



## **Zeichnen als formende Sensibilisierung: Was Körper von Körpern lernen können.**

*Notburga Karl*

Eine Bewegung hinterlässt Spuren – ärgerlich in jedem Fall, wenn die weiß getünchte Wand am Möbel Schaden nimmt, doch umso willkommener im Kontext von Kunst als Beginn einer Artikulation: Schwungvoll, sensibel, distanzierend, registrierend – eine Linie charakterisiert noch vor jeder Formfrage zunächst sich selbst, sobald sie von einem Hintergrund sich abgrenzend – in der Regel einem Blatt Papier statt einer Wand – in Erscheinung tritt. Der Kunsttheoretiker Michael Lüthy spitzt dies noch zu, wenn er schreibt: „Das Ziehen einer Linie bricht das raumzeitliche Kontinuum (Lüthy 2016, 20).“ In Folge entstehen quasi aus dem Nichts zwei voneinander unterscheidbare Seiten, die es im ontologischen wie referentiellen Sinne vorher nicht gab. Dadurch wird das Zeichnen sogar zum „paradigmatischen Vermögen der Kunst“, indem „die Linie und ihr elementares Unterscheidungsvermögen nichts ist, was der Natur selbst entnommen werden kann“ (Lüthy 2010, 155). Zeichnen ist autopoetisch.<sup>1</sup>

Zeichnen ist aus anthropologischer Perspektive ebenfalls interessant, ist es doch eine „humane Uraktivität, deren ‚Anfänglichkeit‘ sich bis heute in jeder Kinderzeichnung wiederholt“ (ebenda). Was Michael Lüthy in diesem „primordialen Ausdrucksmittel“ als „persönlichste und subjektivste Äußerung eines Künstlers“ sieht, möchte ich auf all diejenigen erweitern, die zum Stift greifen: zu ihnen „[scheint] uns das Betrachten einer Zeichnung in ein privilegiertes, intimes Verhältnis [...] zu setzen“ (ebd). Als Ort fürs Wahrnehmen und Begegnen geht Zeichnen darüber hinaus, nur Kulturtechnik zu sein.

So rasch oder kompliziert sie auch entstanden sein mögen – Zeichnungen lassen sich schwer klassifizieren. Der Reiz der Handzeichnung besteht jedoch darin, eine sehr direkte Artikulationsform zu sein. Der Griff zu Stift und Papier reicht. Ob Erscheinungsbild, ein Getroffenwerden oder eine emotionale Affizierung, ob raffinierte Technik oder polyvalente Darstellungslogik von Raum, Zeit, Welt – was die Aufmerksamkeit bannen mag, hängt nicht zuletzt auch mit dem Anlass und dem Konzept des Zeichnens zusammen. Zeichnungen können Instrument einer visuell gestützten oder entwickelten Gedanken- und Überzeugungsarbeit sein, wo die Sprache an ihre Grenzen stößt (so etwa bei der Erstellung eines Bauplans), ein Protokollieren und Strukturieren sensibler Wahrnehmung ermöglichen

(wie beim Erfassen eines Objekts oder Augenblicks), zugleich Artikulationen eines Begehrens sein (etwa über experimentelle Settings der Selbstüberschreitung), die ausdrucksstarke Manifestation eines künstlerischen Ichs darstellen (etwa über Fragen des Duktus) oder zufällig und vorbewusst entstehen als ornamentale Auswüchse einer Telefonkritzelei.

In jedem Fall entsteht zwischen Zeichnenden und zu Zeichnendem eine besondere Beziehung, die von beständiger *Veränderung* geprägt ist und in der Zeichnung lediglich einen momentanen Abschluss findet. Die materiell, mental-medial sowie synästhetisch geprägten Prozesse des Wahrnehmens und Zeichnens verbinden sich in der Linienführung. Die Zeichnung ist insofern nicht nur Spur einer Bewegung, sondern auch von permanenter Veränderung. Das lässt sie lebendig erscheinen.

Paradoxerweise dominiert im kunstdidaktischen Alltag gern eine Form des Zeichnens als vermeintlich ‚richtiges‘ Zeichnen, die gerade das Gegenteil macht, nämlich die Welt still stellt: Im Paradigma der Zentralperspektive als okkulare Wissensform muss sowohl das zeichnende als auch das betrachtende Subjekt vor dem gezeichneten Objekt quasi ‚erstarren‘, sonst funktioniert das Übersetzungssystem nicht mehr, welches Räumlichkeit in die Darstellungsform der Ebene transformiert. Um den im Sichtfeld sich ausbreitenden Raum zu sortieren wird nicht nur die Bewegung darin negiert, sondern auch Distanz aufgebaut: Die Perspektive ‚gelingt‘ erst, wenn die Objekte mit etwas Abstand optisch vermessen werden.<sup>2</sup> Eine innere Bewegtheit oder die „Nähe zu den Dingen“ (vgl. Aissen-Crewett 2000, 151-164), wie sie etwa in Zeichnungen von Wilhelm Anastasi, Joseph Beuys, Silvia Bächli, Per Kirkeby, Joan Jonas, etc. zu finden sind, ist daher nicht willkommen.

### **Lehrkörper**

So eine ‚visio perspectiva‘ mit ihrem formalen Darstellungssystem hat viele Prämissen, die erst gelernt werden müssen; sie ist nicht natürlicherweise mit der eigenen Seherfahrung in Einklang zu bringen. Mitgelernt wird ebenso eine Abrichtung des Körpers. Zum Beispiel wenn der Blick sich nicht frontal genug auf ein Gegenüber richten kann oder das lange Sitzen zu wechselnden Körperhaltungen – und damit zu unzuverlässig werdenden Abstandsverhältnissen – führt, gelingt perspektivisches Sehen nicht (Bader 2019).<sup>3</sup> Es funktioniert auch nur, wenn das (monookulare) Subjekt außerhalb des wahrgenommenen Raumes bleibt, der sich vor ihm ausbreitet. Nähe bedroht dieses Denksystem, das sich aus künstlich erzeugtem Abstand konstruiert.<sup>4</sup> Mitgelernt wird auch, Situationen besser zu vermeiden, die sich so nicht darstellen lassen, etwa weil etwas zu nah oder zu peripher anschauende Subjekt gerückt ist. Das betrifft Lehrende und Lernende gleichermaßen. Da die Unsicherheit im Umgang mit Distanzverlust, also mit systemisch ausgeschlossener Nähe, dazu führt, erst gar keine Versuche in diese Richtung zu unternehmen, möchte dieser

