

Die Bedeutung von Schule als sozialem Ort
ästhetisch-kulturellen Lebens und Lernens unter Betrachtung des
Kritzel-Phänomens während der Adoleszenz

Schriftliche Hausarbeit

im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt
an Gymnasien und Gesamtschulen

dem Landesprüfungsamt für Erste Staatsprüfungen
für Lehrämter an Schulen

– Geschäftsstelle Siegen –

vorgelegt von

Imke Nöll

Siegen, den 30. September 2012

Gutachterin: Frau Professorin Dr. Dorle Klika

Universität Siegen

-Überarbeitete Fassung 2018-

„Innerhalb einer modernen Stadt gibt es – trotzdem sie dem Namen nach eine politische Einheit darstellt – (wahrscheinlich) mehr Gemeinschaften („communities“), mehr verschiedene Sitten, Überlieferungen, Wünsche und Formen der Herrschaft und Unterordnung als in früheren Zeiten in einem ganzen Erdteil“

John Dewey

Inhalt

1. Einleitung	05
<i>Denkansschläge</i>	05
1.1 Forschungsfeld	05
1.2 Forschungsgegenstand	07
1.3 Forschungsfrage	08
1.4 Forschungsaufbau	08
1.5 Forschungsziel	10
1.6 Forschungsinteresse	11
1.7 <i>Exkurs</i> Forschungspartner	13
2. Methodische Konzeption	
<i>Betreten und Verlassen</i>	14
2.1 Methodenbasteln	15
2.1.1 Pädagogische Ethnographie	15
2.1.2 Fotografische Dokumentation und Forschungsaufwurf	16
2.2 Collagierte Ethnographie	17
2.3 Der kleine Bildband	18
2.4 <i>Exkurs</i> Ästhetische Forschung nach Helga Kämpf-Jansen	18
3. Thematische Abrisse	20
<i>Schlüssellocher und Anhaltspunkte</i>	20
3.1 (Ästhetische) Erfahrungs- und Bildungsprozesse	20
3.1.1 Öffnung	20
3.1.2 Grenzen	22
3.1.3 <i>Zusammenfassung</i> Kommunikationskarneval	22

3.2 Schule	23
3.2.1 Lernwelt	24
3.2.2 Lebenswelt	24
3.2.3 <i>Exkurs</i> Funktionen von Schule	25
3.2.4 <i>Zusammenfassung</i> Ambivalente Räume	26
3.3 Jugend	27
3.3.1 Verhaltensmuster	27
3.3.2 <i>Exkurs</i> Jugend der Wissenschaften	27
3.3.3 <i>Zusammenfassung</i> Bastelexistenz	29
4. Das Kritzel-Phänomen in Schule	30
<i>Vielfältige Aktivitäten</i>	30
4.1 Ästhetisches Verhalten im Kindes- und Jugendalter	31
4.2 Forschungs(gegen)stand Kritzeleien in Schule	33
4.2.1 Träger	33
4.2.2 Themen	36
4.2.3 Gründe	37
4.3 <i>Rückblick</i> Schmier- und Kritzelprozesse im frühen Kindesalter	38
4.3.1 Schmierern	38
4.3.2 Kritzeln	40
4.4 <i>Zusammenfassung</i> Mögliche Stellvertreterartefakte	42
5. Qualitative Erhebung	43
<i>Forschungsfeld</i>	43
5.1 Schule	43
5.2 Verlauf	44

<i>Einblicke</i>	45
5.3 Abdrücke <i>verbinden</i> – <i>Die Einzelfallbetrachtung</i>	45
5.3.1 Datenmaterial	46
5.3.2 Betrachtung	46
5.3.3 Beschreibung	47
5.4 Eindrücke <i>verbinden</i> – <i>Der kleine Bildband</i>	49
5.5 Zusammenfassung Körper (be-)kritzeln	50
6. Resümee	50
<i>Collagierte Zwischensphären</i>	50
Abbildungsverzeichnis	53
Literaturverzeichnis	55

1. Einleitung

Denkansschläge



„Im offiziellen Dialog sind die Stimmen von der Schülerbank nicht gefragt – am allerwenigsten, wenn es um die Hinterbänkler geht.“¹

(Jürgen Zinnecker)

Abb. 1 Tische (9. Klasse, Gebäude Kolpingstr.)

„Die Mysterien finden im Hauptbahnhof statt, nicht im Goetheanum“ (BEUYS nach BRÜGGE 1984, S.179) ließ Joseph Beuys in einem Spiegel-Interview aus dem Jahre 1984 verlauten. Es sind nicht die steril-abgeschirmten Orte, an denen Wissen in Portionen lauert und die uns durch bloße und zureichende Aufnahme lernen lassen. Es sind die subtilen Begegnungen, die unsere Routine aufbrechen, uns stutzig werden und uns *sammeln* lassen, die dem Neuen am Alten Einzug in unser konkretes Dasein gewähren, die uns selbst durch unser Selbst bilden lassen.

Es sind die Orte, die uns neue, schöne, schreckliche oder Erfahrungen gestatten die wir noch nicht benennen können, die unser Leben nachhaltig *prägen* und somit erst die eigentlichen Räume, unsere Lebenswelten formen und die Atmosphären schaffen.

1.1 Forschungsfeld

Schule

Schule ist so ein Ort, eine Platzbestimmung und vielleicht auch ein Platzhalter: wir werden an diesen Platz geschickt, gehen freiwillig hin oder werden gebracht.

¹ ZINNECKER 2001, S. 154

Schule ist ein unbeständig-beständiger Ort, an dem verschiedene Lebenswelten aufeinanderprallen, an dem ein pädagogischer Diskurs mit seinen „idealisierten Unterstellungen von Wirklichkeit“ (ZINNECKER 2001, S. 154) scheinbar die Allmacht zu besitzen versucht, ein von Pisa & Co. ausgehendes „Reformgewitter“ (GRUSCHKA 2011, S. 7ff) seit einigen Jahren sein Unwesen treibt und die „verborgenen Bildungsimpulse“ (RITTELMEYER 2012, S. 124ff) in den ästhetisch-kulturellen Tätigkeiten von Kindern und Jugendlichen gänzlich zu ertränken versucht.

Heimlicher Lehrplan

An diesem öffentlichen-nichtöffentlichen Ort, der mit seinem „heimlichen Lehrplan“ (u.a. ZINNECKER 2001, S. 171ff; HURRELMANN 2010, S. 97ff) als ‚selbstverständliche‘ Sozialisationsinstanz fungiert, wird ein „offizieller Dialog“ geführt, bei dem „die Stimmen von der Schülerbank nicht gefragt“ (ZINNECKER 2001, S. 154) sind.

„Der *offizielle Dialog* schützt Schule im Vorfeld der Sprachsymbole. Vor unpassenden persönlichen Regungen. Vor unerwarteten Sinn-Fragen. Die Stimme der Schüler dringt selten durch den Sprachgürtel, der Schule abschirmt.“ (ebd., S. 154; Hervorhebung: I.N.)

Aber die Filtrierung oder Säuberung gelingt nicht, denn auch weiterhin „werden Entlastungskritzeleien zu Papier gebracht oder in den Tisch gekratzt“ (SCHULZ 1997, S. 26), zeigen sich geheime Dialoge und Monologe, Zwiegespräche und Denkansschläge, existiert die alltäglich-beständige und sich dennoch in Transformation *begriffene Artikulationsform* des Kritzel-Phänomens² in Schule, Jugend und ihren Kulturen weiter.

² In der hier vorliegenden Arbeit wird von *Kritzeleien* gesprochen und nicht etwa von Graffiti. Dies geschieht aufgrund der mannigfaltigen Erscheinungsformen dieser bildnerisch-ästhetischen Ausdrucksweise von Kindern- und Jugendlichen in Schule als auch im Hinblick auf die ihr innewohnenden „anthropologischen Konstante“ (vgl. STRITZKER/PEEZ/KIRCHNER 2008, S. 9) der frühkindlichen Schmier- und Zeichenprozesse. Durch die Verwendung dieses zuweilen unkonventionellen Begriffs, kann ein offenerer Zugang zu dem durch Vielschichtigkeit geprägten Phänomen gewährleistet sowie eine Abgrenzung zur Graffiti-Forschung im populär-urbanen wie auch historischen Raum (u.a. LANGER 2001; JONES 2012) vollzogen werden.

1.2 Forschungsgegenstand

Kritzeln-Phänomen

Nicht selten wegen seines ‚störenden‘ Auftretens unter dem Begriff des Vandalismus (siehe KLOCKHAUS/HABERMANN-MORBEY 1986) beheimatet, erscheint so in Schule das Kritzeln-Phänomen in unterschiedlichen **Räumen**, an ungleichen **Plätzen** sowie zu verschiedenen **Zeiten**: vor der Klasse, unter dem Tisch, im Unterricht, an der Wand, während der Pause, in der Ecke, auf der Toilette oder in der Umkleidekabine nach dem Sport, es lauert hinter der Tür.

Ausdruck

Da es keinen strikten *grafischen Modalitäten* unterliegt, kann bei der Wahl des *Zeichenmaterials* ein breites Spektrum vorliegen: so existieren neben zarten Bleistiftkritzeleien auch Bilder und Aussagen, welche mittels kräftigem Edding kreiert wurden. Aber auch unkonventionelle Zeichengeräte, wie beispielsweise funktionsunfähige Stifte oder Taschenmesser, können neben dem vereinzelt Gebrauch von Lebensmitteln zum Einsatz und unter verschiedenen *Themen* (siehe u.a. BRACHT 1978, S. 96f) zum Ausdruck kommen.

Rahmen

Doch egal in welchem räumlichen, zeitlichen, grafischen oder thematischen Rahmen diese Kritzeleien platziert werden, ob sie autonom, im Verbund oder ergänzend auftreten: sie sind Erscheinungen und Erzeugnisse einer ästhetisch erfahrbaren Welt und fungieren mit dem Verweis auf frühkindliche Zeichenprozesse als „anthropologische Konstante“ (STRITZKER/PEEZ/KIRCHNER 2008, S. 9). Durch ihre *Multilokalität* sind sie *Vernetzungen* von (jugend-)kulturellem Bewusstsein und Unbewusstsein und nicht zuletzt von Schule als *Lebenswelt*, *sozialem Ort* und letztlich *symbolischem Erfahrungsraum*.

1.3 Forschungsfrage

Die hier vorliegende Arbeit möchte sich der Frage nach der *Bedeutung von Schule als sozialem Ort ästhetisch-kulturellen Lebens und Lernens unter Berücksichtigung des Kritzel-Phänomens während der Adoleszenz* widmen.

Aufgrund der **Vielschichtigkeit** des noch größtenteils unerschlossenen Forschungsgegenstandes ‚Kritzel‘ im Forschungsfeld Schule, wird dabei allerdings auf eine Fokussierung einer einzelnen pointierten Forschungsfrage sowie auf die Festlegung eines zu beobachtenden Trägermediums verzichtet. Vielmehr soll in einer explorativen Herangehensweise und unter hermeneutisch-phänomenologischem Ansatz, auf dem ‚Feldweg‘ (vgl. HEIDEGGER 1962) die Möglichkeit geboten werden, eine „Anleitung zur Vernetzung“ (HEIL 2007, S. 46) zwischen Forschungsgegenstand, Forschungsfeld sowie Forschender in Anlehnung an die ‚Betrachtungsweisen‘ der *Pädagogischen Ethnographie* (siehe ZINNECKER 2000) sowie dem *Konzept der Ästhetischen Forschung* nach Helga Kämpf-Jansen (siehe KÄMPF-JANSEN 2001), entstehen zu lassen.

In dem sich so bildenden „produktiven Beziehungsgeflecht“ (HEIL 2007, S. 46) können als Orientierungshilfen folgende reflexive Fragen dienlich sein:

Welche Bedeutung *schreibt* das Kritzel-Phänomen Schule zu?
Was haben / hat diese Zuschreibung(en) für Schule zu *bedeuten*?

1.4 Forschungsaufbau

Der sich grundlegend durch *Performance* kennzeichnende Forschungsaufbau begünstigt die Möglichkeit einer „kartierenden Auseinandersetzung“ (vgl. HEIL 2007) mit dem Forschungssujet und dem Forschungsfeld und den darin sich befindenden Akteuren.

So wurde der Aufbau der Untersuchung *polyperspektivisch* angelegt und demnach bilden

1. die **thematischen Abrisse** in den Feldern von (*ästhetischen*) *Erfahrungs- und Bildungsprozessen, Schule und Jugend* sowie eine sich daran anschließende
2. **Analyse** (siehe MAYRING 2010; MAYRING/BRUNNER 2010) des Kritzel-Phänomens in Schule das Tableau für die
3. **qualitativen Erhebungen**, welche sich im Rahmen der Pädagogischen Ethnographie mittels (*freier*) *teilnehmender Beobachtung* und dem Führen von *ero-epischen Gesprächen* (GIRTLE 2001, S. 14ff) aber auch durch die eigene sowie durch den Forschungsauftrag angeleiteten künstlerisch-wissenschaftliche Fotodokumentation des Kritzel-Phänomens in Schule in Anlehnung an das Konzept der Ästhetischen Forschung, stützen (vgl. Abb. 2).

Die aus dem Prozess des „methodischen Bastelns“ (MÉTRAUX 2010, S. 651) sowie künstlerisch-ästhetischen Erforschung resultierende kurze **Einzelfallbetrachtung** wird unter Anwendung der „selektiven Plausibilisierung“ (FLICK 1995, S. 169) in der Auswertungsstrategie der *ethnographischen Collage* (siehe FRIEBERTSHÄUSER/RICHTER/BOLLER 2007) anschließend zusammenfassend dargestellt.

Dabei wird das zuvor Erarbeitete: die Protokollierungen sowie Skizzierungen mittels Forschertagebuch (siehe FISCHER/BOSSE 2010), die „fotografischen Belegen“ (FUHS 2007, S. 629) als auch die Fotografien der Schülerinnen und Schüler, welche durch den Forschungsauftrag entstanden sind, unter Aufarbeitung von inhaltlichen Kriterien wie auch formalästhetischen Gesichtspunkten untersucht.

In einem zusammenfassenden Resümee, welches durch ein „ästhetisches Projekt“ (SELLE 1992) in Form eines **kleinen Bildbandes**, der als Dokumentation des künstlerisch-wissenschaftlichen, eines *ästhetischen Sammelprozesses* gilt, sollen die gewonnenen Erkenntnisse als Basis für weitere Erkundungen miteinander verbunden werden.

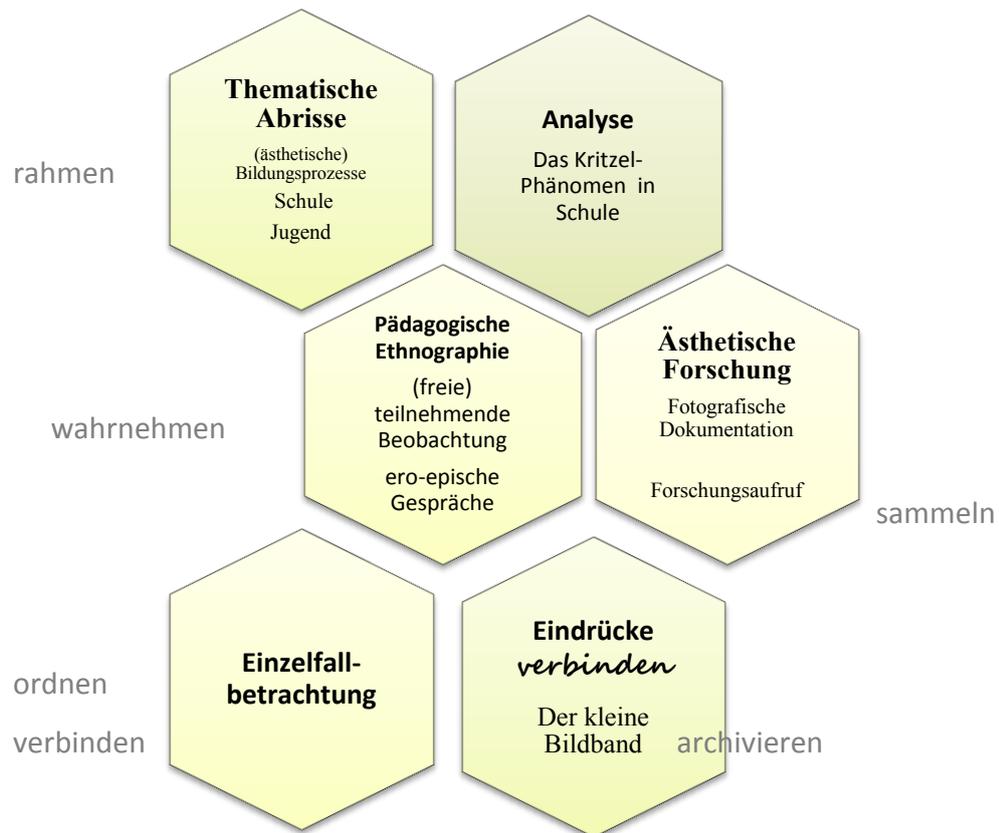


Abb. 2 Forschungsaufbau

1.5 Forschungsziel

Unter Berücksichtigung der zeitlichen wie auch räumlichen begrenzten Erforschung des noch weitestgehend unerforschten Kritzel-Phänomens, welche im Zeitraum von nur drei Monaten (Mai 2012 - Juli 2012) an der Bertha-von-Suttner-Gesamtschule Siegen³ stattgefunden hat, war das Ziel der Untersuchung, Schule und ihren Akteuren angesichts des Kritzel-Phänomens mit der größtmöglichen „Offenheit“ (FLICK 2010, S. 17) im qualitativen Forschungsprozess zu begegnen und die in diesen *Zwischenräumen* gewonnenen Eindrücke mittels explorativer Herangehensweise und *Forschungspartner* sammeln, ordnen und in Verbindung setzen zu können. Die somit neu gewonnenen **Erfahrungen** in einem alt bekannten **Raum** sollten als Anhalts-, Orientierungs- sowie Sammelpunkte für weitere

³ Die offene Nennung der Schule ist mit dem leitenden Direktor im Vorfeld abgeklärt worden. Alle namentlich erwähnten Personen tragen jedoch Pseudonyme aus Gründen des Datenschutzes. Angaben von Daten sowie Wochentagen sind minimal verändert worden.

