

kopaed

SPRECHENDE BILDER BESPROCHENE BILDER

BILD, BEGRIFF UND SPRACHHANDELN IN DER
DEKTISCH-IMAGINATIVEN VERSTÄNDIGUNGSPRAXIS

ALEXANDER GLAS, ULRICH HEINEN, JOCHEN KRAUTZ,
GABRIELE LIEBER, MONIKA MILLER, HUBERT SOWA, BETTINA UHLIG (HRSG.)

IMAGO
KUNST.
PÄDAGOGIK.
DIDAKTIK.

Glas / Heinen / Krautz / Lieber / Miller / Sowa / Uhlig (Hrsg.)

Sprechende Bilder – Besprochene Bilder

IMAGO.Kunst.Pädagogik.Didaktik

Band 3

Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik

Herausgegeben von:

Alexander Glas (Universität Passau)

Ulrich Heinen (Bergische Universität Wuppertal)

Jochen Krautz (Bergische Universität Wuppertal)

Gabriele Lieber (Pädagogische Hochschule der FH Nordwestschweiz)

Monika Miller (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Hubert Sowa (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Bettina Uhlig (Stiftung Universität Hildesheim)

In der Schriftenreihe des Forschungsverbundes IMAGO werden aktuelle Grundlagentexte und Forschungsarbeiten der wissenschaftlichen Kunstpädagogik und -didaktik veröffentlicht. Der Name „Imago“ signalisiert die zentrale Bedeutung des Bildes für die Bildung von Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Darstellungs- und Mitteilungsvermögen im Kunstunterricht. Ziel des Forschungsverbundes ist die systematische Refundierung der Kunstpädagogik und eine daraus folgende Neuorientierung der Kunstdidaktik. Hermeneutisch-kritische Untersuchungen, empirische und fachhistorische Forschungen (Unterrichtsforschung, curriculare Forschung, Rezeptionsforschung, Fachgeschichte usw.) bilden dafür die Grundlage.

Alexander Glas, Ulrich Heinen, Jochen Krautz,
Gabriele Lieber, Monika Miller, Hubert Sowa, Bettina Uhlig
[Hrsg.]

Sprechende Bilder – Besprochene Bilder

Bild, Begriff und Sprachhandeln
in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Die Drucklegung dieses Buches wurde gefördert von der Heidehof Stiftung Stuttgart.



Malerischer Umschlagentwurf: Lisa Gonser

Inhaber von Reproduktionsrechten, die nicht ausfindig gemacht werden konnten, werden gebeten, sich beim Verlag zu melden. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

ISBN 978-3-86736-503-1

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2016

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Vorwort	11
Zur Entstehung dieses Bandes	
 Teil 1 Einleitung	 13
1.0 Alexander Glas	
Bildlichkeit und Sprache	15
Ein Problemaufriss zwischen deiktischer und hermeneutischer Verständigungspraxis	
 Teil 2 Kunstpädagogische Grundlagenforschung	 25
2.0 Alexander Glas	
Einleitung	27
2.1 Alexander Glas	
Was eine Kinderzeichnung erzählt	37
2.2 Alexander Glas	
Darstellungsformel und Symbolverständnis in der Jugendzeichnung	45
Voraussetzung für eine relationale Didaktik im Kunstunterricht	
2.3 Alexander Glas	
Bild/Wort/Text oder das Paradigma des Pingpong	63
2.4 Alexander Glas	
Vom Bild zum Text, vom Text zum Bild	77
Überlegungen zu einer Hermeneutik medialer Transposition	
2.5 Alexander Glas	
Vom Lesetext zum Textverständnis	89
Die Rolle der Bilder als Orientierungsmuster	
2.6 Alexander Glas	
Bild und Wort / Kunst und Text	99
Anmerkungen zum Verhältnis der bildenden Kunst zum Text	

2.7 Alexander Glas	
Fachdidaktische Überlegungen zur Werkanalyse im Bild-Wort-Text-Verhältnis	109

Teil 3 Übergänge zwischen Bild und Sprache **121**

3.0 Hubert Sowa	
Einleitung	123

3.1 Helmut Pape	
Wie Bilder zur Sprache kommen	131
Die Fantasie und Logik überblendeter Vorstellungen und die Beziehung zwischen Wahrnehmung und Sprache	

3.2 Ingrid Barkow	
Ikonzität und Literalität graphischer Symbole in der frühen Kindheit	155

3.3 Gabriele Lieber	
Aspekte der Bildlichkeit und Schriftlichkeit im zeitgenössischen Bilderbuch	171

3.4 Ulf Abraham / Hubert Sowa	
Bilder lesen und Texte sehen	187
Symbiosen im Deutsch- und Kunstunterricht	

3.5 Ulf Abraham / Alexander Glas	
Vom Text zum Bild – Vom Bild zum Text	201
Die Rolle der Vorstellungsbildung in einer transdisziplinären Didaktik	

3.6 Jörg Trempler	
Katastrophen in Bild und Text	211

3.7 Hubert Sowa	
Bild, Erzählung und Topographie im imaginativen Resonanzverhältnis	219
Das Bildverständnis in einem australischen Landschaftsbild.	

Teil 4 Besprochene Bilder **231**

4.0 Jochen Krautz
Einleitung **233**

4.1 Hubert Sowa
Wie kommen Bilder ins Gespräch? **241**
Hermeneutische Überlegungen zu einer Didaktik
des kunstpädagogischen Bildgesprächs

4.2 Bettina Uhlig
Vom Anfang der Bilder **271**
Bildgespräche mit Kindern

4.3 Alfred Czech
Mit Wörtern vor Bildern **293**
Reizwörter als Katalysatoren

4.4 Madeline Ferretti-Theilig / Jochen Krautz
Sprechende Bilder der Menschheit **303**
Relationale Bildpraxis am Beispiel der Ausstellung „The Family of Man“

4.5 Matthias Traugott Meier
Etwas Schreckliches sehen **327**
Die Vorstellung überblendet die Wahrnehmung
Zwei Fallstudien zum Umgang Jugendlicher mit schrecklichen Nachrichtenbildern

4.6 Alexander Schneider
Unbestimmtheitsmomente **349**
Rezeptionsdidaktische Notate zur Betrachtung von Edward Hoppers „Nighthawks“

Teil 5 Beschriebene Bilder **377**

5.0 Gabriele Lieber / Bettina Uhlig
Einleitung **379**

5.1 Mechthild Dehn
Bildverstehen. Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit **385**

5.2 Florentine Leser	
Schreiben zu Kunstwerken	403
Schreib-, literatur- und kunstdidaktische Perspektiven am Beispiel von Paul Klee	
5.3 Gabriele Muschko-Guba	
Material und Sprache	417
Eine Untersuchung zur Wirkung ästhetischer Erfahrungen auf die Sprachentwicklung	
5.4 Petra Königer	
Sehen – Verstehen – Bezeichnen	423
Zeichnungen als Grundlage für Gegenstandsbeschreibungen	
 Teil 6 Verbildlichte Sprache	 433
6.0 Hubert Sowa	
Einleitung	435
6.1 Dietrich Grünewald	
„Dieses Kupfer stellt dar...“	441
Geschichte der auf der Insel Brolingsbrogh errichteten Kolonie	
Eine Bildgeschichte des jugendlichen Christian August Vulpius aus dem Jahr 1777	
6.2 Klaus Gattermaier / Alexander Glas	
Ohne „images“ kein „picture“	463
Wie Literatur und Bild in der Imagination zusammen finden	
6.3 Tamara Böttner	
Der Text als Bildanlass – das Bild als Gesprächsanlass	491
Textverstehen und Bildvorstellung bei Realschülern der 5. und 10. Klasse	
6.4 Kristina Bismarck / Andreas Fries	
Bildgerüste als Basis für literarisches Lernen	501
6.5 Lars Zumbansen	
Erkenntnispotentiale der Gestaltgebung	515
Visualisierungsverfahren zur Metaphernanalyse in	
Hildegard Wohlgemuths Gedicht „Industriestadt sonntags abends“	

Teil 7 Forschungsmethoden	523
7.0 Monika Miller	
Einleitung	525
7.1 Monika Miller	
Kindliche Zeichenhandlung als Wechselbeziehung zwischen sprachlichem und bildlichem Darstellen und Verstehen	537
Die Rolle und Bedeutung der Videografie in der prozessorientierten Kinderzeichnungsforschung	
7.2 Claudia Birkner	
Sag- und Unsagbares in der Situation der Bildrezeption	551
Eine rekonstruktiv-hermeneutische Analyse der sozialen Interaktion im Bildgespräch	
7.3 Franz Lehner	
Eyetracking als Methode der Erforschung des visuellen Verstehens	567
7.4 Horst-Alfred Heinrich	
Sehen und erkennen	579
Zusammenhänge zwischen Eyetracking-Daten und Verbalisierungen	
Autoren	593

Vorwort

Zur Entstehung dieses Bandes

In der Generation der seit längerer Zeit in führender Verantwortung stehenden wissenschaftlich-künstlerisch Lehrenden der Kunstpädagogik hat Alexander Glas einen deutlich profilierten Beitrag geleistet: Er hat die Kunstpädagogik in Auseinandersetzung mit der Kognitionspsychologie und der pädagogischen Psychologie der Piaget-Schule auf einen wissenschaftlichen Standpunkt gehoben, der große Wirkung erzeugte. Die neuere Kunstpädagogik verdankt diesem Ansatz die Wendung zu einem enaktivistischen Verständnis von Wahrnehmungs-, Imaginations- und Gestaltungsprozessen. Viele ältere und jüngere Forscherinnen und Forscher berufen sich auf sein Verständnis der „Darstellungsformel“.

Sein 60. Geburtstag ist Anlass dafür, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nicht nur aus der Kunstpädagogik, sondern auch aus anderen Disziplinen Theorien und Forschungsergebnisse zu dem Thema zusammengetragen haben, das ihn in den vergangenen zwanzig Jahren besonders intensiv beschäftigt hat: der enge Bezug zwischen Sprachlichkeit und Bildlichkeit im Bild- wie im Sprachverstehen sowie in der Bild- und Sprachformulierung.

Die daraus entstandene und hier vorgelegte Publikation dokumentiert, dass der Begriff der „Darstellungsformel“, mit dem Alexander Glas in seinem Denken und Forschen besonders eng verbunden werden kann, eine große Tragweite hat – nicht nur für die kunstpädagogische Forschung und Praxis, sondern auch für die interdisziplinäre Verständigung.

Damit wird das Buch nicht nur seinem Entstehungsanlass einer Festschrift gerecht, sondern stellt zugleich eine aktuelle Bestandsaufnahme des fachübergreifenden Dialogs zwischen Bild- und Sprachdidaktik dar. Ausgehend von wichtigen, hier erstmals versammelten Beiträgen von Alexander Glas zur Bild-Sprach-Beziehung befassen sich alle Autorinnen und Autoren mit derselben Thematik. In den Texten des Bandes wird nachvollziehbar, dass in diesem Themenfeld in den letzten Jahren ein neuer, sehr dynamischer Dialog zwischen philosophischen und pädagogischen Wissenschaftsdisziplinen entstanden ist.

Insofern ist der Band weniger Rückblick als Vorblick auf kommende Forschungsaufgaben. Er sei unserem geschätzten Kollegen in fachlicher und menschlicher Verbundenheit gewidmet. Der Heidehof Stiftung danken wir für die großzügige Unterstützung der Drucklegung.

Ulrich Heinen, Gabriele Lieber, Jochen Krautz, Monika Miller, Hubert Sowa, Bettina Uhlig.

TEIL 1

EINLEITUNG

1.0

Alexander Glas

Bildlichkeit und Sprache

Ein Problemaufriss zwischen deiktischer und hermeneutischer Verständigungspraxis

„Wir sprechen, weil Sprechen uns natürlich ist.
Es entspringt nicht erst aus einem besonderen Wollen.
Man sagt, der Mensch habe die Sprache von Natur“ (Heidegger)¹

1 Sprechende Bilder zwischen Alltag, Hermeneutik und Didaktik

Wie schon Band 1, „Kunstunterricht verstehen“, hat auch die vorliegende Publikation der IMAGO-Reihe das Ziel, die wissenschaftliche Grundlegung der Kunstpädagogik und damit auch des Faches Kunst weiter zu vertiefen. Im Schwerpunkt entfaltet der Band die enge Verflechtung von Bild, Begriff, Text und Sprache. Wir sprechen über Bilder im Alltag und in wissenschaftlichen Diskursen, zwangsläufig werden sie zu besprochenen und erhalten dadurch eine hervorgehobene Stellung. Die Sprache wirkt dabei orientierend, strukturierend, erkenntnisgebend, aber auch wertend und sinnvermittelnd; sie gewinnt dadurch einen kaum zu leugnenden Anteil im Umgang mit Bildern.

Die Frage, welche engen Verflechtungen zwischen den beiden Medien bestehen, versucht der Sammelband unter Einbeziehen unterschiedlicher Perspektiven zusammenzufassen. Im Blick bleibt stets auch die didaktische Praxis und Unterrichtswirklichkeit, die nicht nur im Fach Kunst von den beiden Leitmedien geprägt ist. Zur Disposition stehen sowohl kunstpädagogische Sichtweisen, aber auch kunsthistorische, literaturdidaktische, semiotische, allgemeinpädagogische und sozialwissenschaftlich-empirische Aspekte sowie Überlegungen aus der Informatik.

Alle Beiträge unterstreichen ausnahmslos die Aktualität des Themas und die Notwendigkeit, sich der Aufgabe auch in wissenschaftlicher Hinsicht anzunehmen. Festzustellen ist, dass die Unterrichtspraxis schon heute einen Schritt weiter ist und längst dem Ruf nach Interdisziplinarität und Kooperation gefolgt ist. Die begleitenden Fachwissenschaften haben hier sicherlich Nachholbedarf, z. B. in der Frage, welche Fächer überhaupt in der Lage sind, sich sinnvoll aufeinander zu beziehen. Ebenso zeigt sich, dass die theoretischen Grundlagen bisher kaum hinreichend beschrieben und die Möglichkeiten der Zusammenarbeit ausgelotet wurden. Dazu gehören die Formulierung gemeinsamer bildungsperspektivischer und fachdidaktischer Zielsetzungen sowie das Erkennen gemeinsamer Standpunkte. Auch die kritische Frage, ob das Ziel einer gewünschten Komplementarität wirklich erreicht werden kann, steht auf dem Prüfstand, dies auch unter dem Gesichtspunkt einer sinnvollen Rollenzuweisung. Das Abstecken der Terrains und die Betonung des fachlichen Selbstverständnisses ist dabei eine häufig praktizierte

1 Heidegger (2007), S. 11.

und nur zu natürliche Verhaltensweise. Insgesamt ist jedoch festzustellen, dass Berührungssängste fallen und die Bereitschaft, sich auf unbekanntes Terrain zu wagen erfreulich geringer geworden ist. Dies gilt wohl auch für wissenschaftliche Begründungsversuche².

2 Die Bilder im sprachlichen Kontext von Alltag und wissenschaftlichen Diskursen

Wenn die Sprache, wie Heidegger in dem Eingangszitat zeigt, den Menschen essenziell auszeichnet, so fällt auch in unserem Alltag das Sprechen über Bilder in diese selbstverständliche Verhaltensweise. Bilder sind mittlerweile ein fester Bestandteil unseres kommunikativen Handelns. Allein auf Facebook stellen die User nach Angaben des Betreibers 350 Millionen Fotos pro Tag ins Netz. Freilich werden in den privaten und öffentlichen Terrains nur die wenigsten besprochen, darunter sind jedoch auch diejenigen, die offensichtlich so deutlich zu uns sprechen, dass sie sich in laufende Diskurse einbringen und eine beträchtliche Wirkung entfalten. Zu unterscheiden sind u.a. private Bilder, Nachrichtenbilder oder auch Kunstbilder. Zu letzteren gehören die anerkannten Ikonen der Kunstgeschichte. Als Bestandteil des kulturellen Erbes wollen sie wiederholt gesehen und besprochen werden. Ihnen gelingt es Diskurse über Jahrhunderte hinweg am Leben zu erhalten. Im globalen Strom der Bilder tauchen jedoch auch jene auf, deren Status als neue „Ikonen“ im Konsens erst noch ermittelt werden muss. Meist bestechen sie in ihrer dokumentarischen Funktion als „Zeitzeugen“ oder Belege aktueller politischer Ereignisse. Durch entsprechende Kommentierung erhalten sie den Vorzug zu besprochenen Bildern zu werden. Zu vermuten ist, dass sie über das kommunizierte Wissen - wann, wie und wo, was geschehen ist bzw. wer abgebildet ist - sich leichter im kollektiven Gedächtnis verankern. Wahrlich bewegende Bilder der letzten Jahre waren - um nur einige Beispiele zu nennen: die Fotos aus Abu Ghuraib, Charly Hebdo, das pakistanische Mädchen Malala, das syrische Flüchtlingskind am Strand von Bodrum usw. Leicht ließe sich die Reihe fortsetzen. Feststeht, dass manche abstrakte Debatten dadurch erst ihr konkretes Gesicht und eine entsprechende Zuspitzung erhalten. Gerade die Fallbeispiele sprechen zu uns, sie wecken Empathie, da sie stellvertretend von den Dimensionen menschlicher Existenz zu berichten in der Lage sind, von Not, Elend, Glück und Unglück, Weltbewegendem und Belanglosem. So ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass das politische Geschehen mehr denn je durch Bilder bestimmt wird, ja sogar u.U. die Bilder die Politik vor sich her treiben und diese zum Handeln zwingen.

Unter den technischen Bedingungen einer globalen Verbreitung sind Bilder heute omnipräsent und die sich anbahnenden Diskurse lokal nicht begrenzt. Im Falle der Sprache lassen sich meist geografisch bedingt immer noch gewisse Sprachgemeinschaften oder Sprachräume ausmachen. Bilder verfügen dagegen kaum über dergleichen Grenzen, sie werden wirksam, weil wir sie gemeinsam, über jegliche kulturelle Gebundenheit hinweg, rezipieren können. Daher sind sie auch den unterschiedlichsten Kulturen der

2 Jüngste Beispiele für erfolgreiche Kooperationen sind die Ausgaben von Praxis Deutsch, hgg. von Ulf Abraham/ Hubert Sowa und Kunst+Unterricht, hgg. von Alexander Glas/ Ulf Abraham zu den Themen „Text und Bild“ [232/2012] sowie „Literatur und Bild“ [395/396 2015].

Aufmerksamkeit und Rezeptionsbedingungen ausgesetzt, ein Umstand, der bekanntlich zu einer weit von einander abweichenden Lesart und Sinndeutung führen kann, ja sogar beträchtliches Konfliktpotential in sich trägt.

