

## THEMA

- EDITORIAL**
- 2 Lis Kunst und Bettina Uhlig**
- 3 Bettina Uhlig/Lis Kunst  
KINDER ZEICHNEN: EINFÜHRUNG**
- 12 Toni Hildebrandt  
ZUR HÄNDIGKEIT DER ZEICHNUNG**
- 27 Matthias Matteo Hofer  
KINDER ZEICHNEN – EINE  
ANTHROPOLOGISCHE KONSTANTE?  
Ein gedanklicher Spaziergang durch  
die kulturelle und soziale Entwicklung  
der Zeichnung**
- 39 Bettina Uhlig/Lis Kunst  
MODI DES ZEICHNENS**
- 46 Anja Morawietz  
KINDER LERNEN KÜHE ZU ZEICHNEN  
Welche Schwierigkeiten sich beim  
gegenstandsorientierten Zeichnen  
ergeben und wie Kinder die Probleme  
bewältigen**
- 57 Barbara Lutz-Sterzenbach  
ZEICHENSZENEN ZWISCHEN INTIMEN  
RÄUMEN DER SELBSTBESCHÄFTIGUNG  
UND KOOPERATIVER AKTION**
- 66 Bettina Uhlig  
MODELLE UND MUFFINS  
Gemeinsames Zeichnen in einer  
jahrgangsübergreifenden Lerngruppe  
(Kl. 2/3)**
- 74 Lis Kunst/Bettina Uhlig  
VON KINDERN, DIE NICHT GERN  
ZEICHNEN**
- REZENSIONEN**
- 87 Matthias Matteo Hofer  
EINE THEORIE DER ZEICHNUNG MIT  
ZEICHENDIDAKTISCHER RELEVANZ**
- 88 Katja Brandenburger  
VOM BILDUNGSPOTENZIAL DES  
ZEICHNENS**
- 89 Oliver Reuter  
PERSPEKTIVENWECHSEL:  
KINDERZEICHNUNG ALS  
KULTURTECHNIK**
- 90 Katharina Schneider  
KINDERZEICHNUNG IM KULTURELLEN  
VERGLEICH**
- 90 Katharina Schneider  
ZEICHNEN VON KINDERN FÖRDERN**
- 92 Autorinnen und Autoren**
- 92 Impressum**

## EDITORIAL

LIS KUNST UND BETTINA UHLIG

Das Heft widmet sich dem Zeichnenlernen von Kindern. Unsere Überlegungen folgen der These, dass die Fähigkeit zu zeichnen auf eine ‚basale‘ Weise anthropologisch fundiert und damit jedem Menschen/Kind grundsätzlich zugänglich ist. Jedoch bedarf es der intensiven und kontinuierlichen Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dem Zeichnen, um es als kulturelle Praxis bzw. Kulturtechnik anzueignen und bildsprachlich zu etablieren. Dieses ‚erweiterte‘ Zeichnen kann und muss gelernt werden (im Elternhaus, der Kinderkrippe, dem Kindergarten, der Grundschule) und ist insofern auch Gegenstand zeichendidaktischer Fragestellungen und Konzepte.

Das Zeichnenlernen beginnt mit dem Kritzeln in der frühen Kindheit und erfährt mit der zunehmenden Orientierung an der sichtbaren Welt einen Wandel, hin zu einem Zeichnen, in dem Abbild- und Gegenstandsorientierung eine größere Rolle spielen. Doch entgegen der Behauptung zahlreicher Theorien zur Kinderzeichnung, dass alle Kinder jeden Alters gern und ausgiebig zeichnen würden, lässt sich in Kita und Grundschule (heute) beobachten, dass es Kinder gibt, die nicht gern zeichnen, weil sie es als große Herausforderung erfahren. Die Konsequenz kann nicht darin bestehen, diesen Kindern Alternativen zum Zeichnen aufzuzeigen – vielmehr sollte eine kindorientierte Zeichendidaktik darauf angemessen reagieren.

Das Heft stellt aktuelle Erkenntnisse aus der Kinderzeichnungsforschung vor und thematisiert in seinen Beiträgen Aspekte und Fragen einer kindorientierten Zeichendidaktik. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Frage gelenkt, welche Probleme und Schwierigkeiten beim Zeichnenlernen auftreten können, welche Erklärungen und Begründungen dafür auszumachen sind und welche zeichendidaktischen Möglichkeiten bestehen, um Kinder in ihren Zeichenlernprozessen angemessen zu begleiten und zu unterstützen. Oft werden in Publikationen zum Zeichnen von Kindern ausschließlich sogenannte best-practice-Beispiele gezeigt. Die Beiträge dieses Heftes betrachten hingegen vor allem Beispiele, an denen sich zeigen lässt, auf welche Schwierigkeiten und Hindernisse Kinder beim Zeichnenlernen stoßen können und wie sich diese sinnvoll didaktisch erklären sowie zeichenmethodisch wenden lassen.

