

Gefördert von:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Wundervolle Welt der Kinderzeichnungen

Die Entwicklung des bildnerischen Handelns von Kindern
zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr

Eberhard Brügel

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Eberhard Brügel

Wundervolle Welt der Kinderzeichnungen

Die Entwicklung des bildnerischen Handelns von Kindern zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist ein zentrales sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene. Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend und im Rahmen von Projektförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Weitere Zuwendungen erhält das DJI von den Bundesländern und Institutionen der Wissenschaftsförderung.

© April 2012 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Nockherstraße 2
81541 München
Telefon (089) 6 23 06 – 216
Telefax (089) 6 23 06 – 407

Ansprechpartnerin: Mechthild Laier
E-Mail: laier@dji.de
ISBN: 978-3-86379-071-4

Inhaltsverzeichnis

Vorwort		3
1	Die Kritzelphase	4
1.1	Der Beginn der Kritzelphase	4
1.2	Die weitere Entwicklung	9
2	Der Übergang zur Zeichnung	12
3	Die weitere Entwicklung des Schreibkritzelns	17
4	Die Entwicklung der menschlichen Figur	19
4.1	Erste Ansätze	19
4.2	Der Kopffüßler	21
5	Das Schema	25
6	Aktionskritzel und Aktionszeichen	27
7	Bildanlässe	30
7.1	Motorischer Anlass	30
7.2	Sachanlass	31
7.3	Emotionaler Anlass	31
7.4	Materialer Anlass	33
8	Leitqualität des Erlebens	36
9	Malerei	38
10	Schlussbemerkung	41
11	Literatur	42

Vorwort

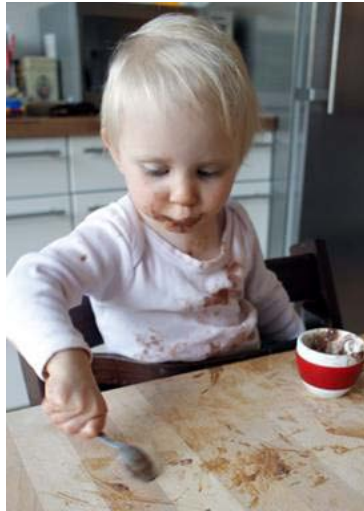
Eine alltagsintegrierte und zugleich systematische sprachliche Förderung in der Kita ist das zentrale Prinzip des vom DJI entwickelten sprachlichen Bildungskonzepts „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“. Damit versteht sich die sprachliche Unterstützung und Begleitung der Kinder nicht als Zusatzangebot im Kita-Alltag und auch nicht als ein gesonderter Programmpunkt bei der Wochenplanung. Sprachliche Bildungsarbeit bedeutet vielmehr, Kinder gezielt und zugleich eingebettet in das alltägliche Geschehen in der Kita in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen. Dies kann in intensiven Spiel- und Dialogsituationen wie auch beim „Tätigsein“ mit Objekten sowie beim Entdecken der eigenen Persönlichkeit geschehen. Ein Tag in der Kita bietet Kleinkindern viele sprachliche Anreize, Entdeckungen und Handlungsmöglichkeiten. Dieses sprachliche Erleben im alltäglichen Handeln entspricht genau der Art und Weise, wie Kleinkinder sich Sprache „erarbeiten“. Die große Herausforderung für pädagogische Fachkräfte besteht darin, im Alltag ein der kindlichen Entwicklung angepasstes und anregendes sprachliches Umfeld zu schaffen. Neben Routine- und Spielsituationen gehören zum Kita-Alltag auch zahlreiche Aktivitäten aus den verschiedenen Bildungsbereichen. Das Projekt „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“ hat drei verschiedene Bildungsbereiche unter die Lupe genommen. Diese Bereiche stehen exemplarisch für Aktivitäten, die Kleinkinder faszinieren und die sich für die sprachliche Begleitung besonders anbieten (vgl. Jampert u.a. 2011).

Mit vorliegender Expertise gibt der Experte Prof. Eberhard Brügel pädagogischen Fachkräften einen differenzierten Einblick in die Entwicklung des Zeichnens bei Kindern zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr. Praxisnah und mit vielen anschaulichen Beispielen schildert er die unterschiedlichen Entwicklungsstadien des Zeichnens und die Bedeutung des Erfahrungslernens beim Zeichnen für die allgemeine kindliche Entwicklung.

Zugleich zeigt Prof. Brügel Anknüpfungspunkte für eine sprachliche Bildungsarbeit auf. Er ergründet, was Kinder zum Zeichnen veranlasst und arbeitet anhand von konkreten Beispielen heraus, was pädagogische Fachkräfte bei der Interpretation und dem Umgang mit kindlichen Zeichnungen beachten sollten. An vielen Stellen gibt der Experte darüber hinaus Anregungen zur Ausstattung von Kitas, z.B. welche Materialien Kleinkinder in ihren zeichnerischen und gestalterischen Entwicklungsprozessen unterstützen.

Die vorliegende Expertise ergänzt Prof. Brügels Beitrag „Von der Kritzelphase bis zum Beginn des Zeichnens“ im Heft 2 „Überall steckt Sprache drin“ des Praxismaterials „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“.

Die Herausgeberinnen des Praxismaterials



**Abb. 1 Felicitas, 1;4 Jahre:
„Spurschmierer“ mit Schokola-
denpudding auf dem Tisch**



**Abb. 2 Anne, 1;5 Jahre:
Beginn der Kritzelphase: un-
tersuchen, experimentieren,
ausprobieren**

Ein Kind ist kein Gefäß, das gefüllt, sondern
ein Feuer, das entzündet werden will
Francois Rabelais

1 Die Kritzelphase

1.1 Der Beginn der Kritzelphase

Der Pudding gehört nicht auf die Tischplatte und der Bleistift nicht in den Mund. Das wäre schon eine Gemeinsamkeit der oben gezeigten Abbildungen. Eine weitere ist das forschende und experimentierende Handeln, das beide Aktivitäten auslöst. Hans-Günther Richter sieht deshalb in dem so genannten „Spurschmierer“, dem Verschmieren von Essen und anderer Materialien eine Vorstufe der zeichnerischen Kritzelphase (Richter 1987, S. 23 ff.).

Auslöser des Kritzelns sind das Bedürfnis und die Freude an der Bewegung, die beim Führen des Stiftes auskostet wird. Außerdem entdeckt das Kind, dass der Stift im Gegensatz zum Spurschmierer eine dauerhafte „Spur“ hinterlässt, d. h. es wird ihm bewusst, dass der Stift zum Schreiben und Zeichnen verwendet wird. Diese Erkenntnis macht im Gegensatz zum „Spurschmierer“ eine Entwicklung erst möglich. In zweiter Linie motiviert auch das Material. Stifte unterschiedlicher Art werden ausprobiert und in

ihren unterschiedlichen Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten erfahren. Die Kritzelphase bildet demnach die Basis für die weitere Entwicklung.

Wie gering diese ausgesprochen wichtige Phase von den Erwachsenen geschätzt wird, soll eine Episode veranschaulichen, die sich tatsächlich ereignet hat und sich in vergleichbarer Weise jeden Tag tausendfach wiederholen dürfte. Ein Mann hat an einem Kopierer zu tun. Während er beschäftigt ist, kritzelt sein kleiner Sohn ein Blatt nach dem anderen voll, während die ältere Tochter erstaunlich genau das Signet der örtlichen Milchzentrale, eine stark stilisierte Kuh, zeichnet. Bevor der Vater den Kopierraum verlässt, entsorgt er die Kritzelzeichnungen im Papierkorb, während er die Zeichnung seiner Tochter in seine Aktentasche steckt. Ohne auch nur ein Wort zu verlieren, demonstriert er damit, dass er die Kritzeleien für unsinnig und belanglos hält, während die fantasielose Nachahmung eines vorgeprägten Zeichens, das die Tochter anhand eifrigen Abzeichnens, um es salopp zu formulieren, „drauf hat“, Anerkennung und Lob erfährt. Übrigens; der Vater ist Professor für Erziehungswissenschaft an einer deutschen Hochschule.



Abb. 3
Renate, 1;4 Jahre: Hiebkritzel



Abb. 4
Nora, 1;7 Jahre: Kreiskritzel

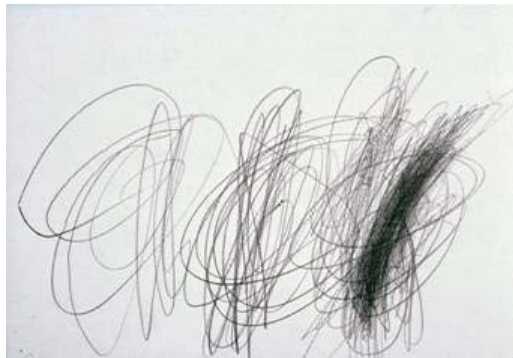


Abb. 5
Anne, 1;8 Jahre:
Schwung- oder Schwingkritzel¹



Abb. 6
Emilia, 2;5 Jahre: Formkritzel

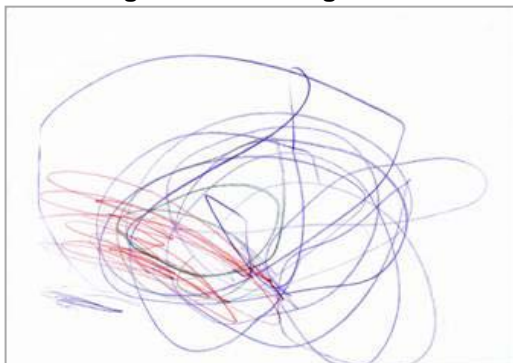


Abb. 7
Emilia, 2;9 Jahre:
Verbindung mehrerer Kritzelzeichen



Abb. 8
Nora, 2;6 Jahre: Schreibkritzel

Zwischen dem ersten und zweiten Lebensjahr² – in der Regel ab der Mitte dieses Zeitraums – greifen die Kinder zu einem Stift und gehen damit unspezifisch um, d. h. sie nehmen ihn in den Mund, halten diesen wie einen

1 In der Literatur werden beide Begriffe verwendet.

2 Auf eine genaue zeitliche Abfolge mit Altersangaben wurde im gesamten Beitrag verzichtet. Zu schnell käme man in Versuchung, daraus Beurteilungen herzuleiten. Die Ursachen „verspäter“ Entwicklungen sind jedoch nicht unwesentlich von der unmittelbaren Umgebung verursacht. Denn in manchen Familien müssen ästhetische Anregungen und das Interesse an dem bildnerischen Tun vermisst werden.

Dolch oft auch in beiden Händen und hauen mit voller Wucht auf ein Blatt Papier. Der ganze Körper ist bei dieser Aktion beteiligt, die Bewegung kommt aus der Schulter. So entsteht das Hiebkritzeln (Abb. 3). Später lassen zwar Elan und Heftigkeit kaum nach, die Kritzelbewegung wird jetzt aber vom Ellenbogen gesteuert. Das Ergebnis sind die Kreis- und Schwingkritzel oder Schwungkritzel. (Abb. 4 und 5) Allmählich lässt die Dynamik der Strichführung nach, die Bewegung erfolgt nun aus dem Handgelenk. Jetzt entstehen die verschieden geformten Kritzel (Formkritzel, Abb. 6), die nun gerne auch auf kleineren Papierformaten gezeichnet werden. Etwas später, bei manchen Kindern erheblich später, wird das Schreiben von älteren Kindern und Erwachsenen nachgeahmt. Dabei besteht überhaupt kein Interesse an der Form der Buchstaben, sondern ausschließlich an der Schreibbewegung. Das Papier, auf dem das Schreibkritzel von Abbildung 8 zu sehen ist, stammt von einem Abreißblock, auf dem die Eltern von Nora ihre Notizen zu schreiben pflegten.

