

Zeichnenwollen und Zeichnenkönnen. Zeichendidaktische Notate

Bettina Uhlig

»Eigentlich kann ich nicht zeichnen, außer Raumschiffe.«

(Jonathan, 6 Jahre)

Der Text befasst sich mit grundlegenden Fragen des kindlichen Zeichnens. Die einzelnen Abschnitte dieses Textes sind als Notate angelegt. Diese offene Form ermöglicht es mir, intuitiv und vorläufig Überlegungen, Thesen, Theoriefragmente auszubereiten, Markierungen vorzunehmen und Verbindungslinien zu ziehen. Am Ende des Textes bleiben mehr offene als gefüllte Stellen stehen – eine durchaus gewollte Analogie zum Zeichnen.

Das Zeichnen ist Element eines komplexen Bildkonzeptes, das sich bereits im frühen Kindesalter herauszubilden beginnt (vgl. Uhlig 2014a). Im Zeichnen zeigt sich eine besondere und gleichermaßen universelle Form des Bildnerisch-Werdens und Bildnerisch-Seins, denn alle Menschen entwickeln im frühen Kindesalter die Fähigkeit und das Bedürfnis zu zeichnen. Insofern kann das Zeichnen in seiner anthropologischen und ontologischen Dimension beschrieben und betrachtet werden. Gleichermaßen ist das Zeichnen in intersubjektive und interaktive Zusammenhänge eingebunden, die konstituierend und prägend wirken. Das Zeichnen ist insofern als eine anthropologisch fundierte, sich entlang ontologischer Verläufe entwickelnde sowie sozial und kulturell gefärbte und genormte Denk- und Handlungsform zu verstehen. Das Ineinandergreifen dieser differenten Dimensionen bildet den Rahmen der zeichnerischen Möglichkeiten eines Menschen.

1 Kinder lernen nicht zeichnen, sie lernen, sich grafisch zu artikulieren und mitzuteilen

Aus dem Blickwinkel von Erwachsenen sind bereits die ersten Spuren und Striche, die ein Kind zufällig hinterlässt, Zeichnungen, weil im Erzeugen einer Linie bereits das Essenzielle der Zeichnung zum Vorschein kommt. Kinder wissen jedoch noch nicht, dass sie mit diesen ersten Spuren und Strichen bereits im Bezugsfeld einer kulturellen Praxis sind und dass es für diese Handlungsformen kulturelle Codes und Konventionen gibt, die sie erlernen werden. Denn Zeichnenlernen ist, wie später noch eingehender erläutert wird, ein Prozess der Konventionalisierung einer basalen menschlichen Handlungsform. Bevor Kinder lernen, einen Stift zu handhaben, das Format eines Blattes als Begrenzung anzuerkennen und andere Flächen (z. B. Zimmerwände) nicht

zu bezeichnen, erproben sie das Sichtbarwerden ihres körperlich-gestischen Tuns. Sie erzeugen Bewegungsspuren, die sichtbar bleiben und gesehen werden können. Durch die sichtbare Spur ist eine Bezugnahme möglich. Das Kind selbst und andere Menschen können sich auf diese Spur beziehen. Sie können ihre Aufmerksamkeit darauf richten, auf die Spur zeigen, an ihr entlangfahren, mit einer weiteren Spur antworten. Das Erzeugen von Schmierspuren und später von Kritzeln ist von Anfang an intentionales Handeln, das auf Artikulation, Mitteilung und Verständigung zielt. Wird dieses Tun als selbstwirksam erfahren und wird dieser Intention im sozialen Umfeld des Kindes angemessen entsprochen, dann verfeinert und elaboriert sich diese besondere Form des Weltkontaktes.

Die Forschungsergebnisse zum Kritzeln¹, insbesondere die Fallstudie *Scribbling Notions* von Ruth Kunz und Jacqueline Baum (2007), zeigen eindrucksvoll, dass das Zeichnen von Anfang an dialogisch angelegt ist. Für Kleinkinder ist das Erleben der ersten, selbst gesetzten Spuren etwas Ungeheuerliches. Sie sind verwundert und erstaunt; sie müssen sich durch Wiederholung immer wieder vergegenwärtigen, dass die Spur auch wirklich sichtbar bleibt. In gewisser Weise fügen sie ihrer Welt etwas hinzu, das zuvor nicht da war. Oder, wie Nanne Meyer es formuliert: »Wir Zeichner arbeiten in die Sichtbarkeit hinein und entwerfen so eine Welt« (Meyer in Hildebrand 2012, S. 156).

Die Spur – ob mit Quark auf einer schwarzen Bildfläche (Abb. 1/2) oder mit Kreide auf einer Tafel – wird sichtbar, weil sie sich vom Grund abhebt. Sie ist durch den Gegensatz zu einer Fläche (einem Blatt Papier, dem Asphalt, der Wand) bestimmt, die zum Bildgrund wird (vgl. Boehm & Burioni 2012).

Dabei ist das Zeichnen immer Teil einer Szene, in der sich vieles parallel ereignet. Das ist besonders bei Kleinkindern zu beobachten. Kinder zeichnen, während sie brabbeln, während sie sich bewegen, während sie Blickkontakt suchen, während sie ein Geräusch wahrnehmen, während sie nach einem Spielzeug greifen usw. Insofern hebt sich das Zeichnen in einer Szene zwar situativ heraus, bleibt aber unmittelbar mit allem anderen verbunden und versinkt wieder, wenn etwas anderes die Aufmerksamkeit erregt, um zu einem späteren Zeitpunkt wieder in den Fokus zu rücken.

Es hat neben der positiven Verstärkung seitens des sozialen Umfeldes ebenso mit der Verschränkung der Entwicklungsbereiche zu tun, dass Kinder nach und nach lernen, koordinierter und gezielter zu schmieren und zu kritzeln. Kritzel werden zueinander

1 Vgl. u. a. Baum & Kunz 2007, Maurer & Riboni 2010, Richter 1987, Stritzker, Peez & Kirchner 2008



Abb. 1: Schmierspuren mit Quark, Junge (9 Monate)



Abb. 2: Schmierspuren mit Quark, Junge (9 Monate)

in Beziehung gesetzt und miteinander kombiniert; es konstituieren sich Kritzelstrukturen. Sukzessive bahnt sich ein Verständnis von (grafischer) Form an.

Jedoch gibt es in dieser frühen Phase der zeichnerischen Entwicklung noch keine Vorstellung von einer Form. Die Zeichnung, so formuliert es Jean-Luc Nancy (2011), ist (in diesem Stadium) eine (noch) nicht gegebene, nicht verfügbare, nicht ausgeformte Form. Es gibt ein Begehren, eine Erwartung der Form, der keine Formalität vorausgeht und sie also auch nicht vorformen kann (vgl. Nancy 2011, S. 13). Dass im Kritzeln von Kindern bereits eine Form angelegt ist, das ist eine Erwachsenenperspektive, die antizipiert, dass die Form bzw. das Schema im weiteren Zeichenverlauf eine zentrale Rolle spielen wird. In der Noch-nicht-Form sieht der Erwachsene die Form bereits mit. Es ist in der Kinderzeichnungsforschung nicht unumstritten, ob und

wie sich Kritzel als Formen konstituieren, wie universell oder entwicklungsabhängig, individuell oder kulturell codiert diese Kritzelformen sind.² Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Zeichnen als Geste bzw. Bewegung und das Zeichnen als Formung bzw. Darstellung zwei immer ineinandergreifende Dimensionen des Zeichnens sind und bleiben. Im Unterschied zur Erwachsenen- oder Künstlerzeichnung muss das Kind jedoch die (grafische) Form, die als Kreis, Oval oder Bogen zunächst gegenstandslos ist, zunächst (er-)finden, erfahren und als Option des Zeichnens erkennen.

Dass es eine Korrespondenz zwischen dem Gesehenen und dem Gezeichneten geben kann, dass eine Zeichnung *etwas* aus der sichtbaren Welt repräsentieren kann, ist eine Einsicht, die nach der einschlägigen Kinderzeichnungsliteratur (vgl. Richter 1987, Schuster 1993 u. a.) den Übergang von der Kritzelphase zur Schemaphase markiert, welche die meisten Kinder am Ende des dritten Lebensjahres vollziehen. Damit entsteht auch der Übergang zum gegenstandsorientierten Zeichnen, dem das Erkennen von visuellen Referenzen zugrunde liegt. Es ist ein längerer transformativer Prozess, in dem das Zeichenkonzept des Kindes mental umstrukturiert wird.³ Dann, wenn Kritzelformen zugeschrieben wird, *etwas* zu sein (ein Krokodil, ein Auto usw.), bahnt sich ein Verständnis von Referenzialität an. Wenngleich sich an der Ausführung des Kritzelgebildes zunächst nichts ändert, entsteht ein neuer Kritzeltypus, den Richter (1987)

2 Richter (1987) diskutiert in diesem Zusammenhang drei Untersuchungen zur Entwicklung kindlicher Kritzelformen: Meyers (1950), Kellog (1959) und Gardner (1980) (vgl. Richter 1987, S. 25 ff.). Während Meyers die Entwicklung bzw. *zeitliche Abfolge* des Auftretens bestimmter Kritzelformen (Hiebkritzel, Schwingkritzel, Kreiskritzel u. a.) untersucht und die Annahme eines progressiven, nicht-reversiblen Verlaufs zugrunde legt, versucht Kellog sogenannte «basic scribbles» als kleinste identifizierbare Einheiten bzw. als nicht reduzierbare *Grundelemente* herauszuarbeiten und damit eine Morphologie kindlicher Kritzelgebilde zu begründen. Diese strukturanalytische Sichtweise vernachlässigt indes die Entwicklungsverläufe und verstellt den Blick auf die Entstehungssituation einzelner Bilder (vgl. ebd., S. 28). Gardner hingegen dokumentiert anhand von 24 unmittelbar nacheinander entstandenen Zeichnungen eines einjährigen Kindes, wie Kritzelelemente erprobt und miteinander *kombiniert* werden. Es bleibt zu fragen, inwiefern seine punktuelle Studie verallgemeinerbare Erkenntnisse enthält. Vor dem Hintergrund dieser drei differenten Untersuchungen plädiert Richter dafür, die Untersuchungsansätze in Beziehung zu setzen, weil nur die Komplementarität der Sichtweisen einen umfassenden Zugang zum Gegenstand garantiert (vgl. ebd., S. 26). Ergänzend zu den Analysen von Richter sind zwei neuere Forschungen zum kindlichen Kritzeln zu nennen. Kunz & Baum (2007) schließen in ihrem forschungsmethodischen Zugang an die Fallstudienorientierung von Gardner (1980) an. Sie erforschen das Kritzeln eines Kindes im Zeitraum zwischen dem 12. bis 18. Lebensmonat und betonen die Wechselwirkung von gestischen und formstiftenden Prozessen. Maurer & Riboni (2010) greifen explizit die Forschungen von Kellog (1959) auf und untersuchen in einer umfangreichen quantitativen Studie die elementaren Strukturbildungen und Entwicklungstendenzen in den frühen grafischen Äußerungen von Kindern. Mithilfe eines umfassenden Bildarchivs wird das breite Spektrum kindlichen Kritzelns systematisiert.

3 Glas (2013) und Schulz & Seumel (2013) zeigen in exemplarischen Studien, wie sich die Darstellung der menschlichen Figur ausgehend von einer geschlossenen Kreisform, dem »Kopfler« und dem »Kopffüßler«, bis hin zu einem abbildähnlichen Darstellungsschema für Mensch entwickelt.

