

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

www.uni-kassel.de/zlb

Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten
Staatsprüfung für das Lehramt an
Hauptschulen und Realschulen

Kunst – Subjekt – Pädagogik

Verfasser: Jens Ertelt

Erstprüfer: Bernhard Balkenhol, OStR. i. H.

Zweitprüferin: Prof. Dr. Ursula Panhans-Bühler

Bearbeitungszeitraum: 23.02.2011 – 18.05.2011

Inhalt

1.	Einleitung.....	4
2.	Historische, gegenwärtige und entwicklungspsychologische Ansätze zur zeichnerischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.....	9
2.1	Historische Aspekte des Zeichenunterrichts.....	9
2.1.1	Die Institutionalisierung des Zeichenunterrichts.....	11
2.1.2	Historische Aspekte in der Jugendzeichnung in der Nachfolge der Kunsterzieherbewegung.....	16
2.2	Aktuelle kunstdidaktische Diskussionsansätze in der Jugendzeichnung.....	18
2.3	Entwicklungspsychologische Erklärungsmodelle der zeichnerischen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter.....	24
2.3.1	Erklärungsmodelle für die Kinder- und Jugendzeichnung aus der kognitiven Psychologie.....	24
2.3.2	Erklärungsmodelle für die Kinder- und Jugendzeichnung aus der künstlerisch orientierten Psychologie.....	28
2.4	Kurze Zusammenfassung und These der Arbeit.....	32
3.	Kunst	33
3.1	Das Verhältnis der Zeichnung zur Wirklichkeit und dem Subjekt des Künstlers	35
3.2	Die Entgrenzung des Mediums Zeichnung in der Spätmoderne.....	41
3.2.1	Die Zeichnung greift in den Raum.....	42
3.2.2	Die Zeichnung als Handlung.....	44
3.3	Die Zeichnung als Bestandteil eines freien, kommunikativen Spiels.....	47
3.3.1	Ästhetisches Empfinden als Voraussetzung für ein freies, kommunikatives Spiel.....	52
3.3.2	Das freie, kommunikative Spiel als 'Anwendung' in der Zeichnung.....	55
3.4	Kurze Zusammenfassung und Erweiterung der These.....	60

4. Subjekt	62
4.1 Das Subjekt und seine Identität.....	66
4.2 Das dividuelle Subjekt.....	72
4.3 Die dividuelle Wahrnehmung.....	75
4.3.1 Die Differenz und die Verzeitlichung der dividuellen Wahrnehmung im Zeichenprozess.....	78
4.3.2 Dividuelle Wahrnehmung und ästhetische Intelligenz.....	80
4.3.3 Begründungen aus der Neurologie.....	83
4.4 Erweiterung der These: das dividuelle Subjekt als Bestandteil eines freien, kommunikativen Spiels.....	87
 5. Pädagogik	 90
5.1 Nutzlosigkeit einer Methode der Zeichnung?.....	92
5.1.1 Sachzeichnungen und gebundenes Zeichnen.....	94
5.1.2 Experimentelles Zeichnen.....	98
5.2 Dividuelle Zeichenprozesse.....	102
5.2.1 Wiederholung.....	106
5.2.2 Übung.....	108
5.3 Ausdifferenzierung der These: das zeichnerische Handeln im Jugendalter als freies, kommunikatives Spiel.....	111
5.3.1 Abkürzungen und Umwege.....	113
5.3.2 Pädagogische Inszenierung.....	114
 6. Schluss.....	 119
 7. Literatur.....	 122
 8. Anhang.....	 128

1. Einleitung

Am Ende eines kunstpädagogischen Studiums steht die Notwendigkeit, Position zu beziehen. Die Positionsfindung ist im Verhältnis der vielfältigen Diskurse 'Pädagogik' und 'bildende Kunst' möglich, wobei Pazzini (2003a) deutlich macht, dass es einen gemeinsamen Diskurs innerhalb der Kunstpädagogik nicht geben kann (vgl. Buschkühle, 2007).

Stattdessen wird die aktuelle wie auch zukünftige individuelle kunstpädagogische Theorie-Praxis-Orientierung jeweils von den *je unterschiedlichen*¹ persönlichen und kontextuellen Rahmenbedingungen her geprägt sein, die die einzelnen KunstpädagogInnen mitbringen und bewegen werden, ihre didaktischen Grundlagen und ihr Selbstverständnis jeweils aus einem Konglomerat an unterschiedlichen Theorie- und Praxis-Angeboten *selbst* zusammensetzen zu müssen. (Kettel, 2001, S.18)

Dieser Umstand, nämlich die Unterschiedlichkeit von zuweilen konkurrierenden Theorien und Diskursen, die sich in der Kunstpädagogik begegnen, zwingt den oder die KunstpädagogIn zur Positionierung, die allerdings nicht in verhärtete Vorurteile übergehen darf, was ein Spannungsfeld innerhalb des Studiums erzeugt. Dieses muss nicht nur ausgehalten, sondern auch bearbeitet, zu einem Lösungsansatz getrieben werden. Die vorliegende Arbeit soll den Versuch darstellen, eben diese Leistung zu erbringen.

Der thematische Anlass für diesen Text ist ein Problem, welches mir beinahe in jedem Unterrichtsversuch in der Mittelstufe während meiner Praktika und Projekte begegnete. In der Adoleszenz entwickeln SchülerInnen ein problematisches Verhältnis zu ihrer eigenen ästhetisch-praktischen Arbeit, sie kritisieren ihre Arbeiten und messen sich zunehmend an 'äußeren' Faktoren wie dem adäquaten Transport einer Aussage und vor allem der formalen Wirklichkeitsanalogie ihrer Erzeugnisse (vgl. u.a. Glas, 1999; Kirchner, 2003a; Schulz, 2007, Burton, 2007). Besonders der produktive Umgang mit dem Medium Zeichnung ist in dieser Hinsicht anfällig für übermäßig kritische und in der Folge enttäuschte Bewertungen der eigenen Fähigkeiten. Diese Arbeit behandelt deshalb ein Problem der ästhetischen Praxis². Die gegenwärtigen Praxisvorschläge

1 Hervorhebungen sind, soweit nicht anders vermerkt, in Originaltexten enthalten und werden in Zitaten übernommen.

2 Maset (2001) definiert Praxis, in Abgrenzung zum „Poiesis-Paradigma“, also dem Werk (dem Produkt), das 'fertig' aus einer produktiven Handlung heraus entsteht, als „das prozessuale Tun selbst – [..] als] das Handeln als Selbstzweck“ (S. 28; Sowa, 2000, S.26f.; zitiert in ebd. S.28). Praxis ist also, so beschreibt Maset weiter, eine auch in der Gegenwartskunst aufzufindende

verschiedener Autoren (vgl. Abschnitt 4 und 5) bilden hierbei unterschiedliche Meinungen ab, wie mit dem Phänomen der Distanzierung Jugendlicher zu ihren Zeichnungen umgegangen werden sollte.

Die Praxisdiskussion der Jugendzeichnung soll in dieser Arbeit umgedacht und analog zur Gegenwartskunst als freies, kommunikatives Spiel konzipiert werden. Die Beziehung zwischen Kunst, Subjekt und Pädagogik kann jedoch nicht als harmonisch und widerspruchsfrei³ gedacht werden, sondern als konfliktreiches Einbringen von künstlerischen Denkweisen und Wahrnehmungsgewohnheiten des Subjekts, welche auf der Ebene der Pädagogik miteinander konfrontiert und verhandelt werden. Die drei dieser Arbeit zugrundeliegenden Diskussionsebenen Kunst – Subjekt – Pädagogik werden folgendermaßen entwickelt: Ausgehend von (kunst-)pädagogischen und entwicklungspsychologischen Prämissen werden *erstens* auf der Ebene der 'Kunst' Denkprozesse aus gegenwartskünstlerischer Perspektive entwickelt, *zweitens* auf der Ebene des 'Subjekts' Wahrnehmungsprozesse skizziert, welche *drittens* auf der Ebene der 'Pädagogik' als Feld der 'Anwendung' zusammengeführt werden. Die Frage ist, welche Konsequenzen künstlerische Denkweisen bezüglich der Zeichnung auf der Subjekt- und Pädagogikebene produzieren. Im Verlauf der Arbeit werden schrittweise Thesen entwickelt und erweitert. Nach dieser Einleitung als erstem Anhaltspunkt zur Motivation und grundsätzlichen Idee der Arbeit folgen vier weitere Abschnitte.

Abschnitt 2 verfolgt die Herangehensweisen an den Zeichenunterricht zunächst aus einer historischen Perspektive, aus der sich die aktuelle Diskussion bezüglich der Jugendzeichnung entwickeln lässt. Zudem werden gegenwärtige Standpunkte der Entwicklungspsychologie beleuchtet, die unterschiedliche

Tendenz der Prozessualisierung, die sich vor allem über die *Bewegung* definiert, die auf einem „Handlungsvollzug oder Tätigsein das Ziel *in* ihr selbst [trägt], bei ihr *sei* die Vollzugsbewegung selbst das Ziel“ (Sowa, 2000, S.26f; zitiert in Maset, 2001, S.28f).

3 „Wer Kunstpädagogik widerspruchsfrei, in Zielsetzungen und Begründungsformeln glatt aufgehend beschreibt (und das tun „Didaktiken“ in der Regel), beschreibt sie falsch. Kunstpädagogik kann ihren Rest an verquerem Sinn heute nur noch auf dem Umweg über das gewagte, erfolgsunsichere Experiment einer alternativen Praxis finden. Andernfalls würde sie zur fragwürdigen Institution erstarren“ (Selle, 1998, S.198). Weiterhin wäre zu fragen, ob die Pädagogik dem Subjekt nützt, „dem sie ja im gleichen Moment, in dem sie ihm Beistand verspricht, sein ästhetisches Entscheidungsrecht garantieren müßte“ (ebd. S.184)? Oder anders formuliert: braucht das Subjekt die Pädagogik für seinen ästhetischen Bildungsprozess? Gleichzeitig müsste man ebenfalls fragen, ob die Kunst pädagogische Vermittlungsdienste überhaupt braucht, „weil sie auf eine Direktkonfrontation mit ihrem Wahrnehmungssubjekt angelegt ist“ (ebd. S.184). Um diesen Fragen etwas vorzugreifen: Die Rolle der Pädagogik, so wird in dieser Arbeit deutlich, „ist die Solidarisierung mit der Ziellosigkeit von Kunst und der Zwecklosigkeit des Subjekts“ (ebd. S.184).

Erklärungsansätze für die zeichnerische Entwicklung von Jugendlichen bieten. Anhand der historischen und aktuellen Ansätze wird deutlich gemacht, dass sich die Diskussion in dieser Arbeit anhand zweier wesentlicher Bezugspunkte entwickeln lässt: die Auffassung der Zeichnung als Medium der bildenden Kunst, ihrer Qualitäten, ihres (umstrittenen) bildenden Potentials, und ihrer künstlerischen Relevanz und das in Zeichenprozessen handelnde Subjekt, seiner Fähigkeiten, Erwartungen, Fragen, Positionen und Ideen. Auf der Ebene der Pädagogik treffen sich Kunst und Subjekt; dort finden (Aus-)Handlungen statt.

Abschnitt 3 behandelt die *Kunst*, konkreter: die Zeichnung als Medium der bildenden Kunst, die als Möglichkeitsraum für Denkprozesse verstanden wird. In ihr werden „Vorstellungsvermögen und Handlungsmöglichkeiten“ sichtbar und nutzbar (Maset, 2001, S.9). Das Verständnis der Entwicklung der Zeichnung von einem in der Krise der Moderne sich befreienden, sich radikal erneuernden Medium, welches nach dem Einfluss des (Künstler-) Subjekts, seiner Wahrnehmung und der Möglichkeit, dem Medium spezifisch eigene Wirklichkeiten zu erzeugen, fragt, ist hierbei von großer Relevanz. Ausgehend von der Diskussion der medienspezifischen Elemente und der Auffächerung der zeichnerischen Positionen der Spätmoderne wird das Medium Zeichnung als Bestandteil eines freien, kommunikativen Spiels erörtert. Hierin liegt meiner Ansicht nach eine große Chance für den Einbezug von künstlerischen Denkprozessen in den zeitgenössischen Umgang mit Zeichnung im Kunstunterricht.⁴

Abschnitt 4 behandelt das spätmoderne *Subjekt*, welches im Zusammenhang mit verschiedenen theoretischen Bezügen als *Dividuum* aufgefasst wird. Zur Konstruktion einer pädagogischen Inszenierung von Zeichenprozessen ist ein Subjektverständnis notwendig, das sowohl die differenzielle, temporäre und fragmentarische Qualität von Selbstkonzepten und Wahrnehmungen als auch die möglichen Kontaktstellen für die Konfrontation mit

4 Die Zeichnung als Medium in der bildenden Kunst wird deshalb herausgehoben, da sich in unterschiedlichen Ansätzen zum Umgang mit Zeichnung verschiedene Auffassungen über den Kunstbezug des Mediums abzeichnen. Oftmals, so mein persönlicher Eindruck, wird die künstlerische Relevanz des Mediums der pädagogischen 'Instrumentalisierung' geopfert (vgl. Sowa, 2006). Hierbei teile ich jedoch Masets (1995) Position, der konstatiert: „Wenn die Bezeichnung für unser zu diskutierendes Unterrichtsfach heute noch weitgehend Bildende Kunst und nicht etwa Perzeption ist, dann drückt sich darin ein Tribut gegenüber der Kunst als den Inhalten aus, die wesentlich zur Konstitution unseres Verständnisses von Wahrnehmung beigetragen haben, und zwar häufig dadurch, daß die Kunst traditionelle Wahrnehmungsweisen in Frage stellte“ (S.98).

künstlerischen Haltungen (mit-)denkt.

Es sind zwei kunstpädagogische Blickrichtungen auf das Subjekt der Gegenwart denkbar – eine, die unter dem Anspruch ästhetischer Eigenarbeit in Wahrnehmungssituationen gesellschaftlicher Wirklichkeit führt (mit der Möglichkeit des Hineingleitens in künstlerische Formprozesse der Erfahrungstätigkeit), und eine, die Konfrontationen des Subjekts mit Gegenwartskunst inszeniert, mit einer Kunst, die sich in reflexiver Distanz zur Wirklichkeit der Gegenwart befindet, aber eben auch in ihrer Nähe. (Selle, 1998, S.192)

Im Unterschied zu aktuellen Praxisdiskussionen soll dem Subjektverständnis dieser Arbeit nicht die Frage nach den erwartbaren, altersgemäßen Möglichkeiten und Fähigkeiten in bestimmten hierarchischen und vorhersehbaren Entwicklungsstufen, sondern die Frage nach der Haltung zum Medium, die Frage nach künstlerischen Denkformen, im Vordergrund stehen. Erwartungen sind ein 'Warten' auf bestimmte Entwicklungsgänge, die aber nicht gleichzeitig stattfinden (können), daher wird von unterschiedlichen Perspektiven in diesem Abschnitt für ein Subjektverständnis gestritten, das nicht hierarchisch, sondern selbstbestimmt, temporär und situativ wandelbar ist.

Abschnitt 5 führt die in den vorangegangenen Abschnitten erarbeiteten Einsichten aus der Kunst und der Subjekttheorie zusammen auf die Ebene der *Pädagogik*. Anhand von konkreten Praxisvorschlägen zum gebundenen Sachzeichnen und zum experimentellen Zeichnen wird die Frage gestellt, wie sich die verschiedenen Diskurse (Kunst – Subjekt – Pädagogik) zusammenbringen lassen, ohne eine Hegemonie als 'gewaltsame' Schaffung eines didaktischen Konsens auszuüben. Hierbei wird die überspitzte Frage zu stellen sein, ob eine Methode der Zeichnung grundsätzlich, da sowohl die Kunst als auch das Subjekt keiner pädagogischen Eingriffe bedürfen, nutzlos (jedoch nicht sinnlos) ist. Die Denkfigur des freien, kommunikativen Spiels wird weiter entwickelt und für pädagogische Zusammenhänge fruchtbar gemacht, was vertiefte Fragen zur pädagogischen Inszenierung von Zeichenprozessen aufwirft. Die zeitlichen Verschiebungen der individuellen Wahrnehmung und die damit einhergehenden Möglichkeiten des wiederholenden und übenden Arbeitens werden als Grundlage für eine Anwendung des freien, kommunikativen Spiels auf die Zeichnung im Jugendalter entwickelt. Der Abschnitt wird mit Überlegungen zur produktiven pädagogischen Inszenierung der Spielbewegung in zeichnerischen Prozessen geschlossen. An dieser Stelle werden die in der Arbeit entwickelten Thesen

gebündelt und schematisch visualisiert.

Die verschiedenen „benachbarten Diskurse“ die sich eine „zeitgenössisch-nachmoderne Kunstpädagogik“ erschließen muss, „um ihrer Verantwortung gegenüber eine[r] gewachsenen gesellschaftliche[n] Komplexität, den hierin handelnden Subjekten und den angemessen ästhetisch-künstlerischen Lehr- und Lerninhalten gerecht werden zu können“, umfassen mittlerweile sowohl pädagogische, psychologische, neurologische als auch künstlerische, kunsthistorische und kulturwissenschaftliche Positionen (Kettel, 2001, S.15). Diese Bezüge werden im Laufe der Arbeit angeschnitten, können jedoch nicht in ihrer Gesamtheit wiedergegeben werden. Verkürzungen sind zuweilen notwendig, wobei ich großen Wert auf eine möglichst differenzierte Darstellung der behandelten Forschungsergebnisse und Theorien gelegt habe.

2. Historische, gegenwärtige und entwicklungspsychologische Ansätze zur zeichnerischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

2.1 Historische Aspekte des Zeichenunterrichts

Zunächst soll diskutiert werden, wie und mit welchen Absichten und Zielen die Zeichnung – im historischen Zusammenhang betrachtet – in die Institution Schule integriert wurde,⁵ denn aktuelle Forschung und Diskussionansätze zur Kinder- und Jugendzeichnung fragen verstärkt nach den historischen Wurzeln des Mediums Zeichnung innerhalb von pädagogischen Kontexten. Die Zeichnung darf als der Ursprung institutioneller kunstpädagogischer Bemühungen gelten und muss einem allgemeinbildenden Anspruch genügen, der hier zunächst historisch anhand der Darstellungen von Kemp (1979), Selle (1981) und Glas (1999) näher untersucht werden soll.

Zeichnen hat man zu Recht das Ringen um Millimeter genannt. In der Tat entscheiden geringste Abweichungen des Stifts nach oben oder unten, nach links oder rechts über den Ausdruck einer Gestalt, eines Gesichts, einer Beziehung zwischen Objekt und Raum. Soll dieser Prozess der Formgebung zufriedenstellend verlaufen, bedarf es einer sehr feinen Abstimmung von Hand und Kopf. Die Hand muss befähigt sein, eine kombinierte Bewegung kontrolliert auszuführen; sie übt Druck aus und bewegt gleichzeitig das Werkzeug über die Fläche. Allein diese Dosierung von horizontaler und vertikaler Aktivität verlangt eine Sensibilität, die menschheitsgeschichtlich einen langen Entwicklungsgang und individualgeschichtlich eine bestimmte Reife und intensive Schulung voraussetzt. (Kemp, 1979, S.7)

Kemp stellt in seiner Äußerung wesentliche Merkmale der Handzeichnung⁶ dar, deren Bedeutung in unterschiedlichen Ansätzen in der Geschichte des Zeichenunterrichts betont wurde. Zudem liefert er wichtige Anhaltspunkte dafür, warum das Fach 'Zeichnen' überhaupt eine permanente und sogar zentrale Rolle in

5 Kemp (1979) führt eine umfassende Diskussion über die Entwicklung des Zeichenunterrichts vor allem bezogen auf England, Frankreich und Deutschland von 1500 bis 1870. Die Darstellung hier soll sich allerdings auf die Situation in Preußen beschränken und erst im 19. Jahrhundert einsetzen, da zu dieser Zeit die wesentlichen Grundsteine für ein einheitliches und allgemeinbildendes Schulsystem gelegt wurden und somit das Zeichnen eine entsprechende Relevanz erhielt. Vor dem 19. Jahrhundert war Zeichenunterricht fast ausschließlich für die höheren Stände zugänglich und wurde im Sinne der Adelskultur und der Kultivierung des höheren Bürgertums betrieben (vgl. Peez, 2005).

6 Die Handzeichnung hat in Abgrenzung zu anderen grafischen Medien als „Handschriftlichkeit“ und „subjektive Entäußerung des Künstlers“ in der „klassischen Kunstgeschichtsschreibung“ eine lange Tradition (Heinzelmann, 2004, S.11). Dieser Aspekt wird im zweiten Teil der Arbeit näher beleuchtet. Für die Verwendung des Begriffes in diesem Zusammenhang ist ihre Qualität als 'unmittelbares' und an in der Verfügbarkeit und Handhabung wenig aufwändige Mittel gebundenes Medium wichtig.

allgemeinbildenden Schulcurricula fand. Deutlich wird vor allem die Verbindung zwischen der Handfertigkeit und dem planenden, kognitiven Denkkapparat, der im besten Falle sensibel genug ausgebildet werden muss, um eine kontrollierte Bewegung eines Werkzeugs so auszuführen, dass ein Formgebungsprozess zufriedenstellend durchgeführt werden kann. Zeichnung kann als die freieste, aber auch kontrollierteste, kontrollbedürftigste Tätigkeit des Menschen aufgefasst werden, die als eine „grundlegende, allgemeine geistige Tätigkeit, als Planen und Entwerfen von Wirklichkeit, den intellektuellen Operationen aufs engste verwandt“ dargestellt wird (ebd. S.7).

Selle (1981) beurteilt die Entwicklung des Zeichenunterrichts vor allem vor dem Hintergrund der Sozialisation und der „Kultur der Sinne“. Er untersucht, wie sich die Perspektive auf Sinneswahrnehmung in ihrem historischen Zusammenhang verändert. Er begreift dabei die Kultur der Sinne als einen sozialen Prozess und als soziales Produkt, das die Sinneswahrnehmung in bestimmten historischen Traditionen unterschiedlich behandelt; ästhetisches Lernen ist für Selle zeitgebunden.⁷ Die Ästhetische Sozialisation⁸ sieht er als eine 'Sozialwerdung' der Sinne, die durch äußere Einflüsse geformt wird und auf bestimmte, präformierte Wahrnehmungs- und Interpretationsergebnisse, beispielsweise in „der Konstitution des bürgerlichen Subjekts“, abzielt (ebd. S.13). Die „ästhetisch[e] Erziehung“ meint nach Selle folgerichtig die „gezielte[n] Eingriffe in diesen gesellschaftlichen Vorgang“, die immer unter bestimmten sozialen, ökonomischen und historischen Prämissen und unter der Beeinflussung und Steuerung des

Ablaufs dieses Prozesses an bestimmten Punkten [stattfinden]. [...] Mit der Kultur der Sinne d.h. mit der historischen Formung der Sinnlichkeit als Instrument orientierender (und begreifender) Erkenntnis sind die rationalen Formen menschlicher Existenzbewältigung, das Denken, die Begriffe eng verbunden. (ebd. S.13ff)

Die Perspektive auf die ästhetisch-zeichnerischen Erzeugnisse von Jugendlichen, auf die diese Arbeit im Besonderen eingeht, wird von Glas (1999) im Hinblick auf die historische Entwicklung des Zeichenunterrichts ergänzend aufgezeigt. Die Haltung zur Zeichnung im Jugendalter in der Folgezeit der

7 „Alles, was zu einer Kultur der Sinne beiträgt und in welchen Aktivitäten sie sich bestätigt oder verändert, kann man mit dem Begriff des ästhetischen Lernens umschreiben“ (Selle, 1981, S.12).

8 Der Prozess der 'Sozialisation' kann entweder pessimistisch als eine Zurichtung des Einzelnen oder optimistisch als eine Menschwerdung und Handlungsfähigkeit begriffen werden (vgl. Selle, 1981).

Kunsterzieherbewegung prägte vor allem die noch heute oftmals vertretene Auffassung der Jugendzeichnung als einen ästhetischen Niedergang (vgl. Kläger, 1990; Schütz, 1992; zitiert nach Glas, 1999). Die Folgen der Kunsterzieherbewegung waren im Falle der Jugendzeichnung vor allem ein Interessensverlust an den ästhetischen Äußerungen von Jugendlichen seitens der Pädagogen und Forscher, denn die Kinderzeichnung stand eindeutig im Fokus der Aufmerksamkeit. Anhand der Entwicklung von gebundenen Zeichenmethoden bei Pestalozzi und Ramsauer bis hin zur Kunsterzieherbewegung wird im Folgenden gezeigt, wie das zeichnerische Tun von Kindern als künstlerisch wertvolle Entwicklungsphase entdeckt und gleichzeitig die Perspektive auf die Jugendzeichnung in ihrer Nachfolge verstellt wurde. Weiterhin sollen aktuellere Ansätze zur Einschätzung der Jugendzeichnung behandelt werden, die Bezug auf die historisch zu verhandelnden Positionen nehmen.

2.1.1 Die Institutionalisierung des Zeichenunterrichts

Die ersten wichtigen Argumente für eine umfassende Akzeptanz der Zeichnung in Schulcurricula lieferte Wilhelm von Humboldt, der die unterrichtlichen Bemühungen im frühen 19. Jahrhundert, die sich hauptsächlich in Musterkopien erschöpften, kritisierte. Humboldts Ideale entsprachen einem Zeichenunterricht, der als Teil der „ästhetischen Erziehung, die wiederum unverzichtbarer Bestandteil einer allseitigen und universalen Bildung des Menschen ist“, aufgefasst werden sollte (Kemp, 1979, S.190f). Der utilitaristische Charakter sollte der Zeichnung genommen werden; stattdessen waren die ästhetischen Kräfte des Menschen allgemein zu bilden.

Humboldts Zeitgenosse Pestalozzi legte in seiner einflussreichen Zeichenmethodik weniger Wert auf die Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit in ästhetischer Hinsicht. Bei „Pestalozzi und sein[en] Nachfolge[rn]“ wurde, Selle (1981) zufolge, die Methodik des Zeichenunterrichts vor allem durch die „Verödungsgeschichte der sinnlich-praktischen Aneignungstätigkeit“ geprägt, die längst nicht mehr „jener universellen sinnlichen Zeichensprache“ genügte, die sich „noch W. v. Humboldt um 1820 vorgestellt hatte“ (S.107). Auch Kemp (1979) stellt fest, dass Humboldt dem Zeichnen, im Unterschied zu Pestalozzi, „als einem unverzichtbaren Teil der ästhetischen

Erziehung lieber eine andere Richtung hin auf qualitative und nicht quantitative Aneignung der Welt“ gegeben hätte (S.196). Die Zeichnung als Sprache war zwar Humboldt und Pestalozzi gleichsam wichtig, jedoch legte Humboldt stärkeren Wert auf ihr Erkenntnispotential und verstand sie nicht als abstrakt-begriffliches Benennungsinstrument, wie Pestalozzi es tat.

Pestalozzi hob zwar das natürliche Interesse der Heranwachsenden am Zeichnen als wichtigste Grundbedingung hervor, vertrat allerdings in der Praxis die Ansicht, dass dieses Bedürfnis zu geistigen Fähigkeiten umgeformt werden müsse (vgl. Glas, 1999). Die Zeichenmethoden waren entsprechend gebunden und zielgerichtet. Selle (1981) hebt hervor, dass die „[k]ünstlerische Empfindsamkeit, [die] einst Ausstattungsmerkmal des bürgerlichen Ich“ war, zur Beiläufigkeit degradiert wurde (S105). „[E]ine emanzipatorisch-ästhetische Erziehung [erschien] entbehrlich [und] [d]ie Entwicklung im Produktionsbereich [...] fördert[e] formal disziplinierende Lernprozesse selbst und gerade dort, wo es einmal galt, den Menschen in das Reich der Freiheit zu geleiten“ (ebd. S.105).⁹

Methodisch war der Unterricht durch Kopieren und Linearzeichnen, abstrakte, mechanische Vollzüge, Hand- und Armbewegungen, Strenge und Überprüfbarkeit geprägt: „Der Zeichenunterricht hatte nun einen Beitrag zur Sozialisation der Sinne und der Fähigkeiten des neuen industriellen 'Gesamtarbeiters' zu leisten“ (ebd. S.107). Konkret sah Pestalozzis Methodik eine systematische Aneignung von zeichnerischen Fähigkeiten nach einer strengen Stufenfolge vor: Ausgehend von der Einprägung von Linien und Formen kamen die SchülerInnen zum Abmessen von typisierten Formen (wie Dreieck, Quadrat, Kreis oder Winkel), um dann letztlich zum Zeichnen und Schattieren von Körpern überzugehen. Die hier zu entwickelnden Fähigkeiten sah Pestalozzi als Schlüssel zur Welterschließung. Die Formerschließung (Quadrat, Dreieck, Kreis) bildete die Basis des Denkens und die Ausprägung eines Denkvermögens machte moralisches Handeln erst möglich (vgl. Skladny, 2010). Praktisch war das Ziel der

⁹ Allerdings ist zu betonen, dass die Entwicklungen, die der Zeichenunterricht zu Zeiten Pestalozzis und seiner Nachfolge unternahm, nicht unabhängig von ihren historischen Kontext gesehen werden können. Selle (1981) hebt dies deutlich hervor, denn der Bedarf nach elementar ausgebildeten Arbeitern war zur Zeit der Industrialisierung groß: die Schulung der kindlichen Wahrnehmungsfähigkeit sollte in der Pestalozzinachfolge „weniger ästhetische Erziehung als intellektuelle Übung“ sein und wurde als „eine neue Form der Abrichtung und Disziplinierung der Schulpflichtigen durch Zeichenunterricht“ betrieben (S.107). Der Zeitgeist war ebenso durch materielle Verelendung und moralischen Verfall in der Gesellschaft gekennzeichnet, weshalb bei Pestalozzi der Rückbezug auf die ethischen und handwerklichen Fähigkeiten nachvollziehbar erscheint (vgl. Skladny, 2010).

Übungen die Bildung von 'richtigen Begriffen', wobei davon auszugehen ist, dass die meisten SchülerInnen (vor allem in den Volksschulen) ohnehin über die ersten beiden Stufen (maximal) nicht hinauskamen – deshalb verlief der nach Pestalozzis Vorstellungen durchgeführte Unterricht zum Großteil praktisch in gewohnten Bahnen und beließ es bei Kopierübungen (vgl. Kemp, 1979).

[Die] Absicht des elementaren Zeichenunterrichts war die schulmäßige Ausführung von Handgriffen und Lernschritten, deren Sinn den Schülern verborgen bleiben mußte, weil sie die vielen Stufen nicht überblicken konnten, und weil diese Übungen ohne Bezug zu ihren Aneignungsbedürfnissen blieben. (Selle, 1981, S.109)

Der Unterricht reproduzierte seine eigenen spezifischen Werte in der Methode und den Ergebnissen. Als mehr oder weniger implizite Lernziele wurden die in der industriellen Kultur verankerten Werte Fleiß, Ordnung und Disziplin in der Unterrichtspraxis mehr als deutlich (vgl. ebd.).

Das Linearzeichnen bei Pestalozzi stellte eine radikale Neubegründung der Zeichenmethoden dar. Aus dem Schreibenlernen heraus sollte die Fähigkeit zum Zeichnen gewonnen werden, die einen engen Bezug zu Fähigkeiten des Redens und Zählens, der Messkraft und Ausmessungskraft hielt. Die Form sollte durch die Ausmessung richtig bestimmt werden, jedoch waren die Schüler vollkommen vom Lehrer abhängig, denn nur durch das Vor- und Nachzeichnen konnten die 'richtigen Begriffe' vermittelt werden (vgl. ebd.). „Die Natur gibt dem Kind keine Linien, sie gibt ihm nur Sachen, und die Linien müssen ihm darum gegeben werden, damit es die Sachen richtig anschauen [kann]“ (Pestalozzi, Bd. 13; zitiert in Kemp, 1979; S.291). Die vom Lehrer vermittelten geometrischen Urelemente dienten zur Heranbildung der richtigen Auffassung von Dingen, die letztlich nur bildlich vermittelt wurden. Kemp kritisiert: Hierbei „deutet sich die Gefahr an, dass die Methode auch die Außenbeziehungen des Schülers in ein System integriert, das von ihm als schulisches erfahren wird, als System, das von der Schule aus und nur für diese gilt“ (S.291). Dabei muss jedoch betont werden, dass es Pestalozzi nicht um die *künstlerische* Erziehung ging, denn es bestand ein diametraler Widerspruch zwischen geometrischen Zeichenübungen und auf kindliche Gestaltung ausgerichteter ästhetischer Erziehung (vgl. Glas, 1999; Skladny, 2010). Da sich Zeichnen im Laufe des 19. Jahrhunderts in Preußen zu einem Massenfach entwickelte, musste „eine größere Anzahl von Schülern erreicht und gefördert werden, für individuell schöpferische Eigenleistungen

[bestand deshalb] keinerlei Spielraum mehr“ (Glas, 1999, S.21). Als Konsequenz ging man vom Mittel der Klasse aus und formulierte so folgerichtig eine Gleichschrittpädagogik.

In der Pestalozzinachfolge fanden vor allem die Zeichenlehren Schmid und Ramsauers Anwendung, die sich inhaltlich der Entwicklung von 'Ausdruckskraft', Schmid nannte es die 'Kunstkraft', zuwandten. Zeichnen wurde jedoch nicht mehr ausschließlich, im Sinne Pestalozzis, als Verstandesbildung betrieben, sondern auch in Bezug auf einen möglichen ästhetischen Nutzen betrachtet. Schmid erklärte die geometrische Ordnung der Natur zum „Fundament und alleinigen Mittel der Geschmacksbildung“ (Kemp, 1979, S.294). Praktisch gesprochen waren bei Pestalozzi 'richtige' und bei Schmid 'schöne' Figuren herzustellen, wobei sich der Schüler sukzessive vom unvollkommenen Vorbild lösen sollte, um schöne Formen aus sich selbst hervorzubringen (vgl. ebd.; Skladny, 2010). Schmid und Ramsauer favorisierten allerdings vor allem motorische Zeichenübungen, sogenanntes 'Zeichenturnen'. Diese Übungen waren nicht direkt anwendungsbezogen, sondern 'Trockenübungen', die der Schulung des für das Zeichnen relevanten Bewegungsapparates dienten (vgl. Kemp, 1979).¹⁰

Ramsauer radikalisierte diesen Ansatz und

empfohl 1821 Lehrern, den Takt zu zählen und mit dem Kommando »Setzt an! Ziel – het!« die Schüler zu motorischen Automaten beim Linienzeichnen zu machen. Er begründete das mit dem Prinzip der Verstärkung – wie bei »dem Soldaten, der bei dem Takte der Trommeln (...) kühner vorwärtsschreitet«. Wo immer später elementarisiert wurde, kam dieser disziplinierende Grundzug regelmäßig zur Geltung. (Selle, 1981, S.109)

Trotz der im Grunde 'freien' Intentionen Ramsauers¹¹ und Schmidts erstarrten die Zeichenmethoden im 19. Jahrhundert zunehmend. Durch abstrakt-geometrisches, Linear-, Takt- und Körperzeichnen wurde über die Bedürfnisse der Schüler

10 „Neben der unsystematischen Kopierpraxis gab es lediglich ein Linearzeichnen mit abstrakten, mechanischen Vollzügen von Arm-, Hand- und Fingerbewegungen – eine Art »Zeichenturnen«. Diese Auffassung von Zeichenunterricht hatte Zukunft, und sie hatte »Methode«. Kemp erklärt die »weitgehende Stagnation (...) auf dem Sektor von Fachtheorie, Unterrichtsorganisation und Methoden seit der Pestalozzischen Reform« auch aus der Tatsache, daß die um Anerkennung ihres Faches bemühten Zeichenlehrer ganz besonders stark »auf das Pädagogische, Strenge, Überprüfbares« im Methodenangebot setzten (S. 276)“ (Selle, 1981, S.107).

11 „Ramsauer entdeckt 'Leben und Kraft in den einzelnen Linien' und Figuren, also den eigenen Ausdruckssinn der Elemente in dem Bereich, der noch vor der konventionellen Sinngrenze liegt. [...] Bei Ramsauer sind [zwar] Zeichnen und Natur in ihren gemeinsamen Ausdrucksqualitäten fest verbunden“, dennoch führte seine Methode nur zur Entwicklung einer elementaren Ausdruckssprache (Kemp, 1979, S.299).

hinweg unterrichtet¹² und es wurden vor allem die Erziehungsideale der Institution Schule reproduziert (vgl. Kemp, 1979).

Vor diesem Hintergrund ist die Reformbewegung des ausgehenden 19. Jahrhunderts zu verstehen. Die Neubestimmung des Kunstunterrichts durch die Kunsterzieherbewegung entfernte sich von der Frage nach den Urformen (Quadrat, Dreieck, Kreis) der Zeichentätigkeit und der formalen Strenge der elementarisierten Zeichenmethode. Der Kunsterziehertag 1901 in Dresden öffnete die Türen für eine Ablehnung der geometrischen Methode auf der einen und einer größeren Gewichtung des Ästhetischen auf der anderen Seite; dies war gleichbedeutend mit dem Entwurf einer Pädagogik „von Kinde aus“ (Skladny, 2009, S.163). Die Kunsterzieherbewegung entwarf eine auf Rousseau zurückgehende romantische Auffassung der Kindheit. Das Kind wurde als eigenständiges schöpferisches Wesen entdeckt, was sich „für die Kunstpädagogik als kopernikanische Wende erwiesen“ hat (ebd. S.164). Die sich verändernden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts warfen Fragen nach der verbesserten Teilhabe des Proletariats an Kunst auf und verhalfen der Reformbewegung zu großem Einfluss (vgl. Selle, 1981). Die wirtschaftliche Weiterentwicklung und die Heranbildung eines modernen Konsumenten standen nun im Mittelpunkt staatlicher Erziehungsinteressen. Gleichzeitig entstand ein „Blick für den Zusammenhang kindlicher Darstellungsformen mit affektiven und kognitiven Leistungen“ (ebd. S.122). Das Zeichnen wurde als Phänomen kindlicher Welterfahrung und emotionaler Verarbeitung wertgeschätzt. Protagonisten dieser Reformbewegung waren Lichtwark und später Hartlaub, die im Grunde die objektivistischen Einseitigkeiten Pestalozzis mit einer sentimental-subjektivistischen Seite des Zeichenunterrichtes kontrastierten: Hartlaub war der Auffassung, dass jedes Kind eine „apriorisch[e] Begabtheit“ besitze (Glas, 1999, S.25). Unter dem Einfluss Lichtwarks wurde die „romantische Auffassung der Kindheit als kreativ[e] Lebensform“ in Beziehung zur deutschen Gegenwartskunst gesetzt (Skladny,

12 „Die pädagogische Bedeutung des Zeichnens blieb weitgehend auf seinen Praxisaspekt (Praxis hier als nachvollziehen und nachahmen, als Drill und aufgabenorientiertes Zeichnen nach geometrischen Vorbildern, Stufenfolgen) beschränkt und baute sich nicht auf dessen inhaltlichen Möglichkeiten Darstellung und Ausdruck auf“ (Kemp, 1979, S.309). Eine so verstandene Praxis förderte lediglich die ihr innewohnenden institutionellen Werte, wie Selle (1981) feststellt. „Der wichtigste Sozialisationsbeitrag des elementaren Zeichenunterrichts lag in der Methode selbst“ (S.109).

2009, S.164). Die Auffassungen der Reformen hatten allerdings unübersehbar nationalistische Tendenzen: Die Deutschen sollten als führendes Kulturvolk vor der Zersplitterung der gesellschaftlichen Werte durch die Industrialisierung und den neuen Materialismus bewahrt werden. Der mechanischen Wissensvermittlung wurden nun mythisch-romantisch verklärte Forderungen nach einer „nationalen Wiedergeburt durch die Kunst“ entgegengesetzt: „Individualismus ist die Wurzel der Kunst; und da die Deutschen unzweifelhaft das eigenartigste und eigenwilligste aller Völker sind: so sind sie auch [...] das künstlerisch bedeutendste aller Völker“ (Langbehn, 1925, S.49; zitiert in Skladny, 2009, S.163).¹³

[T]rotz aller ideologischen Belastung und einem zweifelhaften Sozialisationsinteresse im Hintergrund der Reform wurde ein wirklicher Fortschritt dort greifbar, wo die junge Psychologie der Kinderzeichnung [und] das Bedürfnis nach einer modernen, sinnlich-praktischen Bildung [...] zusammentrafen. (Selle, 1981, S.125)

Die Kunsterzieherbewegung forderte unter Rückbezug auf die kindliche Schöpfungskraft nahezu die Gleichsetzung von kindlichen Produkten mit Kunst. Der zumindest teilweise frei gewordene Blick auf die eigenständigen, schöpferischen Tätigkeiten des Kindes und die kindliche Bildsprache wurden bereits bei Lichtwark als „frei“ geschätzt und gefördert.¹⁴ „[F]rei bedeutet die Abkehr von angelernten Formeln hin zu einer unbeeinflussten Selbstäußerung des Kindes“ (Glas, 1999, S.19).

2.1.2 Historische Aspekte in der Jugendzeichnung in der Nachfolge der Kunsterzieherbewegung

Während sich die Protagonisten der Kunsterzieherbewegung in ihrer Verklärtheit den ästhetischen Erzeugnissen der Kindheit zuwandten, verloren vor allem die zeichnerischen Äußerungen von Jugendlichen an Bedeutung. Kinderzeichnungen wurden vor allem wegen Attributen wie 'Ursprünglichkeit', 'Natürlichkeit' und

13 Zwar stellte sich die beginnende Erkenntnis ein, dass nur über Bezugswissenschaften (Psychologie und Pädagogik) eine sinnvolle Zeichenmethodik entstehen könnte, jedoch wirkte die neoromantische Auffassung der Kindheit sehr stark auf die Auffassung von pädagogischen Idealen ein (vgl. Wunderlich, 1902, zitiert in Skladny, 2009). Empirische Ergebnisse zum kindlichen Umgang mit Kunst hatten auf die Romantisierung der kindlichen Schöpfungskraft keinen Einfluss; die Kunsterzieherbewegung ging eher von Idealen als von Fakten aus (vgl. ebd.).

14 So richtete zum Beispiel Lichtwark 1898 als damaliger Direktor der Hamburger Kunsthalle eine Ausstellung ausschließlich mit Kinderzeichnungen aus.

'Naivität' geschätzt, Jugendzeichnungen jedoch wegen des anscheinenden Qualitätsverlusts und der Formübernahmen aus der Trivialkultur geschmäht – die Originalität und der freie Charakter, so der Eindruck, gingen verloren und der formelhafte und unoriginelle Charakter der Jugendzeichnung wurde betont (vgl. Glas, 1999).

Bis in die Folgezeit des zweiten Weltkriegs wirkte die Auffassung der 'Freiheit' der kindlichen Bilderzeugnisse hinein. Die musische Erziehung wendete sich beispielsweise vehement gegen „alle außermusischen Hilfslehren (Perspektive, Licht-Schatten-Konstruktion, Anatomie und dergleichen)“ (Bildung und Erziehung, 1950, S.283f; zitiert in Glas, 1999, S.27). Die Entwicklung des Kindes war nach den Grundüberzeugungen der musischen Erziehung vor allem durch die Bewahrung der Eigenständigkeit und Reinheit der gestalterischen Tätigkeit des Kindes zu leisten. Einflüsse der Außenwelt (wie Werbung oder andere zweckgebundene Gestaltungsfelder wie Design), die nicht der „Entfaltung“ der „echten Bildkräfte“ zuträglich waren, wurden abgelehnt (Betzler, 1956, S.137; zitiert in Glas, 1999, S.27).¹⁵ Nachahmungen und das Verwenden von Abbildungen und Vorlagen wurden folgerichtig als Scheinlösungen für bildnerische Probleme charakterisiert, die zwar schnellen Erfolg versprechen, nicht jedoch vergleichbar mit der ursprünglichen und natürlichen Form der Kinderzeichnung sind, was die Beurteilung der Jugendzeichnung als einen optischen Niedergang nach sich zog (Lorenzen, 1973, S.296; zitiert nach Glas, 1999, S.28).

