

# **Zeichenunterricht in der Sekundarstufe I: Vergleich von Untersuchungsansätzen zum Zeichenverhalten Jugendlicher**

**Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung  
für das Lehramt an Gym/Ges, dem Landesprüfungsamt I NRW  
– Geschäftsstelle Essen vorgelegt von Dennis Bachmann –  
Essen, Januar 08**

**Themensteller: Herr Prof. Dr. Georg Peez  
Kunst und Design/Kunstpädagogik**

## **Inhaltsverzeichnis:**

<b>I Einführung in die Thematik</b>	S. 4
1 Jugendzeichnung – ein vernachlässigtes Forschungsgebiet	S. 4
1.1 Die Entdeckung der Kinderzeichnung	S. 4
1.2 Die Jugendzeichnung	S. 7
2 Persönliche Motivation zur Themenstellung	S. 8
2.1 Beobachtungen im Unterricht	S. 10
2.2 Themenstellung und Zielsetzung der Arbeit	S. 12
<b>II Vergleich der Untersuchungsansätze</b>	S. 14
1 Die Untersuchung von John-Winde und Roth-Bojadzhiev	S. 14
1.1 Untersuchungsaufbau	S. 14
1.2 Voraussetzung einer Zeichenhandlung	S. 15
1.3 Darstellung der Untersuchungsergebnisse	S. 17
1.4 Interpretation der Untersuchungsergebnisse:	
Kinder-, Jugend- und Erwachsenenzeichnung	S. 19
1.4.1 Das Schema in der Kinderzeichnung	S. 21
1.4.2 Der Übergang vom kindlichen zum erwachsenenspezifischen Schemata	S. 22
1.4.3 Die schematische Erwachsenenzeichnung	S. 23
1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse	S. 24
2 Die Untersuchung von Glas	S. 27
2.1 Untersuchungsaufbau	S. 28
2.2 Die Darstellungsformel	S. 30
2.3 Darstellung der Untersuchungsergebnisse	S. 34
2.3.1 Analyse der formalen bildnerischen Darstellungskomponenten	S. 34
2.3.2 Entwicklung der Bildmotive	S. 36

2.4 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse im Zusammenhang der Hypothesenüberprüfung	S. 38
3 Die Untersuchung von Reiß	S. 44
3.1 Untersuchungsaufbau	S. 45
3.2 Darstellung der Untersuchungsergebnisse	S. 46
3.3 Interpretation der Untersuchungsergebnisse	S. 47
4 Vergleich der Untersuchungen	S. 48
<b>III Didaktische Ausführungen</b>	S. 52
1 Unterrichtsvorschläge unter Einbezug der Untersuchungs- ergebnisse	S. 54
1.1 Übungen für die 5. und 6. Klasse	S. 54
1.2 Übungen für die 7. und 8. Klasse	S. 58
1.3 Übungen für die 9. und 10. Klasse	S. 62
2 Didaktische Vielfalt	S. 64
3 Interview mit einem Kunstlehrer	S. 65
3.1 Analyse	S. 70
<b>IV Folgerungen und abschließendes Fazit</b>	S. 72
Literaturverzeichnis	S. 75
Anhang	S. 77

## **I Einführung in die Thematik**

### **1 Jugendzeichnung – ein vernachlässigtes Forschungsgebiet**

Betrachtet man die wissenschaftlichen Publikationen zum Thema der Jugendzeichnung und zum Bildverständnis Jugendlicher, so fällt als Erstes die geringe Dichte an Forschungsliteratur zu diesem Themenkomplex auf. Zwar gibt es einige Untersuchungen zu der spezifischen Altersgruppe, aber diese „[...] streben vor allem diagnostische Werte innerhalb eines therapeutischen Planes an und lassen sich nicht auf geeichte Vergleichstabellen altersgleicher Gruppen beziehen, da diese nicht existieren.“<sup>1</sup> Eine wesentliche Ursache für diese „Forschungslücken“<sup>2</sup> kann anhand der in einem großen Teil der Literatur vertretenen Meinung eines deutlich sichtbaren Qualitätsverlustes der Jugendzeichnung – gegenüber der Kinderzeichnung – festgemacht werden.<sup>3</sup> Um die Haltung dieser Autoren nachvollziehen zu können, ist es sinnvoll, im Vorfeld der Ausführungen zunächst auf die Kinderzeichnung und ihre Rolle in der Kunstpädagogik einzugehen. Anschließend – und im deutlichen Kontrast dazu – werden in diesem Abschnitt die gängigen Vorbehalte gegenüber der Jugendzeichnung kurz skizziert. Nach kurzer Betrachtung des ‚klassischen‘ Zeichenunterrichts im Allgemeinen und meinen Erfahrungen im Speziellen (als Schüler und in den Praktika während des Studiums) wird im letzten Teil dieses Abschnitts schließlich die eigentliche Themenstellung und die Zielsetzung dieser Arbeit vorgestellt.

#### **1.1 Die Entdeckung der Kinderzeichnung**

Bereits am Ende des 19. Jahrhunderts etablierte sich mit dem Einsetzen der Kunsterziehungsbewegung die Kinderzeichnungsforschung und ist heute ein eigener, separater und traditionsreicher Bereich der kunstpädagogischen

---

<sup>1</sup> John-Winde, H./Roth-Bojadzhiev: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Schneider Verlag. Hohengehren 1993, S. 12

<sup>2</sup> Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 9

<sup>3</sup> Vgl. ebd. S. 15

Forschung.<sup>4</sup> Ausgehend von Überlegungen und Beobachtungen zur Gemeinsamkeit von Kunst und Spiel ab der Mitte des 18. Jahrhunderts (Baumgarten, Kant, Schiller)<sup>5</sup> ist diese Entwicklung dahingehend gerechtfertigt, als dass gerade das Spiel eine Eigenschaft des Kindes ist. Demnach sind die Gemeinsamkeiten darin zu finden,

„[...] dass sie [Kunst und Spiel] ihren Zweck in sich selbst haben, dass sie durch ein Zugleich von Ordnung und Freiheit gekennzeichnet sind und dass sie eine eigene Welt des Als-Ob, des Scheins konstituieren, die aber – anders als der Wahn – dem Spieler wie dem Produzenten eines Kunstwerks als solche bewusst ist.“<sup>6</sup>

Damit kann dem Spielen, dem Spiel und dem Spieler der künstlerische Schaffensprozess, das Kunstwerk und der Künstler wie der Rezipient gegenübergestellt werden.<sup>7</sup> Daraus ergibt sich, dass Kunst aus der kindlichen Tätigkeit erklärt werden kann und ihre Grundvoraussetzungen bereits in der Kindheit vorhanden sind, womit ein ästhetisches Vermögen aus der frühesten leiblichen, sensomotorischen Erfahrungswelt des Kindes hervorgeht. Mit diesen Erkenntnissen wurde die Aufmerksamkeit der Forschung auf die ‚freie‘ Kinderzeichnung (heute: Kinderzeichnungsforschung) gelenkt, dessen missverständliche Definition (gleiches gilt theoretisch für die Jugendzeichnung)<sup>8</sup> dahingehend relativiert werden muss, als dass nicht nur ‚Zeichnungen‘ im wörtlichen Sinn, sondern das Malen mit Farben und heute auch plastisches Arbeiten, Graffiti-Sprayen und Fotografieren unter dem Terminus zusammengefasst werden.<sup>9</sup> Aber erst mit der historischen Entwicklung der Kunstpädagogik lässt sich die zunehmende Wertschätzung dieses Forschungsgebietes begründen:

„So hängt die Entdeckung der Kinderzeichnung eng zusammen mit einem Wechsel in den Grundpositionen der Erziehungslehre, die im Zuge der reformpädagogischen und kulturkritischen Strömungen auch die Entwicklungs-

---

<sup>4</sup> Vgl. Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Band 16. Urban Taschenbücher. Stuttgart: Kohlhammer, 2002, Kap. 7.4, S. 130f.

<sup>5</sup> Vgl. Mattenklott, Gundel: Spiel. In: <http://www.hdk-berlin.de/forsch/gradukolleg/Spiel.pdf> S. 1f

<sup>6</sup> Mattenklott, Gundel: Spiel. In: <http://www.hdk-berlin.de/forsch/gradukolleg/Spiel.pdf> S. 1

<sup>7</sup> Vgl. ebd. S. 1

<sup>8</sup> Im Folgenden meint der Begriff eine ästhetisch-bildnerische Tätigkeit

<sup>9</sup> Vgl. Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Band 16. Urban Taschenbücher. Stuttgart: Kohlhammer, 2002. vgl. Kap. 7.4, S. 130f.

phasen des Kindes zum Gegenstand psychologischer und pädagogischer Betrachtungen erklären.“<sup>10</sup>

Bestand der ‚Zeichenunterricht‘ am Ende des 15. Jahrhunderts als Teil einer humanistischen Gesamterziehung ausschließlich für die höheren Stände und die Prinzenziehung aus dem Zeichnen von Architektur und geometrischer Körper sowie dem Kopieren antiker Büsten und Skulpturen,<sup>11</sup> so wurde der normative Bildungsgedanke in den Jahrhunderten darauf noch verfestigt und gipfelte schließlich im Zeichenunterricht der Elementar- und Volksschulen zur Mitte des 19. Jahrhunderts, welcher unter „Nützlichkeitsgesichtspunkten“<sup>12</sup> als „System formaler Operationen“<sup>13</sup> und Zeichenanweisungen konzipiert wurde und in Vorbereitung auf das Berufsleben individuell schöpferische Eigenleistungen keinen Spielraum ließ.<sup>14</sup> Stattdessen konzentrierte sich das Aufgabenfeld fast ausschließlich auf die Nachbildung historischer Ornamente und geometrischer Raumformen mit energischer Betonung einer sauberen technischen Leistung.<sup>15</sup>

In diesem Kontext ist die aufkommende Reformbewegung am Ende des 19. Jahrhunderts zu verstehen, in welcher die ‚freie‘ Kinderzeichnung als Gegenposition zum gebundenen Zeichensystem gesehen werden kann.<sup>16</sup> Fortan rückt die Eigensprache des Kindes in den Mittelpunkt, welche unter keinen Umständen durch Vorlage, Modell und andere Anweisungen und Korrekturen beeinflusst werden sollte.<sup>17</sup>

„Im Zuge der Kritik am Vorlagenzeichnen und den gebundenen Zeichenlehren wird der Blick frei für die spontane und schöpferische Selbstäußerung des Kindes.“<sup>18</sup>

---

<sup>10</sup> Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999. S. 20

<sup>11</sup> Vgl. Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Band 16. Urban Taschenbücher. Stuttgart: Kohlhammer, 2002. Kap. 7.4, S. 59

<sup>12</sup> . Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Band 16. Urban Taschenbücher. Stuttgart: Kohlhammer, 2002. Kap. 7.4, S. 64

<sup>13</sup> Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 20

<sup>14</sup> Vgl. ebd. S. 21

<sup>15</sup> Vgl. ebd. S. 24

<sup>16</sup> Vgl. ebd. S. 23

<sup>17</sup> Wagner, P.A.: Das freie Zeichnen von Volksschulkindern. Eine psychologisch-statistische Untersuchung. zit. In: ebd. S. 22

<sup>18</sup> ebd. S. 28

Dem kindlichen Spiel verwandte Adjektive wie „spontan“, „natürlich“, „elementar“ und „naiv“ werden zu Qualitätsmerkmalen der Kinderzeichnung<sup>19</sup> und am Anfang des 20. Jahrhunderts von expressionistischen Kunsttheorien mit der Betonung des Elementaren und Ursprünglichen aufgegriffen.<sup>20</sup>

Bis heute hat sich die Kunstpädagogik in vielen Aspekten weiterentwickelt, aber gerade im Hinblick auf ästhetische Erfahrungen, welche heute im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, ist das kindliche Vorbild mit der Erkenntnis der Beziehung von Spieltrieb und ästhetischer Erfahrung nicht von der Hand zu weisen. Gleichzeitig erscheint vor diesem Hintergrund die Jugendzeichnung für viele Autoren und Pädagogen als ein Ende oder sogar eine Kehrtwende der künstlerischen und ästhetischen Fähigkeiten,<sup>21</sup> hat sie doch mit der Kinderzeichnung und deren Eigenschaften nicht mehr viel gemein.

## 1.2 Die Jugendzeichnung

Der Begriff wird im Laufe dieser Arbeit noch differenzierter dargestellt, soll aber mit dem Vergleich zur Kinderzeichnung bereits an dieser Stelle Erwähnung finden.

Ein großer Teil der Forschung geht davon aus, „[...] daß mit zunehmender Reife das Kind sein spontanes Darstellungsvermögen, seine naive und unkomplizierte Ausdrucksweise verliere.“<sup>22</sup> Während das Kind vom etwa 4. bis zum 10. Lebensjahr mit Freude und Begeisterung malt und zeichnet, kommt es mit dem Eintritt in die Pubertät zu einem Interessenverlust an dieser Art der Ausdrucksmöglichkeit,<sup>23</sup> der in vielen Fällen auch zu einer Abneigung gegen

---

<sup>19</sup> Vgl. Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 28

<sup>20</sup> Vgl. ebd. S 27

<sup>21</sup> Burton, Judith M.: Zur Förderlichkeit des Zeichnens für die geistige Entwicklung. In: Niehoff, Rolf/ Wenrich, Rainer (Hg.): Denken und Lernen in Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München (kopaed) 2007. S. 42

<sup>22</sup> Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999. S. 15

<sup>23</sup> Vgl. John-Winde, H./Roth-Bojadzhiev: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Schneider Verlag. Hohengehren 1993, S. 18

das Zeichnen und schließlich „das ganze Unternehmen der Kunst“<sup>24</sup> mündet. Viele Autoren sprechen dabei von einer Zäsur in der Entwicklung des Heranwachsenden, welche zu einer Art Darstellungskrise in den gestalterischen Mitteln führe und eine Verflachung der bildnerischen Tätigkeit bedinge.<sup>25</sup> Hinzu kommt eine Vorliebe für die Adaption von Zeichenvorlagen, die sich darin begründet, dass sich beim Umgang mit den meist naturalistischen Motiven Unsicherheiten, welche sich in diesem Alter durch den Anstieg des eigenen Anspruchs einstellen, besser ausgleichen lassen.<sup>26</sup> Dieses wiederum stellt einen der Hauptkritikpunkte gegen die Jugendzeichnung dar, ist die „[...] reproduktive Tätigkeit in der Wiedergabe von Zeichenvorlagen und Vorbildern“<sup>27</sup> doch das Gegenteil der ‚Originalität‘ und ‚Authentizität‘ der Kinderzeichnung und im Hinblick auf die historische Entwicklung der Kunstpädagogik geradezu reaktionär. Darüber hinaus wird aber nicht nur das Kopieren an sich, sondern auch die Art der Vorlagen kritisiert. Das Bedürfnis der Jugendlichen, sich an ‚Vorbildern‘ zu orientieren und der gleichzeitig große Einfluss der Medien auf die Jugendkultur führt demnach zu einer Übernahme ‚trivialer Bildvorlagen‘ in Form von täglich konsumierten Gebrauchsgraphiken und Provozierendem und Auffallendem aller Art.<sup>28</sup> Dieses ‚schlechte Bild‘ der Jugendzeichnung innerhalb der Kunstpädagogik ist wohl der ausschlaggebende Grund für die Vernachlässigung in der Forschung. Der folgende Blick in die Praxis des Kunstunterrichts zeigt weitere Gründe für die Einwände gegen die zeichnerischen Produkte Jugendlicher von Forschern und Pädagogen.

## **2 Persönliche Motivation zur Themenstellung**

Viele der Vorbehalte der Forschungsliteratur gegenüber der Jugendzeichnung können auch gegen den ‚klassischen‘ Zeichenunterricht, wie er in der Regel an

---

<sup>24</sup> Burton, Judith M.: Zur Förderlichkeit des Zeichnens für die geistige Entwicklung. In: Niehoff, Rolf/ Wenrich, Rainer (Hg.): Denken und Lernen in Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München (kopaed) 2007. S. 42

<sup>25</sup> Vgl. Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999. S. 15

<sup>26</sup> Vgl. ebd. S. 266

<sup>27</sup> Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 16

<sup>28</sup> Vgl. ebd. S. 119



der Schule umgesetzt wird, vorgebracht werden. Dieser wird meistens in der Sekundarstufe I eingeführt und betrifft damit gerade die Produzenten der Jugendzeichnung. Die Bleistiftzeichnung ist zudem eines der bevorzugten bildnerischen Ausdrucksmöglichkeiten der Jugendlichen, da die Möglichkeit des Radierens und damit die Möglichkeit der Korrektur besteht; eine Option, die bei in diesem Alter auftretenden Unsicherheiten in Bezug zum eigenen Zeichenvermögen von großer Bedeutung ist. Gleichzeitig kann im Hinblick auf die Authentizität ein Einwand gegen diese Art der Ergebnisfälschung vorgebracht werden. Des Weiteren lässt das im Zeichenunterricht weit verbreitete ‚Abzeichnen‘ und ‚Kopieren‘ von Vorlagen und Objekten kaum Platz für Phantasie und individuellen Ausdruck. Trotzdem, und darin decken sich meine Erfahrungen als Schüler im Kunstunterricht sowie die Beobachtungen in den Praktika während des Studiums, wird ein Großteil der Kunststunden für zeichnerische Aktivitäten genutzt. Dieses scheint im Widerspruch zu der in der Theorie geäußerten Kritik an der Jugendzeichnung und auch dem Zeichenunterricht im Allgemeinen zu stehen. Gründe dafür können darin gesehen werden, dass sich viele der im Lehrplan aufgeführten Kompetenzen durch zeichnerische Aufgabenstellungen umsetzen lassen. Darüber hinaus wird aber wahrscheinlich auch die Tatsache eine Rolle spielen, dass das Zeichnen gegenüber anderen Darstellungsformen günstigere Rahmenbedingungen besitzt. Neben der Mobilität und einer relativ einfach zu erlernenden Handhabung (zumindest was die Basisfertigkeiten angeht) ist es vor allem die simple Organisation. Einen Bleistift sollte jeder Schüler mit sich führen, der Zeichenblock, ein Radiergummi und gegebenenfalls ein Lineal gehören sowieso zu Grundausrüstung des Kunstunterrichts, können leicht transportiert werden und verursachen zusammen nur geringe Kosten. Der Zeichenblock kann in den meisten Fällen in der Schule gelagert werden. Außerdem braucht die Praxisarbeit keine besondere Vorbereitung, da im Gegensatz zum Arbeiten mit Farben, Tinte, oder Tusche Verschmutzungen der Kleidung oder des Fachraumes ausgeschlossen werden können. Des Weiteren benötigen die meisten Schüler keine größere Einführung beim Gebrauch des Zeichenmaterials, da diese aus den genannten Gründen schon in der früheren Kindheit Erfahrungen mit Papier und Bleistift sammeln konnten.

Zwar wird den Lehramtsstudenten im Didaktikunterricht der Universität ein abwechslungsreicher, Schüler orientierter Unterricht nahe gelegt, der durch den Umgang mit möglichst vielen unterschiedlichen Materialien und Techniken ästhetische Erfahrungen initiieren soll, doch können diese oftmals in der Praxis aufgrund ökonomischer Faktoren, wie finanzielle Einsparungen und Stundenkürzungen oder aber auch durch die zeitliche Auslastung der Lehrer/innen, nicht flächendeckend umgesetzt werden. Stattdessen beschränkt sich der Kunstunterricht oftmals auf das Zeichnen mit Bleistiften und das farbige Gestalten mit Buntstiften oder Wasserfarben, da diese ebenfalls kostengünstig und ‚pflegeleicht‘ sind. Das Arbeiten mit anderen Werkstoffen oder Materialien bleibt dagegen oft die Ausnahme, was gleichzeitig dazu führt, dass das Zeichnen durch seine ‚Überpräsenz‘ im Kunstunterricht an Attraktivität verliert. Die Kritik am Zeichenunterricht erhält damit eine neue Angriffsfläche, denn nicht nur die Ergebnisse lassen zu wünschen übrig, sondern auch die Produzenten selbst äußern Unmut und zeigen sich bei fast allen anderen künstlerischen Betätigungsfeldern aufmerksamer und motivierter. Demnach liegt es nahe, den Weg aus der bildnerischen Schaffenskrise der Jugendlichen in neuen Konzepten zu suchen. Da diese aber aus den erwähnten Gründen in der Praxis oft nur punktuell umgesetzt werden (können), sollte auch der Zeichenunterricht überdacht und nicht an traditionellen Methoden und Aufgabenstellungen festgemacht werden.

## **2.1 Beobachtungen im Unterricht**

In unmittelbarer Vorbereitungszeit zu dieser Arbeit konnte ich mein fachdidaktisches Praktikum in Kunst dazu nutzen, Beobachtungen des Zeichenunterrichts in der Sekundarstufe I/II eines Gymnasiums zu machen. Dabei konnte die Erfahrung des überwiegenden Zeichenunterrichts aus der eigenen Schulzeit dahingehend bestätigt werden, als dass in allen Jahrgangsstufen, in denen ich hospitierte (5./6./8./10. und 11. Klasse), in der Zeit meines Praktikums gezeichnet wurde. Exemplarisch sollen dazu an dieser Stelle Beobachtungen aus dem Kunstunterricht einer 11. Klasse aufgeführt werden, welche das ‚naturalistische Zeichnen‘ zum Thema hatte:

Die Aufgabe der Zeichenübung war die naturalistische Darstellung einer Muschel. Auf A3-Zeichenkarton sollte jede/r Schüler/in eine vergrößerte Zeichnung einer von der Lehrerin mitgebrachten Muschel anfertigen. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Muschel möglichst in der Mitte des Formates und in einer bestimmten Größe (ca. 15 cm) abgebildet wird. Beim Durchgehen der Reihen und Einsehen der Zeichnungen wurden vor allem perspektivische Probleme sichtbar (die meisten Fragen bezogen sich auf die Perspektive), aber auch das Einhalten der Proportionen und Größenverhältnisse fielen den Schüler/innen schwer. Viele Schüler/innen verloren sich auch in Detailzeichnungen, wobei sie an einer markanten Stelle der Muschel zu zeichnen begannen, jede noch so kleine Krümmung und Wölbung abbildeten und dann jedoch durch die Fokussierung auf Einzelheiten das Volumen der Muschel nicht mehr adäquat umsetzen konnten. Die Lehrerin ging zwar durch die Reihen und half bei auftretenden Fragen, machte die Schüler/innen aber nur auf die Fehler aufmerksam, ohne ihnen Hilfestellungen anzubieten, die Ursachen ihrer Probleme einzudämmen. So hatte anscheinend noch keiner der Schüler/innen etwas von einer Vorzeichnung oder Vorskizzierung gehört, mit deren Hilfe sich die Größe und Position des Objekts besser bestimmen ließen. Oder der Möglichkeit, abzuzeichnende Gegenstände als Skizze in einfacher zu zeichnende geometrische Formen umzuwandeln (Kegel, Zylinder usw.), um damit besser die perspektivische Lage im Raum bestimmen zu können.

Die Aufgabe wurde von den Schüler(n)/innen konzentriert bearbeitet, aber schon nach kurzer Zeit begannen viele zu radieren oder ganze Zeichnungen zu verwerfen. Anscheinend wurden die Zeichnungen dem subjektiven Anspruch nicht gerecht, was bei naturalistischen Darstellungen häufig vorkommt und zu Frustrationserlebnissen führen kann.

Beim Gespräch mit der Lehrerin äußerte diese ihr Missfallen über das zeichnerische Niveau der Schüler/innen und verwies damit auf das relativ einfach zu zeichnende Objekt. Frei nach dem Motto: ‚Wenn nicht mal eine Muschel adäquat umgesetzt werden kann, wird es mit schwierigeren Formen nicht besser laufen.‘ Dass aber auch die Schüler/innen, die, was ihre zeichnerischen Fähigkeiten angeht, sowieso nicht vor Selbstbewusstsein strotzen, dasselbe von sich denken können (‚Ich kann noch nicht mal eine

Muschel zeichnen...') und damit noch unsicherer und demotivierter werden, wurde anscheinend nicht bedacht.

Ähnliches konnte auch in der 10. Jahrgangsstufe beobachtet werden. Hier war das Thema die zeichnerische Darstellung von Werkzeugen, die selbst ausgesucht und in beliebiger Position auf ein DIN A3 Blatt gezeichnet werden sollten. Auch wenn die Aufgabenstellung freiere und individuellere Zugänge zuließ (das zu zeichnende Werkzeug und die Perspektive waren frei wählbar), waren die Schüler/innen nicht mit mehr Begeisterung bei der Sache. Obwohl in der 8. Jahrgangsstufe schon behandelt, taten sich viele gerade mit der perspektivischen Darstellung schwer. Meistens wurden zwar die gelernten ‚Regeln‘ befolgt, aber gerade bei durch den Betrachtungswinkel auftretenden Verzerrungen und Verkürzungen kamen Schwierigkeiten auf, welche zu Frustrationen und bekannten Ausrufen wie ‚Ich kann das einfach nicht‘ oder ‚Das ist doch potthässlich‘ führten. Und an diesen Reaktionen wird deutlich, wie sehr die Schüler/innen dem Anspruch nacheifern, das Gesehene realistisch abzubilden. Oft sind sie selbst dann nicht zufrieden zu stellen, wenn der Lehrer einen Fortschritt erkennt und die Zeichnung für gut befindet. Diese teilweise übertrieben kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Können, welches sich wohl in kaum einem anderen Fach wieder findet, ist mit den teilweise eingefahrenen und nicht an den Ansprüchen der Schüler/innen orientierten Zeichenübungen wahrscheinlich mit ein Grund dafür, dass es im Jugendalter zu Motivationsstörungen, Desinteresse und sogar zu einer Art Abneigung gegen das Zeichnen kommt, welche bis ins Erwachsenenalter besteht.