Beitrag dazu ermuntern, sich gerade dieses Potential zu erschließen – innere Bewegtheit zuzulassen und die Nähe zu den Dingen in den Prozess des Zeichnens zu holen. Dazu bringe ich Diskurse und Semantiken in eine Beziehung, die ansonsten nicht regelmäßig zusammengedacht werden. Für das Zulassen von Nähe und die Akzeptanz von Distanzverlust braucht es unter anderem ein bestimmtes Körperbewusstsein und dessen Qualitäten für den Prozess des Zeichnens, das sich als ein phänomenales Körper- sprich empathisches Leibverständnis charakterisieren lässt. Und hierzu bedarf es vor allem auch eines empathischen Lehr-Körpers.<sup>5</sup>

Die Kunstpädagogin steht ermöglichend und womöglich exemplarisch dafür, wie sich subjektive Affiziertheit in die erfahrene Bewegungsspur einzuschreiben vermag, indem sie über die eigene Affiziertheit für die Art, wie schnell, emotional, körperlich involviert eine Linie gezogen werden kann, selbst entsteht – zum Beispiel sich so zeichnend zu zeigen: Über ein sensibel gezeichnetes Produkt hinaus steht die Qualität des Wahrnehmens an sich und dessen Beziehungsgefüge zur Disposition.<sup>6</sup> Auch können in der gemeinsamen Ausrichtung, etwa auf das Finden einer adäquaten, wahrnehmungssensiblen Linienführung, über die Situation des Zeichnens Momente der Selbst- und Fremdaffektion entstehen, die nach Waldenfels die entscheidenden Momente des Berührtwerdens und Berührtseins markieren (vgl. Waldenfels 2002, 77-80). Es geht beim Zeichnen um die Genese eines performativen Zwischenraumes, der das Berührtwerden befördert (vgl. Koller 2012, 162-169). Sind hier Subjekte affiziert, dann lernen ‚Körper‘ von ‚Körpern‘ auf einer nicht kognitiven, sondern empathischen Art und Weise. Das Bohren der Linie, die Leichtigkeit einer Geste, das Unausweichliche einer Setzung, das Gewicht im Rhythmus des Duktus, das Verführerische einer Bewegung: Schauplatz für diesen Zwischenraum ist schließlich die Erfahrung beim Zeichnen selbst, die nicht (nur) einer bestimmten Methodik entstammt – blind, beidhändig, auf dem Kopfe etc. zu zeichnen (vgl. Edwards 2000); über eine körperbewusste Ausführung von Zeichenprozessen hinaus geht es mir um eine bestimmte Atmosphäre oder Konstellation, in der ein Betroffen-Sein möglich werden könnte. Deswegen spielen in meine Argumentation Fragen der Haltung und der Übertragung herein, wie sich mithilfe einer anderen (psychoanalytischen) Terminologie argumentieren lässt (vgl. Lühmann 2006; Pazzini 2011; Wetzels, Lenk 2014). Wenn Lehrkörper sich nicht länger als „Repräsentanten bestimmter Kompetenzen (...), sondern als an der Sache selbst interessierte Subjekte“ (Wetzels, Lenk 2016)<sup>7</sup> verstehen, dann kann ihre Liebe zur Sache ansteckend wirken. Denn es zählt, andere an dieser Liebe teilhaben zu lassen und deren Anstrengungen anzuerkennen, auch wenn der künstlerische und arbeitsame Aspekt an der Sache für diese (vielleicht noch) rätselhaft ist. Beim Zeichnen entstehen solche Situationen in der gemeinsamen Ausrichtung, etwa auf das Finden einer adäquaten, wahrnehmungssensiblen Linienführung.

## Konjunktiver Erfahrungsraum und Übertragung

Wetzel und Lenk brachten die besondere Bedeutung der ‚Haltung‘ in Lehr-Lernprozessen nachdrücklich in den kunstpädagogischen Diskurs ein, und betonen, dass sich diese erst entwickelt: „Sich von etwas berühren zu lassen, etwas wissen zu wollen, einen komplexen Erkenntnisprozess zu durchlaufen, sind Fähigkeiten, die nicht naturgegeben sind, sondern die sich schrittweise entwickeln müssen. Heranwachsende brauchen dazu ein Gegenüber, das sich aus der Rolle des Belehrenden lösen kann und Prozesse durch ein bewusstes In-Beziehung-Treten zu begleiten vermag“ (Wetzel, Lenk 2016). Gerade Situationen, die dem Zeichnen gewidmet sind, lassen erahnen, inwiefern dieses In-Beziehung-Treten nicht nur den Kopf des Lehrkörpers involviert, sondern eine „Psychodynamik von Lehren und Lernen“ (ebenda) in Gang setzt. Deren Beziehungsgefüge ist im Falle des Zeichnens um weitere Interaktionsmöglichkeiten angereichert – zu den Subjekten untereinander kommen die Relationierungen zwischen Subjekten, deren situierter Wahrnehmung und deren Zeichnungen. Das In-Beziehung-Treten manifestiert sich als responsiver Akt beim Zeichnen mehrdimensional und „transindividuell“ (Pazzini 2015) – über den Prozess und die Erfahrung der verschiedenen Ebenen der Begegnung, intersubjektiv, zwischen inneren und äußeren Bildern, Tatsachen und Illusionen, Zeitebenen, und auch sehr originär als eine autopoetische Wahrnehmung, wenn die Hand dem Zeichengrund begegnet.<sup>8</sup>

Die Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie erweiternd lassen sich die Fragen von Haltung und Übertragung in gewisser Weise innerhalb eines bestimmten, im Hintergrund von Handlungen wirksamen ‚konjunktiven Erfahrungsraumes‘ verorten, insofern dieser neben einem kommunizierbaren auch ein ‚konjunktives, handlungspraktisch-atheoretisches, implizites Wissen‘ vermittelt.<sup>9</sup> In jedem Seminar wird so ein atheoretisches Wissen ausgebildet, es wird zum gemeinsamen Orientierungsrahmen für das seminarspezifische Tun. Entsprechende handlungsleitende Orientierungen können als unterscheidbare Einstellungsgrößen in das Tun – zum Beispiel in das Zeichnen – unbewusst hineinwirken und dessen Modus beeinflussen.<sup>10</sup> Im Falle des Zeichnens wird dem lehrenden Subjekt also einerseits dieses implizite, praktische, aus der Erfahrung stammende Wissen unterstellt. Andererseits liegt in dieser Unterstellung auch die Erwartung, an dieses Wissen irgendwie heranzukommen, und sei es nur, sich innerhalb der z.B. leidenschaftlichen Herangehensweise und dem Habitus zu bewegen und sich ‚etwas anschauen‘ zu können. Was sich in der Situation des Zeichnens nun als Übertragung einstellen könnte, ist von diesen handlungsleitenden Orientierungen vorgeprägt; denn nicht nur subjektbedingt, sondern auch je nach Charisma der Lehrkörper gibt es entsprechend neugierige, regelgeleitete, experimentelle, selbstreflexive, leidenschaftliche, kontrastierende, aggressive, sensible etc. Herangehensweisen.

