



„... es inspiriert mich auch irgendwie immer wieder.“

Das künstlerische Potential des Werkstattbuchs als Instrument bildhaften Reflektierens

Notburga Karl



Abb.1: Pia G., Werkstattbuch Nr. 4, *Schatten (I)*, Doppelseite 10 (Sequenz *Wie entsteht Schwarz*)

Ordnen, Aufzeichnen, Reflektieren

Mit diesen Denkbewegungen operieren sowohl hermeneutisch-diskursiv als auch quantitativ-messend vorgehende Wissenschaftlerinnen. Für die kunstpädagogische Forschung im Kontext von empirischen Forschungsmethoden gilt es grundagentheoretisch immer auch Fragen zu fokussieren, wie etwa, welchen Stellenwert dabei Bilder bzw. Bildhaftes haben sollen? Mit welchem Bildbegriff (phänomenologisch, kunsttheoretisch, anthropologisch, semiotisch, soziologisch, historisch, medien-/ kunstpädagogisch) soll und kann argumentiert werden? Und wenn dieses Bildhafte aus praktischen, projektorientierten Kurskontexten stammt, inwiefern kann gerade ein künstlerisches Potenzial derartiger bildhafter Fixierungen

für wissenschaftliche Forschungskontexte *entborgen*¹ werden? Um sich dem Potential künstlerischer Lehre nachträglich in der Forschung vergewissern zu können, bedarf es eines Methodendesigns, das Bildhaftes weniger als sprachäquivalentes Zeichensystem begreift und in Textform auflöst, sondern vielmehr es selbst als methodisches Instrument der Reflexion und Abduktion begreift. Wie könnte es gelingen, das Besondere, Inkommensurable des Bildhaften als künstlerisches Potential innerhalb der Forschung zu erhalten?

Bildhaft Reflektieren? Ein Fallbeispiel generiert Fragen

Für meine Überlegungen dienen mir exemplarisch drei zentrale Doppelseiten aus dem Werkstattbuch einer Studentin, Pia G.² (Abb. 1, 3 und 4) Es handelt sich um ihr viertes Werkstattbuch, wobei sie in der zu Grunde liegenden Veranstaltung zwei Bücher anfertigte, eines, das sich auf die gemeinsame Arbeit in der Werkstatt, ein anderes, das sich auf ihr persönliches künstlerisches Projekt bezieht. Beide hat sie nachträglich und am Stück in den Semesterferien in den späten Abendstunden angefertigt. *Werkstattbücher* sind als Varianten des Lehr- und Lerninstruments *Lerntagebuchs* spezifisch auf die Bedürfnisse der Kunstdidaktik ausgerichtet: Kognitive und Gestaltgebende Formen der Aufzeichnungen stehen (in ihnen) in einem komplexen Wechselverhältnis.³

Der Anteil der subjektiven Involviertheit⁴ ist hierbei maßgeblich; Art und Umfang der Gestaltung obliegt dem Einzelnen. Deswegen entzieht sich das Werkstattbuch zunächst einer standardisierbaren Vergleichbarkeit und damit auch der Leistungsbeurteilung nach quantifizierbaren Kriterien.

Am vorliegenden Werkstattbuch von Pia G. möchte ich herausarbeiten, inwiefern die Studentin durch ihr Sichten, Ordnen und Aufzeichnen zu einer immer stärker bildhaften Dimension des Reflektierens vordringt, die auch die Intertextualität prägt. Es interessiert mich dabei weniger, was der tatsächliche Inhalt des Seminars war, sondern vielmehr als wie und als was die Studentin ihn rekonstruiert. Das Werkstattbuch als Instrument und Medium fordert sie dazu heraus, denn sie muss für die Erzeugnisse und Erfahrungen aus dem Seminar adäquate Formen finden. Will sie tatsächlich erreichen, dass ihr das in Buchform gebundene Wissen als, wie sie selbst äußert, Inspiration präsent bleibt,⁵ dann müsste sich im Werkstattbuch mehr finden lassen als ein reiner Mitschrieb oder ein notierter Nachvollzug

¹ Heidegger prägte den bildhaft konnotierten Begriff „Entbergen“ im Sinne eines aufschlussreichen Erkennens. Als Weise des Entbergens setzt er die *techné*, und zwar „(...) nicht im Verwenden von Mitteln, (...) als Verfertigen, [sondern als] Her-vor-bringen.(...)“. Die Technik west in dem Bereich, wo Entbergen und Unverborgenheit, wo *aleteia*, wo Wahrheit geschieht.“ Aus: Heidegger: Vorträge und Aufsätze, S. 13-44. Mit der Begriffswahl „Entbergen“ spiele ich darauf an, wie eng das Bildhafte mit der Methode verwoben sein muss, weil nicht alles Bildhafte vorübergehend textförmig werden kann, sondern quasi immer als unauflöslicher Rest mitläuft.

² Seminar „Das Phänomen Schatten als Impuls künstlerischer Arbeit“, Prof. Kathke, Sommersemester 2012, Universität Bielefeld.

³ Kathke: Transformation einer Raumwahrnehmung.

⁴ Gläser-Zikuda: *Lerntagebücher*.

⁵ 90minütiges Interview mit der Studentin am 10.5. 2013.

einzelner Seminarschritte. Es gilt also zum Beispiel die Bedeutung der Frage „Wie entsteht schwarz“ zu rekonstruieren (Abb. 1): Ist sie zu verstehen als Überschrift für eine Gebrauchsanweisung, als grafische Differenzierung, als nachgesetzte Reflexion, oder als was noch?

