

kopaed

# SPRECHENDE BILDER BESPROCHENE BILDER

BILD, BEGRIFF UND SPRACHHANDELN IN DER  
DEIKTISCH-IMAGINATIVEN VERSTÄNDIGUNGSPRAXIS

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

IMAGO  
KUNST.  
PÄDAGOGIK.  
DIDAKTIK.

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

**Sprechende Bilder – Besprochene Bilder**

## **IMAGO.Kunst.Pädagogik.Didaktik**

Band 3

### **Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik**

Herausgegeben von:

Alexander Glas (Universität Pasau)

Ulrich Heinen (Bergische Universität Wuppertal)

Jochen Krautz (Bergische Universität Wuppertal)

Gabriele Lieber (Pädagogische Hochschule der FH Nordwestschweiz)

Monika Miller (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Hubert Sowa (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Bettina Uhlig (Stiftung Universität Hildesheim)

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

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

## **Sprechende Bilder – Besprochene Bilder**

Bild, Begriff und Sprachhandeln  
in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis

**Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek**

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

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



Malerischer Umschlagentwurf: Lisa Gonser

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

ISBN 978-3-86736-503-1

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2016  
Arnulfstraße 205, 80634 München  
Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12  
E-Mail: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de) Internet: [www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

## **Inhalt**

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

2.7 Alexander Glas	
<b>Fachdidaktische Überlegungen zur Werkanalyse im Bild-Wort-Text-Verhältnis</b>	<b>109</b>
<b>Teil 3 Übergänge zwischen Bild und Sprache</b>	<b>121</b>
3.0 Hubert Sowa	
<b>Einleitung</b>	<b>123</b>
3.1 Helmut Pape	
<b>Wie Bilder zur Sprache kommen</b>	<b>131</b>
Die Fantasie und Logik überblendeter Vorstellungen und die Beziehung zwischen Wahrnehmung und Sprache	
3.2 Ingrid Barkow	
<b>Ikonzität und Literalität graphischer Symbole in der frühen Kindheit</b>	<b>155</b>
3.3 Gabriele Lieber	
<b>Aspekte der Bildlichkeit und Schriftlichkeit im zeitgenössischen Bilderbuch</b>	<b>171</b>
3.4 Ulf Abraham / Hubert Sowa	
<b>Bilder lesen und Texte sehen</b>	<b>187</b>
Symbiosen im Deutsch- und Kunstunterricht	
3.5 Ulf Abraham / Alexander Glas	
<b>Vom Text zum Bild – Vom Bild zum Text</b>	<b>201</b>
Die Rolle der Vorstellungsbildung in einer transdisziplinären Didaktik	
3.6 Jörg Trempler	
<b>Katastrophen in Bild und Text</b>	<b>211</b>
3.7 Hubert Sowa	
<b>Bild, Erzählung und Topographie im imaginativen Resonanzverhältnis</b>	<b>219</b>
Das Bildverständnis in einem australischen Landschaftsbild.	

<b>Inhalt</b>	<b>7</b>
<b>Teil 4 Besprochene Bilder</b>	<b>231</b>
4.0 Jochen Krautz	
<b>Einleitung</b>	<b>233</b>
4.1 Hubert Sowa	
<b>Wie kommen Bilder ins Gespräch?</b>	<b>241</b>
Hermeneutische Überlegungen zu einer Didaktik des kunstpädagogischen Bildgesprächs	
4.2 Bettina Uhlig	
<b>Vom Anfang der Bilder</b>	<b>271</b>
Bildgespräche mit Kindern	
4.3 Alfred Czech	
<b>Mit Wörtern vor Bildern</b>	<b>293</b>
Reizwörter als Katalysatoren	
4.4 Madeline Ferretti-Theilig / Jochen Krautz	
<b>Sprechende Bilder der Menschheit</b>	<b>303</b>
Relationale Bildpraxis am Beispiel der Ausstellung „The Family of Man“	
4.5 Matthias Traugott Meier	
<b>Etwas Schreckliches sehen</b>	<b>327</b>
Die Vorstellung überblendet die Wahrnehmung Zwei Fallstudien zum Umgang Jugendlicher mit schrecklichen Nachrichtenbildern	
4.6 Alexander Schneider	
<b>Unbestimmtheitsmomente</b>	<b>349</b>
Rezeptionsdidaktische Notate zur Betrachtung von Edward Hoppers „Nighthawks“	
<b>Teil 5 Beschriebene Bilder</b>	<b>377</b>
5.0 Gabriele Lieber / Bettina Uhlig	
<b>Einleitung</b>	<b>379</b>
5.1 Mechthild Dehn	
<b>Bildverstehen. Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit</b>	<b>385</b>

