

Hans Ulrich Schmidt und Tonius Timmermann (Hg.)

Symbolisierungen in Musik, Kunst und Therapie
präverbal, nonverbal, verbal, transverbal

zeitpunkt musik
Reichert Verlag Wiesbaden 2012

Bildnerische Symbolisierungen – entwicklungspsychologische und künstlerische Aspekte

Constanze Kirchner

Die Fähigkeit zur Symbolbildung ist als eine Verbindung von innerer, imaginativer, und äußerer Wirklichkeit zu sehen, die sich u. a. in bildnerisch, sprachlich oder musikalisch gestaltetem Ausdruck zeigt. Bildnerische Symbolisierungen sind Resultat des Vermögens, Wirklichkeit zu erfassen, mentale Vorstellungen zu bilden und diese in einer subjektiven, symbolischen Ordnung neu – in bildhaft präsentierter Form – zu strukturieren. Dieser symbolischen Darstellung – in der Kinderzeichnung wie im Kunstwerk – gehen Erfahrungen voraus, die – sinnlich und bildlich verdichtet – den symbolischen Ausdruck konstituieren. Manifeste und latente Bedeutungen sind im Werk objektiviert und resultieren aus demselben Symbolzusammenhang, der auf den subjektiven Erfahrungen basiert. Im Unterschied zur Kinderzeichnung werden im Kunstwerk jedoch neben den subjektiven Anteilen auch gesellschaftlich bedeutsame Erfahrungspotenziale widergespiegelt. Versteht man die internen Symbolisierungsprozesse als Bewusstwerdung von Erfahrung, ist das Ergebnis dieses Prozesses zum Beispiel eine bestimmte Vorstellung, die von emotionalen Erfahrungsqualitäten wie Geruch, Bewegung, Geschmack, Schmerz, Freude, Berührung, Geräuschen, Tonlage einer Stimme etc. geprägt ist. Bildnerische Symbolisierungsvorgänge unterliegen insofern einem doppelten Transformationsprozess: Zunächst wird eine Vorstellung entwickelt, der eine Symbolisierung von Wahrnehmung und Erfahrung innewohnt. In einem zweiten Schritt werden die Vorstellungen oder auch Fantasien nochmals symbolisch in eine bildnerisch gestaltete Ordnung gebracht. Mit der symbolisch geformten bildnerischen Strukturierung des Erlebten geht – etwa beim Zeichnen – eine Verlangsamung einher, die in hohem Maße zur Verarbeitung und Reflexion des Dargestellten beiträgt. Kurz: Eine wesentliche Funktion des bildnerischen Tuns ist es, Erlebnisse „intakt“ zu symbolisieren bzw. Symbolisierungsprozesse bewusst zu machen.

Wie diese bildnerischen Symbolisierungsprozesse mit der Vorstellungsbildung, der Fantasie und der Imaginationsfähigkeit verknüpft sind und wie sich die bildnerischen Verarbeitungsformen im Speziellen darstellen, soll im Folgenden anhand einiger Abbildungsbeispiele erläutert werden. Welche Bedeutung die bildnerische Verarbeitung des Erlebten für die Entwicklung eines Selbstkonzepts und die Identitätsfindung haben kann und welche pädagogischen Chancen sich damit verknüpfen, resultiert aus diesen Überlegungen. Freilich muss zwischen künstlerischen Symbolisierungen und den entwicklungsbedingten Symbolisierungsprozessen bei Kindern unterschieden werden. Hierauf wird abschließend eingegangen.

Bildnerische und sprachliche Symbolisierungen

Mit Ernst Cassirer (1944/1990) existieren verschiedene Symbolsysteme, wie die Sprache, Rituale, Bilder, Mythen, Geschichten, denen der Mensch sich bedient. Ernst Cassirers breiter Symbolbegriff umfasst die geistige Verarbeitung der gegenständlichen und personellen Umwelt: „Zwischen dem Merknetz und dem Wirknetz, die uns bei allen Tierarten begegnen, finden wir beim Menschen ein drittes Verbindungsglied, das wir als ‚Symbolnetz‘ oder Symbolsystem bezeichnen. Diese eigentümliche Leistung (zur Symbolisierung, C. K.) verwandelt sein gesamtes Dasein. Verglichen mit den anderen Wesen, lebt der Mensch nicht nur in einer reicheren, umfassenderen Wirklichkeit; er lebt sozusagen in einer neuen *Dimension* der Wirklichkeit“ (ebd. S. 49; Hervorhebung im Original). Diese neue symbolische Wirklichkeitsdimension, die uns von den Tieren unterscheidet, bezeichnet Cassirer als symbolisches Universum, das sich durch sprachliche Formen, künstlerische Bilder, mythische Symbole und religiöse Riten auszeichnet. Die Fähigkeit, Wirklichkeit zu erfassen und in einer subjektiven, symbolischen Ordnung neu zu strukturieren, zeugt, so Cassirer, von Geistestätigkeit und Bewusstsein. Das bedeutet, dass die *Beziehung* des Menschen zu seiner Umwelt symbolisch geprägt ist. Der Mensch lebt – nach Cassirer – inmitten „imaginärer Emotionen, in Hoffnungen und Ängsten, in Täuschungen und Enttäuschungen, in seinen Fantasien und Träumen“ (ebd. S. 50).

Es existieren zwar vielfältige Möglichkeiten der Symbolisierung, doch in der Art und Weise, wie diese Prozesse beschaffen sind, unterscheiden sie sich. Schaut man beispielsweise auf die bildnerischen Symbolisierungsprozesse und ihr Verhältnis zu Sprache, zeigen sich erhebliche Unterschiede: Ludwig Ducker (2008) geht davon aus, dass in dem Prozess der Verarbeitung von Erfahrung „die sprachlich-begriffliche Bewältigung erst relativ spät beginnt und eigentlich schon ... (die) Aufarbeitung von Erfahrung bedeutet“ (ebd. S. 23). Voraus geht der begrifflichen Verarbeitung, so Ducker, die sinnlich-ästhetische Dimension, und zwar auf der Ebene der sinnlich vermittelten Erfahrung, die uns szenisch, olfaktorisch, emotional, bildhaft usw. berührt. Diese Erfahrung tritt plötzlich und unerwartet sinnlich in Erscheinung und stellt das Material bereit, das dann bearbeitet, gedeutet und interpretiert wird. Diese eigenständige ästhetische Dimension von Erfahrung kann zwar mit Sprache und Begriffen in Verbindung stehen und wechselseitig aufeinander einwirken, – muss sie aber nicht (vgl. hierzu auch Seel 2000).