Erkundungsmöglichkeiten im Bereich des Ästhetischen fungieren. Ziel ist es demzufolge nicht, eine abschließende (Er-) Klärung über das Kritzel-Phänomen im Forschungsfeld Schule zu erhalten.

Vielmehr soll die qualitative Erforschung „für das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten offen sein“ (ebd., S. 17) und somit als Problemaufriss und Wagnis fungieren.

1.6 Forschungsinteresse

Vor dem Hintergrund der bereits erworbenen Praxiserfahrungen sowie der eigenen künstlerischen Tätigkeiten begründet sich das Interesse am Forschungssujet der Kritzeleien in Schule:

So bin ich eine **Sammlerin** von Kritzeleien, die ich von meinen Familienmitgliedern, meinen Freundinnen und Freunden, von Kommilitoninnen und Kommilitonen geschenkt oder von meinen Schülerinnen und Schülern, welche ich in einer Kunst-AG betreue, überlassen bekomme.

Ich bin eine *mobile Sammlerin* von fremden Kritzeleien, die ich auf der Straße, in Bussen oder Bahnen, in Zeitschriften und auf Plakaten finde, die ich fotografiere.

Ich bin eine *Sammlerin meiner selbst*, meiner eigenen Zeichnungen, welche ich auf Holz und Pappe, Papier oder Folie, in Skizzenbüchern, großen Mappen und kleinen Kisten, zu ordnen als auch zu archivieren versuche, die ich ausstelle. Die Kritzeleien dienen mir als „Reservoir für [meine] eigene ästhetische Produktion“ (HARTWIG 1985, S. 139), denn

„weitergeschrieben habe ich selten; ja – da bekenne ich mich schuldig; gelesen habe ich immer; analysiert: das ist meine Profession; auch weitermalen kommt schon mal vor, übertragen in neue Bilder, meistens fotografiere ich, suche nach prägnanten Verdichtungen, zeige die Fotos in neuen Zusammenhängen, als *Grenzgänger* [...]“ (ebd., S. 137; Hervorhebung: I.N.)

Derweil ich dies tue, bin ich **Grenzgängerin** zugleich, denn ich habe während meines Studiums an der Universität Siegen mit der Fächerkombination Kunst und Pädagogik im Bereich der *Ästhetischen Bildung* den fächerübergreifenden ‚Grenzgang‘ für mich entdeckt.

Praktika

In diversen **Praktika**, welche in den unterschiedlichsten Erziehungs- und Bildungsinstitutionen während meiner Ausbildungszeit absolvieren durfte, erhielt ich Gelegenheit, die ästhetisch-kulturellen Alltagspraktiken der Kinder und Jugendlichen zu beobachten und besonders ihre „heimlichen ästhetischen Produkte“ (HEWALD/THORING 1985, S. 122) zu dokumentieren.

Die Reflektion der Praktikumserfahrungen mittels thematischer Fokussierung im Praktikumsbericht erwies sich jedoch unter Berücksichtigung der Offenheit des Themenkomplexes ‚Kritzel‘ - und wegen der zeitlichen Begrenzung des Aufenthaltes im Feld - als unzureichend, um einen kompletten Eindruck des subjektiv Erlebten angemessen analysieren und archivieren zu können.

Beihefte

Damit aber die unterschiedlichen subjektiven (Emp-)Findungen, welche ich während der Forschungsaufenthalte sammelte, geordnet und mit den vorgefundenen Objekten in Verbindung gesetzt werden konnten, fertigte ich parallel zu den Berichten die sogenannten **Beihefte** an, in denen ich die zuvor mittels Digital- oder Handykamera aufgenommenen „fotografischen Belege“ (FUHS 2007, S. 629), in einer persönlichen Kartierung miteinander verwob.

Die so entstehenden *Erinnerungsspuren* ermöglichen mir im Hinblick auf meine weiteren wissenschaftlichen Erkundungen im Bereich der Schulkritzeleien, die Grenzen zwischen Prozesshaftigkeit und Produktorientierung *performativ* gestalten zu können. Sie erlauben mir daneben aber auch die Weiterverwertung für meine eigenen künstlerischen Tätigkeiten.

Künstlerische Arbeit

Dabei sind für mich die Arbeiten von Lili Fischer (*1947), welche sich mit den „Randgebieten unserer Alltagskultur“ (ZIESCHE 1995, S. 38) in ihrer „Künstlerischen Feldforschung“ auseinandersetzt wie auch das in der hier vorliegenden Arbeit Berücksichtigung sowie Verwendung findende „Konzept der Ästhetischen Bildung“ nach Helga Kämpf-Jansen (1939-2011), in meinem eigenen künstlerischen Schaffen ‚wegweisend‘, zeigen doch beide

(LebensKunst-)Entwürfe Möglichkeiten einer *Vernetzung* von wissenschaftlichen und ästhetisch-künstlerischen Strategien auf, welche sich im pädagogischen Feld bei der Erforschung von Lebenswelt(en) als fruchtbar erweisen können, ermöglichen sie doch neue „Lesearten“ (BRENNE 2006, S. 198).

1.7 **Exkurs** Forschungspartner

„Kein Anfang also, aber ein Weg und eine erste Spur.“⁴

(Helga Kämpf-Jansen)

Während der Praxisphasen in der Bildungsinstitution Schule – und besonders in der Bertha-von-Suttner Gesamtschule Siegen – ist mir aufgefallen, dass die Schüler ein reges Interesse an meinem für sie ‚ungewöhnlichen‘ Forschungsujet hatten.

Ein Ereignis ist mir dabei besonders in Erinnerung geblieben, welches mich auch für den in dieser Untersuchung stattfindenden *Forschungsaufwurf* sensibilisiert sowie motiviert hat. Es war das Foto von Jannik, welches er mit seiner Handykamera aufgenommen und mir per Email vor den Sommerferien 2011 hat zukommen lassen.



Abb. 3 Foto von Jannik mit Emailtext

Zuvor hatte er mich während einer Erkundungstour in der Sporthalle der Gesamtschule auf mein Forschungsinteresse bzgl. der Kritzeleien angesprochen und mir von seinem „wunderschönen Werk“ (vgl. Emailtext), welches er zusammen mit seinen Mitschülern anlässlich des bestandenen Abiturs aus

⁴ KÄMPF-JANSEN (2001), S. 8.

Bieretiketten an die Duschwand der Sporthalle *collagiert* hatte, berichtet. Ich teilte nun unweigerlich einen Eindruck mit ihm – ob es derselbe war, blieb offen, jedenfalls bemerkte ich, dass er unter den „Alltagspraxen“ (ZINNECKER 2001, S. 155) der jugendlichen Schüler*innen etwas ganz eigenes verstand. Das Foto bildete keinen Anfang, aber manifestierte sich für mich als eine erste Spur, auch die Schüler „als Mitproduzenten [...] [im Forschungsprozess] zu ihrem Recht kommen zu lassen“ (ebd., S. 154; Einfügung: I.N.).

2. Methodische Konzeption

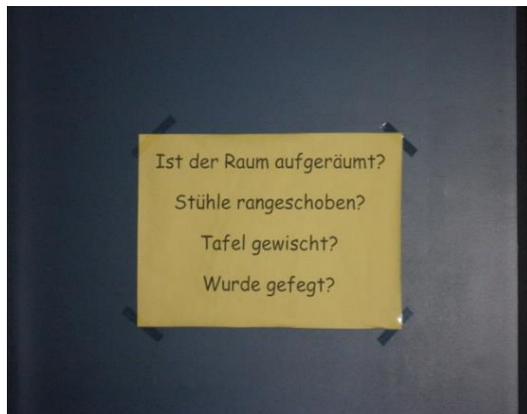


Abb. 4 Zettel an der Innentür des Biologieraumes (Gebäude Giersbergstr.)

Betreteten und Verlassen

Das *Betreteten* wie auch das *Verlassen* eines (Forschungs-) Raumes geschieht nicht ohne immanenten Drang nach Absicherung. Es ist die Vergewisserung, auch wirklich alle sich vorgenommenen Arbeitsschritte angemessen berücksichtigt zu haben, um möglichst eine reibungslose Abfolge sowie letztendlich eine ‚saubere‘ Bilanz erzielen zu können. Das Konvolut an Fragen muss gesättigt und in der nachfolgenden Analyse beheimatet werden, damit es sich in der abschließenden Interpretation behaupten kann. Es fällt also schwer, den Raum zu betreten oder zu verlassen, ohne sich noch einmal umzudrehen. Noch schwerer fällt dies, wenn Schule zum Forschungsfeld und somit zum Forschungsraum unter Berücksichtigung des Kritzel-Phänomens als Forschungsgegenstand wird. Dann können diese Schritte nicht immer in die ‚Tat‘ umgesetzt werden, dann muss improvisiert und *gebastelt* werden.

2.1 Methodenbasteln

Aufgrund des noch unzureichend erforschten Sujet des alltäglichen Kritzelns im Forschungsfeld Schule, folgt die metho(dolo)gischen Konzeption der Prämisse des „methodischen Bastelns“ nach Alexandre Métraux, welcher in seinem Essay „Verfahrenskunst, Methodeninnovation und Theoriebildung in der qualitativen Sozialforschung“ dazu aufruft, die qualitative Sozialforschung

„in aufklärerischer und in kritischer Absicht zum Untersuchungsobjekt zu machen, damit die Forschenden an sich *selbst* erfahren, was *Methodenbasteln* für die Erschließung des Unbekannten impliziert (Métraux 2010, S. 651; Hervorhebung: I.N.).

Es geht hier demnach nicht um das Verstehen des Forschungsgegenstandes, denn im Allgemeinen handelt es sich bei qualitativer Empirie „um eine interpretative Rekonstruktion alltäglicher, lebensweltlicher Relevanz- und Sinnsysteme im Wissenschaftskontext“ (PEEZ 2005, S. 10), sondern um einen Perspektivenwechsel- sowie eine *Perspektivenerweiterung* (vgl. ebd., S. 10f).

2.1.1 Pädagogische Ethnographie

So bildet unter Bezugnahme des noch weitgehend ‚unbekannten‘ Kritzel-Phänomens in der qualitativen Empirie die *Pädagogische Ethnographie* den Untersuchungsrahmen, findet doch in ihr „eine perspektivische Erweiterung“ der zu untersuchenden Themen“ (ZINNECKER 2000, S. 384) statt.

„Gegenstand pädagogischer Ethnographie mögen alle dort vorfindlichen kulturellen Praxen und Orientierungen sein, nicht nur Bildung und Erziehung im engeren Sinn.“ (ebd., S. 384)

Nach Jürgen Zinnecker wird so die „Feldforschung [...] als eine Form akademischer Bildungsreise bestimmt, die von kulturellen „Grenzgängern“ betrieben wird“ (ebd., S. 381).

Teilnehmende Be(ob)achtung

Während dieser, kann sich unter Verwendung einer „talking ethnography“ (ebd., S. 394), der *freien teilnehmenden Beobachtung* (GIRTLE 2001, S.

83ff) die Hinzunahme von sogenannten „Ko-Autoren“ (ZINNECKER 2000, S. 394), von gleichberechtigten Forschungspartnern aus der Schüler- oder der Lehrerschaft als fruchtbar erweisen, findet doch so ein produktiver Dialog zwischen Forschendem und Handelnden mittels *ero-epischem Gespräch* (vgl. GIRTLER 2001, S. 14ff) statt.

Darin sind beide, Forscher als auch Gesprächspartner möglichst gleichgestellt und profitieren in einer von Lockerheit geprägten *Gesprächs-atmosphäre* voneinander (GIRTLER 2004, S. 69ff). Durch die erst so entstehende teilnehmende Be(ob)achtung des Subjekt in einem Raum-Zeit-Gefüge (vgl. Abb. 5), kann es gelingen „die Alltagswirklichkeiten der betreffenden Menschen in ihrer ganzen Tiefe [...] erfassen“ zu können (ebd., S. 79; Einfügung: I.N.).

Demnach hängt aber auch die „forschende Erkundung fremder Lebenswelten“ (FRIEBERTSHÄUSER/PANAGIOTOPOULOU 2010, S. 301) von Schülern und Schülerinnen als auch die „Beschäftigung mit pädagogischen und sozialen Themen“ (Zinnecker 2000, S. 392), zu einem großen Teil mit den eigenen biographischen Erlebnisse zusammen bzw. unterliegen somit unweigerlich (ästhetischen) Erfahrungsprozessen.

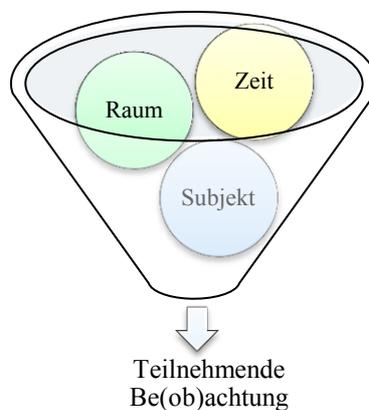


Abb. 5 Teilnehmende Be(Ob)achtung

2.1.2 Fotografische Dokumentation und *Forschungsaufruf*

In einem Foto lassen sich demnach „der Geschmack und die ästhetische Vorstellung des Fotografierenden ablesen“ (FUHS 2010, S. 627), aber auch die „soziale Situation des Betrachters“ (ebd., S. 672). Die fotografische Dokumentation (u.a. PILARCZYK/MIETZNER 2005; PEEZ 2006; FRIEBERTS-

HÄUSER/VON FELDEN/SCHÄFFLER 2007), welche nicht nach quantitativen Kriterien die Kritzeleien dokumentiert und analysiert, sondern sich im Prozess des Sammelns als ästhetisches Verhalten begreift (vgl. KÄMPF-JANSEN 2006, S. 69), lehnt sich also in einem hohen Maß an das Konzept der Ästhetischen Forschung an.

Forschungsaufwurf

Unter Berücksichtigung der „Wirklichkeit von Fotografie“ (vgl. FUHS 2010, S. 626 ff), findet ein subjektives „Auswählen“ und „Verbinden“, eine Performance statt, welche neben den Ergebnissen des kleinen *Forschungsaufwurfs*, der die Schüler zu einer selbsttätigen (ästhetischen) Forschung (vgl. LEUSCHNER/KNOKE 2012) von Kritzeleien anstiften und eine Produktion „mobiler Bilder“ (vgl. REUTER 2009) mittels Handykamera anregen sollte, die Scharnierstelle der hier vorliegenden Arbeit bildet.

2.2 Collagierte Ethnographie

Der *Collage* ähnlich, enthalten die (Fotografien der) Kritzeleien sowohl narrative als auch bildhafte Daten, welche parallel erscheinen können (vgl. BREMER/TEIWES-KÜGLER 2007, S. 88). Doch anders als bei dem noch jungen Datentypus der *Collage*, die sich meist auf einem ihr zugewiesenen Trägermedium zeigt, kennzeichnet sich das Alltagsphänomen durch eine unterschiedliche Verortung und – wie bereits erwähnt – durch Performance, der Unbeständigkeit in und von Schule.

In Verknüpfung mit den Beobachtungen der Pädagogischen Ethnographie und dem hermeneutisch-phänomenologischen Ansatz bei der Betrachtung digitaler Fotografien kommt demnach die Auswertungsstrategie der *ethnographischen Collage* (FRIEBERTSHÄUSER/RICHTER/BOLLER 2007) zur Anwendung, in welcher unter punktuell-thematischer Schwerpunktsetzung eine triangulative Auswertung der qualitativen Forschungsmethoden im Hinblick ihrer unterschiedlichen Entstehungskontexte stattfindet (vgl. FLICK 2011).

2.3 Der kleine Bildband

Der kleine Bildband, welcher als Resultat eines künstlerisch-wissenschaftlichen Dialoges, eines „ästhetischen Projektes“ (Selle 1992), fungieren soll, bildet somit den performativen Ausgang der Arbeit.

In ihm geschieht die Aus(einander)setzung in Schule mit den Kritzeleien und ihren Produzenten, in ihm verbinden sich die durch Beobachtung und Teilnahme gewonnenen Eindrücke mit den ästhetisch-forschend fotografierten Abdrücken. Um einen kleinen Einblick in das Konzept der Ästhetischen Forschung nach Helga Kämpf-Jansen erhalten zu können, gewährt der nachfolgende Exkurs einen Überblick über das selbige.

2.4 **Exkurs** Ästhetische Forschung nach Helga Kämpf-Jansen



Abb. 6 Angemalte Topfpflanze (6. Klasse Gebäude Giersbergstr.)