Die Entwicklungspsychologie nimmt in Bezug auf die Jugendzeichnung ebenfalls oftmals eine wertende Position ein; Widlöcher (1974; zitiert nach Glas, 1999) wie auch Mühle (1975; zitiert nach ebd.) charakterisieren das „bildnerisch[e] Geschehen am Ende der Kindheit mit Begriffen wie „Krise“, „Trennung“, „Verlust“ (Glas, 1999, S.32). Vor allem bei Widlöcher steht die Problematik des wachsenden Bedürfnisses der Jugendlichen nach realitätsanaloger Abbildung im Vordergrund, die sich zum großen Teil aus der Diskrepanz zwischen der intellektuellen Entwicklung auf der einen und den visuellen Gestaltungsmöglichkeiten auf der anderen Seite heraus begründet. Die zunehmend differenziertere Wahrnehmungstätigkeit des jungen Menschen fordere nach

¹⁵ Betzler (1956) ging sogar so weit, das „Ausmerzen aller Nachahmungen“ zu fordern (S.163; zitiert in Glas, 1999, S.30).

Widlöcher eine sich analog entwickelnde zeichnerische Darstellungsfähigkeit, die die perspektivischen, anatomischen und plastischen Aspekte der Umwelt aufnimmt und in die Zeichentätigkeit integriert; ein Automatismus, der allerdings real nicht stattfindet und deshalb zu Frustrationen in der zeichnerischen Entwicklung führt, was wiederum für viele Jugendliche als Konsequenz die Aufgabe der Zeichentätigkeit bedeutet.¹⁶ Als weitere Folge der pubertären Entwicklung konstatiert Mühle eine „Wendung nach innen“, die Ausdruck eines sukzessive stattfindenden Ablösungsprozesses von der bisherigen kindlichen Umwelt ist. Die zunehmende Selbstreflexion im Jugendalter führt nach Mühle zu einer stärkeren Kritik am eigenen Tun und deshalb zu einer Ablehnung der eigenen zeichnerischen Erzeugnisse, die der Wirklichkeitsanalogie der eigenen Wahrnehmung auf produktiver Ebene nicht mehr entsprechen können. Erst mit dem Erlernen von technischen Fähigkeiten seien die Jugendlichen deshalb in der Lage, 'Ausdruck' zu erzeugen, ihren Bildern also inhaltliche Qualitäten zuzueignen (vgl. Glas, 1999). Um die entstehenden Lücken in der Produktionsfertigkeit im Jugendalter zu füllen, sehen sowohl Widlöcher als auch Mühle eine Möglichkeit in der Nutzung von Abbildungen und vorgefundenem Bildgut. Die Nachahmung versteht Mühle als notwendigen biographischen Schritt, grenzt die Bildproduktion von Jugendlichen jedoch ebenso wie Widlöcher als qualitativ minderwertig und als Niedergang vom bildnerischen Produzieren des Kindes und des Erwachsenen ab (vgl. ebd.).

2.2 Aktuelle kunstdidaktische Diskussionsansätze in der Jugendzeichnung

Der Paradigmenwechsel von den gebundenen Zeichenmethoden des ausgehenden 19. Jahrhunderts hin zur Kunsterzieherbewegung und später zur musischen Erziehung, deren Haltung maßgeblich für die Geringschätzung der Jugendzeichnung verantwortlich war, entschied nach Skladny¹⁷ vor allem den Konflikt zwischen dem kopflösen Kopieren und der freien ästhetischen Äußerung

16 „Auch Mühle übernimmt [...] die Auffassung, daß in den Pubertätsjahren der zeichnerisch-bildhafte Ausdruck 'veröde' und sich nur die 'ausgesprochenen Sonderbegabungen' weiterhin bildnerisch betätigen“ (Glas, 1999, S.33).

17 Ich beziehe mich hier auf einen Vortrag, den Skladny am 17.1.2011 an der Universität Kassel hielt. Die Videoaufzeichnung des Vortrages ist auf <https://moodle.uni-kassel.de/moodle/course/view.php?id=5006> einsehbar. Zuletzt abgerufen am 14.4.2011.

der Kinder und Jugendlichen. Letzterer Position wird seitdem, nach Skladny, verstärkt nachgegangen. Glas (2006) erklärt in diesem Zusammenhang, dass das so genannte „normative Handlungsmodell [die] Rezeption der Kinder- und Jugendzeichnung“ lange Zeit prägte. Besonders „im Fall der Jugendzeichnung [unterzog das normative Handlungsmodell] den Gestaltfindungsprozess einer negativen Wertung“ (S.7). Um den Prozess der 'Verarmung' der zeichnerischen Tätigkeit am Ende der Kindheit abzuschwächen, sollten die 'naiven' und 'ursprünglichen' Qualitäten der Zeichnung so lange wie möglich bewahrt werden, was gleichbedeutend mit der Tabuisierung von Formvorlagen aus der Trivial- und Jugendkultur war. Diese Haltung kritisiert Glas (1999; 2006) vehement und spricht sich für ein kommunikatives Handlungsmodell in der Betrachtung der Jugendzeichnung aus. Dieser Ansatz ist geprägt durch die Auffassung, dass die Kinder- und Jugendzeichnung „weniger ein künstlerisches Artefakt, sondern ein visuelles Textsystem“ darstellt (Glas, 2006, S.8).

Glas (1999) erstellte anhand dieser Annahmen eine der wenigen empirischen Studien zum bildnerischen und zeichnerischen Verständnis zu Beginn des Jugendalters.¹⁸ Er geht dabei von der These aus, dass das Verwenden von Vorbildern aus dem trivialkulturellen Bereich eine wichtige „Übergangsphase in der bildnerischen Entwicklung des Jugendlichen darstellt“ (ebd. S.18). Er versteht die Jugendzeichnung als kommunikative Äußerung, die auf Systeme wie das „visuelle Vokabular“ zur Herstellung einer „Bildmitteilung“ zurückgreift (ebd. S.18). Die Jugendzeichnung stellt dabei, Glas zufolge, allerdings nur einen graduellen Übergang und keinen grundsätzlichen Neuanfang im Vergleich zur Kinderzeichnung dar. Sie ist vielmehr als kontinuierlicher Wandel zu verstehen, der nur punktuell signifikante Unterschiede zur Kinderzeichnung erkennen lässt, was sich zum Beispiel in der Verwendung von kindlichen Schemata und der Überbrückung von Darstellungsproblemen anhand von Formeln äußert (vgl. Glas, 2000; 2006). Um die individuellen bildnerischen Äußerungen von Jugendlichen zu charakterisieren, führt Glas (1999) den Begriff der 'Darstellungsformel' ein, der

18 An dieser Stelle soll nicht tiefer auf die Methode der Untersuchung eingegangen werden, jedoch macht ein kurzer Vermerk deutlich, dass es sich um ein zumindest diskussionswürdiges Vorgehen handelt. Glas nutzte die Methode der 'Phantasiereise', um SchülerInnen aufzufordern, eine verbal dargebotene Geschichte zeichnerisch zu Ende zu führen. Dabei ist meiner Ansicht nach offenkundig, dass durch die Situation (die Geschichte endet mit dem Öffnen einer Türe, hinter der die Jugendlichen dann etwas vermuten und entsprechend zeichnerisch entwickeln sollen) ein ausschließlich gegenstandsanalogen Abbilden eingefordert wird.

eine Pointierung der häufig missverständlich und synonym verwendeten Begriffe 'Schema'¹⁹, 'Klischee' oder 'Schablone' leisten soll. Der oder die jugendliche ZeichnerIn greift im Zeichenprozess auf bereits vorhandenes Formelwissen zurück, welches als „Vehikel zur Darstellung intendierter Inhalte“ dienen kann (Glas, 1999, S.62).

Da innere Bilder laut Glas nicht als direkte Wahrnehmungsprodukte gelten können, die im Zeichenprozess direkt produktiv umsetzbar sind, werden „Schemata und Symbole“ als „grundlegende Elemente des Denkens“ identifiziert (S.107). Statt der Annahme, dass sich die Zeichentätigkeit aus Vorstellungsbildern, deren Ursprung in einem unmittelbar gespeicherten Wahrnehmungseindruck liegt, speist, wird „ein spezielles Formelwissen mit den analogen Schema- und Symbolfunktionen“ vorausgesetzt, um eine „graphische Realisierung“ herstellen zu können (ebd. S.107). Dies bedeutet, dass die inhaltlichen Darstellungsbedürfnisse von Jugendlichen durch direkt vorhandene formale Lösungen, also Darstellungsformeln, umgesetzt werden. Die „affektive Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeitsentwicklung“ bestimmt dabei nach Glas (2000) die inhaltlichen und affektiv besetzten zeichnerischen Darstellungen (S.26). Andere Themen, denen sich Jugendliche zuwenden, sind durch die Medienwelt vermittelt und drehen sich oftmals um Phantasien, Träume und politisch-gesellschaftliche Geschehnisse (vgl. Glas, 1999; Glas, 2000). Die formale Komponente des Zeichnens ist daher, so Glas, grundsätzlich durch die Aussageabsichten der Jugendlichen bestimmt, die sich jedoch häufig auf „einfache lesbare Muster“ zurückführen lassen und eine recht unmittelbare Form-Inhalts-Symbolik suggerieren (Glas, 2000, S.27ff). Zudem lassen sich die zeichnerischen Eigenleistungen von Jugendlichen oftmals nicht mehr eindeutig von Formadaptionen unterscheiden, die durch zunehmende Orientierung an konventionalisierten Zeichen klischeehaft erprobt werden (vgl. ebd.). Die Darstellungsformel ist nach Glas also ein Behelfsinstrument, das im Bild als Einzelform existiert und nicht in eine zentralperspektivische Gesamtkomposition eingebunden wird. Solche Naturstudien kommen in Jugendzeichnungen, nach Glas' Erkenntnissen, ohnehin selten vor, da sich die Jugendlichen nicht an einen

19 Ebenfalls legt Glas (1999) Wert auf die Unterscheidung zwischen dem Bildschema, also den visuellen, dem oder der ZeichnerIn unmittelbar verfügbaren Bildlösungen und dem kognitiven Schema (wie beispielsweise bei Piaget), das als Organisationseinheit von gesichertem und hypothetischem Wissen vernetzt im Gedächtnis operiert.

„abbildungsgetreuen Naturalismus [halten], sondern die Suche nach Idealität“ im Vordergrund steht (Glas, 1999, S.265).

Eine für diese Arbeit wichtige Annahme der Arbeiten Glas' ist der enge Zusammenhang zwischen der kognitiven und zeichnerischen (inhaltlichen wie formalen) Entwicklung der Jugendlichen. „Der Zeichenprozess wird im Wesentlichen bestimmt durch die kognitiven Vorgänge der Darstellungsformel. [... Darstellungsformeln] unterliegen den von Piaget postulierten Prinzipien der Assimilation und Akkomodation“ (Glas, 2000, S.28). Hiernach werden Formvorstellungen im Sinne eines Formelbegriffs kontinuierlich durch beobachtbare dinglich-materielle Eigenschaften der Umwelt modifiziert und in die für den Zeichenprozess verfügbaren Darstellungsformeln integriert. Dieser Vorgang kann entweder als Manipulation des Gegenstandes im Zeichenprozess (Assimilation) oder als Modifikation der Formel anhand von Beobachtungen (Akkomodation) stattfinden. Diese Prozesse spielen sich jedoch nur oberflächlich, anhand von Umrisslinien und der Verwendung von Gegenstandsformen und -farben beobachtbar, ab (vgl. Glas, 1999; Glas, 2000).

Binnenstrukturen, Bezeichnungen der Stofflichkeit, Licht/Schatten etc. werden nach meinen empirischen Ergebnissen weitgehend weggelassen, da in den wenigsten Fällen eine Verbindung zu bestehenden Formeln geknüpft werden kann. Eine Umstrukturierung des gesamten Bildes, wie es etwa durch die Einbeziehung der Zentralperspektive geschieht, erfordert eine hohe Akkomodationsleistung, die viele Jugendliche nicht realisieren können. (Glas, 1999, S.267)

In diesem Ergebnis findet sich der Hinweis auf die Behelfsrolle der Darstellungsformeln, deren Dauerhaftigkeit auch bei zunehmender Ausdifferenzierung anhand von Assimilations- und Akkomodationsprozessen in Frage gestellt werden könnte. Glas schließt seine Arbeit mit möglichen Konsequenzen für den Zeichenunterricht, der durch eine „Zerlegung einer Figur in einfache geometrische Formen, wie es auch die traditionellen Zeichenschulen vorsahen“, die Möglichkeit für ein komplexeres Verständnis von Formzusammenhängen sieht (S.269).²⁰ Die konsequente perspektivische Schulung und Einblicke in „bestehende Strukturen“ sind für Glas Möglichkeiten, dem jugendlichen Bedürfnis nach zeichnerischer Wirklichkeitsanalogie nachzukommen und eingeübte Formelbilder in differenzierte Formvorstellungen zu überführen (Glas, 1999, S.269f; vgl. Glas, 2006). Er betont, dass auch SchülerInnen, die

²⁰ Hierbei bezieht sich Glas recht eindeutig auf Pestalozzi und Ramsauer.

„gerade in der Nichtfestlegung und Suche nach größtmöglicher Offenheit eine ablehnende Haltung gegenüber bestehenden [...] Strukturen und Konventionen zum Ausdruck bringen“, einer systematischen Schulung von gebundenen zeichnerischen Konventionen bedürfen (Glas, 1999, S.270).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Skladny (2010), deren Haltung sich besonders auf die oben näher skizzierten historischen Zeichenmethoden des 19. Jahrhunderts (Pestalozzi, Ramsauer) bezieht. Die Autorin problematisiert besonders die Rezeptionsgeschichte der Kunsterzieherbewegung und stellt dem heute als 'frei' verstandenen bildnerischen Schaffen von Kindern und Jugendlichen die gebundenen Zeichenmethoden der Pestalozzischule (inhaltlich selbstverständlich nicht unmittelbar) gegenüber.²¹ Seit der Kunsterzieherbewegung habe, laut Skladny, die Kunstpädagogik „die Fragen des systematischen Zeichenlernens als basale Fähigkeiten des genauen Sehens, der gestalterischen Komposition und der verstehenden Gestaltgesetze“ vernachlässigt (ebd. S.310). Die Orientierung an einem 'verstehenden' Zeichnen auf der Basis von gesetzmäßigen Zeichenmethoden „im Sinne der Ausbildung einer »visuellen Intelligenz«“ wird nachdrücklich auch von anderen Autoren gefordert (ebd. S.310; vgl. Schubert, 2006). Dabei wird die Zeichnung deutlich als ein gegenstandsanalog darstellendes Kommunikationssystem verstanden, das praktisch analog zu einer 'Sprache' in ihren formalen und gestalterischen Qualitäten gesetzmäßig erlernt werden muss, um dem Ideal einer möglichst genauen und realitätsgetreuen Abbildung zu genügen. Die Opposition zwischen dem emotionalen, ausdrucksorientierten und dem gegenstandsanalogen und gebundenen, systematischen Zeichnen wird von Skladny (2010) zwar entkräftet, jedoch besteht die Autorin auf der Entwicklung der zunehmenden gegenständlichen Darstellung als ein automatisches Bedürfnis des Jugendalters, was durchaus zu untersuchen wäre.²² Skladny (2010) und Glas (1999; 2000; 2006)

21 Pestalozzis „geometrisch[e] Zeichenübungen scheinen dem Bild einer auf kindliche Gestaltung ausgerichteten ästhetischen Erziehung erst einmal diametral entgegen zu stehen“ (Skladny, 2010, S.303).

22 Zumindest wird die Frage gestellt, ob und inwiefern die zeichnerische Analogie zum gegenständlichen Darstellen ein unmittelbares entwicklungsbedingtes Bedürfnis der Jugendlichen ist oder ob gesellschaftliche Sanktionierungen und die Vermittlung der stärkeren Wertschätzung naturgetreuer Darstellungen den Jugendlichen dieses Bedürfnis praktisch erzieherisch aufoktroyieren (vgl. Forschungsfragen des Kongresses „Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck“, einsehbar unter www.bdk-online.info/xmentor/media/1,1218446312.pdf, zuletzt eingesehen am 11.4.2011). Kirchner (2003b) bemerkt hierzu, dass „die jahrhundertlang christlich-westlich geprägte Sichtweise auf das Zeichnen, die sich am Maßstab der wirklichkeitsgetreuen Darstellung orientiert“, zu hinterfragen wäre (S.39). „Eine Zeichensprache, die diesem

formulieren Herangehensweisen, in denen die inhaltlich-emotionale Darstellungsfähigkeit nur über eine systematische Entwicklung von Zeichenfertigkeiten zu erlangen sein dürfte. Bemerkenswert ist ebenfalls der bereits im Zusammenhang mit Glas erwähnte Bezug beider Autoren zur entwicklungspsychologischen Theorie Piagets, die nun näher beleuchtet werden soll.

konventionellen Maßstab entgegensteht, erhält in der Regel keine Anerkennung und wird gesellschaftlich sanktioniert“ (S.39).

2.3 Entwicklungspsychologische Erklärungsmodelle der zeichnerischen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter

2.3.1 Erklärungsmodelle für die Kinder- und Jugendzeichnung aus der kognitiven Psychologie

Piaget verweist auf die bereits oben beschriebenen Verarbeitungsprozesse der Wahrnehmung, Akkomodation und Assimilation, deren wichtigste Aufgabe die Äquilibration, also die Erhaltung eines inneren Gleichgewichtes zur Herstellung von hypothetischen Entwürfen der eigenen Umwelt ist. Dabei ist die aktiv gestaltende, pendelnde Bewegung zwischen der „Anpassung, Umgestaltung der Umwelt an den Organismus“ und der „Anpassung des Organismus und seiner Strukturen an die Umwelt“ entscheidend (Seidel, 2007, S.31). Bezogen auf die Zeichnung sieht Glas (1999) vor allem in der Entwicklung und Ausdifferenzierung von Darstellungsformeln „entsprechend der Entwicklungsstufe“ Hinweise auf die von Piaget beschriebenen Prozesse (S.108f.). Die intellektuelle Ausformung von Formeln im Zeichenprozess führt zu bildnerischen Erzeugnissen, die der kognitiven Entwicklung der Jugendlichen entsprechen sollten. Wahrnehmungen werden nach diesem Konstrukt kognitiv verarbeitet und dann zum Beispiel im Medium Zeichnung nach außen getragen. Somit scheinen Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen unmittelbar Zeugnis über ihre kognitiven Vorgänge abzulegen und eine Stufenfolge der kognitiven Entwicklung anhand von Zeichnungen nachweisbar zu machen. Stufenfolgen²³ sind als beliebte Erklärungsmodelle für die kognitive Entwicklung grundsätzlich hierarchisch gedacht und bieten recht lineare und sukzessive Sequenzen von zu Erlernendem oder zu erwartenden Fortschritten an (vgl. Legler, 2005).

Bezogen auf die zeichnerische Entwicklung bilden sich Qualitätskriterien in den vier Stufen der Denkentwicklung nach Piaget ab. Das Jugendalter ist hierbei auf den beiden letzten Stufen zu verorten. Die dritte Stufe der konkreten Operationen wird dem Ende der Kindheit (ca. sieben bis 12 Jahre) zugerechnet und zeichnet sich durch die „Reversibilität des Denke[ns]“ aus, während vor allem noch die Orientierung an der „konkret-anschaulichen Realität“ hervorgehoben

23 „Spricht nicht der Umstand, dass uns solche Stufenmodelle von Platon über Pestalozzi bis Piaget immer wieder begegnen, dafür, dass sie eine notwendige Orientierungs- und Planungshilfe für die Organisation von Lernprozessen sind?“ (Legler, 2005, S.25).

wird (Seidel, 2007, S.39). Erst mit der vierten Stufe der formalen Operationen (ab ca. 12 Jahren) „entwickelt sich formales, abstraktes hypothetisches Denken“, weshalb selbige in der Entwicklung der Jugendzeichnung hervorgehoben wird (ebd. S.39). Diese Stufe ist charakterisiert durch einen Wandel im Denken der Jugendlichen: Von konkret-möglichen Denkoperationen am Ende der dritten Stufe der konkreten Operationen entwickelt sich ein Denken des Hypothetisch-Möglichen. Die Jugendlichen sind demnach in dieser Entwicklungsstufe zunehmend in der Lage, abstrakt, antizipierend, logisch-verknüpfend und hypothetisch zu denken; Ideale, Lebensentwürfe und Zukunftspläne werden wichtig (vgl. Bugge, 2001; zitiert nach Seidel, 2007). Richter (1987) hebt die Fähigkeit zu Selbstkritik und ein wachsendes soziales und politisches Bewusstsein hervor (zitiert nach ebd.).

Piaget konstruiert einen Zusammenhang zwischen der Zeichnung und dem räumlich-geometrischen Denken. Er skizziert „den Entwicklungszuwachs als eine Reihe von Transformationen von einfachen topologischen Beziehungen (Differenzierung zwischen innen und außen, verbunden vs. unverbunden) zum Stadium des optimalen Realismus hin“ (Schulz, 2007, S.31). Die Annäherung an den abbildungsgerechten Realismus sieht Piaget als eindeutigen Endpunkt einer optimalen Entwicklung, die den Fortschritt der logischen Fähigkeiten unmittelbar abbildet.²⁴

Zum Ende des konkret-operationalen Stadiums und mit Beginn des Stadiums der formalen Operationen sollten Kinder diesen als ideal angesehenen Grad des realistischen Abbildens erreicht haben. Es wird deutlich, dass diese Konzeption auf einer Vorstellung von Kunst als Replikation bzw. engen Annäherung an die dreidimensionale Welt basiert. (ebd. S.32)

Herzstück der theoretischen Fundierung der Position Piagets ist der Wechsel vom intellektuellen Realismus (Bedeutungen werden in den Vordergrund gestellt) zum visuellen Realismus (die Perzeption wird in den Vordergrund gestellt). Die kognitive Entwicklung kann anhand von Stufenfolgen an diesem Wechsel erkannt und gefördert werden. Die optisch realistische Wiedergabe des Wahrnehmungseindrucks ist die höchste Entwicklungsstufe, was auch in der Nachfolge Piagets nach wie vor als Voraussetzung gilt (vgl. Morra, 1995; zitiert nach Schulz, 2007). Auffällig an kognitiven Ansätzen ist, dass ausgehend von der

²⁴ Dem 1921 entworfenen diagnostischen 'Draw-a-Man Test' von Goodenough liegt eine ähnliche Annahme zugrunde, denn „zwischen der kindlichen Intelligenz und der Anzahl der Details in der Zeichnung eines Menschen“ wird eine enge Beziehung erwartet (Schulz, 2007, S.31).

Verknüpfung von Wahrnehmung und Wissen eine direkte Verbindung zum zeichnerischen Handeln hergestellt wird, wobei angenommen wird, dass „internale Modelle bzw. mentale Bilder das Zeichnen leiten und zwischen der Wahrnehmung und dem Wissen“ der Kinder und Jugendlichen vermitteln (vgl. Cox, 1992; zitiert nach Schulz, 2007, S.33). Die Herstellung einer zeichnerischen Repräsentation eines Wahrnehmungseindrucks nach Maßgaben des 'optischen Realismus', oder, in Richters (1987) Worten, der 'gegenstandsanalogen Darstellung'²⁵, bedarf allerdings einer konsequenten Schulung und Förderung von außen (zitiert in Glas, 1999). Diesen Aspekt unterstreicht auch Glas (1999), wenn er erklärt, dass zum Beispiel eine konsequente perspektivische Durchstrukturierung von den Jugendlichen weder leistbar noch unmittelbar intendiert ist. Es wäre zu vermuten, dass die Orientierung an optisch gegenstandsanaloger Abbildung als höchste Entwicklungsstufe ein Anspruch ist, der, so wäre Piaget in dieser Hinsicht zu verstehen, eher von außen an die Jugendlichen herangetragen und durch gezielte Schulung als Anspruch benannt und gefördert wird.

Anhand der Kritik, die Schulz (2007) am Stufenmodell nach Piaget übt, wird deutlich, dass das Medium Zeichnung in Piagets Stufenfolge zu einseitig als Abbildungsinstrument aufgefasst wird, was seiner künstlerischen Bedeutung nicht gerecht wird.²⁶

Die Annahme einer unidirektionalen Entwicklung entlang verschiedener Stufen hin zu einem (foto-)realistischen Abbilden hat einen gewissen Reiz: Realistische Merkmale in Zeichnungen lassen sich mit relativer Leichtigkeit messen und quantifizieren und offenbaren eine (scheinbare) Verbindung zwischen dem Erwerb von Perspektive und logischem Denken [...] [Diese] Sichtweise [...] der annähernd korrekt[en] Übertragung eines dreidimensionalen Raumes in ein zweidimensionales Medium ist zu restriktiv und stellt eine Vermischung von künstlerischer Technik und künstlerischem Anspruch dar. (ebd. S.34)

Schulz macht deutlich, dass die unmittelbare Übertragung von kognitiven Entwicklungsstufen auf die zeichnerische Performanz wesentliche Merkmale des künstlerischen Mediums sowie der oder des Zeichnenden unterschlägt.²⁷ Legler

25 „Richter ersetzt den Begriff 'Realismus' durch den kunsthistorisch weniger belasteten Begriff der 'gegenstandsanalogen Darstellung'“ (Glas, 1999, S.56).

26 Wichtig ist darzustellen, dass sich diese Kritik nicht grundsätzlich gegen Piagets „Forschung zur Konstruktion der Intelligenz“ bezieht, sondern auf seine Haltung zur Bedeutung des Mediums Zeichnung (Schulz, 2007, S.36).

27 Zum Beispiel werden zeichnerische Prozesse im Zusammenhang mit „der Erfahrung mit dem Medium, dem Talent, den Anforderungen der Aufgabe und den von der jeweiligen Kultur favorisierten Kunststilen“ gesehen (Schulz, 2007, S.34f).

(2005) unterstreicht ebenfalls, dass die „hierarchisch-integrative“ Theorie den Erwachsenen als die Spitze der 'Entwicklungspyramide' ansieht und insofern die zeichnerische Tätigkeit der Kinder und Jugendlichen als 'unfertig' und weniger komplex unterschätzt, da sie ihnen keine eigenständige Ausdruckskraft zugesteht (S.29). Die ausschließlich realitätsanaloge Abbildung ist jedoch im Zeichenprozess neben den Darstellungsabsichten der Jugendlichen und den medienspezifischen Möglichkeiten beziehungsweise im Zeichenprozess gefundenen Problemen und Lösungsansätzen nicht grundsätzlich der wichtigste Vorgang, der vom wahrnehmenden und zeichnenden Subjekt zu leisten wäre (vgl. Schulz, 2007).

Problematisch ist für hierarchische Ansätze zusätzlich, dass die idealtypische Stufenfolge, die mit den formalen Operationen ab dem 12. Lebensjahr in die höchste Phase eintritt, „nur von wenigen Jugendlichen oder Erwachsenen überhaupt erreicht“ wird und „nicht als allgemein erreichter Denkstil dieser Entwicklungszeit vorausgesetzt und erwartet werden“ kann (Seidel, 2007, S.231). Durch schulische Förderung kann diese Phase sich bei einem kleinen Teil der Jugendlichen tatsächlich ab dem 14. Lebensjahr voll entfalten (vgl. ebd.).²⁸ Bezogen auf die von Piaget als erwünschter Endpunkt intendierte realitätsgetreue Darstellung ist ebenfalls zu vermerken, dass in der Phase der formalen Operationen auch die Verwendung der Zentralperspektive „kaum „entdeckt“ [...], sondern z.B. in der Schule gelernt“ und nur von wenigen Jugendlichen konstant angewendet wird (Seidel, 2007, S.242f; vgl. Philips et al., 1985; zitiert in Seidel, 2007, S.243).

Legler (2005) kritisiert an der Anwendung von hierarchisch aufeinander folgenden Entwicklungsstufen auf die Zeichnung zudem, dass „selbst die – von der anschaulichen Präsenz der Erkenntnisgegenstände unabhängig gewordenen – abstrahierenden Fähigkeiten »formaler« Denkoperationen“ nicht ausreichen, um eine Wirklichkeit zu erfassen, die sich „nicht mehr über eindeutige begriffliche Zuordnungen und vorhersagbare Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge beschreiben lässt“ (S.26). Er schlägt damit einen direkten Bogen zur bildenden Kunst, denn vor dem Hintergrund der Moderne ist verständlich, dass die Neudefinition des Verhältnisses zwischen „Erscheinungsrealität und Anschaulichkeit radikal

²⁸ Die „idealtypisch[e] Charakterisierung“ der Stufenfolge der kognitiven Entwicklung ist in der Praxis selten trennscharf möglich (Bugge, 2001; zitiert in Seidel, 2007, S.243).

erneuert und damit auch das menschliche Vorstellungsvermögen revolutioniert“ wurde (ebd. S.27). Der Autor geht auf das jeweilige Verständnis von 'Wirklichkeit' ein, welches in der Kunstgeschichte mehrfach künstlerisch verhandelt wurde und insofern eine Quelle der Auseinandersetzung zwischen der Subjektivität und den Wirklichkeitsbereichen der Umwelt darstellt. Dieser Aspekt wird im dritten Teil der Arbeit näher diskutiert.

2.3.2 Erklärungsmodelle für die Kinder- und Jugendzeichnung aus der „künstlerisch orientierten Psychologie“ (Schulz, 2007, S.36)

Die Vorstellungen der formalen Zeichenlehren Pestalozzis, Ramsauers und Schmids richten Anforderungen an das Zeichnen, die auch heutige Ansätze im Sinne des abgebildeten ideengeschichtlichen Zusammenhangs prägen. Beinahe zeitgleich zu Pestalozzis „schulpolitisch[en] Bestrebungen“ jedoch entwickelte Schiller

ein Konzept ästhetischer Erziehung [...], das nicht nur die hierarchische Stufenfolge von Anschauungen, Vorstellungsvermögen/Einbildungskraft und Begriffsbildung als Ziel aller Bemühungen überwindet, die sich [...] bis heute hartnäckig erhalten hat [...]. Schiller liefert uns darüber hinaus eigentlich auch schon alle Argumente, [...] [um zu zeigen], dass eine an der Kunst orientierte ästhetische Bildung nicht nur ganz viel mit dem Denken zu tun hat, *sondern dass ein kreatives und innovatives Denken sogar vorzüglich im Kontext ästhetischer Erfahrungen entstehen kann.* (Legler, 2005, S.19)

Schiller ermöglichte einen ersten subjektzentrierten Blick auf Möglichkeiten des Zeichenunterrichts, der „Bezugsaspekte [.. wie] Freiheit, Spiel und Schönheit“ einbezog (Peez, 2005, S.35). Die von Kant eingeführte begriffliche Trennung von ästhetischen und erkenntnisorientierten Urteilen ermöglichte, so Legler (2005), eine „*prinzipiell neue Qualität des Denkens*“ (S.20). Dieses Denken findet sich im von Schiller favorisierten „menschlichen Spieltrieb“ zum Erreichen eines Ausgleichs zwischen „Sinnlichkeit und Vernunft“ wieder (Peez, 2005, S.35). Hierbei ist vor allem die im 19. Jahrhundert wachsende Erkenntnis zu nennen, die die *Wahrnehmung* grundlegend nicht unmittelbar mit dem *Handeln* (dem Zeichnen, Malen, etc.) verwechselt, wie es noch bei Pestalozzi der Fall war, sondern die Differenz zwischen diesen beiden Prozessen erstmals affirmiert. Mit der „Geburt der Moderne [wird] das Dogma des in der Schule einzig zulässigen (erscheinungs)»richtigen« Zeichnens aufgegeben“ (ebd. S.21ff).

Die von verschiedenen Autoren (Arnheim, 1978; Golomb, 2002; zitiert nach Schulz, 2007) beschriebene „Lücke zwischen Wahrnehmung und Repräsentation“, also der Differenz zwischen der eigentlich korrekten Weltwahrnehmung von Kindern und Jugendlichen auf der einen und dem 'defizitär' anmutenden und nicht dem Wahrnehmungseindruck entsprechenden zeichnerischen Ergebnis auf der anderen Seite, wird heute nicht mehr aufgrund von „kognitiven Grenzen [...], inadäquat[er] Analyse“ und der „Unfähigkeit, die wahrgenommenen Elemente in einer kohärenten Repräsentation zu organisieren“, erklärt (Schulz, 2007, S.36). Dadurch, dass die Distanz zum Abbilden von Realität im Kunstverständnis Arnheims (1978) Beachtung fand, ebnete sich der Weg für eine Untersuchung der künstlerischen Prozesse, die innerhalb der Möglichkeiten und Grenzen des Mediums stattfinden, das, bezogen auf seine Materialien und Werkzeuge, eine wichtige Rolle innerhalb des Zeichenprozesses spielt.²⁹ Die kognitive Aktivität des Wahrnehmens ist nach Arnheim (1978) ein abstrahierender Prozess, „bei dem die wahrgenommenen Informationen unter Einbeziehung des Wissens situativ interpretiert werden“; die kognitive Aktivität des visuellen Denkens ist deshalb ein entscheidender Aspekt der repräsentationalen Theorie Arnheims (Schulz, 2007, S.37).

Die objektive Realität wird durch Formen als Äquivalenzen, die aus der Wahrnehmung und dem Repräsentieren innerhalb der Grenzen des Mediums bildnerisch entstehen, überhaupt erst darstellbar. An dieser Stelle darf an die oben beschriebenen Prozesse der Akkomodation und Assimilation erinnert werden, die einen konstruktiven Prozess der „'Erfindung' von repräsentationalen Konzepten, die zwischen den perzeptuellen Konzepten, die sich aus unserer direkten Erfahrung herleiten, und deren Repräsentation in einem bestimmten Medium“ auslösen (ebd. S.38). Die Betonung liegt hierbei auf der Erfindung von Formen und Repräsentationen, deren Aufgabe es ist, einen Wahrnehmungseindruck adäquat innerhalb der Grenzen des Mediums auszudrücken. „Wissen [darf deshalb] nicht als Alternative zum Sehen“ begriffen werden, denn es vermittelt zwischen dem Wahrnehmungseindruck und dem bildnerischen Tun (Arnheim, 1978, S.160).

²⁹ „Genaugenommen ist es eigentlich unmöglich, die Realität zu kopieren, aufgrund der Dimensionsunterschiede zwischen der (dreidimensionalen) Realität und dem (zweidimensionalen) Medium“ (Schulz, 2007, S.37).

Arnheim postuliert in seiner Argumentation das Prinzip der Einfachheit, das davon ausgeht, dass „das einfachste und abstrakteste Äquivalent“ zunächst am akzeptabelsten ist. Mit zunehmender geistiger Reife entwickelt sich jedoch eine stärkere Differenzierung der Formen und damit auch eine höhere Differenziertheit der Zeichnungen (Schulz, 2007, S.38). Eine direkte Verbindung zwischen einem Objekt der 'realen' Welt und einem zeichnerischen, repräsentierten Erzeugnis kann nach Arnheim nicht hergestellt werden. Damit sind drei wichtige Aspekte genannt: Erstens wird die Entwicklung und Differenzierung von Formen nicht aus dem Defizit heraus formuliert ('die Zeichnung ist nicht richtig', 'die Zeichnung zeigt den Gegenstand nicht so, wie er erscheint'), sondern konzentriert sich auf die altersgemäßen Möglichkeiten der Formerfindung, also der konstruktiven Erschließung der Möglichkeiten und Grenzen von Zeichnung. Auch Arnheim (1978) geht davon aus, dass sich das Denken und seine Entwicklung in den zeichnerischen Erzeugnissen von Kindern und Jugendlichen erkennen lässt, jedoch besteht er nicht auf einer festen Stufenfolge, sondern sieht die Entwicklung als einen kontinuierlichen, fließenden Prozess, der nicht aus Hindernissen, die es zu überwinden gilt, sondern aus notwendigen 'Zwischenhalten' in der Entwicklung besteht (S.179). Zweitens ist damit das künstlerische Arbeiten von Kindern und Jugendlichen nicht ausschließlich 'schematisch', sondern in sich selbst kreativ: „Eine von Kindeshand gezeichnete Figur ist nicht »schematischer« als eine von Rubens. Sie ist nur weniger differenziert“ (ebd. S.163). Drittens wird deutlich, dass es eine universelle Methode zur Entwicklung von Fertigkeiten im Zeichnen nicht geben kann.

Dabei muss der Entwicklungszuwachs zu höherer Kompetenz nicht gleichbedeutend mit optischem Realismus sein, wie es die kognitionspsychologischen Theorien [...] postulieren. Von hochtalentierten und -motivierten Kindern abgesehen entwickeln sich die meisten Jugendlichen nicht über den typischen flachen, zweidimensionalen Stil der Kinderzeichnung und deren repräsentationalen Einschränkungen hinaus [...]. Die Wiedergabe im Sinne von optischem Realismus stellt außerdem nur eine zeichnerische Art dar, die eigenen Erfahrungen darzustellen. Diese Art der Darstellung gibt jedoch nicht die gewöhnliche Erfahrung wieder, sondern eine, die an Konventionen eines bestimmten Repräsentationsstils geknüpft ist. (Schulz, 2007, S.41)

Hierbei sei erneut auf die historische Entwicklung des Zeichenunterrichts verwiesen, in der deutlich wurde, dass das Erlernen von Zeichenfertigkeiten im 19. Jahrhundert hauptsächlich zur Qualifikation der Arbeiterschaft diente und nichts mit künstlerischer Entwicklung gemein hatte, was sich in der

Kunsterzieherbewegung fundamental änderte. „Spontaneität, Ausdruck und Ideenreichtum“ sind heute der Schwerpunkt beim Zeichnen, „was [allerdings] auf Kosten der professionellen Instruktion geht“ (Schulz, 2007, S.41). Arnheim (1978) betont, dass „Abweichungen von einer naturgetreuen Darstellung nicht auf Unzulänglichkeiten sondern auf ein bemerkenswertes, spontanes Gefühl für die Erfordernisse des Mediums zurückzuführen sind“ (S.199). Die Wahrnehmung und ihre Organisation, das Entdecken von Problemen und Lösungen innerhalb des Mediums sind für Arnheim die zentralen Vorgehensweisen, nicht die ausschließlich systematische Schulung von „Kunstgriffen“ (ebd. S.200). Die Entscheidungen des Zeichenprozesses liegen deshalb bei den SchülerInnen, nicht bei der Lehrperson, die den konstruktiven Prozess maximal unterstützen, nicht aber erzwingen kann.

2.4 Kurze Zusammenfassung und These der Arbeit

Zusammenfassend kann aus der historischen Perspektive heraus ein grundlegender Paradigmenwechsel bezogen auf die pädagogische Perspektive auf das Medium Zeichnung beschrieben werden, der in der aktuellen Fachdiskussion aufgegriffen wird. Die Jugendzeichnung wurde als stark vernachlässigtes Forschungsgebiet identifiziert, deren Negativwertung durch Glas (1999) problematisiert und widerlegt wurde. Hierzu zeigen die Forschungsergebnisse von Glas die Behelfsrolle der Darstellungsformel in der Überbrückung von zeichnerischen Darstellungsproblemen in der Übergangsphase vom intellektuellen zum visuellen Realismus auf. Auch die konstruktiven Leistungen der Assimilation und Akkommodation der Jugendlichen wurden von Glas anhand der Theorie Piagets hervorgehoben. Die Entwicklung und Differenzierung der Darstellungsformeln von Jugendlichen durch gezielte Einblicke in und Schulung von zeichnerischen Konventionen zur Herstellung von inhaltlichen Aussagen wurde ebenfalls in Glas' Forschung betont. Dieser Aspekt wurde jedoch kritisiert, denn die einseitig kognitive Fixierung von zeichnerischer Entwicklung, die sich hauptsächlich auf die Theorie Piagets bezieht, kann mit Erkenntnissen aus der künstlerisch orientierten Entwicklungspsychologie, die die Bedeutung des Mediums und die Multiperspektivität der Entwicklung künstlerischer Fertigkeiten hervorhebt, kontrastiert und ergänzt werden.

Die vorläufige These der vorliegenden Arbeit ist deshalb, dass ein sinnvoller Umgang mit dem Medium Zeichnung im Jugendalter grundsätzlich auf künstlerische Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsprozesse ausgerichtet sein muss, die weder eine instruktivistische noch eine beschäftigungstherapeutische Herangehensweise an das Medium Zeichnung erlauben darf. Dazu sollte von einer engen Verknüpfung zwischen einem künstlerischen Vorgehen und Denken und einer differenzierten Haltung den handelnden Subjekten gegenüber ausgegangen werden. Erst die Verschränkung dieser beiden hochdynamischen Aspekte macht eine sinnvolle Pädagogik möglich.

3. Kunst

Die Überlegungen und daraus folgende Entwicklungen, die Künstler über die Zeichnung angestellt haben und heute noch anstellen, sind reichhaltig und nachhaltig für pädagogische Denkweisen nutzbar. In diesem Abschnitt soll anhand der gegenwartskünstlerischen Entwicklung der Zeichnung eine Einsicht in künstlerische Methoden entwickelt werden, die eine pädagogische Arbeit an und mit dem Medium Zeichnung befruchten können.

[Der] Gegenstand [der kunstpädagogischen Praxis] ist die Kunst [...]. Kunst ist eine besondere und zugleich grundlegende Weise des Denkens und Handelns, die sich unterscheidet von Denk- und Handlungsweisen der Wissenschaft, der Technik oder anderer performativer Disziplinen. [...] Dies betrifft ihre Haltung gegenüber der Wirklichkeit und den Umgang mit ihr. Kunst als Dekonstruktion der Wirklichkeit führt deren Charakter als konstruierte vor Augen und stärkt die Seite des Subjekts, welches Wirklichkeit erzeugt. (Buschkühle, 2007, S.329)

Die These dieser Arbeit, dass erst durch künstlerische Denk- und Handlungsweisen eine differenzierte Haltung zum Medium Zeichnung erlangt werden kann, soll nun unter Einbezug der zeitgenössischen Entwicklung der Zeichnung expliziert werden, denn eines der Vorhaben der Arbeit ist der Versuch, eine Verknüpfung zwischen gegenwartskünstlerischen und pädagogischen Haltungen und Prozessen herzustellen.

Die künstlerische Praxis des Zeichnens im Kunstunterricht ist in Lehrplänen und Curricula nur schwer festzulegen oder zu formalisieren (vgl. Brenne, 2008). Was die Kunstbegriffe der im ersten Teil der Arbeit verhandelten historischen und aktuellen kunstpädagogischen Positionen anbelangt, wird deutlich, dass die Auffassung des Gesetzmäßigen und Planbaren im Vordergrund stand und nach wie vor steht, nicht der Verlust von Eindeutigkeit und das Entstehen von Vieldeutigkeit (vgl. Buschkühle, 2007). Bemerkenswert ist zudem, dass aktuelle Fragen nach „Kompetenzen“ eine Ablösung von der Kunst, einem „in hohem Maße unklare[n] und offene[n] Begriff“, zu begünstigen scheinen (Brenne, 2008, S.33f). Rein diagnostisch-kognitive Perspektiven auf die Zeichnung im Jugendalter, wie sie in verschiedenen Ansätzen im zweiten Teil der Arbeit dargelegt wurden, verkürzen den Umgang mit künstlerischen Vorgehensweisen und kommen so weder den Bildungsmöglichkeiten des Mediums noch den Bildungsansprüchen des Subjekts entgegen.

Das vielfältig gebrochene und wechselvolle Verhältnis des Subjekts zu seiner Um- und Mitwelt wird hier durch formalisierte, standardisierte und durch simple Reproduktion oder durch Kognition geprägte Prozeduren und Technologien auf die überkommene Subjekt-Objekt-Dichotomie reduziert, ohne den Eigensinn und die komplexe Tiefe der Subjekte, geschweige denn die nachhaltigen Bildungspotentiale der Kunst selbst anzuerkennen. (Kettel, 2001, S.15)

Die Möglichkeiten, die in der künstlerischen Entwicklung, der sich daraus ableitenden Bedeutung und in der gegenwärtigen künstlerischen Praxis der Zeichnung gefunden werden können, sind jedoch von hoher Relevanz für kunstpädagogische Prozesse. Dazu ist es notwendig, zeichnerische Methoden, Strategien, Vorgehensweisen und Entwicklungen zu benennen.

