

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, dem Landesprüfungsamt I NRW – Geschäftsbereich Duisburg-Essen vorgelegt von Lisa Rentrop, Essen, Juni 2009

## Prozessorientierte Untersuchungen zur Kinderzeichnung in der späten Kindheit

Themensteller: Prof. Dr. Georg Peez, Fachbereich Geisteswissenschaften,  
Kunstpädagogik

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung.....</b>	<b>S.4</b>
<b>2. Ergebnisse der Kinderzeichnungsforschung.....</b>	<b>S. 4</b>
2.1 Zeichnerische Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Schemaphase.....	S. 5
2.2 Raumdarstellung in der Kinderzeichnung.....	S. 15
2.3 Farbausdruck in der Kinderzeichnung.....	S. 24
2.4 Qualitativ-empirische (Kinderzeichnungs-)Forschung.....	S. 29
<b>3. Empirische Untersuchung.....</b>	<b>S. 37</b>
3.1 Aufbau der Erhebung.....	S. 37
3.2 Forschungsfragen.....	S. 38
3.3 Zugang zum Feld und Motivation.....	S. 39
3.4 Julian.....	S. 40
3.5 Sonstige bildnerische Tätigkeiten.....	S. 42
3.6 Ort der Feldforschung.....	S. 46
3.7 Auswahl und Entstehung der Bilder.....	S. 47
<b>4. Analyse.....</b>	<b>S. 48</b>
4.1 Motivauswahl und Aufbau der Zeichnungen.....	S. 48
4.2 Zeichnerische Entwicklung.....	S. 51
4.3 Raumdarstellung.....	S. 58
4.4 Farbe.....	S. 63
4.5 Verwendung von Hilfsmitteln.....	S. 67
4.6 Kommunikative Momente.....	S. 69
<b>5. Fazit.....</b>	<b>S.71</b>
<b>6. Literaturverzeichnis.....</b>	<b>S. 74</b>
<b>7. Anhangsverzeichnis.....</b>	<b>S. 77</b>
7.1 Transkription des Interviews vom 12.04.2009.....	S. 78

7.2 Beobachtungsprotokoll vom Treffen am 29.11.2008.....	S. 91
7.3 Beobachtungsprotokoll vom Treffen am 29.12.2008.....	S. 102
7.4 Videoaufzeichnungen auf DVD.....	S. 119
7.5 Abbildung 1: Zeichnung SpongeBob.....	S. 120
7.6 Abbildung 2: Zeichnung Haus.....	S.121
7.7 Abbildung 3: 1. Skizzenblatt Häuser.....	S. 122
7.8 Abbildung 4: 2. Skizzenblatt Häuser.....	S. 122
7.9 Abbildung 5: Hundertwasserhaus (Wasserfarbe).....	S. 123
7.10 Abbildung 6: Specksteinarbeiten.....	S. 123
7.10.1 Abbildung 7: Schildkröte.....	S. 123
7.10.2 Abbildung 8: Skalar.....	S. 124
7.10.3 Abbildung 9: Frosch.....	S. 124
7.10.4 Abbildung 10: Adlerkopf.....	S. 124
7.10.5 Abbildung 11: Maus.....	S. 125
7.10.6 Abbildung 12: Nashorn.....	S. 125
7.10.7 Abbildung 13: Robbe.....	S. 125
7.10.8 Abbildung 14: Boomerang.....	S. 125
7.10.9 Abbildung 15: Schnitzerei „Korkenkopf“.....	S. 126
7.10.10 Abbildung 16: Schnitzerei „Kopf aus Holz“.....	S. 126
7.11 Abbildung 17: Foto Julian in seinem Zimmer.....	S. 126
7.12 Abbildung 18: Foto Vorlage SpongeBob.....	S. 127
7.13 Abbildung 19: Originaldarstellung SpongeBob frontal.....	S. 127
7.14 Abbildung 20: Originaldarstellung Plankton.....	S. 127
<b>8. Selbstständigkeitserklärung.....</b>	<b>S. 128</b>

## **1. Einleitung**

„Für die Kinderzeichnungsforschung gilt es, die subjektiven Faktoren und biografischen Bezüge in der bildnerischen Handlung des Kindes aus Sicht des Erwachsenen zu rekonstruieren, d.h. Beweggründe, Ideen und Interessen im Vollzug des Zeichnens und deren kommunikative Beziehungsaspekte zu thematisieren.“<sup>1</sup>

In diesem Sinn lässt sich die Kinderzeichnung als ein Interaktionsmedium zwischen dem Kind und seiner Umwelt ansehen, das nur im Fall einer umfassenden Untersuchung und Analyse seines Entstehungsprozesses sowie der Berücksichtigung der währenddessen auftretenden kommunikativen Momente und einer Beleuchtung der Lebenswelt des Kindes ganzheitlich erfasst werden kann. Eine ausführliche und prozessorientierte Untersuchung verschiedener Zeichenprozesse eines elfjährigen Jungen und der dabei entstandenen Bilder soll in dieser Arbeit auf der Grundlage der bisherigen Ergebnisse der Kinderzeichnungsforschung durchgeführt werden.

## **2. Ergebnisse der Kinderzeichnungsforschung**

Durch die Entdeckung der freien Kinderzeichnung gegen Ende des 19. Jahrhunderts durch verschiedene Kunsthistoriker, Pädagogen und dann auch Kunstpädagogen wurde die sogenannte Kinderzeichnungsforschung ausgelöst.<sup>2</sup> Diese im Fach etablierte Bezeichnung sei jedoch missverständlich, da sich die Kunstpädagogik um das vielfältige bildnerisch-ästhetische Verhalten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen kümmere und nicht, wie es eine wörtliche Auslegung vermuten lasse, nur um das Zeichnen oder beziehungsweise und die Altersgruppe der Kinder.<sup>3</sup>

„Kinder und Jugendliche zeichnen und malen, formen, bauen und basteln. Sie drücken sich durch Bewegung und Tanz aus, sie sammeln unterschiedlichste Dinge, sie stellen skurrile Objekte und Fantasiefiguren aus gefundenen Materialien her, sie fotografieren, entwickeln Collagen am Computer und vieles mehr.“<sup>4</sup>

Besonders im Laufe des 20. Jahrhunderts kamen unterschiedliche neue Bereiche der bildnerischen Gestaltung, wie beispielsweise das Graffiti-Sprayen oder die zuvor genannten Tätigkeiten, hinzu.<sup>5</sup> „Dennoch sind die Forschungen zur

---

<sup>1</sup> Peez, Georg 2008: Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 167.

<sup>2</sup> Vgl. ebd. S. 163 f.

<sup>3</sup> Vgl. ebd. S. 164.

<sup>4</sup> Kirchner, Constanze 2003: Ästhetisches Verhalten im Kindes- und Jugendalter. In: Busse, Klaus-Peter (Hg.) 2003: Kunstdidaktisches Handeln. Norderstedt: Books on Demand GmbH, S. 76.

<sup>5</sup> Vgl. Peez 2008, S. 164.

Kinderzeichnung ein eigener, separater, traditionsreicher und sehr umfassend etablierter Bereich kunstpädagogischer Forschung.“<sup>6</sup>

## 2.1 Zeichnerische Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Schemaphase

Unterschiedliche Veröffentlichungen geben einen Überblick über Ergebnisse der Kinderzeichnungsforschung und der Erforschung des bildnerisch-ästhetischen Verhaltens von Heranwachsenden, verknüpfen diese Forschungen miteinander und analysieren sie auf dem aktuellen Stand der Wissenschaft kritisch.<sup>7</sup> Es gibt eine Reihe verschiedener Einteilungen der zeichnerischen Entwicklung in unterschiedliche Entwicklungsstufen. Der Kinderzeichnungsforscher Hans-Günther Richter teilt die zeichnerische Entwicklung in einzelne Phasen ein, die zwar zeitlich nacheinander auftreten, aber im Verlauf der Entwicklung auch nebeneinander existieren beziehungsweise ineinander übergehen können. Barbara Wichelhaus stellt fest, dass, um von einem entwicklungsbedingten Phänomen in der Kinderzeichnung sprechen zu können, eine Invarianz eines bestimmten Bildzeichens oder einer Bildstruktur Voraussetzung ist – sprich ein Bildzeichen oder eine Bildstruktur bei der überwiegenden Anzahl von Kindern einer Altersstufe auftauchen muss. Als Beispiel dafür nennt sie den Kopffüßler bei den drei bis fünfjährigen Kindern.<sup>8</sup> „Neben solchen interindividuellen Merkmalen weist jedoch jede Kinderzeichnung auch individuelle Merkmale auf, die sich aus spezifischen Erfahrungen eines Kindes ergeben.“<sup>9</sup> Da jedes Kind ebendiese individuelle Entwicklung durchmacht, ist eine genaue Abgrenzung der einzelnen Entwicklungsphasen mit jeweiliger Zuordnung des Alters des zeichnenden Kindes schwierig. Die Zeichenphasen dienen daher eher als grobe Orientierungspunkte. Mit dem Verweis auf zahlreiche vorliegende Fallstudien, in denen jeweils die zeichnerische Entwicklung eines bestimmten Kindes wiederholt in unterschiedlichen Altersstufen untersucht und verglichen wurde, stellt Dietrich Grünwald fest, dass die Zeichenphasen nicht immer stringent linear durchschritten werden, sondern dass es partiell Vor- und Rückgriffe geben kann und dass einige Kinder zwischen

---

<sup>6</sup> Ebd.

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

<sup>8</sup> Wichelhaus, Barbara 2003: Entwicklung/Kinderzeichnung. In: Kirchner, Constanze (Hg.) 2003: Kunst + Unterricht. Sammelband. Kinder- und Jugendzeichnung. Seelze: Erhard Friedrich Verlag GmbH, S. 77.

<sup>9</sup> Ebd.

aufeinander folgenden Phasen surfen.<sup>10</sup> Gründe dafür, dass ein bestimmtes Merkmal bei einem Zeichner früher oder später entwickelt oder sogar übersprungen wird, sind nach Martin Schuster nicht unbedingt die Intelligenz oder die besondere Zeichenfähigkeit des Kindes, sondern vielmehr das Vorbild von Kindergarten-Kameraden oder Geschwistern oder aber auch Zufälle bei der ersten Gestaltung.<sup>11</sup>

Richter unterscheidet bei seiner Phaseneinteilung die ersten Schmier- und Spur-objektivationen von den zeichnerischen Ergebnissen, die in der Kritzelphase (circa zweites bis fünftes Lebensjahr) entstehen. Die sich daran anschließende Schemaphase unterteilt er grob in die Vorschemaphase (ab Ende des vierten Lebensjahres), die eigentliche Schemaphase (sechstes bis achtes Lebensjahr) und die späte Schemaphase (ungefähr neuntes bis zwölftes Lebensjahr).<sup>12</sup>

Bereits ab dem fünften Lebensmonat ist das Kind von seiner körperlichen Reifung her zu ersten koordinierten Schmier- oder Spurbewegungen in der Lage, die zumeist mit gespreizter Hand und einer Bewegung aus dem ganzen Arm heraus erfolgen. In dieser frühesten Phase der Ausdruckshandlung matscht und schmiert das Kind beispielsweise mit Speiseresten oder Speichel und empfindet dabei neben einer Funktions- und Bewegungsfreude vermutlich zusätzlich eine Art Befriedigung über die Dauerhaftigkeit des entstandenen Produkts.<sup>13</sup> Die ersten „graphischen Äußerungen des Kindes“<sup>14</sup> nennt Richter Spurkritzeln.<sup>15</sup> Diese stellen sich ein, wenn das Kind zum Greifen eines spurgebenden Gegenstandes, beispielsweise eines Farbstiftes, Pinsels, Bleistifts oder ähnlichem, in der Lage ist, und diese Fähigkeit mit seinen motorischen Fähigkeiten koordinieren kann. Zu den bereits für das Sparschmieren genannten psychischen Korrelaten wendet sich beim Spurkritzeln eine Befriedigung über den Gebrauch des Werkzeugs, über gelungene Züge und über das Schreiben- beziehungsweise Malenkönnen hinzu.<sup>16</sup> Ab dem Beginn des zweiten Lebensjahrs entwickeln sich die zuvor meist noch ungesteuerten Bewegungsabdrücke zu einem Gestus, einem Gebärdensystem. Dieses Gebärdensystem manifestiert sich nach Richter in der Abfolge ver-

---

<sup>10</sup> Grünwald, Dietrich 2003: Zum Prozess der zeichnerischen Entwicklung. Folgerungen für den Unterricht. In: Kirchner, Constanze (Hg.) 2003: Kunst + Unterricht. Sammelband. Kinder- und Jugendzeichnung. Seelze: Erhard Friedrich Verlag GmbH, S. 92.

<sup>11</sup> Vgl. Schuster, Martin 2001: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 53.

<sup>12</sup> Vgl. Richter, Hans-Günther 1997: Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Berlin: Cornelsen, S. 20 ff.

<sup>13</sup> Vgl. ebd. S. 34.

<sup>14</sup> Vgl. ebd. S. 26.

<sup>15</sup> Vgl. ebd. S. 34.

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

schieden geformter Gestenkritzel: Hiebkritzel, Schwingkritzel, Kreiskritzel, Zickzackkritzel und Schreibkritzel.<sup>17</sup>

„Das Kind ist jetzt in der Lage, ein Bewegungskonzept zu verwirklichen; d.h. es vermag motorische Vollzüge zu unterbrechen, neu einzusetzen, Strecken zu ziehen, zum Ausgangspunkt einer Rundung zurückzukehren usw.“<sup>18</sup> In diese Phase der Kritzelereignisse fällt nach Piaget auch der Übergang von den rein sensomotorischen zu den operatorischen (begrifflich-kognitiven) und zu den figurativen (bildhaften) Handlungskonzepten, welche von Vorstellungen begleitet werden.<sup>19</sup>

Der Ablauf des Kritzelgeschehens wird von unspezifischen Emotionen und motivationalen Faktoren beeinflusst.

Um die Mitte des zweiten Lebensjahres herum erreicht das Kind mit der Beherrschung der isolierten Kreiskritzel einen gewissen Abschluss der Entwicklung.<sup>20</sup>

Der Beginn einer neuen Entwicklungsphase wird durch die verbal beigelegte Inhaltsdimension der Zeichnung eingeläutet. Die Bedeutungsgebungen oder Symbolbildungen des Kindes sind beim sinnunterlegten Kritzeln anfangs noch instabil und lassen sich nicht immer in der Zeichnung selbst entdecken. Durch die verbale Bezeichnung der einzelnen Kritzel tritt nun die erste Darstellungsabsicht des Kindes hervor.

Ab dem Ende des zweiten Lebensjahrs zeichnet das Kind die sogenannte Tastfigur oder den Tastkörper: Von einem kreisähnlichen, geschlossenen Linienzug führen bei dieser Figuration Tast- oder Kraftlinien nach außen.

Im späteren dritten Lebensjahr entstehen die Konzeptkritzel, die auf der Grenze zur vorschématischen Darstellung stehen, in welcher sich „endgültig die Konstituierung des *Bildes* vollzieht“<sup>21</sup>. Konzeptkritzel enthalten neben Darstellungsanteilen wie Kopffüßlern, Kasten(-haus)formen oder Leiter(-baum)formen zusätzlich gegenständlich nicht oder nur schwer deutbare Kritzelemente. Der Begriff Konzeptkritzel zeigt, dass in diesen Gebilden immer noch ein großer Abstand zwischen den zwar schon gefestigten Vorstellungen und der zeichnerischen Umsetzung dieser bildhaften Vorstellungen selbst vorhanden ist. „Die Realisationsfähigkeiten entsprechen in diesem Alter wohl am wenigsten den (internen) Repräsentationsmöglichkeiten“<sup>22</sup> des Kindes. In diesen Figuren steht ein geringer Anteil von gegenständlicher Wiedergabe einer deutlich größeren Mitteilungsabsicht gegenüber.

---

<sup>17</sup> Vgl. ebd. S. 26.

<sup>18</sup> Ebd. S. 34.

<sup>19</sup> Vgl. ebd. S. 35.

<sup>20</sup> Vgl. ebd. S. 26.

<sup>21</sup> Vgl. ebd. S. 34.

<sup>22</sup> Vgl. ebd. S. 35.

Als Zeichenelemente des Übergangs zwischen der Kritzelp- und Vorschemaphase bezeichnet Richter die Kopffüßler sowie erste Tier-, Baum- und Hausdarstellungen. Die in der Kritzelp- phase erworbenen Fähigkeiten werden hier angewandt, die erlernten Kritzelemente kombiniert, und als Figurationen mit Abbildungsabsicht zusammengefügt. Das erste Menschenschema entsteht formgenetisch am Ende des dritten Lebensjahres in der Regel aus der Verknüpfung von isolierten Kreiskritzeln mit Liniengruppen, die entweder horizontal oder vertikal vom Kreis weggeführt werden, um die Arm- oder die Beinstellung zu kennzeichnen. In der frühen Menschendarstellung steht im Sinne eines Pars-Pro-Toto der wesentliche Körperteil – der Kopf - für das Ganze.

Das erreichte Figurensystem muss mit der zeichnerischen Entwicklung des Kindes in Richtung einer größeren Gegenstandsnähe umstrukturiert werden. „Erfolgt eine solche Umstrukturierung nicht, so erstarrt das jeweils erreichte figurative System [...] zum Klischee; d.h. es verliert seine individuellen Anteile/Variablen.“<sup>23</sup>

Dies ist gegen Ende des vierten Lebensjahres der Fall: Eine Schematisierung hilft hier der Entwicklung hin zu stabilisierten Darstellungsformen. Mit dem Beginn der Vorschemaphase fängt das Kind an, die vorhandenen Figurationen seines Zeichenbestandes so zu organisieren, dass bildhafte Zusammenhänge zu erkennen sind. In der Literatur wird der nun erreichte Entwicklungsstand metaphorisch als die „Geburt des Bildes“<sup>24</sup> bezeichnet. Der einsetzende Prozess der Bildorganisation führt einerseits zu einer partiellen Differenzierung der Einzelfigur und andererseits zu einer teilweisen Synthese des Bildzusammenhangs.<sup>25</sup>

Die weitergehende Kombination der Gebilde Kreis, Spirale, Leiter, Kasten, Haus, Sonne und parallele Linienbündel führt sowohl zur Binnendifferenzierung, beispielsweise dem Hinzufügen von Augen, Augenbrauen und Haaren, als auch zum Aufbau von Konfigurationen mit Bildcharakter wie beispielsweise einer Komposition aus Mensch, Haus und Baum. Die Vorschemaphase wird durch unterschiedliche Merkmale gekennzeichnet: Das Kind lernt, seiner Zeichnung die Richtungskoordinaten zu unterlegen; die einzelnen Bildelemente werden an den Richtungsrelationen oben und unten sowie links und rechts ausgerichtet.<sup>26</sup> Trotzdem kommt es zu Beginn der Vorschemaphase noch häufig zur eigentlich für die Kritzelp- phase typischen Drehbewegung des Blattes, um einzelne Figurationen auf noch freie Stellen des Zeichengrunds zu setzen und so Überschneidungen zu

---

<sup>23</sup> Ebd. S. 42.

<sup>24</sup> Ebd. S. 43.

<sup>25</sup> Vgl. ebd. S. 44.

<sup>26</sup> Vgl. ebd. S. 43.

vermeiden.<sup>27</sup> Mit der Differenzierung der einzelnen grafischen Elemente wächst die reale Ähnlichkeitsbeziehung zwischen der zeichnerischen Repräsentation und dem dargestellten Objektzusammenhang.<sup>28</sup> Darüber hinaus kommt es zu einer Vergrößerung des Repertoires an zeichnerisch darstellbaren Einzelmotiven: Das Kind ist in der Vorschephase beispielsweise zum Zeichnen von Menschen, Bäumen, Häusern, verschiedenen Tieren wie Pferden, Vögeln oder Fischen, Fahrzeugen wie Autos, Fahrrädern, Flugzeugen und ähnlichem fähig. Ebenso nimmt die Handlungs- und Erzählstruktur des Bildes zu: Anfangs werden die einzelnen Figurationen noch vorsichtig in Beziehung zueinander gesetzt und das Kind baut in seiner Zeichnung eher additiv organisierte Erzähl- und Handlungsmuster auf. Erst im Verlauf der Entwicklung werden diese solange immer komplexer, bis die dargestellten Motive schließlich durch ein komplexes Netz aus formalen und inhaltlichen Beziehungen miteinander verbunden sind.<sup>29</sup>

Richter nennt unterschiedliche Merkmale des Bildschemas, die die Zeichnungen von Kindern sowohl in der Vorschephase als auch noch in der späteren Schemaphase charakterisieren. Als ein solches zählt er unter anderem die Richtungsdifferenzierungen auf. In frühen schematischen Darstellungen setzt das Kind einzelne Bildelemente nach dem „Prinzip der größtmöglichen Richtungsunterscheidung“<sup>30</sup> meist rechtwinklig an- beziehungsweise aufeinander. So stehen beispielsweise bei einer frühschematischen Menschendarstellung die Arme im rechten Winkel vom Körper ab. Erst im Verlauf der Schemaphase verliert sich dieses Prinzip zugunsten einer gegenstandsorientierteren Ähnlichkeitsbeziehung und das Kind überwindet die starren Richtungsdifferenzierungen.

Darüber hinaus kann es im Schemabild zu einer Hervorhebung eines exemplarischen Details kommen, wie etwa der Betonung eines wichtigen Merkmals bei der Charakterisierung einer Person. Ebenso zeichnet das Kind nach dem Prinzip der Bedeutungsgröße die ihm wichtigen Bildelemente ungeachtet der Größenverhältnisse innerhalb der Gesamtkomposition besonders groß, um auf diese aufmerksam zu machen.

In dieser Phase tauchen auch die sogenannten Röntgenbilder auf, bei denen das zeichnende Kind optisch erkennbare und zwar vorhandene, aber eigentlich nicht sichtbare Zeichenelemente kombiniert. Es zeichnet in einem solchen Fall möglicherweise bei einer Menschendarstellung den Bauchnabel ein, obwohl dieser von dem darüber liegenden Pullover verdeckt wird, oder es zeichnet die Außen-

---

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

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

<sup>29</sup> Vgl. ebd. S. 44.

<sup>30</sup> Ebd. S. 52.

ansicht eines Hauses mit teilweise transparenten Wänden, wodurch eine Sicht auf verschiedene Innenräume möglich wird. Theoretiker stellen in diesem Zusammenhang die These auf, dass das Kind mehr vom Wissen über die Dinge als von deren sichtbarem Erscheinungsbild ausgehe.<sup>31</sup>

Im Sinne der Prägnanztendenz neigt das Kind in der Schemaphase zur Vereinfachung und stellt nur Charakteristisches dar. Ebenso wählt es die dargestellten Motive nach dem Gesichtspunkt ihrer optischen Prägnanz aus. Darüber hinaus ist die Klassifizierung ein typisches Merkmal des Schemabildes: Tiere, wie beispielsweise Vögel, werden unabhängig von ihrem tatsächlichen anatomischen Aufbau mit vier anstatt zwei Beinen gezeichnet und dadurch von der Menschen darstellung abgegrenzt. Oft werden einzelne Zeichenelemente auch durch die Verwendung einer größtmöglichen unterschiedlichen Farbigkeit voneinander differenziert oder abgehoben.

Ungefähr ab dem sechsten Lebensjahr oder spätestens ab dem Zeitpunkt des Schuleintritts hat das Kind die „Werkreife“<sup>32</sup> erreicht und die beiden Stadien Kritzelphase und Vorschemaphase durchlaufen. In der nun beginnenden Schema phase werden die wichtigsten grafischen Merkmale der Personen und Gegenstände beherrscht und die Entwicklung von Motiven und Formen der Bildorganisation ist zu einem vorläufigen Abschluss gekommen.<sup>33</sup> Typisch für die Schema phase ist die „Individualisierung des Bildkonzepts“<sup>34</sup>:

„Mit wachsendem Reichtum an Erfahrungen und den Möglichkeiten, diese Erfahrungen intellektuell zu sichern, entwickeln sich jetzt auch besondere Formvarianten und Bildkonzepte, welche als Ergebnisse *individueller Erarbeitung* zu erkennen sind.“<sup>35</sup>

Darüber hinaus kommt es als Folge der Individualisierung des Zeichengeschlehens zur „Ausdruckssteigerung des Bildes“<sup>36</sup>. Das Kind entdeckt zunehmend die Möglichkeiten der Darstellungsmittel, mit denen es den Gegenstand grafisch prägnanter bezeichnen und gleichzeitig emotionale Wertungen einmischen kann.<sup>37</sup> Nach der Werkreife entdeckt das Kind die Darstellung immer mehr als Mitteilungsform und geht auf die Verständnisbereitschaft und Verstehensabsicht des Betrachters ein, indem es seine Darstellungsformen wiederholt oder verdeutlicht. Das Kind findet sich zeichnend in der Rolle eines Kommunikationspartners wieder, dessen Mitteilungsgehalt sich von einem schwankenden hin zu einem ver-

---

<sup>31</sup> Vgl. ebd. S. 53.

<sup>32</sup> Ebd. S. 45.

<sup>33</sup> Vgl. ebd. S. 45.

<sup>34</sup> Ebd. S. 46.

<sup>35</sup> Ebd.

<sup>36</sup> Ebd.

<sup>37</sup> Vgl. ebd.

ständlichen sichtlich verdeutlicht.<sup>38</sup>

In der weiteren Schemaphase nimmt die Schematisierung zu, was zum Verlust der individuellen Anteile der Darstellungen führt. Eine Schematisierung ist jedoch von Zeit zu Zeit wichtig, weil durch sie der beherrschte Formbestand des Kindes gefestigt wird und sich gleichzeitig dem motorischen und visuellen Gedächtnis besser einprägt. Verfestigte Formzusammenhänge müssen nach einiger Zeit jedoch auch umstrukturiert werden, wenn die gewünschte Darstellungsabsicht oder Mitteilungsinhalte dies voraussetzen.<sup>39</sup>

Kennzeichnend für diese Entwicklungsphase sind erste Versuche der Darstellung einer Tiefendimensionalität: Indem Gegenstände im Vordergrund größer gezeichnet werden als solche, die sich im Hintergrund befinden, wird versucht, eine räumliche Wirkung zu erzielen. Dabei werden Überschneidungen jedoch noch weitgehend vermieden.

In einer ersten Altersphase (ca. fünftes bis 9. Lebensjahr) werden die Bildschemata mehr von anschaulich-bildhaften als von abstrakt-begrifflichen Lösungen dominiert. In der Altersphase ab dem 9. Lebensjahr hängt die Bildstruktur immer mehr von intellektuell-operatorischen Organisationsformen ab. Dieser Wechsel im Organisationsstil innerhalb des Schemabildes erkläre den expressiv-an anschaulichen Charakter früherer Zeichnungen im Gegensatz zu der stark schematischen, ausformulierten Wirkung späterer Arbeiten.<sup>40</sup>

Durch die Zeichenaktivitäten werde das Bildschema in Hinblick auf einheitliche Lösungen verändert. Der Zeichnende bevorzuge Gleichgewichtszustände oder andere, beispielsweise prägnante oder integrative, Lösungen. Demnach seien Schemabilder nicht elementarisch sondern gestalthaft und integrativ aufgebaut.<sup>41</sup>

Die späte Schemaphase, auch pseudonaturalistisches Stadium<sup>42</sup> oder „zweite Schemaphase“<sup>43</sup> genannt, beginnt mit dem Übertritt von der mittleren zur späten Kindheit (ungefähr im neunten Lebensjahr) und dauert bis zum Wechsel ins Jugendalter (etwa im zwölften Lebensjahr) an.<sup>44</sup> In diesem Zeitraum kommt es zur Zunahme an gegenstandsanalogen Details: Das Kind arbeitet eine besondere Binnendifferenzierung des Menschzeichens heraus, wodurch seine Zeichnung einer gegenstandsanalogen Darstellung immer näher kommt.<sup>45</sup> Auch alle weite-

---

<sup>38</sup> Vgl. ebd. S. 48.

<sup>39</sup> Vgl. ebd. S. 42.

<sup>40</sup> Vgl. ebd. S. 59.

<sup>41</sup> Vgl. ebd. S. 61.

<sup>42</sup> Vgl. ebd. S. 69.

<sup>43</sup> Ebd. S. 63.

<sup>44</sup> Vgl. ebd. S. 62.

<sup>45</sup> Vgl. ebd. S. 63.

ren Bildzeichen werden nun detaillierter wiedergegeben. Richter nennt als Beispiel für den auftauchenden Detailreichtum in der Kinderzeichnung gegen Ende der zweiten Schemaphase „hochformale Zeichnungen mit z.T. grundriß- bzw. querschnittartigem Charakter [...], welche akribische bildhafte und sprachliche Beschreibungen von Objekten, wie Festungen, Schiffe o.ä. enthalten.“<sup>46</sup> Die beschriebene Detaillierung des einzelnen Zeichens führt nicht zwangsläufig zu einer Erhöhung der Komplexität des gesamten Bildschemas. Die Umstrukturierung des Bildschemas könnte in zwei verschiedene Richtungen verlaufen: Entweder setzte das Kind differenzierte Bildzeichen in ein weniger differenziertes oder komplexes Bildschema oder es bemühe sich, das gesamte Bild gegenstandsanalог-visuell zu organisieren. Im ersten Fall spricht Richter von einer selektiven und im zweiten von einer ökologischen Bildkonzeption.<sup>47</sup>

Beide Merkmale, die gegenstandsähnliche Differenzierung und der Ausbau des realistischen Bildschemas, können als konsequente Weiterentwicklung des Schemabildes in die skizzierte Richtung einer Visualisierung angesehen werden.<sup>48</sup>

„Die Identitätsentwicklung tritt in ein qualitativ neues Stadium ein, in dem ein Aufmerksamwerden auf normative Leit- und Vorbilder immer im Bezug zur eigenen Wirklichkeit gesehen wird. Die vorhandenen zeichnerischen Realisierungsfertigkeiten werden an den allgemeinen Möglichkeiten graphisch-bildnerischer Darstellung gemessen.“<sup>49</sup>

Die selbst erarbeiteten Darstellungskonzepte werden an zur Verfügung stehenden Vorbildern beziehungsweise Vorlagen grafisch-bildnerischer Darstellung gemessen. In dieser Phase kommt es häufig zu Ab- oder Nachzeichnungen von beliebten medial vermittelten Motiven wie beispielsweise Kitsch-Postkarten oder Comics. Der Vergleich mit vorhandenen Bildmedien lasse leicht eine Einschätzung des eigenen Könnens zu, welche im direkten Vergleich mit dem Vorbild anfangs oftmals sehr negativ ausfalle.<sup>50</sup> „Im Rahmen der Talententwicklung wird die Anleihe bzw. Übernahme nicht als Weg in die Irre, sondern als ernstzunehmender und notwendiger Schritt der Weiterentwicklung gesehen.“<sup>51</sup> Besonders Schüler der ersten Klassen der Sekundarstufe 1 erfüllen ihren Anspruch an Zeichentätigkeit häufig durch eine direkte oder umstrukturierte Übernahme von Comic-Figuren. Dabei sei zwischen dem linientreuen Abzeichnen der Vorlage

---

<sup>46</sup> Ebd. S. 64.

<sup>47</sup> Vgl. ebd.

<sup>48</sup> Vgl. ebd. S. 65.

<sup>49</sup> Schütz, Norbert 2003: Zeichnenwollen – Zeichnenkönnen. In: Kirchner, Constanze (Hg.) 2003: Kunst + Unterricht. Sammelband. Kinder- und Jugendzeichnung. Seelze: Erhard Friedrich Verlag GmbH, S. 34.

<sup>50</sup> Vgl. ebd.

<sup>51</sup> Ebd. S. 34f.

(besonders häufig in der Altersgruppe der 10 – 12jährigen), dem Nachzeichnen durch Veränderung des Vorbilds in Proportion, Stellung der Gliedmaßen etc. und dem nachzeichnenden Umgestalten durch Integration eigener Schemata in das Vorbild und zuletzt Weiterentwicklungen einer Vorlage, die nicht mehr zulassen, auf eine Vorlage zu schließen zu unterscheiden.<sup>52</sup> Da das Kind oder der Jugendliche in seiner ästhetischen Praxis durch die Differenz zwischen zeichnerischem Anspruch und Realisierungsvermögen oftmals gehemmt ist, bietet das Kopieren oder Verändern von Comicdarstellungen eine Möglichkeit, auch ohne langes Üben oder besondere Begabung Erfolge zu erzielen.<sup>53</sup>

Hinzu kommt in dieser Altersstufe eine Veränderung innerhalb der Motivstruktur, welche Einblicke in die neue sozio-emotionale Situation des Kindes gegen Ende der Kindheit ermöglicht. Typisch sind medial vermittelte Motive wie Weltraumphantasien, Autoträume, Adaptionen von Comicdarstellungen oder Werbemotiven. Dazu kommen politische und kulturspezifische Motive: Das Kind reflektiert und verarbeitet in seiner Zeichnung Themen, die es in Diskussionen, Darstellungen und Meinungen von Erwachsenen aufgegriffen hat. Dadurch erhalte die Motivstruktur des späten Schemabildes laut Richter ein Moment von Geschichtlichkeit.<sup>54</sup> Wichtig wird daneben aber auch der Einbezug der eigenen Jugendkultur in das gestalterische Schaffen und das Kreieren eigener Ausdrucksformen. Neben der Veränderung der Motivstruktur wird in der Zeichnung in der späten Kindheit oftmals die Tendenz zur Karikierung, Übertreibung oder Ironisierung bemerkbar. Die beabsichtigte Verwendung von Karikatur und Ironisierung in der späten Schemaphase setzt eine gute Beherrschung der Darstellungsmittel voraus. Andererseits lasse sich diese Tendenz zur Übertreibung auch als eine gewisse Unsicherheit den eigenen Darstellungsmöglichkeiten und Zeichenfähigkeiten gegenüber, beziehungsweise als eine Angst vor einer unrealistischen Wiedergabe der ausgewählten Motive interpretieren. Die Abkehr von der Visualisierung des Bildschemas gehe häufig damit einher, dass Sprachelemente anstelle von bildhaft dargestellten Motiven in die Bilder eingefügt werden.<sup>55</sup>

Das Ende der Kinderzeichnung wird etwa im zwölften bis dreizehnten Lebensjahr durch das Auftauchen von verschiedenen gestalterischen Erscheinungsformen gekennzeichnet. Neben der auch schon für die späte Schemaphase typischen Tendenz zur Karikierung und Ironisierung und der Umstrukturierung der Motivauswahl treten beispielsweise Serienproduktionen von beliebten Motiven auf.

---

<sup>52</sup> Vgl. ebd. S. 35.

<sup>53</sup> Vgl. ebd.

<sup>54</sup> Vgl. Richter 1997, S. 67.

<sup>55</sup> Vgl. ebd.

Darüber hinaus beginnt der Zeichner, sich für bestimmte künstlerische Ausdrucksformen zu interessieren und die eigenen oft noch stark schematischen Zeichenelemente diesen bevorzugten Gestaltungstendenzen anzugeleichen beziehungsweise einzelne eigene Zeichenelemente in solche Tendenzen zu integrieren.<sup>56</sup>

Im Übergang von der Kinder- zur Jugendzeichnung lassen sich später auch Tendenzen erkennen, die eine Annäherung an moderne oder eher modische Vorbilder aus der Erwachsenenkunst aufzeigen. Gegenstandsgebundene und nicht gegenstandsgebundene/abstrakte Konzepte können in dieser Entwicklungsphase nebeneinander entstehen. In der Jugendzeichnung versuche der Jugendliche, die in der Kinderzeichnung selbst erarbeiteten Darstellungsformen und Ausdrucksmöglichkeiten in Gestaltungskonzepte zu integrieren, welche wiederum versuchen, bestimmten Vorbildern wie Plakaten, Comics, Videoclips oder Filmen nahe zu kommen. Die Jugendzeichnung sei nicht durch die Nachahmung von empirischen Gegebenheiten, sondern durch die Übernahme von vorgegebenen künstlerischen Bildern geprägt.<sup>57</sup> Richter spricht in diesem Zusammenhang von einer „adaptierten Repräsentation“<sup>58</sup>. Diese Tendenz lasse sich jedoch auch nicht verallgemeinern; parallel bestehe auch eine weniger direkt von den Medien beeinflusste Entwicklung der Jugendzeichnung. Die Phase der Jungendzeichnung kann aufgrund der Suche nach einem individuellen Darstellungsstil von einem häufigen Wechsel der Darstellungskonzepte geprägt sein.

Die meisten Forschungsergebnisse, die an der Phaseneinteilung der zeichnerischen Entwicklung festhalten, wurden durch eine vom Entstehungsprozess losgelöste Untersuchung der Zeichnungen erhoben. „Inzwischen sieht die Kinderzeichnungsforschung ästhetisches Verhalten durchaus komplexer als es die Phasierungen nahelegen.“<sup>59</sup> Mittlerweile werden beispielsweise die äußereren Umstände des Zeichenprozesses, die kindliche Umgebung, die Beziehung zwischen sprachlichen Äußerungen und der bildnerischen Produktion sowie die Rolle des Kunstunterrichts oder verschiedener Medien in den Forschungsprozess mit einbezogen.<sup>60</sup> Einen neuen kunstpädagogischen Zugang strebt auch Andreas Schoppe an, der sich in seiner Untersuchung mit dem Zusammenhang von Kinderzeichnung und der Lebenswelt des Kindes beschäftigt.<sup>61</sup> Er spricht sich dafür

---

<sup>56</sup> Vgl. ebd. S. 68 f.

<sup>57</sup> Vgl. ebd. S. 72.

<sup>58</sup> Ebd.

<sup>59</sup> Peez 2008, S. 165.

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

<sup>61</sup> Vgl. Schoppe, Andreas 1991: Kinderzeichnung und Lebenswelt. Neue Wege zum Verständnis des kindlichen Gestaltens. Herne: Verlag für Wissenschaft und Kunst.

aus, die Kinderzeichnung als eine Art Interaktionsmedium zwischen dem Zeichner und seiner Umwelt zu betrachten.

