

Timo Bautz / Bernhard Stöger



Verstehen wir, wenn Kinder zeichnen?

Der Prozess des Gestaltens
aus systemtheoretischer Sicht

Bautz/Stöger

Verstehen wir, wenn Kinder zeichnen?



Kontext Kunstpädagogik Band 36

herausgegeben von Johannes Kirschenmann, Maria Peters und Frank Schulz

Timo Bautz / Bernhard Stöger

Verstehen wir, wenn Kinder zeichnen?

Der Prozess des Gestaltens
aus systemtheoretischer Sicht

kopaed (muenchen)
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 978-3-86736-136-1

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2013

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	11
I Theorierahmen	19
1 Die beteiligten Systeme	19
2 Die Beziehungen zwischen Systemen	25
II Zwischen Selbstgespräch und Kommunikation	31
1 Wer versteht die gemalte Katze?	31
2 Sprache und Bild	35
3 Wahrnehmen, Verstehen, Kommunizieren	43
4 Lautes Selbstgespräch	47
5 Unbeabsichtigte Kunst	54
III Zwischen Körperschema und Formerfindung	63
1 Wie der Körper lernt, sich zu bewegen	65
2 Welche Rolle spielt die dauerhafte Spur?	68
IV Selbstbeobachtung im psychischen System	73
1 Anschlussproblem und Selbstbeobachtung	73
2 Selbstreferenz und Identität	79

V Koppelungsmedien und Koppelungsverlauf	85
1 Die Phasen der Entwicklung	87
2 Die Entwicklung und ihr Ende	99
VI Instruktion versus Kreativität	101
1 Das Ausgangsproblem der Pädagogik	101
2 Der Begriff der Kreativität	105
3 Kreativität und Kunstunterricht	108
Glossar	115
Literatur	119

Vorwort

Wenn Kinder zeichnen, tun sie vieles gleichzeitig. Sie artikulieren ihr Temperament, beschäftigen ihre Feinmotorik, drücken ihre Gefühle aus, erzählen was sie wissen, sich vorstellen und wünschen. Und sie tun all dies in einem Medium, in dem nicht nur sie selbst es dauerhaft sehen und beobachten können, sondern andere auch.

Wie die psychischen, kognitiven, motorischen und sozialen Prozesse das Zeichnen beeinflussen, diese Frage wird seit über 100 Jahren untersucht. Und doch konnte die Forschung bisher nicht klären, wie die vielen Gesichtspunkte, die beteiligten Vermögen, Funktionen und Bedeutungsebenen aufeinander bezogen werden können. Wenn das Zeichnen als motorische Exploration beobachtet wird, ein andermal als strukturierte Wissensdarstellung, dann als Medium für Mitteilungsabsichten, oder als symbolisches Ausdrucksgeschehen, treten jeweils andere Zusammenhänge ins Blickfeld, ändern sich die Kausalzurechnungen und Hypothesen. Man hat diese Schwierigkeit sehr treffend als eine Art »Unschärferelation« bezeichnet (Richter), bei der die unterschiedlichen Perspektiven ganz unterschiedliche Realitäten und Phänomene »erzeugen«, die sich nicht zu einem einheitlichen Verstehen bündeln lassen. Dieser Umstand kann irritieren angesichts der Sicherheit, mit der das kindliche Zeichnen häufig *ganzheitlich* genannt wird. Will man die Einzelerkenntnisse in einen einheitlichen wissenschaftlichen Rahmen bringen – wie es zuerst und zuletzt die »Ganzheitspsychologie« (Mühle 1955) versucht hat – könnte die Systemtheorie eine interessante Alternative sein, weil sie genau von dieser Schwierigkeit ausgeht.

Der Versuch, die Kinderzeichnung systemtheoretisch zu begreifen, birgt jedoch Risiken. Menschen existieren nicht als Systeme und sie agieren in ihrer Umwelt in vielen sozialen Systemen zugleich. Aus deren Sicht wird das menschliche Verhalten immer nur als Umwelt relevant, nie außerhalb dieser Relation. Kinder zeichnen vor allem in Familien und in der Schule. Dabei führen sie ein »lautes Selbstgespräch«, das eher zögerlich an soziale Prozesse anschließt. So gesehen sind zeichnende Kinder auch mit der Systemtheorie schwer zu erreichen.

Der Versuch ist aber auch noch aus einem weiteren Grund riskant. Die Kunstpädagogik scheint anhaltend fasziniert zu sein von der Idee der *Ganzheitlichkeit* und steht dem Konzept skeptisch gegenüber, das von einer Differenz (System-Umwelt) in der Realität ausgeht. Was kann sie von einem solchen Theorierahmen erwarten?

Eine einzelne Kinderzeichnung zu verstehen, wird dadurch nicht leichter, aber es lässt sich schlüssig zeigen, warum das überhaupt nur in engen Interaktionskontexten gelingen kann – im Unterschied zu anderen Bildmedien. Die dabei entscheidende und immer strittige Frage nach der Ausdrucks- Darstellungs- und Mitteilungsfunktion der Kinderzeichnung lässt sich mit dem Ansatz sehr viel genauer und prinzipiell klären.

Die Entwicklungsphasen der Kinderzeichnung, mit ihrer kulturellen Homogenität und individuellen Variationsbreite können als Abfolge verschiedener Typen von Systembeziehungen rekonstruiert werden. Auch das Ende der Entwicklung wird so verständlicher im Sinn vorübergehender und sich ablösender System-Koppelungen. Der Begriff »Schema« lässt sich in diesem Rahmen nicht nur anschließen an das Modell kognitiver Strukturentwicklung (Piaget), sondern auch an das biologischer Lernprozesse (Maturana). Beide können von ihren unterschiedlichen operativen Bedingungen her, stärker konturiert und genauer aufeinander bezogen werden.

Selbst die unbeobachtbaren intrapsychischen Prozesse beim Zeichnen werden vor dem Hintergrund der besonderen Anschluss- und Reproduktionsbedingungen im Bewusstseinssystem transparenter. Das wiederum macht es möglich, alte Schlüsselbegriffe neu zu verankern, die durch einen langen und rhetorisch überdehnten Gebrauch ihre Erklärungskraft verloren haben (»Originalität«, »Phantasie«, »Kreativität«, »Motivation«, »Identität«).

Vielleicht ist der hier benutzte Rahmen auch geeignet, empirische Forschungsergebnisse zu bündeln. Er wäre jedenfalls eine methodisch tragfähige Alternative zur »Feldforschung«, die aus der Soziologie, über die Kunst, in die Theorie und Praxis der Kunstpädagogik reimportiert wurde und bei der sich infolgedessen Gegenstand und Methode oft unentwirrbar vermischen.

Die Systemtheorie ist kein kunstpädagogisches Konzept, aus ihr lassen sich deshalb keine konkreten Ziele, Inhalte und Methoden z.B. für den Kunstunterricht ableiten. Aber die Rationalität der Mittel, die in kunstpädagogischen Interventionen eingesetzt werden, wird mit ihr nachvollziehbar. Und wenn das Zeichnen eine Grundform des Gestaltens ist, lassen sich diese Einsichten auch auf andere praktische Bereiche übertragen. Für diese weiterführende Perspektive eignet sich die Kinderzeichnung als Ausgangspunkt schon deshalb gut, weil zu ihr die am längsten tradierten und am

meisten gesicherten Untersuchungen vorliegen. Jede wirklich neue Annäherung an das Thema berührt auch das Selbstverständnis der Kunstpädagogik. Schließlich hat das Fach Kunst als »Zeichenunterricht« begonnen und sich als solcher an allgemeinbildenden und berufsbildenden Zielen ausgerichtet. Heute stehen persönlichkeitsbildende Ziele im Vordergrund. Auch ihre Begründung lässt sich systemtheoretisch auf rationale Grundlagen stellen. Die Gefahr, mit der Orientierung an der Kinderzeichnung einer Ideologie der Idylle aufzusitzen, wie es Adorno (1958) der Musischen Erziehung vorgehalten hat, muss niemand fürchten, der ohne Ganzheitseuphorie (und ohne Zerrissenheitspathos) empirisch die Grundlagen des kindlichen Gestaltens untersucht, zumal wenn von der Geschlossenheit der beteiligten Systeme ausgegangen wird.

Schriften von N. Luhmann, auf die wir uns im Wesentlichen stützen, sind sein Hauptwerk: »Soziale Systeme«, Texte, die im Zusammenhang mit der Kunst und dem Erziehungssystem stehen und einer der wenigen Aufsätze, der nicht von einem sozialen System ausgeht: »Die Autopoiesis des Bewusstseins«.

Im ersten Kapitel stellen wir den »Theorierahmen« d.h. die Systeme und ihre Beziehungen im Allgemeinen vor. Nach dem ersten Kapitel können alle anderen auch unabhängig voneinander gelesen werden. Die *kursiv*gedruckten Absätze haben Beispielcharakter meistens alltägliche, manchmal aktuelle Bezüge. Begriffe, die mit einem ► gekennzeichnet sind, werden im Glossar erklärt. Auf die Abbildung von Kinderzeichnungen wurde verzichtet; dafür sind Links zu einem Film-Archiv eingearbeitet, das den Entstehungsprozess von Bildern und Begleitkommentare der Kinder in kurzen Filmen dokumentiert (Maurer). Zwei Strukturskizzen veranschaulichen die Systeme und ihre Beziehungen, die wirksam sind, wenn Kinder zeichnen.

Einleitung

Ein Modell dafür, wie die Prozesse, Funktionen und Deutungsebenen der Kinderzeichnung, aufeinander bezogen werden können, gibt es bislang nicht. Je nach Ansatz, Interesse und Forschungsrichtung wurden in der langen Forschungsgeschichte unterschiedliche Aspekte beobachtet und interpretiert: Die Entwicklungs- und Kognitionspsychologie (Stern, Bühler, Piaget, Gardner) und die von ihr beeinflussten Autoren (Luquet, Levinstein, Goodenough, Schuster) sehen die Kinderzeichnung vor allem als sprachverwandte Darstellung oder »Niederschrift« des kindlichen Denkstils, der den Differenzierungsgrad der Sachhalte in den Motiven und auch ihren Darstellungsmodus bestimmt. Während sie die motorische Seite ausnahmslos übergehen, setzten sie die kommunikative Funktion der Zeichnungen einfach voraus, die sie dann im Vergleich zur Sprache als geringer einschätzen (mehrdeutig, offen, metaphorisch) – allerdings mit einem sehr unscharfen Kommunikationsbegriff und ohne Rücksicht auf Unterschiede innerhalb der Zeichenentwicklung.¹

Tiefenpsychologisch orientierte Ansätze (Morgenstern, Jakobi, Widlöcher, Bachmann, Kläger, später Richter) deuten die Kinderzeichnung als Symbolisierungs- und Ausdrucksmedium unbewusster Impulse mit diagnostischen und therapeutischen Einsatzmöglichkeiten. Der Körper wird als Medium für seelische Regungen auch graphologisch relevant, kommunikative Aspekte nur im Hinblick auf latente Nachrichten. Die Frage, ob und wie sich Inhalte als manifeste Mitteilungsabsichten realisieren, bleibt offen.

Die Zeichenmotorik wurde besonders von der Ganzheitspsychologie untersucht (Mühle, Meyers). In Anlehnung an die Gestaltpsychologie hat sie sich darum bemüht, die psycho-motorischen Grundlagen als Einheit zu erkennen, aber der Status dieser Einheit ist alles andere als klar. Fragen der kommunikativen Bildfunktion werden

¹ Der kommunikative Aspekt wird früh gesehen aber nicht geklärt: Kerschensteiner (1905) S. 17, Stern (1914) S. 4, Luquet (1927) S. 98.ff. Erst Bühler (1924) unterscheidet zwischen der Darstellung, dem Ausdruck und der Mitteilungsfunktion einer Zeichnung, S. 292. Später führen Mühle (1957), Richter (1987) S. 363 f. und Schuster (1993) S. 119 ff, das Thema fort, aber ohne Klärung des Kommunikationsbegriffs. Aktuell präzisiert und betont Glas die Analogie sprachlicher und graphischer Mitteilungen im Hinblick auf ihre gemeinsame Entwicklung, (2010) S. 43 ff.

vernachlässigt, und nicht zuletzt die Fremdheit der eingeführten Begriffe macht es schwer, dieser fast vergessenen Disziplin heute noch zu folgen.²

Versuche, die darauf abzielen, die bisherigen Ansätze zu integrieren, gibt es nicht. In der Kunstpädagogik hat man sich mit der Pluralität der Perspektiven nicht nur abgefunden, sondern scheint in ihr den Garanten dafür zu sehen, die Komplexität des Phänomens angemessen berücksichtigen zu können. Systematische Fragen werden nur noch in getrennten Perspektiven und in Einzelbeiträgen aufgegriffen.³ Das ist insofern konsequent, als die Forschung sich nicht nur nicht bündeln lässt, sondern nach wie vor auf methodisch unvereinbaren Wegen geht. Dieser Sachverhalt, den Richter als »Unschärfe« bezeichnet, macht einen einheitlichen Zugriff auf »die« Realität der Kinderzeichnung nicht nur schwierig, sondern unmöglich.⁴

Niemand will die Frage alternativ beantworten, ob Kinder das Zeichnen zum Aufbau kognitiver Repräsentationsstrukturen nutzen oder als seelisches Ausdrucksmittel, als sprachverwandtes Mitteilungsinstrument oder als Übungs- und Symbolspiel mit motorischen Differenzierungseffekten. Weil viele verschiedene Verhaltensmotive sich in der Kinderzeichnung kreuzen und beeinflussen, lassen sich ihre Verbindungen und Wechselwirkungen aus einem einzigen Blickwinkel nicht darstellen. Je genauer man analysiert, desto unüberschaubarer wird das Konglomerat von unbewussten Impulsen, Temperament, Charakter, Wissen, sozialen Absichten und körperlichen Dispositionen. Und doch, oder gerade deshalb, wird das Zeichnen als Dokument der Gesamt-Entwicklung des Kindes angesehen.

2 »Umgangs-, Tuns-, Funktions-, Rhythmus-, Form-, Komplex-, Artungs-, Stellungen-Qualitäten«, heißt es bei Mühle (1955) S.35 und 46 f.

3 Nach der ersten »Forschergeneration« sind immer noch Mühle (1955) und Richter (1987) *die* deutschsprachigen »Gesamtdarstellungen«. Letztere mit einem umfassenden Überblick über die Forschungsgeschichte bis 1985, in dem er zu den drei oben genannten eigenständigen »Systementwürfen« auch noch den empirischen und den phänomenologischen zählt, für sein eigenes »Handbuch« aber ausdrücklich keinen Systemanspruch erhebt. Richter (1987) S.13 und 263. Die von Kirchner, Kirschenmann und Miller (2010) herausgegebenen und von Peez methodisch geordneten Forschungsperspektiven der aktuellen Kunstpädagogik weisen keinen Versuch aus, der die Kinderzeichnung insgesamt und systematisch untersucht. A.a.O. (2010) S. 521 ff.

4 Die »Hinwendung zu phänomenologischen Auswertungsmethoden« von zunehmend prozessorientierten Dokumentationen der Kinderzeichnung (Kirchner, Kirschenmann, Mohr, Peez, Reuter) kann man als Annäherung an ein Phänomen verstehen, das offensichtlich auf mehreren Ebenen beobachtet werden muss. Nutzt man dazu verschiedene Datenquellen gleichzeitig (Motiv, Sprachkommentar, Zeichenaktivität), müssen nicht nur die Erhebungsverfahren zusammengeführt (»trianguliert«) werden, sondern auch die dabei verwendeten Beobachtungskategorien. Nur so lässt sich »die Kombination unterschiedlicher Forschungsmethoden überzeugend legitimieren«. Vgl. Peez (2010) S. 539.