Meiner Meinung nach kann eine Innovation des Zeichenunterrichts dieser Entwicklung zumindest ein Stück weit entgegenwirken. Unterstützt durch Ergebnisse neuerer Untersuchungen sollte die Jugendzeichnung mehr in das Interessenfeld der Forschung rücken und die daraus gewonnen Erkenntnisse in neue didaktische Konzepte einfließen, welche sich an eine größere Annäherung an die Bedürfnisse und die Lebenswelt der Jugendlichen orientieren.

## **2.2 Themenstellung und Zielsetzung dieser Arbeit**

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, drei Untersuchungen zum bildnerischen Verhalten Jugendlicher vorzustellen (Abschnitt II), deren Ergebnisse in der jüngsten Vergangenheit fast das einzige empirische Datenmaterial zur genannten Themenstellung darstellt. Sowohl die Untersuchungen an sich als auch die Ergebnisse werden miteinander verglichen und in Relation zueinander gesetzt. Unter Abschnitt III wird versucht, diese Ergebnisse als Grundlage didaktischer Überlegungen zum Zeichenunterricht in der Sekundarstufe I zu nutzen und diese, unterstützt durch Anregungen aus neuerer Literatur, in konkrete Unterrichtsvorschläge umzusetzen. Dazu wird außerdem ein während des Praktikums geführtes Interview mit einem Kunstlehrer zu einer Unterrichtsreihe im Zeichenunterricht vorgestellt, welche die Bedürfnisse und Ansprüche der Schüler/innen meiner Meinung nach berücksichtigt und dennoch einen individuellen und kreativen Zugang zulässt.

Ein Fazit zum gesamten Themengebiet (Abschnitt IV), ein Literaturverzeichnis und ein Anhang mit Abbildungen komplettieren die Arbeit.

## **II Vergleich der Untersuchungsansätze**

Da der Vergleich der Untersuchungen nicht der Themenschwerpunkt dieser Arbeit ist, wurden die theoretische Ausführungen bewusst zusammengefasst, sodass der Darstellung der Ergebnisse und deren Schlussfolgerungen der angemessene Umfang eingeräumt werden kann.

### **1 Die Untersuchung von John-Winde und Roth-Bojadzhiev**

1993 veröffentlichten Helga John/Winde und Gertrud Roth-Bojadzhiev mit dem Buch: *„Kinder Jugendliche Erwachsene zeichnen“*<sup>29</sup> ihre Untersuchung der Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Bereits 1985/86 wurden im Auftrag des Lehrstuhls für Kunsterziehung der Universität Augsburg ca. 2000 Zeichnungen von Probanden aller Altersgruppen (vom Kleinkind- bis zum Rentenalter) sowie unterschiedlicher Schüler- und Berufsgruppen gesammelt. Die Zeichnungen wurden in Schulklassen, Familien, Heimen, öffentlichen Institutionen, Kaffeehäusern und Kneipen erstellt. Die Diktion und die Zeichenaufgabe waren dabei immer dieselben, aber auch die Bewegungsvorgabe wurde immer gleich ausgeführt, damit beim Vergleich der Zeichnungen aufschlussreiche Ergebnisse erwartet werden konnten.

#### **1.1 Untersuchungsaufbau**

Die Aufgabe der Probanden bestand darin, das Thema: ‚Ich bücke mich tief unter den Wasserhahn und trinke Wasser‘ mit einem schwarzen Filzstift auf einem A4-Format zeichnerisch darzustellen und das Alter und Geschlecht auf dem Blatt zu vermerken. Von den 2000 Zeichnungen konnten 1380 in die Untersuchung mit einbezogen werden. Die Differenz ergab sich durch den Ausschluss aller offensichtlichen Mehrfachzeichnungen und der Arbeiten, die mit der Aufgabe nicht in einen Zusammenhang gebracht werden konnten. Ein für die Untersuchung erstellter Kriterienkatalog (siehe Anhang, S. 78-82)

---

<sup>29</sup> John-Winde, H./Roth-Bojadzhiev: *Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung.* Schneider Verlag, Hohengehren 1993

erfasste die unterschiedlichen Merkmale und konnte damit Anhaltspunkte zu den charakteristischen Erscheinungsformen von Kinder-, Jugend- und Erwachsenenzeichnung herausfiltern. Außer dem Alter und dem Geschlecht wurden bei den Zeichnungen keine weiteren Angaben zu den Produzenten zugelassen<sup>30</sup> und da der Schwerpunkt auf dem subjektzentrierten Bereich lag, waren aus dem sachorientierten, ästhetischen Bereich allein die ästhetischen Materialien wie Papier, Stift und Radiergummi und die ästhetischen Elemente (Linie, Fläche, Farbe) von Bedeutung.<sup>31</sup> Die Motivation zu der Untersuchung bestand darin, durch die Erforschung „[...] des altersspezifischen Zeichenvermögens eine Grundlegung für das Lehren des zeichnerischen Darstellungsprozesses zu erarbeiten.“<sup>32</sup>

Der erste Teil des Buches befasst sich mit den theoretischen Grundlagen des Zeichnens und ist der Vorstellung und Auswertung der Untersuchungsergebnisse vorangestellt.

## 1.2 Voraussetzungen einer Zeichenhandlung

Die beiden Autorinnen betrachten zunächst die *Wahrnehmung*, welche als Basis einer Zeichenhandlung gesehen werden kann und unterscheiden in ‚autozentrisches‘, sensorisches Wahrnehmen, das sich auf ein lust- oder unlustbetontes Körpergefühl beschränkt (Geruch, Geschmack, Schmerz) und reflexartig erlebt wird, und ‚allozentrisches‘ Wahrnehmen, das sich nur bei höheren Tieren und Menschen entwickelt, sich weniger auf ein Körpergefühl bezieht und der analytischen und kognitiven Verarbeitung dient.<sup>33</sup> Diese Unterscheidung ist deshalb so wichtig, weil bei Neugeborenen und Kleinkindern genau diese Wahrnehmungsprozesse beobachtet werden können. Denn zunächst nehmen diese ihre Umwelt autozentrisch wahr, bis sich erst über die handelnde und begreifende Auseinandersetzung mit der Umwelt die allozentrische Wahrnehmung herausbildet. Erst dadurch können komplexe

---

<sup>30</sup> Vgl. John-Winde, H./Roth-Bojadzhiev: *Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung*. Schneider Verlag, Hohengehren 1993, S. 13

<sup>31</sup> Vgl. ebd., S. 18

<sup>32</sup> ebd., S. 13

<sup>33</sup> Vgl. Schachtel (1959; in Birbaumer 1975, S. 69) In: ebd., S. 21

innere Modelle und Schemata entwickelt werden, die das Kind zu einer internen und externen Welterfahrung befähigen.<sup>34</sup>

Nach einer genaueren Analyse der visuellen Wahrnehmung und deren Funktionen nach Frostig/Maslow (visu-motorische Koordination, Figur-Grund-Wahrnehmung, Wahrnehmungskonstanz, Wahrnehmung der räumlichen Beziehung) werden die neurologischen Vorgänge während der Zeichenhandlung untersucht. Dabei erklären John-Winde und Roth-Bojadzhiev die kognitiven Prozesse im Gehirn anhand des Modells der weitgehend getrennt von einander arbeitenden Hirnhemisphären und deren entwicklungspezifischen Dominanzverteilung beim Heranwachsenden. Demzufolge dominiert im Kindesalter die rechte Gehirnhälfte, die für das ganzheitliche, bildhafte Denken verantwortlich ist, vorrangig nonverbale Kommunikationsmittel wie Gestik, Mimik und Körperhaltung entschlüsselt und damit die bildnerische Tätigkeit während der Kindheit begründet, während es mit der Reifung der Verbindung beider Gehirnhälften (etwa im 10. Lebensjahr) zu einer Dominanzverschiebung zugunsten der linken Gehirnhälfte kommt, die für die verbale Kommunikation zuständig ist. Nach John-Winde/Roth-Bojadzhiev ist diese Dominanzverschiebung zu einem großen Teil für den Interessenverlust an der bildnerischen Ausdrucksform verantwortlich.

Im Anschluss daran beleuchten die Autorinnen den *Modellerwerb*, unter welchem psychologische Denkmodelle ähnlich den graphischen Schemata zusammengefasst werden und untersuchen die Formkonstanz und die Handlungsplanung, die als Grundlage des Modellerwerbs gelten. Dazu berufen sich John-Winde/Roth-Bojadzhiev auf die kognitiven Entwicklungsstufen nach Piaget, einem Modell, auf das sich auch die noch folgende Untersuchung von Glas beziehen wird und welches mit dem Prinzip der Assimilation und Akkommodation die Festigung, aber auch Weiterentwicklung kognitiver Schemata beschreibt.

Außerdem werden unter dem Aspekt der Voraussetzungen einer Zeichenhandlung auch die Persönlichkeitsfaktoren, wie z.B. der Begriff der Projektion und des ‚Body-Image‘, die Begabung und die Kreativität

---

<sup>34</sup> Vgl. John-Winde, H./Roth-Bojadzhiev: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Schneider Verlag, Hohengehren 1993, S. 22



untersucht. Die Auge-Hand-Koordination wird darüber hinaus unter den Aspekten der Feinmotorik analysiert.

Die Erkenntnisse aus den unter diesem Punkt zusammengefassten Untersuchungsinhalten werden im weiteren Verlauf aufgeführt.

### 1.3 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Anhand der dargestellten Voraussetzungen der Zeichenhandlung wurde von John-Winde/Roth-Bojadzhiev ein Kriterienkatalog erstellt, mit dessen Hilfe beim Vergleich der Zeichnungen Aussagen über alters- und entwicklungsspezifische Aspekte der Zeichner getroffen werden konnten.

Die *graphischen Mittel* stellten das erste Untersuchungsmerkmal dar, wobei zu Beginn die Strichlänge und Strichbündelung genauer betrachtet wurden. Hierbei lag der Beobachtungsschwerpunkt auf der menschlichen Figur, da Gegenstände sowie Stand- und Wandlinien häufig mit einer anderen Strichführung als die Person gebildet werden. Auch die frühkindlichen Kritzelbildungen wurden nicht in die Zählung mit aufgenommen.<sup>35</sup>

Die Auszählungen ergaben diesbezüglich, dass Kinder bis zum 12. Lebensjahr eine sichere und durchgängige Linienführung benutzen, danach jedoch genau wie Jugendliche und Erwachsene kurze Strichlängen bevorzugen. Diese Entwicklung setzt aber nicht abrupt ein, sondern äußert sich ab der betreffenden Altersschwelle besonders an Gelenkansätzen, an denen eine Form neu überdacht werden muss. Daraus kann gefolgert werden, dass beim Verlassen einer Schemaform, welche im Kindesalter durch Übung und Akzeptanz mit sicheren und festen Strichen dargestellt werden, Unsicherheiten aufkommen, die sich in einem häufigen Absetzen des Stiftes äußern.<sup>36</sup> (siehe Abb.1/2, S. 87)

Unter dem Aspekt der *Linienführung und Flächenbildung* konnten dagegen keine eindeutigen Zuweisungen zu einem Geschlecht oder Alter gemacht

---

<sup>35</sup> Vgl. John-Winde, H./Roth-Bojadzhiev: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Schneider Verlag. Hohengehren 1993, S. 84

<sup>36</sup> vgl. ebd. S. 84-89

werden. Die Kombination von runden und eckigen bzw. geraden Linien erschien innerhalb der Zeichnungen am häufigsten.<sup>37</sup>

Bei der Betrachtung der *Musterbildung und Ornamentierung* fiel auf, dass besonders die Altersgruppe der 11- bis 13jährigen Zeichner/innen eine deutliche Neigung zur Ornamentierung von Kleidung, Objekten und Raumsituationen zeigte. In der späten Kindheit ist zu beobachten, dass die Mustererfindung bei Mädchen als auch Jungen, aber vor allem bei Mädchen, sehr beliebt ist. „In diesem Alter ist eine hohe Bereitschaft vorhanden, die Hand mit ähnlich verlaufenden Linien zu trainieren und auch Reihen aus ähnlichen Elementen zu bilden, ohne Langeweile zu empfinden.“<sup>38</sup> Da diese Auffälligkeit genau in dem Alter liegt, in dem die Heranwachsenden die Phase der kindlich-schematischen Darstellung mit einer differenzierten Binnengliederung der Formen abschließen, folgern die beiden Autorinnen, dass in Ermangelung neuer beherrschter Formen die bisherigen Formzeichen durch Ornamente gesteigert werden sollen.<sup>39</sup> (siehe Abb. 3-5, S. 88)

Der *Raum* in einer Zeichnung repräsentiert sich nach John-Winde/Roth-Bojadzhiev in der Plastizität und dem Volumen von Körpern, in der Raum-Lage bzw. Raumhierarchie und in dem Leerraum zwischen Objekten.<sup>40</sup> Außerdem wurden unter diesem Aspekt auch die Ansicht, die Reihung und Überschneidung, die Funktionalität des Trinkvorgangs sowie der Armatur genauer untersucht. Bei der Betrachtung der Raummerkmale ergab sich, dass die Figuren auf die Blattkante, auf selbstgezogenen Bodenlinien oder selbst bezeichneten Standflächen gestellt wurden, wobei die Merkmale in der angegebenen Reihenfolge entwicklungsabhängig sind.<sup>41</sup> Die Auswertung der räumlichen Beziehung zwischen Figur und Waschbecken ließ erkennen, dass ein Nebeneinander für einen langen Zeitabschnitt bedeutsam ist und die Höchstwerte dabei zwischen dem 8. und 13. Lebensjahr liegen. Aber auch die Platzierung der Figur vor oder hinter dem Waschbecken können in der Vorstellung durchgespielt und dargestellt werden. Dabei haben Mädchen ihre

---

<sup>37</sup> Vgl. John-Winde, H./Roth-Bojadzhiev: *Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung.* Schneider Verlag. Hohengehren 1993, S. 100

<sup>38</sup> Vgl. ebd. S. 104

<sup>39</sup> Vgl. ebd. S. 104

<sup>40</sup> Vgl. ebd. S. 113

<sup>41</sup> Vgl. ebd. S. 153

Höchstwerte eine Altersstufe vor den Jungen.<sup>42</sup> Einfache Planungsmerkmale wie etwa die Reihung oder Überschneidungen/einmalige Überdeckungen werden von allen Lebensaltern genutzt, Ersteres aber im Übergang zwischen Kindheit und Jugendlichenzeit im 11. Lebensjahr mit einer geringeren Häufigkeit, Letzteres im gleichen Alter dagegen häufiger. Mehrmalige Überdeckungen kommen vor dem 10. Lebensjahr nicht vor.<sup>43</sup> Ebenfalls konnte beobachtet werden, dass die Funktionalität des Trinkvorgangs, aber auch der Armaturen, vor dem Schuleintritt gar nicht, und danach nur in Teilaspekten bedacht wird. Scheinbar können Kinder ein multiples Faktorengefüge, in dem unterschiedlichste Kategorien überdacht werden müssen, noch nicht durchdringen.<sup>44</sup> (siehe Abb. 6-9, S. 89/90)

Ein weiterer Untersuchungsschwerpunkt waren die *Formmerkmale*. Darunter fallen alle Merkmale einer Fläche, die durch einen Linienschluss oder durch Färbung, Ausdehnung und Richtungsqualität als zusammenhängende und von anderen abgegrenzte Gebilde erkennbar sind.<sup>45</sup> Dabei wurden als erstes die Integration bzw. Desintegration der Figuren beobachtet, wobei Integration die Überwindung des segmentierenden oder additiven Zeichnens und Desintegration das Auftreten erheblicher Lücken zwischen den Ansätzen der einzelnen Körperteile bedeutet.<sup>46</sup> Außerdem wurden auch die Körperansicht, die Proportionen und verschiedene Bewegungsdarstellungen genauer betrachtet, dessen Ergebnisse unter dem nachfolgenden Punkt dargestellt werden sollen. (siehe Abb. 10-13, S. 90/91)

#### **1.4 Interpretation der Untersuchungsergebnisse:**

##### **Kinder-, Jugend- und Erwachsenenzeichnung**

Die Kinderzeichnung ist ein ureigenes kindliches Ausdrucksinstrument und dient dem Kind als Sicherungsebene des Begriffenen, da es sich die Dinge

---

<sup>42</sup> Vgl. John-Winde, H./Roth-Bojadzhiev: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Schneider Verlag. Hohengehren 1993, S. 153

<sup>43</sup> Vgl. ebd. S. 153

<sup>44</sup> Vgl. ebd. S. 133

<sup>45</sup> Vgl. ebd. S. 157

<sup>46</sup> Vgl. ebd. S. 172f

durch das Bezeichnen verfügbar macht.<sup>47</sup> Sie besteht im Wesentlichen aus additiv gebauten Umrisszeichnungen, welche wiederum aus der elementaren Rundform hervorgehen, die mit allen möglichen Inhalten gefüllt werden kann (siehe Abb. 14, S. 91). Dabei entwickelt sich die Kinderzeichnung analog zu der Beherrschung der Koordination in der Motorik, der Entwicklung der Sprache, der Entwicklung des mathematischen Denkvermögens und der Raumorientierung sowie Raumentschlüsselung, denn die Zeichnung enthält all diese Wahrnehmungsverarbeitungen und operiert auch mit Mengen, Proportionen und Formbeziehungen.<sup>48</sup>

„Das Zeichnen repräsentiert ein sich wandelndes altersadäquates Realitätsverständnis, wobei es ein Memorieren und Sichern der gewonnen Vorstellungsbilder in Zeichenschemata ist, die sich immer auf wesentliche, aus der Erfahrung gewonnen Merkmale (Begriffe) beziehen.“<sup>49</sup>

Im Gegensatz zu Erwachsenen, die Gesehenes abbilden, zeichnen Kinder vorgestellte Begriffe ohne Vorausplanung eines bildnerischen Konzeptes, stellen erlebte Fakten dar, die nacheinander und ohne Bewegungsabläufe auf das Papier gebracht werden, da für eine formale Gestaltung noch kein entwickeltes Handlungspotential zur Verfügung steht. Der Erwachsene ist dagegen in der Lage, Beziehungen zwischen vielen Fakten herzustellen und mehrere Dinge miteinander zu verknüpfen, was ihn dazu befähigt, einen bestimmten erzählenden und formalen Inhalt vorausplanend darzustellen und diesen auch relativ objektiv an der Wirklichkeit zu messen. Dieses gelingt ihm aber nur aufgrund der Distanz, die er zwischen seine Vorstellungstätigkeit und der tatsächlich erstellten Zeichnung schieben kann, wogegen das Kind simultan an seine Gedanken während des Zeichenvorgangs gebunden ist und deswegen die Zeichnung nicht als abgelöstes, neu erstelltes und eigenlebendiges Objekt betrachten kann.<sup>50</sup>

Anhand der Untersuchung der Schemata-Entwicklung vom Übergang der Kinderzeichnung zur Jugend-, und schließlich zur Erwachsenenzeichnung verdeutlichen John-Winde und Roth-Bojadzhiev die Unterschiede der Zeichnungen der verschiedenen Altersstufen

---

<sup>47</sup> Vgl. John-Winde, H./Roth-Bojadzhiev: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Schneider Verlag. Hohengehren 1993, S. 243

<sup>48</sup> Vgl. ebd. S. 243

<sup>49</sup> ebd. S. 244

<sup>50</sup> Vgl. ebd. S. 245f.

### 1.4.1 Das Schema in der Kinderzeichnung

Die Entwicklungssituation einer schematischen Kinderzeichnung ist abhängig vom physiologischen Aufbau, der neurologischen Reife, welche durch langsam differenzierte Wahrnehmung/Wahrnehmungsverarbeitung, durch Bewegungs- und Handlungssteuerung und die Verknüpfung zwischen Gesehenen und dessen Wiedergabe bestimmt wird, und der sozialen Abhängigkeit von der Familie oder familienähnlichen Gruppierungen.

Die Merkmale einer schematischen Kinderzeichnung eines Menschen lassen sich wie im Folgenden zusammenfassen:

- Einfache, elementare Ausformung
- Additiver Körper-/Objektaufbau
- Darstellung als Ganzfigur, keine Fragmente, keine Teilansichten
- Überwiegende Anlage im rechten Winkel
- Frontal- bzw. Profildarstellung
- Dominante Umrissbildung, sichere und nicht aufgelöste Linienführung
- Nichtrealistische Proportionierung
- Keine Binnendifferenzierung des Körpers

(Ausnahme: charakteristische Gesichtsmuster, Bauchnabel, Knöpfe)<sup>51</sup>

Im Hinblick auf diese Charakteristika wurden bei der Auswertung der Zeichnungen bei den 6- bis 9-jährigen Kindern die quantitativ höchsten Werte beobachtet (siehe Abb. 15, S. 91). Ab dem 11. Lebensjahr trafen die Merkmale der Kind-Schemata immer weniger zu und es kam zu Neukonzeptionen der zeichnerischen Darstellung (siehe Abb. 16, S. 92). Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass männliche Probanden weitaus häufiger als weibliche mit kindlichen Schemadarstellungen zeichnen.<sup>52</sup> So konnten bei den Männern erst nach dem 18. Lebensjahr, bei den Frauen schon nach den 12. Lebensjahr keine messbaren Werte in Bezug zu den oben genannten Merkmalen beobachtet werden, was, berücksichtigt man die Analogie zwischen Zeichenentwicklung und neurologischer Reife, einen Rückschluss zur der

---

<sup>51</sup> Vgl. John-Winde, H./Roth-Bojadzhiev: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Schneider Verlag. Hohengehren 1993, S. 246ff.

<sup>52</sup> Vgl. ebd. S. 250

Beobachtung zulässt, dass Mädchen bei ihrer körperlichen und geistigen Reife den Jungen während der Zeit der Adoleszenz voraus sind.