»Konzeptkritzel« (ebd., S. 35) nennt, weil die Option der Zuschreibung bzw. Referenz als Konzept entwickelt, erprobt und sozial ausgehandelt wird. Sind es zunächst begriffliche bzw. terminologische Zuweisungen, die recht beliebig und austauschbar sein können, so rücken zunehmend visuelle Referenzen in die Aufmerksamkeit. Das Kind ist zum vergleichenden Sehen herausgefordert, um formale Ähnlichkeiten zwischen einem Gegenstand und der eigenen gezeichneten Form überhaupt wahrnehmen zu können. Es bedarf vor allem der Schärfung und Differenzierung der Imagination, um das Gesehene und die gezeichnete Repräsentation in Passung zu bringen.

Das soziale Umfeld forciert diesen Prozess, was Kinder je nach Entwicklungsstand überfordern kann. Bereits Kleinkinder, die ins Kritzeln vertieft sind, werden von Erwachsenen gefragt, *was* sie denn da zeichnen, obwohl das Kind nicht intendiert, *etwas* Gegenständliches zu zeichnen. Es werden gut gemeinte Vorschläge im Sinne von visuellen Referenzen unterbreitet: »Das sieht so aus wie ein Hund!«, oder «Wird das eine Giraffe?«. Kinder erfahren so, dass Erwachsene Erwartungen an ihre Zeichnungen haben, die sie zunächst nicht erfüllen können.

Zwar kennen Kinder bereits den Unterschied zwischen einem Objekt und seiner (bildhaften) Repräsentation, aber er spielt in den Kritzelzeichnungen der ersten Lebensjahre noch keine Rolle.

Bereits im Kleinkindalter lernen Kinder das Bild (u. a. im Bilderbuch) als Repräsentation kennen. Entwicklungspsychologische Studien (vgl. Siegler, DeLoache & Eisenberg 2008) haben gezeigt, dass Kinder schon im Alter von wenigen Monaten zwischen dem Bild (eines Balles) und einem Objekt (Ball) unterscheiden können. Beim Betrachten von Bilderbüchern, das am Ende des ersten Lebensjahres mit Pappbilderbüchern beginnt, werden Kinder durch Erwachsene darauf aufmerksam gemacht, dass das Abgebildete zu etwas aus der Lebenswelt des Kindes in Bezug gesetzt werden kann. Das in der Bilderbuchbetrachtung fest verankerte Zeigen auf und Benennen von Motiven (*Was ist das? Wie heißt das?*) dürfte einen erheblichen Einfluss auf das kindliche Bildkonzept haben, aus dem sich auch das Zeichnen speist.⁴ Bezogen auf die zeichnerische Entwicklung macht es indes einen großen Unterschied, ob einem zweijährigen oder einem vierjährigen Kind diese Frage gestellt wird.⁵ Ein zweijähriges Kind, das gerade intensiv mit dem Spracherwerb beschäftigt ist, kann anhand des Zeigens und Benennens von Motiven seinen Wortschatz erweitern – während das Zeichnen noch bewegungsinduziert ist und das Bilderbuchbild deshalb kaum Anreize

⁴ Zum rezeptiven, imaginativen und produktiven Bildkonzept von Kindern vgl. Uhlig 2014a.

⁵ Nach Vygotskij (1934/2002) beginnt das Kind im Alter von etwa zwei Jahren damit, Dinge zu benennen. Es entdeckt, dass jedes Ding einen Namen hat. Er spricht vom sogenannten *ersten Fragealter*, wenn Kinder nach dem Namen von etwas fragen. Im *zweiten Fragealter*, etwa im Alter von vier Jahren, fragen Kinder nach dem *Warum* (vgl. Vygotskij 1934/2002, S. 153, 166).



Abb. 3: Zeichnung im Übergang von der Kritzelphase zur Schemaphase, Mädchen (3;8 Jahre)



Abb. 4: Zeichnung in der Schemaphase, Mädchen (5;2 Jahre)

für das Zeichnen liefern kann. Ein vierjähriges Kind hingegen steht am Übergang zur Schemaphase und möchte nicht nur wissen, was auf einem Bild zu sehen ist, sondern auch, wie andere etwas darstellen.

Hier kann der Bilderbuchrezeption eine wichtige Rolle zukommen: Wenn Kinder nicht nur gefragt werden, was auf einem Bild abgebildet ist, sondern *wie* etwas gezeichnet bzw. dargestellt ist. Das *Wie*, also die Art und Weise der Darstellung, kann das sogenannte Abbildungswissen (vgl. Schuster 1993, S. 67) bereichern und Kindern eine echte Unterstützung bei der Bewältigung von Darstellungsproblemen sein. In einer Studie zum Zeichnen von Händen konnte Anna-Mareike Morich (2014) nachweisen, dass die genaue Betrachtung von ausgewählten Künstlerzeichnungen verbunden mit der Frage *wie* die Hand gezeichnet ist sowie der Versuch, die Hand so (ähnlich) zu zeichnen wie auf dem Bild, Kindern dabei helfen kann, Lösungen für die Darstellung von Fingern oder dem Handteller zu erproben. Die genaue Beobachtung kombiniert mit dem nachahmenden Zeichnen hat einen nachweisbaren Einfluss auf die folgenden Handzeichnungen der Kinder. Alle Kinder erweitern – zumindest vorläufig – das eigene Darstellungsrepertoire; zum Teil entstehen gänzlich neue Darstellungsoptionen.

In diesem ersten Notat wurde der Bogen vom Kritzeln zum gegenstandsorientierten Zeichnen geschlagen. Während das Kritzeln der »Formel« folgt: *Die Bewegungen meines Körpers hinterlassen sichtbare Spuren*, lässt sich für die Schemaphase formulieren: *Das, was ich sehe, lässt sich darstellen*. Ist dieser Paradigmenwechsel einmal vollzogen, können Kinder nicht mehr zurück. Und wollen auch nicht. Wenn das Bildkonzept sich für die gegenständliche Welt geöffnet hat, wollen Kinder nicht mehr so zeichnen wie

»kleine Kinder«; d. h. sie wollen nicht mehr kritzeln.⁶ Es gibt ein gesteigertes Interesse an Sachen, Dingen, Figuren, Motiven. Sogenannte Darstellungsformeln (vgl. u. a. Glas 1999, 2013), in denen explizite und prozedurale Wissensformen ineinandergreifen, sind das »Equipment«, um dem Anspruch einer gegenstandsorientierten und gegenstandsadäquaten Darstellung zunehmend gerecht zu werden.

Das kindliche Zeichnen angemessen zu fördern, benötigt eine deutliche Differenzierung zwischen der frühkindlichen Phase des Kritzeln, der Phase des Übergangs zur referenzorientierten Formfindung und der gegenstandsorientierten Phase der mittleren und späteren Kindheit. Es gilt, anspruchsvolle und variantenreiche methodische Instrumentarien zu entwickeln, die Kinder dabei unterstützen, das Zeichnen dem jeweiligen Entwicklungsstadium entsprechend als eine reiche, vielseitige, überraschende »Sprache« zu entwickeln, um mit sich selbst, anderen Menschen und der Welt in Berührung zu kommen.

2 Körper, Geste, Hand: Zeichnung

Die Zeichnung, so formuliert es der Kunsthistoriker Daniel Arasse, »produziert eine Konfiguration, die aus dem Rhythmus des Körpers selbst entspringt« (Arasse in Nancy 2011, S. 61). Die Begegnung mit einer Zeichenfläche ruft eine Körperhaltung oder ein Körperschema sowie Gesten hervor, die mit der Zeichnung unmittelbar korrespondieren. Betrachtet man jüngere Kinder beim Kritzeln, ist die körperliche Dimension der Zeichnung ganz offensichtlich. Aber auch bei Kindern, die längst einen Stift halten und am Tisch sitzen können, lässt sich die Körpergebundenheit des Zeichnens beobachten. Es wäre zu fragen, ob es zeichentypische Körperhaltungen gibt?

Die Künstlerin Nanne Meyer, die ausgehend von Selbstbeobachtungen tiefgründig über das Zeichnen reflektiert, erzählt in einem Interview mit dem Bildwissenschaftler Toni Hildebrandt (2012), dass sie früher viel auf dem Boden gezeichnet hat. Heute zeichne sie stehend am Tisch: »So bin ich beweglich, kann gehen, pendeln, kann das Blatt gut drehen und sitze nicht festgezurret am Tisch.« (Meyer in Hildebrandt 2012, S. 145). Hildebrandt unterscheidet – wie Meyer – das sitzende Zeichnen am Tisch vom Zeichnen auf dem Boden: »Im Sitzen schließt das Blatt in der Horizontalen meist am Körper selbst an und erzeugt [...] am oberen Blattrand einen Horizont, der gleichzeitig

⁶ Gleichwohl löst das gegenstandsorientierte Zeichnen das Kritzeln nicht gänzlich ab. Das Kritzeln bleibt im Zeichenrepertoire enthalten und kommt z. B. dann zum Einsatz, wenn etwas mit den zur Verfügung stehenden Darstellungsformeln nicht darstellbar ist. Dann werden Kritzeln – im Sinne von Konzeptkritzeln – verwendet, die jenseits einer formalen Ähnlichkeit für etwas stehen.

die Blattgrenze beschließt [...]. Auf dem Boden ist der Körper befreiter und erzeugt ein anderes Gegenüber. [...] Diese Grenzen und Chiasmen von Körper und Blatt sind unglaublich wichtig.« (Ebd., S. 146)

Meyer betont die Körperhaltung und die damit verbundenen Bewegungsradien von Arm und Hand in Beziehung zur Position des Blattes. Sie möchte als Künstlerin den Körper so in Stellung zum Blatt bringen, dass eine lockere und unverkrampfte Zeichnung gelingt.⁷ Hier zeigt sich neben einer gewissen Pragmatik in Bezug auf den Zeichenprozess und das avisierte Zeichenergebnis auch ein spezifischer Habitus (Bourdieu 1982) als Künstlerin. Hildebrandt spricht von einem Chiasmus, also einer Überkreuzung von Körper und Blatt, der den Körper zum Blatt hin ausrichtet und ebenso das Blatt gegenüber dem Körper in Passung bringt. Mit dieser interessanten Feststellung hat er nicht nur Künstler im Blick, sondern verweist auf eine anthropologische Dimension des Zeichnens, d. h. der Beziehung zwischen Körper und Zeichenträger als Chiasmus. Unsere Forschungen im »Bilddidaktischen Forschungsstudio«⁸ können dies im Hinblick auf zeichnende Kinder bestätigen; der ganze Körper ist in das Zeichnen involviert und das Blatt bzw. die Zeichenfläche werden dazu in Stellung gebracht (gedreht, gewendet, am Tisch festgeklebt, auf dem Boden platziert u. a.). Die Körperhaltung und das Gestische lassen sich nach unseren Beobachtungen noch präziser beschreiben. So ist zunächst auffällig, dass kein Kind (der beobachteten Kinder im Alter von fünf bis sieben Jahren) in aufrechter Haltung, mittig auf dem Stuhl sitzend zeichnet. Vielmehr ist zu beobachten, dass sie oft in vermeintlich unbequemen, verdrehten, verqueren Körperhaltungen zeichnen. Je konzentrierter ein Kind zeichnet, desto höher ist die Körperspannung, die sich in einer expressiven Körpersprache zeigt. Entsprechend erschöpft sind Kinder oft nach einer längeren Zeichenphase. Das Lockere, Entspannte, Spielerische, das der Körperhaltung des Künstlers attestiert wird, lässt sich beim Zeichnen von Kindern eher nicht beobachten. Offenbar gibt es einen Unterschied zwischen kindlichem und künstlerischem Zeichenhabitus. Huber (2011) vermutet, dass das Zeichnen von Künstlern in einem Zustand kognitiver Dissoziation und zerstreuter Aufmerksamkeit stattfindet, anstatt in einem Zustand gerich-

7 Ganz anders verfährt Matthew Barney in seinem Projekt *Drawing Restraints*. Er versucht, sich selbst körperlich so zu manipulieren, dass das Zeichnen behindert und extrem erschwert wird. So zeichnet er an der Außenseite eines Schiffsrumpfes auf hoher See oder auf ein an der Decke befestigtes Blatt, das er nur durch Springen auf einem Trampolin erreicht. Barney lenkt die Aufmerksamkeit auf das Zeichnen als körperlichen Akt; eine provozierte Körperarbeit, die sich an Widerständen abarbeitet.