Fragende Haltung

Ästhetische Forschung ist nach Helga Kämpf-Jansen mehr als eine „didaktische Konzeption“ (BLOHM 2006, S. 10), es ist eine „fragende Haltung, die keine Gleichgültigkeit den Dingen und den Orten gegenüber zulässt“ (ebd., S. 10), sondern auf „Empathie für den Gegenstand oder den Menschen oder für die Situation (am besten für alle drei)“ (EHMER 2005, S. 27) beruht.

Orientierung

Sie bezieht sich demnach neben allem *Real-Existierenden* auch auf *das Fiktive*, *das Hypothetische* und schließt somit unweigerlich „Grenzerfahrun-

gen“ mit ein, die das „Unvorstellbare“ vorstellbar und Heranwachsende, an einem Ort, wo sie es vielleicht vermutet, jedoch nie gewagt hätten „ganz eigene Erfahrungsräume erschließen“ (KÄMPF-JANSEN 2001, S. 22) und in Anlehnung an die Erweiterung des Konzeptes nach Manfred Blohm und Christine Heil zum „Kultur.Forscher!“ (vgl. BLOHM/HEIL 2012, S. 7) werden zu lassen.

Performance

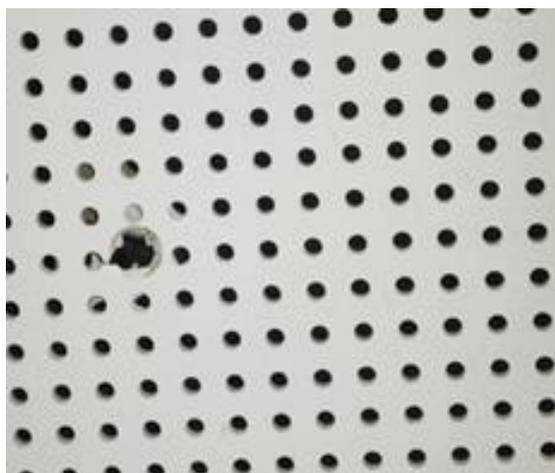
Gleich mit der *Idiomatik* des Begriffs, ist auch ihre Prozesshaftigkeit performativ und begreift sie sich in fortwährender „Formung und Umformung“ (ebd., S. 19). Sie legt nicht nur einfach dar, sondern verweist vielmehr auf das, was noch nicht bewusst in einen weiteren Sinnzusammenhang oder in ein Sinmedium transformiert worden ist (vgl. EHMER 2005, S. 27). Ästhetische Forschung kann demnach „als Prozess [...], in dem sich unterschiedliche Formen der Herangehensweisen und Bearbeitungen in ästhetischen Bereichen miteinander verknüpfen“ (KÄMPF-JANSEN 2001, S. 19) lassen, beschrieben werden, als „Performance“ (ebd., S. 44) dessen Ertrag zunächst eine untergeordnete Bedeutung zukommt.

Subjektbezug und Prozessorientierung

Demzufolge ist das Konzept der Ästhetischen Bildung nach Helga Kämpf-Jansen keine Anleitung für einen innovativen und der Zeit angepassten Unterricht, sondern „erweitert und erhellt“ nach Andreas Brenne „vielmehr [...] den Blick auf *anthropologische Konstanten* und mach[t] deutlich, dass es um nichts anderes als das *Beziehungsgefüge* geht, in dem der Mensch in seiner Welt steht“ (BRENNE 2006, S. 199; Einfügung und Hervorhebung: I.N.).

Konkret bedeutet dies, dass das Ästhetische Forschen an der Schule viele Herausforderung mit sich bringt, welche die Fragen von Schülerinnen und Schüler nicht nur in den Mittelpunkt stellen, sondern auch fächerübergreifende Forschungsprozesse zulassen, „eine Kooperation mit einem Kulturpartner eingehen und sich am Prozess statt den Ergebnissen orientieren“ (vgl. SCHULZ 2012, S. 23). Dies gilt auch für die den Prozess begleitende Lehrperson!

3. Thematische Abrisse



„Nach diesen allgemeinen Voraussetzungen beginne ich, da, wo die bildnerische Form überhaupt beginnt – beim Punkt, der sich in Bewegung setzt“⁵

(Paul Klee)

Abb. 7 Decke (9. Klasse, Gebäude Kolpingstr.)

Schlüssellöcher und Anhaltspunkte

Als Kinder riskieren wir unzählige Blicke durch **Schlüssellöcher** hinein in für uns ‚begeh(r)enswerte‘ Räume. Getrieben von einer unbändigen Neugier (vgl. Sauer 2007) begeben wir uns auf die Suche nach neuen *Spielplätzen*. Wir stellen uns die noch unbekanntten Orte vor, wir malen uns diese aus. Schnell wird uns jedoch bewusst, dass nicht all diese Räume für uns zu öffnen sind, dass wir vor verschlossenen Türen stehen bleiben und wir an ‚*unsere Grenzen*‘ kommen.

3.1 (Ästhetische) Erfahrungs- und Bildungsprozesse

3.1.1 Öffnung

Gelingt uns jedoch die *Öffnung* eines neuen Raumes, so suchen wir, wie bereits schon im Mutterleib, nach „**Anhaltspunkten** für die Orientierung in einer uns noch unbekanntten Welt“ (WESTPHAL 2007, S. 7, Hervorhebung: I.N.). Wir forschen ‚mit allen Sinnen‘ und begeben uns auf Spurensuche in für uns noch Unbekanntes. In diesen „Sphären gespürter leiblicher Anwesenheit“ (BÖHME 2007, S. 49) sind wir stetig um „Lesung“ bemüht, verfol-

⁵ KLEE 1987, S. 91ff zitiert nach MOLLENHAUER 1990, S. 17.

gen und verwerfen dabei unterschiedliche „Fährten“ (vgl. WEINGART 2005, S. 229).

Die Erkundung gelingt uns also nur, wenn wir die Atmosphäre auch richtig deuten. Sie gelingt nur, wenn wir uns über diese weiter verständigen, *artikulieren* und darüber hinaus selbst Atmosphären erzeugen können. Dies setzt, wie bereits erwähnt, eine „emotionale Öffnung“ (vgl. BÖHME 2007, S. 51) voraus, denn wir bilden uns selbst nur über unser Gefühl, wir *lernen* aber nicht unweigerlich daraus (vgl. BEHRENS 2004, S.157f).



„Der Mensch, in seine Grenze gesetzt, lebt über sie hinaus, die ihn, als lebendiges Ding, begrenzt. Er lebt und erlebt nicht nur, sondern er erlebt sein Erleben.“⁶

(Helmuth Plessner)

Abb. 8 Loch (Physikraum, Gebäude Kolpingstr.)

Unsere Sinne und Gefühle sind nicht nur auf den Erkenntnisgewinn ausgerichtet (vgl. LIEBAU/ZIRFAS 2008, S. 8), sondern besitzen auch eine lust- bzw. leidensvolle Komponente, welche im „Wahrnehmen als Handeln“ (OEVERMANN 1996, S. 1ff), in der sozialen Interaktion und dem damit verbundenen beständigen Findungsprozess unseres Selbst konkretisiert wird. Dieses Streben nach lust- oder leidensvoll wahrgenommenen Dingen wird im Leiblichen, „in existenziellen Situationen menschlicher Bedürfnisbefriedigung besonders deutlich, nämlich dort wo es um Nahrung und Sexualität geht“ (LIEBAU/ZIRFAS 2008, S. 8).

⁶ PLESSNER 1982, S. 12.

3.1.2 Grenzen

Die Beschränkungen unseres Handlungsspektrums und die damit unweigerlich verbundene Begrenzung unseres Selbst lernen wir auf diesem Wege kennen und im Krisenhaften zu überwinden:

„Tatsächliche Erfahrungen können nur innerhalb eines Prozesses der Krisenbewältigung entstehen, also in einem Vollzug von Lebenspraxis, für die keine Handlungsroutrinen zur Verfügung stehen.“
(BENDER 2010, S. 68)

Bei der Krisenbewältigung fungieren wir weiterhin als Forschungssonde, suchen jedoch nun nach Lösungen – nach (Be-)Deutungen – in einer „Zwischensphäre“ (MEYER-DRAWE 1993, S. 104), einem „intermediären Raum“ (vgl. WINNICOTT 2012, S. 11ff).

Dieses „intermediäre Geschehen“ (BÜRMAN 2000) kann den Rahmen für mögliche *ästhetische Erfahrungs-* und letztlich *Bildungsprozesse* bereiten, eine konkretes Erleben an (Kunst-) Werken (vgl. DEWEY 1980; WALDENFELS 2010) fördern, garantieren kann es diese jedoch nicht, da ästhetische Erfahrungen nicht erzwingbar sind (vgl. KLIKA 2004, S. 62).

„Ästhetisch sind Erfahrungen [nur] dann, wenn Sie uns die mit den Erfahrungen *verbundenen* weiteren Möglichkeiten von Erfahrungen erfassbar werden lassen.“ (ZIRFAS 2004, S. 80; Einfügung und Hervorhebung: I.N.)

Denn indem durch „den Moment des Unberechenbaren“ (DIETRICH 2012, S. 21) das *Aistetische* mit dem *Asthetischen* verwoben wird, wird die zuvor als einfach geltende Sinnesempfindung plötzlich selbst zum Gegenstand und thematisch. *Vergleiche, Abgleichungen und (Neu-)Ordnungen*⁷ können folgen und alsbald drängen die Eindrücke nach einer Verbindung und die sich evtl. einstellende *ästhetische Wirkung* das Individuum zu einer Art Stellungnahme und letztlich zum Ausdruck (vgl. DIETRICH, S. 19).

3.1.3 Zusammenfassung Kommunikationskarneval

Diese subjektive Verortung geschieht nicht nur in einem ‚sozialen Dialog‘, sondern gleichfalls in einem ‚sozialen Prozess‘ (ebd., S. 20), der ‚in sozia-

⁷ Vgl. Akkommodierendes Lernen nach PIAGET 2000

len Hierarchien durch gesellschaftliche Machtverhältnissen eingelagert“ (vgl. ebd., S. 21) ist.

Wir nehmen also wahr, (emp-)finden und (be-)greifen: *sammeln*, *ordnen*, und *archivieren* – wir *verbinden*.

Rezipierend wie auch produzierend stehen wir einem steten Dialog mit den uns umgebenden Objekten und demnach unweigerlich in einem permanenten Monolog mit uns selbst (vgl. MOLLENHAUER 1996; HABERMAS 1999; KÄMPF-JANSEN 2001; DEWEY 2007), in einem nach Hans-Joachim Roth „inneren Karneval der Kommunikation“ (ROTH 2004, S. 144).

So verlassen und hinterlassen wir: Abdrücke, Einkerbungen, Risse - an Orten, auf Dingen, in Räumen und „Lebenswelt(en)“ (vgl. LIPPITZ 1993), in Menschen und in uns selbst.

3.2 Schule



„Die Schulneulinge – egal ob Lehrer oder Schüler – müssen [...] sich mit ihrer jeweiligen Lebensgeschichte [...] in den engen Rahmen, den das Leben in der Institution setzt, am geschicktesten einfädeln. Das geht nicht ohne *Abstriche*.“⁸

(Jürgen Zinnecker)

Abb. 9 Tischkante (8. Klasse, Gebäude Kolpingstr.)

Schule ist so eine *Lebenswelt*, sie ist eine „Sinnwelt“ (vgl. BERGER/LUCKMANN 1977, S. 98 zitiert nach SCHERR 2008, S. 133), denn „wir waren alle selbst einmal Schüler oder Schülerin und erinnern uns in vielfältiger Weise an den sozialen Ort Schule“ (BREIDENSTEIN/KELLE 1998, S. 13), haben ihn mit unseren Sinnen begreifen und mit *Sinn* belegen können: in die Schule wurden wir geschickt, möglicherweise auch gebracht oder gingen freiwillig hin.

⁸ ZINNECKER 2001, S. 249; Hervorhebung: I.N.

Nach Albert Scherr bildet die Bildungsinstitution einen wichtigen Teilbereich für den Sozialisationsprozess neben der (Herkunfts-)Familie, den Massenmedien und der Gleichaltrigen-Gruppe, der *Peergroup*, sowie den Jugendeinrichtungen, religiös gebundene Institutionen und die Erwerbsarbeit (vgl. SCHERR 2008, S. 133).

3.2.1 Lernwelt

Schule ist demnach eine *Lernwelt*, denn mit ihr verbindet man vorrangig den Begriff des *Lernens*. Lernen wird erst durch die Teilnahme an Schule zu einem biographischen Motiv, jedoch in den wenigsten Fällen Anlass zur biographischen Motivation, ist doch die

„enge diskursive Verzahnung von Schule und Lernen [...] problematisch, führt sie doch in der Praxis unter Umständen über negative Schul- und Unterrichtserfahrungen zur grundsätzlichen Ablehnung des Lernens“ (GÖHLICH/ZIRFAS 2007, S. 150).

Schule als Institution, Sozialisationsraum bzw. Ort oder „Organisation des Lernens“ (vgl. ebd., S. 150) inkludiert demnach unter Berücksichtigung der *Funktionen des Bildungssystems und der Schule* (vgl. Abb. 10) „eine sehr subjektive, personenbezogene Erfahrung von Welt“ (vgl. ZINNECKER 2001, S. 53), welche sich nicht nur in Jahrgangsstufen, einen Fächerkanon, Klassen- und Fachräume oder Pausen- und Sporthalle unterteilen lässt, sondern sich unter phänomenologischer Betrachtung auch in den verschiedenen *Lebenswelten* im Erfahrungsraum ihrer „Akteure“ (siehe GOFFMAN 2007) widerspiegelt.

3.2.2 Lebenswelt

Schule als Lebenswelt *artikuliert* sich demzufolge in einer Vielzahl von subjektiven *Lebensräumen* und fungiert dabei als Ort eines sozialen Dialoges, des (Aus-)Handelns und (Aus-)Balancierens von Erfahrungs- und Interessenskonflikten sowie *Identitäten* (KRAPPMANN 2010, S. 70ff). Sie bildet nicht auch zuletzt das Tableau für *Abstriche*, welche im nachfolgenden Exkurs dargestellt werden sollen.

3.2.3 Exkurs Funktionen von Schule

Normalisierungs- und Legitimierungsfunktion

So gibt Schule *Anhaltspunkte* darüber, „was und wer in einer Gesellschaft normal ist“ (SCHERR 2008, S. 141) und trägt unweigerlich dazu bei, dass soziale Ungleichheiten und geschlechtsbezogene Unterschiede als entschuldbar oder gezwungenermaßen erlebt werden (vgl. ebd., S. 141).

Selektions- und Sozialisationsfunktion

Daraus folgt, dass Schüler mit heteronomen Abschlüssen und inadäquaten Aussichten für ihre weitere Bildungs- und Berufslaufbahn ausgestattet werden, dass Schule außerdem sogenannte „Schulversager“ und „schuloppositivonelle Subkulturen“ (ebd., S. 140) produziert, die durch *ein abweichendes Verhalten* auf- und letztlich wegen der nicht konformen Einübung gesellschaftlich verlangter Reaktionen in der als „ontologische Heimat“ und „pädagogische Großfamilie“ (BÖHME 2000, S. 90 zitiert nach PLAKE 2010, S. 159) konzeptualisierten Schule ‚selbsterfüllend durchs Raster‘ fallen:

„Einen Menschen als abweichend zu behandeln, als sei er generell und nicht nur spezifisch abweichend, erzeugt eine selbst erfüllende Prognose. Eine solche Behandlung setzt verschiedene Mechanismen in Bewegung, die zusammenwirken um den Menschen nach dem Bilde zu formen, das die Leute von ihm haben.“ (BECKER 1973, S. 30 zitiert nach SCHERR 2008, S. 205)

Aufbewahrungs- und Qualifikationsfunktion

So werden Kinder und Jugendliche in Schule aufbewahrt, sie verbringen dort die meiste Zeit unter Aufsicht und müssen lernen „emotionale Distanz“ sowie „Leistungskonkurrenz“ auszuhalten bzw. in dieser zu bestehen (vgl. SCHERR 2008, S. 141).

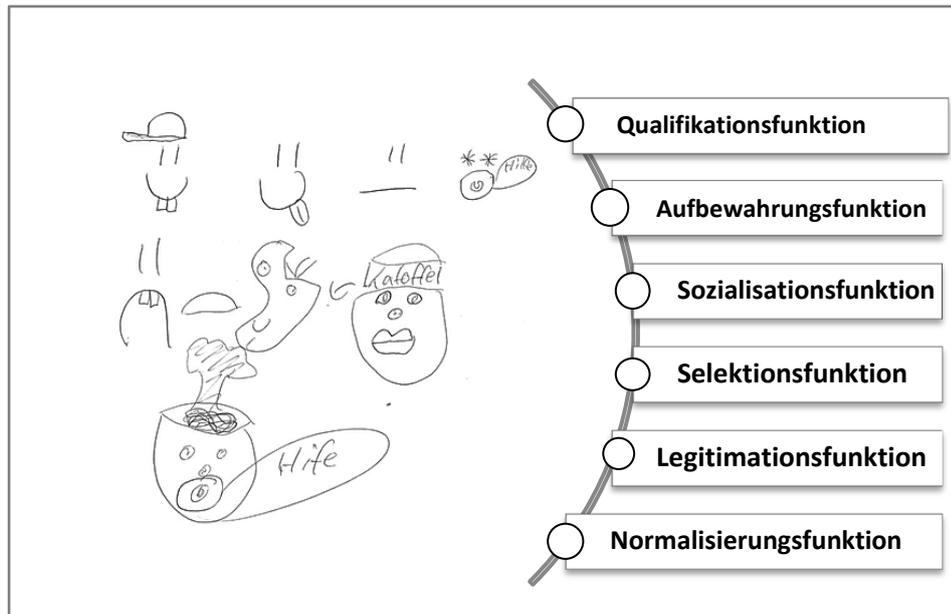


Abb. 10 Auflistung der Funktionen von Schule (vgl. Fend 2006, S. 49ff nach Scherr 2008, S. 141) & Kritzel-Ausschnitt Zettel von Dephne, 12 Jahre (6. Klasse)

3.2.4 Zusammenfassung Ambivalente Räume

Zusammenfassend sind also „schulische Erziehungsziele und Unterrichtsinhalte [...] von gesellschaftlich vorherrschenden Sichtweisen und Ideologien beeinflusst“, sie sind darauf ausgerichtet, „eine gemeinsame nationale *Verkehrssprache* und ein Selbstverständnis als Staatsbürger zu vermitteln“ (ebd., S. 141, Hervorhebung: I.N.).