„Für die Kinderzeichnungsforschung gilt es, die subjektiven Faktoren und biografischen Bezüge in der bildnerischen Handlung des Kindes aus Sicht des Erwachsenen zu rekonstruieren, d.h. Beweggründe, Ideen und Interessen im Vollzug des Zeichnens und deren kommunikative Beziehungsaspekte zu thematisieren.“<sup>62</sup>

Die Kinderzeichnung weist – so Peez - allgemeine Entwicklungs- und Bildmerkmale auf, die sich bei einer großen Anzahl gleichaltriger Zeichner finden. Darüber hinaus enthält sie aber auch die Verarbeitung individueller, persönlicher Erfahrungen des jeweiligen Kindes.<sup>63</sup>

## 2.2 Raumdarstellung in der Kinderzeichnung

„Viele Merkmale von Kinderzeichnungen lassen sich aus dem Versuch der Kinder verstehen, auf dem zweidimensionalen Zeichenblatt Tiefe darzustellen bzw. die dreidimensionale Gegebenheit, die sie abbilden möchten, vollständig auf der zweidimensionalen Fläche wiederzugeben.“<sup>64</sup>

Schuster unterscheidet bei der Analyse der Tiefendarstellung zwischen dem Projektionssystem (Wie projiziert das Kind die Gegenstände auf das Blatt?), weiteren Zeichensystemen, mit denen die Tiefenrelation der Zeichengegenstände im Blattrum dargestellt werden, und der Darstellung der Tiefe innerhalb einzelner Gegenstände.<sup>65</sup>

„Der Raumbegriff beschränkt sich [...] nicht nur auf die Hervorbringung des Scheins des Dreidimensionalen in einem zweidimensionalen Medium, sondern erfasst alle gegenstandsanalogen Darstellungen, die auf eine definierte Bildfläche Bezug nehmen.“<sup>66</sup>

Zur räumlichen Darstellung gehört demnach neben der körperlich plastischen Wiedergabe auch die Raumlagebeziehung der Objekte innerhalb des Blattformats. „Mit den ersten Schmieraktivitäten beginnt das Kind, vorgegebene Flächen wie Tischplatten, Wandstücke (seltener auch Papierbahnen o.ä.) in Anspruch zu nehmen, um seine Objektivationen zu *plazieren*.“<sup>67</sup> Dabei kann es passieren, dass „auslaufende Linien nachfolgender Aktivitäten in vorhandene Gebilde hineingeführt werden bzw. sie berühren.“<sup>68</sup> Zu diesem Zeitpunkt der zeichnerischen

---

<sup>62</sup> Peez 2008, S. 167.

<sup>63</sup> Vgl. ebd.

<sup>64</sup> Schuster, Martin 2000: Psychologie der Kinderzeichnung. Göttingen: Hogrefe-Verlag, S. 56.

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

<sup>66</sup> Glas, Alexander 1999: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, S. 198.

<sup>67</sup> Richter 1997, S. 79.

<sup>68</sup> Ebd. S. 80.

Entwicklung dominieren noch die kinästhetischen Abläufe, welche erst nach und nach unter die Kontrolle der visuellen Wahrnehmung geraten.<sup>69</sup> Bereits in der späteren Kritzelpause beginnt das Kind sich darum zu bemühen, die einzelnen Kritzelpausen nicht ineinander oder übereinander zu zeichnen, sondern jedem einzelnen seinen Raum zu lassen. Die zeichnerischen Gebilde werden nebeneinander angeordnet, zwischen ihnen werden oftmals die gleichen Abstände frei gelassen, um Überschneidungen zu verhindern. Die frühen Kinderzeichnungen, in denen das Oben und Unten scheinbar beliebig wechselt und bei einigen Bildzeichen der Standkontakt noch ungeklärt ist, werden Streubilder genannt.<sup>70</sup> Das Kind zeichnet in dieser Art der Raumorganisation einzelne Figurationen ohne Bezugssystem und in beliebigen Konstellationen auf den Zeichengrund. „Die Zeichenfläche wird als Boden verstanden, auf dem die Bildzeichen ausgebreitet werden können.“<sup>71</sup> Dabei werden die räumlichen Beziehungen der Trennung, Nähe, Reihenfolge und des Umschlossen- beziehungsweise Umgebenseins wieder gegeben.<sup>72</sup> Das Kind hat eine Lösung erarbeitet, die einzelnen Gegenstände flach auf dem Zeichenblatt darzustellen und verzichtet dabei auf die Dimensionen Tiefe, Höhe oder Breite.<sup>73</sup>

„Röntgenbilder entstehen in dieser Phase aus der Raumauffassung einer Landkarten-Zeichenfläche, über die sich die markierten Dinge in Schichten übereinander lagern. [...] Die letztgemalte Kontur ‚verdeckt‘ in der Imagination des Kindes die zuerst gemalte Struktur.“<sup>74</sup>

Ähnlich wie bei der Entwicklung des Kritzelpauses insgesamt hinken auch in der zeichnerischen Entwicklung der Raumorganisation „die graphischen Ereignisse den Wahrnehmungsaktivitäten bzw. Wahrnehmungsrepräsentanzen hinterher.“<sup>75</sup> Erst im Verlauf der zeichnerischen Entwicklung entstehen „Raumkonzepte, die eine Systematisierung der Objekte untereinander nach sich ziehen.“<sup>76</sup> Am Ende der Kritzelpause oder auch zu Beginn der Vorschemaphase entwickelt das Kind erste Organisationsformen des Bildraumes: Es differenziert die Relationen Oben und Unten sowie Rechts und Links. Bis es zur vollständigen Umsetzung dieses Programms in der Kinderzeichnung komme, dauere es bis zum fünften

---

<sup>69</sup> Vgl. ebd.

<sup>70</sup> Vgl. Reiß, Wolfgang 2003: Die Darstellung des Raumes bei Kindern und Jugendlichen. In: Kirchner, Constanze (Hg.) 2003: Kunst + Unterricht. Sammelband. Kinder- und Jugendzeichnung. Seelze: Erhard Friedrich Verlag GmbH, S. 69.

<sup>71</sup> Miller, Monika 2008: Wie Kinder und Jugendliche Raum darstellen. Raumsysteme in der Kinder und Jugendzeichnung. In: Kunst + Unterricht, Heft 325/326, 2008, S. 42.

<sup>72</sup> Vgl. ebd.

<sup>73</sup> Vgl. Schuster 2000, S. 59.

<sup>74</sup> Ebd. S. 60.

<sup>75</sup> Richter 1997, S. 80.

<sup>76</sup> Glas 1999, S. 198.

Lebensjahr. Zuvor werden einzelne Zeichenelemente zwar schon gemäß des Prinzips der größtmöglichen Richtungsunterscheidung rechtwinklig zueinander gesetzt, das Gesamtgefüge könne jedoch zusätzlich auch andere Gruppierungen der Formen beinhalten, wie beispielsweise eine rotierende oder zentrierende Anordnung, die durch das Drehen des Blattes erzeugt werden könne.<sup>77</sup>

„Aus den Streubildern entwickeln die Kinder unterschiedliche Variationen der Raumdarstellungen, indem sie dazu übergehen, einzelne, zunehmend komplexer werdende Bildzeichen zueinander in Beziehung zu setzen, diese zu gruppieren und sie auf der Bildfläche auszurichten.“<sup>78</sup>

Die Ausrichtung der einzelnen Bildgegenstände auf der Zeichenfläche kann erfolgen, wenn die beispielsweise rechteckige Form des Zeichenblattes bei den Darstellungen berücksichtigt wird, und die Grenzen des Formats als Bezugspunkte für die Ausrichtung der Zeichnung erkannt werden.<sup>79</sup> Ab dem fünften Lebensjahr oder spätestens bis zum Zeitpunkt des Schuleintritts hat sich das Kind ein sicheres Raumkonzept erarbeitet, das nun für eine längere Zeit bestehen bleibt. Die Blattunterkante oder eine eigenständig gezogene Linie oberhalb dieser kennzeichnen beim sogenannten „Standlinienbild“<sup>80</sup> beziehungsweise „Streifen- oder Linienbild“<sup>81</sup> einen wichtigen Anhaltspunkt für die Ausarbeitung des Bildraumes: Die einzelnen Bildgegenstände werden auf der unteren Blattkante oder der eingezeichneten Bodenlinie aufgereiht. Miller vergleicht diesen Umgang mit dem Bildraum mit dem „Zeichnen in einem Koordinatensystem mit Horizontalen und Vertikalen“<sup>82</sup>, in dem das Kind die räumlichen Relationen der Gegenstände darstellt. Diese Raumordnung entspreche der elementaren Erfahrung im Raum, in der die nach unten ziehende Schwerkraft die absolute Bezugsachse von oben nach unten bilde.<sup>83</sup> „So wie sich das Kind auf dem Boden stehend empfindet, so stellt es die Bildgegenstände aufrecht dar und verwendet ein Konzept, das gleichsam einen «Durchschnitt» der horizontalen Raumschichtung wieder gibt.“<sup>84</sup> Auch Schuster greift den Gedanken des Raumschnitts auf: Seiner Ansicht nach kennzeichne die Bodenlinie einen Schnitt durch den Raum; ein Schnitt durch das Meer ergebe beispielsweise eine typische Wellenlinie. Ebenso könne die Darstellung von Bildelementen, die unterhalb der Schnitt- oder Bodenlinie liegen, vom Kind bei dieser Raumdarstellung problemlos bewältigt werden: Wur-

---

<sup>77</sup> Vgl. Richter 1997, S. 81.

<sup>78</sup> Miller 2008, S. 42.

<sup>79</sup> Vgl. ebd.

<sup>80</sup> Reiß 2003, S.69.

<sup>81</sup> Ebd.

<sup>82</sup> Miller 2008, S. 43.

<sup>83</sup> Vgl. ebd., S. 42.

<sup>84</sup> Reiß 2003, S. 69.

zeln oder Unterwasserszenen werden einfach in den Bildraum unterhalb der Grundlinie gesetzt.<sup>85</sup>

Oftmals wird bei der Darstellung eines Raumschnitts im Standlinienbild zusätzlich eine Linie oder ein zumeist blau eingefärbter farbiger Streifen entlang des oberen Blattrandes hinzugefügt, welcher den Himmel darstellt und den Raum somit nach oben abschließt. Zwischen beiden Begrenzungen befindet sich der Bewegungsraum für die einzelnen Bildgegenstände, hier werden die Bildinhalte platziert und angeordnet. „Boden- und Himmelslinie werden zunehmend deutlicher als Flächen oder Zonen ausgebildet – besonders wenn den Zeichnenden/Malenden pastose Realisationsmaterialien zur Verfügung stehen.“<sup>86</sup>

„Bestimmte Bildinhalte veranlassen die Kinder, die Standlinie auch kreisförmig zu zeichnen. Die Bildobjekte werden ebenso entlang dieser Linie ausgerichtet, was dazu führt, dass die Kinder während des Zeichnens die Zeichenfläche drehen.“<sup>87</sup>

Das Standlinienbild kann durch ein Hinaufrücken des Bodenstreifens erweitert oder weiterentwickelt werden. Dadurch, dass sich die Standlinie von der Blattunterkante entfernt, können in diesem Zwischenbereich Bildinhalte wie Wiesen, Straßen oder Wege in der Aufsicht beziehungsweise Autos, Menschen oder Bäume in der Ansicht dargestellt werden.<sup>88</sup> Umfasst der Bodenstreifen bei einem solchen Raumsystem nicht mehr als ein Drittel des gesamten Bildraumes, spricht Reiß von einem „Streifenbild mit Standfläche“<sup>89</sup>. Das Streifenbild und das Streifenbild mit Standfläche gehören zu den bevorzugten Raumkonzepten der Sechs- und Siebenjährigen.<sup>90</sup> Wandert die Bodenlinie jedoch deutlich weiter nach oben, handelt es sich um eine „Mischform“<sup>91</sup>. Bei diesen drei Organisationsformen unterscheidet das Kind jeweils eine Bodenfläche vom Luft- oder Himmelsraum.

„Für die Darstellung der komplexer werdenden Bildinhalte entwickeln Kinder immer differenziertere Raumordnungssysteme. Die Kinder gehen dazu über, die verschiedenen Raumebenen in den Zeichnungen übereinander zu reihen, z.B. entlang mehrerer übereinander eingezeichnete Linien, auf denen die Objekte ausgerichtet werden.“<sup>92</sup>

Durch diese Reihung von übereinander angeordneten Standlinien gelingt es dem Kind, in seinem Raumkonzept hintereinander liegende Bildmotive darzustellen. Solche Streifenbilder mit mehreren Standlinien zeichnet das Kind zumeist in der späten Schemaphase. In dieser Zeit wird auch häufig das Raumschema des

---

<sup>85</sup> Vgl. Schuster 2000, S. 60 f.

<sup>86</sup> Richter 1997, S. 82.

<sup>87</sup> Miller 2008, S. 43.

<sup>88</sup> Vgl. Reiß 2003, S. 70.

<sup>89</sup> Ebd.

<sup>90</sup> Vgl. ebd.

<sup>91</sup> Ebd.

<sup>92</sup> Miller 2008, S. 43.

„Steilbildes“<sup>93</sup> verwendet. Dabei wird auf die Darstellung des Luft- oder Himmelsraums verzichtet und die gesamte Zeichenfläche als Bodenebene verwendet. Da das Steilbild eine Kombination aus Aufriss- und Grundrissdarstellungen zulässt, wird Hintereinanderliegendes in die Ebene umgeklappt oder übereinander gelagert.<sup>94</sup> In den bisher dargestellten Raumordnungssystemen werden metrische und euklidische Bezüge noch nicht berücksichtigt: Das Kind versucht nicht, tiefdimensional zu gestalten; es unterscheidet in seinen Darstellungen nicht zwischen Gegenständen, die weiter entfernt im Bildhintergrund liegen und solchen, die sich im Vordergrund befinden.<sup>95</sup> Zu diesem Zeitpunkt habe das Kind darüber hinaus noch nicht das Prinzip der Auslassung verdeckter Linien entdeckt. Eine Linienüberschneidung finde in Zeichnungen von Kindern in dieser Altersgruppe meist nur statt, wenn ein räumlicher Kontakt stattfinde. So könne beispielsweise ein auf einem Pferd sitzender Reiter die Linien des Pferdes schneiden, da beide die gleiche Stelle des Raumes einnehmen. Ein Kontakt solcher Linien an einer bestimmten Stelle könne bedeuten, dass die untere Linie hinter dem sie verdeckenden Gegenstand weiterlaufe.<sup>96</sup>

„Es gilt aber in der Zeichnung das Prinzip, dass die Punkte auf dem Papier jeweils nur eine Raumstelle markieren. So würde ein Überschneiden Gegenstände jeweils auf dieselbe Ebene rücken; befinden sie sich jedoch tatsächlich auf derselben Ebene, zeichnet das Kind auch unbedenklich Überschneidungen.“<sup>97</sup>

Über einen langen Zeitraum beschränkt sich das Kind auf die Verwendung der natürlichen Koordinaten, der Horizontalen und der Vertikalen, und begnügt sich mit der zweidimensionalen Darstellung. „Die Bilder werden nicht standpunktgebunden von einem einzigen Blickpunkt aus konstruiert, sondern kontextbezogen von vielen Blickpunkten, die sukzessiv zu einem Bildganzen verbunden werden.“<sup>98</sup> Das Kind vermischt oft mehrere Ansichten eines Gegenstandes innerhalb einer Zeichnung:

„Sie zeichnen auch das, was nicht zu sehen ist, wenn man von einem bestimmten Standpunkt auf die Gegenstände blickt. Sie sind bemüht, die Gegenstände „vollständig“ darzustellen, so wie sie es im realen Raum erfahren haben. Beim Umherlaufen um ein Haus sind z.B. alle Seiten zu sehen.“<sup>99</sup>

Das Kind sieht, wie die einzelnen Flächen des Hauses zusammenhängen und dass eine Seitenlänge über die gesamte Fläche in die andere übergeht. Ausge-

---

<sup>93</sup> Reiß 2000, S. 70.

<sup>94</sup> Vgl. ebd.

<sup>95</sup> Vgl. Ebd.

<sup>96</sup> Vgl. Schuster 2000, S. 62.

<sup>97</sup> Ebd.

<sup>98</sup> Reiß 2000, S. 70.

<sup>99</sup> Miller 2008, S. 43.

hend von der gewohnten Frontalansicht der Gegenstände werden die anderen Seiten angefügt, wodurch das Klappbild entsteht.<sup>100</sup> Durch ein solches Aufklappverfahren respektiert das Kind in anschaulicher Weise die Fläche, was seiner erzählerischen Intention entgegenkommt. Derartige Klappbilder ermöglichen dem Kind beispielsweise gleichzeitig die Front und die Seitenansicht des Hauses in sein Bild zu integrieren, ohne über eine perspektivische Darstellung verfügen zu müssen.<sup>101</sup>

Zeichnet das Kind einen einzelnen Zeichengegenstand, beispielsweise einen Menschen, kann es zu Mischformen zwischen einer Frontal- und Profildarstellung kommen: Wenn die gesamte Figur in einer frontalen Ansicht gestaltet wird, klappt das Kind die Füße oftmals wie in einer Profilansicht seitlich um.

Neben der Verwendung der Simultanperspektive kann es in dieser Phase zur ebenso typischen gleichzeitigen Darstellung der Innen- und Außenansicht eines Gegenstandes kommen. Bei solchen Umsetzungen der räumlichen Wahrnehmung werden beispielsweise die Hausumrissform und gleichzeitig auch die Bewohner im Inneren des Hauses gezeichnet.<sup>102</sup>

„Das Raumkonzept entwickelt sich in einer aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit den darzustellenden Gegenständen und ihren Bedeutungsdimensionen; es ist nicht vor der zeichnerischen Repräsentation da sondern entsteht in der graphischen Realisation von bestimmten Motiven und Themen“.<sup>103</sup>

In der späten Schemaphase werden die zuvor erarbeiteten Raumkonzepte umstrukturiert, was zumeist mit einer neuen Organisation des Vorne und Hinten in der zeichnerischen Darstellung beginnt.<sup>104</sup> Der Bodenbereich dehnt sich aus und ist daher in der Lage, diagonal verlaufende Wege oder Baumreihen aufzunehmen. Der Himmelbereich wird der Bodenzone erst angenähert und schließlich angegliedert, bis es zur Ausbildung eines Grenzbereichs, dem Horizont, zwischen beiden Zonen kommt. Das Kind beginnt, zwischen dem Vorder-, Mittel- und Hintergrund zu unterscheiden. Oftmals wird der Himmel vom Kind nicht mehr als blauer Streifen entlang der oberen Blattkante eingezeichnet; die obere Blattzone stellt nun den Himmel beziehungsweise die Luft oder die Atmosphäre dar.<sup>105</sup>

„Diese Art der Himmeldarstellung erleichtert der/dem Heranwachsenden die Konstruktion der Raumbeziehungen (darstellungstechnisch), weil der dominierende Vordergrund zuerst aufgeführt werden kann und die Himmels-

---

<sup>100</sup> Vgl. Schuster 2001, S. 75 f.

<sup>101</sup> Schuster 2000, S. 63.

<sup>102</sup> Vgl. Miller 2008, S. 44.

<sup>103</sup> Richter 1997, S. 84.

<sup>104</sup> Vgl. ebd. S. 85.

<sup>105</sup> Vgl. ebd.

zone nicht „über“ beziehungsweise „hinter“ die Gegenstände des Vordergrundes gemalt werden muss.“<sup>106</sup>

In diesem Stadium der Raumorganisation kommt es zur Ausbildung einer Flächentiefe: Das Koordinatensystem, auf dem das Kind zeichnet, staffelt sich nun auch in die Tiefe obwohl die „projektiven Beziehungen in Form von perspektivischen Verkürzungen“<sup>107</sup> noch nicht voll ausgebildet sind. Obwohl die Gesamtkonstruktion weiterhin auf euklidisch-geometrischen Relationen basiert, verwendet das Kind erste raumschaffende Kompositionselemente wie Gebirgsketten im Hintergrund, Wolkenketten, die sich in die Tiefe verlaufen oder schräg angelegte Wege oder Zäune. Die Raumtiefe wird dadurch erzeugt, dass das Kind „die Verkleinerung der Gegenstände mit zunehmender Entfernung beachtet oder auf einen Punkt zulaufende Doppellinien für Wege, Straßen, Flüsse etc. verwendet.“<sup>108</sup> Einzelmotive wie beispielsweise Menschen oder Bäume werden weiterhin nicht plastisch dargestellt, sondern als Flächenelmente in das gestaffelte System von Distanzen, Gruppierungen und Relationen gesetzt. Erste Versuche einer plastischen Konstruktion entstehen bei der Darstellung von kubischen Gegenständen wie Häusern oder Autos, die das Kind schräg in die Fläche zeichnet, so dass zwei Seiten des Gegenstands zu sehen sind und dadurch der Eindruck einer Tiefenräumlichkeit entsteht. Das Schrägbild bezeichnet die zeichnerischen Umsetzungen dieses Raumsystems, bei denen die Bodenzone den Charakter einer in die Tiefe führenden Schrägen annimmt, die zudem noch häufig durch Wege oder Baumreihen markiert wird.<sup>109</sup>

In den Darstellungen von älteren Kindern und Jugendlichen ist ihr Bemühen um die Berücksichtigung der dritten Dimension, der Tiefe, zu bemerken. „Dies basiert auf einer zunehmenden Beobachtung der Wirklichkeit, wird aber auch durch die ständige Konfrontation mit Vorbildern in Medien, Büchern usw. beeinflusst.“<sup>110</sup> Um die dritte Dimension in seinen Zeichnungen zu berücksichtigen, müsse das Kind das Raumschema des Streifen- oder Standlinienbildes überwinden, weil der Querschnittcharakter der neuen Tiefenraumauffassung nahezu entgegenstünde. Unkomplizierter verlaufe dabei der Weg über das Schrägbild, da es den Übergang zur tiefenräumlichen Darstellung dadurch erleichtere, dass Bildelemente am oberen Blattrand langsam kleiner gezeichnet werden können, als die im unteren

---

<sup>106</sup> Ebd.

<sup>107</sup> Ebd.

<sup>108</sup> Glas 1999, S. 199.

<sup>109</sup> Vgl. Richter 1997, S. 85.

<sup>110</sup> Miller 2008, S. 44.

Teil des Bildes.<sup>111</sup>

Die Entwicklung des Bildraumes von der orthogonalen bis zur euklidischen Raumdarstellung im Jugendalter verläuft nicht im gesamträumlichen Kontext, sondern nur an vereinzelten Stellen: Das orthogonale System bleibt weiterhin bestehen; einzelne Gegenstände werden in ihm jedoch schon metrisch oder fehlerhaft euklidisch dargestellt, ohne dass der Gesamtbildraum gemäß dieser tiefenräumlichen Ansätze neu geordnet wird.<sup>112</sup>

Eine Untersuchung von Reiß zeigt, dass der größte Prozentsatz der vierzehnjährigen ZeichnerInnen nach wie vor das kindliche orthogonale Raumschema verwendet.<sup>113</sup> In der zweitgrößten Häufigkeit tauchen in dieser Altersphase Zeichnungen auf, „auf denen die Bildzeichen isoliert dargestellt sind“<sup>114</sup> und zwischen den einzelnen Objekten ein Leerraum stehen gelassen wird. „Hierbei handelt es sich um ein Phänomen, das in der Fachliteratur noch nicht weiter beschrieben wurde.“<sup>115</sup> Eine Einordnung in eine bestimmte Raumkategorie ist bei diesen Bildern nicht möglich, da die einzelnen Bildelemente für sich stehen und die verbindliche räumliche Beziehung fehlt.

„Nimmt man einmal Bilder davon aus, die abgebrochen wurden oder die einfach aus Lustlosigkeit auf räumliche Bezüge verzichtet haben, dann handelt es sich hierbei um ein Phänomen, das dem Bedürfnis nach adäquater Darstellung der frühen Jugendzeit in besonderer Weise entgegenkommt.“<sup>116</sup>

Bei Reiß Versuch sei in jedem vierten Bild in dieser Altersgruppe auf die räumliche Darstellung verzichtet worden. Anstatt dessen seien von den ZeichnerInnen einzelne Bildelemente, die zwar inhaltlich, nicht aber räumlich miteinander verbunden waren, additiv zusammengefügt worden.<sup>117</sup> Reiß geht davon aus, dass die orthogonalen kindlichen Raumschemata in der späten Kindheit als unbefriedigend empfunden werden, und dass das Kind sich nach einer richtigen Darstellung und einer tiefenräumlichen Bildorganisation sehnt. Da die Schüler zwar neue Raumlösungen anstreben, in diesem Alter aber meist noch keine Einführung in das perspektivische Zeichnen erhalten haben und die verschiedenen Projektionsmethoden noch nicht beherrschen, reagieren sie unterschiedlich auf diese ambivalente Situation: Entweder wird auf Darstellung von Räumlichkeit ver-

---

<sup>111</sup> Vgl. Reiß 2003, S. 70.

<sup>112</sup> Vgl. ebd. S. 71.

<sup>113</sup> Reiß untersuchte mehr als 8000 Kinderbilder, die zu einem freien Thema („Wie wir Kinder heute leben“) im Rahmen eines Zeichen- bzw. Malwettbewerbs eingereicht wurden. Das Alter der Teilnehmer lag zwischen 6 und 14 Jahren. Vgl. dazu: Reiß, Wolfgang 1996: Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnungen. Berlin: Luchterhand Verlag.

<sup>114</sup> Reiß 2003, S. 71.

<sup>115</sup> Ebd.

<sup>116</sup> Ebd.

<sup>117</sup> Vgl. ebd.

zichtet oder das Kind wählt eine symbolische Mitteilungsform aus, in der sich bestimmte Inhalte abstrakt gruppieren lassen.<sup>118</sup>

Wesentlich weniger der von Reiß untersuchten Zeichnungen verfügten über voreuklidische Darstellungen; hier wurde zwar versucht, einzelne Gegenstände tiefdimensional zu zeichnen, das gesamte Bild wird jedoch noch durch das orthogonale System bestimmt. Einen ähnlichen Prozentanteil machten Darstellungen aus, in denen metrische Bezüge beachtet wurden, sowie Darstellungen, in denen metrische und voreuklidische Bildgegenstände in einem insgesamt jedoch orthogonal organisierten Raumsystem auftauchten. Nur eine deutliche Minderheit der ZeichnerInnen beherrschte bei dieser Untersuchung die euklidische Darstellungsform.<sup>119</sup> Reiß schließt aus dieser Untersuchung, dass für den Großteil der Kinder „eine grundlegende Vermittlung unterschiedlicher Prinzipien der Mittel und Möglichkeiten des perspektivischen Zeichnens sowie der Körper- und Raumdarstellung erst am Ende der Sekundarstufe möglich ist.“<sup>120</sup> Dabei weist er jedoch auf mögliche inter-individuelle Unterschiede bei der Entwicklung jedes einzelnen Kindes hin. Demnach kann es vorkommen, dass sich bereits deutlich jüngere Kinder für eine tiefenräumliche Darstellung interessieren und diese zu erlernen versuchen; gleichzeitig ist es aber auch möglich, dass andere Jugendliche diese Kompetenzen nicht entwickeln und den Bildraum weiterhin orthogonal strukturieren und eine falsche perspektivische Darstellung wählen. Miller merkt mit Verweis auf verschiedene empirische Untersuchungen sogar an, dass es sich bei letzterem um einen Großteil der Jugendlichen handelt.<sup>121</sup> Erste zentralperspektivische Konstruktionen tauchen nach Alexander Glas ab dem 12. Lebensjahr auf. Diese seien anfänglich meist auf nur ein Bildmotiv beschränkt bis das Kind schließlich versuche, mehrere Objekte der Konzeption unterzuordnen. Dadurch werde die Ausrichtung des ganzen Bildes auf einen einheitlichen Betrachterstandpunkt möglich.<sup>122</sup>

„Die perspektivische Raumdarstellung verlangt die Festlegung eines bestimmten individuellen Standpunktes, von dem aus der Raum und die Gegenstände im Raum betrachtet werden. In den Zeichnungen kommt diese Sicht auf die Welt zum Vorschein durch die Wiedergabe der Horizontlinie – Augenhöhe – und der Fluchtpunkte, die eine Winkelverzerrung und Verkleinerung in die Tiefe voraussetzen, sowie durch die Darstellung der Stofflichkeit und der Körpervolumina, indem Licht- und Schattensituationen beobachtet und als Hell- und Dunkelwerte dargestellt werden.“<sup>123</sup>

---

<sup>118</sup> Vgl. ebd.

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

<sup>120</sup> Ebd.

<sup>121</sup> Vgl. Miller 2008, S. 45.

<sup>122</sup> Glas 1999, S. 200.

<sup>123</sup> Miller 2008, S. 45.

## 2.3 Farbausdruck in der Kinderzeichnung

Die wahrnehmungstheoretische Basis zum Thema Farbe lässt sich in physikalische, neurobiologische, kunstwissenschaftliche, gestaltungspsychologische und emotionspsychologische Grundlagen aufgliedern.

„Den Farben wird ein Symbolwert und ein Ausdruckswert zugeschrieben; wir unterscheiden zwischen Lokalfarbe und Erscheinungsfarbe, einem technischen und einem künstlerischen Interesse, differenzieren zwischen kalten und warmen Tönen und versuchen schließlich, die verwirrende Vielfalt an Farberscheinungen in «Farbsystemen», «Farblehren» und «Gesetzen der Farbe» zu erfassen.“<sup>124</sup>

Tatsächlich ist die Farbe ein Konstrukt unserer Wahrnehmung:

„Erst komplizierte Prozesse der visuellen Verarbeitung lassen im menschlichen Gehirn die Vorstellung von Farben entstehen: Sinneszellen (Fotorezeptoren) auf der Netzhaut (Retina) des Auges empfangen die einwirkende Information (elektromagnetische Wellen), leiten sie in höhere Regionen des Gehirns (Visueller Cortex) weiter, wo die wahrgenommene Lichtenergie als Farbton gedeutet wird.“<sup>125</sup>

Beim Ausbau des kindlichen Farbvokabulars lässt sich beobachten, dass zunächst ein einzelner Farbname auf alle Gegenstände angewandt wird, bis es zu weiteren Differenzierungen kommt. Auch bei Jugendlichen lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Farbdifferenzierung und dem Ausbau des Farbvokabulars feststellen. Ab einer Altersstufe von 14 Jahren werden im Farbwortschatz zunehmend externe Einflüsse durch die Sozialisation des Jugendlichen spürbar.<sup>126</sup>

Das Thema Farbe wurde in der empirischen Entwicklungspsychologie in den Werken von Kroh und Piaget aufgegriffen. Diese Konzepte begreifen Entwicklung als eine „Veränderungsreihe, die in mehreren Schritten verläuft und auf einen höherwertigen Endzustand ausgerichtet ist.“<sup>127</sup> Darüber hinaus wird angenommen, dass die Glieder dieser Entwicklungskette einander bedingen und mit dem jeweiligen Lebensalter zusammenhängen. Dietl betrachtet kritisch, dass die Veränderungen als universell angesehen werden und kulturelle, interindividuelle sowie individuelle Differenzen ausgeblendet werden.<sup>128</sup> Seit den 60er Jahren werden Krohs und Piagets Modelle von differenzierten Ansätzen abgelöst. Eine Vielzahl (auch aktueller) psychologisch und kunstpädagogisch orientierter Untersu-

---

<sup>124</sup> Oswald, Martin 2002: Wege zur Farbe. Farbe – ein vager Begriff. In: Kunst+Unterricht, Heft 264, 2002, S. 4.

<sup>125</sup> Oswald 2002, S. 4.

<sup>126</sup> Vgl. Oswald 2002, S. 8.

<sup>127</sup> Dietl, Marie-Luise 2004: Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 22.

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

chungen zum Farbbezug in der Kinderzeichnung von unterschiedlichen Forschern bauen jedoch nach wie vor auf diesen Grundlagenkonzepten auf. Wie Oswald feststellt, fehlen im Bereich der Kinderzeichnungsforschung bislang aber noch Untersuchungen, die den Zugang zur Farbe ähnlich exakt beschreiben wie die zeichnerische Entwicklung, welche häufig mit dem Begriff der gesamten bildnerischen Entwicklung gleichgesetzt werde. Dabei sei auch bezüglich der Farbauffassung von klaren altersspezifischen Merkmalen im Zugang zur Farbe auszugehen.<sup>129</sup> Während über die Entfaltung der Raumkonzepte eine große Masse Literatur vorliegt, muss man laut Richter den Auffassungen über die Entwicklung des Farbausdrucks in einzelnen Textabschnitten oder sogar Nebensätzen nachspüren.<sup>130</sup>

An den Beginn der Entwicklung des Farbausdrucks setzt Richter das Schmieren mit Speiseresten, Erde oder ähnlichem. Das Kind ist bereits im Alter von nur zwei Monaten in der Lage, die Farben Blau, Orange, Grün und Blau unabhängig von ihrer Leuchtdichte von Weiß zu unterscheiden. Nur einen Monat später entwickelt es Vorlieben für bestimmte Farben. Trotzdem geht Richter aber davon aus, dass in den Schmieraktivitäten die Konsistenz des verwendeten Materials und nicht der Farbcharakter dominiert.<sup>131</sup> Es lässt sich jedoch nicht ausschließen,

„daß auch in den Schmieraktivitäten, die ja bis ins zweite/dritte Lebensjahr andauern – und damit [...] zur Grundlage expressiv-motorischer Akte im bildnerisch/künstlerischen Prozeß werden – schon bestimmte Helligkeiten/Farben bei der Auswahl von Schmiermaterialien präferiert werden.“<sup>132</sup>

Das Kind verwendet Farbe nach Mosimann auf zwei sehr unterschiedliche Arten: Entweder verfolgt es bei der Farbauswahl den dekorativen Effekt und wählt und verteilt die Farbe so, dass es schön aussieht oder es setzt die Farbe ein, um die dargestellten Gegenstände genauer zu charakterisieren. Ob das Kind der einen oder der anderen Auffassung mehr Gewicht verleiht, hängt neben seiner Entwicklungsstufe auch von seiner Veranlagung ab.<sup>133</sup>

In den auf die Schmieraktivitäten folgenden grafischen Kritzelnaktivitäten dominieren noch die Bewegungsabläufe, die häufig durch die Verwendung von einer einzelnen Farbe umgesetzt werden. Das Kind verwendet Farbe als Fleck, Spur, Klecks oder als Träger von Bewegung und Rhythmus oder als Mittel des Ordens oder der Unterscheidung beziehungsweise als Verdeutlichung gemeinter

---

<sup>129</sup> Vgl. Oswald 2002, S. 9.

<sup>130</sup> Richter 1997, S. 88.

<sup>131</sup> Vgl. ebd. S. 89.

<sup>132</sup> Ebd.

<sup>133</sup> Vgl. Mosimann, Walter 1979: Kinder zeichnen. Die Darstellung von Mensch, Tier, Baum, Haus, Raum und Farbe in Kritzeln, Zeichen, Bildzeichen und Bild. Eine Information und Hilfe für Eltern, Kindergärtnerinnen und Lehrer. Bern/Stuttgart: Verlag Paul Haupt, S. 114.

Formen. Ungeachtet der Gegenstands-, Merkmals- oder Objektfarbe bestehe die Tendenz zur ungeordneten Buntheit.<sup>134</sup> Mosimann bezeichnet die Art der Farbverwendung im Alter von vier bis sechs Jahren als die „Dekorativfarbe“<sup>135</sup>. In dieser Phase zeichnet das Kind die Gegenstände zuerst linear und zeichnet sie anschließend aus. Die verwendete Farbe entspricht dabei nicht der wirklichen Farbe des Gegenstandes. Die Farbe kann dabei auch einen expressiven oder symbolischen Gehalt aufweisen.<sup>136</sup> Darüber hinaus finden Kinder im Laufe des vierten Lebensjahres oftmals immer mehr Interesse an einer farbigen Bildgestaltung. Mit dem Gebrauch der Farbe kann eine völlig neue Dimension hinzu gewonnen werden: Wenn zuvor lineare Bewegungen vorherrschten, vermittelt sich nun durch das Nebeneinander farblicher Effekte eine Empfindung von Fläche. Die Linie kann so ihre Vorrangstellung in den Bildproduktionen zugunsten des neuen Ausdrucksmittels verlieren.<sup>137</sup>

„Die Entdeckung der Farbe führt von den ersten flächigen Farbenteppichen [...] zur ausdifferenzierten Ornamentik [...]. Dazwischen liegt eine Zeit schwelgerischer Schaffensfreude, die zwischen dem fünften und sechsten Geburtstag meist ihren Höhepunkt erreicht.“<sup>138</sup>

Nach der Werkreife nimmt die Funktion der Farbe, einzelne Ereignisse zu verdeutlichen oder auch voneinander abzuheben deutlich zu. Das Farbkonzept orientiert sich nun zunehmend an der Lokalfarbe und der Ausdrucksfarbe, also an der emotional/affektiven Qualität von Farben. Die Ausdrucksfarbe dient der Ausdruckssteigerung vor dem Hintergrund einer persönlichkeitsbestimmten Farbwahl.<sup>139</sup> Wählt das Kind die Lokalfarbe, zeichnet es den Gegenstand in der jeweiligen Merkmals- oder Gegenstandsfarbe: Blau steht für die Darstellung des Himmels oder Wasser zur Verfügung, Gelb wird mit Licht verbunden und Grün mit der Vegetation.

„Die Wahl der Farben soll das Objekt eindeutig kennzeichnen. Die Farben werden in ihrer Farbrichtung nicht weiter modifiziert, sondern flächenfüllend in der einmal festgelegten Farbrichtung aufgetragen. Der Einsatz der Farbe ist flächig, additiv, kontrastreich.“<sup>140</sup>

Das Kind mischt im Alter zwischen 6 bis 11 Jahren erst selten von sich aus: „So malt es z.B. das Gesicht orange, fehlt dieses in der Schachtel, so nimmt es gelb

<sup>134</sup> Vgl. Dietl 2004, S. 89.

<sup>135</sup> Mosimann, Walter 1979: Kinder zeichnen. Die Darstellung von Mensch, Tier, Baum, Haus, Raum und Farbe in Kritzel, Zeichen, Bildzeichen und Bild. Eine Information und Hilfe für Eltern, Kindergärtnerinnen und Lehrer. Bern/Stuttgart: Verlag Paul Haupt, S. 118.

<sup>136</sup> Vgl. Mosimann 1979, S. 118.

<sup>137</sup> Vgl. Leb  us, Angelika-martina 1997: Wenn Kinder malen. Kinderbilder und was sie uns sagen. Weinheim: Beltz Verlag, S. 62.

<sup>138</sup> Ebd., S. 63.

<sup>139</sup> Vgl. Richter 1997, S. 90.