3.1 Das Verhältnis der Zeichnung zur Wirklichkeit und dem Subjekt des Künstlers

Als unmittelbares und selbsterklärendes Medium bietet die Zeichnung, nach Koschatzky (1977), Möglichkeiten der spontanen Gestaltung, die materialintensive Medien wie Malerei, Skulptur oder Medien mit mehreren Arbeitsgängen, wie Druckgrafik oder Fotografie, etc. nicht zu leisten imstande wären.³⁰ Die Spontaneität der Zeichnung zeichnet sich durch die direkte Niederschrift des Denkens und Sehens des Künstlers aus. „Der Künstler [vermag] mit diesem Mittel so das Wesentliche zu erfassen wie in keinem anderen Medium [...]. [I]n jeder ihrer Linien formen sich Visionen oder Ahnungen als unverschleierte Spur des Menschen, der zeichnet“ (ebd. S.17f). Die Organisation von Linien auf einer zweidimensionalen Oberfläche, so Koschatzky, produziert Bedeutung und Ausdruck, weshalb die Künstlerpersönlichkeit in der Zeichnung eine besonders deutliche Relevanz entwickelt (ebd. S.20f). „[J]e stärker die Künstlerpersönlichkeit ist“, desto „deutlicher und klarer“ erscheine die Prägung der Zeichnung und ihre Unverwechselbarkeit als direkte Spur des „Unbewußten“ (ebd. S.20f). Diese „unmittelbare Originalität der Zeichnung, die direkte Manifestation des Künstlers also“, ist nach Koschatzky ein „bis heute gültig gebliebenes Kriterium“ (S.38).

Im Laufe des 20. Jahrhunderts legten die Zeichner immer mehr Wert auf „die gedankliche Konzeptualisierung“ (Koschatzky, 1977, S.280). Dies führte, so Koschatzky, zu einer stärkeren Individualisierung der „Ausdrucksweisen der Künstler“ und festigte den Status der Zeichnung als „autonomes Endergebnis“ (ebd. S.280). Die Zeichnung hatte im 20. Jahrhundert nicht mehr die Darstellung der Wirklichkeit, sondern ihre Erfindung auf dem Bildträger zur Aufgabe, was in ihrer Geschichte zuvor fundamental anders verhandelt wurde.³¹

30 Diese Spontaneität führte historisch betrachtet jedoch zunächst zu einer Geringschätzung des Mediums, als „Vorstufe, sozusagen als künstlerisches Hilfsmittel“ auf dem Weg zum großen Kunstwerk (Koschatzky, 1977, S.10). Erst mit der Prägung des „disegno-Begriffes“ durch Vasari setzt sich die Idee „von der Priorität der zeichnerischen Formulierung vor aller anderen Kunstgestaltung“ durch (ebd. S.32).

31 Dürer stellte sich beispielsweise der Aufgabe der Hervorholung der Natur durch das gewaltsame Herausreißen und Vereinnahmen der in der Natur verborgenen Kunst. „Es korrespondiert mit der Vorstellung, dass sich die Natur dem Zugriff des Künstlers entziehe beziehungsweise dass nur der Künstler dieses Widerstreben der Dinge durch seine Kunst brechen könne [...] Dabei fußte die frühe Überzeugung, dass sich im Umriss die Wahrheit der Form mit dem klaren Lineament des einfassenden Konturs verbinde, zum Teil noch auf einer [...] „prosaische[n] Auffassung der Linie als positives Attribut“, als seiende Hülle der Dinge“ (Emslander, 2004, S.21). Das Werkzeug umreißt also die Konturen, die ohnehin im Objekt selbst vorhanden sind und zeigt damit seine Existenz an, reißt das Objekt gewissermaßen aus seinem Kontext heraus, es ist „ein Eingriff des

Hier liegt der Ansatz zur Kunst des 20. Jahrhunderts, zur Konzeptualisierung (was eben der Zeichnung heute ihre große Bedeutung verleiht) und gleichzeitig auch zur »Absolutierung des Bewußtseins oder des künstlerischen Einfühlungsvermögens, die mehr Bedeutung haben als das Objekt«. Dieser Gedanke ist ein Leitmotiv des 20. Jahrhunderts geworden [...]. Den gemeinten Vorgang hat tatsächlich Cézanne als erster präzisiert: »Kunst ist individuelle Wahrnehmung. Diese Wahrnehmung wandle ich ins Gefühl und verlange vom Intellekt, daß er daraus ein Werk macht.«. (ebd. S.273f)

Die angesprochene subjektive Färbung der Zeichnung (die 'Absolutheit des Bewußtseins') veränderte sich jedoch in den 1960er Jahren grundsätzlich. Zum Aufzeigen „neue[r] Wirklichkeiten“ trat eine grundsätzliche Diskussion des Mediums an sich (ebd. S.281). Die der Zeichnung von Koschatzky zugeschriebene Ursprünglichkeit und die Verbindung mit dem Schaffen der starken Künstlerpersönlichkeit wurden zunehmend in Frage gestellt.

Die Entwicklungen der Kunst im 20. Jahrhundert, die zur Auflösung der traditionellen Gattungsbegriffe führten, machten die Zeichnung zu einem selbstständigen, unabhängigen und flexiblen Ausdrucksmittel. Sie entwickelt unterschiedliche Perspektiven und Strategien, sie ist Gedankenkonzentrat, plastische Spur, Erzählform, Ideenspeicher, Selbsterforschung und Dokumentation und wird dabei zum Experimentierfeld für das Nachdenken über Kunst und ihre Strukturen und für das Unterlaufen von inhaltlichen und formalen Erwartungen. (Sand, 2004, S.27)

Subjektive und konzeptuelle Herangehensweisen sind durch die grundsätzliche Neubetrachtung und sogar partielle Auflösung der vormals gattungsspezifischen Elemente³², wie sie von Koschatzky (1977) benannt werden, geprägt. Die fortschreitende Entwicklung der Zeichnung von einem wirklichkeitsabbildenden und -generierenden Medium hin zu einem entgrenzten und experimentellen, konzeptuellen Experimentierfeld wird nun ausführlicher untersucht. Die Fragen nach dem Verhältnis von Zeichnung und Wirklichkeit (bildet die Zeichnung nur ab oder hat sie sich ihre eigene Wirklichkeit geschaffen?) und der Rolle sowie dem Einfluss der Künstlerpersönlichkeit stehen im Vordergrund.

Diese zeitlich gebundene Perspektive lässt sich bereits in der Renaissance nachweisen, der die Zeichnung als Leitmedium galt. Das Medium versprach die purste Aufzeichnung von Denkvorgängen; die Zeichnung, die über die Hand erzeugt wurde, entsprang dem Sehsinn und damit dem Geist und wirkte wieder auf ihn zurück. Das (Künstler-) Subjekt, das Auge und die Hand stehen nach

Zeichners, der im Verständnis des 16. Jahrhunderts“ dem Wesen der Kunst folgte (ebd. S.21).

32 Hiermit sind der Punkt, der Fleck und die Linie gemeint.

dieser Auffassung in direkter Verbindung (vgl. Meinhardt, 2004). Mehr noch, das Zeichnen wurde als anthropologische Konstante betrachtet, als grundlegendstes Mittel zur Äußerung der menschlichen Kreativität.

Die Schnelligkeit der Tätigkeit der Hand, die Einfachheit der Mittel (Papier und irgendeine Art von Stift, Feder oder feinem Pinsel), die Direktheit der Artikulation durch die Hand, die (weitgehende) Unmöglichkeit von Korrektur, Verbesserung und Überdeckung – dies alles trägt dazu bei, dass sich in der Handzeichnung die Spontaneität, Originalität und Authentizität einer schöpferischen Subjektivität unmittelbar auszudrücken und zu artikulieren scheinen. (ebd. S.33)

Die menschliche Kreativität und der direkte subjektive Ausdruck wurzelten vor allem in einer unmittelbaren Auffassung und Untersuchung der Wirklichkeit. In der Renaissance hielten die Künstler vor allem an der Darstellung „göttlicher oder irdischer (jedenfalls an sich kunstunabhängiger) Wirklichkeiten [fest]“ (Lehnerer, 1994, S.30).³³ Lehnerer beurteilt die Untersuchung von verschiedenen Wirklichkeitsauffassungen in der historischen Entwicklung der Kunst als größtenteils bereits erprobt: Es gibt (heute) keine kunstspezifischen Wirklichkeiten³⁴ mehr, auf die in der Kunst darstellend zurückgegriffen werden könnte. Der historische Umgang mit und die paradigmatische Entwicklung von bildlichen Repräsentationen von Wirklichkeit spiegeln die grundsätzliche Notwendigkeit der Kunst wieder, ihre Selbständigkeit zu beweisen. Der Anspruch der Kunst, immer Neues zu generieren, macht die spiralförmige Bewegung der (Neu-)Erfindung von kunstspezifischen Wirklichkeitskonstruktionen, der formalen Erarbeitung und inhaltlichen Kontextualisierung, erst möglich. Sie muss also um ihrer „Selbständigkeit willen stets neue Inhalte der Wirklichkeit zur Darstellung bringen“ (ebd. S.28). Die Kunst hat sich in ihrer Geschichte dabei wiederholt widerlegt und die Methoden zur Erarbeitung von Wirklichkeitsauffassungen verändert und wäre entsprechend als „die Verunmöglichungsgeschichte der

33 Die Erfindung der Zentralperspektive in der Renaissance war eine radikale Erneuerung, denn die Wirklichkeitsauffassung verlangte nach einer 'harten', anschaulichen und objektivierbaren Darstellung im Sinne eines Ab-bildens, eines Formulierens des Raumes, so wie er mathematisch korrekt in Erscheinung tritt. Damit ist aber noch nichts über seine Faktizität gesagt, denn der Raum, die Dinge, die Landschaft, etc. entstehen anhand einer Konstruktionsvorgabe, die ein Ergebnis vorwegnimmt. Definitiv aber wird etwas über die Wahrnehmungsprozesse in der Renaissance ausgesagt, die einem radikal neuen Verständnis von Wirklichkeit unterlagen (vgl. Lehnerer, 1994).

34 „[E]s gibt eine äußere Wirklichkeit (alle in der Außenwelt erfahrbaren, sichtbaren, objektivierbaren Gegenstände) und es gibt die innere Wirklichkeit (Gefühle, Träume, etc.). Oder: Es gibt die besondere (je einzelne, individuelle) und eine allgemeine (gesetzmäßige, regelförmige), oder es gibt eine aktuelle, eine zukünftige und eine vergangene, oder es gibt eine fiktive (phantastische, gewünschte) und eine reale (harte) Wirklichkeit, etc.“ (Lehnerer, 1994, S.27f).

Darstellung einer kunst-spezifischen Wirklichkeit“ zu verstehen (ebd. S.28).

„Die Kunst blieb bis ins 19. Jahrhundert hinein wesentlich mimetisch als Abbildungsmethode kunstfremder Inhalte“, äußerer (z.B. in der Renaissance) und später innerer (z.B. in der Romantik) Wirklichkeiten, bestimmt (Lehnerer, 1994, S.30). In der Moderne lösten sich die Künstler von der mimetischen Abbildungstätigkeit und beschäftigten sich zunehmend mit sich selbst und ihren spezifischen Möglichkeiten. Die Zeichnung befasste sich im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts mit dem Innenleben, mit den Spuren des Zeichners, dessen urmenschliche und psychische Aufzeichnungsprozesse vor allem in der Zeichnung offenbar wurden, weshalb sie zum unmittelbarsten und direktesten Medium stilisiert wurde. Das 'harte' und berechenbare Wirklichkeitsverständnis, wie es beispielsweise in der Renaissance vorherrschte, kontrastierten die Künstler der Moderne immer stärker mit einer Wendung nach Innen. Die Wirklichkeitsrepräsentation wandelte sich von einer mathematischen Überzeichnung nun zu einer Angelegenheit des Künstlersubjektes, das in persönlichen Aufzeichnungsprozessen seine innersten Regungen zum Ausdruck bringen konnte.

Diese Haltung zur Zeichnung veränderte sich in der Krise der Moderne in den 1960er Jahren fundamental. Der im Strukturalismus herrschende Primat der Sprache, die alles Denken und Bewusstsein strukturiert und insofern keine freie Bewusstseinsbildung zulassen kann, arbeitete der in der Moderne herrschenden Auffassung des freien (Künstler-) Subjektes entgegen.

[Stattdessen fand] die Ablösung des ontologisch-existenziellen Modells vom Menschen durch ein strukturalistisches, in einem erweiterten Sinn sprachtheoretisches Modell von Kultur [statt]. Während die idealistische Moderne noch unproblematisch an die Herrschaft des Bewusstseins und seiner Fähigkeiten und Vermögen – so etwa der Imagination und der Kreativität – geglaubt hatte, setzte sich nun die [...] strukturalistische Erkenntnis durch, dass Bewusstsein und Subjektivität weitgehend durch sprachartige Strukturen determiniert werden, die dem individuellen Bewusstsein entgehen und sich der direkten Beobachtung entziehen und deren Realität nicht mehr die des Bewusstseins, sondern die eigenständige Realität der Sprache [ist]. Damit aber fiel die enge, scheinbar unmittelbare Verkettung von imaginierendem oder sich ausdrückendem Subjekt, Tätigkeit der Hand und Lektüre der Formen oder der Einschreibungen der Hand auseinander. Das, was die Zeichnung wesentlich gewesen zu sein schien, wurde außerordentlich fragwürdig. Besonders fragwürdig wurde die selbstverständliche Annahme, dass das Ergebnis des Prozesses des Zeichnens, die Zeichnung, das Subjekt mit seinen intimsten Regungen ausdrückte. (Meinhardt, 2004, S.35)

Die Ursprünglichkeit der Zeichnung wurde als „Myth[os] des Subjekts“ erkannt, was zur Folge hatte, dass sich zwischen „dem materiellen Träger mit seinen Einschreibungen und den von diesem Träger transportierten sichtbaren Bedeutungen, dem immateriellen und bewussten Bild oder Ausdruck“, ein Riss auftat; es gab, streng genommen, nichts der Zeichnung spezifisch Eigenes mehr zu zeigen oder zu sehen (ebd. S.35f).³⁵ Statt dessen wurde das Verhältnis zwischen dem Autoren und seinem Produkt gestört, was ein massiver Einschnitt in ein Medium war, das bis dahin selbstverständlich persönliche und individuelle Zeichen transportierte. Die Zeichnung war plötzlich kein „Trägermedium für Bedeutungen“ mehr, denn die individuellen 'Codes' ihrer Autoren verwiesen nicht mehr automatisch auf eine chiffrierte Bedeutungsebene (ebd. S.36). Dadurch, dass die Zeichnung nun nicht mehr als unmittelbare Niederschrift und romantisierte Selbstäußerung des autonomen Subjekts verstanden wurde, öffnete sich eine Perspektive, die auf die praktischen, historischen und kulturellen Bedeutungen des Mediums aufmerksam machte: Die Zeichnung zeigte vor allem sich selbst.

Mit der Abwertung der Geste und der Betonung der gedanklichen Arbeit am Werk verloren nun diejenigen Merkmale mehr und mehr an Bedeutung, die in der Überlieferung als Konditionen sine quibus non an die Zeichnung gekoppelt waren: die Handschriftlichkeit als die subjektive Entäußerung des Künstlers, [...] damit verbunden das Expressive der Zeichnung. (Heinzelmann, 2004, S.11)

Auch die Elemente der Zeichnung wurden in Frage gestellt, die Koschatzky (1977) noch in seiner „rigoros konservativen Apodiktik zu einem Kernpunkt der Definition von Zeichnung erklärt hat“ (Heinzelmann, 2004, S.11). Ein Beispiel hierfür ist die Linie, auf die Koschatzky noch als Basis der Zeichnung überhaupt, als „Inbegriff des »Zeichnerischen«“, besteht. Sie wurde mit dem einsetzenden Minimalismus zu einem diskutablen Element und von ihren herkömmlichen Funktionen befreit (S.194; vgl. Bleyl, 2009).³⁶

35 „Wenn eine Zeichnung, in einem etwas doppeldeutigen Sinne, nicht(s) mehr zeigt, nicht mehr zeigt und nichts mehr zu sehen gibt, sondern nur das zeigt, was sie ist, bricht die ästhetische Differenz zwischen dem materiellen Zeichen als Träger und der transportierten Bedeutung zusammen“ (Meinhardt, 2004, S.36).

36 „Es trifft ja auch durchaus zu, dass die Linie das geläufigste Ausdrucksmittel zeichnerischer Prozesse ist, wodurch sich die Meinung erhärten könnte, sie sei wesentlich, d.h. in der Linie läge das Wesen der Zeichnung“ (Bleyl, 2009, S.73). Obschon der wesensbestimmende Charakter der Linie in Frage zu stellen wäre, ist ihr forschender und flexibler Charakter für die in dieser Arbeit geführte Diskussion viel entscheidender als kategoriale Unterscheidungen, weshalb sie, anders als es in der aktuellen Diskussion um ihren Stellenwert in der zeitgenössischen Zeichnung geschieht, als primäres zeichnerisches Element nicht explizit hinterfragt wird.

Grob gesprochen veränderte sich das Verhältnis der Künstler zu Wirklichkeit und Zeichnung, ausgehend von der mathematischen Wirklichkeitserzeugung des Künstlergenies der Renaissance zu einer innerlichen, emotionalen Genieästhetik in der Moderne, hin zu einer Entleerung der Zeichnung und der Thematisierung der medienimmanenten Qualitäten am Beginn der Spätmoderne.³⁷ Die Frage nach der Weiterentwicklung eines Mediums, das seine Fähigkeit Bedeutung zu erzeugen, verloren (oder besser: aufgegeben) hatte, stellte sich vor allem den Künstlern des Minimalismus der 1960er Jahre, die „mit dem Idealismus der Moderne gebrochen hatten“ (Meinhardt, 2004, S.36). Das Problem war eine Entfernung von jeglichem Begrifflichen in der Zeichnung; es war nicht mehr möglich, etwas zu be-zeichnen. Der Fokus verlagerte sich auf die autopoietischen Qualitäten der Zeichnung, was zur Folge hatte, dass „nach der Austreibung des Idealismus des Ausdrucks und der Bedeutung“ lediglich die „materielle[n] Verfahrensweisen, Verfahren der Einschreibung“ von Handbewegungen in einen Bildträger, übrig blieben (ebd. S.36).

³⁷ Selbstverständlich ist diese Darstellung der historischen Entwicklung extrem grob und auch verkürzend, immerhin handelt es sich um einen Sprung von mehr als dreihundert Jahren. Bemerkenswert ist jedoch der in dieser Knappheit durchaus deutlich werdende radikale Wandel eines Mediums nicht nur im Kontext seiner eigenen Darstellungsmöglichkeiten, sondern auch in Bezug auf die geistesgeschichtliche Verhandlung von Wirklichkeit und der Geschichte des Subjekts. Ausgehend von der „Verunmöglichungsgeschichte der Darstellung einer kunstspezifischen Wirklichkeit [...] könnte man entsprechend sagen: Innerpsychische Wirklichkeiten werden heute weitgehend etwa durch die Psychoanalyse und andere entsprechende Therapiekulturen thematisiert, die äußere Wirklichkeit in ihrer konkreten Einzelheit durch Dokumentar-Photographie, Film, Fernsehen, Video, etc., die verallgemeinerbare objektive Wirklichkeit durch Wissenschaft, Technik, etc., die fiktiven Welten durch die Unterhaltungsindustrie und Werbung, die Geschichte durch die Geistes- und Geschichtswissenschaften, die aktuellen Wirklichkeiten durch die Presse, etc., etc.“ (Lehnerer, 1994, S.28f). Die die Kunst und damit die Zeichnung betreffende Frage wäre also: „Was wäre abbildungsfähig und zugleich doch „nur“ von der Kunst abbildbar?“ (ebd. S.29).

3.2 Die Entgrenzung des Mediums Zeichnung in der Spätmoderne³⁸

Die Künstlergeneration der 1960er Jahre konzentrierte sich auf die formale Reduktion (Minimalismus), die Entgrenzung der Zeichnung und die Hinwendung zu den dem Medium spezifisch eigenen Wirklichkeiten, den Elementen, Werkzeugen, Verfahrensweisen, etc. Wie oben dargestellt wurde, war die Bedeutungsebene der Zeichnung fundamental gestört, denn die gezeichnete Form verwies nicht automatisch auf einen Inhalt, was die Auffindung oder Erfindung von inhaltlichen Problemstellungen praktisch unmöglich machte. Die Minimal Art gab sich in dieser Hinsicht „unangreifbar“, denn „sie behauptet tautologisch ein rein Inneres der Kunst. Man hat es dabei mit einer modernen (radikalen) Form der 'L'art pour l'art' zu tun“ (Lehnerer, 1994, S.33). Aus den Reaktionen der Minimalisten erwuchsen daher völlig neue zeichnerische Positionen, die der „Problemlosigkeit“ entgegenstanden und nach einem genuin künstlerischen Vorgehen in der Zeichnung suchten, das ohne eine automatische Relation zwischen dem Dargestellten und seiner Bedeutung auskam (ebd. S.33).³⁹ Die Form wurde deshalb unmittelbar zum Inhalt erhoben, wobei die Linie als 'minimalstes' Element der Zeichnung isoliert und selbstreferentiell und autonom behandelt wurde. Als Konsequenz führte diese Haltung zu der Auffassung der Linie nicht als beschreibendes, sondern als selbständiges Element, als eigenmächtiger Akteur (vgl. Heinzelmann, 2004). „Angesprochen ist solchermaßen auch eine natürliche Offenheit, die nicht mit Beliebigkeit oder gar mit Reduktion verwechselt werden darf. Denn das wäre eine Kategorie des Mangels, hier aber ergibt die Ausschließlichkeit weniger Mittel den Moment der Verdichtung“ (Ermen, 2009, S.44). Die Linie hat ihr Wesen durch ihre neu gewonnene Autonomie, Selbständigkeit, Eigenmächtigkeit, Selbstreferentialität und die Vorrangstellung des Konzeptes vor der Darstellung und dem Ausdruck des Künstlers so stark ausdifferenziert, dass sie nicht mehr auf eine Funktion

38 In den folgenden Abschnitten werden Künstler und ihre zeichnerischen Positionen nur exemplarisch vorgestellt, allerdings soll hierdurch nicht der Eindruck entstehen, es handle sich um 'stellvertretende' Positionen; eine solche Zuschreibung wäre generalisierend und im Hinblick auf die extreme Auffächerung der zeitgenössischen Zeichnung schlichtweg falsch. Die hier diskutierten künstlerischen Entwicklungen spiegeln sowohl die für diese Arbeit wichtigsten Argumentationslinien als auch meine eigenen Interessen wieder.

39 Dabei gingen sie allerdings so weit zu behaupten, dass sie keinen Inhalt mehr formulieren würden, was jedoch ein Trugschluss ist: „Programm und Objekt“ oder „Form und Inhalt“ sollten „ununterscheidbar eins“ werden, „das ist ihr Inhalt“ (Lehnerer, 1994, S.33).

festlegbar ist⁴⁰; vor allem aber ist sie historisch-kulturell geprägt und deshalb immer einem zeitlichen Wandel unterworfen. Sie „lässt sich nicht künstlich entdifferenzieren oder archaisieren“ (Meinhardt, 2004, S.37).

Die Unabhängigkeit der Linie erlaubte in der Nachfolge des Minimalismus bis heute eine zunehmende Auflösung der gattungsspezifischen Grenzen der Zeichnung und affirmierte die sukzessive Ablösung der Zeichnung von der Identität des Künstlers.⁴¹ Die Entmaterialisierung des Kunstwerks hat gleichzeitig die Linie als Material und nicht-gebundenes Element gefördert.⁴² Was tut die Zeichnung, wenn sie ihrer ursprünglichen Aufgabe, mittels der Linie Raumillusionen auf flachen Bildträgern zu erzeugen, entsteigt? Die 'Intelligenz des Mediums' zu nutzen und nach distinktiven Merkmalen des Werkzeugs zu suchen, seine Möglichkeiten zu identifizieren und ausnutzen, schien nun ein folgerichtiger Schritt, der jedoch nicht mehr ausschließlich auf einem fixen Bildträger gedacht werden konnte. Die konzeptuellen Entwicklungen in der Zeichnung spielten mit ihrer eigenen Materialität und vermehrt wurden „materielle, zeitliche oder räumliche Bedingungen der Kunst zum Thema gemacht“ (Lehnerer, 1994, S.16).

3.2.1 Die Zeichnung greift in den Raum

Vielleicht ist das Verhältnis von Linie und Raum eines der deutlichsten Indizien für den Wandel, den die Zeichnung in den vergangenen fünfzig Jahren vollzogen hat. Eine ganze Reihe von künstlerischen Transformationen bezieht sich jedenfalls auf jene Möglichkeiten der Zeichnung, die sie im Zentrum neuzeitlicher Kunstübung als „Vater“ von Architektur, Malerei und Skulptur installiert: die drei *arti del disegno*, wie Giorgio Vasari es wollte. Längst schon hat sich die Linie ihrer Eigenschaften entledigt, die sie zur Grundlage diverser Kulturtechniken der Übertragung von Dreidimensionalität in Zweidimensionalität gemacht haben – und damit zur hervorragenden Produzentin von Raum in der Fläche, zumeist von Papier. (Meister, 2005, S.170)

40 „Zeichnung ist zum Experimentierfeld für das Nachdenken über Kunst und ihre Strukturen und für das Unterlaufen ihrer inhaltlichen und formalen Erwartung geworden“ (Emslander, 2009, S.).

41 „Diese Haltung zur Identität gehörte definitiv in diese Zeit, eine Zeit auch des Strukturalismus, wofür ein [...] Text einer [...] Künstlerin, Lee Lozano, [...] ein Beispiel gibt: „Ich habe keine Identität, ich habe eine ungefähre mathematische Identität (ein astrologisches Geburtsdiagramm). Ich habe mehrere Namen. Ich werde meine – Suche nach – Identität aufgeben, da diese Untersuchung in eine Sackgasse führt. Ich will leer werden [...], [i]ch werde als letzte Prüfung dem Künstler-Ego abschwören; ohne diesen Kampf kann der Mensch kein 'Wissender' werden. [...] Identität wechselt fortwährend im Multiplikationsprozeß der Zeit (Identität ist ein Vektor.)““ (De Zegher, 2005, S.200).

42 Dies war ein paradoxer Schritt, der seinen Ursprung in der Befreiung der Linie aus ihrer figurativen Rolle und der Einführung in den realen Raum hatte, was vor allem durch KünstlerInnen wie Eva Hesse oder Richard Tuttle vorgenommen wurde (vgl. De Zegher, 2005).

Neben den 'Verlusten', die die Substanz der Zeichnung betreffen, also die Hinterfragung der Gebundenheit an einen Bildträger und ihrer ureigensten Mittel und Methoden, erobern die Zeichner nach 1960 zunehmend neue künstlerische Felder. Die Zeichnung benötigt die Fiktion und die künstliche Formulierung des Raumes auf dem Bildträger nicht mehr, sondern erarbeitet sich die dritte Dimension ganz real und be-greifbar. „Ein Hohn auf jeden *paragone*, der ja gerade das Vermögen lobt, drei Dimensionen in zwei zu repräsentieren, verlassen diese Linien ihre Bildträger, um nunmehr den realen Raum zu bezeichnen“ (Meister, 2005, S.171). So entwickeln sich künstlerische Herangehensweisen, die der Linie eine skulpturale und konzeptionelle Qualität zugestehen.

Sol Lewitt befreit in seinen „Wall Drawings“ (siehe Anhang, Abbildung 1) das Medium von traditionellen Bildträgern, wie beispielsweise Papier, und greift auf die Wand über, er nutzt den Raum, der gewöhnlich höchstens als Auslassung zwischen Zeichenblättern wahrnehmbar war. Insofern wird die Trennung von Zeichnung und Objekt hinfällig, beziehungsweise geradezu radikal gewendet (vgl. Yun Loo Paik, 2005; zitiert nach Meister, 2005). „Diese Linien [in Lewitts Wall Drawings] haben nichts mit der Aufgabe zu tun, eine andere Welt zu projizieren. Vielmehr sind sie Teil eines Versuchs, [...] gerade in dieser Welt zu zeichnen oder sie zu markieren“, was als Vorhaben einer Rückversicherung anmutet, denn hier finden sich der von Lehnerer (1994) postulierte Innovationszwang und die Selbsterhaltung der Kunst wieder (Krauss, 2007, S. 284). Das Verlassen des Bildträgers ist folglich ein Schritt, der die Veränderungen der Arbeitsgewohnheiten der Künstler und die Sehgewohnheiten des Publikums radikal überspitzt. Auf der Seite der Produktion zieht die „Zeichnung aus dem stillen Kämmerlein (Ort künstlerischer Introspektion) und [...] dem Zeichensaal (Ort akademischer Kunstübung)“ aus, was auf der Ebene ihrer Präsentation und Rezeption mit ihrer „Verlegung aus dem verschwiegenen Vorlegesaal (exklusiver Ort kennerschaftlicher Würdigung) in den exponierten Oberlichtsaal (öffentlicher Ort der Kunstvermittlung), aus der Vitrine (klima- und lichtgeschütztes Refugium) in den Betrachtterraum des Ausstellungsbesuchers“ korrespondiert (Emslander, 2009, S.2). LeWitt vollzieht diesen Schritt radikal, indem er den Raum mittels seiner Wandzeichnungen besetzt.

Fred Sandback arbeitete 1967 mit Schnüren, „[d]ehnbar[en] Gummibände[rn], Stahldräht[en] und Wollfäden“ einfache lineare Formen und Umrisse geometrischer Formen heraus, die Segmente des ihnen gegebenen Raumes bezeichnen (Sand, 2004, S.30; siehe Anhang, Abbildung 2). Diese Formen beschreiben eine Dreidimensionalität im Raum, ohne selbst materialmächtig zu sein. Sie wirken nur im Zusammenspiel mit dem Betrachter, der „die präzise lesbare Linie mit Masse und Volumen ausstattet“ (ebd. S.30). Sandbacks Arbeiten sind deutliche Beispiele für den sich in der Zeichnung vollziehenden Prozess der Ablösung der Linie von ihrem Bildträger und der Grenzauflösung zwischen künstlerischen Medien; die Arbeit ist ohne den Raum nicht umsetzbar, was eindeutig skulpturale Qualitäten einschließt. Das Verlassen des begrenzenden, zweidimensionalen Bildträgers und die Eroberung des Raumes, das Spiel mit Licht und Schatten, der körperliche Einsatz im Zeichenprozess und die Partizipation von Betrachtern in umfassend angelegten Installationen führen zu einer stärkeren Betonung der *Zeichenhandlung* und zu der „Vorrangstellung der Idee vor der Hand“, also der Auffassung der Zeichnung als „Plan“ oder „Idee“ (Heinzelmann, 2004, S.12).

3.2.2 Die Zeichnung als Handlung

Die zunehmende Prozessualisierung und Konzeptualisierung des Zeichnens erhebt das Zeichenkonzept über das Produkt. Die Vorrangstellung der Idee als wesentlicher Bestandteil der künstlerischen Arbeit in der Zeichnung wird anhand einer konzeptuellen Arbeit LeWitts besonders deutlich.

Nimm einen Füllfederhalter oder Bleistift – zeichne eine gerade Linie von beliebiger Länge. Von irgendeinem Punkt auf dieser Linie, zeichne eine andere Linie. Von irgendeinem Punkt auf dieser zweiten Linie zeichne eine dritte Linie. Wiederhole diesen Prozess so lange, wie der Zeichner es wünscht. (LeWitt, 1971; zitiert nach Burg, 2008, S.12)

Die Automatisierung der Idee und ihre eigenwillige Entwicklung gewinnen eine neue Qualität. Die Auffassung der Konzeptkunst, dass „zuerst Planungen und Entscheidungen getroffen werden und die Ausführung eine untergeordnete Angelegenheit ist“, was die Idee zu einer „Maschine, die die Kunst erschafft“ macht, erlaubt den Zeichnern, ihre Arbeit als Prozess und Ergebnis einer körperlichen Handlung aufzufassen.

William Anastasi gliedert sich in seinen „Subway Drawings“ (siehe Anhang, Abbildung 3) besonders radikal als 'Zeichenmaschine' in diesen konzeptuellen Werkprozess ein. In der U-Bahn „versetzte er sich in die Rolle eines Aufzeichnungsgeräts: Anastasi saß aufrecht und hielt seine abgewinkelten Arme so, dass die Spitzen der beiden Bleistifte in seinen Händen das Papier des auf seinem Schoß abgelegten Skizzenblocks berührten“ (Burg, 2008, S.12f). Die hergestellte Situation erlaubte es Anastasi, die Bewegungen des Zuges aufzuzeichnen. Dabei entstand eine implizite Karte des Weges, den er zurücklegte, der metaphorisch über Bewegungsspuren seinen Ausdruck findet. „Der Prozess war der Kontrolle Anastasis, der während des Zeichnens die Augen schloss, weitgehend entzogen“ (ebd. S.12f). Die Hand als „Werkzeug der Intentionalität“ wird von ihrer Last befreit und gleichzeitig ihrer Autorität enthoben - sie arbeitet nicht einem möglichst figürlich-präzisen Ergebnis zu, sondern thematisiert den Ursprung der Zeichnung, also die Wahrnehmungstätigkeit und die körperliche Bewegung (Meinhardt, 2004, S.39; vgl. Macfarlane & Stout, 2005).

„Was gibt sich in der Zeichnung zu sehen, wenn die Hand beginnt, selbstständig zu werden, wenn sie sich dagegen sträubt, nur Werkzeug eines Willens (und eines Auges) zu sein“ (Meinhardt, 2004, S.39)? Die Blindheit und damit die Unfähigkeit, ein ästhetisches Urteil über Zeichnung und Umwelt zu fällen, verhindern nach Meister (2005) die Einflussnahme von „Intention oder Emotion [, die] durch physikalische Gesetze ersetzt“ werden und „Anastasi weit entfernt von einem ausdruckswilligen Künstlersubjekt“ positionieren. Diesem Aspekt kann allerdings insofern widersprochen werden, da Anastasi nur schwerlich als ein 'objektiver' Aufzeichnungsapparat in Erscheinung tritt, denn der Künstler ist nach wie vor physisch an seiner Zeichnung beteiligt. Sein Körper balanciert sich während der Fahrt aus und sein inneres Gleichgewicht wehrt sich gegen die von der Fliehkraft erzeugten Bewegungen, was sich letztlich in der Zeichnung widerspiegelt (vgl. Burg, 2008).⁴³ Die Arbeit ist, so verstanden, eine Affirmation der künstlerischen Subjektivität, die sich jedoch im Konzept, in der Idee und der Frage nach der (körperlichen) Wahrnehmungstätigkeit und ihrer zeichnerischen Äußerung ebenso deutlich enthüllt wie in der Annahme, dass

43 Diesen Schritt zur Objektivierung macht beispielsweise Olafur Eliasson wesentlich deutlicher, wenn er „auf dem Tisch seines Vaters, des Schiffskochs Elias Hjörleifsson, eine Zeichenmaschine installiert, die jede Bewegung aufzeichnet, der das Schiff in den Wogen ausgeliefert ist. [...] Durch das Schiff zeichnet das Meer sein eigenes Bild und führt die Techniken der Zeichnung über ihre alten Grenzen hinaus“ (Meister, 2005, S.179).

Anastasi seine eigene Machtlosigkeit und die Zurückstellung der eigenen künstlerischen Einflussnahme thematisiere. Die Linien werden radikal zu denen eines Autors, eines Subjektes, das sich Bedingungen zur Untersuchung der eigenen Wahrnehmung schafft – was dabei entsteht, ist jedoch „nicht mehr vorhersehbar, gebrochen und nichtidentisch“ (Meinhardt, 2004, S.39).⁴⁴ Es geht um die grundlegende Nichtidentität, die zwischen dem Autor und seinem Produkt entsteht, die die Einflussnahme eines bewusst arbeitenden Künstlers auf neue Ebenen der sinnlichen Wahrnehmung verschiebt und so offen legt, wo mögliche Strategien liegen, um den Zeichner nach dem Zusammenbruch der idealistischen Bedeutungskonstruktion der Moderne zu verorten. Anastasi „spiel[t] auf die Interpretation der Zeichnung als Spiegel der künstlerischen Seele an, wobei der expressive Charakter der Arbeiten allein durch ein klar formuliertes, fast mathematisches Konzept erzeugt wird“ (ebd. S.39). Die Subjektivität bleibt auch solchen Ansätzen grundlegend erhalten, denn sie entfalten sich aus einer Entscheidung, aus einem Vorhaben heraus und durch ein künstlerisches 'Spiel'.

⁴⁴ „Die individuelle Schrift macht noch immer zu 98% den Reiz der Gattung aus [...], auch ein Konzept hat seine persönliche Statur“ (Ermen, 2009, S.49).

3.3 Die Zeichnung als Bestandteil eines „freie[n] kommunikative[n] Spiel[s]“ (Lehnerer, 1994, S.62)

Die Situation, in der wir heute stehen⁴⁵, repräsentiert [...] keine eigene kunstgeschichtliche Epoche, in ihr artikuliert sich kein neues Paradigma der Kunst. Sie ist vielmehr durch ein bloßes Gefühl charakterisiert, durch das Gefühl: In der Kunst ist alles schon gesagt, was kunstspezifisch gesagt werden kann, es läßt sich in ihr formal und inhaltlich nichts grundsätzlich Neues mehr entdecken und zur Darstellung bringen. (Lehnerer, 1994, S.35)

Die Künstler haben die Zeichnung, geprägt von eben jenem Gefühl der 'Problemlosigkeit', der Unmöglichkeit, Neues zu entdecken und zu erfinden, in den spätmodernen Ablösungsprozessen weitgehend entleert und ihr die ureigensten Probleme und Qualitäten genommen. Sie haben sie vom Subjekt des Künstlers gelöst, sie auf die Idee reduziert, sie zur Skulptur, zum Happening, zur Installation, zur Konzeptkunst erklärt und somit eine folgenreiche Öffnung vollzogen.

[Diese Entwicklung geht] mit einer allseits betriebenen Erweiterung der Gestaltungsmittel und Trägermaterialien [einher]. Der selbstreflexive Austausch der Zeichnung mit den anderen bildkünstlerischen Gattungen verläuft im Gegensatz zu den Grabenkämpfen der 1960er Jahre nun aber nicht mehr im Sinne einer modernistischen Grenzüberschreitung, sondern geschieht selbstverständlich vor dem Hintergrund eines weitgehend hierarchiefreien Medienpluralismus. (Emslander, 2004, S.2)

Das eklektische Bedienen an bildnerischen Medien und das Aufweichen von künstlerischen Kategorien ist, bezogen auf die zeitgenössische Entwicklung der Zeichnung, heute ein selbstverständliches Vorgehen, das unter dem Einfluss der strukturalistischen Wende in der künstlerischen Diskussion der Autonomie des bewussten, verstandesgeleiteten Subjekts in der Moderne, aber später auch der Herrschaft der Sprache, seinen Ausdruck findet. Hierbei zeigt sich deutlich, dass sich künstlerische Innovationen nicht aus plötzlichen Eingebungen ereignen, sondern durch größere gesellschaftliche und geistesgeschichtliche Zusammenhänge erzwungen werden, die die Auffassung der Zeichnung in der westlichen Kunst und Kultur nachhaltig beeinflussen. Darauf reagierten die Zeichner ab 1960 besonders radikal und empfindlich. Das radikal neue war und ist noch heute allerdings nicht das Produkt selbst, sondern die Methode, nach der es entstand, respektive entsteht. „Nicht (nur) das einzelne Produkt, sondern die

⁴⁵ Lehnerer (1994) meint damit die Postmoderne.

künstlerische Produktionsweise selbst [...] ist dann in die Dynamik des immer Neuen hineingerissen“ (Lehnerer, 1994, S.24). Die Innovation entsteht „nicht dadurch, daß sie [die Künstler] neue Formen oder neue Inhalte suchen, sondern durch die Innovation des 'Bildens' der Bilder selbst. Die Innovation ist potenziert“, was sich als unmittelbar methodische Freiheit des künstlerischen Bildungsprozesses bezeichnen lässt (ebd. S.23).

Die zeitgenössische Zeichnung kann insofern als frei bezeichnet werden, als sie sich nicht ständig gegen konkurrierende Medien behaupten muss.

[Sie] korrespondiert ohne Berührungängste mit allen zur Verfügung stehenden Medien. Die Selbstreflexion bezieht sich auch nicht allein auf einen purifizierten Begriff von Zeichnung als absoluter, gleichsam objektivierter Linie [...]; die Überlegungen beziehen sich mehr auf das unausgeschöpfte Potenzial der Zeichnung, wobei sich subjektive und konzeptuell-objektivierende Ansätze ohne die Scheuklappen des Minimalismus beziehungsweise des Postmodernismus überkreuzen können. (Heinzelmann, 2004, S.16)

An früherer Stelle (Abschnitt 3.1) wurde darauf hingewiesen, dass die Zeichnung im Zuge ihrer Entgrenzung eine stärkere Fixierung auf ihre autopoietischen⁴⁶ Qualitäten forcierte. Die Zeichner am Ende der Moderne fanden sich als Teil eines Kunstsystems wieder, das sich aus sich selbst konstant erneuert und unterlagen somit einem Innovationszwang. Die fortlaufende zeichnerische Produktion und Reproduktion innerhalb des Kunstsystems ist allerdings nicht die „andauernd[e] Selbsterzeugung [...] [der] Kunst als ein 'funktionsbezogenes autopoietisches System', sondern [ist als] die Entstehung aus einem freien kommunikativen Spiel heraus (als 'eleuteropoietisch[es]' System)“ zu verstehen (Lehnerer, 1994, S.125). Die Konzentration auf „die Methode“, also die Vorgehensweise und das Konzept, welche dem Zeichnen zugrunde liegen, schließt ein, dass selbige „als solche frei“ sind. Daher „gilt in der Kunst tatsächlich das 'Anything goes'. Es gibt kein Bild, keine Theorie, keine Strategie, kein Vorbild [...] (mehr), [die] bestimmen könnt[en], welche Methode künstlerisch legitim oder illegitim ist“ (ebd. S.127). Dies bedeutet aber nicht Austauschbarkeit und Beliebigkeit, sondern absolute künstlerische Freiheit.

⁴⁶ Der Begriff stammt aus der Biologie und beschreibt eigentlich die wiederholte und selbständige Reproduktion eines Lebewesens. Luhmann übertrug ihn gleichsam auf soziologische Kontexte wie auch auf die (Selbst-) Erneuerungstendenz der Kunst (Lehnerer, 1994).

Wie ist das eleuteropoietische Entstehen einer Zeichnung vor dem Hintergrund der bisher dargestellten Entwicklung der nachmodernen Zeichnung zu verstehen? Das Prinzip, nachdem Zeichner wie LeWitt, Sandback, Anastasi und Eliasson beziehungsweise arbeiten, ist die Reduktion des eigenen Einflusses und die Behandlung des Zeichenmaterials, der Werkzeuge und medienspezifischen Qualitäten⁴⁷ als zentrale Einflussfaktoren. Die Künstler nehmen sich dementsprechend vermehrt als 'Bestandteile' ihrer Arbeiten wahr, jedoch nicht mehr als zentrale Akteure; ihre Relevanz weicht einer stärkeren Betonung des sich selbst überlassenen Konzeptes, was besonders die beschriebenen Arbeiten Anastasis und Eliassons hervorheben. Hierbei wird die sinnliche Wahrnehmung zu einem wesentlichen Bestandteil der künstlerischen Arbeit.⁴⁸ Die sinnliche Erfahrung als wichtigster Bestandteil der Ästhetik umfasst „all die Organe, mittels derer wir reale Veränderungen innerhalb und außerhalb unseres Körpers subjektiv registrieren können“ (ebd. S.45). Die Verarbeitung der sinnlichen Eindrücke durch den kognitiven Apparat wird „im weitesten Sinn als 'Denken' (oder Kognition)“ bezeichnet (ebd.). Die „Fertigkeit, sich dieses Denken zu vergegenwärtigen, [wird mit dem Begriff] 'Bewußtsein' umschrieben (ebd.). Sinnliches Denken ist, so verstanden, eine Fertigkeit, die der Kognition zuzurechnen ist, die den Erkenntnisprozess maßgeblich fördert und fordert und ein objektives Erkennen eines Gegenstandes erst in seiner Ganzheitlichkeit ermöglicht. „Sinnlichkeit ist die Fähigkeit, Wirklichkeit (durch Sinne) subjektiv so zu registrieren, daß diese (durch Denken) objektiv erkannt werden kann“ (ebd.). Der Prozess der zeichnerischen Umsetzung des sinnlichen Erkennens der Wirklichkeit und ihrer kognitiven Verarbeitung, also der Wahrnehmung, ist vollkommen frei.⁴⁹ Der Begriff der ‚Freiheit‘ hat dabei [...] nicht den Sinn ‚Freier Willkür‘ oder ‚Machen-können-was-ich-will‘, sondern einen vom Willen zunächst

47 Wie dargelegt wurde, sind diese Qualitäten wesentlich in verschiedene mediale Richtungen (Skulptur, Installation, Performance, etc.) hin aufgeweicht worden.