Das vorliegende Werkstattbuch hat kaum Schriftanteile, was im Rahmen der hier verhandelten Frage bezeichnend ist, würde man in einer rekapitulierenden Buchform doch vor allem schriftliche Aufzeichnungen erwarten. Ausgehend von einem Bestand, bei dem die bildhaften Elemente dominieren, hoffe ich herauszufinden, was die Studentin beim Erstellen des Buches eigentlich tut, inwiefern sie durch ihren bildhaft reflektierenden Nachgang der Veranstaltung ästhetische Erkenntnisse erlangt. Dies wäre dann in einem zweiten Schritt mit den medialen Möglichkeiten des Werkstattbuches in Beziehung zu setzen. Wie also sieht im genannten Beispiel die bildhafte Antwort auf die Frage „Wie entsteht schwarz?“ aus? Lässt sich aus der Art, wie die Studentin Aktionen der Veranstaltung bildhaft werden lässt, ein ästhetischer Erkenntnisgewinn ableiten?

Theoretische Überlegungen zur Sichtbarkeit ästhetischer Erkenntnisse

Ästhetische Erkenntnisse an sich sind allerdings – ebenso wie das individuelle Sehen und Wahrnehmen – für Außenstehende unsichtbar. Sie müssen gewissermaßen indirekt beschrieben und rekonstruiert werden. Andrea Sabisch führt in ihrer Dissertation *Inszenierung der Suche* aus,⁶ unter welcher Perspektive ästhetische Erfahrung im Lerntagebuch sichtbar bzw. rekonstruierbar wird. Zur Klärung greift sie auf das Erfahrungs- und Wahrnehmungsmodell von Bernhard Waldenfels zurück.⁷ Waldenfels markiert Erfahrung als genuin *brüchig*. In seinem Wahrnehmungsmodell kommt es zu einem Widerfahrnis, das die Kontinuität einer Erfahrung abreißen lässt. Es entsteht eine Differenz zwischen dem, wovon wir getroffen werden und dem, worauf wir antworten. Die notwendig gewordene Reaktion auf das Widerfahrnis – Waldenfels sagt Response bzw. Antwort dazu – zeigt sich als Verschiebung. Erfahrung wird somit rekonstruierbar. Das Besondere ist, „dass er mit dem Antwortbegriff die Art und Weise, wie Erfahrung artikuliert wird, offen[lässt.]“⁸ Sabisch sieht hier eine wichtige AnschlussThese zur Kunstpädagogik:

Die Umwandlung dessen, wovon wir getroffen werden, in etwas, worauf wir antworten, ist (...) genau der Zwischenbereich, wo eine ästhetische Selbstbildung eingesetzt werden kann. Dieser Zwischenbereich ist immer schon von individuellen Aufmerksamkeiten gelenkt und fordert zu dem immer neuen Wagnis des Antwortens heraus.⁹

Werkstattbücher sind in diesem Zwischenbereich individueller Aufmerksamkeiten angesiedelt und können als Reaktionen oder Praxis des Antwortens auf das Gesehene werden, was

⁶ Sabisch: *Inszenierung der Suche*.

⁷ Waldenfels: *Bruchlinien der Erfahrung*.

⁸ Sabisch: *Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung*, S.13.

⁹ ebenda, S. 15.

im Kontext des Seminars sich ereignet hat.¹⁰ Verschiebungen, Erfahrungsbrüche schlagen sich nieder, nicht nur als Texteintrag, sondern auch in Bildform.

Die Frage ist also, inwiefern in den Werkstattbüchern ästhetisch-sinnliche Erfahrungswerte in verdichteter, *ver-rückter* bzw. verschobener Form zur Anschauung gebracht werden und zwar weniger im Modus des Nacherzählens, sondern im Modus des Verstehens, womöglich auch im Modus eines *tacit knowledge im Bereich des Bildnerischen*. Inwiefern tauchen Inhalte womöglich in bildhafter Transformation statt in ihrer bloßen Repräsentation oder einer verdichteten Fortsetzung auf? Und inwiefern werden sie als *brüchig* präsentiert, damit – laut Pias gesteigertem Anspruch – die Erfahrung sich immer wieder im bildhaften Response erneuert?

Ursula Brandstätter betont, dass ästhetische Erkenntnis von konkreter sinnlicher Wahrnehmungsleistung und ihrer Transformation abhängig ist. Dies impliziert – so meine Schlussfolgerung – dass derartige bildhafte Übertragungs- und Transformationsprozesse gerade nicht durch kognitive Denkleistungen abgekürzt werden können. Bei der Gestaltung einzelner Seiten operiert die Bildproduzentin also in einem Zwischenbereich von kognitiver Denkleistung und konkreter sinnlicher Wahrnehmungsleistung. Deshalb ist der Einsatz des bildhaft Produzierten im Werkstattbuch nachfolgend auch besonders aufschlussreich.

Ursula Brandstätter unterscheidet

[g]rundsätzlich [...] sprachliche und nicht-sprachliche Weisen des Denkens voneinander [...]. Denken ist nicht an das Medium der Verbalsprache gebunden, es gibt auch ein Denken in Bildern [...]. Jede sinnliche Qualität kann als Erfahrungseinheit Ausgangspunkt eines verknüpfenden Denkprozesses werden.¹¹

Diese verknüpfenden Denkprozesse stellen in der Praxis des Antwortens einen wichtigen Ansatz dar. Wenn nun ästhetische Erkenntnis laut Brandstätter nicht auf kausalem Denken beruht, sondern auf einem analogen Denken, das sie andernorts auch *anähnelnd*, oder *Denken in Ähnlichkeiten* oder *metaphorisches Denken* nennt – welche konkrete Formen kann dieses Denken als Antwortpraxis dann im Werkstattbuch annehmen? Für Brandstätter wird die Form des Denkens dadurch anschaulich, dass es sich in sogenannten ästhetischen Transformationen zeigt, die nicht nur Indiz, sondern auch Voraussetzung für ästhetische Erkenntnis sind.

