

THEMA

- EDITORIAL**
- 2 Lis Kunst und Bettina Uhlig**
- 3 Bettina Uhlig/Lis Kunst**
KINDER ZEICHNEN: EINFÜHRUNG
- 12 Toni Hildebrandt**
ZUR HÄNDIGKEIT DER ZEICHNUNG
- 27 Matthias Matteo Hofer**
KINDER ZEICHNEN – EINE
ANTHROPOLOGISCHE KONSTANTE?
Ein gedanklicher Spaziergang durch
die kulturelle und soziale Entwicklung
der Zeichnung
- 39 Bettina Uhlig/Lis Kunst**
MODI DES ZEICHNENS
- 46 Anja Morawietz**
KINDER LERNEN KÜHE ZU ZEICHNEN
Welche Schwierigkeiten sich beim
gegenstandsorientierten Zeichnen
ergeben und wie Kinder die Probleme
bewältigen
- 57 Barbara Lutz-Sterzenbach**
ZEICHENSZENEN ZWISCHEN INTIMEN
RÄUMEN DER SELBSTBESCHÄFTIGUNG
UND KOOPERATIVER AKTION

- 66 Bettina Uhlig**
MODELLE UND MUFFINS
Gemeinsames Zeichnen in einer
jahrgangsübergreifenden Lerngruppe
[Kl. 2/3]
- 74 Lis Kunst/Bettina Uhlig**
VON KINDERN, DIE NICHT GERN
ZEICHNEN

REZENSIONEN

- 87 Matthias Matteo Hofer**
EINE THEORIE DER ZEICHNUNG MIT
ZEICHENDIDAKTISCHER RELEVANZ
- 88 Katja Brandenburger**
VOM BILDUNGSPOTENZIAL DES
ZEICHNENS
- 89 Oliver Reuter**
PERSPEKTIVENWECHSEL:
KINDERZEICHNUNG ALS
KULTURTECHNIK
- 90 Katharina Schneider**
KINDERZEICHNUNG IM KULTURELLEN
VERGLEICH
- 90 Katharina Schneider**
ZEICHNEN VON KINDERN FÖRDERN
- 92 Autorinnen und Autoren**
- 92 Impressum**

EDITORIAL

LIS KUNST UND BETTINA UHLIG

Das Heft widmet sich dem Zeichnenlernen von Kindern. Unsere Überlegungen folgen der These, dass die Fähigkeit zu zeichnen auf eine ‚basale‘ Weise anthropologisch fundiert und damit jedem Menschen/Kind grundsätzlich zugänglich ist. Jedoch bedarf es der intensiven und kontinuierlichen Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dem Zeichnen, um es als kulturelle Praxis bzw. Kulturtechnik anzueignen und bildsprachlich zu etablieren. Dieses ‚erweiterte‘ Zeichnen kann und muss gelernt werden (im Elternhaus, der Kinderkrippe, dem Kindergarten, der Grundschule) und ist insofern auch Gegenstand zeichendidaktischer Fragestellungen und Konzepte.

Das Zeichnenlernen beginnt mit dem Kritzeln in der frühen Kindheit und erfährt mit der zunehmenden Orientierung an der sichtbaren Welt einen Wandel, hin zu einem Zeichnen, in dem Abbild- und Gegenstandsorientierung eine größere Rolle spielen. Doch entgegen der Behauptung zahlreicher Theorien zur Kinderzeichnung, dass alle Kinder jeden Alters gern und ausgiebig zeichnen würden, lässt sich in Kita und Grundschule (heute) beobachten, dass es Kinder gibt, die nicht gern zeichnen, weil sie es als große Herausforderung erfahren. Die Konsequenz kann nicht darin bestehen, diesen Kindern Alternativen zum Zeichnen aufzuzeigen – vielmehr sollte eine kindorientierte Zeichendidaktik darauf angemessen reagieren.

Das Heft stellt aktuelle Erkenntnisse aus der Kinderzeichnungsforschung vor und thematisiert in seinen Beiträgen Aspekte und Fragen einer kindorientierten Zeichendidaktik. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Frage gelenkt, welche Probleme und Schwierigkeiten beim Zeichnenlernen auftreten können, welche Erklärungen und Begründungen dafür auszumachen sind und welche zeichendidaktischen Möglichkeiten bestehen, um Kinder in ihren Zeichenlernprozessen angemessen zu begleiten und zu unterstützen. Oft werden in Publikationen zum Zeichnen von Kindern ausschließlich sogenannte best-practice-Beispiele gezeigt. Die Beiträge dieses Heftes betrachten hingegen vor allem Beispiele, an denen sich zeigen lässt, auf welche Schwierigkeiten und Hindernisse Kinder beim Zeichnenlernen stoßen können und wie sich diese sinnvoll didaktisch erklären sowie zeichenmethodisch wenden lassen.

Das Heft richtet sich an pädagogische Fachkräfte in Kindergarten und Grundschule sowie im außerschulischen Bereich, denen es dabei helfen soll, ihre Erfahrungen im Umgang mit der Zeichenpraxis von Kindern zu reflektieren. Es gibt (vor allem über die praxisorientierten Beiträge) zahlreiche Impulse und Anregungen für die Arbeit mit Kindern. Darüber hinaus möchte das Heft Impulse für die Kinderzeichnungsforschung setzen und dafür plädieren, die Diversität und Vielschichtigkeit kindlichen Zeichnens stärker in den Blick zu rücken.

KINDER ZEICHNEN: EINFÜHRUNG

In vielen Texten zur Kinderzeichnung wird selbstverständlich davon ausgegangen, dass (alle) Kinder gern zeichnen (u.a. Golomb 1974, Kläger 1990, Richter 1987). Das wird meist damit begründet, dass das Vermögen zu zeichnen im Menschsein bereits angelegt und ohne große Mühe ausführbar sei. Doch lassen sich in Kitas und Grundschulen zunehmend Kinder beobachten, die nicht gern und ausgiebig zeichnen. Die aktuellen Erfahrungen aus der unmittelbaren Arbeit mit Kindern und die Kinderzeichnungsforschung zeigen in dieser Frage ein disparates Bild, dem wir in diesem Heft näher auf den Grund gehen möchten.

Zunächst ist zu konstatieren, dass das Zeichnen im familiären Umfeld von Kindern immer weniger praktiziert wird. Erwachsene schreiben bzw. zeichnen heute keine Einkaufszettel oder kleine Wegskizzen mehr, das übernimmt inzwischen das Smartphone. Auch werden heute kaum noch Geburtstagskarten selbst gebastelt und gezeichnet, auch hier haben digitale Varianten längst Einzug gehalten. Kinder können immer weniger beobachten, dass Eltern oder ältere Geschwister zeichnen. Das könnte ein Grund dafür sein, warum das Zeicheninteresse von Kindern nachlässt. Möglicherweise haben wir es hier nicht nur mit der Tatsache veränderter Bedingungen des Aufwachsens von Kindern im Zeitalter der Medien zu tun, sondern es gibt eine tieferliegende Perspektive auf die Frage, unter welchen Bedingungen Kinder das Zeichnen für sich als bereichernd und befriedigend erfahren und ein Interesse daran haben, zeichnen zu lernen und zu praktizieren.

„BASALES“ UND „ERWEITERTES“ ZEICHNEN

Die Fähigkeit zu zeichnen ist jedem Menschen grundsätzlich zugänglich, deshalb kann beim Zeichnen von einer sogenannten ‚anthropologischen Konstante‘ gesprochen werden. Aus evolutionstheoretischer und kulturhistorischer Sicht deutet vieles darauf hin, dass Menschen generationen- und kulturüberspannend gezeichnet haben. Alexander Glas (2015, S. 201) sieht einen „idealtypischen Verlauf“, der im Vergleich zwischen europäischen und außereuropäischen Ländern kaum Divergenzen aufweise, betont jedoch, dass dies nur für die frühe Phase zeichnerischer Entwicklung zutrefte. Die hier in Anschlag gebrachte kulturvergleichende Perspektive wird gewiss ein wesentlicher Fokus zukünftiger Kinderzeichnungsforschung sein.

Mit der Behauptung, dass alle Menschen in der Lage sind zu zeichnen, ist keinesfalls gemeint, dass alle Menschen gleichermaßen ‚gut‘ zeichnen können. Vielmehr ist das Zeichnen als eine besondere menschliche Denk- und Handlungsform zu verstehen, die wir als Menschen zur Aus-

einandersetzung mit unserer Innen- und Außenwelt nutzen (können) und deren Charakteristik am Anfang der zeichnerischen Entwicklung, bei Kindern in der frühen Kindheit, offenbar große Ähnlichkeiten zeigt. Doch worin besteht das Gemeinsame? Es besteht – in einem basalen Sinne – in der für alle Menschen grundsätzlich gegebenen Fähigkeit, ein spurgebendes Material (Stift, Stöckchen o.a.) durch (im Entwicklungsverlauf mehr und mehr) koordinierte Bewegungen der Hand und des Körpers in Verbindung mit der Fähigkeit zur Entwicklung und Nutzung von Darstellungsformeln (mentale Handlungspläne zum Realisieren von linearen Formen auf einer Zeichenfläche) so einzusetzen, dass ein Bild entsteht. Dabei ist entscheidend, dass wir Menschen zu sogenannter geteilter Intentionalität (*shared intentionality*, vgl. Tomasello 2012) fähig sind. Bereits Kleinkinder *intendieren*, sich mittels linearer Bewegungsspuren und einfacher linearer Formen auf einer Bildfläche zu artikulieren und sie teilen sich durch ihr Zeichnen anderen mit bzw. stellen ihre Zeichnungen in einen intersubjektiven Kommunikationsraum. Vor diesem Hintergrund kann bereits das Kritzeln von Kindern als Zeichnen verstanden werden, auch wenn es noch keine direkten Bezüge zur sichtbaren Welt aufweist.

Jedoch bedarf es einer intensiven, kontinuierlichen Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dem Zeichnen, um die ‚basale‘ Zeichenfähigkeit zu erweitern, zu elaborieren und sie als kulturelle Praxis bzw. als Kulturtechnik anzueignen und bildsprachlich zu etablieren. Der Weg zu einer ‚erweiterten‘ Zeichenfähigkeit, die dann auch die lineare Darstellung der sichtbaren Welt sowie das Aufnehmen kulturelle Bezüge einschließt, ist ein Lernprozess. Zeichnen, das über die ‚basale‘ Zeichenfähigkeit hinausgeht kann und muss gelernt werden – und ist deshalb nicht mehr zwangsläufig als anthropologische Konstante zu beschreiben. In der Regel beginnt der Lernprozess in der Kindheit. Dabei stellen sich Widerstände und Probleme ein, die Kinder herausfordern und dazu führen können, dass nicht alle Kinder gern und ausgiebig zeichnen. Zugespitzt lässt sich festhalten, dass zwischen einer ‚basalen‘ Zeichenfähigkeit, die allen Menschen zugänglich ist, und einer ‚erweiterten‘ Zeichenfähigkeit, die in intersubjektiven, kulturell beeinflussten Lernprozessen angeeignet wird, unterschieden werden sollte. Denn erst mit dem Eintritt in den erweiterten Zeichenkontext, der Konventionen in Bezug auf Zeichenverhalten und Erwartungen an Zeichenergebnisse ‚einschreibt‘, entstehen Herausforderungen, denen nicht alle Kinder gleichermaßen gewachsen sind. Es ist zu vermuten, dass dieser Übergang die entscheidende Stelle in der Zeichenbiographie von Menschen ist. Denn gibt es bei diesem Übergang zur ‚erweiterten‘ Zeichenfähigkeit Schwierigkeiten oder Hemmnisse, dann gehört das Zeichnen nicht länger zu den Lieblingsbeschäftigungen eines Kindes. Weil das Zeichnen als Kulturtechnik längst nicht jenen kulturellen Stellenwert besitzt, den beispielsweise das Schreiben hat, kann es umgangen und vernachlässigt werden. Kinder kommen dann ohne das Zeichnen aus – so wie die meisten Erwachsenen wenig oder gar nicht (mehr) zeichnen. Doch mit dem Verzicht auf das Zeichnen geht eine besondere, weil bildliche Form der Hinwendung und Auseinandersetzung mit der Welt verloren. Deshalb lohnt sich der genaue Blick auf diesen Übergang und das Herausarbeiten von möglichen Problemlagen, um Kinder gezielt dabei unterstützen zu können, das Zeichnen als eine vertraute, kulturell eingebettete und individuell differenzierungsfähige Bild-Sprache zu entdecken und zu praktizieren.

WIE SICH DAS ZEICHNEN ENTWICKELT

Die zeichnerische Entwicklung wird traditionell entlang des Altersverlaufes von Kindern in drei Phasen eingeteilt: Kritzelphase, Schemaphase, Jugendzeichnung. Es lassen sich hingegen auch ‚feinere‘ Schritte herausarbeiten, die den Entwicklungsprozess des Zeichnens von der ‚basalen‘ zur ‚erweiterten‘ Zeichenfähigkeit markieren: Jüngere Kinder beginnen (a) mit dem Erzeugen und Hinterlassen von Spuren mit spurgebenden Werkzeugen auf diversen Bildgründen, zum Beispiel das Ziehen einer Linie mit einem Stöckchen im Sand oder das Hinterlassen einer Kreidespur auf dem Asphalt. Die so entstehende Linie ist vorrangig bewegungsinduziert. Sie ist zwar intentional gesetzt, folgt aber noch nicht der Idee von Abbild und Ähnlichkeit (vgl. dazu u.a. Uhlig 2014a). Wie komplex und körperbezogen Zeichnen ist, beschreibt u.a. Toni Hildebrandt in seinem Beitrag (vgl. Hildebrandt in diesem Heft). Erst (b) mit dem Verstehen und der Verinnerlichung des Konzeptes, dass eine Linie, die sich vom Bildgrund abhebt, als Kontur eine Form schaffen kann, die etwas aus der sichtbaren Welt repräsentiert, ist ein weiterer Schritt vollzogen. Zum Beispiel kann eine radiale Form aus einer Linie (Kreis, Oval) für eine Kuh (auf einer Weide) stehen (vgl. die Beiträge von Matteo Hofer und Anja Morawietz in diesem Heft). Dies mündet (c) in die Fähigkeit, eine Bewegungsabfolge, die zu einer wiedererkennbaren Form/Figur führt, wiederholt auszuführen und zu habitualisieren. So entstehen Darstellungsformeln (vgl. Glas 1999, 2013) für konkrete Motive: den Kopffüßler, eine Sonne, eine Katze u.a. (vgl. dazu u.a. Kunst/Uhlig 2015). Ist dieser Schritt vollzogen, dann können (e) die Darstellungsformeln zunehmend modifiziert und variiert werden, so erfolgt einerseits eine Angleichung an (kulturelle) Darstellungskonventionen und gleichzeitig eine Flexibilisierung des Zeichnens, die die Umwandlung bekannter Darstellungsformeln (Katze) in neue (Tiger) einschließt (vgl. u.a. Glas 2015). All das muss Schritt für Schritt erarbeitet, erlernt werden. Das Zeichnenlernen ist ein Transformationsprozess, der den jeweils vorausgehenden Schritt nicht überwindet, sondern aufnimmt und weiterführt. Alle vorausgehenden Schritte bleiben implizit.

MITEINANDER ZEICHNEN

Ein Paradigmenwechsel in der Zeichenentwicklung ist dann gegeben, wenn Kinder damit beginnen, gegenstands- bzw. abbildorientiert zu zeichnen. Interessanterweise zeigt sich bei der Mehrzahl der Kinder im Alter von vier/fünf Jahren das Bedürfnis nach gegenstandsorientiertem Zeichnen. Es ist jedoch nicht davon auszugehen, dass dieses Bedürfnis in Korrelation mit dem Alter eines Kindes eine genetische Disposition ist; eher sind soziale und kulturelle Einflüsse anzunehmen – auch dies müsste lebenswelt- und kulturvergleichend untersucht werden.

Fragt man Kinder, die dieses Bedürfnis artikulieren, dann geben die meisten an, dass man erkennen soll, was sie gezeichnet haben. Zeichnen ist also weit mehr als ein Zeitvertreib. Es hat eine klare Funktion, die darin besteht, die Welt in Bildern für sich und andere ansichtig zu machen. Erwachsene sehen in Kinderzeichnungen (insbesondere der eigenen Kinder) gern das Besondere, Einzigartige und Individuelle, doch Kinder möchten keine individuelle Bildsprache entwickeln. Was Erwachsene als eigenwillige, individuelle Bildlösungen in die Zeichnungen

von Kindern hineininterpretieren, ist oftmals gerade das Gegenteil: der Versuch von Kindern so ähnlich wie andere zu zeichnen (was mitunter zu eigenwilligen Bildlösungen führt).

Anja Morawietz zeigt in ihrem Beitrag, dass vier- bis fünfjährige Kinder in enger Bezugnahme auf andere zeichnen (vgl. Morawietz in diesem Heft). Denn: Kein Kind lernt allein zeichnen – vielmehr ist das Lernen und Praktizieren des Zeichnens eine gemeinsame, soziale Sache in verschiedenen Konstellationen: Kinder beziehen sich wechselseitig aufeinander (Peer-to-Peer-Interaktion); sie beziehen sich auf Erwachsene, die selbst wenig Erfahrung mit dem Zeichnen haben (Kind – erwachsener Laie); Zeichen-Expert_innen begleiten Kinder gezielt beim Zeichnen (Kind – erwachsener Profi). Zwar liegen bislang kaum Forschungsergebnisse darüber vor, wie sich das Miteinander bzw. die verschiedenen Konstellationen eines Miteinander (relationale Situationen) auf die zeichnerische Entwicklung von Kindern auswirken kann und inwiefern es langfristig einen Unterschied macht, ob Kinder beim Zeichnen auf sich allein gestellt sind bzw. ob weitere Personen (situativ oder kontinuierlich) anwesend sind, begleiten, unterstützen, etwas vormachen, Anregungen geben usw. Aber es ist mehr als naheliegend, dass Zeichnen vor allem dann zu einer (alltäglichen) kindlichen Praxis werden kann, wenn es im sozialen Umfeld des Kindes verankert, erlebbar und erfahrbar ist: Wenn Kinder andere Menschen beim Zeichnen beobachten und von ihnen lernen können und wenn sie auf ihre Zeichentätigkeit eine positive Resonanz erfahren, die anzeigt, dass diese Art des Tuns im sozialen Umfeld anerkannt und unterstützt wird. Mit dem Gemeinsam-Zeichnen und dessen didaktischen Implikationen befassen sich in diesem Heft mehrere Beiträge (Morawietz, Lutz-Sterzenbach, Kunst/Uhlig und Uhlig).

VON DER EINZELFALLSTUDIE ZU RELATIONALEN FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN

In der Kinderzeichnungsforschung wurden und werden die Zeichnungen von Kindern oft (nur) im Rahmen von Einzelfallstudien betrachtet. Doch selbst in der Einzelfallbetrachtung fehlt meist die Orientierung an den relationalen, v.a. sozialen Zusammenhängen, in denen ein Kind – unmittelbar in der Bildentstehungssituation und darüber hinaus in seiner Zeichenpraxis – steht. Meist fehlt auch ein Blick über die singuläre Zeichnung hinaus, auf andere Formen bildsprachlicher Praxis (Malen, Collagieren, Montieren, Plastizieren u.a.), in die das Kind involviert ist.

Vor dem Hintergrund des *Modells zum relationalen Zeichnenlernens* (Kunst 2017) (Abb. 1) ist hervorzuheben, dass Kinder ihre Zeichnungen nicht solipsistisch aus sich selbst schöpfen, sondern dass sich jede Zeichenhandlung immer im *Dazwischen* von Kind (ICH), seiner vielschichtigen, umgebenden Welt (WELT) und seiner sozialen und kulturellen Mitwelt (WIR) bewegt. Selbst dann, wenn sich das zeichnende Kind allein in einem Raum befindet, ist ein imaginatives DU als Gegenüber und ein normierendes WIR in Form von kulturellen Erwartungen anwesend. Zeichnenlernen findet stets in diesem relationalen Bezugsfeld statt, ganz gleich ob das Kind im Elternhaus, in der Kita oder der Schule zeichnet. Lis Kunst sieht in der mittigen Ausrichtung der Zeichnung, im Sinne eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen ICH, DU/WIR, WELT (vgl. dazu v.a. Krautz 2017), eine optimale Voraussetzung für das Zeichenlernen. Sie analysiert anhand von verschiedenen historischen zeichendidaktischen Konzepten, wie sich die Gewichtung bzw.

Betonung von einem der drei Elemente auf das Zeichenverhalten und die Zeichenergebnisse auswirkt (vgl. Kunst 2017).

Beim Zeichnen von Kindern resp. von Kindern, die nicht gern zeichnen (vgl. dazu den Beitrag „Von Kindern, die nicht gern zeichnen“ von Kunst/Uhlig) oder vor einer schwierigen zeichnerischen Herausforderung stehen (vgl. die Beiträge von Morawietz und Uhlig in diesem Heft), lässt sich das Modell einerseits einsetzen, um näher zu bestimmen, wo Probleme und Schwierigkeiten liegen. Andererseits kann es genutzt werden, um zeichendidaktische Interventionen zu entwickeln, die das Kind gezielt unterstützen können.

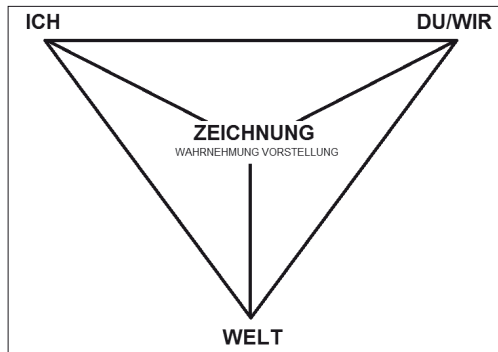


Abb. 1: Modell zum relationalen Zeichenlernen (Kunst 2017)

KULTURELLE CODES UND MODI DES ZEICHNENS

Woher kommen die Impulse und Anregungen für die zeichnerische Darstellung der Welt? Es gibt in jeder Kultur spezifische Bildkonzepte und -programme, mit denen Kinder auf unterschiedliche Weise in Berührung kommen können und die sie entsprechend in ihren Zeichnungen aufgreifen und übernehmen. In den Darstellungskonventionen, auf die sich ein Kind beim Zeichnen bezieht, ist ein kultureller Bildcode eingeschrieben, der u.a. die Art und Weise zur Darstellung von Bildräumen (Bildebenen, vorn-hinten, zentralperspektivische Raumansichten), Figur-Grund-Konstellationen, Bildkoordinaten (was ist in einem Bild typischerweise oben, unten), Blick- und Betrachtungsrichtungen (von links nach rechts) und nicht zuletzt zur Darstellung bestimmter Motive (Darstellung von Mann und Frau, Darstellung eines Drachen u.a.) beinhaltet. Kinder sehen kulturtypische grafische Darstellungen in Bilderbüchern und auf Kunstwerken im Museum oder haben die Gelegenheit, die Zeichnungen von Eltern, Geschwistern, anderen Kindern zu betrachten. Das Einüben in kulturspezifische Bildkonzepte, das im relationalen Zeichenmodell (s.o.) sowohl die Dimension des WIR (als das kulturell angepasste Gegenüber) als auch die Dimension WELT (als kulturelle Welt) berührt, erfolgt meist unbewusst durch Übernahmen typischer Darstellungsweisen und Bildarrangements. Es kann aber auch zum Lerngegenstand werden.

Die Darstellungskonventionen einer Kultur implizieren vermutlich auch Erwartungen an das Aussehen von Kinderzeichnungen, die von Eltern, Erzieher_innen, Lehrer_innen an Kinder weitergegeben und so tradiert werden. So lässt sich erklären, dass Kinder in westlichen Industrieländern (im Elternhaus, in Kita und Schule) in erster Linie Bleistifte, Buntstifte, Filzstifte und weiße DinA4-Blätter kennenlernen. Sie sitzen in der Regel auf Stühlen an Tischen (am Esstisch oder in der ‚Malecke‘), das Blatt Papier unmittelbar vor sich und sind angehalten, nicht über den Rand hinauszuzeichnen. (Hildebrandt und Hofer bezeichnen diese Arrangements in ihren Beiträgen als ‚Dispositive‘ der Zeichnung).

Doch die räumlichen Situation (Position des Körpers zum Bild), die Zeichenmaterialien (verschiedene Qualitäten und Formate von Papieren und anderen Bildgründen) und die Zeichenwerkzeuge sind veränderliche Variablen in Zeichenprozessen, die einschränkend oder erweiternd wirken können. Es ist nicht sinnvoll, Kindern ausschließlich weißes A4-Papier und Bleistifte zur Verfügung zu stellen. Ebenso wenig sinnvoll ist es, Kindern so viele Materialien und Freiräume wie möglich anzubieten. Aber: gezielte und abgestimmte Angebote in Bezug auf Raum, Material und Werkzeuge können Kinder in ihren Zeichenprozessen angemessen unterstützen.

Nicht nur die Arrangements von Raum, Material und Werkzeug sind kulturspezifisch geprägt. Für das Zeichnen sind es vor allem die kulturell verankerten *Modi* des Zeichnens, die das Spektrum der zeichnerischen Möglichkeiten auffächern. Während die oben ausgeführte anthropologische Perspektive eine basale Zeichenfähigkeit in den Blick rückt, die allen Menschen – unabhängig von der Verwendung spezieller Werkzeuge und Bildträger – als universelle bildnerische Möglichkeit zugänglich ist, öffnen sich mit diversen Modi des Zeichnens kulturelle Praktiken, die äußerst vielfältige Varianten des Zeichnens bereit halten und im Rahmen des ‚erweiterten‘ Zeichnens zeichendidaktisch fruchtbar gemacht werden können.

Mit dem Interesse am gegenstandsorientierten Zeichnen, von dem bereits die Rede war, fokussieren Kinder vor allem einzelne Motive. Die Darstellung von Menschen, Tieren, Häusern, Autos, Sonne u.a. steht bei den meisten Kindern am Beginn ihrer gegenstandsorientierten Zeichenphase, die auf das Kritzeln folgt. Deshalb ist es evident und einleuchtend, dass dem *anschauungsbezogenen Zeichnen* in seiner konsequenten Hinwendung zur detaillierten und ‚korrekten‘ Erfassung von Sachen, Dingen, Pflanzen, Lebewesen eine besondere Bedeutung zukommt. Es ist daher naheliegend, diesem Modus des Zeichnens eine besonders prominente Stellung beim Zeichnenlernen einzuräumen. Doch zeichnen Kinder – trotz Gegenstands- bzw. Motivorientierung – nicht unbedingt bzw. eher selten nach der unmittelbaren Anschauung. Die Komplexität der Anschauung kann ein Dilemma auslösen, wenn sie zeichnerisch (noch) nicht fassbar ist (vgl. Miller 2017, S. 65).

Das Pendant zum anschauungsbezogenen Zeichnen ist das *vorstellungsbezogene* Zeichnen. Auch das vorstellungsbezogene Zeichnen basiert auf Anschauungen, nur sind diese dem Blick nicht unmittelbar verfügbar, sondern wurden zu einem früheren Zeitpunkt wahrgenommen und unterliegen im Prozess der Vorstellungsbildung Modifikationen und Veränderungen. Daher kann man von ‚geistiger Anschauung‘ oder ‚innerer Schau‘ (vgl. Uhlig 2015, S. 251 f.) oder von ‚anschaulichen Vorstellungen‘ (vgl. Thyen 2014) sprechen. Vorstellungsbezogenes Zeichnen rekurriert auf ‚innere Bilder‘, die in der Regel weniger detailliert, deutlich und präzise sind (vgl. dazu v.a. Glas 2015, Thyen 2014). Doch bietet die Bezugnahme auf die Vorstellung Kindern die Möglichkeit zu einer flexiblen, explorativen, variablen Bildpraxis. Jedoch darf nicht unterschätzt werden, wie eng Anschauung und Vorstellung verbunden sind. Die ‚inneren Bilder‘ können nur so gut sein, wie die Intensivität und Dichte der Anschauung, die ihnen voranging. Und sie sind nur in dem Maße ‚bildtauglich‘, wie das zeichnende Kind die Fähigkeit hat, die ‚inneren Bilder‘ zu aktivieren, zu variieren, zu modifizieren, zu kombinieren - und zeichnerisch zu realisieren. Wenn dies gegeben ist, dann bietet vorstellungsbezogenes Zeichnen ein großes Spektrum an Möglichkeiten, das ‚innere Bilder‘ zur Darstellung bringen kann. Zum Modus des vorstellungsbezogenen

Zeichnens gehören zum Beispiel *szenische* und *narrative Zeichnungen*, die Handlungsabläufe und erzählerische Momente darstellen.

Die verschiedenen Modi des Zeichnens (vgl. dazu auch den Beitrag von Uhlig/Kunst in diesem Heft) lassen sich hinsichtlich ihres spezifischen Anforderungsprofils und der darin enthaltenen Lernchancen beschreiben und konkretisieren. Kinder sollten verschiedene Modi des Zeichnens kennen lernen, sie erproben und sich in sie einüben können. Dabei geht es einerseits um eine Weitung im Hinblick auf das Zeichenrepertoire und andererseits um eine Fokussierung, indem Kinder herausfinden, welchen Modus des Zeichnens sie präferieren. Das hilft auch Kindern, die nicht gern zeichnen, weil sie ggf. *ihren* präferierten Zeichenmodus noch nicht gefunden haben. Nicht jedes Kind kann jeden Modus gleichermaßen gelingend praktizieren, denn die Modi des Zeichnens korrelieren mit dem individuellen kindlichen Bildkonzept (vgl. Uhlig 2014b). Zeichen-didaktisches Potential liegt vor allem in der – situationsangemessenen – Kombination verschiedener Modi des Zeichnens. Auch dazu geben die Beiträge des Heftes vielfältige Anregungen.

ZU DEN BEITRÄGEN DES HEFTES

Die Beiträge des Heftes untersuchen auf unterschiedliche Weise das Zeichnen als relationales Beziehungsgeschehen im Kontext diverser Konzepte des Zeichnens (als anthropologische Konstante und/oder kulturelle Praxis). Sie fragen nach dem Lern- und Bildungsgehalt des Zeichnens und betrachten die zeichnerische Wiedergabe von Welt als Resonanzfeld kindlichen Zeicheninteresses und den damit verbundenen Herausforderungen, Schwierigkeiten und Chancen. Daran schließen sich zeichendidaktische und -methodische Überlegungen und Vorschläge an.

Am Anfang stehen zwei zeichentheoretische Texte. Toni Hildebrandt arbeitet in seinem Beitrag heraus, welche Funktion und Bedeutung die *Hand* im Prozess des Zeichens spielt. Er betont, dass das Vermögen zu zeichnen Menschen/Kindern nicht ‚gegeben‘ ist, sondern erlernt wird. Er erläutert aus kunsthistorischer und zeichenphilosophischer Perspektive, welche Rolle die Hand bzw. die Händigkeit als ‚docta manus‘ (gelehrte, geschulte Hand) für das Zeichnen spielt und plädiert für eine Neubewertung der körperlichen Dimension des Zeichnens. Er stellte uns dankenswerterweise diesen Text als Auszug aus seinem 2017 erschienen Buch „Entwurf und Entgrenzung. Kontradispositive der Zeichnung 1955-1975“ zur Verfügung.

Matteo Hofer geht der Frage nach, inwiefern das Zeichen eine anthropologische Konstante oder doch eine kulturelle Praxis ist. Sein Text folgt einer skeptischen Grundhaltung, die einen genauen Blick auf die meist auf Phylo- oder Ontogenese rekurrierenden Erklärungsfiguren einfordert. Mit der Methodik einer antilogischen Dialektik versucht der Text verschiedene Gedanken und Argumente in einen Diskurs zu bringen, die für die Begründung, Bedeutung und Didaktik der Handzeichnung entscheidend sind.

Kinder zeichnen nicht nur das, was sie sehen, sich vorstellen und wissen, sie zeichnen es auch auf eine ganz bestimmte Weise. Deshalb widmet sich der Beitrag von Bettina Uhlig und Lis Kunst spezifischen „Modi des Zeichnens“. Der Beitrag stellt exemplarisch solche Modi des

Zeichnens vor, wie sie in Kinderzeichnungen anzutreffen sind. Zeichendidaktisch sind die Modi des Zeichnens als Differenzierungsmöglichkeiten relevant, weil sie sowohl individuelle Präferenzen zulassen als auch eine vielseitige Zeichenpraxis fördern.

Weitere Beiträge argumentieren vor dem Hintergrund von empirischen Praxiserfahrungen und lenken das Augenmerk auf Aspekte, die für die Kinderzeichnungsforschung und die zeichendidaktische Lehr-Lern-Forschung von Relevanz sind. Ein besonderer Fokus liegt auf dem Spannungsfeld zwischen Kindern, die gerne und viel zeichnen und anderen, denen das Zeichnen schwerer fällt – um herauszuarbeiten, wo Gründe dafür liegen und welche zeichendidaktischen Handlungsoptionen sich daraus ableiten lassen.

Anja Morawietz beobachtet 5-jährige Kinder (im Schweizer Kindergarten) beim gegenstandsorientierten Zeichnen von Kühen. Sie arbeitet aus ihrem empirischen Datenmaterial heraus, welchen Hindernissen Kinder begegnen, wenn sie herausgefordert sind eine Kuh zu zeichnen. Sie kann zeigen, dass sich der Umgang junger Kinder mit Herausforderungen beim Zeichnen stark im sozialen Miteinander abspielt und nicht immer zwingend mit fachspezifischen Anliegen und Haltungen zu vereinbaren ist. Auch die Lehrperson kommt in den Blick, denn sie muss in der jeweiligen Problemsituation sorgfältig zwischen fachlichen Vorstellungen und den Spezifika kindlichen Lernens abwägen.

Im Unterricht von Barbara Lutz-Sterzenbach zeichnen Schüler_innen gemeinsam an einem großen Wandbild. Der Beitrag macht die Bedeutung der Interaktionssituation anschaulich und zeigt, welches Potenzial im gemeinsamen Zeichnen – auch im Kunstunterricht – liegt. Im Blickfeld ist besonders die Zeichenszene, an der vielfältiges Potential für das Verständnis des Zeichnens als Medium des Bildens und Erkennens sichtbar gemacht werden kann.

Wie lassen sich Kinder an schwierige Zeichenaufgaben heranzuführen und entsprechend unterstützen? Bettina Uhlig dokumentiert im Beitrag „Modelle und Muffins“ ein Zeichenprojekt mit vier Grundschulkindern, in dessen Verlauf die Kinder ein ihnen direkt gegenüberstehendes Kind nach der Anschauung zeichnen, das einen Muffin in den Händen hält. Der Beitrag kann zeigen, an welchen Stellen die Kinder große Fortschritte machen oder Schwierigkeiten haben und inwiefern sie den erzielten Lernfortschritt in einer nachfolgenden Situation anwenden können.

