



Allen gewidmet, die glauben,
nicht zeichnen zu können.







1. Einleitung

„Le dessin est l’ouverture de la forme. Il l’est en deux sens: l’ouverture en tant que début, départ, origine, envoi, élan ou levée, et l’ouverture en tant que disponibilité ou capacité propre.“ (Nancy 2009:9)

„Die Zeichnung ist die Öffnung der Form. Und zwar im doppelten Sinn: die Öffnung als Anfang, Aufbruch, Entstehung, Anstoß, Anlauf, oder Anheben und die Öffnung als eigentliche Bereitstellung oder Fähigkeit.“¹

Diese Publikation untersucht das Verhältnis zwischen Zeichnen und Können im Kunstunterricht. Was kann eigentlich Zeichnung? Und was meint Zeichnen können? Warum ist das Zeichnen lernen eigentlich so verbunden mit dem Kunstunterricht? Was lässt sich am Zeichnen können zeigen? Und welches Können ist gemeint? In dieser Einleitung werden die grundlegenden Richtungen dieser Studie vorgestellt. Ich beginne diese mit dem ersten Satz² eines anderen Buches. Der Philosoph Jean-Luc Nancy charakterisiert die Zeichnung als eine doppelte Öffnung. Sie eröffnet einen Prozess der Bildfindung und sie trägt in sich die Möglichkeit, im Verlauf ihres Entstehens eine ganz andere werden zu können.³ Damit verweist Nancy auf einen wichtigen Gegenstand dieser Studie: Der Prozess und die Gleichzeitigkeit einer Tätigkeit. So kann die Zeichnung im Sinne des Beginns, der Schickung sowie des Festhaltens und zugleich wiederum des Generierens, das Bergen von Ideen verstanden werden. Es geht niemals allein um das zu erreichende Ergebnis, sondern immer auch um die sich im Prozess entwickelnde Potenzialität. Dieser Doppelcharakter ist dem Zeichnen inhärent: Es kann die Spur einer spontanen Geste sein oder ein Werk tagelanger, genauer Strichsetzungen, von Visionen und Revisionen. Zeichnen verstehe ich deshalb nicht nur als vorliegendes Ergebnis, sondern zugleich als prozessuales

- 1 In den vorliegenden Studien werden noch viele Übersetzungen stattfinden. Die Übersetzung des Eingangszitats von Jean-Luc Nancy ist von Paul Maercker von 2011. Zur Offenheit, die etwa durch die eigene Übersetzungsleistung beim Lesen des französischsprachigen Zitats entsteht, sei an diesem Punkt der Eröffnung der Problemstellung der Studien zu einem Paradigma der Kunstpädagogik eingeladen.
- 2 Marc André Alt schreibt zu der Funktion von ersten Sätzen in der Literatur: „Das Erzählte ist mithin doppelt abhängig vom ersten Satz. Als Geschichte funktioniert es einzig, wenn es einen Anfang gibt. Und als Gegenstand der Lektüre darf es sich allein dann entfalten, wenn dem Lesen des ersten Satzes eine weitere Vertiefung folgt.“ (Alt 2020:11)
- 3 Damit gemeint ist die Differenz zwischen dem Konzept und der Realisation, also die Möglichkeit, dass die Zeichnung eine ganz andere wird, als eigentlich von der zeichnenden Person geplant, sei es durch äussere Einflüsse oder innerliche Prozesse.

Potenzial. Genau so, wie eine Zeichnung sowohl bereits eine vollendete Form als auch das Werden der Form zeigt, so ist auch ihr Anfertigen ein Aushandlungsprozess auf verschiedenen Ebenen. Die Tätigkeit des Zeichnens besitzt die Fähigkeit⁴, einen Raum zu eröffnen, in dem weitere Ideen entstehen und geborgen werden können. Genauso wie das Zeichnen charakterisiert auch diese Publikation verschiedene Prozesse des Suchens, dem Zusammentragen von verschiedenen Perspektiven und Fragen über einen längeren Zeitraum. Dies liegt an der schier großen Fragestellung, der Omnipräsenz des Zeichnens als künstlerische, gestalterische und pädagogische Praxis und daran, dass am Zeichnen im Kontext der Bildung sich viele Vorstellungen und Erwartungen bündeln.

Das Zeichnen ist eine der ältesten Kulturtechniken des Menschen überhaupt. Es ermöglicht vielfältigen Konzeptionen von Welt physische Präsenz, verleiht und tradiert sich kontinuierlich. Gezeichnet haben schon viele, wenn nicht gar alle Menschen. Das liegt sicherlich auch daran, dass das Zeichnen einfach verfügbar ist – etwa mit dem Finger im Sand oder mit einem Stift auf Papier. Es hat damit den Charakter der Unmittelbarkeit: Denken wir an das Hinterlassen einer visuellen Spur, kann es von „fast mystischer Ärmlichkeit“ sein⁵ (Lyotard 1985:67). Es ist, „radikal“ und „ontologisch“, und stellt ein „Minimum an Sinn her“ (ebd.). Deshalb kann Zeichnen vieles sein und abbilden. Dies gilt in besonderem Maße für die bildende Kunst, aber auch für andere epistemologische Vorgänge – in der das Zeichnen Konzeption, Skizze, Ursprung, aber auch finale Ausführung umfassen kann.

Was beim Zeichnen gelernt werden kann und gekonnt werden soll ist vielfältig und unterliegt unterschiedlichen Erwartungen, zum Beispiel an die Funktion von Bildung, konkreter an zu vermittelnden Inhalten. Zeichnen zu Können gehört zum Bildungskanon des eurozentristisch geprägten Weltbilds⁶ und damit auch zum Kunstunterricht⁷ in Deutschland⁸, dessen Gründungsmedium die Zeichnung darstellt.

4 Fähigkeit sei hier verstanden als *disponibilité* und *capacité*, als Vermögen und Können zugleich. Auf diesen Zusammenhang wird im Kapitel 2 noch weiter eingegangen. Bemerkte sei vorab: „Bildung lässt sich nicht auf ein Vermögen reduzieren“ Marr 2014:100. Aber es kann dann zu etwas befähigen, wenn es nicht nur als *savoir-faire* (Vermögen), sondern auch als *pouvoir-faire* (tun-können) verstanden wird (vgl. Sternfeld 2010:29). In den Worten Nancys sind das „*disponibilité* ou *capacité*“, also die *Verfügbarkeit*, *Bereitstellung*, oder die *Fähigkeit*, die dem *Können* nahesteht.

5 „Eine Linie ziehen auf einer Oberfläche, welcher auch immer, heißt jenes Minimum an Sinn herstellen, von dem ich vorhin sprach. [...] Ein schlichter Bleistiftstrich auf dem Papier ist eine Kunst, die karger, ärmer nicht sein kann, einer der ärmsten Formen von Kunst. Diese fast mystische Ärmlichkeit hat für mich zunächst etwas Ureigenes, Ursprüngliches.“ (Lyotard 1985:67)

6 Dass Kinder auf aller Welt zeichnen, ist unbenommen. Dieter Maurer und Claudia Ribboni haben beispielweise Zeichnungen von Kindern zwischen 4 und 7 Jahren in Europa, Südindien und Indonesien gesammelt; diese sind auch online einsehbar. Siehe: Maurer et al. 2018

7 Fachdidaktische Literatur bezieht sich nicht nur auf den Kunstunterricht, sondern auch auf kunstpädagogische Situationen, Unterricht im Bildnerischen Gestalten etc.; im Folgenden wird aufgrund der besseren Lesbarkeit nur mehr Kunstunterricht verwendet.

8 Diese Untersuchung bezieht sich in ihrer Datenerhebung insofern auf die Situation des Kunstunterrichts in Deutschland, als dass dort die im zweiten Teil der Studien dargestellten Daten gewonnen wurden.

1.1. Das Unbehagen beim Zeichnen

Der Künstler und Projektmanager Martin Schick schreibt mit Schüler*innen einer 3./4. Klasse in einem gemeinsam verfassten „Lehrplan 22“⁹ über das Zeichnen lernen:

„Als schlimm empfand ich die Schule nie. Nur habe ich im Nachhinein das Gefühl, in neun Jahren Schule nicht wirklich viel gelernt zu haben. Zumindest nicht viel, was ich später hätte brauchen können [...] und im Zeichnungsunterricht hab ich vor allem gelernt, dass ich es nicht kann.“ (Schick und Kanton Zürich. Neue Bildungsdirektorinnen. Konferenz NB-K 2019:157)

Die vorliegende Studie ist aus meinem *Unbehagen an der Zeichnung*¹⁰ entstanden – insbesondere an der mimetischen, gegenstandsorientierten Zeichnung in ihrer tradierten und oft auch disziplinierenden Unterweisung im Kunstunterricht. Hier scheint es, als würde der von Nancy beschriebene *Doppelcharakter der Offenheit*¹¹, des inspirierenden Moments nicht von Bedeutung sein und als wäre allein die Form, das Ergebnis Gegenstand der Betrachtung und Bewertung. Bei der Lektüre fachdidaktischer Publikationen der letzten Jahre und Jahrzehnte wird das Zeichnen im Kunstunterricht überwiegend mit Sorgfalt, mit der Erfüllung von Normen, mit Disziplin und Übung¹², wie auch mit förderbaren und zugleich messbaren Tätigkeiten¹³ in Verbindung gebracht. Von der Öffnung experimenteller Räume, oder von einem sich entwickelnden Prozess ist weniger zu lesen. Es scheint, als würden kompetenzorientierte oder analysierende Zugänge sich häufig mit einer qualifizierbaren und dadurch wenig individuellen Leistungsbewertung verbinden. Doch finden sich auch analysierende Zugangsweisen zu einem lustvollen, experimentellen Umgang mit dem Zeichnen.¹⁴ Desiderate bilden grundsätzlich allerdings noch der Einbezug des grundlegenden gesellschaftlichen Wandels durch die Digitali-

9 Der Titel bezieht sich auf den gegenwärtig aktuellen „Lehrplan 21“ in der Deutschschweiz – es ging in dem Kunstprojekt (Festival Blickfelder 2019 Zürich) darum, den nächsten Lehrplan zu verfassen – mit denen, die es betrifft.

10 Das Unbehagen wird hier verwendet (vgl.: Freud 1930, Butler 2018), um den Begriff des Zeichnens insofern in Schwierigkeiten zu bringen, als dass sich verschiedenste Erwartungen – wie etwa Norm, Disziplin, Leistung, Entwicklung und Können – an diesen richten und sich daran bündeln. Damit wird eine vermeintlich selbstverständliche Gegebenheit im Kunstunterricht – in dem schließlich gezeichnet wurde und wird – befragt.

11 Mit dem Entwurf ist nach Nancy nicht eine Form der Zeichnung, sondern ihr Charakter selbst gemeint – also das, was die Zeichnung als Handlung ausmacht.

12 Vgl. hierzu etwa die Publikationen von Sowa 2009a, Sowa und Krautz 2013, Miller 2013.

13 So wird schon historisch bis heute das Zeichnen für Erhebungen im pädagogischen und kunstpädagogischen Feld zur Entwicklung, Begabung, Kommunikation, Ausdruck sowie einzelner gestalterischer Aspekte wie etwa Raumdarstellung herangezogen. Vgl. hierzu etwa die Publikationen Kerschensteiner 1905, Glas 1998, Uhlig 2014, Glas et al. 2018, Glaser-Henzer et al. 2012, Peez 2007, Baum und Kunz 2007, Bader 2018.

14 Vgl. hierzu Peters 1998, Marr 2014, sowie im Sammelband von Bader 2010.

sierung und die sich damit grundlegend verändernden Bildpraktiken der Schüler_innen¹⁵ sowie der grundsätzliche Einbezug des Paradigmenwechsels in der Kunst bzw. den Künsten¹⁶, der Loslösung der Kunst von Können und damit von handwerklichen Fähigkeiten und tradierten künstlerischen Techniken.¹⁷ Denn genau hier zeigt sich etwas exemplarisch: Dass der Kunstunterricht einerseits sich dem Erlernen und Tradieren gestalterischer Techniken und sich andererseits an den aktuellen künstlerischen Entwicklungen orientiert – zwei Ziele, die sich nicht immer konfliktfrei in Einklang bringen lassen, wie auch die Umbenennung des „Zeichenunterrichts“¹⁸ in „Bildende Kunst“, „Kunst“ etc. zeigt.