8 Das an der Universität Hildesheim seit 2011 bestehende »Bilddidaktische Forschungsstudio« ist ein Atelier für Kinder. Hier wird im Rahmen einer Langzeitstudie erforscht, wie sich Bildpräferenzen, Bildkonzepte und Bildumgangsformen von Kindern im Alter von fünf bis sieben Jahren herausbilden und wie diese durch gezielte bilddidaktische Settings gefördert werden können. Erste Veröffentlichungen von Forschungsergebnissen: Uhlig 2014a, 2014b.

teter Intentionalität und konzentrierter Aufmerksamkeit (vgl. Huber 2007, S. 15). Das mag den kognitiven Hintergrund dafür bilden, warum auch der körperliche Habitus entsprechend offen und locker ist. Anders bei Kindern: Die gespannte Körperhaltung verweist auf einen Zustand hoher Konzentration und Anstrengung. Sie sind kognitiv und motorisch gleichermaßen gefordert. Es bleibt zu fragen, ob die für die Kinderzeichnung durchaus typische zielgerichtete Intentionalität und Konzentration ein Stadium auf dem Weg zur künstlerischen Zeichnung ist oder aber ein *anderer* Modus des Zeichnens.

Zum Zeichenhabitus eines Kindes gehört auch das Gestische. In Gesten kommt eine Haltung zu sich selbst, zur Sache und zu anderen Menschen zum Vorschein. In Gesten werden individuelle, rituelle, symbolische Anteile verkörpert. In ihnen liegt nach Nancy (2011) eine immanente Bedeutsamkeit; ein Sinn, der unmittelbar aus dem Körper entspringt (vgl. ebd., S. 4). In gewisser Weise repräsentieren Gesten das Selbstkonzept eines Kindes. In Gesten des Beginnens, Stifthaltens, Innehaltens, Verbergens oder Zerstörens zeigen sich Umgangsweisen mit dem Zeichnen, die von Kind zu Kind verschieden sind. Sie finden bislang in der Fachliteratur wenig Berücksichtigung.⁹

Die Geste spielt auch in den Überlegungen des Paläontologen André Leroi-Gourhan (1980) eine besondere Rolle. Nach Leroi-Gourhan, dessen Forschungen sich auf die anthropologischen Dimensionen von prähistorischen Felszeichnungen beziehen, umfasst der Begriff der Geste nicht nur den bedeutungstragenden Aspekt von Bewegungen der menschlichen Hand, sondern auch den technisch-motorischen Aspekt der Handhabung von Werkzeugen, die durch die anatomischen Veränderungen (der Hand) im Rahmen der Evolution möglich werden (vgl. Hildebrandt 2011, S. 57). Erst durch die evolutionäre Befreiung der Hand und des damit verbundenen gestischen Potenzials, so Hildebrandt im Rekurs auf Leroi-Gourhan, konnte sich »eine (hand-) zeichnerische Figuralität im Bild einschreiben« (Hildebrandt 2011, S. 58). Dem voraus geht das Hinterlassen von Spuren – im Sinne abstrakter Formen – die Leroi-Gourhan als »Graphismus« (1980, S. 237) bezeichnet. Er legt dar, dass sich Figürlichkeit ursprünglich im Gestischen konkretisiert und »dass sich Gesten gleichsam auf dem Grund der späteren Bilder allererst sedimentieren und damit qua Differenz zum gezeichneten Bild tendieren« (Hildebrandt 2011, S. 59).

⁹ Hinweise auf das Gestische im Zeichenprozess finden sich bei: Baum & Kunz (2007) aus der Perspektive des Zeichnens von Kleinkindern; Uhlig (2010) weist das Gestische als einen Aspekt der Entwicklung der kindlichen Bildsprache aus; Wichelhaus (1991) beschreibt dialogische Gestaltungsprozesse von Kindern und hebt das Gestische im Sinne der Bildkommunikation hervor.

Von hier aus lässt sich ein Bogen zum ersten Notat dieses Textes schlagen. Um Missverständnissen vorzubeugen: Es geht nicht darum, Parallelen zwischen Phylogenese und Ontogenese zu konstatieren, sondern vielmehr darum, die anthropologischen Konstanten in Erfahrung zu rücken, die das Zeichnen als menschliche Handlungsform ausmachen. Vor diesem Hintergrund ist es bemerkenswert, dass sich die Herausbildung einer abbildähnlichen Figuration bzw. einer Formreferenz offenbar nicht plötzlich, etwa als zufälliges Ereignis, einstellte, sondern nach und nach entwickelte; Leroi-Gourhan spricht von einem Zeitraum von etwa 10.000 Jahren, bevor gestisch erzeugte Zeichen zu einem Formgebilde wurden (vgl. Leroi-Gourhan 1980, S. 24). Er sieht den Grund dafür in der Überblendung von Geste und Sprache und vermutet, dass die Striche an Höhlenwänden und die nebeneinander platzierten Einkerbungen in Stein und Holz nicht im eigentlichen Sinne Bilder sind, sondern Notationen von sprachlichen Lautfolgen und Rhythmen. Die rhythmischen Markierungen, so Leroi-Gourhan, gehen den eigentlichen Figuren voraus; insofern lässt sich von einer »präfigurativen Periode« sprechen (vgl. ebd., S. 457). Daraus lässt sich nach Leroi-Gourhan der Schluss ziehen, dass »die bildende Kunst an ihrem Ursprung unmittelbar mit der Sprache verbunden ist und der Schrift im weitesten Sinne sehr viel näher steht als dem Kunstwerk« (ebd., S. 240).¹⁰

Es lässt sich festhalten: Die bewusst oder unbewusst verwendeten Gesten konstituieren das Zeichnen. Sie beeinflussen den Zeichenprozess und das -ergebnis. In den interaktiven Situationen, in denen kindliches Zeichnen zumeist stattfindet, exponieren Kinder ihre individuellen Gesten, eignen sich aber auch gruppentypische Gesten als Rituale an (nach Stiften greifen, die griffbereit neben dem Blatt liegen; einen Stift fest umfassen; den Ärmel des zeichnenden Arms nach oben schieben, bevor man beginnt u. a.).

Besonders beachtenswert ist in diesem Zusammenhang die Hand. Die Hand ist die unmittelbarste körperliche Kontaktstelle zum Bild. Alexander Glas charakterisiert die Hand als »unverzichtbaren Bestandteil intelligenten Handelns« (Glas 2010, S. 58) und bezieht sich dabei auf neurobiologische, soziologische und bildwissenschaftliche Quellen. Die Hand, so Glas, agiert im Vorgriff auf Sinnesdaten und stellt das notwen-

10 Es würde an dieser Stelle zu weit führen, das Verhältnis von Bild und Sprache eingehender zu untersuchen. Es sei aber auf die Forschungsarbeit der Sprachdidaktikerin Ingrid Barkow (2013) verwiesen, die untersucht, inwiefern Kritzelzeichnungen von vierjährigen Kindern präpiktoral bzw. präliteral sind. Ihre Untersuchung zeigt, dass in den Spur- und Gestenkritzeln der Ausgangspunkt sowohl der Schrift als auch des Bildes liegt und dass Kinder beide Symbolsysteme parallel ausbilden. Vygotskij (1934/2002) konstatiert in Bezug auf die Denkentwicklung von Kindern eine vorsprachliche Phase, was – entgegen der Annahmen von Leroi-Gourhan – die Vermutung erlaubt, dass es eine Form von Bildlichkeit vor der Sprache gibt.



Abb. 5: Körperhaltung beim Zeichnen, Mädchen (6 Jahre)



Abb. 6: Körperhaltung beim Zeichnen, Junge (6 Jahre)

dige Handlungswissen bereit; sie verkörpert motorische Intelligenz, Ausführungswissen und ein hohes Maß an Kulturtechniken (vgl. ebd., S. 58 f.). So auch Leroi-Gourhan (1980): »Mit seinen Händen nicht denken zu können bedeutet einen Teil seines normalen und phylogenetisch menschlichen Denkens zu verlieren« (ebd., S. 320). Hans Dieter Huber (2007) untersucht die evolutionär herausgebildeten anatomischen Veränderungen der Hand in Bezug auf das Zeichnen, die, wie bereits ausgeführt, auch für Leroi-Gourhan von besonderem Interesse waren. Huber betont, dass man die Hand nicht isoliert von Unterarm, Oberarm, Schultern, Oberkörper, Nervensystem, muskulärem Apparat und Blutkreislauf, aber auch nicht ohne das visuelle Wahrnehmungssystem und das Gedächtnis versteht (vgl. Huber 2007, S. 11). Die im Verlauf der Evolution entstandene Opposition des Daumens gegenüber anderen Fingern und der Handfläche ermöglicht jene Greifbewegungen, die für das Halten und Führen eines spurgebenden Materials entscheidend sind und damit die anatomische Grundlage des Zeichnens bilden. Hinzu kommt, dass jeder Finger, so Huber weiter, im Gehirn in einer fein ausdifferenzierten, neuronalen Dichte repräsentiert ist, die (nur) denen der Gesichtsmuskeln gleichen (vgl. ebd., S. 12). Die Hand fungiert gleichsam als Schnittstelle zwischen neuronalem Netzwerk, mentalen Konzepten und motorischer Ausführung. Sie realisiert den Transfer von innen (imaginiertes Bild als mentale Vorlage des Zeichnens) nach außen (sichtbare, lineare Repräsentation des imaginierten Bildes).

Hana Gründler, Toni Hildebrandt und Wolfram Pichler (2012) beschäftigen sich mit der »Händigkeit der Zeichnung«. Sie arbeiten sowohl den Topos der *zeichnenden* als auch den Topos der *sichernden* Hand heraus und erhellen Aspekte wie Links- und Rechtshändigkeit, Beidhändigkeit und Linkisch-Sein. Sie betonen, dass beim Zeichnen immer zwei Hände im Spiel sind: »Die eine sichert Unterlage und Blatt, die andere führt den Zeichenstift und stützt sich dabei selber auf dem Blatt und der Unterlage ab, die von der anderen Hand in Position gehalten wird« (Gründler u. a. 2012, S. 15). Weiterhin stellen sie fest, »dass das Zeichnen (wie das Schreiben) nicht explizit beidhändig werden musste, um eine zweihändige Angelegenheit zu werden« (ebd., S. 16) und schlussfolgern, dass nicht nur das Verhältnis von Auge und Hand, Hand und Geist oder auch Hand und Wort, sondern auch das Verhältnis von Hand und Hand ein wesentliches Bestimmungsmerkmal des Zeichnens ist (vgl. ebd.).

