

John-Winde, Helga

Räumliche Vorstellungen in Kinderzeichnungen

Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: Musik und Bildende Kunst. Essen : Die Blaue Eule 1990, S. 119-132. - (Musikpädagogische Forschung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

John-Winde, Helga: Räumliche Vorstellungen in Kinderzeichnungen - In: Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: Musik und Bildende Kunst. Essen : Die Blaue Eule 1990, S. 119-132 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-249857 - DOI: 10.25656/01:24985

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-249857>

<https://doi.org/10.25656/01:24985>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

**Musikpädagogische
Forschung**

**Rudolf-Dieter Kraemer
(Hrsg.)**

**Musik
und Bildende Kunst**

D 122/1990/10/1



Themenstellung: Der vorliegende Band 10 der Reihe "Musikpädagogische Forschung" befaßt sich mit dem Verhältnis von Bildender Kunst und Musik. Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Grenzüberschreitungen der beiden künstlerischen Äußerungsformen werden erörtert. Musik- und Kunstpädagogen referieren über Probleme der Legitimation des Unterrichts in Musik und Kunst, stellen ästhetische, wahrnehmungs- und rezeptionspsychologische Theorien sowie unterrichtspraktische und therapeutische Ansätze vor; sie diskutieren über die enge Verbindung von Musik und Kunst in Film, Fernsehen, Malerei und Graphik. Ergänzt werden die Tagungsbeiträge durch freie Forschungsberichte.

Der zehnte Band dokumentiert die Vorträge der wissenschaftlichen Tagung, die vom 21. – 23. Oktober 1988 in Augsburg stattfand.

Der Herausgeber: Rudolf-Dieter Kraemer, geb. 1945, Studium an der Pädagogischen Hochschule (Lehramt) und der Musikhochschule des Saarlandes (Viola, Kammermusik), zweiter Preisträger beim Bundeswettbewerb "Jugend musiziert" in Viola (Berlin 1964), Schuldienst, Studium Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Philosophie an der Universität Saarbrücken, 1975 Promotion zu Dr. phil., 1978 Professor für Musikpädagogik an der Musikhochschule Detmold, seit 1985 an der Universität Augsburg, z.Zt. Vorsitzender des "Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung" (AMPF).

ISBN 3-89206-350-8

Musikpädagogische Forschung

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V.

Band 10

Rudolf-Dieter Kraemer
(Hrsg.)

Musik und Bildende Kunst

Die Blaue Eule

ISBN 3-89206-350-8

Copyright Verlag Die Blaue Eule, Essen 1990

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, in allen Formen, wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikrocassette, Offset, verboten

Printed in Germany Herstellung:

Merz Fotosatz, Essen Broscheit Klasowski, Essen

Difo-Druck, Bamberg

Inhaltverzeichnis

Vorwort	5
Tagungsprogramm Augsburg 1988	13
HANS DAUCHER	
Zum Legitimationsproblem der ästhetischen Erziehung	17
ECKHARD NOLTE	
Die Musik und die anderen Künste - Musikpädagogische Diskussionsbeiträge des 19. Jahrhunderts	31
BARBARA BARTHELMES	
Musikpädagogik und Bildende Kunst Anmerkungen zur Funktion der Kunst in der Musikpädagogik	40
HELGA DE LA MOTTE-HABER	
Die Künste als Kunst Pictures of Pictures from Pictures of Pictures	56
WILFRIED GRUHN	
Begegnung der Künste: Kandinsky und Schönberg Von der Hinfälligkeit des Schönen und der Harmonie der Dissonanz	61
CHRISTIAN SCHEIB	
Multimedia Zwei Einzelgänger als Vorgänger und zwei Desperados als Erben Claude Bragdon, Wassily Wereschtschagin und "Station Rose"	81
HEINER GEMBRIS	
Was sagt das Publikum zur Kunst der Avantgarde? Aus dem Gästebuch der Klanginstallation von John Cage auf der documenta 8	90
ALEXANDER KOPP	
Gegenstand und Oberfläche Morton Feldmans Gedanken über die Beziehung von Kunst und Musik	111

HELGA JOHN-WINDE	
Räumliche Vorstellungen in Kinderzeichnungen	119
KARL GRAML	
Spontangesänge von Kindern zu Bildern	133
GÜNTER KLEINEN	
Seerosen-Bilder und Schritte im Schnee	
Strukturelle Analogien zwischen Bildern und Musik als Weg einer Annäherung an den musikalischen Impressionismus	145
GÜNTHER ROTIER	
Die Gestaltung von Schallplattencovern	154
FRED RITZEL/JENS THIELE	
Kritik oder Blasphemie?	
Über die Rekonstruktion von Musikereignissen der Nazi-Zeit in R.W. Fassbinders Film Lili Marleen (BRD 1980)	162
ACHIM SCHUDACK	
Hollywood im Umbruch: Jazz im 'social problem film' der frühen 50er Jahre	181
ULRIKE SEITZ	
Ansätze der Kunsttherapie im Überblick	197
WOLFGANG MICHAELIS	
Welt in Wahrnehmung und Abbildung	210
HELMUT SEGLER	
Tänze der Kinder in Europa - Konsequenzen für den Musikunterricht der ersten Schuljahre	226
GEORG MAAS	
Zur Bildung musikalischer Formbegriffe im Musikunterricht: Ergebnisse und methodische Aspekte einer Evaluationsstudie als Beitrag zur empirischen musikpädagogischen Unterrichtsforschung	236
RENATE MÜLLER	
Musikalisches Ambiente als Bedingung musikalischer Flexibilität Jugendlicher	252