Dabei bewerten Schulen die Befähigungen, die nicht in ihr selber, sondern außerhalb der Institution von den Heranwachsenden gelernt werden. Demzufolge werden die als „bildungsfern“ geltenden Schichten institutionell übervorteilt (vgl. ebd., S. 143).

„In einer soziologischen Perspektive sind Schulen also mitnichten soziale Orte, die den Entwicklungsprozess Heranwachsender optimal unterstützende Bedingungen bieten“ (SCHERR 2008, S. 140), sie sind unter phänomenologischer Betrachtung „keineswegs durchgängig heimelige Orte, in denen man sich wohlfühlt [...] [oder] die zum Verweilen einladen“, sondern von einer *Ambivalenz* durchflutet (vgl. LIPPITZ 1993, S. 181; Einfügung: I.N.) und können sich für alle Beteiligten - vorrangig jedoch für die Schüler eraber auch verschließen.

3.3 Jugend

3.3.1 Verhaltensmuster

Doch wie stellt der Entwicklungsprozess der *Jugend* überhaupt dar? „Jugend – das ist zunächst kein klar definierter wissenschaftlicher Begriff, sondern ein Wort aus der Alltagssprache“ deklariert Albert Scherr und erörtert weiter, dass der alltägliche Gebrauch des Begriffs mit einer *Ambivalenz* einhergeht und „eine von Kindheit und Erwachsenenleben unscharf unterschiedene Lebensphase“ meint, welche sich durch besondere „*Verhaltensmuster* und Eigenschaften, die als jugendtypisch gelten“ definiert wird (SCHERR 2008, S. 17; Hervorhebung: I.N.).

Im Vergleich zur *Alltagssprache* ist jedoch die wissenschaftliche Betrachtung von Jugend auf eine Aufdeckung des ihr beiwohnenden Grundbegriffes angewiesen. In ihr geht es nicht bloß um die Festlegung von Altersabgrenzungen, nicht nur um die *Eingrenzung* eines biologischen oder psychischen Entwicklungsstadiums (vgl. ebd., S. 17), denn

„wie alle Lebensphasen, ist auch Jugend nicht allein biologisch definiert, sondern durch kulturelle, wirtschaftliche und generationsbezogene Faktoren beeinflusst, welche die Ausdehnung und das Profil dieses biografischen Abschnittes im Lebenslauf gestalten.“ (HURRELMANN 2007, S. 13)

Dementsprechend ist Jugend zum *Motiv* wissenschaftlicher Verzweigungen geworden, welche nachfolgend in einem kleinen Exkurs exemplarisch beleuchtet werden sollen.

3.3.2 **Exkurs** Jugend der Wissenschaften

Die Jugend der Soziologie: *Das Bild im strukturellen Rahmen*

Jugend formiert sich unter soziologischer Sicht als „Lebenslage bzw. Lebensphase“ (ebd., S. 17f) im Spannungsfeld eines, wie Heinz Abels in den Anmerkungen zu *Ideologiekritik* der wissenschaftlichen Fachdisziplin pointiert darlegt, „strukturellen Rahmens“ (vgl. ABELS 2000, S. 76). So ist

„die ‚Jugend der Soziologie‘ [...] das Bild, das sich die Gesellschaft von ihrer Gegenwart und von ihrer Zukunft macht. Problematisch wird die ganze Sache, weil die Gesellschaft den strukturellen Rahmen angibt, in dem diese Bilder erst entstehen können, und weil Soziologie

durch das *Ausleuchten dieser Bilder Aufmerksamkeit* erzeugt, die in der Gesellschaft allgemein und bei Jugend insbesondere Einstellungen und Verhalten, Strukturen und Prozesse bestätigt, fördert oder erschafft“ (vgl. ebd., S. 76; Hervorhebung: I.N.).

Die so erschaffenen Behauptungen und Einsichten gewinnen demnach populäre Charakterzüge und können somit schnell als Gegenstand in die allgemeine Debatte um Jugend einfließen (vgl. ebd., S. 77).

Die Jugend der Psychologie: *Marginalpersonen im Grenzbereich*

Diesem Konflikt erliegt nach Rainer Dollase auch die psychologische Betrachtungsweise der Jugend, welche „emotionale und kognitive Entwicklungsdynamik“ in der Adoleszenz (vgl. SCHERR 2008, S. 18) ins Zentrum ihrer Untersuchungen rangiert. Dollase stellt in diesem Zusammenhang fest, dass jugendpsychologische Untersuchungen auch immer „allgemeine Einschätzungen“ von Jugend widergeben. So werden Jugendliche vielfach als „Marginalpersonen“ angesehen und demnach „in einem psychosozialen Moratorium oder psychosozialen Grenzbereich“ eingeordnet (DOLLA-SE 2000, S. 111).

Die Jugend der Pädagogik: *Produktive Gestalter in Grenzen*

Die Jugend der Pädagogik und der Erziehungswissenschaften fragt, nach „altersgruppentypischen Voraussetzungen und Folgen von Lernen, Erziehung und Bildung sowie den Auswirkungen der Sozialisation in Schulen und Einrichtungen der außerschulischen Jugendpädagogik“ (vgl. SCHERR 2008, S. 18). Hier steht die institutionelle Begrenzung von Jugend im Fokus der Betrachtungen. Folglich

„können Jugendliche [...] in gewissen Grenzen durchaus als produktive Gestalter ihrer Entwicklungsaufgaben betrachtet werden. Sie können diese [aber] nur dann sinnvoll erfüllen, wenn sie gesellschaftliche Strukturen für sich ein Stück weit selbstgesteuert, handlungskompetent und persönlich im Kontext tendenzieller Handlungsfreiräume erschließen.“ (FERCHHOFF 2000, S. 69, Einfügung: I.N.)

Insgesamt ist nun festzuhalten, dass Jugend in ihren wissenschaftlichen Teilgebiete und unterschiedlicher Schwerpunktsetzung schnell der durch Popularität gekennzeichneten öffentlichen Diskussion erlegen ist und in der Empirie nur partiell eine soziale „Differenziertheit von Jugend“ (vgl. SCHEUCH 1975, S. 54 zitiert nach SCHERR 2008, S. 18) stattfindet.

Beispiel: Deutsche Shell Jugendstudie 2010

So konnotiert und homogenisiert beispielsweise bereits der Titel der aktuellen Shell-Jugendstudie 2010: „Eine pragmatische Generation behauptet sich“ (vgl. DEUTSCHE SHELL 2010) die erkennbar existierenden „sozial unterschiedlichen und ungleichen *Jugenden*“ (vgl. SCHERR S. 24, Hervorhebung: I.N.). Die Untersuchung zeigt zwar Differenzen in Bezug auf die unterschiedlichen Jugendgenerationen auf und bildet somit ein fundiertes Tableau für eine weiterführende Empirie, sie fragt jedoch nicht etwa danach, welche Unterschiede die Jugendlichen selbst untereinander feststellen (vgl. TAMKE 2008/09, S. 240ff). Die Individuen werden demnach lediglich als Objekte ‚erfasst‘ und unter einem ‚Gleichheitspostulat‘ beschrieben. Sie erhalten jedoch nicht die ihnen innewohnende emanzipatorische Handlungs- bzw. *Artikulationsfähigkeit* anerkannt.

Dieses Beispiel zeigt auf, dass es nicht die *eine* Theorie gibt oder geben kann, sondern dass es verschiedene Paradigmen in der jugendsoziologischen Theoriebildung existieren, die sich zuweilen ergänzen können, aber daneben auch ganz eigene *Interessensfelder* hervorheben und verfolgen (vgl. SCHERR 2008, S. 58).

3.3.3 Zusammenfassung Bastelexistenz

Jugend begreift sich demnach auch nicht nur als die eine Generation, sondern kann in Anlehnung an Ronald Hitzler als ein „Kulturphänomen“ bezeichnet werden, welches

„weitgehend losgelöst von scharfen Altersgrenzen – einerseits durch eigenständige Inhalte und Lebensvollzugsformen seine *Konturen* gewinnt, andererseits wegen seiner enormen *Heterogenität* nur schwer zu fassen ist“ (HITZLER/NIEDERBACHER 2010, S. 9, Hervorhebung: I.N.).

Als „Übergangsphase“ (vgl. NEUMANN-BRAUN/RICHARD 2005, S. 9) kann Jugend angesehen werden, als „viertes Geschlecht“ im Sinne von Francesco Bonami, welches sich mittels „material-erfahrbarem Körpererleben und Sich-selbst-Riskieren“ (vgl. NEUMANN-BRAUN/RICHARD 2005, S. 10) in Jugendkulturen und Szenen „als Orte der Entwicklung und Förderung von Kreativität, Medien- und Kommunikationskompetenz“ (FARIN 2011, S. 200)

integriert, aber auch autonom seinen Weg bestreitet und sich individuell ausdrücken kann, um in einem „psychosozialen Möglichkeitsraum“ (KING 2002, S. 28ff) notwendigerweise eine *Existenz* zu „basteln“ (vgl. HITZLER/HONER 1994, S. 307)⁹.

4. Das Kritzel-Phänomen in Schule



„Eine gereinigte Welt, - in der Angst, Unklarheit, Unordnung, Haß gar nicht entstehen kann, - wäre ein schlechter Ort zum Aufwachsen“¹⁰

(Hartmut von Hentig)

Abb. 11 Fluchtwegbeschilderung (Gebäude Kolpingstr.)

Vielfältige Aktivitäten

Schule als Lebenswelt offenbart sich, unter Achtung der thematischen Abrisse, als ein *Lebensverhältnis*, welches von seine jugendlichen Akteuren zum einen „unthematisch und unbewusst in vielfältigen Aktivitäten“ (LIP-PITZ 1993, S. 173) hingenommen, daneben aber auch als „ästhetisches Phänomen“ (ebd., S. 173) erlebt und in einem „ästhetischen Verhalten“ (KIRCHNER 2003) gelebt werden kann.

⁹ Vgl. „Bastelexistenz“ nach HITZLER/HONER S. 307; „Patchwork-Jugend“ nach FERCHHOFF/NEUBAUER 1997

¹⁰ VON HENTIG 1979, S. 35 in ARIÈS 1979 zitiert nach HERWALD/THORING 1985, S. 130.

4.1 Ästhetisches Verhalten im Kindes- und Jugendalter

Ästhetisches Verhalten umschließt nach Constanze Kirchner das breite Spektrum an bildnerischen Aktivitäten der Heranwachsenden. Dementsprechend „zeichnen und malen, formen, bauen und basteln“ Kinder und Jugendliche oder

„drücken sich durch Bewegung und Tanz aus, [...] sammeln unterschiedliche Dinge [...] [oder] stellen skurrile Objekte und Fantasiefiguren aus gefundenen Materialien her, [...] fotografieren, entwickeln Collagen am Computer und vieles mehr“ (ebd., S. 76; Einfügung: I.N.).

Doch ästhetisches Verhalten bezieht sich nicht nur auf das bildnerische Arrangieren, sondern schließt auch das *spielerische, musikalische, rhythmische, körperliche* oder *literarische* Tun mit ein. Es ist „eine genuin anthropologisch verankerte Wahrnehmungs-, Tätigkeits- und Reflexionsform“ (ebd., S. 76), bei der die bildnerische Erzeugung mit der rezeptiven Auseinandersetzung der bildhaften Erscheinungen sich in einem steten *Dialog* befindet (ebd., S. 76).

Bedeutungszuweisungen

Die Betrachtung des *Materialgebrauchs* bekommt so eine besondere Gewichtung, denn mit ihm „und der Wahl des Verfahrens sind *Handlungsstrukturen* vorgegeben und damit verbundene *Erfahrungspotentiale* sowie mögliche *Bedeutungszuweisungen*“ (ebd., S. 84; Hervorhebung: I.N.) bestimmt, müssen doch im Gestaltungsprozess unaufhörlich formale wie auch inhaltliche Entscheidungen gefällt werden (vgl. ebd., S. 85).

Lebenswirklichkeit

Demnach vollzieht sich in dem ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen eine Bemächtigung, Verarbeitung und Darstellung von *Lebenswirklichkeit* (u.a. MARR 2003). Sie unterliegt einem kulturellen Wandel, weswegen es immer fortschreitende qualitative Untersuchungen und Beobachtungen bedarf (vgl. KIRCHNER 2003, S. 77), um diesen *performativen Prozess* verfolgen und dokumentieren zu können.

teilnehmend be(ob)achten

Gerade im Hinblick auf die ästhetisch-kulturelle Alltagspraxen (ZINNECKER 2001, S. 155) von Jugendlichen ist dies sehr wichtig, werden diesen doch nur partiell Aufmerksamkeit entgegengebracht (vgl. KIRCHNER 2003, S. 88f; HARTWIG 1980, S. 58ff). Denn anders als in der Kindheit, flaut mit Beginn der Pubertät die „bildermächtige Zeit“ (KIRCHNER 2003, S. 87) mehr und mehr ab.

Am Beispiel der Jugendzeichnung wird dies deutlich. Obwohl die Zeichnung sich als ein „herausragendes Medium, [...] [und] potentiell offenes Reflexionsorgan für den weiteren jugendlichen Erfahrungshorizont“ (GLAS 2003, S. 129; Einfügung: I.N.) erweist, herrscht mit und in ihr häufig eine rege Unzufriedenheit aufgrund des eigenen Darstellungsvermögens (vgl. GLAS 2000).

Verlagerung

Doch das Abflauen der Produktivität im *offiziellen*, meist didaktisierten Rahmen bedeutet nicht, dass ein Ende der zeichnerischen Entwicklung zu Beginn des Jugendalters vorliegt. Vielmehr findet eine „**Verlagerung**“ der Interessen von Jugendlichen auf andere Ausdrucksbereiche statt (vgl. KIRCHNER 2003, S. 88).

Dabei können Jugendliche „Bildinhalte [kreieren], die [...] mit Hilfe symbolischer aber auch metaphorischer Formen kommuniziert werden“ (GLAS 2000, S. 136), sogenannte „**visuelle Methapern**“, die als ‚Gefühlsträger‘ zum Teil für eine präzisere Erläuterung mit Bild- und Textelementen versehen werden (ebd., S. 136). Dies geschieht „domestiziert“ (vgl. BUSSE 2003, S 35 nach PENZEL 2010, S. 145) mit feinsten Acrylfarbe auf dem weißen Blatt Papier während des 60. minütigen Kunstunterrichts – aber auch ungestüm und anonym in ein paar Sekunden unter dem bereits verkratzten Tisch in der letzten Reihe des Physikraums, in Form des Kritzel-Phänomens in Schule.

4.2 Forschungs(gegen)stand Kritzeleien in Schule¹¹

„Kritzeleien können in der Regel unsere Aufmerksamkeit nicht lange fesseln. Wo immer sie auch auftauchen, an den Scheiben der S-Bahn oder auf den Rändern eines Notizpapiers, wir gucken meist gleich wieder weg. Kritzeleien sind Marginalien und werden im Normalfall gern übersehen.“ (MOLLENHAUER 1996, S. 207)

Entsprechend den Ausführungen von Klaus Mollenhauer ist auch die Literatur, welche sich der Thematik von Kritzeleien im Kontext von Schule bzw. anderen Bildungseinrichtungen widmet, sehr spärlich besiedelt.

4.2.1 Träger

Kritzeleien auf persönlichen (Schul-) Gegenständen

So beschäftigt sich aktuell Georg Peez mit der „freien, nicht aufgabengebundene Jugendzeichnung innerhalb der Institution Schule“ (PEEZ 2011, S. 27), indem er bekritzelter Reclam-Heftchen nach unterschiedlichen Stilen und Motiven der Jugendzeichnung untersucht. Diese sollen, so Georg Peez, als Versuch einer vorläufigen Kategorisierung von Jugendzeichnung verstanden werden (vgl. ebd., S. 27).

