfangen von Schlagschatten zu Fragen medialer Bedingtheiten von Bilderzeugung am Beispiel von Projektionen. Die Papierabformung konkretisiert Phänomene von Hüllen und Häuten, von raumhaltigen Oberflächen, von Grenzgängen zwischen Raum und Fläche. Sie verdeutlichen, wie Trennendes verbinden kann und wie das, was verbindet, ein Getrenntsein voraussetzt. Farbschüttungen, Flecken und Kleckse machen das Bilden oder Wachsen von Gestalt unter Einwirkung von Kräften erlebbar und verweisen auf Spuren von Ereignissen. Da die einzelnen, quasi heraus präparierten Handhabungen stellvertretend und paradigmatisch für viele andere mögliche Eingriffe in den Handlungsfeldern Projektion, Raumhülle und Farbgestalt stehen, wären sie zugleich als exemplarisch im Sinn von Martin Wagenschein zu verstehen: Das Einzelne (die einzelne Übung, Anm. d.V.), in das man sich hier versenkt, ist nicht Stufe, es ist Spiegel des Ganzen.“²²

Verbunden mit solchen Aktivitäten, die das Dinghaft-Stoffliche auf sich selbst zurück werfen, es im ungewohnten Zugriff *spiegeln* wollen, ist immer auch die Erwartung, dass Studierende sich dabei im scheinbar Selbstverständlichen verfangen, dass sie über das Tuchhafte eines Tuchs stolpern, beim Auftupfen schwarzer Farblasuren ins Staunen geraten oder in den Linien der eigenen Hand Bemerkenswertes entdecken. Die Verschiebung geläufiger Handlungs- und Wahrnehmungsweisen, die mit einem Gewährwerden der semantischen Vielfalt einhergeht, kann dann Beweggründe künstlerischer Arbeit erzeugen.

²¹ Man könnte sie in Anlehnung an das Erfahrungsmodell von Waldenfels als *inszenierte* Widerfahrnisse beschreiben, die durch Störungen Irritationen erzeugen und ein Begehren wecken wollen, auf diese Widerfahrnisse zu antworten. Vgl. Anm. 6.

²² Wagenschein: Zum Begriff exemplarischen Lehrens, S. 4.

Nach-Wirkungen

Wie sich solche Verschiebungen im weiteren bildlichen Handeln der Studierenden niederschlagen, ob sie sichtbare Spuren in ihren Arbeiten hinterlassen, erschließt sich erst rückblickend. Oft gibt das Werkstattbuch Auskunft darüber, was ein solcher Impuls auslösen konnte. So beobachtet Marlies H., angeregt durch das Schatten-Körper-Raum-Erlebnis, wie die Jalousie in ihrem Zimmer „das Licht filtert und in Streifen schneidet“.²³ Sie manipuliert und fotografiert das Erscheinende und zeichnet eine Serie linearer Licht- / Schattenmuster, indem sie die an- und abschwellenden Schattenstreifen mit liegendem Kohlestift in einem Zug zu Papier bringt. Die verschatteten Zwischenräume werden als Bild strukturierendes Muster einerseits still gestellt, andererseits erzeugt ihr Zusammenhang den Eindruck eines bewegten Wellenspiels.