Im Folgenden wird kurz entwickelt, welche andere *Orientierungen* an einer förderlichen Haltung beteiligt sein könnten, die ein körperbewusstes Zeichnen unterstützt. Ich gehe dabei davon aus, dass eine bessere Kenntnis von möglichen Orientierungen beim Zeichnen den beteiligten AkteurInnen im kunstpädagogischen Feld, also Lehrenden wie Lernenden, dabei hilft, sensibler für Lernpraxen und das In-Beziehung-Treten beim Zeichnen zu werden. Werden diese Orientierungen ferner rekonstruiert und kommuniziert, dann können sie sich unterstützend auf die Zeichenprozesse selbst auswirken, woraus vorliegende Reflexion ihre Relevanz gewinnt. Zur Veranschaulichung der Orientierungen ziehe ich prägnante Fallbeispiele aus dem ‚konjunktiven Erfahrungsraum‘ der Kunst und der Universität heran.

### Orientierungen

Orientierungen sind also keine Anleitungen, und es sind auch keine sogenannten künstlerischen Strategien wie Frottage, Collage u.v.m., die zur Beschreibung von neueren Tätigkeitsfeldern jenseits einer Gattungslogik herangezogen werden. Während Strategien als eine *bewusste* Praxis mit einer intentionalen Komponente charakterisierbar sind – ich frottiere eine Oberfläche, um deren sinnlich-taktile Struktur zu erhalten – verweisen Orientierungen stattdessen auf einen *unbewussten* Modus während dieser Ausführung – z.B. dabei sorgfältig bis pedantisch zu sein und den Abrieb zu kontrollieren, oder den Zufall für unvorgesehene Erscheinungsformen zu provozieren, oder *neu-gierig* und ungeduldig, und deswegen hektischer und fahriger zu arbeiten. Während beide Bezeichnungen – Strategie und Orientierung – sich gleichwohl darauf beziehen, wie graphisch gearbeitet wird, gibt es einen Unterschied: erstere bewegt sich auf der Ebene einer bewussten Vorgehensweise, während zweite eine bestimmte unbewusste Einstellung zu diesem Tun und deren Ausführung im Sinne einer Verhaltensform oder eines Einstellungsmodus im Tun meint. In der Konfrontation mit der Beschränktheit des eigenen Selbst- und Weltzugangs entsteht notwendig eine Öffnung, eine Umorientierung.



Abb. 1-3

Mein erstes Beispiel entstammt dem Seminarkontext; ich rahme es als *Umorientierung*, gepaart mit *Selbstüberwindung*.<sup>11</sup> Es geht um eine geläufige, wenn nicht gleich beliebte Strategie, etwa blind oder ohne aufs Blatt zu schauen zu zeichnen, um der pausenlosen Kontrolle des Distanzsinnens zu entgehen und über diese Desorientierung an andere implizite

Wissensformen anzuknüpfen. Was zeigt sich? Ohne Hinsehen gezeichnete Gebilde wie in obigen Vergleichsbeispielen (Abb. 1-3) sind in ihrer Logik strukturell verschieden: Es entsteht ein anderer innerer Zusammenhang, der von synästhetisch hinterlegten, abgreifbaren Erfahrungen vorgeprägt ist. Während in den gezeichneten Ergebnissen Körperformgrenzen auseinanderdriften, schlagen sich im wahren Wortsinn ‚greifbare‘ Verhältnismäßigkeiten wie widerständige Materialpräsenz, Volumenempfindungen, Formerfassung und Statik in erstaunlich räumlicher Weise nieder. Eine Zeichnung, (vgl. Abb. 3 links) einem Röntgenbild gleich, kennt keine Überschneidung, denn das vor dem geistigen Auge entstehende allansichtige Verständnis der Objektstapelung entzieht sich einer optischen Tiefenraumlogik (vgl. Kobbert 1982). Ein anderes, körperbasiertes Wissen kommt in der Zeichnung zum Vorschein, wie zum Beispiel jenes über handanschmiegsame Wölbungsgrade. Auch die perspektivische Verkürzung wird in dieser Strategie des Zeichnens vorbewusst schon beherzigt, wie sich bei der Tiefenraumverkürzung des kleinen Besens (Abb.1) und bei der optischen Verzerrung der runden Schalen- und Tellerform zeigt (Abb. 2 und 3). Dass die so erreichte Perspektive noch keine bewusst gekonnte Wissensform darstellt, verrät die kognitiv kontrollierte Version der Zeichnung links auf demselben Blatt (Abb.1), deren Besen flacher wirkt. Im Übrigen entwickelt jede gesetzte Linie eine eigene Logik, deren visuelle Evidenz auf dem Blatt dazu führt, dass sie sich immer weiter von einer anderen, z.B. über die Anschauung gewonnenen Repräsentationslogik entfernt (vgl. Flasche in Abb. 1). Das Beispiel zeigt damit auch, inwiefern durch den bisherigen Verlauf der ‚bewussten‘ Zeichnung ebenso gut eine genauere Formerfassung oder Details verschliffen und verpasst werden können. Wird im anderen Falle die ständige Distanzierung und Kontrolle des Zeichenprozesses ausgesetzt, entsteht vielmehr durch die Nähe zu den Dingen, die radikal den Blick ans Objekt bindet und jede kleinteilige Beobachtung zeichnerisch steigert, eine Gegenwärtigkeit, die das Körperwissen unbewusst in den Prozess des Zeichnen bringt: etwa über Rundungsgrade, verinnerlichte Abstände, empfundene Schwerkraft und verkörperte Balance. Strategisch eingesetzte Irritationen des Zeichnens schaffen eine Konstellation, in der synästhetische Wechselbeziehungen erst wahrnehmbar werden. Die Strategie des Blindzeichnens provoziert auch auffällig *andere* Orientierungen beim Tun: der großzügige Umgang mit dem verfügbaren Platz auf dem Papier oder die Linienstärke lassen die Ergebnisse souveräner erscheinen als beim visuell kontrollierten Vorgehen einer zu Wissensform (Perspektive), die wohl noch dazu einschüchtert.