48 Zumindest ist dies im Falle der „Subway Drawings“ Anastasis offensichtlich. Bei Eliasson wird diese Haltung jedoch ebenfalls deutlich, da die Bewegungen des Schiffes, die sich selbst aufzeichnen, vor allem aus einer körperlich-sinnlichen Erfahrung heraus beurteilbar und entsprechend konzeptuell umsetzbar ist.

49 Dieser Schritt im Denken ist meiner Ansicht nach ein Lösungsansatz für die von Meister (2005) in Abschnitt 3.2.2 im Zusammenhang mit Anastasis „Subway Drawings“ dargelegte Entfernung von der 'ausdruckswilligen Subjektivität' des Künstlers. Wenn die sinnliche Wahrnehmung bereits ein Denkvorgang ist, der an sich vollkommen frei ist, wirkt das Künstlersubjekt auch bei Anastasis konzeptuellem Vorgehen ausdrücklich mit. Die Frage ist nun nicht, ob der Künstler hinter dem Konzept verschwindet, sondern wie sich seine Rolle verschiebt und wie er damit umgeht. Dies ist eine weitere Erkenntnis, die aus den bisherigen Ausführungen zu schließen wäre: Der Künstler ist nun radikal für das Durchdenken aller seiner konzeptuellen Entscheidungen verantwortlich.

ganz unabhängigen, allgemeinen Sinn. 'Frei sein' heißt: 'ohne bestimmten Grund sein'“ (ebd. S.56).

Die ursprünglich forcierte Entmachtung des Künstlersubjekts und die radikale Abkehr von den introspektiven Qualitäten der Zeichnung wurde durch die Weiterentwicklung und Betonung der sinnlichen Wahrnehmung entspannt. Das Künstlersubjekt ist durchaus ein relevanter Einflussfaktor in der Zeichnung, allerdings nicht im Sinne der 'Genieästhetik' der Moderne.

Auf die Subjektivität bezogen bedeutet dies: Mein Empfinden entsteht unabhängig von bestimmten Bedingungen, Gründen oder Ursachen, es entsteht „ohne Zwang“, ist als solches daher „unableitbar“, „unvorhersehbar“, „unbedingt“, „unberechenbar“. [...] Einen wirklich positiven Sinn gewinnt der Freiheitsbegriff daher erst im Rahmen der Spieltheorie: „Frei“ ist dasjenige, das „Spiel hat“. Mit „Freiheit“ ist entsprechend eine Bewegungsform – genauer: ein Bewegungsgrund – gemeint. (ebd. S.57)⁵⁰

Hiermit wird ein ästhetisches Empfinden konzipiert, das nicht allein auf individuell psychischen, sozialen oder äußeren Bedingungen beruht, sondern frei und nicht zweckgebunden als Bewegungsform existiert. Das Spiel⁵¹, in dessen Bewegung nun das Subjekt mit seiner freien ästhetischen Empfindung eintritt, ist hierbei als eine Ansammlung von Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren⁵² zu verstehen, die gemeinsam in einem freien, kommunikativen Verhältnis zueinander wirken können. Grundsätzlich ist dieses Spiel aber nicht auf innere (also subjektive) und äußere (also objektive) Zwecke und Einflüsse zurückführbar. Die „rein gedanklich begründete und ästhetisch wahrnehmbare“ Bewegung des Spiels ist deshalb durch eine prinzipielle Unberechenbarkeit geprägt (ebd. S.63). Die im Spiel mitwirkenden inneren und äußeren Faktoren sind zwar der Rahmen der Bewegung, aber „nicht das Spiel selbst. Denn das Spiel [...] ist dort, wo es wirklich 'spielt', wo es 'Spiel hat', als solches 'unbedingt', es ist im Ablauf und Ausgang unabhängig von seinen Bedingungen, daher unberechenbar. [...] Anderenfalls wäre das betreffende Spiel [...] berechenbarer Ablauf, es wäre

50 Hierbei ist der bestimmte Grund (als Zweck, von dem das Spiel unabhängig sein muss) nicht zu verwechseln mit dem *Bewegungsgrund*, der keine determinierende Kraft (z.B. eine Einschränkung) darstellt, sondern durch die absolute Freiheit und Unabhängigkeit die Spielbewegung erst ermöglicht. Sofern die Bewegung an sich frei ist, hat sie einen Grund, aus dem heraus sie in Gang kommt.

51 Hierbei bezieht sich Lehnerer (1994) auf Schiller, der „den Begriff des Spieltriebs zu einer Art anthropologischen Grundkonstante stilisiert“. „Der Mensch „ist nur da ganz Mensch, wo er spielt““ (S.106).

52 Wie unten noch gezeigt wird, sind damit verschiedene Bedingungen gemeint, die eine Zeichnung beeinflussen können. Dazu zählen zum Beispiel die Eigenschaften und Fähigkeiten des Subjekts, das Medium, die Werkzeuge, der Zufall, etc.

'Ernst'“ (ebd. S.65). Das Produkt, also beispielsweise eine Zeichnung, entsteht somit aus dem Zusammenwirken der Bedingungen im freien Spiel. Das Subjekt, das einen künstlerischen Einfluss (als Rahmenbedingung) in der spätmodernen Zeichnung, aus dieser Perspektive betrachtet, durchaus besitzt, sieht Lehnerer dabei nur als *eine* Komponente des Spielgeschehens.⁵³ Die Freiheit, die Unabhängigkeit von einem Zweck, ist die eigentliche Hauptbedingung für das Spiel, denn sie entscheidet darüber, ob es überhaupt zu einer freien Bewegung kommen kann.

Der Mensch kann als Spieler Phänomene erzeugen, die sich seinem gezielten Tun gegenüber abenteuerlich verselbständigen. Er gibt Impulse und weiß noch nicht, wie sein Partner und Objekt sie beantworten werden. Er spielt 'mit etwas, das auch mit dem Spieler spielt (Buytendijk)' und begibt sich damit in einen 'Funktionskreis', der über sein Subjekt hinausreicht. (Scheuerl, 1962, S.245; zitiert in Lehnerer, 1994, S.69)

Das Spiel, so beschreibt auch Gadamer (1979), ist eine Hin- und Herbewegung, die nicht von der „menschlichen Vernunft [oder] unserem Zwecksetzen und Zweckrealisieren“ bestimmt wird (zitiert in Lehnerer, 1994, S.93). Es ist als ein kommunikatives Tun aufzufassen, das „weder aufgrund bestimmter Gesetzmäßigkeiten (kausal) noch aufgrund bestimmter zweckmäßiger Regelungen (final)“, sondern „frei ('eleuterale')“ entsteht und sich selbst erneuert (ebd. S.93). Dabei wirkt das Spiel in zwei Richtungen, denn die Rahmenbedingungen wirken auf das Produkt ein, während das Produkt gleichsam auf die Einflussfaktoren zurückwirkt. Hierin liegt das kommunikative Tun des Spiels, das als spiralförmige Erneuerungsbewegung unberechenbar und nur bedingt kontrollierbar immer Neues erschafft.⁵⁴

Wenn mehrere verschiedene empirische Wirkungsweisen miteinander ins Spiel kommen und dabei so zusammenwirken, daß die veränderte Wirkung des einen Faktors durch die veränderte Wirkungsweise des anderen Faktors verändert wird, und dies gleichzeitig wechselseitig [...] geschieht, so ist das Produkt durch keinen der Faktoren (oder deren berechenbare Summe) determiniert, sondern, was den Daseinsgrund des Produkts betrifft, entstanden aus der Freiheit eines Zusammenspiels. - Diesen Gedanken kann man positiv aber an keinem empirischen Gegenstand „objektiv“ nachweisen. Denn überall dort, wo ich die

53 „Da aus der Perspektive des freien Spiels alles dasjenige, 'was' Spiel hat, zu den Rahmenbedingungen gehört, spielen die objektiven Bedingungen zwar für die Art, die Gestalt, den Inhalt, die Form, das Dasein des jeweiligen Spiels eine wichtige Rolle, nicht aber für dessen freie Bewegung als solche. Die Freiheit des Spiels besteht gerade darin, von allen objektiven Bestimmungen, Regeln und Gesetzmäßigkeiten unabhängig zu sein“ (Lehnerer, 1994, S.94).

54 Bense (1982) bemerkt hierzu, dass ästhetische Vorgänge (im Unterschied zu physikalischen Vorgängen) nicht determiniert sind, weshalb sie nicht berechenbar sind. „Kunst lässt sich nicht programmieren. Denn ihre 'Prozedur' ist nicht determiniert“ (zitiert in Lehnerer, 1994, S.98).

„konkrete Methode“, die Entstehungsweise eines Gegenstandes empirisch rekonstruiere, komme ich, wenn ich auf etwas Bestimmtes komme, immer nur auf bestimmte Gründe oder Ursachen, die entweder im Bereich der Naturgesetzmäßigkeit oder der menschlichen Zwecksetzung und Technik liegen. (ebd. S.96)

Was sich allerdings positiv nachweisen lässt, ist die „Methode aus Freiheit“, das freie Spiel, das bei der Entstehung eines Produktes gewirkt hat (ebd. S.90).⁵⁵ Wenn negativ festgestellt werden kann, dass, um den thematischen Bezug wieder herzustellen, eine Zeichnung nicht von einem Zweck geleitet wurde, kann offensichtlich überprüft werden, ob sich das Produkt aus dem unabhängigen, zweckfreien Zusammenspiel verschiedener äußerer und innerer Faktoren ableiten lässt. Die konkrete Art und Weise (oder Methode) der Entstehung kann allerdings nicht berechnet werden (sofern sie tatsächlich ihren Ursprung im freien kommunikativen Spiel hat) und bleibt insofern immer unsichtbar, beziehungsweise nicht direkt aus dem Produkt ableitbar.

3.3.1 Ästhetisches Empfinden als Voraussetzung für ein freies kommunikatives Spiel

Das Empfinden, welches oben als freie Bewegung und Grundbedingung für eine ästhetisch-künstlerische Handlungsfähigkeit dargestellt wurde, ist als ein subjektives „Empfinden aus Freiheit“ zu denken, welches die Wahrnehmung eines Gegenstandes bestimmt, welche wiederum als Denkbewegung zu verstehen ist (ebd. S.97). Da das ästhetische Empfinden an sich nicht erklärbar ist, ist ihm die „prinzipielle 'Unableitbarkeit' des augenblicklichen Empfindungszustands und entsprechend [...] die absolute 'Unersetzbarkeit' der eigenen unmittelbar empfundenen Subjektivität“ zu eigen (ebd. S.59). Die subjektive Beurteilung eines Wahrnehmungsanlasses (aufgrund der „ästhetischen Einstellung“) setzt dabei voraus, dass der Gegenstand „konsequent [...] frei, [...] unableitbar und entsprechend 'lebendig“ ist (ebd. S.97).

⁵⁵ Die Methode aus Freiheit ist deshalb nicht, wie Maset (2001) darstellt, eine beschränkende, sondern eine freie, nicht benennbare Bewegung. Diese Bewegung wirkt auf die Entstehung jedweden künstlerischen Produktes ein, determiniert aber als 'Methode' gerade nicht den Spielausgang, sondern überlässt ihn offen den Wirkungsweisen der Rahmenbedingungen, die in der freien Bewegung des Spiels zusammengebracht werden.

Da das Objekt (als Anlass) und das Subjekt (als Handelndes) nur Rahmenbedingungen des Spiels sind, können sie selbiges jeweils nicht allein in Bewegung bringen. „Was ich tun kann, ist [...] gewisse Rahmenbedingungen für ästhetisches Empfinden zu schaffen: Negativ kann ich [...] jederzeit das ästhetische Empfinden ablenken, unterbrechen, beenden, stören, negieren. Aber ich kann auch positiv jederzeit eine 'ästhetische Einstellung' herbeiführen“ (ebd. S.75). Die ästhetische Bewertung des Objektes, des Gegenstandes durch das Subjekt (aufgrund der ästhetischen Einstellung) ist ein weiterer, wesentlicher Bestandteil, eine Rahmenbedingung des Spiels, ein Nach-Innen-Richten der ästhetischen Aufmerksamkeit und das Beobachten der Spielausgänge. Die Bildungstätigkeit der eigenen Kräfte ist wahrnehmbar, wenn sich ein innerlich freies Spiel einstellt, das ohne den kausalen oder finalen sondern eleuterale Eingriff von subjektiven (also psychischen, biologischen, intellektuellen) oder objektiven (Zwängen, Zwecken, Regeln) Faktoren eine Bewegung ausführt, die entsprechend nicht vorhersehbar ist. Die sich daraus ergebenden Bildungsprodukte (ein Sich-Bilden im Sinne einer bildnerischen Tätigkeit⁵⁶) sind Beweise für dieses freie Spiel, das jedoch unabhängig bleiben muss und somit unter jedweder Kontrolle nicht zu erhalten wäre.

Die Empfindung als ästhetische Einstellung ist mit dem „Bewußtsein von Unbedingtheit“ verbunden (ebd. S.58). „Es handelt sich dabei um Empfindungen, die nicht nur in sich selbst – wie alle Lust – sich selbst genug sind, sondern diese 'Selbstgenügsamkeit' auch in Bezug auf anderes haben, also in Bezug auf die Beurteilung bestimmter Gegenstände“ (ebd. S.58). Wichtig ist hierbei, dass äußere „Gegenstände [...] uns nur sinnlich und kognitiv vermittelt präsent“ sind (ebd. S.61). Die bereits angedeutete emotionale Gewichtung eines Wahrnehmungsprozesses ist deshalb von entscheidender Bedeutung, denn auf diese Weise wird die Aufmerksamkeit gelenkt. Das subjektive Interesse an einem Gegenstand hat demnach zentrale Bedeutung, lenkt es doch die Lust oder Unlust, die die Auseinandersetzung erst ermöglicht beziehungsweise verhindert. Die Frage ist dabei, ob der äußerlich wahrnehmbare Gegenstand die Wahrnehmung bestimmt oder ob Sehen und Wahrnehmen an sich (als inneres Tun, als Aktivität)

56 „Man muß das Bild als 'Bildung', als Resultat von Handlungen oder Wirkkräften ansehen und es auf diese als dessen Ursachen und Gründe zurückführen. Auf diese Weise aber macht das Bild etwas sichtbar, das an sich unsichtbar ist, nämlich: Die Bewegung [...], aufgrund derer es konkret ist“ (Lehnerer, 1994, S.86).

die Quelle von Lust und Unlust sein können. Für die künstlerische Produktion wäre allerdings zu konstatieren, dass sowohl die innere, also die emotionalwertende, als auch die äußere, die sinnlich vermittelte, Wahrnehmung notwendig sind. Das Nach-Außen-Blicken ist immer verbunden mit einem Nach-Innen-Blicken, also der emotionalen Besetzung eines Wahrnehmungsprozesses. Das Entstehen von Energien und „die Lebendigkeit und Ungehemmtheit des sinnlichen und gedanklichen Hin-und-Hers nehmen wir emotional 'positiv' [, als lustvoll,] wahr“, was dann eine wirklich freie Bewegung ermöglicht (ebd. S.71). Sofern das Spiel aber von außen gehemmt und unterbrochen wird, stellt sich ein negatives Gefühl ein, eine Unlust entwickelt sich, denn die äußeren Rahmenbedingungen nehmen Einfluss auf das sich eigentlich von ihnen unabhängig bewegende Spiel.

Gelingt etwas, empfinden wir es subjektiv unmittelbar positiv (d.i. als Lust) – gelingt etwas nicht, dann empfinden wir es subjektiv unmittelbar negativ (d.i. als Unlust). Das „Gelingen“ eines Spiels besteht nun aber nicht in irgendeinem äußeren oder inneren Erfolg, sondern darin, daß es im Austausch der Momente und innerhalb der Rahmenbedingungen tatsächlich „frei“ spielt. Ein Spiel gelingt, wenn es wirklich „Spiel hat“. (ebd. S.71)

Der objektive Erfolg ist deshalb nicht von Belang, denn er kann im Spiel selbst, das einen freien und unbestimmten Ausgang hat, keine Relevanz entwickeln. Das Gelingen ist daher vor allem der tatsächliche Grad an Freiheit und Unmittelbarkeit, den das Spiel zu fordern und umzusetzen vermag – in diesem Fall kann ein Lustgefühl einsetzen. Die unbedingte Lust aus dem Empfinden aus Freiheit ist „das Wertvollste, das wir uns für uns als Subjekte wünschen können: unbedingter und positiver Wert des Subjektiven. Sie ist höchstes, nämlich freies Glücklichein“ (ebd. S.75f.). Die ästhetische Empfindung und die ästhetische Einstellung in Bezug auf die Wahrnehmung sind wesentliche Einflussfaktoren in einem freien, kommunikativen Spiel. Einschränkend gilt jedoch, dass die freie, absolut unabhängig von einem Zweck existierende Bewegung, die zwischen den inneren und äußeren Einflüssen entsteht, das eigentliche Spiel ist; d.h. es kann nicht vom ästhetisch wahrnehmenden und empfindenden Subjekt allein initiiert werden. Die Bewegung kann ebenfalls nicht durch zielgerichtete Einflussnahme berührt werden, ohne die innere und eigengesetzliche Dynamik zu stören.

3.3.2 Das freie kommunikative Spiel als 'Anwendung' in der Zeichnung

Die Zeichnung ist für Lehnerer (1994) ein besonders „leicht beweglich[es] und zugleich einfach[es]“ Medium (S.131). Da die beteiligten Mittel möglichst verfügbar sind und den Künstler nicht direkt einschränken, sind die Bedingungen für ein freies Spiel entsprechend stark gegeben. Die bezogen auf die Zeichnung am Spiel beteiligten Faktoren (Subjekt, Medium, Werkzeuge, Gegenstand, etc.) sind derart vielschichtig, dass, sobald sie miteinander in Kommunikation eintreten, das Ergebnis eine hohe Komplexität gewinnen kann.

Die Einfachheit und Mobilität der Bedingungsbeziehungen und die Komplexität ihrer möglichen Beziehung müssen dabei [...] – hinsichtlich des Resultats – so miteinander verbunden sein, dass sie möglichst deutlich sichtbar bleiben. [...] Die Möglichkeiten frei zu spielen sind [deshalb] weitaus höher bei einer kleinen Handzeichnung als bei der Verwendung eines komplizierten technischen Apparats. (ebd. S.131f)

Die Zeichnung ermöglicht, so Lehnerer, eine Arbeit „nah[e] an sich selbst“; sie ist „menschennah“ (S.132). Die vom Menschen, also dem Subjekt, eingebrachten produktiven Systeme, die in das Bildermachen eingebunden werden, also Körperfunktionen, Geist, soziale Existenz, Fähigkeiten, Bewusstseinszustände, Intentionen, Erinnerungen, etc. machen ihn „ – bildlich gesprochen – [zu der] 'komplexeste[n] Bilderzeugungsmaschine' des gesamten bekannten Universums“ (ebd. S.132).

[Die Menschennähe] bedeutet dabei, daß etwas sowohl nah am Körper (hautnah, handnah, herznah, ...) als auch zugleich nah am Bewußtsein (nah am Denken, Vorstellen, Merken, Assoziieren, aber auch nah am Unterbewußten oder am Gefühl, ...), als auch zugleich nah an der Kommunikation [...] produziert wird. [...] Alle Bildproduktionen, die menschennah vor sich gehen, sind der Kunst am zuträglichsten. (ebd. S.134)

Hiermit sind die wesentlichen Aspekte des Spiels und des Medienpluralismus angesprochen, die oben bezogen auf die zeitgenössische Qualität der Zeichnung benannt wurden. Die Menschennähe, durch die ein freies Spiel besonders wahrscheinlich wird, erlaubt hierbei einen Brückenschlag zwischen den radikalen Negationen des (Künstler-)Bewusstseins der Minimalisten und der Orientierung der spätmodernen Zeichnung an einer zunehmend subjektiven Qualität.⁵⁷

⁵⁷ „Es ist davon auszugehen, dass gerade die Kunst der letzten hundert Jahre, die von einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit der modernistischen Utopie der Zeichnung als Medium der reinen Subjektivität geprägt war, Elemente einer Reflexion über die Bedingungen und Grenzen der graphischen Selbstaufzeichnung bereitstellt“ (Wittmann, 2008, S.7).

Martin Kippenbergers zeichnerisches Werk erlaubt hinsichtlich der autobiografischen, eklektischen und benannten körpernahen sowie bewusstseinsnahen Aspekte interessante Anwendungsmöglichkeiten der Theorie des freien, kommunikativen Spiels. Bei Kippenberger spiegelt sich der radikale Bezug auf die eigene Subjektivität vor allem im Hinblick auf die Selbstaufzeichnung, die er in den Zeichnungen auf Hotelbriefpapier⁵⁸ betrieb, wieder. Die Spur, das Zutun des Künstlers ist in diesen Zeichnungen besonders anhand der inneren Semantik der Blätter deutlich (vgl. Voorhoeve, 2008). Das „prekär[e]“ Dasein der zeichnerischen Spuren bewegt sich dabei deutlich innerhalb der von Lehnerer (1994) präzisierten Dynamik des freien, kommunikativen Spiels, denn ihre Situation zwischen „intentionale[m] Akt und absichtslose[r] Hinterlassenschaft“ deutet bereits die Differenz zwischen der Handlungsabsicht und der eigentlichen Handlung, dem Begriff und dem sich bildenden Produkt an, die die Zeichnung prägt (Wittmann, 2008, S.7). Die zeichnerische Spur verweist bei Kippenberger auf ihre Herkunft und die Bedingungen ihrer Hervorbringung; in ihr ist das Gelingen eines freien, kommunikativen Spiels ablesbar. Die Zusammenführung und Integration der bislang entwickelten theoretischen Einsichten in das Medium Zeichnung und seine ideengeschichtliche Entwicklung zeigt, dass bei Kippenberger die Spur zwar eine deutlich subjektive Funktion übernimmt und dabei das „spurenerzeugende Subjekt zur Anschauung bringt“, dies jedoch nicht im Sinne einer Hinterlassenschaft des genialen Menschen⁵⁹ vollführt. „[D]as Künstlerbewußtsein [ist] nur ein Faktor neben anderen [..]. Schon die Motorik [der] Hand, die Bewegungen und Haltungen [des] Körpers, der Rhythmus [der] Atmung, die Art [der] Gefühle und Stimmungen, all das“ ist nur bedingt kontrollierbar (Lehnerer, 1994, S.106).

58 Übereinstimmend mit Voorhoeve (2008) sollen die Zeichnungen im Folgenden 'Hotelzeichnungen' genannt werden. Hierbei handelt es sich um ein „rund 2.000 Blätter umfassende[s] Konvolut“, welches Kippenberger ab Mitte der 1980er begann und bis zu seinem Tode 1997 fortführte (ebd. S.169f).

59 „Die [...] objektive Unbestimmtheit eines Bildes muß nicht im Inneren eines (genialen) Menschen konzipiert, sondern kann durchaus auch im Medium äußeren Bildens unmittelbar realisiert sein. Nicht nur die (inneren) Erkenntniskräfte sondern alle (auch die äußeren) Kräfte, die bei der Herstellung eines Bildes beteiligt sind, können in einen freien wechselseitigen Gebrauch, in ein kommunikatives Spiel miteinander eintreten“ (Lehnerer, 1994, S.88).

In der Serie „Heavy Mädels“ (1990) arbeitet Kippenberger radikal mit der Selbstthematization und der 'Zeichnung als Handlung'. Der fortlaufende „Kommentar auf das eigene Schaffen“ durch die Nutzung der medialen Qualitäten der Zeichnung und das am Spiel orientierte Diskutieren der Möglichkeiten der „Verfahren der Hand“ und die daraus entstehenden „Repräsentationsleistungen“, welche die „Umstände ihrer Hervorbringung“ thematisieren, sind bedeutsame Bestandteile der Serie, weshalb an dieser Stelle auf selbige zurückgegriffen wird (Voorhoeve, 2008, S.171).⁶⁰ Der Einsatz des eigenen Körpers, der im freien Spiel in Kommunikation mit dem Medium eintritt,

ermöglicht es, Zeichnung als einen Vollzug zu begreifen, in dem der Körper des Zeichners, die benutzten Dinge [Werkzeuge] (wie Stifte, Papier und so weiter) und angewandten Techniken eng aufeinander bezogen sind. Damit einhergehend wird jene Sichtweise zurückgenommen, Zeichnen sei in erster Linie eine kognitive Angelegenheit, der die Hand nur noch zur Ausführung dient. (ebd. S.171)

Besonders die grobe Ausführung der hier behandelten Zeichnung „Ohne Titel“ (Aus der Serie „Heavy Mädels“, 1990; siehe Anhang, Abbildung 4) zeigt deutlich, wie stark Kippenberger seine eigene Persönlichkeit und seine künstlerische Haltung in diesen Zeichnungen exponiert und ihnen gleichzeitig eine enorme Freiheit gibt, ihnen die freie Kommunikation mit allen weiteren beteiligten Rahmenbedingungen ermöglicht. Der Fokus der Zeichnung liegt offensichtlich auf ihrer Methode, nicht auf der Darstellung, dem Produkt.⁶¹ Die „Linie [wird] zur Registratur einer Geste“, die allerdings nicht erzwungen wird; das hohe Bewusstsein für eben dieses freie Spiel entwickelt sich in der freien „Entfaltung der Gebärde und [der] den Gegenstand definierenden Konturlinie“ (ebd. S.181). Im Falle der hier untersuchten Zeichnung sind das Sampling der verschiedenen angerissenen Zeichen (zum Beispiel das Zeichen für 'Auto', 'Straßenschild' oder 'Sonne') und die zeichnerischen Überlagerungen von gestischen Linien deutlich einer Dynamik von „Spannung und Lösung“ entsprungen (Lehnerer, 1994, S.72). Hier finden sich Kriterien für das Gelingen des Spiels, denn der konstruktive

60 Die „Hotelzeichnungen“ bergen zwei wesentliche „selbstreflexive Moment[e]“ (Voorhoeve, 2008, S.174). Zum einen suggeriert das Briefpapier einen „Mythos des reisenden Künstlers“, zum anderen sind die kruden und groben, gestischen Zeichnungen Zeugen einer radikal persönlichen Spurenerzeugung (ebd. S.175f). In diesem Kontext soll die Semantik des Papiers nicht weiter ausgeführt werden, sondern der Fokus auf die Methode, das freie Spiel, gelegt werden.

61 Aus diesem Grund soll hier auf eine ausführliche Beschreibung des sichtbaren Bildbestands verzichtet werden. Voorhoeve (2008) demonstriert die Probleme, die bei einer beschreibenden Annäherung zwangsläufig auftreten, was die Autorin ebenfalls zu der Auffassung veranlasst, die Methode der Zeichnung dem Dargestellten voranzustellen.

Prozess zwischen dem gespannten sinnlichen und intellektuellen Spiel und der Lösung dieser Spannung durch das Entladen dieser entstehenden Energien und die Erfüllung des Lustgefühls, das sich auf der absoluten Freiheit des Spiels begründet, wird letztlich zu einer sich selbst beschleunigenden Dynamik, die „sogleich wieder in innere Spannungen und Erwartungen“ übergeht (ebd.). „Die Freude an diesem inneren Spiel beruht offensichtlich darauf, daß alle Spannungen sogleich entspannt, alle Entspannungen sogleich wieder gespannt werden, alle Momente dabei aber immer irgendwie und irgendwo zusammenpassen“ (ebd.). Im Falle der angesprochenen Zeichnung passen diese Momente, die in der Zeichnung sichtbar werdenden Linien, Flächen und Formen, nicht nur 'irgendwie' und 'irgendwo' zusammen, sondern finden einander in einem Spiel der gegenseitigen, energiegeladenen Durchdringung.

Die Zeichnung ist bei Kippenberger besonders durch die Betonung der Handlung ein medienübergreifendes Phänomen. „Unbezweifelbar wird das Zeichnen als konkrete körperliche Geste bestätigt“, wobei eine konzeptuelle, primitive und gestische Vorgehensweise zu beobachten ist (Voorhoeve, 2008, S.181f). „Das Gestische gehört für Kippenberger zu einer strategisch einsetzbaren Handlungsoption unter anderen, es wird bei ihm zu einem künstlerischen Verfahren. [...] Damit macht er aus dem künstlerischen Mittel ein Produkt“ (ebd. S.181). Das Performative der Zeichnung tritt besonders durch das „[G]robe in der Strichführung [... hervor, das] das Gemachtsein, die ausführende Hand deutlich [...] spürbar“ werden lässt und „den Akt der Darstellung [, ... die] Artikulation eines Körpers“ durch „das Schrofte, das Ruppige der Gegenstandsbeschreibung“ betont (ebd. S.183). Der Bildträger und die Werkzeuge sind „die Erweiterung der [...] Physis“, wodurch die „Ausdruckshaftigkeit des Blattes als körperliche Handlung“ unterstrichen wird (ebd.).

Das freie Spiel, welches nun bei Kippenberger abschließend unter Berücksichtigung der bislang diskutierten Entwicklungen der Gegenwartszeichnung angewendet wurde, zeugt vor allem von der (positiven) Machtlosigkeit des Künstlers. So thematisiert Kippenberger gleichzeitig seinen eigenen Einfluss, wie auch seine Werkzeuge: „Dasjenige, was aus der Perspektive des materialen Zwecks wie ein bloßes Mittel erscheint (etwa der Bleistift und das Papier), besitzt im Prozeß künstlerischen Arbeitens ein eigenes Leben – das Mittel ist selbst Zweck, es spielt mit“ (Lehnerer, 1994, S.107). Im freien Spiel der

Wirkkräfte ist die Zeichnung wirklich auf sich selbst gestellt, sie untersteht keinem Zweck mehr und ist deshalb als hervorbringendes Medium einzigartig und selbständig; das Medium ist in der Lage, selbst, in einem freien Spiel, Bedeutung hervorzubringen. Das Produkt, die Zeichnung, ist die Niederschrift dieses 'passenden' Spiels: „Dieses innere Passen, diese Stimmigkeit kann als Ganzes – der Bewegungsform des Spiels entsprechend – durch keines der Momente, durch keine der Bedingungen vorherbestimmt werden“ (ebd. S.72). Der Wille, eine Technik, eine Regel oder ein Gesetz würden die freie Bewegungsform des Spiels fundamental stören und der Spielausgang wäre unmittelbar beeinflusst. Im Sinne eines freien Spiels kann dieser jedoch unendlich viele Variationen annehmen, denn er ist frei.

3.4 Kurze Zusammenfassung und Erweiterung der These

Die dargestellten Entwicklungen in der nachmodernen Zeichnung zeigen zunächst in den 1960er Jahren den Versuch der unmittelbaren Anwendung von konzeptuellen Herangehensweisen auf die Zeichnung und damit einhergehend die Negation des subjektiven Einflusses des Künstlers. Die Minimalisten leisteten einen wichtigen Schritt, der sich in mannigfaltigen konzeptuellen Ansätzen in der Gegenwartszeichnung wiederfindet. Der Einfluss des Subjekts auf die Zeichnung verschwand jedoch nicht, sondern verwandelte sich in eine Rahmenbedingung, deren Wirksamkeit nur zustande kommen kann, sobald sie als Bestandteil eines freien, kommunikativen Spiels aufgefasst wird. Dem Künstler kommt hierbei eine zentrale Rolle zu, denn seine Fähigkeiten und Entscheidungen reichern das Spiel erst an, machen es komplexer. Der Rekurs auf die Reduktion des künstlerischen Einflusses sowie auf die 'Nicht-Regelhaftigkeit' des Spiels, der schädlichen Einflüsse von Begrenzungen und Regeln ist kein Freibrief für Dilettantismus, wie Lehnerer (1994) klar formuliert.

Was kann ich - als Künstler – dann aber überhaupt machen, wenn gerade das, worauf es in der Kunst ankommt, „spielend“ geschieht? [...] Erweitere alle deine theoretischen und praktischen Fähigkeiten. Denn je mehr du als Künstler weißt und je mehr du kannst [...], desto mehr Möglichkeiten bringst du ins Spiel, desto interessanter, wichtiger und reichhaltiger wird deine Kunst. Aber was du bei all deinem Wissen und Können tun sollst [...] ist nichts, als all dies wieder loszulassen und in ein freies kommunikatives Spiel zu bringen. [...] Ob die Momente des Spiels dann wirklich miteinander spielen, [...] ist weder eine Frage deines Wissens noch deines Könnens noch deines Seins oder Habens, sondern des Glücks⁶², auf das du – nun begründet – hoffen darfst. (S.147)

Es gibt als Konsequenz keinen allgemeinen Kanon der Form, keine Grammatik, auf deren Basis 'gute' oder 'gelungene' Zeichnungen entstehen. Diese Erkenntnis „hält mich (und vielleicht andere) davon ab zu meinen, durch akkurate, perfekte, präzise Befolgung der vermeintlich ewigen Gesetze und Regeln (in der Konkurrenz)“ bessere Produkte herzustellen (ebd. S.145).

Die zum Ende des zweiten Abschnitts formulierte These soll nun erweitert werden. Die von der Entwicklung der Gegenwartszeichnung vorgegebene Haltung, das Selbst, den Körper, die Wahrnehmung, das Können, das Wollen, die

⁶² Glück ist, meiner Ansicht nach, in diesem Zusammenhang nicht im herkömmlichen Zusammenhang zu verstehen (als Zufall, als glückliche Fügung), sondern als 'Glücken' des Produktes, der Zeichnung. Sofern das Spiel durch die Steigerung der subjektiven Fähigkeiten bereichert wird, steigt auch die Wahrscheinlichkeit des zufriedenstellenden Verlaufs des Spiels.

Wünsche, die Position, die Ideen und Phantasien in ein freies Spiel zu bringen und dieses unter Berücksichtigung der Qualitäten des Mediums, der Werkzeuge sowie der Zeichenvorhaben und Gegenstände als eine 'künstlerische Denkweise' zu begreifen und einzusetzen, kann Richtlinien dafür geben, wann ein zeichnerischer Prozess im Kunstunterricht die Weiterentwicklung von Fähigkeiten braucht, wann und wie dieses Bedürfnis formuliert werden kann und wie diese Probleme im Zeichenprozess aufgefunden und bearbeitet werden können. Der erste Aspekt der künstlerischen Denk- und Handlungsprozesse wurde nun benannt; der nun folgende Abschnitt befasst sich mit den jugendlichen Akteuren im unterrichtlichen Geschehen, deren Energien in einem solchen künstlerischen Denk- und Handlungsprozess entscheidend sind.

4. Subjekt

Der im vorangegangenen Abschnitt ausgehend von der Bedeutung der Zeichnung in der Gegenwartskunst schrittweise entwickelte theoretische Rahmen des freien kommunikativen Spiels ist ein Extrakt verschiedener Überlegungen, das in dieser Arbeit auf eine subjektzentrierte Kunstpädagogik angewendet werden soll. Der nun folgende Abschnitt befasst sich mit den 'Akteuren'⁶³ in kunstpädagogischen Vermittlungsprozessen. Im Mittelpunkt der Diskussion steht das dividuelle Subjekt⁶⁴, seine Wahrnehmung und Fragen der ästhetischen Intelligenz. Diese Aspekte werden im Folgenden als grundlegend für ein Nachdenken über zeichnerische Praxis im Jugendalter betrachtet. Es wurde bereits angedeutet, dass in dieser Arbeit nicht die Frage nach Kompetenzentwicklung und Effizienz von kunstpädagogischen Bemühungen gestellt, sondern der Mensch „als Subjekt der Bildung“ in den Mittelpunkt gerückt wird, was Buschkühle (2005) im Lichte der nach PISA geführten Bildungsdebatte als geradezu „anachronistisch[e]“ Grundsatzfrage auffasst (S.9). Kettel (2001) sieht das Problem, dass

[d]ie neuere fachdidaktische Diskussion kunstpädagogischer Theorie und Praxis [...] weder den Schüler und dessen Bedürfnisse noch die vielfältigen Ausformungen und Prozesse der Kunst in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen und Bemühungen des Kunstunterrichts und des fachdidaktischen Nachdenkens [stellt]: Im Hinblick auf die historisch gewordenen Konzeptionen [...] ist [...] ein einseitiger 'Subjektivismus' betrieben worden, dem ein ebenso einseitiger 'Objektivismus' in nichts nachstand. (S.11)

Historisch betrachtet wurde die Auseinandersetzung mit den 'Subjekten', mit den in kunstpädagogischen Handlungsprozessen tätigen Menschen, zuletzt in der Kunsterzieherbewegung geleistet (vgl. ebd.). Deren subjektivistische Ausprägung wurde ebenfalls in der (noch von der Kunsterziehung des Nationalsozialismus geprägten) musischen Erziehung verhandelt, was sich im formalen

63 Üblicherweise schließt der Subjektbegriff sowohl SchülerInnen als auch Lehrpersonen ein (vgl. Kettel, 2001). In dieser Arbeit ist in Bezug auf das Subjekt jedoch vorrangig von den SchülerInnen als Akteuren die Rede.

64 Im Zusammenhang mit dem hier diskutierten Subjektbegriff (Subjekt als 'Akteur') soll die aktive Rolle des Subjekts hervorgehoben werden. Anders als der lateinische Wortstamm „subiectum: Unterworfenenes“ suggeriert, wird das Subjekt nicht als hierarchisch untergeordnet, sondern als poststrukturalistisch-gespalten betrachtet (Metzler Lexikon Ästhetik, 2006, S.369). Von einem Subjekt im Sinne des „ursprünglichen, souveränen Agens“ entfernt sich der hier verwendete Begriff zugunsten einer (aus der Ideengeschichte verschiedener Disziplinen heraus entwickelten) Auffassung des Subjekts als autopoietisches System (Luhmann) (vgl. ebd.). Das Subjekt gewinnt, entgegen der Subjektnektion Foucaults und Althusers, durch die Interaktion mit anderen Subjekten und „mit dem Anderen schlechthin“ Autonomie (ebd. S.372).

Kunstunterricht⁶⁵ mit seiner Wissenschaftsorientierung und Instrumentalisierung der „Verwertung von Subjektivität ('Kenntnisse', 'Fähigkeiten', 'Fertigkeiten', als Qualifikationen)“ fundamental änderte (ebd. S.11). Diese Tendenz hält im Grunde bis heute an (vgl. ebd.). Bezogen auf die Jugendzeichnung wurde bereits in Abschnitt 2 festgestellt, dass die musische Erziehung in ihrem Rückbezug auf die freie Tätigkeit des Subjekts keine 'außermusischen Hilfslehren'⁶⁶ zuließ und im gleichen Zuge die Jugendzeichnung in der Kunstpädagogik und Entwicklungspsychologie als ästhetischer Niedergang aufgefasst wurde. Bis in die 1990er Jahre hinein wirkte sich die Geringschätzung der jugendlichen Formsprache auf die kunstpädagogische Diskussion aus (vgl. Glas, 1999). Die aktuelle Fachdiskussion scheint sich, stark vergrößernd gesprochen, heute von diesem normativen Paradigma entfernt zu haben und unter anderem vermehrt die Frage nach der Freiheit der ästhetisch-praktischen Vermittlung von Zeichnung in Bezug auf die SchülerInnen zu stellen. Ist ein instruktivistisches, regelgeleitetes, verstehendes Vorgehen (vgl. Schubert, 2006; Nürnberger, 2006) oder eine freie, entdeckende Didaktik dem Subjekt am nächsten (vgl. Peters, 2003; Kirchner, 2003b)?

In ihrem bereits in Abschnitt 2.2 erwähnten Vortrag problematisierte Skladny die Rezeptionsgeschichte der Kunsterziehungsbewegung, die durch die Romantisierung des Subjekts den Zeichenunterricht in erheblichem Maße als freien Umgang mit zeichnerischen Mitteln prägte und die die unmittelbare und zu bewahrende schöpferische Tätigkeit des Subjekts zu erhalten suchte (vor allem stand in der Kunsterziehungsbewegung das Kindesalter im Vordergrund, die Jugendzeichnung wurde praktisch ignoriert). Nach Skladny sollte diese sich bis heute erhaltende Tendenz durch eine systematische Förderung von zeichnerischen Basiskompetenzen weiterentwickelt werden. Es zeichnet sich meiner Ansicht nach

65 Der formale Kunstunterricht wurde vor allem von Pfennig und Otto vorangetrieben, die „die bildnerische Praxis im Kunstunterricht [...] immer stärker zu messbaren und zugleich sinnlich verarmten Schulaufgaben didaktisiert[en], zu formal-bildnerischen Ordnungstätigkeiten, die oft aus abstrakten Übungsreihen bestanden“ (Peez, 2005, S.49). Diese Konzeption ähnelt meiner Ansicht nach stark den in Abschnitt 2 konkretisierten historischen Zeichenlehren und wirken bis heute in die Unterrichtskultur des Zeichenunterrichtes hinein, in dem vor allem das Erlernen von formalen Fähigkeiten zur Darstellung von Sachzeichnungen im Vordergrund steht. Im Abschlussprofil der Jahrgangsstufe 10 des hessischen Lehrplanes für Realschulen heißt es: „Schülerinnen und Schüler sind fähig, Raumillusion perspektivisch darzustellen und Plastizität in Sach- und Naturstudien zu erreichen“ (S.28). Dieser Ansatz, so scheint es, vernachlässigt die Ausdrucksebene der Zeichnung zugunsten der in Abschnitt 2 unter Einbezug der Piaget'schen Entwicklungspsychologie diskutierten entwicklungsgerechten Annäherung an naturalistische Zeichenfähigkeiten.

66 Womit zum Beispiel zeichnerische Vorgehensweisen zur Erzeugung von Raumillusion wie Perspektive, Licht-Schatten-Konstruktion, Proportion, etc. gemeint waren (vgl. Abschnitt 3.1.2).

an diesem Punkt eine grundlegende Frage nach dem Verständnis von Zeichenunterricht in Hinblick auf subjektorientierte Praxiskonzepte ab.⁶⁷ Didaktische Zugänge bezüglich der Zeichnung werden selten von der Kunst her gedacht und didaktisches und methodisches Vorgehen oftmals ausschließlich auf vermutete Zugewinne in der Denkentwicklung der SchülerInnen begründet, was entweder als sich selbst überlassene Entdeckungsparcours in experimentellen Zeichenübungen (vgl. Peters, 2003; Kirchner, 2003b) oder in regelgeleiteten Interventionen seitens der „[a]ngesichts der Ergebnisse eines Zeichentests“ mit „Betroffenheit“ handelnden Lehrperson stattfindet (Kopenhagen & Schubert, 2006, S.23). Dabei stehen häufig die zeichnerischen 'Defizite' der Jugendlichen im Vordergrund, die entweder von den SchülerInnen selbst geäußert oder von der Lehrperson festgestellt werden. Die Methode der Zeichnung, die im dritten Abschnitt in unmittelbarer Nähe zur Gegenwartszeichnung entwickelt wurde, könnte in dieser Hinsicht wichtige Anreize liefern, wie eine Herangehensweise an die Zeichnung zwischen diesen Positionen denkbar wäre. Zunächst ist jedoch der (Zwischen-)Schritt zu leisten, die Akteure dieses Vermittlungsprozesses näher zu beleuchten: das Subjekt im Jugendalter, das „in der jüngsten Fachdiskussion [als] (er-)leidende[s], handelnde[s], erfahrende[s] kunstpädagogische[s] Subjek[t] eine zumeist beklagenswerte Nebenrolle“ spielt (Kettel, 2001, S.13).

Es muss „festgehalten werden, dass ja gerade im Jugendalter - das von Rousseau als 'zweite Geburt' betrachtet wird – das Subjekt, also die eigenständige Persönlichkeit, erwacht“ (ebd. S.13). Der kunstpädagogische Fokus liegt jedoch nach wie vor auf der „gesellschaftliche[n] Außenseite objektiver Maßnahmen, Ziele und Methoden [und] viel weniger auf [der] subjektive[n] Innenseite dieser Prozesse“ (ebd. S.13). Die dem Subjekt innewohnenden Konflikte, Interessen, Energien und Fragen⁶⁸ werden im Kunstunterricht äußeren Rahmenrichtlinien und politisch erstellten Erziehungszielen untergeordnet. Die Ausführungen dieses Abschnittes haben deshalb zum Ziel, das Subjekt als einen in komplexer Weise

67 Bezogen auf die Kinderzeichnung erklärt Skladny (2009): „Genau hier beginnt das Problem, das meines Erachtens bis heute nicht geklärt ist. In welchem Verhältnis stehen die Entdeckung der schöpferischen Natur des Kindes und die pädagogische Vermittlung zueinander?“ (S.169). Dieser Hinweis kann für die Jugendzeichnung ebenfalls gelten, denn die Rolle der Zeichnung in pädagogischen Zusammenhängen stellt sich im Lichte der historischen 'Befreiung' der Zeichnung aus elementarisierten und formalen Vermittlungsprozessen des 19. Jahrhunderts (vgl. Abschnitt 2.1) als recht kompliziert dar. Die Kunstpädagogik ist meiner Ansicht nach weit davon entfernt, in dieser Hinsicht einen Konsens zu erlangen.

