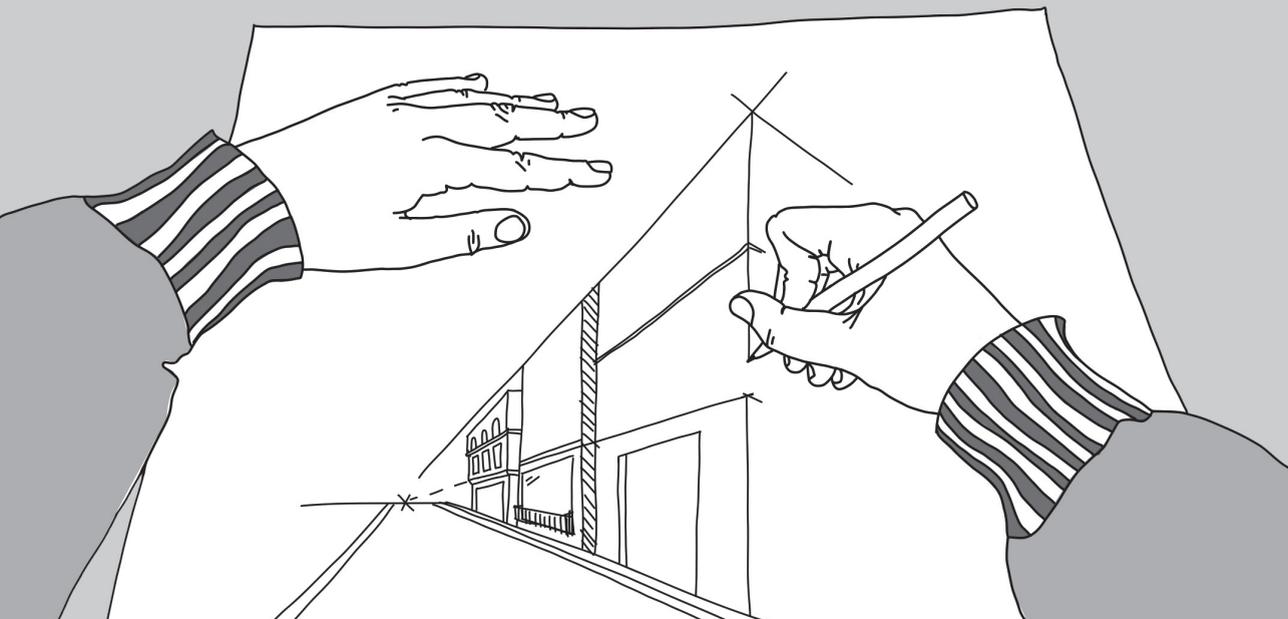


Monika Miller | Christiane
Schmidt-Maiwald (Hg.)

Didaktik des räumlichen Zeichnens



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Miller, Monika; Schmidt-Maiwald, Christiane (Hg.)

Didaktik des räumlichen Zeichnens

gestaltungsdidaktische Forschung und
Praxis



© 2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG,
Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld
wbv.de

Einbandgestaltung:
Atelier Reichert, Stuttgart

Bestellnummer: utb 5799

ISBN: 978-3-8252-5799-6
e-ISBN: 978-3-8385-5799-1

Online-Angebote oder elektro-
nische Ausgaben sind erhältlich
unter www.utb.de

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

<i>Monika Miller/Christiane Schmidt-Maiwald</i>	
Einleitung: Didaktik des räumlichen Zeichnens	9
Teil I Voraussetzungen	17
<i>Monika Miller</i>	
1 Wie geben Kinder und Jugendliche Raum zeichnerisch wieder? Ein kunstpädagogischer Blick auf das Phänomen der Raumdarstellung in der Kinder-und Jugendzeichnung	19
Teil II Grundlagen	47
<i>Christiane Schmidt-Maiwald/Monika Miller</i>	
2 Welche Methoden zur Raumdarstellung stehen in der Lehre zur Verfügung? Worum es beim räumlichen Zeichnen geht	49
<i>Monika Miller</i>	
2.1 Darstellung von Körper-Raum	52
<i>Monika Miller</i>	
2.2 Darstellung von Raum-in-Perspektive	54
<i>Christiane Schmidt-Maiwald</i>	
2.3 Illusion von Räumlichkeit	59
Teil III Begründung	67
<i>Christiane Schmidt-Maiwald</i>	
3 In welchen Disziplinen bedarf es grundlegender Kenntnisse des räum- lichen Zeichnens?	69
Teil IV Problemstellung	79
<i>Christiane Schmidt-Maiwald</i>	
4 Woran scheitern Kinder, Jugendliche und Erwachsene bei Aufgaben zur Raumdarstellung? Diagnose von zeichnerischen Schwierigkeiten	81
<i>Katharina Swider</i>	
4.1 Forschungssetting 1: „Ich im Badezimmer“: Ein Vergleich von Raum- darstellungskompetenzen in Zeichnungen deutscher und chinesischer Kunststudierender	85

	<i>Christiane Schmidt-Maiwald</i>	
4.2	Forschungssetting 2: Architekturdarstellung im Cut-Out-Verfahren nach Fotografie: Diagnose und Methode	89
	<i>Nicole Berner</i>	
4.3	Forschungssetting 3: Im Dialog // mit dem // über den Gegenstand. Zum Verhältnis von Wahrnehmen, Vorstellen, Darstellen und Mitteilen als basale Handlungsweisen kunstunterrichtlichen Lernens am Beispiel des perspektivischen Zeichnens vor dem Gegenstand	97
	<i>Sonja Ludwig</i>	
4.4	Forschungssetting 4: „Vermeidungsstrategien bei der Herausforderung zentralperspektivischer Raumdarstellungsaufgaben“	108
Teil V	Konsequenzen	117
	<i>Monika Miller</i>	
5	Was muss die Lehrkraft wissen, um räumliches Darstellen zu lehren? Didaktische Schritte bei der Entwicklung von Handlungsstrategien und Lehrkonzepten	119
	<i>Monika Miller</i>	
5.1	Sensibilisierung für das Problem des räumlichen Darstellens	125
	<i>Katharina Schneider</i>	
5.1.1	Spielerische Sensibilisierung: Intersubjektives und prozessuales Darstellen und Herstellen von Raum beim Zeichnen von Kinder- gartenkindern mithilfe des Mappings	130
	<i>Bastian Haase</i>	
5.1.2	Sensibilisierung für den narrativen Bildraum: Grundlegende Überlegungen zu einer Didaktik des bildnerischen Erzählens als Teil einer Comididaktik	142
	<i>Daria Mingels</i>	
5.1.3	Von der Sensibilisierung zum Erkennen: Den erlebten Raum in eine perspektivische Systematik bringen	155
	<i>Monika Miller</i>	
5.2	Freischwimmen: Hilfestellungen in der Lehre	163
	<i>Alexa Smolka</i>	
5.2.1	Freischwimmen: Hilfestellungen bei zeichnerischer Figur- Volumen-Darstellung	167
	<i>Christine Janzen</i>	
5.2.2	Freischwimmen: Vorstellungshilfen bei Sachzeichnen zum Thema „Fahrrad“	179
	<i>Katja Beck</i>	
5.2.3	Freischwimmen: Hilfestellungen bei der Darstellung von Raum- Lage-Beziehungen	188

	<i>Melanie Metzler</i>	
5.2.4	Freischwimmen: Hilfestellungen beim Architektur zeichnen	198
	<i>Christiane Schmidt-Maiwald/Monika Miller</i>	
5.2.5	Freischwimmen: Hilfestellungen beim perspektivischen Zeichnen nach Anschauung	209
	<i>Monika Miller</i>	
5.3	Beherrschen und Variieren	223
	<i>Thomas Bickelhaupt</i>	
5.3.1	Beherrschen und Variieren: Plädoyer für einen umfassenden Zeichenunterricht im räumlichen Zeichnen	228
	<i>Isabel Jäggle</i>	
5.3.2	Beherrschen und Variieren: Volumendarstellung, Materialplasti- zität, Raumkonstruktion, Körper. Eine systematisch aufgebaute Zeichenlehre	239
	<i>Hannah Groninger/Dominik Mohs</i>	
5.3.3	Beherrschen und Variieren: Zeichnung und digitale Lehre. Mediale Interferenzen in der architektonischen Zeichenlehre	248
	<i>Christiane Schmidt-Maiwald</i>	
5.4	Transfer und offene Zeichenprozesse	260
	<i>Christiane Schmidt-Maiwald</i>	
5.4.1	Transfer und offene Zeichenprozesse: Ornament und Muster	272
	<i>Judith Kukla</i>	
5.4.2	Transfer und offene Zeichenprozesse: Abstrakte Räumlichkeit in Kalligrafien	277
	<i>Christiane Schmidt-Maiwald/Monika Miller</i>	
6	Fazit – Zusammenfassung der Ergebnisse	283
	Literatur	285
	Register	307
	Autorinnen und Autoren	311

Einleitung: Didaktik des räumlichen Zeichnens

MONIKA MILLER/CHRISTIANE SCHMIDT-MAIWALD

„Ich möchte 3-D zeichnen!“¹ ist ein typischer von Jugendlichen geäußelter Wunsch. Warum können Jugendliche und Erwachsene dann trotzdem nach wenigstens neun Jahren Schule nicht sicher naturgetreu zeichnen – weder perspektivisch Architektur und Gegenstände noch in korrekt verkürzter Anatomie Menschen in Bewegung, weder nach Anschauung noch aus der Vorstellung heraus? Trotz angeborener Fähigkeit zum Zeichnen² wie zum Schreiben wird im Vergleich nur das Schreiben in der Schule vertieft ausdifferenziert und stetig geübt.