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

<b>Inhalt</b>	<b>9</b>
<b>Teil 7 Forschungsmethoden</b>	<b>523</b>
7.0 Monika Miller <b>Einleitung</b>	<b>525</b>
7.1 Monika Miller <b>Kindliche Zeichenhandlung als Wechselbeziehung zwischen sprachlichem und bildlichem Darstellen und Verstehen</b> Die Rolle und Bedeutung der Videografie in der prozessorientierten Kinderzeichnungsforschung	<b>537</b>
7.2 Claudia Birkner <b>Sag- und Unsagbares in der Situation der Bildrezeption</b> Eine rekonstruktiv-hermeneutische Analyse der sozialen Interaktion im Bildgespräch	<b>551</b>
7.3 Franz Lehner <b>Eyetracking als Methode der Erforschung des visuellen Verstehens</b>	<b>567</b>
7.4 Horst-Alfred Heinrich <b>Sehen und erkennen</b> Zusammenhänge zwischen Eyetracking-Daten und Verbalisierungen	<b>579</b>
<b>Autoren</b>	<b>593</b>



## Vorwort

### Zur Entstehung dieses Bandes

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

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

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

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

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

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



**TEIL 1**

**EINLEITUNG**



## 1.0

Alexander Glas

### Bildlichkeit und Sprache

#### Ein Problemaufriss zwischen deiktischer und hermeneutischer Verständigungspraxis

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

## 1 Sprechende Bilder zwischen Alltag, Hermeneutik und Didaktik

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

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

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

<sup>1</sup> Heidegger (2007), S. 11.

und nur zu natürliche Verhaltensweise. Insgesamt ist jedoch festzustellen, dass Berührungssängste fallen und die Bereitschaft, sich auf unbekanntes Terrain zu wagen erfreulich geringer geworden ist. Dies gilt wohl auch für wissenschaftliche Begründungsversuche<sup>2</sup>.

## 2 Die Bilder im sprachlichen Kontext von Alltag und wissenschaftlichen Diskursen

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

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

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

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

Bei der Frage nach den Gründen, warum Bilder so unterschiedliche Reaktionen auslösen stößt man schnell auf die fast selbstverständliche Tatsache, dass wir selbst teilnehmende Akteure und Gestalter der Rezeptionskontexte sind und daher in kultureller Übereinkunft mitbestimmend wirken. Auch die Bilder selbst erweisen sich als Resultat einer gewachsenen Bildkultur und eines Verständnisses, das einhergehend mit den Bildern sich entwickelt hat. Auf den ersten Blick scheint der Befund fatal und von unausweichlichen Vorbedingungen geprägt zu sein. Die Bildwahrnehmung erscheint als eine Gefangene ihrer selbst, entstanden aus kulturellen, sozialen, historischen und individuell biographischen Bedingungen. Und in der Tat als teilnehmend Wahrnehmende sind wir auch Teil der Konvention des Verstehens<sup>3</sup>. In Bezug auf die semiotische Theorie von Peirce stellt auch Helmut Pape in der Bild-Sprache-Relation ein notwendiges Erfahrungsvermögen in Gestalt einer Gewohnheit (habit) des Umgangs heraus. Sie befähige, bestimmte früher erfahrene Bilder und Vorstellungen zu ergänzen und erweitern zu können<sup>4</sup>. Als „praktische Verhaltensweise“ sei der Habitus in der Lage, vergangenes Handeln mit künftigem zu verknüpfen. „Das gegenwärtige Bild ist für sich genommen vage und somit relativ unbestimmt“<sup>5</sup>. Eindeutiger kann es werden, wenn es so interpretiert und sprachlich dargestellt werde, dass „es den *Zusammenhang* vergangener Erfahrungen mit ähnlichen Qualitäten verkörpert und Menschen zum habituellen Umgehen mit Bildqualitäten befähigt“<sup>6</sup>.