Ästhetische Transformationsprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass durch sie eine spezifische Form der Erkenntnis gewonnen wird. Denn indem ästhetische Erkenntnis

¹⁰ Mit der Aufzeichnung im Sinne von Grafien hat Andrea Sabisch eine kunstpädagogische Methode als Datenerhebungsmethode etabliert. Sie konnte aufzeigen, wie mit dem Wechsel der Aufzeichnungspraxis ein Wechsel der Orientierungsrahmen einhergeht. Dieser Wechsel dokumentiert sich an zeitlichen, medialen und materiellen Bruchstellen.

¹¹ Brandstätter, Grundfragen der Ästhetik, S. 126.

in der Wahrnehmung verankert [bleibt], auf analogem, vergleichendem Denken [beruht], verknüpft [sie] verschiedene Phänomene über den Mechanismus der metaphorischen Bezugnahme, lässt Freiräume für verschiedene Interpretationen und reflektiert sich selbst, indem sie immer wieder auf ihre eigenen Bedingungen zurück verweist.¹²

Dieser Transformationsprozess kann über das kognitiv, immateriell verstandene Denken hinausgehen. Er geschieht als Prozess des Nachahmens, Ähnlichmachens oder *Anähnelns*, im anthropologischen Sinn als *mimesis*, die dem Erkennen eingeschrieben ist. Laut Brandstätter sei *mimesis* eben nicht als rein kognitiver Akt zu verstehen, sondern sie sei an die Körperlichkeit des Menschen und seine Sinnlichkeit gebunden. In ihr verschränken sich (performative) Handlungs- und kognitive (Wissens)komponenten miteinander.¹³ Durch die Auffassung von *mimesis* als Praxis der *aisthesis* bzw. der ästhetischen Transformation entsteht eine Anschlussstelle zum Werkstattbuch. Wie könnte dort so ein Prozess des Anähnelns aussehen?

Das Werkstattbuch als Instrument ästhetischer Transformation

Blickt man noch einmal konkret auf den Einzelfall (Abb. 1) und dort auf die Rolle des eingeklebten Mischtellers aus Pappe, so fragt man sich, warum Pia G. die Proben des Farbmischens nicht ausreichten, sie vielmehr den Mischteller selbst in das Werkstattbuch integriert hat. Hier entstand meines Erachtens im Sinne Waldenfels' eine Verschiebung,¹⁴ die wie eine Antwort auf eine nicht mehr sichtbare, aber einschneidende vorangegangene Erfahrung verweist, auf ein unerwartetes *Widerfahrnis*. Pia hat ihre Vorgehensweise an dieser Stelle im Werkstattbuch „verschoben“, indem sie nicht die Ergebnisse ihrer Mischübung, sondern den Pappteller als das Mischinstrument selbst in den Fokus rückt. Was ist es, was Pia beim Mischen *widerfuhr*, sodass das Einkleben des Tellers für sie bedeutsam wurde und damit als *responsives Geschehen* gesehen werden kann? Möglicherweise war die Farbveränderung für Pia beim Mischen so unerwartet, so verblüffend, dass sie dieses authentische Dokument des Prozesses einbezog, und wir es nun als Indiz auf eine *Widerfahrnis* lesen können. Und weiter schließt sich die Frage an, die die ästhetische Transformation betrifft: Warum musste der Pappteller nicht nur eingeklebt, sondern überdies zurechtgeschnitten, also viereckig angeglichen werden?

Hier lässt sich resümieren: Bei der Anlage der Doppelseite fällt auf, dass Pia ganz bewusst mit der Strenge des orthogonalen Systems der Buchform und der Dynamik, die sich aus der gestischen Handlung des Farbmischens mittels Palette ergibt, gearbeitet hat. Auf dieser Doppelseite wird nachvollziehbar, wie ein dunkler werdendes Blau die Farbwirkung schwarz erzeugen kann. Zusätzlich zum Endprodukt hat die Studentin den Prozess berücksichtigt.

¹² Ebenda, S.126.

¹³ Wulf: Anthropologie, S. 156-172.

¹⁴ Waldenfels: Bruchlinien der Erfahrung.

Auf ein Rechteck mit einem Rest von geriffeltem Rand zugeschnitten oszilliert der eingeklebte Pappteller als Relikt aus dem Seminarkontext zwischen authentischem Erinnerungsstück und zeichenhaftem Erinnerungsstück. Es trifft hier also vor allem Brandstätters Merkmal für ästhetische Erkenntnis, im Sinne eines Wechsels zwischen Materialhaftigkeit und Zeichenhaftigkeit zu.¹⁵ Ferner wird hier zwischen bildlicher und textbasierter Logik vermittelt: Die Frage ‚Wie entsteht Schwarz?‘ wird materiell beantwortet.¹⁶ Eine Gleichzeitigkeit von *Zeigen* und *Sagen* tritt ein. Pia zeigt und sagt zugleich, wie schwarz entsteht. Möchte man hier eine ästhetische Erkenntnis konstatieren, die in der ästhetischen Erfahrung eingebunden ist, kann man mit Brandstätter und Zirfas weiter denken.