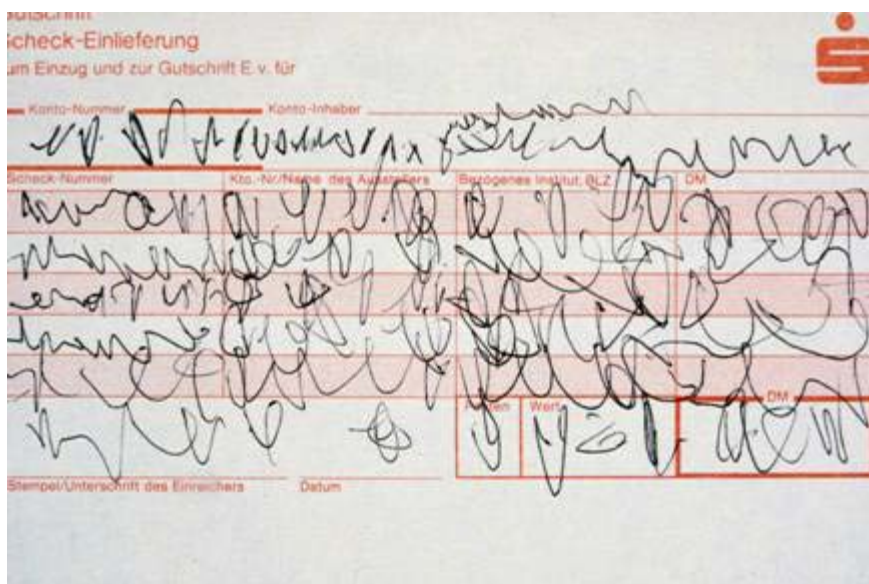


Abb. 9 Mädchen, ca. 3;0 Jahre

Begeistert füllen Kinder Formulare, Tabellen, Bestellzettel u. Ä. aus. Solches Material in großer Menge zur Verfügung zu stellen, schafft für Kinder einen wirksamen Anreiz zu „schreiben“.

Gerade am Schreibkritzeln können die beiden Faktoren benannt werden, die von der Kinderzeichnung an über alle Altersstufen hinauf bis zum Erwachsenen, d. h. bis zu den Künstlern die Kunst bestimmen: das ist einmal der innere (endogene) Antrieb, der beim Schreibkritzeln, wie erwähnt, die Freude an der Bewegung ist, das ist zum anderen die Orientierung am kulturellen Umfeld, wozu das Schreiben als eine der Kulturtechniken zählt (exogene Motivation).

Die Systematik im Verlauf der Kritzelphase ist zwar durch den Übergang vom grobmotorisch bestimmten zum feinmotorisch gesteuerten Handeln gekennzeichnet (Meyers 1960, S. 247 und S. 339; Mühle 1977, S. 25 ff.), das heißt aber keinesfalls, dass diese Entwicklung linear erfolgt. Wenn z.B. die

Stufe des Formkritzelns erreicht ist, bedeutet das nicht, dass nicht weiterhin die früheren Zeichen verwendet werden. In der Regel wird die Kombination unterschiedlicher Kritzelzeichen von allen Kindern eine längere Zeit beibehalten (Abb. 7). Weiterhin wird selbst, wenn das Zeichnen schon beherrscht wird, gerne auf Kritzelzeichen zurückgegriffen, was nicht als Rückschritt gewertet werden darf, denn die Kritzelzeichen gehören zu dem einmal erworbenen Repertoire von Formen, deren sich Kinder jederzeit beliebig bedienen können.

Die enormen individuellen Unterschiede zeigen sich u. a. darin, dass manche Kinder mit großzügigem, grobmotorischem Kritzeln beginnen, um schließlich mit einer feinmotorischen Kritzelei abzuschließen, während andere die umgekehrte Reihenfolge bevorzugen.



Abb. 10
Anne, 1;5 Jahre, kritzelt eine
Zeichnung ihrer älteren Schwester
durch.



Abb. 11
Mädchen, ca. 2;6 Jahre
Verkritzeltes Werbebild

Die Frage, ob ihr das Bild ihrer Schwester so schlecht gefällt, dass sie es völlig mit einer Kritzelei zu streicht (Abb. 10), würde Anne mehr als verwundern, denn genau das Gegenteil trifft zu. Sie freut sich darüber so sehr, dass sie sich mit Zeichnung intensiv auseinandersetzt und das heißt: handelnd damit umgeht. Bei der „Lektüre“ von besonders beliebten Bilderbüchern kann es dabei schon gelegentlich vorkommen, dass alle Seiten einschließlich der Textseiten verkritzelt werden. Nicht selten lässt sich erkennen, wie genau Kinder ein Bild angeschaut haben. Denn die Kritzeleien

zeichnen oft die Fixationsbewegungen der Augen³ nach. Auf dem verkritzelten Werbebild (Abb. 11) können diese Fixationsbewegungen nachvollzogen werden: Mund, rechtes Auge, linkes Auge, Haare und in großem Bogen hinunter zur Schrift. Den Schlusspunkt bildet die Hand.

Mit der Begründung, warum einige Kinder Bücher und Bilder verkritzeln, soll lediglich um Verständnis geworben werden und kein Freibrief für weiteres Verkritzeln begründet werden. Vielleicht hilft die Kenntnis über die Ursache zu mehr Geduld. Unverständnis wird man jedoch bei den Kindern schaffen, würde man das Verkritzeln von Buch-illustrationen rügen und bei billigen Bildinseraten gar nicht beachten. Wie sollen denn Kinder in diesem Alter den Unterschied schon erkennen können?!

1.2 Die weitere Entwicklung

Eine Darstellungsabsicht besteht auf dem Experimentierfeld des Kritzelns zunächst noch nicht. Dennoch beginnen Kinder allmählich, die einzelnen Kritzelzeichen nachträglich und willkürlich zu benennen, willkürlich deshalb, weil keine formale Analogie der Bezeichnungen mit dem Kritzelzeichen festgestellt werden kann. (Abb. 12) Fragt man nach einer Weile nach, werden die einzelnen Zeichen nun völlig anders benannt.

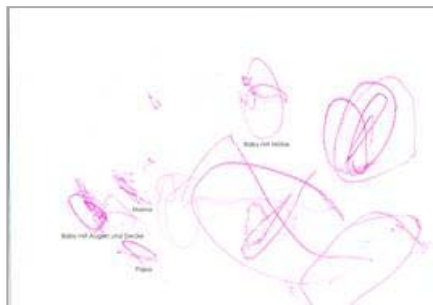


Abb. 12

Leonie, 1;6 Jahre: sinnunterlegtes Kritzeln. Nach Abschluss werden die einzelnen Kritzelzeichen benannt.

Bald danach sprechen einzelne Kinder – bei weitem nicht alle – während sie kritzeln. Als Frederik sein Kreiskritzel mit einem blauen Buntstift auf das Blatt zeichnet, plappert er munter vor sich hin: „Ball, Ball, Ball“. Danach kommentiert er die Überzeichnung mit einem schwarzen Buntstift: „Der Ball ist weg“. Den Strich rechts unten bezeichnet er als die Richtung, in die der Ball weg gerollt ist. (Abb.13)

3 Als Fixationsbewegung bezeichnet man die Bewegung der Augen während des Betrachtens von Bildern.



Abb. 13 Frederik, 2;6 Jahre: Ball

Nicht selten ändert sich die Bedeutung während des Kritzelns. Gleich nach dem Schreibkritzelns (Abb. 14: „Ich schreibe“) bezeichnet die kleine Nora die Zickzack-Linien als „Bimmel-Bahn“, was zusätzlich während des weiteren Kritzelns lautmalerisch verdeutlicht wird.



Abb. 14 Nora, 2;7 Jahre: „Ich schreibe“, später als „Bimmelbahn“ bezeichnet

Wolfgang Grözinger stellt hinsichtlich der frühen Kinderzeichnung die rhetorische Frage, warum man etwas fördern soll, das im Verlauf der Entwicklung irgendwann einmal ohnehin überholt sein wird. Er antwortet darauf folgendermaßen: „Wir pflegen ja auch die Milchzähne, obwohl sie nicht bleiben, weil sie ein gesundes, bleibendes Gebiss vorbereiten, weil sie Platzhalter eines Dauernden sind.“ (Grözinger 1961, S. 15)

Dass man fördern sollte, dürfte heute inzwischen nicht mehr ernsthaft bezweifelt werden. Die Frage zielt vielmehr auf das Wie. Falls während des Kritzelns anhand von Lauten oder Kommentaren vermutet werden kann, dass etwas Bestimmtes dargestellt werden soll, muss man bedenken, dass Kinder ihre Deutung sehr schnell vergessen. Die häufigsten und zugleich unsinnigsten Fragen sind deshalb: Was ist das? Was hast du gezeichnet? Förderung wird deshalb in dieser Anfangsphase in erster Linie auf nicht-verbaler Ebene stattfinden müssen:

- Die Kinder sollen erfahren, dass man ihre Werke als wichtig einschätzt. Auch Kritzelzeichen sind es wert, aufgehängt zu werden. Warum auch nicht gelegentlich in einem Bilderrahmen?

- Die Kritzelzeichen vor den Augen der Kinder anderen Erwachsener zeigen und lobend darüber sprechen. Hier fällt eine besondere Verantwortung den Erzieherinnen und Erziehern zu, die auch die kleinste Gelegenheit nutzen sollten, mit den Eltern ebenfalls in Anwesenheit des betreffenden Kindes darüber zu sprechen.
- Auf wertvolles Material kann zum Teil verzichtet werden. Rückseiten von beschriebenem Papier, Briefumschläge, Packpapier, eben alles, worauf man zeichnen kann, sollte in Fülle präsent sein. Kugelschreiber, Faserschreiber, Farbstifte, Kreiden, Bleistifte und Graphitstifte möglichst unterschiedlicher Härtegrade gehören genauso zum wünschenswerten Angebot wie Pinsel unterschiedlicher Art. Zwischendurch sollte nicht nur, wenn gemalt wird, auch besseres Zeichenpapier angeboten werden. Damit erfahren die Kinder, für wie wichtig ihre Bilder angesehen werden.
- Utensilien und Materialien sollen so gelagert sein, dass die Kinder jederzeit darüber verfügen können. Denn es geht einmal darum, dass Kinder Zeichen- und Malmaterial nicht erst lange suchen müssen, und weiterhin darum, möglichst oft unterschiedliche materiale Erfahrungen zu ermöglichen.
- Ein Gespräch über die Bilder kann mittelbar erfolgen, indem man die Kinder hin und wieder fragt, womit sie am liebsten zeichnen und malen. Damit veranlasst man, dass über Zeichen- und Malmaterial nachgedacht, vielleicht auch gesprochen wird. Es reicht schon aus, wenn die Kinder anfangs auf das betreffende Zeichen- und Malmaterial zeigen. Damit demonstriert man nicht nur sein Interesse am bildnerischen Tun der Kinder, sondern erreicht längerfristig, dass sich die Kinder ihrer Erfahrungen im Umgang mit den Zeichen- und Malmaterialien bewusst werden.
- Ein ebenfalls auf ein längerfristiges Ergebnis ausgerichtetes Handeln ist die differenzierte Sprache der Erwachsenen. Die umgangssprachliche Nachlässigkeit, alles als Malen zu bezeichnen, was die Kinder auf das Papier bringen, sollte durch eine eindeutige Bezeichnung abgelöst werden. Zeichnen ist Zeichnen, manchmal eine farbige Zeichnung, wenn farbige Stifte oder Kreiden verwendet werden, und eben nicht Malen.

