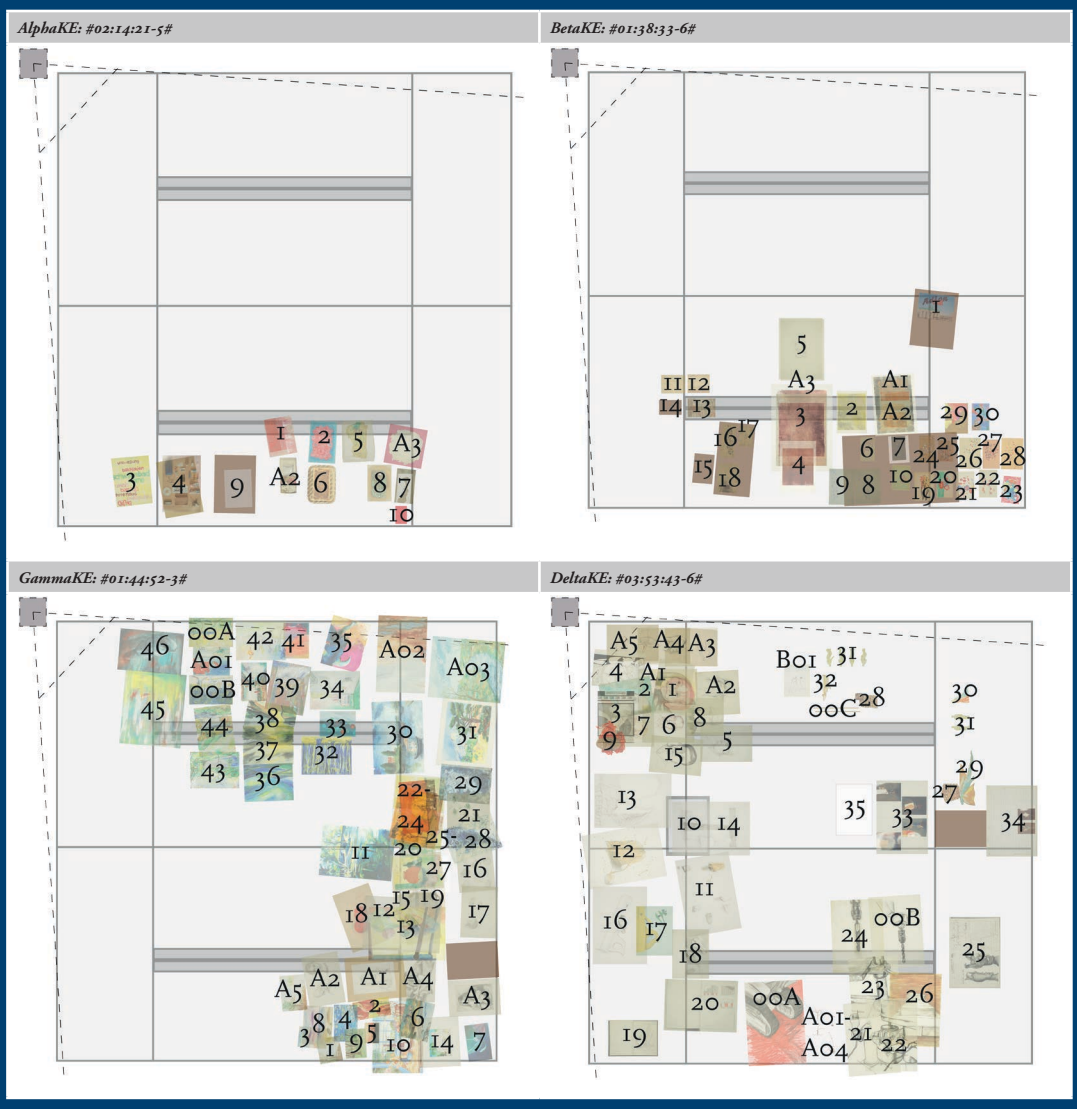
Kunst und Bildung 5

Tobias Loemke

Innehalten beim Begleiten künstlerischer Prozesse

Handlungsleitende Orientierungen im Ausbreiten von Artefakten und Erzählen von Ereignissen

FAU UNIVERSITY PRESS



Für den Nachvollzug der Analysen in **Kapitel 7.1** (vgl. *Komparation der Hyperimages am Ende der Interviews*: Kapitel 7.1) wurden die Artefakte am Ende der jeweiligen Interviews mit Nummern versehen und einander gegenübergestellt. Ansichten der jeweiligen Artefakte sind klein in Kapitel 6.3 und groß im Anhang zu sehen (vgl. *Ausgebreitete Artefakte am Ende der Interviews*: Kapitel 6.3 und *Anlage III*: Anhang).

Karl und Lieselotte,
Johannes sowie
Katharina und Lorenz gewidmet.

FAU Kunst und Bildung
Band 5

Herausgeberin der Reihe:
Prof. Dr. Susanne Liebmann-Wurmer

Tobias Loemke wurde 1974 in Augsburg geboren. Seit 2016 ist er *Professor für Kunst und Kunstpädagogik* an den Hochschulstudiengängen Künstlerische Therapien (HKT) der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen; von 2008 bis 2010 war er *Wissenschaftlicher Mitarbeiter,* von 2010 bis 2016 *Akademischer Rat* am Lehrstuhl für Kunstpädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; von 2005 bis 2008 unterrichtete er als *Studienrat* am Kurfürst-Maximilian-Gymnasium Burghausen; sein *Referendariat* absolvierte er von 2003 bis 2005 am Allgäu-Gymnasium Kempten und am Gertrud-von-Le Fort-Gymnasium Oberstdorf; von 1996 bis 2002 studierte er *Freie Malerei und Kunsterziehung* an der Akademie der Bildenden Künste Nürnberg und an der Hochschule für Gestaltung Karlsruhe; 2001 wurde er *Meisterschüler* bei Prof. Werner Knaupp.

Tobias Loemke

Innehalten beim Begleiten künstlerischer Prozesse

Handlungsleitende Orientierungen
im *Ausbreiten von Artefakten* und *Erzählen von Ereignissen*

Erlangen - FAU University Press - 2019

Bibliographische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek:
Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detallierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Der vollständige Inhalt des Buchs ist als PDF über den **OPUS Server** der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg abrufbar: https://opus4.kobv.de/opus4-fau/home

Das Werk, einschließlich seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Die Rechte an allen Inhalten liegen bei ihren jeweiligen Autoren. Sie sind nutzbar unter der **Creative Commons Lizenz BY-NC**.

Die Auflistung der **Bildrechte** entnehmen Sie bitte dem Bildverzeichnis auf S. 339ff.

ISBN: 978-3-96147-127-0
(Druckausgabe)

eISBN: 978-3-96147-128-7
(Online-Ausgabe)

ISSN: 2199-2037

DOI: 10.25593/978-3-96147-128-7

Gestaltung:
Stefan Dinter: www.idwerk.de

Druck:
Schembs GmbH: www.schembsdruck.de

Verlag und Auslieferung:
FAU University Press, Universitätsstraße 4,
91054 Erlangen

Als **Dissertation** genehmigt von der Philosophischen Fakultät und dem Fachbereich Theologie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Ursprünglicher Titel der eingereichten Dissertation:
Die Notwendigkeit des Innehaltens. Zum Aufspüren handlungsleitender Orientierungen im Ausbreiten von Artefakten und Erzählen von Ereignissen.

Tag der mündlichen Prüfung:
16. Oktober 2017

Vorsitzende des Promotionsorgans:
Prof. Dr. Heike Paul

Erstgutachterin:
Prof. Dr. Susanne Liebmann-Wurmer

Zweitgutachterin:
Prof. Dr. Birgit Engel

FRIEDRICH-ALEXANDER
UNIVERSITÄT
ERLANGEN-NÜRNBERG

PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT
UND FACHBEREICH THEOLOGIE

Vorwort

Der Abschluss vorliegender Forschung fällt in eine persönliche Übergangszeit zwischen dem Abschluss meiner Lehrtätigkeit am Lehrstuhl für Kunstpädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und dem Beginn meines Lehrens an den Hochschulstudiengängen für Künstlerische Therapien (HKT) der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen. Insofern gleicht sie selbst einem *innehaltenden* Austarieren zwischen zwei Lebensphasen. Meine Forschung thematisiert das *Begleiten künstlerischer Prozesse*. Obwohl sie aus *kunstpädagogischer Perspektive* im Feld der LehrerInnenbildung geschrieben ist, kann sie für KunsttherapeutInnen in Forschungs- und Bildungsprozessen anregend sein.

In meiner Lehrtätigkeit hat das *Begleiten* von Menschen, die sich auf *künstlerische Prozesse* einlassen, erste Schritte im neuen Feld wagen und einen eigenen Ansatz finden wollen, einen besonderen Stellenwert. Überlegungen zu einer passenden *Begleitung* erfordern ein vertieftes Verständnis für die damit verbundenen Rahmenbedingungen.

Dem Einlassen der Studierenden auf *künstlerische Prozesse* vergleichbar, ließ ich mich auf den hier vorgelegten Forschungsprozess ein, ohne anfangs genau wissen zu können, wohin mich dieser Weg führen würde. In einem Gespräch mit Ducio Trombadori antwortet Michel Foucault, dass die Erkenntnisse, die man während des Schreibens an einem Buch gewänne, unvorhersehbar sind:

„Wenn ich ein Buch beginne, weiß ich nicht nur nicht, was ich bei seiner Vollendung denken werde; mir ist nicht einmal sonderlich klar, welche Methode ich verwenden werde. Jedes meiner Bücher ist eine Weise, einen Gegenstand zu konturieren und eine Methode zu seiner Analyse zu erfinden. Ist meine Arbeit beendet, so kann ich – gewissermaßen im Rückblick – aus der soeben gemachten Erfahrung eine methodologische Reflexion entwickeln“.[1]

Während der Arbeit nahm ich aktiv an verschiedenen Kolloquien und Tagungen teil und stellte meine Forschungsansätze und Analysen vor. Das häufige Präsentieren und anschließende Hinterfragen meiner Analysen war für meinen qualitativ-empirischen Forschungsprozess unabdingbar, denn so konnte ich die eigene Perspektive hinterfragen und mit anderen Wahrnehmungen vergleichen. Die vielen kleinen Schritte in den Stadien meiner Forschung - zu ihnen gehörten zwei Aufsätze[2,3] und die Publikation eines Briefwechsels[4] - schärften meine Gedanken im Austausch mit anderen. Die genannten Texte dokumentieren meinen Forschungsprozess, der mit dieser Arbeit abgeschlossen werden konnte.

Die Daten der vier Studierenden, die als Fälle die zentralen Akteure meiner Forschung darstellen, sind mir über die Jahre vertraut geworden. Die Studierenden kannte ich bereits aus meiner Lehrtätigkeit vor der Datenerhebung. Ihre Erzählungen und Artefakte, die sie mir für meine Forschung übergaben, bezeugen eine besondere Phase ihrer Professionalisierung, in der sie sich im kunstpraktischen Handeln auf ihren zukünftigen Beruf als Kunstpädagoginnen vorbereiteten. In dieser Phase kann das Bildermachen vorübergehend seine Heiterkeit und Leichtigkeit verlieren. Im Einlassen auf bildnerische Phänomene wird fast jeder mit elementaren Erfahrungen konfrontiert. Diesen Prozess der Professionalisierung kenne ich aus meinem eigenen Studium und der Beobachtung der Entwicklungsschritte meiner Kommilitonen.[5]

1. Foucault; Trombadori 1996, S. 24f. Hans-Christoph Koller bezieht sich in seiner Einleitung zu *Bildung anders Denken* auf den gleichen Text, allerdings auf eine vorangegangene Stelle: „Wenn ich ein Buch schreiben sollte, um das mitzuteilen, was ich schon gedacht habe, ehe ich es zu schreiben begann, hätte ich niemals die Courage, es in Angriff zu nehmen. Ich schreibe nur, weil ich noch nicht genau weiß, was ich von dem halten soll, was mich so sehr beschäftigt. So dass das Buch ebenso mich verändert wie das, was ich denke. (...) Ich bin ein Experimentator in dem Sinne, dass ich schreibe, um mich selbst zu verändern und nicht mehr dasselbe zu denken wie zuvor“ (Foucault in Koller 2012, S. 9).
2. Vgl. Loemke 2014C: Hierbei handelt es sich um die englischsprachige Veröffentlichung eines Vortrags, den ich auf dem Kongress *Creative Processes in Arts* (12./13. September 2013) an der Faculdade de Belas Artes in Lissabon hielt. Dort stellte ich meine Datenerhebung verbunden mit einem ersten Einblick in meine Fälle und einer Frühfassung der digitalen Rekonstruktion der *ausgebreiteten Artefakte* am Ende der Interviews vor.
3. Vgl. Loemke 2015A: Dieser Aufsatz diskutiert die Schnittstelle zwischen *Kunstpädagogik* und *Kunsttherapie* im Sammelband *Kunstbasierte Zugänge zur Kunsttherapie*. Dort reflektierte ich anhand weniger Interview-Sequenzen eines Falls dessen *Subjektbildung*.
4. Vgl. Klemenc, Loemke 2014: Der Briefwechsel von Judith Klemenc und mir dokumentiert unseren schriftlichen Austausch, der die Grundlage des gemeinsamen Doppelvortrags auf dem Staedtler-Kongress *Bildnerisches Gestalten und Kreatives Schreiben in der Entwicklung des Menschen* (22.-24. Mai 2014) bildete. In meinen Briefen erzähle ich Judith Klemenc an Beispielen von meiner Forschungsperspektive, auf die sie mitunter herausfordernd antwortet.
5. Der besseren Lesbarkeit wegen verwende ich in vorliegender Dissertation die männliche Form bei personenbezogenen Substantiven.

Vorliegende Arbeit gäbe es ohne das große Zutrauen von Prof. Dr. Susanne Liebmann-Wurmer nicht, weil sie mir den Rahmen für meine Forschungen ermöglichte und mich immer dazu ermutigte, meinen Fragen nachzuspüren und ihnen zu folgen. Dafür danke ich ihr von Herzen!

Auch Prof. Dr. Birgit Engel gebührt an dieser Stelle ein besonderer Dank, da sie mir die Augen für das phänomenologische Blicken und die methodologische Reflexion öffnete. Danken möchte ich aber auch Prof. Dr. Ralf Bohnsack für seine methodische Haltung in der *Berliner Forschungswerkstatt*.

Die Bereitschaft der Studierenden an meiner Forschung teilzunehmen, ermöglichte erst dieses vielfältige Datenmaterial: Herzlichen Dank!

Elementar wichtig für meinen Forschungsprozess war das gemeinsame Denken im *Nürnberger Kunstpädagogischen Salon*: Vielen Dank an meine beiden Salon-Kolleginnen Notburga Karl und Catharina Jochum!

So eine Forschung benötigt ein wohlwollendes Umfeld in ganz unterschiedlichen Kontexten. Aus diesem Grund danke ich Dr. Evi Agostini, Dr. Nadia Bader, Susanne Bauernschmitt, Katja Böhme M.A., Felix Boekamp, Prof. Dr. Aida Bosch, Barbara Bütikofer, Margret Courtney-Clarke, Ulrike Denzler-Klier, Dietmar Dohrmann, Prof. Dr. Birgit Eiglsperger, Prof. Dr. Ulrich Elbing, Susanna Endres, Dr. Juliane Engel, Prof. Dr. Michael von Engelhardt, Dr. Brigitte und Christiane Friedrich, Cons. Eva Friedrich-Thoma, Prof. Dr. Jürgen Fritsche, Simone Gaimann, Prof. Dr. Christiane Ganter-Argast, Ursula Hahn, Stefan Hölscher, Birgit Höppl M.A., Dr. Birgit Huber, Josef Huber, Claudia Iltschev, Lisa Jäger, Nele Jäger, Maryam Khanahmadi, Dr. Judith Klemenc, Axel Klöss-Fleischmann, Prof. Werner Knaupp, Andreas Kragler, Ruth Kunz, Antje Kühlwetter, Pia Lilienstein, Ruth Loemke, Aja von Loeper, Christa Lösel, Prof. Hartmut Majer, Evelyn May, Magdalena Mayer, Peter Mayer, Prof. Dr. Christine Mechler-Schönach, Dr. Thomas Michl, Heinz Naab, Heinz Neidel, Prof. Dr. Lisa Niederreiter, Prof. Dr. Gabriele Oberreuter, Dr. Florian Pfab, Dr. Goda Plaum, Dr. Dieter Poschardt, Prof. Dr. Ernst Pöppel, Dr. Sabine Richter, Moritz Riedel, Gerhard Riessbeck, Kerstin Risch, PD Dr. Thomas Röske, Jana Röther, Hildegard Ruoff, Prof. Dr. Andrea Sabisch, Igor Sacharow-Ross, Dr. Anna-Maria Schirmer, Susanne Schittler, Michael Schmidt-Stein, Andreas Schuberl, Eva Schwarz, Bernadett Settele, Prof. Thomas Staroszynski, Anna Stern, Monika Stocker, Juliane Strass, Katja Tauber, Judit Villiger, Christian Vittinghoff, Jens Velling-Schürmann, Barbara Vollmer, Prof. Dr. Bernhard Waldenfels, Meike Wagner, Dr. Julia Weitzel, Dr. Johannes Westermayer, Prof. Dr. Christian Widdascheck, Julia Winter und Johanna Yandell.

Herzlichen Dank auch an Beate Gresser, Markus Putnings, Eva Volleth und Kim Patrick Weiss von *FAU-University-Press* für die Unterstützung bei dieser Publikation. Großer Dank gebührt Stefan Dinter für die hervorragende Gestaltung des Buchs, Ingrid Klas für das aufmerksame Lektorat, der Demmelhuber Grundbesitz GmbH & Co.KG, Töging am Inn, für die großzügige Übernahme der Papierkosten und Gerald Schembs für den hochwertigen Druck!

Nürtingen, im Januar 2019

Abstract

Innehalten beim Begleiten künstlerischer Prozesse. Handlungsleitende Orientierungen im Ausbreiten von Artefakten und Erzählen von Ereignissen

In dieser Arbeit wird untersucht, wie Lehramtsstudierende an der Universität auf ihre Kunstpraxis zurückblicken. Grundlage dieser Forschung ist die Beobachtung, dass *künstlerische Prozesse* bei Studierenden oft intensiver und reibungsvoller verlaufen, als man das gemeinhin annimmt. So erfährt man als Lehrender nicht selten, dass eine konzentrierte Arbeit am Bild Studierende stark berühren kann. Die *qualitativ-empirisch* angelegte Forschung fokussiert vier Studierende als Fälle, die während der Datenerhebung von Erfahrungen in ihrer Kunstpraxis *erzählen* und dabei *Artefakte* von der Bewerbungsmappe bis zur Gegenwart *ausbreiten*.

In Anlehnung an die *dokumentarische Methode*[6] folgt vorliegende Forschung der Frage, welche *handlungsleitenden Orientierungen*[7] sich in den *Artefakten* der Studierenden, in ihren *Erzählungen*, aber auch im *Ausbreiten der Artefakte* dokumentieren bzw. welche Wechselwirkungen sich zwischen künstlerischem Handeln und *handlungsleitenden Orientierungen* rekonstruieren lassen. Durch das Setting der Datenerhebung ergibt sich ein besonderes Moment: Die *Artefakte*, die die Studierenden zeigen, sind zu jeweils unterschiedlichen Zeiten entstanden und *bezeugen*[8] die *handlungsleitenden Orientierungen* der Studierenden zum jeweiligen Zeitpunkt ihrer Entstehung. Das *Ausbreiten der Artefakte*, das im Lauf des Interviews zum *Hyperimage*[9] des gesamten Interviews gerinnt, dokumentiert die *handlungsleitenden Orientierungen* der Studierenden zum Zeitpunkt der Datenerhebung. So lassen sich zwischen den *handlungsleitenden Orientierungen* in den jeweiligen *Artefakten* und denjenigen im *Hyperimage Homologien*,[10] aber auch *Verschiebungen*[11] identifizieren. Während der Datenerhebung legen die Studierenden also beim *Ausbreiten der Artefakte* ihr Studium aus. *Auslegen* verstehen Gunter und Maria Otto im produktiven Prozess des Bildermachens als „Auslegung der Welt in Bildern“[12] und im rezeptiven Prozess des Bilderverstehens als „Auslegen von Bildern“.[13]

Dem Prozess des *Ausbreitens* der vorangegangenen *Artefakte* in der Datenerhebung kann somit dem von Otto und Otto festgestellten Doppelsinn eine weitere, rekonstruktive Dimension beigemessen werden.

Die Datenerhebung haben Kunstpädagoginnen durchgeführt, die nicht am Bildungsprozess der Studierenden beteiligt waren. Währenddessen notierte der forschende Lehrer seine Erinnerungen an die Studierenden und verdichtete sie anschließend zu *Erinnerungsbildern*.[14] Indem die *Erinnerungsbilder* auf die zuvor herausgearbeitete Wechselwirkung zwischen *handlungsleitenden Orientierungen* und künstlerischer Praxis bezogen wurden, erhielt die *Grundlagenforschung* eine *praxisreflexive* Wendung. Die *Erinnerungsbilder* wurden zur *Spur*[15] für die weitere Interpretation des Datenmaterials und machten auf diese Weise die Perspektive des Forscher transparent.

6. Vgl. Bohnsack 2010[8].
7. Vgl. Bohnsack 2011[2], S. 17.
8. Vgl. Krämer 2012, S. 24.
9. Vgl. Thürlemann 2013, S. 8.
10. Vgl. Bohnsack 2011[2], S. 20.
11. Vgl. Waldenfels 2007[2], S. 165ff.
12. Otto, Otto 1987A, S. 23.
13. Ebd., S. 16.
14. Vgl. Engel 2004, S. 15f, S. 86ff, S. 101ff.
15. Vgl. Krämer 2007, S. 15.

Pausing in Accompaniment of Artistic Processes: Action-Guiding Orientation in Presenting Artefacts and Narrating Events

The research project, which is based on the observation that students often experience their *artistic processes* as intense and strenuous (contrary to general opinion), examines how teacher trainees at the University of Erlangen-Nuremberg look back on their art practice. Indeed, lecturers have learnt in a number of cases that concentrated work on a picture can strongly affect students. The *empirically-based qualitative research* focuses on cases in which four students individually *laid out artefacts* ranging from their application portfolios to the present day, in the process *speaking* of their *experiences* of art practice.

In conformity with the *documentary method* (Cf. Bohnsack 2010) the research examines the question of whether *action-guiding orientation* (Cf. Bohnsack 2011, p. 17) can be deduced from the students' *artefacts*, their *narrratives* or their *presentation of artefacts*, and whether it is possible to reconstruct correlations between artistic action and *action-guiding orientation*. The data-gathering setting involved a particular circumstance, namely that the *artefacts laid out* by the students had come about at differing times, thus *testifying* (Cf. Krämer 2012, p. 24) to the *action-guiding orientation* of the students at the time of *artefact* creation. *Laying out artefacts*, a process that in the course of the interviews evolved into a *hyperimage* (Cf. Thürlemann 2013, p. 8) of the whole interview, documents the *action-guiding orientation* of the students at the time of the data gathering. *Homologies* (Cf. Bohnsack 2011, p. 20) and also *shifts* (Cf. Waldenfels 2007, p. 165ff.) can thus be identified between *action-guiding orientation* with regard to both the respective *artefacts* and the *hyperimage*. In other words, in *presenting the artefacts* during the data gathering process the students were interpreting their course of study. Gunter and Maria Otto see the productive process of picture creation as an „interpretation of the world in pictorial form" (Otto, Otto 1987A, p. 23) and the receptive process of picture comprehension as „picture interpretation" (Otto, Otto 1987A, p. 16.). In the data gathering process the double meaning determined by Otto and Otto thus gained a reconstructive dimension in the *laying out of the past artefacts*.

During the data collection process, which was conducted by art educators not involved in the students' course of study, the researching lecturer noted down his memories of the students, condensing them in writing into a single *image of remembering* (Cf. Engel 2004, p. 15f, p. 86ff, p. 101ff.) in the individual cases. Relating these written images to the previously determined correlation between *action-guiding orientation* and art practice gave the *basic research* a turn in the direction of *reflectivity on own teaching practice*. The *images of remembering* blazed a trail (Cf. Krämer 2007, S. 15) for further interpretation of the data material, thus elucidating the researcher's perspective.

Begleitworte

Susanne Liebmann-Wurmer

Im Zentrum der wissenschaftlichen Forschung von Tobias Loemke stehen Phänomene und Wirkungen künstlerischer Gestaltungs- und Entwicklungsprozesse wie wir sie am Lehrstuhl für Kunstpädagogik immer wieder hautnah erfahren. Auf der Grundlage seiner umfangreichen empirischen Studien während seiner Zeit an der Friederich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg kann er in der vorliegenden Publikation nun eine eigene qualitativ-empirische Methode vorstellen, die es ermöglicht, aus bildnerischen Werkreihen und Entwicklungsverläufen *handlungsleitende Orientierungen* abzuleiten und diese darzustellen. Dass ich Tobias Loemkes wissenschaftliche Arbeit auf diesem Gebiet von Anfang an begleiten und in ihren unterschiedlichen Phasen miterleben durfte, war mir eine sehr große Freude! Interessant war es nebenbei zu beobachten, dass nicht nur in der Kunst, sondern auch in der Wissenschaft biografische Faktoren von großer Bedeutung sein können: Tobias Loemke begann seine berufliche Laufbahn mit einem freien Kunststudium, wendete sich erst danach der Kunstpädagogik und schließlich der Forschung zu, so dass sich seine professionelle Ausrichtung an Kunst und Wissenschaft orientiert. Um seine Forschungsfragen beantworten zu können, beschritt er neue Wege, die bildhafte Methoden einschlossen, und konzipierte ein mehrperspektivisches interdisziplinäres Forschungsdesign. Die Art und Weise der Visualisierung inhaltlicher Zusammenhänge wie auch der performative Ansatz im *Ausbreiten der Artefakte* verweisen jedoch auf seine fachwissenschaftliche Herkunft aus der bildenden Kunst. Mit dem mutigen Einbeziehen der eigenen *Erinnerungsbilder* (in Anlehnung an Birgit Engel) trägt Tobias Loemke zu einer Erweiterung des kunstpädagogischen Diskurses bei, die zu einer kontroversen, aber begrüßenswerten und fruchtbaren Diskussion führen kann. Mit seiner neuen Publikation wirft er originelle und inspirierende Thesen auf, um sie auf ihre Haltbarkeit in Forschung und Praxis zu prüfen. Dabei ist es ihm in einem erstaunlichen Maß gelungen, die spezifischen Möglichkeiten der bildlichen Darstellung sowie der Bildanalyse und -interpretation für die wissenschaftlichen Forschung nutzbar zu machen – ein Desiderat und eine große Herausforderung in der Begegnung und Abgrenzung von Kunst und Wissenschaft.

Birgit Engel

Die vorliegende überarbeitete Dissertation von Tobias Loemke ist einzuordnen in die kunstpädagogische Bildungsforschung im Bereich der Hochschuldidaktik. Loemke fragt nach dem Ertrag hochschuldidaktischer Lehre im Blick auf die künstlerische Qualifizierung von angehenden Kunstpädagog*innen. Er nähert sich dieser Aufgabe nicht über aktuell übliche Evaluationsmethoden, sondern über ein von ihm entwickeltes Forschungsprojekt, in dem er den Blick auf die *handlungsleitenden Orientierungen* und die bildnerisch-künstlerischen Entwicklungen (*Verschiebungen*/*Diastasen*) von vier ausgewählten studentischen Fällen richtet. Den philosophisch-theoretischen Hintergrund und methodischen Begründungsrahmen bildet die aktuelle Phänomenologie, insbesondere auch in Bezugnahme auf Bernhard Waldenfels und die *Dokumentarische Methode* von Ralf Bohnsack.

Da er zur Zeit der Durchführung des Forschungsprojekts selbst auch als Lehrender in dem Untersuchungsfeld tätig ist, bezieht sich seine Fragestellung zugleich auf sein eigenes — inzwischen ehemaliges — Arbeitsfeld. Dies stellt ihn vor die Herausforderung, wie er mit dieser personalen beruflichen Einbindung und den persönlichen Bezugnahmen auf die jeweiligen Fälle, inhaltlich und methodisch umgeht. Der Komplexität dieser Herausforderung begegnet er mit einem eigenständigen methodologischen Vorgehen, das sich mit Blick auf die Fragestellung — die sowohl bildungstheoretische als auch praxisreflexive Dimensionen aufweist — als gewinnbringend erweist.

Bei der Gestaltung des Untersuchungsdesigns zeigt sich zunächst die bildnerische Entwicklung der Studierenden nicht nur an die Lernerfahrungen im Rahmen der Hochschullehre gebunden, sondern auch an eine Fülle weiterer Einflussfaktoren mit bildungsbiographischer Relevanz. Um die differente Vielfalt dieser Einflüsse nicht auszublenden, aber dennoch die spezifische Bedeutung der kunstpädagogischen Hochschulqualifizierung in den Fokus zu rücken, wählt er als Erhebungsverfahren ein umfangreiches narratives Interview, zu dem die Studierenden zentrale Arbeiten aus ihrem Studium mitbringen. Dieses Gespräch lässt er – auch im Sinne gegenseitig schützender Distanz - von außenstehenden Forscher*innen durchführen.

Er selbst notiert zeitgleich eigene *Erinnerungen* an bedeutsame Begegnungen mit den Studierenden. Im Rahmen der Analyse und Interpretation der narrativen Interviews stellt sich heraus, dass dem leiblichen Prozess des Auslegens der gestalterischen Arbeiten, ebenso wie den daraus resultierenden Positionen der Arbeiten auf dem Tisch eine Bedeutung zukommt, insbesondere in ihrer Bindung an den erlebten Erfahrungszusammenhang.

Um diesen systematischer zu erfassen, entwickelt er einen eigenständigen bildlich fundierten analytischen Zugang, den er mit dem Begriff der *Hyperimages* (Thürlemann) charakterisiert und im Sinne Bohnsacks einer komparativen Analyse unterzieht. Um im Rahmen dieser Analyse einer Interpretationsspur folgen zu können, greift er auf seine eigenen *Erinnerungsbilder* (Engel) an bedeutsame Begegnungen mit den Studierenden zurück. Sie entfalten eine wichtige Orientierungsfunktion bei der Konkretisierung der Fragestellung innerhalb des analytischen und komparativen Umgangs mit dem erhobenen Forschungsmaterial. In allen vier Fällen zeigen sich nicht nur *Homologien* im Blick auf die *handlungsleitenden Orientierungen*, sondern auch wiederholt Spuren eines *diastatischen Bildungsgeschehens*. Hier erweist sich sein Vorgehen als empirisch valide, auch im Sinne einer Hypothesenüberprüfung und Weiterentwicklung eigener kunstpädagogischer Vorannahmen und Voreinstellungen, die er als Lehrender in das Forschungsprojekt mit eingebracht hat.

Dass sich in einer Forschungsarbeit, die über das eigene berufliche Feld erfolgt, gerade diese Frage der Teilhabe, im Sinne einzubringender eigener Voreinstellungen in besonderer Weise stellt, verweist auf eine aktuelle Forschungsaufgabe im Bereich der Bildungsforschung, insbesondere im Feld der pädagogischen Qualifizierung und des Forschenden Lernens. Als ein wesentliches Kriterium wird durch diese Arbeit deutlich: Wenn subjektive Einbindung und Betroffenheiten auch als systematisch zu entdeckende Hinweise für das Ereignis von Bildungsprozessen wissenschaftlich gelesen und auf dieser Grundlage in der Folge auch pädagogisch fruchtbar gemacht werden sollen, kann dies dann gelingen, wenn diese subjektiven Bezüge als solche method(olog)isch und performativ ausgewiesen werden und in die Systematik einer intersubjektiv überprüfbaren Analyse und Interpretation eingebunden werden. Da ein solcher Anspruch auch auf eine Verknüpfung von bildhaften und sprachlichen Wahrnehmungs- und Reflexionsebenen angewiesen ist und sich nicht in der reinen Anwendung bereits erprobter und bewährter Forschungsmethoden erschöpfen kann, erhält die Forschungsarbeit von Loemke ein besonderes aktuelles Gewicht.

Die Leistungen dieser Forschungsarbeit ergeben sich auch aus einer Ernsthaftigkeit und Gründlichkeit in der Bezugnahme auf ein entscheidendes Moment der Reflexivität in Bildungsprozessen, das sich erst in der Aufmerksamkeit auf die Zeitlichkeit von Veränderungs- und Entwicklungsprozessen zu entfalten vermag. Tobias Loemke fasst es im Titel seiner Arbeit mit der zugleich wissenschaftlichen, pädagogischen und selbstbildenden Empfehlung der *Notwendigkeit eines Innehaltens*.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung

1.1 Grundlage 15
1.2 Reflexion des Titels 16
1.3 Verortung 18
1.4 Forschungsgenese 19

2. Theoretische Bezüge

2.1 Phänomenologie 25
2.2 Rekonstruktive Sozialforschung 28
2.3 Transformatorische Bildungsforschung 31

3. Fachdidaktische Bezüge und Forschungsstand

3.1 Grafieforschung 35
3.2 Kreative Akte 37
3.3 Spürbare Bildung 39
3.4 Kartierung 42
3.5 Der Mensch im Spiegel seiner Gestaltung 46
3.6 Zusammenfassung der fachdidaktischen Bezüge und des Forschungsstands 49

4. Methodologische Diskussion

4.1 Phänomenologische Forschungspraxis versus Dokumentarische Methode 51
4.2 Das Innehalten in der Datenerhebung 54

5. Methodisches Vorgehen

5.1 Datenerhebung 57
5.2 Fallauswahl 59
5.3 Datenaufbereitung 60
5.4 Forschungsfrage 64
5.5 Datenanalyse 65

6. Datenvorstellung

6.1 Zusammenfassungen der soziologischen Fragebögen 73
6.2 Sequentielle Zusammenfassungen der Interviews 77
6.3 Ausgebreitete Artefakte am Ende der Interviews 104

7. Datenanalyse: Hyperimages

7.1 Komparation der Hyperimages am Ende der Interviews . . . 121
7.2 Hyperimages der Anfangssequenzen des Ausbreitens 153
7.3 Komparation der zentralen Hyperimages der Fälle 168
7.4 Ableitungen von handlungsleitenden Orientierungen. 181

8. Dateninterpretation: Vom Erinnerungsbild aus

8.1 Alpha 189
8.2 Beta. 210
8.3 Gamma 230
8.4 Delta 258
8.5. Komparation Alpha, Beta, Gamma, Delta 306

9. Rekonstruktion des diastatischen Geschehens

9.1 Orientierungen, Verschiebungen, Transformationen 309
9.2 Komparation des diastatischen Geschehens 316

10. Abschließende Verknüpfungen

10.1 Zusammenfassung der Erkenntnisse 319
10.2 Beantwortung der Fragestellung 321
10.3 Didaktische Überlegungen 324
10.4 Methodischer Gewinn 326
10.5 Ausblick 330

11. Quellenangaben

11.1 Literaturverzeichnis 333
11.2 Bildverzeichnis 339
11.3 Anhang 344

1. Einleitung

1.1 Grundlage

Bildbesprechungen werden in künstlerischen Bildungsprozessen als notwendiges Format für die Weiterentwicklung von Artefakten angesehen. Kommilitonen, aber auch Dozenten geben dann genaue Rückmeldung zum Präsentierten. Meine Datenerhebung ähnelt diesen Bildbesprechungen, da Studierende einem Gesprächspartner *Artefakte zeigen* und von *Ereignissen erzählen*, die mit deren Entstehung verbunden sind. Allerdings gibt es gravierende Unterschiede zum üblichen Format: Der Gesprächspartner übt keine Kritik und spricht kein Lob aus, sondern hört aufmerksam zu, was die Studierenden jeweils erzählen und wie sie ihre Artefakte ausbreiten. Im Gegensatz zu mir als forschendem Dozenten, der in die Bildungsprozesse der Studierenden involviert war, ist er von diesen unabhängig. Trotzdem repräsentiert der Gesprächspartner während der Datenerhebung mich als forschenden Dozenten. In meiner Datenerhebung wird die Qualität des *Innehaltens*[16] solcher Reflexionen deutlich, weil es den Handlungsfluss des Studierenden genauso unterbricht wie die „Handlungsdrift“[17] des Dozenten, der mit den Bildungsprozessen des Studierenden in Verbindung steht. Durch diese doppelte Unterbrechung ist vorliegende Forschung an der Schnittstelle zwischen *Grundlagenforschung* und *Praxisreflexivität* angesiedelt. Dabei interessiert mich einerseits, wie sich die Entwicklung der künstlerischen Arbeit von Lehramtsstudierenden im Rückblick darstellt[18] und andererseits, wie sich meine Lehrpraxis aufgrund dieser Erkenntnisse wandelt.[19]
Dieses Wechselspiel beider Blickrichtungen wiederholt sich in der methodologischen Konstruktion, da meine Forschung Aspekte der *dokumentarischen Methode*[20] mit denjenigen einer *phänomenologischen Forschungspraxis*[21] verwebt. Im *grundlagenforschenden* Teil der Untersuchung blicke ich auf den Zusammenhang sich andeutender *handlungsleitender Orientierungen*[22] der Studierenden in ihrer künstlerischen Arbeit. Im *praxisreflexiven* Teil hingegen analysiere ich die Momente, an denen sich für mich als Lehrer und Forscher[23] *„etwas als etwas“*[24] *exemplarisch* zeigt.

16. Birgit Engel hält in der Reflexion ihrer *Erinnerungsbilder* fest, dass durch das *Innehalten* „eine Klärung und Intensivierung des Interaktionsgeschehens und der sich in ihm vollziehenden inhaltlichen Erschließungsvorgänge“ (Engel 2004, S. 117) möglich wurde.
17. Engel 2004, S. 117.
18. Hier knüpfe ich ebenfalls an Birgit Engel an, die eine „gelingende Erinnerung“ (Engel 2010, S. 187) des Bildungssubjekts als ersten Schritt für eine Rekonstruktion ansieht. Das *Erinnern* betrifft in meiner Forschung allerdings nicht nur das Bildungssubjekt des Studierenden, sondern auch mich selbst, da ich über *Erinnerungen* an meine Lehrpraxis und den Studienverlauf der Studierenden verfüge.
19. Diese Veränderungen lassen sich auch als *Verschiebungen* im Sinne von Bernhard Waldenfels beschreiben (vgl. Waldenfels 2007², S. 165ff.).
20. Vgl. Bohnsack 2010⁸.
21. Vgl. Brinkmann 2010.
22. Vgl. Bohnsack 2011², S. 17.
23. Birgit Engel reflektiert die „Verflechtung und Entflechtung der Forschenden“ (Engel 2010, S. 180), für den Erkenntnisprozess.
24. Waldenfels 2007², S. 28; zur Relevanz des *Exemplarischen* vgl. Brinkmann 2010, S. 11.

1.2 Reflexion des Titels

Im Folgenden erläutere ich den Titel meiner Dissertation und die verwendeten Formulierungen bzw. Begriffe:

Innehalten beim Begleiten künstlerischer Prozesse. Handlungsleitende Orientierungen im Ausbreiten von Artefakten und Erzählen von Ereignissen.

Das Innehalten
Innehalten ist notwendig, um die *handlungsleitenden Orientierungen* Studierender in ihren individuellen künstlerischen Prozessen zu verstehen.[25] Notwendig kann dieses Handeln werden, wenn *handlungsleitende Orientierungen* Studierender in künstlerischen Prozessen ihrem universitären Erfolg im Weg zu stehen scheinen, wenn Irritationen zwischen Lehrenden und Studierenden spürbar werden oder wenn sich Studierende selbst im Weg zu stehen scheinen. Liegt ein Verständnis für *handlungsleitende Orientierungen* der Studierenden vor, kann ihnen in der Begleitung ihrer künstlerischen Arbeit besser geantwortet werden. Das *Innehalten*[26] unterbricht den gewohnten Handlungsablauf,[27] wie er beispielsweise in allzu schnellen Beurteilungen deutlich wird, und ermöglicht in der *Pause*[28] ein neues Verständnis für den anderen. Andreas Dörpinghaus und Ina Uphoff weisen in ihrem Buch *Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert*[29] darauf hin, dass sich die wirklich wichtigen und interessanten Dinge in *Pausen* ergeben,[30] immer dann, wenn wir uns aussetzen:[31]

„Indem wir uns aussetzen, öffnen wir uns Menschen, Dingen oder unserem Leben".[32]

Das innehaltende Moment meiner Datenerhebung setzte mein Handeln als Lehrender, aber auch das Handeln der Studierenden aus. Im doppelten Aussetzen, das durch die Zuwendung auf den unabhängigen Gesprächspartner möglich wurde, entstand bei den Studierenden eine Aufmerksamkeit für die vorangegangene Kunstpraxis, bei mir hingegen für die vorangegangene Lehrpraxis (vgl. *Spürbare Bildung:* Kapitel 3.3 und vgl. *Das Innehalten in der Datenerhebung*: Kapitel 4.2).

Das Begleiten künstlerischer Prozesse
Etymologisch betrachtet entwickelt sich das Wort *begleiten* aus dem Zusammenfluss der althochdeutschen Verben *bileiten* (leiten, führen) und *gileiten*. In *gileiten* klingt das *Geleiten* an, das im aktuellen Sprachgebrauch als *Mitgehen* verwendet wird.[33] Dieses mitgehende *Begleiten*, in dem das umsichtig führende *Geleiten* spürbar wird, kann ermutigen, noch unbekannte Felder der künstlerischen Möglichkeiten *erfahrend* zu entdecken.[34] Zugleich beinhaltet eine Begleitung die verantwortungsvolle Aufgabe, künstlerische Bildungsprozesse im *Anwenden von Kunst*[35] so zu initiieren, dass sie auf ein passendes Ziel[36] gerichtet sind und nicht im ungerichteten Experimentieren[37] zerfließen.

Die handlungsleitenden Orientierungen
Der Begriff der *handlungsleitenden Orientierungen*[38] stammt aus der Terminologie der *dokumentarischen Methode*, die nach Ralf Bohnsack „implizites Wissen zur Explikation zu bringen"[39] versucht. Implizites Wissen sei demnach das „handlungsleitende, das die Handlungspraxis orientierende Wissen".[40] *Handlungsleitende Orientierungen* der Studierenden geben also Auskunft darüber, auf welche „Wissens- und Erfahrungsbestände"[41] Studierende in ihrem künstlerischen Handeln implizit zurückgreifen. Diese Orientierungen und ihre Wirkungen zu erkunden, ist Ziel dieser Forschung (vgl. *Forschungsfrage*: Kapitel 5.4).

25. Dass das *Verstehen* eher als Prozess einer *Verständigung* wahrgenommen werden muss (Vgl. Bader 2018, S. 54), hebt Nadia Bader in ihrer Dissertation hervor, in der sie den „Zwischenraum von kommunikativem Austausch und bildnerischem Denken und Handeln" (Bader 2018, S. 24) untersucht.
26. In seiner Dissertationsschrift arbeitet Jürgen Fritsche die distanzierende Qualität des *Innehaltens* in der Bewältigung von Schwierigkeiten und Krisen im künstlerischen Schaffensprozess heraus: Vgl. Fritsche 2016, S. 396.
27. Vgl. Engel 2004, S. 117.
28. Vgl. *Das Herkunftswörterbuch* 2007⁴, S. 595: Das lateinische Wort *pausa* bedeutet *Innehalten*.
29. Dörpinghaus, Uphoff 2012.
30. Vgl. ebd., S. 117.
31. Vgl. ebd., S. 118.
32. Ebd.
33. Vgl. *Das Herkunftswörterbuch* 2007⁴, S. 77,
34. Vgl. hierzu das Bild der *leeren Karte*, die Andrea Sabisch als Denkbild bezeichnet, um eine Suche zu beginnen (vgl. Sabisch 2007, S. 19).
35. Vgl. Pazzini 2015, S. 52.
36. Für Pazzini entsteht ein besonders schwerer Missbrauch von Kunst, wenn der *Prozess* stärker gewichtet wird als das *Produkt* (vgl. Pazzini 2015, S. 54).
37. Thomas Michl betont, dass eine initiale Produktorientierung Hindernisse provoziere, die einen förderlichen Faktor für ein Experiment darstellen (vgl. Michl 2010, S. 150).
38. Vgl. Bohnsack 2011², S. 17.
39. Ebd., S. 19.
40. Ebd.
41. Ebd.

Das Ausbreiten von Artefakten

Im Rückblick auf ihre vorangegangene künstlerische Praxis breiten Studierende mitgebrachte Artefakte aus und erzählen von Ereignissen, die mit den Artefakten in Verbindung stehen. Damit legen sie ihre eigene Kunstpraxis im *Ausbreiten* aus. Dieses *auslegende Ausbreiten* scheint auf den ersten Blick Gunter und Maria Ottos *Auslegen*[42] verwandt. Allerdings verwenden Otto und Otto diesen Begriff auf andere Weise. Sie definieren den Begriff als Zusammensehen von Prozessen des Bildermachens und des Bilderverstehens.[43] *Auslegen* umfasst für beide einen „doppelsinnigen Vorgang",[44] der im Bildermachen die Welt und im Bilderverstehen die Bilder *auslegt*.[45] Um ihr Anliegen zu untermauern, stellen sie anschließend unterschiedliche „Auslegungsprozeduren"[46] vor. Auch wenn das *Ausbreiten von Artefakten* mit den Auslegungsprozeduren von Otto und Otto wenig gemein hat, sondern sich als unterstützendes Moment für einen Bildungsprozess und für einen Erkenntniszugang versteht, lässt sich ein Bezug zu Otto und Otto herstellen: Die von den Studierenden ausgebreiteten Artefakte dokumentieren ihre *handlungsleitenden Orientierungen*, nach denen sie zur Zeit ihrer Entstehung handelten. Zugleich wird im ausbreitenden Moment in der Datenerhebung deutlich, wie sie sich während des Interviews ihren Artefakten verstehend zuwenden. Insofern erweitert sich im *auslegenden Ausbreiten* der Artefakte meiner Datenerhebung der von Otto und Otto festgestellte Doppelsinn des *Auslegens* um die dritte Dimension des *ausbreitenden Auslegens* (vgl. *Kartierung*: Kapitel 3.4, vgl. *Methodologische Diskussion*: Kapitel 4, sowie vgl. *Ausgebreitete Artefakte am Ende der Interviews*: Kapitel 6.3 und *Datenanalyse: Hyperimages*: Kapitel 7).

Das, was die Studierenden in ihrer Kunstpraxis gemacht und im innehaltenden Moment der Datenerhebung ausgebreitet haben, bezeichne ich als *Artefakt*. Hierbei schließe ich mich der Definition an, wie sie Hermann Parzinger, Stefan Aue und Günter Stock im Vorwort ihres Buches *ArteFakte: Wissen ist Kunst - Kunst ist Wissen* verwenden. *Artefakt* ist für sie „das künstlerische Erzeugnis, das durch menschliche Einwirkung Entstandene – das *mit Kunst Gemachte*".[47] Ich konkretisiere ihre Definition allerdings, indem ich ein *Artefakt* als etwas verstehe, was in künstlerischen Bildungsprozessen entsteht, unabhängig von seiner Dimension, Medialität oder Qualität.[48]

Das Erzählen von Ereignissen

Blicken die Studierenden im *Ausbreiten* ihrer Artefakte auf die Bildungsprozesse ihrer Kunstpraxis zurück (vgl. *Rekonstruktive Sozialforschung*: Kapitel 2.2), erzählen sie von Ereignissen, die damit in Verbindung stehen. Ihr *Erzählen* folgt dabei spezifischen Strukturen, auf die Arnd-Michael Nohl in Rekurs auf Fritz Schütze[49] verweist:

„Gerade weil er seine Erzählung komplettieren (in ihrer Gestalt schließen), kondensieren und detaillieren muss, verstrickt sich der Erzähler in den Rahmen seiner eigenen Erfahrungen und lässt damit in den Erzählungen einen tiefen Einblick in seine Erfahrungsaufschichtung zu".[50]

Beim *Erzählen* folgen die Studierenden ihren Erinnerungen, die sie von ihrer Kunstpraxis haben. Sie erzählen von der spezifischen Dynamik, die sie in den vergangenen Semestern erlebt und erfahren haben. Das alles entspricht selbstverständlich nicht der Wirklichkeit, sondern der Erzählung ihrer Erfahrung.[51] Im Zusammendenken der ausgebreiteten Artefakte mit den Interviews entsteht eine Methodentriangulation. Sie kann deswegen zu einer vertiefenden Erkenntnis beitragen, weil „sich die unterschiedlichen methodischen Zugänge auf *denselben Gegenstand* beziehen".[52]

42. Otto, Otto 1987A.
43. Vgl. ebd., S. 10.
44. Ebd., S. 22.
45. Vgl. ebd., S. 16.
46. Ebd., S. 40.
47. Parzinger, Aue, Stock 2014, S. 13.
48. Ausführungen zur Analyse von Artefakten finden sich im Kapitel 5.5.
49. Vgl. Kallmeyer und Schütze 1977, S. 188.
50. Nohl 2012[4], S. 42.
51. Vgl. ebd.
52. Bohnsack et al. 2015, S. 19.

1.3 Verortung

Die vorliegende Forschungsarbeit ist an einer bayerischen Universität[53] entstanden. Sie untersucht die Entwicklung der künstlerischen Arbeit von Studierenden im Unterrichtsfach Kunst,[54] deren Studium sich deutlich von demjenigen an beiden bayerischen Kunstakademien[55] unterscheidet.[56] Die Verschiedenheit des Bildungskonzepts zeigt sich einerseits in der Kunstpraxis,[57] da Seminare bei unterschiedlichen Dozenten absolviert werden und die Begleitung der künstlerischen Arbeit nicht innerhalb einer künstlerischen Klasse erfolgt. Anderseits wird das selbst- bzw. eigenständige künstlerische Arbeiten weniger als Voraussetzung,[58] denn als Ziel der kunstpraktischen Lehrveranstaltungen[59] angesehen.[60] Umso interessanter ist es nachzuverfolgen, wie sich die künstlerische Arbeit dieser Studierenden entwickelt. Meine empirische Erhebung untersucht keine didaktischen Formate, sondern rekonstruiert sozialwissenschaftlich den Verlauf der künstlerischen Arbeit im Studium aus der Sicht der Studierenden und knüpft unmittelbar an deren Erfahrungen an. Dabei beobachte ich nicht nur, wie Studierende über ihre Entwicklung sprechen, sondern analysiere, wie sie leiblich mit ihren Artefakten umgehen und welche Veränderungen sich zwischen Artefakten aus chronologischer Perspektive ergeben. Mich interessiert im grundlagenforschenden Bereich also zweierlei:

1. *Lassen sich handlungsleitende Orientierungen in der Kunstpraxis der Studierenden rekonstruieren?*

2. *Deuten sich Wandlungen in den handlungsleitenden Orientierungen der Kunstpraxis bei den Studierenden an?*

Da ich selbst an der Universität gelehrt habe, an der die Daten erhoben wurden, und die Studierenden zum Teil über mehrere Semester[61] begleitet habe, bin ich mit den Studierenden verbunden. Diese Verbundenheit bildet einen zentralen Punkt in dieser Forschung. Um mich davon zu entbinden, ist für die Datenerhebung ein Gesprächspartner notwendig, der eben nicht in die Bildungsprozesse der Studierenden eingebunden ist. Für die Verknüpfung der *grundlagenforschenden* Datenerhebung mit der eigenen Praxis, ist schließlich die Rückbindung an eigene Erinnerungen nötig. Damit bilden meine Erinnerungen die *praxisreflexive* Dimension dieser Forschung, die Datenerhebung durch einen externen Gesprächspartner der Studierenden hingegen die *grundlagenforschende*. Beide Blickrichtungen ermöglichen unterschiedliche Perspektiven auf den jeweiligen Fall. So kann die *grundlagenforschende* Ausrichtung die eigene Erinnerung relativieren und klären. Insofern bedingen sich beide Perspektiven. Sie sind aufeinander angewiesen und stärken sich gegenseitig.

53. An bayerischen Universitäten kann man Kunstpädagogik als Unterrichtsfach für Grund-, Mittel- und Realschule studieren.
54. Unterrichtsfach bezeichnet Hauptfach; es unterscheidet sich im ECTS-Umfang vom Didaktik- also vom Nebenfach.
55. An bayerischen Kunstakademien wird Kunst nur für das gymnasiale Lehramt angeboten.
56. Die *bayerische Lehramtsprüfungsordnung* (LPO I vom 13. März 2008) gibt hierzu Auskunft.
57. Im Gegensatz zum gymnasialen Kunstlehramt müssen Studierende mit Unterrichtsfach Kunst für Grund- und Mittelschule zusätzlich drei Didaktikfächer studieren, für Realschule hingegen ein weiteres Unterrichtsfach. An Kunstakademien kann man Kunst als einziges Unterrichtsfach unter der Bezeichnung *Doppelfach* studieren.
58. Die meisten Studierenden an Universitäten entscheiden sich zunächst für ein Lehramtsstudium einer bestimmten Schulart, anschließend für einzelne Fächer.
59. Viele Studierende beginnen erst über kunstpraktische Veranstaltungen an der Universität eine tiefergehende Auseinandersetzung mit Kunst. Deswegen werden zunächst grundständige Basis-Seminare in den einzelnen Techniken angeboten, auf deren Grundlage dann Vertiefungen erfolgen.
60. Die genannten Unterschiede zwischen einem Lehramtsstudium mit Unterrichtsfach an der Universität und einem an der Kunstakademie führen implizit zu einem hierarchischen Gefälle, das sich auch in Formulierungen äußert: Studierende, die an der Universität ein Unterrichtsfach wie Kunst für Grund-, Mittel- oder Realschule gewählt haben, studieren *nichtvertieft*, diejenigen, die sich für ein gymnasiales Lehramt entschieden haben, hingegen schon.
61. Die mehrjährige Betrachtung von Entwicklungsverläufen verbindet meine Forschung mit derjenigen von Susanne Liebmann-Wurmer (vgl. Liebmann-Wurmer 2000).

1.4 Forschungsgenese

Ein Rückblick auf die Genese meines Forschungsansatzes scheint mir deswegen relevant, weil sich auf diese Weise die Entwicklung des eigenen Forschungsverständnisses nachvollziehen lässt und die eigene Bildungserfahrung spürbar wird. Mein Forschungsansatz verbindet einen *grundlagenforschenden* mit einem *praxisreflexiven* Blick, er ist Resultat eines längeren Forschungsprozesses.

Staunen

Der Ausgang meines Forschungsinteresses ist *praxisreflexiv*. So stolperte ich über didaktische Ereignisse in der künstlerischen Praxis von Lehramtsstudierenden an der Universität.[62] Das weckte mein Interesse, die Hintergründe ihres künstlerischen Handelns auszuloten, um sie besser begleiten zu können.

1. *In einem kunstpraktischen Vertiefungsseminar fragte ich Studierende nach ihren Erfahrungen in Malerei. Eine Studentin antwortete, dass sie keine Erfahrungen im Malen habe. Anschließend betrachteten wir Artefakte, die die Studierenden zum Seminar mitgebracht hatten. Umso erstaunter war ich, als die Studentin nun verschiedene Farbexperimente zeigte, die auf eine intensive malerische Beschäftigung und ein differenziertes Farbempfinden hinwiesen. Offensichtlich interpretierte sie die Ergebnisse nur als Übungen, die keinen Zusammenhang mit ihren Vorstellungen von gemalten Bildern hatten.*

2. *Auf einer kunstpraktischen Studienfahrt[63] bat mich eine Studentin um Rat. Sie finde kein eigenes Thema und wisse nicht, wie sie praktisch arbeiten könne. Dieser Hinweis erstaunte mich, weil die Studentin in Seminaren hervorragende Arbeitsergebnisse erzielte, die vielfältige Transferleistungen zum Seminarinhalt aufzeigten und eigenständig wirkten. Sie schien sich an die Erfüllung von Aufgaben zu halten, aber keine Gedanken über eigene künstlerische Ziele zu machen.*

Warum nahm die erste Studentin ihre Experimente mit Farbe nicht als malerische Erfahrung wahr, obwohl sie hervorragende Ergebnisse erzielt hatte? Fehlte ihr dafür die Umsetzung des Erprobten in eine eigenständige, vielleicht sogar abschließende malerische Arbeit?

John Dewey führt in seiner Schrift *Kunst als Erfahrung*[64] besondere Qualitäten von Erfahrung aus. Er schreibt:

Wir machen „eine Erfahrung, wenn das Material, das erfahren worden ist, eine Entwicklung bis hin zur Vollendung durchläuft. […]. Eine Arbeit wird zufriedenstellend abgeschlossen; ein Problem findet seine Lösung; ein Spiel wird bis zum Ende durchgespielt; eine Situation ist derart abgerundet, dass ihr Abschluss Vollendung und nicht Abbruch bedeutet […]. Eine solche Erfahrung bedeutet ein Ganzes, sie besitzt ihre besonderen, kennzeichnenden Eigenschaften und eine innere Eigenständigkeit. Sie ist eine Erfahrung".[65]

Deweys Gedanken folgend, hätte die erste Studentin zwar Malerisches gelernt und verschiedene Aufgaben gelöst, aber die Resultate unterschieden sich offensichtlich von ihrer Vorstellung von Malerei. Vielleicht fehlte der Studentin ein Gedankenschritt, der die malerischen Übungen mit einer übergeordneten Aufgabe verbunden und somit einen Abschluss ermöglicht hätte? „Wenn man zu einem Schluss gelangt", so Dewey, „ist er die Folge einer Bewegung von Vorwegnahme und Anhäufung, ein Schluss, der endlich seine Verwirklichung gefunden hat. Ein Schluss ist nichts Einzelnes oder Bezugsloses. Er ist der Höhepunkt einer Bewegung".[66]

Bei der zweiten Studentin deutet sich ein anderes Phänomen an: Hier könnte ein Abschluss, also die Entwicklung eines eigenen Themas aus den unterschiedlichen Anregungen der verschiedenen Seminare, deswegen nicht möglich gewesen sein, weil der persönliche Bezug zum künstlerischen Handeln noch nicht geklärt war.

Das Nachdenken über diese Phänomene führte zu meiner ersten Forschungsfrage:

Wie kann man Studierende, die unterschiedliche kunstpraktische Seminare bei verschiedenen Dozenten besuchen, darin unterstützen, ihre Erfahrungen und Fähigkeiten zu einer künstlerischen Ausrichtung zu verbinden?

62. Hier ist gesondert anzumerken, dass ich selbst nach einem zweisemestrigen Studium an der Universität mit Lehramt Realschule Kunst und Deutsch, ein Studium der *Freien Malerei und Kunsterziehung* für gymnasiales Lehramt abgeschlossen habe. Anschließend arbeitete ich als Kunstlehrer an einem Gymnasium. Aus diesem Grund war mir das Studium an der Kunstakademie vertrauter als das an der Universität.
63. Auf den kunstpraktischen Studienfahrten des Lehrstuhls werden keine Themen gestellt. Die Studierenden müssen selbst ihre bildnerische Antwort auf den umgebenden Raum oder die anderen Teilnehmer finden.
64. Vgl. Dewey 2014[7].
65. Ebd., S. 47.
66. Ebd., S. 50.

Erproben
Ausgehend von den genannten Erfahrungen und der daraus resultierenden Fragestellung entstand eine erste Erhebung in einem Seminar. Alle Studierenden präsentierten Artefakte. Im anschließenden Gruppengespräch ließen sich die Seminarteilnehmer auf besondere, sich abzeichnende *Spuren* von Erfahrungen in den gezeigten Artefakten ein.[67] Auf diese Weise sollten die Studierenden bei der Entwicklung ihres eigenen künstlerischen Ansatzes unterstützt werden. Die Präsentation der Artefakte und das anschließendes Gespräch zeichnete ich videografisch auf.

Sybille Krämer vergleicht dieses abtastende Wahrnehmen des Sichtbaren mit dem *Lesen von Spuren*:

„Denen, die Spuren lesen, geht es immer um eine Orientierung für das eigene praktische oder theoretische Handeln. Spurenlesen wird nötig unter Bedingungen von Ungewissheit, Unsicherheit und vielleicht auch von Angst, dort also, wo eine Situation entstanden ist, in der wir uns nicht (mehr) auskennen".[68]

Im künstlerischen Handeln ist der jeweils nächste Schritt häufig von Unsicherheiten geprägt, weil oft erst zu klären ist, wie es weitergehen kann. Indem ein Seminarteilnehmer den Vorstellenden unterstützt, die nächsten Schritte zu finden, weil er ihm besondere, sich abzeichnende Erfahrungen spiegelt, unterstützt er nicht nur dessen *Orientierung*, sondern auch die eigene. Das, was er wahrnimmt, steht in Verbindung zur eigenen Kunstpraxis, die Weise seiner Mitteilung hingegen zur eigenen kunstpädagogischen Erfahrung. Damit verbindet sich der Kommilitone im *Spurenlesen* mit den eigenen Bildern, aber auch mit seiner künstlerischen und kunstpädagogischen Genese.

Spurenlesen ist ein aufmerksames Vorgehen, das sich selbstverständlich nicht nur auf inhaltliche Faktoren, sondern insbesondere auf formale, materiale, mediale und performative richten muss. Nach Werner Stegmaier benötigt dieser Prozess *Anhaltspunkte*:

„Man orientiert sich, sagt man, >an< Anhaltspunkten. >Anhaltspunkt< ist ein >sprechendes< Wort, es sagt unmittelbar aus, wie die Orientierung vorgeht. Sie >hält< - wiederum doppelsinnig - >an< Punkten >an< und >hält sich< vorläufig >an< sie".[69]

67. Die Studierenden wurden darum gebeten, Artefakte jüngeren Datums mitzubringen. Daran sollten sie vom aktuellen Stand ihrer künstlerischen Arbeit erzählen. Diese Vorstellungen zeichnete ich genauso mit Videokamera auf wie die anschließenden Gruppengespräche über die präsentierten Arbeiten. In den folgenden Seminarsitzungen protokollierte ich als *teilnehmender Beobachter*, wie sich die künstlerische Arbeit der Studierenden im Seminar entwickelte. Am Ende des Seminars fand eine erneute Präsentation statt. Diesmal blickten die Studierenden auf die entstandenen Seminarergebnisse der vergangenen Sitzungen zurück. Die Reflexionen und die daran anschließenden Gespräche hielt ich wiederum mit Videokamera fest.
68. Krämer 2007, S. 15.
69. Stegmaier 2007, S. 90.

Der Moment des Betrachtens von Artefakten ist demnach ein *Anhaltspunkt*, an dem sich in den entdeckten *Spuren* selbst *Anhaltspunkte* für weitere künstlerische Schritte finden lassen. Die Erfahrungen, die ihre *Spuren* in den Artefakten zurückgelassen haben und deswegen einen *Anhaltspunkt* für zukünftiges Handeln bieten können, sind häufig mit *Erinnerungen* an besondere Ereignisse oder Orte verbunden, die nach Ernst Pöppel eng mit der eigenen Identität verknüpft sind:

„Erinnerungswissen aus der Vergangenheit ist mit Orten verbunden, die sich bleibend in unser Gedächtnis eingeprägt haben. Die Bilder dieser Orte beziehen sich auf hervorstechende Episoden unserer Lebensgeschichte, mögen sie beglückend oder verletzend gewesen sein. Diese Bilder bestimmen unser selbst, und sie verbinden uns mit der Welt. [...] Damit sich unsere Identität, unser Selbstwissen, ausprägen kann, gehen wir an die Grenzen unserer Erfahrung".[70]

Sucht man nun beim Betrachten der Artefakte nach diesen *Anhaltspunkten* wird ein Bezug zum Selbst hergestellt, der zum starken *Movens* für künstlerisches Handeln werden kann. Diese entdeckten *Anhaltspunkte* müssen untereinander aber noch nicht explizit verbunden sein.

Die Verbindung des noch nicht Verbundenen, enthält für Ernst Pöppel das Potential zum kreativen Sprung. Dafür müssten die Orte der unterschiedlichen *Erinnerungen* miteinander zu *Syntopia* verbunden werden, so Ernst Pöppel.[71] In seinem Katalogbeitrag für die Ausstellung des deutsch-russischen Künstlers Igor Sacharow-Ross hebt er die Bedeutung dieses Verbindens hervor:

„Syntopie können wir verwirklichen, wenn das einzelne Element in seiner Bedeutung erfasst wird und mit anderen Elementen zu einer neuen Kreativität verbunden wird".[72]

Igor Sacharow-Ross gelänge, so Ernst Pöppel, in seinen Installationen „Bildliches und Gedankliches aus verschiedenen Orten, aus verschiedenen Zeiten, aus verschiedenen Kulturen, aus verschiedenen Denkwelten"[73] so miteinander zu verknüpfen, dass kreativ Neues entstehe.

Der *syntopische* Ansatz, das Zusammendenken des Noch-Unverbundenen, bildete den didaktischen Kern meiner ersten Datenerhebung. Er ermöglicht durch das *Aufspüren* und *Verbinden* von Erfahrungen Ableitungen für weitere Schritte im künstlerischen Prozess zu treffen.

Dieser Ansatz gründet auf - für mich - wesentlichen kunstpädagogischen Projekten, die ich als junger Kunstlehrer am Kurfürst-Maximilian-Gymnasium Burghausen durchführte. Dort fand mit meinen Schülerinnen und Schülern sowie Igor Sacharow-Ross und Ernst Pöppel 2006 der *Temporäre Syntopie Ort* Burghausen[74] statt, im Jahr darauf mit russischen Studierenden und meinen Schülerinnen und Schülern die Installation *Spletenija* in Sankt Petersburg.[75] In beiden Projekten ging ich selbstverständlich davon aus, dass sich nie *bestimmen* lassen kann, wie sich künstlerische Prozesse vollziehen. In diesem Aspekt deutet sich bereits eine enge Verbindung zu den Überlegungen Birgit Engels und Katja Böhmes an:

„Künstlerische Prozesse, die daraus entstehenden Werke und Interventionen, ihre Rezeption und die damit zusammenhängenden Erfahrungen sind historisch und in besonderer Weise gegenwärtig durchwoben von Momenten der Unbestimmtheit, sowohl was die prozessuale Struktur als auch den Werkcharakter betrifft".[76]

70. Pöppel 2006, S. 326.
71. Vgl. ebd., S. 11.
72. Ebd., S. 21.
73. Ebd., S. 211.
74. Vgl. Loemke 2007, S. 36-41, vgl. Loemke 2010, S. 359-366.
75. Vgl. Loemke 2008, o.S., und vgl. Loemke 2014B, S. 211-216 und vgl. Klemenc, Loemke 2014, S. 11f.
76. Engel und Böhme 2014, S. 13.

Entdecken
Folgendes Beispiel[77] veranschaulicht die erste Erhebungsphase:

Eine Studentin aquarelliert am Ende ihres Studiums und umgrenzt ihre Bilder mit schwarzen Tuschelinien, die das freie und transparente Farbenspiel einengen. Im Gespräch über ihre Aquarelle, in dem ich mit den anderen Studierenden den Erfahrungen hinter diesen Linien nachspüre, stellt sich heraus, dass sie vor ihrem Studium eine Ausbildung zur Glasmalerin absolviert hatte. Wegen der kunsthandwerklichen Ausrichtung distanziert sie sich jedoch von dieser Qualifikation. Aus dieser Erfahrung ergeben sich im Seminar Gespräche über den Unterschied zwischen angewandten und freien Künsten. Das Seminar ermutigt sie, die angewandte Technik neu zu denken und mit ihren aktuellen bildnerischen Ideen zu verknüpfen.

Im Seminar wurden die schwarzen Tuschelinien zum *Anhaltspunkt*,[78] auf vergangene Erfahrungen zu blicken. Im *syntopischen* Verknüpfen des Unverbundenen[79] gelang es, die vergangenen Erfahrungen des Glasmalens mit den aktuellen zu verbinden.

Susanna E., eingebrannte Glasmalerei, 2011

77. In einem Text, der die Schnittstelle zwischen *Kunstpädagogik* und *Kunsttherapie* über die *Subjektbildung* diskutiert, erwähne ich dieses Beispiel ebenfalls: Vgl. Loemke 2015A, S. 248.
78. Vgl. Stegmaier 2007, S. 90f.
79. Vgl. Pöppel 2002, S. 21.

Umdenken[80]

Zwar wurden in diesem Seminar Entwicklungen angestoßen, die ich mir erhofft hatte. Allerdings wurden in der methodologischen Reflexion des Forschungsansatzes mehrere Herausforderungen deutlich: Der Wechsel zwischen Leitung eines Seminars, aktiver Beratung als Lehrer und *teilnehmender Beobachtung* als Forscher[81] stellte sich als problematisch heraus, da im Rückblick eigene künstlerische und didaktische Orientierungen genauso wichtig wurden, wie meine Interaktion mit den Studierenden und deren Auswirkungen auf ihre künstlerische Arbeit. Zugleich ließ sich nicht rekonstruieren, ob die wirklich bedeutsamen *Verschiebungen*[82] in der künstlerischen Arbeit der Studierenden aufgrund des Seminarsettings entstanden oder durch Impulse außerhalb der Seminare beeinflusst worden waren, die seminarunabhängig waren. Auch im konkreten Ablauf zeigten sich Elemente, die sich für eine Forschungsarbeit problematisch erwiesen: Jede Vorstellung der Studierenden glich einem *narrativen Interview*, dem im Anschluss eine *Gruppendiskussion* folgte. Deswegen modifizierte ich mein Forschungsdesign.[83]

Statt ein didaktisches Format innerhalb der Lehre zu untersuchen, entschied ich mich für eine seminarunabhängige Erhebung über die künstlerische Arbeit der Studierenden. Um die Verschränkung meiner Rollen als Lehrer und Forscher zu entflechten, übertrug ich die Interviews einer dritten Person. Zugleich notierte ich während der Erhebungen meine eigenen Erinnerungen an die künstlerische Arbeit der Studierenden (vgl. *Erinnerungsbilder*: Anhang, *Anlage VI*). Um die Interviews veranschaulichen zu können, bat ich die Studierenden darum, zum Interviewtermin *Artefakte*[84] von ihrer Bewerbungsmappe bis zur Gegenwart mitzubringen (vgl. *Beschriftete Artefakte*: Anhang, *Anlage III*) und während des Erzählens auszubreiten.[85] Den auf diese Weise erhobenen Daten näherte ich mich unter folgender Forschungsfrage an:

Welche Modi der Verschiebung lassen sich im künstlerischen Schaffen von Studierenden der Kunstpädagogik rekonstruktiv beschreiben?[86]

Um den Arbeitstitel dieser grundlegend modifizierten Fragestellung zu präzisieren, werde ich im nächsten Kapitel die theoretischen Bezüge transparent machen. Dabei wende ich mich zunächst dem phänomenologischen Begriff der *Verschiebung* zu, anschließend gehe ich auf die *rekonstruktive Sozialforschung* und schließlich auf die *transformatorische Bildungsforschung* ein.

80. Vgl. Klemenc, Loemke 2014, S. 20ff: Im *Briefwechsel zu Bildungsprozessen*, den ich mit Judith Klemenc für unseren gemeinsamen Vortrag auf dem Kongress *Bildnerisches Gestalten und Kreatives Schreiben in der Entwicklung des Menschen* in Nürnberg durchführte, beschreibe ich das Umdenken meines Forschungssettings. Insbesondere in der phänomenologischen Reflexion zu *Verschiebungen* zeigen sich heute jedoch Unterschiede zur damaligen Perspektive. So vermutete ich damals noch zwei markante Weisen von *Verschiebungen*, die sich als *divergierend* oder *konvergierend* beschreiben lassen könnten (vgl. Klemenc, Loemke 2014, S. 20f.).

81. Dass die Doppelrolle als Lehrer und Forscher nicht grundsätzlich problematisch sein muss, hat Thomas Michl in seiner Dissertation eindrücklich dargelegt. Im Gegensatz zu meiner ersten Forschungskonzeption, in der ich aktiv die Entwicklungen der Studierenden beeinflusste und zugleich als *teilnehmender Beobachter* das Geschehen dokumentierte, griff Thomas Michl nicht in die experimentellen Prozesse seiner Schülerinnen und Schüler während der Datenerhebung ein (vgl. Michl 2010).

82. Im folgenden Kapitel erläutere ich den Begriff der *Verschiebung*.

83. Im englischsprachigen Artikel zur Tagung *Creative Processes in Art*, die 2013 in Lissabon stattfand (vgl. Loemke 2014C, S. 517f.), und im bereits erwähnten Text über die Schnittstelle zwischen *Kunstpädagogik* und *Kunsttherapie* (vgl. Loemke 2015A, S. 249) stelle ich die Konzeption der Datenerhebung kurz vor.

84. In meiner Forschungsarbeit spreche ich von *Artefakten* und nicht von Bildern, um einen umfassenderen Begriff künstlerischer Produkte zu verwenden. *Artefakte* beinhalten für mich sämtliche bildnerisch-künstlerische Resultate in allen Medien und Materialien.

85. Verena Buddenberg richtet ihre Forschung (Buddenberg 2017) zwar auch auf *transformatorische Bildungsprozesse*, allerdings erkennt sie erst im Lauf der Datenerhebung die Dringlichkeit der Integration bildlichen Datenmaterials (vgl. Buddenberg 2017, S. 95).

86. Ein ausführlicher Blick auf die Methodologie meines Forschungsansatzes folgt im gleichnamigen Kapitel.

2. Theoretische Bezüge

Aufgrund der Veränderung meiner Forschungsrichtung rücken die Erfahrungen der Studierenden, aber auch meine eigenen als forschender Lehrer in den Mittelpunkt. Der Fokus verlagert sich damit von der Erforschung der Wirkweise eines spezifischen didaktischen Formats zur Reflexion von Differenzierungsprozessen.

2.1 Phänomenologie

Um Erfahrungsräumen nachzuspüren, verwende ich die *Phänomenologie* als Bezugstheorie, weil sie Modi von *Erfahrung* theoretisch fundiert. In *Bruchlinien der Erfahrung*[87] beschreibt Bernhard Waldenfels die Momente des Übergangs, in denen sich Etwas *als* Etwas[88] zeigt und somit zu seiner vorangegangenen Wahrnehmung *verschiebt*. Im Gegensatz zu Ernst Pöppel nennt er keine Faktoren für gelingende Erfahrung,[89] sondern spürt den Weisen von Erfahrungsprozessen grundsätzlich nach. Gelingendes *syntopisches* Verbinden ist bei Pöppel von der Eigeninitiative des Einzelnen abhängig.[90] Waldenfels analysiert dagegen unabhängig von qualitativen Wertungen, wie sich *Verschiebungen der Erfahrung*[91] ereignen. Dabei erlebt das Selbst „als >Patient<, Adressat und Respondent verschiedene Weisen des Selbstwerdens“,[92] über die sich das *Eigene* in der Begegnung mit dem Fremden, das ihm zustößt, auszuformen beginnt. Damit ist die Entwicklung der Eigenheit des *Selbst* abhängig vom *Stachel des Fremden*.[93]

„Es geht um das, was sich zwischen zwei oder mehreren Instanzen abspielt, von denen eine als Selbst bevorzugt und markiert ist, und dies in der Weise, dass nicht einfach zwei Instanzen voneinander unterschieden werden, sondern jeweils eine sich gegen die andere verschiebt und erst in dieser Absonderung vom jeweils Fremden ihre Eigenheit findet“.[94]

Nun lässt sich das *Fremde* aber nicht planbar einsetzen, weil es sich als *Fremdes* dem Gewohnten oder Vertrauten entzieht. *Fremdheitserfahrungen* treten unvermutet als *Widerfahrnisse* auf, „die uns zustoßen, uns zuvorkommen, uns anrühren und verletzen“.[95] Sie stellen bisheriges Handeln in Frage, lassen einen sprachlos oder irritiert zurück, weil gewohnte Muster nicht mehr greifen. Die Leitbegriffe, mit denen Waldenfels dieses Geschehen beschreibt, sind „Pathos und Diastase“.[96] *Pathos* meint *Widerfahrnis*, *Diastase* hingegen „die Gestaltungskraft der Erfahrung, die etwas oder jemanden entstehen lässt, indem sie auseinandertritt, sich zerteilt, zerspringt“.[97]

Widerfahrnisse sind ohne vorangegangene *Erfahrungen* nicht denkbar, da nur das, was sich bereits als *Erfahrung* in den Menschen eingeschrieben hat, spezifische *Aufmerksamkeit* für neue *Widerfahrnisse* ermöglicht.

„Wenn etwas der Erfahrung vorausgeht, so ist es diese selbst. Damit gewinnt die Diastase die eminent zeit-räumliche Bedeutung einer Verschiebung. Erfahrungen sind gegenüber sich selbst verschoben in Form einer Vorgängigkeit dessen, was uns affiziert, und einer Nachträglichkeit dessen, was wir darauf antworten. Diese Urdiastase [...] ist in allen weiteren Differenzierungsbewegungen am Werk“.[98]

87. Vgl. Waldenfels 2007², S. 28.
88. Vgl. ebd., S. 165ff.
89. Vgl. Pöppel 2002, S. 21.
90. Vgl. ebd.
91. Vgl. Waldenfels 2007², S. 165.
92. Ebd.
93. Vgl. das gleichnamige Buch von Bernhard Waldenfels (Waldenfels 2013⁵).
94. Waldenfels 2007², S. 165.
95. Ebd., S. 9.
96. Ebd.
97. Ebd.
98. Ebd., S. 10.

Demnach gibt es in künstlerischen Prozessen keinen Kern des *Eigenen*, der nur durch geeignete Interventionen freigelegt werden muss. Erst in der Reflexion des *Widerständigen*, das einem in künstlerischen Prozessen begegnet, und des *Antwortgeschehens* auf diese Phänomene tritt das sich konturierende *Selbst* aus der Distanz in Erscheinung.

Diastase

Die Differenzierungsbewegungen, die sich im *diastatischen Geschehen* ereignen, unterscheidet Bernhard Waldenfels nach vier Dimensionen. Selbstreflexiv stellt er fest, dass er „immer wieder verschiedene Differenzen eingeführt [habe], um die Bruchstellen zu bezeichnen, an denen das diastatische Geschehen auseinanderklafft und sich in verschiedene Dimensionen ausbreitet. So verweisen die signifikative, die repräsentative, die appetitive und die responsive Differenz auf den Ort, wo etwas *als* etwas auftritt, etwas *für* anderes steht, etwas *in* anderem erstrebt oder *auf* etwas geantwortet wird“.[99]

1. Signifikative Difrenz

Als *signifikative Differenz* bezeichnet Waldenfels, wenn etwas *als* etwas erscheint, wenn sich in die Wahrnehmung eines Sachverhalts unvermutet eine neue Ebene *schiebt*. Bezogen auf die Artefakte Susannas (vgl. *Forschungsgenese*: Kapitel 1.4), die ich in den Ausführungen über meine erste Datenerhebung bereits erwähnte, erschienen mir die schwarzen Konturlinien der Aquarelle *als* stabilisierende Rahmen. Ich las sie *als* etwas, das eine weitere Bedeutungsebene eröffnete. Dieses Erscheinen der schwarzen Linie *als* Bleistege von Glasfenstern wurde zum Indiz für eine *Spur* im Sinne Sybille Krämers, die sich unabsichtlich[100] ins Aquarell geschrieben hatte. Sie machte sich bemerkbar, ohne dass ich meine Aufmerksamkeit intentional auf die schwarzen Linien gerichtet hatte. „Ereignisse dieser Art sind untergründig auch dann wirksam, wenn es so aussieht, als nähme die Erfahrung lediglich ihren normalen Gang“,[101] so Waldenfels. Fällt *mir* allerdings *etwas* auf, merke *ich* auf.[102]

2. Repräsentative Difrenz

Im Moment des Aussprechens und Nachgehens dieser *Spur* wandelt sich das Geschehen: *Wofür* beginnen die schwarzen Linien in meiner Wahrnehmung zu stehen? Welche bildnerischen Erfahrungen *repräsentieren* sie hingegen *für* Susanna? Repräsentieren sie implizit ihr *Bild* einer guten Zeichnung oder ihre vorangegangene Bildungserfahrung *als* Glasmalerin?

„Dem Stehen-für-etwas geht ein Begegnen-in-etwas voraus“, so Bernhard Waldenfels. „Bild- und Zeichenhaftigkeit beginnen damit, dass im Bereich der Erfahrung eines sich im anderen spiegelt und auf zeitlich-räumlich Benachbartes verweist“.[103]

3. Appetitive Differenz

Susannas vorangegangene Lehre fiel erst in der Betrachtung ihrer Aquarelle auf, da sie diese Erfahrungen nicht ins Studium integriert hatte. Demnach könnte es für Susanna Gründe gegeben haben, die vor dem Studium gesammelten Erfahrungen gerade nicht in Gesprächen über ihre Artefakte zu explizieren. Waldenfels betont, „dass sich im Streben selbst ein Spalt auftut zwischen dem, was als Ziel erstrebt beziehungsweise als Weg und Mittel zum Ziel gewählt wird, und dem, was in diesem Ziel gesucht wird“.[104]

99. Waldenfels 2007², S. 175.
100. Vgl. Krämer 2007, S. 16.
101. Waldenfels 2010, S. 110.
102. Vgl. ebd.
103. Waldenfels 2007², S. 35.
104. Ebd., S. 42.

So könnte sich im Nicht-Explizieren Susannas ihre Intention nach dem ersehnten Neuanfang in einer freien Kunstpraxis zeigen, die sich vom angewandten künstlerischen Handeln unterscheidet. Das Nicht-Explizieren könnte aber auch grundsätzlicher den akademischen Wettstreit des *Freien* gegenüber dem *Angewandten* dokumentieren. Zugleich spiegelt meine Wahrnehmung der schwarzen Linien womöglich mein Begehren nach Einbindung des Noch-nicht-Verbundenen und verweist somit auf das Ineinandergreifen von „Bedeuten und Begehren".[105]

4. Responsive Differenz

Für Differenzierungsprozesse, die sich beim Antworten *auf* etwas ereignen, führt Bernhard Waldenfels den Begriff der *responsiven Differenz* ein. Er weist darauf hin, dass das, „was uns zustößt oder zufällt, [...] immer schon geschehen [ist], wenn wir darauf antworten".[106] Aus diesem Grund entstehe, so Waldenfels, zwischen *Pathos* und *Response* ein *diastatisches Geschehen*:

„Erst im *Antworten auf* das, wovon wir getroffen sind, tritt das, was uns trifft als solches zutage. [...] Das Worauf des Antwortens nimmt im Wovon des Widerfahrnisses eine pathische Färbung an".[107] Damit zeigt sich erst im Antworten, *was* uns eigentlich betrifft. Versteht man Bildermachen als Antwortgeschehen, ließen sich in Artefakten pathische Färbungen beziehungsweise *Spuren* von Widerfahrnissen entdecken.

„Das Bilden entspräche", so Waldenfels, „der Umsetzung des Pathos oder des Affekts ins Bild und der Übersetzung des Bildlosen in Bildhaftes. Dieser Vorgang wäre kein reiner Akt der Produktion, der Zweckhaftes *herstellt*, sondern ein zeitlich-räumlich ablaufendes Geschehen, das im entstehenden Gebilde Spuren *hinterlässt*".[108]

Zusammenfassung

Für Waldenfels differenzieren sich „Verschiebungen der Erfahrungen"[109] mehrdimensional changierend aus. Sie lassen sich erst im Nachhinein in ihrer spezifischen Ausprägung erkennen. Dieses sich ereignende *Zwischen* in *Verschiebungen* beschreibt er „als *Riss* ohne etwas, das zerreißt, als *Spalt* ohne etwas, das sich aufspaltet, als *Pause* ohne etwas, das aufhört und wieder beginnt, als *Abweichung* ohne etwas, das auseinandertritt – und eben auch als Diastase ohne etwas, das auseinandertritt".[110]

Die *Intention* der Studierenden, die ihre künstlerischen Handlungen lenkt, ist für meine Forschung so bedeutsam wie das *Zwischen*, in dem sich die *Verschiebungen* ereignen. Als *Movens* speist sich die *Intention* selbst aus den Erfahrungen in der Vergangenheit. Auf diese Weise beinhaltet sie zwei Richtungen: Sie verweist auf Künftiges und zugleich auf die Vergangenheit. „Die Intention richtet sich nicht nur *auf etwas*, sie richtet sich auch *nach etwas*, nämlich nach einer Regel, die dem Gang der Erfahrung innewohnt und unsere Erwartungen lenkt, bevor sie als Regel formuliert und gesetzt wird".[111]

Diesen *Intentionen*, die dem Gang der Erfahrung innewohnen, versuche ich mich mit der Analyse der *handlungsleitenden Orientierungen*[112] zu nähern, da sie sich in den Handlungen der Studierenden *implizit* dokumentieren. Sie sind nicht expliziter, sondern impliziter, also verinnerlichter Erfahrungsbestandteil von Handlungen und dokumentieren sich im Alltagshandeln eines jeden Menschen.

105. Waldenfels 2007², S. 23.
106. Ebd., S. 56.
107. Ebd., S. 59f.
108. Waldenfels 2014, S. 43.
109. Waldenfels 2007², S. 165ff.
110. Ebd., S. 174.
111. Ebd., S. 25.
112. Vgl. Bohnsack 2011², S. 17.

2.2 Rekonstruktive Sozialforschung

Um diesem *Intentionalen* nachzuspüren, das „unsere Erwartungen lenkt, bevor sie als Regel formuliert und gesetzt wird“,[113] blicke ich auf *Alltägliches*. Zu alltäglichen Handlungen von Studierenden mit Lehramt Kunst gehört es beispielsweise, ihre Artefakte anderen zu zeigen und sich dazu zu äußern. Ralf Bohnsack fordert, die „Alltagspraktiken in ihrer Geordnetheit und in ihrem kunstvollen Charakter ernst zu nehmen“.[114] Deswegen seien sie in „einer detaillierten, einer mikroskopischen Betrachtung für wert zu erachten, um sie in ihrer Eigengesetzlichkeit erfassen zu können“.[115]

Handlungsleitende Orientierungen bei Ralf Bohnsack

Als Sozialwissenschaftler versucht Ralf Bohnsack mit Hilfe der von ihm weiterentwickelten *Dokumentarischen Methode* praxeologisch herauszufinden, welches Wissen die Praxis der untersuchten Fälle *orientiert* und ihre *Handlungen* leitet.[116] Ihn interessiert demnach weniger die Faktizität dessen, was sich in den beobachteten Situationen zeigt, „sondern die von den Akteuren mit diesen Ereignissen verbundenen *Orientierungen*,[117] da sie ihrem Handeln Dauer und Kontinuität verleihen“.[118] An dieser Stelle wird der Anschluss zu Waldenfels' Regelstruktur der Intentionalität deutlich, da sich in die Orientierungsmuster eine Regel eingeschrieben hat, die dem „Gang der Erfahrung innewohnt“.[119] Die unser *Handeln leitenden Orientierungen* zeigen sich nach Bohnsack in unterschiedlichen Weisen. Karl Mannheim nähere sich ihnen, so Bohnsack, über seinen Begriff des *atheoretischen Wissens*, Michael Polanyi über den des *impliziten Wissens*, Pierre Bourdieu über den des *inkorporierten Wissens* an.[120] Der *Habitus* eines Falls kann nach Bohnsack auf seinen impliziten Wissensbeständen und seinen *inkorporierten Praktiken* basieren.[121] Für die Rekonstruktion des *Habitus*, der auf *impliziten Wissensbeständen* gründet, werden Texte interpretiert, in denen Akteure von ihren Handlungen erzählen oder diese beschreiben. Für die Rekonstruktion des *Habitus* hingegen, der auf dem *inkorporierten Wissen* gründet, liegt der Fokus des sozialwissenschaftlichen Interpreten auf Bildern oder Bewegungsabläufen.[122]

Um die jeweiligen *handlungsleitenden Orientierungen* benennen zu können, beginnt Ralf Bohnsack mit der Unterscheidung von „kommunikativem und konjunktivem Sinngehalt“.[123] Sie erfolgt durch die getrennten Arbeitsschritte der *formulierenden* und *reflektierenden Interpretation*. Benennt die *formulierende Interpretation*, was mitgeteilt wird,[124] blickt die *reflektierende Interpretation* darauf, „*wie* das Mitgeteilte hergestellt wird, welcher *Orientierungsrahmen* oder welcher Habitus sich in dem Gesagten oder bildhaft Dargestellten über eine Gruppe, ein Milieu, eine Generation oder auch ein Individuum *dokumentiert*“.[125] Im *Wie* des Mitgeteilten zeigt sich eine Regelhaftigkeit in Form von *Homologien*, die Aufschluss über einen *Orientierungsrahmen* bieten.[126] In einer *komparativen Fallanalyse* zeigen sich Vergleichshorizonte, die nun Aufschluss über andere Orientierungen gibt.[127] Übertrage ich nun die Gedanken Ralf Bohnsacks auf mein Forschungsinteresse, kann ich mich den *handlungsleitenden*, kunstpraktischen *Orientierungen* der Studierenden annähern,[128] indem ich höre, was sie von ihrer Praxis erzählen, sehe, wie sie praktisch handeln beziehungsweise wie sie mit den Ergebnissen ihrer praktischen Arbeit umgehen. *Implizite Wissensbestände* zeigen sich demnach in den Erzählungen und Beschreibungen der Studierenden von ihrem Studium. *Inkorporierte Praktiken* hingegen lassen sich sowohl in den einzelnen Artefakten wie im jeweiligen Umgang mit den Artefakten beim *Ausbreiten* auf dem Tisch ableiten.

Einbettung: Praxeologische Wissenssoziologie

In der Einführung zu einer *praxeologischen Wissenssoziologie* hebt Ralf Bohnsack hervor, dass aus seiner Perspektive empirisch fundierte, insbesondere in der qualitativen Forschung erprobte und in wesentlichen Teilen auch empirisch generierte Beiträge zur praxeologischen Theoriebildung resp. Praxistheorie fehlten.[129] Hier kann meine Forschung ansetzen, weil sie methodologisch einen Beitrag leistet, die eigene Handlungspraxis als lehrender und forschender Kunstpädagoge so zu reflektieren, dass sie „sich selbst als eine Praxis reflexiv und selbstreferentiell in den Blick nimmt“.[130] Dies geschieht, indem ich beispielsweise einen Einblick in meine eigene Orientierung als Lehrer und Forscher mithilfe meiner notierten Erinnerungen an bedeutsame Momente der eigenen Unterrichtspraxis gewähre, sie transparent mache und in meinen Forschungsprozess integriere (vgl. *Methodologische Diskussion*: Kapitel 4; vgl. *Vom Erinnerungsbild aus*: Kapitel 8). Dies geschieht aber auch, weil ich meine Gestaltungsexpertise in der bildnerisch mimetischen Annäherung an die Tischfotografien nutze und reflektiere (vgl. *Methodischer Gewinn*: Kapitel 10.4; vgl. *Ausblick*: Kapitel 10.5).

113. Waldenfels 2007², S. 25.
114. Bohnsack 2011², S. 11.
115. Ebd.
116. Ebd., S. 17.
117. Ebd., S. 19.
118. Vgl. ebd.
119. Waldenfels 2007², S. 25.
120. Vgl. Bohnsack 2011², S. 15.
121. Vgl. ebd., S. 16.
122. Vgl. ebd.
123. Ebd., S. 19.
124. Vgl. ebd., S. 19f.
125. Ebd., S. 20.
126. Vgl. ebd., S. 20f.
127. Vgl. ebd.
128. Vgl. Klemenc, Loemke 2014, S. 22.
129. Vgl. Bohnsack 2017, S. 11.
130. Vgl. ebd.

Ralf Bohnsack verwies, wie eingangs erwähnt, auf drei Theoretiker, die sich auf je unterschiedliche Weise dem *impliziten Wissen* annähern: Michael Polanyi, Karl Mannheim und Pierre Bourdieu. Im Folgenden nähere ich mich ihren unterschiedlichen Blickweisen an.

Implizites Wissen bei Michael Polanyi[131]

Michael Polanyi geht davon aus, „dass wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen".[132] Dieses Mehr-Wissen zeige sich beispielsweise darin, dass wir in einem Akt *impliziten Wissens* „unsere Aufmerksamkeit *von etwas auf etwas* anderes verschieben".[133] Dieser Vorgang entspreche der funktionalen Struktur *impliziten Wissens*. Wenn wir beispielsweise von „elementaren Bewegungen auf die Durchführung ihres vereinten Zwecks"[134] blicken, können wir in diesem Moment die elementaren Bewegungen nicht mehr einzeln angeben. Hier deutet sich eine grundlegende Bedeutung *impliziten Wissens* an: Durch die Verinnerlichung einer elementaren Bewegung, kann sich der Blick Übergeordnetem öffnen.

Zieht man wiederum die Regelstruktur der Intentionalität von Bernhard Waldenfels heran, deutet sich eine Parallele zu Michael Polanyis *implizitem Wissen* an. So richte sich die Intention „nicht nur *auf etwas*, [...] [sondern] auch *nach etwas*, nämlich nach einer Regel, die dem Gang der Erfahrung innewohnt und unsere Erwartungen lenkt, bevor sie als Regel formuliert und gesetzt wird".[135] Damit dieses *Innewohnen* im Sinne Waldenfels' geschehen kann, muss die elementare Erfahrung verinnerlicht worden sein. So könnte sich die Konturierung der Aquarelle Susannas und die damit einhergehende starke Helldunkel-Verteilung als verinnerlichte Regelstruktur des bildnerischen Gestaltens erweisen. Polanyi hebt diese Bedeutung des Verinnerlichens hervor, wenn er erklärt, „dass wir uns die Dinge einverleiben, wenn wir sie als proximale Terme eines impliziten Wissens fungieren lassen – oder umgekehrt, dass wir unseren Körper soweit ausdehnen, bis er sie einschließt und sie uns innewohnen".[136] Wenn Studierende ihre kunstpraktischen Erfahrungen verinnerlicht haben, sie sich gewissermaßen einverleibt haben, blicken sie durch sie hindurch auf neue Aufgaben, die sie erfüllen. Die Aufmerksamkeit auf die Bewältigung eines *distalen Terms*, wie das Malen eines Bildes, würde also voraussetzten, dass Studierende *proximale Terme*, wie die Verwendung von Kontrasten oder das Konturieren von Flächen, bereits verinnerlicht haben. Damit dokumentieren alle Artefakte der Studierenden einverleibte Wissensstrukturen, die von ihren innewohnenden Erfahrungen[137] erzählen.

Atheoretisches Wissen bei Karl Mannheim

Dass Artefakte von Studierenden jedoch nicht nur persönliche Erfahrungen dokumentieren, lässt sich an Karl Mannheims Überlegungen erkennen, dessen *dokumentarische Interpretation* Ralf Bohnsack zur *dokumentarischen Methode* weiterentwickelt hat.[138] Karl Mannheim fragt in seinem „Beitrag zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation",[139] wie sich die Weltanschauung eines Zeitalters bestimmen lässt.[140] Er vermutet, dass die Totalität der Weltanschauung *atheoretisch*, also vorwissenschaftlich zu fassen ist[141] und sich sowohl in sämtlichen Theorien wie in sämtlichen Kulturobjektivationen spiegelt.[142] Dabei betont Mannheim, dass die alltägliche Erfahrung selbst bereits theoretisch durchsetzt ist. „Das fließende gelebte Leben ist ein Auf- und Absteigen vom Theoretischen zum Atheoretischen, ein stetes Vermischen und Überschichten der unterschiedlichsten Kategorien prinzipiell verschiedenen Ursprungs".[143]

In den *handlungsleitenden Orientierungen*[144] der Studierenden, die ihre Artefakte und Erzählungen dokumentieren, müssten sich nach Mannheim also nicht nur *Spuren*[145] persönlicher Erfahrungen, sondern auch unserer Epoche, also übergeordneter Einstellungen zu künstlerischem Handeln und Bildungsprozessen eingeschrieben haben. Aber auch Spuren des spezifischen *Orientierungsrahmens*,[146] in dem sich die Studierenden bilden, würden sich in ihren Artefakten erkennen lassen. Ralf Bohnsack nennt diesen gemeinsamen *Orientierungsrahmen*, der allen Fällen gemein ist *Basistypik*.[147] Gewissermaßen dokumentieren sich also in den künstlerischen Erfahrungen der Studierenden allgemeine Bildungserfahrungen von Studierenden, die sich in den Zehnerjahren des 21. Jahrhunderts im künstlerischen Handeln an einer Universität professionalisierten. Im Ringen um eine künstlerische Professionalisierung, das meine Fälle verbindet, lässt sich nun „die besondere Charakteristik der Fälle, der je fallspezifische *Erfahrungsraum*"[148] erkennen, dem mein besonderes Interesse gilt. Die Anerkennung der Individualität der einzelnen Studierenden mit ihren spezifischen Erfahrungen ist für mich deshalb notwendig, weil nur so einzelne Bildungserfahrungen verstanden werden können.

131. In meinem Rekurs auf Polanyi beziehe ich mich *nicht* auf seine Ausführungen über „Eine Gesellschaft von Forschern" (Polanyi 1985, S. 53ff.), sondern auf sein erstes Kapitel „Implizites Wissen" (Polanyi 1985, S. 13ff.).
132. Polanyi 1985, S. 14.
133. Ebd., S. 19.
134. Ebd.
135. Waldenfels 2007², S. 25.
136. Polanyi 1985, S. 24.
137. Waldenfels 2007², S. 25.
138. Vgl. Barboza und Lichtblau 2009, S. 20.
139. Mannheim 2009, S. 31-80.
140. Ebd., S. 31.
141. Vgl. ebd., S. 36.
142. Vgl. ebd., S. 39.
143. Ebd., S. 38.
144. Vgl. Bohnsack 2011², S. 17.
145. Vgl. Krämer 2007, S. 14ff.
146. Vgl. Bohnsack 2011², S. 21.
147. Vgl. ebd., S. 22.
148. Ebd.

Habitus bei Pierre Bourdieu

Die Gesamtheit der Orientierungen eines Menschen zeigt sich im *Habitus*. Diesen Begriff hat Pierre Bourdieu ausgearbeitet. Er erklärt, dass „*Habitusformen* als Systeme dauerhafter und übertragbarer *Dispositionen*, als strukturierte Strukturen, wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d.h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiker und Vorstellungen“.[149] Bourdieu weist darauf hin, dass Reize vom *Habitus* der Handelnden abhängig sind. „Reize existieren für die Praxis nicht in ihrer objektiven Wahrheit als *bedingte und konventionelle* Auslöser, da sie nur wirken, wenn sie auf Handelnde treffen, die darauf konditioniert sind, sie zu erkennen“.[150] Dieses Erkennen von Reizen wäre wiederum mit der Regeln verbunden, die „dem Gang der Erfahrung innewohnt und unsere Erwartungen lenkt“.[151] Im *Habitus* wirke, so Bourdieu, die „aktive Präsenz früherer Erfahrungen“.[152] Erfahrungen schreiben sich in den *Habitus* der Studierenden ein. Sie gewährleisten deren Präsenz in der Gegenwart. Dabei lösen Erfahrungen eine spezifische Empfänglichkeit für gewisse Reize aus,[153] auf die andere nicht reagieren.

Zusammenfassung

Die Dauerhaftigkeit der *handlungsleitenden Orientierungen*, die sich in der Theorie des *Habitus* von Bourdieu, in der des *impliziten Wissens* von Polanyi, aber auch in der des *atheoretischen Wissens* von Mannheim ausdrückt, bedingt die Bildungsprozesse der Studierenden an der Universität. Um Konsequenzen dieser Theorien näher zu betrachten, wende ich mich nun der *transformatorischen Bildungsforschung* zu.

149. Bourdieu 1993, S. 98.
150. Ebd., S. 99.
151. Waldenfels 2007², S. 25.
152. Bourdieu 1993, S. 101.
153. Vgl. ebd., S. 99, vgl. Waldenfels 2007², S. 25.

2.3 Transformatorische Bildungsforschung

Im Folgenden bette ich meine Forschung in den bildungstheoretischen Kontext. Dabei gehe ich der Frage nach, auf welche Weise sich verinnerlichte Handlungspraxen, wie sie sich im *Habitus*[154] von Studierenden zeigen, in Bildungsprozessen weiterentwickeln. Da ich mich für die Momente in Bildungsprozessen interessiere, an denen sich bei Studierenden in ihrer künstlerischen Arbeit etwas *verschiebt*,[155] knüpfe ich an die Theorie *transformatorischer Bildungsprozesse*[156] von Hans-Christoph Koller an. Anschließend verbinde ich meine Ausführungen mit den Überlegungen Christian Rittelmeyers zu *Schlüsselerfahrungen*.

Theorie transformatorischer Bildungsprozesse von Hans-Christoph Koller

Die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, wie sie Hans-Christoph Koller konzipiert, kann als „Prozess der Erfahrung beschrieben werden, aus dem ein Subjekt ‚verändert hervorgeht'".[157] Dieser Veränderungsvorgang betrifft nach Koller „nicht nur das Denken, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber".[158] Die *Transformation* entstehe dabei „angesichts der Konfrontation mit neuen Problemlagen".[159]

Zunächst bezieht sich Koller auf Pierre Bourdieus *Habitus*-Begriff,[160] auf den ich in meinen sozialwissenschaftlichen Überlegungen bereits eingegangen bin. Koller betont die körperliche Dimension der Entwicklung des *Habitus*, die als Verinnerlichung von äußeren Strukturen aufgefasst werden müsse.[161] Das Habitus-Konzept sei deswegen für seine *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* relevant, weil es die Unwahrscheinlichkeit dieser Prozesse konturiere.[162] So zeichne sich ein einmal verinnerlichter *Habitus* „durch seine Trägheit und Veränderungsresistenz"[163] aus. Besondere Relevanz für den *Habitus* habe, so Koller im Rekurs auf Bourdieu, das inkorporierte Kulturkapital, das „die dauerhaften Dispositionen eines Subjekts, die im Laufe von Sozialisation und formellen Bildungsprozessen erworben werden",[164] bezeichnet und als „fester Bestandteil der Person zu verstehen"[165] ist. Dieses inkorporierte Kulturkapital des Menschen würde auch die künstlerischen Handlungsweisen Studierender betreffen. Fraglich wäre dann, inwieweit sich diese im Studium überhaupt noch transformieren können.

Um sich den Bildungsprozessen weiter anzunähern, rekurriert Koller auch auf Paul Ricœurs *narrative Identität*,[166] weil es „Identität als Effekt [...] des Erzählens"[167] begreift. So ermögliche das *Erzählen* „dem Menschen einen Zugang zur Identität".[168] Die Entstehung der *narrativen Identität* vollziehe sich dabei nach Koller auf mehreren Ebenen: Zunächst würde eine Fabel komponiert, „in der diskordante Elemente in einen konkordanten Zusammenhang gebracht"[169] und schließlich ein Held konstruiert werde, „der sich trotz der verschiedenen Transformationen, denen er unterliegt, durch einen einheitlichen ‚Stil' subjektiver Transformation auszeichnet".[170] Abgeschlossen würde schließlich die Erzählung durch den Rezipienten selbst, „der sich mit dem Helden identifiziert und so seine eigene Identität refiguriert".[171] Demnach würden also die Studierenden, die von ihrer künstlerischen Arbeit im Studium erzählen, im Interview eine *narrative Identität* im Erzählen entwickeln. Dabei würde alles, „was die Brüchigkeit narrativer Identität" ausmache, „potentiell einen Anlass für solche Transformationsprozesse"[172] darstellen.

Als brüchig könnte sich bei Susanna die fehlende Einbettung der schwarz konturierten Aquarelle in die vorangegangene Lehre erwiesen haben, die sich unabsichtlich als *Spur*[173] in den Bildern dokumentierte. Das Erkennen dieser Unstimmigkeit hätte schließlich das Neudenken der künstlerischen Arbeit und „eine Transformation des eigenen Welt- und Selbstverhältnisses"[174] erfordert. Um das Moment des Brüchigen in der *narrativen Identität* weiter auszuloten, zieht Hans-Christoph Koller anschließend Bernhard Waldenfels' *Topographie des Fremden*[175] heran. Er erklärt Waldenfels dahingehend, dass dieser sich dem Fremden nicht ontologisch annähere, indem er das Fremde zu bestimmen versuche, sondern phänomenologisch, „d.h. durch die Frage, wie das Fremde uns *erscheint* bzw. als was sich zeigt".[176] Die für die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* relevanteste Feststellung stamme, so Koller, von Bernhard Waldenfels: „Das Fremde *zeigt sich, indem es sich uns entzieht*".[177] Koller interpretiert diese Feststellung dahingehend, dass das Fremde deswegen herausfordere, weil „es sich der jeweils geltenden Ordnung entzieht".[178]

154. Vgl. Bourdieu 1993, S. 98.
155. Vgl. Waldenfels 2007², S. 165ff.
156. Vgl. Koller 2011.
157. Ebd., S. 9.
158. Ebd.
159. Ebd., S. 17.
160. Vgl. Bourdieu 1993, S. 97ff.
161. Koller 2011, S. 24.
162. Vgl. ebd., S. 26.
163. Ebd., S. 27.
164. Ebd., S. 30.
165. Ebd.
166. Vgl. Ricœur 2007².
167. Koller 2011, S. 36.
168. Ebd., S. 37.
169. Ebd., S. 38.
170. Ebd.
171. Ebd., S. 38f.
172. Ebd., S. 44.
173. Vgl. Krämer 2007, S. 16.
174. Koller 2011, S. 44.
175. Waldenfels 1997.
176. Koller 2011, S. 81.
177. Waldenfels 1997, S. 42.
178. Koller 2011, S. 83.

Daraus folgert er: „Die Erfahrung dessen, was sich zeigt, in dem es sich dem Zugriff einer je herrschenden Ordnung entzieht, kann insofern als eine Herausforderung für *transformatorische Bildungsprozesse* verstanden werden, als dieses Sich-Entziehen die Ordnung in Frage stellt, die dem Wahrnehmen, Denken und Handeln und damit dem Welt- und Selbstverständnis eines Individuums oder einer sozialen Gruppe zugrunde liegt".[179] Wenn nun ein Studierender durch die Aufnahme des Kunstpädagogik-Studiums die *handlungsleitenden Orientierungen*[180] des universitären Lehrpersonals im künstlerischen Feld als fremd gegenüber dem eigenen künstlerischen Habitus[181] empfindet und zugleich seine Intention[182] auf Anerkennung gerichtet ist, kann schrittweise eine *Transformation* erfolgen.

Verena Buddenberg betont in ihrer Dissertationsschrift *Transformationen des Selbst* [183] zurecht, dass *transformatorische Bildungsprozesse* unverfügbar sind, also „letztlich nicht willentlich hergestellt werden"[184] können. Im empirischen Teil ihrer sonst eher theoretischen Abhandlung, in der sie ein zusammenhängendes Modell der *ästhetischen Erfahrung* aus den Schriften Deweys und Waldenfels' herstellt[185] und als Gemeinsamkeit beider Ansätze eine Erfahrungsbewegung vom passiven Moment des Berührtwerdens in ein aktives Moment des Kreativ-Werdens nennt,[186] analysiert sie *Transformationsprozesse* von Malkursteilnehmern.[187] Die *Transformationen des Selbst* koppelt sie allerdings nicht an herausgearbeitete *handlungsleitende Orientierungen* (vgl. *Rekonstruktion des diastatischen Geschehens*: Kapitel 9).

Bildungserlebnisse und Transferwirkungen bei Christian Rittelmeyer

Diesen besonderen Momenten, die *Transformationen* „des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber"[188] beschreiben, wendet sich Christian Rittelmeyer unter der Perspektive einer „Phänomenologie der Bildung"[189] zu, wie sie sich beispielsweise in Tagebüchern dokumentieren. „Die Lektüre autobiografischer Hinweise auf bildende Schlüsselerfahrungen kann unseren Blick insbesondere für die Tatsache schärfen", so Rittelmeyer, „dass solche erinnerten Erfahrungen das Selbstverständnis des Individuums entscheidend prägen können und dass es sich bei den Bildungserfahrungen um eine in hohem Maß individuelle Angelegenheit handelt".[190] In der aufmerksamen Wertschätzung konkreter Bildungserfahrungen einzelner Individuen - wie sie Schlüsselereignisse darstellen - können deren Wirkweisen transparent werden. So leitet er aus seinen Studien folgende Struktur von Schlüsselerlebnissen ab: „Ein *bestimmtes äußeres Ereignis* trifft auf eine *spezifische Sensibilität*"[191] und ruft eine „*innere Anteilnahme* wach, die zur weiteren Beschäftigung mit dem Sachverhalt führt".[192]

179. Koller 2011, S. 85.
180. Vgl. Bohnsack 2011², S. 21f.
181. Vgl. Bourdieu 1993, S. 98, vgl. Koller 2011, S. 30.
182. Vgl. Waldenfels 2007², S. 25.
183. Buddenberg 2017.
184. Ebd., S. 150.
185. Vgl. ebd., S. 149.
186. Vgl. ebd.
187. Vgl. ebd., S. 106.
188. Koller 2011, S. 9.
189. Rittelmeyer 2012A, S. 68.
190. Ebd., S. 83.
191. Ebd., S. 75.
192. Ebd.

Obwohl Rittelmeyer feststellt, dass sich diese spezifischen Bildungserfahrungen vermutlich nicht durch gezielte Instruktionen herbeiführen lassen, träten seiner Ansicht nach solche Erfahrungen durchaus im Schulkontext auf.[193] Wenn sie im schulischen Kontext auftreten können, so meine Vermutung, werden sie auch in der Kunstpraxis der universitären Lehrerbildung anzutreffen sein, auch wenn sie sich nach Rittelmeyers Studien eben nicht „durch geplante didaktische Arrangements"[194] hervorrufen lassen. Umso eher müssten sie allerdings in den Erzählungen der Studierenden zu entdecken sein, wenn sie am Ende ihres Studiums von ihren Erinnerungen an die Kunstpraxis berichten. In seinen Ausführungen über die *Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten* stellt Rittelmeyer als Forschungsdesiderat fest, die „Transferforschung mit biographischen Erfahrungen, ästhetischer Theorie und Strukturanalysen der Werke und Ereignisse in einen inneren Zusammenhang zu bringen".[195] Wichtig sei für eine zukünftige *Transferforschung*, „was in den untersuchten künstlerischen Lernfeldern wirklich geschieht".[196] An diese Forderung Rittelmeyers knüpft vorliegende Forschung unmittelbar an, da sie nicht nur die künstlerische Arbeit der Studierenden untersucht, sondern über ihre Erzählungen in einen breiteren Kontext einbettet. Auf diese Weise werden Erfahrungen einzelner Studierenden rekonstruiert. Womöglich deuten sich sogar Transfer-Wirkungen künstlerischen Handelns an.

Zusammenfassung

Vergleicht man die „Verschiebung der Erfahrung"[197] von Bernhard Waldenfels mit der „Theorie transformatorischer Bildungsprozesse"[198] würde sich durch die Differenzierungsprozesse[199] in *Verschiebungen* etwas entfalten, was schließlich in eine *Transformation* münden kann, die „das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber betrifft".[200] Demzufolge würden einer *Transformation* etliche kaum merkliche *Verschiebungen* vorangehen, die „als *Riss* ohne etwas, das zerreißt, als Spalt ohne etwas, das sich aufspaltet, als *Pause*, ohne etwas, das aufhört und wieder beginnt, als *Abweichung* ohne etwas, das abweicht",[201] erfahrbar wären. Das Bildungsgeschehen selbst würde in einem Transformationsprozess schließlich zum „*Andersdenken oder Anderswerden*"[202] führen.

193. Vgl. Rittelmeyer 2012A, S. 74.
194. Ebd.
195. Rittelmeyer 2012B, S. 98.
196. Ebd.
197. Waldenfels 2007², S. 165.
198. Koller 2011, S. 9.
199. Vgl. Waldenfels 2007², S. 174f.
200. Koller 2011, S. 9.
201. Waldenfels 2007², S. 174.
202. Koller 2011, S. 9.

3. Fachdidaktische Bezüge und Forschungsstand

3.1 Grafieforschung

Andrea Sabisch unternimmt in ihrer Dissertation ebenfalls den Versuch, die Erfahrungen der Studierenden in der ästhetischen Praxis greifbar und somit nachvollziehbar zu machen:

„Eine Möglichkeit Erfahrungen zu aktualisieren, sehe ich in dem Versuch (und der gleichzeitigen Unmöglichkeit), sie aufzuzeichnen. Der Vorzug einer solch prozessualen Manifestation liegt darin, als genetische Schnittstelle zwischen ästhetischer und theoretischer Praxis zu figurieren, welche nicht erst dem Endprodukt Rechenschaft zollt, sondern den Prozess der Darstellung konkretisiert".[203]

Im Gegensatz zu Sabischs Entwurf einer *Grafieforschung*, die über die Aufzeichnungen der Studierenden einen experimentellen Weg wählt, um den Gang ihrer Erfahrungen nachverfolgen zu können, betrachte ich den Rückblick der Studierenden auf Ereignisse und Zeugnisse ihres praktischen Studiums. Sind bei Andrea Sabisch die Aufzeichnungen der Studierenden Dokumente der sich vollziehenden Denk- und Handlungsprozesse innerhalb eines Seminarzeitraums,[204] blicken in meiner Forschung die Studierenden auf den gesamten Studienverlauf zurück, indem sie anhand ihrer Artefakte dem Interviewenden erzählen, [205] was sich aus ihrer Perspektive währenddessen ereignete und welche Erfahrungen sie dabei machten. Die Aufzeichnungen von Sabischs Studierenden dokumentieren den Verlauf ihrer Auseinandersetzung mit einem selbstgewählten Thema. Einen vergleichbaren materialen Authentizitätsgrad[206] haben in meiner Forschung die Artefakte der Studierenden selbst. Dort zeigen sich, chronologisch unterschieden, Spuren *handlungsleitender Orientierungen*[207] der Studierenden, die sich jeweils während ihrer Entstehung in die Artefakte eingeschrieben haben. Sybille Krämer spürt in einem Text den Qualitäten von *Authentizität* nach, die ihrer Auffassung nach in bezeugenden Dokumenten oder Zeugenaussagen enthalten sind. Dabei lotet sie den Zusammenhang zwischen *materialer* und *personaler Authentizität* aus:[208]

„Der Zeuge fungiert wie das Dokument eines vergangenen Ereignisses, und seine ‚Autorschaft' besteht dann darin, in leiblicher Präsenz dabei gewesen zu sein und die Spuren dieses Geschehens, seismographisch eingegraben in ihn selbst, in die Gegenwart hineinreichen zu lassen".[209]

Gewissermaßen wird in meinem Forschungsdesign eine doppelte Authentizität der Rekonstruktion der Erfahrung von Studierenden deutlich. Die Artefakte der Studierenden beinhalten die Ebene der *materialen Authentizität*, da sich ihre Urheber und der Zeitpunkt ihrer Entstehung bestimmen lassen. Zugleich tritt in den Erzählungen der Studierenden im Interview die Ebene der *personalen Authentizität* in Erscheinung, weil die Studierenden ihre Erinnerungen nicht nur in Worten, sondern auch in der leiblichen Sprache ihrer Körper bezeugen. Sind in die Aufzeichnungen der Studierenden bei Sabischs Forschung, vergleichbar den Artefakten meiner Fälle,

203. Sabisch 2007, S. 17.
204. Andrea Sabisch forderte die Studierenden eines Seminars dazu auf, sich mit einem selbstgewählten Thema ein Semester lang zu beschäftigen und den daraus resultierenden Arbeitsprozess nach eigenen Maßstäben aufzuzeichnen: Sabisch 2007, S. 92f.
205. Über narrativ fundierte Interviews wurden die Studierenden darum gebeten, von ihrem Studium zu berichten: Vgl. Nohl 2012[4], S. 13ff.
206. Vgl. Krämer 2012, S. 16.
207. Vgl. Bohnsack 2011[2], S. 17ff.
208. Nach Sybille Krämer spricht man von *materialer Authentizität*, wenn der Urheber eines Produkts identifiziert werden kann. *Personale Authentizität* hingegen bezieht sich nach Krämer auf die Wahrhaftigkeit einer Person: Vgl. Krämer 2012, S. 16.
209. Krämer 2012, S. 24.

deren Entwicklungen über einen bestimmten Zeitraum chronologisch eingeschrieben, werden in meiner Forschung die Studierenden zusätzlich selbst zu *Zeugen* ihrer Erfahrung, indem sie erzählen.[210] Diese Erzählungen fungieren allerdings als Interpretationen des Erlebten zu einem Zeitpunkt, an dem sie auf die Ereignisse zurückblicken. Damit unterliegen diese Rückblicke der Eigenlogik des Erzählens.[211] Sie beinhalten Verdichtungen oder Auslassungen und ermöglichen die Rekonstruktion von „Verschiebungen der Erfahrung".[212] Betrachtet Andrea Sabisch den Verlauf der sich abzeichnenden Erfahrungen in den Grafien der Studierenden, blicke ich in meinem Forschungsansatz auf die mitgebrachten Artefakte, die Videographie des *Ausbreitens der Artefakte* und die damit einhergehenden Erzählungen, die die Erfahrungen der Studierenden festhalten. Auf diese Weise lässt sich die chronologische Entstehungsgeschichte der Artefakte genauso rekonstruieren wie die Art des sequentiellen *Ausbreitens*.

Blickt Sabisch in ihrer Forschung auf die Bruchstellen,[213] die sich in den Grafien der Studierenden als *Verschiebungen*[214] andeuten, kann ich auf weitere Verschiebungsdimensionen blicken, die sich durch meine Interview-Konzeption andeuten: So zeigen sich *Verschiebungen* zwischen Erzähltem und Handlung, also dem, wie sich die Studierenden jeweils ihren Artefakten im *Ausbreiten* zuwenden. Genauso werden *Verschiebungen* in der Interpretation der Artefakte beim *Ausbreiten* spürbar. Beide Forschungen beziehen sich in ihrer Theorie auf die *Bruchlinien der Erfahrung*[215] von Bernhard Waldenfels und dem von ihm herausgearbeiteten Wechselspiel aus *Pathos* und *Response*.[216] Um *Verschiebungen* überhaupt rekonstruieren zu können, betont Sabisch, dass „Brüche nur vor dem Hintergrund eines Verlaufs, einer handlungsleitenden Einheit, einer Kontinuität oder eines Zusammenhalts, kurz: vor der Genese einer Sinngebung erscheinen können".[217] Inhaltliche *Verschiebungen* spiegelten sich, so Andrea Sabisch, oft im Formalen. So wurde erst „vor dem Hintergrund der fallinternen und -externen Vergleichshorizonte [...] ersichtlich, dass mit den Brüchen oftmals auch Wechsel der Aufzeichnungspraktiken verbunden sind".[218]

Als Forschungsdesiderat ihrer Arbeit folgert Sabisch, die nachgewiesenen Entwicklungsverschiebungen der Studierenden in Relation zu ihren *Orientierungsrahmen* zu setzen:

> *„Ihre individuellen Entwicklungen der Inszenierung, Verwerfungen, experimentelle Ansätze, Distanzen zur Notation, Orientierungskonstellationen, Handlungsweisen und Haltungen finden auf der Folie der alters-, berufs- und milieuspezifischen biografischen Orientierungsschemata statt, die bislang vor dem Hintergrund der Grafien im Rahmen universitärer Lehrerausbildung weitgehend unerforscht sind".*[219]

In diesem Punkt baut meine Forschung nun auf der Sabischs auf: Die Erzählungen der Studierenden und die soziologischen Fragebogen ermöglichen es, ihre individuellen künstlerischen Entwicklungen in einen breiteren Kontext einzubetten.

210. Nach Arndt-Michael Nohl geht es in *narrativ fundierten Interviews* darum, „Erzählungen zu [...] [den] persönlichen Erfahrungen [der befragten Personen] hervorzulocken" (Nohl 2012⁴, S. 14).
211. Vgl. Koller 2012, S. 36ff.
212. Vgl. Waldenfels 2007², S. 165ff.
213. Vgl. Sabisch 2007, S. 202.
214. Andrea Sabisch fasst die *Verschiebung* Nora Eriksons zusammen: „Eine Verschiebung hat stattgefunden: Hatte die Studentin bislang ihre Erfahrungen an der >>Geschichte<< orientiert und durch die Geschichte geordnet, indem sie eine Genese der Entscheidungsfindung als Suche nach einer Visualisierung inszenierte, so erklärt sie - mit der >>Entdeckung<< des Autos - den Zufall als Zufallendes, als etwas, was bislang noch nicht auffällig war, was noch nicht ins >>Blickfeld<< gerückt war. Damit verlagert sie den Fokus vom Text zum Blick, bzw. Bild, in dessen >> Vordergrund<< großformatiges Arbeiten steht." (Sabisch 2007, S. 190).
215. Vgl. Waldenfels 2007².
216. Vgl. Sabisch 2007, S. 29 ff.
217. Ebd., S. 202.
218. Ebd., S. 203.
219. Ebd., S. 206.

3.2 Kreative Akte

Zunächst wirkt Christina Griebels Forschungsfeld ähnlich konzipiert wie das Andrea Sabischs, indem sie auf „das Geschehen zwischen Einfällen und ihren Umsetzungen in Texten und Bildern“[220] achtet, also ebenfalls die künstlerischen Praxen ihrer Fälle analysiert. In einer qualitativ-empirischen Studie untersucht Griebel „Konstitutionsprozesse“[221] von Bildern und Texten zweier Schülerinnen im Oberstufenunterricht eines Gymnasiums und fokussiert dabei „das Ereignis des *qualitativen Sprunges* konkret im Text, im Bild, in der bildhaften Handlung“[222] über jeweils drei Gegenüberstellungen[223] aus deren Praxis.

Untersucht Sabisch Grafien Studierender auf ein selbst gewähltes Thema hin und spürt im Rekurs auf Waldenfels[224] deren Erfahrung nach, rekurriert Griebel auf Kreativitätstheorien[225] und analysiert Arbeitsergebnisse aus Unterrichtsprojekten[226] und Werkstattarbeit.[227]

Das letzte Themenfeld[228] ist ungebundener konzipiert als die beiden anderen, in denen unter dem „Semesterthema *Raumerkundungen*“[229] vom betreuenden Lehrer das Thema „*Wuchernde Räume - Mein Ort. Raumerkundungen in und an der Kurt-Schwitters-Schule*“[230] und „Probewohnen“[231] als Aufgaben gestellt wurden. Dennoch sind alle drei Aufgabenstellungen durch die implizite Unterrichtspraxis eines Lehrers bedingt, die Christina Griebel über die gestellten Arbeitsaufträge vorstellt,[232] aber nicht analysiert. Damit *dokumentieren* die diskutierten kreativen Akte beider Schülerinnen nicht nur implizit eigene Interessen als Forscherin,[233] sondern selbstverständlich auch die *handlungsleitenden Orientierungen* des Lehrers, die sich in den Artefakten der Schülerinnen spiegeln.

Im Einvernehmen mit den drei beteiligten Personen entscheidet sich Griebel die ursprüngliche Anonymisierung aufzugeben.[234] Dadurch wird ihre besondere Wertschätzung der Person und ihrer Ergebnisse deutlich. Sie betont, dass ihre Untersuchung „keine Evaluation eines didaktischen Experiments [sei]; sie [...] [interessiere] sich vielmehr für die Zone zwischen einer Person und den Zeichen, die sie setzt“.[235] Dieses Dazwischen kann Griebel an zwei besonders geglückten Fällen zeigen. Darin unterscheidet sich ihre Forschung von meiner, die nicht nur unterrichts-, bzw. seminarunabhängig konzipiert ist, sondern auch nicht besonders geglückte Artefakte oder Prozessverläufe einschließt.

Im Gegensatz zu Griebel interessiert mich also primär das Geschehen zwischen *handlungsleitenden Orientierungen*,[236] auftretenden Ereignissen[237] und sich vollziehenden *Verschiebungen*[238] in den Kunstpraxen der Studierenden. So konnten sich zu meiner Forschung Studierende freiwillig anmelden und Artefakte zur Datenerhebung mitbringen, die für sie relevant sind, einschließlich ihrer Bewerbungsmappe. Ich habe also keine besonderen Werkgruppen von Studierenden für meine Datenauswertung ausgesucht. Stattdessen zeigen meine Daten die Artefakt-Auswahl der Studierenden selbst. Demzufolge werden weniger Best-Practice-Beispiele aus Seminaren eines oder mehrerer Lehrenden erforscht, als vielmehr der reflexive Blick freiwilliger Studierender auf ihre bisherige künstlerische Arbeit. Damit rücken die Studierenden selbst mit ihren alltäglichen Herausforderungen, die die Entstehung ihrer Artefakte beeinflusst haben, stärker in den Fokus.

In allen drei Settings, von Sabisch, Griebel und in meinem, lassen sich *Verschiebungen*[239] oder *qualitative Sprünge*[240] in Konstitutionsprozessen der Genese von Artefakten rekonstruieren, allerdings ergänzt meine Forschung diesen Fokus um die Erzählungen der Studierenden, die die eigene Genese beim *Ausbreiten der Artefakte* interpretieren.

In den Analysen eines Falles kann Griebel mehrfach das sich etablierende *Textsubjekt*[241] in den Konstitutionsprozessen von deren Arbeiten benennen: „Von nun an spricht ein Textsubjekt, das sich in seinen Konflikten und Wahrnehmungen stärker als bisher preisgibt“.[242] Dieser Begriff lasse allerdings offen, so Griebel, wer dieses *Textsubjekt* ist. So evoziere der Begriff *Textsubjekt*, „gerade weil er dieses ausschließt, die Frage nach dem Subjekt, das den Text geschrieben hat“.[243]

220. Griebel 2006, S. 7.
221. Ebd.
222. Ebd., S. 143.
223. Vgl. ebd., S. 143ff.
224. Vgl. Waldenfels 2007².
225. Vgl. Griebel 2006, S. 20ff.
226. Vgl. ebd., S. 145ff.
227. Vgl. ebd., S. 195ff.
228. Christina Griebel beschreibt dieses dritte Themenfeld folgendermaßen: „Unter der kursinternen Themenformulierung *Wie die Dinge funktionieren* befassen sich die Schüler in den Doppelstunden mit unterschiedlichen Küchengeräten, die zeichnerisch erforscht werden. [...] In den Werkstatt-Doppelstunden erstellen die Schüler graphische, plastische, fotografische, malerische, multimediale, audiovisuelle und textilhandwerkliche Artefakte, aus denen die Auseinandersetzung mit einem selbst gewählten Alltagsgegenstand hervorgeht. Theoretisch wurde der jeweilige Gegenstand auf Funktionsweise, ästhetische Qualitäten, historische Eigenschaften und Verwendungsmöglichkeiten hin untersucht und (um)gestaltet.“ (Griebel 2006, S. 195).
229. Griebel 2006, S. 145, 176.
230. Ebd., S. 145.
231. Ebd., S. 176.
232. Vgl. ebd., S. 146, S. 176f., S. 195f.
233. Dies vollzieht sich über die Auswahl der Schule, des Lehrers, der Jahrgangsstufe, der Unterrichtskonzeption, den beiden Schülerinnen und deren Arbeitsergebnissen.
234. Vgl. Griebel 2006, S. 247, vgl. ebd., S. 129.
235. Ebd., S. 245.
236. Vgl. Bohnsack 2011², S. 17ff.
237. Die auftretenden Ereignisse lassen sich als *Pathos* bzw. *Widerfahrnis* im Sinne von Bernhard Waldenfels erfassen (vgl. Waldenfels 2007², S. 9).
238. Vgl. Waldenfels 2007², S. 165ff.
239. Vgl. ebd.
240. Vgl. Griebel 2006, S. 143.
241. Ebd., S. 171.
242. Ebd., S. 172.
243. Ebd., S. 246.

Griebels Begriff *Textsubjekt* gibt keine Auskunft darüber, wen es repräsentiert und wer sich darüber gerade konstituiert. Das *Textsubjekt* Griebels muss nicht für das Individuum stehen, das den Text geschrieben hat. In meiner Forschung stehen einzelne Studierende im Mittelpunkt, die aus der *Ich-Perspektive* vom eigenen Konstitutionsprozess im künstlerischen Handeln erzählen. Ihr *Subjekt* im künstlerischen Handeln kristallisiert sich in *Verschiebungs-* und damit *Differenzierungsprozessen*[244] im Verhältnis zu Kommilitonen, Dozenten, zur Kunstgeschichte, zur aktuellen Kunst, aber selbstverständlich auch im künstlerischen Handeln selbst aus. Dieses *Auskristallisieren des Individuums*[245] verdichtet sich darüber hinaus im Setting der Datenerhebung, wenn der zuhörende Gesprächspartner sich auf die Erzählungen des Studierenden einlässt.

In ihrem Schlusswort bezieht Griebel das sich etablierende *Textsubjekt* auf das *ästhetische Subjekt* Gert Selles[246] und stellt folgende Hypothese auf:

„Sich selbst und die Situation wahrnehmend als Subjekt produzieren zu können: Die Hypothese, die ich aufgrund der Befunde über die Textproduktion in der Arbeit von Janina Schütz aufstellen möchte, lautet: Der Effekt einer solchen Produktion kann im Fall einer schriftlichen Äußerung ein Textsubjekt sein. Es ist eine Instanz, die erst entstehen kann, wenn eine Person, die einen Text erzeugt, sich in beiden Ordnungen – […] der eigenen und der der Situation – bewegt, indem sie wahrnimmt, vergegenwärtigt und auf das sich verfertigende Band des Textes Bezug nimmt".[247]

Selle verwendet den Begriff *ästhetisches Subjekt*, um dessen Handeln nicht mit dem eines Künstlers oder Schriftstellers zu verwechseln.[248] Auch Griebel lässt mit der Verwendung des *Textsubjekts* diese qualitative Unterscheidung außen vor. Selles Vorstellung des *ästhetischen Subjekts* ist allerdings an ein Individuum gebunden und beschreibt es mit bestimmten Eigenschaften.[249] Selle und Griebel verbindet die transitorische Vorstellung des *Subjekts* „als Subjekt im Werden, um mit sich […] und über sich selbst zu kommunizieren".[250] Sie unterscheiden sich jedoch in der Anbindung des Subjekts an das Individuum. So wird das *Textsubjekt* Griebels zwar von einem Individuum verfasst, kann aber zugleich von ihm losgelöst sein.

In meiner Datenerhebung lassen sich in den Artefakten vergleichbar zum *Textsubjekt* Griebels *Artefaktsubjekte* herausarbeiten, die sich ihrerseits von den *Erzählsubjekten*[251] unterscheiden können.

Spricht Christina Griebel von der Entstehung eines *Textsubjekts*, so spricht Sabisch vom Eingravieren des „ich bin". Als Beispiel nennt sie ihren Fall Nora Erikson:

„Durch die Bruchstellen der Grafie, in denen sich die wechselseitige Funktionalisierung von Grafie und Erfahrung zeigt, werden die Prozesse des Grafierens zu medialen Erfahrungsräumen, in die sich das >>ich bin<< und >>ich erfahre<< als Spur gewissermaßen eingraviert, da die Aufzeichnungen Navigationsinstrumente zur eigenen Orientierung und Positionierung sind".[252]

Meines Erachtens hinterlässt Nora Eriksons „ich bin"[253] besonders stark ihre Spuren in jener Mail, in der sie Sabisch von ihrer Richtungsänderung in Kenntnis setzt, um auszuloten, ob Sabisch ihre Entwicklung unterstützen wird. Erikson verlässt die Grafie und damit das *Grafie-Subjekt*. Sie wechselt das Medium, verlässt als verantwortungsvolles und selbstreflexives Individuum sogar das *Studierenden-Subjekt* und kontaktiert Andrea Sabisch direkt. Gewissermaßen erzwingt die vollzogene *Verschiebung* in der Grafie Eriksons eine Aussprache mit Sabisch, die weit mehr zu sein scheint als eine Absicherung, ob sie ihr den Schein ausstellt oder nicht.[254] Das ernsthaft angegangene Grafieren erfordert ein Bekenntnis des Individuums Erikson: [255]

„In Bezug auf die Ästhetische Forschung weiß ich jetzt, was es heißt, an einem Thema zu arbeiten, das einen wirklich interessiert. Das kommt jetzt einem Geständnis gleich, denn mein Thema >> Zufall<< habe ich in der letzten Zeit zugunsten eines Autos doch recht stark vernachlässigt. Meine Frage ist nun, ob ich das Thema jetzt noch wechseln kann oder ob es dafür zu spät ist […]. Wenn ein Themenwechsel möglich wäre, würde mich das sehr freuen, ansonsten arbeite ich wie geplant an meinem Zufallsthema weiter und das Auto wird wohl eine Arbeit außerhalb des Studiums werden."
(Nora Eriksons Mail vom 18.08.2003)[256]

244. Vgl. Waldenfels 2007², S. 165ff.
245. Karl-Josef Pazzini verwendet das Bild des Auskristallisierens eines Individuums in seinem Text „Plädoyer für das Transindividuelle": „Stimmung, Übertragung, Gefühl beziehungsweise Affekt sind Phänomene, die als das Individuum überschreitend gedacht werden müssen. Noch anders: Vielleicht ist es ja so, dass das Individuum sich erst in Stimmung auskristallisiert." (Pazzini 2015A, S. 89).
246. Vgl. Griebel 2006, S. 247f., vgl. Selle 1998, S. 112f.
247. Griebel 2006, S. 248.
248. Vgl. Selle 1998, S. 113.
249. Vgl. ebd., S. 112f.
250. Ebd., S. 113.
251. Die *Erzählsubjekte* würden sich dann ihrerseits in den Erzählungen der Individuen spiegeln.
252. Sabisch 2007, S. 211.
253. Vgl. ebd.
254. Vgl. ebd., S. 191.
255. Eine vergleichbare Situation, in der ein längst vollzogener Wandel eine Mitteilung über eine Richtungsentscheidung erforderte, fand in meinem Studium statt. Dort wechselte ich zunächst von *Kunstpädagogik* auf *Freie Malerei*, um mich ausschließlich auf Malerei konzentrieren zu können. Da mir jedoch die theoretischen Seminare zu fehlen begannen und mich der Verzicht auf die Arbeit mit Menschen eher lähmte als beflügelte, entschied ich mich zur *Kunstpädagogik* zurückzukehren. In der schriftlichen Mitteilung an meinen Professor konturierte sich rückblickend mein „ich bin" (vgl. Sabisch 2007, S. 211)
256. Zit. nach Sabisch 2007, S. 191.

3.3 Spürbare Bildung

Wie lassen sich nicht nur in *Dokumenten*,[257] sondern auch im Unterrichtsgeschehen selbst die Phasen erkennen, in denen sich ein *diastatisches Geschehen*[258] ereignet und *Subjekte* bilden?[259] In ihrer Dissertationsschrift *Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht*[260] stützt sich Birgit Engel auf *Erinnerungsbilder*[261] solcher Momente aus der eigenen Unterrichtspraxis. Für die Überlegungen zur Bildung von *Subjekten* sind das erste und dritte *Erinnerungsbild* Birgit Engels besonders relevant. Im ersten *Erinnerungsbild* entschließt sich Engel, eine Schülerin in einer Prüfung nach längerem Abwägen nicht an die verstreichende Zeit zu erinnern, um ihre Konzentration nicht zu unterbrechen. Die Schülerin gibt trotzdem pünktlich ab und dankt ihr nonverbal für den respektvollen Umgang. [262] Das dritte *Erinnerungsbild* zeugt von einer Unterrichtsstunde, in der Birgit Engel hofft, Schüler eines Leistungskurses für eine Abschlussausstellung zu begeistern. Ihre Hoffnung trügt, da die Schüler noch von den Abiturprüfungen erschöpft sind. Schließlich akzeptiert Engel die Erschöpfung der Schüler, schweigt und wartet ab. Währenddessen vollzieht sich ein Wandel bei den Schülern, die nun schrittweise aktiv werden und eigene Ideen für die Ausstellung beitragen. [263] *Subjektbildung* scheint im ersten durch die Interaktion zwischen Schülerin und Lehrerin, im zweiten durch die Interaktion zwischen Klasse und Lehrerin zu entstehen. In beiden *Erinnerungsbildern* bildete sich nicht nur das *Schüler-* oder *Klassensubjekt*, sondern genauso das *pädagogische Subjekt* der Lehrerin selbst. In allen drei Fällen entstanden Bildungsverläufe nach einer Widerständigkeit, die vor einem Antworten darauf anerkannt wurde:

„Diese immer auch spürbare Widerständigkeit, verbunden mit der Bereitschaft, auf sie zu reagieren, wurde zum Anlass – wenn auch für einige kurze Momente – innezuhalten".[264]

Indem Birgit Engel die Widerständigkeit der betreffenden Situation anerkennt, wird das *Innehalten* zu einem Handeln, das eine gewohnte Routine und die „Regel, die dem Gang der Erfahrung innewohnt",[265] durchbricht. Im Anerkennen des Widerständigen entsteht eine Zäsur, die erneutes Austarieren ermöglicht. Birgit Engel betont, dass sich diese Momente nicht in ein festes didaktisches Gefüge pressen lassen, weil sie sich ja gerade dadurch ausweisen, dass sie erst in einem spezifischen Handlungsablauf erscheinen:

„Wichtig für ein Verständnis ist dabei, dass diese Verlangsamungen nicht das Ergebnis einer intentionalen didaktischen Strategie waren, sondern dass sie sich im Wahrnehmen und Zulassen der beschriebenen Differenzen immer wieder neu und situativ vollzogen haben".[266]

Nun konturiert sich allerdings mein Forschungssetting selbst als Format, das sich in seiner Aufmerksamkeit auf die Erfahrungen der Studierenden als verwandtes innehaltendes Moment erweist, in dem ein „Wahrnehmen und Zulassen der [...] Differenzen"[267] des Vorangegangenen möglich wurde. Dieses Wahrnehmen und Zulassen der vorangegangenen Differenzen konnte sich deswegen ereignen, weil es einerseits eine gemeinsame Geschichte[268] zwischen mir und den Studierenden gab, andererseits die Datenerhebung seminarunabhängig und freiwillig erfolgte. Im Interview in meinem Forschungssetting entstand also eine doppelte Adressierung des Erzählens, die sich nicht nur auf den Gesprächspartner, sondern auch auf mich bezog. Das *Innehalten* zeigte sich damit im aufmerksamen Zuhören und Zuschauen des Gesprächspartners, der sich nicht nur als eigenständige Persönlichkeit, sondern auch als mein Repräsentant den Studierenden zuwandte. Da er den Studierenden fremd war, erzählten sie ohne geteilten Erfahrungsraum[269] und implizite Wissensvorannahmen, was sich in den jeweiligen künstlerischen Praxen ereignet hatte. Dieses Gesprächsformat, das den herkömmlichen universitären Unterrichtsablauf durchbrach, bewirkte im gemeinsamen Betrachten der mitgebrachten Artefakte ein ähnliches Wahrnehmen und Zulassen von Differenzen[270] wie es Birgit Engel beschreibt.

Zwei Aspekte stellten sich für das Gelingen dieses Formats allerdings als entscheidend heraus: Der Gesprächspartner der Studierenden war extern, konnte aber im kunstpädagogischen Diskurs professionell agieren. Er nahm keinerlei Bewertung des Mitgebrachten oder Erzählten vor und begegnete den Studierenden offen[271] mit großer Aufmerksamkeit. Diese Öffnung auf das Gegenüber betont Birgit Engel, wenn sie aus ihrer Perspektive die wesentlichen Aspekte des *Innehaltens* bündelt:

„In den beschriebenen Unterrichtssituationen ging die Entscheidung zu einer solchen Öffnung nun zwar jeweils von mir aus, aber nicht als eine Anweisung an die Schülerinnen und Schüler, dies zu tun, sondern vielmehr als ein Beginnen und eine

257. Vgl. Sabisch 2007, vgl. Griebel 2006.
258. Vgl. Waldenfels 2007², S. 9.
259. Nach Paul Mecheril stellt die „Subjekt-Bildung [...] nicht einfach die Funktion einer Macht dar, die von ‚oben' nach ‚unten' hin ausgeübt wird. Vielmehr lenkt die Perspektive der Subjekt-Bildung das Augenmerk [...] auf das aktive Engagement der [...] Individuen" (Mecheril 2014, S. 12).
260. Vgl. Engel 2004.
261. Vgl. ebd., S. 15f., S. 86ff., S. 101ff.
262. Vgl. ebd., S. 15f.
263. Vgl. ebd., S. 101ff.
264. Ebd., S. 117.
265. Waldenfels 2007², S. 25.
266. Engel 2004, S. 117.
267. Ebd.
268. Meine *Erinnerungen* an die Studierenden notierte ich während der Interviews.
269. Vgl. Bohnsack 2011², S. 17.
270. Engel 2004, S. 117.
271. Birgit Engel rekurriert in der beschriebenen Offenheit auf Hans-Georg Gadamer, den sie folgendermaßen zitiert: „Das hermeneutische Bewusstsein hat seine Vollendung nicht in seiner methodischen Gewissheit, sondern in der gleichen Erfahrungsbereitschaft, die den Erfahrenen gegenüber dem dogmatisch Befangenen auszeichnet" (vgl. Engel 2004, S. 118).

Einladung, sich gegenüber diesem gemeinsamen Zwischen durch eine spezifische Sachorientierung zu öffnen. Die sich auf diese Impulse einlassenden Antworten der Lernenden waren dann der Beginn einer gemeinsamen >inneren logischen Struktur der Offenheit<. Es war im Innehalten ein Beginnen, dieses Einrücken als die Gemeinsamkeit eines Geschehens sich vollziehen zu lassen".[272]

Lag die spezifische Sachorientierung meiner Forschung auf den Artefakten und den Erinnerungen an Ereignisse, die mit diesen in Verbindung stehen, entwickelte sich im Interviewverlauf selbst ein gemeinsames Geschehen, das in seiner besonderen Qualität nur durch die Anteilnahme des Gesprächspartners möglich wurde. Die Anteilnahme des Gesprächspartners offenbarte sich in seiner Sorge um einen Rahmen, der den Gesprächsverlauf schützte und dem Studierenden für seine Erzählungen und Artefakte den entsprechenden Raum öffnete. Andererseits erschien sie im nachvollziehenden Verstehen dessen, was die Studierenden zeigten und sagten. Birgit Engel weist in ihren Reflexionen auf das Ineinander von *Öffnen* und *Verstehen* hin:

„In den beschriebenen Situationen hing so die Erfahrung der Leere, als >vertiefender Ort der Begegnung< und als >Öffnung zum Offenen hin<, mit der Erfahrung des Verstehens selbst zusammen und in ihr mit dem, was [...] als ein Vorgang des räumlich-zeitlichen >Einrückens< in die Wirklichkeit eines Geschehens charakterisiert werden kann".[273]

Diese *Öffnung zum Offenen* ermöglichte Erfahrungen des Verstehens auf zweifache Weise:

1. *Der stützende Rahmen der Gesprächssituation ermöglichte als Öffnung zum Offenen den Studierenden im Erzählen über die Artefakte deren Genese nachzuvollziehen und auf diese Weise zu verstehen. Dies geschah, indem sich die Studierenden mimetisch auf ihre Erinnerungen einließen und sich ihren Artefakten zuwandten.*

2. *Die Öffnung zum Offenen ermöglichte aber auch dem Gesprächspartner, den Studierenden beim Ausbreiten der Artefakte und seinen Erzählungen zu folgen und sie auf diese Weise nachvollziehend zu verstehen.*

Damit versteht nicht nur der Gesprächspartner die Genese der künstlerischen Arbeit der betreffenden Studierenden, sondern auch die Studierenden machen eine *Erfahrung des Verstehens*. In Rekurs auf Rudolf zur Lippe[274] erklärt Birgit Engel diese Prozesse des *Verstehens* als mimetisches, also nachahmendes Lernen:

„Wenn solch mimetisches Lernen geschieht, indem >die Vorstellungs- oder auch Einbildungskraft< sich auf das Phänomen richtet und dabei nachahmend versucht, ein Verstehen zu entwickeln, kommt es zu einer Fortsetzung dessen, was als Leibphänomen in der Wahrnehmung des Anderen beschrieben wurde, indem ein körpergebundenes Aneignen in der Nachahmung, und sei es nur in der vorstellenden Nachahmung, erzeugt wird".[275]

272. Engel 2004, S. 119.
273. Ebd., S. 125.
274. Vgl. ebd., S. 128.
275. Ebd.

Dieses Verstehen, dem im Verändern des eigenen Standpunkts ein leiblicher Nachvollzug innewohnt, verstärkt sich, wenn der Gesprächspartner dem *Ausbreiten der Artefakte* der Studierenden auf dem Tisch konzentriert folgt und auf diese Weise gemeinsam mit ihm den Spuren ihrer Genese nachgeht. In diesem mimetischen Nachvollzug erfolgt somit ein Gehen zu Ereignissen in der Vergangenheit, die von den *Artefakten beim Auslegen* bezeugt werden. Dieses *Mitgehen* benötigt aber das Vertrauen der Personen.

„Erst diese Qualitäten bilden die Basis für die sich im Sprechen und Handeln vollziehende >Selbstenthüllung< der Person sowie die von ihr charakterisierte >Aufschluss-gebende Qualität<, die auf Mitteilbarkeit und Verständigung ausgerichtet ist".[276]

Mit Karl-Josef Pazzini könnte man diese vertrauensvolle Selbstenthüllung über den Begriff der *Stimmung* beschreiben:

„Stimmung ist in der Präsenz anwesend (räumlich) und gegenwärtig (zeitlich). Zum Teil wandert sie aus der Vergangenheit dorthin, wird aktualisiert, hat mit Haltungen und Einstellungen zu tun. Wahrscheinlich spielen Erwartungen eine Rolle. Stimmung ist ein Schmelztiegel von Personen, Räumen und Zeiten".[277]

Pazzini leitet den Begriff der *Stimmung* aus dem Konzept der *Übertragung* von Sigmund Freud ab, „das eine wirksame, relationale Raumzeit zwischen Menschen zu fassen sucht, die über die individuelle Abschottung, genannt Autonomie, Individualismus, gar Autarkie hinausgreift".[278]

Daraus lässt sich schließen, dass im gemeinsamen Ausrichten auf die künstlerische Arbeit und im gemeinsamen Nachverfolgen des durchlaufenen Weges tatsächlich etwas von dem spürbar wird, was sich aus der Vergangenheit in der Gegenwart fortsetzt.

276. Engel 2004, S. 145.
277. Pazzini 2015A, S. 89.
278. Ebd.

3.4 Kartierung

Beim *ausbreitenden Auslegen* der Artefakte während der Datenerhebung wird das ungleichzeitig Entstandene gleichzeitig präsent.[279] Am Ende des Interviews gerinnt das *Ausbreiten der Artefakte*, die zu verschiedenen Zeiten die *handlungsleitenden Orientierungen* des Studierenden *bezeugen*,[280] zu einem Gesamtbild. Dieses Gesamtbild, so meine These, *kartiert* die künstlerische Praxis des Studiums, aber auch den Verlauf des Interviews.

Andrea Sabisch spürt *Verschiebungen*[281] der Erarbeitung eines selbstgewählten Themas über Grafien eher chronologisch linear nach,[282] Christine Heil hingegen wählt in ihrer Dissertationsschrift *Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst. Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen*[283] eine eher rhizomatische[284] Erarbeitung eines selbstgewählten aktuellen Kunstwerks aus ethnografischer Perspektive.[285] Am Beispiel der *Karte* macht sie deutlich, „dass eine Kartierung keine direkte Abbildung, keine lineare Projektion vom realen Raum in einen symbolischen ist, sondern eine Abbildung nach bestimmten Spielregeln. Das Territorium, verstanden als Metapher für den betrachteten Ausschnitt des realen Raumes beziehungsweise das Feld der Kartierung, ist nicht die Karte. Und das Beziehungsgefüge innerhalb der Karte sowie zwischen Karte und Territorium entsteht durch die besonderen Vorgehensweisen der Aufzeichnung und Dokumentation. Hier sind die Kartierenden selbst, wie auch derjenigen, die im Nachhinein die Kartierung wiederum betrachten und sich auf sie einlassen, mit in das Beziehungsgefüge einbezogen".[286]

Beide Seminare, über die Heil Daten für ihre Forschung erhob, basieren auf folgender Grundkonzeption:

„Anstoß Kunst: Wie man sich kartierend mit aktueller Kunst auseinandersetzen und daraus Unterricht erfinden kann".[287]

Damit ist das *Territorium* der kartierenden Annäherung bei Heils Studierenden das von ihnen gewählte Beispiel aktueller Kunst.[288] Im Prozess des *Kartierens* können ganz unterschiedliche Vorgehensweisen wie Beobachten, Sammeln, Kommunizieren oder Aufzeichnen verwendet werden.[289]

Wo befindet sich nun genau die Schnittstelle zu meiner Forschung? Was sind in meiner Forschung *Territorium* oder *kartierende Auseinandersetzung*?

Hier deuten sich zwei unterschiedliche Arten des kartierenden Prozesses an: Zunächst erschließen sich alle Studierenden, die sich eine selbständige künstlerische Praxis erarbeiten, im Tun ihr künstlerisches Feld. Damit *kartieren* sie ihr *Territorium* und damit ihre Vorstellung von Kunst. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, ist jedes einzelne Artefakt der Studierenden ein *Anhaltspunkt*,[290] denn in jedes Artefakt haben sich ihre *handlungsleitenden Orientierungen* bei der Erfahrung des *Territoriums* Kunst zu einem bestimmten Zeitpunkt eingeschrieben. Jeder kleine Schritt, jede Richtungsänderung, jeder Neuansatz ermöglicht den Studierenden, das *Territorium* der Kunst, das sie im kunstpraktischen Handeln erfahren, weiter zu fassen.

Umgekehrt passiert in der Datenerhebung meiner Forschung wiederum ein *kartierender Prozess*, der sich vom vorangegangenen unterscheidet: Beim *Ausbreiten der Artefakte*, die als *Anhaltspunkte*[291] die Erschließung des Feldes der selbständigen Kunstpraxis *bezeugen*,[292] *kartieren* die Studierenden ihre Interpretation der Erschließungsgenese zum Zeitpunkt des Interviews. Dieser Karte, die sich im Lauf des Interviews vervollständigt und am Ende als Ganzes vorliegt, gilt mein besonderes Interesse. Richtet sich in der ersten kartierenden Auseinandersetzung der Studierenden ihr Blick in die Zukunft, um sich die selbständige Kunstpraxis immer weiter zu erschließen, richtet sich im Interview der Blick der Studierenden zurück. Während des Interviews kartiert er rückblickend seine Weise der Erschließung des *Territoriums* ‚*Eigene künstlerische Arbeit*'.

Geht Christine Heil von einer kunstrezeptiven Forschungspraxis[293] aus, blicke ich in meiner Forschung auf die Kartierung eines vorangegangenen kunstpraktischen Prozesses, die sich im Interviewverlauf vollzieht. Im Gegensatz zu Christine Heil, die das Abbildungsgefüge der *Kartierung* selbst nicht als Ganzes analysiert, wie man es beispielsweise im objekthaften Mindmap von Salka Damerow[294] oder an der Wand Christine Haases[295] hätte vornehmen können, interessiere ich mich neben einzelnen Gegenüberstellungen von Artefakten insbesondere für die *Planimetrie* des Gesamtgefüges. Dort werden Richtungsänderungen, Distanzen, Gruppierungen, Überschneidungen usw. sichtbar, die etwas anderes implizit dokumentieren können, als die Erzählungen von Ereignissen, die damit verbunden sind. Ebenso analysiere

279. Hier danke ich insbesondere Simone Gaimann, die in der Endbesprechung der ersten Erhebungsphase ihre Artefakte anschaulich ausbreitete und mich dazu inspirierte den *Akt des Ausbreitens* und die Gesamtheit der *ausgebreiteten Artefakte* als eigenständige Forschungsmethode zu erproben.
280. Vgl. Bohnsack 2011², S. 17.
281. Vgl. Waldenfels 2007², S. 165ff.
282. Vgl. Sabisch 2007.
283. Vgl. Heil 2007.
284. Vgl. ebd., S. 247.
285. Vgl. ebd., S. 28ff.
286. Ebd., S. 26f.
287. Ebd., S. 159.
288. Vgl. ebd., S. 169, 171.
289. Vgl. ebd., S. 27.
290. Vgl. Stegmaier 2007, S. 90f.
291. Vgl. ebd.
292. Vgl. Krämer 2012, S. 16.
293. Vgl. Heil 2007, S. 169, 171.
294. Vgl. ebd., S. 180.
295. Vgl. ebd., S. 306.

ich exemplarisch den leiblichen Vollzug des Auslegens, über den die kartierende Rekonstruktion der vorangegangenen Kunstpraxis sichtbar wird. Christine Heils untersuchendes Blicken ist im Gegensatz dazu eher semantisch-assoziativ ausgerichtet. Es erinnert an Aby Warburgs *Mnemosyne-Atlas.*[296] Dieses Vorgehen wird deutlich in den Gegenüberstellungen von Zeichnung und Filmstill bei Salka Damerow,[297] von Filmstill und Gemälde bei ihrer eigenen kartierenden Ergänzung zu Kimsooja,[298] von Hochglanzfotografien und historischer Skulptur bei Britta Wernecke,[299] von Installation und Performance bei Christine Haase[300] oder in deren Untersuchung zur Neuplatzierung von Textfragmenten.[301]

Warburg zeigt in seinem *Mnemosyne-Atlas* mit Bildgegenüberstellungen, wie sich die „Pathosformel all'antica"[302] in der Renaissance weiterentwickelte. Dabei interessieren ihn weniger die spezifischen Qualitäten eines Einzelwerks, als vielmehr die Verbindungsströme zwischen den Artefakten selbst, die in den Bildtafeln sichtbar werden:

„Der Atlas der Mnemosyne [...] will in seiner bildmaterialen Grundlage zunächst nur ein Inventar sein der antikisierenden Vorprägungen, die auf die Darstellung des bewegten Lebens im Zeitalter der Renaissance mitstilbildend einwirkten".[303]

Um nun diese Verbindungsströme zwischen Antike und Renaissance erkennen zu können, ist es nach Warburg notwendig „das Leben im unterirdischen Wurzelwerk"[304] zu untersuchen. Spürt Warburg in seinen Gegenüberstellungen diesen historischen Kreisläufen[305] nach, so blickt Heil auf Prozesse, die das Feld eines zeitgenössischen Artefakts durch Kartierungen erschließen und sich auf diese Weise für Vermittlungen eignen.[306]

In meinem Forschungssetting wird durch die Präsenz ganz unterschiedlicher Artefakte der Studierenden sichtbar, welche *Homologien* in *handlungsleitenden Orientierungen* als unterirdisches Wurzelwerk (mit Warburg gesprochen) diese Artefakte zusammenhalten. Allerdings ist mein Blick im Gegensatz zu dem Warburgs nicht auf das kollektive, sondern auf das individuelle Geflecht bezogen. Felix Thürlemann entwickelte für die gleichzeitige Präsenz verschiedener Artefakte, die autonom entstanden sind, den Begriff *Hyperimage*, den er folgendermaßen definiert:

„Ein hyperimage besteht aus autonomen Bildnern, die in einem kreativen Prozess zu einem neuen Bildgefüge zusammengestellt werden und so einen Sinn generieren, der nicht als bloße Addition verstanden werden kann. Die hyperimages sind wie die Bilder (images), aus denen sie zusammengesetzt sind, selbst wieder Bedeutungsträger eigener Geltung und können, wie ihre Bausteine, als Sinngefüge analysiert und auf die Regeln ihrer Zusammenstellung hin befragt werden".[307]

Blickt man auf die Gesamtpräsenz der Artefakte in meiner Datenerhebung, fallen einem Eigenschaften auf, die in allen Artefakten sichtbar sind und sie somit zusammenhalten. Aus künstlerischer Perspektive würde man sie mit Haltung beschreiben, aus sozialwissenschaftlicher Perspektive würde man von *Homologien* in *handlungsleitenden Orientierungen* sprechen,[308] die sich in den unterschiedlichen Ebenen dokumentieren. Im Gesamtbild zeichnen sich aber auch *Verschiebungen*[309] ab. Plötzlich flammt eine neue Vorgehensweise auf, die sich in weiteren Artefakten verstärkt oder wieder erlischt. Auf den ersten Blick kommt es zu Richtungsänderungen, die sich bei eingehender Beschäftigung als *homolog* zu früheren Artefakten erweisen und nur in ihrer chronologischen Gegenüberstellung einen Bruch bilden. „Im *hyperimage* wird", so Thürlemann, „sozusagen räumlich aufgefächert, was sich im Bild immer schon zeitlich überlagert: Wir schauen auf ein Bild durch andere Bilder hindurch".[310] Aus diesem Blickwinkel wird die Einbettung eines Artefakts in andere notwendig, um es in seiner relationalen Bedeutung zu verstehen. Erst im Mitdenken der Umgebungsbilder lassen sich tatsächliche von scheinbaren Entwicklungsänderungen unterschieden. Christine Heil charakterisiert dieses abtastende Gegenüberstellen anhand Warburgs *Mnemosyne-Atlas*:

„Es scheint sein methodisches Prinzip zu sein, dass sich gerade aus Material, das zeitlich unterschiedlichen Ursprungs ist und aus Dingen oder Erzählungen von verschiedenen Orten, neue Erkenntnis[se] gewinnen lassen, indem man sie aufeinander treffen lässt und neu vernetzt".[311]

Warburg hat die einzelnen Bilder auf Tafeln, gepinnt, die anschließend fotografiert wurden.[312] Dieses Pinnen und Fotografieren demonstriert seine annähernde, suchende Vorgehensweise. Christine Heil beschreibt seine „Arbeit am Mnemosyne-Atlas [...] mit einem ständigen Ordnen und Neuordnen von Bilddokumenten

296. Vgl. Warburg 2012.
297. Vgl. Heil 2007, S. 183.
298. Vgl. ebd., S. 235.
299. Vgl. ebd., S. 280f.
300. Vgl. ebd., S. 198ff.
301. Vgl. ebd., S. 309.
302. Warburg 2012, S. 5.
303. Ebd., S. 3.
304. Ebd.
305. Vgl. ebd.
306. Vgl. Heil 2007, S. 159.
307. Thürlemann 2013, S. 8.
308. Ralf Bohnsack spricht von *Homologien*, wenn sich eine Orientierung in verschiedenen Kontexten wiederholt: Vgl. Bohnsack 2011², S. 17ff.
309. Vgl. Waldenfels 2007², S. 165ff.
310. Thürlemann 2013, S. 8.
311. Heil 2007, S. 126.
312. Vgl. Warburg 2012.

auf großen Schautafeln [...]. [...] Immer wieder [...] [formuliere] Warburg die Ideen und gedanklichen Zusammenhänge neu, die an den Bildern deutlich werden oder erklärt werden sollen".[313]

Mit jeder kartierenden Bildtafel bildet Warburg einen *Anhaltspunkt*,[314] der ihm erlaubt, sich im *Territorium* zwischen Antike und Renaissance zu orientieren. Auch in meiner Forschung modifizieren sich durch jedes weitere Auslegen eines Artefakts Orientierungen in zweifacher Weise:

1. *Die Orientierung der Studierenden im Feld ihrer Erinnerung an die vorangegangene Kunstpraxis.*

2. *Meine Orientierung als Forscher in der Analyse der Orientierungen der Studierenden, die sich beim Ausbreiten der Artefakte, in den Artefakten selbst, aber auch in ihren Erzählungen spiegeln.*

Ergänzungen oder Rückungen im *Ausbreiten* können die gerade erarbeiten Orientierungen allerdings stören[315] und sich der ursprünglichen Logik[316] des *Ausbreitens* entziehen. Sie erfordern neue Orientierungsarbeit oder stellen sich als Indizes einer implizit erfolgten Neuausrichtung heraus. Damit unterbrechen sie auch den „Gang der Erfahrung [...] [, die] unsere Erwartungen lenkt".[317]

In meiner Forschung habe ich den Prozess der kartierenden Auseinandersetzung mit einer feststehenden Kamera videographiert, um das sich entwickelnde Gesamtbild der im Interview *ausgebreiteten Artefakte* in seiner Genese und seinem leiblichen Vollzug verstehen zu können. Meine Forschung thematisiert den Prozess des *kartierenden Ausbreitens* selbst und stellt damit eine Weiterentwicklung der Forschung Christine Heils dar. Die Videographie dokumentiert dabei nicht nur das *auslegende Kartieren* der vorangegangenen Kunstpraxis, sondern auch die leiblichen Prozesse von Legen, Zeigen und Sagen. Emmanuel Alloa und Miriam Fischer stellen im Einleitungsbeitrag zu ihrem Band *Leib und Sprache*[318] fest:

„Es ist nicht so, dass der Leib Sinn in sich birgt und in einem expressiven Akt nach außen >drückte<; vielmehr erschließt sich durch das leibliche Handeln in ihren Sinnbezügen Welt: der Leib ist weniger eine dingliche Unterlage als ein sinnlicher Operator von Bedeutsamkeit, weniger Ding von Welt denn Medium zur Welt, da er selber nie vollends in Erscheinung treten kann und doch alles, was durch ihn erschlossen wird, durch seine eigentümliche Rhythmik affiziert".[319]

313. Heil 2007, S. 127.
314. Vgl. Stegmaier 2007, S. 90f.
315. Vgl. Heil 2007, S. 244 und vgl. Heil 2015.
316. Christine Heil spricht auch von Spielregeln des *Kartierens*: Vgl. Heil 2007, S. 308.
317. Waldenfels 2007², S. 25.
318. Alloa und Fischer 2013.
319. Ebd., S. 10.