Dem Bild wird bei Peirce in der Analyse von Pape eher eine passive und impulsgebende Rolle zugewiesen. Doch schon das allgemeine Bedürfnis, über Bilder ins Gespräch zu kommen, ist als heuristischer Versuch zu werten, aus der Zone der Unbestimmtheit auszuberechnen und der natürlichen Abwägung zwischen Glaubwürdigkeit und Misstrauen mehr Raum zu geben<sup>7</sup>. Im alltäglichen Bildumgang ist es geradezu notwendig, sich über Wahrnehmungen auszutauschen. Dazu gibt es kein bestimmtes Regelwerk, es findet statt, so wie das menschliche Dasein zu sich selbst und der Welt verhält<sup>8</sup>. Hubert Sowa konstatiert in dieser Frage ein „bildhermeneutisches Urvertrauen“, nämlich ein „konventionelles Funktionieren unserer alltäglichen Bildpraxis“<sup>9</sup>. Panofsky bezeichnet diese Stufe bekanntlich als „vitale Daseinserfahrung“<sup>10</sup>. Deutlicher benennt Pape auf der Basis des habituellen Umgangs die Perspektive: „Vorstellungs- und Sehgewohnheiten“ befähigen uns aber auch, sozusagen von der Seite ihrer symbolischen Darstellung und Interpretation her, also ausgehend vom

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

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

5 Ebd., S. 144.

6 Ebd., S. 145.

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

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

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

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

begrifflichen Denken, erfahrene Qualitäten in Vorstellungen und Bildern zu verändern und zu ergänzen<sup>11</sup>. Daraus ist zu schließen, dass Bildwahrnehmungen sich nicht in Konventionen und Gewohnheiten erschöpfen, sondern gerade die sprachliche Verknüpfung es ist, jene „Ereignisse“ zu evozieren, die über die „Kontinuität der Erfahrung“ hinausführen<sup>12</sup>. So gilt auch hier, der Zugriff auf Vergangenes eröffnet die Möglichkeit auf Künftiges.

### 3 Bild, Sprache und Bildhermeneutik

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

Generell ist damit der Horizont angesprochen, wie Bilder interpretiert und verstanden werden. Wenn in dem vorliegenden Band der Terminus der „sprechenden Bilder“ diskutiert wird, so ist wiederholt im hermeneutischen Sinn die Frage des Rahmens zu stellen: z.B. in welchen historisch gewachsenen Zusammenhängen Bilder auftauchen, welche Funktion ihnen dabei zukommt und auf welche Konventionen Rezipienten zurückgreifen<sup>15</sup>. Die Sprache wirkt impulsgebend und übernimmt eine wichtige Rolle des Austauschs und der gegenseitigen Vergewisserung. Dabei gewinnen als auch verlieren in intersubjektiver Übereinkunft die Bilder ihre Glaubwürdigkeit, Eindeutigkeit und Beweiskraft. Es mag überraschen, der Sprache und nicht den Texten gebührt in den angedeuteten Prozessen die Führungsrolle. Auch wenn bekanntlich die Hermeneutik zur Auslegung der Texte angetreten ist, sind doch die Texte wohl eher nachgeordnet und folgen der Sprache. Gadamer geht ebenfalls davon aus, dass der ursprüngliche Zusammenhang von Hermeneutik und Schriftlichkeit eher eine sekundär zu wertender sei. Denn nicht die „Schriftlichkeit als solche ist es, die einen Gedanken auslegungsbedürftig werden lässt, sondern seine Sprachlichkeit, d.h. aber die Allgemeinheit des Sinns, die ihrerseits schriftliche Aufzeichnungen als Folge ermöglicht“<sup>16</sup>.

11 Vgl. Pape in diesem Band, S. 143

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

13 Boehm [199], S. 277.

14 Vgl. ebd., S. 151

15 Hierzu grundsätzlich Sowa 4.1 in diesem Band.

16 Gadamer [1993] S. 402.

#### 4 Kunstdidaktische Positionen zwischen Anthropologie, Imagination und Sprache

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

Bereits in Band 1 der IMAGO-Reihe wird der Ansatz ausführlich erläutert wie der fachlich bedingte Bildungsauftrag in der Person des Schülers integriert werden kann<sup>17</sup>. Auch unter dem Gesichtspunkt von Bild und Sprachlichkeit rückt die Frage nach den zu bestimmenden Voraussetzungen einer Anthropologie im kunstpädagogischen Handlungsfeld in den Mittelpunkt des Geschehens. Die mehrfach genannten Fähigkeitsbereiche, auf die sich die Kunstpädagogik essenziell bezieht, nämlich die Trias aus Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung, muss auch auf die Fragen um Bildlichkeit und Sprache eine Antwort finden. Eines der zentralen Kernfelder ist dabei die Ausbildung des Vorstellungsvermögens. „Kunstunterricht ist im Kern Bildung der Imagination“<sup>18</sup>. Entsprechend ist Lernen ein Modellieren, ein Um- und Neubilden bestehender Vorstellungen. Wie Wahrnehmungen sind auch Bilder vielfältige „Imaginationsanlässe“<sup>19</sup>.