Die herausragende Bedeutung der Hand bzw. der Hände für das Zeichnen lässt sich insbesondere an kindlichen Zeichenprozessen beobachten (Abb. 7–9). Das Übertragen bzw. Anwenden des Abbildungswissens (die Art und Weise, wie man etwas zeichnet) fordert sie feinmotorisch heraus. Hinzu kommt, dass Kinder im Anfangsunterricht der Grundschule intensiv damit beschäftigt sind, schreiben zu lernen. Wenngleich sie geübter im Zeichnen als im Schreiben sind, so beeinflusst der normierte Modus des Schreibens (Stifthaltung) das Zeichnen (Abb. 7). Gleichermäßen könnte das Zeichnen Möglichkeiten eröffnen, explorativer mit einem Stift umzugehen, was durchaus positive Auswirkungen auf das Schreiben haben kann. Die nicht-zeichnende Hand ist bei Kindern nicht nur die Hand, die das Blatt sichert, sondern die Hand, die den Zeichenprozess auf spezielle Weise unterstützt (Abb. 8/9).

Jede Zeichnung wird physisch, gestisch, händisch erzeugt. Mit dem ganzen Körper wenden sich Kinder einer Bildfläche zu; entstehende Zeichnung und körperlicher Habitus überkreuzen sich und wirken aufeinander. So wie der Körper die Zeichnung hervorbringt, evoziert die Performanz des Zeichenaktes Körperspannung, Gestik und Handhaltungen. Der Körper ist unmittelbar in die Entstehung der Zeichnung involviert und schreibt sich in gewisser Weise – durch den Druck auf den Stift, den Radius des zeichnenden Armes u. a. – in die Zeichnung ein. Der körperlich-gestischen Dimension des kindlichen Zeichnens gerecht zu werden und sie als explizite Bedingung des Zeichnens anzuerkennen, erfordert flexible Arrangements, in denen Kindern keine Normierungen (Sitzplatz, Sitzhaltung, Stifthaltung) zugemutet werden.



Abb. 7: Zeichnen mit der neu erlernten Stifthaltung des Schreibens



Abb. 8: Mit der nicht-zeichnenden Hand wird das Blatt resp. die Zeichnung umschlossen



Abb. 9: Die nicht-zeichnende Hand hält die Körperspannung und stützt die zeichnende Hand

3 Zeichnen ereignet sich in Szenen

Zumeist wird Zeichnen als *Vorgang* beschrieben, der mit dem Aufsetzen des Stiftes beginnt und mit der fertigen Zeichnung endet. Der enge Fokus auf den unmittelbaren Prozess der Bildentstehung, der auch in vielen Studien der Kinderzeichnungsforschung anzutreffen ist, übersieht, dass Zeichnen eine Handlung ist, die stets in soziale Interaktionen eingewoben ist. Toni Hildebrandt (2010) greift dies auf, wenn er vom »Ereignischarakter« (ebd., S. 140) der Zeichnung spricht. Wird dem Zeichnen als interaktivem Handeln Rechnung getragen, so kann der Prozess der Bildentstehung als Szene erkannt werden. Zeichnen, so könnte gesagt werden, ereignet sich in Szenen. Die Szene beginnt bereits, bevor die erste Linie gezogen wird, sie nimmt einen ganz bestimmten Verlauf, der von zahlreichen situativen, das Zeichnen nicht unmittelbar betreffenden Interaktionsspuren begleitet ist, und endet nicht mit dem letzten Strich, sondern ist übergänglich, geht in eine andere Handlung über. Die Zeichenszene ist ein Ausschnitt aus einem vielschichtigen Interaktionsgeschehen, das an einer Stelle für ein Kind zur Zeichenhandlung avanciert, sich als Zeichnen »ereignet« und an einer späteren Stelle mehr oder weniger deutlich endet bzw. in andere Handlungen übergeht.

Der Psychoanalytiker Alfred Lorenzer (1973) hat sich mit dem Verstehen von Szenen beschäftigt und verfolgte damit eine sozial- und kulturwissenschaftliche Übersetzung psychoanalytischen Denkens und Handelns. Szenisches Verstehen bezieht sich nach Lorenzer auf das Verstehen von Interaktionsprozessen; es wird als ein Verstehen von Situationen und den darin eingelassenen Kommunikations- und Handlungsmustern verstanden.¹¹ Das szenische Verstehen erschließt sich (forschungsmethodisch) über eine hermeneutisch-interpretative Rekonstruktion des Geschehens. Dabei ist nicht nur der (zeichnende) Akteur im Blick, sondern alle sich zeitgleich im Feld befindlichen Personen. Insofern gehören die im Raum anwesenden Kinder ebenso in den szenischen Zusammenhang des einzelnen zeichnenden Kindes wie erwachsene Personen, z. B. die Lehrerin.

Das Zeichnen als Szene aufzufassen und es dergestalt zu beobachten und zu begleiten dehnt den Zeichenprozess in intersubjektive Zusammenhänge hinein, um die situativen Anteile der Bildentstehung, so markant oder subtil sie sein mögen, zugänglich zu machen. Aspekte, die damit in den Blick rücken sind: Findet das Zeichnen in Paar- oder Gruppenformationen statt, welche Kinder arbeiten zusammen und inwiefern beziehen sich Kinder (blickend, zeigend, nachahmend u. a.) aufeinander. Welche Dynamik haben Interaktionshandlungen von Kindern, die sich simultan, wenngleich an

¹¹ Dabei können im Rahmen einer tiefenhermeneutischen Analyse auch die auf der Oberfläche des Handelns nicht unmittelbar sichtbaren, jedoch handlungswirksamen Anteile, wie Wünsche, Ängste, Abwehrvorgänge, erschlossen werden.

anderer Stelle im Raum, abspielen. Welche Wirkung die Anwesenheit, das Verhalten, die Impulse einer erwachsenen Person auf das zeichnende Kind haben usw.

Unsere Beobachtungen in den offenen Settings im »Bilddidaktischen Forschungsstudio« in Hildesheim zeigen, dass die Zeichenszenen der einzelnen Kinder korrespondieren (Abb. 10/11). Zum Teil sind die Korrespondenzen sehr offensichtlich und zeigen sich – beispielsweise durch Formübernahmen – direkt in den Zeichnungen; zum Teil sind sie fein und subtil und hinterlassen kaum merkliche Spuren in den Zeichnungen. Dass die Szenen ineinander blenden und sich wechselseitig »auffädeln« (vgl. Lorenzer 1973, S. 145), ist eine Tatsache. Es gilt sowohl für Kinder, die zusammenarbeiten, als auch für Kinder, die sich von dem zum Teil quirligen Geschehen abzuschotten versuchen. Ein Kind, das sich zurückzieht, weiß sowohl um seine Zurückgezogenheit als auch um die Präsenz der anderen. Ein Teil der Aufmerksamkeit (z. B. Aufblicken, Zuhören) bleibt wie ein Fühler in Kontakt mit dem Umfeld. Auch ist zu beobachten, dass jeder Zeichenprozess innerhalb einer Szene mehrfach unterbrochen und neu begonnen wird. Es gibt kurze Unterhaltungen zwischen den Kindern, sie zeigen sich wechselseitig die Bilder. Einige Kinder benötigen offenbar kurze Pausen, in denen sie etwas anderes tun. Die Zeichnungen entstehen in Intervallen. Auch haben die Szenen oft symbolische und ritualisierte Anteile. Zum Beispiel, wenn ein Kind erst alles bereitlegt, bevor es anfängt. Oder wenn es zunächst beobachtet, was andere Kinder zeichnen, bevor es selbst beginnen kann. Es gibt Kinder, die suchen sich einen entlegenen Platz im Raum und andere, die in engem Körperkontakt nebeneinandersitzen (Abb. 10). Nicht zu unterschätzen ist zudem die Präsenz von erwachsenen Personen, die Kindern über die Schulter schauen, Impulse und Anregungen geben, als Zeitwächter fungieren oder einfach nur zugegen sind. Wir haben beobachtet, dass sich eine Szene verändert, wenn die erwachsene Person den Raum verlässt oder wenn Eltern hinzukommen. Die Differenz zwischen einer *freien* und einer *begleiteten* oder *initiierten* Kinderzeichnung (vgl. Uhlig 2010, S. 17 f.) basiert auf dem interaktiven Kontext der jeweiligen Zeichenszene.

Jedes Kind erlebt seine eigene Szene, auch wenn diese mit den Szenen der anderen Kinder und Erwachsenen im Raum verbunden und überblendet ist. Die Zeichnungen, die entstehen, sind nie ausschließlich individuelle Hervorbringungen, sie entstehen in direkter und indirekter Interaktion innerhalb dieses sozialen Feldes. Szenische Intervalle strukturieren den Zeichenprozess. In jede Zeichnung schreiben sich szenische Elemente ein bzw. die Zeichnung macht szenische Elemente sichtbar.



Abb. 10: Zeichenszene



Abb. 11: Zeichenszene

4 Dispositionen – Konventionen – Innovationen als Dispositiv des kindlichen Zeichnens

In einem vierten Notat soll das Zusammenspiel ontogenetischer und kultureller Aspekte des Zeichnens näher beleuchtet werden. Dazu dient ein vorläufiges Modell, das *Dispositionen* (des kindlichen Zeichnens), (kulturelle) *Konventionen* der Zeichenpraxis und *Innovationen* (der zeichnerischen Möglichkeiten) als »Koordinaten« des kindlichen Zeichnens – und entsprechend einer kindorientierten Zeichendidaktik auslotet.

Dispositionen: Die Dispositionen markieren die ontogenetischen und individuellen Möglichkeiten und Grenzen des kindlichen Zeichenvermögens. Sie geben den Rahmen vor, in dem Bildung und Entwicklung möglich sind. Es gibt unterschiedliche Dispositionen; sie stehen in einem Verhältnis der Interdependenz. Eine zentrale Disposition ist das Alter, weil es einen bestimmten Punkt innerhalb der Ontogenese markiert. Die Frage nach dem Alter ist meist die erste Frage, die in Bezug auf eine Kinderzeichnung gestellt wird. Entspricht das Alter eines Kindes nicht den mehr oder weniger sachkundigen Vermutungen, reagieren Erwachsene erstaunt: »Diese Zeichnung stammt von einem dreijährigen Kind, kaum zu glauben!« Das Alter scheint die bedeutsamste Information zu jeder Zeichnung zu sein. Erzieherinnen schreiben das Alter des Kindes auf jedes Blatt und auch in jeder Publikation wird die Altersangabe (Jahr; Monat) als Bildunterschrift zu einer Kinderzeichnung erwartet. Das Alter gilt als objektiver Indikator für den Entwicklungsstand des Kindes. Zum Altersbezug der Kinderzeichnung liegen umfängliche Forschungsergebnisse vor. Bereits die frühesten Kinderzeichnungsforschungen (u. a. Ricci 1887/1906; Sully 1886) arbeiteten mit dem Alter korrelierende Phasen der zeichnerischen Entwicklung heraus, die sich als dreiphasiges Modell (Kritzelpphase, Schemaphase, Phase der Jugendzeichnung) bis heute erhalten haben. Die drei Phasen kennzeichnen drei Zeichenparadigmen und verorten diese jeweils in einem Altersfeld. In der Kritzelpphase befinden sich Kinder im Alter von null bis circa drei Jahren, dann folgt die Schemaphase und mit der Pubertät der Übergang in die Phase der Jugendzeichnung. Dass das Alter des Kindes ein so wesentlicher Faktor für die Bestimmung der zeichnerischen Entwicklung ist, hängt wohl vor allem damit zusammen, dass die Kinderzeichnungsforschung in ihren Anfängen und bis heute eine besondere Nähe zur Kognitionsforschung sucht. Der Zusammenhang zwischen zeichnerischer und kognitiver Entwicklung ist evident, es wäre jedoch fatal, die Kinderzeichnung ausschließlich als Repräsentation eines kognitiven Entwicklungsstadiums zu verstehen. Was Vygotskij (2002) in Bezug auf die Entwicklung von Denken und Sprechen herausgearbeitet hat, kann sicher auch für das Zeichnen in Anschlag gebracht werden. Vygotskij stellt fest, dass die Entwicklungslinien von