#### **1.4.2 Der Übergang vom kindlichen zum erwachsenenspezifischen Schema**

Das Zeichnen mit Hilfe spezifischer Schemata ist nicht allein der Kinderzeichnung vorbehalten, auch Jugendliche und Erwachsene benutzen Schemadarstellungen für Körper und Objekte, auch wenn diese differenzierter und nicht mehr so leicht zu klassifizieren sind. Das schemenhaft angelegte Konzept gewährleistet eine Verhaltens- und Konzeptsicherheit, lässt aber andererseits noch genügend Spielraum zur Verwirklichung der eigenen Vorstellung. Folgende Veränderungen waren bei der Auswertung der Zeichnungen in Bezug zu den kindlichen Schemata zu beobachten:

- Integrative Übergänge zwischen Körperteilen nehmen zu
- Auffällig viele Rückenansichten
- Abweichung von der Symmetrieachse
- Haare werden nur noch selten als Kranz um den Kopf gelegt, stattdessen wird in einigen Fällen die Schwerkraft beim Fall der Haare berücksichtigt
- Oberkörper verformt sich, Formvorstellungen von Brustwölbungen, gebogenem Rücken oder gebogenem Hals werden erkennbar
- Verkürzungen, vor allem bei den Füßen
- Abgesetzte, gestrichelte Linienführung, vor allem an den Stellen, an denen das kindliche Schema verlassen und die Form differenziert wird<sup>53</sup>

Außerdem nehmen im Hinblick auf den Raum Überschneidungen und Überdeckungen zu, es sind parallelperspektivische Ansätze zu erkennen und statt geschwärtzter Flächen werden Musterungen und Flächenkennzeichnungen eingesetzt.<sup>54</sup> (siehe Abb. 17, S. 92)

---

<sup>53</sup> Vgl. John-Winde, H./Roth-Bojadzhiev: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Schneider Verlag. Hohengehren 1993, S. 252

<sup>54</sup> Vgl. ebd. S. 255

### 1.4.3 Die schematische Erwachsenenzeichnung

Beim Erwachsenen lassen sich Schemata in der Zeichnung nicht mehr so leicht erfassen, dennoch sind einige elementare Zeichnungen von Erwachsenen als schematisch gebildet einzuordnen, da ein bestimmtes Zeichenmuster oder eine gleich bleibende Verfahrensweise vorhanden ist, welche sich im Fall der Untersuchung am besten an der menschlichen Figur demonstrieren lässt:<sup>55</sup>

- Körperbau mit Integrationsmerkmalen
- Einfache Ausformung der Körperteile (grundsätzlich rund und eckig) mit nur geringfügigen bewegungsandeutenden Deformationen
- Relativ einfache/eindeutige Ansichtsseiten
- Flächenbildung durch den einfach gezogenen Umriss
- Rückansicht oder der Verzicht auf das Gesicht sind möglich

Allgemein kann festgestellt werden, dass Erwachsene lockerer (mit weniger Druck) und mit schnelleren und suchenden Strichen oder Strichbündeln zeichnen. Sie sind nicht mehr auf den präzisen Flächenschluss fixiert und können sich mit Andeutungen begnügen, wodurch die Zeichnung allerdings Gefahr läuft, flüchtig und inkonsequent zu werden.<sup>56</sup> (siehe Abb.18/19, S. 9 2) Die Gründe dafür können darin gesucht werden, dass Erwachsene darauf vertrauen, „[...] daß Fragmente sicher deutbar sind, weil sie wissen, daß die Sehfähigkeit über Lücken hinweg eine Figur zur Ganzheit ergänzt“<sup>57</sup> und sich darauf verlassen können, dass sie eine präzise Begriffsbezeichnung nicht mehr benötigen, um verstanden zu werden. Allerdings kann bei den älteren Probanden auch das sich verändernde Körperselbstbild mit einer eingeschränkten Bewegungsfähigkeit und –freudigkeit als Deutung in Frage kommen.<sup>58</sup>

---

<sup>55</sup> Vgl. John-Winde, H./Roth-Bojadzhiev: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Schneider Verlag. Hohengehren 1993, S. 257

<sup>56</sup> Vgl. ebd. S. 268

<sup>57</sup> ebd. S. 258

<sup>58</sup> Vgl. ebd. S. 259

## 1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Mit Hilfe der im obigen Abschnitt exemplarisch dargestellten Ergebnisse und den vorangegangenen Informationen lässt sich die Zeichenentwicklung in den verschiedenen Alterstufen nach John-Winde/Roth-Bojadzhiev wie folgt zusammenfassen:

Zeichnen stellt für das Kind ein wesentliches kognitives und emotionales Verarbeitungsinstrument dar, das es selbsttätig und selbstständig benutzen kann. Die Erfindung und Verwendung von Zeichen (Schemata) und visuellen Mustern erfordert eine hohe kognitive Anforderung, weil wesentliche Merkmale und Merkmalkombinationen erarbeitet werden müssen.<sup>59</sup> Diese Zeichen sind wiederholbar, können eingeübt werden und sind dabei auch veränderbar. Durch diesen kognitiven Differenzierungsprozess an selbstständig erarbeiteten Zeichen kommt es zu einem selbsttätigen und selbstbestimmten Lernen, dessen Lernniveau nur im Spiel vergleichbar hoch ist. Des Weiteren ist durch diese Selbstständigkeit bei der Zeichenfindung und Zeichenhandlung eine enge Bindung an die momentane Lebenssituation und damit an die Notwendigkeit der Verarbeitung von Sinneseindrücken für das Kind möglich.<sup>60</sup> Beim Zeichenvorgang erwirbt sich das Kind außerdem durch die Zusammenarbeit von Auge, Hand/Stift den kontrollierten Einsatz seiner feinmotorischen Möglichkeiten sowie die graphischen Mittel, welche für den Schrifterwerb notwendig sind. Bedingt durch die Dominanz der rechten Hirnhälfte in der Kindheitsphase und den noch nicht ausgereiften verbalen Fähigkeiten bieten Kinderzeichnungen ein adäquates Ausdrucksmittel um unabhängig von der Sprache emotionale Erlebnisse mitzuteilen. Die Forschung geht davon aus, dass der Vorgang des Spracherwerbs parallel und in gegenseitiger Abhängigkeit mit dem Erwerb einer differenzierten Zeichenform verläuft.<sup>61</sup>

Diese These wird von der nachweisbar verstärkten Zeichenaktivität im Alter von 4-10 Jahren unterstützt. So konnte bei der Dokumentation der Zeichenvorgänge während der Untersuchung auch festgestellt werden, dass die

---

<sup>59</sup> Vgl. John-Winde, H./Roth-Bojadzhiev: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Schneider Verlag. Hohengehren 1993. S. 324

<sup>60</sup> Vgl. ebd. S. 324

<sup>61</sup> Vgl. ebd. S. 324



Probanden dieses Alters wesentlich schneller fertig waren, als alle anderen Altersgruppen. Die Gründe dafür bestehen einerseits darin, dass Kinder spontaner und bereitwilliger an Darstellungsaufgaben herangehen, „[...] da nicht verbale Ausdrucksebenen für sie selbstverständliche und positiv besetzte Praxis sind“<sup>62</sup>, aber auch in „[...] der leichten Verfügbarkeit eines zeichnerischen Konzeptes durch eingeübte Schemata, die eine schnelle zeichnerische Reaktion ermöglichen.“<sup>63</sup>

Ab dem 10.-12. Lebensjahr, also zu Beginn des vorpubertären Entwicklungsstadiums, kommt es nach John-Winde und Roth-Bojadzhiev zu einem Konzeptionswechsel. In diesem Alter wird die Dominanz der rechten Gehirnhälfte durch die linke Gehirnhälfte abgelöst. Durch die Reifung des Corpus callosum, der Verbindung zwischen den Hirnhälften, kommt es einerseits zu einer Verschiebung des Ausdrucksbedürfnisses vom Bildnerischen zum Verbalen, was ein abnehmendes Zeicheninteresse erklärt, aber andererseits auch zu einer kooperativen Leistung der Hirnhemisphären, was in Kombination mit ihren unterschiedlichen Leistungsvermögen die Grundbedingung für jedes bildnerische Handeln bildet.<sup>64</sup> Gleichzeitig ermöglichen diese neurologischen Veränderungen den Heranwachsenden eine Distanz zur eigenen Situation und zum eigenen Werk aufzubauen, sodass die bisherige Identität zwischen eigener Person und äußerer Lebenswelt aufgebrochen werden kann, um dem Kind eine von seiner eignen Person und deren Vorstellungen unabhängige Beobachtung zu ermöglichen.<sup>65</sup>

Die neuere Kognitionsforschung geht jedoch von einem differenzierteren Bild der neurologischen Vorgänge im Hirn aus, welches komplexer und vielschichtiger ist als das dargestellte Modell, was erklärt, warum diese Theorie in jüngeren Publikationen zu diesem Thema kaum noch Erwähnung findet<sup>66</sup> und an dieser Stelle relativiert werden muss.

Zu diesem Zeitpunkt wollen die Jugendlichen ihre für sie bisher ausreichenden Schemata überwinden, da die eigenen kindlichen Vorstellungen nicht mehr zur

---

<sup>62</sup> John-Winde, H./Roth-Bojadzhiev: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Schneider Verlag. Hohengehren 1993, S. 287

<sup>63</sup> ebd. S. 287

<sup>64</sup> Vgl. ebd. S. 27

<sup>65</sup> Vgl. ebd. S. 28

<sup>66</sup> Vgl. Rentschler, Ingo: In Bildern denken, mit Bildern lernen. In: Kahlert, Joachim/ Lieber, Gabriele/ Binder, Sigrid (Hg.): Ästhetisch bilden. Begegnungsintensives Lernen in der Grundschule. Braunschweig (Westermann Verlag) 2006, S. 47ff

Wiedergabe der neuen Beobachtungsinhalte genügen.<sup>67</sup> So konnte bei der Untersuchung beobachtet werden, dass die Probanden dieser Altersgruppe gründlicher mit dem Thema der Aufgabenstellung auseinandergesetzt haben, als andere Altersgruppen. In diesem Alter beginnen sie, die Funktionen der Gegenstände, die sie zeichnen, zu überdenken, meist folgerichtiger als Erwachsene, und versuchen auf schwierige räumliche Situationen mit Überdeckungen und Überschneidungen einzugehen. Da sie aber aufgrund mangelnder Erfahrung noch nicht in der Lage sind, diese neuen Zeichenansprüche ganz vor auszuplanen, behelfen sie sich mit Vorzeichnungen, mit welchen sie ihre räumliche Darstellung unter Zuhilfenahme des Radiergummis korrigieren können, um Klarheit über die Ganzheit der Formen zu gewinnen.<sup>68</sup> Durch den erhöhten Anspruch und das Fehlen neuer, daran angepasster Schemata kommt es jedoch in diesem Alter oft zu Frustrationen, wenn das Gezeichnete dem Gesehenen nicht entspricht, was für eine gewissen Abneigung vieler Jugendlicher gegen Zeichnen im Speziellen und Kunst im Allgemeinen führen kann.

Diese Abneigung konnte beim Stellen der Zeichenaufgabe im Rahmen der Untersuchung konkret an der Verweigerung vieler Erwachsener beobachtet werden. Dem Erwachsenen können die eingeübten Schemata, welche im Jugendalter nicht oder nur rudimentär weiterentwickelt wurden, erst recht nicht mehr genügen, da „[...] er den wahrnehmungsbezogenen Raum (Volumen und Tiefenraum) und die Bewegung mit berücksichtigen will.“<sup>69</sup> Seine körperliche und geistige Entwicklung ist abgeschlossen und er hat sich eine von sich selbst relativ unabhängige Konzeption von der realen Welt erarbeitet. Die Angst vor einer Bloßstellung oder einer Verunsicherung ist zu groß.<sup>70</sup> Das ist auch ein Grund dafür, dass sich auffällig viele Erwachsene mit Halbfiguren begnügen, um den vielfältigen Schwierigkeiten bei der Erstellung einer Ganzfigur zu entgehen.<sup>71</sup> Vielmehr wird nur angedeutet, wodurch den meisten Zeichnungen der Charakter einer reinen Funktionsbeschreibung zugeschrieben werden kann.

---

<sup>67</sup> Vgl. John-Winde, H./Roth-Bojadzhiev: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Schneider Verlag. Hohengehren 1993, S. 28

<sup>68</sup> Vgl. ebd. S. 278

<sup>69</sup> ebd. S. 279

<sup>70</sup> Vgl. ebd. S. 286

<sup>71</sup> Vgl. S. 293

Der kunstinteressierte Erwachsene hat dagegen, wie ein Jugendlicher, das Bedürfnis, seine visuell erfahrbare Welt abzubilden.

„Zeichnenkönnen ist für ihn zugleich ein Abbildenkönnen. Porträts werden aufgrund ihrer fotografischen Ähnlichkeit geschätzt; perspektivisch richtige Architektur- bzw. Landschaftswiedergaben sind angestrebte Lernziele, ...“<sup>72</sup>

Er strebt es an, handwerkliche Techniken wie die Kompositionslehre, die Wiedergabe von Dreidimensionalität und Tiefenraum und realitätsgetreue Figurendarstellung zu erlernen, um die kindlichen oder Jugendlichen Schemata, mit denen er sich nicht mehr identifizieren kann, zu überwinden.<sup>73</sup>

Mit der vorangegangenen Zusammenfassung der aufgeführten Untersuchungsergebnisse von John-Winde und Roth-Bojadzhiev endet die Darstellung ihrer Untersuchung, da die wichtigsten und für einen Vergleich relevanten Erkenntnisse genannt wurden.

Eine andere Untersuchung, die sich mit der bildnerischen Tätigkeit Jugendlicher beschäftigt und die Jugendzeichnung etwas differenzierter betrachtet, wurde sechs Jahre später von dem Kunstpädagogen Alexander Glas veröffentlicht und soll im Folgenden beschrieben werden.

## 2 Die Untersuchung von Glas

1999 erscheint unter dem Titel *„Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters“*<sup>74</sup> unter der Betreuung von Prof. Dr. John-Winde die Dissertation von Alexander Glas.<sup>75</sup> Die Arbeit untersucht die bildlichen und gestalterischen Darstellungsformen im Übergang von Kindheits- und Jugendalter in der Entwicklung der Kinderzeichnung.<sup>76</sup> Dabei geht sie von der These aus,

„[...] daß die Übernahme von Darstellungsformen aus dem Trivialbereich eine notwendige Übergangsphase in der bildnerischen Entwicklung des Jugendlichen

---

<sup>72</sup> John-Winde, H./Roth-Bojadzhiev: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Schneider Verlag. Hohengehren 1993, S. 292

<sup>73</sup> Vgl. ebd. S. 288

<sup>74</sup> Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999

<sup>75</sup> Vgl. <http://www.phil.uni-passau.de/lehrstuehle-professuren/kunstpaedagogikaesthetische-erziehung/kunstpaedagogik/personen/professor.html>

<sup>76</sup> Vgl. Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999. S. 15

darstellt, um das bereits vorhandene Ausdruckrepertoire mit neu hinzu gewonnenen Inhalten und Realitätserfahrungen zu bereichern.<sup>77</sup>

Außerdem stimmt Glas mit Richter überein, dass die bildnerischen Äußerungen von Jugendlichen nicht nur als unbewusste Reaktion und Wiedergabe milieubedingter Einflüsse im Wahrnehmungsbereich zu werten sind, sondern mehr und mehr Träger und Ausdrucksmedium einer individuell intendierten Botschaft, die politisch/soziale Themenstellungen, die über die Medien vermittelt werden, widerspiegeln.<sup>78</sup> Ziel der Untersuchung war es herauszufinden, auf welche Motive der Jugendliche bei freier Themenwahl zurückgreift und die Analyse des spezifischen Formenrepertoires der Darstellungsmittel.<sup>79</sup> Darüber hinaus sollte herausgefunden werden, ob es ein altersspezifisches Formenvokabular gibt, das der Jugendliche für seine bildnerischen Absichten benutzt, welche Inhalte er in seinen Bildern wählt, in welchen quantitativen Umfang er sich an der Kunst der Erwachsenen und/oder der Trivialkunst orientiert, welchen Stellenwert die eingesetzten Schemata und Musterformen für ihn haben und ob diese austauschbare Zeichen/Symbole sind oder damit persönliche Anliegen verbunden werden und der inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit dienen.<sup>80</sup>

## 2.1 Untersuchungsaufbau

Um der differenzierten Zielvorgabe gerecht zu werden, musste ein Versuchsaufbau gewählt werden, der den Jugendlichen in seinen bildnerischen Entscheidungsprozessen so wenig wie möglich beeinflusst, gleichzeitig aber Erhebungsmaterial hervorbringt, das unter vergleichbaren und kontrollierten Bedingungen entstanden ist, damit die Validität der Versuchsergebnisse gewährleistet werden konnte.<sup>81</sup>

Dazu verwendete Glas die Methode der ‚Fantasiereise‘; ein Begriff aus der humanistischen Psychologie, der ein Verfahren beschreibt, bei dem ausgehend von verbalen Impulsen die Versuchspersonen in innere Vorstellungswelten

---

<sup>77</sup> Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999. S. 18

<sup>78</sup> Vgl. ebd. S. 18

<sup>79</sup> Vgl. ebd. S. 18f

<sup>80</sup> Vgl. ebd. S. 19

<sup>81</sup> Vgl. ebd. S. 143

geführt und persönliche Bilder wachgerufen werden. Durch das Erzählen einer kurzen Geschichte, die in eine bestimmte offene Situation führt, können die Zuhörer zur schrittweisen Führung frei assoziieren und die geschilderten Sachverhalte auf sich beziehen. Dabei ist die Konstruktion der offenen Situation am Ende der Geschichte von entscheidender Bedeutung, da diese es erlaubt, eigene Vorstellungsbilder zu entwickeln und der Zuhörer damit in eine selbstgestellte Aufgabensituation gerät, die eine adäquate und individuelle Lösung verlangt.<sup>82</sup> (Arbeitsimpuls: siehe Anhang, S. 83)

Die Untersuchung wurde an Grundschulen, Hauptschulen und Gymnasien in kleinen bis mittelgroßen Städten in Bayern durchgeführt. Insgesamt konnten 501 Arbeiten gewertet werden. Die Eltern der Schüler/innen waren meist Landwirte, Arbeiter, Handwerker, Angestellte oder im Fremdenverkehr tätig und lassen sich damit der Mittelschicht zuschreiben. Ansonsten konnten aus Datenschutzgründen keine genaueren Angaben der sozioökonomischen Zusammensetzung gemacht werden.<sup>83</sup>

Was die Durchführung der Anleitung betrifft, wurde den Schüler(n)/innen mitgeteilt, dass ihre Bilder als Grundlage zur Erstellung eines Buches verwendet werden und die Ergebnisse in der geplanten Veröffentlichung anonym bleiben. Nachdem ihnen dann in entspannter Atmosphäre die Geschichte erzählt wurde, bekamen die Schüler/innen eine Doppelstunde Zeit, ihre Vorstellungen und Assoziationen bildnerisch zu fixieren.

Nach der Fertigstellung der Bilder wurde den Schüler(n)/innen außerdem aufgetragen, zu ihren Bildern anzugeben,

- was sie eigentlich malen wollten?
- was auf dem Bild zu sehen ist?
- ob sie den Ort, den sie gemalt/gezeichnet haben, schon einmal gesehen haben und wenn ja, wo?

Mit dieser Absicherung der Motivanalyse sollte gewährleistet werden, dass die oft komplexen Überlegungen der Jugendlichen anhand zusätzlicher Informationen verständlich werden, da außenstehende Betrachter die eingesetzten Formen und Symbole oft nicht mit den Inhalten verbinden, mit

---

<sup>82</sup> vgl. Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 145

<sup>83</sup> Vgl. ebd. S. 148f

denen die Produzenten ihre ‚Zeichen‘ füllen (Frage 2). Die erste Frage diente im Besonderen dazu, die Häufigkeit zu ermitteln, wie oft es Jugendlichen nicht gelingt, die vorgestellte Ideenwelt adäquat bildnerisch zu realisieren. Die dritte Frage bezieht sich auf die Herkunft und Erlebnisgrundlage der gewählten Bildmotive, wobei ergänzt werden muss, dass, um die Frage einzugrenzen und verständlich zu machen, mündlich als Beispiele für mögliche Bezugsquellen die Erlebnisbereiche Ferien, Freizeit und Sport usw. und die medienbezogenen Felder Buch, Comic, Zeitschriften, Fernsehen, Film, Video und Videospiel genannt wurden.<sup>84</sup>

Um die Entwicklung beim Übergang in das Jugendalter besser messen zu können, wurde die Versuchsgruppe in zwei Vergleichsgruppen eingeteilt. So befasste sich eine Versuchsreihe mit der Altersstufe der 12- bis 14-Jährigen an Gymnasien und Hauptschulen und eine zweite unter gleichen Versuchsbedingungen an Grundschulen mit Kindern von 8-11 Jahren.<sup>85</sup>

## 2.2 Die Darstellungsformel

Ähnlich wie John-Winde/Roth-Bojadzhiev stellt Glas nicht sofort die Untersuchungsergebnisse dar, sondern analysiert nach einem Überblick des Forschungsstandes (vgl. Abschnitt 1) und ersten Formulierungen der Zielsetzung (vgl. Punkt 2) den Schemabegriff. Dazu unterscheidet und vergleicht er die oft als Synonym verwendeten Begriffe Zeichen, Schema, Symbol und Form und stellt diesen den Terminus der Darstellungsformel gegenüber.<sup>86</sup>

Das Schema in der Kinderzeichnung kennzeichnet nach Glas ein gegenstandsloses Vorstellungskorrelat, ...

„[...] das zur Realisierung einer Zeichnung abgerufen wird. Auf formaler Ebene sind Schemata sowohl die konstanten, wiederholbaren Einzelformen, zusammengesetzt aus den regelhaften Grundformen Kreis, Oval, Rechteck, Dreieck etc.[,] die dem Kind als Repertoire über einen längeren Zeitraum zur Verfügung stehen, als auch der feststehende Bildaufbau im Sinne von Proportion, Komposition oder eines räumlichen Konzeptes.“<sup>87</sup>

---

<sup>84</sup> vgl. Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 150f

<sup>85</sup> Vgl. ebd. S. 152

<sup>86</sup> Vgl. ebd. S. 48

<sup>87</sup> ebd. S. 48

Die historische Entwicklung des Begriffs zeigt, dass er ursprünglich als Negativkennzeichnung verwendet wurde. ‚Schematisch‘ betonte demzufolge die Unvollständigkeit der kindlichen Formen.<sup>88</sup> Nach Sully ist das Schema die „Stufe des primitiven Entwurfs“<sup>89</sup> und die Darstellung in „stereotypisierter Art und Weise.“<sup>90</sup> Im Verlauf der Erforschung der Kinderzeichnung wird der Terminus von vielen Autoren aufgegriffen und modifiziert, aber die Konnotation ändert sich kaum.<sup>91</sup> Erst in der jüngeren Vergangenheit kommt es zur Kritik an dem Schemabegriff, da mit ihm leicht die Vorstellung von etwas Erstarrem verbunden wird und er die Entwicklung der kindlichen Bildformen nicht zur Kenntnis nimmt.<sup>92</sup> Zwar ist der Begriff des ‚Schemas‘ heute in der Analyse der Kinderzeichnung als „sinnliche Abstraktion“<sup>93</sup> positiv besetzt, aber Glas kritisiert dennoch das Nichterkennen der „Notwendigkeit der Schemabildung als Bedingungsgrundlage für eine Zeichnung“ oder die Herausstellung „als entwicklungsbedingte und vorübergehende Stufe.“<sup>94</sup> Exemplarisch stellt Glas in diesem Zusammenhang ein Bild eines 14-jährigen Mädchens aus seiner Untersuchung vor (siehe Abb. 20, S. 93), auf dem eine Stute mit Fohlen auf einer Pferdekoppel dargestellt ist. Zur bildnerischen Realisierung benutzte das Mädchen nach eigenen Angaben eine Fotovorlage, erprobte also damit, bei dem Gegenstand ihres Interesses, ein neues Darstellungsverfahren, während der Landschaftsteil hingegen mit eingeübten Schemaformen (Nadelbäume aus Dreiecksformen, Haus in Frontalansicht) realisiert wurde. „In ihrer Formenwahl bewegt sich die Zeichnerin zwischen verschiedenen Darstellungsebenen und Darstellungsverfahren.“<sup>95</sup> Zum einen wurden kindliche Schemata verwendet, zum anderen wurde eine Ausgangsform unter dem Einfluss motivbedingter Modalitäten und Konzeptionen modifiziert. Nach Glas hebt der Schemabegriff in seiner

---

<sup>88</sup> Vgl. Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 49

<sup>89</sup> Sully, J: Untersuchungen über die Kindheit. Leipzig, 1897 In: Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 49

<sup>90</sup> ebd. S. 49

<sup>91</sup> Vgl. ebd. S. 50ff.

<sup>92</sup> Vgl. ebd. 51f.

<sup>93</sup> Vgl. Stern: Psychologie der frühen Kindheit. Leipzig 1914 In: Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 52

<sup>94</sup> ebd. S. 52

<sup>95</sup> ebd. S. 53

Wortbedeutung jedoch nur die monotone Wiederholung, nicht aber die Genese der Form hervor.

„Er suggeriert Formfixierung und nicht einen notwendigen dynamischen Prozess, in dem die Einzelform dem konstanten Versuch unterliegt, den aktuellen Bedürfnissen angepaßt und in einen wie auch immer beschaffenen Bildzusammenhang eingebunden zu werden.“<sup>96</sup>

Damit fasst der Terminus ‚Schema‘ sowohl die ersten Abbildungsbemühungen des Kindes als auch die komplexen, mit vielen Details differenzierten Bildzeichen, wie sie zu Beginn der Jugendzeichnung vorliegen, zusammen.<sup>97</sup>

Um dieser oberflächlichen und breit gefächerten Bezeichnung einen differenzierteren Begriff gegenüberzustellen, verwendet Glas den Terminus der *Darstellungsformel*. Dabei soll die ‚Formel‘ nach ihrer naturwissenschaftlichen Auslegung verstanden werden, wonach sie ein mittels Zeichen dargestellten Satz meint, der die Relationen in einem definierten Sachverhalt festlegt. Sie ist das „Substrat eines Phänomens“<sup>98</sup> und „Ergebnis der Reduktion auf die wesentlichen Merkmale.“<sup>99</sup> Übertragen bedeutet dies:

„Darstellungsformeln fungieren als strukturelle Vorgaben, als mediale Träger, um sich überhaupt in Bildern ausdrücken zu können; sie sind Vehikel zur Darstellung intendierter Inhalte des Kindes oder des Jugendlichen. Der Formelbegriff kennzeichnet die notwendigen dynamischen Prozesse zwischen Konservatismus, Variation und Differenzierung in der Formentwicklung der Kinderzeichnung.“<sup>100</sup>

Wie John-Winde/Roth-Bojadzhiev analysiert Glas das Schema auch auf der kognitionspsychologischen Ebene. Seine Darstellungen der Forschungsergebnisse sind allerdings wesentlich ausführlicher und gehen mehr ins Detail, was in erster Linie darauf zurückzuführen ist, dass er die psychologischen Theorien Piagets, Neissers, Paivios und Gibsons dazu benutzt, den ‚Formelbegriff‘ zu rechtfertigen und ihn auch auf die kognitive Ebene zu übertragen. Glas zeigt mit dem Vergleich der Theorien, dass alle darin übereinstimmen, „[...] daß der Zeichenprozeß nicht als Kopie eines im Gedächtnis oder der Phantasie entstammenden, fixierten Bildes vorgestellt werden kann [...].“<sup>101</sup> Demzufolge findet mit der Erklärung Neissers und Piagets über das Wechselspiel zwischen Bewahren und Verändern das Postulat

---

<sup>96</sup> Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 54

<sup>97</sup> Vgl. ebd. S. 54

<sup>98</sup> ebd. S. 62

<sup>99</sup> ebd. S. 62

<sup>100</sup> ebd. S. 62

<sup>101</sup> Vgl. ebd. S. 99



eines bestehenden Formelwissens und deren Differenzierung weitgehende Bestätigung,<sup>102</sup> was nach Glas die Gemeinsamkeit mit der graphischen Formel darstellt.

Nachdem Glas die graphische und auch kognitive Darstellungsformel einer genaueren Analyse unterzieht, betrachtet er unter dem Aspekt der ikonischen Repräsentation das Vorstellungsbild oder auch ‚innere Bild‘, um auch hier den Einfluss der Darstellungsformel zu verdeutlichen. Das Vorstellungsbild kann u. a. nach Neisser und Piaget nicht als direkte Verlängerung der Wahrnehmung aufgefasst werden und ist deshalb für den Zeichenakt nur bedingt geeignet,

„[...] es sei denn, es werden zielgerichtet bestimmte Aspekte früherer eingeübter Operationen erinnert, wie z.B. die erprobte Formel einer graphischen Darstellung. Sie kann meist aus dem Gedächtnis wiedergegeben werden.“<sup>103</sup>

Im Gegensatz zu John-Winde/Roth-Bojadzhiev verfolgt Glas aber anhand der dargestellten kognitiven Voraussetzungen nicht nur die Richtung der formalbildnerischen Seite, sondern auch die inhaltlichen Entscheidungen im Zeichenprozess, die als Motivation zusammengefasst werden können. Dazu untersucht Glas unter dem Aspekt der Motiventwicklung die zunehmende Auseinandersetzung des Jungendlichen mit dem soziokulturellen Umfeld genauer, den Einfluss der Medien auf denselben, die Bedeutung von Vorbildern in dessen Entwicklung und darüber hinaus die Rolle der Fantasie bei der Entwicklung der Bildvorlagen. Außerdem analysiert er die Erzählkonzepte der Kindheit nach dem Entwicklungsmodell Piagets, was in ähnlicher Weise auch bei John-Winde/Roth-Bojadzhiev dargestellt und deswegen an dieser Stelle nicht näher erläutert wird.