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

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

---

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

18 Ebd., S. 20.

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

geschriebenen Wortes beschäftigt werde<sup>20</sup>. Götze und die Kollegen seiner Zeit stehen dabei ganz in der Tradition des Künstlerbildes des 19. Jahrhunderts. Der geniale Künstler ist derjenige, der exklusiv die Wahrheit in sich trägt; er braucht demnach nicht zu sprechen, da die Bilder sich aus sich selbst heraus erklären, wenn sie ganz dem Sehprozess überantwortet werden. Das Evidenzprinzip wird die Kunstpädagogik fortan weit über die reformpädagogischen Ansätze der 20er Jahre begleiten. Vor allem die Vertreter der musischen Erziehung entwickeln ein diffuses Verhältnis unter Zurückweisung jeglicher Begrifflichkeit<sup>21</sup>. Erst im Zuge der Visuellen Kommunikation, unter den Einfluss der Dialektik der Frankfurter Schule, schenkt man der verbal sprachlichen Auseinandersetzung wieder mehr Beachtung. Mit der Lektüre von Klaus Holzkamps Publikation „Sinnliche Erkenntnis“ findet die Position einer historisch gewachsenen und gesellschaftlich bedingten Form der Wahrnehmung Eingang in den Begründungsdiskurs. Doch in der Folge reduziert sich die „sinnliche Erkenntnis“ zunehmend subjektbezogen auf ein je individuelles Gewahrwerden – heute zurückgeführt auf den sinnlich-haptischen Bereich einer „Ästhetischen Erfahrung“. Strittig dabei ist, wodurch das Subjekt, insbesondere im künstlerisch kreativen Bereich, konstituiert wird<sup>22</sup>: durch die seelische bzw. tiefenpsychologische Dimension, in der das Kind als seelisches Ausdruckswesen vorgestellt wird oder als Individuum, das überwiegend von Stimuli, sensorisch und motorisch, geprägt wird.

Das Konzept „Ästhetische Erziehung“ ist weiterhin getragen vom Evidenzprinzip und dem Postulat des „unschuldigen Auges“. Kaum hinterfragt bleibt die Prämisse eines isolierten Subjekts und seiner innerpsychischen Vorgänge. Bezuggenommen wird mitunter auch auf kaum haltbare kunstwissenschaftliche Ergebnisse. So konstatiert Boehm: „Wenn wir plötzlich nicht mehr wissen, was wir sehen, sehen wir oft wie zum ersten Mal. (...) Schlagartig wandelt sich Altbekanntes zum Unvertrauten“<sup>23</sup>. Auch auf der Suche nach dem unverstellten Blick und dem direkten Zugang zu innerer Verfasstheit stehen die Texte unter Generalverdacht, denn sie könnten die Blicke verstellen und einen Sieg über die Bilder davon tragen. Grundsätzlich soll das Sehen von seiner Konventionalität befreit werden. Die Texte sind ein Teil davon, schließlich ist das Gesehene immer schon benannt und begrifflich gefasst.<sup>24</sup> Sekundiert werden die Ansätze von der Kunst der klassischen Moderne, die von Beginn an eine Skepsis gegenüber der Begrifflichkeit entwickelt und sich lange Zeit auch als Gegenprogramm zu den Bildnarrationen des Akademismus oder der Historienmalerei verstanden hat<sup>25</sup>.

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

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

22 Vgl. Boehm (1999) S. 272.

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

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

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

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

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

So gehen die Beiträge auch in diesem Band von der These aus, dass Vorstellungen analog zur Sprache, zu Erinnerungen, ja sogar zur Identität<sup>27</sup> im Wesentlichen sozial konstituiert werden. Damit wird eine entschiedene Gegenposition zu den eben angedeuteten subjektiv-konstruktiven Grundannahmen der „Selbstkonstruktion“ und „Selbstbildung“ eingenommen<sup>28</sup>.