68 „Das Subjekt nimmt aktiv am Vermittlungsprozess teil als Mitwirkendes mit [...] *eigenen* Bedürfnissen und Erwartungen, *Selbst*konzepten und Kompetenzen“ (Kettel, 2001, S.14).

handelnden Akteur zu untersuchen, das versucht, sich selbst im Lernprozess in einem Gleichgewicht zwischen der Erschließung neuer Wissensformationen und der Erhaltung der eigenen (Wissens- und Vorstellungs-)Bestände zu entwerfen, was ein „*paradoxe* Vorgang“ ist: „So ist das Lernen eine Geschichte *paradoxe Verwandlungen* des Menschen zu sich selbst“ (ebd. S.14). Die „ästhetisch-künstlerische Produktion“ der jugendlichen Subjekte ist also „als erfahrungsoffenes, selbstexploratives und experimentelles Handeln“ zu sehen (ebd. S.14). Diese Haltung geht davon aus, dass die Reduktion der künstlerischen Qualitäten in einem „abstrakt-rationalistisch [und] analytisch“ gedachten Verhältnis zur Kunst innerhalb der Kunstpädagogik zu einer Verkürzung der Fachinhalte und zum Verlust der (Selbst-)Bildungsmöglichkeiten der Subjekte führen kann (ebd. S.15).

Parallel zum autopoietischen Verständnis von Kunst kann das Subjekt ebenfalls als ein sich selbst erzeugendes System verstanden werden. Die Selbstbildungsmöglichkeiten und -angebote sind also im Umgang mit der Jugendzeichnung von enormer Relevanz und bieten eine reiche Grundlage für Lernprozesse. Die Komplexität des Subjekts, das sich aus sich selbst heraus zu erzeugen vermag, ist dabei nicht zu unterschätzen, denn „[e]rst [...] die intensive ästhetisch-künstlerische Selbstaussetzung, die mit Prozessen der Offenheit, Unabgeschlossenheit und Unsicherheit arbeitet“, fordert das Subjekt heraus, sich „in weitgehend selbstorganisierten, selbstgesteuerten, experimentellen und handlungsorientierten Prozessen mit dem Fremden, Anderen der Kunst“ zu konfrontieren (ebd. S.15). Hierzu ist allerdings eine präzise Skizzierung dieses Subjekts notwendig, das sich als „vielfach aufgespalte[n], hedonistisch akti[v], spielerisch, darin hochkompeten[t], in neuen Erlebniswelten surfen[d], sich darin momentan konstituieren[d]“, darstellt (Selle, 1998, S.114).

4.1 Das Subjekt und seine Identität

Schubert (2006) konstatiert, dass ein wesentlicher Bestandteil der Zeichnung in pädagogischen Zusammenhängen die Schulung der „Wahrnehmungs- und Objekterkenntnis“ und die „Zielvorstellung [ist], Menschen das Gefühl der Identität zu ermöglichen“, was er als „pädagogische Aufgabe“ sieht (S.10). Das Gefühl von Identität und Kohärenz, das im Jugendalter durchaus abnimmt⁶⁹, zeigt sich, wie bereits dargestellt, auch in der Zeichentätigkeit. Die „Ausdrucksfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler [werden] mit der Schemaphase am Ende der Grundschulzeit immer konventioneller“ und der „Gestaltungswille“ nimmt ab (Kirchner, 2003a, S.87). Vor dem Hintergrund eines zeitgenössischen Subjektverständnisses sind diese Prozesse durchaus nachvollziehbar, weshalb in diesem Zusammenhang danach gefragt wird, wie sich 'Identität' als Konstrukt bezüglich der Entwicklung von Jugendlichen konkretisieren lässt und welche Basis dieses Konstrukt für die pädagogische Arbeit am Medium Zeichnung liefert.

Kettel (2001) sieht das Subjekt als aktiv Handelndes, mit eigenen Selbstkonzepten und Bedürfnissen, die jedoch, wie nun zu zeigen sein wird, höchst gespalten und teilweise widersprüchlich sind.

[Hierbei müssen] Fragen nach sinn- und sinnenbildenden Vermittlungspotentialen zwischen Kunst und Pädagogik, zwischen Lehrer und Schüler, Lerngegenstand/Lernort und Schüler [gestellt werden, die] auf Bausteine einer neuen, umfassenderen Erkenntnistheorie und -praxis und auf veränderte prozessuale Identitätskonfigurationen des einzelnen involvierten Subjekts, auf eine subjektorientierte Wissenstransformation und Persönlichkeitsbildung [abzielen]. (ebd. S.16f)

Die gesellschaftlichen, technologischen und wirtschaftlichen Herausforderungen, denen sich Subjekte historisch und gegenwärtig stellen mussten und müssen, haben zwar immer größere individuelle Handlungsspielräume und „Chancen für den Einzelnen“, allerdings auch eine Fragmentierung des Selbst und nachhaltige Orientierungslosigkeit geschaffen (ebd. S.21). „Am Anfang des neuen

⁶⁹ Die körperliche und geistige Entwicklung im Jugendalter produziert mannigfaltige Umbrüche, denn die Ausbildung einer eigenständigen Persönlichkeit, der Sexualität, der Empathie, des abstrakten, vorausschauenden Denkens, etc. beginnt erst in der Jugendphase und reicht teilweise bis in die Postadoleszenz hinein. Dabei liefert die Neurologie mittlerweile bedeutsame Ergebnisse, die diese Umformungsprozesse verständlich machen. „Möglicherweise ist das Teenagergehirn tatsächlich für kurze Zeit verrückt. Nach den Erkenntnissen der Wissenschaftler hat die Verrücktheit jedoch Methode. Das Gehirn eines Heranwachsenden befindet sich im Umbruch, ist verworren und durcheinander. Aber genau so muss es auch sein“ (Strauch, 2002, S.20).

Jahrtausends stehen wir vor dem Trümmerfeld aller Systeme und dem endgültigen Zerfall jeden Anspruchs auf Gewissheit“ (ebd. S.22). Die zunehmende Verkomplizierung, Auffächerung und die „Konkurrenz der Diskurse“ lässt die Auffindbarkeit von Gewissheiten im Denken des Subjekts ständig schrumpfen (ebd. S.23). „Insofern wird die oppositionelle Bedeutung des agilen, autonomen Subjekts durch die Provokation eines 'zerstreuten Subjekts' (Bloch) – das in keiner Identität mehr zu Ruhe kommt – gebrochen“ (ebd. S.23). Der Vervielfältigung der Möglichkeiten innerhalb einer nachmodernen Gesellschaft, deren Strukturen beinahe undurchschaubar und zunehmend anonymisierend wirken, entspricht ein Subjekt, das sich nicht mehr als kohärent und widerspruchsfrei, als bewusst und frei denkend erleben kann.⁷⁰

Die Diskussion des Subjekts innerhalb der Kunstpädagogik ist zentral, wenn die Revision des „Vernunft-, Wissens- und Rationalitätskonzeptes“ möglich sein soll, denn ein ausschließlich rationaler und wissensgenerierender Umgang mit künstlerischen Medien kann in einer zerfahrenen und zutiefst widersprüchlichen Realität, wie sie heute vorzufinden ist, schlichtweg nicht mehr gültig sein (ebd. S.27). Der Widerstreit oder auch die Parallelexistenz unterschiedlichster Lebens- und Weltentwürfe bezüglich zum Beispiel der Religion, der gesellschaftlichen und sozialen Realität, der familiären Hintergründe, etc. machen das heutige, ganz real lebende jugendliche Subjekt zu einem komplexen, teilweise widersprüchlichen, in verschiedenen Wertesystemen operierenden und deshalb 'suchenden' Hersteller temporärer Sinnkonstruktionen von sich selbst und seiner Umwelt.⁷¹ Bei dieser Suche ist jedoch die Tatsache beobachtbar, dass „Erfahrungssubjekte an die Ränder ihrer Einflussmöglichkeiten gedrängt“ werden, was vordergründig mit dem Verschwinden von eindeutigen Erklärungsansätzen für gesellschaftliche Realitäten

70 Dieser Aspekt wurde auch in Bezug auf die Historie der künstlerischen Zeichnung in Abschnitt 2 dargestellt, denn im Strukturalismus wurde offen über den „Tod des Subjekts“ nachgedacht (Kettel, 2001, S.29). Die Konsequenz aus diesen Überlegungen war, dass das Subjekt nach dem Ende seiner selbstverständlichen Existenz und Kohärenz seines Bewusstseins sich selbst erst wieder „finden und konstituieren“ muss, „auf andere als die vorherige Weise und mit einem selbstbewusst agierenden Sein anstelle des rein kognitiven, in der Identität erstarrten Selbstbewusstseins“ (Schmid, 1996, S.370; zitiert in Kettel, 2001, S.29). Was den Künstlern als eine 'öffentliche' Aufgabe gestellt wird, muss das 'private' Subjekt jedoch komplett für sich leisten. Das Subjekt der Nachmoderne ist deshalb unaufhörlich auf der Suche nach temporären Konstruktionen seiner Identität. Nach Meyer-Drawe (1990; zitiert in Kettel, 2001) wird „die Identitätssicherung [...] retentional organisiert, [weshalb] sie [...] – als seelische Erinnerungsarbeit – unabschließbar“ ist (S.29).

71 „Widersprüchlichkeit, Uneindeutigkeit und Konflikte“ sind allgegenwärtige Zustände, denen das Subjekt im Sinne einer „permanenten Vorläufigkeit der eigenen Anschauungen, Urteile und Handlungen“ ausgesetzt ist (Buschkühle, 2007, S.69).

zu tun hat (ebd. S.23f).

Kettel (2001) erklärt unter Berufung auf Flusser, dass die Teilbarkeit des Subjekts die Existenz desselben als Individuum unmöglich macht. Das Selbst „sei zu denken als ein Knoten, in dem sich [...] kulturelle mit psychischen [Feldern kreuzten]. Entgegen alten Annahmen sei im Individuum kein 'Kern' vorhanden, stattdessen sei alles Schale oder 'Maske', diese hielten schließlich die gestreuten Teilchen zusammen, die sie lediglich 'enthalten'“ (ebd. S.26). Was die gegenwärtige Auffassung von 'Identität' als vom jugendlichen Subjekt zu erreichendes 'Ziel' – im Sinne einer kohärenten und stabilen Ich-Konstruktion – angeht, kann davon ausgegangen werden, dass Flussers Einsicht des fehlenden 'Kerns' der fraktalen Qualität von zeitlich begrenzten Identitätskonstruktionen am nächsten kommt. Wie in Abschnitt 4.3.3 zu zeigen sein wird, können diese aus der Philosophie stammenden Aspekte heute auch durch neurologische Forschungen bestätigt werden. Subjekttheoretisch betrachtet sieht „die 'Theorie der Bastel-Mentalität' [...] den [...] Menschen als Produzenten 'individueller Lebens-Collagen', als lebbare 'Konstruktionen'. Die vielfältigen Verwerfungs- und Erosionsprozesse bedrohen andererseits aber auch den Aufbau einer Identität“, die jedoch durch die autopoietischen Qualitäten des Subjekts kompensiert werden, was es dem Subjekt erlaubt, „Kohärenz ohne Identitätszwang als kreativen Prozess der Selbstorganisation betreiben zu können“ (Kettel, 2001, S.31). Die Energie und die „positive[n] Kräfte Momente“, die bei der Herstellung einer 'Patchworkidentität' entstehen, helfen dem Subjekt, die Verantwortung für die Bildung eines eigenen Persönlichkeitskonstruktes während der sukzessiven Ablösung von vorgegebenen Verhaltensschablonen zu übernehmen (vgl. Keupp, 1989; zitiert nach Kettel, 2001, S.31).

Die „Patchworkmetapher“ Keupps übt dabei Kritik an Eriksons lange gültiger Auffassung der Adoleszenz als eine Phase der Anhäufung von besitzähnlichen Beständen wie „Kontinuität, Kohärenz und Identität als [...] persönlich[e] Sicherheiten und Klarheiten“ eines Subjekts (Kettel, 2001, S.31f). Ein durch jenes extrem „egozentrisch[es] Weltmodell“ geprägtes Subjekt könnte nur an der Erhaltung seines eigenen, persönlichen Identitätsbestandes interessiert sein, was in einer derart pluralen Gesellschaft wie der heutigen nicht ohne weiteres zu leisten ist (ebd. S.32). Das Problem hierbei ist, dass „der pädagogische Diskurs das Subjektverständnis mit der Bestimmung von Identität verschränkt“ und sich

somit jedes „abweichende Subjektverständnis von traditionellen Beschreibungen grundlegender Elemente der pädagogischen Theorie“ wegbewegt (Maset, 1995, S.57). Maset kritisiert, in einem ähnlichen Zusammenhang wie Keupp, Habermas' Konzeption von Identität, die als „symbolische Struktur“, die dem Subjekt eine im „Wechsel der biographischen Zustände und über die verschiedenen Positionen im sozialen Raum hinweg Kontinuität und Konsistenz“ sichert, beschrieben wird (Habermas, 1980, S.9; zitiert in Maset, 1995, S.58). Die eigene Identität, die dem Subjekt, Habermas zufolge, die Sicherheiten der Kontinuität und Konsistenz liefert, muss es gleichzeitig gegenüber sich selbst und anderen stabil halten. „Dabei soll [das Subjekt] seine Identität in der lebensgeschichtlichen Vertikale, nämlich im Durchgang durch die verschiedenen, oft konträren Lebensstadien ebenso aufrechterhalten wie horizontal in der gleichzeitigen Reaktion auf verschiedene, oft konkurrierende Erwartungsstrukturen“ (ebd. S.9; zitiert in Maset, 1995, S.58). Diese Haltung problematisiert Maset hinsichtlich ihrer normativen Qualität. Sofern Identität dann vorliegt, wenn sie gleichzeitig über die zeitlich-lebensgeschichtlichen (vertikalen) und gesellschaftlich zu erwartenden (horizontalen) Entwicklungen hinweg stabil und kohärent gehalten werden kann, grenzt diese Konzeption „ander[e] praktizierend[e] Identitätsversionen“ aus (Maset, 1995, S.58). Problematisch ist zum einen, dass das 'Horten' von Identität der oben beschriebenen egozentrischen Weltsicht gleicht, da das Subjekt nur an der Sicherung der eigenen Identität interessiert sein kann und insofern in Frage zu stellen wäre, ob es „aus der Bastion des Selbst heraus den Anderen noch unbewaffnet begegnen kann“ (ebd. S.58). Zum anderen ist die Einteilung in das „Koordinatensystem von Vertikale und Horizontale“ und die damit einhergehende Auffassung, dass die Aufrechterhaltung der eigenen Identität gegen widersprüchliche, konträre Lebenssituationen und konkurrierende gesellschaftliche Erwartungen ein glattes 'Fließen' des Subjekts durch Widersprüche lebensgeschichtlicher und gesellschaftlicher Art erzeugen soll, problematisch. Das Gelingen von Identität wäre in einer nachmodernen, höchst widersprüchlichen Gesellschaft nach diesem Modell nicht möglich, denn die Orientierungen sind nicht mehr vorhanden, denen das Subjekt dieser Vorstellung zufolge bedürfte, da Identität ein normativer Maßstab wird, an dem sich jedes Subjekt abarbeiten müsste.

Die Identität, so Maset (1995), muss nicht zwangsläufig als eine vom Subjekt zu leistende Erhaltung der Einheit der Persönlichkeit über verschiedene 'störende' Einflüsse hinweg verstanden werden, sondern kann durch die Affirmation von „*Vielheiten* [...], besonders die Vielheiten in *einem* Subjekt“ geprägt sein (S.58f). Die „heterogenen Momente der Persönlichkeit“ können nach dieser Auffassung auch in *einem* Subjekt zusammengebracht werden, was beispielsweise „gerade Künstlerinnen und Künstler [mit ihren] oft [...] nichthintergehbaren Heterogenitäten ihres Wesens in ihren Werken zum Ausdruck bringen und [...] bisweilen nahezu pflegen“ (ebd. S.59). Auch Kettel (2001) unterstreicht, dass gerade in künstlerisch-ästhetischen Prozessen die „Erprobung veränderter Subjektivität und modifizierter Identität“ möglich ist (S.33). Im Zusammenhang mit der Auffassung von Identität als eine zwingend vom Subjekt zu leistende, stabilisierende Übernahme von Verantwortung seiner eigenen Lebensgeschichte⁷² fragt Maset (1995), ob „*Identität* sich stets nur aus einer konzipierten Norm ableiten läßt, oder ob sie sich nicht vielmehr in konkreten Situationen, bei spezifischen Gelegenheiten kontextuell *erzeugt*, in einem Prozeß hervorbringt“ (S.59).

Die prozessuale und damit vorläufige und konstruierte Qualität von Identitätsentwürfen erzeugt „ein neues Zeitbewußtsein, das das zeitgenössische Subjektverständnis – insbesondere das von Jugendlichen – charakterisiert“ (Maset, 1995, S.54). Hanusch (1986) zeigt, dass der Konfrontation der Jugendlichen mit widersprüchlichen und stark ausdifferenzierten Realitäten bislang in der Pädagogik mit der Ausbildung eines möglichst „dickhäutigen Identitätspanzer[s]“ begegnet wurde (zitiert in Maset, 1995, S.54).

Autonomie scheint nur möglich, wenn dieser Panzer möglichst dicht ist und einen Filter bildet, durch den dann einzelne, für wichtig empfundene Eindrücke durchdringen. Jugendliche, so scheint es nun, weigern sich inzwischen, einen solchen Identitätspanzer auszubilden bzw. lassen ihn zerbrechen, wenn er vorhanden ist,

was dann zu einer Neukonstruktion von prozesshaften Identitätsskizzen, aus diesen Bruchstücken heraus, führt (ebd. S.54). Das Bewusstsein für die zeitlich begrenzte Gültigkeit und die konstante (Re-)Konstruktion von Selbstentwürfen

⁷² „Habermas' Konstruktion universalisiert hingegen Identitätsstandards mittels eines begrifflichen Leitbilds, obwohl die Selbstkonstruktionen der Subjekte nicht universalisierbar sind. Identität taucht als Einheit im wirklichen Leben überhaupt nicht auf, sie kann sich selbst nur durch das Fragmentarische entwickeln“ (Maset, 1995, S.59f).

weist erneut auf die Fähigkeit des Subjekts hin, sich selbst autonom zu erneuern, also autopoietisch zu sein. Die „Inkohärenzen, Spaltungen und Vielfältigkeiten der Subjekte“ werden heute durch „gesellschaftliche Entwicklungen, deren Auswirkungen ambivalent sind, forciert“ (ebd. S.66). Die Autopoiese der Subjekte ist deshalb enorm aufgefächert und für Außenstehende nicht mehr nachvollziehbar. Aus diesem Grund ist, so Kirchner (2003a), auch eine allgemeine Charakterisierung *der* Jugendlichen und ihrer Interessen, Wünsche und Gedanken oder *der* Jugendkulturen und ihrer Ausprägungen, Überzeugungen und Aktivitäten nicht mehr leistbar⁷³ oder gar wünschenswert.

Versucht nicht, uns zu verstehen.

Ihr könnt uns untersuchen, befragen, interviewen, Statistiken über uns aufstellen, sie auswerten, interpretieren, verwerfen, Theorien entwickeln und diskutieren, Vermutungen anstellen, Schlüsse ziehen, Sachverhalte klären, Ergebnisse verkünden, sogar daran glauben. Unseretwegen. Aber ihr werdet uns nicht verstehen.

Wir sind anders als ihr.

Wir kopieren eure Moden und Utopien, wir haben von euch gelernt, wie man sich durchwindet, durchfrißt, wir sind alle kleine Schmarotzer in euren Häusern, behütet durch dicke Polster aus Wohlstand, die angelegt wurden, weil wir es einmal besser haben sollten. Wir nehmen eure Wohnungen und euren Besitz in Anspruch, warum sollten wir nicht noch mehr wollen, wenn wir schon alles haben; unsere Ansprüche sind groß und selbstverständlich und einer Konsumgesellschaft angemessen. Wir nutzen eure Welt, aber wir verweigern das Nacheifern, wir funktionieren anders, wir sind anders konstruiert, sozialisiert, domestiziert, angeschmiert. Früher war alles anders, und deshalb kann man uns nicht mit früher vergleichen. [...]

Wir sind anders als wir.

Wir sind zu viele, zu verschieden, zu zersplittert, zu schillernd, zu gegensätzlich, zu unlogisch und zu abgeschottet und sektiererisch, als daß es ein großes, umfassendes Wir geben könnte. Wir benutzen es trotzdem.

Wir, das wechselt. (König, 1993, S.1; zitiert in Maset, 1995, S.67)

73 „Es können keine eindeutigen Aussagen über das ästhetische Verhalten in der [...] Jugend getroffen werden, denn die so genannten altersadäquaten Entwicklungsbedingungen gelten nie für alle [...] Jugendlichen gleichermaßen“ (Kirchner, 2003a, S.80).

4.2 Das dividuelle Subjekt

Die prinzipielle (pädagogische, empirische, wissenschaftliche, etc.) Unerfassbarkeit der inneren Gespaltenheit, des Samplings von Werten und Idealen (das keinesfalls beliebig, aber hoch dynamisch ist), der inneren Widersprüchlichkeit, der parallel zur Anspruchskultur der Konsumgesellschaft wachsenden Erwartungen an den eigenen Wohlstand, der bewussten Abgrenzung von einer Verallgemeinerung, aber das gleichzeitige Nutzen der Möglichkeiten, die selbige bietet (im Sinne des Vortäuschens von Berechenbarkeit) – wie kann ein Subjekt, das sich auf derart unterschiedlichen Ebenen der Werte-, Konsum-, Haltungs- und Handlungskonstruktion bewegt, überhaupt charakterisiert und, mehr noch, in pädagogischen Prozessen eingeschätzt werden? Die Einsicht, dass es unmöglich ist, für *die* Jugendlichen allgemein gültige ästhetische Grundlagen, zeichnerische Formvokabulare oder Ausdrucksmittel zu benennen, fordert ein Subjektverständnis heraus, das sich diesen Entwicklungen gegenüber weder ignorant, noch verallgemeinernd, noch manipulativ verhält.

„Man kann im Grunde nur dann zu einem sich seiner selbst bewußten Subjekt werden, wenn die innere Gespaltenheit bejaht wird“ (Maset, 1995, S.56). Was die Vorstellung eines in sich 'kompletten' Subjektes, das sich über die Bewahrung seiner 'Identitätsbestände' konstituiert, verbirgt, ist die Sicht auf die Geteiltheit und damit einhergehend auf die Nutzlosigkeit von „kompensatorische[n] Konstruktionen und Theorien [...], die durch einseitige Prämissen den Anschluß an die gesellschaftlichen Dynamiken verlieren, die sie zu beschreiben versuchen“ (ebd. S.56). Maset sieht das geteilte, dividuelle Subjekt als authentischer an, da sich hier die „Prozeßdynamik“ der Identitätskonstruktion deutlich zeigt (ebd. S.56). „Ein solches Verständnis beschreibt [...] ein Subjekt, das zu permanenter Teilung herausgefordert ist“ (ebd. S.56).

Das dividuelle Subjekt kann sich durch Differenzen bilden, die zwischen der eigenen Subjektivität und beispielsweise der Außenwelt, dem Objekt, anderen Subjekten, etc. entsteht. Die Handlungen des Subjektes lassen es diese Differenzen erfahren, denn es stellt fest, dass es aufgrund der Andersartigkeit der Außenwelt selbst anders wird. Diese Verschiebung zu sich selbst wirkt auf die Außenwelt ein, welche sich verändert und damit wieder auf das Subjekt zurückwirkt. Die Differenzen, die das Subjekt von sich aus in jeden (kunst-)pädagogischen

Vermittlungsprozess mitbringt, werden durch die Konfrontation mit der Andersartigkeit und Ausdifferenzierteit von äußeren Objekten und für die Konstruktion der Dividualität sichtbar.

Die „wachsende gesellschaftliche Ausdifferenzierung“ zwingt das Subjekt zur Dividualität, denn es kann nur „außerhalb der Gesellschaft leben, nur als System eigener Art in der Umwelt der Gesellschaft sich reproduzieren“ (Luhmann, 1993, S. 158f; zitiert in Maset, 1995, S.60). Auf die sich immer stärker ausdifferenzierenden, verschiedenen Teilbereiche der Gesellschaft kann das Subjekt nicht mehr die gleichen Handlungsmuster zur Orientierung anwenden, was den Prozess der Selbstbeschreibung zu einem privaten macht. Er findet außerhalb der gesellschaftlichen Teilbereiche statt, die dem Dividuum keinen Platz mehr bieten. Die zur Selbstbeschreibung notwendigen „Erlebnisse und Ereignisse [...], die [...] jedoch in den gesellschaftlichen Teilsystemen nicht mehr ausreichend“ verfügbar sind, muss das Dividuum durch zusätzliche Konstruktionsaktivitäten kompensieren (Maset, 1995, S.61).⁷⁴ Zwar setzt sich das Subjekt in diesem Prozess verschiedenen Gefahren wie Entfremdung, Orientierungslosigkeit oder Exklusion aus, es entfaltet jedoch eine „durch die Ausdifferenzierung mitbewirkte Konstruktivität“ und somit eine „kreative Komplexität“, die die eigenständige Selbsterzeugung erst ermöglicht (ebd. S.61). Mit anderen Worten: Das Subjekt erlangt erst durch die Affirmation der eigenen Dividualität und die Unmöglichkeit, sich in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen als 'Ganzes' zu konstituieren, die komplexe, kreative Statur, die es zur Erzeugung eines 'Ichs' benötigt. Dieses 'Ich' ist zwar weit von einer widerspruchsfreien Kohärenz entfernt (die ohnehin angesichts der Ausdifferenziertheit der Gesellschaft⁷⁵ nur künstlich sein kann), kann aber dazu führen, dass die eigene Geteiltheit wahrnehmbar, reflektierbar, veränderbar und damit lebbar wird. Die damit einhergehende „Produktion von Biographie, ephemere[m] Selbstbild und Authentizität“ stellt klar, dass „das Ich [...] ein Interpretationskonstrukt“ ist (ebd. S.61). Selle (1998) bestätigt dieses Bild des Subjekts als permanente Inszenierung von

74 Hiermit sind Entwicklungen gemeint, die die Ausdifferenzierungen der Biografie betreffen. In einer nachmodernen, spätkapitalistischen Gesellschaft sind die Verheißungen von Sinnkonstruktion und Selbsterfüllung zu widersprüchlich und unterschiedlich, als dass ein Subjekt mit gewohnten Handlungsmustern auf alle gesellschaftlichen Erlebnisbereiche gleichermaßen erfolgreich reagieren könnte. Durch die Verlagerung ins Private benötigt das Dividuum „immer mehr *Erlebnisse* und *Ereignisse*“ zur Selbstbeschreibung (Maset, 1995, S.61).

75 „Die Einzelperson kann nicht mehr einem und nur einem gesellschaftlichen Teilsystem angehören“ (Luhmann, 1993, S.158f; zitiert in Maset, 1995, S.60).

Selbstentwürfen auf der Basis von Erfahrungen und der kulturellen Vorprägung des Subjekts, das durch seine eigene Biografie verfasst ist. Die prinzipielle 'Unfertigkeit' macht das Subjekt nach Selle zu einem nur momentan gültigen Entwurf, einem temporär haltbaren Konzept von Selbstbewusstheit, was der Autor auf die bereits dargestellten Ausführungen Maset (1995) zurückführt. Auch Selle (1998) sieht die Authentizität des Subjektes erst durch die Bejahung der eigenen Dividualität gewährleistet.

„Die Konstruktion der Welt durch die Autopoiesis des Subjekts“ ist derzeit eine Schnittmenge der Erkenntnisse verschiedener Disziplinen (Maset, 1995, S.63). Besonders Ergebnisse aus der Philosophie, Soziologie und Neurologie befördern ein neues Subjektverständnis, wobei „Wahrnehmungen und mentale Prozesse“ thematisiert werden, die es dem Subjekt erlauben, permanent eigene Wirklichkeiten zu konstruieren (ebd. S.63). Dem um sich selbst kreisenden, egozentrischen Individuum wird theoretisch ein in umfangreichem Maße konstruierendes, widersprüchliches und plurales Dividuum entgegengesetzt, das seine Wirklichkeit unablässig aus Wahrnehmungen und der eigenen Biografie herstellt. Roth (1987) stellt fest, dass sich das „real-materielle Gehirn eine Welt [schafft], die es in eine Umwelt, eine Körperwelt und eine Ich- (oder Gedanken-) Welt gliedert, und es konstituiert diese drei Welten so, daß sie sich möglichst scharf voneinander unterscheiden“ (S.253; zitiert in Maset, 1995, S.64). Das Subjekt ist dabei nur ein Teil seiner konstruierten Wirklichkeit, weshalb es dieser „nicht gegenüber[steht]“, sie geht durch [es] hindurch“ (ebd., S.253; zitiert in ebd. S.64). Das Ich bestimmt Roth dabei als „Fiktion“ oder „Traum eines Gehirns“, dessen Existenz dem Subjekt, das sich selbst als einzige Wirklichkeit wahrnimmt, nicht klar sein kann (ebd. S.253; zitiert in ebd. S.64). Die Wahrnehmung, also die Denkaktivität des Subjektes ist, so Roth, allerdings keine komplett steuerbare Aktivität, sondern wird vom Ich, das als Schnittstelle fungiert, empfangen und organisiert (weshalb die Wahrnehmung ein konstruktiver Prozess ist). Das Subjekt ist nach Roths Ausführungen durch verschiedene aktive „zerebrale Systeme“ (wie die Wahrnehmung, das Gedächtnis, die Sensomotorik, etc.) nicht in der Lage, eine „Einheit des Ich“, sondern eine geteilte Vielheit, eine Dividualität, auszuformen (Maset, 1995, S.65). Die dargestellten Befunde machen die Bedeutung der subjektiven Wahrnehmung als einen wesentlichen Baustein zum Verständnis der dividuellen Konstruktion von Wirklichkeit deutlich.

4.3 Die individuelle Wahrnehmung

Bezogen auf die Ansprüche von Jugendlichen an die eigenen zeichnerischen Fähigkeiten zur Darstellung von Wirklichkeit, ist der Wunsch, die Wirklichkeit auf dem Bildträger zeichnerisch herzustellen, gleichzeitig der Wille, sich selbige anzueignen, sie greifbar zu machen. Jugendliche, deren ästhetische Produktion dabei oftmals vom zeichnerischen Vorhaben abweicht, „kritisieren ihr Werk, weil es nicht echt oder richtig aussieht“ (Burton, 2007, S.41). Hierbei deutet sich eine Verschiebung zwischen der Wahrnehmungstätigkeit und der ästhetischen Produktion an: Was das Subjekt wahrnimmt, ist nicht unmittelbar das, was auf dem Bildträger erscheint und, was Lehnerer (1994) aus künstlerischer Perspektive recht deutlich erklärte, das Subjekt ist nicht in der Lage, durch konventionelles Vorgehen und das Erlernen von technischen Kunstgriffen diesem Umstand Abhilfe zu verschaffen. Die Wahrnehmung, derer das Subjekt zunächst habhaft werden muss, die es (zeichnerisch) untersuchen muss, ist (hier läge eine Analogie zur bildenden Kunst vor)⁷⁶ hierbei jedoch ebenso individuell wie das Subjekt selbst; sie ist *temporär* und *differenziell*.

Durch die Organisation der eigenen Wahrnehmung und Artikulation wirkt das Subjekt aktiv auf seine Umwelt ein (im Sinne des Schaffens von „Ordnungen in [seiner] Existenz“) und gestaltet sein Verhältnis zur Welt durch mannigfaltige „Gestaltungsprinzipien“ (Kettel, 2001, S.35). Der Akt der individuellen Bedeutungskonstruktion kann nicht „in einer einzigen Logik“ aufgehen, denn die Vielfältigkeiten der Denkoperationen, die zeitgleich zur Wahrnehmung stattfinden, und die Vernetzung von Reflexionen und Gedanken geraten zu komplex, um diese erschöpfend nach einem logischen Denkmuster zu strukturieren (ebd. S.35). Wahrnehmung lässt sich, so Maset (1995), „*als soziale Energie*“ begreifen, da die „Konstruktivität und Kreativität von Wahrnehmung [...] das Transzendieren der subjektiven Perspektive, in der man angesiedelt ist“, ermöglichen (S.99).

⁷⁶ Da die zeichnerische Praxis in kunstpädagogischen Settings meiner Ansicht nach vor allem von der Kunst her gedacht werden muss, ist das in Abschnitt 2.1 erörterte Verhältnis von Wirklichkeit und Zeichnung von Belang, das sich in einem konstanten Wandlungsprozess befand und befindet. Wenn in kunstpädagogischen Prozessen mit dem Medium Zeichnung und dem ihm zugrundeliegenden Kunstbezug gearbeitet wird, schwingt die Verhandlung von Wirklichkeit und die Strukturierung von Wahrnehmungsweisen immer mit. Die Zeichenpraxis muss als Möglichkeit verstanden werden, Wirklichkeit zu erzeugen, zu hinterfragen, zu bearbeiten, zu denken, etc., weshalb in zeichnerischen Prozessen die Wahrnehmung des Subjekts die wichtigste Voraussetzung zur Erforschung von Wirklichkeit ist.

Die Wahrnehmung ist dabei historisch determiniert, wie bereits im dritten Abschnitt bezogen auf die Zeichnung als Medium der bildenden Kunst zu zeigen war, denn die unterschiedlichen Konstruktionen von Wirklichkeit in der Geschichte der Zeichnung demonstrieren den steten Wandel der Wahrnehmung der (kunstspezifischen) Wirklichkeiten (bis hin zu ihrem Verschwinden) einerseits und des Mediums Zeichnung andererseits.

Maset (1995) weist bezogen auf die Kunstpädagogik die Tendenz der Verschränkung mit Wahrnehmungsweisen der bildenden Kunst bereits ansatzweise bei Pfennig nach, der dem Kunstverständnis der Moderne entsprechend „charakteristische Wahrnehmungsproblematik[en] in die Konstitution des Faches“ implementierte (ebd. S.101). Einen in jüngerer Vergangenheit skizzierten Versuch, Wahrnehmung in kunstpädagogischen Prozessen zu thematisieren, unternahm Selle (1988), der insbesondere in Bezug auf die Zeichnung den „Rekurs auf die Leistungen der Sinne unternahm“ (Maset, 1995, S.107). Selles (1988) Vorstellung zufolge müssen

die tatsächlichen Vorgänge, die Wege und Umwege, die der Prozeß der sinnlichen Erkenntnisarbeit und Ausdruckstätigkeit zwischen Empfinden, Wahrnehmen, Erinnern und Verarbeiten nimmt, [...] am Beispiel gesucht, dargestellt und gedeutet werden [...]. Beispiel heißt, daß die Beteiligten nicht zu Objekten einer didaktischen Ableitung gemacht werden dürfen, sondern mit ihren eigenen Wahrnehmungen, Gedanken und Werken [...] zu Wort kommen müssen. (S.12)

Die experimentellen, subjektzentrierten Vorgehensweisen, die Selle im Zusammenhang mit verschiedenen Medien (Zeichnung, Bildhauerei, etc.) erprobt, sind von einer Nähe zu Arbeitsweisen der bildenden Kunst gekennzeichnet.⁷⁷ Selle kritisiert den schulischen Kunstunterricht als übermäßig organisiertes Unternehmen, der vor allem durch „formale Disziplinierung und Überwachung standardisierte[s], von Erwachsenen angeleitete[s] Lernen“ fördert, was nach Selles Meinung eine „Bewegungslosigkeit“ der SchülerInnen zur Folge hat (ebd. S.18). Die Wahrnehmung und die Tätigkeit der Sinne sieht der Autor als zentrale Möglichkeiten, um diesem formalisierten Unterrichtsschema ein neues, am Subjekt orientiertes Konzept entgegenzusetzen. Die pädagogische *Inszenierung* von Wahrnehmungstätigkeiten ist hierbei sein Hauptanliegen; dieser Aspekt wird im fünften Teil der vorliegenden Arbeit näher untersucht.

⁷⁷ „Das heißt vor allem, die Arbeitsweisen der Künstler für eine Arbeit am Bewußtsein in großer Breite nutzbar zu machen. Das Vorgehen vieler Künstler der Gegenwart ist exemplarisch im Sinne einer ›Didaktik‹ für alle aufzufassen“ (Selle, 1988, S.14).

Selles Wahrnehmungsverständnis offenbart jedoch, so kritisiert Maset (1995), dass die Teilung und gleichzeitige Durchdringung von Empfinden und Wahrnehmen einerseits eine künstliche, kaum haltbare Trennung dieser beiden Aspekte und andererseits ein zu kurzes Verständnis von Wahrnehmung herbeiführt. *Empfinden* ist für Selle (1988) ein „fühlendes, beteiligtes Mitgehen, Leiden oder Glück eines Dabeiseins in spezifisch subjektiver Färbung und Qualität“, wohingegen *Wahrnehmung* „identifiziert, benennt, vergleicht und so schon dem Erkennen näher als dem unmittelbaren Erleben verbunden ist“ (S.27). Ein pädagogisches Potential sieht Selle im gegenseitigen Durchdringen dieser beiden Prozesse, in der die „sinnliche Gewißheit des Empfindens“ mit der „Distanziertheit“ der Wahrnehmung verknüpft wird (Maset, 1995, S.109).

Die Kritik Masetts bezieht sich auf die Trennung von Wahrnehmung, die Selle fälschlicherweise als 'distanziert' auffasse, und Empfinden, der ungerechtfertigt eine „ausschließliche Evidenz“ zugesprochen werde (Maset, 1995, S.109).⁷⁸ Selles (1988) Konzept der pädagogischen Inszenierung von Wahrnehmung ist jedoch im Zusammenhang mit den in dieser Arbeit entwickelten Thesen äußerst fruchtbar für zeichnerische Erkundungsprozesse, weshalb selbiges nun mit den Ausführungen Masetts ergänzt werden sollen. Es geht offenkundig weder Selle noch Maset (1995) um eine Speicherung von Wissen im Subjekt, sondern um „die Fähigkeiten der Vernetzung, der Kombination, der Kommunikation von Wissen [...], die allesamt auf Wahrnehmungen basieren, auf Wahrnehmungen, deren welterzeugende Potenz in der zeitgenössischen Wissenschaft unter dem Stichwort *Radikaler Konstruktivismus*“ zusammengefasst wird (Maset, 1995, S.111).

⁷⁸ Worauf Selle (1988) jedoch ebenfalls hinauswill, ist die Überbegrifflichkeit von Wahrnehmung, zu deren Gunsten er die Trennung von Sinnlichkeit und Wahrnehmung überhaupt erst einführt. Meiner Auffassung nach versteht Maset (1995) diese Trennung als zu scharf, denn Selle macht klar, dass „Empfinden und Wahrnehmen in ihren unmittelbaren Vollzügen [...] Voraussetzungen der Erfahrung [sind], aber nicht die Erfahrung selbst“ (S.28). Mit dem Begriff der Erfahrung ist also eine weitere Ebene des Lernens benannt, die durch die gleichzeitigen, sich gegenseitig erst ermöglichenden Prozesse der Wahrnehmung und Empfindung initiiert wird. Was Maset (1995) jedoch deutlich unterstreicht, ist, dass die Wahrnehmung immer ein Akt der Kognition, also des Denkens ist. Dies hat zur Folge, dass dem individuellen Subjekt und seiner Autopoiese im Zusammenhang mit Wahrnehmung eine zentrale Bedeutung zukommt.

In dieser Hinsicht sind sich die Autoren recht einig, denn die Verschiebung, also die Differenz zwischen Wahrnehmen und Produzieren liegt beiden Ansätzen zugrunde. Daraus erwächst die Einsicht, dass mittels der Wahrnehmung erst Möglichkeiten zur konstruktiven Herstellung von Wirklichkeitskonzeptionen entstehen, die dann produktiv 'angewendet' werden können; zum Beispiel in der Zeichnung.⁷⁹

4.3.1 Die Differenz und die Verzeitlichung der individuellen Wahrnehmung im Zeichenprozess

Die zuvor dargestellten Bestandteile der Dividualität, also der Geteiltheit, skizzieren auf der Ebene der Wahrnehmung radikal ein Subjekt, dessen Erleben von Wirklichkeit gleichrangig mit der autopoietischen Erschaffung selbiger stattfindet. Wahrnehmung ist deshalb ein höchst individueller Prozess, der bei keinem Subjekt gleich auftritt, sondern immer (feinste) Unterschiede besitzt. Bezogen auf die Zeichnung ist kein subjektives Vorhaben mit einem anderen identisch, es existieren immer Unterschiede in den Interessen, Fragen, Feststellungen, Lerngeschwindigkeiten und dem Erleben der daraus folgenden Konflikte im Zeichenprozess. Das jugendliche Subjekt erlebt sich beim Zeichnen als fremd zu Welt, als nicht-identisch mit dem zu zeichnenden Gegenstand. Sowohl die subjektiv erfahrenen Differenzen zwischen dem 'Ich' und der 'Welt', als auch die Differenzen zwischen den Dividuen finden auf der vitalen Ebene der Wahrnehmung statt, die

weniger an das *Auslegen*, als vielmehr an das *Ausleben* geknüpft [ist], in dem Sinne, daß eine ästhetische Disposition ausgelebt werden muß, und die Wahrnehmung eines ästhetischen Objektes nicht nur einen methodischen, sondern auch einen vitalen Akt darstellt, in dem Lebenszeit, Atmungen, Verdauungen, Muskelkräfte, mentale Energien, etc. eingesetzt werden. (Maset, 1995, S.125)

Das Ausleben und das konstruktive Erforschen von zeichnerischen Fragestellungen mittels der individuellen Wahrnehmung macht deutlich, dass sich diese Bewegung nur in einer *Zeitspanne* denken lässt, denn „jede Anwendung eines Begriffs bringt eine Differenz hervor, die das ihr vorangehende Verständnis

⁷⁹ Hier liegt meiner Ansicht nach ebenfalls eine wesentliche Begründung für die Notwendigkeit der Zeichnung in der Schule vor. Die Verhandlung der Wahrnehmung prägt eine Zeichnung wesentlich und in keinem anderen Medium wäre es möglich, Perzeptionen ähnlich komplex (in künstlerisch-ästhetischen Prozessen) zu untersuchen.

des Begriffs verschiebt“ (ebd. S.126). Jede zeichnerische Anwendung ist deshalb eine unmittelbare Verschiebung, denn vorangegangene Auffassungen und Wissen über und von Gegenständen werden konsequent hinterfragt. Aus diesen Prozessen und Konflikten, so behaupte ich an dieser Stelle, entsteht eine Energie, die Lehnerer (1994) als dynamischen Prozess von Spannung und Lösung beschreibt. „Gelüste, Erwartungen, Assoziationen, Erinnerungen, Überlegungen, Bedürfnisse, Zweckvorstellungen, Interpretationen [und] Sehnsüchte“ sieht der Autor als Triebfedern dieses sich immer wiederholenden Prozesses (Spannung führt zur Lösung, die wieder Spannung erzeugt), die zur Handlung zwingen, denn sie betreffen die grundlegende Fähigkeit des Subjekts, die eigenen individuellen Wirklichkeitskonstruktionen konstant zu ändern und im Widerstreit der Hypothesen sich neu manifestieren zu lassen; die Zeichnung, das Produkt, ist das unmittelbare Zeugnis dieses Prozesses.

Der Künstler K.R.H. Sonderborg beschreibt diesen Prozess bezogen auf seine Arbeiten, die „Momentaufnahmen [sind], die gestisch Spuren bezeugen und dabei auf die Differenzialität elementarer Formen und Erscheinungen verweisen“ (Maset, 1995, S.129). Seine zeichnerischen Spuren⁸⁰, die er in recht elementarer Weise hinterlässt, erklären ihm immer wieder, was sich in seiner Produktion ändert.