Bei der Frage nach den Gründen, warum Bilder so unterschiedliche Reaktionen auslösen stößt man schnell auf die fast selbstverständliche Tatsache, dass wir selbst teilnehmende Akteure und Gestalter der Rezeptionskontexte sind und daher in kultureller Übereinkunft mitbestimmend wirken. Auch die Bilder selbst erweisen sich als Resultat einer gewachsenen Bildkultur und eines Verständnisses, das einhergehend mit den Bildern sich entwickelt hat. Auf den ersten Blick scheint der Befund fatal und von unausweichlichen Vorbedingungen geprägt zu sein. Die Bildwahrnehmung erscheint als eine Gefangene ihrer selbst, entstanden aus kulturellen, sozialen, historischen und individuell biographischen Bedingungen. Und in der Tat als teilnehmend Wahrnehmende sind wir auch Teil der Konvention des Verstehens³. In Bezug auf die semiotische Theorie von Peirce stellt auch Helmut Pape in der Bild-Sprache-Relation ein notwendiges Erfahrungsvermögen in Gestalt einer Gewohnheit (habit) des Umgangs heraus. Sie befähige, bestimmte früher erfahrene Bilder und Vorstellungen zu ergänzen und erweitern zu können⁴. Als „praktische Verhaltensweise“ sei der Habitus in der Lage, vergangenes Handeln mit künftigem zu verknüpfen. „Das gegenwärtige Bild ist für sich genommen vage und somit relativ unbestimmt“⁵. Eindeutiger kann es werden, wenn es so interpretiert und sprachlich dargestellt werde, dass „es den *Zusammenhang* vergangener Erfahrungen mit ähnlichen Qualitäten verkörpert und Menschen zum habituellen Umgehen mit Bildqualitäten befähigt“⁶.

Dem Bild wird bei Peirce in der Analyse von Pape eher eine passive und impulsgebende Rolle zugewiesen. Doch schon das allgemeine Bedürfnis, über Bilder ins Gespräch zu kommen, ist als heuristischer Versuch zu werten, aus der Zone der Unbestimmtheit auszubrechen und der natürlichen Abwägung zwischen Glaubwürdigkeit und Misstrauen mehr Raum zu geben⁷. Im alltäglichen Bildumgang ist es geradezu notwendig, sich über Wahrnehmungen auszutauschen. Dazu gibt es kein bestimmtes Regelwerk, es findet statt, so wie das menschliche Dasein zu sich selbst und der Welt verhält⁸. Hubert Sowa konstatiert in dieser Frage ein „bildhermeneutisches Urvertrauen“, nämlich ein „konventionelles Funktionieren unserer alltäglichen Bildpraxis“⁹. Panofsky bezeichnet diese Stufe bekanntlich als „vitale Daseinserfahrung“¹⁰. Deutlicher benennt Pape auf der Basis des habituellen Umgangs die Perspektive: „Vorstellungs- und Sehgewohnheiten“ befähigen uns aber auch, sozusagen von der Seite ihrer symbolischen Darstellung und Interpretation her, also ausgehend vom

3 Vgl. Sowa in diesem Band „Wie kommen Bilder ins Gespräch“ S. 249.

4 Pape in diesem Band „Wie die Bilder zur Sprache kommen“, S. 143.

5 Ebd., S. 144.

6 Ebd., S. 145.

7 Z.B. steht die Pressefotografie in ihrem Auftrag zu dokumentieren unter dem Generalverdacht diesen manipulativ zu missbrauchen.

8 Als Ergebnis der Eye-Tracking Versuche (u.a. Glas 2014) lässt sich festhalten, dass ein Sehen und Verstehen immer schon da ist, bevor die Messbarkeit einsetzt.

9 Ebd. Sowa in diesem Band, s. Fußnote 49 auf S. 251.

10 Man mag hier anführen, dass auch Panofsky die stilgeschichtlich/ ikonologische Ebene als objektivierendes Korrektiv der Interpretation einfordert (Vgl. hierzu auch Wagner 2013, S. 32).

begrifflichen Denken, erfahrene Qualitäten in Vorstellungen und Bildern zu verändern und zu ergänzen¹¹. Daraus ist zu schließen, dass Bildwahrnehmungen sich nicht in Konventionen und Gewohnheiten erschöpfen, sondern gerade die sprachliche Verknüpfung es ist, jene „Ereignisse“ zu evozieren, die über die „Kontinuität der Erfahrung“ hinausführen¹². So gilt auch hier, der Zugriff auf Vergangenes eröffnet die Möglichkeit auf Künftiges.

3 Bild, Sprache und Bildhermeneutik

Die Hermeneutik ist als eine wissenschaftliche *Theorie des Auslegens* angetreten. Sie widmet sich explizit dieser Problematik, in dem sie die eben skizzierten Bedingungen und Normen des Verstehens offen zu legen versucht. Boehm fasst den Ansatz in seiner „hermeneutischen Kritik“ so zusammen. Ziel ist, in die „Deutungsgewalt jeweiliger Sehkonzepte“ einzudringen, „deren Grenzen und Tragweite“¹³ offen zu legen. Leicht könnte man Boehm missverstehen und ein Sehen ohne Vorbedingungen einfordern. Mit Gadamer fällt die Antwort jedoch eindeutig aus, der ein „freies“ voraussetzungsloses Sehen zurückweist, auch wenn dergleichen im Sinne des „reinen Empfindens“ wiederholt gesucht wird. Auch Pape kommt in Bezug zur Semiotik zu einer eindeutigen Schlussfolgerung. Bilder sind indexikalisch eingebunden und fordern uns interpretativ heraus.¹⁴

Generell ist damit der Horizont angesprochen, wie Bilder interpretiert und verstanden werden. Wenn in dem vorliegenden Band der Terminus der „sprechenden Bilder“ diskutiert wird, so ist wiederholt im hermeneutischen Sinn die Frage des Rahmens zu stellen: z.B. in welchen historisch gewachsenen Zusammenhängen Bilder auftauchen, welche Funktion ihnen dabei zukommt und auf welche Konventionen Rezipienten zurückgreifen¹⁵. Die Sprache wirkt impulsgebend und übernimmt eine wichtige Rolle des Austauschs und der gegenseitigen Vergewisserung. Dabei gewinnen als auch verlieren in intersubjektiver Übereinkunft die Bilder ihre Glaubwürdigkeit, Eindeutigkeit und Beweiskraft. Es mag überraschen, der Sprache und nicht den Texten gebührt in den angedeuteten Prozessen die Führungsrolle. Auch wenn bekanntlich die Hermeneutik zur Auslegung der Texte angetreten ist, sind doch die Texte wohl eher nachgeordnet und folgen der Sprache. Gadamer geht ebenfalls davon aus, dass der ursprüngliche Zusammenhang von Hermeneutik und Schriftlichkeit eher eine sekundär zu wertender sei. Denn nicht die „Schriftlichkeit als solche ist es, die einen Gedanken auslegungsbedürftig werden lässt, sondern seine Sprachlichkeit, d.h. aber die Allgemeinheit des Sinns, die ihrerseits schriftliche Aufzeichnungen als Folge ermöglicht“¹⁶.

11 Vgl. Pape in diesem Band, S. 143

12 Ebd., insbesondere zum Begriff der Kontinuität s. S. 147 ff.

13 Boehm [199], S. 277.

14 Vgl. ebd., S. 151

15 Hierzu grundsätzlich Sowa 4.1 in diesem Band.

16 Gadamer [1993] S. 402.

4 Kunstdidaktische Positionen zwischen Anthropologie, Imagination und Sprache

Innerhalb dieses knappen Problemaufrisses muss die Kunstdidaktik ihre Position finden, wie sie mit den sprechenden Bildern umgeht und diese in besprochene überführt. Dies ist durchaus als Bildungsauftrag zu verstehen: Heranwachsende sind an die gesellschaftliche Funktion und Wirkmöglichkeit heran zu führen. Nicht nur im Forschungszusammenhang, auch in der Praxis ist daher nach den Resonanzverhältnissen, wie Bilder wahrgenommen, verarbeitet und verstanden werden, zu fragen. Dazu gehört auch die Art und Weise in welchen Kontexten Bilder uns begegnen: auf Facebook, in Printmedien als Postkarte oder im Museum. Ebenso ist die Frage nach den Adressaten des Bildumgangs zu stellen. Welche Voraussetzungen Heranwachsende mitbringen und welche methodischen Verfahren zur Feststellung einer „basic line“ überhaupt anzusetzen sind.

Bereits in Band 1 der IMAGO-Reihe wird der Ansatz ausführlich erläutert wie der fachlich bedingte Bildungsauftrag in der Person des Schülers integriert werden kann¹⁷. Auch unter dem Gesichtspunkt von Bild und Sprachlichkeit rückt die Frage nach den zu bestimmenden Voraussetzungen einer Anthropologie im kunstpädagogischen Handlungsfeld in den Mittelpunkt des Geschehens. Die mehrfach genannten Fähigkeitsbereiche, auf die sich die Kunstpädagogik essenziell bezieht, nämlich die Trias aus Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung, muss auch auf die Fragen um Bildlichkeit und Sprache eine Antwort finden. Eines der zentralen Kernfelder ist dabei die Ausbildung des Vorstellungsvermögens. „Kunstunterricht ist im Kern Bildung der Imagination“¹⁸. Entsprechend ist Lernen ein Modellieren, ein Um- und Neubilden bestehender Vorstellungen. Wie Wahrnehmungen sind auch Bilder vielfältige „Imaginationsanlässe“¹⁹.

5 Kunstpädagogisches Handeln – ein Blick zurück zwischen Sprachskepsis und deiktisch imaginativer Verständigungspraxis

Der an dieser Stelle notwendige Blick in die Fachgeschichte und der Frage, wie die Beziehung Bild/Sprache in den sich abwechselnden Konzepten der Kunstpädagogik reflektiert wird, zeigt ein eher disparates Bild. Einst war das Fach argumentativ in Opposition zur übermächtigen Wortschule angetreten. Vor allem die beginnende Kunsterzieherbewegung um 1900 hat den Gegensatz von Logozentrismus und Bildlichkeit propagiert. Aus heutiger Sicht verständlich, um die eigenen Interessen durchzusetzen und eine Verankerung des Faches „Kunst“ im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schule zu erreichen. Man war überzeugt, dass die Schule lediglich mit abstraktem Wissen, fern von jeglicher Erfahrung ohne Sinnesbezug agiere. Federführend argumentiert Karl Götze auf dem Kunsterzieher-tag in Dresden, dass die Jugend zu oft und zu lange mit dem Studium des gedruckten und

17 Vgl. Krautz (2015), S. 18.

18 Ebd., S. 20.

19 Sowa, Glas in diesem Band; Glas (2014); ausführlich Sowa in diesem Band, S. 241 ff..

geschriebenen Wortes beschäftigt werde²⁰. Götze und die Kollegen seiner Zeit stehen dabei ganz in der Tradition des Künstlerbildes des 19. Jahrhunderts. Der geniale Künstler ist derjenige, der exklusiv die Wahrheit in sich trägt; er braucht demnach nicht zu sprechen, da die Bilder sich aus sich selbst heraus erklären, wenn sie ganz dem Sehprozess überantwortet werden. Das Evidenzprinzip wird die Kunstpädagogik fortan weit über die reformpädagogischen Ansätze der 20er Jahre begleiten. Vor allem die Vertreter der musischen Erziehung entwickeln ein diffuses Verhältnis unter Zurückweisung jeglicher Begrifflichkeit²¹. Erst im Zuge der Visuellen Kommunikation, unter den Einfluss der Dialektik der Frankfurter Schule, schenkt man der verbal sprachlichen Auseinandersetzung wieder mehr Beachtung. Mit der Lektüre von Klaus Holzkamps Publikation „Sinnliche Erkenntnis“ findet die Position einer historisch gewachsenen und gesellschaftlich bedingten Form der Wahrnehmung Eingang in den Begründungsdiskurs. Doch in der Folge reduziert sich die „sinnliche Erkenntnis“ zunehmend subjektbezogen auf ein je individuelles Gewahrwerden – heute zurückgeführt auf den sinnlich-haptischen Bereich einer „Ästhetischen Erfahrung“. Strittig dabei ist, wodurch das Subjekt, insbesondere im künstlerisch kreativen Bereich, konstituiert wird²²: durch die seelische bzw. tiefenpsychologische Dimension, in der das Kind als seelisches Ausdruckswesen vorgestellt wird oder als Individuum, das überwiegend von Stimuli, sensorisch und motorisch, geprägt wird.

Das Konzept „Ästhetische Erziehung“ ist weiterhin getragen vom Evidenzprinzip und dem Postulat des „unschuldigen Auges“. Kaum hinterfragt bleibt die Prämisse eines isolierten Subjekts und seiner innerpsychischen Vorgänge. Bezuggenommen wird mitunter auch auf kaum haltbare kunstwissenschaftliche Ergebnisse. So konstatiert Boehm: „Wenn wir plötzlich nicht mehr wissen, was wir sehen, sehen wir oft wie zum ersten Mal. (...) Schlagartig wandelt sich Altbekanntes zum Unvertrauten“²³. Auch auf der Suche nach dem unverstellten Blick und dem direkten Zugang zu innerer Verfasstheit stehen die Texte unter Generalverdacht, denn sie könnten die Blicke verstellen und einen Sieg über die Bilder davon tragen. Grundsätzlich soll das Sehen von seiner Konventionalität befreit werden. Die Texte sind ein Teil davon, schließlich ist das Gesehene immer schon benannt und begrifflich gefasst.²⁴ Sekundiert werden die Ansätze von der Kunst der klassischen Moderne, die von Beginn an eine Skepsis gegenüber der Begrifflichkeit entwickelt und sich lange Zeit auch als Gegenprogramm zu den Bildnarrationen des Akademismus oder der Historienmalerei verstanden hat²⁵.

20 „Nur nach Maßgabe der Erfahrung können Worte als Symbole der Dinge verstanden werden. Worte sind Symbole, leere Schälle, wenn sie nicht mit bestimmten Vorstellungen und klaren Gedanken erfüllt sind“ (Götze 1902, S. 147).

21 „Das Musische vermag vielleicht über manches zu ‚verfügen‘ ... – z.B. über das Interesse, die Gefühle und Affekte -, aber ganz sicher verfügt es nicht über das Denken und die Denkmittel. Wer denkt, muss Begriffe haben... Hierzu aber ist das Musische unfähig; hier liegen seine Grenzen und hier liegt, weil nur das Begrenzte in die Tiefe wirken kann, auch seine Macht“ (Haase 1951, S. 35 f.).

22 Vgl. Boehm (1999) S. 272.

23 Ebd. Boehm S. 278; Das Unvorhergesehene muss zum z.B. im Experiment als Qualität erst erkannt werden, ein hoher Anspruch, der Ungeübte überfordern dürfte.

24 Dazu auch Boehm (1999) S. 278. Pape zeigt, dass das Herstellen eines Welt- und Objektzugangs keine Darstellungsleistung der Sprache allein ist. Ebd., S. 131.

25 Vgl. Glas in diesem Band: 2.6 Bild und Wort / Kunst und Text.

Ein Ausweg aus der Gegenüberstellung von Kontextualität und „unverstelltem Blick“ deutet sich durch den Bezug auf eine anthropologisch und hermeneutisch begründete Theorie des menschlichen Auslege- und Imaginationsvermögens an, kaum jedoch durch das ausschließliche Bezugsfeld der Kunst. Letztere bedient in guter Tradition – vor allem des 19. Jahrhunderts – den Begründungsmodus von Subjektivität und Individualität. In einer hermeneutisch begründeten Didaktik besteht die berechtigte Option, das Bildungsziel – die Wahrnehmungsmodalitäten in kritischer Sicht offen zu legen – zu erreichen. Vordringlich zeigt sich die Aufgabe darin, alle Bedingungen, anthropologischer, enaktivistischer, soziographischer, biographischer usw. Natur miteinzubeziehen. Die Sprache wirkt hier als Leitmedium, die Erkenntnisprozesse im Austausch zu unterstützen und insbesondere die genannten Parameter auf die Person des Schülers integrativ zu vereinen.

Wenn hier über die Funktion der Sprache in Bezug auf das Medium Bild nachgedacht wird, so muss auch der Status des Subjekts, wie schon gezeigt, einer Prüfung unterzogen werden. Zur Disposition steht das Modell „cartesianisch-dualistischer Prägung, in dem sich das Subjekt denkend selbst schöpft, um dann mit der Welt in Bezug zu treten. Im Entwurf einer relationalen Anthropologie wird der Mensch als grundsätzlich dialogisches, enaktiv-kommunikatives und in Beziehung stehendes Wesen gesehen, dessen Selbst sich nicht in der subjektiven Entäußerung innerer Zustände bildet, sondern in einem antwortenden Verhältnis zu Mitmensch und Mitwelt“²⁶. Bild und Sprache haben in diesen Kommunikationsprozessen einen wesentlichen Anteil. Sprache isoliert die Gegenstände aus dem bildlichen Zusammenhang, indem sie deiktisch die Aufmerksamkeit bindet und auf den Verweischarakter des Bildes in einem Resonanzverhältnis antwortet. Wie die Geste der Hand ist verbales Zeigen ebenso ein Akt des Indizierens, um den Blick unmittelbar zu lenken. Bildlichkeit bedeutet jedoch mehr als nur ein indexikalisches Erfassen der Bildgegenstände. Notwendig ist das Imaginative: in der Verständigungspraxis ist sie stets präsent und entscheidender Bestandteil im kommunikativen Umgang mit Bildern.

So gehen die Beiträge auch in diesem Band von der These aus, dass Vorstellungen analog zur Sprache, zu Erinnerungen, ja sogar zur Identität²⁷ im Wesentlichen sozial konstituiert werden. Damit wird eine entschiedene Gegenposition zu den eben angedeuteten subjektiv-konstruktiven Grundannahmen der „Selbstkonstruktion“ und „Selbstbildung“ eingenommen²⁸.

6 Die Beiträge in diesem Band

Heute, mit Blick auf eine empirische Wende in der Pädagogik und einen wiederentdeckten Bezug zu den anthropogenen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen entstehen neue grundlegende Einsichten für kunstpädagogisches Handeln. Die Didaktik rückt ab vom Bild des „kleinen Künstlers“, Entdeckers oder Wissenschaftlers, der unter „soziokultureller

26 Krautz (2015) S. 19 und ausführlich S. 221 ff.

27 Vgl. Prinz (2013).

28 Vgl. Sowa/ Glas/ Miller (2014) S. 11.

Anleitung“²⁹ nach individuellem Ausdruck und Selbstfindung strebt. Eine Ausrichtung der Übertragung von Konzepten der Kunst, vorrangig aktuellen künstlerischen Entwicklungen auf die bildnerische Praxis von Kindern und Jugendlichen weicht nun den Begründungen, die deutlicher auf ihre mimetischen Bemühungen eingehen.