## 6 Die Beiträge in diesem Band

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

---

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

27 Vgl. Prinz (2013).

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

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

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

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

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

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

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

---

29 Vgl. Reusser (2006).

Eye-Tracking-Analyse zur Nutzung wissenschaftlicher Fragestellungen in der Kunstpädagogik eingehend erörtert. Hinzuweisen ist darauf, dass erstmals die Ergebnisse der Eye-Tracking-Studie<sup>30</sup> mit dem vorhandenen Datensatz einer erneuten Überprüfung aus dem Blickwinkel der empirischen Sozialwissenschaft unterzogen wurden. Hier deuten sich hier ernsthafte Kooperationen an, da kunstdidaktischen Fragestellungen Eingang in die Interessenslagen sozialwissenschaftlicher Ansätzen finden.

## Literatur

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

---

30 Glas (2014) S. 285 ff

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

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

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

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

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

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

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

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

**TEIL 2**

**KUNSTPÄDAGOGISCHE  
GRUNDLAGENFORSCHUNG  
ZWISCHEN BILD UND SPRACHE**



## 2.0

Alexander Glas

### Einleitung

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



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

### 1 Ausgangspunkt: Kinder- und Jugendzeichnung

Die Aufsätze „Form- und Symbolverständnis in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters“ (2000) und „Darstellungsformel und Symbolverständnis in der Jugendzeichnung Voraussetzung für eine subjektorientierte Didaktik im Kunstunterricht“ (2003)<sup>1</sup> markieren zusammen mit der umfangreichen Studie von 1999<sup>2</sup> den Beginn einer intensiven Auseinandersetzung mit den Phänomenen der Kinder- und Jugendzeichnung. Aus heutiger Sicht waren sie grundlegend und wegweisend für eine Reihe von Forschungsansätzen, die erweiternd und vertiefend letztlich zu einer Wiederentdeckung<sup>3</sup> der Bedeutung von Vorstellungsbildung und Imagination in Lehr/Lernprozessen führten.

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

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

2 Glas (1999) [s. 2.2, Fußnote 1].

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

logischen Forschungen herangezogen, die die Abläufe bei der Zeichentätigkeit näher bestimmten. Verbunden war damit die Option, die schon seit längerer Zeit bestehende Forderung einer subjektorientierten Didaktik weiter zu vertiefen. Heute findet der aus der Auseinandersetzung mit der Zeichnung entwickelte Begriff der Darstellungsformel vielfach Anwendung und Eingang in diverse Begründungszusammenhänge einschlägiger Forschungsansätze<sup>4</sup>. Es zeigte sich, dass der Begriff im erweiterten Maße anschlussfähig ist, z.B. zu den umfangreichen Feldern des Lernens<sup>5</sup> sowie der Fähigkeit zu Imagination und Vorstellungsbildung. Dabei wurde in der Folge der missverständliche Begriff der Subjektorientierung längst durch einen Rekurs auf die anthropologischen Grundlagen ersetzt.

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

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

## 2 Bestrebungen der Konventionalisierung als didaktische Herausforderung

Strittiger Kernpunkt unter Fachvertretern ist die häufig angemahnte Tendenz der Konventionalisierung, die nicht nur eine klischeehafte Formanwendung betrifft, sondern auch bei der Formulierung von Inhalten zum Tragen kommt. Vielfach werden diese als nicht authentisch, adaptiv oder gar un kreativ eingestuft. Verfolgt man die Gründe, so stellt man fest, dass der Blick zum einen durch eine weit verbreitete und ideologisch gefärbte Denkfigur des „schöpferischen Kindes“ geprägt ist<sup>7</sup> und zum andern durch eine mangelnde Didaktik, die die Unsicherheit im Umgang mit der Jugendzeichnung noch verstärkt.

4 Vgl. z.B. Gonser (2016).

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

6 Z.B. Tomasello (1999).

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

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

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

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

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

### 3 Zur Debatte der Konvention

Der, mindestens seit den 80er Jahren feststellbare Ansatz, jugendliches Konventionalisierungsbestreben wenigstens auf theoretischer Ebene zu thematisieren, wirft bis heute eine Vielzahl von Fragen auf, die u.a. auch das Selbstverständnis des Faches Kunst berühren.<sup>10</sup> Die Einschätzung im Umgang mit Formen jugendlicher Konventionalisierung wird in der Nachkriegszeit<sup>11</sup>, spätestens seit den 60er Jahren vor dem Hintergrund einer ideologiekritischen Sichtung diskutiert. Fehlgeleitete und unterschwellige Orientierungs-

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

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

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

11 Vgl. Betzler (1956).