<sup>140</sup> Dietl 2004, S. 89.

oder rot, fehlen auch diese, so begnügt es sich schließlich mit braun.“<sup>141</sup> Ähnlich wie bei der Raumdarstellung setzt im Verlauf der Schemaphase nach Richter auch in Hinblick auf das sich entwickelnde Farbkonzept ein Lerneffekt ein, der sich durch die zunehmende Erfahrung mit dem Mischen der Farbtöne aber auch mit den unterschiedlichen Variationen des Farbauftrags (deckend, transparent etc.) ergibt. „Die typisierende Farbwahl der frühen Schemaphase – alle Wiesen sind grün, alle Dächer braun/rot – weicht einer differenzierten, z.T. durch Mischen erzielten *Chromatik*.“<sup>142</sup> Das Farbkonzept der Schemaphase wird von einem objektiven – sprich gegenstandsorientierten – und einem subjektiven Faktor bestimmt.

„Während man oft beobachten kann, dass Schüler der unteren Klassenstufen (5/6) mit Farben eher spielerisch umgehen, weicht, etwa ab der 7. Klasse, die bislang meist zufällige und weitgehend intuitive Handhabung einem bewusster, reflektierten Einsatz von Farben, zum Beispiel in Gestalt der Farbkontraste.“<sup>143</sup>

In den Farbdarstellungen der Schemaphase tauchen einerseits gegenstandsnahe, andererseits aber auch individuelle Farbgebungen auf. Das Kind beginnt, sich für die Veränderungsmöglichkeiten der Farbe zu interessieren: Es verwendet klare beziehungsweise reine Farben, hellt diese auf oder vergraut, verdunkelt oder trübt sie. Damit die Farbe noch besser der Wirklichkeit entspricht, mischt das Kind die Nahfarbe des Gegenstands.<sup>144</sup> In dem ehemals ungemischten Grün bei der Darstellung einer Wiese unterscheidet es nun hellgrüne, ockergrüne, dunkelgrüne und blaugrüne Bereiche, wodurch farbige Strukturen entstehen.

Am Ende der Schemaphase präferiert der Heranwachsende entweder den Darstellungswert der Farbe und eine naturnachahmende Farbgestaltung oder er entdeckt die Farbe als Element eines autonomen Gestaltungskonzepts.<sup>145</sup> Im ersten Fall spricht Mosimann von der Erscheinungsfarbe:

„Das Kind entdeckt die Abhängigkeit der Farbe von Licht und Raum und damit auch die *Relativität der Erscheinungsform*. Es entdeckt z.B. dass das Dach des Nachbarhauses (wie bisher) ziegelrot *ist*, die Dächer am Seeufer unten aber irgendwie violett und diejenigen am anderen Seeufer grau *erscheinen*.“<sup>146</sup>

Die Erscheinungsfarbe wird als Teil der perspektivischen Darstellungsmittel in zwei Stufen eingeteilt.<sup>147</sup> In der ersten Stufe, der Farbpspektive, hat das Kind

---

<sup>141</sup> Mosimann 1979, S. 118 f.

<sup>142</sup> Richter 1997, S. 90.

<sup>143</sup> Blei-Hoch, Claudia 2002: Zur Ausdrucksfunktion von Farben. «Die Königin der Farben». In: Kunst+Unterricht, Heft 264, 2002, S. 17.

<sup>144</sup> Vgl. Mosimann 1979, S. 119.

<sup>145</sup> Vgl. Richter 1997, S. 90.

<sup>146</sup> Mosimann 1979, S. 119.

<sup>147</sup> Vgl. ebd.

den Warm-Kalt-Kontrast entdeckt und verstanden, dass der Bildvordergrund in warmen und der Hintergrund in kalten Farben erscheint. In der zweiten Stufe, der Luftperspektive, erscheinen die Farben im Vordergrund leuchtend und kräftig und die im Hintergrund getrübt und blass.

Interessiert sich der Heranwachsende (oftmals angeregt durch zeitgenössische Kunstrichtungen) mehr für den Eigenwert der Farbe, verliert sich ihr Gegenstandsbezug und die farbliche Grundstimmung und die Stellung der Farbe im Raum werden bei der Bildgestaltung wichtiger.<sup>148</sup>

„In der chronologischen Entwicklung herrscht bis zum Alter von zwölf Jahren eine eher flächige Farbauffassung vor, danach werden zunehmend fließen-de Farbübergänge bevorzugt. Dies kommt der sich ausbildenden räumlichen Vorstellung entgegen: Hell-Dunkel-Abstufungen und Farbkontraste zur Mo-dulation der Körperform eines Objekts werden nun wichtiger. Spätestens ab einem Alter von 16 Jahren bildet Farbe eine differenzierte Vorstellung ab, die sich von der ursprünglich eher koloristisch-benennenden Auffassung ab-gelöst hat.“<sup>149</sup>

Dietl kritisiert das Farbstufenmodell, welches in Übernahme entwicklungspsycho-logischer Befunde aus den 20er Jahren bis heute Anwendung findet, und be-zeichnet es als überholt.<sup>150</sup> Am Stufenmodell orientierte Beschreibungskriterien farblicher Erscheinungen wie die Dekorativ-, Typen-, Gegenstands- und Erschei-nungsfarbe sowie die persönliche Farbe nach Mosimann reichen Dietls Auffas-sung nach nicht aus, da sie entscheidende Punkte nicht berücksichtigen: „Farb-wahrnehmung und Farbgestaltung sind das Ergebnis mentaler Prozesse und daher von subjektiven Erfahrungen, Erlebnissen und Empfindungen nicht zu trennen“.<sup>151</sup> Es sei wichtig, auch die individuellen, material- und körperbezogenen sowie prozessorientierten Verwendungsweisen der Farbe zu betrachten.<sup>152</sup> Der Fargebrauch und das Bildermachen allgemein sind keine konstanten Ereignisse sondern prozesshaft; sprunghafte, wechselhafte oder retardierende Verhaltens-weisen bestimmen diesen Prozess. Eine Betrachtung der kindlichen Farbver-wendung habe gezeigt, dass der Gestaltungsprozess inneren Prioritäten folgt:

„Nicht das Abbilden der visuellen Wirklichkeit steht für das Kind im Vorder-grund, sondern der rhythmische Wechsel bewusster und affektgesteuerter Phasen [...], der Motivwechsel vom Gegenstand zum Material und umge-kehrt [...], die Projektion körperlicher Erfahrungen wie des Herzschlags und des Atmens, die sich in Form dynamischen Gestikulierens zur Anschauung bringen kann [...], und die Befriedigung wahrnehmungspsychologischer Be-dürfnisse, beispielsweise des Kontrastbedürfnisses oder der Ausbildung von

---

<sup>148</sup> Vgl. Dietl. 2004, S. 89; vgl. Richter 1997, S. 90 f.

<sup>149</sup> Oswald 2002, S. 9.

<sup>150</sup> Vgl. Dietl 2004, S. 263.

<sup>151</sup> Ebd. S. 257.

<sup>152</sup> Vgl. ebd. S. 263.

Blickzentren, die während des gesamten Bildgeschehens Orientierungsbewegungen auf der Fläche erleichtern“.<sup>153</sup>

Darüber hinaus stellt sie fest, dass die Entwicklung des Farbausdrucks in der Kinderzeichnung nicht genetisch bedingt ist. Die Fähigkeit des Farbempfindens und Farbgestaltens entwickeln sich nach Dietls Forschungsergebnissen nicht von selbst, sie müssen geschult und angeleitet werden.

„Bildnerische Entwicklung im Kunstunterricht versteht sich damit nicht als Erreichen festgeschriebener Entwicklungsstufen, sondern als personenbezogene Erweiterung des Ausdrucksrepertoires, die an eine Sensibilisierung der Wahrnehmung gebunden ist und Kinder eine größere Anzahl farbiger Phänomene bemerken lässt als vorher.“<sup>154</sup>

## 2.4 Qualitativ-empirische (Kinderzeichnungs-)Forschung

Die Forschungs- und Erkenntnisverfahren in der Kunstpädagogik sind vielfältig und orientieren sich an den erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden.<sup>155</sup> Empirische Methoden aus der Erziehungswissenschaft können dabei jedoch nicht unreflektiert übernommen werden, sondern müssen nach der Auseinandersetzung des Forschers mit ihnen an den ästhetischen Bildungsbereich angepasst werden.<sup>156</sup>

Die Forschungsform der Empirie zielt auf Erkenntnisse, welche auf (Sinnes-) Erfahrungen basieren. Dabei werden beispielsweise kulturelle, soziale oder biografische Phänomene durch Beobachtungen oder Experimente erfasst.<sup>157</sup> „Wenn man eine empirisch basierte Erkenntnis hat, dann hat man kein Buch, keinen Zeitschriftenartikel gelesen und gedeutet [...], um sein Wissen zu erweitern, sondern man hat seine Erfahrungen, auf denen Erkenntnis beruht, ›draußen in der Welt gesammelt.“<sup>158</sup> Diese Erfahrungen müssen in Form von Forschungsmaterial festgehalten werden. Oftmals handelt es sich dabei um transkribierte Interviews, Videoaufzeichnungen, Protokolle aus teilnehmenden Beobachtungen, Fotos,

---

<sup>153</sup> Ebd. S. 264.

<sup>154</sup> Ebd.

<sup>155</sup> Vgl. Peez, Georg 2001: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik. Norderstedt: Books on Demand, S. 18.

<sup>156</sup> Peez, Georg 2007: Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneiders Verlag Hohengehren GmbH, S. 2.

<sup>157</sup> Vgl. Peez 2001, S. 19.

<sup>158</sup> Peez 2008, S. 171.

ausgefüllte Fragebögen oder Zeichnungen. Anhand des erhobenen Forschungsmaterials können nun durch Interpretation empirisch begründete Erkenntnisse erarbeitet werden.<sup>159</sup> „Beobachtungen und Experimente innerhalb empirischer Forschung müssen sich an bestimmten wissenschaftlichen Regeln orientieren, die damit ihre intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleisten.“<sup>160</sup> Empirische Forschung vermittelt keine Rohdaten (beispielsweise über ästhetische Erfahrungen aus dem Bewusstsein des Erforschten), sondern ermittelt Kommunikationen über Kognitionsprozesse, welche für methodisch kontrollierte Anschlusskommunikationen in der empirischen Forschung genutzt werden können.<sup>161</sup>

Die empirische Forschung lässt sich in quantitative und qualitative Verfahren einteilen. Während quantitative empirische Forschung auf Repräsentativität abzielt, geht es in der qualitativen Empirie um Exemplarik. Beide Ansätze sind nicht als Gegensätze zu betrachten, sondern können sich gegenseitig ergänzen.

Innerhalb quantitativer Forschungsmethoden werden zu untersuchende Phänomene häufig durch unterschiedliche Formen der Fragebogenuntersuchung erhoben. Die Häufigkeit der angekreuzten Antworten kann ausgezählt und die ermittelten Angaben, Aussagen oder Beobachtungen in Form von Zahlen, Tabellen oder Statistiken aufbereitet werden, wodurch vergleichbare Daten entstehen. Innerhalb quantitativer Forschungsmethoden wird versucht, anhand von Zahlen oder Statistiken eine allgemein gültige Aussage aufzustellen, die sich ausgehend von einer kleinen, repräsentativen Gruppe der Bevölkerung auf eine größere Gruppe übertragen lässt. Quantitative Forschung verläuft – so Peez - in Bezug auf die Vorplanung, die Auswahl der Methoden, die Konstruktion und den Einsatz der Messinstrumente, die Sammlung der Daten und zuletzt die Ermittlung von Statistiken streng operationalisiert. Die Beobachtungen sind unabhängig vom Forschersubjekt und orientieren sich an einem Objektivitätsanspruch, der die Naturwissenschaften, vor allem die Physik, zum Vorbild hat.<sup>162</sup> „Quantitative Verfahren sind für die Erfassung bestimmter Wesensmerkmale bei umfangreichen Probandenzahlen geeignet. Ihre Daten werden korrelationsstatistisch oder modelltestend ausgewertet.“<sup>163</sup>

Qualitative empirische Forschung basiert hingegen nicht auf Zahlen oder Statistiken, sondern auf Auslegungen und Interpretationen. Die Beispielhaftigkeit von Einzelbeobachtungen- und Analysen wird dabei regelgeleitet und systematisch

---

<sup>159</sup> Vgl. ebd. S. 172.

<sup>160</sup> Peez 2001, S. 19.

<sup>161</sup> Vgl. ebd.

<sup>162</sup> Vgl. ebd. S. 20.

<sup>163</sup> Ebd. S. 21.

herausgearbeitet: „Es handelt sich hierbei also um beispielhafte Fälle, wobei genauer gesagt nicht die Fälle beispielhaft sind, sondern die Interpretationsergebnisse der Fälle Exemplarik beanspruchen.“<sup>164</sup> Ein typisches Kennzeichen der qualitativen Empirie ist ihre Nähe zum Menschen, dessen Einstellungen und Handlungen, zu sozialen Prozessen und ästhetischen Phänomenen. Wissenschaftliche Erkenntnisse werden aus der Beobachtung, Beschreibung und Interpretation der Lebens- und Handlungsweisen der Menschen gewonnen.<sup>165</sup> „Das Forschungsziel qualitativer Forschung besteht darin, die Prozesse zu rekonstruieren, durch die die soziale Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Strukturierung hergestellt wird.“<sup>166</sup> Wichtig ist es, verschiedene Perspektiven auf den Fall einzunehmen und eine dem Forschungsgegenstand angemessene Methode zu finden. Anders als in der quantitativen Empirie werden die untersuchten Phänomene nicht auf Statistiken oder Zahlen reduziert, sondern können durch die genaue Betrachtung eine besondere Exemplarik oder Tiefenschärfe und gleichzeitig eine große Überzeugungskraft erreichen.<sup>167</sup> In der qualitativ-empirischen Kinderzeichnungsforschung ist demnach beispielsweise nicht die quantitative Anzahl der untersuchten Kinderzeichnungen vordergründig, wichtiger erscheint die Genauigkeit des Einzelfalles. Die Zeichnung wird hier nicht als gelungenes oder weniger gelungenes Abbild der Wirklichkeit betrachtet, sie stellt eine Probe der wahrgenommenen Wirklichkeit aus Sicht des Kindes sowie dessen Verhältnis zu ihr dar.<sup>168</sup> Die Zeichnung wird demnach als ein Deutungsprodukt der wahrgenommenen Wirklichkeit verstanden.

„Um die Funktion der Zeichnung im Lebens- und Aneignungszusammenhang des Kindes zu erfahren, kann nicht mehr ausschließlich das Produkt das Interesse bestimmen, sondern es interessiert vielmehr die Perspektive des Kindes und seine Beziehung zum entstandenen Produkt.“<sup>169</sup>

Im Mittelpunkt steht neben der Wirklichkeitswahrnehmung des Kindes auch der Prozess ihrer zeichnerischen Rekonstruktion und symbolischen Verarbeitung. Für dieses Verständnis ist es laut Neuß wichtig, die qualitative Kinderzeichnungsforschung an bestehende Wissensbestände der qualitativen Forschung anzugehen.

---

<sup>164</sup> Peez 2007, S. 4.

<sup>165</sup> Vgl. Peez, Georg 2006: Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung – Theorie und Forschungspraxis. München: kopaed, S. 9.

<sup>166</sup> Lamnek, Siegfried 2005: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim/Basel: Beltz, S. 33.

<sup>167</sup> Vgl. ebd.

<sup>168</sup> Neuß, Norbert 1999: Methoden und Perspektiven einer qualitativen Kinderzeichnungsforschung. In: Maset, Pierangelo (Hrsg.) 1999: Pädagogische und psychologische Aspekte der Medienästhetik. Beiträge vom Kongreß der DGfE 1998 „Medien-Generation“. Opladen: Leske + Budrich, S. 53.

<sup>169</sup> Ebd.

schließen.<sup>170</sup> Als ein Merkmal der qualitativen Methodologie in Einzelfallstudien ist die Offenheit bezüglich des theoretischen Konzepts, der Erhebungssituation, sowie der Deutung und Interpretation der Alltagswelt anzusehen. „Diese Offenheit gegenüber den Erhebungsdaten ist notwendig, damit diese nicht unter der Perspektive des bereits bestehenden theoretischen Konzepts, sondern aus sich heraus interpretiert werden.“<sup>171</sup> Theoretische Strukturierungen und Hypothesen sind für den Forschungsprozess leitend, sie müssen sich jedoch erweitern, modifizieren oder revidieren lassen, falls unvorhersehbare Situationen eintreten, die eine derartige Flexibilität erfordern.<sup>172</sup> Ein weiteres Kennzeichen ist die Kommunikativität: „Eine Untersuchung, die subjektive Wirklichkeit, Erfahrungs- und Wahrnehmungsstrukturen analysieren will, muß kommunikative Akte initiieren, die der Alltagskommunikation ähneln, um individuelle Erzählungen zu generieren.“<sup>173</sup> Darüber hinaus ist die Naturalistizität wichtig; die Untersuchungssituation soll dem Lebensalltag des Untersuchten möglichst nahe kommen. „Das Untersuchungsfeld ist die natürliche Welt, die mit naturalistischen Methoden erfasst und beschrieben werden soll“<sup>174</sup>. Hinzu kommt das Merkmal der Interpretativität, was besagt, dass die soziale Realität als gesellschaftlich aufgefasst wird und ihr Sinn als durch Interpretation und Bedeutungszuweisung konstruiert und nicht als objektiv vorgegeben angesehen wird.<sup>175</sup> Der Prozess des alltagsweltlichen Fremdverstehens besteht aus Phasen der Interpretation und Typisierung der alltagsweltlichen Bedeutungszuweisungen.<sup>176</sup>

Als Folge darauf legt Neuß theoretische Bezugspunkte für eine qualitative Kinderzeichnungsforschung fest: Wichtig erscheint dabei die Funktion der Kinderzeichnung für das Kind als eine symbolische Verarbeitung von Inhalten und lebensweltlichen Belangen unter Verwendung ästhetischer Mittel.<sup>177</sup> Darüber hinaus erscheinen Kommunikation und Kontext als entscheidend: Bei Bildinterpretationen, die ohne eine Betrachtung der Kontextualität oder die Aussagen des Kindes gemacht werden, bestehe die Gefahr, dass sie mehr über den Betrachter als über den Zeichner aussagen.

„Zur Identifizierung des symbolischen Produktes wird der dialogische, informative Austausch, die Verständigung und der empathische Nachvollzug als notwendig angesehen. Die Perspektive der symbolischen Verarbeitung stellt

---

<sup>170</sup> Vgl. ebd. S. 54.

<sup>171</sup> Ebd.

<sup>172</sup> Vgl. Mayring, Philipp 1996: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim: Beltz, S. 17.

<sup>173</sup> Neuß 1999, S.54.

<sup>174</sup> Lamnek 2005, S. 33.

<sup>175</sup> Vgl. ebd.

<sup>176</sup> Vgl. Neuß 1999, S. 55.

<sup>177</sup> Vgl. ebd.

zugleich die Funktion der Zeichnung für das Kind, den Akt des Zeichnens und die bildbezogene Kommunikation heraus, die für eine Interpretation auf der Grundlage lebensweltlicher Informationen geschieht.“<sup>178</sup>

Theoriegeleitete Ansätze der Kinderzeichnungsforschung, die auf anthropologischen Annahmen basieren und die Zeichentätigkeit in Phasen einteilen, vernachlässigen dabei neben Inhalten auch interindividuelle Differenzen und gesellschaftliche Einflüsse. Die Reduzierung der Zeichnung auf einen objektorientierten Form- oder Gestaltungsaspekt berücksichtigt nicht den sozialen Rahmen, in dem sich der Zeichenprozess vollzieht.<sup>179</sup> Für die qualitative Kinderzeichnungsforschung geht es auch um das Verhältnis von Bild und Sprache im qualitativen Forschungsprozess. Weiterhin ist auch zu berücksichtigen, dass die Wahrnehmung und Interpretation von Kinderzeichnungen häufig durch Mehrdeutigkeiten geprägt sind. Selbst bei Bildelementen, die vom Betrachter als konventionalisierte Zeichen eingeordnet werden, wie beispielsweise einem Haus oder einer Sonne, könnte es sich um nicht-konventionalisierte Zeichen handeln. Mithilfe des empirischen Materials müsste der Forscher mittels kontrollierten Fremdverstehens eine nachvollziehbare Interpretation beziehungsweise Argumentation aufbauen.<sup>180</sup>

In den letzten Jahren hat die qualitativ-empirische Forschung im Bereich der Kunstpädagogik zugenommen:

„Die wachsende Bedeutung empirischer Forschungsmethoden in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik zeigt sich daran, dass eine deutliche Mehrheit der gegenwärtigen Qualifikationsarbeiten – vorwiegend Dissertationen – eine qualitativ-empirische Ausrichtung hat“.<sup>181</sup>

Ein typischer Ansatz innerhalb der qualitativen Forschung ist die Einzelfallanalyse. Die Einzelfallanalyse stellt einen Approach, einen Forschungsansatz dar, der soziale Einheiten unter Einsatz verschiedener Techniken untersucht. Meist ist sie auf das Auffinden und Herausarbeiten typischer Vorgänge gerichtet und versucht, den Einzelfall in seiner Ganzheitlichkeit realitätsgerecht zu erfassen.<sup>182</sup> Die Fallanalyse betont die Komplexität des Falles, sowie den Zusammenhang von Funktions- und Lebensbereichen in der Ganzheit der Person und deren historischen, lebensgeschichtlichen Hintergrund.<sup>183</sup> Indem möglichst alle für das Untersuchungsobjekt relevanten Dimensionen in die Analyse einbezogen werden, kann versucht werden, ein ganzheitliches, realistisches Bild der sozialen Welt zu

---

<sup>178</sup> Ebd. S. 56.

<sup>179</sup> Vgl. ebd. S. 57.

<sup>180</sup> Vgl. ebd. S. 57 f.

<sup>181</sup> Peez 2006, S. 3.

<sup>182</sup> Vgl. Lamnek 2005, S. 717.

<sup>183</sup> Vgl. Mayring 1996, S. 28.

zeichnen.<sup>184</sup> Durch die Beschränkung auf nur eine zu untersuchende Einzelperson ist es möglich, auf die Besonderheiten des Falles einzugehen und die Analyse zu vertiefen. Das Material, welches im Rahmen von Fallanalysen erhoben wird, kann sehr vielfältig sein. Trotzdem muss sich die Analyse an einen groben Ablaufplan halten.

„Die Einzelfallanalyse will sich während des gesamten Analyseprozesses den Rückgriff auf den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität erhalten, um so zu genaueren und tiefgreifenden Ergebnissen zu gelangen.“<sup>185</sup>

Einzelfallstudien eignen sich in besonderem Maße, wenn sich der Forschende mit einem bislang erst wenig erforschten sozialen Feld beschäftigt. Ihr Wert liegt für gewöhnlich darin, auf ein bestimmtes empirisches Phänomen aufmerksam zu machen und einen theoretischen Typus in seiner inneren Logik zu erklären.<sup>186</sup>

Bei einer solchen Untersuchung schlüpft der Forscher oftmals in die Rolle des teilnehmenden Beobachters. Bei dieser Standardmethode der Feldforschung nimmt der Beobachter an der sozialen Situation, in die der zu erforschende Gegenstand eingebettet ist, teil. Durch diese Methode sind eine größere Gegenstandsnahe und die damit verbundene Möglichkeit, die Innenperspektive erheben zu können, erreichbar. „Er/sie steht in direkter persönlicher Beziehung mit dem Beobachteten; er sammelt Daten, während er an deren natürlicher Lebenssituation partizipiert.“<sup>187</sup> In dieser Feldstrategie werden gleichzeitig Dokumentanalyse, Interviews mit Interviewpartnern, direkte Teilnahme, Beobachtung und Introspektion kombiniert.<sup>188</sup>

„Die wissenschaftliche Beobachtung unterscheidet sich von der Alltagsbeobachtung primär durch die allgemeinen Kriterien der Wissenschaft empirischer Forschung.“<sup>189</sup> Diese wissenschaftlichen Kriterien sind die genaue Planung der Vorgehensweise, die systematische Aufzeichnung der beobachteten Ereignisse, die Verfolgung eines bestimmten Forschungszwecks sowie die Überprüfbarkeit und Kontrolle der Gültigkeit.<sup>190</sup> Flick begreift die teilnehmende Beobachtung in doppelter Hinsicht als einen Prozess:

„Einerseits soll der Forscher mehr und mehr zum Teilnehmer werden und Zugang zum Feld und Personen finden [...]. Andererseits soll auch die Beobachtung einen Prozess zunehmender Konkretisierung und Konzentration

---

<sup>184</sup> Vgl. Lamnek 2005, S. 299.

<sup>185</sup> Mayring 1996, S. 29.

<sup>186</sup> Vgl. Brüsemeister, Thomas 2008: Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97.

<sup>187</sup> Mayring 1996, S. 28.

<sup>188</sup> Vgl. Flick, Uwe 2007: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt Verlag GmbH, S. 287.

<sup>189</sup> Lamnek 2005, S. 558.

<sup>190</sup> Vgl. ebd.

auf für die Fragestellung wesentliche Aspekte durchlaufen.“<sup>191</sup>

Dabei wird zwischen deskriptiver, fokussierter und selektiver Beobachtung unterschieden. Die erste Stufe dient einer Orientierung im Untersuchungsfeld, die mit unspezifischen Beschreibungen einhergeht; sie dient dazu, das komplexe Feld möglichst ganzheitlich zu erfassen und dabei konkrete Fragestellungen zu entwickeln. Bei der fokussierten Beobachtung verengt sich der Blick mehr und mehr auf die für die Fragestellung relevanten Prozesse und Probleme. In der letzten Stufe, der selektiven Beobachtung, werden weitere Belege für die im zweiten Schritt festgelegten Typen von Verhaltensweisen gesucht.<sup>192</sup>

Die Forschungssituation bei einer teilnehmenden Beobachtung ist, ganz anders als beispielsweise in einer Laborsituation, natürlich und authentisch, da im sozialen Feld, in der natürlichen Lebenswelt beobachtet wird.<sup>193</sup> Doch schon allein durch die Anwesenheit des Forschers kann die natürliche Situation verändert oder gestört werden. Aus diesem Grund sollte auf störende Beobachtungsmethoden wie das unmittelbare Protokollieren oder Mitschreiben verzichtet werden. Lamnek merkt an, dass nie gänzlich auszuschließen sei, dass durch den Beobachter ein Element der Künstlichkeit in die Situation hineingebracht werde.

„Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass der Forscher sowohl auf intersubjektiver Ebene (das Verhältnis von Beobachter und Beobachteten) als auch auf intrasubjektiver Ebene (Beobachter-Bewusstsein) sich der Gefahr ausgesetzt sieht, die Situation ihrer Natürlichkeit zu berauben.“<sup>194</sup>

Die methodologischen Prinzipien sollen dadurch gewährleistet werden, dass sich der Beobachter Vertrauenspersonen des sozialen Feldes sucht, mit denen die reale soziale Beobachtungssituation so natürlich wie möglich gestaltet werden kann, um die Prinzipien der Naturalistizität und Authentizität nicht zu gefährden.<sup>195</sup>

Man kann zwischen einer strukturierten und unstrukturierten Beobachtung unterscheiden. Während der Beobachter bei der strukturierten Beobachtung nach einem differenzierten System vorab festgelegter Kategorien vorgeht, die als Raster auf das zu beobachtende Verhalten angelegt werden, sind bei der unstrukturierten Beobachtung nur allgemeine Richtlinien vorhanden; sie ist offen für die Verhältnisse und Entwicklungen im Feld.<sup>196</sup>

„Der Partizipationsgrad der Teilnahme im beobachteten sozialen Feld kann von

---

<sup>191</sup> Flick 2007, S. 288.

<sup>192</sup> Vgl. ebd.

<sup>193</sup> Vgl. ebd. S. 575.

<sup>194</sup> Ebd. S. 572.

<sup>195</sup> Vgl. ebd.

<sup>196</sup> Vgl. ebd. S. 560f., S. 565.

aktiver bis zu passiver Teilnahme variieren.<sup>197</sup> Der Beobachter kann sich entweder völlig mit dem zu untersuchenden sozialen Feld identifizieren, in ihm aufgehen und zum Teilnehmer werden oder aber als klar erkennbarer Beobachter im Feld auftreten. Darüber hinaus ist es möglich, dass bei der Teilnahme des Beobachters eine Dominanz der Beobachtung vorliegt oder es zur reinen Beobachtung ohne Interaktion mit dem Feld kommt.<sup>198</sup>

„Die prototypische qualitative Form der Beobachtung ist unstrukturiert (nicht-standardisiert), offen, teilnehmend, tendenziell aktiv teilnehmend, direkt und im Feld.“<sup>199</sup> Mayring schlägt in diesem Zusammenhang vor, den Mittelweg zwischen einer freien und einer vollständig strukturierten Vorgehensweise zu wählen. Diesen sieht er darin, vorab die wichtigsten Beobachtungsdimensionen theoriegeleitet in einem Beobachtungsleitfaden festzuhalten, an dem sich der Forscher während der Erhebung orientieren kann. Diese halb-standardisierte teilnehmende Beobachtung eigne sich sehr gut für explorative, hypothesesgenerierende Fragestellungen.<sup>200</sup>

Bei einem qualitativen Vorgehen versucht der Forscher auch hypothetisch nicht erwartete oder unvorhergesehene Ereignisse zu erfassen, weil er durch den nicht eingeplanten Informationsgewinn tiefergehende Informationen und Erkenntnisse gewinnen kann. Dazu bedarf es einer Haltung großer Offenheit und Flexibilität.<sup>201</sup>

Die teilnehmende Beobachtung basiert auf kommunikativen Kontakten und hat Kommunikation zum Gegenstand, da die Gewinnung der Daten auf Kommunikation beruht, die den Zusammenhang zwischen den gewonnenen Erkenntnissen und dem beobachtendem Forscher überhaupt erst herstellt.<sup>202</sup> Die Datengewinnung kann aus qualitativer Sicht nicht isoliert von der Kommunikation gesehen werden, weil letztere selbst Gegenstand der Forschung sein kann. „Forschung wird als Kommunikation begriffen.“<sup>203</sup> Bei der teilnehmenden Beobachtung versucht der Forscher, eine natürliche und zwanglose Kommunikationssituation herzustellen, in der forschungsrelevante Informationen gewonnen werden sollen.

Die Kommunikation spielt auch im Zusammenhang mit einem gelungenen Eintritt ins Feld eine große Rolle. Der Beobachter kann die nötige Akzeptanz nur dann erreichen, wenn er seine Absichten ausreichend erklärt und so ein Vertrauensverhältnis zwischen ihm und dem Beobachteten aufbaut. Laut Lamnek können

---

<sup>197</sup> Ebd. S. 565.

<sup>198</sup> Vgl. ebd. S. 562.

<sup>199</sup> Lamnek 2005, S. 565.

<sup>200</sup> Vgl. Mayring 1996, S. 62 f.

<sup>201</sup> Vgl. ebd. S. 571.

<sup>202</sup> Vgl. ebd. S. 573ff.

<sup>203</sup> Ebd.

dabei auch nonverbale Verständigungsmöglichkeiten mitentscheiden, inwieweit die Kontaktaufnahme gelingt.<sup>204</sup>

Mayring hält in seinem Ablaufplan der teilnehmenden Beobachtung unterschiedliche Schritte fest: An erster Stelle steht die Bestimmung der Beobachtungsdimensionen und das Erstellen des Beobachtungsleitfadens. Darauf folgt als nächsten Schritt das Herstellen des Kontakts zum Untersuchungsfeld und als drittes das Handeln im Feld, die teilnehmende Beobachtung. Anschließend werden die Erkenntnisse in möglichst detaillierten Beobachtungsprotokollen festgehalten. Diese können auf den Beobachtungsleitfaden und die Bestimmung der Beobachtungsdimensionen einwirken und diese noch im Prozess verändern. Zuletzt folgt die Schlussauswertung und Analyse.<sup>205</sup>

### **3. Empirische Untersuchung**

Auf der Grundlage der vorausgegangenen Forschungsergebnisse soll im nächsten Teil der Arbeit eine empirische Untersuchung verschiedener Zeichenprozesse eines elfjährigen Jungen und der dabei entstandenen Zeichnungen folgen.

#### **3.1 Aufbau der Erhebung**

Insgesamt finden drei Treffen statt; an den beiden ersten Terminen zeichnet Julian und ich halte den Prozess mit zwei Videokameras fest, am letzten Termin treffen wir uns zu einem Interview über seine weiteren gestalterischen Interessen.

Das erste Treffen findet am 29.11.2008 um 14:30 Uhr statt. Julian und ich treffen uns in seinem Zimmer, wo er an seinem Schreibtisch eine Buntstiftzeichnung, ein SpongeBob-Motiv nach Vorlage eines bedruckten Spiegels, anfertigt (s. Abbildung 1, S. 120; Abbildung 18, S. 127). Wichtig ist, dass es hierbei keinerlei Aufgabenstellung oder Regeln gibt: Julian zeichnet ein selbst gewähltes Motiv, trifft die Auswahl des Materials und des Zeichengrunds und entscheidet, wann sein Bild fertig ist. Der Zeichenprozess wird von zwei Videokameras aufgezeichnet: Eine ist auf das Blatt gerichtet und die andere filmt Julian seitlich, um Mimik und

---

<sup>204</sup> Vgl. ebd.

<sup>205</sup> Vgl. Mayring 1996, S. 63.

Gestik während des Zeichnens festhalten zu können.

Das zweite Treffen findet genau vier Wochen später, am 29.12.2008 um 15:30 Uhr im Wohn- und Esszimmer der Familie statt. Der Prozess wird erneut mit zwei Videokameras aufgezeichnet: Da im Raum mehr Platz ist als im Kinderzimmer, kann ich nun die eine Kamera so einstellen, dass Julian aus einer frontalen Perspektive beim Zeichnen gefilmt wird, während die zweite Kamera wieder das Blatt fokussiert. Ich hatte ihn vorab gebeten, diesmal ein freies Motiv nach Möglichkeit ohne Vorlage zu wählen. Am Esstisch zeichnet er daraufhin ein Buntstiftbild mit Haus, Auto, Baum, Straße und Sonne (s. Abbildung 2, S. 121). Im Anschluss skizziert er auf meine Anfrage noch eine Reihe verschiedener Hausdarstellungen auf ein separates Blatt (s. Abbildung 3 und 4, S. 122).

Beim letzten Treffen am 12.04.2009 befrage ich ihn zum Thema seiner bildnerischen Tätigkeiten in der Freizeit und lasse mir verschiedene Specksteine und Schnitzereien zeigen und erläutern (s. Abbildung 6-14, S. 123-126). Auch dieses Interview wird auf Video festgehalten: Julian sitzt an seinem Schreibtisch und zeigt die einzelnen Arbeiten, während ich daneben außerhalb des Bildes stehe. Die Videoaufzeichnungen der ersten beiden Treffen werden unmittelbar danach als Gedächtnisstütze für die einzelnen Beobachtungsprotokolle verwendet und helfen mir dabei, meine Gedächtnisprotokolle zu ergänzen. Auch das Interview wird im Anschluss transkribiert, um in der Erhebung verwendet zu werden.

### 3.2 Forschungsfragen

Entgegen der einseitigen Konzentration von traditioneller psychologischer und kunstpädagogischer Kinderzeichnungsforschung auf die Interpretation von Zeichen und Formen in Bildern und Zeichnungen kann heute durch neue Forschungsansätze ein differenzierteres Verstehen durch Einbezug des prozessualen Aspekts erreicht werden. So

„erweist sich die Zeichtätigkeit von Kindern und Jugendlichen nicht primär als Formsetzung, sondern als spielerischer und oft kommunikativer Prozess im Wechselspiel von Agieren und Reagieren, Hervorbringen und Rezipieren, Schaffen und Umschaffen bzw. Vernichten“.<sup>206</sup>

Unter diesem Gesichtspunkt ergeben sich verschiedene Forschungsfragen, die bei der Erhebung berücksichtigt werden sollen:

---

<sup>206</sup> Sowa, Hubert 2000: Ausstellen, Lagern, Erinnern. Zur Bildpragmatik in der «Kinderzeichnung». In: Kirchner, Constanze (Hg.) 2003: Kunst + Unterricht. Sammelband. Kinder- und Jugendzeichnung. Seelze: Erhard Friedrich Verlag GmbH, S. 6.

Wie lässt sich Julians Motivwahl begründen?  
Wie baut er seine Zeichnungen auf?  
Wann ist eine Zeichnung fertig? Wodurch zeichnet sich eine vollendete Zeichnung aus?  
Baut Julian seine Zeichnung nach bestimmten Schemata auf?  
Wandelt er diese ab?  
Welche Rolle spielen Vorzeichnungen und Korrekturen?  
Zeichnet er nach selbstgestellten Regeln?  
Welche Hilfsmittel spielen beim Zeichnen eine Rolle?  
Zeichnet er nach Vorlagen? Wie wandelt er diese Vorlagen ab?  
Welche Funktion hat das Zeichnen für ihn?  
Wie schätzt er die eigenen Fähigkeiten ein?  
Wie steht er zu seinen Produktionen?  
Welche Rolle spielen dabei äußere Erwartungen von Eltern, Lehrern, Freunden etc.?  
Welche Rolle spielt die Farbwahl in seine Produktionen?

### 3.3 Zugang zum Feld und Motivation

Vor dreieinhalb Jahren habe ich zum ersten Mal mit meinem damals achtjährigen Cousin im Rahmen einer schriftlichen Hausarbeit zum Thema der Erforschung bildnerischer Eigenproduktionen anhand eines bildbezogenen Interviews zusammengearbeitet. Zu unserem damaligen Treffen bat ich ihn, eine beliebige Auswahl zuvor entstandener Kinderzeichnungen herauszusuchen, über die er gerne mit mir sprechen wollte. Für das Interview hatte Julian sich für über zehn verschiedene Buntstiftzeichnungen entschieden, die er schon in der Reihenfolge ausgelegt hatte, in der er mir etwas zu den Bildern erzählen wollte. Obgleich es deutlich zu viele Zeichnungen waren, sprachen wir nacheinander über alle seine ausgewählten bildnerischen Produktionen. In dem bildbezogenen Interview befragte ich ihn zu Themen wie den Bildinhalt, Zeitpunkt und Motivation der Bildentstehung, Hintergründen, Besonderheiten der Bildgestaltung sowie Farb- und Materialwahl und seiner diesbezüglichen Vorlieben. Für die Hausarbeit entschied ich mich damals für drei einzelne Zeichnungen und wertete die entsprechenden transkribierten Interviewpassagen aus. Die Zusammenarbeit funktionierte sehr gut, Julian arbeitete begeistert mit und schien stolz darauf zu sein, dass seinen

Kinderzeichnungen eine derartige Aufmerksamkeit entgegengebracht wurde und ich darüber sogar eine Arbeit schreiben wollte.