Die daraus resultierten Aussagen fließen mit den Erkenntnissen zum Formelbegriff in die für die Untersuchung aufgestellten Hypothesen (siehe Anhang, S. 84) ein und werden hier bei der Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse aufgeführt.

---

<sup>102</sup> Vgl. Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 100

<sup>103</sup> ebd. S. 108

## **2.3 Darstellung der Untersuchungsergebnisse**

### **2.3.1 Analyse der formal bildnerischen Darstellungskomponenten**

Bei der Untersuchung der formal bildnerischen Aspekte geht Glas in ähnlicher Weise wie John-Winde und Roth-Bojadzhiev vor. Da sich auch die Ergebnisse weitestgehend decken, beschränkt sich diese Arbeit auf die Vorstellung der Untersuchungskriterien und einer Zusammenfassung der Erkenntnisse, um den Fokus auf die Entwicklung der Bildmotive (vgl. 2.3.2) zu richten.

Glas beginnt genau wie John-Winde/Roth-Bojadzhiev die Auswertung der Zeichnungen mit der Analyse der Liniencharakteristik. Dabei untersuchte er unter anderem die Linienführung (Linienggebung durch Hilfsmittel, durchgezogene/gestichelte Linie, Parallellinien, Flächenkennzeichnungen durch Schraffuren) und kam zu dem Ergebnis, dass Jungen häufiger als Mädchen Hilfsmittel wie Lineale benutzen, dass das Formenrepertoire mit steigendem Alter wächst, die Linienführung bei Unsicherheiten gestrichelt und bei eingeübten Darstellungsformeln durchgezogen ist (identisch zu der Erkenntnis von John-Winde/Roth-Bojadzhiev, vgl. 3.1, S. 17), die Formeln sich aber ausschließlich auf Konturen und nicht auf Oberflächenbeschaffenheiten beziehen.<sup>104</sup>

Diese letzte Beobachtung konnte auch persönlich im Praktikum gemacht werden. Es fiel auf, dass bei der Werkzeugdarstellung (vgl. 2.1, S. 12) die Formen in der Regel adäquat und dem Alter entsprechend abgebildet, bei den Oberflächen (Holzmaserung, glänzendes Metall) aber große Schwierigkeiten aufkamen, die für die Schüler nicht zufrieden stellend umgesetzt werden konnten.

Unter dem Aspekt der Formbildung untersuchte Glas die Grundmusterbildung, angeschnittene Formen, Frontal- und Profildarstellungen, Proportionen und additive/integrative Verbindungen. Dabei kam heraus, dass 13- bis 14-Jährige in der Regel die Grundformen der Kindheit benutzen, vollständige Formen und die Darstellung der größtmöglichen Prägnanz bevorzugen, obwohl Strategien zur Verfügung stehen, mit Formfragmenten umzugehen. Demzufolge schlussfolgert Glas zumindest für das figürliche Abbilden, dass ein

---

<sup>104</sup> Vgl. Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 163ff.

Konzeptwechsel nur zögerlich einsetzt und ein kontinuierlicher Entwicklungsprozess wahrscheinlicher scheint.<sup>105</sup>

Die Analyse des Bildraums, die sich unter anderem mit Standlinien- und Standflächenbild, Streifenschichtung, parallel- bzw. zentralperspektivische Verfahren, Plastizität und Überdeckungen von Figuren auseinandersetzt, ergab, dass der Raumdarstellung von der Gruppe der 13- bis 14-Jährigen ein wichtiger Stellenwert zugewiesen wird, aber eine Darstellungsformel für die Raumdarstellung erst noch entwickelt werden muss. Außerdem war die Überdeckung von Objekten und Flächen in dieser Altersgruppe auffallend häufig zu beobachten und die Streifenschichtung die bevorzugte Raumdarstellung.<sup>106</sup>

Des Weiteren wurde die Adaption von Fremdformen untersucht. Dabei waren die Einflüsse aus dem soziokulturellen Umfeld von besonderer Bedeutung. Zusätzlich musste zwischen der individuell geprägten Bildsprache und den Formadaptionen und Übernahmen von Fremdformen unterschieden werden. In diesem Zusammenhang kamen alle verfügbaren Derivate trivialer Bildästhetik als Vorbilder in Frage; zweidimensionale Hervorbringungen ebenso wie dreidimensionale Gegenstände aus dem Warenangebot der Spielzeugindustrie.<sup>107</sup> Entgegen der Erwartung zeigte der statistische Wert die größte Häufigkeit der Adaption von Fremdformen bei den 12-Jährigen und nicht, wie angenommen, bei den etwas älteren Jugendlichen. Außerdem orientierten sich in allen Altersstufen Mädchen mehr als Jungen an der Bildwelt der Erwachsenen. Darüber hinaus fiel eine Vorliebe für formelhafte Darstellungskürzel wie die geläufige Herzform, Varianten des Kreuzes, von Sternen, Peace-Zeichen und Flaggen bis zum Zeichen für Radioaktivität auf, die einen Sachverhalt schnell und prägnant kennzeichnen.<sup>108</sup>

Im Vergleich mit der Untersuchung von John-Winde/Roth-Bojadzhiev wird deutlich, dass sich die Untersuchungskriterien der formal-graphischen Ebene kaum unterscheiden und es deshalb auch zu ähnlichen Ergebnissen kommt. Ein

---

<sup>105</sup> Vgl. Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999. S. 194f.

<sup>106</sup> Vgl. ebd. S. 123ff.

<sup>107</sup> Vgl. ebd. S. 227

<sup>108</sup> Vgl. ebd. S. 233

genauerer Vergleich stellt im Anschluss die Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede der Untersuchungen noch detaillierter dar.

### **2.3.2 Entwicklung der Bildmotive**

Um möglichst ein breites Spektrum der Motive der Jugendlichen in das Untersuchungsraaster mit aufzunehmen, erstreckten sich die Themengruppen der zu analysierenden Merkmale von familienzentrierten Themen wie Sport- und Freizeitaktivitäten, Feste und Feiern, ‚Mein Zimmer‘, bei ‚Opa und Oma‘ usw. über den Bereich der Technik mit Abbildungen von Motorrädern, Autos, Raumstationen usw. Außerdem wurden auch abstrakte Zeichen, Ornamente und Symbole, bildnerische Äußerungen der Ängste, Allmachts- und Größenphantasien sowie Träume, Ideale und Abbildungen exotischer Welten, Weltraumabenteuer, Südseeinsel, Urwald usw. untersucht. Aber auch politisch motivierte Themen und aktuelle Ereignisse der öffentlichen Diskussion wie z.B. Natur und Umwelt sowie Themen der Medien (Werbung, Musik und Film) oder reine Landschaftsbilder wurden in die Analyse der Bildmotive mit aufgenommen.<sup>109</sup>

Mit Hilfe der dargestellten Fragen zu den Motiven der Kinder und Jugendlichen (vgl. Glas: 2.1, S. 29) konnten von Glas folgende Beobachtungen gemacht werden:

Die Gruppe der 8- bis 11-Jährigen Mädchen und Jungen produzierten mit Vorliebe Bildmotive aus dem Bereich Familie, Träume, Medien und Landschaften, wobei bei den Jungen der Bereich Technik noch hinzugefügt werden kann. Auffallend dabei ist, dass nur 35% der Mädchen und 22% der Jungen sich für familienzentrierte Themen entschieden. Auch bei den 13- bis 14-jährigen Mädchen konnte ein vergleichbarer Wert festgestellt werden, sodass daraus geschlossen werden kann, dass die Motivhäufigkeit ab einem bestimmten Alter konstant bleibt und Motive dieser Themengruppe verstärkt bei noch jüngeren als der untersuchten Altersgruppe anzutreffen sind. Dennoch bevorzugen Mädchen familienzentrierte Interessen, was dem traditionellen Rollenverständnis entspricht, während sich Jungen stärker am Angebot der

---

<sup>109</sup> Vgl. Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 237f.

Medien orientieren. Ängste, Allmachts- und Größenphantasien spielen in dieser Altersgruppe nur eine geringe Rolle und erreichen auch mit zunehmendem Alter keine signifikanten Werte. Etwa die Hälfte aller Schüler/innen entschieden sich für Motive aus Fantasiewelten.<sup>110</sup>

Bei den 12-Jährigen konnte festgestellt werden, dass es im Vergleich zur Gruppe der 8- bis 11-Jährigen keine wesentlichen Veränderungen bei der Motivwahl gab. Insgesamt können die Ortsangaben der Motive genauer benannt werden und sowohl Jungen wie Mädchen vergleichen das entstandene Bild kritischer mit der Wirklichkeit. Jungen interessieren sich besonders für die Darstellung sportlicher Aktivitäten, wohin gehend die Darstellung technischer Gegenstände immer weniger von Interesse ist. Die Motivgruppe der Träume und Fantasiewelten wird von dieser Altersgruppe am häufigsten gewählt. Dieses entspricht nach Glas einer Sehnsucht nach idealen und intakten Welten, die die Heranwachsenden in Erscheinungsformen der Natur zu finden glauben. Tierdarstellungen kommen dabei besonders häufig vor und werden ausschließlich mit einer positiven Projektion besetzt. Darüber hinaus drückt die steigende Häufigkeit der Landschaftsbilder die Sorge um eine intakte Umwelt und Natur aus (siehe Abb. 21, S. 93). Außerdem zeigt sich bei beiden Geschlechtern der Versuch, Empfindungen und Gefühle bildnerisch umzusetzen. Bei der Motivwahl ist die Orientierung an den Medien bei den Jungen deutlicher zu spüren. Dagegen spielen politische Ereignisse bei der Motiventwicklung nur eine untergeordnete Rolle.<sup>111</sup>

Bei den Motiven der 13- bis 14-Jährigen nehmen bei den Jungen die politisch motivierten Themen zu, während die Mädchen weiterhin hauptsächlich Motive aus dem Bereich ‚Träume, Ideale, exotische Welten‘ wählen (siehe Abb. 22, S. 93). Der Einfluss der Medien bleibt bei ihnen konstant zu den anderen Altersgruppen. Stattdessen sind sie auf der Suche nach geeigneten Symbolen, die ihre Gefühle und Sehnsüchte ausdrücken (Schauer, Liebe, Ängste, Spaß). Die Motive werden komplexer und Abstraktionen erreichen in dieser Altersstufe ihren Höchstwert. Mädchen machen sich in diesem Alter Gedanken über ihre Zukunft und ihren Lebensweg und setzen hierfür häufig

---

<sup>110</sup> Vgl. Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999 S. 248f.

<sup>111</sup> Vgl. ebd. S. 241f.

mythologische Gestalten ein (siehe Abb. 23, S. 94). Die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit führt bei ihnen zum Wunsch nach Geborgenheit, Frieden und Glück. Dieses äußert sich in der Darstellung von Natur und Landschaft als idealisierte Projektionsebene (siehe Abb. 24, S. 94).<sup>112</sup>

Bei den Jungen erfolgt die Annäherung an die Welt der Erwachsenen vor allem über den Einfluss der Medien. Motive aus dem Bereich der Fantasiewelt verschmelzen mit medialen Eindrücken aus Computer- und Videospielen (siehe Abb. 25, S. 94).

Ein nicht erwartetes Ergebnis wurde bei der Auswertung der zu den Bildern gestellten Fragen erzielt. Diese sollten das Selbstverständnis bei den thematischen Entscheidungsprozessen untersuchen und insbesondere Unsicherheiten bei der bildnerischen Ausführung erschließen, welche in der Regel mit zunehmendem Alter durch aufkommende Zweifel an den eigenen bildnerischen Fähigkeiten entstehen. Entgegen den Erwartungen war die Anzahl der Zeichner/innen, die Unterschiede zwischen Bildvorhaben und Ausführung anzeigten, in allen Altersstufen annähernd gleich. Dieses Ergebnis ist laut Glas dadurch zu erklären, dass ein Großteil der Probanden im eingeübten Darstellungsrepertoire blieben und kein ‚Neuland‘ betreten, das Risiken und Darstellungskonflikte in sich birgt.<sup>113</sup>

Insgesamt erkennt Glas, dass die Gedanken, die Jugendliche in ihren Zeichnungen äußern, komplexer sind als zunächst angenommen und deswegen eine thematische Festlegung kaum möglich ist.<sup>114</sup>

## **2.4 Zusammenfassung der Ergebnis im Zusammenhang der Hypothesenüberprüfung**

Anhand der Untersuchungsergebnisse konnte These 1 weitestgehend bestätigt werden. Formeln sind Spuren vorangehender kognitiver Akte und kennzeichnen Handlungspläne und Wissensstrukturen, aber auch die formale Stufe der bildnerischen Realisation. Ausgangspunkt ist fast ohne Ausnahme die Konturlinie, die das interne Formelbild vergegenständlicht. Kinder verwenden

---

<sup>112</sup> Vgl. Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999. 244ff.

<sup>113</sup> Vgl. ebd. S. 249f.

<sup>114</sup> Vgl. ebd. S. 248

Grundmuster (Kreis, Quadrat, Rechteck, usw.) mit einer Häufigkeit bis zu 90%, Jugendliche etwa zu 30%, wobei Zeichenvorlagen um so einfacher und häufiger kopiert werden können, je deutlicher bereits eine Reduktion auf Flächeneinheiten und Grundmuster erkennbar ist. Die meisten Jugendlichen bleiben bei den erprobten Formeln der späten Kindheit, nur etwa 20 – 26% der Arbeiten zeigen Ansätze für neue Darstellungsformeln. Dazu passt, dass das Formelbild fast aller Kinder und Jugendlichen den Gegenstand von der Ansicht zeigt, die ihn am besten charakterisiert (Profildarstellung).<sup>115</sup>

Dennoch lässt sich auch These 2 weitestgehend bestätigen. Trotz der Beobachtung, dass bei den Probanden keine Darstellungsformel für die Oberflächenbeschaffenheit besteht, kann bei den 13- bis 14-Jährigen ein differenzierte Darstellung erkannt werden; etwa 40% setzen Linien zur Kennzeichnung von Stofflichkeit und anderer Strukturen ein. Auch die Wiedergabe der Gegenstände wird mit steigendem Alter nicht mehr als symbolisch begriffliche Setzung verstanden, sondern orientiert sich zunehmend an der visuellen Wirklichkeit. Außerdem erreichen Jugendliche durch gezielte Bildausschnitte, Überdeckungen und perspektivischen Verkürzungen eine andere Komplexität als im Kindesalter.<sup>116</sup>

Und auch die dritte These kann von Glas bestätigt werden. Es ist deutlich ein Rückgang der kindlich additiven Konzeption zugunsten integrativer Ansätze erkennbar. Außerdem fällt auf, dass die Zeichnung nicht mehr nur aus einer sukzessiven Aneinanderreihung von Einzelelementen entsteht, sondern die darzustellende Gestalt in ihrer Ganzheit mitbedacht wird. Insgesamt wird die Darstellungsformel bei den 13- bis 14-Jährigen flexibler als in den jüngeren Altersgruppen gebraucht, was sich unter anderem darin äußert, dass die menschlichen Figur nicht mehr nur von vorne oder der Seite dargestellt wird und Proportionen bewusster wahrgenommen werden. Allerdings erfolgt die Integration von Objekten in Subsysteme (z.B. Bildraum) weitgehend nach dem additiven Prinzip und nur knapp die Hälfte der Jugendlichen ist in der Lage, Darstellungsformeln zugunsten eines Bezugssystems abzuändern.<sup>117</sup>

---

<sup>115</sup> Vgl. Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 251ff.

<sup>116</sup> Vgl. ebd. S. 254f.

<sup>117</sup> Vgl. ebd. S. 256f.

Da außerdem herausgefunden wurde, dass nicht die Jugendlichen, sondern die Gruppe der 12-Jährigen den Höchstwert bei der Adaption von Fremdformen aufweisen und auch bei 8- bis 11-Jährigen Fremdübernahmen vorliegen, kann These 4 bestätigt, während These 5 zurückgewiesen werden muss. Ein Großteil der Darstellungsprobleme wird mit dem Formenbestand der Kindheit gelöst, während Formübernahmen nicht die erwartet bestimmende Funktion erreichen. Dennoch ist eine Kombination beider Darstellungsweisen zu beobachten, was gleichzeitig die 6. These bestätigt.<sup>118</sup>

Weil Jugendliche Formen nach dem Gesichtspunkt einer einfachen Handhabung übernehmen, erhalten sie Orientierung und Anregung für Formübernahmen vor allem durch solchen Medien, die Figurationen bereits auf eine verständliche Zweidimensionalität reduzieren (Comics, Graffities, CD-Cover usw.). Aber auch Tiere und vorgefertigte Bilder (z.B. Kalenderbilder) übernehmen eine ästhetisch bestimmende Funktion. Damit kann auch These 7 bestätigt werden.<sup>119</sup>

Aber es ist nicht nur eine Orientierung an Formen und Themen aus den Medien der Unterhaltungsindustrie zu beobachten, mit zunehmendem Alter steigt auch das Interesse am soziokulturellen Umfeld. Während die Themen, die im mikrofamiliären Kontext stehen, abnehmen, steigt die Zahl der politisch motivierten Themen. Allerdings ist diese Entwicklung schon in der mittleren, und nicht erst, wie in These 8 formuliert, in der späten Kindheit zu beobachten. Dennoch kann eine auf das betreffende Alter modifizierte These bestätigend angenommen werden.<sup>120</sup>

Und auch These 9 kann als bestätigt betrachtet werden. Zwar scheinen auf den ersten Blick die Jugendzeichnungen mit einer Fülle von Darstellungs-konventionen ausgestattet zu sein, welche jede nennenswerte Bemühungen um individuellen Ausdruck vermissen lassen, was aus Sicht von Erwachsenen den Eindruck einer oberflächlichen Auseinandersetzung wecken kann. Doch hinter der Wiederholung und Variation geläufiger Muster verbergen sich sehr komplexe Gedankengänge. Diese sind allerdings vielfach verschlüsselt und ohne Interpretationshilfen kaum lesbar. „Viele der Bildbeschreibungen zeigen

---

<sup>118</sup> Vgl. Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 258

<sup>119</sup> Vgl. ebd. S. 258f.

<sup>120</sup> Vgl. ebd. S. 259f.



die Ernsthaftigkeit, mit der Jugendliche sich mit Themen der Zeit auseinandersetzen, ihre Sorgen und Ängste formulieren oder sich in Phantasiewelten versetzen.“<sup>121</sup> Dass sie dazu Formen der Erwachsenenwelt adaptieren und sich dabei vor allem von trivialen Bildwelten angezogen fühlen, da diese Sachverhalte prägnant und verständlicher formuliert sind, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass die eingesetzten Formen für die Produzenten eben nicht austauschbar und unverbindlich sind, sondern eine notwendige Glaubwürdigkeit repräsentieren.<sup>122</sup>

Mit Hilfe der erhobenen Daten konnte Glas die Erkenntnisse zur Jugendzeichnung wie folgt zusammenfassen:

Der Ansatz einiger Autoren (vgl. 1.2 Die Jugendzeichnung, S. 7f), die die Jugend- im Vergleich zur Kinderzeichnung mit den Begriffen ‚Krise‘, ‚Trennung‘, ‚Verlust‘ kennzeichnen und diese Einschätzung mit einer schwindenden Fähigkeit, sich spontan zu äußern, begründen, kann nach der Untersuchung eindeutig als widerlegt gelten. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass auch bei den jüngsten Gruppen (8-11 Jahre) Formellösungen überwiegen, die als überlegte Formsuche und nicht als spontane Setzung betrachtet werden können.<sup>123</sup> Durch die Bestätigung der Thesen 2, 3 und 9 konnte belegt werden, dass sich Heranwachsende mit zunehmender Reife um eine visuell richtige Darstellung bemühen und sich gleichzeitig die gedanklich inhaltliche Auseinandersetzung klärt. Dieses Streben zu einem genaueren Abbilden steht mit der zunehmenden Komplexität der thematischen Absichten in Verbindung und kann deswegen nicht als Kompensation gegenüber dem Verlust der spontanen Ausdrucksmöglichkeit<sup>124</sup> gesehen werden. Ein Rückgang inhaltlicher Anliegen zugunsten formaler Operationen ist ebenfalls nicht feststellbar, allerdings werden die geplanten Inhalte vielfach nicht sichtbar und bleiben latent im vorhanden Formelrepertoire verborgen, was wiederum die Gefahr birgt, dass die Zeichentätigkeit aus Mangel an

---

<sup>121</sup> Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 260

<sup>122</sup> Vgl. ebd. S. 260f.

<sup>123</sup> Vgl. ebd. S. 261

<sup>124</sup> Wichelhaus In: K+U, Heft 1/1984, S. 14 zit. In: ebd. S. 262

Erfolgserebnissen aufgegeben wird. Dadurch bleiben Gedanken, Empfindungen, Wünsche und Fantasien oft unartikuliert.<sup>125</sup>

Dabei können Jugendliche eine große Ausdauer bei dem Einüben von adaptierten Formen entwickeln, das es ihnen ermöglicht, ihre Weltsicht mit möglichst visuell getreuer Wirklichkeitsdarstellung zu verdeutlichen. „Die freie Verfügung über das vorhandene Formenrepertoire, einschließlich der adaptierten Formen, ist dabei ein grundlegendes Bedürfnis.“<sup>126</sup>

Die Motivanalyse ergab, dass Jugendliche sich nicht nur unverbindlich, provokativ und in weitgehender Beliebigkeit äußern, sondern auf der Suche nach zukünftigen Bestimmungen und Sinnorientierungen auch zu einer fundierten Selbstreflexion und Innerlichkeit fähig sind. Dabei ist die Bereitschaft, bestimmte (auch intime) Gedanken zu äußern, besonders ausgeprägt. Der kommunikative Aspekt der Kinderzeichnung bleibt damit beibehalten.<sup>127</sup>

Einen besonderen Stellenwert hat in diesem Zusammenhang die Entwicklung der Fantasie. Der Jugendliche übernimmt im Sozialisationsprozess Verhaltensweisen, Normen und Rollen, die er gedanklich vorwegnehmend durchlebt und kann sich mittels Vorstellungskraft und Fantasie in andersartigen Beziehungen und Lebenswelten versetzen. Durch die Zeichnung werden diese Fantasien ein Stück Wirklichkeit; die Zeichnung wird zum projektiven Vorentwurf zwischen Welt und sich erst entwickelnden Subjekt.<sup>128</sup>

Im Gegensatz zu Kindern, bei denen eine vom Spiel bestimmte Grundhaltung feststellbar ist, beginnen Jugendliche verstärkt die Themen zu interpretieren und Experimente hinsichtlich einer Identitätsbildung anzustellen. Die Suche nach Eindeutigkeit und Klarheit ist zu erkennen. Diese Idealvorstellung drückt sich in wiederkehrenden Mustern und Darstellungskürzeln, inhaltlich in der häufigen Darstellung von Fantasien und Wünschen als auch in der formalbildnerischen Realisierung aus. „Das Bestreben des Jugendlichen, visuell realistisch Zeichnen zu können, ist damit keine Suche nach einem

---

<sup>125</sup> Vgl. Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 263

<sup>126</sup> ebd. S. 263

<sup>127</sup> Vgl. ebd. S. 264

<sup>128</sup> Vgl. ebd. S. 265

abbildungsgetreuen Naturalismus, sondern die Suche nach Idealität.<sup>129</sup> In diesem Streben nach Idealität scheuen sich die Heranwachsenden nicht, Klischees auszuprobieren und Anleihen auf inhaltlicher und formaler Ebene zu suchen. So gleichen die Bilder oft Inszenierungen, die durch eine Übernahme fremder Rollenbilder und Weltanschauungen gekennzeichnet sind. Oft werden auch Vorbilder aus dem trivialästhetischen Bereich genutzt; die pragmatische Orientierung richtet sich nach Gefallen, Zweckgebundenheit und leichter Kopierbarkeit. Eine individuelle Stellungnahme ist selten zu erkennen, da die Teilnahme an der Welt der Erwachsenen und Erfahrung im Schutz von Gleichgesinnten in diesem Alter vordringlicher sind als die Entwicklung eines persönlichen Individualstils.<sup>130</sup>

Außerdem zeigte die Untersuchung, dass die Entwicklung von der Kinder- zur Jugendzeichnung im Wesentlichen durch einen kontinuierlichen Wandel bestimmt ist, der sich in einem punktuellen Wechsel der Darstellungsformen äußert. Differenzierte Bildzeichen und Neuerungen an Einzelformen stehen meist in einem weniger komplex gestalteten Bildraum. Dem Streben nach einer realitätsnahen Bildgestaltung wird mit den Mitteln und dem Formenrepertoire der Kindheit nachgegangen, wodurch sich Kopierversuche meist nur auf Einzelobjekte beschränken und sich ein Spezialistentum entwickelt, wie die von Mädchen bevorzugte Pferdedarstellung und das Interesse der Jungen an technischen Gegenständen. Daher sind nur in Ausnahmen Entwicklungsbrüche festzustellen.<sup>131</sup>

Die Formadaption unterliegt dabei nach Glas denselben Prinzipien wie die Darstellungsformel: Beobachtungen und Ereignisse werden an bestehende Formeln assimiliert und akkomodieren dadurch wieder neue Ausgangsformeln. Da in der Jugendzeichnung eindeutig die Darstellungsformeln der späten Kindheit überwiegen und das bestehende Formelrepertoire nicht mehr ausreicht, um sich mit der komplexer werdenden Wirklichkeit auseinanderzusetzen, findet eine Assimilierung fremden Bildguts an bestehende Konzepte statt. Das heißt, dass neue Formeln geschaffen werden müssen und dazu wählen Kinder und Jugendliche in der Regel Vorbilder, die

---

<sup>129</sup> Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 265

<sup>130</sup> Vgl. ebd. S. 256f.