Das Heft richtet sich an pädagogische Fachkräfte in Kindergarten und Grundschule sowie im außerschulischen Bereich, denen es dabei helfen soll, ihre Erfahrungen im Umgang mit der Zeichenpraxis von Kindern zu reflektieren. Es gibt (vor allem über die praxisorientierten Beiträge) zahlreiche Impulse und Anregungen für die Arbeit mit Kindern. Darüber hinaus möchte das Heft Impulse für die Kinderzeichnungsforschung setzen und dafür plädieren, die Diversität und Vielschichtigkeit kindlichen Zeichnens stärker in den Blick zu rücken.

## KINDER ZEICHNEN: EINFÜHRUNG

In vielen Texten zur Kinderzeichnung wird selbstverständlich davon ausgegangen, dass (alle) Kinder gern zeichnen (u.a. Golomb 1974, Kläger 1990, Richter 1987). Das wird meist damit begründet, dass das Vermögen zu zeichnen im Menschsein bereits angelegt und ohne große Mühe ausführbar sei. Doch lassen sich in Kitas und Grundschulen zunehmend Kinder beobachten, die nicht gern und ausgiebig zeichnen. Die aktuellen Erfahrungen aus der unmittelbaren Arbeit mit Kindern und die Kinderzeichnungsforschung zeigen in dieser Frage ein disparates Bild, dem wir in diesem Heft näher auf den Grund gehen möchten.

Zunächst ist zu konstatieren, dass das Zeichnen im familiären Umfeld von Kindern immer weniger praktiziert wird. Erwachsene schreiben bzw. zeichnen heute keine Einkaufszettel oder kleine Wegskizzen mehr, das übernimmt inzwischen das Smartphone. Auch werden heute kaum noch Geburtstagskarten selbst gebastelt und gezeichnet, auch hier haben digitale Varianten längst Einzug gehalten. Kinder können immer weniger beobachten, dass Eltern oder ältere Geschwister zeichnen. Das könnte ein Grund dafür sein, warum das Zeicheninteresse von Kindern nachlässt. Möglicherweise haben wir es hier nicht nur mit der Tatsache veränderter Bedingungen des Aufwachsens von Kindern im Zeitalter der Medien zu tun, sondern es gibt eine tieferliegende Perspektive auf die Frage, unter welchen Bedingungen Kinder das Zeichnen für sich als bereichernd und befriedigend erfahren und ein Interesse daran haben, zeichnen zu lernen und zu praktizieren.

### „BASALES“ UND „ERWEITERTES“ ZEICHNEN

Die Fähigkeit zu zeichnen ist jedem Menschen grundsätzlich zugänglich, deshalb kann beim Zeichnen von einer sogenannten ‚anthropologischen Konstante‘ gesprochen werden. Aus evolutionstheoretischer und kulturhistorischer Sicht deutet vieles darauf hin, dass Menschen generationen- und kulturüberspannend gezeichnet haben. Alexander Glas (2015, S. 201) sieht einen „idealtypischen Verlauf“, der im Vergleich zwischen europäischen und außereuropäischen Ländern kaum Divergenzen aufweise, betont jedoch, dass dies nur für die frühe Phase zeichnerischer Entwicklung zutrefte. Die hier in Anschlag gebrachte kulturvergleichende Perspektive wird gewiss ein wesentlicher Fokus zukünftiger Kinderzeichnungsforschung sein.

Mit der Behauptung, dass alle Menschen in der Lage sind zu zeichnen, ist keinesfalls gemeint, dass alle Menschen gleichermaßen ‚gut‘ zeichnen können. Vielmehr ist das Zeichnen als eine besondere menschliche Denk- und Handlungsform zu verstehen, die wir als Menschen zur Aus-

einandersetzung mit unserer Innen- und Außenwelt nutzen (können) und deren Charakteristik am Anfang der zeichnerischen Entwicklung, bei Kindern in der frühen Kindheit, offenbar große Ähnlichkeiten zeigt. Doch worin besteht das Gemeinsame? Es besteht – in einem basalen Sinne – in der für alle Menschen grundsätzlich gegebenen Fähigkeit, ein spurgebendes Material (Stift, Stöckchen o.a.) durch (im Entwicklungsverlauf mehr und mehr) koordinierte Bewegungen der Hand und des Körpers in Verbindung mit der Fähigkeit zur Entwicklung und Nutzung von Darstellungsformeln (mentale Handlungspläne zum Realisieren von linearen Formen auf einer Zeichenfläche) so einzusetzen, dass ein Bild entsteht. Dabei ist entscheidend, dass wir Menschen zu sogenannter geteilter Intentionalität (*shared intentionality*, vgl. Tomasello 2012) fähig sind. Bereits Kleinkinder *intendieren*, sich mittels linearer Bewegungsspuren und einfacher linearer Formen auf einer Bildfläche zu artikulieren und sie teilen sich durch ihr Zeichnen anderen mit bzw. stellen ihre Zeichnungen in einen intersubjektiven Kommunikationsraum. Vor diesem Hintergrund kann bereits das Kritzeln von Kindern als Zeichnen verstanden werden, auch wenn es noch keine direkten Bezüge zur sichtbaren Welt aufweist.

Jedoch bedarf es einer intensiven, kontinuierlichen Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dem Zeichnen, um die ‚basale‘ Zeichenfähigkeit zu erweitern, zu elaborieren und sie als kulturelle Praxis bzw. als Kulturtechnik anzueignen und bildsprachlich zu etablieren. Der Weg zu einer ‚erweiterten‘ Zeichenfähigkeit, die dann auch die lineare Darstellung der sichtbaren Welt sowie das Aufnehmen kulturelle Bezüge einschließt, ist ein Lernprozess. Zeichnen, das über die ‚basale‘ Zeichenfähigkeit hinausgeht kann und muss gelernt werden – und ist deshalb nicht mehr zwangsläufig als anthropologische Konstante zu beschreiben. In der Regel beginnt der Lernprozess in der Kindheit. Dabei stellen sich Widerstände und Probleme ein, die Kinder herausfordern und dazu führen können, dass nicht alle Kinder gern und ausgiebig zeichnen. Zugespitzt lässt sich festhalten, dass zwischen einer ‚basalen‘ Zeichenfähigkeit, die allen Menschen zugänglich ist, und einer ‚erweiterten‘ Zeichenfähigkeit, die in intersubjektiven, kulturell beeinflussten Lernprozessen angeeignet wird, unterschieden werden sollte. Denn erst mit dem Eintritt in den erweiterten Zeichenkontext, der Konventionen in Bezug auf Zeichenverhalten und Erwartungen an Zeichenergebnisse ‚einschreibt‘, entstehen Herausforderungen, denen nicht alle Kinder gleichermaßen gewachsen sind. Es ist zu vermuten, dass dieser Übergang die entscheidende Stelle in der Zeichenbiographie von Menschen ist. Denn gibt es bei diesem Übergang zur ‚erweiterten‘ Zeichenfähigkeit Schwierigkeiten oder Hemmnisse, dann gehört das Zeichnen nicht länger zu den Lieblingsbeschäftigungen eines Kindes. Weil das Zeichnen als Kulturtechnik längst nicht jenen kulturellen Stellenwert besitzt, den beispielsweise das Schreiben hat, kann es umgangen und vernachlässigt werden. Kinder kommen dann ohne das Zeichnen aus – so wie die meisten Erwachsenen wenig oder gar nicht (mehr) zeichnen. Doch mit dem Verzicht auf das Zeichnen geht eine besondere, weil bildliche Form der Hinwendung und Auseinandersetzung mit der Welt verloren. Deshalb lohnt sich der genaue Blick auf diesen Übergang und das Herausarbeiten von möglichen Problemlagen, um Kinder gezielt dabei unterstützen zu können, das Zeichnen als eine vertraute, kulturell eingebettete und individuell differenzierungsfähige Bild-Sprache zu entdecken und zu praktizieren.

## WIE SICH DAS ZEICHNEN ENTWICKELT

Die zeichnerische Entwicklung wird traditionell entlang des Altersverlaufes von Kindern in drei Phasen eingeteilt: Kritzelphase, Schemaphase, Jugendzeichnung. Es lassen sich hingegen auch ‚feinere‘ Schritte herausarbeiten, die den Entwicklungsprozess des Zeichnens von der ‚basalen‘ zur ‚erweiterten‘ Zeichenfähigkeit markieren: Jüngere Kinder beginnen (a) mit dem Erzeugen und Hinterlassen von Spuren mit spurgebenden Werkzeugen auf diversen Bildgründen, zum Beispiel das Ziehen einer Linie mit einem Stöckchen im Sand oder das Hinterlassen einer Kreidespur auf dem Asphalt. Die so entstehende Linie ist vorrangig bewegungsinduziert. Sie ist zwar intentional gesetzt, folgt aber noch nicht der Idee von Abbild und Ähnlichkeit (vgl. dazu u.a. Uhlig 2014a). Wie komplex und körperbezogen Zeichnen ist, beschreibt u.a. Toni Hildebrandt in seinem Beitrag (vgl. Hildebrandt in diesem Heft). Erst (b) mit dem Verstehen und der Verinnerlichung des Konzeptes, dass eine Linie, die sich vom Bildgrund abhebt, als Kontur eine Form schaffen kann, die etwas aus der sichtbaren Welt repräsentiert, ist ein weiterer Schritt vollzogen. Zum Beispiel kann eine radiale Form aus einer Linie (Kreis, Oval) für eine Kuh (auf einer Weide) stehen (vgl. die Beiträge von Matteo Hofer und Anja Morawietz in diesem Heft). Dies mündet (c) in die Fähigkeit, eine Bewegungsabfolge, die zu einer wiedererkennbaren Form/Figur führt, wiederholt auszuführen und zu habitualisieren. So entstehen Darstellungsformeln (vgl. Glas 1999, 2013) für konkrete Motive: den Kopffüßler, eine Sonne, eine Katze u.a. (vgl. dazu u.a. Kunst/Uhlig 2015). Ist dieser Schritt vollzogen, dann können (e) die Darstellungsformeln zunehmend modifiziert und variiert werden, so erfolgt einerseits eine Angleichung an (kulturelle) Darstellungskonventionen und gleichzeitig eine Flexibilisierung des Zeichnens, die die Umwandlung bekannter Darstellungsformeln (Katze) in neue (Tiger) einschließt (vgl. u.a. Glas 2015). All das muss Schritt für Schritt erarbeitet, erlernt werden. Das Zeichnenlernen ist ein Transformationsprozess, der den jeweils vorausgehenden Schritt nicht überwindet, sondern aufnimmt und weiterführt. Alle vorausgehenden Schritte bleiben implizit.

## MITEINANDER ZEICHNEN

Ein Paradigmenwechsel in der Zeichenentwicklung ist dann gegeben, wenn Kinder damit beginnen, gegenstands- bzw. abbildorientiert zu zeichnen. Interessanterweise zeigt sich bei der Mehrzahl der Kinder im Alter von vier/fünf Jahren das Bedürfnis nach gegenstandsorientiertem Zeichnen. Es ist jedoch nicht davon auszugehen, dass dieses Bedürfnis in Korrelation mit dem Alter eines Kindes eine genetische Disposition ist; eher sind soziale und kulturelle Einflüsse anzunehmen – auch dies müsste lebenswelt- und kulturvergleichend untersucht werden.

Fragt man Kinder, die dieses Bedürfnis artikulieren, dann geben die meisten an, dass man erkennen soll, was sie gezeichnet haben. Zeichnen ist also weit mehr als ein Zeitvertreib. Es hat eine klare Funktion, die darin besteht, die Welt in Bildern für sich und andere ansichtig zu machen. Erwachsene sehen in Kinderzeichnungen (insbesondere der eigenen Kinder) gern das Besondere, Einzigartige und Individuelle, doch Kinder möchten keine individuelle Bildsprache entwickeln. Was Erwachsene als eigenwillige, individuelle Bildlösungen in die Zeichnungen

von Kindern hineininterpretieren, ist oftmals gerade das Gegenteil: der Versuch von Kindern so ähnlich wie andere zu zeichnen (was mitunter zu eigenwilligen Bildlösungen führt).

Anja Morawietz zeigt in ihrem Beitrag, dass fünfjährige Kinder in enger Bezugnahme auf andere zeichnen (vgl. Morawietz in diesem Heft). Denn: Kein Kind lernt allein zeichnen – vielmehr ist das Lernen und Praktizieren des Zeichnens eine gemeinsame, soziale Sache in verschiedenen Konstellationen: Kinder beziehen sich wechselseitig aufeinander (Peer-to-Peer-Interaktion); sie beziehen sich auf Erwachsene, die selbst wenig Erfahrung mit dem Zeichnen haben (Kind – erwachsener Laie); Zeichen-Expert\_innen begleiten Kinder gezielt beim Zeichnen (Kind – erwachsener Profi). Zwar liegen bislang kaum Forschungsergebnisse darüber vor, wie sich das Miteinander bzw. die verschiedenen Konstellationen eines Miteinander (relationale Situationen) auf die zeichnerische Entwicklung von Kindern auswirken kann und inwiefern es langfristig einen Unterschied macht, ob Kinder beim Zeichnen auf sich allein gestellt sind bzw. ob weitere Personen (situativ oder kontinuierlich) anwesend sind, begleiten, unterstützen, etwas vormachen, Anregungen geben usw. Aber es ist mehr als naheliegend, dass Zeichnen vor allem dann zu einer (alltäglichen) kindlichen Praxis werden kann, wenn es im sozialen Umfeld des Kindes verankert, erlebbar und erfahrbar ist: Wenn Kinder andere Menschen beim Zeichnen beobachten und von ihnen lernen können und wenn sie auf ihre Zeichentätigkeit eine positive Resonanz erfahren, die anzeigt, dass diese Art des Tuns im sozialen Umfeld anerkannt und unterstützt wird. Mit dem Gemeinsam-Zeichnen und dessen didaktischen Implikationen befassen sich in diesem Heft mehrere Beiträge (Morawietz, Lutz-Sterzenbach, Kunst/Uhlig und Uhlig).

## VON DER EINZELFALLSTUDIE ZU RELATIONALEN FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN

In der Kinderzeichnungsforschung wurden und werden die Zeichnungen von Kindern oft (nur) im Rahmen von Einzelfallstudien betrachtet. Doch selbst in der Einzelfallbetrachtung fehlt meist die Orientierung an den relationalen, v.a. sozialen Zusammenhängen, in denen ein Kind – unmittelbar in der Bildentstehungssituation und darüber hinaus in seiner Zeichenpraxis – steht. Meist fehlt auch ein Blick über die singuläre Zeichnung hinaus, auf andere Formen bildsprachlicher Praxis (Malen, Collagieren, Montieren, Plastizieren u.a.), in die das Kind involviert ist.

Vor dem Hintergrund des *Modells zum relationalen Zeichnenlernens* (Kunst 2017) (Abb. 1) ist hervorzuheben, dass Kinder ihre Zeichnungen nicht solipsistisch aus sich selbst schöpfen, sondern dass sich jede Zeichenhandlung immer im *Dazwischen* von Kind (ICH), seiner vielschichtigen, umgebenden Welt (WELT) und seiner sozialen und kulturellen Mitwelt (WIR) bewegt. Selbst dann, wenn sich das zeichnende Kind allein in einem Raum befindet, ist ein imaginatives DU als Gegenüber und ein normierendes WIR in Form von kulturellen Erwartungen anwesend. Zeichnenlernen findet stets in diesem relationalen Bezugsfeld statt, ganz gleich ob das Kind im Elternhaus, in der Kita oder der Schule zeichnet. Lis Kunst sieht in der mittigen Ausrichtung der Zeichnung, im Sinne eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen ICH, DU/WIR, WELT (vgl. dazu v.a. Krautz 2017), eine optimale Voraussetzung für das Zeichnenlernen. Sie analysiert anhand von verschiedenen historischen zeichendidaktischen Konzepten, wie sich die Gewichtung bzw.

Betonung von einem der drei Elemente auf das Zeichenverhalten und die Zeichenergebnisse auswirkt (vgl. Kunst 2017).

Beim Zeichnen von Kindern resp. von Kindern, die nicht gern zeichnen (vgl. dazu den Beitrag „Von Kindern, die nicht gern zeichnen“ von Kunst/Uhlig) oder vor einer schwierigen zeichnerischen Herausforderung stehen (vgl. die Beiträge von Morawietz und Uhlig in diesem Heft), lässt sich das Modell einerseits einsetzen, um näher zu bestimmen, wo Probleme und Schwierigkeiten liegen. Andererseits kann es genutzt werden, um zeichendidaktische Interventionen zu entwickeln, die das Kind gezielt unterstützen können.

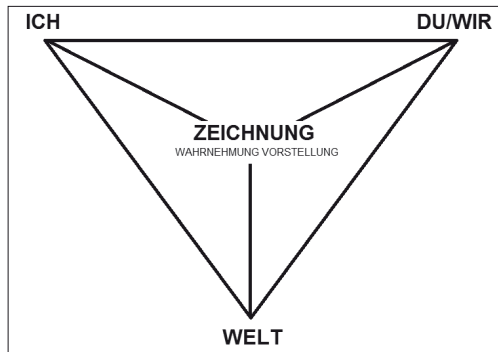


Abb. 1: Modell zum relationalen Zeichenlernen (Kunst 2017)

## KULTURELLE CODES UND MODI DES ZEICHNENS

Woher kommen die Impulse und Anregungen für die zeichnerische Darstellung der Welt? Es gibt in jeder Kultur spezifische Bildkonzepte und -programme, mit denen Kinder auf unterschiedliche Weise in Berührung kommen können und die sie entsprechend in ihren Zeichnungen aufgreifen und übernehmen. In den Darstellungskonventionen, auf die sich ein Kind beim Zeichnen bezieht, ist ein kultureller Bildcode eingeschrieben, der u.a. die Art und Weise zur Darstellung von Bildräumen (Bildebenen, vorn-hinten, zentralperspektivische Raumsichten), Figur-Grund-Konstellationen, Bildkoordinaten (was ist in einem Bild typischerweise oben, unten), Blick- und Betrachtungsrichtungen (von links nach rechts) und nicht zuletzt zur Darstellung bestimmter Motive (Darstellung von Mann und Frau, Darstellung eines Drachen u.a.) beinhaltet. Kinder sehen kulturtypische grafische Darstellungen in Bilderbüchern und auf Kunstwerken im Museum oder haben die Gelegenheit, die Zeichnungen von Eltern, Geschwistern, anderen Kindern zu betrachten. Das Einüben in kulturspezifische Bildkonzepte, das im relationalen Zeichenmodell (s.o.) sowohl die Dimension des WIR (als das kulturell angepasste Gegenüber) als auch die Dimension WELT (als kulturelle Welt) berührt, erfolgt meist unbewusst durch Übernahmen typischer Darstellungsweisen und Bildarrangements. Es kann aber auch zum Lerngegenstand werden.

Die Darstellungskonventionen einer Kultur implizieren vermutlich auch Erwartungen an das Aussehen von Kinderzeichnungen, die von Eltern, Erzieher\_innen, Lehrer\_innen an Kinder weitergegeben und so tradiert werden. So lässt sich erklären, dass Kinder in westlichen Industrieländern (im Elternhaus, in Kita und Schule) in erster Linie Bleistifte, Buntstifte, Filzstifte und weiße DinA4-Blätter kennenlernen. Sie sitzen in der Regel auf Stühlen an Tischen (am Esstisch oder in der ‚Malecke‘), das Blatt Papier unmittelbar vor sich und sind angehalten, nicht über den Rand hinauszuziehen. (Hildebrandt und Hofer bezeichnen diese Arrangements in ihren Beiträgen als ‚Dispositive‘ der Zeichnung).

Doch die räumlichen Situation (Position des Körpers zum Bild), die Zeichenmaterialien (verschiedene Qualitäten und Formate von Papieren und anderen Bildgründen) und die Zeichenwerkzeuge sind veränderliche Variablen in Zeichenprozessen, die einschränkend oder erweiternd wirken können. Es ist nicht sinnvoll, Kindern ausschließlich weißes A4-Papier und Bleistifte zur Verfügung zu stellen. Ebenso wenig sinnvoll ist es, Kindern so viele Materialien und Freiräume wie möglich anzubieten. Aber: gezielte und abgestimmte Angebote in Bezug auf Raum, Material und Werkzeuge können Kinder in ihren Zeichenprozessen angemessen unterstützen.

Nicht nur die Arrangements von Raum, Material und Werkzeug sind kulturspezifisch geprägt. Für das Zeichnen sind es vor allem die kulturell verankerten *Modi* des Zeichnens, die das Spektrum der zeichnerischen Möglichkeiten auffächern. Während die oben ausgeführte anthropologische Perspektive eine basale Zeichenfähigkeit in den Blick rückt, die allen Menschen – unabhängig von der Verwendung spezieller Werkzeuge und Bildträger – als universelle bildnerische Möglichkeit zugänglich ist, öffnen sich mit diversen Modi des Zeichnens kulturelle Praktiken, die äußerst vielfältige Varianten des Zeichnens bereit halten und im Rahmen des ‚erweiterten‘ Zeichnens zeichendidaktisch fruchtbar gemacht werden können.

Mit dem Interesse am gegenstandsorientierten Zeichnen, von dem bereits die Rede war, fokussieren Kinder vor allem einzelne Motive. Die Darstellung von Menschen, Tieren, Häusern, Autos, Sonne u.a. steht bei den meisten Kindern am Beginn ihrer gegenstandsorientierten Zeichenphase, die auf das Kritzeln folgt. Deshalb ist es evident und einleuchtend, dass dem *anschauungsbezogenen Zeichnen* in seiner konsequenten Hinwendung zur detaillierten und ‚korrekten‘ Erfassung von Sachen, Dingen, Pflanzen, Lebewesen eine besondere Bedeutung zukommt. Es ist daher naheliegend, diesem Modus des Zeichnens eine besonders prominente Stellung beim Zeichnenlernen einzuräumen. Doch zeichnen Kinder – trotz Gegenstands- bzw. Motivorientierung – nicht unbedingt bzw. eher selten nach der unmittelbaren Anschauung. Die Komplexität der Anschauung kann ein Dilemma auslösen, wenn sie zeichnerisch (noch) nicht fassbar ist (vgl. Miller 2017, S. 65).

Das Pendant zum anschauungsbezogenen Zeichnen ist das *vorstellungsbezogene* Zeichnen. Auch das vorstellungsbezogene Zeichnen basiert auf Anschauungen, nur sind diese dem Blick nicht unmittelbar verfügbar, sondern wurden zu einem früheren Zeitpunkt wahrgenommen und unterliegen im Prozess der Vorstellungsbildung Modifikationen und Veränderungen. Daher kann man von ‚geistiger Anschauung‘ oder ‚innerer Schau‘ (vgl. Uhlig 2015, S. 251 f.) oder von ‚anschaulichen Vorstellungen‘ (vgl. Thyen 2014) sprechen. Vorstellungsbezogenes Zeichnen rekurriert auf ‚innere Bilder‘, die in der Regel weniger detailliert, deutlich und präzise sind (vgl. dazu v.a. Glas 2015, Thyen 2014). Doch bietet die Bezugnahme auf die Vorstellung Kindern die Möglichkeit zu einer flexiblen, explorativen, variablen Bildpraxis. Jedoch darf nicht unterschätzt werden, wie eng Anschauung und Vorstellung verbunden sind. Die ‚inneren Bilder‘ können nur so gut sein, wie die Intensivität und Dichte der Anschauung, die ihnen voranging. Und sie sind nur in dem Maße ‚bildtauglich‘, wie das zeichnende Kind die Fähigkeit hat, die ‚inneren Bilder‘ zu aktivieren, zu variieren, zu modifizieren, zu kombinieren - und zeichnerisch zu realisieren. Wenn dies gegeben ist, dann bietet vorstellungsbezogenes Zeichnen ein großes Spektrum an Möglichkeiten, das ‚innere Bilder‘ zur Darstellung bringen kann. Zum Modus des vorstellungsbezogenen



Zeichnens gehören zum Beispiel *szenische* und *narrative Zeichnungen*, die Handlungsabläufe und erzählerische Momente darstellen.

Die verschiedenen Modi des Zeichnens (vgl. dazu auch den Beitrag von Uhlig/Kunst in diesem Heft) lassen sich hinsichtlich ihres spezifischen Anforderungsprofils und der darin enthaltenen Lernchancen beschreiben und konkretisieren. Kinder sollten verschiedene Modi des Zeichnens kennen lernen, sie erproben und sich in sie einüben können. Dabei geht es einerseits um eine Weitung im Hinblick auf das Zeichenrepertoire und andererseits um eine Fokussierung, indem Kinder herausfinden, welchen Modus des Zeichnens sie präferieren. Das hilft auch Kindern, die nicht gern zeichnen, weil sie ggf. *ihren* präferierten Zeichenmodus noch nicht gefunden haben. Nicht jedes Kind kann jeden Modus gleichermaßen gelingend praktizieren, denn die Modi des Zeichnens korrelieren mit dem individuellen kindlichen Bildkonzept (vgl. Uhlig 2014b). Zeichendidaktisches Potential liegt vor allem in der – situationsangemessenen – Kombination verschiedener Modi des Zeichnens. Auch dazu geben die Beiträge des Heftes vielfältige Anregungen.

## ZU DEN BEITRÄGEN DES HEFTES

Die Beiträge des Heftes untersuchen auf unterschiedliche Weise das Zeichnen als relationales Beziehungsgeschehen im Kontext diverser Konzepte des Zeichnens (als anthropologische Konstante und/oder kulturelle Praxis). Sie fragen nach dem Lern- und Bildungsgehalt des Zeichnens und betrachten die zeichnerische Wiedergabe von Welt als Resonanzfeld kindlichen Zeicheninteresses und den damit verbundenen Herausforderungen, Schwierigkeiten und Chancen. Daran schließen sich zeichendidaktische und -methodische Überlegungen und Vorschläge an.

Am Anfang stehen zwei zeichentheoretische Texte. Toni Hildebrandt arbeitet in seinem Beitrag heraus, welche Funktion und Bedeutung die *Hand* im Prozess des Zeichnens spielt. Er betont, dass das Vermögen zu zeichnen Menschen/Kindern nicht ‚gegeben‘ ist, sondern erlernt wird. Er erläutert aus kunsthistorischer und zeichenphilosophischer Perspektive, welche Rolle die Hand bzw. die Händigkeit als ‚docta manus‘ (gelehrte, geschulte Hand) für das Zeichnen spielt und plädiert für eine Neubewertung der körperlichen Dimension des Zeichnens. Er stellte uns dankenswerterweise diesen Text als Auszug aus seinem 2017 erschienen Buch „Entwurf und Entgrenzung. Kontradispositive der Zeichnung 1955-1975“ zur Verfügung.

Matteo Hofer geht der Frage nach, inwiefern das Zeichen eine anthropologische Konstante oder doch eine kulturelle Praxis ist. Sein Text folgt einer skeptischen Grundhaltung, die einen genauen Blick auf die meist auf Phylo- oder Ontogenese rekurrierenden Erklärungsfiguren einfordert. Mit der Methodik einer antilogischen Dialektik versucht der Text verschiedene Gedanken und Argumente in einen Diskurs zu bringen, die für die Begründung, Bedeutung und Didaktik der Handzeichnung entscheidend sind.

Kinder zeichnen nicht nur das, was sie sehen, sich vorstellen und wissen, sie zeichnen es auch auf eine ganz bestimmte Weise. Deshalb widmet sich der Beitrag von Bettina Uhlig und Lis Kunst spezifischen „Modi des Zeichnens“. Der Beitrag stellt exemplarisch solche Modi des

Zeichnens vor, wie sie in Kinderzeichnungen anzutreffen sind. Zeichendidaktisch sind die Modi des Zeichnens als Differenzierungsmöglichkeiten relevant, weil sie sowohl individuelle Präferenzen zulassen als auch eine vielseitige Zeichenpraxis fördern.

Weitere Beiträge argumentieren vor dem Hintergrund von empirischen Praxiserfahrungen und lenken das Augenmerk auf Aspekte, die für die Kinderzeichnungsforschung und die zeichendidaktische Lehr-Lern-Forschung von Relevanz sind. Ein besonderer Fokus liegt auf dem Spannungsfeld zwischen Kindern, die gerne und viel zeichnen und anderen, denen das Zeichnen schwerer fällt – um herauszuarbeiten, wo Gründe dafür liegen und welche zeichendidaktischen Handlungsoptionen sich daraus ableiten lassen.

Anja Morawietz beobachtet 5-jährige Kinder (im Schweizer Kindergarten) beim gegenstandsorientierten Zeichnen von Kühen. Sie arbeitet aus ihrem empirischen Datenmaterial heraus, welchen Hindernissen Kinder begegnen, wenn sie herausgefordert sind eine Kuh zu zeichnen. Sie kann zeigen, dass sich der Umgang junger Kinder mit Herausforderungen beim Zeichnen stark im sozialen Miteinander abspielt und nicht immer zwingend mit fachspezifischen Anliegen und Haltungen zu vereinbaren ist. Auch die Lehrperson kommt in den Blick, denn sie muss in der jeweiligen Problemsituation sorgfältig zwischen fachlichen Vorstellungen und den Spezifika kindlichen Lernens abwägen.

Im Unterricht von Barbara Lutz-Sterzenbach zeichnen Schüler\_innen gemeinsam an einem großen Wandbild. Der Beitrag macht die Bedeutung der Interaktionssituation anschaulich und zeigt, welches Potenzial im gemeinsamen Zeichnen – auch im Kunstunterricht – liegt. Im Blickfeld ist besonders die Zeichenszene, an der vielfältiges Potential für das Verständnis des Zeichnens als Medium des Bildens und Erkennens sichtbar gemacht werden kann.

Wie lassen sich Kinder an schwierige Zeichenaufgaben heranzuführen und entsprechend unterstützen? Bettina Uhlig dokumentiert im Beitrag „Modelle und Muffins“ ein Zeichenprojekt mit vier Grundschulkindern, in dessen Verlauf die Kinder ein ihnen direkt gegenüber sitzendes Kind nach der Anschauung zeichnen, das einen Muffin in den Händen hält. Der Beitrag kann zeigen, an welchen Stellen die Kinder große Fortschritte machen oder Schwierigkeiten haben und inwiefern sie den erzielten Lernfortschritt in einer nachfolgenden Situation anwenden können.

Lis Kunst und Bettina Uhlig stellen schließlich zwei Fallbeispiele vor. Es handelt sich um zwei Jungen am Ende des Kindergartens bzw. im Übergang zur Schule. Beide Jungen behaupten von sich, dass sie nicht gern zeichnen. Anhand der beiden Einzelfälle, die als Langzeitstudien angelegt sind, wird thesenhaft herausgearbeitet, worin Gründe für eine ablehnende Haltung gegenüber dem Zeichnen zu suchen sind und welche zeichendidaktischen und -methodischen Umgangsweisen dies nahelegt. Die gezielte Begleitung der Kinder im Zeichenprozess erweist sich als eine besonders wirksame Methode.