

Zeichnen als Experiment

Constanze Kirchner

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Kirchner, Constanze. 2003. "Zeichnen als Experiment." *Kunst + Unterricht*, no. 271: 4–10.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Bilder (4) aus: Johannes Itten: Gestaltungs- und Formenlehre – Mein Vorkurs am Bauhaus und später. Ravensburg Maier Verlag 1963 und 1975, S. 99 ff.

Abbildungen aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.

Zeichnen als Experiment

CONSTANZE KIRCHNER

1 LINKS

Schüler schreiben
rhythmische Formen
mit beiden Händen
gleichzeitig

2 RECHTS

Beidhändig
parallel gezogene
rhythmische Linien

Zeichnen gilt als das unmittelbarste aller Gestaltungsmittel. Und dies nicht nur, weil Zeichnen eines der ältesten gestalterischen Verfahren ist oder weil Kinder lange schon zeichnen bevor sie schreiben, sondern auch, weil das Ritzen in Bäume, das Zeichnen im Sand, Kritzeln am Telefon, Ideen-Skizzieren und vieles mehr darauf hindeuten. Zeichnen ist Mittel zur Wirklichkeitserfahrung und -aneignung. Beim Abzeichnen konzentriert sich die Wahrnehmung auf Details, auf Formgegebenheiten, Oberflächenstrukturen, konstruktive Zusammenhänge und vieles mehr. Das Zeichnen aus der Erinnerung klärt die innere Vorstellung von einem Motiv, bereichert das Wissen um die Einzelheiten und den Aufbau des Gezeichneten und schärft die Sinne für das Wesentliche des Dargestellten.

Wirft man einen Blick auf den Begriff Experiment, so heißt es etwa im Brockhaus (1984, S. 190), ein Experiment sei die «künstliche Herbeiführung und Abwandlung von Beobachtungsbedingungen zur Gewinnung wissenschaftlicher Daten zwecks Aufstellung, Bestätigung oder Widerlegung von Hypothesen, Gesetzen, Theorien», also gezieltes Handeln unter kalkulierbaren Be-

dingungen. Mit experimenteller Kunst hingegen wird häufig eine Kunstrichtung verbunden, die mit Zufallsverfahren operiert, wie etwa der Tachismus oder die gestische Malerei. Hier spielt jedoch meist weniger das Zeichnen eine Rolle als vielmehr der vielfältige Materialgebrauch bzw. der experimentelle und innovative Material- bzw. Farbauftrag. Es steht beim künstlerischen Experiment oftmals nicht die Idee eines spezifischen Experiments im Zentrum, sondern das lustvolle Experimentieren während des Produktionsprozesses – im weitesten Sinn. Zugleich gibt es Künstlerinnen und Künstler wie z. B. John Cage, die sich explizit auf das Experimentelle im Sinne einer Versuchsanordnung beziehen (vgl. Umschlaginnenseiten). Um sich zu verständigen, ist eine Festlegung des Begriffs «Experiment» sinnvoll, die sich für den Gebrauch im Kunstunterricht eignet. In der Regel wird unter experimentellem Zeichnen eine Form des Zeichnens verstanden, die sich nicht auf die Darstellung von Wirklichkeit aufgrund von Anschauung oder aus der Erinnerung bezieht, sondern die anderen Ausdrucksagencien folgt wie z. B. Emotionen, haptischen Erfahrungen, Sinneseindrücken usw.

Beim experimentellen Zeichnen rücken zweierlei Aspekte in den Vordergrund: einerseits die grafische Struktur und die gewählte Ausdrucksform, und andererseits – oftmals damit verbunden – das ganzheitliche Erfassen des Körpers, des Gegenstandes oder der Landschaft bzw. das zeichnerische Wiedergeben des mit allen Sinnen intensiv erfassten Eindrucks. Diese beiden Pole des experimentellen Zeichnens prägen die Themenbeiträge in dem vorliegenden Heft. Ein Ziel der vorgestellten Unterrichtsbeispiele ist u. a., durch das experimentelle Handeln die Zeichensprache der Schülerinnen und Schüler zu erweitern und neue, unkonventionelle Ausdrucksmuster oder spezielle ästhetische Reize zu erzielen. Hierbei werden entsprechende Techniken erprobt, Wirkungen beobachtet, analysiert und ausgewählt. Zugleich steht die Sensibilisierung der Sinne im Zentrum des Unterrichts, um zu vermitteln, dass jede Zeichnung eine Verarbeitung von Wirklichkeitserlebnissen ist, und der grafische Ausdruck in enger Verbindung mit der inneren emotional-affektiv geprägten Vorstellung zu sehen ist. Die Spur als autonomes Ausdrucksmittel erhält Bedeutung.