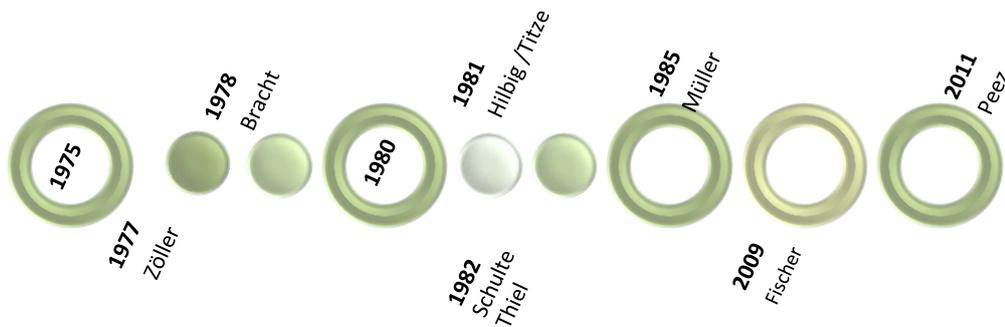


Abb. 12 Zeitstrahl Kritzeleien in Bildungseinrichtungen

¹¹ Der Forschungsstand widmet sich ausschließlich dem Kritzel-Phänomen in Schule bzw. mit einer Erweiterung auf Bildungsinstitutionen (vgl. u.a. FISCHER 2009). Bezüge zur Graffiti-Forschung, wie sie beispielsweise in Martin Langners ausführlichem Kompendium „Antike Graffitizeichnungen“ (LANGNER 2001) stattfinden, werden daher zwar berücksichtigt, sie können jedoch aufgrund des Umfangs der Arbeit nicht ausgiebig diskutiert werden.

Kritzeleien in Toiletten

Im Jahre 2009 erforschte Kathrin Fischer im Rahmen ihrer Masterarbeit das *Kommunikationsphänomen* „Klograffiti“ „auf medienlinguistischer Basis“ (FISCHER 2009, S 7) in den Damentoiletten der Universität zu Bonn. Mit dieser Arbeit nähert sie sich den ausführlichen Dokumentationen der Klo-Graffiti-Forschung um Norbert Siegl (u.a. SIEGL 2000) an, welcher in seinen Untersuchungen vor allem Gender-Aspekte berücksichtigt sowie die sich bereits Anfang der 1980er Jahren rund um die *Arbeitsgruppe Psychosoziale Probleme und Visuelle Kommunikation*, welche von Axel und Martha Thiel geleitet wurde und *Beiträge zur Graffiti-Forschung* in Kleinstauflagen unter Themen wie „Spaghetti.....KONFETTI !!!Graffiti?????!“ publizierte (THIEL/THIEL/MUSCHEL 1982).

Kritzeleien auf Tischen

Wolfgang W. Zöllner beschäftigte sich 1977 in dem Beitrag „Bankkritzeleien“ mit einer kleinen qualitativen Empirie mit den Schulbänken eines Biologieraumes. Er legt darin dar, dass Kritzeleien im „Schonraum“ (ZÖLLNER 1977, S. 169) Schule eine ausgeprägte Korrespondenz von Erziehungsdruck und destruktiver Aktivität darstelle (vgl. ebd. S. 169ff).

An diesem Ort „haben Gefühle keinen Platz“ (BRACHT 1978, S. 98), untermauert diese Aussage Udo Bracht, der im Jahre 1978 in seinem Bildband „Bilder von der Schulbank“, die „Wider-Sprüche und Gegensätze als Lernchance“ (ebd., S. 98) für das Lehrpersonal aber auch die Schüler begreift. Dieser Leitsatz bzw. ‚Leidsatz‘ steht auch für das Autorenduo Norbert Hilbig und Inge Titze, welche in ihrer 1981 veröffentlichten qualitativen Analyse von Tisch-Graffiti davon ausgehen, dass das „was im offiziellen Gespräch der Schüler sich zu sagen nicht getraute, [...] in der *Gravur* auf dem Tisch ‚verewigt‘ [ist], Rache und Information, Widerstand und Kritik: schamverletzend“ (ebd., S. 15; Hervorhebung: I.N.).

Kritzeleien an Wänden

„‚Fuck it all‘ als Inschrift? Aber nur mit Blumen drumherum“ (SCHULTE 1982, S. 59), beschreibt Birgit Schulte 1982 das Verhältnis von Lehrpersonen zu den in ‚ihrer‘ Bildungsinstitution Schule auftauchenden Wandkritze-

leien in einem Artikel über ‚Nachrichten aus der Innenwelt‘.

Um „tätowierte“ Wände geht es auch in dem Sammelband von Siegfried Müller. In diesem kommen namenhafte Autoren wie Helmut Hartwig, der bereits in seinem Werk „Jugendkultur: ästhetische Praxis in der Pubertät“ (HARTWIG 1980) über „Graffiti als Stellvertreterartefakte“ im Jugendalter (HARTWIG 1985) spricht.

Felder und Träger

Wie der spärliche und größtenteils ‚historische‘ Forschungsstand von Kritzeleien in Schule oder der Bildungseinrichtung Universität zeigt, ist es eine Gegenüberstellung bzw. Analyse schier unmöglich, legt doch jeder Forschende eigene Gewichtungen an *sein* biographisches Forschungssujet. Grundsätzlich kann jedoch festgehalten werden, dass die einzelnen Autoren sich bei ihren qualitativen Untersuchungen auf drei verschiedene *Trägermedien* bzw. einem spezifischen *Forschungsinnenraum* beziehen. Dies geschieht jeweils unter Berücksichtigung der Dokumentationsmethodik von analoger bzw. digitaler Fotografie.

1. Trägermedium: Tisch

(ZÖLLER 1977; BRACHT 1978; HILBIG/TITZE 1981)

2. Trägermedium: Wand

(SCHULTE 1982; MÜLLER u.a. 1985)

⇒ Forschungsinnenraum Toilette

(u.a. THIEL u.a. 1982; SIEGL 2000; FISCHER 2009)

3. Trägermedien: Persönliche (Schul-) Gegenstände

(PEEZ 2011)

4.2.2 Themen

In Anlehnung an Udo Bracht finden sich auf den „Projektionsflächen“ (vgl. BRACHT 1978, S. 90) *schriftliche Äußerungen* in Form von

„Gedanken, Aphorismen und Definitionen zur Liebe; Kontaktangebote und Kontaktgesuche; Eigenlob und Selbstkritik; aggressive Äußerungen gegen Lehrer; Mitschüler und gegen die Schule als Institution; sexuelle Anspielungen gegenüber Lehrern und Mitschüler; parodierende Texte und Nonsens-Sprüche; Kommentare zum Unterricht; Dialoge und Selbstgespräche; Botschaften an Mitschüler; Hinweise auf Drogen; Codifizierungen mit subjektivem Sinn; lyrische Texte; Parolen mit aktuellem politischen Bezug; Andeutungen von Einsamkeit, Resignation und Selbstzweifel; Todesanspielungen; Songtitel, Sänger und Gruppen; Lernhilfen wie Geschichtsdaten, Vokabeln und mathematischen Formeln“ (Bracht 1978, S. 96)

sowie immer wiederauftauchende *Bildmotive*, „Herzen, Kreuze, Galgen, Säрге, der Darstellung von Menschen, Tieren, Pflanzen und Landschaften, sowie politischen Emblemen und abstrakten Figurationen“ (vgl. ebd., S. 96), welche als *Themen* von „Tod und Liebe, von der Auseinandersetzung mit der Autorität, von aggressiven und sexuellen Wünschen, von «Gegenwelten» [...] aber auch von Resignation, Schulkritik und Politik“ (ebd., S. 96) handeln können.

Mit Bezug auf die gegenwärtige ‚nicht-didaktisierten‘ Jugendzeichnungsforschung lässt sich diese *Auflistung der Bildmotive* von Udo Bracht durch *den Kategorisierungsversuch* von Georg Peez (vgl. PEEZ 2011, S. 27 ff) ergänzend zusammenfassen.

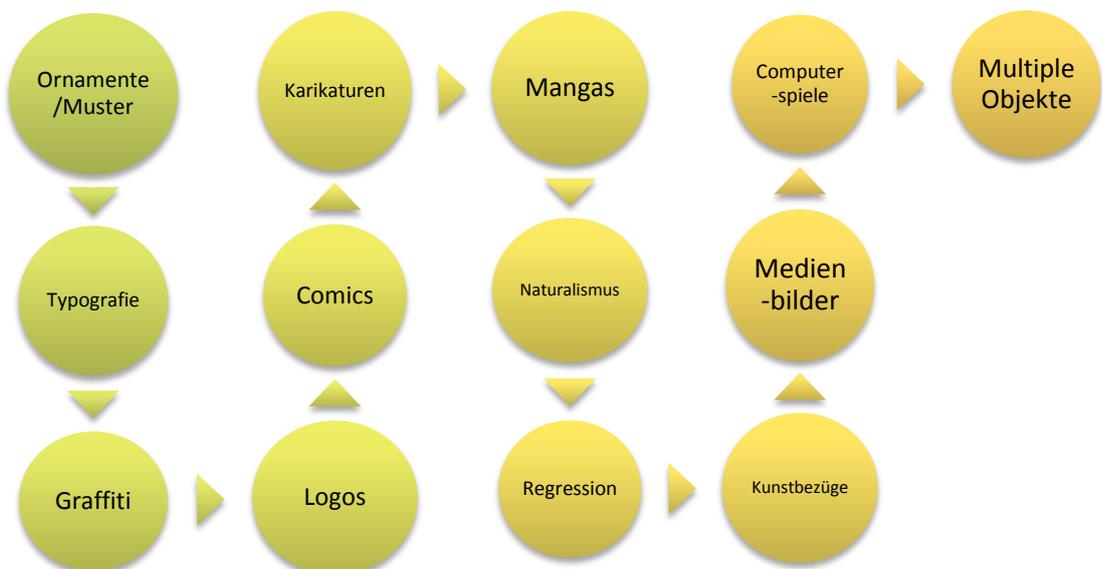


Abb. 13 Versuch einer Kategorisierung von „nicht-aufgabengebundener“ Jugendzeichnung (Schaubild in Anlehnung an die Ausführungen von Peez 2011, S. 27 ff)

4.2.3 Gründe

Ob nun auf Reclam-Heftchen, Klozellen, Tischen oder an Wänden, die als „Marginalien“ (MOLLENHAUER 1996, S. 207) gerne übersehenen Kritzeleien erhalten im Kontext von Bildungseinrichtungen - und besonders in Schule eine ganz neue Bedeutung.

Nicht selten werden sie hier unter dem Begriff des **(Schul-)Vandalismus** betitelt, erscheint doch für viele durch sie ein Gewaltakt gegen die (Schul-)Kultur (vgl. DEMANDT 1997). Doch „auf die Frage nach der Erklärung vandalistischen Verhaltens [in Schule] gibt es keine einfache Antwort, weil die Verknüpfungen mit anderen Merkmalen zu vielfältig sind“ (KLOCKHAUS/MORBAY 1986, S. 90; Einfügung: I.N.). Allgemein, so formuliert Maren Lorenz, wird nämlich im „marginale Phänomen“ des Vandalismus deutlich „wie stark wissenschaftliche Erkenntnisse von normativen Setzungen geprägt sind und vor allem wie sehr sie von politischen Rahmenbedingungen abhängen (LORENZ 2009, S. 10; Hervorhebung: I.N.).¹²

Kritzeleien sind demnach nicht (nur) Gewalt gegen Kultur, sondern vielmehr nach Siegfried Müller „der ‚Spiegel‘ einer verborgenen Kultur“ (MÜLLER 1985, S. 9), es sind

„geschriebene Texte und gezeichnete Parolen und gemalte Figuren und abgemalte Embleme und gesetzte Signaturen [...] [,] Duplikate von bekannten und unbekanntem Vorlagen, Geheimzeichen mit und ohne Code, Kommunikationsanfänge, die (meistens) keine Antwort erwarten oder Antwort sogar fürchten“ (HARTWIG 1985, S. 138).

So liegt die Frage nahe, wie man Kritzeleien im Kontext von Schule überhaupt definieren kann bzw. wie ihre Produzenten diese definieren, welche Bedeutung ihnen zukommt und warum diesem alltägliche Phänomen nur so ‚marginal‘ Beachtung geschenkt wird?

Die *Gründe* kann man gegenwärtig nur spekulativ erfassen, ob „Langeweile, ironische Provokation, Rebellion, Gruppen-Zugehörigkeit, Selbstdarstellung durch Hobbys oder das Personalisieren von Sexualität“ (vgl. Peez 2011, S. 29ff) zum Kritzel-Geschehen führen, lässt sich unter dem gegenwärtigen Forschungsstand nur erahnen. Jedoch verweist die Existenz der Kritzeleien

¹² Aufgrund des Umfangs der Arbeit und in Anbetracht der vorliegenden Literatur zur Schulvandalismus-Thematik (vgl. KLOCKHAUS/HABERMANN-MORBAY 1986) wird hier nicht differenziert auf diese eingegangen bzw. nicht versucht, eine Beantwortung zu erlangen.

„in vielen Fällen das Dilemma der Schüler nicht nur vor dem Hintergrund der für sie zunehmenden Deprivation gesellschaftlicher Wirklichkeit, sondern auch hinsichtlich ihrer *problematischen Verarbeitungsweisen*, Erfahrungen und der für sie damit einhergehenden *Orientierungsschwierigkeiten*. (HEWALD/THORING 1985, S. 122ff; Hervorhebung: I.N.).

Grundlagenforschung

Um eine Einordnung bzw. Kategorisierung der bildnerischen Ausdrucksweisen mit oder zu Beginn des Jugendalters erhalten zu können, könnte eine ‚Grundlagenforschung‘ mit Betrachtung der frühen Schmier- und Kritzel-Aktivitäten von Kleinkindern Aufschluss über die späteren – zwar unter textural-bildnerischen Aspekten sich vollziehenden – Kritzelprozesse im Jugendalter geben. Gerade unter Berücksichtigung des sich hier gegenwärtig etablierenden Forschungsstranges innerhalb der Kinderzeichnungs-forschung, welche auf die **„anthropologische Konstante“** (STRITZKER/PEEZ/KIRCHNER 2008, S. 9) durch neue künstlerisch-wissenschaftliche Zugangsweisen (u.a. BAUM/KUNZ 2007) aufmerksam macht, wäre dies eine Möglichkeit, die ‚Beweggründe‘ der jungen Erwachsenen nachzugehen. Der Blick auf die frühkindlichen Schmier- und Kritzelprozesse soll nachfolgend mittels Rückblick ermöglicht werden.

4.3 **Rückblick** Schmier- und Kritzelprozesse im frühen Kindesalter

„Bevor das Selbst im Sprechen lebendig präsentiert wird, ist es schon eine Spur.“¹³

(Doris Schumacher-Chilla)

4.3.1 Schmierern

Demnach kann das Heranwachsende eines Tages eine wichtige Entdeckung machen und feststellen, dass ein Gegenstand, sei es ein weicher Stein oder ein in Marmelade getunktes Brötchen auf einem Untergrund beim Reiben eine Spur hinterlässt (vgl. STRITZKER/PEEZ/KIRCHNER 2008, S. 10).

Dann ist es ist fasziniert, „jubelt und schreit und erprobt das Material bis an seine Grenzen“ (SEITZ 1996, S. 5), es *schmiert* lustvoll umher. Für uns spie-

¹³ SCHUHMACHER-CHILLA 1995, S. 118

lerisch und zufällig erscheinend „gibt es, kurz gesagt, das zufällige Zusammentreffen einer Gebärde und einer Oberfläche, die sie festhält“ (WIDLÖCHER 1984, S. 38 zitiert nach SCHÄFER 2005, S. 20).

„Dieses bekannte *Alltagsphänomen* wird von Erwachsenen in unserem Kulturkreis aber häufig unterbunden, da es zumeist Verunreinigungen, z.B. der Kleidung oder der Wohnungseinrichtungen verursacht.“ (STRITZKER/PEEZ/KIRCHNER 2008, S. 20; Hervorhebung: I.N.)

So besitzt der Begriff des Schmierens in der Alltagssprache meist eine negative Besetzung, geht doch mit ihm eine **„unsaubere“ Tätigkeit** einher, „bei der flüssige, ölige, zähflüssige oder breiartige Materialien auf einer festen Oberfläche verteilt werden“ (ebd., S. 20).

Und obwohl es scheint, dass der Begriff auch immer mit einer gewissen Spontanität behaftet ist, obliegt er keinem Automatismus, sondern wird zunächst von der Fähigkeit bestimmt, den Gegenstand, der eine Spur hinterlassen kann und soll, zu halten.

(Freies) Spiel als intermediärer Raum und Übergangsobjekt

Um diese gestalterische Handlung überhaupt nach(voll)ziehen zu können, müssen dem Heranwachsenden ein Konvolut unterschiedlichen Kompetenzen zur Verfügung stehen, Diese unabkömmlichen Kompetenzen oder auch *Intelligenzen*¹⁴ wirken sich unweigerlich auf den Schmierprozess aus, können diesen verfeinern und differenzieren, dass somit entstehende Spiel gestalten, es lenken.

Das Spiel „erscheint als Ausdruck innerpsychischer Konflikte“ und funktioniert als ein „dynamischer Kommunikationsprozess zwischen Subjekt und Wirklichkeit“ (SCHÄFER 2005, S. 178; Hervorhebung: I.N.), zwischen Subjekt und einem außerwählten **„Übergangsobjekt“**, „der ersten schöpferischen Aktivität und der Projektion dessen, was bereits introjiziert wurde“ (WINNICOTT 2012, S. 11ff), als **„intermediärer Raum“** (vgl. ebd., S. 11ff). Dafür braucht das Kind keine Anleitung, sondern es handelt völlig autonom und ganz intuitiv, getrieben von einer unersättlichen Wissbegier (vgl. SAUER 2007).