Während bei Brandstätter das epistemische Potential der ästhetischen Erfahrung über den Begriff der ästhetischen Transformation gefasst wird, bezeichnet Jörg Zirfas die ästhetische Erfahrung selbst als eine Form der *Metawahrnehmung*, d.h. als „eine Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmungen bzw. der eigenen Wahrnehmungsmuster.“¹⁷ Im Unterschied zum Begriff der Transformation, der sowohl die sinnliche als auch die kognitive Dimension impliziert, ist Zirfas' Begriff abstrakter. Sowohl die ästhetische Transformation als auch die Metawahrnehmung werden durch Pias bildhaftem Reflektieren anschaulich. Wenn Pia im Rückblick auf das Mischen den Verbalzusatz „Wie entsteht schwarz?“ als Frageform stehen lässt, spielt sie mit einer offen gelassenen Antwort darauf an, ob sie das eingeklebte Ergebnis des Mischens tatsächlich als „schwarz“ bezeichnen würde oder nicht. Sie entwirft einen sich ständig erneuernden Prozess des Nachahmens, Ähnlichmachens oder *Anähnelns* an die erfahrene Situation im Seminar, im anthropologischen Sinn als *mimesis*, die dem Erkennen eingeschrieben ist. Sie inszeniert für all diejenigen, die das Werkstattbuch wieder aufschlagen werden, sie selbst eingeschlossen, eine sich ständig aktualisierende Metawahrnehmung auf das eigene Artefakt.¹⁸

Besonderheiten bildhaften Reflektierens

Hier lässt sich das Besondere der Bildlogik ausmachen, die der Bildwissenschaftler Gottfried Boehm als grundlegend für die Eigenlogik der Bilder charakterisiert, nämlich die „ikonische Differenz“, „eine Differenz, in der sich ein oder mehrere thematische Brennpunkte (Fokus), die unsere Aufmerksamkeit binden, auf ein unthematisches Feld beziehen. Wir sehen das eine im anderen.“¹⁹ Wir nehmen das tiefe Blau aus verschiedenen Gründen als *schwarz* war, zum einen weil wir durch die vorangestellte Frage auf die Anmutung „schwarz“ vorgeprägt

¹⁵ Brandstätter: Erkenntnis durch Kunst.

¹⁶ Entgegen der angenommenen Nachträglichkeit des Bildhaften gegenüber der Sprache sei hier Pias Aussage angeführt, die Schrift habe sie nur nachträglich dazu gesetzt, und zwar als grafische Differenzierung, weil die drei Balken zu leer und belanglos waren. Bei vier Balken – dahin ging meine Nachfrage – wäre ihr wohl ein Vierzeiler eingefallen.

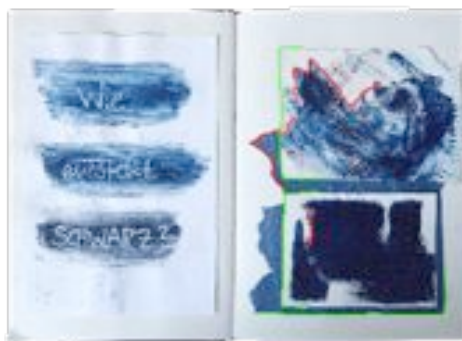
¹⁷ Zirfas: Vortragsmanuskript.

¹⁸ Überschrift für eine Gebrauchsanweisung, als grafische Differenzierung, als nachgesetzte Reflexion, oder als was noch?

¹⁹ Boehm: Macht des Zeigens, S. 48f.

werden, zum anderen weil ausgehend von bildnerischen Wirkungen vom kontrastreichen hellen Bildgrund bereits sehr viel Licht verdrängt wurde. Dieser Prozess scheint sich auf der Ebene des Inhaltes, also des Schattens, noch fortzusetzen. „Die Logik der Bilder basiert [...] auf einem Überhang: Das Faktische lässt sich als das, was es ist, anders sehen“. Das bedeutet, wenn man Bildern – über den Prozess der Rezeption – das Potential zugesteht, *Undenkbares* zu erschließen,²⁰ bleibt zu berücksichtigen, dass man Bildern in ihrer Mehrdeutigkeit auch im Forschungskontext einen produktiven Spielraum lässt, auch bei der Rekonstruktion einer Antwort bzw. eines responsiven Praxisgeschehens.

Dass Mehrdeutigkeit sinnhaftig und generell ein Charakteristikum von Bildern ist, führte Max Imdahl in besonderer Weise an seinem einschlägigen Beispiel von Giotto's Fresken der Arenakapelle in Padua aus. Er operiert dabei mit dem Begriff der *Übergegensätzlichkeit*²¹ und zeigt insbesondere anhand der Darstellung des Judaskusses²², wie Bilder zwei einander widersprechende Aussagen gleichzeitig beinhalten können. Jesus ist dort durch den raffinierten Einsatz bildnerischer Mittel paradoxerweise zugleich über- und unterlegen wahrnehmbar. Die Bandbreite simultaner, konkurrierender Wirkungen lässt sich fortsetzen, wenn man die Aufmerksamkeit nicht nur auf die Verteilung der Bildelemente zueinander, sondern mit Boehm ferner auch auf den Bildgrund lenkt, den er als gleichrangig zur Figur erachtet, und ikonisches Kontinuum nennt. Zwischen Figur und Grund entsteht ein ikonischer Wechselbezug, und darin ist seiner Ansicht nach das entscheidende Moment der Bildwirkung angesiedelt, nicht in einzelnen Zeichen, für die der Bildgrund dann nur als eine Art Container fungiert. Auf das Werkstattbuch übertragen hieße das, dass der helle Bildgrund die Wirkung „schwarz“ entscheidend mitkonstruiert. Boehm arbeitet heraus, dass der ikonische Wechselbezug zwischen Figur und Grund nicht nur formal gedacht ist, sondern auch „einen Raum der Bedeutsamkeit“²³ eröffnet.



Im Werkstattbuch zum Seminar Schatten (Abb. 2) wäre beispielsweise so ein Raum der Bedeutsamkeit, Schwarz als Licht verdrängende Dunkelheit auf verschiedene Weise entstehen zu lassen. Dies wird vorgeführt, also zugleich gesagt und dargestellt, und zeigt sich zugleich im Modus der

Abb. 2: Beispiel für eine „Übergegensätzlichkeit“: Gestaltzusammenhang (rot) versus materieller Zusammenhang (grün)

²⁰ Sachs-Hombach: Das Bild in der Kunstwissenschaft, S. 11-21.

²¹ Nach Imdahl ist das „Sehende Sehen“ die Voraussetzung der sog. Ikonik, die über das „wiedererkennende Sehen“ der Ikonografie hinausgeht.