Experiment als didaktische Kategorie

Mehr noch als das zufällige oder gezielte Spuren-Hinterlassen setzt das Experimentieren die Neugierde und Wissbegier von Kindern und Jugendlichen voraus. Das Experiment folgt dem Forscherdrang. Schülerinnen und Schüler erkunden ihre Umwelt mit Begeisterung, sie probieren aus: Was passiert, wenn ...? Das Erproben vielfältiger Produktionsverfahren entspricht dem kindlichen Verlangen nach Experiment und Exploration. Die Suche nach Widerstand wird beim Experimentieren ebenso angesprochen wie Momente von Überraschung und Spannung. Auf die Ungewissheit des Ausgangs unterschiedlicher Versuchsanordnungen reagieren Kinder mit außergewöhnlicher Imaginationskraft, Flexibilität und Spontaneität.

Wirft man einen Blick in die Fachgeschichte, lässt sich feststellen, dass Gunter Otto bereits 1964 in seinem Buch «Kunst als Prozess im Unterricht» das Experiment als didaktische Kategorie betont hat – und zwar sowohl in Analogie zur naturwissenschaftlichen Methode des Beobachtens und Messens, Auswertens und Beurteilens von Versuchen unter kalkulierbaren Bedingungen als auch – abgeleitet aus der Bildenden Kunst – in Bezug auf das anthropologisch begründbare experimentelle Verhalten des Künstlers bzw. des Kindes: «Experiment – bezieht sich auf ein Verhalten des Künstlers, auf seine Einstellung zu Materialien und Verfahren.» (Otto 1964, S. 32) Eine offene und versuchsfreudige Einstellung zu Materialien und Techniken hält Otto für ein bedeutsames Moment ästhetischer Praxis. Die Experimentierfreudigkeit zeitgenössischer Künstler wirke sich vorteilhaft auf die Fortentwicklung der Kunst aus (Otto 1964, S. 35). Im Experiment werden neue Materialien erprobt, es wird optischen Reizen nachgespürt, um die entwickelte Zeichensprache in die Bildkonzepte aufzunehmen.

Diese Vorgehensweise, die Komponenten des künstlerischen Prozesses systematisch zu erkunden, zu erkennen und auszuwerten, will Otto für den Unterricht fruchtbar machen. Er knüpft hierbei an die Bereitschaft von Kindern an, sich auf Neues einzulassen, sich neugierig gestalter-

schen Versuchen zu nähern, diese Experimente zu beobachten und zu steuern. Die Verknüpfung von streng wissenschaftlich orientiertem und emotionalem, spontanem, affektivem Arbeiten hebt Otto besonders hervor: Nicht «rauschhaftes Schaffen», sondern «rational kontrolliertes Experiment mit Spielraum für emotionale Impulse» ist seine Intention (Otto 1964, S. 35). Formale Probleme müssen erkannt werden, um Versuchsanordnungen zu entwickeln, die rational berechenbare, kontrollierte Momente beinhalten. Zugleich fordert die «experimentelle Einstellung», Zufälle zuzulassen, diese einzubinden, zu nutzen und sich in bildnerischen Prozess abwartend, kontemplativ zu verhalten, der Absichtslosigkeit Raum zu geben, sich Zeit zu lassen, erneut auszuprobieren, zu zerstören, neu zu beginnen, den Prozess zu steuern (ebd.).

So explizit wie bei Gunter Otto (1964) findet sich das Experimentieren als Kriterium für Kunstunterricht seither nicht mehr in der kunstdidaktischen Literatur, wenngleich

es implizit immer wieder herangezogen wird. Dies mag nicht verwundern, da Ottos Begründung für die Inhalte und Methoden des Fachunterrichts geradewegs aus der Kunstpraxis der 50er-Jahre resultierte, in der das Experimentieren einen großen Stellenwert einnahm.