<sup>131</sup> Vgl. ebd. S. 266f.

sich leicht assimilieren lassen. So muss das vorhandene Formelwissen nur in Ansätzen, nicht aber grundlegend angepasst werden. Dagegen erfordert eine Umstrukturierung des gesamten Bildes, wie es etwa durch die Einbeziehung der Zentralperspektive geschieht, eine hohe Akkommodationsleistung, die viele Jugendliche nicht realisieren können. Durch die komplexeren Darstellungsabsichten, die mit dem sich entwickelnden kognitiven Differenzierungsprozess einhergehen und die Repräsentationsmöglichkeiten oft überfordern, reicht diese Art der ‚Teilakkommodation‘ aber in vielen Fällen nicht mehr aus, um den Anspruch der Jugendlichen gerecht zu werden. Durch den entstehenden Konflikt wird das Medium selbst stärker reflektiert und oft als ungeeignet abgelehnt, was schließlich zu der bekannten Abneigung gegen die bildnerische Äußerung führt.<sup>132</sup>

Abschließend hält Glas anhand der Erkenntnisse seiner Untersuchung fest, dass aus dem Blickwinkel der kognitiven Vorgänge kein Unterschied zwischen Kinder- und Jugendzeichnung besteht, da diese in den verschiedenen Entwicklungsphasen identisch sind. Unterschiede zeigen sich demnach nur in den verschiedenen Ausführungsmodalitäten. Dieses sollte von den Forschern, Pädagogen, Erziehern und Lehrern stärker beachtet werden.<sup>133</sup>

### **3 Die Untersuchung von Reiß**

1997 erscheint mit der Festschrift zum 70. Geburtstag von Gunther Otto (Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität)<sup>134</sup> ein Beitrag von Wolfgang Reiß mit dem Titel: „*Lebensweltliche Aspekte in Bildern von Kindern und Jugendlichen.*“ In diesem kritisiert Reiß im Kontext der Geschichte der ästhetischen Erziehung die Tatsache, „[...] daß Bilder und andere gestalterische Aussageformen auch zugleich immer das Verhalten der Kinder und Jugendlichen zur Welt ‚in der sie leben, aus der sie kommen und die wir ihnen aufschließen‘ dokumentieren, keine große Tradition“ für sich in

---

<sup>132</sup> Vgl. Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 267f.

<sup>133</sup> Vgl. ebd. S. 286

<sup>134</sup> Reiß, Wolfgang: Lebensweltliche Aspekte in Bildern von Kindern und Jugendlichen. In: Grünewald, Dietrich (Hrsg.) et al.: Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Friedrich Verlag. Bonn 1997

Anspruch nehmen kann.<sup>135</sup> Statt im Unterricht die Verarbeitung der Realität und die individuelle Bildsprache gefördert wird, dominieren didaktische Verwertungsinteressen. Diese Prinzipien der Planung, Durchorganisation und Effektivierung seien Schuld daran, dass die Inhalte in reduzierte Lehrgangsformen wie Sach- und Objektzeichen, Portraitzeichen, Landschaftszeichen, usw. zerfielen.<sup>136</sup>

Diesbezüglich geht auch Reiß auf Piaget zurück, allerdings um auch dessen Auffassung, „[...] daß die Inhalte einer Kinderzeichnung nur die eigene Lebensgeschichte des Kindes selbst behandeln können“<sup>137</sup> und dass bei der bildhaften Umsetzung vornehmlich aufgeschobene Wahrnehmung realisiert werden, als fragwürdig und überholt zu kritisieren.<sup>138</sup>

Vor diesem Hintergrund begrüßt Reiß auch die jüngere Entwicklung in der ästhetischen Erziehung, bei der von einer „Wechselwirkung von Individuum und Umwelt“<sup>139</sup> ausgegangen wird. Reiß sieht diese Tendenz darin begründet, dass die Sozialisationsprozesse von Kindheit und Jugend wie die Familienstrukturen, Berufsrollen, Erziehungseinstellungen usw. heute starken Veränderungen unterliegen. So sind heute Heranwachsende früh auf sich allein gestellt und müssen in vielen Lebensbereichen Verantwortung tragen und Entscheidungen fällen, die früher Aufgabe der Eltern waren. Diese Art der Selbstständigkeit spiegelt sich aus der Perspektive der heutigen Forschung auch in den bildnerischen Produkten der Heranwachsenden wider.<sup>140</sup> Als Beleg dafür kann die Erhebung von Reiß gesehen werden.

### **3.1 Untersuchungsaufbau**

Bereits im Jahr 1991 fand auf Anregung der Bundesministerin für Frauen und Jugend ein Wettbewerb ‚Jugend gestaltet Deutschland‘ statt, der die Aufforderung enthielt: ‚Zeigt uns, was ihr über Deutschland denkt.‘ Aus 15.000 eingesandten Bildern, Fotos, Videos und Objekten von Kindern und

---

<sup>135</sup> Reiß, Wolfgang: Lebensweltliche Aspekte in Bildern von Kindern und Jugendlichen. In: Grünewald, Dietrich (Hrsg.) et al.: Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Friedrich Verlag, Bonn 1997, S. 137

<sup>136</sup> Vgl. ebd. S. 137

<sup>137</sup> ebd. S. 138

<sup>138</sup> Vgl. ebd. S. 138

<sup>139</sup> ebd. S. 138

<sup>140</sup> Vgl. ebd. S. 139

Jugendlichen zwischen 9 und 17 Jahren wurden per Zufallsverfahren 1712 Bilder ausgewählt, davon 583 aus der ehemaligen DDR und 1134 aus der ehemaligen Bundesrepublik. Kurz nach der Wiedervereinigung war diese Erhebung „[...] die erste Dokumentation zum inhaltlichen bildnerischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu einem besonderen gesellschaftlichen Ereignis, [...]“<sup>141</sup>

### **3.2 Darstellung der Untersuchungsergebnisse**

Die inhaltliche Analyse ergab eine mögliche Zuordnung in 13 Themenkomplexe (Tabelle 1: siehe Anhang, S. 85). Auffallend dabei ist, dass selbst bei einer konkreten Themenvorgabe, wie in diesem Fall zur Deutschen Einheit, dennoch der Bildinhalt ‚Umweltzerstörung‘ den ersten Platz belegt und insgesamt die Anzahl der Darstellungen der Lebensumwelt mehr als 30 % aller Arbeiten betrug. Dass sich in den Bildern ein großes Problembewusstsein widerspiegelt und viele der Kinder und Jugendlichen die deutsche Vereinigung nicht einhellig begrüßten, zeigt die Verteilung der Themenkomplexe. So steht dem Inhalt ‚Freude über die Einheit‘ (13,5 %) etwa die gleiche Anzahl von Bildern gegenüber, welche die Einheit kritisch betrachten (Ausländerfeindlichkeit Platz 5, Krieg und Frieden Platz 11).<sup>142</sup> Um eine differenziertere Aussage über die gesellschaftlichen Bedingungen erzielen zu können, wurden die Ergebnisse der Verteilung der Themenkomplexe in Tabelle 2 (siehe Anhang, S. 86) nach ihrer Herkunft von West- und Ostdeutschland unterschieden.

Die Tabelle zeigt, dass es zwischen West und Ost nicht zu einem übereinstimmenden Rangplatz kam, die inhaltlichen Entscheidungen vor dem Hintergrund unterschiedlicher lebensgeschichtlicher Erfahrungen aber krass auseinander fielen.<sup>143</sup>

---

<sup>141</sup> Reiß, Wolfgang: Lebensweltliche Aspekte in Bildern von Kindern und Jugendlichen. In: Grünewald, Dietrich (Hrsg.) et al.: Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Friedrich Verlag. Bonn, 1997, S. 140

<sup>142</sup> Vgl. ebd. S. 141

<sup>143</sup> Vgl. ebd. S. 141

### 3.3 Interpretation der Untersuchungsergebnisse

Reiß erkennt in der großen Anzahl an Dokumenten zur Umweltzerstörungen ein Alramzeichen für beide Teile Deutschlands, da diese auf symbolischer Ebene zugleich Seelenlandschaften abbilden, „[...] die auf dauerhaft negativ belastete Innenbefindlichkeiten verweisen.“<sup>144</sup>

Die Auswirkungen systembedingter Sozialisationsfaktoren auf Inhaltliche Vorstellungen lassen sich besonders bei den folgenden Themenkomplexen aufzeigen:

Während die Darstellung von Autos, Waren, und Technik für die Westdeutschen ohne Bedeutung war, verhielt es sich beim Bildbestand der Ostdeutschen umgekehrt. Dieser spiegelt den Einfluss neuer gesellschaftlicher Strukturen und zeigt eine optimistische Hoffnung und Wunschvorstellungen für die Zukunft.<sup>145</sup>

Dagegen hatte die Mauer für den Westdeutschen eine hohe politische wie auch emotionale Bedeutung, während der ‚imperialistische Schutzwall‘ im Osten ein Tabuthema war und dementsprechend wenig abgebildet wurde. Exemplarisch für die unterschiedlichen Sichtweisen kann hier ein Bild einer 12-jährigen Schülerin aus dem Ruhrgebiet gesehen werden (siehe Abb. 26, S. 95). Das Original zeigt in Farbe wie Menschen aus dem bunten, heiteren Westen durch die offene Mauer stoßen und dort auf bemitleidenswerte, arme Menschen in einer trostlosen, grauen Welt stoßen. Kein Bild der Teilnehmer aus den neuen Bundesländern enthielt eine ähnliche Einschätzung.<sup>146</sup>

Ebenso unterschiedlich stark vertreten war die Thematik der ‚anderen Inhalte‘. Auf westdeutscher Seite war diese Kategorie nur gering vertreten (2 %) und auf Darstellungen jüngerer Teilnehmer (Märchen-, Familien-, Phantasiebilder) zurückzuführen, während dieser Themenkomplex auf ostdeutscher Seite in allen Alterstufen ähnlich hoch ausfiel (insgesamt mit über 11 % der dritthäufigste Themenbereich). Experimente mit Farben, Darstellung von farbeigenen Untergründen und grafischen Linien, zufällige Verläufe von Tusche, Porträts usw. belegen das Bestreben, einer individuellen Stellungnahme zur

---

<sup>144</sup> Reiß, Wolfgang: Lebensweltliche Aspekte in Bildern von Kindern und Jugendlichen. In: Grünewald, Dietrich (Hrsg.) et al.: Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Friedrich Verlag. Bonn 1997, S. 142

<sup>145</sup> Vgl. ebd. S. 142

<sup>146</sup> Vgl. ebd. S. 142f.

Deutschen Einheit auszuweichen. Reiß erkennt darin die Folgen der Sozialisation in einem „vormundschaftlichen“ Staat, die dazu beiträgt, dass der Freiraum für individuelle Aussagen nur teilweise genutzt wird.<sup>147</sup>

Die Untersuchung bestätigt die heutige Auffassung der Forschung, dass Kinder und Jugendliche in der Lage sind, in ihren Bildern eigene Erfahrungen zu vermitteln und in diesem Kontext die ästhetische Praxis zu einem Meinungsträger und biografischen Lebensbegleiter wird. Durch die Bearbeitungen neuer Aufgabenstellungen, die Interessen und Initiativen aufnehmen und individuelle Urteile und Beurteilungen zulassen, würde damit die Fähigkeit und Bereitschaft gefördert, eigene Wahrnehmungen, Einschätzungen, Beurteilungen, Wünsche und Fantasien zu definieren, abzugrenzen und durchzusetzen.

#### **4 Vergleich der Untersuchungen**

Beim Vergleich der Untersuchungsverfahren von John-Winde/Roth-Bojadzhiev und Glas zeigt sich schon beim Versuchsaufbau ein entscheidender Unterschied: Während John-Winde und Roth-Bojadzhiev allein den „sachorientierten, ästhetischen Bereich“<sup>148</sup> untersuchen, ist für Glas auch das Motiv von Bedeutung. Dieses äußert sich in einem komplexeren Versuchsaufbau und einer differenzierteren Zielsetzung, welches wiederum detailliertere Ergebnisse zur Folge hat.

Die Untersuchung von Reiß stellt insofern ein Pendant zur Erhebung von John-Wind/Roth-Bojadzhiev dar, als dass dieser ebenfalls nur eine Ebene der bildnerischen Produktion analysiert; in seinem Fall allerdings die inhaltliche Ebene. Damit ist die Untersuchung von Glas die umfangreichste der vorgestellten empirischen Analysen und gleichzeitig die Basis des Vergleichs derselben, da unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten nur Gleiches mit Gleichem verglichen werden kann.

---

<sup>147</sup> Vgl. Reiß, Wolfgang: Lebensweltliche Aspekte in Bildern von Kindern und Jugendlichen. In: Grünewald, Dietrich (Hrsg.) et al.: Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Friedrich Verlag, Bonn 1997, S. 144

<sup>148</sup> John-Winde, H./Roth-Bojadzhiev: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Schneider Verlag, Hohengehren 1993, S. 18



So fällt bei der Gegenüberstellung der Erkenntnisse von John-Winde/Roth-Bojadzhiev und denen der Analyse von Glas zur formalen Ebene auf, dass insgesamt zwar ähnliche Ergebnisse ausgewertet wurden, die beiden Autorinnen aber von einem Konzeptwechsel im Alter zwischen 11 und 12 Jahren ausgehen, wohin gehend Glas von einer ‚kontinuierlichen Entwicklung‘ (vgl. 2.4, S. 43) spricht. Worauf diese doch sehr unterschiedlichen Auffassungen zurückzuführen sind, abgesehen von der Möglichkeit, dass das Zeichenverhalten der Probanden bei den Untersuchungen unterschiedlich war, ist schwer zu sagen. Dieses impliziert nämlich einen Widerspruch, der die Aussagen beider Erhebungen entkräftet, aber durch die ansonsten weitgehend kongruenten Ergebnisse unwahrscheinlich erscheint. Es kann eventuell vermutet werden, dass bei der Auswertung der erhobenen Daten unterschiedliche psychologische Konzepte die Auslegungen beeinflusst haben können. Zwar beziehen sich beide Parteien auf die Theorien Piagets, doch geht Glas von einem vielschichtigeren Konzept der kognitiven Prozesse aus, während John-Winde und Roth-Bojadzhiev einen undifferenzierten Blick auf die neurologischen Vorgänge (siehe 1.2, S. 16) verfolgen, was an dieser Stelle auch kritisch angemerkt werden soll. Darüber hinaus könnten eine divergente Auslegung und Klassifizierung der Kindheits- und Jugendlichenschemata und eine abweichende Einteilung in die Entwicklungsphasen selbst für die unterschiedlichen Ergebnisse verantwortlich sein. Denn die Einteilung in Kategorien wie Kindheit und Jugend und das entsprechende Übergangsstadium bleibt trotz des Bezugs zu Piaget ebenfalls undurchsichtig.

Durch die Vorgabe des Motivs bei John-Winde/Roth-Bojadzhiev konnten außerdem nur die Ausführungen und Umsetzungen der Aufgabenstellung verglichen werden. Mit dieser Fokussierung der formalen Aspekte der Zeichenhandlung auf der einen Seite und der Ausklammerung der inhaltlichen, individuellen und subjektiven Aspekte auf der anderen Seite, wurden diese dem Heranwachsenden anscheinend von vornherein abgesprochen, was der Haltung vieler Kritiker der Jugendzeichnung entspricht, aber von Glas und Reiß widerlegt werden konnte.

Beide untersuchten (auch) die Motivauswahl der Heranwachsenden, wobei die Untersuchung von Glas unter relativ kontrollierten Bedingungen stattfand, während bei Reiß durch die nicht nachvollziehbaren Entstehungsbedingungen

nur ein „kategorialer Deutungsversuch“<sup>149</sup> vorliegt. Eine weitere Gemeinsamkeit ist die Erkenntnis, dass der Jugendzeichnung, entgegen der bis dahin vorherrschenden Meinung in der Forschung, ein individueller, kommunikativer und fantasiereicher Charakter zugrunde liegt, der durchaus lebensweltliche Aspekte auf ästhetisch anspruchsvolle Weise reflektiert. Mit dem Blick auf die Motivwahl innerhalb der Aufgabenstellung wird allerdings eine Abweichung deutlich: Während Glas aufgrund seiner Auszählung von einer Affinität der Heranwachsenden zu Fantasiedarstellungen ausgeht, weil politisch oder gesellschaftlich motivierte Themen seltener gewählt wurden, zeigt sich bei Reiß fast ein umgekehrtes Bild. Dieses zeigt, wie sehr die Motivwahl selbst von einer noch so offenen Aufgabenstellung abhängig ist. Zur Untersuchung von Reiß ist außerdem anzumerken, dass er anhand eines gesellschaftspolitischen Ereignisses, das für einen großen Teil der Probanden von erheblicher lebensgeschichtlicher Bedeutung war, die Fähigkeit und Möglichkeit der Darstellung von lebensweltlichen Aspekten in Kinder- und Jugendzeichnungen belegt. Es bleibt jedoch zu bedenken, dass eine derart kritisch reflektierte und differenzierte Auseinandersetzung mit Themen der politischen und gesellschaftlichen Ebene vermutlich nur durch eine individuelle Betroffenheit und/oder eine flächendeckende mediale Präsenz und eine permanente Thematisierung in der Erwachsenenwelt initiiert werden. Auf globaler Ebene wären die Anschläge des 11. Septembers 2001 ein, was die Aufmerksamkeit und damit Reflexion betrifft, vergleichbares Ereignis. Und auch das Interesse an der Umweltproblematik (aktuell: der Klimawandel) ist wohl darauf zurückzuführen (auch Glas stellt ein verstärktes Umweltbewusstsein fest, vgl. 3.2.3, S.37). Aber längst nicht jede Aufgabe zu dieser Thematik löst ein derartiges Interesse und eine Initiative aus, die zu einer ähnlichen Reflexion und Auseinandersetzung und damit vielschichtigen und aussagekräftigen Ergebnissen führen. Zusammenfassend konnten John-Winde und Roth-Bojadzhiev beweisen, dass nicht nur Kinder, sondern auch Jugendliche und Erwachsene Schemata benutzen, die Verwendung und Akzeptanz aber abhängig vom Entwicklungsstand sind. Glas betonte die auf Piagets Prinzip der Assimilation

---

<sup>149</sup> Vgl. Reiß, Wolfgang: Lebensweltliche Aspekte in Bildern von Kindern und Jugendlichen. In: Grünewald, Dietrich (Hrsg.) et al.: Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Friedrich Verlag. Bonn, 1997, S. 140

und Akkommodation zurückzuführende Variation und Entwicklungsfähigkeit der Darstellungsformel und erkannte, dass die Orientierung an den Medien und damit dem trivial-ästhetischen Bildgut auf ein unzureichendes Formelvokabular am Ende der Kindheit zurückzuführen ist. Dieses sei aber nicht mit einem ‚Qualitätsverlust‘ in Verbindung zu bringen, da die Formen und Adaptionen nicht austauschbare Zeichen sind, sondern mit individuellen Inhalt gefüllt und dadurch zu einem persönlichen Ausdrucksmittel werden. Glas sieht unter anderem in der Fantasiedarstellung den ästhetischen Wert der Jugendzeichnung, da diese auch ein (Qualitäts-)Merkmal der Kinderzeichnung ist, wohin gehend Reiß die Bedeutung der bildnerischen Darstellung von Heranwachsenden mit der Wiedergabe lebensweltlicher Aspekte und damit der Möglichkeit der Bestimmung, in wie weit sich das Individuum auf seine Umwelt bezieht und sich zu seiner Umwelt verhält<sup>150</sup> (also mit einer Fähigkeit, die ursprünglich nur Erwachsenen zugesprochen wurde), rechtfertigt.

Es kann also festgehalten werden, dass beide Eigenschaften, sowohl kindliche Fantasie als auch erwachsene Reflexion, im Fundus bildnerischer Ausdrucksmöglichkeiten Heranwachsender vorhanden sind und mit Hilfe geeigneter Aufgabenstellungen umgesetzt werden können.

---

<sup>150</sup> Otto, Gunter/Maria: Ästhetisches Verhalten lehren als Aufgabe der Grundschule. In: Grundschule 6/1986, zit. In: Vgl. Reiß, Wolfgang: Lebensweltliche Aspekte in Bildern von Kindern und Jugendlichen. In: Grünewald, Dietrich (Hrsg.) et al.: Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Friedrich Verlag. Bonn, 1997, S. 144

### **III Didaktische Ausführungen**

Ausgehend von den Ergebnissen der vorangestellten Untersuchungen können Überlegungen zur praktischen Anwendung auf den Kunstunterricht gemacht werden. Die Erkenntnisse von John-Winde/Roth-Bojadzhiev, Glas und Reiß bilden dabei die Basis, anhand welcher die didaktische Konzepte und deren Umsetzung im Unterricht abgeleitet werden sollen.

Die Untersuchungen zeigen, dass für den Interessenverlust Jugendlicher an der bildnerischen Tätigkeit viele Faktoren verantwortlich sein können, mit großer Wahrscheinlichkeit aber mehrere zusammen wirken. So ist anzunehmen, dass an dieser Entwicklung, auch wenn dem Prozess nach neueren Erkenntnissen ein differenzierteres System zugrunde liegt, unter anderem eine allmähliche Kompetenzverschiebung von bildhaften zu verbalen Denkmustern (John-Winde/Roth-Bojadzhiev) ebenso beteiligt ist wie ein für die Ansprüche nicht mehr ausreichendes Formelvokabular (Glas) und ein von didaktischen Verwertungsinteressen dominierter Unterricht, über dessen Inhalt die von der Methodik angebotenen Verfahrensweisen entscheiden (Reiß).

Diese Arbeit greift die Ergebnisse in so fern auf, als dass sie davon ausgeht, dass der Charakter der Jugendzeichnung nicht so negativ ist, wie er in einem großen Teil der Literatur dargestellt wird. Stattdessen wird ihr eine ähnliche kommunikative Eigenschaft wie der Kinderzeichnung zugeschrieben, die in unterschiedlichsten Formen Auskunft über den Produzenten als auch über seine Umwelt geben kann. Um diese Möglichkeiten auszuschöpfen und zu fördern wird allerdings ein Unterricht benötigt, der auf die Bedürfnisse und Schwierigkeiten der Jugendlichen adäquat eingeht. Der Zeichenunterricht kann dies bezüglich als ein geeignetes Instrument gesehen werden, von dessen Grundlagen auch andere bildnerische Ausdrucksmöglichkeiten profitieren können. Allerdings müsste sich der Zeichenunterricht erst von seinem Erbe einer normativen Unterweisung handwerklicher Fertigkeiten befreien, damit im Kontext der im Vordergrund stehenden ästhetischen Erfahrung eine Vermittlung von konkreten und an die Schwierigkeiten angepassten Hilfestellungen nicht als Rückschritt in längst überwunden geglaubte Zeiten gesehen wird.

Die hier aufgeführten Unterrichtsbeispiele und didaktischen Konzepte folgen unterschiedlichen Zielen, die für die individuellen Thematiken richtungsweisend sind. Das übergeordnete Ziel soll aber für alle Vorschläge die Motivation zur zeichnerischen Tätigkeit sein, welchem die primäre Aufmerksamkeit gewidmet werden soll. Natürlich bedeutet das nicht, dass Ziele in Bezug zur Kompetenzvermittlung eine untergeordnete Rolle spielen oder sogar vernachlässigt werden dürfen. Im Gegenteil scheint im Besonderen beim Zeichenprozess Jugendlicher, das belegen die Untersuchungen, die Korrelation von Motivation und Kompetenzerwerb eine verstärkte Rolle zu spielen. Zwar ist diese Wechselwirkung in jedem anderen Fach von entscheidender Bedeutung, doch bildet der Zeichenunterricht dennoch eine Ausnahme:

Die Untersuchungen von John-Winde/Roth-Bojadzhiev und Glas haben gezeigt, dass Jugendliche als Bindeglied zwischen Kind und Erwachsenen einerseits noch zu kindlichen Schemadarstellungen neigen, andererseits aber der Zeichen- und Formenwelt der Erwachsenen angehören möchten. Ihr Streben ist also die Weiterentwicklung und damit die Aneignung neuer Darstellungsstrategien, was nichts anderes als den Erwerb neuer Kompetenzen beschreibt. Eine derart starke intrinsische Motivation ist beispielsweise beim Erwerb einer neuen Rechenart oder beim Lernen neuer Vokabeln bei den wenigsten Schülern zu beobachten. Demzufolge birgt die Vermittlung von Kompetenzen im Zeichenunterricht die Motivation zum Zeichnen, was aus didaktischer Sicht eine komfortable Situation darstellt, da sich damit viele Möglichkeiten für die Unterrichtsgestaltung erschließen.

Diese Arbeit geht außerdem von der These aus, dass durch die Vermittlung formaler zeichnerischer Kompetenzen der inhaltliche Ausdruck nicht sinken muss, sondern im Gegenteil noch bereichert werden kann. Diese Konsequenz kann aus den Untersuchungen von Glas und Reiß gezogen werden, da ein bereichertes Formelvokabular eine größere und damit auch präzisere Ausdrucksmöglichkeit bedeutet, die bei angemessenen Aufgabenstellungen differenzierte inhaltliche Stellungnahmen ermöglicht.