Lis Kunst und Bettina Uhlig stellen schließlich zwei Fallbeispiele vor. Es handelt sich um zwei Jungen am Ende des Kindergartens bzw. im Übergang zur Schule. Beide Jungen behaupten von sich, dass sie nicht gern zeichnen. Anhand der beiden Einzelfälle, die als Langzeitstudien angelegt sind, wird thesenhaft herausgearbeitet, worin Gründe für eine ablehnende Haltung gegenüber dem Zeichnen zu suchen sind und welche zeichendidaktischen und -methodischen Umgangsweisen dies nahelegt. Die gezielte Begleitung der Kinder im Zeichenprozess erweist sich als eine besonders wirksame Methode.

LITERATUR

- Glas, Alexander (1999): Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Frankfurt a. M.
- Glas, Alexander (2013): Das Kind als intentionaler Akteur – Zur Parallelisierung von Sprache und Zeichnung. In: Schulz, Frank/Seumel, Ines (Hrsg.): U20. Kindheit, Jugend, Bildsprache. München, S. 111-127.
- Glas, Alexander (2015): Anthropogene Voraussetzungen – die Genese der Kinder- und Jugendzeichnung. 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. 199-220.
- Golomb, Claire (1974): Young children's sculpture and drawing. Cambridge.
- Kläger, Max (1990) Phänomen Kinderzeichnung. Manifestationen bildnerischen Denkens. 2. Aufl. Baltmannsweiler.
- Krautz, Jochen (Hrsg.) (2017): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. München.
- Kunst, Lis (2017): Relationales Zeichnenlernen. Kinder lernen zwischen Ich, Du und Welt zeichnen. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. München, S. 579-587.
- Kunst, Lis/Uhlig, Bettina (2015): Zeichnen-Lernen im Anfangsunterricht der Grundschule. In: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, Heft 1: Lernen. München, S. 36-46.
- Miller, Monika (2017): Die Bedeutung der Mimesis für die Entwicklung der kindlichen Zeichensprache. In: Gaedtker-Eckardt, Dagmar-Beatrice/Miller, Monika/Schubert, Volker/Siebner, Blanka-Sophie/Spieler, Reinhard (Hrsg.): Zeichnen als Kulturtechnik. München, S. 53-67.
- Richter, Hans-Günther (1987): Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Düsseldorf.
- Thyen, Anke (2014): Vorstellungen haben keine Streifen. Hintergründe zum Problem paraoptischer Fehlschlüsse in der Didaktik. In: Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 2. Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen, S. 109-119.
- Tomasello, Michael (2012): Warum wir kooperieren. 2. Aufl. Frankfurt a. M.
- Uhlig, Bettina (2014a): „Echter sieht es aus mit, aber ohne geht es besser“. Fallstudie eines Imaginationsprofils. In: Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen, S. 333-346.
- Uhlig, Bettina (2014b): Zeichnenwollen und Zeichnenkönnen. Zeichendidaktische Notate. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara/Kirschenmann, Johannes (Hrsg.): Zeichnen als Erkenntnis. Beiträge aus Kunst, Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. München 2014, S. 421-451.
- Uhlig, Bettina (2015): Zur Rolle von Anschauung und Nachahmung bei der Entwicklung der kindlichen Bildsprache. 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. 251-259.

TONI HILDEBRANDT

ZUR HÄNDIGKEIT DER ZEICHNUNG¹**ZUSAMMENFASSUNG**

Der folgende Text ist ein Auszug aus dem 2017 erschienen Buch „Entwurf und Entgrenzung. Kontradispositive der Zeichnung 1955-1975“. Toni Hildebrandt legt mit seinem Buch, das sich mit der Beschreibung zeichnerischer Verfahren und Diskurse im Zeitraum von 1955 bis 1975 befasst, eine in ihren Fragen, Perspektiven und Zugängen interdisziplinäre, weitblickende Auseinandersetzung mit der Zeichnung vor, die auch für kunstpädagogische resp. zeichendidaktische Überlegungen innovative Impulse zu geben vermag. Er betont, dass das Vermögen zu zeichnen Menschen/Kindern nicht ‚gegeben‘ ist, sondern erlernt wird und untersucht, welche Rolle die Hand bzw. die Händigkeit als ‚docta manus‘ (gelehrte, geschulte Hand) dabei spielt.

STICHWORTE

Zeichnerische Verfahren, Zeichnenlernen, Hand, Händigkeit, docta manus

SUMMARY

The following text is an extract from the book, published in 2017, „Entwurf und Entgrenzung. Kontradispositive der Zeichnung 1955-1975“. With his book, which deals with the description of graphic processes and discourses during the period from 1955 to 1975, Toni Hildebrandt presents a far-sighted examination of drawing that takes an interdisciplinary approach in its enquiries, perspectives and proposals and also provides stimuli for art education, respectively drawing-didactic considerations. He emphasises that the ability to draw is not ‚given‘ to people/children, but is learnt, and examines the role played by the hand, respectively handedness, as ‚docta manus‘ (taught, trained hand) in the process.

KEYWORDS

Process of drawing, learning to draw, hand, handedness, docta manus

VORBEMERKUNG

Der folgende Text ist ein Auszug aus dem 2017 erschienenen Buch „Entwurf und Entgrenzung. Kontradispositive der Zeichnung 1955-1975“ (vgl. auch die Rezension des Buches in diesem Heft). Toni Hildebrandt legt mit seinem Buch, das sich mit der Beschreibung zeichnerischer Verfahren und Diskurse im Zeitraum von 1955 bis 1975 befasst, eine in ihren Fragen, Perspektiven und Zugängen interdisziplinäre, weitblickende Auseinandersetzung mit der Zeichnung vor. Wenngleich die Kunstwissenschaft die Horizontlinie und das Diskursfeld der Studie markiert, gewinnt die Studie durch zeichenphilosophische Denkfiguren, paläontologische Bezugspunkte und anthropologische Begründungszusammenhänge eine Tragweite, die den kunsthistorischen Diskurs überschreitet und – u.a. in Bezug auf Aspekte wie Linie und Grund, Geste und Spur, Blindheit, Händigkeit – für kunstpädagogische resp. zeichendidaktische Überlegungen innovative Impulse zu geben vermag.

Das Kapitel zur Händigkeit der Zeichnung, das Toni Hildebrandt uns dankenswerterweise zum Abdruck in diesem Heft zur Verfügung gestellt hat, spannt einen zeichentheoretischen und -philosophischen Rahmen auf, der die Hand in ihrer Bedeutsamkeit für das Zeichnen in den Blick rückt. Wenngleich Hildebrandt den Aspekt der Händigkeit in eine komplexe Theorie des Zeichnens einbindet, die nur durch die Lektüre des gesamten Buches zu erschließen ist, so ist dieser aus dem Gesamtzusammenhang herausgelöste Aspekt doch aufschlussreich genug, um zeichendidaktische Überlegungen auf den Plan zu rufen, die in Bezug auf das Zeichnenlernen von Kindern von großer Relevanz sind und in der Binnenstruktur dieses Heftes interessante Verknüpfungen zu einzelnen Texten aufrufen kann.

Im Sinne einer Phänomenologie des Zeichnens und Zeichnenlernens verdeutlicht Hildebrandt die vertikale Berührung (des von der Hand geführten Stiftes auf dem Papier) und die horizontale Wegbewegung (dem Ziehen des Stiftes) und erkennt, dass das unmittelbare Zusammenwirken beider Richtungen konstituierend für die Zeichnung ist (vgl. Hildebrandt 2017, S. 48). Die Hand muss demnach im Prozess des Zeichnenlernens in beide Richtungen geschult werden: einerseits das Spüren des Zeichenwerkzeuges in der Hand, wenn es sich in einer horizontalen Bewegung auf einen Bildgrund zubewegt und auf Widerstand trifft. Und andererseits das Gespür dafür, eine Linie zu ziehen; eine Zeichnung entstehen zu lassen. Dabei spielt auch die Seitigkeitsausprägung (rechtshändig, linkshändig, ambidexter) als körperliche Bedingung der Bildproduktion eine Rolle (vgl. ebd., S. 50).

Doch die Fokussierung auf Hand und Händigkeit als einem in Bezug auf die Zeichnung zu schulenden bzw. dem Lernen zugänglichen Phänomen ist, wie Hildebrandt mit seinen Recherchen zum Topos der ‚docta manus‘ (gelehrte, geschulte Hand) zeigt, in kunstwissenschaftlicher Betrachtung keinesfalls unumstritten. Hildebrandt konstatiert mit Blick auf die kunstgeschichtlichen Quellen zur Handzeichnung ein eklatantes Desinteresse an einer „Phänomenologie der Händigkeit“ (ebd., S. 52) und überhaupt ein mangelndes Interesse daran, praxeologisches Wissen anzuerkennen und in Theorie überführen zu wollen (vgl. ebd.). Dem setzt er eine Ar-

gumentationsfigur entgegen, die die zeichnerische Technik selbst als eine gelehrte Tätigkeit nobilitiert und schließt daraus, dass das Zeichnen eine Praxis sei, die der Übung und Ausführung bedürfe und sich sowohl von der Kategorie der handwerklichen Tätigkeiten absetze als auch von der Auffassung der zeichnenden Hand als Geist, dem das kunsthistorische Narrativ der Meisterzeichner zugrunde liege (vgl. ebd., S. 59). Mit seinem Plädoyer für die Eigenhändigkeit der Zeichnung spricht sich Hildebrandt auch für die Schulung der zeichnenden Hand aus. Wie die Hand zu schulen sei, bleibt in seinen Ausführungen zwar offen – doch hier können zeichnerisch-didaktische Überlegungen ansetzen.

DIE HAND ALS DOCTA MANUS

Anschließend an die paläontologische Perspektive auf die exteriorisierte Geste der Hand und die dekonstruktive Arbeit am philosophischen Begriff der Spur² gilt es zu differenzieren, was genau das Spezifische einer *zeichnerischen* Spur im Hinblick auf die Bewegung der Hand auf dem Papier ist. Wie die Kontur bei Plinius, resultiert die zeichnerische Spur zunächst aus dem Ziehen (*trahere*) einer Linie. Die Zeitlichkeit dieser Linie muss sich im Hinblick auf das Aufklaffen einer Differenz (Riss, Schneise, Furche) und den additiven Niederschlag einer Pigmentspur (Schleifspur, Bahnung) folglich in der Horizontalen vollziehen. Der Bleistift dringt in das Papier ein und der Graphit, der sich von seiner Spitze ablöst, verbindet sich mit den Fasern der Oberfläche. Der Vorgang selbst ist – anders als bei Drucktechniken – durch das transitive ‚Ziehen‘ (engl. *to draw, to trace*) einer Schneise, Furche oder Schleifspur sprachlich bereits eingefangen. Auch in der lateinischen Etymologie verweist das Ziehen (*trahere*) auf die Bewegung in der Horizontalen. Die gezogene Spur resultiert nun jedoch immer aus dem Zusammenwirken *beider* Richtungen: der vertikalen Berührung und einer horizontalen Wegbewegung. Dieses Zusammenwirken ist notwendig, damit eine Linie gezogen werden kann, denn „die Verlaufs- ohne die Druckkomponente“, so Alexander Perrig, „bewirkt lediglich eine ‚Luftlinie‘, die Druck- ohne die Verlaufskomponente lediglich einen Punkt“ (Perrig 1976/77, S. 14). Die Hand-Zeichnung ist somit allgemein über das *Ziehen* und *Berühren* der Hand mit einem farblässigen Instrument auf einem aufnahmefähigen Trägermedium definiert.

In seiner in Princeton verfassten Dürer-Monographie hat sich Erwin Panofsky (1955) daher wohl auch an das zweite deutschsprachige Kompositum neben der ‚Hand-Zeichnung‘, nämlich den ‚Hand-Riss‘, erinnert, dessen Etymologie nicht zuletzt auf das Ziehen einer Linie verweist und im Lateinischen durch *protractio* bzw. *protrahere* aufgefangen wird. Wenn sich die *protractio*, wie Gottfried Boehm nachweisen konnte, etymologisch von der *designatio* unterscheidet, werden Riss und Zeichnung im Sinne des *lineamentum* vielmehr synonym gebraucht (vgl. Boehm 1985, S. 45-50). Wenn Panofsky auf die Etymologie von ‚Hand-Riss‘ und ‚Hand-Zeichnung‘ aufmerksam macht, so jedoch letztlich nur, um von der Hand auf eine Signatur und von dieser wiederum auf die individuelle ‚Hand-Schrift‘ und ein vertraglich gebundenes Künstlerindividuum zu schließen:

“It is illuminating that no European language has an equivalent for the German words ‚Handriss‘ and ‚Handzeichnung‘ [‚hand-drawing‘] which stress the fact that the hand of an individual person has rested on this very piece of paper,

imparting to it a sentimental value not unlike that of a personal souvenir or even a relic – a hand-written letter, a hand-signed document, a hand-embroidered handkerchief.” (Panofsky 1955, S. 284)

Die Hand, die Panofsky an dieser Stelle seines Buches vor Augen hat, spielt mit der berühmten ‚Nachricht‘, die Raffael in Form einer Zeichnung nach Nürnberg sandte, um Dürer, wie dieser später notierte, „sein Hand zu weisen“ (vgl. Wood 2009, S. 109-137). Dürer trachtete nach einer *eigenhändigen* Zeichnung des italienischen Meisters, denn in Raffaels Hand verkörperte sich für ihn nicht weniger als dessen unverwechselbare Meisterschaft. Eine eigenhändige Zeichnung war damit ein „Beispiel für dessen eigentümliche Art des Sehens und Machens.“ Christopher Wood (2009) kommentiert daher treffen, dass „[s]ein Satz ‚Im sein hand zu weisen‘ suggeriert, dass er die Kreidezeichnung für eine Demonstration von Raffaels ureigener und unnachahmlicher Geschicklichkeit hielt, jener Handfertigkeit, die aus ihm ‚Raffael‘ machte“ (ebd., S. 113). Der Geniekult, der sich exemplarisch mit der Person Raffael verbindet, wurde so frühzeitig auch über die Hand des Künstlers oder genauer: die Eigenhändigkeit eines Blattes begründet. Raffael hatte Dürer aber *de facto* gerade nichts Eigenhändiges überlassen, sondern eine Werkstattzeichnung geschickt, denn, so weiterhin Wood:

„Weder war es Raffaels Absicht, ein Beispiel seiner [...] Arbeit [...] vorzulegen, noch auch eine bestimmte Vorstellung vom menschlichen Körper zu propagieren, vielmehr wollte er durch das Faktum der Gabe als solcher – nicht durch ihren Inhalt – zeigen, dass er Dürer als gleichrangigen Künstler achtete.“ (Ebd.)

Folgt man in dieser Auslegung weiterhin Wood, so dürfte Dürers Wunsch nach einer *eigenhändigen* Zeichnung und Raffaels Gabe einer im alltäglichen Werkstattbetrieb zirkulierenden Arbeitszeichnung nicht nur über die unterschiedlichen italienischen und deutschen Kulturkreise und Kunstmilieus Aufschluss geben, sondern tatsächlich, wie dies bereits Panofsky vermutet hatte, mit der kunsttheoretischen Betonung der Hand im *nomina instrumenti* der ‚Hand-Zeichnung‘ zusammenhängen. Fragen nach der Eigenhändigkeit und Autorschaft, der Art und Weise, wie die Hand als Sujet der Zeichnung betrachtet wurde und wie prestigereich und wirkungsmächtig jeweils Handzeichnungen waren, lassen sich mit dem Begriff der ‚Händigkeit‘ auf die verschiedenen Aspekte der Handreichungen und Handweisungen, der Vermögen und Verwirklichungen, die durch die Hand ins Spiel kommen, übertragen.

Begrifflich wurde die Händigkeit im späten 20. Jahrhundert zunächst durch die Neuropsychologie geprägt. Psychologisch galt es in erster Linie die verschiedenen Seitigkeitsausprägungen (rechtshändig, linkshändig, ambidexter) im menschlichen und tierischen Verhalten zu untersuchen. Diese Lateralitätsphänomene wurden seitens der Kunstgeschichte in Studien zum ‚Rechts und Links im Bilde‘ (u.a. Frey 1949, Lill 1925, Wölfflin 1928), kaum aber im Hinblick auf die körperliche Bedingung der Bildproduktion, untersucht. Vor allem Komposition und Wahrnehmung, nicht jedoch die leiblichen Vermögen, mit den Händen bildnerisch zu denken und zu entwerfen, gelangten so in den Blick. In diesem Sinne wurden primär die Symmetrien und Asymmetrien des Sehens erforscht. Rückschlüsse auf die leibliche Händigkeit wurden auch dann nicht gezogen, als das Zeichnen Eingang in das kunsthistorische Studium fand, wie etwa in Wölfflins Münchner Vorlesungen über die Geschichte der Zeichnung. Obgleich sich Wölfflin für die Integration der Praxis aussprach, kam die Händigkeit des Zeichnens, wie sie später in

Psychologie und Phänomenologie thematisiert wurde, in seinen kunsthistorischen Schriften dennoch kaum zu Wort (vgl. Schulze 2004, S. 158 ff.). Zwar war die geschulte, praktizierende Hand wichtig, um das Sehen zu schulen, doch eine leibliche Erfahrungheit, von eigener erkenntnistheoretischer Relevanz, hätte Wölfflin der Hand wohl ebenso abgesprochen, wie dies sein Vorgänger auf dem Gebiet der formalistischen Kunstgeschichte, Moritz Thausing, in deutlichen Worten tat. Ein Passus aus Thausings Wiener Antrittsvorlesung über *Die Stellung der Kunstgeschichte als Wissenschaft* ist hier besonders aufschlussreich, da dort der Sehsinn des Auges explizit gegen ein bloßes Umhertasten der Hand ausgespielt wird. Thausings Argumentation läuft dabei auf eine polemische Trennung von Theorie („Sache der Wissenschaft“) und Praxis hinaus:

„[...] auf ein so unvollkommenes Wissensgebiet [...], das sich nicht einmal [...] von praktischen Uebungen unabhängig machen kann, auf ein Wissensgebiet, dessen letzte und beste Wahrheiten uns ein dem Auge undurchdringlicher Schleier bedecken soll, den zu lüften nur die Hand des Praktikers das Recht hätte? Beruhigen wir uns indessen, so arg ist es um die Kunstgeschichte nicht bestellt und allmählich wird auch alle Welt zu der Einsicht gelangen, daß wohl immer die Hand dem Auge, niemals aber das Auge der Hand nachgegangen ist. Ueber ein altes Gemälde sich bei einem modernen Maler belehren lassen zu wollen, ist nicht minder thöricht, als wenn wir uns über eine alte Urkunde von einem Diplomaten wollten Unterricht ertheilen lassen. [...] Es ist eine ganz banaische Ansicht, als ob man, um zu einem Urtheil über sichtbare Kunstwerke zu gelangen, es auch mit deren Herstellung versucht haben müsste. Diese sich so gedankenlos fortpflanzende Behauptung enthält ebensowohl eine ungerechte Zumutung für die producierende Kunstwelt, wie eine Kränkung des allgemeinen Rechtes auf wissenschaftliche Forschung. Indem wir Kunsthistoriker dieses Recht ausdrücklich für uns in Anspruch nehmen, gibt es für uns keine andere Art der Erkenntnis, als die auf dem Wege der Theorie. Unsere Aufgabe ist es, nur unser Auge zu bilden, ohne Rücksicht auf eine besondere Schulung der Hand. Wir wollen eben bloß sehen lernen.“ (Thausing, zit. nach Schulze 2004, S. 181)

Die Kontroverse, die Thausing hier zwischen Kunstgeschichte und Kunstschaffen, dem Auge des Historikers und der Hand des Künstlers aufbaut, weicht den Fragen nach der Händigkeit, die anderenorts Phänomenologie, Neuropsychologie, Entwurfstheorie und Anthropologie beschäftigt haben, folglich aus. Indem Thausing Theorie und Praxis jedoch scharf voneinander trennt, „gründet [er] die Berechtigung der Kunstgeschichte zu einem eigenständigen Urteil auf einem theoretischen Zugang zur Kunst, der weder praktischer Erfahrung bedarf noch durch diese belehrt werden kann.“ (Ebd.) Dies jedoch konnte auch das Studium ebenjener Phänomene *in ihrer Geschichte* nicht unberührt lassen. Die mangelnde Bereitschaft, ein praxeologisches Wissen in Theorie überführen zu wollen, zeugt aber zusätzlich von der Unfähigkeit den eigenen methodischen Standpunkt zu historisieren. Die strenge Trennung von Theorie und Praxis konnte Thausing nicht in Frage stellen, weil er sich der Historizität des dichotomischen Modells zwischen wissenschaftlicher Objektivität und praktischer Erfahrungheit nicht bewusst war. Wie Lorraine Daston und Peter Galison nachweisen konnten, hatte sich diese Unterscheidung im Wissenschaftsverständnis seit dem 19. Jahrhundert fest verankert und nicht zuletzt entscheidend die Humaniora geprägt (vgl. Daston/Galison 2007).

Alternative Perspektiven auf den ‚künstlerischen Schaffensprozess‘, wie ihn ein disziplinär ungebundener Autor wie Paul Valéry ([1895/1919] 1995) verstand, oder eine Theoretisierung der ‚künstlerischen Tätigkeit‘, wie sie der praktisch agierende Kunstwissenschaftler Konrad Fiedler ([1887] 1991) entwickelte, wurden zunächst nur von wenigen Historikern ernsthaft Beachtung geschenkt. Ein bemerkenswertes Schattendasein führte die Händigkeit aber auch dort, wo

sie schon alleine aufgrund des Titels kaum hätte umgangen werden dürfen: In Joseph Meders 740-Seiten starkem Standardwerk über *Die Handzeichnung* (Meder 1919) wird man vergeblich nach einem Kapitel über die Hand und die zeichnerischen Körpertechniken suchen. Meders Abhandlung konnte das Kompositum der Handzeichnung innerhalb der deutschsprachigen Kunstgeschichte und Museumslandschaft zwar als Gattungsbegriff fest etablieren, doch sein Werk entbehrt jedes Interesse an dem, was unter dem Begriff der Händigkeit zu fassen wäre. Sein Augenmerk gilt dafür ausführlich dem Kanon der Instrumente, Techniken, Biographien und Formen, dem Werdegang der Künstler und der plastischen Körper- und Raumgestaltung. Abschließend kulminiert das Buch in einem Kapitel über das Sammeln und Konservieren, das den musealen Kontext seiner Entstehung zusätzlich betont und natürlich auch rechtfertigt. *Die Hand* ist in Meders Studie dennoch das große Zuhandene, das in seiner eigenen Fragwürdigkeit selbst nicht in Erscheinung tritt.

Meines Erachtens liegt ein solch exemplarisches Desinteresse an einer Phänomenologie der Händigkeit nun jedoch nicht allein darin begründet, dass die Institutionen des Sammelns, Konservierens und Historisierens in der Regel von einem phänomenologischen Umgang mit ihren Objekten absehen können. Eher ist davon auszugehen, dass die Unterbewertung des Körpers zusätzlich auf eine bestimmte Auffassung der Hand zurückgeht, die sich bereits während der frühneuzeitlichen Institutionalisierung des *disegno* als lediglich *eine* Möglichkeit herausgebildet hatte, das Organon der Hand als leiblosen Geist zu begreifen.

Die späterhin von Kunsthistorikern wie Jakob Rosenberg (1959) bevorzugte Entwicklungsgeschichte der Meisterzeichnung nimmt hier ebenfalls ihren genealogischen Ausgangspunkt. Vor Pisanello mag es bedeutende Zeichner gegeben haben – auch ließe sich in einer komparatistischen Studie das graphische Material mittelalterlicher Studienbücher mit neuzeitlichen Zeichnungen gewinnbringend vergleichen (vgl. dazu u.a. Evans 1969). Für den tatsächlichen Wandel im Umgang mit graphischen Techniken und Institutionen wurde indes ausschlaggebend, wie bestimmte Theoretiker der neuzeitlichen Subjektivität, in der relativ kurzen Zeitspanne von Pisanello bis Leonardo, die Hand als ein Organon des Intellekts definierten. Die Hand konnte nun – unter anderen Vorzeichen als noch in der klassischen Antike – mit einem neuzeitlichen Selbstverständnis des Künstlersubjekts assoziiert werden. Giorgio Vasaris berühmte Definition des *disegno* verdeutlicht allein in der Wortwahl, wie sich dieses Selbstverständnis zuvor metaphysischer und hier besonders neuplatonischer Argumente bediente, um sie in die Theorie der Zeichnung einzuschreiben. Dass diese Theoreme einzelne Aspekte, wie etwa die Händigkeit, begrifflich besetzen, bedeutet im Umkehrschluss, dass die von Bernice Rose in der frühen Neuzeit veranschlagte „Metaphysik“ (Rose 1976) der Zeichnung für die Entgrenzung zu einer theoretischen Kontrastfolie werden musste. Zumindest Vasaris wortgewaltige Sprache lässt wenig Zweifel an dem bewussten Willen, der Zeichnung ein solches metaphysisches Fundament zu geben:

„*Disegno* ist der Vater unserer drei Künste Architektur, Bildhauerei und Malerei, der aus dem Geist [*intelletto*] hervorgeht und aus vielen Dingen ein Allgemeinurteil [*giudizio universale*] schöpft, gleich einer Form oder Idee aller Dinge der Natur [*idea di tutte le cose della natura*], die in ihren Maßen einzigartig ist. So kommt es, daß *disegno* nicht nur in menschlichen und tierischen Körpern, sondern auch in Pflanzen, Gebäuden, Skulpturen und Gemälden das Maßverhältnis des Ganzen zu den Teilen, der Teil zueinander und der Teile zum Ganzen erkennt. Und da aus dieser Erkenntnis [*cognizione*] eine gewisse Vorstellung und ein Urteil [*un certo concetto e giudizio*] entsteht,

das im Geist die später von den Händen [*le mani*] gestaltete und dann Zeichnung genannte Sache formt, so darf man schließen, daß *disegno* nichts anderes sei als eine anschauliche Gestaltung [*apparente espressione*] und Darlegung [*dichiarazione*] jener Vorstellung [*concetto*], die man im Sinn [*animo*] hat, von der man sich im Geist ein Bild macht [*nella mente immaginato*] und sie in der Idee hervorbringt [*fabbricato nell'idea*].“ (Vasari 2006, S. 98)³

Bliebe – mit Valéry gesprochen – nun nur noch übrig, all jenen Begriffen einen Sinn zu verleihen (vgl. Valéry 1938, S. 146). Auch hierfür kann weiterhin die Händigkeit zur Orientierung dienen – nicht zuletzt, weil sich mit Blick auf die Hand oder wie Vasari bezeichnenderweise schreibt, ‚die Hände‘, eine für die vorliegende Studie entscheidende Ambivalenz der Theorie der *docta manus* aufzeigen lässt. Denn obgleich die Hand in den *disegno*-Theorien des 15. Jahrhunderts zunehmend ‚vergeistigt‘ wurde, bis schließlich selbst Kant das Wort in den Mund gelegt wurde, die Hand sei das ‚äußere Gehirn‘⁴, zog sich doch gleichfalls von Cennini bis Klee ein praxeologischer Diskurs durch die Künstlertheorie.

Der Rückgang auf die frühe Neuzeit ist aber noch in einem anderen Sinne aufschlussreich. Schließlich konnte die Rolle der zeichnenden Hand nur deshalb hinterfragt werden, weil sich zuvor ein *Topos* der gelehrten Hand etabliert und festgeschrieben hatte. Anders hätte zumindest aus theoretischer Sicht keine Notwendigkeit zur Dekonstruktion bestanden. Die dekonstruktiven Verfahren des ‚linkischen‘, beidhändigen oder blinden Zeichnens sind in diesem Sinne zumindest teils als Reaktionen auf die *Longue durée* einer grundlegenden Ambivalenz zwischen Praxis und Idee, Werk der Hand und Werk des Geistes zu verstehen. Die entscheidende Ambivalenz kommt dabei in der bereits erwähnten Formulierung von der *docta manus* zum Tragen und auch hier lässt sich am ursprünglichen Begriffsgebrauch einiges ersehen. Wie Michael Baxandall (1971) nachweisen konnte, taucht die Rede von der *docta manus* zuerst in einem Gedicht des Roberto Orsi auf. Der Rimineser Hofpoet lobt in diesem ekphratischen Poem besonders die wirklichkeitsnahe Naturnachahmung in den Bildern des Miniaturmalers Giovanni da Fano und formuliert dort den folgenden Vers: „Du kannst sogar sagen, du seiest gerade auf den kleinen Bildern, so geschulte Hände besitzt jener.“ (Orsi, zit. nach Baxandall 1971, S. 94) Der Dichter bewundert also die Hand des Künstlers, und staunt über das, was sie auf dem Papier zustande bringt. Sein Lobgedicht spezifiziert die Vermögen der Hand zwar noch nicht, bezeichnet sie jedoch bereits als *doctus*, was sich aber sowohl mit ‚geschult‘, als auch mit ‚gelehrt‘ oder ‚gebildet‘ übersetzen ließe. Orsis ‚Lob der Hand‘ verschiebt die aristotelische Aufmerksamkeit für das ‚Werkzeug der Werkzeuge‘ somit insofern, als er nun um das Jahr 1200 die Hand eines *individuellen Künstlers* als etwas Außerordentliches anerkennt. Mit anderen Worten: Der begriffsgeschichtliche Ursprung der *docta manus* markiert eine Wende von einer Anthropologie der Hand zu einer Kunsttheorie der zeichnenden Händigkeit. Die Hand ist nun nicht mehr allein als *Hand des Menschen* bestimmt, sondern spezifischer als Hand eines bedeutenden Malers, Zeichners und Bildhauers. Damit freilich ergeben sich andere Möglichkeiten, die Hand im Sinne der *Kunst* zu idealisieren. In Ansätzen wird dies bereits spürbar, wenn Francesco Petrarca bei einer Charakterisierung Giotto's darauf Wert legt, dass Hand (*manus*) und Geist (*ingenium*) zusammenwirken (vgl. Baxandall 1971, S. 50).

Wenn Giovanni Gherardi (1360/70/vor 1446) jedoch die Verbindung zwischen Händen (*le mani*) und Geist (*ingegno*) am Werk des Phidias lobt – „la statua del grandissimo Giove fatta e formata per le mani e ingegno del mirabile Fidia“ (Gherardi, zit. nach Löhrr 2008, S. 172) –, ver-

gisst er, wie Wolf-Dietrich Löhr (2008) nachweisen konnte, keinesfalls die leibliche Schulung der beiden Hände, denn – so Gherardi – „nur der hat sich Verdienst verdient, der virtuos den Körper in Tätigkeit hält und den Intellekt.“ (Gherardi, zit. nach ebd., S. 153) Wenn die Traktate der Frührenaissance die Künstlerhand somit bereits mit Intellekt und Ingenium vergleichen, unterstreichen sie doch in vielen Fällen die leibliche Tätigkeit und die notwendige Übung derselben. Für einen eminenten Theoretiker des *Handwerks* wie Cennino Cennini ist es in diesem Sinne selbstverständlich, dass Einbildungskraft und praktische Erfahrung zusammenwirken. Cennini zufolge bedürfe es,

„der Fantasie [...] und des Hand-Werks, um ungesehene Dinge zu finden, die sich im Schatten der natürlichen verbergen, und sie mit der Hand zu befestigen, damit das zur Anschauung gebracht wird, was nicht ist.“ (Cennini, zit. nach ebd., S. 154)

Löhr betont hier übersetzend das Kompositum ‚Hand-Werk‘. Dass sein Kommentar ein modernes Verständnis von Körpertechniken voraussetzt, lässt nicht zuletzt seine Begrifflichkeit erkennen:

„Die zwei Faktoren [...], ‚fantasia‘ und ‚hoperazione di mano‘, beziehen sich in klassischer Polarität auf die Leistungen von Geist und Körper, gleichwohl zugespitzt auf die Einbildungskraft – die hier zum ersten Mal in der Kunstliteratur einen so prominenten Platz erhält – und auf das ‚Wirken der Hand‘, das im Geist-Gehorsam nicht völlig aufzugehen scheint. Cenninis Begriff der ‚Operation‘ muss dabei nicht alleine als tätiges Werken, sondern auch als ‚Handeln‘ im moralischen Sinne einer ‚Tugend des Körpers‘ verstanden werden.“ (Ebd.)

Die Dichotomie zwischen geistiger Tätigkeit und Handwerk, göttlicher Eingebung und Tugend des Körpers zeigt sich frühzeitig auch in der ganz konkreten Auftragslage, etwa wenn die Kurie den Künstler Duccio di Buoninsegna vertraglich bindet, seine *Maestà* „mit seinen Händen“ zu malen, aber dies wohlgemerkt gemäß seiner Fähigkeiten zu tun, „so gut er es kann und versteht und wie Gott es ihm zugesteht.“ (zit. nach ebd., S. 156) Wenn in dieser Perspektive von außen – primär also von Theologen und Auftraggebern – die göttliche Weisung paritätisch neben, oft aber auch über die Praxis gesetzt wird, werden bei den ‚Praktikern‘ vielmehr die biographischen Genealogien, die konkrete Werkstatfterfahrung, ihr außergewöhnliches Talent oder ihre exorbitante Geschicklichkeit hervorgehoben. Cennini erwähnt daher im *Libro dell'arte* seine zwölfjährige Ausbildung in der Werkstatt von Agnolo Gaddi, um im gleichen Atemzug zu betonen, dass es vor allem seine *Hand* war, die in diesen Lehrjahren, nicht zuletzt zum Zeichnen, geschult wurde: „Um all jene zu ermutigen, die zur Kunst kommen wollen, werde ich das aufzeichnen, was mich Agnolo, mein Meister, gelehrt hat und das, was ich mit meiner eigenen Hand versucht habe.“ (Cennini, zit. nach ebd., S. 162)

Löhr betont im Kontext des *Libro dell'arte* zudem, dass die Künstlerhand ganz konkret dazu diene, „innerhalb der Rezepte und Anweisungen“ (ebd., S. 163) eingespannt zu werden. Dabei „[...] dient sie als ‚Regel‘ im eigentlichen Sinne des Wortes, sie ist ‚regula‘, ‚Richtschnur, Maßstab‘, denn Finger und Spanne verdeutlichen Längen, Breiten, Abstände, auch Mengen der Werkstücke und Werkstoffe.“ (Cennini, zit. nach ebd., S. 163) Die Hand ist in diesem Sinne „Ur-Werkzeug‘ des Handwerks“ (Tallis 2003, S. 249) und darüber hinaus – wie Löhr in einer Hommage an Henri Focillons *Éloge de la main* formuliert – ein „multipler Sensor“ der „taktilen

Witterung“ (ebd., S. 163). Bewegungsabläufe, Körpertechniken, Proportionsmaßstäbe und Aufmerksamkeiten – verschiedenste Handlungen und Techniken werden der Hand abverlangt sowie mit und an ihr geschult. In diesem Sinne hatte eine vergeistigte Auffassung der *docta manus* immer schon ihr Pendant in der ‚*mano usata*‘:

„Am Ende der Ausbildung, steht als *mano usata* eine spezifisch geschulte Künstlerhand, ähnlich der gelehrten, gebildeten, erfahrenen, kunstreichen Hand, die im Begriff der *docta manus* [...] aufgegriffen wird. [...] Die *docta manus* ist also vom vernunftgesteuerten Gebrauch des Körpers so eingeübt und konditioniert, dass ihr Wirken selbständig auf dem rechten Weg bleibt.“ (Ebd., S. 165)

Cenninis *Libro dell'arte* steht um 1400 gleichfalls noch am Anfang einer Entwicklung, in der sich der Praxisbezug der *mano usata* zunehmend zur geistigen Intention der *docta manus* verschieben sollte. Dennoch läuft der Vorstellung einer *docta manus* von Beginn an eine zweite Tendenz parallel, die um eine Bewahrung des praktischen Wissens besorgt ist. Die von Cennini begründete Tradition des Handbuches, das ja wortwörtlich auch ein ‚Manual‘ ist, (vgl. ebd., S. 162) integriert somit theoretisch, das heißt schriftlich, bereits ein praktisches Wissen um Hand und Zeichnung, das aber immer schon im Dienste einer pädagogischen Unterweisung stand und im Werkstattkontext rezipiert wurde. Gleichfalls etabliert sich mit dem Topos der *docta manus* eine Gegentendenz, die in der Hand zunehmend ein ‚gelehrtes‘, ‚vergeistigtes‘ oder gar ‚vergöttlichtes‘ Organ sehen wird.