DIETMAR PICKERT		
	Außerschulische musikalische Aktivitäten der Musiklehrer. Methoden der Datenerhebung und adäquate Datenaufbereitung	269
KLAUS HEIMES		
	Musik in Südafrikas tertiärem Bildungsbereich: Diskrepanz zwischen Zielsetzung und sozialer Umwelt	286
KOLLOQUIUM		
	Musikpädagogische Forschungsdefizite aus Sicht der Lehrer	299
AUSSTELLUNG		
	Bild-Musik/Musik-Bild. Georg Popp	301
DOKUMENTATION DER AUSSTELLUNG DES ARBEITSKREISES MUSIK- PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (AMPF)		
	Musikpädagogische Forschung: Informationen, Experimente, Filme	303
I.	Musik im Unterricht	
	Wolfgang Martin Stroh	
	Szenische Interpretation von Opern in der Schule	304
	Gunter Reiß, Mechthild von Schoenebeck	
	Musikpraxis an den Schulen Nordrhein-Westfalens	305
	Hans Günther Bastian	
	Neue Musik im Schülerurteil	307
	Rudolf-Dieter Kraemer, Georg Brunner	
	Visualisierung und Verbalisierung musikalischer Vorstellungen	308
	Werner Pütz	
	Musikverstehen durch Musikmalen	309
	Helmut Schaffrath, Erika Funk-Hennigs, Thomas Ott, Winfried Pape	
	Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland und West Berlins	313

	Wolfgang Martin Stroh, P. Bayreuther, W. Schulz, M. Becker, J. Beckmann	
	Kommunikationsstrukturen bei Großgruppenimprovisationen	314
II.	Künstlerische Ausbildung	
	Frauke Grimmer	
	Instrumentalausbildung und Lebensgeschichte	316
	Hans Günther Bastian	
	Jugend musiziert. Der Wettbewerb in der Sicht von Teilnehmern und Verantwortlichen	317
	Hans Günther Bastian	
	Leben für Musik. Eine Biographiestudie über, musikalische (Hoch-)Begabungen	318
	Walter Scheuer	
	Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung	320
III.	Musikalische Rezeptionsforschung	
	Günther Rötter	
	Die Beeinflussbarkeit emotionalen Erlebens von Musik durch analytisches Hören. Psychologische und physiologische Be- obachtungen	321
	Rudolf-Dieter Kraemer	
	Meßgerät zur musikalischen Rezeptionsforschung (MzR)	323
	Heiner Gembris	
	Musikhören und Entspannung	324
	K. Gramt, H. Gembris, R.-D. Kraemer	
	Filmdokumentation musikpädagogische Forschung: „Der Feuervogel- geltest“	
	Studien zum musikalischen Gedächtnis	327
	Klaus-Ernst Behne	
	„Blicken Sie auf die Pianistin!“ Zur bildbeeinflußen Beurteilung des Klavierspiels im Fernsehen Bericht über eine explorative Vorstudie	329
	Karl Gramt	
	Überprüfung der Fähigkeit, Tonhöhen zu unterscheiden	331
	Günther Batet	
	Videomusik	332

IV.	Musik im Alltag	
	Barbara Barthelmes, Heiner Gembris	
	Musik - Mode - Lebensstil	333
V.	Kinderbilder als Erhebungsverfahren	
	Günter Kleinen	
	Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter	336
	Karl Graml	
	Kinder singen zu Bildern	337
VI.	Einsatz von Computern in Musikerziehung und Musikwissenschaft	
	Helmut Schaffrath	
	Essener Musik-Datenbanken	
	Einsatz von Rechnern für die Musikwissenschaft	338
	Rudolf-Dieter Kraemer, Heiner Gembris, Bernd-Georg Mettke, Kurt Suttner, Johann Winter	
	Übertragung von Musikhandschriften der Oettingen- Wallerstein'schen Bibliothek	340
	Michael Roske	
	Musapaed/Musaseku	
	Das Datenbankkonzept zum Forschungsprojekt: „Musik- pädagogik des 19. Jahrhunderts“	341
	Christoph Hempel/Klaus-Ernst Behne	
	Gehörtraining: Unterstützung durch den Computer	342
VII.	Musik und Politik	
	Erika Funk-Hennigs	
	Dokumentation über musikalische Aktivitäten der Rechtsextremisten	345
	Gisela Probst-Effah	
	Musik in Konzentrationslagern des Nationalsozialismus	347
VIII.	Geschichte der Musikerziehung	
	Michael Roske	
	Die Musikpädagogik Lina Ramanns. Werk, Wirken, Nachwirkung	348

	Ursula Eckart-Bäcker	
	Die Schütz-Bewegung	
	Zur musikgeschichtlichen Bedeutung des „Heinrich-Schütz	
	Kreises"	351
	Eckhard Nolte	
	Musikpädagogische Ikonographie	353
IX.	MPZ Zentralstelle für Musikpädagogische Dokumentation (J.W. Goethe-	
	Universität Frankfurt)	
	Ulrich Günther	
	Eine Musikstunde 1942 – simuliert	354
X.	Engagiert für musikpädagogische Forschung	
	Wolfgang Schmidt-Brunner	356
	Sigrid Abel-Struth	359
	Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF)	

Räumliche Vorstellungen in Kinderzeichnungen

HELGA JOHN-WINDE

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.
(Musikpädagogische Forschung, Band 10)*

I. *Raum in der Kinderzeichnung*

In einem Jugendfreizeitheim, in dem ich mit einer Altersgruppe von 6-12jährigen Jungen und Mädchen plastizierte, entstand diese Tierform aus Ton. Die Urheberin war ein fröhliches, geistig behindertes 11jähriges Mädchen. Sie bezeichnete das Tier als einen Fisch und noch in der folgenden Woche war in ihrem Gedächtnis geblieben, einen Fisch geformt zu haben.