Experiment als Erfahrung

In jüngerer Zeit hebt Cornelia Freitag-Schubert das Experiment als kommunikativen Faktor im ästhetischen Prozess hervor. Ungewöhnliche Materialreize, Strukturen, Unvorhergesehenes und nicht Geplantes wirken im Produktionsprozess als sinnkonstitutives Element. Die Autorin weist dem Experimentieren sogar eine Katalysatorfunktion für die Entwicklung von Ideen während des Produktionsprozesses zu (Freitag-Schubert 1998, S. 188). In dem Prozess, Form und Ausdruck zu finden, fungieren die materialen Ergebnisse des Experimentierens als qualitatives Element ästhetischer Praxis und somit als Motor für die bildnerische Ent-

3 LINKS
Wechsel von
Fläche zu Linie

4 RECHTS
Versuche, den Ablauf
einer Empfindung
in einer Linie
wiederzugeben

wicklung. Spezifische Materialreize bieten bestimmte Erfahrungs- und Erkenntnischancen, Zufälle und Störungen, die Ausdeutung der Formbildungen und subjektive Deutungsmuster bestimmen den Produktionsprozess. Dem Experimentieren kommt also eine wichtige Funktion zu: Die aus dem Experiment mit unterschiedlichen Materialien, Mitteln und Verfahren resultierenden stofflichen Reize fordern in besonderer Weise zum ästhetischen Tun auf, stoßen Ideen und Gedanken an.

Mit Gunter Ottos Ansatz, das Rationale und das Emotional-Spontane des Experimentierens miteinander zu verbinden und der von Cornelia Freitag-Schubert genannten kommunikativen Struktur wird deutlich, dass das Experimentieren im ästhetisch-praktischen Kontext mehrere Funktionen einnehmen kann. Nach Otto soll zum einen die experimentelle Haltung der Kinder gefördert, zum anderen sollen ästhetische Wirkungen erkundet werden. Angeleitete Experimente, die bestimmten technischen Vorgehensweisen folgen, um spezifische «Effekte» zu erzielen, stehen im Vordergrund, gepaart mit intuitivem Einwirken auf die Zufallsprodukte. Nach einer inhaltlichen Verknüpfung mit persönlich bedeutsamen Bildmotiven wird nicht gefragt. Die didaktische Funktion des Experimentierens richtet sich in den Erörterungen von Cornelia Freitag-Schubert im Gegensatz zu Ottos Konzept nicht auf die Bildwirkungen, sondern vielmehr auf den Gestaltungsprozess. Der Dialog mit dem zu bearbeiteten Material oder Bildgrund, mit den entstehenden Spuren und grafischen Reizen trägt zur Entwicklung des Bildganzen bei.

Experimenteller Umgang mit den Gestaltungsmitteln kann leicht zur Effekthascherei werden, wenn es lediglich darum geht, einen vordergründig sensationellen ästhetischen Reiz herzustellen. Ohne eine Reflexion der kalkuliert eingesetzten formalen Ergebnisse hinsichtlich ihres Ausdruckswertes, bleibt das Experiment folgenlos für den Erkenntnisgewinn der Schülerinnen und Schüler. Die Bedeutung grafischer Spuren oder der Bezug von Motiv und Gestaltgebung müssen diskutiert werden. Andernfalls führt das Experimentieren zu beliebiger Spielerei.

aus: Betty Edwards: Garantiert zeichnen lernen. © 1982 by Rowohlt Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg

5 Schülerzeichnung:
Ergebnisse des «blinden»
Konturenzeichnens
(Beth Glick)

Augenmerk ist auch auf die Steuerung der Experimente zu legen: Will man das «experimentelle Verhalten» der Kinder und Jugendlichen fördern und an deren Neugier und Wissbegier anknüpfen und um ihr entdeckendes, selbstgesteuertes Lernen zu stützen, ist ein exploratives Entwickeln der «Versuchsanordnungen» durch die Lerngruppe sicherlich sinnvoll. Umgekehrt kann es auch notwendig sein, um unkonventionelle, neue Lösungen anzustoßen, dass die Lehrenden die auszuführenden Experimente und Regeln vorgeben. Wichtig ist letztlich, dass den Schülerinnen und Schülern neue Erfahrungen durch das Experimentieren ermöglicht werden, Erfahrungen, die sich auf die Wirklichkeitswahrnehmung des Subjekts beziehen können, auf die bildnerischen Mittel in Prozess und Produkt. Die Vorstellung von Handlungsweisen, von Kombinationsmöglichkeiten, von ungewöhnlichen Lösungswegen ist bei Kindern und Jugendlichen häufig noch nicht so strikt festgelegt wie bei Erwachsenen. Erfahrungen

im Spiel und Experiment, wo ungehindert spezifische Handlungsweisen und -ergebnisse erprobt werden können, schlagen sich im bildnerischen Tun nieder und können insofern durch das explorative oder geleitete Experiment entwickelt werden.

Versucht man die möglichen Erfahrungen durch gestalterisches Experimentieren mit Beispielen aus der Kunst zu konkretisieren, denkt man an informelle Malerei, Monotypien, Materialbilder, ungewöhnliche Druckstöcke usw. Zeichnerische Experimente in der Kunst drängen sich wohl vor allem deswegen weniger auf, weil eine grafische Spur in der Regel kontrollierbarer ist als flüssiges oder weiches Farbmateriale, das sich u. a. spritzen, werfen oder schütten lässt. Was also könnte das Spezifische des experimentellen Zeichnens sein?