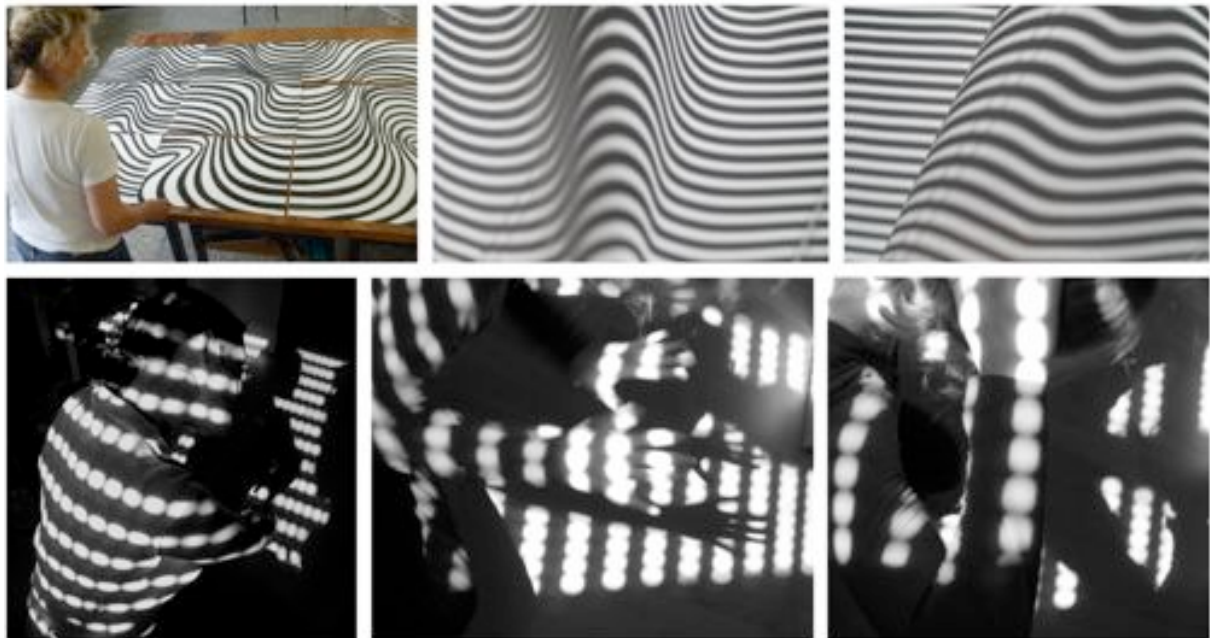


Abb. 5: Lichtstreifen und Körperprojektionen

Einen Schritt weiter geht Ina S., die ihren Körper selbst als Projektionsfläche einsetzt, und mit ihm ohne den Umweg über ein Medium (die Pappe) Schattenmuster in Bewegung setzt. Stefanie G. suggeriert, aufmerksam geworden für Raumgrenzen, mit angeschnittenen Objektformen aus Papier die Durchlässigkeit Raum begrenzender Wände. Merle B. nutzt für ihre bildnerische Erkundung an der Schnittstelle von Mensch und Baum das impulsive Schütten der Farben, um einen malerischen Raum zu schaffen, der – aus der eigenen Körperbewegung hervorgegangen – bildnerische Analogien zwischen Mensch und Baum aufzeigt und ineinander blendet (das Gefäßsystem, die faltige Rinden-Haut).

²³ Zitat aus dem Werkstattbuch von J. Görzen.



Abb. 6: Mensch und Baum

Auch Pia G. schüttet schwarze und weiße Farbe auf Bildgründe, um Raum zu schaffen für das Zusammenwirken von Handlinien und Handschriften von fünf Personen, die sie zuvor untersucht und als graphische Elementen in fünf hochformatige Bildfelder eingebettet hat.