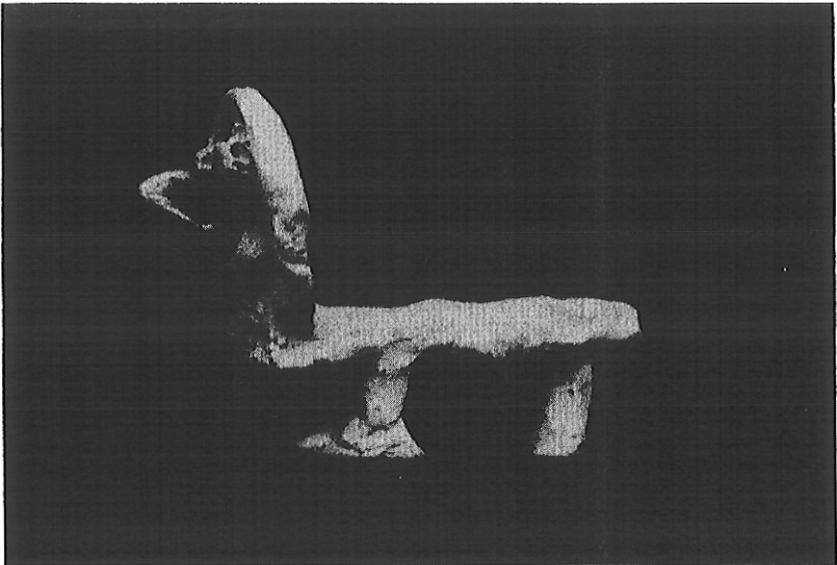


Abb. 1

Dieser Fisch weist anthropomorphe Züge auf, wie sie in den Zeichnungen und Malereien von Vorschülern und manchmal auch noch bei Erstkläßlern vorkommen, die ein Tier malen oder zeichnen. Er teilt etwas über die Kenntnisse von Körperhaftigkeit und Volumen mit, die bei diesem Kind vorhanden sind, das zu-

gebenermaßen an normal entwickelten Kindern nicht gemessen werden kann. Ich möchte hier unberücksichtigt lassen, daß bei diesem Mädchen die Aufgliederung des Begriffsumfanges „Tier“ mit vier Beinen - dagegen ist der Fisch ein Tier und hat keine Beine - noch nicht vollzogen wurde.

Dieser Fisch sagt etwas darüber aus, wie auf sehr frühen Entwicklungsstufen körperhafte Gegenstände wiedergegeben werden, wenn das Kind keine oder wenig Gelegenheit hat, durch Plastizieren mit Ton oder anderer formbarer Masse Volumina zu erfahren und herzustellen. Das Mädchen hat bisher offensichtlich überwiegend auf zweidimensionalen Grundflächen, also auf Papier, Fußboden oder Wänden sich seine Vorstellungen von Objekten aus der Umwelt erarbeitet. So ist der Kopf des Fisches als erkennbare Scheibe im rechten Winkel gegen eine eher flachgedrückte Wurst, den Leib, gesetzt. Damit das „Tier“ stehen kann, sind jeweils zwei Beine zusammengefaßt worden. Erfahrungen zur Dreidimensionalität von Lebewesen sind in diese Fischdarstellung kaum eingeflossen. Der rechte Winkel vermittelt die deutlichste Richtungsänderung. In frühen Kinderarbeiten überwiegen diese extremen Bewegungsrichtungen, die zwei Vorteile besitzen: Sie sind eindeutig erkennbar und sie beanspruchen Raum. Raum ist in jedem zweidimensionalen Bild oder Abbild wahrzunehmen. Es ist der räumliche Eindruck, den wir auf der Fläche zu sehen glauben. Daher ist in der Bildwirklichkeit von imaginären räumlichen Phänomenen auszugehen.

Wenden wir uns den kognitiven Prozessen zu, die bei einer Plastik oder Zeichnung aus dem Vorstellungsbereich wirksam werden, so handelt es sich hier um das reaktivierte geistige Konzept des Begriffes „Tier“, das wie ein Schema die bisher wahrgenommenen Formen eines Fisches überdecken konnte.

Anders als bei imaginären Räumen in Malerei und Graphik geht es in Architektur und Plastik sowie in der uns umgebenden Welt um reale Räume, die durchschritten werden können. Physikalisch wird Raum definiert als die in drei zueinander senkrechten Richtungen ausmeßbare Leere, die von den materiellen Körpern ausgefüllt werden kann. Ein Kind, das seinen Standort innerhalb dieser in drei Richtungen zu beurteilenden Leere findet, kann sich orientieren an der

1. horizontal empfundenen Richtung „oben und unten“,
2. die daran angelegte Senkrechte ließe sich als „rechts oder links“ einordnen und
3. die Tiefe wird durch eine Fülle von Wahrnehmungserfahrungen durchgemessen.

Das geht nur mit Hilfe kognitiver Prozesse, denn die Netzhaut des Auges widerspiegelt - wie jeder andere Projektionsschirm - lediglich eine zweidimensio-

nale Fläche. Nach *Wittling* (1976, S. 178) werden daher „Objekte und Konturen, die in Wirklichkeit räumlich gestaffelt sind, in einer Ebene nebeneinander repräsentiert.“ Daher wird betont, daß räumliches Sehen von Wahrnehmungslernen abhängig ist. Physische Voraussetzung für das Tiefenraumsehen ist die Quersparation. Der seitliche Abstand zwischen den beiden Augen, mit denen wir binokular sehen, ermöglicht das Erkennen räumlicher Verschiebungen an einem Gegenstand. Kinder bestaunen dieses Phänomen, wenn sie sich wechselseitig das eine oder andere Auge zuhalten. Die Wahrnehmungspsychologie zeigt weitere Tiefenraumkriterien auf, die auch monokular erfaßt werden. Dies geschieht jedoch nur durch neuronale Verarbeitung, die durch Reifungs- und Lernprozesse erworben wird. Durch sie sind wir in der Lage, Tiefe wahrzunehmen. Überlagerung und Verdeckung sind Indikatoren für die relative Distanz von Objekten. Der Eindruck, daß ein verdeckendes Objekt dem Auge des Betrachters näher liegt als das verdeckte Objekt, wird durch Fläche oder Kontur hervorgerufen.

II. Entwicklungsschritte in der kindlichen Raumdarstellung

II.1. Verdeckungen

Kinder stellen *Verdeckungen* fest, zeichnen oder malen sie aber erst in einem sehr späten Stadium ihrer Entwicklung. Dennoch entwickeln sie Techniken, um sich verständlich zu machen. Z. B. wird der Begriff „die Katze läuft hinter der Maus“ oder „der Hase hinter dem Igel“ her, ganz selbstverständlich von den Erstkläßlern gelöst, indem sie die Figuren auf der Bildfläche nebeneinander darstellen. Wobei die Seitenwand mit dem Mauseloch souverän geklappt wird.