Diese Studie richtet ihr Augenmerk vor dem Hintergrund der zweifachen Öffnung der Zeichnung, wie sie Nancy beschrieb, auf die sich daraus im schulischen Kontext häufig ergebende Diskrepanz zwischen verordnetem Können sollen – Schüler_innen formulieren häufig die Annahme, nicht Zeichnen zu können, da sie bestimmte Normen nicht in der ihnen gegebenen Zeit erfüllen können – und dem Potenzial des Zeichnens als Öffnung der Form. Nun mag es seine Berechtigung haben, mit dem Zeichnen *auch* die Fähigkeit zu lehren, Objekte wiedererkennbar abbilden zu können¹⁹, doch stellt sich – gerade vor dem Hintergrund des Potenzials, das Nancy dem Zeichnen als Vermögen zuschreibt – mit Beginn des 21. Jahrhunderts und des sogenannten *Medienwandels* auch die Frage, was *zeichnen Können* heute eigentlich bedeuten kann? Um eines gleich klar zu stellen: Es ist nicht damit gemeint, dass im Kunstunterricht fortan nichts mehr gekonnt oder nicht mehr gezeichnet werden soll.

15 In diesem Text werden verschiedene Formen der geschlechtergerechten Schreibweisen verwendet, die auf die aktuellen Diskurse rund um die gesellschaftlich konstruierten und zugewiesenen Geschlechterrollen verweisen. Um der Vielfalt des Diskurses, auch innerhalb der Entstehungszeit dieses Textes Rechnung zu tragen, verwende ich gleichermaßen Binnen-I, Unterstrich, Gender-Punkt, bzw. Doppelpunkt und Gendersternchen: Der*die Leser_in wird also durch die Autor:in verschiedene Formen der gendergerechten Schreibweise lesen können.

16 Hinzu kommt eine sich zunehmend verknappende Unterrichtszeit im Fach Kunst, welche die Arbeitsbedingungen und Handlungsräume stark beeinflusst.

17 Weiterführend dazu ist Sonja Neefs Habilitationsschrift über die „Handschrift im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit“ (2008) zu empfehlen, die dem verzwirnten Verhältnis von Abbild und Spur nachgeht und auf die Prozessualität und Gestik als Index der Handschrift als vermeintlich rückläufiges Medium nachdrücklich hinweist (Neef 2008:47).

18 So z.B., dass es im Unterricht um das Zeichnen gehen könnte, aber auch um das Zeichen. Das liegt nahe, denn Kunstunterricht ist auch Zeichenunterricht in dem Sinne, dass dort gelernt werden kann, mit visuellen Zeichen umzugehen. Im Folgenden ist aber der Unterricht des Zeichnens gemeint. Eine Nähe zum „Zeichen Setzen“ des Zeichnens ist jedoch nicht nur sprachlich gegeben, reicht aber über die Fragestellung dieser Arbeit hinaus.

19 Vgl. hierzu auch Stefanie Marr (2014:93–176), die zwei gegenwärtige Tendenzen einer Didaktik des Zeichnens beschreibt; einerseits die der Befürworter des „sachorientierten Zeichnens“ (sie nennt hierfür als Vertreter z.B. Sowa, Scheurer oder Kopenhagen) und andererseits eine „künstlerisch-experimentelle Annäherung“ (welches sie mit einem Unterrichtsbeispiel von Maria Peters (1998) belegt). Marr beschreibt diese Ansätze als sich jeweils „entgegenstehende Praktiken“. Davon ausgehend entwickelt sie einen Vorschlag, einer dritten Form des Zeichnen Lehrens, die einer vom „Pluralismus bestimmten Wirklichkeit“ (ebd.: 117) gerechter wird.

Im Gegenteil. Es stellt sich vielmehr die Frage, *welches Zeichnen Können*²⁰ gegenwärtig überhaupt stattfinden kann. Damit bestimmt sich auch ein kunstpädagogisch forschender Standpunkt²¹ zwischen dem Erfassen eines Feldes und einer hier entworfenen Politik des *nicht zeichnen könnens*²². Diese geht von jenem Unbehagen an einer Praxis des Zeichnens im Kunstunterricht aus, die das Medium in den Dienst eines zu erfüllenden Auftrags stellt. Statt dessen wird für einen *shift*²³ hin zu einem dem Medium inhärenten Potenzial plädiert, das darin besteht, Räume zu eröffnen, Prozesse zu initiieren – und Können zu verlernen²⁴.

Um der Bedeutung des *Zeichnen Könnens* auf die Spur zu kommen, bietet sich zunächst eine Klärung der Verhältnisse, vielmehr der Verstrickungen an, die sich zwischen dem Zeichnen, der Kunst und dem Können aufspannen, und die sich in der folgenden Studie entfalten wird. Einige Vorannahmen seien hier vorangestellt: Dass „gute“ Kunst etwas mit einer traditionellen handwerklichen Könnerschaft zu tun haben könnte, ist seit der Moderne eigentlich hinfällig – scheint aber noch nicht überall verinnerlicht zu sein. In der Zeit, die seit Begründung des Schulfachs Kunst bzw. Zeichenunterricht vergangen ist, hat sich der Gegenstand seiner immer noch häufigsten Praxis, die Zeichnung, grundlegend verändert. War sie zur Einführung der allgemeinen Schulpflicht noch klar als linear und technisch mittels eines Stifts, einer

20 Zur Frage nach der Orthografie des Zeichnen Könnens: Diese Wortkombination bildet bei näherer Betrachtung schon einen Teil der Problemstellung der vorliegenden Studien ab. Das „Zeichnen können“ ist gemeint, wenn es darum geht, dieses zu erlernen, also einen Gegenstand (Zeichnen) in einen Prozess zu verwickeln (lernen, können). Die verbale Form „zeichnen können“ ist inhaltlich gemeint, wenn es um den prozessualen Charakter des Zeichnens geht. Diese Schreibweise „Zeichnen können“, die damit einer grammatikalischen Vergegenständlichung und Feststellung entgegenwirken würde, entspräche jedoch nicht der orthographischen Normierung. Wenn es um das „Können“ einer bestimmten Tätigkeit geht (z. B. zeichnen), ist es das Zeichnen Können, wobei bei diesen Ad-hoc Kompositum der verbindende Strich (Zeichnen-Können) fehlt. Dies würde jedoch eine Wortkreation darstellen, die so nicht intendiert ist, denn das Zeichnen Können ist ja per se nichts Neues. Das substantivierte „Zeichnen Können“ wird also der besseren Lesbarkeit halber verwendet; wenn damit der Prozess des *Zeichnen Könnens* gemeint ist, wird dies kursiv markiert.

21 Karl-Josef Pazzini weist in seinem Text „Von der kindlichen Sexualforschung zu Forschung in Kunst & Pädagogik“ darauf hin, dass sich manche Fragen „eben nur in diszipliniert noch nicht verallgemeinerten Formen bearbeiten“ lassen und es ist „neben der Wissenschaft mit Mitteln der Kunst zu forschen und das Unlösbares aufzubewahren als Frage für den nächsten Tag“ (Pazzini 2009:78). Infolge dessen wird bereits bei der Problemstellung in Anschlag gebracht, dass diese Forschungsfrage weitere Fragen nach sich ziehen wird, die sich – zudem unter Bezugnahme unterschiedlicher Disziplinen – nicht im Rahmen dieser Studien beantworten lassen. Wohl aber werden diese in einer größeren Explizitheit zum Vorschein kommen.

22 Mit *nicht zeichnen können* referiere ich 1) einen bestimmten Moment des Unvermögens im Kunstunterrichts eine*r Schüler*in, als auch 2) auf das *nicht zeichnen* im künstlerischen Handeln das in Form einer Haltung zum Ausdruck kommt, als auch 3) auf das *nicht können* als ein erfahrenes Unvermögen, das Potenzial zu Bildungsprozessen bietet. Die Strategie, innerhalb einer zeitlich und ggf. auch räumlich prekären Unterrichtssituation gleichwohl eine Situation zu schaffen, in der mit einer Erfahrung von Autonomie eine subversive Emanzipationsbewegung einhergeht, wäre dann die Politik des *nicht zeichnen könnens*.

23 Shift verstehe ich dabei nicht als eine Wende, einen turn oder ein Update, durch das ein tradiertes Konzept von einem anderen, nun neu entwickelten abgelöst wird – sondern vielmehr als ein beständiges, fortwährendes Verschieben bestehender Muster und Ordnungen (vgl. Kolb 2014).

24 Es erscheint mit nur folgerichtig, die postkoloniale Figur des Verlernens auf eine eurozentristisch geprägte Praxis wie das Zeichnen anzuwenden, wenn es darum geht, ein *Unbehagen* sichtbar zu machen.

Feder oder eines Pinsels auf einer zweidimensionalen Fläche definiert, so kann sie sich heute nicht nur über Wände und Räume, sondern auch über zeitbasierte Techniken erstrecken, und sich in unterschiedlichen Materialien wie etwa Fäden, Spaziergängen, Netzwerken usw. manifestieren. Denn die Künste haben sich nicht nur medial entgrenzt. Die Kunst und damit auch die Zeichnung hat seit Beginn der Moderne²⁵ eine Entwicklung genommen, die sich von Paradigmen wie etwa der Meisterschaft abwendet. Dass also eine *Könnerschaft* hinsichtlich des Zeichnens nicht mehr bedeutet, besonders realistisch zeichnen zu können, ist keine Neuigkeit mehr. Und trotzdem ist das gegenständliche und räumliche Zeichnen immer noch ein großes Thema im Kunstunterricht. Die Handzeichnung verleitet zwar leicht zur Vermutung, dass das Zeichnen als analoges Medium heute nicht mehr von Interesse sein könnte, weil es mit den gegenwärtigen digitalen, global zirkulierenden Bildwelten möglicherweise nicht standhalten könnte. Doch das Gegenteil ist der Fall. Sie erfährt derzeit eine bemerkenswerte Aufmerksamkeit, nicht nur im Fach der Kunstpädagogik²⁶, sondern auch in Ausstellungen der bildenden Kunst²⁷, in der Forschung der Kunstgeschichte und Bildwissenschaft.²⁸ Sie beschäftigt die kunstpädagogische Forschung im täglichen Medienhandeln schulpflichtiger