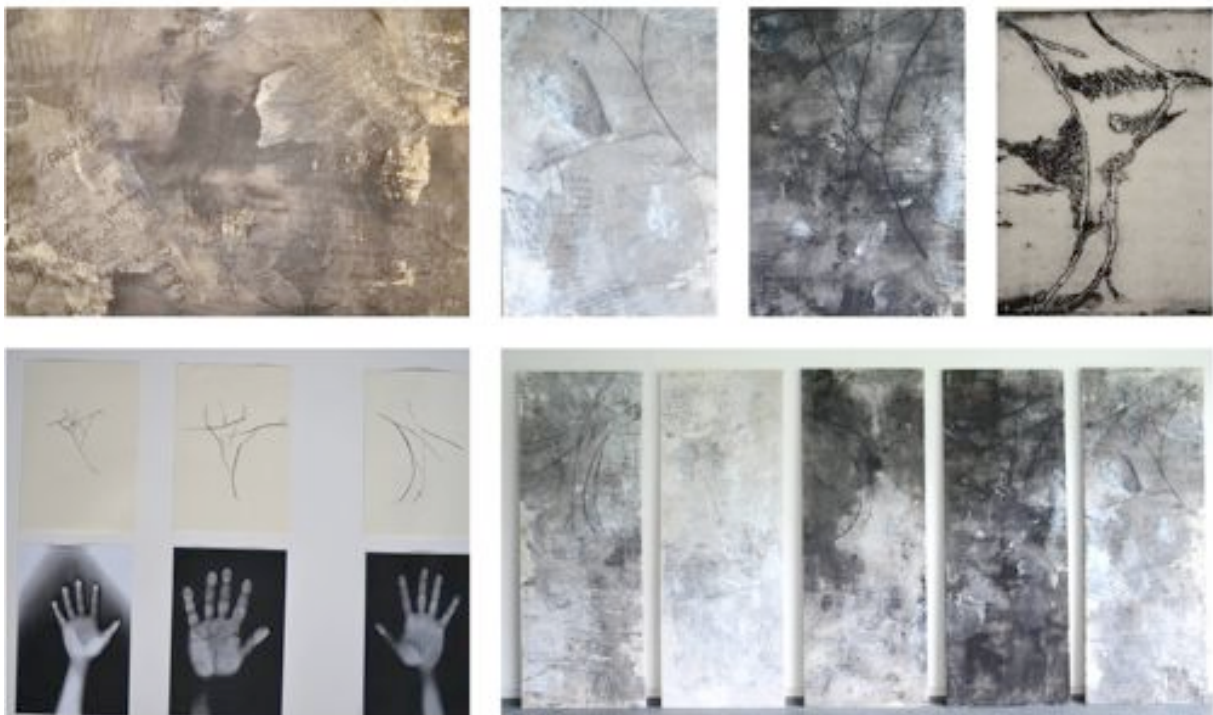


Abb. 7: Handlinien – Handschriften

Bedeutungsfelder elementarer Inhalte

Wie die Gestalt hervorbringenden Handhabungen, so lassen sich auch elementare Inhalte künstlerischen Lernens nicht auf ein bloßes Vereinfachen komplexer Sachverhalte reduzie-

ren. Wenn in der klassischen Elementenlehre die Urstoffe der Welt beschrieben werden,²⁴ wenn C.G. Jung mehrdeutige Archetypen als Urbilder menschlicher Vorstellungsmuster entwirft, die kulturübergreifend das kollektive Bewusstsein prägen²⁵ oder J.W. von Goethe eine Urpflanze als Urtypus aller Blütenpflanzen rekonstruiert²⁶ – immer geht es bei dieser Art des Elementarisierens um die Suche nach einer Essenz, um den Wunsch, in der Diversität des Erscheinenden ein im Ursprung angelegtes, idealtypisches Prinzip zu entdecken und damit Ordnung in der Vielfalt zu schaffen.

Neben dem Verweis auf das Ursprüngliche kann das Elementare zugleich als Prototypisches oder Allgemeingültiges verstanden werden, das unabhängig von gesellschaftlichen, historischen oder institutionellen Ausprägungen Kultur übergreifend vorkommt und seinen Stellenwert als Konstante der Beziehung des Menschen zu seiner Lebenswelt behauptet. Bezogen auf die Verankerung des Leibes in lebensweltliche Zusammenhängen rücken dann unhintergehbare Grundlagen physischer Existenz in den Blick: Behausung, Nahrung, Natur, Licht und Wärme, Dinge (Werkzeug), Mobilität, Wachstum etc.. Sie stehen für Wirklichkeitserfahrungen, in denen sich das Elementare aus dem Existenziellen herleitet.