Vor dem Hintergrund dieser guten Erfahrung stand für mich fest, dass ich auch im Rahmen der prozessorientierten Untersuchung von Kinderzeichnungen erneut mit meinem Cousin zusammenarbeiten wollte. Als deutlichen Vorteil sehe ich dabei, dass Julian bereits einmal an einer ähnlichen Erhebungssituation teilgenommen hat und diesbezüglich vermutlich weniger ängstlich oder gehemmt reagieren wird als ein Kind, dem derartige Beobachtungssituationen völlig fremd sind. Darüber hinaus kenne ich den Jungen von klein auf, kann ihn aufgrund geringer räumlicher Entfernung häufig sehen und stehe in einem sehr guten Verhältnis zu ihm. Daher gehe ich davon aus, dass das für die Erhebungssituation wichtige und förderliche Vertrauensverhältnis von Beginn an vorhanden sein wird.

Anfangs war ich unsicher, ob sich Julian, der bei unserem ersten Treffen im Rahmen dieser Arbeit 11; 6 Jahre alt war noch einmal für eine Mitarbeit entscheiden würde. Ich hatte Sorge, dass er mein Vorhaben ‚peinlich‘ oder ‚uncool‘ finden könnte oder dass er in der letzten Zeit das Interesse am Zeichnen in seiner Freizeit verloren haben könnte. Da ich etwas verunsichert war, fragte ich vorab seine Mutter nach ihrer Einschätzung der Situation und ihrem Einverständnis im Fall einer Zusage. Sie war mit der Zusammenarbeit einverstanden und war sich darüber hinaus sicher, dass ihr Sohn gerne bei meinem Vorhaben mitarbeiten würde. Bei meiner Anfrage reagierte er dann auch entgegen meiner Befürchtungen sehr offen und sagte ohne zu zögern zu. Daraufhin verabredeten wir unser erstes Treffen direkt für die darauf folgende Woche.

### 3.4 Julian

Julian ist elf Jahre alt und besucht die sechste Klasse einer Realschule in einer Kleinstadt in Nordrhein-Westfalen. Besonders seit dem Schulwechsel von der Grund- zur Realschule entwickelte sich der Junge zu einem sehr ehrgeizigen und leistungsorientierten Schüler, der sich selbstständig um das Erledigen seiner Hausaufgaben oder das Lernen für Klassenarbeiten bemüht. Fächer wie Mathematik, Physik oder andere Naturwissenschaften fallen ihm leicht und machen ihm Spaß. Auch der Kunstunterricht gehört nach eigenen Angaben zu seinen Lieblingsfächern; hier erfüllt er die Anforderungen seiner Lehrerin und malt Bilder, für

die er sehr gute Noten bekommt. Eines seiner im Schulunterricht entstandenen bildnerischer Arbeiten, das Hundertwasserhaus, wurde von seinen Eltern eingeraumt und im Wohnzimmer über der Couch aufgehängt (s. Abbildung 5, S. 123). Im Interview beschreibt er seine Tätigkeit im Kunstunterricht wie folgt:

„In der Schule hat man so eine Vorgabe und ist dann auch immer so ganz wild hinterher, dass man das gut malt [...] Also wenn ich ne Vorgabe habe, dann überrasche ich mich immer selber, wie gut das geworden ist.“<sup>207</sup>

Weniger begeistern kann sich Julian für Sport oder Sprachen; er selbst bezeichnet Deutsch und Französisch als die Fächer, die ihm nicht so viel Spaß machen. Julian ist Einzelkind und wohnt mit seinen Eltern in einer Wohnung im Haus der Großeltern. Sein Vater ist als Schlossermeister in der Arbeitsvorbereitung tätig, seine Mutter ist gelernte Arzthelferin, zurzeit Hausfrau. Der Junge wächst behütet auf, tagsüber sind entweder seine Mutter oder die Großeltern da, um ihn zu betreuen.

Er ist für sein Haustier, ein Kaninchen, das in einem Stall im Garten wohnt, verantwortlich. Seit etwa einem Jahr besitzt die Familie einen Hund, der aufgrund seines jungen Alters noch sehr viel Aufmerksamkeit beansprucht. Julian verbringt viel Zeit mit dem Hund; er spielt mit ihm im Garten und begleitet ihn gemeinsam mit seinen Eltern zur Hundeschule oder zu Spaziergängen durch den benachbarten Wald.

In seiner Freizeit interessiert sich Julian für verschiedene Arten des Modellbaus: Bei unserem dritten Treffen steht auf seinem Schreibtisch ein Bausatz eines Modellbauautos, das zusammengesetzt und lackiert werden muss. Über seinem Schreibtisch hat er eine Art Mobilee oder dreidimensionales Puzzle aufgehängt. Dabei handelt es sich um ein Dinosaurierskelett, das aus einzelnen Spanplattenstücken zusammengebaut wurde. Außerdem hat er über dem Regal oberhalb seines Schreibtisches ein komplexes Netz aus durchsichtigen Fäden gespannt, die mit verschiedenen Gegenständen verbunden sind. zieht man an einem bestimmten Faden, wird beispielsweise ein angeknoteter Kugelschreiber aus einem Versteck hervorgezogen oder ein Bewegungsmechanismus ausgelöst, der dafür sorgt, dass eine Spielzeugfigur entlang eines quer gespannten Fadens an eine andere Stelle rutscht.

---

<sup>207</sup> Interview vom 12.04.2009 (s. Kapitel 7.1 S. 78 ff), Zeile 403 ff.

### 3.5 Sonstige bildnerische Tätigkeiten

Da ich von Julian weiß, dass er in seiner Freizeit viel Zeit in das Erstellen von ästhetischen Produkten wie Specksteinen, Holzschnitzereien oder Sägearbeiten investiert, habe ich beschlossen, diese Tätigkeiten in die Erhebung mit einfließen zu lassen. Die Beobachtung und Auswertung des Entstehungsprozesses einer solchen Arbeit wäre zu lang und zeitintensiv gewesen; Julian sagt im Interview selbst, dass er an einem Speckstein im Schnitt neun Stunden arbeitet. Daher habe ich mich entschieden, ein objektbezogenes Interview zu führen, in dem er zu seinen gestalterischen Tätigkeiten in der Freizeit, den Entstehungsprozessen der einzelnen Arbeiten, der eigenen Einschätzung der Produkte und seinen Vorlieben befragt wird.

Julian zeigt mir an diesem Tag sieben freie Specksteinarbeiten, die er in den Schulferien in einer Kunstschule oder auch zu Hause angefertigt hat (s. Abbildung 6-13, S. 123-125). Darüber hinaus sprechen wir über zwei Schnitzereien aus Kork und Holz sowie über einen selbstgebauten Boomerang (s. Abbildung 14-16, S. 125-126).

Bei seinen Specksteinarbeiten ist auffällig, dass es sich ausschließlich um Tierdarstellungen handelt: Julian hat einen Frosch, eine Schildkröte, einen Skalar, einen Adlerkopf, eine Maus, eine Robbe und ein Nashorn herausgearbeitet (s: Abbildung 6-13, S. 123-125). Er selbst sagt darüber, dass er mit Speckstein bis jetzt immer Tiere machen wollte<sup>208</sup> und erklärt weiter: „Ich find' Tiere schön. Mein Freund macht manchmal eine Maske oder einen Berg oder sowas und das finde ich nicht so schön.“<sup>209</sup> Um bei seinen Tierdarstellungen genauere Ähnlichkeit mit dem jeweiligen Tier zu erzielen, bekommt er nach eigener Aussage im Specksteinkurs als einziger Teilnehmer regelmäßig die Hausaufgabe erteilt, sich zu Hause in Büchern oder auf Bildern das Tier anzusehen, um sich über die Form klarer zu werden.<sup>210</sup> Das scheint ihm zu gefallen („Das ist dann gut.“<sup>211</sup>).

Der Freund, der Julian mit zu seinem ersten Specksteinkurs genommen hat und mit dem er anschließend verschiedene Workshops besucht hat, interessiert sich scheinbar für ganz andere Motive. Anfangs scheint Julian überlegt zu haben, ähnliche Arbeiten zu erstellen wie dieser Freund, bevor er sich dann aber doch für ganz eigene Motive entschied:

„Das ist ein Skalar, das ist ein Fisch. Das war mein erster Speckstein in die-

---

<sup>208</sup> Vgl. Interview vom 12.04.2009, Z. 71.

<sup>209</sup> Ebd. Z. 109f.

<sup>210</sup> Vgl. ebd. Z. 111 ff.

<sup>211</sup> Ebd. Z. 113.

sem Kunstatelier. Da bin ich drauf gekommen, ich wollte erst einen Berg machen, weil das hatte mein Freund auch gemacht und der sah auch erst so aus, aber dann hab ich gesehen, dass da, da hab ich so einen Fisch heraus gesehen und dann hab ich gedacht der wär schön.“<sup>212</sup>

Darüber hinaus erklärt er, dass er sich bei seiner Arbeit von der Form des Steines inspirieren lässt: „Ich gucke mir den Stein an und überlege, was ich daraus machen kann.“<sup>213</sup> Diese Art der Entscheidung für ein bestimmtes Motiv fällt ihm leichter als beim Zeichnen:

„Also beim Malen malt man die Form und muss sie ganz neu, von Grund auf neu gestalten. Beim Speckstein hat man so eine leichte Vorgabe dafür. Weil ich find es leichter, einen guten Speckstein zu machen als ein gutes Bild, weil da hat man die Anhaltspunkte immer dafür. Beim Bild muss man alles so selbst erfinden, das finde ich auch schön, aber beim Speckstein hat man halt so ein bisschen die Form und man kriegt auch viele Tipps. Wenn man mal nicht weiß, wie man da einen Fuß oder sowas hinkriegt, dann sagt man halt dann musst du ihn nur halb machen oder lass ihn weg. Das ist halt, beim Speckstein ist nicht immer alles gegeben, was man für das Tier braucht und dann muss man halt das ein bisschen weglassen.“<sup>214</sup>

Demnach gesteht er es sich bei der Specksteinbearbeitung anders als beim Zeichnen zu, die Darstellung an bestimmten Punkten zu vereinfachen oder zu reduzieren.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Motivation im Arbeitsprozess, die Julian voran treibt: Bei dem langwierigen Prozess spornt es ihn an, zu sehen wie sich aus dem groben Stein nach und nach die gewünschte Form entwickelt und er ein gelungenes Ergebnis erzielt: „Es macht Spaß, wenn man so die Form langsam erkennt, aber es macht dann auch Spaß wenn man langsam sieht, dass die Arbeit richtig gut geworden ist.“<sup>215</sup> Er selbst schätzt seine Produkte sehr positiv ein („Ich find die Maus schön, ich find eigentlich alle meine Steine sehr schön.“<sup>216</sup>) und fertigt sie zum Hinstellen im Wohnzimmer an, damit sie alle sehen und sich daran freuen können<sup>217</sup> oder als Geschenke an. Diese Aussage zeigt, dass es ihm wichtig ist, dass seine Specksteintiere auch seinen Eltern gefallen und von diesen wertgeschätzt werden, indem sie sie ins gemeinsame Wohnzimmer stellen. Durch seine bildnerischen Tätigkeiten und die dabei entstandenen ästhetischen Produkte versucht er, soziale Anerkennung zu bekommen. Im Interview äußert Julian auch, dass sein Vater für die Maus und das Nashorn jeweils einen Schwanz aus einem Lederband angefertigt hat, den der Junge an beide Tiere ansetzen konnte. Daran wird deutlich, dass in der Familie über Julians kreative

---

<sup>212</sup> Ebd. Z. 62 ff.

<sup>213</sup> Ebd. Z. 70.

<sup>214</sup> Ebd. Z. 247 ff.

<sup>215</sup> Ebd. Z. 162 ff.

<sup>216</sup> Ebd. Z. 231 f.

<sup>217</sup> Vgl. ebd. Z. 308.

Arbeiten gesprochen wird und ihnen ein Interesse entgegen gebracht wird. Dies ist auch bei dem geschnitzten Korkenkopf der Fall, den Julian mir später im Interview zeigt (s. Abbildung 15, S. 126). Das modellierte Gesicht aus einem handelsüblichen Flaschenkorken, das Julian zusätzlich mit zwei Glasperlen als Augen verziert hat, präsentiert er auf einem aufwändig hergestellten Ständer, den sein Vater ihm auf Wunsch für sein Produkt gebaut hat („Der macht immer so einen Ständer und sowas. Das fand ich ganz gut, da hab ich gesagt ‚Du kannst mir ja mal so ein Dingens machen, so einen Ständer, und dann können wir das für meinen Kopf nehmen.“<sup>218</sup>). Bei all seinen Arbeiten scheint es Julian wichtig zu sein, dass sie ihm und anderen gefallen und daher möglichst ansprechend aussehen und präsentiert werden. Die Specksteine reibt Julian nach ihrer Fertigstellung deswegen mit durchsichtiger Schuhcreme<sup>219</sup> ein, damit sie besonders glänzen.

„Aber die Steine verlieren langsam ihren Glanz, wenn man mit ein bisschen Spucke oder Wasser dran geht, sieht man so richtig, dass die nicht mehr so glänzen wie früher.‘ Julian feuchtet einen Finger mit Spucke an und fährt über den Stein.“<sup>220</sup>

Darüber hinaus fällt im Interview auf, wie wichtig bei dem Bearbeiten von Specksteinen für Julian das haptische Erlebnis des Materials ist. Während er über die einzelnen Steine spricht, hält er diese in der Hand und streicht ununterbrochen darüber oder fährt über die Rundungen, Kanten oder Rillen. Als wir über die Robbe sprechen äußert er sich:

„Sowas finde ich auch immer schön, wenn man da solche Wellen, da mit so Sachen immer ritzt aber das dann ganz weich wird.‘ Julian fährt mit seinen Fingern immer wieder über die Einbuchtung zwischen dem Fuß und dem Bauch der Robbe. Dann hält er sich den Stein an die Wange. ,Die sind voll weich die Steine.“<sup>221</sup>

Dies ist auch bei dem Gesicht der Fall, das Julian aus einem Holzblock geschnitzt hat (s. Abbildung 16, S. 126). Dazu erklärt er:

„Das ist ein Kopf aus Holz. Das war auch in diesem Kunstatelier. Da konnte man, da gab es so ganz viele Holzwerkzeuge und da konnte man alles so abtragen und hier in Form bringen.‘ Julian fährt mit den Fingern entlang der Kontur des Gesichts, das er in den Holzblock geschnitzt hat. ,Das hat sehr viel Spaß gemacht, war aber auch schwer.“<sup>222</sup>

Hinzu kommt bei diesem Objekt noch das Wahrnehmen des Materials über den Geruchssinn, was von Julian besonders betont wird: „Aber das Holz riecht so

---

<sup>218</sup> Ebd. Z. 289 ff.

<sup>219</sup> Vgl. ebd. Z. 169.

<sup>220</sup> Ebd. Z. 164 ff.

<sup>221</sup> Ebd. Z. 222 ff.

<sup>222</sup> Ebd. Z. 312 ff.

schön, das ist irgendwie eine spezielle Kiefer. Die ist auch ganz teuer, die gibt es auch irgendwo in so Asien-Ländern, also in Asien.“<sup>223</sup>

Darüber hinaus scheint ihm das genaue Beschreiben von den Arbeitsvorgängen Spaß zu machen, die er beim Erstellen seiner Objekte durchlaufen hat. Zu seiner Holzschnitzerei erklärt er beispielsweise:

„Die Rillen an sich waren nicht schwer. Ich meine nur dieses Runtermachen, das war nicht so richtig schwer, aber das war ein bisschen nervend.‘ Julian macht dabei die Bewegung nach, mit der er die Rillen in den Bart geritzt hat. ,Am Anfang konnte man auch einfach so das runter machen und dann ist da so ganz viel abgegangen. Aber das war nicht so wichtig. Da musste man mit so einer V-Form da so rauschlagen, dann hierher und dann das alles so raus machen. Dann gab es hier so zwei, drei so dicke Rillen und dann kamen die anderen kleinen hier dazu. Bei dem Rand auch. Aber das war lustig. Das hat Spaß gemacht.“<sup>224</sup>

Und das Behandeln der Specksteine beschreibt er folgendermaßen:

„Man muss die erst mit groben Feilen äh machen, dann mit einem Schwamm, trocken, dann muss man sie mit dem gleichen Schwamm nass machen, dann muss man mit einem nassen 400er Schmirgelpapier, dann mit einem nassen 600er Schmirgelpapier, dann mit einem 800er und dann mit einem 1000er. [...] Die machen jeweils immer die Kratzer von dem vorherigen Papier weg außer bei dem 1000er, das poliert nur.“<sup>225</sup>

Interessant erscheint, dass er die unterschiedlichen Steine nach eigener Aussage nicht nach ihrer Farbigkeit auswählt:

„Ich gucke und dann sehe ich immer, immer wenn ich angefangen habe dann sah ich nach ner Zeit: Guck mal, ich hab schon wieder einen grünen Stein! Oder ich hab ja jetzt auch ganz viele Grüne.‘ Er zeigt auf die grünen Steine. ,Aber das ist mir eigentlich egal. Nur schwarze Steine sind blöd.“<sup>226</sup>

Auf meine Nachfrage erklärt er, dass schwarze Steine blöd seien, weil sie von ihrer Beschaffenheit hart und somit schwerer zu bearbeiten sind. „Und rosa Steine sind eigentlich vom Material her leicht zu bearbeiten, nur sie splittern sehr schnell und das ist dann blöd.“<sup>227</sup> Trotzdem spielt die Farbigkeit der Steine eine Rolle bei Julians Beurteilung der eigenen Arbeiten: „Das ist eine Robbe, das ist mein letzter Stein. Die finde ich so ziemlich sehr schön, weil die hat hier so ganz viele Ozean-Farben und sowas.“<sup>228</sup>

---

<sup>223</sup> Ebd. Z. 317 ff.

<sup>224</sup> Ebd. Z. 359 ff.

<sup>225</sup> Ebd. Z. 43 ff.

<sup>226</sup> Ebd. Z. 236 ff.

<sup>227</sup> Ebd. Z. 102 f.

<sup>228</sup> Ebd. Z. 213 f.

### 3.6 Ort der Feldforschung

Bei unserem ersten und dritten Treffen halten wir uns jeweils in Julians Kinderzimmer auf. Es handelt sich dabei um ein relativ kleines, L-förmiges Zimmer, das zur Hälfte unter einer Dachschräge liegt. Gegenüber der Tür im Eingangsbereich befindet sich sein Eckschreibtisch, der neben dem Fenster steht, an dem Julian in der Regel seine Hausaufgaben macht oder bastelt (s. Abbildung 17, S. 126). Rechts neben der Tür liegt sein Schlafbereich unter der Schräge. Über seinem Bett stehen zahlreiche Bücher auf mehreren Regalböden. An den Wänden hat er unterschiedliche selbstgemalte Bilder aufgehängt, an den Fenstern kleben gebastelte Fensterbilder. Für unser erstes Treffen hat Julian seinen Schreibtisch extra aufgeräumt und seinen Block und die Buntstifte bereits herausgelegt. Das Aufstellen der beiden Kameras ist auf und neben seinem Eckschreibtisch nicht ganz einfach; Julian möchte diesen jedoch nicht von der Wand abrücken, weil er befürchtet, seine dahinter gelagerten Pappen und Bilder könnten durcheinander geraten.

Bei unserem zweiten Treffen zeichnet Julian am Esstisch im Wohn-und Esszimmer der Familie. Der Junge hat seine Zeichenutensilien bei meinem Eintreffen schon dort ausgebreitet und erklärt, dass er am Esstisch mehr Platz habe, da er seinen Schreibtisch nicht aufgeräumt habe. Ich bin mit seiner Wahl einverstanden, zumal ich die Kameras nun auch besser aufstellen und ausrichten kann. Julian sitzt mit dem Rücken zum Wohnbereich am Tisch, die eine Kamera stelle ich ihm gegenüber auf die Treppe, die zum Dachgeschoss führt, die andere rechts neben ihm auf ein Stativ. Seine Eltern ziehen sich während der Erhebung in das Nebenzimmer zurück. Trotzdem wirkt Julian zu Beginn deutlich aufgeregter als beim ersten Treffen. Nach einigen Minuten beruhigt er sich aber und zeichnet sehr konzentriert.

Somit findet die Erhebung auf Julians Wunsch in zwei unterschiedlichen Räumen statt. Da die Untersuchungssituation dem Lebensalltag des Untersuchten möglichst nahe kommen soll und ich möchte, dass Julian sich wohl fühlt, stimme ich dem zu.

### 3.7 Auswahl und Entstehung der Bilder

Die untersuchten Bilder entstanden bei den Treffen am 29.11. und am 29.12.2008. Es handelt sich dabei jeweils um eine Buntstiftzeichnung auf einem DIN A3 großen Blatt, das Julian im Querformat nutzt.

Bei beiden Bildern wählt er das Motiv selbstständig aus. Die erste Zeichnung entstand am 29.11. 2008 und zeigt ein Motiv aus der Fernsehserie „SpongeBob Schwammkopf“, das Julian von einer Vorlage, einem bedruckten Spiegel, abzeichnet (s. Abbildung 1, S. 120; Abbildung 18, S. 127). Der erste und eigentliche Zeichenprozess dauert etwa 17 Minuten: Zuerst zeichnet Julian den Umriss der SpongeBob-Figur und koloriert diese, dann fügt er als zweite Figur Plankton hinzu und setzt zuletzt noch in großen Druckbuchstaben das Wort „Fun“ über beide. Anschließend erklärt er, dass sein Bild fertig sei und wir beginnen, über seine Arbeit zu sprechen.<sup>229</sup> Nach dem Gespräch schalten wir die Kamera ab, schalten sie jedoch nach wenigen Minuten erneut ein, da die Unterhaltung auf das Thema der entstandenen Zeichnung zurückläuft. Dann beginnt Julian, seine Zeichnung zu überarbeiten:

„J: ,Okay. Ich muss hier noch was drunter malen‘ sagt er und guckt zu seiner Vorlage nach oben.  
B: ,Warum, was musst du da noch malen?‘  
J: ,Die Lippe von SpongeBob.‘  
B: ,Und was ist mit der?‘  
J: ,Ich musste die noch malen, ich hab die vergessen.“<sup>230</sup>

Anschließend unterhalten wir uns weiter und nach einigen Minuten beschließt Julian, noch ein Schild hinzu zu zeichnen: „Ja, ich mal noch ein Schild! Und da drauf schreibe ich Bikini Bottom, hoffentlich schreibe ich es richtig.“<sup>231</sup> Diese Entscheidung begründet er folgendermaßen: „Nur so dass man weiß wo das spielt, weil SpongeBob lebt ja in Bikini Bottom.“<sup>232</sup> Dann ist seine Zeichnung fertig und wir schalten kurz darauf die Kamera ab. Die Aufzeichnung umfasst ohne die zwischenzeitliche Pause einen Zeitraum von ungefähr 29 Minuten.

Die zweite Zeichnung entstand am 29.12.2008 und zeigt eine Komposition, die sich aus zwei Häusern, einer Rasen- und Straßenfläche, einem Auto, einem Baum, einer Sonne und einigen Vögeln zusammensetzt (s. Abbildung 2, S. 121). Der eigentliche Zeichenprozess dauert ungefähr 30 Minuten. Wichtig ist dabei

---

<sup>229</sup> Vgl. Beobachtungsprotokoll vom 29.11.2008 (s. Kapitel 7.2, S. 91 ff), Z. 164 ff.

<sup>230</sup> Ebd. Z. 228 ff.

<sup>231</sup> Ebd. Z. 308 f.

<sup>232</sup> Ebd. Z. 328.

allerdings, dass Julian zuvor bereits mehrfach erklärt, dass sein Bild fertig sei<sup>233</sup> und er sich durch meine Ermutigung oder auch durch eigene neue Motivideen immer wieder dazu entschließt, an dem Bild weiter zu arbeiten. Zuerst zeichnet Julian das Haus im Vordergrund und setzt links und rechts eine Rasenfläche daneben. Nach etwa 14 Minuten äußert er bereits, dass er fertig sei<sup>234</sup> und ich frage ihn auffordernd, ob er nicht noch etwas daneben oder in den Hintergrund zeichnen möchte.<sup>235</sup> Sofort fällt ihm das nächste Motiv ein und er setzt einen Baum links neben das Haus. Anschließend erklärt er erneut, dass sein Bild fertig sei und nach einer zweiten Aufforderung zeichnet er eine Straßenfläche oberhalb der Wiese und danach direkt noch ein Auto hinzu. Als er damit fertig ist sagt er:

„Ich überleg‘ mal, was ich noch malen kann.‘, während er sich leicht in seinem Stuhl zurücklehnt und die Arme auf der Tischplatte verschränkt. Nach ein paar Sekunden fragt er: „Hast du ne Idee?‘, Vielleicht einen Menschen?‘ frage ich. „Nee, das kann ich nicht so gut.‘ sagt er und lacht dabei. „Nicht so gut? Oder irgendwas, was durch die Luft fliegt oder so?‘ frage ich. Er überlegt, nimmt einen Stift und beugt sich vor. „Oder noch ein paar Häuser, die weiter hinten sind oder so?‘ Er antwortet: „Ich mal‘ hier mal noch ein Haus hin, also als würde man das von da sehen.‘ und beginnt, ein Haus schräg links hinter dem ersten Haus mit Lineal und Bleistift zu konstruieren.<sup>236</sup>

Nachdem er das zweite Haus vorgezeichnet und koloriert hat, bessert er noch den zuvor entstandenen Baum aus. Als wir dann anfangen wollen, über seine Zeichnung zu sprechen, fällt ihm ein, dass er die Sonne vergessen hat und setzt anschließend noch einige Möwen hinzu. Danach reden wir über die entstandene Zeichnung; die Aufzeichnung des Zeichenprozesses und des darauf folgenden Gesprächs umfasst ungefähr 33 Minuten.

## 4. Analyse

### 4.1 Motivauswahl und Aufbau der Zeichnungen

Für die SpongeBob-Zeichnung wählt Julian zuerst die Hauptfigur selbst als Motiv aus, die er mithilfe der Vorlage zeichnet, und fügt dann als zweites Element die

---

<sup>233</sup> Vgl. Beobachtungsprotokoll vom 29.12.2008 (s. Kapitel 7.3, S. 102 ff), Z. 159/Z. 196/ Z. 276/ Z. 280/Z. 294.

<sup>234</sup> Vgl. ebd. Z. 159.

<sup>235</sup> Vgl. ebd. Z. 159 f.

<sup>236</sup> Ebd. Z. 243 ff.

Figur Plankton hinzu. Bei beiden Figuren handelt es sich um Motive, die er in der Vergangenheit bereits öfter gezeichnet hat und die er gut beherrscht.<sup>237</sup>

In der von Stephen Hillenburg entwickelten US-amerikanischen Zeichentrickserie „SpongeBob SquarePants“ (deutscher Titel „SpongeBob Schwammkopf“) spielt SpongeBob, ein gelber quaderförmiger anthropomorpher Schwamm mit großen Augen und breiten Vorderzähnen, die Hauptrolle.<sup>238</sup> Dieser lebt gemeinsam mit seinem Haustier, der miauenden Schnecke Gary, in der Unterwasserstadt Bikini Bottom in einer ausgehöhlten Ananas, die als zweistöckiges Haus eingerichtet ist.<sup>239</sup> SpongeBob legt Wert auf ein gepflegtes Äußeres und wird als kreativ, nett, hilfsbereit aber auch naiv beschrieben. Er arbeitet als engagierter Burgerbrater im Fast-Food-Restaurant ‚Krosse Krabbe‘; seine motivierte Arbeitseinstellung wird in der Serie wiederholt mit der Auszeichnung zum Mitarbeiter des Monats belohnt.<sup>240</sup> Die Figur Plankton übernimmt die Rolle des bösen Gegenspielers und wird als kleinster und gleichzeitig bösartigster Bewohner der Unterwasserstadt beschrieben.<sup>241</sup> Er stellt einen Einzeller, einen kleinen Krebs mit zwei Fühlern und einem Auge, dar. In der Sendung ist es sein Ziel, Mr. Krabs, dem Inhaber der ‚Krossen Krabbe‘, das Rezept für den Krabbenburger zu stehlen, um so sein eigenes Restaurant, den ‚Abfalleimer‘, beliebter zu machen.<sup>242</sup> In Julians Zeichnung kommt es somit zur Gegenüberstellung von Gut und Böse.

Neben den zuvor vorgestellten Charakteren aus der Serie fügt er als neue oder unbekannte Elemente noch die Bildüberschrift und zuletzt das Schild hinzu. Die Idee, nach SpongeBob noch weitere Motive zu zeichnen, entwickelt sich spontan und erst während des Zeichenprozesses: „Und wieso zeichnest du gerade Plankton daneben?“<sup>243</sup> Nachdem er beide Zeichentrickfiguren gezeichnet hat, kommt ihm in Erinnerung an eine Folge der Serie, in der die beiden gemeinsam singen, die Idee, die Bildüberschrift, den Titel dieses Liedes hinzuzufügen. Das Schild fügt er erst deutlich später hinzu, nachdem er mit dem Bild eigentlich schon fertig ist. Bei der Untersuchung des Aufbaus der Zeichnung wird deutlich, dass Julian die Gesamtkomposition stark additiv entwickelt. Offensichtlich hatte

---

<sup>237</sup> Vgl. Beobachtungsprotokoll vom 29.11.2008, Z. 145 f./ 136 ff.

<sup>238</sup> Vgl. Wikipedia 2009: SpongeBob Schwammkopf.

[[http://de.wikipedia.org/wiki/SpongeBob\\_Schwammkopf](http://de.wikipedia.org/wiki/SpongeBob_Schwammkopf), gefunden am 22.05.2009]

<sup>239</sup> Vgl. ebd.

<sup>240</sup> Vgl. ebd.

<sup>241</sup> Vgl. ebd.

<sup>242</sup> Vgl. ebd.

<sup>243</sup> Beobachtungsprotokoll vom 29.11.2008, Z. 134 ff.

er vor dem Zeichenprozess bereits die Idee, die SpongeBob-Figur darzustellen, während sich der weitere Bildaufbau im Prozess intuitiv und spontan ergab.

Auch bei der zweiten Zeichnung wählt Julian ein freies Motiv aus, wobei ich ihn vorab darum gebeten hatte, dabei dieses Mal auf die Verwendung einer Vorlage zu verzichten. Die Auswahl dieses Motivs spricht er zu Beginn der Aufzeichnung direkt in die Kamera: „Ich male ein Haus!“<sup>244</sup> Seine Begründung, warum er ein Haus gezeichnet hat, lautet im Gespräch:

„Äh, weil ein Haus nicht so schwer ist und weil das immer anders ist. Weil entweder malt man die Fenster anders, entweder malt man ein großes Fenster oder viele kleine. Deshalb finde ich das schön, weil es viele Varianten gibt, ein Haus zu malen oder zu gestalten.“<sup>245</sup>

Auch schon während des Zeichnens erläutert er das Positive an seinem Motiv, dem Haus, ähnlich: „Häuser sind ja immer unterschiedlich. Deshalb find' ich das auch gut. Man kann sie immer anders malen.“<sup>246</sup> Auf meine Frage, ob er bereits Häuser gezeichnet habe, die ganz anders aussehen als das in seiner Zeichnung, antwortet er: „Ja, ich hab' schon mal das Hundertwasserhaus gemalt. In Wien. Das hat Spaß gemacht. [...] Dafür hab ich ne Eins gekriegt“<sup>247</sup>.

Die Tatsache, dass er vor dem Zeichenprozess ankündigt, ein Haus zu zeichnen, macht deutlich, dass die vorausgegangene Planung seiner Zeichnung nach der Fertigstellung dieses Zeichenelements eigentlich abgeschlossen ist, und er die Wiesenfläche spontan links und rechts neben sein Hauptmotiv setzt. Danach erklärt er zum ersten Mal, dass sein Bild fertig sei und fügt erst nach meiner Anregung, noch etwas neben das Haus oder in den Hintergrund zu zeichnen, auf der linken Seite den Baum hinzu. Auf die Frage, warum er sich für einen Baum entschieden habe, zuckt Julian mit den Schultern und antwortet: „Weiß nicht, das fiel mir so ein. Ich hab hier so ein bisschen Wiese gemalt und dann hab ich auch einen Baum dahin gemalt.“<sup>248</sup> Auch danach erklärt er seine Zeichnung für beendet und ich ermutige ihn ein zweites Mal, den Hintergrund noch etwas weiter auszugestalten, was ihm nicht leicht fällt:

„Oh, das wird schwer.“ sagt Julian. „Probier doch einfach mal aus.“ Er stützt den Kopf auf den linken Arm und überlegt, greift dann aber schnell zum Bleistift. „Oder etwas auf die andere Seite oder so.“ schlägt ich vor. „Hier male ich die Straße hin, so auf der Höhe.“<sup>249</sup>

---

<sup>244</sup> Beobachtungsprotokoll vom 29.12.2008, Z. 21.

<sup>245</sup> Ebd. Z. 299 ff.

<sup>246</sup> Ebd. Z. 234 f.

<sup>247</sup> Ebd. Z. 237 ff.

<sup>248</sup> Ebd. Z. 308 f.

<sup>249</sup> Ebd. Z. 198 ff.

Anschließend setzt er ein Auto auf die Straße und erklärt währenddessen, dass er Autos nicht so gut zeichnen könne.<sup>250</sup> Auf meine Nachfrage erwidert er ausweichend: „Weiß nicht, kann auch sein, dass ich das Auto gut kann...äh...äh, nur weil ich mach' nicht so viel mit Autos. Deshalb denk' ich, dass ich nicht so viele Varianten und Möglichkeiten habe, Autos zu malen.“<sup>251</sup> Julian fragt mich, ob ich noch eine Idee habe, was er als nächstes zeichnen könne und ich schlage ihm vor, einen Menschen hinzuzufügen. „Nee, das kann ich nicht so gut.“<sup>252</sup> entgegnet er und zeichnet anstatt dessen ein zweites Haus, das von dem ersten leicht verdeckt wird. Zuletzt fügt er noch eine Sonne in die rechte obere Bildecke und einige Möwen in den freien Bildraum hinzu.

Bei beiden Zeichnungen wird deutlich, dass Julians Plan für den jeweiligen Bildaufbau im Voraus nur für das zuerst gezeichnete Motiv - sprich die SpongeBob-Figur und das Haus im Vordergrund – festgelegt zu sein scheint, und dass er die später folgenden Zeichenelemente additiv hinzufügt. Während ihm die Ideen dafür bei der SpongeBob-Zeichnung größtenteils spontan während des Zeichenprozesses einfallen, ist er bei der zweiten Zeichnung deutlich unentschlossener. Zwar entscheidet er sich auch hier eigenständig für jedes weitere Motiv, braucht für diese Entscheidung aber teilweise länger und fragt mich einmal sogar nach meiner Meinung.<sup>253</sup>

## 4.2 Zeichnerische Entwicklung

Nach der Einteilung der zeichnerischen Entwicklung von Hans-Günther Richter lässt sich Julian seinem Alter nach in die späte Schemaphase einteilen.<sup>254</sup> Seine für diese Altersstufe typische Motivwahl lässt sich auf medial vermittelte Inhalte zurückführen: Julian beschäftigt sich mit dem Ab- beziehungsweise Nachzeichnen von Figuren aus seiner Lieblingszeichentrickserie. Wie anhand der Aufzeichnung des Zeichenprozesses deutlich beobachtet werden kann, misst Julian die eigenen Fähigkeiten beim Zeichnen der SpongeBob-Figur an einer zur Verfügung stehenden grafisch-bildnerischen Darstellung beziehungsweise Vorlage. Immer wieder blickt er während des Zeichnens zu dem bedruckten Spiegel hoch, der auf dem Regal oberhalb seines Schreibtisches steht (s. Abbildung 18, S. 127). Gelingt es ihm bei der Darstellung von Details nicht, diese wie in der

---

<sup>250</sup> Vgl. ebd. Z. 217.

<sup>251</sup> Ebd. Z. 227.

<sup>252</sup> Ebd. Z. 246 f.

<sup>253</sup> Vgl. ebd. Z. 246.

<sup>254</sup> Vgl. Richter 1997, S. 20 ff.

Vorlage zu übernehmen, kommentiert er diese ‚Fehler‘ selbst kritisch wie beispielsweise in der Situation, als er die Krawatte von SpongeBob zeichnen will:

„Dazwischen versucht er eine Krawatte zu zeichnen, hält inne und betrachtet sein Bild. ‚Das ist ein bisschen klein!‘ sagt er und radiert die Linien wieder aus. Anschließend zeichnet er Kragen und Krawatte neu und zieht die Linien ordentlich mit dem Lineal nach. Zwischendurch schaut er immer wieder zu dem SpongeBob-Spiegel hoch, um sich zu vergewissern, wie die Originaldarstellung aussieht.“<sup>255</sup>

Im späteren Gespräch erklärt er zu dieser Vorlage und ihrer Notwendigkeit folgendes:

„J: „Also das ist, mein Freund hat mir mal zum Geburtstag einen Spiegel geschenkt, da ist SpongeBob und Patrick vorne drauf, so dass man dann im Prinzip mit denen auf einem Bild ist. Ähm und SpongeBob an sich kann ich malen und dann hab ich immer da hoch geguckt, um wie hier diese schwarzen Balken oder die Farben der Socken oder so kleine Feinheiten damit besser zu malen. Also dass ich weiß wie die aussehen.“<sup>256</sup>

Auf meine Frage, ob er SpongeBob schon öfter gezeichnet oder geübt habe, antwortet Julian: „Ich hab ihn zwischendurch mal gemalt, aber [...] wenn ich nicht wusste, was ich malen sollte. Geübt habe ich eigentlich nicht.“<sup>257</sup>

Auffällig ist an seiner SpongeBob-Darstellung allerdings, dass man zwischen gezielten Übernahmen und deutlichen Abwandlungen der Vorlage unterscheiden kann. Diese Verwendung der Vorlage gleicht in der Einteilung der direkten oder umstrukturierten Übernahme von Comic-Figuren von Norbert Schütz am ehesten der zweiten Stufe, dem Nachzeichnen durch Veränderung des Vorbildes in Proportion, der Stellung der Gliedmaßen etc.<sup>258</sup> Die Darstellung der Figur auf dem Spiegel zeigt diese in einer leicht seitlichen Ansicht und in einer sitzenden Position auf dem Arm der Zeichentrickfigur Patrick. Julian wählte für seine Zeichnung jedoch eine frontale Ansicht des aufrecht stehenden SpongeBob aus, die deutlich von der Darstellung auf der Vorlage abweicht. Während SpongeBob auf dem Bild auf dem Spiegel seinen einen Arm um den Freund legt, zu dem er fröhlich herunterblickt, und sich mit dem anderen Arm an dessen Hand festhält und seine Beine angewinkelt herunterhängen, stellt Julian seinen SpongeBob aufrecht auf das Blatt. Beide Beine ragen, da mit dem Lineal gezeichnet und genau ausgemessen, im rechten Winkel aus der Unterseite des rechteckigen Körpers. Sie werden perspektivisch richtig, nämlich nicht ganz mittig, sondern leicht nach links versetzt, positioniert. Interessant erscheint dabei besonders die Stellung der Füße der Figur: Anstatt die Füße in einer Frontalansicht zu zeichnen, wählt Julian eine

---

<sup>255</sup> Beobachtungsprotokoll vom 29.11.2008, Z. 59 ff.