- 25 Vgl. etwa das kolportierte und oft im Kontext von Bildung und Kunst verwendete Zitat Picassos „Ich konnte schon früh zeichnen wie Raffael, aber ich habe ein Leben lang dazu gebraucht, wieder zeichnen zu lernen wie ein Kind“. Die mit dem Zitat verbundene Sicht auf eine „gekonnte Zeichnung“ als Orientierungsrahmen für Lernende im Kunstunterricht wird in Kap. 2 mit dem Verweis auf Nina Schulz (2007:91 ff.) kritisch befragt. Im Rahmen der Datenerhebung wird von einem Schüler aus der 10. Klasse (10.15) die Referenz Picassos als Beispiel eines „großen Künstlers“ ironisch verwendet. Der Schüler ergänzt einen Satz des Fragebogens so: „Ich finde, ich kann ‚wie Picasso‘ zeichnen“. Wenn jemand „Zeichnen kann wie Picasso“, eröffnet sich das Feld der Interpretation: Zeichnet diese Person dann wie ein Kind? Wie ein Kind, das gelernt hat zu Zeichnen? Wie ein*e (junge*r) Erwachsene*r, der*die gelernt hat, zu Zeichnen? Wie ein Künstler, der versucht, wie ein Kind zu zeichnen?
- 26 Vgl. dazu die regen Forschungs- und Publikationstätigkeiten zum Zeichnen lehren in der Kunstpädagogik, welche eine kontinuierliche Auseinandersetzung zeigen und hier nur historisch exemplarisch sowie mit einem Fokus auf die letzten 20 Jahre dargestellt werden: Kerschensteiner 1905, Kemp 1979, Peters 1998, Glas 1998, Mohr 2005, Peez 2007, Skladny 2009, Sowa und Krautz 2013 Wiegmann-Bals 2009, Miller 2013, Glaser-Henzer et al. 2012, Lutz-Sterzenbach und Kirschenmann 2014, Uhlig 2014, Lutz-Sterzenbach 2015, Marr et al. 2016, sowie die folgenden Ausgaben der Zeitschrift Kunst + Unterricht zum Zeichnen lehren (Auswahl!): Nr. 228: Zeichnen (1998), Nr. 229: Zeichnen Material kompakt (1999), Nr. 246/247: Kinder- und Jugendzeichnung (2000), Nr. 271: Zeichnen als Experiment (2003), Sammelband: Kinder- und Jugendzeichnung (2003), Nr. 299: Erfinden (2006), Nr. 302/303: Zeichnen: Sachen klären und verstehen (2006), Nr. 325/326: Raum auf der Fläche, (2008), Nr. 341: Bildkompetenz- Aufgaben stellen (2010).
- 27 Vgl. z.B. die Ausstellungen Gegen den Strich / Baden-Baden 2004 (Emslander et al. 2004); Tauchfahrten – Zeichnung als Reportage / Hannover 2004 (Berg 2004); Notation. Kalkül und Form in den Künsten / Berlin 2008 (von Amelnunx et al. 2008); Zeichnung als Prozess / Essen 2009(Museum Folkwang Essen 2008); Die Gegenwart der Linie / München 2009 (Semff et al. 2009); Linie Line Linea/Bonn 2010 (Städtisches Kunstmuseum Bonn 2010); Je mehr ich zeichne. Zeichnung als Weltentwurf / Siegen 2010 (Schmidt und Museum für Gegenwartskunst Siegen 2010); LINEA. Vom Umriss zur Aktion. Die Kunst der Linie zwischen Antike und Gegenwart / Zug 2011 (Haldemann et al. 2010); Walk the Line. Neue Wege der Zeichnung/Wolfsburg 2014 (Beil et al. 2015); Drawing Now/Wien 2015(O A 2007); die seit 2006 jährlich stattfindende Ausstellung Anonyme Zeichner in Berlin.
- 28 Vgl. hierzu die Forschungsprojekte „Das Technische Bild“ des Hermann von Helmholtz-Zentrums für Kulturtechnik oder der „Cluster 4: Bild, Modell, Entwurf“ eikones, NFS Bildkritik, das Graduiertenkolleg „Sichtbarkeit und Sichtbarmachung“, „Hybride Formen des Bildwissens“ in Potsdam.

Jugendlicher.²⁹ Diese Felder wie die gesellschaftlich-medialen Bedingungen, die Zeichnung in der Lehre und in den Künsten historisch und gegenwärtig, die künstlerischen Tendenzen und Zugänge wurden für diese Studie umfassend gesichtet und exemplarisch dargestellt. Ebenfalls wurde diese für den Könnensbegriff vorgenommen, bevor die Auswertung einer qualitativen Erhebung einen Einblick gibt und zugleich darauf verweist, dass noch kein Schlussstrich unter das Zeichnen Können zu setzen ist.

Die Kunstpädagogik ist jedoch noch (immer) an einem tradierenden Verständnis von Zeichnen sowie einem damit zusammenhängenden *Könnensbegriff* orientiert und dies teilweise aus nachvollziehbarem Grund: Dem Können haftet schließlich pädagogisches Potenzial an, mit dem sich differenziert auseinandergesetzt werden muss. Und dennoch gilt es, gerade für eine zeitgenössische Kunstpädagogik, sich von einem aktuellen Verständnis von *Können*³⁰ affizieren zu lassen. Insofern ist die vorliegende Studie eine kritische Arbeit am Könnenshorizont der Praxis des Kunstunterrichts³¹ und der kunstpädagogischen Theoriebildung. Die vorliegende Publikation ist keine Anleitung zum Zeichnen³² fordert keine neue³³ „Zeichendidaktik“³⁴ ein und ist nicht das nächste Kompendium zur Geschichte des Zeichnen-

29 Wie es Jutta Zaremba zum Beispiel für die Fan-Art beschreibt: Gestalterische Produktionen (auch Zeichnungen), welche auch klar formulierten Normierungen (erlaubt/ nicht erlaubt) unterliegen, von peers begutachtet, öffentlich kommentiert und zum Teil daraufhin überarbeitet werden und deutliche Anlässe zur Kommunikation über Bildwelten im Kunstunterricht anbieten. (Zaremba 2010:175–188)

30 Der Bezug wird hier sowohl auf das „Können“ im künstlerischen Kontext gelegt, als auch auf eine aktuelle Bildungstheorie, in der der Begriff der „Bildung“, welcher als etwas, das sich in Bewegung befindet verstanden wird, gegen das „Lernen“ gesetzt, welches lediglich Wissen erwirbt (vgl. Koller 2012). Folglich muss sich auch im Verständnis des Könnens wiederfinden, was den Erwerb der in „Transformation“ befindlichen Bildung zuträgt (vgl. Haug 2004).

31 Oder auch des Bildnerischen Gestaltens / Bildende Kunst (Schweiz), der Bildnerischen Erziehung, (Österreich). Hieran lassen sich jeweils unterschiedliche konzeptionelle und bildungspolitische Ausrichtungen ablesen. Während im bundesdeutschen „Kunstunterricht“ die Orientierung an künstlerischen Inhalten wie „Bild“, „Design“ oder „Architektur“ dies sprachlich deutlich macht, steht das Handeln im „Bildnerischen Gestalten“ und der „Bildenden Kunst“ im Vordergrund. Diskussionen um eine Umbenennung der Fachbezeichnungen (z. B. analog zum „Rechnen“ die „Mathematik“) kommen historisch und aktuell immer wieder auf. All diesen Fachbezeichnungen gemein ist, dass sie sich als Varianten aus dem „Zeichenunterricht“ entwickelt haben. (Vgl. dazu Billmeyer 2007 sowie Peez 2002).

32 Vgl. hierzu historisch die zahlreichen Handreichungen zum Zeichnen Lernen seit 1500, welche z. B. von Künstler*innen erstellt wurden; ab 1525 wurde dies in dem Band „Lernt Zeichnen! Techniken zwischen Kunst und Wissenschaft 1525–1925 von Heilmann et al. 2015 erfasst, sowie Heilmann 2014 oder Matile et al. (2017). Gegenwärtig seien die Bände von Peter Jenny als Übungen genannt: Notizen zur Zeichentechnik (Jenny 1999), Notizen zur Figuration (Jenny 2001), Anleitung zum falsch Zeichnen (Jenny 2005a), Zeichnen im Kopf (Jenny 2005b), Notizen zum figürlichen Zeichnen (Jenny 2009). Zum realistischen Zeichnen weiterhin Martin Schmidl (Schmidl 2015), zum räumlichen Zeichnen Peter Boerboom und Tim Proetel (Boerboom und Proetel 2013).

33 Den Begriff „neu“ halte ich insbesondere vor dem Hintergrund aktueller Diskurse für problematisch da er impliziert, „das Alte“ ersetzen zu können, während „das Neue“ manchmal häufig nur das Gegenteil, mithin also das Alte in einem neuem Gewand oder unter einem neuen Begriff gefasst meint. Mit Irit Rogoff wird die Bewegung der Verschiebung, also eines shifts, als Wandel, der eine andere Perspektive ermöglicht, verstanden. (Vgl. hierzu Rogoff 2008, Tavin und Tervo 2018)

34 Vgl. hierzu Bettina Uhligs Forderung nach „eine[r] anthropologisch fundierte[n] Zeichendidaktik, die das Zeichnen weniger als künstlerische Ausdrucksform, denn als universelle menschliche Handlungsform und kulturelle Praxis in den Blick nimmt.“ (Uhlig 2014:447), die sich des weiteren vom Anspruch der Kunst löst und vielmehr auf das Bild, das „zeichnende Kind und seine Kontexte“ verweist (Ebd.).

lernens³⁵ vorlegen. Sie führt Diskurse zusammen und leistet einen Beitrag, Lehrpersonen für die Berechtigung des Unvermögens, also des *nicht können* als Potenzial innerhalb von leistungsorientierten Kontexten zu sensibilisieren. Die Besonderheit ist neben dem diskursiven auch der empirische Zugang auf Perspektiven und Praxen des Zeichnens von Schüler*innen in Sek I und II. Anhand des Zeichnens, verstanden als ein Gründungsmedium des Kunstunterrichts, wird einerseits aufgezeigt, welche Aktualisierungen im Kunstunterricht bereits praktiziert werden und andererseits werden diese exemplarisch sichtbar gemacht. Dies soll anhand einer Verschiebung (*shift*) des Blicks auf das *können* und *nicht können* geschehen. Es wird dadurch kein neuer „Könnensbegriff“ ausgerufen, sondern vielmehr dazu aufgefordert, das, was da im Unterricht bereits *nicht gekonnt wird*, wahr- und ernst zu nehmen.

Der Titel dieser Arbeit ist mehrdeutig. Er wurde mit zwei verbundenen und dennoch für sich stehenden Bedeutungen gewählt: Einerseits wird ein Paradigma, das *Zeichnen Können*, im Kontext des Kunstunterrichts³⁶ untersucht. „Paradigma³⁷“ wird in dieser Arbeit im ursprünglichen Sinn des Wortes verwendet – als etwas, an dem sich etwas zeigen lässt, das Normen und Erkenntnisformen abbildet und sichtbar macht, während es sich zeitgleich auch etwas gegenüberstellt.

Im Rahmen dieser Arbeit wird anhand des Zeichnen Könnens in der Kunstpädagogik etwas gezeigt, offengelegt und gegenübergestellt. Im Falle dieser Arbeit ist dies das *Zeichnen können* und das *nicht zeichnen können* als zwei miteinander verbundene Figuren des aktuell praktizierten Kunstunterrichts, mit dem sich wiederum die Kunstpädagogik befasst. In diesem Sinne wird „Paradigma“ als eine relevante, beispielhafte, aber nicht als eine allgemein gültige Weltsicht³⁸ verstanden. Zugleich entwickle ich in der vorliegenden Studie das Paradigma des *Nichtkönnens* mit dem Ziel, einen umfassenderen Blick auf ein Feld zu geben, das lange als gegeben wahrgenommen und praktiziert wurde.

35 Vgl. hierzu Kemp (1979) zum „Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500–1870“, die „Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts“ von Legler (2011) oder die ideengeschichtliche Untersuchung zu der Frage: „Was macht das Zeichnen und die Beschäftigung mit Kunst zu erziehungs- und bildungsrelevanten schulischen Unterrichtsinhalten?“ (Skladny 2009).

36 Dass der Kunstunterricht eng mit dem Zeichnen Lernen verbunden ist, liegt auch in dessen Geschichte begründet. Dazu u.a.: Kemp (1979), Legler (2011), Skladny (2009).

37 „Para“ hat im altgriechischen die Funktion, Relationen zu etwas zu klären – während, wie Nora Sternfeld anmerkt, es in seiner lateinischen Verwendung ein Gegenüber bezeichnet. „The Greek word *παρά* can be translated in many respects, for instance, locally as from...to, nearby, next...to; temporally as during, along; and figuratively as in comparison, in contrast, contra-, and against. Although para refers to deviation rather than opposition in Greek, in Latin it becomes contra“ (Sternfeld 2017:169). „Digma“ wird im Altgriechischen übersetzt als das Zeichen, Exemplar, Muster. Es bezeichnet das, an dem sich etwas zeigen lässt. Das Paradigma ist also eine Denkfigur, die einen exemplarischen Fall bezeichnet – und gleichermaßen dessen Gegenfigur.