Das Auspacken, *Ausbreiten* und Zeigen der Artefakte ist ein leibliches Handeln mit ganz eigenen Sinnbezügen, es generiert eine spezifische Bedeutsamkeit. Das wird sichtbar in der Weise, wie die Studierenden ihre Artefakte anfassen und positionieren. Damit begreifen sie sie im Augenblick des Interviews neu und verorten sie in der Suche nach Orientierung im *Territorium* der Erinnerung relational zu den anderen Artefakten im Raum. Hier spricht das leibliche Handeln eine eigene Sprache, die das gesprochene Wort ergänzt. Ein hastiges Ausbreiten wertet Artefakte anders als ein mehrminütiges Betrachten oder ein sorgsames Betasten. Dieses leibliche Handeln ereignet sich nicht zufällig. In ihm spiegeln sich wiederum *handlungsleitende Orientierungen*. Alloa und Fischer betonen, dass der Leib geprägt ist „durch inkorporierte Habitualitäten und durch eine Geschichte, die sich in ihm eingeschrieben hat".[320]

Diese inkorporierten Habitualitäten werden als *inkorporierte Praktiken*[321] beim Aufspüren impliziter Wissensbestände bedeutsam, da in ihnen präsent wird, was implizit verborgen ist, so Ralf Bohnsack in seinen Überlegungen zur *dokumentarischen Methode*. Christoph Ernst und Heike Paul weisen auf das Interdependenzverhältnis zwischen *Präsenz* und *implizitem Wissen*[322] hin: Beobachte „man die präsentische Verfasstheit von implizitem Wissen, so kann [...] auch angenommen werden, dass implizites Wissen durch Präsenz gekennzeichnet ist: Körperliche Praxen sind als selbstverständliche Fähigkeiten in einem >stummen< Sinne >präsent< - und umgekehrt".[323]

Beiden Autoren zufolge wäre im Akt des *Ausbreitens* bereits als *implizites Wissen* präsent, wie die Studierenden zu ihren Artefakten im wahrsten Sinne des Wortes stehen. Allerdings müsste bei dieser Interpretation darauf hingewiesen werden, dass sich im Moment der Zuwendung auf die Artefakte und die damit verbundenen Erinnerungen selbst *Verschiebungen* ereignen können. So kann im Ereignis des *Ausbreitens* womöglich erst ein neuer Bezug, also eine neue Interpretation des Vorangegangenen entstehen.

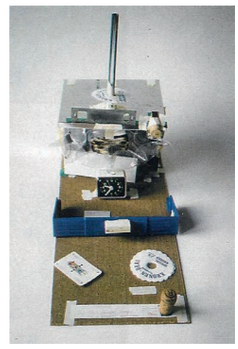
320. Alloa und Fischer, S. 17.
321. Vgl. Bohnsack 2011², S. 16.
322. Vgl. Ernst und Paul 2013.
323. Ebd., S. 15.

3.5 Der Mensch im Spiegel seiner Gestaltung

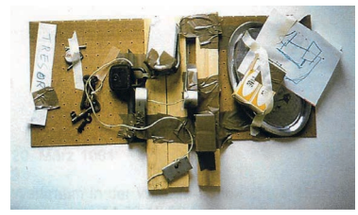
In ihrer Dissertationsschrift *Der Mensch im Spiegel seiner Gestaltung. Beständigkeit und Wandel in Gestaltung, Handlung und Biographie bei Kindern und Jugendlichen*[324] untersuchte die Kunstpädagogin Susanne Liebmann-Wurmer, ob sich „bereits in Kindheit und Jugend subjektive Gestaltungstendenzen [entwickeln], die über längere Zeit hinweg bestehen bleiben“[325] und ob sich „die individuellen Tendenzen im bildnerischen Gestalten auch in anderen Handlungsbereichen nachweisen [lassen].“[326] In ihrer Forschung arbeitete Susanne Liebmann-Wurmer mit einer Gruppe von fünfzehn Schülerinnen und Schülern zwischen 1987[327] und 1995[328] zu insgesamt neun verschiedenen bildnerischen Themen: *Frühstück, Coladose, Heile deine Wunde, Kopf, Stillleben, Sinn und Unsinn, Partitur, Schrift, Zweites Frühstück*:[329]

„Sinn und Unsinn“[330]

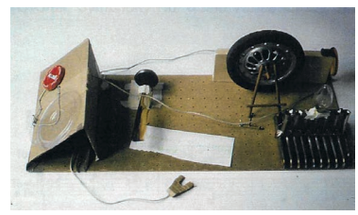
Ruben, 12 J
„Reingekapselte E.X.M.“



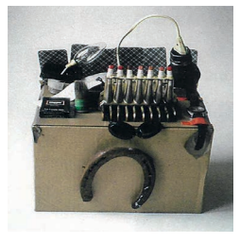
Kai, 12 J / Marc, 11 J
„Die Weckuhrzeitlampe“



Dirk, 13 J
„Tresor“



René, 12 J / Stefan, 11 J / Sven 11 J

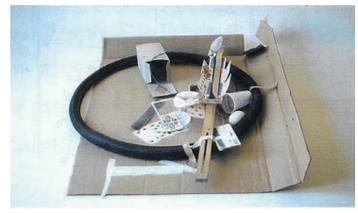


Mirco, 12 J / Thomas, 12 J
„Lippenstiftmaschine“

Bernd, 12 J / Oliver, 12 J
„Modernes Kudelmudel“

Florian, 12 J
„Umweltverschmutzmaschine“

Martin, 13 J
„Kronen Bräu Tunterkling-Maschine“

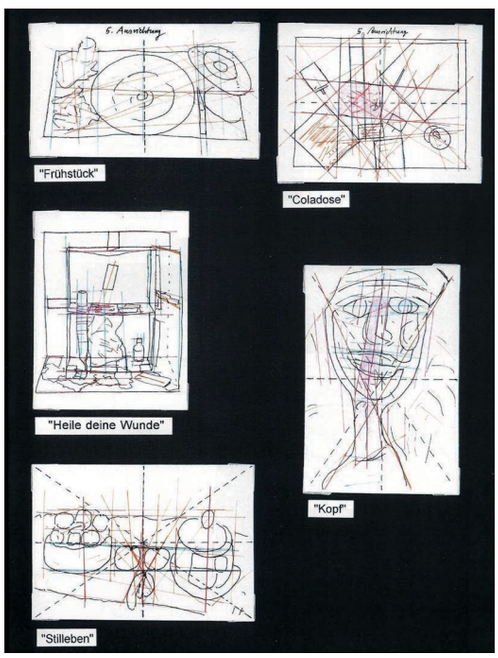


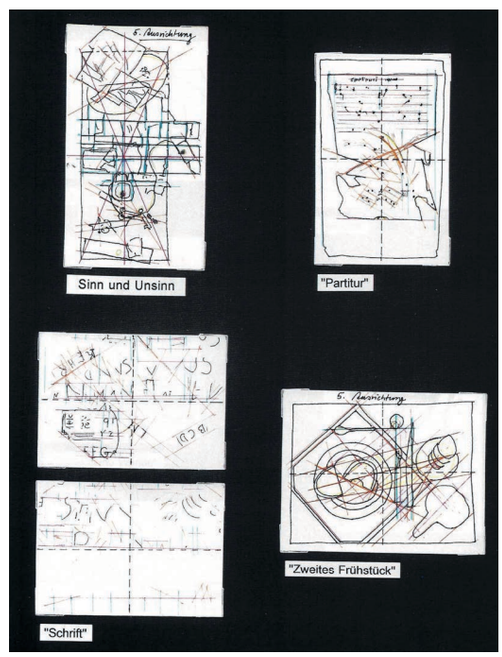
Markus, 12 J / Michael, 12 J
„Missglückte Eierprüfmaschine“

324. Liebmann-Wurmer 2000.
325. Ebd., S. 76.
326. Ebd.
327. Vgl. ebd., S. 87.
328. Vgl. ebd., S. 135.
329. Vgl. ebd., S. 2.
330. Ebd., S. 119ff.

Für ihr werkanalytisches Vorgehen entwickelte sie eine bildnerisch-experimentelle Methode. Das „zeichnerisch-tätige Nachvollziehen des Sichtbaren [ermöglichte ihr] ein fragmentarisches Nacherleben der gestaltenden Bewegung, welches die Betrachtung erweitert und vertieft“.[331] Dies gelang ihr, indem sie die Artefakte zunächst fotografisch dokumentierte. Anschließend zeichnete sie auf darüber gelegten Transparentpapieren die fokussierten Kategorien graphisch ein:[332] *Form, Farbe und Hell-Dunkel, Räumlichkeit, Material und Struktur, Ausrichtung, Aufbau, Besonderheiten und Auswahl der Gegenstände*.[333]

Vergleich der Analysen von Dirk in der Kategorie „Ausrichtung“[334]





331. Liebmann-Wurmer 2000, S. 141.
332. Vgl. ebd., S. 140f.
333. Vgl. ebd., S. 140.
334. Ebd., Anhang, o.S.

In ihren Analysen konnte Liebmann-Wurmer zwischen *gestalterischen Entwicklungstendenzen*[335] und „konstanten Gestaltungstendenzen“[336] unterscheiden, was gewissermaßen der Unterscheidung von *Verschiebungen*[337] und *homologen Strukturen*[338] meiner Forschung entspricht. Schließlich wählte Liebmann-Wurmer aus den fünfzehn Fällen[339] als Hauptfall Dirk aus,[340] dem sie einen anderen Schüler als Vergleichsfall[341] gegenüberstellte. Um die *Gestaltungstendenzen* auf *Handlungstendenzen* beziehen zu können, führte sie Interviews mit ausgewählten Schülern. Im ersten Interview mit dem damals sechzehnjährigen Dirk war noch dessen Mutter zugegen,[342] sechs Jahre später sprach sie allein mit dem jungen Erwachsenen,[343] wiederum ein Jahr später telefonierte sie mit ihm.[344] In allen drei Interviews wird die sich wandelnde Lebenswelt des jungen Menschen deutlich. Anschließend verknüpfte Liebmann-Wurmer die *Handlungstendenzen* aus den Artefakten mit denjenigen aus den Interview-Aussagen.[345] Der Begriff *Handlungstendenzen* wiederum scheint den *handlungsleitenden Orientierungen*[346] Ralf Bohnsacks verwandt. Über diese Verknüpfung konnte Susanne Liebmann-Wurmer die „Zusammenhänge zwischen künstlerischem und alltäglichem Handeln“[347] nachweisen. Intention ihrer Arbeit sei gewesen, „auf Wege der Übertragbarkeit bildnerischer Erfahrungen hinzuweisen“.[348]

Meine Forschungsarbeit schließt auf verschiedenen Ebenen an diejenige Liebmann-Wurmers an: Wie sie betrachte ich nicht nur die entstandenen Artefakte, sondern bette sie in einen größeren biografischen Kontext ein. Zugleich erstrecken sich beide Forschungsarbeiten über einen längeren Zeitraum. Susanne Liebmann-Wurmer arbeitete über Jahre hinweg mit den Jugendlichen kunstpädagogisch[349] und erhob Interviews zu verschiedenen Zeiten.[350] So entstand eine Längsstudie, in der sie die Entwicklung der Jugendlichen differenziert nachvollziehen konnte. Obwohl meine Datenerhebung nur zu einem Zeitpunkt stattfand, gibt es eine Vorgeschichte[351] mit den jeweiligen Studierenden. Immerhin unterrichtete ich sie in verschiedenen Seminaren zum Teil über mehrere Semester hinweg und konnte daher einen Bezug zu ihnen aufbauen, der den Zeitraum der Datenerhebung bei weitem überschreitet. Entwickelte Liebmann-Wurmer für die Ableitung der *Gestaltungstendenzen* aus den Artefakten eine eigene, nachvollziehend-gestalterische Vorgehensweise, ist mein gestalterischer Nachvollzug auf das Nachempfinden des *Ausbreitens der Artefakte* gerichtet.

335. Vgl. Liebmann-Wurmer 2000, S. 176.
336. Ebd., S. 178.
337. Vgl. Waldenfels 2007², S. 165ff.
338. Vgl. Bohnsack 2011², S. 20.
339. Vgl. Liebmann-Wurmer 2000, S. 190.
340. Vgl. ebd., S. 140ff.
341. Vgl. ebd., S. 258ff.
342. Vgl. ebd., S. 192ff.
343. Vgl., S. 197ff.
344. Vgl. ebd., S. 211.
345. Ebd., S. 212ff., S. 227ff.
346. Vgl. Bohnsack 2011², S. 17ff.
347. Liebmann-Wurmer 2000, S. 292.
348. Ebd., S. 291.
349. Vgl. ebd., S. 86-142.
350. Vgl. ebd., S. 190-211.
351. Die Erinnerungen an besondere Momente des Unterrichtens mit den jeweiligen Studierenden hielt ich während der Datenerhebung fest. Diese Notate verdichtete ich anschließend zu *Erinnerungsbildern* an die Studierenden (vgl. Engel 2004, S. 15f., S. 86ff., S. 101ff.).

3.6 Zusammenfassung der fachdidaktischen Bezüge und des Forschungsstands

Zusammenfassend lassen sich meine didaktischen Bezüge und der daraus resultierende Forschungsstand folgendermaßen benennen: In Weiterentwicklung der Dissertation Andrea Sabischs untersuche ich den Zusammenhang zwischen *Verschiebungen* und *Habitus* der betreffenden Studierenden.[352] Die Auswahl meiner Fälle richtet sich nicht nach besonderen Praxisbeispielen aus einem Unterricht[353] wie in der Forschung Christina Griebels, sondern ist seminarunabhängig konzipiert. Meine Forschung setzt am Postulat des *Innehaltens*[354] von Birgit Engel an, das einen reflexiven Rückblick auf das Vergangene ermöglicht, aus dem Zukünftiges entstehen kann.[355]

Sie erweitert Christine Heils Forschung um planimetrische Analysen des kartierten Gesamtgefüges als *Hyperimage*[356] und Analysen seiner leiblichen Entstehung.[357] Sie führt Susanne Liebmann-Wurmers Langzeitstudie unter veränderten theoretischen und methodologischen Vorzeichen fort, indem sie auf die Soziologie und die Phänomenologie rekurriert. Die zum Teil über mehrere Semester lang dauernde Zusammenarbeit mit den Studierenden dokumentieren meine *Erinnerungsbilder*, mit denen ich wiederum an Birgit Engels Dissertation anknüpfe.[358]

352. Vgl. Sabisch 2007, S. 206.
353. Vgl. Griebel 2006, S. 245.
354. Vgl. Engel 2004, S. 117.
355. Birgit Engel überschreibt das Kapitel IV.5 mit „Sinnentdeckung und neues Verstehen im Blick zurück." (vgl. Engel 2004, S. 138ff.). Das Kapitel IV.6 folgt diesem Aspekt unter der Überschrift: „Gelingender Unterricht heißt, gemeinsam an einer neuen Entwicklung teilhaben." (vgl. Engel 2004, S. 141ff.).
356. Thürlemann 2013, S. 8.
357. Alloa und Fischer 2013.
358. Vgl. Engel 2004, S. 15f., S. 86ff., S. 101ff.

4. Methodologische Diskussion

4.1 Phänomenologische Forschungspraxis versus Dokumentarische Methode

Unterscheidung eingenommener Rollen
Lehrende an einer Universität, die sich ihren Studierenden forschend zuwenden, benötigen ein Setting, das die Rollen als Lehrende und Forschende transparent macht und voneinander trennt. In meiner ersten Datenerhebung flossen beide Rollen ineinander. Als zuhörender und beratender Pädagoge konnte ich nicht gleichzeitig distanzierter *teilnehmender Beobachter* sein (vgl. *Forschungsgenese*: Kapitel 1.4). Nachdem ich andere Kunstpädagogen um die Datenerhebung gebeten hatte, blieb ich bei der zweiten Datenerhebung gegenüber den Studierenden Dozent und konnte mich anschließend als Forscher den erhobenen Daten zuwenden. Diese Entscheidung bewirkte zwei getrennte Blicke auf die Studierenden: Den als Lehrer und den als Forscher. Der Wechsel des Blicks vom Lehrer zum Forscher ermöglichte eine Distanzierung von den Studierenden und zugleich ein Befremden[359] des Datenmaterials.

Für die Datenerhebung wurde über einen öffentlichen Aushang geworben, aus dem hervorging, wer Initiator der Forschung ist. Um teilnehmen zu können, mussten sich die Studierenden im Sekretariat anmelden.

Unabhängigkeit von Seminaren
Die Unabhängigkeit der Datenerhebung von einem Seminar ermöglichte den Studierenden, sich mit ihrer gesamten Kunstpraxis an der Universität auseinanderzusetzen. Somit wurde nicht ein didaktisches Konzept untersucht, sondern „Alltagspraktiken in ihrer Geordnetheit und [...] ihrem kunstvollen Charakter".[360] Über die Auswahl von Artefakten, die die Studierenden zur Datenerhebung mitbringen konnten, gaben sie Einblick in das, was sie beschäftigt und bewegt. Sie stammten aus unterschiedlichen Kontexten und verschiedenen didaktischen Formaten bei unterschiedlichen Dozenten. Dadurch konnten sich die Studierenden eigenverantwortlich präsentieren.

Eigene Erinnerungen
Während die einzelnen Studierenden von den beiden Kunstpädagoginnen interviewt wurden, saß ich in meinem Büro und erinnerte mich an besondere Momente, die ich mit den Studierenden erlebte.[361] Ich versuchte die Ereignisse so genau wie möglich vor meinem inneren Auge präsent werden zu lassen und sie in allen Details wahrzunehmen. Schließlich verfasste ich in Anlehnung an Birgit Engel *Erinnerungsbilder*[362] jener Momente. Dabei bemühte ich mich um prägnante[363] Beschreibungen des Erlebten. Jedes meiner *Erinnerungsbilder* erzählt von der pädagogischen Beziehung zwischen mir und den jeweiligen Studierenden. Es sind keine Erinnerungen, die einen heldenhaften Lehrenden porträtieren, sondern solche, die meinen „Gang der Erfahrung"[364] irritiert und meinen gewohnten Handlungsfluss unterbrochen haben. Sie dokumentieren damit meine eigene Teilhabe am Geschehen.

359. Das *Befremden* des Datenmaterials ist notwendig, um es in seiner ihm eigenen Komplexität unvoreingenommen erfassen zu können.
360. Bohnsack 2011², S. 11.
361. Vgl. Klemenc, Loemke 2014, S. 22.
362. Vgl. Engel 2004, S. 15f., S. 86ff., S.101ff.
363. In ihrer Dissertationsschrift *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung* beschreibt Evi Agostini *Vignetten* als Beispiele exemplarischer Deskription, die ein bevorzugtes Verfahren der Phänomenologie darstellen: Vgl. Agostini 2016. S. 55.
364. Waldenfels 2007², S. 25.

Zwischen Grundlagenforschung und Praxisreflexivität[365]

Die Datenerhebung bildet das Gegenüber zu meinen Erinnerungen. Sie lichtet den blinden Fleck, der durch meine Profession als Lehrer blind geblieben wäre.

Praxisreflexiv ist diese Forschung, weil ich mich über meine Erinnerungen[366] den erhobenen Daten nähere, *grundlagenforschend*, weil ich die einzelnen Datenarten zuerst gesondert analysierte. In den Erzählungen, den Artefakten und der Weise, in der sie ausgebreitet wurden, lassen sich *handlungsleitende Orientierungen*[367] der Studierenden erkennen. Da die Interviewer nicht den gleichen Erfahrungsraum[368] mit den Studierenden teilten, konnten die Studierenden keine Anspielungen auf Ereignisse in Seminaren machen, die nur ich als Lehrer eines Seminars verstanden hätte. Im Datenkorpus zeichnen sich *Verschiebungen*[369] und sogar *Transformationen*[370] in den *handlungsleitenden Orientierungen* der Studierenden ab. Der grundlegende Blick auf die Kunstpraxis entdeckt sich anbahnende *Transfer-Wirkungen*[371] künstlerischen Handelns. Der soziologische Erhebungsbogen (vgl. *Zusammenfassung der soziologischen Fragebögen*: Kapitel 6.1) und der leitfragen-orientierte Teil des Interviews ermöglichen es, die Studierenden in ihrem Umfeld zu sehen, und geben Auskunft über ihre Sozialisation[372] (vgl. *Sequentielle Zusammenfassung der Interviews*: Kapitel 6.2).

Mimetisches Handeln

Nähern sich Studierende beim *Ausbreiten ihrer Artefakte* und *ihrem Erzählen* mimetisch den Erfahrungen der vorausgegangenen Kunstpraxis an, so versuche ich als Forscher die visuell wahrnehmbaren Dimensionen des *Ausbreitens* durch einen *mimetischen Nachvollzug*[373] zu verstehen: Zunächst habe ich die Fotos, die am Ende der Interviews die *ausgebreiteten Artefakte* dokumentieren, maßstabsgetreu in eine Ansicht übersetzt. Sie gibt die Perspektivität der dokumentierenden Fotos auf zugunsten einer perspektivlosen Aufsicht (vgl. *Ausgebreitete Artefakte am Ende der Interviews*: Kapitel 6.3). Anschließend konnte ich mithilfe der Grundstruktur über weitere Ansichten veranschaulichen, wie die Artefakte in der Anfangssequenz nacheinander ausgebreitet wurden (vgl. *Hyperimages der Anfangssequenzen des Ausbreitens*: Kapitel 7.2). Dieser ästhetisch-hermeneutische Prozess des Erkennens, über den ich mich mimetisch den dokumentierenden Fotos und dem Video-Material näherte, ermöglichte mir ein aufmerksames Einlassen auf die Details der nacheinander *ausgebreiteten Artefakte*. Damit ist mein bildnerisch-mimetisches Handeln im digitalen Nachvollzug zum sprachlich-performativen Einlassen auf einen Text verwandt, über dessen spurbildendes Potential Birgit Engel schreibt:

365. Vgl. Loemke 2015, S. 195f.
366. Vgl. Engel 2004, S. 15f., S. 86ff., S.101ff.
367. Vgl. Bohnsack 2011², S. 17ff.
368. Vgl. ebd., S. 17.
369. Vgl. Waldenfels 2007², S. 165ff.
370. Vgl. Koller 2012, S. 9.
371. Vgl. Rittelmeyer 2012B, S. 98.
372. Vgl. Sabisch 2007, S. 206.
373. Birgit Engel stellt in ihrem Aufsatz „Bildung im Ort der Zeit" ein Format der Spurensuche vor, in dem sie mimetisch vorgeht (vgl. Engel 2010, 186ff.).

„Wir nähern uns dem Text und der ihm vorausliegenden Wirklichkeitserfahrung in langsamen Schritten, spüren – zunächst in einer gerichtet-ungerichteten Aufmerksamkeitshaltung – der inneren Dramaturgie, die sich im Text verbirgt, nach, markieren beim stillen Lesen die Stellen, die uns aufmerken lassen, lesen dann laut vor, transformieren das, was sich nur atmosphärisch erschließt, in Töne, leihen T. unsere Stimme, während sie uns ihre Geschichte leiht. Mit dem, was sie uns mitteilt, fangen wir selbst eine neue Geschichte an, bringen alte Geschichten ein, setzen bereits begonnene Geschichten fort, lassen zu, dass die Spur, die sie in dem Geschehen hinterlassen hat, sich einspurt auf ein Zukünftiges hin. Indem wir uns als wahrnehmende und spürende Personen bewusst an diesem Vorgang beteiligen, können wir auch den abwesenden Momenten folgen und sie zum anwesenden Teil unserer gemeinsamen Gegenwart werden lassen. Nach und nach erscheint über die mimetische Zuwendung zum Text als Medium der Vermittlung eine zunächst noch verworrene und trübe Gestalt, die widerständig in die Forschungssituation hineinwirkt und in einer zunächst nur ‚spürbaren Differenz' das Geschehen ausbremst".[374]

Beide mimetische Zuwendungen auf Text oder Video erkennen die eigene Leibgebundenheit im rekonstruierenden Nachvollzug[375] an. Durch den mimetischen Nachvollzug des *Ausbreitens* in einzelnen Ansichten können planimetrische[376] Vergleiche[377] der *Hyperimages* vorgenommen und auf diese Weise fallspezifische Konturierungen vorgenommen werden (vgl. *Komparation der zentralen Hyperimages der Fälle*: Kapitel 7.3).

Trennen und Verbinden

Obwohl ich während der Datenerhebung meine Erinnerungen an die Studierenden notierte, klammerte ich sie während der Analyse der Daten, die externe Gesprächspartner im Interview erhoben hatten, aus. Im mikroskopischen Betrachten[378] der einzelnen Datenarten näherte ich mich neugierig den noch fremden[379] Dimensionen. Erst in der letzten Phase der Dateninterpretation integrierte ich meine eigenen *Erinnerungsbilder*,[380] um die Fragen, die ihnen innewohnen, mit den zuvor analysierten Daten abzugleichen. Auf diese Weise entstand ein roter Faden, der meine Erinnerungen mit den fremd erhobenen Daten verknüpfte (vgl. *Vom Erinnerungsbild aus*: Kapitel 8).

Im Gegensatz zu anderen Forschungen, die nur von außen auf einen Sachverhalt blicken können, wird an dieser Stelle meiner Forschung die Innen- und Außenperspektive, also ihre Mehrperspektivität, deutlich. Meine Forschung spiegelt ein Spannungsfeld der qualitativ-empirischen Forschungslandschaft. Auf der einen Seite steht die *dokumentarische Methode* von Ralf Bohnsack,[381] über die ich mich *grundlagenforschend* meinen Daten zuwende, auf der anderen Seite die *phänomenologisch* orientierte Forschungspraxis von Birgit Engel,[382] die mir einen *praxisreflexiven* Zugang im Umgang mit meiner eigenen Lehrerfahrung für meine Daten ermöglicht.

374. Engel 2010, S. 190.
375. Vgl. ebd., S. 187.
376. Vgl. Bohnsack 2011², S. 61f.
377. Vgl. Bohnsack 2010, S. 137.
378. Vgl. Bohnsack 2011², S. 11.
379. Vgl. Waldenfels 1997, S. 42.
380. Vgl. Engel 2004, S. 15f., S. 86ff., S.101ff.
381. Vgl. Bohnsack 2011².
382. Vgl. Engel 2010, S.179 ff.

4.2 Das Innehalten in der Datenerhebung

Innehalten

In der Rahmung der Datenerhebung als *Innehalten*[383] unterbricht meine Forschung die „Handlungsdrift“[384] der Studierenden, aber auch von mir als Lehrendem. Das *Innehalten* der Datenerhebung fungiert als *Anhaltspunkt*,[385] an dem für die Studierenden und den Lehrenden Orientierung möglich wird. Indem die Studierenden im innehaltenden Moment der Datenerhebung Artefakte ausbreiten, werden *handlungsleitende Orientierungen* präsent, die sich in das Artefakt eingeschrieben haben. Damit verbundene Stimmungen übertragen[386] sich durch die Erzählungen in die Gegenwart. Für Karl-Josef Pazzini sind „Stimmung und Übertragung [...] nichts individuell Abgrenzbares, sondern nehmen interindividuell Raum und Zeit ein und die Individuen noch dazu“.[387]

Zwar weist Birgit Engel in der Reflexion innehaltender Momente darauf hin, dass sie gerade nicht als intentionale didaktische Strategie[388] fungierten, sondern sich „im Wahrnehmen und Zulassen der beschriebenen Differenzen immer wieder neu und situativ vollzogen“.[389] Dennoch habe ich den Eindruck, dass sich durch die freiwillige Teilnahme an meiner Datenerhebung und das wertfreie Zuhören und Zuschauen ein *Innehalten* im Sinne Birgit Engels ereignete. Das *Innehalten* braucht Zeit, damit für alle spürbar wird, um was es geht.[390]

Andreas Dörpinghaus und Ina Katharina Uphoff formulieren in ihrem Buch *Die Abschaffung der Zeit* treffend: „Das Warten eröffnet Spiel, diesen Spalt, durch den die Zeit uns berührt. Warten heißt Sehen und Zuhören, heißt seine Aufmerksamkeit schenken und sich so einzulassen, dass Horizonte entstehen und verwehen“.[391] Beim *Ausbreiten der Artefakte* und dem Erzählen der damit verbundenen Ereignisse konturieren und verschieben sich Horizonte für Studierende, Interviewpartner und Forscher. Etwas fällt auf und erregt Aufmerksamkeit. „Wie schon das Antworten, so kommt auch das spezielle Aufmerken immer schon zu spät“,[392] formuliert Bernhard Waldenfels. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn man von der pathischen Erfahrung des *Auffallens* ausgeht. „Hier gibt es kein Auffallen, ohne dass uns etwas af-fiziert und an-geht“.[393]

Erinnern[394]

Beim *Ausbreiten der Artefakte* haben die Studierenden ihr Studium vor Augen.[395] Sie erinnern sich an die Kunstpraxis, der Lehrende an Begegnungen mit ihnen. Birgit Engel betont, dass der erste Schritt der Rekonstruktion eines Bildungsphänomens „an eine gelingende Erinnerung“[396] gebunden ist. Dieses Erinnern müsse „vom Bildungssubjekt selbst ausgehen“.[397] Damit konturieren sich nicht nur die Studierenden, die an der Datenerhebung teilnehmen, als *Bildungssubjekt*. Das gleiche gilt auch für den Lehrenden, der sich mit dieser Forschungsarbeit bildet. Im innehaltenden Moment wird Erinnern an Erfahrungen im Studium oder beim Lehren möglich. Für Bernhard Waldenfels geht jeder Erfahrung eine Erfahrung selbst voraus,[398] vorangegangene Erfahrungen beeinflussen also folgende. *Grundlagenforschende* Relevanz erfährt das Erinnern von Erfahrungen beim Studierenden, indem sie ihre Kunstpraxis durch das *Ausbreiten der Artefakte* als *Hyperimage*,[399] einer temporären Kombination von Artefakten, kartieren[400] (vgl. *Ausgebreitete Artefakte am Ende der Interviews*: Kapitel 6.3 und *Datenanalyse: Hyperimages:* Kapitel 7).

383. Birgit Engel hält in der Reflexion ihrer *Erinnerungsbilder* fest, dass durch das *Innehalten* „eine Klärung und Intensivierung des Interaktionsgeschehens und der sich in ihm vollziehenden inhaltlichen Erschließungsvorgänge“ (Engel 2004, S. 117) möglich wurde.
384. Engel 2004, S. 117.
385. Vgl. Stegmaier 2007, S. 90.
386. Vgl. Pazzini 2015, S. 319ff.
387. Ebd., S. 319.
388. Vgl. Engel 2004, S. 117.
389. Ebd.
390. Vgl. ebd., S. 134.
391. Dörpinghaus und Uphoff 2012, S. 117.
392. Waldenfels 2004, S. 9.
393. Ebd., S. 71.
394. Ernst Pöppel erklärt, dass sich das bildliche Wissen „in den sinnlichen Erfahrungen und den Episoden wider[spiegele], also in den Erinnerungen, die wir in uns tragen. Erinnerungswissen aus der Vergangenheit ist mit Orten verbunden, die sich bleibend in unser Gedächtnis eingeprägt haben. Die Bilder dieser Orte beziehen sich auf hervorstechende Episoden unserer Lebensgeschichte, mögen sie beglückend oder verletzend gewesen sein. Diese Bilder bestimmen unser Selbst und sie verbinden uns mit der Welt“ (Pöppel 2006, S. 326).
395. Vgl. Delta_A70.
396. Engel 2010, S. 187.
397. Ebd.
398. Vgl. Waldenfels 2007², S. 10.
399. Für Felix Thürlemann besteht ein *Hyperimage* „aus autonomen Bildern, die in einem kreativen Prozess zu einem neuen Bildgefüge zusammengestellt werden und so einen Sinn generieren, der nicht als bloße Addition verstanden werden kann. Die *hyperimages* sind wie die Bilder (*images*), aus denen sie zusammengesetzt sind, selbst wieder Bedeutungsträger eigener Geltung und können, wie ihre Bausteine, als Sinngefüge analysiert und auf die Regeln ihrer Zusammenstellung befragt werden“ (Thürlemann 2013, S. 8).
400. Vgl. Heil 2007.

Über *Kartierungen* - der Begriff stammt aus der Feldforschung - nähert man sich dem Feld des Erfahrenen an, entwickelt eine Karte, die das Erfahrene umfassend beschreibt. [401] In dieser *Kartierung* der Kunstpraxis als *Hyperimage* fungieren die Artefakte als *authentische Zeugen*[402] von Erfahrungen, die zum Erzählen von *Schlüsselerlebnissen*[403] inspirieren. Im leiblichen Bezug[404] zu diesen *Zeugen*[405] der Erfahrungen, die beim *Ausbreiten* zu Protagonisten des Erinnerns werden, vollziehen die Studierenden Erlebtes performativ[406] nach. Damit dieser Nachvollzug[407] als performative Aufführung gelingen kann, ist eine aktive Unterstützung des Gesprächspartners in der Datenerhebung nötig.[408]

Praxisreflexiv bedeutsam sind meine eigenen *Erinnerungsbilder*[409] von Unterrichtssituationen mit den Studierenden,[410] da sie meine „Verflechtung“[411] als Lehrer und Forscher transparent machen und zugleich als Ausgangspunkt für die verknüpfende Analyse und mögliche eigene Bildungstransformationen[412] dienen.

Verstehen[413]

Bernhard Waldenfels weist in der Beschreibung der *signifikativen Differenz*[414] darauf hin, dass „*etwas als etwas*“[415] erscheint. Den Studierenden erscheint beim *Erzählen von Ereignissen* und *Ausbreiten von Artefakten etwas als etwas*. Durch diese Bedeutungszuschreibungen beginnen sie das Erfahrene zu verstehen. Selbstverständlich erfährt der Interviewer die *signifikative Differenz* im aufmerksamen[416] Zuhören und Zuschauen genauso wie der Erforscher dieser Daten. So kann Letzterem *etwas als handlungsleitende Orientierung* der Studierenden auffallen, das sich im leiblichen Umgang mit den Artefakten, im *Hyperimage* der ausgebreiteten Artefakte, in den Artefakten selbst und in den Erzählungen *homolog* dokumentiert[417] (vgl. *Phänomenologie*: Kapitel 2.1).

In der phänomenologischen Forschungspraxis suche ich aber auch nach *Spuren*[418] im Datenkorpus,[419] die mir als Lehrer und Forscher aufgrund meiner eigenen *Erinnerungsbilder*[420] beispielhaft[421] erscheinen. Sie entfalten „in der Abweichung von Erfahrungen“ nach Bernhard Waldenfels „ihre Erfindungskraft“[422] und ermöglichen deswegen neue Orientierung[423] und damit ein neues Verständnis. Sie berühren also meine eigenen *handlungsleitenden Orientierungen*.

401. Vgl. Heil 2007, S. 25ff.
402. Vgl. Krämer 2012, S. 15ff.
403. Vgl. Rittelmeyer 2012A, S. 59ff.
404. Vgl. Alloa und Fischer 2013, S. 10.
405. Vgl. Krämer 2012, S. 15ff.
406. „Damit eine Aufführung stattfinden kann“, so Erika Fischer Lichte, „bedarf es also der leiblichen Ko-Präsenz aller Beteiligten. [...] Während die einen etwas tun, ausführen, handeln, nehmen die anderen sie wahr und reagieren auf sie – das heißt sie handeln!“ (Fischer-Lichte 2013², S. 54).
407. Vgl. Engel 2010, S. 188f.
408. Vgl. Fischer-Lichte 2013², S. 54.
409. Vgl. Engel 2004, 15f, 86ff, S. 101ff.
410. Während der jeweiligen Interviews notierte ich meine eigenen Erinnerungen an den betreffenden Studierenden.
411. Engel 2010, S. 180.
412. Vgl. dazu die *transformatorischen Bildungsprozesse* von Hans-Christoph Koller (vgl. Koller 2011).
413. Birgit Engel weist darauf hin, dass „die Erfahrung der Leere, als >vertiefender Ort der Begegnung< und als >Öffnung zum Offenen hin<, mit der Erfahrung des Verstehens selbst zusammen“ (Engel 2004, S. 125) hängt.
414. Vgl. Waldenfels 2007², S. 28 und S. 175.
415. Ebd., S. 28.
416. Vgl. Waldenfels 2004, S. 65ff.
417. Vgl. Bohnsack 2011², S. 20f.
418. Vgl. Krämer 2007, S. 14ff.
419. Rudolf zur Lippe erklärt, dass alles, „was die Sinne aufnehmen, [...] im hermeneutischen Sinne <gelesen> werden“ (Zur Lippe 2000, S. 47) kann.
420. Vgl. Engel 2004, S. 15f., S. 86ff., S. 101ff.
421. Vgl. Brinkmann 2010, S. 11., vgl. Agostini 2016, S. 40ff.
422. Waldenfels 2009, S. 24.
423. Vgl. Krämer 2007, S. 15.

5. Methodisches Vorgehen

5.1 Datenerhebung

Die Interviews habe nicht ich, wie bereits erwähnt, geführt. In drei meiner vier Hauptfälle führte sie eine externe Kollegin (Lambda), einmal eine interne Kollegin (Iota). Letztere arbeitete zur Zeit der Datenerhebung in einem Verbundforschungsprojekt und hatte somit die betreffende Studentin nicht unterrichtet. Über eine lehrstuhlöffentliche Ausschreibung lud ich Studierende ab der zweiten Studienhälfte zur Datenerhebung über ihre künstlerische Arbeit ein und bat sie darum, Artefakte von der Bewerbungsmappe bis zur Gegenwart mitzubringen.[424] Ich verzichtete darauf, die Auswahl der Artefakte einzuschränken. Außerdem enthielt das Einladungsplakat keinerlei Hinweise auf meinen spezifischen Forschungsfokus.

Flyer zur Einladung

Interview-Leitfaden

1. Erzählen Sie doch mal von Ihrem Studium.
2. Und die Kunst?
   - 2.1. Breiten Sie bitte Ihre Arbeiten auf dem Tisch des Präsentationsraums aus.
     - 2.1.1 Erzählen Sie doch mal, wie Sie die Arbeiten ausgelegt haben!
     - 2.1.2 Und in welcher Reihenfolge sind die Werke entstanden?
   - 2.2. Erzählen Sie von einem besonders wichtigen Erlebnis im Rahmen Ihres Kunststudiums!
   - 2.3.2 Erzählen Sie doch bitte noch, welche Arbeiten die wichtigsten sind!
3. Und was ist für Sie außerhalb der Kunst relevant?
4. Erzählen Sie von Kunstwerken/Künstlern, die Sie vor Ihrem Studium gut fanden. – Und jetzt?
   - 4.1. Welche Kunstwerke/Künstler mögen Ihre Freunde?
   - 4.2. Was hängt bei Ihnen in der Wohnung? – Und bei Ihren Eltern/Freunden?

424. Vgl. Loemke 2015A, S. 249.

Im Interview gab es zwei erzählgenerierende Impulse. Der erste richtete sich auf das Studium,[425] der zweite auf die künstlerische Arbeit. Diesem zweiten Impuls waren mehrere Fragen beigefügt, sollte der Erzählfluss der Studierenden ins Stocken geraten. Sie lassen sich als Gesprächsanregung für die Interviewenden verstehen. Den beiden Hauptimpulsen folgten weitere Fragen. Hier interessierte mich, wie das künstlerische Handeln der Studierenden in den Alltag eingebettet ist. Demzufolge war mein Interview ein leitfadengestütztes, narrativ fundiertes Interview,[426] das darauf abzielte „*Erzählungen* zu [...] persönlichen Erfahrungen [der Studierenden] hervorzulocken".[427]
Die Fragen wurden offen gestellt, damit die Studierenden möglichst frei von ihren Erfahrungen mit Studium und Kunst erzählen konnten. Selbstverständlich waren „immanente Nachfragen"[428] durch den Interviewer erwünscht.

Zunächst konnten die Studierenden von dem berichten, was für sie in ihrem Studium von Relevanz war. Anschließend erfolgte die Aufforderung zum *Ausbreiten der Artefakte* und zum *Erzählen* der damit verbundenen Ereignisse. Gegen Ende des Interviews richteten sich die Fragen auf rahmende Faktoren. Zentraler Impuls war das *Ausbreiten der Artefakte*.

Die Interviews wurden mit Video[429] und Audio aufgezeichnet. Das Video erlaubte mir die Rekonstruktion der sequentiellen Abfolge des *Ausbreitens der Artefakte*. Als Ort der Aufzeichnung diente der Präsentationsraum des Lehrstuhls, in dem sich ein 3,6 x 3,6 m großer Tisch befand, auf dem die Studierenden ihre Artefakte päsentieren konnten. Studierende und Interviewende trugen Audioaufzeichnungsgeräte, die ihnen ein freies Bewegen im Raum ermöglichten.

Eine festinstallierte Videokamera hielt die Interaktion der Gesprächspartner und das *Ausbreiten der Artefakte* auf dem Tisch fest.

Alle Studierenden füllten einen soziologischen Erhebungsbogen aus (vgl. Anhang, *Anlage I*), in dem neben dem Bildungshintergrund der Eltern und deren künstlerischem Interesse auch die Bildungsbiographie der Studierenden, ihre Lebensverhältnisse und ihr künstlerisches Arbeitsverhalten erfragt wurden.

Am Ende der Interviews dokumentierte der Interviewende das Gesamtbild der ausgebreiteten Artefakte auf dem Tisch (vgl. Anhang, *Anlage II*).

Nach den Interviews reproduzierte ich sämtliche Artefakte, die auf den Tischen sichtbar waren (vgl. Anhang, *Anlage III*). Damit reduzierte sich die Anzahl der im Interview thematisierten Artefakte, zumal mehrere Studierende auch Skizzenbücher durchblätterten. Techniken und Maße sämtlicher reproduzierter Artefakte hielt ich fest und bat die Studierenden anschließend, Angaben zur Entstehung der Arbeiten zu machen.

Während der Datenerhebung saß ich in meinem Büro und hielt Erinnerungen an die Studierenden fest, die ich anschließend zu *Erinnerungsbildern* verdichtete.

Den *Datenkorpus meiner Forschung* bilden demnach vier Datenarten für jeden Fall: die *Transkripte der Audioaufzeichnungen des Interviews* (vgl. Anhang, *Anlage VII*), die *Reproduktionen der sichtbaren Artefakte am Ende des Interviews* (vgl. Anhang, *Anlage III*), die *Hyperimages der ausgebreiteten Artefakte* (vgl. *Ausgebreitete Artefakte am Ende der Interviews*: Kapitel 6.3) und meine *Erinnerungsbilder* von den Studierenden (vgl. Anhang, *Anlage VI*). Der Fall in meiner Forschung ist das Datenkorpus aus den bereits beschriebenen Datenarten eines Studierenden.

425. Vgl. Klemenc, Loemke 2014, S. 21.
426. Nohl 2012⁴, S. 13-14.
427. Ebd., S. 14.
428. Ebd., S. 13.
429. Vgl. Klemenc, Loemke 2014, S. 21.

5.2 Fallauswahl

Zu meiner Datenerhebung meldeten sich sieben Studentinnen an. Da kaum Männer Kunst als Unterrichtsfach studieren, belegt diese Anmeldung die sehr geringe Anzahl Männer im Studiengang. Die sieben durchgeführten Interviews reduzierte ich auf vier.

Die vier wählte ich nach kontrastiven Gesichtspunkten aus: Bei zwei Studentinnen war das Lehramtsstudium mit Unterrichtsfach Kunst das Erststudium, bei den anderen das Zweitstudium. Eine der beiden, die Kunstpädagogik im Zweitstudium studierten, schloss das Erststudium ab, die andere nicht. Von denjenigen, die Lehramt Kunst im Erststudium studierten, begann eine das Studium direkt nach dem Abitur, die andere brach eine begonnene Berufsausbildung ab, nachdem sie im Nachrückverfahren einen Studienplatz erhalten hatte. Zwei Studentinnen studierten Grundschullehramt, zwei Realschullehramt. Zwei standen unmittelbar vor dem Examen, bei den anderen war das Examen zwei Semester später geplant. Die Familie einer Studentin weist einen Migrationshintergrund auf. Ein Studienverlauf ist problematisch, ein anderer stark auf die vorangegangenen Lebensgeschichte bezogen und deswegen emotional aufgeladen. Alle vier Personen sind, wie bereits erwähnt, weiblich. Ich nenne sie Alpha, Beta, Gamma und Delta.

5.3 Datenaufbereitung

Nach dem ausführlichen Hören der Audioaufzeichnungen erstellte ich zunächst zusammenfassende Gesamttranskripte der vier wichtigsten Interviews, ohne dabei Zeitangaben zu integrieren und die Sprachmodulationen mit Betonungszeichen festzuhalten. So verschaffte ich mir einen ersten Überblick. Die Transkription war zeitaufwendig, ermöglichte mir aber ein gründliches Kennenlernen des Datenmaterials (vgl. Anhang, *Anlage VII*).

Gesamttranskripte	
Alpha	Alpha_Ü7-Alpha_Ü1501
Beta	Beta_Ü7-Beta_Ü1098
Gamma	Gamma_Ü7-Gamma_Ü1114
Delta	Delta_Ü7-Delta_Ü2102

Anschließend übersetzte ich die Fotografien der Gesamtansichten der *ausgebreiteten Artefakte* am Ende des Interviews mithilfe der Software *InDesign* in eine maßstabsgetreue Abbildung als ersten Schritt einer *formulierenden Interpretation*[430] im Sinne Ralf Bohnsacks. Auch wenn dieser Schritt zunächst die Kamera-Aufsicht von oben kompensierte, um eine bessere Vergleichbarkeit zu erzielen, erwies er sich methodisch als wichtig: Die graphisch mimetische[431] Annäherung ermöglichte mir ein besseres Verständnis des *Ausbreitens*, die erzielten Ergebnisse eigneten sich darüber hinaus für *reflektierende Interpretationen.*[432]

Nadia Bader wählt in ihrer Dissertation *Zeichnen-Reden-Zeigen* ebenfalls den Weg der Übersetzung visuellen Datenmaterials,[433] indem sie sich darum bemüht, den Blick einer Person zeichnerisch zu rekonstruieren.[434] Dabei betont sie, dass „ein menschliches Sehen nicht ohne Deuten beziehungsweise eine bestimmte Weise des Sehens denkbar“[435] ist.

430. Vgl. Bohnsack 2011², S. 19.
431. Vgl. Engel 2010, S. 186ff.
432. Vgl. Bohnsack 2011², S. 19.
433. Vgl. Bader 2018.
434. Vgl. ebd., S. 100.
435. Ebd.

Die maßstabsgetreuen *Hyperimages* der Artefakte, die am Ende des Interviews sichtbar waren, sind in der Analyse folgendermaßen benannt (vgl. *Ausgebreitete Artefakte am Ende der Interviews*: Kapitel 6.3):

Hyperimages am Ende des Interviews	
Alpha	AlphaKE
Beta	BetaKE
Gamma	GammaKE
Delta	DeltaKE

Die Fotografien, nach denen die *Hyperimages* gefertigt wurden, heißen (vgl. Anhang, *Anlage II*):

Fotografien der Tische am Ende des Interviews	
Alpha	AlphaT
Beta	BetaT
Gamma	GammaT1 und GammaT2
Delta	DeltaT

Schließlich verfolgte ich anhand der Videoaufzeichnungen die *Anfangssequenzen des Ausbreitens* und erstellte wiederum mithilfe von *InDesign Hyperimages* der sich sequentiell verändernden Ansichten der jeweiligen Tische (vgl. Anhang, *Anlage V*).

Hyperimages aus den Angangssequenzen des Ausbreitens	
Alpha	AlphaK1-AlphaK12
Beta	BetaK1-BetaK6
Gamma	GammaK1-GammaK9
Delta	DeltaK1-DeltaK24

Sämtliche Entwicklungen der Tischansichten sind als Videogramme hinterlegt, die ihrerseits von den Interaktionen der Gesprächspartner erzählen (vgl. Anhang, *Anlage IV*).

Videogramme in der Angangssequenz des Ausbreitens	
Alpha	AlphaV1-AlphaV12
Beta	BetaV1-BetaV6
Gamma	GammaV1-GammaV9
Delta	DeltaV1-DeltaV24

Um die Artefakte allesamt auf den Tischansichten einander zuordnen zu können, habe ich sie einzeln benannt. Ich unterschied die Artefakte, die zu Beginn des Interviews sichtbar waren von denjenigen, die anfänglich positioniert wurden. Schließlich markierte ich diejenigen des eigentlichen *Ausbreitens* gesondert (vgl. Anhang, *Anlage III*).

Alpha	
Zu Beginn des Interviews sichtbare Artefakte	-
Zu Beginn des Interviews positionierte Artefakte	-
Artefakte der Anfangssequenz	AlphaA1-AlphaA3
Sichtbare Artefakte am Ende des Interviews	Alpha1 - Alpha10

Beta	
Zu Beginn des Interviews sichtbare Artefakte	-
Zu Beginn des Interviews positionierte Artefakte	-
Artefakte der Anfangssequenz	BetaA1-BetaA3
Sichtbare Artefakte am Ende des Interviews	Beta1 - Beta30

Gamma	
Zu Beginn des Interviews sichtbare Artefakte	Gamma00A, Gamma00B
Zu Beginn des Interviews positionierte Artefakte	GammaA01-A03
Artefakte der Anfangssequenz	GammaA1-GammaA5
Sichtbare Artefakte am Ende des Interviews	Gamma1-Gamma49

Delta	
Zu Beginn des Interviews sichtbare Artefakte	Delta00A, Delta00B, Delta00C
Zu Beginn des Interviews positionierte Artefakte	DeltaA01-DeltaA04, DeltaB01
Artefakte der Anfangssequenz	DeltaA1-DeltaA5
Sichtbare Artefakte am Ende des Interviews	Delta1-Delta35

Die Datierung der einzelnen Artefakte erlaubte es, exemplarisch die sequentielle Abfolge des *Ausbreitens* einer chronologischen Entstehung der Artefakte gegenüberzustellen.

Die Anfangssequenzen der Interviews transkribierte ich mit Ralf Bohnsacks Transkriptionszeichen.[436] Dabei verwendete ich die *Transkriptionssoftware F5*.[437] Ich achtete im Gegensatz zu den Überblicks-Transkripten auf Pausen, Modulierung der Sprechstimmen und Überschneidungen des Redeflusses beider Gesprächspartner (vgl. Anhang, *Anlage VII*).

Transkripte der Anfangssequenzen	
Alpha	Alpha_A9 -Alpha_A563
Beta	Beta_A9-Beta_A311
Gamma	Gamma_A9-Gamma_A660
Delta	Delta_A9-Delta_A287

Eine besonders relevante Sequenz Deltas transkribierte ich ebenfalls auf diese Weise (vgl. Anhang, *Anlage VII*):

Transkript der Hauptsequenz	
Delta	Delta_H7-Delta_H2928

Die transkribierten soziologischen Fragebögen hielt ich unter folgenden Kürzeln fest (vgl. Anhang, *Anlage I*):

Soziologische Fragebögen	
Alpha	Alpha_FB
Beta	Beta_FB
Gamma	Gamma_FB
Delta	Delta_FB

Meine *Erinnerungsbilder* von den Studierenden, die ich aus den Erinnerungen während der Datenerhebung später verdichtete, sind folgendermaßen vermerkt (vgl. Anhang, *Anlage VI*):

Erinnerungsbilder	
Alpha	Alpha_E
Beta	Beta_E
Gamma	Gamma_E
Delta	Delta_E

436. Bohnsack 2011², S. 242.
437. Dresing und Pehl 2008-2015.

5.4 Forschungsfrage

Während der Datenerhebung, Datenaufbereitung, Datenanalyse und dem Eintauchen in unterschiedliche Forschungskontexte klärte sich meine ursprüngliche Forschungsfrage,[438] wie ich sie für die Datenerhebung skizziert hatte. Statt die Modi der *Verschiebung* in den Mittelpunkt meines Forschungsinteresses zu rücken, fragte ich nun nach den Auswirkungen der *handlungsleitenden Orientierungen* der Studierenden auf ihre Kunstpraxis. Dabei nahm ich an, dass sich die *handlungsleitenden Orientierungen* im Umgang mit den Artefakten, in den Artefakten selbst, aber auch in den Erzählungen dokumentierten. Auf diese Weise rückten die Studierenden mit ihren konkreten Erfahrungen als jeweils spezifische Fälle in den Fokus. Meine modifizierte Forschungsfrage lautete daher:

Wie wirken sich handlungsleitende Orientierungen der Studierenden auf ihre künstlerische Praxis aus?

438. Vgl. Kapitel zur Forschungsgenese.
Vgl. Klemenc, Loemke 2014, S. 20f.

5.5 Datenanalyse

Im empirischen Teil meiner Dissertation zeige ich drei Interpretationsstufen, die jeweils unterschiedlich konturiert sind. Sie dienen der Analyse der *handlungsleitenden Orientierungen* und ihren Auswirkungen auf die Kunstpraxis der Studierenden. Zunächst analysierte ich die *Hyperimages*, anschließend blickte ich von meinen *Erinnerungsbildern* auf die analysierten Daten[439] aus dem Interview, schließlich interpretierte ich das *diastatische Geschehen*.

Analyse der Hyperimages

Hyperimages am Ende der Interviews

Im ersten Schritt analysierte ich also die *Hyperimages* am Ende des Interviews, um sie in ihrer Komplexität erfassen zu können. Neben der *formulierenden Interpretation* und den damit verbundenen *vor-ikonographisch*en und *ikonographischen Interpretationen* analysierte ich die *Hyperimages* in der *reflektierenden Interpretation planimetrisch* und *szenisch-choreographisch*. Die Analyse-Einstellungen in ihrem genauen Ablauf befinden sich am Ende dieses Kapitels (vgl. *Ausgebreitete Artefakte am Ende der Interviews*: Kapitel 6.3, 7.1).

Hyperimages der Anfangssequenzen im Ausbreiten

Um die Weise des *Ausbreitens* transparent zu machen, übersetzte ich die wesentlichen Veränderungen des *Ausbreitens* in den *Anfangssequenzen* ebenfalls in *Hyperimages*. So wurde anschaulich nachvollziehbar und vergleichbar, wie das jeweilige *Ausbreiten* erfolgte (vgl. *Hyperimages der Anfangssequenzen des Ausbreitens*: Kapitel 7.2, Anhang, *Anlage IV*; Anhang, *Anlage V*).

Fallinterne und fallexterne Komparationen der zentralen Hyperimages

Um die jeweiligen *Hyperimages* in ihrer Besonderheit verstehen zu können, nahm ich fallinterne wie fallexterne Komparationen der zentralen *Hyperimages* vor. Mir wesentlich erscheinende *handlungsleitende Orientierungen* leitete ich auf diese Weise ab (vgl. *Komparation der zentralen Hyperimages der Fälle*: Kapitel 7.3).

Vom Erinnerungsbild aus: Interpretation der Daten

Die *grundlagenforschende* Betrachtung der Artefakte, der *Hyperimages* und der Interviewsequenzen ermöglichte die Ableitung einer Vielzahl *handlungsleitender Orientierungen* auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Perspektiveinstellungen. Um die festgestellten Orientierungen zu bündeln und zu konkretisieren, wurden meine *Erinnerungsbilder* für die Interpretation des Analysierten notwendig. Sie bildeten aus *praxisreflexiver* Perspektive den Schlüssel, um die analysierten Daten zu interpretieren und aufeinander zu beziehen. Den Gesamtinterpretationen der vier Fälle stellte ich deswegen meine *Erinnerungsbilder* voraus. Von ihnen blickte ich auf die analysierten Daten der Fälle und suchte nach Orientierungen, die sich *homolog* zu Strukturen meines *Erinnerungsbildes* erwiesen. Auf diese Weise entstand ein Bogen, der das erhobene Datenmaterial miteinander verknüpfte und die Fälle in ihrer Spezifik konturierte. Zugleich machte ich mich als Lehrer und Forscher in der Interpretation transparent und zeigte beispielshaft „Zeugnisse andersartiger Erfahrung“[440] (vgl. *Vom Erinnerungsbild aus*: Kapitel 8).

Rekonstruktion des diastatischen Geschehens

Nun interessierte ich mich in meinem Forschungsvorhaben aber nicht nur für die *handlungsleitenden Orientierungen* der betreffenden Fälle, die ich nach der *formulierenden* und *reflektierenden Analyse*[441] ableiten konnte, sondern auch für den Zusammenhang aus *handlungsleitenden Orientierungen* und *Verschiebungen*.[442] Im Rückblick erzählten die Studierenden von Ereignissen, die ihr künstlerisches Arbeiten beeinflusst hatten. Sie erwähnen *Widerfahrnisse*,[443] die für ihr künstlerisches Handeln ein bestimmtes Antwortverhalten[444] erforderten. So wurde durch den Bezug auf die *dokumentarische Methode* erst möglich zu benennen, welche Erfahrungen, die sich zu *handlungsleitenden Orientierungen* formten, eine *spezifische Sensibilität* für künftige Ereignisse entwickelten,[445] die ihrerseits wieder ein bestimmtes *Antwortverhalten* evozierten. Um zu rekonstruieren, wie *handlungsleitende Orientierungen* von auftretenden *Widerfahrnissen* modifiziert werden können, versuchte ich zum Schluss meiner Analyseeinstellungen die zentralen Ereignisse der Studierenden hinsichtlich der sich zeigenden *Verschiebungen*[446] zu analysieren (vgl. *Rekonstruktion des diastatischen Geschehens*: Kapitel 9).

Methodisches Vorgehen in der Analyse der Interview-Sequenzen

Die Interview-Sequenzen analysierte ich über *formulierende* und *reflektierende Interpretationen*.[447] Arnd-Michael Nohl weist darauf hin, dass die *dokumentarische Interpretation* „eine scharfe Trennung zwischen der thematisch

439. Zu den im Vorfeld analysierten Daten zählen die Interpretation der einzelnen Interviewsequenzen und Bildinterpretationen. Da das systematisch erfolgte Analysieren der Daten den Rahmen der Dissertation sprengen würde, entschied ich mich dazu, nur diejenigen aufzunehmen, die für die *Erinnerungsbilder* von Relevanz sind.
440. Brinkmann 2010, S. 11.
441. Vgl. Bohnsack 2011², S. 19.
442. Vgl. Waldenfels 2007², S. 165ff.
443. Vgl. ebd., S. 9.
444. Vgl. ebd., S. 175.
445. Vgl. Rittelmeyer 2012A, S. 75.
446. Vgl. Waldenfels 2007², S. 175.
447. Vgl. Bohnsack 2011², S. 19.

zusammenfassenden, ‚formulierenden' Interpretation einerseits und der ‚reflektierenden Interpretation' des Orientierungsrahmens"[448] andererseits verlange. In der *formulierenden Interpretation* wird das „Was"[449] des Interview-Abschnitts dargelegt. In der *reflektierenden Interpretation* hingegen steht das „Wie"[450] des Gesagten im Fokus des Interesses. Ralf Bohnsack beschreibt als wesentlichen Kern der *dokumentarischen Methode*, dass ein „Verstehen von Äußerungen oder Handlungen bzw. das Verstehen der in ihnen impliziten Haltungen oder Orientierungen [...] voraus [setzt], dass wir die Alltagspraxis, den erlebnismäßigen Kontext, den Erlebniszusammenhang oder Erfahrungsraum kennen gelernt haben, in den diese Äußerung hineingehört".[451] So verstünden sich diejenigen, „die durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge miteinander verbunden sind [...] [und] zu einem bestimmten ‚Erfahrungsraum' gehören",[452] unmittelbar. Diejenigen, die den Erfahrungsraum des anderen nicht teilen, müssen sich erst in wechselseitiger Interpretation eine „sich vollziehende ‚kommunikative' Beziehung"[453] erarbeiten.

Bohnsack erklärt den Unterschied zwischen *kommunikativem* und *konjunktivem Sinngehalt* am Beispiel des Begriffes *Dorf*.[454] So hätten diejenigen, die in einem *Dorf* wohnten eine andere Vorstellung dieses Begriffs als andere, die diesen spezifischen Erfahrungsraum nicht teilen. „Die gemeinsame Existenz", so Bohnsack, „in derartigen geistigen Beziehungen konstituiert einen ‚konjunktiven Erfahrungsraum' der beteiligten Subjekte auf der Grundlage gemeinsamer Praxis – jenseits des theoretischen Erkennens und der kommunikativen Absichten".[455]

Überträgt man nun diese Überlegungen auf meinen Forschungsansatz, könnte man den problematischen Studienverlauf in einem Fall unter anderem auf Schwierigkeiten der Person zurückführen, den künstlerischen *Erfahrungsraum* der Universität nachzuvollziehen, weil sie aus einem ganz anderen Kontext stammte. Ihre bisherigen Erfahrungen schienen sich mit den neuen zu widersprechen. Nach Bohnsack ist „Gegenstand dokumentarischer Interpretation [...] nicht allein der kollektive, sondern auch der individuelle, der persönliche Habitus",[456] der sich in *homologen Orientierungsmustern*[457] in den jeweiligen Datenarten dokumentiert. Deswegen leite ich nach den erfolgten Analyseschritten die *handlungsleitenden Orientierungen*[458] in meinen Fällen ab, die sich als *Homologien*[459] in den jeweiligen Datenarten spiegeln.

Methodisches Vorgehen in der Artefaktinterpretation

Auch in der Artefaktinterpretation gehe ich von der Bildinterpretation der *dokumentarischen Methode* aus. Wie bei der Textinterpretation schlägt Ralf Bohnsack zunächst eine *formulierende Interpretation* vor, die er in „Vor-ikonografische Interpretation und Ikonographische Interpretation"[460] unterscheidet. In seiner Begrifflichkeit bezieht er sich damit auf Erwin Panofskys Aufsatz „Ikonographie und Ikonologie".[461] In seiner *reflektierenden Interpretation*[462] unterscheidet Bohnsack zwischen der „Rekonstruktion der formalen Komposition",[463] zu der die Untersuchungen der „Planimetrie", der „Perspektivität" und der „Szenischen Choreografie"[464] gehören, und der „Ikonologisch-Ikonischen Interpretation".[465]

Im Gegensatz zu Panofsky legt Bohnsack dezidiert Wert auf die Analyse der formalen Komposition, die Panofsky als „pseudo-formale Analyse"[466] der *Vor-ikonographischen Beschreibung* zuordnet. Für diese Analyseschritte seien, so Panofsky, praktische Erfahrungen Voraussetzung.[467] Bohnsack öffnet sich an dieser Stelle einer erweiterten Herangehensweise über die Ikonik Max Imdahls.[468] Dieser beginnt bei seinen Ausführungen über die *Arena-Kapelle* Giottos mit der Analyse der perspektivischen Projektion, der „Verbildlichung von Körper und Raum".[469] Anschließend fokussiert er die „szenische Choreographie"[470], um „die szenische Konstellation der in bestimmter Weise handelnden oder sich verhaltenden Figuren in ihrem Verhältnis zueinander"[471] zu untersuchen. Schließlich konzentriert er sich auf die „planimetrische Ganzheitsstruktur".[472] In diesem Bereich untersucht Imdahl, wie „die einzelnen Bildwerte durch Größe, Form, Richtung und Lokalisierung im Bildfeld auf das Bildformat Bezug nehmen und dessen Organisationsform bilden".[473] Imdahl erweitert zuletzt den Dreischritt Panofskys um die „ikonische Betrachtungsweise".[474] Dort wird das Bild erlebt, in dem „gegenständliches, wiedererkennendes Sehen und formales, sehendes Sehen sich ineinander vermitteln zur Anschauung einer höheren, die praktische Seherfahrung sowohl einschließenden als auch prinzipiell überbietenden Ordnung und Sinntotalität".[475] Damit gesteht Imdahl in seinem bildanalytischen Vorgehen dem sinnlichen Ausdruck einen Eigenwert zu.

448. Nohl 2012⁴, S. 39.
449. Ebd., S. 41.
450. Ebd.
451. Bohnsack 2010⁸, S. 59.
452. Ebd.
453. Ebd., S. 60.
454. Ebd., S. 61f.
455. Ebd., S. 61.
456. Ebd., S. 65.
457. Ebd., S. 124.
458. Vgl. Bohnsack 2011², S. 17ff.
459. Vgl. ebd., S. 20.
460. Ebd., S. 60.
461. Panofsky 1975, S. 36-67.
462. Bohnsack 2011², S. 61-65, vgl. Bohnsack 2015, S. 22f.
463. Bohnsack 2011², S. 61.
464. Ebd., S. 61-64.
465. Ebd., S. 64f.
466. Panofsky 1978, S. 50.
467. Vgl. ebd.
468. Imdahl 1996.
469. Ebd., S. 18.
470. Ebd., S. 19.
471. Ebd.
472. Ebd., S. 21.
473. Ebd.
474. Ebd., S. 92.
475. Ebd., S. 92f.

Für ihn beruht die ikonische Leistung eines Bildes „in einem Sehangebot, welches eine Synthese von sehendem und wiedererkennendem Sehen ermöglicht, ja erzwingt“.[476]

Erweiterung der dokumentarischen Bildinterpretation: Rekonstruktion der Körperlichkeit des Artefakts

Um der Heterogenität der zu analysierenden Artefakte der Studierenden gerecht werden zu können, schlage ich vor, die „Rekonstruktion der formalen Komposition“[477] um die *Rekonstruktion der Körperlichkeit des Artefakts*[478] zu erweitern. Im Gegensatz zu einer dokumentierenden Fotografie,[479] in der in erster Linie die Darstellungsweise relevant ist, reichen die Analyse-Kriterien *Planimetrie*, *Perspektivität* und *szenische Choreographie* bei Artefakten von Studierenden nicht aus. Es macht einen großen Unterschied, ob ein Artefakt in alten oder neuen Medien, als Performance oder gar konzeptuelles Werk entwickelt worden ist. Jedes Artefakt weist spezifische Eigenschaften auf, die Aufschluss über den *konjunktiven Erfahrungsraum* des Bildproduzenten geben können. So wirkt eine Zeichnung in einem Skizzenbuch anders als eine Zeichnung auf einem losen Blatt. Großformatige Artefakte erfordern im Gegensatz zu kleinen einen größeren Abstand. Kleine Artefakte hingegen wollen aus der Nähe betrachtet werden. Wirkungsdifferenzen lassen sich zwischen Bleistift und Kohle genauso festmachen wie zwischen einem dynamischen und einem eher statischen Strich. Auch Max Imdahl ist sich in seinem Buch über die *Arenakapelle*[480] bewusst, dass es weiterer ikonischer Kriterien für eine Analyse bedarf. Er bedauert, dass er aufgrund der Farberhaltung und der Farbreproduktion in seinen ikonischen Betrachtungen der Giotto-Fresken auf die Analyse der Farbgebung verzichten muss.[481] In einem Rekurs auf Ernst Strauss reflektiert Imdahl, dass Giottos Kolorismus durch die „reliefmäßige Darstellungsweise“[482] des Freskos entstehe, und bestätigt Strauss’ Einschätzung, Giottos Farbigkeit „als Fernbildfarbe aus mittlerer Distanz“[483] zu bezeichnen.

Monika Wagner befasst sich ausführlich mit Überlegungen zu Materialität. Sie spricht von *authentischen Bruchstücken* des täglichen Lebens,[484] wenn beispielsweise Alltagsgegenstände in ein Werk einbezogen werden, oder von Berührungsreliquien,[485] wenn das Objekt den Tastsinn in seiner Herstellung oder aber in seiner Rezeption erfordert. Auf diese Weise werde die Distanz zum Betrachter aufgehoben und Nähe ermöglicht. Genauso bedeutsam kann die Historizität[486] des verwendeten Materials sein. Es macht einen Unterschied, ob ein Gegenstand neu oder verrostet ist, da sich auf diese Weise Zeit in ihn eingeschrieben hat. Darüber hinaus kann Farbe als Material oder „Wirkungsmacht“[487] verstanden werden. Zugleich beinhalte die Malerei Spuren der Handschrift desjenigen, der gemalt hat.[488] Aber nicht nur die Materialität des Bildgrundes ist entscheidend, auch ihre gestalterischen Mittel sind es. Die Qualitäten eines Bleistifts unterscheiden sich signifikant von der einer Kohle. Ein Kugelschreiber hinterlässt eine andere Linie als ein Edding. Jedes gestalterische Mittel hat eine eigene Bedeutung, die sich durch das Mittel ausdrückt. Gottfried Boehm macht sich in seinem Artikel „Die Kraft des Grundes“[489] auf die Suche nach den unterschiedlichen *Gründen* von Bildern, die in der Doppeldeutigkeit des Wortes *Grund* zwischen visuellem Grund und kognitiver Kategorie hin und herpendelt.[490] Seiner Ansicht waren die Künstler der Moderne bestrebt, „die Latenzen zu aktivieren, die sie in materiellen Kontinuitäten angelegt sahen“.[491]

Nach Hans Belting „kommt dem Medium, über das unsere Körper mit Bildern kommunizieren, eine Schlüsselstellung zu“.[492] So seien die Bilder in konkrete Bildkörper geboren, „die schon aus ihrem Material und ihrem Format heraus ihre Wirkung entfalteten“.[493] Zugleich verweist Belting auf die Rätselhaftigkeit von Bildern, da sie in ihrer An- und Abwesenheit miteinander verschränkt seien. „In seinem Medium ist [das Bild] [...] anwesend (sonst könnten wir es nicht sehen), und doch bezieht es sich auf eine Abwesenheit, von der es ein Bild ist“.[494]

476. Imdahl 1996, S. 93.
477. Bohnsack 2011², S. 61.
478. Eigene Ergänzung zur *dokumentarischen Bildinterpretation:* Vgl. Bohnsack 2011², S. 56-58.
479. Vgl. Bohnsack 2011², S. 95ff.
480. Imdahl 1996.
481. Ebd., S. 14f.
482. Strauss zitiert nach Imdahl 1996, S. 15.
483. Imdahl 1996, S. 15.
484. Vgl. Wagner 2013, S. 58.
485. Vgl. ebd., S. 83.
486. Vgl. ebd., S. 65; S. 109.
487. Ebd., S. 22.
488. Vgl. ebd., S. 29f.
489. Boehm 2014, S. 170-185.
490. Vgl. ebd., S. 171.
491. Ebd., S. 182.
492. Belting 2000, S. 23.
493. Ebd., S. 25.
494. Ebd., S. 29.

Demnach könnte die *Rekonstruktion der Körperlichkeit eines Artefakts* drei Dimensionen umfassen, die allerdings bei verschiedenen Artefakten in je unterschiedlichen Qualitäten zu Tage treten werden. Hier muss der Interpret die Aspekte herausarbeiten, die für das jeweilige Artefakt passend sind.

Erweiterung der reflektierenden Interpretation in der dokumentarischen Bildinterpretation:		
Rekonstruktion der Körperlichkeit des Artefakts	**Materialität**	Bildgrund
		Gestaltungsmittel
	Duktus	Leibliche Spur des Bildproduzenten im Artefakt
	Medialität	Mediale Erscheinung

In ihrer *dokumentarischen Bildinterpretation* von Kinderzeichnungen postuliert Gabriele Wopfner, dass „Kinder- und Jugendzeichnungen [...] nicht nur auf das Dargestellte hin verstanden werden“[495] sollten. Um dies zu erreichen, greift sie auf die „Rekonstruktion der Formalstruktur der Zeichnungen [zurück] – der planimetrischen Komposition, der szenischen Choreographie und der perspektivischen Projektion“.[496] Die Bleistiftzeichnung, mit der sie sich auf diese Weise auseinandersetzt, stammt aus ihrem Dissertationsprojekt[497] und ist vom zwölfjährigen Leon gefertigt worden.[498] Zwar weist Wopfner in der Analyse dieser Zeichnung auf das „verwendete Stilmittel des körperlosen Zeichnens von Strichfiguren“[499] hin. Die *Rekonstruktion der Körperlichkeit des Artefakts* könnte allerdings ergänzen, ob das körperlose Zeichnen Resultat der verwendeten Materialien ist oder ob Leon trotz des harten Bleistifts mit kräftigem, körperlichem Duktus gezeichnet hat. Allerdings lassen sich diese Überlegungen nicht durch die - vermutlich digital aufbereitete - Reproduktion der Bleistiftzeichnung[500] verifizieren, da sie dadurch selbst nahezu entkörperlicht wurde.

Methodisches Vorgehen in der Analyse der Hyperimages

Im Folgenden wende ich mich aus der Perspektive der *dokumentarischen Bildinterpretation* dem *Hyperimage*[501] der ausgebreiteten Artefakte zu. Da ein *Hyperimage* aus verschiedenen Artefakten besteht, die in einem „kreativen Prozess zu einem neuen Bildgefüge zusammengestellt“[502] wurden, benötige ich passende Analyse-Einstellungen, die der Kombination aus Artefakten gerecht wird. Um ihre Spezifik benennen zu können, gehe ich komparativ vor.

Formulierende Interpretation

In der *Formulierenden Interpretation* thematisere ich im *vor-ikonographischen* Teil das, was bei der Betrachtung der ausgebreiteten Artefakte auf dem Tisch sichtbar wird, im *ikonographischen* Teil hingegen die Aspekte, die sich aufgrund der erhobenen Daten beschreiben lassen.

Vor-ikonographische Interpretation

Zunächst beschreibe ich die Anordnung der Artefakte auf dem Tisch nach vier Kategorien: die jeweilige *Ausrichtung* der Artefakte, ihre eingenommene *Fläche* auf dem Tisch, ihre *Gruppierung*, schließlich ihre *Entfernung* zur Tischkante.

Ikonographische Interpretation

In der *ikonographischen Interpretation* blicke ich auf den *Inhalt* des Ausgebreiteten, den ich nach drei Kategorien beschreibe: Die *Einbettung* gibt Auskunft, aus welchen universitären Formaten das Artefakt stammt. In der *Darstellung* zeige ich die Sujets, in der *Handlung* das künstlerische Vorgehen.

Die Ebene der *Zeit* weist auf die Entstehung der Artefakte hin, ob sie jüngeren oder älteren Datums sind. Auf der Ebene des *Materials* beschreibe ich *Bildgrund, Gestaltungsmittel, Alter* der verwendeten Materialien (ob sie gebraucht oder neuwertig verwendet werden) und ihre *Dimension* (ob sie eher zwei- oder dreidimensional erscheinen). Die Beschreibung des *Materials* auf *ikonographischer Ebene* des *Hyperimages* ist nicht zu verwechseln mit der *Rekonstruktion der Körperlichkeit des Artefakts* auf Ebene der *reflektierenden Interpretation*.

In dieser Interpretation kann die spezifische Materialität viel detaillierter analysiert werden.

Die *Wertung* gibt schließlich Auskunft darüber, welche Artefakte die Studierenden am Ende des Interviews *präferierten*.

495. Wopfner 2015, S. 172.
496. Ebd., S. 173.
497. Vgl. ebd., S. 174.
498. Vgl. ebd., S. 176.
499. Ebd., S. 187.
500. Vgl. ebd., S. 176, S. 178, S. 179, S. 180, S. 182.
501. Vgl. Thürlemann 2013, S. 8.
502. Ebd.

Reflektierende Interpretation
In der *reflektierenden Interpretation* der *Hyperimages* konzentriere ich mich auf die *Planimetrie*. Eine Analyse der *Perspektivität* entfällt, weil ich über die digitale Nachbildung der *Hyperimages* am Ende des Interviews von der Perspektivität des Kamerablicks absehen wollte. Die Betrachtung der *Szenische Choreographie* der *Hyperimages* verdeutlicht die Beziehung der einzelnen Artefakte zueinander (vgl. *Komparation der Hyperimages am Ende der Interviews*: Kapitel 7.1).

Übertragung der dokumentarischen Bildinterpretation auf die Interpretation der Hyperimages				
Formulierende Interpretation	***Vor-ikonographische Interpretation***	**Anordnung**	Ausrichtung	Wie sind die Artefakte ausgerichtet?
			Fläche	Welchen Bereich des Tisches nehmen die Artefakte ein?
			Gruppierung	Wurden die Artefakte gestapelt, gereiht oder einzeln gestellt?
			Entfernung	Wie weit liegen die Artefakte von der Tischkante entfernt?
	Ikonographische Interpretation	**Inhalt**	Einbettung	Aus welchem Kontext stammen die Artefakte?
			Darstellung	Was stellen die Artefakte dar?
			Handlung	In welcher künstlerischen Handlungsweise wurden die Artefakte erstellt?
		Zeit	Entstehung	Zu welcher Zeit entstanden die Artefakte?
		Material	Bildgrund	Aus welchem Material besteht der Bildgrund?
			Gestaltungsmittel	Welche Gestaltungsmittel wurden verwendet?
			Alter	Sind die Gestaltungsmittel neuartig oder gebraucht?
			Dimension	Erscheint das Artefakt eher zwei- oder dreidimensional?
		Wertung	Präferenz	Welche Artefakte wurden am Ende des Interviews wertgeschätzt?
Reflektierende Interpretation	***Planimetrie***	**Komposition**	Formung	Welche Gesamtkomposition bilden die *ausgebreiteten Artefakte*?
	Szenische Choreographie	**Beziehung**	Kontakt	Welche Bezüge deuten sich zwischen den Artefakten an?
	Perspektivität	-	-	-

Reduktion der Kategorien für die Komparation der zentralen Hyperimages der Fälle

Für die exemplarische Komparation der zentralen *Hyperimages*, zu denen pro Fall die *Hyperimages* vom Anfang und Ende des Interviews sowie dasjenige am Ende der *Anfangssequenz des Ausbreitens* zählt, reduzierte ich die Analyse-Einstellungen auf insgesamt fünf Kategorien, mit denen ich die wesentlichen Unterschiede prägnant und kompakt darstellen kann (vgl. *Komparation der zentralen Hyperimages der Fälle*: Kapitel 7.3).

Formulierende Interpretation	***Vor-ikonograph. Interpretation***	**Anordnung**	Ausrichtung	Wie sind die Artefakte ausgerichtet?
	Ikonographische Interpretation	**Inhalt**	Einbettung	Aus welchem Kontext stammen die Artefakte?
		Zeit	Entstehung	Zu welcher Zeit entstanden die Artefakte?
		Wertung	Präferenz	Welche Artefakte wurden am Ende des Interviews wertgeschätzt?
Reflektierende Interpretation	***Planimetrie***	**Komposition**	Formung	Welche Gesamtkomposition nehmen die *ausgebreiteten Artefakte* ein?

Formulierende Interpretation

Vor-ikonographische Interpretation

In der *Vor-ikonographischen Interpretation* blicke ich nur auf die *Ausrichtung* der Artefakte, weil sich hier markant die jeweilige Vorgehensweise im *Ausbreiten* und der Zuwendung zur Tischfläche zeigt.

Ikonographische Interpretation

Ikonographisch interpretiere ich in allen drei *Hyperimages* eines Falls die *Einbettung* der Artefakte, da sie Auskunft über die Auswahl der Artefakte von Beginn an ermöglicht. Die Darstellung der *zeitlichen Entstehung* der Artefakte untermauert diese Analyseeinstellung genauso wie die Darstellung der *präferierten* Artefakte.

Reflektierende Interpretation

In der *reflektierenden Interpretation* fokussiere ich die *Planimetrie* der jeweiligen *Hyperimages*.

Ausblick auf das folgende Kapitel

Im folgenden Kapitel stelle ich nun die Daten der vier Fälle vor.

6. Datenvorstellung

6.1 Zusammenfassungen der soziologischen Fragebögen

6.1.1 Alpha[503]

Persönliche Angaben
Alpha wurde 1989 in Augsburg geboren. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung hat sie einen Freund und lebt in einer WG. Dort verfügt sie über einen eigenen künstlerischen Arbeitsbereich, arbeitet aber auch im Atelier der Universität. Zumeist entstehen ihre Artefakte in Seminaren. Sie geht mehr als zwei Stunden pro Woche einer künstlerischen Tätigkeit nach. Durchschnittlich arbeitet sie „ca. [eine] halbe Stunde am Tag" (Alpha_FB, S. 1) an ihrem roten Buch (Alpha10). Alle „14 Tage" (Alpha_FB, S. 1) ist sie sogar zwei Stunden täglich mit Kunst beschäftigt (vgl. Alpha_FB, S. 1). Dozenten, ihr Freund, aber auch sie selbst schätzen ihre künstlerische Arbeit (vgl. Alpha_FB, S. 5). Neben ihrem Studium jobbt Alpha (vgl. Alpha_FB, S. 4).

Angaben zu den Eltern
Die Mutter
Alphas Mutter wurde 1955 in der Pfalz geboren. Sie studierte nach dem Abitur und arbeitete zuletzt als selbständige „Rechtsanwältin" (Alpha_FB, S. 2). „Ab und zu" (Alpha_FB, S. 2) besucht sie kulturelle Veranstaltungen. Sie interessiert sich für „Malerei / Zeichnung (Literatur)" (Alpha_FB, S. 2). „Wohnung einrichten [und] Kochen" (Alpha_FB, S. 2) gehören zu jenen Tätigkeitsbereichen, die Alphas Mutter gerne macht und die künstlerischem Handeln verwandt sind.

Der Vater
Alphas Vater wurde 1949 in Langschlag, Niederösterreich, geboren. Nach Abitur und Studium arbeitete er zuletzt als „Sozialpädagoge" (Alpha_FB, S. 3) im mittleren Dienst. Er ist an „Zeichnung, Malerei, Werken, Architektur" (Alpha_FB, S. 3) interessiert. Als künstlerische Tätigkeiten ihres Vaters nennt Alpha „Werken/ Bauen, Zeichnen (früher mehr), Fotografie" (Alpha_FB, S. 3).

Angaben zu Werdegang, Studium und Berufsziel
Zu Alphas künstlerischer Vorbildung gehört der „Grundkurs 12. Klasse ([es] gab keinen LK)" (Alpha_FB, S. 5) und das „Nachmittagsangebot" (Alpha_FB, S. 5) für „freies künstl[erisches] Arbeiten" (Alpha_FB, S. 5), an dem sie „1 Stunde die Woche [...] auch [in der] 12. Klasse" (Alpha_FB, S. 5) teilnahm. Ihre „Kunstlehrerin" (Alpha_FB, S. 5) motivierte sie zum Studienfach Kunst. Den universitären Hochschulzugang erreichte sie über das Gymnasium. Sie verfügt über keine weitere Ausbildung und studiert Lehramt Grundschule im 9. Hochschulsemester, das auch ihrem Fachsemester im Unterrichtsfach Kunst entspricht. Ihre Didaktikfächer sind Erdkunde, Deutsch und Mathematik. Darüber hinaus hat sie als „Erweiterungsfach Darstellendes Spiel" gewählt (Alpha_FB, S. 4). Alpha wird ihr 1. Staatsexamen nach dem Wintersemester 2012/2013 ablegen. Damit steht sie zum Zeitpunkt der Datenerhebung unmittelbar vor dem Examen (vgl. Alpha_FB, S. 4). Später will Alpha „Kunstpädagogin" (Alpha_FB, S. 5) werden.

503. Den Fragebogen hat Alpha nach dem Interview der Datenerhebung am 25. Februar 2013 ausgefüllt.

6.1.2 Beta[504]

Persönliche Angaben
Beta wurde 1973 in Frankfurt am Main geboren. Sie ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung Single und lebt allein. Künstlerisch arbeitet sie zu Hause am Schreibtisch und am universitären Atelierplatz. Zumeist entstehen die Artefakte im Rahmen der Seminare. Sie ist froh, wenn sie den geforderten Workload bewältigen kann (vgl. Beta_FB, S.1). Eltern, Geschwister, Dozenten, Freunde, aber auch sie selbst schätzen ihre künstlerische Arbeit (vgl. Beta_FB, S. 5). „Manchmal" (Beta_FB, S.4) jobbt sie neben dem Studium.

Angaben zu den Eltern
Die Mutter
Betas Mutter wurde 1944 in Jülich geboren. Nach Abitur, Studium und Promotion übte sie eine „Hochschultätigkeit" (Beta_FB, S.2) aus. Sie nimmt an künstlerischen Veranstaltungen teil und liest über kulturelle Aktivitäten. Den Schwerpunkt ihres künstlerischen Interesses bilden „Kunst und Literatur" (Beta_FB, S.2). Sie arbeitet in den Bereichen Literatur und Philosophie und sammelt Kunst (vgl. Beta_FB, S. 2).

Der Vater
Betas Vater wurde 1942 in Weimar geboren. Nach Abitur und Studium arbeitete er zuletzt als Manager. Er betätigte sich früher selbst im künstlerischen Bereich und liest über kulturelle Aktivitäten. Sein Interesse gilt der Kunst (vgl. Beta_FB, S. 3).

Angaben zu Werdegang, Studium und Berufsziel
Der „Leistungskurs Kunst [, die] Sommerakademie Salzburg [und das] Architekturstudium" (Beta_FB, S.5) zählen zu Betas künstlerischer Vorbildung. Eltern, Schwester, Familie und Freunde haben sie zum Studienfach Kunst motiviert (vgl. Beta_FB, S. 5). Den universitären Hochschulzugang erreichte sie über das Gymnasium. Sie studiert die beiden Unterrichtsfächer Kunst und Deutsch für das Lehramt an Realschulen im 7. Hochschulsemester. Die Semesteranzahl entspricht den dort belegten Fachsemestern. Allerdings ist das aktuelle Studium nicht ihr erstes. Als „Architektin" (Beta_FB, S.4) ist sie bereits „Dipl. Ing." (Beta_FB, S.4). Beta wird voraussichtlich nach dem Wintersemester 2013/14 das 1. Staatsexamen ablegen (vgl. Beta_FB, S. 4). Später will sie „als Lehrerin arbeiten" (Beta_FB, S.5).

504. Den Fragebogen hat Beta nach dem Interview der Datenerhebung am 26. Februar 2013 ausgefüllt.

6.1.3 Gamma[505]

Persönliche Angaben
Gamma wurde 1987 in Ansbach geboren. Sie hat zum Zeitpunkt des Interviews einen Freund und wohnt bei ihren Eltern. Dort verfügt sie über einen eigenen künstlerischen Arbeitsplatz, an dem sie mehr als zwei Stunden die Woche künstlerisch arbeitet (vgl. Gamma_FB, S.1). Eltern, Geschwister, Partner und Freunde schätzen diese Arbeit. Im Fragebogen streicht sie die vorgesehenen Felder für die genannten Personen mit großen Kreuzen an. Im Gegensatz dazu markiert sie mit einem deutlich kleineren Kreuz das Feld für die eigene Wertschätzung ihrer künstlerischen Arbeit. Das Feld, das die Wertschätzung der Dozenten betrifft, lässt sie frei (vgl. Gamma_FB, S. 5). Neben ihrem Studium jobbt Gamma (vgl. Gamma_FB, S. 4).

Angaben zu den Eltern
Die Mutter
Gammas Mutter wurde 1960 in Schaas,[506] Rumänien, geboren. Sie hat Abitur und absolvierte anschließend eine Lehre. Zuletzt arbeitete sie als Stylistin. Sie betätigt sich selbst künstlerisch, malt Aquarelle und näht (vgl. Gamma_FB, S. 2).

Der Vater
Gammas Vater wurde 1954 in Rätsch,[507] ebenfalls in Rumänien, geboren. Nach seinem Abitur studierte er und war zuletzt als Maschinenbauingenieur tätig. Im Gegensatz zu seiner Frau beschäftigt er sich nur im erweiterten Sinn künstlerisch. Er „konstruiert + baut Gartenhäuser“ (Gamma_FB, S. 3).

Angaben zu Werdegang, Studium und Berufsziel
Gammas künstlerische Vorbildung besteht aus einer „Kunst-AG (Portrait, Acryl ...) [und dem] Kunst LK“ (Gamma_FB, S. 5). Ihre „Mutter [und der] Kunst LK Lehrer“ (Gamma_FB, S. 5) haben sie zum Studienfach Kunst motiviert. Den universitären Hochschulzugang erreichte sie über das Gymnasium. Sie verfügt über keine weitere Ausbildung (vgl. Gamma_FB, S. 4). Gamma studiert Grundschullehramt mit dem Unterrichtsfach Kunst und den Didaktikfächern Mathematik, Deutsch und Biologie. Sie befindet sich im 9. Hochschulsemester. Die Hochschulsemesteranzahl entspricht der ihrer Fachsemester im Unterrichtsfach Kunst. Im Wintersemester 2012/13 wird sie das 1. Staatsexamen absolvieren. Damit steht sie zum Zeitpunkt der Datenerhebung unmittelbar vor ihren Prüfungen (vgl. Gamma_FB, S. 4). Gammas Berufsziel ist es, als „Lehrerin“ (Gamma_FB, S. 5) zu arbeiten.

505. Den Fragebogen hat Gamma nach dem Interview der Datenerhebung am 28. Februar 2013 ausgefüllt.
506. Gamma gibt im Fragebogen den deutschen Namen der Stadt an. Der rumänische lautet *Şaeş*.
507. Auch bei ihrem Vater gibt sie den deutschen Namen an. Der rumänische lautet *Reciu*.

6.1.4 Delta[508]

Persönliche Angaben
Delta wurde 1971 in Templin-Densow[509] geboren. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung lebt sie in eingetragener Lebenspartnerschaft „mit Lebenspartnerin“ (Delta_FB, S. 1). Ihrem künstlerischen Handeln geht sie nicht nur am Atelierplatz der Universität, sondern auch auf ihren „Wegen durch die Stadt“ (Delta_FB, S. 1) nach. Für das Kunstschaffen nimmt sie sich mehr als zwei Stunden die Woche Zeit (vgl. Delta_FB, S. 1). Dozenten, Freunde und sie selbst schätzen ihre Artefakte (vgl. Delta_FB, S. 5). Neben ihrem Studium arbeitet[510] Delta.

Angaben zu den Eltern
Die Mutter
Deltas Mutter wurde 1952 geboren. Ihr Geburtsort ist Delta nicht bekannt (vgl. Delta_FB, S. 2).[511] Nach dem Abitur absolvierte Deltas Mutter eine Lehre und arbeitete zuletzt als angestellte „Krankenschwester“ (Delta_FB, S. 2). Sie hat kein künstlerisches Interesse, schätzt aber das „Kunsthandwerk Töpferei“ (Delta_FB, S. 2).

Der Vater
Deltas Stiefvater[512] wurde 1950 ebenfalls in Templin-Densow geboren. Nach Mittlerer Reife und Lehre arbeitete er zuletzt als Elektriker. Er interessiert sich weder für einen künstlerischen Bereich noch betätigt er sich künstlerisch (vgl. Delta_FB, S. 3).

Angaben zu Werdegang, Studium und Berufsziel
Deltas künstlerische Vorbildung begann im „Zeichenzirkel“ (Delta_FB, S. 5), den sie von der 5. bis zur 10. Klasse „in [der] DDR“ (Delta_FB, S. 5) besuchte. Seit 1998 arbeitete sie „autodidaktisch“ (Delta_FB, S. 5) und besuchte „Aktzeichenkurse“ (Delta_FB, S. 5) in Frankfurt am Main und „Radierung [in einer] Sommerakademie“ (Delta_FB, S. 5). Von 2004 bis 2005 zeichnete sie Porträts an einer „Promenade“ (Delta_FB, S. 5). Zwei Frauen motivierten Delta zum Studienfach Kunst. „Ausschlaggebender Grund“ (Delta_FB, S. 5) war allerdings die „eigene Unzufriedenheit mit den eigenen Arbeiten“ (Delta_FB, S. 5). Sie absolvierte eine „Berufsausbildung mit Abitur“ (Delta_FB, S. 4), was nach ihren Angaben einer „DDR-Ausbildungsform“ (Delta_FB, S. 4) entspricht, und wurde „Holzmechanikerin“ (Delta_FB, S. 4). Aktuell studiert Delta Lehramt Realschule mit den Unterrichtsfächern Kunst und Deutsch. Davor studierte sie Soziologie, jedoch „ohne Abschluss“ (Delta_FB, S. 4). Aus diesem Grund befindet sie sich im 21. Hochschulsemester, aber erst im 7. Fachsemester mit Unterrichtsfach Kunst. Voraussichtlich wird sie zum Ende des Wintersemesters 2013/14 ihr 1. Staatsexamen ablegen (vgl. Delta_FB, S. 4). Ihr Berufsziel lässt Delta offen.

Ausblick auf das folgende Kapitel
Im Folgenden stelle ich die Interviews in ihrer sequentiellen Abfolge verdichtet vor. Die Zusammenfassungen habe ich mit Zwischenüberschriften gegliedert. Die vielen Zitate veranschaulichen die gesprochene Sprache der Interviewten.

508. Den Fragebogen hat Delta nach dem Interview der Datenerhebung am 26. Februar 2013 ausgefüllt.
509. Templin-Densow liegt in der ehemaligen DDR.
510. Delta fügt neben dem vorgesehenen Feld hinzu: „ich arbeite neben dem Studium“ (Delta_FB, S. 4).
511. Delta fügt in die entsprechende Zeile ein Fragezeichen ein.
512. Delta fügt „Stief“ (Delta_FB, S. 3) vor Vater ein.

6.2 Sequentielle Zusammenfassungen der Interviews[513]

6.2.1 Alpha[514]

Die Rahmung des Interviews
Lambda führt Alpha in das Setting der Datenerhebung ein (vgl. Alpha_Ü7-Ü40). Alpha erwähnt darauf hin, dass sie Schwierigkeiten gehabt habe, eine Auswahl an Arbeiten mitzubringen (vgl. Alpha_Ü41). Ihr sei nicht klar gewesen, ob sie aktuelle oder alte, seminarbezogene oder freie Artefakte zum Gespräch mitbringen sollte (vgl. Alpha_Ü42-Ü44).

Zum Studium
Auf Lambdas Frage nach ihrem Studium erwidert Alpha, sie wolle lieber anhand der mitgebrachten Artefakte von ihrem Studium erzählen (vgl. Alpha_Ü50-Ü54). Da Lambda ihre Frage wiederholt (vgl. Alpha_Ü55-Ü57), antwortet Alpha, dass sie sich „hier" (Alpha_Ü58) wohl fühle (vgl. Alpha_Ü58) und der „Kunstlehrstuhl" (Alpha_Ü59) ein „Verband" (Alpha_Ü60) sei, „wo´s halt über´s Studium hinaus" (vgl. Alpha_Ü60) geht.

Der aktuelle Stand
Alpha befindet sich am Ende ihres Studiums und schreibt „gerade Examen" (Alpha_Ü63).

Der Beginn des Studiums
Es sei anfangs „spannend" (Alpha_Ü75) gewesen wahrzunehmen, dass die Kommilitonen im Gegensatz zu ihr „schon ganz genau" (Alpha_Ü73-Ü74) wüssten, auf welche Weise sie künstlerisch arbeiten wollten. Erst auf der „Studienfahrt" (Alpha_Ü81) sei sie „angekommen" (Alpha_Ü82). In der Vorbereitung auf diese Fahrt habe sie einen „Koffer voll Materialien" (Alpha_Ü89) gepackt, da sie „noch keine Arbeitsweise oder Arbeitsmethode" (Alpha_Ü91) für sich entwickelt gehabt hätte. Erst dort habe sie entdeckt, was ihr „Spaß" (Alpha_Ü92) mache. Zunächst habe sie sich in ihrer künstlerischen Vorgehensweise an ihre „Mitbewohnerin" (Alpha_Ü96) gehalten. Dann sei „ein Problem aufgetreten, das sich [...] bis heute" (Alpha_Ü116-Ü117) durch ihr Studium ziehe. Dies könne sie „an einem Beispiel erklären" (Alpha_Ü118).

Der Beginn des Ausbreitens
Auf Lambdas Bitte, die mitgebrachten Artefakte auszubreiten (Alpha_Ü119) erwidert Alpha, dass das „beste [...] eigentlich [...] [die] Bachelorarbeit" (Alpha_Ü120-Ü121) sei. Sie habe sich schon „ganz intensiv mit [...] [ihrer] Kunst auseinandergesetzt" (Alpha_Ü123).

Die künstlerische Arbeit
Die Garnelenpackung
Ihre künstlerische Arbeit habe begonnen, als sie im Supermarkt auf der Studienreise „diese eingeschweißten Garnelen" (Alpha_Ü134) entdeckt habe, deren Haptik sie begeisterte (vgl. Alpha_Ü136-Ü138). Niemand hätte sich hierfür so interessiert wie sie (vgl. Alpha_Ü142-Ü143). Anschließend habe sie das Faszinierende dieser Garnelen „in irgendein künstlerisches Produkt" (Alpha_Ü146) übersetzen und „reproduzieren" (Alpha_Ü164) wollen. Der „Betrachter [...] [sollte es] anfassen" (Alpha_Ü166) können. Zunächst habe sie versucht Abgüsse aus Gips und Wachs zu erstellen (vgl. Alpha_Ü169-Ü172). Schließlich entdeckte sie „Flüssiglatex" (Alpha_Ü176). Missglückte Versuche habe sie entsorgt (vgl. Alpha_Ü180-Ü183). Sie wollte ein Ergebnis erzielen, das nicht „kaputt" (Alpha_Ü184) gehe. Weil sie auf der nächsten Studienfahrt keine entsprechende Garnelenpackung gefunden habe, erprobte sie das mitgebrachte Latex auf unterschiedlichen anderen Untergründen (vgl. Alpha_Ü213-Ü218).

Das Eigensinnige
Einmal habe sie ein Ergebnis aus Latex „unbedingt auf [...] pinken Untergrund kleben" (Alpha_Ü226) wollen, wovon ihr die Dozenten jedoch abgeraten hätten (vgl. Alpha_Ü227). Als sie darauf bestanden habe, hätte ihr ein Dozent schließlich diesen Schritt zugestanden, erzählt Alpha lachend (vgl. Alpha_Ü228-Ü229).

Das Experimentieren
Das Arbeiten mit Latex sei mit langen Wartepausen verbunden (vgl. Alpha_Ü297). So brauche es Zeit, bis der Abguss trockne (vgl. Alpha_Ü298-Ü300). Leider verwechselten manche ihre Abgüsse mit „Abfall" (Alpha_Ü323). Sie spiele jedoch gern mit dieser Verwechslungsmöglichkeit, wenn sie einen Abguss auf „eine goldene Pappe lege" (Alpha_Ü325-Ü326) oder an „die Wand hänge" (Alpha_Ü326). Einmal sei ein Abguss nicht getrocknet (vgl. Alpha_Ü341-Ü342) und auf Papier festgeklebt (vgl. Alpha_Ü342-Ü344). Sie habe ihn daraufhin mit Gold angesprüht. „Komischerweise [...] [hätte er] dann so eine türkise Farbigkeit bekommen" (Alpha_Ü346-Ü347).

513. Im Text „Shifting frameworks of thought and practice of Art education students", den ich als Vortrag auf der Tagung *Creative Processes in Art* 2013 in Lissabon hielt und der 2014 online publiziert wurde, stellte ich meine vier Fälle vor. Diese Vorstellungen sind in erster Linie beschreibend und nicht sequentiell aufgebaut. In der Darstellung von Alpha konturierte ich die Datenerhebung dadurch, dass ich auf Artefakte verwies, die sie nicht zur Datenerhebung mitgebracht hatte (vgl. Loemke 2014C, S. 523). Hinweise auf die Gesprächsführung der Interviewpartnerinnen fehlten in diesen Zusammenfassungen. Zudem sind Alpha (S. 522f), Beta (S. 524f), Gamma (S. 518f.) und Delta (S. 520-522) noch über andere Abkürzungen/Namen anonymisiert: Vgl. Loemke 2014C.

514. Die Länge des Interviews beträgt zwei Stunden und knapp fünfzehn Minuten. Es wurde am 25. Februar 2013 aufgezeichnet. Gesprächspartnerin war Lambda.

Das Haptische
Ihr sei aufgefallen, „dass die Leute die Sachen anfassen“ (Alpha_Ü351-Ü352) wollten. Deswegen habe sie ein Artefakt so konzipiert, „dass man [...] [es] nicht anfassen kann“ (vgl. Alpha_Ü353-Ü354).

Die Arbeitsweise
Wegen der langen Trocknungsprozesse arbeite sie an vielen Dingen gleichzeitig (vgl. Alpha_Ü363-Ü369). „Meistens“ (Alpha_Ü372) entspreche das Ergebnis jedoch nicht ihren ursprünglichen Vorstellungen (vgl. Alpha_Ü372-Ü374). Beste Arbeitszeit sei der Abend, da dann das Latex über Nacht trocknen könne (vgl. Alpha_Ü392-Ü393).

Das Präsentieren
„Damals“ (Alpha_Ü450) habe sie den Eindruck gehabt, dass sich ihre Artefakte „gegeneinander“ (Alpha_Ü452) bräuchten. Deswegen habe sie als Präsentationsform eine collageartige Anordnung an der Wand gewählt (vgl. Alpha_Ü452-Ü453). „Mittlerweile“ (Alpha_Ü454) würde sie wohl einen anderen Weg für die Präsentation wählen (vgl. Alpha_Ü454-Ü455). Viele Kommilitonen, Freunde und Dozenten verstünden ihren Arbeitsprozess nicht (vgl. Alpha_Ü462-465). Wenn sie die Ergebnisse jedoch an der Wand präsentiere, „ergibt´s [...] für alle einen Sinn“ (Alpha_Ü466). Das Aufbauen einer Ausstellung dauere allerdings lange (vgl. Alpha_Ü488-Ü489). Währenddessen sei sie angespannt (vgl. Alpha_Ü501-Ü502). „Sobald´s dann hängt“ (Alpha_502), sei sie „immer ganz glücklich“ (Alpha_Ü502).

Arbeiten in bestimmten Kontexten I

Die inneren Bilder
In einem Seminar musste sie sich auf die Suche nach inneren Bildern machen (vgl. Alpha_Ü519-Ü520). Sie wollte „Gerüche“ (Alpha_Ü521) konservieren, weil ihre Erinnerungen mit Gerüchen und Gefühlen verbunden seien (vgl. Alpha_Ü521-Ü523). Deswegen habe sie versucht „verschiedene Gerüche [...] in [...] Filmdöschen“ (Alpha_Ü525) einzufangen. Leider seien manche Proben „verschimmelt“ (Alpha_Ü527), bei anderen sei der Geruch verflogen (Alpha_Ü527). Nur „Sakrotan“ (Alpha_Ü528) habe ihn behalten. Interessant seien die Assoziationen der Menschen zu den Gerüchen gewesen (vgl. Alpha_Ü539-Ü543). So habe eine Freundin der Geruch von Nivea an ihren Freund erinnert, als dieser fünfzehn Jahre alt war (vgl. Alpha_Ü543-Ü545). Für eine erneute Durchführung dieser Arbeit würde sie „ein Praktikum beim Parfumeur machen“ (Alpha_Ü556). Da die Ergebnisse für sie unzureichend gewesen seien, habe sie das Konzept jedoch nicht weitergeführt (vgl. Alpha_Ü558-Ü559). Sie suche allerdings in ihrer Arbeit immer nach Objekten, „die mit Emotionen verbunden“ (Alpha_Ü570) seien. Sie vermute hier eine Verwandtschaft zu ihrer grundsätzlichen Vorgehensweise, „dass man das, was einen so umgibt, und was einen bewegt, [...] irgendwie [...] konservieren“ (Alpha_Ü573-575) wolle.

Das Drucken
In den Strukturen ihrer Ergebnisse aus dem Druckseminar habe sie „sofort eine Parallele zu den [Latex-] Arbeiten [...] entdeckt“ (Alpha_Ü591-Ü592).

Das Malen
Malen machte ihr „immer Spaß“ (Alpha_Ü608), da das Vorgehen „meditativ“ (Alpha_Ü609) sei. Trotzdem empfinde sie die Ergebnisse als Übungen (vgl. Alpha_Ü624-Ü627).

Das Fotografieren
Bei den Fotografien sei es „nicht ums Fotografieren an sich“ (Alpha_Ü648-Ü649) gegangen, sondern um das Sujet. Sie wollte Taschen und den dazugehörigen Inhalt dokumentieren (vgl. Alpha_Ü649-Ü652). Es sei „den Leuten wirklich unangenehm [gewesen] ihren Taschencinhalt auszupacken“ (Alpha_Ü653-Ü654). Sie habe dieses Vorgehen jedoch sehr interessant gefunden, „weil es so persönlich ist [und] [...] soviel über einen verrät“ (Alpha_Ü658-Ü659). Einmal sei ihr eine „Riesentasche“ (Alpha_Ü660) begegnet, in der sich nur zwei Dinge befunden hätten (vgl. Alpha_Ü661). Das Fotografieren habe sie aber letztlich „gelangweilt“ (Alpha_673). Deswegen habe sie es „nicht ganz so perfektionistisch“ (Alpha_Ü676) ausgeführt. Trotzdem hätte sie sich darum bemüht, jedem „Objekt quasi seinen Raum“ (Alpha_Ü679) zuzugestehen.

Das Aktzeichnen
Aktzeichnen habe sie „drei Semester gemacht“ (Alpha_Ü720). Obwohl sie es gern gemacht habe, hätten ihr die Motive inhaltlich nichts gegeben (vgl. Alpha_Ü720-Ü724). Es sei reine „Übungssache“ (Alpha_Ü724).

Die Bewerbungsmappe
Um ihre Bewerbungsmappe zu erstellen, habe sie „eine Woche Zeit“ (Alpha_Ü749) gehabt. Damals habe sie gedacht, für ihr Alter „gut zeichnen“

(Alpha_Ü760) zu können. Deswegen freute sie sich zu dieser Zeit über die Ergebnisse. Sähe sie die Artefakte heute, müsse sie feststellen, dass sie nichts transportierten (vgl. Alpha_Ü761-Ü762). Es seien Aufgaben „vom Lehrer“ (Alpha_Ü762-Ü763) gewesen.

Eigene Ansätze

Die Fotografien der Taschen habe den ersten Schritt dargestellt, etwas von dem einzubringen, was „nicht einfach zeichnerisches und malerisches Handwerk“ (Alpha_Ü777-Ü778) sei. Deswegen gefielen ihr die Ergebnisse bis heute (vgl. Alpha_Ü780-Ü781). Auf Lambdas Nachfrage, ob sie besonders nah an das herankommen wolle, was andere eklig fänden (vgl. Alpha_Ü807-Ü811), antwortet Alpha entschieden, dass sie die Dinge „ja nicht eklig finde“ (Alpha_Ü812-Ü813). Sie fände es „auch nicht komisch die Leute [...] nach ihren Assoziationen zu fragen“ (Alpha_Ü813-Ü814) oder sie darum zu bitten, ihre Taschen auszuleeren (vgl. Alpha_Ü815). Sie wundere sich allerdings, wenn die Gefragten erst nachsähen, „was da in ihrer Tasche [...] drin“ (Alpha_Ü819) sei. Beispielsweise wären bei einer Bekannten alle Gegenstände in einer Tasche doppelt vorhanden gewesen (vgl. Alpha_Ü827-Ü839).

Das Projektseminar

Für das Projektseminar habe sie sich in ihrer WG auf „Spurensuche“ (Alpha_Ü850) begeben. Sie habe „Dinge gesammelt, die [sie] [...] ästhetisch ansprechend“ (Alpha_Ü851) gefunden habe. Das Gefundene packte sie anschließend in „durchsichtige Tütchen“ (Alpha_Ü852). Hierfür habe sie sich von Safran Foers Film *Alles ist erleuchtet* inspirieren lassen (vgl. Alpha_Ü864-Ü869). Sie habe schon „gewählt nach [...] Objekten gesucht“ (Alpha_Ü885-Ü886). Dabei handelte es sich um Dinge von ihrem Freund, ihren Mitbewohnern oder anderen Fundstücken (vgl. Alpha_Ü890-Ü891).

Die Rückmeldung zu Artefakten

Ihr Freund interessiere sich nicht für ihre Artefakte (vgl. Alpha_Ü893-Ü894). Allerdings benötige sie „immer ganz viel Rückmeldung“ (Alpha_Ü900), wenn sie an einer Ausstellung teilnehme. Dann berate sie sich mit ihrer Freundin, ob das, was sie anstrebe, auch „rüberkommt“ (Alpha_Ü903). Dozenten frage sie hingegen nicht (vgl. Alpha_Ü904-Ü905).

Die eigene Wohnung

Ihre Artefakte lagere sie im Keller (vgl. Alpha_Ü920). An den Wänden ihrer Wohnung befestige sie „Fotos von Freunden“ (Alpha_Ü922), aber keine eigenen Kunstwerke (vgl. Alpha_Ü922).

Arbeiten in bestimmten Kontexten II

Das Collage-Seminar

Ein Collage-Seminar habe sie freiwillig besucht (vgl. Alpha_Ü937). Dort hätte sie „frei arbeiten und ausprobieren“ (Alpha_Ü941-Ü942) können.

Unabgeschlossenes

Manche Seminararbeiten seien, wie die Ergebnisse aus dem Projektseminar, abgeschlossen, weil das geforderte Handeln in Seminaren einer „Auftragsarbeit“ (Alpha_Ü950) geglichen habe. Andere Arbeiten, wie die mit Düften und Gerüchen, würde sie gern „ausbauen“ (Alpha_Ü952).

Erinnerndes

Ihre Motive, sagt Alpha, hingen oft mit „Kindheitserinnerungen zusammen“ (Alpha_Ü975). So müsse sie bei der Burg „an den Frankreich-Urlaub“ (Alpha_Ü978) ihrer Familie denken. Damals habe sie mit ihrer Schwester das „Lieblingsförmchen“ (Alpha_Ü983) im Sand vergraben und „nicht wieder gefunden“ (Alpha_Ü984-Ü985). Auch die Garnele sei an eine Urlauberinnerung gekoppelt. In Frankreich habe sie oft „Krabben gepuhlt“ (Alpha_Ü990). Als sie einmal längere Zeit nicht gezeichnet und wieder Lust dazu verspürt habe, habe sie auf der Suche nach Motiven beschlossen, ihre finanziellen „Ausgaben zu zeichnen“ (Alpha_Ü1018). Das mache sie nun seit eineinhalb Jahren (Alpha_Ü1018-Ü1019). Blättere sie durch das Buch, in dem sich die Ausgabe-Zeichnungen befänden, wisse sie genau, was sie „an dem Tag gemacht“ (Alpha_Ü1026) habe. Mit dem Zeichnen wolle sie visualisieren, wohin ihre „Ausgaben“ (Alpha_Ü1032) flössen. Die „Waschbetonfliese“ (Alpha_Ü1039) erinnere sie an „ein Gefühl von Sommer“ (Alpha_Ü1040), als sie ihrem Vater „beim Holzhacken“ (Alpha_Ü1041) zugesehen habe. Bei der Garnele fielen ihr schrittweise viele Geschichten ein (vgl. Alpha_Ü1050-Ü1051). Einmal habe sie als Kind vor einem Teller mit Krabben gesessen. Dann habe ihre Schwester plötzlich erklärt, sie könne die Krabben nicht essen, da diese sie mit ihren Augen anblickten (vgl. Alpha_Ü1052-Ü1054).

Materielles
Einmal fertigte sie Schnüre aus Silikon und bemerkte dabei, dass sie wie „Quallententakel“ (Alpha_Ü1077) wirkten. Für eine Ausstellung habe sie daraus einen „Schwarm“ (Alpha_Ü1080) herstellen wollen. Aus der Schwarm-Idee wurde dann eine Rauminstallation, die „ein Erlebnis“ (Alpha_Ü1086) für den Betrachter werden sollte. Leider sei das nicht geglückt (vgl. Alpha_Ü1087-Ü1088). Allerdings seien Silikonbahnen entstanden, die sie an Stoff erinnerten (vgl. Alpha_Ü1088-Ü1089) und schließlich als Gardinen eingesetzt worden seien (vgl. Alpha_Ü1091).

Inspirierendes
In Wien habe sie die „Kohle-Malerei“ (Alpha_Ü1106) von Jakob Gasteiger begeistert, die sie „unbedingt anfassen“ (Alpha_Ü1106) wollte. Vor dem Studium mochte sie Magritte (vgl. Alpha_Ü1122) und realistische Malerei (vgl. Alpha_Ü1124). Zu Beginn des Studiums favorisierte sie Justina Otto (vgl. Alpha_Ü1132). Jetzt schätze sie Wolfgang Laib (vgl. Alpha_Ü1143). Über ihrer Bachelor-Arbeit sei sie auf Leni Hofmann (vgl. Alpha_Ü1145) und Eva Hesse gestoßen (vgl. Alpha_Ü1149). Eva Hesse habe sie vorher gar nicht gekannt. Die „Parallelen“ (Alpha_Ü1156) zu ihrer Arbeit habe sie „total irre“ (Alpha_Ü1156) gefunden. Die „ganzheitliche“ (Alpha_Ü1171) Erfahrungsmöglichkeit bei Wolfgang Laib schätze sie.

Alphas Elternhaus
Bei ihren Eltern seien keine Artefakte von ihr zu sehen (vgl. Alpha_Ü1187-Ü1188). Ihre Eltern hätten sie jedoch immer wieder um ein gemaltes Bild gebeten. Dabei male sie doch gar nicht (vgl. Alpha_Ü1190)! Ihr Vater sei mit einem mittlerweile verstorbenen, japanischen Künstler befreundet gewesen, von dem er viele abstrakte Arbeiten besitze (vgl. Alpha_Ü1195-1198). Ihre Mutter hingegen favorisiere Impressionisten. Sie habe aber auch Schularbeiten von ihr aufgehängt, beispielsweise ein Bild, das sie nach Caspar David Friedrichs *Kreidefelsen* angefertigt habe. Allerdings habe sie statt eines Mannes „drei Kerle [...] gemalt“ (Alpha_Ü1202-Ü1205). Ihr bester Freund habe den dreien Namen gegeben und sie mit Kugelschreiber beschriftet (vgl. Alpha_Ü1206-Ü1207). Sie finde das Bild nun „viel besser“ (Alpha_Ü1208). Es sei „total aufgewertet“ (Alpha_Ü1209). Ihre Mutter habe die Beschriftung allerdings weniger überzeugt (Alpha_Ü1214). Sie habe zu Hause „Kandinsky-Drucke [...] hängen“ (Alpha_Ü1215).

Bilder bei Alphas Freunden
Bei ihrer Freundin Alwina befinde sich eine ihrer Arbeiten (vgl. Alpha_Ü1219). Die anderen Freunde besäßen nur „irgendwelche Poster“ (Alpha_Ü1222), ohne Bezug zur Kunst.

Die wichtigsten Artefakte
Die Bachelor-Arbeit
Als wichtigstes Artefakt möchte sie die gesamte Bachelor-Arbeit markieren (vgl. Alpha_Ü1226-Ü1230), da dort zusammengefasst sei, „was für Kunst“ (Alpha_Ü1233) sie mache. Eine Doppelseite gefalle ihr darin besonders gut (vgl. Alpha_Ü1236-Ü1240).

Die Konservierung der Garnelen
Die künstlerische Arbeit sei „immer ein Kampf“ (Alpha_Ü1245), erwidert Alpha lachend auf die Frage Lambdas, ob es eine Arbeit gebe, die ihr wichtig sei, auch wenn sie eventuell aktuellen Qualitätsmaßstäben nicht mehr entspreche. Sie habe zum Beispiel das Ergebnis enttäuscht, als sie den Abguss auf das goldene Tablett geklebt habe, da sie „zwei Jahre lang darauf gewartet“ (Alpha_Ü1249-Ü1250) habe. Schließlich habe es ja nur in Colleoli die Garnelenpackung gegeben (vgl. Alpha_Ü1256). Mittlerweile gefalle ihr die Arbeit aber wieder, dennoch sei sie „kurzzeitig“ (Alpha_Ü1263) enttäuscht gewesen (vgl. Alpha_Ü1260-Ü1264). Die Farbigkeit habe nicht der entsprochen, die sie vor ihrem „inneren Auge“ (Alpha_Ü1267) gesehen habe. Ähnlich ergehe es ihr mit der Malerei, die ja „der erste Zugang zu dieser Packung“ (Alpha_Ü1277-Ü1278) gewesen sei.

Das Haushaltsbuch
Als besonders wertvoll erachte sie das Buch, das sie „eineinhalb Jahre begleitet“ (Alpha_Ü1287-Ü1288) habe. Sie schätze es deswegen, weil es ihr ermögliche, „das Zeichnen nicht zu vergessen“ (Alpha_Ü1289). Nun habe sie ein weiteres Buch mit einer anderen Aufteilung begonnen. Sie wolle etwas ändern, „damit das nicht stagniert“ (Alpha_Ü1295).

Die Konservierung von Gerüchen
Ab dem „Innere-Bilder-Seminar“ (Alpha_Ü1321) habe sie etwas in ihrem Vorgehen geändert. Seither versuche sie, „Emotionen zu transportieren“ (Alpha_Ü1322). Obwohl das Konservieren der Gerüche nicht funktioniert habe, finde sie es „total spannend“ (Alpha_Ü1326). Das habe ihr „zum ersten Mal so richtig“ (Alpha_Ü1330) Spaß gemacht. Auf die Gerüche sei sie gekommen, als ihr aufgefallen sei, dass

sie ein sinnlicher Mensch sei und „immer alle Sinne“ (Alpha_Ü1337) nutze. Der Sakrotan-Duft hätte sich übrigens für sie verändert: Anfangs assoziierte sie damit Keimfreiheit (vgl. Alpha_Ü1344-Ü1347). Als sie dann eine tote Maus in ihrem Zimmer entdeckte und deswegen alles mit Sakrotan reinigte (vgl. Alpha_Ü1343-Ü1348), habe sie zu diesem Geruch eine „negative Assoziation“ (Alpha_Ü1349) entwickelt. Bei der Nivea-Creme hingegen müsse sie immer „an das Bad“ (Alpha_Ü1350) ihrer Großeltern denken. Gerüche seien für sie mit „ganz persönlichen Assoziationen verbunden“ (Alpha_Ü1357).

Grundsätzliches
Über Kunst versuche sie ihr „Leben zu ordnen“ (Alpha_Ü1363) und „Dinge festzuhalten, die man [...] sonst nicht festhalten kann“ (Alpha_Ü1363-Ü1364). Sie könne es gar nicht leiden, wenn „eine Kalenderseite leer ist“ (Alpha_Ü1367), weil sie dann denke, an diesem „Tag nichts erlebt“ (Alpha_Ü1368) zu haben.

Interessen außerhalb der Kunst
„Außerhalb der Kunst“ (Alpha_Ü1406) spiele sie gern Theater (vgl. Alpha_Ü1409). „Soziale Kontakte“ (Alpha_Ü1410) seien ihr genauso wichtig wie Sport und Yoga (vgl. Alpha_Ü1411). Sie schätze es, wenn sie das Gefühl habe, aktiv und produktiv zu sein (vgl. Alpha_Ü1411-Ü1412). Außerdem schaue sie sich „gern Kunst an“ (Alpha_Ü1418).

Das Ende des Interviews
Abschließend füllt Alpha den Fragebogen aus (vgl. Alpha_Ü1427-Ü1428). Sie arbeite künstlerisch gern in geballten Phasen, sagt sie (vgl. Alpha_Ü1436). Zum Schluss fragt sie Lambda, ob es einer künstlerischen Tätigkeit entspräche, wenn ihre Mutter „gerne schön kocht“ (Alpha_Ü1453). Schneide sie Gemüse, sage sie nämlich oft, das sehe „so schön bunt aus“ (Alpha_Ü1457-Ü1458). Daraufhin endet das Interview (vgl. Alpha_Ü1501).

6.2.2 Beta[515]

Die Rahmung des Interviews
Zunächst erklärt Lambda Organisatorisches (vgl. Beta_Ü7-Ü24), anschließend das Interview-Setting (vgl. Beta_Ü24-Ü41).

Zum Studium
Auf Lambdas Aufforderung, vom Studium zu erzählen, (vgl. Beta_Ü41), antwortet Beta, dass das aktuelle Studium nicht ihr erstes sei (vgl. Beta_Ü42) und sie an der Universität „lange Zeit gar nicht so kreativ“ (Beta_Ü43) gewesen sei. Vor ihrem aktuellen Studium habe sie Architektur studiert. Mit Arbeitsergebnissen aus diesem Studium habe sie sich für das Hauptfach Kunst beworben (vgl. Beta_Ü43-Ü47). Anfangs sei sie „ganz unsicher [gewesen], [...] so ganz anders wieder kreativ zu arbeiten“ (Beta_Ü48).

Der Beginn des Studiums
Ihr Studium habe sie mit einem „Aktzeichenkurs“ (Beta_Ü49) begonnen und dann einen „Druckkurs“ (Beta_ Ü51) besucht, erzählt Beta. Im Druckseminar habe sie zum ersten Mal wieder „so richtig Spaß“ (Beta_Ü54) beim Studieren gehabt. Das Aktzeichnen entspreche ihr weniger (vgl. Beta_Ü60). Das Drucken habe sie in einem weiteren Seminar fortgeführt (vgl. Beta_Ü61-Ü64). Die überraschenden Arbeitsergebnisse dort begeisterten sie (vgl. Beta_Ü62-Ü68). Ein weiteres Aktzeichen-Seminar habe ihr deswegen nicht gefallen, weil sie das Schraffieren an ihr Architekturstudium erinnerte (vgl. Beta_Ü68-Ü71). Das Erstellen von Radierungen lag ihr ebenfalls weniger (vgl. Beta_Ü71-Ü74), ein „Vertiefungsseminar [...] im Zeichnen“ (Beta_Ü75) hingegen sehr (vgl. Beta_Ü74-Ü77). Sie fände es „immer schön, wenn man sich [...] selbst entdeckt, [...] und sich dann [...] selber findet“ (Beta_Ü80-Ü82).

Der aktuelle Stand
Aktuell entwickle sie ihre Farbigkeit weiter, da sie die Farbigkeit ihrer Drucke „ein [...] bisschen an Tapies“ (Beta_Ü91) erinnerten. Aus diesem Farbraum wolle sie „raus“ (Beta_Ü96). Diese Überlegungen seien wohl Thomas Morgens Einfluss geschuldet (vgl. Beta_Ü96-Ü97). Ihr fehle nur noch ein Semester. Danach wolle sie sich auf das Examen vorbereiten. Gerade habe sie mit der Bachelor-Arbeit begonnen. Hier knüpfe sie an ihre Holzarbeiten an und verbinde sie inhaltlich mit „Volkskunst“ (Beta_Ü109).

515. Die Länge des Interviews beträgt eine Stunde und knapp vierzig Minuten. Es wurde am 26. Februar 2013 aufgezeichnet. Gesprächspartnerin war Lambda.

Der Beginn des Ausbreitens

Das Drucken

Beta startet das Ausbreiten mit Arbeiten aus dem Druckseminar (vgl. Beta_Ü113-Ü116). Das Neue im Drucken habe sie wahrgenommen, erzählt sie, als sie die Druckergebnisse zum Trocknen auf eine Leine hängte (vgl. Beta_Ü123-Ü126) und darüber nachdachte, „dass das irgendwie [...] [sie sei], dass das irgendetwas ist, was [...] [sie] mache“ (Beta_Ü127-128). Im „Seminar ‚Vor-Ort‘“ (Delta_Ü137) führte sie das Drucken auf großem Format weiter (vgl. Beta_Ü138), druckte aber nicht mehr mit Acryl, sondern mit Öl (vgl. Beta_Ü143-Ü144). So „änderte sich [...] die Farbigkeit [...] [und] Pink und Lila“ (Beta_Ü146-147) seien dazu gekommen. Die Arbeitsergebnisse hätten die Dozenten positiv aufgenommen (vgl. Beta_Ü165). Ursprünglich habe sie „Schmetterlinge [...] oder [...] Pflanzen“ (Beta_Ü188) drucken wollen, habe sich dann jedoch nur noch auf „die Strukturen“ (Beta_Ü190) konzentriert. Im Gegensatz zu den späteren Versuchen mit Radierung habe sie das Arbeiten im butterweichen (vgl. Beta_Ü193) Styrodur sehr gemocht (vgl. Beta_Ü193-Ü206). Es sei besonders schön gewesen, die Drucke am Abend auszubreiten (vgl. Beta_Ü209-Ü210). Das Drucken habe sie körperlich angestrengt, sie habe „richtig geschwitzt“ (Beta_Ü211-Ü212). Jeder Druck sei ein „Unikat“ (Beta_Ü222).

Das Schraffieren

Ursprünglich habe sie beim Aktzeichnen nicht schraffiert, sondern nur Umrisslinien verwendet (vgl. Beta_Ü239-Ü246). Allerdings forderte sie der Dozent des Seminars zum Schraffieren auf (vgl. Beta_Ü254-Ü257). Seither könne sie leider das Schraffieren beim Aktzeichnen nicht mehr lassen (vgl. Beta_Ü262-Ü263). Das sei ganz merkwürdig und gefalle ihr „überhaupt nicht“ (Beta_Ü263), weil sie es „an die Schraffuren [erinnere], die [...] [sie] in der Architektur gemacht“ (Beta_Ü278-Ü279) habe. Nach einem längeren Gespräch über das Aktzeichnen (vgl. Beta_Ü285-Ü360), grenzt sich Beta grundsätzlich davon ab. „Richtig viel Spaß [...] [mache ihr] das [...] nicht“ (Beta_Ü361). Es sei „etwas ganz Traditionelles, was man einfach macht, schon seit Ewigkeiten, um [...] den Körper zu verstehen [...] [und] zeichnen zu lernen“ (Beta_Ü362-Ü365). Sie könne sich in anderen Bereichen besser „entfalten“ (Beta_Ü372) und fände „Farbe einfach total schön“ (Beta_374-Ü375). Im Aktzeichnen sei ihr gesagt worden, dass man für „Außenlinienzeichnungen“ (Beta_Ü385) schraffieren können muss (vgl. Beta_385-Ü388). Sie müsse sich wohl von dieser Empfehlung lösen, um eine eigene Form finden zu können (vgl. Beta_Ü401-Ü403). Sie habe mit ihrem „Architekturstudium [...] abgeschlossen“ (Beta_Ü411-Ü412) und das Schraffieren „verbinde [...] [sie] damit“ (Beta_Ü412). „Schraffieren [...] [sei] nicht das, wo man sich entfalten kann, kreativ“ (Beta_Ü425-Ü426) sei.

Das Arbeiten auf alten Gründen

In einem Zeichenseminar habe sie versucht, sich Horst Jansen anzunähern (vgl. Beta_Ü447-Ü448). Sie habe damals auf alten Papieren zu zeichnen begonnen (vgl. Beta_Ü451-Ü452). Schließlich habe sie vom „Gebrauchtwarenhof“ (Beta_Ü465) alte Materialien, wie zum Beispiel ein „uraltes Skateboard“ (Beta_Ü471) geholt und darauf ebenfalls gezeichnet. Sie achtete darauf, dass sich die Zeichnungen mit dem Hintergrund verbänden (vgl. Beta_Ü484). Jemanden erinnerte ihr Vorgehen an „Bauernmalerei“ (Beta_Ü510). Auch wenn sie sich noch nicht damit auseinandergesetzt habe (vgl. Beta_Ü510-Ü512), wolle sie dieser Assoziation in ihrer Bachelor-Arbeit weiterverfolgen (vgl. Beta_Ü506-Ü516).

Das Ändern der Farbigkeit

Im letzten Seminar habe sich schließlich ihre „Farbigkeit zu ändern“ (Beta_Ü518) begonnen. Hier sei sie von einer japanischen Studentin inspiriert worden (vgl. Beta_Ü520-Ü522). Bereits in den „späteren Öldrucken“ (Beta_Ü533) habe sich ihre Farbigkeit ja „ins Pink und Lila“ (Beta_Ü534) gewandelt. Eigentlich arbeitete sie „ganz früher [...] mit leuchtenderen Farben“ (Beta_Ü535). Sie wundere sich, dass sie sich jetzt „in diesen gedeckten Tönen“ (Beta_Ü536) aufhalte. Die Farbigkeit von Frida Kahlo, Gabriele Münter und David Hockney fände sie anregend (vgl. Beta_Ü54-Ü549). Es habe ihr Freude gemacht, „diese butterweiche Farbe [...] auf diese Bretter [...] aufzutragen“ (Beta_Ü601-Ü602).

Die Bewerbung

Die kleine Mappe (vgl. Beta_Ü614) gehöre zu den Dingen, mit denen sie sich für ihr Lehramtsstudium vorgestellt habe (vgl. Beta_Ü615). „ADLON TOTAL“ (Beta_Ü631) war eines ihrer ersten Architektur-Projekte. Dort habe sie sich überlegt, wie man „spielerisch irgendwelche [...] Bustouristen versorgen könnte“ (Beta_Ü633-Ü635).

Die wichtigsten Artefakte

Wichtigste Arbeiten (vgl. Beta_Ü650) seien „die Drucke“ (Beta_Ü651), die Natur- und Blumenzeichnungen (vgl. Beta_Ü656), schließlich die Arbeiten, in denen sie besondere Materialien verwendet habe (vgl. Beta_Ü657-Ü658). Die Aktzeichnungen, aber auch die Radierungen seien „ad acta gelegt“ (Beta_Ü659-Ü660).

Die wichtigsten Ereignisse

Die Atmosphäre

Sie schätze die „Atmosphäre“ (Beta_Ü674) am Lehrstuhl sehr. Die Dozenten seien „Pädagogen“ (Beta_Ü677) und die „Arbeitsatmosphäre [...] [sei] immer sehr produktiv“ (Beta_Ü677). So habe eine Dozentin sehr „unterstützend gewirkt“ (Beta_Ü679), indem sie ihr einmal Ölfarben zum Ausprobieren mitgebracht habe (vgl. Beta_Ü677-Ü680). Es seien ganz bestimmte Farben gewesen (vgl. Beta_Ü685-Ü686). Sie habe ihr sogar gezeigt, wie man sie mischen könne (vgl. Beta_Ü686-Ü687). Das habe „viel dazu beigetragen, dass die Drucke so geworden sind, [...] [und] man [...] seine Farbe wechselt“ (Beta_Ü687-689).

Das Entdecken der Farbe

Im Architekturstudium hätten den Professor nur die Qualität der Bauweise interessiert, nicht die der Renderings (vgl. Beta_Ü697-Ü700). Zu Hause verwende sie fast nur „Weiß [...] und so Beigetöne“ (Beta_Ü715-Ü716). Es sei interessant gewesen, „mal was Buntes aufzuhängen“ (Beta_Ü717). Einmal habe ihre Schwester sie wegen eines Anstrichs um Rat gefragt. Sie wollte wissen, ob sie ein Schränkchen grau oder beige streichen sollte (vgl. Beta_Ü720-Ü722). Daraufhin habe sie ihr „lila-blass-blau“ (Beta_Ü722) empfohlen. Ihre Schwester vermutete daraufhin, dass sie wohl „gerade mit anderen Farben beschäftigt“ (Beta_Ü724) sei. Ihr seien solche Farben fremd (vgl. Beta_Ü740). Vermutlich habe das auch „damit zu tun, was man von zu Hause [...] mitbekommt [...] [und sich] selber erarbeitet“ (Beta_Ü740-Ü741) hat. Kürzlich habe sie die „Website“ (Beta_Ü746) einer Bekannten besucht, die „in diesen Braun-, Beigetönen ganz stark“ (Beta_Ü746) sei. Sie wusste sofort, woher deren Farbvorliebe komme (vgl. Beta_Ü747-Ü748). Ihre Schwester habe ja schließlich auch zu Hause „Tapies-Drucke“ (Beta_749) hängen. Trotzdem fände sie es gut, „was anderes zu machen. Da so auszubrechen“ (Beta_Ü751-Ü752). Sie finde es „total schön, auch so eine andere Farbigkeit“ (Beta_ Ü752) zu erproben.

Betas Elternhaus

Ihre verstorbene Mutter habe Kunst gesammelt (vgl. Beta_Ü756-Ü758). Zu Hause habe es ein Gemälde von Friedrich Nerly aus dem 18. Jahrhundert gegeben (vgl. Beta_Ü759-Ü760), mit dem sie aufgewachsen sei (vgl. Beta_Ü763-Ü764). Freunde ihrer Eltern hingegen „fanden Tapies so toll“ (Beta_Ü777). Diese Vorliebe sei auch an einen bestimmten Musikgeschmack gekoppelt gewesen (vgl. Beta_Ü778-Ü779). Ihre Schwester habe ja „bis heute Tapies zu Hause hängen“ (Beta_Ü781). Bei der bereits erwähnten Bekannten stünde sogar auf ihrer Website, „dass sie von Tapies beeindruckt“ (Beta_Ü788) sei, obwohl sie zu ihrer „Generation“ (Beta_Ü789) gehöre. Beta wundere sich, „dass sie in all der Zeit, in den vielen Jahren, in denen sie sich mit Malerei beschäftigt habe, nicht das Bedürfnis hatte [...] auszubrechen“ (Beta_Ü792-Ü794). Sie selbst bedaure allerdings, „zu wenig [...] in der gegenwärtigen Kunst [...] drin“ (Beta_Ü802-Ü803) zu sein. Für sie habe „Kunst auch viel mit Zeitgeist zu tun“ (Beta_Ü804). Als sie in Berlin studierte, habe sie „ab und zu [...] Galerien“ (Beta_Ü812-Ü813) besucht. Sie wundere sich allerdings, wie schnell man auf die gleichen Künstler aus der Vergangenheit stoße (vgl. Beta_Ü813-Ü814) und wie lange es dauere, bis neue präsent werden (vgl. Beta_Ü814-Ü816). Sie sei ja mit dem bereits erwähnten Gemälde von Nerly aufgewachsen, „wo Tizian von seinen Eltern seinem Meister übergeben“ (Beta_Ü825) werde. Ihre Mutter habe „Antiquitäten gesammelt“ (Beta_Ü832).

Interessen außerhalb der Kunst

Die Literatur

Für sie, erzählt Beta, spiele Literatur eine große Rolle. Ihre Mutter, die Germanistin war, habe sie „stark [...] beeinflusst“ (Beta_Ü879). Das Germanistikstudium sei für sie „ganz wichtig“ (Beta_Ü892-Ü893) gewesen, „ähnlich wie [...] [die] Farbe nach dem Architekturstudium“ (Beta_Ü893). So etwas führe dazu, dass man ganz „anders denken“ (Beta_Ü894) könne. Im Übrigen unterscheide sie zwischen dem analytischen Vorgehen in der Textarbeit und dem kreativen Tun (vgl. Beta_Ü913-Ü915).

Die Familie
Ihre Schwester, sagt Beta, habe „ökologische Agrarwissenschaften“ (Beta_Ü959) studiert und arbeite viel im Bereich „Menschen“ (Beta_Ü960) und „Fair-Trade“ (Beta_Ü961). Da sie sich mit ihr „ganz eng“ (Beta_Ü960) verbunden fühle, sei sie von diesen Themen ebenfalls „beeinflusst“ (Beta_Ü963). Sie sei also eher von Menschen umgeben, die politisch engagiert seien, als von Menschen, die „Künstler sind oder sich mit Literatur beschäftigen“ (Beta_Ü969).

Die eigene Wohnung
Sie habe zu Hause „bunte Sachen“ (Beta_Ü980) ihrer „kleinen Nichte“ (Beta_Ü979) an die Wände gehängt. Leider hingen bei ihr jedoch nicht viele Bilder, nur „kleine Sachen“ (Beta_Ü983), unter anderem eine zu Hause gemalte Blume (vgl. Beta_Ü987-991).

Das Ende des Interviews
Die Blumen-Bilder seien „im Frühling“ (Beta_Ü1066) entstanden. Gerade habe sie „schöne Papageientulpen“ (Beta_Ü1073) entdeckt, die sie ebenfalls inspirierten. Ihr sei die Farbigkeit wichtig (vgl. Beta_Ü1082) bzw. die „Kombination von Zeichnung und Farbe“ (Beta_Ü1083-Ü1084). Mit diesen Bemerkungen endet das Gespräch (Beta_Ü1087-Ü1098).

6.2.3 Gamma[516]

Die Rahmung des Interviews
Das Interviewaufzeichnung startet ohne eine Klärung des Interviewrahmens.

Zum Studium
Iota bittet Gamma zu Beginn des Interviews, „allgemein“ (Gamma_Ü9) von ihrem Studium zu erzählen (vgl. Gamma_Ü9-Ü10), bevor sie „herumzuräumen“ (Gamma_Ü8) beginne.

Der Beginn des Studiums
Die Herausforderungen des Anfangs
Aufgrund des Nachrückverfahrens habe sie, erzählt Gamma, drei Wochen später als ihre Kommilitonen zu studieren begonnen (vgl. Gamma_Ü11-Ü13). Wegen dieser Verzögerung sei ihr „Start [...] ein bisschen schwierig“ (Gamma_Ü13-Ü14) gewesen. In Kunst habe sie Schwierigkeiten gehabt in Seminaren aufgenommen zu werden (vgl. Gamma_Ü16-Ü19). Zwar konnte sie schließlich an einem Seminar teilnehmen, „musste“ (Gamma_Ü21) jedoch in der Folgestunde sofort ein Referat halten (vgl. Gamma_Ü21-Ü22).

Der Druck des Bachelor-Systems
Das „Bachelor-System“ (Gamma_Ü33) bewirkte einen relativen Druck (vgl. Gamma_Ü34), sich „freier gehen zu lassen [...], weil immer [...] die Noten im Hintergrund waren“ (Gamma_Ü34-Ü35). Selbstverständlich habe sie sich um bestmögliche Leistungen bemüht (vgl. Gamma_Ü35-Ü37). Der Druck hänge auch mit dem „Grundschullehramt“ (Gamma_Ü41) zusammen, da dort der „Notenschnitt einfach wichtig“ (Gamma_Ü42) sei. Erschwerend sei in ihrem Studium hinzugekommen, dass sie in Kunstseminaren mitunter die „einzige“ (Gamma_Ü45) gewesen sei, die nach der neuen Lehramtsprüfungsordnung studiert und somit im Gegensatz zu ihren Kommilitonen Noten auf ihre Studienleistungen erhalten habe (vgl. Gamma_Ü42-Ü45). So habe sie sich „total unter Druck“ (Gamma_Ü46) gefühlt, zum Glück aber einmal erfolgreich um eine Note verhandeln können (vgl. Gamma_Ü48-Ü49).

Die Eignungsprüfung I
Sie könne „mit Druck nicht so gut umgehen“ (Gamma_Ü56). Deswegen habe sie in der Eignungsprüfung deutlich schlechter als sonst gemalt (vgl. Gamma_Ü58-Ü59). Allerdings sei das nicht weiter schlimm gewesen, da ohnehin „jeder genommen“ (Gamma_Ü61) worden sei.

Das Zeichenseminar
In einem Zeichenseminar habe der Dozent großen Wert auf schwungvolle Formlinien gelegt (vgl. Gamma_Ü62-Ü65), auf eine Zeichenweise, die sie in der Schule nicht gelernt habe (vgl. Gamma_Ü65-Ü66). „Cool“ (Gamma_Ü68) habe sie an diesem Seminar die Aufgabenstellung gefunden, mit Tee zu malen (vgl. Gamma_Ü68-Ü71).

Die Malereiseminare
Seit dem Beginn ihres Studiums besuche sie Malerei-Seminare, erzählt Gamma. Dort seien anfangs „große Schwierigkeiten“ (Gamma_Ü74) aufgetreten, weil sie als naturalistische Malerin (vgl. Gamma_Ü75) mit einem Dozenten konfrontiert worden sei, der sie dazu aufforderte, ein Leinwand-Gemälde „in zehn Minuten“ (Gamma_Ü77) fertigzustellen (vgl. Gamma_Ü72-Ü78). Die Ergebnisse hätten entsprechend ausgesehen (vgl. Gamma_Ü78). Trotzdem habe sie dieses Seminar immer wieder besucht (vgl. Gamma_Ü79-Ü80). Der Dozent brachte ihr „eine neue Malweise“ (Gamma_Ü81) bei, die „viel offener und freier“ (Gamma_Ü82-Ü83) gewesen sei, als ihre bisherige. Er habe sogar „oft

516. Die Länge des Interviews beträgt eine Stunde und knapp fünfundvierzig Minuten. Es wurde am 28. Februar 2013 aufgezeichnet. Gesprächspartnerin war Iota.

selbst [...] mitgemalt [...] und fünf Minuten später [...] war das Bild fertig“ (Gamma_Ü90-Ü91). Er empfahl seinen Studierenden, dass Bilder „irgendetwas Witziges“ (Gamma_Ü94-Ü95) haben sollten. Manchmal habe er sogar konkret gezeigt, wie er vorgehen würde (vgl. Gamma_Ü98-Ü100).

Das Architekturseminar

Bei einer anderen Dozentin habe sie ein Architekturseminar besucht, in dem sie Fotografien „mit einem Folienstift [...] nachempfinden“ (Gamma_Ü106-Ü107) sollte, um zu erfahren, wie Gebäude, aber auch Perspektiven konzipiert seien (vgl. Gamma_Ü105-Ü108). Dieses Seminar empfand sie als guten „Kontrast zum [...] experimentellen Zeichnen und Malen“ (Gamma_Ü112-Ü113).

Das Druckseminar

Obwohl sie vorher „noch nie gedruckt“ (Gamma_Ü114) habe, sei sie positiv von dieser Technik überrascht (vgl. Gamma_Ü118-Ü119), da es dort leichter sei als in der Malerei, „gute Ergebnisse zu erzielen“ (Gamma_Ü119-Ü120). Allerdings habe sie das Drucken „nicht weiter verfolgt“ (Gamma_Ü123), weil sie sich auf die Malerei konzentrieren wollte (vgl. Gamma_Ü124-Ü125).

Das Medienseminar

„Toll“ (Gamma_Ü127) sei ein Medienseminar gewesen, in dem die Studierenden zunächst mit Ton modellierten und anschließend das Erstellte digital bearbeitetet hätten (vgl. Gamma_Ü128-Ü134).

Der aktuelle Stand

Das Ende des Studiums

Sie bedauere, dass das Studium „schnell vorbei“ (Gamma_Ü137-Ü138) gegangen sei. Einerseits wünsche sie sich endlich in die Schule zu kommen (vgl. Gamma_Ü142-Ü143), andererseits würde sie gern noch „ein paar Seminare [...] belegen“ (Gamma_144). Viele Angebote habe sie im Studium nicht besuchen können, da sie anfangs nicht aufgenommen worden sei und später keine Versuche mehr unternommen habe (vgl. Gamma_Ü144-Ü149). Kunst sei rückblickend „ein sehr schöner Kontrast [...] zu dem ganzen Stress“ (Gamma_Ü156-Ü157) gewesen, insbesondere, wenn sie sich vorstelle, dass Grundschul-Studierende mit Unterrichtsfach Deutsch „ja nur Texte lernen“ (Gamma_Ü158). Da stelle Kunst einen „Ausgleich“ (Gamma_Ü159) dar.

Das druckfreie Arbeiten

Die Studienfahrt ins Tessin habe sie als „cool“ (Gamma_Ü160) empfunden, weil das Arbeiten dort mit Marmor „druckfrei“ (Gamma_Ü165) erfolgt sei.

Der veränderte Blick

Im Studium habe sie nach ihrem Leistungskurs „eine andere Sicht auf Kunst“ (Gamma_Ü178) gewonnen. In der Schulzeit hätten ihr „abstrakte Bilder“ (Gamma_Ü179) noch nicht gefallen. Damals interessierte sie nur die Zeit zwischen Romantik und Impressionismus (vgl. Gamma_Ü178-Ü180). Nun sei sie aber „nicht mehr so versteift auf Naturalistisch oder Impressionistisch, sondern versuche [...] oft frei zu malen“ (Gamma_Ü182-Ü183). Leider habe sie „verlernt“, (Gamma_Ü189) sich einen ganzen Tag mit einem Bild zu beschäftigen wie früher (vgl. Gamma_Ü184-Ü189). Da das Examen nun unmittelbar bevorstehe, sei sie wieder „gestresst und [fühle sich] unter Druck“ (Gamma_Ü191). Sie habe sich noch nicht entschieden, wie sie das praktische Examen angehe (vgl. Gamma_Ü191-Ü195).

Die Hoffnungen auf die Zeit nach dem Examen

„Schwierig“ (Gamma_Ü196) sei es gewesen, nach den bereits erwähnten Malerei-Seminaren im letzten Semester ein Seminar bei einem anderen Dozenten zu besuchen (vgl. Gamma_Ü195-Ü198). Dort hätten „ganz andere Vorstellungen von Kunst und [...] Malerei“ (Gamma_Ü198-Ü199) geherrscht. Deswegen sei sie an „Ecken und Kanten gestoßen“ (Gamma_Ü199-Ü200). Nun sei sie nicht mehr so „motiviert [...] und frei“ (Gamma_Ü202). Sie freue sich allerdings schon auf die Zeit nach den Prüfungen, wenn sie „ohne Druck und ohne irgendwas Tolles zu zeigen und zu malen, [...] für [...] [sich] wieder arbeiten“ (Gamma_Ü204-Ü205) könne. Kunst sei für sie immer „eine Pause“ (Gamma_Ü211) gewesen, wenn sie „gestresst war“ (Gamma_Ü211). Farben hätten ihr „Entspannen und [...] Nachdenken“ (Gamma_Ü212) ermöglicht. Das sei „immer wichtig“ (Gamma_Ü213) gewesen.

Der Beginn des Ausbreitens

Sie bemühe sich, sagt Gamma, um die Präsentation einer logischen, chronologischen Auswahl ihrer Artefakte (vgl. Gamma_Ü223-Ü229).

Das Schlüsselwerk

Gamma präsentiert ein Artefakt, das sie als „Schlüsselwerk“ (Gamma_Ü235) bezeichnet. Es sei entstanden, als ihre ältere Schwester Grundkurs Kunst hatte und ein „impressionistisches Landschaftsbild malen“ (Gamma_Ü238) sollte. Da sie im Gegensatz zu ihrer Schwester „schon immer gemalt“ (Gamma_Ü239) habe, aber noch nie „ein richtiges Landschaftsbild“ (Gamma_Ü240) , entschied sie sich mitzumalen (vgl. Gamma_Ü238-Ü244). Danach habe ihre „Mama“ (Gamma_Ü244) festgestellt, dass ihr Bild besser gelungen sei als das ihrer Schwester (vgl. Gamma_Ü244-Ü246). Auf diese Weise habe bei ihr „alles angefangen“ (Gamma_Ü248-Ü249).

Das Malen

Im Leistungskurs erprobte sie verschiedene Maltechniken (vgl. Gamma_Ü259-Ü263), weil sie beim Malen „Abwechslung“ (Gamma_Ü266) benötige. Jede Vorgehensweise habe eigene Qualitäten (vgl. Gamma_Ü272-Ü273). Mit Öl male man langsam, das habe sie bei ihrem „Meisterwerk“ (Gamma_Ü280) erfahren. Von einem Aquarell-Seminar in der Volkshochschule, das ihre „Mama“ (Gamma_Ü289) besuchte, sei sie ebenfalls zu dieser Technik inspiriert worden. Der dortige Lehrer habe „wahnsinnig tolle Aquarellbilder“ (Gamma_Ü293-Ü294) erstellt. Leider habe sie „viele Bilder angefangen und nicht zu Ende gebracht“ (Gamma_Ü302-Ü303). Gelänge ihr die Umsetzung einer Bildidee nicht, lege sie das Bild zur Seite (vgl. Gamma_Ü305-Ü309). Gerade trete dieses Phänomen häufig auf. Vor kurzem habe sie „ein schönes Landschaftsbild“ (Gamma_Ü311) malen wollen, aber „nach fünf Minuten [...] keine Lust mehr“ (Gamma_Ü311-Ü312) gehabt. Früher hatte sie immer „ein positives Gefühl [...] beim Malen“ (Gamma_Ü316). Aktuell arbeite sie mit „verschiedenen Techniken und [...] Strukturpaste“ (Gamma_Ü323), um herauszufinden, was sie motiviere (vgl. Gamma_Ü322-Ü326).

Das Zeichnen I

Ihre Lehrerin an der Schule sei „total begeistert von diesem Bild“ (Gamma_Ü342-Ü343, GammaA4) gewesen. Von ihr habe sie gelernt, Akzente zu setzen und zu wischen (vgl. Gamma_Ü348). Eine weitere Zeichnung zeige sie selbst „als Baby“ (Gamma_Ü352). Die fotografische Vorlage habe bei ihr zu Hause gehangen. Beim Zeichnen berücksichtigte sie auch den „Sabberfleck“ (Gamma_357). Sie wisse nicht mehr genau, warum die Zeichnung ein Passepartout aufweise (vgl. Gamma_Ü360-Ü361), vermute aber, sie habe damals gedacht, für die Mappe müsse sie „irgendwie eingerahmt werden“ (Gamma_Ü362).

Die Eignungsprüfung II

Zwei weitere Artefakte stammten aus der Eignungsprüfung (vgl. Gamma_Ü370-Ü371). Damals sei sie über ihre Ergebnisse „entsetzt“ (Gamma_Ü376) gewesen. Vermutlich hätten die Resultate etwas „mit dem Druck zu tun“ (Gamma_Ü377). Heute fände sie das Ergebnis weniger schlecht als damals (vgl. Gamma_Ü382-Ü383). Betrachte sie jetzt manche unfertigen Bilder, stelle sie oft fest, „wenn man das und das verändert hätte“ (Gamma_Ü389), hätte sie das Ziel erreicht.

Das Zeichnen II

Die nächsten Zeichnungen seien im „Zeichenseminar“ (Gamma_Ü392) entstanden. „Formlinien“ (Gamma_Ü393) entsprächen noch immer nicht ihrer bildnerischen Vorgehensweise (vgl. Gamma_Ü392-Ü396). Sie arbeite eher mit Schatten (vgl. Gamma_Ü397). Sie fände es interessant zu sehen, „dass der Tee“ auf der Teebeutel-Zeichnung, „soviel Farbkraft“ (Gamma_Ü401) habe.

Das Drucken

Vom Druckseminar habe sie eine ganze Mappe dabei, die sie gern zeigen wolle (vgl. Gamma_Ü412-Ü413). Sehr gut gefielen ihr die „Wirbelstürme“ (Gamma_Ü434). Ihr Dozent wollte gern ein Exemplar behalten und aufhängen (vgl. Gamma_Ü434-Ü435). Leider habe sie den Druck nicht mehr zurückbekommen (vgl. Gamma_Ü435-Ü437). Zu Hause führte sie das Drucken ein wenig fort (vgl. Gamma_Ü446-Ü447), allerdings seien das nur „Versuche“ (Gamma_Ü449) gewesen. Sie habe das Drucken „nicht mehr weiterverfolgt“ (Gamma_Ü450), obwohl sie es „eigentlich ganz schön fand“ (Gamma_Ü450-Ü451).

Das Ausrichten

Sie habe auch ein „wunderschönes Projektseminar“ (Gamma_Ü458) besucht. Davon könne sie allerdings nur zwei Ergebnisse zeigen, da die anderen gerahmt im Wohnzimmer ihrer Eltern aufgehängt seien (vgl. Gamma_Ü459-Ü461). Dieses Seminar habe für sie einen „Rückgang zu den früheren Zeichnungen und Malereien“ (Gamma_Ü464) dargestellt. Früher malte sie häufig nach alten Meistern (vgl. Gamma_Ü465-Ü466); in diesem

Seminar habe sie zwei Bilder so miteinander zu kombinieren versucht, „dass es nicht auffällt, dass [...] [sie] kombiniert“ (Gamma_Ü470) seien. Das Thema des Projektseminars „alles geklaut“ (Gamma_Ü479) habe sie auf die Idee gebracht, von alten Künstlern Bildideen zu klauen (vgl. Gamma_Ü482-Ü483). Sie habe einen Bildausschnitt aufgeklebt und ihn weitergemalt (vgl. Gamma_Ü483-Ü485). Allerdings sei diese Idee „nicht so gut“ (Gamma_Ü486) angekommen. Ihr wurde empfohlen alles selbst zu malen (vgl. Gamma_Ü486-Ü487). Deshalb habe sie das, was sie aufgeklebt hatte, wieder abgerissen und sei dem Rat des Dozenten gefolgt (vgl. Gamma_Ü491-Ü492). Eigentlich fände sie ihre ursprüngliche Idee noch immer gut (vgl. Gamma_Ü492-Ü495), schließlich würde ja auch in der Schule auf diese Weise gearbeitet (vgl. Gamma_Ü499-Ü501).

Das Befreien

Zwei weitere Bilder seien in einem Mal-Seminar entstanden (vgl. Gamma_Ü503-Ü503). Sie kontrastierten mit den anderen Artefakten; „das wilde, schnelle Malen“ (Gamma_Ü503-Ü504) sei „einfach befreiend“ (Alpha_Ü505) gewesen. In diesem Seminar hätten sie kein perfektes Ergebnis erreichen müssen (vgl. Gamma_Ü505-Ü506). Einmal habe ihr der betreffende Dozent gesagt, sie solle nicht mehr weitermalen (vgl. Gamma_506-Ü507), weil sie oft Teile eines Bildes zu schnell übermalt habe, ohne Abstand zum Gemalten zu gewinnen. Schon oft habe sie das Übermalen bedauert (vgl. Gamma_Ü507-Ü512). Früher malte sie immer nach „Motiv“ (Gamma_Ü520), mittlerweile allerdings nicht mehr, sondern einfach nur „aus [...] Gedanken“ (Gamma_Ü522-Ü523). Vor kurzem habe sie aber wieder versucht, ein Landschaftsbild nach einer Fotografie zu malen. Das sei jedoch nicht mehr gegangen (vgl. Gamma_Ü525-Ü526). Vermutlich liege das am Examensstress (vgl. Gamma_Ü528-Ü529). Zu Schulzeiten habe sie den künstlerischen Ansprüchen gerecht werden können (vgl. Gamma_Ü537-538). Sie sei „immer gut in Kunst“ (Gamma_Ü539) gewesen, gehörte sogar zu den besten im Leistungskurs (vgl. Gamma_Ü539). Das habe sie angespornt (vgl. Gamma_Ü539-Ü540). Leider habe sich das geändert (vgl. Gamma_Ü541). Sie empfinde die Bildbeurteilungen als subjektiv (vgl. Gamma_Ü541-Ü543). Das merke man beispielsweise an den widersprüchlichen Einschätzungen der Dozenten (vgl. Gamma_Ü543-Ü544). Glücklicherweise sei sie nun freier geworden und versuche nicht mehr, jedem Rat zu folgen (vgl. Gamma_Ü546-Ü549). Mit dem gelben, neueren Bild sei sie deswegen zufrieden, weil es emotional sei (vgl. Gamma_Ü557-Ü558), auch wenn ihr Freund es für „depressiv“ (Gamma_Ü559) halte. Einmal habe sie versucht, den Farbvorstellungen eines Dozenten gerecht zu werden und experimentierte mit Farbe (vgl. Gamma_Ü569-Ü570). Allerdings hätten die Farben ein „flaues Gefühl im Bauch“ (Gamma_Ü572) hinterlassen, weswegen sie die Auseinandersetzung mit Farbe „nicht weiterverfolgt“ (Gamma_Ü576) habe. Das Bild mit dem Stier sei entstanden, weil sie „im Sternzeichen Stier“ (Gamma_Ü581) geboren sei und gerade kämpfen müsse (vgl. Gamma_Ü581-Ü583). Ein weiteres Bild habe sie deswegen gemalt, weil sie mit „Krakelee-Masse“ (Gamma_Ü590) arbeiten wollte. Sie wisse zwar nicht, „was das sein soll“ (Gamma_Ü601) und habe sich vermutlich „gar nichts dabei gedacht“ (Gamma_Ü602). Trotzdem habe ihr das Vorgehen Freude gemacht (vgl. Gamma_Ü590-Ü602). Die Bilder der letzten Ausstellung stellten wieder einen „Befreiungsversuch“ (Gamma_Ü622) dar. Tommy habe ihr empfohlen, auf Alu zu malen (vgl. Gamma_Ü633-Ü634), um sich von den anderen zu unterscheiden (vgl. Gamma_Ü635-Ü636). Sie sei bei diesen Bildern „aufgeblüht“ (Gamma_Ü640). Aber dann konterte ihr Paul, dass man „so nicht auf Aluminium“ (Gamma_Ü646) male. „Trotzdem [fand sie es] eine schöne Erfahrung“ (Gamma_Ü648-Ü649).

Die wichtigsten Artefakte I

Das „Landschaftsbild“ (Gamma_Ü667, GammaA5) sei am wichtigsten, weil es „den Anstoß gegeben“ (Gamma_Ü668) habe zu malen; anschließend folge der „Schal“ (Gamma_Ü670, GammaA4), da sie über ihn „Bestätigung“ (Gamma_Ü671) erfahren habe, aber auch die „Aquarelle, die draußen entstanden sind“ (Gamma_Ü673-Ü674), seien wichtig. Der „Wirbelsturm“ (Gamma_Ü678) sei ebenfalls relevant. Ihre „Mama fand den [...] immer toll“ (Gamma_Ü679), deswegen sei sie richtig empört, dass sie ihn nicht mehr habe (vgl. Gamma_Ü679-Ü680). Obwohl sie die Bilder der Facharbeit nicht zum Gespräch habe mitbringen können, stellten sie das „Hauptwerk [...] der ganzen Schulzeit“ (Gamma_Ü689) dar. Mit ihnen habe sie sich an Werke von Jan van Goyen und Joseph Anton Koch angelehnt (vgl. Gamma_Ü684-Ü703). Das erste hänge bei ihren Eltern im Wohnzimmer (vgl. Gamma_Ü695-Ü697).