Marlies, Ina, Merle und Pia haben elementare Übungen in inhaltliche Auseinandersetzungen überführt, die man ebenfalls als elementar bezeichnen könnte. Neben Schatten, Baum und Körper verdient vor allem die Hand als ausführendes, gestaltendes und kommunizierendes Organ des Menschen im Rahmen ästhetischer Alphabetisierung Beachtung.²⁷ Thematisch handelt es sich – den angeführten Übungen entsprechend – um Teilbereiche komplexer Systeme, die Wesentliches zur Anschauung bringen, es im Verständnis von Wagenschein „widerspiegeln“. Dazu zählen materielle Konkretionen des naturhaft Gegebenen²⁸ ebenso wie elementare Erscheinungsweisen des Stofflichen, die als aufeinander bezogene Polaritäten unsere Lebenswelt prägen: fest-flüssig, konkav-konvex, transparent-opak, leicht-schwer, groß-klein, hell-dunkel, nah-fern, innen-außen u.a.m.. Sie regen an, Ähnlichkeiten zu erkunden und Entsprechungen zwischen Sinn, Form und Materie zu suchen, wie es Merle B. in der Überblendung von Mensch und Baum und Pia G. in jener von Handlinie und Handschrift auf künstlerische Weise taten.

²⁴ Böhme, Gernot u. Böhme, Hartmut: Feuer, Wasser, Erde, Luft. Eine Kulturgeschichte der Elemente, München 2010.

²⁵ Jung, Carl Gustav: Die Archetypen und das kollektive Unterbewusste, Olten 1980.

²⁶ Harlan, Volker: Das Bild der Pflanze in Wissenschaft und Kunst, Stuttgart 2002.

²⁷ Zur Hand als Leibthema für den Anfangsunterricht vgl. Mattenklott, Gundel: Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung, Hohengehren 1998, S. 99-100. Zur Bedeutung der Hand insbes. für Prozesse des (Auf-)Zeichnens vgl. Huber, Hans Dieter: Das Gedächtnis der Hand. In: Kirschenmann, Johannes u.a.: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung, München 2006, S. 39-51.

²⁸ Als Buchstabieren des Ursprünglichen gewinnt es dann an Bedeutung, wenn Künstler sich bewusst von kulturellen Überformungen, überkommenen Traditionen oder eingefahrenen Stereotypen distanzieren wollen. Vgl. bspw. Hoppe Sailer, Richard: Elementare Wahrnehmungen. Zur Präsenz der Elemente in den Werken moderner Kunst. In: Böhme, Hartmut (Hrsg.): Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, Bd. 5, Heft1, Berlin 1996, S. 170-187.

Semantische Vielfalt und divergentes Denken

Elementare Handlungsweisen, die sich auf die Art und Weise beziehen, Gestalt hervorzu- bringen oder zu verändern, gründen ebenso wie die Auseinandersetzung mit elementaren Dingen und Materialien im Rahmen ästhetischer Alphabetisierung auf einer Art voraussetzungslosen Wahrnehmens. In der klassischen Phänomenologie seit Edmund Husserl thematisiert, erfuhr diese unmittelbare Begegnung in der Neuen Phänomenologie durch Hermann Schmitz eine Ausrichtung auf leibliches Spüren, auf Befindlichkeit und affektive Betroffenheit und wurde im Versuch einer Bestimmung elementarer Wahrnehmungsweisen durch Gernot Böhme am Gegenstand der Atmosphären²⁹ akzentuiert und um produktionsästhetische Fragen erweitert. Im Mittelpunkt stehen Erkenntnismöglichkeiten, die an leib sinnliche Wahrnehmungsweisen des reflektierenden Subjekts gebunden sind, da nur sie die Dinge, Zustände und Ereignisse zu phänomenalen Bestandteilen der Realität jedes Einzelnen machen, der im Austausch mit ihnen ihr Sein in seinem Bewusstsein generiert.