38 Im Sinne der Auffassung von Welt, welche sich je nach Sicht darauf in sehr unterschiedliche Horizonte fügen kann.

Thinking about
Drawing

Drawing



Abb. 1: Meme.

1.2. Können im Kunstunterricht

Schüler*innen erleben im Kunstunterricht Momente des Könnens und Nicht-Könnens. Nicht nur, aber auch beim Zeichnen. Dabei ist es, wie das oben stehende Meme³⁹ überspitzt darstellt, zweierlei: Zeichnen ist etwas, das eigentlich positiv besetzt ist – so lange es nur als Vorstellung passiert. Und: Beim Zeichnen selbst können Dinge misslingen. Manchmal steht das Zeichnen unter einer hohen Erwartung, die spätestens beim ersten selbstkritischen Blick durchaus zu Zweifeln am Zeichnen führt. Gerade letztere Momente führen manchmal dazu, dass eine Aussage über die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten getroffen wird, wie etwa: „Ich kann nicht Zeichnen – deshalb war ich im Kunstunterricht auch nicht gut“ – eine Aussage mancher Schüler_innen oder der Schule längst erwachsener Personen, die sich an ihre Schulzeit und ihre mit dem Kunstunterricht verbundenen Erfahrungen erinnern.⁴⁰ Das „Zeichnen können“, bzw. es *nicht zu können* scheint in diesem Zusammenhang eine grundlegende Erfahrung im Rahmen des Kunstunterrichts zu sein: Denn hier finden Bewertungsprozesse statt, es werden

39 Hier handelt es sich um ein Meme in Bild-Text Kombination. Zum Mikroformat des Art-Meme vgl. Kolb/ Schmidt 2020 sowie Moormann/ Zahn et al 2021.

40 Diese Aussage begegnete der Autorin immer wieder bei Berichten über die Dissertation, vor allem in fachfremden Kontexten. Die Tätigkeit des Zeichnens ist für viele gleichbedeutend mit dem, was Schüler*innen im Kunstunterricht häufig machen. Es kann davon ausgegangen werden, dass auch in anderen Schulfächern gezeichnet wird. So etwa in der Mathematik, der Biologie oder der Geografie. Ein Unterschied könnte darin bestehen, dass in diesen Fächern eher das Zeichnen nach der Anschauung (Biologie), eine Analyse oder konstruierendes Zeichnen (Geometrie) praktiziert wird, während im Kunstunterricht neben der Perspektiv- und Sachzeichnung genauso auch das Experiment, der Entwurf und die Suche nach dem Ausdruck zum Thema werden kann – mit anderen Worten: ein größerer Facettenreichtum dessen, was Zeichnen sein kann, ausgeschöpft wird.

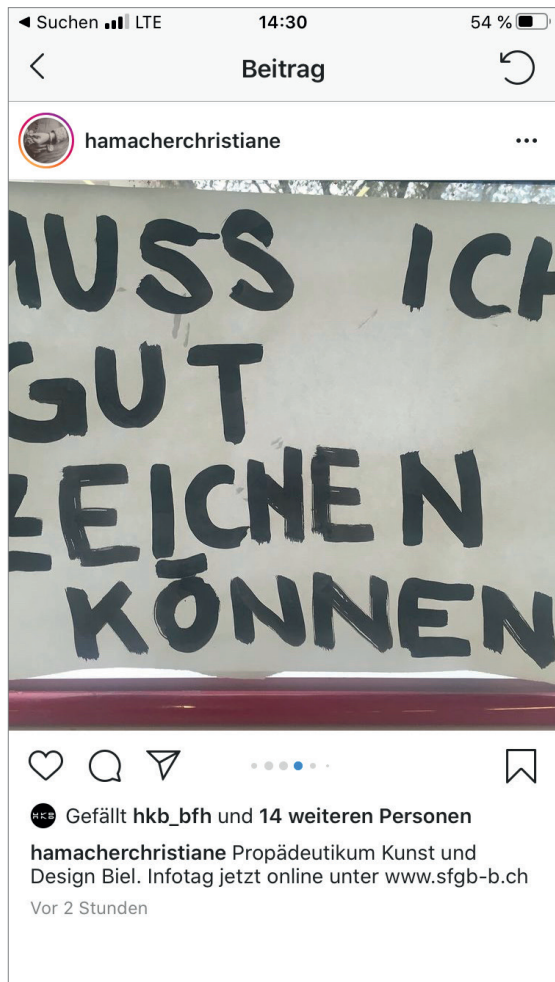


Abb. 2:
Christiane Hamacher,
Screenshot eines
Instagram Posts.



Abb. 3: Meme.

Vorstellungen vermittelt, wie eine Zeichnung aussieht – und was ihre Funktion sei. Das unterscheidet das Zeichnen im Kunstunterricht häufig von dem Zeichnen in privaten Kontexten⁴¹.

Oft ist die Vorstellung, gut Zeichnen zu können eine, die mit künstlerischer oder gestalterischer Praxis einher geht. Das obige Bild entstand während eines Tages der offenen Tür in einem Vorbereitungskurs (Propädeutikum Kunst und Design Biel) der Schule für Gestaltung und vereint in sich die Frage nach dem *Zeichnen Können* mit der Vorstellung, dies eher nicht zu tun. Am Zeichnen im Kunstunterricht werden die aktuellen Implikationen der Debatte um Können im Kunstunterricht aufgezeigt und um die Dimensionen der überaffirmativen Normerfüllung, des Hacks und des Verlernens erweitert. Denn am Zeichnen im Kunstunterricht lassen sich grundlegende Phänomene zeigen, die im Kunstunterricht aufscheinen. Zum Beispiel und in diesem Falle, was gekonnt werden soll (Vorgaben und Normen), was gekonnt werden kann (Möglichkeiten, z. B. räumliche und zeitliche Voraussetzungen), was gekonnt werden darf (Disziplinierung und ggf. Ausschlüsse), was gekonnt eigentlich heißt (Bewertung und Kontexte), wer dieses Gekonnte in einen Kontext stellt und damit auch das Nicht-Gekonnte kontextualisiert. Können kann nur dabei relational, also im Kontext der Verhältnisse verstanden werden. Eine Relation ist das Feld, in dem das Können stattfindet.

1.3. Bezugsfeld Kunstpädagogik

Die vorliegende Studie bewegt sich in den Feldern Kunstpädagogik, der Kunstvermittlung und dem Kunstunterricht.⁴² Im Wortsinn ist die Lehre, die Kunst und die Wissenschaft des Kunstunterrichts die Kunstdidaktik. Die Kunstpädagogik ist das Fach, in der die Kunstdidaktik, aber auch die kunstpädagogische Forschung verortet ist. Die Autorin spricht nicht von Kunsterziehung, da sie wie Hermann K. Ehmer und Georg Peez (1995) oder auch Karl-Josef Pazzini (2000) davon ausgeht, dass es von der Kunst nichts zu lernen gibt, geschweige denn, dass sie als Erzieherin verstanden werden kann. In weiten Teilen überlappend, aber auch innerhalb anderer Institutionen als der Schule, wird der Begriff „Kunstvermittlung“ verwendet. Deren in der Mitte gesetztes Präfix „ver-“ verweist nach Nora Sternfeld (Sternfeld 2015:9) nicht nur darauf, dass es da etwas Festgeschriebenes gäbe, das in gleicher Form weitergegeben

41 Zur Kinder- und Jugendzeichnung auch außerhalb des Unterrichts siehe z. B.: Zaremba 2010, Küstner 2015.

42 Im Folgenden wird von Kunstunterricht gesprochen. Bei der Sichtung des Forschungsstandes wurden auch Untersuchungen, die sich nicht auf den Kunstunterricht in Deutschland beziehen, ausgewertet. Bemerkt sei hierbei, dass die Bedingungen sich aufgrund des föderalen Systems in Deutschland schon unterscheiden, ebenso wie die Bedingungen von Unterricht im bildnerischen Gestalten in der Schweiz (BG-Unterricht), der z. B. Ausgangslage für die Untersuchungen von Bader (2018) oder auch Gysin (2010) ist. Weiterhin sei angemerkt, dass hier insofern ein enges Feld abgesteckt wird, als hier eine Schulform in zwei Bundesländern im Zentrum der qualitativen Erhebung steht. Zugleich sei auf das hypothesengenerierende Verfahren der qualitativen Forschungsmethoden hingewiesen, welches keinesfalls eine Allgemeingültigkeit der Erkenntnisse beansprucht – vor allem nicht über einen in diesem Falle engen und auch elitären Rahmen des Gymnasiums hinaus.

(also vermittelt) werden kann. Sternfeld setzt ein dekonstruktivistisches Verständnis von Welt und ihrer Vermittlung voraus, wenn sie ausführt, dass die *Vermittlung* weniger als eine simple Übermittlung, Datenübertragung oder Mediation funktioniert, sondern durch Brüche, Widerstände und Irritationen eine kritische Reflexion ermöglicht. Weiterhin setzt Eva Sturm eine Definition von Kunstvermittlung in Unterscheidung zur Kunstpädagogik:

„Nicht jede Kunstpädagogik ist Kunstvermittlung, sondern nur da, wo sie mit Kunst, von Kunst aus, rund um Kunst arbeitet“ (Sturm 2004:176).

Zugleich sei angemerkt, dass der Begriff „Kunstvermittlung“⁴³ oft auch dann verwendet wird, wenn das Wort „Pädagogik“ nicht verwendet werden soll, also zum Beispiel in Museen – obgleich diesen Angeboten allein durch das Meiden des Wortes „Pädagogik“ im Sinne einer zuvor gefertigten Struktur und eines Wissenshorizontes nicht mehr oder weniger Offenheit inne liegt.⁴⁴ Im Folgenden wird im Bewusstsein dieses Diskurses mit den Begriffen „Kunstpädagogik“ und „Kunstunterricht“ gearbeitet. Dies zum einen, um den deutschsprachigen Diskurs aufzunehmen und zum anderen, um die Position der Lehrenden zu beschreiben als eine, die sich an der gemeinsamen Bildung und Entwicklung orientiert und sich nicht als „Mittler_in“, welche Kunst benötigt, konstruiert. Dennoch sei das Präfix „ver-“ des Kompositums Kunstvermittlung auch und als selbstverständlich in das hier dargelegte Verständnis von Kunstpädagogik mitgedacht.

Seit der Entdeckung der Kinderzeichnung als Forschungsgegenstand gibt es Arbeiten von Pädagog_innen, Soziolog_innen, Künstler*innen, Kunsthistoriker*innen, Architekt*innen, Designer*innen, Lehrenden, Kunstpädagog*innen zum Zeichnen lernen, lehren und ersten kindlichen Zugängen der Zeichnung bis hin zum Zeichnen lernen im Erwachsenenalter. Eine Übersicht eines Forschungsstandes zum Zeichnen lehren und lernen würde eine eigene Bibliographie sein, welche unter unterschiedlichsten Aspekten – wie etwa Handreichungen, Forschungen, Selbstdokumentationen, Alter der Lernenden, Ausbildungsziele (allgemeinbildende Schule oder Künstler*innenbildung), historisch oder gegenwärtig, regional – unterteilt und so immer wieder neu sortiert und dargestellt werden könnte. Deshalb wird der jeweils relevante Forschungsstand innerhalb der jeweiligen Kapitel benannt.

43 In der deutschsprachigen Schweiz wird „Kunstvermittlung“ in der Praxis häufig synonym zu „Kunstpädagogik“ verwendet.

44 Weiterführend dazu: Carmen Mörsch (2019): Die Bildung der A_n_d_e_r_e_n durch Kunst: eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung. Wien: Zaglossus.