Die beiden Katzendarstellungen (Abb. 1 und 2) zweier siebenjähriger Kinder verdeutlichen die unterschiedliche Wahrnehmung, Beobachtung und Erfahrung im Umgang mit Katzen. Unmittelbar wird die Vorstellung im Prozess des Zeichnens strukturiert und in ein Bild transformiert. Hierfür nutzen die Kinder jeweils verschiedene Darstellungsformen. In Abbildung 1 dominiert das Wissen um die Eigenschaften der Tiere (Farbe des Fells, Kopf, Bauch, Ohren, vier Beine usw.), die sich vor dem Zaun versammeln, während Abbildung 2 von einer ungewöhnlichen Beobachtungsgabe geprägt ist: Die Katze spielt mit einer Maus, die bereits eine Blutspur hinterlässt. Lichteinfall und Schatten betonen die Bewegung der Katze.



Abb. 1: Katze, Wachskreide auf Papier. Schülerarbeit, 2. Schuljahr



Abb. 2: Katze, Wachskreide auf Papier. Schülerarbeit, 2. Schuljahr

Im Gestaltungsprozess ist die Reflexion von Erfahrungen mit Katzen erforderlich, da es sonst nicht möglich ist, die Aufgabe, eine Katze darzustellen, in bildhaften Ausdruck umzusetzen. Diese Reflexion muss nicht sprachlich, sondern kann auch nicht-sprachlich, sinnlich-ästhetisch geschehen. Erinnerungen (haptisch, olfaktorisch, emotional) werden in der Vorstellung wachgerufen, szenisch Erlebtes wird in internen Bildfolgen aneinandergefügt. So entstehen zunächst die inneren Bilder zum Thema Katze.

Mit der ästhetischen Erfahrung – wie fühlt sich das Fell an, wie kratzt und faucht die Katze etc. – bereiten sich Erkenntnisprozesse vor – noch nicht als reflexiv aufgearbeitetes Wissen, sondern als starker Eindruck, der unauslöschliche Spuren hinterlässt, die in der Erinnerung haften bleiben und unsere Vorstellungen prägen. Diese frühen vielsinnlich erfahrenen Eindrücke werden auf einer ästhetischen, unbewussten oder vorbewussten Ebene immer mittransportiert. Sie prägen die Vorstellung und tauchen schließlich nochmals verzerrt oder verdichtet im symbolischen Ausdruck wieder auf.

Doppelte Symbolisierung und Transformation

Der bildnerische Prozess ist unbewussten Verschiebungen und Verdichtungen zweifach unterworfen, denn es handelt sich um einen doppelten bildnerischen Symbolisierungsprozess: Zunächst muss ein inneres Vorstellungsbild oder eine bilderreiche Szene imaginiert werden, die nicht nur von visuellen, sondern auch von szenischen, emotionalen, akustischen usw. Sinneseindrücken geprägt ist. Erst in einem zweiten Symbolisierungsschritt wird das innere Bild in eine bildnerische Darstellung übersetzt. Diese Übersetzung beinhaltet eine Reflexion des inneren Bildes, eine Neuordnung und Strukturierung des Erlebten. Hierbei finden immense Verarbeitungsprozesse statt – durch das Strukturieren und das bildnerische Ordnen von Erfahrungen auf dem Blatt Papier, durch Sinn stiften und Bedeutung zuweisen. Hinzu kommt die starke Verlangsamung und damit Intensivierung des Verarbeitungsprozesses, die zu einem intensiven Verstehen der Wirklichkeit beiträgt. Ein solches Katzenbild herzustellen benötigt viel Zeit, wodurch eine stärkere Reflexion der bereits vorhandenen Katzenerlebnisse stattfindet als durch rasches begriffliches Darstellen.

Zwar wird Reflexion in der Regel als sprachlich-begrifflicher Vorgang verstanden, der das Neue identifiziert, mit Vorerfahrungen verbindet und artikuliert. Doch genauso, sogar unmittelbarer und direkter mit der innerpsychischen Verfasstheit der Person verknüpft, hilft die bildhafte Bewältigung des Erfahrenen, Erlebnisse zu reflektieren und zu verarbeiten, damit Offenheit für Neues erreicht wird.

Wir haben also zwei Symbolisierungsprozesse genauer anzuschauen. Zum einen jenen der Wahrnehmung und Erfahrung bis hin zur internen, mentalen Vorstellung und zum anderen die Symbolisierungsprozesse, die in den bildnerischen Ausdruck münden. Im Kommunikationsprozess kommt natürlich noch eine dritte Symbolisierungsebene hinzu, hier finden die Übertragungsprozesse des Rezipienten statt, desjenigen, der die Bilder oder Kunstwerke anschaut. Interessant ist, dass selbst Zwei- bis Dreijährige schon einen Betrachterstandpunkt antizipieren, wenn sie in ihren Kritzeleien plötzlich Gegenstände sehen – einmal eine Person, dann wieder ein Auto oder einen Hasen. Diese sprachliche Zuordnung zu vermeintlich gezeichneten Gegenständen nehmen die Kinder im Grunde nur vor, weil immerzu danach gefragt wird: „Was hast du denn da gemalt?“ Die Fachliteratur spricht vom so genannten Sinn unterlegten Kritzeln.



Abb. 3: Zeichenversuche mit Kohle, Mädchen, 1; 2 Jahre

Die zeichnerischen Aktionen des einjährigen Mädchens (Abb. 3) zeigen, was Kinder tatsächlich beim frühen Kritzeln bewegt: Es ist ein langsames Herantasten an ein neues Medium, die Faszination am Spuren Hinterlassen, am Untersuchen des Materials Kohle, am Ausprobieren und Experimentieren mit der linken Hand, dann mit der rechten Hand, mit dem ganzen Körper! Die Kohle wird zart und kräftig aufgetragen, verrieben, auf die Hände geschmiert. So entstehen dicke und dünne Striche, schwarze Flächen, Hoch- und Querlagen der Linien. Die Bewegung schlägt sich zeichnerisch auf dem Papier nieder und führt mit gespannter Beobachtung zum völligen Involviert-Sein, zu Konzentration und Anstrengung. Das Spuren Hinterlassen trägt darüber hinaus zur Selbstvergewisserung bei: „Das habe ich gemacht!“ Hierdurch entsteht eine Kompetenzerfahrung, die das Selbstwertgefühl eines Kindes in hohem Maße stärkt. Das neu und andersartig Erfahrene, hier Kohle und Papier, das uns überraschend begegnet, muss aufgearbeitet werden. Diese Verarbeitung geschieht hier im Handeln und ohne begriffliche Verarbeitung, was an diesem Beispiel deutlich sichtbar wird.

