

Martina Ide | Nick Böhnke

Das ›Mehrdimensionale Relationsmodell‹

Ein kunstdidaktisches Workbook zur Gestaltung wahrnehmungs- und handlungsgeleiteter Zugänge zu skulpturalen und plastischen Objekten

Hervorgegangen aus dem Teilprojekt

›Körperlichkeit und Blickbewegung: Zugänge zu Wahrnehmungsprozessen dreidimensionaler künstlerischer Objekte mittels Mobile-Eye-Tracking-Technologie‹

am Kunsthistorischen Institut der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
unter der Leitung von Klaus Gereon Beuckers

im Projektverbund DigiProSMK – Digitalisierungsbezogene und digital gestützte Professionalisierung von Sport-, Musik- und Kunstlehrkräften des Kompetenzzentrums Kunst/Musik/Sport
im Kompetenzverbund lernen:digital

Martina Ide & Nick Böhnke

Das ›Mehrdimensionale Relationsmodell‹. Ein kunstdidaktisches Workbook zur Gestaltung wahrnehmungs- und handlungsgeleiteter Zugänge zu skulpturalen und plastischen Objekten

Hervorgegangen aus dem Teilprojekt ›Körperlichkeit und Blickbewegung: Zugänge zu Wahrnehmungsprozessen dreidimensionaler künstlerischer Objekte mittels Mobile-Eye-Tracking-Technologie‹

am Kunsthistorischen Institut der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
unter der Leitung von Klaus Gereon Beuckers

im Projektverbund DigiProSMK – Digitalisierungsbezogene und digital gestützte Professionalisierung von Sport-, Musik- und Kunstlehrkräften
des Kompetenzzentrums Kunst/Musik/Sport im Kompetenzverbund lernen:digital

Impressum

Autor:innen

Martina Ide

Kunsthistorisches Institut der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Christian-Albrechts-Platz 4

24118 Kiel

E-Mail: ide@kunstgeschichte.uni-kiel.de

Nick Böhnke

Kunsthistorisches Institut der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Christian-Albrechts-Platz 4

24118 Kiel

E-Mail: boehnke@kunstgeschichte.uni-kiel.de

Gestaltung

Nick Böhnke

Zitierhinweis

Ide, M., Böhnke, N. (2026). Das ›Mehrdimensionale Relationsmodell‹. Ein kunstdidaktisches Workbook zur Gestaltung wahrnehmungs- und handlungsgeleiteter Zugänge zu skulpturalen und plastischen Objekten.

Die vorliegende Publikation ist im Teilprojekt ›Körperlichkeit und Blickbewegung: Zugänge zu Wahrnehmungsprozessen dreidimensionaler künstlerischer Objekte mittels Mobile-Eye-Tracking-Technologie‹ des Projektverbunds DigiProSMK – Digitalisierungsbezogene und digital gestützte Professionalisierung von Sport-, Musik- und Kunstlehrkräften des Kompetenzzentrums Kunst/Musik/Sport im Kompetenzverbund lernen:digital entstanden.

Finanziert durch die Europäische Union – NextGenerationEU und gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die des Autors/ der Autorin und spiegeln nicht unbedingt die Ansichten der Europäischen Union, Europäischen Kommission oder des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wider. Weder Europäische Union, Europäische Kommission noch das Bundesministerium für Bildung und Forschung können für sie verantwortlich gemacht werden.

Diese Publikation ist unter der Lizenz CC BY 4.0 veröffentlicht.

Der Name des Urhebers soll bei einer Weiterverwendung wie folgt angegeben werden: Ide, M., Böhnke, N. (2026). Das ›Mehrdimensionale Relationsmodell‹. Ein kunstdidaktisches Workbook zur Gestaltung wahrnehmungs- und handlungsgeleiteter Zugänge zu skulpturalen und plastischen Objekten, entstanden im Projektverbund DigiProSMK von lernen:digital Kompetenzzentrum Kunst/Musik/Sport.

Inhalt

Vorwort	7
Erscheinen und Wahrnehmen	
Zur Prozessualität plastischer Form	9
Leiblichkeit und Relationalität	
Theoretische Grundlagen und kunstdidaktische Verortung	11
Wahrnehmung sichtbar machen	
Methodische Perspektiven des Eye-Trackings	13
Kunsthistorische und kunstdidaktische Perspektiven auf Blickbewegungsdaten	13
Untersuchungsdesign	15
Skulptur und Plastik nach 1945	
Wahrnehmen als leiblich-relationaler Prozess des Erschließens	18
Organisation des Wahrnehmens	
Empirische Befunde zu Objektbezug und Sprache	20
Relationale Wahrnehmungsorganisation im Prä-/Post-Vergleich	20
Objektstrukturelle Ausprägungen der Wahrnehmungsorganisation	21
Sprachliche Artikulation und Nicht-Deckungsgleichheit von Wahrnehmen und Benennen	22
Reorganisation des Rezeptionsvollzugs	23
Zwischenfazit	23
Objekt und Wahrnehmungsvollzug	
Die empirischen Befunde im Spiegel formaler Bedingungen	24
Pierre Schumann: Verdichtung, Öffnung und gerichtete Formspannung	24
Volkmar Haase: geometrische Regel, konstruktive Verschiebung und visuelle Dynamik der Oberfläche	25
Zwischenfazit: Formale Qualitäten und Wahrnehmung des Objekts	26
Das ›Mehrdimensionale Relationsmodell‹	
Eine diagrammatische Struktur ästhetischer Erschließung	28
Die diagrammatische Grundstruktur des ›Mehrdimensionalen Relationsmodells‹	28
Neun Dimensionen als Denk- und Handlungsräume	31
Die ›Schalenmodelle‹ als Mittel wahrnehmungs- und handlungsgeleiteter Objekterschließung	31
Curriculare Anschlussfähigkeit als relationale Differenzierung	32
Relationale Ordnungen	
Die didaktische Struktur des Wahrnehmens und Vermittelns	33

Das ›Mehrdimensionale Relationsmodell‹

Die neun Dimensionen	39
Material × Betrachtende: Sinnliche Materialität	40
Material × Erscheinen: Sinnlich-haptische Raumwahrnehmung	46
Material × Form: Formgebung und Formfindung	52
Raum × Betrachtende: Leiblich-räumliche Orientierung	58
Raum × Erscheinen: Der ›phänomenale Raum‹	64
Raum × Form: Relation von Masse und Leere	70
Zeit × Betrachtende: Leibliche Resonanz	76
Zeit × Erscheinen: Rezeptionszeit als produktives Geschehen	82
Zeit × Form: Prozesse der Formbildung	88

Das ›Mehrdimensionale Relationsmodell‹

Ein kunstdidaktisches Workbook zur Gestaltung
wahrnehmungs- und handlungsgeleiteter Zugänge
zu skulpturalen und plastischen Objekten

Vorwort

Die Begegnung mit skulpturalen und plastischen Objekten der Zweiten Moderne beginnt häufig mit einer Irritation: Etwas zeigt sich, ohne sich unmittelbar bestimmen zu lassen. Insbesondere abstrahierende und ungegenständliche Arbeiten entziehen sich einer eindeutigen begrifflichen Fixierung und lassen sich weder auf stabile Ansichten noch auf klar benennbare Merkmale reduzieren. Was sich zeigt, erschließt sich nicht im Überblick, sondern im Vollzug eines Wahrnehmens, das als leibliches Geschehen von Bewegung, Aufmerksamkeit und situativer Orientierung getragen ist.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie sich solche Wahrnehmungsprozesse erfassen und für Unterricht und Reflexion zugänglich machen lassen. Es bedarf Verfahren, die Wahrnehmung nicht nur beschreiben, sondern in ihrer zeitlichen und relationalen Struktur sichtbar machen. Das vorliegende Workbook ist im Kontext des Forschungsprojekts ›Körperlichkeit und Blickbewegung‹ entstanden, das Teil des Verbundvorhabens DigiProSMK (Digitalisierungsbezogene und digital gestützte Professionalisierung von Sport-, Musik- und Kunstlehrkräften, 2023–2026) war. In diesem interdisziplinären Forschungsverbund wurden digitale Verfahren nicht als Ersatz ästhetischer Erfahrung entwickelt, sondern als Mittel, fachliche Lern- und Wahrnehmungsprozesse sichtbar und reflexiv bearbeitbar zu machen.

Innerhalb der Community of Practice (CoP 4) lag der Fokus auf der Analyse von Wahrnehmungs-, Interpretations- und Entscheidungsprozessen im Unterricht. Für das Fach Kunst bedeutete dies insbesondere, Wahrnehmungsverläufe beim Betrachten skulpturaler und plastischer Objekte mithilfe mobilen Eye-Trackings empirisch zu rekonstruieren und ihre zeitliche, bewegungsabhängige und relationale Struktur zugänglich zu machen. Das Workbook greift diese Befunde auf und stellt mit dem ›Mehrdimensionalen Relationsmodell‹ eine Struktur bereit, mit der sich Wahrnehmungsprozesse skulpturaler und plastischer Objekte systematisch erschließen lassen. Im Zentrum steht nicht die Festlegung von Ergebnissen, sondern die Differenzierung von Wahrnehmung als eigenständigem Zugang: Wahrnehmen, sprachliches Beschreiben und analytisches Durchdenken werden als aufeinander bezogene Modi eines Prozesses verstanden, der sich im Vollzug der Auseinandersetzung mit dem Objekt entfaltet.

Ziel ist es, Lehrkräften eine fachlich begründete Orientierung zu bieten, um Wahrnehmungsprozesse gezielt zu initiieren, zu differenzieren und in bearbeitbare Zusammenhänge zu überführen, ohne ihren offenen Charakter zu nivellieren. Das Workbook versteht sich als Denk- und Arbeitsraum, in dem ästhetische Erfahrung, sprachliche Strukturierung und analytische Reflexion miteinander verschränkt werden. Es unterstützt damit eine Unterrichtspraxis, die nicht von vorab festgelegten Deutungen ausgeht, sondern von der sachlogischen Struktur der Objekte selbst und den in ihrer Wahrnehmung angelegten relationalen Zusammenhängen.

Erscheinen und Wahrnehmen

Zur Prozessualität plastischer Form

In nahezu allen Ansichten der Stahlplastik *Offenen Dreiecks* (1967/72) von Volkmar Haase im Skulpturenpark von Schloss Gottorf sind die drei langen, dominanten Außenkanten als Bezugslinien der gesamten Dreieckskonfiguration wahrzunehmen.¹ Zugleich sind die von diesen Kanten eingefassten Flächen räumlich geneigt oder leicht geknickt, sodass sich die Grundfigur zwar als Regel andeutet, im Wahrnehmen jedoch nie zur stabilen Gestalt eines Dreiecks gerinnt. Denn die mannigfaltigen Verdrehungen, Knicke und Öffnungen der konstruierten Flächen verhindern, dass sich ein frontaler Überblick stabilisieren könnte. Zudem wird das an der polierten und stark reflektierenden Oberfläche auftreffende Licht entlang der Kanten geführt, an Knicken gebrochen und in wechselnde Richtungen in den Raum zurückgeworfen. Abhängig vom Standort der Betrachtenden und der Lichtsituation wird eine fortwährende Verschiebung der räumlichen Relationen wahrnehmbar: Flächen erscheinen als Grenzen oder Öffnungen, Durchblicke entstehen oder schließen sich, Kanten treten hervor oder verlieren an Präsenz.

Erscheinen als Ereignis

Am *Offenen Dreieck* manifestiert sich eine grundlegende Eigenart moderner Skulptur und Plastik: Sie sind als materielle Körper im Raum präsent und entziehen sich zugleich in ihrer Gestalt einer stabilen Bestimmbarkeit, da sie im Wahrnehmen selbst immerfort als veränderlich erscheinen. Das Material erscheint hier nicht mehr als Träger einer gegebenen Form, sondern als Bedingung von Sichtbarkeit. Was sich zeigt, ist nicht einfach ein Objekt, sondern ein Geschehen des Erscheinens, das sich im Zusammenspiel von Licht, Raum und Bewegung des Blicks vollzieht.



Abb. 1
Volkmar Haase,
Offenes Dreieck, 1967–73,
Schleswig, Schleswig-
Holsteinische Landes-
museen – Schloss Gottorf.
Foto: Jan Petersen.

Clement Greenberg beschrieb diese Erfahrung als eine »Illusion von Modalitäten«: Materie erscheine hier »körperlos und schwerelos« und existiere scheinbar nur als optische Erscheinung – »wie eine Fata Morgana.«² Greenbergs Beobachtung verweist auf eine grundlegende Struktur ästhetischer Erfahrung. Skulpturale und plastische Objekte erscheinen nicht nur als materielle Gegenstände, sondern als Ereignisse des Erscheinens. Ein Objekt zeigt sich selbst und lässt zugleich etwas erscheinen, das nicht mit seiner bloßen Materialität identisch ist.³

Als Affektion des Wahrnehmens ist diese Erfahrung zunächst kaum in Begriffen zu fassen. Sie gleicht einer Begegnung mit einem »Etwas ohne Als«, das Aufmerksamkeit bindet, bevor es eindeutig bestimmt oder anderen vermittelt werden kann.⁴ Gerade in dieser Vorläufigkeit liegt eine zentrale Herausforderung für die kunstpädagogische Vermittlung. Wahrnehmung ist ebenso wirksam wie flüchtig und entzieht sich einer unmittelbaren sprachlichen Fixierung, sodass Beschreibung, Vergleich oder Reflexion sich an sie »herantasten« müssen. Besonders deutlich zeigt sich dieses Phänomen an skulpturalen und plastischen Objekten, deren Erscheinen sich weder über eine ausgezeichnete Schauseite noch über eine geschlossene Körperform bestimmen lässt. In solchen Fällen ist nicht unmittelbar zu entscheiden, welcher Gestalt ein Objekt eigentlich ist. Gestalt bildet sich hier erst sukzessive aus einem Gefüge materieller Formen, räumlicher Relationen und einem perspektivisch wechselnden Erscheinen.

Vorbegriffliche
Wahrnehmung – »Etwas
ohne Als«

So kann auch eine Bronzeplastik wie Pierre Schumanns *Kämpfende Vögel* (1968) im Neuen Botanischen Garten der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel zunächst als kompakter, in seiner formalen Konzeption vermeintlich zügig zu erfassender Körper erscheinen, während sich ihre Gestalt beim Umschreiten als ein Gefüge gegeneinander gerichteter Volumina und räumlicher Durchblicke erweist.⁵ Einschnitte und Öffnungen gliedern das Volumen so, dass sich die Form nicht als geschlossene Masse, sondern als Verhältnis von Innen- und Außenräumen zeigt; Öffnungen treten hervor oder verschwinden, Durchblicke entstehen oder schließen sich, und die scheinbare Stabilität der Form erweist sich als perspektivisch instabil.

Didaktische
Problemstellung:
Wahrnehmen als zeitlich-
relationaler Prozess



Abb. 2
Pierre Schumann,
Kämpfende Vögel, 1968,
Botanischer Garten der
Christian-Albrechts-
Universität zu Kiel.
Foto: Jan Petersen.

Schon im ersten kursorischen Blick auf die beiden – formal recht verschiedenen – Objekte des *Offenen Dreiecks* und der *Kämpfenden Vögel* zeigt sich, dass plastische Form nicht als gegebener Gegenstand vorliegt, sondern sich im Zusammenspiel von Material, Raum, Licht und Bewegung der Betrachtenden konstituiert. Wahrnehmung organisiert sich dabei nicht als simultaner Überblick über das Ganze, sondern als zeitlich gestaffelter und relationaler Prozess, in dem sich Formzusammenhänge erst im Verlauf der Betrachtung stabilisieren, weshalb der Vollzug des an den formalen Strukturen des Objekts orientierten Wahrnehmens der Bedeutung, die den Objekten beigemessen werden kann, vorausliegt und sie eigens veranlasst.⁶ Wesentlich ist also das Gefüge von Relationen: zwischen Materialität und Erscheinen, Körper und Raum, Form und Perspektive sowie Objekt und Bewegung der Betrachtenden. Es stellt sich daher die Frage, wie sich solche leiblich, zeitlich und relational organisierten Wahrnehmungsverläufe im Unterricht zugänglich machen lassen, ohne ihren Prozesscharakter zu nivellieren.

Leiblichkeit und Relationalität

Theoretische Grundlagen und kunstdidaktische Verortung

Eine solche relationale Struktur ästhetischer Erfahrung wird im kunstdidaktischen Diskurs als Vermittlungsverhältnis zwischen dem Objekt und seinen Betrachtenden gefasst. Jochen Krautz betont, dass Bildungsprozesse weder im Subjekt allein noch im Objekt selbst entstehen, sondern »zwischen Selbst und Sache«⁷ als relationales Geschehen. Entsprechend kritisiert er sowohl subjektivistische als auch formalistische Zugänge, da beide diese relationale Struktur verfehlen.

Für die kunstpädagogische Vermittlung ergibt sich daraus die Notwendigkeit, das Wahrnehmen skulpturaler und plastischer Formen selbst in den Mittelpunkt didaktischer Überlegungen zu rücken: Wie werden räumliche Relationen im Verlauf des Betrachtens erschlossen und wie können solche Wahrnehmungsprozesse im Unterricht differenziert werden? Diese Dimension ist in der Fachtradition lange Zeit nur begrenzt systematisch reflektiert worden. Skulpturales und plastisches Arbeiten wurde kunstpädagogisch häufig von der Dominanz des Zeichnens überlagert und zugleich in enger Verschränkung mit werkpädagogischen Traditionen entwickelt, in denen handwerkliche, funktionale und künstlerische Aspekte nebeneinanderstehen. Vor diesem Hintergrund kann, wie Alexa Smolka ausführt, nicht von einem einheitlich ausdifferenzierten Fachverständnis ausgegangen werden; vielmehr zeigt sich eine historisch gewachsene Heterogenität zwischen kunst- und werkpädagogischen Zugängen sowie eine bis in die Gegenwart reichende Unklarheit hinsichtlich Gegenstand, Zielsetzung und curricularer Struktur dreidimensionaler Gestaltungsprozesse.⁸

Das Wahrnehmen als
Ausgangspunkt
didaktischen Handelns

Diese Unbestimmtheit betrifft dabei nicht nur das ›Was‹, sondern auch das ›Warum‹ der Vermittlung. Gerade an dieser Stelle setzt eine leiblich fundierte Perspektive an, wie sie Hubert Sowa entfaltet. Er verschiebt die Frage nach Gegenstand und Ziel plastischer Vermittlung von gattungsbezogenen Bestimmungen hin zu einem grundlegenden Zusammenhang von Wahrnehmen, Handeln und Denken, der in leiblich-situierter Erfahrung gründet. Plastisches Arbeiten erschließt sich damit nicht primär über Gattungszugehörigkeiten oder mediale Zuordnungen, sondern über Vollzüge, in denen sich Erkenntnis im Umgang mit Material, Raum und Bewegung ausbildet.⁹ Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage an Bedeutung, wie Wahrnehmen, räumliches Vorstellen und plastisches Handeln begrifflich aufeinander bezogen werden können.

Im kunstdidaktischen Diskurs wird dieser Zusammenhang als leiblich situierter Prozess gefasst. Hubert Sowa, Monika Miller und Sarah Fröhlich beschreiben räumliches Vorstellen als ein Geschehen, das sich nicht unabhängig von Darstellung und Handlung vollzieht, sondern im Zusammenspiel von Wahrnehmen, Handeln und Gestalten erst eigens herausbildet;¹⁰ und Hubert Sowa präzisiert dies als »physisches Vorstellen«, bei dem sich Denken über Arm, Werkzeug und Material in den Raum hinein verlängert und Wahrnehmung in Handlung übergeht.¹¹ Wahrnehmen und Gestalten stehen damit in einem Resonanzverhältnis von actio und passio, in dem das aktive Formsetzen und das Aufnehmen der Eigenkräfte des Materials untrennbar miteinander verbunden sind.¹² Diese Verschränkung von Wahrnehmen und Handeln lässt sich auch auf rezeptionsästhetischer Ebene fassen. Im Anschluss an Christian Rittelmeyer kann – wenigstens rudimentär – von einer Strukturanalyse gesprochen werden: einer Form des Erschließens, die nicht von einem begrifflich fixierten Analyseinstrumentarium ausgeht, sondern sich im Vollzug des Wahrnehmens selbst

Wahrnehmen, Handeln und
Denken als Vollzugseinheit

ausbildet.¹³ Ästhetische Erfahrung setzt Suchbewegungen in Gang, die zwar vom Objekt veranlasst, jedoch nicht von ihm determiniert sind. Diese Suchbewegungen sind nicht rein kognitiv organisiert, sondern als leiblich-situierte Vollzüge zu verstehen, in denen sich ein Zusammenspiel von Rezeptivität und Spontaneität entfaltet: Das Wahrgenommene affiziert und bindet Aufmerksamkeit, während es zugleich eine eigenaktive, nicht vollständig begrifflich fixierbare Suchbewegung motiviert, die sich im Wechsel von Blick, Bewegung und situativer Orientierung im Raum entfaltet.¹⁴

Leiblichkeit als Movens
des Wahrnehmens und
Erschließens skulpturaler
und plastischer Objekte

Gerade im Umgang mit plastischen und skulpturalen Objekten tritt diese leibliche Dimension der Wahrnehmung besonders deutlich hervor: Räumliche Relationen erschließen sich hier nicht allein im distanzierten Sehen, sondern im körperlichen Vollzug von Wahrnehmen und Bewegung im Raum. Dieser Vollzug strukturiert das Wahrnehmen und verändert zugleich die Weise, in der räumliche Relationen verstanden werden.¹⁵ Das Wahrnehmen skulpturaler und plastischer Objekte ist daher nicht nur ein visueller, sondern ein leiblich situierter und zeitlich organisierter Prozess. Wie Sara Hornäk zeigt, sind Wahrnehmen und Gestalten im Bereich der Skulptur zudem eng mit elementaren sensomotorischen Erfahrungen verbunden: Tätigkeiten wie Formen, Schneiden, Stapeln oder Konstruieren eröffnen grundlegende Einsichten in Lagebeziehungen, Stabilität und räumliche Orientierung¹⁶ und bilden damit die leibliche Grundlage für die Ausbildung relationaler Wahrnehmungsstrukturen. Daraus folgt jedoch eine weiterführende didaktische Konsequenz: Wenn skulpturale und plastische Form sich im Vollzug von Wahrnehmen, Bewegung und räumlicher Orientierung konstituiert, dann genügt es nicht, lediglich Ergebnisse dieses Wahrnehmens zu thematisieren; vielmehr muss der Wahrnehmungsprozess selbst zum Gegenstand des Unterrichts werden.

Didaktische
Herausforderungen
entgrenzter Skulptur und
Plastik

Vor dem Hintergrund einer sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts immer stärker entgrenzenden Skulptur und Plastik, deren Erscheinungsweisen sich weder über stabile Gattungsmerkmale noch über einheitliche Kriterien der Formbestimmung fassen lassen, verschärft sich dieses Vermittlungsverhältnis zu einem spezifisch didaktischen Orientierungsproblem: Wenn – wie Karina Pauls zeigt – die Offenheit skulpturaler Praxis bei Lernenden den Eindruck erzeugen kann, es sei »alles möglich«, fehlt eine Orientierung dafür, wie sich im Vollzug der Wahrnehmung Zusammenhänge zwischen Material, Form, Raum und Erscheinung ausbilden. Kunstunterricht steht mithin vor der Aufgabe, diese Zusammenhänge nicht als feste Kriterien vorzugeben, sondern sie im zeitlichen und leiblich situierten Prozess des Wahrnehmens, Gestaltens und Reflektierens erfahrbar werden zu lassen.¹⁷

Digitale Verfahren – insbesondere das mobile Eye-Tracking – eröffnen hier die Möglichkeit, Wahrnehmung nicht nur als Ergebnis, sondern in ihrer zeitlichen und bewegungsabhängigen Vollzugsstruktur sichtbar zu machen.

Wahrnehmung sichtbar machen

Methodische Perspektiven auf das Eye-Tracking

Die Frage nach der Sichtbarkeit von Wahrnehmungsverläufen markiert zugleich eine zentrale methodische Herausforderung digitalisierungsbezogener Professionalisierung: Wie lassen sich Wahrnehmungsprozesse skulpturaler und plastischer Objekte im Kunstunterricht so erfassen, dass sie nicht nur dokumentiert, sondern auch reflexiv bearbeitbar werden? Die Auseinandersetzung mit digitalen Verfahren ist dabei kein Selbstzweck, sondern ergibt sich aus einer fachlichen Notwendigkeit: Wenn Wahrnehmen als zeitlich, leiblich und relational organisierter Prozess verstanden wird, bedarf es Verfahren, die genau diese Prozessstruktur erfassen können. Digitale Medien sind in diesem Zusammenhang nicht primär Werkzeuge der Darstellung, sondern Mittel der Sichtbarmachung. Entscheidend ist, dass sie nicht an die Stelle ästhetischer Erfahrung treten, sondern diese erschließen, strukturieren und reflexiv zugänglich machen. Maßgeblich bleibt dabei die partizipative Arbeit der Betrachtenden am Gegenstand – am Kunstobjekt und seiner Erfahrung –, die die Ordnung vorgibt.

Vor diesem Hintergrund eröffnet sich für die Kunstdidaktik eine doppelte Perspektive: Einerseits können digitale Verfahren sichtbar machen, wie plastische Wahrnehmung tatsächlich organisiert ist – als iterativer, bewegungsabhängiger und relational strukturierter Prozess. Andererseits erlauben sie es, diese Wahrnehmungsprozesse selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Gemäß dem *Digital Competence Framework for Educators*¹⁸ werden Lehrende und Lernende so zu Beobachtenden ihrer eigenen Wahrnehmung:¹⁹ Sie reflektieren, wie Aufmerksamkeit und Orientierung entstehen, und erkennen zugleich die Grenzen ihres Sehens. In der Analyse von Blickverläufen erfahren Lernende, wie unwillkürliche Blickbewegungen sich zu bewussten Lenkungen hin entwickeln, und erkennen, dass Wahrnehmung stets selektiv bleibt. Gleichwohl bleibt diese Perspektive so lange begrenzt, wie Wahrnehmung lediglich theoretisch beschrieben wird. Denn wie sich visuelle Aufmerksamkeit im konkreten Vollzug organisiert, entzieht sich der unmittelbaren Beobachtung. An diesem Punkt gewinnen empirische Verfahren wie das mobile Eye-Tracking an Bedeutung. Sie eröffnen die Möglichkeit, Wahrnehmungsverläufe nicht nur zu rekonstruieren, sondern in ihrer zeitlichen Struktur sichtbar zu machen.

Wahrnehmung beobachten
lernen

Wie das Wahrnehmen skulpturaler und plastischer Objekte verläuft, lässt sich empirisch sichtbar machen; seine Struktur geht jedoch nicht in der bloßen Darstellung von Sakkaden, Fixationen und Fixationsclustern auf. Entscheidend ist, dass nicht einzelne Datenpunkte, sondern Relationen in Erscheinung treten: Übergänge zwischen Blickpunkten, Verdichtungen von Aufmerksamkeit, Bewegungen zwischen Formzonen sowie Leerstellen im Wahrnehmen. Diese relational organisierte Struktur entzieht sich einer unmittelbaren begrifflichen Fixierung.

Relationen anstatt
Datenpunkten

Damit wird deutlich, dass die empirische Sichtbarmachung von Wahrnehmungsverläufen nicht ausreicht. Erforderlich ist eine Struktur, die diese Relationen so ordnet, dass sie für Unterricht und Reflexion bearbeitbar werden.

Kunsthistorische und kunstdidaktische Perspektiven auf Blickbewegungsdaten

Eye-Tracking-Verfahren ermöglichen eine rezeptionsbegleitende Aufzeichnung von Blickbewegungen und eröffnen damit einen empirischen Zugang zu Wahrnehmungsverläufen von Schüler:innen im Prozess des Sehens. Zugleich berühren sie grundlegende Fragen der kunsthistorischen Wahrnehmungstheorie.

Wahrnehmung ist kulturell
geprägt

Christoph Wagner hat darauf hingewiesen, dass die Vorstellung eines unmittelbaren oder »unschuldigen« Sehens in der Kunstgeschichte lange Zeit implizit vorausgesetzt wurde. Tatsächlich ist Wahrnehmung stets kulturell geprägt und durch visuelle Routinen strukturiert; Bilder werden nicht voraussetzungslos betrachtet, sondern innerhalb historisch gewachsener Sehweisen interpretiert.²⁰ Empirische Blickanalysen machen sichtbar, wie sich solche vorgeprägten Wahrnehmungsprozesse konkret im zeitlichen Verlauf des Sehens organisieren.²¹ Damit erweitern sie kunsthistorische Ansätze methodisch: Die empirisch beobachtbaren Blickbewegungen widersprechen der Annahme, Bilder würden als simultane Ganzheiten erfasst. Während in der ästhetischen Theorie seit Lessing Malerei häufig als Darstellung eines »fruchtbaren Augenblicks« verstanden wurde, der sich in einem einzigen Blick erschließt, zeigen Blickbewegungsanalysen, dass sich Bildstrukturen in einem zeitlich organisierten Anschauungsprozess ausbilden.²²

Abb. 3
Blickbewegungs-
registrierung (Mobile Eye-
Tracking) – Sakkaden
(gelbe Linien) und
Fixationen (orangefarbene
und blaue Kreise) beim
Betrachten von
Pierre Schumanns
Kämpfende Vögel.



Abb. 4
Blickbewegungs-
registrierung (Mobile Eye-
Tracking) – Sakkaden
(gelbe Linien) und
Fixationen (orangefarbene
und blaue Kreise) beim
Betrachten von
Volkmar Haases
Offenem Dreieck.



Diese zeitliche Organisation des Sehens lässt sich auf der Ebene der Blickbewegung konkret beschreiben. Visuelle Informationsaufnahme erfolgt nicht kontinuierlich, sondern in einer Abfolge kurzer Fixationen und schneller Sakkaden, über die sich Aufmerksamkeitsprozesse rekonstruieren lassen. Blickbewegungen fungieren dabei als Indikatoren für Selektionsentscheidungen und Aufmerksamkeitsfokussierungen und erlauben Rückschlüsse auf die Struktur kognitiver Verarbeitungsprozesse.²³ Wahrnehmung erscheint damit nicht als simultaner Zugriff auf ein Ganzes, sondern als sukzessiver und selektiver Prozess, der sich im zeitlichen Verlauf organisiert.

Aus dieser sequenziellen Organisation lässt sich erklären, wie sich stabile Wahrnehmungsstrukturen überhaupt ausbilden. Raphael Rosenberg und Christoph Klein konnten anhand von Blickaufzeichnungen zeigen, dass sich Fixationen im Verlauf der Betrachtung zu Clustern verdichten. Die Blicke tasten das Bildfeld zunächst in verschiedenen Iterationen ab, bevor sich stabilere Blickmuster herausbilden. In diesen Strukturen wiederholen sich Sakkaden zwischen Fixationsclustern, sodass sich allmählich die formale Ganzheitsstruktur des Objekts erschließt.

Form erscheint damit nicht als unmittelbar gegebene Einheit, sondern als Ergebnis eines zeitlich organisierten und relational strukturierten Wahrnehmungsvollzugs. Formzusammenhänge treten nicht simultan hervor, sondern entstehen im Übergang zwischen verschiedenen Blickfeldern.²⁴

Sehen als sich zeitlich
organisierender Prozess

Empirische Blickbewegungsanalysen erweitern damit kunsthistorische Theorien der Wahrnehmung des Tafelbildes – wie sie prominent Max Imdahl formulierte,²⁵ indem sie die zeitliche Organisation des Sehens der simultan gegebenen Ganzheit des Bildfeldes sichtbar machen. Zugleich zeigen Eye-Tracking-Studien die Grenzen dieser rezeptions-theoretischen Annahmen: Indikatoren wie Fixationsposition, Dauer oder Blickabfolge geben nur begrenzt Auskunft darüber, wie das Wahrgenommene interpretiert wird. Blickdaten zeigen, welche Bereiche visuell erfasst wurden, erlauben jedoch keine unmittelbaren Aussagen über zugrunde liegende kognitive Prozesse.²⁶ Daher werden sie häufig mit rezeptionsbegleitenden Verfahren kombiniert. Ein verbreitetes Verfahren ist das »Thinking Aloud«, bei dem die Rezipient:innen ihre Gedanken während der Betrachtung unmittelbar verbalisieren. Ziel ist es, jene kognitiven Prozesse zugänglich zu machen, die den sichtbaren Blickbewegungen zugrunde liegen, da der suchende Blick oft aufschlussreicher ist als die Aussagen darüber, was gefunden worden ist.²⁷ Doch auch solche Verfahren erfassen Rezeptionsprozesse nur teilweise. Alexander Glas konnte zeigen, dass selbst bei expliziter Aufforderung nur ein Teil

der tatsächlich fixierten Elemente sprachlich benannt wird: Lediglich etwa ein Drittel der fixierten Bildbestandteile wurde verbal artikuliert.²⁸ Rezipient:innen benennen vor allem jene Elemente, für die ihnen geeignete Begriffe zur Verfügung stehen.

Wahrnehmen und Benennen gehören unterschiedlichen Ordnungen an. Während Blickbewegungen anzeigen, welchen visuellen Elementen Aufmerksamkeit zukommt, orientiert sich sprachliche Artikulation – insbesondere in schulisch etablierten Formen des Beschreibens und Analysierens – an verfügbaren narrativen und begrifflichen Mustern, die das Wahrnehmen strukturieren, zugleich aber in ihrer Eigenlogik überformen können.²⁹ In der kunstpädagogischen Diskussion knüpft Alexander Glas damit an eine auf Panofsky zurückgehende Tradition an, in der Bilder als Gefüge von Merkmalen erscheinen, die über Begriffe erschlossen werden. Empirisch zeigt sich jedoch, dass nur ein Teil der tatsächlich fixierten Bildbestandteile sprachlich benannt wird; bevorzugt werden jene Elemente, für die entsprechende Begriffe verfügbar sind.³⁰ Die Aufmerksamkeit im Bildsehen ist damit nicht unabhängig, sondern durch sprachliche Kategorien mitgeprägt, die zugleich beeinflussen, welche Aspekte im Wahrnehmen hervortreten.³¹ Diese Differenz ist jedoch nicht als bloße Trennung zu verstehen, sondern als spannungsvolles Wechselverhältnis: Wahrnehmung wird im Sprechen nicht nur artikuliert, sondern transformierend fortgeschrieben. In diesem Sinne ist das Sprechen über Kunst – mit Maria Peters – als durch ein konstitutives Verfehlen gekennzeichnet zu begreifen, das keinen Mangel darstellt, sondern eine produktive Bedingung ästhetischer Erkenntnis.³² Sprache bildet Wahrnehmung nicht ab, sondern selektiert und strukturiert sie und überführt sie zugleich in neue Relationen.

Sprache als produktive
Transformation

Zugleich eröffnet sprachliche Artikulation – im Anschluss an Mechthild Dehn – im Modus eines »Als-Ob« imaginäre Möglichkeitsräume, in denen das Wahrgenommene nicht nur beschrieben, sondern als Vorstellungsraum betreten und in seiner Fremdheit erfahrbar wird.³³ Sprechen fungiert damit nicht lediglich als Medium der Mitteilung, sondern als performative Praxis, in der Bedeutungen hervorgebracht, Perspektiven erprobt und Wahrnehmungsrelationen expliziert werden, ohne dass sich der Vollzug des Wahrnehmens darin erschöpft.³⁴

Für die methodische Anlage der Untersuchung ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Blickbewegungsdaten und sprachliche Artikulationen nicht als deckungsgleiche Repräsentationen zu behandeln, sondern als unterschiedliche, sich ergänzende Zugänge zu Wahrnehmungsprozessen. Die Orientierung an Sprache wird selbst zum Gegenstand der Beobachtung. Sie darf das Wahrnehmen nicht überformen, sondern muss an sie zurückgebunden bleiben und zugleich ihre Differenz produktiv halten. Bildwahrnehmung vollzieht sich – wie die Blickbewegungsanalysen zeigen – als ein sukzessives und oszillierendes Tasten des Blicks durch das Sichtfeld, in dem einzelne Elemente nacheinander erschlossen und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Sprachliche Artikulation kann diesen Prozess nicht abbilden, wohl aber begleiten, strukturieren und in neue Relationen überführen.