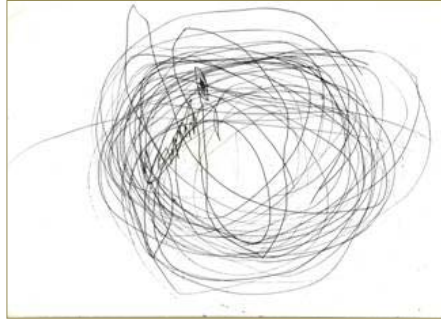


Abb. 15
Mädchen, 2;6 Jahre:
Kreiskritzeln mit Verdichtung der Linien
am Rand und Schließungs- oder
Schlusskritzeln

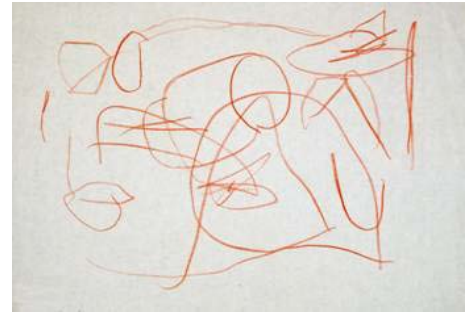


Abb. 16
Tim, 2;4 Jahre:
„Rohr in der Baugrube“

2 Der Übergang zur Zeichnung

Noch handelt es sich bei Abbildung 15 um ein Kreiskritzeln, aber aufgrund der Verdichtung der Striche am äußeren Rand macht sich die Form eines Kreises bemerkbar, dessen Mitte nahezu leer ist. Kinder erleben diese neue Form als Raum, der natürlich geschlossen werden muss. Deshalb befindet sich links oben ein so genanntes Schließungskritzeln, ein Phänomen, das noch lange beibehalten wird, bei manchen Kinder bis in das Grundschulalter hinein. Bei Abbildung 16 kann von einem Kritzeln kaum noch gesprochen werden, denn die Striche sind vergleichsweise behutsam gezogen. Damit macht sich eine Formtendenz bemerkbar, wenngleich eine logische Anordnung und ein erkennbarer Zusammenhang beim „Rohr in der Baugrube“ indessen noch vermisst werden.



Abb. 17
Paula, 3;1 Jahre: Ohne Kommentar. Die Kreise werden aus Freude über die neu entwickelte Form ständig und ohne Darstellungsabsicht wiederholt.

Die allgemeine Tendenz in der weiteren Entwicklung zielt auf die Rundformen, d. h. vor allem auf Kreis und Oval. Sind diese in den ersten Ansätzen erreicht, werden sie in der Regel ständig und in einer verblüffenden Fülle entweder auf einem Blatt wie in Abbildung 17 oder als Serie auf vielen einzelnen Blättern wiederholt. Der Grund für diese Mengenproduktion liegt in der Freude der Kinder darüber begründet, dass sie eine neue Form entwickelt haben. Eine Darstellungsabsicht ist damit überhaupt nicht verbunden. Wenn die Kinder den Strich als eigenständiges zeichnerisches Mittel entdecken, wird dieser ebenfalls ständig wiederholt, d. h., was für die Kreise gilt, trifft auch für die Striche zu (Abb. 18).

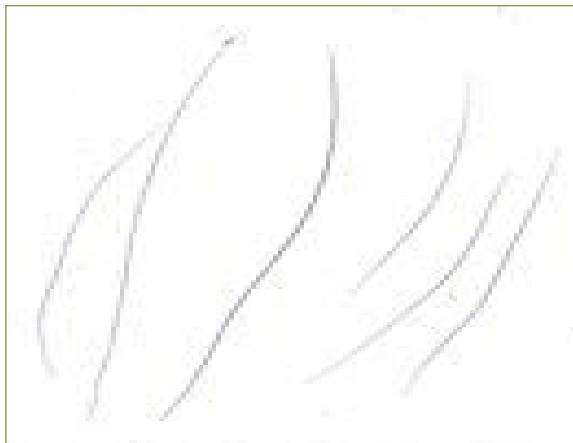


Abb. 18
Jakob, ca. 2;9 Jahre

Nach Abschluss der Kritzelphase verfügen die Kinder über folgendes zeichnerisches Repertoire: diverse Kritzelzeichen, Punkt, Kreis bzw. Oval, Strich. Einige Kinder beherrschen die Spirale. Relativ selten tauchen zu diesem Zeitpunkt bereits Rechteck, Quadrat und Dreieck auf.

Bis zu diesem Zeitpunkt, an dem die Kinder über die ersten klaren Formen verfügen, kann über die Bilder unmittelbar nach dem Abschluss der Zeichnungen immer noch nicht mit Fragen nach der Bedeutung (Was hast du gezeichnet?) gesprochen werden. Denn das Zeichnen ist nur ein Bestandteil einer Vorstellung oder eines Geschehens, das parallel dazu in der Fantasie der Kinder stattfindet. Außerdem beeinflusst ein motorisch bestimmtes Zeichnen die Bildgestalt, was den Kindern in diesem Alter völlig unbewusst ist. Da aber im Gegensatz zur frühen Kritzelphase durchaus bestimmte Motive dargestellt sein können, sollte man alles sofort notieren, falls sich das Kind während des Zeichnens dazu äußert. In diesem Fall kann ein Gespräch angebahnt werden, indem man z.B. bei der Zeichnung von Tim „Rohr in der Baugrube“ (Abb. 15) fragt: „Wo hast du die Baugrube gesehen?“ Dass Tim zu der Zeichnung durch ein entsprechendes Erlebnis angeregt wurde, dürfte höchstwahrscheinlich der Fall sein. Diverse Fragen wie „Warst du allein dort?“, „War das nicht gefährlich?“, usw. müssen nicht unbedingt, können aber eventuell zur Zeichnung zurückführen: „Da ist ja das Rohr, von dem du gesprochen hast.“ Diese Art von Gespräche, die erst einmal von der Zeichnung wegführen, um evtl. dort zu enden, könnte man als Zirkel- oder Umweggespräche bezeichnen.

Werden Kreis, Linie, Spirale und womöglich auch Vier- und Dreieck ständig wiederholt, ohne dass etwas dargestellt werden soll, ist Lob angebracht. Die geometrischen Begriffe können dabei durchaus genannt werden (Anbahnung von Begriffen). Völlig fehl am Platz ist die Frage: „Warum zeichnest du immer nur Kreise?“

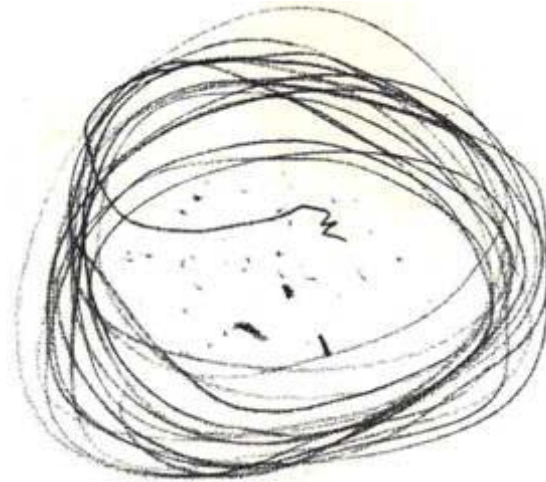


Abb. 19
Mädchen, 3;2 Jahre: „Das sind Pünktchen im Kreis. Das finde ich ganz schön.“ Das Schließungskritzeln befindet sich diesmal im Innenraum.

Bereits in der späten Phase der als Raum erlebten Kreiskritzeln macht sich das Bedürfnis zum Füllen bemerkbar (Füllungstendenz), wie es exemplarisch in Abbildung 19 zu erkennen ist. Anfänglich bestehen dabei noch keine Darstellungsabsichten. Für das Mädchen sind es einfach Punkte, was sie als „ganz schön“ empfindet. Das sieht in der Zeichnung einer Gewitterwolke (Abb. 20) bereits anders aus. Die Punkte stehen nun für Regentropfen. Die Zickzack-Linie gibt den Donner wieder.

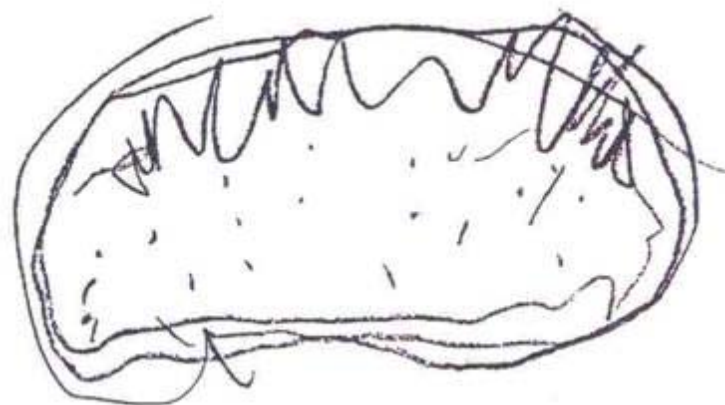


Abb. 20
Junge, 3;4 Jahre: „Gewitterwolke“

Bereits hier soll auf ein Phänomen hingewiesen werden, das unten ausführlicher dargelegt wird. Kinder haben überhaupt kein Interesse, Dinge und

Figuren in ihrer sichtbaren Erscheinung wiederzugeben, denn sie denken beim Zeichnen nicht abbildhaft, sondern zeichenhaft. Die Wolke ist in der Zeichnung ein Gefäß, in der sich Regen und Donner befinden. Kinder setzen also ein Zeichen für die Funktion der Wolke. In diesem Fall spielt die Form der Wolke keine Rolle. Kinder sind auch in der Lage, für akustische Wahrnehmungen, im vorliegenden Beispiel für den Donner, entsprechende Zeichen zu erfinden (Visualisierung nichtvisueller Wahrnehmungen).

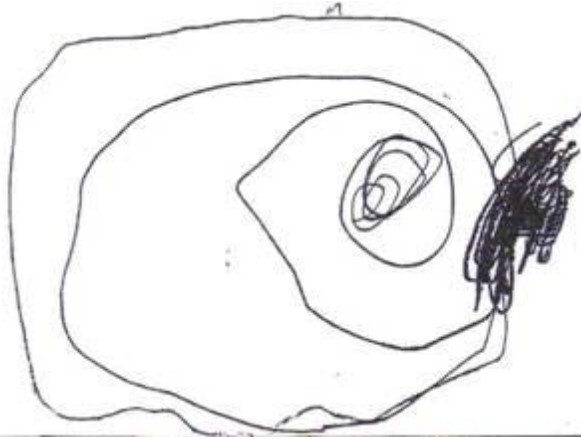


Abb. 21

Junge, 3;4 Jahre: Schnecke in ihrem Haus

Zuerst einen Raum festzulegen, bevor ein Motiv feststeht, ist in dieser Entwicklungsphase fast durchgängig zu beobachten. So zeichnet der Junge in Abbildung 21 zunächst einen an vier Seiten jeweils abgeflachten Kreis, ohne dass er schon weiß, was er darstellen wird. Erst danach entscheidet er sich für das Motiv. Während er vom äußeren Rand aus die Spirale zeichnet, kommentiert er: „Schnecke, Schnecke, Schnecke“. In der Mitte verdichtet er die Spirale zu einem Kritzelzeichen und bemerkt: „da wohnt“. Zum Abschluss setzt er ein Schließungskritzel an den Rand des Kreises, das jetzt die Bedeutung einer Türe erhält. Denn zu jedem Haus gehört bekanntlich eine Türe. Warum nicht auch zu einem Schneckenhaus?!

Parallel zur Binnenausgestaltung von Kreisen und Ovalen verläuft die Außengestaltung. Dabei dominiert die Kombination von Kreis bzw. Oval mit Strichen. Besonders bei dieser Form wird klar, dass die frühen Zeichen bedeutungsoffen sind. Wenn also die Kinder sich während des Zeichnens oder unmittelbar nach deren Beendigung nicht selbst dazu äußern, muss auch in dieser Entwicklungsphase jeder Deutungsversuch von Seiten Erwachsener reine Spekulation bleiben. Die „Strahlen“ von Victor (Abb. 22) bedeuten in anderen Kinderzeichnungen Blume, Baum, Fisch, Flugzeug und vieles andere mehr.