So unverzichtbar Sprache für die Reflexion auch ist, – das begriffliche Verstehen baut erst auf dem sinnlich-unmittelbaren Verstehen auf und ist diesem insofern nachgelagert. Darüber hinaus ist Sprache ein konventionalisiertes Symbolsystem, das nicht unmittelbar mit der Innenwelt einer Person verknüpft ist. Vorstellungen, Wünsche, Träume, Sehnsüchte, Hoffnungen gehen mit der ästhetischen Dimension von Erfahrung einher, die wesentlich durch Imagination und Fantasie, szenische Symbolbildung und anschauliches Denken bestimmt ist.

Menscharstellungen: Selbsterleben und Ausdruck

Eine Vorstellung von etwas, was nicht direkt sichtbar oder wahrnehmbar ist, entwickelt sich Ende des ersten Lebensjahres. Das Kind verfügt dann über innere Bilder, die es miteinander verbinden kann. Ein rudimentäres Denken beginnt. Diese Vorstellungen können miteinander kombiniert oder umgebildet werden. So entstehen Fantasien – oder auch Träume. Vorstellungen in ihrer eng gefassten Bedeutung sind Erinnerungsbilder, die mit bewussten oder unbewussten Inhalten, Wünschen, Hoffnungen und Ängsten verknüpft sind. Die Fantasie hingegen gilt als Produkt der Einbildungskraft, der Imagination, das heißt, mit Hilfe der Einbildungskraft erscheinen Gebilde, die auf einer Einbildung bzw. Umbildung von Wirklichkeitserlebnissen beruhen. Der Aufbau der inneren Vorstellungswelt ist vom zweiten Lebensjahr an so weit fortgeschritten, dass freies Kombinieren und Fantasieren möglich wird. Die geistige Verknüpfung verschiedener verinnerlichter Handlungsmuster ergibt die gedankliche Leistung. Dies zeigt sich in Rollenspielen und anderen Symbolspielen der Kinder ebenso wie in bildnerischen Äußerungen – nicht nur im Zeichnen, auch im Bauen und Konstruieren wie dem Hütten Bauen, Sammeln und Anordnen von Gegenständen. Dabei sind die Übergänge von spielerischer und bildnerischer Verarbeitung des Lebensgeschehens fließend. Als bildnerische Spielformen gelten solche Spiele, bei denen das Moment der Zweckfreiheit zugunsten des materialen Ergebnisses zurücktritt. Symbolisierungen im Spiel wie im Bildnerischen unterstützen die Strukturierung und Verarbeitung von Eindrücken und Erlebnissen.

Vorstellungen, also innere, mentale Bilder, sind die Grundlage des Denkens. Ohne eine Vorstellung kann kein Begriff gebildet werden. Hierin sind sich die Entwicklungspsychologen einig: „Kinder denken in ... Bildern und Szenen, bevor sie etwas in Sprache fassen können“, so Gerd Schäfer (2008, 33). Auch Piagets Entwicklungsmodell beruht auf der Annahme, dass innere Bilder die Vorstellungsaktivitäten bestimmen, bevor die Sprache das Denken dominiert (vgl. u. a. Piaget/Inhelder 1979, S. 498 ff.). Im Gegensatz zur Sprache werden bildnerische Symbole vom Organismus selbst produziert und folgen unmittelbar aus der inneren Erkenntnistätigkeit. Der gestalterische Ausdruck wiederum unterliegt Transformationsprozessen, die eingebunden sind in komplexe Denk- und Strukturierungsvorgänge. Dennoch weisen bildhafte Ausdrucksformen eine unmittelbare Affinität zur sinnlichen Symbolebene auf und bilden insofern ein wichtiges Ausdrucksmedium besonders für Personen, die Schwierigkeiten haben, Erlebnisse, Gefühle, Fantasien, Geschichten und anderes sprachlich mitzuteilen.

Schauen wir diese allererste Menscharstellung eines Jungen an, der zuvor noch nie einen Kopffüßler (Person als Kopf mit Armen und Beinen am Kreis) gezeichnet hat. Deutlich erkennbar fallen die Körperteile auseinander. Kennt man das Kind, ist die Zeichnung völlig übereinstimmend mit dem kleinen Zeichner: Der Junge besitzt kein gutes Körpergefühl; er ist unbeweglich, steif, verfügt über nur geringe Reaktionsgeschwindigkeit und wenig Schmerzempfinden. Bis in das Alter von sechs Jahren bedarf es der Windeln. Er besitzt leicht autistische Züge, ist hochbe-

gab und hochintelligent. Das individuelle leibsinliches Erleben zeigt sich in der Zeichnung, und es wundert nicht, dass das Kind auf die Darstellung von Kopffüßlern verzichtet hat, die weder seinem Darstellungsanspruch genügt, noch seiner Körperwahrnehmung entsprochen hätte.



Abb. 4: Menschdarstellung, Junge, 3; 11 Jahre

Vergleichsweise zeigt die nahezu im gleichen Alter entstandene Darstellung eines Mädchens typische Kopffüßler – ihre Familie in der Silvesternacht, umgeben von funkelnden Raketen. Links, übergroß im Bild, der dominante Vater, daneben eingequetscht mit langem Haar, die kleine Zeichnerin, gefolgt von großem Bruder und der Oma. Über den beiden Figuren rechts im Bild werden die einjährige kleine Schwester mit der Mama, die im Haus geblieben sind, als eine Einheit gezeigt.



Abb. 5: Meine Familie, mittleres Mädchen von drei Geschwistern, 4; 2 Jahre

Schon auf den ersten Blick verrät die Zeichnung das aktuelle Problem: Mit dem neuen Geschwisterchen, das die Mutter absorbiert, kommt das Mädchen in der großen Familie zu kurz.



Abb. 6: Meine Familie, jüngstes Mädchen von drei Geschwistern, 4; 2 Jahre

Drei Jahre später zeichnet die dann gleichaltrige kleine Schwester ein völlig stabiles Familiensystem: Sich selbst als kleinste Person betont sie mit weißen Beinen; Papa, Mama und die beiden Geschwister stehen wohlgeordnet neben ihr, jedes Familienmitglied besitzt seinen Platz – nicht nur innerhalb der Personenreihe, auch ein eigenes Zimmer im Haus.