Abhängig vom „Lichteinfall“ (Gamma_Ü697) verändere das Bild seine Wirkung (vgl. Gamma_Ü697-Ü698). Sie schätze es wegen der „Stimmung“ (Gamma_Ü706), die es ausstrahle.

Gammas Elternhaus I

Ihre Eltern hätten „so viele Bilder“ (Gamma_Ü708) von ihr zu Hause hängen, dass sie „schon mit Scheuklappen“ (Gamma_Ü709) an ihnen vorbeilaufe, weil sie „einen Abstand“ (Gamma_Ü710-Ü711) brauche. So habe sie sich in der Vorbereitung auf das Gespräch besonders über jene Bilder gefreut (vgl. Gamma_Ü711), die „im hintersten Schrank verstaut“ (Gamma_Ü712) gewesen seien.

Grundsätzliches

In einem Malereiseminar sei es zu einem Schlüsselerlebnis gekommen (vgl. Gamma_Ü716-Ü722), als ihr ein Dozent sagte, „du flüchtest aus der schönen Welt der kitschigen Bilder“ (Gamma_Ü726). Obowhl sie die ersten Bilder „versoßt“ (Gamma_Ü729) habe, habe er eines ihrer Bilder als ihr „Schlüsselwerk!“ bezeichnet. „Ab jetzt wird´s besser“ (Gamma_Ü729-Ü730). Es wurde tatsächlich besser, da sie sich auch mit der neuen Malweise anfreundete (vgl. Gamma_Ü730-Ü731). Wie beim Bild des Kolibri sei sie früher beim Malen ganz nah am Bild gewesen (vgl. Gamma_Ü744-Ü745) und habe „die Farbe draufgestreichelt“ (Gamma_Ü745). Jetzt sei sie „halt freier“ (Gamma_Ü748). Irgendwann habe sie das Gefühl gehabt, sie könne „nicht mehr so malen wie früher“ (Gamma_Ü752-Ü753). Dieser Eindruck habe sie geängstigt (vgl. Gamma_Ü755-Ü756). Zum Glück löste sich diese Sorge im Projektseminar auf (vgl. Gamma_Ü756-Ü757). Jetzt wisse sie, dass diese Fähigkeit „noch irgendwo verborgen [sei]. Verlernt“ (Gamma_Ü757) habe sie sie nicht.

Inspirierendes

Iota bittet Gamma um Auskunft, „welche Kunstwerke und Künstler“ (Gamma_Ü764) sie schätze. Sofort nennt sie „die ganzen Impressionisten, also vor allem Monet [...] und Cezanne“ (Gamma_Ü769). Sie weist darauf hin, dass sie „total der Landschaftstyp“ (Gamma_Ü772-Ü773) sei. Sie schätze die „Stimmung“ (Gamma_Ü773) in den Werken dieser Künstler. Als sie einmal im Museum ein Gemälde von Monet im Original gesehen habe (vgl. Gamma_Ü774-Ü775), wäre sie „am liebsten direkt mit [...] [ihrer] Leinwand und [...] [ihrem] Pinsel hin“ (Gamma_Ü776), um es abzumalen. Ihr gefalle auch Caspar David Friedrich (vgl. Gamma_Ü778-Ü779). Politische Motive hätten sie hingegen nie interessiert (vgl. Gamma_Ü780-Ü781). Sie wolle immer etwas „Positives“ (Gamma_Ü782) malen. Man habe ja ohnehin schon „genug Stress“ (Gamma_Ü782). Es stelle einen „Ausgleich [dar], wenn man was Schönes sieht“ (Gamma_Ü783-Ü784). Die Leidenschaft für die genannten Künstler hänge wohl mit ihrer Lehrerin aus der zwölften Klasse zusammen (vgl. Gamma_Ü784-Ü788). In der dreizehnten Klasse sei sie allerdings von einem anderen Lehrer unterrichtet worden (vgl. Gamma_Ü788-Ü789). Er sei „das komplette Gegenteil“ (Gamma_Ü791) gewesen: „Farbe Schwarz. Politische Motive. Abstrakt“ (Gamma_Ü791-Ü792). Sie habe sich nicht richtig auf ihn einlassen können (vgl. Gamma_Ü793-Ü794), obwohl sie „natürlich alles gemacht [habe], was er wollte“ (Gamma_Ü794-Ü795). Damals habe sie „auch mit der Modernen Malerei [...] nichts anfangen“ (Gamma_Ü795-Ü796) können. So war das Lernen auf das Abitur „ein Graus“ (Gamma_Ü796). Mittlerweile habe sie sich sogar Jackson Pollock genähert (vgl. Gamma_Ü803). Sie denke nicht mehr, auch so ein Vorgehen zu können (vgl. Gamma_Ü805-Ü806), schließlich kenne sie die Hintergründe dieser Malerei (vgl. Gamma_Ü806-Ü807). Ein zu Monet und Cezanne vergleichbarer Künstler der Gegenwart sei ihr bisher nicht begegnet (vgl. Gamma_Ü819-Ü821).

Die Rezeption der eigenen Artefakte

Ihr gefalle die veränderte Rezeption ihrer offenen Malweise (vgl. Gamma_Ü828). Früher hätten Bekannte ein Bild betrachtet und gesagt: „OK, das ist ein Berg“ (Gamma_Ü829-Ü830). Jetzt fragten sie sich, „was wollte sie [...] darstellen?“ (Gamma_Ü831). Die verschiedenen Interpretationen ihrer Bekannten gefielen ihr (vgl. Gamma_Ü831-Ü836). Zwar finde sie es „wahnsinnig toll, [...], wie die Künstler früher gezeichnet und gemalt“ (Gamma_Ü838) hätten, trotzdem gefalle es ihr, lange ein Bild zu betrachten (vgl. Gamma_Ü839-Ü840) ohne zu wissen, was „denn das jetzt“ (Gamma_Ü841) sei. Kürzlich sei ihre „Mama“ (Gamma_Ü847) in ihr Zimmer gekommen und habe gesehen, dass sie wieder ein Bild übermalte (vgl. Gamma_Ü846-Ü848). Sofort sei sie eingeschritten und habe gesagt: „Stopp, du musst jetzt [...] aufhören“ (Gamma_Ü848). Sie habe es „ganz lustig“ (Gamma_Ü851) gefunden, was ihre Mutter in diesem Bild gesehen habe: „zwei Menschen in Rot, die unter einem Wasserfall sitzen“ (Gamma_Ü851-Ü852).

Es gefalle ihr, wenn jemand etwas darin sehe, obwohl sie einfach nur darauflosgemalt habe (vgl. Gamma_Ü852-Ü853).

Gammas Elternhaus II

Ihre „Mama" (Gamma_Ü859) malte viel. Sie sei ebenfalls „fixiert auf schöne [...], [...] klassische Bilder" (Gamma_Ü859-Ü860). Nach ihrem Malereiseminar bei Lucio Hagiescu (vgl. Delta_Ü862) habe ihre Mutter allerdings nichts mehr mit ihren Bildern anfangen können (vgl. Gamma_Ü860-Ü863). Damals habe sie gemerkt, dass sie sich von „ihr [...] ein bisschen distanzieren" (Gamma_Ü866) müsse, da sie sonst ihre Entwicklung bremse (vgl. Gamma_Ü866). Allerdings sei sie mittlerweile auch „offener" (Gamma_Ü867). Inzwischen schätze ihre Mutter sogar Bilder, zu denen sie noch vor ein paar Jahren gesagt hätte: „du spinnst doch, was malst du denn da?" (Gamma_Ü869). Ihr Freund hingegen finde ihre Bilder immer „expressiv" (Gamma_Ü870). Er wünsche sich von ihr van Goghs *Nachtcafé* (vgl. Gamma_Ü873-Ü874). Ihre Schwester schätze alle neuen Sachen (vgl. Gamma_Ü878-Ü880). Mittlerweile sei sie allerdings soweit von ihrer „Mama" (Gamma_Ü881) distanziert, dass sie mache, was sie für richtig erachte (vgl. Gamma_Ü881-Ü882). Bei ihren Eltern befände sich ein Bild, das ein Hochzeitsgeschenk ihrer Oma an ihre Mutter sei (vgl. Gamma_Ü887-Ü888). Nahezu alle anderen Bilder stammten von ihr, bis auf zwei, die ihre Mutter gemalt habe (vgl. Gamma_Ü889-Ü890). In letzter Zeit male ihre Mutter „gar nichts mehr" (Gamma_Ü897). Ab und zu fordere sie sie deswegen zum gemeinsamen Malen auf (vgl. Gamma_Ü897-Ü898). Sie wohne „noch zu Hause" (Gamma_Ü902). Dort male sie an unterschiedlichen Orten (vgl. Gamma_Ü904-Ü906). In ihr Zimmer habe sie einen Wirbelsturm und ein buntes Bild zur Aufheiterung gehängt (vgl. Gamma_Ü906-Ü910). Ihre Bilder seien „überall verteilt" (Gamma_Ü914-Ü915), auch bei ihrer Schwester (vgl. Gamma_Ü914).

Die wichtigsten Artefakte II

Die wichtigsten Artefakte stammten eigentlich aus ihrer künstlerischen Anfangsphase (Gamma_Ü932-Ü933).

Interessen außerhalb der Kunst

Neben der Kunst sei ihr „das Tanzen" (Gamma_Ü969) wichtig. Sie tanze seit ihrem dreizehnten Lebensjahr (vgl. Gamma_Ü969), sei „Vortänzerin, Tanzlehrer[in]" (Gamma_Ü970) und Teil einer „Lateinformation" (Gamma_Ü970). Sie trainiere sogar eine eigene Gruppe und habe eine neue Choreografie konzipiert (vgl. Gamma_Ü969-Ü972). Das Tanzen sei ihr wie das Malen „total wichtig" (Gamma_Ü974). Im Übrigen freue sie sich schon sehr „auf die Schule" (Gamma_Ü980).

Die Kombination von Kunst und Schule

Für sie sei Kunst in der Schule „total wichtig. In der Grundschule, im Kindergarten, auch in der höheren Schule" (Gamma_Ü986-Ü988). Es mache ihr Freude, die Kinder „experimentieren zu lassen" (Gamma_Ü990) und ihre Entwicklung zu verfolgen (vgl. Gamma_Ü993). Leider habe sie im Studium zu wenig gelernt, wie sie Kunst unterrichten und Kinder fördern könne (vgl. Gamma_Ü996-Ü998). Allerdings habe sie im Praktikum und dem entsprechenden Seminar viele Erfahrungen gesammelt (vgl. Gamma_Ü1000-Ü1007).

Das Ende des Interviews

Nun beginnt Gamma den Fragebogen auszufüllen (vgl. Gamma_Ü1010-Ü1018).

Die Herkunft der Eltern aus Siebenbürgen

Ihre Eltern stammten „aus Siebenbürgen" (Gamma_Ü1022). Ihre Mutter habe nach dem Abitur „mit Tellermalerei ihr Geld verdient" (Gamma_Ü1019-Ü1020). Sie selbst habe diese traditionelle Malweise allerdings nie erprobt (vgl. Gamma_Ü1028-Ü1030), ihre Mutter sei ihr später auch nicht mehr nachgegangen (vgl. Gamma_Ü1032).

Die abgebrochene Ausbildung

Vor dem Studium habe sie eine „Ausbildung angefangen" (Gamma_Ü1051). Als sie die Zusage zum Studium erhielt, habe sie vor ihrer ersten Prüfung als MTA gestanden (vgl. Gamma_Ü1052-Ü1054). Am Donnerstag sei praktische Prüfung gewesen und am Freitag hätte die schriftliche sein sollen. Aber am Donnerstag sei der Brief von der Universität gekommen (vgl. Gamma_Ü1055-Ü1057). Daraufhin sei sie am Freitag nicht mehr zur Prüfung angetreten (vgl. Gamma_Ü1057).

Die eigene Wertschätzung der künstlerischen Arbeit

Die Frage, wer ihre künstlerische Arbeit schätze, irritiert Gamma (vgl. Gamma_Ü1082-Ü1083). Ob sie auch ein halbes Kreuz bei sich selbst angeben könne, fragt Gamma Iota (vgl. Gamma_Ü1083). Damit endet die Interview-Aufzeichnung (vgl. Gamma_Ü1114).

6.2.4 Delta[517]

Die Rahmung des Interviews
Lambda beginnt das Interview mit der Klärung des Formalen (vgl. Delta_Ü9-Ü11) und weist Delta in die Interview-Konzeption ein (vgl. Delta_Ü16-Ü23).

Zum Studium
Anschließend bittet sie Delta „von ihrem Studium" (Delta_Ü23) zu erzählen. Lambda schlägt daraufhin ein anderes Vorgehen vor: Sie würde gern ihre Artefakte auspacken (vgl. Delta_Ü24-Ü25).

Der Beginn des Ausbreitens
Beim Zusammenpacken der Bilder habe sie ihr „ganzes Studium vor Augen" (Delta_Ü26) gehabt. Eine Zeichnung, die sie präsentiere, stamme jedoch nicht von ihr (vgl. Delta_Ü30-Ü31).

Der aktuelle Stand
Im Sommersemester werde sie ihre Zulassungsarbeit schreiben (vgl. Delta_Ü33-Ü34), am Ende des Wintersemesters folge dann das Examen (vgl. Delta_Ü35).

Der Beginn des Studiums
Das Zeichenseminar im Nebenfachstudium
Vor der Bewerbung ins Hauptfach Kunst habe sie bereits „ein Semester" (Delta_Ü40)[518] studiert und den „Grundlagenzeichenkurs" (Delta_Ü41) an der Universität besucht.

Die Bewerbungsmappe
Um die Bewerbungsmappe erstellen zu können, betrachtete sie ihre „alten Arbeiten" (Delta_Ü43). Da sie damals bereits „Mitte 30" (Delta_Ü44) war, hätte sie aus einem reicheren Bestand wählen können als jemand, der direkt nach dem Leistungskurs studieren wollte (vgl. Delta_Ü42-Ü46).

Der Beginn des künstlerischen Handelns
Lange Zeit habe sie „autodidaktisch" (Delta_Ü46) gearbeitet. Sie zeichnete in der Zeit „zwischen Abitur und Bewerbung" (Delta_Ü49) viel für sich selbst (vgl. Delta_Ü50). Allerdings sei sie mit den Ergebnissen „oft sehr unzufrieden" (Delta_Ü51) gewesen, da sie nicht erfüllten, was sie anstrebte (vgl. Delta_Ü50-Ü52).

Die geschenkte Zeichnung
Nun zeige sie eine Zeichnung „von Agathe Hottlstetter, einer Künstlerin aus der Schweiz" (Delta_Ü52-Ü53), mit der sie „eine Zeit lang in einem Forschungs-, in einem andersartigen Kunstprojekt" (Delta_Ü53-Ü54) zusammengearbeitet habe. Wegen der guten Kooperation schenkte Hottlstetter ihr „eine ihrer Zeichnungen" (Delta_Ü57), die „von 1973" (Delta_Ü58) war. Leider hätten ihre eigenen Zeichnungen damals „nicht so aus[gesehen]" (Delta_Ü60). Deswegen bildete die geschenkte Zeichnung „eine Ziellinie" (Delta_Ü61): Sie wollte „auch einmal so toll zeichnen können" (Delta_Ü61-Ü62).

Die künstlerische Prägung in der DDR I
„Geprägt [...] [worden sei sie] von einer [...] kunstpädagogischen Art, die es nur in der DDR gab" (Delta_Ü64-Ü65). Deswegen zeige sie auch „diese Handzeichnungen" (Delta_Ü65).

Die geschenkte Zeichnung II
Nach der guten Zusammenarbeit (vgl. Delta_Ü74), in der sie Agathe Hottlstetter „in einem wichtigen Moment eine große Hilfe sein konnte" (Delta_Ü75), habe sie sich eine Zeichnung von ihr aussuchen dürfen (vgl. Delta_Ü76). Nach ihrer Wahl sagte ihr Hottlstetter, sie habe mit dieser Entscheidung „gerechnet" (Delta_Ü77).

Während der Zusammenarbeit bereitete sich Hottlstetter „auf ihre letzte Lebensphase [...] vor" (Delta_Ü83). Sie hingegen hätte „noch eine Menge Vorstellungen [...] [gehabt], was in [...] [ihrem] Leben" (Delta_Ü86-Ü87) passieren könnte.

Die künstlerische Prägung in der DDR II
Sie sei in ihrer künstlerischen Arbeit von Frau Nigg geschult worden, die sie in alter Mal- und Zeichentechnik unterrichtet habe (vgl. Delta_Ü92-Ü93). Damals „in der DDR" (Delta_Ü95) hätten die Ergebnisse „harmlos und unpolitisch sein" (Delta_Ü95) oder dem sozialistischen Realismus entsprechen müssen (vgl. Delta_Ü96).

Die Tuschezeichnungen
In ihrer Bewerbungsmappe hätten sich noch „Schwarzweißzeichnungen" (Delta_Ü103) befunden, die mit einem Tuschestift angefertigt worden seien (vgl. Delta_Ü106-Ü115). Sie habe sich gefreut, mit akkurater „Linie [...] weiche Formen" (Delta_117) zu erzeugen. Die Tuschezeichnungen seien im Anschluss an das Schweizer Projekt entstanden (vgl. Delta_Ü127), als sie nach einem Umzug (vgl. Delta_Ü127-Ü128) „keine großen sozialen Anbindungen und sehr viel Zeit" (Delta_

517. Die Länge des Interviews beträgt knapp vier Stunden. Es wurde am 26. Februar 2013 aufgezeichnet. Gesprächspartnerin war Lambda.
518. Delta studierte zunächst Kunst als Didaktikfach und wechselte anschließend auf Kunst als Unterrichtsfach.

Ü128-Ü129) gehabt habe. Die Ornamente hätten mit einer Forscherin zu tun (vgl. Delta_Ü130), die sich mit „kulturellen Symboliken“ (Delta_Ü132) auseinandersetzte.

Das Zeichenseminar

Das „Basiszeichenseminar“ (Delta_Ü142) an der Universität habe zu einer Zeit stattgefunden, in der sie viel Zeit hatte (vgl. Delta_Ü141-Ü144). Ihr Kind war sechs Jahre alt gewesen (vgl. Delta_Ü144). Eine „schwere Zeit“ (Delta_Ü146) habe hinter ihr gelegen. Endlich sei sie „an einem Ort“ (Delta_Ü147) angekommen, wo sie „an bestimmte Knackpunkte ran konnte“ (Delta_Ü147-Ü148). Da in Volkshochschulkursen ihre Fragen nicht beantwortet werden konnten (vgl. Delta_Ü148-Ü150), habe sie dieses Studium begonnen (vgl. Delta_Ü148-Ü152). Während einer „Übung“ (Delta_153) im Zeichenseminar sollte sie den „Umraum [...] erfassen“ (Delta_Ü154). Diese Aufgabe habe ihr „große Freude“ (Delta_Ü158) gemacht, weil sie die Linie, nach der sie „so [...] lange gesucht“ (Delta_Ü158-Ü159) hatte, endlich entdeckt habe (vgl. Delta_Ü159-Ü165).

Die Aufnahmeprüfung

In der Aufnahmeprüfung habe sie zuerst auf gesicherte Weise gezeichnet (vgl. Delta_Ü170-Ü171), erst dann einen „Versuch mit dem Umraum“ (Delta_Ü172) unternommen. Sie sei „zuversichtlich und sehr selbstbewusst in die Prüfung gegangen“ (Delta_Ü181-Ü182), da ihr Prüfungen keine Angst gemacht hätten (vgl. Delta_Ü183-Ü184).

Als Sujet wählte sie sich in der Prüfung den „Hobel“ (Delta_Ü197). Dieses Werkzeug habe sie „mit 16 das erste Mal [...] in der Hand“ (Delta_Ü198) gehalten, als sie „eine Berufsausbildung mit Abitur“ (Delta_Ü199) machte.

Erste Erfahrungen im Unterrichtsfach Kunst

Das Malereiseminar

Nach dem Zeichenseminar besuchte sie ein „Malereigrundlagenseminar“ (Delta_Ü242), in dem es darum gegangen sei „Farbtöne zu mischen“ (Delta_Ü243). Ziel sei nicht gewesen, „ein Bild zu finden“ (Delta_Ü245), sondern „sich mit der Farbe vertraut zu machen“ (Delta_Ü246).

Das Papiertheater

Dann beschäftigte sie sich mit einem „Papiertheater“ (Delta_Ü252). Sie habe „wieder einmal Zeit [...] [gehabt, sich] mit den Dingen [zu] beschäftigen [...], die [...] [sie] interessier-[t]en, und die nicht aus anderen Notwendigkeiten heraus“ (Delta_Ü255-Ü258) zu erledigen waren. Eine Idee sei gewesen, einzelne Theaterelemente zu verrücken (vgl. Delta_Ü259-Ü262) und dabei etwas über „gestalterische Fragen“ (Delta_Ü263) und „Raumwirkung“ (Delta_Ü273) zu erfahren. Auch wenn dieses Papiertheater nur eine „kleine Bühne“ (Delta_Ü284) gewesen sei, sei sie „immer noch zu groß, um sie [...] mitzubringen“ (Delta_Ü284). Sie habe dann nach einem Text für dieses Theater gesucht (vgl. Delta_Ü288-Ü290): Er sollte kein bekanntes Märchen, es sollten nicht zu viele Figuren darin vorkommen und der Text sollte nicht zu lang sein (vgl. Delta_Ü290-Ü294). In dieser Phase dachte sie sehr viel „über die Zeichnung nach“ (Delta_Ü298). Es habe ihr „einfach Spaß [gemacht] mit einem Bleistift über´s Papier zu jagen“ (Delta_Ü315-Ü316).

Besuch der Insel Hombroich

Während einer Exkursion „auf die *Insel Hombroich*“ (Delta_Ü326) hätten ihr „die Sachen von Chillida so gut“ (Delta_Ü327) gefallen. Wenn sie etwas beschäftige, dann sei dieses Interesse übrigens unabhängig von Seminaren (vgl. Delta_Ü336-Ü338). Sie vermute, dass die Hand ein „Wohlgefallen“ (Delta_Ü343) hat, wenn sie Chillidas Arbeiten anfassen kann (vgl. Delta_Ü341-Ü342). Diese Erfahrung stünde im Kontrast zu jenen ihrer Ausbildung, als sie mit sechzehn Jahren (vgl. Delta_Ü350) Werkzeuge bedienen musste, die „für Männerhände entwickelt“ (Delta_Ü351) worden waren.

Das Zeichenbuch

Ein Zeichenbuch zu führen, sei für ihre Arbeitsvorgehensweise geeignet. Darin habe sie ihre Ideen festhalten können, die zwischendurch entstanden. So habe sie immer gewusst, wo sie anknüpfen konnte (vgl. Delta_Ü372-Ü399). All diese Zeichnungen und Überlegungen seien entstanden, als sie Eindrücke aus Seminaren sortiert habe (vgl. Delta_Ü400-Ü403). Sie habe gewissermaßen überprüft, was „taugt“ (Delta_Ü405). Sie sei ja schließlich an der Uni, um etwas zu lernen (vgl. Delta_Ü408-Ü409). Diese Gedanken hätten ihr auch bewusst gemacht, dass sie Texte reizten (vgl. Delta_Ü416-Ü418), immerhin studiere sie ja Kunstpädagogik und Deutsch (vgl. Delta_Ü418_Ü419). Ihre „Art zu denken und auf die Welt zu schauen“ (Delta_Ü426) sei sehr von ihrem ersten Studium geprägt (vgl. Delta_Ü426-427), in dem sie „lange Zeit Soziologie und Philosophie“ (Delta_Ü427) studiert habe, „aber die Abschlussprüfung nicht machen“ (Delta_Ü428) konnte. Die

Zeichnung erlaube es ihr nun „eine Brücke zu schlagen zwischen Empfindung und Denken“ (Delta_Ü430-Ü431). Sie gehe davon aus, dass der Mensch nicht denken würde (vgl. Delta_Ü431), wenn ihn nicht „in seinen Empfindungen oder [...] seinem Erleben irgendetwas [...] beunruhigt [...], ihn aus dem Tritt bringt, ihn irgendwie bewegt“ (Delta_Ü432-Ü434). Es könnte sein, dass man mehr denken könne, als in Worten ausdrückbar“ (Delta_Ü442-Ü443) sei. Eine Zeichnung sei nicht vom „Gerüst der Sprache“ (Delta_Ü444) abhängig und sei „manchmal offener“ (Delta_Ü446). Obwohl sie ursprünglich ihr „Leben anders entworfen“ (Delta_Ü475) hätte, habe sie „das Zeichnen nie lassen können“ (Delta_Ü475-Ü476). Anschließend blättert sie weiter durch das Zeichenbuch. Sie stolpert über den Spruch „Male nicht mit Schwarz“ (Delta_Ü482-Ü483), der, wie sie sagt, „von Frau Nigg“ (Delta_Ü483), ihrer Zeichenlehrerin in der DDR, stammen könnte (vgl. Delta_Ü482-Ü483).

Das Vertiefungsseminar Zeichnen

Dann habe sie sich für das „Seminar Zeichnung Vertiefung“ (Delta_Ü493) angemeldet. Dort habe sie sich „intensiv [...] mit Zeichnung beschäftigen können“ (Delta_Ü500-Ü501). Auf Lambdas Nachfrage (vgl. Delta_Ü503) antwortet Delta, dass ihr Heft vermutlich Seminarbestandteil gewesen sei, ihrem Vorgehen aber entspräche, da sie es ja ohnehin selbständig führe (vgl. Delta_Ü504-Ü505). Es ermuntere sie dazu, „konzentrierter wirklich in so eine Form zu gehen“ (Delta_Ü505-Ü508).

Reflexionen des Zeichnens

Im Seminar habe sie darüber nachgedacht, warum sie solch eine „Freude an dieser Linie habe“ (Delta_Ü511-Ü512). So erkannte sie, dass im Filz, mit dem sie lange Zeit gearbeitet habe (vgl. Delta_Ü512-Ü513), unzählige Linien vorhanden seien (vgl. Delta_Ü514). Darüber hinaus erinnerte sie sich an ein Erlebnis, als ihr während einer wackeligen Zugfahrt (vgl. Delta_Ü517-Ü518) zum ersten Mal eine lockere Linie glückte (vgl. Delta_Ü518).

Beschäftigung mit Chillida

In der Bibliothek habe sie ein Buch mit Texten Chillidas entdeckt (vgl. Delta_519-Ü520), dessen „konzentrierte, vielleicht auch reduzierte Wortwahl“ (Delta_Ü521) sie sehr schätze. Sie habe sich gefragt, was sie zeichnen würde, „wenn es keine Aufgabenstellung“ (Delta_522-Ü523) gäbe. Deshalb stehe hier die „Suche nach [...] einer lockeren Linie“ (Delta_Ü527). Es fasziniere sie, wie „Chillida mit Material [...] umgeht“ (Delta_Ü528). Manchmal bedauere sie es, dass die Zeichnung „in so einer gedanklichen, nicht greifbaren Wirklichkeit [...] [verhaftet sei], währenddessen ein Stück Holz oder ein Stück Ton [...] eben wirklich da“ (Delta_Ü540-Ü542) seien.

Chillida habe in seiner künstlerischen Arbeit versucht, „in diesen dunklen Raum, in den man eigentlich nicht rein kann, hineinzukommen. Und den [...] zu öffnen“ (Delta_Ü548-Ü550). Sein Vorgehen finde sie „ästhetisch unglaublich ansprechend“ (Delta_Ü551). Deswegen habe sie sich mit seiner Arbeit auseinandergesetzt und dem nachgespürt, was ihr daran gefalle (vgl. Delta_Ü553-Ü555).

Weiterentwicklungen

Sie habe auch überlegt, was sie bereits gezeichnet habe und welches Material für sie geeignet sei (vgl. Delta_Ü556-Ü562). Einmal fragte sie ihren Sohn nach dessen Meinung (vgl. Delta_Ü569). Er habe geantwortet: „Boah! Da muss mehr Farbe rein“ (Delta_Ü570). Seinem Vorschlag sei sie auch gefolgt (vgl. Delta_Ü570-Ü571).

Entdeckung eines neuen Textes

Schließlich habe sie einen neuen Text entdeckt, den sie „beim Lesen schon sehr musikalisch, sehr rhythmisch“ empfunden und der sie mit sehr intensiven Bildern“ (Delta_ Ü574) beeindruckt habe. Diese Eindrücke „hätte [sie] zu gerne“ (Delta_Ü575) als Bild ausgedrückt (vgl. Delta_Ü576). Dieser Text erzähle davon, wie ein Arbeiter beim Getreideschleppen „hinkt“ (Delta_Ü579) und deshalb der Rhythmus außer Kontrolle zu geraten droht (vgl. Delta_Ü579-Ü580). Deshalb mussten sich „alle anderen, diesem hinkenden Rhythmus [...] anpassen, weil sie sonst zuviel Kraft“ (Delta_Ü582-Ü583) verbraucht hätten. In dieser Phase passiere „ganz viel“ (Delta_Ü594). Der Hinkende hätte „diesen Weg nicht gehen müssen“ (Delta_Ü595). Obwohl die anderen seine Haltung „doof“ (Delta_Ü598) fanden, zeigten sie sich solidarisch mit ihm (vgl. Delta_Ü597-Ü599). Leider sei ihr die Umsetzung dieses Bildes nicht gelungen (Delta_Ü606-Ü607). Allerdings habe sie erkannt, dass „musikalische Rhythmen [...] [einen] Bezug zur Zeichnung“ (Delta_Ü609-Ü610) aufwiesen. Heute schleppe ja niemand mehr Getreidesäcke (vgl. Delta_Ü615) wie in der Geschichte, die „während des Zweiten Weltkrieges“ (Delta_Ü614-Ü615) in Russland spielt. Heute gäbe es Maschinen (vgl. Delta_Ü615-Ü616).

Die Baustelle

In jenem Sommer sei dann „eine Riesengrube“ (Delta_Ü617) für den Anbau der Universität direkt vor den Ateliers der Studierenden ausgehoben worden (vgl. Delta_Ü616-Ü617). Auf diese Weise konnte sie verfolgen, „wie heute eine schwere Arbeit gemacht“ (Delta_Ü619-Ü620) werde. Zur Zeit der Geschichte hätten die Menschen für die gleiche Tätigkeit viel mehr Zeit benötigt (vgl. Delta_Ü621-Ü622). Das dröhnende Geräusch (vgl. Delta_623) und die Bewegungen des „Baggerarmes“ (Delta_Ü624) hätten sie genauso berührt wie der „Kontrast“ (Delta-Ü624) zwischen präzisem Gerät und formloser Erde (vgl. Delta_Ü625-626).

Die biographische Dimension der Baustelle

Beim Beobachten sei ihr bewusst geworden (vgl. Delta_Ü628), dass sie „seit 20 Jahren Baustellen zuschaue“ (Delta_Ü629). Baustellen seien für sie „ein biographisches Thema“ (Delta_Ü630) - seit „der politischen Wende“ (Delta_Ü631-Ü632). Bei der Beobachtung der universitären Baustelle habe sie begriffen, warum sie Baustellen nervten (vgl. Delta_Ü6634-Ü635). Mittlerweile habe sie „Freude dran, dass da ein Bagger steht, 200 m von [...] [ihrem] Haus entfernt“ (Delta_Ü643-Ü644). Zuvor hätten sie die Baustellen „daran erinnert, wie einschneidend diese politische Wende für [...] [ihr] persönliches Leben“ (Delta_Ü644-Ü645) gewesen sei. Viele ihrer Träume „zur Wendezeit“ (Delta_Ü646) seien „nicht in Erfüllung“ (Delta_Ü648) gegangen.

Die Achtsamkeit der Bagger

Baggerfahrer seien „nicht besonders achtsam und schauen nicht, was sie wegheben“ (Delta_Ü652-Ü653). Da müsste „schon eine Bombe aus dem 2. Weltkrieg liegen, dass sie aufhören“ (Delta_Ü653-Ü654). Die Beschäftigung mit der Baustelle habe ihr „sehr gut“ (Delta_Ü656) getan, auch wenn sie an „traurige Sachen erinnert“ (Delta_Ü657-Ü658) worden sei. Sie habe dann „mit einer großen Lust ganz viele Bagger gezeichnet“ (Delta_658-Ü659), die auf der Baustelle sogar „mit Kettenrädern unterwegs gewesen“ (Delta_Ü660) seien.

Die Panzer der Kindheit

Sie komme aus einem Ort, erzählt sie, „wo Panzer durch´s Dorf gefahren“ (Delta_Ü662-Ü663) seien. Bei Betrachtung der Bagger habe sie „nachempfinden“ (Delta_Ü666) können, welche Auswirkung es habe, dass sie neben einer Kaserne der Roten Armee aufgewachsen sei (vgl. Delta_Ü663-Ü668). Sie erinnere sich an „eine 400 Jahre alte Linde“ (Delta_Ü684), die an einem Weg gestanden habe, an dem sie gerne entlang gegangen sei (vgl. Delta_Ü684-Ü686). Sie sei deswegen „kaputt“ (Delta_Ü687) gegangen, weil ein Panzer in sie fuhr (vgl. Delta_Ü686-Ü689). Einmal rammte ein Panzer sogar die Küche eines Hauses (vgl. Delta_Ü689_690). Besonders herausfordernd sei damals gewesen, dass man sich nicht darüber „beklagen“ (Delta_Ü698) konnte, weil man sonst „politisch schon in einer schwierigen Situation“ (Delta_Ü700) gewesen sei. Leider sähen jetzt viele ehemalige DDR-Bürger nur das Schöne in ihrer Vergangenheit (vgl. Delta_Ü700-Ü705). Das, was sie an der Universität mit der Baustelle erlebt habe, sei ihr „persönlich näher“ (Delta_Ü706) gegangen, als gedacht. Eigentlich wollte sie in ihrem Studium doch nur ihre „Technik verbessern“ (Delta_Ü707).

Die Studienfahrt nach Colleoli

Nach diesem Semester sei sie zum ersten Mal auf Studienfahrt nach Colleoli gefahren (vgl. Delta_Ü707-Ü709).

Der Plan

Ursprünglich wollte sie dort malen (vgl. Delta_Ü710-Ü712). Da sie ohnehin schon mit „alten Themen“ (Delta_Ü713) beschäftigt gewesen war, habe sie sich entschieden, *Hammer und Sichel* dahin mitzunehmen (vgl. Delta_Ü712-Ü714). Auf die Idee sei sie gekommen, nachdem sie im *Museum Brandhorst* Warhols *Hammer und Sichel* gesehen habe (vgl. Delta_Ü714-Ü716). Seine Arbeit habe sie so überzeugt, dass sie diese Idee gern aufgreifen wollte (vgl. Delta_Ü716_Ü717). Sie habe gehofft, diese Zeichen so malen zu können (vgl. Delta_Ü717-Ü718), wie sie sie „nie hätte malen dürfen, wenn es nicht die politische Wende gegeben hätte“ (Delta_Ü718-Ü719). Sie habe sich vorgestellt, wie Marlene Nigg, ihre Zeichenlehrerin in der DDR, „die Hände über den Kopf zusammenschlagen würde“ (Delta_Ü719).

Das Scheitern des Plans

Leider habe das Malen jedoch nicht funktioniert (vgl. Delta_Ü721).

Das Entdecken des Weggeworfenen

Deswegen sei sie viel „unterwegs gewesen“ (Delta_Ü723) und habe eine „Menge an alten Metallteilen“ (Delta_Ü723-Ü724) gefunden.

Die Erinnerung an die Mädchen

Bisher habe sie in ihrer beruflichen Arbeit anderes aufgehoben (vgl. Delta_Ü732). Dort befasse sie sich mit „Mädchen“ (Delta_Ü733), „denen niemand mehr einen Wert gibt, Mädchen mit Gewalterfahrung“ (Delta_Ü733-Ü734). Sie artikulierten sich anders als junge Männer (vgl. Delta_Ü734-Ü737). Sie seien „sehr leise“ (Delta_Ü738) und würden nicht gesehen (vgl. Delta_Ü738). Mit diesen Mädchen arbeite sie als „Trainerin für Selbstverteidigung“ (Delta_Ü739). Im Training vermittle sie den Mädchen nicht nur Wehrhaftigkeit (vgl. Delta_Ü742), sondern „dass sie ein wertvoller Mensch sind“ (Delta_Ü743-Ü744). Man schütze sich nur dann (vgl. Delta_Ü744), „wenn man sich selbst einen Wert gibt“ (Delta_Ü744).

Das Behandeln des Aufgesammelten

Als sie die Gegenstände gefunden habe, habe sie „oft an Mädchen und Frauen aus den Kursen gedacht“ (Delta_Ü750-Ü751). Beim Zusammenwickeln der Gegenstände (vgl. Delta_Ü752) befreite sie sich „von den Erinnerungen an das, was sie erzähl[t]en“ (Delta_Ü753). Mittlerweile unterhalte sie sich mit den gleichen Kindern (vgl. Delta_Ü761-Ü762) „über sowas Schönes wie Bilder“ (Delta_Ü762). Die Fundstücke erinnerten sie an ihre Arbeit (vgl. Delta_Ü764-Ü765), nämlich „Gegenständen, die verloren sind, die rumliegen, die rosten, die keiner mehr braucht, den Nagel irgendwie auch wieder zu wertschätzen“ (Delta_Ü765-766).

Das Entdecken des Linearen im Aufgesammelten

Später habe sie in den aufgefundenen Gegenständen auch ihre Linie entdeckt, nur eben materiell (vgl. Delta_Ü773-Ü774). Ihr gefalle an Zeichnungen der ruhige Hintergrund (vgl. Delta_Ü776-Ü777). Wenn bei den gefundenen Dingen der Hintergrund unruhig werde, lösten sie sich optisch auf (vgl. Delta_Ü777-Ü778). Lege sie das rostige Metall aber „auf ein weißes Blatt [...], „wird´s eine schöne Linie“ (Delta_Ü785-Ü786). „Diese Verwandlung [...] [habe ihr] total gefallen“ (Delta_Ü788-Ü789). Sie bewege, „dass nicht der Gegenstand Müll [...] [ist oder nicht], sondern die Art, wie [...] [man damit umgehe,] diesen Gegenstand zu etwas Nutzlosem“ (Delta_Ü796-Ü798) macht oder zu etwas, was „erfreut“ (Delta_Ü799).

Die Problematik des Raumes

Ihre große Sammlung an Metallstücken sei nun „verstaut“ (Delta_Ü803). Leider könne man sie ja nicht zusammenschieben (vgl. Delta_Ü805). Die Gegenstände bräuchten genügend Raum um sich herum, um nicht beliebig zu werden (vgl. Delta_Ü805-Ü807). Bei Menschen sei es der „soziale Rahmen, der den Unterschied [...] [mache], ob sie [...] andere erfreu[t]en“ (Delta_Ü810-Ü811).

Die biografische Dimension der Studienfahrt

Dass die Studienfahrt sie so bewegt habe, liege in ihrer „Biographie verborgen“ (Delta_Ü819). Aus dem gleichen Grund mache sie die Arbeit als Trainerin noch immer (vgl. Delta_Ü819-Ü821), obwohl sie jetzt Lehramt studiere (vgl. Delta_Ü821-Ü822). Allerdings werde sie nicht „an einer Regelschule arbeiten“ (Delta_Ü822), da diese Institution nicht den richtigen Rahmen darstelle, in dem sie gut arbeiten könne (vgl. Delta_Ü822-Ü825). „Aufgerührt“ (Delta_Ü831) hätten sie am Ort der Studienreise auch die „Häuserfassaden“ (Delta_Ü833) und das „Eingesperrtsein-Gefühl“ (Delta_Ü836) aufgrund der fehlenden Wanderwege und wenigen Busverbindungen (vgl. Delta_Ü833-Ü836). Da sie „auf der anderen Seite der Mauer aufgewachsen“ (Delta_Ü837) sei, reagiere sie auf diese Phänomene besonders (vgl. Delta_Ü838). Die Fassaden in dem italienischen Ort hätten sie an „Dresden 1990“ (Delta_Ü839) erinnert. Eigentlich sei sie „nach Italien gefahren“ (Delta_Ü840-Ü841) und hätte sich „auf sonnige Tage gefreut“ (Delta_Ü841). Dann habe sie allerdings das Gefühl bekommen, „20 Jahre früher irgendwo im Osten [her]rausgekommen“ (Delta_Ü842) zu sein: Dresden zur damaligen Zeit „war der Hammer“ (Delta_Ü851).

Das Zeichnen der Bohrer

Als sie von der Studienfahrt nach Hause gekommen sei, habe sie sich in den „Maschinenraum“ (Delta_Ü852) gesetzt und Bohrer gezeichnet (vgl. Delta_Ü852-Ü853), um ihre „Nerven [...] nach [...] [den] ganzen aufreibenden Eindrücken dieser Studienfahrt“ (Delta_Ü853-Ü855) zu beruhigen. Die Maße einer Maschine seien „durchgerechnet“ (Delta_Ü873). Nichts sei dort „dem Zufall überlassen“ (Delta_Ü873).

Die Überlegungen einer Homöopathin

Die Arbeit im Maschinenraum erinnere sie an ihre Tätigkeit als Homöopathin (vgl. Delta_Ü873-Ü876). Für diese Berufsgruppe sei „interessant, wie der Schmerz [...] [ist], nicht nur dass es weh tut“ (Delta_Ü878-Ü879). Ein Bagger habe „etwas Aufwühlendes, [...] Reibendes“ (Delta_879-Ü880), wohingegen ein

„bohrender Schmerz [...] viel präziser“ (Delta_Ü880) sei. Dieser Schmerz dringe auf einer „kleinen Verwundungsstelle voll in die Tiefe“ (Delta_Ü881). Deswegen biete die Maschine ihr die Gelegenheit (vgl. Delta_Ü882-Ü883), „eine Erfahrung ins Bild zu bringen oder [...] [sie] wieder ein bisschen von [...] [sich] weg zu bekommen“ (Delta_Ü883-Ü884). Die Baustelle habe sie sich noch gut ansehen können, aber die brüchigen Wände in Italien seien ihr zuviel gewesen (vgl. Delta_Ü887-Ü888).

Die Wirkungen des Zeichnens

Die Auseinandersetzung mit dem „Bohrer und [...] [die] Ruhe“ (Delta_Ü890) im Maschinenraum hätten sie wieder beruhigt (vgl. Delta_Ü888-Ü891). „Da war Zeichnung dann auf einmal [...] eine richtige Lebenshilfe“ (Delta_Ü891-Ü892).

Rückblickend stelle sie fest, dass sie wieder „das Alte gemacht“ (Delta_Ü900) und von der Linie Abstand genommen habe (vgl. Delta_Ü900). „Marlene Nigg [...] [und ihre] sozialistische Kunstbildung“ (Delta_Ü903) hätten sich gefreut. „Die Mädchen in die Technik“ (Delta_Ü903).

Das abgeschlossene Papiertheater

Zwischendurch habe sie ihr „Papiertheater“ (Delta_Ü925) aufgeführt. Bei der Entwicklung des Theaterstücks habe sie festgestellt (vgl. Delta_Ü928), dass zu einem Abschluss des Theaters „Publikum“ (Delta_Ü929) gehöre. Deswegen habe sie „Kinder aus dem benachbarten Kindergarten“ (Delta_Ü929) zu einer Aufführung eingeladen. Damit sei das Papiertheater wirklich „fertig“ (Delta_Ü934) geworden. Jetzt würde sie gern etwas „Neues mit dem Theater machen“ (Delta_Ü935).

Das Projekt mit der Sammlung Prinzhorn

Im anschließenden Projekt mit der *Sammlung Prinzhorn* sei es zu einer „Begegnung mit einem Menschen [gekommen], der vor 100 Jahren in irgendeiner psychiatrischen Anstalt kreativ gearbeitet“ (Delta_Ü937-Ü938) habe. Man könne darüber nachdenken (vgl. Delta_Ü940), ob dessen Arbeitsresultate nun eine „Kunstsprache“ (Delta_Ü941) seien oder einfach nur eine „menschliche Gestaltung“ (Delta_Ü941).

Die Wahl von Josef Forsters

Zu Beginn des Seminars habe sich jeder Student eine Arbeit (vgl. Delta_Ü948-Ü949) als „Ausgangspunkt“ (Delta_Ü948) gewählt. Sie habe sich für die Fotografie eines Mannes entschieden, der „in einem großen Konstrukt aus Weidenruten“ (Delta_Ü950) steht und stolz lacht, weil er meint „das Perpetuum mobile gebaut“ (Delta_Ü951) zu haben. Das „mangelnde technische Verständnis dieses Mannes“ (Delta_Ü952-Ü953) habe ihr sehr gefallen. Es scheine ihm auf der Fotografie „völlig wurst“ (Delta_Ü954) zu sein, „dass dieses Ding nie fliegen wird, in dem er steht“ (Delta_Ü954-Ü955). Auf eine bestimmte Weise schätze sie „den nichtperfekten Menschen“ (Delta_Ü956). Josef Forster, der Mann auf dem Foto, sei ihr schon deswegen „sympathisch, weil er so einen Unsinn“ (Delta_Ü957) glaubt. Aufgrund der Intensität seines befremdlichen Denkens habe er allerdings in der Psychiatrie leben müssen (vgl. Delta_Ü957-Ü959). Vermutlich hätten „auch Krankheitskräfte“ (Delta_Ü960) diesen Zustand bewirkt. Alle Studierenden hätten schließlich zu überlegen begonnen, wie „eine eigene künstlerische Arbeit als Antwort oder als Reaktion auf diese Arbeit“ (Delta_Ü965) aussehen könnte.

Maschinen

Sie habe das „toll“ (Delta_Ü969) gefunden, was sich ihr bei der Beschäftigung mit Forster aufgetan habe, und „wollte auch eine Maschine bauen“ (Delta_Ü969). Aufgrund ihrer Heilpraktiker- und Homöopathie-Ausbildung, aber auch aufgrund ihres Soziologie-Studiums interessierten sie unterschiedliche Perspektiven in der Auseinandersetzung mit diesem Menschen (vgl. Delta_Ü969-Ü972). So habe sie einerseits über die „Krankheitserscheinungen“ (Delta_Ü973) nachgedacht, anderseits über „das soziale Phänomen“ (Delta_Ü973), das die Gesellschaft herausfordere, mit Menschen umzugehen, die „Befremden hervorrufen [...] [und] sich [...] nicht eintakten lassen in die Struktur“ (Delta_Ü975-Ü976). Kurioserweise habe dieser Mann eine Maschine bauen wollen (vgl. Delta_Ü978-Ü979), ohne zu beachten, dass sie nur dann funktionieren könne, wenn die Maschinenteile ineinandergriffen (vgl. Delta_Ü979-Ü980). Selbstverständlich könne man sich fragen, „ob man eine Bohrmaschine nicht auch ganz anders bauen könnte, wenn [...] [man] anders denken“ (Delta_Ü990_Ü991) würde. Schnell habe sie in ihren Überlegungen gemerkt, dass man bei einer Maschine Anforderungen berücksichtigen müsse, die die Gestaltungsfreiheit beschränkten (vgl. Delta_Ü994-Ü996). Zeichne sie mit Bleistift auf einem weißen Papier, könne sie machen, was sie wolle (vgl. Delta_Ü996-Ü997). Dies ändere sich jedoch in dem Augenblick, wenn es um eine Maschine gehe. Dann müssten die Räder

ineinandergreifen (vgl. Delta_Ü979-Ü999). Im Übrigen würden heute Maschinen immer mehr hinter einer schönen Fassade verpackt (vgl. Delta_Ü1005_Ü1006). Trotzdem gäbe es nach wie vor „mechanische Bewegungen" (Delta_Ü1009). Sie wollte aber „keine perfekte Maschine" (Delta_Ü1015-Ü1016) konstruieren, sondern „auch so eine tolle, wie der Josef Forster auf seiner Fotografie" (Delta_Ü1016-Ü1017).

Die Maschine gebe „einen Rhythmus vor" (Delta_Ü1021). Auf diese Weise entstehe eine paradoxe Situation (vgl. Delta_Ü1021-Ü1022). Einerseits sei die Maschine entwickelt worden, damit Menschen manche Arbeiten nicht mehr selbst leisten müssten (vgl. Delta_Ü1022-Ü1023). Andererseits bestimme die Maschine das Arbeitstempo (vgl. Delta_Ü1023-Ü1024). So habe sie als Lehrling „in einem [...] technisch festgelegten Takt" (Delta_Ü1025-Ü1026) Bretter vom Band nehmen müssen: „Und da wird der Mensch, der durch die Maschine frei werden will, auf eine andere Art unfrei" (Delta_Ü1040-Ü1041). Selbstverständlich sei sie „fern von Technikabstinenz" (Delta_Ü1044). Sie genieße das Bahnfahren sehr (vgl. Delta_Ü1044-Ü1045). Allerdings vertrete sie die These, dass man mittlerweile menschenfreundlichere Maschinen bauen könnte (vgl. Delta_Ü1045-Ü1048), „die nicht an allen Stellen den perfekten rechten Winkel" (Delta_Ü1048-Ü1049) bräuchten. In der durch die Arbeit der Maschinen gewonnenen Zeit würden sich die Menschen nun im Internet informieren (vgl. Delta_Ü1055-Ü1057). „Aber was passiert damit?" (Delta_Ü1058). Das sei „die Sinnfrage" (Delta_Ü1058-Ü1059).

Die biografische Dimension der Auseinandersetzung mit Josef Forster

Viele Facetten der Biografie Forsters berührten eigene Themen (vgl. Delta_Ü1061-Ü1063). In einem Katalog werde er beispielsweise „großzügig als Philosoph bezeichnet" (Delta_Ü1063-Ü1064). Das mache sie „betroffen" (Delta_Ü1064). Als sie im Arbeitsamt habe aussagen müssen, dass sie ihr Studium nicht abgeschlossen habe (vgl. Delta_Ü1064-Ü1065), habe niemand gesagt: „Oh, das ist eine Philosophin!" (Delta_Ü1066). Dass sie ihr Studium nicht mit einer „Abschlussprüfung" (Delta_Ü1068) beenden konnte, präge ihr „Leben sehr" (Delta_Ü1069). Dass Josef Forster „als Philosoph bezeichnet werden" (Delta_Ü1070) könne, hänge, so der Leiter der *Sammlung Prinzhorn*, mit „Karl May zusammen" (Delta_Ü1072). Wenn nun „Karl May auch noch ein Philosoph" (Delta_Ü1073) sei, stelle sich ihr die Frage, wer sie denn eigentlich sei (vgl. Delta_Ü1073-Ü1074). Für sie sei „Edith Stein eine beeindruckende Philosophin. Aber Karl May bestimmt nicht. Und Josef Forster auch nicht" (Delta_Ü1074-Ü1075). Sie habe dann versucht eine „Maschine zu bauen" (Delta_Ü1077-Ü1078), habe sich über die Qualitäten von Draht informiert (vgl. Delta_Ü1082-Ü1084), habe aber auch darüber nachgedacht, welche Globoli sie als Homöopathin Forster verabreichen würde (vgl. Delta_Ü1084-Ü1087). Das alles habe sie beim Besuch der *Sammlung Prinzhorn* „sehr aufgerieben" (Delta_Ü1088), obwohl es „toll" (Delta_Ü1089) gewesen sei, „die Dinge im Original sehen zu können" (Delta_Ü1089).

Das unabgeschlossene Philosophiestudium

Schließlich habe sie begonnen, sich wieder mit den Philosophen zu beschäftigen, durch die sie sich „als junge Frau [...] geackert" (Delta_Ü1092-Ü1093) habe. Das Philosophiestudium sei ein „Geschenk des Westens" (Delta_Ü1096) gewesen. Allerdings habe es der Westen sofort wieder zurückgenommen (vgl. Delta_Ü1097-Ü1098). Sie habe „nicht geschnallt" (Delta_Ü1099), dass sie „nach 12 Semestern fertig zu sein habe [...] [und sei] dann wegen Überziehung der Studienzeit gegangen" (Delta_Ü1099-Ü1100). Leider habe es „falsche Verquickungen" (Delta_Ü1102) gegeben. So sei ja in den „alten Bundesländern [...] darum gerungen [worden], die Studienzeiten [...], wegen der vielen Langzeitstudierenden" (Delta_Ü1102-Ü1103) zu begrenzen. In den neuen Bundesländern habe man die Begrenzung „sozusagen gleich" (Delta_Ü1104) eingeführt. Sie gehörte „zu den allerallerersten, die 1991 [...] zum allerersten Mal so richtig Geisteswissenschaften [...] nach der DDR-Zeit in Dresden studieren" (Delta_Ü1105-Ü1106) konnten. Ihre Kommilitonen und sie seien damals sehr enthusiastisch gewesen (vgl. Delta_Ü1108), wollten gern studieren und Bücher lesen (vgl. Delta_Ü1108-Ü1109), hätten allerdings nur „eine vorläufige Prüfungsordnung" (Delta_Ü1110) erhalten. Als sie sich schließlich zur Abschlussprüfung „anmelden wollte" (Delta_Ü1113), habe das nicht geklappt. Vermutlich hätte sie streiten müssen oder eine „soziale Unterstützung" (Delta_Ü1114) benötigt. Die Prüfungsordnung, deretwegen sie ihr Studium nicht habe abschließen können, habe ja erst für die gegolten, die ein Jahr später zu studieren begannen (vgl. Delta_Ü115-Ü117). Sie erlebe das „Bildungssystem hier in Westdeutschland"

(Delta_Ü1118) so, „dass es die Unterstützung der sozialen Umwelt der Familie braucht[e], damit die Kinder ihren Weg gehen können“ (Delta_Ü1118-Ü119). Sie komme aber aus einem anderen System (vgl. Delta_Ü1120), wo man „auch ohne Unterstützung des Elternhauses bis zu einem [...] geisteswissenschaftlichen Studium kommen konnte“ (Delta_Ü1121-Ü1122). Sie sei die einzige gewesen, „die das Studium wollte. Und war dann nicht stark genug [...] [und] überfordert“ (Delta_Ü1125-Ü1126). Das sei sehr schmerzhaft gewesen (vgl. Delta_Ü1127). Sie wäre sehr gern „Geisteswissenschaftlerin geworden (vgl. Delta_Ü1129).

Wirkungen von Verdichtungen

Das, was sich in dieser künstlerischen Auseinandersetzung bei ihr „zusammentat“ (Delta_Ü1131) und „so unglaublich zusammen“ (Delta_Ü1133) ballte, habe sie schließlich zugelassen (vgl. Delta_Ü1129-Ü1134). Im Archiv der *Sammlung Prinzhorn* habe sie entdeckt (vgl. Delta_Ü1134), dass die dort vertretenen Künstler auf „kleinstem Raum ganz dicht“ (Delta_Ü1134-Ü1135) geschrieben hätten. Das wollte sie „auch einmal erleben“ (Delta_Ü1135), um herauszufinden, wie es sich anfühlt und auswirkt (vgl. Delta_Ü1136). Die Bohrmaschinen hätten „eine beruhigende Wirkung“ (Delta_Ü1138), das Nachspüren der Dichte habe sie jedoch als „unerträglich“ (Delta_Ü1141) empfunden. Sie habe sich das Leben von Anstaltspatienten vor hundert Jahren vorgestellt, die ohne „medikamentöse Behandlung“ (Delta_Ü1143) in ärmlichen Verhältnissen lebten, aber über viel Zeit verfügten (vgl. Delta_Ü1142-Ü1145). Ihr Experiment mit der Dichte habe sie schließlich „nicht mehr aus[gehalten]“ (Delta_Ü1150). Am „31. Dezember“ (Delta_Ü1151) habe sie sich eingestanden, es nicht mehr ertragen zu können (vgl. Delta_Ü1149-Ü1152).

Die Porträts von Josef Forster

In ihrer Beschäftigung mit der Vielfältigkeit Josef Forsters entdeckte sie auch seine Porträts (vgl. Delta_Ü1152-Ü1154). Sie seien neben seinen anderen Arbeiten fast untergegangen, „weil man so fasziniert [...] [sei] von seinen kuriosen Gedanken und [...] seinen wilden Ideen zu [...] Maschinen“ (Delta_Ü1156-Ü1157). Dort sei er ihrer Ansicht nach jedoch am „stärksten in seiner Ausdruckskraft“ (Delta_Ü1158). Als sie Forsters Porträts wahrgenommen habe, habe sie sich an die Zeit erinnert, als sie „an der Promenade saß und [...] Urlaubsgeld über das Porträtzeichnen von Touristen“ (Delta_Ü1160-Ü1161) verdiente. In Anlehnung an Forster begann sie Porträts nicht nur mit Bleistift, sondern mit Kreide und Öl (vgl. Delta_Ü1168) zu erstellen und der „Faszination am Material“ (Delta_Ü1169) nachzugehen (vgl. Delta_Ü1164-Ü1170). Im Gegensatz zu Forster verzichtete sie hierfür jedoch auf „körpereigene Substanzen“ (Delta_Ü1168).

Das Aufräumen

Ihre unterschiedlichen Arbeitsergebnisse seien ihr schließlich „zuviel“ (Delta_Ü1171) geworden, „das fledderte genauso auseinander wie [...] [sich das] Leben [...] so auffächerte“ (Delta_Ü1173). Darauf hin habe sie sich entschlossen, nicht nur ein Heft, sondern drei Hefte zu führen (vgl. Delta_Ü1173-Ü1174). Sie hatte das Gefühl, ihr Leben aufräumen zu müssen (vgl. Delta_Ü1177-Ü1178). Zunächst habe sie ihre „Bildsprache“ (Delta_Ü1183) sortiert.

Das Reflektieren von Begriffen

An der Philosophie schätze sie, dass „vor dem Denken von Gedanken“ (Delta_Ü1185) erst einmal geprüft werde, ob das Werkzeug, also die Begriffe taugten (vgl. Delta_Ü1185-Ü1186). Erst dann könne man denken, weil man dann wisse, was man meine, wenn man zum Beispiel Freiheit sage (vgl. Delta_Ü1188). Andernfalls würde eine Unterhaltung über Freiheit unscharf (vgl. Delta_Ü1188-Ü1189). Erst die Analyse der Begriffe erlaube es, sie frei zu verwenden (vgl. Delta_Ü1190-Ü1191).

Die drei Hefte

Im einen Heft habe es den Bereich des Sammelns gegeben (vgl. Delta_Ü1191). Obgleich sie den Bau einer Maschine aufgegeben hatte (vgl. Delta_Ü1193), mochte sie nach wie vor die Formen, „die sich in Draht finden“ (Delta_Ü1194) ließen. Ihre „Linie in Draht“ (Delta_Ü1195) habe ihr genauso viel Freude bereitet wie, „Sachen auf der Straße zu finden“ (Delta_Ü1196). So habe sie alten „Telefondraht in der Garage [...] [ihres] Nachbarn finden“ (Delta_Ü1198-Ü1199) können. Es stelle einen Unterschied dar, ob man einen Draht im Baumarkt kaufe oder einen finde (vgl. Delta_Ü1202-Ü1203). „Diese Geste, etwas zu nehmen, was vielleicht auch alt und nutzlos ist, und damit zu arbeiten, etwas Gefundenes aufzugreifen, wäre nicht dabei gewesen, wenn [...] [sie] im Baumarkt einen Draht“ (Delta_Ü1203-Ü1206) gekauft hätte. In einem anderen Heft habe sie die Fotografie verortet, mit der sie bereits auf der Studienfahrt begonnen hatte (vgl. Delta_Ü1209-Ü1211). Im dritten hingegen habe sie sich mit „der ganz alten Bildsprache“ (Delta_

Ü1212) befasst. Das Schweizer Projekt prägte ihr Leben sehr (vgl. Delta_Ü1214-Ü1216).

Der Rückblick auf die eigene Entwicklung

Nach dem Schweizer Projekt seien die Jahre mit ihrem Kind gekommen, in denen andere Aspekte relevant waren (vgl. Delta_Ü1216). Schließlich litt sie an Schlaflosigkeit auf der Studienfahrt (vgl. Delta_Ü1216-Ü1217). Daran habe sich „in den Weihnachtsferien" (Delta_Ü1217) die Phase des Experimentierens angeschlossen, wo sie auf kleinstem Raum wie Josef Forster intensiv arbeitete (vgl. Delta_Ü1217-Ü1220). Da sei es ihr „eng" (Delta_Ü1222) gewesen. Mit ihrer „ganzen Lebensfülle" (Delta_Ü1222-Ü1223) sei sie „nur zu Hause [...] [in ihrem] Zimmer" (Delta_Ü1224) gewesen.

Das Fotografieren als heutige Bildsprache

In dieser Situation habe sie sich gefragt, wie man heute künstlerisch tätig sein könne (vgl. Delta_Ü1224-Ü1225). Anstelle von Zeichnungen, sei heute „das Fotografieren irgendwie ganz nah" (Delta_Ü1226). Ihrer Meinung nach habe sich Josef Forster mit seinen Selbstporträts stabilisiert (vgl. Delta_Ü1226-Ü1228). Jedenfalls wirke er da überzeugend (vgl. Delta_1228). So habe sie ebenfalls begonnen, mit Hilfe eines Spiegels zu fotografieren (vgl. Delta_Ü1228-Ü1230), obwohl sie die „glatte Oberfläche" (Delta_Ü1231) von Fotos gar nicht schätze. Einmal fotografierte sie auch eine unbewachte Baustelle (vgl. Delta_Ü1232-Ü1233). Auf diese Weise habe sie nach einer überzeugenden Antwort auf das gesucht, was ihr „von Josef Forster entgegen" (Delta_Ü1235) gekommen sei. Da sie die Fotos in Händen halten wollte, habe sie sie entwickeln lassen (vgl. Delta_Ü1241-Ü1246). In ihrer künstlerischen Vorgehensweise habe sie „parallel" (Delta_Ü1251) gearbeitet, d.h. sie fotografierte Baustellen, fertigte aber zugleich auch Selbstporträts an (vgl. Delta_Ü1251-Ü1255). So seien sehr viele Arbeiten entstanden (vgl. Delta_Ü1258-Ü1259). Zugleich setzte sie sich mit „brüchigen Oberflächen" (Delta_Ü1260) auseinander. Sie trug „diesen Ton und diese Kreide" (Delta_Ü1261) auf das eigene Gesicht auf (vgl. Delta_Ü1262-Ü1263). Der trocknende Ton „brach auch auf dem Gesicht" (Delta_Ü1263).

Die Herausforderungen des Unabgeschlossenen

Trotz ihrer vielen Ergebnisse habe sie den Eindruck gehabt (vgl. Delta_Ü1267-Ü1268), dass sie allesamt etwas „Beliebiges, [...] Sinnloses" (Delta_Ü1268) aufwiesen. Nur bei dem „Kinderpapiertheater" (Delta_Ü1271) sei sie „mal zu einem Ergebnis gekommen" (Delta_Ü1270). In dieser Phase realisierte sie, „wie schwerwiegend sich die Tatsache [auswirkte], dass [...] [sie] dieses erste Studium nicht abgeschlossen habe" (Delta_Ü1272-Ü1273). Schließlich habe sie „nie entschieden, [...] nicht als Soziologin [zu] arbeiten" (Delta_ Ü1277). Weil sie nicht wie eine Maschine funktionierte (vgl. Delta_Ü1286), sei nun ihre „Ausrichtung [...] weg" (Delta_Ü1287). Leider habe sie ihr Ziel nicht erreicht (vgl. Delta_Ü1288). Es sei ihr nicht bewusst gewesen, dass sich dieser Umstand „so nachteilig" (Delta_Ü1289) auswirke. Sie versuche diese Erfahrung aber „auch nicht zu groß zu reden" (Delta_Ü1291). Es stelle jedoch einen großen Unterschied dar, ob man aus bestimmten Gründen nicht als Philosophin oder Soziologin arbeiten könne (vgl. Delta_Ü1294-Ü1296), oder ob man „gar nicht versuchen kann, als Soziologin unterzukommen" (Delta_Ü1297-Ü1298). Lange Zeit wollte sie sich diesen Umstand „nicht [...] anschauen" (Delta_Ü1300). Als sie es dennoch getan habe, sei es „sehr schmerzlich" (Delta_ Ü1301) gewesen.

Das nachträgliche Behandeln der Masken

Da sich der Ton auf der eigenen Haut nicht so gut angefühlt habe (vgl. Delta_Ü1302-Ü1303), habe sie ihn schließlich „stellvertretend" (Delta_ Ü1303) auf ihre Masken aufgetragen, die sie vor Jahren gefilzt hatte (vgl. Delta_Ü1302-Ü1303). Deshalb habe sie auch eine Maske mitgebracht, die über der Kinderzimmertür ihres Sohnes befestigt sei (vgl. Delta_Ü1306-Ü1307). Nach der „Behandlung mit [...] Ton und Öl" (Delta_ Ü1309-Ü1310) sei sie „sehr viel zufriedener mit der Maske" (Delta_Ü1310). Es habe ihr gut getan zu beobachten, wie dieser Ton auf der Maske trocknete (vgl. Delta_Ü1311-Ü1312). Allerdings könne sie sich „nicht jeden Tag" (Delta_Ü1324) so eine Oberfläche ansehen.

Das fotografierte Drahtobjekt

Nachdem das Papiertheater über die Aufführung abgeschlossen war, habe etwas Neues mit dem Bühnenrahmen entstehen können (vgl. Delta_ Ü1326-Ü1328). Sie nutzte ihn nun als „Raum" (Delta_Ü1328), in dem sie die „Metallteile fotografieren" (Delta_Ü1329) konnte. Für gute Fotografien sei ein ruhiger Umraum nötig (vgl. Delta_Ü1329-Ü1330). Manchmal habe sie auch passende Hintergründe gemalt (vgl. Delta_Ü1338-Ü1340). Bei ihren Versuchen, eine Maschine zu bauen (vgl. Delta_Ü1343), „die keinen Zweck erfüllt[e]" (Delta_Ü1347),

sei dieses „Rad“ (Delta_Ü1345) entstanden, das sie über die Fotografie in eine „ästhetisch schöne Form“ (Delta_Ü1345-Ü1346) bringen wollte. Dies stellte für sie eine Antwort auf Forster dar, mit der sie zufrieden war (vgl. Delta_Ü1349-Ü1350). Schließlich gehe es ihr hier auch nicht um das „Drahtobjekt, sondern die Fotografie davon“ (Delta_Ü1351), vergleichbar der Fotografie, die Forster in seiner Maschine zeigt (vgl. Delta_Ü1351-Ü1352) und den „Ausgangspunkt für diese Auseinandersetzung“ (Delta_Ü1352) gebildet habe.

Die weiteren Klärungen

In anderen Artefakten habe sie gestört, dass „sich überall Schrift“ (Delta_Ü1355) einmische. Für sie sei Schrift schön, wenn sie Worte transportiere (vgl. Delta_Ü1357-Ü1358). Aber wenn sie die Schrift in ihrer blockierenden Dichte an das eigene Leben erinnere, gefalle sie ihr nicht (vgl. Delta_Ü1359_Ü1360). Sie habe ja nicht zu studieren begonnen, um „am Ende so ein Tohuwabohu auf dem Blatt“ (Delta_Ü1361-Ü1362) zu haben, sondern sich am „Ergebnis [zu] freuen“ (Delta_Ü1374). Auch wenn sie in ihrem „Leben etwas anderes machen wollte“ (Delta_Ü1369), habe sie beobachtet, dass sie „trotzdem ständig“ (Delta_Ü1369) zeichnete. Die Zeichnung habe für sie die „Funktion [...] die Fülle [...] [des] Lebens irgendwie“ (Delta_Ü1377-Ü1378) zu bewältigen. Schlage sie das Heft auf, falle ihr viel dazu ein, schlage sie es zu (vgl. Delta_Ü1379_Ü1380), könne sie sich „einfach der Gegenwart zuwenden“ (Delta_Ü1380). Früher sei sie mitunter über ihre künstlerischen Ergebnisse enttäuscht gewesen, wenn sie diese aus einem Fach hervorgeholt und betrachtet habe (vgl. Delta_Ü1383_Ü1384). Dies sei dann geschehen, wenn sie ein „schönes inneres Bild“ (Delta_Ü1386) hatte, das dem Ergebnis nicht entsprochen habe (Delta_Ü1386). Mittlerweile wisse sie, „was passieren muss“ (Delta_Ü1391), dass sie „das Ergebnis“ (Delta_Ü1391) freue. Sie müsse „nur sortieren“ (Delta_Ü1392). So gäbe es einen Ort für die „Erinnerungsspur“ (Delta_Ü1393), aber auch einen Ort, an dem sie so gestalten könne, dass sie ihre Freude daran habe (vgl. Delta_Ü1394-Ü1397). So mische sich „dieses Biographische und diese Fülle nicht überall ein“ (Delta_Ü1397).

Das Verfassen eines Textes

Für die Publikation der Arbeiten über das Projekt mit der *Sammlung Prinzhorn* habe sie Sarah gebeten, ihren künstlerischen Prozess zu reflektieren (vgl. Delta_Ü1409-Ü1411). In einem der Hefte sei all das versammelt, was sie in diesem Auseinandersetzungsprozess erlebt habe, von der Maschine bis zur potentiellen homöopathischen Behandlung (vgl. Delta_Ü1413-Ü1415).

Das sprachliche Präzisieren

Schließlich habe sie begonnen, über das Spannungsverhältnis zwischen Irrationalität und Rationalität nachzudenken (vgl. Delta_Ü1416-Ü1419). Wittgenstein sage beispielsweise (vgl. Delta_Ü1419), dass wir nur das zu denken vermögen, „was wir auch sagen können und umgekehrt“ (Delta_Ü1420). Das sei ein sehr „rationalistischer Anspruch“ (Delta_Ü1421). Aber sie verstehe „Philosophie als eine Wissenschaft“ (Delta_Ü1426). „Wenn also andere sagen können, studierte Philosophin, nicht fertig studierte Philosophin, dann ist es eine Wissenschaft und dann ist Josef Forster [...] kein Philosoph, und Nietzsche schon, weil der [...] Professor“ (Delta_Ü1432-Ü1435) war.

Die Wirkungen von Materialien

Sie habe sich auch, so Delta, damit auseinandergesetzt „wie sich Material seelisch auf dem Gemüt so anfühlt“ (Delta_Ü1440-Ü1441). Als Homöopathin gehe sie von der Heilkraft von Materialien aus (vgl. Delta_Ü1442). Sie habe erfahren, welch unterschiedliche Auswirkungen es für sie habe (vgl. Delta_Ü1445), ob sie „Draht oder Ton“ (Delta_Ü1445) bearbeitete. Draht stabilisiere sie, wohingegen Ton sie an die Stellen bringe (vgl. Delta_Ü1446), die sie an „brüchige Oberflächen“ (Delta_Ü1447) erinnerten. So sei das „Aufbrechen immer erst [...] mit Schmerzen“ (Delta_Ü1453-Ü1454) verbunden, „bevor es eine Offenheit und eine Freiheit mit sich“ (Delta_Ü1454-Ü1455) brächte. Es brauche Raum, „damit etwas aufbrechen kann“ (Delta_Ü1459), aber auch „den Rückgriff auf Materialien [...], die stabilisieren (Delta_Ü1460).

Die Rückungen von Rahmen

Sie habe aber auch entdeckt, dass „in Kinderbüchern fliegende Maschinen ständig vorkommen“ (Delta_Ü1463-Ü1464). Wenn jedoch ein „erwachsener Mensch“ (Delta_Ü1465) davon überzeugt sei, „dass er mit der Maschine fliegen kann, erleben wir es zumindest als sehr unnormal“ (Delta_Ü1466-Ü1467).

Stehe so etwas Verrücktes (vgl. Delta_Ü1468) in einem Kinderbuch, mache es den Lesern Freude (vgl. Delta_Ü1469-Ü1470).

Das kreative Schreiben

Anschließend habe sie „eine neue Arbeit für [...] [das] Papiertheater“ (Delta_Ü1477) konzipieren wollen wollen. Als Platzhalter dieser Idee hätten diese Märchenfiguren gedient (vgl. Delta_Ü1478-Ü1480). Schließlich sei kein Märchen entstanden (vgl. Delta_Ü1482), stattdessen habe sie ihr „ganzes Leben und [...] [ihre] ganze Fülle einfach [...] aufgeschrieben“ (Delta_Ü1484-Ü1485). „Im Nachgang“ (Delta_Ü1488) habe sie dann an ihren „Metallsachen [...] weitergearbeitet“ (Delta_Ü1489). Sie habe in dieser Phase ein Seminar zum *Kreativen Schreiben* besucht (vgl. Delta_Ü1500-Ü1501), in dem sich Bild und Schreiben ergänzten (vgl. Delta_Ü1501-Ü1502).

Die drei Schlüssel

Damals habe sie „diese drei Schlüsselchen [...] in der Stadt“ (Delta_Ü1502-Ü1503) gefunden. Sie vermute, dass die Schlüssel zu Liebesschlössern gehörten (vgl. Delta_Ü1508-Ü1510) und später weggeworfen worden seien (vgl. Delta_Ü1510-Ü1511). Die drei Schlüssel habe sie hinter einem Gitter gefunden (vgl. Delta_Ü1513). Sie habe den Eindruck, dass sie „das ideale Fundstück“ (Delta_Ü1514) seien. Die „Metallkonstruktion“ (Delta_Ü1517), in der die Schlüssel hingen, deute sie als „ein Liebesgedicht“ (Delta_Ü1516) .

Grundsätzliches

Künstlerische Vorgehensweisen

Es gebe zwei Varianten ihrer künstlerischen Vorgehensweise: einmal gebe sie Gefundenem „einen Wert“ (Delta_Ü1526), dann aber bringe sie Dinge an Orte, wo sie beachtet würden (vgl. Delta_Ü1528-Ü1530).

Unterstützungen

Da ihr Nachbar wusste, dass sie Drähte schätze, habe er ihr einen edlen Draht mitgebracht (vgl. Delta_Ü1541-Ü1545). Auch Kommilitonen hätten ihr Interesse gekannt und für sie gesammelt (vgl. Delta_Ü1546-Ü1548).

Schreiben als Reflektieren

Das Theaterstück sei deswegen nichts geworden (vgl. Delta_Ü1549-Ü1550), weil sie festgestellt habe, sie müsse das Erlebte erst „schreibend [...] durchdenken“ (Delta_Ü1555). Sie sei sich gerade nicht sicher, ob sie ein weiteres Stück (vgl. Delta_Ü1558) für „dieses kleine Papiertheater“ (Delta_Ü1559) entwickeln wolle. Gerade sehe sie sich eine „Oper“ (Delta_Ü1562) an, für die „Hockney ein Bühnenbild entworfen“ (Delta_Ü1562) habe. Obwohl er übertreibe, sei sie von seiner Art fasziniert (vgl. Delta_Ü1563-Ü1564).

Inspirierendes

Wichtige Künstler vor dem Studium

Sie sei von Käthe Kollwitz, dem sozialistischen Realismus, aber auch von der Renaissance, wie sie bei den *Alten Meistern* in Dresden zu finden sei, geprägt worden (vgl. Delta_Ü1568-Ü1571). Sie habe vieles „zwangsläufig“ (Delta_Ü1572) gesehen. Am meisten interessiere sie jedoch die „Moderne“ (Delta_Ü1573).

Wichtige aktuelle Künstler

Für Chillida könne sie sich „nach wie vor [...] total begeistern“ (Delta_Ü1575-Ü1576). Sie gehöre zu denjenigen, die sich mit vielem beschäftigten (vgl. Delta_Ü1578-Ü1579). So sei die Zeichnung von Agathe Hottlstetter, der Schweizer Künstlerin, für einen langen Zeitraum wichtig gewesen (vgl. Delta_Ü1579-Ü1580). Sie habe viel durch das gemeinsame Projekt gelernt, in dem es neben dem Labyrinth um die Auseinandersetzung mit historischen Persönlichkeiten gegangen sei (vgl. Delta_Ü1581-Ü1585). Auch Boltanski fasziniere sie mit seinen Erinnerungskisten (vgl. Delta_Ü1587-Ü1589). Chillida halte sie für „schwer beeindruckend“ (Delta_Ü1592).

Die wichtigsten Artefakte

Als wichtigste Arbeit nennt Delta das bereits erwähnte große Metallobjekt (vgl. Delta_Ü1593-Ü1598). Sie müsse es aber, wie sie sagt, „nicht immer nahe bei“ (Delta_Ü1598) sich haben.

Die wichtigsten Ereignisse

Die Studienfahrt

Das wichtigste Ereignis stelle die Studienfahrt dar (vgl. Delta_Ü1603-Ü1606), auf der sie es wegen ihrer „eigenen Lebensgeschichte [...] so schwer hatte“ (Delta_Ü1607). So habe sie die Fahrt „zwangsläufig“ (Delta_Ü1610) dazu gebracht, sich einzugestehen, welche Auswirkung das unabgeschlossene Studium auf ihr Leben hat (vgl. Delta_Ü1611-Ü1612), obwohl sie eigentlich „nicht dazu bereit“ (Delta_Ü1610) gewesen sei. Jahrelang sei sie der Meinung gewesen, dass es zu schwer für sie sei, sich dieser Erinnerung zu stellen (vgl. Delta_Ü161-Ü1614). Sie sei damals mit fünfundzwanzig „sehr alleingelassen und einsam“

(Delta_Ü1614-Ü1615) gewesen. Dass sie auf der Studienfahrt diesen Erinnerungen nicht habe entkommen können und sich somit ihnen habe stellen müssen (vgl. Delta_Ü1620-Ü1621), trage „langsam Früchte“ (Delta_Ü1622).

Auswirkungen der Studienfahrt

Jetzt sei „der Schrecken weg“ (Delta_Ü1622-Ü1623). Nun könne sie die damaligen Geschehnisse betrachten und mit Lambda darüber reden (vgl. Delta_Ü1623-Ü1624). In letzter Zeit schreibe sie auch viel, um herauszufinden, wie sie sich ihr zukünftiges Leben vorstelle (vgl. Delta_Ü1629-Ü1634): Soll das Zeichnen sie weiterhin begleiten (Delta_Ü1634-Ü1636) oder könnte das „Soziologiestudium noch ein anderes Ende nehmen“ (Delta_Ü1637-Ü1638)? Dieses Studium sei „sozusagen das Geschenk [...] [ihres] Lebens“ (Delta_Ü1639-Ü1640) gewesen. Dort habe sie gelernt „wie Denken zu einem Denken wird“ (Delta_Ü1642-Ü1643). So stelle es einen Unterschied dar, ob man „umgangssprachlich“ (Delta_Ü1645) oder „mit wissenschaftlicher Methodik“ (Delta_Ü1644) nachdächte. Vielleicht könne sie den fehlenden Abschluss ja doch noch nachholen (Delta_Ü1650-Ü1651).

Verflechtungen

Das Schreiben und das große Metallobjekt

Sie habe „auch [...] ein Seminar zu Else Lasker-Schüler“ (Delta_Ü1658) besucht und versucht eines ihrer Gedichte „in ein Bild zu bringen“ (Delta_Ü1661). Die „Verbindung von Text und [...] Material“ (Delta_Ü1661) mache ihr Freude. Als sie die Schlüssel gefunden habe (vgl. Delta_Ü1667), sei ihr der Vers durch den Kopf gegangen „Ein Tritt, ein Schritt, ein Flügelschlag“ (Delta_Ü1668-Ü1669), der „irgendwie in diesem Seminar entstanden“ (Delta_Ü1670) war. Da habe sich „mitten im Alltag einfach mal etwas Überraschendes auf[getan] [...], was Freude macht“ (Delta_Ü1675). Diese Erfahrung stehe im Gegensatz zur Studienfahrt, wo sich auch Überraschendes aufgetan hätte, das aber keine Freude gemacht habe (vgl. Delta_Ü1676-Ü1677). Die drei Schlüssel brächten sie „zum Schmunzeln“ (Delta_Ü1679), wenn sie darüber nachdenke, welche Personen diese Schlüssel dort hinterlassen (vgl. Delta_Ü1679-Ü1680) und ob sie sich „die ewige Liebe versprochen“ (Delta_Ü1680-Ü1681) hätten. Dies böte „Stoff für so Geschichten“ (Delta_Ü1685). Deshalb habe sie auch „die Rosenblätter“ (Delta_Ü1686) an dem Metallobjekt befestigt. Am Brunnen, wo sie die Schlüssel gefunden habe, könne man ja wahrscheinlich schon seit dreihundert Jahren stehen (vgl. Delta_Ü1687-Ü1688). „Wer weiß, wie viele Verliebte da schon standen“ (Delta_Ü1690). Trotz eines Gitters (vgl. Delta_Ü1696-Ü1697) habe sie die Schlüssel „in einem kurzen Augenblick [...] mit Hilfe eines Drahtes“ (Delta_Ü1700-Ü1701) für ihr Objekt herausfischen können. Sie stehe „öfter mal an diesem Ort“ (Delta_Ü1704-Ü1705) und erlebe dabei interessante Geschichten. So habe einmal eine Frau einer anderen erzählt, dass sie die hineingeworfenen Münzen zusammenkehre (vgl. Delta_Ü1701-Ü1703). Diese Geschichten machten ihr Freude (vgl. Delta_Ü1705-Ü1706), insbesondere wenn sie daran dächte, wie im nächsten Moment Verliebte ihre Schlüssel hinter das Gitter werfen würden (vgl. Delta_Ü1706-Ü1707).

Das schreibende Sortieren

In der Rückschau auf das Gespräch stelle sie erfreut fest, dass ihre Artefakte „doch stimmiger ineinander übergehen, als [...] [sie] das zwischenzeitlich empfunden habe“ (Delta_Ü1716-Ü1717). Gerade bei der Beschäftigung mit den Heften (vgl. Delta_Ü1718), habe sie inhaltlich und gestalterisch „immer nur Brüche“ (Delta_Ü1719) gesehen. Vielleicht habe ihr das Schreiben geholfen (vgl. Delta_Ü1720-Ü1721), die Erlebnisse so „zu sortieren und in Worte zu binden, dass [...] [sie diese] heute in [...] eine Ziellinie legen konnte“ (Delta_Ü1721-Ü1722). Für sie bildeten „die Fotografie und die Drähte [...] eine Spur“ (Delta_Ü1725-Ü1726), zum „Sammeln könnte man eigentlich auch die Geschichten legen“ (Delta_Ü1726-Ü1727). Dann gebe es noch „das Reflektieren und Nachdenken und Sich-mit-Theorien-Beschäftigen“ (Delta_Ü1727-Ü1728), das sowohl mit der bevorstehenden Zulassungsarbeit einhergehe als auch mit dem unabgeschlossenen Soziologiestudium (vgl. Delta_Ü1728-Ü1730). Das Zeichnen „passe eher zu diesem Schreiben“ (Delta_Ü1737), es sei jedoch noch „nicht zu Ende sortiert“ (Delta_Ü1738). So gehöre das Schreiben eigentlich auch „ganz arg [...] zu den Fotografien“ (Delta_1739). Vor dem Interviewgespräch habe sie „das Zeichnen und das Papiertheater [...] als Bruch“ (Delta_Ü1747-Ü1748) empfunden. Heute bemerkte sie, dass sie „von der Zeichnung in diese Bühnensache gekommen“ (Delta_Ü1748-Ü1749) sei. Nun habe sie „den Bruch nicht mehr gefunden“ (Delta_Ü1749-Ü1750). Vorher hätten sich die „kindlich naiven Formen“ (Delta_Ü1751) des Papiertheaters unangenehm von ihren Zeichnungen unterschieden (vgl. Delta_Ü1750-Ü1752). Jetzt entdeckte sie,

dass sie „aus dieser Linie [...] entstanden“ (Delta_Ü1754). Im Papiertheater, der Maske und den Gipsblöcken spüre sie ihre große Freude am Material (vgl. Delta_Ü1754-Ü1757). Sie erkenne, dass „dieser dünne Draht und diese Linie so ganz anders“ (Delta_Ü1757) seien als diese Materialien, und die Fotografie sich wiederum deutlich von der Bleistiftzeichnung unterscheide (vgl. Delta_Ü1758).

Biografische Dimensionen im künstlerischen Handeln

„Höchstwahrscheinlich“ (Delta_Ü1766) gehe es ihr besser, „wenn da nicht so viel Inhalt drin ist“ (Delta_Ü1767). Vielleicht sei dies ja auch ein Grund für das Schreiben (vgl. Delta_Ü1770), damit die Zeichnungen unbelastet vom Inhalt sein könnten (vgl. Delta_Ü1771-Ü1772). Vermutlich mussten die Emotionen aber einmal in die Zeichnungen, damit sie neue Formen habe finden können (vgl. Delta_Ü1775-Ü1777). Sie wollte selbstbestimmt wählen, wann sich Emotionen einschleichen dürfen (vgl. Delta_Ü1777-Ü1779). Immerhin habe sie ja ihr Studium begonnen, um „gezielter oder professioneller mit dieser Sprache umgehen“ (Delta_Ü1783-Ü1784) zu können. Sie wolle ja auch nicht einfach zu weinen beginnen, wenn sie jemandem von einem philosophischen Text berichte (vgl. Delta_Ü1786-Ü1788). Jetzt könne sie sich vorstellen, „mit 8.-Klässlern über Baustellen eine Kunstarbeit zu machen, aber womöglich erst, weil [...] [sie] sich das einmal angeschaut habe“ (Delta_Ü1789-Ü1791). Vorher konnte sie ihre Person nicht aus den Bildern heraushalten, jetzt habe sie die Hoffnung, dass sie das besser könne (vgl. Delta_Ü1793-Ü1795). In ihren Bildern möchte sie entscheiden können, ob sie biographisch arbeite (vgl. Delta_Ü1796-Ü1799).

Soziale Einbettungen

Künstlerischer Austausch

Leider habe sie noch kein „Gegenüber gefunden“ (Delta_Ü1804), mit dem sie sich über ihre Arbeit austauschen könne (vgl. Delta_Ü1803). Die Schweizer Künstlerin sei „leider weit weg“ (Delta_Ü1806). Das Schreiben hänge auch damit zusammen (vgl. Delta_Ü1807), dass ihr „ein Gegenüber“ (Delta_1808) fehle, auch wenn sie jetzt nicht mehr so einsam lebe wie damals in Dresden (vgl. Delta_1809). Ihr Sohn kenne zwar die Resultate und sage auch, ob sie ihm gefielen (vgl. Delta_Ü1212-Ü1814). Trotzdem tausche sie sich nicht über ihre Bilder mit ihm aus (vgl. Delta_Ü1816-Ü1817).

Künstlerisches Interesse von Freunden

Eine Freundin habe ihre Bilder in der Wohnung hängen (vgl. Delta_Ü1820), ansonsten hätten ihre Freunde „keine Bilder“ (Delta_Ü1821). Sie kämen „aus dem sozialpädagogischen Berufsfeld“ (Delta_Ü1823-1824). Mitunter besuche sie mit einer Freundin eine Ausstellung (vgl. Delta_Ü1824), das hieße aber zugleich auch, dass sie „mit einer Sozialpädagogin eine Ausstellung“ (Delta_Ü1825) betrachte. Niki de Saint Phalle komme in ihrem Freundeskreis gut an (vgl. Delta_Ü1826-Ü1827). Allerdings bewege sie diese Künstlerin weit weniger als Chillida (vgl. Delta_Ü1829-Ü1831).

Die eigene Wohnung

In ihre Wohnung habe sie „Drahtsachen“ (Delta_Ü1833) gehängt. Bei ihrem Sohn befänden sich neben der Maske (vgl. Delta_Ü1834) noch „Poster von Angelfischen und [...] Ice Tiger“ (Delta_Ü1834-Ü1835). Die Zeichnung der Schweizer Künstlerin hänge nicht, weil sie gar nicht wisse, ob sie dieses Blatt täglich sehen wolle (vgl. Delta_Ü1837-Ü1838). Außerdem fürchte sie, dass es ausbleichen könnte (vgl. Delta_Ü1838-Ü1839). Ansonsten seien die Wände voll mit Bücherregalen (vgl. Delta_Ü1841). Mitunter stelle sie eine Arbeit auf, um ihre Qualität zu prüfen (vgl. Delta_Ü1841-Ü1843). Es gäbe aber auch Urlaubsbilder oder Plakate einer besuchten Ausstellung (vgl. Delta_Ü1843-Ü1845) sowie die Zeichnung einer Künstlerin, deren Linie sie während ihres Studiums in Dresden beeindruckt habe (vgl. Delta_Ü1846-Ü1848).

Deltas Elternhaus

Ihre Großeltern hätten „Kinderzeichnungen“ (Delta_Ü1856) von ihr und ihrer Cousine, aber auch von zwei Nichten aufgehängt. Bei ihrer Mutter gäbe es „Töpfergegenstände“ (Delta_Ü1860). Sie komme nicht „aus einer Herkunftsfamilie, die mit Kunst [...] umgeht“ (Delta_Ü1860-Ü1861). Bei ihrer Großmutter habe es „eine merkwürdig gemalte Tulpe“ (Delta_Ü1863) gegeben. Womöglich hätte sie sich bei einem anderen Lebensweg der Kunst ganz anders aufgeschlossen (vgl. Delta_Ü1863-Ü1866). Sie sei immer stolz auf die malenden Enkeltöchter gewesen (vgl. Delta_Ü1867-Ü1868). Ihre Cousine habe „Bühnengestaltung“ (Delta_Ü1870) studiert, ihr Studium allerdings ebenfalls nicht abgeschlossen (vgl. Delta_Ü1870-Ü1871). Ihre Mutter „hatte eine Postkartensammlung von den *Alten Meistern*“ (Delta_Ü1874-Ü1875) Dresdens.

Als sie dann die Bilder im Original gesehen habe (vgl. Delta_Ü1879-Ü1880), sei es gewesen, als habe sie „lauter vertraute Bilder“ (Delta_Ü1880) besucht.

Deltas künstlerische Bildung in der DDR

Frau Nigg sei „keine im klassischen Sinn ausgebildete Lehrerin gewesen“ (Delta_Ü1887-Ü1888). Sie habe „über einen Lehrgang die Befähigung oder die Berechtigung [...] Zeichenzirkel zu leiten“ (Delta_Ü1888-Ü1890), erhalten. Im DDR-Schulsystem habe es von der 5. bis zur 10. Jahrgangsstufe jeweils eine Stunde pro Woche Zeichenunterricht gegeben (vgl. Delta_Ü1890-Ü1891). Die Themen hätten sich am Sozialismus orientiert (vgl. Delta_Ü1893-Ü1894). Die Bildinterpretationen seien „eingeengt“ (Delta_Ü1897) gewesen und mussten „in die Ideologie [...] passen“ (Delta_Ü1897-Ü1898). Deswegen sei „oft Käthe Kollwitz“ (Delta_Ü1899) thematisiert worden, aber „Ernst Barlach leider nicht ganz so oft“ (Delta_Ü1899). Jede Woche habe sie für zwei Stunden diesen Zeichenzirkel bei Frau Nigg besucht (vgl. Delta_Ü1903-Ü1904). Dort gab es keine Noten (vgl. Delta_1904). Es habe „Werkstattcharakter“ (Delta_Ü1905) geherrscht. Insgesamt habe sie fünf Jahre an diesem Unterricht teilgenommen (vgl. Delta_Ü1908). Frau Nigg habe immer „Anregungen“ (Delta_Ü1907) geboten. Einmal seien sie rausgegangen, um „einen Straßenzug perspektivisch“ (Delta_Ü1910) zu zeichnen. Ein anderes Mal habe sie einen „Strauß aufgeblühter Apfelblüten“ (Delta_Ü1911) mitgebracht. Sie habe dort zum ersten Mal eine Radierung anfertigen können (vgl. Delta_Ü1913). Als einmal eine Aquarell-Ausstellung am Ort stattfand, hätten sie diese besichtigt (vgl. Delta_Ü1914). Frau Nigg versuchte immer, etwas „Neues und Anregendes da reinzubringen“ (Delta_Ü1916). Die Aufgaben seien auf die sichtbare Welt gerichtet gewesen (vgl. Delta_Ü1918-Ü1919). Im Kontext der Zeichenzirkel habe es auch „ein Förderprogramm, das [...] Bezirksspezialistenlager“ (Delta_Ü1924-Ü1925) gegeben. Dorthin seien aus unterschiedlichen Zeichenzirkeln Jugendliche zusammengekommen und von zwei Berliner Künstlern für eine Woche betreut worden (vgl. Delta_Ü1925-Ü1928). Bei einem Künstler sah sie das „erste Mal Ölfarben“ (Delta_Ü1929).

Interessen außerhalb der Kunst

Außerhalb der Kunst sei ihr Kind relevant (vgl. Delta_Ü1933-Ü1934). Die Notwendigkeit des Sortierens in ihrer künstlerischen Tätigkeit resultiere daraus, dass ihre Bereiche „alle miteinander zu tun haben“ (Delta_Ü1942). Sie studiere etwas, was sie „auch leidenschaftlich interessiert“ (Delta_Ü1944). Sie mache keinen Feierabend, weil sie gar nicht das Bedürfnis danach verspüre (vgl. Delta_Ü1944-Ü1946). Diese Verzahnung sei manchmal „produktiv und manchmal auch sehr anstrengend“ (Delta_Ü1947). Sie reise aber auch gern und gehe ebenso gern raus (vgl. Delta__Ü1952). Mit ihrem Sohn versuche sie sich über das Angeln zu unterhalten (vgl. Delta_Ü1953-Ü1954), „weil er sich für Angeln so interessiert“ (Delta_Ü1954).

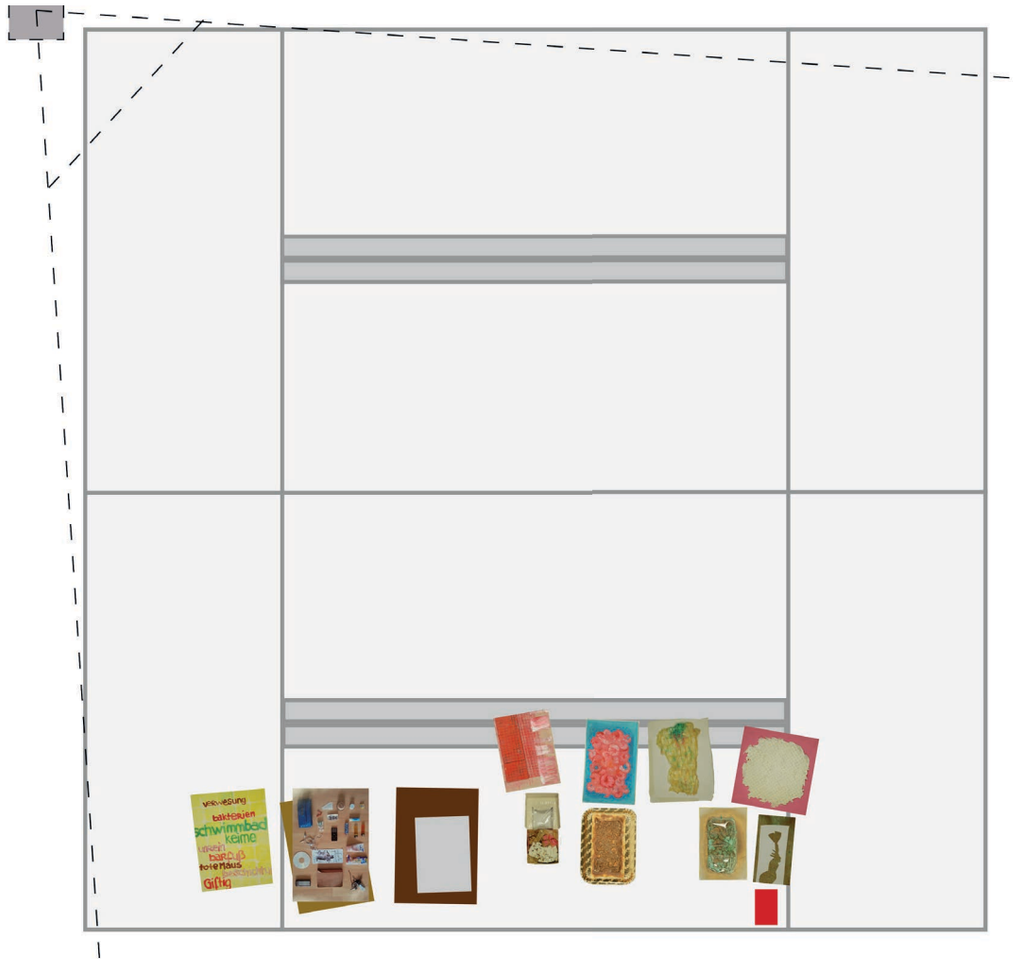
Das Ende des Interviews

Lambda übergibt Delta den Fragebogen (vgl. Delta_Ü1967-Ü1968). Schließlich betritt Thomas Morgen den Raum (Delta_Ü2001-Ü2002). Die Interview-Aufzeichnung endet.

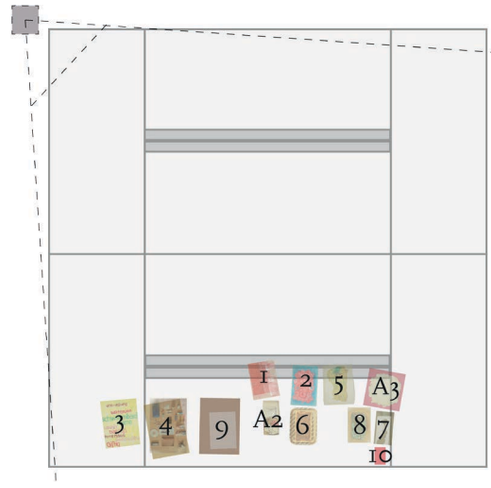
6.3 Ausgebreitete Artefakte am Ende der Interviews

6.3.1 Alpha

Alpha KE:[519] **Hyperimage der ausgebreiteten Artefakte am Ende des Interviews**



Zu Beginn des Interviews sichtbare Artefakte	-
Zu Beginn des Interviews positionierte Artefakte	-
Artefakte der Anfangssequenz	AlphaA1-AlphaA3
Sichtbare Artefakte am Ende des Interviews	Alpha1-Alpha10



519. Vgl. AlphaT (Anhang, *Anlage II*).

Chronologische Entstehung der Artefakte, die am Ende des Interviews sichtbar sind

Alpha1, 2009

Alpha2, 2009

Alpha3, 2009

Alpha4, 2010

AlphaA2, 2010

Alpha5, 2010

AlphaA3, 2010

Alpha6, 2011

Alpha7, 2011

Alpha8, 2011

Alpha9, 2012

AlphaA1, 2012

Alpha10, 2011-12

Inhaltliche Verortungen der Artefakte

Seminar zu *Inneren Bildern*, 2009
Basis-Seminar *Drucken*, 2009
Studienfahrt nach *Colleoli*, 2009
Studienfahrt nach *Turunç*, 2010
Fotografie-Seminar, 2010
Studienfahrt nach *Colleoli*, 2011
Bachelor-Arbeit, 2012
Zeichenbuch (Haushaltsausgaben), 2012/13
Sonstiges (Mappen, Kartons, geschlossene Bücher)

Das linke, farbig gemalte Artefakt (Alpha3), das auf dem ersten Artefakt-Stapel liegt, stammt aus dem Seminar zu den *Inneren Bildern* (vgl. Alpha_Ü520-Ü575).

Die Fotografie auf dem anschließenden Stapel (Alpha4) dokumentiert den Taschenninhalt einer Person (vgl. Alpha_Ü648-Ü679, vgl. Alpha_Ü777-Ü781).

Das silberne Buch (Alpha9/AlphaA1), das auf der Mappe liegt, ist die Bachelor-Arbeit Alphas (vgl. Alpha_Ü120-Ü123).

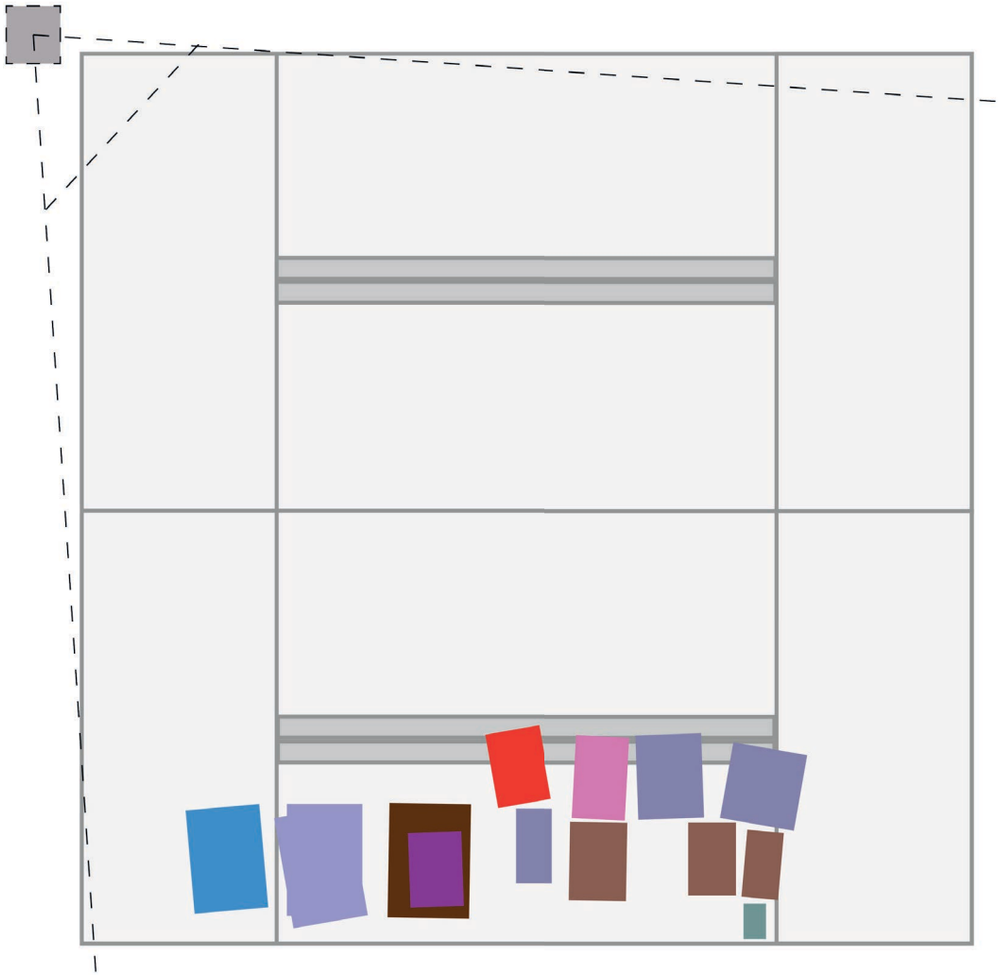
Die obere rechte Reihe beginnt links mit einem Artefakt (Alpha1) aus dem Basis-Seminar *Drucken* (vgl. Alpha_Ü591-Ü592).

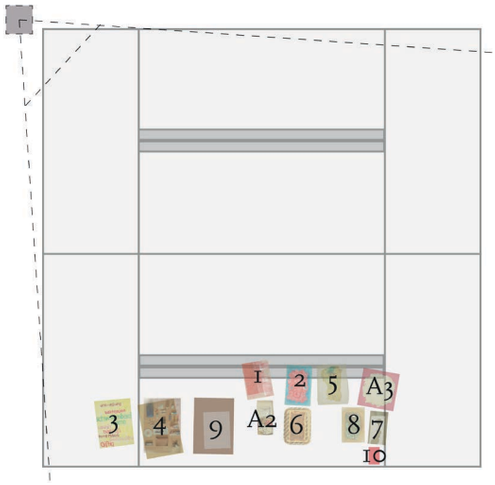
Gleich daneben liegt die erste bildnerische Übersetzung (Alpha2) einer Garnelenpackung (vgl. Alpha_Ü134-Ü146).

Ihr folgen zwei Latex-, bzw. Silikon-Abdrücke von der Studienfahrt nach Turunç (Alpha5, AlphaA3), zu der auch das erste Artefakt der mittleren Reihe zählt (AlphaA2), einer Schachtel mit Latex-Abformungen (vgl. Alpha_Ü213-Ü226).

Daneben sind drei weitere Artefakte zu sehen (Alpha6, Alpha7, Alpha8), die allesamt die erneute Auseinandersetzung mit der Garnelenpackung zwei Jahre später zeigen (vgl. Alpha_Ü323-Ü326, vgl. Alpha_Ü1249-1267).

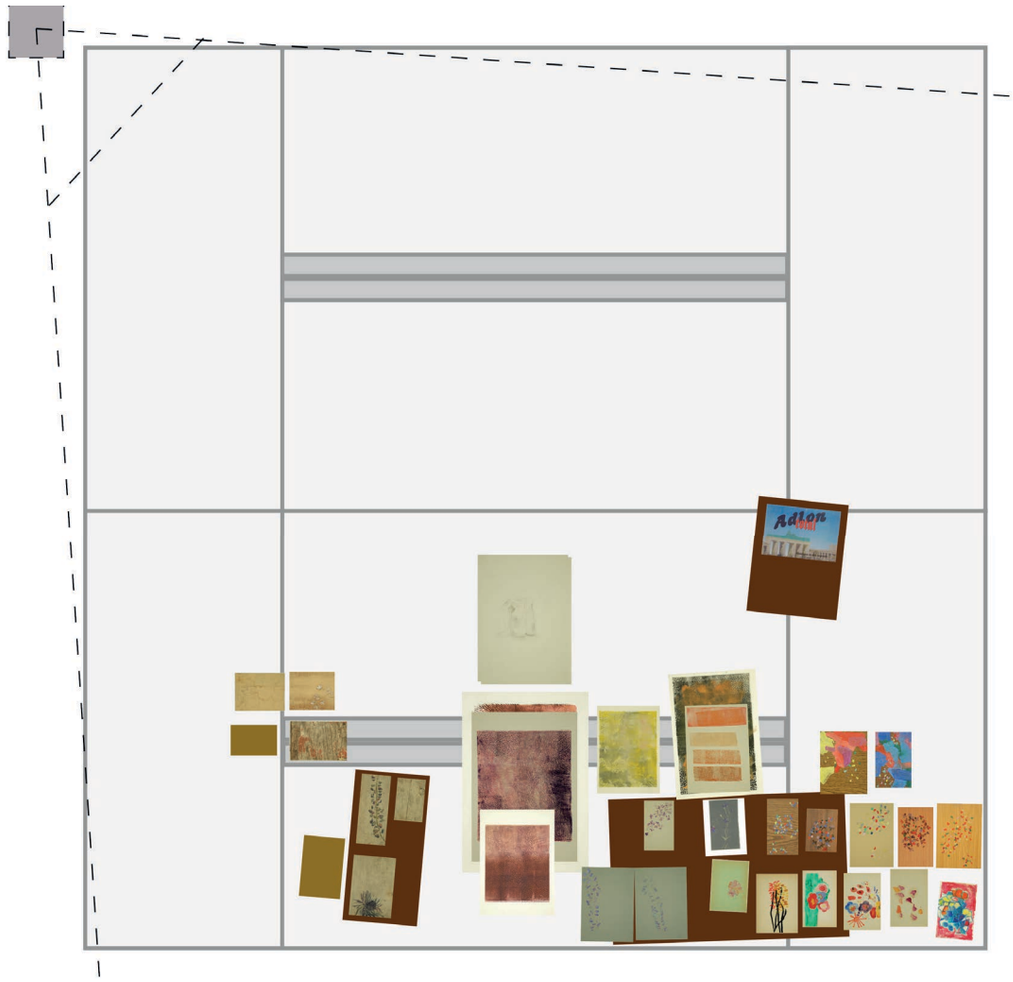
Das kleine Büchlein in der untersten Reihe (Alpha10/AlphaE) ist Alphas gezeichnetes Haushaltsbuch (vgl. Alpha_Ü1018-Ü1035, vgl. Ü1287-Ü1295).



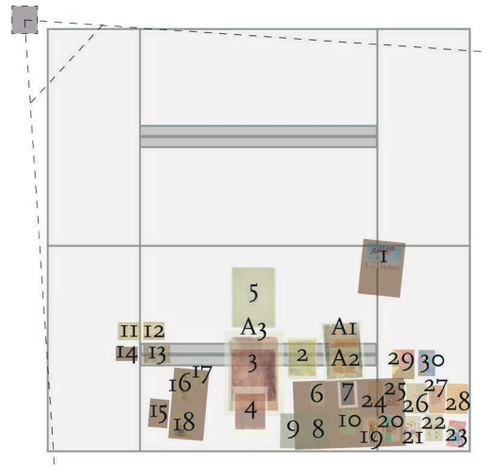

1
2
5
A3
3
4
9
A2
6
8
7
10

6.3.2 Beta

Beta KE:[520, 521] Hyperimage der ausgebreiteten Artefakte am Ende des Interviews



Zu Beginn des Interviews sichtbare Artefakte	-
Zu Beginn des Interviews positionierte Artefakte	-
Artefakte der Anfangssequenz	BetaA1-BetaA3
Sichtbare Artefakte am Ende des Interviews	Beta1-Beta30

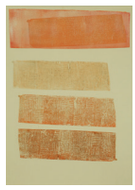


520. Vgl. BetaT (Anhang, *Anlage II*).

521. Im Text zur Tagung *Creative Processes in Art*, die 2013 in Lissabon stattfand, ist die erste Rekonstruktion des Tisches mit den ausgebreiteten Artefakten von Beta zu sehen, die damals noch nicht auf fallexterne Komparationen ausgerichtet war. So sind die Kartons und Mappen in der damaligen Fassung noch in ihrer spezifischen Farbigkeit zu sehen, nicht aber in uniformem Dunkelbraun. Zudem gibt es keine farbgestützte Zuordnung der Artefakte: Vgl. Loemke 2014C, S. 524.

Chronologische Entstehung der Artefakte, die am Ende des Interviews sichtbar sind

Beta1, 1996 (Gruppenarbeit)


BetaA2, 2010

BetaA4, 2010

BetaA1, 2010

Beta2, 2010

BetaA3, 2010

Beta3, 2010

Beta4, 2010

Beta5, 2011

Beta6, 2012

Beta7, 2012

Beta8, 2012

Beta9, 2012

Beta10, 2012

Beta11, 2012

Beta12, 2012

Beta13, 2012

Beta14/Beta15, 2012

Beta16, 2012

Beta17, 2012

Beta18, 2012

Beta19, 2012/13

Beta20, 2012/13

Beta21, 2012/13

Beta22, 2012/13

Beta23, 2012/13

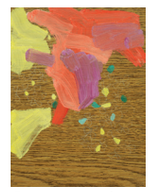
Beta24, 2012/13

Beta25, 2012/13

Beta26, 2012/13

Beta27, 2012/13

Beta28, 2012/13


Beta29, 2012/13

Beta30, 2012/13

Inhaltliche Verortungen der Artefakte

	Architektur-Entwürfe (Gruppenarbeit), 1996
	Erstes Druckseminar, SoSe 2010
	Seminar *Vor Ort* (zweites Druckseminar), Herbst 2010
	Aktzeichnungen, SoSe 2011
	Vertiefungsseminar *Zeichnen*, SoSe 2012
	Seminar *Vor Ort* (Bemalte Materialien), September 2012
	Vertiefungsseminar *Malerei*, WiSe 2012/13
	Sonstiges (Mappen, Kartons, geschlossene Bücher)

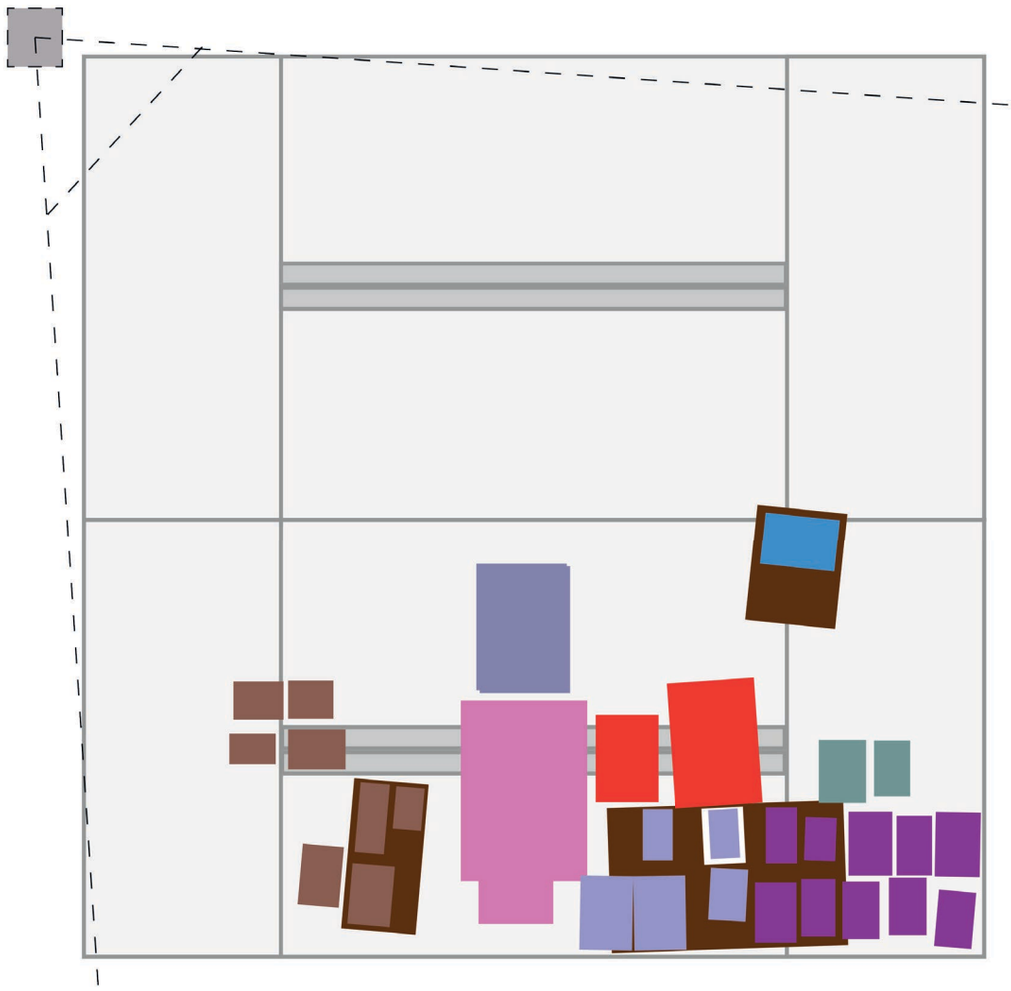
Beta beginnt ihr Studium (vgl. Beta_Ü49) mit einem Aktzeichenkurs, den das Artefakt Beta5 repräsentiert. Vom Aktzeichnen distanziert sie sich, weil sie das Schraffieren an ihr Architekturstudium erinnert (vgl. Beta_Ü60, vgl. Ü68-Ü71, vgl. Ü239-Ü426).

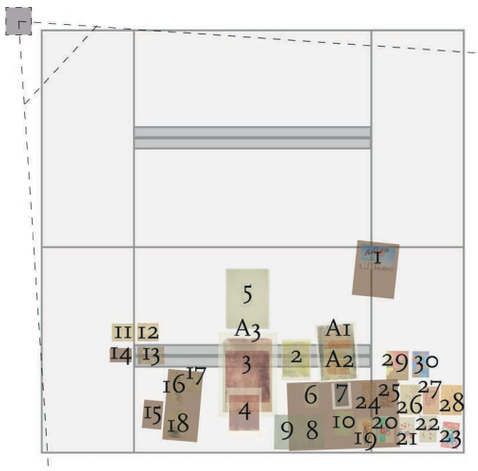
Die beiden Stapel von Drucken der oberen rechten Reihe (Beta2, BetaA1, BetaA2) sind Arbeitsergebnisse aus Betas erstem Druckseminar an der Universität, von dem sie begeistert erzählt (vgl. Beta_Ü51-Ü54, vgl. Ü112-Ü128). Die übereinandergelegten großformatigen Drucke (BetaA3, Beta3, Beta4), die sich im Zentrum der ausgebreiteten Artefakte befinden, entstanden im Seminar *Vor Ort* (vgl. Beta_Ü60-Ü68, vgl. Ü137-Ü226, vgl. Ü533-Ü534, vgl. Ü677-Ü692).

Die kleine Mappe, die die obere Tischhälfte leicht überschneidet, enthält Pläne (Beta1) einer Konzeption aus ihrem Architekturstudium (vgl. Beta_Ü614-Ü635), die innerhalb einer Gruppenarbeit entstanden.

Die fünf Farbzeichnungen (Beta6-Beta10), die sich auf der linken Seite der Mappe befinden, resultieren aus einem Vertiefungsseminar, das auf Naturstudien ausgerichtet war (vgl. Beta_Ü75-Ü82, vgl. Beta_Ü447-Ü452).

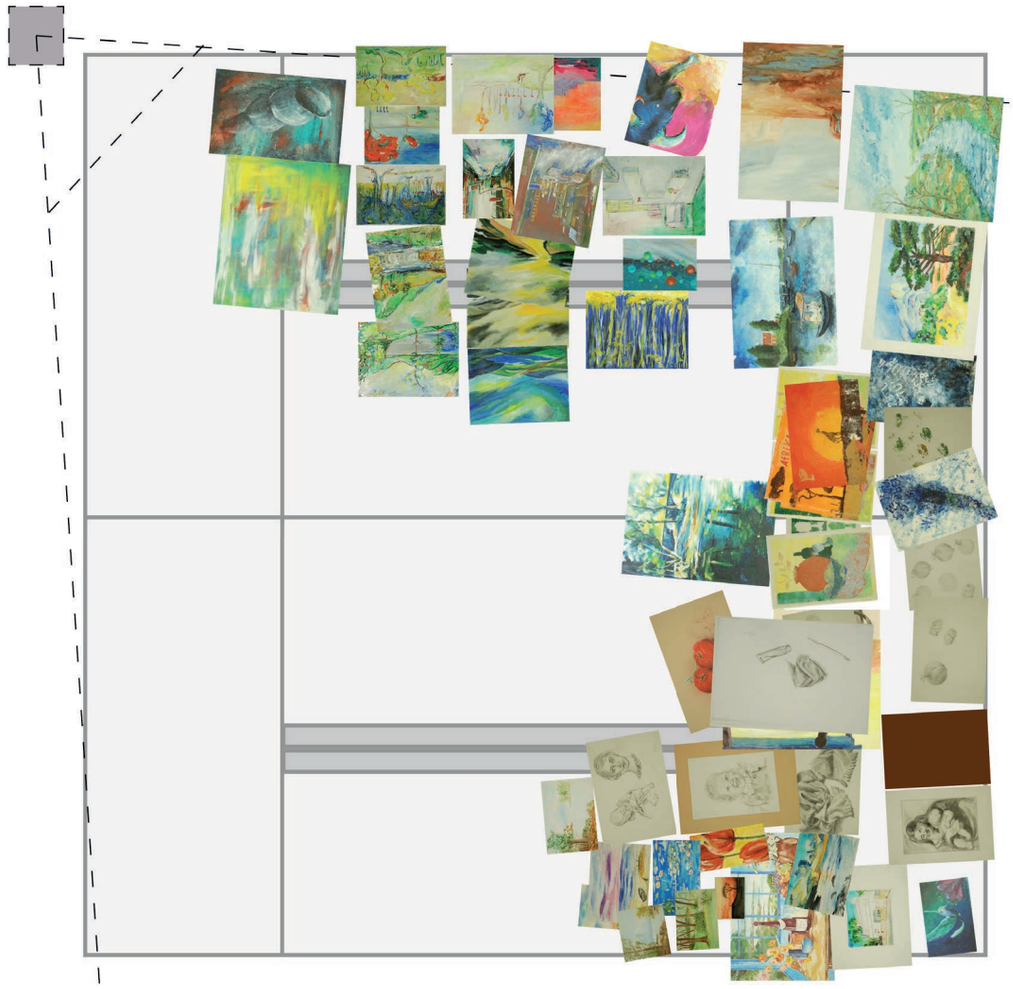
Die dreidimensionalen Materialien auf der linken Seite (Beta11-Beta18) kaufte Beta in einem „Gebrauchtwarenhof“ (Beta_Ü465). Die anderen Artefakte, die zum Teil auf MDF-Platten, zum Teil auch auf Holzimitaten oder vergilbtem Papier gemalt wurden (Beta19-Beta30), entstanden in einem Malerei-Seminar unmittelbar vor der Datenerhebung. In ihnen versuchte Beta ihre Farbigkeit weiterzuentwickeln (vgl. Beta_Ü91-Ü98, vgl. Beta_Ü535-Ü602, vgl. Beta_Ü720-Ü752).



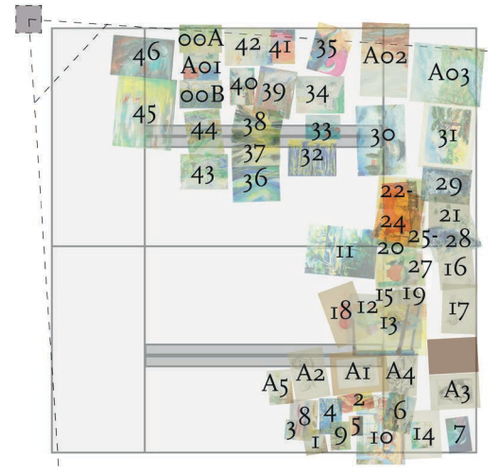

1
5
A3
A1
11 12
14 13
3
2
A2
29 30
16 17
6
7
25
27
15
18
4
24
26
28
9 8
10
20
22
19
21
23

6.3.3 Gamma

GammaKE:[522] **Hyperimage der ausgebreiteten Artefakte am Ende des Interviews**



Zu Beginn des Interviews sichtbare Artefakte	Gamma00A, Gamma00B
Zu Beginn des Interviews positionierte Artefakte	GammaA01-GammaA03
Artefakte der Anfangssequenz	GammaA1-GammaA5
Sichtbare Artefakte am Ende des Interviews	Gamma1-Gamma49



522. Vgl. GammaT1 und GammaT2 (Anhang, *Anlage II*).

Chronologische Entstehung der Artefakte, die am Ende des Interviews sichtbar sind

GammaA5, 2003

Gamma1, 2003

Gamma2, 2003

Gamma3, 2003

Gamma4, 2004

Gamma5, 2005

Gamma6, 2005

Gamma7, 2005

GammaA1, 2005

Gamma8, 2006

Gamma9, 2006/07

Gamma10, 2006/07

GammaA3, ´06/07

GammaA4, 2006/07

GammaA2, 2008

Gamma11, 2008

Gamma12, 2008

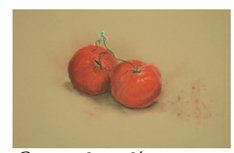
Gamma13, 2008

Gamma14, 2008

Gamma15, 2008/09

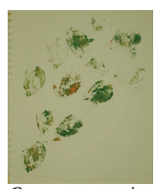
Gamma16, 2008/09

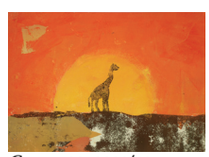
Gamma17, 2008/09


Gamma18, 2008/09

Gamma19, 2008/09

Gamma20, 2009/10

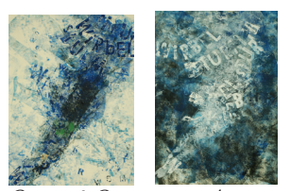

Gamma21, 2009/10


Gamma22, 2009/10

Gamma23, 2009/10

Gamma24, 2009/10

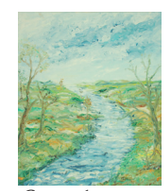
Gamma25, Gamma26, Gamma27, 2009/10

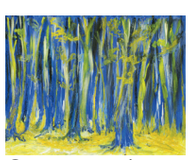

Gamma28, Gamma29, 2009/10

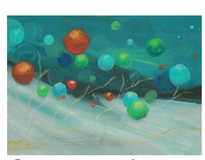
Gamma30, 2010/11

Gamma31, 2010/11

GammaA02, 2011

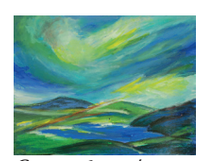

GammaA03, 2011

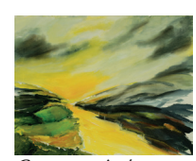

Gamma32, 2012/13

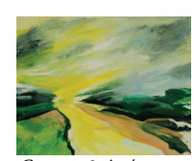

Gamma33, 2012/13

Gamma34, 2012/13

Gamma35, ´12/13


Gamma36, 2012/13


Gamma37, ´12/13


Gamma38, ´12/13

G.39, 2012/13

G.40, 2012/13

G.41, 2012/13

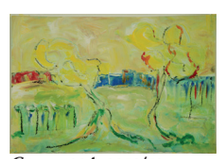
Gamma42, 2012/13

Gamma43, 2012/13

Gamma44, 2012/13

Gamma00B, 2012/13

GammaA01, 2012/13


Gamma00A, 2012/13

Gamma45, ´12/13

Gamma46, 2012/13

Inhaltliche Verortungen der Artefakte

Schlüsselbild, vor K12
Artefakte vor Kollegstufe
Artefakte aus Leistungskurs
Artefakte, erstellt für Mappe, 2008
Aufnahmeprüfung
Artefakt zwischen Aufnahmeprüfung und Studium (Sommer)
Basis-Seminar *Zeichnen*. 2008/09
Basis-Seminar *Drucken*, 2009/10
Projekt-Seminar, 2010/11
Vertiefungsseminar *Malerei*, 2011
Vertiefungsseminar *Malerei*, 2012/13
Sonstiges (Mappen, Kartons, geschlossene Bücher)

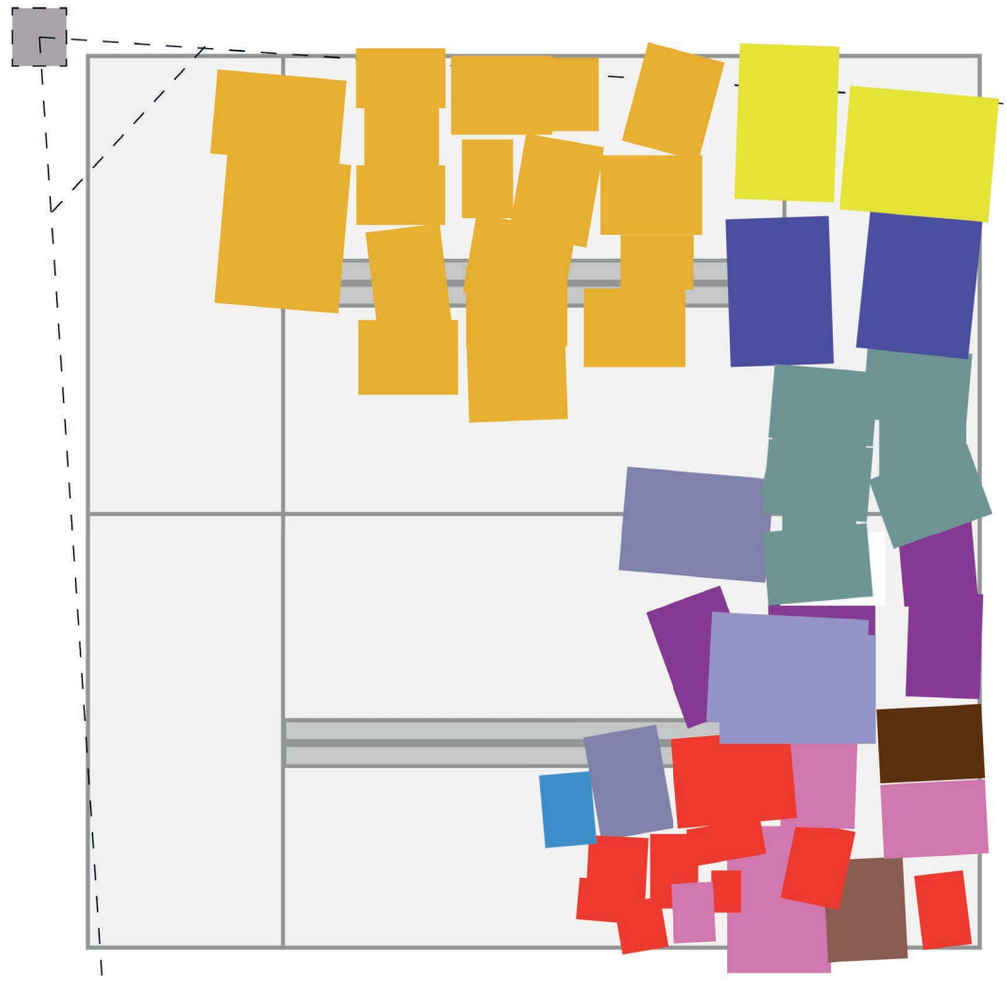
Die umfangreiche Gruppe von Artefakten im rechten unteren Bereich, besteht aus Bildern, die vor dem Studium erstellt wurden (vgl. Gamma_Ü65-Ü68, vgl. Gamma_Ü179-Ü180, vgl. Ü259-Ü266, Gamma_Ü339-Ü362). Einige Artefakte entstanden vor der Kollegstufe (GammaA1, GammaA5, Gamma1-Gamma8), andere im Leistungskurses Kunst (GammaA3, GammaA4, Gamma9, Gamma10). GammaA5 bezeichnet Gamma als „Schlüsselwerk“ (Gamma_Ü235). Es stellt nicht nur den Startpunkt der Gruppierung, sondern ihrer gesamten künstlerischen Beschäftigung dar (vgl. Gamma_Ü235-Ü249). Bestandteil dieser Gruppe ist auch Gamma10, das sie „Meisterwerk“ (Gamma_Ü280) nennt. Die bisher aufgeführten Artefakte umfassen neben GammaA2 und Gamma11 die Bewerbungsmappe Gammas.

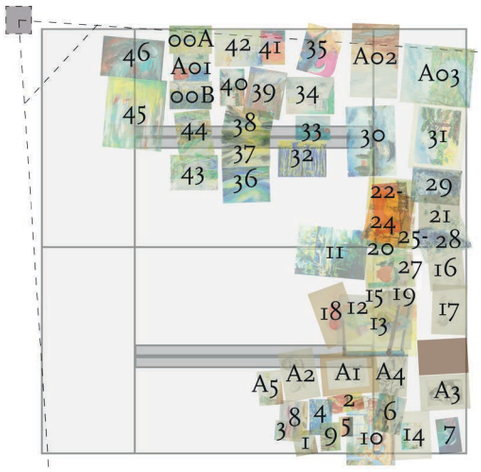
In den ersten beiden Reihen der an der rechten Tischseite ausgebreiteten Artefakte wechseln sich bis zum unteren Tischviertel Arbeitsergebnisse aus der Universität ab. Zunächst lassen sich die Ergebnisse aus der Aufnahmeprüfung (Gamma12, Gamma13, vgl. Gamma_Ü370-Ü390) erkennen, anschließend aus einem Basis-Seminar *Zeichnen* (Gamma15-Gamma19, vgl. Gamma_Ü392-Ü401), schließlich aus einem Basis-Seminar *Drucken* (Gamma20-Gamma29, vgl. Gamma_Ü412-Ü451), aus dem Projekt-Seminar (Gamma30, Gamma31, vgl. Gamma_Ü458-Ü501) und aus einem Malerei-Seminar (GammaA02, GammaA03, vgl. Gamma_Ü503-Ü512, vgl. Gamma_Ü716-722). In diesem Seminar attestierte ihr der entsprechende Dozent, dass ein Artefakt ein „Schlüsselwerk“ (Gamma_Ü729) darstellt.

Die Artefakte der vier linken Reihen an der oberen Tischkante (Gamma32-Gamma46, Gamma00A, Gamma00B, GammaA01) wurden in einem weiteren Malerei-Seminar gefertigt, das Gamma im Semester vor der Datenerhebung besuchte (vgl. Gamma_Ü550-574, vgl. Gamma_Ü581-Ü602).

Die beiden obersten[523] Artefakte der vierten Artefakt-Reihe zeigen Werke, die Gamma in der letzten Ausstellung präsentierte (Gamma43, Gamma44). Bei diesen Bildern sei sie „total aufgeblüht“ (Gamma_Ü640). Leider signalisierte ihr ein Dozent, dass man „so nicht auf Aluminium“ (Gamma_Ü646) male.

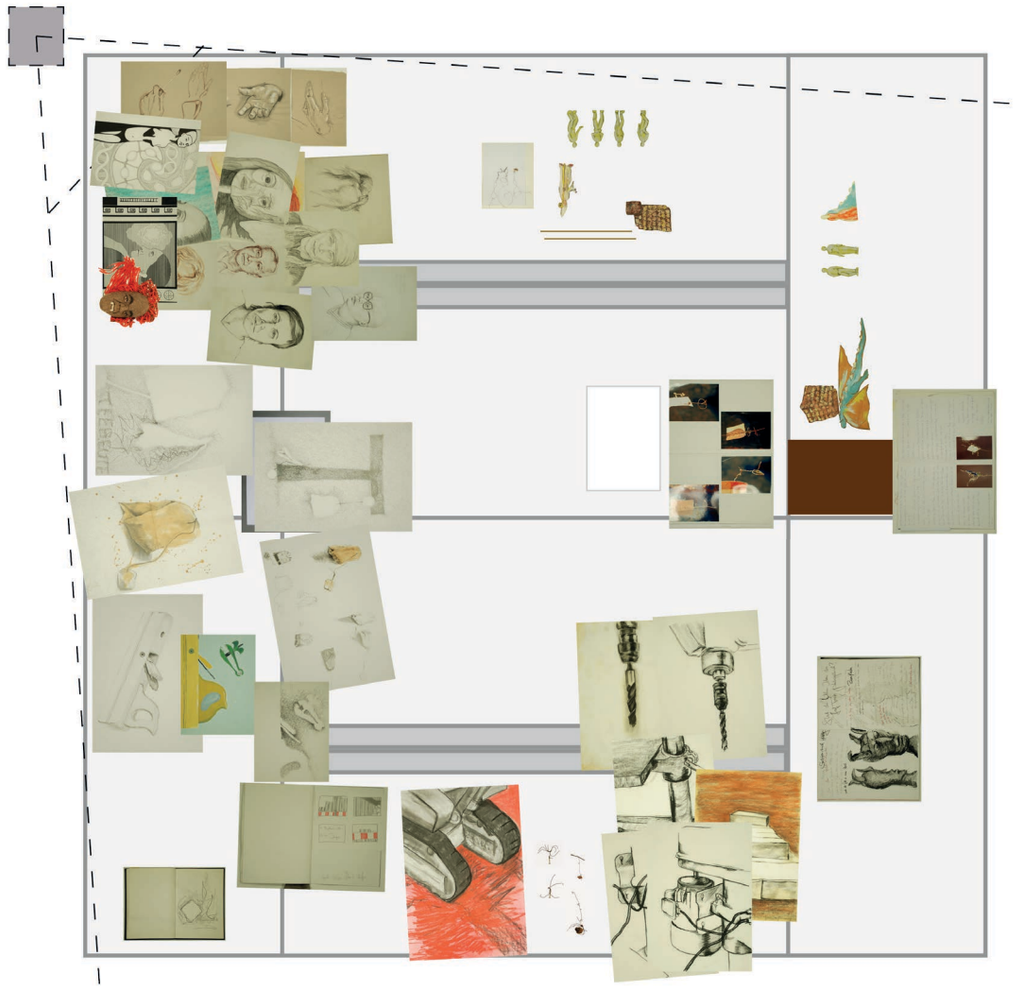
523. Von der oberen Tischkante aus betrachtet.



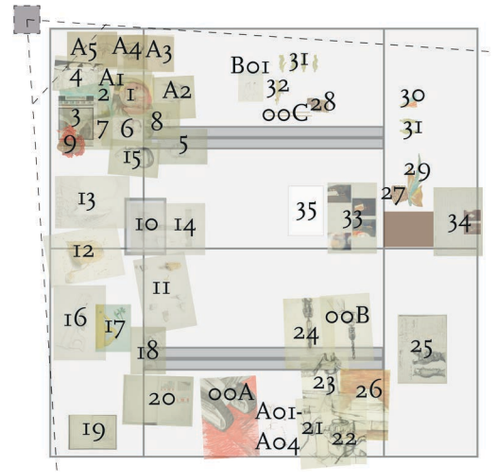

00A
42
41
35
A02
A03
46
A01
00B
40
39
34
45
44
38
33
30
31
37
32
43
36
22
29
21
24
25
28
11
20
27
16
18
12
15
19
17
13
A5
A2
A1
A4
A3
2
6
3
8
4
1
9
5
10
14
7

6.3.4 Delta

DeltaKE:[524, 525] **Hyperimage der ausgebreiteten Artefakte am Ende des Interviews**



Zu Beginn des Interviews sichtbare Artefakte	Delta00A-Delta00C
Zu Beginn des Interviews positionierte Artefakte	DeltaA01-DeltaA04, DeltaB01
Artefakte der Anfangssequenz	DeltaA1-DeltaA5
Sichtbare Artefakte am Ende des Interviews	Delta1-Delta35



524. Vgl. DeltaT (Anhang, *Anlage II*).

525. Die erste Rekonstruktion des Tisches mit den ausgebreiteten Artefakten von Delta ist im Text zur Lissaboner Tagung *Creative Processes in Art* (2013) ebenfalls abgebildet. Dort wechselte ich bei Delta00C allerdings die Perspektive und zeigte dieses Artefakt in Seitenansicht, um eine Wiedererkennbarkeit von Delta00C zu gewährleisten. Von dieser Form der Darstellung rückte ich ab, da sie irritierend wirkte und sich insbesondere für fallexterne Komparationen als ungeeignet erwies. Vgl. Loemke 2014C, S. 520.

Chronologische Entstehung der Artefakte, die am Ende des Interviews sichtbar sind

DeltaA3, 1998-2000

DaltaA4, '98-00

DeltaA5, 1998-2000

Delta1, 1999

Delta2, 1999

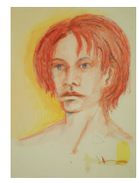
DeltaA2, 2000 (Geschenk von Agathe Hottlstetter)

Delta3, 2001

Delta4, 2001

Delta5, 2004

Delta6, 2004


DeltaA1, 2006

Delta7, 2006

Delta8, o.J.

Delta9, 2008

Delta10, 2009

Delta11, 2010

Delta12, 2010

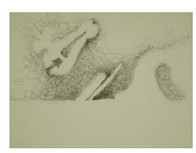
Delta13, 2010

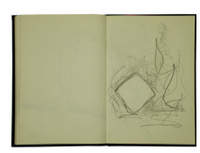
Delta14, 2010

Delta15, 2010

Delta16, 2010

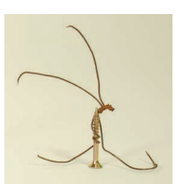
Delta17, 2010

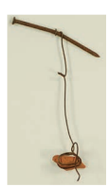

Delta18, 2010

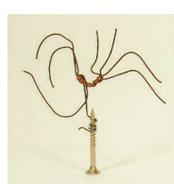

Delta19, 2011

Delta20, 2011

Delta00A,2011


DeltaA01, 2011


D.A02, 2011


DeltaA03, 2011

DeltaA04, 2011

Delta21, 2011

Delta22, 2011

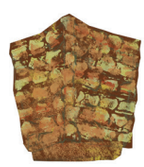
Delta23, 2011

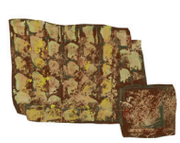
Delta00B, 2011

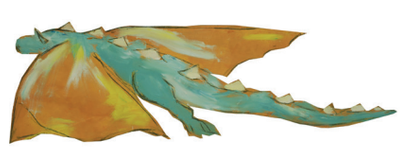
Delta24, 2011

Delta25, 2011

Delta26, 2012


Delta27, 2012


Delta28, 2012


Delta29, 2012

Delta30, 2012

Delta31, 2012

Delta32, 2012

Delta33, 2012

Delta34, 2012

Delta00C, 2012

DeltaB01, 2012

Delta35, 2013

Inhaltliche Verortungen der Artefakte

Vor dem Studium, 1999-2010
Geschenk von Agathe Hottlstetter, 2000
Basis-Seminar *Zeichnen*, 2009-2010
Artefakt für Mappe zum Hauptfachstudium, Februar 2010
Aufnahmeprüfung, März 2010
Papiertheater (Start eigene Themen), 2011
Vertiefungsseminar *Zeichnen* (Baustelle), Juli 2011
Studienfahrt nach *Colleoli*, 2011
Eigene Arbeit im Maschinenraum der Uni, Nov. 2011 - Jan. 2012
Projektseminar mit der *Sammlung Prinzhorn*, 12.11.2011
Zwei Reflexionshefte, 2012
Neues Papiertheater, März 2012
Aktuelles, Juli/Oktober 2012
Platzhalter für *Alter Ego*, 26.02. 2013
Sonstiges (Mappen, Kartons, geschlossene Bücher)

Die dichte Gruppe im linken oberen Bereich besteht aus Artefakten (DeltaA1, DeltaA3, DeltaA4, DeltaA5, Delta1-Delta9), die Delta vor ihrem Studium anfertigte (vgl. Delta_Ü43-Ü52). Darin befindet sich auf der mittleren rechten Seite ein Artefakt (DeltaA2) von einer befreundeten „Künstlerin aus der Schweiz" (Delta_Ü53).

Die anschließenden Artefakt-Reihen sind aus Ergebnissen zusammengesetzt (Delta10-Delta14), die Delta als Nebenfachstudentin in einem „Grundlagenzeichenkurs" (Delta_Ü41) an der Universität, dem Basis-Seminar *Zeichnen* anfertigte - vor ihrer Aufnahme ins Unterrichtsfach Kunst (vgl. Delta_Ü142-Ü165). In Deltas Mappe befanden sich bis auf DeltaA2 die bereits genannten Artefakte sowie das Porträt (Delta15), das Delta für diesen Anlass erstellte.

Die Resultate der Eignungsprüfung (Delta16, Delta17, Delta18) zeigt Delta in der anschließenden Artefakt-Reihe (vgl. Delta_Ü170-Ü215).

Die Reihe an der unteren Tischkante beginnt links mit einer Zeichnung (Delta19) in einem aufgeschlagenen Skizzenbuch. Sie gehört zu Deltas „Papiertheater" (Delta_Ü252). Mit diesem Artefakt beginnt Deltas Auseinandersetzung mit eigenen künstlerischen Themen an der Universität (vgl. Delta_Ü255-Ü316). Dem Buch folgen eine aufgeschlagene Doppelseite in einem Heft (Delta20) und eine großformatige Farbzeichnung (Delta00A). In beiden beschäftigte sich Delta mit der Baustelle an der Universität (vgl. Delta_Ü616-Ü707). Im Anschluss daran liegen vier kleine Metallobjekte (DeltaA01-DeltaA04) auf dem Tisch, die am Ort ihrer Studienfahrt entstanden (vgl. Delta_Ü707-Ü724). Daraufhin zeichnete Delta im „Maschinenraum" (Delta_Ü852) der Universität. Diese Ergebnisse (Delta00B, Delta21-Delta24) liegen dicht gruppiert rechts neben den Metallobjekten ausgebreitet (vgl. Delta_Ü852-Ü884).

Auf der rechten Tischseite befindet sich unten wieder ein aufgeschlagenes Heft mit Zeichnungen (Delta25), die im Projektseminar mit der *Sammlung Prinzhorn* entstanden (vgl. Delta_Ü937-Ü938, vgl. Delta_Ü1061-Ü1075). Die angrenzende Artefakt-Reihe (Delta33-Delta35) in der Mitte des Tisches besteht aus drei aufgeschlagenen Heften (vgl. Delta_Ü1191-Ü1397), von denen Delta35 den Platzhalter für Deltas *Alter Ego*[526] markiert. Diese Artefakte entstanden, als Delta den Eindruck gewann, ihr Leben und ihre Kunst aufräumen zu müssen (vgl. Delta_Ü1170-Ü1181).

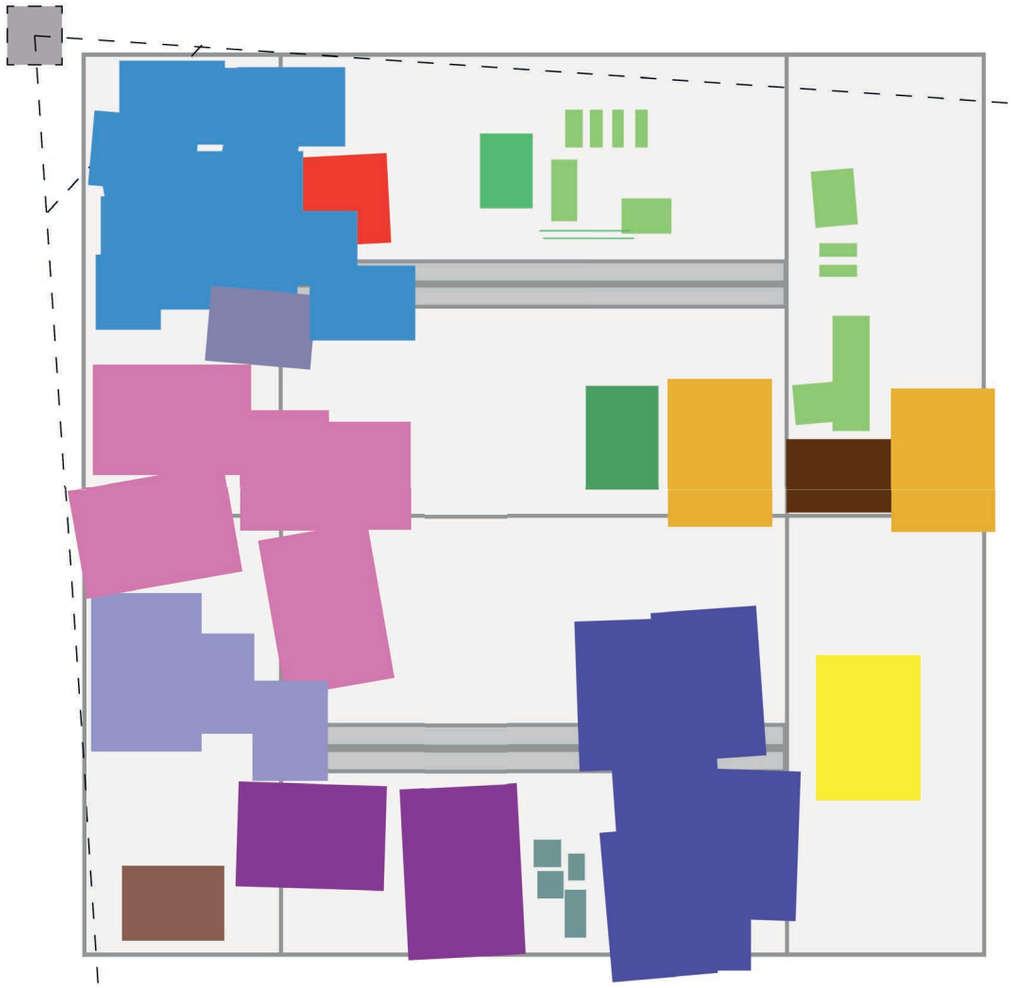
Die kleinen Figuren (Delta29-32) in der rechten oberen Tischecke gehören zu Deltas Planungen für ein neues Papiertheater (vgl. Delta_Ü1477-Ü1482).

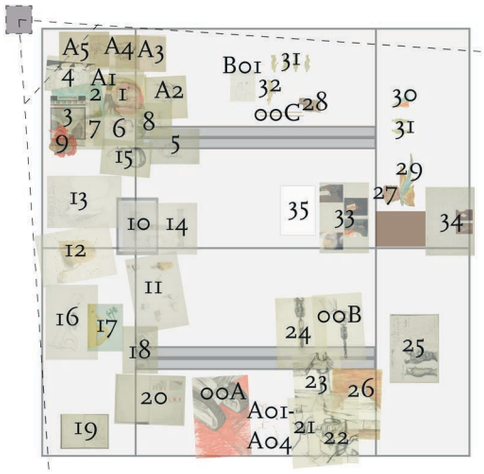
Zu den darauf folgenden Arbeiten mit gefundenem Metall (vgl. Delta_Ü1500-Ü1530, vgl. Delta_Ü1593-Ü1598, vgl. Delta_1667-Ü1707) gehören Delta00C und DeltaB01.

Ausblick auf das folgende Kapitel

Nach der Vorstellung meiner Daten werde ich im folgenden Kapitel die *Hyperimages vor-ikonographisch, ikonographisch*, aber auch *planimetrisch* analysieren und miteinander vergleichen, um so die *handlungsleitenden Orientierungen* ihrer Entstehung darstellen zu können.

526. Delta geht während des Interviews nicht auf das Alter Ego ein. Allerdings bezeichnet sie nach dem Interview die aufgeschlagene leere Doppelseite auf diese Weise.

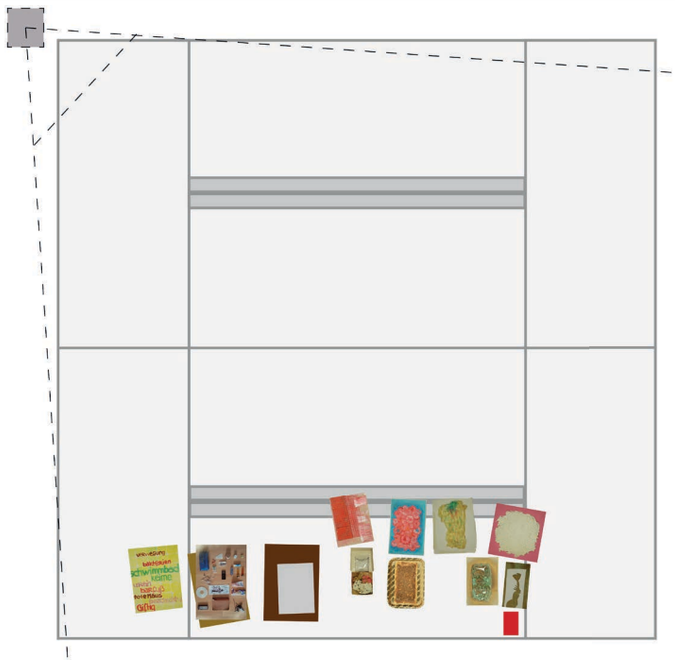



A5 A4 A3
4 A1
2 1 A2
3 8
9 7 6 5
15
13
10 14
12
11
16 17
18
20
19
B01 31
32
00C 28
30
31
29
27
35 33
34
00B
24
25
23 26
00A
A01-
A04
21
22

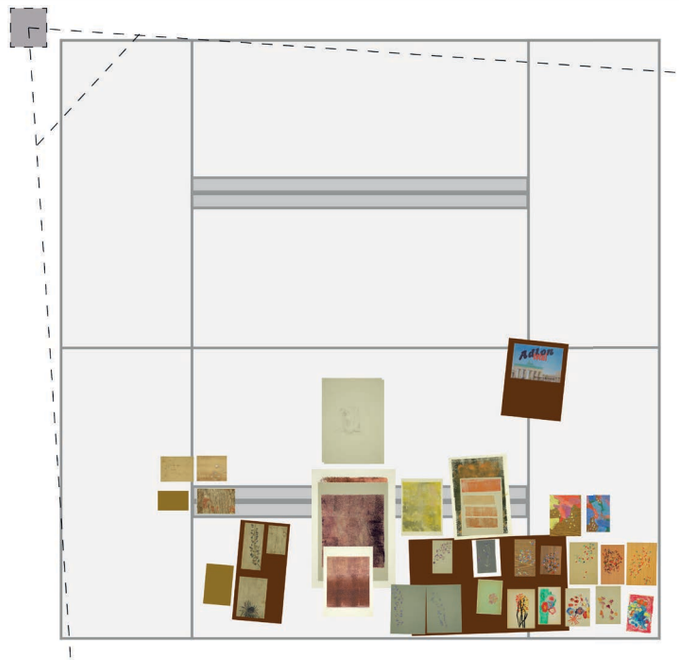
7. Datenanalyse: Hyperimages

7.1 Komparation der Hyperimages am Ende der Interviews

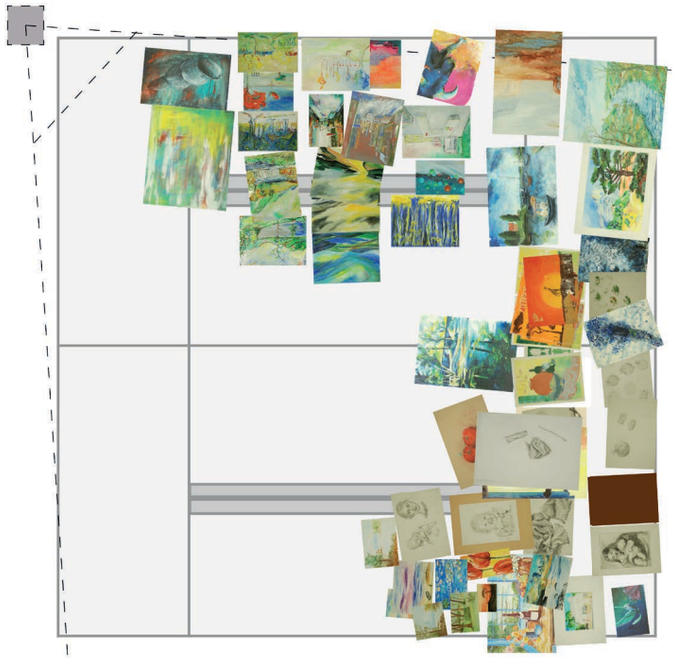
AlphaKE



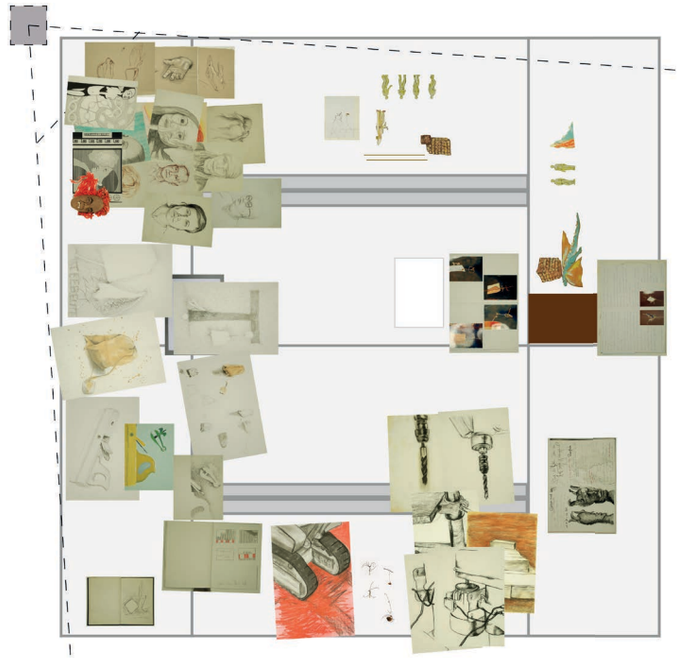
BetaKE



GammaKE



DeltaKE



Zuordnung der Artefakte
Für die nun folgenden Komparationen stelle ich die *Hyperimages* am Ende der Interviews (AlphaKE, BetaKE, GammaKE, DeltaKE) einander gegenüber und analysiere sie unter verschiedenen Gesichtspunkten.

Als Referenz für alle Komparationen sind auf der Innenseite des vorderen Buchumschlags die nummerierten *Hyperimages* abgebildet. Wird der Umschlag ausgeklappt, können die vorgenommenen Analysen anhand der Nummern nachvollzogen und den jeweiligen Artefakten zugeordnet werden. Die einzelnen Artefakte sind nicht nur im Kapitel 6.3, sondern auch im Anhang abgebildet (*vgl. Kapitel 6.3 sowie Anhang, Anlage III, Beschriftete Bilder*).

Formulierende Interpretation
Vor-ikonographische Interpretation
Anordnung: Ausrichtung

	Von oben
	Von unten
	Von links
	Von rechts
	Sonstiges (Mappen, Kartons, geschlossene Bücher)

AlphaKE
Die Artefakte Alphas sind jeweils von der unteren Tischkante aus positioniert und weisen nur eine Richtung auf.

BetaKE
Auch die Artefakte Betas wurden von der unteren Tischkante aus angeordnet. Wie die Artefakte Alphas sind sie ebenfalls allesamt in der gleichen Richtung ausgelegt.

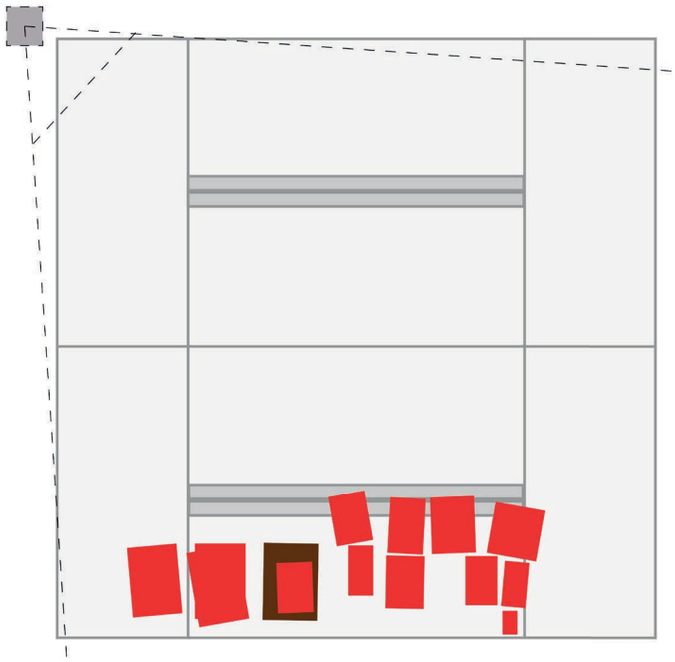
GammaKE
Gammas Artefakte hingegen wurden von der rechten und der oberen Tischkante aus ausgebreitet. Sie deuten in zwei verschiedene Richtungen. Die beiden Artefakte Gamma12 und Gamma13 unterbrechen die homogene Ausrichtung auf der rechten Tischseite. Trotz der formalen Ähnlichkeit zwischen GammaA03 und GammaA02 vollzieht sich zwischen beiden Artefakten eine Richtungsänderung.

DeltaKE
Die Artefakte Deltas hingegen nehmen sämtliche Richtungen ein. Die dichte Gruppierung der Artefakte oben links weist bereits drei verschiedene Richtungen auf. Auf der linken, der unteren, der rechten sowie der oberen Tischseite überwiegt jeweils eine Richtung. Demzufolge hat Delta im Ausbreiten vermutlich den ganzen Tisch umrundet.

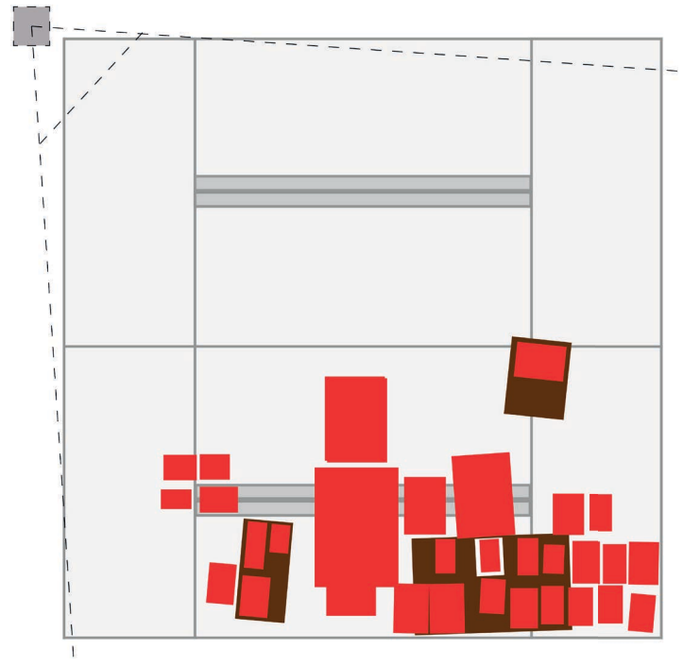
Zusammenfassung
Die uniforme Ausrichtung bei Alpha und Beta wirkt einheitlich, entschieden. Die vier Richtungen Deltas erscheinen abgeschlossen und rund. Hier deutet sich ein Kreislauf der Richtungen an, in dem die jüngsten Artefakte (DeltaB01, Delta00C) den ältesten (DeltaA3-DeltaA5) die Hand reichen.