Wenn die Aufgabe lautet: „Ein Junge schiebt sein Seifenkistenauto zum Parken unter einen Baum“, bleibt diese Zeichnung allgemeinverständlich, auch wenn das Auto seitlich unter den Zweigen steht.

Schwieriger wird das Entschlüsseln dieser Malereien: „Dornröschens Schloß, aus farbigen Natursteinen erbaut und über und über mit Rosenranken überzogen“, ist für den Uneingeweihten kaum zu erkennen. Es liegt an zwei Phänomenen:

1. ist den Kindern offensichtlich kein Bilderbuch mit der Ansicht eines Schlosses vertraut: sie haben auch kein Schloß besichtigt (Abb. 2).

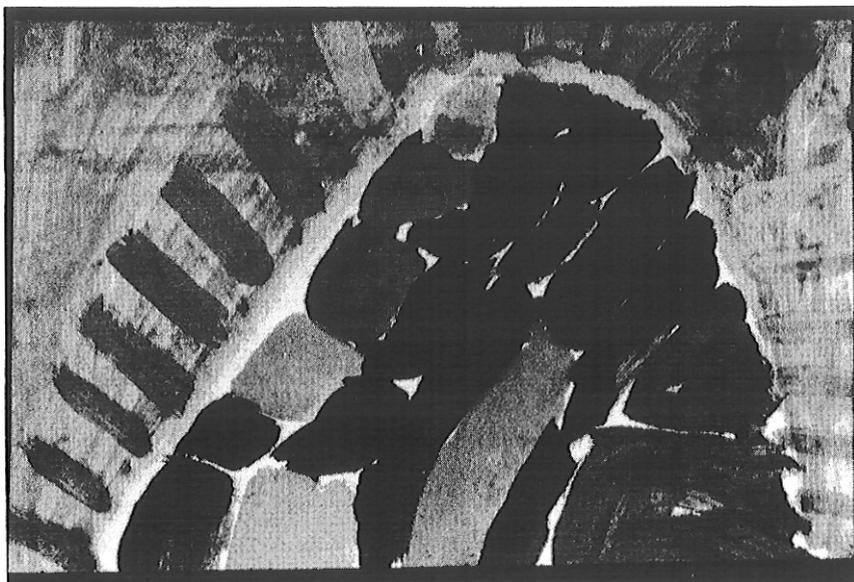


Abb. 2

Bei der Besprechung der Malaufgabe entwickelte sich eine Vorstellung von dem zu malenden Schloß. Dieses innere Modell eines Schlosses schob sich vor latente Erinnerungsbilder von Schlössern.

2. wird von sehr jungen Kindern die äußere Kontur als Gesamtform gewertet, so daß innerhalb des Umrisses die Natursteine ihren Platz finden konnten, außerhalb die Dornen- und Rosenhecke.

Der Begriff „hinter dem Netz“ oder „unter dem Netz“ läßt sich von sehr jungen Schülern noch anders darstellen. Z.B. „Der Löwe unter dem Netz gefangen, wird von der Maus befreit“: Ein Vorschulkind (Abb. 3) und ein Erstklässler (Abb. 4) erstellten entwicklungsentsprechende Zeichnungen. Beide vermeiden Verdeckungen, die das klare Konzept gestört hätten, während in der 5. Klasse das gleiche Thema (Abb. 5) bereits anders gelöst wird.