²² Imdahl: Ikonik, S. 311.

²³ Boehm: Der Grund. S. 29-92.

Farbe, des Formats und des Formenspiels. Denn je nach Fokussierung des geraden oder gerissenen Randes dehnt sich die dunkle Fläche aus oder wird in ihre Schranken verwiesen.

Halten wir fest: Würde man einzelne Elemente (z.B. das gerissene Buntpapier, der Pappteller, die Probeblätter, den Schriftzug) anders zueinander und zum Bildgrund positionieren, würde sich der Bildsinn der Doppelseite verändern. Imdahl spricht dabei von der *Notwendigkeit* einer bildnerischen Setzung, die festlegt, wie genau Form und Inhalt zusammenwirken, um den Bildsinn zu generieren. Er greift zur Plausibilisierung seiner These nicht auf eine diskursive Erläuterung zurück, sondern wendet ein bildhaftes Verfahren an, das man eine ‚methodische Hypothese in Bildform‘ nennen könnte: Durch Bildmanipulationen zeigt er, dass das – bis in die kalkulierte Bemessung der Abstände einzelner Figuren angelegte – Bedeutungsgefüge in sich zusammenfällt, wenn man einzelne Bildbestandteile verschiebt.²⁴

Methodische Hypothese in Bildform: Zeigen statt Sagen

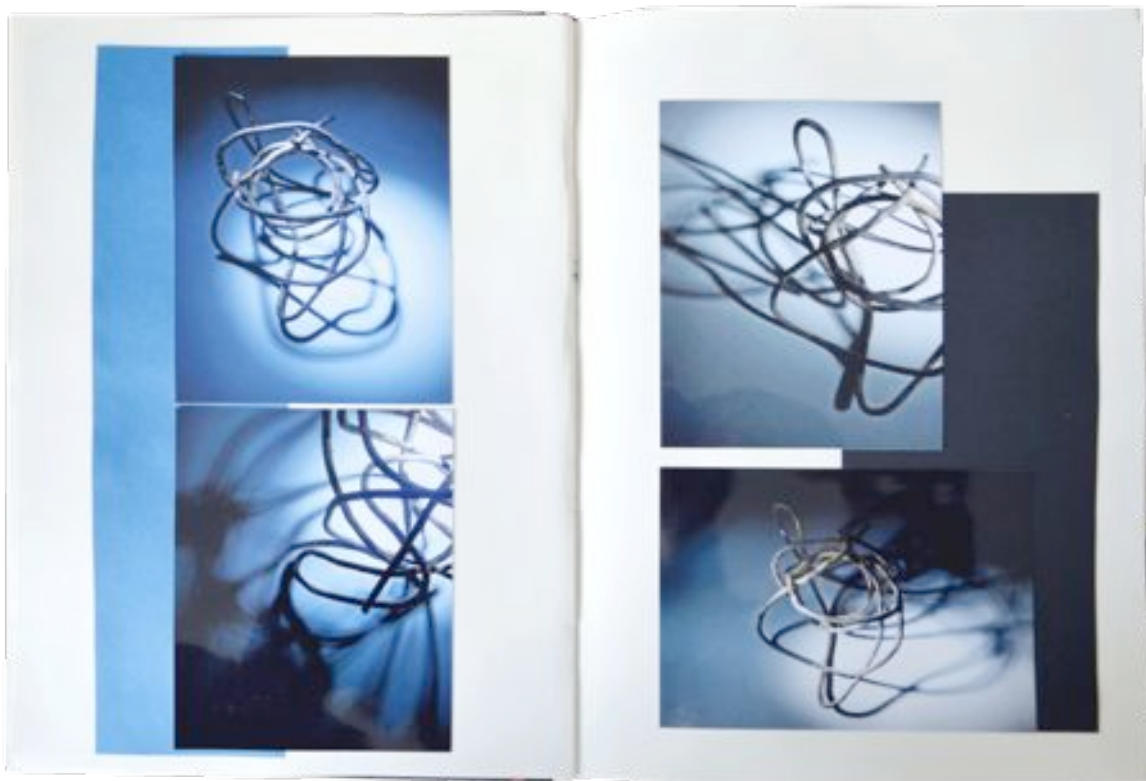


Abb. 3a: Pia G., Werkstattbuch Nr. 4, *Schatten (I)*, Doppelseite 14

Aus dem Gesagten lassen sich methodische Schritte für die kunstpädagogische Forschung generieren. Das wird deutlich auf einer anderen Doppelseite im Werkstattbuch, bei der die Randstreifen eine entscheidende Rolle spielen. Eine Bildmanipulation der Autorin macht die Notwendigkeit in Platzierung, Farbe und Ausdehnung der Randstreifen sichtbar (Abb. 3):

²⁴ Imdahl: *Ikonik*. S. 301.