Auffallend sind bei Gamma und Delta die zu den Hauptrichtungen entgegengesetzt ausgelegten Artefakte: DeltaA4 sowie Gamma12 und Gamma13.

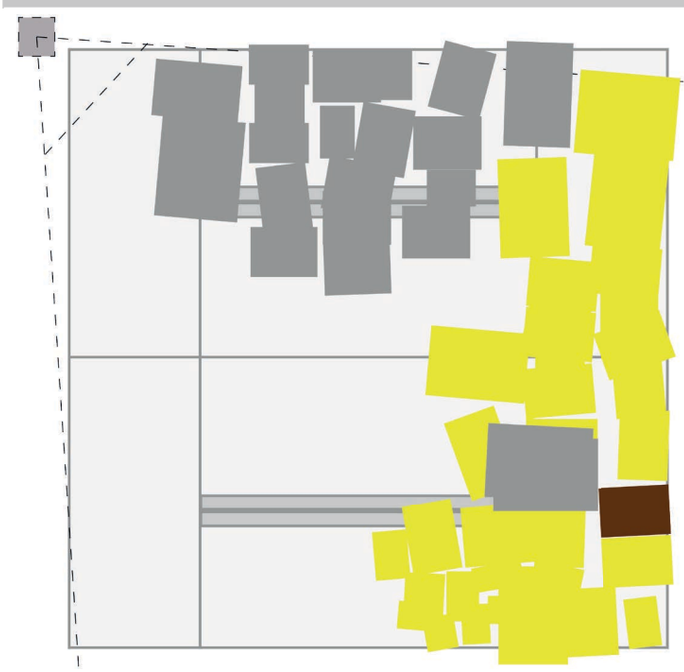
AlphaKE



BetaKE



GammaKE



DeltaKE

Anordnung: Fläche

AlphaKE
Alpha besetzt mit ihren Artefakten nur das untere Viertel der Tischfläche. Alpha1, ein Artefakt aus dem Basis-Seminar *Drucken*, durchbricht geringfügig das untere Viertel.

BetaKE
Beta breitet ihre Artefakte auf der gesamten unteren Hälfte des Tisches aus. Beta1, die Mappe mit Artefakten einer Gruppenarbeit aus dem Architekturstudium, liegt separiert und ragt über die Mittellinie des Tisches hinaus.

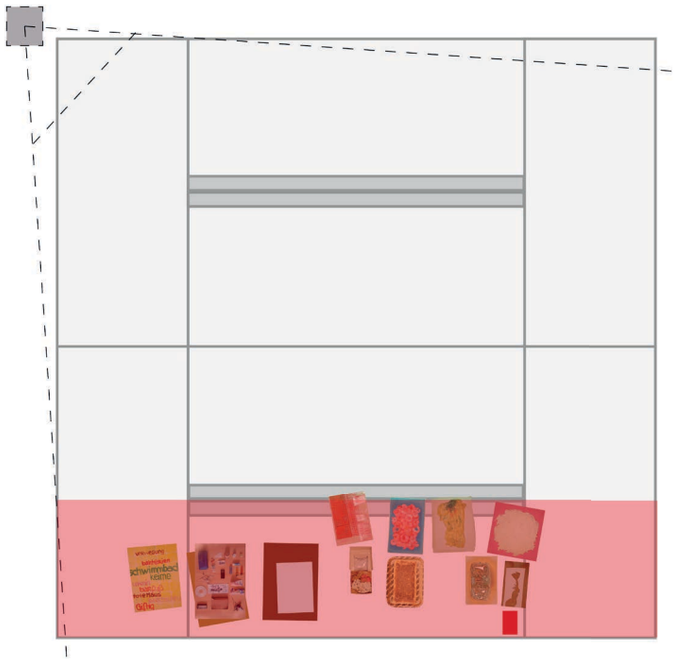
GammaKE
Gamma belegt mit ihren Artefakten nahezu drei Viertel des Tisches. Sie lässt nur ein Viertel leer.

DeltaKE
Delta hingegen nutzt die gesamte Tischfläche.

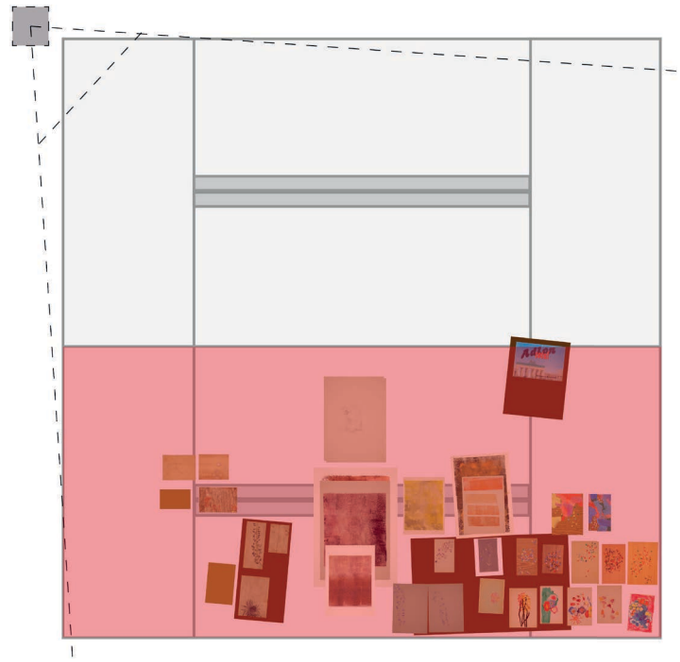
Zusammenfassung
Im Verhältnis zu den anderen benötigt Alpha für ihre wenigen Artefakte die geringste Fläche. Delta hingegen beansprucht mit einer Vielzahl von Artefakten den gesamten Tisch.

Gammas Vorgehen im Ausbreiten ähnelt dem Deltas. Beide breiten ihre Artefakte entlang der Tischkanten aus. Trotz der Menge der präsentierten Artefakte nutzt Gamma nicht den gesamten Tisch, sondern lässt ein Viertel leer.

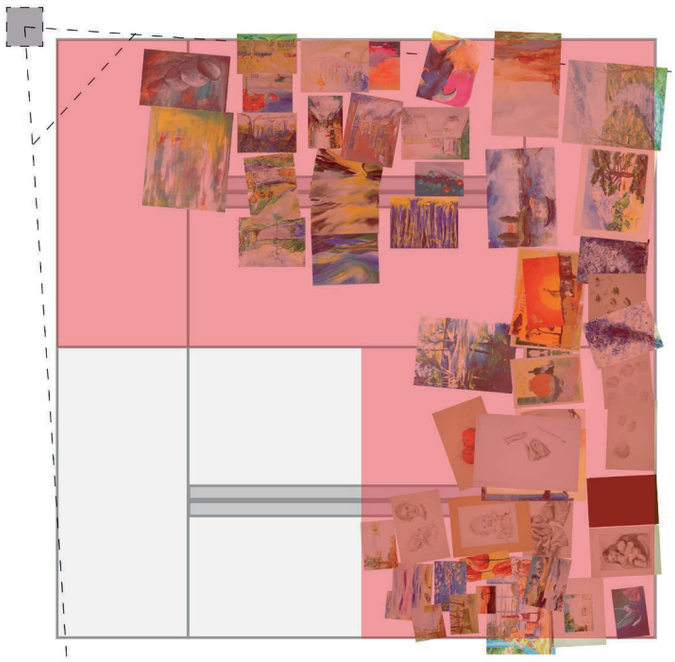
AlphaKE



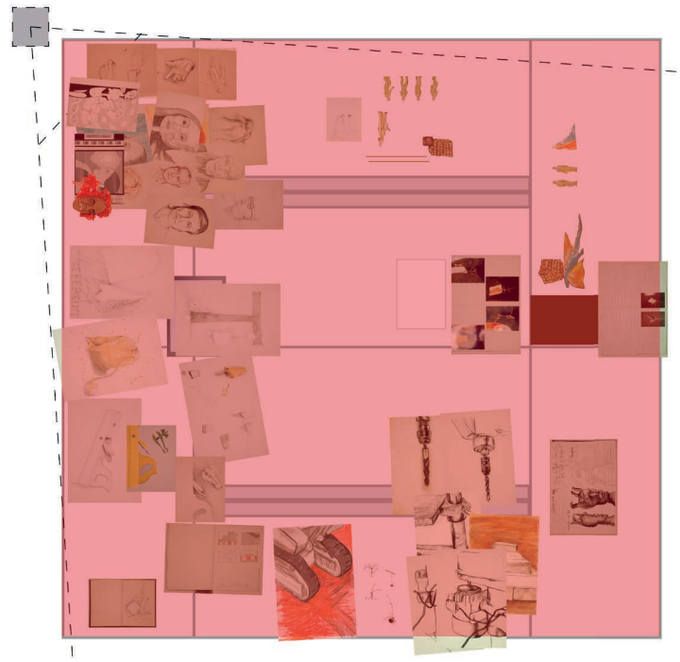
BetaKE



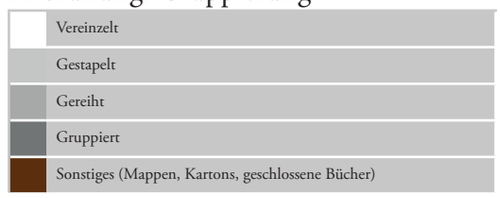
GammaKE



DeltaKE



Anordnung: Gruppierung



AlphaKE
Auf der linken Seite befinden sich bei Alpha zwei Stapel mit Artefakten, auf denen oben Alpha3 und Alpha4 liegen. Alle anderen Artefakte liegen für sich allein, auch wenn sie sich fast zu Reihen formen.

BetaKE
Die meisten Artefakte Betas sind einzeln angeordnet. Auf der rechten Seite bilden sie trotz ihrer Vereinzelung Reihen, auf der linken Gruppen (Beta11-Beta18). Die Drucke in der Mitte (BetaA3, Beta3 und Beta4) sind genauso übereinandergestapelt wie die Drucke bei Beta2 bzw. BetaA1/BetaA2 oder wie die digitalen Prints der Architekturmappe Beta1.

GammaKE
Die Artefakte Gammas sind unten rechts dicht gruppiert. Nur Gamma7 liegt allein. Auf der rechten Seite befinden sich zwei Artefakt-Reihen, in der oberen Tischhälfte insgesamt fünf. Die Artefakte dieser Reihen überlappen sich. Nur ein Artefakt (GammaA02), das von der oberen Tischkante aus positioniert wurde und in die zweite Reihe der rechten Tischkante eingeordnet werden kann, weist eine andere Richtung auf und steht allen. So wirkt es ähnlich vereinzelt wie Gamma7.

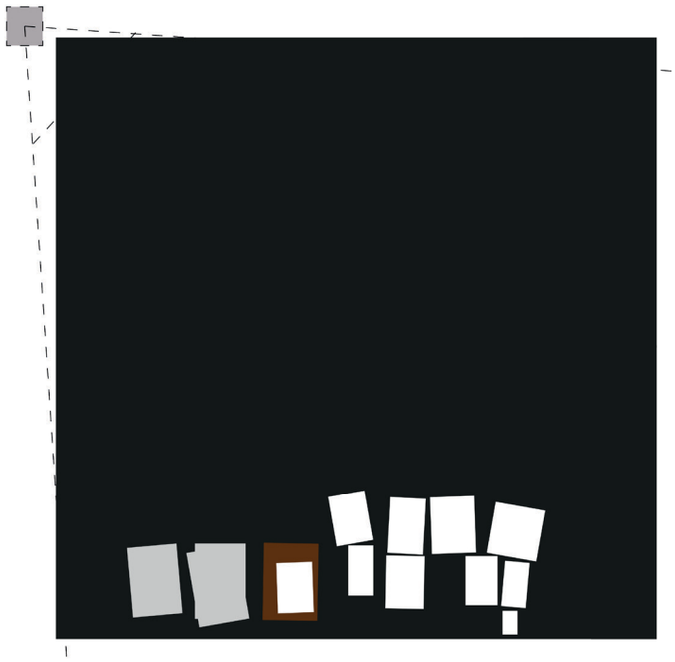
DeltaKE
In der oberen linken Ecke sind bei Delta die Artefakte dicht gruppiert. Dieser Gruppe folgen drei locker gesetzte Reihen (Delta13, Delta10, Delta14; Delta12, Delta11; Delta16-Delta18). Auf der unteren Tischseite befinden sich zunächst zwei alleinstehende, aufgeschlagene Skizzenbücher (Delta19, Delta20). Delta00A hingegen ist das oberste Artefakt eines Stapels. Auch wenn DeltaA01 bis DeltaA04 jeweils vereinzelt stehen, bilden sie miteinander eine Gruppe. Dicht gruppiert wiederum wurden die Artefakte Delta00B, Delta21 bis Delta24, Delta26. Das Skizzenheft Delta25 liegt genauso allein, wie alle anderen Artefakte des oberen rechten Viertels. Eine Ausnahme bildet die kleine Gruppe aus Delta27 und Delta29, die sich berühren.

Zusammenfassung
Alpha und Beta weisen die meisten vereinzelt und zur Tischkante parallel positionierten Artefakte auf. Bei Delta sind erst im oberen rechten Quadranten verstärkt einzeln stehende Artefakte zu erkennen, die zugleich zu ihren jüngsten gehören.

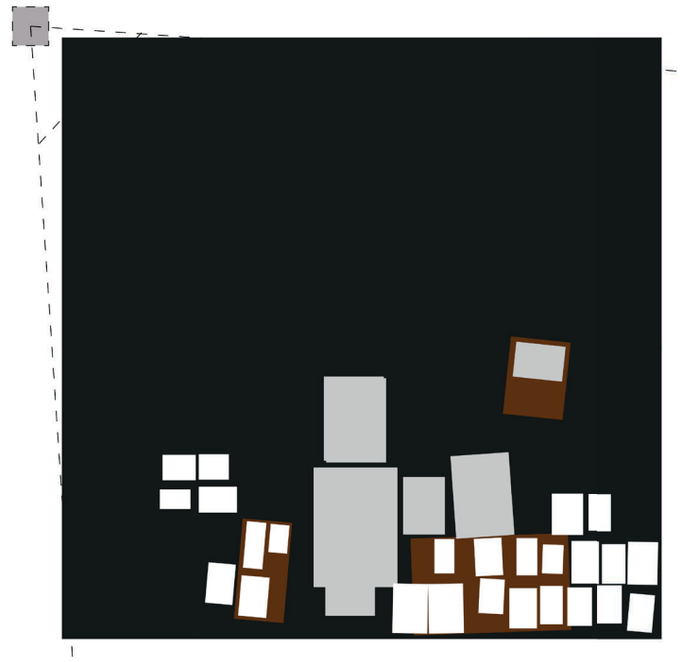
Wie Delta in der oberen rechten Ecke, so beginnt Gamma in der unteren rechten Ecke mit einer dichten Gruppierung verschiedener älterer Artefakte. Den jeweiligen Gruppen folgen bei Gamma und Delta Reihenbildungen, die durch vereinzelt stehende Artefakte in den Eckbereichen (GammaA02, Delta19) Richtungsänderungen markieren.

Lässt sich im oberen rechten Quadranten Deltas eine Vielzahl allein platzierter Artefakte ausmachen, fehlt diese Positionierung bei Gamma.

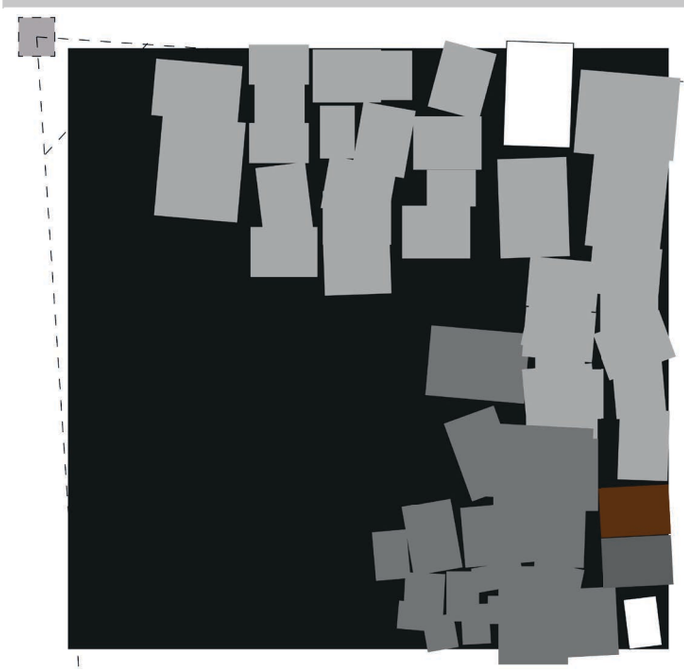
AlphaKE



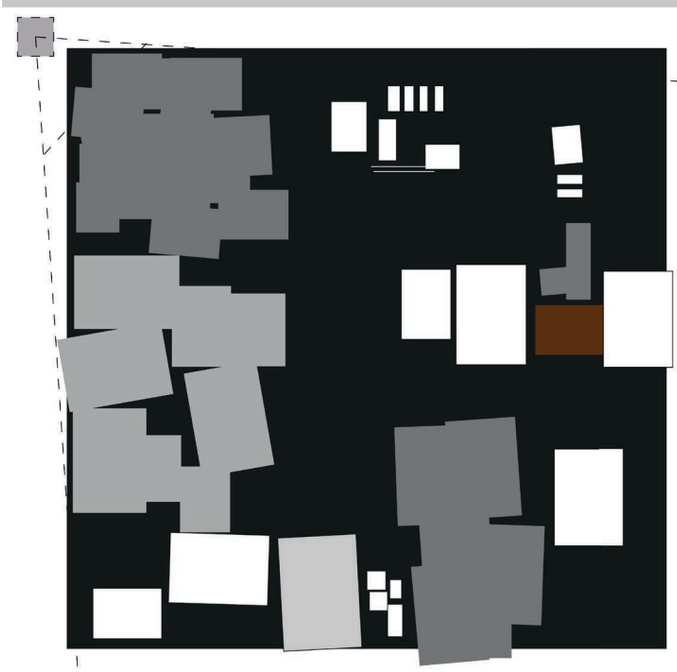
BetaKE



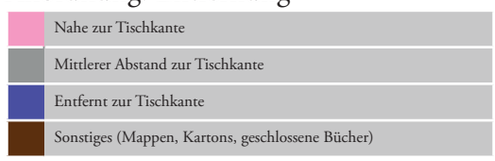
GammaKE



DeltaKE



Anordnung: Entfernung



AlphaKE
Auch wenn bei Alpha sämtliche Artefakte recht nah zur Tischkante liegen, lässt die Zeilen-Einteilung eine Unterscheidung der einzelnen Artefakte zu. Insbesondere fällt auf, wie nah das Artefakt Alpha10 an der Tischkante liegt.

BetaKE
Die Artefakte Beta5 und Beta1 sind am weitesten von der Tischkante entfernt. Durch die leichte Drehung wirkt Beta1 besonders distanziert.

GammaKE
Gammas Artefakte reihen sich an der rechten und oberen Tischkante entlang. Auch wenn die Artefakte Gamma1, Gamma9, Gamma10 oder Gamma14 direkt an die untere Tischkante stoßen, sind sie doch von der rechten Tischseite ausgelegt worden und liegen von der Tischkante weiter entfernt als beispielsweise Gamma7. Bei den Artefakten Gamma12 und Gamma13, die auf die obere Tischkante gerichtet sind, wird eine große Distanz zu dieser Kante deutlich, obwohl sie sich nicht weit von der rechten Tischkante entfernt befinden. Die Artefakte Gamma1, Gamma10, Gamma14, Gamma28, GammaA03, GammaA02, Gamma35 und Gamma00A ragen über die jeweiligen Tischkanten hinaus. Durch die schräge Positionierung erhalten Gamma28 und Gamma35 eine stärkere Präsenz als die umliegenden Artefakte.

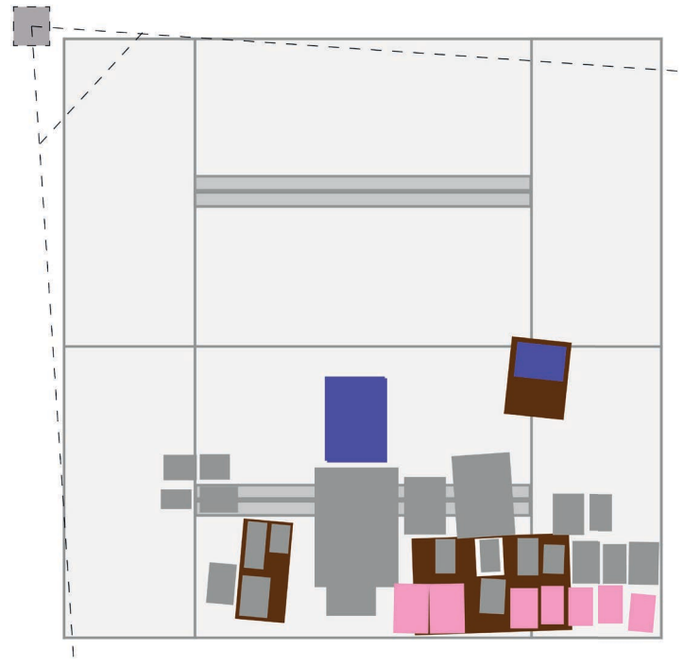
DeltaKE
Trotz seiner Nähe zur oberen Tischkante ist DeltaA4 auf die rechte Tischkante bezogen und wirkt deshalb distanzierter als DeltaA5 und DeltaA3. Verschiedene Artefakte überragen die Tischkanten, auf die sie ausgerichtet sind (Delta12, Delta001 und Delta34) und erhalten auf diese Weise eine größere Bedeutung.

Zusammenfassung
Das kleine Buch Alpha10 liegt besonders nah an der Tischkante und erfährt deswegen eine besondere Beachtung. Beta1 hingegen liegt besonders weit von der Tischkante entfernt. Die entfernte Positionierung scheint ein inneres Distanzieren auszudrücken. Denkbar wäre aber auch, dass sich in der offensichtlich beabsichtigten Distanzierung zugleich eine große innere Berührtheit spiegelt.

Die Artefakte der Aufnahmeprüfung Gamma12 und Gamma13 unterbrechen den Fluss des Auslegens auf der rechten Seite. Ihre zu den anderen Artefakten entgegengesetzt ausgerichtete Positionierung betont sie auf vergleichbare Weise wie die beiden Artefakte Gamma28 und Gamma35, die nicht nur die Tischkante überragen, sondern zugleich schräg platziert sind.

AlphaKE

BetaKE

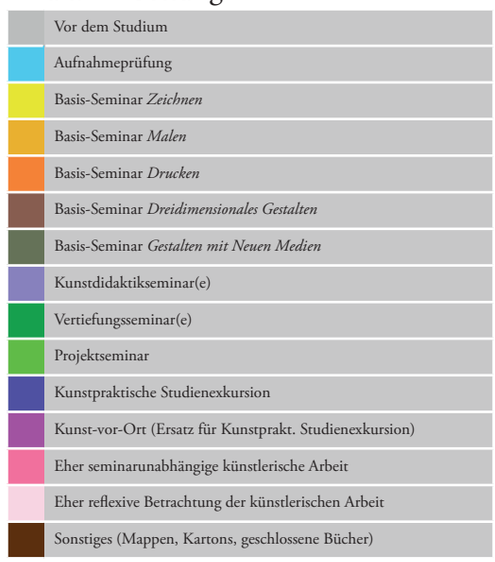


GammaKE

DeltaKE

Ikonographische Interpretation

Inhalt: Einbettung



AlphaKE

Alpha präsentiert auffallend viele Artefakte, die auf kunstpraktischen Studienfahrten entstanden sind (Alpha2, Alpha5, AlphaA3, AlphaA2, Alpha6, Alpha8, Alpha7). Nur ein einziges Artefakt, das am Ende des Interviews sichtbar ist, erstellte sie in einem Basis-Seminar (Alpha1). Ein Artefakt weist reflexiven Charakter[527] auf (Alpha9).

BetaKE

Beta zeigt keine Artefakte von einer kunstpraktischen Studienfahrt, dafür verschiedene Ergebnisse aus dem alternativen Seminar zur Studienfahrt (BetaA3, Beta3, Beta4, Beta11-Beta18). Sie präsentiert keine seminarunabhängigen Artefakte. Es fehlen Artefakte mit reflexivem Charakter.

GammaKE

Gamma präsentiert keine Artefakte von einer kunstpraktischen Studienfahrt oder dem entsprechenden Ersatzangebot. Es gibt keine Artefakte, die gänzlich seminarunabhängig[528] entstanden sind oder reflexiven Charakter aufweisen.

DeltaKE

Delta wiederum breitet viele Artefakte aus, die sie seminarunabhängig fertigte (Delta19, Delta00B, Delta21-24, Delta26, Delta27-32, DeltaB01) und die eine eher reflexive Betrachtung des künstlerischen Schaffens beinhalten (Delta34, Delta33, Delta35).

Zusammenfassung

Bei Alpha stammen mehr als die Hälfte der Artefakte von kunstpraktischen Studienfahrten (Alpha3, Alpha5, AlphaA3, AlphaA2, Alpha6, Alpha8, Alpha7), bei Gamma und Beta hingegen keines. Im Gegensatz zu Gamma zeigt Beta Artefakte aus zwei Alternativseminaren (BetaA3, Beta3, Beta4; Beta11-Beta18) zur kunstpraktischen Studienexkursion.

Breitet Alpha nur ein Artefakt (Alpha1) aus einem Basis-Seminar *Drucken* aus, sind es bei Gamma zehn, die teilweise übereinander auf dem Tisch liegen (Gamma20-Gamma29). Delta präsentiert aus dem Basis-Seminar *Zeichnen* insgesamt fünf Artefakte (Delta10-Delta14), Beta hingegen aus dem Basis-Seminar *Drucken* drei (BetaA1-BetaA1, Beta2). Bei Gammas Artefakten aus dem Basis-Seminar *Drucken* sind mehrere Druckproben (Gamma22-Gamma24; Gamma25-Gamma27) und Übungsbeispiele (Gamma20-Gamma21), aber auch fertige Drucke (Gamma28 und Gamma29) zu sehen. Der zuletzt genannte Druck (Gamma29) ist für Gamma als einziges Studien-Artefakt wichtig.

In der Auswahl der Artefakte deutet sich ein Unterschied zwischen Alpha und Gamma an: Wählt Alpha sorgfältig Weniges aus, zeigt Gamma Masse. Die Vielzahl der präsentierten Artefakte wiederholt sich bei Gammas Arbeiten aus dem Vertiefungsseminar, das sie unmittelbar vor der Datenerhebung besuchte (Gamma32-Gamma46, GammaA01, Gamma00A, Gamma00B). Wie bei den Artefakten des Druckseminars präsentiert Gamma erneut ähnlich konzipierte Malereien (Gamma36 und Gamma38).

Beta zeigt ebenfalls viele Artefakte aus Vertiefungsseminaren, die sie aber durch ihre Vereinzelung behutsam gewichtet. Alpha reflektiert in ihrer Bachelor-Arbeit (Alpha9) die eigene Kunstpraxis, bei Delta enthalten sogar drei Hefte (Delta33, Delta34, Delta35) eine reflexive Dimension. Weder Beta noch Gamma präsentieren vergleichbare Artefakte.

Delta zeigt als einziger Fall Artefakte, die gänzlich seminarunabhängig entstanden (Delta19, Delta21-Delta24, Delta00B, Delta26, Delta29-Delta32, DeltaB01).

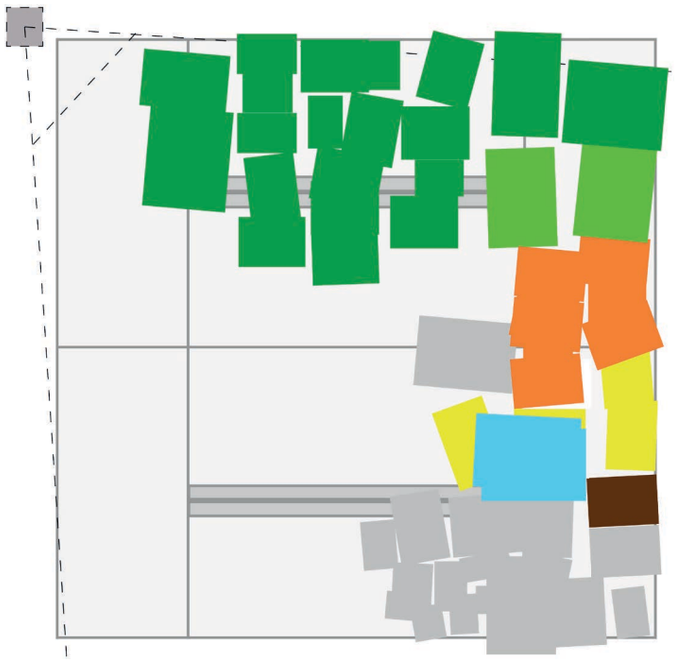
527. Alpha9 ist die Bachelor-Arbeit Alphas, in der sie ihre künstlerische Arbeit reflektiert.

528. In der Beschriftung ihrer Artefakte aus dem letzten Vertiefungsseminar unterscheidet Gamma allerdings Artefakte, die im Seminar entstanden von denjenigen, die sie zu Hause erstellte (vgl. Anhang, *Anlage III*). Da in jedem Seminar ein Workload zu erbringen ist, wird diese Unterscheidung hier nicht weiter berücksichtigt.

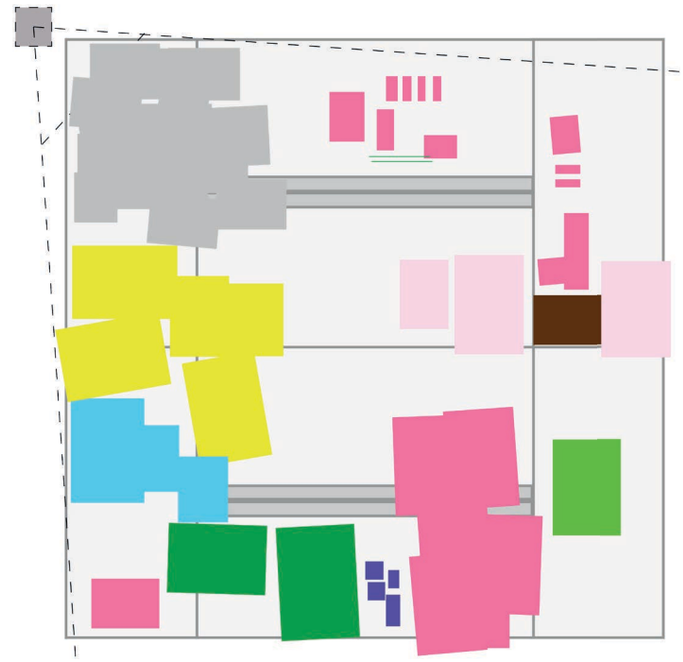
AlphaKE

BetaKE

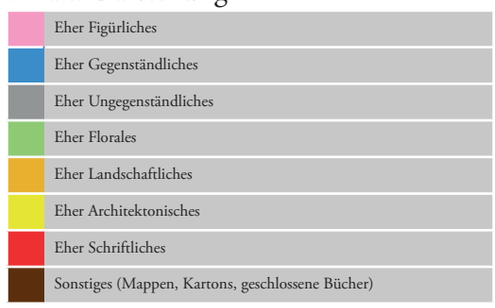
GammaKE



DeltaKE



Inhalt: Darstellung



AlphaKE
Bei Alpha überwiegen Artefakte, die sich auf Gegenstände beziehen.

BetaKE
Beta bevorzugt florale und ungegenständliche Darstellungen.

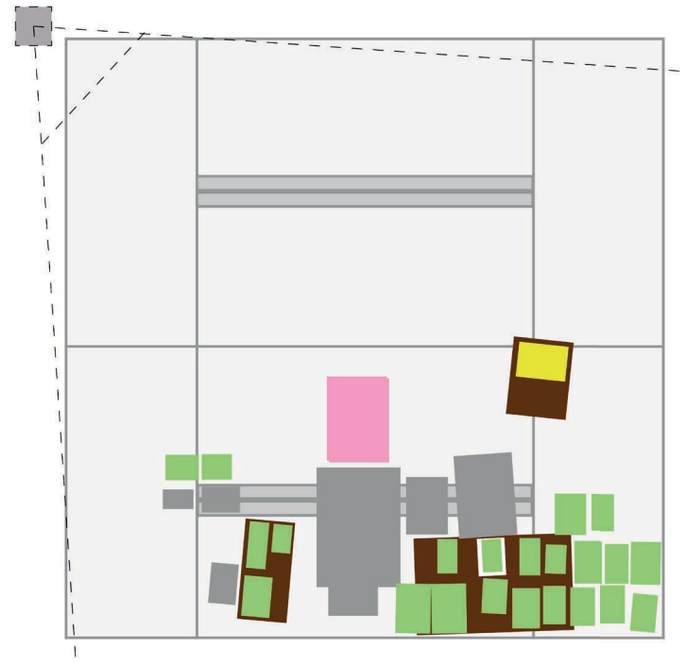
GammaKE
Bei Gamma stehen landschaftliche Darstellungen im Vordergrund. Zu Beginn ihrer künstlerischen Auseinandersetzung und in der aktuellen Phase ihres künstlerischen Handelns treten figürliche Darstellungen auf (Gamma35).

DeltaKE
Deltas Anfangsartefakte scheinen sich eher auf Figürliches zu beziehen, obwohl bei DeltaA5 und DeltaA3 Gegenstände ins Figürliche integriert sind. In der ersten Phase ihres Studiums ist eher eine gegenständliche Ausrichtung erkennbar. In der letzten treten wieder figürliche Darstellungen auf. Delta25 changiert zwischen einer figürlichen und einer schriftlich-reflexiven Ausrichtung. Durch die starke Präsenz der Maske überwiegt jedoch das Figürliche. Auch Delta20 ist ein Artefakt, das verschiedene Dimensionen enthält: Das Gegenständliche dominiert, es enthält aber auch Schriftlich-Reflexives.

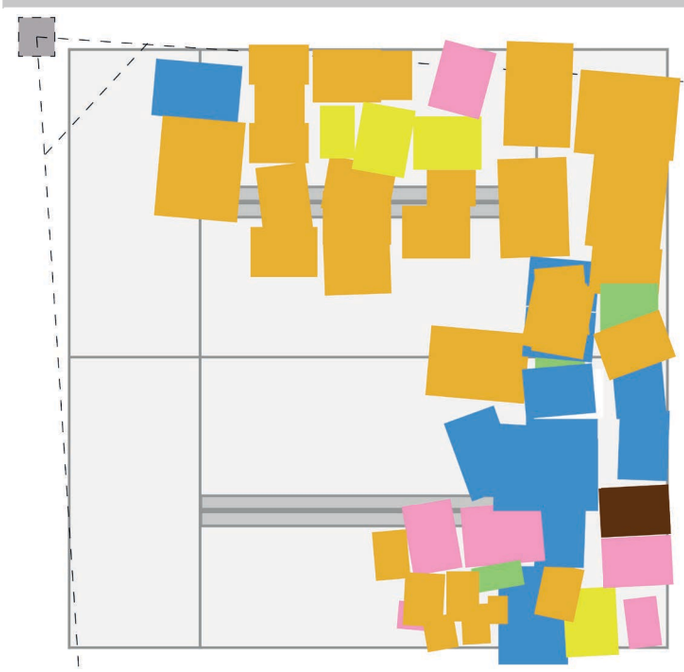
Zusammenfassung
Ist bei Alpha eine Konzentration auf Gegenständliches zu erkennen, liegt bei Beta die Konzentration auf Floralem, bei Gamma auf Landschaftlichem. Bei Delta deutet sich ein gleichberechtigtes Interesse an Gegenständlichem und Figürlichem an.

AlphaKE

BetaKE



GammaKE



DeltaKE

Inhalt: Handlung

Eher abbilden
Eher abdrucken
Eher zusammensetzen
Eher herauslösen
Eher beschreiben
Eher symbolisieren
Sonstiges (Mappen, Kartons, geschlossene Bücher)

AlphaKE
In der künstlerischen Vorgehensweise überwiegt bei Alpha das Abdrucken, das bei Alpha5, AlphaA3, AlphaA2, Alpha6, Alpha8 als Abformen auftritt.

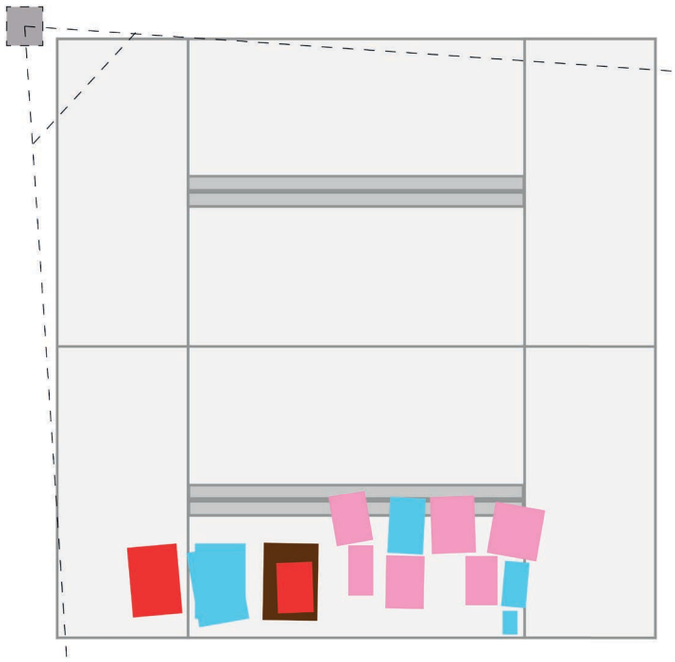
BetaKE
Beta bildet zumeist ab. Zugleich zeigt sich bei den zugeschnittenen Materialien ein anderes Vorgehen. Hier löst Beta etwas aus seiner ursprünglichen Form (Beta13, Beta14, Beta15).

GammaKE
Bei Gamma überwiegen abbildende Verfahren. Selbst die meisten Drucke (Gamma20, Gamma22-Gamma27) sind eher abbildend angelegt. Bei den Drucken Gamma21, Gamma28 und Gamma29 überwiegt hingegen das Abdrucken.

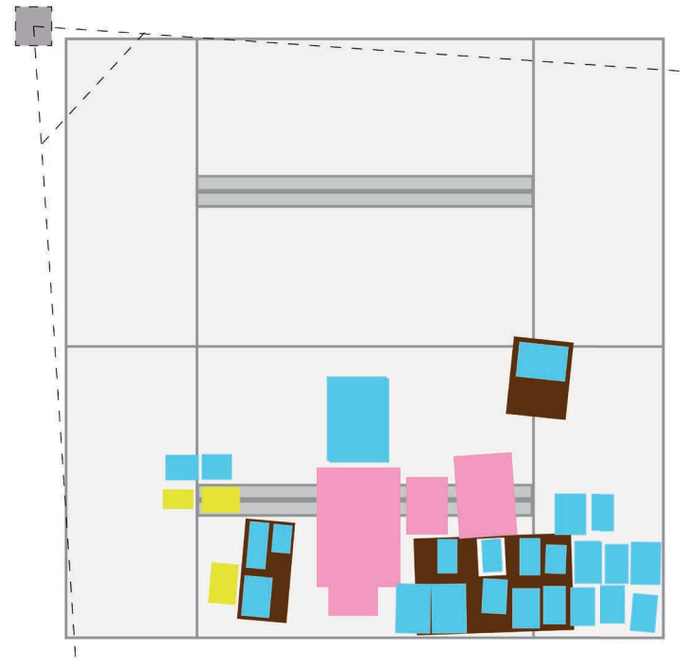
DeltaKE
Auch wenn bei Delta Abbildendes überwiegt, finden sich noch andere Verfahren: So setzt sie beispielsweise Metallobjekte zusammen (DeltaA01-DeltaA04, Delta00C, DeltaB01). Delta35, eine unbezeichnete Doppelseite, hat als Repräsentant des *Alter Egos* genauso symbolisierenden Charakter wie Delta19, das für das Papiertheater steht. Darüber hinaus ist Deltas Vorgehen in Delta20 und Delta34 eher beschreibend.

Zusammenfassung
In allen vier Fällen treten abbildende Verfahren auf. Das Abbildende überwiegt allerdings bei Gamma, die nur in drei Artefakten ein anderes Vorgehen wählt.

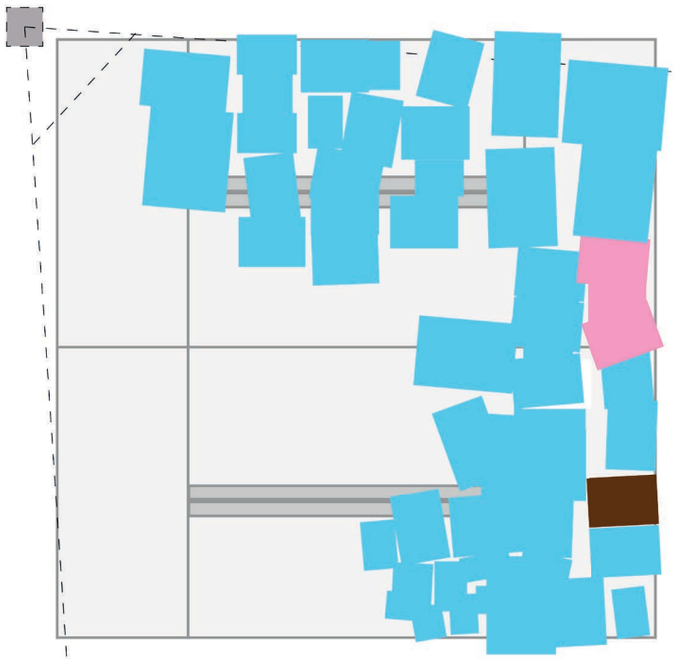
AlphaKE



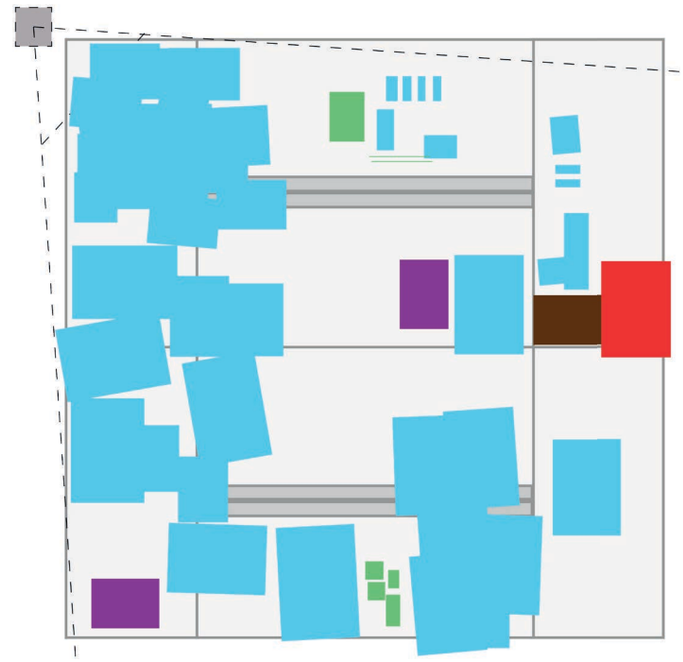
BetaKE



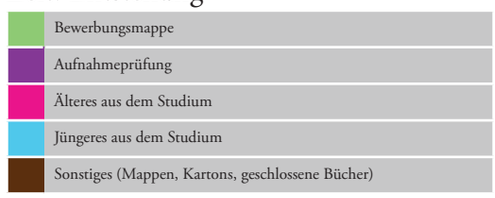
GammaKE



DeltaKE



Zeit: Entstehung



AlphaKE
Das *Hyperimage* der ausgebreiteten Artefakte am Ende des Interviews weist bei Alpha weder Artefakte aus der Bewerbungsmappe noch aus der Aufnahmeprüfung auf.

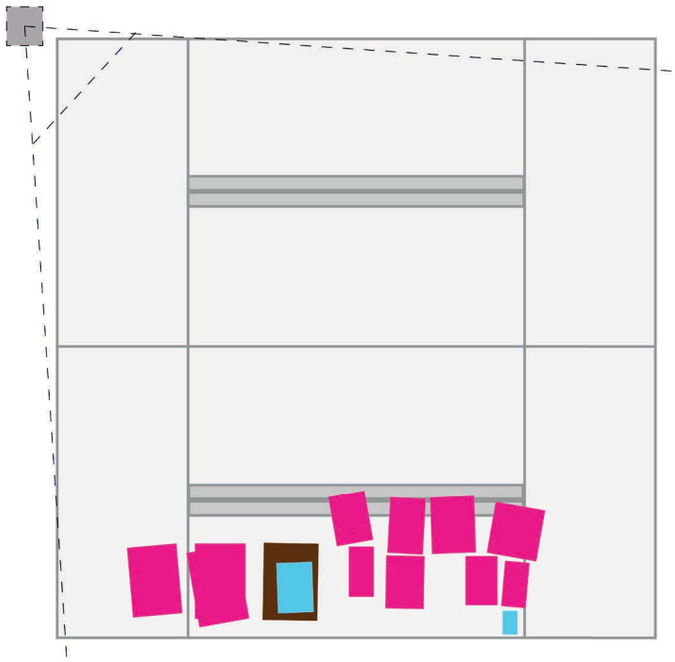
BetaKE
Bei Beta ist nur ein Artefakt aus der Bewerbungsmappe (Beta1) zu sehen und keins aus der Aufnahmeprüfung, denn die wurde ihr aufgrund des Architekturstudiums erlassen (vgl. Beta_Ü42-Ü48).

GammaKE
Gamma hingegen zeigt Artefakte aus allen Phasen ihres Lebens.

DeltaKE
Auch bei Delta finden sich Artefakte aus vielen Lebensphasen. Da Delta vor der Aufnahmeprüfung Kunstpädagogik im Nebenfach studierte, sind in ihrer Bewerbungsmappe bereits Artefakte aus dem Basis-Seminar *Zeichnen* enthalten (Delta10-Delta14).

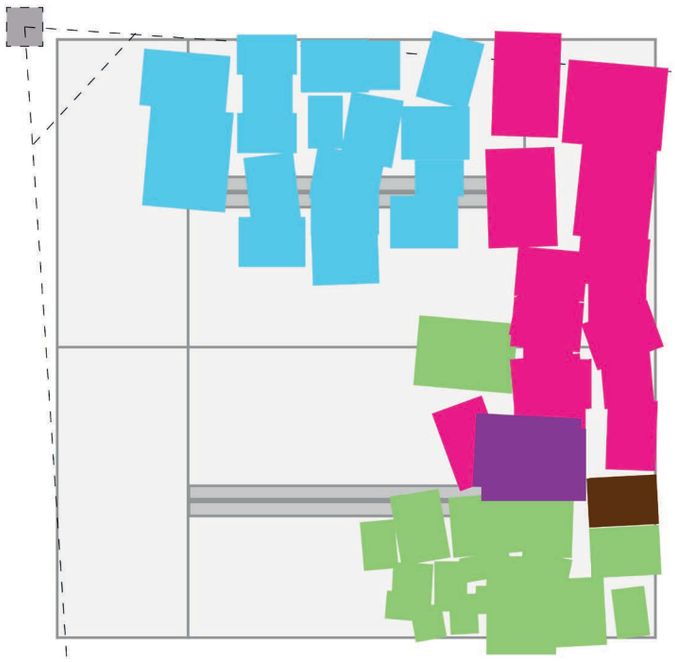
Zusammenfassung
Alpha präsentiert nur Artefakte aus dem Studium. Auch Beta gibt kaum Hinweise auf Artefakte, die vor ihrem Kunstpädagogik-Studium entstanden sind. Für beide scheint die Zeit vor dem Studium in künstlerischer Hinsicht eine geringere Bedeutung zu haben als für Gamma und Delta.

AlphaKE



BetaKE

GammaKE



DeltaKE

Material: Bildgrund

	Verschiedene Papiere
	Verschiedene Bücher und Hefte
	Verschiedene Kartons
	Verschiedene Hölzer
	Verschiedene Holzimitate
	Verschiedene MDF-Platten
	Verschiedene Leinwände
	Verschiedene Metalle
	Verschiedene Filze
	Sonstiges (Mappen, Kartons, geschlossene Bücher)

AlphaKE
Alle Artefakte Alphas haben mit papierähnlichen Materialien zu tun. Das Papier ist zu einem Buch gebunden (Alpha9, Alpha10), fungiert als Passepartout (Alpha5, Alpha8, Alpha7) oder ist Bildgrund (Alpha3). Bildgründe wie Hölzer, Metalle oder Leinwände fehlen.

BetaKE
Die Bildgründe Betas sind verschieden und variieren von Holz (Beta13-Beta18), Karton (Beta11) zu Papier (Beta1-Beta10, Beta19, Beta21, BetaA1-BetaA3) und Holzimitat (Beta24, Beta25, Beta27, Beta28-Beta30). Bücher, Leinwände oder Metalle sind nicht verwendet worden.

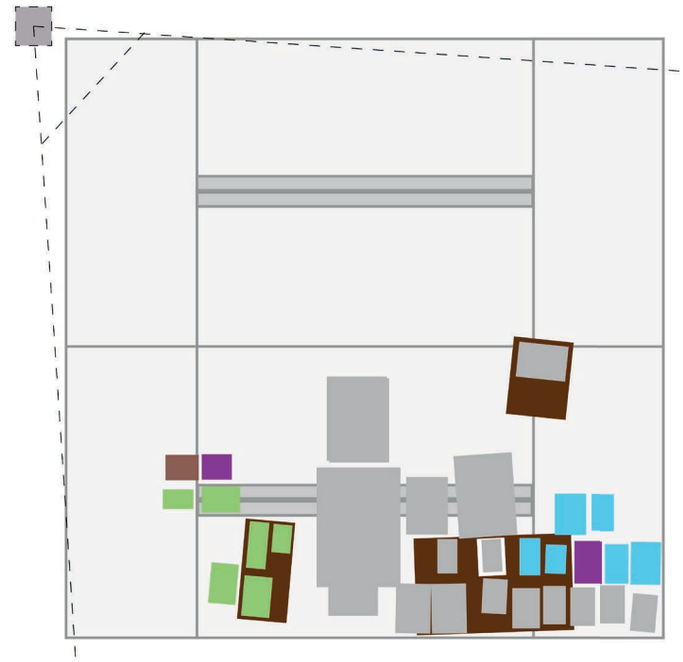
GammaKE
Als Bildgrund nimmt Gamma in erster Linie Papier, aber auch Leinwand (Gamma45, GammaA01-GammaA03) oder Alu (Gamma43, Gamma44). Holz wird nicht eingesetzt.

DeltaKE
Delta greift neben Papier zu Filz und Metall. Häufig nimmt sie für ihre Artefakte Hefte oder Bücher (Delta19, Delta20, Delta25, Delta33-Delta35). Bildgründe wie Holz oder Leinwand kommen nicht vor.

Zusammenfassung
Bei den im Interview präsentierten Artefakten überwiegt bei allen vier Fällen Papier als Bildgrund. Das kann daran liegen, dass die Studierenden zur Datenerhebung nur handliche Bildträger mitbringen konnten. Die meisten Zeichenhefte oder Zeichenbücher präsentiert Delta. Als einzige zeigt Gamma Leinwände.

AlphaKE

BetaKE



GammaKE

DeltaKE

Material: Gestaltungsmittel

	Eher Bleistift
	Eher Öl-, Pastell-, Pittkreide
	Eher Kohle
	Eher Tusche, Fineliner
	Eher Bunt-, Aquarellstift
	Eher Wasser-, Aquarellfarbe
	Eher Dispersions-, Acrylfarbe
	Eher Spray
	Eher Linoldruckfarbe
	Eher Ölfarbe
	Eher Farbkopie, Digitalprint, Fotografie
	Eher Latex, Silkon, Plastik
	Eher Sonstiges
	Sonstiges (Mappen, Kartons, geschlossene Bücher)

AlphaKE
Alpha gestaltet insbesondere mit Latex, Silikon bzw. Plastik (Alpha5, AlphaA3, AlphaA2, Alpha6, Alpha8).

BetaKE
Bei Beta überwiegen farbige Gestaltungsmittel, graphische sind kaum vertreten (Beta11, Beta5).

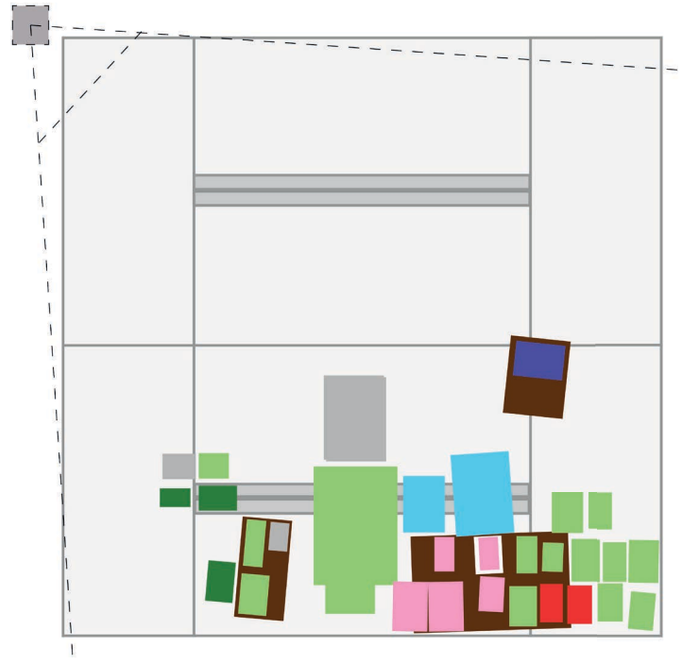
GammaKE
Bei Gamma schält sich gerade in den jüngsten Artefakten eine Vorliebe für Dispersions- bzw. Acrylfarben heraus. Insgesamt überwiegen auch bei ihr farbige Gestaltungsmittel.

DeltaKE
Delta arbeitet häufig mit graphischen Gestaltungsmitteln.

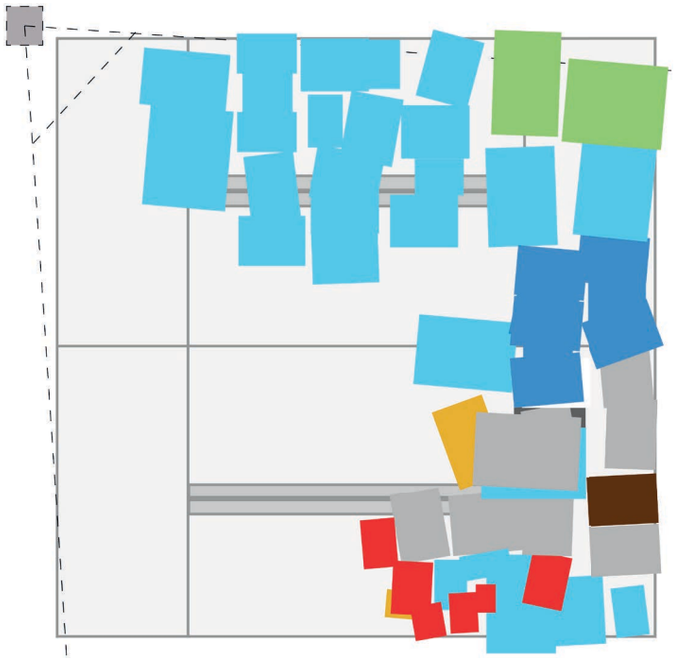
Zusammenfassung
Überwiegt bei Alpha Latex, Silikon und Plastik als Gestaltungsmittel, ist es bei Beta die Ölfarbe. Auch bei Gamma lässt sich eine Vorliebe entdecken: Sie erstellt viele Artefakte mit Dispersions- oder Acrylfarben. Bei Delta dominieren zeichnerische Mittel.

AlphaKE

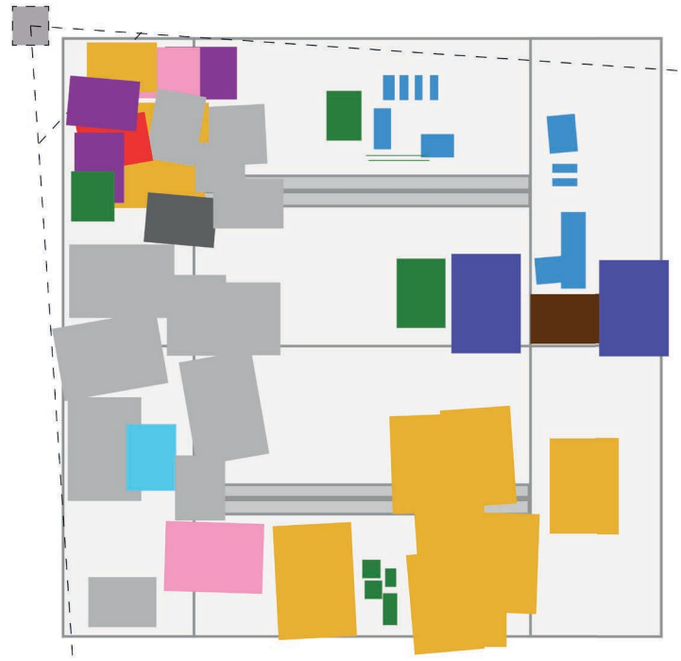
BetaKE



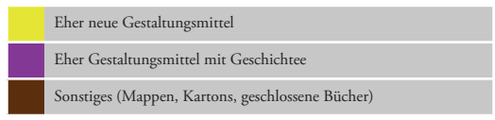
GammaKE



DeltaKE



Material: Alter



AlphaKE
Bei Alpha finden sich Mischformen von gebrauchten und neuen Gestaltungsmitteln: In AlphaA2, Alpha6, Alpha8 und Alpha7 fügt sie Alltagsmaterialien wie Verpackungsreste in die Gestaltung der betreffenden Artefakte ein. Auch in Alpha1 integriert sie einen gebrauchten Druckstock aus Styrene und konzipiert so ein neues Artefakt.

BetaKE
Die Drucke (BetaA1, BetaA2, Beta3, Beta4), der Architekturentwurf (Beta1) sowie die Aktzeichnungen (Beta5) bestehen aus neuen Gestaltungsmitteln. Die Bildgründe der übrigen Artefakte sind allesamt alt. Sie stammen entweder vom „Gebrauchtwarenhof" (Beta_Ü465) oder bestehen aus alten, vergilbten Papierseiten.

GammaKE
Gammas verwendete Materialien sind allesamt neu.

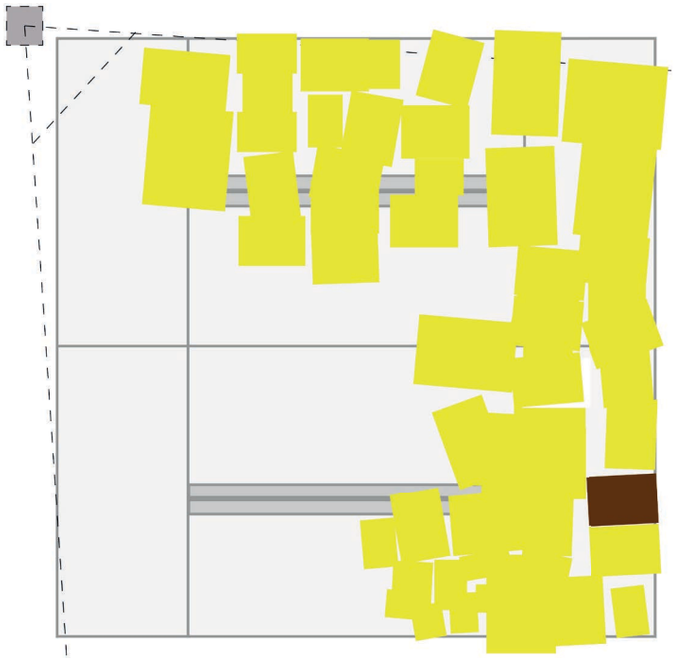
DeltaKE
Die Materialien der Metallobjekte Deltas (DeltaA01-DeltaA04, DeltaB01, Delta00C) sind Fundstücke und weisen daher Gebrauchsspuren auf. Die anderen Materialien sind neu.

Zusammenfassung
Im Gegensatz zu den anderen Fällen bestehen Gammas Artefakte aus neuwertigen Materialien. Alpha, Beta und Delta setzten auch Materialien ein, die aufgrund ihres Alters eine Geschichte haben.

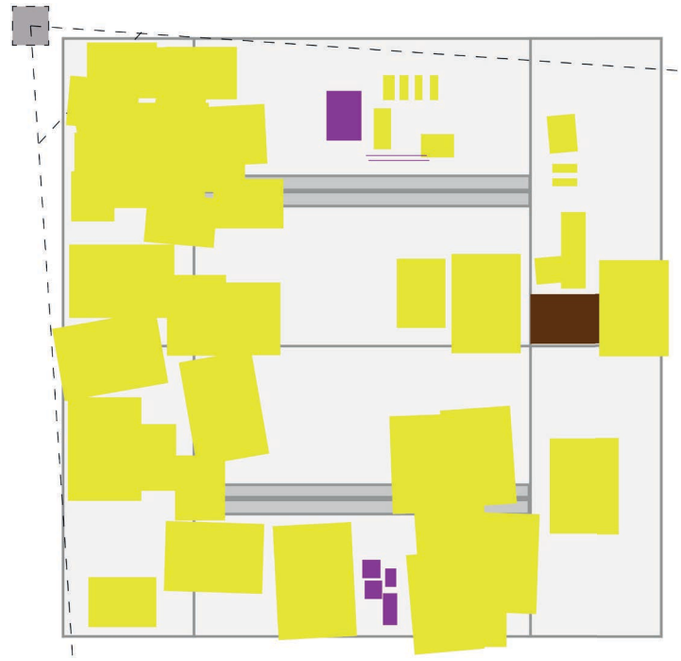
AlphaKE

BetaKE

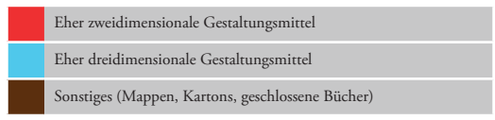
GammaKE



DeltaKE



Material: Dimension



AlphaKE
Die Artefakte Alpha3, Alpha4 und Alpha2 sind eindeutig zweidimensional konzipiert. Die beiden Bücher Alpha9 und Alpha10 könnten aufgeschlagen eher zweidimensional eingeordnet werden. Als zugeschlagene Bücher wirken sie dreidimensional. Bei den anderen Artefakten ist die dritte Dimension entscheidend, auch wenn sie oft nicht vollplastisch konzipiert sind, sondern sich als Abguss oder Abdruck auf die festgehaltene Oberfläche beziehen und somit eher reliefartig wirken.

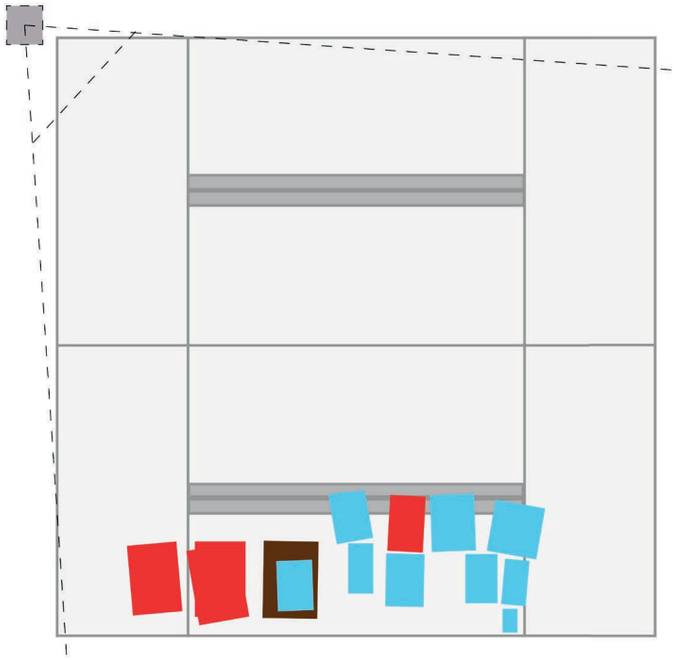
BetaKE
Die meisten Artefakte Betas sind zweidimensional aufgebaut, manche dreidimensional, wie Beta14 und Beta15. Die übrigen Artefakte changieren zwischen Zwei- und Dreidimensionalität. Zweidimensional wirken sie, weil sie Bemalungen oder Bezeichnungen aufweisen, dreidimensional, weil die Körperlichkeit ihrer Materialität im Vordergrund steht.

GammaKE
Gammas Artefakte sind alle zweidimensional.

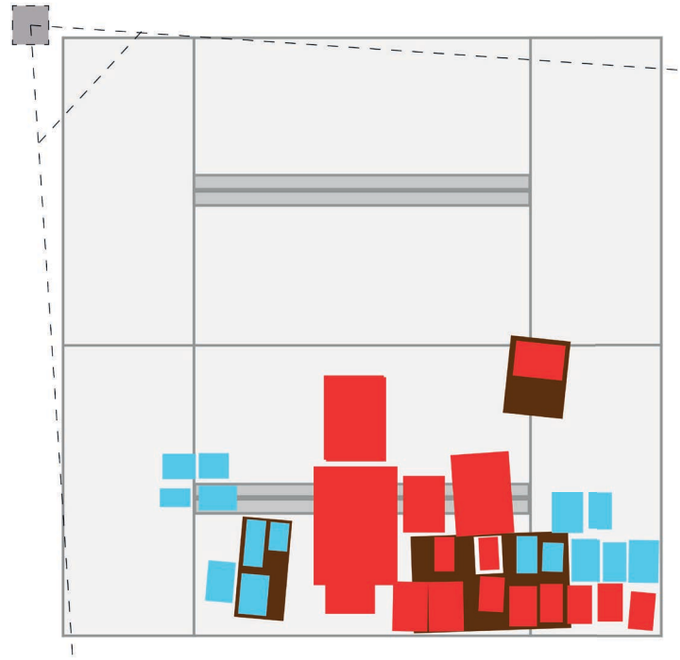
DeltaKE
Die meisten Artefakte Deltas sind zweidimensional gefertigt worden. Einige sind eindeutig als dreidimensionale Artefakte (DeltaA01-DeltaA04, Delta00C) konzipiert. Die Fotografien bei Delta33 und Delta34 bilden dreidimensionale Artefakte ab. Hier ist die Zuordnung nicht eindeutig. Die ausgeschnittenen Figuren des neuen Papiertheaters (Delta27-Delta32) changieren ebenso zwischen den Dimensionen: einerseits sind die bemalten Artefakte zweidimensional erstellt, andererseits wären sie dreidimensional erfahrbar - als Akteure auf einer Bühne. Auch die aufgeschlagene leere Doppelseite Delta35 wirkt zunächst zweidimensional, könnte aber aufgrund ihrer Eigenschaft als Platzhalter für Deltas *Alter Ego* dreidimensional verstanden werden.

Zusammenfassung
Im Gegensatz zu allen anderen Fällen sind Gammas Artefakte eindeutig zweidimensional konzipiert.

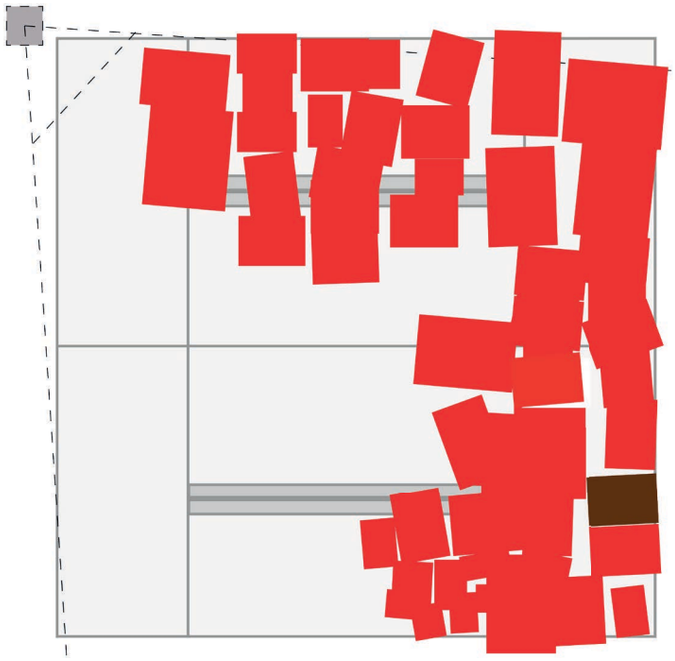
AlphaKE



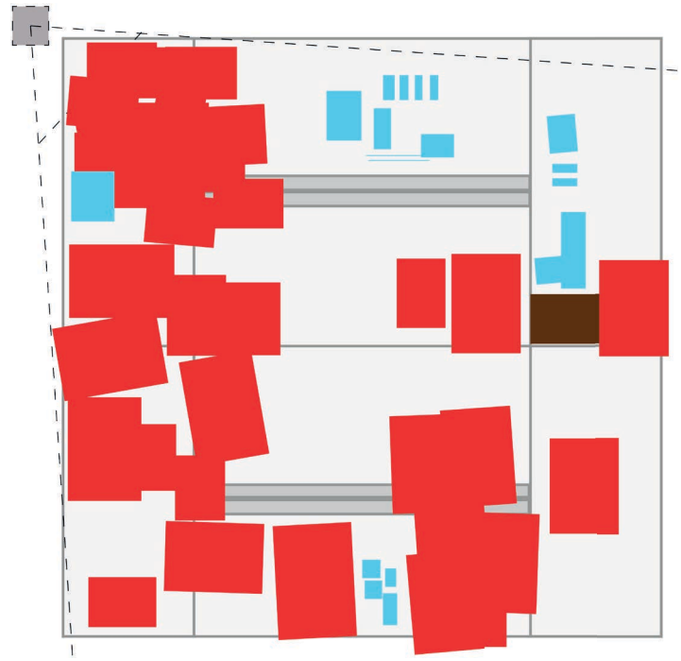
BetaKE



GammaKE



DeltaKE



Wertung: Präferenz

AlphaKE
Alpha bezeichnet die Hälfte der am Ende des Interviews sichtbaren Artefakte als wichtig.

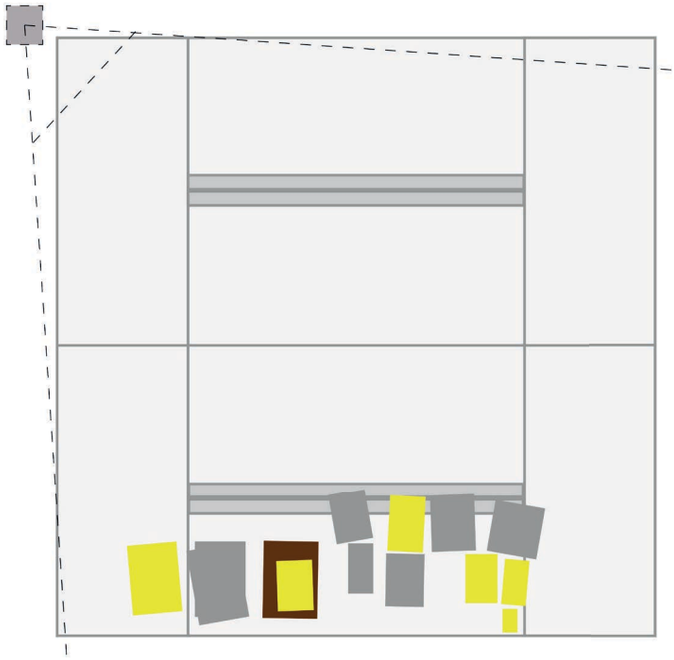
BetaKE
Beta schätzt aus allen Phasen ihrer künstlerischen Arbeit einzelne Artefakte.

GammaKE
Als wichtig markiert Gamma mehrere Artefakte, die vor dem Studium entstanden sind (GammaA1, GammaA5, GammaA4, Gamma10), aber nur ein Artefakt aus dem Studium selbst (Gamma29).

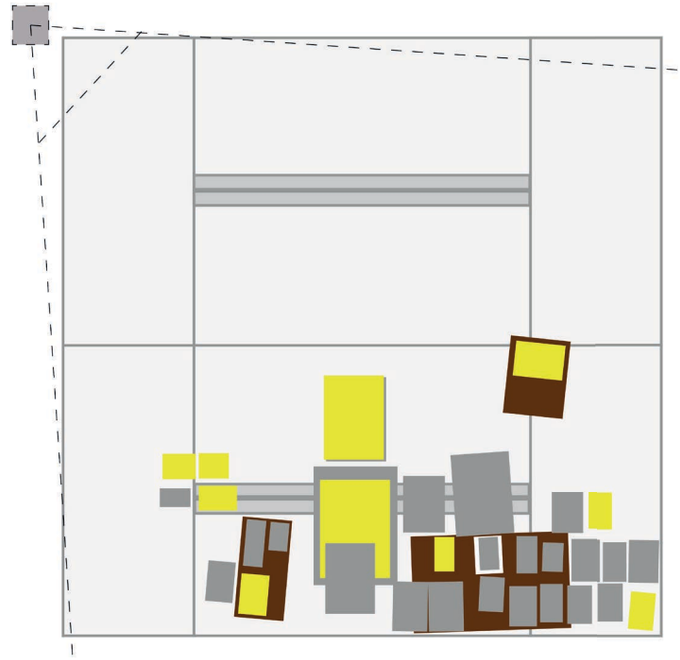
DeltaKE
Delta stuft am Ende des Interviews nur Delta00C als wichtiges Artefakt ein.

Zusammenfassung
Im Gegensatz zu Alpha, Beta und Gamma bezeichnet Delta nur ein Artefakt (Delta00C) als wichtig. Gewissermaßen könnte in diesem jüngeren Artefakt die vorangegangene Entwicklung kulminieren. Für Gamma hingegen stellen sich in erster Linie die Artefakte, die vor dem Studium entstanden, als bedeutsam heraus. Nur ein Artefakt aus einem Basis-Seminar *Drucken* (Delta29) zählt sie zu den relevanten Artefakten.

AlphaKE



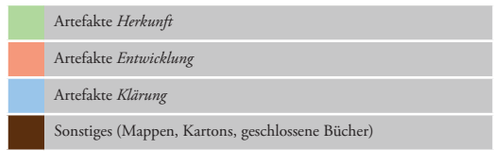
BetaKE



GammaKE

DeltaKE

Reflektierende Interpretation
Planimetrie: Komposition



AlphaKE
Die wenigen Artefakte Alphas, in denen Hinweise auf Bewerbungsmappe und Aufnahmeprüfung fehlen, sind allesamt gleich ausgerichtet. Sie sind locker ausgelegt, die Abstände zueinander betonen ihren Wert.

Die hohe Anzahl der Artefakte, die Alpha als wichtig bezeichnet, lässt die zunächst bescheidene Artefaktmenge als sorgsame Auswahl erscheinen. Diesen Eindruck verstärkt die vereinzelte Positionierung der Artefakte. Für diese These spricht zudem, dass Alpha zwar ein Artefakt aus einem Basis-Seminar (Alpha1) präsentiert; allerdings stellt dies kein Übungsbeispiel dar, sondern ist in Oberflächenbeschaffenheit und Integration gebrauchter Materialien anderen Artefakten verwandt.

Die große Fläche des Tischs wirkt im Verhältnis zu den kleinen Artefakten wie ein Passepartout eines wertvollen Kunstwerks. Hier finden sich planimetrische *Homologien* zu den Artefakten selbst: So weist beispielsweise Alpha2 einen monochrom gehaltenen Hintergrund auf, Alpha5 ist auf weißes Papier geklebt, AlphaA3 liegt auf einem rosa gemalten Untergrund. Aber auch die Bachelorarbeit Alpha9 liegt auf einer Mappe, die sie rahmt. Betrachtet man Alpha4, die Fotografie des entleerten Taschencinhalts, wird eine weitere *Homologie* deutlich: Die ausgebreiteten Artefakte sind ähnlich vereinzelt wie der ausgebreitete Taschencinhalt präsentiert.

Die sorgsam ausgewählten Artefakte erscheinen als *geklärte* Setzung, wie Alpha ihre zurückliegende künstlerische Arbeit im Interview einschätzt.

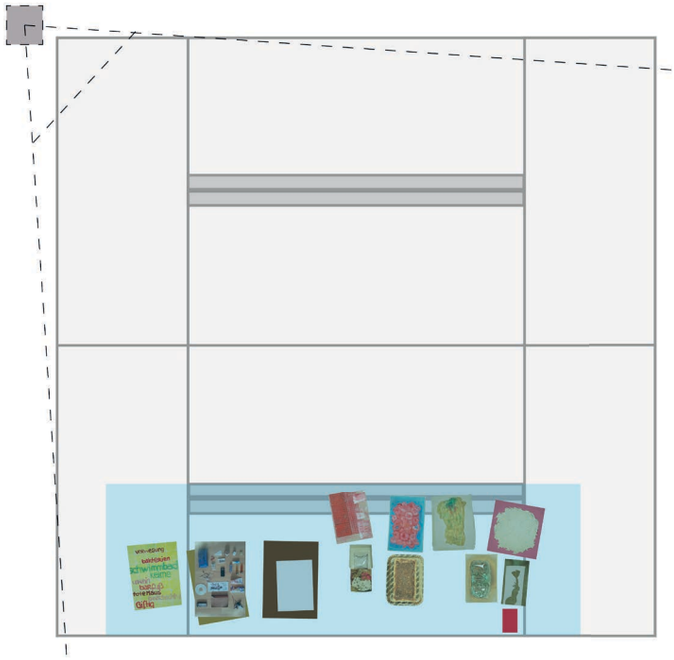
BetaKE
Die beiden Artefakt-Stapel Beta5 und Beta1 liegen am weitesten entfernt. Trotzdem scheint ein Unterschied zwischen beiden in ihrer jeweiligen Distanz vorzuliegen: Wirkt die Architekturmappe durch Drehung und größeren Abstand zur vorderen Tischkante weiter entfernt, sind die Aktzeichnungen Beta5 senkrecht auf die Drucke BetaA3, Beta3 und Beta4 bezogen. Von ihnen ausgehend scheint sich Betas Kunstpädagogik-Studium entwickelt zu haben. Sie bleiben allerdings trotzdem distanziert und unterscheiden sich inhaltlich und formal von den anderen Artefakten. Erinnert man sich an Betas Ausführungen zu ihren Aktzeichnungen (vgl. Beta_Ü255-Ü263), spiegelt sich ihre Distanz zu diesem bildnerischen Vorgehen im *Ausbreiten*. Beta5 markiert aufgrund seiner Position den Übergang zwischen erstem und zweitem Studium (vgl. Beta_Ü42-Ü49) und läutet den Beginn (vgl. Beta_Ü49) der künstlerischen Entwicklungsphase im Kunstpädagogik-Studium ein, dem anschließend die Druckergebnisse aus beiden Seminaren folgen (Beta2, BetaA1, BetaA2, vgl. Beta_Ü50-Ü56; BetaA3, Beta3, Beta4, vgl. Beta_Ü136-Ü147).

Die einzelnen, aber doch in Reihe platzierten Artefakte im unteren Tischviertel nehmen eine andere Position ein. Sie befinden sich nicht nur näher an der Tischkante. Sie werden durch ihre Alleinstellung auch höher gewichtet. Ihre Materialität unterscheidet sich insbesondere im Bildgrund von Drucken, Architekturmappe und Aktzeichnungen: Die Gründe sind nicht neu, sondern gesammelt, bzw. im „Gebrauchtwarenhof“ (Beta_Ü465) erworben.

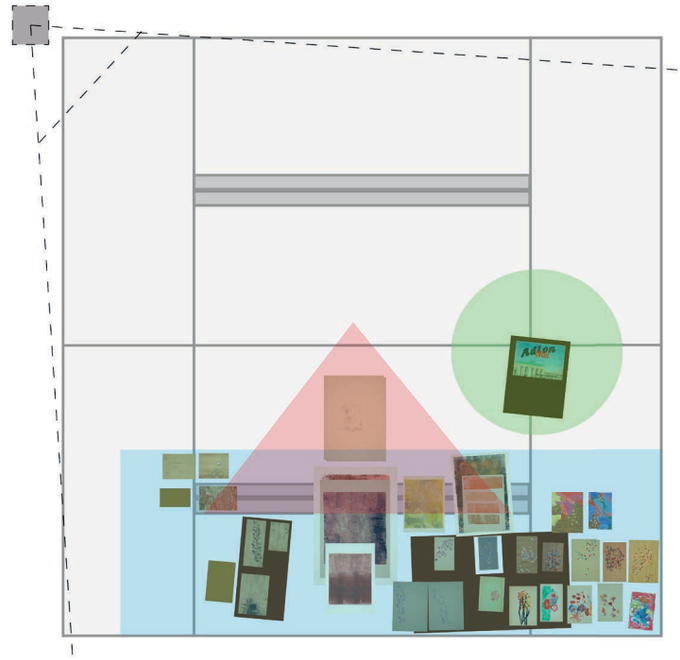
Aus planimetrischer Perspektive deuten sich bei Beta also drei Bereiche an: Der separierte Bereich mit den Artefakten aus dem Architekturstudium, die Betas *Herkunft* repräsentieren (Beta1). Der Bereich der *Entwicklung* an der Universität, der mit den Aktzeichnungen Beta5 beginnt (vgl. Beta_Ü49) und als Dreiecksform nach unten gerichtet ist. Zuletzt der Bereich der *Klärung*, in dem die Artefakte separat angeordnet sind und auf diese Weise eine besondere Wertschätzung erfahren. Sämtliche Artefakte Betas weisen nahezu eine Richtung auf. Dies könnte für eine grundlegende Stabilität ihrer Ausrichtung sprechen.

GammaKE
Zwischen GammaA03 und GammaA02 erfolgt eine Richtungsänderung um 90°. Das ist insofern bemerkenswert, als beide Artefakte im gleichen Malereiseminar entstanden, in dem ihr der Seminarleiter eine neue Weise des Malens beibrachte (vgl. Gamma_Ü72-Ü100). Betrachtet man die *Planimetrie* des Tisches weiter, bildet auf der rechten Seite das „Schlüsselwerk“ (Gamma_Ü235) GammaA5 den höchsten Punkt eines Bogens, der die gesamte rechte Tischseite umfasst.

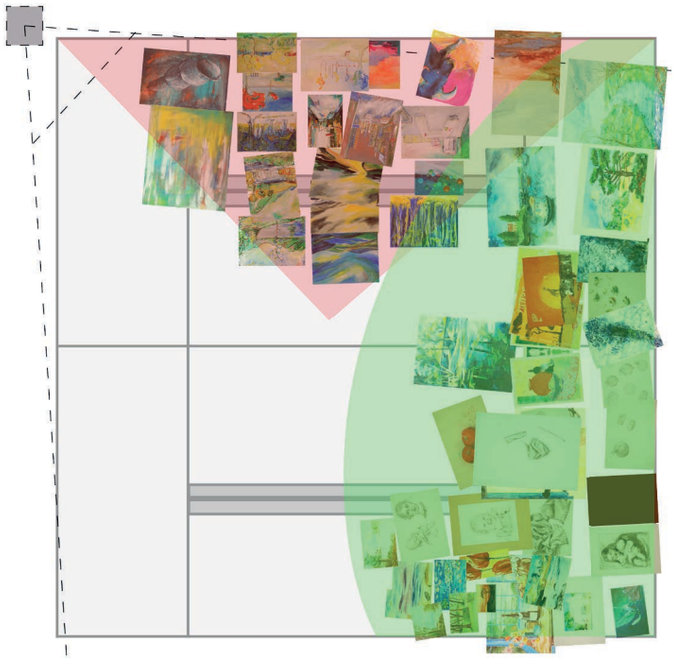
AlphaKE



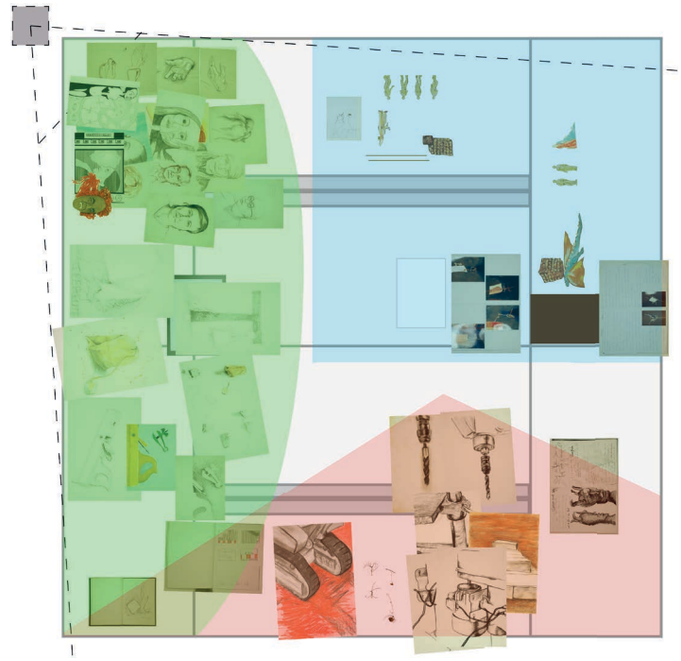
BetaKE



GammaKE



DeltaKE



Dieses Bild bildet gewissermaßen den Ausgang von Gammas Artefakten, den Abschluss bilden die Landschaften des Projektseminars (Gamma30, Gamma31) und die Landschaft des gerade genannten Malereiseminars (GammaA03). Mit der Landschaft GammaA02 beginnt eine neue Phase, die zu den Artefakten aus dem jüngsten Vertiefungsseminar überleitet. Für Gamma stellt dieses letzte Seminar eine große Herausforderung dar (vgl. Gamma_Ü195-Ü203, vgl. Gamma_Ü619-Ü653). Zum ersten Mal wurde sie mit ganz anderen „Vorstellungen von Kunst und von Malerei" (Gamma_Ü198-Ü199) konfrontiert. Wie aus der *planimetrischen* Anlage des Tisches hervorzugehen scheint, hat diese herausfordernde Phase zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch keine Klärung gefunden. Vielleicht bleibt deswegen auch der linke untere Bereich des Tisches leer. Für die Unabgeschlossenheit der Entwicklung könnte sprechen, dass Gamma die neueren Artefakte weder als wichtig markiert noch einzeln setzt.

DeltaKE
Auf der linken Seite des Tisches bilden bei Delta die Artefakte der Mappe (DeltaA1-DeltaA5, Delta1-Delta15) und der Aufnahmeprüfung (Delta16-Delta18) zusammen einen Bogen. Sie repräsentieren die Sphäre von Deltas *Herkunft*.

Deltas *Entwicklung* setzt mit Delta19 ein und erreicht ihren Höhepunkt mit der Bohrerzeichnung Delta00B. Obwohl Delta25 allein steht und bereits in eine andere Richtung weist, scheint das Projektseminar mit der *Sammlung Prinzhorn* den Abschluss dieser Phase zu bilden.

Deutlich unterschieden von den Artefakten früherer Phasen platziert Delta die Artefakte im rechten oberen Viertel des Tisches (Delta27-Delta35, DeltaB01, Delta00C). Die Artefakte sind mit Abstand platziert, verfügen über mehr Umraum und wirken insgesamt *geklärter*.

Zusammenfassung
Sind bei Beta und Delta Artefakte vertreten, die ihre *Herkunft*, die universitäre *Entwicklung* und die *Klärung* im künstlerischen Arbeiten repräsentieren, fehlen bei Alpha die Artefakte der *Entwicklung* und der *Herkunft*. Bei Gamma hingegen sind keine Artefakte zu sehen, die aufgrund ihrer Positionierung auf eine *geklärte* Phase im künstlerischen Handeln hinweisen.

Reflektierende Interpretation
Szenische Choreographie: Beziehung

In der Betrachtung der *Szenischen Choreographie* der jeweiligen *Hyperimages* lassen sich erste Bezüge zwischen Artefakten erkennen, denen viele weitere folgen können. In der Komparation der *Hyperimages* am Ende der Interviews zeige ich erst nur jeweils einen relevanten Bezug. Die anderen werden im Kapitel 8 (vgl. *Vom Erinnerungsbild aus*: Kapitel 8) eingehend an passender Stelle diskutiert.

Alpha
Der Leserichtung entsprechend bildet sich ein dynamischer Bezug zwischen Alphas Bachelorarbeit (Alpha9) und ihrem kleinen Haushaltsbuch (Alpha10). Auf diese Weise steigert sich die Bedeutung von Alpha10, das ohnehin schon am nächsten zur Tischkante liegt.

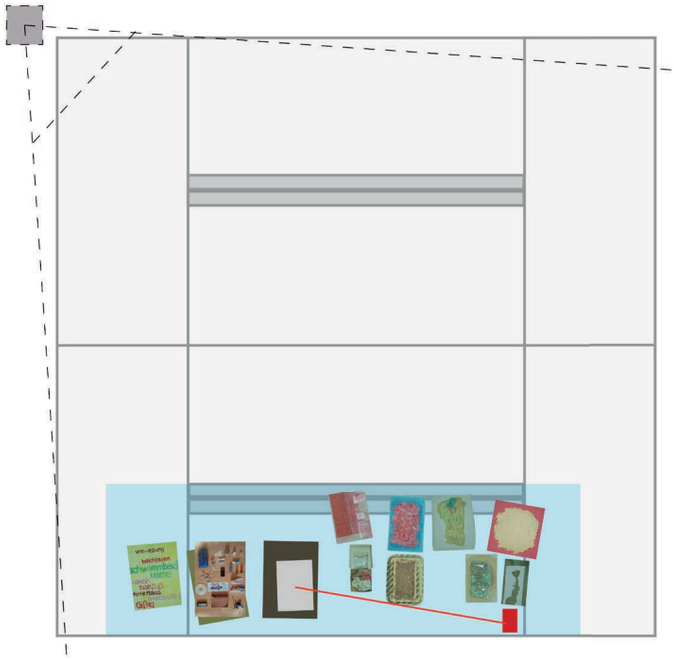
Beta
Die Aktzeichnung Beta5 und die Ergebnisse der beiden Druckseminare (BetaA3, Beta3, Beta4), bilden die zentrale Achse der ersten wichtigen Artefakte Betas an der Universität. Um die Achse herum sind die anderen Artefakte angeordnet.

Gamma
Das bereits zu Beginn sichtbare Artefakt (Gamma00A) befindet sich im Dreieck der aktuellen Artefakte. Über dessen Spitze weist es auf Gammas „Schlüsselwerk" (Gamma_A618, GammaA5). Auf diese Weise wird die Bedeutung von GammaA5 für die aktuellen Landschaften verdeutlicht.

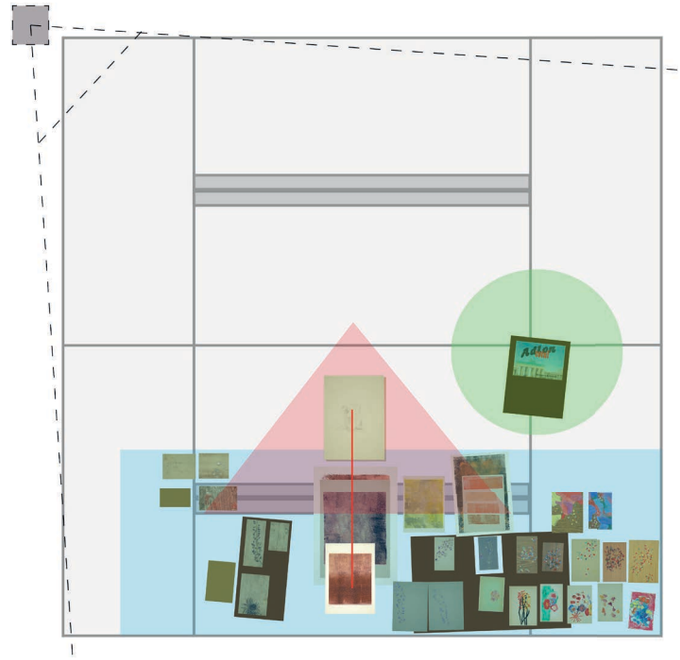
Delta
Die Anordnung der Bohrerzeichnungen (Delta00B, Delta21-Delta24, Delta26) ist auf Deltas wichtigstes Artefakt (Delta00C) ausgerichtet.

Zusammenfassung
In der Betrachtung der *planimetrischen* Bezüge deutet sich an, dass sich weit mehr Achsen pro *Hyperimage* aufzeigen lassen als die gerade genannten. Die für die Dateninterpretation weiteren relevanten Bezüge werden im Kapitel 8 vorgestellt (vgl. *Vom Erinnerungsbild aus*: Kapitel 8).

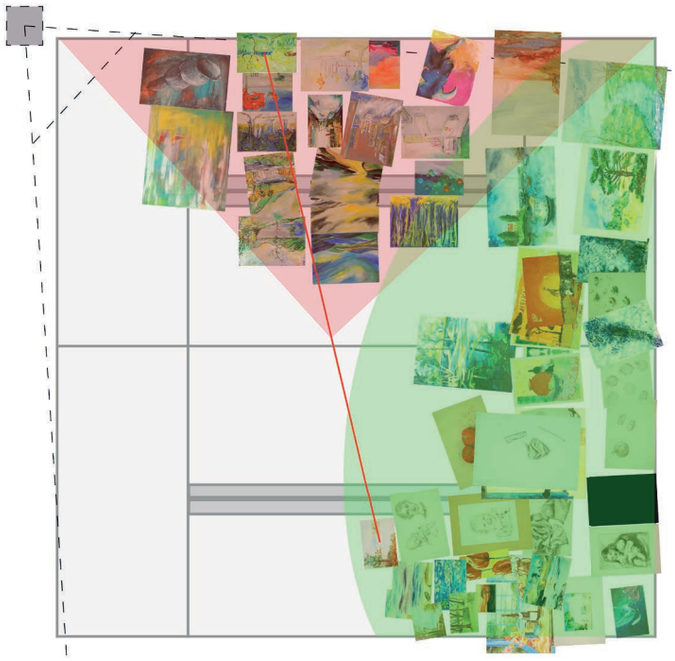
AlphaKE



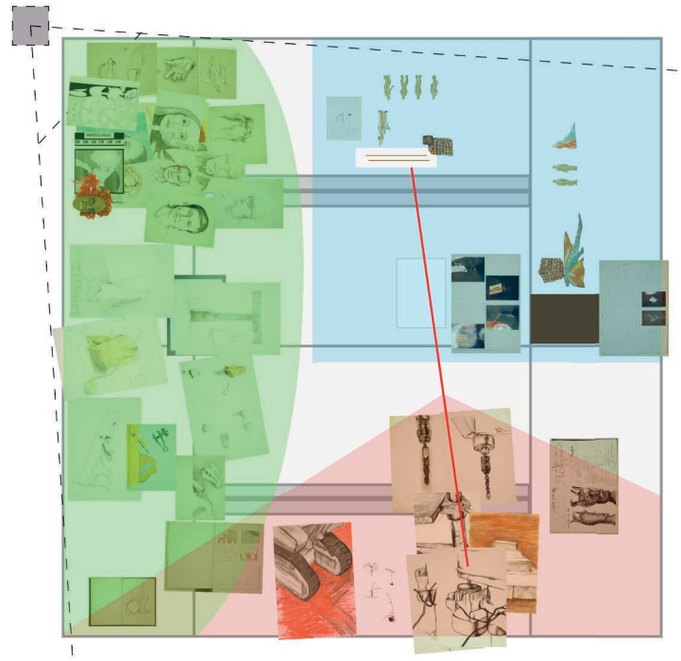
BetaKE



GammaKE



DeltaKE

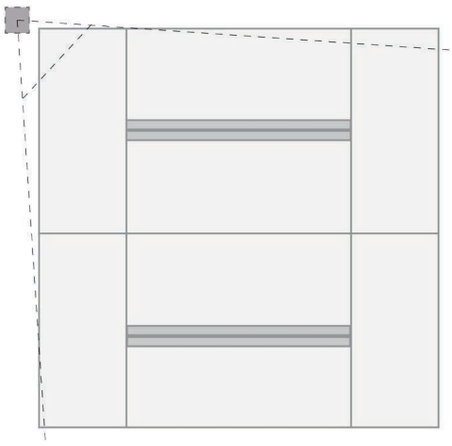


Ausblick auf das folgende Kapitel
Im folgenden Kapitel der Datenanalyse blicke ich auf die *Anfangssequenzen des Ausbreitens* der einzelnen Fälle. Dieser Schritt ist nötig, um das Gewordensein der *Hyperimages* am Ende des Interviews verstehen zu können. Um die Weisen des *Ausbreitens* zu visualisieren, habe ich Videogramme in jenen Augenblicken angefertigt, in denen sich Wesentliches ereignete (siehe Anhang *Anlage IV* und *Anlage V*). Dies hat zur Folge, dass die Anzahl der Videogramme in den einzelnen Fällen variiert. Interessant ist darüber hinaus, dass bei Delta der erste Bogen beim *Ausbreiten der Artefakte* bereits nach zweieinhalb Minuten endet, bei Alpha erst nach über zehn Minuten beginnt.

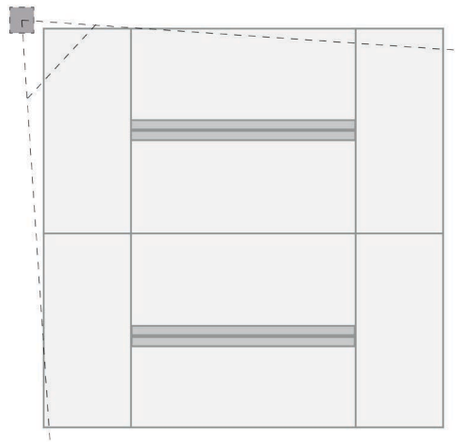
7.2 Hyperimages der Anfangssequenzen des Ausbreitens

7.2.1 AlphaK1-AlphaK12

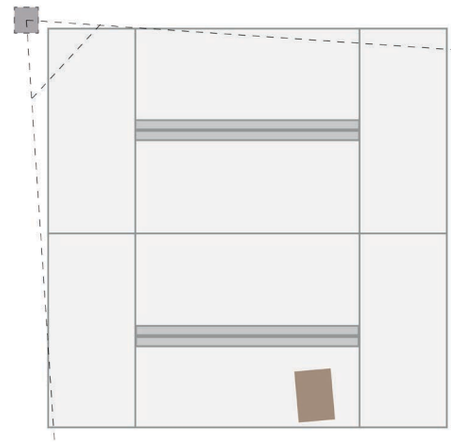
AlphaK1: #00:00:00-4#



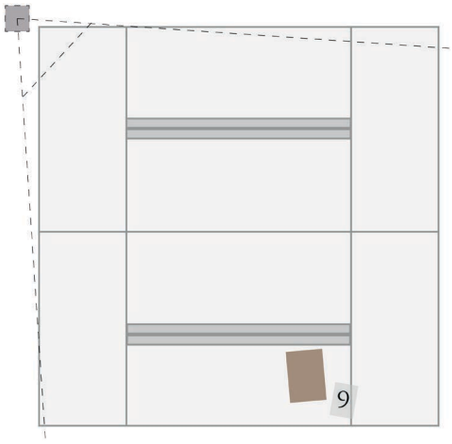
AlphaK2: #00:10:22-3#



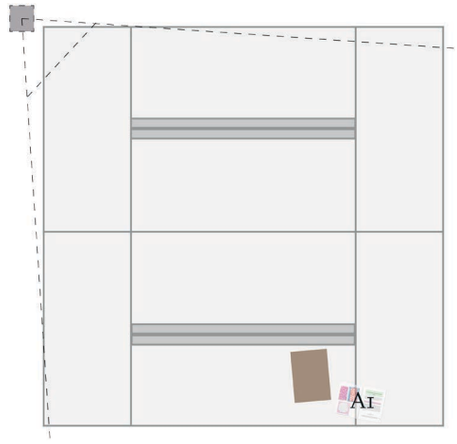
AlphaK3: #00:10:38-4#



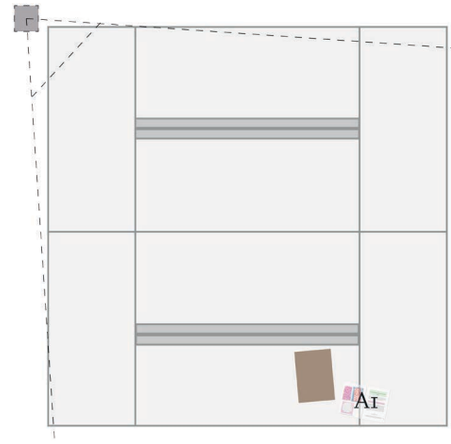
AlphaK4: #00:10:42-4#



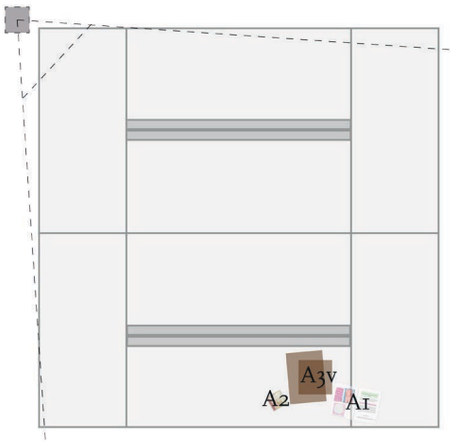
AlphaK5: #00:11:25-4#



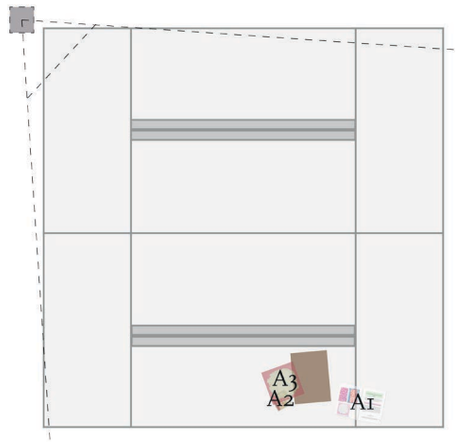
AlphaK6: #00:17:45-4#



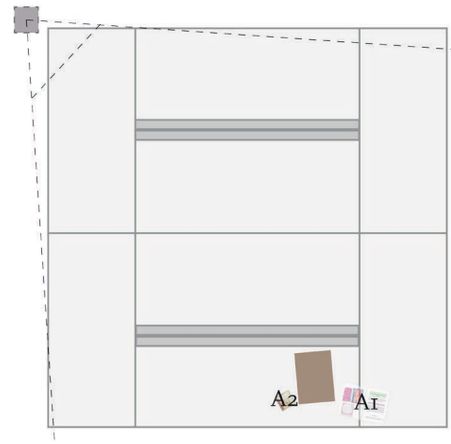
AlphaK7: #00:17:56-6#



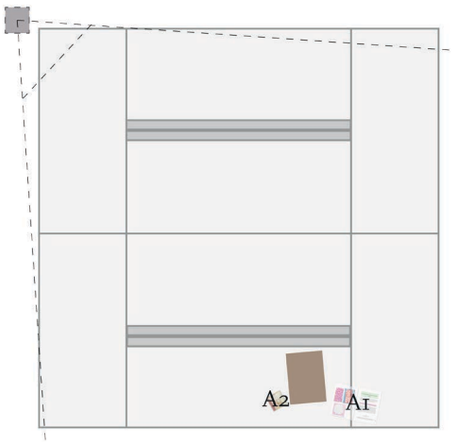
AlphaK8: #00:17:59-8#



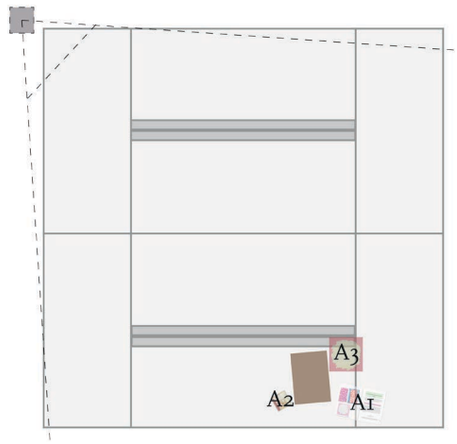
AlphaK9: #00:18:01-9#



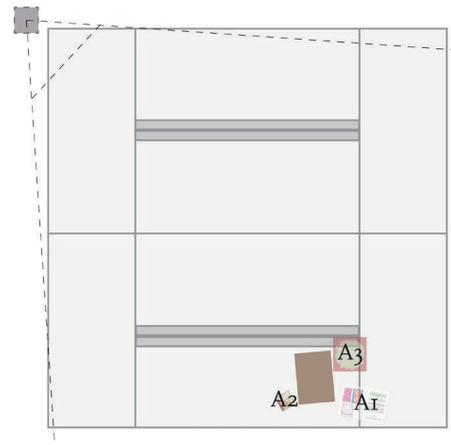
AlphaK10: #00:18:15-0#



AlphaK11: #00:18:24-4#



AlphaK12: #00:18:29-5#



Formulierende Interpretation
Zu Beginn des Interviews liegen bei Alpha (AlphaK1) nur Erhebungsbogen und Aufzeichnungsgerät auf dem Tisch. Kein Artefakt ist zu sehen. Alpha und Lambda unterhalten sich über zehn Minuten lang, ohne dass Alpha ein Artefakt auf den Tisch legt. Danach holt Alpha eine Mappe (AlphaK3), anschließend ein silbern eingebundenes Buch (AlphaK4) unter dem Tisch hervor. Das Buch ist Alphas Bachelor-Arbeit (Alpha9). Alpha schlägt es auf, blättert darin und entscheidet sich nach einer halben Minute für die Doppelseite AlphaA1, über die sie nun mehr als sechs Minuten spricht (AlphaK5-AlphaK6). Schließlich legt Alpha zwei weitere Artefakte auf den Tisch (AlphaA2 und AlphaA3): AlphaA3 positioniert sie zunächst verkehrt herum (AlphaK7), wendet es dann aber (AlphaK8). Schließlich erheben sich beide Interviewpartnerinnen. Alpha zeigt nun Lambda das Artefakt AlphaA3 (AlphaK9). Beide Gesprächspartnerinnen betasten sein Material (AlphaK10). Danach legt Alpha das Artefakt ab; die Unterhaltung geht weiter, die Anfangssequenz des Ausbreitens endet (AlphaK11, K12).

Reflektierende Interpretation
Zehn Minuten lang liegt kein Artefakt auf dem Tisch (vgl. AlphaK1-AlphaK2). Der Tisch ist leer, eine unbespielte Bühne. Die Aufmerksamkeit richtet sich ganz auf das Gespräch. Das Ausbreiten der Artefakte beginnt Alpha mit ihrer Bachelor-Arbeit (Alpha9), die strenggenommen kein Artefakt ist, sondern ihre künstlerische Arbeit reflektiert. Sehr konzentriert und wertschätzend wendet sie sich einer Doppelseite (AlphaA1) zu, über die sie nahezu sechs Minuten spricht (AlphaK5-AlphaK6). Ob die Bachelor-Arbeit bzw. die aufgeschlagene Doppelseite trotzdem Aspekte eines Artefakts enthalten, ist gesondert zu analysieren. Die Beschäftigung mit AlphaA3 dauert nicht lang, wird aber auf vielfache Weise inszeniert (AlphaK7-AlphaK12): Indem Alpha das Artefakt zunächst verkehrt herum ablegt (AlphaK7), schafft Alpha eine geheimnisvolle Dramaturgie und erhöht die Neugier Lambdas. Schließlich deckt sie es auf (AlphaK8), erhebt sich und zeigt Lambda das Artefakt (AlphaK9). Lambda folgt nun Alphas nonverbaler Einladung, das Material des Artefakts zu betasten (AlphaK10/AlphaV10). Im gemeinsamen Begreifen des Artefakts teilen sie eine haptische Erfahrung, über die sich beide freuen. Im Moment des Abtastens verbindet sie das Artefakt miteinander, es ermöglicht zwischenmenschlichen Kontakt. Alpha lässt die Interviewerin an dem teilhaben, was sie selbst am Artefakt berührend findet. Lambda darf berühren, was Alpha selbst berührt.

7.2.2 BetaK1-BetaK6

Formulierende Interpretation

Bei Beta liegen zu Beginn des Interviews eine Rolle, zwei dunkle Taschen, eine Kiste, eine Mappe sowie die Interviewutensilien auf dem Tisch (BetaK1-K2). Zu diesem Zeitpunkt befindet sich Thomas noch im Raum. Er verabschiedet sich, als die Videokamera die Aufnahme beginnt (BetaK1). Die Interviewpartnerinnen beginnen das Gespräch. Sie unterhalten sich über zwölf Minuten, ohne dass sich auf dem Tisches etwas ändert (BetaK2). Dann greift Beta nach ihrer Mappe, schiebt sie nach links und öffnet die Rolle, die aus verschiedenen Drucken besteht (BetaK3). Zunächst legt sie BetaA1 auf die Mappe. Die anderen Artefakte schiebt sie auf dem Tisch hin und her und verweilt bei unterschiedlichen (BetaK4). Anschließend positioniert sie den großen, roten Druck (BetaA3) als Hochformat. Auf den erstausgelegten Druck legt sie einen weiteren mit Probestreifen ab (BetaK5). Zum Abschluss der Anfangssequenz positioniert Beta ein Blatt mit zwei annähernd quadratischen Drucken (BetaA4) mittig über die anderen Drucke (BetaK6).

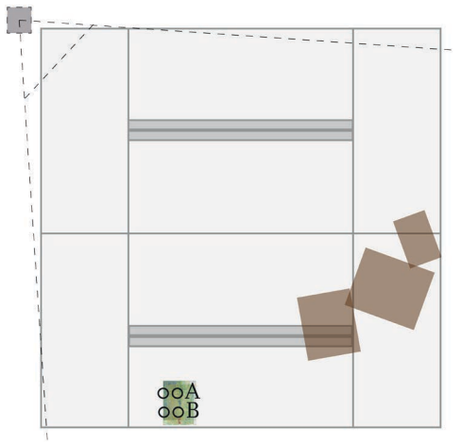
Reflektierende Interpretation

Taschen, Kiste, Mappe und Rolle wirken flüchtig abgestellt, als hätte Beta gerade den Raum betreten, das Mitgebrachte schnell und zweckmäßig verstaut, um die entsprechenden Inhalte bei Bedarf hervorholen zu können. Obwohl die mitgebrachten Artefakte nicht sichtbar sind, sind sie doch präsent (BetaK1-BetaK2). Beta wendet sich den verpackten Artefakten nicht zu, sondern ist auf Lambda gerichtet. Ihre Artefakte befinden sich in ihrem Rücken. Diese Situation erinnert an den Beginn eines Kartenspiels, wenn alle Spieler ihr Blatt in Händen halten, aber keiner sehen kann, über was die anderen verfügen (vgl. BetaK1-BetaK2). Betas Drucke sind zusammengerollt (BetaK3-K4). Sie scheinen zusammenzugehören. Zwar lässt sich eindeutig erkennen, welches Artefakt Beta zuerst auf den Tisch legt (BetaV4). Doch wie sie die Drucke verschiebt, scheint sie noch keinen Druck zu präferieren, vielmehr bildet die Gesamtheit der Drucke eine Einheit (BetaK5-K6). Erst im Schieben nimmt Beta eine Wertung vor. So erhält der größte Druck (BetaA3) schließlich den zentralen Platz in der Mitte des Tisches (BetaK5) und wird allein platziert.

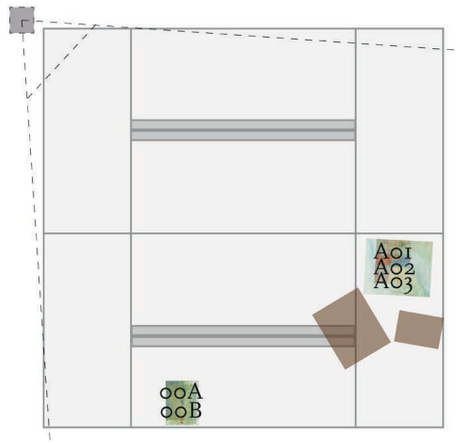
Das erstausgelegte Artefakt BetaA1 hingegen wird von BetaA2, einem Druck mit Probestreifen, überdeckt. Er verliert deutlich an Wichtigkeit und scheint als Übung eingeordnet zu werden. Der Druck mit den kleinen Quadraten (BetaA4) hingegen wird wiederum allein ausgelegt und bildet den Übergang zwischen den Probedrucken (BetaA1, BetaA2) und BetaA3 (BetaK6).

7.2.3 GammaK1-GammaK9

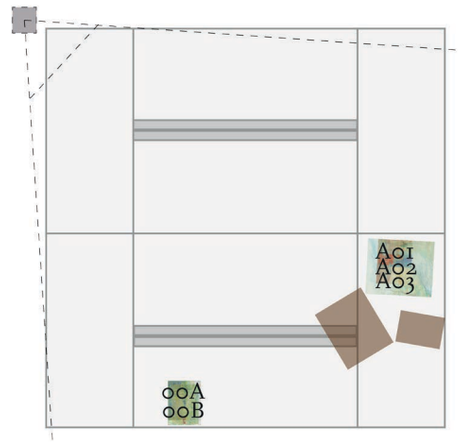
GammaK1: #00:00:00-2#



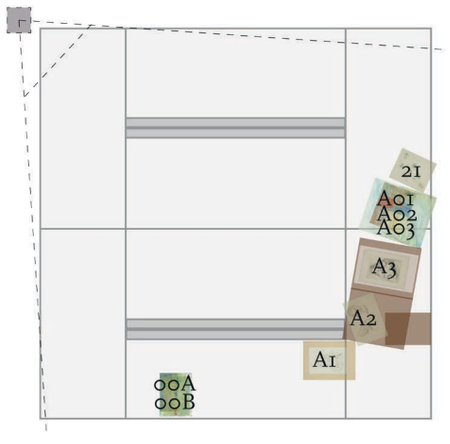
GammaK2: #00:00:17-2#



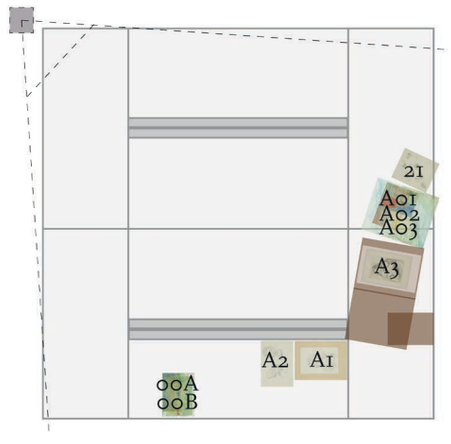
GammaK3: #00:19:41-9#



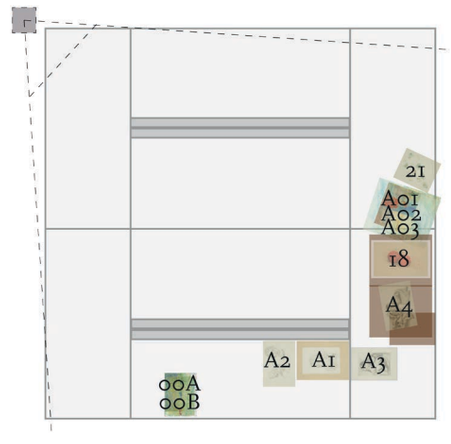
GammaK4: #00:20:17-2#



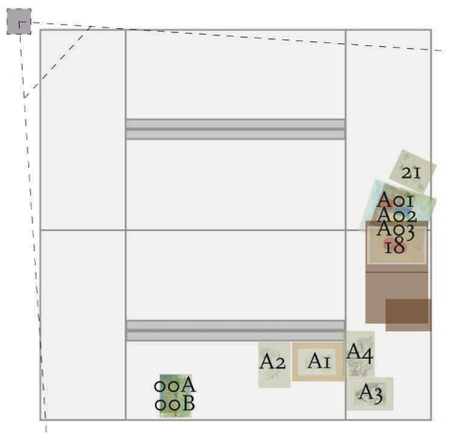
GammaK5: #00:20:20-0#



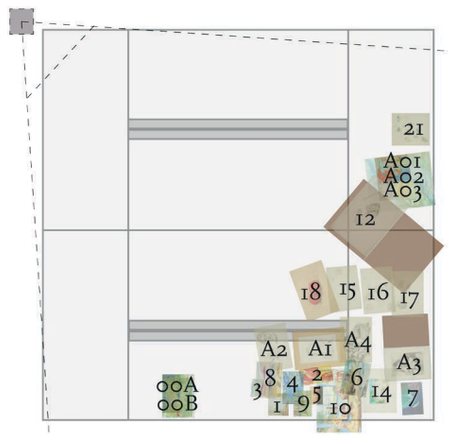
GammaK6: #00:20:26-4#



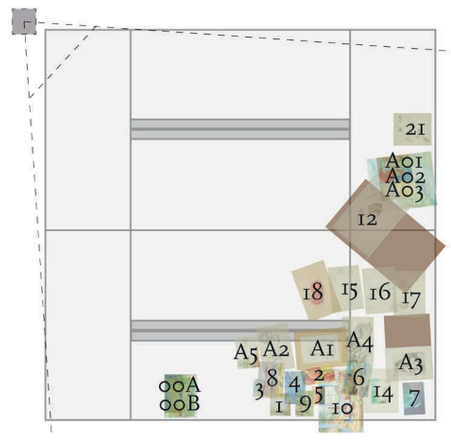
GammaK7: #00:20:28-4#



GammaK8: #00:22:01-3#



GammaK9: #00:23:16-8#



Formulierende Interpretation

Neben Taschen und einer Mappe liegen bei Gamma zu Beginn des Interviews bereits zwei Artefakte (Gamma00A, Gamma00B) übereinandergelegt auf dem Tisch. Wenige Augenblicke nach dem Start der Video-Aufzeichnung platziert sie einen weiteren Stapel mit Artefakten (GammaA01-GammaA03) rechts neben Mappe und Taschen. Alle fünf Artefakte zeigen Landschaften. Danach unterhalten sich beide Interviewpartnerinnen fast zwanzig Minuten, ohne dass sich an der Ansicht des Tisches etwas ändert (GammaK3). Im Anschluss öffnet Gamma ihre schwarze Mappe. Als Erstes legt sie das gezeichnete Porträt eines Kleinkindes (GammaA1) aus. Es folgen weitere gezeichnete Artefakte: Zunächst ein Studienblatt mit junger Frau und Baby (GammaK5), dann eine Darstellung von Mutter und Kind (GammaK6), schließlich ein Schal (GammaK7). Daraufhin breitet Gamma viele Artefakte aus.

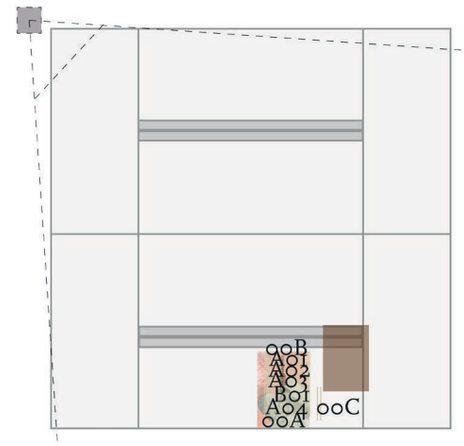
Sie greift ein kleines Landschaftsbild heraus (GammaK8) und erzählt Iota ausführlich von diesem Artefakt. Schließlich legt sie es ab (GammaK9).

Reflektierende Interpretation

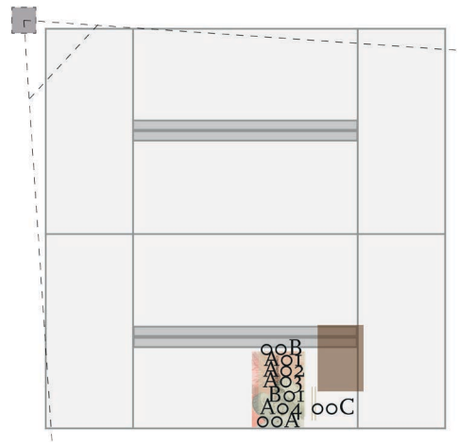
Gammas Anfangssequenz im *Ausbreiten* wird zweifach durch Landschaften gerahmt: Die Gesprächspartnerinnen sind nahezu zwanzig Minuten lang von zwei Stapeln mit jüngeren Landschaften umgeben (Gamma00A, Gamma00B, GammaA01-GammaA03). Zugleich spannt sich ein Bogen von den zuerst platzierten Landschaften (GammaK1) zur zuletzt präsentierten (GammaK8). Die Artefakt-Stapel und die Präsentation der letzten Landschaft wirken nicht nachlässig. So sind die jeweiligen Stapel akkurat geschichtet. Die Präsentation von GammaA5 geschieht sehr aufmerksam. Das eigentliche *Ausbreiten* weist eine andere Ausrichtung als die landschaftliche Rahmung auf. Gamma präsentiert sorgsam figürliche Zeichnungen, von denen die ersten drei Artefakte das Thema Kindheit umkreisen (GammaA1-GammaA3). GammaA4 hingegen bildet einen weichen Schal ab. Im Gegensatz zu den Landschaften sind die Zeichnungen allesamt detailgenau ausgeführt. Die danach flüchtig ausgebreiteten Artefakte überschneiden sich an vielen Stellen. So rückt weniger das einzelne Artefakt, als vielmehr die Ganzheit des Erstellten in den Mittelpunkt (Gamma_K8). Gamma zeigt durch die Quantität ihrer Arbeiten breite Erfahrung und Fleiß.

7.2.4 DeltaK1-DeltaK24

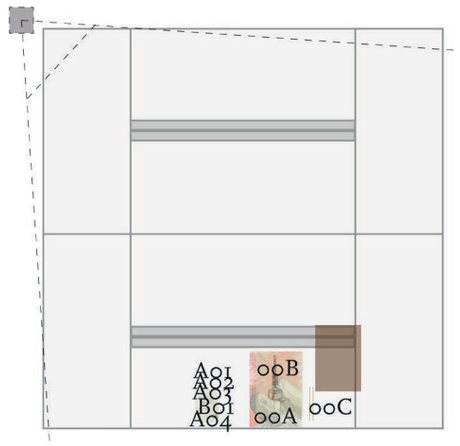
DeltaK1: #00:00:01-4#



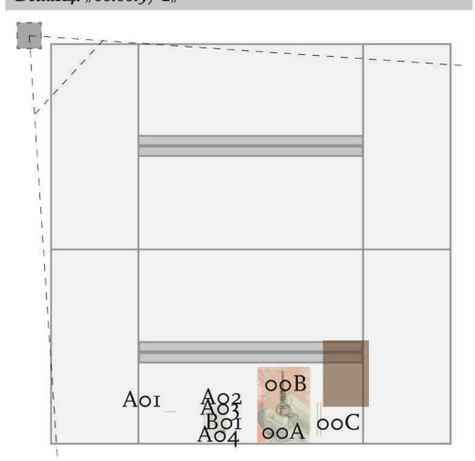
DeltaK2: #00:00:26-1#



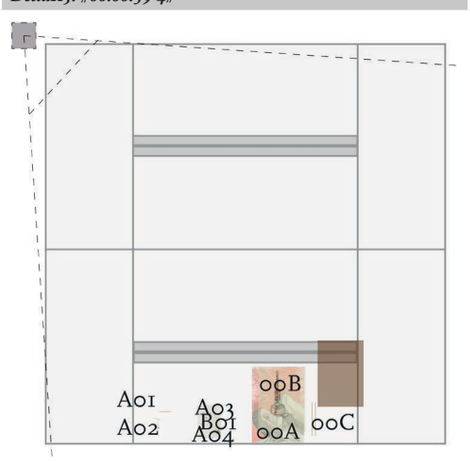
DeltaK3: #00:00:28-1#



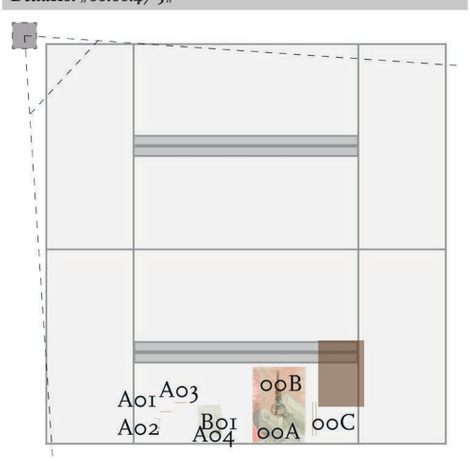
DeltaK4: #00:00:37-2#



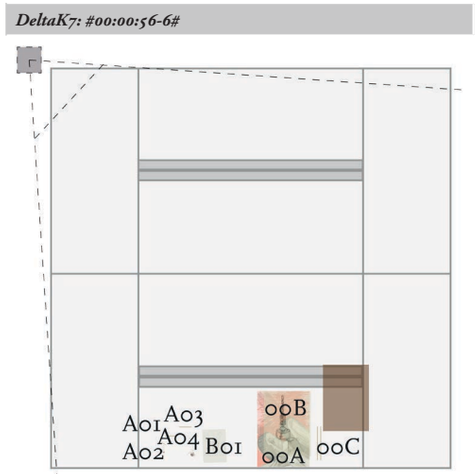
DeltaK5: #00:00:39-4#



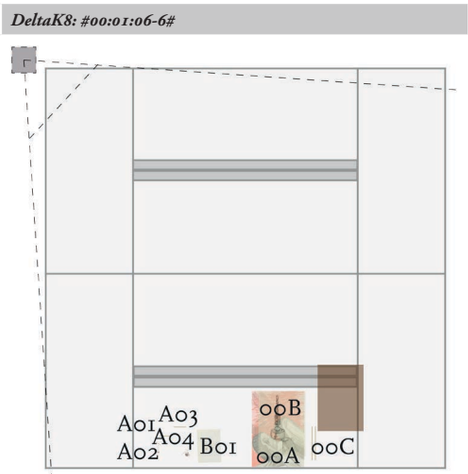
DeltaK6: #00:00:47-5#



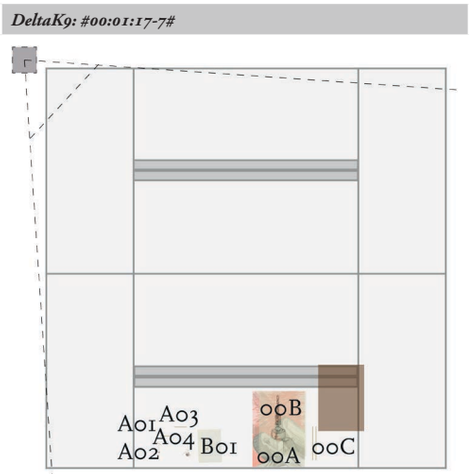
DeltaK7: #00:00:56-6#



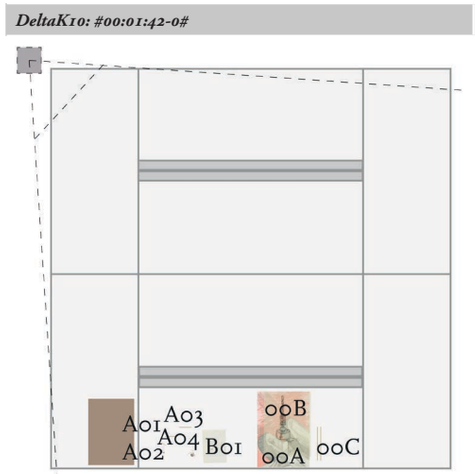
DeltaK8: #00:01:06-6#



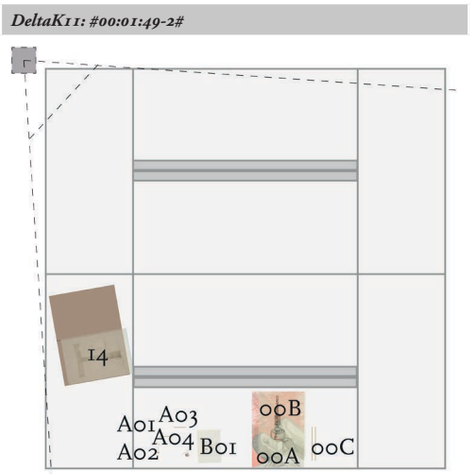
DeltaK9: #00:01:17-7#



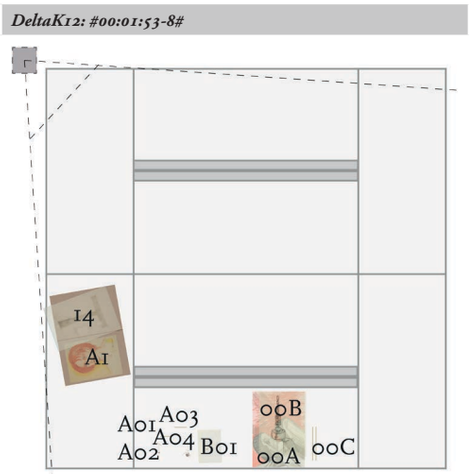
DeltaK10: #00:01:42-0#



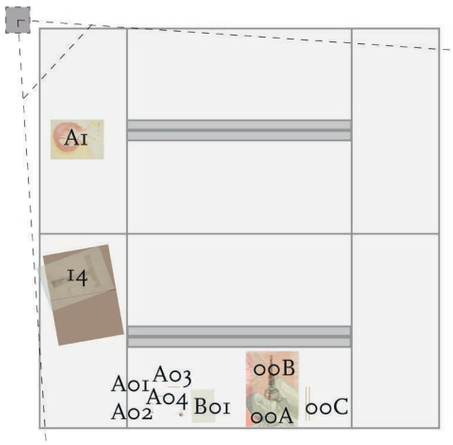
DeltaK11: #00:01:49-2#



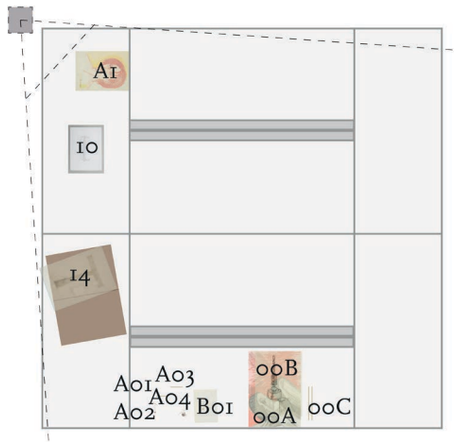
DeltaK12: #00:01:53-8#



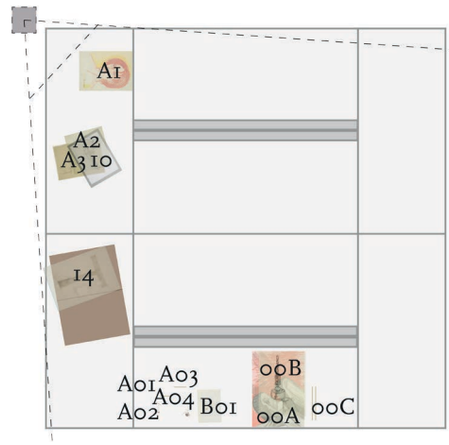
DeltaK13: #00:02:01-4#



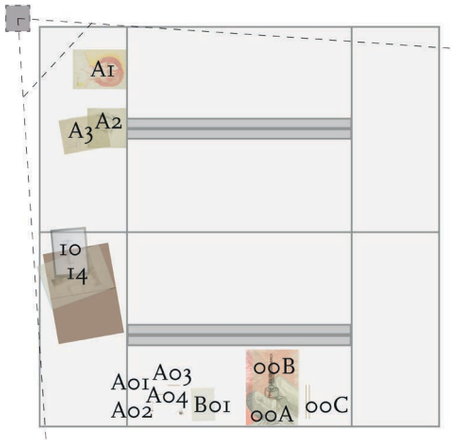
DeltaK14: #00:02:04-7#



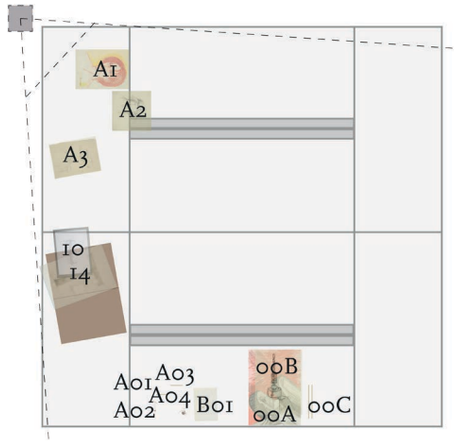
DeltaK15: #00:02:05-2#



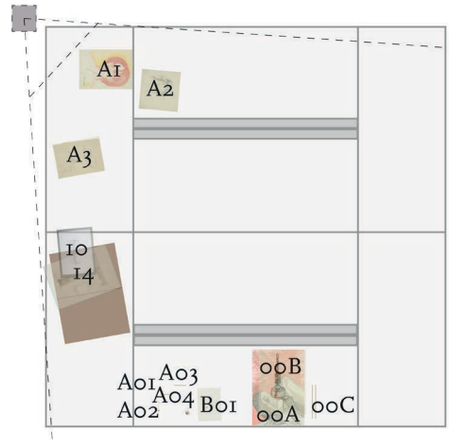
DeltaK16: #00:02:07-0#



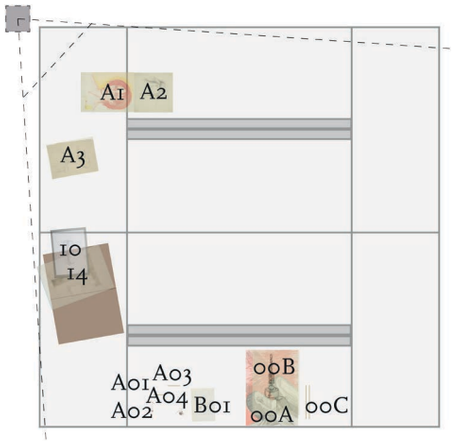
DeltaK17: #00:02:10-8#



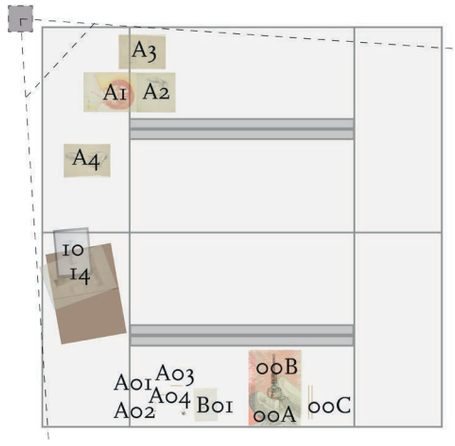
DeltaK18: #00:02:11-7#



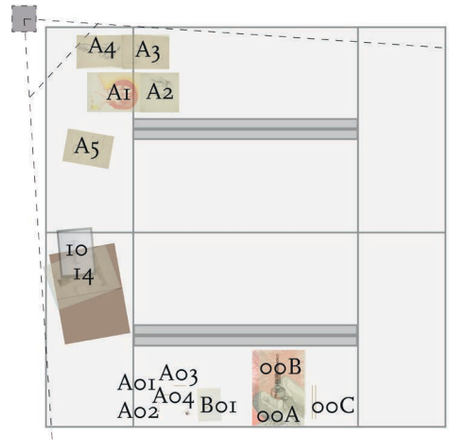
DeltaK19: #00:02:12-6#



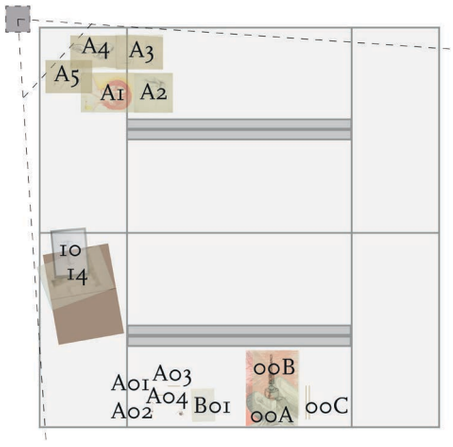
DeltaK20: #00:02:17-0#



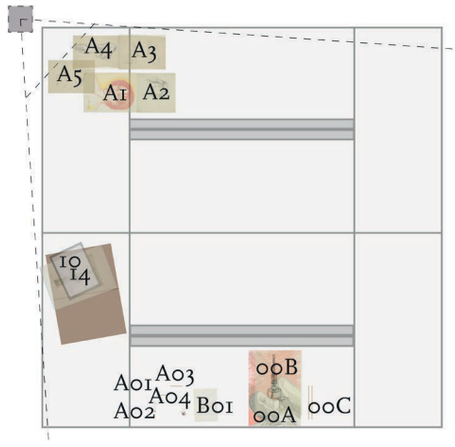
DeltaK21: #00:02:17-9#



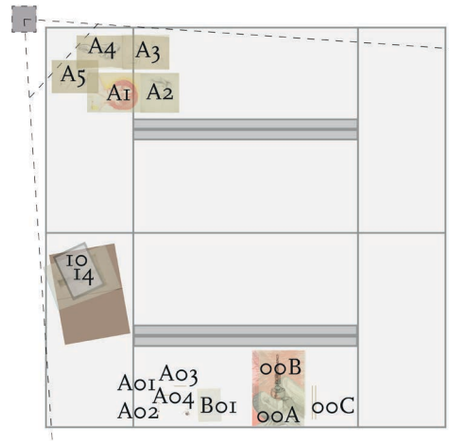
DeltaK22: #00:02:20-9#



DeltaK23: #00:02:25-0#



DeltaK24: #00:02:33-2#



Formulierende Interpretation[529]
Zum Beginn des Interviews liegen bereits verschiedene Artefakte und eine Mappe auf dem Tisch. Kurze Zeit nach dem Start der Videoaufzeichnung wendet sich Delta ihren Artefakten zu (DeltaK3) und beginnt die kleinen Metallobjekte (DeltaA01-DeltaA04, DeltaB01) aufzustellen und zu ordnen (DeltaK4-DeltaK8). Als sie damit fertig ist, richtet sich Delta auf und spannt sich (DeltaV9). Sie nimmt die Mappe und legt sie links neben den aufgestellten und ausgebreiteten Metallobjekten ab (DeltaK10). Sie verschiebt die Mappe auf die linke Seite des Tisches und öffnet sie. Darin befindet sich eine Zeichnung, die auf dem Kopf steht (Delta14). Diese rückt sie nach links. Darunter kommt ein Porträt (DeltaA1) zum Vorschein, das ebenfalls auf dem Kopf steht (DeltaK12). Dieses Porträt (DeltaA1) legt Delta als erstes Artefakt aus (DeltaK14). Anschließend positioniert Delta das Artefakt DeltaA2, das nicht von ihr stammt, sondern das Geschenk einer Schweizer Künstlerin ist (vgl. Delta_Ü30-Ü31, vgl. Delta_Ü52-Ü62). Zunächst platziert sie es auf gleiche Höhe wie DeltaA1 (DeltaK16), anschließend schiebt sie es darüber und gleicht das erstausgelegte Artefakt dem geschenkten Artefakt DeltaA2 an (DeltaK19). Als Nächstes legt Delta die Handzeichnung DeltaA3 mit Abstand zu DeltaA1 und DeltaA2 aus (DeltaK20). An DeltaA3 schließt sie eine weitere Handzeichnung an (DeltaA4), die allerdings anders ausgerichtet ist. Sie legt sie im 90°-Winkel zu DeltaA3, mit dem sie eine weitere Reihe bildet (DeltaK21). Zuletzt platziert sie DeltaA5 über den Spalt zwischen den beiden Reihen (DeltaA1 und DeltaA2; DeltaA3 und DeltaA4). Nach der Positionierung klopft sie ihre Entscheidung ab (DeltaK22), geht zum Ausgangsort zurück und holt weitere Artefakte (DeltaK24).

Reflektierende Interpretation
Bereits zu Beginn der Videoaufzeichnung (DeltaK1) sind auf dem Tisch Artefakte und eine Mappe zu sehen, die sorgsam angeordnet sind. Damit markiert Delta von Anfang an deutlich, dass sie im Interview die Artefakte als relevant erachtet. Auf diese Weise besetzt sie das Feld des Tisches. Mit der gleichen Präzision setzt Delta nach einer halben Minute die Metall- und Drahtobjekte an den richtigen Ort und richtet sie auf (DeltaK3-K8). Anschließend richtet sie sich selbst auf, steckt ihre Hände in die Hosentaschen und versetzt sich in Spannung. Die Spannung (Delta_V9) wirkt distanzierend gegenüber Lambda. Das Aufstellen dieser Artefakte findet noch vor dem eigentlichen Start des *Ausbreitens* statt. Es gehört eher zum Vorbereiten des Tisches. Mit großer Achtsamkeit wendet sie sich diesen Artefakten zu, und verbindet sich darüber hinaus durch achtsame Berührung mit ihnen. DeltaA1, mit dem sie das *Ausbreiten* beginnt (DeltaK14), zeigt das Porträt einer jungen Frau und könnte somit als *Ich-Erzählerin* im *Ausbreiten* fungieren. Als fremdes Artefakt nimmt DeltaA2 einen *Gegenhorizont* dazu ein (Delta_K16). Im Austarieren der beiden Artefakte zueinander sucht Delta nach der richtigen Relation des *Fremden* zum *Eigenen* (vgl. DeltaK16-K19). In dieser Phase weicht die ursprünglich gleichberechtigte Beziehung (vgl. DeltaK16) einer hierarchisierten (vgl. DeltaK19). Delta richtet ihr Porträt auf die fremde Zeichnung aus und ordnet es ihr unter (DeltaK17-K19). Die beiden einander zugeordneten Artefakte bilden eine erste Reihe. Ihr folgt mit DeltaA3 eine zweite, die wiederum einen deutlichen *Gegenhorizont* zur ersten Reihe einnimmt, da DeltaA3 im 90°-Winkel und mit großem Abstand zur ersten auslegt wird (vgl. DeltaK20-K21). Die Artefakte der zweiten Reihe sind älter als das zuerst ausgebreitete Porträt. Der Spalt zwischen beiden Reihen bewirkt Distanz und Abgrenzung. Obwohl die zuletzt ausgelegte Zeichnung formal zur zweiten Reihe gehört, durchbricht sie die ursprünglich trennende Anordnung beider Reihen (vgl. DeltaK22) und verbindet sie miteinander. Delta betont die Bedeutung der besonderen Lage von DeltaA5, indem sie dieses zuletzt ausgelegte Artefakt kurz abklopft.

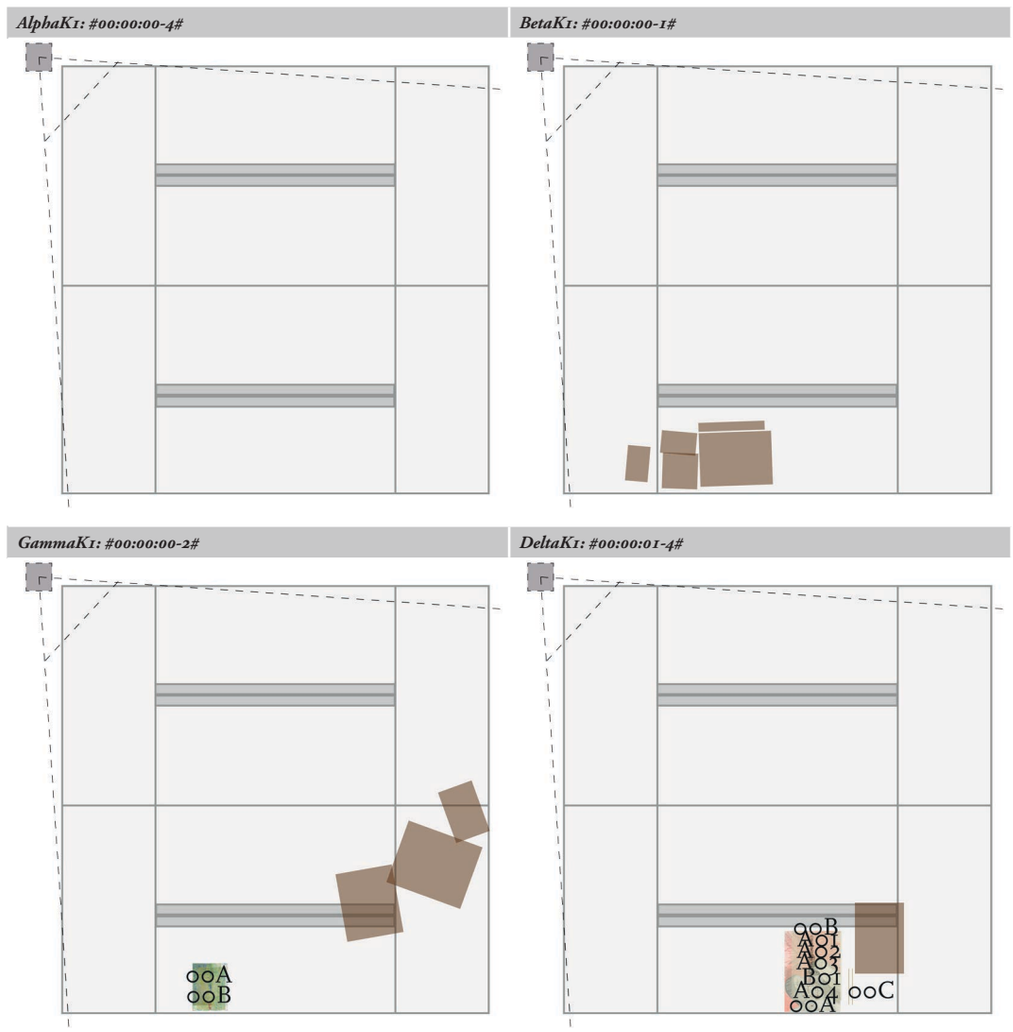
Ausblick auf das folgende Kapitel
Im nächsten Kapitel pointiere ich nun an markanten Stellen die unterschiedlichen Weisen des *Ausbreitens* in den *Anfangssequenzen des Ausbreitens*.

529. Im Briefwechsel berichte ich Judith Klemenc aufgrund der Betrachtung des Videos von Deltas Anfangssequenz im *Ausbreiten der Artefakte*: Vgl. Klemenc, Loemke 2014, S. 33ff.

7.2.5 Komparation der Anfangssequenzen im Ausbreiten AlphaK1-K12, BetaK1-K6, GammaK1-K9, DeltaK1-K24

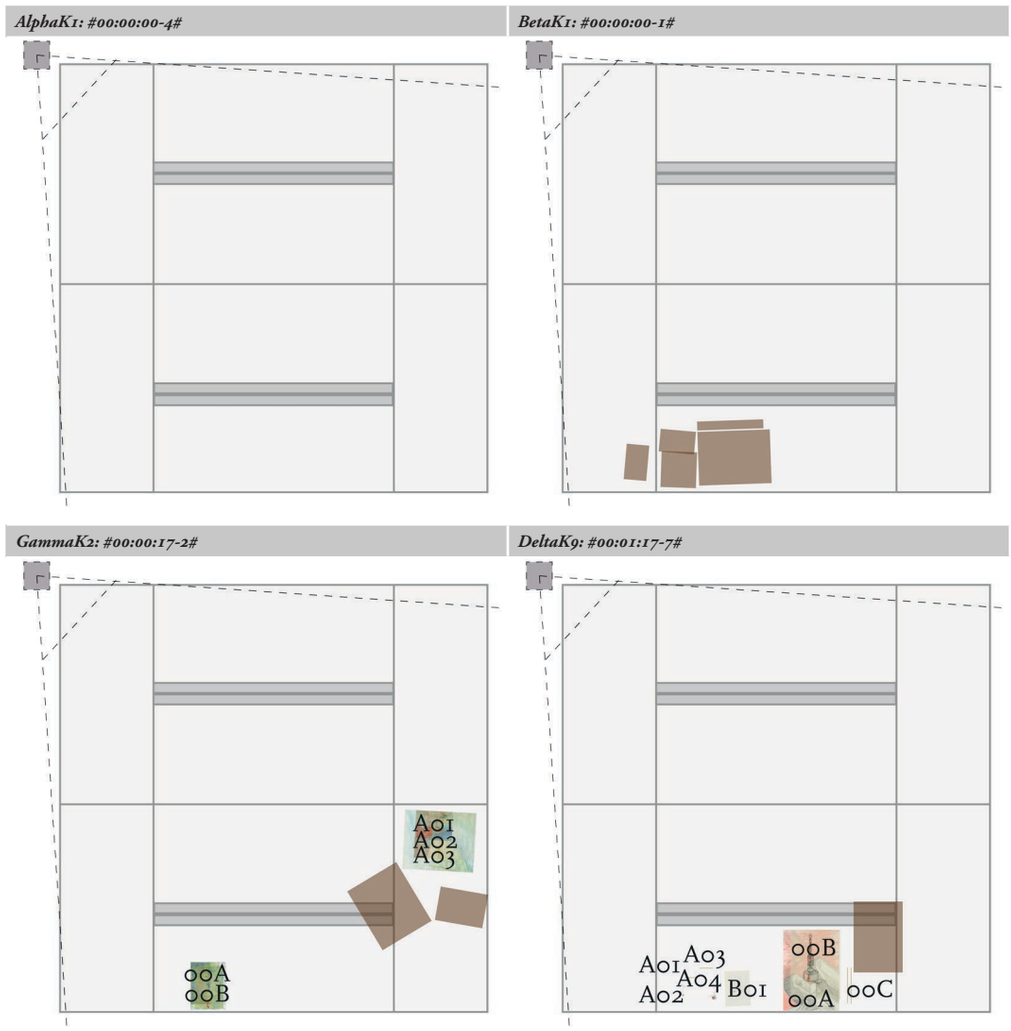
Start der Video-Aufzeichnung

Sind bei Alpha und Beta zu Beginn der Videoaufzeichnung keine Artefakte zu sehen, markieren Gamma und Delta den Tisch mit Artefakten.



Ende der Vorbereitung der Tische

Für Alpha und Beta scheint mit Beginn der Video-Aufzeichnung die Vorbereitung des Tisches abgeschlossen. Gamma holt in wenigen Sekunden noch drei Artefakte aus einer Tasche (GammaA01-GammaA03). Delta hingegen beginnt nach dem Start der Videoaufzeichnung ihre Metallobjekte anzuordnen (DeltaA01-DeltaA04, DeltaB01).



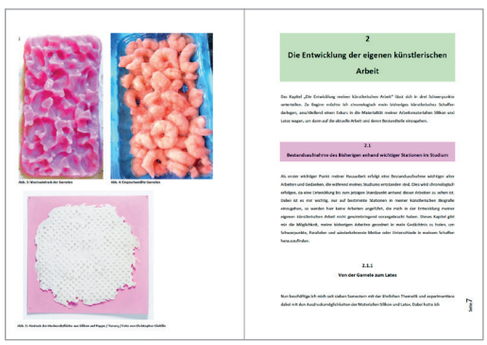
Positionierung des ersten Artefakts

Die Positionierung des ersten Artefakts erfolgt bei Alpha und Beta nach mehr als zehn Minuten, bei Gamma sogar erst nach zwanzig Minuten. Delta positioniert das erste Artefakt bereits nach zwei Minuten. Da Alpha, Beta und Delta jeweils von Lambda interviewt wurden, scheint der Grund des frühen *Ausbreitens* nicht bei der Interviewenden zu liegen, sondern bei Delta selbst. Dass Gamma erst so spät das *Ausbreiten* beginnt, könnte hingegen schon an Iota, ihrer Interviewpartnerin gelegen haben.

Erstausgelegte Artefakte

Alpha beginnt das *Ausbreiten* mit einer Doppelseite ihrer Bachelor-Arbeit, also mit einem reflexiven Blick auf ihre künstlerische Arbeit, über die sie sagt: „[...] aber das Beste ist eigentlich hier diese Bachelorarbeit. Da ist einfach alles drin“ (Alpha_Ü120-Ü121). Beta hingegen zeigt einen experimentellen Druck aus einem Basis-Seminar *Drucken* vom Anfang ihres Studiums, als sie zum ersten Mal „wieder so richtig Spaß [...] mit dem Studium“ (Beta_Ü54) hatte. Gamma präsentiert ein fotorealistisch gezeichnetes Porträt, das sie selbst „als Baby“ (Gamma_Ü352; GammaA1) zeigt und das mit einem Passepartout versehen ist. Sie fertigte diese Zeichnung als Schülerin an. Auch Delta beginnt das *Ausbreiten* mit einem Porträt. Im Gegensatz zu GammaA1 stellt es kein Selbstporträt dar (vgl. Delta_Ü1980-Ü1983). Es zeigt auch kein Kleinkind, sondern einen erwachsenen, selbstbewussten Menschen.

AlphaA1, Sept. 2012 (Bachelor-Arbeit)



2

Die Entwicklung der eigenen künstlerischen Arbeit

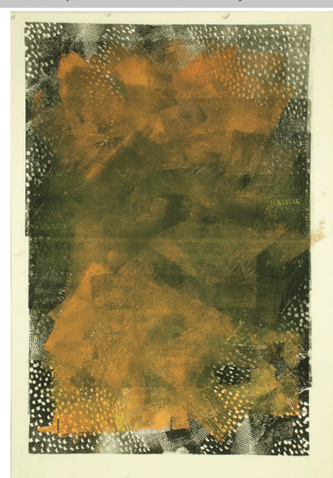
2.1

Bestandsaufnahme des Bisherigen anhand wichtiger Stationen im Studium

2.1.1

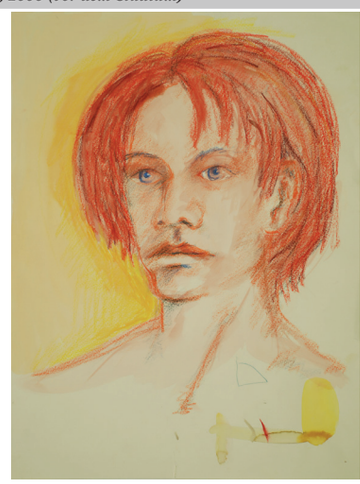
Von der Gamete zum Latex

BetaA1, SoSe 2010 (Basis-Seminar Drucken)



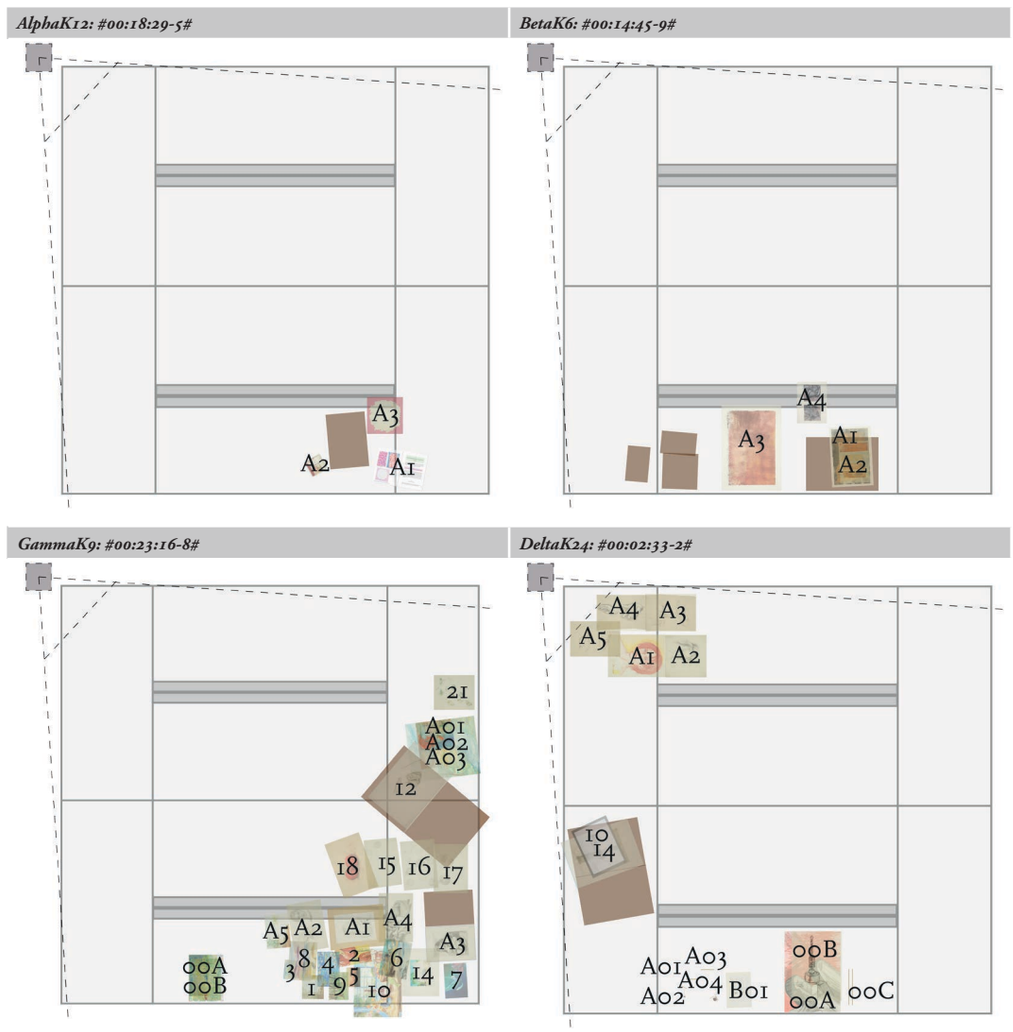
GammaA1, 2005 (vor dem Leistungskurs Kunst)

DeltaA1, 2006 (vor dem Studium)



Ende der Anfangssequenz des Ausbreitens

Dauert das erste *Ausbreiten* bei Alpha insgesamt sieben Minuten, benötigt Beta knapp zwei Minuten, Gamma drei und Delta eine halbe Minute. Dass das *Ausbreiten* von Alpha so lange dauert, liegt an ihrem besonderen Vorgehen. So konzentriert sie sich über sechs Minuten auf AlphaA1 (vgl. AlphaK5-AlphaK6). Die Präsentation von AlphaA3 hingegen dauert nur knapp eine halbe Minute (vgl. AlphaK8-AlphaK11). Auch Gamma stellt über eine Minute lang GammaA5 vor (vgl. GammaK8-GammaK9). Delta hingegen betont das zuletzt ausgelegte Artefakt, indem sie es kurz abklopft (vgl. DeltaK22-DeltaK23).



Besondere Interaktionen zwischen den Interviewpartnern

Während Alpha die Interviewpartnerin Lambda dazu einlädt, AlphaA3 abzutasten (AlphaV10), nimmt Delta ihre Mappe und entfernt sich von Lambda (DeltaV10). Wendet sich Alpha also Lambda zu, so wendet sich Delta von ihr ab. Beta ist Lambda beim *Ausbreiten* auch zugewandt, allerdings nicht ganz so stark wie Alpha. Sie legt einzelne Artefakte so zwischen sich und Lambda, dass beide den gleichen Abstand zu BetaA1 einnehmen (BetaV4). Gamma hingegen weicht selbst zurück, um aus der Distanz GammaA5 besser sehen zu können. Gewissermaßen blickt sie selbst auf das sehr alte Artefakt zurück (vgl. Gamma_Ü235_Ü249). Zugleich lässt sie Iota an diesem Rückblick teilhaben, die aus noch größerer Distanz GammaA5 betrachtet.