In der Begriffsgeschichte des *disegno*, wie sie nach wie vor am konzisesten von Wolfgang Kemp (1974) rekonstruiert wurde, vollzieht sich diese Entwicklung in drei wesentlichen Schritten. (1) Zunächst vom niederen Handwerk zum Kunsthandwerk, daraufhin (2) von jeglichem handwerklichen Charakter auf die Ebene der freien Künste und Wissenschaften, und von dort schließlich (3) in den göttlichen Bereich, der das Einzelsubjekt über Ideen und Concetti transzendiert. Schon Cennini legt in diesem Sinne Wert darauf, die Zeichnung als Handwerk von den alltäglichen und kräftezehrenden Arbeiten freizustellen. Der *Libro dell'arte* empfiehlt ausdrücklich, die Hand mit besonderer Vorsicht zu behandeln, wie dies sich bis heute in Lehrwerken der klassischen Musikausbildung, für Pianisten oder Gitarristen, erhalten hat. *Maniküre*, die Sorge um die Hände, gehört zum professionellen Studium eines Instruments dazu. Gleiches gilt für Hand, Instrument und Unterlage im Zeichnen. Cenninis poetischer Vergleich zwischen der leichten Hand und dem Blatt im Wind kann in diesem Sinne auch als Anspielung auf die materielle Leichtigkeit des Papiers gelesen werden:

„Du solltest auch auf deine Hand achten und sie von allzu schwerer Arbeit verschonen, so [...] solltest du keine Eisenstangen schleppen [...], denn solche Dinge sind der Hand schädlich und beschweren sie. Andererseits gibt es eine Ursache dafür, wenn die Hand allzu leicht wird, so daß sie einem Blatt ähnelt, das im Wind flattert [...].“ (Cennini, zit. nach Warnke 1997, S. 112)

Wenngleich das Zeichnen, anders als die Blätter im Wind, an einen sitzenden Körper und eine stabile Auflage gebunden ist, plädiert Cennini gegenüber der schweren Handarbeit doch eindeutig für die Ausbildung einer ‚leichten Hand‘ – wie man im Deutschen gleichfalls auch von einem ‚feinen Händchen‘ spricht, das sich beim Tennis-, Golf- und Glücksspiel unter Beweis

stellen lässt. Als *manus facilis* antizipiert die Hand somit schon bei Cennini eine Tugend der Hochrenaissance. Diese Leichtigkeit wird später, wesentlich beeinflusst durch Baldassare Castigliones Konzept der ‚Lässigkeit‘ (*sprezzatura*), in Vasaris *difficoltà superata* aufgehen (vgl. Burioni 2006, S. 12). Wenn die *difficoltà* bei Vasari dazu dient, eine vollendete Meisterschaft, wie jene des ‚göttlichen‘ Michelangelo, unter Beweis zu stellen, verkörpert sich für Cennini in der „mano leggiera“ eher die Perfektionierung des Handwerks, die ‚Gefühl‘ (*sentimento*) und Fantasie (*fantasia*) im Zeichnen und Malen zusammenwirken lässt. *Sprezzatura* und *difficoltà* sind dabei bereits implizit einkalkuliert. Im Laufe des 15. Jahrhunderts führt die Idealisierung dieser Tugenden jedoch zunehmend zu einer Sublimierung des Zeichnens, die Martin Warnke überzeugend auf eine „Zerebralisierung der Hand“ (Warnke 1997, S. 112) zurückgeführt hat. In seinen Studien zur *docta manus* betont Warnke vor allem den Emanzipationswunsch des Künstlers, sich von gesellschaftlichen Zwängen zu befreien. Das Ziel sei primär eine Neubestimmung des Künstlerhandwerks als einer geistigen Tätigkeit:

„Die Zerebralisierung der Hand und die Vergeistigung der handwerklichen Arbeit war die Argumentationslinie, die die Künstler gegen die Einschränkungen, denen sie durch die städtischen Zunftordnungen ausgesetzt waren, aufgebaut hatten. Wenn es gelang, die künstlerische Tätigkeit als geistige Tätigkeit zu bestimmen, dann waren die Künstler von den zünftigen und subalternen gesellschaftlichen Zwängen freizustellen – wie es die Hofkünstler immer schon waren.“ (Ebd.)

Spätestens mit Leonardo setzen jedoch auch solche Überlegungen zur *docta manus* ein, die sich nicht allein gegen „subalterne gesellschaftliche Zwänge“ (ebd.) richten mussten. Aus der konkreten Erfahrung des zeichnerischen Denkens sollten sich für Leonardo ebenso entscheidende Fragen ganz anderer Art stellen. Damit stand nicht nur die Zunftordnung, sondern auch die Ordnung der Dinge, ja es standen die Grundbegriffe der humanistischen Epistemologie in Frage. Zu komplex ist Leonardos Werk, zu facettenreich die über ihm angewachsene Forschung, als dass eine umfassende Behandlung seines Schaffens aus gegebenen Gründen hier zu leisten wäre. Betont sei lediglich, dass sich die Frage nach der *docta manus* in seinen Schriften anders stellt, als dies Warnke, mit einem marxistisch geprägten Interesse für die Bedeutung der Zünfte der frühen Neuzeit, darlegt (vgl. Zwijnenberg 2006, Le Nen 2007). Für Leonardo existierte nicht zuletzt eine mit der Hand in Einklang gebrachte „musikalische Hand“ (Dovev 2012) und eine nur über die Hand möglich gewordene „Erkenntnis in Bewegung“ (Kemp 2002). Für den intimen Raum der Zeichnung, wie ihn die Notizbücher Leonardos beherbergen, spielten ‚Zunftzwänge‘ schon kaum mehr eine Rolle. Aus einer epistemologischen Perspektive betrachtet änderte sich hingegen alles, als die Möglichkeiten der Erkenntnis von Anatomie, Vogelflug, Topologie oder Wasserverlauf *buchstäblich* in der Hand *eines* Künstlers lagen. Angesichts des Erkenntnisprozesses, der sich in Leonardos Corpus der Hand-Zeichnungen vor uns abspielt, lässt sich daher die Vorstellung einer „Zerebralisierung der Hand“ (Warnke 1997, S. 112) insofern relativieren, als die Gründe und Motivationen für Virtuosität nicht allein auf eine Vergeistigung der handwerklichen Arbeit zur Befreiung von sozialen Restriktionen zu reduzieren waren. Von Cenninis *Libro dell'arte* über Leonardos *Codex Urbinas* bis hin zu Klees *Bildnerischer Formlehre* (Klee 1999) wurde die Hand so stets auch anders gewürdigt, als es einige theologisch geschulte



Abb. 1: Matthew Barney, Drawing Restraints 2, 1988

Theoretiker mit dem Begriff der *docta manus* intendierten oder es eine Sozialgeschichte der Kunst als Emanzipationspraxis später darstellen wollte.

An Warnkes allgemeiner These, wonach „seit dem 15. Jahrhundert die Künstler [versuchten,] ihren Händen Fähigkeiten zuzuschreiben, die eigentlich der Seele und dem Verstand zukamen“ (Warnke 1997, S. 112), ist im Kontext der vorliegenden Studie daher vielmehr aufschlussreich, wie die postulierte Gleichsetzung von Hand und Intellekt bereits von einigen Renaissancekünstlern in Frage gestellt wurde. Nur wenige glaubten, den Topos der *docta manus* durch paradoxe Beschreibungen *ad absurdum* führen zu können; wie etwa Erhart Altdorfer, der angeblich seine Werke mit der Faust gezeichnet hatte, oder Cornelius Ketel, der seinerseits vorgab, mit Füßen und Mund gezeichnet zu haben (vgl. ebd., S. 111). Man mag hier bereits an die späteren *Drawing Restraints* von Matthew Barney [Abb. 1], die ‚linkischen‘ und beidhändigen Zeichnungen Dieter Roths [Abb. 2] oder Antonin Artauds emphatische Betonung des Zeichnens mit Mund und Atem denken (vgl. Artauds 1956-1994, S. 288) – doch handelt es sich bei Altdorfer und Ketel wohl vermutlich eher um überlieferte Anekdoten und Topoi, die dem Bereich der Legende zuzurechnen sind. Zeichnungen, die tatsächlich mittels ‚proto-dekonstruktiven‘ Strategien entstanden, dürften jedenfalls in der frühen Neuzeit eher eine Ausnahme darstellen.

Weit zwingender sind hingegen die Überlegungen jener Theoretiker, denen angesichts der Vergeistigung der Hand noch die beiden Denktraditionen der Vorstellungs- und Einbildungskraft bewusst waren. Die Handzeichnung wurde so in einen *paragone* mit dem Denk- und Darstellbaren gezogen, der zwischen einer imaginären und einer intelligiblen Welt unterschieden hatte. Aufschlussreich ist in dieser Hinsicht, wie Warnke eine Stelle in Vasaris Michelangelo-Biographie



Abb. 2: Dieter Roth beim Zeichnen von *Trophies*, vor 1979

ins Deutsche überträgt: „Er hatte eine so starke und vollkommene *Vorstellungskraft* [*immaginazione*], dass die [Hände] die großen und gewaltigen Konzepte gar nicht zum Ausdruck bringen konnte [...].“ (Vasari, zit. nach Warnke 1997, S. 112)

Michelangelo hatte in einem Sonett an Vittoria Colonna indes betont, dass „[seine] Hände dem Intellekt gehorchten“ (ebd.), womit er seine zeichnerische Fähigkeit als der geistigen Vorstellungskraft ebenbürtig darstellte, was bei den humanistischen Gelehrten umgehend für Skepsis sorgte, durch die Theoretiker unter den Künstlern hingegen bestätigt wurde. Zwischen diesen beiden Polen, einer unerreichbaren Vorstellungskraft und einer nicht zu antizipierenden Kraft des geschulten Körpers, bewegten sich die Diskussionen um Vorrang und Gleichrang von Hand und Geist. Deutlich wird damit eine wichtige Differenz, die in der doppeldeutigen Etymologie von *doctus* bereits anklingt. Baxandall wies im Hinblick auf die *docta manus* wohl zuerst auf diese Ambiguität hin:

“Unlike moral virtues proper, then, art is a separate virtue and is not transferable from one faculty to another. This raised a problem. Everyone agreed that only an informed beholder could draw real satisfaction from paintings, as indeed from literature; but ‚informed‘ in what sense? [...] no humanist could be anxious to point out that he himself, not being a practising painter, was unable to judge. Instead he might take refuge in the ambiguity of a word like *doctus*, which may be *doctus* absolutely, as he could well consider himself, or *doctus* as to the particular art.” (Baxandall 1971, S. 124)

Der Streit über den geschulten oder gelehrten Anteil, zwischen Hand, Auge und Geist, soll hier nicht geschlichtet werden; auch scheint eine ‚Begriffsdefinition‘ der *docta manus* gerade deswegen kaum hilfreich, weil sich der Begriff selbst in der Geschichte verschiedentlich verschob und schon von den Zeitgenossen, die ihn prägten und auf ihn rekurrierten, wohl nie im gleichen Wortsinn gebraucht wurde. Im Topos der *docta manus* lassen sich aber zwei Auffassungen der theoretischen Verschiebung unterscheiden, die sich zudem in den entsprechenden Traktaten zumeist gegenseitig bedingen. Die eine Argumentationslinie supponiert die Hand als Geist, und gipfelt in den kunsthistorischen Narrativen der Meisterzeichner, wie sie im 20. Jahrhundert exemplarisch in Rosenbergs (1959) *Great Draughtsmen from Pisanello to Picasso* nachwirken. Eine zweite Argumentationslinie versucht hingegen die zeichnerische Technik selbst als eine gelehrte Fähigkeit zu nobilitieren. Das Zeichnen ist dann zwar eine Praxis, die der Übung und Ausführung bedarf, aber sie unterscheidet sich ihrem Rang nach kategorial von anderen handwerklichen Tätigkeiten. Einen Mittelweg beschritt vielleicht Leonardo, als er das immanente Zusammenwirken dergestalt weiterdachte, „daß die Hand durch Übung die Fähigkeit erreicht, die Gedanken des Kopfes aufzunehmen und umzusetzen, daß Kopf und Hand gleichsam kurzgeschlossen sein sollten.“ (Leonardo da Vinci, zit. nach Warnke 1997, S. 112) Selbst dieser Anspruch auf Immanenz sollte in den ‚linkischen‘, beidhändigen oder verblindeten ‚Drawing Restraints‘ des 20. Jahrhunderts eigens fragwürdig werden. Was von Leonardo blieb, war jedoch das *Bewusstsein* über Möglichkeiten und Grenzen des Zeichnens, der ästhetischen Gestaltung und einer epistemologischen Erkenntnis, über und mittels der Hand und auch über sie hinaus.

ANMERKUNGEN

- 1 Der vorliegende Text ist eine leicht gekürzte Version des Kapitels 2.1. Die Hand als *docta manus* aus: Hildebrandt, Toni (2017): Entwurf und Entgrenzung. Kontradispositive der Zeichnung 1955-1975. Paderborn, S. 48-60; Kürzungen wurden v.a. bei den umfangreichen Endnoten vorgenommen, um den Text an das IMAGO-Zeitschriftenformat anzupassen.
- 2 Vgl. dazu die diesem Kapitel vorausgehenden Kapitel in: Hildebrandt, Toni (2017): Entwurf und Entgrenzung. Kontradispositive der Zeichnung 1955-1975. Paderborn.
- 3 Die Übersetzung ist hier an einer Stelle korrigiert, da die Übersetzerin Victoria Lorini „le mani“ mit dem Singular ›die Hand‹ statt korrekterweise im Plural überträgt.
- 4 „Die Hand macht den Menschen, das vernünftige Tier, geschickt für die Handhabung aller Dinge; sie ist sein äußeres Gehirn!“ Georg Schlesinger überliefert diesen Satz, auf den sich bis heute immer wieder bezogen wird, als »Ausspruch Kants«, der sich gleichfalls in den Gesammelten Schriften Kants nicht nachweisen lässt. Vgl. Otto Kammerer und Georg Schlesinger, Maschine und Werkzeug, Berlin 1917, S. 13.

BILDNACHWEISE:

Abb. 1: Dokumentationsphotographie, Schaulager Basel, Photographie: Michael Rees. Reproduziert mit freundlicher Genehmigung des Künstlers.

Abb. 2: Photographie, Privatbesitz © Dieter Roth Estate, Courtesy Hauser & Wirth.

LITERATUR

- Artaud, Antonin (1956-1994): Œuvres complètes. Bd. 21, Paris.
- Baxandall, Michael (1971): Giotto and the Orators. Humanist Observers of Painting in Italy and the Discovery of Pictorial Composition 1350-1450. Oxford.
- Boehm, Gottfried (1985): Bildnis und Individuum. Über den Ursprung der Porträtmalerei in der italienischen Renaissance. München.
- Burioni, Matteo (2006): Gattungen, Medien, Techniken. Vasaris Einführung in die drei Künste des disegno. In: Vasari, Giorgio: Einführung in die Künste der Architektur, Bildhauerei und Malerei. Die künstlerischen Techniken der Renaissance als Medien des disegno, hrsg., kommentiert und eingeleitet von Matteo Burioni. Berlin, S. 7-24.
- Daston, Lorraine; Galison, Peter (2007): Objektivität, Frankfurt a. M.
- Dovey, Lea (2012): The Musical Hand in Leonardo da Vinci's Anatomical Drawings. In: Gründler, Hana/Hildebrandt, Toni/W. Nasim, Omar/Pichler, Wolfram (Hrsg.): Zur Händigkeit der Zeichnung. In: Rheinsprung 11. Zeitschrift für Bildkritik 3, 2012, S. 20-34, unter: https://rheinsprung11.unibas.ch/fileadmin/documents/Edition_PDF/Ausgabe03/Thema_Dovey.pdf [5.10.2016].
- Evans, Michael W. (1969): Medieval Drawings. London.
- Fiedler, Konrad ([1887]1991): Über den Ursprung der künstlerischen Tätigkeit. In: ders., Schriften zur Kunst. Bd. 1, hrsg. v. Gottfried Boehm. München, S. 111-220.
- Frey, Dagobert (1949): Zum Problem der Symmetrie in der bildenden Kunst. In: Studium generale 2/4-5, S. 268-278.
- Kammerer, Otto/Schlesinger, Georg (1917): Maschine und Werkzeug. Berlin.
- Kemp, Martin (2002): Die Zeichen lesen. Zur graphischen Darstellung von physischer und mentaler Bewegung in den Manuskripten Leonardos. In: Fehrenbach, Frank (Hrsg.): Leonardo da Vinci, Natur im Übergang. Beiträge zu Wissenschaft, Kunst und Technik. München, S. 207-227.
- Kemp, Wolfgang (1974): Disegno. Beiträge zur Geschichte des Begriffs zwischen 1547 und 1607. In: Marburger Jahrbuch für Kunstwissenschaft 19, S. 219-240.
- Klee, Paul ([1921/22]1999): Beiträge zur bildnerischen Formlehre, faksimilierte Ausgabe des Originalmanuskripts von Paul Klees erstem Vortragszyklus am staatlichen Bauhaus Weimar, hrsg. v. Jürgen Glaesemer. Basel.
- Le Nen, Dominique (2007): Léonard de Vinci et sa vision de la main. In: Barbin, Evelyne (Hrsg.), Arts et sciences à la Renaissance. Paris, S. 11-32.
- Lill, Georg (1925): Rechts und links in der Kunst. In: Die christliche Kunst 22, S. 207-210.
- Löhr, Wolf-Dietrich (2008): Handwerk und Denkerwerk des Malers. Kontexte für Cenninis Theorie der Praxis. In: Löhr, Wolf-Dietrich/Weppelmann, Stefan (Hrsg.): Fantasie und Handwerk. Cennino Cennini und die Tradition der toskanischen Malerei von Giotto bis Lorenzo Monaco (Ausst.-Kat. Gemäldegalerie Berlin). München, S. 152-176.
- Meder, Joseph (1919): Die Handzeichnung. Ihre Technik und Entwicklung. Wien.
- Panofsky, Erwin (1955): The Life and Art of Albrecht Dürer. Princeton.
- Perrig, Alexander (1976/77): Michelangelo Studien. Bd. 1, Michelangelo und die Zeichnungswissenschaft. Ein methodologischer Versuch. Frankfurt a. M.
- Perrig, Alexander (2012): Das Brachland des Papiers (im Gespräch mit Hana Gründler und Toni Hildebrandt). In: Gründler, Hana/Hildebrandt, Toni/W. Nasim, Omar/Pichler, Wolfram (Hrsg.): Zur Händigkeit der Zeichnung. In:

- Rheinsprung 11. Zeitschrift für Bildkritik 3, S. 35-43, unter: https://eikones.ch/fileadmin/documents/ext/publication/1099/1099_large.pdf (5.10. 2016).
- Rose, Bernice (1976): *Drawing Now: 1955-1975* (Ausst.-Kat. Museum of Modern Art, New York). New York.
- Rosenberg, Jakob (1959): *Great Draughtsmen from Pisanello to Picasso*. Cambridge, MA.
- Schulze, Elke (2004): *Nulla dies sine linea. Universitärer Zeichenunterricht – eine problemgeschichtliche Studie*. München.
- Tallis, Raymond (2003): *The Hand. A Philosophical Inquiry into Human Being*. Edinburgh.
- Valéry, Paul (1938): *Degas Danse Dessin*. Paris.
- Valéry, Paul ([1895/1919]1995): Einführung in die Methode des Leonardo da Vinci. In: ders., *Zur Ästhetik und Philosophie der Kunst. Werke*, Bd. 6, hrsg. v. Jürgen Schmidt-Radefeldt, Frankfurt a. M., S. 7-61.
- Vasari, Giorgio (2006): Einführung in die Künste der Architektur, Bildhauerei und Malerei. Die künstlerischen Techniken der Renaissance als Medien des disegno, hrsg., kommentiert und eingeleitet von Matteo Burioni, Berlin.
- Warnke, Martin (1997): Der Kopf in der Hand. In: ders., *Nah und Fern zum Bilde. Beiträge zu Kunst und Kunsttheorie*, hrsg. v. Michael Diers. Köln, S. 108-120.
- Wölfflin, Heinrich (1928): Über das Rechts und Links im Bilde. In: *Münchner Jahrbuch der bildenden Kunst* 5, S. 213-224.
- Wood, Christopher S. (2009): Eine Nachricht von Raffael. In: Friedrich Teja Bach und Wolfram Pichler (Hrsg.): *Öffnungen. Zur Theorie und Geschichte der Zeichnung*. München, S. 109-137.
- Zwijnenberg, Robert (2006): Leonardo's notebooks. The encounter of mind and hand. In: Marani, Pietro C./Viatte, Françoise/Forcione, Varena (Hrsg.): *L'opera grafica e la fortuna critica di Leonardo da Vinci*. Florenz, S. 87-99.

KINDER ZEICHNEN – EINE ANTHROPOLOGISCHE KONSTANTE?

EIN GEDANKLICHER SPAZIERGANG DURCH DIE KULTURELLE UND SOZIALE ENTWICKLUNG DER ZEICHNUNG

ZUSAMMENFASSUNG

Zeichnen wird – nicht zuletzt durch das sichtbare Vorhandensein in der Phylo- und Ontogenese des Menschen – gerne als eine naturgegebene Ausdrucksform angesehen. Aber durch eine ausschließlich anthropologisch geprägte Blickrichtung auf die Zeichentätigkeit werden auch unentbehrliche Aspekte derselben ausgeblendet. Denn die Entwicklung der Zeichnung ist offenkundig von kulturellen, sozialen und materiellen Bedingungen abhängig.

Mit der Methodik einer antilogischen Dialektik versucht der Text verschiedene Gedanken und Argumente in einen Diskurs zu bringen, die für die Begründung, Bedeutung und Didaktik der Handzeichnung entscheidend sind.

STICHWORTE

Entwicklung der Zeichnung, Zeichnung als anthropologische Konstante, Zeichnen als kulturtechnisches Verfahren, autonome Zeichentätigkeit von Kindern, ontogenetische Stufenmodelle, phylogenetische Betrachtungen

SUMMARY

Drawing – not least due to its visible presence in human phylogenesis and ontogenesis – is popularly regarded as a natural form of expression. However, due to an exclusively anthropologically influenced line of vision on drawing activity, crucial aspects of the latter are also masked. This is because the evolution of drawing is patently dependent upon cultural, social and material conditions.

Employing the method of antilogical didactics, the text attempts to introduce various thoughts and arguments into a discourse which are key to the justification, meaning and didactics of drawing by hand.

KEYWORDS

Evolution of drawing, drawing as anthropological constant, drawing as culture-related process, children's autonomous drawing activity, ontogenetic phase model, phylogenetic considerations

„Es wäre müßig, wollte man einem so mächtigen
und fundamentalen Bedürfnis widerstehen,
wie wir es in dem Bedürfnis des Menschen,
sich seinen Ursprüngen zuzuwenden, vor uns haben;
aber die Erforschung der Quellen wird vielleicht erhellender
und ganz gewiss umfassender sein,
wenn man nicht allein zu erkennen sucht,
woher der Mensch kommt, sondern auch
wo er jetzt steht und wohin er möglicherweise geht.“
[Leroi-Gourhan 1964/1980, S. 13]

Noch scheint die Handzeichnung für die meisten Menschen etwas Vertrautes zu sein. Möglicherweise liegen im einen oder anderen Fall die letzten zeichnerischen Versuche bereits einige Zeit zurück, aber zumindest in frühen Kinderjahren hat wohl jeder von uns schon einmal mehr oder weniger instinktiv zu einem beliebigen Zeichenmedium gegriffen, um damit eine sichtbare Spur zu hinterlassen.

Auch wenn sich solch frühes Zeichnen allem voran in einem rhythmischen Kritzeln äußert, so werden die meisten Kinder über kurz oder lang versuchen, symbolische und abbildende ‚Zeichen‘ herzustellen. Gewiss ist, dass spätestens in der Schule ein mehr oder weniger solider Grundstock an zeichnerischen Erfahrungen erarbeitet wird. Aufgrund dessen können wir nun auch davon ausgehen, dass jeder in unserer Kultur aufgewachsene Mensch in der Lage ist, eine einfache Zeichnung zumindest als solche zu erkennen, zu verstehen, oder aber in irgendeiner Form zu deuten.

Doch war das schon immer so? Und ist es gerechtfertigt, in einem weiteren Schritt aus der Offensichtlichkeit solcher Phänomene abzuleiten, dass es sich beim Erlangen der bildnerisch-zeichnerischen Fähigkeit um ein selbstverständliches menschliches Vermögen handelt? Oder folgen wir hier allenfalls einfach der heuristisch hergeleiteten Erklärung eines in Wirklichkeit sehr viel komplexeren Sachverhalts? Wird nämlich die zeichnerische Fähigkeit – wie oben geschildert – als ein sich aufgrund eines ‚natürlichen Hangs‘ entwickelndes Vermögen verstanden, lässt sich dies im Allgemeinen auf zwei grundlegende Argumentationsmuster zurückführen:

1. Die Zeichnung gibt es, seit es den Menschen gibt.
2. Kinder zeichnen von Natur aus.

Die erste dieser Annahmen fußt normalerweise in phylogenetischen Überlegungen, während der zweite Ansatz überwiegend durch ontogenetische Betrachtungen gestützt wird. Obwohl bereits einer der Pioniere der systematischen Forschung zur Kinderzeichnung darauf hinwies, dass sich die Bilder der prähistorischen Kunst wegen ihrer weiten ‚Überlegenheit‘¹ nicht mit den Bildwerken von Kindern vergleichen ließen (vgl. Ricci 1887/2016, S. 23-25), wurden auch in diesem Bereich immer wieder versucht, die Phylogenese und die Ontogenese des Menschen in Verstehensprozessen zusammenzuführen (vgl. Wittmann 2013).

Es soll darum ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass es im Folgenden in keiner Weise darum gehen wird, dieser ‚idée reçue‘² eine weitere Facette hinzuzufügen. Unsere diesbezüglichen Betrachtungen und Analysen zielen viel mehr darauf, alle möglichen Aspekte miteinzu-

beziehen, um die psychologischen, anthropologischen, künstlerischen und soziokulturellen Wurzeln der Zeichnung besser zu verstehen.

Doch blenden wir erst noch einmal zurück zu jenem einleitend geschilderten Augenblick, indem sich aus den anfänglich ungegenständlichen, sensomotorisch erstellten zeichnerischen Spuren auf einmal symbolische und abbildende Zeichen konstituierten.³

Je nachdem, ob man diesen Vorgang weitgehend als eine von sich aus entstehende, naturgegebene Fähigkeit des ‚bildnerischen Assoziierens‘ betrachtet (vgl. bspw. Stern 2014b, S. 41), oder ob man das Finden erster Symbole eher als ein Phänomen ansieht, das „im Austausch mit der Umwelt und eingebettet in die Kultur“ entsteht (vgl. bspw. Peez 2011, S. 46), ergeben sich – wie wir sehen werden – zwei im Ansatz grundverschiedene Blickrichtungen auf die Entwicklung, Bedeutung und allenfalls auf die Didaktik der Zeichnung.

ZEICHNEN – EINE VON NATUR AUS ZUM MENSCHEN GEHÖRENDE FÄHIGKEIT UND DARUM EINE KONSTANTE ERSCHEINUNG IN DER MENSCHLICHEN ENTWICKLUNGSGESCHICHTE

Die Betrachtung der prähistorischen Kunst legt nahe, dass Zeichnen schon seit Anbeginn der Menschheit zur allgemeinen Möglichkeit des bildnerischen Ausdrucks gehörte – doch wie kommt es eigentlich zu dieser weit verbreiteten Annahme?

Seitdem Marcelino Sanz de Sautuola 1879 in Altamira erstmalig Werke altsteinzeitlicher Höhlenkunst entdeckt hatte, setzte sich die Gewissheit zunächst nur langsam durch, dass die Abbildungen in den Höhlen des franko-kantabrischen Raums einen Beweis darstellten, dass bereits frühe eiszeitliche Jäger in der Lage waren, bildnerisch-symbolisch zu denken. In den Augen der damaligen Wissenschaftler musste die Annahme eines zeichnenden Steinzeitmenschen nämlich zuerst eine unvorstellbare Idee gewesen sein, und so dauerte es mehr als 20 Jahre, bis die letzten Zweifel an der Echtheit solcher frühester Bilder endgültig vom Tisch waren (vgl. Beltrán et al. 1998, S. 9–27).

Spätestens seit diesem Moment ist es vermutlich weitgehend der großen Publikumswirksamkeit der paläolithischen Bildfunde zuzuschreiben, dass sich die Idee des Zeichnens als einer natürlich-menschlichen Fähigkeit so weiträumig etablierte. Als im Jahr 1940 ein paar Kinder beim Spielen zufällig auf den Einstieg zur Höhle von Lascaux stießen, wurden die dort vorgefundenen Gravuren, Zeichnungen und Fresken nämlich ausschließlich dem prähistorischen *homo sapiens*, also im eigentlichen Wortsinn dem „einsichtigen Menschen“ (F. A. Brockhaus AG & Bibliographisches Institut 2006, S. 664), zugeordnet. Interessanterweise koppelte man damit den „Beginn einer ausgebildeten Menschheit“ (Bataille 1955/1983, S. 11) gleichzeitig an die Fähigkeit, bildende Kunst hervorzubringen. Denn aufgrund der damaligen Datierung der Werke sah man im Vermögen, bildnerische Symbole zu schaffen, eine ‚große Kluft‘, die die eindeutige Trennung zwischen dem primitiven Vormenschen und dem modernen Menschen darstelle (vgl. Appenzeller 2018, S. 852).

Auch der Paläoanthropologe André Leroi-Gourhan (1964) folgte in „Le geste et la parole“ dieser These: Im Vergleich mit anderen Errungenschaften wie dem Werkzeug oder der Sprache be-

zeichnete Leroi-Gourhan die beiden Paare des Gesichtssinns „Hand – Zeichnen“ (*main – outil*) und „Gesicht – Lesen“ (*face – langage*) als „ausschliesslich menschlich“ und schreibt die Fähigkeit zum Zeichnen und Lesen von Symbolen allein dem „modernen“ Menschen, also dem *homo sapiens* zu (vgl. ebd., S. 238–262). Bei einer solchen Deutungsweise fällt auf, dass die ‚Eiszeitkunst‘ eben nicht nur als Beweis der besonders hochentwickelten Fähigkeiten des *Cro-Magnon-Menschen* gewertet wurde, sondern im Gegenzug auch dazu diente, ‚Vormenschen‘ wie bspw. die Neandertaler als minderwertige, kulturlose Wesen vom präferierten *homo sapiens* abzugrenzen (vgl. Kuckenburger 1997, S. 276).

Diese offensichtlichen Bestrebungen, eine strikte Trennung zwischen dem ‚rein Menschlichen‘ und einem ‚tierischen Anderen‘ aufrechtzuerhalten, sind wohl zum größten Teil auf ein Problem des 19. Jahrhunderts zurückzuführen, das Leroi-Gourhan als die mit vielen Streitigkeiten verbundene Einordnung des Menschen in das Tierreich beschrieb (vgl. Leroi-Gourhan 1964/1980, S. 18–22). Aber möglicherweise zeigen sich eben hier auch die Anfänge eines Denkmusters, das unsere Wahrnehmung bezüglich der anthropologischen Exklusivität des bildnerischen Ausdrucks bis in die heutige Zeit hinein mitbestimmt.

Wenn auch die Vorstellung vom *homo sapiens sapiens* als einzigem zeichnenden Wesen unterdessen widerlegt scheint,⁴ ist es zumindest unstrittig, dass die Zeichnung als bildnerisches Artefakt während der gesamten Entwicklung des ‚modernen Menschen‘ zugegen war.

Eine naheliegende und oft vorgebrachte Argumentation geht von der Annahme aus, dass der Mensch schon immer mit dem Finger im Sand oder in ähnlich weichen Gründen gezeichnet hat und es scheint fürwahr denkrichtig, dass durch solch ein spielerisches Verhalten das abbildende Zeichnen früher oder später zwangsläufig entdeckt werden musste. In der Höhle von Niaux gibt es ein Artefakt, das diese These auf eindruckliche Weise untermauert: Glücklichen Umständen ist es zu verdanken, dass sich im sogenannten *salon noir* ein Teil des Lehmbodens exakt so erhalten hat, wie er von den Menschen des jüngeren Paläolithikums hinterlassen wurde. Eingraviert im weichen Grund der Höhle fand man dort die präzisen Umrisslinien eines Fisches, die nicht zuletzt durch ihre Virtuosität darauf verweisen, dass die zeichnende Person bereits Routine und Erfahrung in der oben beschriebenen Darstellungstechnik haben musste.

Denkt man die Vergänglichkeit mit, der diese Abbildungsform unterliegt, lässt sich umso einfacher imaginieren, dass es solche Zeichnungen – auch wenn weitere Belege fehlen – überall in großer Zahl gegeben haben könnte, wo Menschen lebten.