¹⁴ Diese formieren sich nach Elisabeth C. Gründler in der Bewegungsintelligenz, die Metabolische Intelligenz, die Körper- und Sinnesintelligenz, die Soziale Intelligenz, die Sprachintelligenz sowie die Kreative Intelligenz (vgl. GRÜNDLER 2008, S. 125).

4.3.2 Kritzeln

Das Kind erweitert und differenziert durch die Aktivität mit all seinen Sinnen die Wahrnehmung, schult sie. Dabei kann die Hand als „Seismograph der Innenwelt“ (MOLLENHAUER 1996, S. 212) fungieren und die Verarbeitungs- und Entwicklungsprozesse im Kritzelgeschehen ‚zum Ausdruck‘ kommen.

Die anfänglichen Schmierbewegungen werden mit der Zeit zusammenhängender und gewinnen an Schwung. Das Kind beginnt, wenn es die nötigen Voraussetzungen dazu hat, den Strich ab- und wieder neu anzusetzen, mit seinem Zeichenschwung zum Ausgangspunkt zurück zu finden.

„Etwas hervorzubringen hat immer mit Selbstvergewisserung zu tun; Ich erkenne, dass ich etwas verursache, dass mein Tun ein Resultat hervorbringt. Eine Spur zu hinterlassen, bedeutet auch, eine Handlung zu hinterlassen, einen Ort zu markieren, den ich verändert habe.“
(STRITZKER/PEEZ/KIRCHNER 2008, S. 10)

Es produziert zum einen Bilder, „in denen der Strich nicht endet“, es kreierte aber auch Zeichnungen, in denen kreisähnliche Formen entstehen (SCHÄFFER 2005, S. 206).

(Un-) Möglichkeiten der Klassifizierung

Eine Klassifizierung dieser individuellen Ereignisse scheint (fast) nicht möglich zu sein, auch wenn sich einige Autoren der selbigen bedienen (vgl. SCHUSTER 1990). So äußert Nina Schulz in ihrer 2007 erschienenen Dissertation „Das zeichnerische Talent am Ende der Kindheit“ über eine Klassifizierung der Zeichenereignisse im Kontext unterschiedlicher Lebensalter:

„Die Annahme einer unidirektionalen Entwicklung entlang verschiedener Stufen hin zu einem (foto-) realistischen Abbilden hat einen gewissen Reiz: Realistische Merkmale in Zeichnungen lassen sich mit relativer Leichtigkeit messen und quantifizieren und offenbaren eine (scheinbare) Verbindung zwischen dem Erwerb von *Perspektive* und *logischem Denken*.“ (SCHULZ 2007, S. 41; Hervorhebung: I.N.)

Und auch das Schweizer Autorenduo Jacqueline Baum und Ruth Kunz, welche in ihrem 2007 erschienenen Buch „Scribbling Notions“ den Versuch wagten, traditionelle Forschungsmethoden und künstlerische Zugangsweisen in Dialog zu bringen, indem sie mittels Videoaufzeichnungen eines Kleinkindes das Zusammenspiel von sinnlicher Erfahrung, bildnerischer

Tätigkeit und Sprachgeschehen dokumentierten, bekräftigen die These, dass „alle Bemühungen um Klassifikation [nicht] erklären [...], wie oder warum ein Kind in unserer Kultur zu Sinnzeichen kommt“ (BAUM/KUNZ 2007, S. 14f, Einfügung: I.N.).

Bedeutung und Benennung

Diesen Fakt versucht auch Walter Schrader in seinem 2000 erschienenen Buch „Die sinnerfüllte Kinderzeichnung“ zwischen *Stich-, Hieb-, Schwing- und Kreiskritzeln* zu unterscheiden, weist jedoch darauf hin, diese Unterscheidung nicht als allgemein gültig zu manifestieren, sondern ihre Produkte situationsbedingt zu betrachten: die „**äußerliche Unterscheidung**“ ist nicht so wichtig, wie die Beantwortung der Frage,

„in welchem Sinnhorizont die Kritzeln stehen, ob sie nur Ausdruck von Funktionslust oder des technischen Experimentierens sind, oder aber ihren Sinn in der Erfüllung jener (Macht-) Wünsche des Kindes finden, in der es sich selbst eine Ordnung von Welt aufbaut.“
(SCHRADER 2000, S. 23)

Dementsprechend fungieren die Kritzeln ähnlich wie die spätere Handschrift eines Menschen. In ihnen lassen sich relativ früh die Temperamente bzw. die augenblicklichen Stimmungen von Heranwachsenden wortwörtlich „abzeichnen“ (vgl. ebd., S. 23). Gegenstände oder Personen können so während bzw. im Anschluss an den Kritzelnprozess benannt werden. Die Benennung ist dabei aber keineswegs für die Ewigkeit konzipiert, sondern kann im nächsten Moment variieren (vgl. SEITZ 1996, S. 6). Die Zeichnung des Heranwachsenden kann also mit *Sinn unterlegt* bzw. mit *Sinn erfüllt* werden.

Macht und Ich-Stärkung

Das Kritzeln-Geschehen obliegt dem bereits erwähnten Aspekt der **Macht**: So muss der Stift tun, was das Kind will, er muss mit dem Kind gemeinsam über das Blatt Papier wandern, es begehen. Der ganze Kosmos des Kindes existiert in diesem Moment auf dem Küchentisch oder dem mit Kritzelnspuren versehenen Blatt. Das Kind kann durch diesen Prozess eine enorme Stärkung des Ichs erfahren: Während dieser „Wegespiele“ (SCHRADER 2000, S. 27) sind die Kinder in der Lage, sich mit anderen Personen oder auch Gegenständen zu identifizieren, in verschiedene Rollen zu schlüpfen, aus der ihm vertrauten Umgebung auszubrechen.

4.4 Zusammenfassung Mögliche Stellvertreterartefakte

Der ‚Perspektivenwechsel‘, der Austausch von Innenwelt und Außenwelt, von Subjekt und Objekt, kann demzufolge auf dem Spielfeld Küchentisch ‚über den Tellerrand hinaus‘ mittels Schmierspuren erprobt werden und sich in Kritzelspuren auf der Tapete, der Straße oder dem Blatt Papier manifestieren – als auch umgekehrt.

Aber auch Stile und Motive der Jugendzeichnung können in Schule – wie die frühkindlichen Ausdrucksformen - eine mögliche Stellvertreterfunktion (vgl. HARTWIG 1985) im *intermediären Raum* einnehmen.

„Menschliche Entwicklung zu beschreiben ist [demnach] kein einfaches Unterfangen, denn eigentlich handelt es sich immer um eine Vielfalt von Entwicklungslinien, die sich parallel zueinander verhalten, sich gegeneinander verschieben, überlappen oder sich in Wiederholungen übereinander lagern.“ (BACHMANN 1998, S. 13; Einfügung: I.N.)

Dies legt die Grundannahme nahe, dass sowohl Schmier- als auch Kritzelprozesse keine notwendige Abfolge darstellen müssen, sondern auch im späteren Kindes- und Jugendalter nebeneinander auftauchen können. Beide *Artikulationsmöglichkeiten* (ästhetischer) Erfahrungs- und Bildungsprozesse sind somit unter situationsspezifischer Betrachtung in Dialogen als auch Monologen autonom bzw. können sich einander bedingen, sie sind jedoch nicht miteinander gleich zu setzen (vgl. PEEZ 2005, S. 16).

5. Qualitative Erhebung



„Seit ihrer Gründung im Jahre 1988 verfolgt die BvSG ihren eigenen Weg.“¹⁵

(Schulprogramm der Bertha-von-Suttner-Gesamtschule Siegen)

Abb. 14 Bank auf dem Fußweg zwischen Gebäude Giersbergstr. und Gebäude Kolpinstr.

Forschungsfeld

Da es sich um eine zeitlich wie auch räumlich begrenzte Erforschung handelte, welche im Zeitraum von nur drei Monaten (Mai 2012 - Juli 2012) stattgefunden hat, fiel die Wahl des Forschungsfeldes auf die Bertha-von-Suttner-Gesamtschule Siegen, zu welcher bereits durch diverse Praktika ein Kontakt bestand.

5.1 Schule

Die Bertha-von-Suttner-Gesamtschule Siegen wurde im Jahre 1988 gegründet. Mit über tausend Schülerinnen und Schülern, über achtzig Lehrerinnen und Lehrern, zwanzig Referendarinnen und Referendare sowie wechselnden Praktikantinnen und Praktikanten ist sie die größte allgemein bildende Schule der Stadt Siegen.

Lage und Spezifika

Zu ihren Spezifika zählt u.a. die Unterbringung der Schüler in zwei Schulgebäuden: dem Gebäude Giersbergstraße (Jahrgangsstufen 5-7) sowie dem 400 m entfernten Gebäude Kolpingstraße (Jahrgangsstufen 8-13), welche

¹⁵ Schulprogramm der Bertha-von-Suttner-Gesamtschule Siegen (2011), S. 4; Hervorhebung: I.N.

sich in unmittelbarer Nachbarschaft zu einem Kindergarten, einer Grundschule sowie der Rudolf-Steiner-Schule Siegen, befinden.

Die Sekundarstufe I zeichnet sich durch einen *fünfzügigen* Aufbau aus, die gymnasiale Oberstufe hingegen ist *vierzünftig* ausgerichtet (vgl. Schulprogramm 2011, S. 4).

Im festen Stundenplan des Ganztagsbetriebs bietet die Schule eingebaute Arbeitsstunden, Arbeitsgemeinschaften und offene Mittagsangebote sowie Projekte an.

5.2 Verlauf

Von Anfang Mai 2012 bis Ende Juli 2012 fand das Austeilen des Forschungsauftrages, die fotografische Dokumentation der Kritzeleien sowie die Beobachtungen und Hospitationen in beiden Gebäudeteilen der Gesamtschule und in ihrer sich spontan ergebenden Settings statt.

Forschungsauftrag

So wurde der Forschungsauftrag in 500 DIN A5 sowie 20 DIN A4 Ausfertigungen in beiden Gebäudeteilen der Schule an den Infoboards durch die Sekretarinnen aufgehängt, ausgelegt sowie persönlich an die Schüler der unterschiedlichsten Jahrgangsstufen verteilt. Der Forschungsauftrag wurde so konzipiert, dass er den Schülern die Möglichkeit des freien Assoziierens bot. Auf diesen meldeten sich lediglich zwei Schülerinnen mit Fotografien ihrer in der Schule aufgespürten Kritzeleien. Besonders die Zusendungen von Elisa, welche im späteren Verlauf der Arbeit im Einzelfall betrachtet werden, erwiesen sich als sehr spannend (vgl. 5.3).

Fotografische Dokumentation

Die fotografische Dokumentation der Kritzeleien fand mittels Digitalkamera und überwiegend nach Schulschluss statt, da nur so eine Besichtigung der Räume, welche meist in den Vormittagsstunden immerzu belegt sind, stattfinden konnte. Während der vereinzelt Hospitationen wurde meist mittels Handycamera Aufnahmen gemacht, da diese im Klassengeschehen weniger aufzufallen schien. Dieses Vorgehen erwies sich als akzeptabel, wenn auch regelmäßigen Reinigungen der Kunststoffische sowie die „Instandset-

zungsmaßnahmen‘ des Hausmeisters eine genaue Dokumentation erschweren.

Beobachtungen und Hospitationen

Durch spontanen Emailkontakt mit interessierten Lehrpersonen ergaben sich kurzfristige Hospitationsangebote im überwiegend musisch-künstlerischen Bereich. Dementsprechend konnte leider bis auf eine kurzfristige Hospitation in einem Physikkurs der 8. Jahrgangsstufe keinem Kurs außerhalb des Kunst- oder Darstellen-und-Gestalten-Unterrichts beigewohnt und somit ‚prozessorientierte‘ Beobachtungen dokumentiert werden. Aufgrund dieses Faktos wurden auch ‚Zwischenräume‘ wie der Schulflur oder die Mensa genutzt, um Beobachtungen zu tätigen.

Insgesamt erwiesen sich aufgrund der nahenden Sommerferien und die damit verbundenen Qualifikations- und Klausuren-Phase die qualitativen Erhebungen des unterschiedlichen Datenmaterials als unbefriedigend.

Dennoch erfreuten, die durch den Forschungsauftrag zugesandten Daten, das damit geführte ero-epische Gespräch sowie letztlich der kleine Bildband, der letztlich das **Kernstück** der hier vorliegenden Arbeit bildet und welcher das ‚unberechenbare‘ Forschungsfeld, die Akteure in ihren Settings sowie ihre Produkte auf ästhetisch-künstlerische Weise in Verbindung setzen konnte.

Einblicke

5.3 Abdrücke verbinden – Die Einzelfallbetrachtung

Elisa, eine Schülerin aus der 6. Klasse, bei der ich mehrere Male im Kunstunterricht hospitieren durfte, ließ mir Ende Juni 2012 diese drei Fotografien zukommen, welche Sie, wie sie mir später in einem kurzen ero-epischen Gespräch, welches beim Verlassen des Klassenraumes während der letzten Hospitation vor den Sommerferien stattfand, mitteilte, „mittels der Kamera vom Handy“ direkt in der Schule aufgenommen hatte.

5.3.1 Datenmaterial

Fotografische Belege und ero-epische Gesprächsstücke

Betreff: kritzeleien in schule

„Hallo! Ich hatte Englisch plus und habe auf die Lehrerin gewartet und dann habe ich mir was auf den Arm gekritzelt. Ich dachte, vielleicht können Sie etwas damit anfangen...Das sind jetzt drei Bilder...von Elisa!“ (Emailtext von Elisa)



Abb. 16 Foto 2



Abb. 15 Foto 1



Abb. 17 Foto 3

5.3.2 Betrachtung

„hatte Englisch Puls und habe auf die Lehrerin gewartet“

In ihrer Email an mich *beschreibt* Elisa, dass sie sich, während sie auf ihre Englischlehrerin zu Beginn des Unterrichts wartet, *„was auf den Arm gekritzelt“* (Emailtext, Hervorhebung: I.N.) hat.

Foto 1 Herzchen und Sterne

So sind auf dem ersten Foto, das den linken Unterarm von Elisa abbildet, *schwarz umrandete* und *rot ausgefüllte Herzen* sowie *musterhaft rot* als auch *schwarz gebündelte Sterne*, in unterschiedlicher grafischer Ausführung, zu erkennen.

Foto2 Peace, Punkte und ein Fisch

Das zweite Foto zeigt eine *schwarz-pinkes Peace-Logo*, welches von *Ornamenten* umrankt sich in Nachbarschaft zu einer musterhaften Bündelung von **Punkten** *schwarzen* als auch *pinken* sowie einem *blau umrandeten* **Fisch** befindet. Auch ist auf dieser Fotografie ein *schwarzes*, mit **Strichen** ausgefülltes Herz zu entdecken.

Foto 3 Striche und Blumen

Das letzte Foto, welches mir Elisa zukommen lassen hat, präsentiert zwei **Strichverläufe**, welche aus *schwarzen* sowie *pinken* **Strichen** bestehen und mittig kleiner werdend und musterhaft zusammenlaufen. Auch sind zwei *blau umrandete* **Blumen** unterhalb der Strichverläufe auf diesem Bild erkennbar.

5.3.3 Beschreibung

Motive und Motivation

Elisa *beschreibt* sich. So zeigen sich in den „Sphären gespürter leiblicher Anwesenheit“ (BÖHME 2007, S. 49) auf dem ‚Trägermedium Elisa‘ folgende Bildmotive zur „Fährtenlesung“ (vgl. WEINGART 2005, S. 229) für die Betrachtenden sowie die Produzierende selbst: *Herzen, dargestellte Tiere und Pflanzen* (vgl. BRACHT 1978, S. 96), *Ornamenten, Muster oder Logos* (vgl. PEEZ 2011, S. 27ff). Sie zusammen bilden das *Tableau* für *inoffizielle-offizielle Dialoge* – vielleicht über Liebe, Freundschaft und Wünsche handeln– aber auch für evtl. *Abstriche*. Ob diese Bildmotive demnach das Resultat von „Langeweile, ironische Provokation, Rebellion, Gruppen-Zugehörigkeit [oder] Selbstdarstellung“ (vgl. ebd., S. 29ff; Einfügung: I.N.) sind und somit als mögliche „Stellvertreter“ (vgl. HARTWIG 1985) fungieren, kann demnach nicht festgelegt werden.

Verhaltensmuster

Unter normativer Betrachtungsweise könnte demzufolge die Vermutung nahe liegen, dass das *Gefühl* Langeweile der Auslöser für diese „Verhaltensmuster“ (vgl. SCHERR 2008, S. 17) gewesen sein muss. Diese These

würde die Aussage des „Wartens auf die Englischlehrerin“ (vgl. Emailtext) untermauern.

Perspektivenwechsel

Doch die Berücksichtigung des Trägermediums Arm, der Verortung des Leiblichen in Form der Kritzeleien auf Elisa's Körper und dem damit einhergehenden *Perspektivenwechsel*, die konkrete Verlagerung des „gelebten Erlebens“ (vgl. PLESSNER 1982, S. 12) in die *Körperbemalung als ästhetisches Verhalten* (vgl. KIRCHNER 2003, S. 88) könnte demnach sehr wohl auch ein Merkmal für die Erschließung eines „intermediären Raumes“ (vgl. WINNICOTT 2012, 11ff) und damit einer möglichen ästhetischen Erfahrung sein. Demnach ist es möglich, dass Elisa sich zum einen vielleicht mit dem *Real-Existierenden* aber vielleicht auch mit *dem Fiktiven, dem Hypothetische* – mit „Grenzerfahrungen“ auseinandergesetzt hat (vgl. KÄMPF-JANSEN 2001, S. 22).