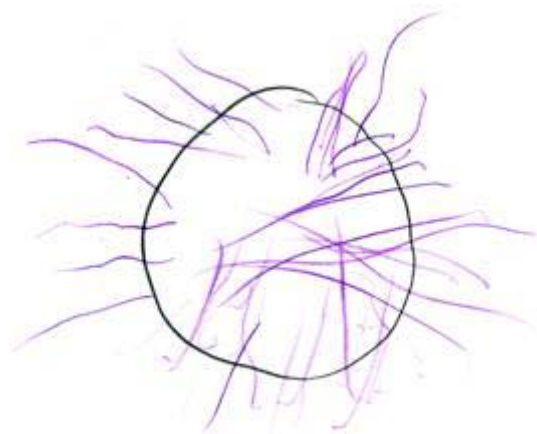


Abb. 22
Victor, 2;9: „Strahlen“

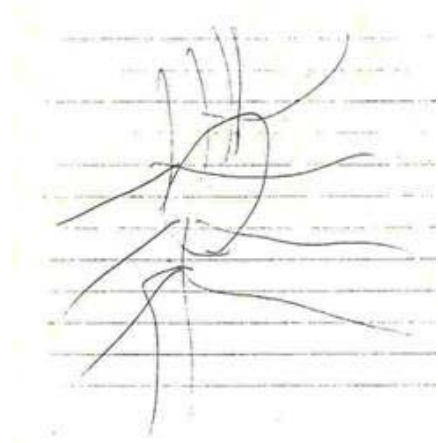


Abb. 23
Mädchen, 3;5 Jahre: „Mama“

In der Literatur wird eine Form wie die „Strahlen“ von Victor und die „Mama“ (Abb. 23) gelegentlich als „Tastkörper“ bezeichnet. Damit wird eine Position bezogen, welche die Kinderzeichnung als einen Niederschlag von Körpererfahrungen betrachtet. Der Tastkörper würde demnach eine Hinwendung des Kindes zur Umwelt nach der ersten egozentrisch bestimmten Phase bedeuten. Das mag bei einzelnen Zeichnungen durchaus zutreffen, engt jedoch in der Ausschließlichkeit dieser Sichtweise den Blick auf die Kinderzeichnung in unzulässiger Weise ein.

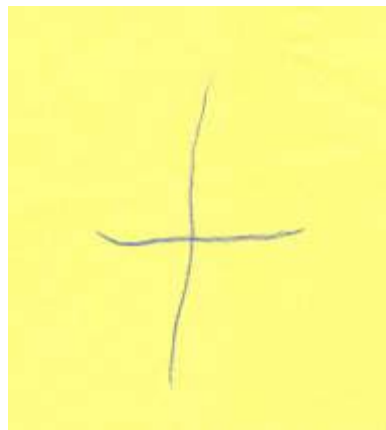


Abb. 24
Victor, 3;0 Jahre

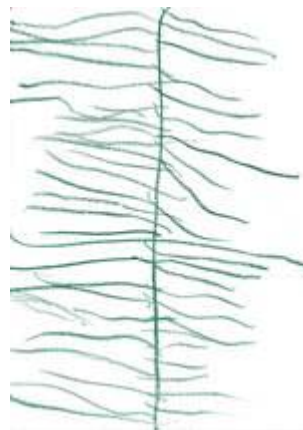


Abb. 25
Victor, 3;7 Jahre:
Umkleidekabine, ge-
zeichnet nach einem
Besuch im Freibad

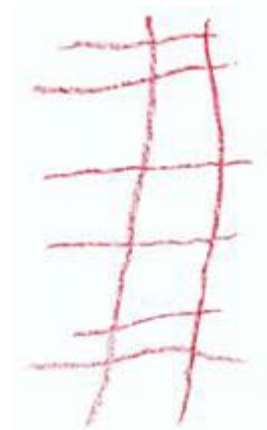


Abb. 26
Mädchen, 3;0 Jah-
re

Relativ selten begegnet man in der Altersstufe von drei Jahren den Strich-Strich-Kombinationen Kreuz, Verzweigung, Leiter (Abb. 24 bis 26). Bereits bei diesen ersten Formen kommt das Prinzip des rechten Winkels zur Geltung, denn anfangs wird eine andere Richtung in der Art der radikalen Richtungsunterscheidung angewendet (R-Prinzip oder Richtungsunterscheidung

im Gegensatz zur Richtungs differenzierung). Bei manchen Kindern hält sich dieses R-Prinzip bis weit in das Grundschulalter hinein.

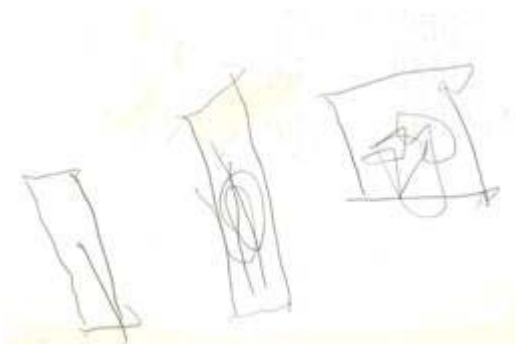


Abb. 27

Nora, 3;0 Jahre: „Schau mal, ich hab ein Bild macht“.

Die Familie von Nora (Abb. 27) hatte am Abend bevor die Zeichnung entstand, Diapositive vom Urlaub angeschaut. Nora war von den viereckigen, in dem verdunkelten Raum hell leuchtenden Bildern derart fasziniert, dass sie gleich am nächsten Morgen eine Zeichnung darüber anfertigte. Mehrere Wochen lang tauchte dann das Viereck mit verschiedenen Motiven in ihren Zeichnungen auf.

3 Die weitere Entwicklung des Schreibkritzeln

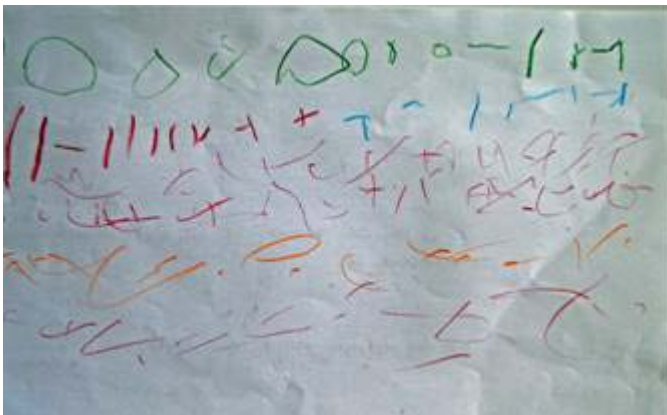


Abb. 28

Junge, ca. 3;0 Jahre

Die Formtendenz lässt sich auch beim Schreibkritzeln beobachten. In Abbildung 28 reiht der Junge Kreise und Striche noch etwas unsicher in einer Zeile. Offensichtlich lässt die Konzentration nach einer Weile nach, so dass sich ein motorisch bestimmtes Handeln durchsetzt. Dennoch kann man hier nicht mehr vom Schreibkritzeln sprechen, denn die einzelnen Striche, Häkchen und Bögen sind als einzelne Zeichen isoliert.

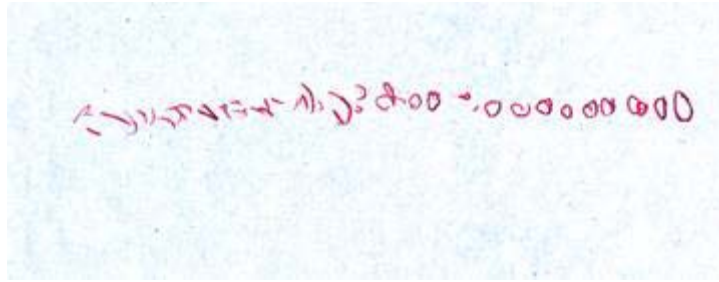


Abb. 29
Jana, 3;2 Jahre: Brief an die Mutter

Jana schreibt ihren Brief an die Mutter von rechts nach links (Abb. 29). Ein zusammenhängender Schriftzug wie beim Schreibkritzeln besteht ebenfalls nicht mehr. Zunächst sind die Kreise sorgfältig gezeichnet. Aber auch hier lässt die Konzentration gegen Ende merklich nach. Während des Schreibens spricht sie: „Liebe Mama, Tanja, Julia, ich freue mich schon, dass ihr mich nachher abholt.“⁴

Schreibkritzeln und die frühen Versuche, abstrakte Zeichen für Buchstaben zu setzen, unterscheiden sich von den übrigen Zeichnungen dadurch, dass sie schon recht früh als Kommunikation mit anderen beabsichtigt sind. Oft sind es Gefühle, die zu Briefen Anlass geben wie die Freude von Jana (emotionaler Anlass). Aber auch Enttäuschung und Ärger werden auf diese Weise artikuliert. Werden Zeichnungen „beschriftet“, imitieren die Kinder die Erwachsenen beim Beschriften der Kinderzeichnungen. Ein Beispiel hierzu findet sich in Abbildung 56: „Liebes Gespenst mit Zöpfen und ich im Wald“.

Das Schreibkritzeln und erste Formen, mit denen Buchstaben gemeint sind, bieten wohl die günstigsten Voraussetzungen für Sprechansätze. Schon allein, wenn man sich neben ein Kind setzt, das „schreibt“, löst man bei diesem Kommentare aus. Auch bereits geschriebene Texte, Briefe und ausgefüllte Formulare regen zu Gesprächen an.

⁴ Gelegentlich finden sich bei Kindern vor 3;6 Jahren erste Versuche, Buchstaben zu schreiben. Da hier jedoch der Einfluss von Erwachsenen vermutet werden muss, wurden diese Beispiele nicht berücksichtigt.

4 Die Entwicklung der menschlichen Figur

4.1 Erste Ansätze

Die im Folgenden abgebildeten Beispiele zeigen nur einen kleinen Ausschnitt aus der Bandbreite der unterschiedlichsten und – mit den Augen von Erwachsenen – absonderlichen Versuche, die menschliche Figur wieder zu geben.

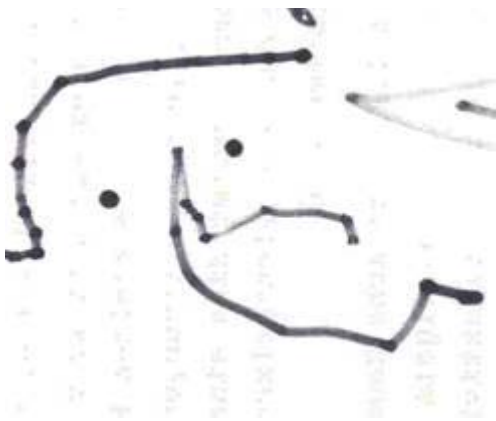


Abb. 30
Anne, 2;11 Jahre

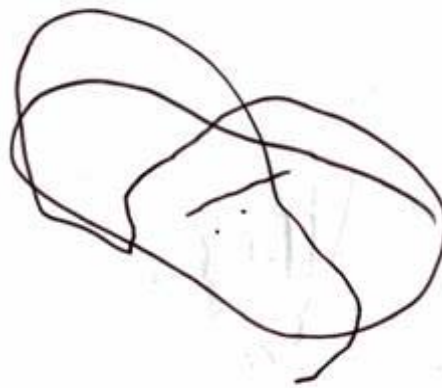


Abb. 31
Anne, 2;10 Jahre

Bei den Abbildungen 30 und 31 beginnen die Kinder mit einer freien Linienzeichnung, in die sie anschließend eine Physiognomie einzeichnen. In Abbildung 32 geschieht dasselbe mit einem Kreiskritzeln.



Abb. 32
Mädchen, 3;5 Jahre

Die Zeichnungen von Abbildungen 33 und 34 deuten die Richtung zum Kopffüßler bereits an, auch wenn sie noch so grotesk erscheinen.

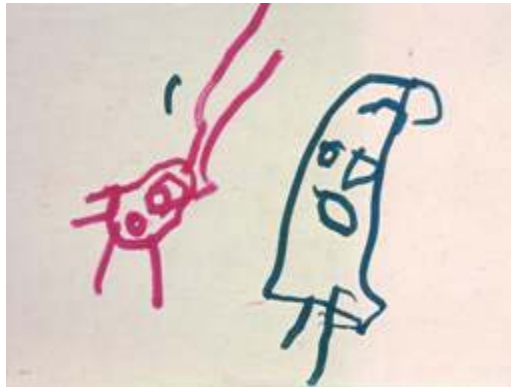


Abb. 33
Irmela, 3;6 Jahre: „Zwei Frauen“



Abb. 34
Mädchen, 2;6 Jahre



Abb. 35
Mädchen, 3; 2 Jahre: „Nikolaus“



Abb.36
Frederik, 2; 9 Jahre

In Abbildung 35 ist bereits ein Bein angegeben. Frederik (Abb. 36) setzt links neben das zuvor gezeichnete Oval ein Auge und verzichtet auf weitere Kennzeichnungen des Gesichts. Nacheinander werden Arme (kurze Striche), Beine (lange Striche) und mit einem Strich im Oval der „Bauch“ wiedergegeben. Damit wird belegt, dass mit Oval oder Kreis der gesamte Körper einschließlich des Kopfes gemeint ist. Auch wenn es den Anschein haben mag, ist mit der Zeichnung von Abbildung 37 kein Gespenst dargestellt, denn die Figur stammt aus einem Bild mit dem Titel „Ferienerlebnis“. Eine geschlossene Form fehlt. Es dominieren die langen Beine mit relativ detailliert wiedergegebenen Füßen. In Abbildung 38 ist eine Physiognomie zwar erkennbar, aber im Vergleich mit Armen und Beinen relativ nachlässig gezeichnet. Gerade diese Figur kommt der endgültigen Form des Kopffüßlers am nächsten.