Abb. 7: Silvesternacht, Mädchen, 5; 2 Jahre

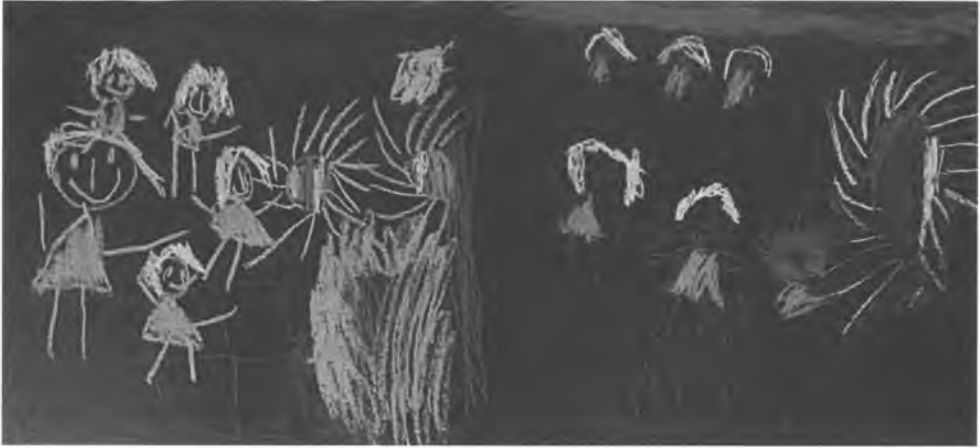


Abb. 8: Silvesternacht, Mädchen, 6; 2 Jahre



Abb. 9: Silvesternacht, Mädchen, 7; 2 Jahre

Jedes Jahr, kurz nach Silvester, sind die Abbildungen zur Silvesternacht entstanden (Abb. 5, 7, 8, 9). Sichtbar wird in diesen Zeichnungen die Veränderung des in Abbildung 5 offensichtlich vorliegenden Problems der eigenen Positionierung innerhalb der Familie. Die Interessen des Kindes verlagern sich, die Schule beginnt, Freunde spielen eine größere Rolle, die Eifersucht auf die kleine Schwester nimmt ab, das Verhältnis zum Vater wird distanzierter. Auf der bildnerischen Ebene zeigen sich klar konstruierte Bildkonzepte: Das Umfeld und die Kontexte rücken stärker ins Zentrum der Zeichnungen.

In zweifacher Hinsicht kann das bildnerische Tun also dazu beitragen, Erlebnisse „intakt“ zu symbolisieren. Die Symbolisierungsprozesse werden zum einen reflektiert und intensiviert, wenn sie gestalterisch aufbereitet werden – womit eine Entschleunigung einhergeht, die in hohem Maße zur Verarbeitung des Dargestellten beiträgt. Zum anderen ergibt sich daraus auch ein konkretes Kommunikationsangebot: Kinder sprechen sehr gerne zu ihrem Gestaltungsprozess und über ihre bildnerischen Produkte, wobei sie sich noch einmal den Symbolisierungsvorgang bewusst machen. Die aufgehängten Silvesterbilder sind immer wieder Gesprächsanlass: Dass der Papa so groß geworden ist (Abb. 5) wird über Jahre hinweg von der kleinen Zeichnerin kommentiert. Das heißt, es wird darüber nachgedacht, Erlebnisse werden in das Bewusstsein gehoben und hierdurch und im Gespräch darüber verarbeitet.

Bildnerische Verarbeitung zwischen Malvergnügen und Mitteilungsbedürfnis

Die Beispiele haben gezeigt, dass auch die unbewussten Inhalte bildnerischer Symbolisierungen immer an die vorliegende Bildsprache gebunden sind: Farbigkeit, Bedeutungsgröße, Komposition usw. beinhalten Signale für latente Bedeutungen. Weniger die Verschlüsselung der Bildgegenstände, vielmehr die Art und Weise der Darstellungen gibt Hinweise auf bestimmte Problemlagen. Auch Auslassungen, Häufungen, Brüche und Verschiebungen lassen sich an der formalen Struktur eines Bildes erkennen. Hinzu kommt, dass die Erläuterungen der Kinder weitere Erkenntnisse für mögliche Interpretationen bieten.



Abb. 10: Sascha, 9 Jahre, 4. Schj. Hausaufgaben. In: *Grundschule Kunst 03/01*, S. 40

Ein Junge sitzt auf einem überdimensionierten Stuhl vor einem riesigen, klotzigen Schreibtisch (Abb. 10). Man sieht förmlich den Berg, der vor ihm liegt, der zu bewältigen ist. Auf dem Schreibtisch liegen das Mathebuch und eine akribisch gezeichnete Leuchte mit Stromzufuhr. Dominant ist der Text: „Scheis Hausaufgaben“. Die Schrift in der Sprechblase greift nicht nur die Comicsprache auf, sondern zeigt auch den Wunsch nach einer unmissverständlichen Aussage, nach Kommunikation. Den Text hätte es nicht gebraucht, allein die Proportionen der Möbel im Verhältnis zur Figur sind aussagekräftig genug, um das Befinden zum Ausdruck zu bringen. Der Junge teilt nicht nur sein Wissen von der Wirklichkeit mit, indem er den Tisch mit vier Beinen darstellt oder beim Zeichnen der Figur Kopf, Körper, zwei Beine, zwei Arme additiv aneinander fügt, wesentlich ist, dass er dabei seine Umwelt strukturiert und klärt, z. B. wie der Schulranzen aussieht, wie die Stromzufuhr geregelt ist usw. und wie das emotionale Befinden – der Druck der Hausaufgaben – ist.



Abb. 11: Junge, 7 Jahre: *Meine Familie*

Auch Lucas stellt sich und seine Familie dar (Abb. 11). Er sitzt klein auf dem Stuhl, die Eltern sind riesig dargestellt, allerdings im Farbenmeer kaum erkennbar. Wer Lucas kennt, weiß: Seine Faszination an Farben ist so immens, dass er die Inhalte unterordnet, sie sind ihm nicht wichtig, lieber soll alles leuchtend bunt sein. Nicht immer steht also das Mitteilungsbedürfnis im Vordergrund der Darstellungen

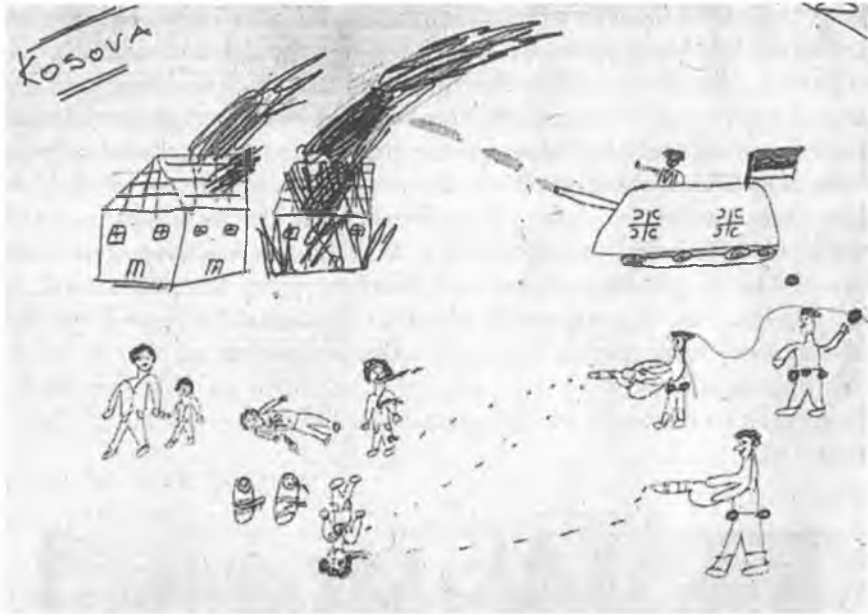


Abb. 12: Kriegserlebnisse im Kosovo

Ganz im Gegenteil hierzu stehen die Erzählbilder, in denen Kinder von ihren schrecklichen Kriegserlebnissen berichten (Abb. 12). Häuser werden verbrannt, Familienmitglieder erschossen. Die Zeichnungen dienen als Vermittler, um über Erlebtes zu sprechen.