Es ist offensichtlich, wie nah sich hier Lernen und Zeichnen über das Erfahren kommen (Meyer-Drawe 2010), das sich zudem zur Erkenntnis verdichtet, vor allem wenn gemeinsam, und auch anerkennend darüber reflektiert wird. Das Zeichnen hebt nicht nur neue Dingeigenschaften ins Bewusstsein (Wittmann 2013),<sup>12</sup> sondern ermöglicht eine andere Art des In-Beziehung-Tretens der Subjekte. Für die Bildungswissenschaftlerin Meyer-Drawe ist

daran ein Umlernen geknüpft, denn es „wird deutlich, dass Lernen nicht nur aus Erfahrung geschieht, sondern *sich als Erfahrung vollzieht*. Lernen in diesem Sinne ist nicht allein von unserer Initiative abhängig. Wir können uns nicht einfach zum Lernen entschließen“ (Meyer-Drawe 2003). Im pathischen Sinne von Erfahrung ist diese auch nicht herstellbar; aber wir können uns bzw. unsere Körpersubjekte solchen Situationen ausliefern, in denen kognitive Wissensformen aussetzen, damit sich die Wahrnehmungssituation verändert und implizite, erfahrungsbasierte Wissensformen orientierend einspringen können, sprich: damit wir nonverbal darauf ‚antworten.‘ Die zufällige oder inszenierte Selbstbefremdung oder Erschwernis des Vertrauten ist insofern eine didaktische Methode, um das Gewohnte – anders und damit bewusster – erfahren zu können. Diese andere Strategie geht mit Prozessen der Verinnerlichung einher (Lutz-Sterzenbach 2015).<sup>13</sup> Daran entzündet sich wesentlich die kunstpädagogische Beziehungsarbeit, denn ein so verstandenes In-Beziehung-Treten bedeutet auch, dass sich darin eine bestimmte Wahrnehmung zeigt.

Gert Selles einschlägige Beispiele für körperbewusste Formen des Zeichnens sind dahingehend immer noch interessant, da er die Konstellationen, wie in Beziehung getreten werden kann, grundlegend anders denkt;<sup>14</sup> bei seinem kurzen Eingangsbeispiel in „Gebrauch der Sinne“ etwa orientiert er sich an der phänomenalen Erscheinungsweise eines Gegenstandes: Im Beispielfall der Kugel ist es das Phänomen des Runden als unabschließbarer Bewegungsvorgang um eine zentrale Leerstelle statt das Wissen über eine als rund zu bezeichnende abstrahierte Kreisform. Aus dem Erfahren von Räumlichkeit entwickelt Selle stattdessen das Zeichnen einer Kugel. Die runde Kugelform wird vor dem geistigen Auge (blind) mit dem Finger umfahren; dadurch spannen sich deren imaginäre Volumen- und Körpereigenschaften linear auf – ähnlich dem Aufwickeln eines Wollknäuels: Die Bewegung mit den Fingern, die das ‚Knäuel aus Luft‘ einfangen, geht fließend in die analogen linearen Umfahrungen der runden Form auf dem Papier über. Das Größenverhältnis eins zu eins bleibt dabei erhalten. Der synästhetische Nachvollzug – ein raumzeitliches ‚Vorne‘ und ‚Hinten‘ wird analog im Luftraum und in der Imagination aufgebaut – manifestiert dies womöglich durch Druckstärken, in Form von schwärzeren, sprich druckintensiveren und abwechselnd leichtfüßigeren Spuren des Zeichenmittels. Das Entwickeln der Form, die aus dem Blatt immer mehr auftaucht, geht mit einem langsam verschwommenen Öffnen der Augen einher, die der Hand beim Kreisen und Furchen zuschaut.

Diese leibsinnlich involvierende Art, zeichnerisch mit der Welt in Beziehung zu treten, geht über die Nutzung eines abstrakten, mit der Wirklichkeit abzugleichenden Wissens über Form und Räumlichkeit (z.B. einer Kugel) deutlich hinaus. Hierin liegt der zentrale Unterschied in der Orientierung fürs Zeichnen: Selle investiert an dieser Stelle nicht in eine lernbare Gesetzmäßigkeit, etwa in plausible Darstellungsregeln zur Körperschattierung, die es

(unhinterfragt) zu befolgen gilt, sondern in eine tatsächliche dreidimensionale Körpererfahrung (das Umwickeln), die er in die zweidimensionale Realität der Zeichnung überführen hilft. Formlinien – d.h. intensiviert, bewusst empfundene Grenzen einer körperhaft runden Ausdehnung – verdichten sich zu Schraffuren, die in eine optische Form der Darstellung als Grauschattierung umschlagen können. Im anderen Falle - einer gelernten Gesetzmäßigkeit etwa - entsteht als Orientierung oft das Bedürfnis, es „richtig“ zu machen. Diese Orientierung ist den Zeichnungen eingeschrieben und schwächt ihre Aussagekraft, sie bezeugen vielmehr die Unsicherheit im Tun (vgl. Bro 1983,17). Neben dem Vertrauen auf das verkörperte implizite Wissen wird eine weitere Orientierung im kunstpädagogischen Denken selbes virulent: statt der Einübung einer vorgegebenen Könnensform schlägt sich Qualität hier vielmehr in der *Intensität der suchenden Auseinandersetzung*<sup>15</sup> auf allen Ebenen nieder. Eine so verstandene Qualität entsteht nur, wenn das In-Beziehung-Treten während des Tuns selbst – dem Zeichnen – immer neu ausgehandelt werden muss, und nicht als verfügbares Wissen der eigentlichen Handlung vorausgeht.<sup>16</sup>



Abb. 4

Als drittes Fallbeispiel soll mir zur Diskussion von Orientierungen ein Performanceausschnitt der amerikanischen Video- und Performancekünstlerin Joan Jonas dienen. Wenn sie in ihren Videoperformances wiederholt zeichnet, und das damit begründet, sie brauche ihre Performance wie einen Vorwand, um überhaupt ins Zeichnen zu kommen (Joan Jonas 2014), schließe ich daraus zwei für didaktische Grundsatzüberlegungen sehr interessante Aspekte: Zeichnen – wenn darin ein intensives In-Beziehung-Treten enthalten sein soll – bleibt auch für Professionelle wie Jonas immer aufregend und verunsichernd, und zweitens sind rahmende Konstellationen dann besonders anregend für (körperbewusstes) leiblich involvierendes Zeichnen, wenn sie performativ sind, sprich wenn sie die Responsivität im Prozess des Zeichnens selbst wach halten.