Ich weiß nichts.
Meine Produkte erzählen es mir immer wieder,
daß alles anders ist,
erzählen mir immer wieder, was ich nicht weiß
und immer wieder vergesse. (Sonderborg, 1993; zitiert in Maset, 1995, S.129)

Die Differenz, die Sonderborg zwischen seinen Produkten feststellt, verknüpft Maset mit dem Spiel, welches er in diesem Zusammenhang ähnlich wie Lehnerer (1994) als Bewegung auffasst, die einer Suche gleicht. Diese Bewegung ist jedoch flüchtig, sobald sie in Begrifflichkeiten übergeht. Die zeichnerische Spur, die das Subjekt erzeugt, ist dabei ein Zeugnis der eigenen Tätigkeit, die das Subjekt daran erinnert: „*Das war mit mir zu diesem Zeitpunkt*“ (Maset, 1995, S.141). Die Zeichnung ist also nichts Absolutes, sondern etwas Temporäres. Der individuelle Anteil ist hierbei, dass jegliche sich ändernden Weltverhältnisse des Subjekts in

⁸⁰ Mit 'Spur' soll an dieser Stelle die „Präsenz des Abwesenden“ gekennzeichnet werden (Metzler Lexikon Ästhetik, 2006, S.359). Die zeichnerische Spur wird als eine ständig sichtbare Manifestation verstanden, die dem Zeichner, auch in der Abwesenheit seiner selbst, seiner Geste oder seiner Idee, nach wie vor verfügbar bleibt. Sie bezeugt die Existenz des Zeichenaktes und verweist auf selbigen und beispielsweise seine Umstände und Rahmenbedingungen.

der verstreichenden Zeit zwischen den jeweiligen Zeichnungen sichtbar werden, denn sie bleiben als Setzungen erhalten. Somit arbeitet sich das Subjekt konstant an den eigenen zeichnerischen Spuren ab und konstituiert seine Hypothesen im freien kommunikativen Spiel im Medium Zeichnung immer wieder neu.⁸¹ Damit ist ein *konstruktiver, sich wiederholender, zeichnerischer (Bildungs-) Prozess* konzipiert, der ein *wahrnehmendes, weil denkendes, dividuelles Subjekt* voraussetzt.

4.3.2 Dividuelle Wahrnehmung und ästhetische Intelligenz

Die oben beschriebene dividuelle Wahrnehmungstätigkeit korreliert mit Selles (1998) Auffassung der 'ästhetischen Intelligenz'. Der ästhetischen Intelligenz, so erklärt Selle, liegt dabei das Paradigma des autopoietischen Subjekts zugrunde, das in der Wahrnehmung konstant neue Wirklichkeitsbezüge erschafft und diese fortwährend ändert. Somit folgt er dem Konstrukt des radikalen Konstruktivismus und der Auffassung, „daß das Subjekt sowohl sein Bild der 'wirklichen' Welt konstruiert als auch Bilder seiner selbst in diesem Akt mitentwirft. Dieser Vorstellung folgt eine allgemeine 'subjektive Didaktik' auf der Grundlage 'kognitionswissenschaftlicher Erkenntnisse“ (S.106f). Diese Reflexionstätigkeit des Subjekts bezeichnet Selle als die 'ästhetische Intelligenz', wobei er diese beim handelnden Individuum voraussetzt.

Ästhetische Intelligenz kommt in 'ästhetischer Arbeit' zum Tragen, die Selle als „selbstverantwortete Erkundungs-, Wahrnehmungs- und Formtätigkeit des Subjekts am Gegenstand seines Interesses versteht, die eine Erfahrung ausdifferenziert und bestimmt und zugleich das Subjekt in seiner Selbstwahrnehmung [...] bestimmt“ (ebd. S.103f). In Prozessen ästhetischer Arbeit leistet das Individuum vor allem eine Positionierung, die produktiv wird durch die „Selbstanstrengungspraxis des Subjekts im Sinne der Ausschöpfung seiner körperlichen, emotionalen und mentalen Ressourcen“ (ebd. S.104). Diese Selbstanstrengung begründet Selle mit der Notwendigkeit des „Sich-selbst-zum-Problem-Werden[s]“ des Subjekts, denn rationale „Problemlösungsfähigkeiten“

81 „Bildung muss sich also wiederholen, wenn sie von der Differenz her ausgesagt wird. Es gibt keine Erkenntnisse, die eine fixe Substanz darstellen, vielmehr führt die Wiederholung der Erkenntnisse (im Bildungsprozeß) zu einer Differenz, die den Prozeß als Bewegung (und nicht als Sequenz) konstituiert. *Das Wissen ist immer ein Mittel für ein anderes Wissen*“ (Maset, 1995, S.141).

schränken die Möglichkeit zur freien Bewegung von Wahrnehmung und Produktion ein (ebd. S.105). Während „Problemlösungsprozesse“ vor allem auf Ergebnisse abzielen, die bereits pädagogisch festgelegt und vom Subjekt nur noch 'aufzufinden' sind, erhebt die „Selbstausssetzung an Problemsituationen“ vor allem den Anspruch, offene und eigenaktive Lernprozesse anzuregen, in denen „auch das Scheitern einzukalkulieren ist“ (ebd. S.105f).⁸² Hier liegt nach Selle der Kern der ästhetischen Arbeit, die allerdings grundlegende Fähigkeiten des Subjekts voraussetzt (ästhetische Intelligenz). Auch Maset (1995) setzt den „Begriff ›Intelligenz‹ nicht mehr [mit der] Fähigkeit des Problemlösens“ gleich, sondern definiert intelligentes Handeln „als die Fähigkeit, in eine mit anderen geteilte Welt einzutreten“ (S.127). Hierbei hebt Maset ebenfalls den kommunikativen Charakter von Intelligenz hervor, die erst im Austausch von Erkundungsprozessen (mit anderen Subjekten, mit dem Gegenstand, mit den eigenen Produkten, etc.) produktiv wird.⁸³ Lerneffekte und Verhaltensänderungen, so Selle (1998), stünden dem „autopoietischen Aufbauprozeß des Subjekts in seinen sprunghaften Wahrnehmungsaktivitäten“ entgegen, weshalb er das Konzept einer ästhetischen Intelligenz als Kraft und Fähigkeit zur produktiven Selbstbildung beschreibt, die ohne äußere Einflüsse und Störungen auskommt, was nicht zulasten einer pädagogischen Inszenierung geht (ebd. S.107).

Die ästhetisch-künstlerische Praxis in der Zeichnung ist unberechenbar und deshalb schwer von der Pädagogik zu 'vereinnahmen'; sie gehört zunächst dem Subjekt, seiner Eigenaktivität und -tätigkeit an. Nicht das Aufnehmen und Hinnehmen, sondern das Auffinden und die Verwendung von faktischem Wissen sind für den Aufbau von komplexen, vernetzten Strukturen verantwortlich, denn Widersprüche zwischen Wahrnehmung und Intention, Einsicht und Absicht sind als konstante Wirkkräfte im Zeichenprozess am Werk. Buschkühle (2007) erklärt,

82 Wobei an dieser Stelle keineswegs fahrlässige und unreflektierte Prozesse in Gang gebracht werden sollen, denn der „Pädagogik des Scheiterns entspricht komplementär eine Pädagogik des Glückens“ (Selle, 1998, S.106). An dieser Stelle sei auf Lehnerer (1994) verwiesen, der das 'Glück' als Möglichkeit auffasst, die nur dann auftritt, wenn das Subjekt sich entsprechend komplex bildet und diese Fähigkeiten in ein freies, kommunikatives Spiel einbringt. Eine Pädagogik des Glückens ist, so verstanden, ein hoch verantwortungsvoller und komplexer Tätigkeitsbereich für alle beteiligten Akteure.

83 Zur Produktivität bemerkt Selle (1998): „Ästhetische Intelligenz könnte jene Potenz genannt werden, die das Subjekt entwickelt, um konstruktiv vorstellend und handelnd den Druck produktiv zu machen, der von der (Selbst-) Erkenntnis ausgeht, die Wirklichkeit [...] als eine individuelle immer neu erfinden und sich in dieser Aktivität gegenüber dem Anderen der Welt behaupten zu müssen. Es ist die Fähigkeit, die ich selbst aufbauen kann, um mit vollem Bewußtsein in dieser Welt Ich zu sein, sei es im Scheitern, sei es im Glück“ (S.107).

dass vernetzte Lernprozesse, die den Möglichkeitssinn herausfordern, die Unmöglichkeit von unmittelbaren Gewissheiten, die immer und überall gültig wären, bejahen. Das Subjekt muss, dem Autoren zufolge, Gewissheiten, die möglicherweise abseits von standardisierten Erklärungsmustern liegen, erst zu den seinen machen, es muss sie erobern. „Der ineinander verwobene schöpferische Rhythmus von Selbstverortung und Selbstbewegung führt zur Positionierung des Subjekts“ (ebd. S.163). Das Subjekt stellt bezogen auf ein konkretes zeichnerisches Problem eigene Bezüge, eigene Hypothesen her, die durch das Abstreifen von Gewohnheiten, das Suchen nach neuen Wegen und das Erfragen von Wissen und Fähigkeiten Relevanz gewinnen.

Die Begriffe von einer Sache, die Kenntnisse und Urteile des Autors in bezug auf seinen Gegenstand müssen sich bewegen, müssen sich spezifizieren und verwandeln bei ihrer Umsetzung ins Werk, indem sie in Konfrontation geraten zu den Bedingungen des [...] Mediums und der Formentwicklung, die neue Vorstellungen inspirieren können. (Buschkühle, 2007, S.163)

Buschkühle spricht in diesem Zusammenhang die notwendige Eigenbewegung des Subjekts an, das sich im Zeichenprozess (konfrontiert mit dem Medium, dem Gegenstand und den eigenen Kenntnissen und Vorstellungen) grundsätzlich von Gewohnheiten (im Jugendalter besteht oftmals der Konflikt mit kindlichen Schemata) befreien muss und so neue Ebenen der Zeichentätigkeit erschließt. Selle (1998) hebt ergänzend hierzu die Fähigkeit des Subjekts hervor, „im Wahrnehmen, Handeln und wilden Denken seine eigenen Wege zu gehen“ (S.109). Das Sich-Aussetzen neuen Erfahrungen gegenüber ist nach Selle ein Anspruch des ästhetisch intelligenten Subjekts, das im Konflikt mit den eigenen Schemata nach neuen Möglichkeiten der zeichnerischen Produktion sucht.

Die dividuelle Wahrnehmung soll im Kontext der ästhetischen Intelligenz in einen produktiven Akt überführt werden. Die ästhetische Intelligenz „ist eine aus projektiv-experimentellem und [...] reflektierendem Wahrnehmungshandeln aufgebaute Kompetenz, die Veränderungen der Erfahrung und des Bewußtseins wach mitzerleben und einer Neugier auf sich selbst nachzugeben“ (ebd. S.109). Die ästhetische Intelligenz darf daher als Potential gesehen werden, das dem dividuellen Subjekt zu jeder Zeit innewohnt, denn es ist in „besondere[m] Maße wahrnehmungsfähig, kontemplativ und geistesgegenwärtig-handlungsfähig, bewußtseinsproduzierend-reflexiv und sinngenerativ“ (ebd. S.112). Sofern das dividuelle Subjekt erstens „wahrnehmungsaktiv und in seiner Wahrnehmung

anwesend, das heißt konzentriert bei sich und bei seiner Sache“ ist, zweitens „eigensinnig“ ist und sich selbst „im Wahrnehmungsakt als Subjekt im Werden [...] interpretier[t]“ und drittens Wahrnehmung sinnstiftend verarbeitet, kann im Sinne Selles von einem „ästhetischen Subjekt“ gesprochen werden, das ästhetisch intelligent und seine individuellen Möglichkeiten nutzend (Möglichkeitssinn) handelt (S.112f).⁸⁴

Das wache, wahrnehmende Dividuum ist „in seiner Gespaltenheit und Undeutlichkeit“ frei (ebd. S.114). Die individuelle Wahrnehmung, die nach dieser Vorstellung Teil der ästhetischen Intelligenz ist, kann deshalb nicht durch pädagogische Zielvorstellungen im Vorhinein geleitet werden.

Eher gilt der Grundsatz, daß dem Subjekt zuzumuten ist, selbst Irritation durch Wahrnehmung und Wahrnehmung durch Irritation zu erzeugen [...]. Subjekttheoretisch formuliert ginge es um sowohl rezeptives Erleben als auch produktives Tun, sowohl In-sich-Aufnehmen als auch mitgehendes Rekonstruieren dessen, was erfahren wird – des Prozesses, in dem das erfahrene Subjekt sowohl selbst formt als auch geformt wird. (ebd. S.117).

Das Dividuum befindet sich, seine Fähigkeiten der ästhetischen Intelligenz und der individuellen Wahrnehmung nutzend, auf der Suche nach dem, was es werden könnte, während es im Vergleich zu dem, was es ist, handelt (vgl. ebd.).

4.3.3 Begründungen aus der Neurologie

Die Neurologie liefert, wie bereits angedeutet, heute wichtige Argumente für die in der Adoleszenz stattfindenden Veränderungen im Gehirn, die zum einen die oben entwickelte Theorie eines individuellen, autopoietischen Subjekts und zum anderen den veränderten Bezug zur Zeichentätigkeit im Jugendalter präziser erläutern können. Die Gehirnentwicklung, so erklärt Strauch (2002), tritt in der Adoleszenz in eine neue, radikal spezialisierende Phase ein. Die Lehrmeinung über das Gehirnwachstum und seine strukturellen Veränderungen geht aktuell davon aus, dass besonders die Jugendphase Schauplatz von einerseits Wachstum (besonders in Hirnarealen, die beispielsweise für logisches Denken, die

84 „Ich könnte auch behaupten, ein ästhetisches Subjekt sei ein auf besondere, nämlich ästhetische Weise welt- und selbstbewußtes Individuum (oder 'Dividuum'), vergleichbar einem [...] Künstler-Ich, bloß daß es [...] nicht] an Kunst denken muß. So kann jede, jeder Heranwachsende [...] ästhetisches Subjekt sein [...]. Nur wer in dieser Weise ästhetisch intelligent, das heißt selbstreflexiv, selbstproduktiv und sich selbstbegründend auf der Welt ist, ist eigentlich wach da“ (Selle, 1998, S.113).

emotionale Entwicklung oder vorausschauendes, reflektiertes Denken und Handeln zuständig sind) und andererseits Spezialisierung, also des Verlustes von nicht genutzten neuronalen Verbindungen, ist (vgl. ebd.). Das jugendliche Gehirn kann als ein dynamisches Organ aufgefasst werden, das sich konstant selbst erneuert und verändert, also autopoietisch ist. Erfahrungen wirken sich hierbei stark auf die „Architektur des Gehirns“ aus, denn neben den Genen sind vor allem Umwelteinflüsse und Reize für die Erhaltung oder den Verlust von Verknüpfungen im Gehirn verantwortlich (ebd. S.31; vgl. Singer, 2006).

Die Pubertät wird in der jüngeren Forschung als „kritische Phase⁸⁵ der Gehirn- und Verhaltensentwicklung“ bezeichnet, in der „umwälzende biologische Reifungsprozesse [stattfinden], die sich nicht auf die Hormonausschüttung und die damit einhergehenden Veränderungen der inneren und äußere[n] Geschlechtsmerkmale beschränken“ (Pauen, 2004, S.523). Zwar geht die Synapsendichte im Übergang von der Kindheit zum Jugendalter um „2/3 des Maximalwertes“ zurück, was bereits eine Spezialisierung des Gehirns andeutet, jedoch findet in der Adoleszenz eine „Myelinisierung der Axone“ statt, die „im Wesentlichen die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung erhöht“ (ebd. S.522). Bemerkenswert ist hierbei, dass besonders die Hirnareale, die für die Steuerung des impulsiven Verhaltens verantwortlich sind, sehr spät ausreifen und somit vorausschauendes, planendes und reflektierendes Denken in der Pubertät nur eingeschränkt möglich sind (vgl. Strauch, 2002). Die grundsätzliche Wandelbarkeit und dynamische 'Unfertigkeit' des Gehirns fordert die Frage heraus, wie und wann Inhalte und Fähigkeiten erlernbar sind. Grundsätzlich gilt, dass das jugendliche Subjekt eigenaktiv in der Strukturierung seiner Lernprozesse sein muss. „Selbermachen ist entscheidend, weil nur so der interaktive Dialog mit der Umwelt einsetzen kann, der für die Optimierung von Entwicklungsprozessen unabdingbar“ ist (Singer, 2006, S.316). Hierbei ist zu beachten, dass Lernprozesse höchst individuell sind, denn kein Subjekt

kann dem anderen gleichen, weil im Laufe der Entwicklung zahllose Verzweigungen durchlaufen werden müssen und Entscheidungen darüber, welche Gabelung gewählt wird, oft von kleinen, mitunter zufälligen Fluktuationen der Umgebungsbedingungen abhängen. Wegen unterschiedlicher Anlagen und Entwicklungsgeschwindigkeiten ist kaum damit zu rechnen, dass [SchülerInnen] gleichen Alters gleiche Bedürfnisse und Fähigkeiten haben. (ebd. S.319)

85 „Von einem kritischen Zeitfenster oder einer lernsensiblen Entwicklungsphase spricht man immer dann, wenn Erfahrungen in einem gegebenen Alter prägende Wirkung für das ganze weitere Leben haben und zu unumkehrbaren Veränderungen des Verhaltens führen“ (Pauen, 2004, S.524).

Die Auffächerung des kognitiven Systems im Sinne der Dividualität ist angesichts der unterschiedlichen und widersprüchlichen Anforderungen der Umwelt vor dem Hintergrund der höchst variablen und gleichzeitig, durch die biologischen Umbauprozesse (zum Beispiel die Myelinisierung), schnell lernenden Struktur des jugendlichen Gehirns nachvollziehbar. Das Subjekt ist auch aus dieser Perspektive heraus als Konstruktion zu verstehen, das „die Welt und ihre Phänomene als so beschaffen zu erklären sucht, wie sie wahrgenommen werden, ohne dabei die Relativität der subjektiven Konstruktion mitzudenken. Ein solches Subjekt verkehrt die *Dimension* zum *Standpunkt* und handelt ambivalent“ (Maset, 1995, S.55). Die psychischen Prozesse des Subjekts sind dabei in hohem Maße abhängig von der Dynamik der neuronalen Entwicklungen, was die These, dass das Subjekt als autopoietisch und sich „permanent konstruier[end] und inszenie[rend]“ verstanden werden muss, unterstreicht (ebd. S.55). Ergänzend hierzu zeigt Buschkühle (2007), dass „Widersprüchlichkeit, Uneindeutigkeit und Konflikte“ allgegenwärtige Zustände sind, denen das jugendliche Subjekt im Sinne der „permanenten Vorläufigkeit der eigenen Anschauungen, Urteile und Handlungen“ ausgesetzt ist (S.69).

Wie bereits in den Abschnitten 2.1.2 und 2.2 im Zusammenhang mit den Ausführungen Glas' (1999) festgestellt wurde, kann die zeichnerische Entwicklung unter Einbezug der entwickelten Subjekttheorie (im Sinne der Dividualität, der dividuellen Wahrnehmung, ästhetischen Intelligenz und konstanten neuronalen Neuorganisation) nicht als 'Niedergang' aufgefasst werden. Vielmehr ist die sich im Jugendalter verändernde Zeichentätigkeit als ein Prozess von Ausprobieren und Verwerfen (im Sinne der Spannung und Lösung von Energien) zu verstehen, der in der komplexen und hochdynamischen Veränderung der eigenen Welt- und Wirklichkeitswahrnehmung seinen Ursprung hat.⁸⁶ Die zeichnerischen Versuche von Jugendlichen sind hierbei ein wertvolles Zeugnis von kognitiven und emotionalen Entwicklungsprozessen und Fragen, also von Äußerungen verzeitlichter, dividueller Produkte. Die Zeichnung kann als Ergebnis einer „Begegnung mit einem Außen, welches die Immanenz des Subjekts erschüttert“,

86 Hier finden sich die (in Abschnitt 2.2 erläuterten) von Piaget entwickelten Prozesse der Äquilibration, Akkomodation und Assimilation wieder, allerdings nicht im Sinne einer fixen Stufenfolge, die auf eine naturalistische Zeichenfertigkeit als zu erwartenden Endpunkt der Entwicklung besteht. Diese Sichtweise wird durch die Entwicklung des Konstruktes des freien, kommunikativen Spiels entkräftet und in eine Vorstellung von dividueller und prinzipiell unvorhersehbarer, wandelbarer zeichnerischer Praxis überführt.

verstanden werden (Maset, 1995, S.159). Diese Begegnung wirkt sich dabei auf das Subjekt aus, das seine (zeichnerische) Bewegung daran anzupassen sucht. Durch Wahrnehmen, Denken, gedankliches Bewegen, Handhaben, etc. wird der Versuch unternommen, diesem Außen habhaft zu werden. Diese Suchbewegung ist „nach dem Modus von Frage/Antwort konstituiert“ und erfordert in der Folge verschiedene Herangehensweisen an ein konkretes zeichnerisches Problem (beispielsweise ein Portrait) (ebd. S.160). Diese Aspekte weisen bereits auf die pädagogische Handlung und die Frage nach Möglichkeiten der zeichnerischen Praxis vor dem Hintergrund der gegenwartskünstlerischen Bewegungsform des freien, kommunikativen Spiels und des individuell wahrnehmenden, handelnden Subjekts hin, die im folgenden fünften Teil der Arbeit besprochen werden. Zunächst sollen noch einige abschließende Gedanken zur Positionierung des Subjekts in pädagogischen Prozessen vor dem Hintergrund der bisher entwickelten Aspekte eine Brücke zu den anschließenden pädagogischen Ausführungen schlagen.

4.4 Erweiterung der These: das dividuelle Subjekt als Bestandteil eines freien, kommunikativen Spiels

Der Fokus lag in der Betrachtung des Subjekts bislang auf der dividuellen Wahrnehmung, die vom Subjekt und seinen Konstruktionsaktivitäten ausgeht. Aus unterschiedlichen Perspektiven wurden Begründungen für eine radikal konstruktivistische Bedeutungskonstruktion des Subjekts angeführt. Die nun folgende Problemstellung ist, wie sich das skizzierte Subjektverständnis im Hinblick auf die Zeichnung im Jugendalter kunstpädagogisch fruchtbar machen lässt. An dieser Stelle bietet sich die in Abschnitt 3 entwickelte Denkfigur des freien, kommunikativen Spiels an, dessen freie Bewegung dem dividuellen Subjekt Möglichkeiten bietet, mit den eigenen Voraussetzungen (auf den Ebenen der Wahrnehmung, des Denkens, des Lernens, der zeichnerischen Produktion, etc.) in den Produktionsprozess (die 'Praxis') einzutreten.⁸⁷ Die Frage, wie ein solcher praktischer Handlungsprozess produktiv wird, wird im letzten Abschnitt der Arbeit näher beleuchtet; an dieser Stelle sollen die bislang erarbeiteten Erkenntnisse gebündelt werden.

Aus der Dividualität der Wahrnehmung und dem Konzept der ästhetischen Intelligenz wäre zu folgern, dass die Aisthesis (als Wahrnehmung) eine Bewegung ist, die das Subjekt zur Autonomie befähigt. Solange sich das Subjekt bewegt, dynamisch und flüssig bleibt, ist es in der Lage, seine Selbstentwürfe zu verändern und sich selbst mobil zu halten. In der Wahrnehmung hat das Subjekt die Gelegenheit, sich reziprok zur eigenen Umwelt zu verhalten und seine Sinne umfassend zum Erkenntnisgewinn zu nutzen (vgl. Kettel, 2001). Die Sinnestätigkeit ist durch überbegriffliche Erkenntnismöglichkeiten gekennzeichnet, welche das Subjekt jedoch erst in einem künstlerischen Medium (hier: die Zeichnung) explizieren kann. „Das Subjekt macht sich selbst zum

⁸⁷ Kurz gesagt geht es nun darum, die entwickelten Gedanken der Denkebene ('Kunst') mit der Wahrnehmungsebene ('Subjekt') zu verbinden. Dabei wird die Nähe zum Spielbegriff bei Lehnerer (1994) explizit gesucht, um den Kontakt zu Denkweisen der Kunst zu halten. Unbestritten ist, „dass innovative künstlerische Arbeit (der Gegenwart) sich gerade nicht im Verharren auf einer Position des egozentrischen, bornierten Selbst - eines in sich ruhenden, höchst identischen Subjekts, das nur in permanenten Schleifen um sich selber kreist -, sondern in der Exteriorisierung, in der De- oder Ex-Zentrität, im Heraustreten aus der personalen Mitte, in der Differenz zu sich, also in der Öffnung und Annäherung an das Andere, das Fremde“, definiert (Kettel, 2001, S.37). An dieser Stelle ergeben sich direkte Parallelen zwischen der Dividualität in pädagogisch inszenierten und der Dividualität in künstlerischen Handlungsprozessen, was auch Selle (1998) bereits mit der angedeuteten Nähe des Dividuums (als Heranwachsende/r) zum Künstler-Ich betonte (vgl. Kettel, 2001).

Gegenstand sinnlichen Spürens, ästhetischen Genusses, außerhalb seiner Sprachhülle, im blinzelnden Blick und tastenden Fühlen“ (ebd. S.40). Die grundsätzliche sinnlich-wahrnehmende Eigentätigkeit und die dividuelle Bedeutungskonstruktion bedeuten gleichzeitig eine Enthebung des Subjektes aus den „Schablonisierungen methodischen Denkens, aus Schablonen des Empfindens, der Fantasie und Sprache im Sinne vergrößerter Selbstbestimmung und Anerkennung der eigenen Person“ (ebd. S.67). Die subjektiven Aktivitäten zur Konstruktion von Wirklichkeiten (Denken, Untersuchen, Phantasieren) werden zu Zielen und Methoden erhoben und mittels des „konkrete[n], sinnlich-künstlerische[n] Handeln[s] des Schülers, das bislang im Unterrichtsgeschehen eine durchaus untergeordnete Rolle spielte, denn allzu oft entfallen wirkliche, reale Auseinandersetzungen“, mit den Mitteln des Mediums umgesetzt (ebd. S.67). Den Jugendlichen müssen, so verstehe ich Kettel (2001), im Zusammenhang mit der eigenen Zeichentätigkeit tatsächliche Auseinandersetzungsprozesse angeboten werden, reale Konsequenzen von praktischem Tun müssen sicht- und spürbar werden, damit eigentätige Fragen und Lernprozesse *produktiv*, also *im Medium selbst*, bearbeitet werden können.

Die Eigentätigkeit der dividuellen Wahrnehmung basiert auf der bereits in Abschnitt 3 dargestellten freien Bewegung von Wahrnehmung, die in einer Dynamik von Lust und Unlust wirkt, die theoretisch betrachtet die unmittelbarste Subjektivität im ästhetischen Erleben darstellt (vgl. Lehnerer, 1994). Die Sinnestätigkeit ist „unmittelbar als Gefühl und Empfinden“ erlebbar und gewiss, denn dieses (ästhetische) Empfinden ist subjektiv betrachtet ein wirklich 'eigenes', freies, das nicht von objektivierbaren, äußeren Zuständen abhängt (ebd. S.48). Durch das Sammeln, Durchdenken, Verwerten und Anwenden von Erfahrungen bereichert das Subjekt das freie kommunikative Spiel, dessen Bestandteil es ist (vgl. Abschnitt 3.4). Das Subjekt muss die Probleme und Differenzen aushalten, die im Schaffensprozess auftreten, die aber seine Dividualität erst hervortreten lassen.

Als Erweiterung der in Abschnitt 3.4 formulierten These dieser Arbeit kann Folgendes festgehalten werden: Das dividuelle Subjekt handelt ästhetisch intelligent und lernend, wenn es nicht nur intelligentes Problemlösen betreibt, sondern Probleme erkennt und bearbeitet. „Denn dann werden gegebene Probleme – statt feste Zielvorgaben zu sein – zu Elementen einer freien gedanklichen

Bewegung, einer Bewegung, die entsprechend nicht nur neue Lösungen, sondern zugleich auch neue Probleme aufzufinden in der Lage ist“ (ebd. S.108). Hiermit ist bereits ein Lernprozess formuliert, der als freie Bewegung sowohl das Medium wie auch das Subjekt als Rahmenbedingungen vereint und miteinander *ins Spiel bringt*. Diese Bewegung (das freie Spiel der beteiligten Kräfte) ist eine überrationale Entscheidungsinstanz im Werkprozess, die sich nicht begrifflich fassen lässt. Die Produktivität des Spiels hängt dabei mindestens von den Fähigkeiten des Individuums und den Qualitäten des Mediums ab. „Insofern sind sowohl die Kunst als auch das Spiel letzte Orte, die die Einbildungskraft und Anteilnahme des Subjekts in den unterschiedlichen Zuwendungsweisen zur Realität und ihrem Material stärken, wobei es im Wahrnehmen, Denken, Handeln [und] Erkennen“ seine fragmentierte Identität bewegt und so zu einer produktiven Denkform gelangt (Kettel, 2001, S.52).

5. Pädagogik

Der letzte Abschnitt dieser Arbeit behandelt die Pädagogik, also das Feld der 'Anwendung' von künstlerischen Denk- und individuellen Wahrnehmungsweisen. Das Subjekt steht dabei als Akteur zwischen der Kunst und der Pädagogik, es trifft Entscheidungen über sein eigenes Handeln und Denken, es sucht nach Problemen und Lösungen. Dabei wird es berührt vom gegenseitigen Verhältnis zweier komplexer Diskurse, Kunst und Pädagogik, die „nicht unbedingt zusammen“ gehören (Pazzini, 2003a, S.5). Pazzini zufolge darf Kunstpädagogik, die als Konjunktion von Kunst und Pädagogik verstanden werden kann, nicht als 'Didaktik' betrieben werden, sofern dieses Vorhaben hegemonial gedacht wird. Man darf vermuten, dass

Didaktik, die Lehre vom Lehren und Lernen, dann verunglückt, wenn sie genau diese Funktion erfüllt, zwei oder mehr unterschiedliche Diskurse durch Harmonisierung in einem Diskurs stillzulegen und zwar in der Weise, dass zwei oder mehr Diskurse zum gleichgültigen Material werden, oder einer der Diskurse langfristig die Oberhand über die anderen bekommt, wenn etwa die Logik eines erfolgreichen (was auch immer das ist) oder eines evaluierbaren Unterrichts die Hegemonie über den Kunstdiskurs oder auch den Bildungsdiskurs erlangt. »Ein solches Vorgehen wäre hegemonial. Das Verfahren der Hegemonie ›vernährt‹ das leere Allgemeine mit einem partikularen Inhalt«. (Pazzini, 2003a, S.10)

Hegemonie liege im Zusammenhang mit Zeichnung dann vor, wenn eine erziehungswissenschaftliche, psychologische und diagnostische Methodik entwickelt wird, deren vorrangiges Ziel evaluierbare und standardisierbare Unterrichtsergebnisse, Aufgaben und Entwicklungsziele sind. Wenn diese Ziele als allgemein verbindlich gelten und entsprechend auf eine komplette, altershomogene Lerngruppe angewendet werden, treten die leeren, allgemeinen pädagogischen Ziele vor die partikularen Inhalte (der Kunst, z.B.). Künstlerische Denkweisen würden hierbei nicht benötigt, Referenzen zur Kunst und mögliche Lerngelegenheiten an Kunstwerken könnten zwar nicht schaden, wären aber keine produktive Voraussetzung für ein solches Zeichnen.⁸⁸ Inwiefern aktuelle zeichnerische Praxiskonzepte Hegemonie betreiben, wird in den Abschnitten 5.1.1 und 5.1.2 ausgeführt. Historische und gegenwärtige Ansätze zur Zeichnung im Kunstunterricht führen die beiden in dieser Arbeit bislang diskutierten Diskurse

⁸⁸ Diese Hegemonie lag vor allem in den elementaren Zeichenlehren des 19. Jahrhunderts vor, die sinn- und sinnenentleertes, praktisch-disziplinierendes Zeichnen betrieben, dessen vermuteter Zugewinn vor allem in der wachsenden Konzentration und stabilen, gehorsamen Persönlichkeit der SchülerInnen gelegen haben dürfte.

der Kunst und der Subjekttheorie auf der Ebene der Pädagogik zusammen und extrahieren teilweise mehr, teilweise weniger ausführliche und verbindliche pädagogische Maximen aus den Verbindungen dieser Diskurse. Es wird zunächst die Frage zu stellen sein, inwiefern das Zeichnen in der Schule in Nützlichkeitswartungen aufgeht und welche Rolle hegemonial gedachte Ansätze in dieser Hinsicht spielen. Vorrangiges Ziel dieses Abschnittes ist die Untersuchung der pädagogischen Inszenierung von individuellen Zeichenprozessen.

5.1 Nutzlosigkeit einer Methode der Zeichnung?

An dieser Stelle soll Selles (1998) These der Nutzlosigkeit als Letztbegründung kunstpädagogischer Handlung Eingang in die Diskussion finden, denn hier, so meine Auffassung, liegt die Möglichkeit für ein nicht-hegemoniales Verständnis von Zeichnung in der Kunstpädagogik. Die Frage nach der Nutzlosigkeit von pädagogischen Eingriffen und didaktischen Vorgehensweisen scheint zwar opportun, offenbart sich im Lichte der bisher erarbeiteten selbsterzeugenden Qualitäten der Kunst und des individuellen Subjekts jedoch als angebracht. Es handelt sich bei der bislang geführten Diskussion um die Skizzierung eines Verständnisses von Zeichnung im Kunstunterricht, das „zwischen [der] Freiheit der Kunst und [der] Freistellung des Subjekts operiert“ (Selle, 1998, S.183). Ist Nutzlosigkeit gleichzusetzen mit fehlender Begründung, oder, anders ausgedrückt, kann ein Vorhaben, dessen Verwertbarkeit umstritten ist, trotzdem Anspruch auf seine eigene Existenz erheben?

Nutzen bringt in einer spätkapitalistischen Gesellschaft vor allem das, was wertsteigernd ist.⁸⁹ Die Kunst ist allerdings Selle zufolge nicht notwendigerweise in diesem Wertsteigerungszyklus zu verorten, sondern sie ist 'frei'.⁹⁰ Wenn Kunstpädagogik die Diskurse nicht, als 'Didaktik', gewaltsam zusammenbringt und sie ihrer Eigenschaften beraubt, sondern, wie von Pazzini (2003a) beschrieben, als 'Konjunktion' von Kunst und Pädagogik zu denken ist, dann ist sie auch unmittelbar an der Erhaltung der Freiheit der Kunst beteiligt. Kann Kunstpädagogik eine „Art Unterabteilung der Kunst und zu einem Projekt des Lehr- und des Lernsubjekts“ werden, „das ihm die institutionell verengte Erziehung und Bildung vom Leibe hält“ (Selle, 1998, S.183)? Solch ein Verständnis von Kunstpädagogik als ein nicht in „Nutznachweisen, Notwendigkeitsbehauptungen und Begründungsrhetorik“ aufgehendes 'Parallelunternehmen' von allgemeiner Schulpädagogik begreift Selle als kunstnah und 'nutzlos' (S.183). Gleichermaßen wie für die grundsätzlich freie Kunst gilt für das Subjekt, dass es „einfach da ist“, also selbst keinen Nutznachweis anführen muss (ebd. S.183). Laut Selle wird das Subjekt jedoch im Unterschied zur Kunst

⁸⁹ „Nutzen ist Grund an sich, im Wirtschaftsleben wie in der Pädagogik. Eine nutzlose Kunstpädagogik wäre als Programm einer wie auch immer nutzenbezogenen Bildungslehre nicht begründbar“ (Selle, 1998, S.183).

⁹⁰ Sofern Kunst nicht als automatisch an einen Markt gebunden verstanden wird.

nicht automatisch gesellschaftlich geduldet, sondern eher innerhalb eines „Verwertungszusammenhang[es]“ wahrgenommen (ebd. S.183). Die Behauptung der Nutzlosigkeit der Kunstpädagogik (weder die Kunst noch das Subjekt müssen nachweisen, dass sie unmittelbaren gesellschaftlichen Nutzen bringen) gründet Selle auf den Verdacht, dass sie keine Wertsteigerung ermöglichen und somit „aus dem Raster der Nutzenerwartungen an das Bildungssystem“ herausfallen (ebd. S.184).

An ein hegemoniales Unternehmen wäre im Rahmen einer Nutzlosigkeit von Kunstpädagogik nicht mehr zu denken, denn es gäbe keinen Grund mehr, Hierarchien zwischen Diskursen zu etablieren, sobald ihre Zusammenkunft grundsätzlich keinen direkten Nutzen bringt. Hegemonie würde vor allem Verarmung und Reduktion der Kunst als auch des Subjekts herbeiführen, sobald sie pädagogisiert und unter der Behauptung von Widerspruchsfreiheit und Aspekten des allgemeinen pädagogischen Nutzens zusammengebracht werden. Die Rolle der Kunstpädagogik „ist [demzufolge] die Solidarisierung mit der Ziellosigkeit von Kunst und der Zwecklosigkeit des Subjekts“ (Selle, 1998, S.184). Diese recht überspitzt vorgetragene Auffassung von Kunst und Subjekt gründet sich meines Erachtens nach auf die in den vorangegangenen Abschnitten referierten Freiheiten sowohl der Kunst als auch des Subjekts, deren Existenz einfach deshalb begründet ist, weil sie 'da sind' und sich selbst erneuern, also von Einflussnahmen anderer Diskurse nur peripher beeinflussbar sind. Demnach brauchen weder das Subjekt noch die Kunst die Pädagogik.

Nutzlosigkeit ist hierbei jedoch nicht gleichzusetzen mit Sinnlosigkeit, wie Selle (1998) betont, denn wo sich Kunstpädagogik nicht direkt in den Dienst von hegemonialer Bildungsadministration und Institutionalisierung stellt, besteht die Möglichkeit, „womöglich außerhalb des pädagogischen Vertrags, der an das Bildungssystem bindet“, zu operieren (S.186). Diese Möglichkeit wäre, so der Autor, „als Beteiligungsangebot“ zu verstehen, als „etwas anderes als belehrende Einflußnahme oder pädagogische Unterweisung im Sinne einer systemisch verankerten Didaktik“ (S.187). Hier läge auch ein Ansatz zur Vermeidung von falschen Versprechen, denn eine

Didaktik aus einem Guss, die die unterschiedlichen Logiken ihrer Bezüge [und Anforderungen] (z.B. Kunst, Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Ökonomie, Entwicklungstheorie, ...) so auf einen Nenner bringt, dass sogar der Glaube aufkommen mag, man müsse diese Bezüge nur im dritten Teebeutelguss zur Kenntnis nehmen,

ist eine 'Falle' für kunstpädagogische Arbeit, vor allem in der Praxis mit künstlerischen Medien (Pazzini, 2003a, S.14).

Auf die Zeichnung angewendet bedeutet dies meiner Auffassung nach, dass solche Ansätze, die davon ausgehen, eine systematische, pädagogisierte Perspektive auf die technische Erlernbarkeit des Mediums anwenden zu können, genauso wie Haltungen, die eine weitgehend subjektivistische, regelferne Selbstgenügsamkeit des Zeichnens pflegen, letztlich verkennen, dass sie eine Hegemonie ausüben.⁹¹ Zu diesen Polaritäten des künstlerischen Bildungsanspruches möchte ich mich im Folgenden am Beispiel von Ansätzen zum Sachzeichnen und zum experimentellen Zeichnen positionieren.⁹²

5.1.1 Sachzeichnung und gebundenes Zeichnen

Nürnberger (2006) zufolge fördert der Prozess des Zeichnens in besonderem Maße „Kontemplation, ein sich Einlassen auf ein Gegenüber, Konzentration und Durchhaltevermögen“ (S.16). Zeichnung wäre nach diesem Verständnis eine Art Idealkombination von Fähigkeiten der Konzentration, Zielgerichtetheit, Anstrengungsbereitschaft etc., die dem Subjekt in beinahe allen Lebenssituationen zuträglich, also nützlich sind.⁹³ Bezogen auf die Zeichnung im Jugendalter stellt Nürnberger fest, dass dem „Anspruch realitätsnaher Darstellung [...] mit ähnlicher Methodenlehre, wie sie die Meister der Renaissance angewandt haben“, im Sinne

91 Es soll im Folgenden nicht darum gehen, die erwähnten Praxisansätze gegeneinander auszuspielen und abzuwerten. Vielmehr geht es um das Extrahieren von Vorstellungen, die diesen Ansätzen zugrunde liegen und die ihren Umgang mit dem Medium Zeichnung belegen. Das Ziel ist, diese Ansätze als Wegmarkierungen zu sehen, zwischen denen ein Ansatz entwickelt werden soll, der als freie kommunikative Spielbewegung charakterisiert wird.

92 Es sind „Polaritäten, deren sich der Kunstpädagoge als Gestalter künstlerischer Lernprozesse bewußt sein muß und die er als Optionen wie als Herausforderungen seiner kunstdidaktischen und kunstpädagogischen Gestaltungsarbeit nutzen soll. [...] Theorie – Praxis; Spiel – Ernst; Mimesis – Konstruktion; Intention – Realisierung; Selbstbewegung – Selbstverortung; Lehrgang – Experiment“ (Buschkühle, 2004, S.172f). Diese Differenzen sollten jedoch, meiner Ansicht nach, nicht als *absolut* wahrgenommen werden, denn sie durchdringen sich phasenweise (z.B. stehen sich Selbstbewegung und Selbstverortung oder Lehrgang und Experiment nicht diametral gegenüber, sondern bedingen einander und wechseln sich zuweilen ab).

93 An dieser Stelle sei an das im Abschnitt 2 eingangs von Kemp (1979) zitierte Verständnis von Zeichnung erinnert, dem es um die kognitiven Voraussetzungen (Konzentration, Reife, etc.) und die daraus resultierende (Fein-)Motorik ging, die zum Zeichnen notwendig sind.

der Ausbildung „gestalterische[r] Kompetenzen“ entsprochen werden sollte (S.16). Die Rolle der Lehrperson läge hierbei in der „Korrektur“ und dem Angebot von „Optimierungshilfen“ (ebd. S.16). Was die Zeichenlehren der Renaissance anbelangt, stellt der Autor fest, dass zum Beispiel Leonardo die systematische Erforschung anatomischer Einzelheiten besonders faszinierend im Hinblick auf die Abbildung von visuellen Eindrücken über die Interpretation von Erkenntnis und die systematische Aufzeichnung von Vorstellungen leistete.

Vom Sehen zum Vorstellen, also zum Erinnern von Formzusammenhängen und zum Verständnis von universellen Gestaltungsgesetzen zu gelangen, ist zwar ein komplexer und konstruktiver Prozess, grenzt jedoch vordergründig zwei wesentliche Aspekte des Zeichnens aus. Dieser Kompetenzerwerb evoziert auf pädagogischer Ebene den Eindruck, das Zeichnen wäre lediglich die 'Niederschrift' des Gesehenen und später, sobald die tieferliegenden Strukturen verstanden wurden, das projektive Erfinden von erscheinungsrichtigen Formen auf einem Bildträger. Solch ein Vorgehen „hat notwendigerweise weder etwas mit dem Aktsaal, noch mit Stilleben zu tun, und auch nur zum Teil überhaupt etwas mit »Kunst« - aber viel mit der komplex vernetzten Fertigkeit des intensiv geübten zeichnenden Denkens“ (Sowa, 2006, S.52).⁹⁴ Sowa argumentiert ebenfalls mit der Renaissance, indem er Dürer als Vorbild nimmt und erklärt, dass „aus solchem Wissensschatz eines »implizit« gewordenen Zeichnens [...] sich vielfach übertragbare Raum- und Strukturvorstellungen entwickeln [und] begriffliche Ideen formulieren“ lassen (S.52).

Diese Vorstellungen erinnern an die Vermischung von zeichnerischem Anspruch und zeichnerischer Technik in der Annäherung an den optimalen darstellenden Realismus bei Piaget (vgl. Abschnitt 2.3.1 und 2.3.2). Die optische Darstellungsanalogie als universelles Entwicklungsziel hätte zur Folge, dass zeichnerische Erzeugnisse von Jugendlichen konsequent als 'noch nicht fertig' und 'korrekturbedürftig' erscheinen dürften. Glas (1999) erklärt hierzu, dass die systematische Ausdifferenzierung von Darstellungsformeln durch die

94 Es soll nicht bestritten werden, dass die Zeichnungen Leonardos und anderer Vertreter der Renaissance Kunst sind. Es müsste hier jedoch die Frage gestellt werden, was die pädagogische Forderung nach der stufenweisen systematischen Entwicklung von 'Vorstellungsbildern' und verstandenen Strukturen mit den künstlerischen Erzeugnissen der Renaissance zu tun hat und wie ein pädagogisches Vorgehen diese Aspekte hervorhebt und gleichzeitig andere Fragen, z.B. der nach den diesen Zeichnungen zugrunde liegenden Wirklichkeitsvorstellungen, in den Hintergrund treten lässt.