1.4. Datenerhebung und Zeichnen mit beiden Händen

In dieser Publikation wird das *Können* und das *Zeichnen* im Kontext des Kunstunterrichts diskutiert. Es schließt sich eine dritte Perspektive an: Das Machen. Im Rahmen des Kunstunterrichts am Gymnasium wurde ein Setting aus vier Aufgabenstellungen zur Datengewinnung geschaffen, das gleichermaßen Können erhebt und Erfahrungen mit dem Nicht-Können ermöglicht. Dabei konzentriert sich die Erhebung zunächst auf das Zeichnen eines Objektes in drei Aufgaben mit der gelenkten und der un gelenkten Hand, erst einzeln und dann simultan, sprich beidhändig. In der vierten Aufgabe wurde dann in einer Gruppenarbeit eine erste Bewertung der so entstandenen Zeichnungen von Schüler*innen erhoben.

Das beidhändige Zeichnen ist in der deutschsprachigen historischen Zeichenlehre ebenso belegbar (vgl. Tadd 1900), wie in einem aktuelleren Unterrichtsvorschlag aus dem Jahr 2003 von Gysin oder (im Rückbezug auf Itten 1930) die *bauhaus werkblätter* von 2021.⁴⁵ Es ist darüber hinaus auch eine künstlerische Praxis in der Postmoderne.⁴⁶ Die Praxis und Übung des beidhändigen Zeichnens ist eine experimentelle Konstante der Kunst und der Bildung und eignet sich darum hervorragend als exemplarisches Erhebungsbeispiel.⁴⁷ Zugleich setzt das Zeichnen mit der un gelenkten Hand oder mit beiden Händen eine Vorbedingung voraus, die innerhalb der Untersuchung zum Ausgang gemacht wird: Es fordert verschiedene Ausprägungen des bisher gekannten Könnens und das Potenzial des zu erlebenden Unvermögens heraus. Denn beim Wechsel der geübten zur ungeübten Hand müssen selbst die, die schon „zeichnen können“, *anders* zeichnen. Die, die zuvor schon glaubten, „nicht zeichnen zu können“, zeichnen unter den gleichen und zugleich anderen Voraussetzungen. Es geht in der Erhebung darum, Bedingung des Zeichnen Könnens zu verändern und dabei die Vorstellung von *Können* im Kunstunterricht genauer zu untersuchen. Das Zeichnen mit beiden Händen ermöglicht hier eine Wendung zum gewohnten Zeichnen mit der geübten Hand: Indem das Zeichnen in seiner bekannten und normierten Existenz unmöglich oder unsinnig wird, kann innerhalb des hier geschaffenen spezifischen Settings im Kunstunterricht ein anderes *Zeichnen Können* zum Vorschein kommen.

45 Vgl. dazu: „Die Übung des beidhändigen Zeichnens in der Kunstpädagogik“ (Kolb 2011) und Kap. 1.3. „Ausgangspunkte – Gelenkt un gelenkt zeichnen“ der vorliegenden Arbeit. Die *bauhaus werkblätter* sind online hier verfügbar: https://www.bauhaus.de/de/programm/1922_bauhaus_werkblaetter/6576_bauhaus_werkblatt_10_beidhaendiges_zeichnen/ [28.11.2020].

46 Vgl. dazu die umfassende Studie „Entwurf und Entgrenzung. Kontradispositive der Zeichnung 1955–1975“ von Toni Hildebrandt (2017), in welcher auch die Händigkeit der Zeichnung bearbeitet wird.

47 Ich möchte mich an dieser Stelle herzlich bei Lena Lang und bei allen Teilnehmenden der Seminare zum Zeichnen an der Kunsthochschule Kassel 2007–2011 bedanken.

Zeichnen ist zunächst basales Mittel eines bildnerischen Ausdrucks und gilt spezifisch bezogen auf die Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen als Index für Entwicklung.⁴⁸ Ferner unterliegt das *Zeichnen Können*, wie alle gestalterischen Tätigkeiten, den Bedingungen des aktuellen Medienwandels (Kapitel 4 KÖNNEN) und ist schon historisch im Kunstunterricht verankert (Kapitel 3 ZEICHNEN). Mit dem Zeichnen ist eine Auffassung von *Könnerschaft* verbunden. Diese Vorstellung, die sich so hartnäckig hält, findet unmittelbaren Niederschlag in der Schule: Unter „*Zeichnen Können*“ verstehen Schüler_innen im Kunstunterricht häufig realistisches, gegenstandsorientiertes Zeichnen (vgl. Kapitel 5 IM KUNSTUNTERRICHT). Sie haben zudem, wie es sich in der unternommenen Erhebung im Kapitel 5 zeigt, eine klare Vorstellung davon, wie eine solche gegenständliche Zeichnung entstehen und aussehen soll – und unter welchen Kriterien sie im Kontext Schule als „gelungen“ gilt. Diese Perspektive teilen Lehrpersonen nicht immer mit ihnen (Vgl. Expert*inneninterview). Was dieses Konglomerat verschiedener Erwartungen im Kontext schulischen Kunstunterrichts zu Tage fördert, führt direkt zum Kern des Fachs Kunstpädagogik und zum Kern der vorliegenden Arbeit: An dem Medium Zeichnung lassen sich die aktuellen Implikationen der Debatte um das Können im Kunstunterricht aufzeigen. Dass Schule eine Normierung von Wissen und Können herstellt, ist unbestritten. In schulischen Kontexten zeigt sich folglich nicht nur beim Zeichnen im Kunstunterricht, sondern auch dort, wo vermutet werden kann, dass Schüler*innen mehr Gestaltungsspielraum haben, eine überaffirmierende Normierung. Denn dort, wo eine Aufgabe Spielraum lässt, findet nicht automatisch freie Gestaltung statt – sondern häufig das Erfüllen vermeintlich erwarteter Normen. Dies zeigt sich auch daran, dass alle Schüler*innen, die an der Erhebung teilnahmen, die Aufgabe so bearbeitet haben, dass dabei drei Zeichnungen eines prinzipiell wiedererkennbaren Gegenstandes entstanden. Dass „Zeichnen“ auch in einem experimentellen Setting als das Abbilden eines erkennbaren Gegenstandes verstanden wird, ist somit deutlich erkennbar.⁴⁹ Darüber hinaus wurden nicht nur die zeichnerischen Resultate, sondern auch der Zeichenprozess selbst erhoben, der nicht nur aus dem Wahrnehmen, Zeichnen, Abgleichen, Radieren und neu Zeichnen besteht, sondern auch die konkreten Situation im Klassenzimmer und damit einem Austausch mit anderen Schüler*innen im Raum reflektiert. Insbesondere letzterer beeinflusste die zeichnerischen Ergebnisse zum Teil sicht-

48 Ein klassisches Beispiel hierfür ist der „Draw a person test“ (Florence Goodenough 1926), dessen Variation bis heute viele angehende Erstklässler_innen bei der schulärztlichen Untersuchung in Deutschland absolvieren. Darin werden bestimmte Entwicklungsmerkmale wie die Darstellung von Proportionen oder motorische Fähigkeiten wie die Hand-Auge Koordination oder die Feinmotorik, bewertet werden. Zur kritischen Diskussion der Grundlagen dieser Tests ausführlicher Gardner und Spengler (2002/2008) und für die deutschsprachige Kunstpädagogik Anna Schürch 2019.

49 Die durch die Erhebung vorliegenden 387 Zeichnungen (im Pretest 156 Zeichnungen, in der Erhebung 231 Zeichnungen) zeigen diese Versuche des Abbildens. Im Rahmen des Pretests und der Erhebung wurden einige Zeichnungen in späteren Gruppengesprächen umgedeutet, zum Beispiel im Vergleich mit einem „Burger“ oder durch das Erschaffen eines Charakters, nämlich einer „Räuberkartoffel“.

bzw. nachvollziehbar. Daraus leiten sich Folgen für den Kunstunterricht ab – zum Beispiel, wie solche Situationen produktiv genutzt anstatt verhindert werden können. So können am *zeichnen können* Erkenntnisse über Kunstunterricht abgeleitet werden: Weil sich am Zeichnen eben so viel zeigt.

Im Feld der bildenden Kunst erweist sich das Zeichnen insbesondere vor dem Hintergrund der fortschreitenden Digitalisierung als eine sehr aktuelle Praxis. Dies mag im ersten Moment erstaunen, da insbesondere das analoge Zeichnen im Verhältnis zu den Möglichkeiten einer Zeichnung am Tablet eher zeit- und vor allem korrekturintensiv erscheint. Doch genau dieser Umstand des schwer(er) zu Korrigierenden analogen Zeichnens birgt eine Faszination einer scheinbar anachronistischen Praxis. Auch im Diskurs um die zeitgenössische bildende Kunst ist diese Frage einer post-digitalen zeichnerischen Praxis virulent.⁵⁰ Die Frage, wie es sich mit dem Zeichnen im Zeitalter der entgrenzten Künste⁵¹ verhält, ist Gegenstand dieser Arbeit, da diese Auseinandersetzung direkte Auswirkungen auf den aktuellen Kunstunterricht hat. Wenn Kunstunterricht Relevanz für Lernende haben soll, ist ein Bezug zur Gegenwart, mithin zu aktuellen digitalen Bildwelten und zeitgenössischen künstlerischen Praktiken unerlässlich.⁵²

Das Feld des Zeichnens berührt viele Diskurse und Theoriefelder, wie das der Kunstpädagogik, der Kunstwissenschaft, der bildenden Kunst, der Bildungstheorie, sowie das der Bildwelten der Gegenwart. Es geht um einen differenzierten Blick auf eine traditionelle Praxis des Kunstunterrichts, die sich, wenn sie ernst genommen⁵³ und angewandt⁵⁴ wird, beständig in der Aushandlung zwischen Theoriebildung und Praxis befindet. Wie unter einem Brennglas zeigt sich dies auch an der Frage des Zeichnen Könnens: Denn wenn das, was als eine „gute Zeichnung“ dem Kontext der jeweiligen Zeit und gesellschaftlichen Umstände unterliegt und der Soziologe Dirk Baecker aus dem aktuellen medienkulturellen Wandel einschneidende

50 Vgl. diesbezüglich Emma Dexter (2006): Vitamin Z: Neue Perspektiven in der Zeichnung. Eine umfassendere Aufzählung sowie die Argumentation der Aktualität der Zeichnung als künstlerische Praxis unter der Prämisse eines „Offenheitszwangs“, welcher anhand von Ausstellungen und Texten seit 1995 argumentiert wird, findet sich bei Gesa Foken (Foken 2017) S. 25–30. Insbesondere die Entwicklungen der bildgebenden so genannten „Künstlichen Intelligenz“, mit der sich bildnerische Ergebnisse in kürzester Zeit realisieren lassen, verstärken die analogen, zeitintensiven Charakteristika der Handzeichnung.

51 Mindestens seit den 1960er Jahren entziehen sich die Künste ihrer bisher bekannten Definition und verquicken sich zugleich im beständigen Wandel immer wieder neu. Mit dem so genannten Medienwandel und vielmehr noch mit dem shift vom „digitalen Bild als geschäftsführenden Mediums einer nächsten Gesellschaft“ (Schütze 2020) ergibt sich jedoch eine weitere Perspektive auf das Zeichnen mit Bleistift und Papier, denn nun ist die Entscheidung für das Medium der analogen Zeichnung immer auch eine bewusste gegen die aktuelle, geschäftsführende Technologie.

52 Es geht mir dabei nicht darum, den Kunstunterricht nur als Unterricht der Gegenwartskunst zu entwerfen. Im Gegenteil: Bilder und insbesondere Werke und Praktiken bildender Kunst stehen immer auch in einem historischen Kontext (Belting 2001). Ein Bezug zur Lebenswelt der Schüler_innen einerseits sowie zu den aktuellen künstlerischen Praktiken andererseits stellt die Relevanz des Faches Kunst ausserhalb des Fächerkanons der Schule erst sicher. (Vgl. Meyer 2013).

53 Indem die Dinge hier erst einmal ernst genommen werden, ergeben sich andere, teils umgestülpte, komplexere Sichtweisen auf vormalig klare Verhältnisse. (Vgl. Meyer 2013): Next Art Education. Erste Befunde. Hier: These 1, S. 20–21.