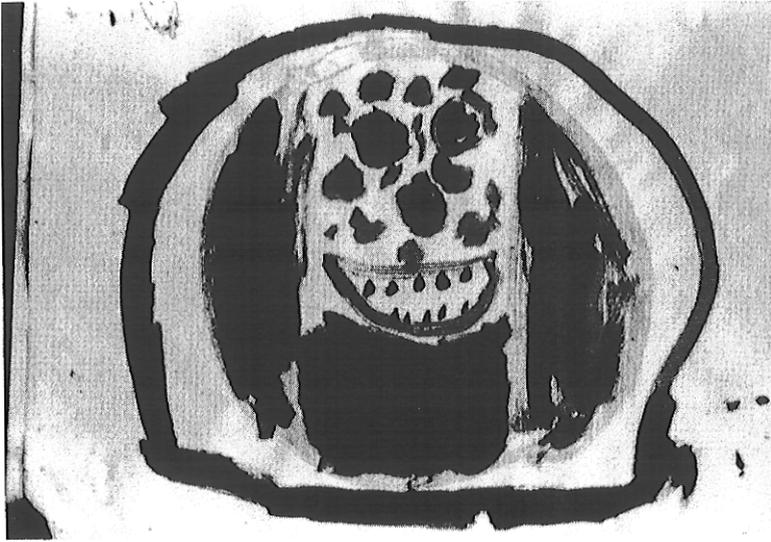


Abb. 3

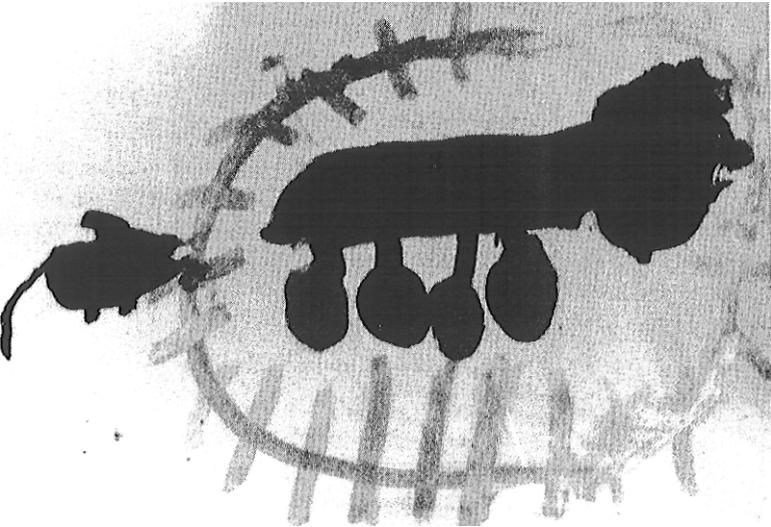


Abb. 4

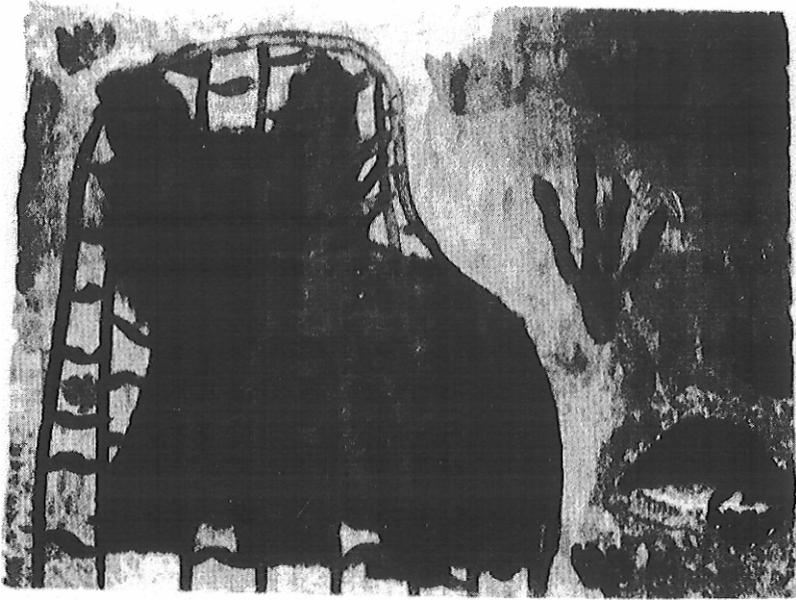


Abb. 5

II.2. *Entwicklung von Plan und Repräsentation*

Neuere Untersuchungen der Kognitionspsychologen bemühen sich darum, die Entwicklung kognitiver Strukturen zu begrifflichen Konzepten und deren Repräsentation im semantischen Gedächtnis zu erforschen. Da eine zeichnerische Wiedergabe gesehener Wirklichkeit immer auch die Repräsentation eines Planes oder einer Vorstellung im Bild bedeutet, sind die Erkenntnisse der Kognitionsforschung für unser Fach bedeutsam. Sie erklären, wie das Kind sich Bedeutungsinhalte erarbeitet, die dann mit begrifflichen Symbolen verbunden werden „... daß von den ersten Lebenstagen an funktional-semantische Strukturkerne gelernt werden, die ihre Wurzeln in den motorischen und perzeptiven Tätigkeiten des Kindes, sowie in dessen ersten Interaktionen mit der Mutter ... (und anderen) ... Pflegepersonen haben“ (Bullens 1983, S. 116).

Solche funktional-semantischen Strukturkerne ermöglichen es dem Kind, komplex-ganzheitliche Erfahrungen zu sammeln, sie zunächst auch stammelnd beim Sprechenlernen oder, sobald es einen Stift halten kann, auch kritzeln zu konkretisieren.

Prägungen kognitiver Strukturen entstehen auch, wenn die ersten Knäuel- und Kreiskritzeln etwa im Alter von 13 bis 18 Monaten entstehen. Dieser Prozeß ersten Orientierens auf der Fläche ist eine vorsprachliche Raumerfahrung, die dazu beiträgt, ein diffus-ganzheitliches Konzept vom umfangreichen Phänomen „Raum“ zu entwickeln.

Die Aneignung von Wissen und Kenntnissen geschieht nach Bruner zunächst durch Verarbeitung von Außenimpulsen, der Speicherung im Gedächtnis und durch komplizierte Informationsbe- und -verarbeitungsmodi (Bullens 1983, S. 241). Während dieses Informationsverarbeitungsprozesses, auch im Rahmen der von Piaget betonten Assimilations- und Akkomodationsprozesse, entwickelt das Kind Modelle von Wirklichkeit. Es sind Denkschemata und Erfahrungskonzepte, die altersspezifisch und kulturabhängig ein inneres Bild von der Welt repräsentieren (sie sind *Luquets* „modele interne“ vergleichbar.) Die konzeptuellen inneren Bilder sind die Grundlagen unseres Wissens, das sich mit Hilfe verschiedener Symbole ausdrücken kann, z.B. mit Hilfe der Sprache oder der Zeichnung.

Noch bevor sich Sprache oder Zeichnung entwickeln kann, bilden sich bereits diese inneren Bilder. „Das erste Sprechen beim Kind besteht ... nicht darin, daß Wörter gelernt werden, deren Bedeutung nachträglich erworben werden muß, sondern umgekehrt darin, daß Wörter vorhandenen kognitiven Konzepten zugeordnet werden,“ (Bullens 1983, S. 183). Dem Kunsterzieher ist dieser Entwicklungsprozeß vertraut, denn an der Kinderzeichnung läßt sich dieser Vorgang nachweisen. Wenn etwa mit 2¹/₂ Jahren erste bildhafte Zeichen, z.B. Kreise oder eckige Formen zusammen mit Kritzelspuren auftauchen, so hat das Kind noch keinen Begriff und kein Wort für dieses selbstentwickelte Zeichen. Erst nach vielfältigen Wiederholungen des gleichen Zeichens wird es benannt, nachdem es gezeichnet wurde, d.h. bei der Zeichnung finden mit einer zeitlichen Verschiebung die gleichen kognitiven Prozesse statt wie bei der Sprachentwicklung. Beim Sprechenlernen wird die Vermittlung zwischen konzeptuellem innerem Bild und dem entsprechenden Wortsymbol als ein Interaktionsprozeß in zwei Phasen erklärt (Bullens 1983, S. 187).

a) Der Bedeutungsinhalt eines als unveränderlich erfahrenen Objektes prägt sich als kodiertes Vorstellungsbild ein, das nun den kognitiven Kern bildet und Modifizierungen erfahren kann. Durch Vergleich mit diesem Vorstellungsbild lassen sich andere davon verschiedene Objekte unterscheiden. Ähnlichkeiten werden festgestellt und Differenzierungen können vorgenommen werden. Der kognitive Kern des Menschenbildes ist z.B. zunächst die Mutter. Ein solches Vorstellungsbild wird erweitert durch Interaktionen mit anderen Bezugspersonen. Differenzierungs- und Identifikationsmöglichkeiten des Kindes entwickeln sich.