Das zweite, einleitend herausgearbeitete Argumentationsmuster, nämlich die Beobachtung, dass Kinder scheinbar ganz natürlich und von sich aus zeichnen, lenkt unsere Aufmerksamkeit indes von der prähistorischen auf die frühkindliche Zeichnung. Seit Beginn der Forschung zur Kinderzeichnung gibt es Bestrebungen, in der Entwicklung des zeichnenden Individuums universelle Entwicklungsschritte auszumachen. Bereits in Corrado Riccis „Kinderkunst“, dem eigentlichen ‚Wiegendruck‘ der systematischen Erforschung der Kinderzeichnung findet sich die Feststellung, dass Kinder „in neunundneunzig von hundert Fällen“ ähnliche Abbildungsformen und -strategien entwickeln würden, sobald sie zum ersten Mal danach strebten, in ihrer Zeichnung einen Gegenstand wiederzugeben (Ricci 1887/2016, S. 11 ff.). Die meisten ontogenetischen Stufenmodelle gründen im Kern auf solchen formalen Ähnlichkeiten des zeichnerischen Ausdrucks und unterscheiden sich hauptsächlich durch die Länge und Abfolge



Abb. 1: S. Niaux (Ariège) Salmonidenart, in den Lehm Boden des „schwarzen Salons“ graviert. 35 cm. Stil IV, mittleres Magdalénien (Leroi-Gourhan 1973, S. 236).

der Phasen und eine unterschiedliche Terminologie. Gerade Letztere geht trotz offensichtlicher Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Fachrichtungen besonders deutlich auseinander. So sprach bspw. Seidel (2007) aus psychotherapeutischer Sicht von „transkulturellen archaischen Symbolen der Zeichnung“. Diese definierte sie als den Kreis, die Sonne, den Baum, das Haus und die ersten menschlichen Figuren – die Kopffüßler (vgl. ebd., S. 146-147). Die Kunsthistorikerin Hella Arndt hingegen bezeichnete solche in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder ähnlich dargestellten Motive als „Formeln“, die die Zeichnenden „für sich gefunden haben und beliebig, je nach Thema, einsetzen“ (Arndt 1970, S. 264). Aber auch außerhalb des schulisch-akademischen Umfelds bildeten sich eigenständige Begrifflichkeiten heraus. So fasste etwa Arno Stern unter der Bezeichnung „Formulation“ ein ganzes System, das die bildnerischen Spuren des Kindes in einem „geordneten Gesamtablauf“ strukturiert (vgl. Stern 2014b, S. 14; 89-108). Gemäß Stern erwächst der kindliche bildnerische Ausdruck aus einem inneren Bedürfnis und richtet sich nach einem programmierten und daher unaufhaltsam seiner Vorbestimmung fol-

genden Ablauf (vgl. ebd., S. 34-36). Das freie Veräußerlichen, Entwickeln und Erweitern jener im Menschen angelegten „Erstfiguren“⁵ bildet deshalb auch das Zentrum seines pädagogischen Konzepts und führt zu der aus dieser Perspektive schlüssigen Forderung, dass sich Kinder in ihrer bildnerischen Entwicklung einem ungehinderten und durch Vorstellungen und Erwartungen Erwachsener unbeeinflussten freien Spiel mit Farbe und Form hingeben sollen.

In der aktuellen Forschung zur Kunstpädagogik hat in erster Linie Alexander Glas die Terminologie im Bereich der Kinderzeichnung weiter ausdifferenziert. Glas, der bei seinen Untersuchungen von einem generellen Bildbedürfnis des Menschen ausgeht, spricht der internen Genese der Kinderzeichnung zwar ebenfalls einen „idealtypischen Verlauf“ zu und hebt hervor, dass dieser „im Vergleich der verschiedenen Länder kaum Divergenzen“ aufweise (Glas 2015, S. 201). Gleichzeitig merkt er an, dass dies jedoch nur für die frühen Phasen der Entwicklung zutreffe. Mit seinem Konzept der „Darstellungsformel“ liefert er ein Modell, das sowohl transkulturell konstante Entwicklungsschritte, die Aneignung von tradierten Konventionen wie auch die Beziehung zwischen Kind und Umwelt berücksichtigt (Glas et al. 2015, S. 204, 267; ders. 2014, passim). Aufgrund dieser spezifischen Erweiterung erscheint es auf einmal gerechtfertigt, den bisher geführten Diskurs auch unter dem Gesichtspunkt der Antilogie weiterzudenken.

ZEICHNEN – EIN VON ZAHLREICHEN BEDINGUNGEN ABHÄNGENDES KULTURTECHNISCHES VERFAHREN UND DARUM EINE UNSTETE ERSCHEINUNG IN DER MENSCHLICHEN ENTWICKLUNGSGESCHICHTE

Bereits in den 1970er-Jahren wies der Paläontologe André Leroi-Gourhan (1973) darauf hin, dass wir von der prähistorischen Kunst lediglich ein „fragmentarisches, aus einigen hundert Dokumenten zusammengestelltes Bild“ besitzen, welches nur den „kleinen Rest eines verlorengegangenen Ganzen“ darstelle (ebd., S. 28–33). Genau solche Lücken und Leerstellen in den Materialgrundlagen bieten seit jeher einen großen Anreiz für Vermutungen und Phantasien aller Art. Vergegenwärtigt man sich nur einmal die Vielfalt der verschiedenen Theorien, die sich seit 1860 über den Ursprung der Kunst herausbildeten (vgl. Jürgens 2013, S. 524-545), drängt sich vor allem eine Erkenntnis auf: Aus der Gegenüberstellung der unterschiedlichen Deutungsansätzen lassen sich oft viel präzisere Aussagen über den Zeitgeist und das Weltbild der betreffenden Wissenschaftler herauslesen als darüber, wie die Werke in letzter Konsequenz zu verstehen sind. Ein ähnlich großer Interpretationsspielraum öffnet sich bei der Frage nach der Anzahl der Urheber dieser bildnerischen Artefakte: War die Bildherstellung eine in der ganzen Menschheit verbreitete Ausdrucksform, oder wurde diese möglicherweise nur von einer Minderheit von Spezialisten kultiviert?

Leroi-Gourhan wies in diesem Punkt entschieden darauf hin, dass die Schöpfer von Bildern „stets, und selbst in der Altsteinzeit eine soziale Ausnahme waren“ (Leroi-Gourhan 1964/1980, S. 267). Und tatsächlich erscheint insbesondere die Herstellung der Höhlenbilder nur unter Anwendung einer hoch spezialisierten Technik denkbar: Die Handhabung portabler Lichtquellen, die Kenntnis der nötigen Zeichenmaterialien und Pigmente und nicht zuletzt die Erfahrung, wie sich eine beobachtete oder vorgestellte Bildform auf der unebenen Höhlenwand verwirklichen

ließ – das alles spricht für die Annahme, dass nur wenige Individuen in der Lage waren, solche komplexen handwerklichen und kognitiven Fähigkeiten zu entwickeln.

Dass die Höhlenbilder oft an sehr schwer zugänglichen Orten angebracht wurden (vgl. Jürgens 2013, S. 539), unterstützt die Idee eines solchen ‚Spezialistentums‘ zusätzlich.

Bringt man schließlich die vergleichsweise geringe Zahl der gefundenen Abbildungen mit der ungeheuer langen Zeitspanne zusammen, in der sich die prähistorische Kunst entwickelte, wird durchaus auch ein alternatives Szenario vorstellbar: Bei der Herausbildung der zeichnerischen Fähigkeit könnte es sich so gesehen auch um eine Ausnahmeerscheinung handeln, die sich in der menschlichen Geschichte nur während einzelner Momente und bloß an wenigen ausgewählten Orten entwickelte. Diese Veränderung der Blickrichtung wirft nun aber auch ein neues Licht auf die Vorstellung, dass das zeichnende Kind eine anthropologisch konstante Erscheinung ist. Hätten Kinder nämlich immer schon von sich aus und aus einem natürlichen inneren Antrieb gezeichnet, so müsste die Kinderzeichnung – und wie wir weiter unten sehen werden, auch die Zeichnung erwachsener Laien – seit Anbeginn der menschlichen Entwicklungsgeschichte irgendwo ihre Spuren hinterlassen haben.

Schon 1970 forschte Hella Arndt intensiv nach solchen Hinweisen. In ihrem Aufsatz „Johannes est stultus. Amen“ lässt sie gerade mal zwei Indizien gelten, die eine frühe Zeichentätigkeit von Kindern glaubwürdig untermauern. Dabei handelt es sich um eine kleinformatige Randzeichnung, die ein junger Lateinschüler um 1520 in seinem Schulbuch hinterließ (vgl. Arndt 1970, S. 261), und um Giovan Francesco Carotos bekanntes und im Zusammenhang mit der Kinderzeichnung bereits mehrfach besprochenes Gemälde „Fanciullo con disegno“⁶. Verlässt man sich auf Arndts Ausführungen, gab es vor 1510 keine autonome Zeichentätigkeit von Kindern. Nach unserem derzeitigen Wissensstand sind bis heute nur wenige Hinweise aufgetaucht, die diese Hypothese nachhaltig erschüttern könnten.

Obschon beispielsweise der Anthropologe Martin Langner vereinzelte antike ‚Graffitizeichnungen‘ auf der Außenwand des Thermopoliums der Asellina in Pompeji der Urheberschaft spielender Kindern zuschrieb (vgl. Langner 2001, S. 112-113), bleibt das Problem bestehen, dass diese Abbildungen in letzter Konsequenz nicht eindeutig der Autorschaft von Kindern zugewiesen werden können. Eine weitere Bekräftigung von Hella Arndts oben erwähnter These liefert der Kunsthistoriker Wolfgang Kemp. Im Zuge seiner historischen Untersuchung zur Entwicklung des Zeichenunterrichts zu einem Schulfach zeigte er auf, dass Laien vor 1500 nicht zeichneten (vgl. Kemp 1979). Kemp entwickelte seine Argumente einerseits anhand historischer Belege, auf der anderen Seite durch das Betrachten der *sachlogischen* Voraussetzungen, die für einen solchen zeichnerischen Dilettantismus gegeben sein mussten.

Er zeigte, dass sich neben materiellen Grundvoraussetzungen wie dem Zugang zu Papier, Stiften usw. als Anreiz zum Zeichnen auch erstmal die freie Künstlerzeichnung herausbilden musste (vgl. Kemp 1979, S. 30, 81ff.). Folgt man Kemp, traten diese beiden Entwicklungen erst nach 1500 ein. Eine analoge Analyse, diesmal aber mit Blick auf den angelsächsischen Raum, findet sich bei Richard Carline (1968). Dieser analysierte die ontogenetische Entwicklung der Zeichnung vorwiegend aus der Beobachtung zeichnender Kinder und ausgehend von den technischen Bedingungen der Handzeichnung. Bereits zu Beginn seiner Untersuchung gab Carline zu bedenken, dass keinesfalls bewiesen sei, dass es sich beim Zeichnen um eine der

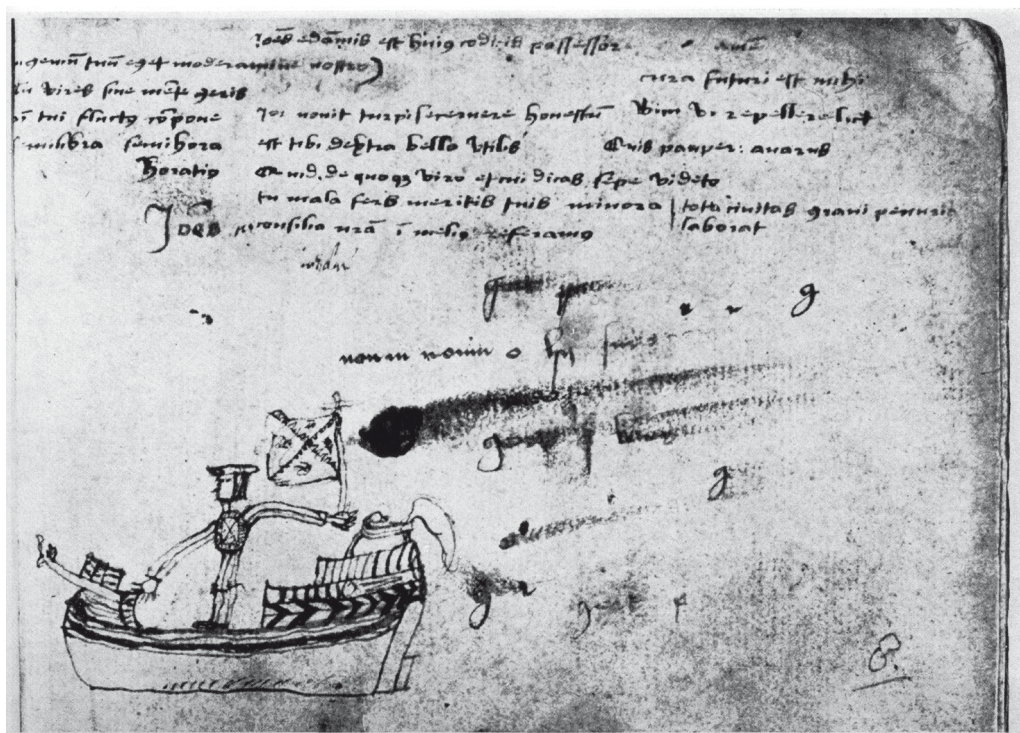


Abb. 2: S. Fährnrich auf einem Schiff. Kinderzeichnung auf dem Deckblatt eines Schulbuches der ehemaligen Lateinschule in Edam. 4 x 5,5 cm, um 1520/25. Den Haag, Königliche Bibliothek. [Arndt 1970, S. 78].

menschlichen Art innenwohnende Fähigkeit handle (vgl. ebd., S. 10). Denn dagegen spreche in erster Linie die Tatsache, dass es auf der ganzen Welt Menschen gebe oder gegeben habe, die nicht zeichneten.⁷ Dies unterstrich Carline mit folgender Anekdote: Als er einmal in einer entlegenen Gegend im Atlasgebirge am Malen war, habe er ganz unverhofft einen Hirtenjungen bemerkt, der ihn bei seiner Tätigkeit aufmerksam beobachtet habe. Carline schloss daraus, dass der Junge ein spezielles Interesse an der Malerei haben musste, gab diesem Papier und Zeichenstift und forderte ihn auf, ein Tier aus seiner Herde zu zeichnen. Davon ausgehend, dass die Vertrautheit mit seinen Tieren dem Jungen die Aufgabe erleichtern würde, war Carline darum auch besonders erstaunt, als der Knabe zunächst einmal in totaler Verwirrung verharrte und erst nach einigem Überreden schließlich einen einfachen Kreis auf das Blatt zeichnete. Weil nun diese runde Form aber nicht das Geringsten mit den mageren und ausgehungerten Tieren gemeinsam hatte, nahm Carline zunächst an, dass sich in der Zeichnung der Wunsch des Jungen verbildlicht hatte, seine Tiere gesund und wohlgenährter zu sehen. Als er zu einem späteren Zeitpunkt in Ostafrika Kinder beobachtete, die zum ersten Mal mit dem Zeichnen in Kontakt kamen, wurde ihm schlagartig bewusst, was in jenem Hirtenjungen vorgegangen sein musste. Es zeigte sich nämlich, dass sich auch diese Kinder das linear abbildende Zeichnen erst erschließen konnten, nachdem sie begriffen hatten, dass eine Linie dazu verwendet werden kann, die Grenze einer dreidimensionalen Form zu beschreiben (vgl. Carline 1968, S. 10). Folgt man Carlines Darlegung, musste genau diese zeichnerische Möglichkeit zuerst von jemandem

entdeckt werden, damit Zeichnung überhaupt in irgendeiner Form entwickelt und weitergegeben werden konnte (vgl. ebd.).

Dass sich das Zeichnen nicht in jedem Fall zwingend und auf natürliche Weise herausbildet, verdeutlichte auch der französische Ethnologen Claude Lévi-Strauss in einem seiner Reiseberichte: Während seiner Exkursionen im Grenzgebiet der brasilianischen Bundesstaaten Mato Grosso und Rondônia hielt er fest, dass die Angehörigen des indigenen Volkes der Nambikwara mit Ausnahme einiger punktierter oder zickzackten Linien, die sie auf Kürbisblättern anbrachten, weder zeichneten noch schrieben (vgl. Lévi-Strauss 1978, S. 290). Als Lévi-Strauss die Nambikwara später mit Bleistift und Papier ausstattete, wusste zunächst keiner von ihnen etwas damit anzufangen. Als aber eines Tages auf einmal alle begannen, horizontale Wellenlinien auf die Blätter zu zeichnen, hielt Lévi-Strauss dazu folgendes fest: „Sie schrieben, oder genauer, sie versuchten, ihren Bleistift in derselben Weise zu benützen wie ich, also der einzigen, die sie sich vorstellen konnten, denn ich hatte noch nicht versucht, sie mit meinen Zeichnungen zu unterhalten“ (ebd.). Diese abschließende Äußerung ist bemerkenswert, lenkt sie doch die Aufmerksamkeit auf die ausschlaggebende Bedeutung eines zeichnerischen Vorbildes.

Auch Richard Carline kam im Verlauf seiner Beobachtungen zu einem ähnlichen Schluss: Dass Kinder zeichnen, sei an zwei minimale Voraussetzungen gebunden: Zum einen müsse geeignetes Zeichenmaterial vorhanden sein, zum anderen brauche jedes Kind irgendeine Form von zeichnerischer Anregung. Diese könne von Erwachsenen, von anderen Kindern oder aber von Bildmaterialien stammen (vgl. Carline 1968, S. 1-15). In Anbetracht, dass sich diese ‚Minimalvoraussetzungen‘ gerade im aktuellen technologischen und sozialen Wandel womöglich erneut verändern, erscheint es wichtig zu sein, die Auswirkungen solcher Entwicklungen sorgfältig zu beobachten.

In seinen 2011 erschienen Essays zur Unteilbarkeit des Menschen analysierte der Philosoph Eduard Kaeser (2011) zwei grundlegende technologische Prozesse, die unsere Arbeits- und Lebenswelt in den letzten zwei Jahrhunderten immer stärker geprägt haben: Die „Fragmentierung und Delegierung menschlicher Tätigkeiten, mentaler wie auch manueller Art“ (vgl. ebd., S. 7, 21-23). Diese spezifische Entwicklung führte dazu, dass nahezu alle Tätigkeiten, die früher von Menschen ausgeführt wurden, heute auch von Maschinen, Prozessoren und Computern übernommen werden können. Wie schnell solche Veränderungen vonstatten gehen, zeigt sich, wenn beispielsweise die Wegskizze, die bislang in der alltäglichen Verständigung ein klassisches visuelles Kommunikationsmittel war, vom digitalen Pendant eines US-amerikanischen Online-Kartendienstes binnen weniger Jahren so gut wie abgelöst wurde. Wie sich ein solches Aus- bzw. Einlagern unseres Handlungswissens in spezifische ‚Expertensysteme‘ auf die künftige Bedeutung der Handzeichnung auswirken könnte, ist im Moment wohl nur schwierig voraussehbar.⁸ Kehren wir darum noch ein letztes Mal zurück zu der zu Beginn erläuterten Betrachtungsweise, dass das Zeichnen durch einen natürlichen Grundantrieb ausgelöst wird und darum in der menschlichen Geschichte auch automatisch und konstant auftritt.

Gemäß Kemps bereits erwähnter Studie kann dieser Annahme zwar aufgrund der historischen Belege nicht widersprochen werden. Allerdings gibt es, folgt man dem Wortlaut des Kunsthis-

torikers, u. a. folgende Zusätze und Einschränkungen zu beachten: „Dieser Grundantrieb [zum symbolischen und motorischen Selbstausdruck, Anm. von M. M. H.] entlädt sich nicht automatisch in der uns geläufigen Form des Zeichnens, es gibt keine ihm zugeordnete Technik als Konstante, vielmehr hat er zum Mittel das Repertoire geschichtlich gewordener Darstellungstechniken und Materialien sowie geschichtlich erworbener menschlicher Fertigkeiten zumal im sensomotorischen Bereich“ (Kemp 1979, S. 29).

Bedenkt man das äußerst komplexe Zusammenspiel aller genannten Faktoren könnte nicht zuletzt sogar das naheliegende Bild der Handzeichnung als eine über alle Zeiten hinweg gesicherte anthropologische Konstante ins Wanken geraten. Denn wie die aufgeführte Quellenlage aufzeigt, lässt sich das Zeichnen eben auch als Ausdrucksform betrachten, die über die ganze Entwicklungsgeschichte gesehen nur für einen sehr kleinen Teil der Gesellschaft relevant oder prägend war. Die legitimen Fragen und Argumente, die von beiden Standpunkten in die Debatte eingebracht werden können, führen uns darum möglicherweise primär vor Augen, dass es nicht das Ziel sein kann, eine der beiden Sichtweisen zum allgemeingültigen Schema zu erklären.

Gewiss ist es nicht zuletzt für die Kunstpädagogik ein wichtiges Unterfangen, die Handzeichnung in ihren anthropologischen Ursprüngen zu untersuchen, aber durch eine alleinige Fokussierung auf diese Sichtweise werden allenfalls auch wesentliche Aspekte der Sache ausgeblendet. Denn möglicherweise ist das Zeichnen viel stärker von kulturellen, gesellschaftspolitischen, materiellen, sozialen oder sogar ideologischen Bedingungen abhängig, als wir dies gemeinhin annehmen. In diesem Sinne dürfte es – analog zum einleitenden Zitat von Leroi-Gourhan – besonders wichtig und erhellend sein, weiter und vertieft danach zu fragen, woher die Zeichnung kommt, wo sie im Moment steht und welche Bedeutung ihr gegebenenfalls in Zukunft zukommen wird. Dieser Essay endet darum mit sechs Fragen und Hypothesen, die im besten Fall zu weiteren Diskursen inspirieren:

1. Die Fähigkeit, mittels reflexiven Denkens Symbole zu schaffen, bildet vermutlich seit der Geburtsstunde der Menschheit eine Konstante. Solche Symbole werden allem Anschein nach aber weder zwingend bildnerisch noch automatisch, sondern vor allem als Folge des Nachahmungstriebes in entsprechender Weise zum Ausdruck gebracht.
2. Möglicherweise liegt die wahre Konstante der Kinderzeichnung allem voran in der Disposition von Papier, Stift und horizontaler Auslegung der Zeichenfläche. Diese bildete sich zusammen mit der frühesten Erscheinung der Kinderzeichnung erst im 15. bis 16. Jahrhundert heraus und wird in nächster Zeit mit Sicherheit in der Ausschließlichkeit ihrer derzeitigen Form zu überdenken sein.
3. Vielleicht bleibt die Zeichnung nur eine konstante Erscheinung, solange sie als Teil einer Kulturform fortentwickelt und gepflegt wird.
4. Das Handzeichnen wird gerade durch die von der Digitalisierung ausgelöste „Revalidierung des Manuellen“ (Kaeser 2011, S. 17) wieder eine neue Wertigkeit erfahren.
5. Handelt es sich beim Zeichnen primär um ein *Verfahren*, das aus der Erwachsenenwelt stammt?
6. Damit Kinder auch in Zukunft zeichnen, braucht es immer wiederkehrende Anreize, Vorbilder und geeignete materielle und reelle Möglichkeiten.

ANMERKUNGEN:

- 1 Diese Bewertung findet sich auch in gegenteiliger Auslegungen (vgl. z.B. Verworn 1909, S. 50).
- 2 Wie Wittmann (2013) gezeigt hat, handelt es sich bei der Vorstellung, die Entwicklung der Kinderzeichnung mit jener der Menschheit gleichzusetzen, um eine uralte, unkritisch angenommenen „idée reçue“, die sich, obwohl mehrfach widerlegt, als immer wiederkehrende Theorie manifestiert. Ein großer Teil der Mythologie, die den Ursprung der Kunst umrankt, fußt letztlich auf dieser Vorstellung.
- 3 Obwohl eine generelle Einigkeit besteht, dass der Ursprung des grafischen Ausdrucks sowohl in der Phylo-, wie in der Ontogenese des Menschen im Abstrakten liegt (vgl. Leroi-Gourhan 1964/1980, S. 240; Schuster 2000, S. 15-19; Richter 1997, S. 20-35), wird es im Rahmen dieses Essays nur möglich sein, Zeichnen unter dem schmalen Fokus des symbolisch, bildhaften Abbildens zu besprechen.
- 4 Zur Zeit der Entstehung dieses Textes wurde mithilfe eines neu entwickelten Datierungsverfahrens an mehreren spanischen Höhlenzeichnungen nachgewiesen, dass die ältesten Bilder mindestens 20 000 Jahre vor Ankunft des modernen Menschen in Europa erstellt worden waren (vgl. Hoffmann et al. 2018, S. 912-915; Appenzeller 2018, S. 852-853).
- 5 Z.B. „runde Figur“, „Tropfenfigur“, „Kreuz“, „Strahlenfigur“, „Grätenfigur“ usw. (vgl. Stern 2014b, S. 35-75).
- 6 Für eine vertiefte Interpretation des Gemäldes vgl. Wittmann (1997).
- 7 Dass es bis heute Kulturen gibt, die die Zeichnung nicht entwickelt haben, zeigt Everett (2010, S. 117).
- 8 Dass der „falsche Gebrauch von Maschinen“ die Entwicklung wichtiger menschlicher Fähigkeiten bereits heute zurückzudrängen vermag, zeigte der Soziologe Richard Sennett am Beispiel des zeitgemäßen Zeichnens mit CAD-Programmen auf eindruckliche Weise auf (vgl. Sennett 2008, S. 58-66).

BILDNACHWEIS

Abb. 1: aus Leroi-Gourhan, André (1973): Prähistorische Kunst. Die Ursprünge der Kunst in Europa. Übersetzt von Wilfried Seipel. Bd 1. Ars Antiqua. Freiburg i. Br., S.236.

Abb. 2: aus Arndt, Hella (1970): <Johannes est stultus. Amen>. Kinderzeichnungen eines Lateinschülers aus den Tagen des Erasmus. In: Gosebruch, Martin/ Dittmann, Lorenz (Hrsg.): Argo. Festschrift für Kurt Badt. Köln, S. 78.

LITERATUR

Appenzeller, Tim (2018): Europe's first artists were Neandertals. Spanish cave paintings date to before modern humans arrived in region. In: Science 359.6378, S. 825-853.

Arndt, Hella (1970): <Johannes est stultus. Amen>. Kinderzeichnungen eines Lateinschülers aus den Tagen des Erasmus. In: Gosebruch, Martin/Dittmann, Lorenz (Hrsg.): Argo. Festschrift für Kurt Badt. Köln, S. 261-276.

Bataille, Georges (1983 [1955]): Die Höhlenbilder von Lascaux oder die Geburt der Kunst. Stuttgart.

Beltrán, Antonio/de Quiros, Federico Bernaldo/Lasheras Coruchaga, José Antonio et al. (1998): Altamira. Hrsg. von Gerhard Bosinski. Sigmaringen.

Carline, Richard (1968): Draw They Must. A History of the Teaching and Examining of Art. London.

Everett, Daniel L. (2010): Das glücklichste Volk. Sieben Jahre bei den Pirahã-Indianern am Amazonas. 3. Aufl. München.

F. A. Brockhaus AG & Bibliographisches Institut (Hrsg.) (2006): Brockhaus. Enzyklopädie in 30 Bänden. 21. Aufl. Bd. 12. Leipzig/Mannheim.

- Glas, Alexander (2014): 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 (2015): Anthropogene Voraussetzungen – die Genese der Kinder- und Jugendzeichnung. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen et al. (Hrsg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Bd. 1. München, S. 199-219.
- Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen et al. (Hrsg.) (2015): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Bd. 1. München.
- Hoffmann, Dirk L./Standish, C. D./García-Díez et al. (2018): U-Th dating of carbonate crusts reveals Neandertal origin of Iberian cave art. In: Science 359.6378, S. 912-915.
- Jürgens, Ekkehard (2013): Pictures – What For? Seven Hypotheses on the Origin of Art. In: Sachs-Hombach, Klaus/Schirra, Jörg R. J. (Hrsg.): Origins of Pictures. Anthropological Discourses in Image Science. Köln.
- Kaeser, Eduard (2011): Kopf und Hand. Von der Unteilbarkeit des Menschen. Waltrop.
- Kemp, Wolfgang (1979): „...einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen“. Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500-1870. Frankfurt a. M.
- Kuckenburger, Martin (1997): Lag Eden im Neandertal? Auf der Suche nach dem frühen Menschen. Düsseldorf/München.
- Langner, Martin (2001): Antike Graffitizeichnungen. Motive, Gestaltung und Bedeutung. Wiesbaden.
- Leroi-Gourhan, André (1980 [1964]): Hand und Wort: Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst. Frankfurt a. M.
- Leroi-Gourhan, André (1964): Le geste et la parole. Technique et langage. Paris.
- Leroi-Gourhan, André (1973): Prähistorische Kunst. Die Ursprünge der Kunst in Europa. 2. Aufl. Bd. 1. Freiburg i. Br.
- Lévi-Strauss, Claude (1978): Traurige Tropen. Köln.
- Peez, Georg (2011): Kinder kritzeln, zeichnen und malen – Warum eigentlich? Von der Welt- und Selbsterkundung. In: Forschung Frankfurt 2. 2011, S. 45-48.
- Ricci, Corrado (2016 [1887]): Kinderkunst. Dresden.
- Richter, Hans-Günther (1997): Die Kinderzeichnung-Entwicklung-Interpretation-Ästhetik. Berlin.
- Schuster, Martin (2000): Psychologie der Kinderzeichnung. Göttingen.
- Seidel, Christa (2007): Leitlinien zur Interpretation der Kinderzeichnung. Praxisbezogene Anwendung in Diagnostik, Beratung, Förderung und Therapie. Lienz.
- Sennett, Richard (2008): Handwerk. Berlin.
- Stern, Arno (2014a): Die Spur. Gewesenes Kindsein. Magdeburg.
- Stern, Arno (2014b): Wie man Kinderbilder nicht betrachten soll. 2. Aufl. München.
- Verworn, Max (1909): Die Anfänge der Kunst. Jena.
- Wittmann, Barbara (1997): Der gemalte Witz: Giovan Francesco Carotos „Knabe mit Kinderzeichnung“. In: Bundesdenkmalamt Wien/Institut für Kunstgeschichte der Universität Wien, (Hrsg.): Wiener Jahrbuch für Kunstgeschichte. Bd. 50. 1. Wien/Köln/Weimar, S. 185-388.
- Wittmann, Barbara (2013): A Neolithic Childhood. children's drawings as prehistoric sources. In: RES 63.64, S. 125-142.

MODI DES ZEICHNENS

ZUSAMMENFASSUNG

Der Beitrag hinterfragt wie eine ‚typische‘ Kinderzeichnung aussieht und eröffnet eine Varianz hinsichtlich der Modi kindlichen Zeichnens. Denn Kinder zeichnen nicht nur das, was sie sehen, sich vorstellen und wissen, sie zeichnen es auch auf eine ganz bestimmte Weise. Die Modi des Zeichnens basieren auf kulturellen Darstellungskonventionen, die Kinder im Prozess des Zeichnenlernens kennenlernen. Zeichendidaktisch sind die Modi des Zeichnens als Differenzierungsmöglichkeiten relevant, weil sie sowohl individuelle Präferenzen zulassen als auch eine vielseitige Zeichenpraxis fördern.

STICHWORTE

Zeichenmodus, Darstellungskonventionen, Differenzierung von Zeichenpraxis, individuelle Präferenzen in Bezug auf Modi des Zeichnens

SUMMARY

The article asks what a ‚typical‘ child’s drawing looks like and opens up a variance with regard to the modes of childhood drawing. This is because children not only draw what they see, imagine and know, they also draw it in an entirely specific way. Modes of drawing are based on cultural pictorial conventions which children get to know during the process of learning to draw. Drawing-didactically, modes of drawing are relevant as opportunities for differentiation, because they simultaneously permit individual preferences and promote a multifaceted drawing practice.

KEYWORDS

Mode of drawing, pictorial conventions, differentiation of drawing practice, individual preferences with regard to modes of drawing

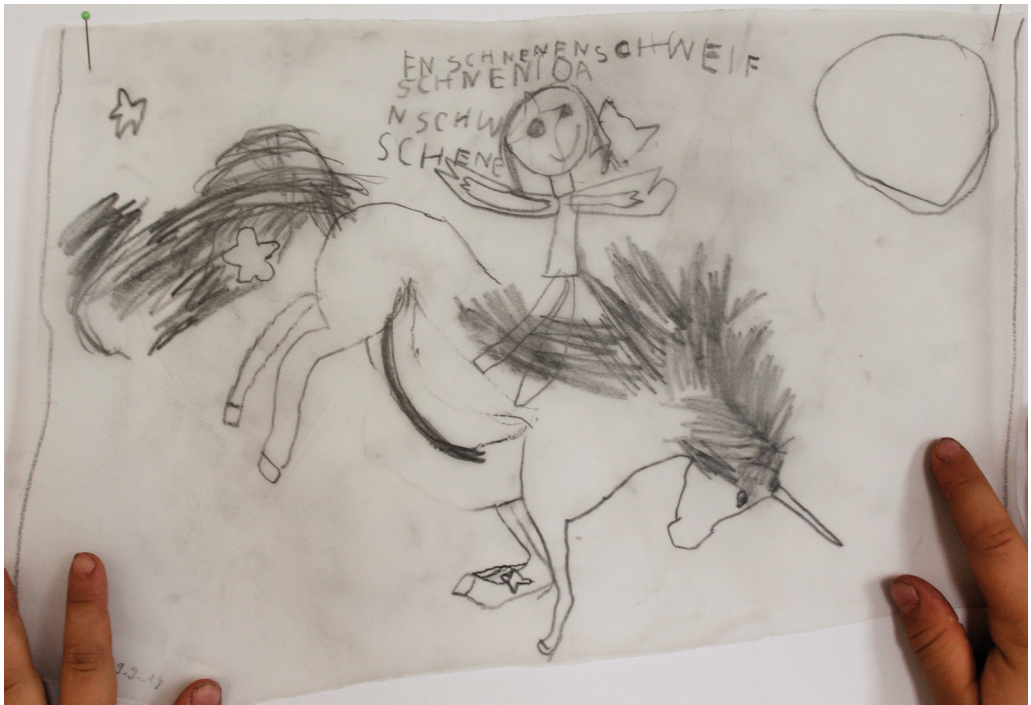


Abb. 1: Anna (6 Jahre) zeichnet eine reitende Fee auf einem Einhorn

Wenn Kinder gebeten werden, ein Bild zu zeichnen, dann entstehen oft recht stereotype Bilder: eine Grundlinie, darauf ein Haus, Menschen (meist die Familie) nebeneinandergereiht und eine lachende Sonne am oberen Blattrand. Doch Kinder können wesentlich vielfältiger zeichnen, wenn sie entsprechende Anregung und Orientierung erhalten. Wenn Zeichnenlernen als langfristiger Prozess gedacht ist, dann sollten Kinder nicht nur erlernen, wie man ein Motiv (einen Menschen, ein Tier usw.) immer ‚besser‘ zeichnerisch darstellen kann. Sie sollten auch die Möglichkeit haben, verschiedene Modi des Zeichnens zu erproben und in ihr individuelles Zeichenrepertoire aufzunehmen. Denn das versetzt sie in die Lage zu entscheiden, welchen Modus der Zeichnung sie wählen, um etwas zur Darstellung zu bringen.