<sup>256</sup> Ebd. Z. 236 ff.

<sup>257</sup> Beobachtungsprotokoll vom 29.11.2008, Z. 143 f.

<sup>258</sup> Vgl. Schütz 2003, S. 35.

Profilansicht und klappt dabei beide Fußspitzen nach außen, als würde die Figur mit beiden Füßen auf einer durchgehenden Linie stehen. Auch die Hände werden in einer ähnlichen Darstellungsform umgesetzt: Beide Arme wachsen etwa mittig aus den Seitenwänden des Schwamms und hängen leicht nach unten. Die Hände sind dabei jedoch so umgeklappt, dass der Betrachter die Handvorderseiten mit ihren gespreizten Fingern sehen kann. Aufschlussreich erscheint die genaue Betrachtung des Zeichenprozesses an dieser Stelle. Während Julian den ersten Arm zeichnet erklärt er:

„Ich mal jetzt extra nur vier Finger, weil SpongeBob hat nur vier.“ Beim Zeichnen der Hand ist er unsicher und radiert den ersten Versuch aus. Als Hilfestellung betrachtet er seine eigene linke Hand und zeichnet dann weiter.<sup>259</sup>

Zuerst erklärt er mir, dass und warum er das bestehende (menschliche) Schema der Handdarstellung abwandeln muss. Scheinbar liegt es für ihn nahe, die in der Zeichentrickserie stark vermenschlichte SpongeBob-Figur in ihrer Anatomie mit der eines Menschen zu vergleichen. Immerhin trägt diese auch in Julians Darstellung Hemd, Krawatte, Hose, Gürtel, Socken und Schuhe. Daher erklärt er vorausschauend, dass das Zeichnen der Hände mit den jeweils nur vier Fingern beabsichtigt ist, und er nicht etwa versehentlich einen vergessen hat. Obwohl er diese Abweichung von dem menschlichen Handschema zuerst deutlich betont, betrachtet er dann aber die eigene Hand als Vorlage, bevor er den zweiten Arm zeichnet. Möglich wäre allerdings auch, dass er davon ausgeht, dass ich mich nicht gut genug mit der Zeichentrickserie auskenne, als dass ich von selbst wissen könnte, dass SpongeBob nur vier Finger hat und Julian mich so an seinem Expertenwissen teilhaben lassen möchte.

Zu einer Vermischung von der Frontal- und Seitendarstellung kommt es vor allem durch die Übernahme einzelner Details aus der Vorlage, die dann in die eigene Zeichnung, welche von einem anderen Betrachterstandpunkt aus gezeichnet wurde, integriert und nicht verändert beziehungsweise angepasst wurden. So fügt Julian wie in der Vorlage gleich zu Beginn seiner Zeichnung die linke und obere Seitenwand des Schwamms hinzu<sup>260</sup> und zeichnet den Körper in einer Frontalansicht. Auf diese stark frontale Vorderseite setzt er dann aber den Mund- und Nasenbereich, den er von der Vorlage in ihrer seitlichen Ansicht abzeichnet. Auffällig ist, dass er Mund und Nase aber deutlich tiefer als in der Originaldarstellung positioniert. Er selbst erklärt sein Zurückgreifen auf die Vorlage in diesem Zusammenhang so: „Bei der Nase, weil ich wusste nicht, wie ich die Nase malen

---

<sup>259</sup> Beobachtungsprotokoll vom 29.11.2008, Z. 40 ff.

<sup>260</sup> Vgl. Beobachtungsprotokoll vom 29.11.2008, Z. 20 ff.

sollte, dass man die erkennt. Nicht dass man hier vorne wie so einen Kreis hat.“<sup>261</sup> An dieser Stelle fällt die Vermischung der Frontaldarstellung und der seitlichen Ansicht am deutlichsten auf. Bei der Untersuchung verschiedener frontaler SpongeBob-Originaldarstellungen wird jedoch deutlich, dass die Nase von vorne oftmals leicht von unten dargestellt wird und dabei tatsächlich (halb-)kreisähnlich aussieht (s. Abbildung 19, S. 127).

Interessant erscheint auch, dass Julian den Umriss des Körpers von SpongeBob ordentlich und gerade mit dem Lineal zeichnet obwohl dieser in der Vorlage von gewellten Umrisslinien umschlossen wird. Die Punkte auf dem gelben Körper der Figur fügt er mit einem orangenen Buntstift hinzu, obwohl diese in der Vorlage hellgrün sind, wie Julian auch weiß: „Also die Punkte sind normalerweise zwischen gelbgrün, aber die habe ich einfach orange gemacht.“<sup>262</sup> Auf meine Nachfrage, warum er die Farbigkeit verändert hat, antwortet er: „Weil Orange halt ein dunklerer Ton von Gelb ist. Das passt dazu finde ich.“<sup>263</sup> Demnach verändert er in seiner Zeichnung Details im Vergleich zur Vorlage nach seinem persönlichen Geschmack.

Neben der Mund- und Nasenpartie übernimmt Julian auch die Kleidung der Figur fast liniengetreu von der Darstellung auf dem Spiegel und achtet darauf, diese mit den vorgegebenen Farben zu kolorieren.

Auch beim Zeichnen der zweiten Figur, Plankton, wird deutlich, dass Julian diese nach einem bestimmten Schema aufbaut. Ich frage ihn, warum er ausgerechnet diese Figur neben SpongeBob zeichnet:

„Mmm wusste ich erst nicht so genau, aber Plankton kann ich gut malen“ erklärt er und malt Arme und Beine grün aus und zieht die mit Bleistift vorgezeichneten Fühler grün nach. „Hast du den schon oft geübt?“ „Nein, den konnt, den konnt, Plankton ist an sich nicht so schwer. Wenn man diese Antennen gut kann, dann geht das an sich ganz leicht.“<sup>264</sup>

Anders als die SpongeBob-Darstellung zeichnet Julian Plankton aus dem Kopf und kommt dabei der Original-Zeichentrickfigur sehr nah (s. Abbildung 20, S. 127).

Die anthropomorphe Darstellung von Tieren oder Gegenständen wird hier von der Darstellung der Zeichentrickfiguren übernommen.

Mit dem Einfügen einer großen Bildüberschrift und dem Schild, das auf den Spielort hinweist, fügt Julian seiner Zeichnung Sprachelemente hinzu, die stark auf den Comic- beziehungsweise Zeichentrickhintergrund verweisen.

---

<sup>261</sup> Ebd. Z. 246 f.

<sup>262</sup> Ebd. Z. 266 f.

<sup>263</sup> Ebd. Z. 269.

<sup>264</sup> Ebd. Z. 134 ff.

Die zweite Zeichnung, in der Julian auf die Verwendung einer Vorlage verzichtet, weist hingegen nicht so viele Elemente auf, die für eine Einordnung in die späte Schemaphase sprechen würden. Seine Motivauswahl ist für die späte Schema-phase eher untypisch: Wie in Kapitel 2.1 bereits beschrieben, kommt es in dieser Altersstufe häufig zu einer Veränderung in der Motivstruktur, welche Einblicke in die neue sozio-emotionale Situation des Kindes gegen Ende der Kindheit ermöglicht. Richter nennt beispielsweise medial vermittelte Motive wie Weltraumphantasien oder Autoträume sowie Adaptionen von Comicdarstellungen oder Werbe-motiven als charakteristische Darstellungen für diese Phase.<sup>265</sup> Während Julians SpongeBob-Zeichnung in diese Motivstruktur passt, greift er bei seiner zweiten Zeichnung teilweise auf Motive zurück, die nach Richter bereits erstmals im Übergang zwischen der Kritzel- und Vorschemaphase auftauchen.<sup>266</sup> Baum- und Hausdarstellungen sind demnach Zeichenmotive, die in der Kinderzeichnung schon sehr früh auftauchen, weitere Darstellungsformen wie die des Autos oder der Vögel kommen im Laufe der Vorschemaphase hinzu (vgl. Kapitel 2.1). Auffällig ist, dass Julian für sein zweites Bild Motive auswählt, die er gut beherrscht und die ihm eine gewisse Sicherheit bieten. Meinen Vorschlag, doch einen Menschen zu zeichnen, lehnt er mit der Begründung ab, dass er das nicht so gut könne.<sup>267</sup> Seine Suche nach Sicherheit wird bereits zu Beginn des Zeichenprozesses sehr deutlich:

„Julian hatte sich schon vor meinem Eintreffen überlegt, was er zeichnen möchte und für sein Motiv, ein Haus, die fünf wichtigsten Konstruktionspunkte auf seinem Blatt mit dem Geodreieck ausgemessen und markiert.“<sup>268</sup>

Obwohl es sich bei dem Haus um ein Motiv handelt, das er nach eigenen Angaben gut und auf unterschiedliche Weise zeichnen kann<sup>269</sup>, ist seine Angst, es nicht bestmöglich umsetzen zu können, so groß, dass er schon vorab die wichtigsten Punkte für das Grundgerüst des Hauses mithilfe des Geodreiecks be-stimmt. Insgesamt handelt es sich bei dem ersten Teil des Zeichenprozesses mehr um einen Konstruktionsprozess: Bis zu dem Zeitpunkt, als Julian mit dem Kolorieren des Hauses beginnt, wird seine Zeichtätigkeit stark vom Ausmes-sen und Linienziehen mit dem Geodreieck beziehungsweise dem Ausradieren von ungenauen Linien dominiert.<sup>270</sup>

---

<sup>265</sup> Vgl. Richter 1997, S. 66 f.

<sup>266</sup> Vgl. ebd. S. 38.

<sup>267</sup> Vgl. Beobachtungsprotokoll vom 29.12.2008, Z. 246 f.

<sup>268</sup> Ebd. Z. 13 ff.

<sup>269</sup> Vgl. ebd. Z. 234 ff.

<sup>270</sup> Vgl. ebd. Z. 21-93.

Auch der additive Bildaufbau, der sowohl bei der SpongeBob-Zeichnung als auch bei der Hauszeichnung beobachtet werden kann, ist ein Merkmal der Vorschmaphase: Richter beschreibt, dass das Kind in diesem Stadium einzelne Figuren anfangs nur vorsichtig in Beziehung zueinander setzt und eher additiv organisierte Erzähl- oder Handlungsmuster entwickelt.<sup>271</sup>

Die starke Schematisierung, die zum Verlust der individuellen Anteile der Darstellungen führt, ist hingegen typisch für die weitere Schemaphase (vgl. Kapitel 2.1). Julian baut seine Einzelfigurationen auf der Grundlage feststehender Schemata auf: Ein Haus setzt sich bei ihm beispielsweise aus einem Rechteck und einem darauf positionierten Dreieck zusammen, das das Dach darstellt. Weitere Elemente, die in beiden seiner Hausdarstellungen vorkommen sind die eckigen Fenster und die Tür mit rundem Griff. Die Hauswand des vorderen Hauses ist von sieben rechteckigen Fenstern bedeckt, die im gleichen Abstand zueinander angeordnet werden. Darüber hinaus wird im Bereich der Hauswand eine rechteckige Tür mit einem kreisrunden Türknauf platziert. Diese befindet sich bei dem Haus im Vordergrund auf der rechten Seite und bei dem dahinter liegenden Haus auf der linken Seite. Dabei variiert auch die Anordnung des Türknaufs: Zeichnet Julian die Tür links ein, liegt der Türknauf rechts; zeichnet er die Tür rechts ein, liegt der Griff links. Die Anordnung der Haustüren ist vor dem Hintergrund der Tatsache, dass das hintere Haus zur Hälfte vom Vorderen verdeckt wird interessant: Das zweite Haus zeichnet Julian erst hinzu, als er mit dem Ersten bereits fertig ist, bei dem er die Tür rechts eingezeichnet hat. Bei dem zweiten Haus wird nun aber gerade die rechte Seite von dem davorstehenden Haus im Vordergrund verdeckt. Der Junge löst das Problem, indem er die Tür dort einfach auf der frei-liegenden linken Seite einfügt. Beide Häuser verfügen so über die charakteristischen Zeichenelemente, die sie klar als solche kennzeichnen: Die eckige Hausfront mit dem aufgesetzten dreieckigen Dach, Fenster und die Haustür. Im Gegensatz zur Hauswand wird der Giebelbereich nicht mit Fenstern versehen, sondern als reine Dachfläche durch eine rote Kolorierung markiert. Das vordere Haus wird darüber hinaus noch mit einem senkrecht am Dach angesetzten Kaminaufsatz oder Schornstein, aus dem Rauch aufsteigt, sowie einem Schild, auf dem die Hausnummer steht, ausgestattet. Das Hausnummerschild zeichnet Julian erst in der rechten oberen Hausecke ein, nachdem er das gesamte Haus vorgezeichnet hat und schon mit dem Auszeichnen begonnen hat:

„Dann legt er den Buntstift wieder weg und greift erneut zum Bleistift und sagt mehr zu sich selbst ‚Warte.‘, weil er etwas vergessen hat. [...] Er zeichnet einen quadratischen Kasten in die Ecke und legt dazu das Geodreieck

---

<sup>271</sup> Vgl. Richter 1997, S. 44.

mehrfach verschieden an, misst aus, zeichnet einen Konstruktionspunkt vor und zieht dann erst die waagerechte und dann die senkrechte Linie jeweils vom Punkt zur Hauswand. Er legt das Lineal weg und zeichnet ordentlich eine Elf in den Kasten, der offenbar ein Schild sein soll, auf dem die Hausnummer steht.“<sup>272</sup>

Im Verhältnis zu Tür und Fenstern ist dieses Schild sehr groß gezeichnet. Dies ist besonders auffällig, da sich Julian beim Zeichnen der anderen Gegenstände darum bemüht, die Größenverhältnisse richtig einzuhalten. Als er den Baum links neben das vordere Haus zeichnet, ist der vorgezeichnete Stamm anfangs ungefähr doppelt so lang wie der Bereich von ihm, den der Junge am Ende unter der Baumkrone hervorsteht lässt. Während er die Baumkrone auf beziehungsweise über den Stamm setzt ist er unsicher und erklärt:

„Weil ich wusste jetzt nicht wegen der Größe., setzt erneut an und zeichnet eine geschwungene Linie weiter außen. In der ersten Hälfte der Baumkrone führt er den Stift langsam und konzentriert, dann wird er sicherer und zeichnet deutlich schneller. ,Da, ich seh's. [...] Ich mal' ihn so.“<sup>273</sup>

Ich frage nach, ob er ihn eigentlich größer oder kleiner hätte zeichnen wollen:

„Nein, ich hatte überlegt, in welcher Größe ich den male wegen dem Haus.“ antwortet er. B: „Und was hastest du da überlegt?“ J: „Der hätte glaube ich größer gemusst wegen der Tür.“ B: „Hm, also ist der jetzt eigentlich kleiner geworden als du wolltest?“ J: „Ja. Aber das ist nicht so schlimm.“<sup>274</sup>

Demnach achtet er darauf, den Baum im Verhältnis zu Haus und Tür in der richtigen Größe zu zeichnen. Dass ihm das nicht so gelingt wie erhofft, findet er selbst nicht weiter schlimm. Für das beschriebene Motiv wählt Julian ein Schema für die Darstellung eines belaubten Baumes aus, das lediglich aus Stamm und Blätterkrone besteht, unter der weitere Äste oder Zweige verborgen werden. Nur die mit Lineal vorab gezogenen Begrenzungslinien des Baumstamms scheinen unabsichtlich durch die grüne Krone hindurch: Um dies zu kaschieren drückt Julian beim Auszeichnen mit dem grünen Buntstift an diesen Stellen besonders fest auf. Auf den Stamm zeichnet er dann noch einen schwarzen ausgefüllten Kreis. Nachdem er mit dem Zeichnen des Baumes schon fertig ist und er weitere Bildelemente hinzugefügt hat, fällt ihm auf, dass die Baumkrone nicht ganz rund geworden ist: „Jetzt mal' ich noch hier was an den Baum dran. [...] Weil das so eierig aussah.“<sup>275</sup>

Die Sonne setzt Julian als angeschnittenen gelben Kreis in die linke obere Blattecke. Dabei verzichtet er auf die in anderen Kinderzeichnungen häufig auftau chende Darstellung von Strahlen oder einem Gesicht. Die zwölf fliegenden Mö-

---

<sup>272</sup> Beobachtungsprotokoll vom 29.12.2008, Z. 96 ff.

<sup>273</sup> Ebd. Z. 172 ff.

<sup>274</sup> Ebd. Z. 185 ff.

<sup>275</sup> Ebd. Z. 278 f.

wen stellt er in stark abstrahierter Form dar: Jeder Vogel wird durch eine einfache schwarze Linie gezeichnet, die in ihrer Form an eine nach unten umgedrehte Drei erinnert. Auch der Aufbau des Autos basiert auf einem feststehenden Schema: Julian zeichnet den Umriss des Fahrzeugs konzentriert und zielsicher und verzichtet dabei auf die Verwendung des Lineals.<sup>276</sup> Auffällig ist an seiner Autodarstellung, dass diese deutlich von dem Aussehen der Autos abweicht, die Julian in seinem alltäglichen Leben zumeist sieht oder benutzt: Er zeichnet eine Art Transporter mit kleinem Führerhaus und einer großen Ladefläche.

Während sich der Junge bei der SpongeBob-Zeichnung mit Blick auf die Vorlage an den ersten Versuch einer tiefenräumlichen Darstellung bei einem Einzelobjekt, der SpongeBob-Figur, herantraut, stellt er in seiner zweiten Zeichnung alle Gegenstände flächig da. Insgesamt scheint ihm das Zeichnen ohne eine Vorlage schwerer zu fallen: Das zweite Bild baut sich deutlich langsamer und zögernder auf und Julian gibt mehrfach vor, bereits fertig zu sein. Anders ist das bei der SpongeBob-Zeichnung: Hier kommen ihm neue Motivideen spontan während des Zeichenprozesses durch inhaltliche Bezüge und Verknüpfungen. Dies liegt möglicherweise mit der größeren Nähe des ausgewählten Motivs zu Julians Lebenswelt zusammen.

### 4.3 Raumdarstellung

Bei der Betrachtung des Projektionssystems, mit dem Julian einzelne Elemente auf das Blatt projiziert, wird deutlich, dass er die Figuren und Gegenstände in seiner SpongeBob-Zeichnung additiv auf einer nicht eingezeichneten Standlinie aufstellt. Dabei fällt auf, dass Julian diese gedachte Standlinie deutlich oberhalb der Blattunterkante ansetzt. Nach Reiß handelt es sich bei dem Hinaufrücken des Bodenstreifens um eine Erweiterung oder Weiterentwicklung des Standlinienbildes, bei der im Bereich zwischen Blattunterkante und Standlinie Platz für weitere Zeichenmotive eingeräumt wird. Die Höhe der gedachten Standlinie in Julians Zeichnung führt nach der Reißschen Unterscheidung der Raumdarstellung zur Einordnung der Zeichnung in die Kategorie der Mischform.<sup>277</sup> Auffällig ist jedoch, dass der Junge den Platz unterhalb der Standlinie nicht ausnutzt, sondern leer stehen lässt.

Während SpongeBob, Plankton und das Bikini-Bottom-Schild auf gleicher Höhe im Raum aufgestellt werden, schwebt die Bildüberschrift über den Figuren. Für

---

<sup>276</sup> Vgl. ebd. Z. 213 ff.

<sup>277</sup> Vgl. Reiß 2003, S. 70.

die drei Großbuchstaben gibt es keine gerade Standlinie, das Wort „FUN“ scheint auf einer leicht gebogenen, jedoch nicht eingezeichneten Linie angeordnet zu sein.

Da Julian die jeweiligen Standlinien aber nicht markiert, schweben die Figuren und Buchstaben im Raum und lassen sich nur durch die vom Auge automatisch ergänzte gemeinsame Standhöhe sortieren oder klassifizieren. Da er die Standlinie aber bewusst nicht einzeichnet und lieber auf räumliche Bezüge verzichtet<sup>278</sup>, könnte man seine Zeichnung nach Reiß auch in die Gruppe von Zeichnungen einordnen, in denen Bildzeichen isoliert dargestellt werden und in denen zwischen den einzelnen Objekten ein Freiraum stehen gelassen wird. Laut Reiß handelt es sich dabei um ein häufig auftretendes Phänomen in der späten Schemaphase oder im Übergang zur Jugendzeichnung, welches in der Fachliteratur noch nicht weiter beschrieben wurde.<sup>279</sup> In Reiß Untersuchung (vgl. Kapitel 2.2 Raumdarstellung) verzichtete ähnlich wie Julian jedes vierte Kind auf die räumliche Darstellung und fügte die einzelnen Bildelemente, die zwar inhaltlich aber nicht räumlich miteinander verbunden waren, additiv zusammen. Reiß geht davon aus, dass die orthogonalen kindlichen Raumschemata in der späten Kindheit als unbefriedigend empfunden werden, und dass das Kind sich nach einer richtigen Darstellungsform der tiefenräumlichen Bildorganisation sehnt. Da die Schüler in diesem Alter jedoch noch keine Einführung in das perspektivische Zeichnen erhalten haben und verschiedene Raumlösungen nicht beherrschen, werde häufig auf die Raumdarstellung verzichtet.<sup>280</sup>

Auch Julian beachtet in seinem Raumordnungssystem weder metrische noch euklidische Bezüge: Er unterscheidet nicht zwischen Gegenständen oder Figuren, die weiter entfernt im Bildhintergrund liegen und solchen, die sich im Vordergrund befinden. Die Figuren und Buchstaben werden jeweils nebeneinander – sprich in gleicher Entfernung – angeordnet. Dabei achtet Julian darauf, dass Überschneidungen vermieden werden und um jeden Buchstaben oder jede Figur ausreichend Freiraum bestehen bleibt.

Der erste Versuch einer plastischen Konstruktion entsteht in dieser Zeichnung bei der Darstellung der SpongeBob-Figur, die Julian in der Parallelperspektive zeichnet, so dass insgesamt drei Seiten des Körpers zu sehen sind und dadurch der Eindruck einer Tiefenräumlichkeit entsteht. Wie im vorausgegangenen Kapitel bereits beschrieben, entwickelt sich bei diesem Motiv die Simultanperspektive durch die Details, die aus der Vorlage übernommen, und in die eigene Zeichnung

---

<sup>278</sup> Vgl. Beobachtungsprotokoll vom 29.11.2008, Z. 277 ff.

<sup>279</sup> Vgl. Reiß 2003, S. 71.

<sup>280</sup> Vgl. ebd.

integriert wurden, obwohl er diese aus einer anderen Perspektive zeichnet. Julian entscheidet sich in seiner Zeichnung eigentlich für eine Frontalansicht der Figur, bei der er jedoch Füße und Hände nach außen umklappt. Von der Vorlage übernimmt er die seitliche Ansicht des Mund- und Nasenbereichs sowie die Idee der tiefendimensionalen Darstellung. Anders als in der Vorlage sind bei Julians Konstruktion jedoch drei und nicht nur zwei Seiten des Körpers zu sehen. Bei seiner Zeichnung gelingt es ihm größtenteils, verdeckte Linien auszulassen. Nur durch den rechten Arm der Figur, den Julian nachträglich an die Seitenwand angesetzt hat, verläuft deren Begrenzungslinie. Auch in seiner zweiten Zeichnung achtet er darauf, verdeckte Linien auszulassen. Ist dies einmal nicht möglich (wie bei der Darstellung des Baumstamms), versucht er, die bereits gesetzten Linien durch kräftigen Farbauftrag beim Auszeichen zu überdecken.

In der SpongeBob-Zeichnung werden die anderen Bildelemente nicht tiefenräumlich, sondern flächig dargestellt. Sowohl bei der Figur Plankton und dem Holzschild als auch bei der Darstellung der Buchstaben entscheidet sich Julian für eine Frontalansicht. Den rundlichen Körper von Plankton zeichnet er gleichmäßig grün aus und versucht nicht, durch Schattierungen ein Volumen herauszuarbeiten. Erstaunlich ist, dass er bei dem Holzschild und den Buchstaben auf die tiefenräumliche Darstellung mithilfe von Seitenwänden verzichtet, obwohl er diese bei SpongeBob eingezeichnet hat.

Insgesamt scheint Julian die Raumdarstellung Schwierigkeiten zu bereiten, wie im Gespräch deutlich wird. Auf meine Frage, warum er nichts in den Hintergrund gezeichnet hat, antwortet er: „Das habe ich gerade auch überlegt, aber einfach nichts.“ *Julian lacht und zuckt mit den Schultern.* „Da habe ich mir nichts bei gedacht.“<sup>281</sup> Dann erklärt er weiter:

„J: „Weil dann hätte ich erst noch überlegen müssen ob ich das so gemacht hätte, dass hier einfach nur so ein Strich ist.“ *Er zeigt auf die Höhe, auf der SpongeBob und Plankton stehen.* „Und dann hier noch die Häuser sind oder ob ich das so 3D gemalt hätte und wenn ich so 3D male, dann ist es manchmal so zweideutig, man weiß nicht so genau ob die dann da irgendwo drauf liegen oder sowas.“

B: „Mmm, 3D was meinst du damit?“

J: „Also so, dass es nicht so flach ist“ *Julian hält mit beiden Händen SpongeBobs Seitenwände zu.* „Sowas.“

B: „Dass das so räumlich ist, dass da Sachen hinter sind und so?“

J: „Ja.“

B: „Und wie wird das dann manchmal so zweideutig?“

J: „Also als Beispiel wenn man sich das Bild wie eine Straße so grau malt bis hier in 3D und dann hier so Häuser, dann kann man das manchmal nicht so gut erkennen ob die da auf dem Boden liegen oder stehen, deshalb finde ich das nicht so gut.“<sup>282</sup>

---

<sup>281</sup> Beobachtungsprotokoll vom 29.11.2008, . Z. 272 f.

<sup>282</sup> Ebd. Z. 277 ff.

Demnach verzichtet er zugunsten der Prägnanz insgesamt auf eine tiefenräumliche Darstellung. Nur bei der SpongeBob-Figur traut er sich mit Blick auf die Vorlage an die tiefenräumliche Darstellung heran. Interessant erscheint auch, dass er für die Beschreibung der perspektivischen Darstellung den aus der Computersprache stammenden Begriff 3D verwendet. Seiner Vorstellung nach wird bereits durch die Umrisszeichnung mit dem Bleistift eine gewisse Räumlichkeit erzeugt:

„B: „Ja, okay. Gut, und wieso hast du zum Beispiel bei dem Wort Fun, wieso hast du erst den Umriss mit Bleistift gemacht?“

J: „Weiß ich nicht so genau. Einfach damit das ein bisschen anders aussieht. Weil wenn man das so malt ist zum Beispiel das Gelbe, dann erkennt man das nicht so gut. Dann wird das besser vorm Hintergrund herausgehoben.“<sup>283</sup>

Anstatt den Hintergrund oder die Umgebung der Figuren so zu zeichnen, dass man erkennt, dass es sich dabei um eine Unterwasserwelt handelt, setzt Julian ein Schild hinzu, das den Spielort angibt:

„B: „Und was ist das für ein Schild, wieso hast du das noch dazu gemalt?“

J: „Nur so dass man weiß wo das spielt, weil SpongeBob lebt ja in Bikini Bottom.“

B: „Mmm, ist das ein Ort?“

J: „Das ist ein Ort im Meer, die beiden leben im Meer.“<sup>284</sup>

Die Idee, den Hintergrund so symbolisch zu ersetzen, kommt ihm, nachdem wir uns über seine nicht vorhandene Hintergrundgestaltung unterhalten haben.

Die zweite Zeichnung lässt sich ihrem Raumkonzept nach als ein Streifenbild mit Standfläche bezeichnen. Julian nutzt die Blattunterkante als Standlinie, auf der er das erste Haus aufstellt. Rechts und links neben dem Haus zeichnet er eine genau abgeteilte Rasenfläche ein, auf deren obere Kante der Baum gesetzt wird. Über diesem Vegetationsstreifen zeichnet der Junge einen weiteren, etwas breiteren Streifen ein, der die Straße darstellt. Auf der Straße fährt rechts neben dem Haus das Auto: Julian setzt dieses aber nicht auf eine feste Standlinie, sondern ins obere Drittel des Straßenstreifens. Auf der oberen Kante dieses Straßenstreifens wird das weiter hinten liegende Haus aufgestellt. Insgesamt liegen die dargestellten Zeichenobjekte somit in vier unterschiedlichen nach hinten gestaffelten Ebenen: Die erste Ebene ist die Blattunterkante, die zweite Ebene die Oberkante des Grünstreifens, die dritte die Straße und die vierte Ebene die Oberkante des Straßenstreifens.

Die Tiefenstaffelung ergibt sich jedoch erst dadurch, dass ich Julian wiederholt ermutige, noch weitere Bildelemente zu ergänzen. Nachdem er Haus, Wiese und Baum gezeichnet hat, schlage ich vor, dass er doch noch mehr in den Hinter-

---

<sup>283</sup> Ebd. Z. 251 ff.

<sup>284</sup> Ebd. Z. 327 ff.

grund zeichnen könne, beispielsweise etwas, das weiter weg ist.<sup>285</sup> Darauf antwortet er: „Oh, das wird schwer“<sup>286</sup> bevor er schließlich den Straßenstreifen hinzufügt. Als nächstes setzt er das Auto auf die Straße und nach einiger Zeit entscheidet er sich, ein zweites Haus zu zeichnen und erläutert dazu:

„Ich mal’ hier mal noch ein Haus hin, also als würde man das von da sehen.“ und beginnt, ein Haus schräg links hinter dem ersten Haus mit Lineal und Bleistift zu konstruieren. „Das Haus geht nur bis hier. Der Rest ist dahinter.“ erklärt Julian und zeigt auf die Stelle, an der das Haus im Vordergrund das zurückliegende Haus verdeckt.“<sup>287</sup>

An dieser Stelle wird deutlich, dass Julian das räumliche Darstellen noch sehr schwer fällt und er darauf wie in seiner SpongeBob-Zeichnung am liebsten verzichten würde.

Interessant erscheint auch die Anordnung der Möwen im Bild: Einer der zwölf Vögel wird halb in das Dach des vorderen Hauses hinein gezeichnet und fliegt demnach räumlich vor diesem. Eine andere Möwe wird zur Hälfte von dem hinteren Haus verdeckt und befindet sich somit hinter diesem.

Wie im vorherigen Kapitel bereits beschrieben, bemüht sich Julian um das Berücksichtigen der Größenverhältnisse der Einzelelemente in der Gesamtkomposition. Das zweite Haus, das weiter zurück liegt, zeichnet er deutlich kleiner als das im Vordergrund. Dass das hintere Haus nicht einfach ein deutlich kleineres Haus sein soll, wird daran deutlich, dass beide Häuser zweistöckig aufgebaut sind und das Hintere somit aufgrund der räumlichen Darstellung bewusst verkleinert wurde. Jedoch ist dabei kein Prinzip erkennbar, nach dem er die Verkleinerung vornimmt, sie scheint beliebig gewählt zu sein. Auch die Tür des zweiten Hauses wurde kleiner gezeichnet als die im ersten Haus; dem entgegen wird das einzige sichtbare – sprich nicht verdeckte – Fenster des hinteren Hauses deutlich größer als die Scheiben im vorderen Haus gezeichnet.

Bei keinem der dargestellten Gegenstände versucht er, tiefendimensional zu gestalten. Beide Häuser werden in einer frontalen Ansicht gezeigt, es ist jeweils nur eine Hausseite zu sehen. Die geschlossenen Fenster und Türen verschließen den Blick ins Haus, die Hausfassaden sind rein flächig gestaltet.

Auch der Baum wirkt flächig; Julian versucht nicht durch Schattierungen oder das Verwenden von verschiedenen Grün- und Brauntönen ein Volumen zu erzeugen. Anders als die Häuser zeichnet er das Auto in der Profildarstellung: Er setzt es seitlich auf die Straße als würde es von rechts nach links durch das Bild fahren. Auch bei dieser Darstellungsform verzichtet er auf tiefenräumliche Bezüge; von

---

<sup>285</sup> Vgl. Beobachtungsprotokoll vom 29.12.2008, Z. 196 f.

<sup>286</sup> Ebd. Z. 198.

<sup>287</sup> Ebd. Z. 250 ff.

dem Auto ist nur die eine Seite zu sehen. Wieder erlauben die Fenster keinen Blick in das Innere des Autos, man sieht weder den Fahrer noch das Lenkrad. Insgesamt lässt sich das Raumkonzept der zweiten Zeichnung in die Schema-phase einordnen. Laut Reiß hat sich das Kind bereits zum Zeitpunkt des Schuleintritts ein sicheres Raumsystem erarbeitet und zeichnet wie Julian die sogenannten Streifen- oder Linienbilder.<sup>288</sup> Julian beachtet über dieses Raumsystem hinausgehende räumliche Bezüge erst in dem Moment, als er ein weiter hinten liegendes Haus zeichnet, das er bewusst verkleinert. In der SpongeBob-Zeichnung verzichtet er auf die Darstellung von räumlichen Bezügen beziehungsweise entscheidet sich für einen symbolischen Umgang mit diesen. Nur bei dem Zeichenelement, das er mithilfe einer Vorlage zeichnet, traut er sich an den ersten Versuch einer plastischen Konstruktion heran.

#### 4.4 Farbe

Bei der Untersuchung der verwendeten Farbigkeit in Julians SpongeBob-Zeichnung fällt zunächst auf, dass er die einzelnen Gegenstände immer erst linear mit dem Bleistift vorzeichnet und er diese erst danach flächig mit den farbigen Buntstiften koloriert.<sup>289</sup> Dies gilt sogar für die Bildüberschrift: Auch die einzelnen Buchstaben werden erst sorgfältig mit Bleistift und Lineal vorgezeichnet und dann ordentlich farbig ausgefüllt. Richter sieht in der Kinderzeichnung nach der Werkreife die Funktion der Farbe zunehmend darin, einzelne Ereignisse zu verdeutlichen oder voneinander abzuheben. In diesem Zusammenhang unterscheidet er die Lokalfarbe (Motiv wird in der Merkmals- oder Gegenstandsfarbe gezeichnet) und die Ausdrucksfarbe (dient der Ausdruckssteigerung, persönlichkeitsbestimmte Farbwahl) voneinander.<sup>290</sup> Julian verwendet beim Auszeichnen des Holzschildes die Lokalfarbe Braun:

„Erst mal ich das jetzt hellbraun aus, dann mach ich mit Dunkelbraun, das hab ich noch da drin, in meinem Etui, Maserungen da drauf und dann mal ich in Schwarz den Namen da drauf.“<sup>291</sup>

Beim Ausmalen von SpongeBob und Plankton achtet Julian genau darauf, die Farbigkeiten einzuhalten, die beide Figuren auch in der Zeichentrickserie kennzeichnen.

---

<sup>288</sup> Vgl. Reiß 2000, S. 69.

<sup>289</sup> Vgl. beispielsweise Beobachtungsprotokoll vom 29.12.2008, Z. 11-122.

<sup>290</sup> Vgl. Richter 1997, S. 90.

<sup>291</sup> Beobachtungsprotokoll vom 29.11.2008, Z. 318 ff.

„B: ,Und wie ist das bei SpongeBob und Plankton, wie hast du das da mit den Farben gemacht?‘

J: ,Also so halt in den Originalfarben: Plankton ist grün und er hat ein rotes Auge und kein schwarzes.‘ Julian nimmt den roten Buntstift und malt das Auge aus. ,Äh und SpongeBob hab ich einfach ganz normal gemalt. Also die Punkte sind normalerweise zwischen gelbgrün, aber die habe ich einfach orange gemacht.‘

B: ,Und warum hast du die mit Orange gemacht?‘

J: ,Weil Orange halt ein dunklerer Ton von Gelb ist. Das passt dazu finde ich.“<sup>292</sup>

Lediglich die Punkte auf SpongeBobs Körper zeichnet Julian in einer abweichen- den Farbe. Am Beginn des Auszeichenprozesses spricht Julian noch von gelben Punkten („Die gelben Punkte mache ich zum Schluss.“<sup>293</sup>), am Ende ist von orangenen die Rede („Jetzt fehlen noch die orangenen Punkte!“<sup>294</sup>). Diese farbli- che Veränderung erklärt er mit Hinblick auf den dekorativen Effekt (s. o.).

Interessant ist auch die Verwendung von Julians Farbvokabular als er den Körper von SpongeBob koloriert: „Mit dem gelben Buntstift zeichnet er nun den von den Socken abgegrenzten Beinbereich aus. ,Hier ist noch schwammiges Gelb!‘ kom- mentiert er.“<sup>295</sup> Diese Bezeichnung weist auf externe Einflüsse auf den Farbwortschatz des Jungen durch seine Sozialisation hin.

Als Julian die drei Buchstaben der Bildüberschrift einfärbt, orientiert sich sein Farbkonzept deutlich an der Ausdrucksfarbe:

„B: ,Und wie hast du die Farben ausgewählt? Zum Beispiel bei den Buchsta- ben?‘

J: ,Die Buchstaben habe ich einfach, Rot ist mir so eingefallen, weil bei dem Lied nimmt er so eine böse Version auf‘ Julian zeigt auf Plankton. ,Und dann singt er F steht für Feuer und Rot für Feuer habe ich mir dann gedacht und dann habe ich geguckt, ob bei den beiden noch was passt und da hab ich dann einfach Gelb für SpongeBob und Blau passt einfach noch zu den an- deren beiden Farben.“<sup>296</sup>

Für die drei Buchstaben wählt er die Grundfarben Rot, Gelb und Blau. Die Idee der Bildüberschrift entstand vor dem Hintergrund einer Folge der Zeichentrickse- rie, in der die Figuren ein Lied zum Thema „FUN“ singen.<sup>297</sup> Die Tatsache, dass Plankton in diesem Lied eine Verbindung zwischen dem Buchstaben F und dem Wort Feuer zieht, greift Julian bei seiner Farbwahl auf und wählt zum Kolorieren für diesen Buchstaben die Farbe Rot, die symbolisch für das Feuer steht. Für beide anderen Buchstaben sucht er anschließend nach einer ähnlichen passen- den inhaltlichen Verbindung der Farbwahl und entscheidet sich für Gelb, weil

---

<sup>292</sup> Ebd. Z. 262 ff.