Methodisch-didaktische
Konsequenz: Differenzen
sichern

Die Fähigkeit, solche relationalen Strukturen wahrzunehmen und sprachlich zu entfalten, entwickelt sich erst im Verlauf schulischer Lernprozesse und kann gezielt gefördert werden³⁵ – nicht allein als Sprechen über Kunst, sondern auch als Sprechen mit und durch Kunst, in dem die sprachliche Artikulation selbst zum experimentellen und erfahrungsbildenden Medium wird.³⁶

Untersuchungsdesign

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Differenz zwischen Wahrnehmen und Benennen zielt die empirische Untersuchung darauf, Wahrnehmungsverläufe von Schüler:innen beim Betrachten skulpturaler und plastischer Objekte in unterschiedlichen Rezeptionssituationen vergleichend zu erfassen. Im Zentrum steht die Analyse jener Prozesse, die sich in Blickbewegungen – insbesondere in Fixationen, Sakkaden und Fixationsclustern – manifestieren und Aufschluss darüber geben, wie sich visuelle Aufmerksamkeit im Zusammenspiel von Objekt, Raum und

Vergleich von
Wahrnehmungsverläufen

Bewegung innerhalb eines identischen Settings organisiert. Die Untersuchung ist vergleichend angelegt, um sowohl individuelle Unterschiede als auch wiederkehrende Muster in den Wahrnehmungsverläufen sichtbar zu machen. Zugleich wird untersucht, in welchem Verhältnis diese Wahrnehmungsverläufe zu den verbalen Artikulationen der Lernenden stehen, um die in der Forschung beschriebene Nicht-Deckungsgleichheit von Wahrnehmen und Benennen empirisch zu prüfen.

Das Untersuchungsdesign folgt einem dreiphasigen Rezeptionssetting, in dem ein unvorbereitetes erstes Betrachten, eine unterrichtliche Arbeitsphase sowie eine erneute Begegnung mit denselben Objekten miteinander verschränkt werden. Die Anlage der Untersuchung zielt nicht auf eine lineare Kompetenzprogression, sondern auf die Beobachtung des Zusammenspiels von Wahrnehmen, Beschreiben und analytischem Durchdenken im Vollzug der Auseinandersetzung mit plastischen Arbeiten.

Erstes, unvorbereitetes
Betrachten

Dieses Design wurde im Rahmen der Studie wie folgt konkret umgesetzt: Am Beginn der Studie wurden Schüler:innen der gymnasialen Mittel- und Oberstufe ohne inhaltliche Vorbereitung mit zwei plastischen Arbeiten im öffentlichen Raum konfrontiert: der Bronzeplastik *Kämpfende Vögel* (1968) von Pierre Schumann im Neuen Botanischen Garten der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel sowie der Stahlplastik *Offenes Dreieck* (1967–73) von Volkmar Haase im Skulpturenpark von Schloss Gottorf in Schleswig. Dieses erste Betrachten dient der Erhebung eines Status quo der Wahrnehmung, der sich aus der den Forschenden nicht näher bekannten unterrichtlichen und allgemein ästhetischen Vorbildung der Schüler:innen ergibt. Die Wahrnehmungsprozesse wurden mittels mobilem Eye-Tracking rezeptionsbegleitend aufgezeichnet und – vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Ordnungen von Wahrnehmen und sprachlicher Artikulation – durch schriftliche Fragebögen ergänzt. Während das mobile Eye-Tracking die zeitliche und räumliche Organisation visueller Aufmerksamkeit dokumentiert, erfassen die Fragebögen die verbalen Artikulationen des Wahrgenommenen.

Unterrichtliche Arbeits-
phase (Intervention)

Auf diese erste Erhebung folgte eine unterrichtliche Arbeitsphase, in der mit denselben Schüler:innen zentrale Aspekte der Erschließung plastischer Form bearbeitet wurden. Grundlage bildeten formal klar strukturierte Objekte kunsthistorisch profilierter Künstler:innen der Zweiten Moderne – darunter Arbeiten von Max Bill, Alexander Calder, Barbara Hepworth, David Smith, Richard Serra sowie Martin und Brigitte Matschinsky-Denninghoff. In einer Lehr-Lernsituation, die von Studierenden im Rahmen eines universitären Seminars begleitet wurde, wurden Impulse entwickelt und erprobt, die Wahrnehmung, fachsprachlich präzises Beschreiben und formanalytisches Durcharbeiten von Form-Wirkungs-Bezügen miteinander verschränken. Ziel dieser Phase ist es, die Aufmerksamkeitsperspektiven der Lernenden im Hinblick auf relationale Formzusammenhänge zu differenzieren.

Erneutes Betrachten

Im Anschluss an diese Arbeitsphase erfolgte ein erneutes Betrachten derselben beiden Objekte – wiederum der Bronzeplastik *Kämpfende Vögel* von Schumann und der Stahlplastik *Offenes Dreieck* von Haase – mit denselben Schüler:innen. Auch diese zweite Rezeptionssituation wurde mittels mobilen Eye-Trackings sowie durch rezeptionsbegleitende Fragebögen dokumentiert. Sie dient dazu, Veränderungen in den Wahrnehmungsverläufen sowie im Verhältnis von Wahrnehmen und Benennen im Vergleich zur ersten Erhebung sichtbar zu machen. Der Unterschied zwischen beiden Erhebungsphasen besteht somit nicht in einer linearen Progression, sondern in der veränderten Aufmerksamkeitsperspektive der Lernenden, die durch die vorangegangene Arbeit am Gegenstand geprägt ist.

In der Verschränkung eines ersten unvorbereiteten Betrachtens, einer unterrichtlichen Arbeitsphase sowie einer erneuten Begegnung mit denselben Objekten wird es möglich, Veränderungen in den Wahrnehmungsverläufen der Lernenden vergleichend zu untersuchen. Im Zentrum steht dabei die Analyse des iterativen Explorierens des Wahrnehmungsfeldes, der Ausbildung von Fixationsclustern sowie ihres Verhältnisses zu den sprachlichen

Artikulationen der Lernenden. Auf diese Weise lässt sich empirisch erfassen, wie sich visuelle Aufmerksamkeit im Verlauf der Auseinandersetzung mit plastischen Arbeiten reorganisiert und in welchem Maße sich Wahrnehmen und Benennen aufeinander beziehen oder voneinander unterscheiden.

Das digitale Verfahren des mobilen Eye-Trackings dient dabei nicht der Steuerung oder Standardisierung von Lernprozessen, sondern dazu, Wahrnehmungsverläufe sichtbar zu machen, zu verlangsamen und im gemeinsamen Gespräch reflexiv zugänglich zu machen. Maßgeblich bleibt die Arbeit am Gegenstand – am Kunstobjekt und seiner Erfahrung –, die sowohl den Rahmen der empirischen Analyse als auch die anschließende Rückbindung an die objektstrukturellen Bedingungen vorgibt. Die empirischen Befunde lassen sich jedoch nicht unabhängig von den objektstrukturellen Bedingungen ihrer Wahrnehmung interpretieren. Im folgenden Abschnitt werden daher zunächst zentrale kunsthistorische und phänomenologische Perspektiven auf Skulptur und Plastik der Zweiten Moderne entfaltet, die den Rahmen für die anschließende Auswertung der Blickbewegungsdaten bilden.

Mobile Eye-Tracking als
Medium der Reflexion

Skulptur und Plastik nach 1945

Wahrnehmen als leiblich-relationaler Prozess des Erschließens

Die in den vorangegangenen Abschnitten dargestellten Wahrnehmungsprozesse lassen sich nur im Zusammenhang mit den spezifischen formalen und räumlichen Strukturen plastischer Arbeiten der Zweiten Moderne verstehen. Sie fordern ein Wahrnehmen heraus, das sich im Umschreiten, im Wechsel von Standpunkten und im zeitlichen Verlauf des Betrachtens entfaltet. Bewegung, Zeit und die leibliche Situierung der Betrachtenden werden damit zu konstitutiven Bedingungen des Erschließens plastischer Form.

Auflösung des
geschlossenen
Körpervolumens

Kunsthistorisch lässt sich dieser Wandel besonders deutlich an der documenta 2 (1959) fassen. In der von Eduard Trier kuratierten Sektion Bildhauerei und Plastik verlor die historisch konstitutive Aufgabe der Bildhauerei – das Formen eines geschlossenen Körpervolumens – ihre Selbstverständlichkeit. An ihre Stelle trat die Bedeutung des »geformten Leervolumens«, sodass das Innere einer Plastik ebenso entscheidend werden konnte wie ihre äußere Gestalt; häufig wurde das freiräumliche Moment für die Aussage einer Arbeit maßgeblicher als ihr reduzierter Körper.³⁷ In *Figur und Raum* (1960) beschreibt Eduard Trier diese Entwicklung mit dem Begriff des »plastischen Volumens«, das Masse- und Leervolumen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit erfasst.³⁸ Skulptur und Plastik erscheinen damit nicht länger als autonome Körper im Raum, sondern als räumliche Konfigurationen von Verdichtung und Öffnung, wie sie auch in den plastischen Objekte von Schumann und Haase wirksam werden.

Diese Verschiebung differenziert sich kunsthistorisch in unterschiedliche formale Lösungsansätze aus. Bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zeichnen sich einerseits Arbeiten ab, die am geschlossenen, in sich verdichteten Körpervolumen festhalten, wie exemplarisch bei Constantin Brancusi, und andererseits solche, die das Massevolumen zugunsten durchdrungener Raumstrukturen öffnen, wie bei Julio González.³⁹ In der weiteren Entwicklung entstehen daraus sowohl organisch-plastische Arbeiten, in denen Volumen durch Öffnungen, Durchdringungen und Binnenräume räumlich aufgebrochen werden, als auch konstruktive Arbeiten, die Form aus geometrischer Ordnung, Kantenbeziehungen und räumlicher Konstruktion aufbauen – beide Ansätze, finden sich exemplarisch auch in den im Rahmen der Studie untersuchten Objekte wieder. Beide Linien lösen die klassische Vorstellung eines geschlossenen plastischen Körpers auf und führen zu einer Wahrnehmung, die Bewegung, Perspektivwechsel und zeitliche Aufmerksamkeit voraussetzt. Form erschließt sich hier nicht unmittelbar, sondern stabilisiert sich erst im Verlauf des Betrachtens.

Wahrnehmung als leiblich
situierter Prozess

Phänomenologische Ansätze konkretisieren diese Wahrnehmungsweise als leiblich situierter Vollzug. Maurice Merleau-Ponty betont, dass Wahrnehmung nicht als bloße Denkopration verstanden werden kann; Sehen und Bewegung bilden vielmehr ein Geflecht, in dem sich das Sichtbare erst entfaltet.⁴⁰ Aus der phänomenologischen Betrachtung hebt Günter Figal hervor, dass sich das Wahrnehmen implizit an den strukturellen Bedingungen des Objekts orientiert und stets von einem bestimmten Standort aus, im Wechsel von Nähe – und Distanz – in bewegtem Hinsehen und hinsehenden Sichbewegen⁴¹ – und im Verlauf von Zeit geschieht. Plastische Objekte erscheinen daher nicht unabhängig von der Situation ihrer Betrachtung, sondern im Zusammenspiel von Objekt, Raum und Bewegung der Betrachtenden. In eben diesem situativen Zusammenspiel werden die Betrachtenden von etwas affiziert, dass sie – wenigstens vorerst – begrifflich nicht hinreichend zu fassen vermögen. Plastisches Erscheinen kann daher als

als ein »Etwas ohne Als« auftreten – als sinnlich wirksame Präsenz, die Aufmerksamkeit bindet, bevor sie eindeutig benannt oder gedeutet wird.⁴² Und so regt Käte Meyer-Drawe dazu an, die hierarchische Trennung zwischen Geist und Körper zu hinterfragen. Wahrnehmen ist nicht das distanzierte Erfassen eines Gegenstands, sondern ein leiblicher Vollzug: Betrachtende sehen, bewegen sich und erfahren am eigenen Körper – etwa im Berühren –, was sich im Verhältnis zum skulpturalen oder plastischen Objekt ereignet. Ihr Leib ist dabei nicht bloß Träger der Wahrnehmung, sondern der Ort, an und mit dem sie sich vollzieht.⁴³

Für die Kunstdidaktik folgt daraus eine doppelte Aufgabe: Unterricht muss Situationen eröffnen, in denen Lernende solche Wahrnehmungsprozesse tatsächlich vollziehen können – etwa durch Umschreiten, Standortwechsel oder das bewusste Variieren von Nähe und Distanz. Zugleich stellt sich die Frage, wie diese Wahrnehmungen so gesichert werden können, dass sie beschreibbar und analysierbar werden, ohne ihren situativen und zeitlichen Charakter zu verlieren. Wahrnehmen, Beschreiben und Analysieren bilden dabei keine lineare Abfolge, sondern ineinandergreifende Modi ästhetischer Erschließung: Wahrnehmung richtet sich auf das Erscheinen plastischer Objekte in Zeit und Raum, Beschreibung gliedert diese Beobachtungen sprachlich, und Analyse arbeitet die Beziehungen und Spannungen innerhalb der plastischen Form heraus.

Didaktische Konsequenz:
Vollzug ermöglichen

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Frage, wie solche Wahrnehmungsformen im schulischen Kontext tatsächlich realisiert werden, nicht allein theoretisch beantworten. Gerade weil plastische Wahrnehmung sich als zeitlich organisierter, selektiver und leiblich situierter Vollzug vollzieht, bedarf es Verfahren, die diese Prozessualität empirisch sichtbar machen.

Organisation des Wahrnehmens

Empirische Befunde zu Objektbezug und Sprache

Datenbasis und
Auswertungslogik

Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erhobenen Eye-Tracking-Daten ermöglichen einen Einblick in reale Blickverläufe von Schüler:innen der Sekundarstufen I und II beim Betrachten zweier plastischer Arbeiten im öffentlichen Raum: der Bronzeplastik *Kämpfende Vögel* von Schumann sowie der Stahlplastik *Offenes Dreieck* von Haase. Beide Objekte gehören zu einer Gruppe plastischer Arbeiten der Zweiten Moderne, deren Erscheinen sich weder über eine stabile Schauseite noch über eine geschlossene Körperform organisiert, sondern im Wahrnehmungsvollzug aus Relationen von Material, Raum und Bewegung hervorgeht. Die folgt der zuvor entwickelten Annahmen zur zeitlichen, relationalen und nicht deckungsgleichen Organisation von Wahrnehmen und Benennen.

Die Auswertung der Blickbewegungen erfolgte anhand etablierter Eye-Tracking-Metriken – insbesondere Fixationen, Sakkaden, Revisits und Dwell-Time – sowie entlang definierter Areas of Interest (AOIs), die zentrale Formbereiche der Objekte markieren. Dadurch lässt sich rekonstruieren, welche Bereiche eines Objekts Aufmerksamkeit binden, wie sich visuelle Aufmerksamkeit zwischen unterschiedlichen Formzonen organisiert und in welcher Weise sich formale Zusammenhänge im Verlauf des Betrachtens herausbilden. Ergänzend werden die rezeptionsbegleitenden Fragebögen ausgewertet, um die sprachlichen Artikulationen der Wahrnehmung mit den aufgezeichneten Blickbewegungen in Beziehung zu setzen. Auf diese Weise wird sichtbar, welche Strukturen sprachlich benannt werden und an welchen Stellen Wahrnehmen und Benennen auseinanderfallen.

Relationale Wahrnehmungsorganisation im Prä-/Post-Vergleich

Über alle untersuchten Gruppen der Schüler:innen hinweg zeigt sich, dass die Wahrnehmung plastischer Objekte im zweiten Betrachten nicht allein intensiver, sondern vor allem relationaler organisiert ist. Während das erste, unvorbereitete Betrachten häufiger der Orientierung und Stabilisierung eines Gesamteindrucks dient, ist das zweite Betrachten stärker durch Vergleichsbewegungen zwischen einzelnen Formzonen geprägt. Dies zeigt sich in steigenden Sakkaden- und Revisit-Werten, in einer stärkeren Verteilung der Dwell-Time auf zusammengehörige AOIs sowie in häufigeren Rückkehrbewegungen zu bereits fixierten Bereichen.

Objektspezifische
Differenzierung

Für Schumanns *Kämpfende Vögel* zeigt sich dies daran, dass sich die Aufmerksamkeit im zweiten Betrachten stärker zwischen den Clustern verteilt und Formzusammenhänge vermehrt über Übergänge zwischen Körper-, Flügel- und Schnabelzonen erschlossen werden. Bereits im 10. Jahrgang zeigt sich, dass Bereiche, die im ersten Betrachten häufig isoliert fixiert wurden, im zweiten Betrachten häufiger gemeinsam betrachtet werden. Im 11. Jahrgang wird diese Tendenz noch deutlicher: Formeinheiten werden weniger als einzelne Merkmale denn als relationale Binnenzusammenhänge wahrgenommen; zugleich nimmt die Zahl der Vergleichsbewegungen zwischen verschiedenen Formbereichen zu.

Für Haases *Offenes Dreieck* zeigt sich ein verwandtes, zugleich objektbezogen differenziertes Muster. Auch hier ist das erste Betrachten stärker durch Stabilisierung geprägt: Lange Fixationen, geringe Sakkadenzahlen und eine Konzentration auf wenige Flächen weisen darauf hin, dass die geometrische Grundfigur zunächst als klare Regel gesichert wird. Im zweiten Betrachten wird auf diese Stabilisierung zurückgegriffen und nun zur Ausgangslage einer sich neu und komplexer organisierenden Betrachtens. Die Aufmerksamkeit verteilt sich ausgewogener auf zusammengehörige Flächen, gegeneinander gespiegelte oder konstruktiv gekoppelte Zonen werden wiederholt angesteuert, und der Blick reagiert stärker auf Öffnung, Kante, Licht und Reflexion. Das Objekt wird dadurch weniger als fest-stehende Figur denn als prozessuale Raumstruktur erschlossen.

Damit zeigt sich trotz der formalen Unterschiede beider Objekte, dass sich das Wahrnehmen plastischer Objekte im zweiten Betrachten nicht mehr primär über stabile Fixationsinseln, sondern über relationale Blickbewegungen organisiert, in denen Form-, Raum- und Erscheinungszusammenhänge im Vergleich zwischen verschiedenen Zonen des Objekts hervortreten.

Objektstrukturelle Ausprägungen der Wahrnehmungsorganisation

Obwohl beide Objekte eine relationale Wahrnehmungsorganisation herausfordern, geschieht dies auf unterschiedliche Weise. Gerade in dieser Differenz wird sichtbar, dass die Blickverläufe nicht bloß allgemeine Explorationsbewegungen darstellen, sondern in enger Beziehung zu den jeweiligen objektstrukturellen Bedingungen stehen.

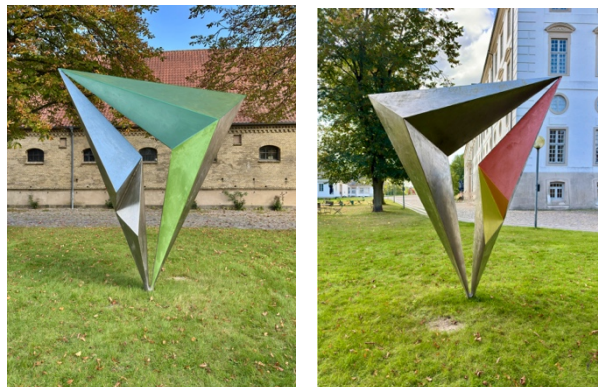
Bei Schumanns *Kämpfenden Vögeln* konzentriert sich die Aufmerksamkeit besonders auf Zonen, in denen Verdichtung und Öffnung zusammenwirken. In den Blickverläufen bündeln sich wiederholt jene Bereiche, in denen Innenraum, Kontur und gegeneinander gerichtete Formzonen zusammenwirken. Vor allem der Innenraum beziehungsweise das »Loch« fungiert als Wahrnehmungsanker, von dem aus andere Formelemente – etwa Kanten, Schnäbel oder angrenzende Volumina – relationiert werden. Die Plastik wird dadurch als bewegliches Form- und Raumgefüge erschlossen, dessen Struktur sich im Umschreiten und im Wechsel der Perspektiven verändert.

Bei Haases *Offenem Dreieck* orientiert sich die Aufmerksamkeit zunächst an Kanten, Flächen und der äußeren Dreiecksgestalt; im zweiten Betrachten treten dann zunehmend Öffnung, Spiegelbeziehungen, Flächenrelationen und materialbedingte Erscheinungsveränderungen hervor. Das *Offene Dreieck* fordert Wahrnehmung damit weniger über plastische Verdichtung als über die Instabilisierung einer scheinbar klaren geometrischen Regel heraus. Die Wahrnehmungsorganisation reagiert entsprechend stärker auf Flächenrelationen, Konturveränderungen und Reflexionsphänomene.



Abb. 5 & 6
Differenzierung von Pierre Schumanns *Kämpfende Vögel* nach Areas of Interest (AOIs).
Fotos: Nick Böhnke.

Abb. 7 & 8
Differenzierung von
Volkmar Haases
Offenem Dreieck nach
Areas of Interest (AOIs)
Fotos: Nick Böhnke.



Für beide Objekte gilt also, dass die relationale Organisation des Wahrnehmens kein abstrakter, vom Objekt unabhängiger Vorgang ist; er bildet sich vielmehr jeweils entsprechend den spezifischen formalen Vorgaben des Objekts strukturell differenziert aus.

Bei Schumanns Plastik geschieht dies vor allem entlang eines verdichteten Form-Raum-Gefüges, bei Haases Plastik entlang einer geometrisch-konstruktiven, perspektivisch instabilen Raumstruktur.

Sprachliche Artikulation und Nicht-Deckungsgleichheit von Wahrnehmen und Benennen

Die rezeptionsbegleitenden Fragebögen zeigen, dass die Schüler:innen ihre Blickbewegungen nicht schlicht sprachlich verdoppeln. Vielmehr wird deutlich, dass Wahrnehmen und Benennen systematisch nicht deckungsgleich sind. Sprachlich explizit werden vor allem jene Aspekte, die sich als relativ stabile Wahrnehmungsanker ausbilden: bei Schumann insbesondere Innenraum, Öffnung, Kanten, obere und mittlere Zonen sowie einzelne Oberflächenqualitäten; bei Haase insbesondere Hohlraum, Loch, Kanten, Flächen, Reflexionen und Helligkeitsunterschiede.

Sprachliche Anker und
»blinde Flecken«

Bezogen auf Schumanns Plastik zeigt sich in den Antworten, dass das Objekt nicht als feste Ansicht, sondern als räumlich veränderliches Erscheinungsgefüge beschrieben wird. Besonders häufig werden Innenraum, Öffnung und perspektivabhängige Veränderung genannt. Zugleich treten materialbezogene Beobachtungen hervor, etwa Glanz, Schlieren, Übergänge oder dunkle und helle Zonen. Diese Beobachtungen machen sprachlich anschlussfähig, was das Eye-Tracking sichtbar macht. Weniger deutlich artikuliert bleiben jedoch oft die Binnenrelationen zwischen einzelnen Formzonen sowie die Bewegungslogik des Blickverlaufs selbst.

Auch bezogen auf Haases Plastik bilden sich in den Antworten klare sprachliche Anker aus: Öffnung, Hohlraum, Kanten, Flächen und Reflexionen. Die Schüler:innen beschreiben das Objekt häufig als räumliche Situation, deren Erscheinung sich im Umschreiten verändert. Vor allem im zweiten Betrachten werden Licht, Oberflächenstruktur und konstruktive Ordnung differenzierter benannt. Gleichzeitig bleiben formale Binnenrelationen, Spiegelbeziehungen und Bewegungsdynamiken häufig implizit.

Damit bestätigen die Fragebögen den methodischen Ausgangspunkt der Untersuchung: Wahrnehmung erschließt mehr, als unmittelbar benannt wird. Sprache greift vor allem dort, wo sich Wahrnehmung an stabilen Relata bündeln lässt; weniger leicht artikulierbar bleiben hingegen Übergänge, relationale Binnenstrukturen und die Dynamik des Wahrnehmungsvollzugs.

Reorganisation des Rezeptionsvollzugs

Die Unterschiede zwischen erster und zweiter Rezeptionslage lassen sich insgesamt nicht sinnvoll als lineare Kompetenzsteigerung beschreiben. Weder die Eye-Tracking-Daten noch die Fragebogenantworten legen nahe, dass das zweite Betrachten einfach »mehr«, »besser« oder »analytischer« wäre. Sichtbar wird vielmehr eine Reorganisation der Bedingungen des Wahrnehmens.

Im ersten Betrachten dominieren häufiger orientierende Ganzheitseindrücke, die Sicherung stabiler Bezugspunkte. Im zweiten Betrachten verschiebt sich diese Organisation: Aufmerksamkeit wird beweglicher, Vergleichsbewegungen zwischen Formzonen nehmen zu, und das Wahrnehmen richtet sich stärker auf relationale Zusammenhänge. Diese Verschiebung betrifft jedoch nicht nur die visuelle Organisation, sondern auch ihr Verhältnis zur sprachlichen Artikulation. Beschreibungen werden differenzierter, bleiben jedoch an vergleichsweise stabilen Wahrnehmungsankern orientiert, während relationale Binnenstrukturen und Bewegungsdynamiken weiterhin nur teilweise explizit werden.

Verschiebung
der Relationen im
Wahrnehmen

Die Lage des zweiten Betrachtens ist daher nicht als Fortschritt im Sinne einer linearen Steigerung der Rezeptionsleistung zu verstehen, sondern als veränderte Konstellation von Wahrnehmen, Beschreiben und analytischer Durchdringung. Offenes Sehen, sprachliche Strukturierung und reflexive Präzisierung treten enger zueinander in Beziehung, ohne ineinander aufzugehen.

Zwischenfazit

Die empirischen Befunde zeigen, dass das Wahrnehmen plastischer Objekte als ein relational, bewegungsabhängig und zeitlich organisierter Vollzug zu verstehen ist, der sich im Verlauf der Auseinandersetzung und in Folge der unterrichtlichen Intervention strukturell reorganisiert. Diese Wahrnehmungsorganisation ist nicht unabhängig vom Objekt, sondern bildet sich in enger Beziehung zu dessen formalen, räumlichen und materialbedingten Bedingungen aus. Zugleich wird deutlich, dass Wahrnehmen und Benennen systematisch nicht deckungsgleich sind. Sprachlich explizit werden vor allem jene Aspekte, die sich als stabile Wahrnehmungsanker ausbilden, während relationale Binnenstrukturen, Übergänge und Bewegungsdynamiken häufig implizit bleiben.

Daraus ergibt sich eine doppelte Konsequenz: Zum einen ist das Wahrnehmen plastischer Objekte nicht als unmittelbarer Zugriff auf ein gegebenes Ganzes zu verstehen, sondern als selektiver und zeitlich gestaffelter Erschließungsprozess. Zum anderen bedarf es analytischer Strukturen, die jene Relationen ordnen, die im Wahrnehmen wirksam sind, ohne sich vollständig sprachlich zu artikulieren.

Didaktische Konsequenz:
Ordnen von Relationen

Vor diesem Hintergrund tritt die Analyse der Objekte im folgenden Abschnitt in veränderter Funktion auf: Sie dient nicht als vorausgesetzter Referenzrahmen, sondern als Klärung derjenigen formalen Bedingungen, die die empirisch beobachteten Wahrnehmungsweisen hervorbringen.

Objekt und Wahrnehmungsvollzug

Die empirischen Befunde im Spiegel formaler Bedingungen

Die empirischen Befunde haben gezeigt, dass sich die Wahrnehmung beider Objekte weder über eine stabile Schau-
seite noch über das lineare Erfassen einzelner Merkmale organisiert. Sichtbar wurde vielmehr eine relationale,
bewegungsabhängige und zeitlich gestaffelte Aufmerksamkeit, die sich im zweiten Betrachten stärker ausprägt, ohne
in ein lineares Fortschrittsmodell überführt werden zu können. Vor diesem Hintergrund treten die Analysen der
Objekte in veränderter Funktion auf. Sie dienen nicht mehr als vorausgesetzter Referenzrahmen der Empirie, sondern
als rückblickende Klärung der Frage, welche formalen, räumlichen und materialbedingten Eigenschaften der Objekte
jene empirisch beobachteten Wahrnehmungsweisen hervorrufen. Die formalen Bedingungen des Objekts und die
Weise seines Wahrgenommenwerdens stehen unmittelbar miteinander in Beziehung.

Pierre Schumann: Verdichtung, Öffnung und gerichtete Formspannung

Die Öffnung als
strukturelles Zentrum

Für Pierre Schumanns *Kämpfende Vögel* lässt sich die empirisch auffällige Orientierung an Innenraum, Öffnung,
Kanten und gegeneinander gespannten Formzonen auf eine formale Struktur des Objekts zurückführen, in der
Verdichtung und Öffnung, Masse und Leere, Binnenraum und Umraum einander wechselseitig bestimmen. Die
Bronzeplastik erscheint trotz ihrer zunächst kompakten und blockhaften Wirkung nicht als geschlossener Körper.
Einschnitte, Verschiebungen und vor allem die zentrale Öffnung gliedern das plastische Volumen so, dass sich die
Gestalt nur im Verhältnis ihrer Teilzonen erschließt. Dass der Innenraum in den empirischen Befunden immer wieder
als »Loch«, »Lücke« oder zentrales Orientierungsfeld hervortritt, ist daher kein zufälliger Aufmerksamkeitsfokus,
sondern entspricht einem tragenden Strukturmoment des Objekts selbst. Die Öffnung fungiert nicht als bloßer
Zwischenraum, sondern als formbildende Zone, an der sich andere Elemente der Plastik ausrichten.



Abb. 9
Pierre Schumann,
Kämpfende Vögel, 1968,
Botanischer Garten der
Christian-Albrechts-
Universität zu Kiel.
Foto: Jan Petersen.

Hinzu kommt, dass die formale Organisation des
Objekts keine additive Reihung einzelner Teile, sondern
ein ineinander verschränktes Gefüge gegeneinander
gerichteter Volumina bildet. Zwei abstrahierte Körper
lassen sich zwar schematisch als Vögel identifizieren,
doch erschöpft sich die Struktur des Objekts nicht im
Wiedererkennen dieser Figuration. Entscheidend ist
vielmehr, dass sich die Form im Wechsel von Rundung,
Einschnitt, Höhlung und Übergang stabilisiert. Gerade
dies erklärt die empirisch beobachtete Verschiebung
von eher isolierenden Fixationen im ersten Betrachten

zu einer stärkeren Relationierung zwischen verschiedenen Clustern im zweiten. Wenn die Aufmerksamkeit vermehrt zwischen Körper-, Flügel- und Schnabelzonen pendelt und Binnenrelationen stärker in den Blick treten, antwortet sie auf ein Objekt, dessen Struktur sich nur über solche Übergänge erschließt. Die empirisch beobachtete relationale Wahrnehmungsorganisation ist damit strukturell aus dem Objekt heraus begründet.

Auch die materialbezogenen Beobachtungen der Schüler:innen lassen sich von der formalen Struktur des Objekts her präzisieren. Die Bronze fungiert nicht als neutrale Trägerin einer vorgegebenen Form, sondern als Bedingung ihres Erscheinens. Glanz, Schattenzonen, Oberflächenverdichtungen und Übergänge modifizieren den Eindruck des Volumens je nach Licht und Standort. Dass in den Fragebögen besonders häufig dunkle und helle Zonen, glänzende Oberflächen, Schlieren oder Kanten benannt werden, verweist daher nicht nur auf die sprachliche Greifbarkeit solcher Phänomene, sondern auf die Weise, in der sich die Plastik tatsächlich zeigt. Gleichzeitig erklärt dies, warum andere Formbeziehungen sprachlich schwerer zu fassen bleiben: Material- und Oberflächenphänomene bilden relativ stabile Wahrnehmungsanker, während die relationale Binnenstruktur des Objekts bewegungsabhängig bleibt und sich einer unmittelbaren sprachlichen Fixierung eher entzieht.

Das Material als Bedingung des Erscheinens

Schließlich macht die formale Struktur des Objekts verständlich, weshalb die Wahrnehmung des Objekts im empirischen Material als perspektivisch veränderlich und zeitlich gestaffelt erscheint. Da die Plastik weder über einen stabilen Schwerpunkt noch über ein dauerhaft identisches räumliches Erscheinen verfügt, verlangt sie ein Umschreiten, in dem sich Relationen von Masse und Leere, Geschlossenheit und Öffnung fortwährend verschieben. Die in Abschnitt 3 beobachtete Zunahme von Sakkaden, Revisits und Vergleichsbewegungen ist daher als Antwort auf eine Formspannung zu lesen, die sich nicht in einem einzigen Überblick erschließen lässt. Die spezifischen formalen Qualitäten von Schumanns Plastik fordern ein Wahrnehmen heraus, das sich nur im Wechsel von Annäherung, Distanzierung und erneuter Prüfung stabilisiert.

Bewegung als Movens des Erschließens

Volkmar Haase: geometrische Regel, konstruktive Verschiebung und visuelle Dynamik der Oberfläche

Für Volkmar Haases *Offenes Dreieck* gilt, dass die formale Struktur des Objekts bereits auf das erste Betrachten stärker stabilisierend wirkt als bei Schumann. Die Plastik erscheint auf den ersten Blick von großer Klarheit: als streng geometrische Grunddisposition eines Dreiecks. Diese klare Regel bietet dem Blick eine erste Orientierung und erklärt die im ersten Durchlauf beobachteten längeren Fixationen, geringeren Sakkadenzahlen und die Konzentration auf wenige Flächen. Das Wahrnehmen kann sich hier zunächst an einer geometrischen Formidee festhalten. Zugleich zeigt die Analyse des Objekts, dass diese Klarheit nicht in einer stabilen Schauseite aufgeht. Verdrehungen, Knicke und Öffnungen verhindern, dass sich eine geschlossene Kontur dauerhaft stabilisieren könnte. Gerade daraus ergibt sich die empirisch beobachtete Verschiebung vom fixierenden zum vergleichenden Sehen. Das Objekt irritiert damit eine zunächst klare geometrische Ordnung durch konstruktive Verschiebung und perspektivische Instabilität.

Instabilität der Grundform



Abb. 10
Volkmar Haase,
Offenes Dreieck, 1967–73,
Schleswig, Schleswig-
Holsteinische Landes-
museen – Schloss Gottorf.
Foto: Jan Petersen.

Die formale Organisation folgt keinem additiven Aufbau, sondern einem Prinzip der Verschiebung innerhalb einer ideellen Grundform. Dominante Außenkanten markieren zwar die Dreiecksconfiguration, doch ihre Stellung verändert sich mit jedem Standortwechsel. Flächen kippen, Kanten verschieben ihre Richtung, Öffnungen und Durchblicke treten je nach Perspektive anders hervor. Damit erklärt sich, warum im Eye-Tracking besonders im zweiten Betrachten zusammengehörige Flächen ausgewogener betrachtet, spiegelbezogene Zonen wiederholt angesteuert und Kanten- wie Öffnungsbereiche stärker relationiert werden. Die empirisch beobachtete Bewegung von einer zunächst stabilisierten Gesamtfigur zu einem prozessualen Raumgefüge ist also direkt aus den spezifischen formalen Vorgaben des Objekts ableitbar: Das *Offene Dreieck* ist nur scheinbar eindeutig; tatsächlich fordert es fortwährende Re-Kontrolle und Vergleich.