54 Vgl. Karl-Josef Pazzini: Kunst existiert nicht, es sei denn, als angewandte. In: Thesis, Tatort Kunsterziehung, wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar, 2000, S. 8–17.

gesellschaftliche Wandlungsprozesse ableitet (Baecker 2011:7), lässt sich fragen, welche Folgen dies für die Definition einer Zeichnung und ihre Praxis hat. Dies lässt sich am besten da beobachten, wo Menschen zeichnen, die bereits mit solchen „neuen Medien“⁵⁵ aufgewachsen⁵⁶ sind. Eine gegenwärtig⁵⁷ angefertigte Handzeichnung, selbst wenn sie mit den gleichen Mitteln wie vor 130 Jahren angefertigt würde, hätte eine andere Bedeutung für ihre* Produzent*innen und Rezipient*innen – denn ihr Kontext hat sich verschoben. Aktueller Kunstunterricht nimmt, so Torsten Meyer in seinem Entwurf einer *Next Art Education*, die Gegenwart ernst. Nach Meyer geht es „um das Werden, nicht um das Sein. Das erreicht man am besten, indem man sich ernsthaft am Jetzt orientiert“ (Meyer 2013:12). Wenn Akteur*innen im Kunstunterricht diese Gegenwart ernst nehmen und sie folglich als eine Bedingung verstehen würden, wirft das Fragen auf: Erstens nach aktuellen Praxen der Zeichnung in der Kunst, zweitens nach den aktuellen Bedingungen von Kunstunterricht wie etwa die Kompetenzorientierung als eine Vorstellung von Könnerschaft und drittens nach dem Umgang mit den Interessen sowie lebensweltlichen Kontexten von Schüler_innen und wie sich diese viertens mit dem Zeichnen Können (sollen) in Verbindung bringen lassen.

Was also sind die Bedingungen für das Zeichnen im Kunstunterricht vor dem Hintergrund der aktuellen einschneidenden medienkulturellen Veränderungen⁵⁸? Festzuhalten ist, dass die

55 „Neue Medien“ ist ein Begriff, der unterschiedlich gefasst wird und der Zeitgenossenschaft unterliegt. Heute, am 28. November 2020, verstehe ich darunter digitale, vernetzungsfähige und bildgebende Medien wie etwa Digitalkameras, Smartphones, Tablets, Computer. Zu der Relation der Technologie in Bezug auf das eigene Alter schreibt der Schriftsteller Douglas Adams 1999: “I’ve come up with a set of rules that describe our reactions to technologies: 1. Anything that is in the world when you’re born is normal and ordinary and is just a natural part of the way the world works. 2. Anything that’s invented between when you’re fifteen and thirty-five is new and exciting and revolutionary and you can probably get a career in it. 3. Anything invented after you’re thirty-five is against the natural order of things.” (Adams 2002). Ich möchte diese Gelegenheit nutzen um darauf hinzuweisen, dass es gilt, den Begriff der „Neuen Medien“ immer wieder erneut zu klären, denn „neu“ ist, wie das Zitat von 1999(!) deutlich zeigt, ein relative Größe und oft ist das „Neue“ für Lehrpersonen und für Schüler*innen nicht so „neu“, sondern eine Lebensrealität, wie etwa das Smartphone, das schon seit dem Jahr 2018 mit den Schüler*innen in der Pubertät ist.

56 Im Kontext der folgenden Studie sei auf das Begriffspaar „digital natives/ digital immigrants“ von Mark Prensky (2001) verwiesen. Diese Unterscheidung wird beispielsweise dann wirksam, wenn die Autor_innen von vorliegenden zeichendidaktischen Überlegungen häufiger der Gruppe der „digital immigrants“ angehören, während Schüler_innen, die im Jahr 2013 das Gymnasium besuchten, als „digital natives“ gelten, die bereits mit der Technologie und Selbstverständlichkeit des Internets oder auch von Smartphones aufgewachsen sind. Zugleich sei darauf hingewiesen, dass in den hier vorliegenden Studien die Schüler_innen vor allem und vorrangig als Personen mit spezifischem Wissen, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden werden. Die Konstruktion bzw. Re-Konstruktion einer Identität von digital-nativen Schüler_innen im Kunstunterricht als Ausgangslage wird hier nicht verfolgt.

57 Die Gegenwart lässt sich nicht umfassend beschreiben oder erfassen, denn sie bildet die grundlegende Bedingung des Seins als Ausgang. Im Moment des Beschriebs entzieht sie sich dem Zustand des Seins und wird zur Vergangenheit. Bezogen auf die Gegenwartskunst bedeutet dies zweierlei: Zum einen, dass dann, wenn die Kunst gegenwärtig ist, ihr Gegenwartsbezug auch immer dazu führen kann, dass sie selbst ihre Gegenwart verändert. Zum anderen, dass dies ebenso durch die sie rezipierenden Personen geschieht. Das macht die Gegenwartskunst zu einem so wichtigen Gegenstand für den Kunstunterricht. Vgl. Kolb 2012. Zur Relation der Gegenwart und Kunstgeschichte vgl. Krieger 2008; Busch 2008.

58 Auf die wandelnden Vorgaben durch einen vermehrt an „Kompetenzen“ begründeten Schulbetrieb wird in Kapitel 2 eingegangen.

gegenwärtigen Bedingungen von Kunstunterricht sich durch das aktuelle Medienhandeln verändert haben. Die Frage nach Praktiken und Inhalten eines aktuellen Kunstunterrichts stellt sich umso mehr, wenn die schon jetzt sehr knappen Stundentafeln in den Blick rücken. Nochmals: Dass das Zeichnen relevant für aktuellen Kunstunterricht ist, will diese Untersuchung nicht in Abrede stellen. Vielmehr will sie Sichtweisen auf *das Zeichnen* und *dessen Können* eröffnen: qualitativ-empirische und quellenkritische.

1.5. Zur Struktur dieser Forschungsarbeit

Mit diesen Studien wird das *Zeichnen Können*, das zugleich als Paradigma und Anachronismus in der Kunstpädagogik wirkt, in vier Konzepte des Könnens gefasst und um drei Hypothesen erweitert, die das Potenzial eines *shifts* zu einem *anderen Zeichnen Können* beschreiben. Diese Arbeit ist in zwei aufeinander bezogene Teile gegliedert: Einerseits wird der nach den zu klärenden Ausgangspunkten (Kapitel 2) der Diskurs des ZEICHNENS (Kapitel 3) dargestellt. Die Diskurse des KÖNNENS im Kunstunterricht, bezogen auf das *Zeichnen Können*, werden in vier Konzepten dargestellt und diskutiert (Kapitel 4). Daraus wurde ein Forschungssetting IM KUNSTUNTERRICHT entwickelt (Kapitel 5) und weiterhin Daten gewonnen, aufbereitet (vgl. Materialteil), ausgewertet, und deren Ergebnisse ausgewertet dargestellt (Kapitel 5), welche die deduktiv abgeleiteten Konzepte des Könnens um drei weitere Aspekte erweitern.

Die Erhebung wurde aufgrund einer Fragestellung nach dem *Zeichnen Können* entwickelt und unterlag deshalb Vorannahmen. Umgekehrt beeinflussten die Ergebnisse der Erhebung die Darstellung der nun vorliegenden Analyse. Die Kapitel, die zugleich Studien in komplexe Themenfelder sind, erschließen das Zeichnen als Inhalt der Lehre (Kapitel 2), als künstlerische Technik (Kapitel 3). Das Können und das *Zeichnen Können* werden unter den Aspekten der Kompetenz, der Normerfüllung, des Hackings und des Verlernens vorgestellt (Kapitel 4). Aufgrund der im Kunstunterricht gewonnenen Daten können die deduktiv erarbeiteten Kategorien größtenteils induktiv bestätigt und in der Auswertung um drei weitere Aspekte, nämlich das Bewerten beim Zeichnen, Aspekte der Kollaboration, sowie das ins Verhältnis setzen, ergänzt werden. Allen Teilen gemein ist die hier gewonnene und nun im Folgenden darzustellende Erkenntnis, dass *Zeichnen Können* relational ist und als Ereignis, selbst wenn es „nicht gekonnt“ wird, Erkenntnisse fördert.

Dem wird in verschiedenen Perspektiven nachgegangen. Zuerst wird das „Zeichnen“ und das „Zeichnen Lehren“ in dessen historischen und aktuellen Diskursen vorgestellt. Bereits hier werden die vier Konzepte des Könnens (Kompetenz, Normierung, Hacking und Shift) als



Abb. 4:
Keimende Kartoffel.

Grundordnung unterlegt. Dass nicht alle aufgeworfenen Fragen neu sind⁵⁹, zeigt sich sowohl in der These, dass Zeichnen Lernen als Gründungsmedium des heutigen Kunstunterrichts gelten kann, als auch in der Erkenntnis, dass zum Zeichnen Lehren eine breite kunstpädagogische Forschungspraxis vorliegt, die bis in das erste Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts zurück reicht (vgl. dazu Kapitel 2). Es zeigt sich aber auch, dass das Zeichnen Lernen im Kunstunterricht vor dem Hintergrund global zirkulierender, digitaler Bildwelten sowie aktueller Praktiken in den Künsten einer kritischen Befragung bedarf.

In vier Konzepten wird im Kapitel KÖNNEN das Können im Diskurs dargestellt – hier werden die zuvor als Strukturmerkmal verwendeten vier Konzepte aufgeschlüsselt und dann auf das Zeichnen Können bezogen. Nun stellt sich die Frage, welchen Umgang Schüler_innen mit dem Zeichnen Können praktizieren – beziehungsweise machen. (siehe Kapitel IM KUNST-UNTERRICHT). Diese Ergebnisse werden hinsichtlich eines anderen Umgangs mit dem Zeichnen Können im Kunstunterricht im Fazit und Ausblick zusammengeführt.

Für eine bessere Lesbarkeit wurde eine Gliederung gewählt, die den Text linear ausfaltet, auch wenn sich die Faltungen teilweise überlappen. Einige Zwischenbezüge (oder auch

59 Fragen müssen keineswegs neu sein, um neue Erkenntnisse zu befördern oder auch nur um auf bereits formulierte Erkenntnisse erneut hinzuweisen. Im Gegenteil ist es auch wichtig, bestimmte Fragen wie z. B. nach Normen, Machtverhältnissen immer wieder und erneut zu stellen.

Hyperlinks⁶⁰) werden in Form von Fußnoten oder Verweisen gegeben; zugleich sollte man sich die Bezüge in diesem Buch mehr als ein Wurzelwerk mit Setzungen, die wiederum auskeimen, vorstellen – ähnlich der Pflanze einer Kartoffel, die als Zeichenobjekt in dieser Studie noch eine Rolle spielen wird, deren Wurzelwerk nicht nur nahrhaft ist, sondern deren Knollen im Einzelnen auch je eine Keimzelle einer neuen Pflanze in sich trägt. Triebe bildet sie bei passenden Temperaturen und Lichtverhältnissen dann aus, wenn sie nur lange genug liegen gelassen wird, von aussen betrachtet also gewissermaßen *nichts* tut.

Bevor sich nun die Studien auffalten, möchte ich Ihnen als Leser*in ein Experiment vorschlagen. Dieses hat zum Ziel, den Gegenstand der Arbeit, das Zeichnen Können, sowie dessen Problemstellung, dem Umgang damit, nicht Zeichnen zu Können, zu erfahren. Auf den folgenden vier Seiten finden Sie deshalb eine Aufgabestellung, die in modifizierter Form zur Datengewinnung genutzt wurde.