Die Beiträge in diesem Band fokussieren ausnahmslos die anthropogenen Bedingungen des Heranwachsenden, d.h. die Fragen wie Bilder angeeignet, wahrgenommen, verarbeitet und verstanden werden. Das Phänomen „Bild“ wird vordringlich analog zur Genese der Kinder, Jugendlichen bzw. Erwachsenen und deren Bedürfnis nach Mimesis entwickelt. Der Gegensatz von Bild und Sprache, der vor allem durch den künstlerischen Blick begründet ist, erweist sich schnell als obsolet. Ist die Kinderzeichnung einmal in ihrem Habitus als kommunikatives Phänomen und die Jugendzeichnung als hoch angereicherte Symbolik verstanden, so erkennt man auch das komplementäre und epistemologisch geprägte Beziehungsgeflecht von Bild und Text. Metaphorisch gesprochen, stehen Text und Bild ohne falsche Dichotomie auf Augenhöhe und werden als gleichwertige Partner innerhalb eines kommunikativen teilnehmenden Verhältnisses zur Mitwelt betrachtet.

Auch strukturell folgt der vorliegende Band diesen Prämissen. Grundlagen zeigen sich in den anthropogenen Voraussetzungen, wie sie sich in der Kinder- und Jugendzeichnung darstellen und den darauf aufbauenden Überlegungen einer altersgemäßen Didaktik. Die Übergänge zwischen Sprache und Bild bedürfen einer wissenschaftlichen Begleitung, die unter Berücksichtigung entsprechender Bezugswissenschaften in Kapitel 3 vorgenommen wird. Zum notwendigen Theoriebezug schließen bereits didaktische Überlegungen im Übergang von Bild zu Sprache und umgekehrt von der Sprache zum Bild an.

Die Kapitel 4 und 5 unterscheiden zwischen den Phänomenen des besprochenen Bildes und des beschriebenen Bildes. Beides ist eine alltägliche Kommunikationsform und essentielle Bestandteile der Unterrichtspraxis und nicht nur auf den Kunstunterricht beschränkt. Die Wahrnehmung und das Ringen um das begrifflich Fassbare sind dabei beständige Herausforderung. Sprechen und Schreiben fungieren dabei als Modi des Verstehens. Erneut zeigt sich, dass das in den Rezeptionsprozess eingebrachte Kontextwissen keine Einschränkung darstellt, sondern ganz im Gegenteil das notwendige Imaginationsvermögen sogar erhöht. Eine angemessene Begrifflichkeit ist dazu äußerst hilfreich.

Schon lange erkennt die Deutschdidaktik an, dass das Vorstellungsvermögen essenzieller Bestandteil des Textverstehens ist und eine Bereicherung der Begrifflichkeit vor allem auch durch eine Präzisierung des Vorstellens entsteht. Kapitel 6 zeigt Beispiele auf, wie eine Verbildlichung zur Vertiefung des Textverstehens beiträgt. Bilder wirken wie „Gerüste“ und erhöhen die Tiefe der Zugänglichkeit.

Kapitel 7 ist dann ganz den Fragestellungen der Forschungsmethodik gewidmet und beleuchtet die Problematik der Bildrezeption aus dem Blickwinkel quantitativer und qualitativer Forschungsansätze, aber auch der neu verfügbaren Technologien. Dabei werden sowohl die Videoanalyse, die Erfassung von Bildgesprächen in einer rekonstruktiv hermeneutischen Interviewanalyse diskutiert, als auch die Möglichkeiten der

29 Vgl. Reusser (2006).

Eye-Tracking-Analyse zur Nutzung wissenschaftlicher Fragestellungen in der Kunstpädagogik eingehend erörtert. Hinzuweisen ist darauf, dass erstmals die Ergebnisse der Eye-Tracking-Studie³⁰ mit dem vorhandenen Datensatz einer erneuten Überprüfung aus dem Blickwinkel der empirischen Sozialwissenschaft unterzogen wurden. Hier deuten sich hier ernsthafte Kooperationen an, da kunstdidaktischen Fragestellungen Eingang in die Interessenslagen sozialwissenschaftlicher Ansätzen finden.

Literatur

- Boehm, Gottfried (1999): Sehen. Hermeneutische Reflexionen. In: Konersmann, Ralf (Hrsg.) (1999): Kritik des Sehens. Leipzig, S. 272–298.
- Boehm, Gottfried (2014): Eine verborgene Kunst. Über Form und Schematismus. In: Boehm, Gottfried et al (Hrsg.) (2014): Imagination. Suchen und Finden. Paderborn. S. 13–45.
- Boehm, Gottfried/Alloa, Emmanuel/Budelacci, Orlando/Wildgruber, Gerald (Hrsg.) (2014): Imagination. Suchen und Finden. Paderborn.
- Gadamer, Hans-Georg (1960/1975): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik (1960). 4. Aufl. Tübingen.
- Gadamer, Hans-Georg (1993): Gesammelte Werke. Bd. 2. Hermeneutik: Wahrheit und Methode. Ergänzungen. Register. Tübingen.
- Glas, Alexander (2014): Blickwege als verstehende Deixis. Ein Forschungsansatz zum sehenden Verstehen im Schnittpunkt zwischen Imagination, Sprache und Wahrnehmung. In: Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hrsg.): Bildung der Imagination. Bd. 2. Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen S. 285–309.
- Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2015): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 1. München.
- Götze, Carl: Zeichnen und Formen. In: Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden 1901. Leipzig 1902, S. 141 ff.
- Haase, Otto (1951): Musisches Leben. Hannover.
- Heidegger, Martin (2007): Unterwegs zur Sprache. Stuttgart.
- Holzkamp, Klaus (1973): Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt a. M.
- Krautz, Jochen (2015): Kunstunterricht verstehen?! – Systematische Horizonte der Kunstpädagogik. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2015): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München S. 13–23.
- Krautz, Jochen (2015a): Ich. Wir. Welt. Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2015):

30 Glas (2014) S. 285 ff

Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München S. 221-250.

Prinz, Wolfgang (2013): Selbst im Spiegel. Berlin.

Reusser, Kurt (2006): Konstruktivismus - vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Baer, Matthias (Hrsg.): Didaktik auf psychologischer Grundlage von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung. Bern. S. 151–168.

Sowa, Hubert (2012): Darstellbarkeit und Verständlichkeit innerer Bilder. Grundrisse eines Theorierahmens für bildhermeneutische Forschungen im Felde imaginativer Bildleistungen. In: Sowa (2012), S. 147–175.

Sowa, Hubert (Hrsg.) (2012): Bildung der Imagination, Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen.

Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hrsg.) (2014): Bildung der Imagination. Band 2. Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen.

Wagner, Christoph et. al. (Hrsg.): (2013) Aisthesis. Wahrnehmungsprozesse und Visualisierungsformen in Kunst und Technik. Regensburg.

Wiesing, Lambert (2013): Sehen lassen. Die Praxis des Zeigens. Berlin.

TEIL 2

**KUNSTPÄDAGOGISCHE
GRUNDLAGENFORSCHUNG
ZWISCHEN BILD UND SPRACHE**

2.0

Alexander Glas

Einleitung

Die in diesem Kapitel versammelten Aufsätze geben einen Einblick in die Entwicklung spezifischer Fragestellungen zur Thematik der Bild-Sprache-Text-Beziehung. Ursprünglich waren die Beiträge als je für sich stehende Einheiten gedacht und standen verstreut auf Sammelbände zur Verfügung. Erstmals können die Texte nun im Überblick und in einer zusammenfassenden Form publiziert werden. Der Vorteil ist, dass die Texte - in eine chronologische Reihenfolge gebracht - einen Einblick in einen innerlogischen Zusammenhang der Forschungen gewähren. Über einen Zeitraum von mehr als zehn Jahren lässt sich so eine Folgerichtigkeit der Fragestellung nachvollziehen und eine konsistente Entwicklung aufzeigen.



Abb. 1: Erweiterung des Formenrepertoires durch Vorlagen in der Jugendzeichnung. Mädchen ca. 16 Jahre.

1 Ausgangspunkt: Kinder- und Jugendzeichnung

Die Aufsätze „Form- und Symbolverständnis in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters“ (2000) und „Darstellungsformel und Symbolverständnis in der Jugendzeichnung Voraussetzung für eine subjektorientierte Didaktik im Kunstunterricht“ (2003)¹ markieren zusammen mit der umfangreichen Studie von 1999² den Beginn einer intensiven Auseinandersetzung mit den Phänomenen der Kinder- und Jugendzeichnung. Aus heutiger Sicht waren sie grundlegend und wegweisend für eine Reihe von Forschungsansätzen, die erweiternd und vertiefend letztlich zu einer Wiederentdeckung³ der Bedeutung von Vorstellungsbildung und Imagination in Lehr/Lernprozessen führten.

Die Zeichnung – und insbesondere die Jugendzeichnung – galten als ein wiederzu-entdeckendes Neuland. Verstärkt wurden Ergebnisse aus neueren kognitionspsycho-

1 Beide Aufsätze wurden für diesen Band für Kapitel 2 zu einem Beitrag zusammengefasst: „Darstellungsformel und Symbolverständnis in der Jugendzeichnung Voraussetzung für eine relationale Didaktik im Kunstunterricht“.

2 Glas (1999) (s. 2.2, Fußnote 1).

3 Vgl. hierzu grundlegend Fauser et al. (1996,1999); Fauser (2003); Rentschler et al. (2003).

logischen Forschungen herangezogen, die die Abläufe bei der Zeichentätigkeit näher bestimmten. Verbunden war damit die Option, die schon seit längerer Zeit bestehende Forderung einer subjektorientierten Didaktik weiter zu vertiefen. Heute findet der aus der Auseinandersetzung mit der Zeichnung entwickelte Begriff der Darstellungsformel vielfach Anwendung und Eingang in diverse Begründungszusammenhänge einschlägiger Forschungsansätze⁴. Es zeigte sich, dass der Begriff im erweiterten Maße anschlussfähig ist, z.B. zu den umfangreichen Feldern des Lernens⁵ sowie der Fähigkeit zu Imagination und Vorstellungsbildung. Dabei wurde in der Folge der missverständliche Begriff der Subjektorientierung längst durch einen Rekurs auf die anthropologischen Grundlagen ersetzt.

Der Aufsatz *Was eine Kinderzeichnung erzählt* erörtert Prinzipien einer bildhaften Repräsentation und stellt – zunächst bezogen auf die Entwicklungen der frühen Kindheit – die These eines komplementären Verhältnisses von Sprachentwicklung und dem Bedürfnis nach einer mimetischen Entsprechung auf. Der Text markiert den Beginn der in diesem Band vorgestellten Thematik, nämlich des zur Sprache gebrachten Bildes. Dabei zeigt sich, dass das Postulat einer Darstellungsformel aufs engste mit den Topoi der Sprache in Verbindung gebracht werden kann und eine isolierte Betrachtung der Entwicklungsstränge Sprache und Zeichnung nicht weiter sinnvoll ist. Belege ergeben sich in erster Linie durch den prototypischen Gebrauch, gleichermaßen von Sprache und Zeichnung sowie die Entstehung der Zeichnung aus der deiktischen und performativen Geste, die mit dem Begriffen der Intentionalität und des „joint attention“⁶ in enger Beziehung stehen. Die Sicht auf die Kinderzeichnung erfährt dadurch insofern eine Veränderung als im Schwerpunkt nun ihre kommunikative Bestimmung und ihr Erzählcharakter im Mittelpunkt stehen.

Auch der für diesem Band zusammengefasste Aufsatz zur *Darstellungsformel und zum Symbolverständnis* verfolgt diesen Ansatz. Er behandelt im Schwerpunkt die Frage nach dem inhaltlich erzählerischen Gehalt, vor allem welche Motive Jugendliche in der Zeichnung zu realisieren in der Lage sind. Es zeigt sich, dass die in der kunstpädagogischen Literatur häufig vorgebrachten Vorbehalte gegenüber der Jugendzeichnung, auch bei der inhaltlichen Einschätzung eine Rolle spielen und einer dringlichen Revidierung bedürfen.

2 Bestrebungen der Konventionalisierung als didaktische Herausforderung

Strittiger Kernpunkt unter Fachvertretern ist die häufig angemahnte Tendenz der Konventionalisierung, die nicht nur eine klischeehafte Formanwendung betrifft, sondern auch bei der Formulierung von Inhalten zum Tragen kommt. Vielfach werden diese als nicht authentisch, adaptiv oder gar unkreativ eingestuft. Verfolgt man die Gründe, so stellt man fest, dass der Blick zum einen durch eine weit verbreitete und ideologisch gefärbte Denkfigur des „schöpferischen Kindes“ geprägt ist⁷ und zum andern durch eine mangelnde Didaktik, die die Unsicherheit im Umgang mit der Jugendzeichnung noch verstärkt.

4 Vgl. z.B. Gonser [2016].

5 Vgl. Krautz [2015b] und die Beiträge in: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Heft 1. Lernen

6 Z.B. Tomasello [1999].

7 Vgl. hierzu ausführlich Krautz [2015b] zum Lernbegriff in der Kunstpädagogik und Glas [1999] S. 31 ff.

Was hier im Allgemeinen als Konvention bezeichnet wird, kann auf formaler Ebene mit dem Postulat der Darstellungsformel gleichgesetzt werden. Der Beitrag zum *Sym-bolverständnis in der Jugendzeichnung* führt die theoretische Grundlegung näher aus, gleichzeitig wird aber auch der Bezug zu den Bildpraxen der Jugendlichen hergestellt. Im Kern zeigt sich, dass Jugendliche auf der Basis des verfügbaren Formenrepertoires die Wirklichkeit interpretieren, der Bestand jedoch auf der Kinderzeichnung und der zunehmenden Adaption von Fremdformen beruht.

Die Themen und Inhalte, die Jugendliche von sich aus ansprechen, bedienen Rollenmuster, die einer Erwachsenenwelt als wenig originell, ja mitunter konservativ erscheinen, ein Bild, das kaum zu den aus soziologischen Analysen bekannten Etikettierungen passt. Das „Schwanken zwischen individualistischer Absonderung und vordergründiger Konformität“⁸ bleibt dabei als beständige Herausforderung für die Kunstpädagogik bestehen.

Dennoch gilt es auch hier die Jugendlichen beim Wort zu nehmen und jenseits der Schemata auf die Notwendigkeit und entwicklungsbedingten Verhaltensmuster zu achten. Wiederkehrende Themen umkreisen die Fragen nach der eigenen Befindlichkeit und den Interessen, sich ins Verhältnis zur Welt der Erwachsenen zu setzen. Wo stehe ich in der Gemeinschaft und welche Vorbilder kommen für mich in Frage? Welche Ideale habe ich und wie kann ich diese verwirklichen? Dabei zeigt sich, dass die Themen, die Jugendliche häufig aufgreifen, bezüglich einer bildnerischen Realisierbarkeit eine große Herausforderung darstellen.

Hinzuweisen ist, dass die in dem Aufsatz skizzierten Inhalte als individuell personalisierte Handlungen nicht 1:1 in den Unterricht übertragbar sind. Nur soviel sei hier angedeutet: Viele der Interessenslagen finden sich in den Themen der bildenden Kunst wieder: eine vertiefende Auseinandersetzung kann die Jugendlichen berühren und in dem Versuch, sich selbst zu finden, unterstützen. Kunstunterricht löst damit seine erklärte Absicht ein, reflexive und damit bildende Prozesse zu initiieren. Die Auseinandersetzung mit der objektivierten und objektivierenden Darstellungsformen der Kunst kann hier einen entscheidenden Bildungsbeitrag leisten.⁹

3 Zur Debatte der Konvention

Der, mindestens seit den 80er Jahren feststellbare Ansatz, jugendliches Konventionalisierungsbestreben wenigstens auf theoretischer Ebene zu thematisieren, wirft bis heute eine Vielzahl von Fragen auf, die u.a. auch das Selbstverständnis des Faches Kunst berühren.¹⁰ Die Einschätzung im Umgang mit Formen jugendlicher Konventionalisierung wird in der Nachkriegszeit¹¹, spätestens seit den 60er Jahren vor dem Hintergrund einer ideologiekritischen Sichtung diskutiert. Fehlgeleitete und unterschwellige Orientierungs-

8 Sowa u. a. (2012) S. 6.

9 Vgl. dazu auch die vorgeschlagenen Inhalte in: Sowa (2010) KUNST Arbeitsbuch 2 sowie dazugehörigem Lehrerband 2 (2012).

10 Letztlich bewegt sich der Streit zwischen den Vorgaben der Kinder- und Jugendzeichnungen und den Ansprüchen der Kunst, vornehmlich aktueller Kunst.

11 Vgl. Betzler (1956).

muster der Jugendlichen sollen dabei offen gelegt werden. Jedoch schon Ehmer (1980) betrachtet mit begründeter Skepsis die Debatte um die Fragen des Subjektbezugs und der Ausbildung eines „Individual-Ichs“ (ebd. S. 11). Allerdings konnte mit Blick auf die ideologische Verflochtenheit und eines emanzipatorischen Erziehungsideals kein wirklich didaktisch fundierter Ansatz formuliert werden¹².

In Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen und der Forderung eines professionellen Umgangs erlangt der eben erwähnte Begriff der Konvention heute eine differenziertere Bewertung¹³. Grundlage ist eine veränderte Sicht auf die Kinderzeichnung, die von der Prämisse der Imagination und einer auf Kommunikation hin angelegten Ausrichtung ausgeht¹⁴. Kommunikative Strukturen verlangen immer auch an konventionalisierte normative Formen anzuschließen, sie nehmen die Teilhabe an bereits erprobten und sozial codierten Mustern zum Vorbild. Hubert Sowa stellt dazu fest, dass die bildliche Darstellung von Vorstellungen sich somit in einem Bereich der Konvention konkretisiert, „in dem sich persönliche Darstellungsbedürfnisse in bildsprachliche Regeln einleben und so intersubjektiv konkretisieren. Darstellung ist ein kommunikativer Akt, der eine kommunikativ vermittelnde Konventionalisierung von Vorstellungen erfordert“ (Sowa 2014, S. 59). Ist diese Art Ausgangslage von den Jugendlichen angenommen, so bietet sich die Möglichkeit, diese zu modellieren, gegebenenfalls mit Gegenbewegungen zu antworten oder erprobend konträre Standpunkte zu beziehen, u.U. auch ironisch zu brechen.

4 Das Kind, der Jugendliche als Beziehungswesen

Der hier angedeutete Paradigmenwechsel hin zu einem primär kommunikativen Verhalten weg von einer subjektzentrierten Personalität zu einem Sein in Beziehung und Interpersonalität¹⁵ ist auch einem neu sich formierenden Fachverständnis geschuldet, das die anthropogenen Voraussetzungen¹⁶ des Kunstunterrichts wiederentdeckt. Im Mittelpunkt steht wiederholt die Frage, wer denn dieser bildfähige und sich mit Bildern umgebende Heranwachsende denn sei. Zu welcher Art Bilder er affin ist und welche Ausdrucksformen vorliegen. Die Anthropologie als basale Richtung der Philosophie wird im Zuge dieser Fragestellung als vorrangige Bezugswissenschaft herangezogen.

Unter diesem Blickwinkel erscheint der heranwachsende, neugierige und mit der vorfindlichen Kultur sich auseinandersetzen Mensch nicht mehr als das Wesen der Unreife, der Widersprüche oder der Unsicherheit etc. sondern nach Jochen Krautz als ein grundsätzlich „dialogisches, enaktivistisches, kommunikatives, beziehungshaftes Wesen [...], dessen Selbst sich nicht in der subjektiven Entäußerung innerer Zustände bildet“.