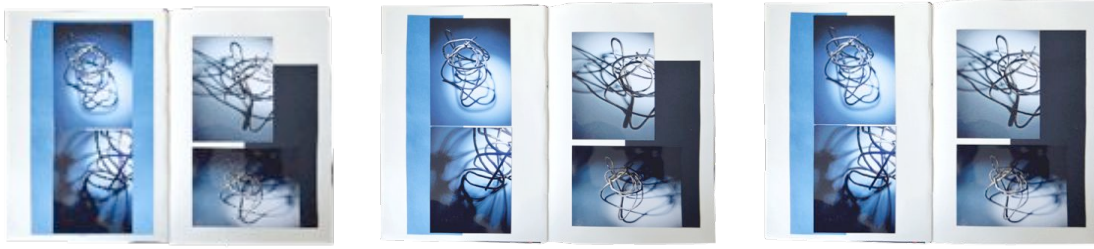


Abb. 3b, a, c: Bildmanipulationen links und rechts zum mittigen Original

So lässt der schwarze Balken im rechten manipulierten Foto (Abb. 3c) die sich ausdehnende Bilddynamik nicht zu; statt Fragilität entsteht der Eindruck von Bestimmtheit. Beim linken manipulierten Beispiel (Abb. 3b) wird die Bewegung des linken unteren Drahtgebildes in Richtung der Lichtquelle gestoppt. Ebenso entsteht eine Trennung zwischen den Bildern. Im Originalbeispiel (Abb. 3a) dagegen entstehen zum Buchfalz hin optische Ergänzungen. Die Zusammengehörigkeit der vier Ansichten zu einem einzelnen Gegenstand ist in den beiden Manipulationen unterbrochen. Die Manipulationen wären im Rahmen eines gängigen Alltagslayouts durchaus vertretbar, jedoch hier – im Kontext des Werkstattbuches zum Thema *Schatten* – würden bildnerische Wirkungen verlorengehen, wie z.B. der Bildschwerpunkt, die Dynamik, bzw. die Tendenz des Bildes sich auszudehnen, Momente der Flüchtigkeit und Beweglichkeit des Lichtkegels links, die Identität des abgebildeten Gegenstandes und Weiteres mehr. In den beiden anderen, hypothetischen Fällen würde der bildhafte Response des Erfahrenen im Werkstattbuch weniger ergiebig sein: die rekonstruierbare Erfahrung des Studierens von Schattenwürfen eines Drahtgebildes und deren ästhetische Transformation auf den Seiten des Werkstattbuches würde nicht als Besonderheit auffallen.

Es lässt sich resümieren, dass Pia G.s Anordnung Veränderungen im Moment der Bildwahrnehmung auslöst, die mit gegensätzlich wirkenden bildnerischen Mitteln evoziert werden. Es gelingt ihr dadurch, dass sie mit Hilfe der hinzugenommenen Ränder die Bildwirkung manipuliert, also den Bildschwerpunkt verschiebt, die Dynamik und die Farbgebung aufgreift und fortführt, die kompositorische Wirkung durch die Farbgebung verstärkt, Übergänge zwischen fotografiertem Bild/Bildgegenstand und Farbfläche herstellt, den Bildinhalt über die Bildkanten auf das Blatt verlängert sowie Bildinhalten mit unterschiedlichen Perspektiven einen homogenen Ort im Werkstattbuch zuweist. Die Art der Gestaltung lässt vermuten, dass sie ihr eigenes Tun dabei als wertvoll erachtet. Das Besondere ist, dass Pia dies in einem Prozess der *mimesis*, in bildhaft reflektierter Analogie zu beobachtbaren bildnerischen Eigenschaften des Schattens tut – mit dessen flexibler, fransiger oder scharfkantiger Ausdehnung, seiner Richtung, Perspektivität und Farbigkeit, seiner optischen Verschmelzung mit dem Gegenstand usw., nur: hier sind die Schatten (noch) viereckig.

Man könnte also die These formulieren, dass Pia G. in ihrer Art, ausgewählte Bilder in einer bestimmten Anordnung ins Werkstattbuch zu bringen, einer bestimmten Orientierung folgt, die sich rekonstruieren lässt.²⁵ In vorliegenden Fall spielen (Bild)Ränder eine besondere Rolle. Als implizites Tun ist der Studentin ihr Umgang mit den Rändern nicht bewusst *kommunikativ* verfügbar, es zeigt sich allerdings teilweise als unbewusster *konjunktiver* Erfahrungsraum des Seminars. Diese konjunktiv geprägte Orientierung ist womöglich analog zu bildnerischen Phänomenen zu sehen, wie sie beim Schatten als Impuls für gestalterische Prozesse angelegt sind, bei der also Inhalt- und Formkriterien zusammengedacht werden.

Methodische Implikationen für das Erforschen künstlerischer Potenziale

Auf diese Weise wird sichtbar, welche zuweilen andere Rolle Bilder für kunstpädagogische Forschungskontexte spielen können²⁶. Bilder sind dabei selbst Argumente und nicht lediglich Illustrationen oder Aufhänger von Argumenten. Die entstehende bildhafte Kontextualisierung, zum Beispiel im Sinne von Imdahls hypothetischer Kontrastierung, lässt sich gut in aktuelle Forschungsdesigns implementieren.²⁷ So könnten zum Beispiel analogisierende oder kontrastierende Bildvergleiche gezielt Forschungsbefunde validieren.²⁸

Das rechte Foto auf der Doppelseite – nun 100 Seiten später – fällt ebenfalls durch eine besondere Randgestaltung auf (Abb. 4). Inzwischen weicht Pia G. jedoch vom orthogonalen Kompositionsraster ab. Es gibt am Rand mehr formale Öffnungen und großzügige Spielereien, vielfältige bildhafte Verschränkungen. Pia G. zeigt sich selbst erstmals als Protagonistin ganzfigurig, wenn auch zurückgenommen. Sie ist auf dem Foto in Interaktion mit ihrem eigenen Schatten zu sehen. Der schräg gehaltene Randstreifen führt zu einer räumlichen Perspektivierung sowie zur Erweiterung des Bildinhalts über den Rand des Bildes hinaus, in den sich Pia als Akteurin platziert. Dies war beim Vergleichsbeispiel (Abb. 3) zu Beginn noch nicht so: Der Blick in den einzelnen Fotografien fällt hier unmittelbar von oben auf die zur Verfügung gestellten Objekte, um daran Merkmale des Schattens allgemein herauszuarbeiten. Die Fotografien selbst geben keinen Hinweis darauf, wer hier agiert, nur wie: Jemand beugt sich über die Schattenobjekte und erprobt Nuancen. Die Objekte werden dem externen Blick möglichst anschaulich präsentiert, so dass die Erkundung des Schattens von jedermann jederzeit anhand des Werkstattbuches nachvollzogen werden kann. Der Betrach-

²⁵ Bohnsack: Qualitative Bild- und Videointerpretation.