Auch die Inszenierung von Lernfeldern im kunstpädagogischen Alltag setzt auf Situationen, die im Erleben des Einzelnen Etwas zum Phänomen machen. Sinnggebung bleibt in diesem Prozess zwangsläufig un abgeschlossen und wandelbar, da „die Vielfalt der Wirklichkeitserfahrungen (...) gleichzeitig eine Vielfalt der Ich-Erfahrungen“ bedingt.³⁰ Anders als das empirische Erkenntnisinteresse an nachprüfbarer Regelmäßigkeit setzt das ästhetische über eine Rückbindung an das sinnliche Erleben des Einzelnen auf Bereiche des Dazwischen, um jenseits eindimensionaler Folgerichtigkeit Ähnlichkeiten aufzuspüren, auch durch Regelbrüche.³¹ Insofern existieren neben der durch „Eignung“³² bestimmten Nützlichkeit und Bedeutsamkeit, neben den physikalischen Gegebenheiten und den empirisch nachvollziehbaren Bezügen unendlich viele Sinnebenen in der Art und Weise, wie Dinge uns erscheinen, bzw. wie wir sie uns und anderen zum Erscheinen bringen. Elementare Übungen öffnen den Blick für genau diese Vielfalt, da sie scheinbar Selbstverständliches anders erscheinen lassen und die Wahrnehmung darauf lenken.³³ Indem sie durch Bedeutungsoffenheit Sinnggebung einfordern und Fragen generieren, stehen sie dem erkundend-forschenden Verhalten näher als dem problemlösenden, das auf eine finale, den Prozess abschließende Antwort aus ist, und fordern divergentes Denken ein.

²⁹ Das atmosphärische Spüren von etwas Anwesendem, das Böhme am Beispiel der sirrenden Mücke ausführt, ist für ihn eine elementare, sinnenspezifisch noch nicht ausdifferenzierte Wahrnehmungsweise, da sie als Wahrnehmungserfahrung vor jeder Subjekt-Objekt-Spaltung liegt und somit für ein ästhetisches Verhalten als grundlegend angesehen werden kann. Böhme 2001, S. 29-58.

³⁰ Brandstätter: Erkenntnis durch Kunst, S. 192.

³¹ Brandstätter: Grundfragen der Ästhetik, S. 42-43.

³² Vgl. Soentgen: Das Unscheinbare, S. 56-70.

³³ „Kunst zeigt uns das, was wir kennen, so, wie wir es nicht kennen.“ Rüdiger Bubner: Die Ästhetisierung der Lebenswelt. In: Frankfurter Rundschau 93/1992, S. 8.

Durch Reduktion zur Komplexität

Während elementare Lehrgangsangebote Wissensbestandteile und Methoden bereitstellen, mit denen Lernende sich Stufe für Stufe definierten Zielen nähern können, bieten die hier thematisierten Handlungssequenzen ein frei gestelltes Angebot, sich auf Momente gestalterischen Handelns einzulassen, um etwas Wesentliches über künstlerische Prozesse vor dem Hintergrund ästhetischer Bildung zu erfahren.

Was meint hier *frei gestellt*? Als Impulse rechnen die Aktivitäten mit dem Begehren der Lernenden, etwas ihnen bemerkenswert Erscheinendes aufzugreifen, in eigenem Interesse weiterzuführen und bei selbstbestimmter Arbeit ausdifferenzieren. Die zunächst irritierende Unspezifik, das Defizitäre der Handlungen, ihr wenn, dann nur vage bezeichnetes woher und wohin – ihre Freistellung von Inhaltsfestlegungen und Zweckbindungen – ist letztlich ihr Potenzial, denn nur durch die Offenheit von Deutungsmöglichkeiten und Sinnbezügen kann es zur Entfaltung und Ausdifferenzierung individueller Anliegen kommen. Elementare Übungen werden ein Begehren des Einzelnen nur wecken, solange ein *warum* und *wozu* reflektiert, nicht aber ein *woher* und *wohin* buchstabiert wird. Indem sie auf das tätige Reagieren derjenigen setzen, die in ihnen Ankerpunkte künstlerischen Handelns finden, öffnen sie zugleich Räume divergenten Denkens.