Zunächst ist das Zeichnen nach der *Vorstellung* vom Zeichnen nach der *Anschauung* zu unterscheiden (vgl. Einführung). Anschauung und Vorstellung sind die beiden Pole, zwischen denen sich das Zeichnen – und damit auch die Modi des Zeichnens – aufspannen. Doch ist nicht jeder Zeichenmodus eindeutig anschauungs- oder vorstellungsbezogen. Sie können und sollten auf sinnvolle Weise kombiniert werden. So gewinnt Anna (Abb. 1) das Aussehen eines Einhorns durch die unmittelbare Anschauung eines lebenden Pferdes, durch anschauliches Bildmaterial und passende Darstellungshilfen, im Zeichenprozess wird dann eine Reiterin, eine Fee mit ausgebreiteten Armen und Flügeln, hinzugefügt, für die das Mädchen keine direkte Anschauung benötigt. Um weiter an der Zeichnung bzw. am zu zeichnenden Motiv einer *Reiterin auf einem Einhorn* zu arbeiten, könnte die Betrachtung einer Reiterin auf einem Pferd (Anschauung) helfen, die Körperhaltung einer Reiterin genauer zu studieren und so die Darstellungsformel für *Reiterin* zu differenzieren. Möglichkeiten der Darstellung von Mähne und Schweif oder einer Landschaft könnten in die Aufmerksamkeit des Kindes geholt werden, um an der Darstellung weiterer Bildelemente zu arbeiten. An diesem Beispiel zeigt sich, dass Modi des Zeichnens keine normierten Zeichenverfahren sind, sondern vielmehr als variable Herangehensweisen verstanden werden sollten, die Kindern ein vielfältiges Spek-

rum an Zeichenmöglichkeiten nahebringen können. Unsere Erfahrungen zeigen, dass die meisten Kinder, wenn sie die Gelegenheit haben, verschiedene Modi des Zeichnens zu erproben, diese gern aufgreifen, individuelle Präferenzen entwickeln und sich mitunter sogar spezialisieren.

Mit den Modi des Zeichnens wird das WIE des Zeichnens konkretisiert. Doch das WIE ist *immer* mit einem WAS verknüpft. Mit dem WAS sind die Themen und Inhalte des Zeichnens gemeint. Es lassen sich unzählige Kombinationen zwischen dem, *was* gezeichnet werden soll, und dem, *wie* es gezeichnet werden kann, herstellen. Insofern sind Modi des Zeichnens ein Reservoir für zeichendidaktische Differenzierung. Doch sollte die inhaltliche Seite immer im Vordergrund stehen. Denn: Für Kinder ist in der Regel primär, *was* gezeichnet wird: Sie möchten Einhörner, Jedi-Ritter, Raumschiffe, Prinzessinnen oder Unterwasserwelten zeichnen. Die Wie-Möglichkeiten bieten ihnen Varianten zur bildnerischen Realisierung der gewünschten Motive. Wenn die Wie-Angebote mit den inhaltlichen und motivischen Präferenzen eines Kindes korrespondieren, sind Offenheit, Bereitschaft und Interesse am Erlernen eines neuen Zeichenmodus am höchsten.

➤ **WAS?**

- Menschen (Gesicht, Ganzfigur, Bewegungshaltung)
- Tiere
- Pflanzen
- Wesen (Feen, Geister, Phantasietiere)
- Dinge, Artefakte, Naturobjekte
- Geräte, Maschinen, Flugobjekte
- Oberflächen, Dekors, Muster, Ornamente
- Räume
- Landschaften
- Naturphänomene (Sturm, Gewitter)
- Welt/en, Kosmos, Universum
- u.a.

➤ **WIE?**

- Naturstudium, Zeichnen nach Modell und Anschauung
- Zeichnen nach Bildvorlagen
- Narratives Zeichnen: Zeichnen von Situationen, Szenen, Geschichten
- Imaginatives Zeichnen: Leerstellen zeichnerisch ergänzen, Motive verändern und variieren
- Zeichnen als Kontur: Umrisslinien und Outlines zeichnen
- Binnendifferenziertes Zeichnen: Füllen von Bildformen durch Schraffuren, Strukturen, Muster
- Blow-up-Zeichnen: Zeichenmotive vergrößert zeichnen
- Bildcollagen und -verlängerungen: Kombinieren und Erweitern von gezeichneten Fragmenten; Zeichnungen an Zeichnungen ansetzen, weiterzeichnen u.a.
- Grundrisse, Aufrisse, Karten u.a. zeichnen
- Bildflächen zeichnen, z.B. Wimmelbilder, All-over-Flächenfüllung u.a.
- Von der zweidimensionalen Zeichnung zum dreidimensionalen Zeichenobjekt, z.B. Klapp-Bilder, gezeichnete Spielfiguren u.a.
- Gestisches Zeichnen: ungegenständliche Zeichnungen aus einem Bewegungsimpuls
- Entwerfendes Zeichnen: zeichnerisches Designen
- Mental Rotation – Motive drehen und wenden: Motive aus verschiedenen Ansichten (oben, unten, hinten u.a.) zeichnen
- u.a.

Im Folgenden werden einige exemplarische Beispiele vorgestellt. Dabei wird jeweils ein WIE mit einem WAS kombiniert:

Modus 1: Zeichnen nach der Anschauung/Naturstudium / Karotten (Naturobjekte)

Vor Till liegen Karotten mit Wurzelfasern und Blättern. Er zeichnet zwei Karotten aus der unmittelbaren Anschauung. Weil er [noch] keine Darstellungsformel für eine Karotte hat, hilft ihm die Beobachtung dabei, die Karotte in der Form, Oberflächenbeschaffenheit und auch in der Feingliedrigkeit der Blätter sehr genau und detailliert zu zeichnen. Auf der Bildfläche, die ansonsten leer und übersichtlich bleibt, werden die beiden Karotten in einem Oben-Unten-Verhältnis platziert.



Abb. 1a: Zeichensituation mit Karotten auf dem Tisch

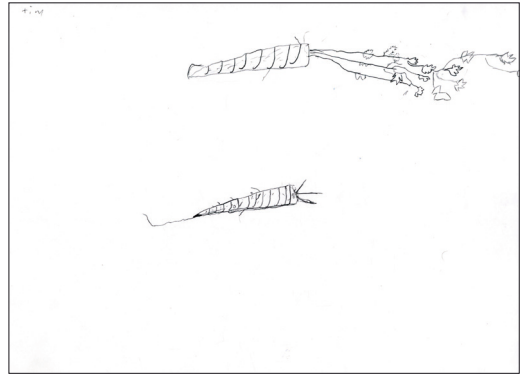


Abb. 1b: Till (8 Jahre) zeichnet zwei Karotten

Modus 2: Narratives Zeichnen: eine Geschichte erfinden / Eisbären (Tiere)

Im narrativen Zeichnen wird mit zeichnerischen Mitteln eine Geschichte (weiter-)erzählt. Entweder erfindet der/die Zeichner_in eine Geschichte und bringt sie zu Papier oder es gibt einen Ausgangspunkt, auf den sich die Geschichte bezieht. Der Ausgangspunkt in diesem Beispiel ist eine Installation der Künstlerin Christiane Möbus. Zwei Eisbären liegen auf dem Rücken – dreht man das Bild gedanklich um, dann stehen die beiden Eisbären auf kleinen Kegeln. Für Jonathan ist die Installation das Ende einer Geschichte. Er stellt sich vor, dass die beiden Eisbären auf einer größeren Eisscholle unterwegs waren, als aus den Tiefen des Eismeeress ein Orka mehrfach und mit großer Wucht gegen die Eisscholle stieß, bis sie zerbrach. Der Orka ist mehrfach dargestellt, um seinen Bewegungsablauf zu zeigen.



Abb. 2a: Christiane Möbus: Tödlich, 1997 (Installation mit zwei ausgestopften Eisbären)



Abb. 2b: Jonathan (7 Jahre) zeichnet, wie die Geschichte mit den Eisbären weitergeht

Modus 3: Raumansicht von oben und Grundrisse und Schnitte zeichnen / bekannte und fiktive Räume (Räume)

Das Zeichnen von Räumen und Raumansichten stellt Kinder vor besondere Herausforderungen, weil sie Raum in ihren Zeichnungen in der Regel nur durch eine Linie (Grundlinie, Bodenstreifen) markieren oder als Ansicht von oben (Wiese, Meer, Spielplatz) verstehen.

Möglichkeiten einer detaillierten Raumdarstellung aus der unmittelbaren Anschauung zu entwickeln, ist schwer, deshalb sind Anschauungshilfen (Bildmaterial von Grundrissen, Fotografien mit topografischen Ansichten u.a.) hilfreich. Die Abb. 3b zeigt indes beispielhaft, wie Kinder in einem fast leeren Raum unterwegs sind, der sich gerade in der Sanierung befindet. Sie haben hier die Möglichkeit, Verfahren des Messens und In-Beziehung-Setzens von Raumlängen und -höhen zu entwickeln (Schrittmaß, Fäden auslegen, Kreidemarkierungen auf dem Boden machen u.a.) und in eine Zeichnung zu übertragen.

Abb. 3a zeigt, wie ein Kind einen Raum, in dem es sich gerade befindet, von oben zeichnet. Diese Darstellung ist eine Kombination aus anschauungs- und vorstellungsbezogenem Zeichnen, denn die Möbel und Details des Raumes sind zwar anschaulich vorhanden, aber sie müssen in eine andere Ansicht gebracht werden, die der Anschauung nicht zugänglich ist. Auch das Zeichnen von Schnitten ist eine Möglichkeit, um Räume ansichtig zu machen. Der Schnitt durch ein Haus (Abb. 3c) eröffnet Einblicke in das Innere eines Hauses als Schauplatz einer Geschichte. In Abb. 3d wird ein Schiff (aus der Vorstellung) von oben (Aufsicht) und von der Seite (Schnitt) gezeichnet. Nur eine Ansicht hätte offenbar nicht dem Anspruch genügt, alle Details zu zeigen, die wichtig sind.

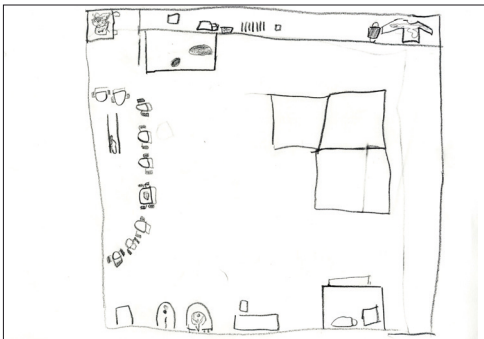


Abb. 3a: Till (8 Jahre) zeichnet den Raum, in dem er sich befindet, von oben (so als ob er oben an der Decke ‚kleben‘ würde und nach unten schaut)



Abb. 3b Kinder begehen einen Raum und zeichnen den Grundriss



Abb. 3c: Ben (7 Jahre) stellt einen Schnitt durch ein Haus dar, um das Innere des Hauses ansichtig zu machen

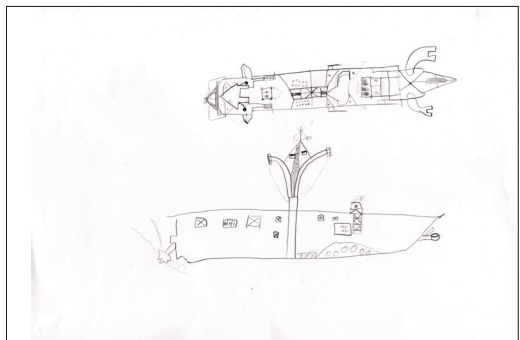


Abb. 3d: Jasper (8 Jahre) zeichnet ein Schiff in zwei Ansichten: Aufsicht und Frontalansicht als Schnitt

Modus 4: Muster und Ornamente zeichnen / eine Zaubertür (fiktives Objekt) und eine Elchschaufel (Körperteil eines Tieres)

Anna (Abb. 4a) füllt das Blatt mit verschiedenen Linienformen, die sich zu Ornamenten zusammenfügen. Während sie zeichnet, erklärt sie, dass es sich um eine Zaubertür handelt, die nicht für alle Menschen sichtbar ist. Die Tür ist durch ein unsichtbares Netz geschützt. Solina (Abb. 4b) bearbeitet eine Zeichenvorlage, die ein Objekt aus einem Museum zeigt. Es fehlt eine Binnendifferenzierung. Sie könnte zum



Abb. 4a: Anna [6 Jahre] zeichnet das unsichtbare Netz einer Zaubertür

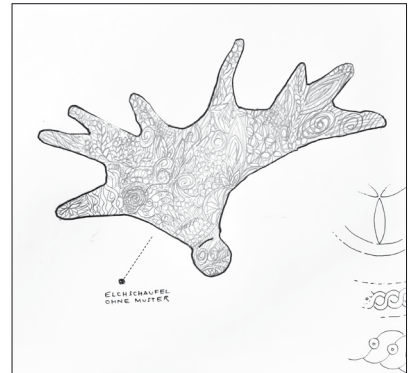


Abb. 4b: Solina [9 Jahre] füllt die Konturform einer „Elchschaufel“ [ein Objekt, das im Museum ausgestellt ist] mit Mustern

Objekt gehen und sich ansehen, wie es ausgestaltet ist. Aber sie entscheidet sich dafür, die leere Form mit Mustern zu füllen. Sie beginnt an einer Stelle und bearbeitet von dort aus konsequent die ganze Fläche. Dabei erreicht sie einen hohen Grad an Verdichtung.

Modus 5: detailliertes Zeichnen / Maschinen, Geräte und Fahrzeuge

Das detaillierte Zeichnen inspiriert Kinder zur Gestaltung dichter Zeichnungen, in die sie meist viel Zeit investieren. Grafische Dichte wird nicht durch Schraffuren oder Strukturen erzeugt, sondern durch die Darstellung von kleinen und kleinsten Details. Für diesen Modus der Zeichnung bieten sich Maschinen, Geräte und Fahrzeuge an, weil an ihnen zahlreiche technische Details zu beobachten sind, die benötigt werden, damit das Objekt funktioniert. Der Zusammenhang zwischen Detail (seiner Form, seiner Größe, seinem Platz im Gesamtgefüge) und Funktion kann sowohl im Hinblick auf eine korrekte Sachzeichnung als auch für die Erfindung eines imaginären Objektes bedeutsam sein und zu genauen und durchdachten Zeichnungen anregen. Die filigrane Zeichnung von Neo (Abb. 5a) zeigt, wie sich eine Zeichnung im Prozess des Zeichnens sukzessive verdichtet – es kommen immer mehr Details und Funktionen hinzu, die die Phantasie des Jungen ‚sprühen‘ lassen. Die Zeichnung von Ben (Abb. 5b) ist die Zeichnung eines technikinteressierten Jungen, der Fahrzeuge entwirft. Seine Zeichnung ist klar und sachlich. Sie hebt die wesentlichen Details hervor.

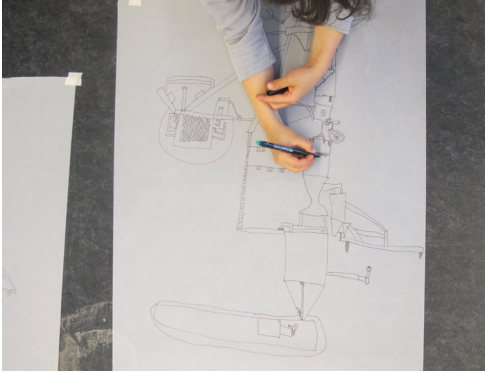


Abb. 5a: Neo (9 Jahre) zeichnet ein kompliziertes und detailreiches Gebäude mit zahlreichen Geräten, Maschinen u.a.

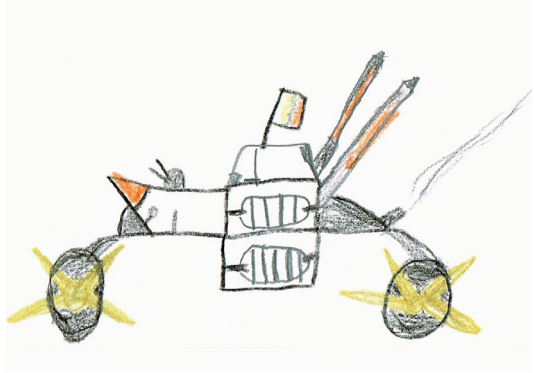


Abb. 5b: Ben (7 Jahre) zeichnet ein Ninjabike mit Stoßdämpfern und Schießvorrichtungen

Modus 6: Vergrößern (Blow-Up) / Tiere

Kinder in der Schemaphase können in der Regel Stifte sicher halten und zeichnen in ähnlicher Weise, wie sie schreiben. Die Bewegung kommt aus dem Handgelenk. Sie können eine standardisierte A4-Zeichenfläche gut überblicken und das zu zeichnende Motiv so platzieren, dass es in das Bildformat passt. Das Vergrößern einer Zeichnung fordert sie jedoch heraus, den ganzen Arm zu bewegen und den Körper beim Zeichnen stärker einzusetzen. Die vergrößerte Zeichenfläche (z.B. eine Wand oder der Boden) ist je nach Größe nicht zu überblicken, sodass die Kinder immer wieder in Distanz zu ihrer Zeichnung treten müssen. Auch gewohnte Bewegungsabläufe funktionieren nicht in entsprechend flüssiger Art, sondern müssen neu erprobt und verinnerlicht werden. Jedoch sind die großen Zeichnungen meist sehr eindrucksvoll und werden begeistert als neue Zeichenerfahrung aufgenommen. In Abb. 6a ist zu sehen, dass Julians Zeichnung so groß ist wie er; er wird Teil der Zeichnung. Jim (Abb. 6b) sieht sich seinem gezeichneten Tierwesen direkt gegenüber.



Abb. 6a: Julian (7 Jahre) zeichnet ein Tier mit Kreide auf dunklen Boden



Abb. 6b: Jim (7 Jahre) zeichnet ein Tierwesen mit Kohle an die verputzte Wand

BILDNACHWEIS

Abb. 1 bis Abb. 6b: Archiv der Autorinnen

ANJA MORAWIETZ

KINDER LERNEN KÜHE ZU ZEICHNEN

WELCHE SCHWIERIGKEITEN SICH BEIM GEGENSTANDSORIENTIERTEN ZEICHNEN ERGEBEN UND WIE KINDER DIE PROBLEME BEWÄLTIGEN

ZUSAMMENFASSUNG

Gegenstandsorientiert zu zeichnen ist für 5-jährige Kinder eine positive Herausforderung. Der vorliegende Beitrag fasst anhand empirischen Datenmaterials zusammen, welchen Hindernissen Kinder begegnen, wenn sie im Kindergarten angeregt sind, an Gegenständen orientiert zu zeichnen. Es wird die Bedeutung dieser Schwierigkeiten sowohl für das Kind als auch für den gestalterischen Prozess dargelegt, um danach aufzuzeigen, wie zeichnerische Prozesse in einem Lernsetting unterstützt werden können.

Beispiele aus einer dreiwöchigen Unterrichtsforschung verdeutlichen, dass sich der Umgang junger Kinder mit Herausforderungen beim Zeichnen stark im sozialen Miteinander abspielt und nicht immer zwingend mit fachspezifischen Anliegen und Haltungen zu vereinbaren ist. Deshalb bedarf es von der Lehrperson in der jeweiligen Problemsituation des sorgfältigen Abwägens zwischen fachlichen Vorstellungen und den Spezifika kindlichen Lernens.

STICHWORTE

Kindergarten, gegenstandsorientiert Zeichnen lernen, Umgang mit Schwierigkeiten beim Zeichnen, soziale Interaktion, Rolle der Lehrperson

SUMMARY

Drawing with a focus on the object is a positive challenge for 5-year-old children. Based on empirical data, this article summarises the obstacles that children encounter when they are encouraged in kindergarten to draw on the basis of objects. The significance of these difficulties both for the child and for the creative process is expounded, in order afterwards to highlight how processes of drawing can be supported in a learning setting.

Examples from a three-week period of classroom research illustrate that young children's dealing with challenges when drawing is played out intensively in social co-operation and is not always necessarily reconcilable with technical concerns and attitudes. Careful weighing-up between technical expectations and the specificities of childhood learning is therefore required of the teacher in the respective problem situation.

KEYWORDS

Kindergarten, object-based learning of drawing, dealing with difficulties when drawing, social interaction, role of the teacher

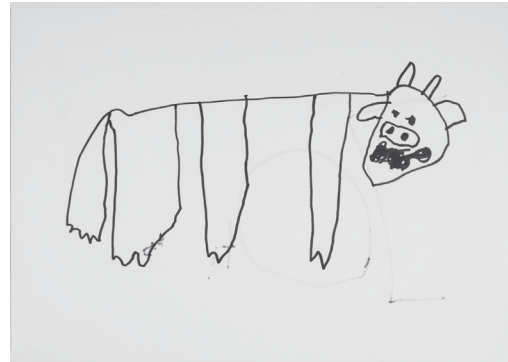


Abb. 1-4: Im Kuhstall sitzend fertigen die Kinder Skizzen einer Kuh an. In gestalterischen Prozessen entstehen unterschiedliche Darstellungsweisen.

Der Beitrag beschäftigt sich damit, auf welche Schwierigkeiten 5-6-jährige Kinder stoßen können, wenn sie in einer pädagogischen Situation zum gegenstandsorientierten Zeichnen herausgefordert werden. Beobachtungen hierzu stammen aus einer Videostudie (vgl. Morawietz i.E.), die eigentlich einer anderen Fragestellung nachgeht, in deren Datenmaterial jedoch zu den Tücken des Zeichnens vielfältige Beispiele zu finden sind. Der vorliegende Text greift diese Beobachtungen auf und versucht verschiedene ‚Typen‘ von Schwierigkeiten herauszuarbeiten und an ausgewählten Situationen exemplarisch vorzustellen. Antworten auf die Frage, in welcher Weise die Schwierigkeiten bewältigt werden können, lassen sich nur teilweise aus dem Datenmaterial herleiten, weshalb eine Einbettung der Beobachtungen in theoretische Kontexte zunächst nur ansatzweise erfolgen kann. Weiterführende Studien könnten hier anknüpfen und die Fragen nach den Schwierigkeiten, auf die Kinder beim gegenstandsorientierten Zeichnen stoßen, systematischer aufgreifen und verfolgen.

ECKPUNKTE DES UNTERRICHTSSETTINGS AUS DEM DIE BEISPIELE ZU SCHWIERIGKEITEN BEIM ZEICHNEN STAMMEN

Unterricht im Schweizer Kindergarten und das Zeichnenlernen

Der Kindergarten stellt in der Schweiz (wo diese Studie angesiedelt ist) einen Teil der obligatorischen Schulzeit dar und ordnet sich im neuen Deutschschweizer Lehrplan 21 dem Zyklus 1 (4 bis 8 Jährige) zu. Gemeinsame pädagogische Situationen werden deshalb bereits im Kindergarten als ‚Unterricht‘ bezeichnet. Das gegenstandsorientierte Zeichnen spielt sowohl innerhalb dieser spezifisch Schweizerischen Ausrichtung des Kindergartens als auch in der frühkindliche Bildung ganz allgemein eine wichtige Rolle (vgl. u.a. Schäfer 2014, S. 170), da es den Kindern ermöglicht, außerhalb sprachlicher Ausdrucksformen Erlebnisse und Vorstellungen zu verarbeiten und zu kommunizieren. Resultate der hier zugrunde liegenden Studie legen in diesem Zusammenhang nahe, dass das Zeichnen in jungen Jahren Weltzuwendung, kognitive Fähigkeiten und Kommunikation in hohem Masse fördert und somit eine große Bildungschance bedeutet.

Der gestalterische Prozess

Der durchgeführte Unterricht zum Zeichnenlernen regt die Kinder an, sich auf gestalterische Prozesse einzulassen. Dies ist die intensive Arbeit an der zeichnerischen Realisierung eines vorerst vagen Vorstellungsbildes im Sinne einer Transformation, da jedes gestalterische Material seine eigenen Gesetzmässigkeiten aufweist (vgl. u.a. Regel 1986 und Krautz, 2016). Beim Zeichnen, das sich am Gegenstand orientiert, kann man sich den gestalterischen Prozess wie folgt vorstellen: Über die Verarbeitung der Sinneswahrnehmung werden Vorstellungsbilder erzeugt, die das Kind mit dem Stift auf dem Träger zur Darstellung bringt. Die Hand ist die körperliche Vermittlerin zwischen Vorstellungsbild, erinnelter Darstellungsformel¹ und dem spurerzeugenden Material. Sie setzt implizites und explizites Sach- und Handlungswissen um (vgl. dazu Dobler 2014; Uhlig 2014; Glas 2012; Huber 2007). Für Kinder bedeutet der gestalterische Prozess beim Zeichnen, sich auf einen Weg mit Hindernissen und unklarem Ausgang zu begeben, was Freude über das Gelingen, jedoch auch Ärger über das Misslingen mit sich bringen kann.

Aufgabenstellungen und pädagogisches Handeln

Aufgabenstellungen des Unterrichts der besagten Studie regen die Kinder dazu an, selbst Darstellungsweisen für das Motiv der Kuh zu entwickeln. Die den Prozess begleitende Pädagogin holt die Kinder emotional ab, versucht ihre Fantasie zu inspirieren und führt mit der Vermittlung von Gegenstands-, Abbildungs- und Ausführungswissen (vgl. Schuster 2000, S. 79-92)² an die Herausforderung des Zeichnens heran. Ausgangspunkt sind Erlebnisse in der direkten Begegnung mit Kühen sowie Geschichten über Kühe. Weiter werden die Kinder dazu angeleitet, Bilder von Kühen aus Kunst und Illustration sowie Sachbücher genau zu betrachten und die markanten Merkmale der Kuh zu erfassen. In reger Interaktion zwischen allen am Unterricht



Abb. 5: Ein informelles Gespräch über die schwarzen Zungen der Kühe während des Bauernhofbesuches.



Abb.6: Die Lehrperson leitet die Augen der Kinder bei der Betrachtung eines Stiers.

Beteiligten, sammeln die Kinder Gegenstandswissen und bauen affektive Verbundenheit mit dem zu zeichnenden Motiv auf.

Alle Kinder haben den Auftrag Kühe zu zeichnen. Das *Wie* bzw. die zeichnerische Formulierung bleibt jedoch offen. Während des Zeichnens wird der Bezugnahmen der Kinder durchgehend Platz eingeräumt, damit gegenseitige Inspiration möglich ist und eine angeregte Atmosphäre

des kollektiven Probleme-Lösens entsteht. Die Lehrperson macht den Kindern keine Vorgaben zu ihren Darstellungsweisen, berät sie bei Bedarf jedoch in fragender Haltung.

Je nachdem wie klar oder diffus Vorstellungen und Darstellungswünsche eines Kindes zu Beginn sind, und je nachdem wie ‚gut‘ deren zeichnerische Umsetzung gelingt, kommen im Arbeitsprozess Freude, Erstaunen oder Unzufriedenheit auf. Solche Emotionen teilen die Kinder gerne mit anderen. Kommen Schwierigkeiten auf, helfen sich die Kinder gegenseitig oder imitieren einander. Diese Bezugnahmen beeinflussen mitunter den Werdegang einer Zeichnung und bieten während des gestalterischen Prozesses emotionale Stütze. Die Untersuchung zeigt weiter, dass auch die engeren mimetischen Bezugnahmen der Kinder oft Sprungbrett für eigene zeichnerische Lösungen darstellen, die sich beim Zeichnenlernen, nur in seltenen Fällen als hinderlich erweisen.

MÖGLICHE PROBLEME IM GESTALTERISCHEN PROZESS DES ZEICHNENS UND DER UMGANG MIT DEN SCHWIERIGKEITEN

Es ist in der Studie offensichtlich, dass das Ringen um eine Form immer Probleme mit sich bringt, deren Überwindung einen integralen Bestandteil von Gestaltung darstellt. Probleme sind also im Zusammenhang des Darstellens nichts Fürchterliches, dem es auszuweichen gilt. Eher stellen Schwierigkeiten beim Zeichnen Situationen dar, die das Denken anregen und im Idealfall zu Innovation im zeichnerischen Repertoire eines Kindes führen. Die Lehrperson beobachtet die Interaktionen zwischen den Kindern, um Problemlage und Lösungsansätze einzuschätzen und gegebenenfalls dosiert Unterstützung anzubieten. In manchen Fällen sind Hilfestellungen der Lehrperson zentral. Bringt sich die Lehrperson in die gestalterischen Prozesse mit ihrem Wissen ein, spielt die wechselseitige Anerkennung zwischen Lehrperson und Kind in ihrer Alterität eine zentrale Rolle (vgl. Seichter 2017, S. 133-140).

Im oben skizzierten Unterricht zum gegenstandsorientierten Zeichnen zeigen sich einige spezifische Momente, in denen Kinder mit der Aufgabe zu zeichnen hadern oder in der die Lehrperson aus fachlichen oder sozialen Gründen bezüglich des Agierens der Kinder Zweifel hegt. Probleme im Lernprozess des Zeichnens können sich also sowohl aus Perspektive des Kindes als auch aus der fachlich begründeten Haltung der Lehrperson heraus ergeben.

Schwierigkeiten, die im Rahmen meiner Studie beobachtet werden können, sind:

- a) Das Kind findet nicht in die zeichnerische Aufgabe hinein.
- b) Das Kind fühlt sich in der Stille der Einzelarbeit unwohl.
- c) Das Kind ärgert sich über die Diskrepanz zwischen innerer Vorstellung und der sich auf dem Papier materialisierenden Zeichnung.
- d) Das Kind wird von Peers zur eigenen Darstellung kritisiert.
- e) Das Kind verliert sich in einer Materialexploration und die Gegenstandsorientierung gerät aus dem Fokus.
- f) Das Kind versucht Darstellungsprobleme über Mimikry zu lösen, was die Gefahr birgt, keinen gestalterischen Prozess zu durchlaufen.

Es werde im Folgenden lediglich die ersten vier Schwierigkeiten näher erläutert, denn eine ausführliche Darstellung aller Schwierigkeiten würde den Rahmen des Beitrages sprengen.

(a) Das Kind findet nicht in die zeichnerische Aufgabe hinein

Nicht immer steigen alle Kinder dieses Alters auf die Aufforderung der Lehrperson ein, ein bestimmtes Motiv zu zeichnen. Dies wird sichtbar, wenn ein Kind über lange Zeit tatenlos umherschaut oder sagt, es könne/wolle das Motiv nicht zeichnen. Eine vorübergehende tagesformabhängige Unlust zu zeichnen ist möglicherweise Grund hierfür, jedoch kann die Untätigkeit auch damit zusammenhängen, dass das zeichnerische Vermögen des Kindes für die Anforderungen der Aufgabe nicht genügt und das Kind sich überfordert fühlt. In diesem Fall weiß das Kind entweder zu wenig über das zu zeichnende Motiv (fehlendes Gegenstandswissen) oder das Kind verfügt nicht über Möglichkeiten der zeichnerischen Darstellung (fehlendes Abbildungs- und Ausführungswissen). Der Einstieg in einen Auftrag zu zeichnen fällt auch dann schwer, wenn die Aufgabenstellung inhaltlich zu weit von den Interessen des Kindes entfernt ist bzw. es keine Brücke zu seinen individuellen Interessen schlagen kann.

Fehlt dem Kind Gegenstandswissen, unterstützt es die Lehrperson, indem sie an Situationen erinnert, in denen es Wissen zum Motiv sammeln konnte oder indem sie nach den wichtigen Merkmalen des Motivs fragt. Je nach Kind bedarf es nochmals einer kurzen Betrachtung von Bildern.

Oft mangelt es dem jungen Kind jedoch an Abbildungs- und Ausführungswissen, denn das Wissen über eine Sache eilt in diesem Alter dem zeichnerischen Vermögen oft voraus. Zur Bewältigung dieser Situation, bedient sich das Kind verschiedener Möglichkeiten, die es aus anderen Lernsituationen kennt. Etwa zeichnet es in Anlehnung an die Darstellungsweisen eines Nachbarkindes. Oder es bittet ein Nachbarkind ihm zu helfen. Gerne stehen sich Kinder gegenseitig mit Tipps oder tatkräftiger zeichnerische Hilfe zur Seite. In diesem Alter sind Nachahmung und gegenseitige Hilfestellung wichtige Lernmomente. Kommt ein Kind allein oder mit Unterstützung der Peers nicht aus den Anfangsschwierigkeiten heraus, bietet die Lehrperson Beratung an, die in folgenden Variationen Abbildungs- und Ausführungswissen auffrischt oder aufbaut:

- Sie fragt das Kind, was es darzustellen wünscht, um die innere Vorstellung der Sache zu schärfen und dem Vorgehen Ansatzpunkte und Ausrichtung zu geben.
- Sie lässt das Kind aufzählen und beschreiben, was zur Darstellung des Motivs gehört.
- Sie bittet das Kind mit dem Finger auf dem Blatt die zeichnerische Form anzudeuten bzw. vorzudenken.
- Auch kann die Lehrperson, nach engen Direktiven des Kindes auf ein Skizzenpapier etwas vorzuzeichnen.

Folgender Dialog zeigt einen Ausschnitt aus einer Beratung durch die Lehrperson, in der das Kind mit Fragen und Aufforderungen in kleinen Schritten zur eigenen Zeichnung geführt wird.



Abb. 7: Erstes sehr schmales Rechteck für den Rumpf. Oberhalb ist die Korrektur der Darstellung des Rumpfes mit einer breiteren, größeren Form zu sehen.

Lehrperson (LP): „Welche Körperteile braucht es, wenn du eine Kuh zeichnest?“

Kind: „Beine.“

LP: „Ah, also vier Beine. Wo könntest du die hinzeichnen?“

Kind: „Hier unten an den Rand.“

LP: «Zeig mir mit dem Finger, wie du die Beine zeichnen möchtest.“ Das Kind zeigt mit dem Finger Ort und Form der vier Beine.

LP: „Ja, dann zeichne sie genauso mit dem Stift auf das Blatt.“ Das Mädchen zeichnet.

LP: „Was braucht es noch für die Darstellung der Kuh?“

Kind: „Einen Bauch.“ Das Kind zeichnet ein schmales Rechteck auf die vier Beine und meint: „Der Bauch ist aber gar nicht gut! Ich kann das nicht.“

LP: „Was ist denn noch nicht gut?“

Kind: „Der ist viel zu klein (schmal)!“

LP: „Dann mach ihn einfach dicker!“

Das Kind zeichnet eine größere/breitere Form als Rumpf. In diesem Stil geht der Dialog weiter, bis die ganze Kuh gezeichnet ist.