Bildnerische Verarbeitung medialer Erlebnisse

Kinderzeichnungen sind individuell-biografische Bilder, die jedoch nicht nur vom eigenen Lebensgeschehen erzählen, sondern in denen auch Alltagseindrücke und Medienbilder verarbeitet werden.

Die im Fernsehen kurz nach dem 11. September 2001 immer wieder gezeigten Bilder des schrecklichen Geschehens – die Maschinen im Anflug auf die beiden Türme des World Trade Centers in New York – haben sich in das Gedächtnis der Kinder eingepägt (Abb. 13 und 14). Sie zeigen die beiden Flugzeuge, die in die Türme hineinfliegen, und die vielen Helfer, die herbei eilen, um Verletzte zu retten. Die Zeichnungen spiegeln einerseits Betroffenheit und innerliche Beschäftigung mit dem Unglück, zugleich aber andererseits auch die mediale Transformation: Denn es sind nahezu identische Darstellungen der Kinder – erst der eine Flieger, dann trifft der andere Flieger den nächsten Turm.



Abb. 13: 11.09.2001, Christian, 7 Jahre



Abb. 14: 11.09.2001, Niels, 7 Jahre



Abb. 15: Darstellung von Fernsehberichten: Krieg in Bagdad, 2. Schuljahr

Auch in Darstellungen zum Irakkrieg, der die Kinder im Frühjahr 2003 über einen längeren Zeitraum hinweg beschäftigte, zeigt sich die mediale Präsenz im Lebensgeschehen. Interessant ist hier die Art und Weise, wie Kinder sich – je nach individuellem sozialem Hintergrund – bildnerisch mit dem Kriegsgeschehen befassen. Auch wenn mehr oder weniger die gleichen Medienbilder rezipiert wurden, können bei der bildnerischen Verarbeitung dieser Bilder jedoch Unterschiede hinsichtlich der Verarbeitungsformen festgestellt werden, was wiederum auf die Verschiedenheit der individuellen Symbolisierungsvorgänge verweist. Auslöser für die hier gezeigten Zeichnungen war das aufgeregte Erzählen der Zweitklässler aus acht verschiedenen Nationen zu den neuesten Kriegsgeschehnissen, die sie im Fernsehen miterlebt hatten und die in den Familien diskutiert und kommentiert wurden.

Einige der entstandenen Zeichnungen zeigen eine strikte, dichotomische Darstellung der Kriegsgegner Irak und USA (Abb. 15 und 16). Eine traurige, durch Rauchwolken blau erscheinende Sonne (Abb. 15) beobachtet die Angriffe der Feinde, die sich Panzer an Panzer bekämpfen. Mustafa (Abb. 16) zeichnet vor dem Hintergrund einer Hochhauslandschaft in Bagdad symmetrisch angeordnet die Kriegsparteien ebenfalls in Form jeweils eines Kampfpanzers, eines Personenpaares und der jeweiligen Landesführer, erkennbar an der Fahne. Die Zeichnung dient offenbar der Klärung der Situation: Es gibt zwei Parteien, die sich gegenüber stehen und miteinander Krieg führen, und zwar in einer Stadt, die Mustafa als Großstadt anhand der verschiedenen Hochhäuser und dem, in den Medien häufig genannten Hotel darstellt.



Abb. 16: Darstellung von Fernsehberichten: Krieg in Bagdad, 2. Schuljahr

Ähnlich polarisierend erfasst ein anderer Junge die Situation (Abb. 17): Zwei farbige Schriftzüge (Irak; Amerika) markieren die gegnerischen Parteien an den Seiten des Querformats, zwischen denen Panzer, Bomben und Personen agieren. Ein Oben und Unten im Bild lässt sich nicht feststellen, da das Bild im bildnerischen Prozess gewendet und die Zeichnung fortgesetzt wurde. Vielleicht ist der fehlende Bezugsrahmen als Hinweis auf die komplexen, schwer fassbaren politischen Verwicklungen zu verstehen. Die Darstellungen entstehen in regem verbalen Austausch und drücken die Reflexionsbemühungen der Kinder über das Kriegsgeschehen aus.



Abb. 17: Darstellung von Fernsehberichten: Krieg in Bagdad, 2. Schuljahr

In anderen Zeichnungen (Abb. 18 und 19) rücken stärker die Auswirkungen der Angriffe auf Bagdad ins Zentrum: Sie zeigen brennende Häuserzeilen und Hochhäuser, übergroße Fluggeschosse und Personen, die um Hilfe rufen. Diese Bilder werfen Fragen nach den Menschen und nach den Zuständen in der Stadt auf, die zuvor beschriebenen Zeichnungen nach den politischen Verhältnissen. Auch das Einbeziehen von Sprechblasen und Schrift in allen Darstellungen verdeutlicht den Wunsch nach Austausch und Analyse, nach Kommunikation und Verstehen.



Abb. 18: Darstellung von Fernsehberichten: Krieg in Bagdad, 2. Schuljahr



Abb. 19: Darstellung von Fernsehberichten: Krieg in Bagdad, 2. Schuljahr

Weniger der Intention zur Analyse und Verstehen als vielmehr der Wunsch nach Harmonie und Frieden stehen mit Abbildung 20 im Vordergrund. Der positive Ausgang des Krieges wird antizipiert und bildnerisch zum Ausdruck gebracht. Der Wunsch nach „Frieden“ bestimmt die Szene, in der Saddam Hussein und George Bush sich zwischen fröhlich-farbigen Blumen die Hand reichen. Lediglich ein kleiner Schützenpanzer auf der amerikanischen Seite verweist auf die aktuellen Ereignisse. Gerade Mädchen bevorzugen ein harmonisches, emotional angenehmes Umfeld.