Die vorliegende Publikation versteht sich als ein forschungsbasiertes didaktisches Lehrbuch, das dem nachhaltigen Erlernen und Lehren von räumlichen zeichnerischen Darstellungsmöglichkeiten auf der Fläche gewidmet ist. Es wendet sich an Lehrkräfte und Auszubildende des Faches Kunst in Fachschule und Hochschule ebenso wie in freien und angewandten Kunstschulen. Das spezielle Vorstellen-, Wahrnehmen- und Darstellenskönnen der Linearperspektive als Darstellungssystem von wahrgenommener Räumlichkeit auf der Fläche ist ein speziell westlich tradiertes Kulturgut in Zeichnung und Malerei und nach wie vor eine Referenz bei der Beurteilung von Darstellungskönnen im Medium der Zeichnung. Auch in den bevorzugten Lese- und Spielwelten von Jugendlichen, also im Bereich von Comics, Manga, Graphic Novels und Computerspielen finden sich perspektivisch gezeichnete komplexe szenische Narrative³. Comics, Zeichentrick und Animés waren nach der JIM-Studie⁴ 2020 bei Jugendlichen die beliebtesten Filmgenres.⁵ So erklärt sich u. a., dass dieses Vermögen, dreidimensional darstellen zu können, gerade von Jugendlichen eingefordert wird.⁶ Dieses Vermögen umfasst das Zeichnen von tektonischen Körpern nach den linearperspektivischen Regeln ebenso wie die räumliche Darstellung unterschiedlich geformter Objekte sowie komplexer Szenen. Perspektivisch Darstellenskönnen stellt eine Kompetenz dar, die in der Praxis zahlreicher Berufe (Handwerk, Architektur, Medizin, Archäologie, Mode, Computerspielentwicklung, etc.; siehe Kap. 3) grundlegend ist für das Sichern und die Kommunikation von Ideen sowie das Modellieren von Möglichkeiten. Im Folgenden sei näher ausgeführt, warum es mehr denn je ein lerntheoretisch und praxisbezogenes Lehrbuch braucht, das fokussiert pro-

1 Vgl. Thiele, Barbara (2017): „Ich mach's 3D“. Eine an der raviko-Studie orientierte Untersuchung zur Raumdarstellung auf der Fläche am Beispiel von Zeichnungen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Unveröffentlichte Masterarbeit (Master of Education) am Lehrstuhl für Kunstpädagogik an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg. Frau Thiele unterrichtet an einem Würzburger Gymnasium und erhob in den Jahrgangsstufen 5 bis 7 106 Zeichnungen zum Thema „Ein Tier in der Küche“. Sie schreibt in Ihrer Erhebung zu Beginn über eine Beobachtung, die viele Lehrende teilen: „In jeder der insgesamt fünf angesetzten Klassenerhebungen gab es einige SchülerInnen, die zu Beginn tief Luft geholt haben, um dann freudig zu verkünden: ‚Ich mach's 3-D!‘“, S. 5.

2 Vgl. Jonas (1961); vgl. auch Wulf (2014) und Krautz (2020).

3 Vgl. JIM-Studie (2020), S. 13–16; zur Medienbeschäftigung. 68 % der Jugendlichen spielten 2020 regelmäßig digitale Spiele (ebd., S. 53).

4 Die JIM-Studie. Jugend, Information, Medien ist eine Basisuntersuchung zum Medienumgang von 12- bis 19-Jährigen der LFK, Medienanstalt Baden-Württemberg, der Medienanstalt LMK und dem SWR.

5 https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf, aufgerufen am 19.10.2021, S. 47.

6 Siehe auch zum Bedürfnis erwachsener Zeichner, realistisch darzustellen: John-Winde/Roth-Bojadzhiev (1993), S. 288.

blemorientiert das Lehren linearperspektivischer Vorstellungs-, Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenzen beinhaltet.

Anlass und Zielsetzung

Das Lehrbuch reagiert zunächst auf den konkreten Befund, dass selbst Studienanfänger*innen des Faches Kunst kaum vertiefte Kompetenzen beim dreidimensionalen Darstellen auf der Fläche vorweisen können, obwohl unterschiedliche perspektivische Darstellungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Jahrgangsstufen in den Lehr- und Bildungsplänen aller Bundesländer ausgewiesen sind.⁷ Auch im Hochschulkontext bleibt in den Lehramtsstudiengängen der Problembefund bestehen: Trotz Grundlagen-Zeichenseminaren zu Stilleben und Raumsituationen zu Beginn des Kunststudiums werden in Transferaufgaben – etwa bei Prüfungsaufgaben, in denen eine Skizze zu Architekturmodellen gefordert ist, die erlernten Perspektivregeln nicht angewandt. Studierende operieren weiter mit Mischformen aus Parallelprojektion und Fluchtlinien, die ohne konkreten Fluchtpunkt irgendwo in die Tiefe des Blatttraums führen. Diese Befunde waren Anlass, mithilfe von explorativen empirischen Studien den Ursachen auf den Grund zu gehen, um nach Diagnose möglicher Fehlerquellen bei der Vermittlung auch im praktischen Anwendungsprozess angemessen didaktisch reagieren zu können. Das Aufzeigen der Ursachen, warum perspektivische Regeln und Verfahren zur dreidimensionalen Illusion nicht nachhaltig verinnerlicht werden, aber ebenso das konkrete Benennen von sich durchgängig wiederholenden Fehlerquellen sind dann auch bereits Teil des didaktischen Konzepts, das vorliegendem Lehrbuch zugrunde liegt: Tatsächlich ist es sowohl für die Lehrperson als auch für die Lernenden sinnvoll, sich mit der Problematik analytisch und visuell nachvollziehbar auseinandergesetzt zu haben, um bewusst über Jahrzehnte festgefahrene Lehrmuster aufzubrechen und neue, für Fehlerquellen sensible Vermittlungsansätze einzuführen bzw. diesen zu folgen. Zugleich muss neben der zeichnerischen Praxis viel stärker auch die Rezeption von künstlerischen Zeichnungen in den Lernprozess eingebunden werden, damit innerhalb der zeichnerischen Vielfalt Präferenzen gebildet und die nötigen Vorstellungsbilder ausdifferenziert werden können.

Positionierung der perspektivischen Zeichnung zur aktuellen Kunst

Natürlich stellt sich die Frage, ob in der kunstpädagogischen Lehre mit Blick auf das weite Bezugsfeld der Bildenden Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts – von Abstraktion über Konzeptkunst zu Performance – die an der Realität orientierte dreidimensionale Darstellung auf der Fläche im Kunstunterricht überhaupt noch ein zentrales Anliegen sein sollte. Aber abgesehen von der Tatsache, dass in der Bildenden Kunst sich die gegenständliche Kunst zunehmend wieder einen festen Platz erobert⁸, zwischen Markt-

7 Der Lehrstuhl für Kunstpädagogik an der Universität Augsburg verfolgt systematisch zeichnerische Befunde von Jugendlichen über eingereichte Bewerbungsmappen. Dazu wurde jüngst in einer Masterarbeit ein Kriterienkatalog entwickelt. Vgl. Sartorelli (2020), S. 64. An der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg wurden ebenfalls prospektiv angelegte Studien durchgeführt, die die künstlerische Entwicklung der Studierenden von der Bewerbungsmappe bis zum Studienabschluss thematisieren. Vgl. Kawshalya (2021).

8 Vgl. Dexter (2006); vgl. auch Ausstellungskatalog: Aktuelle Positionen der Grafik. Zeichnung als Prozess. Museum Folkwang (2008); Masien/Southern (2011).

größen wie Gerhard Richter oder Neo Rauch, waren Handzeichnung und Skizzenbuch entlang der Modernen und Postmodernen Kunst nie gänzlich verschwunden – auch wenn die Linie vielleicht nicht mehr ausschließlich der Wiedergabe von Gesehenem diene, mal eher als Tonwert eingesetzt wurde, ausschließlich Hell-Dunkel-Werte klärte, nur eine puristisch reduzierte Umrisslinie ohne räumlichen Bezug darstellte oder gar als Schriftimitat erschien wie bei Cy Twombly.⁹ Carolin Meister kann zwar in einem ersten Moment durchaus recht gegeben werden, wenn sie konstatiert: „Heute die Frage nach der Zeichnung zu stellen, bedeutet eine Darstellungsform zu betrachten, deren Geschick in der Moderne bisweilen synonym schien mit ihren Anfechtungen und ihrer Krisis.“¹⁰ Dabei wird jedoch gern unterschlagen, dass die Künstler*innen der Moderne ebenso wie zeitgenössische Künstler*innen alle in Ausbildung und Studium in das Zeichnen nach Anschauung, also in die Sachzeichnung ebenso wie in die linearperspektivische Darstellung von tektonischen Gebilden, Innen- und Außenraumdarstellungen, unterwiesen wurden, bevor sie auf Konfrontationskurs gingen zur raumbezogenen zeichnerischen oder malerischen Darstellung.

In der zeitgenössischen Kunst lassen sich zahlreiche Anschauungsbeispiele finden, die sowohl auf die Sachzeichnung als auch auf die linearperspektivische Darstellung zurückgreifen oder mit dieser spielen – trotz aller malerischen, fast die Gegenständlichkeit negierenden Opulenz.¹¹ Aktuell ließe sich in Deutschland auf die Vertreter der Leipziger Schule verweisen, etwa auf David Schnell im Medium der Malerei, auf Karin Kneffel als Meisterschülerin von Gerhard Richter oder auf eine Künstlerin wie Christiane Baumgartner mit ihren Holzschnitten nach selbst fotografierten Alltagsszenen. Mariam Sulhail aus Pakistan, Olga Chernysheva aus Russland oder Joachim Schönfeldt aus Südafrika sind alle linearperspektivische Zeichner, die beispielsweise auf der Biennale in Venedig 2015¹² üppig ausgestellt wurden, um nur einige wenige Beispiele zu nennen.