Jonas zeichnet in *Reanimation* (2012) (Abb. 4) in einer Konstellation, die den Vorgang als Interdependenzverhältnis zwischen Blick, Hand, graphischer Bewegungsspur und



Zeichengrund gleichermaßen verrückt und damit neu ins Bewusstsein holt. Bestandteile dieser Konstellation sind die vergrößerte Liveprojektion der Zeichenszene vom Tisch nebenan, wechselnde projizierte Standbilder einer Landschaft, die zeichnende Künstlerin selbst und die just im Moment entstehenden Zeichnungen. Am Bühnenrand an einem Tisch stehend setzt Jonas mit weißer Kreide Linien auf einen schwarzen Grund, allerdings ohne hinzusehen. Ihr Blick ist stattdessen auf die Projektion gerichtet, wo sich die Live Projektion der Zeichenszene mit anderen Projektionsfolgen überlagern. Diese sind digitalisierte Island-Dias aus der früheren Performance *Volcano Saga* (1985-87). Jonas greift einzelne Elemente der jeweiligen Abbildung heraus und fährt deren Kontur mit weißer Kreide ein, wodurch sie Spuren in die projizierten Landschaftsaufnahmen legt. Da die landschaftlichen Bildhintergründe aber willkürlich wechseln, geht die ursprüngliche Orientierung für eine Überzeichnung ständig verloren. Mit jedem neuen Formimpuls werden die bisherigen Konturlinien ignoriert und mit neuen überlagert. Die Abgrenzungsbewegungen von vermeintlichen Figur-Grund-Konturierungen lösen sich immer weiter auf; die 180-Grad-Drehung der eigenen projizierten Hände erschweren die Orientierung nicht nur für Jonas, was den Duktus vorsichtig, irritiert und entsprechend brüchig erscheinen lässt, sondern auch für die Rezipierenden. Der händische Eingriff ins Bild gerät über die ferne Großprojektion zur schicksalhaften Fern- bzw. Fremdsteuerung ‚von oben‘ einer ‚*dea*‘ *ex machina* oder eines Über-Ich. Diese Ebenen der Irritation, die mit einem klirrenden Soundtrack noch verstärkt werden, steigern Jonas‘ Achtsamkeit: sie muss sich immer neu einstellen und formal wie inhaltlich ausrichten; der Performance-Körper von Jonas wird über diese Konstellation zum Ort ständiger Transformation, die in die Projektion kommentierend hineinwirkt. Was sich auf der Ebene der Zeichnung immer mehr als strukturelles Gefüge verdichtet, ist die Darstellung einer intensiven Suchbewegungen als solche, und nicht länger etwas Bestimmtes, auf das extern noch referiert werden könnte – etwa über eine Kontur *von* etwas. Indem die andauernde, mittige Großprojektion diesen Suchprozess so bedeutsam werden lässt, geht es hier nicht nur um Jonas, sondern auch um die zuschauenden, entsprechend ‚ausgerichteten‘ Subjekte, die der Performance und damit der Genese der Zeichnung teilhaftig werden sollen.

Diese künstlich gestörte und gesteigerte Konstellation gibt weiter folgenden Aufschluss über die Eigenart körperbasierten Zeichnens, die zu anderen Orientierungen im Tun führt und entsprechender Rahmung bedarf:

[1] Körperbewusste Prozesse des Zeichnens, in denen ein In-Beziehung-Treten sinnfällig wird, sind *Balanceakte*: mit jeder Linie verändert sich die Ausgangssituation, und erfordert einen Response auf verschiedenen Ebenen der Begegnung, etwa zwischen Subjekten, innen und außen, gegenwärtigem und künftigem, der Hand mit dem Zeichengrund, dem Bildgrund und der Figur. Performative Konstellationen sind Katalysatoren dieser

Balanceakte, gerade wenn sie inkorporierte Wissensformen (z.B. die Interaktion zwischen Auge und Hand, um 180 Grad gedreht) kolportieren. Nicht nur formale Elemente wie die Komposition, die Dynamik der Linienführung müssen dabei nachjustiert werden, sondern auch die dadurch wechselnde innere Gestimmtheit (vgl. Karl 2015).

[2] Der tiefere Sinn der Zeichnung zeigt sich immer wieder als dessen *metareflexives* Potential. Zwar nimmt das Zeichnen von Jonas Ausgang von konkreten Formgrenzen, überschreitet diese allerdings im Laufe der Performance über die Prozessästhetik selbst: zum Beispiel geht der angefangene Kontur einer Person abrupt in eine Küstenformation über, die sich im nächsten Bild als übriggebliebene Markierung im wolkigen Himmel verliert. Die zeichnerische Annäherung gegenüber den Dias markieren zugleich ihren Entzug: jeder Versuch, das Abgebildete über einen Kontur festzuhalten oder spürend nachzuverstehen, scheitert, wird darüber aber in etwas anderes transformiert. In intransitiver Wendung des Zeichenprozesses wird das Erfahren des Zeichnens als solches bedeutsam (und weniger was gezeichnet wird) und damit auch für andauernde Lernprozesse fruchtbar, in denen sich Subjekte bilden: Auf verschiedenen Ebenen treten sie zu sich selbst in Beziehung.