Abb. 20: Darstellung von Fernsehberichten: Krieg in Bagdad, 2. Schuljahr

Starke emotionale Betroffenheit spiegelt sich in den Bildern, bei denen intentional der Ausdruck von Gefühlen und Ängsten im Vordergrund steht. Die Zeichnung von Unarda (Abb. 21) zeigt ihre Angst um die Familienangehörigen in einem von Bombenhagel und brennenden Häusern geplagten Land: Mutter und Kind im Bild sind von den Geschossen getroffen, bluten, Tränen fließen. Eine weitere Person steht hilflos zuschauend daneben. Die emotionale und damit auch die gestalterische Aufmerksamkeit gilt den Menschen im Bild. Sie sind individuell und eigenwillig ausgeführt. Das Zeichnen des Hauses folgt jedoch alterstypischen Darstellungsmustern, ebenso wie die Zeichen für Bomben und Raketen. Die Personen-

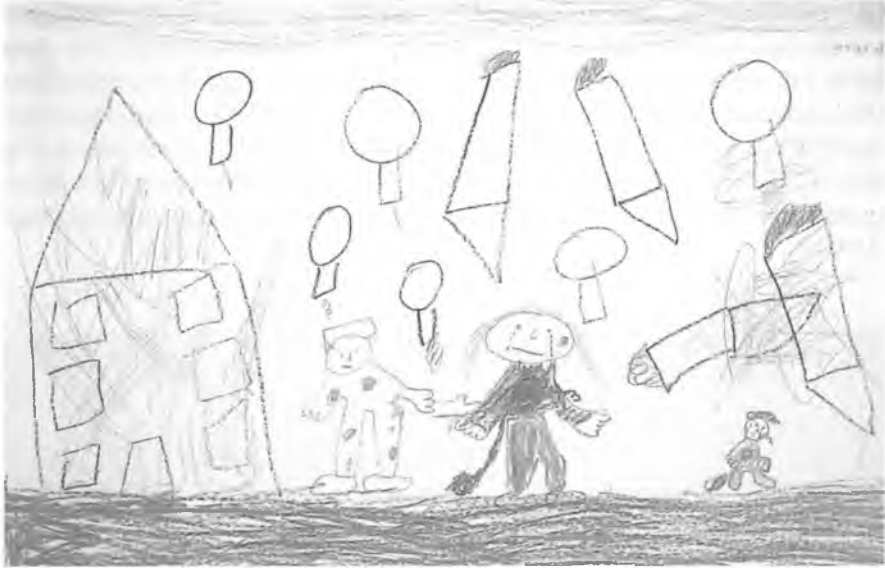


Abb. 21: Darstellung von Fernsehberichten: Krieg in Bagdad, 2. Schuljahr

gruppe ist in größter Bedrängnis: Eine breite, dunkle Standlinie versperrt den Weg nach unten, links ein brennendes Haus, von oben tödliche Angriffe, rechts die vom Himmel verdunkelte Sonne und explosionsartige rote Kritzelspuren lassen keinen Ausweg zu.

Insgesamt zeigen die Bilder sehr unterschiedliche bildnerische Verarbeitungsformen, die sich natürlich auch überlagern: Analyse und Verstehen, Wunsch und Hoffnung sowie ein emotionales Hineinversetzen in die Situation.

Dem Zeichnen von schlimmen Erlebnissen, auch medial vermittelten, kommt in der Regel eine entlastende Funktion zu, da das Erlebte zu Analyse und Verstehen anregt, Wünsche, Träume und Hoffnungen – zumindest auf dem Papier – möglich macht oder eine nonverbale Form des Ausdrucks findet. Die negative Erfahrung verliert ihre Singularität, sie kann geteilt und miteinander besprochen werden. Insofern ist das Zeichnen ein Angebot und eine Chance für die Kinder, die komplexen und schwer verstehbaren Ereignisse, die sie zwangsläufig in irgendeiner Weise miterleben, fassbar zu machen, zu klären und ansatzweise zu verarbeiten. Dadurch dass die Geschehnisse in eine gestalterische Ordnung gebracht werden müssen, wird das Erlebte vom nicht-kommunikablen Inneren nach außen gebracht, geformt und damit kommunikabel.

Selbstkonzept und Identität

Gibt es eine starke Inkongruenz und Diskrepanz zwischen dem Selbst und neuen, andersartigen Erfahrungen, das heißt z. B. auch zwischen familiär vermittelten Lebensentwürfen und gesellschaftlich tradierten Rollenerwartungen, zwischen kulturell vermittelten Werten und sozialen Anforderungen, besteht die Gefahr, dass Symbolisierungsprozesse nicht intakt verlaufen. Im Zeitalter divergenter Lebensentwürfe, der Umbrüche und Enttraditionalisierung wird eine integrative, regelhafte, gelingende Identitätsfindung immer schwieriger. Virtuelle Welten produzieren Kommunikationsrisse zwischen den Generationen, und es gibt keine allgemein gültigen ‚richtigen‘ Konzepte und Lebensentwürfe mehr. Konsequenz dieser Entwicklungen ist es, dass von den Kindern und Jugendlichen eine ungleich größere Anstrengung als bisher verlangt wird, um sich in den disparaten Lebenswelten zurecht zu finden und die so genannten Teilidentitäten in Einklang miteinander zu bringen. Zugleich bieten sich jedoch auch andererseits offene Optionen für mögliche, selbst konstruierte und selbst bestimmte Lebensentwürfe. Das heißt, einerseits wird es möglich, tradierten Rollenerwartungen zu entfliehen, andererseits müssen jedoch neue Normen und Werte selbst erarbeitet werden.

Die Reflexion – das Erkennen des Selbst im Anderen, im Fremden, im Gegenüber – und das bewusste Spiegeln dieses Erkennens in einer erneut symbolisierten Ausdrucksform, im Dialog mit sich Selbst und mit Anderen hilft, Haltungen, Emotionen und Erfahrungen in das Selbstkonzept zu integrieren. Bildnerische Selbstinszenierungen bieten Möglichkeiten zum Anderssein, zum Probehandeln und eröffnen neue Wege zur Antizipation von Wirklichkeit, wie die Abbildungen 22 bis 24 zeigen:



Abb. 22: *Der Held*, Schülerarbeit, Holbein-Gymnasium Augsburg



Abb. 23: Der Träumer, Schülerarbeit, Holbein-Gymnasium Augsburg



Abb. 24: Der Zweifler, Schülerarbeit, Holbein-Gymnasium Augsburg

Ausblick: künstlerische Symbolisierungen

Nicht nur manifeste, sondern auch latente Bedeutungen sind als Resultat von Symbolisierungsprozessen in einem Kunstwerk verankert – darüber besteht seit Sigmund Freuds ersten Interpretationen kein Zweifel, auch wenn die Untersuchungsmethoden einem starken Wandel unterliegen. Auf die unbewussten Sinnschichten in Kunstwerken rekurriert die tiefenhermeneutische Kulturanalyse (Lorenzer 1986), wenn sie nach den latenten Bedeutungen im literarischen Text, in der Architektur oder der Bildenden Kunst fragt. Dahinter steht, dass bewusste und unbewusste, außerhalb des konventionalisierten Sprachsystems liegende Empfindungen und Erfahrungen – als Resultat von Symbolisierungsprozessen – in die Sinnkonstitution eines Kunstwerks eingehen und somit als latente Bedeutungen vorhanden sind – Alfred Lorenzer spricht von tabuisierten, verpönten Lebensentwürfen, – die sich in der Struktur des manifesten und latenten Doppelsinns äußern. Im Herstellungsprozess setzt der Künstler seine Idee, seine individuelle Lebenserfahrung ebenso wie kulturelle und soziale Lebenspraxen in materiale Gegebenheiten um, wobei vielschichtige Bedeutungsschichten im Kunstwerk vergegenständlicht werden. Die tiefenhermeneutische Interpretation, die auf der Analyse von Übertragungsprozessen basiert, erweitert eine Werkdeutung, ohne dass der manifeste Sinn ignoriert und die Schicht symbolischer Gehalte übersprungen wird.

Im Unterschied zur Kinderzeichnung oder zum jugendkulturellen Ausdruck werden im Kunstwerk neben den subjektiven Anteilen auch gesellschaftlich bedeutsame Erfahrungspotenziale widerspiegelt. Das heißt, Kunstwerke – als symbolisch verdichtete, individuell und sozial-konstruierte Ausdrucksformen – unterscheiden sich nicht nur intentional und konzeptuell von Kinder- oder Laienbildern, sie tragen auch kollektive Utopien in sich. Darin eingelagert sind Bedürfnisse, Wünsche, Ängste, Normen und Werte. Alfred Lorenzer verortet den Prozess der Symbolbildung sowohl im Individuum, also auf der Ebene des Selbstkonzepts wie auch in der Kulturgenese. Er beschreibt damit, einfach ausgedrückt, die dynamische Interaktion zwischen Subjekt und Kultur, die u. a. von Sprachformen getragen ist. Konkret beschreibt Lorenzer diese dynamische Interaktion auf drei Ebenen der Symbolbildung: *Erstens* als leibsymbolische Interaktionsformen – wie z. B. Affekte und Handlungen, die sich in das Körpergedächtnis einschreiben. *Zweitens* – und das ist die für uns entscheidende und auch bislang dargelegte Symbolisierungsebene – als sinnlich-symbolische Interaktionsformen, die im Spiel, in der Kunst, in der Musik, der Religion und in der schöpferischen Arbeit auftreten. Die sinnlich-symbolischen Interaktionsformen verbinden innere und äußere Wirklichkeit – Realität und Fantasie. Sie schaffen Übergangsräume, wie Winnicott sie als intermediäre Räume beschreibt. Diese Symbolisierungsprozesse finden nach Lorenzer auf einer teilbewussten Sinnebene statt, auf der auch die Identitätsentwicklung angesiedelt ist. Unbewusstes und Bewusstsein werden hier vermittelt, in Übereinstimmung gebracht. Und *drittens* werden die sprachsymbolischen Interaktionsformen beschrieben, die als bewusste Symbolisierung Reflexion und Kommunikation in intersubjektiven Kontexten ermöglichen.

Manifester und latenter Sinn

Lorenzer bemüht sich um „die Anerkennung einer eigenständigen Sinnebene unterhalb der bedeutungsgenerierenden Ebene sprachlicher Symbolik. ... Manifester und latenter Sinn bilden das Widerspruchspaar, das die psychoanalytische Emanzipationsbemühung im Bewusstsein aufzuheben hat“ (Lorenzer 1986a, 29). Lorenzer versteht die von ihm entwickelte Kunst- und Kulturtheorie als kritische Gesellschaftstheorie, die kulturelle Phänomene als soziale transparent machen kann: „Die Bilder eines Gemäldes und die Figuren eines Gedichtes sind nicht Abbildungen von Gegenständen als bloße Verdopplungen im Sinne der Namen, sondern sind malerisch oder poetisch gestaltete menschliche Szenen, d. h. Lebensentwürfe im Umgang des Menschen mit der Welt seiner Mitmenschen und der Gegenstände. Die sinnlich-unmittelbaren Symbole sind ... den unbewussten Praxisfiguren verbunden, die nicht in die Sprache aufgenommen werden können, weil sie den sozialen Normen widersprechen ... (und) eignen sich mithin als Repräsentanten normwidrigen, nicht-normgerechten Verhaltens“ (ebd. S. 59). Die Interpretation muss, so Lorenzer, im permanenten Rekurs auf das nicht-psychische Material vorgehen, wobei zusätzliche Informationen historischer und systematischer kunstwissenschaftlicher Untersuchungen notwendig sind. Denn die im Gestaltungsprozess relevanten Komponenten der Materialität, Technik, Farb- und Formgebung sowie der motivischen Bezüge bestimmen zusammen mit dem unbewussten Sinn die Wirkung eines Kunstwerks.

Exemplarisch soll auf die hervorragende tiefenpsychologische Interpretation von Johannes Meinhardt (1986) hingewiesen werden, der das Werk von Joseph Beuys psychoanalytisch gedeutet hat. Er beschreibt systematisch die immer tiefer liegenden Sinnschichten, ausgehend von leibsinlichen Erfahrungen der Körpergrenzen am konkreten Material – abgeschnittenen Haaren, Fingernägeln, Staub und Schmutz –, die Ekel erzeugen, Materialien wie Fett, Butter, Honig, die am Körper kleben, über Energieprozesse, die sich aus der Zusammenstellung diverser leitenden und nicht leitender Materialien ergeben und die für Beuys' plastische Theorie stehen, bis hin zur Beschreibung eines intermediären Raums, den Beuys sich mit seinem Werk schafft, um den Zusammenbruch seiner Identität in einer existenziell bedrohlichen Lebensphase hinauszuzögern – so lange, bis der Druck nachlässt und damit auch der Höhepunkt seines Schaffens überschritten ist. Die Bedrohung der Integrität des Subjekts im sozialen und gesellschaftlichen Leben steht im Zentrum von Beuys' Werk – resultierend aus der individuell erfahrenen Bedrohung im Krieg – der Erfahrung von Töten und getötet werden, Werden und Vergehen, Vergänglichkeit, Wahnsinn und Verbrechen. Meinhardts Deutungen sind deshalb so glänzend, weil er jede der breit erörterten Sinnschichten am Werk, am Material und an der gestalteten Form festmacht. Denn auch die latenten Bedeutungen sind im Werk objektiviert und resultieren aus demselben Symbolzusammenhang wie die manifesten Sinnschichten.