Zielgruppenbezogenheit

Damit zollte die Biennale indirekt einem Phänomen Tribut, das gerade Jugendliche begeistert: dem Urban Sketching. Diese Begeisterung von Jugendlichen, aber auch Erwachsenen, für die schnellen Zeichnungen eines locker mit Tintenroller oder Bleistift erfassten Stadtraums lässt sich mit dem Wunsch der Jugendlichen erklären, dass Kunst „echt“ aussehen müsse, was eine hohe Erwartungshaltung von Jugendlichen und ebenso Erwachsenen an die zeichnerische Wiedergabe des alltäglich Wahrgenommenen beinhaltet.¹³ Das bei Jugendlichen beliebte Abzeichnen von Comics oder Bildvorlagen ist Ausdruck einer eigenständig gesuchten Hilfestellung, um sich dem gewünschten zeichnerischen Erscheinungsbild zu nähern, und deswegen sind solche durchgepausten oder eigenständigen Abzeichnungen nach Frank Schulz „erstzu-

9 Vgl. Meister (2007), S. 8.

10 Ebd., S. 7.

11 Vgl. Dexter (2006); vgl. auch Ausstellungskatalog: Aktuelle Positionen der Grafik. Zeichnung als Prozess. Museum Folkwang (2008); und Maslen/Southern (2011).

12 Ausstellungskatalog: La Biennale di Venezia. 56. Esposizione Internazionale d'Arte. All the World's Futures. (2019).

13 Vgl. Glas (2016c), S. 46 und Gysin (2010), S. 128.

nehmende, achtbare Zeugnisse des Ringens [...]“¹⁴. Diesem Wunsch nach Realitätsnähe sowie den Erkenntnissen der Jugendzeichnung tragen die aktuellen Curricula der Bundesländer in Deutschland und der einheitliche *Lehrplan 21* in der Deutschschweiz nach wie vor Rechnung, wenn in der 7., 8. und 9. Jahrgangsstufe die Linearperspektive als Technik zum Erlangen der Darstellungskompetenz definiert wird. Der Wunsch nach Realitätsnähe in Zeichnung und Malerei stimmt aber oftmals nicht mit dem tatsächlichen linearperspektivischen Können der Jugendlichen überein und führt zu Frustrationserlebnissen im Kunstunterricht, auch wenn der Einstieg in das Regelwerk von zentral- und 2-Fluchtpunkt-perspektivischer Konstruktion zunächst Schüler*innen motiviert. Diese erste Motivation kann zweifach begründet werden: Erstens erweckt die konstruierte Perspektive zunächst den Eindruck, ein Darstellungssystem bereitzustellen, das von allen erlernt werden kann, ohne dafür eine künstlerische Disposition vorweisen zu müssen. Zweitens haben Jugendliche ab dem 12. bis 15. Lebensjahr schon ein ganzes Repertoire an Raumdarstellungsmöglichkeiten entwickelt, die zeigen, dass versucht wird, beobachtete Raumtiefe zu berücksichtigen (vgl. Kap. 1). Die Untersuchung des Schweizer Projektes *Raviko* (2007–2010) zeigte die Bandbreite an räumlichen Darstellungsmöglichkeiten auf, die in den Jahrgangstufen 4 bis 6 entwickelt und je nach Darstellungsabsicht abgerufen werden können.¹⁵ Das Bedürfnis nach maximaler Realitätsnähe bei der Verarbeitung von räumlich-visuellen Eindrücken und die implizite Motivation rühren bei älteren Grundschulkindern und Jugendlichen von der zunehmend genaueren Beobachtung der Wirklichkeit her, werden aber auch unterstützt durch zunehmend spektakuläre Tiefenraumdarstellungen in digitalen Spielwelten aller Art.¹⁶ Auch wenn „oft weniger die formal-logischen Denkansätze als die emotional-sozialen Bedürfnisse der Jugendlichen“¹⁷ erlebbar werden, wie die Psychologin und Kunsttherapeutin Christa Seidel erklärt, so verschwinden die formal-logischen Kapazitäten nicht völlig in der komplexen Phase der Adoleszenz und müssen deshalb gleichberechtigt angesprochen und weiterentwickelt werden.

Befund und methodisches Vorgehen

Nun findet „das perspektivische Raumdarstellungssystem selten Eingang in jugendliche Ausdrucksformen“¹⁸, was punktuell an Anschauungsbeispielen von Studienanfänger*innen der Kunstpädagogik an zwei Studienorten in Süddeutschland aufgezeigt werden wird. Auffällig ist zudem, dass Erwachsene, wenn sie sich nicht explizit über die Schulzeit hinaus mit dem Zeichnen beschäftigten¹⁹, auf in Kindheit und Jugendalter eingeübte Schemata zurückgreifen. Martin Gerstenberger hatte bereits in einem Beitrag zum Symposium über Forschungsstand und -perspektiven zu Kinder-

¹⁴ Schulz (1991), S. 23.

¹⁵ Vgl. Glaser-Henzer (2010), S. 62. Zu *Raviko* siehe auch: Glaser-Henzer/Diehl/Diehl Ott/Peez (2012); Berner (2015), S. 99–103.

¹⁶ Vgl. Richter (1997), S. 85.

¹⁷ Seidel (2007), S. 235.

¹⁸ Kirchner (2014), S. 293; Siehe auch den Beitrag zum Bundeskongress der Kunstpädagogik, Salzburg, 13.–15. Februar 2015, http://www.buko15.eu/programm/72_Berner_kirchner.pdf, aufgerufen am 06.06.2015.

¹⁹ Klimek (2005), S. 33.

zeichnung und jugendkulturellem Ausdruck, der 2009 an der Universität Augsburg stattgefunden hatte, in seinem Beitrag: „Zeichnen Kinder heute anders?“ beim Vergleich von Erstklässler-Arbeiten von 1965 und 2007 zum Thema „Ich gieße meine Blumen im Garten“ einen „bildnerischen Reduktionismus“²⁰ für die Arbeiten von 2007 konstatiert, der durch die weitere Schullaufbahn jedoch weder behoben wird noch eine Ausdifferenzierung erfährt.

Nun soll mit vorliegender Publikation eben keine einfache Neuauflage eines Methodenapparates zur Lehre der Linearperspektive vorgelegt, sondern methodisch eng Antwort gefunden werden auf empirisch erhobene Erkenntnisse im komplexen Vermittlungsprozess. Diese die Vermittlung begleitende Forschung aus der Hochschullehre dient aber nicht nur der Ursachenforschung von Fehlerquellen oder Verhinderungsmomenten im Lehr- und Lernprozess, um Vermittlungswege an entwicklungspsychologische Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern anzupassen. Vielmehr sollen Lehrende ein didaktisch begründetes Verständnis für die Komplexität der Lehrsituation bekommen, um tradierte, aber wenig effektive Methoden der Perspektivlehre zu hinterfragen. Lehrende sollen durchaus auch ermuntert werden, den Methodenapparat der Forschung in den Unterricht zu integrieren und zusammen mit den Lernern die Vermittlung selbst zu thematisieren auf einer begleitenden Metaebene. Das Versprachlichen der Schwierigkeiten und auch der Erkenntnismomente ist eine wesentliche Hilfe für den Verständnisprozess eines an sich komplexen Lernprozesses, bei dem Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung ineinandergreifen. Das linearperspektivische Zeichnen als eine erweiterte Form des Zeichenakts wird hier als Teil menschlicher Kommunikation und somit als „anthropologische Konstante“²¹ verstanden. Das Zeichnen (= Darstellung) stellt eine Auseinandersetzung mit der Welt (= Wahrnehmung) dar, die relational angebunden werden muss an aus Erfahrung aufgebaute innere Bilder (= Vorstellung). „Raum wird von Kindern“, führt Glaser-Henzer aus, „vor allem an den Objekten, die ihn ausfüllen und begrenzen, leiblich erfahren. Schülerinnen und Schüler können sich an eine wahrgenommene räumliche Situation erinnern und sich eine solche vorstellen.“²² Im folgenden Zeichenprozess steht an, Wahrnehmung und Vorstellung in Einklang zu bringen.²³ Nach dem Psychologen Martin Schuster stimmt das optische Erscheinungsbild nicht automatisch mit den gespeicherten Schemata überein.²⁴ Angelegte Darstellungsformeln²⁵ müssen abgerufen, gegebenenfalls erweitert oder verändert werden. Im nächsten Schritt gilt es, deklaratives²⁶ Sachwissen wie das Konstruktionsverfahren zu verstehen und zu prozeduralem Wissen, gelenkt von psychomotorischen und kognitiven Fertigkeiten, zu machen. Darüber hinaus schaltet sich ebenso ein komplexer Prozess vonseiten des Vermittlers/der Vermittlerin zu. „Lehr-Lern-Dialoge“, schreibt Nadia Bader, „provozieren einen Wechsel von einer Artikulation im Medium (Zeichnen) zu einer

20 Gerstenberger (2010), S. 106–107.

21 Vgl. Gysin (2010), S. 224.

22 Glaser-Henzer (2010), S. 62.

23 Vgl. Gardner (1998), S. 163.

24 Vgl. Schuster, (2000), S. 53.

25 Zum Begriff der Darstellungsformel siehe Glas (1999).

26 Vgl. Klimek (2005), S. 17.

Artikulation über das Medium (Reden, Zeigen) sowie eine Verschiebung vom Produktiven zum Reflexiven.“²⁷ Bader macht deutlich, dass es nicht nur um das Zeigen und Reagieren im Prozess der Aneignung geht, sondern dass auch bedacht werden muss, „Visuelles zu antizipieren, dieses anzudeuten und aufzuzeigen.“²⁸

Forschungslage

Seit der 2005 von Claudia Klimek²⁹ erhobenen Feldforschungsstudie mit Studierenden während einer Landschaftsexkursion und der 2010 erhobenen Schweizer Raviko-Erhebung zum visuell-räumlichen Verständnis von 4–6-jährigen Kindern³⁰ hat sich das Feld empirischer Forschung im Bereich des Zeichnens mit umfassenden Studien erweitert. So kann vorliegendes Buch zudem auf die Ergebnisse von Barbara Lutz-Sterzenbachs Untersuchung zum Zeichnen als erkenntnisfördernden Prozess in kunstpädagogischen und interdisziplinären Bezugsfeldern von 2015³¹ sowie auf Nadia Baders bereits zitierte Erhebung zu den Wechselwirkungen zwischen Zeichnen, Zeigen (Deixis) und Reden von 2019³² sowie auf Katja Brandenburgers Studie von 2020 über die Bildung zeichnerischer Strategien in Lehr- und Lernprozessen³³ zurückgreifen, neben einer Anzahl von kleineren explorativen punktuell in Lehrkontexten erhobenen Befunden, die ausführlich dargestellt und kommentiert werden.

Struktur und Beiträge

Die vorliegende Publikation gliedert sich in sechs Teile. Alle Teile sind auch als wissenschaftliche Beiträge einzeln lesbar. Mit dieser Zielsetzung bei der Konzeption der Publikation wurde von den Herausgeberinnen hingenommen, dass es zwangsläufig auch zu argumentativen Doppellungen kommt.

Der **erste Teil** widmet sich der Fragestellung „Wie geben Kinder und Jugendliche Raum zeichnerisch wieder?“ Um die Raumdarstellungskompetenz der Schüler*innen alters- und aufgabenangemessen fördern zu können, brauchen Kunstlehrer*innen einerseits ein sicheres Wissen von den Aussagen der sogenannten Entwicklungstheorien der Kinder- und Jugendzeichnung, andererseits aber – und das macht einen großen Unterschied – zielgerichtete und fachpädagogisch begründete Konzepte, zu welchen Zielen der Unterricht eigentlich führen soll. Dieser hier vorgelegte Beitrag will einen neuen kunstpädagogischen Blick auf die Frage werfen, wie Kinder und Jugendliche Raum zeichnerisch wiedergeben, wenn sie, unterstützt durch einen zielgerichtet strukturierten Zeichenunterricht, kontinuierlich von der Grundschule bis hin zum Schulabschluss in ihren Darstellungsfähigkeiten gefördert werden. In diesem Teil werden die anthropologischen, imaginativen und darstellerischen Vorausset-

²⁷ Bader (2019), S. 17.

²⁸ Ebd., S. 17.

²⁹ Klimek (2005).

³⁰ Diese liegt sowohl als Abschlussbericht im Internet frei zugänglich vor: http://www.kunstunterricht-projekt.ch/pdfs/Schlussbericht_raviko.pdf als auch in Buchform: Glaser-Henzer/Diehl/Diehl Ott/Peez (2012).

³¹ Lutz-Sterzenbach (2015).

³² Bader (2019).

³³ Brandenburger (2020).

zungen, die sich aus der Kinder- und Jugendzeichnung herauslesen lassen, mit Blick auf die Anschlussfähigkeit der schulischen Vermittlungsmethoden aufgezeigt.

Der **zweite Teil** dient der sachbezogenen Orientierung und klärt, für welche Darstellungsabsichten welche Zeichenmodi und -strategien zur Raumdarstellung in der Lehre zur Verfügung stehen. Dabei werden alle maßgeblichen Aspekte zur Evokation von Räumlichkeit systematisiert: die Beziehung von Körper und Raum (Plastizitätseffekte); von Lage und Raum; verschiedene räumliche Konstruktionsformen in einem historischen Abriss, der die antike Teilungskonstruktion und die Körperperspektive mit einschließt.

Im **dritten Teil** geht es darum, zu begründen, warum die zeichnerische Raumdarstellung auf der Fläche eine grundlegende westliche Kulturtechnik darstellt und auch im Zeitalter der Digitalisierung noch von Belang ist. Demgemäß werden interdisziplinäre Anwendungsbereiche dargelegt.

Der **vierte Teil** stellt Erhebungen an der Universität Augsburg und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg zu Studierendenarbeiten (Zeichnungen, „Cut-Outs“) vor, die zeigen, inwiefern die schulische Unterweisung in das perspektivische Zeichnen nicht griff. Ziel ist es, die konkreten Problemstellen im Zeichenprozess von der Vorstellung über die Anschauung und Darstellung offenzulegen, um methodisch systematisch darauf reagieren zu können. Hier wird auch eine Vergleichsstudie vorgestellt, die in China erhoben wurde. Dieser Vergleich ist insofern aufschlussreich, als China ein Land ohne starke zentralperspektivische Prägung ist, aber in dem die Zeichenlehre viel stärker auf Übungsprozessen beruht.

Der **fünfte Teil** arbeitet zu ziehende Konsequenzen für die schulische Vermittlung auf und gibt Antwort auf die Frage, was die Lehrkraft wissen muss, um räumliches Darstellen nachhaltig zu lehren. Zunächst werden im Überblick die notwendigen didaktischen Schritte bei der Entwicklung von Handlungsstrategien und Lehrkonzepten aufgezeigt: Diese Einzeletappen gliedern dann auch in Folge dieses methodische Kapitel.

Zunächst geht es um die Phase des Erkennens, d. h. die *Sensibilisierung* für das Problem des räumlichen Darstellens; zweitens um das Moment des Neugierigmachens, um Reiz und Nutzen des räumlichen Darstellens entdecken zu lassen.

Das Kapitel *Freischwimmen* gruppiert Hilfestellungen in der Lehre zu den aus den erforschten Problemmomenten kristallisierten darstellerischen Aspekten: Figur-Volumen/Raum-Lage-Beziehung/Gesamtraum, einmal gedacht aus der Raumstrukturierung und dann aus der verstandenen Perspektive heraus.

Augenmerk gilt ebenso den Phasen des *Beherrschens und Variierens* – sprich der unabdinglichen Konsequenz, dass es Phasen von Einübung und Transfer im Kunstunterricht geben muss, wenn sichergestellt werden soll, dass sich Schüler*innen nachhaltig das perspektivisch korrekte Zeichnen und Abzeichnen von Raumsituationen angeeignet haben – als eine Kernkompetenz des Kunstunterrichts. Die drei Beiträge in diesem Unterkapitel sind – im Unterschied zu den anderen forschungsbasierten Beiträgen des fünften Kapitels – Berichte aus der Hochschullehre. Die Methode

der Evaluation der eigenen Lehre ist für Hochschullehr*innen ein wichtiges Instrument, um die Wirksamkeit ihrer Lehrkonzepte zu überprüfen.

Abschließend wird kurz der Transfer in die Abstraktion Eingang in die didaktische Diskussion finden. Es werden experimentelle Zugänge und offene Zeichenprozesse ausführlich besprochen.

Alle genannten Lernphasen werden über durchgeführte Kunststunden anschaulich präsentiert und stellen sich der empirischen Überprüfung. Die Jahrgangsstufeneignung und -zuweisung spielen bei der Präsentation der Phasen eine untergeordnete Rolle.

Die Publikation schließt mit einem Fazit, in dem die wesentlichen Ergebnisse im Überblick zusammengetragen sind.

Teil I Voraussetzungen

1 Wie geben Kinder und Jugendliche Raum zeichnerisch wieder?

Ein kunstpädagogischer Blick auf das Phänomen der Raumdarstellung in der Kinder- und Jugendzeichnung

MONIKA MILLER

Um die Raumdarstellungskompetenz der Schüler*innen alterskonform angemessen fördern zu können, brauchen Kunstlehrer*innen einerseits ein sicheres Wissen über die sogenannten *Entwicklungstheorien* der Kinder- und Jugendzeichnung, andererseits aber – und das macht einen großen Unterschied – fachpädagogisch begründete Konzepte, zu welchen Zielen der Unterricht eigentlich führen soll. Dieser hier vorgelegte Beitrag will einen neuen kunstpädagogischen Blick auf die Frage werfen, wie Kinder und Jugendliche Raum zeichnerisch wiedergeben, wenn sie, unterstützt durch einen zielgerichtet strukturierten Zeichenunterricht, kontinuierlich von der Grundschule bis hin zum Schulabschluss in ihren zeichnerischen Darstellungsfähigkeiten gefördert werden.

Einführung

In der entwicklungspsychologischen Kinderzeichnungsforschung nimmt das Forschungsfeld zu kindlicher Raumvorstellung und -darstellung eine relativ zentrale Stellung ein.¹ Das Interesse vieler Wissenschaftler*innen richtet sich dabei überwiegend auf die Frage, wie Kinder und Jugendliche Raum gleichsam *naturgemäß* zeichnerisch darstellen, um daraus mögliche Rückschlüsse auf ihre kognitive Entwicklung zu ziehen. Umfangreiche Forschungen haben bisher aufgezeigt, dass die Entwicklung der Raumdarstellung in bestimmten aufeinander bezogenen Stufen oder Phasen verläuft.² Die Stufenmodelle fokussieren sich meist auf die kindlichen Lösungsversuche des Problems, wie sich „auf einem flachen Blatt Tiefe“ darstellen lässt.³ Unterschieden wird dabei, ob es sich um die Tiefendimension eines *einzelnen* Gegenstandes (Volumen), um Raumbeziehungen zwischen *mehreren* Gegenständen (Raum-Lage-Beziehungen) oder um die *Anordnung* der Gegenstände in einem Raum (Gesamtraumdarstellung) handelt.⁴ Alterszuordnungen und Abgrenzungen dieser Stufen bilden durchaus eine wichtige entwicklungspsychologische Orientierung⁵ auch für Kunstpädagog*innen, wenn sie vor dem Problem stehen, einen altersangemessenen

1 Vgl. Piaget/Inhelder (1948/1999); siehe auch Mühle (1955/1971); Volkelt (1930/1968); Lange-Küttner (1994).

2 Vgl. Richter (1997); Reiß (1996); Dubery/Willats (1972); Willats (1977a; 1977b; 1997; 2005), für einen Überblick der Stufenmodelle siehe Seidel (2007), S. 82.

3 Schuster (2010).

4 Siehe dazu Cox (2005).

5 Krautz (2020), S. 68.

Kunstunterricht zu planen und dabei den Entwicklungsstand der Schüler*innen zu berücksichtigen. Sie sind eine orientierende Grundlage, aber zugleich doch auch nur ein kleiner Teil der Aufgabe, gut begründete didaktische Konzepte und Curricula zu entwickeln.

Inzwischen werden entwicklungspsychologische Stufenmodelle aus kunstpädagogischer Sicht zu Recht hinsichtlich ihrer vermeintlichen Eindeutigkeit und Stichthaltigkeit hinterfragt.⁶ Einige Studien aus der genuin *kunstpädagogischen* Lern- und Unterrichtsforschung, vor allem aus den letzten zehn Jahren⁷, belegen, dass die kunstpädagogische Theorie der Kinder- und Jugendzeichnung – darunter auch der Bereich der räumlichen Darstellung – noch einer grundlegenden Revision bedarf, bei der u. a. hinsichtlich verschiedener Aufgabenstellungen, Lehrmethoden, Medien und Verfahren spezifiziert wird. Diese Studien zeigen, dass sich die Raumdarstellungsfähigkeit der Heranwachsenden durch den Kunstunterricht verändern kann. In der direkten und bewussten Auseinandersetzung mit Vorbildern wie bestimmten Kunstwerken, durch Bearbeitung von didaktisch aufbereiteten (Raum-)Themen, die explizit Verfahren der Raumdarstellung evozieren sowie durch Unterweisung in bestimmten Raumdarstellungsverfahren verändert sich die Raumdarstellungskompetenz von Heranwachsenden signifikant – und durchaus oft weit abweichend von den Grundeinteilungen der „Stufenmodelle“. Kurz: Sie lernen räumlich zu zeichnen. Dieser Lernzuwachs wird und kann nicht in den üblichen entwicklungspsychologischen Stufenmodelle erfasst und beschrieben werden. Auf diesen Zusammenhang wird weiter unten in diesem Aufsatz näher eingegangen. Im Kapitel 5 des vorliegenden Bandes sind dann neue Forschungsstudien versammelt, die auf die Raumdarstellungskompetenz im Zusammenhang mit Lehr-Lernprozessen eingehen.

Im Folgenden werden die wichtigsten Raumsysteme in der Kinder- und Jugendzeichnung voneinander unterschieden und erklärt. Es wird auch zu zeigen versucht, wie sich diese durch Förderung der räumlichen Darstellungskompetenz (Lernzuwachs) verändern. Doch davor bedarf es noch einer grundlegenden Klärung, warum die tradierten entwicklungspsychologischen Stufenmodelle für die Kunstpädagogik keinen gesicherten Bezugsrahmen bilden können – oder wenigstens nur in sehr eingeschränkter Form. Aus einem anthropologisch-relationalen Ansatz der Kunstpädagogik ergibt sich stattdessen eine differente und in sich selbst schlüssige Neuorientierung für die Theorie der Kinder- und Jugendzeichnung.

6 Die Studie der Kunstpädagogin Edith Glaser-Henzer und ihres Mitarbeiterteams thematisiert die „räumlich-visuellen Kompetenzen“ der Schulkinder der Klasse 1–4 bzw. der Klassen 4–6 in Bezug auf die von ihnen im Unterricht gemachten ästhetischen Erfahrungen; vgl. Glaser-Henzer et al. (2012); Glaser-Henzer (2010). Die innovative Kategorisierung der Raumdarstellungstypen veranschaulicht vor allem die Komplexität der zweidimensionalen und der beginnenden dreidimensionalen Raumsysteme in der Kinderzeichnung. Die Ergebnisse zeigen, dass die Entwicklung keineswegs linear erfolgt – wie bis jetzt meist angenommen wurde –, dass vielmehr von vielen möglichen Entwicklungswegen und einem individuellen Kompetenzzuwachs auszugehen ist.

7 Vgl. Miller (2022a); vgl. u. a. Brandenburger (2020); Fröhlich (2019); Gonser (2018); vgl. auch Glaser-Henzer et al. (2012).

Anthropologischer Ansatz – mit Schlussfolgerungen für die Kinderzeichnungsforchung

Eine anthropologisch begründete Kunstpädagogik geht davon aus, dass der Mensch nicht nur ein denkendes Wesen (*homo sapiens*) ist, sondern gleichermaßen ein bildschaffendes, Bilder betrachtendes und letztlich bildhaft denkendes Wesen (*homo pictor*).⁸ Die Begründung dafür ist in der langen und reichen Tradition des Bildermachens zu sehen: Ein grundlegendes menschliches Bildbedürfnis zeigt sich nicht nur in der Geschichte der Menschheit⁹ (in der Phylogenese), sondern auch in der Ontogenese, also der Individualentwicklung jedes Menschen ab seiner Geburt.¹⁰ Man darf als gesichert annehmen, dass jedes einzelne Kind in seiner Entwicklung selbst die „Entdeckung des Bildes“ durchläuft. Für die Ausbildung dieser Bildfähigkeit sind jedoch *Vorbilder* notwendig – Kinder lernen anschauungsbezogen in der Interaktion mit anderen sowie durch die Anleitung durch Ältere. In diesem relationalen Bezugsfeld lernen sie, was es heißt, Bildern *Sinn* zuzuschreiben. Jochen Krautz, der zu diesem Problem wichtige Studien verfasst hat¹¹, trifft die Feststellung, dass Zeichnenlernen sich also (auch) in der Ontogenese in sozialer Interaktion und in bestimmten kulturellen Rahmenbedingungen vollziehe.¹² Von vielen kunstpädagogischen Kinder- und Jugendzeichnungsforschern wurde immer wieder folgende Beobachtung mitgeteilt: Die in unsere Kultur hineinwachsenden Kinder und Jugendlichen streben ab einem bestimmten Punkt ihrer Lernentwicklung danach, den Raum „realistisch“ abbilden zu können. Folglich erwarten die meisten Schüler*innen vom Kunstunterricht das Erlernen der diesbezüglichen kulturellen Raumdarstellungskonventionen.¹³

Entwicklungsverlauf des bildsprachlichen Denkens und Darstellens

Die kindliche *Entdeckung des Bildes* und die Entwicklung des bildsprachlichen Denkens und Darstellens vollziehen sich unter normativem kulturellem Einfluss. Hubert Sowa beschreibt diese Entwicklung als einen Prozess der „Konventionalisierung“ in einem relationalen systemischen Feld. Das Kind bewegt sich in seinen bildlichen Darstellungen prinzipiell in Richtung der kulturellen Bildkonvention; das soziale Umfeld reagiert auf das Interesse des Kindes im besten Fall mit geeigneten didaktischen Handlungsformen und Aufgabenkonstruktionen.¹⁴ Das kindliche Erlernen der Bildsprache vollzieht sich also nicht primär als intrasubjektive „Entwicklung“, sondern in einem relationalen Verhältnis zwischen Kind und Lehrenden in einer Kultur.

Der komplexe Prozess der „Konventionalisierung“ der bildlichen Darstellungsweise von Kindern und Jugendlichen im Verlauf ihrer Bildung lässt sich in drei Phasen unterteilen: präkonventionelle (1), konventionelle (2) und postkonventionelle

8 Vgl. Krautz (2020), S. 65; vgl. dazu auch umfassend Wulf (2014). Vgl. auch Jonas (1961).

9 Neuere prähistorische Forschungen von Conard/Kind (2017).

10 Vgl. Krautz (2020), S. 65.

11 Vgl. Krautz (2017).

12 Krautz (2020), S. 69.

13 Vgl. Gysin (2010); Billmeyer (2010). Schütz spricht von *Zeichnenwollen* und *Zeichnenkönnen*, also von der Differenz zwischen dem Anspruch, den die Jugendlichen an ihre Werke richten und ihren tatsächlichen Realisierungsmöglichkeiten, vgl. Schütz (1992).

14 Sowa (2015a), S. 435.

Phase (3).¹⁵ „Ausgehend von einer ersten, vorkonventionellen Phase erlernen die Kinder zunehmend die bildsprachlichen Mittel, die die Kultur als Bildkonventionen anbietet. Sie streben danach, dieses kulturelle Können zu erwerben, um sich der Mitwelt mitteilen zu können.“¹⁶ Sowa (2015a) verweist darauf, dass die „Übergänge dabei altersmäßig nicht genau festzulegen sind, sondern von individuellen und kulturellen Voraussetzungen abhängen, die im konkreten Schulunterricht von der oder dem Lehrenden jeweils erfasst und verstanden werden müssen.“¹⁷ Diese drei Bildungsphasen markieren die Grundorientierung für die in diesem Beitrag vorgestellte kunstpädagogische Theorie der Raumdarstellung in der Kinder- und Jugendzeichnung (siehe Punkt: Raumsysteme in der Kinder- und Jugendzeichnung).

Die kunstpädagogische Aufgabe ist es, die Heranwachsenden mit den Traditionen von Kunst und Bildkultur vertraut zu machen¹⁸, ihnen zu zeigen, welche Raumsysteme von Menschen in verschiedenen Epochen und Kulturen erfunden und gebraucht wurden.¹⁹

Der Kunstunterricht knüpft in seiner Anfangsphase an die „präkonventionellen“ Bildkonzepte an und entwickelt Aufgabenstellungen, die die bei den Schülerinnen und Schülern schon verfügbaren Raumsysteme erweitern, um die Heranwachsenden mit den kulturellen Bildkonventionen besser vertraut zu machen.²⁰ Krautz formuliert das so:

„Für den Kunstunterricht bedeutet dies, dass der Unterricht der Entwicklung vorauszuweichen muss: Aufgabenstellungen müssen die Schülerinnen und Schüler angemessen überfordern, damit Lern- und damit Entwicklungsprozesse angeregt werden.“²¹

Die anthropologisch-relationale Kunstpädagogik orientiert sich hier an der entwicklungspsychologischen Theorie von Lew Wygotski, der bezogen auf Lernprozesse von einer Fortbewegung hin zur *Zone der nächsten Entwicklung*²² spricht. Wygotskis Theorie thematisiert die Distanz zwischen dem, was Kinder oder Jugendliche *schon können* und dem, was sie *lernen sollen*. Neues wird erlernt und fügt sich in das Repertoire ein durch die Adaption an Bestehendes sowie durch Erweitern und Differenzieren bestehender Darstellungsformeln der Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung.²³ Durch Impulse in Lernprozessen werden diese Formeln zur Neustrukturierung, Umbildung und Weiterbildung angeregt.²⁴

Entgegen solchen kognitionspsychologischen Ansätzen, die davon ausgehen, dass Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung aufeinander aufbauende und an ein bestimmtes Alter gekoppelte Stufen durchlaufen, erlaubt unser auf Wygotskis Konzept der *Zonen der nächsten Entwicklung* fußendes kunstpädagogisches Lern-

15 Vgl. ebd., S. 436.

16 Krautz (2020), S. 68.

17 Sowa (2015a).

18 Das räumliche Zeichnen wurde mehrmals zum Heftthema der Fachzeitschrift *Kunst+Unterricht* gemacht (Raum auf der Fläche 325/326/2008; Räumlich zeichnen 105/1986; Zeichnen: Sachen klären und verstehen 302/303/2006).

19 Vgl. Bering/Rooch (2008).

20 Vgl. Sowa/Krautz (2013), S. 10 ff.

21 Krautz (2020), S. 70.

22 Vgl. Wygotski (1987), S. 298 ff.

23 Siehe dazu auch Miller (2010a).

24 Vgl. Krautz (2015c), S. 12.

modell eine wesentlich offenere Denkweise: Heranwachsende können durch intensive *Lehre, Kooperation* und *Mimesis* einen zum Teil auch deutlich höheren Grad von Fähigkeiten erwerben als Gleichaltrige *ohne* entsprechenden Kunstunterricht. Zielführende Unterrichtung und angemessene kunstpädagogische Förderung führen letztlich dazu, dass Heranwachsende beschleunigter die einzelnen Lernstufen²⁵ durchlaufen, also rascher den nächsthöheren Lernstand erreichen. Das bedeutet, dass das bildnerische Können von Heranwachsenden, die einen intensiven und optimierten Kunstunterricht erfahren, sich weit über dem der „normalen“ Gleichaltrigen bewegen kann, weil sie durch die Förderung die Lernniveaus wesentlich schneller durchschreiten.²⁶

Die spezifische Bildfähigkeit des Menschen begründet also das kunstpädagogische Handeln. Ziel dieses pädagogischen Handelns ist es, diese Bildfähigkeit im Gestalten und Verstehen von visuellen Darstellungen zur möglichst optimalen Entfaltung zu bringen.²⁷ In einer wesentlich bildgeprägten Kultur (gegenwärtig und historisch) ist es naheliegend, dass Heranwachsende ihr anthropologisch vorgegebenes Bildvermögen auch angemessen *realisieren* wollen (Darstellenwollen), was sich im Bedürfnis nach einem verbesserten Darstellkönnen niederschlägt.²⁸ Die grundlegende Aufgabe des Kunstunterrichts ist es daher, ihnen kulturrelevante Kulturtechniken des Darstellens (z. B.: Zeichnen, Malen, Formen ...) ²⁹ in Form von effektivem *Wissen* und *Können* zu vermitteln.

Paradigmenwechsel: Vom produkt- zum prozessorientierten Blick auf die Kinderzeichnung

Eine anthropologisch-relational begründete Kunstpädagogik versteht bildnerische Tätigkeit und ästhetisches Handeln grundsätzlich als ein relationales Geschehen in einem interpersonalem und kulturell eingebundenen Bildungsprozess.³⁰ „In Lehr-Lernprozessen bildet sich das bildnerische Können, Wissen und Verstehen dialogisch.“³¹ Das bildnerische Handeln wird nicht als ein aus ein „Innen“ kommender kreativer Schöpfungsakt (als *Ausdruck* von *Subjekten*) verstanden, sondern konsequent „aus den ‚äußeren‘ kreativen Resonanzfeldern zwischen Inter-Subjekten, als Antworten auf Fragen und Aufgaben, als Darstellungen und Mitteilungen vorrangig an ein Gegenüber“³² gedeutet.

Diese veränderte Schwerpunktsetzung der Betrachtung und Erklärung begründet die Verschiebung des Fokus vom *Produkt-Was* auf das *Entstehungs-Wie* in der Kinderzeichnungsforschung. Nicht mehr nur das *Aussehen* eines fertigen Werkes ist in dieser modifizierten Forschungsperspektive ausschlaggebend³³, sondern ein Verstehen des Produktes im Kontext des bildnerischen Entstehungs- und Wirkungsprozesses.

25 Damit werden nicht die Stufenmodelle gemeint, sondern das gründet auf der Vorstellung, dass die Schüler*innen im Verlauf ihrer schulischen Bildung kontinuierlich zeichnen lernen und dadurch immer besser zeichnen können.

26 Man denke als ein aufschlussreiches Beispiel etwa daran, wie der junge Albrecht Dürer so intensiv gelehrt wurde, dass er sich schon als Dreizehnjähriger auf dem gestalterischen Niveau seiner Lehrmeister befand.

27 Vgl. Krautz (2020), S. 51.

28 Siehe dazu Gysin (2010) und Billmeyer (2010).

29 Vgl. Gaedtko-Eckardt et al. (2017).

30 Vgl. Krautz (2015a).

31 Sowa (2015a), S. 438.

32 Ebd.

33 Siehe zur produktzentrierten Kinderzeichnungsforschung Kerschensteiner (1995) und Volkelt (1930/1968), Ebert (1968).

ses und des pädagogischen Einwirkungsprozesses. Bei der prozessorientierten Forschungsperspektive geht es demzufolge primär um die Untersuchung der kindlichen bildnerischen Auseinandersetzung in ihrem Entstehungskontext. Dabei sind nicht nur das Bild, sondern ebenso Handlungen, Reaktionen und Reflexionen von Bedeutung.³⁴

Die Gründe für diesen (auch in manchen psychologischen Forschungen vollzogenen) Perspektivenwechsel von der lediglich auf das Endprodukt gerichteten Aufmerksamkeit hin zur Analyse der Produktionsprozesse liegen darin, dass den Forschern deutlich wurde, dass Kinderzeichnungen unter experimentalpsychologischen Bedingungen und hypothesengeleitet untersucht werden können.³⁵ Hier sind die Arbeiten von Forschern aus dem angelsächsischen Raum anzuführen, vor allem die der Forschergruppe Zero um Norman Freeman³⁶ sowie die Arbeiten von Sommers.³⁷ Das Bewusstsein, dass das Kind im bildnerischen Prozess kontinuierlich Entscheidungen treffen muss, die von allen bisherigen Erfahrungen, dem Wissenstand wie auch vom Stand des Könnens abhängig sind, beeinflusst die Betrachtung der Kinderzeichnung. Das ist schließlich der Punkt, der auch für die kunstpädagogische Kinderzeichnungsforschung von zentraler Bedeutung ist.

Kunstpädagogische Kinder- und Jugendzeichnungsforschung

Was ist nun das Spezifische an der *kunstpädagogischen* Kinder- und Jugendzeichnungsforschung? Ganz einfach ausgedrückt: Im Unterschied zu psychologischen, tiefenpsychologischen, sozialwissenschaftlichen usw. Forschungen, die ihr Interesse ausschließlich auf das Phänomen Kinderzeichnung richten und diese als ein sich *selbst entwickelndes* und *selbstgesteuertes* ästhetisches Handeln und Erfahren betrachten³⁸, richtet die Kunstpädagogik ihr Interesse auf „das bildnerische Darstellen als ein reaktiv-relationales bildnerisches Handeln von Kindern und Jugendlichen unter der Einwirkung planvollen pädagogischen Handelns und in Auseinandersetzung mit pädagogischen Aufgabestellungen, also im interpersonellen Bildungsprozess.“³⁹ Die Kunstpädagogik ist an den Erscheinungsformen von Kinderzeichnungen interessiert, die aus *intentional gestalteten Bildungsprozessen* hervorgehen. Sie ist also an der Bildsprache interessiert, die sich durch angeleitetes Lernen verändert und entwickelt. In dem Kinder im Kunstunterricht zeichnen lernen, verändert sich ihre Bildsprache. Das ist der grundlegende Unterschied zu entwicklungspsychologischen Stufenmodellen, die aus Forschungen hervorgehen, die kein Interesse an Lernprozessen und auch keinen Einblick in sie haben.⁴⁰

Wie das zu verstehen ist, soll am folgenden Beispiel erklärt werden. Die Zeichnungen stammen aus dem Kunstunterricht einer 3. Klasse der Grundschule (Abb. 1a, b)

34 Miller (2022a).

35 Vgl. Koeppel-Lokai (1996), S. 67; siehe auch Schütz (2010).

36 Vgl. Freeman (1972); Freeman/Cox (1985/2009) sowie die Forschungsgruppe um van Sommers (1984/2009).

37 Vgl. van Sommers (1984/2009).

38 Vgl. Sowa (2015a), S. 435.

39 Ebd.

40 Ein Beispiel ist die Raviko-Studie über Entwicklung von räumlich-visueller Kompetenz (vgl. Glaser-Henzer et al., 2012; vgl. auch Glaser-Henzer, 2010, 2012).

sowie einer 7. Realschulklasse (Abb. 1c, d) zum Thema „Mein Fahrrad“. Die von den Heranwachsenden aus der Vorstellung gezeichneten Fahrräder (Abb. 1a und 1c, auf der linken Seite) geben verschiedene *Vorstellungsbilder* (Schemata) eines Fahrrades wieder: Es handelt sich um vage und fluide Vorstellungen von einem im Umgang vertrauten Alltagsgegenstand. Zwar sind die einzelnen Bestandteile wie Räder, Rahmen, Lenker, Sattel und Pedale vorhanden, funktional sind sie aber nicht stimmig zusammengesetzt. Die Zeichnungen auf der rechten Seite (Abb. 1b und 1d) entstanden, nachdem die Schüler*innen durch verschiedene Übungen im Unterricht ihr Wahrnehmungs- und Vorstellungsbild eines Fahrrades konkretisiert haben und ihre Darstellungskompetenz weiterentwickelt haben. Die Gegenüberstellung zeigt, dass sich die Vorstellungszeichnungen des Grundschulkindes und des Jugendlichen nicht wesentlich voneinander unterscheiden. Allein ein Altersvorsprung garantiert also nicht zwingend eine „bessere“, also in der Vorstellungsdichte fortgeschrittene Zeichnung. Deutlich wird durch den Bildvergleich, dass und wie sich die Darstellungsformeln durch *Unterrichtsimpulse* und *wachsende Übung* verändern. Ebenfalls deutlich wird, dass die beiden Zeichnungen des Grundschulkindes auf höheren Darstellungsniveaus als die der älteren Realschüler*in gezeichnet wurden. Beide Schüler*innen haben etwas gelernt und wurden durch den Unterricht in die nächste Zone der Entwicklung befördert.



Abbildung 1: a–b: Schülerarbeiten, 3. Klasse, aus der Vorstellung (oben links), nach der Anschauung (oben rechts) (Franke/Limper 2013, S. 24) / c–d: Schülerarbeiten, 7. Klasse, aus der Vorstellung (unten links), nach der Anschauung (unten rechts) (Brandenburger 2020)

Es steht also fest, dass sich die zeichnerische Darstellungsfähigkeit von Heranwachsenden – wie uns die Fahrradzeichnungen deutlich zeigen – durch den Kunstunterricht verändert. In der direkten und bewussten Auseinandersetzung mit Werken der Kunst, durch Bearbeitung von didaktisch aufbereiteten Themen sowie durch Einweisung in bestimmte Darstellungskonzepte verändert sich u. a. auch die Raumdarstellungskompetenz von Lernenden. Kurz ausgedrückt: Die Heranwachsenden „lernen zu zeichnen“. Durch den Lernzuwachs können sie z. B. auf einem deutlich höheren Darstellungsniveau agieren: Sie haben gelernt, wie man mit zeichnerischen Prozeduren und Strategien konstruktiv räumliche Gegenstände zeichnerisch darstellen kann. Dieser mögliche Lernzuwachs wird im standardisierten Stufenmodell nicht berücksichtigt, weil die in entwicklungspsychologischen Testsettings untersuchten Zeichnungen nicht aus aktuell beobachtbaren Lehr- und Lernsituationen hervorgehen.

Die Aufgabe von gutem Kunstunterricht ist es also, es den Lernenden durch Bereitstellen von methodischen und personal-demonstrativen Hilfen zu ermöglichen, dass sie die Distanz zwischen dem, was sie schon können, und dem, was sie lernen sollen (und letztlich auch wollen), überwinden. Die richtige Art der Unterrichtung führt schlussendlich dazu, dass die Heranwachsenden bei angemessener kunstpädagogischer Förderung eine differenzierte und auch schnellere Entwicklung durchlaufen als die Stufenmodelle beschreiben: Sie erreichen die nächsthöheren Lernstände. Das heißt, dass das bildnerische Können von intensiv gelehrt und dadurch auch „begabten“ Heranwachsenden sich weit über dem von sich selbst überlassenen Gleichaltrigen bewegen kann, weil sie die durch die Förderung die Lernniveaus schneller durchschreiten.⁴¹

Kunstpädagogische Hermeneutik und ihre Bedeutung für die (kunstpädagogische) Kinderzeichnungsforschung

Welche Kompetenz und Methodik sind nötig, um Kinderzeichnungen in Lernprozessen zu untersuchen und zu deuten? Einen differenzierten Zugang zur Sinninterpretation von Bildern, die Kinder und Jugendliche in konkreten Handlungssituationen erzeugen, bietet die kunstpädagogische Bildhermeneutik.⁴² Das (kunstpädagogische) *Verstehen* von Bildern umschließt drei wichtige Fokussierungen: die *Wirkung*, die *Bedeutung* und das *Gemacht- und Gestaltetsein* von Artefakten.⁴³ Methodisch setzt die kunstpädagogische Bildhermeneutik dabei die Fähigkeit voraus, dass die Forschenden in objekthaft vorliegenden Bildern die bildnerischen Handlungen des praktischen Machens der Heranwachsenden mitimaginieren, diese in einzelnen aufeinander aufbauenden Schritten verstehen und damit die Bildgenese nachvollziehen können. Dieser Imaginationsvorgang erfordert natürlich, dass Forschende eine genaue Vorstellung über die bildnerischen Techniken wie auch über die entwicklungspezifischen Voraussetzungen haben. Kunstpädagog*innen haben in dieser doppelten Gerichtetheit der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit einen anderen Bildzugang zur Kinder-

41 Vgl. dazu Miller/Bonath (2020); vgl. auch Miller (2020) S. 19 ff.

42 Siehe dazu ausführlicher Miller (2022a, 2022b).

43 Sowa (2018), S. 54.

zeichnung als Psycholog*innen oder Pädagog*innen, weil sie die Handlungen des *praktischen Machens* der Bilder imaginativ nachvollziehen und verstehen können. Die Beherrschung künstlerischer Verfahren – die in der kunstpädagogischen Ausbildung obligatorisch vermittelt wird (fachpraktisches Studium) – führt dazu, dass Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen auf ein breites und tiefes künstlerisch-praktisches Handlungs- und Erfahrungswissen zurückgreifen können. Dieser kunstpädagogisch-hermeneutische, fachlich begründete Zugang ist die Voraussetzung für eine *aus dem Lernen* begründete Kinder- und Jugendzeichnungstheorie.

Raumsysteme in der Kinder- und Jugendzeichnung

Im folgenden Abschnitt wird der Versuch unternommen, die Raumdarstellung in der Kinder- und Jugendzeichnung aus dieser spezifisch *kunstpädagogischen* Perspektive zu thematisieren. Die Grundlage für diese systematische Darstellung liefert die Annahme, dass sich das bildnerische Denken und Darstellen im Bildungsverlauf zwischen der frühen Kindheit und dem Ende des Jugendalters als ein Prozess der Konventionalisierung vollzieht.⁴⁴ Dieser Bildungsverlauf von präkonventionellen zu konventionellen und im Anschluss dann zu postkonventionellen Darstellungen wird durch kunstpädagogisch-didaktisch strukturierte Interventionen ermöglicht. Dabei ist zwischen Lehr-Lernprozessen *vor* der Schulzeit und *während* der Schulzeit zu unterscheiden. Vor der Schulzeit, also im Kleinkindalter findet natürlich noch kein didaktisch unterweisender Kunstunterricht im schulischen Sinne statt. Das wäre dem Lernverhalten in dieser Altersstufe nicht angemessen. Ein sinnvolles kunstpädagogisches Vorgehen in dieser Altersstufe ist z. B., geeignete, anregende Anlässe zu bildhaftem Erzählen zu initiieren.⁴⁵ Ein Beispiel dafür, wie das aussehen kann, ist in dem Beitrag von Katharina Schneider hier im Band (Kap. 5.1.1) nachzulesen. In der präkonventionellen Phase können wir gewissermaßen vom „natürlichen Lernen“ sprechen. In dieser Phase können Kinder durchaus erste intuitive Formen der Raumdarstellung (z. B. in der Bezugnahme auf Vorbilder wie Bilderbücher und Kunstwerke) entwickeln, um sich daraufhin die Formen der Schematisierung zu erarbeiten.⁴⁶ Die spontanen Versuche der frühen Schemabildung sind als tastende Schritte auf eine zunehmende Konventionalisierung hin zu verstehen.

Hier greift dann der schulische Kunstunterricht durch methodisch-didaktische Vermittlung von Können und des ihm impliziten Wissens: durch den strukturierten Aufbau einer medial fokussierten Bildsprache. Dabei obliegt es schon der Verantwortung des Kunstunterrichts in der Grundschule, den Übergang von präkonventioneller (1) zu konventioneller Phase (2) zu fördern.⁴⁷ Die Aneignung der kulturell konventionellen Bildmittel erfolgt in der Phase (2), die das vordringliche und genuine Bildbedürfnis der späten Kindheit und des beginnenden Jugendalters markiert. Am Ende der Mittelstufe und in der Sekundarstufe II geht es dann um den Erwerb post-

44 Siehe Sowa (2015).

45 Glas spricht in diesem Zusammenhang von *homo narrans*. Vgl. Glas (2019).

46 „Zeichnen beruht in der Regel in fast allen ihren Erscheinungsformen auf dem Abrufen von Darstellungsformeln oder der Aktivierung erlernter Schemata.“ Glas (1999).