1.6. Exkurs: Ein beidhändig zeichnerisches Experiment oder ein Anfang⁶¹, der zugleich ein Setting⁶² ist

Dem beidhändigen Zeichnen kommt hier eine zweifache Funktion zu. Es ist das Setting innerhalb einer Erhebung in der Schule. Als künstlerische Praxis und als Praxis der Lehre der Zeichnung verweist es auf Diskurse. Beim beidhändigen Zeichnen als Praxis begegnen sich Erwartung und Störung, Fähigkeit und Widerstand, Können und Nichtkönnen. Deshalb möchte ich mit einer Einladung zu einer Erfahrung⁶³ beginnen. Sie benötigen dafür zwei Bleistifte, einen Radiergummi, einen Gegenstand, sowie die hier im Buch folgenden drei Seiten. Wählen Sie nun einen kleinen Gegenstand in Ihrer Umgebung aus, den Sie bisher noch nicht gezeichnet haben. Beginnen Sie nun zu zeichnen: Zeichnen Sie erstens auf der folgenden Seite den Gegenstand mit der Hand, mit der Sie gewohnt sind, zu schreiben. Zeichnen Sie zweitens auf der darauffolgenden Seite den Gegenstand mit der Hand, mit der Sie nicht gewohnt sind, zu schreiben. Zeichnen Sie drittens auf der letzten Seite den Gegenstand mit beiden Händen und zwei Stiften.

60 Intertextuelle Bezüge werden via Fußnoten, Zitationen und analoges Blättern hergestellt. Ein Sprung durch das Dokument wie etwa im Hypertext ist dies jedoch nicht (vgl. Meyer 2002:12 Fußnote 8).

61 Traditionell bestimmt der Anfang in Bildungskontexten vieles: Einleitende Worte, Informationen, Gesten beeinflussen die folgenden Prozesse. Aber auch das Anfangen in gestalterischen Prozessen ist ein Schritt, eine Suche, ein Anstoß, der nicht selten mit einem zeichnerischen Strich beginnt. Zum Anfangen in kunstpädagogischen und anderen Kontexten vgl. Pazzini, Sabisch 2007, Rolig & Sturm 2002.

62 Setting wird verstanden als Aufstellung einer Situation, die eine Erfahrung ermöglicht.

63 Eine Erfahrung meint nicht notwendigerweise *ähnliche* Erfahrungen, wenngleich der Konzeption dieser drei Aufgaben zugrunde liegt, dass sich eine gewisse Störung beim Zeichnen einstellen sollte. In diesem Falle eine, die zum Potenzial des Zeichnen Könnens und zugleich *nicht zeichnen könnens* im Kontext des beidhändigen Zeichnen hin- bzw. dies einleitet.

Zeichnen Sie auf dieser Seite den Gegenstand
mit der Hand, mit der Sie gewohnt sind, zu schreiben.

Zeichnen Sie auf dieser Seite den Gegenstand
mit der Hand, mit der Sie nicht gewohnt sind, zu schreiben.

Zeichnen Sie auf dieser Seite den Gegenstand
mit beiden Händen und zwei Stiften.

Als partizipierende*r Leser*in haben Sie nun drei Mal einen Gegenstand gezeichnet. Es sollte sich dabei eine gewisse Erfahrung bezüglich des Gegenstandes und der Bemühung, diesen zu zeichnen, eingestellt haben. Was ist Ihnen beim Zeichnen aufgefallen? Was *gelingt* Ihnen beim Zeichnen und was war *schwierig*?⁶⁴ Diese Aufgabe sollte Erfahrungen bezüglich der eigenen Zeichenpraxis ermöglichen. Sie könnten einiges dabei erlebt haben.

Ich spekuliere: Bei Aufgabe 1 könnten Sie erlebt haben, wie Ihr Blick sich zwischen Gegenstand und Zeichnung hin und her gewechselt ist. Bei Aufgabe 2 kann sich eine Unvertrautheit der eigenen Hände beim Wechsel des Zeichenstifts in die nicht gewohnte Hand einstellen. Bei Aufgabe 3, dem beidhändigen Zeichnen, kann ein taktiler, temporärer Kontrollverlust und das gleichzeitige, nahezu magische⁶⁵ Verhalten einer Hand, die der anderen folgt, von Ihnen wahrgenommen werden. Konzentriert man sich auf die zeichnende Schreibhand, folgt die andere Hand. Doch es passiert auch, dass eine Hand nicht *nur* der anderen folgt. Sie kann die gewohnt leitende Hand stören und bringt sie durch ihr Verfolgen aus dem Konzept. Was ist daraus für Sie entstanden?

Ausgehend davon, dass das Zeichnen ein Potenzial für das körperliche Erleben und der Wahrnehmung *gekonnten und nicht gekonnten Zeichnens* hat, wird in diesen Studien das Zeichnen mit der Schreibhand, sowie das Zeichnen mit der Hand, mit der nicht geschrieben wird und das Zeichnen mit beiden Händen als Beispiel und Aufgabenstellung verwendet. Zugleich ist das Zeichnen mit beiden Händen⁶⁶ eine Aufgabe, die sich auch in der Geschichte des Zeichenunterrichts immer wieder finden lässt (vgl. dazu Kap. 2).

Nach diesem Exkurs, der aus drei Zeichnungen und einer Erfahrung bestand, stellt sich die Frage: Und was sagt mir dieses Zeichnen nun? Wie lassen sich daraus Erkenntnisse gewonnen, die über ein individuelles Erleben hinaus gehen? Im Folgenden soll darum beschrieben werden, mit welchen Methoden innerhalb der vorliegenden Studien gearbeitet wird, bevor auf die Geschichte des Zeichnen Lernens als Gründungsmedium des Kunstunterrichts eingegangen wird.

64 Das Begriffspaar „gelingen – schwierig“ wurde in der Erhebung im Fragebogen verwendet, um Qualitäten der eigenen Wahrnehmung gegenüber dem Zeichnen zu beschreiben. „Gelingen – schwierig“ wirft implizit die Frage nach den eigenen Fähigkeiten auf; denn wenn etwas „schwierig“ wird, ist es noch nicht unbedingt „misslungen“, benötigt aber mehr Aufmerksamkeit.

65 Magisch verstehe ich hier in einem zunächst Erleben eines Phänomens, das erst einmal nicht erklärbar ist oder auch zum ersten Mal erlebt wird. Zugleich sehe ich darin auch einen Bezug in die Zukunft, ähnlich wie Konstanze Schütze von „*pragmatics“ spricht: der Moment, an dem das gewohnte, zielorientierte Handeln umklappt in etwas, das bis dahin möglicherweise als zukünftiges Gefühl gewusst war. Dies beschreibt sie insbesondere als eine Fähigkeit zeitgenössischer Künstler*innen, die dazu fähig sind, Dinge sichtbar zu machen, um sie zeitgleich wieder „in einen Stream einzuspeisen“. Hervorzuheben ist ihr Plädoyer für diesen Effekt in Bildungskontexten, welche zu einem überbrückenden Ausruf des Entzückens wie etwa „Aw“ werden können (vgl.: Schütze 2016:93).

66 Bereits 1899 ist in James Liberty Tadds „New methods in art education“ das beidhändige Zeichnen aufgeführt. Heute ist das beidhändige Zeichnen oft im Kontext von konzentrationsfördernden Übungen zu finden. Wenn Sie ambidextrisch veranlagt sind, könnte dieses Experiment nicht zu den beschriebenen Erfahrungen führen.

1.7. Methoden bezeichnen I

Die Fragen der vorliegenden Studie⁶⁷ sind:

- Wie wird das *Zeichnen Können* vor dem Hintergrund des Zeichnen Lernens als Gründungsmedium des Kunstunterrichts begründet?
- Inwiefern lässt sich dies in Verbindung setzen mit den Bezugsdisziplinen der Kunstpädagogik, hier die bildende Kunst, die Pädagogik, die Kunstwissenschaft, sowie den gegenwärtigen Voraussetzungen der global und digital zirkulierenden Bildwelten?
- Was meint „Zeichnen Können“ im Kontext von Kunstunterricht – wie verstehen es Schüler_innen⁶⁸, wie verstehen dies Expert_innen, die Zeichnungen von Lernenden bewerten?
- Welche Formen des *Zeichnen Könnens* zeigen Schüler_innen im Umgang mit Aufgabenstellungen, die ein bisher gekanntes Zeichnen nicht zulassen?

Es scheint im Feld Kunstpädagogik einen latenten Konsens des Zeichnen Lehrens zu geben, welcher sich eher an der Sachzeichnung⁶⁹ orientiert. Dies kritisiert beispielsweise bereits 1998 Joachim Kettel in Bezug auf den Wettbewerb „Jugend zeichnet und gestaltet“, dessen Ergebnisse er sichtete, mit folgenden Worten:

„Ich vermissen den experimentellen und offenen Umgang mit dem Medium der Zeichnung, der auf der Höhe einer künstlerischen oder kunstnahen Reflexion wäre. An seine Stelle tritt die überflüssige Selbst-Disziplinierung und Funktionalisierung des Subjekts gegenüber gesellschaftlichen Ansprüchen auf Genauigkeit, Sauberkeit, Wiedererkennbarkeit und Kunstfertigkeit. (Kettel 1998:7)“

Er vermutet darin „die Didaktik längst vergangener Zeiten“ und beschreibt weiterhin:

„Faßt (sic) überall brilliert die technische Perfektion, so als wäre der prozessuale oder konzeptionelle Ansatz in der zeitgenössischen Kunst überhaupt niemals bei den PädagogInnen angekommen. [...] Offenbar dominieren im Unterricht Disziplinierungsverfahren, die die Schüler (sic) von der Kunst, von sich und der Welt abhalten. (ebd.)“

67 Diese Fragen werden im Verlauf aufgezeigt und hergeleitet.

68 Vorausgesetzt wird etwa, dass Schüler_innen im Kunstunterricht anders als etwa Zuhause zeichnen insofern, dass sie in der Schule eine bestimmte Norm voraussetzen, die sie erfüllen sollen. Dies zeigt sich in den in dieser Erhebung vorliegenden Zeichnungen, Selbstbewertungen und Äußerungen.

69 Vgl. Marr 2014:115 ff.

Stefanie Marr macht hierzu ein ähnliches Gedankenexperiment eines gezeichneten Schuhs als Aufgabenstellung (Marr 2014:138) und schlägt vor, dieser „Ödnis“ mit Bedeutungszuschreibungen zu begegnen. Gysin (2010) bemerkt etwa in einer Studie mit 79 Gymnasiast*innen und 60 Menschen unterschiedlichen Alters zum Thema „Wozu zeichnen?“:

„Sorgfalt und Sauberkeit als wichtige Faktoren für „gutes Zeichnen“? Hier drückt sich vermutlich der erzieherische Anspruch des Schulunterrichts aus. Viele der Befragten, die das erkennbare Abbilden als Massstab für gute zeichnerische Fähigkeit nennen, weisen darauf hin, dass Zeichnen ein Schulfach ist, indem Erkennbarkeit, perspektivische Darstellung und bestimmte technische Verfahren ‚gelehrt‘ werden. Und: Diese Kriterien lassen sich überprüfen und vergleichen. (Die Ängste der SchülerInnen vor dem leeren Blatt spiegeln diesen Anspruch auf überprüfbares Abbilden) Individuelle zeichnerische Sprachen zu entwickeln kommt im Unterricht sicher zu kurz.“ (Gysin 2010:126)

Tendenziell wird die Sachzeichnung auch häufiger als Gegenstand der Forschung in der Kunstpädagogik aufgegriffen.⁷⁰ Es werden für Erhebungszwecke z. B. Gießkannen (Sucker 2014), Stühle (Sowa 2009), Schuhe (Marr 2014), Taschen (Bader 2019) und Fahrräder (Krautz/Sowa 2013) gezeichnet. Dass das Sachzeichnen in Kunstpädagogik und deren Forschung so präsent ist, führt dazu, dass das Sachzeichnen eine deutliche Aufmerksamkeit erfährt – aber auch, dass insofern eine Normierung erfolgt, als wäre dies die einzig bewertbare (Kunstunterricht) und messbare (Forschung) zeichnerische Form.