Die Öffnung als
struktureller
Bezugsrahmen

Besonders deutlich wird dies an der zentralen Öffnung. Sie fungiert nicht als bloß ausgesparter Zwischenraum, sondern als strukturelles Zentrum der Plastik. Von ihr aus organisieren sich Durchblicke, Kantenbezüge und Flächenverhältnisse. Dass Öffnung, Hohlraum und »Loch« in den Fragebögen so häufig als Wahrnehmungsanker erscheinen, entspricht daher einem zentralen Moment der Wahrnehmung und Rezeption des Objekts. Ebenso erklärt die formale Struktur des Objekts, warum viele sprachliche Beschreibungen an Kanten, Flächen und konstruktiven Zusammenhängen ansetzen: Das Objekt gewinnt seine Prägnanz nicht über plastische Verdichtung, sondern über die Spannung zwischen geometrischer Regel und räumlicher Durcharbeitung. Die Schüler:innen reagieren damit auf Strukturmomente des Objekts selbst, auch wenn diese oft nur partiell sprachlich expliziert werden.

Material und Reflektion

Eine besondere Rolle spielt bei Haase zudem die Materialität des Stahls. Das glänzende Material macht Licht, Reflektionen und Oberflächenveränderung zu konstitutiven Erscheinungsbedingungen der Form. Licht wird an Flächen aufgenommen, entlang der Kanten geführt, in Knicken gebrochen und in wechselnden Richtungen zurückgeworfen. Dass in den empirischen Befunden Reflexionen, Helligkeitsunterschiede, Lichtverläufe und Oberflächenstruktur auffällig häufig benannt werden, ist daher strukturell vom Objekt her plausibel. Zugleich erklärt dies, weshalb die konstruktive Binnenordnung der Flächen und ihre Spiegel- oder Rotationsbeziehungen sprachlich schwerer artikulierbar bleiben.

Leibliche Resonanz

Auch die leibliche Dimension der Wahrnehmung des Objekts wird von der Struktur her verständlich. Der Balanceakt auf einer Spitze, die Ausfächerung der Flächen und die prekäre Stabilität der Konstruktion legen ein körpernahes Mitspüren von Ausrichtung, Spannung und Instabilität nahe. Die empirischen Daten zeigen zwar, dass diese Dimension im Wahrnehmungsverhalten angelegt ist, sprachlich aber meist nur indirekt erscheint. Gerade darin wird ein zentrales Strukturproblem sichtbar: Das Objekt fordert eine leiblich situierte Wahrnehmung, deren Resonanz nicht automatisch in begriffliche Form übergeht. Auch hier wird verständlich, weshalb sich Wahrnehmen und Benennen nicht decken.

Zwischenfazit: Formale Qualitäten und Wahrnehmung des Objekts

Formbildung als Prozess
der Stabilisierung

Die Analyse der Objekte macht sichtbar, dass die Art und Weise, wie die Objekte wahrgenommen werden, weder zufällig noch bloß subjektiv ist, sondern auf je spezifische Anforderungen der Objekte antwortet. Bei Schumanns *Kämpfenden Vögeln* orientiert sich das Wahrnehmen an einem verdichteten Form-Raum-Gefüge aus Öffnung, Binnenraum und gegeneinander gerichteten Volumina; bei Haases *Offenem Dreieck* orientiert es sich an einer geometrisch-konstruktiven, perspektivisch instabilen Raumstruktur. In beiden Fällen stabilisiert sich plastische Form erst im Prozess des Wahrgenommenwerdens: Bei Schumann geschieht dies über die räumliche Verschränkung von Volumen und Öffnung, bei Haase über die perspektivische Instabilität einer geometrischen Konstruktion.

Dass die Schüler:innen in ihren sprachlichen Äußerungen vor allem an relativ stabilen Wahrnehmungsankern ansetzen, während Binnenrelationen, Bewegungsdynamiken und leibliche Resonanzen häufiger implizit bleiben, zeigt, dass gerade jene Relationen, die für eine den spezifischen formalen Qualitäten plastischer Objekte adäquate Erschließung konstitutiv sind, sich einer unmittelbaren sprachlichen Artikulation entziehen und im Unterricht leicht ungesichert bleiben können.

Aus dem Zusammenspiel der im Objekt angelegten Bedingungen seines Erscheinens und Wahrgenommenwerdens ergibt sich auf Grundlage der empirisch beobachteten Wahrnehmungspraxis die Notwendigkeit einer didaktischen Struktur, die relationale Zusammenhänge ordnet und sprachlich anschlussfähig macht. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden das ›Mehrdimensionale Relationsmodell‹ als didaktische Struktur entwickelt, die objektstrukturelle Bedingungen, Wahrnehmung und Vermittlung systematisch aufeinander bezieht.

Das ›Mehrdimensionale Relationsmodell‹

Eine diagrammatische Struktur ästhetischer Erschließung

implizite Relationen

Die Gegenüberstellung von empirisch nachweisbarer Wahrnehmung und Analyse der objektseitigen Relationen von Material, Raum, Zeit und Erscheinung hat gezeigt, dass plastische Objekte der Zweiten Moderne Wahrnehmungsformen verlangen, die sich weder auf stabile Ansichten noch auf die Identifikation einzelner Merkmale reduzieren lassen. Wahrnehmung vollzieht sich dabei bewegungsabhängig, relational und zeitlich gestaffelt; zentrale Relationen bleiben sprachlich jedoch oft nur teilweise explizit. Daraus ergibt sich die didaktische Aufgabe, diese Relationen so zu strukturieren, dass sie sprachlich anschlussfähig und analytisch bearbeitbar werden.

Als Antwort auf diese empirisch wie wahrnehmungstheoretisch ausgewiesene Problemlage wurde das ›Mehrdimensionale Relationsmodell‹ entwickelt. Es verbindet objektstrukturelle Bedingungen, Wahrnehmungspraxis und didaktische Vermittlung, um Wahrnehmungsprozesse, die wesentlich durch Bewegung, Zeit und leibliche Situierung bestimmt sind, systematisch zugänglich zu machen. Wahrnehmen bleibt dabei als eigenständiger Vollzug erhalten; Beschreiben fungiert als strukturierende Ordnung von Wahrnehmungen, und Analysieren entfaltet sich als relationaler Denkprozess.

Ein diagrammatischer Denkraum

Die Grundstruktur des Modells ist fachsystematisch, wahrnehmungstheoretisch und empirisch begründet. Sie reagiert auf die Einsicht, dass ästhetische Erfahrung nicht linear verläuft und Wahrnehmung mehr erfasst, als sprachlich artikuliert werden kann. Das Modell folgt daher der Logik eines Diagramms: Es bildet Wahrnehmung nicht ab, sondern eröffnet einen Denk- und Ordnungsraum, in dem Wahrnehmungen, Beobachtungen und Begriffe zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Als diagrammatische Struktur macht es jene Relationen explizit aufnehmbar, die für das Objekt, seine Wahrnehmung und Vermittlung konstitutiv sind, indem es die Bedingungen plastischer Erscheinung (Material, Raum, Zeit) systematisch auf die Parameter des Wahrnehmungsvollzugs (Betrachtende, Erscheinen, Form) bezieht.

Die diagrammatische Grundstruktur des ›Mehrdimensionalen Relationsmodells‹

Zwei Achsen, neun Relationen

Die Struktur des Modells ergibt sich aus der Notwendigkeit, objektseitige Erscheinungsbedingungen und Wahrnehmungsvollzug systematisch aufeinander zu beziehen. Sie organisiert sich daher entlang zweier Achsen: einer wahrnehmungs- und wirkungsbezogenen Achse (Betrachtende – Erscheinen – Form) und einer objektbezogenen Achse (Material – Raum – Zeit). Aus ihrer Verschränkung entstehen neun Dimensionen, die keine Schritte der Rezeption abbilden, sondern relationale Fokussierungen eines Erschließungsvollzugs bezeichnen.

Diese Struktur ist phänomenologisch, fachsystematisch und empirisch begründet. Sie trägt der Einsicht Rechnung, dass plastische Wahrnehmung als situierter Vollzug zwischen leiblicher Begegnung, Erscheinung und Gestalt zu verstehen ist, dass Material, Raum und Zeit grundlegende Bedingungen plastischer Form bilden und dass sich Wahrnehmung im empirischen Befund entlang solcher Relationen organisiert, ohne vollständig sprachlich expliziert zu werden.

Die wahrnehmungs- und wirkungsbezogene Achse bündelt die Parameter des Wahrnehmungsvollzugs und macht sichtbar, dass Wahrnehmen, Erscheinen und Form nicht isoliert nebeneinanderstehen, sondern sich wechselseitig hervorbringen. Betrachtende erschließen skulpturale und plastische Objekte nicht unabhängig von deren Erscheinen; zugleich wird das Erscheinen eines Objekts erst durch die räumlich und zeitlich situierte Wahrnehmung wirksam.

Wahrnehmungs- und wirkungsbezogene Achse:
Vollzug

Betrachtende bezeichnen im Modell nicht nur die betrachtende Person, sondern die konkrete Wahrnehmungssituation, in der diese Person betrachtend agiert, sodass ein Objekt ihr auf bestimmte Art und Weise erscheint. Entscheidend ist, aus welchem Abstand, aus welcher Blickrichtung sowie in welcher Haltung und Bewegung die Begegnung erfolgt. Objekte treten den Betrachtenden als Gegenüber entgegen und sind gerade dadurch präsent: Sie lassen sich nicht vollständig verfügbar machen, sondern erfordern Abstand, Orientierung und Aufmerksamkeit.⁴⁴ Wahrnehmung ist stets räumlich situiert; bereits geringe Veränderungen des Standpunkts oder der Blickrichtung beeinflussen, was und wie etwas erscheint.⁴⁵



Abb. 11
›Mehrdimensionales Relationsmodell.
Konzept und grafische Darstellung: Nick Böhnke.

Erscheinen bezeichnet das Sichzeigen des Objekts im Wahrnehmungsvollzug. Gemeint ist nicht eine Deutung oder Bedeutung, sondern das, was sich sinnlich zeigt, bevor es begrifflich gefasst wird. Das Sichtbare ist dabei grundsätzlich zeigend: Ein Objekt zeigt etwas, indem es sich selbst zeigt.⁴⁶ Skulpturale und plastische Objekte sind Erscheinungen, die sich vorbehaltlos darbieten und gerade dadurch Beschreiben und Analyse eines bedeutenden Inhalts vermittelt über das zuerst einmal schlicht Wahrgenommene ermöglichen.⁴⁷ Erscheinen ist kein statischer Zustand, sondern entfaltet sich im Verlauf von Zeit, Perspektivwechsel und Aufmerksamkeit.

Form bezeichnet die Gestalt des Erscheinenden, wie sie sich im Wahrnehmen stabilisiert. Gemeint ist nicht eine additive Merkmalsstruktur, sondern die identifizierbare Konfiguration, in der ein Objekt als »so und nicht anders« erscheint. Das Erscheinende wird in einer wiedererkennbaren Struktur präsent, die Beschreibung und Analyse ermöglicht.⁴⁸ Skulpturale und plastische Objekte sind so beschaffen, dass das Gezeigte als solches erkennbar wird und nicht bloß Ausdruck eines momentanen Zustands bleibt.⁴⁹ Form entsteht damit als Stabilisierung von Erscheinungen im Vollzug der Wahrnehmung.

objektbezogene Achse:
Bedingungen des
Erscheinens

Die objektbezogene Achse bündelt die Bedingungen des Erscheinens plastischer Objekte und verdeutlicht, dass Material, Raum und Zeit keine voneinander trennbaren Eigenschaften darstellen, sondern gemeinsam die Bedingungen ihres Erscheinens bilden. Material zeigt sich stets in einem bestimmten Raum und verändert sich in der Wahrnehmung über Zeit; Raum wird durch Material und Objektkonfiguration erfahrbar; Zeit entsteht im Durchgang, im Umgehen und im wiederholten Wahrnehmen.

Material bezeichnet die sinnliche Trägerschicht des Erscheinens. Oberflächen, Strukturen, Dichte, Lichtwirkungen und Widerstände prägen, wie ein Objekt sichtbar wird. Skulpturale und plastische Objekte sind Dinge, deren Materialität wesentlich am Sichzeigen beteiligt ist.⁵⁰ Material erschließt sich im Wahrnehmungsvollzug und ist nicht unabhängig von Blick, Bewegung und Lichtsituation gegeben.

Raum bezeichnet den Beziehungsraum zwischen Objekt, Betrachtenden und Umgebung. Ein Objekt benötigt und bestimmt aus seinen formalen Konfigurationen heraus seinen Raum der Betrachtung – seinen ›phänomenalen Raum‹, der durch Abstand, Grenze und Gegenüber strukturiert ist. Raum erscheint häufig implizit, kann jedoch durch eine bewusste Hinwendung der Aufmerksamkeit selbst thematisch werden.⁵¹

Zeit bezeichnet die Prozessualität der Wahrnehmung. Skulpturale und plastische Objekte erschließen sich nicht in einem Blick, sondern in einer Abfolge von Wahrnehmungsmomenten. Wahrnehmen vollzieht sich als Folge von Erscheinungsweisen, die von einem Horizont des Noch-nicht-Erschienenen begleitet sind. Durch Wiederholung, Bewegung und Perspektivwechsel verändert sich die Wahrnehmung kontinuierlich.⁵²

Gerade weil sich das Erscheinen plastischer Objekte nur im Zusammenspiel dieser Bedingungen mit dem Wahrnehmungsvollzug konstituiert, können beide Achsen nicht getrennt bleiben, sondern müssen systematisch aufeinander bezogen werden. Aus dieser notwendigen Verschränkung entstehen die neun Dimensionen: Material × Betrachtende, Material × Erscheinen, Material × Form, Raum × Betrachtende, Raum × Erscheinen, Raum × Form, Zeit × Betrachtende, Zeit × Erscheinen und Zeit × Form.

Verschränkung der Achsen

Diese Dimensionen bezeichnen relationale Analysefelder. Gerade weil sich plastische Form nur in solchen Verschränkungen stabilisiert, müssen auch didaktische Zugriffe diese Relationalität aufnehmen. Für den Unterricht liegt die Stärke des Modells daher darin, dass es Wahrnehmen, Beschreiben und Analysieren nicht trennt, sondern in ihrer Verschränkung strukturierbar macht. Wahrnehmen bleibt als leiblich situierter Vollzug erhalten; Beschreiben fungiert als Ordnung von Wahrnehmungen; Analysieren entfaltet sich als begründetes Durcharbeiten von Relationen.

Die diagrammatische Grundform markiert damit keinen Ablauf ästhetischer Erfahrung, sondern strukturiert jene Relationen, in denen objektstrukturelle Bedingungen, Wahrnehmungspraxis und didaktische Vermittlung aufeinander bezogen werden.

Neun Dimensionen als Denk- und Handlungsräume

Damit die diagrammatische Grundstruktur didaktisch-methodisch wirksam wird, müssen die neun Dimensionen operativ ausgearbeitet werden. Im Workbook werden sie daher als Denk- und Handlungsräume entfaltet, in denen ihre relationalen Perspektiven konkret bearbeitbar werden.

Jede Dimension basiert auf einer spezifischen Relation – etwa Material \times Betrachtende oder Raum \times Form – und fungiert als analytische Achse, entlang derer Wahrnehmen, Beschreiben und Analysieren miteinander verschränkt sind. Der Erschließungsprozess organisiert sich dabei nicht als Abfolge, sondern als Differenzierung im Wechselspiel dieser Modi: Wahrnehmungsräume halten Phänomene in ihrer sinnlichen Offenheit, Beschreibungsräume strukturieren sie sprachlich, und analytische Räume führen sie als relationale Zusammenhänge weiter. Wahrnehmen bleibt dabei als eigenständiger Vollzug erhalten, während Beschreiben und Analysieren als strukturierende und vertiefende Operationen desselben Prozesses auftreten.

Charakteristisch ist zudem die Verschränkung von Rezeption und Produktion. Produktionsprozesse fungieren als Erkenntnismedien, in denen Materialwiderstände, räumliche Relationen und Wirkungszusammenhänge praktisch erfahrbar werden. Ihre Reflexion verbindet sinnliche Erfahrung, begriffliche Klärung und analytische Einsicht. Das Workbook realisiert das Modell damit als didaktische Choreografie, in der Wahrnehmung, sprachliche Präzision und analytische Reflexion systematisch aufeinander bezogen werden.

Didaktische Choreografie

Die ›Schalenmodelle‹ als Mittel wahrnehmungs- und handlungsgeleiteter Objekterschließung

In neun ›Schalenmodellen‹ wird die diagrammatische Grundstruktur des ›Mehrdimensionalen Relationsmodells‹ in eine wahrnehmungs- und handlungsgeleitete Form der Objekterschließung übertragen. Sie gehen von der Einsicht aus, dass die im Modell unterschiedenen Relationen – zwischen Material, Raum, Zeit sowie Betrachtenden, Erscheinen und Form – nicht allein begrifflich gefasst, sondern im Vollzug von Wahrnehmen, Bewegen und Gestalten erschlossen werden müssen.

Jede der neun Relationen ist daher als eigenständiges ›Schalenmodell‹ ausgearbeitet. Die ›Schalenmodelle‹ gliedern den Wahrnehmungsraum als Beziehung von Betrachtenden und Objekt in aufeinander bezogene Zonen – von der Peripherie über die Annäherung bis zum fokussierten Nahbereich – und strukturieren so den leiblichen Vollzug der Auseinandersetzung mit dem Objekt. Die Schalen sind dabei nicht als statische Ebenen zu verstehen, sondern als Bewegungsräume, in denen sich Wahrnehmung durch Annäherung, Distanzvariation, Umschreiten, Innehalten und erneute Ausrichtung organisiert.

Damit folgen die ›Schalenmodelle‹ einer didaktischen Leitlinie, die Wahrnehmen, Handeln und Denken nicht trennt, sondern aus ihrer Verschränkung im Vollzug erschließt: Erkenntnis entsteht nicht vor dem Vollzug, sondern in ihm. Wahrnehmung wird als leiblich situierter Prozess aufgefasst, der sich im Wechsel von Aufnahmen des Erscheinenden



Abb. 12
›Schalenmodell‹
der wahrnehmungs- und
handlungsgeleiteten
Objekterschließung
Konzept und grafische
Darstellung: Martina Ide.

Transformation
in Handlungen des
Wahrnehmens

und aktivem Erkunden seiner Bedingungen ausbildet. Die ›Schalenmodelle‹ rahmen diesen Prozess, ohne ihn zu determinieren.

Bewegung in den ›Schalenmodellen‹ ist stets relationale Bewegung: Sie differenziert Material, entfaltet das Erscheinen und stabilisiert Form. Je nach Dimension treten unterschiedliche Aspekte hervor – die Oberflächen und ihre Widerstände, räumliche Öffnungen und Begrenzungen, zeitliche Abläufe oder formale Spannungen –, die sich nur im Zusammenspiel von Blick, Körper und Objekt erschließen.

Die ›Schalenmodelle‹ fungieren damit als operative Vermittlungsform zwischen Modell und Unterricht. Sie übersetzen die relationalen Denkbewegungen des Modells in konkrete Handlungsvollzüge, in denen Wahrnehmung initiiert, differenziert und in beschreibbare sowie analysierbare Zusammenhänge überführt wird, ohne ihren prozessualen Charakter zu nivellieren.

Curriculare Anschlussfähigkeit als relationale Differenzierung

Damit diese Arbeitsweise schulisch tragfähig ist, muss sie sich zu curricularen Erwartungshorizonten ins Verhältnis setzen. Diese folgen – unabhängig von ihrer konkreten Ausformulierung – einer Differenzierungslogik aus erfahrungsbezogenem Erfassen, sprachlicher Strukturierung und analytisch-reflexiver Durchdringung.

Sachlogische Struktur
anstatt Kompetenzlogik

Die im Modell entwickelten Denk- und Handlungsräume präzisieren diese Zugriffsweisen, ohne sie in isolierte Teilkompetenzen zu zerlegen. Damit unterscheidet sich das Modell grundlegend von kompetenzorientierten Ansätzen, die Unterricht primär von zu erreichenden Fähigkeiten her strukturieren und Inhalte funktionalisieren. Wie Krautz betont, droht in solchen Modellen die sachlogische Struktur des Gegenstands aus dem Blick zu geraten, wodurch fachliches Verstehen zugunsten trainierbarer Performanzen in den Hintergrund zu treten droht.⁵³ Wahrnehmungsbezogene Arbeitsräume sichern die differenzierte Erfassung sinnlicher Gegebenheiten, beschreibende Arbeitsräume überführen diese in strukturierte Darstellungen, und analytische Arbeitsräume entwickeln daraus begründete Urteile.

Der Mehrwert des Modells liegt darin, dass diese Zugriffsweisen nicht als getrennte Schritte erscheinen, sondern als aufeinander bezogene Denkbewegungen. Analyse tritt nicht als Abschluss neben Wahrnehmung und Beschreibung, sondern als relationaler Denkprozess, der beide integriert und vertieft. Gerade darin wird die sachlogische Struktur des Gegenstands selbst zum Ausgangspunkt des Lernens und nicht ein vorab definiertes Kompetenzschema.

Relationale Ordnungen

Die didaktische Struktur des Wahrnehmens und Vermittelns

Das Wahrnehmen skulpturaler und plastischer Objekte kann weder als unmittelbarer Zugriff auf einen Gegenstand noch als lineare Abfolge von Erfassungsschritten verstanden werden. Am *Offenen Dreieck* von Haase und an den *Kämpfenden Vögeln* von Schumann wurde deutlich, dass sich Form nicht als stabile Einheit darbietet, sondern sich im Vollzug des Wahrnehmens erst ausbildet. Was erscheint, ist kein fixierbarer Gegenstand, sondern ein Gefüge von Relationen, das sich im Zusammenspiel von Material, Raum, Licht und Bewegung der Betrachtenden fortwährend verschiebt.

Diese Einsicht wurde im theoretischen Rahmen präzisiert: Wahrnehmung vollzieht sich als leiblich situierter Prozess zwischen Selbst und Sache. Sie ist weder rein subjektiv noch im Objekt vollständig vorgegeben, sondern entsteht in einem relationalen Zwischenraum. Daraus ergibt sich eine grundlegende didaktische Konsequenz: Wenn sich plastische Form nur im Vollzug erschließt, kann Unterricht nicht bei Ergebnissen des Wahrnehmens ansetzen, sondern muss dessen Prozessualität selbst thematisierbar machen. Die empirischen Befunde zeigen, dass sich Wahrnehmung im Verlauf der Auseinandersetzung relational reorganisiert, ohne sich sprachlich vollständig einholen zu lassen.

Vor diesem Hintergrund gewinnt das ›Mehrdimensionale Relationsmodell‹ seinen Status. Es ist weder als Abbild von Wahrnehmung noch als Schema von Kompetenzen zu verstehen, sondern als diagrammatische Ordnungsstruktur, die es erlaubt, jene Relationen explizit zu machen, in denen sich plastische Form konstituiert. Indem es Material, Raum und Zeit systematisch auf Betrachtende, Erscheinen und Form bezieht, überführt es die Prozessualität der Wahrnehmung in strukturierbare Denkbewegungen, ohne sie zu linearisieren. Gerade darin liegt seine didaktische Funktion. Das Modell ersetzt Wahrnehmung nicht durch Begriffe, sondern schafft Bedingungen, unter denen Wahrnehmung differenziert, sprachlich anschlussfähig und analytisch bearbeitbar wird. Es reagiert damit auf die im empirischen Material sichtbar gewordene Problemlage, dass zentrale formale Relationen zwar wahrgenommen, aber nicht selbstverständlich artikuliert werden. Unterricht erhält so ein Instrument, das nicht von vorab definierten Fähigkeiten ausgeht, sondern von der sachlogischen Struktur der Objekte selbst.

Lernen aus der Struktur
der Sache selbst

In dieser Hinsicht lässt sich das Relationsmodell auch als Antwort auf die von Krautz formulierte Kritik an kompetenzorientierten Ansätzen verstehen. Indem es die Ordnung des Lernens nicht aus isolierten Fähigkeiten ableitet, sondern aus der Struktur der Sache – hier: der relationalen Verfasstheit skulpturaler und plastischer Form –, verbindet es fachliche Gegenstandslogik mit wahrnehmungsbezogener Erfahrung. Lernen erscheint damit als Erschließung von Zusammenhängen, die sich im Spannungsfeld von Wahrnehmen, Beschreiben und Analysieren ausbilden.

Damit verschiebt sich zugleich die Perspektive auf kunstpädagogische Vermittlung skulpturaler und plastischer Objekte. Ihr Ziel ist nicht die möglichst schnelle begriffliche Fixierung ästhetischer Erfahrung, sondern die Organisation von Zugängen zu einem Gegenstand, der sich nur im Vollzug erschließt. Das ›Mehrdimensionale Relationsmodell‹ bietet hierfür eine strukturierte Offenheit: Es ordnet, ohne festzulegen; es differenziert, ohne zu fragmentieren; und es ermöglicht Analyse, ohne den Prozesscharakter der Wahrnehmung zu nivellieren. Damit wird plastische Wahrnehmung als relationaler, leiblich situierter und zeitlich organisierter Prozess didaktisch zugänglich, ohne ihren Vollzugscharakter zu verlieren.

Endnoten

- 1 Zu den Plastiken Volkmar Haases vgl. Annemarie Richter: Volkmar Haase. Skulptur 1989–2000, Berlin 2000. – Volkmar Haase. 50 Jahre Skulptur. 1956 – 2006, Ausst. Kat. Galerie Brockstedt, Hamburg / Berlin 2007. – Perspektiven. Skulpturen des Bildhauers Volkmar Haase in der Landschaft des Johannesstifts, Berlin 1999. – Volkmar Haase. Skulpturen 1989–1996, Ausst. Kat. Galerie Bremer, Berlin 1996.
- 2 Clement Greenberg: Skulptur in unserer Zeit [1958], in: Clement Greenberg. Die Essenz der Moderne: Ausgewählte Essays und Kritiken, hg. v. Karlheinz Lüdeking, Hamburg: Distanz 2009, S. 255–264, hier S. 263.
- 3 Günter Figal: Bildpräsenz. Zum deiktischen Wesen des Sichtbaren [2010], in: Günter Figal. Kunst. Philosophische Abhandlungen (Philosophische Untersuchungen 32), Tübingen: Mohr Siebeck 2012, S. 299–309, hier S. 303–305.
- 4 Bernhard Waldenfels: Sinne und Künste im Wechselspiel: Modi ästhetischer Erfahrung, 2. Auf., Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2015, hier S. 73 u. 120.
- 5 Zu den Skulpturen und Plastiken Pierre Schumanns vgl. Pierre Schumann. Monographie. Skulpturen in Marmor und Bronze, hg. v. Siegfried Karrer, Salzburg 2003. – Karlheinz Hoyer: Der Bildhauer Pierre Schumann, hg. v. Hans-Heinrich Lüth, Halebüll 1990. – Pierre Schumann. Skulpturen 1950–1991, bearb. v. Christian Rathke, Ausst. Kat. Schleswig-Holsteinisches Landesmuseum Kloster Cismar / Kunsthalle Bremen, Neumünster 1992.
- 6 Günter Figal: Sichtbar verständliche Dinge, in: Günter Figal. Kunst. Philosophische Abhandlungen (Philosophische Untersuchungen 32), Tübingen: Mohr Siebeck 2012, S. 320–329, hier S. 328.
- 7 Jochen Krautz: Zwischen Selbst und Sache. Bildungstheoretische Grundlagen einer verstehensorientierten Didaktik der Bildbetrachtung, in: Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik, hg. v. Jochen Krautz (Imago.Kunst.Pädagogik.Didaktik 4), München: kopaed 2017, S. 439–478, hier S. 439 f.
- 8 Alexa Smolka: Die Fachtradition und ihre Lücken: Die Geschichte des skulpturalen Darstellens im Kunstunterricht. Eine hermeneutische Analyse, in: Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik 12 (2021), S. 20–36, hier S. 33.
- 9 Hubert Sowa: Differente Herstellungsverfahren verkörperter Raumimagination in den bildenden Künsten. Zur enaktivistischen Grundlegung und gattungsbezogenen Ausdifferenzierung der dreidimensionalen Gestaltungsdidaktik in der Kunstpädagogik, in: Bildung der Imagination, Bd. 3: Verkörperte Raumvorstellung – Grundlagen, hg. v. Hubert Sowa, Monika Miller und Sarah Fröhlich, Oberhausen: Athena 2017, S. 315–348, hier S. 316.
- 10 Hubert Sowa / Monika Miller / Sarah Fröhlich: Die bildende Kraft von Poiesis und Praxis für die verkörperte Raumvorstellung. Zur Einleitung in das Themenfeld, in: Bildung der Imagination, Bd. 3: Verkörperte Raumvorstellung – Grundlagen, hg. v. Hubert Sowa, Monika Miller und Sarah Fröhlich, Oberhausen: Athena 2017, S. 11–59, hier S. 14 f.
- 11 Hubert Sowa: Physisches Vorstellen. Die Besonderheit der Kunstform Skulptur, auch in der Kunstpädagogik, in: Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik 12 (2021), S. 4–19, hier S. 16.
- 12 Ebd., S. 8.
- 13 Christian Rittelmeyer: Aisthesis. Zur Bedeutung von Körper-Resonanzen für die ästhetische Bildung (KREApus, Bd. 3), München: kopaed 2014, S. 159.
- 14 Ebd., S. 159 f.
- 15 Sara Hornäk: Skulptur lehren, in: Skulptur lehren. Künstlerische, kunstwissenschaftliche und kunstpädagogische Perspektiven auf Skulptur im erweiterten Feld, hg. v. Sara Hornäk, Paderborn: Wilhelm Fink 2018, S. 9–39, hier S. 29.
- 16 Ebd., S. 26.
- 17 Karina Pauls: Skulptur in Zeiten ihrer Entgrenzung – Herausforderungen und Möglichkeiten der Vermittlung, in: Skulptur lehren. Künstlerische, kunstwissenschaftliche und kunstpädagogische Perspektiven auf Skulptur im erweiterten Feld, hg. v. Sara Hornäk, Paderborn: Wilhelm Fink 2018, S. 63–77, hier S. 63 f. – Vgl. Karina Pauls: Skulptur als Herausforderung für den Kunstunterricht, in: Schnittstelle Kunstunterricht: Körper – Raum – Skulptur, hg. v. Karina Pauls, Oberhausen: Athena 2022, S. 9–41, hier S. 11.
- 18 Christine Redecker: European framework for the Digital Competence of educators: DigCompEdu (EUR 28775 EN), hg. v. Yves Punie, 2017, hier DigCompEdu 1.3. <https://doi.org/10.2760/159770>

- 19 Der von Niklas Luhmann beschriebene ›Beobachter zweiter Ordnung‹ ist ein handelnder und erlebender Beobachter, der sehe, dass der ›Beobachter erster Ordnung‹, involviert in sein Handeln und Erleben, nicht sehen kann, was grundsätzlich sichtbar, aber vom eigenen Handeln und Erleben verdeckt ist. Der Beobachter zweiter Ordnung ist also in der Lage zu sehen, wie ein Beobachter beobachtet. – Vgl. Niklas Luhmann: Wahrnehmung und Kommunikation anhand von Kunstwerken [1992], in: Niklas Luhmann. Schriften zur Kunst und Literatur, hg. v. Niels Werber, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2008, S. 246–257, hier S. 251 f. – Grundlegend zur ›Beobachtung erster und zweiter Ordnung‹ vgl. Niklas Luhmann: Die Kunst der Gesellschaft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1995, insbes. Kap. 2, S. 92–164.
- 20 Christoph Wagner: Der Mythos vom ›unschuldigen Auge‹. Blickbewegungen, Wahrnehmungsprozesse in der Bildenden Kunst, in: Aisthesis. Wahrnehmungsprozesse und Visualisierungsformen in Kunst und Technik, hg. v. Christoph Wagner, Mark Greenlee und Christian Wolff (Regensburger Studien zur Kunstgeschichte 12), Regensburg: Schnell und Steiner 2013, S. 31–50, hier S. 32–34.
- 21 Ebd., S. 39 f.
- 22 Christoph Wagner: ›Mapping the eye‹. Blickbewegungen und Verstehensprozesse in der Kunst, in: Bilder sehen. Perspektiven der Bildwissenschaft, hg. v. Mark Greenlee u. a. (Regensburger Studien zur Kunstgeschichte 10), Regensburg: Schnell und Steiner 2013, S. 69–86, hier S. 70–73.
- 23 Gergely Rakoczi: Eye Tracking in Forschung und Lehre. Möglichkeiten und Grenzen eines vielversprechenden Erkenntnismittels, in: Digitale Medien - Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre, hg. v. Gottfried Csanyi, Franz Reichl und Andreas Steiner (Medien in der Wissenschaft, Bd. 61), Münster: Waxmann 2012, S. 87–98, hier S. 87 f.
- 24 Raphael Rosenberg / Christoph Klein: The moving eye of the beholder: Eye tracking and the perception of paintings, in: Art Aesthetics, and the Brain, hg. v. Joseph P. Huston u. a., Oxford: Oxford University Press 2015, S. 79–108, hier S. 92 f. – Raphael Rosenberg: Dem Auge auf der Spur. Blickbewegungen beim Betrachten von Gemälden – historisch und empirisch, in: Jahrbuch der Heidelberger Akademie der Wissenschaften für 2010, Heidelberg 2011, S. 76–89, S. 83.
- 25 Max Imdahl: Kontingenz – Komposition – Providenz. Zur Anschauung eines Bildes von Giotto [1980], in: Max Imdahl. Gesammelte Schriften, Bd. 3: Reflexion – Theorie – Methode, hg. v. Gottfried Boehm, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996, S. 464–500, hier S. 487, entwickelt diese Bestimmung im Rahmen einer strukturanalytischen Bilderschließung, insbesondere in seinen Giotto-Analysen, in denen er das Bild als eine ›invariable formale Ganzheitsstruktur‹ bestimmt, deren Sinn sich aus der innerbildlichen Ordnung erschließt. – Siehe grundlegend Max Imdahl: Giotto: Arenafresken. Ikonographie. Ikonologie. Ikonik (Theorie und Geschichte der Literatur und der schönen Künste. Texte und Abhandlungen, Bd. 60), 2. Aufl., München: Wilhelm Fink 1988.
- 26 Rakoczi 2012 (wie Anm. 23), S. 95.
- 27 Stephanie Geise: Methoden der Bildrezeptions- und Bildwirkungsforschung, in: Handbuch visuelle Kommunikationsforschung, hg. v. Katharina Lobinger, Wiesbaden: Springer 2019, S. 571–596, hier S. 586.
- 28 Alexander Glas: Lernen mit Bildern. Eine empirische Studie zum Verhältnis von Blickbildung, Imagination und Sprachbildung, in: IMAGE – Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft 18 (2013), S. 52–71, hier S. 61.
- 29 Vgl. Maria Peters: Sprache in der Kunstpädagogik, in: Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation, hg. v. Heiko Hausendorf und Marcus Müller (Handbücher Sprachwissen, Bd. 16), Berlin: DeGruyter 2016, S. 287–315, hier S. 295.
- 30 Glas 2013 (wie Anm. 30), S. 61.
- 31 Alexander Glas: Fachdidaktische Überlegungen zur Werkanalyse im Bild-Wort-Text-Verhältnis, in: Sprechende Bilder – Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis, hg. v. Alexander Glas u. a., München: kopaed 2016, S. 109–120, S. 114.
- 32 Maria Peters: »Ich rede und schreibe anders, als ich denke, ich denke anders, als ich denken soll, und so geht es weiter bis ins tiefste Dunkel«. Sprechen in Auseinandersetzung mit Kunst, in: Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik, hg. v. Johannes Kirschenmann, Christoph Richter und Kaspar Spinner, München: kopaed 2011, S. 245–260, hier S. 245.– Vgl. Peters 2016 (wie Anm. 29), S. 311.
- 33 Vgl. Mechthild Dehn: Kunstkommunikation in der Deutschdidaktik, in: Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation, hg. v. Heiko Hausendorf und Marcus Müller (Handbücher Sprachwissen, Bd. 16), Berlin: DeGruyter 2016, S. 265–286, hier S. 274 f.
- 34 Vgl. Peters 2016 (wie Anm. 29), S. 306 f. – Vgl. Peters 2011 (wie Anm. 32), S. 251 f.
- 35 Glas 2016 (wie Anm. 31), S. 113 u. 116 f.
- 36 Peters 2011 (wie Anm. 32), S. 247 f.