## **1 Unterrichtsvorschläge im Einbezug der Untersuchungsergebnisse**

Im Vorfeld sollten Überlegungen zu den Entwicklungsstufen der Schüler/innen stehen, da sich an ihnen die Unterrichtsinhalte anpassen müssen. Ähnlich dem Lehrplan der Sekundarstufe I für das Gymnasium soll an dieser Stelle der Übersicht halber eine Einteilung der sechs Jahrgangsstufen in drei Curriculum-Einheiten (5./6., 7./8., 9./10.) unternommen werden.<sup>151</sup>

Für die erste Einheit, insbesondere der 5. Klasse, sieht der Lehrplan, bedingt durch den Schulwechsel und die daraus resultierende Heterogenität der Klasse, eine an den Entwicklungsstand angemessene Anpassungszeit vor, in der gestalterische Mittel kennen gelernt und erprobt werden sollen, die es den Schüler(n)/innen ermöglichen, für sie Wichtiges in ihrer Weise im Bild zur Gestaltung zu bringen. Selbstdarstellungs- und Familienbilder, mit allem umgeben, ‚was mich interessiert‘ und ‚womit ich mich beschäftige‘, eignen sich dazu als anregende Impulse besonders gut.<sup>152</sup> Im Allgemeinen liegt der Schwerpunkt dieser Jahrgangsstufen also eher auf der inhaltlichen Ebene, auch wenn verschiedene gestalterische Ausdrucksmöglichkeiten ausprobiert werden. Diese Konzeption liegt auch im Interesse der Berücksichtigung des Entwicklungsstandes der Schüler/innen. Dennoch könnten auch in diesem Alter außerhalb der Unterrichtsreihen bereits Formübungen spielerisch durchgeführt werden.

### **1.1 Übungen für die 5. und 6. Klasse**

Die Untersuchungen von John-Winde/Roth-Bojadzhiev und Glas ergaben unter anderem, dass Kinder einen additiven Formenaufbau nutzen und dieser auch beim Übergang ins Jugendalter weiter genutzt wird (vgl. Glas. 2.3.1, S. 34). Damit dürfte bei den meisten Schüler(n)/innen der 5. und 6. Klasse diese Art der Formdarstellung überwiegen. Außerdem konnte Glas feststellen, dass diejenigen Formen am einfachsten und adäquatesten umgesetzt werden konnten, die sich am leichtesten auf Grundformen (Quadrat, Rechteck, Kreis usw.) reduzieren ließen (vgl. Glas: 2.4, S.38f). Daraus folgernd kann für den

---

<sup>151</sup> Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in NRW (Kunst). Ritterbachverlag, Frechen 2002, S. 41

<sup>152</sup> Vgl. ebd. S. 44ff.

Unterricht angenommen werden, dass die Vermittlung der Zerlegung auch unbekannter, komplexer und organischer Körper in bekannte, einfache geometrische Grundformen einen ersten Schritt zur Weiterentwicklung der Schemaformen darstellen kann.

Beispielsweise könnte eine Hausaufgabe in einer 6. Klasse lauten: „Male oder zeichne Dein Haustier oder Lieblingstier. Nimm als Vorlage ein Foto oder ein Bild. Bringe zur nächsten Stunde beides mit.“ (Glas hat bei seiner Analyse ebenfalls festgestellt, dass Tierdarstellungen in diesem Alter besonders beliebt sind [vgl. Glas: 2.3.2, S. 37]. Dadurch dürfte eine angemessene Motivation gegeben sein) In der nächsten Stunde werden die Bilder im Klassenverband betrachtet und besprochen. Es ist anzunehmen, dass es bei den Abbildungen zu Schwierigkeiten oder Unzufriedenheiten kommt, da ein genaues Beobachten und Umsetzen des Gesehenen in diesem Alter aufgrund mangelnder Erfahrung und Übung nur in wenigen Fällen erwartet werden kann. Der Lehrer/Die Lehrerin legt nun eine zuvor vorbereitete Profildarstellung des am häufigsten dargestellten Tieres auf den Overhead-Projektor (Hund, Katze, Kaninchen,...) und zerlegt langsam die (zerschnittene) Form. Beim ersten Tier legt der Lehrer noch unter Anweisungen der Klasse die Einzelformen wieder zusammen, wobei er absichtlich Formen etwas verrückt und der Schattenriss verzerrt wird. Dadurch können die Schüler/innen ein erstes Gespür dafür bekommen, wie sehr eine Form von ihren Proportionen und deren Stellung untereinander abhängig ist. Danach können die Schüler/innen in Kleingruppen markante Tierprofile (Elefant, Giraffe, Pferd, Nashorn, Kamel, usw.) ‚zusammenpuzzeln‘ oder in einer Umkehraufgabe nur durch eine Umrisslinie dargestellte Tierprofile in zusammengesetzte Grundformen unterteilen (siehe Abb. 27, S. 95). In der nächsten Stunde werden unter Aufsicht und mit Hilfestellung des Lehrers/der Lehrerin die Tiere auf den Fotos (evtl. vergrößerte Kopien) in Grundformen unterteilt. Mit Hilfe dieser Methode soll nun eine zweite Darstellung des Haus- oder Lieblingstieres erstellt werden, welches wieder im Klassenverband besprochen und mit der ersten Version verglichen wird.

---

<sup>153</sup> Wie aus der Untersuchung von Glas hervorgeht, gibt es auch bei älteren Zeichner(n)/innen kaum Darstellungsformeln für Plastizität oder Volumen eines Körpers. Bei den jüngeren Schüler(n)/innen kann zur Vereinfachung darauf verzichtet werden, da die Umrisslinie als Formmerkmal genügt, solange eine gewisse Eindeutigkeit besteht (vgl. S.)

Darauf aufbauend könnte im weiteren Verlauf auch die Profildarstellung verlassen und mit Hilfe dieser Methode eigenständig neue Ansichten einer Form und damit neue Darstellungsformeln erarbeitet werden.

Dieses Prinzip des additiven Aufbaus einer Form kann theoretisch als Ausgangspunkt der weiteren Entwicklung der bildnerischen Darstellungskompetenzen und damit auch in den folgenden Jahrgangstufen in Form von leicht aufgetragenen Vorskizzen Verwendung finden.

Brigitte Limper hat sich beispielsweise mit der typischen Schemaform des Laubbaumes auseinandergesetzt. Zwar sollen ihre Konzepte bereits in der Primarstufe Verwendung finden, doch können sie im Hinblick auf den heterogenen Entwicklungsstand in der 5. Klasse auch ohne weiteres in diesem Jahrgang genutzt werden. Auch Limper fordert angemessene Hilfestellungen zur Weiterentwicklung der Schemaformen, da diese das differenzierte Interesse an der Wirklichkeit nicht umsetzen können.<sup>154</sup> Ihre Konzepte der haptischen Erfahrung anhand von dreidimensionalen Modellen und der Natur selbst, aber auch mit Hilfe von unterschiedlichen Materialerfahrungen, können um die additive Aufbaumethode ergänzt werden (siehe Abb. 28, S. 96). Diese bietet insbesondere bei der Verjüngung der Äste und beim Übergang vom Stamm zur Krone eine Möglichkeit, die natürliche Form und damit auch den Wachstum sowohl grafisch als auch kognitiv nachzuvollziehen (siehe Abb. 29, S. 96).

Ein weiterer Darstellungsschwerpunkt bei Kindern und Jugendlichen ist natürlich der Mensch. Aber diese Form birgt besondere Schwierigkeiten. Denn durch die Selbstaufmerksamkeit und den Selbstbezug verstärkt sich auch der Darstellungsanspruch. Doch auch schon in den unteren Jahrgangsstufen können reduzierte Proportionsübungen ein adäquates Hilfsmittel sein. Ähnlich den Tierformen können additiv geformte Menschfiguren einen ersten Eindruck der Proportionen vermitteln. Aber auch die Methode des Strichmännchens (diese Methode ist auch bei Tierzeichnungen hilfreich), dem nach und nach Fülle (Fleisch, Kleidung) zugefügt werden kann, trägt zum Verständnis der Proportionen bei (siehe Abb. 30, S. 96). Dieses könnte zur Vertiefung auch plastisch mit Draht und Ton umgesetzt werden. Ein anderes Problem der Darstellung von Tieren oder Menschen ist die Bewegung. Die Untersuchungen von John-Winde/Roth-Bojadzhiev und Glas haben diesbezüglich gezeigt, dass

---

<sup>154</sup> Limper, Brigitte: Bäume. Zeichnen von der Natur. In: K&U. Heft 203/303/2006 S. 17-19



Bewegungsabläufe zwar ein großes Anliegen der Jugendlichen und auch Erwachsenen als Ausbruch aus und Abgrenzung zu den statischen Profildarstellungen der Kindheit sind, diese sich aber aufgrund ihrer Komplexität nur schwer umsetzen lassen. Glas macht deutlich, dass das visuelle Gedächtnis keine geeigneter Informationsträger für Bildvorlagen ist und deswegen Vorbilder und Modelle wichtige Bestandteile der Jugendzeichnung sind. Da sich aber Bewegungen nur sehr schlecht durch Vorlagen darstellen lassen, beziehen sich Heranwachsende bei Bewegungsabbildungen oft auf durch Gedächtnisbilder gestützte Assoziationen, welche dem gewünschten Vorstellungsbild aber nicht gerecht werden. Ein möglicher Ansatz zur Abhilfe kann diesbezüglich die Gliederpuppe von Helga Kämpf-Jansen sein (siehe Abb. 31, S. 97).<sup>155</sup> Diese käuflich zu erwerbende bewegliche Flachfigur aus Plexiglas kann als Vorlage für selbst hergestellte Figuren dienen, mit denen Bewegungsabläufe erprobt und fixiert werden können. Laut Kämpf-Jansen ist es dabei wichtig, „[...] daß die Schüler/innen die Figur immer griffbereit haben, damit sie zu einem selbstverständlichen Hilfsmittel wird, auf das man irgendwann verzichten kann.“<sup>156</sup> Um flexibel auf unterschiedliche Motive eingehen zu können, sollten außerdem mehrere Figuren in verschiedenen Größen hergestellt werden, so dass ein ganzes Set aus Bewegungsschablonen entsteht. Die praktische Erprobung dieser Methode hat gezeigt, dass eine vor diesem Hintergrund denkbare Angst vor der ‚Uniformität von Schablonenzeichnen‘ unbegründet ist, da die Schüler/innen mit der Sicherheit der Grundfigur im Rücken so viele individuelle Details, physiognomische Abweichungen und körperliche Ausformungen erfinden, die die Arbeiten in der Regel unverwechselbar machen (siehe Abb. 32-35, S. 97/98).

Es bleibt anzumerken, dass die Figur in den unteren Klassen eine gute Möglichkeit darstellt, das Körperschema weiterzuentwickeln, aber bedingt durch die Tatsache, dass sich nicht alle Bewegungen nachstellen lassen (Verdrehungen, Bewegungen aus der Frontalperspektive), wird diese Form in den oberen Klassen wahrscheinlich auch nicht mehr den Ansprüchen der Schüler/innen genügen.

---

<sup>155</sup> Kämpf-Jansen, Helga: Menschendarstellungen. Bewegliche Körperschablonen herstellen und benutzen. In: K&U, Heft 88/1984, S. 20-21

<sup>156</sup> ebd. S. 20

## 1.2 Übungen für die 7. und 8. Klasse

In den Jahrgangsstufen 7 und 8 liegt der zeichnerische Schwerpunkt in der Regel in ersten perspektivischen Auseinandersetzungen mit Flächen und Körpern. Die Untersuchungen zeigen, dass das Bedürfnis nach Volumen und Dreidimensionalität mit fortschreitender Entwicklung und Reife wächst, die Umsetzung aber zu diesem Zeitpunkt noch erhebliche Schwierigkeiten birgt. So werden Unzulänglichkeiten bei der Perspektive gerne mit der Darstellung von Oberflächenbeschaffenheiten kaschiert oder plastische Eindrücke allein durch Schatten und Kontrasten erzeugt. Wie Glas in seiner Untersuchung darstellt, können Darstellungsformeln am nachhaltigsten über ein sequentielles Einüben der Strichfolge eingeübt werden.<sup>157</sup> Dieses kann an der Tafel vorgeführt werden, hat aber voraussichtlich noch einen größeren Lerneffekt, wenn sich die Schüler/innen in eigenständiger Arbeit und in Verbindung mit einer haptischen Auseinandersetzung mit den Körpern dieselben selbstständig erschließen. konnte bei seiner Untersuchung feststellen, dass nicht nur Kleinkinder. Wie beim additiven Zeichnen eignen sich geometrische Grundfiguren durch ihre Prägnanz und archetypischen Formen am besten für die ersten Versuche einer perspektivischen Darstellung. Würfel, Quader, Kegel und Pyramiden können mitgebracht und im Klassenplenum besprochen werden. Kleingruppen können sich mit jeweils einer dieser Körper intensiv auseinandersetzen, indem diese ertastet (unter Umständen auch zur Sensibilisierung des Tastsinns mit verbundenen Augen) und dann gezeichnet werden. Eine noch intensivere Auseinandersetzung verspricht die Aufgabe, die Schüler/innen den dreidimensionalen Körper selbst konzipieren zu lassen. Beispielsweise bietet sich dafür die plastische Gestaltung von Buchstaben an (siehe Abb. 36, S. 98). Die Aufgabe könnte lauten, dass sich die Schüler/innen aus Pappe einen dreidimensionalen Buchstaben ihrer Wahl basteln sollen. Die Anleitung dazu wird auf das Nötigste reduziert, bei Fragen werden aber individuelle Tipps und Hilfestellungen gegeben. Die Planung und Ausführung obliegt damit im Schwerpunkt bei den Schüler/innen, die den Körper mit Hilfe ihrer Vorstellungskraft, aber auch praktisch ‚entfalten‘ müssen und damit ihre

---

<sup>157</sup> Vgl. Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 73

sequentielle Zusammensetzung entschlüsseln. Erst nachdem der flache Buchstabe in ein plastisches Objekt ‚transformiert‘ wurde, der jetzt angefasst und aus allen Blickrichtungen betrachtet werden kann, soll eine perspektivische Zeichnung des Körpers angefertigt werden. Auf diese Erfahrungen können weitere Übungen zur perspektivischen Darstellung auch von komplizierteren Objekten aufbauen.

Eine andere Qualität zeichnerischer Verfahren kann ebenfalls bereits in der mittleren curricularen Einheit genutzt werden – die Klärung der Funktionalität. Mit Hilfe einer zeichnerischen Auseinandersetzung können Funktion und Konstruktion eines Objektes analysiert und erfasst werden. Peter Schubert betont dabei, dass diese Fähigkeit ihre Ursache in einer ins Sehen eingeschlossenen haptischen Wahrnehmungsfähigkeit hat und damit die visuelle Wahrnehmung schärft, die man benötigt, um sich auch ohne haptische Erfahrungen an einem Objekt oder Modell zurechtzufinden.<sup>158</sup> Wie auch Glas sieht er in der Zeichnung im Gegensatz zum visuellen Gedächtnis das geeignete Medium um „[...] das Funktionieren von Dingen und bestimmten Abläufen prägnant zu vermitteln [...]“<sup>159</sup> Da die Fähigkeit, konstruktive und funktionale Zusammenhänge zu erkennen, eine gewisse kognitive Reife voraussetzt, werden diese Verfahren in den unteren Klassen der Sekundarstufe I voraussichtlich zu keinen brauchbaren Ergebnissen führen. Dieses konnten John-Winde und Roth-Bojadzhiev bei der Analyse der Funktionalität der Wasserhähne bestätigen, indem bei der Altersgruppe der 11- bis 14-Jährigen in der Regel kaum vom Aufbau her funktionierenden Armaturen beobachtet werden konnten (vgl. 1.3, S. 19). Erst mit wachsender Reife schärft sich das Bewusstsein für Funktionalität. So könnten in der 7. und 8. Klasse technische Gegenstände auf ihre Funktionalität hin untersucht und mit Hilfe der Zeichnung besser verstanden werden (siehe Abb. 37/38, S. 98/99). Dazu können zum Beispiel Zeichnungen Leonardo da Vincis zu seinen selbst erfundenen Maschinen als Anregung dienen (siehe Abb. 39, S. 99). Eine kreative Umsetzung besteht auch in der Möglichkeit, die Schüler/innen eigene ‚Fantasiemaschinen‘ erfinden zu lassen. Eine besonders hilfreiche Methode zur Darstellung der Funktion und Konstruktion ist die Karl Ludwig Schleier

---

<sup>158</sup> Vgl. Schubert, Peter: Zeichnen: Sachen klären und Verstehen. In: K&U, Heft 302/303/2006, S. 4-10

<sup>159</sup> ebd. S. 8

vorgestellte Explosionszeichnung (siehe Abb. 40/41, S. 100).<sup>160</sup> Dabei wird ein Gegenstand zeichnerisch so in seine Bestandteile zerlegt, dass die einzelnen Teile entlang ihrer Raumachsen so auseinanderrücken, dass sie alle sichtbar werden und gleichzeitig ihre konstruktive Zuordnung deutlich erkennen lassen. In diesem Zusammenhang könnten auch Bedienungs- und Bauanleitungen genauer untersucht werden und in Aufgabenstellungen einfließen, die eine gedankliche Zerlegung des Gegenstandes und die in richtiger Reihenfolge ablaufende Zusammensetzung beinhaltet. Diese Methode setzt allerdings einen hohen Grad an abstrakten Denkvermögen voraus und ist damit für die genannte Altersstufe nur in so fern geeignet, als dass die Anforderungen dem Entwicklungsstand angepasst werden.

Aber nicht nur technische Objekte lassen sich mit Hilfe von Zeichnungen funktional erklären. Auch anatomische Zusammensetzungen können zeichnerisch dargestellt werden. Zum Beispiel kann in einer fächerübergreifenden Unterrichtseinheit aus Kunst und Biologie die menschliche Anatomie genauer untersucht werden. Ebenfalls können dazu die Anatomiestudien Leonardos als Anregung dienen (siehe Abb. 42/43, S. 100). Dabei kann auch ein Bezug zur Person, seinem Werk und seiner Zeit hergestellt werden. Gleichzeitig bietet die anatomische Auseinandersetzung die Möglichkeit das Menschenschema weiterzuentwickeln und zu modifizieren. Bewegungsabläufe können differenzierter betrachtet werden. Mit dem Wissen um die Funktionalität der Hand und der Zusammensetzung der Knochen und Sehnen kann beispielsweise ähnlich dem Strichmännchen, dem nach und nach mehr Fülle verliehen wird, auch ein komplexes ‚Objekt‘ wie die menschliche Hand nach dieser Methode zeichnerisch umgesetzt werden (siehe Abb. 44, S. 101).

Wie in der Pädagogik hinlänglich bekannt, ist die Verknüpfung von Wissen ein wichtiger Bestandteil des Lernprozesses, da die Verbindung von Gelerntem eine bessere Absicherung und damit Reproduzierbarkeit gewährleistet. Mit der Einsicht in die Funktionalität durch Zeichnungen kann eine Wissensverknüpfung gefördert werden. Aber auch umgekehrt kann das Wissen um Funktionalität helfen, die Zeichentätigkeit und damit auch die

---

<sup>160</sup> Schleier, Karl Ludwig: K&U Material. Erklärendes Zeichnen. In: K&U, Heft 302/303/2006, S. 36

Wahrnehmung weiterzuentwickeln. Anhand der Tierzeichnung kann ein verdeutlichendes Beispiel genannt werden:

In den unteren Jahrgangstufen wurde bereits mit Tier-Schema-Formen gearbeitet, die jetzt, in einem fortgeschrittenen Entwicklungsstadium, weiter differenziert werden sollen. Auch wieder im Zusammenspiel mit dem Fach Biologie können anatomische Besonderheiten entdeckt und untersucht werden. So kann zum Beispiel die Schemaform eines Pferdes nur durch winzige Abänderungen der Beinstellungen eine weitreichende Weiterentwicklung erfahren. Auch wenn der Vergleich ein wenig übertrieben scheint, dürfte die Erkenntnis, dass die meisten Landsäugetiere eigentlich auf den ‚Zehenspitzen‘ laufen und sich dadurch eine besondere Fersenstellung herausgebildet hat, einem Paradigmenwechsel in der Tierdarstellungen der Heranwachsenden gleichkommen (siehe Abb. 44/45, S. 101). Obwohl schon oft ein Pferd gesehen (Glas bestätigt, dass ein Lieblingsmotiv von heranwachsenden Mädchen Pferde sind, vgl. 2.4, S. 43), werden die wenigsten Darstellungen aus dem Kopf diese doch sehr auffallende anatomische Besonderheit berücksichtigen. In jüngeren Jahren lässt sich die Ursache noch darauf zurückführen, dass eine für dieses Alter ausreichende Eindeutigkeit der Pferdeform durch das benutzte Schema gewährleistet ist. Doch mit steigendem Alter orientieren sich die Heranwachsenden zunehmend an Idealvorstellungen (vgl. Glas: 2.4, S. 42f), die mit naturalistischen Darstellungsweisen korrespondieren. Vielen Schüler(n)/innen ist es oft gar nicht bewusst, was ihnen an ihrer Zeichnung nicht gefällt und Unbehagen hervorruft, da das Verständnis um die Funktion oder den Aufbau noch nicht gegeben ist. So wird mit großer Wahrscheinlichkeit festzustellen sein, dass selbst nach einer Vorlagenzeichnung, welche die Stellung der Läufe beim Pferd berücksichtigt und damit dem Ideal schon sehr nahe kommt, eine in einem gewissen zeitlichen Abstand folgende Pferdedarstellung aus dem Kopf diese Besonderheit wieder vermissen lässt. Das Detail, obwohl für einen großen Effekt verantwortlich, wurde nicht in die Schemaform integriert, da der Aufbau scheinbar noch nicht verstanden wurde. Aus dem Wissen um die Funktionalität (in diesem Fall der Aufbau der Läufe) allerdings, kann eine intensivere Art der Wahrnehmung resultieren, die diese Gegebenheiten erkennen, mit vorhandenem Wissen in Beziehung setzen und dadurch verinnerlichen. Damit

kann eine Transformation des Gelernten ermöglicht werden, die es den Schüler(n)/innen erlaubt, auch bei anderen Tieren (Hund, Katze) diese Eigenart festzustellen. Bedingt durch diese geschärfte Wahrnehmung kann die genaue Beobachtung von noch nicht bekannten Sachverhalten wiederum zu Überlegungen der Funktionalität anregen.

Es ist allerdings auch bei vielen Erwachsenen zu beobachten, dass das Bewusstsein dieses eigentlich banalen Sachverhalts in Zeichnungen scheinbar nicht reflektiert wird und Tiere meistens mit vier stelzenartigen Beinen versehen werden.

Die Tierdarstellung dient hier nur als ein Beispiel dafür, wie das Verständnis um Funktionalität durch Zeichnungen (oder allgemein durch Visualisierung) erfassbar gemacht werden kann und damit auf die unterschiedlichsten Bereiche zutrifft. Karl-Ludwig Schleicher sagt dazu in seinem Artikel zum erklärenden Zeichnen:

„Zeichnen zwingt, genauer hinzuschauen und sich einzuprägen, was man sieht. [...] Zum verstehen dessen, was man zeichnet, bedarf es allerdings noch mehr! Denn manches erschließt sich dem Auge nicht direkt. Man muss die Dinge von vielen Seiten betrachten, sie befühlen, sie handhaben, in sie hineinschauen, sie auseinandernehmen und wieder zusammensetzen – tatsächlich oder nur gedanklich – um ihren Aufbau und ihr Wirken zu erfahren, zu begreifen und Wesen und Sinn zu verstehen.“<sup>161</sup>

### **1.3 Übungen für die 9. und 10. Klasse**

Wie die Untersuchungen von John-Winde/Roth-Bojadziev und Glas ergeben haben, stellen räumliche Darstellungen, in denen Objekte oder Personen in perspektivischer Relation zum Raum stehen, für Jugendliche eine große Schwierigkeit dar (vgl. Glas: 2.3.1, S. 35). Meistens werden nur einzelne Gegenstände in der korrekten Perspektive abgebildet, der übrige Raum wird oft vernachlässigt oder fehlerhaft wiedergegeben. Um auf dieses Schwierigkeit angemessen einzugehen, sollte eine intensive Auseinandersetzung der perspektivischen Gesetzmäßigkeiten erst in den oberen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I stattfinden. Auf die bis dahin gesammelten Erfahrungen zur Form und zum Körper, zur Bewegung, zur Plastizität und zu den rudimentären perspektivischen Erkenntnissen kann nun zurückgegriffen und aufgebaut

---

<sup>161</sup> Schleicher, Karl-Ludwig: Die Dinge verstehen. Erklärendes Zeichnen. In: K&U, Heft 302/303/2006, S. 30

werden. Durch das gewonnene Formenrepertoire und die damit verbundene Sicherheit im Umgang mit diesem werden auch solche schwierigen und noch relativ unbekanntem Situationen mit einem sich selbst erarbeiteten Selbstvertrauen begegnet, das der Unsicherheit und der Angst vor der komplexen Aufgabenstellung selbstbewusst entgegentritt. Und auch hier gibt es Methoden und Übungen, die es den Schüler(n)/innen erleichtern, sich mit der neuen Aufgabe zurechtzufinden. Beispielsweise kann als eine Methode für den Einstieg in das räumliche Zeichnen mit Figuren die Zeichenhilfe von Jochen Dingkuhn verwendet werden (siehe Abb. 47/48, S. 101).<sup>162</sup> Diese setzt sich allerdings ‚nur‘ mit den Größenverhältnissen und der Horizontlinie auseinander und kann deswegen auch schon in den mittleren Jahrgangsstufen (7./8. Klasse) zum Einsatz kommen. Dingkuhn hatte die Übung auch in einer 6. Klasse ausprobiert und kam zu dem Ergebnis, dass in diesem Alter noch keine lohnende Anwendung erfolgen kann. Für den Transfer vom Raum in die Fläche muss ein höherer Entwicklungsstand vorausgesetzt werden können, der wohl erst in der 9. bis 10. Klasse erreicht werden kann. Hier können dann aber so simple Hilfestellungen wie die Bleistiftabmessung, bei der mit ausgestrecktem Arm Richtungen und Ausdehnungen an der Bleistiftkante festgemacht werden, eine große Unterstützung sein (siehe Abb. 49/50, S. 102). Aber auch die Punktprojektion, bei der mit Hilfe von zwei Winkeln und Hilfslinien eine perspektivische Umsetzung erleichtert wird, kann eine hilfreiche Methode sein (siehe Abb. 51, S. 102).<sup>163</sup> Eine umfangreichere aber dafür für die Schüler/innen umso spannendere Übung ist die Zeichnung mit Hilfe eines Glastafelapparats, den auch schon Albrecht Dürer benutzte (siehe Abb. 52/53, S. 102/103). Dabei wird eine senkrechte Projektionsebene in Form einer Scheibe mittels eines Rahmens zwischen Betrachter und Objekt errichtet. Der Zeichner kann nun auf einer an der Scheibe befestigten Folie das Gesehene perspektivisch abzeichnen und danach auf Papier übertragen (siehe Abb. 54, S. 103). Ein anderes Konzept ist das mit Fluchtpunkten arbeitende Liniensystem, dass wohl am häufigsten im Unterricht verwendet wird (siehe Abb. 55, S. 103). Optimal wäre dabei eine Methodenvielfalt, bei der sich die Schüler/innen die

---

<sup>162</sup> Dingkuhn, Jochen: Figuren im Raum. In: K&U, Heft 88/1984, S. 24-28

<sup>163</sup> Soltau, Hubert: Glastafelapparat und Punktprojektion. Zwei Hilfsmittel beim gegenständlichen Zeichnen. In: K&U, Heft 88/1984, S. 33-34

Technik aussuchen können, die ihnen am besten liegt und ihnen am meisten Freude bereitet.