Zugleich vollzieht sich das Bewußtwerden einer Beziehung zwischen dem als unveränderlich erfahrenen Sprachlaut „Mama“ und der mütterlich-weichen, angenehmen Person. Das Wort „Mama“ wird nun vom Kind als dasselbe Wort erkannt, obwohl es in verschiedenen Tonlagen und zu unterschiedlichen Zwecken gebraucht wird. Die Verbindung erlernter Sprachsymbole oder selbstgefundener Zeichensymbole ist daher immer ein In-Beziehung-Setzen des Symbols mit einem bereits erarbeiteten kognitiven Konzept über Bedeutungsinhalte. Je differenzierter der Bedeutungsinhalt einer solchen konzeptuellen Vorstellung ist, desto präziser kann das Symbol eingesetzt werden. Ein solcher Differenzierungsprozeß vollzieht sich im Laufe mehrerer Jahre.

Zu Beginn der Entwicklung begrifflicher Bedeutung besteht das kognitive Konzept aus einer Aneinanderreihung typischer Beispiele zu einem unscharfen Konglomerat typischer Merkmale, die im Gedächtnis gespeichert werden. Bullens betont, daß die Bedeutung der Begriffe bei Kindern nicht logisch-analytisch, sondern prototypisch-synthetisch im Gedächtnis repräsentiert sind (Bullens 1983, S. 149). In den Kinderzeichnungen drücken sich die prototypisch-synthetischen Wahrnehmungserfahrungen aus.

II.3. Das kognitive Konzept, gespiegelt in der Zeichnung

Kerschensteiners Untersuchungen erbrachten den Nachweis, daß Kinderzeichnungen nicht Abbildungen der wahrgenommenen Welt, sondern vielmehr Vorstellungs- und Gedächtnisleistungen sind. Kinder zeichnen einen Gegenstand nicht ab, selbst dann nicht, wenn er vor ihnen steht und sie dazu aufgefordert werden. Sie geben vielmehr ihr prototypisches kognitives Konzept von den Dingen wieder. Aus diesem Grund zeichnen Kinder die charakteristischen Merkmale der Gegenstände.

Kerschensteiner ließ in Münchener Grundschulen einen Mitschüler mit links-gewendetem Profil darstellen. Unter 1124 Schülern zeichneten mehr als 1/3 den Kopf dennoch „en face“ und mehr als die Hälfte der Kinder stellten nach einem sitzenden Modell einen stehenden Menschen dar. Daher prägte Luquet den Begriff des inneren Modells. Es ist die Vorstellung von dem zu zeichnenden Gegenstand und daher eine selbständige geistige Leistung des Kindes. Nach Luquet ist die Entwicklung des inneren Modells „... ein unbewußtes Verarbeiten der aus der Erfahrung stammenden Materialien, d.h., der durch das reale Objekt ... gelieferten und im Gedächtnis bewahrten Eindrücke“ (Luquet, in: Widlöcher 1974, S. 65).

Das „innere Modell“, z.B. vom Menschen, schiebt sich zwischen den Sehvorgang und die Zeichnung, und das Kind gibt dieses innere Modell wieder, das viel mehr mit Erfahrungen, Emotionen und selbst erarbeiteten Gedanken besetzt ist als jener Mitschüler, den es eigentlich zeichnen sollte. Viel später, mit zunehmender Reflexion über das Objekt und über die eigene Zeichnung, wird der Schüler in der Lage sein, das „innere Modell“, also seine Vorstellung vom Objekt, mit dem realen Objekt zu vergleichen. Auch *Lowenfeld* (1960, S. 118) erkennt, daß die zunehmende Distanz zum eigenen Selbst Voraussetzung ist für die Fähigkeit zum Abbilden. Auch er betont, daß bis zum 5. und 6. Lebensjahr visuelle Eindrücke in Kinderzeichnungen fast keine Beachtung finden.

Weil Kinderzeichnungen nicht Abbilder, sondern kognitive Leistungen sind, wurde die Zeichnung bereits von *Ziehen* 1889 zur Intelligenzprüfung eingesetzt. Zugleich ist die Zeichnung ein nicht zu unterschätzender Indikator für entwicklungsbedingte Reifungsprozesse kognitiver Natur. Anders als Sprache, die an unveränderliche kulturelle Symbole gebunden ist, läßt die Kinderzeichnung etwas von dem kognitiven Konzept des Kindes erkennen. Sprache führt immer dann zu Mißverständnissen, wenn die Kommunikanten den verwendeten Begriff mit unterschiedlichen Intentionen füllen oder ihn situationsabhängig mit divergierendem Erfahrungspotential interpretieren. Die Kinderzeichnung, die nur im Nacheinander des Linienziehens vollzogen werden kann, ist in hohem Maße geeignet, demjenigen, der sie zu lesen versteht, Mitteilungen über visuelle Eindrücke und ihre kognitive Verarbeitung zu machen. Andererseits ist die Zeichnung das Medium, mit dem die Kinder ihr Verständnis von der Welt klärend und handelnd erarbeiten können. Es gibt in der Vorpubertät kein vergleichbares Medium, bei dem kognitive Prozesse mit ähnlicher Konsequenz und Logik initiiert werden.

Darin liegt die Funktion der Kinderzeichnung und auch die des Kunstunterrichts, auf der Grundlage von Handlungen kognitive Konzepte zu klären.