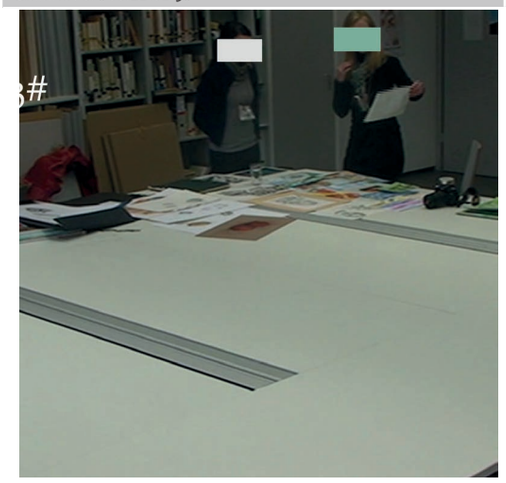
Ausblick auf das folgende Kapitel

Im folgenden Kapitel der Datenanalyse vergleiche ich die zentralen *Hyperimages* der jeweiligen Fälle, um die Entwicklung der *ausgebreiteten Artefakte* genauer nachverfolgen zu können. Zu diesen zentralen *Hyperimages* zählen die vom Anfang und Ende des Interviews sowie das *Hyperimage* am Ende der *Anfangssequenz des Ausbreitens*.

AlphaV10: #00:18:15-0#

BetaV4: #00:13:01-1#

GammaV8: #00:22:01-3#



DeltaV10: #00:01:42-0#

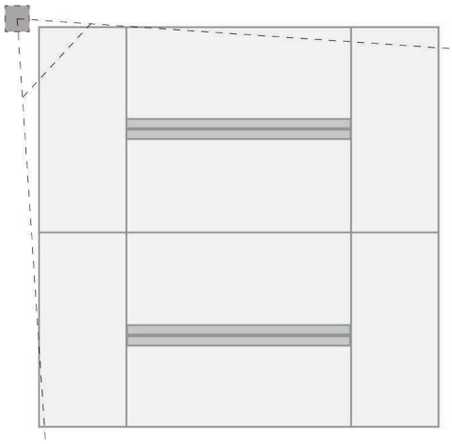
7.3 Komparation der zentralen Hyperimages der Fälle

AlphaK1,K12,KE/BetaK1,K6,KE/GammaK1,K9,KE/DeltaK1,K24,KE

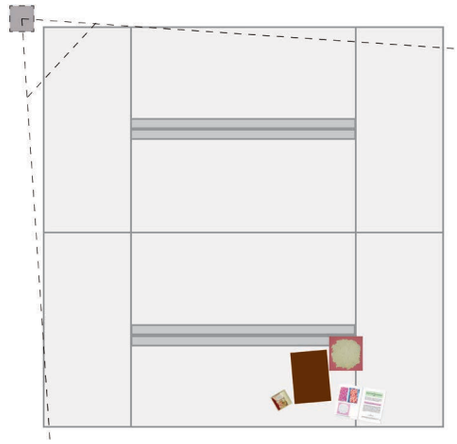
Zuordnung der zentralen Hyperimages
Von jedem Fall werden nun die drei zentralen *Hyperimages* einander gegenübergestellt: Das vom Beginn des Interviews und das von seinem Ende, dazwischen dasjenige, das das Ende der *Anfangssequenz des Ausbreitens* dokumentiert.

In der hinteren Klappseite des Umschlags finden Sie für die folgenden Komparationen immer die nummerierten Ansichten der jeweiligen *Hyperimages*.

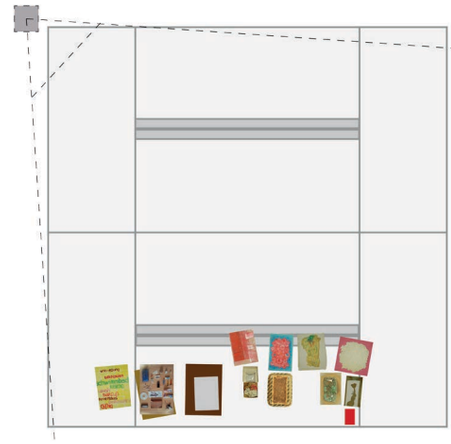
AlphaK1: #00:00:00-4#



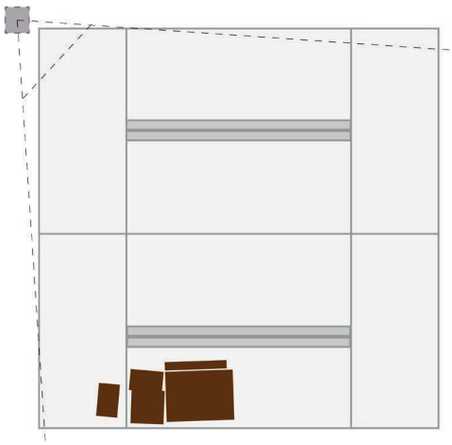
Alpha12: #00:18:29-5#



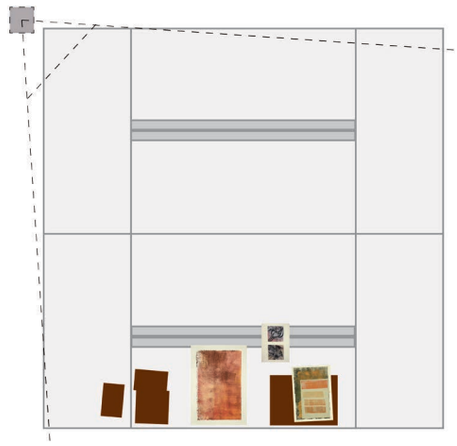
AlphaKE: #02:14:21-5#



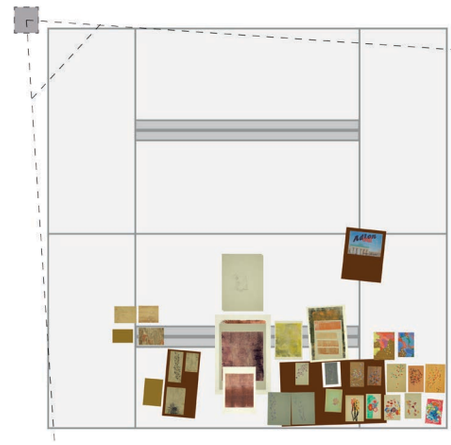
BetaK1: 00:00:00-1#



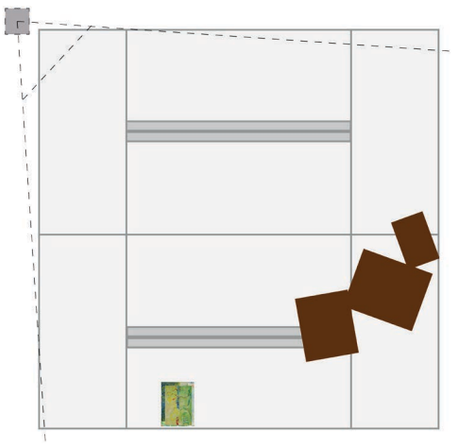
BetaK6: #00:14:37-0#



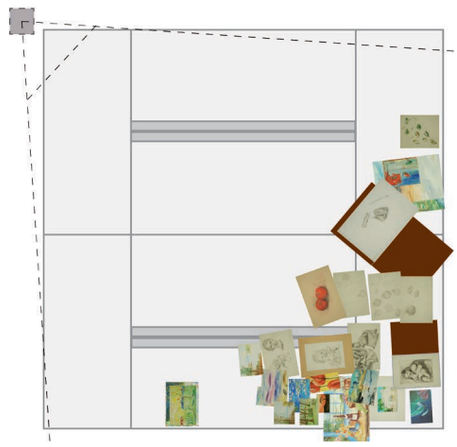
BetaKE: #01:38:33-6#



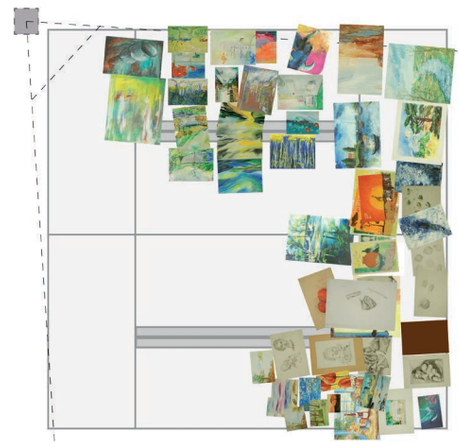
GammaK1: 00:00:00-2#



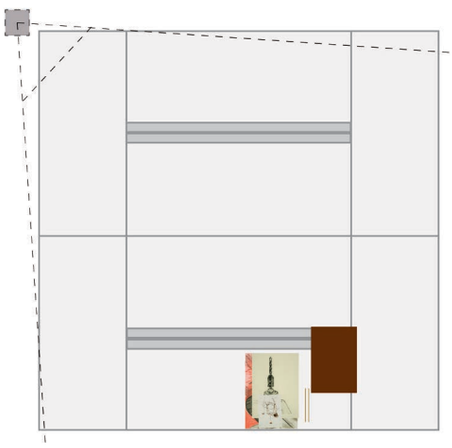
GammaK9: #00:23:16-8#



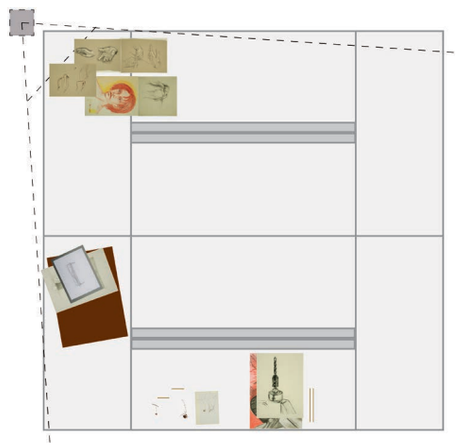
GammaKE: #01:44:52-3#



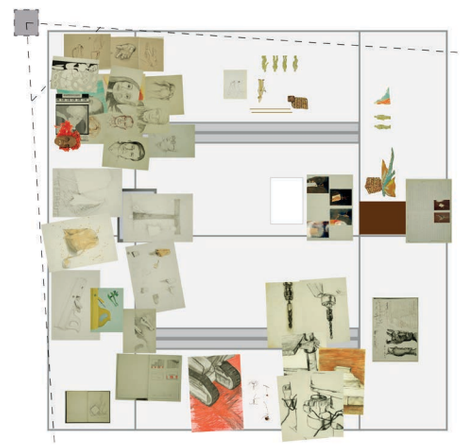
DeltaK1: #00:00:01-4#



DeltaK24: #00:02:33-2#



DeltaKE: #03:53:43-6#



Formulierende Interpretation
Vor-ikonographische Interpretation
Anordnung: Ausrichtung

	Von oben
	Von unten
	Von links
	Von rechts
	Sonstiges (Mappen, Kartons, geschlossene Bücher)

Alpha
Sämtliche Artefakte weisen bei AlphaK12 und AlphaKE die gleiche Richtung auf und sind auf die untere Tischkante bezogen. Bei AlphaK12 scheinen die Artefakte allerdings auch radial auf beide Gesprächspartnerinnen bezogen.

Beta
Bei BetaK6 und BetaKE sind alle Artefakte ebenfalls auf die gleiche Weise ausgelegt und auf die untere Tischkante ausgerichtet.

Gamma
Die beiden Artefakte Gamma00A und Gamma00B, die bei GammaK1 bereits sichtbar sind, wie die meisten Artefakte bei GammaK9, auf die rechte Tischseite orientiert. Am Ende des Interviews sind beide auf der gegenüberliegenden Seite platziert und von der oberen Tischseite aus ausgerichtet. Die Artefakte GammaA01 und GammaA03, die bei GammaK2 kurz nach Start der Video-Aufzeichnung ausgelegt worden sind, weisen bei GammaK9 und GammaKE die gleiche Richtung auf, GammaA02 hingegen wird um 90° gedreht. So deutet sich bei Gamma9 bereits die grundlegende Richtungsänderung an, die bei GammaKE deutlich wird. Gamma12 unterbricht wie GammaA01 und GammaA02 die vorherrschende Ausrichtung bei GammaK9. Die besondere Ausrichtung von Gamma12 manifestiert sich bei GammaKE.

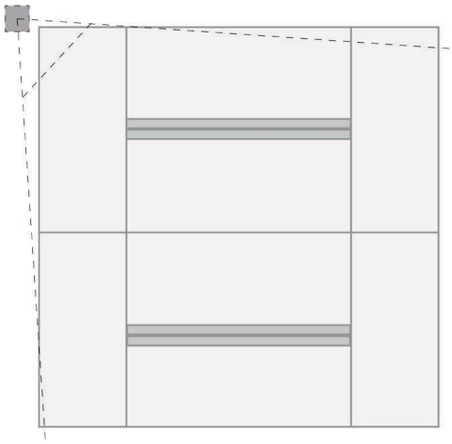
Delta
Bei DeltaK1 und DeltaK24 stehen Delta00A und Delta00B auf dem Kopf, bei DeltaKE hingegen sind sie korrekt platziert. Damit sind sie zu Beginn des Interviews nicht auf beide Gesprächspartnerinnen ausgerichtet. Die kleinen Metallobjekte (DeltaB01, DeltaA01-DeltaA04) weisen bei DeltaK1 bereits auf den Betrachter. Die fünf zuerst ausgebreiteten Artefakte zeigen in drei verschiedene Richtungen.

Zusammenfassung
Alpha und Beta wenden sich dem gesamten Tisch nur von einer Richtung aus zu.

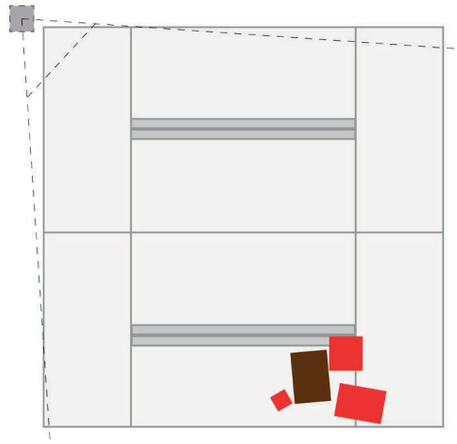
Dieser Zugangsweise steht Delta gegenüber, die die gesamte Tischfläche als große Bühne betrachtet. So beginnt Delta das *Ausbreiten der Artefakte* in der Nähe der Videokamera, die zu ihrem ursprünglichen Standpunkt am Beginn des Interviews die größte Entfernung hat (DeltaK1, DeltaK13). Im Lauf des *Ausbreitens* vollzieht sie einen Bogen zum Ausgangsort ihres *Ausbreitens*.

Gamma hingegen beginnt das *Ausbreiten* der Artefakte in gleicher Richtung wie Gamma00A und Gamma00B, die bereits zu Beginn der Video-Aufzeichnung sichtbar sind (GammaK1, GammaK4). Bei ihr treten zwei markante Richtungsänderungen auf: Einerseits unterbrechen die Artefakte der Aufnahmeprüfung (Gamma12, Gamma13) die einheitliche Ausrichtung von der rechten Tischseite, andererseits entsteht eine Richtungsänderung zwischen GammaA03 und GammaA02.

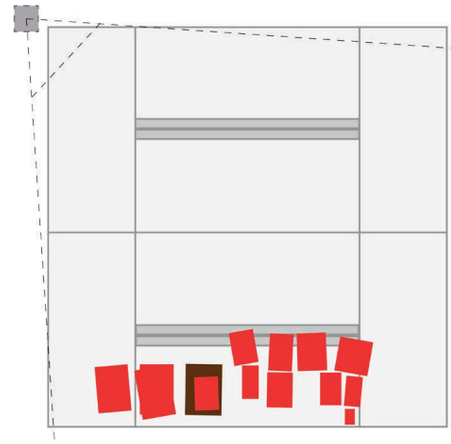
AlphaK1: #00:00:00-4#



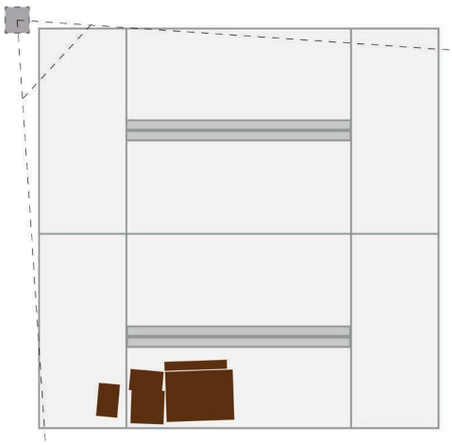
Alpha12: #00:18:29-5#



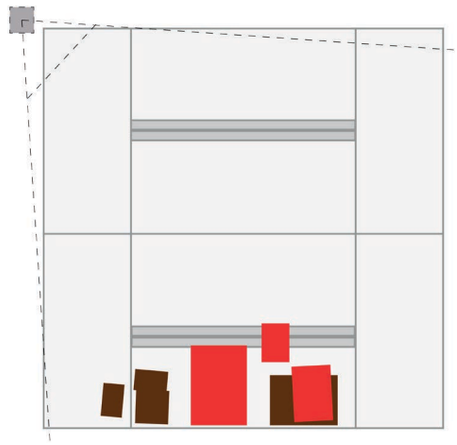
AlphaKE: #02:14:21-5#



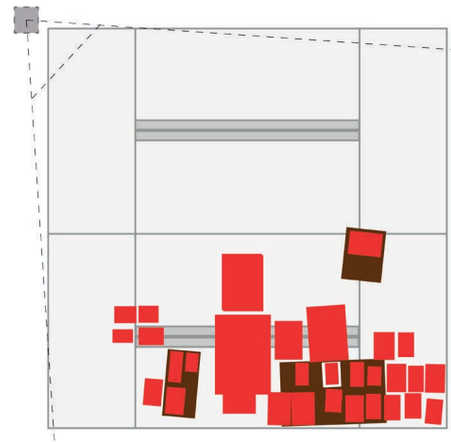
BetaK1: 00:00:00-1#



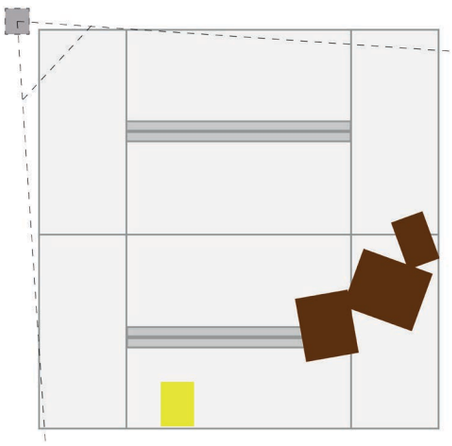
BetaK6: #00:14:37-0#



BetaKE: #01:38:33-6#

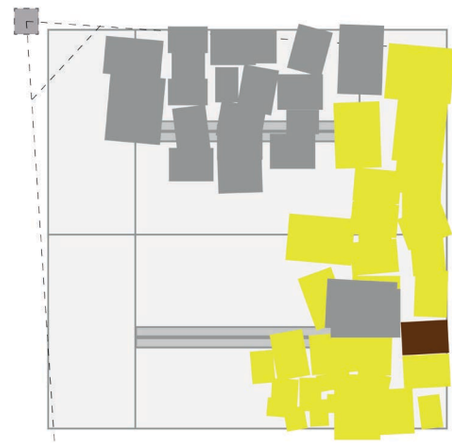


GammaK1: 00:00:00-2#

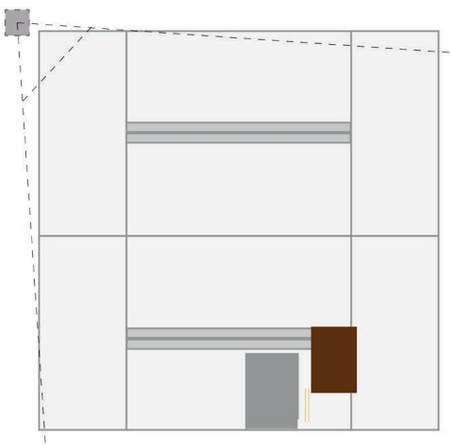


GammaK9: #00:23:16-8#

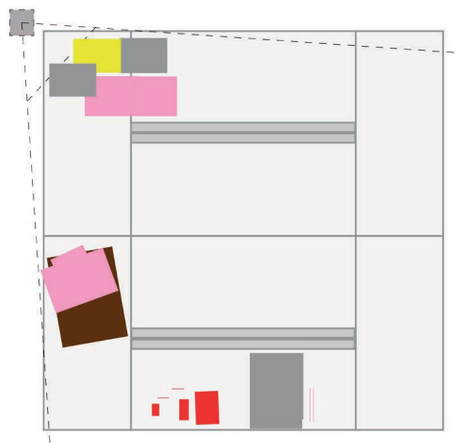
GammaKE: #01:44:52-3#



DeltaK1: #00:00:01-4#



DeltaK24: #00:02:33-2#



DeltaKE: #03:53:43-6#

Ikonographische Interpretation
Inhalt: Einbettung

Alpha
Den Start des *Ausbreitens der Artefakte* bildet eine Doppelseite von Alphas Bachelor-Arbeit (AlphaA1/Alpha9). Damit beginnt Alpha mit einem reflexiven Artefakt. Die beiden weiteren Artefakte entstanden auf kunstpraktischen Studienfahrten.

Beta
Mit den Artefakten der Anfangssequenz spannt Beta einen Bogen von Werken aus einem Basis-Seminar (BetaA1, BetaA2, BetaA4) zu einem Artefakt (BetaA3) aus einem Seminar, das als Ersatz für die kunstpraktische Studienfahrt angeboten worden ist. Damit präsentiert Beta eine erste bildnerische Entwicklung von Anfangsartefakten bis zu einem Zwischenergebnis.

Gamma
Gammas erstpositionierte Artefakte bei GammaK1 und GammaK2 stammen allesamt aus Vertiefungsseminaren. Neben Artefakten, die vor dem Studium entstanden, werden bei GammaK9 Werke aus dem Basis-Seminar *Zeichnen* sichtbar (Gamma15-Gamma18), wobei Gamma15-Gamma17 vermutlich Skizzen für Gamma18 darstellen. Das Artefakt Gamma21 gehört zum Basis-Seminar *Drucken*. Gamma hat es in der Anfangssequenz des *Ausbreitens* allerdings zur Seite gelegt.

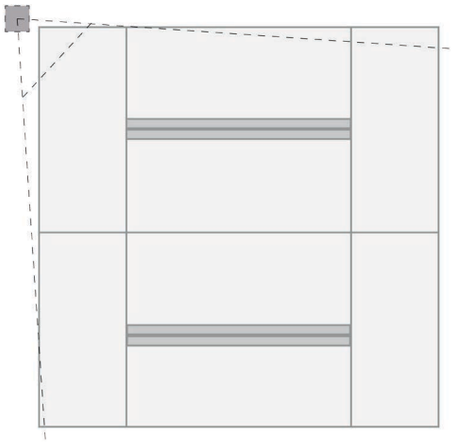
Delta
Bei DeltaK1 liegen mit der Bohrerzeichnung Delta00B und den Drahtarbeiten Delta00B seminarunabhängige Artefakte aus. Sie werden ergänzt um Artefakte aus Vertiefungsseminaren (Delta00A, Delta00C) und von der kunstpraktischen Studienfahrt (DeltaA01-DeltaA04). Aber auch die weit vor ihrem Kunstpädagogik-Studium erstellten Artefakte DeltaA1-DeltaA5, die bei DeltaK24 positioniert wurden, sind seminarunabhängig entstanden. Damit positioniert sich Delta in der Anfangssequenz als Kunstschaffende, die sich nicht über Seminare definiert (vgl. Delta_Ü44-Ü52).

Zusammenfassung
Mit der starken Präsenz von Artefakten, die vor dem Studium entstanden, machen Gamma und Delta bei GammaK9 und DeltaK24 deutlich, dass ihre bildnerische Arbeit nicht universitätsabhängig ist. Bereits vor dem Studium schufen beide also relevante Artefakte. Die Unabhängigkeit vom Universitären wird bei Delta dahingehend erkennbar, dass sie bei DeltaK1 bereits Artefakte zeigt, die während des Studiums, aber außerhalb von Seminaren entstanden (Delta00B, DeltaB01).

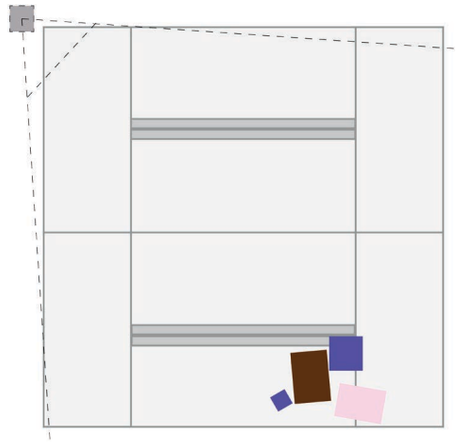
Alphas Präsentation hingegen fokussiert das universitäre Format. Sie scheint der kunstpraktischen Studienfahrt und der Bachelor-Arbeit eine besondere Qualität zuzumessen, da sie entsprechende Artefakte bereits am Ende der Anfangssequenz des Ausbreitens präsentiert.

Auch Beta scheint dem universitären Format den Vorrang zu lassen, das als *Gegenhorizont* zum Architekturstudium für sie fungiert (Beta1, vgl. Beta_Ü42-Ü56).

AlphaK1: #00:00:00-4#

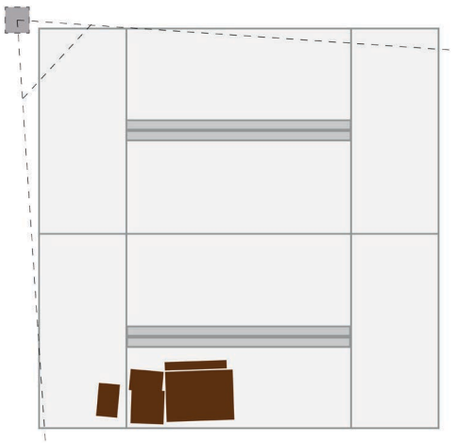


Alpha12: #00:18:29-5#

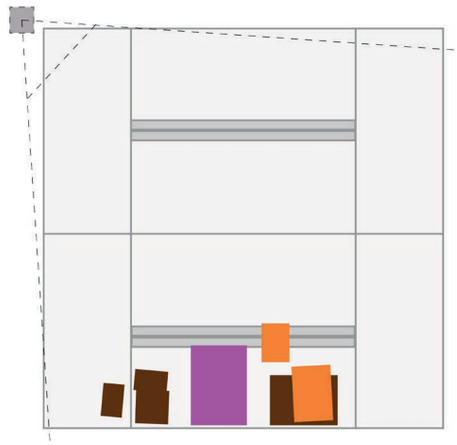


AlphaKE: #02:14:21-5#

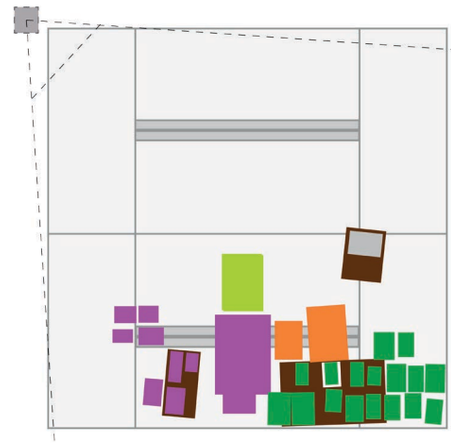
BetaK1: 00:00:00-1#



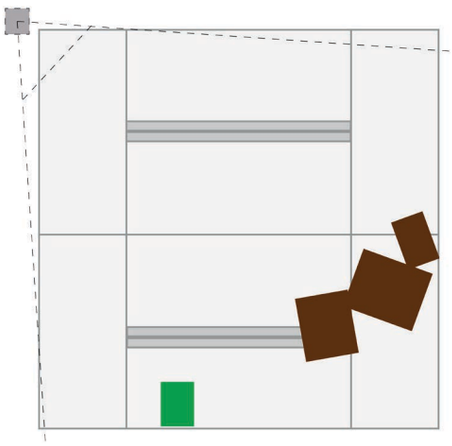
BetaK6: #00:14:37-0#



BetaKE: #01:38:33-6#

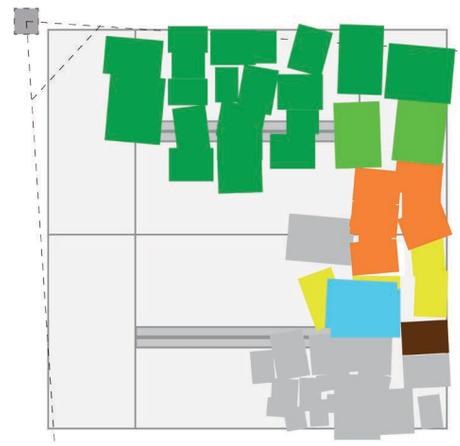


GammaK1: 00:00:00-2#

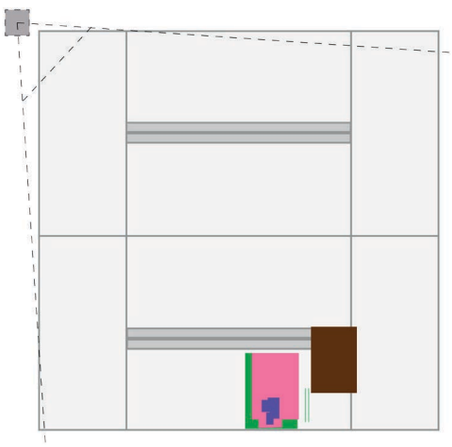


GammaK9: #00:23:16-8#

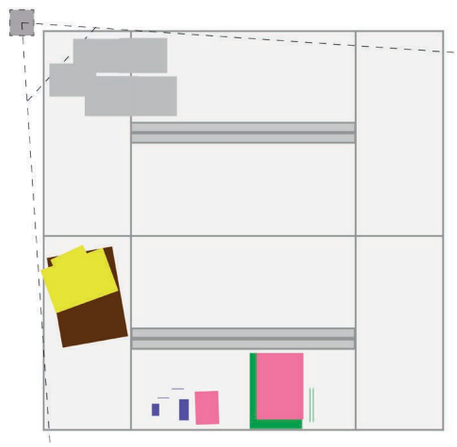
GammaKE: #01:44:52-3#



DeltaK1: #00:00:01-4#

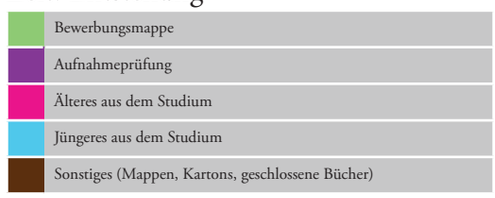


DeltaK24: #00:02:33-2#



DeltaKE: #03:53:43-6#

Zeit: Entstehung



Alpha
Alpha beginnt das *Ausbreiten der Artefakte* mit einem Dokument aus der Gegenwart und blickt von dort auf frühere Artefakte ihres Studiums zurück.

Beta
Beta hingegen beginnt das *Ausbreiten* mit älteren Artefakten aus ihrem Studium und wendet sich danach neueren zu. Artefakte aus ihrer Bewerbungsmappe (Beta1) und jüngere Arbeiten werden erst später ausgebreitet.

Gamma
Der Beginn des Interviews (GammaK1) wird durch zwei Artefakte markiert, die zu den jüngsten Arbeiten Gammas zählen. Während der *Anfangssequenz des Ausbreitens* präsentiert Gamma in erster Linie Werke aus der Bewerbungsmappe, aber auch einige aus dem Studium. Ein Artefakt der Aufnahmeprüfung (Gamma12) ist in der aufgeklappten Mappe zu sehen. Die jüngsten Studienarbeiten Gammas sind bei GammaKE schließlich an der oberen Tischkante ausgebreitet.

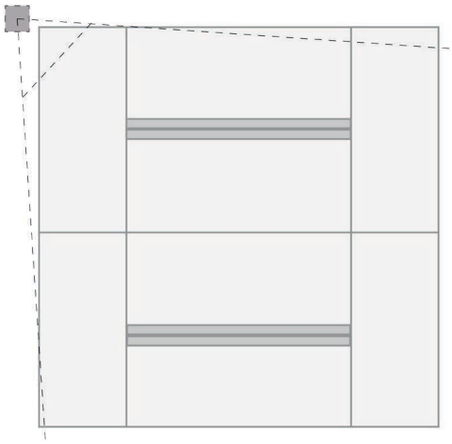
Delta
Bei DeltaK1 sind keine Artefakte aus der Bewerbungsmappe zu sehen. In der *Anfangssequenz des Ausbreitens* hingegen blickt Delta von der universitären Gegenwart in die Zeit vor ihrem Studium. Damit spannt sie einen Bogen von der Gegenwart (Delta00C, DeltaB01) in die Vergangenheit (DeltaA1-DeltaA5). Bei DeltaKE trifft schließlich die Gegenwart wieder auf die Vergangenheit (DeltaB01, DeltaA3).

Zusammenfassung
Delta positioniert die Artefakte, die vor dem Studium entstanden, in der *Anfangssequenz des Ausbreitens* sorgsam und präzise (DeltaK24).

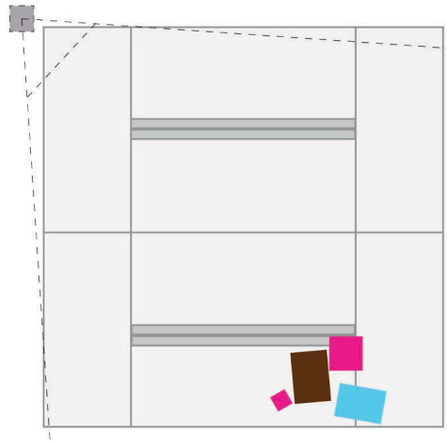
Gamma zeigt bei GammaK9 eine Vielzahl unterschiedlicher Artefakte, die allesamt vor dem Studium entstanden. Obwohl Gamma und Delta viele Artefakte aus der Zeit vor ihrem Studium ausbreiten, wird doch am Ende der Anfangssequenz ein deutlicher Unterschied spürbar. Zeigt Gamma etliche unterschiedliche Artefakte, so wählt Delta wenige aus und präsentiert sie in Relation zu DeltaA2, dem geschenkten Artefakt.

Im Gegensatz zu Gamma und Delta zeigt Beta am Ende der *Anfangssequenz des Ausbreitens* noch keine Artefakte, die vor ihrem Kunstpädagogik-Studium entstanden.

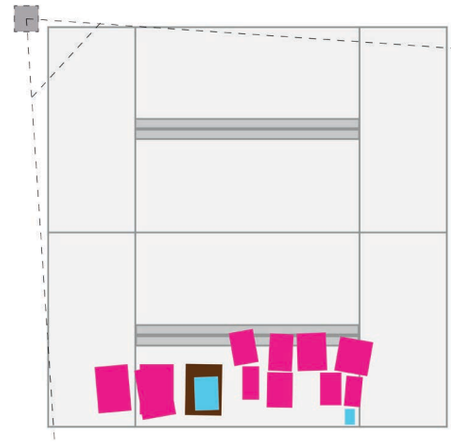
AlphaK1: #00:00:00-4#



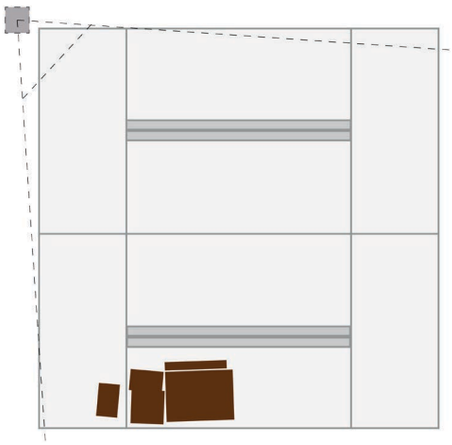
Alpha12: #00:18:29-5#



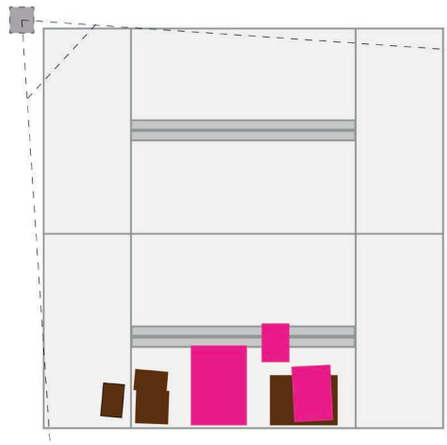
AlphaKE: #02:14:21-5#



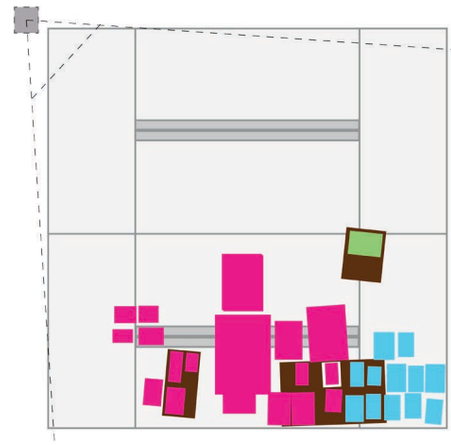
BetaK1: 00:00:00-1#



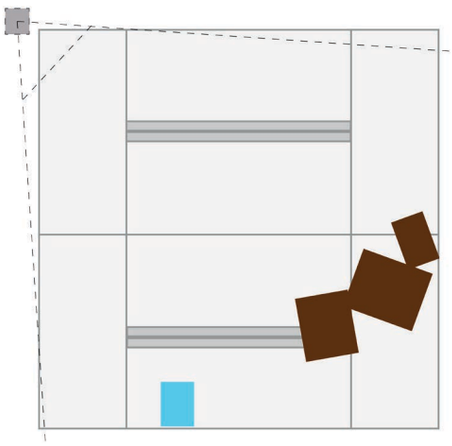
BetaK6: #00:14:37-0#



BetaKE: #01:38:33-6#

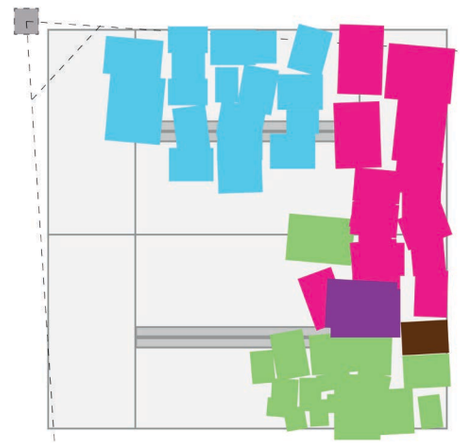


GammaK1: 00:00:00-2#

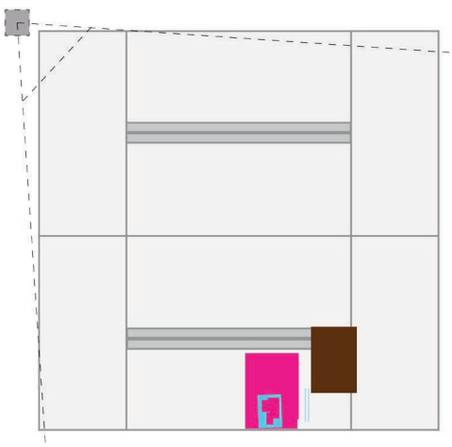


GammaK9: #00:23:16-8#

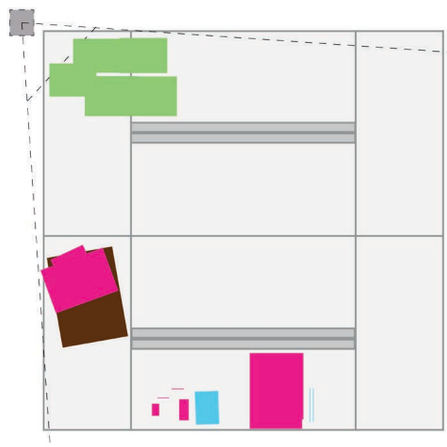
GammaKE: #01:44:52-3#



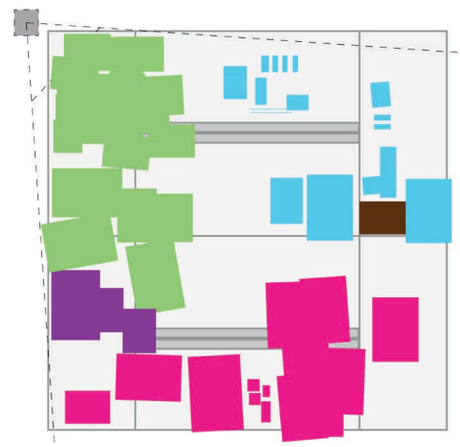
DeltaK1: #00:00:01-4#



DeltaK24: #00:02:33-2#



DeltaKE: #03:53:43-6#



Wertung: Präferenz

Alpha
Berücksichtigt man in der Analyse, welche Artefakte Alpha für wichtig hält, so fällt auf, dass sie das *Ausbreiten* mit dem beginnt, was für sie äußerst relevant ist (AlphaA1/AlphaK12): ihre Bachelor-Arbeit. So erklärt sie im Interview, dass sie ihr so wichtig sei, weil sie jedem, der sich für ihre künstlerische Arbeit interessiere, einfach diese Arbeit geben könne (vgl. Alpha_Ü1226-Ü12134).

Beta
Beta zeigt in der ersten Sequenz des *Ausbreitens* noch kein Artefakt, das sie am Ende des Interviews als wichtig bezeichnet.

Gamma
In der Anfangssequenz präsentiert Gamma bereits nahezu alle von ihr als wichtig eingestuften Artefakte (bis auf Gamma29). Da alle vor ihrem Studium entstanden sind, wird deutlich, wie sehr sie sich mit dem Vergangenen verbindet und von den aktuellen Artefakten distanziert.

Delta
Das einzige, von Delta als wichtig markierte Artefakt (Delta00C), ist von Beginn des Interviews an zu sehen. Es wird im Lauf des Interviews auf der anderen Tischseite platziert.

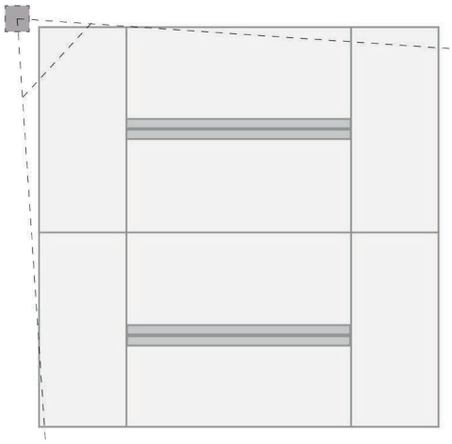
Zusammenfassung
Nur bei Delta ist während des gesamten Interviews das Artefakt sichtbar, das sie als wichtig einstuft (Delta00C). Es ist eines ihrer jüngsten Artefakte, es entstand im Rahmen eines Vertiefungsseminars und scheint den Höhepunkt ihrer bisherigen künstlerischen Arbeit zu markieren. Hier deutet sich eine positive Einschätzung der *Entwicklung* an, die das Studium bewirkte.

Gamma hingegen scheint ihren künstlerischen Prozess entgegengesetzt wahrzunehmen. Die Artefakte, die sie als wichtig einstuft, sind bis auf eine Ausnahme (Gamma29) allesamt vor dem Studium entstanden. Darin lässt sich womöglich ein eher kritischer Blick auf das Studium erkennen.

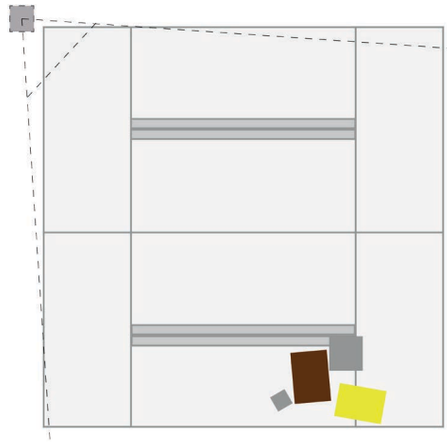
Beta hingegen betrachtet die Wertigkeit der Artefakte anders. Für sie gibt es in jeder Arbeitsphase wichtige Ergebnisse.

Alpha scheint bereits im Vorfeld des Interviews eher die Artefakte ausgewählt zu haben, die ihr besonders wichtig sind.

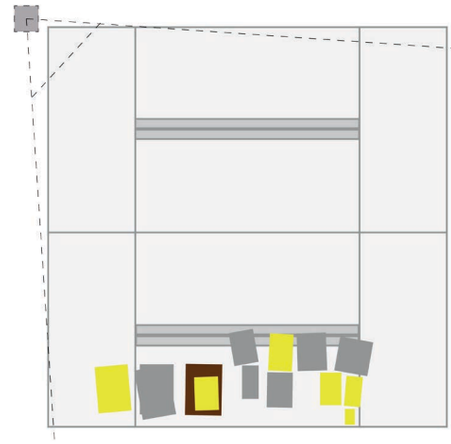
AlphaK1: #00:00:00-4#



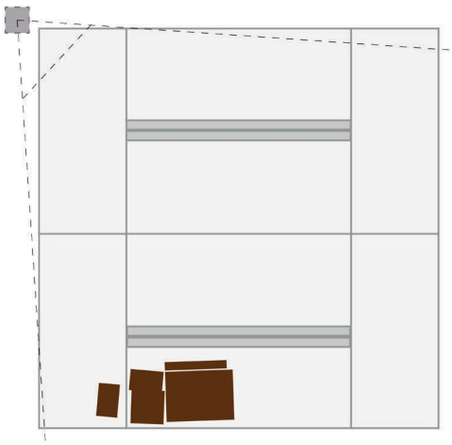
Alpha12: #00:18:29-5#



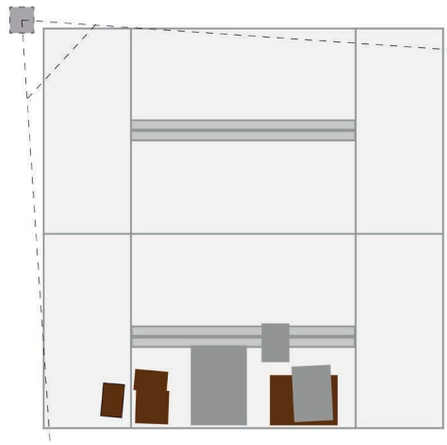
AlphaKE: #02:14:21-5#



BetaK1: 00:00:00-1#

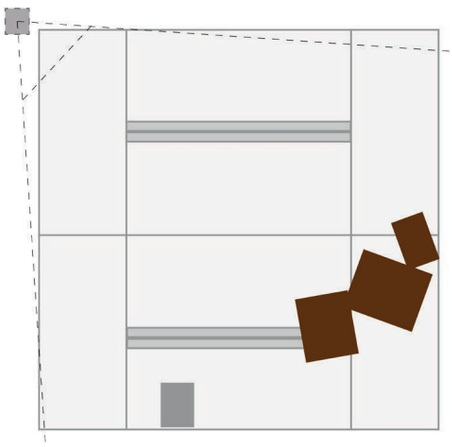


BetaK6: #00:14:37-0#



BetaKE: #01:38:33-6#

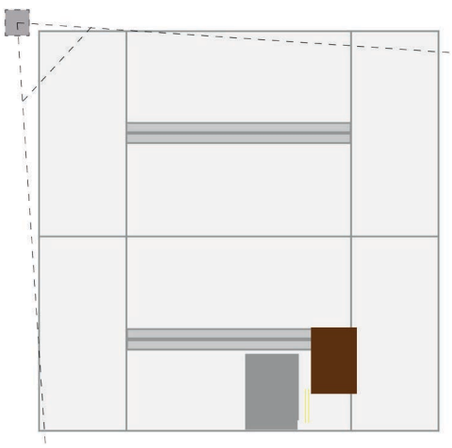
GammaK1: 00:00:00-2#



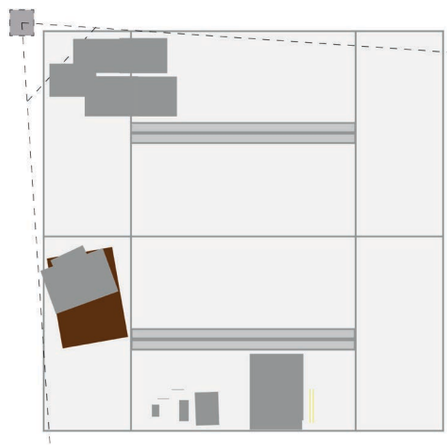
GammaK9: #00:23:16-8#

GammaKE: #01:44:52-3#

DeltaK1: #00:00:01-4#

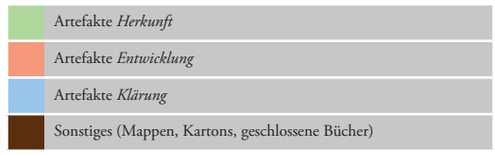


DeltaK24: #00:02:33-2#



DeltaKE: #03:53:43-6#

Reflektierende Interpretation
Planimetrie: Komposition



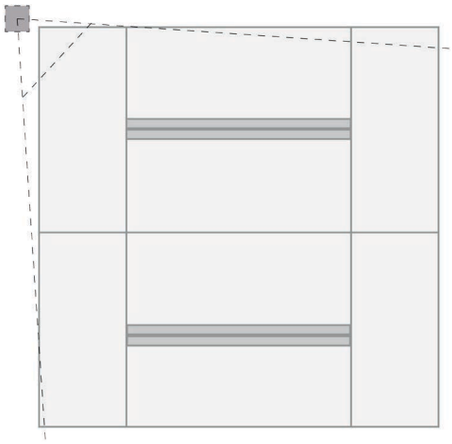
Alpha
Im Gegensatz zu AlphaKE ist bei AlphaK12 noch keine parallele Anordnung der Artefakte zur Tischkante zu sehen. Die Artefakte sind radial auf die Gesprächspartner bezogen. Zwischen AlphaK12 und AlphaKE entsteht eine Veränderung in der Anordnung, so dass bei AlphaKE die Artefakte annähernd parallel zum Tisch positioniert sind. So wirken die Artefakte als *geklärte* Interpretation ihrer künstlerischen Arbeit. Da die Anordnung *Homologien* zu der des fotografierten Taschеninhalts bei Alpha4 aufweist (vgl. Alpha_Ü647-Ü681), könnte AlphaKE, die Komposition der Artefakte auf dem Tisch, insgesamt als neues Artefakt betrachtet werden, das Alpha während des Interviews aus ihren Artefakten gestaltet. So sagt sie beispielsweise über die angeordneten Taschеninhalte: „Also ich wollte halt, dass [...] jedes Objekt quasi seinen Raum hat und ein bisschen Abstand zu anderen“ (Alpha_Ü678-Ü679). An anderer Stelle erwähnt sie, dass das Präsentieren ihrer künstlerischen Arbeit selbst eine besondere Bedeutung für sie habe (vgl. Alpha_Ü451-Ü453). Damit würde AlphaKE den aktuellen Stand ihrer künstlerischen Arbeit abbilden, auch wenn die einzelnen Artefakte zu unterschiedlichen Zeiten entstanden sind.

Beta
BetaA3 befindet sich bei BetaK6 ungefähr in der Mitte zwischen den Kartons links und der Mappe rechts. Vergleicht man BetaK6 mit BetaKE wird die Anlage des Dreiecks, das die Artefakte der Entwicklung umfasst, dadurch verstärkt, dass Beta5, Beta3 und Beta4 die Mittelsenkrechte betont. Beta3 und Beta4 stellen Weiterentwicklungen von BetaA3 dar. Das zentral angeordnete Beta3 ist von Beta sogar als wichtig markiert. Dass bei BetaKE das Dreieck nicht mehr bis zur Unterkante des Tisches reicht, hat verschiedene Gründe. Einerseits sind die Übungsdrucke weiter oben, also distanzierter platziert. Andererseits befinden sich im unteren Bereich die allein und mit Abstand gestellten Artefakte der jüngeren Vergangenheit, die durch ihre Positionierung geklärt wirken.

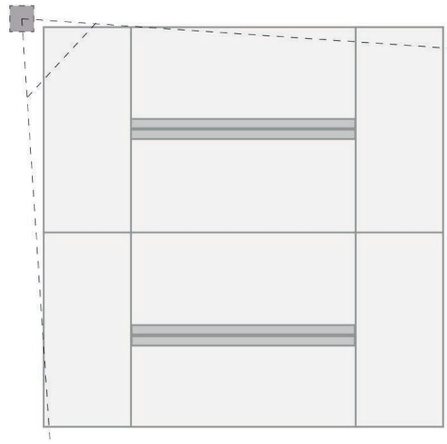
Gamma
Die bei GammaK1 bereits sichtbaren Artefakte bleiben bis GammaK9 an ihrem Platz und werden bis GammaKE exakt einander gegenüber platziert. In GammaK9 werden die *Herkunftsartefakte*, bei denen die Ursprungslandschaft GammaA5 eine zentrale Position einnimmt, durch die jüngeren Landschaften Gamma00A, Gamma00B, aber auch GammaA01-GammaA03 gerahmt. Der Rahmen markiert die Gegenwart, begrenzt aber zugleich die ursprüngliche künstlerische Arbeit. Die Ausrichtung, die sich bei GammaK9 andeutet, ist im roten Bereich bei GammaKE schließlich sichtbar. Wohin sich Gamma entwickeln wird, ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch offen.

Delta
Bei DeltaK1 befinden sich die Artefakte der *Herkunft* noch in der Mappe. Der umgekehrte Bohrer Delta00B weist in Verbindung mit Delta00C in jene Richtung, in der später die Artefakte der jüngeren, für Delta *geklärten* Phase positioniert werden. Zugleich deutet sich über Delta00B und Delta00A die Form eines Dreiecks an, die zugleich ihre *Entwicklung* symbolisiert. Bei DeltaK24 sind die Artefakte der *Herkunft* zum Teil ausgebreitet. Das Artefakt Delta14 weist ebenfalls auf den Bereich der Artefakte, die durch ihre vereinzelte Positionierung geklärt wirken. Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Artefakte lässt sich erkennen, dass Hängendes in ihren Arbeiten eine Rolle spielt. So hängt bei Delta14 ein Teebeutel; anderes Hängendes ist bei Delta33, Delta34, aber auch bei den Artefakten DeltaB01 und Delta00C, sowie bei DeltaA02 und DeltaA04 zu finden. Bei DeltaKE sind die Artefakte der *Herkunft* genauso ausgebreitet wie die Artefakte der *Entwicklungs-* und der *Klärungphase*. Die nun auf den Betrachter der unteren Tischkante gerichteten Bohrer bilden den höchsten Punkt des Dreiecks, der wiederum auf den neuen Standort von Delta00C, dem wichtigsten Artefakt Deltas, verweist. Im Kreuzungspunkt dieser Hauptachsen befindet sich der Platzhalter für Deltas *Alter Ego*, Delta35.

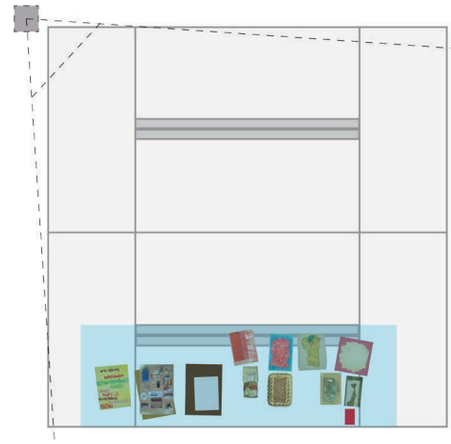
AlphaK1: #00:00:00-4#



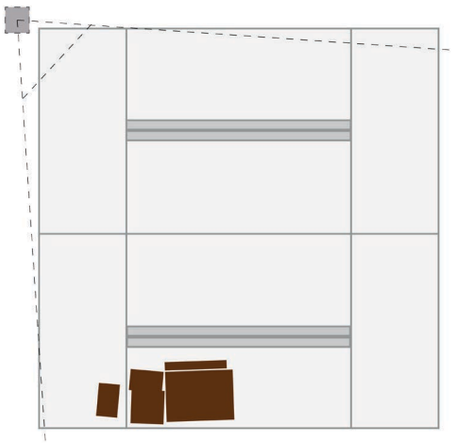
Alpha12: #00:18:29-5#



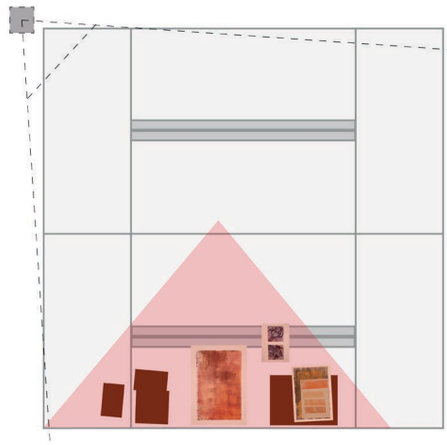
AlphaKE: #02:14:21-5#



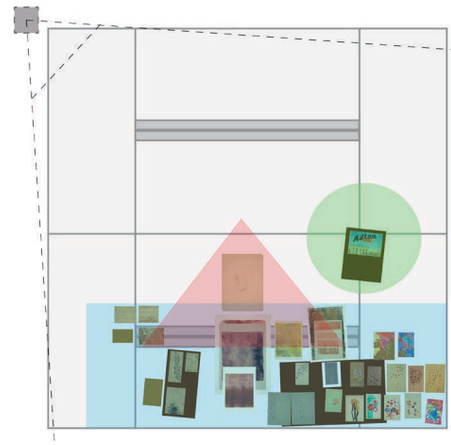
BetaK1: 00:00:00-1#



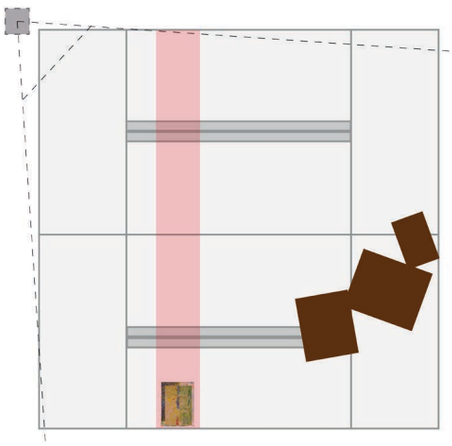
BetaK6: #00:14:37-0#



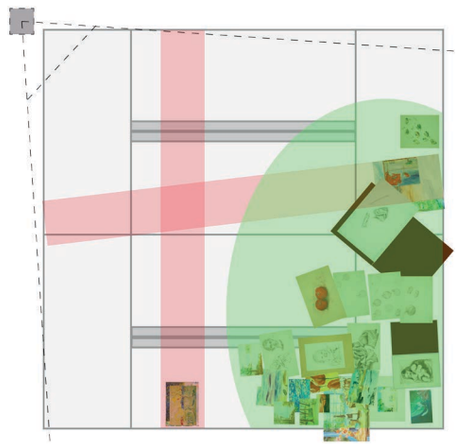
BetaKE: #01:38:33-6#



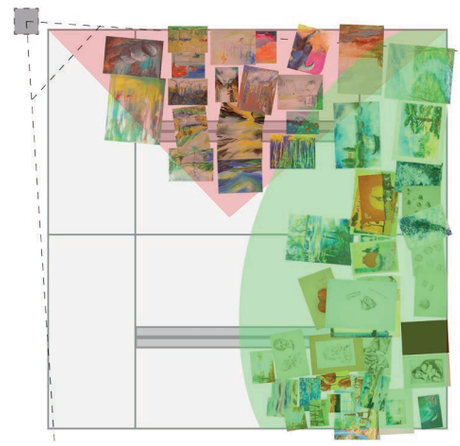
GammaK1: 00:00:00-2#



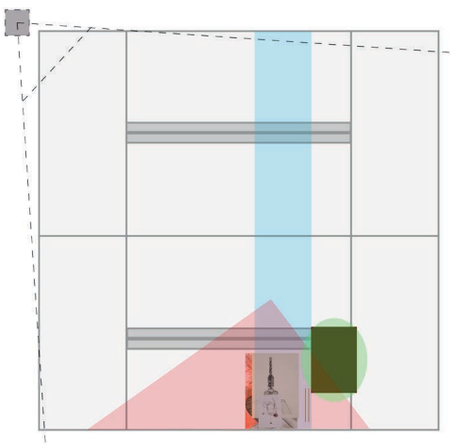
GammaK9: #00:23:16-8#



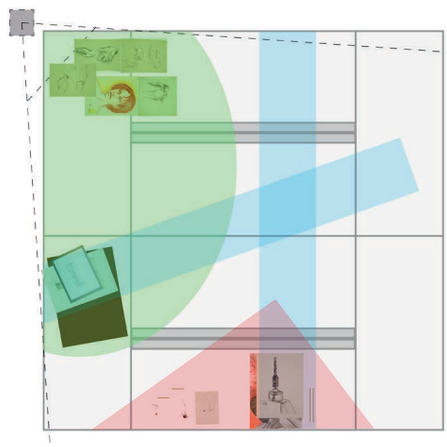
GammaKE: #01:44:52-3#



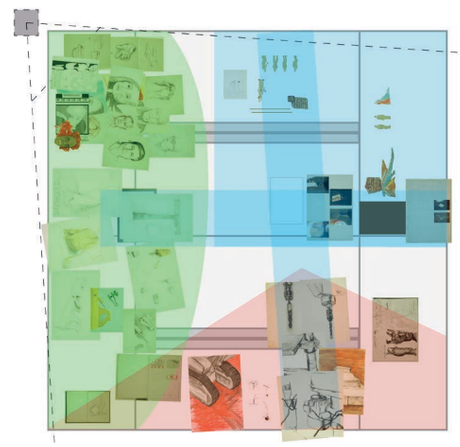
DeltaK1: #00:00:01-4#



DeltaK24: #00:02:33-2#



DeltaKE: #03:53:43-6#



Zusammenfassung
Nur bei AlphaK12 ist ein *Hyperimage* zu sehen, in dem die Artefakte radial auf die Interviewpartner bezogen sind. Bei Alpha und Beta scheint sich ein Wandel in der Weise des *Ausbreitens* vollzogen zu haben: Werden bei AlphaKE die Artefakte statt radial parallel zum Tisch angeordnet, lässt sich die gesamte Anordnung als eigene Komposition interpretieren (vgl. Alpha_Ü647-Ü681). Beta hat die erstausgelegten Artefakte (BetaA1, BetaA2) als ältere Artefakte nach oben geschoben, um Raum für die jüngsten zu schaffen. Dadurch gleiten die Bereiche der *Entwicklung* und die Bereiche der *Klärung* bei Beta ineinander und werden nicht voneinander getrennt.

Die erstausgelegten Landschaften bei Gamma (GammaK1 und GammaK2) rahmen GammaK9. Sie verweisen auf die aktuelle Phase der künstlerischen *Entwicklung* im jüngsten Vertiefungsseminar (GammaKE). Im Gegensatz zu AlphaKE, BetaKE und DeltaKE ist bei GammaKE kein Bereich vorhanden, in dem Artefakte entschieden einzeln positioniert sind. Daraus ließe sich schließen, dass noch keine *Klärungsphase* begonnen hat.

Auch bei Delta deuten sich in DeltaK1 und DeltaK24 Bezüge auf DeltaKE an, die im Gegensatz zu GammaK1 und GammaK9 auf den Bereich der als *geklärt* positionierten Artefakte bei DeltaKE verweisen.

Ausblick auf das folgende Kapitel
Im folgenden Kapitel werde ich Ansätze für *handlungsleitende Orientierungen* aus den *Hyperimage*-Analysen ziehen.

7.4 Ableitungen von handlungsleitenden Orientierungen

Alpha, Beta, Gamma, Delta

Grundsätzlich

Handlungsleitende Orientierungen können sich auf verschiedenen Ebenen zeigen. Sie betreffen *Zeitliches*, *Soziales*, *Normatives*, *Dargestelltes* und *Materielles*. Im *fallexternen* Vergleich wende ich mich diesen Dimensionen zu:

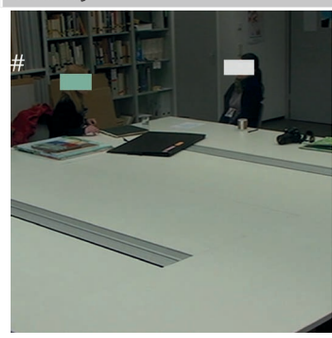
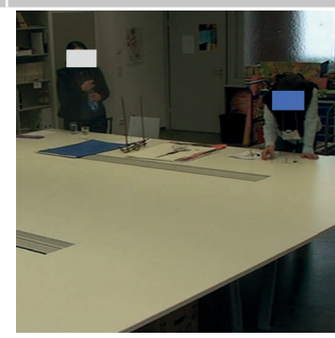
Zeitliches

Da Alpha nichts Altes zeigt, scheint es für sie zum Zeitpunkt des Interviews keine Bedeutung zu haben.

Beta unterscheidet sich in Nuancen von Alphas *handlungsleitender Orientierung*. Auch sie konzentriert sich voll auf Neues, das mit dem Studium der Kunstpädagogik beginnt. Allerdings entwickelt Beta die Qualität des Neuen in Abgrenzung zum Vorangegangenen (Alpha1).

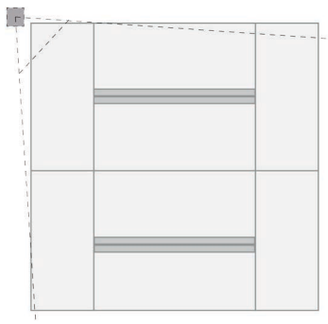
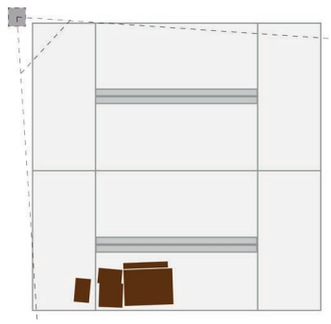
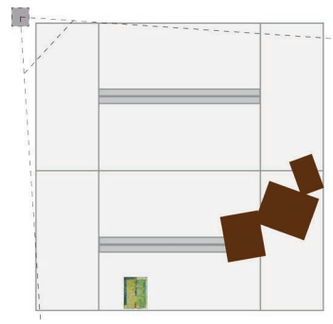
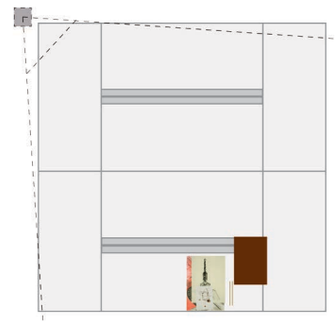
Auch Gamma grenzt Neues vom Alten ab. Im Gegensatz zu Beta kontrastiert sie in der *Anfangssequenz des Ausbreitens* geradezu das höhergeschätzte Alte gegenüber dem weniger geschätzten Neuen. Allerdings macht sie über GammaV8 und GammaV9 deutlich, dass es eine inhaltliche Verbindung zwischen neuen (Gamma00A, Gamma00B, GammaA01-GammaA03) und alten Artefakten gibt.

Wie Gamma bildet auch Delta Bezüge zwischen neuen und alten Artefakten. Sie grenzt das Alte jedoch nicht vom Neuen ab, sondern versucht Neues mit Altem zu verbinden. Das wird insbesondere daraus ersichtlich, dass sie quasi einen Kreislauf von alten zu neuen Artefakten anlegt (DeltaA3 grenzt an DeltaB01). Um einen Bezug deutlich zu machen, legt sie den hängenden Teebeutel (Delta14) aus dem Basis-Seminar *Zeichnen* auf gleiche Höhe wie die (fotografierten) hängenden Drahtobjekte bei Delta33 und Delta34. Auch die hängenden Bohrer (Delta00B, Delta24) werden den hängenden Schlüssel in Delta00C gegenübergestellt. Für Delta ist eines der jüngsten Artefakte (Delta00C) eindeutig das wichtigste.

AlphaV10	*BetaV2*	*GammaV3*	*DeltaV6*
			
Sich über Artefakt mit Interviewer verbinden	*Sich auf Interviewer beziehen*	*Sich auf Interviewer beziehen*	*Sich über Artefakte von Interviewer abgrenzen*

Soziales

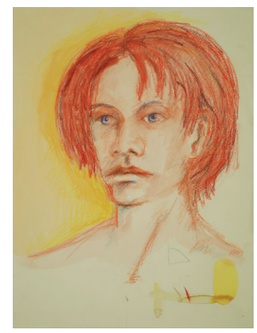
Lassen sich Beta und Gamma auf die Interviewerin ein, agieren Alpha und Delta eigenständig mit den Interviewpartnerinnen. So verwenden Alpha und Delta Artefakte, um Nähe oder Distanz gegenüber der Interviewerin herzustellen.

AlphaK1	*BetaK1*	*GammaK1*	*DeltaK1*
			
Interviewrahmen anerkennen	*Interviewrahmen anerkennen*	*Interviewrahmen mit Artefakten beeinflussen*	*Interviewrahmen mit Artefakten beeinflussen*

Normatives

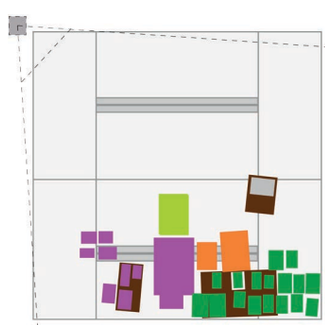
Interview

Indem Alpha und Beta keine Artefakte offen auf dem Tisch positionieren, erkennen sie den Interviewrahmen an, den die Interviewenden vorgegeben. Gamma und Delta hingegen markieren zumindest vorsichtig, dass sie ebenfalls einen aktiven Part bei der Gestaltung des Interviews übernehmen werden und relativieren auf diese Weise die Rolle der Interviewenden.

AlphaA1	*BetaA1*	*GammaA1*	*DeltaA1*
			
Studienrahmen anerkennen	*Studienrahmen anerkennen*	*Studienrahmen mit vorangegangenen Artefakten relativieren*	*Studienrahmen mit vorangegangenen Artefakten relativieren*

Anfangsartefakte

Alpha und Beta präsentieren als Anfangs-Artefakte jeweils Ergebnisse aus Studienformaten. Dazu gehört eine Bachelor-Arbeit (AlphaA1, Alpha9) genauso wie ein experimentelles Artefakt aus einem Druckseminar (BetaA1). Gamma und Delta betonen mit ihren erstgezeigten Artefakten hingegen ihre Unabhängigkeit vom Studium, betonen, dass sie bereits vorher künstlerisch aktiv waren. Auf diese Weise relativieren sie das Studium.

AlphaKE	*BetaKE*	*GammaKE*	*DeltaKE*
			
Studienrahmen anerkennen	*Studienrahmen anerkennen*	*Studienrahmen mit vorangegangenen Artefakten relativieren*	*Studienrahmen mit vorangegangenen und eigenständigen Artefakten relativieren*

Seminarformate

Sind bei Alpha und Beta nur Artefakte aus Studienformaten zu sehen, präsentieren Gamma und Delta etliche Artefakte, die vor dem Studium entstanden sind. Damit wird das Studium nicht als ausschließlich bestimmendes Format angesehen, sondern als Abschnitt im künstlerischen Arbeiten. Delta bekräftigt diese Unabhängigkeit indem sie etliche Artefakte präsentiert, die sie außerhalb von Seminaren geschaffen hat.

AlphaA3	*BetaA1*	*GammaA1*	*Delta31*
AlphaA1	*Beta28*	*Gamma00A*	*Delta00C*
Eher realistisch arbeiten	*Eher imaginativ arbeiten*	*Eher imitierend arbeiten*	*Eher inszenierend arbeiten*

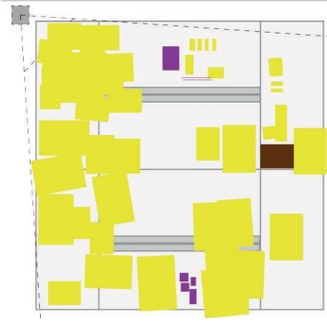
Inhaltliches

Alphas Hauptsujet sind Gegenstände, die sie abdruckt. Sie arbeitet also realistisch, obwohl sie keine gegenständlichen Zeichnungen oder Ähnliches präsentiert. Diese Orientierung gilt sogar für ihre Bachelor-Arbeit, in der sie sich reflexiv mit der Arbeit in ihrem Studium beschäftigt.

Die experimentellen, ungegenständlichen Drucke (BetaA3, Beta3, Beta4), aber auch die floralen Darstellungen Betas (Beta24-Beta30) zeigen eine fantasievolle, imaginative *handlungsleitende Orientierung*.

Obwohl Gamma fotorealistische Zeichnungen (GammaA1, GammaA2) oder Landschaften (Gamma00A, Gamma00B, GammaA01-GammaA03) präsentiert, scheint sie sich nicht mit der Wirklichkeit bildnerisch auseinandergesetzt zu haben. Ihr Hauptinteresse scheint eher im Imitieren bestehender Abbildungen zu liegen.

Dienen die Papiertheater-Artefakte (Delta27-Delta32) dazu, etwas aufzuführen, inszeniert Delta bei DeltaA3-DeltaA5 Hände, bei DeltaA1 eine Person, schließlich bei Delta00C und DeltaB01 Gefundenes. Schließlich inszeniert sie in der Weise des Anordnens den gesamten Bogen ihres künstlerischen Prozesses.

AlphaKE	*BetaKE*	*GammaKE*	*DeltaKE*
			
Eher spezifische Materialien verwenden	*Eher spezifische Materialien verwenden*	*Eher unspezifische Materialien verwenden*	*Eher spezifische Materialien verwenden*

Materielles

Alpha und Beta integrieren in ihre Artefakte Materialien unterschiedlichen Alters, Delta hingegen scheint eher mit neuen oder gefundenen Materialien gearbeitet zu haben. Im Gegensatz zu Alpha, Beta und Delta verwendet Gamma jedoch keine Materialien mit Geschichte. Sie scheint im Gegensatz zu den anderen eher neue und damit wenig spezifische Materialien zu verwenden.

	Alpha	Beta	Gamma	Delta
Zeitliches	*Neue Artefakte wertschätzen*	*Alte Artefakte von neuen abgrenzen*	*Neue Artefakte auf alte beziehen*	*Alte Artefakte mit neuen verbinden*
Soziales	*Sich über Artefakt mit Interviewer verbinden*	*Sich auf Interviewer beziehen*	*Sich auf Interviewer beziehen*	*Sich über Artefakte von Interviewer abgrenzen*
Normatives	*Studienrahmen anerkennen*	*Studienrahmen anerkennen*	*Studienrahmen relativieren*	*Studienrahmen relativieren*
Inhaltliches	*Eher realistisch arbeiten*	*Eher imaginativ arbeiten*	*Eher imitierend arbeiten*	*Eher inszenierend arbeiten*
Materielles	*Eher spezifische Materialien verwenden*	*Eher spezifische Materialien verwenden*	*Eher unspezifische Materialien*	*Eher spezifische Materialien verwenden*

Zusammenfassung handlungsleitende Orientierungen

Indem Alpha die Rahmen von Studium und Interview anerkannt, scheint sie sich dem Neuen, das sich in beiden Feldern ereignen kann, zu öffnen. Für ihre realitätsbezogene künstlerische Arbeit sucht sie nach passenden Materialien. Aufgrund ihres Reflexionsinteresses kann sie wesentliche von unwesentlichen Artefakten unterscheiden und über die Artefakte selbstbewusst mit anderen Menschen kommunizieren.

Betas Kunstpädagogik-Studium stellt einen *Gegenhorizont* zu ihrem Architekturstudium dar. Die Ergebnisse aus beiden Studiengängen grenzt sie voneinander ab. Sie erkennt die neuen Rahmen des Studiums, aber auch des Interviews an. Für ihre imaginativen Artefakte wählt sie spezifische Materialien.

Gamma bezieht die neuen Artefakte ihres Studiums auf die alten. Allerdings schätzt sie ihre früheren Artefakte mehr. So scheint das Studium einen *Gegenhorizont* zur positiv erlebten künstlerischen Arbeit vor dem Studium darzustellen. Während des Interviews bezieht sie sich auf die Interviewerin, auch wenn sie zu Beginn des Interviews ihren eigenen Standpunkt markiert, indem sie ihre Artefakte auspackt. Sie relativiert die Bedeutung des Studiums mit den zahlreichen Artefakten, die vor dem Studium entstanden sind. In ihrer künstlerischen Arbeit scheint sie eher imitierend vorzugehen. Im Gegensatz zu den anderen Studierenden wählt sie weniger spezifische Materialien.

Delta grenzt im Gegensatz zu Beta und Gamma ihre alten Artefakte nicht von den neuen ab, sondern verbindet sie vielfach miteinander. Sie versucht gegenüber der Interviewerin ihren eigenen Standpunkt zu behaupten. Wie Gamma ordnet sie das aktuelle Studium in einen größeren Kontext ein und relativiert es auf diese Weise. In ihrer künstlerischen Arbeit verwendet sie zum Teil spezifische Materialien für ihre inszenatorischen Arbeiten.

Ausblick auf das folgende Kapitel

Um die abgeleiteten *handlungsleitenden Orientierungen* weiter konkretisieren zu können, verlasse ich im folgenden Kapitel die *Grundlagenforschung* und beschäftige mich *praxisreflexiv* mit den Fällen. Ausgehend von meinen eigenen *Erinnerungen* an die Studierenden blicke ich auf das Datenkorpus der Fälle.

8. Dateninterpretation: Vom Erinnerungsbild aus

8.1 Alpha

Mein Erinnerungsbild von Alpha[530]

Auf einer Studienfahrt zu Beginn meiner Unterrichtstätigkeit an der Universität findet an einem Abend ein heiteres Fest statt, an dem Studierende sowie Kolleginnen und Kollegen teilnehmen. Die Sommernacht ist lau. Von der Terrasse des Atelierhauses sieht man das Meer, auf dessen Wellen sich das Licht des Mondes spiegelt. Die Musik lädt zum Tanzen ein. Die Stimmung ist ausgelassen. Trotzdem fühle ich mich noch fremd in dieser Gruppe. Die Studierenden beginnen ein Spiel. Sie tauschen Kleider. Bei den Studentinnen fällt es weniger auf, als sie die kurzen Hosen ihrer Kommilitonen tragen. Umgekehrt ist es anders. Was ich zunächst aus einer gewissen Distanz schmunzelnd betrachte, wird mir schrittweise unheimlich. Schließlich trägt mein Kollege einen langen Rock. Es dauert nicht lange, dann steht Alpha frech grinsend mit einem kurzen, roten Kleid vor mir.

530. Vgl. Alpha_E.

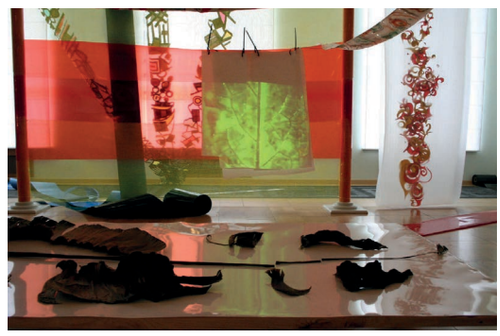
Ein neuer Dozent steht bei einem Fest abseits und beobachtet neugierig, aber distanziert eine Gruppe Studierender, die untereinander ein Verkleidungsspiel beginnen. Als sein älterer Kollege daran teilnimmt, ändert sich die Dynamik. Eine Studentin bietet auch ihm ein Kleid an, damit er sich am Spiel beteiligen kann.

Alpha scheint die ambivalente Position des Dozenten wahrgenommen zu haben: Er betrachtet das Ereignis interessiert, bleibt aber distanziert. Er teilt den gleichen Raum, lässt sich aber nicht auf mögliche Erfahrungen ein, die ihm das Ereignis bietet. In seiner eingenommenen Haltung verweist er auf den institutionellen Rahmen des Geschehens, der den beteiligten Personen unterschiedliche Rollen zuweist und ausschließt, dass er sich als Dozent auf das Spiel einlässt. Die Teilnahme des älteren Kollegen wandelt den Rahmen. Das studentisch situierte Spiel wird institutionalisiert.

Indem Alpha ihm das rote Kleid anbietet, stellt sie nicht nur seine distanzierte Position in Frage, sondern lädt ihn dazu ein, im Anziehen des roten Kleides den Rahmenbedingungen der Gruppe zu trauen und die dort geltenden impliziten Regeln anzuerkennen. Zöge er das Kleid an, könnte dieser Schritt als Zeichen für eine *leibliche* Aufnahme in die Gruppe gelesen werden. Losgelöst von seiner sozialen Komponente fungiert der Kleidertausch aber auch als Bild für den Vollzug einer künstlerischen *Transformation*.[531] Alpha will womöglich herausfinden, inwieweit der neue Dozent tatsächlich bereit ist, nicht nur vom Potential künstlerischer *Transformation* zu erzählen, sondern es auch anzuwenden.

Phänomenologisch betrachtet, mag dieses kleine Ereignis aber auch deswegen zu einer wichtigen Erinnerung geworden sein, weil dieser Erfahrung eine andere Erfahrung vorausgegangen war.[532] Jedenfalls könnte Bernhard Waldenfels auf diese Weise argumentieren:

Erfahrungshintergrund des Erinnerungsbildes von Alpha
Im transkulturellen Projekt *Spletenija* in Sankt Petersburg,[533] das ich mit Igor Sacharow-Ross geplant hatte, musste ich mich entscheiden, ob ich mich auf das spielerische Handeln meiner Schüler und Schülerinnen einlasse. In einer für mich sehr angespannten Situation, kurz vor Fertigstellung der Installation, entglitt einer Schülerin versehentlich der Wurf eines Tapes zu einem Mitschüler, das mich deswegen am Kopf traf. Das Tape entrollte sich im Flug. Der Mitschüler hob es auf. Ich befand mich in einer Schlaufe aus Tape. Der zunächst gewöhnliche Vorgang wurde unter den spezifischen Vorzeichen von den beteiligten Personen *als etwas*[534] anderes gelesen: Ich konnte zulassen, mich von den Schülerinnen und Schülern in die Installation einbinden zu lassen und auf diese Weise meine Gestaltungsmacht auf sie zu übertragen, oder mich der Situation zu entziehen. Durch mein Einlassen auf das Spiel, das mein Aktivitätspotential vorübergehend band, übernahmen die Schülerinnen und Schüler das Kommando. Die Installation konnte schnell und erfolgreich fertiggestellt werden.



Tobias Loemke, Blick in die Installation Spletenija, 2007

Tobias Loemke, Schaf von Nikita Timoshenko, Spletenija, 2007

531. Vgl. Danto 1996³.
532. Vgl. Waldenfels 2007², S. 10.
533. Vgl. Loemke 2014, S. 211-216, vgl. Loemke 2008, o.S. Im Briefwechsel mit Judith Klemenc beziehe ich mich ebenfalls auf das Ereignis in Sankt Petersburg: Vgl. Klemenc, Loemke 2014, 11ff.
534. Vgl. Waldenfels 2007². S. 28ff.

Obgleich ich die Petersburger Erfahrung kannte, erschrak ich über das rote Kleid Alphas. Zu meinen Schülerinnen und Schülern hatte ich über viele Jahre ein vertrauensvolles Verhältnis aufgebaut, aber Alpha war mir fremd. Ich fühlte mich von ihr provoziert. In der Analyse des Datenmaterials blicke ich nun neugierig auf die Sequenzen, die *homologe*[535] Strukturen zu meinem *Erinnerungsbild* aufweisen:

UT: Anfangsproposition des Interviews
(Rn. Alpha_A161-Alpha_A183)
161 ***Lambda***: ja. wir
162 könnten einfach so einsteigen, dass Sie einfach mal grundsätzlich erzählen, wie das so,
163 ° so, einfach mal grundsätzlich von Ihrem Studium erzählen. #00:05:12-0#
164
165 ***Alpha***: (unverständlich) weiß ich jetzt nicht, was ich da #00:05:19-7#
166
167 ***Lambda***: wie das so war, oder #00:05:22-4#
168
169 ***Alpha***: ° ah so. ja, das ist (unverständlich) wahrscheinlich leichter anhand von den
170 Arbeiten zu erzählen, oder? ° weil #00:05:28-8#
171
172 ***Lambda***: ja, o.k., können wir machen. genau. also jetzt, so im Vorfeld fällt Ihnen was ein,
173 wenn Sie so hören Studium, fällt Ihnen dann irgendwas ein, was so plötzlich so **Pop** da
174 ist, was so aufklappt vor Ihrem geistigen Auge? #00:05:43-6#
175
176 ***Alpha***: ja, vielleicht, dass ich gern hier bin, dass ich mich hier wohl fühle, #00:05:47-4#
177
178 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:05:47-4#
179
180 ***Alpha***: oder so. und dass es halt irgendwie, ja, gerade der Kunstlehrstuhl halt irgendwie
181 so ein Verband ist, oder so, wo man halt, ja, wo's halt über's Studium hinaus geht. wo's
182 auch so um so ° zwischenmenschliche Sachen geht. und das find ich irgendwie ganz
183 schön. ° #00:06:01-3#

Formulierende Interpretation
Auf Lambdas Bitte, von ihrem Studium zu erzählen, gibt Alpha zu bedenken, dass dies leichter anhand der mitgebrachten Artefakte möglich ist. Auch wenn Lambda diesen Vorschlag Alphas zunächst anzunehmen scheint, richtet sie, wenngleich leicht modifiziert, die gleiche Frage erneut an Alpha. Nun lässt sich Alpha auf Lambdas Impuls ein und betont ihr Wohlbefinden am Ort des Studiums. Anschließend verweist sie auf den zwischenmenschlichen Zusammenhalt des Lehrstuhls, der aus ihrer Perspektive über das Studium hinausweist.

Reflektierende Interpretation
Indem Alpha Lambda zunächst einen eigenen Vorschlag für das Interview unterbreitet, betont sie ihre Eigenständigkeit im Denken und Handeln, auch wenn sie schließlich auf Lambdas Frage eingeht. In ihrer Antwort bezeichnet Alpha den Lehrstuhl als „Verband" (Alpha_A181). Ein Verband entsteht, wenn die einzelnen Gruppenmitglieder etwas *Verbindendes* anerkennen, den Kitt. Erstaunlicherweise nennt Alpha nicht einen genuinen Kitt der Kunstpädagogik, sondern verweist auf etwas, das „über´s Studium hinaus geht" (Alpha_A181). Das *Verbindende* des *Verbandes* ist für Alpha also das, was allgemein vom universitären Rahmen abweicht und sich insbesondere im Zwischenmenschlichen (vgl. Alpha_A182) zeigt. Diese Form des betonten Sich-Unterscheidens vom konventionellen Rahmen knüpft zugleich an normativen Vorstellungen künstlerischen Handelns an.

Denkt man diese Interview-Sequenz mit meinem *Erinnerungsbild* zusammen, werden zwei Dimensionen deutlich: Mit dem eigenen Vorschlag für den Interview-Verlauf berührt Alpha die implizit geltenden Regeln des Interview-Rahmens, im angebotenen Kleidertausch hingegen die implizit geltenden Regeln des Lehrstuhls. Zugleich ließe sich der Kleidertausch als mögliche Ausdrucksform eines Kitts lesen, der die Mitglieder der Studienfahrt, vielleicht sogar des Lehrstuhls *als* Verband fest zusammenhält. Indem der ältere Dozent mitspielt, bricht er den herkömmlichen universitären Rahmen auf und betont das Rahmensprengende als normativen Gestus künstlerischen und kunstpädagogischen Handelns. Interessanterweise spricht Alpha übrigens nicht vom Kunstpädagogik-Lehrstuhl, sondern vom „Kunstlehrstuhl" (Alpha_A180).

535. vgl. Bohnsack 2011², S. 20.

Dass der Prozess des Ankommens im „Verband“ (Alpha_181) für Alpha nicht ganz einfach war, streift sie in der Folgesequenz, die für das Verständnis der Anfangssequenz und des *Erinnerungsbildes* von besonderem Interesse sind.

UT: Die eigene Unbestimmtheit am Anfang
(Rn. Alpha_A209-Alpha_A230)

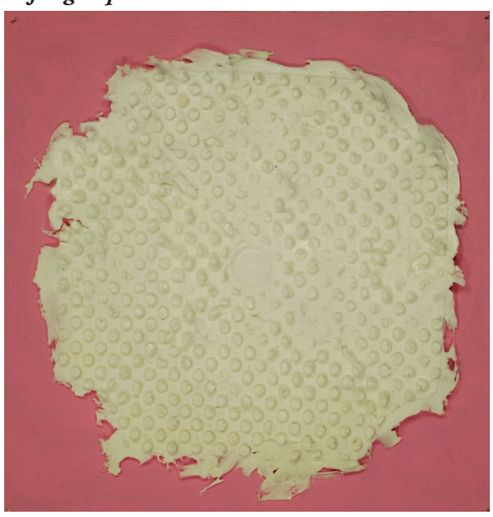
209 ***Alpha***: wie das war am Anfang? ja natürlich. da ist man halt irgendwie. man kommt halt,
210 also. ich kam direkt aus der Schule. #00:06:37-0#
211
212 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:06:37-0#
213
214 ***Alpha***: und wusste irgendwie gar nicht so richtig, was ich machen will. und dann hab ich
215 irgendwie angefangen hier zu studieren. und, ja, es ist halt alles neu. und man sieht halt
216 irgendwie auch, wie die anderen arbeiten, und #00:06:48-8#
217
218 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:06:48-8#
219
220 ***Alpha***: denkt sich, o.k., krass, die wissen schon ganz genau, was sie machen, und man
221 selber weiß irgendwie das noch gar nicht. #00:06:54-1#
222
223 ***Lambda***: aha #00:06:54-1#
224
225 ***Alpha***: das ist schon, das ist schon spannend. und dann. #00:06:57-2#
226
227 ***Lambda***: aha #00:06:57-2#
228
229 ***Alpha***: ich hab mich da viel ausprobiert und so. bis ich dann irgendwie rausgefunden hab,
230 was mir gefällt oder so. #00:07:04-8#

Formulierende Interpretation
Alpha hat ihr Studium direkt nach der Schule begonnen (vgl. Alpha_A210). Sie betrachtet aufmerksam den neuen Ort (vgl. Alpha_215) und blickt neugierig vergleichend auf die Arbeitsweise der Kommilitonen (vgl. Alpha_215-216). Dabei empfindet sie den Stand ihrer eigenen künstlerischen Arbeit als defizitär (vgl. Alpha_A220-A221). Diese Phase des vergleichend-reflexiven Blickens sei „spannend“ (Alpha_A225) gewesen. Deswegen erprobt sie unterschiedliche Vorgehensweisen, um einen eigenen Ansatz zu finden (vgl. Alpha_A229-A230).

Reflektierende Interpretation
Verknüpfe ich diese Sequenz mit meinem *Erinnerungsbild*, ergibt sich eine neue Sicht, die mein ursprüngliches Empfinden relativiert. Womöglich projizierte Alpha ihre eigenen Erfahrungen zu Beginn ihres Studiums auf mich. Wie sie selbst kam ich direkt von der Schule (vgl. Alpha_A210).[536] Eventuell nahm sie mich als jemanden wahr, der ebenfalls das Neue aufmerksam und vergleichend betrachtet (vgl. Alpha_A215-A216) und angespannt ist (vgl. Alpha_A225), weil er sich noch nicht in den „Verband“ (Alpha_A181) des Lehrstuhls hat eingliedern können.

536. Vor meiner Unterrichtstätigkeit an der Universität arbeitete ich als Gymnasiallehrer.

Anfangssequenz im Ausbreiten



AlphaA3, 2010

AlphaV10

Formulierende Interpretation
In der *Anfangssequenz des Ausbreitens* der Artefakte nimmt Alpha das Artefakt AlphaA3, betastet sein Material und hält es der Interviewerin Lambda einladend vor die Hände. Lambda fasst das Artefakt an. Beide betasten es gemeinsam.

Reflektierende Interpretation
Während des Betastens verlässt Lambda die Rolle der distanzierten Interviewerin. Sie verlässt, zumindest vorübergehend, die aktive Rolle derjenigen, die das Gespräch leitet, und folgt der nonverbalen Einladung Alphas, das Artefakt zu berühren. Im Moment des Tastens verbindet das Artefakt beide Gesprächspartnerinnen. Bernhard Waldenfels verweist in seiner Vorlesungsreihe über *Das leibliche Selbst*[537] auf den Zusammenhang zwischen *Greifen* und *Zeigen* und erklärt das *Zeigen* als symbolische Verhaltensweise, das sich vom *Greifen* als *Eingreifen* in die Wirklichkeit unterscheidet.[538]

Beim *Zeigen* des Artefakts deutet Alpha auf ihre Erfahrungen hin, die sich zu einem bestimmten Zeitpunkt in das Artefakt eingespeichert haben. Indem Lambda nun das Artefakt ergreift, kann sie zumindest seine Oberfläche ertasten. „Die an der Oberfläche sichtbaren und fühlbaren Veränderungen werden zum Anhaltspunkt für Vorstellungen über das, was im Inneren geschieht“,[539] so Karl-Josef Pazzini in seinen Ausführungen über die Haut als Trennung und Grenze. Das Abtasten der Oberfläche des Artefakts regt dazu an, Vorstellungen von dessen Genese und seinen in ihm gespeicherten Erfahrungen zu entwickeln.

537. Waldenfels 2000.
538. Vgl. ebd., S. 132.
539. Pazzini 2015, S. 137.

„Es gilt Lust zu entwickeln am genauen Beachten, Streicheln der Oberfläche in ihrer Sanftheit oder Rauheit, zu verweilen, nicht gleich einzudringen“,[540] so Pazzini. Im *Zeigen* und antwortenden *Ergreifen überträgt*[541] sich, so könnte man ebenfalls mit Pazzini argumentieren, Alphas Freude am Taktilen auf Lambda, die ihrerseits im *Abtasten* ihre eigene Freude am Taktilen auf Alpha *überträgt*. Damit *überträgt* sich im gemeinsamen Betasten eine *Stimmung*, die sich als Passung der beiden Gesprächspartnerinnen in ihrer *Gestimmtheit* offenbart. Sie spüren, dass sie über den Augenblick hinaus eine Erfahrung miteinander teilen.

Im Erzählen fungiert Alpha darüber hinaus als *Zeugin*, zieht man Sybille Krämers Überlegungen zu Zeugenschaft heran, die über eine „personale Authentizität“[542] hinsichtlich dessen verfügt, was sie mit ihrem Artefakt erlebt hat. Das Artefakt hingegen *bezeugt* als zeithistorisches Dokument, was Alpha erzählt. Es besitzt eine „materiale Authentizität“.[543]

Verknüpft man die Analyse dieser Interview-Sequenz wieder mit dem eigenen *Erinnerungsbild*, werden weitere Aspekte des Vorfalls erkennbar: So wie Alpha meine Rolle als Lehrender hinterfragt, indem sie mir das rote Kleid offeriert, hinterfragt sie Lambdas Rolle als distanzierte Interviewerin, indem sie ihr das Artefakt zum *Betasten* anbietet. Weiterhin lässt sich folgern: So wie Alpha im *Zeigen* ihre Freude am Taktilen überträgt, wollte sie, als sie mir das rote Kleid überreichte, vielleicht ihre Freude am Verwandlungsspiel auf mich übertragen. In beiden Momenten scheint Alpha durch eine spezifische Handlung normative Interaktionsweisen zwischen Menschen zu irritieren und zugleich *Übertragungen* von *Stimmungen* zu provozieren.

Das Artefakt AlphaA3, das Alpha Lambda zum *Betasten* offeriert, ist die Silikon-Abformung der Sitzfläche eines Plastikhockers, die Alpha auf einer Studienreise vorgenommen hatte. Durch rosa Karton und Zeigegestus verklärt sie das Gewöhnliche[544] des Abdrucks. Dass die „Anwesenheit der Spur [...] von der Abwesenheit dessen [zeugt], was sie hervorgerufen hat“,[545] bezeichnet Sybille Krämer als vornehmliches Attribut einer *Spur*. Sie ergänzt, dass *Spuren* „nicht das Abwesende, sondern vielmehr dessen Abwesenheit“[546] zeigen.

Da Alpha mit dem Abformen der Sitzoberfläche bewusst einen Abdruck als *Spur* inszeniert, kann es sich laut Krämer jedoch gerade nicht um eine *Spur* handeln, die nur im Nicht-Intentionalen, Unbeabsichtigten, Unkontrollierten oder Unwillkürlichen zu entdecken ist.[547] Diese Überlegungen Krämers stimmen mit Grundannahmen Bohnsacks überein, der den *argumentativ* vorgetragenen *kommunikativen Sinnstrukturen* weniger *Validität* und damit weniger tiefgreifenden „Spurgehalt“ beimisst als den impliziten Sinnstrukturen, wie sie sich im *konjunktiven Sinngehalt* von *Erzählungen* spiegeln. *Nicht-intentional* könnte womöglich die als Kreis im Quadrat nahezu absolut gesetzte *planimetrische* Anlage von AlphaA3 sein. Sie scheint dem betont Lapidaren des materiellen Auftrags und seiner performativen Herstellung zu widersprechen und fungiert implizit als Zeichen für eine sich zeiträumlich ereignende Kontaktzone zum Ort der Studienreise. Abwesend, im Sinne Krämers, ist sicherlich der Hocker, der seinen Abdruck im Silikon AlphaA3s hinterlassen hat. Das animierende Berühren des Abdrucks der beiden Gesprächspartnerinnen öffnet ein Zeitfenster - zumindest für Alpha - zu ihren Erinnerungen an die Studienfahrt, macht also Vergangenes gegenwärtig und damit anwesend.

Die Situation, in der Alpha Lambda die inszenierte Spur des Abdrucks ergreifen lässt, weckt Erinnerungen an eine Darstellung Caravaggios. Er inszeniert jenen Moment, in dem Jesus Thomas dazu einlädt, in seine Seitenwunde zu greifen. Bedenkt man Sybille Krämers Überlegungen zur *Zeugenschaft*, vermittelt Alpha als *Zeugin*, im Sinne einer *personalen Authentizität*,[548] einen Gegenstand, in den sich *Spuren* ihrer Erfahrung eingeschrieben haben und der deshalb eine *materiale Authentizität*[549] aufweist. Caravaggio hingegen imaginiert, wie sich Jesus, durch die Wunde nicht nur *personal*, sondern auch *material authentisch*, selbst vermittelt.[550] Damit weisen beide Situationen ein didaktisches Moment auf, könnte man mit Karl-Josef Pazzini sagen.[551]

540. Pazzini 2015, S. 141.
541. Vgl. ebd., S. 319.
542. Krämer 2012, S. 16.
543. Ebd.
544. Vgl. Danto 1996³.
545. Krämer 2007, S.14.
546. Ebd., S. 15.
547. Vgl. Krämer 2007, S. 16.
548. Vgl. Krämer 2012, S. 16.
549. Vgl. ebd.
550. Vgl. ebd.
551. Vgl. Pazzini 2015, S. 151ff.

Michelangelo Merisi Caravaggio, „Der ungläubige Thomas“, 1601

AlphaV10

Michelangelo Merisi Caravaggio, „Der ungläubige Thomas", 1601

Das Ertasten eines Gegenstandes erinnert auch an Alphas Erzählung von ihren Erfahrungen auf der Studienreise. Dort hatte sie in einem Supermarkt verpackte, eingeschweißte Garnelen entdeckt:

UT: Die Differenz zu anderen
(Rn. Alpha_A432-Alpha_A451)

432 ***Alpha***: und ich war irgendwie total fasziniert von dieser, ja wie die da so liegen, und dass
433 die da so eingeschweißt sind. und irgendwie war ich in diesem Supermarkt, und hatte
434 immer die ganze Zeit diese Garnelenpackung in der Hand. weil ich das irgendwie so toll
435 fand, da drüber zu fahren. also, #00:11:46-7# [...]
449 ***Alpha***: (Lachen) ja, irgendwie, das war einfach, und ich fand die Farbigkeit schön, und
450 irgendwie hat mich also, und das Komische war halt, dass es glaub ich niemanden so
451 angesprochen hat, wie mich. (Lachen) #00:12:05-5#

Formulierende Interpretation
Alpha erzählt, wie sie in einem Supermarkt eine Packung mit eingeschweißten Garnelen fand und ihre Kommilitonen ihre Begeisterung nicht teilten.

Reflektierende Interpretation
Eindrücklich schildert Alpha ihre Begeisterung für die haptische Erfahrung mit den Garnelen (vgl. Alpha_A432-A451). Selbstverständlich ging sie davon aus, dass ihre Kommilitonen von dieser Erfahrung ebenfalls begeistert wären. Umso erstaunter war sie, als sie feststellen musste, dass die eingeschweißten Garnelen „niemanden so angesprochen" (Alpha_A450-A451) haben, wie sie selbst.

Interessanterweise verwendet Alpha für die Wirkung der nonverbalen haptischen Erfahrung das kommunikative Verb *ansprechen*. Der Gegenstand vermittelte Alpha direkt seine ihm innewohnenden haptischen Erfahrungsmöglichkeiten. Die Kommilitonen verstanden seine Sprache nicht, konnten also den *Kommunikations- oder Erfahrungsraum*[552] von Alpha nicht teilen.

Die Interview-Situation (AlphaV10) mit Lambda differiert deutlich von der in dieser Erzählung: Während sie beim *Betasten* der Garnelen das Unterscheidende von den Kommilitonen wahrgenommen hat, nimmt Alpha beim *Betasten* des Artefakts das *Verbindende* zu Lambda wahr.

Übertragen auf mein *Erinnerungsbild* wiederum hätte sich in der Annahme des Kleides ein geteiltes Verständnis für das Verwandlungspotential eines Kleidungsstückes gezeigt. Es hätte mich zum verständigen Komplizen Alphas gemacht, der mit ihr die Freude am frechen Interaktionsgeschehen teilt (vgl. Alpha_A181).

Die Wahrnehmung der Differenz zu den Kommilitonen bildet in der Erzählung Alphas den Ausgangspunkt für ihr eigenständiges künstlerisches Arbeiten. Um das Ansprechende der Garnelen (vgl. Alpha_A450-A451) mit anderen teilen zu können, musste sich Alpha auf die Suche nach einer passenden Umsetzung machen.

552. Vgl. Bohnsack 2011², S. 17.

UT: Hoffnung auf Übersetzung der Erfahrung
(Rn. Alpha_A455-Alpha_A551)

455 ***Alpha***: ähm. genau. und dann hab ich das gekauft. und dann wollte ich des, ich wollte das
456 halt festhalten, diese diese Haptik. und ich hab mir halt überlegt, wie kann ich das, was
457 mich daran fasziniert, irgendwie übersetzen, #00:12:18-7#
458
459 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:12:18-7#
460
461 ***Alpha***: in irgendein künstlerisches Produkt. #00:12:21-0#
[...]
545 ***Alpha***: (Lachen) ne, und genau. das war halt Colleoli. das war dieser Punkt, wo ich dann
546 da war, wo ich mir gedacht hab, da ist jetzt was. #00:14:48-2#
547
548 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:14:48-2#
549
550 ***Alpha***: das ist jetzt ne Herausforderung, und das will ich irgendwie schaffen. ähm, oder da
551 will ich irgendwie weitermachen. dass das dann klappt. #00:14:55-6#

Formulierende Interpretation
In dieser Sequenz erzählt Alpha von ihren Überlegungen, ihre gemachten Erfahrungen für ein Artefakt zu nutzen.

Reflektierende Interpretation
Verwendet Alpha in der vorausgegangenen Sequenz das kommunikative Verb *ansprechen* (vgl. Alpha_A451), um das Faszinierende (vgl. Alpha_A457) der Garnelenpackung auszudrücken, sucht sie nun nach einer Möglichkeit das *Ansprechende* zu „übersetzen“ (Alpha_A457). Es ist ihr bewusst, dass diese Übersetzungsleistung eine „Herausforderung“ (Alpha_A550) darstellen wird. Ihre erfolgreichen Übersetzungsleistungen werden bestätigt, als sich Alphas Freude an haptischen Erfahrungen Lambda beim gemeinsamen *Betasten* des spezifischen Materials von AlphaA3 vermittelt.

Die Übersetzungsleistung ist jedoch nicht einfach. Die folgenden Passagen verdeutlichen diesen Prozess:

Fragmente des Experimentierens
(Rn. Alpha_A229-Alpha_A230, Alpha_A497-Alpha_A499, A521-A526, A535-A537)

229 ***Alpha***: ich hab mich da viel ausprobiert und so. bis ich dann irgendwie rausgefunden hab,
230 was mir gefällt oder so. #00:07:04-8#
[...]
497 ***Alpha***: genau. und dann hab ich halt eben versucht, oder mir überlegt, ok, wie kann ich
498 das irgendwie transportieren, das, was mich da dran fasziniert, und dann hab ich das
499 angefangen in Wachs abzugießen. #00:13:17-7#
[...]
521 ***Alpha***: und, dann wollte ich es reproduzieren und das war dann irgendwie schwierig, und
522 dann hab ich's mal versucht mit Gips abzugießen, und ähm ja mit verschiedenen
523 Sachen, also, im Baumarkt hab ich dann irgendwelche Sachen gekauft, und das
524 versucht abzugießen, und das ging dann halt nicht, weil's immer zerbrochen ist, dieses
525 Wachs. und ähm, darauf hin hab ich mir halt, ähm, versucht, wie man das abgießen
526 kann,
[...]
535 ***Alpha***: dann hab ich mich halt irgendwie damit angefangen auseinanderzusetzen, wie
536 man halt Sachen abgießen kann. und war dann halt bei Boesner und hab so ein
537 Trennmittel gekauft. so ein Flüssiglatex. #00:14:39-2#

Formulierende Interpretation
Alpha berichtet von verschiedenen Ansätzen, die erhoffte Übersetzung (vgl. Alpha_A457) zu meistern.

Reflektierende Interpretation
Alpha benötigt im aktuellen Stand der künstlerischen Arbeit breites Experimentieren (Alpha_A229), um das zu finden, was ihr „gefällt“ (Alpha_A230), ihren Vorstellungen entspricht. Dafür erprobt sie ganz unterschiedliche Materialien wie „Wachs“ (Alpha_499) und „Gips“ (Alpha_A522), bis sie schließlich „Flüssiglatex“ (Alpha_A537) entdeckt.

Statt des Verbs „übersetzen“ (Alpha_A457) gebraucht Alpha nun „transportieren“ (Alpha_A498) für den Versuch, ihre haptischen Erfahrungen (vgl. Alpha_A432-A435) in ein Artefakt zu übertragen. Im Gegensatz zu *übersetzen*, das zumeist für Sprachübersetzungen gebraucht wird, beinhaltet *transportieren* eine Bedeutung, die über den *kommunikativen Sinngehalt* des Übersetzten hinausgeht und den *konjunktiven*[553] einschließt. Der Vorgang bettet das *Übersetzte* so in einen spezifischen *Erfahrungsraum*[554] ein und transportiert bestimmte Qualitätsdimensionen.

Im *Abtasten* des Artefakts vermittelt Alpha den Stolz auf die vollbrachte Leistung, ein passendes Material gefunden zu haben, das ihre Erfahrungen nicht nur *übersetzt*, sondern zugleich spezifische Qualitäten *transportiert*.

Ist Alphas Entschluss, mir auf der Studienfahrt das rote Kleid zum Kleidertausch anzubieten, womöglich ebenfalls Indiz für den Stolz auf eine erarbeitete Leistung?

UT: Interessen außerhalb der Kunst
(Rn. Alpha_Ü1405-Alpha_Ü1412)
1405 ***Lambda***: Ich hab noch eine
1406 Frage entdeckt: Was für Sie außerhalb der Kunst relevant ist?
1407 ***Alpha***: Außerhalb der Kunst?
1408 ***Lambda***: Außerhalb der Kunst.
1409 ***Alpha***: Ähm, also ich spiel noch gern Theater, und ich glaub, ähm, Freundschaften
1410 sind mir sehr wichtig, und so soziale Kontakte, und, ja, die ich sehr gern pflege,
1411 und die mir sehr wichtig sind, ja, Sport, Yoga, also ich mag das gern, wenn ich das
1412 Gefühl hab, dass ich aktiv bin, und irgendwie produktiv bin

Formulierende Interpretation
Auf Lambdas Nachfrage teilt ihr Alpha mit, dass sie außerhalb der künstlerischen Arbeit gern Theater spielt. Auch Freundschaften seien ihr wichtig.

Reflektierende Interpretation
Das Theaterspielen (vgl. Alpha_Ü1409) ist wie das Pflegen von Freundschaften (vgl. Alpha_Ü1409-Alpha_Ü1410) auf andere Menschen gerichtet. Als Mensch, der gern Theater spielt (vgl. Alpha_Ü1409), hat sich Alpha womöglich nicht nur das Verwandlungspotential von Kleidung und eine Bühnenpräsenz erarbeitet, sondern auch eine aktive (vgl. Alpha_Ü1412) Interaktionsfähigkeit mit anderen Menschen, auf die sie stolz ist und die sie anderen mitteilen möchte.

Im Angebot des roten Kleides, das mich irritierte, entdecke ich immer vielfältigere Dimensionen, die den „Verband“ (Alpha_A181) des Lehrstuhls betreffen, ebenso Neuanfänge an der Universität (vgl. Alpha_A215-225), normative Rollenverteilungen (vgl. AlphaV10), aber auch den Stolz auf Erarbeitetes (vgl. AlphaV10, vgl. AlphaA3, vgl. Alpha_A229-230, vgl. Alpha_A535-537, vgl. Alpha_Ü1409-Ü1412) und das *Aufspüren* geteilter Erfahrungsräume (vgl. AlphaV10 und vgl. Alpha_A450-451).

Blicke ich weiter in das Datenmaterial, stoße ich auf eine weitere Sequenz, die *Homologien* zu meinem *Erinnerungsbild* und den bereits analysierten Sequenzen aufweist.

553. Vgl. Bohnsack 2011², S. 18.
554. Vgl. ebd., S. 17.

Alpha4, 2010

UT: Die fotografierten Taschen
(Rn. Alpha_Ü647-Alpha_Ü659, Alpha_Ü813-Alpha_Ü821)

647 ***Alpha***: Das
648 sind jetzt einfach Fotografien, die ich auch gemacht hab. Da ging's nicht ums
649 Fotografieren an sich, sondern eigentlich ging's darum, dass ich immer die Taschen
650 fotografiert hab von den Leuten. Und dann den Inhalt. Ich hab dann den Inhalt
651 ausbreiten lassen, bzw. ich hab da auch geholfen. Das musste dann immer so ein
652 bestimmter Abstand zwischen den Dingen sein. Aber das war dann auch meistens
653 immer so, das war den Leuten wirklich unangenehm ihren Tascheninhalt
654 auszupacken für mich. [lacht].
655 [...]
658 Ich fand's immer so interessant, weil es so
659 persönlich ist, weil es soviel über einen verrät, was man da in der Tasche mit sich trägt.
[...]
813 ***Alpha***: ich fand's auch nicht
814 komisch [...] die Leute zu
815 fragen, ob sie ihre Tasche für mich ausleeren wollen. Also das war, für mich war das ja
816 keine Hürde, sondern ich hab das einfach gemacht. Weil ich da einfach, vielleicht ein
817 bisschen taktlos, oder ich weiß es nicht, aber. Ich find das einfach nicht so schlimm, die
818 Leute da zu fragen. Wo es dann halt so ist, dass ich mich wundere, ist, wenn sie sagen:
819 Nee. Oder wenn sie dann so, sie erst mal gucken, was da in ihrer Tasche überhaupt drin
820 ist. So. Das sind dann die Momente, wo ich mir denke: O.K. Ähm. Hätte ich jetzt vielleicht
821 nicht fragen sollen.

Formulierende Interpretation

Alpha präsentiert eine Fotografie, auf der verschiedene Gegenstände zu sehen sind: der Inhalt einer Tasche. Für diese Fotografie hatte Alpha Mitmenschen darum gebeten, zunächst ihre Taschen von außen, dann die einzelnen Gegenstände des Tascheninhalts fotografieren zu dürfen (vgl. Alpha_Ü649-Ü652).

Alpha weist Lambda darauf hin, dass ihr weniger das Ergebnis, als vielmehr der performative Akt des Fotografierens wichtig gewesen sei (vgl. AlphaÜ648-Ü650). Den gefragten Personen sei es unangenehm gewesen, „ihren Tascheninhalt auszupacken" (Alpha_Ü653-Ü654). Sie habe sich gewundert, wenn sie den Tascheninhalt erst einmal überprüften (vgl. Alpha_Ü819f).

Reflektierende Interpretation
Taschen erlauben es, Dinge, die man im alltäglichen Leben benötigt, bei sich zu haben und zugleich vor den Augen der anderen zu verbergen. Da Taschen oftmals täglich in Gebrauch sind, sammeln sich in ihnen ganz unterschiedliche Dinge an, die in Vergessenheit geraten sind oder von Ereignissen der vergangenen Zeit erzählen. Selbst wenn ein befreundeter Mensch einen darum bittet, die Tasche auszuleeren, berührt dieser Vorgang ein Tabu. Der Inhalt einer Tasche gehört zur Privatsphäre einer Person.

In Alphas Erzählung von dieser künstlerischen Arbeit erwähnt sie gleich zu Beginn, dass es „nicht ums Fotografieren an sich" (Alpha_Ü648-Ü649) gegangen sei, sondern darum, eine Tasche von außen und anschließend von innen abzubilden (vgl. Alpha_Ü649-Ü650). Der Start dieser Erzählung dokumentiert Alphas Reflexionsniveau. Sie kann bewerten, was die Qualität ihres Konzepts ausmacht. Sie verfügt über eine Vorstellung einer Fotografie „an sich" (Alpha_Ü649), die sich von ihrer verwirklichten unterscheidet. Womöglich würde für Alpha die Ebene des Fotografischen in ihrem Artefakt eine andere Rolle spielen, wenn die CD nicht den Rand berühren würde, der Hintergrund nicht der einfache Laminatboden einer Wohnung wäre oder die Gegenstände eine spezifische Ausleuchtung erfahren hätten.[555]

In der Erzählung fährt nun Alpha fort, dass sie „den Inhalt ausbreiten" (Alpha_Ü650-Ü651) ließ und dabei unterstützend eingegriffen habe (vgl. Alpha_Ü651). Es „musste dann immer so ein bestimmter Abstand zwischen den Dingen sein" (Alpha_651-Ü652). Mit klaren gestalterischen Vorstellungen fordert sie die Taschenträger dazu auf, nicht nur den Tascheninhalt auszuleeren, sondern auch ihren Vorstellungen entsprechend anzuordnen. Lachend fügt sie hinzu, dass es „den Leuten wirklich unangenehm" (Alpha_Ü653) gewesen sei, den Tascheninhalt für sie auszupacken (vgl. Alpha_Ü653-Ü654).

In einer späteren Sequenz erklärt Alpha, dass es für sie nicht komisch gewesen sei, „die Leute zu fragen, ob sie ihre Tasche [...] ausleeren wollen" (Gamma_Ü814-Ü815). Sie habe das „einfach gemacht" (Alpha_Ü816). Allerdings wunderte sie sich, wenn die Menschen erst einmal ihren Tascheninhalt kontrollierten (vgl. Alpha_Ü819-Ü820). Dann habe sie sich überlegt, ob sie besser nicht gefragt hätte (vgl. Alpha_Ü820-Ü821), bzw. ob ihre Aufforderung „vielleicht ein bisschen taktlos" (Alpha_Ü816-Ü817) gewesen sei.

Ein *Takt* ist beispielsweise für das Musizieren wichtig. Er ist eine der verbindenden Strukturen zwischen Musizierenden. Bezeichnet sich jemand als *taktlos*, könnte das verschiedene Bedeutungen aufweisen. Einmal betont dieser Hinweis, dass sich der eigene *Erfahrungsraum*[556] von dem der anderen unterscheidet. So könnte Alpha davon ausgehen, dass sie ihre Andersartigkeit erst in der Irritation der anderen bemerkt und auf diese Weise feststellt, dass sie anderen zwischenmenschlichen Regeln folgt. Andererseits könnte diese Selbstzuschreibung auch von ihrem Künstlerbild erzählen. Dazu gehörte dann, den *Takt* der anderen zu hinterfragen. Dies würde Alpha erreichen, indem sie den anderen den eigenen *Takt* entgegenhält.

Wie in den Situationen, als Alpha mich mit dem roten Kleid aus dem *Takt* bringt oder Lambda zum Verlassen des Interview-*Taktes* durch das *Berühren* von AlphaA3 stimuliert, spielt sie in dieser Sequenz erneut mit Handlungsräumen bzw. Handlungsgrenzen ihrer Mitmenschen und fordert sie dazu auf, normative Verhaltensweisen in Frage zu stellen.

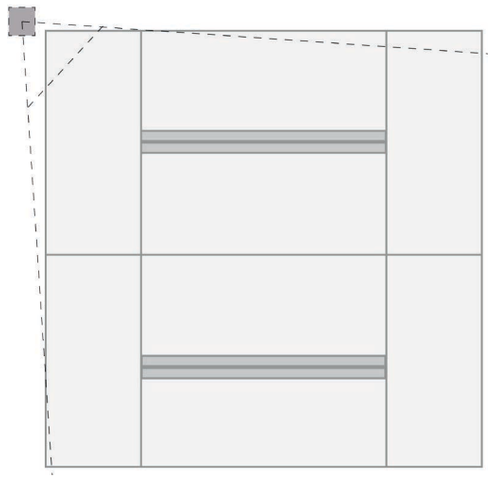
In der Erzählung vom Ausbreiten des Tascheninhalts wies Alpha darauf hin, dass „immer so ein bestimmter Abstand zwischen den Dingen sein" (Alpha_Ü651-Ü652) musste. Vergleicht man AlphaA4 mit dem *Hyperimage* der *ausgebreiteten Artefakte* am Ende des Interviews (AlphaKE) lässt sich eine *homologe* Weise der *Anordnung*, aber auch des *Ausbreitens* entdecken. So ordnete Alpha ihre Artefakte, die sie in einer schützenden Mappe transportierte, auf diese Weise an.

555. Dass an den Rändern von Alpha4 Reflektionen zu sehen sind, liegt an der Reproduktion von Alphas Ausdruck. Da er auf dünnem Papier ausgedruckt wurde, wellt er sich leicht. So entstanden bei der Reproduktion Glanzlichter im Bereich der Ecken.

556. Vgl. Bohnsack 2011², S. 17.

Alpha4, 2010

AlphaKE



AlphaK1

Ähnlich wie sie die Menschen dazu aufforderte, ihren Taschenin halt preiszugeben (vgl. Alpha_ Ü649-Ü651), forderte ich die Studierenden aus ihrer Perspektive womöglich dazu auf, ihren Studieninhalt offen zu legen. Meinen *Takt* als Lehrenden irritierte Alpha nach dem Interview noch einmal, als ich mir zum ersten Mal die Dokumentation ihres Tisches anschaute. Ich war enttäuscht über die geringe Anzahl von Artefakten. So hätte ich mir am Ende des Studiums von einer Examinandin einen reichhaltigeren Schatz von Artefakten vorgestellt, der ein engagiertes Studium spiegelt. Womöglich irritierte Alpha auch Lambda zu Beginn des Interviews. Nichts deutete daraufhin, dass sie zum Interview überhaupt Artefakte mitgebracht und den Arbeitsauftrag für die Datenerhebung befolgt hatte. So könnte die Leere des Tisches zu Beginn des Interviews nicht nur als abwartendes Einlassen auf den Rahmen des Interviews gelesen werden, sondern auch als subtile *Taktlosigkeit* (vgl. Alpha_ Ü816-Ü817). Für diese These könnte sprechen, dass Alpha zunächst kein Artefakt, sondern ihre Bachelorarbeit zeigen wollte (vgl. Alpha_ A369-A381). Immerhin sollten die Studierenden Artefakte und keine Seminararbeiten zum Interviewtermin mitbringen.

Alpha9 bzw. AlphaA1, die aufgeschlagene Doppelseite der Bachelorarbeit, könnte aber auch anders interpretiert werden, nicht nur als ein wissenschaftliches Dokument, sondern als ein Zeugnis von etwas *als etwas*[557] anderem:

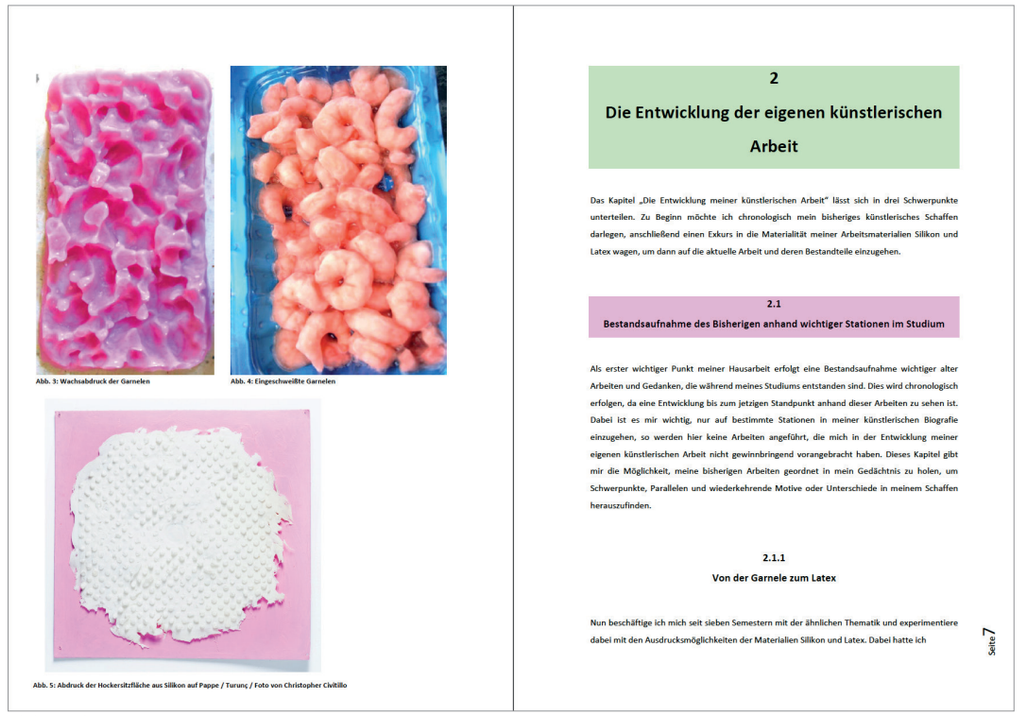


Abb. 3: Wachsabdruck der Garnelen

Abb. 4: Eingeschweißte Garnelen

Abb. 5: Abdruck der Hockersitzfläche aus Silikon auf Pappe / Turunç / Foto von Christopher Civitillo

2

Die Entwicklung der eigenen künstlerischen Arbeit

Das Kapitel „Die Entwicklung meiner künstlerischen Arbeit" lässt sich in drei Schwerpunkte unterteilen. Zu Beginn möchte ich chronologisch mein bisheriges künstlerisches Schaffen darlegen, anschließend einen Exkurs in die Materialität meiner Arbeitsmaterialien Silikon und Latex wagen, um dann auf die aktuelle Arbeit und deren Bestandteile einzugehen.

2.1

Bestandsaufnahme des Bisherigen anhand wichtiger Stationen im Studium

Als erster wichtiger Punkt meiner Hausarbeit erfolgt eine Bestandsaufnahme wichtiger alter Arbeiten und Gedanken, die während meines Studiums entstanden sind. Dies wird chronologisch erfolgen, da eine Entwicklung bis zum jetzigen Standpunkt anhand dieser Arbeiten zu sehen ist. Dabei ist es mir wichtig, nur auf bestimmte Stationen in meiner künstlerischen Biografie einzugehen, so werden hier keine Arbeiten angeführt, die mich in der Entwicklung meiner eigenen künstlerischen Arbeit nicht gewinnbringend vorangebracht haben. Dieses Kapitel gibt mir die Möglichkeit, meine bisherigen Arbeiten geordnet in mein Gedächtnis zu holen, um Schwerpunkte, Parallelen und wiederkehrende Motive oder Unterschiede in meinem Schaffen herauszufinden.

2.1.1

Von der Garnele zum Latex

Nun beschäftige ich mich seit sieben Semestern mit der ähnlichen Thematik und experimentiere dabei mit den Ausdrucksmöglichkeiten der Materialien Silikon und Latex. Dabei hatte ich

Seite 7

AlphaA1, Sept. 2012

Formulierende Interpretation

Vor-ikonographische Interpretation

Auf einer aufgeschlagenen Buchseite sind auf der linken Seite drei Abbildungen zu sehen. Auf der rechten Seite steht ein Text, dessen beide Überschriften farbig hinterlegt sind. Die Bildunterschriften auf der linken Seite geben Auskunft darüber, was die drei Abbildungen darstellen.

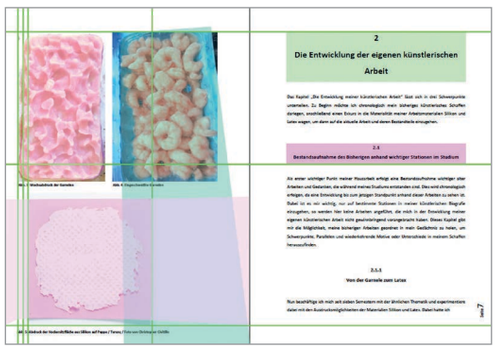
Ikonographische Interpretation

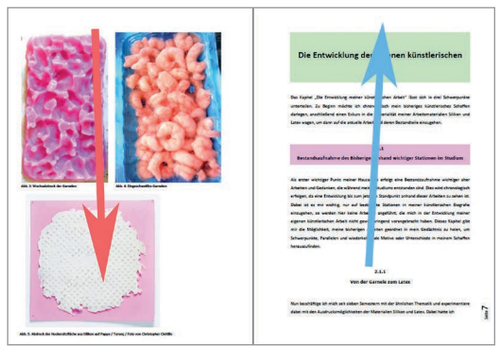
Die Doppelseite AlphaA1 ist Teil von Alphas Bachelor-Arbeit. Die rechte obere Abbildung zeigt eingeschweißte Garnelen, die linke obere einen wächsernen Abguss davon. Unten ist der Abdruck einer Hockersitzfläche[558] zu sehen.

557. Vgl. Waldenfels 2007². S. 28ff.
558. Diese Abbildung zeigt AlphaA3.

Reflektierende Interpretation

Planimetrie





Die untere Abbildung auf der linken Seite ist ein Stück nach rechts gerückt. Die Verrückung dieser Abbildung verstärkt sich durch die gebogene Form des rosa Untergrunds und die sichtbaren Schatten, die das abgebildete Objekt auf den weißen Hintergrund wirft. Auf diese Weise entsteht der Eindruck, das Objekt sei geradezu zufällig auf die Doppelseite gefallen.

Die gekrümmte Form des unteren Objekts durchbricht aufgrund ihrer Form den bildparallelen Aufbau des Layouts, die rechte obere Abbildung hingegen aufgrund der bildimmanenten Schrägen. Auch wenn die beiden oberen Abbildungen auf gleicher Höhe wie die Oberkante des hellgrünen Überschriftfelds der rechten Seite liegen, wirkt die obere linke Abbildung nach unten verrutscht, da sie sich oben ins Weiß auflöst. Die rechte obere Abbildung ist nicht nur geometrisch größer, sondern wirkt wegen der scharf geschnittenen Ränder gedehnter.

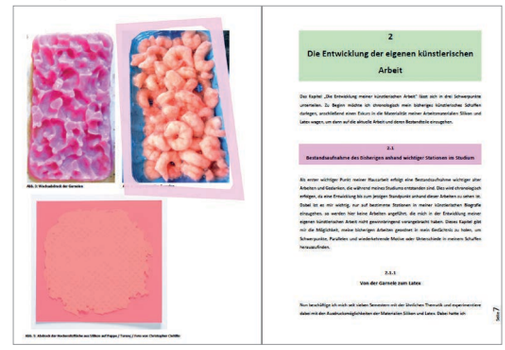
Auf der rechten Seite gibt es drei Überschriften, die auf je unterschiedliche Weise gestaltet sind und von ihrer Anzahl den Abbildungen auf der linken Seite entsprechen. Das Hauptgewicht auf jeder Seite befindet sich oben. Somit ist das Layout auf beiden Seiten kopflastig angelegt: Links lasten auf der unteren Abbildung zwei weitere, auf der rechten Seite hingegen wird die Aufmerksamkeit von der kleinsten, untersten Überschrift, die nicht farbig hinterlegt wurde, auf die oberste gerichtet. Sie verfügt über die größte Schrift und den größten farbigen Hintergrundbalken. In der Gesamtwirkung dehnt sich dadurch die rechte Seite nach oben aus und scheint zu fliegen. Die linke hingegen wirkt durch die beiden oberen Abbildungen nach unten gedrückt.

Der Blocksatz des Textes auf der rechten Seite ist trotz Kopflastigkeit stabil gesetzt. Er wirkt wegen des verhältnismäßig großen Zeilenabstands wie der Farbe der Überschriften leicht. Was dort geschrieben steht, ist als wichtige, sich ausdehnende Rahmung und Erkenntnis zu verstehen:

„Als erster wichtiger Punkt meiner Hausarbeit erfolgt eine Bestandsaufnahme wichtiger alter Arbeiten und Gedanken, die während meines Studiums entstanden sind. Dies wird chronologisch erfolgen, da eine Entwicklung bis zum jetzigen Standpunkt anhand dieser Arbeiten zu sehen ist. Dabei ist es mir wichtig, nur auf bestimmte Stationen in meiner künstlerischen Biografie einzugehen, so werden hier keine Arbeiten angeführt, die mich in der Entwicklung meiner eigenen künstlerischen Arbeit nicht gewinnbringend vorangebracht haben. Dieses Kapitel gibt mir die Möglichkeit, meine bisherigen Arbeiten geordnet in mein Gedächtnis zu holen, um Schwerpunkte, Parallelen und wiederkehrende Motive oder Unterschiede in meinem Schaffen herauszufinden.“
(Bachelor-Arbeit Alpha, S. 7)

Der Text steht auf der rechten, der - aufgrund unserer Leserichtung - prominenten Buchseite. Ihr wird die meiste Aufmerksamkeit zuteil. Die Abbildungen auf der linken Seite scheinen das Geschriebene auf der rechten Seite zu illustrieren. Sie sind weniger gewichtig positioniert als der gegenüberliegende Text.

Perspektivität



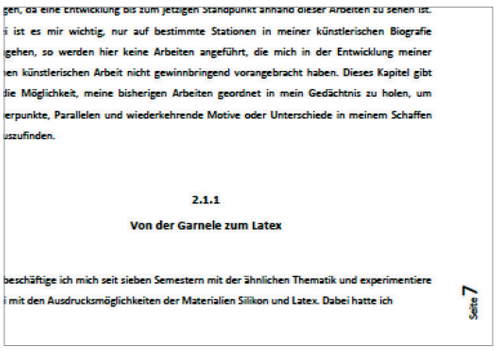
Die Perspektivität der drei Abbildungen von Artefakten auf der linken Seite folgt unterschiedlichen Konzeptionen: Die obere rechte Abbildung ist von schräg oben aufgenommen. Damit wirkt die dargestellte Garnelenpackung verzerrt. Durch den zufälligen Anschnitt entsteht der Eindruck, die Fotografie sei flüchtig aufgenommen.

Der Wachsabguss ist weniger verzerrt. Allerdings ist seine Ausleuchtung ungleichmäßig. Sie wirkt wiederum flüchtig.

Die Abbildung des dritten Artefakts, die sich unter den beiden anderen befindet, ist anders konzipiert: Das Objekt wurde streng von oben, also objektparallel fotografiert, so dass keine perspektivische Verzerrung entstand. Die dennoch sichtbaren Krümmungen sind dem in sich verbogenen Karton geschuldet. Auch die gleichmäßige Ausleuchtung dieser Abbildung lässt auf eine umsichtige, professionelle Dokumentation schließen. Dass der Schlagschatten des gesamten Objekts im Layout sichtbar bleibt, macht die Krümmung des Objekts gestalterisch transparent.

Die unterschiedlichen Perspektiven könnten verschiedene Gründe haben. Scheinen die beiden Perspektiven der oberen Abbildungen Beleg für die schnellen Dokumentationen der Artefakte auf der Studienreise zu sein, wirkt die objektparallele Perspektivität in Verbindung mit der gleichmäßigen Ausleuchtung in der unteren Abbildung wie eine professionelle Dokumentation. Dass Alpha verschiedene Perspektiven auf das Dargestellte zulässt, zeugt von Alphas Freude an Vielfalt.

Materialität



gen, da eine Entwicklung bis zum jetzigen Standpunkt anhand dieser Arbeiten zu sehen ist.
ist es mir wichtig, nur auf bestimmte Stationen in meiner künstlerischen Biografie
gehen, so werden hier keine Arbeiten angeführt, die mich in der Entwicklung meiner
en künstlerischen Arbeit nicht gewinnbringend vorangebracht haben. Dieses Kapitel gibt
lie Möglichkeit, meine bisherigen Arbeiten geordnet in mein Gedächtnis zu holen, um
erpunkte, Parallelen und wiederkehrende Motive oder Unterschiede in meinem Schaffen
szufinden.

2.1.1

Von der Garnele zum Latex

beschäftige ich mich seit sieben Semestern mit der ähnlichen Thematik und experimentiere
mit den Ausdrucksmöglichkeiten der Materialien Silikon und Latex. Dabei hatte ich

Seite 7

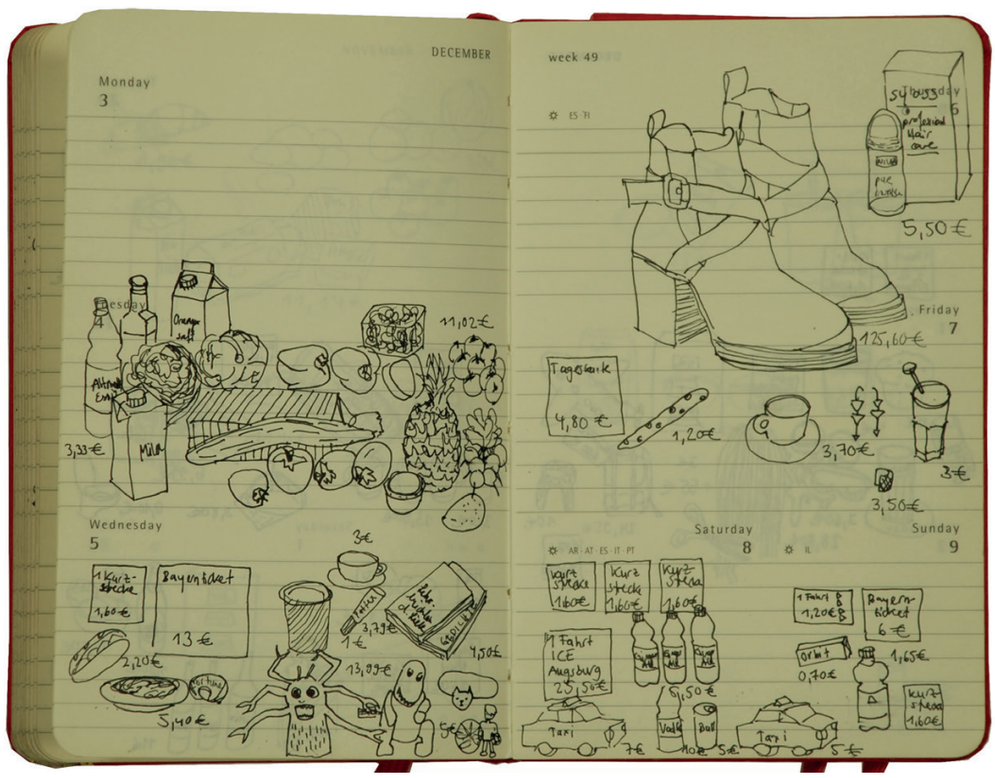
Alpha präsentiert ihre Bachelor-Arbeit während des Interviews nicht digital am Rechner, sondern in ihrer haptischen Materialität - greifbar und verhandelbar. Alpha9 wurde doppelseitig ausgedruckt. Das silberfarbene Hard-Cover des Einbandes erzählt von Alphas Stolz auf die geleistete Arbeit. Wäre die Bachelor-Arbeit mit schwarzem Hard-Cover oder einer einfachen Klebe- bzw. Spiralbindung versehen worden, wäre weniger Wertschätzung spürbar.

Der Text erscheint in serifenloser Schrift und als Blocksatz. Das Serifenlose betont Zeitgemäßes und Modernes. Der zentrierte Blocksatz lässt ihn als Inschrift wirken. Seine Gestaltung unterstützt den Inhalt des zweiten Kapitels, der auf diese Weise wie eine Präambel der Bachelorarbeit wirkt. Die um 90° zum Blocksatz gedrehte Paginierung bricht die absolut wirkende mediale Setzung des Schrifttextes wieder auf.

Planimetrisch und *perspektivisch* betrachtet, hält sich Alpha in der Gestaltung der Doppelseite weder an normative Ansprüche eines universitären Formats noch an gestalterische Grundsätze. Wieder berührt sie den *Takt* einer Ordnung (vgl. Alpha_Ü816-Ü817). Wegen des Spiels mit den Strukturen und Grenzen einer Ordnung changiert AlphaA1 zwischen Bachelorarbeit und Artefakt und entzieht sich einer eindeutigen Bestimmbarkeit.

Das rote Haushaltsbuch (Alpha10) ist ein weiteres Artefakt, das die Regeln,[559] die sich als *Takt* (vgl. Alpha_Ü816-Ü817) in einen *Erfahrungsraum*[560] eingeschrieben haben, in Frage stellt. Der Adressat dieser Hinterfragung ist aber nicht mehr ein anderer, sondern Alpha selbst.

Die untere Abbildung gewährt einen Blick in Alphas rotes Haushaltsbuch (Alpha10).



AlphaE (Alpha10), Mai 2011 bis Dez. 2012

559. Vgl. Waldenfels 2007², S. 25.
560. Vgl. Bohnsack 2011², S. 17.

UT: Das Haushaltsbuch
(Rn. Alpha_Ü1015-Alpha_Ü1032)

1015 ***Alpha***: Das ist auch beim Tommy im Seminar entstanden. Das war, da war ich
1016 einfach mit der Zeichnung auf der Suche nach, also ich hab da länger nicht gezeichnet,
1017 und dann wollte ich unbedingt wieder zeichnen und war auf der Suche nach Motiven,
1018 ähm, dann hab ich angefangen, meine Ausgaben zu zeichnen. Und dann hab ich das
1019 eineinhalb Jahre gemacht, und mach's auch immer noch.
1020 ***Lambda***: O.k., Wahnsinn.
1021 ***Alpha***: Das hängt auch vorne. Das hab ich auch bei der Jahresausstellung ausgestellt.
1022 ***Lambda***: Das ist ja toll.
1023 ***Alpha***: Genau. Das ist, das ist auch wieder sehr persönlich. Gerade die Motivwahl, das
1024 gerade auch so ein bisschen, dass das jetzt so mein Leben begleitet, und auch irgendwie
1025 sind da auch so viele Erinnerungen konserviert, weil ich halt, sobald ich das seh, weiß
1026 ich ganz genau, was ich an dem Tag gemacht hab. Und das war auch, was mich halt
1027 gestört hat, dass das Geld, man hebt Geld ab, und dann ist es plötzlich weg. Das ist so
1028 flüchtig. Und irgendwie war das so ein Vakuum. Und das wollte ich halt füllen. Wenn man
1029 halt nicht weiß, wo das hingeht, was man ausgegeben hat. Nicht, dass mir Geld jetzt so
1030 wichtig wäre, aber irgendwie war's halt so, dass ich damals auch knapp bei Kasse war,
1031 und dann, sobald man kein Geld hat, hat man Probleme mit Geld, und dann hab ich halt
1032 angefangen, das zu visualisieren, wo meine Ausgaben hingehen.

Formulierende Interpretation
In einem Seminar sucht Alpha, nachdem sie längere Zeit nicht gezeichnet hat, nach einem geeigneten Zeichenmotiv. Schließlich entschließt sie sich, ihre „Ausgaben" (Alpha_Ü1018) zu zeichnen, und folgt dieser Idee eineinhalb Jahre. Mit diesem Buch kann sie nicht nur viele Erinnerungen an einzelne Tage wachrufen, sondern auch nachvollziehen, wofür sie ihr Geld ausgegeben hat.

Reflektierende Interpretation
Bevor Alpha mit dem Zeichnen von Alpha10 begann, hatte sie längere Zeit nicht gezeichnet (vgl. Alpha_Ü1016). Deswegen war sie in einem Seminar „auf der Suche nach Motiven" (Alpha_Ü1017). *Motiv* ist nicht nur ein Gegenstand. *Motiv* ist etwas, was einen dazu *motiviert etwas* zu tun. Insofern steckt in der Wahl dieses Begriffs schon der persönliche *Beweggrund* für das Zeichnen.

Wie beim Fotografieren der Taschen scheint das Zeichnen an sich (vgl. Alpha_Ü648-Ü649) keine Bedeutung für Alpha zu haben. Es dient ihr vielmehr als Mittel für einen Zweck. Entsprechend lapidar sind die Gegenstände auf der Doppelseite (AlphaE) dargestellt. Einfache Umrisslinien zeigen zeichenhaft den Gegenstand, für den Alpha ihr Geld ausgab (vgl. Alpha_Ü1018). Ist jede einzelne dieser kleinen Zeichnungen schnell erstellt, beschäftigt sich Alpha hingegen mit diesem Zeichenkonzept viele Monate (vgl. Alpha_Ü1019).

Nun erklärt Alpha ihre Sicht auf das Buch (Alpha10). Es sei „sehr persönlich" (Alpha_Ü1023), weil es ihre „Ausgaben" (Alpha_Ü1018) *dokumentiert* und auf diese Weise ihr „Leben begleitet" (Alpha_Ü1024). Damit vergleicht sie das Haushaltsbuch mit einem Tagebuch, das von Menschen, die es schreiben, ebenfalls als Begleiter angesehen wird. Geht man davon aus, dass der Inhalt eines Tagebuchs *persönliche* Ereignisse festhält, zeigen Alphas dargestellte Waren für den Betrachter zunächst nichts *Persönliches*. Ähnlich wie bei den entleerten Taschenin halten, den ebenfalls banalen Gebrauchsgegenständen (vgl. Alpha4), entsteht das *Persönliche* erst in der Erinnerung, die die Person mit den Gegenständen verbindet bzw. in der Imaginationskraft des Betrachters, der eigene Geschichten auf die Gegenstände *überträgt*. So fügt Alpha an, dass sie in den Zeichnungen „viele Erinnerungen konserviert" (Alpha_Ü1025) habe. Mit dem Wort *Konservieren* betont Alpha, dass sie sich mit den

Zeichnungen ihre *Erinnerungen* an die gekauften Gegenstände erhalten, frischhalten möchte, dass sie etwas Bewahrenswertes sind (vgl. Alpha_Ü1025). So wisse sie auf diese Weise genau, was sie „an dem Tag gemacht" (Alpha_Ü1026) habe.

In einer *Zwischenkonklusion* geht sie auf das Geld ein. Es habe sie gestört, dass das abgehobene Geld „plötzlich weg [...] [und] so flüchtig" (Alpha_Ü1027-Ü1028) sei. Sie gebraucht dabei den Begriff „Vakuum" (Alpha_Ü1028) als sprachliches Bild, um zu demonstrieren, wie schnell das Geld aus ihrem Geldbeutel gewissermaßen herausgesaugt worden sei. Deswegen habe sie zu visualisieren begonnen, wohin ihr Geld fließe (vgl. Alpha_Ü1031-Ü1032).

Hatte sich Alpha zuvor als *taktlos* (vgl. Alpha_Ü816-Ü817) beschrieben, so versucht sie in Alpha10 den eigenen *Takt* zu bestimmen und der „Regel, die dem Gang der Erfahrung innewohnt",[561] ein Bild zu geben. Die Auslotung des eigenen *Taktgefühls* wird bereits in einem frühen Ereignis deutlich:

UT: Das freche Spiel mit dem Bild zu Hause
(Rn. Alpha_Ü1200-Alpha_Ü1214)

1200 ***Alpha***: Ja. Und meine Mutter, [...]
1201 da hängen sogar noch Arbeiten aus der Schule von mir noch. Da hängt ein Bild.
1202 Ja. Das war ein Caspar David Friedrich, der Mann auf dem Berg', vor dem
1203 Kreidefelsen' [lacht]
1204 ***Lambda***: Den haben Sie gemalt?
1205 ***Alpha***: Den hab ich gemalt. Dann hab ich aber statt diesem Mann drei Kerle da gemalt
1206 und mein bester Freund hat die dann noch so benannt, weil da steht dann Wolfgang,
1207 Phil und nochmal so ein Namen [lacht], mit Kugelschreiber so rein. Das hat dadurch so
1208 eine ganz andere Ebene bekommen, Irgendwie. Ich find's jetzt viel besser. [lacht]. Das
1209 ist total aufgewertet. Diese Krikelei.
1210 ***Lambda***: Ach, das hing bei Ihren Eltern schon und dann kam der mal zu Besuch und hat
1211 die zugeordnet?
1212 ***Alpha***: Mm. Und hat die dann benannt [lacht]
1213 ***Lambda***: Und Ihre Eltern sind ausgeflippt?
1214 ***Alpha***: Meine Mama ‚Ach ne, das ist so schade, das war so schön, das Bild!' [lacht]

Formulierende Interpretation
In der Beschreibung der Artefakte, die bei ihrer Mutter hängen, erinnert sich Alpha an eigene Schularbeiten, die dort zu sehen sind. So wandelte sie ein Gemälde Caspar David Friedrichs ab und fügte dort „drei Kerle" (Alpha_Ü1205) ein. Ein Freund beschriftete die drei Personen im Anschluss. Auf diese Weise sei das Ergebnis besser geworden. Ihre Mutter hingegen bedauerte die Beschriftung sehr.

Reflektierende Interpretation
Der lockere Umgang Alphas mit einem Gemälde Caspar David Friedrichs, der vermutlich erst durch die schulische Aufgabenstellung hervorgerufen wurde (vgl. Alpha_Ü1201_Ü1203), wird über die Weise von Alphas Erzählung verstärkt. So erinnert sie sich nicht genau an den Titel des Werkes, sondern umkreist ihn suchend (vgl. Alpha_Ü1202-Alpha_Ü1203). Da sie zunächst von einem „Mann auf dem Berg" (Alpha_Ü1202) spricht, könnte die Vorlage für die kunstpädagogische Aufgabenstellung aus ihrer Schulzeit „Der Wanderer über dem Nebelmeer" von 1818 gewesen sein. Allerdings spricht die zweite Überlegung mit der Erwähnung von „Kreidefelsen"(Alpha_Ü1203) und den anschließend ins Bild integrierten „drei Kerle" (Alpha_Ü1205) eher für Friedrichs Gemälde „Kreidefelsen auf Rügen".

561. Vgl. Waldenfels 2007², S. 25.

Caspar David Friedrich
„Der Wanderer über dem Nebelmeer“, 1818

Friedrichs Gemälde nähert sich Alpha über die schulische Aufgabe (vgl. Alpha_Ü1201) nicht nur *mimetisch* an, sondern integriert drei Männer ins Bild, die sie als „Kerle“ (Alpha_Ü1205) bezeichnet. Kerle sind im Gegensatz zu Männern halbstarke Jugendliche. Das ausgewogene romantische Landschaftsbild mit seinen erhabenen *Repoussoir-Figuren* kontrastiert Alpha also mit Figuren, die einem anderen *Takt* folgen (vgl. Alpha_Ü816-Ü817).

Der *taktlose* Umgang mit dem kunsthistorisch bedeutsamen Werk erreicht seinen Höhepunkt, als Alphas bester Freund in ihre malerische „Krikelei“ (Alpha_Ü1209) die Namen der drei Kerle mit Kugelschreiber schreibt (vgl. Alpha_Ü1206 – Alpha_Ü1209).

Auf Lambdas Nachfrage erwähnt Alpha lachend, dass ihre Mutter diese erneute *Taktlosigkeit* (vgl. Alpha_Ü816-Ü817) bedauert habe (vgl. Alpha_Ü1213-Alpha_Ü1214). Im Gegensatz zu Gamma, die sehr würdigend von ihrer ersten Annäherung an ein Landschaftsgemälde spricht (vgl. Gamma_A634-A635), erzählt Alpha in dieser Sequenz sehr locker von ihrem Umgang mit einem kunsthistorisch bedeutsamen Sujet. Wichtiger ist ihr die spielerische Verwandlung des Gemäldes durch die Beschriftung, die das Bild für sie „total aufgewertet“ (Alpha_Ü1209) hat. Wiederum geht es nicht um die *mimetische*, malerische Nachahmung eines Gemäldes an sich (vgl. Alpha_Ü648-Ü649), sondern um ein konzeptuelles Motiv (vgl. Alpha_Ü1017-Ü1018).

Caspar David Friedrich
„Kreidefelsen auf Rügen“, 1818

In der letzten Sequenz dieses Kapitels wird deutlich, dass Alphas In-Frage-Stellen des *Taktes* auch das *Eintakten*, also ein Einlassen auf einen bestehenden *Takt,* voraussetzt.

UT: Das Anlehnen an die Kommilitonin
(Rn. Alpha_A290-Alpha_A310)

290 ***Alpha***: und dann hab ich da noch irgendwie angefangen, erstmal so Colleoli zu zeichnen,
291 so mit Tusche und mit, #00:08:46-0#
292
293 ***Lambda***: aha #00:08:46-0#
294
295 ***Alpha***: dann auch gemalt mit Ölfarben, und so, weil meine Mitbewohnerin das dann auch
296 gemacht hat. #00:08:52-0#
297
298 ***Lambda***: ah ja #00:08:52-0#
299
300 ***Alpha***: dann hab ich auch viel gemalt, und hab mich immer so ein bisschen an die
301 gehalten. #00:08:56-4#
302
303 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:08:56-4#
304
305 ***Alpha***: aber, dann hab ich halt gemerkt, dass mir das irgendwie zu langweilig ist und
306 #00:09:00-1#
307
308 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:09:00-1#
309
310 ***Alpha***: keinen Spaß macht. #00:09:02-2#

Formulierende Interpretation
Alpha erzählt, dass sie sich auf der Suche nach einem eigenen künstlerischen Ansatz auf der Studienreise an dem künstlerischen Vorgehen einer Kommilitonin orientierte.

Reflektierende Interpretation
Zunächst habe sie „irgendwie angefangen, erstmal so Colleoli zu zeichnen, so mit Tusche" (Alpha_A290-A291), dann sei sie zur Ölmalerei gewechselt, weil die „Mitbewohnerin das dann auch gemacht hat" (Alpha_A295-A296). Sie habe „viel gemalt" (Alpha_A300) und sich „immer so ein bisschen an die gehalten" (Alpha_A300-A301). Dann habe sie „halt gemerkt, dass mir das irgendwie zu langweilig ist und [...] keinen Spaß macht" (Alpha_A305-A310). Alpha beginnt sich also über das Anlehnen an das künstlerische Vorgehen ihrer „Mitbewohnerin" (Alpha_A295) auf den universitären *Erfahrungsraum*[562] einzustimmen und *taktet* sich auf diese Weise ein. Das *Eintakten* in das Konventionelle empfindet Alpha „irgendwie zu langweilig" (Alpha_A305). Erst in dem Moment, als sie ihre eigene *Taktung* im Verhältnis zu den Kommilitonen erfährt (vgl. Alpha_A449-A451), entdeckt Alpha das, was ihr „gefällt" (Alpha_A230).

Zusammenfassung
Ausgehend von meinem *Erinnerungsbild* deutet sich nach der Analyse des Datenmaterials folgende *handlungsleitende Orientierung* Alphas an:

Den Takt hinterfragen[563]
Alpha hinterfragt nicht nur meinen *Takt*, indem sie mir *taktlos* das rote Kleid anbietet. Sie stellt den *Takt* auch in anderen Situationen in Frage. In der Betrachtung der einzelnen Daten wird deutlich, dass Alphas künstlerischem Handeln ein *Motiv* (vgl. Alpha_Ü1017-Ü1018) innewohnt, das auf *Kommunikation* mit anderen Menschen bzw. auf *soziale Interaktion* gerichtet ist. Die Gerichtetheit ihrer Handlungen betrifft das Gegenüber und fordert es zu konkreten Antworten heraus. Alphas Artefakte sind demnach nicht still, sondern wenden sich direkt an *Adressaten*. Diese Orientierung bewirkt in der *Interaktion* mit anderen *responsive Differenzen*.[564]

Alphas *handlungsleitende Orientierung* im künstlerischen Schaffen ist also nicht auf eine künstlerische Vorgehensweise „an sich" (vgl. Alpha_Ü649) gerichtet. Die künstlerischen Handlungsweisen sind Mittel für einen Zweck. Die Zweckgebundenheit wiederum bewirkt etliche *Verschiebungen* und auch *Transformationen* in ihrer eigenen künstlerischen Arbeit.

Rückkoppelung an die Analysen der Hyperimages
Der Blick vom *Erinnerungsbild* aus modifiziert Alphas *Anerkennen des Studienrahmens*, das sich aus den Analysen der *Hyperimages* ergeben hat. So erscheint das *Hinterfragen des Taktes* als Bestandteil des *Anerkennens des Studienrahmens* am Ort.

Didaktische Überlegungen
Das rote Kleid Alphas habe ich zögerlich angezogen. Anschließend konnte ich mit den anderen feiern. Die Überwindung, die mich dieser kleine Schritt gekostet hat, scheint von Alpha als vertrauensvolles Annehmen ihres Angebot verstanden worden zu sein, als vorsichtiges Einlassen auf den Rahmen des Möglichen und nicht als übergriffiges Eindringen.

Aus *praxisreflexiver* Perspektive kristallisiert sich das *Trauen* und *Vertrauen* auf die Studierenden als bedeutsame Handlungen heraus. Indem ich mich *traute*, das Kleid anzuziehen, *vertraute* ich nicht nur Alpha, sondern auch meinem Kollegen. Damit *vertraute* ich auch den *impliziten Regeln* der Gruppe und ließ mich auf sie ein. *Homolog* dazu erweist sich meine Erinnerung an die Erfahrung in Sankt Petersburg. Andererseits erforderte Alphas *Taktlosigkeit* (vgl. Alpha_Ü816-Ü817) ein Überdenken meiner eigenen Handlungen, „da es die gewohnten Deutungen und Zielsetzungen"[565] durchbrach.

562. Vgl. Bohnsack 2011², S. 17.
563. Vgl. Alpha_Ü816-Ü817.
564. Vgl. Waldenfels 2007², S. 175.
565. Ebd., S. 117.

8.2 Beta

Mein Erinnerungsbild von Beta[566]

In einer Einzelsprechstunde, in der Ausrichtung und Verortung der künstlerischen Arbeit im Mittelpunkt stehen, verwendet Beta mehrfach das Adjektiv „kostbar", um dazulegen, welche Materialien sie schätzt. Ich wundere mich über diese Beschreibung, weil sie andere Studierende nicht verwenden. Während Beta erzählt, sinniere ich diesem Begriff und ihren behutsamen Formulierungen nach. Ich beobachte ihre Erscheinung, den Kaschmir-Schal und die Großzügigkeit der von ihr getragenen Stoffe. Vielleicht kommt sie aus einer Familie, in der selbstverständlich mit Kunst umgegangen wird? Irgendwann traue ich mich zu fragen, ob sich ihre Eltern für Kunst interessierten. Beta merkt auf. Ihre Eltern sammelten Bilder. Allerdings existiere die Sammlung nicht mehr. Sie erinnere sich jedoch an ein großformatiges Gemälde des 19. Jahrhunderts, mit dem sie aufgewachsen sei. Dort könne man sehen, wie sich der junge Tizian von seinen Eltern verabschiede, um zu seinem Meister zu gehen. Leider befinde sich das Bild nicht mehr im Besitz ihrer Familie.

566. Vgl. Beta_E.

In einem Gespräch über die künstlerische Arbeit einer Studentin ist ein Lehrender von ihren Formulierungen überrascht. Er erkundigt sich vorsichtig nach ihrer Herkunft und dem Bezug ihrer Eltern zu künstlerischen Phänomenen. Daraufhin ändert sich die Weise des Gesprächs. Die Studentin erzählt von einem Artefakt, das ihrer Familie nicht mehr gehört.

Ein Dozent richtet seine *Aufmerksamkeit* nicht nur auf die künstlerische Arbeit, sondern auch darauf, *wie* eine Studentin von ihren Artefakten erzählt. Dabei fällt ihm ein Adjektiv auf, das die betreffende Studentin verwendet. Es wird zur unabsichtlich hinterlassenen *Spur*,[567] der der Dozent zu folgen beginnt. Schließlich fasst er seine Wahrnehmung in Worte und erkundigt sich vorsichtig, „ob sich ihre Eltern für Kunst" (Beta_E) interessierten. Nun wandelt sich das Gespräch. War der Dozent bisher derjenige, der aufhorchte, ist es nun die Studentin. Sie beginnt von einem konkreten Artefakt aus der Sammlung ihrer Eltern zu erzählen. Auf dem Gemälde, das „nicht mehr im Besitz ihrer Familie" (Beta_E) sei, sei dargestellt, wie sich ein bedeutender Künstler als junger Mensch von seinen Eltern verabschiedet. Die Studentin wuchs demnach in einem familiären Umfeld auf, in dem sie als junges Mädchen ein Bild erleben konnte, in dem einerseits der Übergang ins Erwachsenenalter thematisiert, andererseits eine besondere Berufsbiographie dargestellt wird.

Nach diesem Gespräch bat ich die Studentin Beta, mir eine Abbildung des genannten Gemäldes zu geben. Da sie keine Fotografie mehr hatte, suchte sie im Internet und wurde fündig. Das erinnerte Bild stammt von Friedrich Nerly (1807-1878). Es trägt den Titel „Der Abschied des jungen Tizian von seinen Eltern bei seinem Geburtsort Pieve di Cadore in den Dolomiten"[568] und verfügt mit den Maßen 132,0 x 207,0 cm über ein stattliches Format für den privaten Wohnraum. Das Entstehungsdatum des Bildes ist unbekannt.

Formulierende Interpretation

Im Vordergrund des Gemäldes sind verschiedene Figuren zu sehen, die sich in zwei Gruppen unterteilen lassen. Links befindet sich ein Mann, der zwei Pferde führt. Ihm folgt ein weiterer, der sich in der Mitte beider Figurengruppen befindet und zur rechten umschaut. Dort sieht er eine kniende Frau, die einen Jungen umarmt, der von der Sonne angestrahlt wird. Der Körper der knienden Frau ist niedriger als der des stehenden Jungen. Ihre Arme liegen auf seinen Schultern. Er neigt seinen Kopf der Frau zu. Da er in seiner rechten Hand eine Mappe hält, kann er die Umarmung der Frau nicht erwidern. Seine Beine sind bereits von der Frau abgewendet. Sein rechtes holt zum ersten Schritt aus. Vor der Frau sitzt ein Hund und blickt zum Jungen auf. Frau und Junge werden von einem erhöht stehenden Jugendlichen betrachtet, der seinen Hut abgenommen hat.