[3] Zeichnen ist *Animieren*: Indem die verwendeten Dias auf eine frühere Performance von Jonas anspielen (*Volcano Saga*), in der sie statt mit Video mit Diafolgen arbeitete und diese nun reinszeniert, reanimiert Jonas über diese Form des Zeichnens auch dessen ambivalentes Potential von Präsenz und Absenz. Der an den Körper gebundene prozedurale Aspekt des Live-Zeichnens, dessen Bewegungsablauf sich auch noch im Nachhinein vermittelt, geht einher mit dessen formend-animierender Kraft. Die Zeichnung kann als Partitur einer körperlichen Bewegung und Regung angesehen werden, die noch kommt oder schon war, die ständig im Modus des Werdens bleibt.<sup>17</sup> Begleitet wird diese Animation durch eine Selbstanimation, wie sie die komplizierte Vorrichtung zum Zeichnen befördert, sowie über transindividuelle Prozesse der Übertragung, die Jonas zum Beispiel über die akustische Gespanntheit forciert.

[4] Zeichnen ist *Wiedererinnern*: Das performative Potential von simultaner Zeichnung und Bildfolge schreiben dem gezeichneten Liniengefüge erinnerte Bilder ein, als wären sie deren Partitur oder Storyboard. Das Zusammentreffen von Bildprodukt und Zeichengenese ermöglicht ein In-Beziehung-Treten von Vergangenheit und Gegenwart als Form des Erinnerns, das sich nicht nur auf anschauliche oder explizite Wissenspotentiale, sondern auch auf implizite Wissensformen ausdehnt (vgl. Pöppel 2000). Über deren Paradox von Abbruch, Richtungswechsel und Fortsetzung entsteht ein Gespür dafür, was nicht gezeigt werden muss, um sich dennoch (latent) als Stimmung zu übertragen bzw. um als Bild einzufallen. Zeichnungen verraten etwas über die Orientierung im Unvorhersehbaren.

[5] In der Selbstbezüglichkeit so einer Art zu Zeichnen kommt ein weiterer Aspekt zum Vorschein: Die Linearität und Prozeduralität als Charakteristikum der Gattung machen Bewegungsspuren der Hand als Index des Berührtwerdens und der Berührtheit bis zu einem bestimmten Grad rekonstruierbar. Diese sind zum Beispiel geprägt vom wechselnden Rhythmus der Strichlängen, vom Druck, der Strichstärke, deren Brüchigkeit und Geschwindigkeit. Körperbewusstes Zeichnen appelliert an die Dauer einer Entfaltung und Reifung, eine anthropologische Dimension, die nicht kognitiv abgekürzt werden kann.

[6] Sind die Bewegungsspuren zugleich als selbst produzierte Daten eines Wahrnehmungsprozesses gesetzt, die sich in Form von Linien über die Projektionen ausbreiten, erhält das *Zusammenspiel von Auge und Hand* beim Zeichnen eine neue Dimension. Denn hier scheint die Vorgängigkeit des einen vor dem anderen aufgehoben. Folgt die Hand der Formgrenze, ist sie dem Auge nachgeordnet; wurde die Bewegung in die Hand und ihren Spürsinn zur Genese einer wahrgenommenen Formgebung verlagert, folgt das Auge (nachträglich) der Hand. Diese kleine Zeitlücke, die durch dieses Nach-Denken entsteht, verändert die Repräsentationslogik, indem sie die Kohärenz einer Zeit-Raum-Logik unterbricht.

Was könnten dabei für die Vermittlung anregende Orientierungen sein?

Körperbewusstes Zeichnen braucht ein dezentriertes Subjekt, das sich im andauernden Response auf eine Konstellation hin herausbildet. Das bedeutet, um achtsam und sensibel Agieren und Reagieren zu können, braucht es einen Vorschuss an Vertrauen in die Situation und in verfügbare körperbasierte Wissensstrukturen. Ein kontrollierend, distanzierend-prüfender Blick schließt die notwendige Nähe aus, die es braucht, um im quasi seismographischen Akt des Zeichnens zugleich die Intensität des In-Beziehung-Tretens zu erreichen, die dann Lernen auslöst. Hier spielt die Bedeutung der Lehr-Körper herein. Statt „Repräsentanten bestimmter Kompetenzen“ (Lenk, Wetzel 2016) zu sein, werden sie als „an der Sache selbst interessierte Subjekte wahrgenommen (ebenda),“ wenn sie der gemeinsamen Ausrichtung auf eine Sache – das Zeichnen – zuarbeiten. Sie vermitteln „eine Leidenschaft, eine Art Liebe für die Kunst (ebenda).“ Diese Leidenschaft (Begehren) prägt den Zwischenraum zwischen zeichnendem Subjekt und gezeichnetem Objekt, der es erlaubt, das Berührtsein anderer zu beobachten und sich anstecken zu lassen oder davon selbst berührt zu werden. Eine bestimmte Stimmung im Seminar als konjunktivem Erfahrungsraum befördert Übertragung, indem „etwas geschieht, das die Natur der (...) anwesenden Menschen verändert“ (Lacan zitiert bei Pazzini, 2011, 197). Während so ein gemeinsames Begehren das Seminar- oder Klassensubjekt zusammenhält, braucht es eine Art Transgression der einzelnen AkteurlInnen innerhalb des konkreten Arbeitsprozesses, was einer Umorientierung hin zu pathischen Dimensionen von Wahrnehmung entspricht.

Wahrnehmung ist dann nicht ein wiedererkennend identifizierendes Wahrnehmen von etwas, das ein begriffliches Wissen vorprägt, sondern eine als passiv anmutende Einlassung auf die Welt, die sich als aktive Öffnung für Ungewusstes im Prozess des Wahrnehmens herausstellt. Wenn dadurch der Umsprung im Prozess des Zeichnens selbst gelingt, von einer transitiven zu einer intransitiven Herangehensweise überzugehen, charakterisiert dies körperbewusstes Zeichnen. Innerhalb der doppelten Ausrichtung eines Wahrnehmungsgeschehens („was ich wahrnehme, wirkt auf mich zurück“) bedarf es genannter Orientierungen, um sich gerade - als Gegenpol zum Distanzsinn - auf Nähe einlassen zu können. Um besagte Nähe zu erzeugen gibt es freilich nicht nur Formen eines körperbewussten Zeichnens. Doch wenn Bildung ein „Symptom von Wahrnehmung“ (Dörpinghaus 2020, 65) ist, wie es der Bildungswissenschaftler Andreas Dörpinghaus folgenreich herausarbeitet, wird die Bedeutung von körperbewusstem Zeichnen als Beispiel für eine dergestalt formende Sensibilisierung von Wahrnehmung besonders anschaulich.