Passt die Aufgabenstellung hingegen nicht auf die Interessen eines oder mehrerer Kinder, kann die Aufgabe gemeinsam mit den Kindern inhaltlich angepasst werden. Kinder nehmen dieses ‚Zurechtrücken‘ manchmal selbst vor. Die hierbei entstehenden Gespräche unter Peers können auf den ersten Blick unruhig wirken und den Anschein erwecken, die Kinder kämen völlig von der Aufgabe zu zeichnen ab. Damit die Lehrperson das Umdenken einer Aufgabenstellung durch

die Kinder nicht fälschlicherweise unterbindet, beobachtet sie die Gespräche der Kinder zum Einstieg in die Aufgabe genau. Folgendes Beispiel zeigt eine Situation, in der die Kinder die Aufgabestellung nach ihren Interessen umformulieren:

Die Lehrperson hat den Kindern gerade mit einer Plüschkuh und ein paar Requisiten die Geschichte «Elsa, die Kuh, die etwas erleben wollte» vorgespielt. Das Figurenspiel rückt das Motiv der Kuh, das bis anhin eher unter naturwissenschaftlicher Perspektive betrachtet wurde, in fantastische Zusammenhänge. Dies soll es den Kindern ermöglichen, die Kuh auch in Bildzusammenhängen zu denken, die über die Realität hinausgehen. Nach der kleinen Aufführung besteht die zeichnerische Aufgabe darin, die tanzende Kuh Elsa zu zeichnen. Kurz nach dem Figurenspiel ist von drei Jungen zu vernehmen, dass sie den Rock der tanzenden Kuh ‚blöd‘ fänden. Viel interessanter ist offenbar die Betrachtung eines Sachbuches, in dem verschiedene Rinderarten wie Yak, Bison und Büffel zu sehen sind. Sie begeistern sich für die kräftigen Tiere, die sie für Stiere halten. Die Sachbuchseite führt bei Mauro zum Plan, einen Stier zu zeichnen. Im Austausch über die Inhalte des Sachbuches haben sie den Stier als interessanten Anknüpfungspunkt für das Zeichnen gefunden, was allerdings recht weit von der eigentlichen Aufgabe wegführt. In diesem Fall wertet die Lehrperson die Motivation der Jungen zu zeichnen, die durch das Interesse am ‚Stier‘ entsteht, höher, als die antizipierten kurzfristigen Ziele der Aufgabenstellung. Aus diesem Grund lässt die Lehrperson die neue inhaltliche Ausrichtung der Zeichnung zu, die die Jungen wünschen. Als Luzian von der Lehrperson die Bestätigung bekommt, dass er einen Stier zeichnen darf, beginnt er dementsprechend motiviert sofort mit seiner Darstellung

(b) Das Kind fühlt sich in der Stille der Einzelarbeit unwohl

Die sorgfältige Heranführung an die zeichnerische Aufgabe löst bei der Mehrzahl der Kinder die Motivation zu zeichnen aus. Einführungen finden oftmals im Plenum statt und bestehen aus gemeinsamen Erlebnissen zum Motiv sowie Instruktion zum Materialgebrauch. Im Gegensatz dazu ist die Sozialform des Auftrags zu zeichnen oft Einzelarbeit. Dieser Vorgabe zum Trotz suchen viele Kinder im untersuchten Unterricht während des Zeichnens regen Kontakt zueinander. Sie rücken körperlich näher zusammen und führen Gespräche. Die Kinder scheinen sich in der Stille der Einzelarbeit mit all ihren Herausforderungen nicht immer ganz wohl zu fühlen. Wenn der gestalterischen Prozesse vom Kind verlangt, eigenverantwortlich zu denken und zu handeln, kommt wohlmöglich der Wunsch auf, sich mit anderen auszutauschen und sich emotional bei ihnen anzulehnen. Auch gibt es während der zeichnerischen Prozesse immer wieder Momente, in denen die Kinder staunen sowie Freude oder Ärger über die zeichnerische Objektivation erleben, die sie spontan jemandem mitteilen möchten. So schaffen sich die Kinder während ihrer gestalterischen Arbeit einen Rahmen aus Interaktion, der ihnen inhaltliche und emotionale Stütze bietet.

Die Lehrperson kann diesen Austausch unterstützen, indem sie den Kindern von Beginn an die Möglichkeit gibt, an Gruppentischen oder in Gruppen auf dem Boden zu arbeiten, so dass körperliches Zusammenrücken und verbaler Austausch möglich sind. Auch zeigt die Lehrperson den Kindern im Plenum oder in situativen Einzelgesprächen, inwiefern man mit anderen über die Erlebnisse im Zeichenprozess sprechen kann.

(c) Das Kind ärgert sich über die Diskrepanz zwischen innerer Vorstellung und der sich auf dem Papier materialisierenden Zeichnung

Beim gegenstandsorientierten Zeichnen der Kinder kann immer wieder beobachtet werden, wie ein Kind seinem Ärger über die eigene Darstellung Luft verschafft. Es verwirft die Hände, gibt Ausrufe von sich, hört auf zu zeichnen und sitzt eventuell ratlos vor seiner Darstellung. Es liegt in der Natur des Zeichnens, dass das Kind genau beobachtet, was sich da über die eigene Hand auf dem Papier zeichnerisch manifestiert. Damit beginnen unweigerlich Diskrepanzen zwischen ursprünglicher Vorstellung und ihrer Materialisation auf dem Papier. Da die Zeichnung laufend im Wandel ist, wechseln auch die Reaktionen und Aktionen des zeichnenden Kindes auf die eigene Zeichnung in kurzer Abfolge. Insofern stellt der gestalterische Prozess einen fortlaufenden Wechsel zwischen fließendem Arbeitsprozess und kleinen sowie größeren Irritationen/Problemen und deren Überwindung dar. In vielen Fällen ist der Moment des Unmuts über die eigene Darstellung kurz und das Vertrauen des Kindes auf Änderungsmöglichkeiten vorhanden. Das Kind nimmt dann unmittelbar Korrekturen vor. Oder es betrachtet die Zeichnungen anderer Kinder und bringt die eigene Zeichnung über Mimesis weiter.

Die Lehrperson greift in diese Situationen dann beratend ein, wenn das Kind zu lange aufgebracht ist und nicht wieder zu zeichnen beginnt. Etwa betrachtet sie die Zeichnung des Kindes und zählt anerkennend auf, was auf der Zeichnung schon zu sehen ist. Weiter versucht sie im Dialog mit dem Kind Gründe für die Unzufriedenheit zu finden. Wenn nötig antizipiert sie mit dem Kind gemeinsam Möglichkeiten zur Änderung der Zeichnung sowohl verbal als auch mit dem Finger auf dem Papier oder in Skizzenform auf einem Notizblatt. Oder sie stellt auf Wunsch des Kindes Bildmaterial zum Motiv zur Verfügung, woran es die Änderungen der Zeichnung ausrichten kann. Oder sie macht dem unzufriedenen Kind den Vorschlag, die Zeichnungen anderer Kindern anschauen zu gehen.

Tom ist während seines zeichnerischen Prozesses immer wieder unzufrieden mit seinem Produkt. Schon bald dreht er sein Blatt um und beobachtet lieber Lionel, der gegenüber sitzt, beim Zeichnen. Als Tom wieder zu zeichnen beginnt, geht es nicht lange und Lionel stellt vergnügt fest, dass Toms Kuh aussehe, wie ein Pferd (Abb. 8). Dies wirft Tom nochmals sichtlich aus der Bahn, er hält inne, dreht sein Blatt unzufrieden wieder um, so dass die Zeichnung nicht mehr zu sehen ist und lässt den Blick im Klassenzimmer schweifen. Er äussert, mit seiner Zeichnung nicht weiter zu wissen. Die Lehrperson reagiert auf Toms Aussage, indem sie aufzählt, was sie auf der Zeichnung schon erkennen kann: „Sehr gut, da sehe ich schon Beine, Hufe und den Kopf. Die Schnauze machst du sicher gleich noch fertig.“ Sie bespricht mit Tom, was er wie weiterzeichnen könnte. Nach dieser kurzen Intervention bringt Tom seine Darstellung der Kuh zu Ende (Abb. 9).

(d) Das Kind wird von Peers zur eigenen Darstellung kritisiert

Durch soziale Interaktion schaffen sich Kinder eine Atmosphäre des Aufgehoben-Seins und nutzen aktiv die Möglichkeit des Informationsaustausches. Da es in Kindergruppen jedoch immer sowohl ‚forscher‘ als auch ‚zurückhaltendere‘ Kindern gibt, ist es nicht verwunderlich, dass dominantes Auftreten und abwertende Verhaltensweisen auch während des Zeichnens zu beobachten sind. Etwa macht ein Kind eine unbedachte Bemerkung zum Produkt eines anderen Kindes, ohne damit wirklich kritisieren zu wollen. Oder es gibt Kinder, die eigene Normvorstellungen zur Darstellung eines Motivs gezielt bei anderen Kindern anbringen oder sogar



Abb.8: Lionel kommentiert Toms Zeichnung.

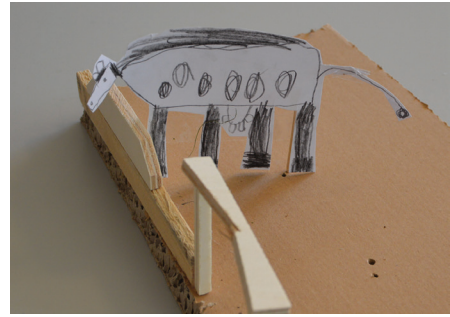


Abb.9: Endzustand von Toms Zeichnung

durchsetzen wollen. Auch werden grafische Äußerungsformen früherer Entwicklungsphasen zuweilen von älteren Kindern als minderwertig taxiert und durch Bemerkungen abgewertet: „Machst du Kribbel-Krabbel?“ Da es sich bei Zeichnungen der Kinder um persönliche Objektivationen der Imagination handelt, sind Kinder sensibel gegenüber Einschätzungen von außen. Insofern bringen gegenseitige Anteilnahme und Einmischung beim Zeichnen neben emotionaler Absicherung und Hilfestellung auch Aspekte mit sich, die dem Zeichnenlernen abträglich sind. Um der Abwertung einzelner Zeichnungen vorzubeugen, etabliert die Lehrperson bewusst einen wohlwollenden und toleranten Umgang mit den verschiedenen Produkten der Kinder. Ebenfalls schreitet sie ein, wenn sie beobachtet, dass die Arbeit eines Kindes zu sehr kritisiert wird. Dies sind wichtige Momente der Klassenführung beim gegenstandsorientierten Zeichnen.

FAZIT

Auftretende Schwierigkeiten beim gegenstandsorientierten Zeichnen sind die ‚Normalität‘. Alle im Unterricht agierenden Personen sollten darauf eingestellt sein. In vielen Fällen findet das zeichnende Kind selbst Lösungen für sein Problem. Wenn Kinder während des Zeichnens in Gruppen platziert sind, suchen sie automatisch beieinander Hilfe und stehen sich gegenseitig auch gerne mit Inspiration zur Seite. Es ist wichtig, dass die Lehrperson der Entfaltung dieser Ressourcen der Kinder Raum und Zeit lässt, gleichzeitig jedoch im Auge behält, aus welchen Problemlagen die Kinder nicht selbst heraus finden. Bei Bedarf berät die Lehrperson in fragender, herausfordernder Weise und frischt beispielsweise im Dialog mit dem Kind das Gegenstandswissen auf oder lässt das Kind mit dem Finger auf dem Blatt antizipieren, wie etwas gezeichnet werden kann. In manchen Fällen kann es sogar Sinn machen, dass die Lehrperson nach enger Anleitung des Kindes auf einem Skizzenpapier etwas vorzeichnet. Wird die Zeichnung eines Kindes von anderen kritisiert und löst dies Verunsicherung aus, schreitet die Lehrperson vermittelnd ein und regt Toleranz bezüglich unterschiedlicher Darstellungsweisen zu einem Motiv an. Der Umgang junger Kinder mit Schwierigkeiten beim Zeichnen ist auf den ersten Blick nicht immer mit fachspezifischen Anliegen und Haltungen zu vereinbaren. Deshalb bedarf es in der jeweiligen Problemsituation des sorgfältigen Abwägens zwischen fachlichen Vorstellungen und den Spezifika kindlichen Lernens. In jedem Fall steht die (langfristige) Motivation des Kindes zu zeichnen an oberster Stelle, da gestalterische Prozesse nur mit viel eigenem Willen durchlaufen

werden können. So erlaubt die Lehrperson den Kindern situativ, bei anderen Kindern abzuzeichnen, von der eigentlichen Aufgabe abzukommen oder eine Aufgabenstellung anhand eigener inhaltlicher Interessen abzuwandeln. Dies verlangt von Seiten der Lehrperson einen mutigen Balanceakt zwischen Zulassen, Offen-Sein, Führen und Begleiten von Kindern, die zeichnen.

ANMERKUNGEN

- 1 Die Darstellungsformeln umfasst einmal erarbeitetes und erinnertes formales sowie prozessuales Wissen und Handlungspläne zur zeichnerischen Darstellung (vgl. Glas 2012, S. 106-110).
- 2 Schuster (2000) unterscheidet mit Blick auf die Kinderzeichnung drei Wissensformen, die im Zeichnen zusammenspielen: Gegenstandswissen, Abbildungswissen und Ausführungswissen. Erstes meint die Information, die ein Kind über die Eigenschaften eines zu zeichnenden Dings herausschält. Zweites bezeichnet das Wissen darüber, mit welchen Linien und Formen das Ding auf dem zweidimensionalen Blatt dargestellt werden kann. Drittes meint die memorierten Abläufe beim Zeichnen.

BILDNACHWEIS:

Alle Bilder stammen aus dem Archiv der Autorin.

LITERATUR

- Dobler, Judith (2014): Spuren der Erkenntnis – Experimente zwischen Zeichnen und Denken. Hamburg.
- Glas, Alexander (2012): Imagination, Phantasie und Darstellungsformel. Grundriss einer anthropologischen Theorie der Einbildungskraft. In: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Bd. 1. Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen, S. 98-113.
- Huber, Hans Dieter (2007): Die Intelligenz der Hände. In: BÖKWE-Fachblatt 1.1, S. 10-15.
- Krautz, Jochen (2016): Gegenstandsbereiche der Kunstpädagogik. Unveröffentl. Vorlesungsmanuskript. Bergische Universität Wuppertal WS2016/17.
- Morawietz, Anja (2019): Zeichnen als Bildungschance im Kindergarten. Wie 5- bis 6-jährige Kinder agieren, wenn sie dazu angeregt sind, an Gegenständen und Szenen orientiert zu zeichnen. [in Vorber.].
- Regel, Günther (1986): Medium Bildende Kunst. Bildnerischer Prozess und Sprachen der Formen und Farben. Berlin.
- Schäfer, Gerd E. (2014): Was ist frühkindliche Bildung. Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. 2. Aufl. Weinheim und Basel.
- Schuster, Martin (2000): Psychologie der Kinderzeichnung. Göttingen.
- Seichter, Sabine (2017): Person und Relation. Über die Bedeutung personalen Handelns. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. München.
- Uhlig Bettina (2014): Zeichnenwollen und Zeichnenkönnen. Zeichendidaktische Notate. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara/Kirschenmann, Johannes (Hrsg.): Zeichnen als Erkenntnis. Beiträge aus Kunst, Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. München, S. 421-451.

BARBARA LUTZ-STERZENBACH

ZEICHENSZENEN ZWISCHEN INTIMEN RÄUMEN DER SELBSTBESCHÄFTIGUNG UND KOOPERATIVER AKTION

ZUSAMMENFASSUNG:

Zeichnen als Lern- und Bildungsprozess ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Diese im Einzelnen zu analysieren und auf die Praxis anzuwenden, birgt ein großes Potential für die Didaktik des Zeichnens. Der Beitrag untersucht Zeichenprozesse im Kunstunterricht mit Fokus auf die komplexe Figur der Zeichenszene, um das Potential für das Verständnis des Zeichnens als Medium des Bildens und Erkennens sichtbar zu machen.

STICHWORTE:

Zeichnen als Bildungs- bzw. Erkenntnisprozess, Zeichenszene, Dispositiv, Selbstbeschäftigung, Interaktion, Kooperation

SUMMARY

Drawing as a learning and educational process is dependent upon various factors. Analysing these individually and applying them to practice harbours great potential for the didactics of drawing. The article investigates drawing processes in the art classroom with a focus on the complex shape of the symbolic tableau, in order to visualise the potential for understanding drawing as a medium of formation and recognition.

KEYWORDS

Drawing as a process of formation / recognition, symbolic tableau, dispositif, self-occupation, interaction, co-operation

Der folgende Beitrag unternimmt den Versuch, im gegebenen knappen Umfang Zeichenprozesse von Kindern bzw. Jugendlichen im Spannungsfeld von intrasubjektiven und interaktiven Zeichenszenen vergleichend darzustellen, um sie hinsichtlich ihres möglichen Bildungsgehalts bzw. eines Erkenntnisgewinns für die Zeichnenden zu konturieren. Er fundiert auf der grundsätzlichen Annahme des Zeichnens als einem Lern- und Bildungsprozess. Die Prozesse des Lernens und Bildens finden in spezifischen Zeichensituationen – in historisch, institutionell, materiell und medial bedingten „Zeichenszenen“ – statt. Mit dem Begriff der Zeichenszene (vgl. Lutz-Sterzenbach 2013, 2014, 2015 und Uhlig 2014) wird das Procedurale unterschiedlicher Verfahren fokussiert, die sich spezifisch in das Zeichnen einschreiben.

Die Zeichnenden der folgenden Zeichenszenen befinden sich im Alter von 10 bzw. 12 Jahren und damit im Übergang von Kindheit zu Jugendalter. Das Bedürfnis nach neuen Formen von Ausdrucksmöglichkeiten – und Fähigkeiten im Zeichenhandeln prägt sich zunehmend aus¹. Die Analyse und Deutung von Zeichenszenen – hier eingebunden in die Rahmenbedingungen der Institution Schule – verstehe ich als wesentliche Voraussetzung für die Formulierung didaktischer Perspektiven.

Bewusst sind zwei unterschiedliche ‚Dispositive des Zeichnens‘ (Hildebrandt 2017) kontrastiert: Das klassische Dispositiv des Zeichnenden, der sich mit seiner körperlichen Ausrichtung auf den horizontal platzierten Zeichenträger einen intimen Raum einrichtet sowie ein weiteres Verfahren, das mit einem vertikalen Zeichenträger diesen intimen Raum öffnet. Beide Verfahren – so lässt sich zeigen – können den Bedürfnissen der Heranwachsenden in spezifischer Weise entgegenkommen: Dem Bedürfnis nach einem selbstvergessenen Handeln im forschenden Zeichnen wie dem Bedürfnis nach Dynamik, Kommunikation und Kooperation in der Aktion des großformatigen Zeichnens in der Gruppe.

ZEICHENSZENE I – IM „INTIMEM RAUM DER ZEICHNENDEN SELBSTBESCHÄFTIGUNG“

Ein 10-jähriger Junge zeichnet ein Vogelmodell: Dieser forschende Zeichenprozess entspricht in der Anordnung von Körper, Zeichenträger bzw. Zeichenblatt und Erkenntnisobjekt einem klassischen Dispositiv des Zeichnens. Die Abbildung 1 zeigt den Zeichnenden im schulischen Kunstunterricht. Das Zeichenpapier liegt vor dem sitzenden Jungen waagrecht auf einer Tischfläche, Zeicheninstrument ist ein weicher Bleistift (6B). In ca. 70 cm Entfernung steht das Vogelmodell – weit genug entfernt, um die Gesamtform erfassen zu können, aber auch nah genug vor Augen, um Details des Gefieders studieren zu können. Um seine Beobachtungen zeichnerisch präzise zu visualisieren, beugt der Zeichner seinen Oberkörper nach unten zur Zeichenfläche und der zeichnenden Hand, die den Bleistift über die Fläche zieht. Die linke Hand stützt sich leicht auf dem Tisch ab und fixiert zugleich das Papier, damit es seine Position nicht verändert. Mittels dieser Körperhaltung entsteht – in Bezug auf das Zeichenblatt und die motorisch agierende Hand – ein scheinbar geschlossener, intim anmutender Raum. Der Zeichnende scheint für sich zu sein. Der Bildwissenschaftler Toni Hildebrandt (2017) spricht von einem „intimem Raum der Selbstbeschäftigung“ (ebd., S. 110).



Abb. 1: Zeichnender Junge, 10 Jahre, mit Vogelmodell als Forschungsobjekt

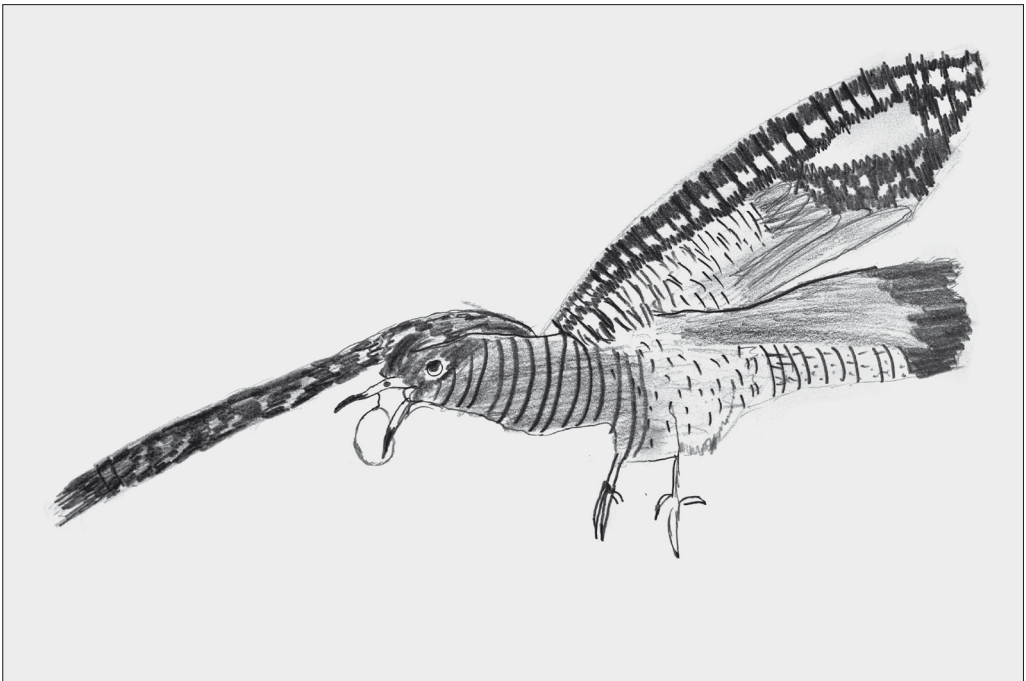


Abb. 2: Vogelstudie, Bleistift auf Papier, Schüler, 10 Jahre

Dieser intime Raum der Selbstbeschäftigung ist von schwebender Aufmerksamkeit charakterisiert. Jeder Strich wird mit Achtsamkeit gesetzt, um den Vogel mit all seinen spezifischen Besonderheiten in Körperform und Federstrukturen präzise zu erfassen (vgl. Abb. 2). Die Intention des Zeichnenden, die Seheindrücke zu reduzieren und geeignete grafische Korrespondenzen für die Beobachtungen zu finden, um das Typische des beforschten Zeichenobjektes mit der zeichnenden Hand herauszuarbeiten, befördert im Wechsel und Austausch den Erwerb von Wissen², das mit der Erfahrung des Zeichnens verknüpft ist.

Das beobachtende, mimetische Zeichnen mit einem Objekt bzw. Modell provoziert ein konzentriertes Versenken in den Zeichenvorgang, das von den Zeichnenden als wesentlich und bedeutsam erlebt wird. Die Körperhaltung des 10-jährigen Schülers spiegelt die Nähe zwischen sich und seiner Zeichnung. Die enge Verbindung zwischen Augen (Blick), Denken und Hand ist sichtbar verkörpert.

Kommunikation findet hier im Zeigen der transformierten Beobachtungen in der Zeichnung statt und auch in einem gemeinsamen Nachdenken über den Zeichenprozess bzw. die Zeichnung zwischen dem Schüler und mir im Gespräch. Die Zeichenszene des forschenden Naturbeobachters befördert die Intensität des reflexiven zeichnerischen und sprachlichen Handelns.

ZEICHENSZENE II – IM ÖFFENTLICHEN RAUM DER KOOPERATIVEN ZEICHENAKTION

Was verändert sich nun hinsichtlich des Zeichnens, wenn Strukturelemente des Verfahrens geändert werden? Welche Konsequenzen ergeben sich für Produktion, Reflexion und Erkenntnisprozesse im und über das Zeichnen?

Die nun skizzierte Zeichenszene findet mit zwei Jahre älteren Jugendlichen statt und veranschaulicht einen Ausschnitt aus dem dynamischen Prozess zeichnerischer Auseinandersetzungen in einem nun geöffneten und performativen Raum des Zeichnens. Thematisch kreisen sie um die Darstellung von Räumlichkeit und (Schraffur/Überschneidungen) beziehen die Künstlerzeichnung (Schongauer) als kunsthistorische Vorbilder ein.

Die Jugendlichen haben in vorangegangenen experimentellen Situationen im *Begreifen* und Handhaben der Zeichenkohle ihre spezifischen Qualitäten kennen gelernt: Sie wissen, dass sie im Unterschied zur Bleistiftspitze direkt die Fingerspitzen der Hand berührt, wenig kontrollierbare Spuren hinterlässt, aber auch ausdrucksstark in der Bildwirkung ist. Sie erproben sie in Verbund mit schwarzer und weißer Kreide nun im Kontext einer anschließenden Zeichenszene, in welchem phantastische Figuren auf einem großen Format im Zeichnen entwickelt werden.

Eine lange Papierbahn wird an einer Wand im zentralen Gang des Schulgebäudes befestigt, es erfolgt ein Wechsel von dem horizontalen Zeichengrund zur Vertikale. Das Zeichnen auf das 8 Meter lange und 1,10 Meter hohe, rötliche Packpapier, das 80 cm über dem Boden befestigt ist, impliziert ungewohnte Herausforderungen - zudem nicht einzeln, sondern in einer Gruppe von 23 Jugendlichen gleichzeitig gearbeitet wird.



Abb. 3: Eine Gruppe Jugendlicher, 12 Jahre, arbeitet an einer großen Wandzeichnung



Abb. 4: Ein Mädchen zeichnet mit Kohle und Kreiden einen phantastischen Dämon

Neu ist der körperliche Einsatz im Zeichnen auf einer senkrechten, über die eigene Körpergröße hinausragenden Fläche, neu ist auch das Teilen der Zeichenfläche mit anderen Zeichnenden: „Verdammt schwer“ sei es, „auf der Senkrechten zu arbeiten. Und dann mit Kohle“, so ein Zeichner. Die relative Enge des zur Verfügung stehenden Zeichenraumes für die einzelnen Zeichnenden zwingt zur Interaktion, zu Abgrenzung, Aushandeln und Verständigung über die individuelle und gemeinsame Gestaltung der Bildfläche.

Der Kupferstich ‚Die Versuchung des heiligen Antonius‘ (um 1490) des Kupferstechers und Malers Martin Schongauer dient mit seinen variantenreichen phantasievollen Figuren, ihrer Anordnung und räumliche Staffelung im Bildformat als Anschauung und Impuls für die Bildgestaltung. Die visuellen Charakteristika der spätgotischen Darstellung werden analysiert und die Elemente der phantastischen Dämonen zu neuen Figurationen zusammengesetzt und weiter entwickelt. Die Zeichnungen werden gleichermaßen konzentriert wie spontan direkt, ohne Vorzeichnung, auf der Wand entwickelt (vgl. Abb. 3 und 4).

Die Szene des Zeichnenden auf einem vertikalen Bildträger ist eine *bewegte*, keine statische. Das sich Nähern und Distanzieren zur Zeichnung hin bzw. von der Zeichnung weg im Prozess des Gestaltens und Reflektierens erfolgt im Vor- und Zurückgehen. In den Blick genommen werden kann im Prozess des Zeichnens nur ein Ausschnitt, das Erfassen eines größeren Bildzusammenhanges erfolgt über das Zurücktreten und damit die Distanz zum Zeichenblatt.

Die vertikale Lage des Zeichenträgers provoziert eine spezifische körperliche Ausrichtung und eine andere Perspektive *auf* die Zeichnung, als dies bei horizontaler Lage der Fall ist (vgl. Hildebrandt 2017, S. 95 f.): Der Zeichenträger als *Gegenüber* des Zeichnenden erfordert nicht nur eine andere Motorik des Armes bzw. der zeichnenden Hand, er thematisiert das Blicken, indem sich die Blicke des Zeichnenden mit dem Blick der gezeichneten Figur kreuzen. Dies führt bei den ausdrucksstark gezeichneten Fratzen der Dämonen zu einer intensiven Begegnung: Je deutlicher die lebensgroßen Figuren mit schwarzen und weißen Kreiden ausgearbeitet werden, umso mehr gewinnen sie an fast körperlicher Präsenz.

BERÜHRUNGEN UND GETEILTE AUFMERKSAMKEIT

Die figürliche Ausdehnung der phantastischen Dämonenkörper mit ihren raumgreifenden Flügeln, geschwungenen Tentakeln, den spitzen Klauen, dem struppigen Fell und den scharfen Borsten führt zu körperlich raumgreifenden Zeichenaktionen, die zu hautnahen Berührungen nicht nur mit dem Zeichenmaterial, sondern auch mit den nebenstehenden agierenden Zeichnenden führt.

Es bedarf ständiger prüfender Blicke und Absprachen, wenn ein konstruktives Miteinander erreicht sein will. Jeder muss dem anderen einen Platz für seine Zeichnung einräumen. Ein gemeinsames Vorstellungsbild zur Ausgestaltung muss zwischen den nebeneinander Agierenden nicht nur entwickelt, sondern auch ständig modifiziert werden. Fast jede Linienziehung hat Konsequenzen für das Gesamtbild. Kontrolle über das Zeichenhandeln ist nur begrenzt gegeben,

eine geschützte, in sich versenkte Arbeitshaltung des vereinzelt agierenden Zeichnenden ist aufgebrochen zugunsten von Dynamik, Offenheit und Öffentlichkeit, es entsteht ein „theatralisierter Raum“ (ebd., S. 25).

Auch hier gibt es zwar intime Momente, indem der Zeichnende sich in seine aktuellen Gesten der Liniensetzungen vertieft. Doch sitzt er eben nicht an seinem Tisch und zeichnet für sich, er steht an einer Wand in einem (Durch-) Gang in einer Gruppe anderer Zeichnender und wird damit zum Beobachter und zum Beobachteten, zum Akteur und Gestalter. Er zeichnet und zeigt sich zugleich den anderen mit seiner Zeichnung. Er fordert einen Raum für dieses Zeigen und muss diesen Raum abstecken, aushandeln, argumentieren. Der Gesamtplan ist daher auch der Plan der Gruppe: In einer Situation, in der über eine Zeichnung im Zeichenprozess gemeinsam nachgedacht wird, kommt es zu dem Versuch, ein Vorstellungsbild in Annäherung gemeinsam aufzubauen und damit zu einer faktisch geteilten Aufmerksamkeit³. Der Zeichner teilt sich zeichnend und sprechend mit und zeigt damit seine Klärung der Dinge. Das gemeinsame Agieren, Betrachten von Zeichnung und Sprechen über Zeichenprozesse unterstützt das Bewusstwerden der Zeichen-Handlung und der sie begleitenden Denkvorgängen, die im dialogischen Austausch erst Bedeutung erhalten.

ZUSAMMENFASSUNG UND DIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN

Die zwei Zeichenszenen variieren in wesentlichen Aspekten der Anordnung und provozieren Fragen nach den Konsequenzen unterschiedlicher Dispositive für die Zeichnenden. Die klassische Zeichensituation des horizontal „selbstvergessenen“ Zeichnenden zeichnet sich im Unterschied zu dem dynamischen kooperativen Zeichenszenario mit einer Vertikalen als Zeichenuntergrund als besonders geeignet für forschendes Zeichnen aus, in dem ein Erkenntnisobjekt untersucht wird. Zeichenszene II öffnet dagegen den Raum für gemeinsames Gestalten und Nachdenken über Zeichnen, den Raum zudem für das spielerische Aushandeln von Räumen der Zeichnung und ihren Grenzen. Auch in interkulturellen Gruppen öffnen sich diese Kommunikationsräume, die auch ohne gesprochene Sprache funktionieren (vgl. Lutz-Sterzenbach 2017).

Für die heranwachsenden Kinder und Jugendlichen bedeutet der Auf-Bruch aus der vertrauten intimen Zeichensituation neue Zeichenerfahrungen, die sie gerade in dem engen Korsett schulischer Strukturen als bereichernd empfinden. Mit Neugier erproben sie die Zeichenszene des Forschers, um sich dann ebenso neugierig in der mehr öffentlichen, kooperativen Aktion als Gestalter bzw. Künstler zu versuchen.

Was die Kinder und Jugendlichen in diesem variantenreichen Angebot von Erfahrungs- und Erkenntnisräumen zum Medium Zeichnen zu lernen bereit sind, ist – neben den sich entwickelnden zeichnerischen Fähigkeiten im Umgang mit einer großen Bandbreite an Zeicheninstrumenten und Motiven – das Wissen um die Vielfalt von zeichnerischen Verfahren, die jeweils unterschiedliche Aktionen und Reflexionen auslösen. Sie reflektieren das Zeichnen als jeweils spezifisches Verfahren mit unterschiedlichen Handlungsmustern und lernen damit – unterstützt durch gemeinsame Gespräche über Zeichenprozesse – auf einer Metaebene über das

Medium Zeichnen als Medium von Erkenntnis nachzudenken und das Zeichnen für sich – und gemeinsam mit anderen - als Denk- und Handlungsraum zu nutzen.

ANMERKUNGEN

- 1 Zur Zeichnung von Kindheit zum Jugendalter vgl. u.a. Glas 1999; Kirchner/Kirschenmann/Miller 2010; Schulz/Seumel 2013.
- 2 Die Bildwissenschaftlerin Barbara Wittmann (2013, S. 53): „Das Zeichnen im Dienste der Beobachtung leistet eine Verlangsamung des Forschungsakts, eine Dissoziation von Detail und Ganzem [...]. Das Zeichnen setzt einen Austauschprozess in Gang zwischen dem gezeichneten Objekt und der Vorstellung, dem Modell, das sich der Zeichner eventuell schon vom Gegenstand der Untersuchung gemacht hatte und das er im Laufe der zeichnerischen Aufnahme laufend revidiert.“
- 3 Zur didaktischen Konzeption der kooperativen Vorstellungsbildung siehe Sowa, 2015.