Methoden experimentellen Zeichnens

Bereits im späten 19. Jh. waren körpermotorisch angelegte Takt- und Schnellzeichnen-Übungen üblich. Jo-

Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.

aus: Thomas Lüchinger: Intuitiv zeichnen. Sehen mit allen Sinnen. Zyrtologie Verlag, Bern 1995, S. 108

hannes Itten führte Anfang der 20er-Jahre im Rahmen seiner Lehre am Bauhaus zahlreiche solcher Übungen mit Studierenden durch, um die ganzheitliche Beanspruchung von Geist und Körper beim Zeichnen zu betonen, um Bewegung und Rhythmus physisch erfahrbar zu machen, um die beidhändige Ausdrucksfähigkeit und Geschicklichkeit zu schulen (Abb. 1–4, S. 4 u. 5). Bekannt ist die ironische Beschreibung seiner Kursleitung durch Paul Klee: «Nachdem er einige Gänge gemacht hat, steuert er auf eine Staffelei zu, auf der ein Reißbrett mit einer Lage Schmierpapier steht. Er ergreift eine Kohle, sein Körper sammelt sich, als ob er sich mit Energie ladete, und geht dann plötzlich zweimal nacheinander los. Man sieht die Form zweier energischer Striche, senkrecht und parallel | | auf dem obersten Schmierbogen, die Schüler werden aufgefordert, das nachzumachen ... Dann kommandiert er's im Takt, dann läßt er dasselbe Exercitium stehend ausüben. Es scheint eine Art Körpermassage damit gemeint zu

sein, um die Maschine auf das gefühlsmäßige Funktionieren hin zu schulen.» (Klee, in Wick 1988, S. 102) Um die «Befreiung und Vertiefung des Ausdrucksvermögens» sowie das «fluktuierende Denken» seiner Schülerinnen und Schüler zu entfalten (Itten 1975, S. 110), entwickelt Itten eine Reihe von Übungen zum rhythmischen Zeichnen, das Bewegung und Gegenbewegung einsetzt, beidhändiges Arbeiten und hohe Konzentration verlangt.

In der Folge von Ittens Methoden stehen zahlreiche kunstpädagogische Bemühungen, mit experimentellen Übungen das Darstellungsvermögen zu schulen. Oftmals ist das Gezeichnete an das Wissen von dem Abzubildenden gebunden, was sich in vorwiegend schematischer Wiedergabe desselben äußert. Mit unterschiedlichen experimentellen Übungen wird versucht, die konventionellen starren Darstellungsmuster aufzubrechen und neue Ausdrucksmöglichkeiten zu finden. Zugleich soll das Wesentliche des Gezeichneten dargestellt werden, und zwar im Kontext jener

emotional bestimmten Erfahrungsqualitäten, die neben dem visuellen Bild die erinnerte Vorstellung prägen: Geruch, Bewegung, Geschmack, Schmerz, Freude, Berührung, Geräusche, Tonlage einer Stimme, haptisches, taktils Empfinden usw. Die Vorstellung basiert auf dem subjektiven Erfahrungshintergrund des Individuums und die zeichnerische Form resultiert nicht nur aus dem Imaginationsvermögen und der Erinnerungsfähigkeit, sondern auch aus der Darstellungsfähigkeit.

In diese Tradition des so genannten experimentellen Zeichnens lassen sich bis heute zahlreiche Versuche einreihen, Vorgehensweisen zu entwickeln, die durch Lockerungsübungen, neue Sichtweisen auf den Gegenstand, assoziative Methoden, Irritationen, Ausschalten einzelner Sinne, Einbauen von Handicaps beim Zeichnen usw. die Wahrnehmung schärfen und das Darstellungsvermögen steigern wollen. Blind ertastendes Konturenzeichnen oder das Zeichnen teils abgedeckter, auf dem kopfstehender Vorlagen sind nur zwei von zahlreichen Übungen, die z. B. Betty Edwards (2000) zur «Befreiung unserer schöpferischen Gestaltungskräfte» vorstellt (Abb. 5). Thomas Lüchinger (1995) präsentiert 72 Anregungen, die unterschiedlichen Spielregeln folgen und die «intuitives Zeichnen» initiieren sollen: Es wird beidhändig und mit dem ganzen Körper gezeichnet oder blind den Gegenstand ertastend. Motive in schneller Folge projizierter Dias werden skizziert, Verhülltes wird gezeichnet (Abb. 6), Objekte in einem Zug, ohne den Stift abzusetzen, oder auch abstrakte Begriffe – um nur einige Beispiele zu nennen. Das Zeichnen nutzt Lüchinger (1995, S. 12) als Mittel, um eine «Beziehung zu allen Sinnen» herzustellen und zugleich den individuellen Ausdruck zu fördern. Peter Jenny (1996, S. 106 ff.) will mit ungewöhnlichen Zeichnsmitteln die Wahrnehmung für das Spuren-Setzen und die Ausdruckskraft der Linie schärfen: Ob mit einem Deoroller als Stift oder Kugelschreibern einer Schreibmaschine an Trommelschlägern angebracht, mit Schleifpapier oder mit rhythmischen Schwingbesen – die verschiedenen Zeichengeräte ermöglichen einen neuen Blick auf die entstandenen Spuren (Abb. 7 u. 8, S. 8). Die