## Literatur

Aissen-Crewett, Maike: Ästhetisch-Asthetische Erziehung geht andere Wege des Lehrens und Lernens. In: Dies.: Ästhetisch-Asthetische Erziehung. Zur Grundlegung einer Pädagogik der Sinne. Potsdam 2000, S. 151-164.

Bader, Nadia: Zeichnen – Reden – Zeigen. Wechselwirkungen zwischen Lehr-Lern-Dialogen und Gestaltungsprozessen im Kunstunterricht, München 2019.

Bilstein, Johannes / Uhle, Reinhard (Hg.): Liebe – Zur Anthropologie einer Grundbedingung pädagogischen Handelns. Oberhausen 2007.

Bro, Lu: Wie lerne ich zeichnen. Ein Lehr- und Studienbuch, Köln 1983.

Dörpinghaus, Andreas: Die Grammatik der Wahrnehmung. Bildung als Wechselwirkung zwischen Mich und Welt. In: Agostini, Evi / Böhme, Katja / Bube, Agnes / Engel, Birgit / Loemke, Tobias (Hg.): Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung, München 2020, S.65-78.

Edwards, Betty: Das neue Garantiert Zeichnen lernen. Die Befreiung unserer schöpferischen Gestaltungskräfte, Hamburg 2000.

Gloy, Karin: Aperspektivität – Perspektivität – Multiperspektivität, in: Dies. (Hg.): Kunst und Philosophie, Wien 2003, S. 91-143.

Joan Jonas: Drawings | Art21 Exclusive, hrsg. von. Morgan Riles, "Extended Play", 22.12.2014 (Stand 29.02.2020)

Karl, Notburga: Im Vorfeld der Worte. Stimmung und Performance. In: Engel, Birgit / Katja Böhme (Hg.) Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen, München 2015, S. 110-127.

Kobbert, Max: „Psychologische Grundlagen haptischer Formwahrnehmung und haptomorpher Formgestaltung“, in: Spitzer, Klaus und Lange, Margarete (Hg.): Tasten und Gestalten, Waldkirch 1982, S. 18-38.

Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart 2012.

Lenk, Sabine; Wetzel, Tanja: Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung, in: Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2016. <http://zkmb.de/kunstpaedagogische-kompetenz-braucht-eine-haltung/> (Stand 28.02.2020).

Lühmann, Hinrich: Schule der Übertragung. In: Pazzini, Karl-Josef, Gottlob, Susanne: Einführungen in die Psychoanalyse II, Bielefeld 2006, S. 97-118.

Lüthy, Michael: Universalität und Geschichtlichkeit des Zeichnens – am Beispiel von Egon Schieles Weiblichem Akt mit angezogenem linkem Knie. In: Linea. Vom Umriss zur Aktion. Die Kunst der Linie zwischen Antike und Gegenwart, Ausstellungskatalog Kunsthaus Zug, Ostfildern 2010, S. 154-165.

Lüthy, Michael: Goltzsches Linie. In: Dieter Goltzsche. Blauer Pfirsich. Arbeiten auf Papier, hrsg. von Sigrid Walther und Gisbert Porstmann, Ausstellungskat. Städtische Galerie Dresden – Kunstsammlung Dresden, Dresden 2016, S. 20-27.

Lutz-Sterzenbach, Barbara: Epistemische Zeichenszenen. Zeichnen als Erkenntnis in der Kunstpädagogik und interdisziplinären Bezugsfeldern, Dissertationsschrift, München 2015.

Meyer-Drawe, Käte: Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (6) 2003, S. 505–514 <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0054-x> (Stand 29.02.2020).

Meyer-Drawe, Käte: Zur Erfahrung des Lernens: eine phänomenologische Skizze. In: Santalka, 18(3) 2010, 6-17. <https://doi.org/10.3846/coactivity.2010.22> (Stand 28.02.2020).

Nancy, Jean-Luc: Die Lust an der Zeichnung. Wien 2013.

Nentwig-Gesemann, Iris: Konjunktiver Erfahrungsraum. In: Bohnsack, Ralf / Meuser, Michael und Alexander Geimer (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, Opladen/Toronto 2018, S. 131-133.

Pazzini, Karl-Josef: Kann man Übertragung sehen? In: Ders. / Zahn, Manuel: Lehrperformances. Wiesbaden 2011, S. 189-202.

Pazzini, Karl-Josef: Stimmung. Plädoyer fürs Transindividuelle. In: Engel, Birgit/Katja Böhme: Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen, München 2015, S. 86-109.

Pöppel, Ernst: Drei Welten des Wissens – Koordinaten einer Wissenswelt. In: Christa Maar, Hans Ulrich Obrist, Ernst Pöppel (Hg.): Weltwissen – Wissenswelt, Köln 2000, S. 21-39.

Ulmann, Gisela: Kreativität. Weinheim 1969.

Waldenfels, Bernhard: Bruchlinien der Erfahrung, Frankfurt 2002.

Wiesing, Lambert: Das Mich der Wahrnehmung. Eine Autopsie. Frankfurt/Main 2009.

Wittmann, Barbara: Morphologische Erkundungen. Zeichnen am Mikroskop. In: Bredekamp, Horst/Bruhn, Matthias/Werner, Gabriele (Hg.): Morphologien. Berlin 2013, S. 45-55.

### **Abbildungsverzeichnis**

Abbildungen 1-3: Einführungsseminar der Autorin, Universität Bamberg, 2017.

Abbildung 4: Filmstill aus <https://news.artnet.com/exhibitions/joan-jonas-art21-1323164>, Joan Jonas in „Fiction“, Art21, „Art in the Twenty-First Century“ Season 7 (2014) (Status 29.02.2020)