12 „Wir werden (...) alles tun müssen, um die Sinnmomente, die subjektiven Bedeutungen der von uns angebotenen Inhalte überhaupt erst einmal erfahrbar zu machen. Denn auch die zuvor konstituierte Subjektnähe unserer Inhalte und Gegenstände darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch sie dem Verweigerungsverhalten des 'neuen Sozialisationstyps' ausgesetzt sind“ (Ehmer 1980, S. 11).

13 Vgl. Glas (2015a).

14 Vgl. Glas (2015c) S. 305 ff.

15 Vgl. beispielhaft Krautz (2015a), S. 221 ff.

16 Vgl. Glas (2015b), S.199 ff.

Die Person definiert sich somit nicht selbst, sondern bildet sich im antwortenden, dialogischen und reflexiven Bezug auf sich selbst, Mitmenschen und Mitwelt“. Grundlegend ergänzend sind auch die empirischen Forschungen zur relationalen und evolutionären Anthropologie wie sie Tomasello (2009, 2014) zum kooperativen Verhalten und Sonderweg der evolutionären Genese des Menschen vorstellt. Die Streitfrage, ob Menschen sozial oder solitär seien, ist für den Philosophen Christian Thies eindeutig zu Gunsten der ersten Position zu beantworten¹⁷In Abwägung diverser historisch philosophischer Standpunkte zeige dies schon ein Blick auf die menschliche Phylogenese und eine Analyse grundlegender sozialer Beziehungsmuster.

5 Kunstbetrachtung zwischen Sprechendem und Besprochenem Bild

Ausgehend von der inhaltlichen Bezugnahme bei der Analyse von Kinder- und Jugendzeichnung schlägt das vorliegende Grundlagenkapitel auch den Bogen hin zu bildrezeptiven Prozessen. Virulent ist in diesem Zusammenhang die Frage nach den Seh Voraussetzungen und den damit verbundenen Sehgewohnheiten und Konventionen. Die wiederholt erhobene Forderung nach dem „unschuldigen Auge“ als Idealvorstellung des voraussetzungslosen Sehens kann auch in diesem Zusammenhang zurückgewiesen werden. Ein „Sehen“ zurückgeführt auf die Empfindungsebene, vor jeglicher Begrifflichkeit, erscheint auch aus heutiger, didaktischer Sicht ein kaum durchführbares, wenn nicht sogar unmögliches Unterfangen. Nach Alternativen sucht der Text 2.3 in diesem Kapitel, der ausgehend von hermeneutischen Überlegungen und im Zuge einer brauchbaren didaktischen Metapher das Wortspiel und die Metapher des „Pingpong“ bemüht. Veranschaulicht wird das pendelnde Verhalten zwischen logozentrischen und visuell bestimmten Prinzipien. Ziel war, nicht nur die übertriebene Trennschärfe der beiden Medien innerhalb der Kunstpädagogik aufzuweichen und die Korrespondenz zu Nachbarfächern zu suchen, sondern jeweils auch die Rezeptionsvoraussetzungen eingehend zu befragen.

In der Folge entstanden eine Reihe von Aufsätzen, die auch in den jeweiligen Titulierungen das enge Verhältnis von Bild zu Sprache und Text und umgekehrt signalisieren. Die Thematik des Sprechenden bzw. besprochenen Bildes wird dabei aus unterschiedlichen Blickwinkeln erörtert. Wiederholt wird Kunstunterricht als Ort heuristischer vor allem aber hermeneutischer Sinnfindung verdeutlicht. Hermeneutisches Handeln stellt nach Gadamer eine umfassende menschliche Handlungsform dar, in der nicht nur Texte, sondern auch die Sinnfindung von Bildern, Zeichen und Objekten stattfinden. Die Sprache ist dabei handelnde Umgangsform, die die Ressource Aufmerksamkeit gegenüber dem Bild erhöhen, leiten, lenken und - wohl entscheidend für Bildungsprozesse - auszudehnen vermag. Worte beschreiben und führen beschreibend zum Bildverstehen.

17 Thies (2013), S. 94.

6 Bilder als Vorgaben zur Wissensorganisation

Dass Bilder im Bereich der Vorstellungsbildung und Wissensorganisation basale Unterstützung leisten können ist ein Gemeinplatz, der eigentlich keiner Begründung mehr bedarf und doch muss wiederholt darauf hingewiesen werden. Die interne Repräsentation bedarf der „inneren Bilder“ und des Vorstellens. Tagtäglich äußert sich dies im Gebrauch von sprachlichen Metaphern, aber auch in den zahlreichen Handlungsplänen und der auf Mimesis angelegten Forderung einer „Vergegenständlichung“ im Bilde. Eine kognitive Karte ist z.B. notwendig, um sich auf dem Weg zum Arbeitsplatz zurecht zu finden; Texte werden erst durch grundlegende Orientierungsmodelle verständlich. Ludwig Wittgenstein stellt Bilder in ihrer Modellfunktion heraus: Für ihn sind sie ein „Modell der Wirklichkeit“¹⁸. Anke Thyen verweist bei der Frage nach der Beschaffenheit interner Repräsentation vor allem auf den Begriff der Szene. Szenen spezifizieren Sachverhalte und strukturieren wiederum Wahrnehmungen. Bilder bzw. Szenen stellen Rezeptionsmuster bereit und machen uns die Welt anschaulich. „Einen Begriff vorstellen, also eine Vorstellung von Gerechtigkeit, Wahrheit, Glück haben, bedeutet sich Szenen, Handlungen, Verhalten, ja Gefühle vorzustellen“¹⁹.

7 Kunsthistorischer Exkurs

Der Aufsatz *Bild und Wort/Kunst und Text* nimmt dazu eine historischer Perspektive ein. Die Kunst hat sich vor allem im 19. und 20. Jahrhundert der Aufgabe entledigt, die Geschichten und Szenen aus Mythen oder Erzählungen zu verbildlichen. Der Text behandelt den Widerstreit von akademischen Lehre und den zahlreichen emanzipatorischen Bewegungen, die die Kunst vor allem mit Beginn der Moderne genommen hat. Im Rekurs auf die Eigenmittel der Darstellung versucht sie sich zunehmend aus dem Korsett des Historischen, vornehmlich aber des Literarischen zu befreien. Der überbordenden Bildrhetorik der Historienmalerei stellen sich die Vertreter des Realismus, im Anschluss daran aber auch die Impressionisten in den Weg. Die „Null-Form“ des Sagbaren in Gestalt von Kasimir Malewitsch „Schwarzem Quadrat auf weißem Grund“ ist hier sicherlich als eine der radikalsten Wegmarken zu betrachten. In der Dada-Bewegung sind es zunächst sogar die Literaten selbst, die radikal die Begriffe und die Sprachlogik auf den Kopf stellen. Die Künstler folgen den Beispielen und antworten auf ihre Weise mit Collagen und Ready-Mades.

Die Diskurse zu und über die Objekte und Bilder sind damit aber nicht gebannt, ganz im Gegenteil: Die Künstler selbst beteiligen sich aktiv in Form von Manifesten (Malewitsch, Huelsenbeck, Marinetti, Breton), Statements und Interviews (z.B. Duchamp) und befeuern ihrerseits wieder die Diskurse.

18 Wittgenstein [1984], S. 14 f.

19 Thyen [2014], S. 665.

8 Fachdidaktische Überlegungen

Der Beitrag *Fachdidaktische Überlegungen zur Werkanalyse im Bild-Wort-Text-Verhältnis* zeigt, dass die eben skizzierten Entwicklungen auch in die fachdidaktische Diskussion einfließen und in erheblichen Maß zur Polarisierung beitragen. Verfechter, die bei Bildbetrachtungen bzw. Werkanalysen die „reine“ Bildlichkeit“ bzw. das, was das Bild „von sich aus“ zu zeigen in der Lage ist, fordern, stehen jeglichen Formen des Vorgriffs, seien diese konventionell sprachlicher oder didaktischer Natur, kritisch gegenüber. Thematisiert werden Möglichkeiten von Bildrezeptionsprozessen jenseits von Semiotik und des Leitparadigmas der Sprache.²⁰ Die theoretische Begründung erfolgt dazu häufig in Bezug auf die Ansätze Merleau-Pontys, der eingehend die Frage in Auseinandersetzung mit der Malerei Cézannes²¹ behandelt. Zweifellos besitzt der in der Tradition der Phänomenologie argumentierende Merleau-Ponty für kunstdidaktische Überlegungen eine hohe Attraktivität, kann dadurch doch zumindest versuchsweise dem Bild eine alleinige epistemologische Qualität unterstellt werden. So wie der Maler braucht auch der Rezipient nicht „hinter die intellektuell durchdrungene Wahrnehmung zurückzugehen“. Die Malerei suche nach der „Realität, ohne die Empfindung zu verlassen, ohne sich an etwas anderem zu orientieren als an der Natur in der unmittelbaren Impression“, so Merleau-Ponty (ebd. S. 43).

Der Beitrag dagegen lenkt den Blick auf die anthropologischen Bedingungen und formuliert ein Plädoyer zugunsten eines in der Praxis anwendbaren Methodenrepertoires, ohne jedoch die Evidenzansprüche des Bildes gänzlich zu vernachlässigen. Dazu zählt die handelnde²², zeichnerische, aber auch die sprachliche Durchdringung. Bei genauerer Betrachtung erweist sich sogar die vermeintlich unbefangene Erstskeizze als ein bereits von Deutungsmustern durchdrungener Ansatz. In einer umfangreichen Studie konnte Alexander Schneider nachweisen, dass auch die Skizze in der Form der Erstbegegnung als ein interpretierendes und auf Verstehen hin angelegtes Handeln zu betrachten ist. Zeichenfähigkeit und das Alter²³ beeinflussen erheblich den Deutungsrahmen.

Hinzuweisen ist, dass die eigentliche Sinnerschließung jedoch im intersubjektiven und sprachlichen Austausch erfolgt, vor allem dann, wenn die Beteiligten beginnen, das Wahrgenommene, Anmutungsqualitäten, Assoziationen usw. mitzuteilen. Dabei geht es nicht darum, ob das Bild in seiner Gänze wirklich sprachlich zu erschließen sei. Entscheidend ist vielmehr, wie die Heranwachsenden sich in Rezeptionsprozesse einbringen und auf der Basis eines Methodenrepertoires eigene Heuristiken zu entwickeln in der Lage sind.

Der Didaktik kommt hier die Aufgabe zu, entsprechend öffnende Kategoriensysteme bereit zu stellen, die für Rezeptionsprozesse und Bildsorten jedweder Art baukastenartig zur Verfügung stehen. Zu Recht hat in jüngster Zeit Ulrich Heinen die Panofskysche Vorgehensweise als „bestbegründete kunsthistorische Deutungsmethode“²⁴ hervorgehoben,

20 Vgl. Michel (2004), S. 67.

21 Merleau-Ponty in Boehm (2006), S. 43

22 z.B. das Nachstellens des Bildes.

23 Vgl. eingehend Schneider (2015), S. 32.

24 Heinen (2015), S. 8

die jedoch zum Weiterdenken auffordere. Heinen stellt dazu explizit die kaum beachtete „Zirkeldimension“ in den Vordergrund, die durch das Modell initiiert werden kann.

Er geht von intuitiven oder bereits erlernten Heuristiken aus: Sehen, Empfinden, Vorstellen, Rätseln, Erinnern, Wahrnehmen von Wirkungen, Vermuten von Ursachen sind dabei nur einige der grundlegenden Handlungen. Hinzu kommt, dass die Akte des Bedeuten und Verstehens wiederum durch eine erneute Rückbindung an das Bild erfolgen muss. Das beschriebene Verfahren entspricht dabei ganz der Forderung einer hermeneutisch begründeten Didaktik, in der Wahrnehmungsmodalitäten in kritischer Sicht offen gelegt und einer Modellierung unterliegen. Damit wird vorrangig auch ein Bildungsziel beschrieben, in dem Bild und Sprache gleichberechtigt miteinander interagieren.

Literatur

- Betzler, Emil (1956): Neue Kunsterziehung, Frankfurt a. M.
- Boehm, Gottfried (2006) (Hrsg.): Was ist ein Bild? München
- Ehmer, Hermann K. (1980): Ästhetische Erziehung und Subjektivität. In Kunst+Unterricht: Subjektivität und Lernen. Sonderheft. Seelze. S. 4–13.
- Erikson, Erik H. (1970): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel, Stuttgart.
- Fausser, Peter (2003): Lernen als innere Wirklichkeit. Über Imagination, Lernen und Verstehen. In: Rentschler, Ingo/Madelung, Eva/Fausser, Peter (Hrsg.) (2003): Bilder im Kopf. Texte zum imaginativen Lernen. Seelze-Velber S. 242–282.
- Fausser, Peter /Madelung, Eva (Hrsg.) (1996): Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen. Seelze-Velber.
- Fausser, Peter/von Wulffen, Dorothee (Hrsg.) (1999): Einsicht und Vorstellung. Imaginatives Lernen in Literatur und Geschichte. Seelze-Velber.
- Fend, Helmut (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Wiesbaden.
- Glas, Alexander (1999): Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Frankfurt a.M.
- Glas, Alexander (2015a): Schema, Formel, Darstellungsrepertoire. Eine Kontextanalyse zwischen Imagination und Ausführungswissen. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara/Kirschenmann, Johannes (Hrsg.): Zeichnen als Erkenntnis. Beiträge aus Kunst, Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. München. S. 477–494.
- Glas, Alexander (2015b): Anthropogene Voraussetzungen – die Genese der Kinder- und Jugendzeichnung. In: Glas, Alexander/ Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Kunstunterricht verstehen. Schritt zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München. S. 199–219.
- Glas, Alexander (2015c): Bildsprache verstehen: Das Kind als intentionaler Akteur. Zur Parallelisierung von Sprach und Zeichnung. In: Glas, Alexander/ Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Kunstunterricht verstehen. Schritt zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München. S. 305–321.

- Gonser, Lisa (2016): Farben wahrnehmen, vorstellen und darstellen. Die bildbaren Teilhandlungen des male-rischen Könnens. In: IMAGO Zeitschrift für Kunstpädagogik. Bd. 2. Malen. München, S. 60-71.
- Gruschka, Andreas (2012): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar.
- Havighurst, Robert J. (1972): Developmental Task and Education. New York (3. Aufl.).
- Heinen, Ulrich (2015): Welche Kunstgeschichte brauchen wir? In: BDK-Mitteilungen 2/2015. S. 8–9.
- Krautz, Jochen (2015a): Ich, Wir, Welt. Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. In: Glas, Alexander/ Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Kunstunterricht verstehen. Schritt zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München. S. 221–250.
- Krautz, Jochen (2015b): Lernen in der Kunstpädagogik. Systematische Überlegungen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat. In: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Heft 1. Lernen. München. S. 7–18.
- Merleau-Ponty, Maurice (2003): Der Zweifel Cézannes. In: Merleau-Ponty, Maurice: Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Hamburg. S. 3–29.
- Michel, Burkard (2004): Bildrezeption als Praxis. Dokumentarische Analyse von Sinnbildungsprozessen bei der Rezeption von Fotografien. In: ZBBS 5. Jg. H. 1. S. 67–86.
- Rentschler, Ingo/Madelung, Eva/Fauser, Peter (Hrsg.) (2003): Bilder im Kopf. Texte zum imaginativen Lernen. Seelze-Velber.
- Schneider, Alexander (2015): Bilder betrachten lernen. In: BUK0 15. Blinde Flecken. BÖKWE Nr. 4. S. 29–32.
- Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz (Hrsg.) (2010): KUNST Arbeitsbuch 2. Stuttgart, Leipzig, Velber.
- Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz (Hrsg.) (2012): KUNST Lehrerband 2. Stuttgart, Leipzig, Velber.
- Thies, Christian (2013): Einführung in die philosophische Anthropologie. Darmstadt
- Thyen, Anke (2014): Vorstellungsbildung als didaktisches Prinzip. Beispiel einer methodischen Operationalisierung im Philosophie- und Ethikunterricht. In: Sowa, Hubert/ Glas, Alexander/Miller, Monika (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. München. S. 659–668.
- Tomasello, Michael (1999): Social cognition before the revolution. In: Rochat, Philippe (Ed.): Early social cognition. Mahwah, NJ., S. 301–314.
- Tomasello, Michael (2009): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a. M.
- Tomasello, Michael (2014): Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens. Berlin.
- Wittgenstein, Ludwig (Hrsg.) (1984): Tractatus logico philosophicus. Werkausgabe Bd. 1 Frankfurt a. M.

Abbildung

Abb. 1: Aus dem Bilderarchiv des Autors.

2.1

Alexander Glas

Was eine Kinderzeichnung erzählt¹

Die enge Beziehung zwischen der Entwicklung des zeichnerischen Formenrepertoires und der Begriffs- und Sprachbildung wurde von den Beobachtern der Kinder- und Jugendzeichnungen wiederholt thematisiert. Einer der ersten, der die Verbindung zwischen Bild und Begriff untersuchte, war wohl der Psychologe James Sully (1897). Seine Ansätze erhalten heute unter dem Eindruck neuerer Interpretationsformen - vornehmlich im Zusammenhang eines kommunikativen Handlungsmodells (Reiß 1996) und einer kognitionspsychologischen Forschung – erneute Beachtung. Entscheidende entwicklungspsychologische Grundlagen legten neben Günther Mühle (1955) auch die Forscher des französischen Sprachraums, allen voran Georges-Henri Luquet (1927) und im Anschluss daran Daniel Widlöcher (1965, deutsch 1974). Mehrfach wurde die These vertreten, dass das Zeichnen auf den frühen Stufen überwiegend Begriffszeichnen sei. Das Kind zeichne nicht, was es sieht, sondern, was es weiß (Sully), das kindliche Schema sei die „Niederschrift der begrifflichen Merkmale“².

