

kopaed



ZEICHNEN ALS BILDUNGSCHANCE IM KINDERGARTEN

ANJA MORAWIETZ

IMAGO

KUNST,
PÄDAGOGIK,
DIDAKTIK

Anja Morawietz

Zeichnen als Bildungschance im Kindergarten

IMAGO.Kunst.Pädagogik.Didaktik

Band 13

Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik

Herausgegeben von:

Sarah Fröhlich (Ulm)

Alexander Glas (Universität Passau)

Ulrich Heinen (Bergische Universität Wuppertal)

Jochen Krautz (Bergische Universität Wuppertal)

Gabriele Lieber (Pädagogische Hochschule der FH Nordwestschweiz)

Monika Miller (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Hubert Sowa (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Bettina Uhlig (Stiftung Universität Hildesheim)

In der Schriftenreihe des Forschungsverbundes IMAGO werden aktuelle Grundlagen-
texte und Forschungsarbeiten der wissenschaftlichen Kunstpädagogik und -didaktik
veröffentlicht. Der Name „Imago“ signalisiert die zentrale Bedeutung des Bildes für die
Bildung von Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Darstellungs- und Mitteilungsvermögen im
Kunstunterricht. Ziel des Forschungsverbundes ist die systematische Refundierung
der Kunstpädagogik und eine daraus folgende Neuorientierung der Kunstdidaktik.
Hermeneutisch-kritische Untersuchungen, empirische und fachhistorische Forschungen
(Unterrichtsforschung, curriculare Forschung, Rezeptionsforschung, Fachgeschichte
usw.) bilden dafür die Grundlage.

Anja Morawietz

Zeichnen als Bildungschance im Kindergarten

Wie 5- bis 6-jährige Kinder agieren,
wenn sie dazu angeregt sind, an Gegenständen
und Szenen orientiert zu zeichnen

www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-86736-513-0
eISBN 978-3-86736-606-9

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2020
Arnulfstraße 205, 80634 München
Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12
E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die diese Dissertation in ihrer Entstehung ermöglicht und bereichert haben.

Für die motivierende fachliche Betreuung möchte ich an erster Stelle meiner Doktormutter Prof. Dr. Bettina Uhlig herzlich danken. Die regelmäßigen Beratungsgespräche und die halbjährlichen Doktoratskolloquien in Hildesheim haben meine Arbeit weitergebracht und inspiriert. Ein grosser Dank gilt auch meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Alexander Glas für die Gespräche zu theoretischen Aspekten des Zeichnens und der Kinderzeichnung. Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei den 22 Kinder mit ihrer Klassenlehrperson des Zürcher Kindergartens, deren gestalterisches Schaffen im Zentrum der vorliegenden Studie steht; bei Annina Burkhalter, Annatina Caprez und Elisabeth Gaus, welche die Erhebung der Daten durchführten; bei Oliver Müller, Rahel Huggel, Ruth Kunz und Dr. Monique Honegger, die mich als Kolleginnen und Kollegen der PHZH in verschiedenen Belangen unterstützen.

Weiter danke ich der Aebli-Näf-Stiftung und der Martha Muchow Stiftung für ihre finanziellen Beiträge an die Forschungsarbeit.

Ein besonderer Dank gilt meinem Mann und meinen beiden Kindern, die den Abschluss der Dissertation immer unterstützten.

Inhalt

Danksagung	5
-------------------	---

Abstract	13
-----------------	----

Teil 1: Der Forschungsfokus

1.1 Einführung und Eingrenzung des Themas	17
--	----

1.2. Relevanz und Ziele der Studie	20
---	----

1.3 Fragestellung und Arbeitsthese	21
---	----

Teil 2: Theoretische Grundlage

2.1 Zeichnen als Phänomen	27
----------------------------------	----

2.1.1 Zeichnen als direktes Verfahren, um eine Vorstellung zu visualisieren	27
---	----

2.1.2 Zeichnen als Prozess zwischen Auge, Imagination und Hand unter dem Einfluss des gewählten Materials	28
---	----

2.1.3 Zeichnen als Hinwendung zur Welt und zu den Mitmenschen	32
---	----

2.1.3.1 Ein kurzer Abriss zu den Ursprüngen der ästhetischen Bildung	33
--	----

2.1.3.2 Ästhetische Bildung in der Frühpädagogik	34
--	----

2.1.3.3 Exkurs zum Thema des Interesses der Kinder an Inhalten von Unterricht	37
---	----

2.1.4 Untersuchungen zur Kinderzeichnung des letzten Jahrhunderts und Anknüpfungspunkte für weitere Untersuchungen	38
--	----

2.1.5 Exkurs zum gegenstandsorientierten Zeichnen als kognitive Anregung des Kindes	45
---	----

2.2 Gegenstandsorientiert zeichnen lernen	52
--	----

2.2.1 Das Verhältnis von Erziehung, Bildung und Lernen und der Bildungsbegriff dieser Studie	52
--	----

2.2.2 Zeichnenlernen am Gegenstand	58
------------------------------------	----

2.2.3 Lernen mit Bezugnahme auf Mitmenschen und kulturelle Bestände beim Zeichnen	61
---	----

2.2.3.1 Zeichnenlernen durch Instruktion	63
--	----

2.2.3.2 Zeichnenlernen durch Imitation	65
2.2.3.3 Zeichnenlernen durch Zusammenarbeit	67
2.2.3.4 Erkenntnisse aus der Peerforschung bezogen auf das Zeichnenlernen	68
2.3 Exkurs zu Selbstgespräch und innerem Dialog beim Zeichnenlernen	72
2.4 Gestalterischer Unterricht des Kindergartens, angelegt im Spannungsfeld zwischen angeleitetem Lernen und freiem Spiel	76
2.4 Gestalterischer Unterricht des Kindergartens	76
2.4.1 Pädagogische Konzepte im Kindergarten der Schweiz und Deutschlands	76
2.4.2. Zeichnen des jungen Kindes als Prozess und die daraus resultierenden Möglichkeiten für pädagogisches Handeln	81
2.4.2.1 Pädagogisches Handeln im Unterricht des Bildnerischen Gestaltens; Forschungsstand	81
2.4.2.2 Spezifika des Zeichnens und des Zeichnenlernens und grundlegende Gedanken zu Anknüpfungspunkten für pädagogisches Handeln	84
2.4.3 Eine allgemeindidaktische Systematisierung pädagogischen Handelns im Kindergarten bezogen auf das Zeichnenlernen	89
2.4.3.1 Die Systematisierung pädagogischen Handelns in der allgemeinen Didaktik	89
2.4.3.2 Zeichnenlernen im Licht der Systematisierung pädagogischer Handlungsweisen	94
2.4.3.3 Aufträge zum Zeichnenlernen sind in größere Unterrichtsbogen eingebettet	94
2.4.3.4 Forschungsthese in Bezug auf die pädagogischen Handlungsweisen	99

Teil 3: Die Untersuchungskonzeption

3.1 Die Situation, in der die Daten erhoben werden	103
3.1.1 Kinder, Lehrpersonen, Räumlichkeiten und Rituale	103
3.1.2 Kennenlernen zwischen Kindern und Forscherin	105
3.1.3 Die Unterrichtsreihe: Aufgabenstellungen, pädagogisches Handeln der Lehrperson und antizipierte Lern- und Motivationsmomente der Kinder	106
3.1.4 Dokumentation des Unterrichtssettings: Kühe zeichnen lernen (Zürich, Februar bis April 2015)	118
3.1.5 Beobachtetes Agieren der Lehrpersonen innerhalb des Unterrichtssettings dieser Studie. Die Zusammenfassung einer ausgelagerten Untersuchung	140

3.2 Methodisches Vorgehen bei Datenerhebung und Datenauswertung in der vorliegenden Studie	143
3.2.1 Grundlegendes zur ‚Videographie‘ als Forschungsmethode [vgl. Tuma et al. 2013]	143
3.2.2 Gründe für die Datenerhebung in Form von Video in der vorliegenden Untersuchung	147
3.2.3 Konkretes forschungsmethodisches Vorgehen mit der ‚Videographie‘ in der vorliegenden Studie	148
3.2.3.1 Das ethnografische Sampling	148
3.2.3.2 Die Erhebung des Videomaterials	150
3.2.3.3 Phase 1 der Datenauswertung: Sensitives Kodieren und Ordnen der Daten	151
3.2.3.4 Das in Entstehung begriffene, sich stetig wandelnde, zeichnerische Produkt als Teil der sozialen Situation	157
3.2.3.5 Phase 2 der Datenauswertung: Die Feinanalyse im Sinne der Videointeraktions-analyse und die Adaptionen der Methode für das gegebene Forschungssetting	158
3.2.3.6 Die Darstellung der Daten	162

Teil 4: Analyse der Daten und Resultate

4.1 Ein systematischer Überblick über das Datenkorpus und die Ordnung der Daten	165
4.1.1 Überblick über das Datenmaterial	165
4.1.1.1 Videodaten	165
4.1.1.2 Fertige Produkte der Kinder	167
4.1.1.3 Teilnehmende Beobachtung	167
4.1.2 Grobprotokolle von 26 Einzelfällen	167
4.1.3 Das Kategoriensystem	168
4.1.3.1 Relevante Kategorien im Lern- und Arbeitsprozess	168
4.1.3.2 Beschreibung der Kategorien des Kategoriensystems	172
4.2 Vorwort zur Feinanalyse	173
4.2.1 Die Konzeption der Aufgabenstellungen ist wichtige Voraussetzung für das Handeln der Kinder im Unterrichtssetting	173
4.2.2 Auswahl der Phänomene, die einer Feinanalyse unterzogen werden	175
4.2.3 Verschiedene Schritte der Feinanalyse	177
4.3 Resultate aus der Feinanalyse	180
4.3.1 Phänomen 1: Das Kind treibt die Darstellungen mit Interesse an der Darstellung voran und macht sich die Aufgaben zu Eigen.	180

4.3.2 Phänomen 2: Das Kind führt im Arbeitsprozess Selbstgespräche als Kommentar zur eigenen Arbeit, um die Handlung zu stützen oder um zu planen.	192
4.3.3 Phänomen 3: Die Kinder beziehen sich im Arbeitsprozess aktiv und passiv aufeinander, was inhaltliche und emotionale Stütze bietet.	198
4.3.3.1 Phänomen 3 während des Einstiegs in die Arbeit	200
4.3.3.2 Phänomen 3 während des gestalterischen Prozesses. Gestaltung als ein fortlaufender Wechsel zwischen fließendem Arbeitsprozess und Unsicherheit.	209
4.3.3.3 Phänomen 3 beim Abschluss der Arbeit	218
4.3.4 Phänomen 4: Die Kinder entwickeln gemeinsam Ideen zur Darstellung des Motivs (Abbildungswissen), die in ihren Zeichnungen Niederschlag finden.	219
4.3.5 Phänomen 5: Die Kinder erarbeiten gemeinsam Wissen über die Kuh (Gegenstandswissen), das sich in den Zeichnungen niederschlägt.	223
4.3.6 Phänomen 6: Mimesis und Mimikry dienen als Stütze in unsicheren Momenten.	227
4.3.7 Phänomen 7: Peerinteraktion kann gestalterische Prozesse der Kinder stören.	239
4.4 Zusammenfassung der Befunde	244
Teil 5: Diskussion	
5.1 Das Kind beim Zeichnenlernen	253
5.1.1 Kindergartenkinder sind interessiert daran, gegenstandsorientiert zu zeichnen, und bereit, sich auf gestalterische Prozesse einzulassen.	253
5.1.1.1 Interesse der Kinder am gegenstandsorientierten Zeichnen	253
5.1.1.2 Die Bereitschaft, sich auf gestalterische Prozesse einzulassen	259
5.1.2 Kindergartenkinder nehmen im gestalterischen Prozess stark Bezug auf ihre Mitmenschen. Dies birgt Chancen und Gefahren.	263
5.1.2.1 Handlungen der Lehrperson, auf die das Kind beim Zeichnenlernen Bezug nehmen kann, und Grenzen der Bezugnahme auf Erwachsene	263
5.1.2.2 Soziale Bezugnahmen zu den Gleichaltrigen haben einen hohen Stellenwert während des gestalterischen Prozesses	269
5.1.2.3 Soziale Interaktion unter den Kindern, die das Zeichnenlernen beeinträchtigt	272
5.2 Der Kindergarten als Ort von Bildung	276
5.2.1 Junge Kinder mit dem gegenstandsorientierten Zeichnen im Kindergarten zu fordern, bedeutet, ihre Zuwendung zur Welt, ihre Gemein-	

Inhalt	11
schaftlichkeit, Emotionalität, Kognition und Urteilsfähigkeit zu fördern und damit Bildungschancen zu eröffnen	276
Teil 6: Fazit	
6.1. Resümee der Erkenntnisse	295
6.2 Implikationen für die Fachdidaktik des Bildnerischen Gestaltens im Kindergarten	307
6.3 Ausblick und Forschungsdesiderat	310
7. Literaturverzeichnis	313
8. Anhang	
8.1 Alle Zeichnungen der Kinder	323
8.2 Übersicht der Zeichnungen aller Kinder den Aufgaben zugeordnet	323
8.3a Videomaterial: Originalaufnahmen	323
8.3b Videomaterial: Ausgewählte Sequenzen zu Kapitel 4.3	323
8.4 Annotationen: Sensibles Kodieren des gesamten Videomaterials	324
8.5 Kategoriensystem in seiner letzten Fassung	324
8.6 Grobprotokolle von 26 gestalterischen Prozessen. Kodierung anhand des Kategoriensystems	324
8.7 Feinanalysen	324
8.9 Eine ausgelagerte Untersuchung zum pädagogischen Handeln der Lehrperson in der vorliegenden Studie	324
9.0 Ausführliche Variante der Tabelle aus Kapitel 2.4.3.2	325

Abstract

Gezeichnet wird in jedem Kindergarten¹ und Produkte der gestalterischen Fächer dekorieren die Wände dieser institutionellen Einrichtungen. Dabei sehen gegenstandsorientierte Zeichnungen einer Klasse oft ähnlich aus, was darauf schließen lässt, dass sie im Nachvollzug einer Mustervorlage entstehen. Dies steht im Gegensatz zur Vorstellung des Deutschschweizer Lehrplans 21², der vorsieht, dass die Kinder zeichnend Erlebnisse verarbeiten und Vorstellungen kommunizieren sollen. Auch der gestalterische Prozess, ein Kernanliegen des Fachs Bildnerisches Gestaltens, wird in reproduktiver gestalterischer Arbeit nicht berücksichtigt. Über das eigentliche zeichnerische Vermögen der jungen Kinder gibt jene Forschung zur Kinderzeichnung seit Beginn des 20. Jahrhunderts Auskunft, die sich mit Entwicklungstendenzen beschäftigt. Sie zeigt, dass Kinder dieses Alters teilweise der ‚Kritzelpphase‘ gerade erst entwachsen sind und nun beginnen, mit Darstellungsabsicht zu zeichnen. In der Freizeit begeben sich die jungen Kinder zuweilen ohne Vorgaben Erwachsener in gestalterische Prozesse, um zeichnerische Darstellungen hervorzubringen. Sie wären im Unterricht also grundsätzlich fähig, gegenstandsorientiert zu zeichnen. Allerdings gibt es viele Kinder, die von sich aus wenig zeichnen, weshalb im Fach Bildnerisches Gestalten die zeichnerische Tätigkeit der Kinder mit Impulsen und Aufforderungen gefördert werden soll.

Vor diesem Hintergrund stellt sich in der vorliegenden Studie die Frage, inwiefern die Kinder, die in alltäglichen didaktischen Settings des Kindergartens in der Regel eher situativ als systematisch lernen, Interesse daran haben, in bestimmten Settings des Unterrichts ein konkretes Motiv zeichnen zu lernen, und ob sie sich in diesem Rahmen auf gestalterische Prozesse einlassen. Weiter wird untersucht, wie die Kinder unter den didaktisierenden Eckpunkten der Aufgabenstellungen agieren, und welche Bedingungen das gegenstandsorientierte Zeichnen 5- bis 6-jähriger Kinder im Unterricht begünstigen.

Der vorliegenden Studie liegt ein theoriegeleiteter Unterricht entlang acht Aufgabenstellungen zugrunde, der im Alltag des Kindergartens durchgeführt wird. Die Kinder lernen exemplarisch am Motiv der Kuh gegenstandsorientiert zu zeichnen. Die Lehrperson führt die Kinder über sinnliche Wahrnehmung, Bilder und Geschichten an das Motiv heran, damit diese Gegenstandswissen sammeln und emotionale Verbundenheit aufbauen können. Mit verschiedenen Impulsen unterstützt die Lehrperson die Kinder darin, Darstellungsmöglichkeiten zu finden, es werden jedoch keine Musterlösungen vorgelegt.

Die Untersuchung arbeitet in der Methodik qualitativ empirischer Sozialforschung mit der ‚Videographie‘ (vgl. Tuma et al. 2013). Das Datenmaterial besteht aus Videoaufnahmen und den fertigen Produkten der Kinder. Die Videodaten erlauben den synchronen Blick auf

-
- 1 Die vorliegende Studie wurde im Schweizer Kindergarten in Zürich durchgeführt, den Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren besuchen. Der genaue Ort wird nicht genannt, um die Anonymität der Kinder zu gewährleisten. Der Kindergarten ist Teil der obligatorischen Schulzeit und im neuen Deutschschweizer Lehrplan 21 dem Zyklus 1 zugeordnet (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2017).
 - 2 Im LP 21 ist vorgesehen dass die Kindergartenkinder gegenstandsorientiert zeichnen lernen, um „außerhalb sprachlicher Ausdrucksformen Erlebnisse und Vorstellungen zu verarbeiten und zu kommunizieren.“ (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2017, «Gestalten», 7)

Arbeitsprozesse, in Entstehung begriffene gestalterische Produkte und Interaktionen der Kinder. Die Datenauswertung erfolgt in explorativer Weise über sensitives Kodieren des gesamten Videomaterials und die anschließende Feinanalyse ausgewählter Sequenzen.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich viele der untersuchten Kinder auch unter den zeitlichen und inhaltlichen Vorgaben des Unterrichts auf gestalterische Prozesse einlassen und mit Interesse bestimmte Motive darzustellen versuchen. Die zeichnerischen Prozesse umfassen sowohl Phasen des reibungslosen Arbeitsflusses mit Freude am Gelingen der Zeichnung als auch Momente der Irritation und der Unzufriedenheit mit der sich auf dem Papier manifestierenden Darstellung. Das Ringen um die Form zur Erfassung und Darstellung eines Motivs ist an unterschiedlichen Handlungsweisen der Kinder zu erkennen, bspw. wenn sie sich im Selbstgespräch selbst ‚coachen‘, von der Zeichnung Abstand nehmen, um sie kritisch zu begutachten, oder hartnäckig Korrekturen vornehmen. Weiter wird in den Ergebnissen deutlich, dass die Kinder im gestalterischen Prozess stark auf ihre Peers Bezug nehmen und teilweise der Beratung durch die Lehrperson bedürfen. Durch die sozialen Interaktionen, die die Kinder selbst aktiv suchen und aufbauen, kreieren sie eine inhaltlich und affektiv stützende Arbeitsatmosphäre. Während des Ringens um die Darstellung des Motivs und den damit verbundenen Interaktionen sind die Kinder in vielfältiger Weise emotional sowie kognitiv gefordert, was verschiedene Bildungschancen eröffnet. Beispielsweise bilden sich die Kinder im zeichnerischen Akt, wenn sie sich handelnd bzw. zeichnend und selbst denkend der Welt zuwenden, mit der Ergebnisoffenheit kreativer Prozesse umgehen oder sich mit bildsprachlichen Mitteln ein Bild der Welt schaffen, das in seiner manifesten Form für weitere Diskussion zur Verfügung steht.

Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass gegenstandsorientiertes Zeichnen als Prozess mit Vorgabe des Motivs und mit festgesetzten Arbeitszeiten im Unterricht des Kindergartens das kindliche Interesse anspricht, die Kinder zur Weltzuwendung anregt, (zeichnerische) Stellungnahme fordert und damit Bildung ermöglicht. Die soziale Interaktion zwischen den Peers ist zentrales Moment in der Entstehung der Zeichnungen, weshalb sie ausreichenden Raums bedarf. Von der Lehrperson verlangt das Unterrichtsgeschehen einen Balanceakt zwischen leiten, begleiten und den Kindern Freiheit gewähren.

In der Kinderzeichnungsforschung nimmt die vorliegende Studie eine neue Perspektive ein. Sie geht mithilfe von Videodaten dem gegenstandsorientierten Zeichnen des Kindes im Unterricht des Kindergartens nach. Die Kamera fängt explizit auch Handlungen sowie Interaktionen während des Zeichnens ein, die über den reinen Akt des Linienziehens auf dem Papier und Bedeutungszuweisens hinausgehen. So lassen sich das Handeln in relationalen Resonanzräumen und die Spezifika dieses Handelns analysieren. Es zeigt sich unter diesen Umständen, dass sich die Kinderzeichnung nicht kontinuierlich aus einer inneren Anlage heraus entwickelt, sondern sich stark an Impulsen der Mitmenschen sowie des Unterrichts ausrichtet.

TEIL 1: DER FORSCHUNGSFOKUS

1.1 Einführung und Eingrenzung des Themas

Die vorliegende Studie bewegt sich auf dem Fachgebiet der Kunstpädagogik und beschäftigt sich mit der Schweizer Kindergartenstufe³. Die Untersuchung ist als Grundlagenforschung konzipiert, die analysiert, wie Kinder beim gegenstandsorientierten Zeichnenlernen agieren. Zeichnen wird verstanden als Prozess im Kontext von Interaktion und beleuchtet dieses innerhalb der Rahmung eines pädagogischen Lehr-Lernsettings.

Im Folgenden werden die vier genannten Schwerpunkte der Studie kurz umrissen und das forschungsmethodische Vorgehen konturiert. In späteren Kapiteln werden diese Inhalte umfangreicher ausgearbeitet.

Zum gegenstandsorientierten⁴ Zeichnen als Prozess

Gegenstandsorientiertes Zeichnen vollzieht sich in vielen Denkbewegungen zwischen Auge, Imagination und Hand und den damit verbundenen Handlungen. Über die Verarbeitung von Wahrnehmung werden Vorstellungen erzeugt, die im Material bzw. mit dem Stift auf dem Träger zur Darstellung gebracht werden (vgl. Glas 2012, 100 ff.). Das Auge ist in zweierlei Hinsicht aktiv, wenn es Informationen zum Motiv empfängt und den zeichnerischen Akt in feinsten Nuancen überwacht sowie steuert (vgl. Dobler 2014, 10). Die Hand ist die körperliche Vermittlerin zwischen Vorstellungsbild, erinnelter Darstellungsformel und dem spurzeugenden Material (Huber 2007, 10 f.) Da jedes gestalterische Material seine eigenen Gesetzmäßigkeiten aufweist und sich bis zu einem gewissen Grad dem Gestaltungswillen widersetzt, entsteht eine Wechselwirkung zwischen Gestaltungsabsicht und materiellen und handwerklichen Möglichkeiten (vgl. Krautz 2016, 5). Es ergibt sich für die Zeichnenden beim gegenstandsorientierten Darstellen deshalb ein Ringen um die Form für eine Aussage (vgl. Regel 1986, 36), was als Gestaltung oder gestalterischer Prozess bezeichnet wird.

Zum Zeichnen von 5- bis 6-jährigen Kindern

Zeichnen ist ein besonders direktes Verfahren, mit dem ohne großen Aufwand Spuren auf einem Träger hinterlassen werden können. Stifte liegen in jedem Haushalt herum und Kinder beobachten, wie Erwachsene damit schreiben sowie zeichnen. Aus diesen Gründen beherr-

-
- 3 Der Deutschschweizer Kindergarten (4- bis 6-jährige Kinder) gehört zur Volksschule und arbeitet nach verbindlichen kantonalen Lehrplänen. Mit dem neuen Lehrplan 21, der in einigen Kantonen schon ab 2018 in Funktion getreten ist, ist der Kindergarten mit der ersten und zweiten Klasse der Primarschule zum Zyklus 1 zusammengefasst. Die zu erreichenden Kompetenzen des Zyklus 1 sind über alle 4 Jahre aufzubauen.
- 4 Erklärung zu den Bezeichnungen gegenstandsorientiertes Zeichnen, Zeichnen mit Darstellungsabsicht, Zeichnen mit Gegenstandsbezug: Kinder im Kindergartenalter befinden sich teilweise erst gerade im Übergang vom Kritzeln zum Zeichnen mit Darstellungsabsicht. Aus diesem Grund wird immer wieder betont, dass es sich beim Zeichnen der Kinder in der vorliegenden Studie um ein Zeichnen mit Bezugnahme auf einen Gegenstand, also um Zeichnen mit Motiv, handelt. Da die Kinder während des Lernsettings den zu zeichnenden Gegenstand der Kuh in Form der realen Kuh, in Form von Bildern oder von Plastik- und Stofftieren immer in ihrer Nähe haben und anhand dieser jeweils neues Gegenstandswissen sammeln können, wird auch von gegenstandsorientiertem Zeichnen gesprochen. Es ist hiermit jedoch auf keinen Fall das gegenständliche Zeichnen Erwachsener (vgl. Kap. 2.2.3.1), sondern immer das kindliche Zeichnen in Sinnbildern (vgl. Kap. 2.1.4) gemeint.

schen viele Kinder die Handhabung des Stiftes relativ schnell, weshalb das Verfahren des Zeichnens für erste Versuche im gegenstandsorientierten Darstellen besonders geeignet ist.

Studien zur Kinderzeichnung seit Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Luquet 1913; Luquet 1927; Kellog 1969; Lowenfeld 1952; Gardner, 1980) erlauben einen ersten, systematisch erschlossenen Zugang zur Zeichnung des Kindes anhand von empirisch erhobenem Material bzw. anhand der Artefakte (vgl. Richter 1997, 19-103). Enge Altersangaben der in diesen Untersuchungen propagierten Phasenmodelle zeichnerischer Entwicklung, die vor allem von sich entfaltenden, endogenen Anlagen ausgehen, sind heute nicht mehr haltbar. Über größere Zeiträume gefasste, interindividuelle Entwicklungstendenzen im Zeichnerischen, die immer auch vom soziokulturellen Kontext abhängig gedacht werden, behalten jedoch ihre Gültigkeit (vgl. Maurer et al. 2013, 61). So vollzieht sich im Alter zwischen zwei bis vier Jahren bei Kindern eine mentale Transformation des Zeichenkonzeptes. Ist das Zeichnen in der ganz frühen Kindheit ohne visuelle Analogie der Geste verschrieben, wandelt es sich langsam zum Zeichnen als Formsuche, dem eine visuelle Referenz zugrunde liegt (vgl. Uhlig 2014, 424; Kunz et al. 2007, 82 ff.; Maurer et al. 2013, 61). Diesen Entwicklungsschritt haben viele, jedoch nicht alle Kinder mit vier Jahren vollzogen. Kinder zeichnen, sind sie einmal beim gegenstandsorientierten Zeichnen angelangt, nicht nur nach der visuellen Erscheinung, sondern bringen alles zur Anschauung, was ihnen an der Sache wichtig ist. Sie zeichnen ein Sinnbild, das bei Trümper beschrieben ist als „[...] ein Bild des Sinnes (der Bedeutung), eine verdichtete repräsentative Gestaltung des Gemeinten, die ohne Abbild zu sein, das Wesenhafte einfängt und in einem höheren Sinn gleichnishaft zur Anschauung bringt“ (Trümper 1961, zitiert nach Meili-Schneebeli 1994, 103).

Zum Lernen des Zeichnens im Kontext von Interaktion

Die Studie geht davon aus, dass das Zeichnen als Kulturtechnik mit und von anderen gelernt wird. Dies bedeutet, dass das Zeichnenkönnen nicht einfach auf der Entfaltung einer endogen, vorprogrammierten Anlage beruht, sondern sich im soziokulturellen Rahmen entwickelt (vgl. Uhlig 2014 und Krautz 2015) und Fragen nach der Lesbarkeit von Zeichnungen verhandelt werden müssen.

Ausgangspunkte für den relational ausgerichteten Lernbegriff der vorliegenden Studie bieten Vygotskij (2002), Tomasello (1999) und Wulf (1994 und 2014). Vygotskij führt in den Dreißigerjahren des letzten Jahrhunderts eine soziokulturelle Perspektive in die Psychologie ein, die zugrunde legt, dass jede psychische Funktion zunächst im Sozialen fußt. Der Anthropologe und Verhaltensforscher Tomasello kommt zum Schluss, dass gerade die Relationalität in Lernprozessen des Menschen die Entwicklung der Sprache und damit die kulturelle Evolution ermöglicht. Der Anthropologe und Erziehungswissenschaftler Wulf sieht die Mimesis, also die einführende Bezugnahme auf Welt und Mitmensch, als wichtigsten Aspekt des menschlichen Lernens. Hier knüpft in der Pädagogik bspw. Künkler an, der Lernen radikal als Beziehungsgeschehen konturiert (vgl. Künkler 2011, 527). In eine ähnliche Richtung argumentiert Jochen Krautz, der Lernen in der Kunstpädagogik als eingebettet in den jeweiligen kulturellen Kontext, also in das Sicht- und Darstellbare sieht. Zu diesem kulturellen Kontext setzen sich die Lernenden sehend, vorstellend und gestaltend in ein Verhältnis (vgl. Krautz, 2015, 10).

Zum Rahmen des pädagogischen Lehr-Lernsettings der vorliegenden Studie

Wird Lernen relational verstanden, gehört zum Lernen auch das Lehren. Die vorliegende Studie untersucht das Zeichnen demzufolge im Kontext eines Lehr-Lernsettings, das sich von den bis dahin beschriebenen Eckpunkten ableitet und eigens für die vorliegende Studie auf der Kindergartenstufe konzipiert ist.

Der Unterricht bettet die eigentlichen Aufträge zu zeichnen immer in einen großen Unterrichtsbogen ein. So wird zuerst die Motivation des Kindes gegenstandsorientiert zu zeichnen über Erlebnisse mit dem zu zeichnenden Motiv (Kuh) ausgelöst. In der direkten Begegnung mit dem Motiv erlangt das Kind affektive Verbundenheit mit dem Motiv, die über weltfremde Innerlichkeit hinausgeht (Krautz 2013, 12), und sammelt Gegenstandswissen (vgl. Schuster 2000, 80 ff.)⁵. Der Auftrag zur zeichnerischen Darstellung enthält bestimmte Vorgaben sowie Leerstellen, die gestalterische Prozesse begünstigen. Auch wird der Bezugnahme des Kindes zu den Peers während des Zeichnens durchgehend Platz eingeräumt, damit Austausch über Gegenstands-, Abbildungs- (vgl. Schuster 2000, 82 ff.) und Ausführungswissen (vgl. Schuster 2000, 87 ff.) entstehen kann. Gleichzeitig bietet die Lehrperson Unterstützung an, derer sich das Kind sicher sein kann, wenn es mit seiner Darstellung nicht weiterkommt. Das pädagogische Handeln der Lehrperson umfasst im Rahmen des Lehr-Lernsettings zum Beispiel den Lehrvortrag, anleitende Unterweisung, Begleitung, Beratung, Arrangieren und Animieren (vgl. Bernhard 2014; Giesecke 2013; Berner et al. 2011). Alles pädagogische Handeln ist getragen vom geplanten oder situativen Dialog zwischen Lehrperson und Kindern.

Forschungsmethodisches Vorgehen

Bei der Studie handelt es sich um qualitativ empirische Sozialforschung, die sich einer systematischen Forschungsmethodik verschreibt. Für die Studie wird Unterricht theoriegeleitet konzipiert und durchgeführt (vgl. Teil 2: Theoretische Grundlagen). Der explorative Charakter der Untersuchung ermöglicht es, zu ergründen, wie Kinder dieser Altersgruppe im gegebenen Unterrichtsetting handeln und inwiefern sich Eigendynamik (Mitwirken, Aktivität, individuelle Schöpfung und Bedeutungszuweisung) während der Arbeit der Kinder entwickelt⁶. Die Videoaufnahmen des Unterrichtsgeschehens geben den Blick frei auf Arbeitsprozesse, in Entstehung begriffene gestalterische Produkte und Interaktionen der Kinder. Datenerhebung und -auswertung werden im Sinne der ‚Videographie‘ als interpretative Videoanalyse sozialer Situationen (vgl. Tuma et al. 2013) vorgenommen. Da die sozialen Interaktionen immer im Zusammenhang mit gestalterischen Prozessen bzw. Produkten betrachtet werden, wird die Methode der ‚Videographie‘ leicht adaptiert und werden neue Formen der Darstellung von Daten und Resultaten gesucht.

5 Schuster (2000) unterscheidet in diesem Zusammenhang und mit Blick auf die Kinderzeichnung drei Wissensformen, die im Zeichnen zusammenspielen: Gegenstandswissen, Abbildungswissen und Ausführungswissen. Ersteres meint die Information, die ein Kind über die Eigenschaften eines zu zeichnenden Dings herausschält. Das Zweite bezeichnet das Wissen darüber, mit welchen Linien und Formen das Ding auf dem zweidimensionalen Blatt dargestellt werden kann. Ausführungswissen meint drittens die Handlungsabläufe bei der zeichnerischen Umsetzung.

6 „Angebots-Nutzungs-Modell“ (vgl. Helmke 2012, 69 f.)

1.2. Relevanz und Ziele der Studie

Es gibt noch kaum wissenschaftlich gesichertes Wissen zum Zeichnenlernen 5- bis 6-jähriger Kinder im Rahmen von Unterricht. Eine Ausnahme bildet hier die Studie von Lis Kunst-Ebinger (2013), die zeichnerische Förderung in einer ersten Grundschulklasse (Deutschland; 6-Jährige) anhand der Unterrichtsplanungen und der fertigen Produkte untersucht. Diese Untersuchung zeigt, dass Möglichkeiten zur bewussten Wahrnehmung, emotionale Involvierung und Aufforderung zum Perspektivenwechsel für das Zeichnen eine zentrale Rolle spielen. Kunst-Ebinger zeigt auf, dass bestimmte didaktische Setzungen und Impulse differenziertes gegenstandsorientiertes Zeichnen der Kinder voranbringt, Zeichnen als Prozess also lehr- und lernbar ist.

In der Praxis halten sich im Gegensatz dazu vielerorts zwei überlieferte Vorstellungen davon, wie Zeichnen zu unterrichten sei. Die eine Didaktik orientiert sich an Vorschlägen aus Hans Witzigs (1949) Buch mit dem Titel „Punkt, Punkt, Komma, Strich“, wobei die Lehrperson ausgerichtet an der Bildsprache und der Zeichenfähigkeit der Kinder Schritt für Schritt zu einer bestimmten Darstellung instruiert. Diese unterrichtliche Vorgehensweise unterbindet jedoch tendenziell die eigene zeichnerische Formsuche der Kinder und damit vermutlich den gestalterischen Prozess, der zentralen Bildungswert besitzt. Die gegenteilige Auffassung ist aus gewissen Positionen der Reformpädagogik hervorgegangen. Das Kind sei im gestalterischen Unterricht sich selbst zu überlassen, in der Annahme, alles müsse aus der ‚natürlichen‘ Schöpferkraft des Kindes kommen (vgl. Key 2000; Lowenfeld 1952). Das Kind bleibt bei dieser Art von gestalterischem Unterricht in seiner zeichnerischen Entwicklung tendenziell eher stehen (vgl. Kindler 1995), als einen Schritt in die nächste erreichbare Lernerfahrung (Zone der nächsten Entwicklung (vgl. Vygotskij 2002, 312-348)) zu wagen.

In der vorliegenden Studie soll nun Zeichnenlernen im Unterricht mit 5- bis 6-jährigen Kindern untersucht werden, der Zeichnen als prozesshafte Suche nach einer Form für das Motiv erachtet. Dabei leiten und beeinflussen konkrete Aufgabenstellungen und Impulse die zeichnerischen Prozesse der Kinder. Mit dem didaktischen Rahmen wird den Kindern bewusst die Möglichkeit eröffnet, sich wahrnehmend auf einen bestimmten Ausschnitt von Welt zu konzentrieren (Kühe auf dem Bauernhof), dabei Wissen zu sammeln und dieses dann ordnend und fabulierend zeichnerisch zu Papier zu bringen. Ferner können die Kinder die Zeichnung in ihrer kommunikativen Funktion erfahren und erproben. Während Lis Kunst-Ebinger (2013) die Unterrichtsplanungen und die fertigen Produkte als Grundlage ihrer Untersuchung nutzt, sollen in dieser Studie Videodaten einen differenzierten Blick auf das eigentliche Lerngeschehen im Unterricht ermöglichen. Allerdings ist aufgrund des Entwicklungsstandes der 5- bis 6-Jährigen Unsicherheit angebracht bezüglich des Interesses, der Bereitschaft und der Fähigkeit, einen solchen Unterricht mitzutragen. Dies legen die Arbeitsthese weiter unten noch ausführlicher dar. Diese Untersuchung wird zeigen, inwiefern der umrissene Unterricht zum gegenstandsorientierten Zeichnen im Kindergarten fruchtbar und sinnvoll ist und welche Bildungschancen sich darin ergeben.

1.3 Fragestellung und Arbeitsthesen

Die Veränderung der Fragestellung in der Anfangsphase des Forschungsprozesses

Während der Planung des Unterrichtssettings und in den ersten Tagen der Durchführung liegt das Augenmerk im Wesentlichen auf den didaktischen Eckpunkten und auf der Begleitung der Kinder durch die Lehrperson. Es wird zu Beginn noch angenommen, dass die Lehrperson mit ihrem Handeln eine zentrale Rolle in den gestalterischen Prozessen spielt. So sind die Forschungsfragen anfänglich auch stark auf das Zusammenspiel von didaktischem Setting und agierenden Kindern ausgerichtet, wie folgende Auflistung zeigt:

- Welche Anregungen, Hilfestellungen und/oder Scaffoldingmaßnahmen⁷ eignen sich für einen Unterricht des Bildnerischen Gestaltens mit Kindern von 5 bis 6 Jahren, der sich an Grundsätzen ästhetischer Bildung orientiert?
- Wie wirken sich die oben genannten Maßnahmen auf Prozesse und Produkte verschiedener Kinder aus?
- Welche Hilfestellungen nehmen die Kinder in Anspruch? Welche Eigendynamik⁸ entwickeln die Kinder im Lernprozess?

Schon während der Durchführung und dann bei der ersten Sichtung des Videomaterials wird klar, dass das Unterrichtssetting und die Haltung der beiden Lehrpersonen zwar einen deutlichen Rahmen für das Handeln der Kinder im Unterrichtsgeschehen geben, die Lehrpersonen während der zeichnerischen Prozesse die Kinder jedoch nur punktuell begleiten können. Dies hat damit zu tun, dass die Kinder im gegebenen Rahmen in den Arbeitsprozessen viel Eigeninitiative an den Tag legen und sich in intensive Interaktion mit Peers begeben, die Lehrperson dagegen zu wenig zeitliche Kapazität besitzt, um gleichzeitig bei vielen Kindern in Bezug auf den Prozess informiert zu sein, um beraten zu können. Auch wird klar, dass anhand des Datenmaterials nicht schlüssig eruiert werden kann, wie sich Anregungen und Hilfestellungen der Lehrperson auf Prozesse und Produkte der Kinder auswirken. Hierfür wäre ein viel laborartigeres, kontrollierteres Forschungsdesign nötig gewesen.

⁷ Scaffolding ist laut Wood et al. [1976, 89 f.] die Kontrolle eines Tutors über ein Set von Komponenten, die benötigt werden, um ein Problem zu lösen, und die der ‚Novize‘ in ihrer Gesamtheit und Vernetzung noch nicht handhaben kann. Hierzu gehört auch das ‚Fading‘, welches das Nachlassen der Kontrolle des Tutors und die bewusste Entlassung des Lernenden in die Selbstständigkeit meint. In der Methode der ‚Cognitive Apprenticeship‘ [‚kognitive Lehre‘] (vgl. Collins et al. 1989) wird das Scaffolding als eine von vier Phasen im Lernprozess gesehen:

- Modellierung (Vorführen)
- Scaffolding (unterstützte Eigentätigkeit)
- Fading (Nachlassen der Unterstützung durch den Lehrer bei steigender Kompetenz der Lernenden)
- Coaching (betreuendes Beobachten)

⁸ Ästhetische Prozesse verlaufen nicht linear Schritt für Schritt. „Sie gleichen vielmehr einem ‚freien Tanz‘ in dessen unmittelbarem Verlauf die nächsten Schritte der Handlungschoreografie entworfen werden. [...] Jedes Kind sucht sich seinen eigenen Weg [...]“ [BDK AG Grundschule 2009, B9-B10]. Das Kind tritt in Interaktion, interpretiert, lädt mit eigener Bedeutung auf, wird eigenständig aktiv, erfindet, entwickelt und wirkt mit.

Das Videomaterial zeigt jedoch zwei unerwartete Schwerpunkte, die zu einer leichten Änderung des Forschungsfokus und damit zu einer ersten Anpassung der Forschungsfrage führen. Einerseits beinhaltet das Videomaterial Aufnahmen gestalterischer Prozesse zum gegenstandsorientierten Zeichnen der Kindergartenkinder, die in diesem Detaillierungsgrad bis anhin noch nirgends gezeigt werden konnten. Andererseits fallen vielfältige Peer-Interaktionen während der gestalterischen Arbeit auf, mit denen zu Beginn in diesem Maße nicht gerechnet wurde. Diese Entdeckungen und die Vermutung, dass noch mehr Unerwartetes im Videomaterial aufscheinen könnte, veranlasst dazu, die Forschungsfrage für die Analyse der Daten offener zu fassen:

Wie agieren Kinder, wenn sie im Rahmen des gestalterischen Unterrichts im Kindergarten gegenstandsorientiert gestalten dürfen/müssen?

Endgültige Fassung der Forschungsfrage

Im Laufe des Forschungsprozesses, während der Feinanalysen ausgewählter Videosequenzen, wird die Forschungsfrage wieder auf bestimmte Aspekte des Agierens von Kindern und Lehrperson im Unterrichtsgeschehen zugespitzt, um in fachdidaktischer Ausrichtung Hinweise für sinnvolle Rahmung und Begleitung des gegenstandsorientierten Zeichnens im Kindergarten herauszuschälen.

Die leitenden Fragen sind in der endgültigen Fassung wie folgt:

- Wie agieren Kinder, wenn sie im Rahmen des gestalterischen Unterrichts im Kindergarten gegenstandsorientiert gestalten dürfen/müssen?
- Inwiefern sind Kinder in diesem Alter daran interessiert, sich auf gestalterische Prozesse einzulassen, bei denen ein zu zeichnendes Motiv vorgegeben ist?
- Wie gehen Kinder innerhalb eines Unterrichtssettings, das ohne Musterlösungen auskommt, mit der Herausforderung des gegenstandsorientierten Zeichnens um?
- Welche Bildungschancen eröffnet das gegenstandsorientierte Zeichnenlernen bei Kindern zwischen 5 und 6 Jahren?
- Was sind Möglichkeiten und Grenzen der Initiierung und Begleitung gestalterischer Prozesse durch die Lehrperson im alltäglichen Unterricht des Kindergartens.

Arbeitsthesen zu Beginn des Forschungsprozesses

Praxiswissen und theoretische Annahmen bilden die Grundlage für das Unterrichtssetting entlang acht Aufgaben, die für die Untersuchung mit ‚Videographie‘ (vgl. Tuma et al. 2013) konzipiert sind und im alltäglichen Unterricht des Kindergartens durchgeführt werden.

Aus den Vorüberlegungen, die in der Einführung umrissen und in den theoretischen Grundlagen vertieft werden, ergeben sich zu Beginn des Forschungsprojektes folgende Arbeitsthesen:

Thesen zum 5- bis 6-jährigen Kind

- An Gegenständen orientiert zu zeichnen rückt im Laufe der Entwicklung, ca. ab dem 4. Lebensjahr, ins Interessensfeld des Kindes.

- Der zeichnerische Entwicklungsstand der zu untersuchenden Gruppe ist heterogen: Einige Kinder stehen am Anfang des Zeichnens mit Darstellungsabsicht, andere besitzen schon viel Erfahrung im gegenstandsorientierten Zeichnen. Für die ‚jungen‘ Kinder bedeutet das Zeichnen von Kühen eine große Herausforderung.
- Mit dem gegenstandsorientierten Zeichnen lernt das Kind, seine Weltsicht zu äußern.
- Das junge Kind versucht beim gegenstandsorientierten Zeichnen bewusst Erkennbarkeit für andere zu schaffen.
- Bei Kindern zwischen 5 und 6 Jahren besteht oft eine Diskrepanz zwischen dem, was sie über das Motiv wissen, und dem, was sie dazu zeichnerisch realisieren können; sie besitzen viel Gegenstandswissen, aber wenig Abbildungs- und Ausführungswissen. Hieraus entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen Zeichnenwollen und Zeichnenkönnen.
- Nicht alle der beforschten Kinder sind bereit, sich auf die Herausforderung des Kühe-Zeichnens einzulassen.

Thesen zum gestalterischen Prozess

- Um zum gegenstandsorientierten Zeichnen motiviert zu sein, brauchen Kinder eine emotionale Verbindung zum zu zeichnenden Motiv.
- Sinnliche Wahrnehmung und Erlebnis mit lebenden Kühen ermöglichen eine differenzierte zeichnerische Darstellung der Kuh, da sie das innere Vorstellungsbild bereichern.
- Zeichnen vollzieht sich zwischen Auge, Imagination und Hand. Verschiedene ineinandergreifende Handlungen und Denkbewegungen machen den zeichnerischen Prozess aus.
- Das Kind greift in Form von Darstellungsformeln auf implizites und explizites zeichnerisches Vorwissen zurück, um beim Zeichnen nicht jedes Mal beim Nullpunkt beginnen zu müssen.
- Zeichnerisch eine Form für die Kuh zu suchen bedeutet, Wahrgenommenes zu strukturieren und zu sich selbst in Beziehung zu setzen.

Thesen zur Interaktion beim Zeichnen

- Bildsprache entwickelt sich aus den Anlagen des Kindes in engem Zusammenspiel mit seinem soziokulturellen Umfeld.
- Beratung und Scaffolding der Lehrperson können so eingesetzt werden, dass sie den gestalterischen Prozess bzw. die zeichnerische Formsuche anregen und nicht unterbinden.
- Die Peer-Interaktion bringt die Kinder in ihren gestalterischen Prozessen weiter, wenn sie nicht auf der Annahme beruht, dass es beim Zeichnen kategorisches Richtig und Falsch gibt.
- Die Lehrperson muss den Kindern vorleben, was es bedeutet, offen zu sein für unterschiedliche zeichnerische Lösungen zu einer Aufgabe.

Thesen zum Rahmen des Unterrichtssettings

- Es ist möglich durch gezielte Lehr-Lernsettings Kinder von 5 bis 6 Jahren zum Zeichnen mit Darstellungsabsicht bzw. zur zeichnerischen Formsuche anzuregen.
- Der geplante Unterricht sieht vor, dass die Kinder zu vorgegebenen Zeiten und zu bestimmten Aufgabestellungen zeichnen. Es ist anzunehmen, dass einige Kinder in diesem Alter nicht bereit sind, auf diese didaktischen Vorgaben einzusteigen, da sie strukturiertes, über längere Zeit konzentriertes Arbeiten überfordert.

TEIL 2: THEORETISCHE GRUNDLAGE

Die Studie erforscht das Zeichnenlernen im Unterricht des Kindergartens und fragt dabei nach dem Agieren des Kindes im Prozess des gegenstandsorientierten Zeichnens sowie nach den Bildungschancen des gegenstandsorientierten Zeichnens im Kindergarten.

Die Lehrperson arbeitet stets mit impliziten wie expliziten Vorannahmen, die sowohl in allgemeindidaktischen als auch in fachdidaktischen Diskursen wurzeln. Insofern ist es Ziel des Theoriekapitels offenzulegen, von welchen Grundannahmen der beforschte Unterricht ausgeht, was der Empirie einen transparenten Rahmen schafft.

Dieses Kapitel nimmt eine Fokussierung auf drei Themenkomplexe vor. Es wird beleuchtet, was die Tätigkeit des Zeichnens umfasst (Kap. 2.1), wie Lernen in Bezug auf das Zeichnen zu verstehen ist (Kap. 2.2 und 2.3) und unter welchen Prämissen Unterricht im Kindergarten stattfindet (Kap. 2.4).

Diese theoretischen Grundlagen werfen spezifische Fragen auf, die hier in Kürze aufgeführt sind:

- Inwiefern kann Zeichnen als Prozess verstanden werden (Kap. 2.1.2)?
- Weshalb stellt Zeichnen im Kindergartenalter ein Verfahren dar, das sich zum gegenstandsorientierten Gestalten anbietet (Kap. 2.1.1)?
- Welches Potential besitzt das Zeichnen für Bildungsprozesse (Kap. 2.1.3, 2.1.5 und 2.3)?
- Was bedeutet Lernen durch das Zeichnen in den frühen Bildungsjahren? Welche Lernmomente zeigen sich beim Zeichnen junger Kinder, die über inhaltlich-formale Aspekte hinausgehen (Kap. 2.2)?
- Welche pädagogisch-didaktischen Prämissen liegen der Unterrichtspraxis des Schweizer Kindergartens zugrunde? Welchen Bildungsauftrag besitzt der Schweizer Kindergarten und wie ist hierin das Zeichnenlernen zu verorten (Kap. 2.4)?

2.1 Zeichnen als Phänomen

Das Kapitel legt dar, welche emotionalen, motorischen und kognitiven Akte der Prozess des Zeichnens umfasst. Vor diesem Hintergrund lassen sich anschließend in Analyse und Diskussion der Daten vielfältige Momente des Agierens der Kinder fokussieren, nach denen die Studie fragt, und deren Bildungswert herauschälen. Weiter wird erarbeitet, auf welche Weise Zeichnen eine Zuwendung zur Welt im Sinne der ästhetischen Bildung bedeutet, und weshalb junge Kinder ihre ersten gegenstandsorientierten Darstellungen⁹ im Verfahren des Zeichnens realisieren. Zudem wird erörtert, inwiefern die Kinderzeichnungsforschung des letzten Jahrhunderts (vgl. Luquet 1913; Luquet 1927; Kellog 1969; Lowenfeld 1952; Gardner, 1980) mit ihrem Einblick in interindividuelle zeichnerische Entwicklungstendenzen der Kinder Anknüpfungspunkte für weiterführende Überlegungen in Aufgabenkonzeption und Unterrichtsgestaltung bietet.

2.1.1 Zeichnen als direktes Verfahren, um eine Vorstellung zu visualisieren

Zeichnen ist ein besonders direktes Verfahren, mit dem ohne großen Aufwand Spuren auf einem Träger hinterlassen werden können. „Zeichnen kann mit dem Stock im Sand, mit Kohle auf der Felswand, mit einem Stift auf Papier [...]“ (Gysin 2010, 130) oder über den Touch-Screen auf digitalen Geräten stattfinden. Es ist eine direkte, unkomplizierte Art, innert Kürze für sich und andere eine Idee zu visualisieren. Beobachtungen zeigen, dass in Berufsfeldern wie Architektur, Materialwissenschaften oder im Produktdesign Zeichnungen von der Skizze bis zum ausgereiften Entwurf zum Einsatz kommen, wenn es darum geht, eine Vorstellung zu vermitteln.

Viele Kinder beherrschen die Handhabung des Stifts relativ schnell, weswegen sich Zeichnen als Verfahren zum gegenstandsorientierten Darstellen besonders eignet. Stifte gibt es in jedem Haushalt. Kinder beobachten, wie Erwachsene damit schreiben sowie zeichnen. Viele Kinder sind dadurch schon früh angeregt, Stifte in die Hand zu nehmen, um den Umgang damit zu üben. Die Fragen, wie ein Stift zu halten und zu führen ist, wie viel Druck es je nach Art des Stiftes benötigt, um eine Spur zu hinterlassen, und welches der maximale Druck ist, bevor man die Spitze verbiegt oder abbricht, klären sich bei vielen jungen Kindern in alltäglichen Erprobungen. Wenn Kinder im Alter zwischen zwei und vier

9 Erklärung zu den Bezeichnungen gegenstandsorientiertes Zeichnen, Zeichnen mit Darstellungsabsicht, Zeichnen mit Gegenstandsbezug: Kinder im Kindergartenalter befinden sich teilweise erst gerade im Übergang vom Kritzeln zum Zeichnen mit Darstellungsabsicht. Aus diesem Grund wird immer wieder betont, dass es sich beim Zeichnen der Kinder in der vorliegenden Studie um ein Zeichnen mit Bezugnahme auf einen Gegenstand, also um Zeichnen mit Motiv, handelt. Da die Kinder während des Lernsettings den zu zeichnenden Gegenstand der Kuh in Form der realen Kuh, in Form von Bildern oder von Plastik- und Stofftieren immer in ihrer Nähe haben und anhand dieser jeweils neues Gegenstandswissen sammeln können, wird auch von gegenstandsorientiertem Zeichnen gesprochen. Es ist hiermit jedoch auf keinen Fall das gegenständliche Zeichnen Erwachsener (vgl. Kap. 2.2.3.1), sondern immer das kindliche Zeichnen in Sinnbildern (vgl. Kap. 2.1.4) gemeint.

Jahren beginnen, gegenstandsorientiert zu zeichnen, ist die Handhabung eines Stiftes oft schon einigermaßen bekannt, weshalb es naheliegend ist, erste Darstellungsversuche mit einem Stift anzugehen. Andere gestalterische Verfahren sind in der Durchführung aufwendig und vielschichtig, wie beispielsweise Druck, Malerei oder Skulptur. Sie bedürfen des Wissens und der Übung, bevor sie sich zur intentionalen Gestaltung effektiv nutzen lassen.

Fazit:

Zeichnen ist eine direkte Art, in kurzer Zeit für sich oder andere eine Idee zu visualisieren. Jedes gestalterische Material hat seine eigenen Gesetzmäßigkeiten und widersetzt sich bis zu einem gewissen Grad dem Gestaltungswillen des gestaltenden Kindes. Im Gegensatz zu anderen gestalterischen Verfahren wie Malen oder Drucken erweist sich Zeichnen jedoch tendenziell als unkompliziert. Wenn Kinder ab dem dritten Lebensjahr beginnen, gegenstandsorientiert zu zeichnen, kennen sie die Handhabung eines Stiftes oft schon aus alltäglichen Erprobungen, weshalb sie den Stift schon einigermaßen beherrschen. Aus diesem Grund eignet sich Zeichnen für erste Versuche des gegenstandsorientierten Darstellens im Unterricht des Kindergartens besonders.

2.1.2 Zeichnen als Prozess zwischen Auge, Imagination und Hand unter dem Einfluss des gewählten Materials

Gegenstandsorientiertes Zeichnen spielt sich in einem komplexen Denkprozess zwischen Auge, Imagination und Hand ab. Der Imagination kommt dabei in zweifacher Weise eine wichtige Rolle zu. In der Imagination werden einerseits Sinnesreize mit dem vorhandenen Vorwissen abgeglichen und interpretiert. Andererseits verarbeiten die Zeichnenden in der Imagination Wahrgenommenes zu Ideen, wie eine Darstellung aussehen könnte bzw. wie das Motiv mittels Linie, Punkt und Fläche dargestellt werden könnte.

Glas (2012) unterstreicht in diesem Zusammenhang die Rolle der Imagination sowie die Rolle der Darstellungsformel im Prozess des Zeichnens. Die Imagination wird während des Zeichnens sowohl auf rezeptiver Seite als auch auf produktiver Seite aktiv. Sie ist an der Wahrnehmung beteiligt, wenn sie aus den reinen Sinnesdaten ein „komplexes Vorstellungskorrelat“ schafft, wie es Glas (2012, 100) formuliert. Als Erster erachtete Georges-Henri Luquet 1927 dieses ‚Vorstellungskorrelat‘ als konstitutiv für die Kinderzeichnung. Luquet (1927) sprach dabei vom ‚modèle interne‘ (inneres Modell) und bezeichnet damit die mentale Verarbeitung und Abspeicherung dessen, was die Zeichnenden von der Welt wahrgenommen haben. Er argumentierte, dass das innere Modell aufgrund der Tatsache entsteht, dass Wahrnehmung nicht neutral stattfindet, sondern immer in Bezug auf Vorwissen eingeordnet wird. Glas (2010) formuliert den Begriff des inneren Modells als ‚gesonderte Größe‘, die sich „zwischen Sehen und die Zeichnung“ (Glas 2012, 100) schiebt, also schon vor dem eigentlichen Akt des Zeichnens wirksam wird. Hat die Handlung des Zeichnens begonnen, kommt die Imagination abermals zum Zuge. Sie greift durch Einbildungskraft mit Neubildung, Veränderung und Synthese steuernd in den Akt des Zeichnens ein. Bei der Übertragung des inneren Bildes mit Stift auf

einen Bildträger drängt sich die Frage auf, welche Ähnlichkeit das innere Bild mit dem realisierten Bild schließlich hat.

Ein Vorstellungsbild ist flüchtiger Natur, so dass es sich kaum als ‚Kopie‘ in eine Darstellung auf einem zweidimensionalen Träger mit Punkt, Linie und Fläche übersetzen lässt. Zeichnen kann also nicht als einfache Kopie des inneren Bildes aufgefasst werden. Hier leistet die Darstellungsformel einen wesentlichen Beitrag, die Glas im Zusammenhang mit Kinder- und Jugendzeichnungen erläutert (vgl. Glas 2012, 106 ff.). Der Einsatz von Darstellungsformeln zeigt, dass Zeichnen wie jede andere menschliche Handlung auf Vorerfahrungen und den daraus entwickelten Schemata aufbaut (vgl. Glas 2012, 106). Das Kind erinnert Möglichkeiten des zeichnerischen Darstellens und macht sie für neue Zeichnungen nutzbar. Eine Darstellungsformel hält einmal erarbeitetes formales Wissen zur zeichnerischen Darstellung zusammen und ist gleichzeitig Träger von Inhalten. Eine Darstellungsformel besitzt demnach konservierende Funktion in Bezug auf Darstellungsmöglichkeiten und sorgt damit für einen Grundbestand an zeichnerischer Ausdrucksfähigkeit. Die Darstellungsformel ist jedoch auchentwicklungsfähig, wenn zeichnerische Probleme Variationen und Differenzierungen verlangen (vgl. Glas 2012, 107 und 110). Das junge Kind, das gerade erst mit Darstellungsabsicht zu zeichnen begonnen hat, wiederholt Darstellungsformeln beispielsweise beim Zeichnen der menschlichen Figur unzählige Male, indem es diese immer wieder aus ähnlichen Graphemen ‚zusammenbaut‘. Mit dem Wunsch eine Sache oder einen Sachverhalt neu zu durchdringen oder neue Ausschnitte von Welt erkennbarer darzustellen, verändert das Kind Darstellungsformeln. Zudem verknüpft das Kind Elemente aus verschiedenen Zeichnungen für neue Darstellungen und Motive. Mit den beiden Begriffen ‚Internes Modell‘ und ‚Darstellungsformel‘ kann die Rolle der Imagination im Prozess des Zeichnens gut gefasst werden.

Ein weiteres wichtiges Element im komplexen Prozess des Zeichnens ist die Hand. Sie ist die körperliche Vermittlerin zwischen Vorstellung und dem spurerzeugenden Material. Über sie realisiert sich die zeichnerische Objektivation. Dabei ist sie gemäß Glas „unverzichtbarer Bestandteil intelligenten Handelns“ (Glas 2010a, 58). Sie bringt Handlungswissen zum Zeichnen in expliziter und impliziter Weise ins Spiel. Schuster (2000) unterscheidet in diesem Zusammenhang und mit Blick auf die Kinderzeichnung drei Wissensformen, die im Zeichnen zusammenspielen: Gegenstandswissen, Abbildungswissen und Ausführungswissen. Ersteres meint die Information, die ein Kind über die Eigenschaften eines zu zeichnenden Dings herauschält. Das Zweite bezeichnet das Wissen darüber, mit welchen Linien und Formen das Ding auf dem zweidimensionalen Blatt dargestellt werden kann. Ausführungswissen meint die Handlungsabläufe bei der zeichnerischen Umsetzung.

„Die Hand fungiert gleichsam als Schnittstelle zwischen neuronalem Netzwerk, mentalen Konzepten und motorischer Ausführung“ (Uhlig 2014, 431). Die Hand ist über das neuronale Netzwerk mit dem ganzen Körper verbunden, nimmt von überall her Impulse auf und wird mit Übung und Erfahrung bis ins Feinste steuerbar. Huber (2007, 12) hält fest, dass kein anderes Körperteil so viele neuronale Vernetzungen besitzt wie die Hand. Wir erfassen Dinge über die Hände und können später diesen Sinnesdaten entsprechend die Hände wieder einsetzen. Erfahrungen über die Hände befähigen uns, Bewegungen im