III. Raumsituation in der Kindeszeichnung

Während der von Piaget benannten präoperationellen Phase, im Alter von etwa 18 Monaten bis 7 Jahren lassen sich in der Kinderzeichnung vielfältige Entwicklungsschritte nachweisen, in denen sich das Raumkonzept des Kindes klärt und in einem imaginären Raum auf seiner Zeichnung für den Betrachter nachvollziehbar wird. Zwar interessiert sich das Kind während dieser präoperationellen Phase noch nicht für die Leere zwischen den Dingen, im Gegenteil, die Entwicklung des kognitiven Konzeptes eines Herausgelösten, eines Einzelobjektes steht am Anfang des Reifeprozesses. Aber dieser Gegenstand muß immer auf eine Fläche gebannt werden und befindet sich in Nachbarschaft zu einem anderen Gegenstand.

Noch vor Schulantritt machen sich zunehmende Raumorientierungsverfahren in den Zeichnungen bemerkbar. Oben und unten, rechts und links ist in der Kinderzeichnung nachvollziehbar. Das Blatt wird nicht mehr gedreht, alle Figuren beziehen sich auf die untere Blattkante. Selbst wenn die Gegenstände noch verstreut auf dem Blatt schweben, beziehen sie sich eindeutig auf eine Richtung.

Im nächsten Entwicklungsschritt versucht das Kind zeilenartig seine Figuren so aufzurichten, daß alle auf der Blattkante oder einer selbst gezogenen Bodenlinie stehen können. Obwohl die gezeichneten Personen sich handelnd aufeinander beziehen, berühren sie sich nicht. Die Isolation der Einzelobjekte ist in der kognitiven Entwicklung begründet. Dem isolierenden Denken des Kindes, das etwa bis zum 2. Schuljahr überwiegend in Einzelteilen denkt und jeweils auf einen Aspekt zentriert ist, kommt das Zeichnen mehr entgegen. Erste bildhafte Darstellungen sind additiver Natur. Durch das additive Auflisten der Einzelbegriffe: Kopf, Hals, Bauch, Beine, Arme lassen sich visuelle Erfahrungen mit Hilfe von Kreisen und Linien zu einem Zeichen für einen Menschen zusammenfügen. In ungezählten Wiederholungen wird dieses Zeichen geklärt und eingeübt. Es wird zum Schema, das fast mechanisch aufs Papier gebracht werden kann. D.h. das Kind wiederholt seine selbstgefundenen Zeichenschemata für Mensch, Haus, Baum, Tier. Der Zeilenaufbau auf der selbstgezogenen Bodenlinie dominiert selbst in Malereien, die eine Figuration innerhalb eines Raumes erfordern. Der

Zirkusdirektor wird auf den Rand der Arena gestellt und das Arenenrund hochgeklappt, um die Mitteilung verständlich zu machen. Verdeckungen werden in der dritten Klasse geleistet. Dagegen sind Decksaufbauten und Fischkisten auf dem Kahn fassadenhaft aufgebaut, ohne Berücksichtigung einer zweiten und dritten Ansichtsseite, die notwendig wird, wenn ein Gegenstand körperhaft erscheinen soll.

Wenn Verdeckungen gemalt werden, bedeutet das offensichtlich nicht, daß der Schüler zugleich auch die Ausdehnung und den Standort des Gegenstandes oder der Personen bedenkt. Die Gegenstände kleben förmlich aufeinander. Piaget siegelt das Beziehungsdenken gegen Ende der Phase der konkreten Operationen und im Übergang zur Phase der formalen Operationen (etwa im 12. Lebensjahr) an. Raumwiedergabe ist in hohem Maße an die Fähigkeit gebunden, einen Gegenstand auf einen anderen zu beziehen.

Kunstpädagogischer Unterricht hat die Aufgabe, an geeigneten Themen solche Denkprozesse zu initiieren. Aus einer 3. Klasse, Landschule, erhielt ich diese Kindergeburtstagsbilder:

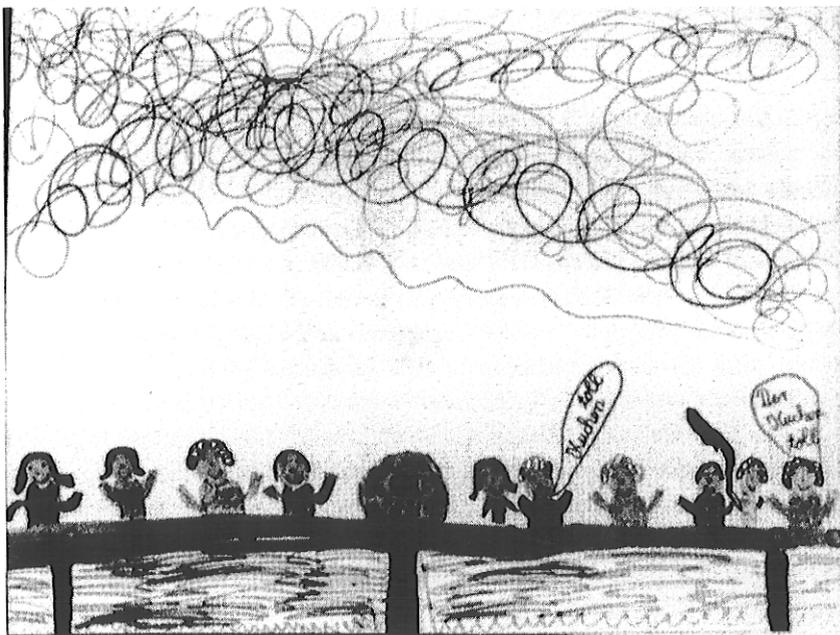


Abb. 6

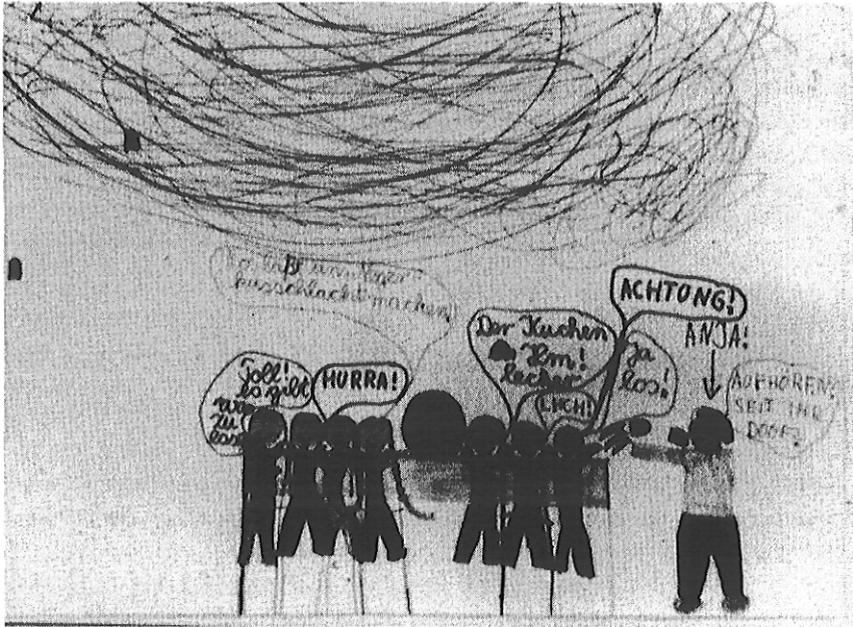


Abb. 7

Beide Lösungen, eine Geburtstagstorte mit schönen Dekorationen in aller Deutlichkeit zu zeigen, sind typisch für die Entwicklungsstufe der 3. Klasse. Das Kind klappt die Torte in die Höhe und zeigt sie in Draufsicht, während die übrigen Objekte von der Seitenansicht gezeigt werden. Solche Klappungen - Meyers nennt sie Ausrichtungen - wurden bereits von *K Bühler* „orthoskopische“ Gestalten, auch 'gewisse ausgezeichnete Grundansichten' genannt. Dieses Phänomen ist in der Literatur häufig diskutiert worden. *W. Ebers* (1967, S. 65) betont, daß vom Kind die verschiedenen Ansichtsseiten durch den Wechsel des Blickpunktes gar nicht bemerkt werden. Es verwirkliche nicht Sichtweisen, die von einem bestimmten Blickpunkt aus entwickelt werden, sondern unterschiedliche Erfahrungen, die es zum Beispiel beim Kindergeburtstag einmal als „eintretendes“, als auf den Kuchen blickendes und als „auf dem Stuhl sitzendes Kind“ gemacht hat. All diese Erfahrungen finden Eingang in eine Zeichnung. Das macht deutlich, daß eine solche Darstellung kein eidetisches Abbild einer Situation ist und zum anderen, daß komplexe Raumerfahrungen und Raumkonzepte in die

Darstellung einfließen, ohne daß sie vom Zeichner je einzeln analysiert und in Beziehung zum benachbarten Gegenstand gebracht werden. Additiv wird ein Symbol nach dem anderen gesetzt. Obwohl Beobachtungen in die bildliche Darstellung einfließen, werden keine Ansichtsseiten gezeigt, sondern die Vorstellung von einem herrlichen Kuchen in seiner charakteristischen oder orthoskopischen Form, die auch als Zeichensymbol jedermann zugänglich ist.

Zwar suggeriert die obere Bildlösung eine räumliche Auffassung im Sinne von verdeckt gedachten Gestalten, doch hier handelt es sich um das Weglassen von Formteilen. Solche Lösungen deuten auf Wahrnehmungserfahrungen hin. Wenn ein Kind gleichaltrigen Mitschülern am Tisch gegenüber sitzt, sieht es nur deren Oberkörper. Es kann noch keine Distanz zur eigenen Zeichnung gewinnen.

Im anderen Bild hat das Mädchen der dritten Klasse versucht, die Oberkörper, die durch den Tisch verdeckt sind, durch einen Filzstiftkiller auszulöschen. Hier liegen eindeutige Versuche vor, die visuellen Erfahrungen einer Verdeckung auch bildwirksam werden zu lassen. Diesmal hat das Kind noch nicht daran gedacht, im Bereich der Tischplatte die Körper von vorneherein auszusparen. Aber die Erfahrungen mit der vergeblichen Retusche werden dazu beitragen, daß dieses Kind bei weiteren ähnlichen Lösungen versuchen wird, vor auszuplanen, wie ein solches Darstellungsproblem zu lösen sei.

An solchen schematischen Raumkonzepten halten Kinder solange fest, bis assimilatorisch aufgenommene neue Erfahrungen über das Vor- und Hintereinander von Objekten dazu führen, daß bisherige imaginäre Raumschemata neu bedacht werden müssen. Akkomodationsprozesse werden wirksam, wenn Kinder sich von bisherigen Raumdarstellungen distanzieren und versuchen, Verdeckungen vorzunehmen. Vorausgeplante Verdeckungen sind Anzeichen für ein hohes Reifestadium und auch dafür, daß der Übergang zur Erwachsenenzeichnung vollzogen wird. In einer 6. Klasse bilden sich für den Begriff „dahinter“ sowohl Bildlösungen, in denen die Objekte nebeneinander aufgereiht werden, als auch solche, die eine vorausgeplante Verdeckung erkennen lassen.

Literatur

- Bullens, Hendrik: Begriffsentwicklung in der Kindheit als Aufbau kognitiver Strukturen: Forschungskonzepte und Ontogenese. München 1983 (Diss.)
- Ebert, Wilhelm: Zum bildnerischen Verhalten des Kindes im Vor- und Grundschulalter. Ratingen 1967
- Lowenfeld, Victor: Vom Wesen schöpferischen Gestaltens. Frankfurt /M. 1960
- Luquet, G.-H.: Les dessins enfantins. Neuchatel/Schweiz 1927, Erstauflage 1927
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel: Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart 1971
- Widlöcher, Daniel: Was eine Kinderzeichnung verrät. München 1974
- Wittling, Werner: Einführung in die Psychologie der Wahrnehmung. Hamburg 1976

Prof. Dr. Helga John-Winde
Schillstr. 100
8900 Augsburg