Friedrich Nerly, „Der Abschied des jungen Tizian von seinen Eltern bei seinem Geburtsort Pieve di Cadore in den Dolomiten", o.J.

567. Vgl. Krämer 2012, S. 16.
568. Nerly o.J.

Von hinten treten zwei Frauen heran. Die rechte führt ein Kind, das einem Schmetterling hinterherblickt und vergeblich versucht, ihn zu fangen. Die Figuren sind in eine mächtige Gebirgslandschaft eingebettet. Sie wandern auf einem Bergweg nach oben - auf den Betrachter zu.

Hinter den Figuren sind zwei Bäume zu sehen. Auf den linken von beiden fallen Sonnenstrahlen. Die Krone seines dicken, bemoosten Stamms ist abgebrochen. Das gesplitterte Holz der Bruchstelle wirkt frisch, die Farbe des Holzes ist noch nicht verblichen. Neben dem alten, gebrochenen Baum wächst ein schlanker elastisch empor, der ihn in seiner Größe bereits überragt. Im rechten Teil des Bildes befindet sich ein Waldarbeiter im Schatten der Bäume. Im Mittelgrund laufen zwei Personen auf einem Weg in den Schatten auf dem Bild hinein.

Reflektierende Interpretation
Das Licht ist weich und warm, insbesondere am abgebrochenen vorderen Baum lassen sich viele warme Farbnuancen erkennen. Da ein Reiseanbruch dargestellt wird, handelt es sich vermutlich um morgendliches, nicht um abendliches Licht. Links oben ist der Himmel bereits aufgerissen. Die restlichen Wolken vertreibt ein Wind. Der bevorstehende Tag scheint schön zu werden. Erstaunlicherweise befinden sich die meisten der dargestellten Personen im Schatten. Das ist ungewöhnlich, würde man doch als Maler die Figuren im Vordergrund beleuchten, um ihre Wichtigkeit zu unterstreichen und über die Lichtführung eine eindeutige räumliche Staffelung zu erzeugen. Die Bewegungsrichtung der Figuren weist ebenfalls in den Schatten. Der Oberkörper des Jungen, den die Frau umarmt, befindet sich gerade noch im Licht. Seine gelbe Jacke verstärkt sein Strahlen. Die Frau wiederum, die ihn umarmt, ist genauso verschattet wie der Jugendliche, der seinen Hut abgenommen hat. Eine der beiden Frauen, die von hinten herantreten, wird gerade von der Sonne angestrahlt. Die andere wiederum steht genauso im Schatten wie das Kind. Der Schmetterling jedoch, dem das Kind hinterher blickt, leuchtet vor einer verschatteten Wiese.

Das Morgenlicht unterstreicht nicht nur den dargestellten Reiseaufbruch, sondern taucht das Dargestellte zugleich in eine friedliche Atmosphäre, obwohl die Figurengruppe schon bald im Schatten des Waldes verschwinden wird. Dass sie nicht nach unten zur Lichtung wandert, sondern einen dunklen und steinigen Waldweg nach oben eingeschlagen hat, der sich vermutlich Kehre um Kehre einen Berg hinaufwindet, nimmt die bevorstehenden Herausforderungen des jungen Tizians vorweg. Der von der Sonne angestrahlte Junge ist der junge Tizian selbst, der seine Mutter zum Abschied umarmt. Ihr Arm lastet auf seinen Schultern, als wolle sie ihn festhalten. Doch Tizian ist nicht zu halten. Um die Verbundenheit der Mutter mit ihrem Sohn zu unterstreichen, platziert Nerly vor beiden einen Hund, ein Zeichen der Treue.[569]

Der Jugendliche, der als Rücken- bzw. *Repoussoir-Figur* platziert ist, wird zum Platzhalter des Betrachters im Bild. Der alleinstehende Mann, der zu den Pferden läuft, sich aber zugleich Mutter und Sohn zuwendet, holt den jungen Tizian vermutlich ab. Dieser scheint bereits geachtet zu sein; darauf lassen die Bilder schließen, die er unter seinem Arm trägt. Auch die Pferde, die ihn mitnehmen sollen, sind fürstlich herausgeputzt und geschmückt.

Die dargestellte Szene flankieren Bäume, die den Moment des *Übergangs* symbolisch rahmen. Während das Alte stirbt, sprießt das Neue bereits kraftvoll empor. Noch befindet sich Tizian als Kind im Kreis seiner vertrauten Familie. Bald wird er sie jedoch verlassen haben, um den ersten Schritt ins neue Leben zu wagen. Die Figuren der Szenerie befinden sich nicht nur im Moment des *Abschieds*, sondern auch im Moment des *Übergangs*. Der Falter, dem das Kind nachschaut, hat seine *Transformation* bereits vollzogen. Wie Tizian die Mutter hinter sich lassen wird, entfliegt der Schmetterling dem Kind.

Während die vertrauten Personen nach dem Abschied in die Tiefe des sichtbaren Bildes, in ihre vertraute Welt zurückkehren werden, werden die anderen aus dem Bild in einen neuen, unbekannten Raum treten. Im Verlassen des Bildraums tauchen sie in eine noch offene, unbeschriebene bzw. unbezeichnete Zukunft ein. Sie ist noch nicht von der aufgehenden Sonne beleuchtet, sondern geheimnisvoll verschattet.

Wechselt man die Betrachtungsebenen, entsteht eine Umkehr der Lesart. Aus einer zukünftigen Gegenwart schaut der Betrachter auf eine Szene, die längst vergangen ist.

569. Vgl. *Lexikon der christlichen Ikonographie* 1994 (Band 2), S. 334f.

Zieht man für diese Überlegung Ernst Pöppel heran, könnte man schließen, dass Friedrich Nerly ein *Erinnerungsbild* Tizians imaginiert und anschließend gemalt hat. So erkennt Ernst Pöppel durch Untersuchungen, „dass besonders wirkungsvolle Bilder den Betrachter in das Bild hineinnehmen. [...] Das Wissen um uns selbst, wer wir eigentlich sind, wird bestimmt durch jene Bilder, die wir in uns tragen, und diese Bilder werden redigiert und inszeniert, indem wir selbst in das Bild hineinprojiziert werden und uns damit verdoppeln. Damit erfüllen diese neuen Bilder den Zweck, die personale Identität zu sichern".[570] Wer das Bild so betrachtet, könnte sich als reifer Tizian an ein zentrales Ereignis des eigenen Lebens erinnern, als man das Vertraute verließ, um im Unbekannten und Fremden die grundgelegten Fähigkeiten auszubauen. Ernst Pöppel fasst die Bedeutung der erinnerten Bilder für das Selbstverständnis des Menschen zusammen:

„Wir treten mit dem hergestellten Bild wie auch mit dem Bild, das in unserem Gedächtnis gespeichert ist, aus dem nur gegenwärtigen Erleben heraus. Dies bedeutet, dass wir mit dem Bezug zu einem Bild in uns und um uns, also dem erinnerten und dem hergestellten Bild, uns überhaupt erst als Menschen bestimmen, denn zu den menschlichen Seinsbedingungen gehört Orientierung in die Zukunft und Verwurzelung in der Vergangenheit; nur in einer zeitlichen Verankerung, die über die unmittelbare Gegenwart hinausgeht, kann Wissen aus der Vergangenheit Bedeutung haben oder macht der Begriff Hoffnung überhaupt Sinn".[571]

Friedrich Nerly könnte in seinem Gemälde „Der Abschied des jungen Tizian von seinen Eltern bei seinem Geburtsort Pieve di Cadore in den Dolomiten" ein potentielles *Erinnerungsbild* Tizians imaginiert haben, das womöglich mit eigenen Erinnerungen in Verbindung stand.

Für Beta wiederum ist das imaginierte *Erinnerungsbild* Nerlys selbst ein verinnerlichtes Bild, das mit dem Wohnraum ihrer Kindheit verknüpft ist. In seinem Aufsatz „Bauen Wohnen Denken"[572] argumentiert Martin Heidegger etymologisch, um dem Sein des Menschen nachzuspüren. Er stellt fest, dass das *Bauen* mit dem *Wohnen* verbunden ist, und prüft, „wie weit das Wesen des Wohnens reicht. Bauen, buan, bhu, beo ist nämlich unser Wort ‚bin' in den Wendungen: ich bin, du bist".[573] Heidegger folgert daraus, dass die „Art, wie du bist und ich bin, die Weise, nach der wir Menschen auf der Erde sind, [...] das Buan, das Wohnen"[574] sei. Mit Heidegger betrachtet, deuten sich im *Erinnerungsbild* Betas zwei Ebenen an, die ihr *Sein* berühren: Einmal ist es das *kostbare* Bild, das über eine besondere *Materialität* und *Historizität* verfügt, zum anderen aber auch die dargestellte kostbare *Erinnerung* an den bedeutsamen Moment des *Abschieds*, des *Aufbruchs* und des Erwachsenwerdens eines jungen Menschen.

570. Pöppel 2006, S. 147.
571. Ebd., S. 145f.
572. Heidegger 1994.
573. Ebd., S. 20.
574. Ebd.

August Macke, „Türkisches Café", 1914

Erfahrungshintergrund des Erinnerungsbildes von Beta

Beim Nachdenken über Bilder, die mit meiner eigenen Kindheit verbunden sind, erinnere ich mich an zwei Werke des *Blauen Reiters*. Im Gegensatz zu Beta, die von einem originalen, kunsthistorisch bedeutsamen und *kostbaren* Artefakt erzählt, sind meine Bilder Ausstellungsplakate, die meine Eltern nach gemeinsamen Ausstellungsbesuchen gekauft und in unser Treppenhaus gehängt hatten. Die Bilder auf den Plakaten - August Mackes „Türkisches Café"[575] und Alexej von Jawlenskys „Schokko mit Tellerhut"[576] - erinnerten mich an die Ausstellungen, aber auch an schöne familiäre Ausflüge nach München, verbunden mit Spaziergängen im Englischen Garten, Besuchen beim Großonkel oder des *Tambosi* am *Odeonsplatz*. Sie hingen lange Zeit in meinem Elternhaus, waren mit Tesafilm an der Wand befestigt und erhielten nach manchem Absturz Knicke und Eselsohren. Ihre Materialität als Plakat war nicht kostbar. Stattdessen hatten sich in die vielen Falten und Tesafilm-*Schichten* familiäre *Geschichten* geschrieben. Sie befanden sich übrigens neben der Ausgangstür in meinem Elternhaus. Immer dann, wenn ich es verließ, konnte ich sie sehen. Als Jugendlicher malte ich die Bilder beider Plakate ab, weil mich die fröhlichen Farbklänge erfreuten und ich die malerische Konzeption beider Bilder verstehen wollte. Im Prozess der malerischen Annäherung irritierten mich dann die gelbe Sitzfläche auf Mackes Gemälde und die gerade noch sichtbare Verlängerung des Halses im roten Kleid von Jawlensky. Als ich später an der Kunstakademie studierte, verabschiedete ich mich für lange Zeit von den Bildern des *Blauen Reiters*. Erst in jüngster Zeit entdecke ich schmunzelnd, dass vermutlich manche meiner Farbvorlieben mit beiden Bildern verbunden ist.

In einem Text über das Vorbild schreibt Karl-Josef Pazzini:

„Ein Bild, das aus einer Zeit vor der Gegenwart stammt, oder eines das vorschwebt, ist da, wohin man noch will. [...] Ein Vorbild ist etwas, das zum Nachbild werden kann".[577]

Diese merkwürdige *Verschiebung*,[578] in der sich etwas *Vergangenes* in *Zukünftiges* wandelt, scheint nicht nur meine vorgestellten Bilder zu betreffen, sondern auch Betas Gemälde.

Welche Dimensionen von Nerlys Bild mögen für Beta vorbildhaft sein, so dass sie sich als Nachbilder in Betas *handlungsleitenden Orientierungen*[579] spiegeln? Neugierig blicke ich nun auf das Datenmaterial Betas, um möglichen *Homologien*[580] nachzuspüren:

575. Macke 1914.
576. Vgl. Alexej von Jawlensky, „Schokko mit Tellerhut", 1910: Leider war es mir nicht möglich, den aktuellen Besitzer ausfindig zu machen und das Copyright dieses Gemäldes zu erhalten, das 2008 bei Sotheby´s versteigert wurde.
577. Pazzini 2015, S. 43.
578. Vgl. Waldenfels 2007², S. 165ff.
579. Vgl. Bohnsack 2011², S. 17ff.
580. Vgl. ebd., S. 20.

UT: Anfangsproposition des Interviews
(Rn. Beta_A59-Beta_A94)

59 ***Lambda***: erzählen Sie doch mal von ihrem Studium! #00:06:17-2#
60
61 ***Beta***: ° hier an der EWL? ° – #00:06:19-0#
62
63 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:06:19-0#
64
65 ***Beta***: also das ist nicht mein erstes Studium. #00:06:21-9#
66
67 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:06:21-9#
68
69 ***Beta***: und hier an der EWL ist es so gewesen, dass ich eine lange Zeit gar nicht so
70 kreativ war. #00:06:31-5#
71
72 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:06:31-5#
73
74 ***Beta***: ähm. davor, ähm, wie gesagt, es ist mein Zweitstudium, ich hatte dann dazwischen
75 gearbeitet #00:06:38-6#
76
77 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:06:38-6#
78
79 ***Beta***: und hab dann beschlossen, dieses Studium nochmal zu beginnen und hatte mich
80 auch beworben mit Sachen aus meinem alten Studium #00:06:45-2#
81
82 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:06:45-2#
83
84 ***Beta***: und es ist ein Architekturstudium, #00:06:48-0#
85
86 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:06:48-0#
87
88 ***Beta***: und ähm musste dann die Aufnahmeprüfung nicht machen, und konnte dann rein
89 ins Studium #00:06:52-4#
90
91 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:06:52-4#
92
93 ***Beta***: und war mir erstmal ganz unsicher, wie das sein würde, ähm so anders kreativ
94 dann wieder zu arbeiten. #00:07:00-2#

Formulierende Interpretation
Gleich zu Beginn des Interviews weist Beta Lambda darauf hin, dass sie vor dem Kunstpädagogik-Studium Architektur studiert hatte. Die Startphase des aktuellen Studiums sei mit Unsicherheiten verbunden gewesen.

Reflektierende Interpretation
Vergleichbar dem Gemälde Nerlys beschreibt Beta eine Situation des *Übergangs*. Etwas *Vertrautes*, das sich *bestimmen* lässt, wird für etwas *Unvertrautes*, das noch *unbestimmt* ist, aufgegeben. Der *Übergang* ist mit einer Phase der Unsicherheit (vgl. Beta_A93) verbunden, die Beta *selbstbestimmt* (vgl. Beta_A79-A80) in Kauf genommen hatte. Die erforderte *Kreativität* im Architekturstudium (vgl. Beta_A93-A94), die als gesichert und definiert angesehen werden kann, wird durch das neue Studium (vgl. Beta_A79) in Frage gestellt. Die damit einhergehende Unsicherheit führt rückblickend zu einer vorübergehenden Stagnation im *kreativen* Handeln (vgl. Beta_A69-A70).

Erstaunlicherweise verwendet Beta gleich zweimal das Adjektiv *kreativ* (Beta_A70, vgl. Beta_A93), um die unterschiedlichen Ansätze künstlerischen und architektonischen Handelns miteinander zu vergleichen. So könnte das architektonisch kreative Handeln aufgrund der erforderlichen Planungen kognitiver, das künstlerische für Beta emotionaler, vielleicht sogar spontaner konnotiert sein.

UT: Der nachgemachte Druckkurs
(Rn. Beta_A98-Beta_A132)

98 ***Beta***: und ähm, dann hab ich nen Aktzeichenkurs belegt als erstes und hab dann, ähm,
99 nachdem mir auch einige Sachen anerkannt waren, #00:07:13-5#
100
101 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:07:13-5#
102
103 ***Beta***: hab ich einen Druckkurs machen, nochmal nachgemacht, weil ich da irgendwie
104 #00:07:18-5#
105
106 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:07:18-5#
107
108 ***Beta***: keine Vorerfahrung hatte und da dachte ich, das interessiert mich. und den hab ich
109 bei Matthias Manzo gemacht. #00:07:23-3#
110
111 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:07:23-3#
112
113 ***Beta***: und da hab ich auch Arbeiten von mitgebracht #00:07:26-2#
114
115 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:07:26-2#
116
117 ***Beta***: und der ging so relativ frei mit so Styrodurplatten um. #00:07:30-7#
118
119 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:07:30-7#
120
121 ***Beta***: und das war eigentlich so das erste Mal, dass ich da auch wieder so richtig Spaß
122 damit hatte, also #00:07:35-9#
123
124 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:07:35-9#
125
126 ***Beta***: auch an dem, an dem Studium, dass ich so gemerkt hab, ich hab da Lust
127 auszuprobieren #00:07:41-3#
128
129 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:07:43-3#
130
131 ***Beta***: und ähm, so was für mich zu finden und hab mich dann auch darin gesehen. auch
132 in einer ganz anderen Art, als ich davor kreativ war. #00:07:50-8#

Formulierende Interpretation
In vorliegender Sequenz beschreibt Beta die ersten Seminare an der Universität. Dabei nennt sie die positiven Wirkungen eines Druckseminars.

Reflektierende Interpretation
Die Qualität des ersten Studiums lässt sich an der Beschreibung der Qualität des zweiten erkennen, die sich für Beta im Druckseminar zeigt. Zunächst hebt sie den relativ freien Umgang des Seminarleiters mit Druckplatten hervor (vgl. Beta_A117). *Relativ frei* ist nicht beliebig, sondern trotzdem auf eine Struktur bezogen. Aufgrund der Gebundenheit an eine Technik, so könnte man sagen, ging der Dozent *frei* mit den Druckenverfahren um. Im Gegensatz dazu müssten Betas Dozenten im Architekturstudium verhältnismäßig streng oder *unfrei* mit Ideen und Planungen umgegangen sein. Womöglich deutet sich hier an, dass Beta das im Architekturstudium notwendige Planen als *unfrei* erlebte. Der neue, relativ *freie* (vgl. Beta_A117) Arbeitsvorgang bewirkte bei Beta, dass sie zum ersten Mal „wieder so richtig Spaß“ (Beta_A121) im Studium hatte und sich deswegen für weitere Experimente öffnen konnte (vgl. Beta_A126-A127). Im Umkehrschluss deutet sich eine Gegenbewegung zum vorangegangenen Architekturstudium an. Das *unfreie* Arbeiten machte ihr keine Freude und verhinderte eigenständiges Ausprobieren im künstlerischen Arbeiten.

In der *Konklusion* der Sequenz fasst Beta das Erzählte noch einmal zusammen. Das künstlerische Handeln (vgl. Beta_A121-122) führte dazu, dass sie etwas für sich selbst finden wollte (vgl. Beta_A131). Da sie dieses Ziel erreicht hatte, konnte sie sich „auch darin“ (Beta_A131) sehen. Als *Vergleichshorizont* markiert sie im Anschluss wieder die *kreative* Tätigkeit im ersten Studium (vgl. Beta_A131-A132). Dort gelang es ihr entsprechend nicht, einen eigenen Bezug zur Tätigkeit als Architektin zu entwickeln.

Im Gegensatz zu Nerlys Gemälde, in dem sich der *Abschied* aus der vertrauten Welt nicht gegen die Familie, sondern auf etwas Neues zu richten scheint, deutet sich bei Beta ein *Abschied* an, der sich gegen das erste Studium richtet. Ihr zweites Studium wird also als bewusste *Gegenbewegung* zum ersten inszeniert. Auch in der Folgesequenz betont Beta die unterschiedliche Ausrichtung ihrer beiden Studiengänge:

UT: Überraschende Ergebnisse
(Rn. Beta_A160-Beta_A180)
160 ***Beta***: 2011 glaub ich, war's, glaub ich, 10 oder 2011, ° ich weiß schon gar nicht mehr
161 ganz genau, ° ähm, da ähm, hab ich dann bei der Sarah Blumberg und dem Gabriel
162 Müller-Stern und dem Thomas Morgen dieses äh, Seminar Vor-Ort gemacht.
163 #00:08:42-9#
164
165 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:08:42-9#
166
167 ***Beta***: und hab dann ähm auch noch mal gedruckt auch mit Styrodurplatten. und da hab
168 ich ziemlich viel gemacht, das war ziemlich produktiv, das ging über zwei Wochen,
169 #00:08:51-0#
170
171 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:08:51-0#
172
173 ***Beta***: und da hab ich auch viel von mitgebracht, ähm, das war irgendwie, das war echt
174 schön, weil da so Sachen dabei herausgekommen sind, mit denen ich gar nicht
175 gerechnet hab. #00:09:00-6#
176
177 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:09:00-6#
178
179 ***Beta***: da wollte ich erst konkret arbeiten, dann wurde es ganz abstrakt. und das war
180 dann irgendwie ganz schön.

Formulierende Interpretation
In einem Blockseminar greift Beta das Drucken auf. Dort erreicht sie Arbeitsergebnisse, die von ihren ursprünglichen Planungen abweichen. Über die unvermuteten Ergebnisse freut sie sich.

Reflektierende Interpretation
Wie in den vorangegangenen Sequenzen lassen sich aus den Beschreibungen des Seminars Rückschlüsse auf das vorangegangene Studium ziehen. Statt als Architektin *Geplantes* und *Berechnetes* einzuhalten (vgl. Beta_A173-A175), darf sie von ursprünglichen Konzeptionen fundamental abweichende Ergebnisse (vgl. Beta_A179) im neuen Studium riskieren. Die damit einhergehenden *Transformationen* im künstlerischen Prozess erlebt Beta als „schön" (Beta_A174, Beta_A180).

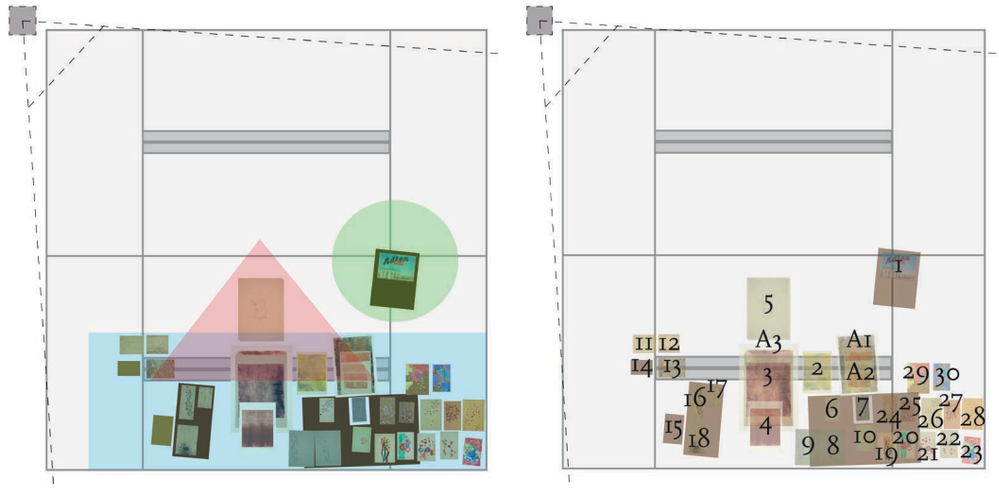
Dimensionen des *Übergangs* spielen aber auch in der folgenden Sequenz eine Rolle, in der Beta über ihre Aktzeichnungen spricht. Allerdings blitzen hier alte Erfahrungen im neuen Feld *unvermutet* auf:

UT: Die Architektur im Nacken
(Rn. Beta_A180-Beta_A195)
180 ***Beta***: dann hab ich das Aktzeichnen nochmal vertieft, das hab ich
181 auch mitgebracht, ähm, #00:09:08-9#
182
183 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:09:08-9#
184
185 ***Beta***: da bin ich irgendwie so ein bisschen, auch mit dem Schraffieren und so, da merk
186 ich halt, dass mir die Architektur im Nacken liegt, #00:09:15-4#
187
188 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:09:15-4#
189
190 ***Beta***: also dass ich da irgendwie leider so etwas ähm technisch irgendwie fast
191 manchmal zeichne, also so, #00:09:21-2#
192
193 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:09:21-2#
194
195 ***Beta***: beim Schraffieren.

Formulierende Interpretation
Beta besucht ein weiteres Mal das Seminar Aktzeichnen und bedauert, dass sich in den Schraffuren dieser Zeichnungen das Architekturstudium spiegelt.

Reflektierende Interpretation
Selbst als sie „das Aktzeichnen nochmal vertieft" (Beta_A180), sieht sich Beta in den Schraffuren des Zeichnens mit ihrem Architekturstudium konfrontiert (vgl. Beta_A185-A186). Trotz ihres *selbstbestimmten* (vgl. Beta_A79) Neuanfangs, wird sie das Vergangene nicht los. Die Erfahrungen des ersten Studiums sind verinnerlicht und habitualisiert. Das Zeichnen der Schraffuren beim Akt erscheint *als*[581] technisch orientiertes Architekturzeichnen. In ihrer Beschreibung sucht Beta nach der passenden Formulierung, die ihre innere Distanz zu den Ergebnissen des Aktzeichnens untermauert: „da bin ich irgendwie so ein bisschen, auch mit dem Schraffieren und so, da merk ich halt, dass mir die Architektur im Nacken liegt" (Beta_A185-A186). Korrekt müsste die Redewendung heißen, dass ihr die Architektur *im Nacken sitzt*. Die richtige Formulierung würde bedeuten, dass die Architektur Beta

581. Vgl. Waldenfels 2007², S. 28ff.



Planimetrische Analyse von BetaKE

gewissermaßen *bedrängt*, geradezu *verfolgt*. Sie verwendet aber eine weichere Form, die es so nicht gibt. Ein Kopfkissen kann einem *im Nacken liegen* und die Schwere des eigenen Kopfes stützen. Auf diese Weise betrachtet wirkt die Formulierung widersprüchlich und zeigt Betas ambivalente Haltung zur Architektur, die sie einerseits *unterstützend* (vgl. Beta_A79-A89), andererseits *bedrängend* (vgl. Beta_A190-A191) erlebt. Schließlich könnte der ursprüngliche Satzanfang (vgl. Beta_A185) dahingehend ergänzt werden, dass sich Beta vom Architekturzeichnen „ein bisschen" (Beta_A185) eingeengt, befangen fühlt.

Abschließend erklärt Beta, dass sie „da irgendwie leider so etwas ähm technisch irgendwie fast manchmal zeichne, also so, [...] beim Schraffieren" (Beta_A190-A195). In der Formulierung zeigt sich ein großes Bedauern. Es scheint Beta fast unangenehm zu sein, sich diesen technischen Einfluss einzugestehen. Sie mäandert in ihrer Darstellung mit Hilfe von „irgendwie" (Beta_A190). Ihre Formulierung ist in der Aneinanderreihung der Begriffe „irgendwie fast manchmal" (Beta_A190-A191) sehr unbestimmt. Trotzdem bleibt offen, warum sie sich vom Technischen im Schraffieren abgrenzt. Möglicherweise wird Beta beim Aktzeichnen aber auch mit ihrem fortgeschrittenen Professionslevel konfrontiert, der sie als Architektin von ihren Kommilitonen unterscheidet.

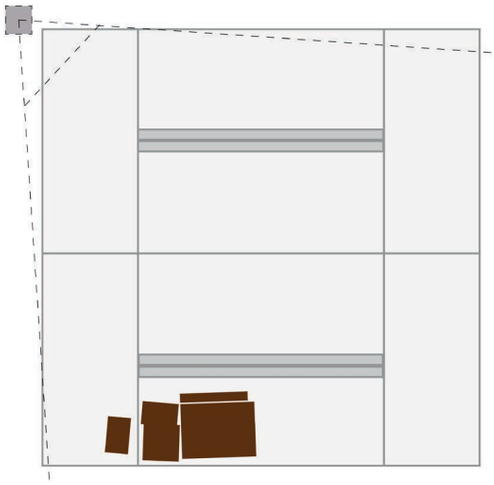
Wie positioniert Beta ihre Aktzeichnungen auf dem Tisch? Erhärtet sich unter diesem Aspekt Betas Abgrenzung von der Architektur?

Formulierende Interpretation
Die Aktzeichnungen (Beta5) und die Mappe mit den Architekturzeichnungen (Beta1) befinden sich, wie in den Analysen des *Hyperimages* bereits festgestellt, am weitesten von der vorderen Tischkante entfernt. In den dargestellten Sujets unterscheiden sich Akte und Architekturentwürfe auf den ersten Blick deutlich von den anderen Artefakten, die am Ende des Interviews auf dem Tisch zu sehen sind.

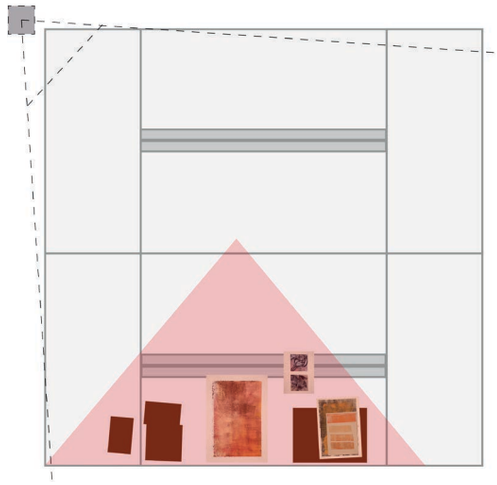
Reflektierende Interpretation
In der *planimetrischen* Analyse der Ansicht des Tisches am Ende des Interviews fällt auf, dass die Architekturentwürfe (Beta1) nicht nur durch die größere Entfernung zur unteren Tischkante distanziert wirken, sondern zugleich den Hintergrund bilden für das, was im Vordergrund des Tisches zu sehen ist. Hier wird eine bildräumliche *Homologie* zu Nerlys Gemälde deutlich, dessen Bildraum sich ebenfalls von Zurückliegendem im Hintergrund zu Gegenwärtigem im Vordergrund entwickelt.

Die Position der Aktzeichnungen (Beta5) veranschaulicht ihren ambivalenten Charakter (vgl. Beta_A186). Obwohl sie zu den Artefakten des aktuellen Studiums zählen, sind sie am weitesten von der vorderen Tischkante entfernt und damit auf ähnlicher Ebene wie die Architekturentwürfe (Beta1) angesiedelt. Sie wirken wie ein Rückgriff in eine andere Sphäre (vgl. Beta_A185-A186). Durch ihre Position bilden sie aber auch die Spitze eines Dreiecks, das die anderen Artefakte des aktuellen Studiums zusammenhält. Sie bilden zugleich den Ausgangspunkt, von dem aus sich die anderen Artefakte entwickelten.[582] So fungieren sie als Mittler zwischen beiden Studiengängen.

582. Auch wenn Beta5 jünger als die Drucke BetaA1-BetaA4, Beta2-Beta4 ist, repräsentiert es als Aktzeichnung auch das zuerst besuchte Seminar an der Universität: vgl. Beta_A98.



BetaK1



BetaK6

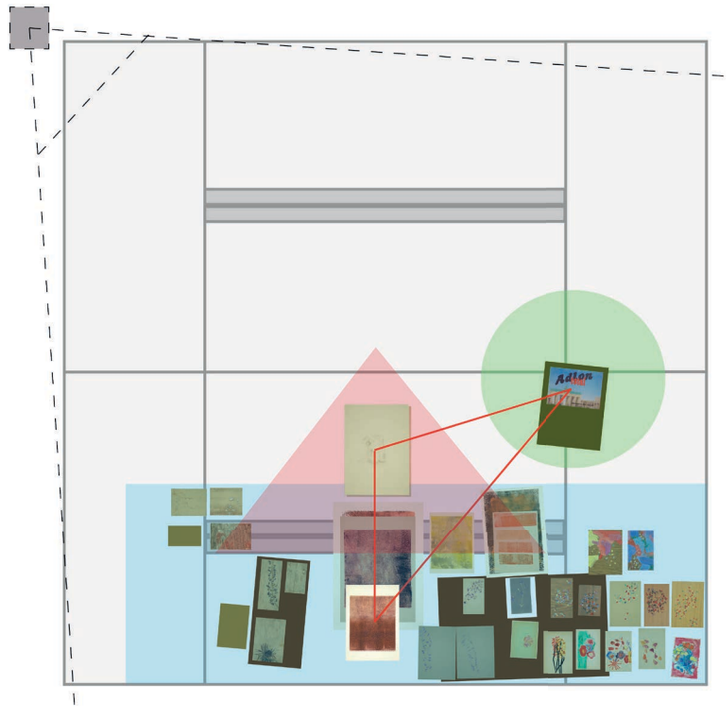
In der weiteren *planimetrischen* Betrachtung der angeordneten Artefakte am Ende des Interviews fallen auf: der Karton, in dem sich die Artefakte Beta16-Beta18 befinden, die kleine Mappe mit Beta1 und die große Mappe mit einer Vielzahl weiterer Artefakte (Beta6-10, Beta19-20, Beta24-25). Die Mappen und der Karton haben nicht nur gliedernde Funktion, sie bilden locker gesetzte Passepartouts. Die Artefakte, die sich auf ihnen befinden, wirken besonders geschätzt. Der Karton umschließt die Artefakte Beta16-Beta18, er schützt sie, könnte man sagen. Seine Kartonwände schenken ihnen einen eigenen Raum, an den Beta15 sich anschmiegt. Beta11-Beta14 hingegen bilden trotz des fehlenden Passepartouts einen eigenen Ort. Die Artefakte sind so aufeinander bezogen, dass sie je einen eigenen Platz für sich beanspruchen.

Die große Mappe bildet ein eigenes Geviert, das trotz seiner Größe zu klein geworden ist. Nicht mehr alle Artefakte, die zu dieser Sphäre gehören, finden Platz. Manche müssen in direkter Nachbarschaft angesiedelt werden. In der Anordnung der Artefakte auf dem Tisch wirken die Artefakte wie ein *architektonisches*, vielleicht sogar *städtebauliches* Ensemble. Jedes Artefakt ist behutsam verortet worden. Dichte Einheiten lösen lockere ab. Hauptachsen (Beta5, BetaA3, Beta3-4) sind genauso sichtbar wie Abseitiges (Beta1).

Auch in der *Anfangssequenz des Ausbreitens* lassen sich hierzu *Homologien* entdecken. Bereits zu Beginn des Interviews liegen die mitgebrachten Artefakte auf dem Tisch. Allerdings sind sie nicht zu sehen, sondern in ihren Hüllen verborgen. Wie schützende Häuser verwehren die Hüllen Einblick in das, was sich in ihnen verbirgt.

So zeigen sich in der Anordnung der Artefakte am Ende der Anfangssequenz bereits wesentliche Strukturen einer Ordnung, die sich am Ende des *Ausbreitens* manifestiert. In den Interview-Sequenzen distanzierte sich Beta bereits von ihrem Architekturstudium (vgl. Beta_A117-A132, vgl. Beta_A180-A195). Genau das spiegelt das *Hyperimages* auf unvermutete Weise. Im achtsamen Positionieren der Artefakte auf dem Tisch deutet sich zugleich eine *Homologie* zum Adjektiv an, das sie in meinem *Erinnerungsbild* verwendete: Beta würdigt ihre Artefakte im *Ausbreiten* als *kostbar* (vgl. Beta_E).

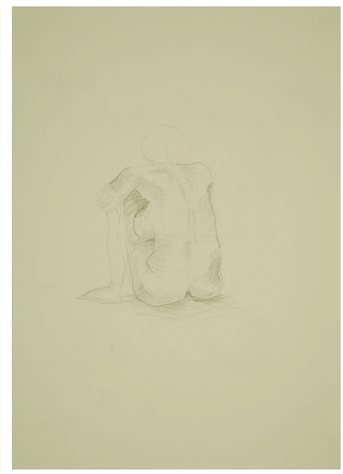
Um weiter zu ergründen, wie sich die Übergänge zwischen erstem und zweitem Studium darstellen, vergleiche ich nun die Aktzeichnungen (Beta5) mit den Drucken (Beta4) unter Einbeziehung der Architekturentwürfe (Beta1), bevor ich die Entwicklungen Betas während ihres Studiums analysiere.



BetaKE

Beta1, 1996 (Gruppenarbeit)

Beta4, Herbst 2010



Beta5, SoSe 2011

Formulierende Interpretation

Beta1 zeigt das Cover eines gemeinschaftlichen Architekturentwurfes, an dem Beta mitgearbeitet hat. Er repräsentiert ihr erstes Studium. Beta4 stellt einen ungegenständlichen Druck aus dem Seminar „Vor-Ort“ (Beta_Ü137) dar. Beta5 ist eine Aktzeichnung, die ungefähr ein halbes Jahr nach dem Druck entstanden ist. Auf *kommunikativer* Ebene weisen die drei Artefakte keine Gemeinsamkeit auf, zu unterschiedlich ist ihre Ausrichtung. Die Positionierung der Artefakte auf dem Tisch spricht jedoch für eine Verbindung auf *konjunktiver* Ebene. Beta4 bildet den Schlusspunkt der vertikalen Hauptachse, die bei Beta5 beginnt. Beta1 und Beta5 sind am weitesten von der vorderen Tischkante entfernt.

Reflektierende Interpretation
Planimetrie

Beta1, 1996 (Gruppenarbeit)

Beta4, Herbst 2010

Beta5, SoSe 2011

Zieht man in den Analysen für Beta1 die Rahmung durch die kleine Mappe heran, ergibt sich auf *planimetrischer* Ebene eine *homologe* Struktur zu Beta4 und Beta5.

Ist bei Beta4 der rahmende Rand des Drucks in den Vorgang des Druckens integriert, lässt sich auch in der Aktzeichnung Beta5 eine *Homologie* zu dieser *planimetrischen* Struktur erkennen. Die Zeichnung mit dem zusammengekauerten kleinen Akt ist nahezu mittig, wenngleich geringfügig nach links gerückt, platziert. Der Rücken des Körpers ist in ein zentral positioniertes Rechteck eingepasst, aus dem nur wenige Gliedmaßen ragen. Der weite Raum des großen Papiers schenkt der kleinen Figur *Aufmerksamkeit* und *Wertschätzung*.

Duktus

Beta4, Herbst 2010 (Ausschnitt)

Beta5, SoSe 2011 (Ausschnitt)

Beta1 wurde digital erstellt. Insofern fehlt der handschriftliche *Duktus*. Der vielfältige Rhythmus im *Duktus* bei Beta4 weist unterschiedliche Bewegungsströme und Verdichtungen auf, die ihrerseits Räumlichkeit suggerieren.

Der *Zeichenduktus* im Akt ist ebenfalls gleichmäßig gesetzt. Im Gegensatz zu Beta4, dessen *Duktus* keine konkrete Räumlichkeit abbildet, obwohl er räumlich wirkt, ist bei Beta5 ein gleichmäßiger *Duktus* verwendet, um den Körper des Akts abzubilden. Hier deuten sich Widersprüchlichkeiten zwischen selbstverständlich entstehender und erzwungener Räumlichkeit an.

Der gleichmäßige *Duktus* zieht sich jedoch als *homologe* Struktur durch beide Artefakte.

Farbigkeit

Beta4, Herbst 2010 (Ausschnitt)

Beta5, SoSe 2011 (Ausschnitt)

Beta5 ist eine nichtfarbige Bleistiftzeichnung. Dennoch weist der Akt fein nuancierte Grau-Abstufungen auf dem nicht reinweißen Papier auf. Die Subtilität in der Farbigkeit zeigt sich als *homologe* Struktur zu Beta4. Da Beta1 eine Gruppenarbeit darstellt, kann die Farbigkeit nicht gesondert betrachtet werden.

Die wertschätzende *planimetrische* Anlage, der gleichmäßig *rhythmisierte Duktus* und die entschieden gesetzte Farbigkeit erinnern an Betas Wortwahl, über die ich in meinem *Erinnerungsbild* stolperte (vgl. Beta_E). Grenzt sich Beta in den Interview-Sequenzen *kommunikativ* ausdrücklich von ihrem Architekturstudium ab, scheinen Dimensionen der Architektur zumindest die *Übergangs*-Artefakte sehr wohl zu unterstützen (vgl. Beta_A185-A186).

Wie entwickelt sich Beta nun während ihres Kunstpädagogik-Studiums weiter?

UT: Sich verändernde Farbigkeit
(Rn. Beta_A247-Beta_A268)
247 ***Beta***: und das hab ich dann nochmal in einem Seminar,
248 das ich dann auch weitergemacht hab beim Thomas Morgen, da hat sich dann auch die
249 Farbigkeit verändert. das ist im Moment für mich total wichtig, #00:10:52-6#
250
251 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:10:52-6#
252
253 ***Beta***: dass irgendwie, ähm, dass ich irgendwie in eine andere Farbigkeit entwickle. und
254 und irgendwie ähm, aus so nem alten, was ich so ein bisschen, ich weiß nicht,
255 manchmal, auch diese Drucke, manchmal erinnert mich das auch so ein ganz kleines
256 bisschen vielleicht an Tapies oder so was und das ist irgendwie mit so einer Zeit
257 verankert, die ich, eigentlich mag ich Tapies gern, #00:11:09-9#
258
259 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:11:09-9#
260
261 ***Beta***: aber ähm. es ist jetzt auch nicht wie Tapies, aber es ist einfach #00:11:13-6# 262
263 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:11:13-6#
264
265 ***Beta***: irgendwie so, auch die Farben oder so, das ist irgendwie so, manchmal denke ich,
266 es könnte so aus den 60-er, 70-er Jahren sein, so ein bisschen, ja, #00:11:20-0#
267
268 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:11:20-0#

Formulierende Interpretation
In dieser Sequenz beschreibt Beta den aktuellen Stand ihres künstlerischen Handelns. Ausgehend von einem Malerei-Seminar reflektiert sie ihre Druckergebnisse.

Reflektierende Interpretation
Erneut deutet Beta einen *Übergang* an. Im Gegensatz zum bisher thematisierten *Übergang* findet der neue innerhalb des Kunstpädagogik-Studiums statt. Ihre Weiterentwicklung erfolgt also in unterschiedlichen Studienphasen und in verschiedenen Seminaren. Aktuelles Anliegen (vgl. Beta_A249) ist eine veränderte Farbwahl (vgl. Beta_A253), die „im Moment für [...] [sie] total wichtig“ (Beta_A249) ist. Die Integration der Zeitangabe „im Moment“ (Beta_A249) scheint einerseits eine aktuelle Dringlichkeit zu signalisieren. Andererseits schwingt in dieser Formulierung das Momenthafte ihrer Ausrichtung mit, die sich jederzeit ändern könnte. Anschließend nennt Beta ihren Wunsch, „dass [...] [sie] irgendwie in eine andere Farbigkeit entwickle“ (Beta_A253). Wie sich diese entwickeln lässt, scheint allerdings unbestimmt, zumindest verwendet sie innerhalb kurzer Zeit gleich zweimal „irgendwie“ (Beta_A253). Vielleicht ist die Unklarheit des Weges aber auch der Aktualität ihres Wunsches geschuldet. Auffallend ist ihre Satzkonstruktion, in der sie ausdrückt, dass sich ihr „ich“ (Beta_A253) *in eine andere Farbigkeit* entwickeln möge. Diese kleine Stelle zeugt von der *impliziten* Annahme, dass das künstlerische Arbeiten eine Veränderung der eigenen Person bewirken kann.

Danach beginnt sie einen Satz wiederum mit „irgendwie“ (Beta_A254), das die Hoffnung ausdrückt „irgendwie ähm, aus so nem alten“ (Beta_A254) herauszukommen. Dabei schließt sie den Satz allerdings nicht mit dem Infinitiv *herauszukommen* ab, sondern beginnt ihrem Gefühl nachzuspüren, das die alte Farbigkeit evoziert. So hätten sie ihre Drucke an Tapies und an eine bestimmte Zeit erinnert (Beta_A255-A256). Sie betont, dass die Drucke nicht „wie Tapies“ (Beta_A261) aussähen. Aber die Farbigkeit ihrer Drucke könnte „aus den 60-er, 70-er“ (Beta_A265-A266) stammen.

Auffallend ist die deutliche Ambivalenz im Verhältnis zu Tapies. Obwohl sie Tapies schätzt (vgl. Beta_A257) und ihre Drucke an seine Farbigkeit erinnern (vgl. Beta_A255-A257), sehnt sie sich nach einer anderen Farbigkeit (vgl. Beta_A253).

Im vorliegenden Absatz verraten Betas Formulierungen eine große Vorsichtigkeit. Sie verwendet nicht nur häufig „irgendwie“ (Beta_A253, A253, A254, A256, A265, A265), sondern auch andere offene Formulierungen wie „bisschen“ (Beta_A254, A256, A266), „manchmal“ (Beta_A255, A265), „vielleicht“ (Beta_A256) und „eigentlich“ (Beta_A257). Diese Formulierungen verhindern *Bestimmtheit*. Sie scheint um Worte zu ringen, mit denen sie beschreiben kann, was sie gerade beschäftigt.

UT: Hoffnung auf anderes Selbstbild
(Rn. Beta_A274-Beta_A297)

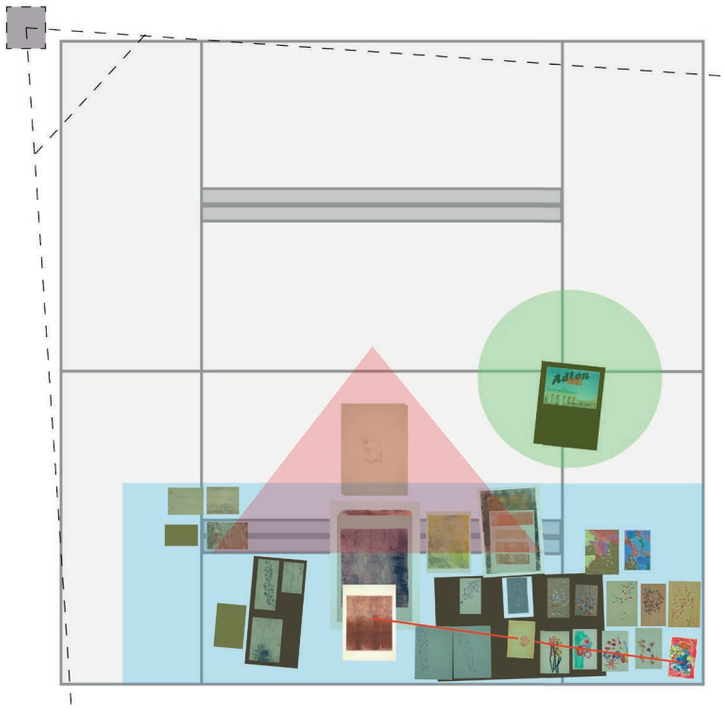
274 ***Beta***: irgendwie wollte ich da was, wollte ich da raus, und ähm, finde das auch
275 schön, das ist, glaub ich auch der Einfluss vom Thomas Morgen, dass da irgendwo so
276 eine andere Farbigkeit rein kommt. #00:11:33-0#
277
278 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:11:33-0#
279
280 ***Beta***: und das nehm ich total gerne an, jetzt im Moment. #00:11:35-4#
281
282 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:11:35-4#
283
284 ***Beta***: und das ist ganz am Anfang oder so, aber das ist #00:11:37-2#
285
286 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:11:37-2#
287
288 ***Beta***: irgendwie so, da ändert sich einfach was. #00:11:39-4#
289
290 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:11:39-4#
291
292 ***Beta***: irgendwie so, #00:11:40-6#
293
294 ***Lambda***: ah ja #00:11:40-6#
295
296 ***Beta***: und, und, und vielleicht hab ich auch so ein bisschen anderes, also so, einfach ein
297 anderes Bild von mir dann auch. #00:11:47-2#

Formulierende Interpretation
Beta vermutet in dieser Sequenz, dass ihr Wunsch nach einer anderen Farbigkeit mit der Lehre eines Dozenten verknüpft sei, von dem sie sich gerade gern beeinflussen lasse. Sie nehme eine Veränderung wahr und vermute, dass sich diese Entwicklung auf ihr Selbstbild auswirke.

Reflektierende Interpretation
Homolog zur Sequenz, in der sich Beta vom Druck-Dozenten zu einer neuen *Kreativität* hatte inspirieren lassen (vgl. Beta_A117-A132), erhält sie von einem weiteren Dozenten erneut den Impuls, sich weiterzuentwickeln (vgl. Beta_A275). Wieder befindet sich Beta also in einer *Übergangs-Phase* (vgl. Beta_A69-A70, vgl. Beta_A93-A94), die mit einer *Distanzierung* zum Vorangegangen einhergeht (vgl. Beta_A121-A132, vgl. Beta_A173-A180) und in der sie sich zugleich dem *Unbekannten*, noch *Unbestimmten* neugierig öffnet.

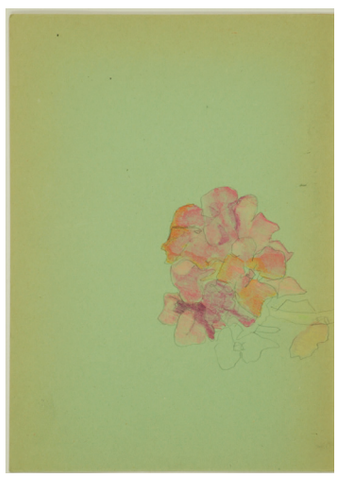
Dieser Moment des *Übergangs* erscheint *homolog* zum Übergangsmotiv in dem Gemälde aus Betas Kindheit (vgl. Beta_E). Sich dem Einfluss eines Dozenten zu öffnen, ist für Beta unproblematisch. Sie weist sogar explizit darauf hin (vgl. Beta_A275). Nicht weniger selbstverständlich ist es für sie, diesen Einfluss im Moment „total gerne“ (Beta_A280) anzunehmen. Hier spiegelt sich ihre Leichtigkeit in der Annahme und Auseinandersetzung mit neuen Impulsen. Das, was sich gerade wandelt, sei noch „ganz am Anfang oder so, aber [...] da ändert sich einfach was“ (Beta_284-288). Wie sich die Änderung genau vollzieht, lässt sich noch nicht sagen. Auch hier deutet sich eine weitere *Homologie* zu Nerly an, der in seinem Bild die Zukunft, wohin sich Tizian entwickeln wird, offen lässt. Nur die Gegenwart kann gezeigt werden, in der er sich vom *Vergangenen* verabschiedet. Abschließend nennt Beta ihre Hoffnung, ein „anderes Bild von mir dann auch“ (Beta_297) zu entwickeln.

Wie zeigt sich die von Beta beschriebene und erwünschte (vgl. Beta_A253) Weiterentwicklung nun in der Farbigkeit ihrer Artefakte?



BetaKE

Beta4, Herbst 2010



Beta10, SoSe 2012

Beta23, WiSe 2012/13

Formulierende Interpretation

Der Druck Beta4 und die Papierarbeit Beta23 sind mit Ölfarben erstellt worden, Beta10 mit Aquarellstift. Beta10 und Beta23 eint nicht nur, dass beide Florales darstellen, sondern dass das Florale auf gefundenes Papier gemalt worden ist. Beide florale Darstellungen könnten Hortensien abbilden. Beta4 ist ungegenständlich konzipiert und scheint nichts abzubilden.

Reflektierende Interpretation

Farbigkeit

Im Detail wird gerade bei Beta4 das *Schillern* der unterschiedlichen Brauntöne deutlich. Auch bei Beta10 lassen sich die zarten *Übergänge* der Rosa-Töne ausmachen, die sich nahezu komplementär zum verblichenen Grün des Untergrunds verhalten. Sein Untergrund hat keine homogene Farbigkeit. Zum rechten Rand hin vergilbt das Papier. Das Orange der Blütenblätter greift den vergilbten Rand auf. Die starke Farbigkeit von Beta23 unterscheidet sich deutlich von Beta4 und Beta10. Blickt man allerdings auf die vielfältigen Blautöne, werden die *Homologien* zu den beiden vorangegangenen Artefakten deutlich. Aber auch der rote Hintergrund, der so angelegt worden ist, dass das unbemalte Papier mitunter sichtbar wird, erscheint *homolog* zu den im Druck ausgesparten Linien bei Beta10.

Planimetrie

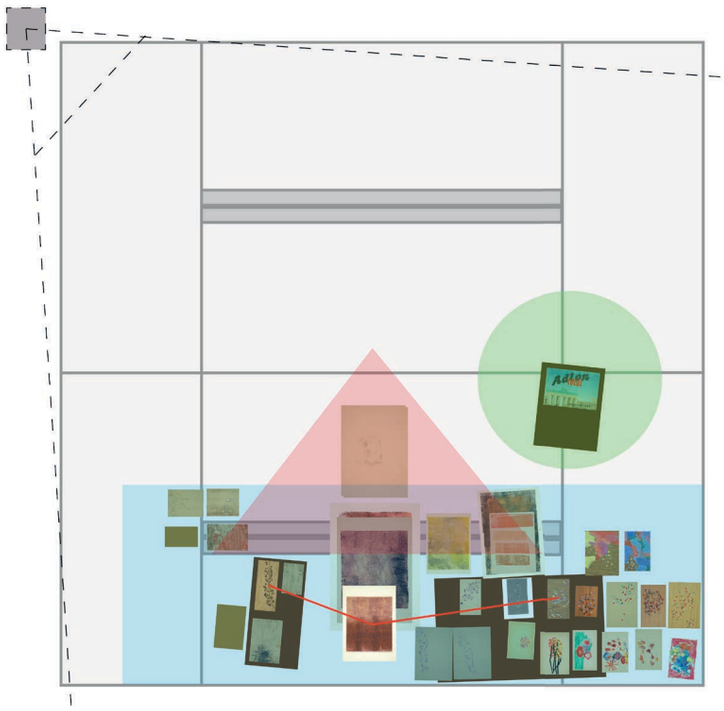
Beta4, Herbst 2010

Beta10, SoSe 2012

Beta23, WiSe 2012/13

Auf *planimetrischer* Ebene zeigen sich wieder *Homologien*, die zunächst nicht wahrgenommen werden können: Wie erwähnt, verfügt Beta4 über einen Rand, der es kostbar macht. Auch Beta10 ist *homolog* dazu aufgebaut. Die farbige Blüte ist in eine verhältnismäßig kleine, elliptische Form eingebettet, die ihre Kostbarkeit nicht zuletzt durch den weiträumigen Hintergrund erlangt. Selbst Beta23 lebt vom kraftvollen, aber doch homogenen Hintergrund, der die Vielfältigkeit der Blüten optisch beruhigt.

Weiterentwicklungen in Betas Artefakten zeigen sich aber auch an anderer Stelle:



BetaKE

Beta4, Herbst 2010

Beta16, Sept. 2012

Beta25, WiSe 2012/13

Formulierende Interpretation

Ist Beta4 auf gekauftes Papier gedruckt, stammen die Bildgründe von Beta16 und Beta25 vom „Gebrauchtwarenhof" (Beta_Ü465) und sind anschließend zugeschnitten worden. Beta16 besteht aus einer alten Holzkiste, Beta25 hingegen aus Holzimitat.

Reflektierende Interpretation
Materialität

Beta4, Herbst 2010

Beta16, Sept. 2012

Beta25, WiSe 2012/13

Das standarisierte Papierformat des Drucks wird bei Beta16 und Beta25 durch individuell zugeschnittene Materialien ersetzt, die Beta im Gebrauchtwarenhof erwarb. Die Materialien von Beta16 und Beta25 verfügen also über eine eigene Geschichte. Bevor Beta sie als Artefakte gestaltete, hatten sie im Gegensatz zu Beta4 eine andere Funktion.

Unterschiede zeigt zudem ein weiterer Aspekt: Besteht Beta16 aus Holz, das lackiert wurde, wurde Beta25 aus einem Holzimitat erstellt, also aus einem künstlichen Ersatz von Holz. Gerade zwischen dem natürlichen Material bei Beta16 und dem künstlichen von Beta25 deutet sich ein weiterer Sprung in der bildnerischen Entwicklung Betas an.

Homologien zwischen den drei Artefakten sind trotzdem vorhanden: In der Gegenüberstellung der drei Artefakte lassen sich die *Duktus*-Spuren in Beta4 als Blüten lesen, wie sie in Beta16 bzw. Beta25 abbildend dargestellt sind. Dass die Ästchen bei Beta25 fehlen, verweist - im Vergleich zu Beta16 mit einem dargestellten Ast - auf einen Abstraktionsprozess, in dem weggelassen wird, was für die optische Erscheinung nicht zwingend erscheint. Die bewusste Entscheidung für spezifische Materialien und deren selbständiger Zuschnitt unterstreicht Betas *Wertschätzung* von *Materiellem*. Dass darüber hinaus sowohl bei Beta16 als auch bei Beta25 in der *planimetrischen* Konzeption ein *homologes* Konzept zu Beta10 und Beta23 festzustellen ist, muss nicht weiter erklärt werden.

Um Betas künstlerische Entwicklungen noch einmal mit ihrem Interview abzugleichen, blicke ich in eine spätere Sequenz ihres Interviews:

UT: Die Website der Bekannten
(Rn. Beta_Ü744-Beta_Ü796)

744 ***Beta***: Ich hab auch eine Bekannte, zu der ich aber keinen
745 Kontakt mehr hab, und die hat Kunst studiert, und ich war kürzlich auf deren
746 Website, und die hat, die ist auch in diesen Braun-, Beigetönen ganz stark, und
747 irgendwie, das ist so von früher her noch, dass man, ich weiß genau, wohin die
748 sich anlehnt, woher das kommt. Damals waren dann, so Bekannte, die hatten dann
749 so Tapies-Drucke, meine Schwester hat auch ein oder zwei zu Hause hängen, von
750 den Eltern geschenkt bekommen, oder so. Auch wenn man sich das gewünscht
751 hat, und auch gut fand. Aber irgendwie jetzt so was anderes zu machen. Da so
752 auszubrechen. Das find ich irgendwie total schön, auch so eine andere Farbigkeit.
[...]
787 ***Beta***: Und bei dieser Frau steht
788 wirklich noch auf ihrer Website, dass sie von Tapies beeindruckt ist, ist aber meine
789 Generation. Finde ich ein bisschen komisch, dass man sich von solchen, das wäre,
790 als fände man Rothko oder sowas, noch weiter, man kann's ja machen, und das ist
791 man dann ‚man-selber' und der eigene Charakter, und auch wirklich die eigene
792 Farbigkeit, aber mich wundert's auch so ein bisschen, dass sie in all der Zeit, in den

793 vielen Jahren, in denen sie sich mit Malerei beschäftigt hat, nicht das Bedürfnis
794 hatte, nicht mal auszubrechen. Verstehen Sie, was ich meine?
795 ***Lambda***: Ja, ist interessant
796 ***Beta***: Zu zeigen, dass man mal was anderes macht.

Formulierende Interpretation
Beta besuchte die Kunst-Website einer gleichaltrigen Bekannten und ist überrascht, dass sie sich in ihrer künstlerischen Haltung nicht weiterentwickelt hat.

Reflektierende Interpretation
In dieser Sequenz spannt Beta einen großen Bogen. Sie erzählt von ihrer künstlerischen Sozialisation. So hatten ihre Eltern offensichtlich nicht nur den Nerly zu Hause hängen, sondern haben den Kindern auch auf eigenen Wunsch hin Tapies-Drucke geschenkt (vgl. Beta_Ü748-750). Die Auseinandersetzung mit Tapies hängt also mit Betas Jugend zusammenzuhängen. Sie wundert sich darüber (vgl. Beta_Ü788-789), dass sich eine frühere Bekannte weiterhin an Tapies anlehnt (vgl. Beta_787-788) und damit ihrer Jugend verhaftet bleibt. Gleich zweimal verwendet Beta den Infinitiv „auszubrechen" (Beta_Ü752, Beta_Ü794), um ihre eigene Bewegungsrichtung zu kennzeichnen. Wie - in Nerlys Gemälde dargestellt - der junge Tizian aus der vertrauten Umgebung seiner Eltern *aufbricht*, will Beta aus dem vertrauten künstlerischen Feld *ausbrechen*. Das Wort *Brechen* ist mit dem *Bruch*[583] verwandt. Es impliziert in seiner Bedeutung auch die *Überschreitung* eines gesetzten Feldes. Beta beansprucht für sich, so scheint es, diese Grenzen immer wieder zu weiten und zu öffnen.

Zusammenfassung
Ausgehend von meinem *Erinnerungsbild* deutet sich nach der Analyse des Datenmaterials folgende *handlungsleitende Orientierung* Betas an:

Sich neu erfinden[584]
Beta präsentiert nicht nur umsichtig die einzelnen Artefakte auf dem Tisch, sie hatte auch spezifische Materialien für die Erstellung der Artefakte gewählt. Die Suche nach dem Besonderen und Neuen, das sich auch im Distanzieren einzelner Artefakte spiegelt, ist *handlungsleitende Orientierung* Betas. Sie bleibt nicht auf Erreichtem stehen, obwohl sie es schätzt. Im kostbaren Gemälde aus ihrer Kindheit ist eine Phase des *Aufbrechens* abgebildet. Vorangegangenes zu hinterfragen und neu zu starten, den Mut zu haben, sich dem *Unbestimmten* zu öffnen wie der auf Nerlys Gemälde dargestellte Tizian, erscheint als zentrales *handlungsleitendes Motiv* Betas.

Rückkoppelung an die Analysen der Hyperimages
Trotz der expliziten *Abgrenzung* des Alten vom Neuen, also der distanzierten Haltung zum vorangegangenen Architektur-Studium (vgl. Gamma_Ü789-Ü796), wird bei der Analyse der *Hyperimages* deutlich, dass Beta das vorangegangene Architekturstudium in der Weise des *Ausbreitens implizit dokumentiert*, dass es *spürbar* bleibt.

Didaktische Überlegungen
Homolog zum Vorgehen der *dokumentarischen Methode* habe ich in meinem *Erinnerungsbild* über die spezifische Wortwahl Betas sinniert. Obwohl ich damals die *dokumentarische Methode* noch nicht näher kannte, zeigte mein pädagogisches Handeln *Homologien* zu dieser Methode. Ich hatte den Eindruck, dass sich hinter Betas Wortwahl ein spezifischer *Erfahrungsraum*[585] zeigen könnte, der sich vermutlich von denjenigen der anderen Studierenden unterscheidet. Meine behutsame Nachfrage eröffnete mir Betas sozialen, aber auch kulturellen Hintergrund, der mir sonst verschlossen geblieben wäre. Für ein nachhaltiges *Begleiten* von künstlerischen Bildungsprozessen kann das Kennenlernen des Raumes, aus dem sich Studierende herausbewegen, unterstützend wirken. Dass zu Betas eigenen *Erinnerungsbildern* von ihrer Familie ein Gemälde zählt, in dem der *Aufbruch* eines jungen Menschen gestaltet ist, ist bemerkenswert, auch dass diese Szenerie in ein weiches Morgenlicht getaucht ist. Trotz aller Ungewissheit, die dieser *Übergang* bedeuten mag, vermittelt das Licht auf *konjunktiver* Ebene Gelassenheit und Zuversicht.

583. Vgl. Waldenfels 2007².
584. Vgl. Beta_Ü752, Beta_Ü794, vgl. Beta_A131-A132, vgl. Beta_A296-A297.
585. Vgl. Bohnsack 2011², S. 17.

8.3 Gamma

Mein Erinnerungsbild von Gamma[586]

In der ersten Sitzung eines Malerei-Seminars sitzt eine Studentin, die noch kein Seminar bei mir besucht hatte. Auch wenn sie bereits alle Module absolviert habe, würde sie gern an diesem Seminar teilnehmen, erklärt sie. Leider habe sie noch keinen eigenen Ansatz im künstlerischen Arbeiten gefunden. Deshalb sorge sie sich um ihr bevorstehendes Examen. Als sie mir ihre Bilder zeigt, verstehe ich ihre Unsicherheit. Ich ermuntere sie, dem nachzuspüren, was zum inhaltlichen, aber auch zum formalen Kern ihrer künstlerischen Motivation zählt. In den folgenden Seminarsitzungen entstehen verschiedene Landschaften. Ich gewinne den Eindruck, dass sie einer tragfähigen Spur folgt und in einen nachvollziehbaren künstlerischen Prozess getreten ist. Da die Jahresausstellung bevorsteht, empfehle ich ihr eine Auswahl von Bildern zu treffen und einzureichen. Zögernd nimmt sie meine Empfehlung an. Der Kollege, der für die Jahresausstellung verantwortlich ist, lehnt ihre Bilder ab. Gamma ist verzweifelt und weint.

586. Vgl. Gamma_E.

Eine Studentin will ihr Studium beenden. Alle Seminare sind absolviert. Leider muss sie an der Universität erfahren, dass ihre künstlerischen Arbeiten weniger geschätzt werden als erhofft. Da sie bei einem Dozenten noch kein Seminar besucht hat, meldet sie sich bei ihm an, um neue Impulse für eine Weiterentwicklung ihrer künstlerischen Arbeit zu erhalten. Sie versucht seine Anregungen anzunehmen. Trotz ihrer Skepsis folgt sie seinem Rat und bewirbt sich für die Jahresausstellung. Es trifft sie, als der für die Jahresausstellung zuständige Dozent ihre Bilder ablehnt.

In diesem *Erinnerungsbild* prallen unterschiedliche Dimensionen künstlerischen, aber auch kunstpädagogischen Handelns aufeinander. *Normatives* in der Kunst steht genauso zur Disposition wie Weisen der *Begleitung* in kunstpädagogischen Lehr- und Lernsituationen. Pädagogik trifft auf Kunst und Kunst trifft auf Pädagogik. Die Grundherausforderungen kunstpädagogischen Handelns werden spürbar.

Welche *Orientierungen* mögen in Gammas Studium dazu geführt haben, dass am Ende des Studiums diese verletzende Erfahrung entstehen konnte? In der folgenden Sequenz äußert sich Gamma im Interview zu diesem Ereignis:

UT: Die Alubilder
(Rn. Gamma_Ü633-Gamma_Ü653)

633 ***Gamma***: und da oben, das waren zwei Versuche auf
634 Aluminium. Der Tipp kam vom Tommy. Weil er gesagt hat, ja, ich muss da schauen,
635 dass ich irgendetwas Interessantes in meine Bilder reinkrieg. Irgendwie, was die von
636 anderen abhebt. Und dann hab ich's einfach mal getestet. Also, ich muss sagen, mir hat
637 das Arbeiten da total Spaß gemacht, weil es einfach so eine ganz glatte Oberfläche da
638 ist. Und die Farbe ganz anders aufgenommen wird als auf Papier oder einer
639 strukturierten Leinwand. Und das ging auch schnell, auch das Reinritzen. Ich bin da
640 total aufgeblüht bei den Bildern, aber ähm, ja.
641 ***Iota***: Vom Machen her? Vom Prozess?
642 ***Gamma***: Ja. Fand ich cool.
643 ***Iota***: Hast Du noch mehr davon gemacht?
644 ***Gamma***: Nee.
645 ***Iota***: O.k.
646 ***Gamma***: Der Paul hat ja gesagt, man malt so nicht auf Aluminium.
647 ***Iota***: O.k.
648 ***Gamma***: Das muss man anders machen. Ja. Aber ich fand's trotzdem eine schöne
649 Erfahrung. Na, und das ist mir dann auch egal. Vielleicht mach ich irgendwann nochmal
650 so ein Aluminiumbild? Vielleicht anders? Vielleicht keine Landschaft, aber? Also mir hat's
651 Spaß gemacht.
652 ***Iota***: Das da so drauf zu
653 ***Gamma***: Genau.

Formulierende Interpretation
Gamma zeigt Iota zwei Artefakte, die sie auf Aluminium gemalt hat. Die Arbeit auf diesem Grund machte ihr große Freude, obwohl sie später von einem Dozenten darauf hingewiesen wird, dass man diesen Malgrund auf diese Weise nicht verwende.

Reflektierende Interpretation
Gamma spricht relativierend von *Versuchen* (vgl. Gamma_Ü633), als sie Iota auf zwei Artefakte aufmerksam macht. Ein *Versuch* ist nichts Fertiges, er ist eher ein Experiment, ein Zwischenstadium, um etwas Neues zu erreichen.

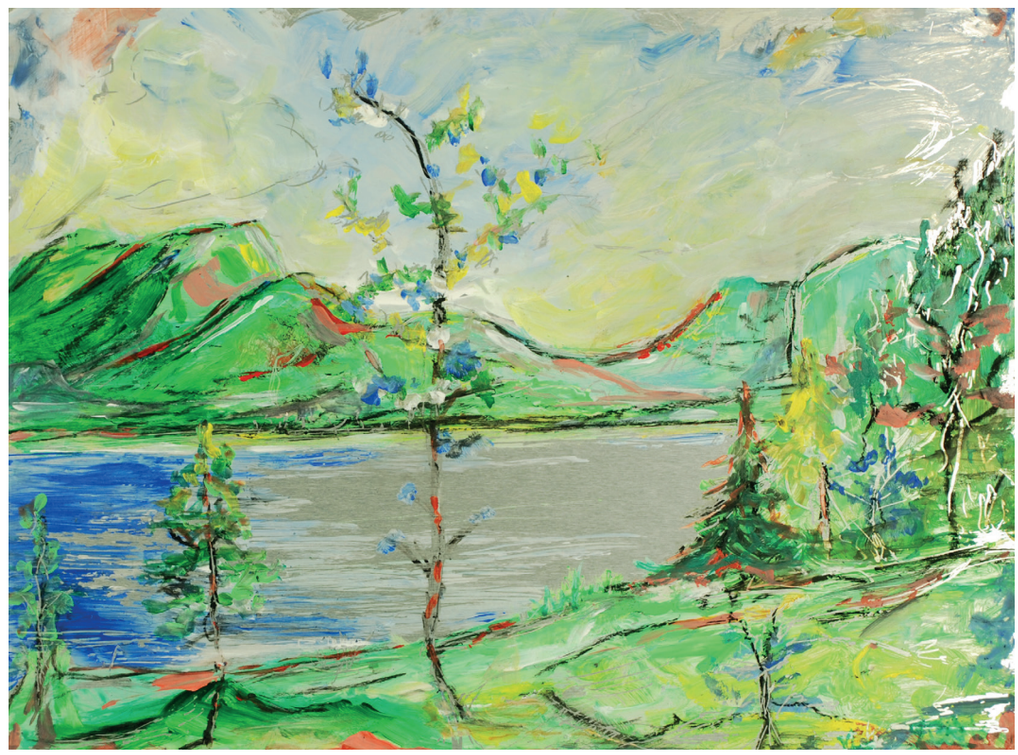
Die Bezeichnung eines Artefakts als *Versuch* entschuldigt seine Erscheinung. Es stellt noch kein Ergebnis dar. Anschließend erklärt sie das Setting, das zu diesen *Versuchen* führte. So habe ihr der Dozent des Seminars den entscheidenden „Tipp“ (Gamma_Ü634) gegeben, als er sie dazu aufforderte, „irgendetwas Interessantes“ (Gamma_Ü635) in ihre Bilder zu integrieren, um sie von anderen unterscheidbar zu machen (vgl. Gamma_Ü635-Ü636). Die Arbeitsvorgehensweise auf Alu habe ihr „total Spaß gemacht“ (Gamma_Ü637), da es sich deutlich von „Papier oder einer strukturierten Leinwand“ (Gamma_Ü638-Ü639) unterscheide. Auf diese Weise markiert Gamma ihren Erfahrungsschatz mit anderen Materialien und bettet ihre neuen Erfahrungen in die vorangegangen ein.

Dass das künstlerische Handeln auf Alu „schnell“ (Gamma_Ü639) ging und sogar ein unkompliziertes „Reinritzen“ (Gamma_Ü639) erlaubte, führte zu einer positiven Dynamik Gammas. Sie sei „total aufgeblüht bei den Bildern“ (Gamma_Ü640). Die Erwähnung des *Aufblühens* wird besser verständlich, wenn man sich einen *Gegenhorizont*[587] vorstellt. So könnte sie sich bei der künstlerischen Arbeit niedergeschlagen gefühlt haben.

Auch die Betonung des *Schnellen* und des *Ritzens* ist für eine nähere Betrachtung interessant. Das *Schnelle* kann mit dem Emotionalen, auch mit dem Expressiven verknüpft sein. Für jemanden, der selbstverständlich gestisch arbeitet, ist dieser Hinweis nicht notwendig. Für jemanden, der sich am *freieren* Arbeiten abmüht, hingegen schon.

Gamma malt nicht nur auf der glatten Oberfläche (vgl. Gamma_Ü637), sondern scheint den *Malgrund* selbst zu bearbeiten. Indem sie in ihn ritzt (vgl. Gamma_Ü639), verletzt sie ihn und bricht ihn auf. Sie beginnt die Möglichkeiten des *Materials* auszuloten.

Iotas Nachfrage, ob sie noch weitere Artefakte dieser Art erstellt habe, verneint sie und weist darauf hin, dass Paul ihr gesagt habe, dass man „so nicht auf Aluminium“ (Gamma_Ü646) male. Den Dozenten, der ihr den „Tipp“ (Gamma_Ü634) für das Malen auf Aluminium gegeben hatte, bezeichnet sie mit dem Spitznahmen „Tommy“ (Gamma_Ü634). Paul hingegen, der ihre malerische Vorgehensweise auf Aluminium in Frage stellt (Gamma_Ü646), nennt sie bei vollem Vornamen. Hier deutet sich ein Autoritätsgefälle zwischen beiden Dozenten aus Gammas Perspektive an. Paul wäre demnach für Gamma die eigentliche Autorität im künstlerischen Handeln. Wird der erste Dozent von Gamma für das Malen auf Alu verantwortlich gemacht (vgl. Gamma_Ü634), ist der zweite für die Beendigung (vgl. Gamma_Ü643-Ü646) *verantwortlich*.



Gamma43, WiSe 2012/13

587. Vgl. Bohnsack 2011², S. 20f.

In beiden Fällen scheint Gamma die *Verantwortung* für ihre künstlerischen Entscheidungen auf Autoritätspersonen zu übertragen und den eigenen Gefühlen einen geringeren Stellenwert beizumessen (vgl. Gamma_Ü636-Ü637, vgl. Gamma_Ü639-Ü640, vgl. Gamma_Ü648-Ü651).

Um die Spezifik der Alubilder weiter zu ergründen, analysiere ich eins davon:

Formulierende Interpretation
Gamma malt auf eine Aluplatte eine Landschaft. Im Vordergrund befindet sich eine kleine Anhöhe, von der man auf einen See blicken kann. Der See stellt den Mittelgrund des Bildes dar. Im Hintergrund sind Berge zu sehen.

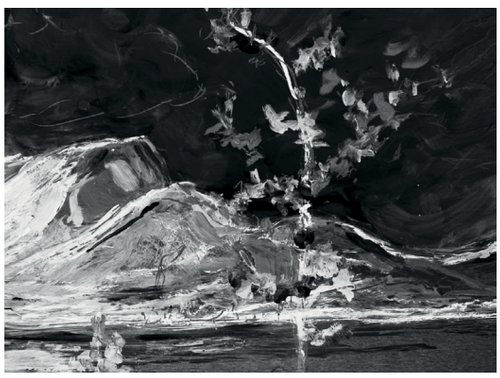
Reflektierende Interpretation
In der Analyse des Gemäldes beschränke ich mich auf die für mich wesentlichen Faktoren: *Farbigkeit* und *Duktus*. Die Analyse beider Elemente verdeutlicht Gammas spezifischen Umgang mit dem *Malgrund* Alu.

Farbigkeit

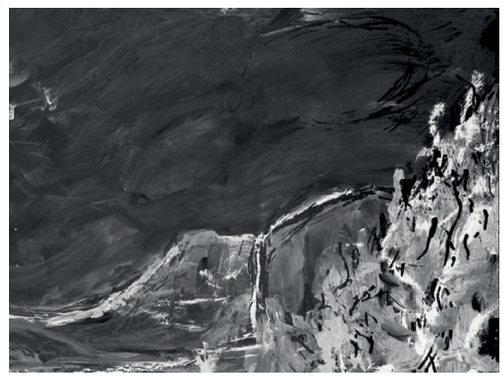
Für die Darstellung der Landschaft wählt Gamma *Lokalfarben*. Da Wiesen und Wald nach konventioneller Vorstellung grün sind, werden sie auf diese Weise gemalt. Auch ein See muss blau sein, reflektiert er doch bei schönem Wetter den blauen Himmel. Dieser herkömmliche Umgang mit Farbe erfährt bei Gamma allerdings kleine malerische Raffinessen: Das Grün der Landschaft wird mit rot-orangen Linien akzentuiert. Diesen *Komplementärkontrast* steigert das Aufeinanderprallen von flächigen und linearen Elementen zum Quantitätskontrast. Gamma integriert in ihre Malerei aber auch die Oberfläche des Alus. Sie bemalt es nicht vollständig, sondern lässt es im See großflächig stehen. So kann das unbemalte Alu als reflektierende Seeoberfläche wahrgenommen werden. Um die strukturelle Vielfalt der Bäume im Vordergrund herauszuarbeiten, kratzt Gamma in die Maloberfläche und bringt somit das darunterliegende Alu zum Vorschein. Die Kratzspuren wiederholen sich in Ansätzen auf der blanken Oberfläche des Aluminiums.

Trotzdem deutet sich hier ein Unterschied zur Interview-Sequenz an, da das „Reinritzen“ (Gamma_Ü639) tiefer geht und weit stärker den Grund des Artefakts bearbeitet.

Duktus



Ausschnitt aus Gamma43



Ausschnitt aus Gamma43

Der *Duktus* von Gamma43 ist geprägt von einer Verbindung aus *zeichnerischen* und *malerischen* Elementen. Die wesentlichen Formen der Anlage werden durch schwarze Linien locker gefasst. Gerade der mittlere Baum wirkt mit dem Pinsel farbig *gezeichnet*. Auch die gekratzten Spuren, die als graphische Elemente die Maloberfläche aufbrechen, stellen Linien dar.

Im Nachdenken über Betas Bildsprache stoße ich auf ein Gemälde von Lovis Corinth:

Lovis Corinth, „Oktoberschnee am Walchensee", 1919

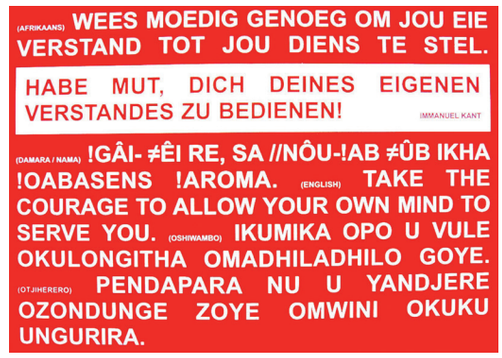
Vergleicht man beide Bilder, entdeckt man eine *homologe planimetrische* Struktur. Gammas Bild wirkt wie eine malerische Neu-Interpretation von Corinths Werk. Sogar der *Duktus* ist über weite Bereiche ähnlich. Allerdings malt Corinth im Gegensatz zu Gamma mit *Erscheinungsfarben*. Damit ist seine Walchensee-Landschaft abhängig von einem spezifischen Licht, in das die abgebildete Landschaft getaucht ist. Selbst die C-ähnliche Ast-Linie des zentralen Baums in Corinths Artefakt wird von Gamma aufgegriffen und frei interpretiert.

Der Bezug des Artefakts zu Corinth ist mir während des Seminars nicht aufgefallen. Ich wäre gar nicht auf die Idee gekommen, dass Gamma sich so stark auf historische Artefakte einlassen könnte. Erst während der Bildinterpretation erkannte ich die mögliche Quelle. *Spüre* ich erneut meinem *Erinnerungsbild* von Gamma nach, stolpere ich über meinen Impuls: „Ich ermunterte sie, dem nachzuspüren, was zum inhaltlichen, aber auch zum formalen Kern ihrer künstlerischen Motivation zählt" (vgl. Gamma_E).

Erfahrungshintergrund des Erinnerungsbildes von Gamma

Nach meinem 1. Staatsexamen sammelte ich erste Unterrichtserfahrungen an der *Namib High School* Swakopmund, Namibia. Um dem „What shall I do now?“ und dem kolonial geprägten Deutschland-Bild meiner Schülerinnen und Schüler zu begegnen, entschied ich mich, Kants Aufklärungssatz an die Wand über meine Tafel schreiben zu lassen. Ich wollte meinen Schülerinnen und Schülern Mut machen, in eine *kritisch-reflexive Haltung* zu treten, sich selbst ernstzunehmen und dem Kern des *Eigenen*[588] *nachzuspüren*. Mit dieser Rauminszenierung machte ich sicherlich nicht nur meinen Schülerinnen und Schülern Mut, sondern auch mir selbst.[589] Anschließend ließ ich Kants Satz in die Landessprachen Namibias übersetzen und auf *Certificates* meiner *Artclass* drucken. So hoffte ich, den Schülerinnen und Schülern ein *Leitbild* für ihren weiteren *Bildungsweg* geben zu können. Auch im *Resonanzprojekt* mit der *Sammlung Prinzhorn* ermunterete ich Studierende, dem nachzugehen, was für sie zentrales *Movens* ihres künstlerischen Handelns darstellt.

Tobias Loemke, Artclass Namib High School, Swakopmund 2002



Tobias Loemke, Certificate der Artclass, Swakopmund 2002

Mein *Erinnerungsbild* von Gamma thematisiert nicht nur die spezifische Handlungspraxis eines Falls. Es thematisiert zugleich zentrale Vorannahmen meiner kunstpädagogischen Haltung.

Dazu stellt sich die Frage: Gehört die Umsetzung eines landschaftlichen Erlebens zum Kern von Gammas künstlerischer *Motivation* oder das freie Interpretieren eines *Vorbilds*?

UT: Das Schlüsselwerk

(Rn. Gamma_A608-Gamma_A656)

608 ***Gamma***: soll ich gleich ┘
609 anfangen zu erzählen? #00:21:45-0#
610
611 ***Iota***: ja, klar, genau, ┘erzähl einfach. #00:21:47-1#
612
613 ***Gamma***: also, ja, die Seite hier, (Lachen) die Malereien, das war, die Bilder sind entstanden
614 in der Schulzeit. #00:21:56-4#
615
616 ***Iota***: aha. #00:21:58-6#
617
618 ***Gamma***: ähm, ja, das war so mein Schlüsselwerk. (Lachen) das weiß ich noch ganz genau,
619 da war meine Schwester in der Kollegstufe, in der K12, die hatte Kunst-Grundkurs,
620 #00:22:08-0#
621
622 ***Iota***: aha #00:22:08-0#
623
624 ***Gamma***: die ist dreieinhalb Jahre älter als ich, #00:22:10-9#
625
626 ***Iota***: ja #00:22:10-9#
627

588. Im Text „Existentielles bildnerisches Handeln in kunstpädagogischen Prozessen“, der im Band *InOutsider Art. Studierende der Kunstpädagogik im Dialog mit der Sammlung Prinzhorn* abgedruckt ist, thematisiere ich das *Existentielle* als *Movens* für künstlerisches Handeln. Vgl. Loemke, 2012, S. 19ff.

589. Vgl. Loemke 2013, S. 159ff.

628 ***Gamma***: ich weiß nicht in welcher Klasse ich war, in der 9.? ähm, und sie sollte ein
629 impressionistisches Landschaftsbild malen. #00:22:18-4#
630
631 ***Iota***: mhm (bejahend) #00:22:18-4#
632
633 ***Gamma***: und ich hab ja schon immer gemalt, also schon in der Kindheit und in der
634 Grundschule, also mir hat das immer Spaß gemacht, aber so ein richtiges
635 Landschaftsbild, das hab ich halt vorher noch nie gemacht. und ich weiß noch, also
636 meine Schwester ist in Malerei jetzt nicht so, also das hat ihr nie so viel Spaß gemacht,
637 #00:22:39-0#
638
639 ***Iota***: mhm (bejahend) #00:22:39-0#
640
641 ***Gamma***: und war da also auch nicht so geübt, und sie hat es dann irgendwie gemalt, und
642 ich dachte mir, ‚Mensch, ich mach da jetzt einfach mit', das haben wir nämlich zu Hause
643 gemacht. #00:22:46-7#
644
645 ***Iota***: aha #00:22:46-7#
646
647 ***Gamma***: und dann hat meine Mama nämlich irgendwie festgestellt, ‚also ich muss sagen, ja,
648 irgendwie, dein Bild finde ich jetzt besser', als das von meiner Schwester, und das hat
649 mir irgendwie so, dachte ich mir so , o.k.' #00:22:56-6#
650
651 ***Iota***: cool. #00:22:58-3#
652
653 ***Gamma***: ähm, ‚**vielleicht sollte ich da öfter mal malen**!' ja, damit ┗ also hat irgendwie
654 alles angefangen. #00:23:02-3#
655
656 ***Iota***: und das war's. ┛Wow. #00:23:03-7#

Formulierende Interpretation
Während Gamma ihre Artefakte ausbreitet, greift sie eines heraus und bezeichnet es lachend als ihr „Schlüsselwerk" (Gamma_618). Nun erzählt sie, wie sie dieses Bild im selbstgewählten Wettbewerb mit ihrer älteren Schwester zu Schulzeiten angefertig hatte (vgl. Gamma_618-643). Weil Gammas Mutter ihr Bild mehr als das ihrer Schwester schätzt, entscheidet sie sich für einen Start im Malen (vgl. Gamma_647-654).

Reflektierende Interpretation
Ohne dass Iota den Begriff im Gespräch erwähnt, führt Gamma die Bezeichnung „Schlüsselwerk" (Gamma_A618) ein. Sie spricht nicht von *Schlüsselbild*, sondern von *Schlüsselwerk*, was die Bedeutung der Arbeit erhöht. Das Ereignis, von dem Gamma nun erzählt, liegt zehn Jahre zurück. Damals war sie Mittelstufenschülerin. Ihre ältere Schwester besuchte bereits die Kollegstufe. Im Grundkurs hatte sie die Aufgabe erhalten „ein impressionistisches Landschaftsbild [zu] malen" (Gamma_A628-A629). Im Anschluss beginnt Gamma ihre Fähigkeiten im Gegensatz zu denjenigen ihrer Schwester zu beschreiben. Gamma malte „schon immer" (Gamma_A633). Da ihre Schwester im Gegensatz zu ihr (vgl. Gamma_A634) „nie so viel Spaß" (Gamma_A636) am Malen hatte, war sie „nicht so geübt" (Gamma_A641). Bis dahin hatte Gamma noch nie ein „richtiges Landschaftsbild" (Gamma_A634-A635) gemalt. In dieser Formulierung zeigt sich Gammas Achtung gegenüber *normativen* Werten der Kunstgeschichte, die sie nicht in Frage stellt. Indem Gamma sich dafür entscheidet, die Aufgabe ihrer Schwester zu lösen, konkurriert sie mit ihrer älteren Schwester (vgl. Gamma_A642).

Der Nebensatz, dass das Ereignis „zu Hause" (Gamma_A642) stattfand, gibt Einblick in die häusliche Situation der Familie, in der gemeinsam gearbeitet wird. Gammas mutiger Schritt, den Wettbewerb mit der älteren Schwester zu suchen (vgl. Gamma_A642), wird von der Mutter honoriert, die ihr das bessere Ergebnis attestiert (vgl. Gamma_A648). Die *Anerkennung* der Mutter (vgl. Gamma_A648) führt schließlich zu Gammas Entschluss „**öfter**" (Gamma_A653) zu malen.

Ziehe ich noch einmal mein *Erinnerungsbild* heran, könnte sich Gammas Formulierung „Schlüsselwerk" (Gamma_A618) direkt an meinen Impuls richten, dem „Kern ihrer künstlerischen Motivation" (Gamma_E) nachzuspüren. Wie ihr *Schlüsselwerk* genau entstanden ist, geht aus der Interview-Sequenz leider nicht hervor. Die Aufgabe könnte darin bestanden haben, ein impressionistisches Landschaftsbild zu imitieren oder eine Fotografie bzw. eine realistische Landschaft in eine impressionistische Malerei zu übersetzen. Um diesen Überlegungen weiter *nachzuspüren*, betrachte ich nun Gammas „Schlüsselwerk" (Gamma_618).

GammaA5, 2003 (Mittelstufe Gymnasium)

Formulierende Interpretation
Im Vordergrund des Wasserfarbenbildes befindet sich eine Anhöhe, auf der ein Baum steht. Unterhalb der Anhöhe breitet sich ein See aus, der sich bis zum Berg im Hintergrund erstreckt. Zwischen Berg und Anhöhe lässt sich eine Landenge erkennen.

Reflektierende Interpretation
Planimetrie

GammaA5, 2003 (Mittelstufe Gymnasium)

GammaA5 ist gestaffelt konzipiert. Vom Bildvordergrund aus überlagern sich verschiedene Bildebenen nach hinten. Der Hintergrund wird von einem Berg in Form eines gleichschenkligen, nahezu mittig platzierten Dreiecks abgeschlossen, an dessen rechter Kante eine kreisrunde Sonne hervortritt. Vor dem Berg unterbrechen zwei achsensymmetrisch aufgebaute Landzungen die Weite des Sees. Den Vordergrund bildet links ein schräg stehendes Ufer, auf dem an der linken Bildseite ein kräftiger Baum platziert ist.

Er stabilisiert das Bild gegenüber dem offenen Blick auf den See rechts. *Planimetrisch* betrachtet, ist GammaA5 für die Fähigkeiten einer Mittelstufenschülerin verhältnismäßig komplex aufgebaut.

Eine vergleichbare *planimetrische* Anlage, in der von einem linken, dunklen Bereich der Blick einem Wasserlauf nach hinten rechts folgt, bildet das impressionistische Gemälde „Morgen an der Seine“ von Claude Monet. Um dem Charakteristischen von GammaA5 weiter nachzuspüren, vergleiche ich es deshalb hinsichtlich seiner Farbigkeit und seines Duktus’ mit Monets Gemälde.

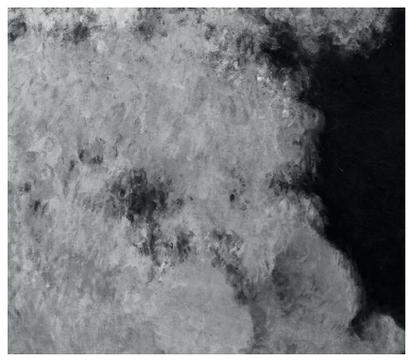
Claude Monet, „Morgen an der Seine“, 1896

Farbe

Monet taucht die ganze Szenerie in sanftes Morgenlicht. Für das ähnlich komponierte Bild verwendet Gamma *Lokalfarben*. Die Blätter ihres Baumes sind grün, sein Stamm ist braun, das dargestellte Wasser zartblau. Monets Bäume hingegen schimmern in ihren Schattenbereichen lila, die von der Morgensonne beschienene Seine ist warmorange gemalt. Sein Farbraum ist wesentlich umfangreicher als der von GammaA5. Hätte Gamma ein vergleichbares impressionistisches Gemälde als Vorlage gehabt, hätte sie sich mit großer Wahrscheinlichkeit an die vorgegebene Farbigkeit gehalten.

Duktus

Monets *Duktus* wirkt in seinem Auftupfen der Farbe behutsam, fast weich. Gamma ließe sich zumindest in manchen Bereichen attestieren, dass sie sich um einen lockeren *Duktus* bemüht, wie er üblicherweise impressionistischen Bildern zugesprochen wird. Das gestische Tüpfeln scheint ihr wichtiger als das penible Nachzeichnen gesehener Formen. Insoweit lässt sich eine gewisse Verwandtschaft zur impressionistischen Malweise erkennen.



Ausschnitt aus Claude Monet, „Morgen an der Seine“, 1896

Ausschnitt aus GammaA5, 2003

Ikonologisch-ikonische Interpretation

GammaA5, 2003 (Mittelstufe Gymnasium)

Gamma1, 2003 (Mittelstufe Gymnasium)

Vergleicht man GammaA5 mit Gamma1, könnte man vermuten, dass Gamma zweimal das gleiche Bild malerisch übersetzt hat. In ihrem „Schlüsselwerk" (Gamma_A618) hätte sie sich dann der Bildvorlage mit lockerem, impressionistisch anmutendem Duktus genähert, bei Gamma1 hingegen das *Vorbild* differenzierter abgemalt. Gamma1 ist in den Details wesentlich detaillierter als GammaA5. Leider gibt Gamma im Interview keine Auskunft über das Bild, das beiden Bildern zugrunde lag.

Die Spiegelungen im Wasser, die Linienführung der Äste und der Stamm des Baumes lassen den Schluss zu, dass es eine gemalte Bildvorlage gegeben haben muss, an der sich Gamma orientiert hat. Hätte sie nur eine fotografische Vorlage gehabt, hätte sie zunächst eine *Übersetzung* für die realistische Abbildung finden müssen. In einer gemalten *Vorlage* hingegen leistete diese Aufgabe bereits ein anderer.

Mögliche Bildvorlagen könnten Malereien des amerikanischen Fernsehmoderators Bob Ross[590] gewesen sein, der in seiner populären, mehrteiligen TV-Malerei-Show „The Joy of Painting" verschiedene Landschaften effektvoll malte. Dabei zeigte er dem heimischen TV-Publikum, wie Landschaften gestaffelt konstruiert werden, Spiegelungen gemalt oder die Kronen von Laubbäumen dargestellt werden können. Gamma greift auf vergleichbare malerische Tricks zurück.

Auch wenn nicht endgültig feststellbar ist, dass Gamma1 und GammaA5 nach einer malerischen Vorlage von Bob Ross oder eines anderen Landschaftsmalers entstanden sind, sprechen dennoch Indizien dafür. Dass Gamma die Bildvorlage von GammaA5 nicht nennt und über das virtuoser gemalte Gamma1 nicht spricht, könnte diese Spur verstärken. Womöglich spiegelt sich hier Gammas Vorsicht gegenüber universitären Kunstpädagogen, denen Bob Ross' effektvolles Vorgehen suspekt sein könnte.

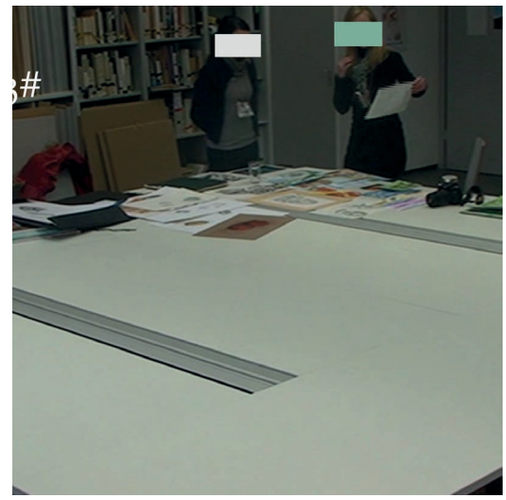
Ausschnitte aus GammaA5, 2003 (Mittelstufe Gymnassium)

Ausschnitte aus Gamma1, 2003 (Mittelstufe Gymasium)

590. Vgl. Bob Ross, „Mountain Cabin", o.J.: Auch wenn es mir nicht möglich war, die Reproduktionsgenehmigung dieses Bildes zu erhalten, lässt sich seine Entstehung bei *YouTube*-verfolgen.

Zieht man für diese Überlegungen wieder mein *Erinnerungsbild* heran, gehörte zum Kern Gammas künstlerischer Motivation (vgl. Gamma_E) malerische Vorlagen nachzuempfinden, sich aber auch im universitären Rahmen *richtig* zu verhalten. Zugleich weist GammaA5 eine inhaltliche *Homologie* zum Alubild Gamma43 auf, das ja auch eine Landschaft mit See zeigt.

Wie präsentiert nun Gamma ihr „Schlüsselwerk" (Gamma_618)?



GammaV8

Formulierende Interpretation
Um Iota GammaA5 zu *zeigen*, weicht Gamma zurück. Auf diese Weise kann Iota das Artefakt besser betrachten.

Reflektierende Interpretation
Im Moment des *Zurücktretens* gleicht Gamma dem Maler, der von seiner Staffelei zurücktritt, um sein Werk kritisch zu überprüfen. Ihre Haltung ähnelt aber auch der Gestik einer professionellen *Vermittlerin*. Zugleich kündet die Weise ihres *Zeigens* vom Stolz auf das Erreichte. Andererseits scheint sie dadurch diesem Artefakt eine Relevanz beizumessen, die ohne das *Zeigen* womöglich nicht zu erkennen gewesen wäre. Karl-Josef Pazzini schreibt über das Zeigen:

„Zeigen [...] ist ein Lenken der Aufmerksamkeit, mit dem Zeigen wird eine Tätigkeit, eine Aktion initiiert, von der angenommen wird, dass sie ohne Lenkung nicht zustande gekommen wäre. Zeigen ist Herausheben und Herausschälen, Freilegen, das Licht des Blicks lenken auf etwas".[591]

Auf welche Aspekte von GammaA5 versucht Gamma die Aufmerksamkeit Iotas zu lenken? Auch wenn Gamma in ihren Ausführungen zum „Schlüsselwerk" (Gamma_A618) das *Vorbild* genauso wenig wie zum Alu-Bild Gamma43 nennt, gibt es doch im Interview eine Sequenz, in der Gamma explizit über Artefakte aus der Kunstgeschichte spricht. Sie scheint die *Vorbilder* zu schätzen oder sich sicher zu sein, dass die Artefakte im universitären Feld anerkannt sind.

UT: Hauptbilder der Schulzeit
(Rn. Gamma_Ü685-Gamma_Ü703)
685 ***Gamma***: für meine Facharbeit, hatte ich das Bild von Jan van Goyen
686 die ‚Zwei Eichen' und den ‚Schmadribachfall' von Joseph Anton Koch. Ähm, gemalt auf
687 60 mal 80, das waren, sag ich jetzt mal, auch so Hauptbilder, ähm, ja, versucht,
688 irgendwie sich am Bild zu halten, aber doch in einer eigenen Technik auszuführen. Ähm.
689 Ja, ich weiß nicht. Da ging's dann, das war so das Hauptwerk, von der ganzen Schulzeit
690 irgendwie. Da hab ich irgendwie alles, was ich davor gelernt hab, versucht in die Bilder
691 einfach reinzubringen. Und ähm, ich hab da wirklich auch lang dran gearbeitet, dass,
692 gerade der ‚Schmadribachfall', da hab ich so schichtweise, so mal ich ja jetzt mittlerweile
693 gar nicht mehr, also ich hab oben angefangen, weil da oben kommt ja der Himmel, dann
694 kommt dieses Schneegebirge, dann die Felsen, dann die Bäume, dann der Wasserfall,
695 das war so Stück für Stück aufgebaut, oder das Bild von Jan van Goyen, das fasziniert
696 mich immer noch, so toll gemalt, ja, das ist schon ganz gut geworden, aber, das
697 hängt im Wohnzimmer bei meinen Eltern und je nachdem, wie der Lichteinfall ist,
698 wirkt dieses Bild einfach anders. Und ich weiß nicht, also ich weiß nicht warum, aber
699 das ist irgendwie, das find ich irgendwie toll. Also wirklich, das ist ja relativ naturalistisch
700 gemalt, und da sind ja auch Wolken, je nachdem, ob's jetzt düster ist, sieht es echt so
701 aus, als wenn die Wolken jetzt so sich aufbauen, und es wird gleich zu regnen anfangen,
702 und die Sonne scheint, und es klart dann irgendwie so auf. Also dieses Bild hat's mir
703 irgendwie so angetan.

Formulierende Interpretation
Gamma stellt in dieser Sequenz ihre Facharbeit vor, in der sie zwei kunsthistorisch bedeutsame Artefakte des 17. und 19. Jahrhunderts malerisch interpretiert.

Reflektierende Interpretation
Nach der Nennung beider Gemälde (vgl. Gamma_Ü685-Ü686), auf die sich ihre Bilder beziehen und die auf der folgenden Seite abgebildet sind, deklariert sie die eigenen Arbeitsergebnisse als „Hauptbilder" (Gamma_Ü687). Auf diese Weise entsteht eine *Homologie* zur Bezeichnung von GammaA5 als „Schlüsselwerk" (Gamma_A618). Dass Gamma zweimal vergleichbare Formulierungen verwendet, mag mit einer besonderen *Wertschätzung* zusammenhängen, die Gamma als Schülerin für ihre Artefakte erfahren hat. Anschließend gibt sie Auskunft darüber, wie sie sich den beiden *Vorbildern* genähert hat. So habe sie versucht, „sich am Bild zu halten, aber [es] doch in einer eigenen Technik auszuführen" (Gamma_Ü688). Ihr scheint demnach wichtig zu sein, dass sie die Bilder nicht *kopiert*, sondern „in einer eigenen Technik" (Gamma_Ü688) erstellt hat. Dieser Hinweis betont, dass sie sich mit einer bereits *zu eigen* gemachten Technik dem *fremden* Bild

591. Pazzini 2015, S. 164.

annäherte. Sie versuchte also nicht durch das Studium der beiden *Vorbilder* ihre Technik zu verbessern oder gar eine neue zu erlernen, sondern mit einer bereits erarbeiteten die *fremden* Bilder zu *interpretieren*. Dabei habe sie, so Gamma, all das, was sie zuvor gelernt habe, in die Bilder gelegt (vgl. Gamma_Ü690-Ü691).

Die beiden Ergebnisse aus ihrer Facharbeit bezeichnet sie als „Hauptwerk, von der ganzen Schulzeit" (Gamma_Ü689). Wenn jemand diese Formulierung verwendet, ist er sich vermutlich nicht nur seiner Fähigkeiten sicher (vgl. Gamma_Ü690-Ü691), sondern hat auch breite *Anerkennung* für das Geleistete erfahren. So liegt die Vermutung nahe, dass die Leistung auch vom schulischen Kunstpädagogen mit entsprechenden Noten honoriert wurde und von den Mitschülerinnen und Mitschüler *anerkannt* worden ist.

In den nächsten Zeilen beschreibt Gamma detailliert ihr malerisches Vorgehen (vgl. Gamma_Ü691-Ü695). Anschließend hebt sie das Bild mit den beiden Eichen Van Goyens hervor, die sie immer noch faszinierten (vgl. Gamma_Ü695-Ü696). Ihre Neuinterpretation dieses Gemäldes hänge „im Wohnzimmer" (Gamma_Ü697) der Eltern. „Je nachdem, wie der Lichteinfall ist", so Gamma, „wirkt dieses Bild einfach anders" (Gamma_Ü697-Ü698). In den detaillierten Beschreibungen kann man deutlich Gammas Begeisterung spüren (vgl. Gamma_Ü698-Ü703). Sie *imaginiert* sich in das Dargestellte. So bewirke, meint sie, die Betrachtung des Bildes bei düsteren Tagen die Vorstellung, dass sich Wolken aufbauten und Regenschauer bevorstünden, bei sonnigen Tagen hingegen, dass sich das Wetter aufklare (vgl. Gamma_Ü700-Ü703).

Die *Interpretation* dieses Gemäldes, aber auch diejenige des „Schmadribachfalls" zeigt Gamma im Interview nicht.

Ziehe ich wieder mein *Erinnerungsbild* an Gamma für meine Gesamtinterpretation heran, irritiert es, dass ein junger Mensch, der in Schule (vgl. Gamma_Ü689) und Elternhaus (vgl. Gamma_A618) breite *Anerkennung* für seine bildnerische Arbeit erhalten hat, an der Universität Schwierigkeiten bekommt (vgl. Gamma_E). Womöglich deuten sich substantielle Unterschiede zwischen *handlungsleitenden Orientierungen* Gammas[592] und denjenigen des universitären Lehrkörpers an, die zu tiefgreifenden Verunsicherungen in ihrer bildnerischen Arbeit geführt haben.

Die *Aufnahmeprüfung* ist ein Ritual des *Übergangs*, an dem beide *Erfahrungsräume*[593] direkt aufeinanderprallen. Aus diesem Grund analysiere ich nun Gammas Erzählung über die *Aufnahmeprüfung*:

Jan Josephsz van Goyen, „Landschaft mit zwei Eichen", 1641

Joseph Anton Koch, „Der Schmadribachfall", 1822

592. Vgl. Bohnsack 2011², S. 19.
593. Vgl. ebd., S. 20.

UT: Die Eignungsprüfung
(Rn. Gamma_A134-Gamma_A156)
134 ***Gamma***: also, ich kann mich auch noch gut an die Eignungsprüfung erinnern. #00:03:51-2#
135
136 ***Iota***: aha, o.k. #00:03:52-7#
137
138 ***Gamma***: das weiß ich noch, das war im Zeichensaal drüben in der EWL, und ähm, da
139 musste man ja ähm zeichnen und malen, und ich weiß noch, ähm, also ich bin irgendwie
140 so ein Mensch, ich kann mit Druck nicht so gut umgehen, und dann hieß es, ja, ‚malen
141 Sie mir irgendetwas, was Sie sehen!' und ich hab mich dann für so nen Schrank mit
142 ganz vielen Wollknäulen entschieden, und ich fand, also für mich persönlich (Lachen),
143 ich hab noch nie so schlecht gemalt, #00:04:20-4#
144
145 ***Iota***: ok #00:04:20-4#
146
147 ***Gamma***: und ich hatte so ein schlechtes, und ich hab's auch dabei, (Lachen) #00:04:22-7#
148
149 ***Iota***: (Lachen) #00:04:22-7#
150
151 ***Gamma***: ich hatte irgendwie so ein **schlechtes Gefühl**, aber, ähm, das war dann irgendwie
152 halb so schlimm, also, da wurde dann auch jeder genommen, #00:04:32-0#
153
154 ***Iota***: mhm (bejahend) #00:04:32-0#
155
156 ***Gamma***: ja, das war so der Start. ähm, genau.

Formulierende Interpretation
Gamma erzählt von ihrer *Aufnahmeprüfung* an der Universität. Sie nennt den Arbeitsauftrag und beschreibt das schlechte Gefühl, das sie aufgrund ihrer Prüfungsleistung hatte.

Reflektierende Interpretation
Die Prüfung selbst scheint für Gamma ein wichtiges Ereignis gewesen zu sein, an das sie sich noch genau erinnern kann (vgl. Gamma_A134). Nach der Klärung des Ortes, an dem die Prüfung stattfand (vgl. Gamma_A138) und ihrer grundlegenden Struktur (vgl. Gamma_A139) weist Gamma sofort darauf hin, dass sie „mit Druck nicht so gut umgehen" (Gamma_A140) kann. Sie scheint sich für die erzielten Ergebnisse auf diese Weise entschuldigen zu wollen. Anschließend zitiert Gamma die Aufgabenstellung: „Malen Sie mir irgendetwas, was Sie sehen" (Gamma_A140-A141). In der Aufgabenstellung gibt es also, zumindest in Gammas Erinnerung, einen *Adressaten*. Die zu erstellenden Bilder sind für den Prüfer zu malen (vgl. Gamma_A140-A141). Statt ein Bild nach einer *Vorlage* mit selbst erarbeiteter Technik zu erstellen (vgl. Gamma_Ü688), erhält sie den Auftrag, etwas *Sichtbares* abzubilden (vgl. Gamma_A141). Die sichtbare Welt darzustellen, erfordert eine andere Form der Übersetzung als sich einer *Bildvorlage* anzunähern. Die dreidimensionale Erscheinung muss beobachtet werden. Schließlich ist eine Entscheidung für ein Sujet zu treffen. Das Gesehene muss auf zwei Dimensionen reduziert werden, die Komposition festgelegt und die Weise der malerischen Darstellung gefunden werden. Dass Gamma mit dem Ergebnis sehr unzufrieden sein muss (vgl. Gamma_A142-151), erscheint angesichts des geleisteten Hauptwerks (Gamma_Ü689) ihrer Schulzeit nachvollziehbar.

In der *Konklusion* ihrer *Erzählung* ist Gamma irritiert, dass sie trotz ihres schlechten Gefühls (vgl. Gamma_A151) aufgenommen worden ist (vgl. Gamma_A151-A156). Nach ihren Qualitätsvorstellungen hätte sie niemals aufgenommen werden dürfen. Hier deutet sich an, dass sich ihre *handlungsleitenden Orientierungen*[594] von denjenigen des Instituts unterscheiden. Womöglich sind diese *Differenzen* eine Ursache für die tiefgreifenden Verunsicherungen Gammas am Ende ihres Studiums (vgl. Gamma_E)? Indem sie erwähnt, dass ohnehin „jeder genommen" (Gamma_A152) wurde, *relativiert* Gamma nicht nur die Prüfung, sondern *kritisiert* zudem die Qualitätsmaßstäbe des Lehrstuhls.

594. Vgl. Bohnsack 2011², S. 19.

Warum hatte Gamma so ein „**schlechtes Gefühl**“ (Gamma_A151) bei ihrer Prüfung? Um das Ergebnis in seiner spezifischen Qualität benennen zu können, vergleiche ich es mit einem Stillleben, das sie im Leistungskurs und damit vor der Aufnahmeprüfung anfertigte.

Gamma10, 2006/07 (Leistungskurs Kunst)

Gamma13, 2008 (Aufnahmeprüfung)

Formulierende Interpretation

Beide großformatigen Artefakte sind Stillleben, in deren Vordergrund verschiedene Gegenstände liegen. Im Mittelgrund des älteren Stilllebens befindet sich ein Fenster, das einen Blick in den Hintergrund ermöglicht. Im Mittelgrund des jüngeren Stilllebens hingegen sind die hinteren Beine eines Tisches zu erkennen, die ebenfalls den Blick auf einen Hintergrund freigeben. Dieser ist im Gegensatz zum Stillleben der Schulzeit allerdings *unbestimmt*.

Reflektierende Interpretation

Zunächst arbeite ich *homologe* Strukturen in beiden Artefakten heraus, die sich insbesondere auf *planimetrischer* und *perspektivischer* Ebene befinden. Anschließend gehe ich auf die Unterschiede zwischen beiden Artefakten ein, die zu Gammas schlechtem Gefühl (vgl. Gamma_151) geführt haben könnten.

Die *planimetrische* Analyse deckt *Homologien* im Bildaufbau beider Artefakte auf. In beiden gibt es einen Durchblick in den Hintergrund, der durch vertikale Strukturen unterbrochen wird. Zugleich ist in jedem Artefakt eine dunkle Form mit verdicktem Kopf im Vordergrund zu sehen, der das jeweilige Stillleben gliedert. Einmal handelt es sich dabei um eine Weinflasche, das andere Mal um ein Tischbein.

Auch *perspektivisch* gibt es *Homologien*: In beiden Bildern liegt der *Horizont* sehr hoch. Bei Gamma13 liegt er sogar auf der Höhe der oberen Blattkante. Die Ansichten sind parallel zu den jeweiligen Bildkanten aufgebaut. Die fluchtenden Linien befinden sich im schmäleren Bereich der linken Seite. Trotz dieser *Homologien* in beiden Artefakten ist Gamma mit dem Bild der *Aufnahmeprüfung* unzufrieden (vgl. Gamma_A151).

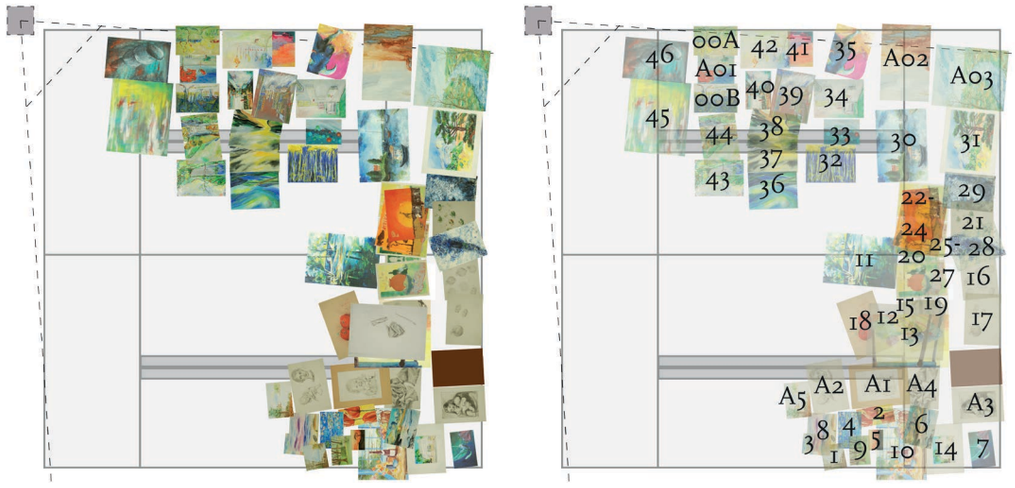
Planimetrie

Perspektivität

Gamma10 scheint nach einer Vorlage gemalt worden zu sein. Zumindest spricht der Aufbau des Stilllebens dafür, der dem Inbegriff eines Stilllebens entspricht. Es gibt eine Flasche Wein, Weintrauben, Keramikkrüge und zwei Blumensträuße. An der hinteren Wand ist sogar ein Bild zu sehen. Für Gamma13 hingegen gab es sicherlich keine Vorlage. Gamma musste sich dem Wahrnehmbaren im „Zeichensaal“ (Gamma_A138) stellen und das, was sie sich in den Auseinandersetzungen mit Vorlagen erarbeitet hatte, anwenden.

Im Gegensatz zu Gamma10, das im *planimetrischen* Aufbau konventionell wirkt, ist Gamma13 in seiner gesamten Anlage ungewöhnlich, denn auf Muster konnte Gamma nicht zurückgreifen. Deutlich ist wahrzunehmen, dass sie sich darum bemüht, das Gesehene in ein möglichst gutes Bild zu übersetzen. Im *Ringen* um eine überzeugende Bildlösung zeigt sich die besondere Qualität von Gamma13. Allerdings liest Gamma dieses Ringen als *Malus*. Es entspricht nicht ihrer Vorstellung von guter Malerei.

Um die unterschiedlichen Orientierungen zwischen Gamma und universitären Kunstpädagogen weiter zu verdeutlichen, die sich in der *Wertschätzung* der Ergebnisse aus der *Aufnahmeprüfung* zeigen, betrachte ich nun die Gesamtansicht der *ausgebreiteten Artefakte* am Ende des Interviews:

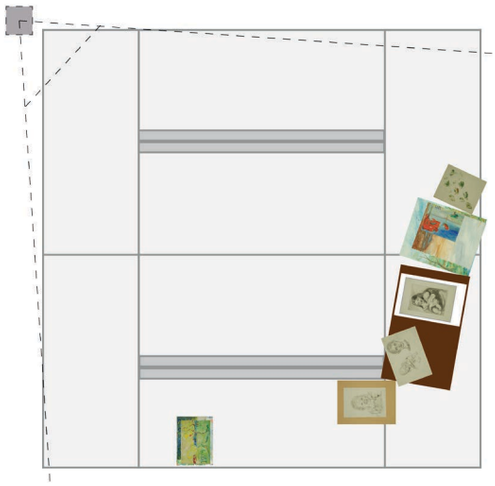


GammaKE

Gamma13, 2008 (Aufnahmeprüfung)

Gamma12, 2008 (Aufnahmeprüfung)

Gamma13 ist unter der Zeichnung der *Aufnahmeprüfung* (Gamma12) verborgen, Gamma10 ist sichtbar. Fast erhält man den Eindruck, dass sich Gamma für Gamma13 schämt (vgl. Gamma_151) und deswegen lieber versteckt. Vermutlich überzeugt Gamma der grobe, suchende *Duktus* in Gamma13 nicht, der feine *Duktus* in Gamma12 hingegen schon.



GammaK4 (Start des Ausbreitens)

GammaA1, 2005 (vor dem Leistungskurs Kunst)

Diesen feinen Zeichenduktus weist auch das Artefakt auf, das Gamma zuerst auslegt (GammaA1). Die Zeichnung ist nach einer Fotografie entstanden, die sie selbst als Kleinkind zeigt. Im Interview erzählt Gamma kurz von der Erstellung dieses Artefakts:

UT: Die Baby-Zeichnung
(Rn. Gamma_Ü352-Gamma_Ü365)
352 ***Gamma***: Das da? Das war zu Hause. Das bin ich als Baby.
353 ***Iota***: Aha.
354 ***Gamma***: [lacht] Ja.
355 ***Iota***: Das ist ja witzig.
356 ***Gamma***: Ja, das war so ein Foto, das hing bei uns im Wohnzimmer, das hab ich mir
357 irgendwann dann gekrallt und hab's gezeichnet, mit Sabberfleck, hast Du's gesehen?
358 ***Iota***: Ja.
359 ***Gamma***: [lacht]
360 ***Iota***: Wow, und das hat ein Passepartout?
361 ***Gamma***: Ja, also ich weiß nicht mehr genau warum, aber vielleicht war das auch für die
362 Mappe, dass ich mir gedacht hab, ja, das muss irgendwie eingerahmt werden. Aber
363 ich weiß es nicht mehr hundertprozentig, warum das jetzt gerade ein Passepartout hat.
364 ***Iota***: Also es hing jetzt nicht mehr irgendwo, oder hast Du's abgehängt?
365 ***Gamma***: Ne, ne, ne.

Formulierende Interpretation
Gamma weist Iota darauf hin, dass die Vorlage dieser Zeichnung ein Foto ist, das im Wohnzimmer der Eltern hing.

Reflektierende Interpretation
Der kurze Hinweis „Das war zu Hause" (Gamma_Ü352) erklärt, dass die Zeichnung zu Hause und nicht im schulischen Kontext gefertigt wurde. Dann folgt Gammas inhaltliche Erklärung „Das bin ich als Baby" (Gamma_Ü352). Den *Start des Ausbreitens* von Gammas Artefakten bildet also Gamma selbst. Diese Zeichnung ist nach einer fotografischen *Vorlage* aus dem Wohnzimmer der Eltern (vgl. Gamma_Ü356) erstellt, in der die *Übersetzung* der dreidimensionalen Wirklichkeit auf zwei Dimensionen bereits technisch vollzogen wurde.

In familiären Wohnräumen hängen häufig Fotografien von Familienangehörigen gerahmt an den Wänden. Gamma habe sich das Foto „gekrallt" (Gamma_Ü357) und anschließend „gezeichnet" (Gamma_Ü357). Diese Formulierung klingt aggressiv und besitzergreifend gegenüber dem elterlichen Wohnzimmer. Die Wortwahl könnte aber auch den selbst gefassten Entschluss für die Zeichnung verstärken. Dann würde sie Gammas Mut und

Entschiedenheit für ein Thema unterstreichen. Gamma freut (Gamma_Ü359) sich noch immer über den „Sabberfleck“ (Gamma_Ü357), den sie dargestellt hat.

Laut Gamma könnte das Passepartout der Zeichnung mit der Erstellung der Mappe zusammenhängen (vgl. Gamma_Ü360-Ü362). Vielleicht dachte sie damals, dass Zeichnungen in der Mappe „irgendwie eingerahmt werden“ (Gamma_Ü362) müssten.

Um die spezifische Zeichenweise des Selbstporträts näher zu ergründen, das Gamma als Jugendliche erstellte, werde ich es nun analysieren. Ich vermute, dass sich in dieser Zeichenweise wiederum *handlungsleitende Orientierungen* spiegeln, die Gamma dazu bewogen haben, es als erstes Artefakt auszulegen.

GammaA1, 2005 (vor dem Leistungskurs Kunst): Szenische Choreographie

Formulierende Interpretation
Dargestellt ist ein Kleinkind, das vermutlich mit einer Latzhose bekleidet ist und sich dreht. Es schaut den Betrachter frontal an.

Reflektierende Interpretation
Die Position der Knöpfe der Latzhose deuten daraufhin, dass der Oberkörper des Kindes nach links gerichtet ist. Der Kopf hingegen dreht sich so stark nach rechts, dass man fast von einem Dreiviertelporträt des Kindes sprechen könnte. Weder Oberkörper noch Kopf sind *bildparallel* und somit *frontal* zum Betrachter gerichtet. Nur die Augen des Kindes schauen zu ihm und zeigen auf diese Weise eine weitere Bewegungsrichtung.

Die drei verschiedenen Bewegungsrichtungen lassen das Bild dynamisch wirken. Das Lachen und der „Sabberfleck“ (Gamma_Ü357) verstärken die Dynamik. Die verschiedenen Bewegungen könnten aber auch daher resultieren, dass das Kind gerade etwas anderes macht und vom Fotografen in seiner ursprünglichen Handlung *unterbrochen* wird. In dem *Moment*, wo es sich ihm lachend, vielleicht auch aufgeschreckt zuwendet, löst er die Kamera aus.

Die Fotografie aus Gammas elterlichem Wohnzimmer zeigt also ein Bild, in dem Gamma in einer *Handlung* von einem Erwachsenen *unterbrochen* wird und sich *auf ihn ausrichtet*. Der Fotograf blickt von oben herab, das Kind von unten nach oben.

Ausschnitt aus GammaA1, 2005 (vor dem Leistungskurs Kunst)

Die Schülerin Gamma wiederholt die Ausrichtung auf die Welt der Erwachsenen, in dem sie die Fotografie so abzeichnet, dass nahezu kein Duktus mehr zu sehen ist. Sie ordnet sich auf diese Weise der Fotografie unter, versucht so präzise zu zeichnen, dass man keine eigene Handschrift mehr erkennen kann. Die *Ausrichtung* auf bildnerisch *Richtiges* (vgl. Gamma_A634-A635) verstärkt sich durch die Verwendung eines Passepartouts, einer Signatur und den zum Rand hin auslaufenden Zeichenlinien. Solche Darstellungsweisen gehören, so könnte man mutmaßen, zu einem *richtigen* Porträt (vgl. Gamma_A634-635).

Nach dieser Einsicht in das erstausgelegte Artefakt Gammas, blicke ich nun in die Anfangssequenzen des Interviews:

UT: Anfangsproposition des Interviews
(Rn. Gamma_A12-Gamma_A23)
12 ***Iota***: erzähl mal von Deinem Studium. #00:00:28-2#
13
14 ***Gamma***: ja, also (.) ähm. ich bin relativ spontan ja in die Uni gekommen, ähm, durch
15 Nachrückverfahren, weil ich ja Grundschullehramt studiere, #00:00:39-4#
16
17 ***Iota***: ach ja, OK #00:00:39-4#
18
19 ***Gamma***: das heißt, ich kam, ähm, drei Wochen, glaub ich, später als alle anderen, und der
20 Start für mich war dann so ein bisschen schwierig, muss ich sagen #00:00:46-0#
21 #00:01:17-1#
22
23 ***Iota***: ach crass #00:00:47-3#

Formulierende Interpretation
Auf Iotas Anfangsproposition berichtet Gamma, dass sie nicht auf dem üblichen Weg ihr Studium beginnen konnte, sondern erst im Nachrückverfahren einen Studienplatz erhalten habe.

Reflektierende Interpretation
Gamma bezeichnet ihren Studienbeginn als „relativ spontan" (Gamma_A14). Üblicherweise fasst man einen spontanen Entschluss für etwas. Bei Gamma deutet sich allerdings an, dass die *Spontaneität* für eine Entscheidung erst durch ein spezifisches Verfahren der Studienplatzvergabe (vgl. Gamma_A15) ausgelöst wurde. Daher erklärt sich womöglich die relativierende Formulierung, die die *Spontaneität* wieder zurücknimmt (vgl. Gamma_A14). „Nachrückverfahren" (Gamma_A15) heißt für Gamma, dass ihr Notenschnitt im Abitur nicht für einen Studiengang mit *Nummerus Clausus* ausgereicht hatte. Da der *Nummerus Clausus* im Bereich „Grundschullehramt" (Gamma_A15) während ihres Studienstarts hoch war, muss Gamma deswegen kein schlechtes Abitur gemacht haben. So ein Verfahren verzögerte allerdings den Start an der Universität, der deswegen „ein bisschen schwierig" (Gamma_A20) war. Bedenkt man die Adressierung des Interviews, muss dies als höfliche Formulierung für einen sehr problematischen Studienbeginn an der Universität gelesen werden. Wichtig erscheint zudem Gammas Zusatz, dass sie auf die schwierigen Startbedingungen hinweisen „muss" (Gamma_A20).

UT: Der Druck des Bachelor-Systems
(Rn. Gamma_A70-Gamma_A81)

70 ***Gamma***: ähm. ja, also, ich muss sagen, also, durch das, durch das
71 Bachelor-System, ähm, war's ein relativer **Druck**, ähm, sich da auch irgendwie so freier
72 gehen zu lassen in den Seminaren und so, weil immer #00:02:14-8#
73
74 ***Iota***: mhm (bejahend) #00:02:14-8#
75
76 ***Gamma***: da die Noten im Hintergrund waren, und ähm, ja, man hat immer versucht,
77 natürlich, das Beste zu geben, #00:02:22-6#
78
79 ***Iota***: mhm (bejahend) #00:02:22-6#
80
81 ***Gamma***: wegen, auch aufgrund der Noten

Formulierende Interpretation
In dieser Sequenz betont Gamma den *Notendruck*, dem sie sich in ihrem Studium ausgesetzt sah.

Reflektierende Interpretation
Das „Bachelor-System" (Gamma_A71) bewirkte einen relativen „**Druck**" (Gamma_A71). Der *Druck* richtet sich nicht darauf, konkrete Vorgaben zu erfüllen, sondern darauf, sich „irgendwie so freier gehen zu lassen in den Seminaren" (Gamma_A71-A72). Lässt sich jemand gehen, verliert er seine Haltung und seine Disziplin. Gamma fühlt sich in den Seminaren dazu gezwungen, ihre Disziplin, sprich ihre disziplinierte Arbeitsweise, aufzugeben. Den *Druck*, der diese Freiheit (vgl. Gamma_A71) erzwingt, erzeugen „Noten" (Gamma_A76).

Denkt man an ihren holprigen Start an der Universität im „Nachrückverfahren" (Gamma_A15), lässt sich ihre Sensibilität gegenüber Noten leicht verstehen, zumal damals die Aussichten in den Schuldienst übernommen zu werden, nicht rosig waren. Der *Notendruck* führte laut Gamma dazu, dass „man [...] immer versucht [hat], natürlich, das Beste zu geben" (Gamma_A76-A77). Hier deuten sich markant die verschiedenen *Orientierungen* an, denen Gamma ausgesetzt ist. Sie will Grundschullehrerin werden und benötigt gute Noten im Studium (vgl. Gamma_A15, vgl. Gamma_A76-A81). Ihre bildnerische *Orientierung* scheint jedoch an der Universität nicht anerkannt zu werden, sonst würde sie sich nicht dazu gezwungen sehen, sich „freier gehen zu lassen" (Gamma_A71-A72).

Eine weitere Sequenz konkretisiert das Dilemma Gammas:

UT: Die Formlinien im Zeichenseminar
(Rn. Gamma_A156-Gamma_A179)

156 ***Gamma***: ja, und seminarmäßig, also angefangen
157 hat's halt im ersten Semester. ähm. das Zeichenseminar beim Paul, das weiß ich noch,
158 da kann ich mich noch sehr gut dran erinnern, dass er sehr viel Wert auf Formlinien legt
159 #00:04:52-4#
160
161 ***Iota***: mhm (bejahend) #00:04:52-4#
162
163 ***Gamma***: und irgendwie Handbewegungen und dass das schwungvoll passiert, und, ja, ich
164 bin eigentlich, ich hab aus der Schule immer gelernt, also, Formlinie überhaupt nicht,
165 #00:05:04-2#
166
167 ***Iota***: mhm (bejahend) #00:05:04-2#
168
169 ***Gamma***: und äh, also einfach nur Setzen, äh, Linien setzen, und gleich mit Schatten,
170 #00:05:13-3#
171
172 ***Iota***: mhm (bejahend) #00:05:11-8#
173
174 ***Gamma***: und ähm und Verwischen, dass da die Tiefenräume entstehen, und er eben mit
175 den Formlinien, (Lachen) #00:05:17-8#
176
177 ***Iota***: mhm (bejahend) #00:05:17-8#
178
179 ***Gamma***: das fand ich am Anfang bisschen auch, am Anfang bisschen schwierig

Formulierende Interpretation
Gamma erzählt von ihrem ersten Zeichenseminar, dessen Aufgaben für sie schwer zu erfüllen waren.

Reflektierende Interpretation
Im ersten Zeichenseminar an der Universität wird Gamma mit einem Dozenten konfrontiert, der „viel Wert auf Formlinien“ (Gamma_A158) legte. Sie beschreibt, was der Dozent darunter versteht. Das Zeichnen soll mit lockeren „Handbewegungen [...] schwungvoll“ (Gamma_A163) entstehen.

Nun bringt Gamma einen *Gegenhorizont* zum Seminar ins Gespräch, sie beginnt von sich zu sprechen: „ich bin eigentlich“ (Gamma_A163-A164). Statt sich also über die neue Anregung zu freuen, die ihr das Zeichenseminar an der Universität bietet, geht Gamma in *Opposition* und untermauert diesen Konflikt, in dem sie die neuen Anforderungen an der Universität mit ihrem Lernen an der Schule (Gamma_A164) vergleicht. Das, was sie sich bisher erarbeitet hat (vgl. Gamma_Ü687-Ü691), scheint in diesem Seminar in Frage gestellt zu werden. Gammas Argumentation ist dabei bemerkenswert, da sie sich auf das bezieht, was sie „aus der Schule immer gelernt“ (Gamma_A164) habe. Dort fehlten die *Formlinien* gänzlich (vgl. Gamma_A164), stattdessen lernte sie das „Setzen“ (Gamma_A169) von Linien und Schatten sowie das „Verwischen“ (Gamma_A174), um Räumlichkeit zu erzeugen.

Vergleicht man das bisher Erlernte (vgl. Gamma_A164), mit dem sie sich identifiziert (vgl. Gamma_A163-A164), mit dem Seminarinhalt, leuchtet Gammas *Konklusion* ein, dass sie diese Anforderungen als ein „bisschen schwierig“ (Gamma_A179) empfand.

UT: Das Seminar bei Lucio
(Rn. Gamma_A191-Gamma_A225)

191 ***Gamma***: seit dem ersten
192 Semester hab ich immer Seminare beim Lucio gemacht, ein Malerei-Seminar, also in
193 Malerei, #00:05:55-3#
194
195 ***Iota***: aha #00:05:55-3#
196
197 ***Gamma***: ähm, da hatt ich am Anfang **Schwierigkeiten**, sehr große Schwierigkeiten, weil
198 ich immer so der naturalistische Maler war, und das musste alles schön sein,
199 #00:06:07-7#
200
201 ***Iota***: mhm (bejahend) #00:06:07-7#
202

203 ***Gamma***: und das musste immer ein tolles Ergebnis sein, und dann kam ich zum Lucio und
204 der hat gesagt, so jetzt stellst Du dich vor die Leinwand und in zehn Minuten ist das Bild
205 fertig!‘ (..) ja, also, (Lachen) meine ersten Bilder sahen dann auch dementsprechend
206 aus, das weiß ich noch. ich war total unzufrieden. aber, ähm, ich hab das Seminar dann
207 eigentlich das ganze Studium lang immer wieder gemacht, also als Vertiefung oder,
208 #00:06:29-5#
209
210 ***Iota***: ok #00:06:29-5#
211
212 ***Gamma***: und ich muss sagen, dass er mir irgendwie so ne andere Art von Malerei, oder
213 eine andere Malweise einfach beigebracht hat. also, die viel offener und freier und ähm
214 ja wilder ist, und nicht so vertieft, versteift auf irgendein Motiv. #00:06:44-2#
215
216 ***Iota***: mhm (bejahend) #00:06:44-2#
217
218 ***Gamma***: und das fand ich eigentlich schon ganz cool. oder, äh, was ich auch bei ihm
219 gelernt hab, ist so ein bisschen ähm Mischtechniken, dass man immer wieder mit Kohle,
220 #00:06:57-2#
221
222 ***Iota***: mhm (bejahend) #00:06:57-2#
223
224 ***Gamma***: dann am Ende die Akzente setzt, oder die Farbe auf's Bild legt, und, ja, das fand
225 ich eigentlich ganz schön. #00:07:05-8#

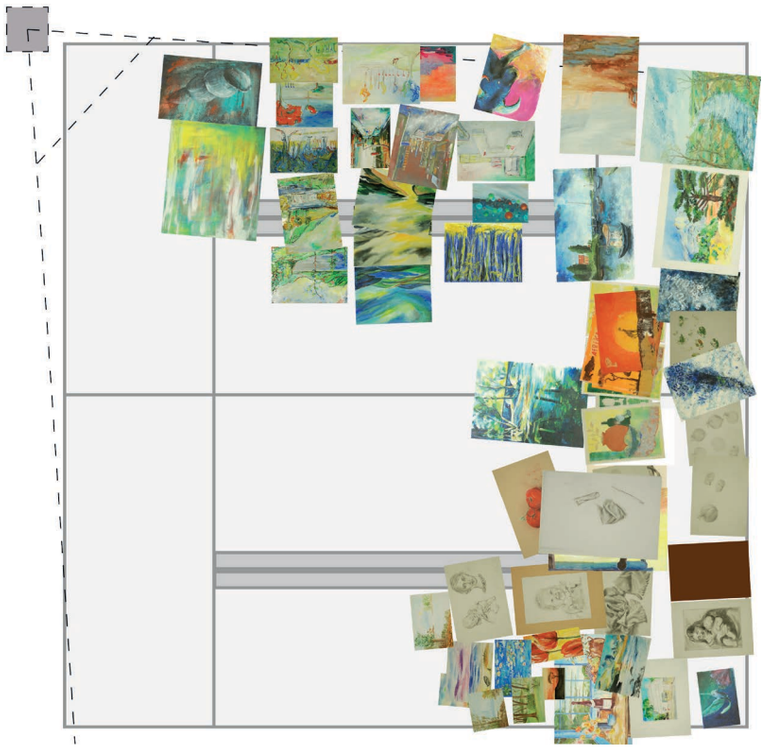
Formulierende Interpretation
Seit Beginn ihres Studiums besuchte Gamma Malerei-Seminare bei einem bestimmten Dozenten. Bei ihm hatte sie anfangs mit Problemen zu kämpfen. Trotzdem besuchte sie seine Seminare immer wieder. Bei ihm lernte sie einen anderen malerischen Ansatz kennen.

Reflektierende Interpretation
Das nun beschriebene „Malerei-Seminar“ (Gamma_A1 2) stellt eine Konstante in Gammas Studium dar, sie besucht es seit ihrem „ersten Semester“. Auch hier hatte sie anfangs „**Schwierigkeiten**“ (Gamma_A1). Im Gegensatz zur vorangegangenen Äußerung scheint sie sich aber auf die neuen Herausforderungen eingelassen zu haben, denn sie betont nun die Überwindung ihrer ursprünglichen *Orientierung*. Früher sei sie „immer so der naturalistische Maler“ (Gamma_A1 8) gewesen, bei dem „alles schön sein“ (Gamma_A1 8) musste. Immer wollte sie „ein tolles Ergebnis“ (Gamma_A203) erzielen. In diesem Seminar ist offensichtlich etwas passiert, was sie zum Umdenken brachte. Gamma erzählt, dass der Dozent sie dazu aufgefordert habe „in zehn Minuten“ (Gamma_A204) ein Bild fertigzustellen. Lachend kommentiert sie, dass die Ergebnisse „dementsprechend“ (Gamma_A205) ausgesehen hätten. Trotzdem besuchte sie dieses Seminar über ihr ganzes Studium hinweg (Gamma_A20 -A20), da sie dort eine „andere Art von Malerei“ (Gamma_A212) kennengelernt hatte, „die viel offener und freier“ (Gamma_A213) war.

Um das *Neue* der Malerei zu illustrieren, eröffnet Gamma wieder einen *Gegenhorizont*. Im Gegensatz zu ihrer Erzählung vom Zeichenseminar, in dem das schulisch Erarbeitete einen positiven *Gegenhorizont* darstellt (vgl. Gamma_A1 3-1 4), wird ihre ursprüngliche bildnerische *Orientierung* nun als negativ beschrieben. Früher sei sie „so vertieft, versteift auf irgendein Motiv“ (Gamma_A214) gewesen. In diesem Seminar hingegen entdeckte sie einen Zugang zur Malerei, der „wilder“ (Gamma_A214) ist. Zunächst beginnt Gamma die Beschreibung des negativen *Gegenhorizonts* mit „vertieft“ (Gamma_A21), verbessert sich aber gleich, um stattdessen „versteift“ (Gamma_A21) zu sagen. Das *Vertiefen* braucht das langsame *Sich-Einfühlen*, um eine Gründlichkeit zu erreichen, die sich unter Umständen als Verhärtung oder Versteifung erweisen kann. Das Schnelle des *Neuen* (vgl. Gamma_A213-21) hingegen lässt diese Langsamkeit nicht mehr zu.

Gamma führt nun begeistert (vgl. Gamma_A218) aus, dass sie mit der *neuen* Malweise auch effektvolle[595] malerische Techniken erlernt habe (vgl. Gamma_A218-A225).

595. Sollte Gammas „Schlüsselwerk“ (Gamma_A618) tatsächlich von Bob Ross oder einem vergleichbaren Maler beeinflusst worden sein, träte hier eine interessante *Homologie* auf.



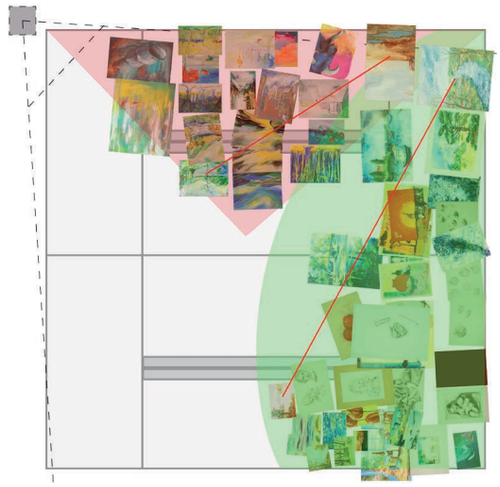
GammaKE

GammaA03, SoSe 2011

GammaA02, SoSe 2011

Gammas neue Malweise stelle ich nun an zwei Artefakten vor, die Gamma aus diesem Seminar zum Interview mitgebracht hat: Am Ende des Interviews liegen diese Artefakte aus dem Seminar von Lucio an der Ecke des Tisches. Sie markieren eine *Richtungsänderung*, die sich insbesondere im zügigen *Duktus* (vgl. Gamma_A204-A214) spiegelt.

Nach der *planimetrischen* Analyse der Tischansicht am Ende des Interviews lässt sich das bisher Erfahrenen so zusammenfassen:



GammaKE

GammaA5

GammaA03

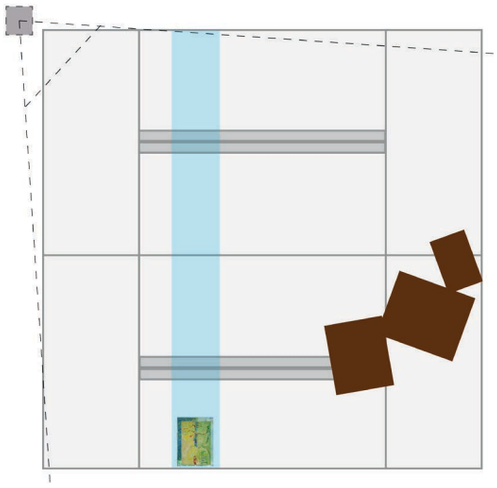
GammaA02

Gamma43

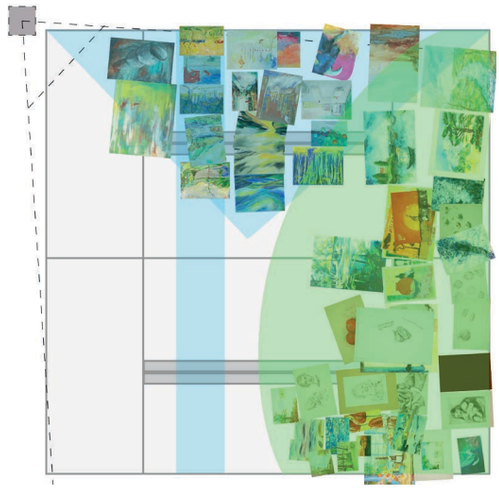
Der grüne Bogen umfasst die *Herkunftsartefakte* Gammas und die ersten bildnerischen Erprobungen an der Universität. Der Bogen endet mit dem Artefakt GammaA03, das in Lucios Malseminar entstand. Das im gleichen Seminar entstandene GammaA02 leitet die malerische *Neuausrichtung* im letzten Seminar Gammas ein, zu der auch die Artefakte Gamma43 und Gamma00A zählen.

Diese malerische *Suche* ist mit einem roten Dreieck hinterlegt. Die Dreiecksform in den *planimetrischen* Betrachtungen der Tische symbolisiert den *Aufbruch*. Zugleich stellen die Ergebnisse des *Aufbruchs* allerdings bereits das Ende des Studiums dar, in dem der bildnerische Prozess im Eilverfahren beendet werden musste. Leider konnte mein gut gemeinter Impuls dem *nachzuspüren*, „was zum inhaltlichen, aber auch zum formalen Kern ihrer künstlerischen Motivation zählt“ (Gamma_E) wegen der fehlenden Zeit keine *Klärung* finden, er stiftete eher Verwirrung. Bezeichnenderweise blieb ein ganzes Drittel des Tisches am Ende des Interviews leer. Dem bildnerischen Entwicklungsprozess fehlte die *Klärung*.

Denkbar wäre aber auch, dass die allzu schnelle Wiederanknüpfung am bereits Erarbeiteten, also an dem, was sie sich bereits zu *eigen* gemacht hatte, zu einer Umdeutung der Phase der *Entwicklung* (Dreieck) als eine Phase der *Klärung* (blau) führte. Dann wäre Gamma00A das *geklärte* Resultat ihres Studiums, das deswegen bereits zu Beginn des Interviews sichtbar ist. Gewissermaßen hätte Gamma auf diese Weise im Interview verdeutlicht, dass sie dem Kern ihres künstlerischen Handelns nachgesprürt habe (vgl. Gamma_E).



GammaK1 (Planimetrie)



GammaKE (Planimetrie)

Gamma00A

Gamma43

Gamma00A

Gamma00A stammt aus dem gleichen Seminar wie das Alu-Bild (Gamma43). Am Ende des Interviews befinden sich beide Artefakte als Endpunkte einer Reihe auf der gegenüberliegenden Tischseite. Wie Gamma43 ist Gamma00A mit großer Wahrscheinlichkeit die Interpretation einer *Vorlage*. Möglich wäre hier ein Rekurs auf Hobbemas „Die Allee von Middelharnis".

Meindert Hobbema, „Die Allee von Middelharnis", 1689

Planimetrische Strukturen wie die annähernd *zentralperspektivische* Ausrichtung und die daran gekoppelte *Achsensymmetrie* in beiden Artefakten, die rötlichen Bereiche des Horizonts und die flankierenden jungen Bäume im vorderen Mittelgrund könnten Gamma00A als eine lockere Weiterentwicklung dieses Gemäldes von Meindert Hobbema ausweisen.

Gamma zeigt also dem *Adressaten* des Interviews vom Beginn des Interviews an, dass sie seinem Impuls gefolgt ist und dem Kern ihres künstlerischen Handelns *nachgespürt* hat (vgl. Gamma_E).

Gamma00A entstand in Gammas letztem Seminar an der Universität. Wie blickt sie auf die universitären Erfahrungen zurück?

UT: Das Resümee am Ende des Studiums
(Rn. Gamma_Ü195-Gamma_Ü213)

195 ***Gamma***: Was auch
196 schwierig war, jetzt zum Beispiel, letztes Semester hab ich das erste Malerei-
197 Seminar beim Tommy gemacht, und vorher war ich ja immer nur beim Lucio. Und
198 das war ein sehr großer Kontrast. Also, ähm, ganz andere Vorstellungen von Kunst
199 und von Malerei und da bin ich schon so ein bisschen an Ecken und Kanten
200 gestoßen und am Anfang wusste ich gar nicht, oh je, was mach ich denn jetzt, kann ich
201 überhaupt malen, und ist das überhaupt mein's? Also, ich hab da schon immer versucht,
202 den Weg raus zu finden, ja, aber so ganz motiviert, und frei, und motiviert, was ich
203 mach, bin ich jetzt irgendwie nicht mehr, ja. Aber ich freu mich auch, wenn ich jetzt
204 fertig bin mit den Prüfungen, dass ich ohne Druck und ohne irgendwas Tolles zu
205 zeigen und zu malen, auch für mich wieder arbeiten kann. Da freue ich mich schon
206 drauf.
207 ***Iota***: Also Du meinst, einfach so zu Hause zu malen.
208 ***Gamma***: Ja, einfach, was mir gerade einfällt. Ohne jetzt zu denken, ich muss jetzt
209 versuchen eine neue Technik oder ein neues Motiv, eine neue Malweise oder ein
210 neuer Untergrund, oder, einfach nur für mich. Das war eigentlich immer schon so,
211 die Kunst, auch wenn ich gestresst war zu Hause, einfach nur so eine Pause für
212 mich, die Farben und das Bild zum Entspannen und zum Nachdenken. Das war
213 schon immer wichtig oder ist immer wichtig gewesen für mich.

Formulierende Interpretation
Im Rückblick auf ihr Studium erwähnt Gamma, dass sich das Malerei-Seminar bei Tommy deutlich von den zuvor besuchten unterschieden habe. Dort herrschten ganz andere Vorstellungen von Malerei. Deswegen sei sie an ihre Grenzen gekommen. Nun freue sie sich auf die Zeit nach den Prüfungen, um wieder nach *eigenem* Gusto malen zu können.

Reflektierende Interpretation
Statt das erlernte Zeichnen an der Schule und die Herausforderungen des Zeichenseminars an der Universität zu kontrastieren (vgl. Gamma_A156-A179) oder die neu erlernte Malweise im Malseminar bei Lucio gegen ihre alte zu stellen (vgl. Gamma_A191-A225), kontrastiert sie nun das neue Malseminar bei Tommy mit den vorangegangenen bei Lucio (vgl. Gamma_Ü195-Ü200). Dort sei sie „ein bisschen an Ecken und Kanten gestoßen" (Gamma_Ü199-Ü200). Bedenkt man die *Adressierung* des Interviews, weist Gamma zurückhaltend darauf hin, dass sie dieses Seminar in eine Krise gestürzt hat.

Auch die anschließenden existentiellen Fragen hinsichtlich des Malens unterstreichen diese These (vgl. Gamma_Ü200-Ü201). Obwohl sie sich bemühte aus der Krise herauszukommen (vgl. Gamma_Ü201-Ü202), sei sie nicht mehr „ganz motiviert, und frei" (Gamma_Ü202). Zieht man wiederum Gammas Beschreibung ihrer neu erlernten Malweise bei Lucio heran, könnte in Tommys Seminar das Wilde in Frage gestellt worden sein, das sich gegen das *Vertiefende* richtet (vgl. Gamma_A212-A214). Sie freue sich nach den Prüfungen „ohne Druck und ohne irgendwas Tolles zu zeigen und zu malen" (Gamma_Ü204-Ü205) wieder für sich arbeiten zu können (vgl. Gamma_Ü205). Die Kunst sei „eigentlich immer schon so [...] „Pause" (Gamma_Ü211) für sie gewesen. Farben und Bilder ermöglichten „schon immer" (Gamma_Ü213) „Entspannen und [...] Nachdenken" (Gamma_Ü212).

In dieser Sequenz werden nun ganz verschiedene Orientierungen deutlich, mit denen Gamma sich konfrontiert fühlt: Zunächst die *Orientierung* aus der Schule (vgl. Gamma_A163-174), schließlich die *Orientierung* an der neuen Malerei, die sie bei Lucio erlernte (vgl. Gamma_A212-A214), darüber hinaus die *Orientierung* in Tommys Seminar, die wiederum das neu Angeeignete von Lucio in Frage stellte (vgl. Gamma_Ü196-Ü203). In diesem Kräftefeld der verschiedenen *Orientierungen* im Bereich der künstlerischen Lehre schält sich für Gamma als Ziel heraus, endlich wieder ohne *Druck* etwas für *sich selbst* zu malen (vgl. Gamma_Ü203-Ü213).

Ganz am Ende des Interviews zeigt sich jedoch noch eine andere Gamma, als sie ganz heiter vom Tanzen erzählt:

UT: Interessen außerhalb der Kunst
(Rn. Gamma_Ü967-Gamma_Ü974)

967 ***Iota***: Und jetzt würde mich noch als letztes
968 interessieren, was noch sonst für Dich ganz wichtig ist und relevant, neben der Kunst.

969 ***Gamma***: Neben der Kunst? Das Tanzen. [lacht]. Ja. Also, seit ich 13 bin, tanz ich in einer
970 Tanzschule, bin Vortänzerin, Tanzlehrer, ich tanz selber Lateinformation, und ich
971 trainier meine eigene Lateinformation und hab da jetzt auch eine neue
972 Choreografie gestaltet. Und jetzt am Samstag war großer Auftritt, acht Paare, relativ
973 junge, neue Leute, das Tanzen beizubringen, das macht unheimlich Spaß. Und ja, das ist
974 so noch ein Hobby, neben dem Malen. Aber das ist mir auch total wichtig.

Formulierende Interpretation
Auf Iotas Nachfrage, was für Gamma neben der Kunst noch relevant ist, erwähnt sie das *Tanzen*.

Reflektierende Interpretation
In großer Gelöstheit erzählt Gamma vom „Tanzen" (Gamma_Ü969), das ihr „neben der Kunst" (Gamma_969) wichtig sei. Sie sei „Vortänzerin" (Gamma_Ü970) und trainiere ihre „eigene Lateinformation" (Gamma_Ü971), für die sie „eine neue Choreographie gestaltet" (Gamma_Ü971-Ü972) habe. Denkt man an Gammas Erzählung über ihr „Schlüsselwerk" (Gamma_A618), mit dem sie nach der *Anerkennung* durch ihre Mutter das Malen begann (vgl. Gamma_A647-A654), könnte man die These aufstellen, dass sich im Malen womöglich das *Begehren* der Mutter spiegelt. Dylan Evans verweist in seinem Wörterbuch der Lacan'schen Psychoanalyse auf die zentrale Formulierung des *Begehrens* von Lacan:

„Das Begehren des Menschen ist das Begehren des Anderen".[596]

Für diese These würde sprechen, dass sich Gammas Mutter als junge Frau in Rumänien ihr Geld durch *Tellermalerei* verdiente (vgl. Gamma_Ü1019-Ü1025) und später als ältere Frau Malkurse in der Volkshochschule besuchte (vgl. Gamma_Ü287-Ü295). Im Übrigen ist bemerkenswert, dass Lucio ebenfalls aus Rumänien stammt. Gamma studierte also vornehmlich bei dem Dozenten, der den gleichen Migrationshintergrund wie ihre Eltern besaß (vgl. Gamma_Ü1022) und erlernte von ihm eine neue Weise der Malerei (vgl. Gamma_A212-A214). Von den anderen Dozenten hingegen sah sie ihre jeweiligen Artefakte negativ in Frage gestellt (vgl. Gamma_A163-A174, vgl. GammaÜ196-Ü203).

Zusammenfassung
Ausgehend von meinem *Erinnerungsbild* an Gamma deutet sich in der Analyse des Datenmaterials eine zentrale *handlungsleitende Orientierung* Gammas an:

Richtigem entsprechen[597]
Indem sich Gamma an Malern wie Corinth, Van Goyen, Koch, Hobbema oder an der Fotografie *orientiert*, *orientiert* sie sich an *Autoritäten*, um alles *richtig* zu machen. An der Universität gerät sie in eine *Orientierungslosigkeit*, weil sie sich an den *Normen* der jeweiligen Dozenten nicht mehr *orientieren* kann (vgl. Gamma_Ü541-Ü544). Als einziger Ausweg im Malen erscheint ihr der Rückzug ins *Private* (vgl. Gamma_Ü203-Ü213). Das *Tanzen*, das sie am Ende des Interviews noch erwähnt, erscheint als *freier* Weg in ein von Anforderungen unbelastetes Terrain (vgl. Gamma_969-Ü974).

Rückkoppelung an die Analysen der Hyperimages
Ausgehend vom *Erinnerungsbild* wird deutlich, warum Gamma den Studienrahmen *relativiert* und wie sie widerstreitende *Orientierungen* im Studienverlauf ausbalanciert.

Didaktische Überlegungen
Hätte ich Gamma in dem einzigen Seminar, das sie bei mir besuchte, verstanden, hätte ich ihr besser *antworten* können. Offenbar hat sich ihr *Druck* auf mich übertragen: Sie spürte den *Druck* vor dem nahen Examen. Ich spürte ihren *Druck* und versuchte sie zu unterstützen. Karl-Josef Pazzini erklärt den Zusammenhang von *Stimmung* und *Übertragung*:

„Stimmung und Übertragung sind nichts individuell Abgrenzbares, sondern nehmen interindividuell Raum und Zeit ein und die Individuen noch dazu".[598]

Leider führten die beidseitigen *Druckstellen* zu einem gut gemeinten *Impuls*, der ihre Suche verkürzte und sie so in das scheinbar sichere Terrain der *Herkunft* zurückmanövrierte. Rückblickend bin ich mir sicher, dass Gamma durch eine *konzeptuelle Fundierung ihres mimetischen Ansatzes* oder die Integration des Tanzens als performativen Akt auch an der Universität erfolgreich hätte werden können.

596. Lacan Se 11, 213, zitiert nach Evans 2002, S. 56.
597. Vgl. Gamma_A634-A635.
598. Pazzini 2015, S. 319.

8.4 Delta

Mein Erinnerungsbild von Delta[599]

Delta besucht mein Basis-Seminar Zeichnen. Sie fällt mir deswegen auf, weil sie ausdauernder und konzentrierter zeichnet als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Nach dem Basis-Seminar wechselt sie ins Hauptfach. Nun nimmt Delta an einem Vertiefungsseminar im Zeichnen teil. Ihre künstlerische Auseinandersetzung steigert sich. Sie erzielt große Fortschritte im Seminar. Ich staune, wie intensiv sie sich mit ihren Zeichnungen auf eine Baustelle an der Universität einlässt. Am Ende des Semesters schickt sie mir eine Mail. Sie erkundigt sich, was ich wohl in ihren Zeichnungen lese. Ich teile ihr mit, dass ich mich auf Formales und Konzeptuelles eines Artefakts einlasse, also darauf, wie ein Artefakt gestaltet ist. Ich freue mich mit ihr, dass sie einen Inhalt und eine Darstellungsweise entdeckt hat, die ihr ein engagiertes künstlerisches Arbeiten ermöglichen.

599. Vgl. Delta_E.

Eine Studentin zeichnet intensiv in einem Seminar. Nach dem Seminar will sie von ihrem Dozenten wissen, *was* er bei der Betrachtung ihrer Artefakte *wahrnimmt*. Er entgegnet ihr, dass seine Bildbetrachtungen auf *formalästhetischer* bzw. *konzeptueller* Ebene angesiedelt sind.

Künstlerische Vertiefungs-Seminare sind auf zehn bis fünfzehn Studierende beschränkt. Die Studierenden lernen sich nicht nur untereinander besser kennen, sondern auch den Dozenten. Umgekehrt kann ein Dozent bei diesem besonderen Setting leichter mit den Studierenden in Kontakt treten und sich ein differenziertes Bild des jeweiligen Entwicklungsstands machen. Die Seminare leben vom *aufmerksamen Betrachten* und *Reflektieren* der entstandenen Artefakte. Neben Besprechungen im Plenum, in denen Gemachtes gemeinsam analysiert wird, gibt es die Möglichkeit für individuelle Rücksprachen. Auf diese Weise ist immer *transparent*, *wie* ein Dozent Bilder liest. Umso bemerkenswerter ist es, wenn eine Studentin nach einem Seminar vom Dozenten *schriftlich* wissen will, welche Schlüsse er aus ihren gezeigten Artefakten zieht.

Schriftliche Nachfragen unterscheiden sich von mündlichen. Im Gespräch können Fragen direkt und schnell gestellt werden. Manchmal geraten deswegen *Antworten* des Befragten flüchtig. Nicht selten hätte man als *Antwortender* seine Ausführungen nach reiflicher Überlegung *modifiziert*. Wählt jemand eine schriftliche Nachfrage, gesteht er dem Adressaten zu, nicht sofort zu antworten, sondern erst einmal nachzudenken. In schriftlichen Anfragen kann man seine Worte sorgsam wägen, bevor man sie verschickt. Genauso muss entschieden werden, ob man die Frage per E-Mail oder per Brief verfasst. Die E-Mail ist im Gegensatz zum Brief weniger gewichtig, eher formell. Über ihre Mail *ergründet* Delta den *Rahmen*, in dem ihre Artefakte betrachtet und wie sie gelesen werden. Offensichtlich wollte sie herausfinden, auf welche Weise sich der Dozent ihren Artefakten zuwendet und welche Rückschlüsse er aus deren Betrachtung zieht. Ihre vorsichtige Anfrage könnte aber auch allgemeiner das Verhältnis zwischen Dozenten und Studenten, also den pädagogischen Rahmen betreffen. Dann würde thematisiert, was im pädagogischen Rahmen verhandelt und auf welcher Ebene kunstpädagogisch gearbeitet wird. Da Delta älter als die anderen Studierenden ist, enthält diese Mail womöglich noch eine weitere Dimension: Delta macht mit ihrer Mail transparent, dass sie *metareflexiv* über didaktische Formate *nachdenkt*. Somit will sie womöglich auf diesem *Reflexionsniveau* anerkannt werden. Indem Delta den Dozenten dazu auffordert, seine Betrachtungsweise der Artefakte offenzulegen, thematisiert sie womöglich aber auch seinen *Forscherblick*.

Als ich Deltas Mail las, dachte ich sofort an ein Ereignis aus meinem Studium (siehe hellblaues Feld). Zugleich erinnerte ich mich an Ralf Bohnsacks Unterscheidungen des *kommunikativem* vom *konjunktiven Sinngehalt*.[600] Demnach müsste bildlich dargestellte Gewalt nach Bohnsack, wie sie meine Kommilitonin im unten beschriebenen Ereignis zeigte, weniger auf den vordergründigen Inhalt als vielmehr auf die Weise ihrer Darstellung hin analysiert werden, um tieferliegende Dimensionen des Artefakts verstehen zu können. Verfolgt man diese Gedanken weiter, könnte meine Kommilitonin auf *kommunikativer Ebene* zwar Gewalt dargestellt, auf *konjunktiver Ebene* das Phänomen jedoch nur zum Anlass für detailgenaues und liebevoll inszenierendes Malen gewählt haben.

Erfahrungshintergrund des Erinnerungsbildes von Delta

Werner Knaupp, emeritierter Malerei-Professor an der Akademie der Bildenden Künste in Nürnberg,[601] erwähnte mehrfach in seinen Klassenbesprechungen, dass er die erstellten Artefakte seiner Studierenden als Selbstporträts auffasse. Diese Erwähnungen irritierten seine Studierenden. Gewiss meinte er das nicht wortwörtlich. Die Weise des Malens, die Inszenierung des Sujets oder die Präsentation des Gemachten schienen ihm zu spiegeln, was die Studierenden beschäftigte. Als eine meiner Kommilitoninnen während des Studiums heftige Gewaltszenen dramatisch gestaltete, fokussierte Knaupp die inhaltliche Ebene des Dargestellten. Da ich gut mit dieser Studentin befreundet war, wusste ich jedoch, dass die Bedeutung der Gewalt weit geringer war als die Weise ihrer Darstellung. Sie hatte große Freude daran, das Vorgestellte in abgründigen Farben und dramatischen Lichtverhältnissen so zu inszenieren, dass es die Betrachter verunsicherte und sie nicht mehr wissen konnten, wie das Dargestellte zu verstehen ist.