LITERATUR

- Glas, Alexander (1999): Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Frankfurt a. M.
- Gysin, Béatrice (Hrsg.) (2010): Wozu zeichnen? Qualität und Wirkung der materialisierten Geste durch die Hand. Sulgen/Zürich.
- Hildebrandt, Toni (2017): Entwurf und Entgrenzung. Kontradispositive der Zeichnung 1955- 1975. Basel.
- Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes/Miller, Monika (Hrsg.) (2010): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven. München.
- Lutz-Sterzenbach, Barbara (Hrsg.) (2013): KUNST 5–10. ZEICHNEN. Themen, Übungen, Unterrichtsideen/ Heft 33. Seelze.
- Lutz-Sterzenbach, Barbara (2013): Zu Theorie und Praxis einer „denkenden“ Hand im Zeichnen. In: Schulz, Frank/Seumel, Ines (Hrsg.): U20. Kindheit, Jugend, Bildsprache. München, S. 138-154.
- Lutz-Sterzenbach, Barbara (2014): Erkundungen. Zur bildenden Funktion des Zeichnens. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara/Peters, Maria/Schulz, Frank (Hrsg.): Bild und Bildung. Praxis, Reflexion, Wissen im Kontext von Kunst und Medien. München, S. 189-206.
- Lutz-Sterzenbach, Barbara (2014): „...als ob ich mit einem anderen Organ sehen würde“. Von Differenzen und Berührungen. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara/Kirschenmann, Johannes (Hrsg.): Zeichnen als Erkenntnis. Beiträge aus Kunst, Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. München, S. 331-357.
- Lutz-Sterzenbach Barbara/Kirschenmann, Johannes (Hrsg.) (2014): Zeichnen als Erkenntnis. Beiträge aus Kunst, Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. München.
- Lutz-Sterzenbach, Barbara (2015): Epistemische Zeichenszenen. Zeichnen als Erkenntnis in der Kunstpädagogik und interdisziplinären Bezugsfeldern. München.
- Lutz-Sterzenbach, Barbara (Hrsg.) (2017): KUNST 5–10. ZUSAMMEN. Themen, Übungen, Unterrichtsideen/ Heft 48. Seelze.
- Schulz, Frank/Seumel, Ines (Hrsg.) (2013): U20. Kindheit. Jugend. Bildsprache. München.

- Sowa, Hubert (2015): Gemeinsam vorstellen lernen. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung. München.
- Uhlig, Bettina (2014): Zeichnenwollen und Zeichnenkönnen. Zeichendidaktische Notate. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara/Kirschenmann, Johannes (Hrsg.): Zeichnen als Erkenntnis. Beiträge aus Kunst, Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. München, S. 421-451.
- Wittmann, Barbara (2008): Das Porträt der Spezies. Zeichnen im Naturkundemuseum. In: Hoffmann, Christoph (Hrsg.): Daten sichern. Schreiben und Zeichnen als Verfahren der Aufzeichnung. Berlin, S. 47-73.
- Wittmann, Barbara (2013): Morphologische Erkundungen. Zeichnen am Mikroskop. In: Bredekamp, Horst/Bruhn, Matthias/Werner, Gabriele (Hrsg.): Morphologien (= Bildwelten des Wissens. Kunsthistorisches Jahrbuch für Bildkritik. Band 9.2). Berlin, S. 45-55.

BETTINA UHLIG

MODELLE UND MUFFINS

GEMEINSAMES ZEICHNEN IN EINER JAHRGANGSÜBERGREIFENDEN LERNGRUPPE (KL. 2/3)

ZUSAMMENFASSUNG

Wie lassen sich Kinder an schwierige Zeichenaufgaben heranzuführen und entsprechend unterstützen? Der Beitrag dokumentiert ein Zeichenprojekt mit vier Kindern, die – nach der unmittelbaren Anschauung – eine sitzende Figur zeichnen, die einen Muffin in den Händen hält. Das schrittweise, begleitete Vorgehen, das den Peer-Interaktionen großen Raum gibt, hilft den Kindern dabei, diese Aufgabe zu bewältigen. Die Dokumentation kann zeigen, an welchen Stellen die Kinder große Fortschritte machen oder Schwierigkeiten haben und inwiefern sie den erzielten Lernfortschritt in einer nachfolgenden Situation anwenden können.

STICHWORTE

komplexe Zeichenaufgaben, Zeichnen nach der Anschauung, Zeichenbegleitung, Peer-Interaktion, Transfer von Lernfortschritten

SUMMARY

How can children be made acquainted with difficult drawing tasks and given the appropriate support? The article documents a drawing project with four children, who – going by what they directly see – draw a sitting figure holding a muffin. The step-by-step, supported process, which allows broad scope for peer interactions, helps children to conquer this task. Documentation can show the points where children make major progress or have difficulties and to what extent they are able to apply the learning progress made in a subsequent situation.

KEYWORDS

Complex drawing tasks, drawing by what one sees, drawing support, peer interaction, transfer of learning progress

Vier Kinder einer jahrgangsübergreifenden Gruppe (Kl. 2/3) treffen sich im *Bilderstudio* (Bilddidaktisches Forschungsstudio an der Universität Hildesheim), das als Atelier für Kinder konzipiert ist. Die Kinder kommen einen Nachmittag pro Woche; die meisten von ihnen besuchen das *Bilderstudio* bis zum Ende der Grundschulzeit. Sie kennen sich und sind es gewohnt, zusammen zu arbeiten und anspruchsvolle bildnerische Herausforderungen anzunehmen.



Abb. 1a und 1b: Juli und Neo zeichnen einen Muffin

Das Setting beginnt am Tisch. Jedes Kind erhält einen Muffin, der (noch) nicht gegessen wird. Die heutige Zeichenaufgabe besteht aus zwei Teilen: Zunächst zeichnen die Kinder einen Muffin in ihr Zeichenheft¹ und im zweiten Schritt zeichnen sie ein Kind, das einen Muffin in den Händen hält. Der Einstieg über die Zeichnung des Muffins wird gewählt, weil ihnen das Zeichnen eines Objektes nach der Anschauung vertraut ist und sie damit mühelos beginnen können.

Die Muffin-Zeichnung hat eine wichtige Funktion für den zweiten Teil mit folgender Zeichenaufgabe: Zeichne das gegenüberstehende Kind (Halbporträt bis zum Bauch) mit einem Muffin in den Händen. Wie der Muffin zu zeichnen ist, das wissen sie bereits. Es gibt ihnen ‚Sicherheit‘ für die jetzt anzufertigende Zeichnung und hilft dabei, die eigentlichen Schwierigkeiten anzugehen: (a) das Gesicht/Porträt des gegenüberstehenden Kindes zu zeichnen, (b) das Kind als Halbfigur (bis zum Bauch) zu zeichnen und (c) die Hände zu zeichnen, die einen Muffin halten.

Die Kinder platzieren sich paarweise und gegenüberstehend; die Mädchen sitzen nebeneinander und zeichnen die Jungen und umgekehrt.

Um den Einstieg zu erleichtern, werden den Kindern Wahrnehmungs- und Darstellungshilfen angeboten: Ich setze mich zwischen die beiden Mädchen und bitte die Jungen dazu zu kommen. Auf einem der gegenüberliegenden Stühle nimmt eine Studentin Platz, die Modell sitzt (die Kinder kennen die Studentin, weil sie im Bilderstudio fotografiert und videografiert). Ich zeichne die Studentin, die einen Muffin in den Händen hält, und kommentiere² meine Wahrnehmung und das Zeichnen Schritt für Schritt, sodass es für die Kinder nachvollziehbar ist. Das Vormachen unterstützt die Kinder in Bezug auf eine detaillierte Wahrnehmung v.a. des Gesichts und bietet ihnen eine Orientierung in Bezug auf das Abbildungswissen (wie wird etwas zweidimensional und linear darstellbar) und das Ausführungswissen (womit beginnen und fortsetzen).



Abb. 2a, 2b, 2c

Nachdem die Kinder genau zugesehen haben, sind sie ermutigt, es selbst zu versuchen. Zunächst sitzen die beiden Mädchen Modell und die beiden Jungen zeichnen, dann wird gewechselt. Es entsteht eine besondere Beziehungssituation. Einerseits sitzen die Mädchen (dann Jungen) nebeneinander, sie sind beide Modelle. Das macht es leichter, so intensiv angesehen und beobachtet zu werden. Andererseits entsteht eine direkte und konzentrierte Beziehung zwischen Modell und Zeichner_in. Es gibt einen intensiven Blickkontakt, aber auch Unsicherheiten auf beiden Seiten (das Angesehen-Werden und die Herausforderung, das Modell nicht zu enttäuschen und eine gute Zeichnung zu schaffen). Das wird immer wieder durchbrochen, indem die Kinder sich die entstehenden Bilder wechselseitig zeigen und darüber lachen.

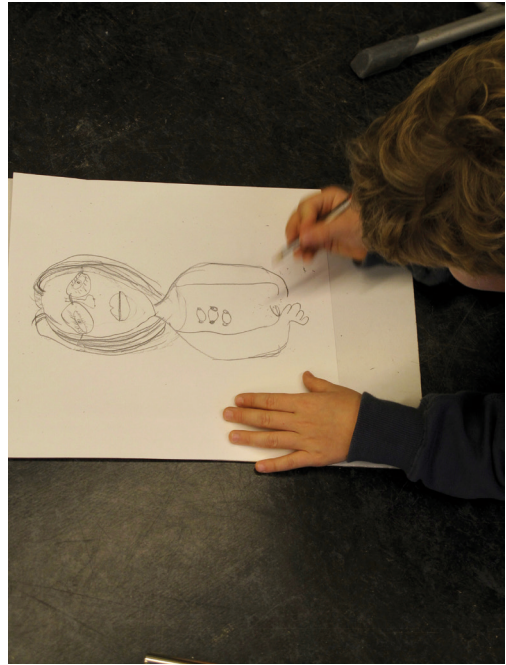


Abb. 3a, 3b

Alle vier Kinder wachsen bei der Bewältigung dieser Zeichenaufgabe gleichsam über sich hinaus. Das begründet sich einerseits durch den enormen Anspruch, das gegenüberstehende Kind so zu zeichnen, dass es nicht enttäuscht ist. Andererseits schafft diese besondere Situation, in der sich alle sehr nah sind, offenbar eine Intensität, die zeichnerische Ressourcen der Kinder freizusetzen vermag. Sie sind am Ende selbst erstaunt über ihre Zeichnungen und können im Gespräch detailliert darüber Auskunft geben, an welchen Stellen sie anders gezeichnet haben als in vorherigen Zeichnungen. Im Vergleich lassen sich die größten Fortschritte beim Gesicht feststellen: für Gesichtsteile (Augen, Nase u.a.), und für die Darstellung der Frisuren wurden – durch die unmittelbare Anschauung und die Anwendung der Wahrnehmungs- und Darstellungshilfen – neue Darstellungsformeln entwickelt. Die größten Schwierigkeiten zeigen sich bei der Darstellung der Hände. Hier könnte eine neue Zeichenaufgabe gezielt ansetzen.



Abb. 4a, 4b



Abb. 4c und 4d



Abb. 5

Im Anschluss an die herausfordernde Zeichnung werden die Muffins gegessen. Das Papier bleibt übrig, wird glattgestrichen und in das Zeichenbuch gezeichnet. Ein Vorher-Nachher-Bild entsteht. Das Papier wird am Ende gepresst, damit es später in das Buch eingeklebt werden oder für ein weiteres Bild genutzt werden kann.

Doch können die Kinder eine Woche später an die hohe Qualität der Zeichnungen anschließen? Haben sie die neu entwickelten Darstellungsformeln so durchdrungen, dass sie ihnen auch für weitere Zeichnungen zur Verfügung stehen? Um das herauszufinden, bezieht sich die Zeichenaufgabe in der darauffolgenden Woche indirekt auf das Modell-Muffin-Zeichnen.



Abb. 6

Ausgangspunkt ist eine Geschichte, die mündliche vorgetragen und durch ein Textblatt begleitet wird. Die Geschichte enthält Lücken (Leerstellen), welche die Kinder selbst füllen können. In der Geschichte geht es um eine Prinzessin, die einen Teller hält, auf dem etwas zu essen liegt³. Obwohl es auch bei dieser Zeichnung um die Darstellung einer Figur geht, die etwas in den Händen hält, gibt es einen entscheidenden Unterschied: die Kinder zeichnen nicht nach der Anschauung, sondern nach der Vorstellung. Sie können ihre Modell-mit-Muffin-Zeichnung hinzuziehen, um sich (auch im Sinne einer Anschauung) zu erinnern und zu orientieren. Dennoch erweist sich der Transfer als schwierig. Nur einzelne Elemente werden (in Abb. 5 ist es die Darstellung der Augen) übernommen, ansonsten greifen die Kinder doch weitgehend auf ihre gewohnten Darstellungsformeln zurück. Die Modelle-Muffin-Zeichnung ist für alle Kinder ein Schritt in die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (Vygotski), doch nicht alle weiterentwickelten Elemente lassen sich im Darstellungskonzept stabilisieren; sie verlieren sich wieder. Zeichnenlernen muss langfristig und in ‚Loops‘ gedacht werden. Es benötigt sowohl neue Impulse und Herausforderungen als auch Phasen der Wiederholung, Variation, Vertiefung und Stabilisierung.

ANMERKUNGEN

- 1 Das Zeichenheft begleitet die Kinder über einen längeren Zeitraum, in ihm werden Zeichnungen gesammelt und das Vor- und Zurückblättern ermöglicht zeichnerische und gedankliche Bezugnahmen.
- 2 Beim kommentierenden Zeichnen ist darauf zu achten, dass die Kinder den Prozess des Sehens und Darstellens unmittelbar mitverfolgen können. Jedoch geht es nicht darum, eine „richtige“ Lösung vorzumachen, sondern im Kommentieren zu zeigen, dass sich der Zeichenprozess sukzessive vollzieht, dass zeichnerische Formulierung abzuwägen sind, weshalb Linien vorsichtig gesetzt werden, um zu sehen, wie es aussieht und ggf. zu verändern. Die Kinder sehen, wie man vorgehen kann (Ausführungswissen), wie man etwas linear übersetzen kann (Abbildungswissen) und auf welche Details, Abstände usw. geachtet wird (Gegenstandswissen).

Die entstehende Zeichnung soll keine ‚perfekte‘ Zeichnungen sein, sie hat die Funktion einer didaktischen Zeichnung, die eine Brücke zwischen dem Modell mit Muffin und den Zeichnungen der Kinder baut.

- 3 Auf dem Bild soll auch ein Tier (Katze, Hund) sein, das dann in der folgenden Woche aufgegriffen wird : Dann entsteht ein bewegliches Tier, mit dem eine Stop-Motion-Animation realisiert wird) – die Settings greifen ineinander und bauen aufeinander auf...

LIS KUNST/BETTINA UHLIG

VON KINDERN, DIE NICHT GERN ZEICHNEN**ZUSAMMENFASSUNG**

Zeichnen entfaltet sich *nicht* nach einem inneren Bauplan von selbst, sondern ist Teil kultureller Praxis. Daher bedürfen insbesondere Kinder, denen das Zeichnen nicht leicht fällt, Impulse, Anregungen und Begleitung in ihren Zeichenprozessen. Der vorliegende Text erläutert an zwei Fallbeispielen das ‚begleitete Zeichnen‘ und zeigt die Bedeutung des Motivs, der Wiederholung, des Zeichnens mit Gleichaltrigen und der Kombination mit anderen bildsprachlichen Handlungsformen auf.

STICHWORTE:

begleitetes Zeichnen, Motiv, Wiederholung, Zeichnen mit Gleichaltrigen, bildsprachliche Varianz, Zone der nächsten Entwicklung, passgenaue Darstellungshilfen

SUMMARY

Drawing does not develop by itself according to an internal blueprint, but is part of cultural practice. Therefore, particularly children who do not find drawing easy require stimuli, inspirations and support during their drawing processes. On the basis of two case studies, the present text explains ‚supported drawing‘ and highlights the importance of the motif, of repetition, of drawing with coevals and of the combination with other pictorial language-based forms of action.

KEYWORDS:

Supported drawing, motif, repetition, drawing with coevals, pictorial language variance, zone of proximal development, custom-fit mimetic assistance

Im folgenden Beitrag werden zwei Jungen vorgestellt, die *nicht* gern zeichnen: Ben (7 Jahre) und Paul (6 Jahre)¹. Wir hatten die Gelegenheit, die zeichnerische Entwicklung beider Jungen über mehrere Jahre hinweg zu verfolgen, die Mehrzahl der entstandenen Zeichnungen – sowie anderer bildnerischer Produkte – zu sammeln und uns immer wieder über die Zeichenentwicklung beider Kinder auszutauschen. Unser Interesse besteht darin, am Beispiel der beiden Jungen, die stellvertretend für viele andere bislang in der Kinderzeichnungsforschung zu wenig berücksichtigte Kinder stehen, einen neuen Fokus zu setzen und zu ergründen welche Möglichkeiten aussichtsreich sind, um Kinder für das Zeichnen zu interessieren. Dazu haben wir einige Erprobungen angestellt, die zu aufschlussreichen Einsichten führen.

Aus der Nahtsicht der beiden Fallbeispiele lässt sich die vermeintliche Selbstverständlichkeit, dass alle Kinder von sich aus gern zeichnen, hinterfragen. Beide Jungen hatten sehr gute Bedingungen, um das Zeichnen für sich zu entdecken. Sie hatten die Gelegenheit, mit spurgebenden Materialien zu schmieren, um so ihre ersten zeichnerisch-taktilen Erfahrungen zu sammeln. Sie wurden früh mit Zeichenwerkzeugen (Kreiden, Stiften) und Zeichengründen (großformatige Papierbögen u.a.) in Berührung gebracht und ihren Zeichnungen wurde im familiären Umfeld stets Wertschätzung und Anerkennung entgegengebracht. Die Zeichnungen wurden vom Kritzelstadium an in Mappen gesammelt, die für die Kinder zugänglich waren und sind. Auch in den Kitas, die die Jungen besuchten, gab es freien Zugang zu Zeichenmaterialien. Und doch zeichnen beide vergleichsweise wenig und fühlen sich eher unsicher, wenn sie aufgefordert werden, etwas zu zeichnen.

Unsere mehrjährigen Beobachtungen führen zu fünf Thesen:

- 1) Das ‚begleitete Zeichnen‘ als eine spezifische zeichendidaktische Methode kann Kinder gezielt beim Zeichnenlernen unterstützen; das gilt insbesondere für die Phase, in der Kinder das Zeichnen in seinen Möglichkeiten für sich erschließen.
- 2) Es ist entscheidend, *was* gezeichnet wird und welche Bedeutung das zu zeichnende Motiv für das Kind hat. Denn die Motivation, sich auf das Zeichnen einzulassen, korreliert deutlich mit dem Interesse an dem, was gezeichnet wird (auch wenn es sehr schwierige Motive wie z.B. Star-Wars Figuren, Mammuts, Raumschiffe oder Ninjas sind).
- 3) Wiederholung ist unverzichtbar für das Entwickeln und Stabilisieren von Darstellungsformeln. Darüber hinaus schafft Wiederholung Zutrauen in die eigene Zeichenfähigkeit und gibt dem Kind die Sicherheit, (wenigstens) eine Sache gut zeichnen zu können. Durch Wiederholungen erarbeitet sich das Kind ein Zeichenrepertoire, auf das es sich verlassen kann – und das die Grundlage für Modifikationen und Erweiterungen ist.
- 4) Für Kinder, die nicht gerne zeichnen, nimmt die Peergruppe eine bedeutende Rolle ein: Hier können sie Anerkennung und Bestätigung für ihre Zeichnungen finden. Beim gemeinsamen Zeichnen können sie unmittelbar verfolgen, wie andere Kinder in ihrem Alter Darstellungsproblemen begegnen, sie können gemeinsame Bildideen entwickeln, einzelne Bildelemente abzeichnen, Anregungen der Gleichaltrigen im Zeichenprozess umsetzen und gemeinsam neue Darstellungsformeln entwickeln.

- 5) Nicht für alle Kinder ist das Zeichnen die individuell adäquate und präferierte Bildsprache. Deshalb ist das Zeichnen bzw. sind die zeichnerischen Fähigkeiten im Kontext der bildsprachlichen Varianz eines Kindes zu betrachten. In der Kombination mit anderen bildsprachlichen Handlungsformen liegt gerade für Kinder, die nicht gern zeichnen, ein Weg, das Zeichnen (indirekt) einzubeziehen.

Bevor wir uns jedoch den beiden Einzelfällen Ben und Paul zuwenden, um an ihnen einige Aspekte beispielhaft aufzuzeigen, sollen die Thesen näher erläutert werden.

Wenn Kinder sagen, dass sie nicht gern zeichnen, dann steht dahinter oft die Selbsteinschätzung, dass sie es nicht gut (genug) können. Von besonderer Bedeutung und Wirksamkeit ist gerade für diese Kinder das ‚begleitete Zeichnen‘ (1), das heißt, dass eine Person den Zeichenprozess unmittelbar begleitet. Bereits die Anwesenheit einer Person, dem das Kind vertraut, wirkt sich motivierend und entlastend aus. Wir konnten beobachten, dass es gerade für Kinder, die sich im Zeichnen unsicher sind, eine Hilfe ist, wenn eine andere Person an ihrer Seite ist. Es wird eine dialogische Situation geschaffen, die einen intentional geteilten Raum öffnet, in dem das Kind nicht allein ist. Zu den interpersonalen Bezügen im Rahmen von Zeichen(-Lern)-Prozessen gibt es bislang nur wenige Forschungsarbeiten. Eine Ausnahme bilden die Forschungen von Anja Morawietz (vgl. Morawietz Dalla Torre 2017 und der Beitrag von Morawietz in diesem Heft). Alexander Glas, Jochen Krautz und Hubert Sowa haben an verschiedenen Stellen die Bedeutung des Dialogischen in Zeichenlernsituationen herausgestellt (u.a. Glas 2015; Krautz/Sowa 2015). Unsere Beobachtungen korrespondieren auch mit den von Michael Tomasello (2017) herausgearbeiteten ‚Typen‘ des (kulturellen) Lernens: Lernen durch *Imitation*, *Instruktion*, *Zusammenarbeit*.

Ein Kind *fachkundig* zu begleiten und seine Zeichnungen gemeinsam ‚voranzubringen‘, erfordert von der begleitenden Person neben Aufmerksamkeit und Einfühlungsvermögen die intensive Auseinandersetzung mit den Besonderheiten und dem individuellen bildsprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes, um es dort abzuholen, wo es steht. Es müssen behutsam Impulse gesetzt werden, die das Kind in der Situation weiterbringen können. Die Antizipation des zeichnerischen Fortschrittes, der in die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (Vygotski 1934/2002) führt, braucht Fachwissen und Erfahrung. Es ist meist situativ zu entscheiden, welche Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungshilfen und Materialalternativen einem Kind anzubieten sind.

Voraussetzung dafür ist nach unseren Beobachtungen, dass die Vorschläge passgenau sind. Das heißt, dass die Hilfestellungen der begleitenden Person unmittelbar an den bestehenden Darstellungsformeln des Kindes ansetzen müssen, um von dort aus nächste Schritte vorzuschlagen, die für das Kind einsichtig und nachvollziehbar sind. So kann zum Beispiel einem Kind, das die Augen als Kreise zeichnet, vorgezeichnet werden, wie man Wimpern an den Kreis setzen kann oder wie eine Pupille im Inneren des Kreises gezeichnet wird – gemeinsam kann man sich ansehen, wie das Auge nun wirkt. Es wäre allerdings fraglich, wenn man dem Kind vorschlägt, das Auge ganz anders zu zeichnen, etwa mandelförmig mit Lidfalten. Damit würde das Kind überfordert bzw. würde eine solche neue Darstellungsweise nicht in die bestehende

Darstellungsformel für Auge integrierbar sein. Für eine Zeichenbegleitung ist es daher unabdingbar, dass die begleitende Person das bildnerische Repertoire des Kindes kennt. Solch begleitete Zeichenprozesse können situativ einen bemerkenswerten Zeichenfortschritt zeigen, aber sie müssen *langfristig* gedacht werden. Denn eine begleitete Zeichnung kann zwar mitunter zu erstaunlichen Ergebnissen führen und weit vorausgreifen, jedoch bleiben die Zeichenfortschritte nur zu einem geringen Teil dauerhaft erhalten. An den folgenden Zeichnungen ist meist erkennbar, dass das Kind zu seinen ursprünglichen Darstellungsformeln zurückkehrt und nur Teile aus der begleiteten Zeichnung aufnehmen kann, denn das Modifizieren und Differenzieren von Darstellungsformeln stellt eine enorme Herausforderung dar. Doch im Lichte einer längerfristigen Begleitung von Zeichenprozessen, die nicht auf ein simples Vorher-Nachher abzielen, können Kinder nach und nach ihre Darstellungsformeln nicht nur verändern, sondern auch stabilisieren.

Paul und Ben interessieren sich für komplizierte Motive (Star-Wars-Figuren, Raumschiffe, Ninjago-Figuren, Ritter u.a.), das macht es noch schwieriger für sie, eine ‚gelungene‘ Zeichnung zu schaffen. Doch ist es unumgänglich, auf ihre Motive (2) einzugehen und sie zu ermutigen, genau diese auch zu zeichnen. Bietet man Kindern vermeintlich einfache Motive an (vereinfachte Darstellungen von Osterhasen, Blumen oder Autos), dann kann man sie nicht zum Zeichnen motivieren. Vielmehr ist nach Wegen zu suchen, damit sie diese komplizierten Motive zeichnen können – und bestenfalls Elemente oder ganze Figuren in die bereits erarbeiteten individuellen Darstellungsformeln zu integrieren. Das gelingt Kindern, die zeichenversiert sind, recht gut – aber bei Kindern, die nicht gern zeichnen, zeigt sich eine große Differenz zwischen den vorhandenen Darstellungsformeln (z.B. für Mensch) und dem Bedürfnis, zum Beispiel einen Jedi-Ritter mit Laserschwert zu zeichnen.

Hier hilft es Kindern zu sehen, wie eine solche Figur zweidimensional zeichnerisch entsteht. Beim Vorzeichnen (in die Luft, auf einem anderen Blatt) können Kinder beobachten, wie etwas Schritt für Schritt dargestellt werden kann. Kommentierungen, die den Vorzeichenprozess verbal begleiten, können das zeichnerische Vorgehen weiter klären und so Kinder ermutigen, es selbst zu versuchen.

In manchen Fällen kann es für ein Kind auch sinnvoll sein, wenn die Darstellungshilfe direkt auf dem Blatt (gemeinsames Halten eines Stiftes und Ergänzen einer schwierigen Stelle u.a.) erfolgt.

Ein anderer Weg ist das Nutzen von Transparentpapier. Hier können Kinder die Kontur übernehmen und Binnendifferenzierungen vornehmen, auch wenn sie die anatomischen oder technischen Zusammenhänge eines Motivs nicht verstehen. Sie gewinnen eine bemerkenswerte Zeichnung und mit dem Nachfahren von Linien und Formen ist das ersehnte Zeichenmotiv zumindest schon einmal ‚durch die Hand‘ gegangen und das Ergebnis ist der Beleg dafür, dass man es zeichnen kann.

Wiederholung (3) ist die Grundlage jedes Lernens und jeder Form von Weiterentwicklung. Doch gerade in Bezug auf das Zeichnen ist das Wiederholen oft verpönt. Das hängt wohl damit zusammen, dass von künstlerischen Arbeiten Originalität und Innovation erwartet wird. Niemand

wird in Bezug auf das Lernen eines Musikinstrumentes bestreiten, dass wiederholendes Üben notwendig, ja unverzichtbar ist. Das sollte auch für das Zeichnen wieder stärker in den Fokus rücken. Abgesehen davon, dass das Wiederholen ein grundlegendes Bedürfnis von Kindern ist, das sich bei allen Handlungen beobachten lässt, gibt es gerade Kindern, die nicht gern zeichnen, in besonderem Maße Sicherheit und Selbstbestätigung. Auch wenn es – wie bei Paul – recht einfache, wenig differenzierte Darstellungsformeln sind, die er für die Darstellung von Menschen nutzt, sollten Kinder die Gelegenheit haben, diese so oft wie möglich zu wiederholen. Denn Wiederholungen erzeugen keine identischen Darstellungen, wenngleich sie sich sehr ähnlich sehen. In der Wiederholung liegt neben der Möglichkeit der Stabilisierung und Festigung immer auch die Chance zur sukzessiven Veränderung, die schließlich eine Darstellungsformel flexibilisieren und modifizieren kann.

Jede Kinderzeichnung entsteht in einem sozialen Raum, zu der auch die Peergruppe gehört (4). Deren Bedeutung muss explizit erkannt und darf nicht unterschätzt werden. Denn eine aus Sicht der Peers ‚gelungene‘ Zeichnung weckt viel Interesse und die Zeichnerin/der Zeichner stößt auf Anerkennung. Dies kann vor allem bei Kindern, die sich nicht für ‚gute‘ Zeichner_innen halten, die eigene zeichnerische Selbstwahrnehmung positiv verändern. Gleichzeitig kann aber auch ein geringschätzendes und abwertendes Feedback der Peers negative Auswirkungen auf die Zeichenmotivation und die Wahrnehmung der eigenen Könnerschaft haben (vgl. den Beitrag von Morawietz in diesem Heft). Die Peer-Kommunikation wurde in der Kinderzeichnungsfor schung bislang kaum berücksichtigt (vgl. dazu Morawietz Dalla Torre 2017), wenngleich sie im Kunstunterricht seit jeher eine Rolle spielt (vgl. den Beitrag von Lutz-Sterzenbach in diesem Heft). In der Kindheitsforschung wurde die bildungsrelevante Bedeutung von Peers wesentlich früher erkannt und auch erforscht (u.a. Staeger 2010, Stenger 2010). Ein achtsamer und wertschätzender Umgang der Peers mit den Zeichnungen anderer Kinder ist in Kindertagesstätten, Schule wie außerschulischen Betreuungsangeboten nicht grundsätzlich vorauszusetzen, sondern bedarf – als eine Form kulturellen Lernens (vgl. Tomasello 2017) – der Kultivierung. Wenn Kinder jedoch in solch einem geschützten Raum der gegenseitigen Wertschätzung zusammen zeichnen, dann zeichnen sie mit viel Freude, sehen anderen Kindern interessiert beim Zeichnen zu, entwickeln gemeinsame Bildideen und Geschichten zu ihren Zeichnungen, geben sich Tipps und Hilfestellungen und übernehmen wechselseitig Bildinhalte und Darstellungsformeln.

Es ist an der Zeit, die Vorrangstellung der Zeichnung vor anderen bildsprachlichen Handlungsformen zu relativieren (5). Wenn ein Kind wenig oder ungern zeichnet, liegt seine Präferenz ggf. auf anderen Bildsprachen: dem Malen, dem Plastizieren, dem ‚wilden‘ Basteln, dem Fotografieren oder dem Bauen mit Lego-Steinen. Alle haben ihre Berechtigung und sollten gleichermaßen gefördert und forciert werden. Die Vielfalt und Varianz bildsprachlicher Möglichkeiten müssen sich nicht ausschließen, vielmehr besteht die Herausforderung darin, sie auf sinnvolle Weise zu kombinieren und so wechselseitig fruchtbar zu machen. Ein Kind, das nicht gern zeichnet, aber gern plastiziert, kann ein erhöhtes Interesse am Zeichnen zeigen, wenn es um das Zeichnen plastischer Gebilde geht. Ein Kind, das gern Häuser und Unterwasserfahrzeuge aus Pappkar-

tons baut, kann die Zeichnung gut gebrauchen, um eine Fassade zu gestalten, eine Armatur zu entwerfen oder Passagiere hinter den Bullaugen einzuzeichnen.

FALLBEISPIEL: BEN

Ben baut leidenschaftlich gerne Lego. Er sammelt Steine, Mineralien, Muscheln und Murmeln, sortiert und ordnet seine Funde. Er schnitzt und übt sich im Feuersteinklingenschlagen.

Für das Zeichnen dagegen zeigt Ben weniger Interesse. Wenn er zeichnet, benutzt er bevorzugt Kritzelformen und Ausmalbilder. Im Alter von 3,10 Jahren übt Ben in einer gemeinsamen Zeichensituation eine Formel für den Kopffüßler ein, die ihm auch im Alter von 4,10 Jahren (Abb. 1) für die Menschdarstellung vollkommen auszureichen scheint. Seinem Bedürfnis Flugobjekte darzustellen begegnet er ausschließlich Lego bauend. Im Vorfeld des Kinostarts der *Star Wars Episode 7* stößt Ben (5,1) jedoch auf ein Darstellungsbedürfnis, dem er zeichnend begegnen will. Er will eine Zeichnung von



Abb. 1: Ben 4,10

Darth Vader haben (vgl. These 2) und verlangt nach einem Ausmalbild. Da aber keines zur Hand ist, fordert ihn seine Mutter auf, die Figur ‚frei‘ auf ein weißes Blatt Papier zu zeichnen. Für Ben ist klar, dass er für *Darth Vader* nicht seine Kopffüßlerformel (Abb. 1) verwenden will. Er will, dass sein *Darth Vader* den Abbildungen auf den Kinoprospekten ähnlich sieht und fühlt sich damit einer unlösbaren zeichnerischen Herausforderung gegenüber. Daher fordert er eine Zeichenbegleitung: Er will, dass seine Mutter die Figur für ihn zeichnet oder ihm wenigstens dabei hilft. Die Mutter nimmt die Rolle als Zeichenbegleiterin an. Sie ermutigt ihn und zusammen setzen sie sich vor das Blatt (vgl. These 1). Ben begibt sich jedoch trotz Begleitung nicht freudig in die Zeichenhandlung, sondern äußerst selbstkritisch und beinahe verzweifelt.

Schon nach dem ersten Strichen heult Ben auf, ärgerlich und enttäuscht. Es gelingt ihm nicht annähernd *Darth Vader* ‚richtig‘ zu zeichnen und die Figur so anzufangen, dass sie ganz auf das Blatt passt. Ben wirft das Zeichenblatt vom Tisch. Nach gutem Zureden schlägt ihm seine Zeichenbegleiterin daher vor, auf einem neuen Papier mit einem Strich für die Hüfte in der Mitte des Blattes zu beginnen. Dieser Aufforderung kommt Ben aber erst nach, als ihm die Zeichenbegleiterin mit dem Finger die Linie auf dem Blatt vorzeichnet. Sie zeigt ihm daraufhin Schritt für Schritt mit dem Finger auf dem Papier, wie er von dem Strich für die Hüfte die Beine nach unten ansetzen, und wie er nach oben den Oberkörper mit den Armen und den Kopf auf einem Hals anzeichnen kann. Die Beine, den Kasten für den Oberkörper und die Arme zeichnet Ben ein. Beim Kopf jedoch (*Darth Vader* trägt einen Helm mit Maske) weigert er sich und lässt seine Zeichenbegleiterin zeichnen. Das Lichtschwert wiederum traut er sich alleine zu. Beim weiteren Vorgehen kommt Ben die Rolle zu, die Umrisse auszumalen. Die Zeichenbegleiterin



Abb. 2: Ben 5,1 vor seinen begleiteten Star Wars Zeichnungen

zeichnet Details (Augen, Atembereich, Bedienungskasten mit Knöpfen auf dem Bauch) ein. Nach Abschluss der Zeichnung ist Ben sichtlich zufrieden und stolz auf seinen *Darth Vader* und will sofort – aber mit Begleitung! – die nächste Figur, *Kylo Ren*, zeichnen.