Das fortgeschrittene Alter und die damit verbundenen Erfahrungen und Fertigkeiten befähigen die Schüler/innen außerdem, komplexere Aufgaben am Computer zu bearbeiten. So können Bewegungsabläufe, die zuvor als Folgen von Phasenbildern in Form von Daumenkinos konzipiert wurden (Abb. 56, S. 104), eingescannt und als kleine Filme animiert werden. Des Weiteren können mit Hilfe des Computers auch Portraitfotos eingescannt und mit Bildverarbeitungsprogrammen so bearbeitet werden, dass Karikaturen entstehen. So bekommen die Schüler/innen ein Gespür dafür, wie sehr gerade in Gesichtern die Positionierung einzelner Merkmale (Auge, Nase Mund) das Aussehen verändern kann. Aber auch die zeichnerische Umsetzung kann zum Beispiel mit Hilfe eines Rasters, das über das Foto und gelegt und auch auf dem Papier übertragen wurde, erleichtert werden. Die damit gewonnenen Erfahrungen und Erfolgserlebnisse können in einem nächsten Schritt in die Freihandzeichnung eines Modells einfließen.

## **2 Didaktische Vielfalt**

Die oben vorgestellten Unterrichtsbeispiele und Methoden Anregungen sind nur als ein Aspekt des Zeichenunterrichts zu betrachten, der, wie schon erwähnt, die Schüler/innen motivieren und ihnen ein ihrer Entwicklungsstufe entsprechendes Formenrepertoire an die Hand geben soll. Darüber hinaus ist es aber von unbedingter Wichtigkeit, dass den Schüler(n)/innen auch ein anderer Zugang zum Zeichnen und zur ästhetischen Auseinandersetzung im Allgemeinen gezeigt wird, der einen freieren und kreativeren Umgang ermöglicht. Darunter können bekannte Zeichenübungen von z.B. Peter Jenny<sup>164</sup> oder auch Betty Edwards<sup>165</sup> fallen, die Prozess orientiert und spielerisch zeichnerische Erfahrungen fördern (Blindzeichnen, mit der linken Hand zeichnen, auf dem Kopf zeichnen usw.). Und auch die Auseinandersetzung mit abstrahierten Zeichnungen von z.B. Picasso, Matisse oder zeitgenössischen Künstlern kann der Vermittlung beitragen, dass ein ästhetischer Anspruch nicht mit dem Grad der Naturtreue wachsen muss und es in der Kunst nicht nur einen

---

<sup>164</sup> Jenny, Peter: Notizen zur Zeichentechnik. Hermann Schmidt Verlag, Mainz 2001

<sup>165</sup> Edwards, Betty: Garantiert Zeichnen lernen. Rowohlt Verlag, Hamburg 1982



„Lösungsweg“ gibt. Neben dem Zeichenunterricht sollte dieses Bewusstsein auch mit Hilfe der verschiedensten ästhetischen Betätigungsfelder transportiert werden. Dabei sollten, um der Forderung von Reiß nachzukommen, Aufgabenstellungen Verwendung finden, die eine individuelle und inhaltliche Auseinandersetzung zu einem bestimmten Thema möglichst frei und ohne einschränkende Vorgaben fördern und unterstützen. Die im Zeichenunterricht gemachten Erfahrungen mit den genannten Darstellungshilfen und die damit wachsende Sicherheit im Umgang mit Formen und Perspektiven können dabei nur hilfreich sein und sollten durch das vergrößerte Formenrepertoire und Formelvokabular differenziertere Ausdrucksmöglichkeiten ermöglichen.

Einmal abgesehen von der kontraproduktiven Entwicklung der Stundenkürzungen, im Zusammenhang mit dem Abitur nach 12 Schuljahren, wäre ein Konzept denkbar, bei dem der Kunstunterricht ca. alle drei Wochen von einer Zeichenstunde unterbrochen wird. In diesen Unterrichtseinheiten werden keine zu benotenden Einzelarbeiten angefertigt, sondern ausschließlich Skizzen und Zeichenübungen, die eine Weiterentwicklung der Schemata fördern. Diese werden in Skizzenbüchern oder auf Ringblöcken festgehalten, die, ähnlich einem Portfolio, sowohl dem Lehrer/der Lehrerin als auch dem Schüler/der Schülerin die individuelle Entwicklung evaluiert. Außerhalb der Zeichenstunden können die angefertigten Zeichnungen als Vorlage für Aufgabenstellungen innerhalb verschiedener bildnerischer Betätigungsfelder genutzt werden. Darüber hinaus könnte das Angebot einer „Zeichen-AG“ inhaltliche und curriculare Engpässe vor dem Hintergrund der geringen Stundenanzahl pro Woche entgegenwirken.

Eine Unterrichtsreihe, die sowohl die formalen Aspekte in Form graphischer Hilfestellungen berücksichtigt als auch einen freien und kreativen Zugang und Umgang zulässt, konnte ich während meines Praktikums beobachten. Exemplarisch soll dieses Unterrichtskonzept in Form des nachgestellten Interviews mit dem betroffenen Fachlehrer vorgestellt werden.

### **3 Interview mit einem Kunstlehrer**

Die Reihe konnte in einer Klasse der sechsten Jahrgangsstufe beobachtet werden. Der Fachlehrer, Herr S., 31 Jahre alt, ist seit Februar 2007 mit der

Fächerkombination Kunst/Biologie an dem Gymnasium angestellt. Die Klasse besteht aus 28 Schüler(n)/innen, wovon 11 Mädchen und 17 Jungen im Alter zwischen 11 und 12 Jahren sind. Insgesamt dauerte die Reihe sechs Wochen, was bei einer Verteilung von zwei Schulstunden pro Woche (Di, 3./4. Stunde) sechs Unterrichtseinheiten bedeutete. Die Fragen wurden mit dem Ziel konzipiert, einen Einblick in die Entstehung und die Entwicklung, in die Ziele, die Erwartungen und die Erfahrungen zu vermitteln. Eine exemplarische Auswahl der entstandenen Bilder befindet sich im Anhang dieser Arbeit. Das Interview wird mit einer Analyse desselben abgeschlossen.

### **Interview zur Reihe:**

#### **Comiczeichnungen mit Hilfe von Rastern in der 6c**

##### **1. Was sieht der Lehrplan für diese Jahrgangsstufe vor? Was das schulinterne Curriculum?**

- Das schulinterne Curriculum sieht für diese Jahrgangsstufe unter anderem die Auseinandersetzung mit Linien als gestalterisches Mittel vor, mit Flächen in der Bildgestaltung. Arbeiten mit Linien, aus Linien eine Fläche gestalten, mit Flächen arbeiten.

##### **2. Wie kamen Sie auf die Idee für diese Unterrichtsreihe? Kurze Beschreibung der Unterrichtsreihe.**

- In Orientierung an dem Curriculum suchte ich nach einer Möglichkeit, die zweidimensionale Umsetzung von Linien und Flächen mit einer an die Lebenswelt der Schüler/innen angepassten Aufgabenstellung zu verbinden. Und dazu bieten sich Comiczeichnungen geradezu an. Comics interessieren die meisten Kinder, Jugendlichen. Da wären z.B. die Simpsons, die vielleicht von ihrem Witz nicht immer verstanden, aber trotzdem gerade von Kindern in diesem Alter geguckt werden, die klassischen Comics wie Spiderman, Superman, X-Men usw., die aber auch als Zeichentrickserien gesehen werden, genauso wie Asterix und Obelix, die Disney-Trickfiguren, Sailor Moon oder

die japanischen Mangas. In Comics spielen Linien und Flächen gestalterisch eine große Rolle.

Der erste Schritt bestand aus dem Zeichnen einer Lieblingscomicfigur mit Hilfe eines Rasters. Danach sollten die Schüler/innen selbst eine eigene Comicfigur entwerfen, um als nächsten Schritt im Gruppenverband einen Comicstrip mit den selbst entworfenen Comicfiguren zu konzipieren.

Zu Beginn sollten die Schüler/innen eine Vorlage mit der jeweiligen Lieblingscomicfigur mitbringen. Das stellte kein Problem dar, da die meisten Schüler eigene Comics besitzen oder sich Vorlagen aus dem Internet ausdrucken konnten. Diese wurden dann bei Bedarf vergrößert kopiert, sodass die Vorlage ein adäquates Format bekam und nicht in den Comicheften reingezeichnet werden musste. Die zeichnerische Übung hat bewusst ein hohes Niveau, kann aber durch die Zuhilfenahme des Rasters umgesetzt werden. Das Raster stellt dabei eine Hilfestellung dar, mit die den Schüler(n)/innen eine Möglichkeit angeboten wird, die zeichnerische Umsetzung der gesehenen Linie auf einen kleinen Ausschnitt (Quadrat von 2x2 cm) zu beschränken und durch den eingegrenzten Aufmerksamkeitsbereich ein genaueres Ergebnis erzielen zu können. Denn gerade mit Proportionen und deren Abbildung haben Schüler/innen in diesem Alter große Probleme.

Im zweiten kreativeren Schritt sollten die Schüler/innen nach Fertigstellung ihrer Zeichnung eine eigene Comicfigur ‚erfinden‘. Wichtig dabei war die Frage, was die Comicfigur auszeichnen soll. Welche Eigenschaften sollen die Figuren besitzen und wie können dieses gestalterisch umgesetzt werden. Auf diesen Entwürfen basierend sollten die Schüler/innen sich dann in Gruppen mit den jeweiligen Figuren zusammenfinden und ein eigenes Comicstrip konzipieren. Angelehnt an die verschiedenen Charaktere der Figuren sollten so kleine Geschichten im Comicstil gestaltet werden.

### **3. Spielten Überlegungen zur zeichnerischen Entwicklung eine Rolle? Wenn ja, welche?**

Die zeichnerische Entwicklung der Schüler/innen wurde insofern berücksichtigt, als dass bei der Einstiegsübung ein Raster als Hilfestellung angeboten wurde. Ohne dieses Hilfsmittel wäre es für Kinder in diesem Alter

sehr schwer gewesen, die gesehenen Proportionen auf ihr Blatt zu übertragen. Das hätte leicht zu Frustrationen führen können, sodass die gewonnene Motivation schnell wieder in Resignation und Desinteresse umgeschlagen wäre. Hinzu kommt die Heterogenität der Klasse was die zeichnerische Entwicklung der Schüler/innen angeht. So wird es in jeder Klasse dieser Jahrgangsstufe Schüler/innen geben, die ihre Lieblingscomicfiguren frei Hand und sogar aus dem Gedächtnis zeichnen können, weil sie eben große Comicfans sind oder einfach die nötigen Fertigkeit mitbringen. Aber denjenigen, die damit Schwierigkeiten haben, und das ist in diesem Alter die große Mehrheit, wird oft geholfen, wenn man ihnen Möglichkeiten und Hilfestellungen anbietet, mit denen sie ihre Schwierigkeiten überwinden können. Und diese liegen eben in diesem Alter vor allem bei dem richtigen Schauen und Beobachten. In den nächsten Schritten lösten sie sich dann ja wieder von dem Raster, weil freier gearbeitet wurde, hatten aber durch die Zeichenübung zum Einstieg die Methode der Rasterzeichnung kennen gelernt und dadurch auch Ergebnisse erzielen können, die schon recht nahe an die Vorlage herankamen. Das daraus resultierende Erfolgserlebnis bedeutete für die meisten Schüler/innen eine weitere Motivation.

#### **4. Was ist das Ziel der Unterrichtsreihe?**

Das Ziel der Unterrichtsreihe besteht darin, einen eigenen Comicstrip zu entwerfen, der auf Figuren und Geschichten basiert, die die Schüler sich selbst ausgedacht haben. Die Figur liegt außerdem einem bestimmten Charakter zugrunde, der im besten Fall auch in der Figur visualisiert werden kann und eine eigene Geschichte erlebt. Dabei können sich die Schüler/innen von Comics inspirieren lassen (ein Auszug aus Asterix und Obelix wurde als Beispiel vorgestellt), aber dennoch besteht die Aufgabenstellung darin, ein eigenes Konzept zu erstellen. Die Schüler/innen lernen dadurch nicht nur, dass für die genauere Umsetzung einer Vorlage ein genaueres Beobachten nötig ist, damit Proportionen adäquat gezeichnet werden können. Zur leichteren Umsetzung lernen sie außerdem das Zeichnen mit Hilfe eines Rasters kennen. Darüber hinaus wird aber auch der Blick dafür geschult, wie eine Geschichte aufgebaut ist, die nur aus Bildern und relativ wenig Text besteht, und welche

Dinge bedacht werden müssen, damit diese von dem Rezipienten überhaupt verstanden werden.

##### **5. Erwartungen an die Schüler/innen - Wo liegen möglicherweise Probleme der Schüler/innen? Was könnte die Schüler ansprechen?**

Die Erwartungen lagen darin, dass sich die Schüler/innen aufgrund der Aufgabenstellung motiviert und mit Interesse mit der Aufgabe auseinandersetzen. Die Erfahrung zeigt, dass Schüler/innen in diesem Alter mit Neugierde und Begeisterung auf Aufgaben reagieren, die sich mit Dingen aus ihrer täglichen Erfahrungswelt beschäftigen. Diese Dinge dann sogar selbst zu erstellen, also die Rolle des Rezipienten zu verlassen und dafür die Rolle des Produzenten zu übernehmen und eigene Ideen und Vorstellungen zu verwirklichen, stellt einen besonderen Reiz dar.

Schwierigkeiten habe ich darin gesehen, dass die Aufgabenstellung hohe Anforderungen an die Schüler/innen stellt, was aber bei der Auswertung relativiert und berücksichtigt wird, obwohl die Ergebnisse besser ausfielen, als erwartet. Außerdem sah ich Probleme in einigen Rahmenbedingungen, z.B. der Zusammenfindung der Gruppen oder der fehlerfreien Benutzung des Rasters, das sich bestätigen sollte. Hierbei ergibt sich nämlich oft die Möglichkeit des Verzählens, was oft erst zu spät erkannt wird. Generell kann auch in einer 6. Klasse nicht davon ausgegangen werden, dass alle Kinder mit dem Lineal so umgehen können, dass ein Raster mit immer gleichgroßen Quadraten entstehen kann.

##### **6. Erfahrungen – Wie haben die Schüler/innen reagiert? Wurde das Ziel erreicht? Verbesserungen?**

Die Schüler/innen haben durchweg positiv auf die Aufgaben reagiert. Die meisten haben mit viel Geduld und Akribie an ihren Zeichnungen gearbeitet, was dadurch erklärt werden kann, dass sie anscheinend einen großen Ansporn hatten, mit Hilfe des Rasters eine möglichst genaue Zeichnung der Vorlage zu fertigen. Die Ergebnisse waren dann nicht nur für mich eine positive Überraschung, auch die Schüler/innen wurden bestätigt und gingen motiviert

an die nächste Aufgabe (siehe Abb. 57/58, S. 104). Eventuell wird die Rastermethode durch die positive Konditionierung auch privat genutzt – um Idole oder Haustiere abzuzeichnen. Dadurch wird nicht nur das Interesse gesteigert, durch die Übung werden auch die Motorik und die Hand-Augen-Koordination geschult.

Auf die freier zu gestaltende Aufgaben (Erfindung einer eigenen Comicfigur; Erstellen eines kurzen Comics) wurde noch positiver reagiert, da hierbei die noch sehr ausgeprägte Phantasie der Kinder ausgelebt werden konnte (siehe Abb. 59/60, S. 105).

Schwierigkeiten ergaben sich wie erwartet bei der Konzipierung der Geschichte. Es konnte nicht immer eindeutig erkannt werden, was ausgedrückt oder umgesetzt werden wollte, einzelne Sequenzen waren nicht aufeinander abgestimmt (siehe Abb. 61, 105). Aber da es durchaus zu den Zielen gehörte, diese Schwierigkeiten aufzudecken und zu erkennen, um dann Lösungsvorschläge zu erarbeiten, wie diese behoben werden können, sind die Ziele im allgemeinen erreicht worden.

### **3.1 Analyse**

Der Grund für die Entstehung und Aufnahme des Interviews in diese Arbeit ist darin zu suchen, dass während meiner Literaturrecherche und dem Einlesen in die Thematik diese Unterrichtsreihe im Gegensatz zu den aufgeführten Negativbeispielen (vgl. 2.1, S. 10ff) den konkreten Versuch darstellt, den Schüler(n)/innen eine Hilfestellung bei der zeichnerischen Umsetzung anzubieten. Herr S. gibt im Interview an, dass ohne die Rastermethode der erste Teil der Unterrichtsreihe (das Abzeichnen einer Comicfigur von einer Vorlage) wahrscheinlich nur schlecht funktioniert hätte, da die Formwahrnehmung der Schüler/innen in diesem Alter noch nicht so ausgeprägt ist, als dass figürliche Formen adäquat abgezeichnet werden können. Die Untersuchungen waren dem Lehrer im Einzelnen jedoch nicht bekannt. Neben dem Kennenlernen dieser Methode war besonders die Motivation und das Erfolgserlebnis ein Ziel dieser Aufgabenstellung. Dieses konnte auch nach meinen Beobachtungen erreicht werden. Auch insgesamt deckten sich meine Beobachtungen mit den Angaben von Herrn S.; die Reflexion seines

Unterrichtskonzeptes schien angemessen und realistisch. Tatsächlich setzte er sich mit diesem sogar kritisch auseinander, indem er angab, dass diese Aufgabenstellung (vor allem das selbstständige Erstellen eines Comics), was die bildnerischen Fähigkeiten angeht, für Schüler/innen einer sechsten Klasse zu anspruchsvoll ist und so erst in höheren Jahrgangsstufen durchgeführt werden sollte. Trotzdem sei die Einführung des Rasters als bildnerisches Hilfsmittel bereits in diesem Alter angemessen, da darauf gehofft werden kann, dass bei wiederholter Anwendung im Unterricht auch zu Hause auf diese Methode zurückgegriffen und dadurch eine freiwillige ästhetische Betätigung gefördert wird.

#### **IV Folgerungen und abschließendes Fazit**

Die Untersuchungen von John-Winde/Roth-Bojadzhiev, Glas und Reiß konnten zeigen, dass viele der Vorbehalte gegenüber der Jugendzeichnung und dem Zeichenunterricht nicht haltbar sind. Eine Innovation der didaktischen Konzeptualisierung kann den Jugendlichen die Zeichentätigkeit wieder näher und ihnen den Spaß und die Motivation zurückbringen, welche nach der Kindheit in Bezug zur bildnerischen Tätigkeit verloren geglaubt wurden. Dazu müssen die Bedürfnisse der Schüler/innen wieder mehr in den Mittelpunkt der Überlegungen rücken. Im Rahmen kunstdidaktischer Seminare wird an der Universität in diesem Zusammenhang aber immer vor den Frustrationserlebnissen gewarnt. Und auch der Vorbehalt eines gelenkten Unterrichts, der aus der Vorstellung des Zeichenunterrichts aus dem 19. Jahrhundert resultiert, ist oft Gegenstand einer Contra-Argumentation.

Wenn es aber gelingt, mittels neuer didaktischer Konzepte den Zeichenunterricht dahingehend zu verbessern, dass die Schüler sich frei und selbstständig, weil interessenbestimmt, und nur mit minimaler Anleitung des Lehrers die Techniken aneignen, die es ihnen ermöglichen, ihre Schemata zu modifizieren und damit ihr Selbstkonzept und das Konzept ihrer Umwelt differenzierter zu betrachten, sollte meiner Meinung nach das Risiko des Frustrationserlebnisses eingegangen werden. Vor allem wenn man bedenkt, welch großer Ansporn und intrinsische Belohnung eine geglückte Darstellung verspricht, wenn der Schüler merkt, dass er sich selbst konditioniert und sein Fortschritt nicht erst an der Note erkennt. Dadurch kann ein wirkliches Interesse geweckt werden, dass es dem Lehrer ermöglichen kann, fördernd zu wirken und dem Schüler mit Hilfe anderer Techniken, Kunstrichtungen und dem theoretischen Unterricht der Oberstufe zu vermitteln, dass die Form nicht alles ist und es stattdessen viele Möglichkeiten der Darstellung gibt, von denen weder die eine noch die andere richtiger ist. Ähnlich der Schemaüberwindung könnte so die naturalistische Form ‚überwunden‘ werden (vgl. 2.1, S. 16 unter *Modellerwerb*), wenn eine bestimmte Reife und Sicherheit vorausgesetzt werden kann. Wird dem Heranwachsenden aber entgegen seinem inneren Bestreben nicht die Möglichkeit gegeben, seine Schemata zu modifizieren und stattdessen angehalten, fast ausschließlich abstrakt oder expressionistisch zu



arbeiten, könnte das sogar eher dazu beitragen, dass der ästhetische Wert zeitgenössischer und nichtnaturalistischer Kunstwerke gerade von Jugendlichen, aber auch von einer breiten Masse Erwachsener (vgl. John-Winde/Roth-Bojadzhiev: 1.5, S. 27) nicht erkannt wird. Denn der eigene Anspruch, naturalistisch zeichnen zu wollen (der durch eine Ausklammerung aus dem Lehrplan nur verstärkt wird) und das gleichzeitige Unvermögen, diesem Anspruch gerecht zu werden (durch welches die Wertschätzung verstärkt wird), veranlassen gerade den Laien z. B. bei der Betrachtung eines Picassos zu den skeptischen Ausruf: ‚Was soll denn daran Kunst sein; das kann ich auch!‘

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass dem Bedürfnis Jugendlicher, die kindlichen Schemata weiter zu entwickeln, nachgekommen werden muss. Konkrete Hilfestellungen und die Erlaubnis zur Bildadaption können dazu beitragen, dass die Heranwachsenden eine Eigenmotivation entwickeln, die sie zu den gewünschten Leistungen befähigen. Meiner Meinung ist dieses im allgemein praktizierten Zeichenunterricht der Sekundarstufe I nur bedingt der Fall. Gleichzeitig soll aber betont werden, dass diese Arbeit nicht die Meinung vertritt, durch die alleinige Vermittlung grafischer Fertigkeiten einen Lösungsweg aus der künstlerischen Darstellungskrise Jugendlicher gefunden zu haben. Vielmehr kann ein Mittelweg aus formalen, graphischen Aspekten auf der einen, und individuellen, inhaltlichen Aspekten auf der anderen Seite angestrebt werden. Allerdings ist meiner Meinung nach der historisch zu begründende Vorbehalt gegen jedwede ‚Zeichenanleitung‘, gerade vor dem Hintergrund der aufgeführten Untersuchungsergebnisse, neu zu überdenken. Im Gegensatz zum Zeichenunterricht des 19. Jahrhunderts ist es nämlich nicht der formale Zwang, der das Ziel graphischer Fertigkeiten verfolgt, sondern die einfache Hilfestellung, die eine intrinsische Motivation zum Ziel hat, welche im Vordergrund didaktischer Überlegungen stehen sollte. Denn Motivation muss als Basis jeder ästhetischen Auseinandersetzung, die nicht aus einer Zwangssituation entstehen soll, vorhanden sein.