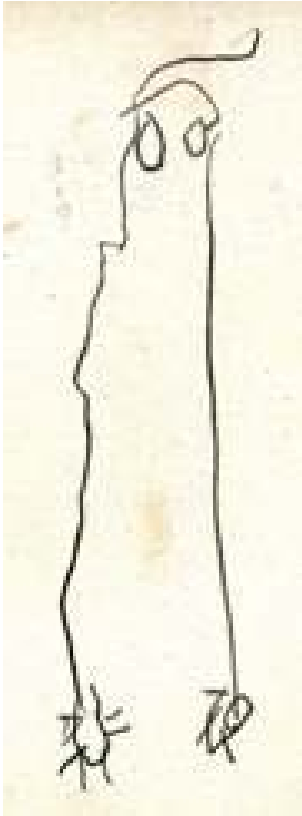


Abb. 37
Mädchen, 3;6 Jahre



Abb. 38
Vincent, 2;10 Jahre: „Das bin ich.“

4.2 Der Kopffüßler

Der Kopffüßler ist die erste Form der Menschendarstellung, die bei nahezu allen Kindern auftritt. Nahezu bedeutet, dass extrem selten die Kopffüßlerphase übersprungen wird.

Wie oben bereits erwähnt wurde, ist der Begriff „Kopffüßler irreführend. Denn mit Kopf ist nicht dieser allein gemeint, sondern eine Einheit von Kopf und Rumpf.⁵

5 „Der Begriff ‚Kopffüßler‘ oder ‚Kopffüßer‘ ... scheint keine Wortschöpfung der Kinderzeichnungsforschung zu sein, sondern zoologischer und paläontologischer Nomenklatur zu entstammen, wo er von weiteren Metazonen, wie z.B. Gliederfüßern, Kahnfüßern, Armfüßern usw. unterschieden wird“. (Schoenmackers 1996, S.46)



Abb. 39
3;1 Jahre: „Mann mit
Bart“

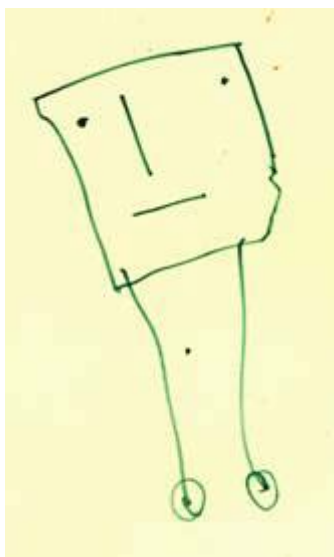


Abb. 40
Mädchen 3,0 Jahre

Selbst bei diesem allgemein verbreiteten Zeichen gibt es jedoch einige Unterschiede. Oft werden die Arme weggelassen (Abb. 39 und 40). Etwas seltener begegnet man der quadratischen oder viereckigen Kopf-Rumpf-Einheit. Die Arme werden fast ebenso häufig an den Beinen angesetzt wie am „Kopf“ (Abb. 41 und 42).



Abb. 41
Mädchen, 3;6 Jahre



Abb. 42
Mädchen, 3;6 Jahre

Der Grund, weshalb einige Kinder vom Kreis aus die Beine nach oben zeichnen, also den Kopffüßler auf den Kopf stellen, lässt sich im Augenblick noch nicht schlüssig nachweisen. Ausgesprochen beliebt ist es außerdem, Kopffüßler auszuschneiden.

Warum benötigen die Kinder für die zeichnerische Entwicklung des Kopffüßler eigentlich eine so lange Zeit? Sie schauen doch täglich in Gesichter, die sich ihnen zuwenden: Eltern, Verwandte, Nachbarn und noch viele andere mehr. Man kann es auf eine einfache Formel bringen: Im Zeichnen machen sich Kinder bewusst, was ihnen bekannt ist. Was dies heißt, kann in einem kleinen Experiment nachgewiesen werden. Man stelle sich nur einmal ein bedeutendes Bauwerk im eigenen Wohnort vor wie Kirche, Rathaus, Stadttor o. Ä. und versuche, dieses zu zeichnen. Die Verwunderung dürfte nicht unerheblich sein, wenn man bemerkt, dass es ausgesprochene Schwierigkeiten bereitet, etwas zu skizzieren, was unter Hunderten von Postkarten sofort und mühelos identifiziert werden kann. Das hat rein gar nichts mit der Unfähigkeit zu zeichnen zu tun, sondern schlicht mit der Tatsache, dass einem nur das bewusst ist, was zuvor durch handelnden Umgang, durch sprachliche oder bildhafte Auseinandersetzung, d. h. anhand von Analyse bewusst geworden ist. Zeichnen hat demnach u. a. auch die Funktion, sich die Wirklichkeit gedanklich anzueignen. Es handelt sich also um einen Lernprozess, den Kinder selbst initiieren und steuern.

Ist man sich dieser Tatsache bewusst, heißt das nichts Anderes, als den Freiraum zu garantieren, in dem Kinder selbst Entdeckungen machen und Erkenntnisse und Einsichten gewinnen können und dürfen. Wer glaubt, helfen zu müssen wie z.B. mit dem Spruch „Punkt, Punkt, Komma, Strich, fertig ist das Mondgesicht“⁶ erreicht genau das Gegenteil. Unter zeichnerischem Aspekt ist eine solche Hilfestellung fragwürdig, weil hier etwas übernommen wird, was der Vorgehensweise der Kinder in der Regel nicht entspricht. Unter pädagogischem Gesichtspunkt ist sie noch wesentlich bedenklicher, da die Erwachsenen mit einem solchen Handeln das Vertrauen der Kinder in ihre eigenen Fähigkeiten systematisch und oft auf Dauer grundlegend erschüttern.

Mit dem Kopffüßler haben die Kinder ein brauchbares Zeichen für „Mensch“ gefunden, das sie auf unterschiedliche Weise ausgestalten können. Das geschieht gelegentlich dadurch, dass Beine oder Arme mit gebogenen Strichen wiedergegeben werden, wenn Bewegungen wie Laufen, sich Bücken, Greifen, Winken u. Ä. dargestellt werden. Am häufigsten bedienen sich die Kinder jedoch der signifikanten Attribute (attributive Kennzeichnung), denn die Grundgestalt des Kopffüßlers sagt über den Menschen nur Allgemeines aus. Eine Krone kennzeichnet die Figur als König, kommen noch lange Haare, grell rote Lippen, lange Wimpern oder rosa Bäckchen hinzu, wird daraus eine Königin oder Prinzessin. Zum Beispiel macht in Abbildung 39 der Bart den Kopffüßler zu einem Mann und in Abbildung 35 der gelbe Kringel, der einen weißen Bart darstellen soll, zum Nikolaus.

6 Der Spruch entspricht insofern nicht dem Handeln der meisten Kinder, die beim Kopffüßler in der Regel mit dem Kreis beginnen und erst danach das Gesicht zeichnen.

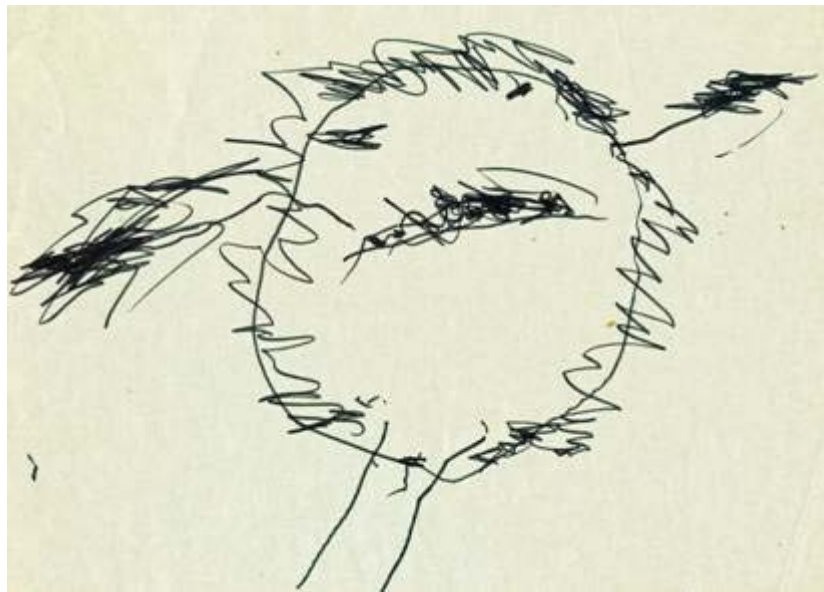


Abb. 43
Christopher, 3;6 Jahre: Teufel

Den Teufel stellt Christopher (Abb. 43), höchstwahrscheinlich von den Teufelsgestalten der alemannischen Fasnacht beeindruckt, als eine zottelige Gestalt dar, indem er die Kontur des Kopffüßlers entsprechend bekritzelt.

Eine andere Kennzeichnung von individuellen Figuren erzielen die Kinder allein schon durch unterschiedliche Proportionen und Anordnung. An der Grundform des Kopffüßlers selbst ändert sich dabei nichts. In Abbildung 44 taucht lediglich ein Kritzelzeichen zwischen dem Kind und der Mutter auf, das als Aktionskritzel für Streicheln oder Halten gedeutet werden darf.



Abb. 44
Mädchen, 3;3 Jahre: Die kleine Zeichnerin liegt bei den Eltern im Bett.

5 Das Schema

Finden Kinder eine Lösung für ein Zeichen, sei es Mensch, Haus, Baum usw., das ihnen gefällt, halten sie über einen mehr oder weniger langen Zeitraum daran fest (verfestigtes Zeichen). Dauert der Zeitraum noch länger an, setzt in der Regel ein Schematisierungsprozess ein. Unter Schema versteht man im engeren Sinn ein automatisch verfügbares Zeichen, d. h. ein Schema wird ohne Nachdenken gezeichnet. Die Bewegungsgestalt, das ist die Gesamtheit der einzelnen Bewegungen, die beim Zeichnen des Kopffüßlers erforderlich sind, ist im Gehirn abgespeichert. Das hat einen großen Vorteil, denn das Schema entlastet beim Zeichnen und setzt Kräfte für individuelle Gestaltung frei.⁷

Die ersten Anzeichen für eine Schematisierung sind Rhythmisierung und Vereinfachung. Rhythmisierung macht sich durch das Vorherrschen runder Formen bemerkbar, auch wenn später einzelne runde Formen durch gerade Striche ersetzt werden.

Als erstes gemeinsames Schema gilt der Kopffüßler. Aber bereits früher sind Schemata bei einzelnen Kindern festzustellen. Als Beispiel sollen die Gesichter erwähnt werden, welche Layla über das ganze Blatt verteilt hat. (Abb. 45)



Abb. 45
Layla, 3;6 Jahre:
„Viele Gesichter“



Abb. 46
Anne, 2;11 Jahre

Wie sich ein Schemazeichen auf die Gestaltung auswirken kann, zeigt sich in den Zeichnungen von Abbildung 46 und 47. Diese entstanden innerhalb einer Reihe von Köpfen. Abbildung 46 zeigt weitgehend das inzwischen entwickelte Zeichen für Mensch vor der eigentlichen Kopffüßlerphase. Die Nase fehlt noch, dafür befinden sich in der unteren Zone zwei bekritzelte

⁷ Das gesamte Leben ist von Automatismen geprägt. Über Buchstaben wird genauso automatisch verfügt wie über eine solch alltägliche Handlung wie das Starten eines Automotors.