Konfrontation und die untersuchende Auseinandersetzung mit Gegenständen und „ihren Oberflächen, Perspektiven, Lichtverhältnissen, etc.“ geleistet werden müsste (S.270). Hierbei schränkt er jedoch selbst ein, dass „Darstellungsformeln spezifisch auf die erlernte Figur beschränkt sind und nur in wenigen Fällen auf andere Objekte übertragen werden können“ (ebd. S.270). Zwar grenzt sich der Autor von normativen Bewertungen der zeichnerischen Erzeugnisse Jugendlicher ab, betont allerdings gleichsam, dass bestehende Strukturen notwendig für Heranwachsende sind, um differenzierte Formelbilder zu entwickeln (ebd. S.270f).

Die Fähigkeit des gegenständlich korrekten, impliziten Zeichnens aus der Vorstellung (z.B. anhand von ausdifferenzierten Darstellungsformeln) ist hierbei offenbar eine Zielvorstellung, die schrittweise zu entwickeln wäre. An dieser Stelle sei auf Arnheim (1978) verwiesen, der zum einen Wissen nicht alternativ zum Sehen auffasst, und zum anderen ob der sich entwickelnden Zeichenfertigkeit Heranwachsender deutlich macht, dass die Übergänge 'flüssig' sind und Entwicklungen nicht in fixen Stufen erfolgen. Diese Vorstellung sperrt sich nicht den zeichnerischen Lösungen von Jugendlichen gegenüber mit dem Hinweis auf die zu entwickelnde systematische Ausbildung von allgemeinen Gestaltgesetzen, sondern erkennt einen unabhängigen, man könnte sagen individuellen Eigenwert in den zeichnerischen Erzeugnissen von Heranwachsenden. Arnheim hebt damit die Bedeutung des Mediums Zeichnung hervor, das seine eigenen „Erfordernisse“ besitzt (S.199). Die Zeichnung ist dementsprechend nicht nur die unmittelbare Aufzeichnung von Verstandenem, sondern auch der Umgang mit einer Ansammlung von Werkzeugen, Verfahrensweisen und daraus resultierenden Strategien, die nicht zwingend zu geplanten Zeichnungen von verstandenen Strukturen werden, sondern eigenständige, individuelle Fragen und Ansätze repräsentieren. Diese dürften zwar auch in der systematischen Aneignung von gegenständlichen Zeichenfertigkeiten auftreten, erfahren aber, so meine eigene Einschätzung, durch den Verweis auf ein allgemeines Ziel (gegenständliches Verstehen) weniger Aufmerksamkeit.

Der zweite Aspekt, der an diesen Ansätzen bemerkenswert ist, behandelt den Umgang mit künstlerischen 'Vorbildern'. Die systematischen Erkundungen der Renaissance spielen eine wesentliche Rolle bei vielen Autoren, deren Ziel es ist, eine planvolle und systematische Aneignung von zeichnerischen Phänomenen zu fördern. Wenn mit einem in einer Epoche vorherrschenden Kunstbegriff argumentiert wird, muss das Medium im Zusammenhang mit dem Wirklichkeits- und Kunstverständnis selbiger Epoche gedacht werden. In Abschnitt 3 wurde deshalb vor allem versucht, die Entwicklung der Wirklichkeitsvorstellungen und ihre zeichnerische Verhandlung darzustellen. Lehnerer (1994) stellt hierzu fest, dass die Renaissance „noch u.a. auf die objektive und anschauliche Darstellung der Außenwelt als einer kunstspezifischen Funktion“ hatte setzen können (S.28). Die Erfindung der Zentralperspektive und anderer Gestaltgesetze war, wie bereits dargestellt wurde, in dieser Hinsicht ein konsequenter Schritt, der jedoch heute nicht als indiskutabel und natürliche Konstante vermittelt werden kann, sondern als geistesgeschichtlich zu verortende Notwendigkeit, gewissermaßen als radikaler Umbruch nicht nur im 'Bildermachen', sondern auch im *Denken* der Menschen. Diese Innovationen veranlassten die „Renaissancenünstler [dazu,] die formalen Probleme ihrer Bilder [zu] diskutier[en] und ihre genuin künstlerischen Fragestellungen entsprechend in ihren Werken sichtbar in den Vordergrund“ zu rücken (ebd. S.31). Sofern also Bezüge zur Entwicklung der Zeichnung in der Kunst(geschichte) hergestellt werden, muss darüber gesprochen werden, welche Wirklichkeitsauffassungen und geistesgeschichtlichen Hintergründe diesen Referenzen zugrunde liegen. Meiner Ansicht nach eignet sich die Renaissance nicht zwingend für das Ableiten von allgemeinen pädagogischen Zielen des systematischen Verstehens von „interne[n] Modellen [und] eines Repertoires von Handlungsschemata“ (Schubert, 2006, S.6). In diesem Fall läge also, so meine These, ein Fall von Hegemonie vor; aus der Kunstgeschichte abgeleitete pädagogische Ziele überwiegen vor der Auseinandersetzung mit künstlerischen Fragestellungen, die Fragen der Wirklichkeit und der formalen (Über)Zeichnung selbiger in der Renaissance betreffen.⁹⁵ Es sollte deshalb nicht der Eindruck

95 Etwas überspitzt gesprochen erinnert diese Konzeption an die in Abschnitt 2.1.1 zitierte Vorstellung Pestalozzis, nach der den Heranwachsenden Linien gegeben werden müssen, weil dies die Natur von sich aus nicht leistet. „Es ist der Begriff der Linie, der hier in die Irre führt, ein Begriff von Linie als Gerade, Begrenzung, Umriss“ (Maset, 1995, S.201). In Bezug auf Dürer wurde bereits in Abschnitt 3.1 festgestellt, dass das 'Herausreißen' der Natur nach der Vorstellung der Renaissance (der Umriss als Hülle, als konkretes Sein) erst die zeichnerische Realisation

entstehen, dass die systematischen Erkundungsprozesse der Zeichnung in der Renaissance kategorisch abgelehnt würden. Es geht vor allem um die Frage nach ihrer pädagogischen *Inszenierung*.

5.1.2 Experimentelles Zeichnen

Zwar stehen sich erklärende und experimentelle Zeichenmethoden nicht diametral gegenüber (im Sinne der Polarität Lehrgang – Experiment), jedoch grenzen sie sich in entscheidenden Punkten voneinander ab. Das experimentelle Zeichnen ist

eine Form des Zeichnens [...], die sich nicht auf die Darstellung von Wirklichkeit aufgrund von Anschauungen oder aus der Erinnerung bezieht, sondern die anderen Ausdrucksagenzien folgt wie z.B. Emotionen, haptischen Erfahrungen, Sinneseindrücken usw. Beim experimentellen Zeichnen rücken zweierlei Aspekte in den Vordergrund: einerseits die grafische Struktur und die gewählte Ausdrucksform, und andererseits - oftmals damit verbunden – das ganzheitliche Erfassen des Körpers, des Gegenstandes oder der Landschaft bzw. das zeichnerische Wiedergeben des mit allen Sinnen intensiv erfassten Eindrucks. [...] Die Spur als autonomes Ausdrucksmittel erhält Bedeutung. (Kirchner, 2003c, S.4)

Anders als bei den erklärenden Ansätzen des Sachzeichnens verfolgt das experimentelle Zeichnen also wesentlich stärker prozesshafte Vorgehensweisen. Verallgemeinernd könnte im Sinne der Sachzeichnung von der Favorisierung der Gegenstandsebene und im Sinne des experimentellen Zeichnens von der Betonung der Ausdrucksebene gesprochen werden.⁹⁶

Dem experimentellen Zeichnen liegt eine lehrgangsähnliche Haltung⁹⁷ zugrunde, denn der Begriff 'Experiment' bezieht sich nicht ausschließlich auf den Umgang mit Materialien im Experimentierprozess selbst, sondern auf die Anordnung von Versuchen, die systematisch miteinander in Beziehung gesetzt werden. Es handelt sich also um „gezieltes Handeln unter kalkulierbaren Bedingungen“ (Kirchner, 2003c, S.4). Diese Bedingungen sollen allerdings keine vorhersehbaren Produkte erzeugen, sondern arbeiten mit Kategorien wie „Überraschung und Spannung“ (ebd. S.5). Die subjektiven Formbildungsprozesse

selbiger auf dem Bildträger ermöglichte. Wie sehr sich die Auffassung der künstlerischen Möglichkeiten der Zeichnung bis heute verändert hat, war in Abschnitt 3 zu zeigen, was in Bezug auf die in dieser Arbeit entwickelte Frage nach dem pädagogischen Umgang mit dem Medium in den folgenden Abschnitten pointiert werden soll.

96 Natürlich überschneiden sich diese Ansätze und fächern sich stark auf, wobei ihre Komplexität hier nur allgemein und recht simplifiziert dargestellt werden kann.

97 Besonders in der Bauhauspädagogik wurden rhythmische Übungen und Zeichenlehren, die eine „Befreiung des Ausdrucksvermögens sowie das fluktuierende Denken“ entfalten sollten, entworfen (Itten, 1975, S.110; zitiert in Kirchner, 2003c, S.7).

stehen bei experimentellen Ansätzen stärker im Vordergrund, da die 'Spur', so Kirchner, als persönliche Hinterlassenschaft dem oder der ZeichnerIn direktere und schnellere Ergebnisse liefert als eine durchdachte Sachzeichnung. Zudem liegt dem zeichnerischen Tun die Hoffnung zugrunde, dass sich verfestigte Formvorstellungen durch experimentelle Handlungen lockern lassen: „mit unterschiedlichen experimentellen Übungen wird versucht, die konventionellen starren Darstellungsmuster aufzubrechen und neue Ausdrucksmöglichkeiten zu finden“ (ebd. S.7).⁹⁸ Mit allen Sinnen sollen neue Möglichkeiten des Ausdrucks erkundet werden, jedoch bleibt offen, wie diese Möglichkeiten aussehen können, was Ausdruck ist und wie er zeichnerisch hergestellt werden kann.

Peters (2003) begründet experimentelle Vorgehensweisen vor allem mit der „Störung des »die Unbekanntheiten zudeckenden Gewohnheitsblickes«: »Nicht zielerreichendes, sondern Gegenwart gewinnendes, sich etwas vergegenwärtigendes Lernen ist gemeint. Verlangsamung des Blickes, Erschwerung der Form, Aufmerksamkeit für Brüche und Widersprüche« (Rumpf, 1987, S.185; Rumpf, 1990, S.32ff; zitiert in Peters, 2003, S.109). Die Gewohnheit von Jugendlichen, ihre Zeichnungen am Grad der gegenstandsanalogen Darstellung zu messen, versucht die Autorin aufzubrechen, indem sich die Zeichnenden von der visuell erfassbaren Gegenstandsform lösen und verschiedene Sinne (Tasten, Schmecken, Sehen) mit dem Gegenstand in Berührung bringen. Peters sieht hier eine Alternative zum „Anspruch, die Realität abbildhaft wiedergeben zu wollen“, die vor allem durch die Verbindung von Vorstellungen, Sinneseindrücken und Erinnerungen unerwartete, offene Zeichnungen entstehen lassen soll. Die „Namen der Dinge [gehen] fremd, weil individuelle Zeichenweisen vielfältige Sichtweisen hervorbringen, in denen sich ein Feld möglicher Wirklichkeiten erst zu entfalten vermag“ (ebd. S.112).

98 „Zugleich soll das Wesentliche des Gezeichneten dargestellt werden, und zwar im Kontext jener emotional bestimmten Erfahrungsqualitäten, die neben dem visuellen Bild die erinnerte Vorstellung prägen: Geruch, Bewegung, Geschmack, Schmerz, Freude, Berührung, Geräusche, Tonlage einer Stimme, haptisches, taktiles Empfinden, usw.“ (Kirchner, 2003c, S.7).

Die Hegemonie liegt in diesem Fall vor allem in der Verkürzung des Experiments. In bester Tradition von künstlerisch-experimentellen Vorgehensweisen (etwa in Bezug zu Cages Versuchsanordnungen oder Polkes Schüttbildern) wird von den Jugendlichen im Unterricht etwas produziert, das 'wie Kunst aussieht', also dem aus der Gegenwartskunst abgeleiteten Bedürfnis nach 'Freiheit', 'Offenheit' und 'Unklarheit' nachzukommen scheint (vgl. Kirchner, 2003c).⁹⁹

Sowohl das Sachzeichnen als auch das experimentelle Zeichnen haben ihre jeweils eigene Legitimation; ihre Relevanz für den Zeichenunterricht soll hier nicht bestritten werden. Allerdings muss darüber gesprochen und untersucht werden, warum Zeichnungen mit unterschiedlichen Haltungen (erklärend oder experimentell) zum Medium unterschiedliche Ergebnisse produzieren, damit unterschiedliche Überlegungen und Positionen herausfordern und unterschiedliche Begründungen haben. Auch ist danach zu fragen, welche Bedürfnisse die Lernenden jeweils mitbringen, wo ihre Interessen und Fragen liegen und ob die hier vorgestellten Vorgehensweisen wirklich einen Beitrag zur Untersuchung der Unzufriedenheit der Heranwachsenden mit ihren Zeichnungen liefern. Dabei kann die Frage im Vordergrund stehen, inwiefern die Herangehensweisen im Vorhinein einen pädagogischen, didaktischen, inhaltlichen etc. Nutzen und damit einen kausalen Zweck einführen. Inwiefern sich Zeichenprozesse interessanter als ein freies, kommunikatives Spiel denken lassen, die sich als nicht hegemoniale Bewegungsformen den individuellen Qualitäten der Zeichenproduktion zuwenden, wird nun näher untersucht.

Ich behaupte hier, dass sowohl Ansätze zum Sachzeichnen als auch experimentelle Haltungen versuchen, weitreichende künstlerische und subjektbezogene Fragestellungen in einer Didaktik des Erklärens (im genauen Hinsehen, Entwerfen von Prinzipien und Hilfsapparaten und zeichnerischen Sezieren gesicherter, empirischer Erkenntnis in Bezugnahme auf die Zeichenmethoden der Renaissance) beziehungsweise Erkundens (experimentelle

⁹⁹ Diese Auffassung geht zurück auf die in Abschnitt 3 erläuterten geistesgeschichtlichen Bewegungen in der Zeichnung, die sich sukzessiv und radikal von den Möglichkeiten der Einflussnahme der Künstler auf ihre Produkte und die Entfernung von bewusstseinsgesteuerten Zeichenprozessen entfernt hat. Folglich öffnete sich die Zeichnung anderen Medien gegenüber, wurde prozesshaft, performativ und konzeptuell. Es kann festgestellt werden, „dass die Innovation als Kriterium für Kunst [...] - und damit verbunden auch das Experiment – nach wie vor als Maßstab für die Einschätzung von Kunst gilt“ (Kirchner, 2003c, S.9).

Zeichnungen wirken durch den Gebrauch verschiedener Sinne 'anders' und damit 'spannender' als gegenstandsanaloge Zeichnungen; die Ausdrucksfähigkeit des Subjekts soll durch das bewusst 'Andere' und Nicht-Regelhafte am Zeichenprozess gesteigert werden) zu versöhnen.

5.2 Individuelle Zeichenprozesse

Ein Weg 'zwischen' den beiden skizzierten Haltungen muss mindestens die Dividualität des Subjekts und die Erfordernisse des Mediums einbeziehen. Diese Erkenntnis verweist auf die freie, kommunikative Bewegung des Spiels, wie sie bereits im Zusammenhang mit künstlerischen Zeichenprozessen ausgeführt wurde. In pädagogischen Handlungsprozessen, in der künstlerisch-ästhetischen Praxis in der Schule, muss die Lehrperson immer wieder entscheiden, wo altersgemäße Möglichkeiten und Notwendigkeiten bestehen, produktive Prozesse in der Zeichnung zu initiieren, die bislang für die SchülerInnen noch nicht möglich waren. Die Organisation von Denk- und Wahrnehmungsprozessen in Konfrontation mit den Erfordernissen des Mediums innerhalb der freien Bewegungsform Spiel ist hierbei entscheidend für das Auffinden von Problemen, Konflikten und Lösungsansätzen, die die individuellen Zeichen- und Ausdrucksfähigkeiten erweitern. Die zeichnerische Produktion muss im Hinblick auf die Entwicklung ebenfalls immer darauf untersucht werden, wie das Individuum in seiner produktiven Haltung herausgefordert werden kann. Hierbei ergeben sich Momente des 'Treffens' auf der (Handlungs-)Ebene der Pädagogik.

Da tut jemand etwas und ein anderer schaut beipflichtend zu. Oder jemand stellt listig eine Wahrnehmungsfalle, und plötzlich sitzen beide drin. Jeder weiß oder ahnt vom anderen, daß er sich in Prozessen der ästhetischen Selbstvergewisserung befindet. Beide operieren in gewisser Weise „künstlerisch“, wobei die pädagogisch behauptete Grunddifferenz von Lehrsubjekt und Lernsubjekt momentan aufgehoben wird. (Selle, 1998, S.190)

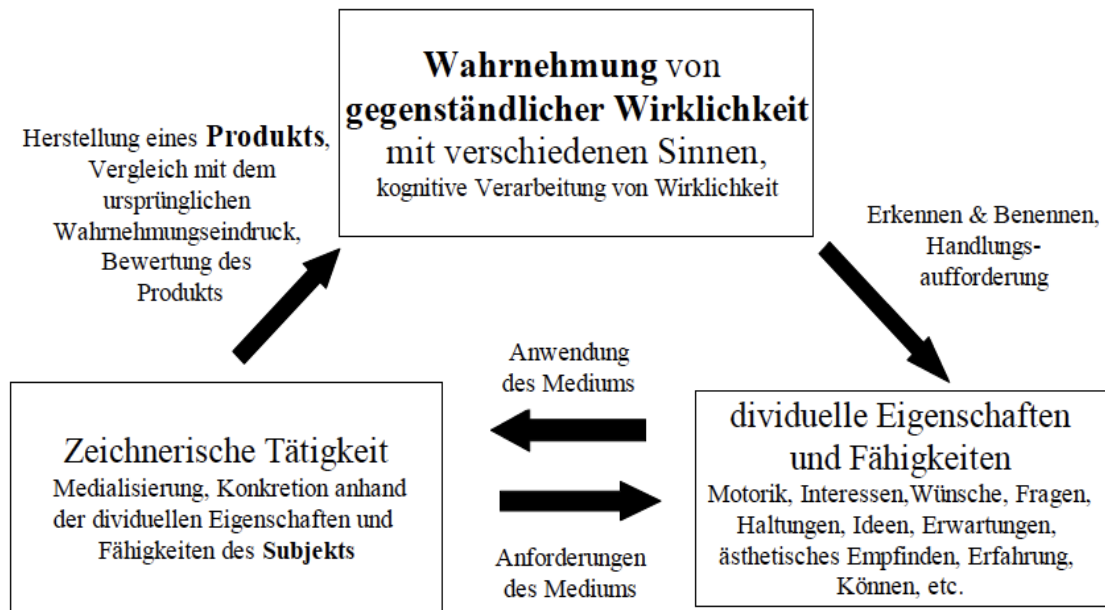
Selle spricht von 'Wahrnehmungsfällen', deren Risiko letztlich bleibt, dass 'beide drin sitzen', dass also zwei oder mehr Subjekte an solchen Erkundungsprozessen beteiligt sind. Wahrnehmung ist hier in der Tat eine soziale Energieform, die dem individuellen Subjekt die Möglichkeit bietet, aus seiner Ich-Bastion auszusteigen und seine eigenen, individuellen Forschungsprozesse offenzulegen. Das „wach da sein“ ermöglicht dem Subjekt in der Konsequenz ein ästhetisch intelligentes Handeln und das Bewusstsein für Möglichkeiten der Einnahme und des Wechsels von Haltung zu den verschiedenen Rahmenbedingungen des Spiels (z.B. dem Medium), das sich gerade bewegt (ebd. S.190).

Arnheim (1978) beschreibt diesen Prozess des konstruktiven Wahrnehmens ähnlich, denn die entwicklungsbedingten Schritte, die das Subjekt tut, spiegeln die Erkundung des Mediums wieder.

Wenn der Lehrer sieht, wie sich [...] diese Sicherheit der intuitiven Entscheidung und der logische Fortschritt vom Einfachen zum Komplexen [äußert], dann fragt er sich vielleicht, ob es nicht das beste sei, seine Schüler sich selbst und ihrer Führung zu überlassen. Ist die Kunst nicht eine der Fertigkeiten, die man für sich allein lernen kann und lernen sollte? Bis zu einem gewissen Grad ist das sicher richtig. Jedes unpassende Eingreifen von seiten des Lehrers kann den Schüler in seiner eigenen visuellen Beurteilung unsicher machen oder ihn um eine Entdeckung betrügen, die für ihn von größerem Nutzen gewesen wäre, hätte er sie selbst gemacht. (ebd. S.199f)

Die individuellen Lernprozesse, die hier skizziert werden, weisen vor allem auf die notwendige Selbständigkeit von zeichnerischen Erkundungsprozessen hin. „Die Handzeichnung ist deshalb von außerordentlicher Originalität und Differenziertheit; es gibt keine Zeichnungen, die miteinander identisch wären, alle sind einmalig“ (Maset, 1995, S.200). Die Zeichnungen des Individuums gehören ihm selbst; sie sind seine eigenen, konstruktiven, eigenständigen Erzeugnisse, deren Relevanz besonders in einem Lernprozess von immensem Wert sind. Schematisch ausgedrückt handelt es sich aus der Perspektive des Subjekts um einen kognitiven Verhandlungsprozess zwischen der individuellen Wahrnehmung von Wirklichkeit, den individuellen Fähigkeiten und Eigenschaften und der zeichnerischen Tätigkeit (Abb. a). Der Prozess des Erkundens des eigenen Zeichenvermögens ist dabei, wie bereits in Abschnitt 2.3.2 erwähnt, eine entschiedene Bejahung der geistigen Verarbeitungsprozesse, die zwischen der individuellen Wahrnehmung und der zeichnerischen Tätigkeit stattfinden.

Abb. a: konstruktiver Prozess des handelnden Subjekts



Dem Zeichnen geht nach dieser Vorstellung das individuelle Wahrnehmen, Benennen und Erkennen voraus. Die gegenständliche Wirklichkeit fordert zu einer Handlung heraus, die über die Anwendung des Mediums (das seine eigenen Anforderungen stellt) bearbeitet wird. Der Prozess der Medialisierung stellt die kognitive Verarbeitung der individuellen Wahrnehmung dar. Die Bewertungen der individuellen Produkte aufgrund der eigenen Wahrnehmung und der für wichtig befundenen Aspekte des Wahrnehmungsergebnisses müssen nicht zwingend etwas mit einer abbildgetreuen Darstellung, sondern vielmehr mit einer erkenntnisgeleiteten Suche, also einem spezifischen Interesse, zu tun haben. „Die allgemeine Gabe des *individuellen Zeichenvermögens* sollte bei Lehrenden die Aufmerksamkeit dafür aktivieren, daß [...] »... jeder sein eigener Lerntyp ist.« [...] Der klassische Zeichenunterricht ist genau vom Gegenteil ausgegangen, nämlich von der zeichnerischen Repräsentation eines vorgegebenen Gegenstandes“ (Maset, 1995, S.201).

Bringt man die bislang erörterten Feststellungen in den größeren Zusammenhang des freien kommunikativen Spiels, befindet man sich auf der Subjektseite, also auf der Seite *einer Rahmenbedingung* des Spiels. Abbildung a zeigt vor allem, wie das Subjekt in Relation zur eigenen, individuellen Wahrnehmung, der daraus resultierenden Medialisierung und der Bewertung und

Einschätzung des Produkts agiert. Das freie Spiel findet dabei an der Schnittstelle zwischen Subjekt und Medialisierung statt, also unter Einflussnahme des Mediums und anderer Rahmenbedingungen (vgl. Abbildung b, S.107).

Das Subjekt ist eine sehr komplexe Rahmenbedingung, dessen Signifikanz vor allem durch die individuelle Wahrnehmung begründet ist. Sie ermöglicht erst dem ästhetischen Empfinden, der ästhetischen Intelligenz und den eigenen Produktivkräften den Eintritt in die freie Bewegung des Spiels (vgl. Abschnitt 4). Differenzen zwischen verschiedenen Wahrnehmungsweisen entwickeln sich durch die verschiedenen (beispielsweise historischen, interkulturellen oder interindividuellen) Auffassungen einer Botschaft.¹⁰⁰ Die Komplexität der Einflussmöglichkeiten, also beispielsweise kulturelle, historische, psychische, physiologische oder neurologische, konstituiert dabei die Wahrnehmungsgewohnheiten des Subjekts mit. Die permanente Veränderbarkeit von Wahrnehmungsgewohnheiten und -tätigkeiten in Kommunikation mit der Umwelt verleitet Maset (1995) zu der These, dass sich *„die Wahrnehmung [...] in permanenter Evolution“* befindet (S.25). Ein Lernbegriff, der sich auf Wahrnehmung beruft, ist also an die sich immer wieder aktualisierende Perzeption und die sich daraus ergebenden zeitlichen Differenzen gebunden.

Man lernt, indem man die differierenden Wahrnehmungen aktualisiert und mit der erworbenen Perzeptionskompetenz differenziert [...]. Die Dinge bleiben nicht dieselben, in jeder perzeptiven Wiederholung wird eine Differenz produziert, und es gibt kein Zurück zur »ursprünglichen« Wahrnehmung [...]. So wenig man zweimal in denselben Fluß steigen kann, so unmöglich ist es, dasselbe Gespräch zweimal zu führen oder dasselbe Bild zweimal identisch wahrzunehmen. (Maset, 1995, S.28)

Genauso ist es unmöglich, den gleichen Gegenstand zweimal gleich wahrzunehmen und identisch zeichnerisch umzusetzen. Die Differenz, die zwischen dem ursprünglichen Wahrnehmungseindruck, der daraus entstandenen Medialisierung und der erneuten Konfrontation mit dem Gegenstand entsteht, ist das für den individuellen Lernprozess zentrale Extrakt. Aus diesem Prozess heraus ergeben sich wesentliche Chancen, aber auch auf pädagogischer Ebene Gefahren der Beliebigkeit, der Fahrlässigkeit, der Manipulation, der Ignoranz, etc. Eine Zeichenmethode, die solche Entwicklungen produktiv dem Individuum übereignet

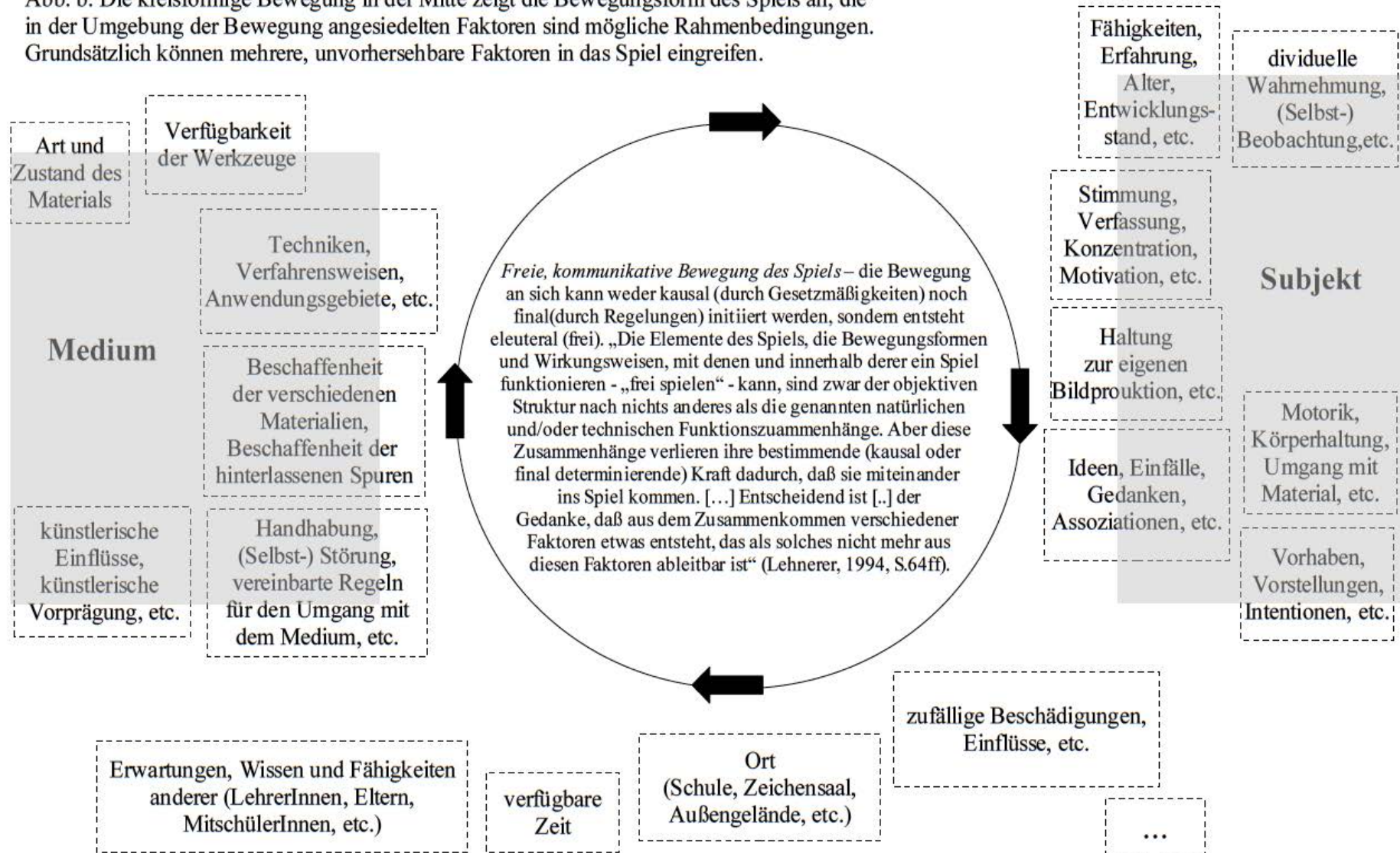
¹⁰⁰Die Wahrnehmung „korrespondiert mit den Wissenskonstitutionen, die in einer Gesellschaft vorherrschen, und jede anthropologische Entwicklungsstufe bringt die ihr spezifischen Wahrnehmungsformen hervor“ (Maset, 1995, S.24).

möchte, muss mit Mitteln arbeiten, die der Instrumentalisierung von hegemonial gedachten 'Didaktiken' entgegenwirken. Diese Mittel können beispielsweise Wiederholung und Übung sein.

5.2.1 Wiederholung

Die Möglichkeit der Wiederholung stellt kein stumpfes, immergleiches Tun, keine „Reproduktion des Selben“ dar (Deleuze, 1992, S.41; zitiert in Maset, 1995, S.159). Vielmehr kann die Wiederholung passender ein Prozess der Rekonstruktion von bereits gemachten Erfahrungen sein, die für neue Erkenntnisse unerlässlich sind. Es handelt sich hierbei um einen Begriff der Wiederholung, der auf der Basis der differentiellen Wahrnehmung ein vernetztes, konstruktives Lernen ermöglicht. Der Zeichenprozess ist, in diesen Zusammenhang, eine konstruktive Suche nach Lösungen für Fragestellungen, die der Wahrnehmung entspringen und im Medium bearbeitet werden. Dabei ist die verzeitlichte Spur als Ergebnis Anlass zur Wiederholung der bereits erforschten und genutzten Erkenntnis, die nicht als Identität von „*Vorstellung und Handlung*“, sondern als „ein Verhältnis zwischen *Zeichen und Antwort*“ konkret wird (Maset, 1995, S.158). Dies ist ein experimenteller Vorgang. Maset zeigt dies an einem Beispiel Delezues, der das Schwimmenlernen als einen Prozess der Wiederholung von Erkenntnis und deren Anwendung (Bewegung des Körpers zur fremden Bewegung der Welle, des Wassers) auf eine „Begegnung mit einem Außen, welches die Immanenz des Subjekts erschüttert“, auffasst (Maset, 1995, S.159). Die Heterogenität des Gegenstandes, die dividuelle Wahrnehmung sowie die Komplexität des freien Spiels und seiner Rahmenbedingungen, die sich im Prozess der Handlung bewegen, machen das Zeichnen zu einem hochkomplizierten „Modus von Frage/Antwort“, der das Subjekt immer neue Probleme auffinden lässt (ebd. S.160). Diese gefundenen Probleme haben einen Hintergrund, eine Geschichte, die im Lernen und der Erfahrung des Subjekts wurzeln, weshalb selbige rekapituliert werden müssen, denn sie dienen als Grundlage für neue Lösungsansätze. Das Auffinden von Problemen und die Konfrontation mit diesen ist jedoch für das Subjekt zuweilen ein Prozess, der die eigene Kohärenz, die sicher geglaubten Wissensbestände und Vorstellungen verändert:

Abb. b: Die kreisförmige Bewegung in der Mitte zeigt die Bewegungsform des Spiels an; die in der Umgebung der Bewegung angesiedelten Faktoren sind mögliche Rahmenbedingungen. Grundsätzlich können mehrere, unvorhersehbare Faktoren in das Spiel eingreifen.



[Lernen] heißt, die singulären Punkte seines eigenen Körpers oder seiner eigenen Sprache mit denen einer anderen Gestalt, eines anderen Elements zusammenzusetzen, das uns zerstückelt, uns aber in eine Welt von bisher unbekanntem, unerhörtem Problemen eindringen läßt. Und wozu sind wir bestimmt, wenn nicht zu Problemen, die sogar die Transformation unseres Körpers und unserer Sprache verlangen? (Deleuze, 1992, S.244f; zitiert in Maset, 1995, S.160)

Im Suchen und Wiederholen, in der Frage und der Antwort, die unbekannte Probleme und damit neue Erkenntniswelten offenlegen, liegen Möglichkeiten zur Gestaltung von Lernprozessen, deren Autor das Individuum selbst ist. Ein Zeichenunterricht, der diese Prozesse von Frage und Antwort ernst nimmt, findet zwangsläufig außerhalb hegemonialer Ansprüche von didaktischer Simplifizierung statt, denn die Erlebnisse, die Erkenntnisse sind ganz *real*, sie sind vom Subjekt selbst gefunden, festgestellt und problematisiert worden. Die Reaktion der Lehrperson kann deshalb nur die Freisetzung solcher Problemstellungen sein, deren produktive Bearbeitung durch Hilfe und Unterstützung anderer Subjekte (z.B. der Lehrperson) ermöglicht wird.¹⁰¹

5.2.2 Übung

Die pädagogische Begründung der in Abschnitt 4.3.1 dargelegten Temporarität von zeichnerischen Erzeugnissen, deren Erkenntniswert vor allem im Vergleich der bereits geleisteten Medialisierungen liegt, findet sich ebenfalls in Selles (1988) Konzept der Übung wieder. Die Übung wird produktiv durch die zeitlichen Verschiebungen von Wahrnehmungen und Medialisierungen, denen sich das Subjekt im Handlungsprozess aussetzt. „Sich üben heißt also nicht Trainieren für irgendeinen Zweck, sondern meint in einem viel weiteren Verständnis, sich in der Welt als ein waches, handelndes Ich zu bewegen, seine Fähigkeiten immer wieder neu [...] zu entwickeln“ (Selle, 1988, S.17). Üben ist das Erinnern an eine Erfahrung und ihre nicht nur geistige, sondern sehr konkrete, mediale Formulierung in ästhetischen Prozessen und Produkten. Sie dient letztlich wie jede Erinnerung der „Lebenszukunft“ und ist ein andauernder Prozess, der für das

¹⁰¹Unterstützung und Hilfestellung werden vom Subjekt selbst eingefordert, wenn Probleme nicht mehr von sich aus Lösungsansätze anbieten. „Dem Lehrer kommt [dabei] nicht die Rolle zu, alle Lernschritte im Einzelnen zu planen und für die ganze Lerngruppe verbindlich durchzuführen“; vielmehr müssen Lerngelegenheiten erkannt und Freiräume für eigenständige Erkundungen angeboten werden (Buschkühle, 2007, S.174).

Subjekt in vielen Fällen selbstverständlich ist (ebd. S.17).¹⁰² Die Fähigkeiten (das 'Können') entwickeln sich aus der kontinuierlichen Übung, aus der Suche nach dem passenden Anfang, nach der passenden Vorgehensweise, die sich nicht aus sich selbst heraus erklärt, sondern bearbeitet, gestört, gedreht, etc. werden will. Wie im Prozess von Frage und Antwort riskiert das Subjekt dabei seine eigenen Fähigkeits- und Wissensbestände, was durch „die mit Angst durchmischte Lust auf das Können [...], Freude des Sich-Ausprobierens, gespannte Erwartung auf eine mögliche Erweiterung der augenblicklichen Grenzen“ vorangetrieben wird (ebd. S.18). Die Folgen von zeichnerischen Wahrnehmungs- und Produktionsprozessen sind nicht absehbar; sie müssen erlebt werden, weshalb das Subjekt primär „ohne ein Bewußtsein von den Zielen, die dahinterstehen könnten“, übt (ebd. S.20f). In diesem Verständnis von Übung wird deutlich, dass es sich nicht um Prozesse des Ein-Übens mit dem Ziel des Aus-Übens, also des Verfügarmachens von schablonenhaften Fertigkeiten und modellhaften Handlungsschemata, handelt, sondern um die produktive Erkundung von Wahrnehmung und ästhetischer Intelligenz in der Zeichnung.

Man spürt dann, daß man das Üben selbst in der Hand hat, daß es den eigenen Wünschen entspricht. Man bestimmt Form, Dauer, Intensität und Akzente der sinnlichen Aufmerksamkeit. Dieses Üben ist kein Training zum Einschleifen von Fertigkeiten oder zur Steigerung irgendeines Könnens, dessen Maßstäbe die Leistungsgesellschaft setzt. Vielmehr geht es um eine besondere Haltung gegenüber der Realität des Ahnbaren und Wahrnehmbaren, um den Versuch einer Verbindung sinnlicher und geistiger Tätigkeit, um ein sich weiter aufbauendes Bewußtsein für das im Augenblick Aufzunehmende. (Selle, 1988, S.24)

Das zeichnerische Produkt bietet die Möglichkeit, Wahrnehmungen und Erfahrungen zu manifestieren. Das Subjekt muss seine Auseinandersetzungsprozesse benennen und ihnen eine Form geben, um Beliebigkeit zu vermeiden und die eigene Produktion zu erweitern. Der Zeichenprozess sollte jedoch nicht als ein ausschließliches „klären, festlegen, formen, [verstanden werden,] sondern [fordert] immer wieder auch verwandeln, auflösen, neu beginnen“ heraus (ebd. S.28).

¹⁰²Selle (1988) grenzt sein Konzept von Übung entschieden von institutionalisierten Formen des organisierten Übens ab. „Die Neugier auf das Eigene schickt sich die Schule [als gesellschaftlich konventionalisierte Lerninstitution] systematisch zu brechen an. Das im Namen organisierten Übens, in Wahrheit durch formale Disziplinierung und Überwachung standardisierte, von Erwachsenen angeleitete Lernen fordert als erste Tugend die Bewegungslosigkeit“ (S.18).

Produktivität erlangt das Subjekt, zusammenfassend betrachtet, vor allem durch die Medialisierung von Wahrnehmungen, die im Wiederholen und Üben, also der zeitlichen Verschiebung von Perzepten und Produkten, gegenwärtige und zukünftige Zeichenprozesse ermöglichen. Buschkühle (2004) beschreibt dies als „Kultur der Frage“, denn der Umgang mit dem Medium Zeichnung stellt Fragen nach der Umsetzbarkeit, nach der Wirkung, nach der intendierten Form, nach dem Inhalt, etc. und spielt so mit den Vorstellungen des Subjekts (S.165). Das Individuum begibt sich in eine konstante Bewegung von der Formulierung einer Ausgangsfrage über eine Antwortschizze, eine vorläufige Aussage, eine vorläufige Position, die eine neue Frage, ein neues Problem evoziert, usw. (vgl. ebd.).

5.3 Ausdifferenzierung der These: das zeichnerische Handeln im Jugendalter als freies, kommunikatives Spiel

Wiederholung und Übung werden als Prozesse verstanden, die der Denkform des freien, kommunikativen Spiels bedürfen, um ihre unvorhersehbaren, zuweilen überraschenden, neuen und aus der eigenständigen, individuellen Wahrnehmung entspringenden Qualitäten zu sichern. Das Spiel ist, wie bereits in Abschnitt 3 ausgeführt wurde, eine Bewegungsform, die nicht ursprünglich auf eine ihrer Rahmenbedingungen zurückführbar ist. Für pädagogische Zeichenprozesse bedeutet dies, dass die Affirmation von individuellen Zeichnungen zugleich ihre Unvorhersehbarkeit und Unableitbarkeit aus einem kausalen oder finalen Zusammenhang heraus bedeutet (vgl. Lehnerer, 1994). Zeichenprozesse im Jugendalter bedürfen einer grundsätzlich nichtsprachlichen, zeichnerischen Medialisierung, die die Produktion subjektseitig durch Veränderung von Wahrnehmungsweisen, Erweiterung von zeichnerischen Fertigkeiten, Haltungswechsel, etc. herausfordert. Dies geschieht immer in Relation zu einem Medium, zu Materialien, Werkzeugen, Verfahrensweisen, etc. Wie eine solche Bewegungsform denkbar wäre, ist schematisch in Abbildung b dargestellt.

Pädagogische Prozesse müssen jedoch in Abgrenzung zur Kunst gedacht werden. Das freie Spiel der Einflussfaktoren erzeugt im Zeichenunterricht keine Kunstwerke, ist aber eine unmittelbar dem Subjekt eigene Bewegung. Die Erzeugnisse dieser Spielbewegung sind individuelle Produkte, deren Komplexität mit der Anreicherung der Rahmenbedingungen wächst. Um exemplarisch bei der Subjektseite zu bleiben: Sofern sich im Zeichenprozess Probleme ergeben, können auch Lösungsansätze verhandelt werden. Wenn zum Beispiel einer oder einem SchülerIn eine Portraitzeichnung nicht gelingen mag, weil sie 'starr' oder 'nicht lebendig' ist, oder weil sie ihrem Modell kaum ähnelt, ergibt sich eine wertvolle Gelegenheit, die Zeichnung hinsichtlich ihrer Ebenen zu untersuchen. Wurde mehr Wert auf Darstellung oder Ausdruck gelegt? Welche Werkzeuge sind verwendet worden? Wie ist der oder die SchülerIn vorgegangen? Welche Entdeckungen (zum Beispiel bei schwierigen, interessanten Formen wie der Nase oder den Ohren) wurden bereits gemacht? Wie lassen sich diese Entdeckungen weiterführen? etc. Diese Entdeckungen und Erfahrungen sind jedoch nicht unabhängig von den Rahmenbedingungen des Spiels, wie Maset (1995) andeutet:

„Die individuelle Motorik, die situative Verfassung, sowie die Raumtemperatur und der Zustand der Materialien [als] weitere Variablen, die die Komplexität der Zeichenevokation anzeigen“, spielen auf ihre Weise komplex mit (S.204). Maset führt weiter aus, dass das „Bündel komplexer Variablen“, das im Spiel zusammengebracht wird, dem Produzenten klar macht, dass er „seine Produktion nicht als Gesamtheit in der Hand [hat], sondern er steigt an einer bestimmten Stelle, bei einem bestimmten Problem in die Produktion ein, die sozusagen durch ihn hindurch verläuft“ (S.204).