Bis heute blieb die Frage offen, in welcher Form spezifische Korrelationen in der Entwicklung der beiden Medien bestehen. Aufschlussreiche Parallelen zeigen sich offensichtlich dann, wenn das Kind umfangreichere Erzählformen aufbaut. Zu einer genaueren Analyse fehlen immer noch umfangreiche empirische Daten; so muss auf die wenigen literarischen Quellen oder eigenes Untersuchungsmaterial zurückgegriffen werden. Im Bereich der Sprachentwicklung liegen dagegen umfangreiche, zum Teil auch empirische Untersuchungsergebnisse vor.³

Für viele Autoren bestand bisher Konsens darüber, dass in den frühen Entwicklungsschritten des Kindes (bis etwa drei Jahre), die Zeichnung der sprachlichen Entwicklung nachgeordnet⁴ sei. So genannte Ein-Wort-Äußerungen sind meist mit einem Jahr anzutreffen, sinnunterlegte Kritzelformen etwa im Alter von zwei Jahren. Allerdings ist zu vermuten, dass das „Prinzip einer bildhaften Repräsentation“ vom Kind auch schon früher entdeckt wird⁵ und bereits so genannte Schmier Spuren als Ausdruckshandlungen gedeutet werden können. Der kognitionspsychologische Ansatz thematisiert seit längerem das korrelierende bzw. komplementäre Verhältnis von Bild und Begriff⁶, ohne dass vor diesem Hintergrund der Bereich Kinderzeichnung bisher eingehend befragt wurde. Es läge demnach die These nahe, die Kommunikationsformen Wort und Bild als sich ergänzende Partner in der Entwicklung des Kindes zu betrachten. Die Gründe für eine verzögernde

1 Zuerst veröffentlicht in: Kunst+Unterricht, Bild – Wort – Text, Heft 309/310/2007, S. 43–46.

2 Kerschensteiner (1905), S.15 ff.

3 Vgl. Spitznagel (1995), S.166 ff.

4 Vgl. Mühle (1971), S. 50.

5 Vgl. Richter (1987), S. 32.

6 Vgl. Singer (2002) und Singer (2004).

Ausprägung der Zeichnung sind offensichtlich. Die Sprache erfährt durch den natürlichen kommunikativen Austausch mit den Eltern eine beständige Förderung, während in der Regel der Bereich des Schmierens nicht als motorisch-visuelle Ausdruckshandlung oder Vorform einer Kulturtechnik beachtet wird.⁷

Ausgehend von diesen – noch weiter zu bestimmenden – Voraussetzungen ist daher die Frage maßgeblich, durch welche Prozesse das Kind die qualitativ semantische Funktion seiner Zeichnung im Sinne einer Bildmitteilung entdeckt und welche bildordnenden Faktoren wiederum sprachlich erzählerische Formen beeinflussen. Zum Vergleich: In der phonologischen Entwicklung sind es die Laute, die das Kind in ihrer semantischen Bedeutung zunehmend gegenständlich konkretisiert. Entscheidende Entwicklungen ereignen sich zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr. Zeichnung und Sprachentwicklung sind hier gleichermaßen tangiert. Allerdings ist der Versuch einer zeitlichen Präzisierung kaum möglich, da in der Sprachentwicklung im Vergleich zur Zeichnung eine deutlichere interindividuelle Variabilität vorzuliegen scheint.⁸

1 Formel und Begriff

Ein wichtiger Untersuchungsgegenstand der Kinderzeichnungs-forschung ist der Übergang vom Kritzelgeschehen zu den ersten isolierten Graphemen und Formulierungen (Abb. 1–10). Sully vermutet, dass das Kind in dieser Zeitspanne den Begriff von den Dingen nach den Gesetzmäßigkeiten sprachlicher Verallgemeinerung zeichnet. Die graphische Formulierung beruht aber nicht auf einem Abstraktionsprozess, sondern aufgrund einer entdeckten Analogie zwischen Zeichen und Bezeichnetem. „Der kleine Beschreiber braucht nicht das Aussehen seiner Zeichnung mit dem des wirklichen Gegenstandes zu vergleichen; sie ist so richtig, wie nur irgendwie eine Beschreibung es sein kann“⁹. Sully gibt damit bereits den Hinweis, dass für die Zeichentätigkeit des Kindes wohl nicht die „geistige Vision“ - also das interne Vorstellungsbild über das „wirkliche Aussehen der Dinge“ - ausschlaggebend sein kann, sondern eine Art kognitive „logische Form“, die zur „Definition oder Beschreibung“¹⁰ herangezogen wird.

Vergleichbar zu den Ansätzen Sullys deutet auch Luquet die ersten graphischen Setzungen als Resultate eines „inneren Modells“¹¹, eine Art (intellektuelle) „Elaboration“ empirischer Gegebenheiten¹².

Daniel Widlöcher differenziert die Theorie Luquets nochmals dahingehend, dass er vor allem den exemplarischen Charakter betont und ausgehend von einem „individuellen

⁷ Vgl. Richter (1987), S. 24.

⁸ Vgl. Spitznagel (1995), S. 191.

⁹ Sully (1897), S. 367.

¹⁰ Ebd., S. 367.

¹¹ Vgl. Luquet (1927), S. 80.

¹² Vgl. Richter (1987), S. 269.

Gegenstand“ den „allgemeiner Wert“ des inneren Modells herausstellt.¹³ Hier zeigen sich Parallelen zu dem von mir favorisierten Begriff der Darstellungsformel¹⁴, der vor allem die kognitionspsychologischen Zusammenhänge bei der Entstehung einer Zeichnung herausstellt. Damit wird weniger die konservative Struktur als vielmehr die Varianz und die Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten der ersten ikonischen Zeichen betont.

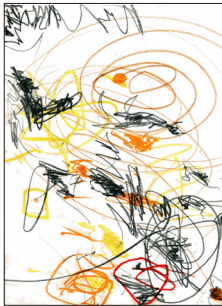


Abb. 1



Abb. 2 (1;6 Jahre)

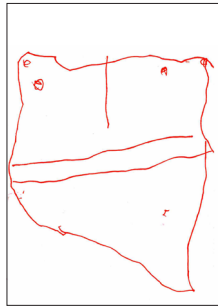


Abb. 3, Kopf (2;6 Jahre)

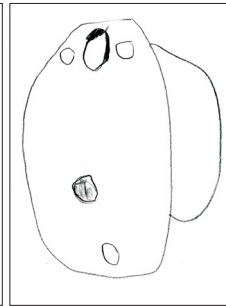


Abb. 4, Haus (2;6 Jahre)



Abb. 5, Pferd (2;0 Jahre)

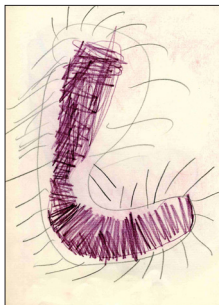


Abb. 6, Raupe (2;6 Jahre)



Abb. 7, Gespenst (2;6 Jahre)

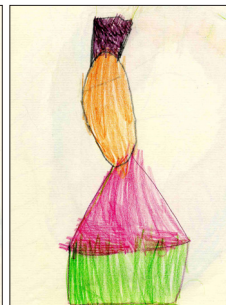


Abb. 8, Kirche (2;6 Jahre)



Abb. 9, Familie (3;3 Jahre)

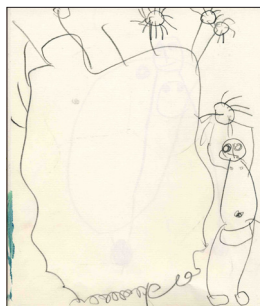


Abb. 10, Apfelernte (3;8 Jahre)

¹³ Vgl. Widlöcher (1974), S. 65.

¹⁴ Vgl. Glas (1999).

Die Abbildungen [1- 10] zeigen exemplarisch eine Abfolge verschiedener Entwicklungsschritte, an deren Ende die erzählerische Struktur eines komplexeren Bildinhalts „Apfelernte“ steht. Die ersten Formeln treten dabei im Kontext eines unterschiedlichen Bedeutungszusammenhangs auf. Vergleichbar der Syntax eines Satzes, der sich ebenfalls immer wieder neu aus unterschiedlichen sprachlichen Elementen formiert, entstehen aus der Rundform und deren Variable verschiedene semantische Topographien. In der sprachwissenschaftlichen Terminologie wird der Begriff „Topos“ als feste immer wieder gebrauchte Formulierung verwendet. Entscheidender Bestandteil ist dabei die Entdeckung einer graphischen Formel, die wechselweise verschiedene Bestimmungen zulässt. Mit dem Erscheinen dieser ersten Formulierungen zeigen sich Formeln, die für die weitere zeichnerische Entwicklung zu einer bestimmenden Größe werden. Nahe liegend ist die These, dass überhaupt das gesamte Zeichenvermögen vom frühen Kindesalter bis zum erwachsenen Laien auf dem Abrufen und der Modifikation eines bestimmten Formelwissens aufbaut.¹⁵

Die Abbildungsreihe [1-10] zeigt deutlich erste entdeckende Ansätze: eine Modifizierung und Differenzierung der Rundform hinsichtlich verschiedener Darstellungsinhalte. Schon im Kritzelgeschehen experimentieren Kinder mit Abbildungsmöglichkeiten. Analogien entstehen im Bewegungsgeschehen.¹⁶ Basis der Ähnlichkeit ist nicht die visuelle Kontur, „sondern die Ähnlichkeit der beobachteten Bewegung mit der Malbewegung“ (ebd., S. 14). So werden die Bewegungen eines Flugzeugs mit einem kreisenden Stift gleichgesetzt und zugleich mit einem Brumngeräusch näher verdeutlicht.

Vergleichbar sind die beschriebenen Prozesse mit den ersten Stufen der Sprachentwicklung. Das Kind erprobt den Bereich der Laute/Töne – im Rachenraum können etwa 50 verschiedene Laute gebildet werden – aus dem sich die spezifische Wortbildung, letztlich die Sprache (Phonetik) entfaltet. Die Gewissheit, dass die Dinge einen Namen haben, stellt sich schon sehr früh ein. Aus einem lustvollen Geprabbel schälen sich zunächst Protowörter, wie etwa „Lablab“ für Waschlappen, heraus. Damit erkennt das Kind die ersten Abbildungsmöglichkeiten¹⁷ und kann Lautfolgen bestimmten wiederkehrenden Objekten (Objektpermanenz) zuordnen, letztlich entdeckt es hier die komplexe Welt der symbolischen Zuordnungen.

Wiederholt wurde auf der Stufe der Ein-Wort-Äußerung und dem ausschließlichen Gebrauch von Nomina die Vermutung geäußert, dass das Kind mehr weiß, als es sagen kann.¹⁸ „Paralinguistische Merkmale“, mimisch- gestische Aktionen zwischen Kind und Eltern spielen in der Kommunikation eine große Rolle. Dabei erkennen die Eltern sehr schnell, ob ihre Deutungen durch das Verhalten des Kindes bestätigt werden.¹⁹ Auch das Kind benutzt performative Gesten, um auf die gemeinten Gegenstände zu zeigen. Dabei tritt sowohl im Spracherwerb als in der Zeichnung ein Phänomen auf, dass der Wortgebrauch auch aufgrund einer perceptiven Ähnlichkeit erfolgt, beispielsweise überträgt das

15 Vgl. Glas (1999).

16 Vgl. Schuster (1990), S. 14.

17 Vgl. Clark (1973).

18 Vgl. Stern/ Stern (1922); vgl. auch Spitznagel (1995), S. 190.

19 Vgl. Brown (1973).

Kind das bereits vertraute Wort Ball auf die runde Form des Mondes²⁰. Kinder verwenden die ersten erlernten Wörter überwiegend auch in ihrer extensionalen Bedeutung - damit ist weniger der Begriffsinhalt, als vielmehr der Bedeutungsumfang ausschlaggebend. Auch in der Zeichnung ist ein prototypischer Gebrauch der ersten Grapheme feststellbar. Abbildung 9 zeigt die extensionale Bedeutung des Kopffüßlers, der nun für verschiedene Personen aus dem Umkreis des Kindes herangezogen wird. Perzeptive Ähnlichkeiten ergeben sich offensichtlich hinsichtlich Form, Größe, Bewegung²¹ aber auch durch funktionale Ähnlichkeiten²².

Kinder lernen beim Spracherwerb ebenfalls die „allgemeinsten distinktiven Merkmale“ zuerst²³. David Palermo konnte zeigen, dass Wortbedeutungen zunächst „Prototypen“ sein können, die aus „besten Exemplaren“ bestehen und eine „Konfiguration von Beziehungen zwischen abstrakt perzeptiven, funktionalen und affektiven Faktoren“²⁴ andeuten. Auch in der zeichnerischen Entwicklung bauen sich die ersten Prototypen etwa aus der Rundform und ihrer extensionalen Bedeutung auf. Zunächst sind es noch unbestimmte Formeln, die dann durch Aggregieren zu einer Differenzierung des gemeinten Gegenstandes führen (Abb. 4-5).

2 Entwicklung des zeichnerischen Vokabulars

Die ersten Kritzelzeichnungen umfassen zunächst eine Vielfalt von Graphemen, aus denen sich die ersten mimetischen Zeichen ausgrenzen. Entscheidend ist hier die Frage, welche Grapheme weiterhin nicht mehr als zufällige motorische Ereignisse auftreten, sondern visuell gespeichert werden und im Anschluss - als wieder verwendbares Repertoire - verschiedene Bedeutungsinhalte erhalten. Offensichtlich sind wir schon in den ersten Lebensjahren in der Lage, Linien oder umgrenzte Regionen nicht nur als solche zu sehen, sondern als „analoge Vertreter“ von etwas anderem²⁵ zu erkennen.

Die „prospektiven Fähigkeiten“²⁶ zeigen sich vor allem dann, wenn biologisch relevante Reizfigurationen wie die menschliche Gestalt (Kopffüßler) oder das menschliche Gesicht (Abb. 3) erkannt werden. Die Geschlossene Rundform ist als ein entscheidender Schritt zu einer gezielten mimetischen Wiedergabe zu verstehen. Die Verortung weiterer Grapheme führt dann zu deren schrittweisen Konkretisierung und zum Vollzug einer Art Besitznahme - was letztlich eine Wiederholbarkeit herbeiführt. Mittels der Reihung gleicher Elemente entsteht ein erstes Darstellungsrepertoire – z.B. Haus, Pferd, Kirche (Abb. 4,5,8) –, die ebenfalls als begriffliche Setzung verstanden werden können.

20 Vgl. Clark (1973).

21 Vgl. Spitznagel (1995), S. 201.

22 Vgl. Nelson (1974).

23 Vgl. Spitznagel (1995), S.203; vgl. auch Clark (1973).

24 Palermo (1978), S. 245.

25 Widlöcher (1974), S. 80.

26 Ebd., S. 81.

In semantischer Lesart artikuliert sich hier eine prototypische Allgemeinvorstellung. Eine weitere Differenzierung erfolgt dann, wenn eine Erweiterung des Darstellungsrepertoires vorliegt. Abbildung 4 zeigt, dass bereits in den frühen Phasen der mimetischen Ausdeutung eine erzählerische Differenzierung erfolgen kann. Die Rundform des Hauses ist erweitert durch die Rundformen Balkon und Fenster. Steht keine Formel wie bei der aus dem Fenster blickenden Schwester zur Verfügung, wird für deren Markierung aus den vorangehenden Entwicklungsstufen ein Kritzelzeichen eingesetzt.

Der Psychologe Martin Schuster deutet den Zeichenvorgang in „seiner Essenz als metaphorisches Denken“²⁷. Der Mensch ist aufrecht, schmal und lang, ein Pferd ist eine horizontale Längenausdehnung, das Haus eine ausgegrenzte Hülle. Metaphern sind „Element der Sprache und des Denkens“²⁸. „Daraus ergibt sich die primär semantische Funktion der Zeichnung. Das Kind hat das Bedürfnis, die Dinge so darzustellen, dass ein Betrachter sie identifizieren kann.“²⁹

Die Zeichnung wird damit in ihrer kommunikativen Bedeutung erkannt und ein gleichgestelltes Äquivalent zur Erzählung. Das graphische Darstellungsrepertoire ersetzt die Sprache in Worten, das Bedürfnis ist das gleiche: zu informieren und zu erzählen.³⁰

3 Erste Erzählweisen

Die Schilderung einer Apfelernte (Abb. 10) ist als frühe Erzählform zu verstehen. Die Bildmetaphorik scheint auf den ersten Blick mit seinen relationalen Größen und Tätigkeiten gegenüber der Sprachdifferenzierung im Vorteil, da bereits durch die Beziehungen der Bildelemente untereinander eine komplexe Bildstruktur und damit Erzählform aufgebaut werden kann. In präsentativer Gleichzeitigkeit ist eine Figur mit nach oben greifenden Armen, die mit Strahlen deutlich gekennzeichneten Äpfel und der als großes Volumen alles überragende Baum zu erkennen. Den Gegenständen und Sachverhalten werden fast zwangsläufig bestimmte prädikative Bestimmungen zugesprochen (z.B. der Baum ist groß) und in Handlungsräume eingebunden. Das Bild wirkt dabei in seiner ordnungsgebenden Funktion präzisierend und bringt weitere bildsemantische Merkmale hervor. Die Rundform ist dabei kleinste bedeutungstragende Formel, wird jedoch mit mehreren symbolischen Zuweisungen versehen. Ihr ausdrücklich unspezifischer Charakter ermöglicht in diesen ersten Darstellungen die Realisierung ganz unterschiedlicher Gehalte. So steht die Rundform für Apfel, Baum, Füße, Kopf etc. Prädikative Charakterisierungen (Größen, Bedeutungen im Sinne hierarchischer Reihenfolgen) und präpositionale Bestimmungen (neben, auf, am etc.) konkretisieren sich ebenfalls erst durch die Stellung im Bildzusammenhang. In der diskursiven Sprachbildung entsteht erst allmählich eine vergleichbar komplexe und umfassende Erzählstruktur und Sprachsyntax.

²⁷ Ebd., S. 20.

²⁸ Lakoff/Johnson (2003), S. 8.

²⁹ vgl. Widlöcher (1974).

³⁰ Vgl. ebd., S. 51.

Ausgehend von einem linguistischen Standpunkt, vergleicht auch Widlöcher die aufeinander verweisenden Bildelemente (Bildstruktur) mit sprachlichen Signifikaten. Am Beispiel des Begriffes Haus zeigt er, dass das bildliche Zeichen in seiner Komplexität aus der Verknüpfung weiterer bildlicher Zeichen – Dach Fenster, Fassade, Tür – besteht. Für eine Lesbarkeit und Charakteristik ist deren Anordnung im Bildzusammenhang entscheidend, beispielsweise gewinnen zwei gekreuzte Linien nur dann ihre Bedeutung „Fenster“, wenn sie dem Zusammenhang „Haus“ angehören. „Im Unterschied zum sprachlichen Zeichen, das der Analyse überhaupt kein Detail des Hauses liefert, erlaubt uns das Bildzeichen eine Analyse seiner Details. Aber diese Details erhalten nur dadurch ihren Sinn, als sie dem formalen Zusammenhang angehören, der den Schlüssel für ihre Bezeichnung gibt“³¹.