6 Tastende Linie im Raum – die Zeichnung entsteht tastend unter einem Tuch

7 a u. b Zeichnen aus der Schulterpartie: Linien ziehen mit einer stark federnden Liniengabel, die auf Druck und Zug reagiert (zwei Kugelschreiberminen)

Abbildungen aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.

8 a u. b Zeichnen aus der Handfläche: Linien reiben und schleifen. Die mit Schleifpapier beschichtete Schale liegt gut in der leicht gewölbten Handfläche (Kohle und Schleifpapier)

aus: Peter Jenny: Das Wort, das Spiel, das Bild, das Bild. Teubner-Verlag, Stuttgart 1996, S. 107 ff.

Faszination am Erzeugen von Zeichen nutzt auch Mariella Seitz (1996), allerdings «zur Förderung von Konzentration, Feinmotorik und Bewegungskoordination», wenn sie Kindern spielerische Übungen im Sand anbietet (Abb. 9, S. 9). Mit dem Ziel, «im tastenden Handeln der Spur des Erkennens» zu folgen, ermutigt u. a. Gert Selle (1998, S. 83) seine Studierenden, das Bewusstsein für Materie, Orte und Körperlichkeit im Zeichenprozess zu vertiefen (Abb. 10, S. 10).

Intentionen

Die exemplarisch angeführten Methoden experimentellen Zeichnens lassen sich in zahlreichen Varianten weiterführen. Sie dienen der Entspannung und Lockerung, meist als Vorbereitung für weiterführende Zeichenübungen. Sie bieten Anlass zur Reflexion über grafische Strukturen, ästhetische Reize und Effekte. Oder es sind Übungen, die helfen, neue Ausdrucksmöglichkeiten zu entwickeln. Das größte methodische Problem im Bereich des experimentellen Zeichnens ist die Überführung der Experimente in Bedeutung. Das heißt, eine Anleitung zur sinnvollen Weiterarbeit muss folgen, die sowohl in die Gestaltung eines Motivs münden als auch Impuls für die Entwicklung eines Themas sein

kann oder in irgendeiner anderen Weise zur Sinnstiftung führt.

Freilich ist es legitim, Lockerungs-, Meditationsübungen, rhythmisches Zeichnen u. Ä. durchzuführen. Doch erst wenn mit den Übungen tatsächlich neue Erfahrungen entstehen, wenn diese Erfahrungsprozesse reflektiert und wenn Erkenntnisse aus den experimentellen Versuchen gewonnen werden, dann besteht die Chance, dass Erkenntnisse hinsichtlich gestalterischer Kriterien, Ausdruck und Sinnhaftigkeit gewonnen werden.

Auf anschauliche Weise verdeutlicht beispielsweise Maria Peters ihren Schülerinnen und Schülern, dass eine adäquate Darstellung – in diesem Fall von Tintenfischen – extrem unterschiedlich sein kann (Peters in K+U 223/224/1998, S. 15 ff.): Fünf Schülergruppen zeichneten – nach Geruch, nach Geschmack, blind tastend, exakt abzeichnend, aus dem Gedächtnis. Anhand der Ergebnisse wurden die verschiedenen Darstellungsformen diskutiert und ausgewertet. Das Experimentelle der zeichnerischen Aufgabe zeigt sich einerseits in den fünf verschiedenen «Versuchsanordnungen», die von den Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden, andererseits – und das vor allem – in dem neuen Erkenntnisgewinn, der sich nach der Analyse der Versuche einstellt.