<sup>293</sup> Ebd. Z. 99.

<sup>294</sup> Ebd. Z. 117 f.

<sup>295</sup> Ebd. Z. 110 f.

<sup>296</sup> Ebd. Z. 256 ff.

<sup>297</sup> Vgl. ebd. Z. 149 ff.

dieses zu SpongeBob passt (vgl. die Bezeichnung „schwammiges Gelb“<sup>298</sup>) und wählt zuletzt Blau aus, weil dieses gut zu Gelb und Rot passt. Interessant ist, dass er bevor er das N blau auszeichnet erst nach einem grünen Buntstift greift und diesen dann aber schnell wieder fallen lässt und sich für das Blau entscheidet.<sup>299</sup>

Julian modifiziert die Farben in ihrer Farbrichtung nicht weiter, sondern trägt diese flächenfüllend in der einmal festgelegten Farbrichtung auf. Er setzt die Farben flächig, additiv und kontrastreich ein. Nach Mosimann ist es typisch, dass das Kind im Alter zwischen 6 und 11 Jahren die Farben nur selten von sich aus mischt.<sup>300</sup> Seiner Auffassung nach ersetzt das Kind in dieser Altersphase eine benötigte, aber im Stiftsortiment nicht vorhandene Farbe einfach durch das Verwenden einer anderen.<sup>301</sup> In diesem Zusammenhang ist zu hinterfragen, ob Julian die orangenen Punkte auf dem gelben Körper von SpongeBob wirklich aus ästhetischen Gründen in dieser Farbigkeit gesetzt hat, oder er möglicherweise keinen hellgrünen Buntstift zur Hand hatte.

Auf die Frage, wie die Farbwahl in seiner zweiten Zeichnung begründet werden kann, erklärt Julian, warum er beide Häuser auf diese Art koloriert habe:

„J: ,Äh, die Farben habe ich mir schon vorher ausgesucht, weil...Gelb finde ich schöner, weil Braun passt nicht so zum Haus, weil das sieht nicht so schön aus, das sieht nicht einladend und fröhlich aus. Äh, das ist auch eine warme Farbe, deshalb. Äh, und das Blaue dahinter passte.'  
B: ,Passte gut zu dem Gelben davor oder was?'  
J: ,Ja!'“<sup>302</sup>

Demnach ist ihm die Farbharmonie innerhalb seiner Zeichnung wichtig und er setzt bewusst zueinander passende Farben nebeneinander. Durch die Auswahl der Farben Gelb und Blau entscheidet er sich für einen starken Farbkontrast, der dafür sorgt, dass sich beide Zeichenelemente deutlich voneinander abheben. Beim Einfärben der Häuser orientiert sich Julian nicht an der Lokalfarbe des dargestellten Objekts, sondern an der Ausdrucksfarbe, die nach Richter der Ausdruckssteigerung vor dem Hintergrund einer persönlichkeitsbestimmten Farbwahl dienen soll.<sup>303</sup> Es ist ihm wichtig, das offensichtlich positiv besetzte Motiv Haus mit einladend-fröhlichen Farben auszuzeichnen, da er möchte, dass es schön aussieht.

---

<sup>298</sup> Ebd. Z. 111.

<sup>299</sup> Vgl. ebd. Z. 162 f.

<sup>300</sup> Vgl. Mosimann 1979, S. 118.

<sup>301</sup> Vgl. ebd. S. 118 f.

<sup>302</sup> Beobachtungsprotokoll vom 29.12.2008, Z. 307 ff.

<sup>303</sup> Vgl. Richter 1997, S. 90.

Anders erklärt Julian die Farbe der Hausdächer: „B:,Und jetzt hast du bei beiden Häusern die Dächer rot gemalt, gibt es dafür einen Grund?“ Julian überlegt und lacht: ‚Weiß ich nicht, ich hab‘ immer schon rote Dächer gemalt.“ Hier wählt er scheinbar ohne weiter darüber nachzudenken die Lokalfarbe Rot, um die Dächer zu charakterisieren. Das rote Dach wird auf die Hausfront gezeichnet obwohl bei einer frontalen Ansicht eigentlich der Giebel und nicht das Dach des Hauses zu sehen sein müsste.

Wie schon in der SpongeBob-Zeichnung greift er erneut ausschließlich auf reine Farben zurück und mischt diese nicht von selbst aus. Bei dem zweiten Bild fällt auch wieder auf, dass er jeden Zeichengegenstand (mit Ausnahme der Möwen) vorab mit Bunt- oder Bleistift linear vorzeichnet und dann einfarbig flächig ausfüllt. In jeder so abgetrennten Fläche taucht jeweils nur ein durchgehender Farbton auf; es gibt weder Farbübergänge noch zwei- oder mehrfarbig gestaltete Einzelflächen. Nach Oswald ist diese flächige Farbauffassung in der zeichnerischen Entwicklung bis zum Alter von 12 Jahren typisch und vorherrschend.<sup>304</sup>

Nur ein einziges Mal verändert Julian die Intensität des Farbtons eines einzelnen Buntstiftes, indem er fester aufdrückt:

„Dann nimmt er einen hellbraunen Buntstift aus dem Etui und malt die Haustür mit senkrechten Bewegungen aus. [...] Den runden Türknauf setzt er farblich ab, indem er dort beim Ausmalen besonders fest aufdrückt.“<sup>305</sup>

Auf diese Weise entstehen beim Auszeichnen von Tür und Türgriff zwei unterschiedlich helle Brauntöne.

Alle Fensterscheiben zeichnet Julian hellblau aus und erklärt dazu: „Ähh, weil wenn die Scheiben weiß sind, dann sieht's blöd aus, dann hat man's ja nicht angemalt und Hellblau ist so 'ne helle Farbe... irgendwie... sieht man doch auch oft bei anderen Bildern, dass da die Scheiben hellblau sind.“<sup>306</sup> Da die Darstellung von transparenten Glasfenstern für ihn nicht einfach zu lösen ist, orientiert er sich an bildnerischen Vorlagen in Büchern, in denen er früher schon einmal gesehen hat, wie Fenster illustriert werden.<sup>307</sup>

Auf Kolorierung der weiteren Gegenstände geht Julian im Gespräch nicht weiter ein; von selbst begründet er nur die Farbwahl der beiden Häuser. Das spricht dafür, dass er die Verwendung der Lokalfarben als selbstverständlich ansieht, zumal er ja auch nicht erklären kann, warum er die Dächer rot einfärbt.

---

<sup>304</sup> Vgl. Oswald 2002, S. 9.

<sup>305</sup> Beobachtungsprotokoll vom 29.12.2008, Z. 135 ff.

<sup>306</sup> Ebd. Z. 320 ff.

<sup>307</sup> Vgl. ebd. Z. 325 f.

Die Farbe Grün steht in seiner Zeichnung für die Vegetation und kennzeichnet die Baumkrone und den Rasenstreifen. Dem entgegen zeichnet er allerdings auch das Auto grün aus. An dieser Stelle wird erneut deutlich, dass sein Farbkonzept von einem objektiven (gegenstandsorientierten) und einem subjektiven Faktor bestimmt wird. Der Baumstamm wird in der Gegenstandsfarbe Braun ausgezeichnet und der Asphalt grau eingefärbt. Die Farbe Gelb wird mit Licht verbunden und für die Darstellung der Sonne genutzt. Der aus dem Schornstein aufsteigende Rauch wird durch graue kreisende Linien angedeutet.

Der Bildhintergrund wird weiß gelassen; in die Luft setzt Julian nur die abstrahierten schwarzen Möwen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Julians Fargebrauch in beiden Zeichnungen hauptsächlich dazu dient, die Objekte eindeutig zu kennzeichnen. Während er sich bei der Darstellung der Zeichentrickfiguren an die Farbigkeit der jeweiligen Originaldarstellung hält, versucht er auch in der zweiten Zeichnung meist, die Gegenstände in ihrer Merkmals- oder Gegenstandfarbe zu gestalten. Besonders häufig greift der Junge zu den Primärfarben Rot, Gelb und Blau. Er setzt die Farbe flächig, additiv und kontrastreich ein, wobei er sie in ihrer Farbrichtung nicht weiter modifiziert oder gar mischt, sondern flächenfüllend in der einmal festgelegten Farbrichtung aufträgt.

#### 4.5 Verwendung von Hilfsmitteln

Unter die Verwendung von Hilfsmitteln fällt neben dem bereits ausführlich untersuchten Zeichnen mithilfe einer Vorlage auch das Benutzen des Lineals oder Geodreiecks, welches an dieser Stelle genauer betrachtet werden soll.

Im ersten Zeichenprozess arbeitet Julian viel mit einem Lineal. Er zieht auch kurze Linien mit dessen Hilfe, was beispielsweise bei dem Vorzeichnen der Bildüberschrift beobachtet werden kann:

„Julian beginnt, mit Bleistift und Lineal breite Großbuchstaben oberhalb der beiden Figuren vorzuzeichnen. Zuerst schreibt er das F, wobei er jede Linie mit dem Lineal setzt und zwischendurch einmal radiert. Beim U zeichnet er freihand und radiert bereits die erste Linie wieder aus. Dann zeichnet er die äußersten senkrechten Linien des Buchstabens mit dem Lineal und verbindet sie unten mit einem Halbkreis. Auch die inneren senkrechten Linien zeichnet er mit Hilfe des Lineals und setzt erneut nur die gebogene Linie ohne Hilfestellung hinzu.“<sup>308</sup>

Hier wird deutlich, dass er frei gezogene Linien vermeidet und nur dann auf die Verwendung des Lineals verzichtet, wenn es anders nicht geht und er beispiels-

---

<sup>308</sup> Beobachtungsprotokoll vom 29.11.2008, Z. 155 ff.

weise einen runden Bogen zeichnen muss. Spannend ist auch zu beobachten, wie er bei dem U die eine Linie erst freihändig zieht und dann aber sofort wieder ausradiert, als habe er vergessen, das Lineal zu benutzen.

Bei unserem zweiten Treffen zeichnet Julian den Umriss des Autos ohne Geodreieck:

„Ich mal' noch ein Auto.“ erklärt er mir, bevor er mit dem Bleistift den Umriss eines Fahrzeuges rechts neben das Haus setzt. Dabei benutzt er, anders als bei Haus, Baum, Wiese und Straße, kein Lineal und führt die Linie konzentriert und zielsicher, nahezu ohne abzusetzen. Entschuldigend bemerkt er: „Ich kann nicht so gut Autos malen., als er den ersten Reifen darunter zeichnet.“<sup>309</sup>

Obwohl ihm die Linien gelungen sind, hat Julian das Gefühl, sich für das Gezeichnete entschuldigen zu müssen. Scheinbar glaubt er, dass frei gezeichnete Linien nicht so gut sind wie solche, die er mit dem Lineal deutlich gerader setzen kann. Nachdem sein Auto eigentlich schon fertig ist, greift er doch noch zum Geodreieck und bessert die Umrisslinien nach.<sup>310</sup>

Auch den Baumstamm zeichnet er mit dem Geodreieck und einem hellbraunen Buntstift vor, überzeichnet diese Linien dann aber deutlich mit dem grünen und dunkelbraunen Buntstift. Die obere Hälfte des vorgezeichneten Stamms wird von der Baumkrone überdeckt; im unteren Bereich zeichnet Julian den Stamm deutlich breiter als zuvor vorgesehen. „Ebenso übertritt der Baumstamm die gleichmäßige obere Begrenzungslinie der Rasenfläche: Er wird einige Millimeter weit ungleichmäßig und zackig in den Wiesenbereich hinein gezeichnet.“<sup>311</sup> Hier dienten die mit Hilfsmittel gezogenen Umrisslinien eher der Absicherung bei der Konstruktion und wurden im anschließenden Kolorierungsprozess einfach überlagert. Bei allen weiteren Darstellungsformen hält sich der Junge beim Auszeichnen jedoch sehr genau an die Grenzen der linearen Vorzeichnung.

Bei der Untersuchung der SpongeBob-Darstellung fällt wie bereits erwähnt auf, dass Julian die gewellten Umrisslinien des Schwamms aus der Vorlage nicht übernimmt, sondern anstatt dessen gerade Linien mit dem Lineal zeichnet.

Insgesamt scheint ihm die Verwendung von Lineal und Geodreieck beim Zeichnen eine gewisse Sicherheit zu geben, die sofort verschwindet, sobald er eine Linie ohne Hilfe zieht. Dies ist, wie die Untersuchung der Entstehung des Autos zeigt, offenbar unabhängig davon, wie gelungen oder gerade diese auch sein mag. Lediglich beim Darstellen von gebogenen Linien wie beispielsweise bei der

---

<sup>309</sup> Beobachtungsprotokoll vom 29.12.2008, Z. 213 ff.

<sup>310</sup> Vgl. ebd. Z. 238 f.

<sup>311</sup> Ebd. Z. 191 ff.

Baumkrone, der Sonne, den Möwen, den Autoreifen, den Augen von SpongeBob oder der Figur Plankton verzichtet Julian auf die Hilfestellung.

Durch die zahlreichen geraden Linien erhalten beide Zeichnungen eine große Klarheit und Deutlichkeit, sie wirken geordnet und fast statisch. Hätte Julian auf die Verwendung der Hilfsmittel verzichtet und sich selbst gestattet, mehr freihändig zu zeichnen, wären seine Darstellungen möglicherweise viel lebendiger oder eigenständiger geworden.

#### 4.6 Kommunikative Momente

Bei unserem ersten Treffen wirkt Julian im ersten Teil der Erhebung sehr konzentriert. Anfangs spricht er kaum während des Zeichenprozesses: Er stellt nur Fragen zum Ablauf wie beispielsweise, ob er einfach anfangen soll zu zeichnen oder zu Formalia, die sein Motiv betreffen. So möchte er wissen, ob er Hilfsmittel benutzen darf („Darf ich den oberen Teil von SpongeBob mit dem Lineal malen oder ohne?“<sup>312</sup>) oder wie groß er die Figur auf sein Blatt zeichnen soll („Muss der möglichst groß sein oder ist das egal wie groß?“<sup>313</sup>).

Obwohl vorher abgesprochen wurde, dass er zeichnen darf was und wie er will, scheint sich Julian trotzdem noch absichern zu wollen, nichts falsch zu machen. Bei unserem zweiten Treffen wiederholt sich sein darum bemühtes Verhalten, möglichst keine Fehler zu machen. Anfangs vergewissert er sich erneut, ob er das Richtige tut und fragt beispielsweise „Einfach nur malen?“<sup>314</sup> oder „Kann ich ausmalen?“<sup>315</sup>

Während des ersten Zeichenprozesses erklärt er weiterhin, warum oder dass er Einzelheiten auf eine bestimmte Weise („Ich mal jetzt extra nur vier Finger, weil SpongeBob hat nur vier.“<sup>316</sup>) oder in einer bestimmten Reihenfolge zeichnet („Die gelben Punkte mache ich zum Schluss.“<sup>317</sup>). Auch wenn ihm Details nicht gleich gelingen und er Verbesserungen an seiner Zeichnung vornehmen muss, kommentiert er seine Handlung entsprechend:

„Anschließend zeichnet er zwei Kreise als Augen in das obere Drittel des Rechtecks, radiert den rechten aus, sagt ‚Ups!‘ und zeichnet ihn erneut. In beide Kreise setzt er jeweils einen kleineren Kreis, in dessen Mitte er je einen Punkt setzt. Auch das gelingt nicht sofort und er radiert am rechten Au-

---

<sup>312</sup> Beobachtungsprotokoll vom 29.11.2008, Z. 7.

<sup>313</sup> Ebd. Z. 15 f.

<sup>314</sup> Beobachtungsprotokoll vom 29.12.2008, Z. 24.

<sup>315</sup> Beobachtungsprotokoll vom 29.11.2008, Z. 93.

<sup>316</sup> Ebd. Z. 41 f.

<sup>317</sup> Ebd. Z. 99.

ge noch einmal. „SpongeBob schiebt ein bisschen!“ erklärt Julian und lacht.“<sup>318</sup>

Schon während er beginnt, die SpongeBob-Figur auszuzeichnen, fragt er mich, ob er später noch Plankton hinzufügen soll und ich stimme ihm zu.<sup>319</sup> Als er dann mit der ersten Figur fertig ist, sichert er sich ein zweites Mal ab: „Jetzt mal ich noch Plankton, okay?“<sup>320</sup> und ich stimme ihm erneut zu. Von dem Moment an scheint Julian etwas lockerer zu werden und beginnt über die Zeichentrickserie zu reden:

„Weißt du wer Plankton ist?“ fragt er „Nee“ antworte ich und Julian erklärt „Dieser kleine Grüne, der Böse.“ „Aha!“ sage ich. [...] „Das ist der, der immer die Geheimformel klauen will von SpongeBob.“<sup>321</sup>

Dieses Signal nutze ich und stelle ihm einige Fragen zu seinem Bild und der Motivwahl, die er bereitwillig beantwortet. Nachdem er die zweite Figur gezeichnet hat, fällt ihm noch etwas ein, das er gerne zeichnen möchte und fragt wieder nach meiner Zustimmung:

„Soll ich jetzt hier oben noch ein großes F, U und N machen? Es gibt eine Folge, da tut er so als wär er sein Freund.“ Julian zeigt erst auf Plankton und dann aus SpongeBob. „Mmm“ sage ich. „Und da singen die so ein Lied, das ist über Fun.“<sup>322</sup>

Anschließend folgt wieder ein konzentrierter Zeichenabschnitt, in dem Julian so lange nicht spricht, bis er mit dem Bild fertig ist. Um ihn in seiner Konzentration nicht zu stören, stelle ich in den reinen Zeichenphasen möglichst keine Fragen sondern erst nachdem er selbst begonnen hat zu sprechen oder er die Zeichnung beendet hat. Auch bei unserem zweiten Treffen sind ähnlich konzentrierte Konstruktions- beziehungsweise Zeichenphasen zu beobachten, in denen Julian nur ab und zu in Gedanken vertieft mehr zu sich selbst sprich.<sup>323</sup> Insgesamt spricht Julian während des zweiten Zeichenprozesses und auch danach deutlich weniger, was entweder an einer größeren Konzentration oder einer geringeren emotionalen Verbundenheit mit der Zeichnung liegen könnte.

Die Tatsache, dass er sich beim Zeichnen so stark konzentriert und er anfangs auch nur Fragen zum Ablauf stellt, beziehungsweise Informationen zur Entstehung der Zeichnung gibt, und er sich immer wieder absichert, auch keinen Fehler zu machen, macht deutlich, wie sehr er sich bemüht, vermeintliche äußere Anforderungen zu erfüllen. Seine ehrgeizige Haltung wird beim ersten Treffen auch

---

<sup>318</sup> Ebd. Z. 48 ff.

<sup>319</sup> Vgl. ebd. 80 f.

<sup>320</sup> Ebd. Z. 120 f.

<sup>321</sup> Ebd. Z. 122 ff.

<sup>322</sup> Ebd. Z. 149 ff.

<sup>323</sup> Vgl. Beobachtungsprotokoll vom 29.12.2008, Z. 96.

in der Situation als ich die Kamera ausschalte noch einmal deutlich: Sobald beide Kameras abgeschaltet sind, ist seine erste Frage die, ob er gut war.<sup>324</sup> Julians Eifer, den er wie im Kapitel 3.4 bereits beschrieben auch schulisch zeigt, ist ein Zeichen dafür, dass er mithilfe einer guten (zeichnerischen) Leistung versucht, soziale Anerkennung zu erlangen. Dies wird insbesondere auch im Gespräch über seine weiteren bildnerischen Tätigkeiten deutlich (vgl. Kapitel 3.5).

## 5. Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass mit der verwendeten Forschungsmethode deutlich mehr Antworten auf die zu Beginn festgelegten Forschungsfragen gefunden werden konnten, als das bei einer Analyse der Zeichnungen ohne die Berücksichtigung ihrer Entstehungsprozesse möglich gewesen wäre.

Besonders die Untersuchung von Julians Äußerungen beim Zeichnen oder auch im anschließenden Gespräch sorgt für Erkenntnisse über die Begründung seiner Motivwahl, seine Raumdarstellung und –vorstellung, seinen Farbausdruck und die Einschätzung der eigenen Arbeiten. Durch die Aufzeichnung der Zeichenprozesse und die so gegebene Möglichkeit, diese immer wieder anschauen zu können, lässt sich der genaue Aufbau der Zeichnungen rekonstruieren beziehungsweise Julians Prozess des Abzeichnens einer Vorlage oder die Verwendung von Hilfsmitteln, wie dem Lineal, genau fokussieren.

Darüber hinaus erweist sich die detaillierte Betrachtung der untersuchten Person und ihrer Lebenswelt als sinnvoll und ergiebig: Julian erscheint in seinem Auftreten als eine Person, die Wert auf Genauigkeit, Ordnung und Präzision legt. Schon vor meinem Eintreffen bereitet er sich mental auf das anstehende Treffen vor und richtet sich einen ansprechenden Arbeitsbereich ein. Bei der Untersuchung der Aufzeichnungen wird deutlich, dass im Zeichenprozess auftauchende Auffälligkeiten wie Julians große Konzentration, seine ehrgeizige und bemühte Haltung und seine Versuche, alles möglichst richtig zu machen, auch in anderen Lebensbereichen wie beispielsweise seiner schulischen Leistung auffindbar sind. Auch das Gespräch über seine Specksteinarbeiten und Schnitzereien zeigt deutlich, wie wichtig ihm eine positive Rückmeldung und Bestätigung seiner gelungenen bildnerischen Arbeiten durch seine Bezugspersonen ist. In dem Interview wird darüber hinaus die positive Einschätzung der eigenen Arbeiten herausgestellt. Interessant erscheint auch seine unterschiedliche Herangehensweise an

---

<sup>324</sup> Vgl. Beobachtungsprotokoll vom 29.11.2008, Z. 223 ff.

das dreidimensionale Gestalten im Gegensatz zur Zeichnung. Wie in Kapitel 3.5 beschrieben, gesteht sich Julian bei der Specksteinbearbeitung zu, seine Darstellungen zu abstrahieren und unwichtige Details auszulassen. Ebenso erscheint es für ihn hilfreich zu sein, sich von der Form des Steins inspirieren zu lassen. Möchte er einen Gegenstand zeichnen, räumt er sich diese Möglichkeiten nicht ein: Nach eigener Aussage muss er dabei die Form von Grund auf neu gestalten, was das Zeichnen eines guten Bildes schwieriger mache als das Herstellen eines guten Specksteins.<sup>325</sup>

Möglich ist, dass Julian das Zeichnen stark mit dem Kunstunterricht in der Schule verbindet, in dem er „eigentlich immer nur Bilder“<sup>326</sup> nach einer bestimmten Aufgabenstellung zeichnet („Ja, weil in der Schule können wir eigentlich immer nur was malen, was eigenes, wenn wir mit der Arbeit fertig sind, die wir malen sollen“<sup>327</sup>), was ihn unter einen gewissen Leistungsdruck setzt: „In der Schule hat man so eine Vorgabe und ist dann auch immer ganz wild hinterher, dass man das gut malt“.<sup>328</sup> Anders ist das bei der Specksteinbearbeitung oder dem Schnitzen: Diesen Tätigkeiten kommt er in den Schulferien, losgelöst vom schulischen Kontext, nach und gestattet sich dabei, wesentlich freier zu arbeiten.

Beim Zeichnen bei unseren ersten beiden Treffen verunsichert Julian das Nichtvorhandensein einer Aufgabenstellung wie bereits beschrieben sehr und führt dazu, dass er sich immer wieder absichert, ob er alles richtig macht. Dies verdeutlicht, wie sehr vermeintliche äußere Erwartungen seinen Zeichenprozess hemmen und bestimmen.

Als eine Erleichterung dient ihm dabei das Zurückgreifen auf eine Vorlage und das Benutzen von Lineal und Geodreieck. Interessant erscheint, dass die Vorlage für das SpongeBob-Motiv aber nicht grundsätzlich übernommen, sondern an einigen Stellen verändert oder abgewandelt wird. Dass der Blick auf die Vorlage eigentlich aber nicht unbedingt nötig gewesen wäre, wird bei Betrachtung der aus dem Kopf gezeichneten und durchaus gelungenen Plankondarstellung deutlich. Insgesamt ist die Untersuchung des ersten Zeichenprozesses wesentlich ergiebiger, zumal sich Julian bei diesem Treffen während und nach dem Zeichnen ausführlicher zu seinem Bild und den dazugehörigen Hintergrundinformationen äußert. Dies hängt möglicherweise mit dem direkten Bezug des Motivs zu seiner Lebenswelt zusammen.

Anders ist das bei der zweiten Zeichnung, bei der ich ihn vorab darum bitte, die-

---

<sup>325</sup> Vgl. Interview vom 12.04.2009, Z. 247 ff.

<sup>326</sup> Ebd. Z. 387.

<sup>327</sup> Ebd. Z. 409 f.

<sup>328</sup> Ebd. Z. 403 f.

ses Mal auf die Verwendung einer Vorlage zu verzichten, ohne in dem Moment zu wissen, was für eine absichernde Funktion das Vorhandensein einer Vorlage in Julians Zeichenprozess haben kann. Daraufhin wählt er einfache Motive, die er schon oft gezeichnet hat und sicher beherrscht.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ergebnisse der Kinderzeichnungsforschung wird deutlich, dass Julians Zeichnungen je nach untersuchtem Schwerpunkt der zeichnerischen Entwicklung ganz unterschiedlich eingeordnet werden können. Während in beiden Zeichnungen die Funktion und Verwendung der Farbe als für die Altersstufe typisch bezeichnet werden kann, tauchen bei der Betrachtung der Raumdarstellung Differenzen auf. In der SpongeBob-Zeichnung entscheidet sich Julian für einen Verzicht auf die Verwendung eines Raumsystems beziehungsweise für einen symbolischen Umgang mit den räumlichen Bezügen, was wie in Kapitel 4.3 herausgestellt ein häufig auftretendes, und dennoch nicht weiter beschriebenes, Phänomen in der späten Schemaphase ist. In der zweiten Zeichnung greift Julian auf ein Raumsystem aus der Schemaphase zurück undzeichnet ein Streifenbild mit Standfläche. Wichtig erscheint hierbei aber, das gewählte Raumsystem im Kontext des Entstehungsprozesses der Zeichnung und der ausführlichen Untersuchung des Hintergrundes und der Lebenswelt des Zeichners zu betrachten.

Insgesamt wird auf der Grundlage von Julians Äußerungen deutlich, dass das Zeichnen für ihn in erster Linie die Funktion erfüllt, durch gute Leistungen soziale Anerkennung und Lob zu bekommen. In diesem Sinn wählt er entweder Motive aus, die einen direkten Lebensweltbezug haben und/oder die er gut beherrscht und schon oft gezeichnet hat. Er bemüht sich darum, die einzelnen Gegenstände klar und deutlich darzustellen und wählt vornehmlich Farben, die nach eigener Aussage zueinander passen und „einladend und fröhlich“<sup>329</sup> aussehen. Dabei fällt auf, dass er in erster Linie auf die Primärfarben zurückgreift und gemäß des Schemaprinzips eindeutige Gegenstandsfarben wählt, mit denen die Gegenstände prägnanter bezeichnet, beziehungsweise deutlich voneinander unterschieden und abgegrenzt, werden können. Auf Versuche, etwas ganz Neues zu probieren oder mit den Farben zu experimentieren verzichtet er.

---

<sup>329</sup> Beobachtungsprotokoll vom 29.12.2008, Z. 309.

## **6. Literaturverzeichnis**

- Blei-Hoch, Claudia 2002: Zur Ausdrucksfunktion von Farben. «Die Königin der Farben». In: Kunst + Unterricht, Heft 264, 2002, S. 17 - 18.
- Brüsemeister, Thomas 2008: Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dietl, Marie-Luise 2004: Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Flick, Uwe 2007: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt Verlag GmbH.
- Glas, Alexander 1999: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH.
- Grünwald, Dietrich 2003: Zum Prozess der zeichnerischen Entwicklung. Folgerungen für den Unterricht. In: Kirchner, Constanze (Hg.) 2003: Kunst + Unterricht. Sammelband. Kinder- und Jugendzeichnung. Seelze: Erhard Friedrich Verlag GmbH, S. 92 – 95.
- Kirchner, Constanze 2003: Ästhetisches Verhalten im Kindes- und Jugendalter. In: Busse, Klaus-Peter (Hg.) 2003: Kunstdidaktisches Handeln. Norderstedt: Books on Demand GmbH, S. 76-127.
- Lamnek, Siegfried 2005: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lebéus, Angelika-martina 1997: Wenn Kinder malen. Kinderbilder und was sie uns sagen. Weinheim: Beltz Verlag.
- Marbacher Widmer, Pia 1991: Bewegen und Malen. Zusammenhänge – Psychomotorik – Urformen – Körper- und Raumerfahrung. Dortmund: Borgmann.
- Mayring, Philipp 1996: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim: Beltz.
- Miller, Monika 2008: Wie Kinder und Jugendliche Raum darstellen. Raumsysteme in der Kinder- und Jugendzeichnung. In: Kunst + Unterricht, Heft 325/326, 2008, S. 42 – 46.
- Mosimann, Walter 1979: Kinder zeichnen. Die Darstellung von Mensch, Tier,

Baum, Haus, Raum und Farbe in Kritzel, Zeichen, Bildzeichen und Bild. Eine Information und Hilfe für Eltern, Kindergärtnerinnen und Lehrer. Bern/Stuttgart: Verlag Paul Haupt.

Neuß, Norbert 1999: Methoden und Perspektiven einer qualitativen Kinderzeichnungsforschung. In: Maset, Pierangelo (Hrsg.) 1999: Pädagogische und psychologische Aspekte der Medienästhetik. Beiträge vom Kongreß der DGfE 1998 „Medien-Generation“. Opladen: Leske + Budrich, S. 49 – 70.

Oswald, Martin 2002: Wege zur Farbe. Farbe – ein vager Begriff. In: Kunst+Unterricht, Heft 264, 2002, S. 4 - 10.

Peez, Georg 2001: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik. Norderstedt: Books on Demand.

Peez, Georg 2006: Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung – Theorie und Forschungspraxis. München: kopaed.

Peez, Georg 2007: Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Peez, Georg 2008: Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Reiß, Wolfgang 2003: Die Darstellung des Raumes bei Kindern und Jugendlichen. In: Kirchner, Constanze (Hg.) 2003: Kunst + Unterricht. Sammelband. Kinder- und Jugendzeichnung. Seelze: Erhard Friedrich Verlag GmbH, S. 68 – 71.

Richter, Hans-Günther 1997: Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Berlin: Cornelsen.

Schoppe, Andreas 1991: Kinderzeichnung und Lebenswelt. Neue Wege zum Verständnis des kindlichen Gestaltens. Herne: Verlag für Wissenschaft und Kunst.

Schuster, Martin 2000: Psychologie der Kinderzeichnung. Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Schuster, Martin 2001: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Schütz, Norbert 2003: Zeichnenwollen – Zeichnenkönnen. In: Kirchner, Constanze (Hg.) 2003: Kunst + Unterricht. Sammelband. Kinder- und Jugendzeichnung. Seelze: Erhard Friedrich Verlag GmbH, S. 34 - 35.

Sowa, Hubert 2000: Ausstellen, Lagern, Erinnern. Zur Bildpragmatik in der «Kinderzeichnung». In: Kirchner, Constanze (Hg.) 2003: Kunst + Unterricht. Sammelband. Kinder- und Jugendzeichnung. Seelze: Erhard Friedrich Verlag GmbH, S. 6 – 19.

Wichelhaus, Barbara 2003: Entwicklung/Kinderzeichnung. In: Kirchner, Constanze (Hg.) 2003: Kunst + Unterricht. Sammelband. Kinder- und Jugendzeichnung. Seelze: Erhard Friedrich Verlag GmbH, S. 77 - 81.

#### Internetquellen:

Wikipedia 2009: SpongeBob Schwammkopf. gefunden am 22.05.2009]

## **7. Anhangsverzeichnis**

7.1 Transkription des Interviews vom 12.04.2009.....	S. 78
7.2 Beobachtungsprotokoll vom Treffen am 29.11.2008.....	S. 91
7.3 Beobachtungsprotokoll vom Treffen am 29.12.2008.....	S. 102
7.4 Videoaufzeichnungen auf DVD.....	S. 119
7.5 Abbildung 1: Zeichnung SpongeBob.....	S. 120
7.6 Abbildung 2: Zeichnung Haus.....	S. 121
7.7 Abbildung 3: 1. Skizzenblatt Häuser.....	S. 122
7.8 Abbildung 4: 2. Skizzenblatt Häuser.....	S. 122
7.9 Abbildung 5: Hundertwasserhaus (Wasserfarbe).....	S. 123
7.10 Abbildung 6: Specksteinarbeiten.....	S. 123
7.10.1 Abbildung 7: Schildkröte.....	S. 123
7.10.2 Abbildung 8: Skalar.....	S. 124
7.10.3 Abbildung 9: Frosch.....	S. 124
7.10.4 Abbildung 10: Adlerkopf.....	S. 124
7.10.5 Abbildung 11: Maus.....	S. 125
7.10.6 Abbildung 12: Nashorn.....	S. 125
7.10.7 Abbildung 13: Robbe.....	S. 125
7.10.8 Abbildung 14: Boomerang.....	S. 125
7.10.9 Abbildung 15: Schnitzerei „Korkenkopf“.....	S. 126
7.10.10 Abbildung 16: Schnitzerei „Kopf aus Holz“ .....	S. 126
7.11 Abbildung 17: Foto Julian in seinem Zimmer.....	S. 126
7.12 Abbildung 18: Foto Vorlage SpongeBob.....	S. 127
7.13 Abbildung 19: Originaldarstellung SpongeBob frontal.....	S. 127
7.14 Abbildung 20: Originaldarstellung Plankton.....	S. 127

## 7.1 Kommentierte Transkription des Interviews vom 12.04.2009 (auf der Grundlage einer Videoaufzeichnung)

Ort: Julians Kinderzimmer

Interviewer (I): Lisa Rentrop, 24 Jahre, Lehramtsstudentin der Fächer Kunst und Deutsch für das Gymnasium/die Gesamtschule.

Interviewter (J): Julian, 11;11 Jahre, 6. Klasse der Realschule.