4 Sprachliche und bildhaft zeichnerische Prozesse

Bildliches Zeichen und Begrifflichkeit sind von Beginn an durch ihre verschiedenen Bezugssysteme gekennzeichnet; beide nehmen jedoch an den gleichen Entwicklungsprozessen des Kindes teil, nämlich am Aufbau kommunikativer und symbolischer³² Mitteilungsformen. Für das Kind bedeutet dies, dass Begrifflichkeiten in unterschiedlichen, jedoch sich ergänzenden Kommunikationsformen entwickelt werden. Sprache ist gekennzeichnet durch diskursive lineare Bestimmungen. Im Vergleich dazu fehlt bildhaften Zeichen dergleichen Konventionalität, der Aussagewert ergibt sich wie oben dargestellt, aus der Relation des Bildzusammenhangs. In der Sprache ist es die Sprachsyntax, die die Verknüpfungen der Worte regelt. In den ersten Zeichnungen ist die Rundform bzw. Umgrenzung einer Region der größtmögliche begriffliche allgemeine Nenner, bzw. die kleinste bedeutungstragende Einheit, die eine Kennzeichnung vieler Gegenstände ermöglicht. Gerade das Fehlen der syntaktisch-formalen Regeln bedeutet für die Erzählweise des Kindes eine Vielfalt der Kombinationen und „Freiheit der Ausführung“³³. Die Möglichkeit der Erzählung ist gegeben, sobald eine Verräumlichung und Verortung der Bildbestandteile auf der Bildfläche stattfindet. Das Kind baut dazu langsam die orthogonalen Bezugsgrößen - oben, unten und die beiden seitlichen Begrenzungen - als räumliches Bildfeld auf. Dadurch ist ein Bezug zu räumlichen Relationen wie Anordnung der Objekte, Bestimmung der Größenverhältnisse, Verknüpfungen von Handlungen darstellbar. Diese lassen sich als vorbegriffliche prädikative bzw. präpositionale Gegenstandsbestimmungen interpretieren. Nach dieser knappen Analyse deutet vieles darauf hin, dass von einem komplementärem Verhältnis ausgegangen werden kann. Sprachliche und bildhaft zeichnerische Prozesse übernehmen gleichwertige, sich ergänzende Rollen in den kindlichen Aneignungspraxis, in der Symbolbildung und in der Differenzierung der Erzählstruktur.

31 Widlöcher (1974), S. 87.

32 Vgl. Gardner (1999) S.36.

33 Vgl. Widlöcher (1974), S. 89.

Literatur

- Brown, Roger (1973): A first language, Cambridge, Mass.
- Clark, Eve V. (2003): First language acquisition. Cambridge.
- Clark, Eve V. (1973): What's in the world? On the child's acquisition of semantics in his first language. In: Moore, Timothy E. (Ed.) Cognitive development and the acquisition of language. New York.
- Gardner, Howard (1999): Kreative Intelligenz. Frankfurt a. M./New York.
- Glas, Alexander (1999): Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Frankfurt a. M.
- John-Winde, Helga/Roth-Bojadzhiev, Gertrud (1993): Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Baltmannsweiler.
- Kerschensteiner, Georg (1905): Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München.
- Kirchner, Constanze (2003): Kinder- und Jugendzeichnung. In: SB KUNST+UNTERRICHT, Kinder- und Jugendzeichnung.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (2003): Leben in Metaphern. Heidelberg.
- Lukens, H. T. (1897): Die Entwicklungsstufen beim Zeichnen. In: Die Kinderfehler. Zeitschrift für Päd. Pathologie und Therapie. 2. Jahrg., H. 1.
- Luquet, Georges-Henri (1927): Le dessin enfantin. Paris.
- Luquet, Georges-Henri (1977): Le dessin enfantin. 3. Aufl. Lausanne u.a.
- Matthews, John (1984): Children drawing: Are young children really scribbling? Early Child Development and Care. London.
- Meili-Dworetzki, Gertrud (1982): Spielarten des Menschenbildes. Ein Vergleich der Menschenzeichnungen japanischer und schweizer Kinder, Bern/Stuttgart/Wien.
- Mühle, Günther (1975): Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. Berlin/Heidelberg/New York.
- Nelson, Keith E. (1974): Concept, Word and Sentence: Interrelations in Acquisition and Development. Psychological Review, 81(4), S. 26–285.
- Palermo, David S. (1978): Psychology of language. Glenview, Ill.
- Reiß, Wolfgang (1996): Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Richter, Hans-Günther (1987): Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Düsseldorf.
- Schuster, Martin (1990): Die Psychologie der Kinderzeichnung. Berlin/Heidelberg.
- Singer, Wolf: Das Bild in uns – vom Bild zur Wahrnehmung. In: Maar, Christa/Burda, Hubert (Hrsg.) (2004): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. Köln.
- Singer, Wolf (2002): Der Beobachter im Gehirn. Frankfurt a. M.
- Spitznagel, Albert: Entwicklung der Sprache und des Sprechens. In: Hetzer/Todt/Seiffge-Krenke/Arbinger (Hrsg.) (1995): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Heidelberg/Wiesbaden.
- Stern, Clara/Stern, William (1922): Die Kindersprache. Leipzig.
- Sully, James (1897): Untersuchungen über die Kindheit. Psychologische Abhandlungen für Lehrer und gebildete Eltern. Leipzig.
- Widlöcher, Daniel (1974): Was eine Kinderzeichnung verrät. München.

2.2

Alexander Glas

Darstellungsformel und Symbolverständnis in der Jugendzeichnung

Voraussetzung für eine relationale Didaktik im Kunstunterricht¹

Das Interesse der Forschung an der Bildproduktion von Jugendlichen war im Gegensatz zur Kinderzeichnung immer nur von kurzer Dauer. Jugendzeichnung wurde lange als problematische Variante der Kinderzeichnung betrachtet oder als vernachlässigbare Übergangsphase zur Erwachsenenzeichnung interpretiert. Eine anhaltende Auseinandersetzung mit den basalen bildnerischen Voraussetzungen von Jugendlichen erscheint mit daher dringend erforderlich. Im Folgenden soll der Blick nicht nur auf die Zeichentätigkeit als solche gerichtet sein, sondern generell, auf der Grundlage einer pädagogisch anthropologischen Fragestellung, eine Annäherung an die subjektiven Ausgangslagen von Jugendlichen herbeigeführt werden. Übereinstimmend dazu erhält der Begriff „Subjektivität“ eine praxisbezogene Konturierung². Ich versuche ihn nach zwei Gesichtspunkten zu beleuchten: Einmal hinsichtlich der kognitiven Grundlagen von Zeichentätigkeit und zum anderen in Bezug auf die besonderen Ich-Erfahrungen, Ich-Qualitäten und Biographien, die sich in diesen Prozessen artikulieren können.

1 Zur Problematik der bildnerischen Produktion von Jugendlichen

Rein körperlich gesehen, erreichen Jugendliche etwa ab dem 12.–15. Lebensjahr sehr schnell den Status eines Erwachsenen. Nicht nur bei Pädagogen führt dieses Erscheinungsbild häufig zu Irritationen und Fehleinschätzungen. Die Folge ist eine Überforderung des Jugendlichen. Der Heranwachsende ist jedoch noch keineswegs in der Lage, die intellektuellen und sozialen Ansprüche der Erwachsenenrolle zu erfüllen. Sein Verhalten ist häufig von einem „reaktivierten Egozentrismus“ gekennzeichnet³, d.h. der Jugendliche geht davon aus, dass die Umwelt sich gleichermaßen mit seinen Interessen, Konflikten und Gedanken beschäftigt, wie er selbst es tut. „Der Adoleszente hält sich für den Nabel der Welt, wähnt sich als Mittelpunkt einer ihn begutachtenden und beobachtenden Umwelt und verbringt viel Zeit mit Tagträumen, in

1 Zuerst veröffentlicht in: Busse, Klaus-Peter (Hrsg.) (2003): Kunstdidaktisches Handeln. Dortmunder Schriften zur Kunst. Dortmund. Und: Kinder und Jugendzeichnung, hgg. von Constanze Kirchner, Kunst+Unterricht, Heft 246/247/2000. Beide Aufsätze wurden für diesen Band geringfügig aktualisiert und zu einem Gesamttext zusammengeführt.

2 Der Begriff des „subjektzentrierten Lernens“, der im ursprünglichen Untertitel des Aufsatzes angeführt wurde, bedarf einer eingehenden Klärung und Revidierung. Mit dem Bezug zur Anthropologie muss der Begriff gegenüber radikalen Auffassungen, wie etwa dem Paradigma der „Ästhetischen Erfahrung“, abgegrenzt und neu positioniert werden. Die Ergebnisse des Forschungsverbundes IMAGO gehen dagegen von einem relationalen Lernbegriff aus, der grundsätzlich Lernen in sozialen Beziehungsfeldern begreift (vgl. Krautz 2015, Sowa 2015).

3 Vgl. Inhelder/ Piaget (1958).

denen er sich in wechselnden Rollen als Held oder Märtyrer, der unter intoleranten Eltern, Lehrern oder Freunden leidet, sieht⁴. Die eigene Gefühlswelt gilt es zu entdecken, sie wird als einzigartig betrachtet und könne ohnehin nicht von Außenstehenden nachvollzogen werden.

Auch im Bereich der Bildproduktion wird häufig eine zu hohe Erwartungshaltung, selbst von Fachleuten, herangetragen. In Verbindung mit wachsender Kritik am eigenen bildnerischen Können entsteht Scheu und Verunsicherung, die neue affektive Gestimmtheit dem seit der Kindheit gebrauchten Medium, Zeichnung oder Malerei, anzuvertrauen. Quantitativ gesehen ist daher im Vergleich zum Kindesalter die zeichnerische Bildproduktion eher rückläufig, steigend dagegen das Interesse am konsumtiven Umgang mit visuellen Medien wie Video, Film und Computerspielen. Unter Umständen müssen Jugendliche die Möglichkeiten der Darstellung unter den gewandelten Bedingungen erst wieder neu entdecken. Die Bedeutung des selbsterstellten Bildes als Kommunikationsform ist für viele Jugendliche in der aktuell turbulenten Entwicklungssituation – gerade hinsichtlich der schnellen Verfügbarkeit und Verbreitung – kein Novum, notwendig sind jedoch didaktische Impulse, um die Vorteile des Mediums für sich zu gewinnen. Die Auseinandersetzung mit der Zeichnung bietet die Chance, die Kontinuität des Ausdrucksrepertoires zwischen Kindheit und Jugendalter zu gewährleisten und den Tendenzen einer jugendlichen „Unartikuliertheit“ entgegenzuwirken.

Die Zeichnung ist dabei ein Medium, das nicht nur die Gegenstände und Ereignisse der sozialökologischen Nahzonen⁵ der kindlichen Lebenswelt zu thematisieren in der Lage ist, sondern die Zeichnung stellt auch ein potentiell offenes Reflexionsorgan für den erweiterten jugendlichen Erfahrungshorizont dar. Dazu zählen insbesondere die subjektiv emotionalen Befindlichkeiten wie Phantasien, Ängste, Wünsche, Träume und die Suche nach Idealen. Bilder bieten einen hohen Grad an Anschaulichkeit und eine simultane Gegenwart der Bestandteile. Solcher Art „präsentative Formen“ sind letztlich Repräsentanten einer verdichteten subjektiven Wahrnehmung und ermöglichen die Steigerung hin zu poetischen und fabulierenden Verhaltensweisen.⁶ Daher rührt ihre Offenheit gegenüber Ideen und dem Emotionalen. In der Summe sind dies Eigenschaften, die dem Darstellungsbedürfnis von Jugendlichen sehr entgegen kommen.

2 Was unterscheidet die Kinder- zur Jugendzeichnung?

Woran erkennt man nun Jugendzeichnungen, was sind ihre „stilbildenden“ Kennzeichen? Die Frage nach Erscheinungsbild und allgemein bestimmenden Faktoren der Jugendzeichnung findet auch im Licht neuester Forschungsergebnisse und Publikationen nur zum Teil eine eindeutige Antwort. Die wenigen Autoren, die sich bisher mit Jugendzeichnung auseinandergesetzt, unterscheiden sich schon in der Frage der Entwicklungsmodalitäten: ist die Jugendzeichnung, losgelöst von der Kinderzeichnung als eine qualitativ eigenständige ästhetische Erscheinungsform zu betrachten [Mühle, Richter 1987] oder sind vielmehr Kontinuität und Wandel in Anknüpfung an die vorangehenden Entwicklungsstufen die herausragenden

4 Seiffge-Krenke [1995], S. 376.

5 Vgl. Bronfenbrenner [1981]; vgl. auch Baacke [1991].

6 Vgl. Langer [1979], S. 99.

charakteristischen Merkmale? Ist es mit Blick auf den schon oben angedeuteten rein quantitativen Rückgang überhaupt lohnenswert mit einer kleinen Sparte ästhetischer Äußerung zu beschäftigen?⁷ Für viele Autoren erfüllt die Jugendzeichnung nicht mehr ihre Erwartungen nach kindlicher Spontaneität, Ursprünglichkeit und Autonomie, was häufig mit dem Etikett des „Niedergangs“ oder der Verflachung bildnerischer Qualität belegt wurde. Je nach ideologischem Standpunkt entstehen so verschiedene Beschreibungsansätze. Zum einen wird speziell die Zäsur zur Kindheit mit Brüchen und Krisen hervorgehoben. Zugrunde liegt ein Denkmodell, das eine „hypertrophe“ Bewertung des Kinderbildes als eine kunstanaloge Handlungsform⁸ betrachtet (vgl. Reiß). Folglich erlischt das Interesse der Autoren, jedenfalls was die Zeichnung betrifft und man wendet sich anderen jugendtypischen ästhetischen Betätigungsfeldern zu, die mit der Begriffs des „jugendkulturellen Ausdrucks“ verhandelt werden.

Zum anderen erscheint aus heutiger Sicht die These einer strikten Abgrenzung zu den Entwicklungslinien der Kindheit, mit Blick auf eine Theorieverknüpfung kognitionspsychologischer Ansätze, besonders im Übergangsbereich zwischen später Kindheit und Jugendalter, kaum haltbar. Im folgenden ist zu zeigen, dass im Ausdruckskanon der Jugendlichen dem Formenrepertoire der Kindheit eine wichtige basale Funktion zukommt. Jugendzeichnung ist nicht grundsätzlich ein Neubeginn. Der Versuch der Formulierung von verbindlichen Wegmarken in der Tradition formalanalytischer Untersuchungsmethoden, die ausschließlich die bildnerische Entwicklung fokussieren, stößt schnell an seine Grenzen. Im Jugendalter führen regressive Erscheinungsformen oder die Möglichkeit alle zur Verfügung stehenden Formen und Inhalte überwiegend aus Trivialquellen zu adaptieren⁹ zu Irritationen, so dass eine eindeutige Definition mit gesicherten Kriterien der Einordnung nur in Ansätzen möglich ist. Um es vorwegzunehmen: die typische Jugendzeichnung, detailreich, ironisch, kritisch, in Auflösung des Schemabildes der späten Kindheit oder in Anlehnung an surrealistische Bildwelten, ist nur jeweils als singuläre Erscheinungsform anzutreffen und repräsentiert nicht signifikant die Vielfalt des Erscheinungsbildes.

3 Untersuchungsverfahren

In einem ersten Schritt sollen hier zunächst auf der Basis kognitionspsychologischer Modelle die Voraussetzung jeglicher Zeichentätigkeit beleuchtet werden, die sowohl das frühe Kindesalter¹⁰ als auch die Jugend- und Erwachsenenzeichnung betrifft. Die Thesen gehen von einer

⁷ Jugendkultureller Ausdruck.

⁸ exemplarisch könnte man hier Hartlaub anführen

⁹ In der Auseinandersetzung zweier gängiger Thesen wissenschaftlicher Theoriebildung (Richter 1976) kann die Jugendzeichnung nicht als ausschließlich autonome Hervorbringung, analog des „reinen“ Kinderbildes, das aus sich selbst heraus entsteht, beschrieben werden. Nach neueren Untersuchungen ist diese These auch bereits im Bereich der Kinderzeichnung zurückzuweisen (vgl. Schütz). Sowohl Kinder- als auch Jugendzeichnungen entstehen in einem sozio-kulturellen Kontext. Formadaptionen werden nicht als Fremdkörper betrachtet, sondern sind integrierter Bestandteil eines subjektiv empfundenen Ausdrucksbedürfnisses (vgl. hierzu auch Sowa 2015, S. 413 ff.).

¹⁰ Der „Topos der Geschlossenheit“ nach dem Kritzelstadium kann bereits als erste Darstellungsformel bezeichnet werden.

internalisierten Formelanwendung in Verbindung mit einem angestammten Formenrepertoire aus. Im weiteren Verlauf wird dann ein Untersuchungsverfahren vorgeschlagen, das den umgekehrten Weg geht: Nicht wie häufig praktiziert, soll an erster Stelle strukturanalytisch gedacht die Formuntersuchung stehen, sondern die inhaltlichen Entscheidungen und Interessen der Jugendlichen. Im Zuge der Problematisierung der Form/Inhalts-Relation wendet sich die Fragestellung hier zunächst der großen Grauzone der inhaltlichen Ressourcen zu und erst in einem weiteren Schritt erfolgt die Betrachtung der formal-bildnerischen Lösungen. Die Analyse der Motive erhält damit eine andere Gewichtung und wird auf hermeneutischer Grundlage - problemorientiert aus der Sicht des Jugendlichen – vorgenommen.

4 Voraussetzung: Darstellungsformel und Formenrepertoire

Kinder, Jugendliche und Erwachsene realisieren ihre Zeichnungen auf formaler Ebene aufgrund eines individuell entwickelten *Formenrepertoires*. Notwendig ist dazu eine spezifische Form der Konzeptbildung, eine *Darstellungsformel*, die als Ausführungsplan zur Realisierung visueller Eindrücke und vorgestellter Inhalte zur Verfügung steht. Darstellungsformeln sind gleichsam der basale Formenschatz der wiederholbaren und modifizierbaren Bauteile. Für die Pioniere in der Entdeckungsgeschichte der Kinderzeichnung (z.B. Sully, Kerschensteiner) waren vor allem die wiederkehrende Formkonstanz und die Nähe zu geometrisierenden Grundformen maßgebend. Zur genaueren Kennzeichnung benutzten Sie den *Schemabegriff*, auch, um ihrer Ansicht nach, verfestigende und damit negative Tendenzen einer Schablonisierung in der kindlichen Zeichentätigkeit herauszustellen. Der Begriff wurde zwar wiederholt kritisiert¹¹, jedoch gelang es nur bedingt die Schemastufe als entwicklungsbedingte Notwendigkeit und als generelle Bedingungsgrundlage zu akzentuieren.

Erst mit der Berücksichtigung der Ergebnisse der *Kognitionspsychologie* und dem damit gewonnen Verständnis für interne Zusammenhänge des Zeichenprozesses war es möglich, einen grundsätzlichen Neuansatz und eine uneingeschränkt positive Bewertung der Schemaphase herbeizuführen. Der Begriff Darstellungsformel kennzeichnet in adäquater Weise die dabei auftretenden Phänomene, insbesondere den kunstwissenschaftlich, entwicklungs- und kognitionspsychologischen Hintergrund.¹² Zum einen kann nun methodisch zwischen formalbildnerischer Darstellung und den kognitiven Strukturen, die das graphisch/malerische Realisat ermöglichen, unterschieden werden. Zum anderen wird die Dynamik zwischen individuellem Formkonservatismus - im Gegensatz zur bisherigen begrifflichen Verwendungspraxis, in der meist Formfixierungen betont wurden - und Formentwicklungen herausgestellt. Eine Darstellungsformel ist die jeweils konzeptuelle Lösung eines Darstellungsproblems, verbunden mit einem motorisch bedingten Ausführungsplan, unabhängig von jeglicher Stufentheorie. Damit ist eine theoretische Beschreibungsbasis skizziert, die wesentlich zum Verständnis der Kinder- und Jugendzeichnung beitragen kann.