Kreise, die von Anne als „Schuhe“ bezeichnet werden. Hier wird einmal mehr ersichtlich, dass es sich bei dem Kreis um eine Kopf-Körper-Einheit handelt. In Abbildung 47 taucht alles wieder auf, was bereits in der anderen Figur vorhanden ist. Neu sind der lange Strich und ein Kreis oberhalb des Mundes. Der Strich wird von Anne als „Haar“ und nicht als Nase bezeichnet. Zum Kreis sagt Anne: „Der Mann schreit.“ Der Mund kommt also zwei Mal vor. Wie kann das sein? Die Ursache liegt darin, dass sich das Zeichen Mensch inzwischen zum automatisch verfügbaren Schema weiter entwickelt hat. Bei ihm ist der Mund bereits fester Bestandteil. Also muss noch der offene, schreiende Mund hinzu gefügt werden. Es ist wie bei einer Additionsaufgabe: Mensch, diesmal als festes Schema + schreiender Mund = schreiender Mann.

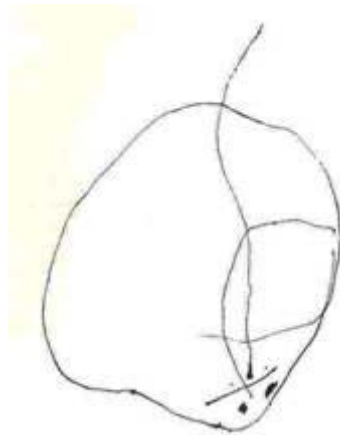


Abb. 47
Anne, 2;11 Jahre:
„Der Mann schreit.“



Abb. 48
Nora, 3;3 Jahre: die schwangere
Mutter

Zum Vergleich steht die Zeichnung der schwangeren Mutter. (Abb. 48) Bei der für das Alter erstaunlich ausdifferenzierten Figur fehlen die Arme. Der Hinweis von Nora, dass die Mutter gebadet hat und sich gerade abtrocknet, lenkt das Augenmerk auf das Kritzelzeichen, das über das Gesicht und den Oberkörper gezeichnet ist. Es ist ein Aktionskritzel mit der Bedeutung des Abtrocknens. Da es sich bei der Darstellung der Mutter nicht um ein Schemazeichen handelt, die Zeichnung also durchgängig bewusst gesteuert wurde, werden die Arme durch das Kritzelzeichen ersetzt.

6 Aktionskritzel und Aktionszeichen

Immer wieder kam im bisherigen Text der Begriff des Aktionskritzel zur Sprache. Das belegt, dass erworbene Zeichen auch in späteren Entwicklungsphasen immer wieder aktiviert werden können. Bei den Kritzelzeichen verändert sich dabei die Funktion insofern, als sie jetzt mit der Bedeutung einer bestimmten Bewegung versehen werden (dynamische Gegenstandserfassung). So veranschaulicht Nora mit ihrer Zeichnung (Abb. 48), wie sich die Mutter abtrocknet. Das Tun, der Vorgang oder die Handlung dominieren die Vorstellung in einem solchen Maß, dass bei der Verwendung von Aktionskritzeln die Form generell überblendet wird, d. h. wie bereits erwähnt, die Arme der Mutter nicht dargestellt werden.



Abb. 49

Mädchen, 3;3 Jahre:

Die kleinere Schwester wird gewickelt und zugedeckt

Die Zeichnung von Abbildung 49 entstand, als das Mädchen ihre frisch geborene Schwester beim Besuch in der Klinik zum ersten Mal gesehen hat. Es hatte dort zugeschaut, wie die Mutter das Kind gewickelt und anschließend zudeckt hat. Nicht die Windel und die Decke werden dargestellt, sondern das Wickeln und das Zudecken. Da die Schwester im Januar geboren wurde, klingt die Weihnachtsgeschichte insofern noch nach, als über der Schwester noch ein Engel schwebt. Die Kritzel veranschaulichen das Schwingen der Flügel und nicht die Form der Flügel.



Abb. 50
Mädchen, 3;4 Jahre: „Wutz“

Aus weißem Karton frei geschnittene Formen (Abb. 50) klebt ein Mädchen zusammen und assoziiert in der so entstandenen Form ein Schwein, das es ausschließlich mit Aktionskritzel näher kennzeichnet nach dem Motto, was ein Schwein so alles tut: es frisst, es schaut und es verdaut.



Abb. 51
Mädchen, 2;10 Jahre: Fisch schwimmt im Aquarium

Während das Mädchen ein Gesicht in das Oval im Kreis zeichnet, sagt es: „Aquarium“ (Abb. 51). Also ist ein Fisch gemeint. Danach zieht sie bedächtig einen kurvigen Strich, der um das Aquarium verläuft und kommentiert: „schwimmt, schwimmt, schwimmt“. Diesmal steht kein Kritzel, sondern als Aktionszeichen eine Linie für Bewegung. Und wieder kommt die Zeichnung der sich abtrocknenden Mutter in den Blick (Abb. 48). Nora durfte gelegentlich den Leib der Mutter streicheln und erlebte, wie sich das ungeborene Kind bewegte. Nachdem sie das Kind im Leib gezeichnet hat, setzt sie noch zwei kleine Bögen links daneben und kommentiert: „Bäblein tanzt.“ So finden sich in dieser Zeichnung sowohl Aktionskritzel wie Aktionszeichen vor.

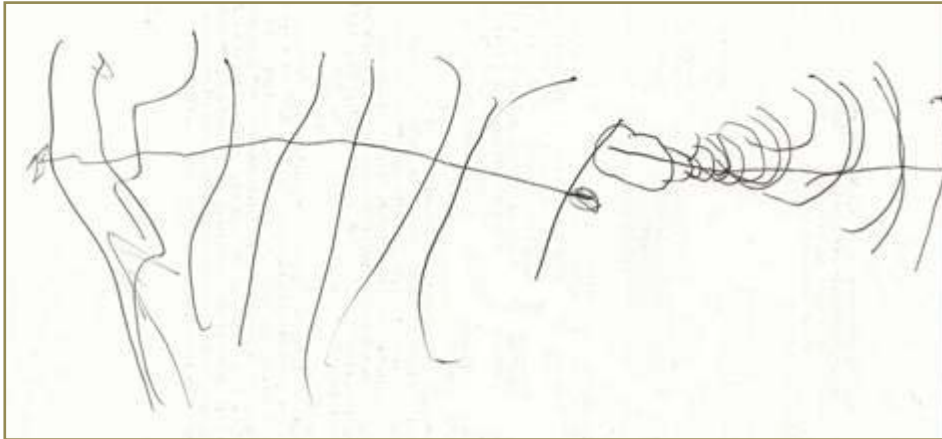


Abb. 52
Mädchen, 3;3 Jahre:
Fahrt mit dem Auto auf einer überschwemmten Straße

Die Zeichnung von Abbildung 52 weckt Assoziationen vielleicht von Ameisen, Tausendfüßlern und Ähnlichem. Findet hier möglicherweise ein Kampf statt? Nichts davon trifft zu. Lauschen wir also dem Kommentar des Mädchens, während es zeichnet. „Wiese“, sagt es, während es die senkrechten Striche links zeichnet. Es zieht durch die Wiese einen waagrechten Strich und erklärt: „Hier fährt der Peugeot“ und schließt den Strich mit einem kleinen Kreiskritz ab, der als Peugeot bezeichnet wird. Dann setzt es ein Oval über das kleine Kritzzeichen: „Da ist Papa.“ Über den darauf gezeichneten kleineren Querstrich rechts werden links beginnend bogenförmige Striche gereiht, die Wellen bedeuten. Denn das Mädchen kommentiert, während sie diese Bögen zeichnet: „Peugeot ist ins Wasser gesprungen.“ Das Mädchen war kurz zuvor im PKW mit ihrem Vater durch eine von Regenwasser überflutete Unterführung gefahren. Der lange Strich links ist ein Aktionszeichen für Fahren, der linke Kleinere für Springen.



Abb. 53
Irmela, 3;1 Jahre: „Papa spielt Geige“

Nein, bei Abbildung 53 handelt es sich nicht um einen langhaarigen Menschen, der von einem Sturm umgepustet zu werden scheint. Die Situation

ist viel beschaulicher, wie der Kommentar von Irmela verrät: „Papa spielt Geige.“ Doch wo ist die Geige? Sie fehlt ebenso wie der Violinbogen. Vielmehr wird das Streichen der Geige veranschaulicht. Irmela vollzieht demnach das Führen des Bogens mit ihren Strichen gleich mehrmals nach und imitiert gewissermaßen das Geigenspiel. Für diesen Sonderfall des Aktionszeichens steht der Begriff der symbolischen Motorik.

7 Bildanlässe

7.1 Motorischer Anlass

Das Bedürfnis nach Bewegung löst das Kritzeln aus und dominiert die gesamte Kritzelphase. Wie anhand der Aktionskritzel erörtert, bricht sich jedoch das motorische Bedürfnis immer wieder Bahn. Aber selbst dann, wenn die Kinder bereits die Kopffüßlerphase erreicht oder gar schon hinter sich gelassen haben, macht sich der motorische Anlass, der ein Kritzeln ohne Darstellungsabsicht auslöst, immer noch, wenn auch recht selten, bemerkbar. In der Zeichnung von Abbildung 54 ist das Kreiskritzel nach den Figuren von Hänsel, Gretel und der Hexe entstanden. Eine inhaltliche Deutung wurde von dem Mädchen nicht gegeben.

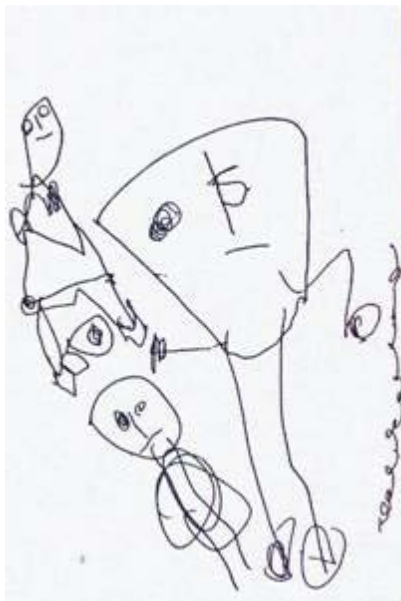


Abb. 54
Mädchen, 3;3 Jahre, links: Kreiskritzel,
rechts: Hänsel, Gretel und Hexe

7.2 Sachanlass

Bereits bei der Entwicklung zum Kopffüßler wurde dargelegt, dass mit dem Zeichnen u. a. ein Bewusstseinsprozess in Gang gesetzt wird. Kinder zeichnen das, was sie wissen, was sie gerade erkannt haben oder während des Zeichnens entdecken. Mit den Worten von Rudolph Seitz: „Darstellen heißt klarstellen.“ (Seitz 1978, S. 75) Es ist ein rationales, analytisches Denken, das hier zur Geltung kommt.



Abb. 55
Mädchen, 3;3 Jahre: Nussknacker

Abbildung 55 zeigt eine für ein 3;3-jähriges Mädchen ausgesprochen ungewöhnliche Zeichnung, ungewöhnlich deshalb, weil hier bereits ein Mechanismus in seiner Funktion wiedergegeben wird. Dargestellt sind zwei Nussknacker, deren Zangen als Köpfe geschnitzt sind. Die großzügigen Schwingkritzeln demonstrieren, wie man den Nussknacker bedient, die kleinen Kritzeln zeigen die Wirkung dieser Handlung: Der Mund öffnet sich, bzw. schließt sich wieder.

7.3 Emotionaler Anlass

Die Freude über das neu geborene Schwesterchen dürfte mit hoher Wahrscheinlichkeit die Zeichnung von Abbildung 49 ausgelöst haben. Das Gefühl von Geborgenheit und Zuneigung mag zu dem Selbstporträt eines anderen Mädchens zwischen den Eltern (Abb. 44) motiviert haben. Eindeutig ist der Nachweis eines emotionalen Anlasses bei der Zeichnung eines Mädchens, das sich vor Wäldern fürchtet, weil es in ihnen Gespenster vermutet (Abb. 56).