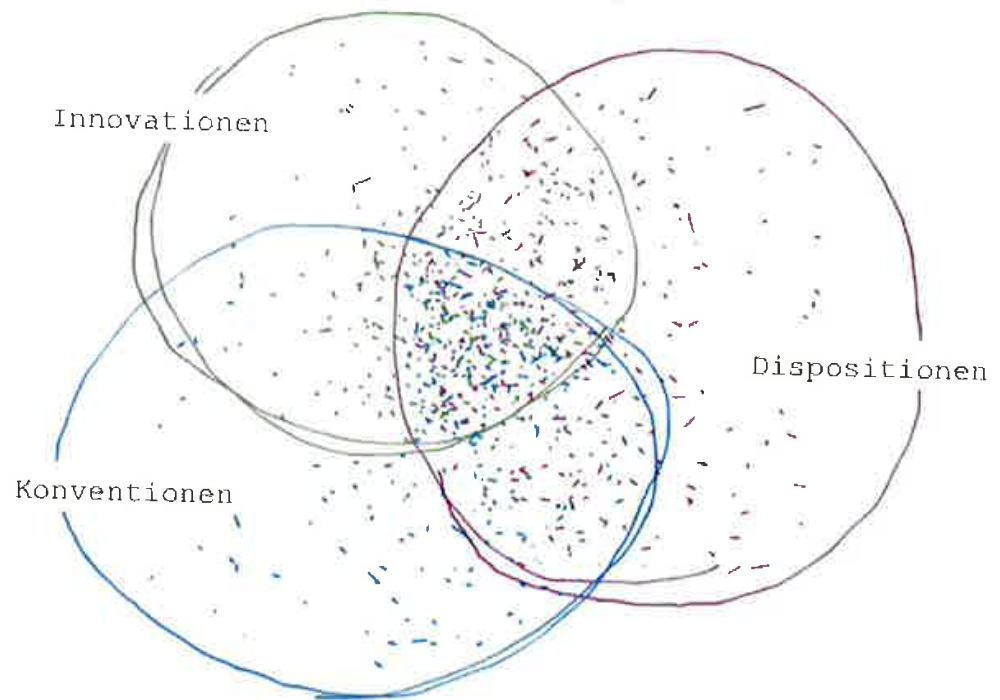


Abb. 12: Dispositionen – Konventionen – Innovationen

Denken und Sprache sich vielfach aufeinander zu bewegen und überschneiden, sich in bestimmten Entwicklungsabschnitten gleichen, aber auch verzweigen und sich voneinander entfernen (vgl. Vygotskij 1934/2002, S. 136).

Georg Kerschensteiner (1905/2010) erhebt in seiner umfangreichen Studie¹² am Beginn des 20. Jahrhunderts neben dem Alter des Kindes auch den Beruf des Vaters und avisiert damit, dass ein sozialer Faktor – hier Zugehörigkeit zu einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht, die sich (um 1900) über den Vater repräsentiert – eine Disposition für das kindliche Zeichnen darstellt. Wenngleich man Kerschensteiner in seiner Funktion als Schulrat in München unterstellen darf, mit seinen Forschungen in erster Linie bildungspolitische Ziele zu verfolgen, so ist es doch bemerkenswert, dass die soziale Herkunft als mögliche Disposition der Zeichnung in die Forschungen einbezogen wird. Mit den Diversity Studies (u.a. Krell u. a. 2007) gilt es heute als erwiesen, dass die soziale Herkunft ein Indikator für Bildungschancen ist. Inwiefern sich die soziale Herkunft eines Kindes auf sein Zeichenvermögen auswirkt, ist bislang nicht explizit erforscht. Es ist jedoch anzunehmen, dass ein Zusammenhang besteht. Weitere Indikatoren für Bildungsungleichheit aus der Perspektive der Diversity Studies sind: kulturelle bzw. ethnische Herkunft, Geschlecht, physische oder psychische Beeinträchtigungen und Besonderheiten, Religion

¹² Georg Kerschensteiner gibt in seiner Funktion als Schulrat in München eine umfangreiche Studie in Auftrag. Es werden insgesamt 300.000 Zeichnungen erhoben und ausgewertet.

und Weltanschauung. Anhand dieser Indikatoren lässt sich das Feld einer sozialen Gruppe respektive einer Schulklasse heterogen auffächern bzw. es lässt sich für *jedes* Kind ein Diversity-Profil beschreiben. Zu einzelnen Diversity-Faktoren und deren Wirkung auf das Zeichnen liegen punktuell Erkenntnisse vor, die hier nicht näher ausgeführt werden können.¹³ Herausgehoben werden können die sogenannten Sonderentwicklungen, weil sich die Kinderzeichnungsforschung damit seit ihren Anfängen auseinandergesetzt hat. Dazu gehört die Begabung (vgl. u. a. Miller 2013, Schulz 1987). Zudem die verschiedenen Formen von Beeinträchtigung als Disposition für das Zeichnen.¹⁴ Gerade im Hinblick auf ein zukünftiges inklusives Schulsystem und die Akzentuierung nicht-leistungsbezogener Bildungsfelder werden diese Besonderheiten bedeutsam.

Darüber hinaus kommen weitere Aspekte als Einflussgrößen für das Zeichnen in Betracht, die als *situative* oder *weiche* Dispositionen bezeichnet werden können: Bedürfnisse, Erwartungen, Erfahrungen, Haltungen, Vorurteile u. a. Lis Kunst-Ebinger (2013) arbeitet in ihrer Forschungsstudie heraus, dass es von hoher Relevanz ist, ob ein Kind einem zu zeichnenden Motiv individuelle *Bedeutung* beimisst. Wenn es zum Beispiel das eigene Kuscheltier zeichnet, dann fällt es ihm leichter, damit verbundene anspruchsvolle Zeichenaufgaben zu bewältigen.

Die Dispositionen, so lässt sich zusammenfassen, markieren die Ausgangsbedingungen und gleichermaßen den Rahmen kindlichen Zeichnens. Weil das Zeichnen nicht nur ein Entwicklungs-, sondern ebenso ein Bildungsprozess ist, sind neben den Entwicklungsetappen die bildungsrelevanten Indikatoren von entscheidender Bedeutung für die Möglichkeiten, die ein Kind hat, das Zeichnen zu erlernen. Im Zusammenspiel der Dispositionen ergeben sich sowohl die Konditionen für das Zeichnenkönnen als auch für das Zeichnenwollen.

Konventionen: Das Zeichnen ist kulturelle Praxis, in die sich Kinder vor der Folie ihrer Dispositionen einüben. Als kulturelle Praxis basiert das Zeichnen auf überlieferten und tradierten Konventionen, die von Generation zu Generation weitergegeben werden. Konventionen können als Repertoire des Bewährten beschrieben werden. Sie manifestieren sich in Handlungsanweisungen, Regeln und Glaubenssätzen (*beliefs*). Dazu zählen: Zeichenlehren (z. B. Betty Edwards), Bildungspläne und Curricula (die

13 Vgl. dazu u. a. die beiden aktuellen Sammelbände zur Kinderzeichnungsforschung: Kirchner, Kirschenmann & Miller 2010; Schulz & Seumel 2013

14 Kläger (1990), Richter 1987, Seidel (2007) analysieren Kinderzeichnungen als Repräsentationen psychischer und physischer Beeinträchtigungen; Wichelhaus (2006, 2013) untersucht Sonderentwicklungen in der Kinderzeichnung im Kontext von Kunsttherapie und Kunstunterricht; Wittmann (2009) erforscht, inwiefern Schrift und Zeichnung (grafische Selbstaufzeichnungen) Symptome psychischer und physiologischer Funktionen und Dysfunktionen sind.

Zeichenlernkonventionen immer wieder reproduzieren), bewährte Unterrichtsvorschläge (z. B. Zeichnen eines Schuhs), Vorbilder (z. B. Zeichnen wie Picasso).

Konventionen sind wichtig, weil sie kanonisiertes kulturelles Wissen versammeln und in gewisser Weise eine Sicherheit darüber vermitteln, sich in einer sozialen Norm zu bewegen. Die Funktion von Konventionen lässt sich anthropologisch erklären. Konventionen sind Teil des sozialen bzw. kommunikativen Gedächtnisses, welches das Überleben einer sozialen Gruppe sichert und an das ein Kind von Geburt an angeschlossen ist. Bereits in frühester Kindheit, so Leroi-Gourhan (1980), entspinnt sich ein Dialog zwischen dem Individuum und dem sozialen Gedächtnis der sozialen Gruppe, der das Kind angehört (vgl. ebd., S. 286). Konventionen werden dann von Kindern aufgegriffen, wenn Erwachsene oder auch ältere Kinder ein jüngeres Kind in die Praxis des Zeichnens einweisen, indem sie erklären, vorführen oder auch reglementieren, z. B. wenn ein nicht-adäquater Gegenstand als Stift verwendet wird oder ein Kind über das Blatt hinaus auf dem Tisch weiterzeichnet. Es darf davon ausgegangen werden, dass die Konventionen des Zeichnens nicht nur in der mündlichen Tradition des sozialen Gedächtnisses verankert sind und zwischen den Generationen weitergegeben werden, sondern wesentlich tiefer in den ethnischen und kulturellen Gedächtnisstrukturen verwurzelt sind. Der Kulturwissenschaftler Jan Assmann (2007) unterscheidet neben dem kommunikativen Gedächtnis das kulturelle Gedächtnis als eine Art virtuelles Archiv, in dem das Jahrtausende alte Wissen der Kultur auf mündliche, schriftliche, bildnerische Art tradiert und überliefert wird. »Mit dem kulturellen Gedächtnis eröffnet sich die Tiefe der Zeit. Hier gelangen wir weit hinaus« (Assmann 2007, S. 37).

Ist in Bezug auf das Zeichnen der Anschluss an die kulturelle Tradition überhaupt notwendig, könnte man fragen. Oder hemmt dies nicht das individuelle und originäre Zeichenbedürfnis eines Kindes? Auch hier kann Assmann aufgerufen werden: »Kein Verstehen ohne Erinnerung, kein Dasein ohne Tradition« (ebd., S. 40). Zudem sind wir als Menschen immer schon in einen sozialen und kulturellen Zusammenhang eingelassen, in dem sich alles Handeln, auch das Zeichnen, konfiguriert und Zeichnen – wie bereits ausgeführt – in erster Linie als eine Form der Verständigung mit sich, mit anderen, mit der Welt fungiert.