- 37 Eduard Trier: Skulptur nach 1945, in: II. documenta '59. Kunst nach 1945, internationale Ausstellung Kassel, 3 Bde., Köln: M. DuMont Schauberg 1959, Bd. 2: Skulptur, S. 9–14, hier S. 12.
- 38 Eduard Trier: figur und raum. Die Skulptur des XX. Jahrhunderts, Berlin: Gebrüder Mann 1960, S. 9.
- 39 Trier 1959 (wie Anm 42), S. 11 f.
- 40 Maurice Merleau-Ponty: Das Auge und der Geist [franz. OA 1961], in: ders.: Das Auge und der Geist. Philosophische Essays, hg., neu bearb., kom. und eingel. v. Christian Bermes, Hamburg 2003: Meiner, S. 275–317, hier S. 278 f.
- 41 Günter Figal: Intuition Erscheinung Raum. Phänomenologische Überlegungen, in: Hermeneutische Blätter 28,1 (2022), S. 7–16, hier S. 14 f. – Günter Figal: Deixis Raum Latenz. Wie Bilder die Möglichkeit ihrer Erscheinung zeigen, in: Bild und Latenz. Impulse für eine Didaktik der Bildlatenz, hg. v. Anja Pompe, Paderborn: Wilhelm Fink 2019, S. 73–85, hier S. 79–81.
- 42 Waldenfels 2015 (wie Anm. 4), S. 71 u. 120. – Vgl. Bernhard Waldenfels: Phänomenologie der Aufmerksamkeit, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004, S. 90.
- 43 Käte Meyer-Drawe: Sich verausgaben: Ein Beitrag zu einer Theorie der ästhetischen Bildung, in: Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung, hg. v. Birgit Engel u. a. (Didaktische Logiken des Unbestimmten 4), München: kopaed 2020, S. S. 49–60, hier S. 53.
- 44 Figal 2012 [2010] (wie Anm. 3), S. 301–303.
- 45 Figal 2019 (wie Anm. 41), S. 15–18.
- 46 Figal 2012 [2010] (wie Anm. 3), S. 299–301.
- 47 Vgl. Günter Figal: Erscheinungsdinge. Ästhetik als Phänomenologie, Tübingen: Mohr Siebeck 2010, S. 28–31.
- 48 Figal 2012 [2010] (wie Anm. 3), S. 304–307.
- 49 Vgl. Figal, 2010 (wie Anm, 52), S. 31–34.
- 50 Figal 2010 (wie Anm, 52), S. 19–22.
- 51 Figal 2022 (wie Anm. 41), S. 13–15. – Figal 2019 (wie Anm, 41), S. 47–49.
- 52 Figal 2022 (wie Anm. 41), S. 42–45. – Figal 2019 (wie Anm. 41), S. 22–24
- 53 Vgl. Jochen Krautz: Kompetenzen machen unmündig, hg. v. der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Streitschriften zur Bildung 1), 2. Aufl. Berlin 2015, S. 10 f.

Das ›Mehrdimensionale Relationsmodell‹

Die neun Dimensionen

	Betrachtende	Erscheinen	Form
Material	<p>Sinnliche Materialität</p> <p>Wie verändert sich die Erschließung von Objekten, wenn neben visuellen auch taktile Materialeigenschaften berücksichtigt werden?</p>	<p>Sinnlich-haptische</p> <p>Wann tritt das Material als aktiver Mitgestalter räumlicher Wirkung hervor?</p>	<p>Formgebung und Formfindung</p> <p>Wie formt Material die Idee – und nicht nur die Idee das Material?</p>
Raum	<p>Leiblich-räumliche Orientierung</p> <p>Wie wird Raum im Wahrnehmen von Skulptur und Plastik leiblich erfahren?</p>	<p>Der ›phänomenale Raum‹</p> <p>Wie prägt Bewegung die leibliche Raumerfahrung im Wahrnehmen von Skulptur und Plastik?</p>	<p>Relation von Masse und Leere</p> <p>Wann und wie wird der Raum in Skulptur und Plastik – als Leere – zum Mitgestalter der Form?</p>
Zeit	<p>Leibliche Resonanz</p> <p>Wie wird die Dynamik zwischen Wahrnehmung und plastischer Form im eigenen Leib erfahrbar?</p>	<p>Rezeptionszeit als produktives Geschehen</p> <p>Wie wird Zeit im Wahrnehmen von Skulptur und Plastik – durch Beobachten, Ordnen und Gestalten – als produktives Geschehen erfahrbar?</p>	<p>Prozesse der Formbildung</p> <p>Wie entsteht Sinn im bewegten Sehen – im Wechselspiel von Figur und Raum sowie von Kontinuität und Bruch?</p>

Abb. 13
›Mehrdimensionales Relationsmodell‹.
Konzept und grafische Darstellung: Nick Böhnke.

Material × Betrachtende

Sinnliche Materialität

Materialien wirken nicht nur visuell, sondern sind im Tasten, Fühlen und Bearbeiten ganzheitlich sinnlich erfahrbar. Ihre Eigenlogik und Faktur lassen Nähe, Widerstand und Prozesshaftigkeit spürbar werden. Für den Kunstunterricht eröffnet diese Materialästhetische Perspektive Wege, ästhetische Erkenntnis als reflektierte Erfahrung von Materialität zu erschließen.

Lernende erfahren Material als aktive Partnerin ästhetischer Prozesse. Durch Tasten, Beobachten und Gestalten entwickeln sie eine leiblich-sinnliche Wahrnehmung und reflektieren, wie Materialeigenschaften Wahrnehmung, Bedeutung und künstlerisches Handeln prägen.

- **Material wahrnehmen:** Lernende erkunden Materialien tastend und visuell. Sie beschreiben Textur, Temperatur, Gewicht und Widerstand und benennen spontane Empfindungen. Das bewusste Erspüren eröffnet eine erste ästhetische Annäherung an Material und Objekt.
- **Spuren und Eigenlogik des Materials:** Lernende untersuchen, wie Faktur, Struktur und Bearbeitung die Wirkung prägen. Sie erkennen die Eigenlogik des Materials, analysieren Prozesse von Widerstand, Anpassung und Formbarkeit und erklären, wie daraus visuelle und taktile Spannung entsteht.
- **Material als ästhetischer Akteur:** Lernende gestalten mit Bewusstsein für Materialesemantik und Prozessqualitäten. Sie inszenieren Widerstand, Fragilität oder Transformation, reflektieren Bedeutungen und beurteilen, wie Material als Ausdrucksträger ästhetischer und kultureller Erfahrung wirkt.

Schlüsselbegriffe

Visuelle und taktile Wahrnehmung | Eigenschaften und Eigenlogik des Materials | Faktur, Textur, Widerständigkeit, Prozesshaftigkeit, performatives Handeln, Improvisation und Konstruktion | Inter-Materialität, Materialdialog und Materialtransfer | soziale Codes, materiell-kulturelle Semantik

Kunsttheoretische Rahmung und fachdidaktische Implikationen

Wie verändert sich die Erschließung von Objekten, wenn neben visuellen auch taktile Materialeigenschaften berücksichtigt werden?

Von der »Berührungsfurcht« zur affektiven Nähe: Wandel der Rezeption

Die bildende Kunst bringt Bildnisse hervor, die oft unberührbar scheinen, weil sie Immaterielles zeigen – das Bild dessen, was konkret nicht gegeben ist. Dies bewahrt die (Bild-) Objekte davor, allein für bloße Ansammlungen von Materialien gehalten zu werden.¹ Aus einer kulturhistorisch-religiös tief verankerten »Berührungsfurcht«² haben die Betrachtenden gelernt, sich auf ihre Vorstellungskraft zu verlassen, um zu imaginieren, wie sich Objekte im unmittelbaren Tasten anfühlen mögen. Doch in dieser auf Distanz basierenden Rezeption sind die taktilen Qualitäten der körperhaften Gebilde niemals vollständig zu erfassen.

Die ästhetische Abwertung des Materials, die die Hierarchie der Künste über Jahrhunderte prägte (→ **Material × Form**), wurde ab der Mitte des 19. Jahrhunderts in einem Paradigmenwechsel verworfen. Im Zuge der Aufwertung des Materials gewann dessen affektive Rezeption zunehmend an Bedeutung. Denn das Sichtbare gehört, wie Maurice Merleau-Ponty ausführt, »nicht mehr und nicht weniger zum Berühren als die ›taktilen Qualitäten«.³ Obgleich die taktile Nähe des händischen Arbeitsprozesses zumeist einem distanzierten Sehen weichen muss, zeugt das Erscheinen der Materialien weiterhin von jener Nähe. Diese sinnliche Qualität ist in den Objekten intentional angelegt.

Materialien treten nie isoliert auf, sondern stehen in einem Dialog, der Energien, Widerstände und Spannungsfelder hervorbringt. Dieses Zusammenspiel wird als »Inter-Materialitäten«⁴ bezeichnet: In Prozessen der Materialinteraktion stehen unterschiedliche Materialien nebeneinander, während sie ihre Eigenqualitäten bewahren. Demgegenüber sind Prozesse des Materialtransfers dadurch gekennzeichnet, ein Material wie ein anderes erscheinen zu lassen. Die ursprüngliche Textur wird getilgt, um die visuellen oder taktilen Qualitäten eines fremden Materials zu evozieren – Bronze kann etwa wie menschliche Haut erscheinen.

»Inter-Materialitäten«:
Dialog und Transfer von
Materialien

Als zentraler Begriff in diesem Kontext bezeichnet die Faktur jene sichtbaren Spuren der Bearbeitung, an denen die gestalterischen Absichten von Künstler:innen nachzuvollziehen sind. Deren herstellendes Handeln mit dem Material oszilliert zwischen Theorie und Praxis, Intellekt und Händen, wobei die geformte Oberfläche den visuellen Eindruck mit dem taktilen verbindet (→ **Material × Erscheinen**). Notwendigerweise rücken nun Fragen der Produktion in den Fokus: Die konstruktive Arbeitsweise minimiert Bearbeitungsspuren, wohingegen die improvisatorische und prozessorientierte Herangehensweise die Spuren bewusst sichtbar lässt.

Faktur und Produktions-
prozesse: Spuren an der
Oberfläche

Nach 1945 begannen Künstler:innen zunehmend mit fragilen, vergänglichen oder widerständigen Materialien zu arbeiten, die nicht für »Werke für die Ewigkeit« geeignet waren. Die Grenzen zwischen Kunst- und Alltag verwischten und Materialien fungieren seither nicht mehr nur als Träger von Form, sondern auch als Indikatoren gesellschaftlicher Befindlichkeiten, die Zeitgeist und soziale Codes reflektieren. Und so bedarf die Kompetenz, die sinnstiftenden Eigenschaften taktiler Phänomene zu erkennen, eines aufmerksamen Beobachtens, präzisen Beschreibens und differenzierten Analysierens des künstlerischen Umgangs mit Materialien.⁵

Materialien als Indikatoren:
Soziale Codes und Zeitgeist

Für die Kunstpädagogik ist diese materialästhetische Perspektive von höchster Bedeutung, da sie den hohen Aufforderungscharakter der Materialien fokussiert. Sie eröffnet vielfältige Zugänge zu einem skulpturalen und plastischen Handeln, das im elementaren Tasten, Fühlen und Formen gründet.⁶ Lernende erfahren dabei, wie das spezifische Verhalten des Materials Handhabung und performative Arbeitsweisen prägt. Die Reflexion dieses Prozesses gelingt nur, wenn in Lehr-Lern-Settings die kunsthistorische Bedeutung des Materials mit der Sensibilisierung für die Einflüsse der Materialität in der eigenen Praxis verknüpft wird.⁷ Im Zentrum steht die ästhetische Erkenntnis durch die Erfahrung des Umschlags vom visuellen in einen taktilen Eindruck.⁸

Didaktische Implikationen:
Taktile Materialästhetik
und Erkenntnis

1 Vgl. Jean-Luc Nancy: Das Bild – das Distinkte, in: Jean-Luc Nancy, Am Grund der Bilder, übers. aus dem Französischen v. Emmanuel Alloa, 2. Auflage, Originaltext erschienen 1990/2001, Zürich: diaphanes 2012, S. 9–29, hier S. 10. – Vgl. Jean-Luc Nancy: Noli me tangere, übers. aus dem Französischen v. Christoph Dittrich, Originaltext erschienen 2003, Zürich: diaphanes 2019, S. 69.

2 Hartmut Böhme: Zonen der Berührungsfurcht – Tactus und Visus im Bildgeschehen, in: Bild, Blick, Berührung: Optische und taktile Wahrnehmung in den Künsten, hg. v. Steffen Haug, Thomas Helbig und Tina Zürn, Paderborn: Fink 2019, S. 31–56.

3 Maurice Merleau-Ponty: Das Sichtbare und das Unsichtbare: Gefolgt von Arbeitsnotizen, hg. v. Claude Lefort, übers. aus dem Französischen v. Regula Giuliani und Bernhard Waldenfels, 2. Aufl., Originaltext erschienen 1964, München: Fink 1994, S. 176 f.

4 Sigrid G. Köhler: Intermaterialität als Programm. Zu einer Kultursemiotik der produktiven Materie (nach Kristeva), in: Das Zusammenspiel der Materialien in den Künsten: Theorien – Praktiken – Perspektiven, hg. v. Thomas Strässle, Christoph Kleinschmidt, Johanne Mohs, Bielefeld: transcript 2013, S. 45–68.

5 Monika Wagner: Materialien als soziale Oberflächen, in: Material in Kunst und Alltag, hg. v. Monika Wagner und Dietmar Rübel, Berlin: Akademie Verlag 2002, S. 101–118, hier S. 101. – Monika Wagner: Das Material der Kunst: Eine andere Geschichte der Moderne, München: C.H. Beck 2001, S. 11.

6 Sara Hornäk: Skulptur lehren: Künstlerische, kunstwissenschaftliche und kunstpädagogische Perspektiven auf Skulptur im erweiterten Feld, in: Skulptur lehren: Künstlerische, kunstwissenschaftliche und kunstpädagogische Perspektiven auf Skulptur im erweiterten Feld, hg. v. Sara Hornäk, Paderborn: Fink 2018, S. 9–39, hier S. 21. – Sara Hornäk, Material und Prozess: Künstlerische und kunstpädagogische Notizen, in: Material und künstlerisches Handeln: Positionen und Perspektiven in der Gegenwartskunst, hg. v. Sabiene Autsch und Sara Hornäk, Bielefeld: transcript 2017, S. 53–70, hier S. 61.

7 Karina Pauls: Skulptur und Prozesse im Material, in: Schnittstelle Kunstunterricht: Skulptur – Material – Prozess, hg. v. Karina Pauls, Bielefeld: Athena/wbv 2024, S. 9–35, hier S. 32 f.

8 Dieter Mersch: Erscheinung des »Un-Scheinbaren«: Überlegungen zu einer Ästhetik der Materialität, in: Das Zusammenspiel der Materialien in den Künsten. Theorien – Praktiken – Perspektiven, hg. v. Thomas Strässle, Christoph Kleinschmidt und Johanne Mohs, Bielefeld: transcript 2013, S. 27–44, hier S. 38.

Denkraum – Wahrnehmung ordnen | Materialität als sinnlich-haptische Präsenz erfahren

Sich auf die unmittelbare Begegnung mit dem Material einlassen, sodass sich Wahrnehmung aus der Situation heraus entfalten kann.

Die sinnlichen Eigenschaften des Materials – etwa Oberflächenbeschaffenheit, Mattheit oder Glanz, Gewicht oder Widerstand – sowie die dabei ausgelösten Anmutungen und Assoziationen zunächst als unmittelbare Wahrnehmungen artikulieren, bevor sie in eine reflektierte, begriffliche Form überführt werden.

Das ›Schalenmodell‹ als Mittel wahrnehmungs- und handlungsgeleiteter Objekterschließung

- **Kinästhetische Erschließung:** In suchenden, bewusst verlangsamten Bewegungen um das Objekt herum Raum für eine unmittelbare Wahrnehmung eröffnen. Durch dieses behutsame Herantasten – vom äußeren Raum in den Nahbereich und durch gezielte Variationen der Distanz – wird erfahrbar, dass sich die körperhafte Räumlichkeit des Objekts erst im Vollzug der Bewegung erschließt.
- **Sinnlich-explorative Aufnahme:** In der Annäherung an das Objekt den Blick auf visuelle und insbesondere auf taktile Spuren richten. So wird erfahrbar, wie Materialität – in Textur, Glanz oder Dichte – als wirkende Oberfläche in den Raum ausgreift und den visuellen Eindruck in ein sinnlich-haptisches Empfinden überführt.

Wahrnehmungen erfassen
und in Beziehung setzen

Impulse für didaktisches Handeln

→ Die sinnliche Qualitäten der Materialität wahrnehmend differenzieren

Materialität zeigt sich nicht nur in ihrer sichtbaren Oberfläche, sondern auch in ihrer taktilen Beschaffenheit. Im Betrachten skulpturaler und plastischer Objekte verschränken sich Sehen und Tasten zu einer Erfahrung, in der Nähe, Widerstand und Anmutung wirksam werden.

1 Samme visuelle und taktile Eindrücke des Materials (z. B. rau, glatt, glänzend, dicht, porös) und benenne spontane Empfindungen oder Assoziationen.

2 Beschreibe, wie sich deine Wahrnehmung im Verlauf der Annäherung verändert und welche Qualitäten des Materials besonders hervortreten.

Denkraum – Strukturen beschreiben | Das Zusammenspiel von ästhetischer Eigenqualität und Gestaltung des Materials

Gestaltungsmittel des Materials – wie Oberflächenbehandlung, Aggregatzustand oder Dichte – so untersuchen, dass die ästhetische Wirkung im formalen Zusammenhang nachvollzogen und beschrieben werden kann.

Methoden der Dokumentation (Skizze, Notiz, kurze Beschreibung) zur Analyse von Material, Faktur und Herstellungsprozess nutzen.

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Fachsprachlich fundiertes Beschreiben materieller Prozesse und Oberflächenphänomene**

Jedes Material folgt einer eigenen Logik. Im Bearbeiten des Materials reagieren Künstler:innen auf Anpassung und Formbarkeit ebenso wie auf Widerstand und bleibende Formlosigkeit. Diese Prozesse werden in der Oberfläche, Struktur und Faktur sichtbar und erzählen vom Verhältnis zwischen Hand und Stoff.

1 Untersuche, wie das Material bearbeitet wurde (z. B. konstruktiv oder improvisatorisch) und belege dies, indem du sie sichtbaren Spuren oder Strukturen benennst.

2 Erläutere, wie die spezifische Eigenlogik des Materials die Erscheinung und Wirkung der Skulptur/Plastik bestimmt.

Formale Strukturen
beschreiben und ordnen

Denkraum – Relationen analysieren | ›Inter-Materialitäten‹ und semantische Belegungen spezifischer Materialien

Materialeigenschaften und ›Inter-Materialitäten‹ offen explorieren, um deren Hinweise auf Zeitgeist und soziale Codes zu analysieren.

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Die Materialität von Objekten als Trägern ästhetischer und kultureller Sinnzusammenhänge analytisch-reflektiert deuten**

Materialien vermitteln Bedeutungen, die über ihre physische Beschaffenheit hinausreichen. In ihrem Zusammenspiel entstehen Dialoge oder Täuschungen – sie verweisen auf kulturelle, emotionale oder gesellschaftliche Dimensionen.

1 Analysiere das Verhältnis zwischen der tatsächlichen Materialität und ihrer künstlerischen Wirkung: Bewahren die Materialien ihre Identität (›Inter-Materialität‹) oder »verwandeln« sie sich (›Materialtransfer‹)?

2 Begründe, welche symbolischen, emotionalen oder zeitgeschichtlichen Bedeutungen durch die Auswahl des Materials vermittelt werden.

Relationen analysieren und
Wirkung reflektieren

Denkraum – Erkundend erschließen | Materialität in leiblicher Erfahrung und sprachlicher Annäherung

Unterrichtssituationen gestalten, in denen Lernende die Eigenlogik und Widerständigkeit von Materialien nicht bloß beobachten, sondern im elementaren Tasten, Fühlen und Formen leiblich erfahren.

Die bewusste Auseinandersetzung mit den sinnlich-taktilen Qualitäten des Materials fördern – etwa durch das gezielte Variieren von Handlungsweisen oder das Beschreiben unerwarteter Materialreaktionen.

Gestaltend Relationen im
Vollzug erkunden

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Aktivierung der haptischen Sensibilität durch elementares Tasten, Fühlen und Formen ohne konkrete Gestaltungsabsicht. Schulung der primären Wahrnehmung**

Materialwahl und Konfrontation: Ein Angebot aus verschiedenen – auch widerständigen – Materialien bereithalten, die einen hohen Aufforderungscharakter haben und sich stark in ihren Texturen unterscheiden (z. B. rauher Ton, glatter Stein, weicher Stoff, feiner Sand). Raum geben, die Materialien in Ruhe zu berühren und zu ertasten.

Elementares Handeln: Ausführen elementarer plastischer Handlungen durch: kneten, drücken, zerreiben, etc. Zentral ist hier, die bewusste Anwendung antagonistischer Verfahren, um die unterschiedlichen Reaktionen des Materials zu provozieren und zu beschreiben, wie das spezifische Verhalten des Materials die unmittelbare körperliche Arbeit und Handhabung verändert.

Kinästhetisches Erforschen: Das Material wird mit dem gesamten Körper erforscht (z. B. auf dem Boden liegend, mit geschlossenen Augen). Hier geht es darum, zu beobachten, zu welchen performativen Arbeitsweisen Lernende von der Materialität angeregt werden.

Reflektierend ordnen

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Versprachlichung der sinnlich-taktilen Erfahrungen und Reflexion der Faktur als Spur des Handelns am und mit dem Material**

Beobachten und beschreiben: Erfahrungen mit unerwarteten Reaktionen, die das Material auf Ihre Berührung gezeigt hat, beschreiben und ein damit begriffliches Umkreisen initiieren, das die sichtbaren Spuren der Bearbeitung mit dem taktilen Eindruck in Einklang bringt.

Sprachgrenzen aufsuchen und positiv nutzen: Dieser Prozess sollte als ein Herantasten an jene Grenzen gestaltet werden, wo die Sprache zur Beschreibung des »unbestimmten Etwas« nicht ausreicht oder versagt. Hier wird eine Diskussion über ein bewussteres Wahrnehmen sinnlicher Qualitäten und eine damit verbundene Erneuerung der Ausdrucksweise initiiert.

Assoziativ verknüpfen: Die erforschten Qualitäten der Textur und Faktur werden experimentell-spielerisch mit inneren Vorstellungen, Erinnerungen oder Analogien verknüpft, um eine Diskussion darüber zu führen, wo Lernende diese Empfindung schon einmal gemacht haben und welche Bilder, Erzählungen oder Gefühle sie wecken.

Denkraum – Transformierend weiterführen | Von der sinnlichen Erfahrung zur gestalterischen Haltung

Die in der sinnlich-taktilen Erkundung gewonnenen Erfahrungen in eine eigene gestalterische Haltung transferieren.

Die in der Auseinandersetzung entdeckten Prozessqualitäten – etwa Widerstand, Fragilität oder Transformation – gezielt inszenieren und ihre ästhetische Wirkung reflektieren.

Erfahrbar machen, dass Materialien nicht bloß Mittel der Formgebung sind, sondern als aktive Partner im künstlerischen Prozess wirken und damit selbst zum Ausgangspunkt ästhetischer Erkenntnis werden.

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Überführen der explorierten und reflektierten Prozessqualitäten in eine eigene gestalterische Haltung in einen Entwurf**

Eigenqualitäten des Materials inszenieren: Das Kennenlernen des Materials in seinen sinnlichen Eigenqualitäten eröffnet einen Möglichkeitsraum, diese Qualitäten in einem Entwurf bewusst zu inszenieren: Lernende wählen eine in Phase 1 gefundene und in Phase 2 benannte ästhetische Kraft als zentrales Gestaltungsthema aus und entwickeln einen Entwurf, der diese Eigenschaft inszeniert.

Sinnlich-taktile Wirkungen evozieren: Mit dem Fokus auf die gewählte Wirkungsabsicht werden in einer Serie von plastischen Skizzen verschiedene Gestaltungslösungen erprobt, um die Wirkungsabsicht etwa durch Formen des Materialtransfers oder der ›Inter-Materialität‹ konsequent zu entwickeln.

Prozess und ästhetische Erkenntnis: Abschließend die Dokumentation und Beurteilung der plastischen Skizzen bezüglich der Inszenierung der Prozessqualität. Wie konsequent wurde die erforschte Prozessqualität in der Skizze spürbar gemacht und welche ästhetische Erkenntnis resultiert daraus?

Form- und Wirkungs-
bezüge in der Gestaltung
transformierend
weiterführen

Material × Erscheinen

Sinnlich-haptische Raumwahrnehmung

Skulpturale und plastische Objekte entfalten Raum durch das Zusammenspiel von Form, Material und Oberfläche. Das Material selbst wird zum Mit-gestalter räumlicher Wirkung, während die Oberfläche Kräfte und Widerstände vermittelt. Für den Kunstunterricht entsteht daraus die Möglichkeit, Wahrnehmung als aktives, differenziertes Erforschen von Objekt-Raum-Beziehungen erfahrbar zu machen.

Lernende erfahren Raum als dynamisches Wechselspiel von Material, Oberfläche und Licht. Sie erkennen, dass Material nicht nur Form trägt, sondern selbst Raum erzeugt, und entwickeln eine Sprache und Praxis für die leiblich-sinnliche Wahrnehmung plastischen Erscheinens.

- **Oberfläche als Raumimpuls:** Lernende erkunden Materialien mit Blick und Bewegung. Sie sammeln sinnlich-haptische Eindrücke von Dichte, Glanz, Textur oder Widerstand und beschreiben, wie Material und Oberfläche den umgebenden Raum spürbar prägen oder verändern.
- **Material als Membran des Raums:** Lernende untersuchen, wie Oberflächenkräfte Raum sichtbar machen. Sie beschreiben, wie Licht, Struktur und Spannung die Raumwirkung beeinflussen, und erklären, wie das Material als »Membran« zwischen Objekt und Umgebung wirkt – aufnehmend, abstoßend oder durchlässig.
- **Raumwirkungen erzeugen und beurteilen:** Lernende gestalten experimentell mit Material und Oberfläche, um Raumwirkungen gezielt hervorzurufen. Sie reflektieren, wie ihre Eingriffe den Raum beleben, verdichten oder öffnen, und beurteilen, inwiefern Material, Licht und Form zu einem atmenden Beziehungsraum werden.

Schlüsselbegriffe

Material, Materialität | Oberfläche, Struktur, Membran, Grenze, Übergang | Innen, Außen, Durchdringung | Raum, Raumwirkung, Räumlichkeit | Haptik, Optik, Tasterfahrung, visuelle Wahrnehmung | Bewegung, Dynamik, Spannung, Kräfteverlauf

Kunsttheoretische Rahmung und fachdidaktische Implikationen

Wann tritt das Material als aktiver Mitgestalter räumlicher Wirkung hervor?

Der Raum wird in der geläufigen physikalischen Perspektive als Leere verstanden, die von Objekten verdrängt wird. Entsprechend fasste Adolf von Hildebrand den Raum skulpturaler Objekte als einen Hohlraum auf: nicht von außen begrenzt, sondern von innen belebt.¹ Sowohl die Einzelvolumina der Objekte als auch der Luftkörper würden diesen ausfüllen. So kann nicht nur die Begrenzung des einzelnen Gegenstands auf dessen Volumen hinweisen, sondern auch die Gruppierung mehrerer Gegenstände die Vorstellung eines durch sie gemeinsam begrenzten Luftvolumens erwecken. Entscheidend ist nach Hildebrand, dass Formen so gruppiert werden, dass der Eindruck einer anschaulichen Flächigkeit entsteht. Die Erfahrung räumlicher Tiefe beruht somit wesentlich auf der visuellen Wahrnehmung, die durch die Erinnerung an Bewegungen im realen Raum ergänzt wird.²

Alois Riegl zog daraus die Konsequenz, »daß mit der zunehmenden Verräumlichung, Dreidimensionalisierung der Figur im Kunstwerk zugleich eine zunehmende Entstofflichung Hand in Hand gegangen ist.«³ Anstatt sie zu zeigen, rückte die unzweifelhaft haptische Materialität der räumlichen Gebilde in den Hintergrund. Dies war eine Folge der

Die Klassische Raum-
auffassung: Hohlraum und
visuelle Flächigkeit

Tasten und Sehen:
Verräumlichung und
Entstofflichung

wachsenden Bedeutung einer rein formalen und intellektuellen Erschließung, basierend auf, aber nicht im Anschluss an, die aktuelle Erfahrung mit den körperhaft-räumlichen Gebilden. Während unebene, ›taktische‹ Flächen durch Tasten erfahren werden, bleiben die Verschattungen der ›optischen‹ Fläche auf das reine Sehen und die Anschauung beschränkt. Das plastische Gefüge erschließt sich so eher in den Bewegungen des Geistes als im leiblich-räumlichen Vollzug.⁴

Etwa um die Mitte des 19. Jahrhunderts begann sich das traditionelle Verhältnis von Material und Form zu wandeln. Weil die Form immer weniger als jene Kraft galt, die dem Material seine Gestalt verleiht, konnte sie nun auch dazu dienen, dessen spezifische Eigenschaften hervorzuheben (→ **Material × Betrachtende**; → **Material × Form**). Im Zuge dessen gewann die haptische Oberfläche skulpturaler und plastischer Objekte entscheidend an Bedeutung. Es griffe zu kurz, die Oberfläche lediglich als Kontur aufzufassen. Ihre eigentliche Bedeutung liegt in ihrer vermittelnden Eigenschaft zwischen Innen und Außen. Sie erscheint nicht mehr nur als Abgrenzung. Gottfried Boehm bezeichnete sie als »Membran«,⁵ die die im Material wirkenden Kräfte und Widerstände durchscheinen lässt und in den Raum ausstrahlt. Skulpturale und plastische Objekte entfalten also ihren eigenen Raum im Maß ihrer faktischen Oberflächenstruktur.⁶

Vom Kontur zur
»Membran«:
Die Aufwertung der Ober-
fläche

Das Material tritt so nicht hinter die Form zurück, sondern gewinnt Eigenständigkeit und tritt, wie Martin Heidegger betonte, allererst hervor: Der Fels etwa komme eigens zum Tragen, das Metall zum Schimmern und die Farben zum Leuchten, wodurch ihre Eigenqualitäten wahrnehmbar werden.⁷ An den Oberflächen skulpturaler und plastischer Objekte ist also wahrzunehmen, wie innere Kräfte das Material nach außen drängen und Raum besetzen oder sich kontrahierend zurückziehen und Raum freigeben. Diese entgegengesetzten, virtuellen Bewegungen des »Nehmens und Gebens« erzeugen eine Dynamik, die Objekt und umgebenden Raum untrennbar miteinander verbindet.

Dynamik des Materials:
Nehmen und Geben im
Raum

In kunstdidaktischen Settings ist der Aspekt der raumbezogenen Randständigkeit zwischen ›Nichts‹ und ›Etwas‹ besonders geeignet, um skulpturale und plastische Wahrnehmung anzubahnen – ein Aspekt, der sonst kaum Beachtung erfährt. Dies geschieht in elementaren Übungen, in denen Materialien als Raumform konservierende, hybride Gebilde erlebt werden, denen der Hüllencharakter sowohl für die Leere als auch die Masse zukommt. Die formgebende Handhabung dehnt dabei den Moment des Übergangs von der Fläche in den Raum im eigenen Erleben. Grenzen selbst besitzen ein verbindendes Potenzial von einem zum anderen. Werden solche Grenzbereiche durch erkundende Aktivität und reflektierte Wahrnehmung in Beziehung gesetzt, können scheinbare Gegensätze wie Fläche und Raum sowie Materialität und Immaterialität in symbiotischer Abhängigkeit voneinander erfahren werden.⁸

Didaktische Implikationen:
Randständigkeit und
Hüllencharakter

¹ Adolf von Hildebrand: *Das Problem der Form in der bildenden Kunst*, 2. Aufl., Originaltext erschienen 1893, Straßburg: Heitz & Mündel 1897, S. 34 f.

² Ebd. S. 65.

³ Alois Riegl: *Spätromische Kulturindustrie*, 2. Aufl., Originaltext erschienen 1901, Wien: Druck und Verlag der Kaiserlich-Königlichen Hof- und Staatsdruckerei 1927, S. 123.

⁴ Alois Riegl: *Historische Grammatik der bildenden Künste* [Zweite Fassung: Kollegheft des Jahres 1899], hg. v. Karl M. Swoboda und Otto Pächt, Graz/Köln: Hermann Böhlau Nachf. 1966, S. 287–289.

⁵ Gottfried Boehm: *Plastik und plastischer Raum* [Originaltext erschienen 1977], in Gottfried Boehm, *Die Sichtbarkeit der Zeit. Studien zum Bild in der Moderne*, hg. v. Ralph Ubl, Paderborn: Wilhelm Fink 1977, S. 37–56, hier S. 42.

⁶ Ebd. S. 49.

⁷ Martin Heidegger: *Der Ursprung des Kunstwerkes* [Originaltext erschienen 1935/36], in: Martin Heidegger, *Gesamtausgabe. I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1914–1970*, Bd. 5: *Holzwege*, hg. v. Friedrich-Wilhelm von Herrmann: Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann 1977, S. 1–74, hier S. 32.

⁸ Petra Kathke: *Zwischen Körper, Fläche und Raum. Skulpturales Handeln und Strategien der Entgrenzung in Kunst und Kunstpädagogik*, in: *Skulptur lehren: Künstlerische, kunstwissenschaftliche und kunstpädagogische Perspektiven auf Skulptur im erweiterten Feld*, hg. v. Sara Hornäk, Paderborn: Fink 2018, S. 97–122, hier S. 106 f.

Denkraum – Wahrnehmung ordnen | Materialität als wirksame Kraft im Raum erfahren

Lernprozesse initiieren, in denen die Aufmerksamkeit bewusst von der optischen Erscheinung auf die taktilen und materiellen Qualitäten von Objekten gelenkt wird.

Materialien oder experimentelle Settings nutzen, die die Bereitschaft, Materialität als sensorisches und affektives Phänomen zu erleben, statt sie nur visuell zu deuten.

Das ›Schalenmodell‹ als Mittel wahrnehmungs- und handlungsgeleiteter Objekterschließung

- **Kinästhetische Erschließung:** In experimentellen Übungen, die Nähe und Distanz zum Objekt adressieren, wird das aktive Umkreisen und bewusste Variieren der Entfernung zum Objekt erprobt. Der bewusste leibliche Vollzug wird zum Ausgangspunkt der Erfahrung, dass sich das plastische Volumen und der phänomenale Raum des Objekts erst durch diese Bewegung kinästhetisch voll erschließen.
- **Sinnlich-explorative Aufnahme:** Die unmittelbare sinnlich-haptische Raumwahrnehmung wird wesentlich gefördert, wenn den Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, die Oberfläche des Objekts aus der Nähe nicht nur visuell, sondern auch haptisch zu befragen, ggf. ohne sie zu berühren. Auf diese Weise können die Lernenden wahrnehmen, wie die Materialität (ihre Textur, ihr Glanz, ihre Dichte) als »Membran« innere Kräfte der Formung in den Raum ausstrahlt und so aktiv zur Konstitution und Anmutung des Raums beiträgt.