47 Miller (2013b, 2013c, 2016a).

konventioneller Bildmittel (Phase 3).⁴⁸ Die Übergänge zwischen den Phasen sind dabei altersmäßig nicht genau festzulegen. Sie hängen von individuellen und kulturellen Voraussetzungen ab. Didaktisch entscheidend ist aber, dass sich diese Phasen nicht überspringen lassen. Zwar kann man auch Grundschul Kinder postkonventionell malen lassen (also etwa ungegenständlich, z. B. abstrakt-expressiv), aber sie verstehen den Sinn und die Bedeutung dieser Gestaltungsweisen nicht „von innen heraus“, da solche Formen moderner und zeitgenössischer Malerei voraussetzen, dass Künstler*innen mit einem langen und tiefen Werdegang in der Regel *zuerst* die konventionellen Bildformen der Kunst erlernt und verstanden haben und sie *dann* in einem zweiten Schritt bewusst überwunden haben (z. B. Picasso). Das lernende Aneignen der Bildkultur ist also Voraussetzung, um Bildkonventionen zu überwinden und weiterzuentwickeln.⁴⁹

Die folgende systematische Darlegung erfolgt entlang von Bildbeispielen aus dem Unterricht, die deutlich machen sollen, wie sich durch gute Aufgabenstellungen, Unterweisung und Lehrgang die Raumdarstellungsfähigkeit der Heranwachsenden entwickelt. Dabei darf nicht vergessen werden, dass verschiedene Themenstellungen unterschiedliche Könnensstrukturen herausfordern und fördern.⁵⁰ Es muss auch stets bedacht werden, was sinnvoll ist zu lernen und was nicht. Zum Beispiel ist an die konstruierte Perspektive jenseits des Grundschulalters zu denken.

Die Darstellung ist in folgende Raumkonzepte geordnet und bildet auch die Gliederung der vorliegenden Publikation ab:

(1) Präkonventionelle Phase („natürliches Lernen“ vor dem Kunstunterricht)

- a) Streubilder – topologische Bildraumordnung
- b) Erste erkennbare Ordnungsstrukturen: Gruppieren, Ausrichten und Reihen
- c) Dynamische Raumstrukturen: Bewegungsdarstellung
- d) Komplexe Raumstrukturen: Richtungswechsel und Röntgenbilder

**(2) Von der präkonventionellen zur konventionellen Phase
(Kunstunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe I)**

Sensibilisierung für das Problem des räumlichen Darstellens

- e) Darstellung von Beziehungen
- f) Darstellen von Szenen
- g) Darstellen von Erzählungen

Freischwimmen: Hilfestellungen in der Lehre

- h) Körpervolumen – Sachzeichnen
- i) Raum-Lage-Beziehungen – Beziehung zwischen den Objekten
- j) Gesamttraum 1 – Zentralperspektive
- k) Gesamttraum 2 – Fluchtpunktperspektive

48 Sowa (2015a), S. 437.

49 Vgl. Krautz (2020), S. 69.

50 Vgl. z. B. Sowa/Krautz (2013); Vgl. auch Brandenburger (2020).

(3) Vor der konventionellen zu postkonventionellen Phase (Kunstunterricht der Sekundarstufe II)

Beherrschen und Variieren

Transfer und offene Zeichenprozesse

- l) Ornament und Muster
- m) Abstrakte Räumlichkeit

Präkonventionelle Phase (vor dem Kunstunterricht)

In der präkonventionellen Phase entdecken die Kinder den Bildraum und erweitern zunehmend ihre Bildsprache. Sie müssen „erst lernen“, dass ihre frühen Kritzelspuren einen bildhaften Sinn haben können, dass grafische Zeichen also etwas darstellen können, was sie selbst nicht sind.⁵¹ Von den ersten Kritzel ausgehend werden die ersten erkennbaren Bildformen entwickelt.

Noch bevor die Kinder einen Stift halten können und mit diesem auf einem Papier kritzeln, können sie mit ihren Händen und Fingern sichtbare Spuren hinterlassen.⁵² Vom Schmierer ist der Schritt zum „richtigen“ Zeichnen mit Stiften o. Ä. nicht mehr weit: In Beobachtung der Erwachsenen sowie Nachahmen der Älteren beginnen die Kinder ihre ersten gezeichneten Spuren zu hinterlassen.⁵³

„Der Sprung von planlosem Kritzeln zu einem mitteilenden Bild erfolgt, wenn Kleinkinder einen Zusammenhang zwischen ihrer Spur und einer Bedeutung herstellen und diesen verbalisieren. Dies ist ein entscheidender Schritt in die aktive Nutzung des bildnerischen Symbolsystems“.⁵⁴

In dieser Phase geht es nicht darum, die Kinder durch Unterweisung auf die nächsthöhere Zone der Entwicklung zu bringen. Das *natürliche Lernen* der Kinder sollte durch sinnvolle Bildanlässe (Bildbetrachtung, Kinderbücher, Vorlesen, Spielen usw.) unterstützt werden.

a) Streubilder – topologische Bildraumordnung

Die sogenannten Streubilder mit ihrem Nebeneinander von Gegenständen zeigen zunächst noch keine erkennbare räumliche Ordnung. Die meist rundgeführten Linien Spuren oder Kreuzgebilde werden auf der Zeichenfläche ohne ein Bezugssystem in beliebiger Konstellation platziert. Die Zeichenfläche wird ähnlich einer Bodenfläche verstanden, auf der die Zeichen ausgebreitet werden können.

b) Erste erkennbaren Ordnungsstrukturen: Gruppieren, Ausrichten und Reihen

Das Zeichnen mit einer Darstellungsabsicht beginnt dann, wenn das Kind Bildzeichen erfindet, die seine Erlebnisse und Vorstellungen widerspiegeln. Das Kind ist

51 Vgl. Krautz (2020). Die videobasierte Studie von Baum und Kunz (2007) stellt diesen nachvollziehbar dar.

52 Vgl. Stritzker et al. (2008).

53 Diese ersten Kritzelspuren können bereits mit einem Sinn unterlegt sein, z. B. dann, wenn ein Kind seinen Zeichnungen eine Bedeutung gibt. Die Auslöser sind meistens Erwachsene mit ihren Fragen „Was ist denn das? Was hast du gezeichnet? In Folge kann eine Zeichnung mal die Mama, später Papa oder auch ein Auto sein. Vgl. Philipps (2004), S. 32.

54 Miller (2008c), S. 42.

fortan bemüht, aus dem Vorstellungskomplex adäquate grafische Formen zu entwickeln.⁵⁵ Indem das Kind dazu übergeht, die Bildzeichen auf der Fläche auszurichten und zueinander in Beziehung zu setzen, entwickelt es aus den Streubildern eine ganze Reihe an Raumvariationen.

Bildzeichen werden komplexer

Die Bildzeichen werden zunehmend komplexer. Aus rundgeführten Linienspuren entwickelt das Kind einfache Zeichen für Mensch, Tier oder Baum usw. Diese ersten Zeichen haben nur bedingt eine Ähnlichkeit mit Dargestelltem. Das Kind zeichnet, was es an den Dingen als Wesentliches erlebt und dies kann je nach Anlass, Stimmung und Intention des Kindes höchst unterschiedlich sein. Sein Interesse kann sich vordergründig auf die Optik der Dinge richten, es kann aber auch taktil-motorisch oder vom emotionalen Ausdruck geleitet sein, oder das Kind ist gänzlich von seinem Wissen über die Dinge und seine ästhetische Erfahrung geleitet und geht von seinen Erlebnissen aus. Vor allem werden u. a. die Funktionsweise und die Umgangsweise eines Kindes mit dem Objekt in seiner Zeichnung ersichtlich.

Prägnanzdenken

Das Kind wählt für die Darstellung der Gegenstände möglichst charakteristische, klare und eindeutige Ansichten. Diese Absicht wird „Prägnanztendenz“ genannt. Das Prägnanzdenken bestimmt die Richtungen der Teile eines Bildes zueinander. „Das Kind erlebt und unterscheidet bestimmte Richtungen, wie z. B. der Arm zum Körper oder der Ast zum Baumstamm stehen, und es versucht, dies in seinen Zeichnungen mitzuteilen.“⁵⁶ Deswegen wird der Richtungsunterschied „auf die strukturell einfachste Gestalt gebracht, nämlich den rechten Winkel.“⁵⁷ Das wohl bekannteste Beispiel für diese Denkweise ist der im rechten Winkel zum Dach gezeichnete Schornstein. Das Prinzip der größtmöglichen Richtungs differenzierung setzt voraus, dass die Bildelemente im möglichst rechten Winkel zueinander gesetzt werden. In diesem Zusammenhang werden grundsätzlich auch Überdeckungen und Überschneidungen im Bild vermieden. Das Kind hat gelernt, Figuren aus einfachen geometrischen Formen zusammensetzen, weil dieses Prinzip die Darstellung auch von sehr komplexen Motiven ermöglicht.

Innerhalb der Topologie der Bildfläche fallen immer wieder Motive auf, die sich durch ihre Größe von anderen Formgruppen unterscheiden. Diese Motive sollen besonders hervorgehoben werden, weil sie für das Kind besonders bedeutungsvoll bzw. bedeutungstragend erscheinen.⁵⁸ Kinder zeichnen das, „was ihnen wichtig ist, groß. Beindruckende Erlebnisse oder die besondere Bedeutung einer Person oder Sache bewirken, diese groß ins Bild zu setzen“.⁵⁹ In der Entwicklungspsychologie wird hier von „Bedeutungsproportion“ gesprochen. Diese von der visuellen Welt abweichende

55 Philipps (2004), S. 38.

56 Philipps (2004), S. 3.

57 Arnheim (2000), S. 155.

58 Vgl. Richter (1997), S. 53.

59 Vgl. Philipps (2004), S. 58.