Am nächsten Tag zeichnet Ben in Begleitung einen zweiten *Darth Vader* und sechs weitere Figuren (vgl. These 3). Seine erste *Darth Vader* Zeichnung (Abb. 2, zweite Reihe, zweite von links)

schenkt er seinem Freund. Dieser zeichnet sie ab und schenkt sie Ben zurück. Ein anderer Freund zeichnet Bens *Kylo Ren* und *Luke Skywalker* ab.



Abb. 3: Ben 5,2

In den folgenden Wochen und Monaten fordert Ben immer wieder eine Zeichenbegleitung ein, um die restlichen Figuren zu zeichnen. Da es während der Zeichenprozesse häufig zu Wutausbrüchen kommt, ist die Zeichenbegleiterin gefordert, nicht gelungene Linien durch Übermalen oder Umdeuten auszubessern. Häufig muss auf einem neuen Blatt von vorne angefangen werden. Aber es gibt auch Phasen, in denen die Zeichenbegleiterin sich aus der Situation entfernen kann und Ben bestimmte Bereiche der Darstellungsformel alleine ausführt. Vier Wochen nach der ersten *Star-Wars*-Zeichnung gelingt es Ben fast



Abb. 4-7: Ben 7,5 und Felix 7,0 zeichnen in gemeinsamen Zeichenszenen ‚Ninjago-Stationen‘

ohne Begleitung die Figur des *Han Solo* (Abb. 3) zu zeichnen. Lediglich bei der Waffe, ganz zum Schluss der Zeichnung, braucht er Hilfe.

Dass die gleichaltrigen Peers für Ben und seine zeichnerische Praxis bedeutsam sind (vgl. These 4), zeigt sich am Zeigen und im Verschenken seiner Zeichnungen. Nachdem Bens zeichnerische Aktivität in seinem siebten Lebensjahr fast gegen Null geht und er sich für sein in der Schule für den Elternabend gezeichnetes Selbstporträt schämt, gelingt es ihm zusammen mit seinem besten Freund Felix über das gemeinsame Zeichenthema *Lego Ninjago* zu Hause und in der Schulbetreuung gemeinsame Zeichenszenen zu etablieren. Diese gemeinsamen Zeichenszenen (Abb. 4-7) sind geprägt von gegenseitigem Interesse und Respekt. Sie sind eingebettet in Gespräche über das Zeichenthema und dessen zeichnerische Umsetzung: Ben und Felix sehen sich gegenseitig beim Zeichnen zu; sie zeigen auf Stellen in der Zeichnung des anderen, stellen Fragen und entwickeln gemeinsame Bildideen; sie zeigen dem anderen Stellen in ihrer Zeichnung und erläutern ihre Formeln; sie geben sich gegenseitig positive Rückmeldungen und übernehmen Formeln des anderen.



Abb. 8: Paul 5,4 zeichnet seine Familie



Abb. 9: Paul 5,4 zeichnet seine Mama



Abb. 10 Paul 5,6 mit Papiertüten-Maske

FALLBEISPIEL: PAUL

Paul verwendet im Alter von 5 Jahre eine vergleichsweise einfache bzw. reduzierte Darstellungsformel für Mensch (Abb. 8). Wenn er allein und für sich zeichnet, dann beginnt er mit den Augen, dann folgen zwei Nasenlöcher und eine gebogene Linie – der Mund – die bei manchen Darstellungen gleichzeitig die untere Begrenzung des Kopfes ist. Wenn der Kopf durch eine weitere, nach oben gebogene, Linie geschlossen wird, dann werden auch Haare gezeichnet (gerade Linien vom Kopf nach oben). Zwei vom Kopf aus nach unten gezogene gerade Linien werden durch eine Kreisform ergänzt – die Füße. Arme fehlen in vielen Zeichnungen oder werden – wenn vorhanden – rechtwinklig zur Seite gestreckt. Der Körper befindet sich für Paul zwischen den beiden begrenzenden Linien. Das ist in Abb. 8 daran zu erkennen, dass das Baby im Bauch der schwangeren Mutter (linke Figur) zwischen die beiden Linien platziert ist.

Abb. 9 entsteht in einer begleiteten Zeichensituation ca. zwei Monate nach Entstehen von Abb. 8. Paul sitzt mit seiner Zeichenbegleiterin am Tisch. Die Zeichenbegleiterin hat dicke Filzstifte, Pastell- und Ölkreiden mitgebracht und Paul hat große Lust, die neuen Materialien auszuprobieren. Die Zeichenbegleiterin fragt, was er davon hält, seine Familie zu zeichnen. Paul möchte seine Mama zeichnen und beginnt auf ähnliche Weise wie bei Abb. 8. Er zeichnet die Augen und die Nasenlöcher mit einem der dicken Filzstifte. Die Zeichenbegleiterin kommentiert



Abb. 11: Mammut-Kuscheltier als Modell

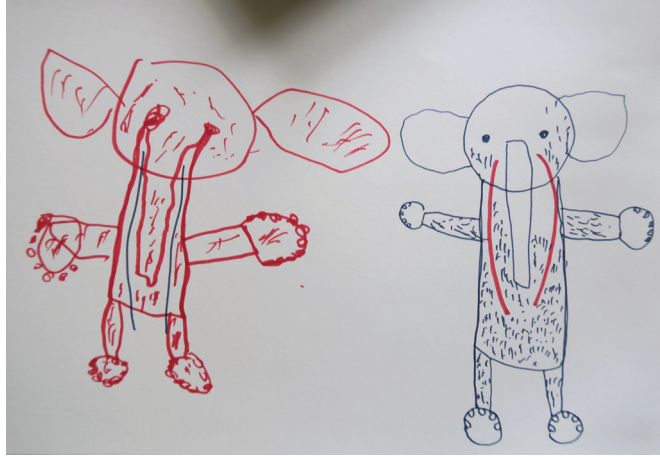


Abb. 12: gemeinsame Zeichnung von der Zeichenbegleiterin (rechts) und Paul 5,7 (links)

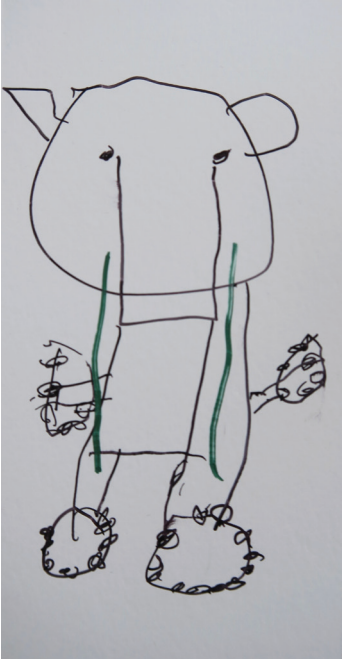


Abb. 13: Paul 5,7 überträgt die Mammutzeichnung von Abb. 12 auf eine Kapa-Platte



Abb. 14: Paul 5,7 klebt seine Zeichnungen an ein Pappkarton-Schiff

seine Zeichnungen und fragt ihn danach, was noch alles zu einem Gesicht gehört. Sie ermutigt ihn, die fehlenden Gesichtsteile zu zeichnen. Wenn er unsicher ist, zeichnet sie ihm mit dem Finger auf dem Blatt vor, wie er den Stift ziehen kann (vgl. These 1). In diesem dialogischen Hin und Her entsteht die ganze Figur. Die Ölkreide wird kolorierend eingesetzt, sie macht den Körper sichtbar. Paul malt das blaue Kleid der Mama über den Körper und ergänzt farbige Flächen



Abb. 15: Paul 5,8 arrangiert einen Dinosaurier (gemeinsame Zeichnung mit Zeichenbegleiterin) und einen Menschen (Zeichnung von Paul) auf einem Floß

als Bildgrund. Er ist glücklich über das Gelingen dieses Bildes. Eine Woche später entsteht die Maske (Abb. 10). Das Aufsetzen und Spielen mit der Papiertüte ist eine gute Gelegenheit, um weiter an der Differenzierung von Darstellungsmöglichkeiten des Gesichts zu arbeiten. Nachdem zwei Löcher als Augen ausgeschnitten sind, durch die Paul hindurchsehen kann, möchte er das Gesicht gern auf die Tüte zeichnen (vgl. These 3). Die Zeichenbegleiterin bietet ihm wiederum dicke Filzstifte und Farben (Wasserfarben) an und begleitet ihn auch in diesem Prozess, indem sie mit ihm gemeinsam die Gesichtsteile benennt (genauso wie bei Abb. 9) und ihm dabei behilflich ist, sie auf die Tüte zu zeichnen und anschließend zu bemalen. Bewusst wird hier nicht eine weitere Zeichnung abgebildet, auf der zu sehen ist, dass Paul das neu erworbene Wissen nun anwendet – denn es geht um langfristige Perspektiven. Die farbige Zeichnung, die Maske und weitere Ergebnisse aus begleiteten Zeichenprozessen schaffen eine Art Background des gemeinsamen Erinnerns und Anknüpfens für zahlreiche folgende Zeichensituationen.

Eine weitere Situation ist der Bau eines Schiffes aus einem Pappkarton. Das sogenannte ‚wilde‘ Basteln ist eine präferierte bildnerische Praxis des Jungen. Bereits im Alter von 3 Jahren hantiert er gern mit Materialien, die er kombiniert, zusammenklebt und zu etwas anderem umgestaltet (vgl. These 5). Im Bereich des ‚wilden‘ Bastelns zeigt Paul im Vergleich zum Zeichnen mehr Begeisterung, Intensität, Konzentrationsfähigkeit und Frustrationstoleranz. Das Zeichnen ist in dieser bildnerischen Praxis eigentlich nicht vorgesehen. Doch möchte Paul gern, dass ein Mammut (das geliebte Kuscheltier) und noch einige andere Tiere auf dem Schiff mitfahren; doch das Kuscheltier möchte er nicht direkt verwenden (Abb. 11). Die Zeichenbegleiterin schlägt ihm vor, die Tiere zu zeichnen und die Zeichnungen auf das Schiff aufzukleben. Der Vorschlag wird

von Paul freudig aufgenommen, jedoch steht er vor der großen Schwierigkeit, ein Mammut (vgl. These 2) zu zeichnen. Die Zeichenbegleiterin zeichnet mit Paul zusammen auf einem großen Blatt. Sie zeichnet das Mammut Schritt für Schritt, sodass der Junge es als eigene Zeichnung nachvollziehen kann (Abb. 12). Die Zeichenbegleiterin entwickelt die Zeichnung des Tieres aus Pauls Darstellungsformel für Mensch. Dann legt sie eine zurechtgeschnittene Kapa-Platte (Leichtschaumplatte mit Klebeseite) auf ihre eigene Zeichnung (die dadurch verdeckt wird) und motiviert Paul, seine Mammutzeichnung selbständig auf die Platte zu übertragen (Abb. 13). Anschließend wird das Mammut an die Außenwand des Schiffes geklebt (Abb. 14). Einige Wochen später möchte Paul wieder zeichnen – unbedingt auf eine Kapa-Platte. Er zeichnet einen Dinosaurier und einen Menschen, die auf ein gebasteltes Floß (Abb. 15) geklebt werden.

FAZIT

Um Kinder, die nicht gern zeichnen, für das Zeichnen zu interessieren und das Zeichnen darüber hinaus als bildnerische Ausdrucksform zu etablieren, bedarf es einer langfristigen fachkundigen Zeichenbegleitung, die neben Aufmerksamkeit und Einfühlungsvermögen, Folgendes leistet, mit- und einbringt:

- > Wissen um den individuellen bildsprachlichen Entwicklungsstand des Kindes,
- > Antizipation des zeichnerischen Fortschrittes in die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘,
- > Einlassen auf die Motive der Kinder,
- > passgenauen Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungshilfen und Materialalternativen,
- > Wiederholungsmöglichkeiten und -angeboten,
- > Kombination mit anderen bildsprachlichen Handlungsformen,
- > Raum für das Zeichnen mit Gleichaltrigen.

Für eine solche aktive und fachkundige Begleitung von Kindern in ihren Zeichenlernprozessen zu plädieren, ist gleichzeitig eine vehemente Abgrenzung gegen all jene Ansätze, die dem Kind Begleitung und Unterstützung verweigern und es auf sich allein stellen. Die Annahme, dass sich das Zeichnen bei jedem Kind wie von selbst nach einem inneren Bauplan entfaltet und es deshalb keiner Unterstützung bedarf, ist nach unseren Beobachtungen falsch. Wir sprachen in diesem Text insbesondere über Kinder, denen das Zeichnen nicht leicht fällt. Doch auch jene Kinder, die gern und ausgiebig zeichnen, benötigen Impulse, Anregungen und Begleitung in ihren Zeichenprozessen, denn auch diese Kinder haben jeweils eine ‚Zone der nächsten Entwicklung‘, in die sie vordringen können, um das Zeichnen als Bild-Sprache und Sicht-Weise auf Welt im individuell-biografischen, sozialen und kulturellen Kontext so vielfältig wie möglich nutzen zu können. Kinder beim Zeichnen nicht sich selbst zu überlassen, sondern sie auf eine fachlich angemessene Weise zu begleiten, ist lohnend, auch wenn es – vor allem für fachfremde pädagogische Fachkräfte und Eltern – eine große Herausforderung darstellt. Umso wünschenswerter wäre es, wenn in Elternhäusern, Kitas und Grundschulen einem Kind, das sagt: „Ich zeichnen nicht gern“ geantwortet wird: „Warum eigentlich nicht, lass es uns doch *zusammen* versuchen“.

ANMERKUNG

- 1 Die Namen wurden geändert.

BILDNACHWEIS

Abb. 1-15: Archiv der Autorinnen

LITERATUR

Glas, Alexander (2015): Bildsprache verstehen. Das Kind als intentionaler Akteur. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert: Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München 2015, S. 305-321.

Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (2015): Lernen, Üben, Können und Wissen im Kunstunterricht. „Ich muss können, was ich will!“. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert: Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München 2015, S. 447-458.

Morawietz Dalla Torre, Anja (2017): Soziale Interaktion als Triebkraft im gestalterischen Prozess. Kindergartenkinder lernen gegenständlich zeichnen. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. München, S. 599-620.

Staege, Roswitha (2010): How to do things with Music. Dokumentarische Videointerpretation als Zugang zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. In: Schäfer, Gerd E./Staege, Roswitha (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnografische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim/München, S. 233-246.

Stenger, Ursula (2010): Kulturwissenschaftlich-phänomenologische Zugänge zu Beobachtungen in der Kinderkrippe. In: Schäfer, Gerd E./Staege, Roswitha (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnografische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim/München, S. 103-108.

Tomasello, Michael: Wiederkehr des kulturellen Lernens. Imitation, Instruktion, Zusammenarbeit. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. München, S. 191-209.

Vygotskij, Lew. S. ([1934] 2002): Denken und Sprechen. Weinheim/Basel.

TONI HILDEBRANDT (2017)

Entwurf und Entgrenzung: Kontradispositive der Zeichnung 1955–1975. Paderborn: Fink Verlag, 410 S., ISBN 978-3770559619, € 79,00

EINE THEORIE DER ZEICHNUNG MIT ZEICHENDIDAKTISCHER RELEVANZ

Die Geschichte der Zeichnung als Gattung und künstlerische Ausdrucksform nimmt in der Kunstgeschichte seit der Renaissance einen vergleichsweise kontinuierlichen Verlauf und tradiert über die Jahrhunderte auch Vorstellungen von zeichnerischer Könnerschaft.

Erst durch die Zeichenpraxis der sogenannten Neoavantgarde kam es zu einem grundlegenden Umbruch dieser zeichnerischen Disposition: Das Medium wurde in seinen Bedingungen und Regeln radikal hinterfragt, ‚entgrenzt‘ und neu bewertet. Toni Hildebrandt setzt seine Untersuchung bei diesem ‚Epochenbruch‘ der modernen Kunst an. Anschaulich zeichnet der Autor nach, wie sich im Zeitraum von 1955 bis 1975 spezifische künstlerisch-zeichnerische Strategien herausgebildet haben.

Die systematische Erschließung und Klassifizierung solcher «Paradigmen und Kategorien einer Dekonstruktion der Zeichnung», wie auch deren Begreifbarmachung als «Befreiungen oder Umbesetzungen des zeichnerisch Möglichen» (S. 15) erweist sich dabei als Kernstück der mit dem Wolfgang-Ratjen-Preis ausgezeichneten Dissertation.

Zu Beginn der Studie legt Hildebrandt zwei unterschiedliche Ursprungsthesen der Zeichnung dar und diskutiert, darauf rekurrierend, verschiedenartige Denkmuster einer Theorie der Zeichnung. Im zweiten Teil differenziert er sechs zeichnerische Strategien, in denen sich ‚antiklassische‘ Gegendispositive abzeichnen. Hierbei wird auch die übergeordnete Begrifflichkeit des «Kontradispositives» eingeführt und methodisch verhandelt. Ein Exkurs zu Sigmar Polke eröffnet die beiden abschliessenden Teile der Untersuchung und veranschaulicht exemplarisch den Übergang von der ‚modernen‘ zur ‚postmodernen‘ Zeichnung. Von diesem Moment an verlagert der Autor den Fokus auf die zeichnerischen Entwicklungen nach 1975 und beleuchtet neue Weisen der – zu diesem Zeitpunkt bereits historisch gewordenen – Entgrenzungstendenzen.

In dem komplex aufgebauten Textgebäude wird sowohl aus phänomenologisch-beschreibender, wie auch aus diskursanalytisch-interpretierender Perspektive argumentiert. Interessant ist dabei aber gerade, wie aus der Zusammenführung dieser im Grunde komplementären Positionen neue Erkenntnisse geschöpft und von der Zeichnung her in den Blick genommen werden.

Mit seiner Arbeit ruft Hildebrandt, die Spezifik und Dynamik zeichnerischer (Kontra)dispositive nachdrücklich ins Bewusstsein und liefert dadurch letztlich auch anregende Denkanstöße für die Didaktik des Zeichnens. Im mehr als 120 Seiten umfassenden wissenschaftlichen Apparat finden sich wertvolle Hinweise auf zum Teil unbekannte theoretische, kunsthistorische und philosophische Quellen zur Zeichnung. Damit stellt der Band nicht zuletzt auch eine Inspirationsquelle für die aktuelle zeichnerische Praxis dar und wird so der Schlussfolgerung des Autors gerecht, dass die Entgrenzungsgeschichte der Zeichnung nicht ihr Ende besiegelt, sondern – ganz im Gegenteil – «ihre Konstitution unter neuen Voraussetzungen» ermöglicht (S. 19).

Matthias Matteo Hofer

BARBARA LUTZ-STERZENBACH (2015)

Epistemische Zeichenszenen. Zeichnen als Erkenntnis in der Kunstpädagogik und interdisziplinären Bezugsfeldern. München: kopaed Verlag, 457 S., € 29,80

VOM BILDUNGSPOTENZIAL DES ZEICHNENS

Barbara Lutz-Sterzenbach widmet sich in ihrer Studie dem Zeichnen als aktuelles und bildungsrelevantes Medium in der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit. Auf einer äußerst breit recherchierten, interdisziplinären Basis werden die zentralen Begriffe diskutiert und ihre Theorien plausibel in Relation zueinander gesetzt. Die Bezugsfelder greifen insbesondere neurowissenschaftliche und wahrnehmungspsychologische Befunde sowie philosophische Aspekte auf. Daneben betont Lutz-Sterzenbach die körperlich-sinnlichen wie auch interaktiv-kommunikativen Dimensionen des Zeichen- und Erkenntnisakts. Sowohl aus kunsttheoretischer als auch kunstpädagogischer Perspektive werden historische Konzeptionen betrachtet und das erkenntnistiftende Potenzial des Zeichnens durch relevante Erfahrungswerte bildender Künstler und (Natur-)Wissenschaftler ergänzt, bevor sich der Blick auf die Kontexte Schule und Hochschule richtet.

Die Autorin geht der Frage nach, wie Wissen in der Annäherung an ein Motiv entsteht. Es wird deutlich, dass Zeichnende ihre Erkenntnisse in komplexen Handlungsgefügen – „Zeichenszenen“ – erwerben, die durch vielfältige Rahmenkontexte bedingt sind. Zeichnerische Produktionsprozesse als Verfahren der Aufzeichnung werden sowohl durch bewusste als auch unbewusste Denkvorgänge geformt und gelenkt. Lutz-Sterzenbach arbeitet heraus, dass Erkenntnisprozesse neben einem vertieften Verständnis des beobachteten Phänomens auch grafisches Erfinden bzw. Entwerfen sowie den Umgang mit Widerständen umfassen. Im wiederholten Experimentieren und Überprüfen wie auch im gezeichneten Ergebnis manifestiert sich das Erkennen auf vielen Ebenen.

In ihrer empirischen Untersuchung an der Hochschule konzipiert Lutz-Sterzenbach ganzheitliche didaktische Settings mit verschiedenen Zeichenaufgaben, deren Impulse letztlich metakognitive Fähigkeiten intendieren. Mehrere Zugänge zum Zeichenmotiv – etwa wechselnde Zeicheninstrumente, Ertasten und Blindzeichnen, Zeichnen nach der Vorstellung/Erinnerung und der Anschauung, serielles Arbeiten oder verbale Protokolle – fokussieren verschiedene Wahrnehmungsweisen. Ziel sind die Reflexion, Modifikation und Erweiterung des eigenen zeichnerischen Handelns.

In den Ergebnissen zeigt sich, dass eine Sensibilisierung für die epistemischen Potenziale des Mediums wesentlich durch die vergleichende Analyse von Zeichenprozessen in der Verknüpfung von Bild und Sprache erfolgt. Lutz-Sterzenbach konstatiert „verschiedenste, individuelle und kontextabhängige Erkenntnisweisen“ (S. 382), die für ein breiteres methodisches wie zeitliches Angebot an Zeichenszenen sprechen.

Das Buch ist ein Plädoyer für das Zeichnen in kunstpädagogischen Kontexten. Sein konsequent multiperspektivischer Ansatz stellt das Verständnis des Zeichnens als erkenntnistiftenden Prozess auf eine valide Basis und macht es über fachliche Grenzen hinaus anschlussfähig.

Katja Brandenburger

GAEDTKE-ECKARDT, DAGMAR-BEATRICE/ MILLER, MONICA/ SCHUBERT, VOLKER/ SIEBNER, BLANCA SOPHIE/ SPIELER, REINHARD (HRSG.) (2018)

Zeichnen als Kulturtechnik. München, 276 S., € 15,99.

PERSPEKTIVENWECHSEL: KINDERZEICHNUNG ALS KULTURTECHNIK

Zeichnen als Kulturtechnik zu begründen und zu definieren ist Anliegen der vorliegenden Publikation. *Über eine mehrperspektivische Argumentation* begegnen die Autorinnen und Autoren dem Anspruch, das Zeichnen – in Analogie zu anerkannten Kulturtechniken wie dem Schreiben und Lesen – als schulfachunabhängige Handlung zu positionieren und als erlernbare und zu erlernende *Tätigkeit* auszuweisen.

Der Erziehungswissenschaftler Volker Schubert bringt die Begriffe Kulturtechnik und ästhetisches Erleben zusammen. Er konturiert das Zeichnen über die Funktion als Ausdrucksmittel in der Kindheit bis zur frühen Jugend hinaus von seiner pragmatischen Seite: So wird es auch von Erwachsenen noch genutzt, um Gedanken zu strukturieren und Kommunikationen zu visualisieren.

Diese Funktion des Zeichnens, seine Bedeutung und Möglichkeiten als eigenständige Ausdrucksform sowie in Form von vorbereitenden und begleitenden Skizzen werden durch die aufgenommenen Zeichnungen von Friederike Kohn und Bogomil Karlavaris sichtbar und als elementarer Bestandteil einer Kulturtechnik erfahbar.

An den Zeichnungen ihrer Schwester zeigt Ute Karlavaris-Bremer das Zeichnen in seiner Eingebundenheit und Artikulationsoption in Erfahrungs- und Sozialisationsprozessen – hier exemplarisch als Handlung im familiären Raum – auf.

Monika Millers Aufzeichnung, aber auch wesentliche Passagen des langen Textes von Blanca Sophie Siebner, sind als ein Plädoyer für das Sachzeichnen nach dem Original anzusehen. In Folge eines fokussierten Begreifens des Zeichnens als individuelles Ausdrucksmittel sieht Miller erweiterte Ressourcen durch die Chancen einer nichtverbalen Beschäftigung mit der Welt und der Selbstverortung vernachlässigt. Sie unterlegt ihre Darstellung mit einer Einzelfallvideostudie, in der die Sachzeichnung als Kombination aus Abbildungsgenauigkeit und entwicklungsabhängiger Erscheinungsformen herauslesbar wird. Siebner zeigt unter Zuhilfenahme von Bildsequenzen, dass die Zeichnung vor dem Original vor allen Dingen eines überlegten Initials sowie einer didaktisch sinnvoll geformten Reihung bedarf.

Wer sich für die Zuordnung des Zeichnens als Kulturtechnik ausspricht, muss sich fragen lassen, wer dies eigentlich bezweifelt. Die Publikation funktioniert daher eher als argumentierende Beschreibung und gelingt vor allen Dingen durch die Weite der Darstellung. Es besteht eine Notwendigkeit, Zeichnen zu üben und zu schulen. Nur aus der Wiederholung und dem Trainieren des Zeichnens resultieren eine Schule des Sehens sowie eine Ausbildung der Darstellungsfähigkeit. So reiht es sich in Kulturtechniken ein, die meist ebenfalls der Übung bedürfen. Aber ebenso kann Zeichnen vor allem in familiärer Atmosphäre zum wertvollen Instrument zur Verortung in der Welt werden.

Das Buch wirkt wie ein Ausrufezeichen, dass mit dem Zeichnen auch in Zeiten digitaler Heiligkeit und der damit verbundenen kurzatmigen Schnelllebigkeit eine lange gepflegte Kulturtechnik nicht verloren gegeben werden darf.

Oliver Reuter

GERNHARDT, ARIANE/BALAKRISHNAN, RITA/DREXLER, HEIKE (HRSG.) (2014)

Kinder zeichnen ihre Welt. Entwicklung und Kultur. Weimar und Berlin: verlag das netz, 111 Seiten, ISBN 978-3-86892-087, € 16,90

KINDERZEICHNUNG IM KULTURELLEN VERGLEICH

Die Publikation richtet sich an pädagogische Fachkräfte und Eltern, die das Zeichnen und Malen von Kindern im Vorschulalter besser *verstehen* wollen.

In vier Kapiteln werden Zugänge zur Kinderzeichnung ausgehend von der Entwicklungspsychologie erörtert. Kindliches Zeichnen wird als Bildungsauftrag gefasst. Kinderzeichnungen werden auch im Kulturvergleich betrachtet. Die Perspektive von Kindern und das Mitteilungspotenzial von Kinderzeichnungen werden dabei stets berücksichtigt. In einem Ausblick wird dann die Nutzung von Zeichenprogrammen im Vorschulalter thematisiert.

Der besondere Beitrag der Publikation im Rahmen der Kinderzeichnungsforschung liegt – nicht nur in Bezug auf die Diversität von kulturellen Kontexten, aus denen Kinder heute kommen – darin, den kulturellen Kontext von Kinderzeichnungen zu fokussieren, Forschungen zu kulturellen Unterschieden in Kinderzeichnungen hinsichtlich der beliebten Zeichenmotive junger Kinder sowie der Darstellung der eigenen Person und der Familie vorzustellen und eindrucksvoll an Bildbeispielen und den Kommentaren der Kinder zu ihren Zeichnungen zu veranschaulichen.

Katharina Schneider

KIRCHNER, CONSTANCE (2008)

Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze: Kallmeyer Verlag, 160 S., ISBN 978-3780080288, € 24,95

ZEICHNEN VON KINDERN FÖRDERN

Die Publikation stellt ein gut fundiertes Nachschlagewerk für Lehrer_innen und Eltern dar, die Kinder (im Grundschulalter) beim bildnerischen Gestalten begleiten und fördern wollen.

In vier Kapiteln werden Grundlagen des bildnerischen Gestaltens, die Entwicklung der Bildsprache in der Kinderzeichnung sowie unterschiedliche Arbeitsmittel und Techniken vorgestellt. Im Fokus stehe, so die Autorin, Themen von Kindern aufzugreifen und in unterschiedliche bildnerische Gestaltungsangebote zu überführen. Ziel sei, altersgemäße Gesetzmäßigkeiten zu berücksichtigen und kindliche Sinnstiftungsprozesse zu ermöglichen. Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung verwundert es jedoch, dass abschließend Impulse zur Förderung von Gestaltungsprozessen und Bildkompetenzen von – im Besonderen begabten – Grundschulkindern im Kunstunterricht und zu Hause gegeben werden. Diese Fokussierung auf begabte Kinder bleibt unbegründet und irritiert vor dem Hintergrund eines zunehmend zu diagnostizierenden Förderbedarfs von Kindern mit ersichtlichen Problemen bei der Entwicklung einer Bildsprache und bei der Ausbildung von Bildkompetenzen

Katharina Schneider

UNTERRICHT PLANEN

2019.08

Unterrichtsplanung im Fach Kunst ist einerseits eine von klugen Praktikern geübte Selbstverständlichkeit. Andererseits durchziehen die Praxis auch die nachhaltigen Spuren von Gunter Ottos technoidem Modell der 1960er Jahre; ebenso auch die grundsätzliche Negation von Planung zugunsten von „künstlerischer“ Offenheit und aktuell v.a. methodenfixierte Unterrichtsratgeber sowie die sog. Kompetenzorientierung. Wissenschaftlich ist es in der Kunstdidaktik um das Thema merkwürdig still.

Mit dem Hildesheimer Modell (Uhlig et al. 2017) liegt nun ein neues Planungsmodell für das Fach Kunst vor, das jedoch weder aus der Adaption „empirischer“ Steuerungsmodelle der Bildungswissenschaft abgeleitet, noch in der Anlehnung an bestimmte Kunstbegriffe der Gegenwart begründet ist, sondern auf einer breiten, genuin kunstpädagogischen historisch-systematischen Grundlagenforschung basiert. Das Modell wurde aus dem Fach und für das Fach entwickelt. Es überwindet die Scheinaporien von Planung und Offenheit, Kreativität und Lernen, Überprüfbarkeit und Kunstangemessenheit und führt in einer handhabbaren Logik zu einer konkreten Planungshilfe.

Das Heft bietet die diskursive Rahmung und beispielhafte Konkretisierung dieses neuen Modells: Es beleuchtet die hier aufgerissene Problematik in der Fachhistorie und wirft mit der Allgemeinen Didaktik kritische wie konstruktive Blicke auf heutige Aufgaben von Didaktik. Es zeigt, dass und wie die historische Kunstlehre ein Modell für kunstadäquate Planungs- und Unterrichtsprozesse bietet und gibt Beispiele für die Planung mit dem Hildesheimer Modell. Zudem wird die tatsächliche Dynamik und Ganzheitlichkeit eines werkbezogenen Planungsprozesses thematisiert.

KATJA BRANDENBURGER, M.A.: Kunstpädagogin/Doktorandin, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, katjabrandenburger@gmx.de

TONI HILDEBRANDT, Dr., wissenschaftlicher Assistent an der Abteilung für die Kunstgeschichte der Moderne und der Gegenwart, Institut für Kunstgeschichte, Universität Bern, toni.hildebrandt@ikg.unibe.ch

MATTHIAS MATTEO HOFER, Dozent für Bildnerische Gestaltung, Fachhochschule Nordwestschweiz, matteo.hofer@fhnw.ch

LIS KUNST, M.A., Grundschullehrerin Ludwigsburg, Doktorandin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, liskunst@web.de

OLIVER M. REUTER, Prof. Dr., Professor für Kunstpädagogik, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, oliver.reuter@uni-wuerzburg.de

BARBARA LUTZ-STERZENBACH, Dr., Oberstudienrätin für Kunst am Otto-von-Taube-Gymnasium Gauting und Lehrbeauftragte an der Akademie der Bildenden Künste München, Dr.Barbara.Lutz-Sterzenbach@gmx.de

ANJA MORAWIETZ, Dozentin für Kunst und Design, Eingangsstufe (Ausbildung zur Kindergartenlehrperson und Lehrperson der 1. bis 3. Primarschulklasse), Pädagogische Hochschule Zürich, anja.morawietz@phzh.ch

BETTINA UHLIG, Prof. Dr., Professorin für Kunstpädagogik und Didaktik der Bildenden Kunst, Universität Hildesheim, bettina.uhlig@uni-hildesheim.de

KATHARINA SCHNEIDER, Dr., akademische Rätin, Institut für Kunst, Musik & Sport, Abteilung Kunst/Frühkindliche Bildung und Erziehung, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, katharina.schneider@ph-ludwigsburg.de

IMPRESSUM

HERAUSGEBER Alexander Glas (Passau), Ulrich Heinen (Wuppertal), Jochen Krautz (Wuppertal), Gabriele Lieber (Liestal), Monika Miller (Ludwigsburg), Hubert Sowa (Ludwigsburg), Bettina Uhlig (Hildesheim) **ANSCHRIFT DER REDAKTION** Prof. Dr. Jochen Krautz, Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich F – Design und Kunst, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, krautz@uni-wuppertal.de **VERLAG** © kopaed verlagsgmbh, Arnulfstraße 205, 80634 München, Fon: 089. 688 900 98, Fax: 089. 689 19 12, info@kopaed.de, www.kopaed.de **ERSCHEINEN UND BEZUGSBEDINGUNGEN** IMAGO. ZEITSCHRIFT FÜR KUNSTPÄDAGOGIK erscheint zweimal jährlich regelmäßig jeweils Mitte April und Oktober. Einzelheft 12,– €. Jahresabo: 20,– €, ermäßigtes Abo 16,– € jeweils zuzügl. Versandkosten: Inland 2,– €, Ausland 4,– €. Probeabo (zwei Ausgaben inkl. Versand) 15,– €. Der Bezugspreis enthält den jeweiligen MwSt-Satz. Abonnementskündigungen müssen drei Monate vor Jahresende erfolgen, andernfalls verlängert sich das Abonnement um ein weiteres Jahr. **ENTWURF ZUM COVER** Christina Trommer, Wuppertal **ISSN** 2365-3027