Von der Subjektseite (der Wahrnehmung, dem Können, dem Umgang mit den Werkzeugen, etc.) ausgehend werden immer weitere Rahmenbedingungen im Spiel erkennbar; alle Einflussfaktoren haben ihren jeweils eigenen Anteil am Spiel, wobei das Produkt nicht mehr auf begrifflich-abstrakte Versprachlichungen zurückführbar ist, sondern dessen Medialisierung (also seine Umsetzung in der Zeichnung) unbedingt notwendig war. Mit anderen Worten: Man könnte die Frage, die Feststellung, das Problem, etc. nicht in einem anderen Medium als in der Zeichnung ausdrücken. Eine aus einem freien Spiel entstandene Zeichnung ist gleichzeitig ein absolut notwendiges wie auch lernendes Produkt:

Man kann in der Arbeit an einem ›Werk‹ nie deren [der begrifflichen Abstraktion der Sprache] neutrale Allgemeinheit erlangen und sie sich auch nicht zum Ziel setzen, aber man kann Erfahrungen mitteilen und ähnlich wie im produktiven Denken auch entwerfen, weil das Gestaltete zu weiteren Bewegungen des Empfindens, Wahrnehmens und Reflektierens reizt. (Selle, 1988, S.32)

Da das Zeichnen nach Selle (1988) vor allem ein regelgeleitetes Medium ist, dem, wie bereits in unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen gezeigt, das Versprechen des Erlernens von technischen Fähigkeiten besonders stark zu eigen zu sein scheint, kann eine Methode der Zeichnung, deren Grundlage das freie, kommunikative Spiel verschiedener, kaum berechenbarer Rahmenbedingungen ist, diese Versprechen nicht per se einlösen. Was sie jedoch leistet, ist das Aufzeigen von (Um-)Wegen, die das Subjekt gehen kann, um seine eigene individuelle Zeichentätigkeit zu erproben. SchülerInnen sind zuweilen durch die Beschreitung von Umwegen selbst überrascht vom Gelingen einer Zeichnung, die nicht durch „die Jagd nach dem angestarrten Ziel“ zustande kommt, sondern von einem (Wahrnehmungs-) Interesse geleitet wird (Selle, 1988, S.34).

Dabei ist gerade der Umweg, die Suche und das Eingebundensein in das freie Spiel ein Moment höchster Subjektivität. Die Möglichkeit zur Lösung einer Spannung im Zeichenprozess kann Zufriedenheit und Lust auslösen (vgl. Lehnerer, 1994). Dieses Gefühl ist zwar grundsätzlich nur für das einzelne, dividuelle Subjekt an sich gültig, dafür aber unmittelbar rückversichert; es ist definitiv gültig, eine größere Sicherheit kann man nicht bekommen.¹⁰³ „Niemand kann mir die Freude, die ich in diesem Augenblick empfinde, nehmen, niemand und nichts – kein Argument, keine Gewalt, auch nicht ich selbst, mein Wille oder meine Vernunft – kann sie mir ausreden“ (ebd. S.49). Neben der entwicklungsbedingten Angemessenheit von Problemstellungen müssen die Gebundenheit an ein konkretes Problem und die eigene, dividuelle Lösung erhalten bleiben. „Nur wer diese gedankliche Lösung tatsächlich intellektuell nachvollziehen kann, kann sie auch als positiv empfinden – und das auch nur, solange der entsprechende Gedanke als „Lösung“ des entsprechenden Problems empfunden wird“ (ebd. S.51).

5.3.1 Abkürzungen und Umwege

Bezogen auf das oben kurz beispielhaft erwähnte Problem der Portraitzeichnung wäre zu erwarten, dass Bedürfnisse seitens der Jugendlichen existieren, „soziale Zwänge, die sich nicht aus den Ansprüchen des Werks selbst ableiten lassen“, vor die eigentliche Suche nach gestalterischen Lösungen zu stellen (Arnheim, 1978, S.200).

Mit seinem Ehrgeiz möchte der Schüler das Niveau, das ihm Anerkennung bringt, erreichen, und am liebsten würde er dieses lockende Ziel mit möglichst geringem Aufwand schaffen. Solche sozialen Anstöße sind von den Anstößen des Erkenntnisvermögens zu unterscheiden, die sich aus dem Stadium der visuellen Entwicklung des Schülers ergeben. (ebd. S.201)

Das Vorgehen müsste also als freies Spiel an die dividuelle Wahrnehmung und Zeichnung anknüpfen, denn die Herausforderung von neuen Wahrnehmungsweisen und die Förderung der Frage nach zeichnerischen Lösungen für diese neu gewonnenen, bisher nicht möglichen Wahrnehmungsprozesse fördern authentische, unmittelbare Zeichnungen, die

¹⁰³„Vielmehr ist Lustempfinden eine unmittelbare Gegenwart von Wert, in sich gültig, selbstgenug – und insofern frei und absolut“ (Lehnerer, 1994, S.50).

einen individuellen Eigenwert besitzen. Der von Arnheim beschriebene Weg zu schnellen, fassbaren Lösungen, die die Suche und das freie Spiel durch die Einführung einer kausalen Regelung bereits im Vorhinein verhindern, ist im Zeichenprozess wenig hilfreich.

[Zeichnerische Arbeitsprozesse] vermitteln[n] zwischen der im sicheren Wissen aufgehobenen Erfahrung und noch ungeklärten Erfahrungspotentialen, sie verbinde[n] das Bekannte mit dem Unbekannten oder entdeck[en] das Unbekannte am scheinbar Bekannten [...]. Das kann nicht unvermittelt gelingen, sondern setzt die Anstrengung langer Wege und Umwege voraus. (Selle, 1988, S.30)

Die allmähliche Erkundung der verschiedenen Einflussfaktoren des Zeichnens, der Umgang mit den Werkzeugen und dem Material, wobei man „in Wiederholungen Antworten oder Bestätigungen bekommt“, ermöglicht dem Subjekt die Wahrnehmung der „Erkundungs- oder Bearbeitungsgeste [...], die] zur Spur geworden ist, die das eben vollendete Tun ›reflektiert‹“ (ebd. S.36).

5.3.2 Pädagogische Inszenierung

Unter Berücksichtigung der Eigenaktivität des Subjektes sind Lernprozesse pädagogisch inszenierbar und begleitbar. „Es geht [...] um eine [...] Ausdehnung kunstpädagogischer Einwirkungsmöglichkeiten auf das Lernsubjekt und nicht um dessen Bevormundung“ (Selle, 1998, S.107). Die Abgrenzung von hegemonialen Ansätzen in der Zeichnung im Jugendalter bedeutet vor allem, dass weder geplantes, präzises, strukturiertes noch offenes, ungeplantes, grobes Arbeiten allein Garantien für gelungene Zeichnungen bieten. Die Behauptung, dass entweder diese oder jene Technik, Verfahrensweise, Vorgehensweise, etc. zur Verbesserung von zeichnerischen Denk-, Wahrnehmungsweisen und Fähigkeiten und damit zu besseren Produkten und zufriedeneren SchülerInnen führt, ist irreführend und bringt die Jugendlichen um Erfahrungen, die sie im Zeichenprozess machen müssen: sie müssen ihre eigenen Frage- und Problemstellungen aufspüren und thematisieren. „In dieser Hinsicht macht sich der altmodische Lehrer, der die Kunstgriffe der Zentralperspektive verzapft, genauso schuldig wie sein fortschrittlich denkender Kollege“, der den Zeichenprozess ausschließlich als freie Gefühlsäußerung ohne Zusammenhang mit den Darstellungsmöglichkeiten des Mediums denkt (ebd. S.199).¹⁰⁴ Lehnerer

¹⁰⁴„Die starke Betonung der Persönlichkeitsfaktoren hat einige Kunsterzieher dazu verleitet, den

(1994) beschreibt diese Problematik aus künstlerischer Perspektive, denn weder das „präziser[e] [A]rbeiten, genauer[e] [D]enken,“, also das Ausbilden von relativer Perfektion, nach der Bilder „perfekt, strategisch, präzise kontrolliert, beherrscht, genau, fleißig, konzentriert, ökonomisch“ entstehen, noch „das schlampige, unpräzise, besoffene, chaotische, blinde, abgefuckte, zufällige, faule, unbeherrschte Arbeiten“ führen per se zu besseren Produkten (S.104). Erst im seriellen Arbeiten, im Wiederholen und Üben und der freien, kommunikativen Spielbewegung wird dem Subjekt deutlich, wo Ansätze zur Veränderung liegen.

Das Vorgehen und der Punkt des Einstiegs in das zeichnerische Spiel kann und sollte in der Pubertät von der Lehrperson inszeniert werden. Ein entsprechend kleinteiliges Vorgehen kann Fragen der Wahrnehmung, der zeichnerischen Reaktion auf diese Wahrnehmung, der Auswahl der Werkzeuge, der Suche nach Unterstützung, der Haltungs- und sinnvollen Medienwechsel, etc. stimulieren. Die Schritte und Wege, die gegangen werden, hängen dabei von der Entwicklung der einzelnen SchülerInnen ab und können nicht generalisiert werden. Die Herausforderung von individuellen Zeichenproduktionen im freien, kommunikativen Spiel

darf zu Wahrnehmungen, Handlungen, Selbstentwürfen, Sinnvermittlungen verführen oder zusehen, wie die Angeregten sich dazu selbst situieren. Sie darf sich als Sammlungsort ästhetischer Handlungs- und Reflexionsentwürfe verstehen, vielleicht als eine Art Kunst der Anstiftung von Subjekten zum Selbstexperiment und als kooperative, ja Komplizenhafte Begleitung auf Wegen ins Unbekannte der Wahrnehmung, der Selbstwahrnehmung und der Formfindungsprozesse. (Selle, 1998, S.192)

Zeichnen sollte in diesem Zusammenhang als Möglichkeit gesehen werden, die „Werkentstehung als Prozessergebnis zu erfahren [... und] das Entstehende nicht schon als etwas jeweils Fertiges anzusehen, sondern es wieder handelnd in Frage zu stellen, das Zutrauen zu haben, dass auch aus Destruktion etwas Konstruktives entstehen wird“ (Schubert, 2003, S.320). Erst das sukzessive Verstehen von Ergebnissen der eigenen Handlungsprozesse, die zunehmende Einflussnahme auf die eigene Produktion und die Forderung nach Möglichkeiten zur Erweiterung der

Techniken, die auf formale Genauigkeit Wert legen, mit Mißtrauen zu begegnen. Sie haben den altmodischen Bleistift durch Werkzeuge ersetzt, die den spontanen Strich, den impulsiven Einfall, die grobe Wirkung amorpher Farbe begünstigen. Spontaner Ausdruck ist sicherlich erstrebenswert, aber der Ausdruck wird chaotisch, wenn er die Wahrnehmungsorganisation behindert [...]. Ungeformte Gefühle sind nicht das erwünschte Endergebnis der Erziehung und können deshalb nicht als ihr Mittel verwendet werden. Die Ausrüstung des Zeichensaals und die innere Einstellung des Kunsterziehers sollten umfassend und vielseitig genug sein, um jedes Kind jederzeit als eine ganze Persönlichkeit handeln zu lassen“ (Arnheim, 1978, S.203).

eigenen Fähigkeiten konstituieren ein waches, weil lernendes und ästhetisch intelligent handelndes, individuelles Subjekt.

Selle (1988) zeigt, dass jeder Zeichenprozess neben der unmittelbaren, individuellen Unabhängigkeit gleichzeitig von Regeln bestimmt wird. „Man findet sich [...] in einen Zusammenhang von Regeln eingebunden – teils selbstgesetzten, die aus der eigenen Aufmerksamkeit gegenüber dem Geschehen kommen, teils solchen, die von fremder, kundiger Hand [...] mitgegeben worden sind“ (S.37). Regeln sind jedoch nicht automatisch kausal determinierende Hindernisse für die Spielbewegung, sondern können gezielte Störungen oder Haltungswchsel sein, die den Zeichenprozess durch die Verschiebung von zeitlichen und formalästhetischen Qualitäten des Produktes verändern und somit Lernprozesse ermöglichen.¹⁰⁵ Die Frage ist, wann Regeln produktiv werden oder wann sie nur durch den „Wunsch, etwas schnell zu finden, die Mühe des Suchens“ zu überspringen, helfen. Burton (2007) berichtet von einem interessanten Praxisbeispiel, das verschiedene Haltungswchsel und Findung von Regeln im Zeichenprozess stimuliert, ohne eine hegemoniale Überrepräsentation von pädagogisch nützlichen oder verwertbaren beziehungsweise emotional beliebigen Arbeitsprozessen zu verursachen. Ausgangspunkt für die Praxisdokumentation der Autorin ist der Wunsch ihrer adolescenten SchülerInnen (Jahrgangsstufe sieben), eine menschliche Figur erscheinungsgerecht zu zeichnen. Burton stellt ihren Ausführungen voran, dass SchülerInnen durch ihre bisherigen zeichnerischen Erfahrungen „von den Vorlieben ihrer Lehrer und der Konfrontation mit Bildern ihrer Kultur“ geprägt sind (ebd. S.40).¹⁰⁶ Die Autorin macht klar, dass sie nicht über die Vermittlung von Kunstgriffen zur schematischen Erweiterung der bisherigen Kenntnisse ihrer SchülerInnen beiträgt. Formale Instruktion scheint, so Burton, „oberflächlich wie die Antwort auf die Zeichenprobleme der Jugendlichen“, jedoch ist dieser Weg „nicht nur nicht die Lösung [...], sondern [kann] sogar zum endgültigen Verlust des Interesses am Zeichnen beitragen“ (ebd. S.41).

105. „Alle auf ein bestimmtes [...] Arbeitsverhalten gerichtete Verbindlichkeit ist ›Regel‹“ (Selle, 1988, S.37).

106. Diese Annahme ist im Grunde deckungsgleich mit den Forschungsergebnissen Glas' (1999). Die Darstellungsformeln von Heranwachsenden, so Glas, sind von der eigenen Kultur und den bisher geleisteten Differenzierungen abhängig.

Ausgehend von Zeichnungen aus dem Gedächtnis und nach der Beobachtung vor einem Modell wird den SchülerInnen aufgezeigt, wie effektiv konkrete Beobachtungen am menschlichen Körper die Komplexität der Produkte erweitern. Burton kontextualisiert die Beobachtungen an der menschlichen Figur (Bewegung, Plastizität) mit den Möglichkeiten des Mediums und mit dem spezifischen Wahrnehmungsinteresse der SchülerInnen. Die Autorin schafft in der Folge regelgeleitete Sequenzen, die der Darstellungsabsicht 'menschliche Figur' in einzelnen Spielbewegungen näher kommen sollen. Über das spontane, freie Ausprobieren von verschiedenen Werkzeugen und den unterschiedlichen Linien und Formen, die das Werkzeug von sich aus bildet, wird erkundet, auf welche Art und Weise welcher visuelle Eindruck auf unterschiedlichen Bildträgern entsteht. Die Erkundung der zeichnerischen Realisierungsmittel und ihrer „Eigenart[en], [...] die sie uns nie ganz verfügbar mach[en]“, zeigt bereits im Vorhinein auf, dass die Materialien und Werkzeuge im Grunde konzeptuelle Anordnungen sind (Schubert, 2003, S.316). Durch einen Wechsel des Mediums, von der zweidimensionalen Zeichnung in die dreidimensionale Skulptur, verdeutlicht die Autorin den Jugendlichen die Organisation von Linien. Mittels Drahtfiguren stellen die SchülerInnen fest, wie sich Linien in der Überlagerung, in der Tiefe, in ihrer Rundheit, etc. verhalten und welche Konsequenzen dies für die zeichnerische Darstellung haben kann. Durch die spielerischen Annäherungen an Fragen der Zeichnung, des Liniensetzens und der Erprobung von Werkzeugen lernen die Heranwachsenden verschiedene Rahmenbedingungen der eigenen Spielbewegung kennen. Das bewusstere Auswählen von Werkzeugen gemäß dem zeichnerischen Vorhaben (z.B. Kohle statt Bleistift) und der freiere, direktere Umgang mit dem Bildträger (Wunsch, größer zu zeichnen, schnelle Linien, langsame Linien, deskriptive Linien, kraftvolle, suchende Linien, ...) sind nach Burtons Schilderungen eindrucksvolle Wechsel in der zeichnerischen Aktivität der SchülerInnen.

Scheinbar führte die Aufgabe, Bewegung im zwei- und dreidimensionalen Raum physisch und mit Materialien zu erkunden, [...] zu nuancierteren Erkenntnissen über Raum, Linien und Formen und ihre dynamische Interaktion im Sinne von Bewegung [...]. [Die Jugendlichen] schienen zu verstehen, dass es beim Zeichnen nicht nur darum geht, *was man denkt, dass man sehen kann*, sondern wie man *erfährt und interpretiert, was man im Medium sieht*. (ebd. S.51)

Die Bewegungsform zwischen der Beobachtung der Figur, also der Wahrnehmung, und dem Zeichnen, also der Medialisierung, ist hierbei das freie, kommunikative Spiel. Es wird anhand von Sequenzen inszeniert und kleinschrittig entwickelt, wobei den jeweiligen Übungen keine präformierten Erkenntnisse zugrunde liegen. Besonders der Bezug zur individuellen (Selbst-) Wahrnehmung soll an dieser Stelle herausgestellt werden, denn die körperlichen Veränderungen und psychischen Entwicklungsprozesse der Jugendlichen werden in einem solchen Ansatz im Sinne des Einbringens von individuellen Formprozessen affirmiert. Die Veränderungsprozesse des eigenen Körpers können als „generative Quelle“ von ausdrucksstarken und suchenden Zeichenprozessen einbezogen werden, denn Fragen nach dem Verständnis und der Herstellung von zeichnerischer Form und ihrer Lebendigkeit stehen in direktem Zusammenhang mit der eigenen Körperwahrnehmung und der Erfahrung von Veränderung (ebd. S.52).

Die pädagogische Inszenierung von Zeichnung im Unterricht unter selbstgesetzten und konzeptuell begründeten Regeln ist ebenfalls in Maset (2001) Konzept der 'Operation' denkbar. Eine Operation ist nach Maset „Eingriff, Prozedur, Lösungsverfahren, Unternehmung, etc.“ (S.15). Ausgehend von künstlerischen Verfahren und Strategien können Operationen hergestellt werden, die durch pädagogische Schritte strukturiert und bereichert werden können. Die Offenheit einer solchen Operation ist dabei entscheidend und das Erproben von künstlerischen Strategien kann als zusätzlicher, pädagogisch Initiierter Bestandteil eines freien Spiels gedacht werden. „Bei allem Einsatz ist niemals garantiert, dass eine Operation gelingt [...]. Das Wetter kann ebenso wichtig sein wie die Ernährung, und die Tücke des Objekts kann in ähnlicher Weise einwirken wie die Ironie des Schicksals“ (Maset, 2001, S.24f). Maset bezieht explizit sowohl subjektseitige wie auch äußere Einflussfaktoren ein, was nach seinen Ausführungen sowohl Risiken birgt (man kann das Produkt nicht vorhersehen und es kann scheitern) als auch Offenheit generiert. An dieser Stelle läge ein interessanter Ansatz, die bisher erarbeiteten theoretischen Bezüge in die Praxis zu überführen, was jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden kann.

6. Schluss

Die in dieser Arbeit durch kleinschrittige Thesen entwickelten Bezüge zwischen verschiedenen Diskursen der Kunst, der Subjekttheorie und der Pädagogik sollen als eine Möglichkeit des Denkens, der Haltung zur Zeichnung im Jugendalter verstanden werden. Die Ausführungen sind nicht unmittelbar als praxistaugliche Ideen für einen Umgang mit dem Medium Zeichnung in der Schule geeignet; dieser Schritt wäre streng genommen vor dem Hintergrund der hier entwickelten Denkweisen sogar paradox, denn wie ließe sich ein zeichnerischer Vorgang planen, wenn er Teil eines freien, kommunikativen Spiels ist? Ich habe versucht zu zeigen, dass unter Einbezug der individuellen Wahrnehmung und ästhetischen Intelligenz im freien, kommunikativen Spiel pädagogische Inszenierungen möglich sind, die jedoch einer großen Offenheit bedürfen. Diese Offenheit sperrt sich dabei nicht gegen verschiedene Herangehensweisen an die Zeichnung. Wie dargestellt wurde, sind im freien, kommunikativen Spiel Möglichkeiten der Veränderung von *Haltungen zum Medium* entscheidend: das Erlernen von zeichnerischen Techniken, das experimentelle Erproben von Werkzeugen, das Übernehmen von Formvorlagen, die Anwendung von anderen Medien und Techniken, etc. sind Möglichkeiten der pädagogischen Inszenierung von individuellen Wahrnehmungs- und Zeichenprozessen. Diese Haltung lässt Bezüge zu unterschiedlichen pädagogischen Zugängen zu. Freie, experimentelle Zugänge sind ebenso wichtig wie gebundene, sachorientierte Fragen, Erkundungsprozesse von Anatomie, Körperhaltungen, Proportion, Licht und Schatten, Versuche zu Bildzeichen im Comic oder Manga, etc.

In der Zeichnung im Jugendalter kann jedoch nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass eine hegemoniale Vermittlung oder Nichtvermittlung von zeichnerischen Kompetenzen sowohl die Motivation als auch die Fähigkeiten der Jugendlichen steigern. Das Medium Zeichnung, das wurde im Zusammenhang mit seiner gegenwartskünstlerischen Entwicklung in Abschnitt 3 gezeigt, schafft sich seine eigene Wirklichkeit und kann nicht mehr auf außerkünstlerische oder ausschließlich subjektiv geschaffene Wirklichkeiten zurückgreifen. Zeichnungen entstehen aus einem freien, kommunikativen Spiel heraus, das pädagogisch inszenierbar ist und die Eigentätigkeit des individuell wahrnehmenden, ästhetisch intelligent handelnden Subjekts voraussetzt. Auch wenn im Jugendalter

spezifische Anforderungen an den Abbildungs- und Darstellungscharakter und die Erscheinungsrichtigkeit der Zeichnungen gestellt werden, darf nicht im Sinne einer formalen Instruktion auf die spezifisch künstlerischen Qualitäten des Mediums verzichtet werden. Zeichnen lernen ist, sofern es als freies, kommunikatives Spiel aufgefasst wird, umfassender, wesentlich überraschender und unberechenbarer, als gegenwärtige Ansätze zur Ausdifferenzierung von inneren Darstellungsmustern und -formeln vermuten lassen würden. Hierzu bieten sich Überlegungen an, die unmittelbar aus der bildenden Kunst stammen. Die Zeichnung hat in ihrer Geschichte mehrfach ihre Zugänge zu Fragen der Wirklichkeitsverhandlung verändert. Weder die Vorstellung der Renaissance vom 'Herausreißen' von Umrissen aus der Natur noch der Glaube der Moderne an den subjektivistischen, bewusstseinsgeleiteten Ausdruck können heute als absolut gültig gelten. Die Zeichnung ist zu einem Denkinstrument geworden, einem Medium der Konzeptualität. Für den pädagogischen Zugang bedeutet dies, dass Zeichnung als Medium für Wirklichkeitsverhandlung, versuchsorientiertes Vorgehen, spielerisches Erkunden, Auf-suchen von Lösungen und neuen Problemen verstanden werden kann.

Das vorrangige Ziel dieser Arbeit war das Stellen von Fragen. Die aktuelle Forschung arbeitet nach meinem Dafürhalten, wie in Abschnitt 2 gezeigt wurde, vor allem an Antworten zu einer generalisierenden Aussage über das zeichnerische Verhalten Jugendlicher und sucht nach allgemeingültigen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten, um altersspezifischen Bedürfnissen, pädagogischen, psychologischen, diagnostischen und auch bildungspolitischen Fragen gerecht zu werden. Wie im letzten Abschnitt dargelegt wurde, sollte es, so würde ich aus der hier versuchten Argumentation schließen, in pädagogischen Zeichenprozessen vor allem um die pädagogische Inszenierung gehen. Diese Haltung schließt die Affirmation sowohl künstlerischer Denk-, individueller Wahrnehmungs- und pädagogischer Handlungsweisen ein und entfernt sich von präformierten, oft hegemonialen Praxisansätzen.

Als Abschlussgedanken möchte ich noch einmal Pazzinis (2003a) Ausführungen heranziehen, in denen deutlich wird, dass die Vorherrschaft eines leeren Allgemeinen (z.B. evaluierbare Pädagogik) über einen partikularen Inhalt (z.B. die Zeichnung als Medium der bildenden Kunst) die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit diesen Diskursen verhindert. Sofern die Zeichnung

immer als Besonderes gedacht wird, das im (Abhängigkeits-) Verhältnis zur Pädagogik als Allgemeinem steht, verhindert man den Eintritt des Singulären. Das Singuläre wäre das Überraschende, das nicht benennbare Neue, das das individuelle Subjekt in seiner Wahrnehmung herausfordert. Es verschwindet jedoch beim Versuch, es einzuordnen, es zu etwas Besonderem im Allgemeinen (als „Fall von“) zu machen (Pazzini, 2003b, S.314). Das Subjekt wird im freien Spiel des Zeichenprozesses ein anderes, es produziert Spuren, die seinen Weg dokumentieren. Diese Spuren sind möglicherweise singulär, sie sind zunächst kaum benennbar, können aber mit fortschreitendem Spiel zu besonderen Spuren werden, wenn sie aufgearbeitet und verglichen werden. Sofern dem individuellen Subjekt diese singulären Wahrnehmungsgelegenheiten gegeben werden, kann ein Lernprozess stattfinden, der nahe an der Kunst gedacht ist. „Solche Spuren des Singulären nicht zum fertigen Schein, sondern zum Anschein oder Vorschein zu bringen, ist eine der vielen Funktionen auch gegenwärtiger Kunst“ (Pazzini, 2003b, S.315). Erst wenn nach diesem Vorbild das Singuläre als Überraschendes das Subjekt in der (friedvollen) Bewegung zwischen Allgemeinem und Besonderem herausfordert, sind individuelle Lernprozesse möglich, die nicht manipulativ oder verallgemeinernd von außen an das Individuum herangetragen werden. Durch die Verzeitlichung der Spur und den Eintritt des Singulären als mögliches Ergebnis eines freien Spiels öffnet sich immer wieder von Neuem der Blick für den Ist-Zustand: 'das war mit mir zu einem bestimmten Zeitpunkt, jetzt trete ich zurück und werde daran erinnert'. Die bildnerischen Lösungen verraten dem Individuum seine Fragen und Lösungsansätze; man geht von dem aus, der man ist, mit der Absicht, ein anderer zu werden.

7. Literatur

- Arnheim, R. (1978). *Kunst und Sehen: eine Psychologie des schöpferischen Auges*. Berlin: de Gruyter.
- Bleyl, M. (2009). Zeichnung – was ist das eigentlich? Oder: Warum die Linie nicht wesentlich ist. *Kunstforum International*, 196, 72-80.
- Brenne, A. (2008). »Bildungskrise und Kunstpädagogik« - Heterogenität als Chance einer subjektorientierten ästhetischen Bildung. In Franz Billmeyer (Hrsg.), *Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann*. S.32-42) München, Kopaed.
- Burg, T. (2008). Zeichnung als Prozess. In Museum Folkwang (Hrsg.): *Zeichnung als Prozess. Aktuelle Positionen der Grafik*. (S. 11-21). Heidelberg: Kehrer Verlag.
- Burton, J.-M. (2007). Zur Förderlichkeit des Zeichnens für die geistige Entwicklung. In Rolf Niehoff & Rainer Wenricht (Hrsg.), *Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung*. (S.38-55). München: Kopaed.
- Buschkühle, C.-P. (2005). Mensch – Bilder – Bildung. Die Frage nach dem Subjekt und Herausforderungen für eine Bildung im ästhetisch-künstlerischen Bereich. In Carl-Peter Buschkühle & Jutta Felke (Hrsg.): *Mensch Bilder Bildung*. (S.9-29). Oberhausen: Athena.
- Buschkühle, C.-P. (2007). *Die Welt als Spiel II: Kunstpädagogik. Theorie und Praxis künstlerischer Bildung*. Oberhausen: Athena.
- De Zegher, C. (2005). Die Befreiung der Linie. Zeichnung und Subjektivität vom 20. Jahrhundert bis in die Gegenwart. In Angela Lammert (Hrsg.), *Räume der Zeichnung* (S.189-211). Nürnberg: Verlag für moderne Kunst.

- Emslander, F. (2004). Reisslinien. Vom Zugriff der Zeichnung auf die Wirklichkeit. In Markus Heinzelmann (Hrsg.): *Gegen den Strich: neue Formen der Zeichnung*. (S.18-25). Nürnberg: Verlag für moderne Kunst.
- Emslander, F. (2009). Raumzeichnungen. Von der Entgrenzung der Zeichnung in den Raum. Ein Panorama. *Kunstforum International*, 196, 124-161.
- Ermen, R. (2009). Und dann sieht man plötzlich nichts anderes mehr als das... Ein unproportioniertes Plädoyer für die Zeichnung. *Kunstforum International*, 196, 40-51
- Glas, A. (1999). *Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters*. Frankfurt am Main: Lang.
- Glas, A. (2000). Form- und Symbolverständnis in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. *Kunst + Unterricht*, 246/247, 22 – 28.
- Glas, A. (2006). *Athropogene Voraussetzungen - die Genese der Kinder- und Jugendzeichnung*. Ludwigsburg: Verlag der PH Ludwigsburg.
- Heinzelmann, M. (2004). Vernähte Perspektiven. Erzählung und Konzeptualität in der aktuellen Zeichnung. In Markus Heinzelmann (Hrsg.): *Gegen den Strich: neue Formen der Zeichnung*. (S.10-17). Nürnberg: Verlag für moderne Kunst.
- Kemp, W. (1979). »... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen«. *Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500-1870*. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Kettel, J. (2001). *SelbstFREMDheit. Elemente einer anderen Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena.

- Kirchner, C. (2003a). Ästhetisches Verhalten im Kindes- und Jugendalter. In Klaus-Peter Busse (Hrsg.): *Kunstdidaktisches Handeln*. (S.76-107). Dortmund: Dortmunder Schriften zur Kunst.
- Kirchner, C. (2003b). Experiment als Motor für Zeichnerische Entwicklung? *Kunst + Unterricht*, 271, 39-40.
- Kirchner, C. (2003c). Zeichnen als Experiment. *Kunst + Unterricht*, 271, 4-10.
- Kopenhagen, G. & Schubert, P. (2006). Sehen, Nachdenken, Zeichnen. *Kunst und Unterricht*, 302/303, 23-26.
- Koschatzky, W. (1977). *Die Kunst der Zeichnung. Technik, Geschichte, Meisterwerke*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Krauss, R. (2007). Linie als Sprache. In Werner Busch, Oliver Jehle & Carolin Meister (Hrsg.): *Randgänge der Zeichnung*. (S.283-302). München: Fink.
- Legler, W. (2005). *Kunst und Kognition*. Hamburg: Hamburg University Press.
- Lehnerer, T. (1994). *Methode der Kunst*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Maset, P. (1995). *Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter*. Stuttgart: Radius.
- Maset, P. (2001). *Praxis, Kunst, Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung*. Lüneburg. Edition HYDE.
- Macfarlane, K. & Stout, K. (2005). Drawing Off the Page. In Angela Lammert (Hrsg.), *Räume der Zeichnung*. (S. 212-223). Nürnberg: Verlag für moderne Kunst.

- Meinhardt, J. (2004). Spätmoderne Zeichnung. Untersuchung von Intentionalität, Hand und Lesbarkeit. In Markus Heinzelmann (Hrsg.): Gegen den Strich: neue Formen der Zeichnung. (S.32-40). Nürnberg: Verlag für moderne Kunst.
- Meister, C. (2005). Ohne Illusionen. Von anderen Räumen der Zeichnung. In Angela Lammert (Hrsg.), *Räume der Zeichnung*.(S. 170-179). Nürnberg: Verlag für moderne Kunst.
- Trebeß, A. (Hrsg.). (2006). *Metzler Lexikon Ästhetik*. Stuttgart: Metzler
- Nürnberger, M. (2006). Veranschaulichung eigener Erfahrung. *Kunst + Unterricht*, 302/303, 12-16.
- Pauen, S. (2004). Zeitfenster der Gehirn und Verhaltensentwicklung: Modethema oder Klassiker? *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 4, 521-530.
- Pazzini, K.-J. (2003a). *Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust?*. Hamburg: Hamburg University Press.
- Pazzini, K.-J (2003b). Über die Schnittstellen zwischen Kunst und Pädagogik. In Claudia Lemke et al. (Hrsg.), *Sense & cyber. Kunst, Medien, Pädagogik*. (S.311-317). Bielefeld: transcript.
- Peez, G. (2005). *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Peters, M. (2003). Im experimentellen Zeichnen gehen die Namen der Dinge fremd. *Kunst und Unterricht SB*, 109-112.
- Sand, G. (2004). Zeichnung. Positionen. Aspekte der Zeichnung in den 60er und 70er Jahren. In Markus Heinzelmann (Hrsg.): Gegen den Strich: neue Formen der Zeichnung. (S.26-31). Nürnberg: Verlag für moderne Kunst.

- Schubert, P. (2003). Nachdenken über künstlerische Praxis. In Klaus-Peter Busse (Hrsg.): *Kunstdidaktisches Handeln*. (S.305-323). Dortmund: Dortmunder Schriften zur Kunst.
- Schubert, P. (2006). Zeichnen: Sachen klären und verstehen. *Kunst und Unterricht*, 302/303, 4-10.
- Schulz, N. (2007). *Das zeichnerische Talent am Ende der Kindheit: ein empirischer Vergleich zwischen dem Selbstbild und den Fremdbildern von Peers, Eltern, Lehrern und Künstlern*. Münster: Waxmann.
- Seidel, C. (2007). *Leitlinien zur Interpretation der Kinderzeichnung*. Lienz i. Ostt.: Journal- Verlag.
- Selle, G. (1981). *Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung: Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik*. Köln: DuMont.
- Selle, G. (1988). *Gebrauch der Sinne: eine kunstpädagogische Praxis*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Selle, G. (1998). *Kunstpädagogik und ihr Subjekt*. Oldenburg: Isensee.
- Singer, W. (2007). Was kann ein Mensch wann lernen? In Rolf Niehoff & Rainer Wenrich (Hrsg.): *Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung*. (S.313-320). München: Kopaed.
- Sowa, H. (2006). Zeichnend denken lernen. *Kunst + Unterricht*, 302/303, 52-53.
- Skladny, H. (2009). *Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule: eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung*. München: Kopaed.

- Skladny, H. (2010). Wie das Zeichnen in die Schule kam – Zeichenunterrichtskonzeptionen des frühen 19. Jahrhunderts und ihre Aktualität. In Constanze Kirchner et al. (Hrsg.): *Kinderzeichnung und Jugendkultureller Ausdruck: Forschungsstand - Forschungsperspektiven*. (S.303-313). München: Kopaed.
- Strauch, B. (2002). *Warum sie so seltsam sind. Gehirnentwicklung bei Teenagern*. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag.
- Wittmann, B. (2008). Symptomatologie des Zeichnens und Schreibens. Verfahren der Selbstaufzeichnung. In Barbara Wittmann (Hrsg.): *Spuren erzeugen. Zeichnen und Schreiben als Verfahren des Selbstaufzeichnung*. (S. 7-19). Zürich: Diaphanes.
- Voorhoeve, J. (2008). Briefpapier als Handlungsraum. Praktiken der Selbstaufzeichnung bei Martin Kippenberger. In Barbara Wittmann (Hrsg.): *Spuren erzeugen. Zeichnen und Schreiben als Verfahren des Selbstaufzeichnung*. (S.169-194). Zürich: Diaphanes.

8. Anhang



Abb. 1

Sol LeWitt: *Wall drawing #178, #177 black and blue circle*, 2005

Wachsstift auf Wand

Abgerufen von http://images.artnet.com/artwork_images/171564/203593.jpg am
10.4.2011

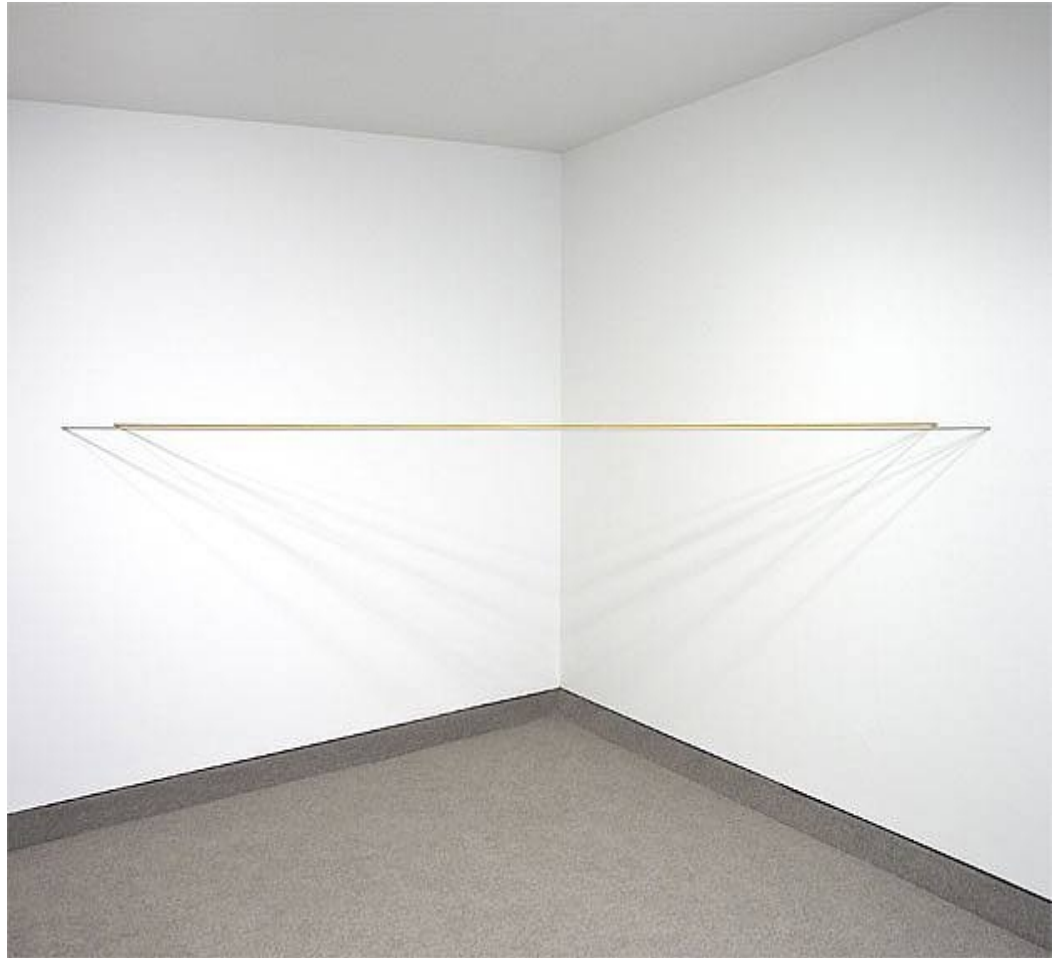


Abb. 2

Fred Sandback: *Untitled*, 1972

Graue und gelbe Acrylfarbe auf elastischem Band, H: 137,2 x B: 243,8 x T: 243,8
cm

Abgerufen von http://images.artnet.com/artwork_images/625/324042.jpg am
10.4.2011

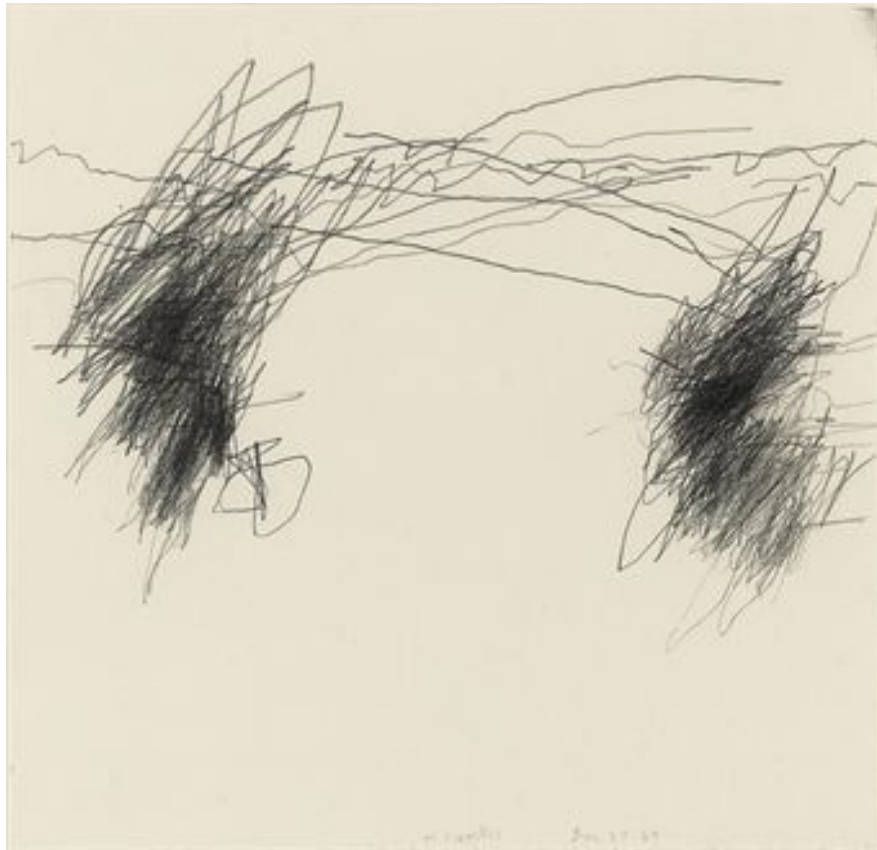


Abb. 3

William Anastasi: „*Untitled (Subway Drawing)*“, datiert: 27.12.89

Bleistift auf Papier, 28 x 29.2cm

Abgerufen am 10.4.2011 auf

http://www.christies.com/lotfinderimages/D53511/william_anastasi_untitled_d5351139h.jpg

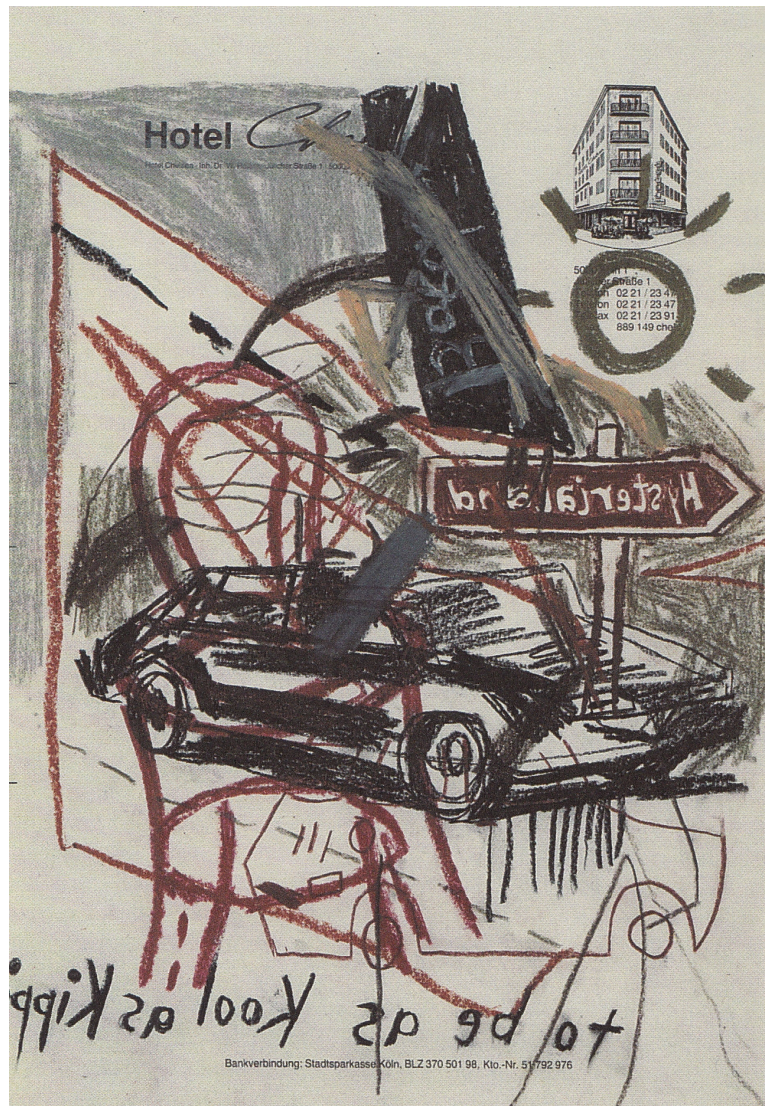


Abb. 4

Martin Kippenberger: „Ohne Titel“ (Aus der Serie „Heavy Mädels“), 1990

Fettkreide auf Hotelbriefpapier, 29.5 x 21 cm.

Entnommen aus: Voorhoeve, 2008, S.178.

"Ich versichere, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet und sämtliche Stellen, die benutzten Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht habe. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, Notenbeispiele und bildliche Darstellungen."

Kassel, den

Jens Ertelt