Da es sich um Sequenzen in Bezugsfeldern handelt, in denen das Zusammenspiel von Form, Materie und Sinn immer wieder neu ausgelotet wird, spielen das Oszillieren zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen sowie die Bereitschaft der Lernenden eine Rolle, einmal Erreichtes bei erneutem Zugriff wieder in Frage zu stellen. Das Fluide – oder mit Beuys das plastisch Formbare – des künstlerischen Prozesses ist mit einer kontinuierlichen Progression vom Einfachen zum Komplexen / vom Elementaren zum Ausdifferenzierten deshalb nicht vereinbar. Es verlangt ein Hin und Her zwischen beiden, vergleichbar dem Verhältnis zwischen der Wahrnehmung des Einzelnen und der Wahrnehmung des Ganzen, wie es sich bspw. im Vollzug des Bildsehens ereignet.³⁴ Dabei wird das Einzelne unter der Bedingung des Ganzen, wie umgekehrt das Ganze unter der Bedingung der Einzelteile betrachtet. So generiert das Hin und Her zwischen sukzessiver Betrachtung und simultaner Schau – Gottfried Boehm spricht von einem inversen Verhältnis zwischen Simultaneität und Sukzession, das im Bild angelegt und von Dauer ist³⁵ – immer wieder neue Sinnbezüge.

Auch die vorgestellten Übungen können Gestalt gebende Auseinandersetzungen einleiten, sind als ausschließliche Erfahrungsfelder für Anfänger jedoch verkannt. Sie ermöglichen es vielmehr, das eigene Tun und Denken zurückzubinden an ein Fühlen und Empfinden dessen

³⁴ Obgleich es sich in einem Fall um Erkenntnisse handelt, die an Rezeptionsprozessen gewonnen wurden, im anderen um Prozesse produktiven Tuns. Produktive Bildrezeption wie reflektierte künstlerische Praxis stehen für die erkenntnisreiche Vernetzung beider Zugänge.

³⁵ Böhm, Gottfried: Bild und Zeit. In: Paflik-Huber, Hannelore (Hg.): Das Phänomen Zeit in Kunst und Wissenschaft, Weinheim 1987, S. 20.

'was da ist', an das, was der Mensch hinnehmen muss, weil es ihm (physisch) widerfährt.³⁶ Besonders die Allgegenwart des Ausdifferenzierten legt solche Ankerpunkte im Elementaren nahe, auch hinsichtlich der wechselseitigen Vergewisserung körperlicher Dinghaftigkeit und digitaler Bildlichkeit. Zugleich kann das (Be) Achten des Elementaren als etwas Wesenhaftes auch im Beiläufigen oder Selbstverständlichen eine achtsame Haltung befördern, aus der heraus sich Differenzen aufspüren und Wahrnehmungsroutinen unterwandert lassen. Neben der Sensibilität für die Wirksamkeit und Sinnhaftigkeit selbst minimaler Eingriffe kultiviert dies wiederum eine künstlerische wie kunstpädagogische Achtsamkeit,³⁷ durchaus im Sinn einer ökologischen Naturästhetik, wie sie Böhme in den Blick nimmt.

Die bereits benannten Merkmale elementarer Übungen lassen sich aus der Perspektive der Initiatoren von Lehr-/Lernprozessen nun weiter ergänzen:

Elementare Übungen wollen ...

- produktorientiertes Vorgehens verzögern, indem sie auf den staunenden Zweifel oder die Irritation setzen
- Übersehenes markieren und Achtsamkeit kultivieren, auch um neue, unerwartete Einsichten zu ermöglichen
- mediale und materiale Erfahrungs(spiel-)räume öffnen, um selbstbestimmte Erkundungen einzuleiten
- durch Entzug des Eindeutigen und Verzicht auf eine gesetzte Folgerichtigkeit von etwas her zu etwas hin ein Begehren wecken (etwas auf besondere Weise zu tun, wahrzunehmen, zu reflektieren), dem nachzugehen der Beginn eines künstlerischen Schaffensprozesses sein kann
- die Aufmerksamkeit im Rahmen eines Themenfeldes auf etwas Fundamentales oder Kategoriales lenken, das sich auf vielfältige Weise inhaltlich ausdifferenzieren lässt
- Handlungsfragmente anbieten, die sich durch ihre Freistellung in unterschiedlichen Zusammenhängen (wieder-)finden und mit lebensweltlichen Gegebenheiten vernetzen lassen

Elementare Übungen akzentuieren damit Momente schöpferischen Verhaltens, die etwas Wesentliches aufscheinen lassen, indem sie Einsichten darauf freilegen. Ihr wichtigstes Potenzial ist die in ihnen verborgene Komplexität, die sich entfalten und ausdifferenzieren lässt. „Um dem Elementaren auf die Spur zu kommen, bedarf es eines großen Kombinati-

³⁶ Wiesing: das Mich der Wahrnehmung, S. 35. Zum "Mythos des Gegebenen" und seiner Einschätzung im philosophischen Diskurs vgl. ders. S. 33-42 und 58-61.