Wahrnehmungen erfassen
und in Beziehung setzen

Impulse für didaktisches Handeln

→ Wahrnehmen der Wechselwirkung von Materialbeschaffenheit und räumlichem Erscheinen

Beim Betrachten einer Skulptur/Plastik ist nicht nur ihre Form sichtbar, sondern auch, wie das Material den Raum in den Raum »ausstrahlt«. Glatte, raue, glänzende oder poröse Oberflächen lenken den Blick und verändern die Wahrnehmung des umgebenden Raums.

1 Sammle sinnlich-haptische Eindrücke der Oberfläche (z. B. Glätte, Dichte, Temperatur, Widerstand) und nenne spontane Empfindungen oder Assoziationen, die diese hervorrufen.

2 Beschreibe, wie sich das Zusammenspiel von Material und Oberfläche auf deine Wahrnehmung des Raumes auswirkt.

Denkraum – Strukturen beschreiben | Das Material als »Membran«

Den Begriff der »Oberfläche als Membran« im Unterricht erfahrbar machen – als Vermittlungszone zwischen Innen und Außen, Form und Raum.

Thematisieren, dass Material nicht nur Träger von Form ist, sondern selbst Kräfte, Spannungen und Widerstände sichtbar macht.

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Sprachlich differenzierte Beschreibung der Oberflächenprozesse und ihrer räumlichen Wirkung**

Materialien tragen innere Spannungen in sich. Ihre Oberfläche zeigt, wie sie auf Kräfte reagieren – sie dehnt sich, kontrahiert, wölbt sich vor oder zieht sich zusammen. Dadurch erscheint der Raum nicht neutral, sondern von der Oberfläche »geformt«.

1 Untersuche, welche inneren Kräfte die Oberfläche der Skulptur/Plastik erkennen lässt, und belege diese anhand sichtbarer Strukturen oder Lichteffekte.

2 Erläutere, wie die Oberfläche als »Membran« zwischen Objekt und Raum wirkt – nimmt sie Raum auf, stößt sie ihn ab oder lässt sie ihn durchscheinen?

Formale Strukturen
beschreiben und ordnen

Denkraum – Relationen analysieren | Raum als aktives Gefüge

Raum nicht als leeren Hintergrund begreifen, sondern als aktive Dimension skulpturaler und plastischer Gestaltung.

Zu begründeten Urteilen gelangen, die über subjektive Eindrücke hinausgehen und den Raum als gestaltetes Beziehungsfeld reflektieren.

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Lernenden wird vermittelt, räumliche Wirkungen als Ausdruck ästhetischer Dynamik methodisch reflektiert zu analysieren**

Der Raum skulpturaler/plastischer Objekte ist kein leerer Hintergrund, sondern ein Akteur, der mitspielt. Materialien und Formen »atmen«: sie dehnen sich aus oder ziehen sich zusammen. Daraus entsteht eine Spannung zwischen materieller Präsenz und räumlicher Offenheit.

1 Analysiere, wie das Zusammenspiel von Material, Form und Oberfläche den Raum aktiv mitgestaltet. Wird Raum eingenommen, verdrängt, geöffnet oder vollkommen freigegeben?

2 Begründe, inwiefern die Skulptur/Plastik ein Verständnis vom Raum vermittelt, das die Vorstellung des passiven Raumes überwindet und ihn als sinnlich-haptisch erlebten Beziehungsraum erfahrbar macht.

Relationen analysieren und
Wirkung reflektieren

Denkraum – Erkundend erschließen | Material erfahren – Raum als Widerstand und Resonanz

Material nicht als passive Substanz, sondern als aktive Mitgestalterin räumlicher Wirkung erfahren.

Aufgabenformate gestalten, die ein produktives Wahrnehmen, in dem das Erproben, Verformen und Erspüren des Materials selbst zur Erkenntnis über Raum wird.

Gestaltend Relationen im
Vollzug erkunden

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Mit vertrauten Verfahren erforschen, wie Material durch Spannung, Widerstand, Oberfläche und Formbezug Raum erzeugt, verdrängt oder freigibt. Wahrnehmung wird als aktives, haptisch-räumliches Erkunden erfahren**

Materialwahl und Konfrontation: Initial werden Materialien mit unterschiedlicher Spannung, Dichte und Flexibilität (Ton, Draht, Folie, Stoff, Schaumstoff) zur Verfügung gestellt. Lernende erkunden die Materialien zunächst handhabend und wenden bekannte Verfahren an, um erste Form- und Raumreaktionen sichtbar zu machen.

Kräfte des Materials wahrnehmen: Lernende untersuchen, wie das Material auf Druck, Zug, Biegung oder Verformung reagiert. Sie beobachten und benennen, wie sich diese Kräfte an Oberfläche und Raumgrenze zeigen (Dehnung, Bruchlinie, Faltung, Spannung). Der Fokus liegt auf Empfinden, Erkennen und Beschreiben der dynamischen Qualitäten.

Raumbezug erleben: Lernende manipulieren das Material so, dass es sichtbar in den Raum ausgreift oder sich kontrahierend zurückzieht. Durch Umgehen, Neigen, Annähern und Entfernen erfahren sie leiblich, wie sich die Wirkung in den umgebenden Luftkörper hinein mitverändert. Sie halten drei Momente der sich wandelnden räumlichen Wirkungen zeichnerisch oder sprachlich fest.

Reflektierend ordnen

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Reflektieren von Wahrnehmungsprozessen und versprachlichen der dynamischen Beziehungen von Material und Raum. Entwickeln erster begrifflicher Werkzeuge für bewusste, differenzierte Gestaltungsentscheidungen**

Das Unerwartete beschreiben: Formulieren, wo unerwartete räumliche Wirkungen erlebbar werden: Wo scheint Material Raum zu nehmen? Wo gibt es ihn frei? Wo entsteht Spannung, wo Ruhe? Markieren von Stellen, an denen Wahrnehmung und Materialwirkung »kippen«.

Sprachgrenzen produktiv nutzen: Grenzen ausloten, an denen Sprache das Erlebte nicht mehr vollständig erfasst. Dieses Scheitern wird als produktiver Moment etabliert. Eigene Begriffe oder Metaphern (z. B. »atmende Kante«, »drängende Falte«, »weich gespannter Raum«) entwickeln.

Reflexionskarte: Erstellen eines Mapping, das Materialreaktionen (Geben/Nehmen), Oberflächenwirkungen (Faktur als Membran) und Raumwirkungen (Ausdehnung/Kontraktion) strukturiert. Ergänzend wird reflektiert, wie sich Beobachtungen im Verlauf verändert haben und welche Gestaltungsentscheidungen aus diesen Einsichten ableitbar sind.

Denkraum – Transformierend weiterführen | Material gestalten – Dynamik und Raum als ineinander verschränkte Parameter von Formprinzipien

Material, Oberfläche und Raumwirkung nicht nur untersuchen, sondern als gestalterische Kräfte bewusst einsetzen.

Initiieren eines offenen Produktionsprozesses, in dem erfahrbar wird, wie Prinzipien einer eigenständigen Formlogik das Wechselspiel von Geben und Nehmen, Spannung und Entlastung, Material und Raum bestimmen.

Impulse für didaktisches Handeln

→ Aus Wahrnehmungs- und Reflexionserfahrungen offene, experimentelle Formen entwickeln, in denen Material, Oberfläche und Raumwirkung bewusst als gestalterische Prinzipien eingesetzt werden

Transferimpuls – Die Dynamik als Ausgangspunkt: Lernende wählen eine in Phase 2 benannte Dynamik (z. B. Ausstrahlung, Widerstand, Kontraktion, Durchlässigkeit) als zentrales Thema. Sie definieren einen offenen Spielraum, in dem genau diese Material-Raum-Beziehung gestaltet und sichtbar gemacht wird.

Experimentelle Strategien: In mehreren plastischen Entwürfen kombinieren Lernende bekannte Verfahren neu (Montage, Konstruktion, additive/subtraktive Verfahren, Oberflächenmanipulation). Sie variieren bewusst die »Membran-Qualitäten« der Oberfläche (glatt/rau, gespannt/locker, dicht/offen), um unterschiedliche Raumwirkungen hervorzubringen.

Prozessdokumentation als Produkt: Im Verlauf des Gestaltungsprozesses halten Lernende 3–5 Varianten fest und ergänzen kurze Reflexionen: Welche Entscheidungen haben die Raumwirkung geprägt? Wo verändert Material scheinbar den Raum? Welche dynamischen Übergänge (Geben/Nehmen) treten auf? Der Fokus liegt auf prozessoffenem Gestalten, nicht auf einem abgeschlossenen Endprodukt.

Form- und Wirkungs-
bezüge in der Gestaltung
transformierend
weiterführen

Material × Form

Formgebung und Formfindung

Lernende erkennen Form als Prozess zwischen Idee, Material und Handlung. Sie erfahren, dass Material nicht bloß Mittel, sondern Mitgestalter ist, und entwickeln durch Beobachtung, Analyse und eigenes Tun ein Verständnis für die Dynamik formbildender Kräfte.

- **Spuren des Machens erkennen:** Lernende erkunden Materialien sinnlich und beobachten Spuren des Herstellens. Sie beschreiben, wie Druck, Schnitt oder Rhythmus des Gestaltens im Objekt sichtbar werden, und erfassen Form als Ergebnis körperlicher Bewegung und Materialreaktion.
- **Form und Material im Dialog:** Lernende untersuchen, wie Materialeigenschaften die Form bestimmen. Sie unterscheiden additive und subtraktive Verfahren, erkennen Dynamik oder Statik im Formgefüge und erklären, wie Material und Idee sich gegenseitig beeinflussen.
- **Prozess als ästhetisches Prinzip:** Lernende gestalten mit Bewusstsein für Materiallogik und Formprozess. Sie entwickeln offene, experimentelle Verfahren, in denen das Machen selbst sichtbar wird, und reflektieren den Dialog zwischen Hand, Material und Raum als ästhetisches Erkenntnisgeschehen.

Schlüsselbegriffe

Skulptur, Plastik, subtraktiv, additiv, konstruktiv, improvisatorisch | Material, Materialität, Werkstoff, Materialität, Eigenqualitäten | Form, Formbildung, Formgesetz, Formgebung, Formfindung, Struktur, Gefüge | Bearbeitung, Oberfläche, Faktur, Spur, Prozess | Wahrnehmung, Haptik, Optik, sinnliche Erfahrung | Bewegung, Statik, Dynamik, Rhythmus

Kunsttheoretische Rahmung und fachdidaktische Implikationen

Wie formt Material die Idee – und nicht nur die Idee das Material? Was machen Blick-, Körper- und Materialbewegungen im Gestalten sichtbar?

Die Bildhauerei ist die Kunst, Objekte körperbildend aus unterschiedlichen Materialien hervorzubringen. Wesentlich ist deren Plastizität: die Ausdehnung im Raum, die einer inneren, nach außen wirkenden Kraft entspringt. Zwei grundlegend unterschiedliche Prozesse bestimmen die Praxis: Eine Plastik zu formen bezeichnet das additive Anfügen und Modellieren. Eine Skulptur zu schaffen (lat. *sculpere* – *schnitzen*) bedeutet hingegen, Material subtraktiv abzutragen. Das formende Verfahren fokussiert auf die elastische Haut der Objekte, während der skulpturale Körper dem Material durch gewaltsame Aktionen abgerungen wird. Mit diesem Prozess geraten die den Körper umgebenden, in ihn eindringenden und ihn in seiner Form definierenden (Leer-)Räume in den Blick (→ **Raum × Form**).

Über Jahrhunderte galt das Material (*Hylé*) lediglich als passives Medium der Form (*Morphé*). Diese aristotelische Auffassung prägte die Hierarchien der Künste bis weit in die Neuzeit: Als körperlich kräftezehrendes Schaffen in der Auseinandersetzung mit dem Material wurde die Bildhauerei den »mechanischen« Künsten zu- und der von der geistigen Idee (*concetto, disegno*) getragenen »freien« Künsten untergeordnet. Dieser ästhetischen Abwertung

Bildhauerisches Arbeiten lässt Form als Bewegung erscheinen – als Dialog zwischen Hand, Material und Raum. Wenn das Material als Mitgestalter wirkt, entstehen dynamische Gebilde, in denen Wahrnehmung und Prozess ineinandergreifen. So kann Unterricht ästhetische Erfahrung als körperlich-reflexives Erkunden von Formbildung und Materialeigenschaften eröffnen.

Räumliche Körperhaftigkeit und Praxis: Die zwei Prinzipien der Formgebung und Formfindung

Vom passiven Medium zur Prozessästhetik: Die Aufwertung des Materials

setzten Hans Blumenberg¹ und Jean-Luc Nancy² die Aufwertung von Prozess und Material entgegen: Indem Künstler:innen die Form in die Bewegungen des Machens verlegten, gehe das ästhetische Ergebnis aus dem Prozess hervor, ohne dass die handlungsleitende Idee es von Beginn an vollständig vorwegnahme.

Spätestens im 20. Jahrhundert gewann das Material folgerichtig eine neue ästhetische Eigenständigkeit: Die Form macht nun die spezifischen Eigenschaften des Materials sichtbar. Neben »ewige« Werkstoffe traten neue Stoffe, die neue Arbeitsweisen bedingten: Die Konstruktion (systematisch/präzise) steht der improvisatorischen und prozessorientierten Herangehensweise (Experiment / Zufall) gegenüber. Die statische Anmutung der Formgebung als Akt der formfixierenden Setzung weicht sich rhythmisch oder frei entfaltenden dynamischen Formen, weil die Bewegungen des Machens als einer Formfindung durch Interaktion mit dem Material deutlich hervortreten.

Form als Prozess: Neue Arbeitsweisen im 20. Jahrhundert

Diese Bewegungen des Machens – und nicht zuletzt auch die Bewegungen von Licht und Schatten (→ **Betrachtende** × **Erscheinen**) – schreiben sich in die Formen und Formgefüge der Objekte ein; sie überformen jene »reine Formbildung«, die Alois Riegl im Formgesetz des Kristallinen verwirklicht fand. Die Bewegungen äußerer Einwirkung würden die klare Differenzierung der Teile und auch die klare Abgrenzung gegen den umgebenden Raum durch lineare und klare Kanten ihrer Auflösung entgegentreiben. In ihr manifestiert sich schließlich das Formgesetz des Organischen als komplementäre Entsprechung, die die ursprüngliche Klarheit der Strukturen lediglich mehr oder minder deutlich aufscheinen lässt.³

Historische Formgesetze: Kristallin oder organisch, linear oder malerisch?

Riegls Entwurf beschreibt eine Entwicklung von Formprinzipien, die ihren Ausgang im Nukleus der inneren Spannung von Statik und Dynamik symmetrischer Formen nehmen und von streng geometrischer Statik zu rhythmisch strukturierter und schließlich lebendig wuchernder Dynamik reichen. Diese Konzeption ist historisch auf die Komplementarität von *disegno* und *colore* zurückzuführen und fand ihren Widerhall in Heinrich Wölfflins *Kunst-historischen Grundbegriffen* des »Linearen« und »Malerischen«.⁴ Sie vermittelt auch heute noch grundlegende Begriffe der formalen Beschreibung, obgleich kritisch anzumerken ist, dass diese Kunstgeschichte die Marginalisierung des Materials fortschrieb.

Aus diesen formalen und prozessualen Aspekten ergibt sich für die kunstpädagogische Praxis ein weites Feld. Die Betrachtung von Objekten kann als Nach- und Mitvollzug des herstellenden Handelns verstanden werden – ein resonanter Prozess zwischen Imagination, Hand und Material, in dem sich eine körperhafte Raumvorstellung manifestiert.⁵ Lernende können Materialien in ihrer Eigenlogik erkunden und die Prozesse reflektieren. Entscheidend ist, dass sie erfahren, wie sehr die Materialprozesse die Wahrnehmung der Objekte und deren formale und kontextabhängige Analyse prägen.

Didaktische Implikationen: Der Nach- und Mitvollzug des Handelns

¹ Hans Blumenberg: Sokrates und das »objet ambigu«. Paul Valéry's Auseinandersetzung mit der Tradition der Ontologie des ästhetischen Gegenstandes [Originaltext erschienen 1964], in: Hans Blumenberg, *Ästhetische und metaphorologische Schriften*, hg. und mit einem Nachwort v. Anselm Haverkamp, 5. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2017, S. 74–111, hier S. 87.

² Jean-Luc Nancy: Von der ästhetischen Lust, in: Jean-Luc Nancy, *Ausdehnung der Seele: Texte zu Körper, Kunst und Tanz*, übers. aus dem Französischen v. Miriam Fischer, Zürich: diaphanes 2017, S. 75–91, hier S. 77 f.

³ Alois Riegl: *Historische Grammatik der bildenden Künste* [Zweite Fassung: Kollegheft des Jahres 1899], hg. v. Karl M. Swoboda und Otto Pächt, Graz/Köln: Hermann Böhlau Nachf. 1966, S. 247–249.

⁴ Heinrich Wölfflin: *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe. Das Problem der Stilentwicklung in der neueren Kunst*, München: Bruckmann 1915.

⁵ Hubert Sowa: Physisches Vorstellen: Die Besonderheit der Kunstform Skulptur, auch in der Kunstpädagogik. *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik* 12 (2021), S. 4–19, hier S. 8. – Hubert Sowa, Monika Miller, Sarah Fröhlich: Die bildende Kraft von Poiesis und Praxis für die verkörperte Raumvorstellung: Zur Einleitung in das Themenfeld, in: *H. Bildung der Imagination* (Bd. 3: Verkörperte Raumvorstellung – Grundlagen), hg. v. Hubert Sowa, Monika Miller und Sarah Fröhlich, Oberhausen: Athena 2017, S. 11–59, hier S. 37–39.

Denkraum – Wahrnehmung ordnen | Material, Form und Produktionsverfahren

Die haptische und allgemein phänomenale Präsenz des Materials (Temperatur, Textur, Gewicht) sowie die unmittelbaren Spuren des Herstellens (subtraktives oder additives Prinzip) in einer ersten, unvoreingenommenen Begegnung systematisch erfassen und benennen.

Den Übergang vom ersten Wahrnehmen zum sensorischen, prozeduralen und systematischen Registrieren fokussieren.

Das ›Schalenmodell‹ als Mittel wahrnehmungs- und handlungsgeleiteter Objekterschließung

- **Kinästhetische Erschließung:** In ihren Bewegungen um das Objekt herum nehmen die Betrachtenden aktiv wechselnde Positionen ein und achten darauf, wie sich das Erscheinen der Konturen zum plastischen Volumen von Formen und Formgefügen wandelt. Dabei üben sie ein Beschreiben ein, das dem Wechselspiel und der dynamischen Spannung von Material und Form (z. B. Statik/Dynamik, kristallin/organisch) der sich zeigenden Formen und Formgefüge folgt.
- **Sinnlich-explorative Aufnahme:** Insbesondere im Nahbereich können Betrachtende ihre Aufmerksamkeit auf die Textur und Haptik des Materials legen und die Oberflächengestalt (Faktur) inspizieren. Sie schärfen Ihr Bewusstsein dafür, ob die Form dem Material abgerungen (subtraktiv, skulptural) wurde, oder ob sie sich an seinen spezifischen Qualitäten orientiert hat. Diese aktive, leibliche Auseinandersetzung führt zum Nach- und Mitvollzug des herstellenden Handelns.

Wahrnehmungen erfassen
und in Beziehung setzen

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Sich der Formbildung als sichtbarer Spur künstlerischen Handelns bewusst werden**

Form entsteht nicht nur aus der Idee, sondern aus dem Tun: Jede Spur des Prozesses des Gestaltens ist für die Wirkung des gefertigten Objekts relevant.

1 Nimm das Objekt genau wahr und sammle Spuren, die auf Bewegungen des Machens hinweisen (z. B. Schnitte, Rillen, Druckstellen).

2 Beschreibe, wie diese Spuren den Charakter der Form prägen – wirkt sie z.B. ruhig, rhythmisch, eruptiv oder fließend?

Denkraum – Strukturen beschreiben | Von der Empfindung zur strukturierten Erläuterung dynamischer Raumkonstitution

Darstellungsmethoden nutzen – etwa Piktogrammen, Skizzen, Bewegungslinien oder Diagrammen – um Lernende an die Wahrnehmung der kinästhetischen Spannung von Formen und Formgefügen heranzuführen.

Das Wechselverhältnis zwischen Formidee und Materiallogik verstehen, sprachlich fassen und fachgerecht beschreiben können.

Impulse für didaktisches Handeln

→ Die fachsprachlich präzise Beschreibung der Wechselwirkung von Material und Form vermitteln

Jede Form spiegelt Kräfte: Das Material gibt nach, widersteht, folgt. In diesen Spannungen wird Gestaltung sichtbar.

1 Untersuche, wie das Material die Form bestimmt: Folgt die Form der Beschaffenheit des Materials oder scheint es gar, als überwinde sie sie?

2 Erläutere, ob die Formensprache eher dem Organischen (wachsend, rhythmisch) oder dem Kristallinen (geordnet, geschlossen) zuzuordnen ist, und belege deine Einschätzung mit konkreten Beobachtungen.

Formale Strukturen
beschreiben und ordnen

Denkraum – Relationen analysieren | Das Material als Mitgestalter formaler Wirkung

Das Material als ebenso konstitutiven wie aktiven Mitgestalter (Agens) im künstlerischen Prozess erkennen und die ästhetische Bedeutung von Zufall und Materiallogik in einem eigenständigen Denkansatz produktiv würdigen.

Impulse für didaktisches Handeln

→ Formprozesse als ein ästhetisches Erkenntnisgeschehen analysieren und reflektieren

In der Kunst kann Form aus der Idee entstehen – oder im Prozess gefunden werden. Wenn das Material »mitgestaltet«, verändert sich auch die Rolle der Künstler:innen.

1 Analysiere, wie der Prozess des Machens am Objekt sichtbar wird und welche Bedeutung dem Material im Formfindungsprozess zukommt.

2 Begründe, ob die Skulptur/Plastik eher Ausdruck einer vorgegebenen Idee oder Ergebnis eines offenen Dialogs zwischen der formenden Hand und dem Material ist.

Relationen analysieren und
Wirkung reflektieren

Denkraum – Erkundend erschließen | Zwischen Idee und Material: Form als Bewegung begreifen

Den Prozess der Formfindung nicht als bloße Umsetzung einer Idee, sondern als dynamischen Dialog zwischen Hand, Material und Raum erfahren.

Die Eigenlogik des Materials entdecken, die rhythmische oder widerständige Bewegung der Form spüren und diese in Sprache überführen – auch dort, wo Sprache an ihre Grenzen stößt.

Gestaltend Relationen im Vollzug erkunden

Impulse für didaktisches Handeln

→ Erforschen der Plastizität und Eigenlogik des Materials durch experimentelles und handlungsgeleitetes Erproben von Formgebung und Formfindung im Gestaltungsprozess

Materialwahl und Konfrontation: Im Zentrum stehen Materialien mit klar erkennbaren Herausforderungen bezüglich ihrer Formbarkeit (z. B. feingliedriger Draht, verrottendes Holz, schnell aushärtende Gipse, gespanntes Textil). Lernende wählen die Materialien gezielt nach ihren Potenzialen zur Entfaltung statischer oder dynamischer Kräfte aus.

Kräfte des Materials suchen: Lernende erkunden, wie Materialien auf subtraktive, additive, konstruktive oder montierende Verfahren reagieren. Sie spüren den dynamischen Kräften nach und arbeiten improvisierend, anstatt einer fixen Idee zu folgen.

Raumbezug erleben: Lernende erkunden Materialien aktiv und prozessorientiert: sie beobachten, wie Form sich rhythmisch entfaltet oder gewaltsam abgerungen wird, wie ein Raum kristallin-strukturierter Strenge entsteht oder organisch wächst.

Reflektierend ordnen

Impulse für didaktisches Handeln

→ Das prozessuale Entstehen der Form analytisch erfassen und Beobachtungen formalen Kategorien wie Statik/Dynamik zuordnen, um das Verhältnis von Gestalt und Sprache zu reflektieren

Das Unerwartete beobachten und beschreiben: Lernende beschreiben den Entstehungsprozess der Formen und Formgefüge und identifizieren Momente, in denen das Material selbst die gestalterische Idee dominiert hat (ästhetische Autonomie) oder. Die Anmutung des Ergebnisses wird mit den Bewegungen des Machens in Beziehung gesetzt.

Sprachgrenzen aufsuchen und produktiv nutzen: In der Reflexion rücken die Grenzen der Sprache in den Fokus – das Unbestimmte der Formfindung wird als produktiver Ausgangspunkt genutzt, um eigene Begriffe zu entwickeln und die Passgenauigkeit formaler Kategorien wie additiv/subtraktiv oder linear/malerisch zu überprüfen.

Assoziativ verknüpfen – kategorialer Transfer: Lernende verbinden die erarbeiteten prozessualen Qualitäten mit formalen Prinzipien wie Kristallin (klare, statische Form) und Organisch (rhythmisch-dynamische Auflösung). Sie vergleichen Konstruktion und Improvisation in ihrer ästhetischen Relevanz und reflektieren ihre Wechselwirkungen.

Denkraum – Transformierend weiterführen | Formdenken als Prozess – Den Herstellungsakt sichtbar machen

Den Prozess des Gestaltens selbst zum ästhetischen Thema werden lassen – entscheidend ist nicht das Endprodukt, sondern die sichtbare Bewegung des Machens.

Eine Lernkultur fördern, in der das Formen, Variieren und Verwerfen als Erkenntnisform verstanden wird.

Impulse für didaktisches Handeln

→ Entwickeln einer reflektierten, ergebnisoffenen Gestaltungshaltung, in der der Formbildungsprozess selbst als ästhetisches Thema begreifbar, untersuchbar und sichtbar werden kann

Transferimpuls und thematische Fokussierung: Die in Phase 2 entwickelte und versprachlichte Materiallogik – etwa »gewaltsam Abgerungenes«, »elastisches Ausdehnen« oder »organisches Wucherndes« – wird zum zentralen Gestaltungsanliegen. Der Entwurf zielt darauf, den Herstellungsprozess selbst als ästhetische Kategorie zu inszenieren und erfahrbar zu machen.

Experimentelle Umsetzung von Strategien: Lernende entwickeln Gestaltungsstrategien, die die Formfindung sichtbar machen. Dies kann durch die Kombination konstruktiver und improvisatorischer Verfahren oder die bewusste Betonung materialbedingter Prozesse erfolgen. Verschiedene plastische Verfahren und Materialien werden erprobt, um die dynamische oder statische Wirkung der Form gezielt zu variieren.

Ergebnisoffene Dokumentation: Lernende dokumentieren die Variationen oder Prozessstadien ihrer Gestaltungen und reflektieren, inwiefern die entstandenen Objekte die Bewegungen des Machens und die ästhetische Eigenständigkeit des Materials sichtbar machen. Im Mittelpunkt steht die Erforschung prozessualer Beziehungen – nicht das Endprodukt.

Form- und Wirkungs-
bezüge in der Gestaltung
transformierend
weiterführen

Leiblich-räumliche Orientierung

Skulptur und Plastik erschließen Raum nicht als messbare Größe, sondern als leiblich erfahrbare Räumlichkeit. In der Rezeption werden Betrachtende durch räumliche Konstellationen orientiert und affiziert. Für den Unterricht eröffnet dies einen Zugang, Raumwirkungen über leibliches Spüren, sprachliche Differenzierung und strukturbildende Analyse erfahrbar zu machen.

Lernende erfahren den Raum als leiblich wirksames Geschehen, das sich im Zusammenspiel von Körper, Objekt, Bewegung und Handlung konstituiert. Sie erkennen, dass räumliche Orientierung leiblich-performativ vollzogen wird, und nutzen diese Erfahrung rezeptiv wie gestaltend.

- **Leibliche Raumwirkung wahrnehmen:** Durch Annähern, Ausweichen und Verweilen erkunden Lernende die räumlichen Situationen von Skulptur und Plastik. Sie nehmen leibliche Raumwirkungen wie Enge, Weite oder Sog bewusst wahr und halten dies in Bewegungsprotokollen fest.
- **Leibliche Orientierung strukturieren:** Lernende beschreiben, wie die räumliche Situiertheit von Skulptur und Plastik den Blick, die Bewegungen und Haltung lenken. Sie übersetzen leiblich gespürte Raumwirkungen in sprachlich nachvollziehbare Strukturen räumlicher Dynamiken (Richtung, Distanz, Übergang).
- **Leiblich-räumliche Situationen gestalten und beurteilen:** Lernende reflektieren Wahrnehmen als leiblich-performativen Prozess: Auf dieser Grundlage entwickeln sie performative, bzw. partizipative Objekte, die räumliche Orientierung, Interaktion und soziale Ko-Präsenz initiieren. Sie beurteilen deren Wirkung als relationales Raumgeschehen.

Schlüsselbegriffe

Leiblicher Raum – Engung / Weitung, Öffnung / Blockade, Begeh- und Umschreitbarkeit | Ortsraum – räumliche Relationen, Lage / Abstand, Strukturbildung, Orientierungswechsel | Raumkonfiguration, leibliche Orientierung, leibliche Kommunikation, Resonanz, Atmosphäre

Kunsttheoretische Rahmung und fachdidaktische Implikationen

Wie prägt Bewegung die leibliche Raumerfahrung im Wahrnehmen von Skulptur und Plastik?

Leiblicher Raum und Orientierung

Skulpturale und plastische Objekte begegnen den Betrachtenden nicht in einem neutralen, messbaren, sondern in einem leiblichen Raum: einer Räumlichkeit, die sich zunächst als Weite und Enge sowie als Qualitäten wie Dichte und Stimmung bemerkbar macht.¹ Raum erscheint damit nicht als Bühne oder geometrischer Container, sondern als wirkender Zusammenhang, der den Leib unmittelbar betrifft. Räumliche Konfigurationen – Abschirmung, Durchlässigkeit, Öffnung, Blockade – etablieren Situationen, in denen der Leib sich orientiert, sich eingelassen findet oder gehemmt wird, noch bevor diese Verhältnisse im Modus von Lage und Abstand objektiviert werden.²

Diese leibliche Raumorientierung gründet in einem geteilten Repertoire räumlicher Dispositionen. Alltägliche Erfahrungen von Weitung und Engung, von Sog und Widerstand sind Künstler:innen wie Betrachtenden vertraut. Die formale Anlage von Skulptur und Plastik aktiviert dieses implizite Wissen, indem sie räumliche Konstellationen erzeugt, die den Leib in Anspruch nehmen (→ **Zeit × Betrachtende**). Raum fungiert damit nicht bloß als Umgebung des Objekts, sondern als Medium leiblicher Kommunikation zwischen Objekt und Betrachtenden im gemeinsamen Raum; Voraussetzung ist der Unterschied zwischen spürbarem Leib und sicht- wie tastbarem Körper.³

Die leibliche Resonanz auf skulpturale und plastische Räume lässt sich als Form leiblicher Beteiligung verstehen, durch die räumliche Wirkungen wahrgenommen und beschrieben werden. Räumliche Konstellationen werden am Leib unmittelbar verspürt und ziehen ihn in eine leibliche »Kommunikation« mit dem Objekt hinein.⁴ Unter dieser Prämisse erweist sich das Betrachten als ein leiblich geleiteter Vollzug räumlicher Orientierung. Die Betrachtenden nehmen den Raum nicht distanziert, sondern leiblich eingelassen wahr. Haltung, Stand, Blickführung und Bewegungsbereitschaft stellen sich fortlaufend auf die vom Objekt mit hervorgebrachte Situation ein (→ **Raum × Erscheinen**). Zunächst vollzieht sich diese Orientierung vorbewusst als leibliche Betroffenheit. Der Leib reagiert auf Verdichtungen, Durchgänge, Sperrungen oder Öffnungen im Modus von Engung und Weitung, ohne dass dies bereits als »Eigenschaften« des Raumes benannt sein müsste. Erst sekundär kann diese Inanspruchnahme bewusstwerden, wenn sich die Aufmerksamkeit auf das eigene Erleben richtet. Dann wird Raum im Modus des Ortsraums (Lage/Abstand) beschreibbar – ohne dass dieser Objektivierungsmodus das leibliche Spüren ersetzt.⁵ Die Rezeption oszilliert somit zwischen unmittelbarem leiblichem Spüren und nachträglicher Orientierung im Ortsraum; beide Ebenen bleiben ineinander verschränkt.

Leibliche Beteiligung und räumliche Orientierung im Vollzug

Für Wahrnehmen, Sprache und Reflexion räumlicher Situationen lässt sich dieser Zusammenhang als Differenz zweier Zugangsweisen fassen. Der Raum, in dem Objekt und Betrachtende einander begegnen, ist – wie zuvor beschrieben – zunächst leiblicher Raum und wird erst im Nachvollzug objektivierbar. Wenn Betrachtende ihre Position und Bewegungswege thematisieren, treten Kategorien des Ortsraums (Lage/Abstand) hervor. Sie erlauben es, räumliche Verhältnisse unabhängig vom eigenen Erleben zu benennen und zu vergleichen, indem leiblich gespürte Richtungen auf Flächen übertragen und als Netze von Auf-, Ab- und Umorientierungen geordnet werden.⁶

Leiblicher Raum und Ortsraum: Leibliches Spüren, motorisches Körperschema und bewusste Selbstverortung

Entscheidend bleibt, dass auch diese bewusste Selbstverortung auf einer vorausgehenden Organisation durch das motorische Körperschema beruht. Blicke und Bewegungen werden in leibliche Richtungen eingeordnet und koordinieren Wahrnehmen als Verschränkung von Bewegen und Sehen (→ **Raum × Erscheinen**). Die »motorischen Potenziale« des Raums – Begehbarkeit, Umschreitbarkeit oder Sperrigkeit – erscheinen so als primär leiblich erfahrbare Verhältnisse von Richtung sowie Engung und Weitung. Entsprechend bleibt das begriffliche Beschreiben räumlicher Erschließungsmöglichkeiten sekundär und an diese Verschränkung gebunden.

Didaktisch eröffnet diese Perspektive einen Zugang zur Raumwahrnehmung, der über die Beschreibung äußerer Raumverhältnisse hinausgeht und die leibliche Betroffenheit als Ausgangspunkt systematischer Erschließung nutzt. Lernende werden angeleitet, Engung und Weitung, Richtungen, Dichte und Stimmung ihres Erlebens zu bemerken und zu versprachlichen. So werden Raumwirkungen erfahrbar, die im Alltag meist unthematisiert bleiben. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf das Zusammenspiel von Objekt, Raum und eigenem Leib – auf Schwellen, Übergänge, Zuwendung, Hemmung und Öffnung (→ **Raum × Form**). Darauf aufbauend wird diese Erfahrung in eine strukturierte Wahrnehmung überführt. Deren Benennen und Beschreiben ermöglicht eine analytische Differenzierung, in der leiblicher Raum und Ortsraum unterschieden und aufeinander bezogen werden. So ist die Verschränkung von Wahrnehmung und räumlichem Erscheinen des Objekts in seinen Formgefügen systematisch zu erschließen.⁷

Didaktische Implikationen: Leibliche Kommunikation, atmosphärische Aufmerksamkeit und Strukturbildung

¹ Hermann Schmitz: *Atmosphären*, Freiburg/München 2014, S. 15. – Hermann Schmitz: *Der Leib, der Raum und die Gefühle*, Ostfildern 1998, S. 52 f.

² Schmitz 1998 (wie Anm. 1), S. 50 f.

³ Hermann Schmitz: *Der Leib im Spiegel der Kunst*, Bonn 1966, S. 7 f. und S. 19–21

⁴ Schmitz 2014 (wie Anm. 1), S. 17–19.

⁵ Schmitz 1998 (wie Anm. 1), S. 73–79.

⁶ Ebd., S. 74–76.

⁷ Vgl. Schmitz 1966 (wie Anm. 3), S. 43 f.

Denkraum – Wahrnehmung ordnen | Unmittelbar leibliches Empfinden räumlicher Dynamiken

Auf Phänomene der Engung, Weitung, Sog, Hemmung usw. aufmerksam machen – also auf jene geteilten Orientierungsdispositionen, die dem leiblichen Raum zugehören.