Hier lassen sich die Überlegungen des Anthropologen Michael Tomasello (2012) anschließen, dessen Forschungen eindrucksvoll belegen, dass jedes menschliche Handeln intentionales soziales Handeln ist und sich auf vorgängige Praxen bezieht. Tomasello spricht davon, dass Individuen auf kulturellem Wege Artefakte und Vorgehensweisen »erben«, die die »gesammelte Weisheit ihrer Vorfahren beinhalten« (ebd., S. 10). Dem zugrunde liegt die Fähigkeit und das grundsätzliche Bedürfnis von Menschen zu kooperieren. Das zeigt sich nach Tomasello einerseits darin, dass Menschen

anderen aktiv Dinge beibringen und andererseits daran, dass Menschen die Tendenz haben, durch Beobachtung und Imitation von anderen zu lernen (vgl. ebd., S. 12). An der Schnittstelle beider Handlungen liegt das Teilen, das die Grundlage sowohl für die Weitergabe als auch für die Aneignung von Konventionen ist.

In diesem Sinne verwendet auch Hubert Sowa (2013) den Begriff Konvention. Er spricht von einem Zusammenkommen aus zwei Richtungen: »Das Kind bewegt sich in seinen bildlichen Darstellungen prinzipiell in Richtung auf die kulturelle Konvention zu und die kulturelle Konvention kommt dem Kind pädagogisch mit geeigneten didaktischen Handlungsformen und Aufgabenkonstruktionen entgegen« (Ebd., S. 93). Sowa unterscheidet drei Stadien der Konventionalisierung. Auf ein vorkonventionelles Stadium, in dem jüngere Kinder nach und nach Schematisierungen entwickeln und als zunehmend kohärente Darstellungsweisen stabilisieren, folgt das eigentliche Stadium der Konventionalisierung (späte Kindheit bis Jugendalter), in dem Heranwachsende sich mimetisch auf Bildkonventionen beziehen. Daran schließt sich (späte Jugendphase) das Bedürfnis an, Konventionen zu dehnen, mit ihnen zu brechen, sie zu transformieren. Sowa bezeichnet dieses Stadium als »Entkonventionalisierung«, wohl wissend, dass dies ebenso eine Form der Konventionalisierung ist, nur werden die Vorbilder flexibler und eigensinniger gewählt, z. B. aus dem Bereich der Kunst und der Jugendkulturen (vgl. ebd., S. 94 f.). Sowa betont, dass das Stadium der Konventionalisierung den Kernbereich des visuellen Bildungsprozesses für Kinder und Jugendliche ausmacht, und kritisiert zu Recht eine vorschnelle Überblendung konventioneller Praktiken mit vermeintlich entkonventionalisierenden Angeboten.

Innovationen sind eine Art Überschuss, um Konventionen zu variieren und so fortzuentwickeln. Dem zugrunde liegt die Fähigkeit des Menschen, Artefakte und Vorgehensweisen zum Zwecke ihrer Anpassung oder Optimierung zu verändern und dieses Wissen weiterzugeben. Tomasello (2012) hat dieses Phänomen den »kulturellen Wagenheber-Effekt« (ebd., S. 10) genannt. Jede Version eines Artefaktes oder einer Vorgehensweise bleibt so lange im Repertoire einer Gruppe erhalten, bis jemand etwas Neues und Besseres erfindet (vgl. ebd.), das durch Teilen und Teilhabe wiederum der ganzen Gruppe zugutekommt und gegebenenfalls konventionalisiert wird.

Bezogen auf die Zeichnung geht es weniger um Optimierung als vielmehr um Varianz. Innovative zeichnerische Verfahren und Herangehensweisen sind in gewisser Weise transversale Adaptionen des Vorhandenen, die die konventionelle Basis des Zeichnens ausloten, um ihm neue Facetten abzugewinnen. Innovationen sind nicht losgelöst von Konventionen, sie gehen aus ihnen hervor und an bestimmten Punkten

über sie hinaus. In der Kumulation von Innovationen, so Leroi-Gourhan, liegt der kulturelle Fortschritt begründet (vgl. Leroi-Gourhan 1980, S. 288).

In das Feld der Innovationen des Zeichnens gehören Tools (z. B. besondere Zeichenmaterialien, Instrumentarien), Bildträger und Medien (z. B. Zeichnen auf einem Leuchttisch oder einem iPad), alternative Bildpraxen und Bildkulturen (z. B. Zeichenbücher anlegen, Zeichenpraktiken variieren usw.). Ein innovativer Schub kommt aus der zeitgenössischen Grafik (vgl. Nanne Meyer, Matthias Beckmann in diesem Band) und zeichnungsaffinen bildnerischen Praktiken (Illustration, Graphic Design u. a.), die bislang nur marginal Eingang in den konventionellen Kanon des Zeichnens gefunden haben. Auch wäre zu bedenken, inwiefern die mit dem Zeichnen verbundenen Formate des Notierens und Aufzeichnens, wie Entwürfe, Pläne oder Listen, zeichnerisch innovativ sein können.¹⁵

Dispositionen, Konventionen und Innovationen können als Dispositiv¹⁶ des kindlichen Zeichnens verstanden werden. Im zentralen Schnittfeld aller drei Bereiche (Abb. 12), also dort, wo die Disponiertheit eines Kindes mit bestimmten kulturellen Zeichenkonventionen und -innovationen zusammentrifft und konvergiert, bündeln sich Lernchancen und avisieren einen Lernzuwachs. Die kindlichen Dispositionen in ihrer Gesamtheit und Komplexität sind in gewisser Weise der Dreh- und Angelpunkt der zeichnerischen Möglichkeiten; der momentan gegebene Bildungs- und Entwicklungshorizont. Im Sinne der »Zone der nächsten Entwicklung« (Vygotskij 1934/2002) sind Rahmen gesteckt, die durchaus Vorgriffe erlauben. Aber: Nur wenn die über die Konventionen und Innovationen angebotenen Impulse anschlussfähig an die Dispositionen des einzelnen Kindes sind, wenn der Funke überspringt, können sie nachhaltig lernwirksam werden.

5 »Eigentlich kann ich nicht zeichnen, außer Raumschiffe«

Aus anthropologischer Perspektive ist das Zeichnen ein menschliches Grundvermögen. Auf eine kurze Formel gebracht heißt das: Menschen zeichnen. Gleichzeitig sprechen wir davon, dass jemand mehr oder weniger gut zeichnen kann. Solch qualitative Nivellierungen sind das Ergebnis einer kulturellen Praxis, die dem Zeichnen bestimmte kulturelle Konventionen und Normen einschreibt. Das Zeichnen wird als kulturelle Praxis standardisiert. Diese Standards bilden die Folie der Selbst- und Fremdeinschätzung des zeichnerischen Könnens.

15 Vgl. zum Zeichnen als Verfahren der Aufzeichnung Hoffmann 2008.

16 Toni Hildebrandt (2012) sieht im Zeichnen ein bildnerisches Dispositiv. In Anlehnung an Michel Foucault und Giorgio Agamben stellt das Dispositiv eine Möglichkeit dar, eine heterogene Gesamtheit zu erfassen. Es spannt gewissermaßen ein Netz zwischen den Teilen und lässt so die Achsen, Verbindungen, Überlagerungen, Verknotungen, Zwischenräume sichtbar werden.

Wenn der sechsjährige Jonathan formuliert: »Eigentlich kann ich nicht zeichnen, außer Raumschiffe«, dann zeigt sich in dieser Formulierung die ganze Problematik des Zeichnenkönnens. Wie gelangt ein sechsjähriges Kind zur Einschätzung, dass es nicht zeichnen kann? Dahinter lassen sich nicht erfüllte Erwartungen vermuten. Aber: Welchen Erwartungen entspricht er nicht? Sind es seine eigenen Erwartungen oder die antizipierten Erwartungen von Erwachsenen, die als Gradmesser des Zeichnenkönnens fungieren? Und: Was markiert die Ausnahme? Warum ist das beim Zeichnen von Raumschiffen anders? Kann er ein Raumschiff als Motiv besser zeichnen als andere Motive? Oder ermöglicht ihm die Darstellung eines Raumschiffes zeichnerisch anders vorzugehen?

Eine genauere Betrachtung der folgenden Zeichnung von Jonathan (Abb. 13) ist aufschlussreich. Während er diese Zeichnung anfertigte – den Start eines Space Shuttles in drei Phasen – formulierte er den oben zitierten Satz. Er zeichnet hier also das, was er seiner Einschätzung nach kann. Doch auch mit dieser Zeichnung ist er, wie sich im begleitenden Gespräch zeigt, nicht wirklich zufrieden. »Es könnte noch besser aussehen«, sagte er, ohne genauer auszuführen, *was* noch besser aussehen könnte. Im vorangehenden Gespräch mit einer Gruppe von sechs Kindern sprachen wir darüber, woran die Kinder denken, wenn sie über die Welt nachdenken. Dass man von der Erde aus in den Weltraum fliegen kann, war für Jonathan die gedankliche Verknüpfung zwischen dem Gespräch und seiner Zeichnung. In in circa zwanzig Minuten entstand diese Zeichnung aus der Vorstellung. Es gab in dieser Situation keine Bilder, an denen der Junge sich hätte orientieren können. Meine nachträgliche Bildrecherche brachte indes Erstaunliches zutage: Wie die Abbildungen 14 und 15 zeigen, verfügt Jonathan über detailliertes Sachwissen und eine äußerst präzise Vorstellung über eine NASA-Raumstation und über den Startprozess eines Space Shuttle. Jonathan hat, wie man an seiner Zeichnung sehen kann, explizites Gegenstandswissen. Er weiß, dass die Raumfähre zum Start mit einem externen Treibstofftank und zwei Feststoffraketen ausgestattet ist, die später abgestoßen werden, sodass dann nur das Space Shuttle weiterfliegt. Er zeichnet den Start in drei Phasen: In Phase 1 löst sich das Space Shuttle aus der Startrampe, dafür öffnen sich die Halterungen an dieser. Drei Triebwerke werden gezündet. In Phase 2 überfliegt das Space Shuttle die Horizontlinie und tritt in die Erdumlaufbahn ein. In Phase 3 löst sich der externe Treibstofftank (er ist noch durch eine Linie mit dem Space Shuttle verbunden), das Raumschiff schwebt nun parallel zur Horizontlinie. Unter ihm die Erde und über ihm Sonne und Mond. Auch die Darstellungen von Sonne und Mond sind durchaus bemerkenswert: Er kennt offenbar Bilder und hat diese verinnerlicht, auf denen die Mondflecken (vgl. den Beitrag von Horst Bredekamp in diesem Buch) und die Eruptionen auf der Sonnenoberfläche zu sehen

sind (vgl. Abb. 16). Mond und Sonne werden beschriftet. Alle drei Raumschiffe sind im Röntgenmodus dargestellt. So wird sichtbar, dass im Inneren drei Astronauten sitzen.

Warum ist Jonathan mit seiner Zeichnung nicht zufrieden? Es ist zu vermuten, dass sein Gegenstandswissen wesentlich präziser und fassettenreicher ist, als seine Darstellungsmöglichkeiten; zwischen Gegenstandswissen und Abbildungswissen klafft eine Lücke. Mit dem ihm zur Verfügung stehenden Zeichenrepertoire kann er der Fülle an Details, die ihm eigentlich wichtig sind, nicht erfassen. Das ist besonders bei der Darstellung der Astronauten auffällig. Er zeichnet schematische, sitzende Figuren, die von einer zweiten Linie umhüllt sind (Raumanzug, Helm). Mit Sicherheit weiß er recht genau über das Aussehen eines Raumanzuges Bescheid, aber das fehlende Abbildungswissen verhindert, dass er all das, was er weiß, auch darstellen kann.