11 z.B. von Kröttsch (1917), Kolb (1926), Richter (1987)

12 Vgl. Glas (1999), S. 136.

5 Genauigkeit und Verfügbarkeit der ikonischen Repräsentation

Ich gehe von der These aus, dass die Entwicklung des bildnerischen Verhaltens wesentlich durch die kognitiven Vorgänge der Darstellungsformel bestimmt wird und Kinder- und Jugendzeichnungen darauf aufbauen. „Sie sind die spezifisch bildnerische Form der Konzeptbildung zur Realisierung visueller Eindrücke oder der Umsetzung gedanklicher Inhalte“¹³. Dies soll andeuten, dass die graphische Realisierung nicht nur aufgrund eines erinnerten Gedächtnisbildes erfolgt, sondern medienbedingte Strukturen vorliegen müssen. Piaget und Inhelder konnten zeigen, dass bei der Nachahmung, z.B. der graphischen Reproduktion eines so einfachen Sachverhalts wie einer Linie, bereits die „Mitwirkung einer Art antizipatorischen Plans“¹⁴ als Voraussetzung anzunehmen ist. Für den Zeichenakt bedeutet dies, dass eine direkte Abschrift aus dem Gedächtnis oder vom *Vorstellungsbild* nicht möglich ist, sondern spezifisch entwickelte Schemata postuliert werden müssen. Viele Zeichner kennen das Phänomen: das Vorstellungsbild erweist sich bei näherer Betrachtung nur als vage Angabe, die die notwendigen Informationen nicht preisgibt, ja sogar von der beginnenden Strichfolge überlagert wird.

Kognitionspsychologen¹⁵ sind sich heute darüber einig, dass Vorstellungsbilder nicht als direkte Verlängerung der Wahrnehmung interpretiert werden dürfen, sondern vielmehr ihr symbolischer Charakter im Vordergrund steht. Informationsverarbeitung und Speicher stehen in einem engen Verhältnis. Daten verschiedener Sinnesmodalitäten werden selektiert und unterschiedlichen Gedächtnisstrukturen zugeführt, so dass ein auditives, visuelles oder auch ein motorisches Gedächtnis zu veranschlagen ist. Besonders Baddeley wendet sich gegen die allgemeine Tendenz, das Gedächtnis als ein nur im Grunde verbales System zu betrachten. Er geht von getrennten visuellen und verbalen Verfahren aus. Die Tatsache, dass auch nichtverbale Vorstellungen einer Speicherung unterliegen, zeigt u.a. auch die Fähigkeit, Sachverhalte zu erinnern, die wir nur unter „großen Schwierigkeiten adäquat in Worten beschreiben können“¹⁶. Dies gilt für alle Sinneswahrnehmungen wie z.B. Klänge, Geschmack oder Gerüche.

Unser Bewusstsein über Genauigkeit und Verfügbarkeit unseres *ikonischen Gedächtnisses* ist in vielerlei Hinsicht getäuscht. Die gleichsam sinnliche Erscheinung einer internen ikonischen Repräsentation soll nicht darüber hinweg täuschen, dass das, was wir aus dem Gedächtnis vergegenwärtigen, „nichts anderes ist als der bildhafte Aspekt der Schematasysteme in ihrer Totalität, von den elementaren sensomotorischen Schemata (wo der bildhafte Aspekt das perzeptive Wiedererkennen ist) bis zu den höheren Schemata, deren bildhafter Aspekt erinnerungsmäßiger Ordnung die Bild-Erinnerung wäre“¹⁷. Gedächtnisbilder sind demnach Konstruktionen aus Fragmenten kognitiver Akte, die als nützliche Informationsquelle¹⁸ nur bedingt geeignet sind. Werden jedoch spezifische

13 Ebd., S. 267.

14 Piaget/ Inhelder (1979), S. 22.

15 Z.B. Neisser, Piaget, Baddeley

16 Baddeley (1979), S. 262.

17 Piaget/ Inhelder (1983), S. 63.

18 Vgl. [Neisser (1974)].

eingeeübte Operationen erinnert, wie z.B. die Formel für eine graphische Darstellung, so kann diese meist sehr genau aus dem Gedächtnis wiedergegeben werden. Voraussetzung ist jedoch, dass die reproduzierenden Sachverhalte nicht zu komplex sind und sich aus Singulärformen zusammensetzen lassen.

Die weit verbreitete Annahme der Verfügbarkeit von Bildern des visuellen Langzeitgedächtnisses wird von der Tatsache befördert, dass eine bildhafte Erinnerung offensichtlich noch sehr lange abgerufen werden kann, vor allem dann, wenn eine Wiedererkennbarkeit aus einer großen Anzahl ähnlicher Figuren gefordert wird. Versuche zeigen, dass die Fähigkeit, die identifizierte Figur z.B. als Zeichnung zu reproduzieren, sehr schnell nachlässt und mit großen Schwierigkeiten verbunden ist. Insgesamt ist dazu unser Gedächtnis zu ungenau.¹⁹ Baddeley geht davon aus, dass das Langzeitgedächtnis ausgeprägt abstrahierende Eigenschaften aufweist. „Wir neigen dazu, die Gedächtnisbelastung durch ein Weglassen unwesentlicher Einzelheiten und ein Kodieren neuen Materials im Rahmen bestehender Schemata zu minimieren und lediglich so viel zu bewahren, dass eine Rekonstruktion des Ereignisses möglich ist, falls eine Reproduktion verlangt wird.“²⁰ Darstellungsformeln sind daher spezifisch generierte Gedächtnisspuren, verbunden mit Handlungsplänen, entwickelt unter medienspezifischen Bedingungen (z.B. Zeichnen, Malen, Plastizieren, etc.). Die Wiederholbarkeit ist für den Zeichner eine entscheidende Basisfunktion, denn dadurch entsteht Sicherheit und Routine um ggf. eine Neukonzipierung vornehmen zu können.

6 Abrufen und Modifizieren der Darstellungsformel

Mit der Niederlegung der graphischen Bewegungsspur und der Überführung des internen Formelbildes in sequentielle Schritte erhalten die erinnerten Formeln ihre notwendige Objektivierung und Anschaulichkeit. Dadurch wird zum einen eine entsprechende Kontrolle durch optische und intellektuelle Instanzen ausgeübt, zum anderen kann aber auch die passende Modifizierung erfolgen, z.B. durch ein verändertes intellektuelles Bewusstsein, den allgemeinen Reifungsprozess oder einer aktuell gegebenen Wahrnehmung. Es entstehen Differenzierungen, z. B. Anreicherung der Formen durch Detailwissen, Neukombinationen, Metamorphosen, Dehnung und Streckung der Formen, Veränderungen der Proportionen, Adaptionen von Fremdformen etc. Ohne die mediale Objektivierung und die damit gegebene kritische Sichtung der Ergebnisse ist eine Modifizierung nur in geringem Maße möglich. Dies bedeutet, dass Entwicklungen vor allem in Verbindung mit einer aufeinanderfolgenden Zeichentätigkeit stattfinden und nicht allein schon durch den allgemeinen Entwicklungsprozess. Auch im Erwachsenenalter werden Darstellungsformeln nicht überflüssig, offenbar verfestigen sie sich ohne weitere Verwendung auf einer der letztgebrauchten Entwicklungsstufen.²¹

19 Vgl. Rock/ Engelstein (1959).

20 Baddeley (1979) S. 360

21 Vgl. Glas (1999), S. 67; vgl. auch Hagen (1985), S. 70 ff.

Die Modifizierung von Darstellungsformeln unterliegt den von Piaget postulierten Prinzipien der *Assimilation* und *Akkommodation*²². Beobachtungen oder Ereignisse werden an bestehende Formeln assimiliert und akkomodieren u. U. dadurch wieder neue Ausgangsformeln. Diese bleiben solange in Funktion, bis neue Wahrnehmungen und Darstellungsabsichten hinzutreten. In der Jugendzeichnung der Alterstufe 12-14 Jahre überwiegen die Darstellungsformeln der späten Kindheit und werden allmählich mit neuen Differenzierungen bereichert. Vieles deutet darauf hin, dass etwa ab dem 15. Lebensjahr weitere Umorientierungen stattfinden. Eine Assimilierung an bestehende Konzepte erfolgt so lange wie möglich. Im Fall einer Formübernahme von fremden Bildgut kann jedoch nicht immer an dem vorhandenen Formenkonzept eine Assimilierung erfolgen, so dass ein Akkomodieren von neuen Formen notwendig ist. Kinder aber auch Jugendliche wählen in der Regel Vorbilder, die sich leicht assimilieren lassen.²³

7 Jugendliche erfassen und Interpretieren der Wirklichkeit mit Hilfe des verfügbaren Formenrepertoires

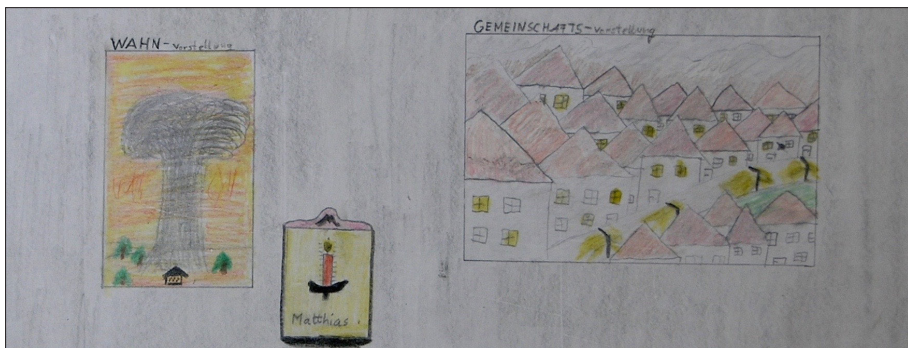


Abb. 1 und Ausschnitt, Junge 14;4 Jahre

²² Vgl. Hagen (1975).

²³ Vgl. [Glas 1999], S. 267.

Das vorhandene Formenrepertoire ist gleichsam der potentiell bildnerisch-kulturelle Entwurf, in dem wir unser Weltbild formulieren. Es ist ein Instrument der Handlungsvorbereitung zur Erfassung der Wirklichkeit. Piaget und Inhelder konnten zeigen, dass die Sicht auf die Realität von theoretischen Konzeptionen abhängig ist. Davon betroffen sind nicht nur die sprachlich-begrifflichen Fähigkeiten, sondern auch die mimetisch visuelle Ebene. Geht man davon aus, dass eine interne Repräsentation nicht bloße Spur einer passiven Wahrnehmung ist, sondern das innere Bild eine „interiorisierte Nachahmung“ darstellt, „ahmt die Versuchsperson nur das nach, was sie versteht, oder das, was sie im Begriff ist zu verstehen“²⁴. Bild und Begriff seien zwar als getrennte Bereiche zu betrachten, dennoch ist eine „partielle Verwandtschaft“ dergestalt festzustellen, dass dem Bild ein symbolischer Charakter zugesprochen werden muss. Das Bild stellt in einer „graphischen Kopie weniger die Bemühung dar, vollständig mit dem übereinzustimmen, was ‚gesehen‘ wurde, als vielmehr den Ausdruck der Idee zu liefern“, dessen sich der Zeichner bedient, um seine wesentlichen Züge auszudrücken. Dieser Symbolismus zeige sich schon in jenem Grenzfall, in dem eine Versuchsperson gebeten wird, eine Linie von 10 bis 15 cm zu kopieren und sich mit einigen Zentimetern zufrieden gibt²⁵. Im Gegensatz zur traditionellen Auffassung, dass Jugendliche eine überwiegend „pseudonaturalistische“ erscheinungstreue Darstellung anstreben, ist vielmehr auch die Dominanz einer erzählerisch *symbolischen Darstellung* mit wiederholt vereinfachter Formwiedergabe zu beobachten. In Abbildung 1, z.B. (s. auch Ausschnitt) sind die Kerzen und Häuserreihen als reine Flächenformen ohne plastische Schattierung oder Schlagschattenzuteilung formuliert. Gründe dafür sind einmal in der formelhaften Abbildung und zum anderen in den weiterhin verwendeten Formen der Kindheit zu suchen. Die Verknüpfung so verschiedener Sachverhalte wie Umriss, Licht/Schatten, Oberflächenstrukturen etc. mit ihren je eigenen Darstellungsformeln zu einer Gesamtgestalt ist noch nicht vollzogen. Andererseits mutiert besonders in der Altersgruppe zwischen 12 und 14 Jahren die Formelform zu einer symbolischen Darstellung.

8 Symbolform und visuelle Metapher

Jugendliche zählen zu jener Altersgruppe, in der die Auseinandersetzung mit dem eigenen sich darstellenden „Selbst“²⁶ eine besondere Bedeutung gewinnt. Betrachtet man den schöpferischen Prozess der Bildfindung, so stellt man fest, dass Jugendliche wie auch erwachsene Laien - im Gegensatz zu einem künstlerisch professionellen Vorgehen – von bestimmten Bildvorstellungen ausgehen, bei denen die inhaltlichen Aspekte eine dominierende Stellung einnehmen. Ausgangspunkt sind daher stets die Bildinhalte, Projekte, Ideen, Gefühle, Phantasien, etc., die in eine adäquate und lesbare Bildsprache gebracht werden müssen. Dabei entsteht die Schwierigkeit, dass die bildnerische Niederschrift nicht immer der ursprünglichen Bildvorstellung entspricht. Ebenso kann die Lesbarkeit für Außenstehende durch zu anspruchsvolle und nicht medienadäquate Inhalte erschwert sein.

24 Piaget/ Inhelder [1979], S. 29.

25 Vgl. ebd., S. 81.

26 zur Unterscheidung von „Ich“ und „Selbst“ hierzu auch Thies (2013) S. 43 ff.

Jugendliche kreieren Bildinhalte, die wie bereits angedeutet, mit Hilfe symbolischer aber auch metaphorischer Formen kommuniziert werden. Richter bezeichnet grundlegend die Beziehung von materialem Träger und Bedeutung als symbolisch.²⁷ Bildnerische Repräsentanten von Kindern und Jugendlichen seien daher auch mit dem Symbolbegriff zu charakterisieren. Darüber hinaus erweitern Jugendliche zur Bewältigung der Fülle neuer Bildinhalte, bedingt durch die Auseinandersetzung mit dem erweiterten soziokulturellen Umfeld, ihr Ausdrucksrepertoire mit mimetischen „Gleichwie-Beziehungen“²⁸ bestehend aus analogen Merkmalen. Solch *visuelle Metaphern* sind bereits in der Kinderzeichnung zu beobachten, z.B. wenn das Kind die vertikal aufgerichtete Erscheinung des Menschen mit einem senkrechten Strich und einem Kopfkreis andeutet. Erscheint Jugendlichen die eingesetzte Metapher oder Symbolik zu indifferent, werden zur genaueren Erläuterung auch Begriffe oder Texte ins Bild miteingearbeitet. So in der Zeichnung eines 14-jährigen Jungen (Abb. 1), der zur Visualisierung bestimmter Vorstellungen seines Lebensplans Bildunterschriften benutzt. Die Bildmetapher einer dichtgedrängten Häuserreihe wird durch die Erläuterung „Gemeinschaftsvorstellung“ unterstützt, das Symbol eines „Atompilzes“ steht für die Wahnvorstellung des Menschen, die Naturvorstellung mit einem Landschaftsmotiv, die Möchtegern-Vorstellung mit einem dichtbesetzten Fußballstadion in Verbindung gebracht. Überraschend ist in diesem Bild auch der Rückgriff auf das, aus holländischen Stillleben bekannte Symbol der Lebenskerze. Verknüpft sind damit Gedanken der Zukunft, des Lebenslichts und der Vergänglichkeit.

9 Inhalte der Jugendzeichnung

Die Symbole, die Jugendliche/Jugendkulturen hervorbringen, erscheinen einer Erwachsenenwelt häufig als befremdend, abgrenzend, aggressiv, tabuverletzend, oder aber auch, und damit nicht weniger irritierend, als überaus konventionell und angepasst. Jugendliche tauchen ein in die Welt der Erwachsenen, schaffen sich jedoch Mikrokosmen, die für Außenstehende nicht immer leicht verständlich sind. Jugendliche sind voller Phantasien, Träume, Wünsche. Welterklärungsmodelle, Philosophien wechseln einander ab, werden ausprobiert und verworfen. Dabei entstehen neue Varianten von Symbolisierung in Musik, Tanz, Sprache, körperlichen Gesten, ritualisierten Handlungen, Multimedia, in Malerei und Zeichnungen.

Untersuchungen (z.B. Glas, Reiß) zu Inhalten in Kinder- und Jugendbildern²⁹ bestätigen die Einschätzungen der Entwicklungspsychologen. Während die jüngeren Schulkinder weitgehend unkritisch an konkret-gegenständliche Motive ihres Nahbereichs wie Haus, Familie, Feste, Lieblingstier, etc. gebunden sind, vollzieht sich eine Wandlung zu einer „neuen selbstbewussten Stufe der Ich-Erfahrung“³⁰, die sich z.B. in der Parteinahme für die bedrohte Tier- und Umwelt, in Urlaubsträumen, oder Sehnsüchten nach exotischen

27 Vgl. Richter (1987).

28 Schuster/Wickert (1989), S. 61.

29 S. hierzu auch Grünewald (2010); Schiebel (2010).

30 Vgl. Reiß (1996), S. 142.



Abb. 2 Mädchen 15;6 Jahre



Abb. 3 Mädchen 15; 5 Jahre „Baumlampe“

Orten und fernen Paradiesen äußert. Jugendliche beginnen ihre eigene Situation zu überdenken, die eigene Person und Leben zu reflektieren, bis hin zu einer kritischen Stellungnahme des soziokulturellen Umfeldes, in denen auch aktuelle politische Themen, vermittelt in den Medien, aufgegriffen werden³¹. Neben Phänomenen wie Rassismus, Intoleranz, Drogen und Krieg konkretisieren sich hier auch die Sorgen um Ökologie und Umweltschutz (z.B. Atomenergie). Besonders letztere Thematik ermöglicht eine deutliche Distanzierung zur Welt der Erwachsenen, um eigene Ängste wirkungsvoll mit Horror- und Katastrophenszenarien zu verknüpfen. Entgegen weitverbreiteter Meinung ist jedoch eine ausgesprochene Vorliebe für Gewaltdarstellungen und Horrorszenen in der Pubertät empirisch nicht feststellbar.³² Allerdings ist die Auseinandersetzung mit dem Thema Tod, Leid, Vergehen, dem Dämonischen oder Grauenhaften nachhaltig von Interesse.