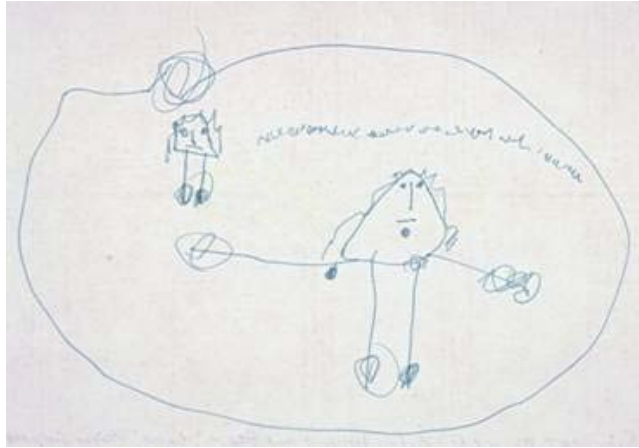


Abb. 56
Mädchen, 3;3 Jahre: „Liebes Gespenst mit Zöpfen und ich im Wald“

Wie kommt dann aber der Titel „Liebes Gespenst mit Zöpfen und ich im Wald“ zustande? Der Wald ist als geschlossener Raum als Kreis mit Schließungskritzeln wiedergegeben. Die Zeichnerin befindet sich in Waldrandnähe, bezeichnender Weise in unmittelbarer Nähe des Schließungskritzels, was dem Gefühl des Eingeschlossenseins⁸ zusätzlichen Ausdruck verleiht. Das Gespenst ist sehr groß, aber das Mädchen braucht keine Angst zu haben, denn es ist ja ein „liebes Gespenst“ und trägt sogar Zöpfe, was als offensichtlich positiv besetztes Zeichen das kleine Mädchen beruhigt.

Erstaunlich oft begegnet man als Motiv dem kranken Tier (Abb. 57). Neben dem Mitleid, das hier zum Ausdruck kommt, mag gelegentlich eine Identifikation mit dem betreffenden Tier bewusst oder unbewusst gemeint sein.



Abb. 57
Layla, 3;8 Jahre: krankes Tier

⁸ „Gemischte Gefühle, als er zum ersten Male den Wald betritt, Entzücken und Bedrückung. Und das, was die Romantiker Naturgefühl getauft haben. Die wunderbare Lust, frei zu atmen im freien Raum, doch gleichzeitig die Beklemmung, ringsum von feindlichen Bäumen eingekerkert zu sein.“ (In seinen biographischen Schriften wählte Max Ernst das dritte Personalpronomen anstatt des ersten. Anmerkung E. B.) Max Ernst in: Leppien 1970, S. 26

Unmittelbar nach einem aufregenden Erlebnis, sei es im positiven Sinn wie ein Zirkusbesuch oder auch im negativen wie ein Unfall, zeichnen die Kinder kein Bild zu diesem Geschehen bzw. Vorfall. Erst nach einem gewissen zeitlichen Abstand, d. h. erst wenn sie Distanz gewonnen haben, sind sie dazu in der Lage.

Mit Bildern, die aus einem emotionalen Anlass heraus motiviert sind, lernen Kinder, ihre Gefühle zu artikulieren und wie bei dem Beispiel mit dem lieben Gespenst auch aktiv mit diesen umzugehen.

7.4 Materialer Anlass

Damit kommt jener Bereich zur Sprache, der am wenigsten, wenn überhaupt, von den Erwachsenen beachtet wird. Der Reiz, den Material auszuüben vermag, macht sich bereits beim Spurschmieren und zu Beginn der Kritzelphase neben der Freude am motorisch bestimmten Handeln bemerkbar. Er löst ein experimentelles Verhalten aus, das Erfahrungen und Einsichten vermittelt.

Irmela wird auf einen schmalen Papierstreifen aufmerksam, der in gleichen Abständen gefalzt ist. (Abb. 58) Sie nimmt einen Filzstift und fährt mit diesem jeden einzelnen Falz nach. Ihre Begeisterung ist groß, als sie entdeckt, dass sie auf diese Weise gerade Striche zeichnen kann. So wird voller Lust der gesamte Streifen vollgezeichnet. Sie hat soeben das Prinzip des Lineals entdeckt.



Abb. 58
Irmela, 2;8 Jahre: Im Falz gezogene Striche

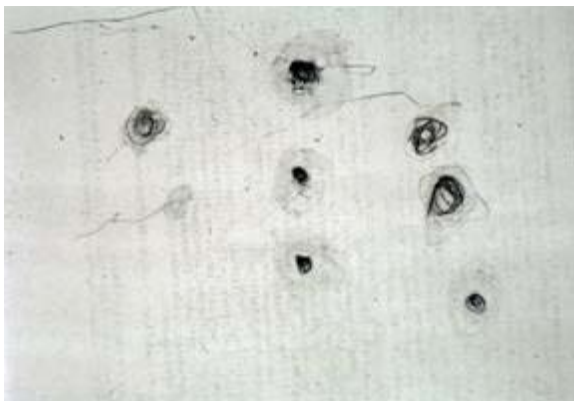


Abb. 59
Mädchen, ca. 3 Jahre: Klebstoff, mit Kugelschreiber verkritzelt

Klebstoff tropft aus Versehen auf das Papier (Abb. 59). Offensichtlich findet das Mädchen daran Spaß und drückt immer weiter an der Tube, bis das gesamte Blatt mit Klebstofftropfen übersät ist. Dann greift es zu einem Kugelschreiber und rührt genussvoll in dem noch flüssigen Klebstoff herum.

Völlig anders verhält es sich bei den nächsten beiden Abbildungen. Das Bündel seines abgeschnittenen Haares bringt das Mädchen von Abbildung 60 auf die Idee, einen Mann mit Bart darzustellen. Sie klebt also das Haar auf, nutzt den gelblichen Leim wie eine Malfarbe, um den Kopf wiederzugeben und fügt den Kinnbart mit blauer Farbe zusätzlich hinzu. Zwei Einflüsse des materialen Reizes werden hier sichtbar: Das Haarbündel löst die Idee eines bärtigen Mannes aus, die Farbe des Leimes wird für einen malerischen Zweck eingesetzt. Das heißt: ein Haupthaar wird in ein Barthaar umgedeutet (Assoziation), ein Klebstoff als Malmittel verwendet. Zwei Plastiklöffel malt ein Mädchen rot an und bezeichnet sie anschließend als Ampel. (Abb. 61) Bei diesem Beispiel bezieht das Mädchen ihre Assoziation auf einen Gegenstand, der mit einem Plastiklöffel üblicherweise nicht in Verbindung gebracht wird.



Abb.60
Mädchen, 3;6 Jahre:
Mann mit Bart



Abb. 61
Mädchen ca. 3 Jahre:
rot bemalte Plastiklöffel werden
als „Ampel“ bezeichnet.



Abb. 62

Assoziative Ausdeutung findet ständig im Rollenspiel der Kinder statt.

Hier präsentiert sich Nora, 3;6 Jahre, als Schlittschuhläuferin.

Die hier gezeigten Bildbeispiele sind alles andere als spektakulär. Das sind sie auch generell in dieser Altersstufe noch nicht. Sie bilden jedoch die Vorstufe für ein ausgesprochen kreatives Handeln, das sich jetzt allein schon durch einen freien und experimentellen Umgang mit Material zeigt und – bei den beiden letzten Beispielen – vor allem durch ein Umdeuten manifest wird, welches als wesentliche Voraussetzung für kreatives Handeln gilt (intuitives, assoziatives, laterales, divergentes Denken).

Papierabfälle, kleinere Verpackungen, Fäden, Knöpfe, eben allerhand Zeug, das nicht mehr verwendet werden kann oder defekt ist, sollte den Kindern ständig zur Verfügung stehen. Hier wird nicht dem Chaos im Kinderzimmer oder Kindergarten das Wort gesprochen, sondern der Bereitstellung von anregendem Material. Eine geräumige Schublade reicht übrigens bereits aus.

8 Leitqualität des Erlebens

Dominiert während einer Zeichnung ein Aspekt innerhalb eines Motivs oder eines Erlebnisses, wird diesem weitgehend alles untergeordnet. An der Zeichnung vom hüpfenden Hasen soll dies dargelegt werden. (Abb. 63)

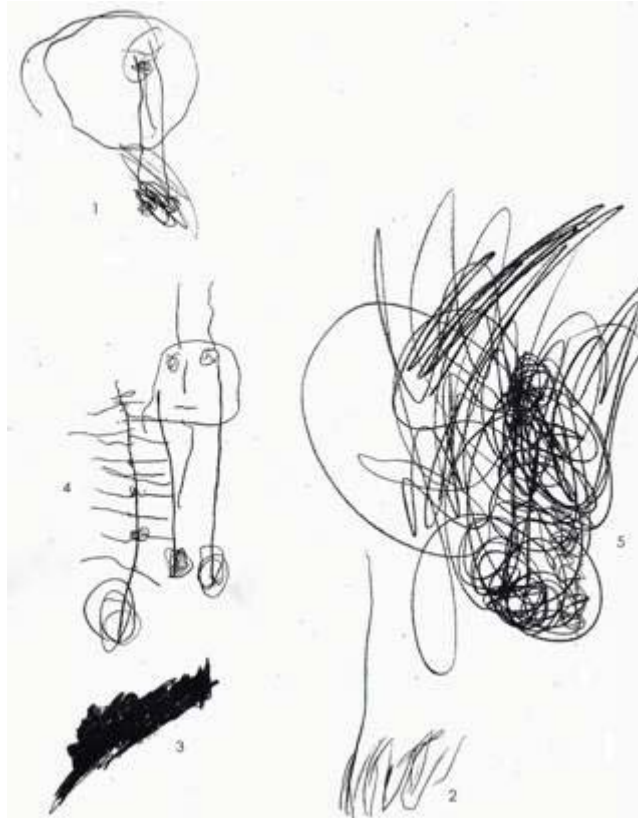


Abb. 63
Mädchen, 3;2 Jahre: „Hase hüpf.“

Die Zahlen geben die Reihenfolge der einzelnen Zeichenschritte an.

1. Kreis mit Andeutung der Physiognomie, kleiner Strich zwischen den Beinen, der sich im Nachhinein als der Schwanz eines Hasen herausstellt, Kritzelzeichen über den Füßen, das ebenfalls später als ein Aktionskritzel für Hüpfen fungiert. Während dieser Zeichnung kein Kommentar des Mädchens.
2. Das Mädchen legt sich auf den Boden. Aufgrund der veränderten Haltung – das Mädchen zeichnet mit der rechten Hand seitlich am Körper entlang Striche – ändert sich auch das motorische Verhalten. Es wird kein Kreis gezeichnet. Kein Kommentar des Mädchens.
3. Das Mädchen sitzt wieder am Tisch und greift zu einem Stift mit dem weichen 4B-Härtegrad. Das weichere Material löst ein Kritzeln aus. Die Kritzelfläche wird völlig zugestrichen. (Materiale Erfahrung: mit einem weichen Stift lassen sich leicht Flächen zustreichen.) Während bislang das Mädchen überhaupt nicht kommentierte, sagt es nach Abschluss des Kritzelzeichens: „Hüpft!“

4. Zuerst werden die drei senkrechten Striche gezeichnet, wobei das Mädchen jeweils bei den einzelnen Strichen „hüpft Hase“ sagt. Sie zeichnet danach an zwei Striche die Füße. Erst danach wird der „Kopf“ mit langen Ohren und dem Schwanz des Hasen wiedergegeben. Unter den dritten Strich wird ebenfalls ein Kritzelzeichen gesetzt, wobei vermutlich noch der Gedanke des Hüpfens mitspielt. Danach setzt das Mädchen im rechten Winkel beiderseits des senkrechten Striches kleinere Striche an. Sie beginnt mit den mittleren (den dritten) Querstrichen und zeichnet nach unten noch zwei hinzu, wobei die ersten zwei noch mit Kritzelzeichen am Stamm „befestigt“ werden. Schließlich ergänzt das Mädchen die Zeichnung mit zwei Strichen oben und kommentiert: „Das ist ein Baum.“

Das Mädchen dreht das Blatt um 90 Grad nach rechts und zeichnet mehrere kleine Kritzelzeichen in einer Reihe, die links unten im großen Kritzelzeichen noch vage zu erkennen sind. Während des Kritzelns kommentiert das Mädchen: „Wiese“. Daraufhin zeichnet es den großen Kreis, der ebenfalls als Wiese bezeichnet wird, und beginnt darauf zu kritzeln. Zuerst sind es Formkritzel, dann ansatzweise Kreiskritzel und schließlich mit enormem Elan Schwingkritzel innerhalb und geringfügig auch außerhalb der Wiese. Während der gesamten Kritzelphase kommentiert das Mädchen ständig: „Da hüpft der Hase, da hüpft der Hase, da hüpft der Hase.“

Drei Kritzelzeichen und zwei Zeichnungen befinden sich auf dem Blatt der kleinen Zeichnerin. Zunächst scheinen sie nichts miteinander zu tun zu haben. Erst aufgrund der Kommentare des Mädchens und der Beobachtung des Zeichenprozesses wird deutlich, dass alles von der Vorstellung des hüpfenden Hasen auf der Wiese bestimmt ist.