Experiment als Kategorie des Neuen

Um neue Erkenntnisse experimentell zu gewinnen, ist in den Naturwissenschaften das Experiment von der bloßen Beobachtung oder irgendeiner Messung streng zu unterscheiden. Denn zum Experiment gehören wesentlich die Kontrolle und die Veränderbarkeit zumindest einiger der involvierten Parameter (vgl. Speck 1980, S. 208 ff.). Versteht man den Versuch, einen Gegenstand zu zeichnen, als Experiment und verändert dabei die jeweilige Vorgehensweise durch bestimmte Regeln, nähert man sich der naturwissenschaftlichen Methode des Experiments. Freilich sind die im Unterricht von Maria Peters entstandenen Zeichnungen nicht exakt wiederholbar, jedoch in ihrer Struktur vergleichbar. In sozialwissenschaftlichem Kontext erhält das Experiment eher eine explorative Funktion: Es trägt zur Erkundung spezifischer Sachverhalte bei, und zwar vorrangig in Form von vergleichender Beobachtung (ebd., S. 210). Das Experiment verbindet «die systematische Beobachtung von Systemen im Hinblick auf ein zu erklärendes Phänomen mit der möglichst weitgehenden Kontrolle der Bedingungen, unter denen die verglichenen Systeme beobachtet werden. Zieht man die Gesamtheit von Kontrollnotwendigkeiten und -möglichkeiten in Betracht, ist die Grenze zwischen experimentellen und nichtexperimentellen Untersuchungen fließend.» (ebd., S. 210 f.)

Hier kann das künstlerische Experiment anknüpfen: Die Bedingungen der Gestaltung – der Bildgrund, das Zeichenmittel und die durch den unterschiedlichen Auftrag erzeugte Spur – lassen sich variieren und verändern. Durch exakte Beobachtung und Bewertung der Ergebnisse entwickelt sich eine bildnerische Aussage, die – in der Regel – versucht, ein Thema, ein Phänomen, ein Motiv, eine Haltung, eine Idee usw. zu ergründen, zu beschreiben und zu kommunizieren. Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen: Die Zeichnungen von John Cage (Abb. s. innere Umschlagseiten) folgen zufälligen Anordnungen nach einer bestimmten Matrix (vgl. Bildkarte 73). Zuvor festgelegt sind eine Anzahl von räumlichen Konstellationen diverser Steine sowie einige Bleistifte unterschiedli-

Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.

aus: Marielle Seitz: Schreiben es in den Sand. Don Bosco Verlag München 2002, S. 17

cher Härtegrade zur Benutzung. Bildträger ist ein handgeschöpftes Japanpapier. Diese Parameter werden nach dem Zufallsprinzip variiert: Die Positionen der Steine werden verteilt, der Härtegrad des zu verwendenden Bleistifts wird ausgewählt, der Bildgrund bleibt bestehen. Es entstehen Zeichnungen, in denen das subjektive Zutun des Künstlers gezielt eingeschränkt ist. Daraus entwickelt sich ein Liniengefüge, dem das betrachtende Auge nachzuspüren versucht und das die Bedingungen des Herstellungsprozesses selbst thematisiert (vgl. Berswordt-Wallrabe 1992, S. 12 f.). Eine Reihe von so genannten «Schüttbildern» zeigen Sigmar Polkes Experimente, mit weißer Farbe zähflüssiger Konsistenz auf schwarz angelegtem Grund ein lineares Geflecht zu erzielen, das spannungsreiche Strukturen in Korrespondenz von Linien und Flächen hervorbringt (vgl. Bildkarte 74). Auch Polke fokussiert mit diesem Vorgehen die Eigenheiten des bildnerischen Prozesses.

Aus soziologischer Perspektive betont Theodor W. Adorno das experimentelle Verhalten von Künstlerinnen und Künstlern. Adorno sieht im Gegensatz zu Gunter Otto das experimentelle Vorgehen jedoch nicht als genuin künstlerisches Handeln, sondern macht gesellschaftliche Faktoren für das experimentelle, nicht

kontrollierbare, risikoreiche Tun verantwortlich. «Das Gewalttätige am Neuen, für welches der Name des Experimentellen sich eingebürgert hat, ist nicht der subjektiven Gesinnung oder psychologischen Beschaffenheit der Künstler zuzuschreiben. Wo dem Drang kein an Formen und Gehalt Sicheres vorgegeben ist, werden die produktiven Künstler objektiv zum Experiment gedrängt.» (Adorno 1995, S. 42) Zugleich weist Adorno auf die veränderte Funktion des experimentellen Verhaltens in der Kunstproduktion hin. Das Experimentieren in der Kunst habe sich gewandelt – vom gefahrlosen Erproben verschiedener Verfahren, die im Etablierten aufgehen, hin zu Experimenten, die Neues evozieren – mit ungewissem Ausgang. In diesen Experimenten, die oftmals außerhalb gesellschaftlicher Normen angesiedelt sind, sieht Adorno eine eigene, neue Qualität, die in der Rezeption Widerstand leistet und schmerzhaft sein kann. Das «Gewalttätige des Neuen» wird zum bindenden Kriterium für Kunst.