³⁷ Zum Zusammenhang von Achtsamkeit und Kreativität vgl. Brodbeck, Karl-Heinz: Achtsamkeit auf die Achtsamkeit. Karl-Heinz Brodbeck's Theorie der Kreativität – ein Gespräch mit Hubert Sowa, in: K+U 261/2002, S. 50-53.

onsvermögens und äußerst strukturierte Erlebnisfähigkeit. Das Elementare ist der Gegensatz des Willkürlichen“,³⁸ schreibt der dänische Philosoph Knud Ejler Logstrup. Wenn Studierende aufgefordert werden selber Übungen für ihre Kommilitonen zu entwickeln, indem sie etwas Wesentliches aus einem Themenfeld heraus präparieren und es durch zugleich irritierende wie inspirierende Eingriffe sinnlich erfahrbar machen, kommen auch die anfangs angeführten Synergieeffekte künstlerischer und kunstpädagogischer Professionalisierung zum Tragen. Beide Bereiche verlangen nach der Fähigkeit, in einem unerschöpflichen Reservoir an Möglichkeiten eindringliche, modellhaft verdichtete Momente aufzuspüren, die durch die Art ihrer präsentativen Darbietung Erfahrungs- und Erkenntnisanlässe bieten.

Nachtrag: Elementares als Bindeglied zwischen den Künsten

Als letztes Merkmal elementarer Wahrnehmungs- und Gestaltungsübungen sei angefügt, dass sie das Verbindende zwischen den Künsten in den Blick rücken. Nicht nur teilt die Musik den Bereich leibräumlicher Wirkungen mit der Malerei. Einzelne Elemente der Künste wie Klang, Farbe, Linie, Rhythmus, Resonanz, Stille, Spannung u.a.m., die im 20. Jahrhundert nicht selten freigestellt und im Bemühen um eine Vergewisserung eigener Ausdrucksmittel separat bearbeitet wurden, lassen bei der Gegenüberstellung musikalischer und bildnerischer Werke Passagen und Ähnlichkeiten erkennbar werden. Ursula Brandstätter hat solche vergleichenden Hör- und Seherfahrungen als Wege zur elementaren Erfahrungsbildung beschrieben³⁹ und spricht an andere Stelle von einer „Reaktivierung gemeinsamer anthropologischer Wurzeln“⁴⁰. Die Tendenz zur Selbstreflexivität ging über die Reduktion auf elementare Ausdrucksmittel mit einem Zusammenrücken von Musikalischem und Bildnerischem einher – mitgedacht die Körperlichkeit performativer Akte oder medialer Ereignisse – und forderte Transformationen heraus, die das Spezialisierte oder Ausdifferenzierte nicht in dem Maße zulassen würde.

Auch dafür bietet das anfangs skizzierte Erarbeiten von Schwarzfeldern ein Beispiel, denn Judith G. wurde nach der Präsentation auf eine solche Passage gestoßen. Eine Gruppe von Studierenden und Dozenten sah sich mit den Dunkelfeldern konfrontiert, nachdem Judith als letztes Stück ihres musikalischen Prüfungsteils Rachmaninows Cis-Moll Prélude, Opus 3 Nr. 2 gespielt hatte. Sie nahmen das Bildhafte noch im Bann des akustischen Eindrucks war und spürten eine Passung, die sich an der Schnittstelle ihres Sehens und Hörens ereignete, konnten sie aber nicht in Worte fassen. Offenbar stimulierte das Gehörte ein Sehen, das verinnerlichte Erwartungen an Bildlichkeit unterdrückte und die Dunkelfelder auf mit einem Nachhall der komplexen Musik. Judith selbst hatte das Klavierstück Rachmaninoffs nicht mit

³⁸ Ejler Logstrup, Knud: *Metaphysik*, Tübingen 1990, S. 229.