Beginn der Aufzeichnung: 16:00 Uhr

Ende der Aufzeichnung: 16:34 Uhr

Transkriptionsregeln/Sonderzeichen:

I:	Interviewer (Lisa Rentrop)
J:	Julian
<i>Kursiv:</i>	Kommentar, Beschreibung, Hinzufügung des Beobachters
“:	wörtliche Rede
,:	Zitat in der wörtlichen Rede
[...]:	Pause
[unverständlich]:	nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut

- Vor dem Interview möchte Julian in etwa von mir wissen, welche Fragen ich ihm stellen werde, damit er sich darauf vorbereiten kann. Ich erkläre ihm, dass ich mit ihm über bildnerische Tätigkeiten in seiner Freizeit sprechen möchte und ich wissen will, was er neben dem Malen oder Zeichnen noch gerne macht. Julian sucht*
- 5 *vor dem Interview verschiedene gestalterische Produkte heraus, die er mir zeigen möchte. Dabei handelt es sich um unterschiedliche Specksteine, eine Holzschnitzerei und ein Gesicht, das er aus einem Flaschenkorken geschnitten hat sowie einen Boomerang.*
- I: „Okay Julian, dann lass uns anfangen. Ähm ich fänd es schön, wenn du mir ein  
10 bisschen was erzählst über so kreative Sachen, die du sonst so in deiner Freizeit machst.“
- J: „Also jetzt über den Speckstein allgemein oder...?“
- I: „Also erstmal, vielleicht kannst du ja erstmal sagen: Wie oft malst du eigentlich so?“
- 15 J: „Ich mal' zwischendurch. Manchmal mal' ich öfters manchmal mal' ich weniger, das ist ganz unterschiedlich.“
- I: „Mmm. Und mit was für Materialien malst du dann da?“
- J: „Meistens mal' ich mit Buntstiften oder Bleistift, weil mit Wasserfarbe mal' ich nicht so gerne.“
- 20 I: „Ja, okay. Und was für Motive malst du am liebsten?“
- J: „Alles mögliche. Das ist mal ein Baum, mal ein Haus, mal ein Tier.“
- I: „Bist du nicht so festgelegt?“
- J: „Nö.“
- I: „Gut und abgesehen vom Malen, was machst du da noch?“
- 25 J: „Ich mach zwischendurch manchmal Speckstein, das ist so Steine bearbeiten, manchmal mach ich was mit Holz, ja aber mehr mache ich eigentlich nicht sonst.“
- I: „Und wodurch bist du auf diese Ideen gekommen? Zum Beispiel mit dem Speckstein oder Holz was zu machen?“
- J: „Also Speckstein, da bin ich drauf gekommen, mein Freund der hat mal  
30 Speckstein gemacht und fand das so toll und dann hat er mich mal mitgenommen und dann fand ich das auch gut und dann hab ich das auch immer gemacht.“
- I: „Und wohin hat der dich mitgenommen?“
- J: „In die Casa B, das ist in I. so ein Kunstatelier.“
- 35 I: „Hmm, okay. Dann erzähl doch vielleicht einfach mal was zu den Arbeiten, die du hier hast.“
- J: „Zu den Einzelnen?“

- I: „Hmm.“
- J: „Also das ist ne Schildkröte und die habe ich jetzt nicht bei diesem Kunstatelier  
40 gemacht. Das war sowas, das war so ein bisschen vorgearbeitet und dann musste man das nur noch so rund machen und der Stein vom Material her war leicht zu bearbeiten [...] oder? Ne, der war ziemlich schwer zu bearbeiten, aber die Steine, die schwer zu bearbeiten sind, die glänzen immer schön. Man muss die erst mit groben Feilen äh machen, dann mit einem Schwamm, trocken, dann  
45 muss man sie mit dem gleichen Schwamm nass machen, dann muss man mit einem nassen 400er Schmirgelpapier, dann mit einem nassen 600er Schmirgelpapier, dann mit einem 800er und dann mit einem 1000er. [...] Die machen jeweils immer die Kratzer von dem vorherigen Papier weg außer bei dem 1000er, das poliert nur.“
- 50 I: „Okay und wie warst du auf die Idee gekommen, eine Schildkröte zu machen?“  
J: „Das war eigentlich schon, also bei diesem Stein sah man das schon, das war eigentlich so ziemlich, man sah schon die ganze Form, es war im Prinzip schon alles da, was man bauchte für eine Schildkröte, das war.“  
I: „Also der Stein sah so aus und dann dachtest du das würde gut passen?“
- 55 J: „Mmm.“  
I: „Okay.“  
J: „Der nächste Stein?“  
I: „Ja.“  
*Julian legt den ersten Stein zurück auf seinen Schreibtisch und greift zu dem nächsten. Während er erzählt hält er diesen in der Hand und streicht immer wieder darüber.*
- J: „Das ist ein Skalar, das ist ein Fisch. Das war mein erster Speckstein in diesem Kunstatelier. Da bin ich drauf gekommen, ich wollte erst einen Berg machen, weil das hatte mein Freund auch gemacht und der sah auch erst so aus, aber  
60 dann hab ich gesehen, dass da, da hab ich so einen Fisch heraus gesehen und dann hab ich gedacht der wär schön. Dabei hab ich mir den Stein genommen und hab gesagt: ‚Mit dem Stein möchte ich was machen!‘, was ich sonst normaler Weise nie mache. Das mache ich normaler Weise immer anders.“  
I: „Wie machst du das denn sonst normaler Weise anders?“
- 70 J: „Ich gucke mir die Steine an und überlege, was man daraus machen kann. Aber ich wollte bis jetzt immer Tiere machen, ich hab bis jetzt auch immer Tiere gemacht mit Speckstein.“  
I: „Ja.“

- J: „Und mit diesem Speckstein hatte ich schon ein bisschen Panik, weil ich fast  
75 nicht fertig geworden bin.“  
I: „Aha, war das so schwierig?“  
J: „Äh, für den ersten Stein war es schwierig. Aber jetzt würde ich es nicht mehr  
so schwierig finden, weil er auch leicht zu bearbeiten ist, aber die Zeit war ein  
bisschen knapp, der war vorher auch so, so ganz breit.“  
80 Julian deutet mit beiden Händen, zwischen denen er den Stein hält, ein fast  
kreisförmiges Volumen an, das ungefähr dreimal so breit ist wie der bearbeitete  
Speckstein.  
I: „Und da musstest du ganz viel noch abarbeiten?“  
J: „Ja und erst wurde da noch so ein Stück von abgeschnitten.“  
85 I: „Okay.“  
J: „Nächster?“  
I: „Ja.“  
*Julian greift nach dem dritten Stein.*  
J: „Das ist ein Frosch.“  
90 I: „Ja.“  
J: „Da bin ich einfach drauf gekommen, der sah so ein bisschen so aus, der Kopf  
wie von so nem Frosch und dann hab ich gedacht den Rest kriegt man da noch  
so hin als würde der hier so sitzen an so einem Berg oder sowas.“  
*Julian zeigt auf die Stelle des Steines, wo die herausgearbeitete Figur in den*  
95 *ebenfalls aus Speckstein modellierten Boden- oder Untergrundbereich übergeht.*  
J: „Manche meinen das sieht aus wie ein Eisbär, finde ich aber nicht. Aber jeder  
kann ja etwas anderes denken. [...] Unten hab ich jetzt nicht so gemacht, poliert  
und so aber hier habe ich so die Seiten. Und hier finde ich das schön, weil hier  
sind so Splitter mit drin.“  
100 Julian zeigt auf eine Stelle am Vorderbereich des Frosches, an der der Stein in  
unterschiedlichen Farben schimmert.  
J: „Und rosa Steine sind eigentlich vom Material her leicht zu bearbeiten, nur sie  
splittern sehr schnell und das ist dann blöd. Mein Freund hat mal eine Schale  
gemacht und die ist dann zersplittet, die ist in der Mitte durchgebrochen.“  
105 I: „Mmm. Das ist ja ärgerlich, ne.“  
J: „Ja, aber die konnte, hat er aber nicht zusammen geklebt, das war nicht so  
schlimm.“  
I: „Und wieso ist das bei dir so, dass du bisher nur Tiere gemacht hast?“  
J: „Ich find' Tiere schön. Mein Freund macht manchmal eine Maske oder einen  
110 Berg oder sowas und das finde ich nicht so schön. Ich finde lieber Tiere schön,

weil, ähm, die kann man sich, ich krieg immer, alle kriegen nie Hausaufgaben, nur ich! Ich muss mir immer die Tiere im Buch angucken, weil bei so Formen bin ich mir nie so richtig sicher. Das ist dann gut.“

I: „Ach wenn du das in dieser Kunstschule machst, dann sagen die dir, du sollst 115 das zu Hause nochmal angucken, wie das Tier wirklich aussieht?“

J: „Ja.“

I: „Und wie lange sitzt du an einem Tier? Also wie lange arbeitest du an so einem Stein?“

J: „Ich bin mir nicht sicher. Aber es ist immer drei Mal pro Stein, also drei Tage. 120 Und die ersten zwei Tage sind meistens so grob und der letzte Tag ist Feilen und Schleifen und Polieren.“

I: „Mmm.“

J: „Ich glaube so drei Stunden oder sowas pro Tag. Also neun Stunden.“

I: „Aber es ist schon so, dass ihr euch da das Motiv selber aussuchen dürft, das 125 ihr arbeiten möchtet.“

J: „Ja.“

I: „Also die sagen nicht: ‚Du machst heute das und das!‘ oder ‚Heute haben wir das Thema so und so?‘“

J: „Nein, gar nicht. Das ist, manchmal helfen die und sagen so: ‚Ja ich seh in die- 130 sem Stein als Beispiel eine Taube oder nen Eisbär oder was auch immer.‘ Dann kann man sagen: ‚Jau, das seh ich auch!‘ und dann versucht man das zu machen oder man kann auch sagen: ‚Ne, sowas möchte ich nicht machen.‘ Entweider gucke ich, ob ich in dem Tier noch etwas anderes sehe oder ich nehme einen anderen Stein.“

I: „Und wie ist das mit dieser Kunstschule? Wann gehst du da hin? In den Ferien oder einmal in der Woche oder was?“

J: „Das ist in den Ferien, in den Ferien gibt es in den Schulen immer so Heftchen und da ist das dann drin.“

I: „Und da bist du über diesen Freund auf die Idee gekommen?“

140 J: „Ja. Aber wie der dahin gekommen ist weiß ich nicht.“

I: „Okay.“

*Julian stellt den Frosch zurück zu den anderen Steinen auf seinem Schreibtisch und sucht sich das nächste Objekt heraus.*

J: „Nächster? Okay, also das ist ein Adlerkopf. Da hatte ich die Idee, weil der 145 hatte schon so einen Schnabel und den fand ich voll schön und dann hab ich gedacht aus dem Rest könnte ich dann noch so einen Kopf machen. Und weil Adler finde ich auch so cool mit dem Schnabel, der so nach unten gebogen ist.“

- 150 Julian zeigt auf den Schnabel. „Hier, das ist jetzt nicht so stark, aber es ist schon. Und den finde ich auch ganz schön und der ist auch ganz glatt, das hat hier noch so ein paar Macken, aber [...] schon ganz gut.“
- I: „Und die bearbeitest du dann alle ganz genau nach? Die sehen ja alle sehr poliert aus, da guckst du schon, dass kaum noch Macken zu sehen sind?“
- J: „Ja.“
- I: „Ist dir das wichtig?“
- 155 J: „Zum Schluss diese ganzen Papiere nerven so ein bisschen, aber der erste Schwamm, der macht so viel Spaß, weil vorher so ganz grob, wird das dann so ganz langsam fein. Warte mal, lass mich mal gucken.“ Julian steht auf und holt ein Stückchen unbearbeiteten Speckstein aus seinem Regal. „So sah dieser Stein zum Beispiel am Anfang aus. Dann wird der halt so gemacht. Das macht 160 halt sehr viel Spaß das alles so zu fertigen.“
- I: „Also was macht mehr Spaß? Das Grobe, das Formen oder das Feine?“
- J: „Es macht beides Spaß. Es macht Spaß, wenn man so die Form langsam erkennt, aber es macht dann auch Spaß wenn man langsam sieht, dass die Arbeit richtig gut geworden ist, dass man dann die Macken [...] Aber die Steine verlieren 165 langsam ihren Glanz, wenn man mit ein bisschen Spucke oder Wasser dran geht, sieht man so richtig, dass die nicht mehr so glänzen wie früher.“ Julian feuchtet einen Finger mit Spucke an und fährt über den Stein.
- I: „Und wie wurden die früher so glänzend?“
- J: „Mit so durchsichtiger Schuhcreme.“
- 170 I: „Ach so. Okay, dann zeig nochmal das nächste Tier, das du da hast.“
- J: „Das ist ne Maus. Die ist auch ganz glatt, da habe ich auch ganz viel dran gearbeitet und der Stein war ganz ganz weich. Übrigens der war so mittel.“ Julian zeigt auf den vorherigen Stein. „Und die Ohren waren so ein bisschen blöd, weil da musste man immer mit einem Holzwerkzeug das so rausmachen. Da ist mir 175 einmal ein Stückchen abgebrochen. Weil sonst wären die noch tiefer gewesen, aber das war nicht so schlimm. Die Augen, ich bin mir nicht sicher, ob das mit sonem, da doch! Die Augen hab ich auch mit sonem Kratzer gemacht. Hier hinten wurde dann so ein Loch reingebohrt und dann hat Papa aus so einem dicken Band so einen Schwanz gemacht mit nem Messer. Den hab ich glaub ich erst 180 verloren und dann haben wir, also in der Wiese bei uns als ich auf meinen Freund gewartet habe und dann haben wir ihn später wiedergefunden.“
- I: „Also diesen Schwanz habt ihr erst zu Hause hinzugefügt?“
- J: „Nein. Papa hat den fertig gemacht für mich und dann haben wir ihn verloren und dann haben wir ihn als Schluss war mit diesem wiedergefunden und dann

- 185 haben wir den eingeklebt. Der klebt auch richtig.“ *Julian zieht vorsichtig am Schwanz, um zu zeigen, wie fest dieser sitzt.*  
I: „Okay.“  
J: „Nächster?“  
I: „Mmm.“
- 190 *Er holt den nächsten Stein vom Schreibtisch auf seinen Schoß.*  
J: „Das ist ein Nil, quatsch, ein Nashorn. Das fand ich ziemlich schwer, weil das ist ein richtig harter Stein und die haben immer gesagt, ich sollte hier noch ein bisschen mehr Form reinkriegen aber ich hab das nicht so gesehen, weil durch diese ganzen Macken am Anfang sah man das nicht so aber jetzt finde ich hier  
195 hätte man das noch so ein bisschen machen können.“ *Julian fährt dabei über die vordere Rückenkante des Nashorns.* „Aber die Ohren finde ich hier schön und sowas. Und diese Einzelheiten find ich cool. Das ist so ziemlich der größte Stein, den ich gemacht hatte.“  
I: „Und wie bist du bei dem auf die Idee gekommen?“
- 200 J: „Weiß ich nicht. Aber der Schwanz ist hierbei auch lose.“ *Ähnlich wie die Maus hat auch das Nashorn einen eingesetzten Schwanz, der aus einem Lederband angesetzt wurde. Julian zieht ihn aus dem vorgebohrten Loch heraus.* „Den kann man da so rausnehmen, aber den hat mein Papa auch gemacht. [...] Manche Stellen bearbeitet man nochmal von der einen Seite oder von oben, die andere  
205 Seite ist halt so ganz braun.“ *Julian zeigt die Rückseite des Tiers.* „Das hat ne andere Farbe und unten drunter ist das auch so. Hiermit bin ich nicht fertig geworden in dieser Fabrik und dann sind wir zum nächsten Bastelladen gefahren und haben die Materialien dafür gekauft und dann hab ich den zu Hause fertig gemacht. Aber der ist auch ganz schön geworden finde ich.“
- 210 I: „Ja!“  
J: „Nächster?“  
I: „Mmm.“
- J: „Das ist eine Robbe, das ist mein letzter Stein. Die finde ich so ziemlich sehr schön, weil die hat hier so ganz viele Ozean-Farben und sowas. Sie ist auch  
215 ganz weich. Hier vorne sind noch die Beine so angedeutet, hier, so richtig. Hier kann man so in einem drüber fühlen. Und hinten hat das so eine Art Fischkopf als Schwanz.“  
I: „Aha, wie bist du auf die Idee gekommen?“  
J: „Was? Nein, die haben ja immer so einen Schwanz. Und dann hat diese, die  
220 das mit uns gemacht hat gesagt: ‚Guck mal, das sieht aus wie so ein Fischkopf!‘ Hier der Mund und da das Auge.“ *Julian zeigt auf die verschiedenen Stellen.*

- „Und dann habe ich gesagt: ‚Jau, das stimmt ja!‘ Sowas finde ich auch immer schön, wenn man da solche Wellen, da mit so Sachen immer mehr so ritzt aber das dann so ganz weich wird.“ *Julian fährt mit seinen Fingern immer wieder über die Einbuchtung zwischen dem Fuß und dem Bauch der Robbe. Dann hält er sich den Stein an seine Wange.* „Die sind voll weich die Steine.“
- I: „Und welches ist dein Lieblingsstein?“
- J: „Also vom Aussehen her der Stein oder die Form?“
- I: „Beides.“
- 225 230 J: „Hier finde ich den Stein vom Aussehen her am schönsten.“ *Julian zeigt auf die Robbe.* „Aber von welchem die Form, das weiß ich nicht. Ich find die Maus schön, ich find eigentlich alle meine Steine sehr schön.“
- I: „Und kommt es für dich auch darauf an, wie der Stein ist, also die Farben und so? Spielt das für dich auch eine Rolle?“
- 235 Julian schüttelt den Kopf.
- J: „Ich gucke und dann sehe ich immer, immer wenn ich angefangen habe dann sah ich nach ner Zeit: ‚Guck mal, ich hab schon wieder einen grünen Stein!‘ Oder ich hab ja jetzt auch ganz viele Grüne.“ *Er zeigt auf die grünen Steine.* „Aber das ist mir eigentlich egal. Nur schwarze Steine sind blöd.“
- 240 I: „Und warum?“
- J: „Die sind ganz hart. Die hier war hart und der auch.“ *Er zeigt auf die Robbe und das Nashorn.* „Aber schwarze Steine sind so hart. Aber braune Steine sind ganz weich. Guck mal.“ *Julian ritzt in eine Stück unbehandelten Speckstein.* „Hier kann man das einfach mit dem Fingernagel [...] so Macken rein machen.“
- 245 I: „Ja. Und jetzt beschreib mal so: Malen und Speckstein bearbeiten. Was ist dabei so der Unterschied für dich?“
- J: „Also beim Malen malt man die Form und muss sie ganz neu, von Grund auf neu gestalten. Beim Speckstein hat man so eine leichte Vorgabe dafür. Weil ich find es leichter, einen guten Speckstein zu machen als ein gutes Bild, weil da hat
- 250 man die Anhaltspunkte immer dafür. Beim Bild muss man alles so selbst erfinden, das finde ich auch schön, aber beim Speckstein hat man halt so ein bisschen die Form und man kriegt auch viele Tipps. Wenn man mal nicht weiß, wie man da einen Fuß oder sowas hinkriegt, dann sagt man halt dann musst du ihn nur halb machen oder lass ihn weg. Das ist halt, beim Speckstein ist nicht immer alles gegeben, was man für das Tier braucht und dann muss man halt das ein bisschen weglassen.“
- I: „Und wie ist das beim Malen?“

- J: „Beim Malen kann man einfach alles so malen wie es ist. Das finde ich schön. Beim Speckstein ist es cool, dass der so weich ist. Das ist beim Bild halt nicht.“
- 260 I: „Und was glaubst du kannst du besser? Also welche Ergebnisse gefallen dir besser?“
- J: „Also jetzt Speckstein und Malen?“
- I: „Ja.“
- J: „Malen kann ich gut, aber Speckstein ist was anderes. Das kann man nicht so vergleichen finde ich.“
- 265 I: „Also glaubst du du kannst beides ganz gut?“
- J: „Ja. Das ist für mich beides was ganz anderes. Das ist beides richtig schön. Und macht Spaß.“
- I: „Okay, gut. Dann zeig doch nochmal, was du noch gemacht hast.“
- 270 J: „Ich habe hier so einen Korkenkopf. Das ist, wir waren mal auf irgendinem Weihnachtsmarkt und da haben wir sowas gesehen und dann hat mein Vater gesagt: ‚Das kannst du auch machen.‘ Und dann hab ich aus so einem Korken einen Kopf gemacht und hab da Augen rein geklebt aus so Perlen und dann haben wir den auf so einen Ständer gepiekt.“
- 275 I: „Aha. Und wie bist du auf die Idee gekommen, das Gesicht so zu machen, wie du es gemacht hast?“
- J: „Also ich hab erst mal so ein bisschen rund gemacht. Ich wollte das jetzt nicht so rund machen, einfach nur die Ecken machen, sondern ich bin, ich habe so die Form eigentlich gelassen.“ *Julian fährt mit dem Zeigefinger einen Kreis durch die Luft.* „So rund, hab die nur einmal so gemacht, dass man sieht, dass ich überall einmal mit dem Messer, oder was ich gemacht hab, war. Oben so ein bisschen rund, nach oben, nach unten. Unten so ein bisschen wie ein Hals. Den Mund hab ich einfach so rein gemacht und die Augen habe ich ein bisschen vertieft.“
- 280 I: „Und mit was für einem Werkzeug hattest du das gemacht?“
- 285 J: „Ich bin mir nicht sicher, ich glaube mit nem Messer, ne ich glaub mit nem Cutter, mein ich!“
- I: „Und wie bist du auf die Idee gekommen, das dann auf so einem kleinen Holzstückchen mit einem Stab zu präsentieren?“
- J: „Das war die Idee meines Papas. Der macht immer so einen Ständer und so was. Das fand ich ganz gut, da hab ich gesagt ‚Du kannst mir ja mal so ein Dingens machen, so einen Ständer, und dann können wir das für den Kopf nehmen.‘“
- I: „Aha. Und hast du davon auch noch mehrere gemacht?“
- J: „Ne, nur einen. Ich wollte mal mehrere machen, hab ich aber nie.“

- 295 I: „Hast du dann vergessen?“  
J: „Ja.“  
I: „Und hast du diesen Korkenkopf zum Beispiel als Geschenk für jemanden gemacht?“  
J: *Schüttelt den Kopf.* „Einfach nur so zum Hinstellen ins Wohnzimmer, dass alle  
300 den sehen können, sich daran freuen können.“  
I: „Und wie ist das mit den Specksteinen?“  
J: „Äh, also im Sommer standen sie mal hier unten auf, also hier auch im Wohn-  
zimmer. Aber irgendwann hat Mama die mal hoch gestellt, weil sie hatte irgen-  
deine neue Dekoration und dann passte das nicht dazu und dann haben wir die  
305 irgendwie vergessen. Vielleicht können wir die dann jetzt nochmal runter stellen.“  
I: „Ja. Und hattest du die auch als Geschenk gemacht oder auch eher für dich  
selber?“  
J: „Mehr fürs Wohnzimmer, wo sich alle daran freuen. Außer den, den habe ich  
meiner Cousine geschenkt, dir.“ *Er zeigt auf die Schildkröte und lacht. Dann*  
310 *nimmt er eine Schnitzerei in die Hand.*  
I: „Okay, was ist das?“  
J: „Das ist ein Kopf aus Holz. Das war auch in diesem Kunstatelier. Da konnte  
man, da gab es so ganz viele Holzwerkzeuge und da konnte man alles so abtra-  
gen und hier in Form bringen.“ *Julian fährt mit den Fingern entlang der Kontur*  
315 *des Gesichts, das er in den Holzblock geschnitzt hat.* „Das hat sehr viel Spaß  
gemacht, war aber auch schwer. Aber das Holz riecht so schön, das ist irgendwie  
eine spezielle Kiefer. Die ist auch ganz teuer, die gibt es auch irgendwo in so  
Asien-Ländern, also in Asien.“  
I: „Und wie ist dieses Stück entstanden? Also war das erst ein Holzblock?“  
320 J: „Das war erst ein Holzstück! So, so gerade, so, so und dann ungefähr bis hier  
hin hoch.“ *Julian zeigt mit der einen Hand, wie groß das Holzstück ursprünglich*  
war. „Dann hatte der Mann, der das gemacht hatte, hat er uns erzählt, dass wir  
erstmal mit sowas anfangen sollten, weil das nicht so schwer wär. Und ehrlich  
gesagt ist es für den Anfang auch leicht, einen Bart zu machen, weil das kann so  
325 schwierige Kleinteile wie den Mund oder sowas verdecken. Was dann nicht so  
schwer ist. Und der Bart war lustig. Das hat Spaß gemacht.“ *Julian fährt immer*  
*wieder über die feinen geschnitzten Linien und riecht dann am Holz.* „Der riecht  
so schön.“  
I: „Und hattet ihr da irgendwie eine Vorlage?“

- 330 J: „Er hatte also in einem großen Baum sowas vorgemacht, in so einem dicken Ast und da hatte dann später ein Schüler dran weitergemacht. Und da hat, Papa hat hier noch so ein Loch rein gebohrt, wo man ihn aufhängen kann.“  
I: „Ja, und wo habt ihr diesen Holzkopf jetzt hängen normalerweise?“  
J: „Im Wohnzimmer.  
335 I: „Hast du den jemandem geschenkt?“  
*Julian schüttelt den Kopf.*  
I: „Einfach nur so für euch alle zum Angucken?“  
J: „Ja.“  
I: „Und ich seh gerade, hast du die Augen da noch nachgearbeitet mit einem Stift  
340 oder so?“  
J: „Ja, ich weiß zwar nicht mehr genau, ob das noch da war oder ob das hier war. Aber ich meine es war da.“  
I: „Und war das in der gleichen Kunstschule oder war das was anderes?“  
J: „Ja, das war in der gleichen Kunstschule. Da sind immer ganz viele Kurse.  
345 Also für kleinere Kinder ab drei, da werden dann Tücher gemacht, Bettlaken, Kissen. Und wenn Ostern was ist, so Hasenköpfe. [unverständlich]“  
I: „Und was war jetzt schwieriger? Speckstein oder so eine Holzbearbeitung für dich?“  
J: „Speckstein ist schwer, diese Formen zu kriegen an manchen Steinen. Aber  
350 hier ist es schwer, hier kann immer leicht etwas ab-, wenn man zu schnell macht mit diesen Werkzeugen kann etwas abbrechen. Das ist so unterschiedlich, das kann man alles nicht so vergleichen, weil [...]“  
I: „Das was ganz anderes ist?“  
J: „Ja. Das ist zwar ein bisschen schwer mit dem Abbrechen, aber da ist die  
355 Form schwer, da bricht ja nichts ab.“  
I: „Und dieser Bart jetzt, der ist ja ganz fein herausgearbeitet. Da sagst du das war nicht so schwer? Das sieht da aus als wäre das ziemlich schwierig gewesen, da so kleine Rillen rein zu machen.“  
J: „Die Rillen an sich waren nicht schwer. Ich meine nur dieses Runtermachen,  
360 das war nicht so richtig schwer, aber das war ein bisschen nervend.“ *Julian macht dabei die Bewegung nach, mit der er die Rillen in den Bart geritzt hat.* „Am Anfang konnte man auch einfach so das runter machen und dann ist da so ganz viel abgegangen. Aber das war nicht so wichtig. Da musste man mit so einer V-Form da so rauschlagen, dann hierher und dann das alles so raus machen.  
365 Dann gab es hier so zwei, drei so dicke Rillen und dann kamen die anderen kleinen hier dazu. Bei dem Rand auch. Aber das war lustig. Das hat Spaß gemacht.“

- I: „Ja, okay. Und was hast du noch da?“
- J: „Einen Boomerang. Den hab ich auch mal gemacht. Da war in H. so ein Privat-Kunstatelier. Das war so ein Rohling, das hatte diese Form, war überall so hoch und hatte so einen Rand. Dann mussten wir die eine Seite so ganz fein machen, dass man so die verschiedenen Schichten sah, und auf der einen dass man nur so ein paar sah. Und auf der Rückseite musste man, dass man immer nur wenig Schichten sah. Und den hab ich zwischendurch mal geworfen und das geht ganz gut.“
- 375 I: „Und habt ihr den auch selber angemalt?“
- J: *nickt* „Eigentlich wollte ich die Rückseite nur schwarz anmalen und die andere Seite so lassen aber dann hatte ich irgendwo, da, so ein paar Tupfen drauf und dann hab ich das nochmal so angemalt, weil ich das auch schön fand.“
- I: „Und wieso wolltest du kein Muster drauf malen zum Beispiel?“
- 380 J: „Weil ich nicht wusste, wie das hält oder ob das verschmiert oder ob das dann bei dem Wetter kaputt geht und so einfarbig fand ich das leichter, wir hatten nicht so viel Zeit. Und wenn ich was male sowas, entweder nehm ich mir ganz viel Zeit dafür und mal das ganz schön oder ich mal es hektisch und dann ärger ich mich immer weil ich nicht so viel Zeit hatte. Und darum habe ich das lieber einfarbig gemalt.“
- 385 I: „Und wie ist das, was machst du in der Schule in Kunst? Was macht ihr da?“
- J: „Wir machen, also wir machen eigentlich immer nur Bilder. Ähm, letztes Mal haben wir so ein Bild gemacht, so unseren Namen mit so Zirkusleuten. Ähm darvor haben wir so ein Quadrat gemalt mit so verschiedenen Farben. Dann haben wir mal, Sommer mussten wir schreiben, aber das war vor den Sommerferien.“
- 390 I: „Und mit was für Materialien malt ihr dann da?“
- J: „Immer nur, also ganz selten malen wir mit Bleistift, also manchmal malen wir mit Bleistift und äh also mit Buntstift, also Buntstift oder Filzstift, oder wir malen, also meistens, das machen wir meistens mit Wasserfarben.“
- 395 I: „Und wie ist es zum Beispiel im Vergleich in der Schule malen und zu Hause malen. Was ist da der Unterschied? Was kann man da anders machen?“
- J: „Äh und wir haben noch so einen Früchtekorb gemacht, da mussten wir so eigene Früchte machen und die mussten immer zwei Farben haben. Orange und Blau, [...] Lila und Gelb oder Rot und Grün. Und dann mussten wir das so bunt malen und der Hintergrund so zweifarbig sein. Ach ja und jetzt?“
- 400 I: „Was ist der Unterschied ist wenn du in der Schule malst oder wenn du zu Hause malst.“

- J: „In der Schule hat man so eine Vorgabe und ist dann immer auch so ganz wild hinterher, dass man das gut malt und zu Hause ist es halt, es ist nicht schlimm,  
405 wenn man sich mal vermalt, es ist dann, es ist ja nur für sich oder die Familie, das kann man dann nochmal machen. Man hat, man kann seine eigenen Ideen mitbringen.“
- I: „Also könnte man zum Beispiel zu Hause auch mehr ausprobieren?“
- J: „Ja, weil in der Schule können wir eigentlich immer nur was malen, was eige-  
410 nes, wenn wir mit der Arbeit fertig sind, die wir malen sollen.“
- I: „Ach so. Und was macht dir mehr Spaß? Wenn du eine Vorgabe hast oder du was selber dir überlegen kannst?“
- J: „Also wenn ich ne Vorgabe habe, dann dann überrasche ich mich immer sel-  
ber, wie gut das geworden ist. Aber wenn ich was Eigenes male, ist das auch gut  
415 aber irgendwie anders.“
- I: „Ja, wie anders? Kannst du das ein bisschen beschreiben?“
- J: „Ja, zu Hause male ich mehr mit Bleistift und dann sieht das Bild halt nicht so professionell aus als wenn ich es mit äh so Wasserfarben male, das sieht küns-  
tlerischer aus finde ich.“
- 420 I: „Und wieso malst du dann zu Hause nicht mit Wasserfarben?“
- J: „Weil einmal finde ich das, ist das so ein großer Aufwand wenn man alles ho-  
len muss. Und ich mag das nicht, weil man muss immer erst so ganz oft in die-  
sem Wasserbottich rühren und dann muss man, dann muss man Farbe nehmen  
425 und dann malt man immer nur so ein bisschen. Ich finde es blöd, dass da immer nicht so die Farbe dran bleibt.“ *Julian fährt mit der Hand über den Tisch als würde er eine Pinsellinie ziehen.*
- I: „Okay. Fällt dir noch was ein, was du sagen möchtest?“
- Er schüttelt den Kopf.*
- I: „Ne? Sollen wir Schluss machen?“
- 430 J: „Ja.“
- I: „Okay.“

## 7.2 Beobachtungsprotokoll vom Treffen am 29.11.2008

Datum: 29.11.2008

Uhrzeit: 14:30 – 17:30

Videosequenz: 15:15 Uhr – 15:44 Uhr

Ort: Kinderzimmer

Beobachtete Person: Julian (J), 11;6 Jahre, 6. Klasse der Realschule.

Beobachter (B): Lisa Rentrop, 24 Jahre, Lehramtsstudentin der Fächer Kunst und Deutsch für das Gymnasium/die Gesamtschule.

Regeln und Sonderzeichen:

B: Beobachter (Lisa Rentrop)

J: beobachtete Person (Julian)

„“: wörtliche Rede

[...]: Pause

*Kursiv*: Kommentar, Beschreibung, Hinzufügung des Beobachters innerhalb der wörtlichen Rede

Das erste Treffen findet in Julians Kinderzimmer statt, wo er schon auf mich wartet und seinen Zeichenblock heraus gelegt hat. Schon als wir das Treffen am Telefon verabredet hatten, hatte sich Julian von mir erklären lassen, worum es geht und sich vorab ein Motiv überlegt, das er zeichnen möchte. Während ich die

5 beiden Kameras aufbaue spitzt er seine Buntstifte an. Als ich fertig bin und ihn auffordere anzufangen fragt er, ob er einfach so los zeichnen soll und ich bejahe. „Darf ich den oberen Teil von SpongeBob mit dem Lineal malen oder ohne?“ fragt er dann und zeigt als Erklärung auf den bedruckten Spiegel mit SpongeBob-Motiv, der über seinem Schreibtisch auf einem Regal steht und von dem er die

10 Figur abzeichnen möchte. „Kannst du machen wie du möchtest, kannst du ruhig mit Lineal machen“ antworte ich und Julian beginnt zu zeichnen. Er zieht die erste Linie des rechteckigen Kastens, der den Oberkörper der Figur eingrenzt und legt dann das Lineal im rechten Winkel an, um die zweite Linie hinzuzufügen. Dabei misst er genau ab, wie lang diese werden soll, schiebt das Lineal hin und

15 her, setzt an, radiert den Strich wieder weg und fragt: „Muss der möglichst groß sein oder ist das egal wie groß?“. „Das kannst du alles machen wie du möchtest, da gibt es keine Regeln“ antworte ich ihm und er sagt „Okay“ und zeichnet weiter. Zügig zieht er nun die noch übrigen drei Linien, die den Umriss des Oberkörpers der Figur ausmachen entgegen des Uhrzeigersinns, indem er von der bereits

20 gezeichneten rechten Seitenlinie ausgeht. Dann setzt er an der linken unteren Ecke eine kurze diagonal nach hinten verlaufende Linie an. Von der oberen linken und rechten Ecke des Kastens zieht er je eine weitere nach hinten verlaufende Diagonale mit der Hand. Anschließend verbindet er den Endpunkt der Diagonale rechts oben und links unten jeweils mit dem der Diagonale links oben, wozu er erneut das Lineal verwendet. Um sich abzusichern, ob er die perspektivische Darstellung richtig gezeichnet hat, blickt Julian nach oben zu dem Spiegel, an dem er sich orientiert. Durch die Darstellung sind nun zwei Seiten des Schwamms zu sehen: die obere und die rechte Seite sind tiefenräumlich dargestellt.

25 Anschließend zieht er im unteren Drittel des Rechtecks eine waagerechte Linie, die an der Seitenwand diagonal nach hinten weitergeführt wird. Diese waagerechte Linie führt er kräftig entlang des Lineals und radiert sie an der Stelle wieder aus, an der er über das Rechteck hinaus gezeichnet hat. Dann setzt er das Lineal senkrecht unterhalb des Kastens an, zieht zwei parallele Linien, die das rechte Bein der Figur darstellen und radiert sie im unteren Bereich auf dieselbe Länge. Daneben setzt er zwei weitere Linien für das linke Bein und zeichnet erst

links und dann rechts den Schuh in der Seitenansicht an das jeweilige Bein. Zwischendurch korrigiert er erneut einige Linien mit dem Radiergummi.

Dann zeichnet er in der unteren Hälfte der rechten Seite des Körpers einen Arm  
40 und erklärt dabei: „Ich mal jetzt extra nur vier Finger, weil SpongeBob hat nur vier.“ Beim Zeichnen der Hand ist er unsicher und radiert den ersten Versuch aus. Als Hilfestellung betrachtet er seine eigene linke Hand und zeichnet dann weiter. Anschließend zeichnet er den zweiten Arm an der linken Seite der Figur in etwa in gleicher Höhe wie den ersten Arm. Während der Arm auf der rechten  
45 Seite der Zeichnung an der Umrisslinie des Rechtecks angesetzt wird, wächst der Arm auf der linken Seite aus der perspektivisch angedeuteten Seitenwand und wird dort mittig angesetzt.

Anschließend zeichnet er zwei Kreise als Augen in das obere Drittel des Rechtecks, radiert den rechten aus, sagt „Ups!“ und zeichnet ihn erneut. In beide Kreise setzt er jeweils einen kleineren, in dessen Mitte er je einen Punkt setzt. Auch das gelingt nicht sofort und er radiert am rechten Auge noch einmal. „SpongeBob schielte ein bisschen!“ erklärt Julian und lacht. Jedes Auge wird auf der oberen Hälfte mit je drei Wimpern bestückt. Eine Linie unterhalb der Augen zeigt die seitlich hervorragende Nase an, von dieser geht die Linie direkt in die Oberlippe  
55 über. Unter der Oberlippe werden mit zwei rechteckigen Kästchen zwei deutlich auseinanderstehende Zähne hinzugefügt.