Als Ursache für die Bewegkraft der Künstler, experimentell zu arbeiten, sieht Adorno die durch die Industrialisierung herbeigeführte Aufgabe direkter Kontrolle und Macht im Herstellungsprozess. «Das Subjekt hat die Entmächtigung, die ihm durch die von ihm entbundene Technologie widerfuhr, ins Bewusstsein

aufgenommen, zum Programm erhoben, möglicherweise aus dem unbewußten Impuls, die drohende Heteronomie zu bändigen, indem noch sie dem subjektiven Beginnen integriert, zum Moment des Produktionsprozesses wird.» (ebd., S. 42) Die Künstler antizipieren «die Disproportion zwischen der etablierten Kultur und dem Stand der Produktivkräfte» (ebd., S. 62) und drücken die so genannte «Entmächtigung» durch das experimentelle Verhalten aus.

Folgt man Adornos Überlegungen, kann festgestellt werden, dass die Innovation als Kriterium für Kunst (sowie als Kriterium für Kreativität) – und damit verbunden auch das Experiment – nach wie vor als Maßstab für die Einschätzung von Kunst gilt. Fraglich bleibt allerdings unter diesem Blickwinkel, ob nicht ebenso die historische Entwicklung der Bildenden Kunst von den künstlerischen Experimenten in der jeweiligen Zeit getragen wird und somit doch das experimentelle Verhalten – zumindest auch – als anthropologische Konstante künstlerischen Verhalten zu sehen ist. Für das kindliche Verhalten ist die subjektive «Kategorie des Neuen» mit Sicherheit konstitutiver Motor, denn ohne die Wissbegier, Neugierde, den Forscherdrang und das Experimentieren, um Neues zu erfahren, ist ein Fortschreiten von Entwicklung nicht möglich.

9 Im Sandbett werden
Spuren hinterlassen

10 Sabine Schröter «o. T.»
(aus dem Unterricht
von Gert Selle)

aus: Gerd Selle: Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie. Isensee-Verlag. Oldenburg 1998, S. 81
Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.

Zeichnen als Experiment im Unterricht

Grundschulkinder sind aufgeschlossen und offen gegenüber experimentellen, körperorientierten Erkundungen der Zeichensprache (vgl. Beitrag Reuter, S. 20). Wenn es gelingt, mithilfe der Zeichenexperimente tatsächlich das Ausdrucksrepertoire in einer Weise zu erweitern, die zum einen persönlich bedeutsam und zum anderen nicht notwendig an den Maßstab der wirklichkeitsanalogen Darstellung gebunden ist, könnten sich möglicherweise Verschiebungen und Verlagerungen des formal gefestigten Zeichengefüges und der stabilen Darstellungsschemata feststellen lassen (vgl. Beitrag Gysin, S. 41 ff. und Kirchner, S. 39 f.). Denn es ist davon auszugehen, dass die zeichnerische Produktion immer durch motorisches Tun, Bewegungsfreude und Rhythmik im Zeichnen getragen ist. Der Beitrag von Christine Athanasiadis (S. 11 ff.) verdeutlicht, dass Kinder durch gezielte experimentelle Übungen ihr Ausdrucksvermögen erheblich steigern können. Andreas Brenne (S. 21) sensibilisiert seine Schülerinnen und Schüler für eine individuelle Zeichensprache, indem er sie nach vorgegebenen Regeln miteinander korrespondierend zeichnen lässt. Im Unterricht von Stefan Schmidt (S. 31 ff.) entwickeln die Schülerinnen und Schüler anhand von ungewöhnlichen Verfahren bildnerische Möglichkeiten, die scheinbar unüberbrückbare Diskrepanz von Zeichnen-Wollen und Zeichnen-Können zu überwinden. Lockerungs-