³⁹ Brandstätter, Ursula: Von der Erfahrung der Elemente zu elementarer Erfahrung? Die Begegnung von Musik und Bildender Kunst als Weg zu elementarer ästhetischer Erfahrung. In: Franz Niermann (Hg.): *Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musiklernens. (Fest-) Schrift für Christoph Richter*, Augsburg 1999, S. 41-52.

⁴⁰ Brandstätter: *Grundfragen der Ästhetik*, S. 184.

ihrer Bilderserie zusammen gedacht. Um so erstaunter war sie über die Wirkung, die sich aus dem zeitlichen Nacheinander ergab. Befragt darüber, welche Beziehungen zwischen den Bildern und dem Klavierspiel diese Intensivierung ihrer Meinung nach erzeugt haben könnte, schrieb sie:

„Das Motiv in der Prélude ist sehr simpel, es besteht aus einer Abfolge von drei Akkorden die in sich selbst notenbedingt eine unheimliche Spannung aufbauen und dann wieder aufgelöst werden. Sie werden von der linken Hand, also im tieferen / dunkleren Register gespielt. Dieses Motiv war also immer gut zu hören und wurde von der rechten Hand mit dichten Akkorden begleitet oder beantwortet. In Rachmaninoffs Handschrift ist ja auch ganz deutlich der Klang der russischen Glocken wiederzuerkennen, ein Hin- und Herschwenken der Hände zwischen Motiven und Begleitung verdeutlicht das.

Ich denke, zum einen ist eine Analogie durch das dominierende und fordernde Motiv gegeben, das mit dem kontrastierenden und konsequenten Schwarz in Verbindung gebracht werden kann, zum anderen aber auch durch die undurchdringlich und schwer identifizierbaren Klänge der Akkorde, die im ‚Rauschigen‘ und in den überlagerten Strukturen zu sehen sein könnten. So wie die Hände und letztlich die Ohren zwischen den Akkorden und dem Motiv abwechselnd hin und zurück schwenken, genauso wechselt das Auge vor der großen Wandarbeit zwischen den einzelnen Platten um das Ganze wahrzunehmen. Insgesamt kann bei dem Stück von einer systematischen Überlagerung gesprochen werden, so wie bei meinem Farbauftrag ein ständiges oder wiederholtes Schichten und Verdichten stattgefunden hat“.⁴¹

Literatur

Brandstätter, Ursula. Grundfragen der Ästhetik. Bild-Musik-Sprache-Körper. Köln-Weimar-Wien 2008.

Brandstätter, Ursula: Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation. Wien Köln Weimar 2013.

Böhme, Gernot: Aisthetik. Vorlesungen über Ästhetik und allgemeine Wahrnehmungslehre. München 2001.

Böhme, Gernot: Phänomenologie oder Ästhetik der Natur? In: Blume, Anna (Hg.): Zur Phänomenologie der ästhetischen Erfahrung. München 2005, S. 17-25.

Busse, Klaus-Peter: Kunstdidaktisches Handeln (Hrsg.), Dortmunder Schriften zur Kunst. Norderstedt 2003.

Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek 1988.

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

⁴¹ J. Görzen, schriftliche Reflexion

Wagenschein, Martin: Zum Begriff des exemplarischen Lehrens. <http://martin-wagenschein.de/Archiv/W-128.pdf> (Stand: 20.7.2014).

Waldenfels, Bernhard: Bruchlinien der Erfahrung: Phänomenologie – Psychoanalyse – Phänomenotechnik, Frankfurt a.M. 2002.

Wiesing, Lamberg. Das Mich der Wahrnehmung. Eine Autopsie, Frankfurt a.M. 2009.

Dr. Petra Kathke ist Professorin für Kunstpädagogik an der Universität Bielefeld. Zu ihren Arbeits- und Forschungsfeldern gehören neben rezeptionsästhetischen Fragen und Methoden künstlerischer Forschung die Initiierung und Evaluation ästhetischer Bildungsprozesse in hochschuldidaktischen und schulischen Kontexten.