Primäre Resonanz zunächst sammeln und situieren bevor sie objektiviert wird. Wann und wo tritt sie auf?

Das ›Schalenmodell‹ als Mittel wahrnehmungs- und handlungsgeleiteter Objekterschließung

- **Kinästhetische Erschließung:** Lernende erkunden räumliche Situationen durch leibliches Annähern, Ausweichen, Umpositionieren und Verweilen. Dabei erfahren sie, dass räumliche Orientierung im Zusammenspiel von Körperlage, Blickrichtung, Bewegung und objektbedingter Raumsituation entsteht.
- **Sinnlich-explorative Aufnahme:** Lernende richten ihre Aufmerksamkeit auf leiblich spürbare Raumwirkungen wie Enge, Weite, Offenheit, Sperrung, Sog oder Widerstand. Sie artikulieren ihre Wahrnehmungen zunächst subjektiv und führen diese anschließend auf räumliche Konstellationen zwischen Objekt, Umraum und eigener Position zurück.
- **Systematisches Beschreiben und Reflexion:** Aufbauend auf dieser Erfahrung entwickeln Lernende ein Repertoire an Aufmerksamkeitsmerkmalen zur Beschreibung räumlicher Orientierung (z. B. Nähe/Distanz, Zugänglichkeit, Abschirmung, Bewegungslenkung). Diese werden sprachlich gefasst, verglichen und im Verlauf des Lernprozesses differenziert, sodass leiblich-räumliche Orientierung zum Ausgangspunkt weiterführender Analyse- und Gestaltungsaufgaben wird.

Wahrnehmungen erfassen
und in Beziehung setzen

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Sich der leiblichen Beteiligung im Wahrnehmen skulpturaler und plastischer Räume bewusstwerden und erste raumbezogene Percepte differenziert erfassen**

Skulpturen/Plastiken begegnen dir nicht in einem neutralen Raum. Enge und Weite, Abschirmung und Öffnung wirken unmittelbar auf deinen Leib, noch bevor du sie bewusst beschreiben kannst.

1 Sammele im Annähern, Umschreiten und Distanzieren von einer Skulptur/Plastik deine Beobachtungen zu solch leiblich spürbaren Raumwirkungen wie Enge, Weite, Sog oder Hemmung. Notiere, wann und wo sich diese Eindrücke einstellen und verändern.

2 Beschreibe anschließend, wie sich deine Haltung, deine Bewegungen und/oder deine Blickführung an diese Raumwirkungen anpassen, und stelle dar, welche räumlichen Situationen dir dabei besonders prägnant erscheinen.

Denkraum – Strukturen beschreiben | Die Übersetzung subjektiv wahrgenommener leiblicher Empfindungen in sprachlich vermittelte Strukturen

Das Oszillieren zwischen leiblichem Spüren und objektivierender Selbstverortung fokussieren.

Primär leibliche Wahrnehmungen von Engung/Öffnung etc. werden zu Lage, Abstand, Richtung in Beziehung gesetzt und in der Situation der Rezeption der Skulptur oder Plastik verortet.

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Fachsprachlich fundiertes Beschreiben der formalen Grundlagen leiblicher Resonanz und deren Überführung in beschreibbare räumliche Strukturen**

Dein Wahrnehmen räumlicher Qualitäten oszilliert zwischen unmittelbarem leiblichem Spüren und bewusster Orientierung im Raum. Erst im Ordnen lassen sich diese Eindrücke mit anderen vergleichen und nachvollziehbar beschreiben.

1 Untersuche, wie leiblich gespürte Raumwirkungen (z. B. Engung, Öffnung, Blockade) mit beschreibbaren räumlichen Verhältnissen wie Abstand, Richtung oder Lage zusammenhängen, und gliedere deine Beobachtungen sinnvoll.

2 Erläutere anhand deiner Notizen, wie der subjektiv-leiblich gespürte Raum und der objektiv mit Vektoren zu beschreibende ›Ortsraum‹ miteinander zusammenhängen.

Formale Strukturen
beschreiben und ordnen

Denkraum – Relationen analysieren | ›Phänomenale Räume‹ verstehen und räumliche Erfahrungen reflektiert beurteilen

Analyse und Reflexion werden unmittelbar an das Wahrnehmen als Basis leiblich-räumlicher Orientierung und die Rezeption als leiblich-räumlich vollzogenen Prozess zurückgebunden.

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Das Wahrnehmen als leiblich-performativen Erkenntnisprozess reflektieren und seine Bedeutung für das Verständnis skulpturaler Räume beurteilen**

Skulpturen/Plastiken strukturieren nicht nur Räume, sondern binden deinen Leib in Prozesse der räumlichen Orientierung ein. Wahrnehmen vollzieht sich so im Zusammenspiel von Objekt, Raum und Bewegung.

1 Analysiere, wie die Skulptur/Plastik durch ihre formal-räumlichen Konstellationen deine leibliche Orientierung lenkt. Untersuche dabei, welche Rolle deine Bewegungsbereitschaft, die implizite Führung des Blicks sowie dein Standpunkt im Raum spielen.

2 Begründe, inwiefern diese leiblich-räumliche Orientierung ein spezifisches Verständnis skulpturaler und plastischer Räume ermöglicht, und erörtere ihre Bedeutung für eine reflektierte Kunstrezeption.

Relationen analysieren und
Wirkung reflektieren

Denkraum – Erkundend erschließen | Leiblich-räumliche Orientierung als Ausgangspunkt räumlichen Gestaltens

Interaktive Objekte entwickeln, die Lernende gezielt in leiblich wirksame Raumsituationen führen (Engung, Weitung, Sog, Widerstand).

Formen des Protokollierens initiieren (Skizzen, Raumkarten, Bewegungsdiagramme), um leiblich gespürte Raumwirkungen als Grundlage einer ersten räumlich-strukturellen Gestaltungslogik nutzbar zu machen.

Gestaltend Relationen im
Vollzug erkunden

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Erschließen räumlicher Situationen als leiblich wirksame Konstellationen. Engung, Weitung, Richtung und Widerstand werden als Qualitäten leiblich-räumlicher Orientierung erfahrbar gemacht**

Leibliche Konfrontation: Einfache skulpturale oder installative Anordnungen (Objekte, Bahnen, Schlaufen, Körperauflagen) treten als leiblich wirksame Gegenüber hervor. Die räumliche Situation wird im Vollzug von Stehen, Gehen, Annähern, Ausweichen und Positionswechseln erfahren. Veränderungen von Haltung, Atem, Gleichgewicht und Bewegungsbereitschaft treten als Indikatoren räumlicher Wirkung in Erscheinung.

Orientierung im Vollzug: Die räumliche Erfahrung verdichtet sich in der Wiederholung: Zonen von Zögern, Tragfähigkeit oder Hemmung werden leiblich spürbar. Diese Qualitäten werden durch einfache räumliche Setzungen (z. B. Markierungen, Linien, Standbilder) kenntlich gemacht und im Raum verortet.

Bewegung und Blick: Das Zusammenspiel von Sehen und Bewegen tritt in den Fokus. Variationen von Tempo, Blickrichtung und Abstand lassen Veränderungen der leiblichen Orientierung hervortreten. Skizzen, fotografische Sequenzen oder kurze Notationen halten diese Wechsel als Spuren eines bewegten Wahrnehmens fest.

Reflektierend ordnen

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Sich bewusstwerden über und strukturieren von leiblich erfahrenen Raumwirkungen. Das Oszillieren zwischen leiblichem Raum und beschreibbarem Ortsraum wird reflektiert und begrifflich gefasst**

Spüren beschreiben: Leiblich erfahrene Raumqualitäten werden sprachlich umrissen: Enge und Weite, Ziehen und Abweisen, Öffnung und Abschirmung. Begriffe, Metaphern oder kurze Satzfragmente dienen dazu, das Erlebte zu umkreisen.

Leiblicher Raum | Ortsraum: Die Erfahrungen werden in schematische Darstellungen überführt: Wege, Wendepunkte sowie Zonen von Stabilität oder Unsicherheit. Dabei wird sichtbar, wie leibliches Spüren und objektivierbare Kategorien von Lage und Abstand ineinandergreifen.

Gemeinsame Räume: Der Vergleich unterschiedlicher Wahrnehmungsprotokolle macht Übereinstimmungen und Differenzen sichtbar. Raum erscheint als ›phänomenaler Raum‹, der im Zusammenspiel von Objekt, leiblicher Orientierung und situativer Konstellation erfahren wird.

Denkraum – Transformierend weiterführen | Räume initiieren

Gestaltungen entwickeln, die räumliche Situationen als Dispositive leiblicher Entscheidung wirksam machen, indem sie Annäherung, Ausweichen, Innehalten oder Durchqueren nicht vorschreiben, sondern leiblich evozieren.

Gestaltungen entwickeln, deren räumliche Konfigurationen leibliche Orientierung, Bewegung und soziale Ko-Präsenz zwischen Betrachtenden auslösen und Raum als geteiltes, relationales Geschehen erfahrbar machen.

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Leiblich-räumliche Orientierung wird als Gestaltungsprinzip produktiv gemacht. Räumliche Situationen werden so entworfen, dass sie leibliche Entscheidungen, Bewegungen und Partizipation und soziale Interaktion initiieren**

Objekt als Handlungsanweisung: Auf Grundlage reflektierter Raumwirkungen entstehen Objekte oder Arrangements, die leibliche Reaktionen wie Annäherung, Ausweichen, Balance oder Blockade nahelegen. Die Formen bleiben funktional uneindeutig und wirken als Dispositive räumlicher Entscheidung.

Raum als soziale Situation: Die Gestaltung wird auf Mehrpersonen-Vollzüge hin geöffnet. Nähe, Distanz, Timing und Verantwortung werden als zwischenleibliche Spannungen wirksam. Raum konstituiert sich als relationales Gefüge zwischen mehreren Leibern.

Dokumentation der Orientierung: Die Ergebnisse werden als Situationen der »Objektaktivierung« dokumentiert (z. B. fotografische Reihen, Skizzenfolgen, kurze Protokolle). Im Fokus steht die Frage, wie konsequent leibliche Orientierung initiiert wird und in welchem Maß unterschiedliche Reaktionen zugelassen werden.

Form- und Wirkungs-
bezüge in der Gestaltung
transformierend
weiterführen

Raum × Erscheinen

Der ›phänomenale Raum‹

Lernende erfahren Raum als phänomenales Geschehen, das im Zusammenspiel von Objekt, Ort und Bewegung entsteht. Sie erkennen und reflektieren, dass ihre eigene Bewegung – Umschreiten, Annähern, Zurückweichen – entscheidend zum Sichtbarwerden räumlicher Konstellationen beiträgt.

- **Erscheinungsraum erkunden:** Im Umschreiten erschließen Lernende Offenheit, Begrenzung und Sichtachsen ›phänomenaler Räume‹. Sie halten ihre Beobachtungen rezeptiv-sprachlich, zeichnerisch oder fotografisch fest und beschreiben, wie sich der Erscheinungsraum mit jedem Standortwechsel verändert.
- **Raumstrukturen analysieren:** Lernende ordnen Durchblicke, Umschließungen und Übergänge ›phänomenaler Räume‹ sprachlich präzise und fachbegrifflich fundiert. In Skizzen, Diagrammen oder Modellen zeigen sie, wie Formgefüge und Bewegungswege den Raum strukturieren und seine Erscheinungslogik erfahrbar machen.
- **›Phänomenale Räume‹ reflektieren und gestalten:** Lernende analysieren, wie Objekt, Ort und Bewegung räumliche Bedeutung erzeugen, und reflektieren den Prozess des »Raum-Werdens«. Darauf aufbauend entwickeln sie eigene räumliche Konstellationen, die Blickwege, Öffnungen und Spannungen bewusst inszenieren.

Skulptur und Plastik stehen nicht nur im Raum, sondern formen ihn im Zusammenspiel von Objekt, Ort und Bewegung. Erst im Umschreiten entsteht ein Gesamtbild wechselnder Ansichten und damit ein dynamischer ›phänomenaler Raum‹ mit sich wandelnden Bedeutungen. Für den Unterricht heißt das, Lernende durch Perspektivwechsel und bewusste Raumwahrnehmung für diese Struktur des Erscheinens zu sensibilisieren.

Schlüsselbegriffe

Raumwirkung, Erscheinungsraum, Bild-Raum-Ensemble, Zwischenräume – Übergänge | Mehransichtigkeit, Perspektivwechsel, bewegtes Hinsehen – hinsehendes Sichbewegen, Sequenzialität der Wahrnehmung | Relation von Objekt und Ort, ikonische Situation | räumliche Sensibilität, leibliche Involviertheit, Raumerfahrung – Raumkonstitution

Kunsttheoretische Rahmung und fachdidaktische Implikationen

Wann und wie wird Raum im Wahrnehmen durch Bewegung als ›phänomenaler Raum‹ ästhetisch erfahrbar?

Skulpturale und plastische Objekte sind nicht nur im Raum positioniert, sie schaffen eigene Räume. Sie ermöglichen es Betrachtenden, die Dimensionen des Raums bewusster wahrzunehmen und zu reflektieren. Ihre räumliche Verortung begründet eine charakteristische Präsenz: Skulptur und Plastik sind für das Umschreiten gestaltet und eröffnen Erfahrungsräume, die in didaktischer Hinsicht besonders zugänglich sind.¹ Diese räumliche Präsenz ist der Gattung der Bildhauerei eingeschrieben; es erscheint ein Gegenüber, das die Betrachtenden leiblich involviert.

Vor diesem Hintergrund – und in Anlehnung an Günter Figal – lässt sich diese Präsenz als ›phänomenaler Raum‹ verstehen: ein Raum, der im Zusammenspiel von Material, Formgefügen und den Bewegungen der Betrachtenden entsteht. Dieser Erscheinungsraum hebt sich vom alltäglichen Umraum ab und bildet sich erst im aktiven Wahrnehmen heraus. Figal betont, dass ein Kunstobjekt einen Freiraum benötigt, der Offenheit und Weite zulässt, damit es seinem phänomenalen Raum gemäß erscheinen kann.² Raum ist damit nicht bloßer Hintergrund oder Container, sondern grundlegende Bedingung des Erscheinens (→ **Material × Erscheinen**).

Die räumliche Präsenz von Skulptur und Plastik

Der ›phänomenale Raum‹: Wahrnehmen und Sich-Einlassen als Bedingungen des Erscheinens

Der ›phänomenale Raum‹ entsteht nicht allein durch das Objekt, sondern erst im Vollzug einer leiblich-räumlichen Interaktion. Erst durch Umschreiten, Annähern oder Zurückweichen treten Formen und Formgefüge in wechselnden Relationen in den Blick, und das plastische Volumen eines Objekts wird erfahrbar (→ **Raum × Form**). Sehen ereignet sich im Bewegen; die Wahrnehmung verändert sich fortlaufend – etwa, wenn zuvor verdeckte Partien neu sichtbar werden. Die Bedeutungskonstitution hängt dabei nicht nur von den Eigenschaften des ›Bild-Raum-Ensembles‹³ ab – verstanden als Zusammenwirken von Objekt und räumlichem Kontext –, sondern auch von Vorwissen und der situativen Syntheseleistung der Betrachtenden. Interpretationen variieren daher sowohl zwischen verschiedenen Rezipierenden als auch bei derselben Person im Zeitverlauf (→ **Zeit × Erscheinen**).⁴ Ein fixierter Blick auf eine einzige Schauseite bleibt unzureichend; erst im ›bewegten Hinsehen‹ und ›hinsehenden Sichbewegen‹ vollzieht sich das kinästhetische Erfassen ihrer räumlichen Erscheinungsstruktur.⁵ Mehransichtigkeit verstärkt dies, weil jede Position neue Relationen von Masse und Leere eröffnet. Die damit verbundene Unbestimmtheit schafft ein Spannungsverhältnis zwischen Kontinuität und Unterbrechung, das für Sinnbildung zentral ist (→ **Zeit × Form**).⁶

Aktives Bewegen: Schlüssel zur Struktur des Erscheinens

In Skulptur und Plastik zeigen sich solche Raumbezüge nicht erst im 20. Jahrhundert; doch mit der theoretischen Verschiebung vom Raum zum Ort – als Kritik an betrachtendenunabhängiger Kunst – rückt die Situativität stärker in den Vordergrund. In diesem Zusammenhang ist Michel de Certeaus Unterscheidung zwischen Ort und Raum aufschlussreich: Ein Ort bezeichnet eine stabile Anordnung, während ein Raum erst durch Bewegungen und Handlungen entsteht, die solche Orte praktisch verbinden.⁷ Übertragen auf skulpturale und plastische Objekte bedeutet dies: Sie werden an einem Ort gezeigt, bilden aber erst in der Interaktion mit den Betrachtenden einen eigenständig erfahrbaren Raum. Architektur, Licht und vorgezeichnete Bewegungsbahnen bestimmen dabei, welche Konstellationen sichtbar werden. Erst wenn Objekt, Ort und Betrachtende zusammenkommen, entsteht eine ›ikonische Situation‹,⁸ in der Betrachtende Teil der räumlichen Konfiguration werden. Der phänomenale Raum ist damit kein isoliertes Werkphänomen, sondern ein dynamischer Wahrnehmungsprozess, der im Zusammenspiel von Objekt, Ort und Bewegung entsteht.

Ort und Raum: Situativität der Wahrnehmung

Für die kunstpädagogische Praxis der Sekundarstufe II bedeutet dies, Lernende gezielt an diese raumkonstitutive Erfahrung heranzuführen. Übungen des Perspektivwechsels, die Analyse räumlicher Kontraste, das Erkunden von Licht, Übergängen und Zwischenräumen sowie das Bewegen in Installationen erschließen ihnen den phänomenalen Raum. Lernende erfahren so, dass Skulpturen nicht nur Objekte im Raum sind, sondern Räume eröffnen, die sie leiblich betreten und mitkonstituieren. Dadurch verbinden sich ästhetische Wahrnehmung, räumliche Sensibilität und reflektiertes Sehen zu grundlegenden Formen ästhetischer Bildung.

Didaktische Implikationen: Schulung der raumkonstitutiven Erfahrung

1 Sara Hornäk: Skulptur lehren: Künstlerische, kunstwissenschaftliche und kunstpädagogische Perspektiven auf Skulptur im erweiterten Feld, in: Skulptur lehren: Künstlerische, kunstwissenschaftliche und kunstpädagogische Perspektiven auf Skulptur im erweiterten Feld, hg. v. Sara Hornäk, Paderborn: Wilhelm Fink 2018, S. 9–39, hier S. 16.

2 Günter Figal: Deixis Raum Latenz. Wie Bilder die Möglichkeit ihrer Erscheinung zeigen, in: Bild und Latenz. Impulse für eine Didaktik der Bildlatenz, hg. v. Anja Pompe, Paderborn: Wilhelm Fink 2019, S. 73–85, hier S. 81.

3 Christina Strunck: Grundlagen der Bild-Raum-Wissenschaft. Terminologie, Methoden, Forschungsansätze, in: Bild-Raum-Wissenschaft. Studies on Spatially Embedded Art, hg. v. Christina Strunck, Berlin: Deutscher Kunstverlag 2024, S. 7–82, hier S. 11.

4 Ebd., S. 12.

5 Figal 2019 (wie Anm. 2), S. 79 f. – Vgl. Günter Figal: Intuition Erscheinung Raum. Phänomenologische Überlegungen, in: Hermeneutische Blätter 28/1 (2022), S. 7–16, hier S. 14 f.

6 Vgl. Gottfried Boehm: Der Grund. Über das ikonische Kontinuum, in: Der Grund. Das Feld des Sichtbaren, hg. v. Gottfried Boehm und Mateo Burioni, München: Wilhelm Fink 2012, S. 29–92, hier S. 34 f.

7 Michel de Certeau: Kunst des Handelns, übers. aus dem Französischen von Ronald Voullié, Berlin: Merve 1988 [Originaltext erschienen 1980], S. 188 f.

8 Franz Engel: Bildort, in: 23 Manifeste zu Bildakt und Verkörperung (Image. Word. Action, Bd. 1), hg. v. Marion Lauschke und Pablo Schneider, Berlin: DeGruyter 2018, S. 35–41, hier S. 38.

Denkraum – Wahrnehmung ordnen | Den Raum des Erscheinens erkunden

Erfahrbar machen, dass sich der ›phänomenale Raum‹ erst im ›bewegten Hinsehen‹ und ›hinsehenden Sichbewegen‹ entfaltet.

Die Veränderungen von Offenheit, Begrenzung und Sichtachsen beim Umschreiten systematisch registrieren und ordnen.

Das ›Schalenmodell‹ als Mittel wahrnehmungs- und handlungsgeleiteter Objekterschließung

- **Kinästhetische Erschließung:** Die Position im Raum bewusst variieren – vom Nahbereich bis zur Peripherie und durch das Umschreiten des Objekts. Erfahren, dass sich das plastische Volumen und der ›phänomenale Raum‹ erst im ›bewegten Hinsehen‹ und ›hinsehenden Sichbewegen‹ vollständig erschließen.
- **Sinnlich-räumliche Sensibilisierung:** In jedem Moment des Umschreitens die Aufmerksamkeit auf spezifische räumliche Phänomene richten (Verdichtung / Öffnung, Durchblicke, Überschneidungen, Übergänge von Licht und Schatten). Percepte zunächst subjektiv artikulieren und diese anschließend auf wahrnehmbare räumliche Konstellationen zurückführen.
- **Systematisches Beschreiben und Reflexion:** Aufbauend auf dieser Erfahrung ein Repertoire an räumlichen Aufmerksamkeitsmerkmalen entwickeln (z.B. Achsen, Richtungen, Schichtungen), sprachlich fassen, vergleichen und im Verlauf des Lernprozesses immer wieder überprüfen und nuancieren. So wird der ›phänomenale Raum‹ zum Ausgangspunkt weiterführender Analyse- und Gestaltungsaufgaben.

Wahrnehmungen erfassen
und in Beziehung setzen

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Erkennen, wie sich ›phänomenale Räume‹ erst im bewegten Wahrnehmen entfalten und wie räumliche Relationen durch Standortwechsel sichtbar werden**

Skulpturen/Plastiken eröffnen eigene Räume des Erscheinens, die sich nur durch dein aktives Umschreiten verändern. Erst durch deine Bewegung treten Freiräume, Begrenzungen und neue Sichtachsen in den Blick.

1 Sammele beim Umschreiten der Skulptur/Plastik Beobachtungen dazu, wo der Raum offen erscheint oder durch Formen begrenzt wird. Notiere, wie sich diese räumlichen Verhältnisse verändern, wenn du deinen Standort wechselst.

2 Beschreibe anschließend auffällige Übergänge, Öffnungen oder Verdeckungen und stelle dar, wie diese Veränderungen deinen Eindruck des Erscheinungsraums beeinflussen.

Denkraum – Strukturen beschreiben | Raumstrukturen verstehen: Prinzipien des Erscheinens

Erkennen grundlegender Strukturprinzipien skulpturaler und plastischer Räume – etwa in den Abfolgen von Durchblicken, Umschließungen und Übergängen.

Diese Prinzipien fachsprachlich beschreiben und in relationale Zusammenhänge bringen.

Impulse für didaktisches Handeln

→ Erkennen und systematisches Ordnen räumlicher Strukturprinzipien und deren Darstellung mithilfe fachsprachlicher Begriffe

Der ›phänomenale Raum‹ eines Objekts entsteht im Zusammenspiel seiner Formgefüge und deinem Weg durch den Raum. Durchblicke, markant umschlossene Räume und Übergänge verändern sich mit jeder Position.

1 Untersuche, wie sich in der Skulptur offene und geschlossene Raumzonen abwechseln, und gliedere deine Beobachtungen nach Durchblicken, markant umschlossenen Räumen und Übergängen von Innen- zu Außenraum.

2 Erläutere anhand deiner Notizen, wie diese räumliche Abfolge deinen Bewegungsweg prägt, und belege deine Beschreibung mit passenden Fachbegriffen zu Raum, Volumen und Sichtachsen.

Formale Strukturen
beschreiben und ordnen

Denkraum – Relationen analysieren | ›Phänomenale Räume‹ verstehen und räumliche Erfahrungen reflektiert beurteilen

Analysieren, wie räumliche Konstellationen im Zusammenspiel von Objekt, Ort und Bewegung Bedeutung erzeugen.

Entwickeln von Kriterien, um den Prozess des »Raum-Werdens« zusammenhängend und reflektiert darzustellen.

Impulse für didaktisches Handeln

→ Verstehen, wie räumliche Konstellationen Bedeutung erzeugen, und reflektieren, wie diese Bedeutung erst im Prozess des Wahrnehmens entsteht

Skulpturen/Plastiken schaffen nicht nur Räume – sie beziehen dich aktiv in diese Räume ein. Zwischen Objekt, Umraum und deiner Bewegung entsteht eine Spannung, die deine Wahrnehmung leitet und Bedeutung erzeugt.

1 Analysiere, wie die Skulptur/Plastik durch Kontraste von Offenheit und Begrenzung eine räumliche Spannung zwischen sich und dem Umraum erzeugt und wie diese deine Wahrnehmung beeinflusst.

2 Reflektiere, inwiefern sich darin ein Prozess des »Raum-Werdens« zeigt, und begründe, welche Bedeutung diese dynamische räumliche Erfahrung für das Verständnis skulpturaler/plastischer Objekte hat.

Relationen analysieren und
Wirkung reflektieren

Denkraum – Erkundend erschließen | Raum im Wahrnehmen formen – den Raum des Erscheinens durch Bewegung erkunden und ordnen

Im Umschreiten, Annähern und Zurückweichen ›phänomenale Räume‹ aktiv produzieren – z.B. durch Skizzen, Sequenzen oder Raum-Mappings.

Das Erkunden von Masse, Leere und Zwischenräumen selbst zum gestalterischen Prozess werden lassen.

Gestaltend Relationen im
Vollzug erkunden

Impulse für didaktisches Handeln

→ ›Phänomenale Räume‹ erfahrbar zu machen: Erkunden, wie im Umschreiten, Annähern und Zurückweichen unterschiedliche räumliche Konstellationen entstehen. Bekannte Verfahren werden genutzt, um Raumwahrnehmung bewusst zu strukturieren

Umschreiten und Sichtachsen: Sich um ein skulpturales/plastisches Objekt bewegen und in schnellen Skizzen oder Fotos drei Sichtachsen festhalten, an denen sich das Erscheinungsgefüge merklich verändert. Dabei verdeckte/auftauchende Partien markieren und die Sequenz so anordnen, dass der Wandel des Erscheinens sichtbar wird.

Nähe, Distanz & Übergänge: Durch bewusstes Annähern und Zurückweichen erforschen, wie sich räumliche Dichte, Weite und Übergänge verändern. Zeichnerisches oder sprachliches Erfassen von zwei bis drei Positionen (z. B. »zu nah«, »klar«, »unscharf«) und Entwickeln eines kleinen Mappings, das die Bewegungswege und Wahrnehmungsschichten sichtbar macht.

Zwischenräume erkennen: Aussparungen, Öffnungen, Schattenräume und Leerstellen des Objekts untersuchen, diese Zwischenräume als eigenständige Formen skizzieren und die Zeichnungen zu einer kurzen Serie, in der sich die räumliche Struktur als Wechsel von Masse und Leere zeigt ordnen.

Reflektierend ordnen

Impulse für didaktisches Handeln

→ Reflektieren, wie ›phänomenale Räume‹ im Zusammenspiel von Bewegung, Blickwechsel und Situation entstehen, und übersetzen dieser Erfahrungen in eine eigene visuelle und sprachliche Form

Diagramm des ›phänomenalen Raums‹: Auf Basis der Sequenzen aus Phase 1 markieren Lernende Wendepunkte, Umschlagmomente und richtungsgebende Sichtachsen. Sie entwickeln ein Diagramm, das Verdichtungen, Öffnungen, Verengungen, Freiräume und Orientierungspunkte benennt und die eigenen Bewegungen als räumliche Struktur sichtbar macht.

Begriffliche Verdichtung: Lernende übersetzen ihre räumlichen Beobachtungen in Gegensatzpaare (z. B. eng/weit, offen/verdichtet, verdeckt/aufgedeckt). Diese ordnen sie in kurzen Wort-Bild-Kombinationen oder kleinen, typografisch-experimentellen Arrangements. Ziel ist das Finden einer prägnanten Sprache für räumliche Phänomene des Erscheinens.

Reflexionskarte des Raumerlebens: Abschließend erstellen Lernende eine Karte, die ihre Raumwahrnehmung strukturiert: Wo entsteht räumliche Spannung? Wo löst sie sich? An welchen Stellen wird der Raum selbst zur Figur? Die Karte dient als Grundlage für die Überführung räumlicher Erfahrung in gestalterische Entscheidungen.

Denkraum – Transformierend weiterführen | Den ›phänomenalen Raum‹ gestalten und inszenieren

Aus Raumbesichtigungen eigenständige Modelle, Raumlinien oder Ensembles entwickeln, in denen Masse, Leere, Licht und Ort bewusst inszeniert werden.

Den Ausstellungsraum selbst als gestalteten Mitspieler begreifen.

Impulse für didaktisches Handeln

→ Raum als Gestaltungsprinzip nutzen: Entwickeln offener Entwürfe, in denen phänomenale Räume sichtbar werden. Vertraute Verfahren neu kombinieren und räumliche Wahrnehmung in eigenständige plastisch-räumliche Experimente überführen

Einen ›phänomenalen Raum‹ formen: Lernende gestalten ein kleines Modell (z. B. aus Karton, Draht, Folie), das bewusst sowohl Masse als auch Leere formt. Öffnungen, Durchblicke, Verschattungen und Spiegelungen werden gezielt kombiniert, sodass der Raum selbst zur Figur wird. Der Fokus liegt auf Relationen statt auf der Form eines Objekts.

Raumlinien und Bewegungsbahnen: Auf Basis ihrer Bewegungswege aus Phase 1 entwickeln Lernende eine plastische Arbeit, die Bewegung als räumliche Struktur sichtbar macht – z. B. Linienzüge im Raum, gebogene Drähte, Folienstreifen oder Lichtschlitze. Die Arbeit soll den Blick leiten und Raum durch Relationen konstituieren.

Phänomenale Objekt-Raum-Ensembles: Abschließend kombinieren Lernende Materialien und Positionen so, dass der Raum der Aufstellung selbst Teil der Arbeit wird. Sie experimentieren mit Licht, Schatten, der Nähe zu den Wänden, dem Boden oder der Weite des Klassenraums als Ausstellungsraum. Das Ergebnis ist kein Objekt, sondern ein relationales Ensemble, das sich im Umschreiten verändert.

Form- und Wirkungs-
bezüge in der Gestaltung
transformierend
weiterführen

Relation von Masse und Leere

Die Abkehr vom Verständnis des Raumes als bloße Leere hin zu seiner Deutung als aktiv geformte Dimension verschiebt den Blick von der statischen Betrachtung zum dynamischen Wechselspiel von Masse und Leere. Die moderne Skulptur und Plastik macht den Freiraum zum konstitutiven Element, das Körper und Umgebung verbindet. Daraus ergeben sich Prozesse, in denen Lernende Raum plastisch erforschen und ihn durch leibliche Erfahrung reflektierend durchdringen.

Lernende begreifen Raum als aktive Dimension plastischer Gestaltung. Sie erkennen, dass Form nicht allein Masse, sondern ebenso Leere formt, und erfahren das Spannungsverhältnis von Verdichtung und Öffnung als Grundlage ästhetischer Erkenntnis und Gestaltung.

- **Raum als geformte Dimension:** Lernende erkunden im Umschreiten, wie sich Masse und Leere gegenseitig bestimmen. Sie beobachten Dichte, Durchlässigkeit und Öffnung und beschreiben, wie sich der Raum durch Bewegung, Perspektivwechsel und Lichtwirkung verändert.
- **Masse und Leere im Gleichgewicht:** Lernende untersuchen, wie plastische Strukturen Raum aktiv formen. Sie unterscheiden zwischen Körper- und Raumplastik, beschreiben die Anordnung von Masse und Leere und erklären, wie Öffnung, Richtung und Licht den Raum als formendes Prinzip sichtbar machen.
- **Raum als Mitproduzent der Form:** Lernende reflektieren, wie Leere selbst Form erzeugt. Sie entwickeln eigene plastische Konzepte, in denen Raum, Material und Licht strategisch eingesetzt werden, um Spannung und Durchlässigkeit zu gestalten, und beurteilen deren räumliche Wirkung kritisch.

Schlüsselbegriffe

Raum, Räumlichkeit, Raumwirkung | Masse, Körper, Volumen, Dichte | Leere, Freiraum, geformte Leere, Leervolumen | plastisches Volumen, Körperplastik, Raumplastik | Form, Komposition, Gefüge, Struktur | Differenzierung, Verschmelzung, Übergang | Bewegung, Dynamik, Relationalität

Kunsttheoretische Rahmung und fachdidaktische Implikationen

Wann und wie wird der Raum in Skulptur und Plastik – als Leere – zum Mitgestalter der Form?

Das Vermögen von Lernenden, den skulptural oder plastisch gestalteten Raum in der Relation zu den umgebenden Objekten vorzustellen, ist nach Hubert Sowa auf das Engste mit dem händischen Formen und Herstellen verknüpft.¹ Dieser didaktische Ansatz steht in Opposition zur traditionellen Auffassung des Raumes – etwa bei Adolf von Hildebrand –, die den Raum als bloße Leere formuliert.²

Diese oppositionelle Sichtweise findet ihre Entsprechung im Paradigmenwechsel der späten 1950er Jahre: Gestaltungen, die ein dynamisches Zusammenspiel von Material und gestalteter Leere zeigen, traten nun in der abstrahierenden und ungegenständlichen Kunst auf. Als einer der einflussreichsten Autoren zur Theorie der Bildhauerei insistierte Eduard Trier auf einer notwendigen Verschiebung der Wertmaßstäbe: Die historisch unantastbare Aufgabe der Formung des Körpervolumens werde nunmehr von der ›geformten Leere‹ zurückgedrängt, wodurch das Element des Freiräumlichen für die Aussage einer Plastik entscheidender sei als ihre reduzierte Masse.³

Trier begründete die paradigmatische Entwicklung mit dem Konzept des ›plastischen Volumens‹, das sich durch das Zusammenspiel von Massevolumen und geformtem Leervolumen auszeichnet.⁴ Er differenziert zwei formale Lösungen, die bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vorgeprägt wurden und um die Mitte des Jahrhunderts

Paradigmenwechsel in der Skulptur und Plastik: Von der Masse zur geformten Leere

Formtypen der Moderne: Geschlossenheit und Öffnung

in die zeitgenössische Produktion hineinwirkten: die geformte Masse des intakten und geschlossenen Körpervolumens, wie sie beispielhaft bei Constantin Brancusi zu finden ist, und die geformte Leere, bei der das Massevolumen geöffnet wird, um Körper- und Raumformen zu schaffen, die aus Masse und Leere, mit Außen- und Innenvolumina gebildet sind, wie bei Julio Gonzales.⁴

Die Objekte können sich als ›Körperplastiken‹ – mit geschlossenem Massevolumen – gegen den Freiraum abschotten oder als ›Raumplastiken‹ Leerräume umschließen, durchdringen bzw. sich ganz zum Raum öffnen. Letztere bestehen oft aus filigranen Elementen, die den umgebenden Freiraum aktiv in das Gefüge ihrer Formen hineinziehen. Die Anordnung der Einzelelemente innerhalb des formalen Gefüges ist also entscheidend für die Wirkung: Die Elemente können entweder klar differenziert sein – was die Wahrnehmung jeder einzelnen Komponente verstärkt – oder miteinander verschmolzen erscheinen – wodurch fließende Übergänge entstehen und das Formgefüge als organische Einheit wahrgenommen wird. Durch gezielt suggestive Lichtwirkung (→ **Material × Erscheinen**) kann gar der Eindruck einer vollständigen Verschmelzung mit dem umgebenden Freiraum evoziert werden. In ihrer äußersten Konsequenz – der ›durchsichtigen Plastik‹ bzw. dem ›Raumzeichen‹ (Eduardo Chillida, David Smith, Norbert Kricke) – überwinden sie das Primat der Körperform gänzlich: Die Masse ist auf wenige Linien reduziert. Sie wirken leicht und dynamisch, was die eigentliche Masse der Materialien überspielt.⁵ Diese dynamische Wirkung steht im krassen Widerspruch zu Hildebrands Forderung nach einem ›Flächeneindruck‹, den das ruhig schauende Auge ohne Bewegungstätigkeit aufnehmen sollte.⁶

Da der umgebende Freiraum konsequent in die Gestaltung der Skulptur oder Plastik einbezogen ist, wird die dezidierte Schauseite obsolet. Infolgedessen wird in der kunstpädagogischen Praxis die Bildung des ›körperhaften Raumvorstellens‹ leitend.⁷ Dies ist konsequent auf die handelnden Körper der Lernenden bezogen und vollzieht sich unmittelbar an den Objekten. Lernende erfahren hierdurch, wie sich ihr zuvor eher fixierter Standort als Betrachtende räumlichen Beziehungen annähert, die bereits in der körperhaft-räumlichen Struktur der Skulptur und Plastik vor geprägt sind. Diese Struktur leitet das Sehen als eine resonante und mimetische Bezugnahme auf die Objekte, die den gesamten Körper involviert und in eine Bewegung im gemeinsam geteilten Raum führt. Unabhängig davon, ob Raum im »Dazwischen« erzeugt, ausgefüllt oder markiert wird, erfahren Lernende, dass es sich beim Zwischenraum nicht nur um eine Lücke oder Zäsur, sondern um einen Beziehungsraum handelt, der auf die gegenseitigen Bezugsgrößen der ihn hervorbringenden Formen zurückverweist.⁸

Rezeption in Bewegung:
Das körperhafte Raum-
vorstellen in der Praxis

1 Hubert Sowa: Körperhaft-räumliches Gestalten, Kunstwerk und Kunstpädagogik: Begründungsdimensionen des kunstpädagogischen Gestaltungslernens – Zur Einleitung, in: Bildung der Imagination (Bd. 4: Verkörperte Raumvorstellung – gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung), hg. v. Hubert Sowa & Sarah Fröhlich, Oberhausen: Athena 2017, S. 11–31, hier S. 26. – Hubert Sowa: Differentielle Herstellungsverfahren verkörperter Raumimagination in den bildenden Künsten: Zur enaktivistischen Grundlegung und gattungsbezogenen Ausdifferenzierung der dreidimensionalen Gestaltungsdidaktik in der Kunstpädagogik, in: Bildung der Imagination (Bd. 4: Verkörperte Raumvorstellung – gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung), hg. v. Hubert Sowa & Sarah Fröhlich, Oberhausen: Athena 2017, S. 315–348, hier S. 319. – Hubert Sowa: Gemeinsam vorstellen lernen: Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung, München: kopaed 2015. S. 100.