„In diesem Bild ist viel Raum für Phantasie. Der Fluss ist lebendig, die Baumlampe Symbol für das Leben. Der Anfang des Sees steht für die unergründliche Seele. Beide Seiten des Flusses stellen die Vielfalt der Natur dar. Auf der einen Seite anfangs Wüste, auf der anderen grünes, fruchtbares Land. ... Die Katze unten steht für Tiere allgemein, die Landkarte oben für ferne Länder und Abenteuer. Und Nacht ist es, weil man oft sein eigenes Ich sogar selbst oft nicht erkennen kann, es im Dunkeln liegt.“

Die Zeichnungen zweier 15-jähriger Mädchen (Abb. 2 und 3) sind Beispiele für das In-einandergreifen unterschiedlicher Symbole und Metaphern. Die Kommentierungen der Jugendlichen (s. Bildunterschrift) geben uns deutliche Verständnishilfen.

In dem Beispiel (Abb. 2) artikuliert das Mädchen deutlich den Wunsch, in sich hinein zu hören und für die Auseinandersetzung mit der eigenen Gefühlswelt adäquate kommunikative Formen zu finden. Die in sich gekehrte kauernde Gestalt gibt der Befindlichkeit den entsprechend körperlich gestischen Ausdruck. Jugendliche spüren in den Phasen des Umbruchs, vor allem in ihrer affektiven Gestimmtheit, die Konsequenz der Lösung bisheriger Bindungen, wie etwa von den Eltern: Alleinsein und Einsamkeit sind nun nicht

31 Vgl. grundsätzlich Heinzlmaier (2010).

32 Vgl. Glas (1999).

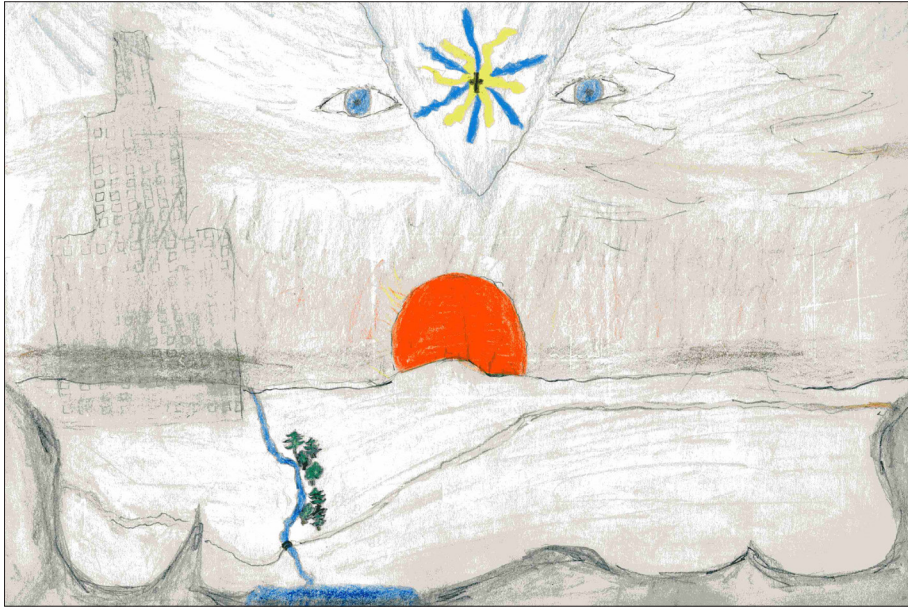


Abb. 4 Junge 14;3 Jahre

„...in der Mitte des Bildes verläuft der Bach des Lebens. Er zeigt den Lebensweg des einzelnen Menschen. Er kommt aus dem Dunklen und gräbt sich sein Bachbett durch die Ebene, manchmal kreuzt ein Weg mit einer Brücke den Bach und manchmal stehen ein paar Bäume am Bachrand und am Ende geht es immer weiter bergab bis er ganz abstürzt. Die sinkende Sonne, hier dargestellt als Licht des Lebens. Wie der Weg den Bach kreuzt, muss sich der Mensch entscheiden, ob er weiter vom Bach des Lebens getragen werden will oder den längeren schwereren Weg der Tugend gehen will.“

mehr nur vorübergehende Erscheinungen. Das kindliche Selbstverständnis auf die Hilfe der Eltern zu bauen wird in seinen Grundfesten erschüttert und eigentlich will man diese auch nicht mehr. Der Baum mit abgeschnittenen Ästen, Baumstümpfe, Farbe, melancholische Nachtstimmung und die schwarze Silhouette einer kauenden Gestalt geraten zu Metaphern und Symbolen der empfundenen Lebenssituation. Im Anschluss an Koch versuchen Schuster und Wickert den gemalten Baum auch als Metapher für den Menschen³³ zu deuten. Überdies betonen Entwicklungspsychologen die Notwendigkeit der Trauerarbeit, die in dem einsetzenden Distanzierungs- und Trennungsprozess zu Kindheit und Eltern erbracht werden sollte. Die Bedeutung einer ästhetischen Auseinandersetzung in der Phase der Neuorientierung kann daher nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Auch Beispiel 3 (s. auch Bildunterschrift) ist aufschlussreich für das Bildverständnis von Jugendlichen und die Thematisierung möglicher Bildinhalte. In sehr persönlicher Form wird die Sicht der Dinge geschildert, präsentiert und reflektiert. Hervorzuheben ist daher eine sich deutlich abzeichnende Identifizierung mit dem eigenen Bild und den gewählten Inhalten. Die Entwicklung und experimentelle Neubildung einer individuellen Symbolsprache ist wichtiges Verarbeitungsinstrumentarium auf Wirklichkeit zu reagieren. Fluss, Wasser,

³³ Schuster/Wickert [1989], S. 64.



Abb. 5 Mädchen, ca. 14 Jahre

Kerze, Baumlampe werden als Symbole des Lebens/Lebenslichts verstanden, eine Landkarte verkörpert die Sehnsucht nach fernen Ländern und Abenteuer. Die Nacht steht für die Unergründlichkeit des eigenen „Selbst“. Jugendliche sind voller Phantasien, Träume, Wünsche, sich abwechselnden Welterklärungsmodellen und Philosophien, die potentiell in eine Bildsprache übersetzt werden wollen.

Eine ähnliche Thematik, jedoch mit grundsätzlich anderer Symbolisierung, ist in der Zeichnung eines 14-jährigen Jungen (Abb. 4) enthalten. In einem aufschlussreichen Text erklärt er selbst seine persönliche Sinnzuweisung. Landschaftsmotive wie ein fingierter Bachlauf werden zum Träger metaphorischer Bildinhalte. Beide Beispiele geben deutliche Hinweise zu Sinn- und Orientierungssuche und das Nachdenken über Lebensentwürfe.

Besonders mediale Vorbilder spielen hier eine Rolle. Viele der in den Zeichnungen verwendeten archetypischen Grundmuster stammen aus der Welt der Mythen und Märchen, die ebenfalls gezielt in Computer- und Videospielen zum Einsatz kommen.³⁴ Jugendliche ergreifen Partei für die kämpfenden Helden der Fantasy-Welt. Wie diese stehen auch sie vor der Entscheidung, welchen Weg sie einschlagen sollen. Figuren wie Magier, Superhelden, Monster etc. helfen dabei. Sie vertreten die Rollenklischees des Guten wie des Bösen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede lassen sich bezüglich der Darstellungsinhalte nur geringfügig feststellen. Auch die Mädchen beschäftigen sich in der Vorstellung mit Rollenbildern, der Zukunft und dem eigenen Lebensweg. Die Symbole sind ebenfalls aus dem Bereich der Mythologie entlehnt. Ein 14-jähriges Mädchen unterscheidet alternativ zwischen zwei Welten (Abb. 5) spricht auch die Unsicherheit aus, die mit dieser Art Fragen verbunden sind.

„Rechts: Nacht, düster, dornig, Vögel kommen aus diesem Gebiet, Dunkelheit. Links: Sonnenuntergang, gute Seite, hell Blumen. Mitte Einhorn von der Dunkelheit kommend, unsicher zur guten Seite übergehend wollend“

Fantasien haben für viele Jugendliche bei der individuellen Ausdeutung ihrer Inhalte einen hohen Stellenwert. Sie wählen Motive aus den Bereichen Traum, Ideallandschaften in fernen exotischen Ländern oder verbildlichen Vorstellungen nach Glückszuständen mit Freund oder Freundin. In der Auseinandersetzung mit der Welt der Erwachsenen bzw. deren mediale Wel-

34 Vgl. Ströter-Bender [1996].



Abb. 6 Mädchen ca. 14 Jahre Heavy Metal-Konzert: Verlauf bis zum Höhepunkt

ten versucht der Großteil der Jugendlichen diese nicht einfach nur zu reproduzieren, sondern mit persönlichen Anliegen und Faktoren zu bereichern. Zur Erprobung einer „individuellen Eigenwelt“³⁵ benutzen Jugendliche affektbezogen weiterhin den Freiraum von Phantasien. Sie können sich in eine innere Welt zurückziehen, sich gedanklich in andersartige Beziehungen und Lebenswelten versetzen. Phantasie und Realität können vertauscht werden, um zum einen Ängste, Sorgen, Bedürfnisse und Wünsche zu artikulieren, zum anderen auch bewusst mit Normen- und Regelverletzungen zu experimentieren.

Mädchen und Jungen dieser Altersgruppe sind auf der Suche nach geeigneten repräsentativen Symbolen, die ihre Gefühle ausdrücken. Dabei unterbleibt nicht der Versuch auch die Grenzen des Darstellungsmediums zu erproben und z.B. ekstatische Erfahrungen zu versinnbildlichen. Ein Mädchen möchte den Eindruck eines Heavy Metal-Konzerts (Abb. 6) wiedergeben: „Konzertverlauf bis zum Höhepunkt“. Da die Gedanken, die Jugendliche zu den Bildern entwickeln, zunehmend komplexer werden, gelingt eine adäquate bildnerische Umsetzung nicht immer. Das entstehende Bild divergiert zur ursprünglichen Vorstellung. Gefühle wie Schauer, Liebe, Ängste, Spaß und Freiheit sollen dargestellt werden. Inhalte, die aufgrund ihres Abstraktionsgrades nur schwer eine bildnerische Entsprechung finden

9 Zusammenfassung

Eine Systematisierung der gewählten Inhalte ist von vielen Variablen abhängig, da besonders individuelle Vorlieben und u.U. auch gesellschaftliche Bedingungen eine Rolle spielen. Nach bisherigem Kenntnisstand können vor allem Themen allgemein wiederkehrend menschlicher Grunderfahrung zusammengefasst werden:

- Idealwelten/Lebensentwürfe: Suche nach Geborgenheit, Frieden und Glück; Suche nach Freiräumen, kleine und große Fluchten; Landschaft und Natur wird zu einer idealisierten Projektionsebene: Sehnsüchte nach fernen Paradiesen und exotischen Ländern

35 Vgl. Reiß [1996].

- Lebenswege: Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und Verhaltensweisen; Welt der Mythen und Sagen; Fantasy-Spiele, Strategie-Spiele (Video, Multimedia etc.)
- kritische Themen/alternative Werteorientierung: Parteinahme für bedrohte Tier- und Umwelt; kritische Stellungnahme zum soziokulturellen Umfeld; aktuelle politische Themen, Drogen, Hass, Rassismus, Intoleranz
- Affekte: Bereich der affizierten Inhalte: Trauer, Schmerz, Einsamkeit, Ekstase, Freude, Verlust eines geliebten Menschen, Tieres oder Sachverhalts

10 Adaption von Fremdformen

Wie bereits angedeutet bilden Darstellungsformeln den vorformulierten Handlungsrahmen bildnerischer Entwürfe zur Umsetzung der Bildinhalte. Mit der sprunghaften Zunahme möglicher Bildinhalte im Jugendalter ist jedoch nicht in gleichem Maße eine Differenzierung des vorhandenen Formenrepertoires gegeben. Die Interessenslagen bedingen eine Erweiterung der Abbildungsmöglichkeiten. Jugendliche orientieren sich daher an Bildvorlagen (s. Abb. auf S. ## Beitrag Glas 2.0), die sie als Ganzes so genau wie möglich zu kopieren versuchen oder nur in Teilen in die eigene Bildwelt einarbeiten (Abb. 7). *Formadaptionen* unterscheiden sich meist deutlich zum vorhandenen Formenrepertoire. Sie sind differenzierter, verwenden geschickt die Perspektive, fallen auf durch eine fotografische Wiedergabe der Details. In Abbildung 7 ist der Kajakfahrer eindeutig auf der Grundlage eines Fotos realisiert, hingegen der Umraum des Wassers und der Felsen als Rückgriff auf das eigene Formenrepertoire zu interpretieren. Flächigkeit und eine strukturelle Reduktion der Wasseroberfläche deuten auf eine Reproduktion aus dem Gedächtnis. Die Wiedergabe technischer Details, einschließlich der perspektivischen Verkürzung des Bootes oder der Armhaltung des Kajakfahrers kann ebenfalls nur mit Hilfe eines Fotos realisiert werden.

Wie Studien zeigen, geschehen Formübernahmen bereits seit der mittleren Kindheit, ab etwa dem 6. Lebensjahr³⁶, die dann mit beginnendem Jugendalter signifikante Werte erreichen. In der Regel werden in fast allen Altersstufen flächige, umrissbetonte, formvereinfachte Vorlagen bevorzugt, vor allem Derivate des trivialästhetischen Bereichs: Sticker, Dekoraufdrucke, Comics, Ausmalbücher etc. Mit dem Bedürfnis eine größere Detailgenauigkeit zu erreichen benutzen Jugendliche auch Fotos, die sie regelrecht kopieren z.B. aus Katalogen, Prospekten, Kalenderbilder, CD-Cover, Figuren aus Filmen, Videos oder Computerspielen (sofern Standbilder zur Verfügung stehen).

Für formale Lösungen werden die Erzeugnisse der Printmedien bevorzugt. Sie besitzen bereits Öffentlichkeit und damit eine verbindliche Akzeptanz, auf die man zurückgreifen kann. Adaptionen von Werken der bildenden Kunst bilden die Ausnahme und sind nur wenigen Spezialisten vorbehalten. Ebenso kann die Orientierung an der erlebten Wirklichkeit im Sinne eines künstlerischen Naturstudiums vernachlässigt werden.³⁷

36 Vgl. Reiß (1996), vgl. auch Glas (1999).

37 Vgl. Glas (1999).

Während die Formorientierung weitgehend von statischen Bildern ausgeht, sind auf inhaltlicher Ebene Medien wie Film, Video, Computerspiele vorbildhaft. Fantasy-Produkte oder Science-Fiction-Filme üben auf Jugendliche nachhaltig eine große Faszination aus und werden auch in Zeichnungen verarbeitet. Zu Computerspielen, Filmen und anderen Medienereignissen bietet die Industrie eine Vielfalt von Zubehör und Accessoires an, die das Bedürfnis nach Nachspiel- und Identifikationsobjekten befriedigen und ebenfalls als Zeichenvorlagen dienen.



Abb. 7 Junge 15;1 Jahre

11 Fachdidaktisches Handeln

Wie kein anderes Medium bietet die Zeichnung Möglichkeiten der spontanen Stellungnahme und der Artikulation biographisch subjektiver Inhalte. Die anthropogenen Bedingungen der Schülerinnen und Schüler rücken damit in den Mittelpunkt des pädagogisch didaktischen Geschehens. Notwendig sind entsprechende Freiräume im Unterrichtsprozess, in denen Jugendliche ihre Interessenslagen äußern können. Die Zeichnung ist potentiell offenes Reflexionsmedium, sich mit der eigenen Persönlichkeit auseinanderzusetzen und die besonderen Ich-Qualitäten einzubringen. Auf der Formebene benötigen Jugendliche Unterstützung bei der Umsetzung ihrer Bildvorstellungen, der Entwicklung und Modifizierung geeigneter Darstellungsformeln und u.U. im Umgang mit Fremdformen. Jugendliche suchen nach Darstellungshilfen und *Vorbilder*. Auf der Ebene der Inhalte sind Symbole und Metaphern die entscheidenden mimetischen Verarbeitungsinstrumentarien. Sie bilden die Grundlage des zu realisierenden Bildverständnisses, sie ermöglichen auf Wirklichkeit zu reagieren und eigene Weltbilder zu formulieren. Über Bilder entstehen so Identifikationsmomente, wertvolle Bausteine einer sich entwickelnden Persönlichkeit.

Literatur

Baacke, Dieter (1993): Die 13- bis 18-jährigen. Weinheim/Basel.

Baacke, Dieter (1993): Die 6- bis 12-jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim/Basel.

Baddeley, Alan D. (1979): Die Psychologie des Gedächtnisses. Stuttgart.

Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.

- Erikson, Erik H. (1988): Jugend und Krise. München.
- Gardner, Howard (1999): Kreative Intelligenz. Frankfurt a. M./New York.
- Glas, Alexander (1999): Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Frankfurt a.M.
- Glas, Alexander (2000): Form- und Symbolverständnis in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. In: Kunst+Unterricht, H. 246/247.
- Grünewald, Dietrich (2010): Bildnerisches Ausdrucksverhalten von Jugendlichen. In: Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes/Miller, Monika (Hrsg.): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven. München, S. 155–164.
- Hagen, Margaret A. (1985): There is no development in art. In: Freeman, N.H./Cox, M.V.: Visual Order, the nature and development of pictorial representation. Cambridge.
- Hartlaub, Gustav. F (1922): Der Genius im Kinde. Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder. Breslau.
- Heinzmaier, Bernhard. (2010): Jugendkulturen in der Postmoderne – gesellschaftliche Veränderungen und ihre Auswirkungen auf das ästhetische Verhalten. In: Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes/Miller, Monika (Hrsg.): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven. München, S. 135–144.
- Helsper, Werner (1997): Das „Echte“, das „Extreme“ und die Symbolik des Bösen. In: Kursbuch Jugendkultur. Mannheim.
- Hetzer, Hildegard/Todt, Eberhard/Seiffge-Krenke, Inge/Arbinger, Roland (Hrsg.) (1995): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Heidelberg.
- Inhelder, Bärbel/Piaget, Jean (1958): The growth of logical thinking. New York.
- John-Winde, Helga/Roth-Bodjatzhiev, Gertrud (1993): Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Hohengehen.
- Kerschensteiner, Georg (1905): Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München.
- Kerschensteiner, Georg (1926): Theorie der Bildung. Leipzig/Berlin.
- Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes/Miller, Monika (Hrsg.) (2010): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven. München.
- Koch, Karl (1986): Der Baumtest. Stuttgart.
- Kolb, Gustav (1926): Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung. Teil 1 und Teil 2., Stuttgart.
- Krautz, Jochen (2015): Ich, Wir, Welt. Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München. S. 221–250.
- Kröttsch, W. (1917): Rhythmus und Form in der freien Kinderzeichnung. Leipzig.
- Langer, Susanne (1979): Philosophie auf neuem Wege. Mittenwald.
- Mühle, Günther (1975): Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. Berlin, Heidelberg, New York.
- Neisser, Ulric (1974): Kognitive Psychologie. Stuttgart.
- Piaget, Jean (1975): Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart.