SFKP/SSPA SCHWEIZERISCHE FACHGESELLSCHAFT FÜR KUNSTPÄDAGOGIK
SOCIÉTÉ SUISSE POUR LA PÉDAGOGIE DE L'ART

Art Education Research No. 19/2020

Malin Widén

Die Idee kommt beim Zeichnen

Die fortschreitende Digitalisierung verändert unsere Wahrnehmung, unser Denken und Handeln. Sie verändert auch unser Verhältnis zum Bild. Gleichzeitig aber muss die Relevanz der visuellen Bildung stets verteidigt werden. Anstatt durch das Zeichnen über Macht und Wirkung von Bildern nachzudenken, in Bildern zu denken und sie in neue Kontexte zu stellen, tendiert die Schule dazu, das Bildermachen nach einem gewissen Schema abzuhandeln, das auf homogene, gut bewertbare Bildprodukte ausgerichtet ist.

Insbesondere in der Didaktik braucht es meiner Ansicht nach neue Ansätze und Beispiele; nämlich solche, die das Zeichnen nicht als Nachahmung vorhandener Bildkategorien verstehen, sondern als Denkprozess; ein visueller Denkprozess, der individuell ist und auch fächerübergreifend stattfinden kann. Was es überhaupt bedeutet, das Zeichnen mit dem Denken in Verbindung zu bringen und welche Herausforderungen und Möglichkeiten eine reflexive Zeichenpraxis für die Primarschule mit sich bringen könnte, habe ich im Rahmen der Masterthesis Die Idee kommt beim Zeichnen experimentell-wissenschaftlich untersucht. In meiner Arbeit ist das Zeichnen sowohl Forschungsobjekt und -methode zugleich – visuelle und sprachliche Denkprozesse inspirieren und reflektieren sich gegenseitig.

Ein experimentell-wissenschaftliches Cahier

Intro

Das Bild ist zum flexiblen und weltweiten Kommunikationsmittel geworden (Boehm 2017: 35). Täglich scrollen wir uns durch endlose Bildwelten, tausende Bilder flirren sekundenschnell an uns vorbei. Wir werden mit visuellen Werbebotschaften bombardiert und drücken unsere Gefühle mit Emojis aus. Gottfried Boehm brachte den Begriff *Iconic Turn* in den Umlauf und weist damit auf eine Wende vom Wort zum Bild hin. Es sei an der Zeit, das Bild aus dem „starken Schatten der Sprache, der das Spiel

des Zeigens bis heute überdeckt, ihm von seiner Farbigkeit entzieht und seine Möglichkeiten auszehrt" zu lösen (ebd.: 20). Das Nachdenken über Bilder erklärt er zu einer dringlichen Forderung: „Bildkompetenz und Bildkritik werden sich nicht entfalten lassen, wenn der Status des Ikonischen unscharf bleibt, Bilder zwar allerorten eingesetzt werden, ohne dass wir hinreichend genau wüssten, wie sie funktionieren." (Ebd.: 35)

In der Schulbildung wird das Bild zwar durchaus als didaktisches Mittel eingesetzt; beispielsweise um komplexe naturwissenschaftliche Sachverhalte anhand visueller Modelle zu veranschaulichen oder um Vokabeln zu lernen. Das Fördern visueller Denk- und Wahrnehmungsprozesse erfordert meines Erachtens jedoch auch die ästhetisch-praktische Erfahrung, also das Bildermachen selbst. Denn anhand eigener visueller Erfahrungen übt man, genau hinzuschauen, aufmerksam zu sein und Bilder zu lesen. Und diese Erfahrungen werden in Fächern ausserhalb des *Bildnerischen Gestaltens* bislang weitgehend ausgeklammert. Unser gegenwärtiges Schulsystem ist von Strukturen des linearen Lernens und (wort-)sprachlichen Denkens geprägt, in dem das Bild noch immer eine Nebenrolle besetzt. Die Dringlichkeit einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem Bild sichtbar zu machen und Möglichkeiten zu finden, diese fächerübergreifend in den Unterricht zu integrieren, sehe ich als ein zentrales Anliegen meiner Arbeit. Wie das Bildermachen in der Primarschule vermittelt werden könnte, dass daraus individuelle Denkprozesse anstelle homogener Bildprodukte hervorgehen, habe ich in der Masterthesis in Art Teaching an der Hochschule Luzern – Design & Kunst *Die Idee kommt beim Zeichnen* untersucht. Der Fokus liegt dabei auf dem Medium Zeichnen, weil ich in meiner künstlerischen Praxis selber zeichne und darin viel ungenutztes Potenzial für den Unterricht sehe. Die didaktischen Ansätze, die ich erarbeitet habe, möchte ich nach dem Studium in modellhaften Versuchen in der Unterrichtspraxis überprüfen und weiterentwickeln.

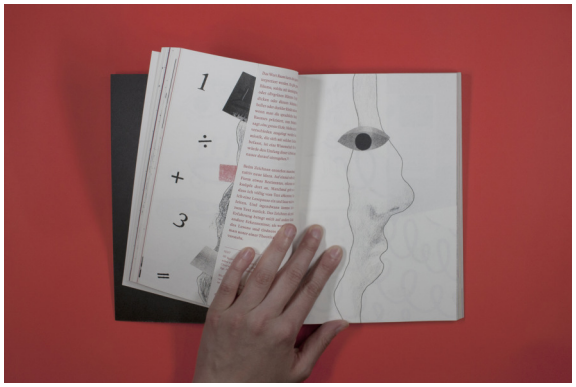
Methodisch bin ich bei der Erarbeitung dieser Masterthesis von dem von Helga Kämpf-Jansen entwickelten Konzept der *Ästhetischen Forschung* ausgegangen. Dieses verbindet Kunst mit Alltag und Wissenschaft, verlässt „hierarchisch angelegte Denkmuster, polare Systeme und veraltete Ästhetikvorstellungen" und verknüpft stattdessen künstlerische

und wissenschaftlich orientierte Verfahren miteinander (Kämpf-Jansen 2012: 10). Ausgehend von Fragen habe ich meine wissenschaftliche Lektüre in meinen Skizzenheften zeichnend und schreibend reflektiert. Genaues Vorgehen und Form der Arbeit sind aus dem Prozess hervorgegangen. Mit der Verknüpfung von Zeichnen und Schreiben, Lesen und Schauen wollte ich Tun und Denken ineinander fliessen lassen. Das Manifest der Künstlerischen Forschung, verfasst von Silvia Henke, Dieter Mersch, Nicolaj Van Der Meulen, Thomas Strässle und Jörg Wiesel, besagt: „Die Praxis erfordert die Theorie wie die Theorie die Praxis." (Henke/Mersch/Van Der Meulen/Strässle/Wiesel 2020: 25) Weder sei die Theorie Antithese zur Praxis, noch die Praxis Antithese zur Theorie. „Aus der Perspektive der Künstlerischen Forschung [bedarf] es einer Neujustierung im Verhältnis zwischen Theorie und Praxis – einem ‚zwischen', das beide ebenso trennt wie verbindet." (Ebd.: 27)

Die Annahme „[das Zeigen] sei ein blosser Mond, der uns nur deshalb leuchtet, weil ihm die Sonne Sprache von ihrem Licht geliehen hat" sei ein historischer Fehlschluss, schreibt Boehm. Zeigen gehe nicht im Sagen und Sagen gehe nicht im Zeigen (Boehm 2017: 19). Die Thematik des Sagens und Zeigens, die in der Philosophie, in der Ästhetik und Bildwissenschaft bereits grundlegende Bearbeitung gefunden hat (bei Kant, Boehm, Mersch)[1], möchte ich in der Praxis des Zeigens selbst reflektieren. Indem ich in meiner Masterthesis das *Zeigen* dem *Sagen* gleichwertig gegenüberstelle, möchte ich verdeutlichen, ich möchte *zeigen*, wie Sagen und Zeigen mit ihren unterschiedlichen Qualitäten sich nicht gegenseitig ersetzen, jedoch ergänzen und bereichern können.

[1] Diesbezüglich wäre eine Auseinandersetzung mit dem folgenden Text von Dieter Mersch interessant, der genau diese Thematik aufgreift: Sichtbarkeit/ Sichtbarmachung: Was heisst ‚Denken im Visuellen'?

„Der zukünftige Mensch wird nicht mehr handeln, sondern tasten. Die Hände werden auf die Fingerspitzen reduziert sein" (Vilém Flusser, zitiert nach Kunz 2012: 105). Auszug aus der Masterthesis Die Idee kommt beim Zeichnen.



Die Zeichnung bezieht sich auf den Text Zwischen Auge und Hand von Gottfried Boehm (Boehm 2001: 43–54). Auszug aus der Masterthesis Die Idee kommt beim Zeichnen.

Fünf Fragen

Die Recherche meiner Masterthesis basiert auf fünf Fragen, welche gleichzeitig auch meine Arbeit strukturieren. Die ersten Fragen betrachtete ich mit einem makrologischen Blick, also aus der Perspektive verschiedener Disziplinen (z.B. Philosophie, Psychologie oder Neurologie). Die nachfolgenden Fragen wurden dann immer fachspezifischer. Diese untersuchte ich mit einem mikrologischen Blick, also vor allem aus fachdidaktischer Sicht.

Aus den Fragen sollte eine breite, vielseitige Recherche in Text und Bild hervorgehen, welche Anknüpfungspunkte für eine Weiterarbeit nach dem Studium bietet.

- Was ist zeichnendes Denken?
- Inwiefern ist die Kinderzeichnung ein experimenteller Gedankenraum?
- Wie leitet man das Zeichnen bei Kindern an, um einen möglichst offenen Gedankenraum zu finden?
- Wie reagiert man auf die Kinderzeichnung als experimenteller Gedankenraum?
- Wie lässt sich zeichnendes Denken in der Schule fächerübergreifend nutzen?

Anhand dieses Beitrags möchte ich einen Einblick in diese Recherche geben: Zu allen fünf Fragestellungen habe ich einzelne Textausschnitte und Zeichnungen aus meiner Arbeit ausgewählt, die ich nachfolgend anführen werde. Die vollständige Thesis ist über den Link www.zeichenzimmer.ch[a)] zugänglich.

1. Was ist zeichnendes Denken?

Die Bedeutung des Bildes ist komplex und kann sich bis zu einem gewissen Grad von der Sprache und ihrer Begrifflichkeit emanzipieren. Visual Literacy, ein Forschungsprojekt der Zürcher Hochschule der Künste ZHdK, geht von der Grundannahme

aus, dass die Erfahrungen, Einsichten und Lernleistungen, die anhand visueller Daten erfolgen, sich von denjenigen differenzieren, die anhand sprachlicher Texte gemacht werden: „Viele gegenständliche Bilder scheinen zwar auf den ersten Blick alles zu zeigen, was sie mitteilen wollen, dennoch braucht es meist noch historische, kulturelle und ästhetische Erfahrung und Wissen, damit sich ihr Sinn erschliesst.“[2] Bedeutung und Form von Sprache und das Verhältnis zwischen Wort- und Bildsprache wurde innerhalb der Sprachphilosophie vielfach untersucht und unterschiedlich ausgelegt. Bei Luhmann sind Bild und Sprache in einem paradoxen Verhältnis miteinander verflochten: So bezeichnet er beispielsweise die Kunst als „ein funktionales Äquivalent zur Sprache“, (Luhmann: 36) als eine Kopplung zwischen Wahrnehmung und Kommunikation, ohne dass diese jedoch durch die Wortsprache kommuniziere (vgl. Halász 2017). Bei Derrida bedingen sich Sprache und Bild und Gadamer spricht von der *Seinsvalenz* des Bildes und bezieht im Begriff *Bild* auch die Dimension der Sprache mit ein (vgl. Deniau 2011).

Worte stehen stellvertretend für Objekte, Sachverhalte, Gefühle, Tätigkeiten, Menschen, Tiere und so weiter. Sie sind abstrakt, und wenn man sich ihre Bedeutung nicht angeeignet hat, sind sie nicht mehr als unverständliche Symbole. Wir alle wissen, dass es unmöglich ist, eine Sprache zu verstehen, die wir nicht gelernt haben. Wir eignen uns eine Sprache an, um unsere Welt, die innere und die äussere, in Wörter, Sätze, Texte zu übersetzen und sie zu reflektieren. Die Sprache ist in der Lage, Gedanken zu strukturieren und sie exakt und logisch wiederzugeben. Im Aufsatz *Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden* schreibt Kleist, mit jemandem zu sprechen, helfe zu denken: „Der Franzose sagt, l’appétit vient en mangeant, und dieser Erfahrungssatz bleibt wahr, wenn man ihn parodiert, und sagt, l’idée vient en parlant.“ (Von Kleist 2002: 2) Nun möchte ich zeigen, dass dieser Satz auch wahr bleibt, wenn man ihn noch einmal parodiert und sagt: L’idée vient en dessinant. Nur kommt sie in anderer Form: Sie zeigt sich, ohne sich zu artikulieren.

Im Grunde nämlich sei Denken keinesfalls auf die Sprache beschränkt, schreibt Barbara Tversky. Der eigentliche Ursprung des Denkens sei nicht linear, sondern räumlich. Damit wir mit den sich ständig bewegenden Gedanken arbeiten und neue Gedanken anregen können, fangen wir diese ein und halten sie fest:

[2] Zürcher Hochschule der Künste ZHdK, Institut für Theorie (2013): Bilder verstehen: Zur Visual literacy in der Schweiz am Beispiel der Fotografie im musealen Kontext. URL: https://www.zhdk.ch/forschungsprojekt/bilder-verstehen-zur-visual-literacy-in-der-schweiz-am-beispiel-der-fotografie-im-musealen-kontext-4264522

„We freeze them, turn them into words and concepts. We change those moving things into static things." (Tversky 2019: 1) So schaffen wir Strukturen, die wir wiederum reflektieren. Wir suchen nach Mustern, um neue Strukturen zu finden, um die Welt in Bewegung zu halten. Dabei sei Struktur nicht auf die Sprache begrenzt, schreibt Tversky weiter: „We create structure, [...] in actions, in talk, in communities, in science, in art – painting, sculpture, film, dance, poetry, drama, opera, journalism, fiction, music." (Ebd.: 2) Ohne Struktur würde unsere Welt auseinanderfallen (vgl. ebd.).

Denke ich zeichnend, suche ich nach neuen Strukturen. Das Gleiche, wenn ich schreibend denke. Doch die Strukturen, die ich finde, sind andere. Das Bild kann Dinge erzählen, die sich nicht in Worte fassen lassen; im Gegensatz zur Sprache ist es simultan, räumlich, emotional und direkt. Die Sprache hingegen, erlaubt mir, linear, logisch und strukturiert zu denken. Die lineare Beschaffenheit der Sprache lässt sich jedoch auflösen, beispielsweise dann, wenn die Grenzen zwischen Bild und Sprache verfliessen. Anschauliche Beispiele dafür finden sich in der konkreten oder dadaistischen Poesie: Buchstaben und Wörter werden gleichzeitig als Bilder gedacht. Anhand der Poesie wird auch deutlich, dass Sprache sich der Logik entziehen kann und eine gewisse Interpretationsleistung erfordert. Bis ins 20. Jahrhundert war die Geistes- und Kulturwissenschaften von der Vorstellung geprägt, dass es in der Sprache eine natürliche und universell geltende Beziehung zwischen Begriffen und (den bezeichneten) Dingen gäbe. Im frühen 20. Jahrhundert wandten sich Ferdinand de Saussure und Charles Sanders Peirce von dieser Annahme ab und entwickelten revolutionierende zeichen- und sprachtheoretische Konzepte: Mit der Semiotik, zu dessen Vertretern u.a. auch Umberto Eco zählt, wurde der Begriff des *Zeichens*eingeführt. Ein *Zeichen,* so besagt die Semiotik, könne auch in Abwesenheit der Dinge bedeuten (vgl. Schade/Wenk 2011). Im Zusammenhang mit zeichnendem Denken wäre eine vertiefte Auseinandersetzung mit den verschiedenen Auslegungen der Zeichentheorie spannend, es würde allerdings den Rahmen dieses Beitrags sprengen.

„Als Zeichner[*in] hat man es stets mit drei Welten zu tun: der wirklichen, der im Kopf und der auf dem Papier," (vgl. Jörg Biesler

im Gespräch mit Nanne Meyer 2019) meint die Zeichnerin Nanne Meyer. Zeichnen versteht sie als einen Übersetzungsvorgang, einen Denkprozess. Wie wir die Welt wahrnehmen, über sie denken, ist individuell und widerspiegelt sich einerseits in der Art, wie wir zeichnen, und andererseits, wie wir etwas zeichnerisch darstellen. „Das allgemeine Missverständnis ist, dass wir denken, wir zeichnen das, was wir sehen. Und tendenziell zeichnen wir eigentlich zum einen, *wie* wir sehen, zum anderen zeichnen wir, wie wir über die Sachen *denken,*" (vgl. Video Interview mit Pierre Thomé 2016) sagt Pierre Thomé, Leiter des Studiengangs Illustration an der Hochschule Luzern. Zeichnen macht also das Denken sichtbar, insofern kann man sagen, dass es eine Art Sprache ist. Genauso individuell wie unser Denken ist der zeichnerische Ausdruck. Anstatt durch das Zeichnen selber zu denken, werden in der Schule jedoch häufig bereits bestehende visuelle Sicht- und Denkweisen übernommen. Oft geht es um das Nachahmen und nicht darum, sich ein eigenes Bild zu machen.

Die Zeichnung bezieht sich auf den Text Anmerkungen zum Sehen aus dem Buch Leben, Denken, Schauen von Siri Hustvedt (Hustvedt 2012: 293–303). Auszug aus der Masterthesis Die Idee kommt beim Zeichnen.

„Ich schaue, und manchmal sehe ich" (Hustvedt 2012: 293). Auszug aus der Masterthesis Die Idee kommt beim Zeichnen.

2. Inwiefern ist die Kinderzeichnung ein experimenteller Gedankenraum?

Das kindliche Zeichnen wurde in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und aus unterschiedlichen Interessen untersucht. Insbesondere in der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Kulturanthropologie und Kunstwissenschaft, aber auch in der Soziologie und Semantik wurde diesbezüglich geforscht (vgl. Maurer/Riboni 2010: 23). Im Rahmen meiner Masterthesis konnte ich dieses Feld jedoch nur in wenigen Teilaspekten behandeln. Anhand von Wort und Bild (eigene Zeichnungen sowie Kinderzeichnungen) habe ich einzelne Ansätze und Forschungsprojekte zusammengetragen. Dabei fokussierte ich zum einen auf die einzelnen Entwicklungsphasen des zeichnerischen Ausdrucks von Kindern, zum anderen auf dessen Relevanz bezüglich ihrer intellektuellen und emotionalen Entwicklung. In diesem Beitrag werde ich insbesondere auf das zweite eingehen.

Die Recherche zur Frage, inwiefern die Kinderzeichnung ein experimenteller Gedankenraum ist, hat mir Folgendes gezeigt: Das Zeichnen bietet Kindern die Möglichkeit, sich mit ihren Gedanken, Gefühlen und Erlebnissen auseinanderzusetzen, indem sie diese visualisieren. Abstrakte, unsichtbare Gedanken und Gefühle werden nicht nur sichtbar und somit ein Stück weit

realer gemacht, sie lassen sich auf dem Blatt auch unmittelbar formen und verändern. Anhand Aussagen von Gustav Friedrich Hartlaub, Edith Glaser-Henzer, Martin Zülch, Marylin JS Goodman, Oskar Jenni, Kirk Varnedoe, Pablo Picasso und Martin Schuster lässt sich sagen, dass das Zeichnen Kindern Raum zum spielerischen Denken, Fühlen und Experimentieren bietet. Dass es entscheidend ist, für die emotionale und intellektuelle Entwicklung eines Kindes, da es seine körperlichen und psychischen Empfindungen widerspiegelt und es ausserdem eine Verbindung zu künstlerischem Denken aufzuweisen scheint. „Die Bildersprache liegt dem Kinde mindestens ebenso nahe, wie die Umsetzung in das Wort, durch welches sich das verträumte Kind in einen angenommenen Zusammenhang versetzen will. Ja, man könnte meinen, dass die Bildersprache statt und neben der Lautsprache, die Verbildlichung statt der Verlautbarung gerade dem kleinen Kinde besonders naturgemäss sei, dass es mit einer anschaulichen Zeichensprache noch mehr in seinem eigensten Bereiche bleibe!“, (Hartlaub 1930: 42) schreibt der Kunsthistoriker Gustav Friedrich Hartlaub. Weiter ergründe Hartlaub im kindlichen Zeichnen einen idealen Zustand der „Unbefangenheit“ und sehe eine Erkenntnisoption für das Kind im „freien Zeichnen, Bilden und Basteln“ (ebd.: 133).

Dass bildnerisches Schaffen die Voraussetzung für kulturelle, wissenschaftliche, technische und politische kreative Leistungen sei, meint Edith Glaser-Henzer. Sie zitiert in diesem Zusammenhang Martin Zülch: „Sich ein Bild von der Welt zu machen und sich etwas bildhaft sowohl in stofflicher als auch in mentaler Form vorzustellen oder vorwegzunehmen, ist [...] ein Grundzug menschlicher Existenz.“ (Glaser-Henzer 2010: 1)

Auch im Umgang mit Emotionen und für die Entfaltung von Persönlichkeit spiele das Zeichnen für das Kind eine wichtige Rolle, schreibt die Kunstpädagogin Marylin JS Goodman. Das Zeichnen helfe dem Kind, Gefühle wie Liebe oder Glück, die es schwer auszudrücken vermag, oder Gedanken, für die es keine Worte findet, zu formulieren und zu verarbeiten. Ausserdem ermögliche es dem Kind, seine Ängste auf dem Blatt zu zähmen oder seine Wünsche ein Stück weit realer zu machen (vgl. Goodman 2018). „Children use drawing as a visual language – a language of thought that helps them learn, and one that

continually evolves as they grow. Children's art offers clues to what they like and dislike, what they fear and what they desire and most importantly, what they value and what they understand or have accomplished." (Ebd.: 7)

Zeichnerische Notizen zu einem Text von Marylin JS Goodman (Goodman 2019: 68). Auszug aus der Masterthesis Die Idee kommt beim Zeichnen.

3. Wie leitet man das Zeichnen bei Kindern an, um einen möglichst offenen Gedankenraum zu finden?

Eine Zeichnung kann erzählen, berühren, zum Lachen bringen oder etwas erklären. Das Zeichnen kann helfen, zu verarbeiten, den Blick zu schärfen, zu verstehen, sich ein Bild von etwas zu machen, sich etwas vorzustellen, etwas fassbar zu machen, die Perspektive zu wechseln, einzutauchen, mitzufühlen, auf Ideen zu kommen. Eine umfassende Reflexion über die vielseitigen Möglichkeiten des Mediums Zeichnen für die Bildung ist jedoch in der Literatur kaum zu finden. Im kunstpädagogischen Diskurs zeichnet sich im Bezug auf das Medium Zeichnen denn auch ein erheblicher Forschungsbedarf ab (vgl. Lutz-Sterzenbach 2015). Nicht zuletzt deshalb, weil das Zeichnen in den letzten Jahrzehnten durch das Interesse an der Nutzung digitaler Medien nahezu verdrängt wurde. Zwar gewinnt das Zeichnen seit einigen Jahren in der kunstpädagogischen Forschung wieder an Bedeutung (vgl. ebd.), „doch fehlen grundlegende fachdidaktische Ansätze, die die verschiedenen Dimensionen des Zeich-

nens reflektieren, kondensieren und die Bildungsfunktion des Zeichnens deutlich konturieren und repräsentieren.“ (Ebd.: 12)

Nachfolgend möchte ich einige Punkte nennen, die ich beim Anleiten des Zeichnens als entscheidend betrachte, um bei Kindern einen möglichst offenen Gedankenraum zu finden. Ich habe sie, basierend auf der Lektüre verschiedener künstlerischer und pädagogischer Positionen, sowie aus meiner eigenen praktischen Erfahrung formuliert und für diesen Beitrag zusammengefasst. Welche Funktion das Zeichnen im Unterricht einnehmen soll, in welchem Fach es eingesetzt wird und wie das Thema beschaffen ist, hat auf das Anleiten ebenfalls einen Einfluss. Über diese Faktoren sollten die modellhaften Unterrichtsprojekte, welche ich nach dem Studium durchführen möchte, genauer Aufschluss geben.

Hemmungen entgegenwirken

Im Zeichenunterricht sollte dringend mehr Platz für individuelle Lösungen geschaffen werden. Zum Beispiel indem man Schüler*innen zeigt, dass Zeichnen vielseitig ist und es nicht einen richtigen Weg gibt, etwas darzustellen. Dies wirkt dem Gefühl des Entsprechen-Müssens einer Vorlage und somit der Angst vor dem Scheitern entgegen. Es soll ein sicherer Raum geschaffen werden und eine positive Fehlerkultur entstehen.

Fördern und Fordern

Neben dem Fördern sollte auch das Fordern nicht vergessen gehen. Man sollte Schüler*innen gewisse Freiheiten lassen, aber – indem man Kriterien aufstellt – sie gleichzeitig auch ernst nehmen. Kriterien könnten sein: Teilnahme am Unterricht, Selbstbeobachtung, Präzision im Ausdruck.

Individualität fördern und Sinn erzeugen

Das Zeichnen sollte so angeleitet werden, dass sich vielfältige Optionen für individuelle Anknüpfungspunkte ergeben. Der Pädagoge Wolfgang Klafki schreibt: „Ästhetische Bildung ist nicht Mittel zum Zweck oder Vehikel für ausserästhetische Zwecke, sondern Befähigung zu einer eigenständigen und eigenwertigen Weise der Wahrnehmung bzw. Erfahrung und Gestaltung von Wirklichkeit oder vorstellbarer alternativer

Möglichkeiten. Jedem Kind, jedem Jugendlichen und jedem Erwachsenen ästhetische Wahrnehmung und Ästhetische Praxis in dieser Eigenständigkeit und diesem Eigenwert zugänglich zu machen, ist eine der Aufgaben recht verstandener Allgemeinbildung heute." (Klafki, zitiert nach Stadelmann 2010: 95)

Mit verschiedenen Materialien experimentieren

Das Material sollte vielfältig sein, die Schüler*innen sollten die Möglichkeit haben, mit verschiedenen Zeichenwerkzeugen und Bildträgern zu experimentieren. Es soll Aufträge geben, bei denen die Wahl des Zeichenmediums eingeschränkt ist, und andere, bei denen die Wahl des Mediums den Schüler*innen selbst überlassen wird.

Vom Inhalt ausgehen

Um durchs Zeichnen Gedankenräume zu öffnen, soll nicht von einer Technik, sondern von einem Inhalt, einem *Thema* ausgegangen werden. Innerhalb des gewählten Themas können entweder ein grosser Auftrag oder mehrere kleine Aufträge gestellt werden.

Einen (sprachlichen und zeichnerischen) Dialog ermöglichen

Das Zeichnen soll im Unterricht sowohl sprachlich als auch zeichnerisch reflektiert werden. Ein*e Lehrer*in hat immer auch eine gewisse Vorbildfunktion. Wenn auch ich als Lehrer*in zeichne, hat dies einen Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen. Diese sollen aber nicht nachzeichnen, was ich zeichne, vielmehr soll ein zeichnerischer Dialog entstehen. Einen Dialog soll es auch auf sprachlicher Ebene geben.

Disziplinübergreifendes Denken fördern

Indem von einem Inhalt ausgegangen wird, ist eine fächerübergreifende Verknüpfung naheliegend. Der Pädagoge und Naturwissenschaftler Willi Stadelmann schreibt, unser Gehirn trenne Sinneserfahrungen und Lernstoff nicht nach

Disziplinen, sondern verarbeite sie verbunden. Bei Lern- und Wahrnehmungsprozessen spielten demnach immer verschiedene Sinne gleichzeitig mit (vgl. Stadelmann 2010: 96). Das Zeichnen kann aber nicht nur das Lernen erleichtern, indem es sinnliche Zugänge schafft. Es kann – und diese Möglichkeit wird bisher in der Schule kaum beachtet – auch neue Denkräume eröffnen. Genau dies könnte für Fächer wie beispielsweise Deutsch oder *Natur, Mensch, Gesellschaft* spannend sein.

4. Wie reagiert man auf die Kinderzeichnung als experimenteller Gedankenraum?

Um den Prozess des individuellen, zeichnenden Denkens zu unterstützen, sollte die Reaktion des*r Lehrer*in auf den Zeichenprozess und die Zeichnung nicht wertend und vergleichend, sondern konstruktiv und inspirierend sein. Barbara Lutz-Sterzenbach schreibt, um einen Erkenntnisgewinn durch das Zeichnen zu ermöglichen, sei der oder die Zeichnende als (kritische*r) Beobachter*in seines*ihres eigenen künstlerischen Handelns ernst zu nehmen. Statt normierter Leistungskontrollen sollten sich Rückmeldungen an der individuellen zeichnerischen Entwicklung orientieren. Die sich auf die individuellen Fähigkeiten beziehende Wertschätzung und Anerkennung der Zeichnungen sei die Voraussetzung jedes Dialoges über Zeichnen. So beginne der*die Zeichnende allmählich, selber Verantwortung für sein*ihr zeichnendes Tun zu übernehmen. Dabei sei die sprachliche Reflexion eines Zeichenprozesses und der entstandenen Zeichnung essentiell für Erkenntnisprozesse. Indem Wissenserweiterung benannt werde, werde eine Grundlage für weitere Wissensbildung geschaffen. Eine solche Zeichendidaktik sei jedoch anspruchsvoll und setze Lehrer*innen mit künstlerischer Erfahrung voraus (vgl. Lutz-Sterzenbach 2015). „Das Zeichnen in der Institution Schule beinhaltet die impliziten Strukturen der Institution: Kinder lernen von Anfang an, dass es im Schulsystem darum geht, etwas ‚richtig' zu machen und dies möglichst ohne Umwege und lange Suche. Das Zeichnen bietet eine andere Erfahrung:

Jeder erste Strich auf dem leeren Blatt ist ein Risiko, aber auch ein Betreten eines leeren, freien Raumes, der gestaltet werden kann. Widerstände und Fehler – so zeigt die Studie – befördert gerade Erkenntnisse. Diese Aspekte von Offenheit, Schwebungen und Ambivalenz öffnen zusätzliche Perspektiven des Erkennens und Bildens", schreibt Lutz-Sterzenbach. (Ebd.: 425) Genau dieser Widerspruch mag ein Grund dafür sein, dass im Zeichenunterricht häufig homogene, vergleichbare Produkte erwartet werden. Produkte, die aus geradlinigen Prozessen und ohne grossen Widerstand entstehen können. „Offene Formen wie die Kunst-Werkstatt, die biografieorientierte-ästhetisch-künstlerische Forschung oder künstlerische Projektarbeit sind zwar Teil des Fachdiskurses, aber kein approbiertes Mittel des Regelunterrichts." (Brenne/Riechert/Urlass 2013: 193)

Die Bewertung in Form von (häufig kommentarlosen) Ziffernoten ist Teil des gegenwärtigen Schulsystems. Individuelle Experimente und heterogene Prozesse finden darin bislang kaum Platz. Sie erfordern eine differenziertere Form von Evaluation. Vorschläge für solche alternative Bewertungsformen gibt es in der Pädagogik einige, zum Beispiel im *schulischen Portfoliokonzept.*[3]

[3] „Das schulische Portfoliokonzept, wie es in den 1980er Jahren im angloamerikanischen Raum entstanden ist, verbindet ein offenes Bildungskonzept mit einem neuen Bewertungskonzept" (Häcker 2011: 217). Einerseits fördert es die Selbstreflexion und Selbständigkeit der Lernenden, andererseits dient es als Alternative zur herkömmlichen Evaluation, welche sich „fast ausschliesslich auf die Ergebnisse schriftlicher Klassenarbeiten und die Mitarbeit im Unter- richt stützt" (Winter 2002: 177).

5. Wie lässt sich das Zeichnen fächerübergreifend vermitteln?

Geht man beim Zeichnen von einem Inhalt aus, ist die Verbindung zu einem anderen Fach naheliegend. Um eine zeichnerische Erforschung eines Inhalts zu ermöglichen, soll ein Ausgangspunkt festgelegt werden, zum Beispiel eine Fragestellung (mit dem Fach *Natur, Mensch, Gesellschaft* verknüpfen), ein Text oder eine Geschichte (mit dem Deutschunterricht verknüpfen) oder ein Lied (mit dem Musikunterricht verknüpfen).„Kunstpädagogisches Handeln ist für die Entwicklung kindlicher Bildungsprozesse von zentraler Bedeutung und sollte auf alle Fächer ausstrahlen. Und [...] Kunstunterricht [sollte] Kinder ermuntern, reale

Möglichkeiten mit fiktionalen Spekulationen, mit visionärem Denken anzureichern.“ (Brenne/Riechert/Urlass 2013: 195) Als Beispiel möchte ich einen Workshop für Kinder namens ZUKIKU anführen, den ich zusammen mit zwei Kolleg*innen durchgeführt habe. In diesem Ferien-Workshop ging es darum, eine fiktive Zeitreise zu machen und das Leben von morgen zu erforschen. Die Kinder zeichneten ihre Ideen und Visionen für die Zukunft in ein Forschungstagebuch und bastelten experimentelle, elektronische Kunstwerke, die leuchteten oder sich bewegten. Gleichzeitig entwickelten sich spannende Diskussionen zum Thema Zukunft.

Im fächerübergreifenden Unterricht wird zwischen drei Typen unterschieden: fächerüberschreitend (intradisziplinär), fächerverknüpfend (multidisziplinär) oder themenzentriert (interdisziplinär) (vgl. Empfehlungen für den fächerübergreifenden Unterricht, Erziehungsdirektion Bern, Link im Quellenverzeichis). Das Zeichnen findet in allen drei Typen Platz. In meiner Masterthesis habe ich erste Ideen formuliert, wie das Zeichnen entsprechend diesen Typen fächerübergreifend eingesetzt werden könnte.

Resümee

Die visuelle Bildung steht vor einer grossen Herausforderung: Kinder und Jugendlichen eine Orientierungshilfe zu geben und einen Schwimmring in der Bilderflut zu bieten, damit sie darin nicht ertrinken. Und trotzdem wird die Relevanz der visuellen Bildung häufig verkannt. Womöglich müssen in der Bilddidaktik Beispiele entstehen, in denen visuelle Denk- und Wahrnehmungsprozesse fächerübergreifend als Methode des Denkens, Kommunizierens, Forschens und Lernens genutzt werden, um das Potenzial der visuellen Bildung sichtbar zu machen. Dazu eine konkrete Idee: Im Deutschunterricht haben Schüler*innen die Möglichkeit, sowohl schreibend als auch zeichnend, Geschichten zu erzählen. Ein Projekt wie dieses würde deutlich machen, dass es neben dem *Sagen*auch das

Zeigen gibt. Es würde demonstrieren, dass auch die Bildsprache Teil unseres Denkens und unserer Kommunikation ist, die sich nicht einfach so durch Worte ersetzen lässt. Es würde das Bewusstsein für die Bildsprache stärken und aufzeigen, dass diese nicht nur im Kunstunterricht relevant ist. Eine Bilddidaktik, die sich auf einen reflexiven, inhaltsbezogenen und disziplinübergreifenden Umgang mit dem Bild im ästhetischen-praktischen Sinn fokussiert und visuelles Denken und Lernen vermehrt in den Unterricht integriert, ist jedoch sehr anspruchsvoll. Sie fordert Lehrer*innen dazu auf, das Zeichnen als Denkprozess zu vermitteln und sich von einer Didaktik, die das Zeichnen als Nachahmung vorhandener Bildkategorien versteht, zu verabschieden. Sie fordert zu einer intellektuellen Auseinandersetzung mit der Logik der Bilder auf. Eine Logik die – wie Boehms These besagt – nicht prädikativ ist, also nicht nach dem Muster des Satzes oder an der Sprachformen gebildet, sondern sich durch die Wahrnehmung und nicht durch das Sprechen realisiere (Boehm 2017: 34). Bildkompetenz und Bildkritik sieht Boehm als eine grosse intellektuelle Herausforderung für unsere Gegenwart: Sie sei mit einer neuen Verhältnisbestimmung zwischen Sprache und Bild verbunden (Boehm 2017: 35). Eine Verhältnisbestimmung die, so denke ich, insbesondere auch die stark von linearem und sprachlichem Denken geprägte Schulstrukturen betrifft. „Wenn es tatsächlich jene ‚Wende zum Bild' gibt," schreibt Boehm, „dann kommen nicht nur Tages- und Oberflächenphänomene ins Spiel, sondern tragende Voraussetzungen unserer Kultur." (Boehm 2017: 35)

Quellenverzeichnis

Boehm, Gottfried (2017): Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens. Berlin, Berlin University Press.

Boehm, Gottfried (2001): Zwischen Auge und Hand. Bilder als Instrumente der Erkenntnis. In: Heintz, Bettina & Huber, Jörg (Hgg.), Mit dem Auge Denken. Strategien der Sichtbarmachung

in wissenschaftlichen und virtuellen Welten. Zürich, Edition Voldemeer, S. 43–54.

Brenne, Andreas/Riechert, Silke/Urlass, Mario (2013): Spiel/Raum/Kunst/Pädagogik. Welche Kunst-Pädagogik braucht die Grundschule? In: Burkhardt, Sara/Meyer, Torsten/Urlass, Mario (Hgg.), Convention. Ergebnisse und Anregungen. München, Kopaed, S. 193–197.

Deniau, Guy (2011): Bild und Sprache: Über die Seinsvalenz des Bildes. In: Figal, Günter (Hg.), Hans-Georg Gadamer, Wahrheit und Methode. Berlin, Akademie-Verlag, S. 51–64.

Edwards, Betty (2012): Drawing on the Right Side of the Brain. New York, Penguin Group.

Engel, Franz/Queisner, Moritz/Viola, Tullio (Hgg.) (2012): Das bildnerische Denken: Charles S. Peirce. Berlin, Akademie-Verlag.

Goodman, Marylin JS (2018): Children Draw. A guide why, when and how children make art. London, Reaktion Books.

Gysin, Béatrice (Hg.) (2010): Wozu zeichnen? Qualität und Wirkung der materialisierten Geste durch die Hand. Sulgen, Edition Hochschule der Künste Bern im Niggli-Verlag.

Häcker, Thomas (2011): Portfolioarbeit. In: Sacher, Werner & Winter, Felix (Hgg.), Diagnose und Beurteilung von Schülerleistung. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 217–230

Halász, Hajnalka (2017): Differenzen des Sprachdenkens. Jakobson, Luhmann, Humboldt, Gadamer und Heidegger. Bielefeld, transcript Verlag.

Hartlaub, Gustav Friedrich (1930): Der Genius im Kinde. Ein Versuch über die

zeichnerische Anlage des Kindes. 2., stark umgearbeitete und erweiterte Auflage. Breslau.

Henke, Silvia/Mersch, Dieter/Van Der Meulen, Nicolaj/Strässle, Thomas/Wiesel, Jörg (2020): Manifest der künstlerischen For-

schung. Eine Verteidigung gegen ihre Verfechter. Zürich, Diaphanes.

Hoopes, James (Hg.) (1991): Peirce on Signs. Writings on Semiotics by Charles Sanders Peirce. The University of North Carolina Press, Chapel Hill and London.

Hustvedt, Siri (2012): Leben, Denken, Schauen. Reineck bei Hamburg, Rowohlt Verlag.

Inthoff, Christina (2013): Die Europalette als Bild in der Kompetenzdiskussion. In: Burkhardt, Sara/Meyer, Torsten/ Urlass, Mario (Hgg.), Convention. Ergebnisse und Anregungen. München, Kopaed, S. 221.

Jenni, Oskar (2013): Wie Kinder die Welt abbilden. Und was man daraus folgern kann [Internetausgabe]. Stuttgart: Thieme Verlag online.

Kämpf-Jansen, Helga (2012): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept der ästhetischen Bildung. Marburg: Tectum Verlag.

Kunz, Ruth (2019): Zwischen Suchen und Fragen. Wie entwickelt sich eine

forschende Haltung in der Kunstpädagogik? In: Kunz, Ruth & Peters, Maria (Hgg.), Der professionalisierte Blick. Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik. München, Kopaed, S. 58–81.

Livingstone, Margaret (2002): Vison And Art. The Biology of Seeing. New York, Abrams.

Luhmann, Niklas (2011): Aufsätze und Reden. Stuttgart, Reclam.

Lutz-Sterzenbach, Barbara (2015): Epistemische Zeichenszenen. Zeichnen als Erkenntnis in der Kunstpädagogik und interdisziplinären Bezugsfeldern (veröffentlichte Dissertation, Kunstpädagogik). Akademie der Bildenden Künste München in Kooperation mit der Universität Leipzig.

Maurer, Dieter/Riboni, Claudia (2010): Wie Bilder entstehen. Eigenschaften und
Entwicklung (Band 1). Zürich, Verlag Pestalozzianum an der pädagogischen
Hochschule Zürich PHZH.

Schade, Sigrid/Wenk, Silke (2011): Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld. Bielefeld, transcript Verlag.

Schuster, Martin (2015): Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten. München, Ernst Reinhardt Verlag.

Stadelmann, Willi (2010): Ästhetische Bildung als Beitrag zur Begabungsförderung: Betrachtung im Lichte interdisziplinärer Lernforschung. In: Gysin, Béatrice (Hg.), Wozu zeichnen? Qualität und Wirkung der materialisierten Geste durch die Hand. Sulgen, Edition Hochschule der Künste Bern im Niggli-Verlag, S. 95–102.

Tversky, Barbara (2019): Mind in motion. How action shapes thought. New York, Basic Books.

Von Kleist, Heinrich (2002): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden [Internetausgabe]. Heilbronn, Kleist-Archiv Sembdner.

Winter, Felix (2002): Ein Instrument mit vielen Möglichkeiten. Leistungsbewertung anhand von Portfolios. In: Von Der Groeben, Annemarie/Winter, Felix/Lenzen Klaus-Dieter (Hgg.), Leistung sehen, fördern, werten: Neue Wege für die Schule. Heilbronn, Verlag Julius Klinkhardt, S. 175–183.

Zeitschriften

Glaser-Henzer, Edith (2010): Bild & Kunst. Ein Schweizer Diskussionsbeitrag zur Begründung des Faches. BDK Mitteilungen, Fachzeitschrift des BDK Fachverband für Kunstpädagogik, Hannover, 46.Jg. Nr. 4/ 10.

Webseiten

Mittelschul- und Berufsbildungsamt (2008): Empfehlungen für den fächerübergreifenden Unterricht. Erziehungsdirektion Bern. https://www.erz.be.ch/erz/de/index/berufsbildung/berufsfachschulen/RechtlicheGrundlagen.assetref/dam/documents/ERZ/MBA/de/ABS-ABB-ABR/Lehrbetriebe_Lernende/anleitung-fuer-den-faecheruebergreifenden-unterricht.pdf [15.04.20]

Zürcher Hochschule der Künste ZHdK, Institut für Theorie (2013): Bilder verstehen: Zur Visual literacy in der Schweiz am Beispiel der Fotografie im musealen Kontext. https://www.zhdk.ch/forschungsprojekt/bilder-verstehen-zur-visual-literacy-in-der-schweiz-am-beispiel-der-fotografie-im-musealen-kontext-426452 [28.04.20]

Videos

Garramedia (28.08.2013): Saul Steinberg Talks (1967). https://www.youtube.com/watch?v=2yvWEJr2dpE [23.01.20]

SCIENCE Suisse (08.05.2019): Die Kunst des Sehens. Gottfried Boehm, Kunsthistoriker, Philosoph. Schweizer Radio und Fernsehen. https://www.srf.ch/play/tv/sciencesuisse/video/gottfried-boehm-kunsthistoriker-philosoph?id=2cc0d511-04d4-4a29-9f2c-22628e500fff [11.02.20]

Research Group Visual Narrative HSLU D&K (2016): Zeichnen als Sprache. Video-Interviews mit Comic-Zeichner/innen. https://www.hslu.ch/de-ch/design-kunst/forschung/visual-narrative/zeichnen-als-sprache/ [10.11.19]

Audio

Britta Bürger im Gespräch mit Nanne Meyer (04.05.2017): Wie fördert Zeichnen das Denken. Deutschlandfunk Kultur. https://www.deutschlandfunkkultur.de/kuenstlerin-nanne-

meyer-wie-foerdert-zeichnen-das-denken.970.de.html?dram:article_id=385269 [10.11.19]

Jörg Biesler im Gespräch mit Nanne Meyer (28.06.2019): Gute Gründe. Zeichnungen von Nanne Meyer im Kunstmuseum Bonn. Deutschlandfunk Kultur. https://www.deutschlandfunk.de/kultur-heute.690.de.html?drbm:date=2019-06-28 [11.02.20]

Bildnachweis

Sämtliche Bilder sind Auszüge aus der Masterthesis *Die Idee kommt beim Zeichnen*, vorgelegt von Malin Widén, im Master Art Teaching an der Hochschule Luzern – Design & Kunst, 2020.

CV

Malin Widén Im Sommer 2020 hat Malin Widén (*1989) den Master Art Teaching mit Vertiefung Image Practices an der Hochschule Luzern absolviert. Im Bachelor studierte sie Illustration Fiction, ebenfalls in Luzern. Seit 2013 ist sie als freischaffende Illustratorin, Zeichnerin und Kunstvermittlerin tätig.

Links

[a)] http://www.zeichenzimmer.ch/