Die Betrachtung des unterschiedlichen *Materialgebrauchs*, der farbigen und in der Breite sich unterscheidenden Stifte, lässt darauf schließen, dass sie formale wie auch inhaltliche Entscheidungen während der Produktion der „visuellen Metaphern“ (vgl. GLAS 2000, S. 136) hat (vgl. KIRCHNER 2003, S. 85). Daneben ist noch zu bemerken, dass ihr die Kommunizierbarkeit des (Kunst-)Werkes von Bedeutung gewesen sein muss, weshalb sie es fotografiert, also in ein anderes Medium überführt und via Email sendete.

Spuren

Bei all dem Spekulativen steht somit außer Frage, dass sich Elisa während des Fachwechsels, der Unterbrechung und dem Warten auf die Lehrerin, in einer „Zwischensphäre“ (vgl. MEYER-DRAWE 1993, S. 104) befand, in der ihr ein innerer Monolog die Chance eines *Ausbalancierens* zwischen ‚Überbrückung‘ und ‚Verbindung‘ ermöglicht hat (vgl. HARTWIG 1980, S.238ff). So sind die *vielfältigen* ästhetisch-(jugend-)kulturellen Zeichnungen auf ihrem linken Unterarm Spuren eines „inneren Karnevals der Kommunikation“ (vgl. ROTH 2004, S. 144), des, in Anlehnung an die frühkindliche Zeichen- und Entwicklungsforschung, „dynamischen Kommunikationsprozesses“ (SCHÄFER 2005, S. 178). Sie sind aber auch das „Abbild eines strukturellen Rahmens“ (vgl. ABELS 2000, S. 76; Einfügung: I.N.), von Schule.

5.4 Eindrücke *verbinden* – Der kleine Bildband

Zwischenräume

Dieser unbeständige Rahmen von Schule als Forschungsfeld, erschwerte die Dokumentation des Forschungssujets und die damit verbundenen Passivität sowie Aktivitäten: er verhinderte längere Beobachtungen und die oftmals damit gepaarte ero-epische Gespräche bzw. die Verschriftlichung der selbigen. Doch gerade diese sich durch Performance äußernde Charakteristik ermöglicht eine Verschiebung der Aufmerksamkeit auf *Randprozesse*, den Blick in *Zwischenräume* und letztlich der *Verbindung* von mannigfaltigen *Eindrücke*.



Abb. 18 Unterarm von Elisa (6. Klasse, per Email gesendet) Abb. 19 Tisch (Biologieraum, Gebäude Giersbergstr.)

multilokal und vernetzt

Mittels des kleinen Bildbandes „Eindrücke verbinden“, welcher auf dem *Konzept der Ästhetischen Forschung* von Helga Kämpf-Jansen basiert und eine subjektive, künstlerisch-ästhetische Erforschung zuließ sowie auch weiterhin zulässt, können demnach die bereits erforschten möglichen Themenbereichen des Kritzel-Geschehen (vgl. BRACHT 1978) in Kombination mit aktuellen Tendenzen der Jugendzeichnungsforschung (PEEZ 2011) wiederentdeckt werden.

In Anlehnung an die frühen Schmier- und Kritzelprozesse entziehen sie sich auch die in Schule gefundenen Themenkomplexe in ‚gebundener Form‘ einer Kategorisierung, sondern *erscheinen* unter hermeneutisch-phenomenologisch Orientierung als *Spuren* in unterschiedlichen räumlich sowie zeitlich *erlebten* Kontexten – jahrgangsstufenübergreifend, multilokal und vernetzt (vgl. Abb. 18 / Abb. 19).

5.5. Zusammenfassung Körper (be-)kritzeln

Anders als die marginalen Kritzel- oder Graffiti-Untersuchungen der 1970er und 1980er Jahre, welche ihren Fokus *produktorientiert* auf die Tisch- und Wandkritzeleien legen, untersucht gegenwärtig Georg Peez die persönlichen (Schul-) Gegenstände unter dem Aspekt der Jugendzeichnung und ihren Kategorien. Eine *prozess-* und damit sich konkret am Individuum orientierende qualitative Empirie des Kritzel-Phänomens, wie es im Hinblick auf die frühen Kritzelprozesse beispielsweise Ruth Kunz und Jacqueline Baum in ihrer Untersuchung mit spezifischen künstlerisch-wissenschaftlichen Zugangsweisen entwickelt haben (vgl. BAUM/KUNZ 2007), fehlt und wäre gerade im Hinblick auf die Verlagerung des Kritzel-Phänomens auf *Körperbemalungen* in Schule ein spannender Themenbereich für die Ästhetische Forschung.

6. Resümee

Collagierte Zwischensphären



Abb. 20 Fußleiste (Gebäude Kolpingstr.)

Schlüsselqualifikationen ohne Schlüssellöcher

Im Zentrum der öffentlichen Diskussionen über die allgemeinbildende Schule steht - unter Berücksichtigung des zu Beginn bereits genannten Reformgewitters (vgl. GRUSCHKA 2011, S. 7ff) - vorwiegend ein einziges Argument: *die Schlüsselqualifikationen*, welche als „Arbeitstugenden“ (LIEBAU 2008, S. 215) benannt werden, soll doch Schule den Schüler für den Beruf oder das Studium *qualifizieren* (vgl. ebd., S. 215f).

„Aber die Schule als der Ort, in dem und an dem man etwas zum ersten Mal lernen soll, muss für die Lebensführung und Lebensbewältigung insgesamt qualifizieren: für produktive und rezeptive Teilhabe an Arbeit, Politik, Kunst und Kultur; Wissenschaft und Religion und Alltag und für den Umgang mit dem, was einem dabei unvorhergesehen geschieht und geschehen kann.“ (ebd., S. 215)

Das ‚Unvorhergesehene‘ oder ‚Unvorstellbare‘ (vgl. KÄMPF-JANSEN 2001, S. 22), welches in der hier vorliegenden Arbeit in Form des Kritzel-Phänomens durch ein *Schlüsselloch*, auf dem *ethnographischen Feldweg* und unter *künstlerisch-ästhetischer Herangehensweise* während eines dreimonatigen Aufenthaltes in Schule mittels *Sammeln* untersucht wurde, entzieht sich so unweigerlich der quantitativ-empirischen Bildungsforschung und zeigt dennoch – wenn auch *performativ* – Bruchstellen in der selbigen auf.

Gravierende Marginalien

Über das was Jugendliche in „dynamischen und ggf. krisenhaften Phasen der Adoleszenz beschäftigt, kann [...] in Schule nur begrenzt geredet werden“ (SCHERR 2008, S. 145). So müssen „Schulen notwendig ein[en] *Bruch* [...] im Verhältnis zur Alltagskommunikation Jugendlicher und Jugendkultur vornehmen“ (ebd., S. 145; Hervorhebung: I.N.).

Es verwundert also nicht, das die *gravierenden* „Marginalien“ (MOLLENHAUER 1996, S. 207) trotz der bitterlichen Reinigungsattacken aus der Lebens- und Lernwelt Schule nicht ‚wegzurationalisieren‘ sind, finden ja schließlich in diesen ästhetisch-kulturellen „Alltagspraxen“ (ZINNECKER 2001, S. 155) die „Sprachsymbole“ statt, welche der „offizielle Dialog“ (ebd., S. 154) zu unterbinden versucht. Auch überrascht nicht, das trotz dem

„die lackierte Schulbank aus Holz [...] in der Müllverbrennung verheizt [wird und] an ihre Stelle [...] der bruchsichere, kratzfeste und farbabweisende Kunststofftisch mit imitierter Holzmaserung oder sterilem weiß“ (BRACHT 1978, S. 97; Einfügung: I.N.)

tritt, sich das Phänomen weiterhin den Weg durch Schule, die Fach- und Klassenräume oder Toiletten bahnt, sich über Jahrgangsstufen hinweg- und in Zwischenräumen sowie auf *Körpern* festsetzt.

Die Bedeutung von Schule

Schule als Erfahrungsraum ist daher von einer Ambivalenz durchflutet und von gesellschaftlich dominierenden Sichtweisen und Ideologien beeinflusst, welche als Anhaltspunkte für ihre Akteure Auskunft bieten, um sich *colligiert* oder *bastelnd* in den darin sich nach Möglichkeit ergebenden Zwischensphären zu orientieren.

Neue Lesearten vernetzen

Um als Forschender diese komplexen Zwischensphären, welche im Kritzel-Phänomen als „anthropologische Konstante“ (vgl. STRITZKER/PEEZ/KIRCHNER 2008, S. 9) zur ‚Sprache kommen‘, auch evaluieren zu können, bedarf es neuer *Lesearten* bzw. eines neuen und in Anlehnung an die aktuelle Kinderzeichnungsforschung partiell unkonventionellen (künstlerischen!) Forschungsinstrumentariums. Nur so können *interdisziplinäre Dialoge* hergestellt, effektive Befunde erzielt sowie diese im Hinblick auf Professionalisierung praxisorientiert und damit letztlich in **SchulKultur** vernetzt werden (vgl. ZACHARIAS 2008).

Am Beispiel von Elisa aber auch des beiliegenden kleinen Bildbandes wird so in Ansätzen sichtbar, dass die Ab- und Eindrücke, welche sich aus und in Schule ergeben, nur durch einen *Perspektivenwechsel* begreifbar werden können. So ist die Partizipation der Schüler aber auch der Lehrer an ästhetischen und damit authentischen Forschungsprozessen unerlässlich!

Denn nur so kann, wie die Düsseldorfer Künstlerin Ute Reeh, welche sich mit ihrem Verein „Kunst verändert Schule e.v.“ aktiv für die *Teilhabe* von Schülern bei der konkreten Gestaltung von Schulwelten einsetzt, passend beschreiben: „Im Alten Neues gefunden werden.“¹⁶ Gerade die Betrachtung und damit Beachtung des alltäglichen und durch Vielschichtigkeit geprägten Kritzel-Phänomens, ermöglicht so, einer *Tabula-Rasa Vorstellung* von Lernprozessen in Schule entgegen zu wirken.

¹⁶ Zitat entnommen von einer Notiz, welche während der „Schulkunst“-Tagung am 17.09.2012 in Düsseldorf (Gymnasium Gerresheim) entstanden ist. Siehe auch REEH 2008.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1

Tische (9. Klasse, Gebäude Kolpingstr.)

Abb. 2

Forschungsaufbau

Abb. 3

Foto von Jannik mit Emailtext

Abb. 4

Zettel an der Innentür des Biologieraumes (Gebäude Giersbergstr.)

Abb. 5

Teilnehmende Be(ob)achtung

Abb. 6

Angemalte Topfpflanze (6. Klasse Gebäude Giersbergstr.)

Abb. 7

Decke (9. Klasse, Gebäude Kolpingstr.)

Abb. 8

Loch (Physikraum, Gebäude Kolpingstr.)

Abb. 9

Tischkante (8. Klasse, Gebäude Kolpingstr.)

Abb. 10

Auflistung der Funktionen von Schule (vgl. Fend 2006, S. 49ff nach Scherr 2008, S. 141) & Kritzel-Ausschnitt Zettel von Dephne, 12 Jahre (6. Klasse)

Abb. 11

Fluchtwegbeschilderung (Gebäude Kolpingstr.)

Abb. 12

Kritzeleien in Bildungseinrichtungen

Abb. 13

Versuch einer Kategorisierung von „nicht-aufgabengebundener“ Jugendzeichnung (Schaubild nach Peez 2011, S. 27ff)

Abb. 14

Bank auf dem Fußweg zwischen Gebäude Giersbergstr. und Gebäude Kolpingstr.

Abb. 15

Foto 1 (von Elisa via Email gesendet)

Abb. 16

Foto 2 (von Elisa via Email gesendet)

Abb. 17

Foto 3 (von Elisa via Email gesendet)

Abb. 18

Unterarm von Elisa (6. Klasse, per Email gesendet)

Abb. 19

Tisch (Biologieraum, Gebäude Giersbergstr.)

Abb. 20

Fußleiste (Gebäude Kolpingstr.)

Literaturverzeichnis

Monographien

Aissen-Crewett (2000): Ästhetisch-asthetische Erziehung. Zur Grundlegung einer Pädagogik der Künste und der Sinne. Potsdam : Univ.-Bibliothek.

Ariès, Phillipe (1979): Geschichte der Kindheit. Mit e. Vorw. von Hartmut von Hentig. 2. Auflage. München : Deutscher Taschenbuch Verlag.

Bachmann, Helen (1986): Malen als Lebensspur. Die Entwicklung kreativer bildlicher Darstellung. Ein Vergleich mit den frühkindlichen Loslösungs- und Individuationsprozessen. Zürich : Uni. Diss..

Bachmann, Helen (1998): Die Spur zum Horizont. Malen als Selbstausdruck von der Latenz bis zur Adoleszenz. Stuttgart : Klett Cotta.

Becker, Howard Saul (1973): Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens. Frankfurt a.M. : Fischer.

Bender, Saskia (2010): Kunst im Kern von Schulkultur. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule. Wiesbaden : VS.

Böhme, Jeannette (2000): Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.

Bracht, Udo (1978): Bilder von der Schulbank. Kritzeleien aus dt. Schulen. Vorw. von Johannes Ernst Seiffer. München, Wien : Hanser.

Demandt, Alexander (1997): Vandalismus. Gewalt gegen Kultur. Berlin : Siedler.

Dewey, John (1966): Democracy and Education. An Introduction in the Philosophy of Education (zuerst 1916). New York: n.a..

Dewey, John (1980): Kunst als Erfahrung. Frankfurt a.M. : Suhrkamp.

Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Aus dem Amerikanischen von Erich Hylla (zuerst 1930). Nachdruck der 3. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz.

- Dewey, John (2007):** Erfahrung und Natur. Frankfurt a.M. : Suhrkamp.
- Farin, Klaus (2011):** Jugendkulturen in Deutschland. Zeitbilder. Bonn : BpB.
- Fend, Helmut (2006):** Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden : VS.
- Ferchhoff, Wilfried / Neubauer, Georg (1997):** Patchwork-Jugend. Eine Einführung in Postmoderne Sichtweisen. Opladen : Leske und Budrich.
- Fischer, Kathrin (2009):** Laute Wände an stillen Orten. Klo-Graffiti als Kommunikationsphänomen. Baden-Baden : Dt. Wiss.-Verl..
- Flick, Uwe (2011):** Triangulation. Eine Einführung. 3. Auflage. Wiesbaden : VS.
- Girtler, Roland (2001):** Methoden der Feldforschung. 4. Auflage. Wien, Köln, Weimar : Böhlau.
- Girtler, Roland (2004):** Die 10 Gebote der Feldforschung. Wien : Böhlau.
- Goffman, Erving (2003):** Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 5. Auflage. München : Piper.
- Gruschka, Andreas (2011):** Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart : Reclam.
- Habermas, Tilmann (1999):** Geliebte Objekte. Symbole und Instrumente der Identitätsbildung. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- Hartwig, Helmut (1980):** Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt.
- Heidegger, Martin (1962):** Der Feldweg. 3. Auflage. Frankfurt a.M. : Klostermann.
- Heil, Christine (2007):** Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst. Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen. München : kopaed.

Hurrelmann, Klaus (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 9. Auflage. Weinheim, München : Juventa.

Jones, Russell M. (2012): Inside the Graffiti Subculture. Saarbrücken : AV Akademikerverlag.

Kämpf-Jansen, Helga (1987): Alltagsdinge und Trivialobjekte als Gegenstand ästhetischer Erziehung. Hamburg : Univ., Diss..

Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Köln : Salon Verlag.

King, Vera (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen : Leske und Budrich.

Klee, Paul (1987): Kunst-Lehre. Aufsätze, Vorträge, Rezensionen und Beiträge zur bildnerischen Formlehre / Paul Klee. Hrsg. von Günther Regel. Leipzig : Reclam.

Krappmann, Lothar (2010): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart : Klett Cotta.

Langner, Martin (2001): Antike Graffitizeichnungen. Motive, Gestaltung und Bedeutung. Wiesbaden : Reichert.

Lippitz, Wolfgang (1993): Phänomenologische Studien in der Pädagogik. Räume – von Kindern erlebt und gelebt. Aspekte einer Phänomenologie des Kinderraums. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.

Lorenz, Maren (2009): Vandalismus als Alltagsphänomen. Hamburg : Hamburger Ed.

Marr, Stefanie (2003): Lebenskunstunterricht. Bildnerische Aneignung und Gestaltung von Lebenswirklichkeit in der Kindheit. Siegen : Universi.

Mayring, Phillip (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz.

Mollenhauer, Klaus (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim ; München : Juventa.

Peez, Georg (2005): Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung. München : kopaed.

Peez, Georg (2006): Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung - Theorie und Forschungspraxis. München : kopaed.

Plake, Klaus (2010): Schule als Konstrukt der Öffentlichkeit. Bilder - Strategien – Wirklichkeiten. Wiesbaden : VS.

Plessner, Helmuth (1982): Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie. Stuttgart : Reclam.