Nach seiner Einschätzung kann er Raumschiffe deshalb besser zeichnen als vieles andere, weil er über sie sehr viel weiß. Mit dem Wissen kompensiert er in gewisser Weise die fehlenden Darstellungsmöglichkeiten, über die andere Kinder verfügen. Das fällt ihm im Vergleich auf. Wenngleich dies hier nicht weiter ausgeführt werden kann, wiederholt sich diese Argumentationsfigur auch in anderen Zeichensituationen. Jonathan ist dann überfordert, wenn er etwas zeichnen soll, über das er nur wenig weiß. Hat er aber die Gelegenheit, etwas zu zeichnen, das sein Sachwissen aktiviert (in einer anderen Zeichensituation sind es römische Galeeren), dann ist er sehr motiviert. Immer wieder betont er jedoch, dass er eigentlich nicht zeichnen kann. In der Tat werden seine Zeichnungen oft unterschätzt. Ich konnte schon mehrfach beobachten, wie er anderen Kindern seine Zeichnungen bzw. die Sache, die er zeichnet, während des Zeichenprozesses in allen Einzelheiten erklärt und so verbal hinzufügt, was in der Zeichnung (noch) nicht manifest werden kann.

Jonathans Stärke sind sachbezogene Zeichnungen, die ein detailliertes Gegenstandswissen erfordern. Zeichendidaktisch könnten Jonathan gezielte Angebote für eine Erweiterung des Abbildungswissens gemacht werden, die ihm dabei helfen, seine präzisen Vorstellungen auch darstellbar zu machen. Aber: Die Problematik des Nicht-Zeichnenkönnens greift tiefer. Insofern soll Jonathan hier ein Beispiel für viele Kinder sein, die im Verlaufe ihrer Zeichenkarriere eine defizitäre Perspektive im Hinblick auf ihr Zeichenvermögen entwickeln.

Béatrice Gysin (2010a, 2010b) geht diesem Phänomen ebenfalls nach. Sie beobachtet bei jüngeren Kindern die Ganzheitlichkeit des Zeichenprozesses und stellt fest: »Das ganze Kind zeichnet« (Gysin 2010b, S. 131). In diesem frühen Stadium des Zeichnens gibt es, so Gysin, kein »Noch-nicht«, »Noch-nicht-genug« oder »Noch-nicht-richtig« (ebd., S. 131). Mit dem Eintritt in die Schemaphase, so meine Vermutung, entstehen veritable Bildbedürfnisse, die einen Erwartungshorizont zwischen den eigenen Dispositionen und den kulturellen Konventionen spannen. Wird dieser Erwartungshorizont zu weit gedehnt, dann entstehen Spannungen zwischen Zeichnenwollen und Zeichnenkönnen.

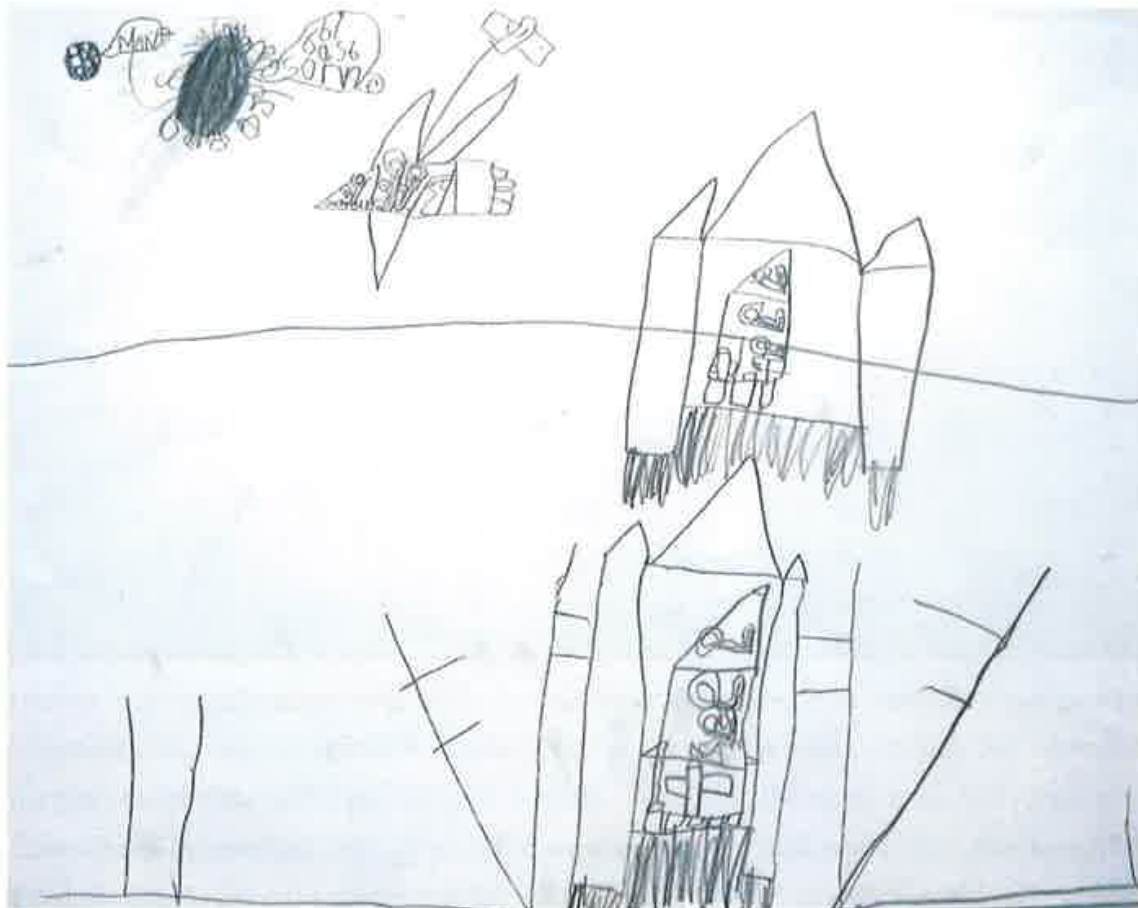


Abb. 13: Zeichnung von Jonathan (6;8)



Abb. 14: Space Shuttle



Abb. 15: Space Shuttle

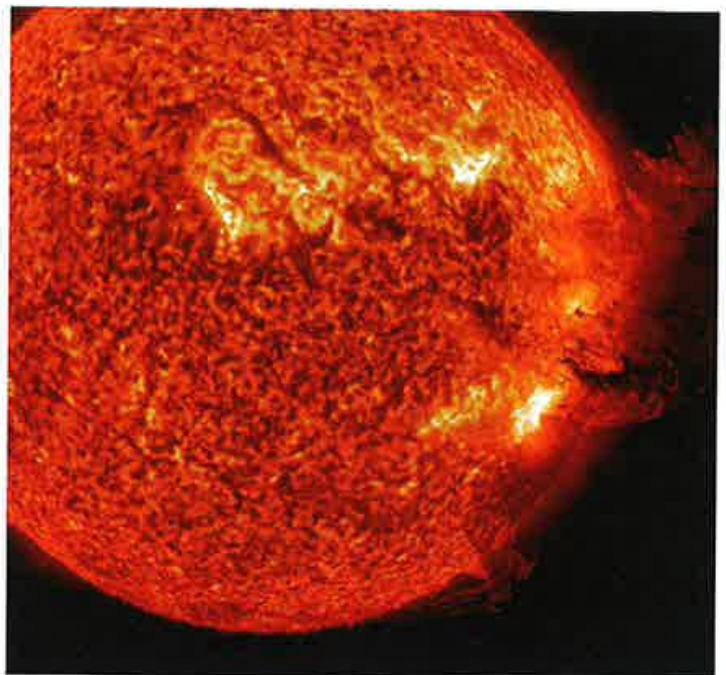


Abb. 15: Eruptionen auf der Sonnenoberfläche

Lassen sich Anhaltspunkte verifizieren, nach denen Kinder ihr eigenes Zeichenvermögen einschätzen? Gysin (2010a) fragt Kinder (Kindergarten, Grundschule), Jugendliche sowie Erwachsene und Senioren nach ihrer Auffassung von Zeichnenkönnen. Die überwiegende Mehrheit, über alle Altersgruppen hinweg, ist sich darin einig, dass sich Zeichnenkönnen in erster Linie an der Fähigkeit des Abbildens festmachen lässt (vgl. ebd., S. 126). Auch Dorothea Kraake (2014) geht der Frage nach der kindlichen Auffassung vom Zeichnenkönnen auf den Grund. Sie arbeitet auf der Grundlage von qualitativen Interviews Argumentationsfiguren von Grundschulkindern heraus. Kraake stellt fest, dass die Fähigkeit, etwas ähnlich bzw. abbildnah darzustellen, sodass man es wiedererkennen kann, für Kinder ein entscheidendes Kriterium für das Zeichnenkönnen ist. Wichtig ist den Kindern zudem, dass ein Motiv vollständig dargestellt wird und dass grafische Gestaltungsmittel zum Einsatz kommen. Darüber hinaus arbeitet Kraake soziale Kriterien heraus. Sind die Rückmeldungen zu den eigenen Zeichnungen positiv, bestärkend und differenziert, dann wird das Vertrauen in das eigene Zeichnenkönnen verstärkt. Sind die Rückmeldungen jedoch undifferenziert und stereotyp, dann zweifeln Kinder eher an ihren Zeichenfähigkeiten. Auch die Peer-Group spielt offenbar eine Rolle. Kinder, die sich selbst als »gute Zeichner« einschätzen, werden auch von der Peergroup als solche gesehen.

Zeichnenwollen und Zeichnenkönnen sind zwei Seiten einer Sache: des Bildbedürfnisses. Kinder wollen zeichnen können. Das kindliche Bildbedürfnis ist zwischen individueller Disponiertheit und kulturellen Konventionen aufgespannt. Es versucht, in-

dividuelle Vorlieben und Bedürfnisse mit kulturellen Standards zu verbinden. An der Oberfläche des Bildbedürfnisses können konkrete zeichendidaktische Angebote das Darstellungsvermögen erweitern und innovieren helfen. Mindestens ebenso wichtig erscheint es, unter der Oberfläche der Bildbedürfnisse Möglichkeiten der Reflexion zu suchen, um den eigenen Bildkonzepten auf die Spur zu kommen. Eine Verständigung über die Erwartungshorizonte kann – je nachdem – zu einer positiven Verstärkung, Relativierung oder Modifizierung der impliziten Ansprüche führen.

Knotenpunkte der Zeichendidaktik

Die in diesem Beitrag ausgebreiteten Notate entwerfen eine anthropologisch fundierte Zeichendidaktik, die das Zeichnen weniger als künstlerische Ausdrucksform, denn als universelle menschliche Handlungsform und kulturelle Praxis in den Blick nimmt. Die Zeichnung wird nicht als Gattung der Kunst, sondern als Bild akzentuiert. Denn die Zeichnungen von Kindern sind in erster Linie Bilder, die ihr In-der-Welt-Sein sichtbar machen und begleiten. Jede Zeichnung ist das Bild eines Zustandes, der Gegenwärtiges und Vorgängiges enthält sowie Nachfolgendes entwirft. Sie verweist auf das zeichnende Kind und seine Kontexte. Eine Zeichnung ist eine Art »Pars pro Toto« aller Zeichnungen eines Kindes und vergegenwärtigt sein Bildkonzept. Mit den Worten von Nanne Meyer: »Eine Zeichnung ist viele Zeichnungen, die in der einen aufgehoben sind.« (Meyer in Hildebrand 2012, S. 141).