Mit Adorno ist allerdings hinsichtlich solcher Interpretationsversuche von Kunst zu bedenken: „Der Psychologismus ästhetischer Interpretation versteht sich nicht schlecht mit der philiströsen Ansicht vom Kunstwerk als einem harmonisch die Gegensätze Beschwichtigenden, dem Traumbild eines besseren Lebens, ungedenk des Schlechten, dem es abgerungen ward. Der konformistischen Übernahme der gängigen Ansicht vom Kunstwerk als wohltätigem Kulturgut durch die Psychoanalyse korrespondiert ein ästhetischer Hedonismus, der alle Negativität aus der Kunst in die Triebkonflikte ihrer Genese verbannt und am Resultat unterschlägt. Wird erlangte Sublimierung und Integration zum Ein und Allen des Kunstwerks gemacht, so verliert es die Kraft, durch die es das Dasein übersteigt, von dem es durch seine bloße Existenz sich lossagt“ (Adorno 1970, 25).

Pädagogische Chancen

In der Regel kann es keine bruchlosen und ausnahmslos kohärenten Symbolisierungsprozesse geben. Immer existiert eine Differenz zwischen leibsymbolischen und sprachsymbolischen Interaktionsformen, zwischen individuellen Erlebnisfiguren und kulturellen Errungenschaften. Doch je geringer eine Übereinstimmung von Selbstkonzept und sozial konstruierten Lebenskonzepten ist, umso mehr häufen sich die Konflikte.

Wenn wir davon ausgehen, dass Nicht-Symbolisierbares unbewusst bleibt, mit der Folge der Verdrängung und Tabuisierung, ist es ein zielführender Weg, mit dem Spiel, der Kunst und der Musik die teilbewussten Symbolisierungsprozesse durch das Schaffen von intermediären Räumen in das Bewusstsein zu heben. Mit bildnerischen Verfahren können ebenso wie durch die Auseinandersetzung mit Kunstwerken teilbewusste Erlebnisse reflektiert werden. Denn: Identität basiert auf inneren Bildern, Vorstellungen, Fantasien und entwickelt sich auch durch die Auseinandersetzung mit äußeren Erscheinungen, Metaphern, Symbolen, Erzählungen. Kunstwerke können hierbei Lebensentwürfe, Bedürfnisse und Ängste spiegeln, – und somit Vorbildfunktion haben oder Kommunikationsangebot sein.

Schauen wir auf die Stabfiguren von vier Kindern mit Migrationshintergründen aus dem Iran (Abb. 25), aus Weißrussland (Abb. 26), Äthiopien (Abb. 27) und der Türkei (Abb. 28). Hier wird sichtbar, dass die Kinder mit den verschiedenen Materialien etwas über sich und ihre Herkunft aussagen. Immer resultieren die bildnerischen Symbolisierungen aus bereits interpretierten Erinnerungen – versehen mit Verschiebungen, Verdichtungen, Auslassungen oder Hinzufügungen. Unbewusstes, nicht Verarbeitetes zeigt sich zudem unmittelbarer, bruchloser im bildnerisch Hervorgebrachten als bereits interpretierte Vorstellungen oder als in sozial kontrollierten, konventionalisierten Symbolsystemen.



*Abb. 25: Stabpuppe, Grundschulkind
Herkunftsland Iran*



*Abb. 26: Stabpuppe, Grundschulkind
Herkunftsland Weißrussland*

Jede Person, jedes Kind erfindet letztlich eine Geschichte, die es für sein Leben hält, immer auf der Suche nach einem schlüssigen Bild von sich selbst. Intentionen und Wünsche, Gefühle und Erinnerungen spielen in diesem Symbolisierungsprozess, in dem Erfahrungen bewusst zugeordnet werden, eine große Rolle.

Beobachtet man die Kinder im Spiel mit Ihren Stabpuppen, zeigt sich in einmaliger Weise, wie die Auseinandersetzung mit den eigenen Lebensentwürfen und den Entwürfen anderer Kinder im Dialog erfolgt. Diese Auseinandersetzung ist wichtig, um sich selbst zu verorten, um die eigenen Identitätskonstrukte in Frage zu stellen, kritisch zu prüfen und in neue Konstrukte zu integrieren.



*Abb. 27: Stabpuppe, Grundschulkind
Herkunftsland Äthiopien*



*Abb. 28: Stabpuppe, Grundschulkind
Herkunftsland Türkei*

Wenn es uns gelingt, einen von Spiel und bildnerischem oder auch musikalischem Ausdruck getragenen, intermediären Raum zu eröffnen, können wir in hohem Maße helfen, die Integrität des Subjekts und damit die Identitätsbildung zu stärken.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie. Hg. von Gretel Adorno und Rolf Tiedemann. (Originalausgabe 1970). Frankfurt am Main 1995
- Cassirer, Ernst: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. (Originalausgabe: An Essay on Man. New Haven 1944). Frankfurt am Main 1990
- Duncker, Ludwig: Bild und Erfahrung – Strukturmomente einer Anthropologie des Sehens. In: Lieber, Gabriele (Hg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler 2008, 23–30
- Jauß, Hans Robert: Wege des Verstehens. München 1994
- Klein, Regina: Tiefenhermeneutische Analyse. http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/pdf/klein_tiefenhermeneutik.pdf (Zugriff am 27.09.2011)
- Lorenzer, Alfred: Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf. Frankfurt am Main 1974
- Lorenzer, Alfred: Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: Lorenzer 1986, zit. als 1986a
- Lorenzer, Alfred (Hg.): Kultur-Analysen. Frankfurt am Main 1986
- Lorenzer, Alfred: Der Symbolbegriff und seine Problematik in der Psychoanalyse. In: Oelkers/ Wegenast 1991
- Meinhardt, Johannes: Beuys' Schmutz. In: Kunstforum international, Band 84/1986, 202 ff.
- Oelkers, Jürgen/ Wegenast, Klaus (Hg.): Das Symbol – Brücke des Verstehens. Stuttgart/ Berlin/ Köln 1991
- Piaget, Jean/ Inhelder, Bärbel: Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kind. (Originalausgabe: l'image mentale chez l'enfant, 1966). Frankfurt am Main 1979
- Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. (Originalausgabe: La formation du symbole chez l'enfant, 1959). Stuttgart 1993
- Pochat, Götz: Der Symbolbegriff in der Ästhetik und Kunstwissenschaft. Köln 1983
- Schäfer, Gerd E.: Ästhetisches Denken – über die Bedeutung von Bildern im frühkindlichen Bildungsprozess. In: Lieber, Gabriele (Hg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler 2008, 31–42
- Seel, Martin: Ästhetik des Erscheinens. München/ Wien 2000
- Winnicott, Donald W.: Vom Spiel zur Kreativität. (Originalausgabe: Playing and Reality, London 1971). Stuttgart 1995