In der ersten Zeichnung (oben links) zeigt die Zeichnung noch keine besonderen Auffälligkeiten. Obwohl das Kind bereits die menschliche Physiognomie beherrscht, die in dieser frühen Phase auch für Tiere verwendet wird, fällt die Darstellung im Vergleich zur anderen Figur (Nr. 4) relativ dürftig aus. Die heftige Strichführung bei dem Kritzelzeichen (Füße des Hasen) bestimmt den weiteren Verlauf der Zeichnung, denn die daraufhin gekritzelten Zeichen am unteren Bildrand sind als Aktionszeichen für Hüpfen zu verstehen, wobei die liegende Stellung (Nr. 2) eine andere Voraussetzung für die zeichnerische Motorik schafft als das Zeichnen am Tisch, und der weiche Bleistift (Nr. 3) als neuer materialer Reiz das Mädchen dazu verleitet, eine Fläche voll zu kritzeln. Bei dem Kritzelzeichen Nr. 2 liegt die Vermutung nahe, dass das Mädchen zunächst wie bei Nr. 1 den Hasen zu zeichnen beabsichtigte, mit dem ersten langen Strich ein Bein des Hasen meinte, die liegende Haltung für die weitere Darstellung des Hasen als hinderlich empfand und nun kleinere Striche in einer Abfolge nach rechts setzte, was offensichtlich ebenfalls Hüpfen bedeutet.

Bei der Zeichnung von Nr. 4 galt das Interesse zwar ausschließlich der darstellenden Zeichnung des Hasen, aber dennoch dominierte der dynamische Aspekt des Hüpfens. Nur so ist zu erklären, dass zuerst die hüpfenden Beine gezeichnet wurden und erst danach die Kopf-Körper-Einheit, was ungewöhnlich ist.

Was sollte aber das Mädchen mit dem dritten übrig gebliebenen Strich machen? Es entschied sich, vom der Thematik des Hasen abweichend, für die Zeichnung eines Baumes, die einige Schwierigkeiten machte, da es sich um die erste Baumdarstellung handelte (Sachinteresse). Das kann man an der ungewöhnlichen Abfolge der Ast-Striche nach unten und danach nach oben erkennen.

Von der Dynamik der Strichführung sollte man annehmen, dass bei dem Kritzelzeichen (Nr. 5) die Intensität des Zeichnens besonders hoch gewesen sei. Das trifft jedoch nicht zu, im Gegenteil: Nach einigen für die kleine Zeichnerin aufgetretenen neuen Situationen – im Liegen zeichnen (Nr. 2), neues Material/weicher Bleistift (Nr. 3), übrig gebliebener dritter Strich (Nr. 4) – war die Konzentration nicht mehr aufrecht zu erhalten. Jetzt wird auf Zeichen zurückgegriffen, die einer früheren Entwicklungsphase angehören und somit keinerlei geistige Anforderungen stellen. Sie sind zwar spontan, aber letztlich doch als Zeichen der Ermüdung zu werten.

Das Leitthema des hüpfenden Hasen bleibt bis zum Schluss erhalten. Zwischendurch machen sich ein materialer Anreiz (weicher Bleistift) und ein Sachinteresse bemerkbar (Baum). Da das Mädchen öfters krank war, kann sie durch das Lied „Häschen in der Grube“ zu der Zeichnung ange-regt worden sein, womit auch noch ein emotionaler Aspekt hinzu kommt.

9 Malerei

Alles, was farbig ist, wird allgemein als Malerei bezeichnet. Zu ihr zählen jedoch im engeren Sinn nur jene farbigen Bilder, für die flüssige Farbe verwendet wird.

Bei den ersten Versuchen mit flüssigen Farben handeln die Kinder wie in der Kritzelphase, auch wenn diese längst abgeschlossen ist (Abb. 65). Die grobmotorische Gestik steuert jedoch nur noch selten den Pinsel. Vielmehr handelt es sich um ein experimentelles Handeln, in dessen Verlauf allmählich die spezifischen Eigenschaften der Farbe erfahren und erkannt werden (Abb. 64 und 65).



Abb. 64
Emilia, 1;10 Jahre:
Wasserdeckfarbe

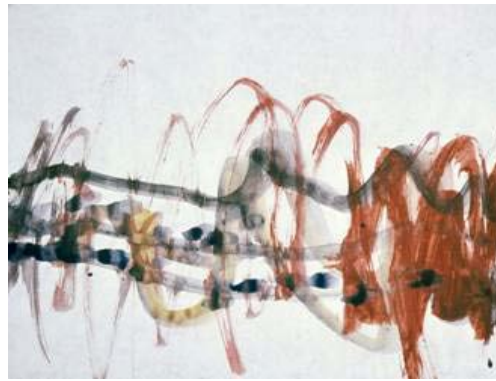


Abb. 65
Hans, 3;2 Jahre:
Wasserdeckfarbe



Abb. 66
Nico, 3;6 Jahre: Wasserdeckfarbe



Abb. 67
Christopher, 3;6 Jahre: Wasserdeckfarbe und Deckweiß

Häufig werden in der darauf folgenden Phase Blätter völlig mit einer einzigen Farbe zugestrichen. (Abb. 66) Es erscheint den Kindern einfach wie Zauberei, wenn ein zuvor weißes Papier danach leuchtend rot erscheint. Genau wie in der Phase, in der die Fähigkeit erworben wird, Kreis, Strich, usw. bewusst zu zeichnen, kommt es auch hier nicht selten vor, dass eine Unmenge solcher farbiger Zauberstücke produziert werden. In Abbildung 67 verwendet Christopher mehrere Farben, die er flächenhaft aufträgt. Er weiß noch nicht, dass der Pinsel zwischendurch ausgewaschen werden sollte – was in dieser Phase auch noch nicht wichtig ist. So vermischen sich die Farben zwangsläufig, was ihn wenige Tage später dazu anregt, Farben gezielt zu mischen. Dass auf diese Weise nur schmutzige Farben zustande kommen, ist nicht anders zu erwarten (Abb. 68).



Abb. 68
Christopher, 3;6 Jahre: Wasserdeckfarbe

Was hier zwangsläufiges Ergebnis ist, wird später von manchen Kindern bewusst angestrebt, denn dass Kinder nur leuchtende Farben bevorzugen, entspricht nicht der Realität. Manche Kinder favorisieren sogar dunkle Farbtöne und Schwarz, ohne dass irgendein Verdacht auf bedenkliche psychische Ursachen aufkommen muss. Mischen ist sehr beliebt, so sehr, dass manches Blatt Papier die Prozedur nicht übersteht und sich, zunehmend aufgeweicht, allmählich auflöst. Amaya, die schon früh zu Farbe und Pinsel gegriffen hat (Abb. 69), bringt Farbe bereits ganz bewusst in eine Form.



Abb. 69
Amaya, 3;6 Jahre: Acrylfarbe

Wie bereits oben erwähnt, bezeichnen die meisten Erwachsenen alles als Malen, was Kinder auf das Blatt bringen. Deshalb verwundert es überhaupt nicht, dass zwischen farbiger Zeichnung und Malerei kein Unterschied gemacht wird. Da unter Malerei in der Regel die farbige Gestaltung einer gesamten Bildfläche verstanden wird, müssen sich die Kinder notgedrungen

geduldig mit Buntstiften, bunten Faserschreibern und Wachsmalstiften, die anstelle von Pinsel und flüssiger Farbe in der Regel zuerst zur Verfügung gestellt werden, dem zeitaufwändigen sorgfältigen Ausschraffieren der Flächen abmühen. Das ist, drastisch ausgedrückt, Sklavenarbeit und, wohlwollend formuliert, bestenfalls Beschäftigungstherapie. Damit gerät ein anderes Thema in den Blickpunkt: das Ausmalen von Mandalas. Was lernen die Kinder eigentlich dabei? Die Sekundärtugenden Ordentlichkeit und Fleiß. Immer wieder hört man, dass dieses Mandala-Ausmalen den Kindern eine besondere Freude bereite. Freude allein ist jedoch ein schwaches Argument. Denn fördert die Freude über ein selbst erfundenes Bild, das durchaus einige gedankliche Konzentration und somit eine gewisse Anstrengung erfordert und außerdem die Sekundärtugenden sozusagen automatisch mit einübt, die geistige und ästhetische Entwicklung nicht in weit höherem Maß?!

Als ein anderes Argument gegen das Malen mit flüssigen Farben wird der weit überschätzte organisatorische Aufwand genannt. Die Mühe übrigens, die Tische von den Resten der Wachsmalstifte zu reinigen, ist wesentlich größer.

Fingerfarben, bzw. das direkte Malen mit Fingern und Händen sind durchaus zu empfehlen, solange die Kinder sich noch in der Phase des Spurschmierens befinden. Danach sollten ihnen jedoch andere flüssige Malmittel zur Verfügung stehen. Ein erheblicher Nachteil der Fingerfarben ist übrigens das Verblässen der Farbtintensität beim Trocknen.

10 Schlussbemerkung

Kinder eignen sich mit ihren Zeichnungen Wirklichkeit gedanklich an, artikulieren ihre Gefühle und lassen sich von Materialien zum bildhaften Gestalten anregen. Damit wird analytisches Denken, die Reflexion über die eigenen Gefühle und das prozessorientierte Experiment, d. h. kreatives Handeln angeregt. Vermeintliche Hilfe der Erwachsenen behindert und zerstört dieses selbst initiierte und selbst gesteuerte Lernen nicht nur, sondern raubt den Kindern auch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Nicht ängstlich jeden Entwicklungsschritt kontrollieren, heißt die Devise, sondern mit Wohlwollen und voller Neugierde die bildnerischen Aktivitäten der Kinder begleiten.

11 Literatur

- Grözinger, Wolfgang (1961): Kinder kritzeln, zeichnen, malen. München
- Jampert, Karin/Thanner, Verena/Schattel, Diana/Sens, Andrea/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/Laier Mechthild (Hrsg.) (2011): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Schritt für Schritt in die Sprache hinein. Weimar, Berlin
- Leppien, Helmut R. (1970): Die Themen der Bilder. In: Württembergischer Kunstverein/Schneede, U. M. (Hrsg.): Max Ernst. Katalog. Stuttgart
- Meyers, Hans (1960): Stilkunde der naiven Kunst. Frankfurt a. M.
- Mühle, Günther (1977): Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. 4. Aufl. Frankfurt a. M.
- Richter, Hans-Günther (1987): Die Kinderzeichnung, Düsseldorf
- Schoenmackers, Heidi (1996): Die Menschenzeichnung dreijähriger Kinder. Ein Beitrag zur anglo-amerikanischen Kinderzeichnungsforschung. Frankfurt a. M., Berlin, New York, Paris, Wien
- Seitz, Rudolf (1978): Kunst in der Kniebeuge – Ästhetische Elementarerziehung. Beispiele, Anregungen, Überlegungen. München