²⁶ Möchte man diese Vorannahmen ernst nehmen, und Sprachkritik für die kunstdidaktische Forschung nutzbar machen, bedarf es analog zu Boehms *iconic turn* wohl eines *methodological turns*.

²⁷ vgl. zu ästhetisch erweiterten Strategien rekonstruktiver Fallforschung: Stutz: *Beteiligte Blicke* S. 161ff.

²⁸ vgl. dazu Literatur aus der Kunstwissenschaft, sowie die Praxis der Dia-Doppelprojektion in der Kunstgeschichte. Bader u.a.: *Vergleichendes Sehen*.

ter des Werkstattbuchs übernimmt den Kamerablick und damit die Perspektive der



Abb. 4: Pia G., Werkstattbuch Nr. 4 *Schatten (II)*, Doppelseite 21 (Sequenz *Synthese*)

Fotografin. Der kontextualisierte Blick im Einzelnen – nun mit Hilfe des Randstreifens zu einem bewegten Blick auf die Doppelseite zusammengefasst – wird nicht nur nachvollziehbar, sondern auch überprüfbar: er kann eben auch von der Dozentin eingenommen werden. Dies könnte bei der Gestaltung implizit mitgedacht worden sein. Der perspektivisch gerahmte Zugang zur Doppelseite ist hier nun über den schrägen Randstreifen als räumliche Fortsetzung aus dem Bild heraus entwickelt; der Ort steht aber nicht mehr für die Allgemeinheit zur Disposition: es ist ihr Ort, ihr Werk, es sind ihre materialisierten Überlegungen zum Schatten.

Im Grund der Bilder, nach Boehm der Raum der Bedeutsamkeit, spielt sich nun der entscheidende Dialog von Figur und Grund zwischen ihr und dem Werk ab, und nicht länger allein zwischen der Aufbereitung des Materials und dem prüfenden Betrachter im Hintergrund. Anders formuliert: So wie der Schatten den Objekten einen spezifischen Ort gibt bzw. diese in Raum und Zeit einschreibt, so hat Pia G. ihrem Tun nun selbstbewusst einen spezifischen Ort zugewiesen, bzw. eine gesteigerte subjektive Relevanz in Raum und Zeit. Der Schatten wurde zum anregenden, *tragenden* Phänomen im eigenen Gestaltungsvorhaben.



Abb. 5: Pia G., Werkstattbuch Nr. 3, *Bild-Schrift-Klang*, Doppelseite 31

Auch wenn in diesem Vergleichsbeispiel (Abb. 5) Materialien und mediale Möglichkeiten ähnlich eingebracht werden und der Umgang mit Rändern wie reißen, schneiden, anschneiden, überlappen, überschneiden, überwalzen bereits sehr elaboriert ist, und auch wenn hier als bekannte Strategien Bildelemente nicht blank auf eine Buchseite geklebt, sondern kontextualisiert werden, so sind es schließlich Interaktionen und Reaktionen am Rand der Bilder, die etwas anderes transformieren als ästhetische Erkenntnisse zum Thema Schatten. Es zeigt sich nämlich eine andere Art der *Übergegensätzlichkeit*, die für die Kontextualisierung der Fotos entscheidend ist: Die Ränder hängen hier nicht wie Schatten den Bildern an oder erweitern diese perspektivisch. Zum Beispiel entsteht hier mit den Farbtupfern oder Farbmarkierungen eher ein kontrapunktisches Zusammenspiel aus einzelnen Akzentsetzungen, Rhythmisierungen, heiter abwechselnden Form- und Größenkontrasten. Es wundert auch nicht: Jenes Werkstattbuch, in dem die Analogisierung von Klang und Bildräumen seinen Niederschlag findet, entstand in einem interdisziplinären Seminar von Kunst und Musik. In Pia G.s Werkstattbüchern zeigt sich, dass sie nicht eine gleichbleibende Strategie im Umgang mit Randstreifen hat, sondern dass sie bildhaft implizit auf den Seminarinhalt reagiert.

Undenkbares entwickeln und kommunizieren: Resümee und Ausblick

Wenn das bildhafte Reflektieren auch auf Seiten der Forschenden ernst genommen wird, lassen sich immer noch weitere hypothetische, bild- wie gedankenexperimentelle Kontrastierungen entwickeln: Studierende der Hochschule der Bildenden Künste Bern erhielten die Aufgabe, die fehlende Doppelseite zu ergänzen, indem sie die umliegenden Seiten einsehen durften und im Selbstversuch mit Farbpalette oder Taschenlampe eine Transformation ihrer Erfahrung in die Bildebene erarbeiteten (Abb. 6). Sie reagierten einerseits sehr schnell auf die Analogisierung von Randstreifen und Schatten, auch auf einen gewissen typografischen Rhythmus und ließen andererseits den Mischsteller zugunsten fertiger Farbproben weg. Damit wird wiederum die aus dem Gewöhnlichen heraus fallende und daher besondere Bedeutung des eingearbeiteten Seminarrelikts deutlich, denn – für Pia G. soll ein Werkstattbuch vor allem beim Durchblättern, also beim Vergegenwärtigen des Bildhaften, inspirieren können.