600. Bohnsack 2011², S. 17ff.

601. Ich studierte bei Werner Knaupp an der Akademie der Bildenden Künste Nürnberg von 1996 bis 2001.

Im Folgenden blicke ich auf ein Artefakt, das Delta in jenem Seminar fertigte, nach dem sie mir die erwähnte Mail schickte. Dieses Artefakt präsentierte Delta im Interview der Datenerhebung:

Delta00A, Juli 2011

Formulierende Interpretation
Auf *kommunikativer Ebene* ist der Ausschnitt eines Fahrzeugs zu sehen, dessen Kettenrädern eine Spur im Boden hinterlassen haben. Die Darstellung entstand bei der Betrachtung einer *Baustelle* an der Universität.

Reflektierende Interpretation
Für die *reflektierende Interpretation* sind Analysen von *Planimetrie*, *Perspektivität*, *Szenischer Choreographie* und *Materialität* im Bereich von *Duktus* und *Farbigkeit* notwendig:

Planimetrie

Planimetrisch betrachtet ist ein nahezu diagonal ins Bild gerückter Ausschnitt eines Kettenfahrzeugs zu sehen, das knapp die Hälfte des Bildformats einnimmt. Die dynamisch wirkende *Schräge* seiner Darstellung wird durch die Spur verstärkt, die es hinterlässt. Durch die Einschränkung des Bildausschnitts auf Fahrzeug und *Spur* wird das Verhältnis zwischen Fahrzeug und Boden in den Mittelpunkt gerückt. Der Ausschnitt verweigert eine eindeutige Identifizierung des Fahrzeugs. Wäre eine Schaufel zu sehen, könnte man von einem Bagger sprechen.

Perspektivität

Weil die beiden Kettenräder *parallelperspektivisch* konstruiert sind, steht das Kettenfahrzeug nicht in direktem Bezug zu einem potentiellen Betrachter. Dies wäre dann der Fall, wenn das Fahrzeug *zentralperspektivisch* konstruiert worden wäre. In dieser *Perspektive* ließe sich zeigen, *wie* ein kleiner Mensch auf ein gewaltiges Kettenfahrzeug blickt. Die *Parallelperspektive* hingegen ermöglicht einen analytischen Blick, wie ein Kettenfahrzeug auf den Untergrund wirkt. Leichte Ungenauigkeiten in der *parallelperspektivischen* Darstellung lassen den Schluss zu, dass das Kettenfahrzeug nicht konstruiert, sondern freihändig gezeichnet worden ist. So ist die hintere Kette irrtümlich breiter als die vordere.[602]

Beta4, Herbst Planimetrie

Perspektivität

Szenische Choreographie

602. Im Briefwechsel mit Judith Klemenc vermerke ich die parallelperspektivische Konzeption des Kettenfahrzeuges und hebe den modellhaften Charakter der Darstellung hervor, die auf diese Weise entsteht: Vgl. Klemenc, Loemke 2014, S. 59.

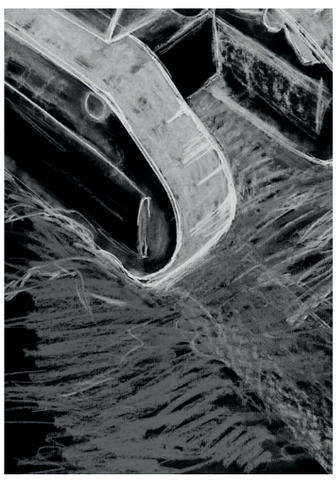
Szenische Choreographie

Das angeschnittene Kettenfahrzeug zeigt in eine *Richtung*. Der Lesart entsprechend fährt es von links oben nach rechts unten beziehungsweise drückt durch sein optisches Gewicht nach unten. Teilt man das Artefakt *diagonal* in zwei Hälften, überquert das Kettenfahrzeug eine imaginäre Grenze und dringt in den leeren unteren Bereich des Bildes vor. Die vorhandene *Spur* könnte von einer vormaligen Fahrt zeugen.

Materialität

Für das Artefakt verwendet Delta rote Pastellkreiden sowie schwarze Kohle. Obwohl das Artefakt farbig ist, enthält es keine differenzierten farbigen Valeurs, wie sie für die Darstellung einer Lichtstimmung nötig wären. Rot und Schwarz kommen in ihrer direkten Kraft zum Ausdruck. Vergleichbare Farbwirkungen werden in Plakaten eingesetzt. Diese Farbigkeit wird zum gestalterischen Ausrufezeichen des Artefakts.

Ein Plakat mit ähnlicher Farbigkeit und vergleichbarem diagonalen Aufbau stammt von Gustav Klucis. Im Gegensatz zu Klucis' Artefakt wählt Delta allerdings keine *flächige* Darstellungsweise. Sie zeigt einen *gestischen Strich*, lässt einzelne Linien stehen oder verwischt Teile des Kettenfahrzeugs. Die *gestische* Dynamik ihres Strichs betont die Wirkweise der dargestellten Kräfte. Das schwere Kettenfahrzeug dringt in den weichen Boden ein.



Duktus

In meinem *Erinnerungsbild* ergründet Delta das Verhältnis zwischen Dozenten, Studentin und Artefakt, als sie von mir wissen will, wie ich ihre Artefakte lese (vgl. Delta_E). In diesem Artefakt (Delta00A) *ergründet* Delta den *Rahmen* einer *Baustelle*, also das Verhältnis von Fahrzeug, Boden und Spur. Die analytische Haltung Deltas wird durch die *parallelperspektivische* Konstruktion und den *planimetrischen* Ausschnitt deutlich, der den Blick des Betrachters auf die hinterlassene *Spur* lenkt.

Um das Artefakt weiter einzubetten, blicke ich im Interview auf die Sequenz, in der Delta von der universitären Baustelle erzählt:

Gustav Klucis „Erfüllen wir den Plan großer Arbeiten", 1930

UT: Die Begeisterung über die Baustelle[603]
(Rn. Delta_H541-Delta_H544)

541 ***Delta***: und (..) im Juli 2011 wurde hier eine
riesige, direkt vor den Türen des
542 Studentenateliers, eine Riesen**grube**
ausgehoben und ebent halt der Anbau
gebaut
543 und damit war das, das war irgendwie nur
toll, weil ich musste nur hier, Türe auf,
544 raus, und konnte den Baggern bei der Arbeit
zuschauen #00:59:34-4#

Formulierende Interpretation
Delta erzählt, wie vor dem Atelier der Studierenden eine Baustelle ausgehoben wurde.

Reflektierende Interpretation[604]
Delta beschreibt eindrücklich, wie im „Juli 2011" (Delta_H541) eine Baustelle „vor den Türen des Studentenateliers" (Delta_H541-H542) eingerichtet wurde. Sie kostet die „i-s" von „hier", „riesige", „direkt" (Delta_H541) und „Riesen**grube**" (Delta_H542) aus, um die Dimension der Baustelle zu verdeutlichen. Die „i-s" kontrastiert sie mit den laut gesprochenen Wörtern „**grube**" (Delta_H542) und „**toll**" (Delta_H543), die ihrerseits um weitere nachhaltige „i-s" aus „irgendwie" und „hier" ergänzt werden. Dadurch entsteht eine nahezu *lautmalerische*, *rhythmische* Übersetzung des Wahrgenommenen.

In der Weise ihres Erzählens fokussiert sie die Unmittelbarkeit des Erlebens, da sie nur durch eine Tür (Delta_H544) von der Baustelle getrennt war und so „den Baggern bei der Arbeit zuschauen" (Delta_H544) konnte.

Sie betrachtet nicht die handelnden Menschen. Die Bagger selbst werden zu handelnden Akteuren, denen ihre Aufmerksamkeit gilt. Mit staccato-ähnlichen Satzfragmenten „weil ich musste nur hier" (Delta_H543), „Türe auf" (Delta_H543), „raus" (Delta_H544) steigert sie die Dramatik ihres Erlebnisses. Das findet im beschaulichen Satzende die ersehnte Ruhe in der Betrachtung der Bagger (vgl. Delta_H544).

Im *Erinnerungsbild* (vgl. Delta_E) forderte mich Delta auf zu benennen, was ich in ihren Bildern lese und wie ich sie lese. Damit versuchte sie Rahmenbedingungen zu ergründen, in denen sich künstlerisches Handeln an der Universität ereignen kann. Womöglich stolperte sie - so könnte ich aus meinem *Erinnerungsbild* schließen - über etwas, was sie als *Widerfahrnis* dazu veranlasste, mir diese E-Mail zu schicken, damit sie notfalls ihr Verhalten modifizieren kann. In ihrer Erzählung über den Start der *Baustelle* beschreibt sie die sich ändernden Rahmenbedingungen künstlerischen Handelns an der Universität, die die Baustelle verursachte und die ihr gewohntes Handeln betraf.

Um Phänomene, in denen einem etwas widerfährt, genauer zu beschreiben, hebt Bernhard Waldenfels den zuvorkommenden Charakter solcher Ereignisse hervor:

„Das alte Wort Pathos verweist auf Widerfahrnisse, die uns zustoßen, uns zuvorkommen, uns anrühren und verletzten".[605]

Beide *Widerfahrnisse* erfordern Deltas *Aufmerksamkeit*. Beiden stellt sie sich. Der *Baustelle* wendet sie sich im *aufmerksamen* Betrachten zu (vgl. Delta_H543-H544), mir hingegen mit der E-Mail (vgl. Delta_E).

In anschließender Sequenz beschreibt Delta, was sie bei der Betrachtung der Baustelle erlebt.

603. Diese Sequenz verwendete ich auch in dem Text, der die Schnittstelle zwischen *Kunstpädagogik* und *Kunsttherapie* diskutiert, allerdings unter anderer Überschrift. Auch Delta hat noch einen anderen Namen: Vgl. Loemke 2015, S. 251.

604. Trotz mancher Übereinstimmung in den Formulierungsweisen unterscheidet sich vorliegende *reflektierende Interpretation* in zwei Aspekten vom zuvor genannten Text: Einerseits fehlt dort die *praxisreflexive* Dimension. D.h., es gibt keinen Bezug auf das *Erinnerungsbild*. Andererseits verzichte ich auf die *lexikalische* Einbettung von *müssen* (vgl. Delta_H543), die für die Annäherung an den spezifischen Erfahrungsraum eines Falls nicht notwendig ist: Vgl. Loemke 2015, S. 251.

605. Waldenfels 2007², S. 9.

UT: Das Baggern[606]
(Rn. Delta_H558-Delta_H571)
558 ***Delta***: und (.) und, es hat auch so ein dröhnendes Geräusch. und es
559 gibt aber eben diese, diese Bewegung des Baggerarmes (.) #01:00:03-1#
560
561 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:00:03-1#
562
563 ***Delta***: das hat mich sehr beschäftigt. #01:00:06-0#
564
565 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:00:06-0#
566
567 ***Delta***: auch dieser Kontrast zu dieser Erde, als so was eigentlich ganz großem, aber
568 auch so formlosem und organischem, und dann diese auf den Millimeter genau
569 gearbeitete Werkzeug #01:00:21-5#
570
571 ***Lambda***: das dann so rausschneidet, schon #01:00:23-8#

Formulierende Interpretation
Delta beschreibt den Vorgang des Baggerns.

Reflektierende Interpretation[607]
Delta erzählt vom dröhnenden Geräusch (Delta_H558) und von der „Bewegung des Baggerarmes" (Delta_H559). Sie betont den „Kontrast" (Delta_H567) zwischen Formlosem, Organischem (Delta_H568) der Erde und dem millimetergenau gearbeiteten Werkzeug (vgl. Delta_H568-HS569). *Dröhnen* (vgl. Delta_H558) ist nicht nur laut, der Lärm verursacht auch körperlich spürbare Erschütterungen, die vom *Lärm* ausgehen. Die Verbindung des *Wahrgenommenen* zum *Körperlichen* wird auch dadurch betont, dass Delta vom *Baggerarm* (Delta_H559) spricht. Die Weise ihrer Beschreibung gleicht einem bildhauerischen Ereignis: Ein ungeformtes *Material* (vgl. Delta_H567-H568) wird durch *präzises* Werkzeug (vgl. Delta_H568-H569) geformt. Das *dröhnende* Geräusch des Baggers (vgl. Delta_H558) weist in Deltas Erzählung aber auch *pathische*[608] Dimensionen auf, die den *gewohnten* Alltag im Studentenatelier (vgl. Delta_H541-H542) *unterbrechen*. Deltas bildhauerische Beschreibung thematisiert den Prozess zwischen Werkzeug und zu formendem *Material*. Mit ihrer anschaulichen Betrachtung analysiert sie dessen Wirkweise.

Auch in meinem *Erinnerungsbild* deutet sich ein *homologes*[609] Interesse Deltas an. In ihrer Mail (vgl. Delta_E) scheint Delta *ergründen* zu wollen, wie der kunstpädagogische *Rahmen* wirkt, der sich auf ihren Bildungsprozess auswirkt. Analytisch denkend reflektiert Delta anschließend, was sich in die Betrachtung der *Baustelle* an der Universität schob.

606. Wie die vorangegangene Sequenz verwendete ich auch diese im bereits erwähnten Text: Vgl. Loemke 2015, S. 251f.
607. Im Gegensatz zu vorliegender Interpretation liegt im anderen Text eine andere Argumentationsfolge vor, die die Sequenz an Deltas Ausführungen zu Chillida (vgl. Delta_H256-H259) und an das Artefakt Delta19 anbindet: Vgl. Loemke 2015, S. 252. Im Briefwechsel mit Judith Klemenc verweise ich eher skizzenhaft auf die gleiche Stelle: Vgl. Klemenc, Loemke 2014, S. 57.
608. Vgl. Waldenfels 2007², S. 9.
609. Vgl. Bohnsack 2011², S. 20.

UT: Baustelle als biographisches Thema[610]
(Rn. Delta_H573-Delta_H589)

573 ***Delta***: „ja (Delta_5 s) und währenddessen
ich also sozusagen dieser einen Baustelle
574 zugeschaut habe, ist mir noch mal klar
geworden, dass ich seit 20 Jahren Baustellen
575 zuschaue. #01:00:40-4#
576
577 ***Lambda***: a, o.k. #01:00:41-2#
578
579 ***Delta***: und, dass sozusagen (.) für mich
Baustellen schon ganz arg auch ein
580 biographisches Thema irgendwo sind
#01:00:50-4#
581
582 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:00:50-4#
583
584 ***Delta***: (...) also (..) die (.) DDR hat
nicht besonders viel gebaut. und mit der
politischen
585 Wende kamen die Baustellen und **blieben**.
#01:01:07-0#
586
587 ***Lambda***: OK #01:01:07-0#
588
589 ***Delta***: wo immer ich wohne, ist eine
°Baustelle°. #01:01:11-6#

Formulierende Interpretation
In der Auseinandersetzung mit der *Baustelle* an der Universität entdeckt Delta die *biographische* Dimension dieses Themas.

Delta00A, Juli 2011

Reflektierende Interpretation[611]
Indem Delta „dieser einen Baustelle“ (Delta_H573) nachgeht, werden *Erinnerungen* an andere Baustellen wach, die sie „seit 20 Jahren“ (Delta_H574) betrachtet. In die Betrachtung der universitären *Baustelle* schiebt sich eine *signifikative Differenz*.[612] Sie erscheint Delta *als*[613] „biographisches Thema“ (Delta_HS580). Nach Pausen (vgl. Delta_H584), in denen Delta abzuwägen scheint, wie sie weiter erzählen wird, beginnt sie die *Baustelle* der Gegenwart mit ihrer DDR-Vergangenheit zu verknüpfen (vgl. Delta_H584). Sie stellt fest, dass die DDR nicht viel gebaut habe (vgl. Delta_H584). „Mit der politischen Wende“ jedoch „kamen die Baustellen und **blieben**“ (Delta_H84-HS585). Damit verknüpft sie ihr „biographisches Thema“ (Delta_H580) mit der „Wende“ (Delta_H585), die eine permanente *Baustelle* in ihr Leben brachte. Gibt es in Deltas *Wahrnehmung* hinsichtlich der DDR eine *Kontinuität* im *Nicht-Bauen* (vgl. Delta_H584), entsteht seit der *Wende* eine *Kontinuität* im *Bauen* (vgl. Delta_H584-H585). Vergegenwärtigt man sich Deltas Beschreibung der universitären *Baustelle* in der vorangegangenen Sequenz (vgl. Delta_H558-H571, vgl. Delta_H652-H671) und das Artefakt Delta00A, werden die tiefgreifenden Umwälzungen spürbar, denen Delta sich seit der *Wende* ausgesetzt fühlt.

In einer *Zwischenkonklusion* verdichtet sie das Erlebte mit der Alliteration „wo“ und „wohne“ (Delta_H589): „wo immer ich wohne, ist eine °Baustelle°“ (Delta_H589).

Wie ich in meinem *Erinnerungsbild* festgehalten habe, hinterfragte Delta den Rahmen meines pädagogischen Handelns. In der gerade analysierten Sequenz überträgt Delta die universitäre *Baustelle* auf die politische, die durch die *Wende* entstand und sich als bestimmender Rahmen auf ihr Leben auswirkte. Dass umwälzende Ereignisse wie die politische *Wende* (vgl. Delta_H584-H585) nicht harmlos sind, verdeutlicht Delta in der folgenden Sequenz:

610. Im bereits genannten Text integrierte ich auch diese Sequenz, allerdings nur zur Hälfte. In der längeren Ausführung tritt erst die Verknüpfung aus Baustelle und politischer Wende hervor: Vgl. Loemke 2015, S. 252f.
611. Aufgrund der vergrößerten Sequenz unterscheidet sich zwangsläufig die Interpretation, wenngleich ich wiederum in dieser Fassung auf die etymologische Ergründung von „arg“ (Delta_H579) aus bereits genannten Gründen verzichte: Vgl. Loemke 2015, S. 252f. Im Briefwechsel mit Judith Klemenc verweise ich ebenfalls auf die biographische Dimension der Baustelle: Vgl. Klemenc, Loemke 2014, S. 57.
612. Vgl. Waldenfels 2007², S. 175.
613. Hier deutet sich eine *signifikative Differenz* im Sinne Bernhard Waldenfels' an: Vgl. Waldenfels 2007², S. 28ff.

UT: Die Unachtsamkeit von Baggern
(Rn. Delta_H652-Delta_H671)

652 ***Delta***: es sind Bagger. mit so ner Schaufel. sie sind äh nicht besonders
653 achtsam. #01:03:13-6#
654
655 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:03:13-6#
656
657 ***Delta***: und schauen nicht, was sie wegheben, und was sie nicht wegheben.
658 #01:03:17-0#
659
660 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:03:17-0#
662 ***Delta***: **da muss schon ne Bombe aus dem zweiten Weltkrieg liegen**, dass sie
663 **aufhören** und sagen ‚au weia', ja, ((Delta klatscht)) also, weiß ich nicht, ob sie,
664 #01:03:26-0#
665
666 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:03:26-0#
667
668 ***Delta***: für a Gänseblümchen äh, werden sie nicht aufhören zu schaufeln. #01:03:31-
669 0#
670
671 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:03:31-0#

Formulierende Interpretation
Delta geht nun auf die Arbeit des *Baggerns* ein.

Reflektierende Interpretation
Baggern beschreibt Delta als unaufhaltsamen Prozess (vgl. Delta_H652-H671). Vehement konstatiert sie, dass *Bagger* erst *achtsam* (vgl. Delta_H652-H653) würden, wenn sie mit einer „**Bombe aus dem zweiten Weltkrieg**" (Delta_H662) konfrontiert würden. Gänseblümchen hingegen schützen sie nicht (vgl. Delta_H668). Über diese stark kontrastiven Beispiele illustriert Delta markant die Frage, was als so wertvoll *eingeschätzt* wird, dass es vor umwälzenden Ereignissen geschützt wird.

In der Analyse der vorangegangenen Sequenzen und meines *Erinnerungsbildes* konnte gezeigt werden, dass Delta *Rahmen ergründet*, denen sie ausgesetzt ist. In dieser Sequenz illustriert sie deren machtvolles Wirken am Beispiel des *Baggerns* (vgl. Delta_H584-H585). Dass sich das *Ergründen* von *rahmenden* Zusammenhängen auf deren zukünftige Wahrnehmung auswirken kann, zeigt Delta im Folgenden:

UT: Der veränderte Blick[614]
(Rn. Delta_H622-Delta_H638)

622 ***Delta***: wo immer ich hinziehe, gerade, also ich habe jetzt
623 vor zwei Tagen einen Bagger im Schnee fotografieren können, wunderbar, mit
624 Straßenlaterne im Schnee, tolle Sache, ähm, jetzt habe ich da Freude dran,
625 #01:02:05-0#
626
627 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:02:05-0#
628
629 ***Delta***: dass da ein Bagger steht. #01:02:06-3#
630
631 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:02:06-3#
632
633 ***Delta***: 200 m von meinem Haus entfernt. (.) aber bis dahin (..) haben mich Baustellen
634 (.) sehr daran erinnert (..), wie einschneidend diese politische Wende für mein
635 persönliches Leben ist und wie viel von diesen Träumen, die ich zur Wendezeit
636 hatte, nicht, sich nicht erfüllt haben. #01:02:32-3#
637
638 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:02:32-3#
639
640 ***Delta***: also wie viel (.) von dem ich glaubte, (.) das (.) wird jetzt in meinem Leben
641 möglich sein, weil ich jetzt in einem freien Land lebe. (..) und was nicht in Erfüllung
642 gegangen ist. daran haben mich die °Baustellen erinnert°. #01:02:52-5#
643
644 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:02:52-5#

Formulierende Interpretation
Nach der intensiven Beschäftigung mit der *Baustelle* an der Universität wandelt sich Deltas Wahrnehmung von *Baustellen*.

614. In der Betrachtung der Länge dieser Sequenz wird spürbar, dass sich vor zwei Jahren die Ausrichtung des Textes von der aktuellen unterschied und der Bezug auf die politische Wende (vgl. Delta_H634) nicht relevant war. Allerdings überschneiden sich beide Sequenzen in ihrem Kern, dem verwandelten Blick Deltas (Delta_H622-Delta_H625): Vgl. Loemke 2015, S. 253f.

Reflektierende Interpretation[615]
Die Sequenz beginnt damit, dass Delta erneut auf ihre permanente Konfrontation mit *Baustellen* verweist (vgl. Delta_H622). Mittlerweile habe sie an ihnen jedoch Freude (vgl. Delta_H623-H633). Um die Bedeutung dieser *Wandlung* zu betonen, kontrastiert sie ihn über einen *Gegenhorizont* (vgl. Delta_H633-H644), den ich nach der Analyse ihres neuen *Horizonts* beschreibe. „Vor zwei Tagen" habe sie „einen Bagger im Schnee fotografieren können" (Delta_H623). Diesem Beginn der Erzählung fügt sie den Begeisterungsausruf „wunderbar" (Delta_H623) hinzu. Dann beschreibt sie die konkrete Erscheinung des *Baggers*, den sie „mit Straßenlaterne im Schnee" (Delta_H623-H624) sah. Beide Einbettungen des Baggers markieren eine Verwandlung ihrer Einstellung. Weder erzählt sie von einem *dröhnenden* Geräusch (Delta_H558), noch von der „Bewegung des Baggerarmes" (Delta_H559) oder dem *Kontrast* von formloser Erde und präzisem Werkzeug (Delta_H567-H569). Stattdessen erlebt sie einen *Bagger*, der durch Licht und Schnee verwandelt ist und neben dem ein vertikaler, linearer Gegenstand platziert ist. Auch wenn Delta offen lässt, ob die Situation in der Nacht spielt und das Licht der Straßenlaterne den *Bagger* in anderes Licht taucht, lässt allein die Vorstellung eine andere Ausrichtung ihres Blicks auf Bagger spürbar werden. Delta fügt dem „wunderbar" (Delta_H623) gleich zwei weitere positive Bezeichnungen hinzu: „tolle Sache" (Delta_H624) und „jetzt habe ich da Freude dran" (Delta_H624). Mit dem Temporaladverb „jetzt" (Delta_H624) markiert sie noch einmal ihren Einstellungswandel, da sie früher ja „Baustellen immer so genervt haben" (Delta_H598).

Schließlich verweist Delta auf die Distanz des *Baggers* zu ihrem Haus. Im Gegensatz zur universitären Baustelle, die ja „direkt vor den Türen des Studentenateliers" (Delta_H541-HS542) entstand, befand sich dieser *Bagger* „200 m" (Delta_H633) weiter entfernt.

Im *Gegenhorizont*, durch den die Wandlung ihrer Einstellung deutlich wird, beschreibt Delta „wie einschneidend diese politische Wende" (Delta_H634) für ihr persönliches Leben gewesen sei und „wie viel von diesen Träumen, die [...] [sie] zur Wendezeit hatte, [...] sich nicht erfüllt haben" (Delta_H633-S636). Delta charakterisiert mit dem Wort „einschneidend" (Delta_H634), die Auswirkung der politischen Wende auf ihr persönliches Leben. Erinnert man sich an die Beschreibung des „auf den Millimeter genau" (Delta_H568) gearbeiteten Werkzeugs (Delta_H569), das in die große, formlose und organische Erde *eindringt* (vgl. Delta_H567-H568), werden die Auswirkungen der *Wende*-Baustelle auf ihr Leben deutlich.

Anschließend erwähnt sie, dass sie in der Wendezeit Träume hatte (vgl. Delta_H635) und drückt mit dem Verb *glauben* (vgl. Delta_H640) aus, was in ihrem „Leben möglich sein" (Delta_H640-641) hätte können, „in einem freien Land" (Delta_H641). Delta scheint jedoch hinsichtlich dieser Hoffnungen enttäuscht worden zu sein. So erinnerten sie die Baustellen an das, was „nicht in Erfüllung gegangen" (Delta_H641-642) ist.

Indem Delta den Rahmen der universitären *Baustelle* nicht ignoriert, sondern als *Spur* identifiziert, die ihre Ordnung stört[616] und einen *biographischen* Klärungsbedarf erfordert, kann sich ihre Wahrnehmung von *Baustellen* wandeln (vgl. Delta_H622-H638). Hier deutet sich nicht nur eine *signifikative Differenz*[617] an, sondern womöglich die erste Spur eines *transformatorischen Bildungsprozesses*.[618]

Womöglich hatte die Mail an mich eine ähnliche Bedeutung des Hinterfragens (vgl. Delta_E). Dadurch, dass sich Delta ihre Unsicherheit mir und meiner Beurteilung studentischer Bilder gegenüber eingesteht und mich in einer Mail höflich um Auskunft bittet, konnte ich meinen kunstpädagogischen *Rahmen klären*. Deltas *Nachspüren* in ihrer eigenen Biographie führt nun dazu, dass der Bagger *als etwas*[619] gelesen wird:

615. Durch die verschiedenen Längen der Sequenzen sind die *reflektierenden Interpretationen* in ihren Rahmungen unterschieden, wenngleich beide die veränderte Wahrnehmung Deltas thematisieren (vgl. Delta_H622-Delta_H625): Vgl. Loemke 2015, S. 254.
616. Vgl. Krämer 2012, S. 16.
617. Vgl. Waldenfels 2007², S. 175.
618. Vgl. Koller 2012.
619. Vgl. Waldenfels 2007², S. 28ff.

UT: Bagger und Panzer
(Rn. Delta_H679-Delta_H711)
679 ***Delta***: und deshalb hab ich
680 hier #01:03:56-3#
681
682 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:03:56-3#
683
684 ***Delta***: irgendwie, also, da sind hier jetzt viele Bagger. ich habe wirklich #01:04:00-6#
685
686 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:04:00-6#
687
688 ***Delta***: mit einer großen Lust ähm ganz viele Bagger °gezeichnet°. (..) #01:04:09-1#
689
690 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:04:09-1#
691
692 ***Delta***: °und da sind ja noch viel mehr, aber°. (..). das sind die ganzen Bagger. (.) die
693 sind hier ja auch mit Kettenrädern unterwegs gewesen #01:04:24-7#
694
695 ***Lambda***: °oh Gott ja, das erinnert an Panzer°“ #01:04:27-3#
696
697 ***Delta***: ähm, ich komme aus einem Dorf, und ich komme aus einer Kindheit, wo
698 Panzer durch's Dorf gefahren sind. #01:04:32-0#
699
700 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:04:32-0#
701
702 ***Delta***: also habe ich mit dieser Betrachtung dieser Bagger und dieser Baustelle,
703 #01:04:38-0#
704
705 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:04:38-0#
706
707 ***Delta***: die hier jetzt neunzehnhundert, äh, 2011, nur noch ne Baustelle ist, irgendwo an einer
708 Uni, an der ich bin, und auch wieder gehen werde, aber (.) mit diesem Abstand, ähm
709 hab ich sozusagen dann solche Bilder gesehen. Ich hab dann noch mal
710 nachempfinden können, was das für mich als Kind bedeutet hat, dass direkt neben
711 unserem Dorf eine Kaserne der °Roten Armee° war, #01:05:07-8#

Formulierende Interpretation
Die *Baustelle* führte zu einer intensiven zeichnerischen Auseinandersetzung mit Baggern, die an der Universitätsbaustelle sogar mit Kettenrädern bestückt waren. Lambdas spontane Assoziation, dass ein gezeichneter Bagger an einen Panzer erinnere, greift Delta auf und erzählt von ihrer Kindheit in der DDR, als Panzern durch ihr Dorf fuhren.

Reflektierende Interpretation
Der analytische *Klärungsprozess* des Phänomens Baustelle lässt Delta „mit einer großen Lust“ (Delta_H688) *Bagger* zeichnen. Der *Spur* der *Bagger* zu folgen, löst eine positive Dynamik im Zeichnen aus (vgl. Delta_H684-H692). Während ihrer Beobachtungen wird Delta auf die Bauweise der *Bagger* aufmerksam. Nachdem Delta erwähnt, dass die Bagger mit „Kettenrädern“ (Delta_H693) ausgestattet waren, stellt Lambda erschreckt fest, dass der dargestellte Bagger an einen *Panzer* erinnere (vgl. Delta_H695). Statt Lambdas Feststellung zurückzuweisen, greift sie Deltas auf und benennt ein inneres Bild aus ihrer Kindheit, „wo Panzer durch´s Dorf gefahren sind“ (Delta_H697-H698). Deswegen seien „solche Bilder“ (Delta_H709) aufgetreten, die ihr dabei halfen nachzuempfinden, welche Auswirkungen „eine Kaserne der °Roten Armee°“ (Delta_H711) auf das Dorf ihrer Kindheit hatte.

Wendet man sich aus diesem Grund erneut Delta00A zu, erschließt sich die Uneindeutigkeit der Darstellung des *Baggers*. Weil Delta auf die Darstellung der Baggerschaufel verzichtet, wird die Assoziation des *Baggers* als *Panzer* erst möglich. Lambda hat demnach in ihrem spontanen Einwurf (vgl. Delta_H695) genau das in Delta00A gelesen, was sie sich erhofft hatte.

Genauso ermöglicht die Farbgebung des Artefakts eine Verbindung zu *sowjetischer* Ästhetik.[620] Hatte sich Delta womöglich mit ihrer Mail (vgl. Delta_E) ein ausführliches Gespräch über ihre Artefakte erhofft, in denen sie von ihrer Kindheit hätte erzählen können?

620. Im Briefwechsel mit Judith Klemenc erwähne ich meine Assoziation an sozialistische Plakate, noch ohne die sowjetische Grafik Klucis' entdeckt zu haben: Vgl. Klemenc, Loemke 2014, S. 59.

Im Interview fasst Delta ihre Auseinandersetzung mit der *Baustelle* in folgender Sequenz zusammen:

UT: Die Auswirkungen der Baustelle[621]
(Rn. Delta_H835-Delta_H845)

835 ***Delta***: „das war. (.) das war auch so ne riesige Etappe, und ähm ging
836 mir auf einmal, das, was ich hier tue (.), persönlich näher, als, als ich das so
837 geglaubt hatte. ich wollte ja, #01:09:23-0#
838
839 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:09:23-0#
840
841 ***Delta***: meine °Technik verbessern°, #01:09:26-2#
842
843 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:09:26-2#
844
845 ***Delta***: als ich hier das Studieren angefangen habe.

Formulierende Interpretation
Delta weist Lambda darauf hin, dass sie die Auseinandersetzung mit der *Baustelle* von ihrem ursprünglichen Studienziel entfernte.

Reflektierende Interpretation[622]
In dieser *Konklusion*, in der Delta die Erlebnisse bei der Auseinandersetzung mit der *Baustelle* zusammenfasst, bezeichnet sie diese Phase als „riesige Etappe" (Delta_H835), die ihr „persönlich näher" (Delta_H836) ging, als vermutet. Eigentliches Studienziel sei eine Verbesserung der Technik gewesen (vgl. Delta_H841-H845). Sie wollte die zeichnerische Vorgehensweise ausdifferenzieren, wird aber stattdessen durch ein selbstgewähltes Zeichenthema mit der eigenen *Biographie* (vgl. Delta_H836) konfrontiert.

Damit deuten sich zwei zentrale *Verschiebungen*[623] in Deltas künstlerischer Arbeit an, die die intensive Betrachtung der *Baustelle* evoziert hat (vgl. Delta_H541-H544). Wollte sie ursprünglich im Studium ihre Zeichentechnik verbessern (vgl. Delta_H837-H845), begann sie durch das selbstgefundene Thema *biographische* Dimensionen zu ergründen (vgl. Delta_H573-H589). Bernhard Waldenfels würde diese *Verschiebung* als *appetitive Differenz*[624] bestimmen, da etwas *in* anderem erstrebt wird. Die zweite *Verschiebung* wäre die bereits genannte *signifikative Differenz*,[625] wenn die Baustelle *als* biographisches Thema gedeutet wird.

Waren *Baustellen* zunächst problematische Herausforderungen (vgl. Delta_H633-H644, vgl. Delta_H708-H711), ermöglichte die *analytische* Auseinandersetzung eine neue Haltung gegenüber diesem Phänomen (vgl. Delta_H624-H633). Dieses „*Andersdenken* oder *Anderswerden*"[626] begreift Hans-Christoph Koller als *transformatorischen Bildungsprozess*.

Im Folgenden werde ich auf den Beginn des Interviews von Delta blicken, um herauszufinden, ob sich weitere Dimensionen des *Ergründens* von *Rahmen* entdecken lassen, die mit meinem *Erinnerungsbild* und der *Baustelle* in Verbindung stehen.

621. Beide verwendeten Sequenzen umfassen die gleiche Länge: Vgl. Loemke 2015, S. 254f.
622. Die *reflektierenden Interpretationen* sind miteinander verwandt, allerdings unterscheiden sie sich in der Bezugnahme auf Bernhard Waldenfels: Vgl. Loemke 2015, S. 255.
623. Vgl. Waldenfels 2007², S. 165ff.
624. Vgl. ebd., S. 175.
625. Vgl. ebd., S. 28ff.
626. Vgl. Koller 2012, S.9.

UT: Anfangsproposition des Interviews
(Rn. Delta_A57-Delta_A61)
57 ***Lambda***: erzählen
58 Sie doch mal von Ihrem **Studium**!
#00:01:27-0#
59
60 ***Delta***: ja, na, ich würde gerne als erstes ┘,
wenn Sie das, wenn das (unverständlich), die
61 Sachen einfach mal auspacken, die da im
Koffer sind, also ich hab sie gerade heute
62 Morgen #00:01:38-9#
63
64 ***Lambda***: eingepackt #00:01:40-1#
65
66 ***Delta***: eingepackt. #00:01:41-2#
67
68 ***Lambda***: aha #00:01:41-2#
69
70 ***Delta***: und hatte also mein ganzes Studium
vor Augen. und hatte auch vor Augen,
71 nochmal, wie's losging. #00:01:50-7#

Formulierende Interpretation
Auf Lambdas Bitte, von ihrem Studium zu erzählen, schlägt Delta vor, sich ihren Artefakten zuzuwenden.

Reflektierende Interpretation
Auf die temperamentvolle *Anfangsproposition* geht Delta in höfliche *Opposition* und stellt Lambda ihre Vorstellung vom Interview vor, nämlich erst einmal ihre mitgebrachten Artefakte auszupacken (Delta_A60-A61). Die Antwort Deltas gleicht einer Modifikation der *Proposition* Lambdas, die sich auch daran erkennen lässt, dass sie zunächst mit „ja" (Delta_A60) antwortet, dann aber Lambda einen Gegenvorschlag unterbreitet. Anschließend beschreibt Delta, dass sie am Morgen ihre Artefakte in den Koffer gepackt habe (vgl. Delta_A61-A66).

Lambda beendet hilfsbereit den noch nicht vollendeten Satz Deltas (Delta_A64), worauf Delta den von Lambda vorweggenommenen Satzabschluss betont wiederholt (Delta_A66). Mit dem Gegenvorschlag (vgl. Delta_A60-A61) und der betonten Wiederholung des Satzabschlusses (vgl. Delta_A64-A66) scheinen die beiden Interviewpartnerinnen den Interview-*Rahmen* implizit ausgehandelt zu haben. Delta will als gleichberechtigte Gesprächspartnerin agieren und geachtet werden, sie hat ein drohendes Gefälle zwischen ihr und der Interviewerin abgewehrt.

Delta übernimmt in diesen wenigen Augenblicken sogar die Gesprächsführung und beginnt davon zu erzählen, wie es ihr erging, als sie am Morgen die Artefakte einpackte. Dabei hatte sie ihr „ganzes Studium" (Delta_A70) und dessen Anfang „vor Augen" (Delta_A70). In diesem Moment des Einpackens wird das Vergangene in der Gegenwart präsent.

Danach bezieht sich Delta doch noch auf die *Proposition* der Interviewerin, in dem sie den Begriff „Studium" (Delta_A70) verwendet. Allerdings geschieht dies unter anderen Vorzeichen. Delta erzählt nicht losgelöst von den Artefakten über ihr Studium, sie fungieren vielmehr als *Auslöser* für das Gespräch. So färbt Delta den Interview-Rahmen auf ihre Weise.

Wie in meinem *Erinnerungsbild* (vgl. Delta_E) wird auch in dieser Sequenz ein *Interaktionsrahmen* thematisiert (vgl. Delta_A60-A61). Im Gegensatz zu meinem Erlebnis, in dem Delta nur die Bedingungen des *Rahmens ergründet*, beginnt sie im Interview den *Rahmen* zu ändern, also aktiv zu gestalten. Die Veränderung des *Rahmens* durch Delta lässt sich auch in ihrem Handeln an anderen Stellen beobachten:

Zu Beginn des Interviews skizziert Lambda den *Rahmen* des Interviews (vgl. Delta_A11-A53). Dabei wendet sie sich aufmerksam Delta zu, während diese sich auf ihre Artefakte konzentriert und auf- und ausrichtet (vgl. DeltaV6 bzw. DeltaA01-A04). Lambda hat hier den aktiven, den *Rahmen* des Interviews konstituierenden Part. Bereits in diesem Moment scheint Delta allerdings eine behutsame Aktivität zu entwickeln, indem sie Lambda *nonverbal* mitteilt, dass ihre Artefakte die entscheidenden Faktoren für das Interview sind.

Im Moment der *Anfangsproposition* Lambdas (vgl. Delta_A58) weicht Delta zurück, spannt sich und steckt ihre Hände in die hinteren Hosentaschen (vgl. DeltaV9). Dieser Moment markiert Deltas Kraftschöpfen zur entschiedenen Änderung des *Rahmens*, also zur aktiven Übernahme des Interviews. Indem sie ihre Mappe ergreift statt von ihrem Studium zu erzählen (vgl. Delta_A58-A61, DeltaV10), ändert sie die Konstruktion des *Interviewrahmens*.

Nun wird sie zu derjenigen, die aktiv das Gespräch bestimmt und sich nicht dem *Rahmen* Lambdas unterordnet, sondern auf Augenhöhe mit ihr über die Artefakte spricht (vgl. Delta_60-71). Delta ändert in der Anfangssequenz damit den *Rahmen* des Interviews (vgl. DeltaV6, V9, V10).

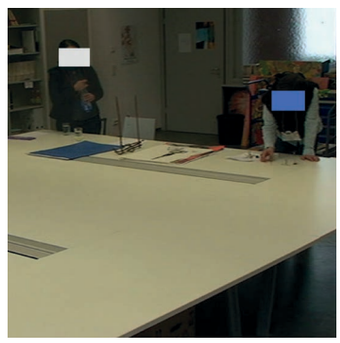
Dieses *Ändern des Rahmens* wirkt auf die Wahrnehmung meines *Erinnerungsbildes* zurück (vgl. Delta_E). Musste dem *Ergründen* meiner Betrachtungsweise ihrer Bilder gar keine Rückung folgen, weil sie Deltas Erwartung entsprach? In der *Anfangssequenz des Ausbreitens* lassen sich an weiteren Stellen *Rahmenthematisierungen* Deltas beobachten:

Formulierende Interpretation[627]

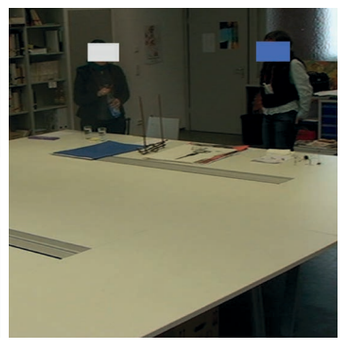
Wie schon ausführlich dargestellt, legt Delta als erstes Artefakt DeltaA1 aus (vgl. DeltaK13). Nachdem sie das zweite Artefakt DeltaA2 auf gleiche Höhe wie DeltaA1 gelegt hat (vgl. DeltaK16), verschiebt sie beide Artefakte so zueinander, bis DeltaA1 unterhalb von DeltaA2 zu liegen kommt (vgl. DeltaK17-DeltaK19). Mit Abstand zu DeltaA1 und DeltaA2 legt Delta anschließend DeltaA3 und DeltaA4 in einer weiteren Reihe aus (vgl. DeltaK20-DeltaK21). Beide Reihen (DeltaA1/DeltaA2 sowie DeltaA3/DeltaA4) werden schließlich über DeltaA5 miteinander verbunden (vgl. DeltaK22-DeltaK24).

Reflektierende Interpretation

Das eigentliche *Ausbreiten* beginnt Delta mit einem Porträt (DeltaA1), das als *Ich-Erzähler* im Ausbreiten fungieren könnte. Das anschließend ausgelegte Artefakt (DeltaA2) stammt nicht von Delta selbst und fungiert deswegen als *Gegenhorizont*[628] zum Erstausgelegten (vgl. DeltaK16). Im Austarieren der beiden Artefakte sucht Delta nach der richtigen *Relation* beider Artefakte zueinander (vgl. DeltaK16-DeltaK19). In dieser Phase weicht die ursprünglich gleichberechtigte Beziehung der beiden Artefakte (vgl. DeltaK16) einer untergeordneten (vgl. DeltaK19): Delta richtet ihr Porträt auf die fremde Zeichnung aus (vgl. DeltaK17-DeltaK19). Die beiden Artefakte bilden eine erste Reihe. Ihr folgt mit deutlichem Abstand eine zweite, die einen *Gegenhorizont* zur ersten Reihe einnimmt (vgl. DeltaK20-DeltaK21). Die Artefakte der zweiten Reihe sind älter als das zuerst ausgebreitete Porträt. Der Spalt zwischen beiden Reihen bewirkt Distanz und Abgrenzung der ersten Reihe zur zweiten. Obwohl die zuletzt ausgelegte Zeichnung DeltaA5 formal zur zweiten Reihe gehört, durchbricht Delta mit ihr die ursprüngliche Ordnung im Auslegen (vgl. DeltaK22) und verbindet beide Reihen.



DeltaV6

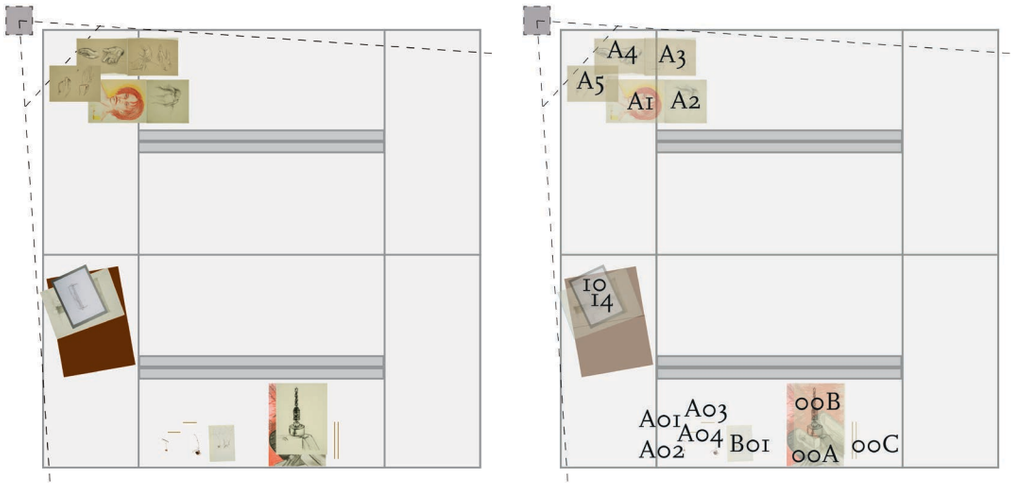


DeltaV9

DeltaV10

627. Die Weise des *Ausbreitens* thematisiere ich auch im Briefwechsel mit Judith Klemenc: Vgl. Klemenc, Loemke 2014, S. 33ff.

628. Vgl. Bohnsack 2011², S. 20.



Die Anfangssequenz im Ausbreiten (DeltaK24)

Zusätzlich hebt Delta diese Zeichnung über ein kurzes Abklopfen hervor, indem sie sie kurz abklopft.

Wie in meinem *Erinnerungsbild* ergründet Delta in der *Anfangssequenz des Ausbreitens* erneut *Rahmungen*. Zunächst achtet sie beim Verrücken der Artefakte, das einem *Verschieben*[629] gleicht, auf die richtige *Relation* ihres Porträts (DeltaA1) zum Artefakt Agathe Hottlstetters (DeltaA2). Auf diese Weise wird ihre Ausrichtung auf das Fremde *spürbar* (vgl. DeltaK19). Im *ausrichtenden Verrücken* scheint sich eine *appetitive Differenz*[630] zu vollziehen, da Delta deutlich macht, dass mit DeltaA2 etwas anderes erstrebt worden ist (vgl. Delta_A179-A180). Anders betrachtet: DeltaA1 wird beim *Auslegen* von DeltaA2 inhaltlich *gerahmt*.

Die zweite *Verschiebung* markiert der Spalt (vgl. DeltaK20-K21). Die Ausrichtung von Delta A1 auf DeltaA2 erklärt sich über die Abgrenzung zu DeltaA3 und DeltaA4 (vgl. DeltaK21). In der Abgrenzung von DeltaA3 und DeltaA4 zu DeltaA1 und DeltaA2, ereignet sich eine *repräsentative* Differenz,[631] in der beide Lager *für etwas* anderes stehen. Auf diese Weise ordnet Delta die Ausrichtung von DeltaA1 auf DeltaA2 in einen größeren *Rahmen* ein.

Im *Auslegen* des letzten Artefakts der *Anfangssequenz des Ausbreitens* (DeltaA5) zeichnet sich eine dritte *Verschiebung* ab, die als *responsive Differenz*[632] zu den bereits ausgelegten Lagern angesehen werden kann. So ließe sich das *Auslegen* von DeltaA5 als *Antwort* auf die erstgelegten Reihen interpretieren. Während des *Auslegens* scheint DeltaA5 für Delta eine neue Bedeutung zu erhalten. Es scheint *für* etwas anderes zu stehen.

Demnach würde sich hier eine *signifikative Differenz*[633] als vierte *Verschiebung* andeuten. Damit durchbricht DeltaA5 die *Rahmung* der zuvor ausgebreiteten Artefakte.

Bevor ich die Artefakte selbst miteinander vergleiche, wende ich mich der Interviewsequenz zu, in der Delta über das fremde Artefakt DeltaA2 spricht. Dieses Artefakt könnte eine Bedeutung für die *Verschiebungen* bei Delta haben, die sich im *Ergründen der Rahmen* der *Anfangssequenz des Ausbreitens* angekündigt haben:

629. Vgl. Waldenfels 2007², S. 165ff.
630. Vgl. ebd., S. 175.
631. Vgl. ebd.
632. Vgl. ebd.
633. Vgl. ebd.

UT: Die geschenkte Zeichnung
(Rn. Delta_A134-Delta_A180)

Delta: und da ich damals, (..) ° wann hab ich das Studium angefangen? ° also eben schon Mitte 30 war, keine Ahnung, wie alt, hab ich irgendwie ein bisschen mehr als nur den Leistungskurs worauf ich schaue, und habe #00:04:00-8#

Lambda: mhm (bejahend) #00:04:00-8#

Delta: eben sehr viel, sagen wir mal, autodaktisch, autodidaktisch ° gearbeitet. ° #00:04:07-4#

Lambda: mhm (bejahend) die dann zwischen Abitur und Bewerbung entstanden sind? #00:04:11-2#

Delta: das war ja ne lange Zeit, zwischen Abitur und #00:04:12-9#

Lambda: ja, ja, genau, aber (unverständlich) #00:04:12-9#

Delta: Bewerbung. da waren ja so 15 Jahre dazwischen. und in der Zeit hab ich immer viel für mich gezeichnet und sozusagen ja, war ebenfalls sehr, oft sehr unzufrieden mit dem, was ich wollte und was dann ° auf dem Papier war. ° #00:04:33-8#

Lambda: mhm (bejahend) #00:04:33-8#

Delta: und deshalb liegt da auch die Zeichnung von der Agathe Hottlstetter, einer Künstlerin aus der Schweiz, mit der ich eine Zeit lang in einem Forschungs-, in einem andersartigen Kunstprojekt, es ging dort nicht um Gestaltung im #00:04:48-1#

Lambda: mhm (bejahend) #00:04:48-1#

Delta: Zeichnen und Malen, sondern ums Labyrinth, zusammengearbeitet habe. und die Zusammenarbeit war sehr, sehr intensiv und für mich sehr schön. und deshalb hat sie mir einmal eine ihrer Zeichnungen geschenkt, #00:05:01-0#

Lambda: oh #00:05:01-0#

168 ***Delta***: die mich schon allein deshalb beeindruckt hat, weil sie von 1973 ist. #00:05:04-7#
169
170 ***Lambda***: **ah** #00:05:04-7#
171
172 ***Delta***: also sozusagen, **meine Freundin Agathe**, wie sie damals für mich war, hat also
173 73, da war ich zwei Jahre alt, solche tollen Zeichnungen gemacht. und, meine
174 Zeichnungen sahen leider nicht so aus. aber das steht deshalb so ein bisschen,
175 #00:05:21-1#
176
177 ***Lambda***: mhm (bejahend) #00:05:21-1#
178
179 ***Delta***: das war sozusagen so ne, so ne Ziellinie: ich möchte auch einmal so toll zeichnen
180 können #00:05:27-3#

Formulierende Interpretation
Im langen Zeitraum zwischen Abitur und Kunstpädagogik-Studium zeichnete Delta „autodidaktisch" (Delta_A140). Deswegen habe sie, wie sie meint, die erhoffte zeichnerische Qualität nicht immer erreichen können. In dieser Lebensphase arbeitete sie mit einer befreundeten Schweizer Künstlerin zusammen, die ihr eine Zeichnung schenkte. Diese wurde zur „Ziellinie" (Delta_A179) im Zeichnen.

Reflektierende Interpretation
Gleich zu Beginn dieser Sequenz erwähnt Delta, dass sie bei Studienbeginn bereits „Mitte 30" (Delta_A135) war und mehr als den „Leistungskurs" (Delta_A136) vorweisen konnte. Demnach sind selbst Artefakte aus ihrer Bewerbungsmappe nicht einfach Schularbeiten, sondern Bilder, die sie über einen langen Zeitraum (Delta_146) hinweg selbstbestimmt (Delta_A140) schuf. Delta bezeichnet ihre Zeichentechnik „autodidaktisch" (Delta_A140). *Autodidakten* werden in bestimmten Kreisen sehr geschätzt, da sie sich selbst *bilden* und nicht von anderen *ausgebildet* werden. Sie sind also eigenständiger und selbstbestimmter als die, denen Bildungsangebote offeriert werden. Mit diesem Hinweis betont Delta ihre *Eigenständigkeit* und die Differenz zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen, die zumeist direkt nach dem Abitur ihr Studium beginnen.

In der Zeit zwischen Abitur und Studienstart habe sie „immer viel für [...] [sich] gezeichnet" (Delta_A150-A151). Dass sie mit ihren Resultaten wiederholt „unzufrieden" (Delta_ A151) gewesen sei, unterstreicht nicht nur die Ernsthaftigkeit ihres künstlerischen Anliegens, sondern auch die eigene *Reflexionsfähigkeit*. Ihre Unzufriedenheit resultierte daraus, dass sie ein Gefälle zwischen Ziel und Zeichenergebnis erkannte (vgl. Delta_A151-A152). Oder bedingte vielleicht ein übermäßiges Wollen (vgl. Delta_A152) die unbefriedigenden Ergebnisse? Aufgrund dieser Diskrepanz legte sie jedenfalls „die Zeichnung von Agathe Hottlstetter, einer Künstlerin aus der Schweiz" (Delta_A156-A157) aus. Da sie Hottlstetter als „Künstlerin" (Delta_A157) bezeichnet, kann davon ausgegangen werden, dass sie *professionell* künstlerisch gearbeitet hat, vermutlich keine *Autodidaktin* (vgl. Delta_A140) war. Aber nicht nur in diesem Bereich deutet sich in der Person Hottlstetters ein *Gegenhorizont* zu Delta an. Hottlstetter stammte aus dem Westen (vgl. Delta_A157), Delta aus der DDR (vgl. Delta_H573-H589, vgl. Delta_ H697-H711).

Hinsichtlich der Zusammenarbeit spricht Delta zunächst von *Forschung* (Delta_A157), revidiert die Aussage jedoch, und erklärt, dass es sich um ein andersartiges „Kunstprojekt" (Delta_A158) gehandelt habe. Die *Andersartigkeit* zeigte sich darin, dass nicht „Zeichnen und Malen" (Delta_A162) das Thema war, sondern ein „Labyrinth" (Delta_A162). Die Modifizierung vom Forschungs- zum „andersartigen Kunstprojekt" (Delta_A158), dessen Fokus das „Labyrinth" (Delta_A162) war, ist interessant: Delta nähert sich dem Thema mit mäandernden Formulierungen, die ihrerseits an die verschlungenen Wege im Labyrinth erinnern. Im Gegensatz zum Irrgarten kann man sich im klassischen Labyrinth jedoch nicht verlaufen. Man braucht nur Zeit und verliert die Orientierung auf dem verschlungenen Weg in die Mitte und wieder hinaus. Aus dem Hinweis, dass es dabei „nicht um Gestaltung im [...] Zeichnen und Malen" (Delta_A158-A162) ging, lässt sich schließen, dass sich Delta mit Hottlstetter dem Phänomen des Labyrinths forschungsähnlich näherte (vgl. Delta_A157-A158).

Aufgrund der intensiven Kooperation schenkte ihr Hottlstetter eine Zeichnung (vgl. Delta_162-164), die aus einer Zeit stammte, als Delta „zwei Jahre alt" (Delta_A173) war. Hier zeigt sich also ein weiterer *Gegenhorizont*

Hottlstetters zu Delta: Sie ist nicht nur *professionelle* Künstlerin aus dem Westen (vgl. Delta_A157), sondern auch mindestens eine Generation älter als Delta (vgl. Delta_A172-A173). Trotz dieser Unterschiede bezeichnet sie Delta vehement als ihre „**Freundin Agathe**" (Delta_A172). Im folgenden Nebensatz grenzt sie diese Bezeichnung allerdings ein und situiert die Freundschaft in die Vergangenheit, spricht von „damals" (Delta_A172). Vermutlich hat sich seither die Verbindung beider Frauen geändert.

In der *Konklusion* dieser Sequenz vergleicht Delta ihre eigenen Zeichnungen mit Hottlstetters. Sie bedauert, dass ihre „leider nicht so" (Delta_A174) aussahen und deswegen Hottlstetters Zeichnung eine „Ziellinie" (Delta_A179) geworden sei. Sie wollte „auch einmal so toll zeichnen können" (Delta_A179-A180). In dieser Situation deutet sich ein interessantes Beziehungsgeflecht an: Es gibt die ältere Freundin Hottlstetter (Delta_A172-A173), die selbst Künstlerin ist (Delta_A157), und Delta, die sich künstlerisch *professionalisieren* will (vgl. Delta_A140, vgl. Delta_A150-A152). Delta erkennt in der Zeichnung Hottlstetters eine „Ziellinie" (Delta_A179) für ihr eigenes Tun. Damit wird die *appetitive Differenz*,[634] die sich bereits im *ausrichtenden Verrücken* andeutete, untermauert. Aus Deltas *Erzählungen* über DeltaA2 (vgl. Delta_134-180) bestätigt sich die Ausrichtung von DeltaA1 auf DeltaA2 (vgl. DeltaK16-K19) und die distanzierte Auslegung von DeltaA3 und DeltaA4 (vgl. DeltaK20-K21). Mit beiden Positionierungen eröffnet sie unterschiedliche *Ausrichtungsrahmen*. Das erklärt allerdings nicht die störende Positionierung von DeltaA5 (vgl. DeltaK22-K24), mit der Delta die gerade konzipierte *Rahmung* wieder durchbricht.

Hier zeigt sich eine Kluft zwischen dem Text des Interviews und der Weise des *Ausbreitens der Artefakte.* Sie vergrößert sich sogar noch, wenn Delta kurze Zeit später die Handzeichnungen beschreibt:

UT: Die Herkunft
(Rn. Delta_A189-Delta_A191)
189 ***Delta***: weil ich sehr geprägt bin von einer,
ja auch kunstpädagogischen Art,
die es nur in
190 der DDR gab und daran erinnern noch so
ein bisschen diese Handzeichnungen hier.
191 #00:05:50-0#

Formulierende Interpretation
Für Delta verweisen die Handzeichnungen auf ihre Herkunft aus der DDR.

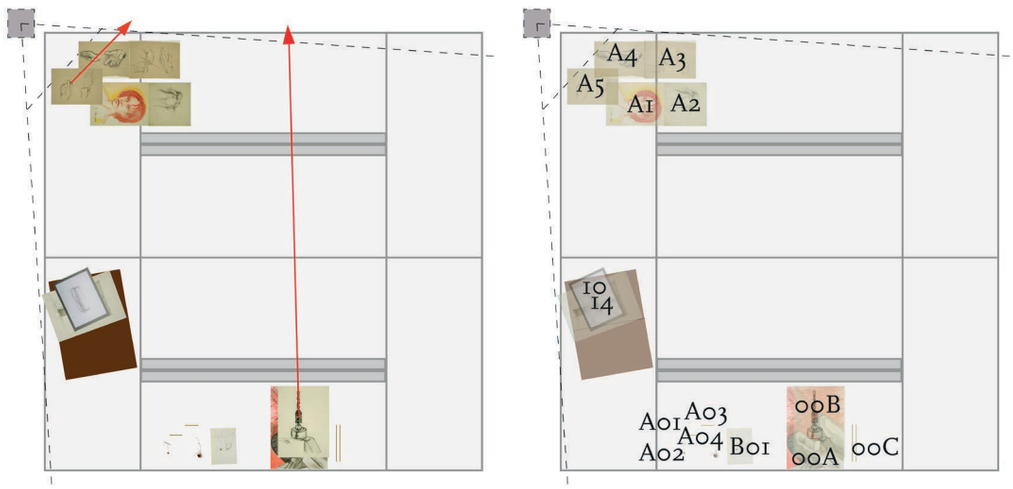
Reflektierende Interpretation
Mit den Handzeichnungen beginnt Delta knapp auf ihren eigenen Werdegang zu verweisen. Sie sei „sehr geprägt" (Delta_A189) von der Kunstpädagogik der DDR (vgl. Delta_A189-A190). *Prägen* verwendet man in Kontexten, in denen Materialien durch einen Stempel eine Form erhalten. Überträgt man diese Formulierung auf Menschen, formt eine bestimmte Bildung den Menschen so stark, dass sie sich für immer in ihn einschreibt, *prägt*. Delta betont die Einzigartigkeit dieses formenden Konzepts (vgl. Delta_A189-A190).

In Deltas Hinweis, dass die befreundete Künstlerin aus der Schweiz, also aus dem Westen stammt (vgl. Delta_A156-A172), lässt sich eine neue Qualität ihrer anerkennenden *Würdigung* von Hottlstetters Geschenk erkennen (vgl. Delta_A163-A180). Delta will die kunstpädagogische *Prägung* der DDR endlich hinter sich lassen und sich dem westlichen Kunstverständnis öffnen.

Dass ihre Handzeichnungen (DeltaA3-DeltaA5), die lange Zeit nach der Wiedervereinigung entstanden, Delta an die DDR erinnern, bekräftigt die sich im *Ausbreiten* bereits angedeutete *repräsentative Differenz*[635]. Die Artefakte stehen *für* etwas anderes. Beim *Ausbreiten der Artefakte* und beim *Erzählen von Ereignissen*, die mit den Artefakten in Verbindung stehen, *reflektiert* Delta den *Rahmen* ihrer kunstpädagogischen Entwicklung. Trotzdem bleibt die Irritation über die Position von DeltaA5, die Delta nicht begründet.

634. Vgl. Waldenfels 2007², S. 175.
635. Vgl. ebd.

Deswegen betrachte ich nun das *Hyperimage* der ausgebreiteten Artefakte am Ende der *Anfangssequenz des Ausbreitens*. Neben den bewusst *ausgebreiteten Artefakten* (DeltaA1-DeltaA5) gibt es die aussortierten (DeltaA10, Delta14), aber auch die aufgestellten (DeltaA01-DeltaA04, DeltaB01) und diejenigen, die seit Beginn des Interviews sichtbar sind (Delta00A, Delta00B und Delta00C).



DeltaK24

Beim Betrachten dieser Artefakte fällt die Bohrerzeichnung Delta00B auf. Die Spitze des Bohrers (vgl. Delta00B) weist nahezu in die gleiche Richtung wie die Spitze des Schraubenziehers von DeltaA5. Lassen sich hier *Homologien* entdecken, die diesen Schluss erlauben? Delta erkennt beim *Ausbreiten* von DeltaA3-DeltaA5 womöglich, dass DeltaA5 etwas vorweggenommen hat, was etliche Jahre später bei Delta00B eine neue Bedeutung erhält.

Um dieser *Spur* zu folgen, vergleiche ich die ausgebreiteten Artefakte DeltaA1-DeltaA5 *chronologisch* mit der Bohrer-Zeichnung Delta00B.

DeltaA3, 1998-2000

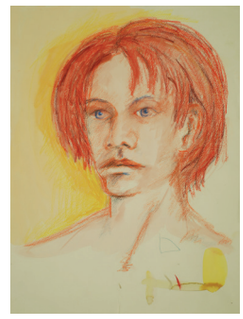
DeltaA4, 1998-2000

DeltaA5, 1998-2000

Chronologische Entstehung der in der Anfangssequenz ausgebreiteten Artefakte

Zunächst stelle ich DeltaA5 den gleichaltrigen DeltaA4 und DeltaA3 unter Berücksichtigung von Delta00B gegenüber, um herauszufinden, wie sich DeltaA5 von DeltaA4 und DeltaA3 formal unterscheidet, auch wenn Delta im Interview alle drei als Einheit beschreibt (vgl. Delta_A189-A191).

DeltaA2, [1973], 2000



DeltaA1, 2006

Delta00B, 07/2011

Formulierende Interpretation
DeltaA3, DeltaA4 und DeltaA5 sind Handstudien auf Packpapier, Delta00B hingegen ist auf einem vorgefertigten Papierbogen erstellt worden. DeltaA3 und DeltaA5 zeigen Hände, die einen Gegenstand halten. Eine Hand von DeltaA3 umfasst eine Pinzette, eine Hand von DeltaA5 einen Schraubenzieher. Bei DeltaA4 sind nur Hände zu sehen. Delta00B zeigt den Bohrkopf eines Bohrers, aber keine Hand.

Reflektierende Interpretation
Für die *reflektierende Interpretation* blicke ich zunächst auf die *Materialität*, anschließend auf die *Szenische Choreographie* der Artefakte:

Materialität

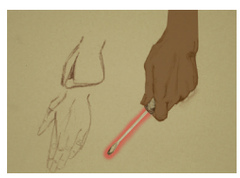
Die Packpapiere von DeltaA3 und DeltaA4 sind nicht an allen vier Kanten beschnitten, sondern zeigen jeweils an einer Seite einen grob gerissenen Rand. Bei DeltaA5 sind alle vier Ränder zugeschnitten. Die nicht beschnittenen Ränder von DeltaA3 und DeltaA4 könnten darauf hindeuten, dass Delta bereits früher die Artefakte weniger schätzte als DeltaA5. Womöglich liegt diese Unterscheidung aber an den Inhalten des Dargestellten: Die fehlenden Gegenstände bei DeltaA4 belassen die Zeichnung als Handstudie. Die Pinzette bei DeltaA3 verfügt zwar, wie der Schraubenzieher von DeltaA5 und der Bohrer von Delta00B, über eine Spitze, doch ist sie bei der Pinzette zum *Greifen* und nicht zum *Drehen*, wie die beiden anderen Instrumente, bestimmt.

Szenische Choreographie

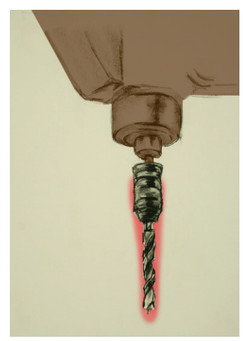
Auf Ebene der *szenischen Choreographie* tritt ein weiterer Unterschied zwischen DeltaA3 und DeltaA5 zutage: Die Bewegungsrichtung der Hand, die den Schraubenzieher hält, verstärkt durch ihre Stoßrichtung die aggressive Dynamik des Schraubenziehers. Bei DeltaA3 hingegen hält die Hand die Pinzette nahezu in Balance. Zwar könnte die Pinzette nach rechts unten gestoßen werden, doch befindet sich dort gerade ihr stumpfes Verbindungsstück. Die beiden dünnen Spitzen weisen hingegen in leicht unterschiedliche Richtungen nach oben, werden dort jedoch in ihrer Bewegung von der linken Hand des zweiten Handpaars gestoppt. Selbstverständlich hätte die Pinzette mit einer ähnlichen Dynamik wie der Schraubenzieher bei DeltaA5 dargestellt werden können. Dafür hätte allerdings eine Reduktion der gegenläufigen Bewegungen vorgenommen werden müssen. Die schräge Form der Maschine stärkt den Bohrer von Delta00B wie die Handform den Schraubenzieher von DeltaA5 dynamisiert. Stößt diese den Schraubenzieher schwungvoll ins Bild, so lastet die Maschine schwer auf dem Bohrer und drückt ihn nach unten. DeltaA5 und Delta00B weisen im Bereich der *szenischen Choreographie* eine vergleichbare Dynamik auf.

Ist Delta womöglich im Moment des *Ausbreitens* (vgl. DeltaK22-DeltaK24) tatsächlich erst diese Verbindung bewusst geworden? Immerhin sind die beiden Artefakte DeltaA5 und Delta00B im Abstand von über zehn Jahren entstanden.

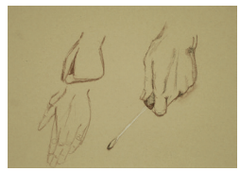
DeltaA3, 1998-2000



DeltaA5, 1998-2000

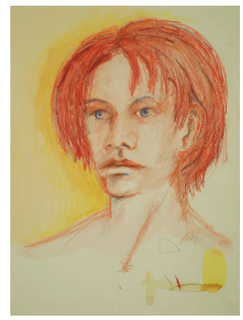


Delta00B, 07/2011



DeltaA5, 1998-2000

DeltaA2, [1973], 2000



DeltaA1, 2006

Delta00B, 07/2011

Formulierende Interpretation
Zur begrenzten Auswahl von Artefakten in der Anfangssequenz gehören neben DeltaA5, das Artefakt Hottlstetters (DeltaA2), das erstausgelegte Artefakt (DeltaA1) und schließlich das von Anfang an sichtbare Artefakt Delta00B. Auf den ersten Eindruck unterscheiden sich die Artefakte weniger als es die Hinweise im Interview oder die Weise des *Ausbreitens* (DeltaK24) vermuten lassen. Zwar sind bei DeltaA5 und Delta00B Gegenstände zu sehen, die bei DeltaA2 und DeltaA1 fehlen. Aber alle Artefakte sind gezeichnet und bilden Gegenständliches bzw. Figürliches ab. DeltaA5 ist im Gegensatz zu den anderen Zeichnungen als Studienblatt zu bezeichnen, da neben der ausformulierten Hand in der rechten Bildhälfte zwei vorbereitende Übungen zu sehen sind. DeltaA2, DeltaA1 und Delta00B stellen autonome Zeichnungen dar.

Reflektierende Interpretation
Für die *reflektierende Interpretation* der Artefakte ist eine Analyse des *Duktus* relevant. Zunächst blicke ich auf die auslaufenden Linien, anschließend auf die Stellen, in denen sich Linien verdichten:

Duktus

Ausschnitt aus DeltaA5

Ausschnitt aus DeltaA2

Ausschnitt aus DeltaA1

Ausschnitt aus Delta00B

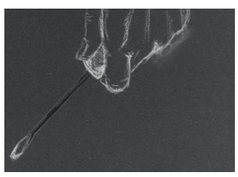
In allen vier Artefakten laufen die dargestellten Formen zeichnerisch aus. Nie sind die Formen entschieden vom Blattrand angeschnitten oder auf ihn bezogen.

Blickt man im Detail auf Verdichtungen der jeweiligen Zeichnungen, fällt bei DeltaA2 und DeltaA1 auf, dass sowohl Hottlstetter (vgl. DeltaA2) als auch Delta (vgl. DeltaA1) mit der Konturlinie den dargestellten Gegenstand begrenzen und zugleich in ein Hintergrundgeschehen einbetten. Berücksichtigt man zusätzlich die auslaufenden Linien, entsteht der Eindruck, dass das Dargestellte aus dem spärlich bezeichneten Hintergrund emporwächst.

Das Übertreten der Kontur bei DeltaA5 ist ein anderes Phänomen. Hier handelt es sich um fehlerhafte Linien, die schließlich durch entschieden gesetzte, richtige Linie korrigiert werden. Bei Delta00B wird der an den Konturen angedeutete Hintergrund nicht sichtbar.

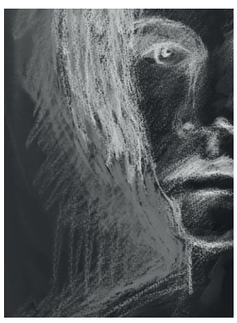
Ist der Strich bei DeltaA2 von Hottlstetter locker und frei gesetzt, deutet sich bei DeltaA1 ein *homolog* freier Umgang mit den Zeichenmitteln an. Bei DeltaA5 hingegen ist gerade die Spitze des Schraubenziehers präzise gesetzt. Obwohl der Bohrer gestischer als der Schraubenzieher gezeichnet wurde, zeigt er ebenfalls einen analytisch durchdachten Strich. Hat womöglich die Wiederaufnahme eines technischen Sujets den präzise klärenden *Duktus* bewirkt, der sich so genau wie möglich der darzustellenden Form anschmiegt? Dann wäre die Lockerheit des Strichs bei DeltaA1 nicht nur dem Vorbild DeltaA2 geschuldet, sondern auch dem Sujet des weichen menschlichen Körpers.

DeltaA5 könnte aber auch wegen der Artefakte (DeltaA01-DeltaA04, DeltaB01) eine besondere Rolle einnehmen, die gleich zu Beginn des Interviews aufgestellt und ausgerichtet worden sind (vgl. DeltaK3-DeltaK9).



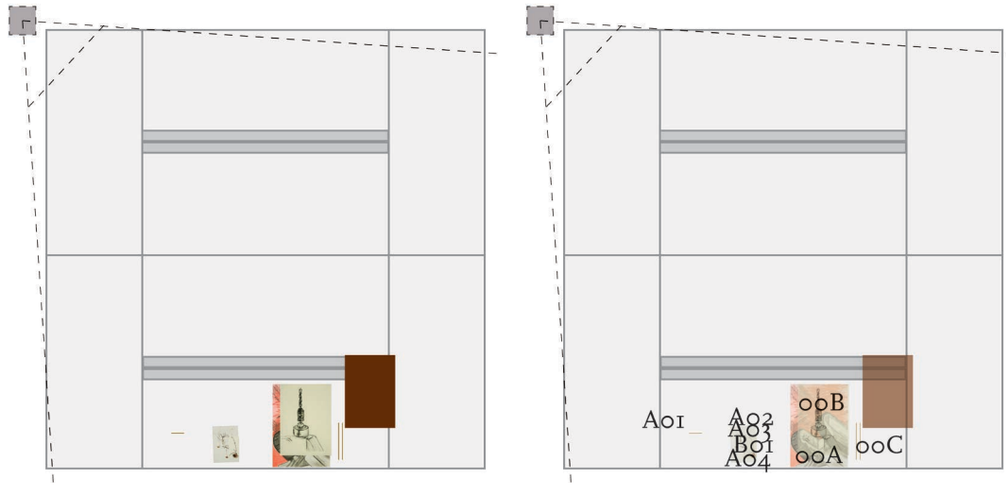
Ausschnitt aus DeltaA5

Ausschnitt aus DeltaA2

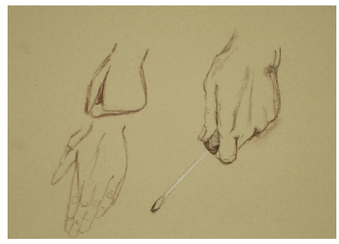


Ausschnitt aus DeltaA1

Ausschnitt aus Delta00B



DeltaK4



DeltaA5, 1998-2000

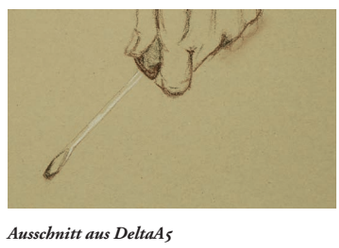
DeltaA01, Oktober 2011

Delta00B, Dezember 2011

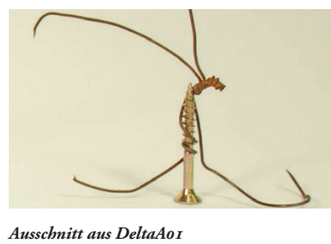
Vergleicht man DeltaA5 und Delta00B mit dem Artefakt, das Delta bei DeltaK4 als erstes aufrichtet[636] (DeltaA01), erkennt man schnell, dass DeltaA01 im Gegensatz zu den beiden anderen Artefakten nicht nur dreidimensional, sondern sehr klein[637] ist. Allerdings lassen sich auf *ikonographischer Ebene Homologien* zwischen den Artefakten feststellen: DeltaA5 zeigt einen Schraubenzieher, DeltaA01 eine Schraube und Delta00B einen Bohrer. Bei DeltaA5 und Delta00B liegen die Spitzen der jeweiligen Gegenstände bereit, entweder eine Schraube in ein anderes Material zu drehen oder ein anderes Material aufzubohren. Die Spitze der Schraube bei DeltaA01 hingegen ist mit Draht umwunden und somit für einen Einsatz unbrauchbar. Der Baustellendraht, der nun der Schraube bei DeltaA01 ihre Funktion nimmt, schützt mit seinen Spitzen aber zugleich deren Spitze.

Bedenkt man die Chronologie der Entstehung der drei Artefakte, scheinen sich *signifikative Differenzen*[638] als Bruchlinien zwischen ihnen anzudeuten. So könnte Delta mit Delta00B einen inhaltlichen Ansatz wiederaufgenommen haben, der bei DeltaA5 bereits zu Grunde gelegt war, aber bei DeltaA01 anders gestaltet worden ist.

In den Momenten des *Aufstellens* von DeltaA01[639] beginnt Delta, wie bereits erwähnt, gestisch den *Rahmen* des Interviews zu *ergründen*, indem sie sich den mitgebrachten Artefakten und nicht Lambda zuwendet (vgl. DeltaV3-DeltaV8). Es dauert eine Weile, bis DeltaA01 auf dem Kopf der Schraube stehen kann. Sein Stand ist labil,



Ausschnitt aus DeltaA5



Ausschnitt aus DeltaA01

Ausschnitt aus Delta00B

636. Das eigentliche *Ausbreiten* beginnt erst mit dem *Auslegen* von DeltaA1 bei DeltaK13.
637. Die Größe von DeltaA01 beträgt nur 110 mm in der Höhe.
638. Vgl. Waldenfels 2007², S. 175.
639. Das Aufstellen von DeltaA01-DeltaA04 und DeltaB01 beginnt nach knapp einer halben Minute bei DeltaK4 (#00:00:37-2#).

auch wenn der Baustellendraht seine Balance unterstützt. DeltaA01 muss vorsichtig angefasst und betastet werden. Es ist kein Handschmeichler, dessen Oberfläche gern abgetastet wird. Die vier Stacheln des Baustellendrahts sind spitz und wollen beachtet werden. Auch wenn das Artefakt für sein Aufstellen Nähe erfordert, halten seine Stacheln den Betrachter auf Distanz. Sie scheinen sein Feld, vielleicht auch seinen Rahmen zu schützen. Bernhard Waldenfels schreibt über das Tasten:

„Wenn man auf Widriges stößt, fühlt man sich selbst unwohl oder unbehaglich. Das Empfinden weitet sich aus zu einem Wohl- oder Missbefinden".[640]

Ähnlich wie Delta durch die *Änderung* des Interview-*Rahmens* (vgl. DeltaV6, DeltaV9, DeltaV10, Delta_A57-A66) oder die *Ergründung* des Seminar-*Rahmens* (vgl. Delta_E) *Rahmungen* thematisiert, scheint das Artefakt DeltaA01 aufgrund seiner Widrigkeit einen eigenen *Rahmen* einzufordern und sich auf diese Weise selbst zu schützen. Indem sich Delta dem kleinen Artefakt DeltaA01 gleich zu Beginn des Interviews zuwandte, das Artefakt in Stellung brachte und aufrichtete, *übertrug*[641] sich womöglich seine Widrigkeit, also seine rahmen-thematisierende und damit schützende wie abwehrende Qualität auf Deltas Orientierung im Interview.

Um der Bedeutung dieses Artefakts weiter nachzuspüren und mit meinem *Erinnerungsbild* von Delta (vgl. Delta_E) abgleichen zu können, blicke ich wieder ins Interview und analysiere die Stellen, in denen von diesen kleinen Metallobjekten (vgl. DeltaA01-A04) die Rede ist.

UT: Der gescheiterte Plan
(Rn. Delta_H845-Delta_H934)
845 ***Delta***: dann war die nächste
846 Etappe, dann kommen jetzt die, dass ich das erste Mal eine Studienfahrt mitgemacht
847 habe #01:09:38-4#
848
849 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:09:38-4#
850
851 ***Delta***: und in Colleoli gewesen bin. (...) #01:09:41-5#
852
853 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:09:41-5#
854
855 ***Delta***: (5s) und (..), da eben dann einen alten Draht auf den Straßen fand. #01:09:53-
856 5#
857
858 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:09:53-5#
859
860 ***Delta***: eigentlich wollte ich (..) malen. mein Plan war (.), jetzt, wo ich mit dem
861 Zeichnen so große Schritte gemacht habe, und #01:10:02-4#
862
863 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:10:02-4#
864
865 ***Delta***: in meine Zeichnung da schon wieder die **Farbe** sich einmischt, #01:10:05-8#
866
867 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:10:05-8#
868
869 ***Delta***: jetzt versuch ich's doch mit Malen. und habe mir mitgenommen, zumal ich
870 eben bei diesen alten Themen war, einen Hammer und eine Sichel. #01:10:16-3#
871
872 ***Lambda***: ah, o.k., mhm (bejahend) #01:10:16-3#
874 ***Delta***: (..) und hatte so die Idee, zumal ich im Museum Brandhorst in München mit
875 großer Freude den #01:10:24-9#
876
877 ***Lambda***: °Warhol° #01:10:24-9#
878
879 ***Delta***: den Andy Wahrhol #01:10:26-4#
880
881 ***Lambda***: aha #01:10:26-4#
882
883 ***Delta***: gesehen habe, mit seiner, mit seiner Sichel und seinem Hammer, #01:10:29-
884 8#
885
886 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:10:29-8#
887

640. Waldenfels 2007², S. 66.
641. Vgl. Pazzini 2015, S. 319.

888 ***Delta***: irgendwie auch 1973 #01:10:31-9#
889
890 ***Lambda***: ((lachen)) #01:10:31-9#
891
892 ***Delta***: oder so ((lachen))
893
894 ***Lambda***: ja, Wahnsinn ((lachen)) #01:10:34-5#
895
896 ***Delta***: und dann dachte ich, ja, das find ich toll, das möchte ich auch. #01:10:37-5#
897
898 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:10:37-5#
899
900 ***Delta***: ich möchte mir einen Spaß machen und möchte Stillleben mit Hammer und
901 Sichel malen, (.) ähm (..), °wie ich sie nie hätte malen dürfen°, #01:10:49-7#
902
903 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:10:49-7#
904
905 ***Delta***: wenn es nicht die °politische Wende gegeben hätte°. #01:10:51-8#
906
907 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:10:51-8#
908
909 ***Delta***: wie Marlene Nigg die **Hände** über den Kopf zusammenschlagen würde,
910 #01:10:56-2#
911
912 ***Lambda***: ((lachen)) #01:10:56-2#
913
914 ***Delta***: wenn ich sowas **täte**, #01:10:58-0#
915
916 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:10:58-0#
917
918 ***Delta***: oder wenn sie den Warhol sehen würde. #01:11:01-0#
919
920 ***Lambda***: mhm (bejahend) ((lachen)) #01:11:02-4#
921
922 ***Delta***: ja, und dann ist das aber irgendwie °gar nichts geworden°. (.) °in Colleoli
923 klappte das mit dem Malen nicht°. ich hab dann irgendwie versucht Nägel zu malen.
924 #01:11:13-7#
925
926 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:11:13-7#
927
928 ***Delta***: (.) °und ich kam da nicht zu recht°. und dann bin ich sozusagen einfach immer
929 unterwegs gewesen und habe #01:11:22-6#
930
931 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:11:22-6#
932
933 ***Delta***: eine **Menge**, eine wirkliche Menge an alten Metallteilen (.) gefunden.
934 #01:11:30-0#

Formulierende Interpretation
Delta beginnt von ihrer ersten Studienfahrt nach Italien zu erzählen. Da sie sich zuvor bereits mit ihrer DDR-Vergangenheit auseinandergesetzt hatte, [42] beschloss sie an dieses Thema anzuknüpfen und sozialistische Symbole zu malen. Dieser Plan scheiterte. Stattdessen entdeckte sie auf ihren Erkundungsgängen etliche Gegenstände aus Metall.

Reflektierende Interpretation
Im Bericht von ihrer ersten Studienfahrt (vgl. Delta_H84) nach Italien, verwendet Delta das Verb *mitmachen* (Delta_H84). In diesem Verb klingt an, dass sie sich auf eine Struktur einließ, die ein anderer konzipiert hatte. Sie gab ein Stück Eigenständigkeit auf, um sich dem *Rahmen* des Fremden anzuvertrauen und mitmachen zu dürfen. Die Formulierung „das erste Mal“ (Delta_H84) verweist auf weitere Fahrten, die die Erfahrungen der ersten Reise womöglich kompensierten. Nach langem Zögern (Delta_H855) erwähnt Delta, dass sie am Ort der Studienreise „alten Draht auf den Straßen fand“ (Delta_H855). Sie erzählt also nicht begeistert von schönen gemeinsamen Erlebnissen oder bemerkenswerten künstlerischen Ergebnissen, sondern vom *Auffinden* weggeworfener Dinge. Anschließend nennt sie die Herausforderung, der sie dort ausgesetzt war. „Eigentlich wollte [sie] [...] malen“ (Delta_H8 0). Auf diese Weise deutet sich an, dass sie ihren ursprünglichen Plan nicht durchführen konnte.

Zunächst beschreibt sie allerdings, wie es zu ihrem Ziel kam. Sie nennt einerseits die erreichten Fortschritte im Zeichnen (vgl. Delta_H8 0-H8 1), die sich mit meinem *Erinnerungsbild* decken (vgl. Delta_E), und andererseits speziell die Integration von Farbe (vgl. Delta_H8 5) in die Zeichnungen (vgl. Delta00A). Dass Farbe in ihren Zeichnungen auftaucht, beschreibt Delta mit dem Verb *einmischen* (Delta_H8 5). *Mischt* sich etwas *in* etwas ein, geschieht dies ungefragt. Der Einmischende kann störend, aber auch sehr hilfreich wirken. Zugleich verweist das *Einmischen* auf eine bedeutsame Tätigkeit des Malens selbst. Dass Delta dabei „**Farbe**“ (Delta_H8 5) sehr laut spricht, spiegelt die Mächtigkeit des bildnerischen

642. Die Auseinandersetzung mit der DDR-Vergangenheit entstand über die *Baustelle* an der Universität (vgl. Delta_H541-H845).

Mittels für sie. Aus diesen Gründen entscheidet sich Delta während der Studienreise, das Malen zu versuchen (vgl. Delta_H869). Dass Delta das Verb *versuchen* (Delta_H869) für diesen Plan verwendet, könnte nicht nur Ausdruck ihrer Unerfahrenheit in diesem Feld, sondern auch eine gewisse Skepsis gegenüber der Technik sein. Jedenfalls scheint es für Delta einen Unterschied zu machen, ob Zeichnungen farbig gestaltet werden oder ob man mit Farben malt.

Da sie bereits „bei diesen alten Themen war" (Delta_H870) - die *Bagger* an der Universität hatten sie bereits an die *Panzer* ihrer DDR-Kindheit erinnert (vgl. Delta_H679-H711, vgl. Delta00A) - nahm sie auf die Studienfahrt nach Italien „einen Hammer und eine Sichel" (Delta_H870) mit. Nachdem sie Warhols Bilder mit dem gleichen Sujet in München gesehen hatte (vgl. Delta_H874-883), die ungefähr zur gleichen Zeit entstanden waren wie die geschenkte Zeichnung Hottlstetters (vgl. DeltaA2, vgl. Delta_A172-A174), entschied sie sich, einen „Spaß [zu] machen und [...] Stillleben mit Hammer und Sichel [so zu] malen" (Delta_H900-H901), wie sie sie ohne die „politische Wende" (Delta_H905) „nie hätte malen dürfen" (Delta_H901). Die beiden letzten Hinweise spricht sie sehr leise, nachdenklich und fast verhalten aus. Sie schmückt die Kühnheit ihres Planes weiter aus und ergänzt, dass ihre Lehrerin aus der DDR (vgl. Delta_189-191) nicht erst bei diesem Vorhaben „die **Hände** über den Kopf zusammenschlagen würde" (Delta_H909), sondern auch bei der Betrachtung von Warhols Bildern (vgl. Delta_H918).

Sehr zurückgenommen berichtet sie nun, dass aus diesem Plan „irgendwie °gar nichts geworden°" (Delta_H922) sei. „°In Colleoli klappte das mit dem Malen nicht°" (Delta_H922-H923). Aber auch der Versuch „Nägel zu malen" (Delta_H923) misslang. Sie „kam da nicht zu recht°" (Delta_H928). Diese Formulierung betont die Herausforderung, die durch das *Mitmachen* (vgl. Delta_846) des fremden Formats, bzw. das *Sich-Ausliefern* an den fremden Rahmen entstanden war und ihre Pläne zum Scheitern brachte (vgl. Delta_H922-H928). Der Verunsicherung begegnet Delta mit Streifzügen. Sie sei „einfach immer unterwegs gewesen" (Delta_H928-H929) sei und habe „eine **Menge**, eine wirkliche Menge an alten Metallteilen" (Delta_H933) *finden* können.

Bernhard Waldenfels weist darauf hin, „dass der Entzug einen Bezug voraussetzt, der abbricht, eine Entfernung, die aus der Nähe erwächst".[643] Gewissermaßen *entzieht* sich Delta am fremden Ort der Studienfahrt das *Betroffensein* von *Hammer und Sichel*, das als „Quellgrund"[644] für künstlerisches Arbeiten ein *unmittelbares Anknüpfen* an das alltägliche künstlerische Handeln in der Universität erlaubt hätte. Der *Entzug* der ursprünglichen Intention *Hammer und Sichel* malen zu wollen (vgl. Delta_H869-H870), macht die Suche nach einem neuen *Bezug* notwendig. Das *Finden* der „Metallteile" (Delta_H933) setzt allerdings ein *Auffallen* der Metallteile voraus. So erklärt Bernhard Waldenfels:

„Mir widerfährt etwas, wenn mir etwas auffällt [...], bevor die Deutungs- und Gebrauchsschemata unserer gewohnten Merk- und Wirkwelt greifen. Für einen kaum merklichen Augenblick hält die Welt den Atem an; denn ich könnte ja auch achtlos vorbeischauen und vorbeihören; das Erfahrungsangebot bliebe dann zurück wie ein nicht abgeholtes Geschenk".[645]

Fasse ich diese Sequenz zusammen, erzählt Delta ausführlich ihre hervorragende Vorbereitung auf die erste Studienfahrt, in der sie inhaltlich an ein entwickeltes Thema anknüpfen und formal die bereits integrierte Farbe weiterentwickeln will (vgl. Delta_H860-H918). Trotz der fundierten Vorbereitung *entzieht* sich ihr der Plan am anderen Ort. Der *Rahmen* des Ortes, bzw. seine Struktur, auf die sich Delta im *Mitmachen* (vgl. Delta_H846) einlassen wollte, wirkten stärker und durchkreuzten ihren Plan. Im *Herumlaufen* (vgl. Delta_H929) *fielen* Delta jedoch die kleinen Metallteile *auf*, die sie schließlich sammelt (vgl. Delta_H933). Sie holt das offerierte Geschenk des *Aufgefallenen* ab,[646] eine *Neu-Ausrichtung* wird möglich.

Der *Rahmen* der *Baustelle* an der Universität (vgl. Delta_H541-H544) hatte bei Delta eine intensive zeichnerische Auseinandersetzung bewirkt (vgl. Delta_H860-H861, vgl. Delta_E, vgl. Delta00A), die sie dazu anregte, über ihre Kindheit in der DDR (vgl. Delta_H709-H711) und die unerfüllten Träume der *Wendezeit* (vgl. Delta_H633-H644) zu reflektieren. Dieser positiv wirkende *Rahmen* an der Universität ließ sie in München bei einem Museumsbesuch auf Werke Andy Warhols aufmerksam werden (vgl. Delta_H874-H918). Eines seiner Sujets wollte sie auf der Studienfahrt weiter entwickeln (vgl. Delta_H869-H870). Der *Rahmen* der Studienfahrt

643. Waldenfels 2007², S. 193.
644. Waldenfels 2010, S. 57.
645. Waldenfels 2005, S. 67.
646. Vgl. ebd.

hingegen stellte einen *Gegenhorizont* zu diesen positiven Erfahrungen dar (vgl. Delta_860, vgl. Delta_H922-H928).

Vergleicht man die reflektierte Wirkmacht dieser beiden *Rahmen* mit dem *Ergründen* des pädagogischen *Rahmens* in meinem *Erinnerungsbild* (vgl. Delta_E) und den *Rahmenänderungen* zu Beginn des Interviews (vgl. Delta_A57-A66, vgl. DeltaV6, vgl. DeltaV9, vgl. DeltaA01), scheint sich das Thematisieren von *Rahmen* als *handlungsleitende Orientierung* Deltas zu erweisen.

In der letzten Sequenz verweist Delta auf ihre zeichnerischen Erfolge an der Universität (vgl. Delta_H860-H865, vgl. Delta00A), ihre Begeisterung für „Hammer und Sichel" von Andy Warhol (vgl. Delta_H874-H918) und das Scheitern ihres Plans (vgl. Delta_H860, vgl. Delta_922-H928), vor allem aber auch auf das *Finden* der alten Metallteile (vgl. Delta_H933). Betrachtet man die Bewegungsrichtungen der visuellen Repräsentanten dieser Entwicklung, so entsteht folgender Eindruck: Der *Bagger* von Delta00A droht wegen der starken *Schräge* nach rechts unten zu stürzen, *Hammer und Sichel* Warhols[647] liegen abgestürzt am Boden (ebenfalls mit starker Schräge), nur DeltaA01 steht aufrecht! Im Folgenden werde ich weitere Interview-Passagen heranziehen, in denen Delta von den kleinen Metallobjekten (vgl. DeltaA01-A04) erzählt.

UT: Die Fundstücke
(Rn. Delta_H936-Delta_H1001)
936 ***Lambda***: wie war das beim ersten Fund,
°also°, überhaupt was aufzuheben, das
937 Bedürfnis, °jetzt nicht die eigenen
Utensilien, sondern irgendwie da so° (..)
938 #01:11:42-1#
939
940 ***Delta***: (.) das ist etwas Vertrautes gewesen.
#01:11:44-2#
941
942 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:11:44-2#
943
944 ***Delta***: das war jetzt so gar nicht so
spektakulär. ähm (...) #01:11:50-6#
945
946 ***Lambda***: war das dann so auf der Suche
nach nem Nagel? °also so ähm einen quasi,
947 ähm Nagel zu finden, und dann?°
#01:11:58-6#
948
949 ***Delta***: nein, das ist eigentlich ähm, (..)
kannte ich des schon, es ist, es war mir nur
bis
950 dato nur noch nicht aufgefallen, dass
#01:12:07-5#
951
952 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:12:07-5#
953
954 ***Delta***: (.) bei sch, interessanten Gedanken
immer mal n Nagel in der Ecke liegt, oder
955 dass so was da #01:12:13-0#
956
957 ***Lambda***: ok #01:12:13-0#
958
959 ***Delta***: und was ich bisher halt aufgehoben
habe, oder a, aus der
960 beruflichen Arbeit, aus der ich komme, habe
ich sehr viel ähm mit Mädchen zu tun,
961 denen niemand einen Wert gibt.
#01:12:29-3#
[...]
984 ***Delta***: ich arbeite ähm als Trainerin für
985 Selbstverteidigung, #01:13:10-0#
[...]
998 ***Delta***: °in meinen Kursen lernt man ähm
nicht nur Wehrhaftigkeit°. (.) glaub ich. (.)
999 ähm, sondern man lernt, hoffentlich,
zumindestens möchte ich das, dass sie ein
1000 wertvoller Mensch sind. weil man **schützt**
sich auch nur selber, wenn man sich
1001 selbst einen Wert gibt. #01:13:39-7#

Delta00A

Das Scheitern des Plans (vgl. Delta_H860, vgl. Delta_H922-H928)

DeltaA01

647. Vgl. Andy Warhol, „Still-Life (Hammer and Sickle)", 1976. Dieses Werk befindet sich in der *Sammlung Brandhorst* in München. Leider erhielt ich von der *Artists Rights Society* nicht die Abbildungsgenehmigung für vorliegendes Buch.

Formulierende Interpretation
Auf Lambdas Frage, wie Delta den ersten Fund erlebte, weist sie darauf hin, dass ihr das *Aufheben* im übertragenen Sinne aus ihrer beruflichen Tätigkeit vertraut sei. Dort arbeite sie mit Mädchen, die Gewalterfahrungen gemacht hätten.

Reflektierende Interpretation
Das *Aufheben* oder *Finden* von Gegenständen (vgl. Delta_H936) bezeichnet Delta auf Lambdas Nachfrage zunächst als vertraut (vgl. Delta_H940) und „nicht so spektakulär" (Delta_H944), da ihr bei interessanten Gedanken oft ein „Nagel in der Ecke" (Delta_954) *auffalle*. Dann modifiziert sie allerdings ihre erste Antwort und verbindet das *Aufheben* mit ihrer beruflichen Arbeit (Delta_H959-H960). Dort habe sie „sehr viel [...]mit Mädchen zu tun, denen niemand einen Wert gibt" (Delta_H960-H961).

Homolog zu den *Baggern* der *Baustelle* (vgl. Delta00A), die ihr *als Panzer* der Kindheit erscheinen (vgl. Delta_H697-H711), ereignet sich bei den *aufgefundenen* alten Metallteilen (vgl. Delta_H933) erneut eine *signifikative Differenz.*[648] Sie erscheinen ihr *als* aufzulesende Mädchen ihrer beruflichen Arbeit - sie arbeitet als Trainerin für Selbstverteidigung (vgl. Delta_H960-H985).

Dann berichtet Delta von einem wesentlichen Ziel dieser Arbeit. Sie hoffe, ihren Zöglingen vermitteln zu können, „dass sie ein wertvoller Mensch sind. Weil man **schützt** sich auch nur selber, wenn man sich selbst einen Wert gibt" (Delta_H999-H1001).

Verknüpft man dieses Ziel mit Deltas Mail aus meinem *Erinnerungsbild* (vgl. Delta_E), lässt sich folgern, dass sie sich selbst mit der Thematisierung des pädagogischen *Rahmens* schützt. Genauso wäre Deltas Modifizierung des Interview-*Rahmens* zu Beginn des Interviews (vgl. Delta_57-66, vgl. DeltaV6, vgl. DeltaV9, vgl. DeltaA01) schützende Qualität zuzumessen, die erst ein gutes Gespräch ermöglicht.

UT: Auswirkungen des Gestaltens
(Rn. Delta_H1026-Delta_H1081)
1026 ***Delta***: ich hab dann oft an, an auch die Mädchen oder Frauen aus den Kursen
1027 gedacht. und es war so n bisschen, als ich dann diese Sachen, da sind ja auch noch
1028 größere entstanden, #01:14:31-3#
1029
1030 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:14:31-3#
1031
1032 ***Delta***: als ich die so zusammengewickelt habe, ich hab mich so n bisschen auch
1033 befreit von den Erinnerungen an das, was sie erzählen. #01:14:38-9#
1034
1035 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:14:38-9#
1036
1037 ***Delta***: weil ich in meinen Kursen erzählen sie mir (.), ja immer genau das, was ihnen
1038 °Kränkendes passiert ist°. was ihnen Schmerzvolles passiert ist. #01:14:47-9#
[...]
1071 ***Delta***: als ich die dann so fand, hat mich das eben
1072 #01:15:49-4#
1073
1074 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:15:49-4#
1075
1076 ***Delta***: an meine Arbeit erinnert, also sozusagen, Gegenständen, die, die verloren
1077 sind, die rumliegen, die rosten, die keiner mehr braucht, den Nagel, #01:16:03-0#
1078
1079 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:16:03-0#
1080
1081 ***Delta***: irgendwie auch wieder zu wertschätzen. #01:16:06-4

Formulierende Interpretation
Nun weist Delta darauf hin, dass die künstlerische Bearbeitung der gefundenen Gegenstände sie von den traurigen Geschichten der Mädchen befreiten. Schließlich fasst sie ihren künstlerischen Ansatz hinsichtlich der Fundstücke zusammen.

Reflektierende Interpretation
Das *Finden* der Gegenstände lässt Delta an „die Mädchen oder Frauen" (Delta_H1026) ihrer Kurse denken. Die künstlerische Bearbeitung des *Gefundenen* bezeichnet Delta mit dem Verb *zusammenwickeln* (Delta_H1032). *Wickelt* man eine Schnur *auf*, entsteht ein Knäul. Beim *Zusammenwickeln* des losen Garns müssen mögliche Knoten gelöst werden. Das Garn wird geordnet und erhält eine stabile, aufräumbare

648. Vgl. Waldenfels 2007², S. 28ff.

Form. In dieser Form der künstlerischen Behandlung des *Gefundenen*, „befreit" sich Delta „von den Erinnerungen an das, was sie erzählen" (Delta_H1033). Indem sie sich dem Chaotischen des *Gefundenen* ordnend zuwendet, löst sie sich von den bedrückenden Geschichten der Mädchen und Frauen (vgl. Delta_H1032-H1033). Sie lässt sich auf das *Gefundene* ein und erfindet auf diese Weise Neues. Evi Agostini beschreibt diesen Zusammenhang von *Finden* und *Erfinden*:

„Die Erfahrung lässt als Wirklichkeit neue, bisher nicht wahrgenommene Möglichkeiten aufkommen. Damit tritt ein Erfahrungsangebot auf, das empfangen lässt und ergriffen werden kann. In diesem Sinne ereignet es sich. Das Ereignis des Erfindens tritt jedoch erst dann in der Kluft zwischen Anspruch und Antwort hervor, wenn der/die Lernende als Betroffene/r in der Antwort die Gelegenheit ergreift und eine der Möglichkeiten in Wirklichkeit übersetzt".[649]

In der *Konklusion* beschreibt Delta das Konzept ihrer künstlerischen Arbeit, das sie durch das *Auffinden* der Metallteile entwickelte. Ihr sei es ein Anliegen, die verlorenen Gegenstände (vgl. Delta_H1076-H1077), „die keiner mehr braucht" (Delta_H1077), *wertzuschätzen* (vgl. Delta_H1081).

Betrachtet man unter dieser Perspektive DeltaA01 wird deutlich, dass zum *Wertschätzen* (vgl. Delta_H1081) nicht nur das Erstellen eines Artefakts, sondern auch der spätere Umgang mit ihm gehören. Erst indem Delta das Metallobjekt DeltaA01 zu Beginn des Interviews aus der Fülle der übereinandergelegten Artefakte (vgl. DeltaK3) greift (vgl. DeltaK4) alleine positioniert und aufrichtet, erhält es den passenden *Rahmen*.

Vergegenwärtigt man sich den chronologischen Handlungsablauf, wird der Modus des *Änderns von Rahmen* spürbar: Durch das *Auffinden*, Mitnehmen und Bearbeiten der Metallteile werden sie aus ihrem ursprünglichen *Rahmen* gelöst und damit verändert gerahmt. Durch diese veränderte *Rahmung* werden sie *wertgeschätzt* (vgl. Delta_H1081, vgl. Delta_H998-1001).

Gibt es konkrete Indizien im Interview, warum sich der *Rahmen* Colleolis negativ auf Delta auswirkte?

UT: Der Rahmen Colleolis
(Rn. Delta_H1339-Delta_H1407)

1339 ***Lambda***: Also sind die dann als Unruhestifter, also als emotionale
1340 Aufführer, also sind die dann mit nach Hause weitergegangen, oder? #01:23:15-5#
1341
1342 ***Delta***: nein, aufgerührt hat äh mich in Colleoli was anderes, nicht das, #01:23:19-3#
1343
1344 ***Lambda***: OK #01:23:19-3#
1345
1346 ***Delta***: das war schon #01:23:20-0#
1347
1348 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:23:20-0#
1349
1350 ***Delta***: sozusagen der erste Schritt damit umzugehen. #01:23:23-3#
1351
1352 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:23:23-3#
1353
1354 ***Delta***: also schon schlicht und ergreifend die, die Häuserfassaden, also eine ganz
1355 viele sinnliche, optische #01:23:36-7#
1356
1357 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:23:36-7#
1358
1359 ***Delta***: Eindrücke °dort°, (...) wo (...) ja. #01:23:45-7#
1360
1361 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:23:45-7#
1362
1363 ***Delta***: (..) die Tatsache dort, nicht einmal auslaufen zu können, einen halben Tag lang
1364 laufen zu können, #01:23:53-4#
1365
1366 ***Lambda***: ach, waren da ⌞ (unverständlich) #01:23:54-1#
1367
1368 ***Delta***: weil es, ⌟ es gibt keine Wanderwege, man muss die Straßen lang laufen, es
1369 gibt nur #01:23:57-5#
1370
1371 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:23:57-5#
1372
1373 ***Delta***: zweimal am Tag einen Bus. es. #01:23:59-4# 1374
1375 ***Lambda***: ah #01:23:59-4#
1376
1377 ***Delta***: dieses Eingesperrtgefühl hatte ich ganz stark dort. ich hatte (unverständlich)
1378 ich reagiere, weil ich auf einer anderen Seite der Mauer aufgewachsen #01:24:07-0#

649. Agostini 2016, S. 292.

1379
1380
1381 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:24:07-0#
1382
1383 ***Delta***: bin, als Sie höchstwahrscheinlich, auf so eine **Eingesperrtheit** auch nochmal
1384 ganz anders. #01:24:11-4#
[...]
1393 ***Delta***: also da waren ganz viele so, so Eindrücke, mit denen ich nicht gerechnet habe,
1394 weil ich bin **nach Italien** gefahren #01:24:25-7#
1395
1396 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:24:25-7#
1397
1398 ***Delta***: und habe mich °auf sonnige Tage gefreut °. #01:24:28-8# 1399
1400 Lambda: mhm (bejahend) #01:24:28-8#
1401
1402 ***Delta***: und hatte dann das Gefühl, ich bin jetzt (..) 20 Jahre früher irgendwo
1403 #01:24:35-6#
1404
1405 ***Lambda***: OK #01:24:35-6#
1406
1407 ***Delta***: im Osten rausgekommen. das war mir ähm sehr anstrengend. #01:24:40-1#

Formulierende Interpretation
Auf Deltas Nachfrage nach den konkreten Herausforderungen in Colleoli erzählt Delta, dass sie dieser Ort an die DDR erinnerte.

Reflektierende Interpretation
Lambda will nun von Delta wissen, ob sie die kleinen Metallobjekte als „Unruhestifter, also als emotionale Aufrührer" (Delta_H1339-H1340) mit nach Hause gebracht habe. Dieser Proposition Lambdas erwidert Delta mit einer deutlichen *Opposition* (vgl. Delta_H1342) und weist darauf hin, dass ihre Artefakte eine Antwort auf jene Phänomene gewesen seien (vgl. Delta_H1350), die ihr am Ort der Studienreise begegnet seien und sie „aufgerührt" (Delta_H1342) hätten. Trotz ihrer *Opposition* greift sie allerdings das Verb *Aufrühren* aus der Proposition Lambdas auf. Üblicherweise würde man von *Berührtwerden* oder von *Aufregen* sprechen. Etwas treibt einen so stark um, dass man innerlich in starke Bewegung kommt. Bernhard Waldenfels betont, dass das *Sich-Angerührt-Fühlen* wieder eine *pathische Dimension* aufweist:

„Wir rühren an etwas, bevor wir es als etwas verstehen und dabei auf etwas aus sind".[650]

Das, was bei Delta diese Erregung im rückblickenden Verstehen ausgelöst hat, waren „die Häuserfassaden" (Delta_H1354) und „ganz viele sinnliche, optische [...] Eindrücke" (Delta_H1354-1359). Sie ergänzt, dass sie sich aufgrund der fehlenden „Wanderwege" (Delta_H1368) und der dürftigen Busverbindungen (vgl. Delta_H1373) eingesperrt gefühlt habe (vgl. Delta_H1377). Da sie ihre Kindheit in der DDR verbracht habe, reagiere sie stark auf diese „**Eingesperrtheit**" (Delta_H1383). Dass Delta den Begriff der „**Eingesperrtheit**" (Delta_H1383) für diesen kleinen italienischen Ort verwendet, erstaunt, zumal man ihn auch als Ort größter Freiheit empfinden könnte. Er liegt auf einem Hügel, von dem man einen weiten Blick auf die umliegenden Täler und Berge hat. Zudem hätte sie als erwachsene Frau jederzeit die Möglichkeit gehabt, mit Bus und Bahn wieder nach Deutschland zurückzufahren. Hat vielleicht das *Mitmachen* (vgl. Delta_H846) am Konzept der Studienfahrt dieses Gefühl ausgelöst? Womöglich hatte Delta den Eindruck, zu stark von den *rahmenden* Begebenheiten beeinflusst, vielleicht sogar von ihrer Struktur abhängig zu sein. Denkbar wäre aber auch eine andere Lesart: Danach hätten weder Ort noch Konzept der Studienfahrt dieses Gefühl des Eingesperrtsein (vgl. Delta_H1377, vgl. Delta_H1383) erzeugt, sondern ihre *Erinnerungen* selbst. Aufgrund ihrer *handlungsleitenden Orientierung Rahmen zu ergründen*, zu dem insbesondere das Thematisieren des *Biographischen* zählt (vgl. Delta_H573-H580), war Delta in eigenen *Erinnerungen* so gefangen (vgl. Delta_H1377, vgl. Delta_H1383), dass sie das, was ihr begegnete, immer *als*[651] etwas las, was mit ihrer Vergangenheit zu tun hatte.

In der *Konklusion* stellt sie schließlich ihre Hoffnung vor der Studienfahrt der erlebten Wirklichkeit gegenüber: Sie sei nach Italien gefahren und hätte sich „°auf sonnige Tage gefreut°" (Delta_H1398). Stattdessen habe sie „das Gefühl [gehabt] [...] 20 Jahre früher irgendwo [...] im Osten rausgekommen" (Delta_H1402-H1407) zu sein. Vergleicht man Deltas Erzählungen vom *Rahmen* der Studienfahrt (vgl. Delta_H1339-H1407) mit derjenigen vom *Rahmen* der *Baustelle* an der Universität (vgl. Delta_H541-H544) deutet sich ein gravierender Unterschied an: Von der universitären Baustelle berichtet Delta, dass sie

650. Waldenfels 2007², S. 78.
651. Vgl. ebd., S. 28ff.

Delta00A

DeltaA01

nur die Tür des Studentenateliers öffnen musste (vgl. Delta_H543), um den „Baggern bei der Arbeit zuschauen zu können“ (Delta_H544). Somit konnte sie *frei* entscheiden, ob sie die Tür öffnen und sich für eine bestimmte Zeit ihren *Erinnerungen* aussetzen wollte (vgl. Delta_H573-H580). In Colleoli hingegen war sie knapp zwei Wochen leiblich an einem Ort, den sie *als* Ort aus ihren *Erinnerungen* (vgl. Delta_H573-H580) deutete. Hier konnte sie eben nicht schnell den *Rahmen* verlassen, an einen vertrauten Ort zurückkehren und die Tür zu den *Erinnerungen* verschließen.

Unter diesem Blickwinkel betrachtet, erhalten die beiden Artefakte der *Baustelle* (vgl. Delta00A) und der Studienfahrt (vgl. DeltaA01) weitere Dimensionen: Delta bildet den Teil des Kettenfahrzeugs (Delta00A), das sie aus der Ferne und mit Abstand aus dem Studentenatelier beobachtete (vgl. Delta_H543-H544) *parallelperspektivisch* und *analytisch* ab. Auf der Studienfahrt hingegen ist Delta keine distanzierte Beobachterin mehr, die sich zu selbstbestimmten Zeiten einem Sujet zuwendet. Sie befindet sich die ganze Zeit auf der *Baustelle* ihrer *Erinnerungen* (vgl. Delta_H573-H580, vgl. Delta_H1402-H1407). Es gibt keine Tür zurück wie auf der universitären Baustelle. Im Wahrnehmen der vielen sinnlichen Eindrücke (vgl. Delta_H1355-H1359) kann kein distanziertes, abbildendes Malen (vgl. Delta_H869-H928) mehr entstehen, weil der nötige Abstand fehlt. Stattdessen lotet Delta den *Rahmen des von Erinnerungen* überlagerten Ortes (vgl. Delta_H1402-H1407) beim Umherschweifen aus (vgl. Delta_H928-H929) und findet auf diese Weise die vielen alten Metallteile (vgl. Delta_H933).

Im Gegensatz zur Betrachterin in der Universität, die aus der Distanz etwas abbildet, nimmt Delta das *Gefundene* in ihre Hände, entrückt es aus seinem ursprünglichen *Rahmen* und *wickelt* es zusammen (vgl. Delta_H1032-Delta_H1033).

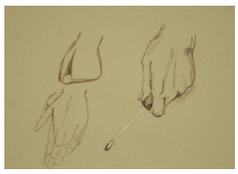
„Berührungen finden nicht bloß an der Oberfläche statt, sie streifen nicht bloß die Haut der Dinge und die Haut des Leibes, sie gehen in die Tiefe. Dabei begegnen sich In-sein und Um-sein“.[652]

Mit dem *Ergreifen* des *Aufgefundenen* beginnt sie sich zu befreien „von den Erinnerungen an das, was sie erzählen“ (vgl. Delta_H1032-H1033) und zeigt zugleich, was sie berührt.

„Greifen und Zeigen sind beides Bewegungen. Die Rede von einem Ein-greifen weist hin auf eine Veränderung der Wirklichkeit, während das Anzeigen im allgemeinen als symbolische Geste gilt“.[653]

Obwohl Delta im Anschluss erzählt, dass es bei diesen *Erinnerungen* um die bedrückenden *Erzählungen* der Mädchen geht (vgl. Delta_H1037-H1038), kann doch davon ausgegangen werden, dass darin auch eigene *Erinnerungen eingewickelt* worden sind (vgl. Delta_1032). Immerhin erwiderte Delta Lambda auf deren Nachfrage, ob die kleinen Metallobjekte als „emotionale Aufrührer“ (Delta_H1339-H1340) fungiert hätten, dass sie „der erste Schritt [gewesen seien,] damit umzugehen“ (Delta_H1350). Dass Delta ihr wohlüberlegtes Ziel, *Hammer und Sichel* zu malen (vgl. Delta_H869-H928), nicht erreichen konnte, könnte allerdings auch daran gelegen haben, dass sie sich dieses Ziel ausgedacht hatte. Unter diesem Gesichtspunkt unterscheidet es sich von den *Rahmenbedingungen*, die zu den

652. Waldenfels 2007², S. 83.
653. Ebd., S. 132.



DeltaA5, 1998-2000

Delta00A, Juli 2011

DeltaA01, Okt. 2011

Delta00B, Dez. 2011

Zeichnungen der Bagger (Delta00A) oder zu den kleinen Metallobjekten (DeltaA01-A04) führten. Dort wurde sie jedes Mal mit etwas konfrontiert, auf das sie dann mit *Betrachten* (vgl. Delta_H544) und *Zeichnen* (vgl. Delta_H684-H688) beziehungsweise *Umhergehen* (vgl. Delta_H928-H929), *Finden* (vgl. Delta_H933) und *Zusammenwickeln* (vgl. Delta_H1032) antworteten konnte.

Bernhard Waldenfels bezeichnet solche Konfrontationen als *Widerfahrnisse*.[654] Gewissermaßen wirkten diese von außen kommenden Ereignisse stärker als die von innen kommenden Ideen. An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, die chronologische Entwicklung der Artefakte Deltas genauer zu prüfen, und anschließend mit den Erzählungen Deltas über den Bohrer (Delta00B) abzugleichen. Immerhin ist noch nicht geklärt, ob sich neben der formalen *Homologie* zum Schraubenzieher (vgl. DeltaA5) auch eine inhaltliche andeutet, die die besondere Lage von DeltaA5 am Ende der Anfangssequenz (vgl. DeltaK24) unterstützend klärt.

Zunächst erstaunt, dass Bagger (Delta00A) und Bohrer (Delta00B) auf vergleichbar großes Format locker gezeichnet wurden und Delta das *Abbilden*, nicht das *Finden* (vgl. Delta_H933) und *Zusammenwickeln* (vgl. Delta_H1032) nach der Studienfahrt an der Universität aufgreift. Andererseits besitzt der Bohrer (Delta00B) im Gegensatz zum Bagger (Delta00A) eine deutliche Spitze, wie sie in leicht unterschiedlichen Ausformungen sowohl beim Schraubenzieher (DeltaA5) als auch beim Metallobjekt aus Colleoli (DeltaA01) vorkommen.

Mit diesen Vorüberlegungen wende ich mich nun wieder dem Interview zu:

UT: Das Zeichnen des Bohrers
(Rn. Delta_H1463-Delta_H1570)
1463 ***Delta***: also habe ich einfach mich in den Maschinenraum
1464 gesetzt und Bohrer gezeichnet, weil mich das irgendwie meine, ich hatte das Gefühl,
1465 das beruhigt meine Nerven wieder °nach diesen° #01:26:09-0#
1466
1467 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:26:09-0#
1468
1469 ***Delta***: ganzen **aufreibenden Eindrücken** dieser Studienfahrt. #01:26:12-7#
[...]
1512 ***Delta***: ich hab eben halt
1513 über die Homöopathie mich auch mit Schmerzzuständen beschäftigt. das ist dort
1514 interessant, (.) #01:28:28-9#
1515 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:28:28-9#
1516 ***Delta***: (..) **wie** der Schmerz ist, nicht nur dass es weh tut. sondern so wie er ist.
1517 #01:28:35-8#
1518 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:28:35-8#
1519 ***Delta***: und währenddessen jetzt sozusagen der Bagger, das hat eben so was
1520 Aufwühlendes, so was #01:28:41-0#
1521 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:28:41-0#
1522 ***Delta***: Reibendes. ist so ein bohrender Schmerz viel °präziser° . #01:28:48-8#
1523 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:28:48-8#
1524 ***Delta***: und geht aber auf so ner ganz **kleinen** Verwundungsstelle °voll in die Tiefe°.
1525 #01:28:53-9#
1526 ***Lambda***: OK #01:28:53-9#
1527 ***Delta***: also solche Gedanken stehen schon auch dahinter.
1528 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:28:57-5#
1529 ***Delta***: also dass die, #01:29:00-6#
1530 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:29:00-6#
1531 ***Delta***: also da wurde sozusagen die Maschine so ein bisschen (..) auch für mich ne
1532 Mö- Möglichkeit, ne Erfahrung ins Bild zu bringen. #01:29:15-5#

654. Vgl. Waldenfels 2007², S. 9.

1533 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:29:15-5#
1534 ***Delta***: oder die einfach auch ein bisschen wieder von mir °weg zu bekommen°.
1535 #01:29:19-8#
[...]
1561 ***Delta***: also. (..) und im Grunde genommen, hab ich wieder das Alte gemacht,
1562 #01:30:58-6#
1563 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:30:58-6#
1564 ***Delta***: also ich bin wieder weg von dieser Linie #01:31:02-0#
1565 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:31:02-0#
1566 ***Delta***: und hab eigentlich wieder so (...) damit angefangen, wo ich irgendwo ja
1567 eigentlich herkomme, mit solchen Zeichnungen. da würde sich jetzt die Marlene Nigg
1568 wieder **freuen**. Und ähm ┗ meine sozialistische #01:31:17-0#
1569 ***Lambda***: wer weiß #01:31:17-0#
1570 ***Delta***: Kunst-┛ bildung auch. (lachen) ┗ die Mädchen in die Technik!

Formulierende Interpretation
Nach der Studienfahrt zeichnet Delta im Maschinenraum der Universität. Infolge ihrer Beschäftigung mit *Homöopathie*[655] setzt sie sich mit der Qualität von Schmerzen auseinander. Sie stellt nun einen Zusammenhang zwischen der Wirkweise des Bohrens und von Schmerzen her. Zusammenfassend hält sie lachend fest, dass sie über die zeichnerische Darstellung von technischen Geräten wieder in die Nähe ihrer kunstpädagogischen Ausbildung der DDR gelangte.

Reflektierende Interpretation
Delta beginnt ihre Ausführung damit, dass sie sich „einfach in den Maschinenraum“ (Delta_H1463) gesetzt und „Bohrer“ (Delta_1464) gezeichnet habe. Was zunächst lapidar klingt, ist bei näherer Betrachtung nicht selbstverständlich. Der Maschinenraum gehört zum Bereich des Werkens. Dort wird üblicherweise in den Seminarzeiten gesägt, gebohrt und gehämmert. Wegen der großen Maschinen ist der Raum laut, außerhalb der Seminarzeiten hingegen still. Dann könnte er als Rückzugsort für Delta in Betracht gekommen sein, an dem sie nach den „aufreibenden Eindrücken dieser Studienfahrt“ (Delta_H1469) ihre Nerven wieder beruhigen konnte (vgl. Delta_H1465). Warum kommt aber Delta auf die Idee, dass das Zeichnen eines Bohrers ihre Nerven beruhigen könnte (vgl. Delta_H1464-H1465)? Um dies zu erklären verweist Delta nun auf ihre Beschäftigung mit „Schmerzzuständen“ (Delta_H1513) während ihrer Auseinandersetzung mit der *Homöopathie*. Dort sei es relevant zu erfahren, „**wie** der Schmerz ist“ (Delta_H1516). Delta verbindet ihre Beobachtungen aus Maschinenraum und Baustelle (vgl. Delta_H1519-H1524) mit der Qualität möglicher Schmerzen (vgl. Delta_H1513). So habe das *Baggern* auf der *Baustelle* eher aufwühlenden, reibenden Charakter (vgl. Delta_H1519-H1522), das *Bohren* hingegen gehe auf einer „ganz **kleinen** Verwundungsstelle °voll in die Tiefe°“ (Delta_H1524). Wieder ereignet sich eine *signifikative Differenz*,[656] in dem *etwas als etwas* anderes erscheint.

Wenn Delta ihre Nerven mit dem Zeichnen eines Bohrers beruhigen will, scheint ihr Schmerz mit dem Bohren vergleichbar. Er würde auf kleiner Verwundungsstelle (vgl. Delta_H1464-H1465, vgl. Delta_H1522) in die Tiefe gehen. Mit diesem Vorhaben schiebt sich eine *appetitive Differenz*[657] in die *signifikative* hinein.

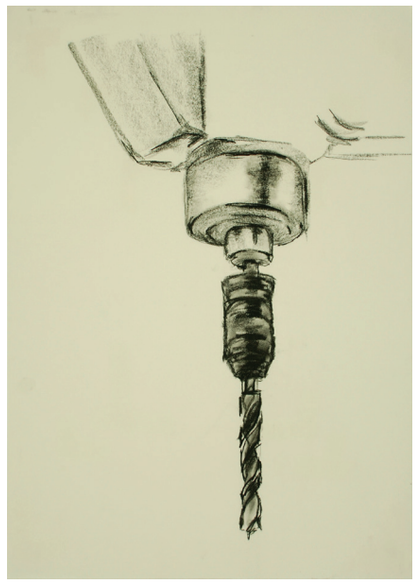
Da in der *Homöopathie* der Grundsatz gilt, *Gleiches mit Gleichem* zu heilen,[658] setzt sich Delta also nahezu folgerichtig einem Phänomen aus, das einen ihrem Schmerz vergleichbaren Charakter zeigt. Dies könnte der Grund sein, warum sie zu Beginn der Sequenz lapidar darauf hinweist, sich „einfach in den Maschinenraum gesetzt“ (Delta_H1463-H1464) zu haben, um ihre Nerven durch das Zeichnen von Bohrern zu beruhigen (vgl. Delta_H1464-H1465). Das Zeichnen im Maschinenraum der Universität wäre dann eine selbstentwickelte, homöopathisch inspirierte, therapeutische Maßnahme. Wenig später bestätigt Delta diese Überlegung.

Die Darstellung der Maschine ermöglichte ihr, eine „Erfahrung ins Bild zu bringen“ (Delta_H1532), beziehungsweise die Erfahrung wieder von ihr „°weg zu bekommen°“ (Delta_H1535). Demnach bildete sie einen gesehenen Bohrer in Delta00B ab, der eine schmerzhafte Erfahrung symbolisiert (vgl. Delta_H1532). In dem Versuch, ein Bild ihres Schmerzes zu zeichnen, zeigt sich ihre Hoffnung, sich ihres Schmerzes zu entäußern und ihn aus der Distanz betrachten zu können (vgl. Delta_H1532-H1534).

In der *Konklusion* der Sequenz ändert sich auf einmal der Charakter der bisherigen Erzählung (vgl. Delta_H1561-H1570). Delta stellt fest, dass sie „im Grunde genommen [...] wieder

655. In einer anderen Sequenz weist Delta darauf hin, dass sie die Heilpraktikerausbildung machte und sich in diesem Zusammenhang mit *Homöopathie* beschäftigte (vgl. Delta_H1506-H1510).
656. Vgl. Waldenfels 2007², S. 28ff.
657. Vgl. ebd., S. 175.
658. Vgl. Hahnemann 2016², S. 64.

Delta00A, Juli 2011



Delta00B, Dezember 2011

das Alte“ (Delta_H1561) mache und sich ihre Kunstlehrerin aus der DDR (vgl. Delta_H1567) genauso über das Ergebnis freuen würde wie ihre „sozialistische [...] Kunst-┘ bildung“ (Delta_H1568-H1570) auch. Abschließend fügt sie lachend (vgl. Delta_H1570) einen Slogan aus der DDR hinzu: „Die Mädchen in die Technik!“ (Delta_H1570). Der emotionale, heitere, aber auch ironische Abschluss dieser Sequenz untermauert unvermutet meine These, dass die falsche Platzierung von DeltaA5 bei DeltaK21-K24 nicht nur formal, sondern auch inhaltlich begründet ist.

Deutlich spiegelt sich in ihren Argumentationen über Schmerzzustände (Delta_H1513) die Orientierung, *Rahmenwirkungen zu ergründen* und in einen übergeordneten Zusammenhang einzubetten.

Ich vergleiche nun die Ergebnisse der beiden Auseinandersetzungen mit Bagger (Delta00A) und Bohrer (Delta00B), und halte Deltas kognitiv durchdrungenen Aussagen die entsprechenden Bilder entgegen.

Delta00A verfügt über einen Hintergrund, Delta00B nicht. Der Hintergrund von Delta00A zeigt einen gestisch gezeichneten roten Boden, den das dargestellte Kettenfahrzeug aufgegraben haben könnte. Die *Spuren*, die es hinterlassen hat, sind deutlich zu sehen. So wirkt das Rot des Bodens plötzlich wie eine klaffende, schmerzende Wunde (vgl. Delta_H1519-H1522).

In der Bohrerzeichnung (Delta00B) hingegen richtet sich Deltas Aufmerksamkeit auf den Bohrer, der nach unten gerichtet ist. Sie zeichnet sein Gewinde und die kleine Spitze, die einen Bohrvorgang ermöglicht. Seiner Darstellung fehlt allerdings die Emotionalität des gestisch gezeichneten roten Hintergrunds von Delta00A. Daher wirkt seine Darstellung wie eine nüchterne Analyse des Gesehenen. Die bloße Andeutung des Maschinenkopfs, in dem der Bohrer steckt, nimmt der Darstellung das Gewicht, so dass sie nicht bedrohlich wirkt. Sie ist zudem in ihrer Form nicht ausschließlich nach unten, sondern durch den Maschinenkopf auch leicht nach rechts gerichtet.

Delta00B

Delta00A

Delta00B mit rotem Hintergrund

Die nun folgenden Beispiele verdeutlichen das bisher Gedachte. So könnte es sein, dass Delta00B die emotionale Betroffenheit,[659] vielleicht sogar überschwängliche Begeisterung für die Darstellung von Delta00B fehlte, die die *Baustelle* für Delta00A bot (vgl. Delta_H541-H544, vgl. Delta_H558-H571). Andererseits wäre denkbar, dass gerade das Distanzierte, Emotionslose, vielleicht sogar Blutleere die entscheidende *Spur* zum Verständnis von Delta00B darstellt.

Im Gegensatz zur Idee, *Hammer und Sichel* zu malen (vgl. Delta_H900-H901), die sich in Colleoli nicht umsetzten ließ (vgl. Delta_H922-H928), verwirklichte Delta die Bohrerzeichnungen. Bemerkenswert an den Interview-Sequenzen über *Hammer und Sichel* und den Bohrer ist die Tatsache, dass Delta jedes Mal ironisch lachend ihre Zeichenlehrerin aus der DDR erwähnt (vgl. Delta_H909-H920, vgl. Delta_H1567-H1570).

Finden sich im Interview Sequenzen, in denen sich Delta ein weiteres Mal einem bohrenden Schmerz (vgl. Delta_H1522-H1524) zuwendet?

659. Vgl. Waldenfels 2007², S. 9.

UT: Josef Forster als Philosoph
(Rn. Delta_H2236-Delta_H2272)
2236 ***Delta***: °Parallelitäten°. (..) also ich hatte so den
2237 Eindruck, dass viel von der, von der Biografie und was mir da entgegenkommt mit
2238 dem Josef Forster, eben auch sozusagen bei mir Themen an, #01:46:45-2#
2239
2240 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:46:45-2#
2241
2242 ***Delta***: (..) anrührte. zum Beispiel wird er ganz großzügig im Katalog als Philosoph
2243 bezeichnet. #01:46:52-7#
2244
2245 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:46:53-2#
2246
2247 ***Delta***: das hat mich sehr betroffen gemacht, weil, (..) wenn ich beim Arbeitsamt sitze,
2248 muss ich sagen, ich hab die Abschlussprüfung von meinem Studium °nicht°. **da sagt**
2249 **niemand: ‚oh, das ist ne Philosophin!‘**, wir nehmen Sie. (.) #01:47:07-2#
2250
2251 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:47:07-2#
2252
2253 ***Delta***: ich leb heute in einer Zeit, wo (.) dann (.) sowas Einschneidendes, wie dieses
2254 Wissen, was ich mir in meinem Studium erworben habe, und ich konnte es nicht mit
2255 einer Abschlussprüfung abschließen, und mir eine Urkunde °organisieren, hat mein
2256 Leben sehr geprägt°. #01:47:24-0#
2257
2258 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:47:24-0#
2259
2260 ***Delta***: **und der Josef Forster, kann ┗ Jahre** #01:47:26-9#
2261
2262 ***Lambda***: (lachen) ┛ #01:47:26-9#
2263
2264 ***Delta***: **nachdem er, einfach als Philosoph bezeichnet werden**. und wir waren
2265 dann dort in der #01:47:31-6#
2266
2267 ***Lambda***: ┗ (lachen) #01:47:31-6
2268
2269 ***Delta***: Prinzhorn-Sammlung ┛und dann hab ich da mal nachgefragt. und dann
2270 meinte der Dr. Lösch: ‚**ja, das würde mit Karl May zusammenhängen**‘, und dann
2271 dachte ich, wenn Karl May jetzt auch noch ein Philosoph ist, dann, was bin dann
2272 eigentlich ich. (.) #01:47:47-6#

Formulierende Interpretation
In einem Projektseminar zur *Sammlung Prinzhorn* in Heidelberg wählte sich Delta Josef Forster als Dialog-Künstler aus (vgl. Delta_H1596-H1602, vgl. Delta_H1722-H2232), dessen Biographie Parallelen zu den Themen ihres Lebens aufweist. So entdeckte sie, dass er in einem Katalogbeitrag als *Philosoph* bezeichnet wird. Sie beklagt, dass niemand sie im Gegensatz zu Forster als *Philosophin* bezeichnet, nur weil ihr die Abschlussprüfung des ersten Studiums fehlt.

Reflektierende Interpretation
Zu Beginn der Sequenz nennt Delta leise, fast nachdenklich ein Schlagwort, das als Überschrift des Folgenden dienen könnte: „°Parallelitäten°“ (Delta_H2236). In der Auseinandersetzung mit dem historischen Künstler in der *Sammlung Prinzhorn*, Josef Forster, entdeckte sie *Parallelen* zu ihrem Leben. Viele Aspekte seiner „Biografie“ (Delta_H2237) *rührten* sie an (Delta_H2238). Das Verb *anrühren* ist verwandt zum Verb *aufrühren*, das Delta auf Nachfrage Lambdas verwendete, als sie beschreibt, was sie am Ort der Studienfahrt *aufrührte* (vgl. Delta_H1339-H1342). Wie im *Aufrühren* steckt im *Anrühren* das *Rühren* und damit das *Bewegen*. Von außen kommend beginnt Delta etwas *anzurühren* (vgl. Delta_H2238-H2242). Dieses von Außenkommende, das Delta *anrührt*, ist *homolog* zur *Baustelle*, die von außen Deltas künstlerisches Schaffen im Studentenatelier beeinflusst (vgl. Delta_H541-H544), und zur räumlichen Situation der Studienfahrt (vgl. Delta_H1354-H1407), die Deltas ursprüngliche Pläne torpediert (vgl. Delta_H922-H928). Das, was Delta „anrührte“ (Delta_H2242) ist ein Satz aus einem Katalogbeitrag, in dem der psychisch erkrankte Josef Forster „großzügig [...] als Philosoph bezeichnet“ (Delta_H2242-H2243) wird. Dieser Hinweis machte Delta „sehr betroffen“ (Delta_H2247). Ist jemand *betroffen*, ist er von etwas getroffen worden,[660] das ihn „anrührte“ (Delta_H2242) und ein *Antworten* erfordert.

Delta erzählt nun, dass sie Mitarbeiter des Arbeitsamtes über ihr „°nicht°“ (Delta_H2248) abgeschlossenes Studium habe informieren müssen. Das sehr leise ausgesprochene „°nicht°“ (Delta_H2248) zeigt den Schmerz des Unabgeschlossenen. Ihn kontrastiert Delta empört mit dem Hinweis, dass im Arbeitsamt schließlich keiner zu ihr sage: „**oh, das ist ne Philosophin!** [...] wir nehmen Sie“ (Delta_H2249). Im folgenden Absatz beginnt Delta ihre

660. Vgl. Waldenfels 2007², S. 9.

Herausforderung zeitlich zu begründen. So erklärt sie, dass sie „heute in einer Zeit“ (Delta_H2253) lebe, in der ein unabgeschlossenes Studium ein Leben präge (vgl. Delta_H2254-H2256). Die Argumentation über die Zeitgebundenheit des Sachverhalts (vgl. Delta_H2253) erklärt implizit, dass zu anderen Zeiten eine fehlende „Urkunde“ (Delta_H2255) kein Problem dargestellt hätte.

Um die Drastik des Erfahrenen zu erhöhen, nennt Delta das „Wissen“ (Delta_H2254), das sie sich in ihrem Studium erworben hatte, als etwas „Einschneidendes“ (Delta_H2253). Als „einschneidend“ (Delta_H634) bezeichnete Delta in einer vorangegangen Sequenz aber auch die „politische Wende für [ihr] [...] persönliches Leben“ (Delta_H634-H635). Dass Delta Wissenserwerb im Studium als ähnlich *einschneidend* attribuiert wie die politische *Wende*, verdeutlicht die *transformatorischen Qualitäten* beider Dimensionen. Das *einschneidende* Wissen (vgl. Delta_H2253-H2254), das sie sich in ihrem Studium erworben hatte, konnte Delta nicht mit „einer Abschlussprüfung abschließen, und [...] eine Urkunde °organisieren“ (Delta_H2255). Die Verdoppelung des *Abschließens* in dieser Formulierung betont das Noch-Offene, eben noch nicht *Abgeschlossene* dieses *einschneidenden* Vorgangs (vgl. Delta_H2253-H2254). Ist ein *Schnitt* in einen Körper offen, ist er nicht verheilt. Dann nässt die Wunde und schmerzt. Die Formulierung, sich keine Urkunde organisieren zu können (vgl. Delta_H2255), relativiert nicht nur die Bedeutung der Urkunde, sondern auch die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten für die Organisation (vgl. Delta_H2253-H2254)! Das *Noch-Offene* (vgl. Delta_H2255) des *Einschneidenden* (vgl. Delta_H2253) hat ihr Leben sehr *geprägt* (vgl. Delta_H2256). Auch das Verb *prägen* verwendete Delta bereits in einer vorangegangenen Sequenz, in der sie auf ihre kunstpädagogische Sozialisation zu verweist (vgl. Delta_A189-191). Insofern stellt der *unabgeschlossene*, also *noch offene Einschnitt* des Studiums (vgl. Delta_H2253-H2255) eine ähnliche Formung ihres Lebens dar wie die sozialistische Bildung in der DDR (vgl. Delta_A189-A191).

Im Anschluss echauffiert sich Delta, dass „**Josef Forster**“ (Delta_H2260), „**einfach als Philosoph bezeichnet werden**“ (Delta_H2264) kann, obwohl er im Gegensatz zu ihr nicht Philosophie studiert hat. Diese Erschütterung ist so stark, dass sie sich in der *Sammlung Prinzhorn* bei der zuständigen Person danach erkundigt (vgl. Delta_H2264-H2270, vgl. Delta_H2242-H2243). Seine *Antwort* trifft sie erneut (vgl. Delta_H2270) und führt dazu, dass sie sich die Frage nach der eigenen *Identität* stellt (vgl. Delta_H2270-H2272).

Homolog zum *Rahmen* der *Baustelle*, in dessen *Ergründung* sie sich den unerfüllten Träumen der *Wendezeit* (vgl. Delta_H633-H636) und den *Panzern* ihrer Kindheit (vgl. Delta_H707-H711) zugewandt hatte, und *homolog* zum *Rahmen* des *Ortes* der Studienfahrt, in dem sie sich über das *Auffinden* der Metallteile (vgl. Delta_H933) mit den Mädchen ihrer Arbeit zu beschäftigen begann (vgl. Delta_H998-H1001), wird sie durch einen weiteren *Rahmen*[661] erneut mit einem *biographischen* Thema konfrontiert (vgl. Delta_H2236-H2256). In der emotionalen Beschäftigung mit dem *Unabgeschlossenen* (vgl. Delta_H2247-H2256) versucht sie diese *Rahmung* zu *ergründen* (vgl. Delta_H2264-H2272).

In der folgenden Sequenz vermittelt Delta nun Lambda, wie es überhaupt zum *unabgeschlossenen* Studium kommen konnte:

UT: Das Geschenk des Westens
(Rn. Delta_H2362-Delta_H2477)

2362 ***Delta***: das war, ähm, das war das **Geschenk**
des Westens, dass ich Philosophie
2363 studieren kann. #01:49:56-0#
2364
2365 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:49:56-0#
2366
2367 ***Delta***: und dieses Geschenk des Westens,
dass ich stu stu ähm kann, hat der
2368 Westen selber irgendwie gleich wieder
zurückgenommen. er hat die Tür
aufgemacht,
2369 und dann wieder zu. (..) ja, weil ich hab
nicht geschnallt (Delta schlägt kurz in ihre
2370 Hände), dass ich nach zwölf Semestern
fertig °zu sein habe°. #01:50:13-4#
2371
2372 ***Lambda***: o.k. mhm (fragend) #01:50:13-
4#
2373
2374 ***Delta***: (..) ich bin dann wegen
Überziehung der Studienzeit °gegangen°.
#01:50:19-
2375 4#
[...]
2403 und ähm, hatte ähm so eine vorläufige
Prüfungsordnung. und als das dann zum
2404 Ende des Prüfungs hinging, also schon,
schon zwei Semester später, die danach

661. Vgl. Waldenfels 2007², S. 9.

2405 kamen, die hatten eine ordentlichere
Prüfungsordnung. #01:51:21-4#
2406
2407 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:51:21-4#
2408
2409 ***Delta***: und als ich mich dann für die
Abschlussprüfung aus ähm angemeldet, (.)
2410 anmelden wollte, hat das dann nicht
geklappt.
[...]
2461 ***Delta***: und war dann nicht stark genug, da
war (..) äh ich fast war ich °über ┗
2462 fordert°. #01:52:46-0#
2463
2464 ***Lambda***: überfordert ┛ mhm (bejahend)
#01:52:46-5#
2465
2466 ***Delta***: °da war ich überfordert°. und
deshalb ist das für mich so ein °Schmerz°
auch.
2467 #01:52:51-4#
2468
2469 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:52:51-4#
2470
2471 ***Delta***: weil ich bin °das sehr gern (.)
gewesen° #01:52:56-1#
2472
2473 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:52:56-1#
2474
2475 ***Delta***: °dort ähm geisteswissenschaftliche
Studentin°. ich wäre gern
2476 Geisteswissenschaftlerin geworden. und das
hat sich eben hier noch einmal so
2477 richtig aufgetan #01:53:05-7#“

Formulierende Interpretation
Die *Wende* schenkte Delta das Philosophie-Studium geschenkt, das sie wegen einer Formalie der Prüfungsordnung nicht beenden konnte. Sie bedauert, dass sie sich gegen die Entscheidung des Prüfungsamtes nicht durchsetzen konnte.

Reflektierende Interpretation
Das Philosophie-Studium bezeichnet Delta als „**Geschenk** des Westens“ (Delta_H2362). Die laute Aussprache von „**Geschenk**“ (Delta_H2362) erhöht die Bedeutung dieser Formulierung. Sie freute sich darüber und empfand es als positive Auswirkung der *Wende*. In der Formulierung klingt allerdings womöglich schon an, dass die Hoffnungen und Träume nach der *Wende* nicht in Erfüllung gegangen sind (vgl. Delta_H633-H638). Am Beginn des Interviews hatte Delta ebenfalls auf ein *Geschenk* verwiesen, das sie von einer westlichen Künstlerin erhalten und sie zur Professionalisierung ihrer *autodidaktischen* künstlerischen Arbeit angespornt hatte (vgl. Delta_A79-A81, Delta_A134-A180). Beide Geschenke des Westens wurden als Ansporn für eigene *Bildungsprozesse* gelesen. Indem Delta gleich zweimal betont (vgl. Delta_H2362, vgl. Delta_H2367), dass sie aufgrund dieses Geschenks Philosophie studieren konnte, werden Aspekte ihrer Eigenwahrnehmung deutlich. So scheint sie erstaunt, dass gerade sie die Möglichkeit für dieses Studium erhielt. Sie bedauert, dass der Westen das offerierte *Geschenk* „gleich wieder zurück[genommen]“ (Delta_H2368) habe.

Um diesen verletzenden, unhöflichen Vorgang zu illustrieren, verwendet Delta ein weiteres Bild: Der Westen machte „die Tür auf [...], und dann wieder zu“ (Delta_H2368-H2369). Ist sie in der Baustellen-Sequenz diejenige, die sich eine Tür öffnet, um den Baggern bei der Arbeit zuschauen zu können (vgl. Delta_H543-H544), fehlt ihr als Philosophiestudentin die Schlüssel-Gewalt. Ohne ihr einen erfolgreichen *Abschluss* zu ermöglichen (vgl. Delta_2254-2255), wird die Tür wieder *verschlossen* (vgl. Delta_H2368). Nun wendet Delta die Konstruktion und bringt sich selbst als Handelnde ein. Sie habe nicht „geschnallt“ (Delta_H2369), dass sie „nach zwölf Semestern fertig zu °sein“ (Delta_H2370) habe. *Schnallen* bedeutet *begreifen* beziehungsweise *verstehen*. Sie hatte also die Begrenzung der Studienzeit nicht verstanden. Deswegen sei sie „wegen Überziehung der Studienzeit °gegangen“ (Delta_H2374). Diese Formulierung ist sehr erstaunlich, da sie sich als diejenige bezeichnet, die aus eigenem Entschluss „°gegangen°“ (Delta_H2374) ist.

Im folgenden Abschnitt erklärt Delta, dass ihr Jahrgang im Gegensatz zu den darauffolgenden (vgl. Delta_H2404-H2405) nur „eine vorläufige Prüfungsordnung“ (Delta_H2403) hatte. In dem Hinweis, dass sie sich nicht zur Prüfung anmelden konnte (vgl. Delta_H2409-H2410), deutet sich ein formalrechtliches Problem an, aufgrunddessen Delta die Zulassung zur Prüfung verweigert wurde. Nicht aufgrund schlechter Leistungen wurde ihr der *Abschluss* verwehrt (vgl. Delta_H2254-H2255), sondern weil sie das „**Geschenk** des Westens“ (Delta_H2362) zu lange ausgekostet hatte (vgl. Delta_H2370). Anschließend wird verständlich, warum sie selbst „°gegangen°“ (Delta_H2374) sei: Sie war nicht stark genug gewesen, um sich gegen die Entscheidung des Prüfungsamtes zu wehren (vgl. Delta_H2461-H2464). Deswegen ist sie zurückgewichen

und ging (vgl. Delta_H2374). Nun erscheinen auch Deltas Selbstverteidigungskurse (vgl. Delta_H984-H985) in neuem Licht, in denen sie Mädchen *Selbstschutz* durch Steigerung des *Selbstwertgefühls* beibringt (Delta_H998-H1001). Womöglich deutet sich in ihrem zweifach formulierten Erstaunen über das *Geschenk* des Westens (vgl. Delta_H2362, vgl. Delta_H2367) ein eher geringeres *Selbstwertgefühl* an. Die damalige Niederlage, die aufgrund des geringen Selbstwertgefühls keine Verteidigung ermöglichte, schmerzt (vgl. Delta_H2461-H2466).

Abschließend betont Delta, dass sie „gern Geisteswissenschaftlerin geworden" (Delta_H2475-H2476) wäre. In dieser *Konklusion* wird noch einmal deutlich, dass Deltas eigentliches Berufsziel nicht das der *Kunstpädagogin* ist, sondern das der *Geisteswissenschaftlerin*. In ihren Ausführungen zur *Baustelle* beschreibt sie emotional die Unachtsamkeit, die *Bagger* bewirken können (vgl. Delta_H652-H668). Ihnen kann kein Gänseblümchen entkommen (vgl. Delta_H668). *Homolog* zu dieser Rahmung wirkt die des Prüfungsamtes, die ihr den Abschluss ihres Philosophie-Studiums verwehrt (vgl. Delta_H2403-H2410). Die *Rahmung* des Interviews (vgl. DeltaV6-DeltaV10) erscheint genauso änderbar, wie die *Rahmung* der gefundenen Metallteile (DeltaA01). Die zunehmende Komplexität und Durchdringung des Erfahrenen erfordert von Delta ein *Ordnen*:

UT: Kunst und Leben aufräumen
(Rn. Delta_H2647-H2671)

2647 ***Delta***: im Grunde genommen war mir das
2648 zuviel, (..) die Maschine, °das, was nicht so richtig hinhaute°, die Drahtsachen,
2649 dieses, #01:57:28-5#
2650
2651 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:57:28-5#
2652
2653 ***Delta***: °das Zeichnen, (.) das fand ich, das fledderte genauso auseinander wie ich
2654 empfand°, wie mein Leben so sich auffächerte #01:57:38-9#
2655
2656 ***Lambda***: mhm (bejahend) #01:57:38-9#
2657
2658 ***Delta***: in der Zeit. und dann hab ich also beschlossen, nein, ich brauche nicht ein
2659 Heft, ich brauche drei Hefte #01:57:43-9#
2660
2661 ***Lambda***: o.k. #01:57:43-9#
2663 ***Delta***: und das war irgendwie so (..) #01:57:49-0#
2664
2665 ***Lambda***: waren das irgendwie so Orte, oder? #01:57:50-4#
2666
2667 ***Delta***: ja, das ist irgendwie Aufräumen gewesen. #01:57:53-2#
2668
2669 ***Lambda***: ah ja #01:57:53-2#
2670
2671 ***Delta***: also. ich hatte so das Gefühl, ich °muss irgendwie mein Leben aufräumen°.

Formulierende Interpretation
Delta bezieht die Fülle ihres künstlerischen Prozesses auf ihr Leben und entscheidet sich zum Aufräumen von beidem.

Reflektierende Interpretation
Ihre unterschiedlichen künstlerischen Stränge werden nun Delta „zuviel" (Delta_H2648). Sie nimmt eine Parallele zwischen ihrer künstlerischen Arbeit und ihrem Leben wahr (vgl. Delta_H2653-H2654), die sie mit deutlichen Worten beschreibt: Die künstlerische Arbeit „fledderte genauso auseinander" (Delta_H2653), wie sich ihr „Leben [...] auffächerte" (Delta_H2654). *Fleddern* ist ein Verb, das an dieser Stelle zunächst nicht zu passen scheint. Laut Herkunftswörterbuch bedeutet es „Tote, Schlafende oder Hilflose berauben, ausplündern".[662] *Auseinanderfleddern* (Delta_H2653) wäre dann ein Neologismus, der das *Ausplündern* einer Einheit, also das *Auseinander-Klaffen* des vormals Ganzen bezeichnen könnte. Derjenige, der *gefleddert* wird, kann sich gegen diesen Prozess wohl nicht wehren. Er ist ihm *hilflos* ausgeliefert.

In ihren Erzählungen hatte sich Delta schon einmal *hilflos* bezeichnet, als sie sich gegenüber dem Prüfungsamt nicht wehren konnte (vgl. Delta_H2461-H2466) und ihr deswegen der erhoffte Beruf geraubt wurde (vgl. Delta_H2471-H2477). Im Gegensatz zur dramatischen Formulierung des *Auseinanderfledderns* (Delta_H2653) im künstlerischen Tun, wirkt die parallele Prozessbeschreibung ihres Lebens positiv: *Fächert* sich etwas *auf* (vgl. Delta_H2654), so bleibt die Einheit bestehen, die die einzelnen *Auffächerungen* zusammenhält.

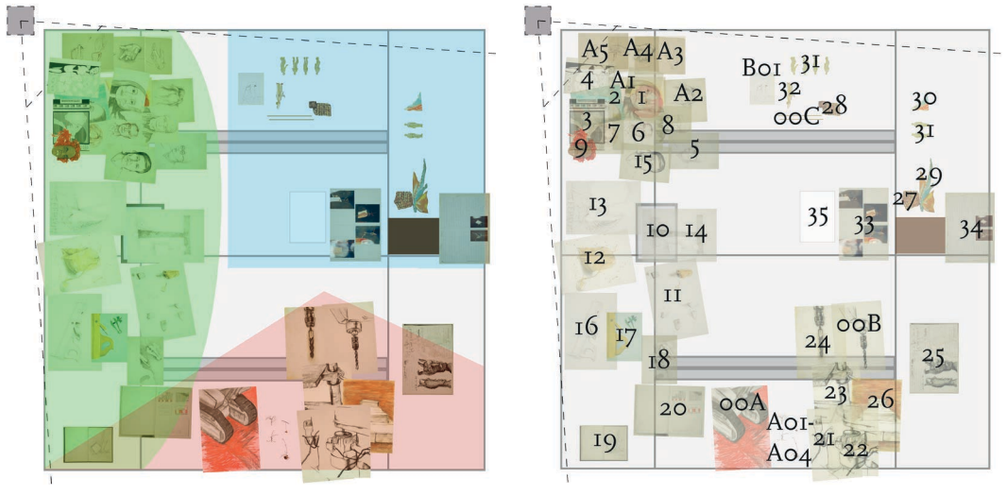
Um sich gegen das *Auseinanderfleddern* (vgl. Delta_H2653) zu wehren, entscheidet sich Delta „drei Hefte" (Delta_H2659) zu führen, was ihr helfen soll, ihre künstlerische Arbeit zu *sortieren* und damit zu *klären* (vgl. Delta_H2672-H2850). Dieses *Sortieren* erlebte sie als „Aufräumen" (Delta_H2667).

In der Zusammenfassung kündigen sich wieder *signifikative* und *appetitive Verschiebungen*[663] an, wenn Delta das *Sortieren* des Künstlerischen (vgl. Delta_H2659-H2667) als *Aufräumen* ihres Lebens erscheint (vgl. Delta_H2671). Entdeckte Delta bei Josef Forster Parallelen zwischen ihrem und seinem Leben (vgl. Delta_H2236-2242), erscheint ihr das aktuelle künstlerische Handeln als Bild für ihre Lebenssituation. Im Gegensatz zur unveränderlichen *Rahmung* der Universität - das Prüfungsamt verweigerte ihr den *Abschluss* des ersten Studiums (vgl. Delta_H2409-H2410) - ist Delta in der neuen *Rahmung* handlungsfähig. Sie kann durch *Aufräumen Rahmungen* ändern (vgl. Delta_H2653-H2671).

Spiegeln sich die Prozesse des *Ordnens* (vgl. Delta_H2659-H2671), die diese Phasen der *Verdichtung* benötigten, auch in der Weise des *Ausbreitens* von Deltas Artefakten am Ende des Interviews?

Im Folgenden wende ich mich also der *planimetrischen Analyse* von Deltas ausgebreiteten Artefakten am Ende des Interviews zu:

662. *Das Herkunftswörterbuch* 2010, S. 222.
663. Vgl. Waldenfels 2007², S. 175.



DeltaKE (Planimetrie)

Bei der Betrachtung der *ausgebreiteten Artefakte* Deltas am Ende des Interviews lassen sich drei Bereiche festmachen:

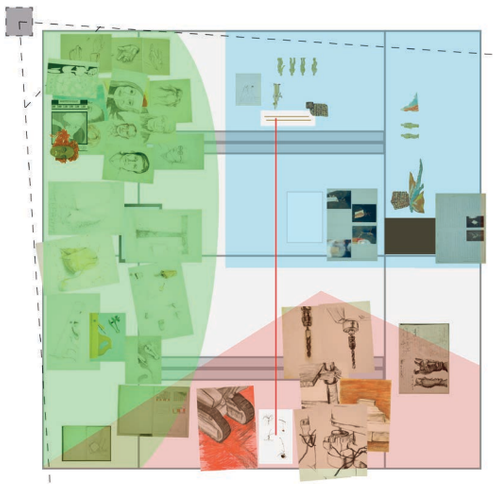
Der Bogen des Anfangs

Auf der linken Seite befindet sich der grün markierte Bogen mit den *Herkunftsartefakten*. Er beginnt oben links mit DeltaA5, spannt sich über DeltaA2 und Delta20 zu Delta19. Zu diesem Bogen gehören die *Artefakte der Anfangssequenz des Ausbreitens* (DeltaA1-DeltaA5), die genauso zur Bewerbungsmappe (Delta1-Delta14) zählen wie die Artefakte des Basis-Seminars *Zeichnen*[664] (Delta10-Delta14). Daran schließen sich diejenigen der *Aufnahmeprüfung* (Delta16-Delta18) an. Die beiden bereits genannten Artefakte Delta20 und Delta19 befinden sich wegen ihrer anderen Ausrichtung am *Übergang*, obwohl sie nicht nur formal, sondern auch inhaltlich den Bogen des Beginns abschließen. Sie repräsentieren Deltas Ankunft im Hauptfachstudium und damit den Anfang ihrer künstlerischen Auseinandersetzung.

Das Dreieck der Suche

Auf der unteren Tischseite befinden sich die Artefakte, die die künstlerische *Suche* repräsentieren. Sie lassen sich in ein rotes Dreieck einfügen. Es beginnt mit den Zeichenheften (Delta19 und Delta20), verdichtet sich dann zunehmend mit den Artefakten der Baustelle (Delta00A), den Artefakten der Studienreise (DeltaA01-DeltaA04), der Gruppe der Bohrer-Zeichnungen (Delta00B, Delta21-Delta24, Delta26) und findet seinen Abschluss mit Dokumenten von Deltas Projektseminar mit dem Besuch der *Sammlung Prinzhorn* (Delta25) und den anschließenden Auseinandersetzungen mit Josef Forster. Wie die Artefakte Delta19 und Delta20 ist Delta25 anders ausgerichtet. Es steht am *Übergang*, an dem etwas Altes sich vollendet (vgl. Delta_H2647-H2671) und Neues beginnt.

664. Delta bewarb sich für das Unterrichtsfach Kunstpädagogik, erst nachdem sie ein Basis-Seminar als Nebenfach-Studentin absolviert hatte.



DeltaKE (Achse)

DeltaA01, Oktober 2011

Delta00C, Juli 2012

Das Rechteck der Klärung

Den Neuanfang zeigt das Viertel oben rechts, das blau hinterlegt ist. Er beginnt mit den Zeichenheften des *Aufräumens* (Delta33-Delta35), denen sich die Artefakte des Papiertheaters (Delta27-Delta32) in zwei Richtungen anschließen. Delta00C und DeltaB01 bilden als jüngste Artefakte den *Abschluss* der ausgebreiteten Artefakte. Delta00C liegt den Artefakten der Studienreise (DeltaA01DeltaA04) nahezu gegenüber.

Die Positionierung der Artefakte dieses Viertels lässt einen deutlichen Unterschied zu den Artefakten des Bogens und des Dreiecks erkennen. Sie sind mit größerem Abstand ausgelegt. Dadurch erhalten sie mehr Raum, wirken *aufgeräumt* (vgl. Delta_H2667) und somit *geklärt*.

Für die abschließenden Überlegungen zur künstlerischen Arbeit Deltas vergleiche ich nun wegen ihrer Positionierung am Ende des Interviews das Metallobjekt der künstlerischen Suche aus der Studienfahrt (DeltaA01) mit dem Metallobjekt Delta00C.[665] Meine Frage ist: Spiegelt sich Deltas *Aufräumen* (vgl. Delta_H2658-H2671) auch als *verschiebende*[666] *Transformation*[667] zwischen DeltaA01 zu Delta00C?

665. Im Übrigen war Delta00C bereits zu Beginn des Interviews sichtbar und stand auf dem Tisch. Delta markiert es am Ende des Interviews als wichtigstes Artefakt.
666. Vgl. Waldenfels 2007², S. 165ff.
667. Vgl. Koller 2012, S. 9.

Für den Vergleich wende ich mich zunächst Delta00C zu:

Delta00C, Juli 2012

Delta00C (Planimetrie)

Formulierende Interpretation
Delta00C besteht aus zwei stehenden Kupferrohren, deren untere Enden mit Kupferrohren so miteinander verdrahtet sind, dass die Rohre insgesamt einen solide stehenden *Rahmen* bilden. Die oberen Enden der stehenden Kupferrohre sind mit einem hängenden Silberdraht verbunden. Von dessen Mitte hängt ein weiterer Draht, der ein größeres rundes Drahtgebilde trägt. Daran sind oben vertrocknete Rosenblätter, unten hingegen ein Ring mit drei Schlüsseln befestigt. Zwischen Rosenblättern und Schlüsseln hängt ein loser, hellblauer Faden.

Reflektierende Interpretation
In der *reflektierenden Interpretation* blicke ich auf *Planimetrie*[668] und *Materialität* des Artefakts:

668. Obwohl das Artefakt dreidimensional ist, verwende ich trotzdem diesen Begriff, da seine Grundstruktur eher auf zwei Dimensionen beruht.

DeltaooC (Planimetrie)

DeltaooC (Detail)

Planimetrie

Im nahezu rechtwinkligen *Rahmen* der Kupferrohre hängt ein Ring aus Draht. Diese Doppelung des *Rahmens* fokussiert die Elemente, die sich in seiner Mitte befinden: die Rosenblätter und den hellblauen Faden. Obwohl die Schlüssel mit einem kleinen Schlüsselring an dem größeren Drahtring befestigt sind, fallen sie weniger ins Auge wie die Rosenblätter.

Materialität

Die kräftigen Kupferrohre bilden einen starken Kontrast zu den feinen Drähten. Einerseits sind sie hohl, andererseits deutlich weniger biegbar und somit stabil. Diese linearen Metalle kontrastieren mit den flächigen Schlüsseln, aber auch dem linearen Faden und den flächigen Rosenblättern, deren dunkles Rot wiederum das zarte Blau des Fadens auffängt.

Peter Schulze, „Reckturner", 2016

Veit Stoß, „Der Englische Gruß", 1518

Die Konzeption von DeltaooC erinnert durch die beiden vertikalen Stäbe und das dazwischen hängende Element nicht nur an das berühmte Kinderspielzeug des Reckturners[669] und auch - wegen der offenen, hängenden *Mandorla* - an den Engelsgruß von Veit Stoss in Nürnberg. So trifft in DeltaooC *Spielerisches* auf kostbar *Gerahmtes*.

Ist DeltaA01 durch die offenen Spitzen des Baustellendrahts *raumgreifend*, schließen die rahmenden Kupferrohre DeltaooC nach außen hin ab. Beide Artefakte stehen. DeltaooC verfügt im Vergleich zu DeltaA01 allerdings über einen deutlich stabileren Stand.

DeltaA01, Oktober 2011

669. Vgl. Schulze, 2016.

Wirkt Delta00C in seiner Konstruktion spielerisch, erscheint DeltaA01 durch seine Aufstellung selbst als Akteur, den Delta bei DeltaK4[670] in Stellung bringt. Scheint der Akteur DeltaA01 durch seine Spitzen sich selbst verteidigen zu wollen, so scheint die Konstruktion von Delta00C die Rosenblätter durch eine doppelte *Rahmung* zu schützen, während die *Bagger* der *Baustelle* sie eher bedroht hätten (vgl. Delta_H652-H668).