Piaget, Jean (2000): Psychologie der Intelligenz. Stuttgart: Klett-Cotta.

Pilarczyk, Ulrike / Mietzner, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.

Reeh, Ute (2008): Schulkunst. Kunst verändert Schule. Weinheim ; Basel : Beltz.

Reuter, Oliver (2009): Mobile Bilder. Kinder und Jugendliche fotografieren und filmen mit dem Handy. München : kopaed.

Sander, Uwe / Vollbrecht, Ralf (Hrsg.) (2000): Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen - Orientierungen - Risiken. Neuwied ; Kriftel ; Berlin : Luchterhand.

Sauer, Friedhelm (2007): Die verlorene Neugier : Neugier und sinnliche Erfahrungen als Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen. Tönning ; Lübeck ; Marburg : Der Andere Verlag.

Schäfer, Gerd (2005): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 3. Auflage. Weinheim , München : Juventa.

Schrader, Walter (2000): Die sinnerfüllte Kinderzeichnung von innen begriffen. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren.

Schuhmacher-Chilla, Doris (1995): Ästhetische Sozialisation und Erziehung. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit. Berlin : Reimer.

Schulz, Nina (2007): Das zeichnerische Talent am Ende der Kindheit. Ein empirischer Vergleich zwischen dem Selbstbild und den Fremdbildern von Peers, Eltern, Lehrern und Künstlern. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann.

Schulz, Wolfgang (1997): Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe. Hrsg. v. Gunther Otto und Gerda Luscher-Schulz. Weinheim : Beltz.

Schuster, Martin (1990): Die Psychologie der Kinderzeichnung. Berlin u.a. : Springer.

Seitz, Rudolf (1996): Die Bildsprache der Kinder: Zeichnen und Malen vor der Schule. Bericht des Projekts Oase „ Offene Arbeits- und Sozialformen entwickeln“. Siegen: Primarstufe, FB2 der Universität.

Selle, Gert (1992): Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. 2. Auflage. Unna : LKD Verlag.

Siegl, Norbert (2000): Graffiti von Frauen und Männern. Das Basiswerk der Klo-Graffiti-Forschung. Wien : graffiti edition.

Waldenfels, Bernhard (2010): Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung. Berlin : Suhrkamp.

Widlöcher, Daniel (1984): Was eine Kinderzeichnung verrät. Methode und Beispiele psychoanalyt. Deutung. Aus dem Franz. von Anette Roellenbleck. Frankfurt a.M. : Fischer.

Winnicott, Donald (2012): Vom Spiel zur Kreativität. Aus dem Engl. von Michael Ermann. 13. Auflage. Stuttgart : Klett-Cotta.

Ziesche, Angela (1995): Das Schwere und das Leichte. Künstlerinnen des 20. Jahrhunderts. Skulpturen, Objekte, Installationen. Köln : DuMont.

Zinnecker, Jürgen (2001): Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim; München : Juventa.

Sammelveröffentlichungen

Baum, Jacqueline / Kunz, Ruth (2007): Scribbling notions. Bildnerische Prozesse in der frühen Kindheit. Zürich : Verl. Pestalozzianum.

Beck, Ulrich (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt : Suhrkamp.

Berger, Peter L. / Luckmann, Thomas (Hrsg.) (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Theorie der Wissenssoziologie. 5. Auflage. Frankfurt a.M. : Fischer.

Blohm, Manfred (Hrsg.) (2006): Über ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München : kopaed.

Breidenstein, Georg / Kelle, Helga (Hrsg.) (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim : Juventa.

Bühler, Adriana (Hrsg.) (2007): Schule muss schön sein. Facetten des ästhetischen Bildungsauftrags. München : kopaed.

Busse, Klaus (2003): Kunstdidaktisches Handeln. Norderstedt: Books on Demand.

Dietrich, Cornelia / Krinninger, Dominik / Schubert, Volker (Hrsg.) (2012): Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim; Basel : Beltz Juventa.

Deutsche Shell (Hrsg.) (2010): Shell Jugendstudie. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt, M. : Fischer.

Fehrmann, Gisela (Hrsg.) (2005): Spuren, Lektüren. Praktiken des Symbolischen. Paderborn ; München : Fink.

Flick, Uwe (Hrsg.) (1995): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. 2. Ausgabe. Weinheim : Beltz.

Flick, Uwe (Hrsg.) (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. 8. Ausgabe. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt.

Friebertshäuser, Barbara / Felden, Heide von / Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2007): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen : Budrich.

Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim; München : Juventa.

Göhlich, Michael / Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart : Kohlhammer.

Herrlitz, Hans-Georg / Rittelmeyer, Christian (Hrsg.) (1993): Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur. Weinheim; München : Juventa.

Hickman, Larry (Hrsg.) (2004): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann.

Hilbig, Norbert / Titze, Inge (1981): Kritzeleien auf der Schulbank. Eine qualitative Analyse von Tisch-Graffiti. Hildesheim : Turnier Verlag.

Hitzler, Roland / Niederbacher, Arne (Hrsg.) (2010): Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute. 3. Auflage. Wiesbaden : VS.

Hünersdorf, Bettina / Maeder, Chrisitoph / Müller; Burkhard (2008): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim; München : Beltz Juventa.

Ittel, Angelika / Merkens, Hans / Stecher, Ludwig / Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (2010): Jahrbuch Jugendforschung. 8. Ausgabe 2008/2009. Wiesbaden : VS.

Klika, Dorle / Schubert, Volker (Hrsg.) (2004): Bildung und Gefühl. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren.

Klockhaus, Ruth / Habermann-Morbey, Brigitte (Hrsg.) (1986): Psychologie des Schulvandalismus. Göttingen ; Toronto ; Zürich : Verlag für Psychologie.

Kirchner, Constanze / Kirschenmann, Johannes / Miller, Monika (Hrsg.) (2010): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven. München : kopaed.

Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1990): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt : Wiss. Buchges..

Leuschner, Christina / Knoke, Andreas (Hrsg.) (2012): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. München : kopaed.

Liebau, Eckart / Zirfas, Jörg (2008): Die Sinne und die Künste. Perspektiven Ästhetischer Bildung. Band 2. Bielefeld : Transcript.

Mattenklott, Gundel (2004): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschungen. Weinheim ; München : Juventa.

Müller, Siegfried (Hrsg.) (1985): Graffiti. Tätowierte Wände. Bielefeld : AJZ.

Neumann-Braun, Klaus (Hrsg.) (2005): Coolhunters. Jugendkulturen zwischen Medien und Markt. Frankfurt am Main : Suhrkamp.

Stritzker, Uschi / Peez, Georg / Kirchner, Constanze (2008): Frühes Schmieren und erste Kritzel : Anfänge der Kinderzeichnung. Norderstedt : Books on Demand.

Thiel, Axel / Thiel, Maria / Muschel, Konrad (1982): Spaghetti ... Konfetti! Graffiti? : Wer oder was zum Teufel sind eigentlich Graffiti? Bilder, Fotos, Belegmaterial u. Anm. zur Frage. Kassel : AT-Verlag.

Westphal, Kristin (Hrsg.) (2007): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim ; München : Juventa.

Beiträge in Sammelveröffentlichungen

Abels, Heinz (2000): Die «Jugend» der Soziologie. In: Sander, Uwe / Vollbrecht, Ralf (2000): Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen - Orientierungen - Risiken. Neuwied ; Kriftel ; Berlin : Luchterhand, S. 75-100.

Behrens, Ulrike (2004): Immer schön mit Gefühl!? In: Klika, Dorle / Schubert, Volker (Hrsg.) (2003): Bildung und Gefühl. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, S. 150-159.

Blohm, Manfred (2006): Grenzgänge und Grenzüberschreitungen – Gedanken über Erweiterungen des Konzeptes Ästhetischer Forschung. In: Blohm, Manfred (Hrsg.): Über ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München : kopaed, S. 97-104.

Blohm, Manfred / Heil, Christine (2012): Was ist Ästhetische Forschung? In: Leuschner, Andrea / Knoke, Andreas (Hrsg.) (2012): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule, München : kopaed, S. 6-10.

Böhme, Gernot (2007): Den Umgang mit Atmosphären lernen – Eine neue ästhetische Erziehung des Menschen. In: Böhler, Adriana / Jäger, Jürg / Krarrer, Elisabeth (Hrsg.) (2007): Schule muss schön sein. Facetten des ästhetischen Bildungsauftrages. München: kopaed, S. 43-52.

Bremer, Helmut / Christel Teiwes-Kügler (2007): Die Muster des Habitus und ihre Entschlüsselung. Mit Transkripten und Collagen zur vertiefenden Analyse von Habitus und sozialen Milieus. In: Friebertshäuser, Barbara/ von Felden, Heide/ Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2007): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen : Budrich, S. 81-104.

Brenne, Andreas (2006): Ästhetische Forschung – Revisited. Gedanken über ästhetisch-künstlerischen Strategien zur Erforschung von Lebenswelt. In: Blohm, Manfred: Über ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München : kopaed, S. 193-201.

Dollase, Rainer (2000): Die «Jugend» der Psychologie. In: Sander/Vollbrecht (2000): Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen - Orientierungen - Risiken. Neuwied ; Kriftel ; Berlin : Luchterhand, S. 101-119.

Ferchhoff, Wilfried (2000): Die «Jugend» der Pädagogik. In: Sander/Vollbrecht (2000): Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen - Orientierungen - Risiken. Neuwied ; Kriftel ; Berlin : Luchterhand, S. 32-74.

Fischer, Dietlind / Bosse; Dorit (2010): Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim; München : Juventa, S. 871-886.

Friebertshäuser, Barbara / Panagiotopoulou, Argyro (2010): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim; München : Juventa, S. 301-322.

Friebertshäuser, Barbara / Richert, Sophia / Boller, Heike (2010): Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In: Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim; München : Juventa, S. 397-396.

Fuhs, Burkhard (2010): Digitale Fotografie und qualitative Forschung. Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim; München : Juventa, S. 621-635.

Glas, Alexander (2003): Darstellungsformel und Symbolverständnis in der Jugendzeichnung. In: Busse, Klaus (2003): Kunstdidaktisches Handeln. Norderstedt: Books on Demand. S. 128-141.

Hartwig, Helmut (1985): Graffiti als Stellvertreterakte. In: Müller, Siegfried (Hrsg.) (1985): Graffiti. Tätowierte Wände. Bielefeld : AJZ. S. 133-142.

Hentig, Hartmut von (1979): Einleitung. In: Ariès, Phillipe (1979): Geschichte der Kindheit. Mit e. Vorw. von Hartmut von Hentig. 2. Auflage. München : Deutscher Taschenbuch Verlag, S. n.a.

Herwald, Heiko / Thoring, Wolfgang (1985): Graffiti im Unterricht oder Wie wirklich ist die Wirklichkeit für die Schulbürokratie? In: Müller, Siegfried (Hrsg.) (1985): Graffiti. Tätowierte Wände. Bielefeld : AJZ. S. 119-132.

Hitzler, Roland / Honer, Anne (1994): Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Beck, Ulrich (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M. : Suhrkamp, S. 307-315.

Kämpf-Jansen, Helga (2009): Ästhetische Forschung – Anmerkungen zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. In: Büchler; Adriana (2009): Schule muss schön sein. Facetten des ästhetischen Bildungsauftrags. München : kopaed, S. 65-73.

Kirchner, Constanze (2003): Ästhetisches Verhalten im Kindes- und Jugendalter. In: Busse, Klaus (2003): Kunstdidaktisches Handeln. Norderstedt: Books on Demand, S. 76-109.

Liebau, Eckart (2008): Ästhetische Bildung und Schulentwicklung. In: Liebau, Eckart / Zirfas, Jörg (2008): Die Sinne und die Künste. Perspektiven Ästhetischer Bildung. Band 2. Bielefeld : Transcript, S. 215-226.

Mayring, Philipp / Brunner, Eva (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim; München : Juventa, S. 323-334.

Métraux, Alexandre (2010): Verfahrenskunst. Methodeninnovation und Theoriebildung in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.) (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. 8. Ausgabe. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, S. 643-652.

Meyer-Drawe, Käte (1993): "Die Welt betrachtet die Welt" oder: Phänomenologische Notizen zum Verständnis von Kinderbildern. In: Herrlitz,

Hans-Georg/ Rittelmeyer, Christian (Hg.): Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur. Weinheim ; München: Juventa Verlag, S. 93-104.

Mollenhauer, Klaus (1990): Die vergessene Dimension des Ästhetischen. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1990): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt : Wiss. Buchges., S. 4-17.

Müller, Siegfried (1985): Graffiti. Spiegel einer verborgenen Kultur. In: Müller, Siegfried (Hrsg.) (1985): Graffiti. Tätowierte Wände. Bielefeld : AJZ, S. 9-15.

Neumann-Braun, Klaus / Richard, Birgit (2005): Wir sind anders als Wir. In: Neumann-Braun, Klaus (Hrsg.) (2005): Coolhunters. Jugendkulturen zwischen Medien und Markt. Frankfurt am Main : Suhrkamp, S. 9-17.

Penzel, Joachim (2010): Jugendzeichnung als Bildhandeln – visuelle Kompetenz als kommunikative Kompetenz. In: Kirchner, Constanze / Kirschenmann, Johannes / Miller, Monika (Hrsg.) (2010): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven. München : kopaed, S. 145-154.

Roth, Hans- Joachim (2004): Innerer Karneval – Pragmatismus, Konstruktivismus und eine Theorie der dialogischen Imagination. In: Hickman, Larry (2004): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann, S. 132-145.

Schubert,Volker (2004): Die pädagogische Atmosphäre revisited. In: Klika, Dorle / Schubert, Volker (Hrsg.) (2003): Bildung und Gefühl. Baltmannsweiler : Schneider Verl. Hohengehren, S. 107-135.

Schulz, Jürgen (2012): Strukturen schaffen: Ästhetische Forschung im Schulalltag. In: Leuschner, Andrea / Knoke, Andreas (Hrsg.) (2012): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule, S. 23-27.

Tamke, Fanny (2010): Jugend und Werte – ein scheinbar vertrautes Verhältnis. In: Ittel, Angelika / Merkens, Hans / Stecher, Ludwig / Zinnecker,

Jürgen (Hrsg.) (2010): Jahrbuch Jugendforschung. 8. Ausgabe 2008/2009. Wiesbaden : VS-Verlag, S. 231-253.

Weingart, Brigitte (2005): Bildspur. In: Fehrmann, Gisela (Hrsg.) (2005): Spuren, Lektüren. Praktiken des Symbolischen. Paderborn ; München : Fink, S. 227-242.

Zacharias, Wolfgang (2008): Netzwerken als künstlerisch-pädagogische Strategie. In: Liebau, Eckart / Zirfas, Jörg (2008): Die Sinne und die Künste. Perspektiven Ästhetischer Bildung. Band 2. Bielefeld : Transcript, S. 249-271.

Zirfas, Jörg (2004): Kontemplation– Spiel – Phantasie. Ästhetische Erfahrungen in bildungstheoretischer Perspektive. In: Mattenklott, Gundel: Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschungen. Weinheim ; München : Juventa, S. 77-98.

Zeitschriftenbeiträge / Onlineveröffentlichungen

Brügge, Peter (1984): Die Mysterien finden im Hauptbahnhof statt. SPIEGEL-Gespräch mit Joseph Beuys über Anthroposophie und die Zukunft der Menschheit. In: DER SPIEGEL 23/1984, S.178-186.

Bürmann, Ilse (2000): Bildung als intermediäres Geschehen. Winnicotts Theorie des Übergangsbereichs in bildungstheoretischer Sicht. In: Neue Sammlung 40 (2000) 4, S. 555-581.

Friebertshäuser, Barbara (2007): Ethnografische Zugänge in der Lehrer/innenbildung. Befremdendes verstehen und pädagogische Praxis reflektieren. In: ph akzente 2 / 2007, Zürich. S. 3-6.

Glas, Alexander (2000): Form- und Symbolverständnis in der Zeichnung zu Beginn des Jugendalters. In: Kunst+Unterricht, Heft 246/247, S. 23-28.

Oevermann, Ulrich (1996): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.6. in der Städel-Schule.

Entnommen von der Homepage: Wiesbadener Freie Kunstschule (WFK):

<http://www.w-f-k.de/PDF-Dateien/Ulrich%20Oevermann,%20Krise%20und%20Musse.pdf>
(Datum des letzten Zugriffs: 01.09.2012)

Peez, Georg (2011): Jugendzeichnung. Stile und Motive. In: BDK, S. 27-31.

Scheuch, Erwin K. (1975): Die Jugend gibt es nicht. Zur Differenziertheit der Jugend in heutigen Industriegesellschaften. In: Jugend in der Gesellschaft. Symposium, München, S. 54-78.

Schulte, Birgit (1982): Schulgraffiti. Nachrichten aus der Innenwelt. In: PÄD extra (1982) 7-8, S. 59-61.

Schulprogramm der Bertha-von-Suttner-Gesamtschule Siegen (6/2011):
Entnommen von der Homepage der Bertha-von-Suttner-Gesamtschule Siegen:

http://www.gesamtschule-siegen.de/dwld/Schulprogramm_Juli_2011.pdf
(Datum des letzten Zugriffs: 01.09.2012)

Zinnecker, Jürgen (2000): Pädagogische Ethnographie. In: ZfE 3/2000, S. 381-400.

Zöllner, Wolfgang W. (1977): Bankkritzeleien. Befunde, Anmerkungen, Anregungen. DDS 3/77, S.169.