- <sup>1</sup> Der Bildphilosoph Michael Lüthy gibt dem Prozess des Zeichnens eine ontologische Dimension: „Das Verwandeln eines ontologischen »nichts« in eine Möglichkeit, dem Seienden eine Form zu geben, eröffnet den Raum, in dem die Kunst sich aus sich selbst begründen kann. (Lüthy 2016,20)“
- <sup>2</sup> Die Philosophin Karen Gloy beobachtet, dass eine so geprägte „Sichtweise so selbstverständlich [erscheint], daß sie als eine Naturveranlagung, als die natürliche Form unseres Wahrnehmens, betrachtet wird“ (Gloy 2003, 91). Gleichzeitig werde stillschweigend unterstellt, dass der Raum der dreidimensionale euklidische mit den Eigenschaften der Homogenität, Kontinuität und Unendlichkeit sei. Sie nennt dieses dahinterliegende Denksystem hypotaktisch gegliedert, in Abgrenzung zur parataktischen Logik der Aneinanderreihung.
- <sup>3</sup> Die Untersuchung der Kunstpädagogin Nadia Bader setzt genau an diesem Dilemma zwischen eigener Wahrnehmungsumsetzung und lernbaren Darstellungssystem an (vgl. Bader 2019).
- <sup>4</sup> Karen Gloy führt dies genauer aus: „Der neuzeitliche Mensch hat die Eigenart, Personen und Sachen nur dann identifizieren und wahrhaft erkennen zu können, wenn er sie räumlich und zeitlich zu lokalisieren, das heißt in ein Raum – und Zeitgefüge einzuordnen vermag, wenn er Nähe und Ferne, oben und unten, rechts und links, vorn und hinten beurteilen kann, wenn er die Form und Größe der Körper in ihrem Verhältnis zueinander und in ihrer Distanz abzuschätzen vermag“ (Gloy 2003, 91).
- <sup>5</sup> Während eine ‚visio perspectiva‘ ebenfalls Distanz zur Figur der Kunstpädagogin schafft - im Extrem lässt diese sich aus einem Buch oder einer PPP lernen - ist das bei einem körperbewussten Modus des Zeichnens nicht möglich.
- <sup>6</sup> Diese Beziehungsgröße eines „Zwischen“, auf das referriert werden kann, charakterisiert Lambert Wiesing als „Mich der Wahrnehmung“: „Die zweifelsohne brutalste Folge der Wirklichkeit meiner Wahrnehmung ist das ungefragte Für-alle-sichtbar-sein, dieses Sich-zeigen-müssen, das unaufhörliche Dem-anderen-präsentiert werden“ (Wiesing 2009, 187). Wiesing setzt die Wahrnehmung selbst als Gegenüber für die Subjektwerdung setzt. Hier zeigt sich eine Differenz zwischen phänomenologischer und psychoanalytischer Sichtweise der ‚Subjektwerdung‘ am Anderen/phänomenalen Geschehen; gleich bleibt die passivisch ‚pathische‘ Dimension.
- <sup>7</sup> Wetzel und Lenz gehen sogar soweit zu sagen, dass dadurch Lehrer/-innen „eine Leidenschaft, eine Art Liebe für die Kunst vermitteln, an deren Rätselhaftigkeit man auf diese Weise teilhaben kann.“ Siehe vergleichend dazu die anthropologische Sichtweise von Nähe (Bilstein, Uhle 2007)
- <sup>8</sup> Ich grenze mich damit von einer ‚relational aesthetics‘ ab, wie sie Nicholas Bourriauds für den Kunstdiskurs etablierte, denn es geht hier um eine tentativ *bildende* Situation mit anderen Beziehungsgefügen.
- <sup>9</sup> Ein solches Verständnis orientiert sich an der praxeologischen Wissenssoziologie Karl Mannheims und Ralf Bohnsacks. (vgl. Nentwig-Gesemann 2018, 131-133)
- <sup>10</sup> Handlungsleitende Orientierungen plausibilisieren die Rekonstruktion einer Typenbildung, wie es die qualitative Sozialforschung anstrebt. Im Kontext des Zeichnens interessiert mich weniger das Ziel einer Typenbildung als die Methode, sich einen das Handeln strukturierenden Habitus genauer anzusehen.
- <sup>11</sup> Es ist eine Verallgemeinerung zu Pazzinis psychoanalytisch geprägtem Vokabular wie ‚Transgression oder die ‚Überschreitung individueller Grenzen‘ (Pazzini 2011).
- <sup>12</sup> Barbara Wittmann verdeutlicht, dass die „Anschauungsform beim Zeichnen von der eigentlichen Wissensproduktion nicht trennbar ist.“ Diese kommt einer Analyse gleich: „Prozesse der Verlangsamung der Beobachtung, der Datenauswahl, der Schematisierung (durch das Nachvollziehen der Konturen) und der Rekonstruktion (durch die Synthese von mehreren Bildebenen in einer Darstellung) verbinden. In diesem Sinne leistet das Zeichnen eine virtuelle Analyse des Gesehenen, die nicht notwendigerweise neue Erkenntnisse befördert, aber stets der Begriffsbildung Vorschub leistet.“ (Wittmann 2013, 54)
- <sup>13</sup> Barbara Lutz-Sterzenbach steigert eine derartige Konstellation um die Selbstberührung beim Blind Zeichnen und beobachtet folgendes: „Das Sehen (und Gesehen-Werden) wird zu einem Berührt-Werden. Der Zeichnende richtet den Blick in der Zeichnung nicht mehr nach außen, sich selbst und einem potenziellen Betrachter zu, er zieht sich auf sich selbst zurück und verharrt, so suggerieren die Linien, in der Verinnerlichung der forschenden Berührung“ (Lutz-Sterzenbach 2015, 389).
- <sup>14</sup> Bei ihm finden sich auch entsprechende Äußerungen der Studierenden, die handlungsleitende Orientierungen rekonstruierbar machen.
- <sup>15</sup> Vgl. in Abgrenzung dazu Merkmale kreativer Persönlichkeit, die Gisela Ulmann herausstellt: Vorliebe für Neues, für komplexe und mehrdeutige Situationen, Konflikttoleranz, Große Frustrationstoleranz (Ulmann, 1969).
- <sup>16</sup> Diese Diagnosekompetenz, also diesen Unterschied in den Orientierungen beim Tun sprich beim Zeichnen zu sehen, kann Teil eines (kunstpädagogisch professionellen) konjunktiven Erfahrungsraums sein, und deshalb für manche noch ungeübte Laien schwer nachvollziehbar.
- <sup>16</sup> Der Philosoph Jean Luc Nancy charakterisiert dieses unabschließbare Werden und die formgebende Kraft von Zeichnen und Zeichnung als *forma formans* im Unterschied zur abgeschlossenen *forma formata* (Nancy 2013, 34).
- <sup>17</sup> Der Philosoph Jean Luc Nancy charakterisiert dieses unabschließbare Werden und die formgebende Kraft von Zeichnen und Zeichnung als *forma formans* im Unterschied zur abgeschlossenen *forma formata* (Nancy 2013, 34).