2 Adolf von Hildebrand: Das Problem der Form in der bildenden Kunst, 2. Aufl., Originaltext erschienen 1893, Straßburg: Heitz & Mündel 1897.

3 Eduard Trier: Skulptur nach 1945, in: II. documenta '59. Kunst nach 1945, internationale Ausstellung Kassel, 3 Bde., Köln: M. DuMont Schauberg 1959, Bd. 2: Skulptur, S. 9–14, hier S. 12.

4 Eduard Trier: figur und raum. Die Skulptur des XX. Jahrhunderts, Berlin: Gebrüder Mann 1960, S. 9 f. – Trier 1959 (wie Anm. 3), S. 11 f.

5 Trier 1959 (wie Anm. 3), S. 11–13.

6 Hildebrand 1897 (wie Anm. 2), S. 65.

7 Hubert Sowa: Nachwort. Verkörperte Raumvorstellung in der Kunstpädagogik, in: Sowa/Miller/Fröhlich (wie Anm. 1), S. 525–526, hier S. 525.

8 Petra Kathke: Zwischen Körper, Fläche und Raum. Skulpturales Handeln und Strategien der Entgrenzung in Kunst und Kunstpädagogik, in: Skulptur lehren: Künstlerische, kunstwissenschaftliche und kunstpädagogische Perspektiven auf Skulptur im erweiterten Feld, hg. v. Sara Hornäk, Paderborn: Fink 2018, S. 97–122, hier S. 105.

Denkraum – Wahrnehmung ordnen | In der Bewegung wahrnehmen – Bewegung wahrnehmen

Den Raum nicht als »neutralen Behälterraum« (Waldenfels) überfliegen, sondern ihn durch aktiven Standortwechsel leiblich erfahren und dabei das Wechselspiel von Masse und Leere als formale Struktur bewusst wahrnehmen.

Das strukturierte Erfassen der eigenen Wahrnehmung fördern – etwa durch Notationssysteme, Bewegungsdiagramme oder Skizzenreihen, die dokumentieren, wie Raum als formgebendes Moment organisiert ist.

Das »Schalenmodell« als Mittel wahrnehmungs- und handlungsgeleiteter Objekterschließung

- **Kinästhetische Erschließung:** Durch das bewusste Umschreiten des Objekts in unterschiedlichen Zonen von Nähe und Distanz wird ein mimetisches Nachempfinden der in der Form angelegten Dynamik – etwa entlang der Fluchtlinien oder Raumrichtungen – ermöglicht. So kann sich ein körperhaftes Raumvorstellen entfalten.
- **Sinnlich-explorative Aufnahme:** Die Materialität und Textur der geformten Masse zunächst unvoreingenommen wahrnehmen. Im weiteren Verlauf – und im bewussten Wechsel dazu – den Blick auf Leerräume und Durchblicke richten, um auch diese als aktiv geformte Dimensionen des Objekts bewusst zu erfahren.

Wahrnehmungen erfassen
und in Beziehung setzen

Impulse für didaktisches Handeln

→ Den Raum als einem aktiven Teil skulpturaler und plastischer Gestaltung wahrnehmen

Raum ist nicht leer – er wird durch Form geprägt. Beim Umschreiten einer Skulptur oder Plastik wird analysierbar, wie Masse und Leere sich gegenseitig bedingen und die räumliche Formstruktur des Objekts organisieren.

1 Sammle im langsamen Umschreiten des Objekts Eindrücke zu Dichte, Öffnung und Durchlässigkeit als Merkmale der Formorganisation.

2 Beschreibe, wie sich der Wechsel von Masse und Leere im Verlauf deiner Bewegungen als Veränderung der räumlichen Struktur zeigt.

Denkraum – Strukturen beschreiben | Prinzipien der Formöffnung begrifflich fassen

Wann beginnt Leere, selbst plastisch zu wirken?

Die Plastizität des Raumes – im Sinne Eduard Triers – als aktives Strukturprinzip beschreiben. Es wird die Fähigkeit gefördert, räumliche Dynamik nicht nur zu erleben, sondern sie als formales Prinzip begrifflich zu fassen.

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Fachsprachlich präzises Beschreiben der räumlichen Formstruktur von Masse und Leere**

Skulpturale/plastische Objekte formen nicht nur Masse, sondern organisieren auch Leere als formkonstitutives Element. Erst in der Relation von Öffnung und Schließung lässt sich der Charakter des Raumes als Formprinzip kohärent bestimmen.

1 Untersuche, ob das Objekt eher der geschlossenen ›Körperplastik‹ oder der offenen ›Raumplastik‹ zuzuordnen ist.

2 Erläutere und belege anhand konkreter Beobachtungen, wie das Objekt den umgebenden Raum in sein Formgefüge integriert oder von ihm abgrenzt.

Formale Strukturen
beschreiben und ordnen

Denkraum – Relationen analysieren | › Raum deuten – eigenes Wahrnehmen und Urteilen miteinander verknüpfen

Das Verhältnis von Körper und Raum so beschreiben, dass ästhetische und wahrnehmungsbezogene Erkenntnis in einer Analyse der räumlichen Formstruktur zusammenfließen.

Kriterien für eine kohärente ästhetische Argumentation formulieren, die eigenes Sehen, Erleben der Bewegung und die Reflexion jener die formale Raumwirkung bestimmenden Gestaltungsentscheidungen aufeinander beziehen.

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Den Paradigmenwechsel vom statischen (Raum-)Körper zur dynamischen Raumstruktur als Veränderung formaler Organisationsprinzipien reflektieren**

Die moderne Skulptur und Plastik beziehen den Raum selbst Form in ihre Form ein. Wo in vorangegangenen Jahrhunderten der (Raum-)Körper dominierte, wirkt heute die Leere als formgebende Kraft.

1 Analysiere, wie die Skulptur oder Plastik Raum und Leere als Strukturprinzip in ihr Formgefüge integriert.

2 Begründe, inwiefern das Objekt ein neues Verständnis des Raumes als Mitgestalter plastischer Form eröffnet, indem es Masse und Leere formal organisiert.

Relationen analysieren und
Wirkung reflektieren

Denkraum – Erkundend erschließen | Masse, Leere und materialgestützte Erfahrung

Die Einsicht fördern, dass die formale Raumwirkung von Masse und Leere nicht nur im fertigen Objekt liegt, sondern bereits im Produktionsprozess entsteht – in Entscheidungen über Anordnung, Öffnung, Dichte und Linienführung.

Bewegungsdiagramme, Skizzenreihen oder Notationssysteme als leiblich aktivierende Formate einsetzen, die Rezeption und eigene Handlungserfahrung verbinden und die Formorganisation des Raums im Prozess – nicht nur im Resultat – sichtbar machen.

Gestaltend Relationen im Vollzug erkunden

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Erkunden der formalen Organisation von Raum durch das dynamische Wechselspiel von Masse (Körpervolumen) und Leere (Leervolumen) im Sinne der ›Raumplastik‹**

Materialwahl und Reduktion: Einen Fundus an leichten, filigranen oder linearen Materialien (z. B. Draht, dünne Stäbe, Papierstreifen, Fäden) zur Verfügung stellen, die sich für eine »durchsichtige« Plastik eignen. Ziel ist ein plastisches Arbeiten, das vom geschlossenen Massevolumen zugunsten der geformten Leere absieht.

Raum plastisch erschließen: Offene Formgefüge konstruieren, die Leerräume umschließen oder durchdringen, und Gestaltungen entwerfen, die den umgebenden Freiraum in die räumliche Formstruktur einbeziehen. Dabei der Differenz zwischen Masse- und Leervolumen als formkonstitutiven Komponenten gewahr werden.

Leiblich-räumlicher Vollzug: Die Entwürfe präsentieren und langsam umrunden, um Perspektiv- und Blickveränderungen als Hinweise auf die formale Organisation der Leerräume zu erfassen und bewegungsbezogene Gestaltungen zu identifizieren.

Reflektierend ordnen

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Durch Bewegung, Anordnungen von Masse und Leere sowie räumliche Erkundungen wird das Bewusstsein für Phänomene der Dynamik als Ergebnis formaler Raumorganisation vertieft, um sie in eigenen Gestaltungen umsetzen zu können**

Beobachten und Beschreiben von Wirkungen: Den Spannungsgegensatz zwischen dynamischer Wirkung und Materialstatik reflektieren und notieren, wie die Anordnung der Elemente die formale Raumwirkung (geschlossen/offen, fließend/hart) bestimmt.

Grenzen statischer Betrachtung: Untersuchen, inwiefern eine rein statische Betrachtung nicht ausreicht, um die räumliche Formstruktur zu erfassen. Erkennen, dass Perspektivwechsel in Bewegung Voraussetzung sind, um Formrelationen zwischen Masse und Leere differenziert zu beschreiben.

Sprachlich-gedankliche Vertiefung: In experimentellen Sprachspielen die gewonnenen Erkenntnisse vertiefen. Untersuchen, wie sich die Relation von Masse und Leere mit abstrakten Ideen verknüpfen lässt und welche ästhetischen oder konzeptuellen Aussagen sich stärker über die geformte Leere als über die Masse artikulieren lassen.

Denkraum – Transformierend weiterführen | Gestalten im Spannungsfeld von Masse und Leere

Beim Entwerfen einer ›Körperplastik‹ (Betonung der Masse) oder einer ›Raumplastik‹ (Betonung der Leere) Produktionsentscheidungen treffen, die die Wirkung der Skulptur oder Plastik im Raum gezielt steuern.

Experimente mit Material, Anordnung und Licht ermöglichen. Aktive Gestaltungskompetenz entwickeln und beobachten, wie Entscheidungen den Raum als Formprinzip mitprägen.

Den Prozess der Produktion dokumentieren und reflektierbar machen – z. B. durch Iterationen, fotografische oder zeichnerische Aufzeichnungen, Prozessnotizen –, sodass die Entstehung der räumlichen Formstruktur im Prozess sichtbar wird.

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Strategische Entscheidungen zur Körper- oder Raumplastik treffen und räumliche Arrangements variieren, um die formale Raumwirkung des Objekts aktiv zu inszenieren.**

Transferimpuls und strategische Entscheidung: Auswahl einer klaren strategischen Ausrichtung des Entwurfs: Gestalten einer Körperplastik (Betonung der Masse, des Intakten) oder einer Raumplastik (Betonung der Leere, der Öffnung). Entwickeln und erproben von Gestaltungsideen, die diese Entscheidung und die Erfahrungen aus den Phasen 1 und 2 konsequent als Formorganisation umsetzen.

Strategien entwickeln und inszenieren: Variieren der Anordnung der Elemente, um die Wirkung zu steuern und zu optimieren: Elemente können etwa eng zusammengeführt werden, um eine organische Einheit zu schaffen, oder die Komponenten können deutlich differenziert werden, um die den Freiraum zu »aktivieren« und die dynamische Anmutung zu verstärken. Zudem wird die Wirkung des Lichts genutzt, um die formale Organisation von Leere und Übergängen hervorzuheben und die Dynamik der geformten Leere suggestiv zu verstärken.

Ergebnisoffene Ausweitung und Prozess: Das experimentelle Arbeiten als Auseinandersetzung mit der Körper-Raum-Beziehung wird weitergeführt. Diskutiert und dokumentiert werden die verschiedenen Gestaltungslösungen und beurteilt, welche Strategien die Relation von Masse und Leere als räumliche Formstruktur am wirksamsten organisieren.

Form- und Wirkungs-
bezüge in der Gestaltung
transformierend
weiterführen

Leibliche Resonanz

Skulpturale und plastische Objekte erschließen sich nicht allein im Sehen, sondern in leiblich-resonanter Wahrnehmung. Ihre Formgefüge aktivieren ein geteiltes Bewegungsrepertoire, das im Körper der Betrachtenden Resonanz erzeugt – Bewegung, Spannung und Mitvollzug. So entsteht ästhetische Bedeutung. Für die Kunstpädagogik eröffnet dies Wege, Wahrnehmung als performativen Prozess zu verstehen und Lernende zu einer sensiblen, körperlich fundierten Formanalyse zu befähigen.

Lernende erfahren skulpturale Objekte als leiblich-performative Phänomene. Sie erkennen, wie Spannung, Gewicht und Bewegung sich im eigenen Körper spiegeln, und reflektieren Resonanz als Verbindung zwischen Wahrnehmung, Raum und ästhetischer Gestaltung.

- **Resonanz erfahren:** Lernende erkunden plastische Formen über kinästhetisches Wahrnehmen. Sie achten auf Gleichgewicht, Spannung und Gewicht im eigenen Körper, halten Empfindungen fest und beschreiben, wie unbewegte Formen Bewegung und Resonanz hervorrufen.
- **Form und Körper im Dialog:** Lernende analysieren, wie räumliche Konfigurationen körperliche Reaktionen auslösen. Sie übersetzen Empfindungen in Begriffe, erfassen Achsen, Richtungen und Kräfteverläufe und entwickeln daraus eine erste strukturelle Formanalyse leiblicher Resonanz.
- **Resonanz reflektieren und gestalten:** Lernende reflektieren ihr Bewegungserleben als Grundlage ästhetischer Gestaltung. Sie entwickeln plastische oder installative Arbeiten, die Resonanz gezielt auslösen, und beurteilen, wie Körper, Form und Raum in Spannung und Balance interagieren.

Schlüsselbegriffe

Form, Formgefüge, Struktur | Bewegung (metaphorisch, potenziell), Dynamik, Statik, Balance, Instabilität, Spannung, Rhythmus, Richtung, Gewichtsverteilung | Performativität, Bewegungsvollzug, Bewegungserleben, Relation Körper–Objekt, Resonanz, Spannungsübertragung | ästhetische Sensibilisierung

Kunsttheoretische Rahmung und fachdidaktische Implikationen

Wie wird die Dynamik zwischen Wahrnehmung und plastischer Form im eigenen Leib erfahrbar?

Metaphorische Bewegung:
Die Resonanz zwischen
Objekt und Leib

Skulpturale und plastische Objekte sind – von der kinetischen Plastik abgesehen – zwar unbewegt, können Bewegung aber metaphorisch zum Thema haben, unabhängig von etwaigen Spuren eines performativen Herstellungsprozesses. Das Gefüge ihrer körper-räumlichen Formen dient dazu, Bewegung bildlich zu zeigen: Geleitet durch metaphorische Gewichtsverteilungen, sind selbst an hochgradig abstrahierenden Objekten Anmutungen des Auf- oder Abwärtsstrebens, der Statik oder Dynamik, der Balance oder Instabilität wahrzunehmen. Diese dynamischen Anmutungen werden im Verlauf der Rezeption als potenzieller Ablauf von Bewegung im Raum gespürt und ermöglichen Betrachtenden so ein zeitlich erlebtes Verhältnis zum Objekt. Bedingung hierfür ist, dass die Metapher der Bewegtheit ihre Form aus einem Reservoir möglicher Bewegungsformen bezieht, das Künstler:innen und Betrachtenden vermittelt durch ihren eigenen Leib gleichermaßen bekannt ist.¹ Diese Begegnung vermittelt eines geteilten Formenrepertoires bahnt den Übergang vom unbewegten Objekt hin zu den bewegten, sich in ein Verhältnis der Resonanz einfindenden Betrachtenden: Die scheinbare Bewegtheit verdankt sich einer »indirekten Reaktivierung aus den ikonischen Möglichkeiten«,² die mit einem bestimmten Formenrepertoire eröffnet werden.

Unter dieser Prämisse muss das Betrachten als ein zeitlich ausgedehnter, dynamischer Vollzug der intensiven Bezugnahme verstanden werden, in dessen Verlauf die Objekte ihren zuallererst sinnlichen und vor allem auch performativen Sinn kontinuierlich entfalten. Performativ erscheint dieser Sinn gerade deshalb, weil er auf das Engste mit dem Spüren und Wahrnehmen der eigenen Bewegungen und Lageverhältnisse des Körpers verknüpft ist. Das eigene Bewegungserleben, die kinästhetische Resonanz, bestimmt den Eindruck der Kunstobjekte wesentlich mit.³ Entsprechend hat die Rezeption skulpturaler und plastischer Objekte das Ausagieren der motorischen Potenziale regelrecht zur Bedingung: In umfassend sinnlich vollzogener Rezeption stellen sich die Betrachtenden leiblich auf die im Formenrepertoire der räumlichen Konfigurationen des Objekts aufzufindenden motorischen Potenziale ein. Mehr noch: Sie realisieren diese motorischen Potenziale, indem sie ihre Aufmerksamkeit auf die Beziehung zwischen den räumlichen Konfigurationen und den Bewegungen und Lageverhältnissen ihres eigenen, sich an den Konfigurationen ausrichtenden Körpers fokussieren. So oszilliert die Rezeption im zeitlichen Rhythmus der Wahrnehmung zwischen sinnlicher Erfassung und gerichteter Aufmerksamkeit für den eigenen Leib.⁴

Die Rezeption als zeitlich dynamischer und performativer Vollzug

Die Wahrnehmung von Skulptur und Plastik ist verkörpert; und entsprechend sind skulpturale und plastische Objekte keinesfalls als rein optische, sondern als transmodale Phänomene zu behandeln. Sie aktivieren zugleich mehrere aufeinander bezogene Sinne, die ihren gemeinsamen Bezugspunkt im Körperschema haben. Dieses System sensomotorischer Kapazitäten steuert unbewusst Körperhaltung und Bewegungen. Das Körperschema hängt primär mit der Propriozeption zusammen – dem Aufmerken auf die Regungen des eigenen Leibes. Im Gegensatz dazu wird das Sehen eher dem Körperbild (der bewussten körperlichen Selbstwahrnehmung) zugeordnet. Die Propriozeption bündelt jene Regungen des eigenen Leibes, an denen sich die kinetischen und dynamischen Zustände der Verortung im Raum – wie die Erdanziehungskraft, Gewicht oder Kräfte der Ausdehnung und Kontraktion – in jedem Augenblick bemerkbar machen und so die kontinuierliche Anpassung des Betrachtenden an das Formgefüge steuern.⁵

Transmodalität und Körperschema: Die leibliche Verankerung der Wahrnehmung

Kunstdidaktisch gilt es also, die Ausdruckswahrnehmung der materiellen und energetischen Dimensionen von Formen und Formgefügen im Raum als Formen der Resonanz bewusst zu machen, in denen sich Spannungen übertragen. Allein in der Vermittlung über das Körperschema treten diese derart prägnant hervor, dass sie zu Bewusstsein gelangen und dort zur Sprache kommen.⁶ Genau an diesem Punkt des leiblichen Vollzugs findet eine für die Kunstpädagogik höchst produktive ästhetische Sensibilisierung statt, die das genaue Beobachten und Beschreiben des Zusammenspiels von Formgefügen und Raum, von zeitlich ausgedehnter Rezeption und leiblicher Resonanz motiviert. Christian Rittelmeyer bezeichnet diese lebendige und bereichernde objektanalytische Erfahrung, sich in ein leiblich resonantes Verhältnis zu den Objekten zu stellen, folgerichtig als eine »rudimentäre« Strukturanalyse.⁷

Didaktische Implikationen: Resonanz und »rudimentäre« Strukturanalyse

1 John M. Krois: Bildkörper und Körperschema [Originaltext erschienen 2011], in: John M. Krois, Bildkörper und Körperschema. Schriften zur Verkörperungstheorie ikonischer Formen, hg. v. Horst Bredekamp und Marion Lauschke (Actus et Imago. Berliner Schriften für Bildaktforschung und Verkörperungsphilosophie, Bd. 2), Berlin: Akademie 2011, S. 253–271, hier S. 263 f.

2 Gottfried Boehm: Eine verborgene Kunst. Über Form und Schematismus, in: Imagination. Suchen und Finden, hg. v. Gottfried Boehm, Emmanuel Alloa, Orlando Budelacci und Gerald Wildgruber, Paderborn: Fink 2014, S. 13–44, hier S. 18.

3 Marion Lauschke: Ikonische Formprozesse und Affordanzen. John Dewey und Paul Klee, in: Ikonische Formprozesse. Zur Philosophie des Unbestimmten in Bildern, hg. v. Marion Lauschke, Johanna Schiffler und Franz Engel (Image. Word. Action, Bd. 3), Berlin: DeGruyter 2018, S. 45–62, hier S. 53.

4 John M. Krois: Für Bilder braucht man keine Augen [2006], in: Bredekamp/Lauschke 2011 (wie Anm. 1), S. 133–160, hier S. 151 f.

5 John M. Krois: Tastbilder. Zur Verkörperungstheorie ikonischer Formen [Originaltext erschienen 2010], in: Bredekamp/Lauschke 2011 (wie Anm. 1), S. 210–231, hier S. 218.

6 Marion Lauschke: Der leibliche Grund der Symbolfunktion. Über Spannungsbögen und »dynamische Bewegungseinheiten als Vermittlungsformen von Geist und Leben, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderbände 40 (2019), S. 113–127, hier S. 120 u. 127.

7 Christian Rittelmeyer: Aisthesis. Zur Bedeutung von Körper-Resonanzen für die ästhetische Bildung (KREApus, Bd. 3), München: kopaed 2014, S. 159.

Denkraum – Wahrnehmung ordnen | Die Schulung der Aufmerksamkeit für unwillkürliche, leibliche Reaktionen

In der Auseinandersetzung mit Skulptur und Plastik unmittelbare körperliche Empfindungen (Propriozeption) bewusst wahrnehmen, benennen und beschreiben.

Wahrnehmungsübungen initiieren, die erste Eindrücke festhalten – etwa über Sprachmuster, Körperwahrnehmungsprotokolle oder Skizzen – bevor eine analytische oder interpretative Einengung des Blicks erfolgt, um daraus eine gesicherte und reproduzierbare Grundlage ästhetischer Sensibilisierung zu entwickeln.

Das ›Schalenmodell‹ als Mittel wahrnehmungs- und handlungsgeleiteter Objekterschließung

- **Sinnlich-explorative Aufnahme:** Nach auffälligen Kontrasten (z. B. zwischen ruhenden und dynamischen Formen, Statik und Instabilität) suchen und präzise beschreiben, welche leibliche Resonanz (z. B. Gefühl von Gleichgewicht) der Kontrast in ihnen auslöst (rudimentäre Strukturanalyse).
- **Motorische Potenziale erspüren:** Auf Empfindungen des eigenen Leibes (Propriozeption) achten und nachspüren, ob das Objekt Spannungen, Gewichtsverteilungen (Balance/Instabilität) oder Bewegungsmetaphern (Aufstreben/Sinken) im eigenen Körper auslöst (Transmodale Resonanz).
- **Oszillieren bewusst machen:** Das Lernsetting basiert auf dem Wechsel zwischen dem bewussten Spüren der leiblichen Empfindungen und der gerichteten Aufmerksamkeit für die Formgefüge am Objekt. Diese oszillierende Haltung zwischen Hingabe und Kontrolle soll für die Dauer der ersten Phase des Percepts aufrechterhalten werden.

Wahrnehmungen erfassen
und in Beziehung setzen

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Sich der Rolle des leiblich umfassenden Wahrnehmens von skulpturalen und plastischen Formen bewusst werden.**

Skulpturen/Plastiken bewegen sich nicht – aber sie versetzen uns in Bewegung: Unsere Körperhaltung, unser Empfinden von Gleichgewicht und Gewichtsverteilungen verändern sich beim Betrachten.

1 Sammle Eindrücke zu körperlichen Empfindungen (z. B. Spannung, Schwere, Leichtigkeit), die beim Umschreiten der Plastik entstehen.

2 Beschreibe, welche Bewegungen oder Haltungen du im Betrachten und Umschreiten des Objekts unwillkürlich mit deinem Körper nachvollzogen hast.

Denkraum – Strukturen beschreiben | Überführen des kinästhetischen Empfindens in Begriffe

Bewusstes Umschreiten und kinästhetisches Erleben in die Sprache eines strukturierten Beschreibens übertragen, um die Form-Wirkungsbezüge der metaphorischen Bewegtheit begrifflich differenziert strukturieren und analysieren zu können.

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Sprachliches Erfassen der formalen Grundlagen leiblicher Resonanz**

Skulpturale/plastische Formen können Bewegung sichtbar machen, ohne sich selbst zu bewegen. Unsere Wahrnehmung übersetzt sie in körperliche Resonanz.

1 Untersuche, welche formalen Merkmale (z. B. Neigung, Achsrichtung, Ausdehnung) Bewegungsanmutungen hervorrufen.

2 Erläutere und belege, wie diese formalen Mittel dein leibliches Mitvollziehen (z. B. Balancieren, Strecken, Nachgeben) anregen.

Formale Strukturen
beschreiben und ordnen

Denkraum – Relationen analysieren | Ereignis und Umstand leiblicher Resonanz reflektieren

Zur eigenständigen Reflexion und Interpretation der leiblich vollzogenen Resonanz herausfordern.

Bei der Betrachtung plastischer Objekte stellt sich die Frage, wie deren motorische Potenziale – also die körperlich spürbaren Aufforderungen zur Bewegung – beurteilt werden können. Dabei spielt das Oszillieren zwischen dem bewussten Spüren eigener leiblicher Reaktionen und der Aufmerksamkeit auf die formalen Strukturen des Objekts eine zentrale Rolle.

Für selbst erlebte ästhetische Erfahrungen sensibilisieren, um die kreativen Potenziale der Lernenden gezielt zu fördern.

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Das Wahrnehmen als einen leiblich-performativen Erkenntnisprozess reflektieren**

Zwischen Objekt und Körper entsteht ein Dialog aus Bewegung und Wahrnehmung. Diese Resonanz bestimmt, wie wir das Objekt verstehen.

1 Reflektiere, wie die Skulptur/Plastik deine leibliche Resonanz hervorruft und Bewegung metaphorisch sichtbar macht.

2 Begründe, inwiefern dein eigenes Bewegungserleben die ästhetische Bedeutung des Objekts mitbestimmt.

Relationen analysieren und
Wirkung reflektieren

Denkraum – Erkundend erschließen | Leiblicher Vollzug und leibliches Erleben als Voraussetzungen des Gestaltens

Impulse gestalten (z.B. Ausschalten des Sehens, Nutzung von Spiegeln oder Licht), die das bewusste kinästhetische Wahrnehmen der energetischen Qualitäten unbewegter Formgefüge (Aufwärtsstreben, Balance, Instabilität) fördern.

Formen der Dokumentation initiieren, um das artikulierte »begriffslose« Wissen als Grundlage für die Versprachlichung der rudimentären Strukturanalyse zu nutzen.

Gestaltend Relationen im
Vollzug erkunden

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Erkunden der metaphorischen Bewegtheit unbewegter Formen durch den leiblich-kinästhetischen Vollzug der Betrachtenden**

Objektwahl und Konfrontation: Im Zentrum stehen Objektausschnitte oder einfache Formgefüge, die starke motorische Potenziale (z. B. Anmutungen von Balance, Instabilität, Aufwärts- oder Abwärtsstreben) aufweisen. Die Formen gezielt nach ihrer Fähigkeit zur Spannungsübertragung auswählen.

Kräfte des Objekts suchen: Sich mit dem agierenden Leib auf die Formen einzustellen, um die motorischen Potenziale – auch selbst performativ – zu erforschen. Wo wird eine Spannung, ein Drängen oder ein Gefühl von Balance/Instabilität im eigenen Körper spürbar?

Raumbezug erleben: Sich aktiv um das Objekt herumbewegen, um in leiblich-räumlicher Interaktion die den Formen und Formgefügen inhärenten motorischen Potenziale zu aktivieren. Die Erfahrung der Kinästhesie wird als aktive Wahrnehmungshandlung im Rezeptionsprozess verankert.

Reflektierend ordnen

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Die Erfahrung der Resonanz zur Grundlage strategischer Gestaltungsansätze wird experimentell versprachlicht**

Resonanz beobachten und beschreiben: Untersuchen, wie die Eigenbewegungen mit den räumlichen Konfigurationen des Objekts zusammenhängen – etwa in Bezug auf Lage, Schwerkraft und Spannung und beschreiben diese Beziehungen systematisch und reflektieren Kontraste: Was verändert sich, wenn das Objekt Bewegung nicht anregt oder herausfordert?

Sprachgrenzen aufsuchen und produktiv nutzen: Hier ist Raum für ein produktives Oszillieren zwischen Bestimmen und sich Bestimmenlassen. Die transmodalen Phänomene (Synästhesie, »begriffsloses Wissen«) werden mit Begriffen eher umkreist als fixiert, um die kreative Potenziale für eigene gedankliche Lösungsansätze zu aktivieren.

Metaphorisch verknüpfen: Die wahrgenommene energetische Dimension (z. B. »abwartende Balance«, »aggressives Vorstreben«, »kontrahierende Enge«) wird mit möglichen Bewegungsformen aus dem geteilten Formenrepertoire verknüpft, um die Ausdruckswahrnehmung zu präzisieren und als Gestaltungsthema zu fixieren.

Denkraum – Transformierend weiterführen | Gestaltung als Antwort auf und Auslöser von leiblicher Resonanz

Übertragen der durch leibliche Resonanz versprochenen metaphorischen Bewegtheit in einen Gestaltungsansatz, der die Aussagekraft des produzierten Objekts direkt an die körperliche Potenziale der späteren Betrachtenden koppelt.

Gestaltungsimpulse formulieren, die darauf abzielen, die Gestaltungen von Formen zu fördern, die den fungierenden Leib des Betrachtenden intentional zur leiblich-räumlichen Interaktion auffordern.

Impulse für didaktisches Handeln

→ Die gemachte kinästhetische Erfahrung von Dynamik wird zur Grundlage eigener gestalterischer Lösungsansätze, die einen phänomenalen Raum produzieren, der Phänomene der Resonanz freisetzt.

Transferimpuls und thematische Fokussierung: Die reflektierte und versprochlichte leibliche Empfindung (z. B. das Gefühl der Instabilität) wird als strategisches Gestaltungsanliegen ausgewählt. Aus dem Entwurf soll ein Objekt entstehen, das die aktive, bewegte Rezeption der Betrachtenden gezielt einfordert und so die Möglichkeit der Übertragung von Spannungen maximiert.

Experimentelle Umsetzung von Strategien: Experimentieren mit räumlichen Konfigurationen (Formen und Formgefügen), um das plastische Volumen derart zu inszenieren, dass das Erleben des produzierten phänomenalen Raums des Objekts bei den Betrachtenden eine spezifische leibliche Reaktion auslöst. Dazu werden unterschiedliche Strategien zur Körper-Raum-Beziehung (z. B. durch Ausrichtung, Größe, Material-Platzierung, Offenheit/Geschlossenheit) erprobt.

Ergebnisoffene Dokumentation: Die Dokumentation erfasst nicht nur das Objekt, sondern die Beziehung zu den Betrachtenden (z. B. Fotoserien, die das ›bewegte Hinsehen‹ festhalten). Die Beurteilung der Gestaltung erfolgt anhand der Frage, wie konsequent der Transfer der leiblichen Resonanz in die gestalterische Problemlösung gelungen ist und wie stark das Objekt die Interaktion der Betrachtenden fördert.

Form- und Wirkungs-
bezüge in der Gestaltung
transformierend
weiterführen

Zeit × Erscheinen

Rezeptionszeit als produktives Geschehen

Die Wahrnehmung skulpturaler und plastischer Objekte ist ein zeitlicher Prozess, in dem sich ästhetische Bedeutung fortlaufend bildet und wandelt. Das Kunstobjekt erschließt sich nicht auf einen Blick, sondern entfaltet sich im Vollzug des Betrachtens. Diese ›rezeptionsästhetische Temporalität‹ macht die Zeit des Wahrnehmens selbst zum Gegenstand kunstpädagogischer Analyse und Reflexion.

Lernende erkennen, dass Wahrnehmung selbst ein zeitlicher Prozess ästhetischer Sinnbildung ist. Sie erfahren, wie sich Form und Bedeutung im Verlauf des Sehens verändern, und reflektieren die zeitliche Struktur ästhetischer Erfahrung als Teil des Gestaltens.

- **Zeit beobachten:** Lernende erfassen beim wiederholten Sehen plastischer Objekte Veränderungen von Form, Licht und Raum. Sie dokumentieren Beobachtungen, um erste zeitliche Muster zu erkennen und die Dauer des Wahrnehmens als Teil ästhetischer Erfahrung zu begreifen.
- **Zeit ordnen:** Lernende analysieren, wie sich Erscheinung im Verlauf des Sehens wandelt. Durch Skizzen, Sequenzen oder Diagramme ordnen sie ihre Wahrnehmung, erkennen formale Relationen und gestalten eigene Darstellungen rezeptionsästhetischer Temporalität.
- **Zeit reflektieren und gestalten:** Lernende reflektieren die Zeitlichkeit ästhetischer Erfahrung und übersetzen sie in bildnerische Experimente. Sie gestalten Prozesse von Wandel und Revision, um die Eigenzeit von Wahrnehmung und Objekt als ästhetische Form erfahrbar zu machen.