Eine verantwortungsvolle Zeichendidaktik ist dementsprechend aufmerksam gegenüber den Dimensionen der einzelnen Zeichnung und ihrer Entstehungssituation. Sie rückt kindliche Bildinteressen, Bildbedürfnisse und Bildkonzepte in den Fokus. Die Kunst ist nicht das Ziel, sondern der Referenzrahmen des Zeichnenlernens. An der Kunst als einer in besonderem Maße reflektierten, leidenschaftlichen, sinnstiftenden und widerständigen Form kultureller Praxis lässt sich – im Spektrum zwischen Konvention und Innovation – viel über das Zeichnen lernen.

Epistemisches Potenzial liegt sowohl in der Zeichnung als Artefakt als auch im Zeichnen als Handlung. Christoph Hoffmann (2008) sieht in Bezug auf das epistemische Potenzial im Prozess des Aufzeichnens Parallelen zwischen Zeichnen und Schrift. Im Zeichnen wie im Schreiben, so Hoffmann (2008), werden nicht nur Wissensstände erzeugt, bewahrt und übermittelt, es ergeben sich zugleich spezifische Möglichkeiten, Erfahrungen und Überlegungen zur Neuordnung von Wissen (vgl. Hoffmann 2008, S. 7). So zeigt sich: »[...] wenn man nur das Gewicht vom Produkt auf die vorauslaufenden Handlungen verschiebt, dass der Akt der primären Aufzeichnung nicht nur in der Weise an der Entstehung von Wissen teilhat, wie er seine Objekte am Ende exteriorisiert, figuriert und redimensionalisiert zurücklässt. Dass vielmehr

durch das Schreiben und Zeichnen vorgehend einer Begegnung mit dem Objekt statt hat, die zu seiner vertieften Erkenntnis führen kann.« (Hoffmann 2008, S. 20).

Bezogen auf das Zeichnen von Kindern ist das implizite, prozedurale Wissen, das oftmals auch ein stummes oder stilles Wissen (*tacit knowing*) ist, bedeutsam, weil es das Zusammenspiel der mentalen und motorischen Abläufe koordiniert, die das Zeichnen ermöglichen. Deshalb ist es die Intention einer kindorientierten Zeichen- didaktik, dass Kinder das Zeichnen als individuell-bedeutsame Handlung erfahren, die sie mit sich selbst in Kontakt bringt und die als Bildsprache Anwendung in ihren alltäglichen Lebensbezügen haben kann. Dafür ist es wichtig und notwendig, dass Kinder sich das Zeichnen zutrauen, dass sie neugierig auf Zeichenvarianten sind, dass sie an ihren Zeichnungen Fortschritte wahrnehmen können. Mit einem Satz: dass sie nicht nur zeichnen wollen, sondern auch zeichnen können.

Literatur

- Assmann, J. (2007): Religion und kulturelles Gedächtnis. München.
- Barkow, I. (2013) (Hrsg.): Schreiben vor der Schrift. Frühe Literalität. Stuttgart.
- Baum, J. & Kunz, R. (2007): Scribbling Notions. Bildnerische Prozesse in der frühen Kindheit. Zürich.
- Boehm, G. & Burioni, M. (2012): Der Grund. Das Feld des Sichtbaren. München.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- Glas, A. (1999): Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Frankfurt/M.
- Glas, A. (2006): Anthropogene Voraussetzungen – die Genese der Kinder- und Jugendzeichnung. In: Sowa, H. & Uhlig, B. (Hrsg.): Favorite – Schriften zur Kunstpädagogik, Bd. 2. Ludwigsburg.
- Glas, A. (2010): Motorische Intelligenz. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 345–346/2010, S. 58–59.
- Glas, A. (2013): Das Kind als intentionaler Akteur – Zur Parallelisierung von Sprache und Zeichnung. In: Schulz, F. & Seumel, I. (Hrsg.): U20. Kindheit, Jugend, Bildsprache. München, S. 111–127.
- Gründler, H., Hildebrandt, T. & Pichler, W. (2012): Zur Händigkeit der Zeichnung. In: Rheinsprung¹¹, Ausgabe 3, S. 2–19.
- Gysin, B. (2010a): Was heißt »gut zeichnen können«? In: Gysin, B. (Hrsg.): Wozu zeichnen? Qualität und Wirkung der materialisierten Geste durch die Hand. Zürich, S. 126–130.
- Gysin, B. (2010b): Zeichnen »können«? Versuch einer Übersicht. In: Gysin, B. (Hrsg.): Wozu zeichnen? Qualität und Wirkung der materialisierten Geste durch die Hand. Zürich, S. 130–133.
- Hildebrandt, T. (2011): Bild, Geste und Hand. Leroi-Gourhans paläontologische Bildtheorie. In: Image. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft, 14, Ausgabe 7/2011, S. 55–63.
- Hildebrandt, T. (2012): Wiederholung und Widerstand – Zeichnung als Krisis. Nanne Meyer im Gespräch mit Toni Hildebrandt, Berlin, Atelierhaus Mengerzeile, 6. September 2011. In: Rheinsprung 11. Zeitschrift für Bildkritik 3 (Mai), S. 134–158.
- Hoffmann, Chr. (2008): Festhalten, Bereitstellen. Verfahren der Aufzeichnung. In: ders. (Hrsg.): Daten sichern. Schreiben und Zeichnen als Verfahren der Aufzeichnung. Zürich/Berlin, S. 7–20.
- Huber, H. D. (2006): Das Gedächtnis der Hand. In: Kirschenmann, J., Schulz, F. & Sowa, H. (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München, S. 39–51.

- Huber, H. D. (/2007): Die Intelligenz der Hände. In: BÖKWE-Fachblatt 1. 1, S. 10–15.
- Kerschensteiner, G. (1905/2010): Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung: Neue Ergebnisse Auf Grund Neuer Untersuchungen Von Studienrat Dr. Georg Kerschensteiner. München.
- Kirchner, C., Kirschenmann, J. & Miller, M. (2010) (Hrsg.): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven. München.
- Kläger, M. (1990): Phänomen Kinderzeichnung. Manifestationen bildnerischen Denkens. Baltmannsweiler.
- Kraake, Dorothea (2014): Zur Wertschätzung der individuellen zeichnerischen Bildsprache von Kindern und zur Förderung eines selbstbewussten Umgangs mit ihr. Eine empirische Studie. Hildesheim. (unv. Masterarbeit, Universität Hildesheim).
- Krell, G., Riedmüller, B., Sieben, B. & Vinz, D. (2007) (Hrsg.): Diversity Studies: Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt/M./New York.
- Kunst-Ebinger, L. (2013): Zeichnen will gelernt sein – Ergebnisse einer Unterrichtsforschung zur zeichnerischen Förderung in der Grundschule. In: Schulz, F. & Seumel, I. (Hrsg.): U20. Kindheit, Jugend, Bildsprache. München, S. 524–536.
- Leroi-Gourhan, A. (1964/1980): Hand und Wort. Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst. Frankfurt/M.
- Lorenzer, A. (1973): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt/M.
- Maurer, D. & Riboni, C. (2010): Wie Bilder »entstehen«. Zürich.
- Miller, M. (2013): Zeichnerische Begabung. Indikatoren im Kindes- und Jugendalter. München.
- Morich, A.-M. (2014): Zum Zusammenhang von Wahrnehmung und Darstellung beim Zeichnen von Händen. Empirische Studie im Kontext der Kinderzeichnungsforschung. Hildesheim. (unv. Masterarbeit, Universität Hildesheim).
- Nancy, J.-L. (2011): Die Lust an der Zeichnung. Wien.
- Ricci, C. (1887/1906): Kinderkunst. Leipzig.
- Schulz, F. (1987): Das bildnerische Talent und seine Ausprägung in der Ontogenese. Eine Studie zur Ausprägung der Künstlerpersönlichkeit. Leipzig.
- Schulz, F. & Seumel, I. (2013) (Hrsg.): U20. Kindheit, Jugend, Bildsprache. München.
- Schuster, M. (1993): Die Psychologie der Kinderzeichnung. Berlin
- Seidel, Ch. (2007): Leitlinien zur Interpretation der Kinderzeichnung. Lienz/Osttirol.
- Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (1993): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Berlin.

- Sowa, H. (2013): Bildwissen und -können im Prozess ihrer Bildung – Der systematische Ort der Kinder- und Jugendzeichnungsforschung in der wissenschaftlichen Kunstpädagogik. In: Schulz, F. & Seumel, I. (Hrsg.): U20. Kindheit, Jugend, Bildsprache. München, S. 90–103.
- Stritzker, U., Peez, G. & Kirchner, C. (2008): Frühes Schmierens und erste Kritzel – Anfänge der Kinderzeichnung. Norderstedt.
- Sully, J. (1896): Studies of childhood. New York.
- Tomasello, M. (2012): Warum wir kooperieren. 2. Auflage Frankfurt/M
- Uhlig, B. (2010): Die eigene Bildsprache entdecken, entwickeln, differenzieren – zur Förderung bildsprachlicher Kompetenz im Kunstunterricht. In: Kirchner, C., Kirschenmann, J. & Miller, M. (Hrsg.): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven. München, S. 17–32.
- Uhlig, B. (2010): Zur Rolle von Anschauung und Nachahmung bei der Entwicklung der kindlichen Bildsprache. In: Bering, K., Höxter, C. & Niehoff, R. (Hrsg.): Orientierung: Kunstpädagogik. Oberhausen, S. 61–68.
- Uhlig, B. (2012): Imagination und Imaginationsfähigkeit in der frühen Kindheit. In: Sowa, H. (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildende Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen, S. 114–129.
- Uhlig, B. (2014a): »Echter sieht es aus mit, aber ohne geht besser.« Fallstudie eines Imaginationsprofils. In: Glas, A., Miller, M. & Sowa, H. (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen, S. 333–345.
- Uhlig, B. (2014a im Erscheinen): An Bildern Sinn entwickeln. Sinnkonstituierende Lernprozesse aus der Perspektive der Bilddidaktik. In: Gebhard, U. & Combe, A. (Hrsg.): Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht. Wiesbaden.
- Vygotskij, L. S. (1934/2002): Denken und Sprache. Psychologische Untersuchungen. Herausgegeben v. J. Lompscher und G. Rückriem). Weinheim/Basel [1934].
- Wichelhaus, B. (2006): Kunsterziehung für Kinder mit Förderbedarf zwischen Kunsterziehung und Kunsttherapie. In: Sowa, H. & Uhlig, B. (Hrsg.): Favorite – Schriften zur Kunstpädagogik, Bd. 1. Ludwigsburg.
- Wichelhaus, B. (2013): Die »Outsider«-Kinderzeichnung – Problem oder Chance für den Kunstunterricht. In: Schulz, F. & Seumel, I. (Hrsg.): U20. Kindheit, Jugend, Bildsprache. München, S. 415–425.
- Wittmann, B. (2009) (Hrsg.): Spuren erzeugen. Zeichnen und Schreiben als Verfahren der Selbstaufzeichnung. Zürich/Berlin.