Um nun die Dimensionen einer *Transformation*[671] bei Delta00C weiter verstehen zu können, ist wiederum ein Blick ins Interview relevant:

UT: Freudige Überraschungen
(Rn. Delta_Ü1666-Delta_Ü1706)
1666 ***Delta***: Es gibt jetzt einen
1667 Text, der sozusagen davor war, der mir noch
im Sinn war, als ich die Schlüssel gefunden
1668 habe, was war denn der, wenn ich länger
suchen würde, würde der mir einfallen. ‚Ein
1669 Tritt, ein Schritt, ein Flügelschlag‘,
irgendwie so, es war ein Vers. Wieso aus
diesem
1670 Gedicht, der irgendwie so in diesem
Seminar entstanden ist, so dieser Vers an
sich, da
1671 gibt's soetwas, was ich total mag, es gibt
was daran, das finde ich viel zu scheußlich
1672 romantisch an diesen drei Wörtern so; Aber
das ist, da war ich noch so in Gedanken an
1673 diesen drei Worten, an diesem Klang, den
diese so haben, als ich diese Schlüssel fand.
1674 Und das ist so, das sind halt so diese
Erinnerungen an das, was Freude macht,
wenn
1675 sich mitten im Alltag einfach mal etwas
Überraschendes auftut, was Freude macht.
Also
1676 da hat sich in Colleoli I, da hat sich sehr
viel Überraschendes aufgetan und nichts
davon
1677 hat mir Freude gemacht. Und es kann aber
auch ganz anders sein. Es kann sich ganz
1678 viel Freude, also es kann sich ganz viel
auftun. Und es sind nur drei Schlüssel, und
1679 die bringen einen zum Schmunzeln, weil
man sich vorstellt: Wer wird das gewesen
1680 sein, wie alt werden die gewesen sein, und
die haben sich jetzt die ewige Liebe
1681 versprochen und es ist ja in dem Bild und in
dieser Geste, dass die diese Schlüssel
1682 reinwerfen, schwer romantisch. Ja, also, wie
der Mensch vom Fliegen träumt, mag der
1683 offensichtlich auch voll romantisch. Und da
kann's aber auch im Leben so romantisch
gar
1684 nie sein. Und dann findet man dieses
Romantische wieder blöd. Oder die sind
schon
1685 lange wieder auseinander, weil das alles – da
ist sozusagen Stoff für so Geschichten.

1686 Und, ja. Und deshalb sind da die
Rosenblätter, und diese starken Teile, die
die das
1687 Leichte so halten, weil die auch an einem
Brunnen. Das liegt ja auch an einer Stelle,
da

670. Am Anfang des Interviews sortiert Delta die Metallobjekte und richtet sie auf (vgl. DeltaK4). Vielleicht sortierte sie die Metallobjekte auch im Sinne des *Aufräumens* (vgl. Delta_H2647-H2671).

671. Vgl. Koller 2012, S. 9.

konnte man schon vor 300 Jahren stehen. Das ist ja ein altes Relief an einer alten Kirche.
Da standen. Vielleicht kann man ja auch schon 500 Jahre dort stehen. Vielleicht ist es ja schon von 1500. Wer weiß, wie viele Verliebte da schon standen. Also, das ist so das Gedicht da dran.
Lambda: Und die Stabilität von dem Gerüst da außen rum, die stand schon im Atelier
parat, mehr oder weniger?
Delta: Nein, die Stabilität, ist sozusagen, dass der Rahmen, das Relief hat ein Gitter davor, dass man da nicht direkt ran kann an die Figur. Und die Teile die sind von mir so zusammengebunden. Das sind drei verschiedene Röhren. Und dieses Gitter sorgt einmal, dass man nicht ran kann, und gleichzeitig konnte ich ja doch die drei Schlüssel,
die hinter's Gitter geworfen sind, so dass die glauben, da kommt nie mehr jemand dran.
Die Schlüssel kann man nie wieder herausnehmen, um das Schloss zu lösen. Und damit ist die Liebe zu Ende. Das hat ja so nicht hingehauen, weil ich habe sie ja in einem kurzen Augenblick ja mit Hilfe eines Drahtes da herausgefischt. Und ich stand auch mal da, als eine Frau einer anderen erklärte: ‚Die Leute werfen hier immer Münzen rein, und dann kehre ich die zusammen. Also, ich hab auch gehört, wie die spricht, die alle paar Monate da mal aufräumt, weil wieder mal da Sachen liegen. Also ich bin halt öfter mal an diesem Ort, und deshalb hat der da so, ja. Das sind lauter so Geschichten, die ich total mag. Die Freude machen.

Formulierende Interpretation
Delta erzählt, dass sie beim *Auffinden* der Schlüssel hinter einem Gitter einen Vers aus einem Seminar im Sinn hatte. Sie musste schmunzeln, als sie sich vorgestellt habe, welche Verliebten die Schlüssel hinter das Gitter geworfen haben könnten. Diesen Ort habe sie häufig besucht und schon manches erlebt, das sie erheitert habe.

Reflektierende Interpretation
Der Vers, den Delta im „Sinn" (Delta_Ü1667) hatte, als sie die Schlüssel fand, fällt ihr erst nach kurzem Nachdenken ein. Sie vermutet, dass es sich dabei um „Ein Tritt, ein Schritt, ein Flügelschlag" (Delta_Ü1668-Ü1669) gehandelt habe, der in einem vorausgegangenen Seminar entstanden war (vgl. Delta_Ü1666-Ü1670).

Hat man etwas im Sinn, wird man von etwas *geleitet*. „Bedeuten und Begehren"[672] *greifen* dabei ineinander, wie Bernhard Waldenfels einmal schreibt. Das, was Delta *leitete*, weil es eine *Bedeutung* für sie hatte, ist ein Vers über Bewegung und Leichtigkeit. Sie beschreibt, dass sie dem „Klang" (Delta_Ü1673) dieser Worte nachspürte, als sie die „Schlüssel fand" (Delta_Ü1673). Nun hebt sie hervor, wie schön es ist, „wenn sich mitten im Alltag einfach mal etwas Überraschendes auftut, was Freude macht" (Delta_Ü1674-Ü1675). Diese positive Überraschung[673] vergleicht sie mit ihrer ersten Studienfahrt, die einen *Gegenhorizont*[674] zu dieser Erfahrung darstellte (vgl. Delta_Ü1675-Ü1677).

Die gefundenen Schlüssel brachten sie im Gegensatz zum Überraschenden in „Colleoli I" (Delta_Ü1676) „zum Schmunzeln" (Delta_Ü1679). Sie stellte sich die Menschen vor, die sich da „die ewige Liebe" (Delta_Ü1680) versprochen und anschließend die Schlüssel hinter dieses Gitter geworfen hätten (vgl. Delta_Ü1696, vgl. Delta_Ü1682). Der Mensch träume ja nicht nur vom Fliegen, sondern schätze zugleich das Romantische (vgl. Delta_Ü1682-Ü1683). Mit dem Verweis auf den Traum vom Fliegen, bezieht sie sich vielleicht auf Josef Forster, der eine Flugmaschine aus Weidenruten baute (vgl. Delta_H1765-H1781). In einer *Zwischenkonklusion* stellt Delta fest, dass diese Gedanken „Stoff für so Geschichten" (Delta_Ü1685) böten.

672. Waldenfels 2007², S. 23.
673. Vgl. ebd., S. 9.
674. Vgl. Bohnsack 2011², S. 20.

Anschließend beschreibt Delta den Ort, an dem sie die Schlüssel fand. Dort „konnte man schon vor 300 Jahren stehen“ (Delta_Ü1688), da sich dort „ein altes Relief an einer alten Kirche“ (Delta_Ü1688) befände. Dieses Relief sei durch „ein Gitter“ (Delta_Ü1694) geschützt. In *Erinnerung* an dieses Gitter bestehe ihr Artefakt aus „drei verschiedenen Röhren“ (Delta_Ü1696), die sie „zusammengebunden“ (Delta_Ü1696) habe. Obwohl das Gitter das Relief schütze, hätte sie es geschafft, die Schlüssel mit Hilfe eines Drahtes *herauszufischen* (vgl. Delta_Ü1701).

Herausfischen ist ein Verb, das bildlich Deltas Geschicklichkeit spiegelt, an die ersehnte Beute zu gelangen. Es ist ein Verb, das einen selbst zum Schmunzeln (vgl. Delta_Ü1679) bringt, wenn man sich vorstellt, wie Delta mit Hilfe eines Drahtes zwischen den Stäben herumstochert und daran denkt, dass die Verliebten ja gerade deswegen die Schlüssel „hinter´s Gitter geworfen“ (Delta_Ü1698) hatten, damit „nie mehr jemand dran“ (Delta_Ü1698) kommt und somit ihre Liebe für immer hält (vgl. Delta_Ü1700). An diesem Ort habe sie auch einmal ein Gespräch zweier Damen verfolgt. Dabei habe die eine erzählt, dass sie immer wieder die Münzen zusammenkehre, die dorthin geworfen worden seien (vgl. Delta_Ü1701-Ü1704).

In einer *Konklusion* fasst Delta zusammen, dass ihr die Geschichten Freude bereiteten, die mit diesem Ort in Verbindung stünden (vgl. Delta_Ü1705-Ü1706). Im Vergleich mit Deltas Erzählungen über die Artefakte der Studienfahrt, deuten sich *Homologien*[675] an. *Homolog* ist, dass Delta *etwas* findet (vgl. Delta_H933) und in einen neuen Kontext stellt, also seinen *Rahmen* ändert. *Homolog* ist auch, dass das *Gefundene* mit *Geschichten* verbunden wird (vgl. Delta_H1032-H1038, vgl. Delta_Ü1666-Delta_Ü1706). Allerdings unterscheiden sich die *Geschichten* deutlich. Sind die *Geschichten*, die mit den Fundstücken aus Italien verbunden werden, traurig und schwer (vgl. Delta_H1032-H1038, vgl. Delta_Ü1675-Ü1677), sind die neuen *Geschichten* heiter, unbefangen, fast spitzbübisch (vgl. Delta_Ü1666-Ü1706).

Selbst in der Weise des Erzählens spiegelt sich diese *Transformation*,[676] die das *Aufräumen* von Kunst und Leben ermöglicht hat (vgl. Delta_H2647-H2671). Statt im Wahrgenommenen nur sich selbst zu entdecken bzw. in den eigenen *Erinnerungen* eingesperrt zu sein (vgl. Delta_H1377-H1384), ist Delta nun dazu fähig, von sich abzusehen und sich am anderen zu erfreuen (vgl. Delta_Ü1674-Ü1678, vgl. Delta_Ü1705-Ü1706). Diese *Transformation*[677] in Deltas Perspektive kündigt sich bereits an, als sie vom freudigen Fotografieren von Baustellen in jüngster Zeit erzählte (vgl. Delta_H622-H633).

Zusammenfassung

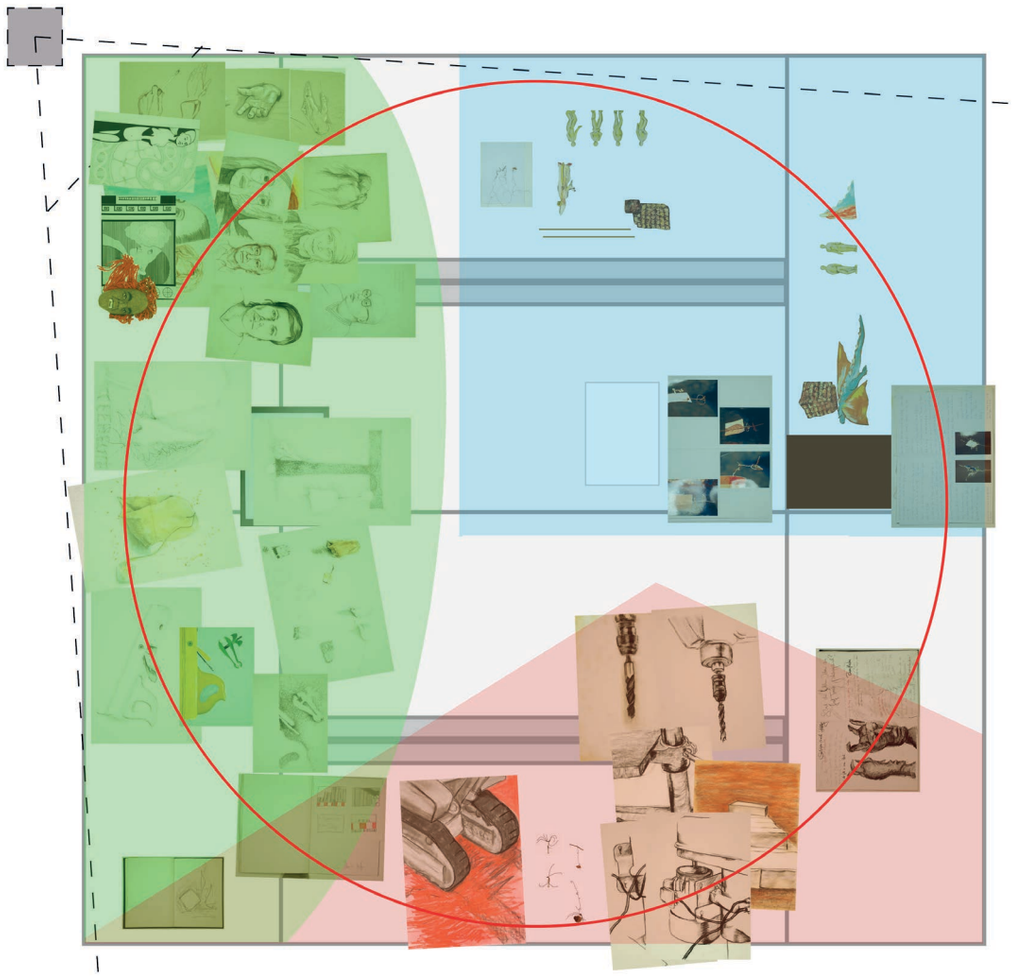
Ausgehend von meinem *Erinnerungsbild* von Delta deuten sich nach der Analyse des Datenmaterials folgende zentrale *handlungsleitende Orientierungen* an:

Den Rahmen ergründen,[678] den Rahmen ändern[679] sowie Begonnenes abschließen[680]

Delta hinterfragt in meinem *Erinnerungsbild* (vgl. Delta_E), was ich in ihren Artefakten lese. Sie hinterfragt den *Rahmen* zwischen mir als Dozenten, ihr als Studentin und den entstandenen Artefakten. Delta beobachtet die *Rahmung* der universitären *Baustelle* (vgl. Delta_H541ff) und beschwert sich über die Unachtsamkeit der *Baggerfahrer*, denen kein Gänseblümchen entkommen kann (vgl. Delta_H652-H668). Infolge einer veränderten *Rahmung* kann sie den weggeworfenen Metallgegenständen genauso einen neuen Wert schenken (vgl. Delta_H1076-H1081) wie den Mädchen in ihrer Arbeit (vgl. Delta_H998-H1001).

Das Hinterfragen der *Rahmung* Josef Forsters als Philosophen (vgl. Delta_H2242-H2243) führt schließlich zur Thematisierung des *Rahmens*, der den Abschluss des Philosophie-Studiums verhinderte (vgl. Delta_H2247-H2256). Im Gegensatz zu dieser *Rahmung*, kann sie die *Rahmungen* ihres künstlerischen Handelns *ordnen* (vgl. Delta_H2653-H2671). Die erzählte *Transformation*[681] vom herausfordernden zum beglückenden Erleben von Baustellen (vgl. Delta_H597-H624) stellt genauso eine *abgeschlossene* und damit fertiggestellte *Geschichte* dar wie die Arbeit mit dem Papiertheater, dessen *Vollendung* mit einer Aufführung gelang (vgl. Delta_H1653-H1701). Eine *homologe abgeschlossene* Form zeigt sich bei Delta in der Weise des *Ausbreitens ihrer Artefakte*, wenn sie den gesamten Tisch bespielt und über die anfängliche Positionierung von DeltaA5 einen roten Faden bis in die Gegenwart von DeltaB01 und Delta00C spannt.

675. Vgl. Bohnsack 2011², S. 20.
676. Vgl. Koller 2012, S. 9.
677. Vgl. ebd.
678. Vgl. Delta_E.
679. Vgl. Delta_H1076-H1081, vgl. Delta_H2671.
680. Vgl. Delta_H1653-H1701, vgl. Delta_H2247-H2248.
681. Vgl. Koller 2012, S. 9.



Rückkoppelung an die Analysen der Hyperimages

In der Analyse der *handlungsleitenden Orientierungen* Deltas, die ihre *Hyperimages* dokumentieren, fällt das *Relativieren* des *Studienrahmens* genauso auf wie das eher inszenierende Arbeiten. In der Rückkopplung an das *Erinnerungsbild* verstärkt sich das *Relativieren* zu einem selbständigen, *rahmenunabhängigen* Handeln. Das *Inszenieren* hingegen differenziert sich in ein *wertschätzendes Achten* und *abschließendes Fertigstellen.*

Didaktische Überlegungen

Deltas intensive bildnerische Auseinandersetzung wurde durch Seminarangebote angeregt. Sie blieb in den entscheidenden Dimensionen jedoch immer seminarunabhängig, weil die biografischen Dimensionen der Artefakte nicht institutionell verhandelt und somit geschützt blieben (vgl. Delta_E). Delta ergründete beim bildnerischen Arbeiten die *Rahmungen* ihrer Erfahrungen, wendete so Kunst an,[682] würde Karl-Josef Pazzini vielleicht sagen. Zugleich ermöglichte mir (als Kunstpädagogen) die Arbeit am Bild den entscheidenden Halt[683] für eine sinnvoll unterstützende Begleitung in künstlerischen Prozessen.[684] Gerade weil das Biographische nie thematisiert wurde, konnte ein Freiraum entstehen, der diese *Transformationen* überhaupt ermöglichte.

Ausblick auf das folgende Kapitel

Im anschließenden Kapitel stelle ich die Ableitungen der *handlungsleitenden Orientierungen* aus der *Grundlagenforschung*, die ich über die Analyse der *Hyperimages* erhielt, denjenigen meiner eigenen *Praxisreflexivität* gegenüber.

682. Vgl. Pazzini 2015, S. 52.
683. Vgl. Loemke 2015A, S. 247.
684. Vgl. Pazzini 2015, S. 64.

8.5. Komparation Alpha, Beta, Gamma, Delta

Alpha	Beta	Gamma	Delta
Den Takt hinterfragen[685]	*Sich neu erfinden*[686]	*Richtigem entsprechen*[687]	*Den Rahmen ergründen*,[688] *den Rahmen ändern*[689] *sowie Begonnenes abschließen*[690]

Alpha
Ausgehend von meinem *Erinnerungsbild* deutet sich bei Alpha als *handlungsleitende Orientierung* an, den *Takt* in Strukturen zu *hinterfragen*. Diese *Orientierung* richtet sich nicht nur auf mein Rollenverständnis als Dozenten (vgl. Alpha_E) und auf das Rollenverständnis Lambdas als Interviewerin (vgl. Alpha_V10), sondern auch auf Mitmenschen, die sie zum Beispiel darum bittet, ihren Taschencheninhalt für sie zu leeren (vgl. Alpha4). Alphas *handlungsleitende Orientierung* spiegelt sich sogar in der Doppelseite ihrer Bachelor-Arbeit (AlphaA1), in der sie mit einem herkömmlichen universitären Format spielerisch umgeht.

Beta
Die *handlungsleitende Orientierung*, die sich bei Beta aus meinem *Erinnerungsbild* herausschält, richtet sich im Gegensatz zu Alpha auf sich selbst. So scheint sie sich immer wieder *neu zu erfinden*. Sie beginnt auf eigenen Entschluss (vgl. Beta_A79) ein zweites Studium (vgl. Beta_A65), und sie entdeckt beim Erproben unbekannter künstlerischer Vorgehensweisen sogar neue Facetten an sich selbst (vgl. Beta_A131-A132, vgl. Beta_A249-A253). Um sich weiterzubilden, lässt sie sich temporär von Dozenten beeinflussen (vgl. Beta_274-A280). Trotz der *Abgrenzung vom Alten* (vgl. Beta_A185-A186, vgl. Beta_255-A257, BetaKE), spiegelt sich das Vorangegangene an vielen Stellen (vgl. Beta_A257), nicht zuletzt in der Anordnung ihrer Artefakte, die an einen Stadtplan erinnert (vgl. BetaKE). Trotzdem erstaunt sie, dass andere am Alten festhalten (vgl. Beta_Ü720-Ü727, vgl. Ü744-Ü796). Wie auf einem Gemälde aus der ehemaligen Sammlung ihrer Eltern dargestellt, scheint sie sich immer wieder von Altem lösen zu wollen (vgl. Beta_E).

Gamm
In meinem *Erinnerungsbild* von Gamma (vgl. Gamma_E) habe ich ihrer *handlungsleitenden Orientierung* beim Malen von Bildern nachgespürt. Dabei stellte sich heraus, dass nicht nur für Gamma43, sondern auch für ihr „Schlüsselwerk“ (Gamma_A618, GammaA5), die *Ausrichtung auf Richtiges*, wie es sich in etablierten Landschaftsbildern zeigt (vgl. Gamma_A634-A635), entscheidend ist. Ihre Vorstellung vom *Richtigem* unterscheidet sich allerdings vom universitären Rahmen (vgl. Gamma_A134-A156, vgl. Gamma_A156-A179, vgl. Gamma_A191-Gamma_A203).

Delta
Meinem *Erinnerungsbild* zufolge ergründet Delta den *Rahmen* der Betrachtungsweise ihrer Artefakte (vgl. Delta_E). Auch in der Analyse des Datenkorpus zeigte sich, dass die Thematisierung von *Rahmen* bei Delta zentral ist. So ändert sie *Rahmungen* (vgl. DeltaV6-DeltaV10, vgl. DeltaA01), muss aber genauso die Unveränderbarkeit von *Rahmen* erfahren (vgl. Delta_H2247-H2249). Die angestoßenen Prozesse münden schließlich in ein neues *Ordnen* (vgl. Delta_H2647-H2671) und *Abschließen* (vgl. DeltaKE, vgl. Delta_H597-H624).

685. Vgl. Alpha_Ü816-Ü817.
686. Vgl. Beta_Ü752, Beta_Ü794, vgl. Beta_A131-A132, vgl. Beta_A296-A297.
687. Vgl. Gamma_A634-A635.
688. Vgl. Delta_E.
689. Vgl. Delta_H1076-H1081, vgl. Delta_H2671.
690. Vgl. Delta_H1653-H1701, vgl. Delta_H2247-H2248.

Gegenüberstellung
Betas und Deltas *handlungsleitende Orientierungen* beziehen sich auf die eigene Person. In beiden Orientierungen spielt dabei Vergangenes eine Rolle. Beta hat ihre Arbeit als Architektin beendet (vgl. Beta_A74-A79) und erhofft sich im neuen Studium einen *Gegenhorizont* zum ersten (vgl. Beta_A93-A94). Delta hingegen konnte ihr erstes Studium nicht mit einem Zertifikat abschließen (vgl. Delta_H2247-H2248). Sie wird in ihrem zweiten Studium unvermutet mit Vergangenem konfrontiert (vgl. Delta_H835-H845), das sie durch ihre künstlerische Arbeit neu zu ordnen (vgl. Delta_H2671) beginnt. Alphas *handlungsleitende Orientierung* bezieht sich weniger auf sich selbst, als vielmehr auf die unterschiedlichen sozialen *Rahmen*, in denen sie sich bewegt. So setzt ihre *handlungsleitende Orientierung*, den *Takt zu hinterfragen*, auf sozialer Ebene ein. Auf diese Weise verbindet sie sich in ihrer künstlerischen Arbeit mit anderen Menschen (vgl. AlphaV10) oder fordert sie heraus (vgl. AlphaE, vgl. Alpha4).

Gammas *handlungsleitende Orientierung* bezieht sich hingegen eher auf normative Vorstellungen, wie zum Beispiel die einem *richtigen* Bild (vgl. Gamma_A634-A635). Da eine *Richtigkeit* jedoch von Autoritäten abhängt, lässt sich in ihrer *handlungsleitenden Orientierung* ebenfalls eine soziale Dimension ausmachen. Sie orientiert sich beim künstlerischen Arbeiten zunächst auf Schwester und Mutter (vgl. Gamma_A618-A653), später an einem Lehrbeauftragten, bei dem sie immer wieder Seminare besucht (vgl. Gamma_A191-A214). Während sich Gamma eher Autoritäten unterordet und deren Impulse befolgt (vgl. Gamma_A76-A77, vgl. Gamma_A204-A205, vgl. Gamma_A240-A241, vgl. Gamma_A246-A248, vgl. Gamma_A647-A653), erhält sich Alpha ihre Unabhängigkeit und erzählt lachend, dass Dozenten irgendwann doch ihre künstlerischen Vorstellungen akzeptiert hätten (vgl. Alpha_Ü227-Ü229). Beta hingegen versteht die Aufgaben von Dozenten eher als Angebot, dem man zeitweise folgen kann (vgl. Beta_A247-A249), um sich weiterzuentwickeln. Delta wiederum erkennt in ihren *autodidaktisch* erstellten Artefakten (vgl. Delta_A134-A140), dass eine Ausrichtung auf die Arbeit professioneller Künstler notwendig ist (vgl. Delta_A156-A180), um selbst voranzukommen. Diese Ausrichtung macht sie gleich zu Beginn des Interviews beim Ausbreiten transparent und nachvollziehbar (vgl. DeltaK14-K22).

Für Ausstellungen vertraut Alpha dem Rat ihrer Freundinnen, von denen sie sich Rückmeldung wünscht; Dozenten hingegen würde sie nicht konsultieren (vgl. Alpha_Ü900-Ü904).

Hat Alpha eher eine inhaltliche Vorstellung, was sie mit ihrer künstlerischen Arbeit erreichen will (vgl. Alpha_A455-A457, vgl. Alpha_A550-A551), erhofft sich Gamma eher gute Noten (vgl. Gamma_A76-A77). Alpha vertraut sich selbst. Sie wartete sogar zwei Jahre, bis sie eine künstlerische Idee umsetzen konnte (vgl. Alpha_Ü1249-Ü1270).

Ausblick auf das folgende Kapitel
Im folgenden Kapitel werde ich darstellen, wie *handlungsleitende Orientierungen* der Studierenden auf *Widerfahrnisse* treffen und sich positiv oder sogar negativ verschieben.

9. Rekonstruktion des diastatischen Geschehens[691]

691. Vgl. Waldenfels 2007², S. 175.

9.1 Orientierungen, Verschiebungen, Transformationen

9.1.1 Alpha

Handlungsleitende Orientierung	*Den Rahmen anerkennen*[692]
Situierung von *Widerfahrnis I*	Studienfahrt (universitär)
Verschiebungen	Responsiv, repräsentativ, appetitiv
Handlungsleitende Orientierung	*Den Takt hinterfragen*[693]
Transformation	Statt unbestimmt anerkannt

Handlungsleitende Orientierung
Den Rahmen anerkennen
Alpha lässt sich zu Beginn des Studiums ganz selbstverständlich auf das Neue ein (vgl. Alpha_A215). Damit erkennt sie den Rahmen des Neuen an. Im aufmerksamen Umschauen und wahrnehmenden Vergleichen (vgl. Alpha_A215-A216) setzt sie sich selbst in Relation zum Neuen und vergleicht sich mit den anderen (Alpha_A220-A221). Diese Phase erlebt Alpha als „spannend" (Alpha_A225). Um die Spannung zu lösen, die das *Anerkennen des Rahmens* erzeugen kann, beginnt sie zu experimentieren (vgl. Alpha_A229-A230) und taktet sich so auf den Rhythmus des Neuen (vgl. Alpha_A215) ein.

692. Vgl. Alpha_A209-A230.
693. Vgl. Alpha_Ü816-Ü817, vgl. Alpha_E9-E10.

Widerfahrnis I
In der Phase des Experimentierens, in der sie sich auf der Studienfahrt sogar an das künstlerische Vorgehen einer Kommilitonin anlehnt (vgl. Alpha_A295-A310), ereignet sich ein Schlüsselereignis. Alpha ist begeistert von der haptischen und visuellen Qualität einer Garnelenpackung (vgl. Alpha_A432-A449). Aufgrund ihrer *handlungsleitenden Orientierung*, den *Rahmen anzuerkennen*, erlebt sie eine Irritation. Zwar passt ihre Begeisterung zum Rahmen des Lehrstuhls, aber ihre Kommilitonen teilen die erwartete Begeisterung nicht (vgl. Alpha_A450-A451).

Verschiebungen
Die ausbleibende Begeisterung der Kommilitonen (vgl. Alpha_A450-A451) zeigt sich als *responsive Differenz*: Alpha entdeckt im befremdenden Antwortverhalten ihrer Kommilitonen ihre Eigenheit, sie unterscheidet sich zum Beispiel in der Freude am Haptischen von den anderen. Zugleich entsteht eine *repräsentative Differenz*, weil die Garnelenpackung für Alphas Anderssein zu stehen beginnt, und eine *appetitive*, weil in ihrer Übersetzung Alphas Sehnsucht nach Anderssein manifestiert werden kann (vgl. Alpha_A455-A461).[694] Diese Kaskade an *Verschiebungen* führt nicht nur zu neuen Artefakten, sondern auch zu einer weiteren *handlungsleitenden Orientierung*.

Handlungsleitende Orientierung
Den Takt hinterfragen
In dem Alpha im Eintakten auf den universitären Rahmen ein *Widerfahrnis* erlebt, das ihren eigenen Takt im Verhältnis zu den Kommilitonen aufzeigt, entwickelt sich eine neue *handlungsleitende Orientierung*, mit der sie die *Taktung*[695] *von Rahmungen* in Frage stellt.

Transformation[696]
Die *Verschiebungen*, die das *Widerfahrnis* (Alpha_A450-A451) auslöste, führten schließlich zu einer *Transformation* der Selbstwahrnehmung Alphas. Die Spannung des Anfangs (vgl. Alpha_225) löst sich in ein Wohlbefinden am neuen Ort (vgl. Alpha_A176), weil Alpha in ihrem künstlerischen Schaffen anerkannt ist. Ihre veränderte Selbstwahrnehmung zeugt von einem *transformatorischen Bildungsprozess*, aus dem das Subjekt verändert hervorgeht.[697]

694. Vgl. Waldenfels 2007², S. 175.
695. Vgl. Alpha_Ü816-Ü817, vgl. Alpha_E.
696. Vgl. Koller 2012, S. 9.
697. Vgl. ebd.

9.1.2 Beta

Handlungsleitende Orientierung	*Den Rahmen anerkennen*[698]
Situierung von *Widerfahrnis I*	Seminar (universitär)
Verschiebungen	Signifikativ, appetitiv, responsiv
Handlungsleitende Orientierung	*Sich neu erfinden*[699]
Transformation	Statt verunsichert mutig

Handlungsleitende Orientierung
Den Rahmen anerkennen
Nach dem Entschluss (vgl. Beta_A79), ein zweites Studium zu beginnen (vgl. Beta_A65) und sich auf einen neuen Rahmen einzulassen, ist Beta zunächst „unsicher" (Beta_A93) und „lange Zeit gar nicht so kreativ" (Beta_69-A70).

Widerfahrnis I
In der Phase der Unsicherheit belegt sie ein Seminar an der Universität (vgl. Beta_A103-A108). Das relativ freie künstlerische Vorgehen des Dozenten überrascht sie (vgl. Beta_A117).

Verschiebungen
Die Handlungsweise des Dozenten (vgl. Beta_A117) bewirkt eine *signifikative Differenz*. Sie erscheint *als* alternative künstlerische Handlungsmöglichkeit. Im Erproben des Neuen entsteht zugleich eine *appetitive Differenz*, da darin die Möglichkeit gesehen wird, etwas für sich selbst zu finden (vgl. Beta_A131). Zugleich ereignet sich eine *responsive Differenz*:[700] Das Antworten auf die relativ freie künstlerische Vorgehensweise des Dozenten wirkt sich nicht nur auf das künstlerische Handeln, sondern auch auf das Studium aus (vgl. Beta_A121-A126).

Handlungsleitende Orientierung
Sich neu erfinden
Im Anerkennen der Struktur der künstlerischen Handlungsweise eines Dozenten (vgl. Beta_A117) entsteht ein *Widerfahrnis*, über das sich eine weitere *handlungsleitende Orientierung* bildet. Durch die positive Erfahrung bestärkt, entwickelt Beta Freude am Ausprobieren (vgl. Beta_A126-A127) und am Finden von Neuem (vgl. Beta_A131). Die Lust an der Weiterentwicklung geht einher mit einem Aufbruch - nach dem Ausbrechen (vgl. Beta_Ü752, vgl. Beta_Ü794) aus früheren Rahmen (vgl. Beta_A65, vgl. Beta_A74-A75).

Transformation
Die *Verschiebungen*, die das *Widerfahrnis* (vgl. Beta_A117) bewirkt, führen zu einer *Transformation* der Selbstwahrnehmung Betas. Anstelle der Unsicherheit (vgl. Beta_A93) entsteht Mut (vgl. Beta_A121-A127).

698. Vgl. Beta_A69-A94.
699. Vgl. Beta_Ü752, Beta_Ü794, vgl. Beta_A131-A132, vgl. Beta_A296-A297.
700. Vgl. Waldenfels 2007², S. 175.

9.1.3 Gamma

Handlungsleitende Orientierung	*Zur Entspannung malen*[701]
Situierung von *Widerfahrnis I*	Zu Hause (privat)
Verschiebungen	Responsiv, appetitiv
Handlungsleitende Orientierung	*Richtigem entsprechen*[702]
Transformation	Statt entspannt ambitioniert
Situierung von *Widerfahrnis II*	Seminar (universitär)
Verschiebungen	Responsiv, appetitiv
Handlungsleitende Orientierung	*Richtigem entsprechen*
Verschiebung	Appetitiv
Handlungsleitende Orientierung	*Gute Noten erreichen*[703]
Situierung von *Widerfahrnis III*	Seminar (universitär)
Verschiebung	Responsiv
Transformation	Statt ambitioniert frustriert

Handlungsleitende Orientierung
Zur Entspannung malen
Seit ihrer Kindheit malt Gamma gern (vgl. Gamma_A633-A634). Das Malen ist für sie eine entspannende Tätigkeit (vgl. Gamma_Ü210-Ü213).

Widerfahrnis I
Weil Gamma so gern malt, entscheidet sie sich die gleiche Aufgabe wie ihre ältere Schwester malerisch zu lösen (vgl. Gamma_A628-A642). Überraschend für Gamma schätzt ihre Mutter ihr Artefakt mehr als das der älteren Schwester (vgl. Gamma_A647-A648).

Verschiebungen
In die Phase des entspannten Malens (vgl. Gamma_A633-A634) schiebt sich unvermutet die Anerkennung der Mutter (vgl. Gamma_A647-Gamma_A648). Sie erscheint in einer *responsiven Differenz* als Aufforderung häufiger zu malen (vgl. Gamma_A653-A654). In das nun intensivierte Malen schiebt sich eine *appetitive Differenz*,[704] da über das Malen die Anerkennung der Mutter begehrt wird, die ebenfalls gern malt (vgl. Gamma_Ü289-Ü295).

Handlungsleitende Orientierung
Richtigem entsprechen
Die *appetitive Differenz*, die das Schlüsselereignis bewirkt (vgl. Gamma_A647-A648), führt schließlich zu einer Modifizierung ihrer *handlungsleitenden Orientierung*, über die Gamma nicht nur zu Hause, sondern auch in der Schule breite Anerkennung erfährt (vgl. Gamma_Ü689, vgl. Gamma_Ü670-Ü671, vgl. Gamma_Ü708-Ü709). Sie richtet sich nach Normen, denen sie zu entsprechen versucht (vgl. Delta_A634-A635).

Transformation
Die *Verschiebungen*, die das *Widerfahrnis* Gammas (vgl. Gamma_A647-A648) verursacht, führen zu einer *Transformation* der Selbstwahrnehmung Gammas. Sie ist anerkannt (vgl. Gamma_Ü339-Ü344, vgl. Gamma_Ü539, vgl. Gamma_Ü689, vgl. Gamma_Ü670-Ü671, vgl. Gamma_Ü708-Ü709) und ambitioniert. Das künstlerische Arbeiten gibt ihr einen Kick (vgl. Gamma_Ü540), „sie will immer mehr, und immer besser“ (Gamma_Ü540) werden.

701. Vgl. Gamma_A633-A634, vgl. Gamma_Ü210-Ü213.
702. Vgl. Gamma_A634-A635.
703. Vgl. Gamma_A70-A77, vgl. Gamma_Ü190-Ü191.
704. Vgl. Waldenfels 2007², S. 175.

Widerfahrnis II
Die anerkannte Gamma besucht Seminare an der Universität. Sie ist erstaunt, dass sie an der Universität nicht auf dem Erarbeiteten aufbauen kann, sondern mit einem *Gegenhorizont* zu ihren *handlungsleitenden Orientierungen* konfrontiert wird (vgl. Gamma_A163-A179, vgl. Gamma_Ü724-729). In einem Seminar erhält sie Zuspruch von einem Lehrbeauftragten, der den gleichen Migrationshintergrund aufweist wie ihre Eltern (vgl. Gamma_Ü729).

Verschiebungen
Der Zuspruch des Dozenten bewirkt eine *responsive Differenz*.[705] *Homolog* zur Anerkennung ihrer Mutter, auf die hin sie häufiger malt (vgl. Gamma_A653-A654), besucht sie ab diesem Zeitpunkt Seminare bei diesem Dozenten (vgl. Gamma_A191-A192, vgl. Gamma_A206-A207). Obwohl die dort geforderte Malweise ebenso einen *Gegenhorizont* zu ihrer bisherigen darstellt (vgl. Gamma_A197-A203), lässt sie sich auf sie ein (vgl. Gamma_A212-A214). *Homolog* zum ersten *Widerfahrnis* schiebt sich eine *appetitive Differenz*[706] in das Ereignis, da sie über die erlernte Malweise wieder Anerkennung erfährt.

Handlungsleitende Orientierung
Richtigem entsprechen[707]
Im ersten *Widerfahrnis* gesteht sie der Mutter zu, eine künstlerische Leistung beurteilen zu können, im zweiten wird dem Lehrbeauftragten diese Fähigkeit zugestanden. Nach dem ersten *Widerfahrnis* versucht sie den Erwartungen der Mutter zu entsprechen, nach dem zweiten dem des Dozenten. Da die *Widerfahrnisse* eine *homologe Struktur* aufweisen, kommt es zu keiner neuen *handlungsleitenden Orientierung*.

Verschiebung
Der Notendruck im Bachelor-System (vgl. Gamma_A70-A77, vgl. Gamma_Ü190-Ü191) bewirkt allerdings eine *Verschiebung*. Um das Studium erfolgreich abschließen zu können, braucht Gamma gute Noten (vgl. Gamma_A97-A98). So schiebt sich in die *handlungsleitende Orientierung*, *Richtigem entsprechen zu wollen,* eine weitere *appetitive Differenz*: *Im Befolgen des Richtigen* werden gute Noten erstrebt.

Handlungsleitende Orientierung
Gute Noten erreichen
„Bedeuten und Begehren“[708] greifen ineinander, so Bernhard Waldenfels. Auf diese Weise richtet sich Gamma an Autoritätspersonen aus, damit sie gute Noten erhält.

Widerfahrnis III
Meinem *Erinnerungsbild* (Gamma_E) zufolge lässt sich Gamma in meinem Seminar *homolog* zu ihrer Mutter (vgl. Gamma_A653-A654) und dem Lehrbeauftragten (vgl. Gamma_A212-A214) auf meine Impulse ein (vgl. Gamma_Ü633-Ü636). Sie besucht mein Seminar, obwohl sie vorher die Malerei-Seminare immer beim gleichen Lehrbeauftragten gewählt hat (vgl. Gamma_Ü196-Ü197). Trotz ihrer Skepsis reicht sie zwei Artefakte für die Jahresausstellung ein (vgl. Gamma_E). Die Ablehnung meines Kollegen trifft sie (vgl. Gamma_E).

Verschiebung
Homolog zur ernsthaften Aufnahme der künstlerischen Tätigkeit aufgrund der Anerkennung ihrer Mutter (vgl. Gamma_A653-A654) und dem Wechsel ihrer Malweise aufgrund der Anerkennung des Lehrbeauftragten (vgl. Gamma_A212-A214) schiebt sich wiederum eine *responsive Differenz* in die Ablehnung. Obwohl ihr die Malweise von Gamma43 und Gamma44 lag (vgl. Gamma_Ü648-Ü651) und sich aus meiner Perspektive gerade etwas zu entwickeln begann (vgl. Gamma_E), beendete sie den eingeschlagenen Weg (vgl. Gamma_Ü643-Ü644).

Transformation
In ihrer Schulzeit erlebte sich Gamma als kompetent (vgl. Gamma_Ü689, vgl. Gamma_Ü670-Ü671, vgl. Gamma_Ü708-Ü709), am Ende ihres Studiums als niedergeschlagen (vgl. Gamma_Ü202-Ü203). War sie früher davon ausgegangen, dass sie Personen, wie ihrer Mutter (vgl. Gamma_A647-A654) oder dem Lehrbeauftragten (vgl. Gamma_A191-A214) in ihrem Handeln entsprechen und Anerkennung erhalten kann, verursachen die unterschiedlichen Ausrichtungen der Dozenten eine Orientierungslosigkeit Gammas (vgl. Gamma_Ü541-Ü544). Die mangelnde Orientierung führt zu Frustration.

705. Vgl. Waldenfels 2007², S. 175.
706. Vgl. ebd.
707. Vgl. Kapitel: *Gamma: Vom Erinnerungsbild aus.*
708. Waldenfels 2007², S. 23.

9.1.4 Delta

Handlungsleitende Orientierung	*Den Rahmen ergründen*[709]
Situierung von *Widerfahrnis I*	Baustelle (universitär)
Verschiebung	Signifikativ und responsiv
Handlungsleitende Orientierung	*Den Rahmen ergründen*
Situierung von *Widerfahrnis IIa/IIb*	Colleoli (universitär)
Verschiebung	Signifikativ, responsiv, repräsentativ, appetitiv
Handlungsleitende Orientierung	*Den Rahmen ergründen und den Rahmen ändern*[710]
Situierung von *Widerfahrnis III*	Seminar (universitär)
Verschiebung	Responsiv
Handlungsleitende Orientierung	*Den Rahmen ergründen*
Situierung von *Widerfahrnis IV*	Zu Hause (privat)
Verschiebung	Signifikativ, responsiv, appetitiv
Handlungsleitende Orientierung	*Den Rahmen ändern*[711]
Transformation	Statt belastet frei

Handlungsleitende Orientierung
Den Rahmen ergründen
Delta arbeitete nach dem Abitur autodidaktisch (vgl. Delta_A134-A140). Ihr Studium begann sie unter anderem deswegen, weil sie ihre Technik verbessern wollte (vgl. Delta_H837-H845). Sie meldet sich zu einem Vertiefungsseminar *Zeichnen* an (vgl. Delta_H45-H46), um „konzentrierter [...] in so ne Form zu gehen" (Delta_H98) und damit den Rahmen des Studiums auszuloten.[712]

Widerfahrnis I
Beim Zeichnen (vgl. Delta_H46) wird Delta mit einer Baustelle an der Universität konfrontiert (vgl. Delta_H541-H542).

Verschiebung
In die Betrachtung der Baustelle schiebt sich eine *signifikative Differenz*.[713] Die Baustelle wird *als* „biographisches Thema" (Delta_H580) gelesen. Ins Zeichnen der Baustelle (Delta00A) schiebt sich zugleich eine *responsive Differenz*. Delta beginnt auf Ereignisse ihres frühen Erwachsenenlebens (vgl. Delta_H633-H642) und ihrer Kindheit (vgl. Delta_H709-H711, vgl. Delta_759-Delta_H807) zeichnerisch zu antworten.

Handlungsleitende Orientierung
Den Rahmen ergründen
Delta ergründet den Rahmen der universitären Baustelle (vgl. Delta_H826-H827) und ihre Erinnerungen, die die Baustelle wachrufen (vgl. Delta_H579-H580).

Widerfahrnis IIa
Im Modus des *Ergründens von Rahmen* beginnt Delta ihre Studienfahrt. Sie ist gut auf die Reise vorbereitet und hat sich als biographisch motiviertes Sujet *Hammer und Sichel* zum Malen (vgl. Delta_H869-H870) mitgenommen. Unvermutet (vgl. Delta_H1393-H1398) trifft sie am Ort der Studienreise auf brüchige Wände (vgl. Delta_H1443) in verschiedenen Brauntönen (vgl. Delta_H1434).

Verschiebung
Beim Anblick der Wände (vgl. Delta_H1443) ereignet sich eine *signifikative Differenz*. Delta erscheint der rahmende Ort der Studienreise als DDR-Stadt vor der Wende (vgl. Delta_H1402-H1407). Diese *Verschiebung* ist gekoppelt mit einer *responsiven Differenz*. Der ursprüngliche Plan *Hammer und Sichel* malen zu wollen, *entzieht* sich (vgl. Delta_H922-H923), stattdessen antwortet Delta mit einem Herumschweifen in Colleoli (vgl. Delta_H928-929) ihren Erinnerungen.

Widerfahrnis IIb
Im Modus den *Rahmen ergründen,* fallen Delta am Ort der Studienfahrt weggeworfene Metallteile auf (vgl. Delta_H933).

709. Vgl. Delta_E, Delta_H45-H46, vgl. Delta_H94-H98, vgl. Delta_H837-H845.
710. Vgl. Delta_H1076-H1081.
711. Vgl. Delta_H2671.
712. Im Text, der die Schnittstelle zwischen *Kunstpädagogik* und *Kunsttherapie* beleuchtet, bildet diese Sequenz die Grundlage (vgl. Loemke 2015A, S. 249). Am Ende des Textes wird sie über den Begriff der *Aufmerksamkeit* von Bernhard Waldenfels phänomenologisch betrachtet (vgl. Loemke 2015A, S. 256).
713. Vgl. Waldenfels 2007², S. 175.

Verschiebung
Nun ereignet sich eine weitere *Verschiebung*. In das *Auffinden* der kleinen Metallteile schiebt sich eine *repräsentative Differenz*. Für Delta repräsentieren die Fundstücke die verlorenen Mädchen aus ihrer beruflichen Arbeit (vgl. Delta_H959-985), deren Rahmen sie im *Auffinden* ändert. Die Bearbeitung dieser Metallteile (vgl. Delta_H1032-H1038) erzeugt wiederum eine *appetitive Differenz*. Delta befreit sich damit von den schweren Geschichten der Mädchen.

Handlungsleitende Orientierung
Den Rahmen ändern
Im Auflesen des Gefundenen modifiziert sich Deltas Modus, *den Rahmen ergründen,* in ein *Den-Rahmen-Ändern*.

Handlungsleitende Orientierung
Den Rahmen ergründen
Aufgrund ihrer Beschäftigung mit *Homöopathie* beginnt sie im Maschinenraum der Universität auf die Wirkweise von Schmerzen zu achten (vgl. Delta_H1519-H1524). Delta schließt an den Modus des *Ergründens eines* wirkmächtigen *Rahmens* an (vgl. Delta_E).

Widerfahrnis III
Delta nimmt an einem Seminar über die *Sammlung Prinzhorn* teil. Sie liest einen Text über den von ihr ausgewählten Künstler, der dort als Philosoph bezeichnet wird (vgl. Delta_H2242-H2243).

Verschiebung
Diese Formulierung löst augenblicklich als *responsive Differenz* Deltas Schmerz über das unvollendet gebliebene Philosophie-Studium aus (vgl. Delta_H2247-H2249, vgl. Delta_H2409-H2413).

Handlungsleitende Orientierung
Den Rahmen ergründen
Delta bleibt weiterhin im Modus des *Ergründens von Rahmen* (vgl. Delta_E), als sie nachvollziehen will, wie es sich anfühlt, wenn Menschen, wie die Künstler der *Sammlung Prinzhorn*, „auf kleinstem Raum“ (Delta_2493) arbeiten (vgl. Delta_H2501-Delta_H2502).

Widerfahrnis IV
Im mimetischen Einlassen auf das Arbeiten im engen, kleinen Raum (vgl. Delta_H2530, vgl. Delta_H2567, vgl. Delta_H2598-H2653), gerät Delta an ihre Grenzen (vgl. Delta_H2572-H2575).

Verschiebung
In den Modus des *Ergründens von Rahmen* schiebt sich eine *signifikative Differenz*. Die *Dichte* der künstlerischen Arbeit erscheint Delta als Bild für die *Dichte* ihres Lebens (vgl. Delta_H2653-H2654). Zugleich entsteht im Antworten auf die wahrgenommene *Dichte* eine *responsive Differenz*, der sie mit einem *neuen Ordnen* begegnet (vgl. Delta_H2667). Das Ordnen der künstlerischen Arbeit evoziert zugleich eine *appetitive Differenz*, sie will ihr „Leben aufräumen“ (Delta_H2671).

Handlungsleitende Orientierung
Den Rahmen ändern
Der Modus des *Ergründens von Rahmen* wandelt sich erneut zu einem Modus des *Änderns von Rahmen* (vgl. Delta_2667-H2671).

Transformation
Die *Verschiebungen*, die die *Baustelle* als Ursprungs-*Widerfahrnis* in Deltas künstlerischem Prozess an der Universität (Delta_H541-H542) bewirkten, führen zu einer *Transformation*, die sich unter anderem in der Wahrnehmung von Baustellen zeigt. Statt sie als störende *Widerfahrnisse* (vgl. Delta_H598) zu erleben, erfreut sich Delta nun an ihnen (vgl. Delta_H624).

Ausblick auf das folgende Kapitel
In der folgenden Gegenüberstellung vergleiche ich die Struktur der *Widerfahrnisse*, die auf die Studierenden getroffen sind.

9.2 Komparation des diastatischen Geschehens [714]

Widerfahrnisse

Alpha	Beta	Gamma	Delta
Widerfahrnis I Unvermutetes Verhalten der Kommilitonen	**Widerfahrnis I** Unvermutetes künstlerisches Handeln eines Dozenten	**Widerfahrnis I** Unvermutetes Urteil der Mutter	**Widerfahrnis I** Unvermutete Qualität eines Raumes (Baustelle an Universität)
		Widerfahrnis II Unverhoffter Zuspruch eines Dozenten	**Widerfahrnis II** Unvermutete Qualität eines Raumes (Colleoli)
		Widerfahrnis III Unvermutete Ablehnung eines Dozenten	**Widerfahrnis III** Unvermutete Bezeichnung in einem Text (Publikation)
			Widerfahrnis IV Unvermutete Qualität eines Raumes (Wohnung)
Kommilitonen	*Autoritätsperson*	*Autoritätsperson*	*Räumliches, Geschriebenes*

Im Folgenden blicke ich auf die jeweiligen Qualitäten der *Widerfahrnisse*, denen die Studierenden begegneten.

Alpha
Alpha wird von einer Reaktion ihrer Kommilitonen überrascht, mit der sie nicht gerechnet (vgl. Alpha_A450-A451), die sie sich aber womöglich implizit längst gewünscht hatte.

Beta
Beta verblüfft die künstlerische Handlungsweise eines Dozenten (vgl. Beta_117). Auch hier könnte man mutmaßen, dass sie sich genau diese Vorgehensweise nach ihrer planenden Tätigkeit als Architektin ersehnt hatte (vgl. Beta_173-A175).

Gamma
Gamma freut sich über das unvermutete Urteil der Mutter (vgl. Gamma_A647-A648), den Zuspruch eines Dozenten (vgl. Gamma_Ü729) und wird von der Ablehnung eines weiteren Dozenten getroffen (vgl. Gamma_E).

Mit großer Wahrscheinlichkeit hatte sich Gamma zumindest ein klein wenig ausgerechnet, dass ihre Mutter so urteilen würde, zumal ihre ältere Schwester im Malen weit weniger erfahren war als sie (vgl. Gamma_A633-A643).

Vielleicht signalisierte ihr der geteilte Migrationshintergrund, der sie mit dem Lehrbeauftragten verband, seine Unterstützung?

Womöglich ahnte sie ebenfalls im Vorfeld, dass ein anderer Dozent ihre Malerei ablehnen würde (vgl. Gamma_E).

714. Vgl. Waldenfels 2007², S. 175.

Delta
Delta fordert die *Baustelle* der Universität (vgl. Delta_H541-H542) genauso wie der Ort der Studienfahrt heraus (vgl. Delta_H1443). Die Bezeichnung eines Künstlers der *Sammlung Prinzhorn* als Philosophen (vgl. Delta_H2242-H2243) berührt sie. Später trifft sie die Wirkung eines Raumes (vgl. Delta_H2598-H2653). Auch bei Delta deutet sich in den vier *Widerfahrnissen* an, dass sie auf diese Weise wahrgenommen werden konnten, weil ihren spezifischen Erfahrungsmodi andere Erfahrungen[715] vorausgegangen waren, die sie überhaupt möglich machten. Rekonstruktiv betrachtet, traten die *Widerfahrnisse* nicht ganz so unvermutet auf. Christian Rittelmeyer würde von einer spezifischen Sensibilität sprechen, auf die die jeweils äußeren Ereignisse, also die *Widerfahrnisse*, trafen.[716]

Gegenüberstellung
Stellt man nun die Qualitäten der *Widerfahrnisse* einander gegenüber, wird Delta in ihrem künstlerischen Prozess an der Universität nicht von Autoritäten getroffen, sondern von räumlichen Begebenheiten und von einem Text. Bei Beta und Gamma hingegen stehen ihre *Widerfahrnisse* im Kontext mit Autoritätspersonen. Lösen bei Gamma die persönlichen Urteile der Autoritätspersonen die Widerfahrnisse aus, entsteht bei Beta die begeisternde Überraschung beim Beobachten der Arbeit einer Autoritätsperson. Für Alpha spielen Autoritäten keine Rolle, stattdessen ihre Kommilitonen, die sich auf gleicher Augenhöhe befinden. Allerdings bemerkt sie freudig, dass sie sich den Vorschlägen von Dozenten widersetzen konnte (vgl. Alpha_Ü225-Ü229).

Die *Widerfahrnisse* Alphas und Betas sowie die ersten beiden Widerfahrnisse Gammas sind eher positiv. Die *Widerfahrnisse* Deltas hingegen sind allesamt biographisch herausfordernd.

Ausblick auf das folgende Kapitel
Im abschließenden Kapitel fasse ich die Erkenntnisse zusammen und beantworte meine Fragestellung. Anschließend gehe ich auf den methodischen Gewinn meiner Vorgehensweise ein, bevor ich meine Ergebnisse mit theoretischen Bezügen verknüpfe.

715. Vgl. Waldenfels 2007², S. 10.
716. Vgl. Rittelmeyer 2012A, S. 75.

10. Abschließende Verknüpfungen

10.1 Zusammenfassung der Erkenntnisse

Im Folgendem fasse ich die Erkenntnisse aus der Analyse der *Hyperimages*, dem Nachspüren in meinen *Erinnerungsbildern* und der Rekonstruktion des *Diastatischen Geschehens* zusammen:

Alpha: Einen Rahmen rhythmisieren
Alpha hat sich voll auf den neuen Rahmen des Universitären eingelassen (vgl. Alpha_A215). Ihr *Hyperimage* am Ende des Interviews (AlphaKE) besteht nur aus Artefakten, die im Studium entstanden sind. Am Studienort fühlt sie sich wohl (vgl. Alpha_A235).

In der kühnen Reduktion der Artefakte (AlphaKE) und der Weise ihrer aktiven Präsentation (vgl. AlphaV10) spiegeln sich Alphas Selbstsicherheit, aber auch Reflexivität (vgl. AlphaA1).

Im *Erinnerungsbild* deutet sich Alphas Stachel an (vgl. Alpha_E), der über gezielte Interventionen das *Eintakten auf einen Rahmen* in ein *enttaktendes Rhythmisieren* wandelt. Aus dieser Perspektive changiert die Leere des Tisches zu Beginn des Interviews (AlphaK1) in ihrer Bedeutung. Sie erscheint nicht nur als vorsichtiges *Einlassen* auf den *Rahmen* des Interviews, sondern auch *als* kühn inszeniertes *Rhythmisieren* eines gesetzten Formats.

Die Rekonstruktion des *diastatischen Geschehens* ermöglicht eine weitere Dimension: Das zentrale *Widerfahrnis*, das Alphas Stachel stärkt, entstand aufgrund eines befremdenden *Antwortverhaltens* ihrer Kommilitonen (vgl. Alpha_A450-A451). Auf diese Weise wird die sozial-kommunikative Ausrichtung von Alphas künstlerischem Handeln transparent.

Beta: Einen Aufbruch wagen
Beta nähert sich vorsichtig dem Interview an, zumindest lassen das die zugedeckten Artefakte vermuten (vgl. BetaK1). Da Beta nur einen *Repräsentant* für ihr Architekturstudium distanziert positioniert auslegt (BetaKE, Beta1), scheint sie sich voll auf den Rahmen des neuen Studiums eingelassen zu haben.

Die Vorsicht, mit der sie sich dem Interview nähert (AlphaK1), spiegelt sich in der Weise, wie sie das zweite Studium beginnt (vgl. Beta_A69-A70, vgl. Beta_A93-A94).

Im *Erinnerungsbild* von Beta schält sich der *Abschied*, dem ein *Aufbruch* innewohnt, als bedeutsam heraus (vgl. Beta_E). Auf diese Weise erklärt sich die distanzierte Positionierung von Beta1 als *Gegenhorizont* zum aktuellen Studium (vgl. BetaKE).

In der Rekonstruktion des *diastatischen Geschehens* wiederum zeigt sich: Als zentrales *Widerfahrnis* Betas fungiert in ihrem neuen Studium das Erfahren der spezifischen künstlerischen Handlungsweise eines Dozenten (vgl. Beta_A117). Sein Vorgehen ermutigt sie zu weiteren Selbstbildungen (vgl. Beta_A131-A132, vgl. Beta_A296-A297).

Gamma: Eine Ausrichtung suchen
Gamma bettet die Artefakte des Studiums in einen größeren Kontext ein und scheint auf diese Weise das Studium zu relativieren (vgl. GammaKE). Dies zeigt sich insbesondere in der Anfangsphase des *Ausbreitens*, in der sie universitäre mit voruniversitären Artefakten kontrastiert (vgl. GammaK4-GammaK9), sie aufeinander bezieht und doch voneinander abgrenzt. Die Abgrenzung wird insbesondere durch die explizite Wertschätzung der voruniversitär entstandenen Artefakte spürbar.

Beim Nachspüren in meinem *Erinnerungsbild* wird mir zunächst klar, dass sich Gamma in ihren Artefakten an *Richtigem* (vgl. Gamma_A634-A635) zu orientieren scheint. Wird diese Ausrichtung vor ihrem Studium honoriert (vgl. Gamma_Ü689, vgl. Gamma_Ü670-Ü671, vgl. Gamma_Ü708-Ü709), führt sie im Studium zu Irritationen.

Über die Rekonstruktion des *diastatischen Geschehens* wird das *Erinnerungsbild* weiter differenziert: In ihrer Ausrichtung auf *Richtiges* orientiert sich Gamma an *Autoritätspersonen*, die sich in *Widerfahrnissen* ihr *zuwenden* und auf diese Weise *aufrichten* (vgl. Gamma_A647-A648, vgl. Gamma_Ü729, vgl. Gamma_E) oder *richten* (vgl. Gamma_E12-E13). Die unterschiedlichen *Ausrichtungen* der Dozenten kann Gamma deswegen nicht als Bereicherung erleben. Sie verliert die *Orientierung* (vgl. Gamma_Ü541-Ü544).

Delta: Eine Geschichte abschließen
In der *Anfangssequenz des Ausbreitens* klärt Delta zunächst ihre künstlerische Entwicklung vor dem Studium (vgl. DeltaK14-K24). Die Relationen der jeweiligen Artefakte zueinander, die unterschiedliche Stadien ihrer Entwicklung repräsentieren, werden in den entsprechenden *Hyperimages* deutlich. Das Abklopfen des zuletzt ausgelegten Artefakts DeltaA5 (vgl. DeltaK22) wird zum Startsignal für die Anlage eines Bogens, der sich über die Positionierung von DeltaB01 und Delta00C bei DeltaKE schließt. Auf diese Weise integriert Delta die Artefakte, die vor ihrem Studium entstanden sind in die aus dem Studium, bettet also die aus dem Studium in einen größeren Zusammenhang ein.

Meinem *Erinnerungsbild* zufolge achtet Delta auf die Koordinaten des kunstpädagogischen Rahmens (vgl. Delta_E), in dem sie sich bewegt. Beim *Ergründen* dessen, was ihr in der künstlerischen Arbeit begegnet, fächern sich die Dimensionen des künstlerischen, aber auch des persönlichen Feldes immer weiter auf (vgl. Delta_H541-H544, vgl. H845-H934, vgl. Delta_H2336-H2272).

Über die Rekonstruktion des *diastatischen Geschehens* stellen sich Deltas *Widerfahrnisse* als orts- bzw. textgebunden heraus (vgl. Delta_H541-H542, vgl. Delta_H1443, vgl. Delta_H2242-H2243, vgl. Delta_H2598-H2653). Alle sind an vergangene *biografische* Erfahrungen (vgl. Delta_H835-H845) gekoppelt. Damit ist Deltas künstlerische Arbeit an sich selbst adressiert.

Der Bogen der Erzählung, der mit dem Abklopfen von DeltaA5 (vgl. DeltaK22) beim *Ausbreiten der Artefakte* beginnt, schließt sich im Lauf der Datenerhebung. Jetzt kann sich Delta an *Baustellen* (vgl. Delta_H622-H629) und Überraschungen im Alltags erfreuen (vgl. Delta_H1674-H1675).

10.2 Beantwortung der Fragestellung

Im Folgenden beantworte ich meine Forschungsfrage *(vgl. Forschungsfrage: Kapitel 5.4)*:

Wie wirken sich handlungsleitende Orientierungen der Studierenden auf ihre künstlerische Praxis aus?

Den Rahmen anerkennen
Alpha und Beta beginnen ihr Studium damit, dass sie den neuen *Rahmen anerkennen*. Der Start ist für beide nicht harmlos. Alpha erlebt die Anfangsphase „spannend" (Alpha_A225), Beta hingegen beschreibt sich als „unsicher" (Beta_A93) in dieser Zeit. Innerhalb des *Rahmens* beginnt Alpha zu experimentieren, um herauszufinden, was ihr gefällt (vgl. Alpha_A229-A230). Sie vergleicht sich mit Kommilitonen (vgl. Alpha_A215-A221) und erprobt manche ihrer Arbeitsweisen (vgl. Alpha_A300-A301). Beta lässt sich von Dozenten inspirieren (vgl. Beta_A117-A121), was ihr Lust auf weiteres Experimentieren macht (vgl. Beta_A126-A127). Gamma hingegen erkennt den *Rahmen* des Studiums nicht uneingeschränkt an. Dies zeigt sich in ihren Beschreibungen der ersten Seminare. Besonders eindrücklich schildert sie dies in ihren Erzählungen zu einem Basisseminar *Zeichnen*. Sie kontrastiert ihr schulisch erarbeitetes Können (vgl. Gamma_A164-A174) mit den universitären Anforderungen (vgl. Gamma_A163-A164, vgl. Gamma_A174-A175). Statt sich dem Unbekannten neugierig zu öffnen, bedauert sie (vgl. Gamma_A179), dass ihr Können nicht anerkannt wird. Ihre kritische Distanz zum *Studienrahmen* wird auch dadurch deutlich, dass sie die Artefakte aus ihrer Schulzeit mehr schätzt als die Studienergebnisse (vgl. GammaKE). Entsteht im *Anerkennen des neuen Rahmens* bei Alpha und Beta eine rege bildnerische Praxis mit etlichen Weiterentwicklungen, stagniert Gamma im Studium.

Den Takt hinterfragen
Im *Eintakten auf den Rhythmus des Neuen* (vgl. Alpha_A214-A221) wird Alpha unvermutet mit der eigenen *Taktung* konfrontiert (vgl. Alpha_A449-A451). Es ergeben sich bei ihr verschiedene Ansätze, wie sie einen bestehenden *Takt* durch künstlerische Intervention synkopieren, unterbrechen, irritieren, öffnen oder ändern kann (vgl. AlphaK1, vgl. AlphaK12, vgl. AlphaV10, vgl. AlphaA1, vgl. AlphaE, vgl. Alpha4). Da sich diese *handlungsleitende Orientierung* auf ihr Umfeld richtet, erweist sie sich nicht nur als sozialkommunikativ, sondern auch als wandlungsfähig. Die *handlungsleitende Orientierung Den Takt hinterfragen* bezieht sich gerade nicht auf eine richtige technische Umsetzung (vgl. Alpha_Ü648-Ü649), sondern auf die *Interaktion* mit anderen Menschen. Sie produziert vielfältige Artefakte (vgl. Alpha_A143-A148), von denen sie leicht provokant nur eine kleine Auswahl präsentiert (vgl. AlphaKE).

Sich neu erfinden
Sich neu erfinden, das als *handlungsleitende Orientierung* bei Beta deutlich wird, nimmt das Vergangene als *Gegenhorizont* wahr, vor dem das *Neue* entsteht (vgl. Beta_A79-A80, Beta_A121-A132, vgl. BetaKE, vgl. Beta_A296-A297). Dieses *Aufbrechen*, das einem *Ausbrechen* aus alten Strukturen gleicht (vgl. Beta_Ü752, vgl. Beta_Ü794), bewirkt eine starke Dynamik. Ein intensiver künstlerischer Prozess setzt ein. Im Gegensatz zur vorangegangenen Orientierung *Den Takt hinterfragen* richtet sich diese *Orientierung* auf die Person des Kunstschaffenden selbst.

Den Rahmen ergründen und ändern
Den Rahmen ergründen und ändern, eine *handlungsleitende Orientierung*, die bei Delta deutlich wird, richtet sich wie *Sich neu erfinden* an den Kunstschaffenden selbst. Im Gegensatz zu *Sich neu erfinden* gibt es keine Abgrenzung gegenüber dem Vorangegangenen. Das Erscheinen des Vergangenen im Gegenwärtigen wird zugelassen (vgl. Delta_H837-H845) und zum *Movens* für eine intensive künstlerische Arbeit. Der *Modus Den Rahmen ergründen und ändern* wirkt sich in der Gegenwart aus, wenn Delta zum Beispiel ihr Verhältnis zur Interviewerin (vgl. Delta_A57-A66, vgl. DeltaV6) oder zum Dozenten (vgl. Delta_E) thematisiert. Im Modus *Den Rahmen ändern* verwandelt Delta verlorene Metallteile (vgl. Delta_H933,

vgl. Delta_H1076-H1077) in etwas „Schönes“ (Delta_H1202). Im gleichen *Modus* wendet sie sich den Objekten (DeltaA01-A04) am Anfang des Interviews zu (vgl. DeltaK3-DeltaK24), nicht zuletzt deswegen, weil sie sich diesen *Modus* über ihre künstlerischen Arbeiten angeeignet hat. So komme es, laut Delta, auf die Weise an, *wie* man sich einem Gegenstand nähert (vgl. Deta_H1203-H1221).

Begonnenes abschließen

Indem Delta bei DeltaKE ihre jüngsten Artefakte an ihre ältesten anschließt, handelt sie im Modus *Begonnenes abzuschließen*. Dieser Modus könnte als Antwort auf das unabgeschlossene Philosophie-Studium (vgl. Delta_H2247-H2249) entstanden sein und sich deshalb als umso stärker erweisen. Der gleiche *Modus* deutet sich in Deltas Erzählung vom Papiertheater an, das durch eine Aufführung vollendet werden kann (vgl. Delta_H1653-H1701). Aber nicht nur Delta treibt das *Fertigstellen* an. Auch Alpha zeigt diese *Orientierung*. Sie wartet zwei Jahre, bis sie die Garnelenpackung endlich mit Latex abformen kann (vgl. Alpha_Ü1249-Ü1250).

Mitteilen

Der *Modus* des *Mitteilens* beginnt bei Alpha mit der Entdeckung des eigenen Takts (vgl. Alpha_A450-A451), als sie die faszinierende haptische Erfahrung festhalten und für andere übersetzen will (vgl. Alpha_A455-A461). Nun hat Alpha ein Ziel (vgl. Alpha_A214). Das im *Modus* des *Mitteilens* zu lösende Problem erweist sich als eine „Herausforderung“ (Alpha_A550), die ihr „gefällt“ (Alpha_A230). Eine Erfahrung, die durch das *Mitteilen* erst geteilt werden kann (vgl. AlphaV10), benötigt für eine erfolgreiche Vermittlung auch die Rückmeldung der Anderen (vgl. Alpha_Ü900-Ü904). Der *Modus* des *Mitteilens* erweist sich bei Alpha so stark, dass sie ihr gesamtes Studium auf ihn ausrichtet (vgl. Alpha_A365-A366).

Richtigem entsprechen

Der Modus, *Dem Richtigen entsprechen*, der bei Gamma spürbar wird, bezieht sich auf das künstlerische Handeln. Er unterscheidet sich deutlich vom Modus *Den Rahmen ergründen*, der für suchende Bewegungen offen ist, beispielsweise dafür, den „dunklen Raum, in den man eigentlich nicht rein kann“ (vgl. Delta_H258) auszuloten. Dem *Richtigen entsprechen* geht davon aus, dass es eine normative, gesetzte Richtigkeit gibt. So malt Gamma endlich ein „richtiges Landschaftsbild“ (Gamma_A634-A635). Über diesen *Modus* lernt sie in ihrer Schulzeit die Malweisen renommierter historischer Künstler kennen und schätzen, wie die Jan van Goyens oder Joseph Anton Kochs (vgl. Gamma_Ü685-Ü703) oder die Paul Cézannes und Claude Monets (vgl. Gamma_Ü769-Ü777). Zum Spektrum der als richtig angesehenen Maler gehören ausschließlich Maler der Vergangenheit, keine der Gegenwart (vgl. Gamma_Ü179-Ü181). In diesen *Modus*, *Dem Richtigen entsprechen*, schiebt sich bei Gamma eine *appetitive Differenz*, da sie darüber breite *Anerkennung* von Eltern (vgl. Gamma_Ü708-Ü710, vgl. Alpha_A647-A648) und Schule (vgl. Alpha_Ü539-Ü540) erfährt. Allerdings bleibt die *Anerkennung* der universitären Dozenten in diesem *Modus* aus (vgl. Gamma_A156-A179, vgl. Gamma_A191-A203). Die Spannung verstärkt sich für Gamma dadurch, dass sie für eine spätere Anstellung als Grundschullehrerin eine formelle Anerkennung ihrer universitären Leistungen benötigt (vgl. Gamma_A76-A77). Eine *responsive Differenz* schiebt sich in Gammas Modus *Dem Richtigen entsprechen*, als sie der Malweise des Lehrbeauftragten zu entsprechen beginnt (vgl. Gamma_A203-A207). So erlebt sie das Bachelor-System als *Druck*, „sich da auch irgendwie so freier gehen zu lassen in den Seminaren“ (Gamma_A71-A72).

Zur Entspannung malen
Wenn Gamma im *Modus der Entspannung* künstlerisch arbeiten kann, ist sie glücklich (vgl. Gamma_Ü165-Ü166). Künstlerisches Handeln stellt für sie einen *Gegenhorizont* zu Stress (vgl. Gamma_Ü156-Ü157, vgl. Gamma_165-Ü166, vgl. Gamma_Ü210-Ü213) dar, es fördert das Entspannen und Nachdenken (vgl. Delta_Ü212). Für Alpha hingegen ist Kunst „immer anstrengend" (Alpha_Ü1245-Ü1246). Allerdings lähmt sie diese Anstrengung nicht. Lachend hebt sie hervor: „Das ist immer ein Kampf mit der Kunst" (Alpha_Ü1245).

Zusammenfassung
Nahezu alle Modi der beschriebenen *handlungsleitenden Orientierungen* wirken sich positiv auf das künstlerische Handeln der vier Studierenden, der Fälle in meiner Untersuchung aus. Die beiden letztgenannten Modi enthalten jedoch Dimensionen, die sich als problematisch erweisen können. So kann der Modus *Dem Richtigen entsprechen* zwar für das Kennenlernen unterschiedlicher künstlerischer Formate zweckdienlich und hilfreich sein. Allerdings kann er sich dann als problematisch erweisen, wenn er mit dem Modus *Malen zur Entspannung* zusammentrifft, der in anderer Kombination wiederum eine wichtige Voraussetzung für künstlerisches Handeln sein kann. Problematisch kann das *Anerkennen des Rahmens* sein, der *Dem Richtigen entsprechen* verwandt ist. Allerdings tritt er bei Alpha und Beta mit weiteren *handlungsleitenden Orientierungen* auf, die das *Anerkennen des Rahmens* zur Grundlage für weitere entdeckende Erfahrungen machen. Gamma erkennt erstaunlicherweise den universitären *Rahmen* nur bedingt an und bleibt ihren ursprünglichen *Modi* künstlerischen Handelns verhaftet. Selbstverständlich sind die hier genannten *Orientierungen* nicht allumfassend. Sie sind vielmehr Beispiele,[717] wie sich *handlungsleitende Orientierungen* auf die Kunstpraxis von Studierenden auswirken können.

Ausblick auf das folgende Kapitel
Im Folgenden versuche ich darzulegen, welche Erkenntnisse sich für eine gelingende Hochschuldidaktik der Kunstpraxis ableiten lassen, die auf meinem methodischen Vorgehen gründen.

717. Vgl. Brinkmann 2010, S. 11.

10.3 Didaktische Überlegungen

In meiner Forschung gibt es als Fälle die *künstlerischen Prozesse* von vier Studierenden, die sich freiwillig zu einer bestimmten Zeit für meine Datenerhebung gemeldet haben. Vergleichbar komplexe Hintergründe von *künstlerischen Prozessen* Studierender werden zu anderen Zeiten und an anderen Orten erfahrbar, wenn man sich als forschender Lehrer oder forschende Lehrerin auf sie einlässt. Meine Forschung veranschaulicht somit exemplarisch, welche Dynamiken sich in *künstlerischen Prozessen* entwickeln können. Umso dringlicher erscheint es mir, dass sich Lehrender der Eigendynamik hier beschriebener *handlungsleitender Orientierungen* bewusst werden, da sie zum Gelingen oder Scheitern von *Bildungsprozessen* führen können.

Nun sind Seminarräume keine Forschungslabore und Lehrende erfüllen andere Aufgaben als Forschende. Trotzdem müssen Lehrende wachsam sein, wenn es in *Bildungsprozessen* Studierender hakt: wenn sich Studierende *entziehen*, wenn sie *stagnieren*, in eine Blockade geraten oder zu schnell auf *Eigenes* pochen, ohne sich auf Neues eingelassen zu haben. Das kann selbst dann geschehen, wenn die *Rahmenbedingungen* zu passen scheinen und Lehrende ihr Handeln selbstkritisch reflektieren.

Mit großer Wahrscheinlichkeit hätte ich Gamma in ihrem künstlerischen Prozess besser begleiten können (vgl. *Gamma, vom Erinnerungsbild aus:* Kapitel 8.3), wenn ich ihre *handlungsleitenden Orientierungen* besser verstanden hätte. Für solche Verständigungsprozesse ist ein *Innehalten* der Lehrenden und der Studierenden notwendig, ein *aufmerksames Schauen und Zuhören.*

Die Begrenztheit von Verständigungsprozessen anzuerkennen[718] und sich deswegen offen auf die Studierenden einzulassen, erscheint mir für eine *gelingende Begleitung* in *künstlerischen Prozessen* genauso wichtig wie ihre Förderung, Herausforderung und Unterstützung.

Das *Wahrnehmen handlungsleitender Orientierungen* stellt für angehende Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen nicht nur in der Weiterentwicklung der eigenen Kunstpraxis eine wichtige *Kompetenz* dar. Es gehört zum Kern ihres zukünftigen Handelns beim *Begleiten künstlerischer Prozesse* junger Menschen.

Das *Wahrnehmen handlungsleitender Orientierungen* können die Lehrenden initiieren. Sie können aber auch einen didaktischen Rahmen ermöglichen, in dem Studierende dazu eingeladen werden, sich bei Seminarübungen auf eigene *handlungsleitende Orientierungen* allein oder in der Gruppe einzulassen. Wie Birgit Engel verstehe ich diese Übungen „als experimentelle Annäherungen an eine reflexive Aufmerksamkeit“,[719] die zunächst einen von Leistungsansprüchen geschützten Raum benötigen.[720]

In einer reflexiven Thematisierung *handlungsleitender Orientierungen* können, so meine These, Modifizierungen bestehender Handlungsschemata ermöglicht werden, wenn man sich *Implizitem* behutsam und verantwortungsvoll nähert.

Im Sinne einer gelingenden *Praxisreflexivität* für Lehrende und Forschende sollte immer auch den eigenen *handlungsleitenden Orientierungen* im Verhältnis zu denjenigen der Studierenden oder denjenigen der fokussierten Fallbeispiele nachgespürt werden. Das *Anerkennen* der unterschiedlichen *Erfahrungsräume* ermöglicht dann sogar die jeweiligen *Handlungsweisen* im Strom ihrer Geschichte inter- und intrapersonell nachzuvollziehen.

Übungen zu handlungsleitenden Orientierungen

- *Der Blick zurück: Gemeinsames Aufspüren handlungsleitender Orientierungen*
- *Der Blick zur Seite: Erproben von Gegenhorizonten im künstlerischen Handeln*

718. Auch Nadia Bader beschreibt in ihrer Dissertation die Problematik eines tiefergehenden Verstehens in Lehr-Lern-Situationen: „Es lässt sich beobachten, wie Verständigungsversuche in vielerlei Hinsicht scheitern, ins Stocken geraten, sich als brüchig, lückenhaft, komplex und auch trügerisch und abgründig erweisen, sogar wenn ein mutmaßlich gelingendes Einwirken oder Beeinflussen des jeweils Anderen beispielsweise durch Hinweise oder (Rück-)Fragen feststellbar zu sein scheint“ (Bader 2018, S. 209).
719. Engel 2015, S. 72.
720. Vgl. ebd., S. 73.

1. Der Blick zurück: Gemeinsames Aufspüren handlungsleitender Orientierungen

In Seminaren könnten zunächst *handlungsleitende Orientierungen* in den Artefakten selbst beobachtet werden. Dies kann mit folgenden Impulsen geschehen:

1. *Im Bereich des Sozialen: An wen ist mein künstlerisches Handeln adressiert? – Von wem/ was geht mein künstlerisches Handeln aus?*
2. *Im Bereich des Zeitlichen: Von welchen zeitlichen Vorstellungen, Rhythmen oder Konzeptionen erzählt mein künstlerisches Handeln?*
3. *Im Bereich des Materials: Welche spezifischen Umgangsweisen mit Material deuten sich in meinen Artefakten an? - Wie könnte ich dem verwendeten Material noch antworten?*
4. *Im Bereich des Normativen: Welchen Qualitätsmaßstäben folgt mein künstlerisches Handeln?*

Für das Wahrnehmen *handlungsleitender Orientierungen* kann der Blick anderer hilfreich sein, wenn ein vertrauensvolles Miteinander besteht.

2. Der Blick zur Seite: Erproben von Gegenhorizonten im künstlerischen Handeln

Für eine Weiterentwicklung in der Kunstpraxis kann aber auch das spielerische Erproben fremder, noch unbekannter *handlungsleitender Orientierungen* unterstützend wirken und so das bisherige Vorgehen weiten. Deswegen schlage ich ein Erproben von *Gegenhorizonten* zum bisherigen künstlerischen Handeln vor.

1. *Im Bereich des Sozialen: Welche Auswirkung auf mein künstlerisches Handeln hat eine veränderte Adressierung?*
2. *Im Bereich des Zeitlichen: Nach welchen alternativen zeitlichen Strukturen oder Auffassungen könnte ich arbeiten?*
3. *Im Bereich des Materials: Wie wirkt sich eine veränderte Umgangsweise mit dem Material auf meinen künstlerischen Prozess aus?*
4. *Im Bereich des Normativen: Welche Ergebnisse entstehen durch veränderte Qualitätsmaßstäbe?*

Über beide reflexive Übungen könnte die Kunstpraxis von Studierenden in ihrer Spezifik anerkannt, zugleich aber für *Fremdes* geöffnet werden. Zu betonen bleibt freilich, dass ein *Antworten* auf das *Aufgespürte* erst dann glücken kann, wenn es sich auf dem „schmal bleibenden Grat zwischen verfügbarem Erfahrungswissen und der Offenheit für das Unbestimmte“[721] bewegt. Beide Vorschläge schließen sich in ihrer Ausrichtung Georg Meistermanns Überlegungen von 1959[722] an, der damals schrieb: „Es gibt keine Lehre, wie man Kunst machen kann. [...] Die Voraussetzungen für das Lehren wie für das Lernen sind die augenscheinlichen Möglichkeiten, die im Schüler bereit liegen“.[723] Die augenscheinlichen Möglichkeiten, die im Studierenden liegen, können im *innehaltenden Moment*[724] als *handlungsleitende Orientierungen* wahrgenommen werden. Sie in ihrer grundlegenden Dynamik anzuerkennen und zu reflektieren, scheint mir für eine gelingende Hochschuldidaktik notwendig.

721. Engel 2015, S. 67.
722. Meistermann 2007.
723. Ebd., S. 37.
724. Vgl. Engel 2004, S. 117.

10.4 Methodischer Gewinn

Verbindung aus Grundlagen- und Praxisforschung

Lehrende, die sich ihrem eigenen Feld forschend zuwenden, befinden sich im anderen Setting als diejenigen, die sich ein fremdes Feld erschließen. Als Teil des Feldes, das man in spezifischen Facetten neu begreifen will, bleibt man auf unterschiedlichen Ebenen mit ihm verbunden und teilt den gleichen *Erfahrungsraum*: In vorliegender Forschung teile ich mit den Studierenden, meinen Fällen, nicht nur den Ort, an dem ich als Lehrender unterrichtete, ich teile mit ihnen sogar das Fach und die angestrebte Profession als Lehrer oder Lehrerin. Als kunstpädagogischer Forscher, der sich trotz genannter Verbindungen zum Feld, aber unabhängig von Seminaren, mit den *handlungsleitenden Orientierungen* von Studierenden in deren Kunstpraxis auseinandersetzt, gehe ich *grundlagenforschend* vor. Ich erforsche beispielsweise Wirkungszusammenhänge des künstlerischen Handelns von Studierenden (vgl. *Forschungsgenese*: Kapitel 1.4). Die Datenerhebung durch Dritte unterstützt dieses Vorgehen genauso wie das methodische Gerüst der *dokumentarischen Methode* und die darauf gründenden fallinternen und fallexternen Komparationen. *Praxisreflexiver* Bestandteil meiner Datenerhebung sind die *Erinnerungen*, die ich während der Interviews in meinem Büro notierte. Eine Verbindung aus *grundlagen-* und *praxisforschendem* Vorgehen gelang in dem Moment, an dem ich meine *Erinnerungsbilder* als *Movens* für meinen *grundlagenforschenden* Ansatz zu lesen begann. So konnte ich meine Verbundenheit zum Feld nicht als Mangel, sondern als spezifische Qualität betrachten. Auf diese Weise entstand nach der Analyse des Datenmaterials durch die *dokumentarische Methode* eine Rückung: In der *phänomenologischen Interpretation* verband ich das Analysierte mit den eigenen *Erinnerungsbildern* (vgl. *Vom Erinnerungsbild aus*: Kapitel 8). Das Zusammenwirken beider Forschungsweisen, das durch die Anerkennung meiner Verbundenheit zu Feld und Fällen entstand und eine *praxisreflexive* Interpretation der *grundlagenforschenden* Daten ermöglichte, stellt den entscheidenden Wendepunkt in der methodologischen Konzeption dieser Arbeit dar. Sie bestätigte sich in dem Moment, als ich erkannte, dass jede Forschung, die ich außerhalb meines eigenen Feldes unternehmen würde, ohne *praxisreflexive* Dimension auskommen müsste.

Das Zeigen von Artefakten zwischen Ausbreiten und Anordnen

Arnd-Michael Nohl stellt in seinen Ausführungen zu *Interview und dokumentarische Methode*[725] fest, dass die Zugzwänge des *Erzählens* nur dann greifen können, „wenn die Erzählung im Vordergrund der Schilderung steht, selbst wenn diese durch Beschreibungen, Argumentationen und Bewertungen als Hintergrundkonstruktionen unterbrochen wird".[726] Demnach wäre das *Ausbreiten der Artefakte*, das den Erzählungen der Studierenden über ihre Kunstpraxis im Studium implizit folgt, vom Fluss dieser Erzählungen abhängig. Wären hingegen die Studierenden dazu aufgefordert worden, ihre Artefakte auf dem Tisch zuerst anzuordnen, wäre die Präsentation *argumentativ* konzipiert. Die Interviewten würden sich „nicht in den Rahmen [...] [ihrer] Erfahrungen"[727] verstricken. So müsste sich das *Ausbreiten von Artefakten* deutlich von einem *Anordnen von Artefakten* unterscheiden, das explizit „durch Argumentationen und Bewertungen geprägt"[728] ist. Die Gesamtansichten der Artefakte würden sich somit unterscheiden. Als ein Forschungsdesiderat ergibt sich aus der vorliegenden Arbeit, die Unterscheidung zwischen einem *Ausbreiten* und einem *Anordnen* von Artefakten systematisch zu untersuchen.

Das Hyperimage als bezeugendes „Bild" des Interviews und des künstlerischen Prozesses eines Falls

Die *Hyperimages*[729] der *ausgebreiteten Artefakte* am Ende der Interviews repräsentieren das gesamte Interview, weil sich in sie die sequentielle Dynamik des Interviewverlaufs eingeschrieben hat. Damit bezeugen[730] sie im Sinne Sybille Krämers das gesamte Interview. Bei manchen Studierenden führte bereits die Vorbereitung auf das Interview zur Vergegenwärtigung des Studiums. Delta spricht beispielsweise zu Beginn des Interviews davon, sie habe beim Zusammensuchen der Artefakte das ganze „Studium vor Augen" (Delta_A70) gehabt. Somit repräsentieren die *Hyperimages* am Ende der Interviews nicht nur die jeweiligen Interviews, sondern darüber hinaus den künstlerischen Prozess der Studierenden, der erforschten Fälle.

725. Nohl 2012[4].
726. Ebd., S. 42.
727. Ebd.
728. Ebd.
729. Vgl. Thürlemann 2013, S 8.
730. Vgl. Krämer 2012, S. 24.

Die Simultaneität des Hyperimages

Ralf Bohnsack nennt als besondere Qualität des Bildes eine Gleichzeitigkeit, die „innerhalb desselben Mediums möglich“[731] ist. In Rekurs auf Max Imdahl bezeichnet er diese Gleichzeitigkeit „als Simultanstruktur oder Simultaneität“[732] des Bildes. Sie betrifft einerseits die proponierte, also dargestellte Performanz des Bildes auf propositionaler, abbildender Ebene und andererseits seine performative Performanz, also den Herstellungsprozess des Bildes selbst, „im Modus Operandi der Gesamtkomposition des Bildes“.[733] Im *Hyperimage* tritt diese *Simultaneität* des Bildes wiederum mehrfach auf: Einerseits ist das *Hyperimage* Ergebnis der *performativen Performanz* des *Ausbreitens der Artefakte* im Interview, andererseits Ergebnis meiner eigenen bildnerischen Arbeit während der Rekonstruktion der Fotografien, die die *ausgebreiteten Artefakte* am Ende der Interviews dokumentieren. Darüber hinaus bilden die *Hyperimages* auf Ebene der *proponierten Performanz* die zu unterschiedlichen Zeiten entstandenen Artefakte ab.

Digitalisierte Hyperimages für fallinterne und fallexterne Komparationen der Analyse

Die digital-mimetische Übersetzung der dokumentierenden Fotografien am Ende des Interviews war als Ersatz für die fehlende Kamera-Einstellung von oben gedacht. Schließlich wollte ich ja nicht den Blick des abbildenden Bildproduzenten,[734] also meinen Blick als Forscher rekonstruieren, sondern die *ausgebreiteten Artefakte* auf dem Tisch. Durch die Digitalisierung entstand allerdings ein Mehrwert auf drei Ebenen:

Rekonstruktion der Anfangssequenzen im Ausbreiten

Die Digitalisierung der *Hyperimages* am Ende des Interviews[735] erlaubte die Rekonstruktion der Weise des *Ausbreitens* (vgl. *Hyperimages der Anfangssequenzen des Ausbreitens*: Kapitel 7.2). Dieser Blick auf das *Wie* des *Ausbreitens* ermöglichte fallinterne Komparationen der *Hyperimages* (vgl. *Komparation der zentralen Hyperimages der Fälle*: Kapitel 7.3). Am Fall Delta ließ sich deutlich zeigen, dass sich im *Ausbreiten der Artefakte* bereits Aspekte andeuteten, die sich erst im Verlauf des Interviews konturierten.

Visualisierung der Analyse-Einstellungen

Durch die digitale Rekonstruktion der *Hyperimages* konnten die Analyse-Einstellungen farbig visualisiert und somit prägnant dargestellt werden (vgl. *Komparation der Hyperimages am Ende des Interviews*: Kapitel 7.1).

Vergleichender Überblick

Diese Visualisierungen der Analyse-Einstellungen ermöglichten zugleich eine Komparation der zentralen *Hyperimages* der jeweiligen Fälle (am Beginn sowie am Ende des Interviews und am Ende der *Anfangssequenz des Ausbreitens*). So konnte das gesamte Datenkorpus in den jeweiligen Analyse-Einstellungen sichtbar gemacht und gewissermaßen zum simultanen „Bild“ für den *grundlagenforschenden* Teil meiner Forschung werden (vgl. *Komparation der zentralen Hyperimages der Fälle*: Kapitel 7.3). Das komparative Analysieren und Betrachten der *Hyperimages* erlaubte zudem eine Konturierung der Fälle und erste Rückschlüsse auf die *handlungsleitenden Orientierungen* der Studierenden (vgl. *Ableitungen von handlungsleitenden Orientierungen:* Kapitel 7.4).

Die inkorporierte Praxis der abgebildeten Bildproduzentinnen und des abbildenden Forschers in den Videogrammen

Ralf Bohnsack weist daraufhin, dass die abgebildeten Bildproduzenten ihre eigenen Performanzen in die Videographie einbringen, „die – als *inkorporierte Praktiken*, *als Körperpraxis* – am Foto auf der Ebene der performativen Performanz rekonstruierbar sind“.[736] Dabei würden sie, so Ralf Bohnsack, von der „Performanz der Ab*bildenden*“[737] gerahmt. In den Videogrammen meiner Datenerhebung repräsentiert das Kameraauge mich als Forscher. Auf diese Weise sind die Videogramme durch meine Performanz als abbildender Bildproduzent entstanden, was eigentlich von nachgeordnetem Interesse ist. Schließlich interessierte mich, auf welche Weise die Studierenden ihre *Artefakte ausbreiten* und nicht meine eigene inkorporierte Praxis bei der Dokumentation des Interviews. Deutlich wird Ersteres in den Videogrammen, die die Sequenzialität im *Ausbreiten der Artefakte* veranschaulichen (vgl. DeltaV11-DeltaV24). Sie waren notwendig, um den *Ausbreitungsprozess* rekonstruieren zu können. Allerdings gibt es auch Videogramme, die sich davon unterscheiden. In ihnen zeigt sich für mich als Forscher auf Ebene der Körperpraxis der abgebildeten Bildproduzentinnen über das *Ausbreiten der Artefakte* hinaus *etwas als etwas*[738] *exemplarisch*[739].

731. Bohnsack 2011², S. 51.
732. Ebd.
733. Vgl. Bohnsack 2017, S. 189.
734. Vgl. Bohnsack et al. 2015, S. 17.
735. Visuelle Übersetzungen des aufgezeichneten Datenmaterials verwendet auch Nadia Bader in ihrer Dissertation (vgl. Bader 2018) und einem publizierten Vortrag (vgl. Bader 2017).
736. Bohnsack 2017, S. 191.
737. Ebd.
738. Vgl. Waldenfels 2007², S. 28ff.
739. Vgl. Brinkmann 2010, S. 11.

Diese Videogramme dokumentieren „in der Selektivität der Situationsauswahl, des Augenblicks der Ablichtung, vor allem aber in der *formalen Gesamtkomposition*“[740] meine rahmende performative Performanz als bildmachender Forscher. Dies wird insbesondere in den Videogrammen deutlich, in denen Alpha und Lambda AlphaA3 betasten (vgl. AlphaV10), Gamma Iota ihr „Schlüsselwerk“ (Gamma_A818) präsentiert (vgl. GammaV8), Delta sich ihren Artefakten statt Lambda zuwendet (vgl. DeltaV6) und, voller Spannung die Hände in ihre Hosentaschen steckt (vgl. DeltaV9), oder anschließend ihre Mappe von Lambda entfernt (vgl. DeltaV10).

Das Verdichten der eigenen Erinnerungen zum Erinnerungsbild

Selbstverständlich gibt es mehrere Erinnerungen an unterschiedliche Ereignisse mit Studierenden. In der Reflexion lassen sie sich allerdings schnell unterscheiden, weil manche mich als Lehrenden berühren, sogar treffen und sich deswegen tief ins Gedächtnis eingegraben haben. Für die Formulierung eines *Erinnerungsbildes* müssen die Erinnerungen in ihrer Komplexität ergründet und sprachlich prägnant formuliert werden.[741] In der verdichteten Beschreibung einer Erfahrung sind *Erinnerungsbilder* den *Vignetten* verwandt, über die Evi Agostini schreibt:

> *„Die erfahrenen Phänomene müssen, um sie im Kern zu treffen, in den Vignetten mit Hilfe von Wörtern und Bildern äußert prägnant beschrieben werden“.*[742]

Allerdings werden *Vignetten*, im Gegensatz zu Birgit Engels *Erinnerungsbildern*, in der „Dritte-Person-Perspektive“[743] verfasst, denn sie sollen Phänomene eines beobachteten, fremden Unterrichtsgeschehens sprachlich nachvollziehbar machen. Die *Erinnerungsbilder* Engels hingegen offenbaren in der Erste-Person-Perspektive die persönliche Gebundenheit der Forscherin an die eigene Unterrichtserfahrung. So betont Birgit Engel, dass ihr die Prüfungssituation, die ihr erstes *Erinnerungsbild* veranschaulicht, „auf dem Forschungsweg [...] immer wieder in Erinnerung“[744] gekommen sei. Deswegen habe sie begonnen, sich seiner spezifischen Besonderheit zu stellen.[745] Ähnlich verhält es sich mit meinen *Erinnerungsbildern*, die den Gang meiner Erfahrung[746] irritierten und sich deswegen in mein Gedächtnis eingeprägt haben. Beiden sprachlichen Verdichtungen, dem *Erinnerungsbild* und der *Vignette*, ist jedoch gemein, dass „dem Lesenden der Handlungsrahmen aufgezeigt werden muss, um überhaupt an der geteilten Erfahrung des Forschenden teilhaben zu können.“[747]

740. Bohnsack 2017, S. 191.
741. Vgl. Engel 2004, S. 15f., S. 86ff., S. 101ff.
742. Agostini 2016, S. 58.
743. Ebd., S. 55.
744. Engel 2004, S. 16.
745. Vgl. ebd.
746. Vgl. Waldenfels 2007², S. 25.
747. Vgl. Agostini 2016, S. 57f.

Die immanenten Fragen des Erinnerungsbildes als punctum

Roland Barthes unterscheidet in seiner Abhandlung *Die helle Kammer. Bemerkungen zur Photographie*[748] das *punctum* vom *studium*. Unter *studium* versteht er „die Hingabe an eine Sache, das Gefallen an jemanden, eine Art allgemeiner Beteiligung, beflissen zwar, doch ohne besondere Heftigkeit".[749] Das *punctum* hingegen „durchbricht (oder skandiert) das *studium*".[750] „Das *punctum* einer Photographie", so Roland Barthes, „das ist das Zufällige an ihr, das mich besticht (mich aber auch verwundet, trifft)".[751] Aida Bosch und Christoph Mautz beziehen sich in ihrem Aufsatz „Für eine ästhesiologische Bildhermeneutik, oder: Die Eigenart des Visuellen"[752] auf Roland Barthes *studium* und *punctum*.[753] Sie entwickeln ein Verfahren der Bildanalyse, in dem das *punctum* eines Bildes zuerst notiert, für das anschließende *studium* jedoch weggelegt wird. Erst danach werden die Ergebnisse des *studiums* auf das *punctum* bezogen.[754] Als Spezifik dieses Verfahrens betonen beide, „dass die besondere Kraft, das *punctum* eines Bildes nicht verdeckt oder [...] übersehen wird, sondern in die Interpretation mit einbezogen werden kann".[755] So gehe der „spezifische Eindruck, die *Wunde* des Bildes [...] nicht verloren".[756] Wohl wissend, dass Roland Barthes wie Aida Bosch und Christoph Mautz in ihren Überlegungen von Photographien ausgehen, meine ich, dass deren Ausführungen mit meiner Forschung in Verbindung stehen. So legte ich meine *Erinnerungen* an die Studierenden, die ich während der Datenerhebung notierte (vgl. *Datenerhebung*: Kapitel 5.1), bei der Analyse erst einmal zur Seite und blickte im *studium* zunächst auf die *Hyperimages* (vgl. *Datenanalyse*: Kapitel 5.5, vgl. Kapitel 7). Mein *punctum*, das in die jeweiligen *Erinnerungsbilder* eingeschrieben ist, warf immanente Fragen an die Fälle auf, die eine fokussierte Zuwendung mit dem Datenkorpus verlangten. Gewissermaßen erforderten meine *Erinnerungsbilder* eine *praxisreflexiv* geschärfte Analyse-Einstellung für die Daten. Ausgehend von den *Erinnerungsbildern* fragte ich mich, wie die *handlungsleitenden Orientierungen*, die sich in der komparativen Analyse der *Hyperimages* andeuteten, in Beziehung zu meinem *Erinnerungsbild* und den dort wahrnehmbaren *handlungsleitenden Orientierungen* standen. Meine Forschungsfrage, *wie sich handlungsleitende Orientierungen der Studierenden auf ihre künstlerische Praxis auswirken* (vgl. *Forschungsfrage*: Kapitel 5.4), blieb immer bestehen. Durch die Integration der immanenten Fragen an die *Erinnerungsbilder* entstand allerdings eine Bedeutungsverschiebung im Rahmen der Forschung. Die *Grundlagenforschung* wurde Fundament meiner *Praxisreflexivität*. Anders formuliert: Die *Grundlagenforschung* verschob sich in den Modus einer *Praxisforschung*.

Visualisierung der Artefaktinterpretation

In den exemplarischen Visualisierungen meiner Artefaktinterpretationen (vgl. *Vom Erinnerungsbild aus*: Kapitel 8), hebe ich die relevanten Analyse-Einstellungen flächig-farbig hervor (vgl. u.a. Doppelseite AlphaA1, Kapitel 8.1). Diese Weise der Visualisierung unterscheidet sich von den eher graphischen, wie sie in der *dokumentarischen Bildinterpretation*[757] verwendet werden, unterstreicht aber zugleich meine eigene bildnerische Erfahrung als *performative Performanz*[758] in der Analyse.

Das Erzählen und Ausbreiten als Nachempfinden des Erlebten

Beim *Ausbreiten der Artefakte* erinnern sich die Studierenden an Ereignisse, die mit einem Artefakt in Verbindung stehen. Sie verbinden sich über die bezeugenden Artefakte mit ihrer eigenen Geschichte und erleben auf diese Weise Vorangegangenes nach. Dieses Nachempfinden gleicht einem *mimetischen Nachvollzug*[759] des Erfahrenen. Die Studierenden *kartieren*[760] im *Ausbreiten* ihren vorangegangenen *künstlerischen Prozess*.

Methodisches Destillat

Der *innehaltende Moment* des *Ausbreitens von Artefakten* und *Erzählens von Ereignissen* ermöglicht ein *Aufspüren handlungsleitender Orientierungen*, die sich zu den unterschiedlichen Entstehungszeiten in die jeweiligen Artefakte eingeschrieben haben. Zugleich dokumentiert die *Weise des Ausbreitens* aktuelle Orientierungen der Studierenden zum Zeitpunkt des Interviews. Aber auch der Forscher verfügt als Lehrer über *Erinnerungen* an die Kunstpraxis seiner Studierenden. Zum *Erinnerungsbild* verdichtet können diese Bilder *forschungsleitend* werden, sodass er die extern erhobenen und systematisch analysierten Daten mit der eigenen *Praxiserfahrung* verknüpfen kann. Auf diese Weise verzahnt sich *Grundlagen-* mit *Praxisforschung*.

748. Barthes 2012[14].
749. Ebd., S. 35.
750. Ebd.
751. Ebd., S. 36.
752. Bosch und Mautz 2012.
753. Vgl. ebd., S. 2.
754. Vgl. ebd., S. 6.
755. Ebd.
756. Ebd.
757. Vgl. Bohnsack 2011[2], S. 61ff., vgl. Bohnsack et al. 2015.
758. Vgl. Bohnsack 2017, S. 187ff.
759. Vgl. Engel 2004, S. 128.
760. Vgl. Heil 2007, S. 26f.

10.5 Ausblick

Inhaltlich

Christian Rittelmeyer fordert in seiner Publikation über *Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten* die „Transferforschung mit biographischen Erfahrungen, ästhetischer Theorie und Strukturanalysen der Werke und Ereignisse in einen inneren Zusammenhang zu bringen“[761] (vgl. *Transformatorische Bildungsforschung*: Kapitel 2.3). So sei für eine zukünftige Transferforschung wichtig, „was in den untersuchten künstlerischen Lernfeldern wirklich geschieht“.[762] Meines Erachtens gibt der Fall Delta eine Antwort auf dieses Desiderat. Hier zeigt sich, wie ein Mensch in der Konzentration auf seine künstlerische Arbeit biographische Herausforderungen annimmt, achtet, umordnet und sie in einer inneren Kausalität abschließend darstellen kann (vgl. *Delta, vom Erinnerungsbild aus*: Kapitel 8.4). Die zum *Hyperimage* ausgebreiten *Bilder der Interviews* scheinen aber auch bei Alpha (vgl. AlphaKE) die Abgeschlossenheit von Erfahrungsprozessen zu dokumentieren, über die John Dewey treffend schreibt: Wir machen „eine Erfahrung, wenn das Material, das erfahren worden ist, eine Entwicklung bis hin zur Vollendung durchläuft. [...]. Eine Arbeit wird zufriedenstellend abgeschlossen; ein Problem findet seine Lösung; ein Spiel wird bis zum Ende durchgespielt; eine Situation ist derart abgerundet, dass ihr Abschluss Vollendung und nicht Abbruch bedeutet“.[763]

Gammas Erfahrungsprozess hingegen wirkt bei der Datenerhebung nicht abgeschlossen. Die Unabgeschlossenheit der Erfahrung deutet sich sogar im *Hyperimage* am Ende des Interviews (GammaKE) an. Es spiegelt das Noch-Nicht-Fertige einer Erfahrung (vgl. *Hyperimages am Ende der Interviews*: Kapitel 7.1). Im Fall Gamma werden aber noch andere Facetten evident, die genauer untersucht werden müssten. So könnte Gammas *handlungsleitende Orientierung*, *Richtigem entsprechen*, mit der Migrationsgeschichte ihrer Eltern zusammenhängen, die zur Zeit des kalten Krieges als Siebenbürger Sachsen in Rumänien geboren wurden (vgl. Gamma_FB, S. 2f.). Dass Deutsche im Ausland einen anderen *Habitus* entwickeln können, als Deutsche im Inland, konnte ich in Namibia beobachten, als ich nach meinem Studium ein halbes Jahr dort unterrichtete und Kontakt zu deutschsprachigen Namibiern hatte. Deren Deutschlandbild besaß nicht nur eine andere Färbung als meins; die dortige Kultur schien sich in einzelnen Facetten als *Gegenhorizont* zur Kultur der Bundesrepublik zu formen, die aus der Ferne betrachtet manches *richtiger* zu machen versuchte. Gammas Modus, *Dem Richtigen entsprechen*, könnte mit der Migration ihrer Eltern zusammenhängen sein, weil sie sich womöglich einem anderen, *richtigeren* kulturellen *Orientierungsrahmen* verbunden fühlt. So lässt sich bei Gamma ein gewisser Vorbehalt im Einlassen auf die universitären Anforderungen beobachten (vgl. Gamma_A156-A179), der zugleich eng mit den familiären Orientierungen verbunden ist (vgl. Gamma_A618-A660). Demzufolge bliebe Gamma dem *richtigeren*, nämlich dem familiären Kunstbild verhaftet, das sie skeptisch mit dem fremden, universitären abgleicht. Für diese These spräche, dass der Lehrbeauftrage, bei dem Gamma etliche Seminare über ihre gesamte Studienzeit hinweg besuchte und dessen Lehrinhalten sie sich öffnen kann, die gleiche Migrationsbiographie wie ihre Eltern aufweist (vgl. Gamma_A191-A225). Aus dieser Perspektive betrachtet, könnte für die problematischen Differenzierungsprozesse Gammas (vgl. *Rekonstruktion des diastatischen Geschehens*: Kapitel 9) ein Loyalitätskonflikt gegensätzlicher *Orientierungsrahmen* ursächlich sein.

761. Rittelmeyer 2012B, S. 98.
762. Ebd.
763. Dewey 2014[7], S. 47.

Methodisch
Wünschenswert wäre es, das *Ausbreiten von Artefakten*, das mit einem Erzählen von Ereignissen verknüpft ist, in einer weiteren Forschung zu systematisieren. So wäre es sinnvoll, mit mehreren Videokameras gleichzeitig zu arbeiten, um die Spezifik des *Ausbreitens* besser erfassen zu können: Einerseits könnte das Geschehen beim *Ausbreiten* von oben videographiert werden. Andererseits wäre es sinnvoll, die Mimik der Gesprächspartner und die Gestik der *ausbreitenden* Hände mit weiteren Kameras festzuhalten. Hier noch differenzierter den *leiblichen* Bezug zu Artefakten wahrzunehmen, könnte den Blick für die Nuancen des sich erinnernden Nachvollzugs in der Rekonstruktion zurückliegender künstlerischer Prozesse schärfen.

Persönlich
Diese Forschungsarbeit hat mehrere Jahre benötigt, bis sie fertiggestellt werden konnte. In dieser Zeit gab es unterschiedliche Forschungsphasen mit verschiedenen Entwicklungsströmungen, die sich allesamt als *Spuren* in diese Arbeit eingeschrieben haben. Nicht selten hatte ich damit zu kämpfen, dass das, was gerade noch so eindeutig erschien, sich im nächsten Augenblick wieder entzog. Etel Adnan beschreibt in einem ihrer Texte dieses Phänomen treffend: „Je mehr wir in etwas vordringen, desto mehr entzieht es sich".[764]

Ich verdanke den vier Studentinnen sehr viel, die sich mir als Fälle für meine Forschung zur Verfügung gestellt haben. Sie öffneten mir die Augen für die Komplexität *künstlerischer Bildungsprozesse*. Ihre Entwicklungen gaben mir Einblick in das, was sich ausschließlich im *Einlassen* auf Bildermachen ereignen kann und wie sehr *handlungsleitende Orientierungen* das bildnerische Arbeiten der jeweiligen Person prägen. Dafür danke ich Alpha, Beta, Gamma und Delta sehr herzlich!

Dass die *Hyperimages* der *ausgebreiteten Artefakte* eine so starke Rolle in meiner Forschung einnehmen würden, war zu Beginn nicht abzusehen. Rückblickend muss ich allerdings feststellen, dass sich auf diese Weise eine meiner eigenen *handlungsleitenden Orientierungen* im künstlerischen Handeln spiegelt. Schon während meines Malerei-Studiums mochte ich Kombinationen einzelner Artefakte lieber als ineinanderfließende Bildwelten innerhalb eines Bildes, denn sie können miteinander Ping-Pong spielen, gegenseitig immer neue Wirkungen erzeugen, einander in Spannung setzen oder sich voneinander abgrenzen. Insofern erscheint mir die Arbeit mit *Hyperimages* als Fortführung meines eigenen künstlerischen Handelns. Meine Forschung *dokumentiert* also nicht nur die Bildungsprozesse der Studierenden, sondern auch meinen eigenen Bildungsprozess von der Malerei über die Kunstpädagogik zur Forschung. In meinem Studium an der Kunstakademie entwickelten sich meine Qualitätsmaßstäbe für künstlerisches Handeln. Die *Begleitung* von Bildungsprozessen in der Kunstpraxis und deren *praxisreflexive* Erforschung ließen mich erkennen, wie sich Menschen beim künstlerischen Handeln formen und bilden können.

Zum Abschluss dieser Arbeit möchte ich die kunstpädagogische Perspektive meiner Arbeit für kunsttherapeutische Expertisen öffnen: Als bedeutsames Desiderat dieser Forschung erscheint mir, *kunstpädagogisches* mit *kunsttherapeutischem* Handeln in einer weiterführenden Arbeit zu verbinden, um bessere Antworten auf problematische Bildungsprozesse in Schule und Hochschule finden zu können. So wäre beispielsweise zu ergründen, inwieweit sich *handlungsleitende Orientierungen* und *psychodynamische Bewegungen* unterscheiden oder eher überschneiden. Ratsam wäre sicherlich auch, die therapeutischen Dimensionen manch kunstpädagogischer Intervention zu reflektieren.

764. Adnan 2012, S. 38.

11. Quellenangaben

11.1 Literaturverzeichnis

Lexikon der christlichen Ikonographie (1994). Freiburg im Breisgau, Basel, Wien: Herder.

Adnan, Etel (2012). *Jahreszeiten*. Hamburg: Edition Nautilus Verlag Lutz Schulenburg.

Agostini, Evi (2016): *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Alloa, Emmanuel; Fischer, Miriam (Hg.) (2013): *Leib und Sprache. Zur Reflexivität verkörperter Ausdrucksformen*. 1. Aufl. Weilerswist: Velbrück (Kulturen der Leiblichkeit, 1).

Alsleben, Brigitte (Hg.) (2007): *Duden - das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverlag.

Bader, Nadia (2017). *Zeichnen – Reden. Formen der Artikulation in bildnerischen Prozessen*. Kunstpädagogische Positionen Band 37. Sabisch, Andrea; Meyer, Torsten; Lüber Heinrich; Sturm Eva (Hg.). Online verfügbar unter http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP37_Bader.pdf, zuletzt geprüft am 22.05.2018.

Bader, Nadia (2018). *Zeichnen – Reden – Zeigen. Wechselwirkungen zwischen Lehr-Lern-Dialogen und Gestaltungsprozessen im Kunstunterricht*. (Eingereichte, bewertete, aber noch nicht in einem Verlag publizierte Dissertation an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer).

Bandelin, Sebastian (2015): *Anerkennen als Erfahrungsprozess. Überlegungen zu einer pragmatistisch-kritischen Theorie*. Universitätsdissertation, Marburg, 2014. Bielefeld: transcript (Edition Moderne Postmoderne).

Barboza, Amalia; Lichtblau, Klaus (2009): "Einleitung". In: Mannheim, Karl; Barboza, Amalia; Lichtblau; Klaus (Hg.): *Schriften zur Wirtschafts- und Kultursoziologie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft (Klassiker der Sozialwissenschaften), S. 7–29.

Barthes, Roland (2012): *Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie*. 14. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch, 1642).

Belting, Hans (2000): *Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft*. 1. Aufl. München: Fink (Bild und Text).

Berufsverband österreichischer Kunst- und Werkerzieher/innen (Hg.) (2015): *BUKO 15 Blinde Flecken. Internationaler Kongress der Kunstpädagogik 2015*, 13.-15. Februar 2015 in Salzburg. Dokumentation der Kongressergebnisse. BÖKWE Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen (4).

Bippus, Elke; Glasmeier, Michael (Hg.) (2007): *Künstler in der Lehre. Texte von Ad Reinhardt bis Ulrike Grossarth*. Hamburg: Philo & Philo Fine Arts (Fundus-Bücher, 151).

Boehm, Gottfried (Hg.) (2006): *Was ist ein Bild?* 4. Aufl. München: Fink (Bild und Text).

Boehm, Gottfried (2014): "Der Grund und die Gründe". In: Sonja Frohoff, Thomas Fuchs und Stefano Micali (Hg.): *Bilderfahrung und Psychopathologie. Phänomenologische Annäherungen an die Sammlung Prinzhorn*. Paderborn: Fink (Übergänge, 66), S. 170–185.

Bohnsack, Ralf (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 8., durchges. Aufl. Opladen: Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8242).

Bohnsack, Ralf (2011): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. 2. durchges. und aktualisierte Aufl. Stuttgart, Opladen: UTB; Budrich (UTB, 8407).

Bohnsack, Ralf; Michel, Burkard; Przyborski, Aglaja (Hg.) (2015): *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis.* Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich/UTB (Sozialwissenschaftliche Ikonologie, Band 4).

Bohnsack, Ralf; Michel, Burkard; Przyborski, Aglaja (2015). "Dokumentarische Bildinterpretation". In: Bohnsack, Ralf; Michel, Burkard; Przyborski, Aglaja (Hg.): *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*.

Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich/UTB (Sozialwissenschaftliche Ikonologie, Band 4), S. 11-33.

Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8708).

Bosch, Aida; Mautz, Christoph (2012): "Für eine ästhesiologische Bildhermeneutik, oder: Die Eigenart des Visuellen. Zum Verhältnis von Text und Bild". In: Hans-Georg Soeffner (Hg.): *Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen zum 35. DGS-Kongress in Frankfurt am Main*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Bd. 2, CD-ROM), 1-14. Online verfügbar unter http://www.soziologie.phil.uni-erlangen.de/system/files/fuer_eine_aesthesiologische_bildhermeneutik.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2017.

Bourdieu, Pierre; Seib, Günter (2014): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1066).

Brinkmann, Malte (Hg.) (2010): *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Brinkmann, Malte (2010): "Vorwort. Phänomenologische Forschungen in der Erziehungswissenschaft." In: Brinkmann, Malte (Hg.): *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 7–19.

Buchhart, Dieter; Sacharow-Ross, Igor (Hg.) (2006): *Igor Sacharow-Ross. Abgebrochene Verbindung - lost connection*. Nürnberg: Verlag für Moderne Kunst.

Buddenberg, Verena (2017). *Transformationen des Selbst. Ästhetische Erfahrungs- und Bildungsprozesse in der biographischen Perspektive*. München: Koapaed.

Danto, Arthur Coleman (1996): *Die Verklärung des Gewöhnlichen. Eine Philosophie der Kunst*. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 957).

Dewey, John; Velten, Christa (2014): *Kunst als Erfahrung*. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 703).

Didi-Huberman, Georges (1999): *Ähnlichkeit und Berührung. Archäologie, Anachronismus und Modernität des Abdrucks*. Köln: DuMont.

Didi-Huberman, Georges; Sedlaczek, Markus (1999): *Was wir sehen blickt uns an. Zur Metapsychologie des Bildes*. München: Fink (Bild und Text).

Dörpinghaus, Andreas; Uphoff, Ina Katharina (2012): *Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert*. Darmstadt: WBG - Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2008-2015): *f4 & f5transkript. Version 2.4*. Online verfügbar unter https://www.audiotranskription.de, zuletzt geprüft am 17.08.2016 MESZ.

Endress, Martin (2002): *Vertrauen*. Bielefeld: transcript-Verlag (Einsichten).

Engel, Birgit (2004): *Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht*. Universitätsdissertation, Bielefeld, 2003. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 426).

Engel, Birgit (2010): "Bildung im Ort der Zeit. Reflexive Begegnungen zwischen schulischer, künstlerischer und forschender Praxis." In: Brinkmann, Malte (Hg.): *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 179–202.

Engel, Birgit; Böhme, Katja (2014): *Kunst und Didaktik in Bewegung. Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls*. München: Kopaed (Didaktische Logiken des Unbestimmten, 1).

Engel, Birgit; Böhme, Katja (Hg.) (2015): *Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen*. 1. Aufl. München: Kopaed (Didaktische Logiken des Unbestimmten, 2).

Engel, Birgit (2015): "Unbestimmtheit als (kunst)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen". In: Birgit Engel und Katja Böhme (Hg.): *Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen*. 1. Aufl. München: Kopaed (Didaktische Logiken des Unbestimmten, 2), S. 58–85.

Ernst, Christoph; Paul, Heike (2014): "Einleitung: Präsenz und implizites Wissen. Zur Interdependenz zweier Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialwissenschaften". In: Ernst, Christoph; Paul, Heike (Hg.): *Präsenz und implizites Wissen. Zur Interdependenz zweier Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialwissenschaften*. s.l.: transcript Verlag (Präsenz und implizites Wissen, v.1), S. 9–32.

Ernst, Christoph; Paul, Heike (Hg.) (2014): *Präsenz und implizites Wissen. Zur Interdependenz zweier Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialwissenschaften*. s.l.: transcript Verlag (Präsenz und implizites Wissen, v.1).

Evans, Dylan (2002): *Wörterbuch der Lacanschen Psychoanalyse*. 1. Aufl. Wien: Turia + Kant.

Ferreira, Anna Rita / Nolasco, Ana (Hg.) (2014): *Creative Processes in Arts. Proceedings of the international Colloquium in Lisbon. 12./13.9.2013*. Faculdade de Belas Artes - Lisboa. Lisboa. Online verfügbar unter *http://www.belasartes.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2014/10/P_2014_CREATIVEPROCESSESINART.pdf* (zuletzt geprüft am 22.02.2017).

Fischer-Lichte, Erika (2013): *Performativität. Eine Einführung*. 2., unveränd. Aufl. Bielefeld: transcript-Verlag (Edition Kulturwissenschaft, 10).

Foucault, Michel; Trombadori, Ducio; Schmid, Wilhelm (1996): *Der Mensch ist ein Erfahrungstier*. Gespräch mit Ducio Trombadori. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1274).

Fritsche, Jürgen (2016). *Der Schöpferische Prozess in Kunst, Kunsttherapie und Kunstpädagogik. Das Künstlerische als Katalysator in der Persönlichkeitsbildung*. München: Herbert Utz Verlag.

Frohoff, Sonja; Fuchs, Thomas; Micali, Stefano (Hg.) (2014): *Bilderfahrung und Psychopathologie. Phänomenologische Annäherungen an die Sammlung Prinzhorn*. Paderborn: Fink (Übergänge, 66).

Ganz, David; Thürlemann, Felix (2010): *Das Bild im Plural. Mehrteilige Bildformen zwischen Mittelalter und Gegenwart*. Berlin: Reimer (Reimer Bild+Bild, 1).

Griebel, Christina (2006): *Kreative Akte. Fallstudien zur ästhetischen Praxis vor der Kunst*. München: Kopaed (Kontext Kunstpädagogik, 6).

Hahnemann, Samuel (2016): *Organon der Heilkunst*. Unter Mitarbeit von Michael Holzinger. 2. Auflage. Berlin: Holzinger.

Heidegger, Martin (1994): "Bauen Wohnen Denken". In: Wielens, Hans (Hg.): *Bauen, Wohnen, Denken. Martin Heidegger inspiriert Künstler*. Münster: Coppenrath (Bauen und Wohnen, 2), S. 18–33.

Heil, Christine (2007): *Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst. Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen*. Univ., Diss. Bremen, 2006. München: Kopaed (Kontext Kunstpädagogik, 11).

Heil, Christine (Hg.) (2015): *Kreative Störfälle. (un-)gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen*. Hannover: fabrico verlag.

Imdahl, Max (1996): *Giotto Arenafresken. Ikonographie, Ikonologie, Ikonik*. 3. Aufl. München: Fink (Bild und Text).

Kallmeyer, Werner und Schütze, Fritz (1977): "Zur Konstruktion von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung". In: Wegner, Dirk (Hg.): *Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik*, Bonn, 14. - 16. Oktober 1976. Hamburg: Buske (Forschungsberichte des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik der Universität Bonn Reihe I, Kommunikationsforschung, 65), S. 159-274.

Kirchner, Constanze (Hg.) (2010): *Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand - Forschungsperspektiven*. München: Kopaed (Kontext Kunstpädagogik, 23).

Klemenc, Judith; Loemke, Tobias (2014): *Briefwechsel zu Bildungsprozessen. Zwischen Begehren und Ereignis*. München: Kopaed.

Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer (Pädagogik).

Krämer, Sybille (Hg.) (2007): *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst*. 1. Aufl., Originalausg. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1830).

Krämer, Sybille (2007): "Was also ist eine Spur? Und worin besteht ihre epistemische Rolle? Eine Bestandsaufnahme". In: Krämer, Sybille (Hg.): *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst*. 1. Aufl., Originalausg. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1830), S. 11–33.

Krämer, Sybille (2012): "Zum Paradoxon von Zeugenschaft im Spannungsfeld von Personalität und Depersonalisierung. Ein Kommentar über Authentizität in fünf Thesen". In: Rössner, Michael (Hg.): *Renaissance der Authentizität? Über die neue Sehnsucht nach dem Ursprünglichen*. s.l.: transcript Verlag (Kultur- und Medientheorie), S. 15–26.

Liebmann-Wurmer, Susanne (2000): *Der Mensch im Spiegel seiner Gestaltung. Beständigkeit und Wandel in Gestaltung, Handlung und Biographie bei Kindern und Jugendlichen*. Inaugural-Dissertation. Nürnberg: Eigenverlag.

Liebmann-Wurmer, Susanne (Hg.) (2014): *Die Bedeutung des Schreibens und kreativen Gestaltens für die Entwicklung des Menschen. Interdisziplinäres Verbundforschungsprojekt*. Staedtler Stiftung. Erlangen: FAU Univ. Press (FAU Kunst und Bildung, Bd. 1). Online verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:29-opus4-55928, zuletzt geprüft am 08.03.2017.

Loemke, Tobias (2007): "Temporärer Syntopie-Ort. Ein Projekt des Leistungskurses Kunst (LK 13) des Kurfürst-Maximilian-Gymnasiums in Burghausen mit Igor Sacharow-Ross". In: *BDK INFO. Zeitschrift des Fachverbandes für Kunstpädagogik in Bayern 2007 (8)*, S. 36–41.

Loemke, Tobias (2008): "Unser Garten". In: Igor Sacharow-Ross und A. D. Borovskii (Hg.): *Geflechte. Ausstellungsprojekt = Spletenija = Networks*. Köln: Salon-Verlag, o. S.

Loemke, Tobias (2010): "Identität und jugendkultureller Ausdruck im Kunstunterricht. Zur Integration persönlichen Erinnerungswissens". In: Kirchner, Constanze (Hg.): *Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand - Forschungsperspektiven*. München: Kopaed (Kontext Kunstpädagogik, 23), S. 359–366.

Loemke, Tobias; Liebmann-Wurmer, Susanne (2012): *IN/OUTsiderArt. Studierende der Kunstpädagogik im Dialog mit der Sammlung Prinzhorn*. Erlangen: FAU University Pr.

Loemke, Tobias. "Räume und Schüler. Auswirkungen von Räumen auf das Verhalten von Schülern". In: Billmayer, Franz (Hg.): *Schwierige SchülerInnen im Kunstunterricht. Erfahrunge, Analysen, Empfehlungen*. Flensburg: University Press, S. 159–166.

Loemke, Tobias (2014A): *Annäherungen von Kunstpädagogik und Outsider Art. Ein Projekt des Lehrstuhls für Kunstpädagogik mit dem Kunstraum der Pegnitzwerkstätten/Lebenshilfe Nürnberg*. Erlangen: FAU University Press (FAU Kunst und Bildung, 2).

Loemke, Tobias (2014B): "Ortswechsel: Kunstpädagogische Projekte im Ausland". In: Lutz-Sterzenbach, Barbara (Hg.): *Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern*. s.l.: transcript Verlag (Pädagogik), S. 211–216.

Loemke, Tobias (2014C): "Shifting Frameworks of Thought and Practice of Art Education Students". In: Ferreira, Anna Rita / Nolasco, Ana (Hg.): *Creative Processes in Arts. Proceedings of the international Colloquium in Lisbon*. 12./13.9.2013. Lisboa, Online verfügbar unter *http://www.belasartes.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2014/10/P_2014_CREATIVEPROCESSESINART.pdf* (zuletzt geprüft am 22.02.2017), S. 515-528.

Loemke, Tobias (2015A): "Klärungen durch künstlerisches Handeln. Zur Bildung des Subjekts auf Grundlage qualitativ-empirischer Daten aus dem Lehramtsstudium". In: Majer, Hartmut; Niederreiter, Lisa; Staroszynski, Thomas (Hg.): *Kunstbasierte Zugänge zur Kunsttherapie. Potentiale der Bildenden Kunst für die kunsttherapeutische Theorie und Praxis*. München: Kopaed, S. 247–258.

Loemke, Tobias (2015B): "Kunstunterricht als Forschungsatelier? Kunstpädagogisches Forschungskolloquium zu Fragen der professionsbezogenen künstlerischen und ästhetischen Bildung". Tagungsbericht. In: Staab, Anne: CC/COOPs. Anne Staab, Kristina

Scepanski, Irene Hohenbüchler, Benjamin Zuber, Daniel Kiss, Gisa Pantel, René Haustein, Jan Partke, Betsy Flock, Michael Spengler, Ivan Geddert, Philipp Beinert, Katharina D. Martin, Ann-Cathrin Drews, Egill Saebjörnsson, Alyssa Saccotelli, Bettina Dettmer, Willi Kramer, Kai Niggemann, Ruth Schultz, Tim Ziola. 1st edition 300 books. Hg. v. Carola Uehlken und Clara Napp. *Münster: Kunstakademie Münster* (Schriften der Kunstakademie Münster, 114), S. 196–197.

Lutz-Sterzenbach, Barbara (Hg.) (2014): *Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern*. s.l.: transcript Verlag (Pädagogik).

Majer, Hartmut; Niederreiter, Lisa; Staroszynski, Thomas (Hg.) (2015): *Kunstbasierte Zugänge zur Kunsttherapie. Potentiale der Bildenden Kunst für die kunsttherapeutische Theorie und Praxis*. München: Kopaed.

Mannheim, Karl; Barboza, Amalia; Lichtblau, Klaus (Hg.) (2009): *Schriften zur Wirtschafts- und Kultursoziologie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft (Klassiker der Sozialwissenschaften).

Mecheril, Paul (2014): *Subjektbildung*. 1. Aufl. Bielefeld: transcript (Migrations- und Religionssoziologie).

Meistermann, Georg (2007): "Was man nicht lehren kann". In: Bippus, Elke und Glasmeier, Michael (Hg.): *Künstler in der Lehre. Texte von Ad Reinhardt bis Ulrike Grossarth*. Hamburg: Philo & Philo Fine Arts (Fundus-Bücher, 151), S. 37–43.

Meyer-Drawe, Käte (2012): *Diskurse des Lernens*. 2., durchgesehene und korrigierte Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink.

Michl, Thomas (2010): *Das Experiment im Kunstunterricht. Qualitativ-empirische Untersuchung der Merkmale und Wechselbeziehungen von Experiment und ästhetischer Erfahrung*. Univ., Diss. u.d.T.:. München: Kopaed.

Nohl, Arnd-Michael (2012): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 4. Aufl. 2012. Wiesbaden: Imprint VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung).

Otto, Gunter; Otto, Maria (1987A): *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Seelze: Friedrich.

Otto, Gunter; Otto, Maria (1987B): *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Teil 2: Anmerkungen, Theoriediskussion, Bibliographie und Register*. Seelze: Friedrich.

Panofsky, Erwin (1978): *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. (Meaning in the visual arts)*. Unter Mitarbeit von Wilhelm Höck. Neuauflage. Köln: DuMont (DuMont-Kunst-Taschenbücher, 33).

Parzinger, Hermann; Aue, Stefan; Stock, Günter (2014): *ArteFakte: Wissen ist Kunst - Kunst ist Wissen. Reflexionen und Praktiken wissenschaftlich-künstlerischer Begegnungen*. Bielefeld: Transcript-Verlag (Kultur- und Medientheorie).

Pazzini, Karl-Josef (2008): *Caravaggios Powerpoint*. Online verfügbar unter http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de/ful-home/blog/wp-content/uploads/2014/01/KJP-Carvaggio-Powerpoint.pdf, zuletzt geprüft am 29.06.2016 MESZ.

Pazzini, Karl-Josef (2015): *Bildung vor Bildern. Kunst - Pädagogik - Psychoanalyse*. Bielefeld: transcript (Theorie bilden, Band 38).

Pazzini, Karl-Josef (2015A): "Stimmungen. Plädoyer für das Transindividuelle". In: Engel, Birgit und Böhme, Katja (Hg.): *Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen*. München: Kopaed (Didaktische Logiken des Unbestimmten, 2), S. 86–108.

Polanyi, Michael (1985): *Implizites Wissen*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 543).

Pöppel, Ernst (2002): "Wo ist Syntopia?" In: Sacharow-Ross, Igor und Pöppel, Ernst (Hg.): *Sapiens sapiens*. [Syntopia, Köln]. Köln: Salon-Verl., S. 21–22.

Pöppel, Ernst (2006): *Der Rahmen. Ein Blick des Gehirns auf unser Ich*. München: Hanser.

Prinzhorn, Hans; Röske, Thomas (2011): *Bildnerei der Geisteskranken. Ein Beitrag zur Psychologie und Psychopathologie der Gestaltung*. 7. Aufl. Wien: Springer.

Ricoeur, Paul (2007): *Zeit und historische Erzählung*. 2. Aufl. Paderborn: Fink (Zeit und Erzählung, Bd. 1).

Rittelmeyer, Christian (2012A): *Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer (Pädagogik).

Rittelmeyer, Christian (2012B): *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten; ein Forschungsüberblick*. 2. Aufl. Oberhausen: Athena-Verlag (Pädagogik, 15).

Rössner, Michael (Hg.) (2012): *Renaissance der Authentizität? Über die neue Sehnsucht nach dem Ursprünglichen*. s.l.: transcript Verlag (Kultur- und Medientheorie).

Sabisch, Andrea (2007): *Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch ; Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung*. Bielefeld: Transcript Verlag (Theorie bilden, 9).

Sacharow-Ross, Igor; Borovskii, A. D. (Hg.) (2008): *Geflechte. Ausstellungsprojekt = Spletenija= Networks*. [Köln]: Salon-Verlag.

Sacharow-Ross, Igor; Pöppel, Ernst (Hg.) (2002): *Sapiens sapiens*. [Syntopia, Köln]. Köln: Salon-Verlag.

Selle, Gert (1998): *Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie*. 1. Aufl. Oldenburg: Isensee.

Soeffner, Hans-Georg (2012): *Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen zum 35. DGS-Kongress in Frankfurt am Main. Deutsche Gesellschaft für Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Bd. 2, CD-ROM).

Staab, Anne (2015): CC/COOPs. Anne Staab, Kristina Scepanski, Irene Hohenbüchler, Benjamin Zuber, Daniel Kiss, Gisa Pantel, René Haustein, Jan Partke, Betsy Flock, Michael Spengler, Ivan Geddert, Philipp Beinert, Katharina D. Martin, Ann-Cathrin Drews, Egill Saebjörnsson, Alyssa Saccotelli, Bettina Dettmer, Willi Kramer, Kai Niggemann, Ruth Schultz, Tim Ziola. 1st edition 300 books. Hg. v. Carola Uehlken und Clara Napp. *Münster: Kunstakademie Münster* (Schriften der Kunstakademie Münster, 114).

Stegmaier, Werner (2007): "Anhaltspunkte. Spuren zur Orientierung". In: Sybille Krämer (Hg.): *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst*. 1. Aufl., Originalausg. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1830), S. 82–94.

Sturm, Eva (2011): *Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze*. Univ., Habil.-Schrift Hamburg, 2009. Wien: Turia + Kant.

Thürlemann, Felix (2013): *Mehr als ein Bild. Für eine Kunstgeschichte des "hyperimage"*. München: Fink (Bild und Text).

Wagner, Monika (2013): *Das Material der Kunst. Eine andere Geschichte der Moderne*. 2. Aufl. der brosch. Sonderausg. München: Beck.

Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1320).

Waldenfels, Bernhard (2000): *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Originalausgabe. Hg. v. Regula Giuliani. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1472).

Waldenfels, Bernhard (2005): *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Orig.-Ausg., 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1734).

Waldenfels, Bernhard (2007): *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1590).

Waldenfels, Bernhard (2013): *Der Stachel des Fremden*. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 868).

Waldenfels, Bernhard (2010): *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung*. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1973).

Waldenfels, Bernhard (2014): "Die Anomalität von Kunstbildern und Patientenbildern". In: Sonja Frohoff, Thomas Fuchs und Stefano Micali (Hg.): *Bilderfahrung und Psychopathologie. Phänomenologische Annäherungen an die Sammlung Prinzhorn*. Paderborn: Fink (Übergänge, 66), S. 32–50.

Warburg, Aby Moritz; Warnke, Martin; Brink, Claudia (Hg.) (2012): *Gesammelte Schriften*. Studienausgabe. 4., gegenüber der 3. unveränderte Auflage. Berlin: Akademie Verlag.

Wegner, Dirk (Hg.) (1977): *Gesprächsanalysen. Vorträge*, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14. - 16. Oktober 1976. Institut für Kommunikationsforschung und Phonetik; Kolloquium. Institut für Kommunikationsforschung und Phonetik. Hamburg: Buske (Forschungsberichte des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik der Universität Bonn Reihe I, Kommunikationsforschung, 65).

Wielens, Hans (Hg.) (1994): *Bauen, Wohnen, Denken. Martin Heidegger inspiriert Künstler*. Münster: Coppenrath (Bauen und Wohnen, 2).

Wopfner, Gabriele (2015): "Zeichnungen und Gruppendiskussionen in Triangulation. Zum Potential der dokumentarischen Interpretation anhand einer Untersuchung zu Individuierungsprozessen 11-/12-Jähriger". In: Bohnsack, Ralf; Michel, Burkard; Przyborski, Aglaja (Hg.): *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (Sozialwissenschaftliche Ikonologie, Band 4), S. 171–190.

Zur Lippe, Rudolf (2000): *Sinnenbewusstsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik*. Hohengehren: Schneider.

11.2 Bildverzeichnis

Caravaggio, Michelangelo Merisi da (1601): Der ungläubige Thomas.
Öl auf Leinwand, 107,0 x 146,0 cm.
© Stiftung Preußische Schlösser und Gärten Berlin-Brandenburg. GK I 5438.
Fotograf: Hans Bach.

Corinth, Lovis (1919): Oktoberschnee am Walchensee.
Öl auf Holz, 129,6 x 106,2 cm.
© bpk/ Staatliche Kunsthalle Karlsruhe.

Friedrich, Caspar David (1818): Der Wanderer über dem Nebelmeer.
Öl auf Leinwand, 74,8 x 94,8.
© bpk/ Hamburger Kunsthalle, Fotografin: Elke Walford.

Friedrich, Caspar David (1818): Kreidefelsen auf Rügen.
Öl auf Leinwand, 91,0 x 71,0 cm.
© Stiftung Oskar Reinhart, Inv. Nr. 165/ SIK-ISEA Zürich, Fotograf: Philipp Hitz.

Hobbema, Meindert (1689): The Avenue at Middelharnis.
Öl auf Leinwand, 103,5 x 141,0 cm
© National Gallery London.

Klucis, Gustav (1930): Erfüllen wir den Plan großer Arbeiten.
Farblithographie. O. M.
© Museum für Gestaltung Zürich, Plakatsammlung, ZHdK.

Koch, Joseph Anton (1822): Der Schmadribachfall. Öl auf Leinwand, 131,8 x 110,0 cm
© bpk / Bayerische Staatsgemäldesammlungen Neue Pinakothek München

Macke, August (1914): Türkisches Café.
Öl auf Holz, 60,0 x 35,0 cm.
© Städtische Galerie im Lenbachhaus München, G 13325.

Monet, Claude (1896): Morgen an der Seine. Öl auf Leinwand, 81,6 x 93,0 cm.
© bpk / The Metropolitan Museum of Art, New York.

Nerly, Friedrich (o.J.): Der Abschied des jungen Tizian von seinen Eltern bei seinem Geburtsort Pieve di Cadore in den Dolomiten.
Öl auf Leinwand, 132,0 x 207,0 cm.
© Nagel Auktionen GmbH & Co. KG.

Schulze, Peter (2016):
Reckturner.
Fichtenholz, Buche, bemalt und geölt,
30 cm x 8 cm.
© HOLZZEUG Peter Schulze.

Stoss, Veit (1518):
Der Englische Gruß.
Lindenholz, 372 cm x 320 cm.
© Bildrechte bei Lorenzer Bildarchiv.

Goyen, Jan Josephsz van (1641):
Landschaft mit zwei Eichen.
Öl auf Leinwand, 88,5 x 110,5 cm.
© Bildrechte bei Rijksmuseum Amsterdam.

Alpha
AlphaA1 (2012): Digitalprint auf Papier,
300 x 430 mm (innen).

Alpha1 (2009): Styrene und Linoldruckfarbe auf Papier, 300 x 220 mm.

Alpha2 (2009): Öl auf Karton, 335 x 213 mm.

Alpha3 (2009): Acryl auf Papier, 417 x 297 mm.

Alpha4 (2010): Fotografie, 451 x 304 mm.

AlphaA2 (2010): Silikon und Latex in Schachtel,
300 x 150 x 40 mm.

Alpha5 (2010): Latex und Acryl auf Papier,
340 x 265 x 18 mm.

AlphaA3 (2010): Silikon auf Karton,
310 x 301 mm.

Alpha6 (2011): Latex auf Goldkarton,
315 x 229 x 30 mm.

Alpha7 (2011): Weißes Papier, Silikon und Goldspray auf Krabbenpackung, 270 x 148 mm.

Alpha8 (2011): Plastikverpackung, Silikon, Goldspray auf Papier, 294 x 193 x 25 mm.

Alpha9 (2012): Digitalprint auf Papier,
300 x 215 mm (außen).

AlphaE (2011-12): Fineliner auf Papier,
142 x 182 mm (innen).

Beta
BetaA1 (2010): Druck mit Acrylfarben und Styrodur auf Zeichenpapier, 498 x 350 mm.

BetaA2 (2010): Druck mit Acrylfarben und Tetrapack auf Zeichenpapier, 349 x 250 mm.

BetaA3 (2010): Druck mit Ölfarben und Styrodur auf Zeichenpapier, 718 x 503 mm.

BetaA4 (2010): Druck mit Acrylfarben und Styrodur auf Papier, 430 x 297 mm.

Beta1 (1996): Gruppenarbeit Architekturstudium, Farbkopie auf Drucker-Papier,
210 x 297 mm.

Beta2 (2010): Druck mit Acrylfarben und Styrodur auf Zeichenpapier, 348 x 251 mm.

Beta3 (2010): Druck mit Ölfarben und Styrodur auf Zeichenpapier, 596 x 420 mm.

Beta4 (2010): Druck mit Ölfarben und Styrodur auf Zeichenpapier, 420 x 298 mm.

Beta5 (2011): Bleistift auf Zeichenpapier,
504 x 360 mm.

Beta6 (2012): Aquarellstift auf gefundenem Papier, 204 x 120 mm.

Beta7 (2012): Aquarellstift auf gefundenem Papier, 208 x 120 mm.

Beta8 (2012): Aquarellstift auf gefundenem Papier, 296 x 210 mm.

Beta9 (2012): Aquarellstift auf gefundenem Papier, 296 x 210 mm.

Beta10 (2012): Aquarellstift auf gefundenem Papier, 207 x 149 mm.

Beta11 (2012): Bleistift auf Getränkekarton, geschnitten mit Wasserrändern, 153 x 200 mm.

Beta12 (2012): Öl und Bleistift auf MDF, geschnitten, vom Gebrauchtwarenhof,
154 x 181 mm.

Beta13 (2012): Skateboard, geschnitten, vom Gebrauchtwarenhof, 159 x 228 mm.

Beta14/Beta15 (2012): Altes Möbel, geschnitten, vom Gebrauchtwarenhof, 242 x 164 x 37 mm, 122 x 185 x 71 mm.

Beta16 (2012): Öl und Bleistift auf alte Kiste, geschnitten, vom Gebrauchtwarenhof, 278 x 117 mm.

Beta17 (2012): Bleistift auf alte Kiste, geschnitten, vom Gebrauchtwarenhof, 169 x 113 mm.

Beta18 (2012): Öl und Bleistift auf alte Kiste, geschnitten, vom Gebrauchtwarenhof, 242 x 170 mm.

Beta19 (2012/13): Tusche und Öl auf gefundenem Papier, 240 x 166 mm.

Beta20 (2012/13): Aquarell auf gefundenem Papier, 228 x 137 mm.

Beta21 (2012/13): Aquarell auf gefundenem Papier, 228 x 148 mm.

Beta22 (2012/13): Öl auf gefundenem Papier 228 x 150 mm.

Beta 23 (2012/13): Öl auf gefundenem Papier, 226 x 149 mm.

Beta24 (2012/13): Öl auf Holzimitat, geschnitten, vom Gebrauchtwarenhof, 223 x 125 mm.

Beta25 (2012/13): Öl auf Holzimitat, geschnitten, vom Gebrauchtwarenhof, 172 x 125 mm.

Beta26 (2012/13): Öl auf MDF, geschnitten, vom Gebrauchtwarenhof, 254 x 174 mm.

Beta27 (2012/13): Öl auf Holzimitat, geschnitten, vom Gebrauchtwarenhof, 238 x 141 mm.

Beta28 (2012/13): Öl auf Holzimitat, geschnitten, vom Gebrauchtwarenhof, 257 x 179 mm.

Beta29 (2012/13): Öl auf Holzimitat, geschnitten, vom Gebrauchtwarenhof, 250 x 187 mm.

Beta30 (2012/13): Öl auf Holzimitat, geschnitten, vom Gebrauchtwarenhof, 223 x 144 mm.

Gamma

Gamma00A (2012/13): Acryl und Kohle auf Papier, 240 x 360 mm.

Gamma00B (2012/13): Acryl und Kohle auf Papier, 240 x 358 mm.

GammaA01 (2012/13): Acryl auf Leinwand, 240 x 358 mm.

GammaA02 (2011): Öl auf Leinwand, 500 x 400 mm.

GammaA03 (2011): Öl auf Leinwand, 600 x 500 mm.

GammaA1(2005): Bleistift auf Papier auf Passepartout. 482 x 361 mm (außen).

GammaA2(2008): Bleistift auf Papier, 297 x 420 mm.

GammaA3 (2006/07): Bleistift auf Papier, 420 x 296 mm.

GammaA4 (2008): Bleistift auf Papier, 297 x 420 mm.

GammaA5 (2003): Wasserfarben und Deckweiß auf Papier, 207 x 293 mm.

Gamma1 (2003): Wasserfarben auf Papier, 188 x 204 mm.

Gamma2 (2003): Dispersion auf Papier, 300 x 150 mm.

Gamma3 (2004): Pastellkreide auf Papier, 240 x 169 mm.

Gamma4 (2005): Aquarell auf Papier, 120 x 170 mm.

Gamma5 (2005): Aquarell auf Papier, 120 x 170 mm.

Gamma6 (2005): Aquarell auf Papier, 240 x 320 mm.

Gamma7 (2005): Dispersion auf Papier, 197 x 299 mm.

Gamma8 (2006): Aquarell auf Papier, 239 x 319 mm.

Gamma9 (2006/07): Aquarell auf Papier, 170 x 239 mm.

Gamma10 (2006/07): Acryl auf Dispersion auf Papier, 417 x 590 mm.

Gamma11 (2008): Acryl auf Papier, 593 x 419 mm.

Gamma12 (2008): Bleistift auf Papier, 440 x 630 mm.

Gamma13 (2008): Dispersion auf Papier, 437 x 628 mm.

Gamma14 (2008): Aquarell und Bleistift auf Papier auf Passepartout, 320 x 410 mm.

Gamma15 (2008/09): Bleistift auf Papier, 297 x 420 mm.

Gamma16 (2008/09): Bleistift auf Papier, 297 x 420 mm.

Gamma17 (2008/09): Bleistift auf Papier, 297 x 420 mm.

Gamma18 (2008/09): Pastell auf Papier, 319 x 500 mm.

Gamma19 (2008/09): Kohle auf Papier, 430 x 603 mm.

Gamma20 (2009/10): Linoldruckfarbe und Styrene auf Papier, 297 x 420 mm.

Gamma21 (2009/10): Linoldruckfarbe und Styrene auf Papier, 295 x 350 mm.

Gamma22 (2009/10): Linoldruckfarbe und Styrene auf Papier, 297 x 418 mm.

Gamma23 (2009/10): Linoldruckfarbe und Styrene auf Papier, 317 x 437 mm.

Gamma24 (2009/10): Linoldruckfarbe und Styrene auf Papier, 420 x 296 mm.

Gamma26 (2009/10): Linoldruckfarbe und Styrene auf Papier, 297 x 418 mm.

Gamma27 (2009/10): Linoldruckfarbe und Styrene auf Papier, 420 x 296 mm.

Gamma28 (2009/10): Linoldruckfarbe und Styrene auf Papier, 419 x 297 mm.

Gamma29 (2009/10): Linoldruckfarbe und Styrene auf Papier, 420 x 295 mm.

Gamma30 (2010/11): Acryl auf Papier, 415 x 593 mm.

Gamma31 (2010/11): Acryl auf Papier auf Passepartout 452 x 570 mm.

Gamma32 (2012/13): Acryl und Ölpastellkreiden auf Papier, 317 x 409 mm.

Gamma33 (2012/13): Acryl und Ölpastellkreiden auf Papier, 219 x 295 mm.

Gamma34 (2012/13): Bleistift und Acryl auf Papier, 320 x 410 mm.

Gamma35 (2012/13): Acryl, Kohle und Pastell auf Papier, 410 x 318 mm.

Gamma36 (2012/13): Acryl und Pastell auf Papier, 318 x 409 mm.

Gamma37 (2012/13): Acryl und Pastell auf Papier, 320 x 410 mm.

Gamma38 (2012/13): Acryl und Pastell auf Papier, 318 x 408 mm.

Gamma39 (2012/13): Acryl und Pastell auf Papier, 410 x 319 mm.

Gamma40 (2012/13): Acryl auf Papier, 317 x 269 mm.

Gamma41 (2012/13): Acryl und Bleistift auf Papier, 296 x 208 mm.

Gamma42 (2012/13): Acryl und Bleistift auf Papier, 318 x 410 mm.

Gamma43 (2012/13): Acryl und Kohle auf Alu, 300 x 400 mm.

Gamma44 (2012/13): Acryl und Kohle auf Alu, 400 x 300 mm.

Gamma45 (2012/13): Acryl auf Leinwand, 600 x 500 mm.

Gamma46 (2012/13): Strukturpaste und Acryl auf Pappe, 340 x 519 mm.

Delta

Delta00A (2011): Pastell und Kohle auf Papier, 680 x 470 mm.

Delta00B (2011): Pittkreide auf Papier, 595 x 420 mm.

Delta00c (2012): Kupferrohr, Metall, Schlüssel, Rosenblätter und dünner, heller Nähfaden, 485 x 365 x 170 mm.

DeltaA01 (2011): Baustellendraht und Schraube, ca. 110 x 90 mm.

DeltaA02 (2011): Nagel, Draht und Keramikscherbe, ca. 110 x 70 mm.

DeltaA03 (2011): Baustellendraht und Schraube, ca. 110 x 110 mm.

DeltaA04 (2011): Baustellendraht und Eichel, ca. 190 x 70 mm.

DeltaB01 (2012): Drähte, Rosenblätter, Nägel, links: 140 x 85 mm, mittig: 200 x 70 mm, rechts: 190 x 25 mm.

DeltaA1 (2006): Ölkreide, Aquarell und wasservermalbarer Graphitstift auf Papier, 477 x 360 mm.

DeltaA2 (1973): Bleistift auf Papier, 350 x 357 mm, erstellt von Agathe Hottlstetter (2000 als Geschenk erhalten).

DeltaA3 (1998 bis 2000): Feder in Tusche auf Packpaier, ca. 315 x 430 mm.

DeltaA4 (1998 bis 2000): Wasservermalbarer Bunststift und wasservermalbarer Graphitstift auf Packpapier, ca. 430 x 305 mm.

DeltaA5 (1998 bis 2000): Kreide auf Packpaier, 297 x 420 mm.

Delta1 (1999): Bleistift auf Papier, 297 x 420 mm.

Delta2 (1999): Bleistift und Aquarell auf Papier, 420 x 297 mm.

Delta3 (2001): Tusche auf Papier, 297 x 420 mm.

Delta4 (2001): Tusche auf Papier, 420 x 297 mm.

Delta5 (2004): Bleistift auf Papier, 420 x 297 mm.

Delta6 (2004): Kreide auf Papier, 420 x 297 mm.

Delta7 (2006): Kreide auf Papier, 420 x 297 mm.

Delta8 (o.J.): Bleistift auf Papier, 299 x 299 mm.

Delta9 (2008): Filz aus Schafwolle, ca. 300 x 260 x 100 mm.

Delta10 (2009): Bleistift auf Papier auf Passepartout, 327 x 450 mm.

Delta11 (2010): Bleistift und Tee auf Papier, 440 x 630 mm.

Delta12 (2010): Bleistift und Tee auf Papier, 630 x 440 mm.

Delta13 (2010): Bleistift auf Papier, 630 x 440 mm.

Delta14 (2010). Bleistift auf Papier, 630 x 440 mm.

Delta15 (2010): Kohle auf Papier, 418 x 297 mm.

Delta16 (2010). Bleistift auf Papier, 440 x 630 mm.

Delta17 (2010): Dispersion auf Papier, 300 x 399 mm.

Delta18 (2010): Bleistift auf Papier, 300 x 399 mm.

Delta19 (2011): Bleistift auf Papier (Zeichenbuch), 297 x 407 mm.

Delta20 (2010): Bleistift und Buntstift auf Papier (Zeichenheft), 417 x 590 mm.

Delta21 (2011): Pittkreide auf Papier, 595 x 420 mm.

Delta22 (2011): Pittkreide auf Papier, 595 x 420 mm.

Delta23 (2011): Pittkreide auf Papier, 595 x 420 mm.

Delta24 (2011): Pittkreide und Öl auf Papier, 595 x 420 mm.

Delta25 (2011): Bleistift, Pittkreide und roter Fineliner auf Papier, 417 x 500 mm.

Delta26 (2012): Pastell, Pittkreide und Öl auf Papier, 595 x 420 mm.

Delta27 (2012): Linoldruckfarben, Fingerdruck und Bleistift auf Papier, 180 x 159 mm.

Delta28 (2012): Linoldruckfarben, Fingerdruck und Bleistift auf Papier, 140 x 199 mm.

Delta29 (2012): Linoldruckfarben, Fingerdruck und Bleistift auf Papier, 148 x 460 mm.

Delta30 (2012): Linoldruckfarben, Fingerdruck und Bleistift auf Papier, 170 x 225 mm.

Delta31 (2012): Linoldruckfarben, Fingerdruck und Bleistift auf Papier, je c. 152 x 45 mm.

Delta32 (2012): Linoldruckfarben, Fingerdruck und Bleistift auf Papier 125 x 104 mm.

Delta33 (2012): Fotografien auf Papier (Zeichenheft), 416 x 594 mm

Delta34 (2012): Fotografien und Kugelschreiber auf Papier (Zeichenheft), 415 x 576 mm.

Delta35 (2013): leere Doppelseite (Zeichenheft), 297 x 420 mm.

Weitere Abbildungen
Susanna E. (2011): eingebrannte Glasmalerei, ca. 145 x 105 mm.

Tobias Loemke (2012): *Flyer zur Einladung*, Digitalprint auf Grundlage einer Malerei, 420 x 297 mm.

Tobias Loemke (2007): *Blick in die Installation Spletenija*, Fotografie, ohne Maßangabe.

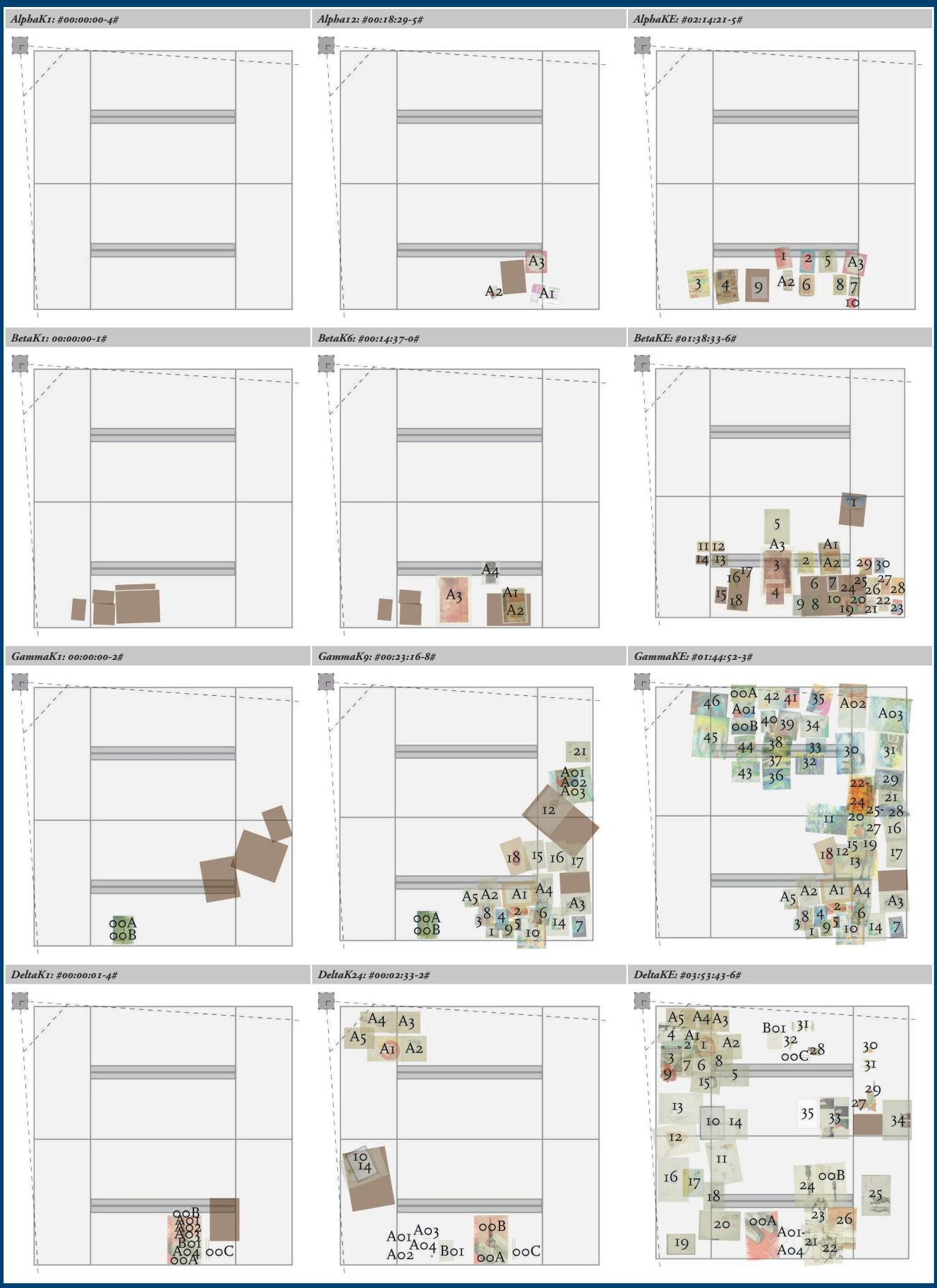
Tobias Loemke (2007): *Schaf von Nikita Timoshenko in der Installation Spletenija*, Fotografie, ohne Maßangabe.

Tobias Loemke (2002): *Artclass Namib High School*, Fotografie, ohne Maßangabe.

Tobias Loemke (2002): *Certificate der Artclass*, Offsetdruck, 420 x 297 mm.

11.3 Anhang

Der Anhang ist auf der Website von *FAU University Press* hinterlegt.
Um ihn einzusehen, scannen Sie bitte unteren **QR-Code** oder verwenden Sie folgenden **Link**:
https://doi.org/10.25593/978-3-96147-128-7



Für den Nachvollzug der Analysen in **Kapitel 7.3** (vgl. *Komparation der zentralen Hyperimages der Fälle*: Kapitel 7.3) wurden sämtliche *Hyperimages* zu Beginn und am Ende der Interviews sowie am Ende der *Anfangssequenzen des Ausbreitens* mit Nummern versehen und einander gegenübergestellt. Ansichten der jeweiligen Artefakte sind im Kapitel 6.3 und im Anhang zu sehen (vgl. *Ausgebreitete Artefakte am Ende der Interviews*: Kapitel 6.3 und *Anlage III*: Anhang).

Künstlerische Prozesse von Studierenden an Hochschulen verlaufen nicht immer so reibungslos, wie es sich die Lehrenden wünschten. Manchmal verhakt sich etwas in ihrer Arbeit. Manchmal scheinen sie sich selbst im Weg zu stehen, weil sie sich noch nicht auf neue Schritte einlassen können. Umgekehrt überraschen sie nicht selten ihre Dozenten mit enormen Fortschritten.

Tobias Loemke hat solche Phänomene untersucht und den *handlungsleitenden Orientierungen* von Studierenden bei ihrer Arbeit nachgespürt. In seiner Arbeit verknüpft er methodologisch einen *grundlagenforschenden* Ansatz mit der *Reflexion* eigener *kunstpädagogischer Praxis* als Hochschullehrer.

Er rekonstruiert und analysiert, *wie* Studierende ausgewählte *Artefakte ausbreiten* und dabei von ihrer künstlerischen Arbeit *erzählen*: von Experimenten, Fortschritten, Rückschlägen und Kehrtwendungen auf der Suche nach dem eigenen Weg; er betrachtet und analysiert Bezüge der *ausgebreiteten Artefakte* zueinander, welche Wege und Entwicklungen der Studierenden sich darin spiegeln, und auch *wie* sich Studierende beim *Ausbreiten* ihren *Artefakten* zuwenden. Auf diese Weise gelingt ihm für die *qualitativ-empirische Forschung* die Entwicklung einer neuen Methode.

Dieses Vorgehen kann aber auch Lehrende dazu ermutigen, *innezuhalten*, aufmerksam zu schauen und zu hören, um den *handlungsleitenden Orientierungen* von Studierenden im Verhältnis zur eigenen *Lehrpraxis* nachzuspüren und auf diese Weise *Bildungsprozesse* besser verstehen und unterstützen zu können.

Artistic processes of university students do not always run as smoothly as lecturers would like them to. Sometimes students get stuck. Sometimes they stand in their own way, because they cannot allow themselves to engage in new steps. Reversely, they often surprise their lecturers by making enormous progress.

Tobias Loemke investigated such phenomena and traced *action-guiding orientiations* in his students' works. He methodologically combines a *basic research approach* with *reflections* on his own *art education practice* as a university teacher.

He reconstructs and analyzes *how* students *present* selected *artefacts* and *tell* of their artistic work: experiments, advances, setbacks and reversals in search of their own path; he examines and analyzes the references of the *laid out artefacts* to each other, which paths and developments of the students are reflected in them, and *how* students face their artefacts while *laying* them *out*. In this way he succeeds in developing a new method for *qualitative empirical research*.

This method can also encourage educators to *pause*, attentatively observe and listen in order to get a sense of students' *action-guiding orientiations* in relation to their own teaching practice and therefore to better understand and support *educational processes*.

ISBN 978-3-96147-127-0

FAU UNIVERSITY PRESS 2019