In diesem Zusammenhang kann ich mich an eine Begebenheit aus meiner Kindheit erinnern, die ich wohl allein deshalb noch abrufen kann, weil sie für

mich eine Art ‚Aha-Erlebnis‘ und mein persönlichen ‚Paradigmenwechsel‘ darstellt:

Während einer Geburtstagsfeier saßen alle Kinder zusammen und malten/zeichneten. Ich malte ein typisches Schema-Haus (Viereck + Dreieck) mit Fenstern, Tür und Dachziegeln. Ein etwa ein Jahr älteres Mädchen malte das gleiche Motiv, doch beim Vergleich beider Bilder stellte ich mit Argwöhnen fest, dass mir ihr Haus, obwohl es kaum anders aussah als das Meine, besser gefiel. Mit kritischem Blick musterte ich mein Bild, um den Unterschied festzustellen, und musste mit Erstaunen erkennen, dass mein Schornstein im rechten Winkel auf dem Dach saß, während der Schornstein des Mädchens senkrecht nach oben zeigte. Auch wenn ich niemals zuvor draußen einen Schornstein gesehen hatte, der rechtwinklig auf dem Dach stand, erkannte ich erst jetzt, dass meine Darstellung nicht der Wirklichkeit entsprach. Ich war völlig fasziniert davon - und das muss auch der Grund sein, warum ich mich noch daran erinnern kann - dass die Behebung dieses kleinen ‚Irrtums‘ einen solch großen Effekt nach sich zog. Aber noch viel erstaunlicher fand ich es, dass es mir vorher niemals aufgefallen war und ich damals keine Bestätigung durch einen echten Schornstein brauchte, um zu wissen, dass die Zeichnung des Mädchens der Realität entsprach.

Auch wenn dieses Erlebnis eine individuelle Erfahrung ist und nicht generalisiert werden kann, glaube ich, dass die Weiterentwicklung einer Schemaform für viele Heranwachsende ein ähnliches Erfolgserlebnis darstellt und motivierend wirkt. Ausgehend von meiner eigenen Erfahrung ist es dabei scheinbar nicht hinderlich, dass man durch das Beobachten einer Vorlage ‚angeleitet‘ wird.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass, nicht zuletzt wegen der hier aufgeführten Argumente, die Jugendzeichnung verstärkt in den Fokus der Forschung rücken sollte. Denn was die Unterstützung und das Verständnis der Zeichentätigkeit Jugendlicher angeht, so scheint es, als dass der Verlust des Interesses an der Kunst beim Heranwachsenden mit zunehmenden Alter im gleichen Maße wächst, wie umgekehrt der Interessenverlust der Kunst und des Kunstunterrichts an dem Heranwachsenden. Meiner Meinung nach sollte nicht nur die Zuweisung von Ursache und Wirkung bei dieser Korrelation überdacht werden.

## Literaturverzeichnis:

- Burton, Judith M.: Zur Förderlichkeit des Zeichnens für die geistige Entwicklung. In: Niehoff, Rolf/ Wenrich, Rainer (Hg.): Denken und Lernen in Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München 2007
- Dingkuhn, Jochen: Figuren im Raum. In: K&U, Heft 88/1984
- Edwards, Betty: Garantiert Zeichnen lernen. Rowohlt Verlag, Hamburg 1982
- Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Dissertation, Frankfurt am Main: Lang, 1999  
<http://www.phil.uni-passau.de/lehrstuehle-professuren/kunstpaedagogikaesthetische-erziehung/kunstpaedagogik/personen/professor.html>Jenny, Peter: Notizen zur Zeichentechnik. Hermann Schmidt Verlag, Mainz 2001
- John-Winde, H./Roth-Bojadzhiev: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Schneider Verlag. Hohengehren 1993
- Kämpf-Jansen, Helga: Menschendarstellungen. Bewegliche Körperschablonen herstellen und benutzen. In: K&U, Heft 88/1984
- Limper, Brigitte: Bäume. Zeichnen von der Natur. In: K&U. Heft 203/303/2006
- Mattenkloft, Gundel: Spiel. In: <http://www.hdk-berlin.de/forsch/gradukolleg/Spiel.pdf> S. 1f
- Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Band 16. Urban Taschenbücher. Stuttgart: Kohlhammer, 2002
- Reiß, Wolfgang: Lebensweltliche Aspekte in Bildern von Kindern und Jugendlichen. In: Grünewald, Dietrich (Hrsg.) et al.: Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Friedrich Verlag. Bonn, 1997

- Rentschler, Ingo: In Bildern denken, mit Bildern lernen. In: Kahlert, Joachim/  
Lieber, Gabriele/ Binder, Sigrid (Hg.): Ästhetisch bilden.  
Begegnungsintensives Lernen in der Grundschule. Braunschweig  
(Westermann Verlag) 2006
- Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in NRW  
(Kunst). Ritterbachverlag, Frechen 2002
- Schleicher, Karl-Ludwig: Die Dinge verstehen. Erklärendes Zeichnen. In:  
K&U, Heft 302/303/2006
- Schleier, Karl Ludwig: K&U Material. Erklärendes Zeichnen. In: K&U, Heft  
302/303/2006
- Schuber, Peter: Zeichnen: Sachen klären und Verstehen. In: K&U, Heft  
302/303/2006
- Soltau, Hubert: Glastafelapparat und Punktprojektion. Zwei Hilfsmittel beim  
gegenständlichen Zeichnen. In: K&U, Heft 88/1984

# Anhang

## II. Kriterienkatalog

Der Kriterienkatalog wurde mehrfach überarbeitet. Dabei entfielen einige Nummern der ursprünglichen Version. Durch die Umarbeitung ergaben sich diskontinuierliche Nummernreihen und mißverständliche Überschriften.

### Kriterienkatalog - Codierungsmodell

Ich bücke mich tief unter den Wasserhahn und trinke Wasser

#### 1. *Ich = Identifikation*

Zeichnung: signifikante Merkmale für das jeweilige Geschlecht sind notwendig (lange Haare, weibliche Kleidung, männliche Kleidung)

- 1 gleichgeschlechtlich
- 2 gegengeschlechtlich
- 3 undefinierbar (z.B. Strichmann)

#### 1.1 *Menschliche Figur*

- 4 Kopf
- 5 Hals
- 6 Oberkörper
- 7 Unterkörper
- 8 mind. 1 Arm
- 9 mind. 1 Hand
- 10 mind. 1 Bein
- 11 mind. 1 Fuß
- 12 Charakteristische Merkmale (z.B. Haare, Rock, Busen, Bart, Hosen o.ä.)

#### 1.2 *Wahl der Körperdarstellung (nur Ganz- oder Halbfiguren)*

- 13 Frontaldarstellung von vorne
- 14 Frontaldarstellung von hinten
- 15 reine Profildarstellung der Gesamtfigur nach rechts
- 16 reine Profildarstellung der Gesamtfigur nach links
- 17 gemischte Profil-/Frontaldarstellung

#### 2. *Bücken mit dem ganzen Körper*

- 18 Neigung des Kopfes bzw. Körpers nach hinten oder vorn
- 19 Rumpfbeuge in der Taille nach vorne
- 20 Schraubenbewegung des gesamten Körpers, (gemischte Ansicht plus Beugung)
- 21 Bewegung der Arme *zum Wasserhahn*
- 22 Bewegung der Hände *zum Hahn*

316

Kriterienkatalog von John-Winde/Roth-Bojadzhiev, In:  
Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung  
von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Schneider Verlag. Hohengehren  
1993, S. 316-320

- 23 Füße in einer Richtung
- 24 Figur steht
- 25 Figur kniet
- 26 Stand undefinierbar

**3.1 tief unter (Beziehungsgefüge)**

- 27 Unterordnung: Kopf - Wasserhahn
- 28 Gleiche Höhe: Kopf - Wasserhahn (realitätsfremde aber funktionale Beziehung)
- 29 Gleiche Höhe: Kopf - Wasserhahn und Trinken (realitätsentsprechende Lösung)
- 30 Raumbeziehung des Kopfes zum Wasserhahn dysfunktional

**3.2 Raumsetzungen**

- 31 Wandlinie selbst gezogen
- 32 Stand/Bodenlinie selbst gezogen
- 33 Stand/Bodenlinie identisch mit Blattkante

**3.3 Räumliche Beziehungen**

- 34 Figur steht vor dem Waschbecken (vom Betrachter aus)
- 35 Figur steht neben dem Becken (vom Betrachter aus)
- 36 Figur steht hinter dem Becken (vom Betrachter aus)

**3.4 Illustrierende Elemente ( Beziehungsdenken/Raum/Planung )**

- 37 Darstellung von Gegenständen, die in der Aufgabenstellung nicht genannt sind (Küchen-, Badezimmereinrichtungsgegenstände, Landschaft usw.)

**3.4.a Karikaturistische Elemente**

- 38 Karikatur im Sinne einer witzigen Übertreibung, Verzerrung oder Teildifferenzierung der Figur oder des Umfeldes.

**3.5 Flächenabschnitte,**

in denen der wesentliche Darstellungsinhalt gezeichnet ist

- 40 oberes Drittel
- 41 mittleres Drittel
- 42 unteres Drittel

**3.6 Gitterraster**

Anzahl der Felder, die mindestens zu 1/3 von der Zeichnung bedeckt sind:

- 43 bedeckt 1/ 2 Felder,
- 44 bedeckt 3/ 4 Felder,
- 45 bedeckt 5/ 6 Felder,
- 46 bedeckt 7/ 8 Felder,
- 47 bedeckt 9/10 Felder,
- 48 bedeckt 11/12 Felder.

**4.1 den Wasserhahn**

- 49 Wasserhahn vorhanden
- 50 Waschbecken vorhanden

51 Abweichende Lösungen bezogen auf die Wasserquelle (Spring- oder Pumpenbrunnen, Regenrinnen mit Auslauf, Schläuche, Duschen, überdimensionale Tropfen etc.)

#### **4.2 Proportionen**

52 Proportion Wasserhahn/Mensch logisch: Im Verhältnis zum ganzen Menschen sollte der Wasserhahn nicht viel größer als der Kopf sein.

#### **5. und trinke (Beziehung sachlogisch)**

54 Das Trinken muß unmittelbar erkennbar sein. Beziehungen können logisch aber auch unlogisch sein, (überlange Zunge; oder Wasser fließt nicht von oben nach unten, Wasser muß sichtbar sein und in den Mund fließen können). Falls die Hände das Wasser auffangen, müssen sie sich unmittelbar vor dem Mund befinden, da sonst der Sachverhalt des Trinkens nicht gegeben ist.

#### **Beziehung unabhängig von der Sachlogik:**

55 Beziehung vorhanden durch Nähe: Kopf - Wasserhahn

#### **6. Wasser (Auflistung: Wasser unabhängig von der Fließrichtung)**

59 Wasser vorhanden

#### **7. Integrationsmerkmale/Strukturmerkmale**

64 Kopf geht in den Hals ohne Trennungslinie über

65 Haare in den Kopf hineingezeichnet (Haare sind nicht um die Kopfumrißlinie herumgelegt)

66 Nase integriert (nicht als eigener Teil behandelt)

67 Hals geht in den Körper über (überprüfen, ob eine Trennungslinie als Kragen gewertet werden kann, dann gilt auch der Pluspunkt)

68 Schultern in der relativ organisch richtigen Höhe angesetzt, jeweils in Bezug auf 1.2.1 bis 1.2.5

69 Schulterkugel ohne Trennungslinie in den Oberkörper übergehend

70 Taille markiert, (durch Einengung, Gürtellinie, etc.)

71 Übergang zwischen Bein und Fuß ohne Trennungslinie bzw. Schuh

72 Übergang zwischen Armen und Händen ohne Trennungslinie.

(Bei Trennung durch Kleidungsstücke gilt der Punkt).

#### **8. Planungsmerkmale/ Raummerkmale**

73 Einmalige Überschneidung (Linien einer Form ziehen sich über eine andere Form, es entsteht „Transparenz“)

74 Mehrmalige Überschneidung

75 Einmalige Überdeckung (Gegenstand ist durch ein anderes Objekt(teil) durch Aussparen verdeckt).

76 Mehrmalige Überdeckung;

77 Objekt ist durch satte Überzeichnung einmal total verdeckt

79 Reines Nebeneinander (keine Überschneidung oder Überdeckung)

80 Wegradieren von Linien



## 9. **Desintegration**

Die Ansätze zwischen den einzelnen Körperteilen sind nicht logisch verbunden, d. h. es sind Öffnungen zwischen den Körperteilen vorhanden, ohne daß diese Öffnungen mit Hilfe der Linienführung konsequent in der Vorstellung überbrückt werden könnten.

### **Unlogische Anordnung oder zu breite Öffnung zwischen**

- 81 Kopf/Hals
- 82 Hals/Schulter
- 83 Schulter/Arme
- 84 Körper/Beine
- 85 Beine/Füße bzw. Schuhe

## 10. **Planungsmerkmale in bezug auf Raum und Funktion, aufeinander bezogene Anordnung von Wasserhahn, Wand, Boden und Person**

- 86 Wand oder Boden sind repräsentiert durch Linien, Flächen oder durch Blattkanten und Wasserhahn/ Waschbecken sind funktional (in der relativ richtigen Höhe) auf die Körperstellung bezogen
- 87 Funktionale Anordnung von Wasserhahn, Wand, Boden und Person - ohne direkte Kennzeichnung der Raumsituation auf die Körperstellung bezogen
- 88 Ablaufmöglichkeit schlüssig auf den Wasserhahn bezogen
- 89 Nur Kopf und Wasserhahn sind vorhanden, Verzicht auf eine nähere funktionale Beschreibung der Situation

## 11. **Bewegungsplanung Erkennbare Schraubenbewegungsdarstellung**

Ein ungeübter Zeichner versucht durch Mischformen der Körperansichten Bewegungen zu erzeugen. Oft werden dabei Profil- und Frontalansichten von Körperteilen gemischt. Es ist zu fragen, welche Mischungen bevorzugt werden, um die spezifische Bewegung darzustellen. Ausgeschlossen wird eine ganz gerade Körperachse und die reine Profil- sowie die reine Frontaldarstellung trotz vorhandener Beugung.

### **Ganzkörperdarstellung**

- 90 Kopf im Profil, weitere Körperformen in Wechselansichten
- 91 Kopf frontal (vorne oder hinten), Weitere Formen in Wechselansichten Teilfigurdarstellung
- 92 Kopf im Profil, Oberkörper frontal
- 93 Kopf frontal (vorne oder hinten), Oberkörper im Profil.

### **11.1 Raumplanung**

- 94 Andeutungen von Raumillusionen, Flächenbezug
- 95 Elaborierte tiefenräumliche Bewegungsdarstellung (Schraubenbewegung) mit eindeutigen Verkürzungen und Verdeckungen

**12. Graphische Mittel zur Feststellung der Bandbreite ihrer Ausdrucksmöglichkeiten**

**12.1 Strichlänge/Strichbündelung**

- 96 Anzahl der kurzen und langen Striche im Umriß der menschlichen Figur ist ungefähr ausgewogen
- 97 Der Umrißkontur der Figur wird mehrfach wiederholt (Parallellinien)
- 98 Eine menschliche Form wird im Umriß aus einer Vielzahl kurzer, aufeinanderfolgender Striche gebildet (überwiegend); Zeichen für suchende Arbeitsweise
- 99 Eine menschliche Form wird überwiegend aus wenigen langen Strichen zusammengesetzt.

**12.2 Besondere Merkmale**

- 100 Trinken (in Verbindung mit Merkmal 54) Kopf ist als Rückansicht dargestellt, die Richtung des Strahles zeigt auf den Mund, Trinken müßte möglich sein.
- 101 Figur ist schräg gelagert
- 102 Wandfläche oder Wandlinie sind nicht gezeichnet. Das Papier gilt dem Zeichner als gemeinte Wandfläche
- 103 Selbstbezeichnete Standfläche, bei der Überdeckungen und Überschneidungen von Linien und Schraffuren vorhanden sind.

**12.3 Linienführung**

- 104 Relative Gleichverteilung von runden und eckigen bzw. geraden Linien
- 105 Bevorzugung von runden Linien
- 106 Bevorzugung von eckigen bzw. geraden Linien
- 107 Musterbildungen erkennbar (Mauersteine, Gitter, Kleidermuster)
- 108 Flächenbildung durch Umriß (bevorzugt)
- 109 Flächenbildung durch Schraffur (bevorzugt)
- 110 Flächenbildung durch partiell angebrachte Schraffuren zur Hervorhebung des graphischen Eindrucks (Verdichtungen)
- 111 Verwendung völlig geschwärzter, toter Flächen

**13. Global-ganzheitliche Beurteilungen zur Kinder-/Erwachsenenzeichnung**

- 112 Mitteilungen, die über die Erfüllung des Themas hinausgehen; zusätzliche Sätze und Ausschmückungen des Namens (graphische Zeichen, Runen, Ausrufezeichen etc.)
- 113 Strichmännchen, Figur ist als Liniengerüst gebildet
- 115 schematische Darstellung (kindliche Ausformung)
- 116 Nichtschematische Erwachsenenzeichnung
- 121 Schematische Darstellung (erwachsenenspezifische Ausformung mit integrativen Anteilen)
- 122 Figur liegt

## Arbeitsimpuls: Fantasiegeschichte

*Ich bitte Euch, die Augen zu schließen und mit mir eine Reise in unserer Phantasie zu unternehmen. Wenn wir am Ende unserer Reise angekommen sind, sollt Ihr das zeichnen oder malen, was Ihr dort gesehen habt. Nun möchte ich, daß Ihr es Euch so bequem wie möglich macht; Schließt Eure Augen und begeben Euch in Eurer Phantasie in einen dunklen Raum. Gut! Ich werde Euch jetzt eine kleine Geschichte erzählen und Euch auf eine Reise in unserer Phantasie mitnehmen.*

*Stellt Euch vor, Ihr geht einen schmalen Pfad entlang über eine Wiese. Es duftet nach frisch geschnittenem Gras und Heu. Vereinzelt säumen große alte Bäume Euren Weg. Einer ist besonders dicht belaubt und fällt Euch auf durch seine üppig ausladende Baumkrone und seine weitverzweigten Äste. Tiefe Furchen durchziehen seinen dicken Stamm. Daran lehnt ein Fahrrad, das offensichtlich hier jemand abgestellt hat und auf die Rückkehr seines Besitzers wartet.*

*Ihr habt Lust, die Umgebung noch genauer zu erkunden. Der Weg führt Euch in einen kleinen Wald. Es ist ein lichter Wald, wärmende Sonnenstrahlen fallen durch die Bäume hindurch. Ihr erreicht auf Eurem Weg eine kleine Anhöhe, die von einem großen Felsen beherrscht wird. Ihr klettert auf den Felsen hinauf, um die Aussicht von dort oben zu genießen. Ihr setzt Euch hin, um Euch auszuruhen. Euer Blick fällt auf eine dunkle Öffnung, offensichtlich eine Höhle, die Ihr erst jetzt bemerkt. Neugierig steht Ihr auf, klettert wieder nach unten und bald steht Ihr vor einer kleinen Tür, die Ihr jetzt öffnet. Ihr steht nun in der Höhle. Sie ist gerade so groß, daß man aufrecht stehen kann. Ihr geht umher und untersucht die Wände der Höhle. Ihr bemerkt plötzlich einen Gang - einen Korridor. Ihr geht diesen Korridor entlang und seht bald viele Türen nebeneinander, auf denen jeweils ein Name steht. Plötzlich kommt Ihr zu einer Tür, auf der Euer Name zu lesen ist. Ihr steht vor Eurer Tür und überlegt. Ihr wißt, daß Ihr die Tür gleich öffnen und durch sie hindurch gehen werdet.*

*Es könnte ein Ort sein, an den Ihr Euch erinnert, den Ihr kennt, ein Ort, von dem Ihr träumt und der Euren Wünschen entspricht, vielleicht ist es ein Ort, der Euch nicht gefällt, ein Ort den Ihr noch nie gesehen habt, ein Ort in einem Haus oder in der freien Natur.*

*Ihr wißt es nicht, solange Ihr die Tür nicht öffnet. Ihr drückt also die Türklinke herunter und geht hinein. Seht Euch um an Eurem Ort! Seid Ihr überrascht? Seht ihn Euch genau an. Wenn Ihr nichts seht, dann werdet Ihr gleich einen Ort erfinden. Seht Euch in aller Ruhe um.*

*Ihr könnt wieder die Augen öffnen. Nehmt Papier und Farbe, Malkasten, Buntstifte, Filzstifte, Bleistifte und malt Euren Ort.*

Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 146f.

## **Hypothesen nach Glas:**

Glas konnte aufgrund der zuvor gesammelten Aussagen insgesamt 9 Thesen erstellen, die mit Hilfe der empirischen Untersuchung entweder bewiesen oder widerlegt werden sollten.

**These 1:** Kinder- und Jugendzeichnungen sind auf der Grundlage von Formelformen aufgebaut

**These 2:** Die Entwicklung von der Kinder- zur Jugendzeichnung führt zu einer zunehmenden Differenzierung der Formelformen

**These 3:** Die Entwicklung von der Kinder- zur Jugendzeichnung führt zu einer zunehmenden Integration von Formelformen.

**These 4:** In der Jugendzeichnung ist eine signifikante Formadaption und Übernahme von erprobten Fremdformen nachweisbar.

**These 5:** Im Formenrepertoire des Jugendlichen zu Beginn des Jugendalters überwiegen übernommene und adaptierte Formelformen vor selbst entwickelten Darstellungsformen aus der Kindheit.

**These 6:** Die Jugendzeichnung ist gekennzeichnet durch die Integration von selbst entwickelten Darstellungsformen und adaptierten bzw. übernommenen Fremdformen.

**These 7:** Die dem Jugendlichen verfügbaren Formen orientieren sich am Angebot der Medien und nicht an visuellen Naturgestalten.

**These 8:** Die Entwicklung der Zeichnung zwischen später Kindheit und Jugendalter ist im Motivbestand gekennzeichnet durch eine zunehmende Orientierung am soziokulturellen Umfeld der Jugendlichen.

**These 9:** Formelformen sind für den Jugendlichen nicht unverbindliche, austauschbare Symbole und Zeichen, sondern dienen der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Wirklichkeit

Vgl. Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik; Bd. 792. Frankfurt am Main: Lang, 1999, S. 138-140

**Tabelle 1**

1.	Umweltverschmutzung, Sterben von Natur, von Tieren, Müllhalden, Fabriken, Hochhäuser, die ganze Welt ist bedroht etc.	20,0	%
2.	Freude über die Einheit, Menschen kommen zusammen, tanzen auf der Mauer etc.	13,5	%
3.	Schöne Landschaften, friedliche Welt ohne Technik, Tiere, Pflanzen, unbeschädigte Natur etc.	11,0	%
4.	Die Einheit war falsch, wird negativ gesehen, Steuern, Mieten, soziale Probleme, Zukunftsaussichten pessimistisch etc.	8,5	%
5.	Ausländerfeindlichkeit, Neo-Nazis, Skin-Heads, Asylantenprobleme, Punker etc.	7,5	%
6.	Ambivalente Darstellung: Freude über die Einheit – doch sie bringt große Probleme	6,0	%
7.	Mauer / Grenze / Berliner Mauer mit Graffiti und Parolen, Geschichte der Mauer, Mauer wird abgebrochen, Stacheldraht, Todesstreifen etc.	5,8	%
8.	Das neue Deutschland wird kartografisch dargestellt, Bundesländer, Hauptstädte, Wappen etc.	5,5	%
9.	Technische Faszination, neue Autos, Computerdarstellungen, Technik, Waren, Werbung, Collagen aus dem Warenhauskatalogen etc.	4,5	%
10.	Berlin, Symbole Berlins, Brandenburger Tor, Berliner Bär, Mitte Europas, Tor zum Osten etc.	4,5	%
11.	Krieg, Atomwaffen, Frieden statt Krieg etc.	3,5	%
12.	Europäische Union, Deutschland und Europa, Zukunft in Europa etc.	3,0	%
13.	Andere Inhalte, z.B. Märchenbilder, Porträt, Phantasiebilder, bildnerische Techniken, Verlauf von Farbe etc.	6,7	%

Reiß, Wolfgang: Lebensweltliche Aspekte in Bildern von Kindern und Jugendlichen. In: Grünwald, Dietrich (Hrsg.) et al.: Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Friedrich Verlag. Bonn 1997, S. 140

## Tabelle 2

Rangfolge der Themen zu Deutschen Einheit, getrennt nach Ost und West

Ehem. BRD		ehem. DDR	
1. Freude über Einheit	17,0 %	1. Umweltverschmutzung	27,0 %
2. Einheit ist negativ	13,0 %	2. Schöne Landschaften	18,0 %
3. Umweltverschmutzung	13,0 %	3. andere Inhalte	11,5 %
4. Mauer/Grenze	11,0 %	4. Freude über die Einheit	10,0 %
5. Deutshl. kartografisch	9,0 %	5. Techn. Faszination	9,0 %
6. Berlin / Brandenburger Tor	8,0 %	6. Ausländerfeindlichkeit	7,0 %
7. Ausländerfeindlichkeit	8,0 %	7. Freunde vs. Probleme	5,0 %
8. Freunde vs. Probleme	7,0 %	8. Einheit ist negativ	4,0 %
9. Europa	5,0 %	9. Krieg und Frieden	4,0 %
10. Schöne Landschaften	4,0 %	10. Deutshl. Kartografisch	2,0 %
11. Krieg und Frieden	3,0 %	11. Berlin/Brandenburger Tor	1,0 %
12. andere Inhalte	2,0 %	12. Europa	1,0 %
13. Techn. Faszination	- %	13. Mauer/Grenze	0,5 %

Reiß, Wolfgang: Lebensweltliche Aspekte in Bildern von Kindern und Jugendlichen. In: Grünewald, Dietrich (Hrsg.) et al.: Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Friedrich Verlag. Bonn 1997, S. 141