Ausgehend davon, dass bereits dieser Schwerpunkt des Sachzeichnens in Frage gestellt werden muss, strukturieren zwei grundlegende Herangehensweisen diese Arbeit. Das Vorgehen ist einerseits diskursiv und andererseits hypothesengenerierend. Hier wird nun das Vorgehen der Vorarbeiten, des Erfassens der Problemstellung und deren Diskurs beschrieben. Im zweiten Teil der Arbeit werden erneut Methoden bezeichnet (II), welche dann das Vorgehen der qualitativen Datengewinnung und Auswertung beschreiben. Beide Methodenkapitel zeigen das methodische Vorgehen in den Studien auf. Sie bedingen sich einander insofern, als dass der Diskurs die Inspiration für das Design der Erhebung und die Ergebnisse wiederum den Umgang und die Fragen im Diskurs beeinflusst haben.⁷¹ In diesem Sinne lässt sich der erste Teil der Studien als diskursanalytisch beschreiben, da zunächst zusammengefasst wird, unter welchen

70 Vergleiche hierzu den Forschungsstand zum Zeichnen in der Kunstpädagogik Kap 2.2 und Kapitel 5.1, und Fußnote 26.

71 So haben beidhändige Zeichenübungen, die im Zuge der Vorarbeiten analysiert wurden, das Erhebungssetting offensichtlich insofern beeinflusst, als dass die Qualitäten des beidhändigen Zeichnens wie etwa der Kontrollverlust über die Werkzeuge der Hand und den Bleistift zu einem grundlegenden Element der Erhebung wurden. Dies erklärt noch nicht alle Aspekte der Erhebung, wie etwa die Wahl des Zeichensujets, die Aufgabe 4, die nach einer Bewertung der Zeichnungen fragt oder gar methodische Überlegungen wie die Triangulation der Daten. Vgl. hierzu Kapitel 5.

zeitgenössischen Bedingungen die Erhebung im Feld erstellt wurde und auf welche Annahmen bereits aufgebaut werden kann. Der erste Teil zeigt auf, welche Strukturen sich rund um das Zeichnen Können im Kunstunterricht und in der Kunstpädagogik als geradezu fest stehende Annahmen gebildet haben, wie etwa das gegenständliche oder naturalistische Zeichnen als Ausgangspunkt für gekonntes Zeichnen, sowie die damit verbundene Loslösung der Inhalte des Kunstunterrichts von gegenwärtigen Entwicklungen in der Kunst.

Diese Studien zeichnet aus, dass sowohl historische Diskurse des Zeichnen Könnens als auch innerhalb einer Datengewinnung eine Perspektive des Zeichnen Könnens zur Zeit erarbeitet werden. Darüber hinaus hat sie zum Ziel, dem Verständnis des *Zeichnen Könnens* eine neue Dimension hinzuzufügen – nämlich die des *nicht zeichnen könnens* im Sinne des Verlernens. Hier orientiere ich mich an einer Zuschreibung der Kulturwissenschaftlerin Kathrin Busch, die eine Definition der Qualität von Kunst vorlegt, die ich auf die kunstpädagogische Forschung, welche sich per se in verschiedenen Feldern und Disziplinen bewegt, anwenden möchte:

„Kunst verdient die Zuschreibung echter Zeitgenossenschaft nur dann, wenn sie in die Definition dessen eingreift, was als aktuell und zukunftsweisend gilt. Die Bestimmung des Zeitgenössischen ist keine Bestandsaufnahme des Vorfindlichen, sondern selbst ein Effekt von Remarkierungen, Akzenturierungen und Visionierungen.“ (Busch 2008:90)

Nimmt man diese Zuschreibung „echter Zeitgenossenschaft“ ernst, so ist die Frage nach der Qualität aktueller Kunst zu beantworten mit dem Potenzial, auf ihre eigene Definition einwirken zu können. Das möchte ich für die Forschung in der Kunstpädagogik in dieser Arbeit behaupten, indem einerseits Methoden angewandt und zugleich insofern adaptiert werden, als dass sie für den Anwendungsfall sowohl handhabbar als auch nachvollziehbar bleiben. Die grounded theory in der qualitativen Sozialforschung ist deshalb ein wichtiger Ausgangspunkt im zweiten Teil der Studie.

Statt nun eine erneute Stilübung zur Rekonfiguration des Forschungsfeldes in qualitative und quantitative Segmente⁷² vorzunehmen, sei eingangs darauf verwiesen, dass vorliegende Studien sich primär um einen Zugang bemühen, der die Erfahrungsperspektive der Akteur_innen zum Ausgang nimmt. Was damit gemeint ist, möchte ich mit sechs Anmerkungen ausführen:

Das meint *erstens*, dass deren Sinnhorizonte – historisch und gegenwärtig verstanden – hermeneutisch rekonstruiert werden.

72 Für eine instruktive Rekonstruktion des qualitativ-empirischen Forschungsfeldes im Kontext kunstpädagogischer Fragestellungen vgl. Claudia Althann-Birkner (Kommunikative Praktiken von Schulanfängern und Schulanfängern im Bildgespräch (AT)), noch unveröffentlichtes Manuskript.

Darüber hinaus erstreckt sich der Fokus *zweitens* auch auf Erfahrungen des Sinnentzugs, des Mangels und des Unvermögens, der für die Betrachtung des *nicht können* grundlegend ist und in der herkömmlichen qualitativen Sozialforschung nicht als eigenständiges Moment gilt.⁷³ Während hier Sinnentzug und Unvermögen als bloß transitorische Sequenzen in einem hermeneutischen Vermittlungsprozess verstanden wird, haben in der Kunstpädagogik zahlreiche dekonstruktive Ansätze darauf aufmerksam gemacht⁷⁴, dass bei solchen Figuren des Unverhältnisses⁷⁵ ein eigenes Potenzial auszuloten und zu heben ist. Nicht der hermeneutische Ansatz als solcher wird deshalb von mir abgelehnt, sondern lediglich der Ausschließlichkeitsanspruch, Erfahrungen des Bruchs, des Mangels, des Unvermögens und des Sinnentzugs in eine zugrunde gelegte Sinnhaftigkeit aufzulösen. Denn die Möglichkeit des unsinnigen Handelns ist eine der grundlegenden Potenziale gestalterischen und kreativen Tuns.

Schließlich soll *drittens* die Erfahrungsperspektive nicht ausschließlich auf den individuellen Standpunkt reduziert werden. Dieser wird auch von kontextuellen und geschichtlichen Gegebenheiten her, wie etwa der so genannte Medienwandel, betrachtet. Denn individuelle Erfahrung vollzieht sich nie im luftleeren Raum. Gleichzeitig bleiben individuelle Einsatzpunkte bestehen und werden nicht vollständig in den Kontext eingeordnet, da auch dieser hegemoniale Tendenzen entwickelt. Eine individuelle Selbstbestimmung kann nur ernst genommen werden, indem sie eben nicht vollständig und final erklärt wird – und damit womöglich der Anschein einer Reproduzierbarkeit entsteht. Methodisch geht es also um einen flexiblen Standpunkt, der sich zwischen individuellen und kontextuellen Gegebenheiten bewegt, also die Verbindung zwischen Selbstbestimmung und Weltbeziehung mitdenkt. Für die hier entwickelte spezifische Fragestellung nach dem *nicht zeichnen können* greift die gewohnte methodische Dichotomie von quantitativen und qualitativen Perspektivierungen also zu kurz.

Gleichwohl bieten *viertens*, so der hier eingenommene methodische Standpunkt, klassisch-qualitative Methoden das Instrumentarium, auch nicht-entschlüsselbare Sequenzen zu erheben, deren Eigenständigkeit aber erst vor dem Hintergrund dekonstruktiver Sensibilisierung – also auch der Destabilisierung – eines analytischen Blicks sichtbar wird. Dieser entdeckt Momente des Unverhältnisses und des Sinnentzugs, wie sie für ein transformatorisches Bildungsver-

73 Vgl. z. B. Bohnsack et al. (2007), Mayring (2015), Flick et al. (2017), Kruse (2015), Przyborski (2004). Zu dieser Problematik vgl. u.a. Reichertz (2013). Innerhalb dieser Studien wird sich insofern auf die Ansätze bezogen, als dass sie es ermöglichen, Hypothesen über Lebenswirklichkeiten herzustellen. Die Auswertung wird mit der Methode der Grounded Theory vorgenommen.

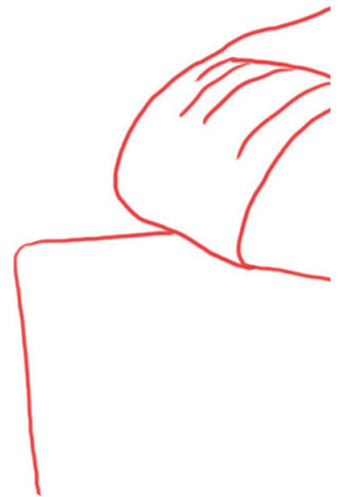
74 Vgl. Sturm (1996), Peters (1996), Meyer 2002, Sabisch (2007).

75 Vgl. hierzu Nora Sternfeld (2009), die pädagogische Verhältnisse als Machtverhältnisse analysiert und dabei die Möglichkeit entwirft, dieses Verhältnis als Unverhältnis zu verstehen (S. 128–129). Durch diese Figur wird es möglich, nicht nur sich selbst erklärende Relationen zu erfassen, sondern auch solche, die sich zunächst so widerständig darstellen, dass sie ein Drittes benötigen, um sie zu kontextualisieren. Beispielsweise dann, wenn affirmierte Normierungen sich mit subjektiven Erfahrungen widersprechend artikuliert werden, oder die Verhältnisse einer Erhebung selbst zum Thema werden.

ständnis, das Sinnkrise und Kritik bestehender normativer Ordnungen als konstitutiv begreift, tragend sind.⁷⁶

Es sei *fünftens* angemerkt, dass eine solche Arbeit im Bewusstsein einer gewissen unvermeidlichen Paradoxie oder Widersprüchlichkeit geschieht, und zwar so, dass einerseits ohne die Kritik bestehender Verhältnisse keine Verschiebungen oder Räume der selbstbestimmten Tätigkeit eröffnet werden. Und andererseits ein solches Tun – umso mehr im Rahmen der Institution Schule – in der Gefahr steht, neue hegemoniale Verhältnisse – gegen die eigene kritische Absicht – zu schaffen, bzw. alte Verhältnisse im neuen Gewand auftreten zu lassen. Auch wenn es kein einfaches Heraustreten gibt⁷⁷, so wird doch gleichwohl daran festgehalten, dass die Bewegung der Kritik – etwa im Sinne der Aufwertung des Unvermögens gegen bestehende Normen und Erwartungen der Institution Schule – eine zentrale Rolle spielt in der Eröffnung selbstbestimmten Handelns und Denkens. Umso mehr, wenn sich diese Kritik als Aktivität⁷⁸ fassen lässt.

Schließlich *sechstens* wurde Unterricht für eine Erhebung entworfen, der nicht nur als Test, sondern insofern auch als Unterricht funktionieren kann, wenn das in den Aufgaben inne liegende Potenzial einer Bedeutungsverschiebung dessen, was Gekonntes Zeichnen sein kann, aufgegriffen wird. Dieses Setting wurde aus der Überzeugung heraus gewählt, dass die Praxis des Kunstunterrichts wertvolle Einsatzpunkte bieten kann, um die Theorie aus der Praxis heraus in Frage zu stellen, d.h. sie gegebenenfalls auch bereichern zu können.⁷⁹



76 Vgl. hierzu Koller (2012).

77 Vgl. hierzu die Ausführungen zur „Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik“ von Markus Rieger-Ladich (2002), insbesondere zur „Mündigkeit als Haltung der Kritik“, S. 422–437.

78 Vgl. hierzu: Rogoff (2003).

79 Weiterführend zu nennen für eine solche Bereicherung der Theorie durch die Praxis ist das forschende Lernen und Lehren (Peters 2007), aktuelle Konzeptionen des Bremer Modells des Design Based Research, welches Forschen und Unterrichten als eine miteinander verknüpfte Tätigkeit auslegt und reflektiert (Peters und Roviró 2017).