Schlüsselbegriffe

Rezeptionsprozess und Rezeptionsdauer, ›rezeptionsästhetische Temporalität‹, Einsehen, Sättigungspunkt | ›ästhetische Eigenzeit‹, Formprozess | Raumgefüge, Formkomplexität | Kunstwerk, ›ästhetisches Objekt‹, Realisierung, Potenzialität, Imagination | aktives Rezipieren, Reflexion der Wahrnehmung, ästhetische Sensibilisierung

Kunsttheoretische Rahmung und fachdidaktische Implikationen

Wie wird Zeit im Wahrnehmen von Skulptur und Plastik – durch Beobachten, Ordnen und Gestalten – als produktives Geschehen erfahrbar?

Zeitlichkeit als imaginatives Geschehen

Wenn Zeit nur an Bewegung erfahren werden kann und es unzweifelhaft ist, dass skulpturale und plastische Objekte unbewegt sind (→ **Zeit × Betrachtende**), so gibt es in solchen Objekten keine Zeit. Und doch erwecken viele Objekte im Betrachten den Anschein, als vollzöge sich vor den Augen der Betrachtenden ein Geschehen. Gotthold Ephraim Lessing erkannte diesen Kulminationspunkt als »jene[n] einzige[n] Augenblick und einzige[n] Gesichtspunkt dieses einzigen Augenblickes«, der allein »fruchtbar« sei, weil er »der Einbildungskraft freyes [sic] Spiel läßt«. ¹ Die zeitliche Dimension liegt folglich in der Verlagerung des transitorischen Geschehens ² in die Imagination der Betrachtenden.

Kunstwerk und ›ästhetisches Objekt‹

Diese Verlagerung präzisiert Johannes Grave in der Unterscheidung von Kunstwerk und ›ästhetischem Objekt‹: Während Kunstwerke im Status überzeitlicher, von individuellen Wahrnehmungsakten unabhängiger Dinge fort-dauern, werde das ›ästhetische Objekt‹ allein im zeitlichen Vollzug seiner Rezeption und unter der produktiven Beteiligung der Rezipierenden konstituiert. Die intellektuelle Leistung ist dabei stets an die konkreten sinnlichen und anschaulichen Qualitäten des Objekts rückgebunden. Denn vor der bzw. ohne die Rezeption ruhe das ›ästhetische Objekt‹ latent im Kunstobjekt, weshalb es konstitutiv darauf angelegt sei, in der Rezeption überhaupt erst zur

Geltung gebracht zu werden. Dann aber erschließt das ›ästhetische Objekt‹ in der Erfahrung – die sich selbst in der Zeit entfaltet – eine eigene Welt, die sich durch einen unerschöpflichen Reichtum an Potenzialitäten auszeichnet. Demgegenüber sind Rezipierende stets nur in der Lage, einige dieser Potenziale zu realisieren.³

Diese analytische Verschiebung vom statischen hin zum zeitlich erscheinenden ›ästhetischen Objekt‹ ist die logische Konsequenz einer nicht erst in der Moderne auftretenden, doch nun tendenziell eigenständig werdenden formalen Komplexität. Die skulpturalen und plastischen Objekte der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts schotten sich immer seltener gegen den sie umgebenden Freiraum ab. Sie sind von ihm durchdrungen und geben Durchblicke frei, was die Komplexität des räumlich-formalen Gefüges und die Herausforderung, es vollständig zu erfassen, noch steigert (→ **Raum × Form**). Der zuvor mehr oder minder fixierte Standort des Betrachtens weicht räumlichen Relata, die das Rezipieren als Akt des Realisierens einer dem Objekt inhärenten ›rezeptionsästhetischen Temporalität‹⁴ leiten.

Formale Komplexität und ›rezeptionsästhetische Temporalität‹

Die Wahrnehmung von Objekten ist stets ein Wahrnehmen differenzierter Strukturen. Der Blick orientiert sich an fixierbaren Markierungen, die ihm zum Ausgangspunkt des Knüpfens raum-zeitlicher Relationen werden. Solche Prozesse des Stiftens und Ausdifferenzierens von Relationen bedürfen der Fokussierung auf einzelne Phänomene – etwa die Differenzierung der Formen und deren mehr oder minder klare Abgrenzung gegen den umgebenden Raum (→ **Material × Form**). Daher sind es nicht allein die Relationen, sondern häufig auch deren Grundelemente, die im Wahrnehmungsprozess zuallererst auftauchen müssen. Sie bleiben jedoch stets vorläufig und fragil und können durch andere Beobachtungen erschüttert und der Revision unterzogen werden. So ist der Vorgang des Rezipierens fortwährend von Prozessen der Differenzierung und Strukturierung bestimmt, damit aus dem Chaos der materiellen Spuren etwas in Erscheinung treten kann (→ **Zeit × Form**).⁵ Konkret bedeutet dies, dass die formalen Strukturen und Komplexitäten eines Objekts eine gewisse Zeit des »Einsehens« in die formulierte ›ästhetische Eigenzeit‹ des Objekts einfordern mögen; und dennoch ist die notwendige Rezeptionsdauer nicht mit der ›ästhetischen Eigenzeit‹ identisch. Denn im Verlauf des Rezipierens wird das Beziehungsgefüge des Formenrepertoires immer weiter geklärt, sodass seine generativen Prinzipien immer deutlicher – und dies ist ganz entscheidend – zu Bewusstsein gelangen.⁶ So ist die ›ästhetischen Eigenzeit‹ vielmehr die Vorstellung, die man sich von der Zeitlichkeit macht.⁷

Rezeptionsprozesse: Differenzierung und Strukturierung

Dass sich der Prozess des Rezipierens sich in oszillierenden Bewegungen des Knüpfens von Beziehungen vollzieht, die fortwährenden Revisionen und Modifikationen unterliegen, ist kunstdidaktisch höchst relevant: Denn gerade deshalb treten am konstituierten ›ästhetischen Objekt‹ immer neue – und keineswegs beliebige – Modifikationen seiner latenten Eigenschaften zutage. Und es sind gerade solche Latenzen, die in Form unrealisierter Potenzialitäten die Grundlage für seine anhaltende ästhetische Wirkung bilden.⁸ Lehr-Lernsettings sollten also auf die Frage fokussieren, wie die ›rezeptionsästhetische Temporalität‹ konkret realisiert wird: Wodurch war die eigene Rezeptionszeit strukturiert? Inwiefern leiteten die zeit-räumlichen Relata der formalen Beziehungsgeflechte die Betrachtenden? Und wie ist der Augenblick der subjektiv empfundenen sinnhaften Sättigung intrinsisch motiviert?

Kunstdidaktische Implikationen: Die Zeitlichkeit der Rezeption als Lerngegenstand

¹ Gotthold Ephraim Lessing: Laokoon: oder über die Grenzen der Malerei und Poesie [Originaltext erschienen 1766], Stuttgart: Reclam 2012, S. 26.

² Ebd., S. 26.

³ Johannes Grave: Bild und Zeit. Eine Theorie des Bildbetrachtens, München: Beck 2022, S. 114. – Johannes Grave: Werk und Wirkung – Bild und agency. Zur Aktualität der phänomenologischen Unterscheidung zwischen Kunstwerk und ästhetischem Objekt, in: Zeitschrift für allgemeine Kunstwissenschaft 65,1 (2020), S. 87–102, hier S. 96.

⁴ Grave 2020 (wie Anm. 3), S. 97.

⁵ Grave 2022 (wie Anm. 3), S. 62.

⁶ Ebd., S. 81 f.

⁷ Michael Bies: Eigenzeit. Zur Geschichte eines modernen Begriffs, in: Eigenzeiten der Moderne, hg. v. Helmut Hühn und Sabine Schneider (Ästhetische Eigenzeiten, Bd. 15), Hannover: Wehrhahn 2020, S. 435–455, hier S. 443 f.

⁸ Grave 2022 (wie Anm. 3), S. 114.

Denkraum – Wahrnehmung ordnen | Die eigene Rezeptionszeit und ihre innere Struktur bewusst wahrnehmen

Spontane Eindrücke, Assoziationen und emotionale Reaktionen nicht nur sammeln, sondern diese Beobachtungen dazu nutzen, die zeitliche Entfaltung des Objekts nachzuvollziehen, um systematisch zwischen ersten und vertieften Eindrücken zu differenzieren.

Das ›Schalenmodell‹ als Mittel wahrnehmungs- und handlungsgeleiteter Objekterschließung

- **Kinästhetische Erschließung:** Durch bewusstes Umschreiten und das aktive Variieren der Distanz zum Objekt die zeitliche Dimension der Wahrnehmung erfahren – insbesondere die Mehransichtigkeit und die progressive Entfaltung des phänomenalen Raumes.
- **Temporalität & Differenzierung:** Im weiteren Rezeptionsverlauf in eine Phase des oszillierenden Sehens eintreten, um wahrgenommene und aktiv gestiftete zeitliche und räumliche Relationen zu reflektieren. Erkennen, wie sich im Wechselspiel von Masse und Leere, Figur und Grund ein dynamisches Beziehungsgefüge entfaltet, das die räumliche und zeitliche Wahrnehmung miteinander verschränkt.

Wahrnehmungen erfassen
und in Beziehung setzen

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Sich des Wahrnehmens als einem zeitlichen Geschehen bewusstwerden**

Eine Skulptur/Plastik bietet sich dem Blick Betrachtender nie auf einmal dar. Sie entfaltet sich im Verlauf unseres Sehens – Schritt für Schritt, mit Verlauf des Blickens.

1 Sammle Beobachtungen zu Veränderungen im Erscheinungsbild (Licht, Form, Raum), die sich beim Umschreiten des Objekts bemerkbar machen.

2 Beschreibe, wie sich dein Eindruck im Verlauf des Betrachtens wandelt und wann du den Moment der »Sättigung« empfindest.

Denkraum – Strukturen beschreiben | Formale Strukturen und Unbestimmtheit als »Marker« der zeitlichen Entfaltung des Betrachtens

Räumliche Relationen systematisch beschreiben, um die zeitliche Entfaltung des Objekts bewusst wahrzunehmen.

Spontane Wahrnehmungen, Rückgriffe auf frühere Eindrücke und fortlaufende Revisionen so strukturieren, dass sie die Grundlage für systematische Analyse, Differenzierung und Reflexion bilden.

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Die zeitlich strukturierte Beschreibung als Grundlage formaler Analyse**

Beim Betrachten einer Skulptur/Plastik folgt unser Blick einer inneren Dramaturgie. Formen tauchen auf, verschwinden und verbinden sich auf immer neue Weise.

1 Untersuche die Abfolge deiner visuellen Eindrücke beim Umschreiten. Ordne sie nach wiederkehrenden oder kontrastierenden Momenten.

2 Erläutere, wie sich aus dieser zeitlichen Struktur eine formale Ordnung ergibt, und belege deine Beobachtungen mit Fachbegriffen zu Form, Bewegung und Raum.

Formale Strukturen
beschreiben und ordnen

Denkraum – Relationen analysieren | Wie ist der Moment der »Sättigung« individuell bestimmt?

Die »rezeptionsästhetische Temporalität« wird durch Bewegungs-Skizzen oder das Notieren markanter Elemente nachvollziehbar, sodass erörtert werden kann, wie formale Komplexität die Rezeption lenkt und warum Rezipierende sich an einem bestimmten Punkt sich vom Objekt abwenden.

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Das Wahrnehmen als einen konstitutiven Zeitprozess ästhetischer Erfahrung reflektieren**

Das bewegte Betrachten skulpturaler/plastischer Objekte braucht Zeit. Während unsere Blicke der formalen Struktur der Objekte folgen, wird uns ein Objekt als »ästhetisches« und kunsthistorisch bedeutendes Phänomen erst in seiner intellektuellen Durchdringung verständlich.

1 Reflektiere, wie das Objekt durch seine räumlichen Relationen und deine Blickbewegungen eine eigene Rezeptionszeit einfordert und hervorbringt.

2 Begründe, inwiefern Wahrnehmung und Imagination zusammenwirken, um das Objekt als ein zeitlich erfahrenes Ereignis zu gestalten.

Relationen analysieren und
Wirkung reflektieren

Denkraum – Erkundend erschließen | Die Zeit der Wahrnehmung: Vom Sehen zum Gestalten des Prozesses

Zeit als erfahrbare Dimension der Wahrnehmung begreifen.

Wahrnehmung nicht nur beobachten, sondern als gestalterischen Prozess erfahren. Danach fragen wie sich das zeitliche Erfassen und Sich-Verändern der Form in produktive Handlungen übersetzen lässt.

Gestaltend Relationen im
Vollzug erkunden

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Bewusstes Erfahren der Zeitlichkeit ästhetischer Wahrnehmung, indem untersucht wird, wie sich Formen im Verlauf des Sehens konstituieren und wandeln**

Dauer des Einsehens: Ein skulpturales Objekt über längere Zeit aus wechselnden Perspektiven beobachten. Etwa alle 30 Sekunden halten in einer kurzen Skizze oder einem Satz festhalten, was sich verändert. Die Notate werden zu einer Sequenz gefügt, die jene Momente sichtbar macht, in denen der Eindruck vom Wiedererkennen ins *Neu-Sehen* kippt.

Räumliche Relata: Das Objekt erneut erkunden, indem sich gezielt um es herumbewegt wird. Drei Punkte markieren, an denen sich die Wahrnehmung deutlich veränderte und Erstellen eines Mappings, das zeigt, wie Bewegung die Wahrnehmungszeit strukturiert.

Fragment und Revision: Abschließend einen Ausschnitt des Objekts in aufeinanderfolgenden Sequenzen zeichnerisch immer wieder neu erfassen. Beobachten, wie Blick und Einschätzung der Form verändern. Ordnen der Skizzen entsprechend der zeitlichen Abfolge und erkennen, dass Differenzierungen und Revisionen Teil des Wahrnehmungsvorgangs sind.

Reflektierend ordnen

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Aus Beobachtungen sprachliche und bildnerische Einsichten gewinnen, die die eigene Rezeptionszeit bewusstmachen**

Zeitdiagramm der Wahrnehmung: Am Anfang steht das Anfertigen einer grafischen Darstellung des Wahrnehmungsprozesses: Markieren von Wendepunkten, Stillständen und Momenten der Einsicht. Ergänzen kurzer Beschreibungen (»Jetzt wird die Struktur klar«, »Hier verliert sich mein Blick«). Wodurch war die Rezeptionszeit bestimmt?

Begriffliche Verdichtung: Nachfolgend werden diese Beobachtungen in Gegensatzpaaren (z.B. klar/unklar, offen/geschlossen, statisch/dynamisch) zusammengefasst. Daraus werden visuelle Wortbilder oder kurze Textfragmente entwickelt. Ziel ist es, sprachlich zu erfassen, wie sich ästhetische Bedeutung im Verlauf des Wahrnehmens bildet und verändert.

Eigenzeit und Sättigung: Den Abschluss dieser Phase bildet die Reflexion des Moments, in dem der Wahrnehmungsprozess subjektiv als »gesättigt« empfunden wurde – wann wenden sich Betrachtende ab? Warum? Sie werden beauftragt, eine kurze Reflexion (Text oder Skizze) dieses Moments zu formulieren. Ziel ist es, die vermutete »Eigenzeit« des Objekts mit der Zeit der eigenen Aufmerksamkeitsspanne abzugleichen – wann scheint es selbst lebendig oder still, wann interessant oder uninteressant?

Denkraum – Transformierend weiterführen | Gestalten im Prozess – Zeit als Dimension reflexiven bildnerischen Handelns

Wahrnehmungserfahrungen in eigenständige gestalterische Konzepte überführen, in denen Zeit, Veränderung und Prozess selbst zum Thema werden.

Aus der Reflexion des Wahrnehmens eine bewusste Gestaltung von Prozess, Revision und Veränderung anbahnen.

Impulse für didaktisches Handeln

→ Die Wahrnehmung als gestalterisches Prinzip produktiv machen und eigenständige Formexperimente entwickeln, in denen Zeit, Prozess und Veränderung bildnerisch erfahrbar werden

Das latente Objekt: Initial eine kleine Plastik gestalten, in der das »Noch-nicht-Gesehene« eine Rolle spielt: eine Form, die sich erst im Betrachten verändert. Verwenden vertrauter Materialien (Papier, Draht, Gips) und integrieren von Leerräumen oder durchscheinenden Elementen, um ein zeitliches Sehen zu aktivieren.

Revision als Formprinzip: Eine frühere Skizze auswählen und mehrfach überarbeiten, sodass jede Version auf der vorherigen aufbaut. Dabei bleiben Spuren der Überarbeitungen sichtbar und dokumentieren den Verlauf als eine serielle Sequenz. Ziel ist, die Gestaltwerdung selbst sichtbar zu machen.

Zeitspur: Abschließend gestalten Lernende einen skulptural- oder plastisch-bildnerischen Entwurf, der den zeitlichen Verlauf der Wahrnehmung selbst thematisiert – z. B. durch Überlagerung, Transparenz, Schatten oder Bewegung. Nutzen von Licht, Position, Material oder Textfragmente, um die »Eigenzeit« ihrer Rezeption als ästhetische Form zu gestalten.

Form- und Wirkungs-
bezüge in der Gestaltung
transformierend
weiterführen

Prozesse der Formbildung

Skulpturale und plastische Objekte entfalten Sinn im Wechselspiel von Figur und Raum, in dem etwas Sichtbares hervortritt und zugleich unbestimmt bleibt. Diese ikonische Differenz wird erst im zeitlichen Vollzug des Betrachtens wirksam und versetzt die Wahrnehmung in Bewegung. Für den Kunstunterricht eröffnet dies Wege, visuelle Relationen als aktives, reflektiertes Wahrnehmen zu erschließen.

Sehen soll als ein aktiver, zeitlich-räumlicher Prozess erfahren werden. Lernende erkennen, dass im bewegten Blicken die visuelle Logik der ›ikonischen Differenz‹ – das Wechselspiel von Figur und Grund, Kontinuität und Bruch – erfahrbar wird.

- **Das »Einschwingen« des Blicks:** Lernende erkunden im Umschreiten plastischer Objekte Form, Raum und Zeit. Durch bewusstes Sehen und einfache Gestaltungsübungen erfassen sie Mehransichtigkeit, Kontinuität und Bruch als erfahrbare Grundlagen plastischer Wahrnehmung.
- **Figur und Raum im Wechselspiel:** Lernende untersuchen das Spannungsverhältnis von Figur und Umraum, Material und Leere. Sie erkennen Differenz als gestalterisches Prinzip und strukturieren ihre Beobachtungen in Zeichnungen, Modellen oder visuellen Notationen.
- **Sinnbildung in Bewegung:** Lernende reflektieren das Sehen als Prozess der Sinnbildung. Sie beurteilen, wie Bewegung, Differenz und Materialität Bedeutung erzeugen, und übertragen diese Einsicht in eigene konzeptuelle oder plastisch-experimentelle Gestaltungen.

Schlüsselbegriffe

Raumwahrnehmung, Raumkontinuum, Verhältnis von Raum und Form – Verhältnis vom Masse und Leere – Verhältnis von Figur und Grund | Differenz, Kontrast, Spannung | Blickführung, zeitliche Dynamik, Gleichzeitigkeit – Ungleichzeitigkeit | Ikonische Differenz, Logik der Kontraste, kontinuierliche Diskontinuität, ästhetische Sensibilisierung

Kunsttheoretische Rahmung und fachdidaktische Implikationen

Wie entsteht Sinn im bewegten Sehen – im Wechselspiel von Figur und Raum sowie von Kontinuität und Bruch?

Moderne Skulptur und Plastik: Der Raum als kontinuierlicher Grund

Die skulpturalen und plastischen Objekte der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sind in besonderer Weise vom umgebenden Freiraum durchdrungen. Der Raum tritt dabei selbst als kontinuierliches Feld hervor, in dem sich das komplexe Spiel der Formen entfaltet. Dieses räumliche Kontinuum lässt sich nicht auf die diskreten Massen einzelner Volumina reduzieren,¹ da es sowohl dem geformten Material als auch der geformten Leere Gestalt gibt (→ **Raum × Form**). Dadurch gewinnt der Freiraum wesentlich an Bedeutung: Die Betrachtenden beziehen sich in ihrer bewegten Wahrnehmung unmittelbar auf das Wechselspiel von (Bild-)Körper und Umraum (→ **Raum × Erscheinen**). In dieser Verschränkung von Figur und Umraum liegt die Herausforderung, die visuelle Logik dieses raum-zeitlichen Verhältnisses zu erfassen.

Ikonische Differenz: Die ›Logik des Zeigens‹

Zur Analyse dieses Geschehens bietet der von Gottfried Boehm entwickelte Begriff der ›ikonischen Differenz‹ einen zentralen Ansatz. Er beschreibt den Modus, in dem Bilder und Objekte Sinn erzeugen. Das Kunstobjekt ist nicht bloß Darstellung, sondern Ort eines Ereignisses des Zeigens: Etwas Bestimmtes tritt im Unbestimmten hervor, die Figur

im Grund. Damit entfaltet das Objekt eine eigene, visuell organisierte Logik des Sich-Zeigens.² Einerseits zeigt sich Bildhaften gilt: Eine visuelle Beziehung wird bedeutend, weil sie etwas zeigt und dadurch Sinn hervorbringt.³

Boehm beschreibt das Bildobjekt als »kontinuierliche Diskontinuität« – ein Gefüge aus kontinuierenden Momenten und diskreten Elementen,⁴ das auf einer asymmetrischen Spannung zwischen dem anschaulichen Ganzen und der Vielfalt seiner Teile beruht. Diese Differenz ist kein Widerspruch, sondern ein »stehendes« Unterscheidungs-geschehen:⁵ Der kontinuierliche Grund lässt sich nicht vollständig auf die distinkten Elemente reduzieren. Das (Bild-)Objekt erscheint den Betrachtenden im Oszillieren zwischen Kontinuität und Unterbrechung, zwischen sinnlich erfahrener Faktizität und sinnhafter Bedeutung. Entscheidend ist, dass beide niemals völlig zur Deckung kommen: Der Sinn geht nie ganz in der Sinnlichkeit auf, sondern bleibt von einem Rest der Unbestimmtheit getragen, der zur fortgesetzten Wahrnehmung und Reflexion anregt.

Spannung und Unbe-
stimmtheit: »Kontinuierli-
che Diskontinuität«

Dieses Geschehen entfaltet sich nur in der Zeit des Wahrnehmens: Der Blick bewegt sich zwischen Figur und Grund, zwischen Ausgriff und Rückkehr. Im Verlauf dieses »Einschwingens«⁶ klärt sich das Verhältnis von Raum und Volumen – die Elemente werden als Konstellationen eines Ganzen erfahrbar, und den Betrachtenden wird das Prinzip einer zeitlich strukturierten Formbildung bewusst (→ **Zeit × Erscheinen**).⁷ Das Material selbst ist dabei nicht bloßer Träger von Bedeutung, sondern Bedingung der Sichtbarkeit: Erst in seiner sinnlichen Dichte ermöglicht es das Auftreten von Form und die Erfahrung von Sinn (→ **Material × Form**).⁸

Rezeption als zeitliches
»Einschwingen«: Aktivie-
rung des Blicks

Die »unmögliche« Synthese von Sichtbarem und Unsichtbarem, von thematisch Identifizierbarem und un-thematischem Horizont⁹ bildet die Bedingung des Imaginären. Wahrzunehmen bedeutet hier, dass der dominierend sinnhafte Eindruck eines erkennbaren Gegenstands in eine dominierend sinnliche Erfahrung übergeht, die sich sprachlich kaum fassen lässt. In dieser Dynamik zeigt sich ein Überschuss an Lebendigkeit, Zeitlichkeit, Affekt, Raum und Narration, der jedem festgelegten Inhalt vorausliegt und ihn zugleich übersteigt.¹⁰

Für die kunstpädagogische Praxis bedeutet dies, Bilder und Objekte nicht als Träger fester Bedeutungen zu behan-deln, sondern als dynamische Felder sinnlicher Erfahrung. Bildrezeption ist ein aktiver, erlernbarer Prozess – ein Einschwingen zwischen Ordnung und Offenheit. Die ikonische Differenz, verstanden als Ereignis einer kontinuierli-chen Diskontinuität, zeigt, dass die Wirkung von (Bild-)Objekten aus der Spannung zwischen Kontinuität und Unter-brechung hervorgeht. Sie aktiviert eine visuelle Energie, die lehrt, Unterschiede wahrzunehmen, Übergänge zu erfahren und im Wechselspiel der Formen Sinn zu entdecken.

Didaktische Implikationen:
Einüben einer aktiven, os-
zillierenden Rezeption

1 Vgl. Gottfried Boehm: Der Grund. Über das ikonische Kontinuum, in: Der Grund. Das Feld des Sichtbaren, hg. v. Gottfried Boehm und Mateo Burioni, München: Fink 2012, S. 29–92, hier S. 34 f.

2 Gottfried Boehm: Eine verborgene Kunst. Über Form und Schematismus, in: Imagination. Suchen und Finden, hg. v. Gottfried Boehm u. a., Paderborn: Fink 2014, S. 13–44, hier S. 31. – Gottfried Boehm: Die Wiederkehr der Bilder, in: Was ist ein Bild?, hg. v. Gottfried Boehm, München: Fink 1994, S. 11–38, hier S. 31.

3 Gottfried Boehm: Unbestimmtheit. Zur Logik des Bildes [Originaltext erschienen 2006], in: Boehm 2007 (wie Anm. 2), S. 199–212, hier S. 209.

4 Gottfried Boehm: Ikonische Differenz, in: Rheinsprung 11. Zeitschrift für Bildkritik 01 (2011), S. 170–176, hier S. 171.

5 Ebd., S. 173.

6 Ebd., S. 175.

7 Vgl. Boehm 2014 (wie Anm. 3), S. 38.

8 Gottfried Boehm: Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder [Originaltext erschienen 2004], in: Boehm 2007 (wie Anm. 2), S. 34–53, hier S. 49.

9 Boehm 2006/2007 (wie Anm. 4), S. 210.

10 Boehm 2004/2007 (wie Anm. 9), S. 52.

Denkraum – Wahrnehmung ordnen | Aufmerksamkeit für räumliche Kontinuität und Differenzierung

Wahrnehmungsübungen initiieren – etwa Protokolle zum leiblichen Vollzug – in denen Lernende ihr bewusstes Umschreiten eines Objekts als Instrument der Wahrnehmung erfahren und dabei Raum und Figur, Kontinuität und Differenz erleben und systematisch erfassen.

Das ›Schalenmodell‹ als Mittel wahrnehmungs- und handlungsgeleiteter Objekterschließung

- **Kinästhetische Erschließung:** Durch bewusstes Umschreiten und das aktive Variieren der Distanz zum Objekt wird die zeitliche Dimension des Wahrnehmens erfahrbar – insbesondere die Mehransichtigkeit und die allmähliche Entfaltung des phänomenalen Raumes.
- **Sinnlich-explorative Aufnahme:** Aus der Nähe die Materialität und Textur der Oberfläche beobachten und – aus wiedergewonnener Distanz – jene Auslöser benennen, auf die die Blickbewegungen zuvor intuitiv reagiert haben.
- **Temporalität und Differenzierung:** Das Prinzip des oszillierenden Sehens ermöglicht, die wahrgenommenen und aktiv gestifteten zeitlichen und räumlichen Relationen zu reflektieren. Dabei wird erkennbar, wie sich im Wechselspiel von Raum und Raum und Figur, Kontinuität und Differenz ein dynamisches Beziehungsgefüge entfaltet, das räumliche und zeitliche Wahrnehmung miteinander verschränkt.

Wahrnehmungen erfassen
und in Beziehung setzen

Impulse für didaktisches Handeln

→ Wahrnehmen als ein Oszillieren zwischen Figur und Grund begreifen

Formen erscheinen nie isoliert. Sie entfalten ihre volle Wirkung erst durch den Kontrast von Licht und Schatten, Dichte und Leere, Figur und Raum.

1 Sammle beim Umschreiten der Skulptur/Plastik Beobachtungen zu Bereichen, in denen etwas auffällig vor dem Grund hervortritt oder sich in ihn auflöst. Notiere, wie sich diese Wahrnehmung verändert, wenn du deinen Standort wechselst.

2 Beschreibe anschließend, welche Übergänge, Brüche oder Wiederholungen dir besonders auffallen und stelle dar, wie sich dein Sehen dadurch verändert.

Denkraum – Strukturen beschreiben | Phänomene räumlicher Kontinuität und Differenzierung sprachlich darstellen

Durch systematisches Umschreiten eines Objekts dessen räumliche Komposition erfassen. Die eigene Bewegung ist die Bedingung das Zusammenspiel von Raum und Figur, Kontinuität und Differenz bewusst zu erleben.

Bewusstes Erkennen und differenziertes Beschreiben des Hervortretens und Zurückweichens von Elementen.

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Die zeitliche Struktur in den Blick tretender Formen und Formgefüge als Grundlage formaler Beschreibung erfassen**

Im Betrachten und Umschreiten einer Skulptur/Plastik scheinen sich Formen permanent in ihren räumlichen Gefügen zu verschieben: Sie tauchen auf, verschwinden und verbinden sich miteinander auf immer neue Weise. Unser Sehen folgt diesen Übergängen wie einem Rhythmus.

1 Untersuche, wie sich in einer Skulptur/Plastik kontinuierliche und unterbrochene Formverläufe abwechseln, und gliedere deine Beobachtungen nach Übergängen, Wiederholungen und Brüchen.

2 Erläutere anhand deiner Notizen, wie diese Abfolge dein Sehen rhythmisiert und belege deine Beobachtungen mit Fachbegriffen zu Form und Raum.

Formale Strukturen
beschreiben und ordnen

Denkraum – Relationen analysieren | Reflexion der Resonanz

Raum geben, um zu reflektieren, dass und wie Bilder und Objekte sich über die Zeit hinweg als dynamische Sinnfelder mit ästhetischer Lebendigkeit entfalten, um auf diese visuelle und gleichfalls körperhaft-räumliche Dynamik aufmerksam zu werden.

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Das Sehen als einen Prozess der Entfaltung von Bedeutung reflektieren**

Form und Sinn entstehen in der Bewegung unseres Blickens. Zwischen dem Sichtbaren und dem, was im Sichtbaren erscheint, öffnet sich ein Raum ästhetischer Bedeutung.

1 Analysiere, wie die Skulptur/Plastik durch den Kontrast von Kontinuität und Unterbrechung eine Spannung zwischen Figur und Grund erzeugt.

2 Begründe, inwiefern sich darin eine besondere Logik des »Sehens als Prozess« zeigt, und erörtere, welche Bedeutung dieser Vorgang für das Verständnis von Form und Zeit in der Kunst hat.

Relationen analysieren und
Wirkung reflektieren

Denkraum – Erkundend erschließen | Das Oszillieren des Blicks – Wahrnehmen und Gestalten zwischen Figur und Grund

Sehen und Gestalten als formgebende, prozesshafte Prozesse begreifen, im Verlauf derer Differenz und Kontinuität, Figur und Grund ständig ineinander kippen.

Gestaltend Relationen im
Vollzug erkunden

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Visuelle Phänomene als Prozesse erkunden. Figur und Raum, Differenz und Kontinuität in ihrem Wechselspiel erkunden und erste eigene Wahrnehmungserfahrungen strukturieren**

Figur und Umraum – Figur und Grund: Initial ein skulpturales/plastisches Objekt beobachten und in Skizzen oder Fotografien untersuchen, wie Figur und Raum ineinandergreifen. Mit Linie, Tonwert oder Schnitt Übergänge, Verdichtungen und Auflösungen verdeutlichen und ordnen eine Bildreihe so, dass das Oszillieren zwischen Bestimmung und Unbestimmtheit sichtbar wird.

Kontinuität und Bruch: Bereiche des Objekts benennen, an denen der Blick »hängen bleibt« oder zwischen denen er springt. Diese Bereiche nachzeichnen – etwa durch Fragmentierung, Überlagerung oder Rasterung und untersuchen, wie sich das stetige Sehen durch wiederkehrende Unterbrechungen verändert. Daraus entwickeln eine kleine Sequenz entwickeln, die zeigt, wie sich der Eindruck der Form verändert, wenn Kontinuität unterbrochen wird.

Das »Einschwingen« des Blicks: Mit Linien oder Notaten nicht zeichnen, »was« zu sehen ist, sondern wann ein Blick ruht, springt oder zurückkehrt. In kurzen Worten (»stoppt«, »zieht an«, »verliert sich«) den Verlauf des Sehens notieren und daraus eine kleine Sequenz entwickeln, in der Bewegung, Rhythmus und Pause spürbar werden.

Reflektierend ordnen

Impulse für didaktisches Handeln

→ **Die in der Exploration gewonnenen Wahrnehmungserfahrungen ordnen und die Übergänge zwischen sinnlicher Erfahrung und gedanklicher Struktur skizzieren**

Diagramm der Wahrnehmung: Analysieren von Aufzeichnungen: Wo entsteht visuelle Stabilität, wo Irritation? In begrifflichen Notaten Kontinuitäten und Brüche, Verdichtungen und Richtungswechsel markieren und das rhythmische, nicht-lineare Geschehen schriftlich oder weitergehend zeichnerisch beschreiben (z. B. mit Begriffen wie »Dichte«, »Orientierungsverlust«, »Pause«, »Stagnation«).

Begriffliche Verdichtung: Visuelle Erfahrungen in Sprache umwandeln durch Sammeln von Gegensatzpaaren für gemachte Beobachtungen (z. B. geschlossen/offen, schwer/leicht, innen/außen). Überführen in kleine Wort-Bild-Kombinationen oder typografische Arrangements. Ziel ist es, die Spannungsrelationen in einer visuellen Grammatik des Sehens zu ordnen.

Reflexionskarte: Zum Abschluss des visuellen Mappings ihres Wahrnehmungsprozesses versehen Lernende ihre Notate zu Kontinuitäten und Brüchen, Verdichtungen und Richtungswechseln, rhythmischem und nicht-linearem Geschehen, wann und wo das Sicht- und Bestimmbare zugleich ein Unsicht- und Unbestimmbares erahnen lässt.

Denkraum – Transformierend weiterführen | Die Form der Differenz: Gestalten einer kontinuierlichen Diskontinuität

Die in der Wahrnehmung erlebte Spannung von Figur und Grund, Kontinuität und Bruch bewusst gestaltend entfalten.

Initiieren eines offenen Produktionsprozesses, in dem erfahrbar wird, wie Sinn im Wechselspiel von Kontinuität und Unterbrechung entsteht – in der leiblich-räumlichen Begegnung mit Material und Form.

Impulse für didaktisches Handeln

→ Wahrnehmung als Gestaltungsprinzip produktiv machen, indem eine erlebte Spannung von Figur und Grund, Kontinuität und Bruch experimentell in eigene Formen transferiert wird

Kontinuierliche Diskontinuität gestalten: Bekannte Materialien (Papier, Draht, Gips, Stoff) zur Verfügung stellen, um eine kleine Raumplastik zu entwickeln, die gleichzeitig geschlossen und offen wirkt. Im Entwurfsprozess werden additive und subtraktive Verfahren so miteinander kombiniert, dass Figur und Grund, Übergänge und Brüche sichtbar ineinandergreifen.

Raum als Figur: Auf diesen Erkenntnissen aufbauend gestalten Lernende ein Objekt, bei dem der leere Raum selbst zur Figur wird – durch Schatten, Licht, Spiegelung oder Transparenz. Dazu erweitern sie die bereits zur Verfügung stehenden Mittel (z. B. um Folie – transparent oder glänzend). Diese Gestaltung wird zum Ausgangspunkt der fotografischen Dokumentation, wie sich das Sehen durch Bewegung und Blickrichtung verändert.

Transformation des Sehens: Im Verlauf des gesamten Prozesses wird das visuelle Mapping in eine freie bildnerisch-plastische Materialarbeit überführt. Das Experimentieren mit Wiederholung, Überlagerung, Verdichtung oder Durchsicht ermöglicht eine visuelle Struktur, in der der Kontinuität und Bruch, Figur und Grund zugleich in einem offenen Prozess zwischen Formung und Auflösung wirksam werden.

Form- und Wirkungs-
bezüge in der Gestaltung
transformierend
weiterführen