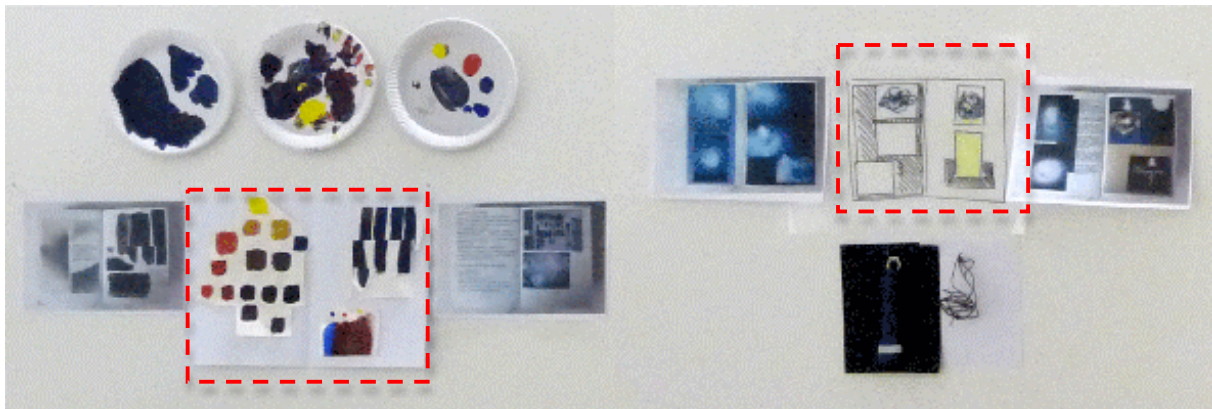


Abb. 6: Studierende der HKB Bern: Rekonstruktion vorenthaltener Doppelseiten: 10 und 14, Werkstattbuch Nr. 4 (*Schatten I*)

Der ausschließliche Blick auf das Bildhafte wurde nun gerade deswegen besonders produktiv, weil die Bezugnahme nicht als Validierung zwischen Bild und Textinformation gesehen wurde, sondern dem Bildhaften ein eigenes Reflexionspotential zugestanden werden konnte. Es sollte deutlich werden, dass in diesem Bildhaften mehr stecken kann, als es der Studentin selbst als Erfahrung verbal kommunizierbar war, oder anders formuliert: Das Werkstattbuch wurde von der Studentin als *bildhaftes Entwicklungs- und Reflexionsinstrument* genutzt.²⁹ Dennoch entstand mit dem Werkstattbuch ein künstlerisch gestaltetes Gegenüber. Das Werkstattbuch als *Instrument* oder *Technik* verhilft darüber hinaus das implizit geborgene Wissen zu *entbergen*. Damit wird es an der Schnittstelle zwischen Student und Dozent erfahrbar – und schließlich als geronnenen Wissensbestandteil kommunizierbar. Es bleibt zugleich bildhaft relevant, also nach wie vor inspirierend, künstlerisch eigenwertig.

²⁹ Burkardt, Sara: Portfolios, S. 5. Mit dem Gedanken der Ermöglichung und des Instrumentcharakters lassen sich sehr gut die von Burkhardt formulierte Ziele des Portfolios – „Dokumentation des Lernzuwachses, Darstellung eines Entwicklungsprozesses“ weiterdenken.

Literatur

Bader, Lena/Gaier, Martin/Wolf, Falk Wolf (Hg.): Vergleichendes Sehen. München 2010.

Burkardt, Sara: Portfolios im Kunstunterricht. In: Kunst+Unterricht "Portfolio". Heft 379/80. Seelze 2014.

Boehm, Gottfried: Der Grund. Über das ikonische Kontinuum. In: Boehm, Gottfried/Burioni, Matteo (Hg.): Der Grund. Das Feld des Sichtbaren. München 2012, S. 29-92.

Boehm, Gottfried: Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens. Berlin 2007.

Bohnsack, Ralf: Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen/Farmington Hill 2012.

Brandstätter, Ursula: Grundfragen der Ästhetik. Wien/Köln/Weimar 2008.

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

Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Lerntagebücher und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau 2010.

Griebel, Christina: Pikturale Syntax und künstlerische Identität, Lecture Performance, Nürnberg, 2014 <http://www.ph-heidelberg.de/kunst/personen/hauptamtlich-lehrende/lebenslauf-dr-christina-griebel/downloads.html>, 21.11.2014

Heidegger, Martin: Vorträge und Aufsätze, Pfullingen 1954.

Imdahl, Max: Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild. München 1994, S. 300-324.

Kathke, Petra: Transformation einer Raumwahrnehmung. Nachlese eines künstlerischen Prozesses im Werkstattbuch. In: Impulse. Kunstdidaktik. 2011;9 (Mai). S. 11-26.

Sabisch, Andrea: Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung. In: Pazzini, Karl-Josef/Sabisch, Andrea/Legler, Wolfgang/ Meyer, Torsten (Hg.): Kunstpädagogische Positionen. Hamburg 2009.

Sabisch, Andrea: Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld 2007.

Sachs-Hombach, Klaus: Das Bild in der Kunstwissenschaft. Interview mit Gottfried Boehm. In: Sachs- Hombach, Klaus (Hg.): Wege zur Bildwissenschaft. Interviews. Köln 2004, S. 11-21.

Stutz, Ulrike: Beteiligte Blicke – Ästhetische Annäherungen in der qualitativen empirischen Forschung. In: Marotzki, Winfried/Niesyto, Heinz (Hg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Wiesbaden 2007, S. 161ff.

Waldenfels, Bernhard: Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie Psychoanalyse Phänomenotechnik. Frankfurt/Main 2002.

Wulf, Christoph: Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie. Berlin 2004.

Zirfas, Jörg: Vortragsmanuskript: Anthropologische Blicke auf Kulturelle Bildung, Tagung „Zwischenbilanz: Kulturelle Bildung“ des Interdisziplinären Zentrums Ästhetische Bildung, Nürnberg 11.7.2014.

*Notburga Karl (*1973), Studium der Freien Kunst an der Kunsthochschule Düsseldorf und der School of Visual Arts in New York sowie der Kunstpädagogik an der Akademie der Bildenden Künste München, ist derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der Kunst an der Universität Bamberg, mit den Arbeitsschwerpunkten Bild- und Performance-theorie, Bildhauerei und Materialikonographie sowie aktuelle kunstpädagogische Praxisforschung.*