übungen und das produktive Nutzen von Zufallsergebnissen können starren Zeichnungen entgegenwirken und die Zeichenkompetenz erhöhen. Das Erproben ungewöhnlicher zeichnerischer Methoden kann zu neuen Darstellungsformen führen und den Anspruch an die eigene gegenständliche Abbildungsfähigkeit mindern. Der Beitrag von Andreas Taglinger (S. 15 f.) schlägt eine Reihe von Übungen vor, die das übliche Zeichnen gezielt verhindern, etwa durch das Ausschalten verschiedener Sinne. Auf diese Weise kann verkrampftes Zeichnen vermieden werden und neue Ausdrucksmöglichkeiten entwickeln sich. Die Reflexion über verschiedene Wirkungen, die durch die Verfahren experimentellen Zeichnens entstehen, kann u. a. auch zu der Einsicht führen, dass spielerisches Zeichnen helfen kann, Gedankengänge zu verflüssigen und die Kreativität zu fördern. Béatrice Gysin entfaltet auf der Grundlage spielerischen Zeichnens und Spuren-Hinterlassens eine anthropologische Begründung für das experimentelle zeichnerische Tun (S. 41 ff.). Die damit verbundenen Aufgaben machen deutlich, dass es eine angenehme Alternative zum leidigen Üben des Darstellungsvermögens sein kann, sich auf neue, unkonventionelle Verfahren experimentellen Zeichnens einzulassen. Damit wird das Zeichnen zum Experiment hinsichtlich der subjektiven Selbst- und Wirklichkeitswahrnehmung.

Die beiden Unterrichtsbeispiele von Edwin Soldiner (S. 34 ff.) und Klaus-Jürgen Fischer (S. 17 ff.) orientieren sich am wissenschaftlichen

Verständnis des Experiments: Spezifische methodische Vorgaben und gezielte Arbeitsanweisungen, die bestimmte Konstanten und Variablen beinhalten, steuern die zeichnerisch-experimentellen Versuche. Genaues Beobachten, Analysieren und Bewerten der ästhetischen Wirkungen, die durch den Umgang mit den verschiedenen Verfahren erzielt werden, ermöglichen Ausdrucksformen, die von den Schülerinnen und Schülern als adäquate Darstellungsmittel Akzeptanz finden.

Zumindest ansatzweise kann mit den Unterrichtsbeispielen in diesem Heft gezeigt werden, dass es zweifellos unsinnig ist, Kindern und Jugendlichen Erfahrungen vorzuenthalten, die durch experimentelles Tun entstehen können – auch wenn oder gerade weil dadurch Ausdrucksformen entwickelt werden, die ihrem Darstellungsvermögen nicht genuin inhärent sind. ■

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie. Hrsg. von Gretel Adorno und Rolf Tiedemann. (Originalausgabe 1970). Frankfurt/M. 1995.
Berswordt-Wallrabe, Kornelia von: John Cage. Z. Aspekten von Leere und Verschwinden. In: AK* John Cage. Arbeiten auf Papier. Wiesbaden 1992.
Edwards, Betty: Garantiert zeichnen lernen. Das Geheimnis der rechten Hirn-Hemisphäre und die Befreiung unserer schöpferischen Gestaltungskräfte. (1. Aufl. 1979). Reinbek 2000.
Grünwald, Dietrich: «... als Mittler der Idee am nächsten». In: K+U 228/1998.
Heidelberger, M./Steinle, F. (Hg.): Experimental essays – Versuche zum Experiment. Baden-Baden 1998.
Itten, Johannes: Gestaltungs- und Formenlehre. Vorkurs am Bauhaus und später. Ravensburg 1975.
Jenny, Peter: Das Wort, das Spiel, das Bild. Unterrichtsmethoden für die Gestaltung von Wahrnehmungsprozessen. Stuttgart 1996.
Kemp, Wolfgang: ... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen. Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500–1870. Ein Handbuch. Frankfurt/M. 1979.
Lüchinger, Thomas: Intuitiv zeichnen. Sehen mit allen Sinnen. Bern 1995.
Otto, Gunter: Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig 1964.
Peters, Maria: Im experimentellen Zeichnen gehen die Namen der Dinge fremd. In: K+U 223/224/1998.
Schneede, Uwe: Im Tasten Bilder finden. In: AK* Zeichnen setzen durch zeichnen – Georg Baselitz, Joseph Beuys, Antonius Höckelmann, Palermo, A. R. Penck, Walter Pilcher, Sigmar Polke, Arnulf Rainer, Thomas Schmit. Hamburg 1979.
Seitz, Mariella: Schreib es in den Sand. Spielerisches Zeichnen zur Förderung der Konzentration, Feinmotorik und Bewegungskoordination. München 1996.
Selle, Gert: Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Oldenburg 1998.
Speck, Josef (Hg.): Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe (Bd. 1). Göttingen 1980.
Wick, Rainer: Bauhaus-Pädagogik. (1. Aufl. 1982). Köln 1988.

* AK = Ausstellungskatalog