Nachdem das Gesicht fertig vorgezeichnet ist, beginnt Julian an der waagerechten Linie oberhalb der unteren Begrenzungslinie des Körpers den Kragen eines Hemdes mit zwei langgezogenen Dreiecken anzudeuten. Dazwischen versucht  
60 er eine Krawatte zu zeichnen, hält inne und betrachtet sein Bild. „Das ist ein bisschen klein!“ sagt er und radiert die Linien wieder aus. Anschließend zeichnet er Kragen und Krawatte neu und zieht die Linien ordentlich mit dem Lineal nach. Zwischendurch schaut er immer wieder zu dem SpongeBob-Spiegel hoch, um sich zu vergewissern, wie die Originaldarstellung aussieht. Unterhalb des Hemdkragens zieht er nun eine waagerechte Linie rechts und links der herunterhängenden Krawatte, die die Darstellung des Hemdes von der darunterliegenden Hose abgrenzen soll. Diese Linie wird auch auf der perspektivisch angedeuteten Seitenwand weitergeführt. In den abgetrennten Hosenbereich zeichnet Julian vier schmale rechteckige Kästchen, die zwei mittleren werden zum Teil von der Krawatte verdeckt. Auch im Bereich der Seitenwand wird ein zusätzliches Kästchen  
65 eingezeichnet. Danach zeichnet Julian auf beiden Beinen je zwei Begrenzungslinien ein, die die Socken von den Beinen und die Schuhe von den Socken abheben. Er macht eine kurze Pause und betrachtet sein Bild und vergleicht es mit

dem SpongeBob auf dem Spiegel. Daraufhin zeichnet er am Ende der Mundbeziehungsweise Oberlippenlinie eine leicht gebogene Linie im rechten Winkel an, die ein Lächeln oder die Form der Wange erkennen lässt. „Jetzt male ich aus, ja“ sagt er und ich stimme zu. Er greift zu einem gelben Buntstift und beginnt, die Bleistiftumrisszeichnung innerhalb der rechteckigen Oberkörperdarstellung auszuzeichnen. Zuerst werden die perspektivisch angedeuteten Seitenwände gelb eingefärbt. „Soll ich später noch Plankton malen?“ fragt er. „Wenn du Lust hast, klar!“ sage ich. „Gerne“ sagt Julian und grinst. Dann füllt er den rechten Arm der Figur aus, legt sein Lineal senkrecht entlang der rechten Umrisslinie an und fährt schnell mit dem Buntstift daran auf und ab. Als er einen gewissen Bereich des Rechtecks gelb koloriert hat, ändert er die Richtung und malt waagerecht entlang der unteren Begrenzungslinie weiter. Dann arbeitet er sich vorsichtig um den Mundbereich herum und malt die Fläche zwischen den Zähnen aus, bessert unfertige Stellen nach und rutscht langsam immer weiter nach oben, bis er den ganzen Körper ausgemalt hat. „Du musst nachher aufpassen wenn du mit dem Stuhl zurück rollen willst, das Kabel liegt jetzt genau hier hinter. Nicht dass uns die Kamera runterfliegt, ne“ sage ich, da ich die Kamera kurz zuvor umgestellt habe, als ich bemerkt hatte, dass Julian, der mit der linken Hand zeichnet, seine Zeichnung mit dieser verdeckt, wenn ich ihn von links filme. Deswegen steht die Kamera von nun an rechts neben Julian. „Mmm“ sagt er und zeichnet weiter. Nachdem er die Fläche gelb ausgefüllt hat, greift er zu einem dunkelblauen Buntstift und färbt den inneren Kreis, die Regenbogenhaut, des linken Auges blau ein. Mit einem schwarzen Buntstift hebt er den mit Bleistift vorgezeichneten Punkt in der Mitte des Auges deutlicher hervor, die tut er anschließend auch beim rechten Auge. Dann fährt er mit dem blauen Buntstift über den inneren Kreis im rechten Auge und sagt: „Die gelben Punkte mache ich zum Schluss.“ Er nimmt einen roten Buntstift und zeichnet die Krawatte ordentlich aus, dann setzt er nach kurzer Pause und Blick zum Spiegel über den Mundwinkel einen nach unten geöffneten Kreis und drei sehr kleine Punkte in diesen hinein. Anschließend blickt er wieder zu seiner Vorlage herauf und fügt je einen waagerechten Streifen in den Bereich der Beine, den er für die Darstellung der Socken abgetrennt hat. Dann fügt er mit dem blauen Stift kurz darüber einen gleich breiten Streifen auf jedem Socken hinzu. Er überlegt und sagt „Mmm.“ Nach einer kurzen Pause greift er zum schwarzen Buntstift und erklärt „Hier muss noch ne Abgrenzung hin weil das hier so [...] oh!“ während er eine Begrenzungslinie entlang des oberen Rands der Socken zieht. Da er sich am rechten Bein verzeichnet hat, radiert er die Linie dort wieder etwas aus. Mit dem gelben Buntstift füllt er nun den von den Socken ab-

gegrenzten Beinbereich aus. „Hier ist noch schwammiges Gelb!“ kommentiert er.  
Dann zeichnet er erst den linken und dann den rechten Schuh schwarz aus, in-  
dem er den Buntstift erst vorsichtig an der Umrisslinie entlangführt und dann den  
115 Innenbereich einfärbt. Danach geht er zu den kleinen vorgezeichneten Kästchen  
im untersten Teil des rechteckigen Körpers über und färbt auch diese schwarz  
ein. Mit einem braunen Buntstift färbt er nun den abgeteilten Bereich um die  
Kästchen herum ein, betrachtet sein Bild und sagt: „Jetzt fehlen noch die oran-  
genen Punkte!“ Insgesamt zeichnet er zwölf orangefarbene Punkte auf den Kör-  
per von SpongeBob: sechs auf die Vorderseite und jeweils drei auf die obere und  
120 linke Seitenwand. Danach legt er den Stift zur Seite und überlegt. „Jetzt mal ich  
noch Plankton, okay?“ Ich stimme zu und Julian setzt mit Bleistift den Umriss der  
Figur links neben SpongeBob. „Weißt du wer Plankton ist?“ fragt er „Nee“ antwor-  
te ich und Julian erklärt „Dieser kleine Grüne, der Böse.“ „Aha!“ sage ich. Zuerst  
125 zeichnet er eine ovale Form für den Körper und setzt oben drauf zwei Fühler.  
„Das ist der, der immer die Geheimformel klauen will von SpongeBob“ erklärt er  
weiter und setzt rechts und links je einen kleinen nach oben zeigenden Arm an.  
Dann zeichnet er einen Kreis mit einem Punkt in der Mitte mittig in den oberen  
Bereich des ovalen Körpers und setzt eine u-förmige, gebogene Linie als Mund  
darunter. Unter den Rumpf zeichnet er zwei kurze Beine bevor er den Umriss des  
130 Auges mit dem schwarzen Buntstift deutlicher nachzieht. „Das Auge ist ein bis-  
schen gelblich von innen“ erklärt er und zeichnet es gelb aus. Anschließend färbt  
er den Körper mit einem grünen Buntstift ein und zieht die Mundlinie mit dem  
schwarzen Stift nach. „Und wieso zeichnest du gerade Plankton daneben?“ frage  
ich. „Mmm wusste ich erst nicht so genau, aber Plankton kann ich gut malen“  
135 erklärt er und zeichnet Arme und Beine grün aus und zieht die mit Bleistift vorge-  
zeichneten Fühler grün nach. „Hast du den schon oft geübt?“ „Nein, den konnt,  
den konnt, Plankton ist an sich nicht so schwer. Wenn man diese Antennen gut  
kann, dann geht das an sich ganz leicht.“

B: „Und wie ist das bei SpongeBob?“

140 J: „Was?“

B: „Geht der auch ganz leicht oder musstest du den öfter üben? Oder hast du  
den schon öfter gemalt?“

J: „Ich hab ihn zwischendurch mal gemalt, aber [...] wenn ich nicht wusste, was  
ich malen sollte. Geübt habe ich eigentlich nicht.“

145 Dann nimmt er den Bleistift und das Lineal und zieht vorsichtig die Linie des rech-  
ten Beins von SpongeBob nach. Dann macht er eine Pause, überlegt und be-  
trachtet das Blatt und nimmt schließlich das Radiergummi und radiert die Linie

wieder aus und setzt sie erneut. Mit Blau und Rot bessert er die Streifen auf den Socken aus, die mit wegradiert wurden. „Soll ich jetzt hier oben noch ein großes F, U und N machen? Es gibt eine Folge, da tut er so als wär er sein Freund.“ Julian zeigt erst auf Plankton und dann aus SpongeBob. „Mmm“ sage ich. „Und da singen die so ein Lied, das ist über Fun.“ „Klar, du kannst alles hinzeichnen was du magst Julian.“ Julian beginnt, mit Bleistift und Lineal breite Großbuchstaben oberhalb der beiden Figuren vorzuzeichnen. Zuerst schreibt er das F, wobei er jede Linie mit dem Lineal setzt und zwischendurch einmal radiert. Beim U zeichnet er freihand und radiert bereits die erste Linie wieder aus. Dann zeichnet er die äußereren senkrechten Linien des Buchstabens mit dem Lineal und verbindet sie unten mit einem Halbkreis. Auch die inneren senkrechten Linien zeichnet er mit Hilfe des Lineals und setzt erneut nur die gebogene Linie ohne Hilfestellung hinzu. Zuletzt zeichnet er den Umriss des Ns, was ihm zügig von der Hand geht. Mit dem roten Buntstift füllt er nun das große F aus, anschließend das U mit einem gelben und das N mit einem blauen Buntstift. Beim Auswählen des blauen Stifts greift er zuerst nach einem grünen Buntstift, lässt diesen aber nach kurzer Überlegung wieder fallen. Nachdem er die drei Buchstaben koloriert hat, legt er den Stift zur Seite, pustet über das Bild, um es von Krümeln zu befreien und sagt „Fertig!“. „Fertig das Blatt?“ frage ich und Julian stimmt zu. „Okay, dann erzähl doch nochmal ein bisschen was dazu.“ fordere ich ihn auf. „Wozu?“ fragt Julian nach.

B: „Wie bist du darauf gekommen, das Motiv auszusuchen zum Beispiel.“  
170 J: „Also ich hab, SpongeBob wollte ich ganz gerne malen. Ich hab immer überlegt, weil du ja gesagt hattest ich sollte überlegen, was ich malen sollte, dass ich nicht solche Probleme habe, dass mir nichts einfällt. Ähm, ich hab überlegt und dann kam SpongeBob im Fernsehen und dann hab ich gedacht den kann ich ja malen. Den hab ich schon öfters gemalt und der ist auch nicht so schwer. Und als ich den gerade gemalt hab ist mir noch eingefallen: ich kann ja auch Plankton malen. Weil damals, wir hatten in der Schule immer sone Fünfminutenpausen, ne nicht Fünfminutenpausen, Regenpausen! Und wenn es geregnet hat, dann durften wir nicht raus und da hab ich immer Plankton gemalt und den konnte ich auch gut und da hab ich gedacht da male ich den noch dazu. Es gibt eine Folge da versucht Plankton so zu tun als wäre er gut um sich mit SpongeBob anzufreunden. Dann ist mir die Idee auf die Folge gekommen, da singen die so ein Lied, das Lied geht über Fun und deshalb habe ich das gemacht.“

B: „Und wie oft malst du sonst so in deiner Freizeit?“

- J: „Das ist unterschiedlich. Mal mal ich öfters hintereinander, manchmal male ich  
185 weniger. Das ist nicht so gleichmäßig.“
- B: „Aber du machst das schon mal außerhalb vom Kunstunterricht in der Schule,  
dass du auch zu Hause oder wie du gerade gesagt hast in den Regenpausen  
malst?“
- J: „Ja, zwischendurch. Mittlerweile haben wir keine Regenpausen mehr.“
- 190 B: „War das in der Grundschule?“
- J: „Ja. Jetzt wenn ich irgendwo mit irgendwelchen Hausaufgaben fertig bin oder  
mit irgendner Aufgabe, dann sollen wir uns still beschäftigen...“
- B: „In der Schule?“
- J: „Ja. Zum Beispiel letztens, unser Lehrer ist gefallen und dann hatten wir in  
195 Deutsch noch etwas Zeit weil Frau L. hat uns Gedichte vorgelesen und da hab  
ich ihm dann auch was gemalt. So ein kariertes Blatt, da habe ich verschiedene  
Kästchen, immer so drei Kästchen rot und dann welche wieder blau und sowas.  
Oder in Geschichte habe ich auch mal dieses eine Bild angefangen...“ *Julian holt  
ein Bild unter seinem Schreibtisch hervor*
- 200 B: „Guck, sowas. King Harts, mein Lieblingsspiel.“
- B: „Was ist das denn?“
- J: „Das ist mit so einem Jungen, der muss gegen so Böse kämpfen. Das hier ist  
so eine Insel, da ist Sora der Haupquatär und seine Freundin, da wollte ich ma-  
len, dass die im Sonnenuntergang, das hier wird noch ne Sonne, das hier ist das  
205 Meer, das hier wird die Insel und das hier ist sone Palme, dass die dann da sit-  
zen, dass man die von hinten sieht.“
- B: „Gut. Und was für ein Spiel ist das?“
- J: „Äh, das hab ich mir von meinem Freund geliehen, das ist glaub ich auch ein  
Gameboy Spiel.“
- 210 B: „Das ist ein Computerspiel?“
- J: „Playstation Spiel.“
- B: „Und wo, wannhattest du dieses Bild gemalt oder angefangen?“
- J: „Im Geschichtsunterricht. Ich weiß nicht mehr genau in welchem Zusammen-  
hang. Ich glaube, ach ja, wir sollten eine Aufgabe machen und wenn wir die fertig  
215 haben konnten wir was malen und da hab ich damit angefangen.“
- B: „Okay. Gut, sollen wir aus machen?“
- J: „Weiß nicht, wenn du nichts mehr fragen musst?“
- B: „Machen wir erstmal aus.“
- J: „Okay.“

- 220 Julian winkt albern in die Kamera und ich schalte die Aufnahme ab, die nur auf das Blatt gerichtet war. Dann schalte ich auch die zweite Kamera aus. Julian fragt sofort „War ich gut?“ und ich bestätige ihm, dass er gut mitgearbeitet und gezeichnet hat. Anschließend läuft unser Gespräch von selbst wieder auf das Thema Zeichnen und das zuvor entstandene Bild und ich entschließe mich, die eine Kamera wieder einzuschalten, um das Gespräch weiterhin aufzuzeichnen.
- 225 J: „Soll ich jetzt hierhin gucken oder zu dir gucken wenn du Fragen stellst?“
- B: „In die Kamera kannst du ruhig gucken.“
- J: „Okay. Ich muss hier noch was drunter malen“ sagt er und guckt zu seiner Vorlage nach oben.
- 230 B: „Warum, was musst du da noch malen?“
- J: „Die Lippe von SpongeBob.“
- B: „Und was ist mit der?“
- J: „Ich musste die noch malen, ich hab die vergessen.“
- 235 B: „Und dann erklär nochmal was zu dieser Vorlage wo du gerade immer hoch geguckt hast.“
- J: „Also das ist, mein Freund hat mir mal zum Geburtstag einen Spiegel geschenkt, da ist SpongeBob und Patrick vorne drauf, so dass man dann im Prinzip mit denen auf einem Bild ist. Ähm und SpongeBob an sich kann ich malen und dann hab ich immer da hoch geguckt, um wie hier diese schwarzen Balken oder
- 240 die Farben der Socken oder so kleine Feinheiten damit besser zu malen. Also dass ich weiß wie die aussehen.“
- B: „Ja, also bei diesen schwarzen Balken bei der Hose musstest du da hoch gucken und bei den Socken und wobei noch?“
- 245 J: „Bei der Nase, weil ich wusste nicht, wie ich die Nase malen sollte, dass man die erkennt. Nicht dass man hier vorne wie so einen Kreis hat.“
- B: „Und was hattest du da noch gerade gesagt über den Mundwinkel, da ist doch sowas rotes, was hattest du da nochmal entdeckt?“
- J: „Ach ja, das sieht aus wie so ein Smiley“ Julian zeigt auf den Mundwinkel.  
„Hier ist der Kreis außen drum, hier ist der Mund, da die Nase und da die beiden
- 250 Augen.“
- B: „Ja, okay. Gut, und wieso hast du zum Beispiel bei dem Wort Fun, wieso hast du erst den Umriss mit Bleistift gemacht?“
- J: „Weiß ich nicht so genau. Einfach damit das ein bisschen anders aussieht. Weil wenn man das so malt ist zum Beispiel das Gelbe, dann erkennt man das nicht so gut. Dann wird das besser vorm Hintergrund herausgehoben.“
- B: „Und wie hast du die Farben ausgewählt? Zum Beispiel bei den Buchstaben?“

- J: „Die Buchstaben habe ich einfach, Rot ist mir so eingefallen, weil bei dem Lied nimmt er so eine böse Version auf“ *Julian zeigt auf Plankton*. „Und dann singt er F steht für Feuer und Rot für Feuer habe ich mir dann gedacht und dann habe ich geguckt, ob bei den beiden noch was passt und da hab ich dann einfach Gelb für SpongeBob und Blau passt einfach noch zu den anderen beiden Farben.“
- 260 B: „Und wie ist das bei SpongeBob und Plankton, wie hast du das da mit den Farben gemacht?“
- J: „Also so halt in den Originalfarben: Plankton ist grün und er hat ein rotes Auge und kein schwarzes.“ *Julian nimmt den roten Buntstift und malt das Auge aus.* „Äh und SpongeBob hab ich einfach ganz normal gemalt. Also die Punkte sind normalerweise zwischen gelbgrün, aber die habe ich einfach orange gemacht.“
- B: „Und warum hast du die mit Orange gemacht?“
- J: „Weil Orange halt ein dunklerer Ton von Gelb ist. Das passt dazu finde ich.“
- 270 B: „Ja, gut. Und warum hast du zum Beispiel nicht noch was im Hintergrund gemalt?“
- J: „Das habe ich gerade auch überlegt, aber einfach nichts.“ *Julian lacht und zuckt mit den Schultern.* „Da habe ich mir nichts bei gedacht.“
- B: „Nichts bei gedacht, und das gefiel dir dann auch so ganz gut oder wie?“
- 275 J: „Mmm.“
- B: „Okay.“
- J: „Weil dann hätte ich erst noch überlegen müssen ob ich das so gemacht hätte, dass hier einfach nur so ein Strich ist.“ *Er zeigt auf die Höhe, auf der SpongeBob und Plankton stehen.* „Und dann hier noch die Häuser sind oder ob ich das so 3D gemalt hätte und wenn ich so 3D male, dann ist es manchmal so zweideutig, man weiß nicht so genau ob die dann da irgendwo drauf liegen oder sowas.“
- 280 B: „Mmm, 3D was meinst du damit?“
- J: „Also so, dass es nicht so flach ist“ *Julian hält mit beiden Händen SpongeBobs Seitenwände zu.* „Sowas.“
- 285 B: „Dass das so räumlich ist, dass da Sachen hinter sind und so?“
- J: „Ja.“
- B: „Und wie wird das dann manchmal so zweideutig?“
- J: „Also als Beispiel wenn man sich das Bild wie eine Straße so grau malt bis hier in 3D und dann hier so Häuser, dann kann man das manchmal nicht so gut er-
- 290 kennen ob die da auf dem Boden liegen oder stehen, deshalb finde ich das nicht so gut.“
- B: „Okay. Hast du solche Bilder schon mal gemalt wo das so war?“

- J: „Äh weiß ich jetzt nicht so genau aber ich meine schon. Ich hab schon mal welche gesehen. Es gibt ja auch so diese komischen Dinger wo man das dann  
295 zweimal sehen kann. Es gibt ja so spezielle Bilder die sind so angeordnet, dass man entweder sieht, dass die Mitte ganz innen ist oder ganz außen. So Isolation oder wie auch immer sie heißen. Weißt du was ich meine?“
- B: „Ne.“
- J: „Diese wo man das Auge, du kennst doch diese Bücher, so eins was wir bei dir  
300 gekauft haben, wo das Auge dann“
- B: „Das magische Auge?“
- J: „So ähnlich. Aber es gibt so Bilder mit so ganz vielen Vierecken, da weiß man, da sieht man dann immer ein anderes Viereck oben. An solchen Bildern sieht man das auch, dass es zwischendurch zweideutig ist.“
- 305 B: „Mmm.“
- J: „Weil manchmal ist ein Viereck oben manchmal unten.“
- B: „Okay. Gut. Fällt dir sonst noch was ein zu deinem Bild?“
- J: „Ja, ich mal noch ein Schild! Und da drauf schreibe ich Bikini Bottom, hoffentlich schreibe ich es richtig. Maßstab 1:1, nein.“
- 310 Julian beginnt links neben Plankton den Umriss des Schildes mit Bleistift und Lineal vorzuzeichnen.
- J: „Und ach ja! Plankton ist ein ganz ganz kleines Lebewesen.“
- B: „Und deshalb hast du den auch extra kleiner gezeichnet auf dem Bild oder wie? Kleiner als SpongeBob zum Beispiel?“
- 315 J: „Ja.“
- Julian beginnt, den Pfeiler, auf dem das Schild aufgestellt ist, mit einem braunen Buntstift auszufüllen.
- J: „Erst mal ich das jetzt hellbraun aus, dann mach ich mit Dunkelbraun, das hab ich noch da drin, in meinem Etui, Maserungen da drauf und dann mal ich in  
320 Schwarz den Namen da drauf. Oder ob ich Maserungen mache weiß ich noch nicht, ich mal erst mal aus.“
- Nachdem er das Schild braun koloriert hat, nimmt er den dunkelbraunen Buntstift und deutet innerhalb der Fläche mit drei geschwungenen Linien die Holzstruktur des Materials an und fügt zwei Punkte, die Nägel darstellen sollen, hinzu.
- 325 J: „Jetzt habe ich so kleine Holzmaserungen gemacht und jetzt schreibe ich mit Schwarz Bikini Bottom da drauf. So.“
- B: „Und was ist das für ein Schild, wieso hast du das noch dazu gemalt?“
- J: „Nur so dass man weiß wo das spielt, weil SpongeBob lebt ja in Bikini Bottom.“
- B: „Mmm, ist das ein Ort?“

330 J: „Das ist ein Ort im Meer, die beiden leben im Meer.“

B: „Okay, bist du dann fertig?“

J: „Ja.“

Anschließend schalte ich die Kamera ab und Julian gibt mir sein Bild damit ich es mitnehmen kann. Da ich erst die Videoaufzeichnung überprüfen will, verabreden  
335 wir noch nicht direkt einen neuen Termin für das nächste Treffen.

### 7.3 Beobachtungsprotokoll vom Treffen am 29.12.2008

Datum: 29.12.2008

Uhrzeit: 15:30 – 18:00

Videosequenz: 16:00 Uhr – 16:46 Uhr

Ort: Wohn- und Essbereich der Familie

Beobachtete Person: Julian (J.), 11;7 Jahre, 6. Klasse der Realschule.

Beobachter (B.): Lisa Rentrop, 24 Jahre, Lehramtsstudentin der Fächer Kunst und Deutsch für das Gymnasium/die Gesamtschule.

Regeln und Sonderzeichen:

B: Beobachter (Lisa Rentrop)

J: beobachtete Person (Julian)

„: wörtliche Rede

[...]: Pause

*Kursiv*: Kommentar, Beschreibung, Hinzufügung des Beobachters innerhalb der wörtlichen Rede

Auch das zweite Treffen findet in der Wohnung von Julians Familie statt. Seine Mutter öffnet mir die Tür und begrüßt mich. Sie sagt, ich solle doch schon nach oben in die Wohnung gehen, wo Julian bereits auf mich warte. Dieser sitzt schon am Esstisch im Wohnzimmer als ich hereinkomme. Um seinen Schreibtisch nicht aufräumen zu müssen, möchte er bei diesem Treffen lieber dort zeichnen. Er hat seinen Zeichenblock und seine Stifte auf dem Tisch ausgelegt und wartet schon ungeduldig darauf, dass wir anfangen. Während ich die beiden Kameras aufbaue sitzt er vor seinem Blatt, albert herum und fragt immer wieder, ob es jetzt losgehe. Dadurch, dass Julians Eltern und der Hund der Familie sich während dessen noch im Wohnzimmer aufhalten, ist die Situation unruhig. Der Junge ist deutlich aufgeregter als bei unserem ersten Treffen in seinem Kinderzimmer. Nachdem die Eltern und der Hund den Raum verlassen haben und ich beide Kameras richtig aufgebaut und positioniert habe, beginnen wir. Julian hatte sich schon vor meinem Eintreffen überlegt, was er zeichnen möchte und für sein Motiv, ein Haus, die fünf wichtigsten Konstruktionspunkte auf seinem Blatt mit dem Geodreieck ausgemessen und markiert. Als beide Kameras laufen und ich ihm sage, dass er jetzt anfangen kann, setzt er sich sofort gerade auf seinen Stuhl und beginnt, mit seiner linken Hand ein paar Radiergummikrümel von seinem Zeichenblock zu fegen. Er blickt zu mir rüber und fragt: „Soll ich sagen, was ich male?“

Ich antworte: „Das kannst du machen.“ Julian richtet sich zur Kamera und sagt: „Ich male ein Haus.“ Dann nimmt er den Bleistift in die linke Hand und legt sein Geodreieck an die beiden linken Konstruktionspunkte an. Bevor er jedoch zu zeichnen beginnt, muss er sich noch einmal vergewissern, ob er alles richtig macht: „Einfach nur malen?“ fragt er mich. „Hmm.“ antworte ich und er blickt wieder auf sein Blatt und zieht die erste Bleistiftlinie vom unteren Blattrand entlang des angelegten Geodreiecks bis hin zum linken oberen Konstruktionspunkt. Dann legt er das Lineal am unteren rechten und oberen rechten Markierungspunkt an und zeichnet wieder eine gerade Linie vom unteren Blattrand bis zum rechten oberen Punkt. Dann legt er das Geodreieck waagerecht an den beiden oberen Markierungspunkten an und zieht eine Linie von links nach rechts. Danach fährt er entlang des Lineals vom linken oberen Markierungspunkt zu der Markierung, die den höchsten Punkt des Dachs kennzeichnet. Anschließend zeichnet er genauso vom rechten oberen Konstruktionspunkt bis zu Dachspitze. Das Grundgerüst seines Hauses ist nun fertig: ein quadratischer Kasten, auf dem eine dreieckige Fläche als das Dach angedeutet wird. Nun wendet sich Julian der Haustür zu. Diese platziert er in der rechten Haushälfte. Zuerst zeichnet er eine horizontale Linie unmittelbar neben der gezeichneten Linie, die die Hauswand

darstellt. Wieder fährt der mit dem Bleistift vom unteren Blattrand entlang des Lineals nach oben und endet an einem unbestimmten Punkt. Dann zeichnet er circa drei Zentimeter weiter links eine parallele, gleichlange Linie. Erneut führt er den Stift dabei von unten nach oben. Als nächstes verbindet er die beiden Parallelen an den beiden höchsten Punkten durch eine waagerechte Linie: Er legt das Geodreieck an, zögert kurz und zieht den Bleistift dann von rechts nach links. Da die linke Parallelle und die waagerechte Linie nicht miteinander verbunden sind, zieht der Junge die linke obere Ecke der Tür mit der Hand nach. Nun zeichnet er in die linke Hälfte der Tür einen kleinen Kreis, der den Türgriff darstellen soll. Jetzt möchte er links neben die Tür noch Fenster zeichnen und legt dazu das Geodreieck waagerecht in Höhe der Tür an. Er zögert kurz und rutscht dann mit dem Lineal einige Zentimeter weiter nach unten, zögert erneut, legt es zunächst horizontal an, um dann aber in die waagerechte Position zurückzukehren. In Höhe des Türgriffs zieht er nacheinander zwei gleichlange waagerechte Linien, die später die Unterseite zweier Fenster kennzeichnen sollen. Relativ schnell zeichnet er die erste Linie, die circa einen Zentimeter von der linken Hauswand entfernt beginnt. Die zweite Linie zeichnet er etwa im Abstand von einem Zentimeter zur ersten Linie erst nur vorsichtig an, um sie danach noch einmal kräftig nachzuziehen. Beide Linien zieht er entlang des Geodreiecks von links nach rechts. Anschließend zeichnet er von der linken Hauswand in Richtung der Tür gehend nacheinander vier horizontale Linien und schließt die beiden Fenster dann mit zwei waagerechten Linien ab. Beim linken Fenster zieht er die obere Linie von links nach rechts; beim rechten Fenster von rechts nach links. Da beim rechten Fenster die horizontalen Linien offenbar nicht lang genug waren, dass sie die waagerechte Linie treffen, zeichnet Julian die beiden oberen Ecken mit der Hand nach. Dann legt er das Lineal entlang der linken äußeren Begrenzungslinie des linken Fensters an und zeichnet in gleicher Entfernung zur linken Hauswand eine gleichlange horizontale Linie. Anschließend zieht er vom unteren Punkt der entstandenen horizontalen Linie von links nach rechts vier zwei Zentimeter lange waagerechte Linien, aus denen vier Fenster im ersten Stock des Hauses entstehen. Zwischen diesen Linien lässt er jeweils einen Zentimeter Abstand. Dann beginnt Julian, die horizontalen Begrenzungslinien der vier Fenster hinzuzufügen. Jede der sieben noch fehlenden Linien zeichnet er in der gleichen Länge wie die, die er zuerst gezogen hat. Bei der Zeichenreihenfolge orientiert er sich wieder von links nach rechts, jede einzelne Linie führt er von unten nach oben. Bislang befinden sich nun im ersten Stock des Hauses vier Fenster, die jeweils zwei Zentimeter breit und drei Zentimeter hoch sind. Zwischen den Fenstern hat

75 er jeweils einen Zentimeter Abstand gelassen, genauso wie vom linken Fenster bis zur Hauswand. Vom rechten Fenster bis zur rechten Hauswand bleibt jedoch ein größerer Abstand bestehen (circa 2,1 cm). Die beiden linken oberen Fenster gleichen den Fenstern im Erdgeschoss in Größe und Abstand voneinander, sie liegen genau übereinander. Das rechte Fenster in der ersten Etage liegt linksbündig auf gleicher Höhe mit der Tür im Erdgeschoss. Auf diese Art ist zwischen der Tür und dem rechten der beiden unteren Fenster noch Platz für ein drittes Fenster in gleicher Größe. Julian bemerkt das sofort und fügt unten ein weiteres Fenster hinzu, noch bevor er die Umrisslinien der vier oberen Fenster fertig gezeichnet hat. Auch das siebte Fenster zeichnet er in der gewohnten Reihenfolge:  
80 85 Untere waagerechte Linie von links nach rechts gezogen, linke horizontale Linie von unten nach oben gezogen, rechte horizontale Linie von unten nach oben gezogen und zuletzt die obere waagerechte Linie von links nach rechts. Danach schließt er mit vier waagerechten Linien auch die vier Fenster im ersten Stock von links nach rechts. Bei den beiden rechten Fenstern bessert er erneut die  
90 95 Ecken mit der Hand nach, da die horizontalen Linien nicht lang genug waren. Als er damit fertig ist, legt er das Lineal zur Seite, überlegt und kratzt sich am Kopf. Dabei blickt er zu mir herüber, dann wieder auf sein Blatt und auf sein Etui. „Kann ich ausmalen?“ fragt er schließlich und ich bejahe seine Frage mit einem Nicken. Schnell nimmt er einen roten Buntstift zur Hand und will beginnen, das  
100 Dach einzufärben. Dann legt er den Buntstift wieder weg und greift erneut zum Bleistift und sagt mehr zu sich selbst „Warte.“, weil er etwas vergessen hat. Erst setzt er an der linken Hauswandlinie an, schwenkt dann aber über zur rechten oberen Ecke des Hauskorpus. Dort will er erst beginnen, freihändig zu zeichnen, zögert und greift doch zum Lineal. Er zeichnet einen quadratischen Kasten in die  
105 110 Ecke und legt dazu das Geodreieck mehrfach verschieden an, misst aus, zeichnet einen Konstruktionspunkt vor und zieht dann erst die waagerechte und dann die senkrechte Linie jeweils vom Punkt zur Hauswand. Er legt das Lineal weg und zeichnet ordentlich eine elf in den Kasten, der offenbar ein Schild sein soll, auf dem die Hausnummer steht. Dann nimmt er wieder den roten Buntstift und beginnt, das Dach zu kolorieren. Er fängt damit in der linken Ecke an und arbeitet sich langsam und systematisch vor, indem er einzelne Rotflächen aneinander setzt. Insgesamt orientiert sich seine Zeichenbewegung an den drei verschiedenen Richtungen der Außenlinien des Dachstuhls. Als er so die gesamte Dachfläche ausgefüllt hat, greift er zu Geodreieck und Bleistift und setzt einen Schornstein auf die obere Hälfte der rechten Dachschräge. Anschließend zeichnet er ihn mit einem braunen Buntstift gleichmäßig aus. Dabei bewegt er den Stift haupt-

sächlich senkrecht auf und ab; nur die Stelle, an der der Schornstein die Dachschräge berührt, malt er entlang der Schräge mit einer diagonalen Bewegung nach. Als er damit fertig ist, lässt er durch kreisende Bleistiftbewegungen Rauch 115 senkrecht aus dem Schornstein aufsteigen. Diese Rauchwolke endet wenige Millimeter unterhalb des oberen Blattrands. Das Geodreieck sowie der rote und braune Buntstift liegen auf dem Blatt. Bevor Julian den Bleistift ablegt und zum gelben Buntstift greift, um die Hauswand damit auszufüllen, legt er das Lineal neben das Blatt und schiebt die drei übrigen Stifte zur Seite, damit sie nicht auf 120 der Fläche liegen, die er als nächstes gestalten möchte. Er beginnt damit an der linken Hauseite: Er zeichnet als erstes die Fläche links neben den Fenstern durch senkreiches Auf- und Abbewegen des Buntstiftes aus. Dann nimmt er sich die Fläche oberhalb der Fenster in der ersten Etage vor und arbeitet sich von 125 links nach rechts vor, bis zwei Drittel der Fläche ausgefüllt sind. Dann wendet er sich den Zwischenräumen zwischen den Fenstern zu und springt dann zwischen diesen und der Fläche unterhalb der Erdgeschossfenster mehrfach hin und her, ohne dass ein bestimmtes System in der Reihenfolge abzusehen ist. Als letztes färbt er das komplette rechte Drittel des Hauses gelb ein, das bis zum Schluss 130 weiß geblieben ist. Nachdem er damit fertig ist, sucht er in seinem Etui nach dem orangenen Buntstift. Dazu nimmt er eine Hand voll Stifte heraus, kratzt sich hinterm Ohr, nimmt den Stift heraus und legt die restlichen Stifte zurück. Erst hält er den Stift falsch herum in der Hand, dreht ihn dann um und malt mit senkrechten Bewegungen das Hausnummernschild in der rechten oberen Ecke des Hauses 135 aus. Den unteren Rand des Kästchens zeichnet er abschließend noch mit waagerechten Strichen nach. Dann nimmt er einen hellbraunen Buntstift aus dem Etui und füllt die Haustür mit senkrechten Bewegungen aus. Beim Kolorieren des unteren Randes der Tür führt er den Stift bei seinen senkrechten Bewegungen bis über den Blattrand hinaus, beim oberen Rand ändert Julian die Richtung der 140 Stiftführung: Um nicht in die gelbe Hauswand hinein zu zeichnen, führt er den Buntstift hier waagerecht entlang der Begrenzungslinie. Den runden Türknauf setzt er farblich ab, indem er dort besonders fest aufdrückt. Mit einem blauen Farbstift koloriert er nun die sieben Fenster. Zuerst füllt er das Fenster links unten, dann links oben, das zweite von links oben und schließlich das zweite von links unten aus. Die Reihenfolge gleicht hierbei einer Kreisbewegung im Uhrzeigersinn. Dann folgt das zweite Fenster von rechts oben und das Fenster rechts oben. Zuletzt füllt er das rechte Fenster im Erdgeschoss aus. Bei den sieben 145 Fenstern schwankt er zwischen senkrechter und waagerechter, sowie diagonaler und kreisender Stiftführung. Nachdem er mit den Fenstern fertig ist, greift Julian

zu einem grünen Buntstift. Er legt den Zeichenblock leicht schräg vor sich, um  
150 eine circa 2,5 cm hohe Rasenfläche links neben dem Haus einzufärben. Anfangs  
zeichnet er freihändig darauf los, wobei die Höhe der waagerecht aufgetragenen  
Bewegungslinien variiert. Da dies den Jungen zu stören scheint, nimmt dieser  
155 das Lineal zur Hand und markiert damit die obere Kante der Rasenfläche, indem  
er entlang des angelegten Geodreiecks weiterzeichnet. Als die Fläche links des  
Hauses fertiggestellt ist, misst er mit dem Geodreieck die Höhe ab, schiebt es  
über das Haus hinweg auf die rechte Seite und zieht dort mit dem grünen Bunt-  
stift eine Linie, die die ebenso hohe Rasenfläche rechts neben dem Haus abtei-  
len soll. Auch diese Fläche füllt er mit waagerechten Bewegungen aus. Als er  
damit fertig ist, sagt er: „Fertig!“. Ich frage: „Willst du noch etwas daneben malen,  
160 oder im Hintergrund?“. „Nen Baum“ antwortet Julian schnell und greift zu Lineal  
und braunem Buntstift. Er legt das Geodreieck senkrecht auf der Rasenfläche  
links neben dem Haus an und fährt mit zögernder, auf- und ab-wippender Bewe-  
gung des Stiftes daran entlang, bis er die gewünschte Höhe erreicht hat. Dann  
fährt er die Linie noch einmal mit dem Stift nach. Deutlich schneller zeichnet er  
165 die dazu parallel liegende Linie in einem Zentimeter Entfernung: In einem  
Schwung zieht er die Linie entlang des Lineals von unten bis zu ihrem höchsten  
Punkt und wieder zurück. „Egal!“ sagt er. Beide Parallelen markieren die äußere  
Begrenzung des Baumstamms. Mit einem grünen Buntstift setzt Julian auf Höhe  
der Mitte der linken Linie an. Dabei zögert er eine Weile und setzt den Stift immer  
170 wieder an einer anderen Stelle an und beginnt schließlich mit halb kreisender  
Bewegung, die Baumkrone hinauf zu setzen. Ich frage: „Was ist egal?“ Nach  
zwei Schwüngen stoppt er und erklärt: „Weil ich wusste jetzt nicht wegen der  
Größe.“, setzt erneut an und zeichnet eine geschwungene Linie weiter außen. In  
der ersten Hälfte der Baumkrone führt er den Stift langsam und konzentriert,  
175 dann wird er sicherer und zeichnet deutlich schneller. „Da, ich seh's. [...] Ich mal'  
ihn so.“ sagt Julian. Mit kreisenden Bewegungen beginnt er nun, die Baumkrone  
auszuzeichnen. Dass er dabei über die zuvor so sorgfältig gezogene Begren-  
zungslinie hinaus zeichnet, scheint ihn nicht zu stören. Dann wechselt er zu  
schneller senkrechter Auf- und Abbewegung des Stiftes über und beginnt so,  
180 eine große Fläche einzufärben. „Dann male ich ihn aus.“ kommentiert er seine  
Handlung. „Dachtest du eigentlich, du wolltest ihn größer oder kleiner malen?“  
frage ich nach. „Nein, ich hatte überlegt, in welcher Größe ich den male wegen  
dem Haus.“ antwortet er. B: „Und was hattest du da überlegt?“ J: „Der hätte  
glaube ich größer gemusst wegen der Tür.“ B: „Hm, also ist der jetzt eigentlich  
185 kleiner geworden als du wolltest?“ J: „Ja. Aber das ist nicht so schlimm.“ Wäh-

rend des Gesprächs spitzt Julian den grünen Buntstift an, anschließend zeichnet er wieder die Baumkrone aus. „Du wirst doch Kunst- und Deutschlehrer, ne?“ fragt er dabei und ich bejahe. Als er damit fertig ist, rückt er mit seinem Stuhl ein Stück vor und greift nach dem dunkelbraunen Buntstift, um damit den Baumstamm auszufüllen. Auch dabei zeichnet er deutlich über die mit Hilfe des Lineals vorgezeichnete, hellbraune Linie hinweg. Ebenso übertritt der Baumstamm die gleichmäßige obere Begrenzungslinie der Rasenfläche: Er wird einige Millimeter weit ungleichmäßig und zackig in den Wiesenbereich hinein gezeichnet. Dann nimmt der Junge einen schwarzen Buntstift und zeichnet damit einen ausgefüllten Kreis in die obere Hälfte des Baumstamms, wirft den Stift auf den Tisch und sieht mich an und sagt „Fertig!“. „Und kannst du noch mehr in den Hintergrund malen, zum Beispiel etwas, was weiter weg ist?“ versuche ich ihn zu ermutigen. „Oh, das wird schwer.“ sagt Julian. „Probier doch einfach mal aus.“ Er stützt den Kopf auf den linken Arm und überlegt, greift dann aber schnell zum Bleistift.

„Oder etwas auf die andere Seite oder so.“ schlage ich vor. „Hier male ich die Straße hin, so auf der Höhe“ sagt er und legt das Geodreieck waagerecht etwas oberhalb der Wiese auf der linken Bildhälfte an. Mit dem Bleistift zieht er eine feine Linie entlang des Lineals. Als er am Baumstamm ankommt, setzt er ab, danach führt er die Linie rechts des Baumstamms weiter bis zum Haus. Er schiebt das Geodreieck über das Haus hinweg und beginnt rechts neben dem Haus und führt die Linie bis zum Blattrand weiter. Dann zieht er die obere Begrenzungslinie der Rasenfläche mit Lineal und Bleistift von links nach rechts nach. Auch hier wird die Linie für den Baumstamm und das Haus unterbrochen. „Ich mal’ das bis hier und dann mal’ ich noch den Rasen ein bisschen aus.“ sagt er und füllt letzte freie Grasflächen unterhalb der Begrenzungslinie mit dem grünen Buntstift aus. „Okay“ flüstert er und sucht in seinem Etui nach einem grauen Buntstift. Mit waagerechten Strichen koloriert er die abgetrennte Straßenfläche erst rechts und dann links des Hauses. „Ich mal’ noch ein Auto.“ erklärt er mir, bevor er mit dem Bleistift den Umriss eines Fahrzeugs rechts neben das Haus setzt. Dabei benutzt er, anders als bei Haus, Baum, Wiese und Straße, kein Lineal und führt die Linie konzentriert und zielsicher, nahezu ohne abzusetzen. Entschuldigend bemerkt er: „Ich kann nicht so gut Autos malen.“, als er den ersten Reifen darunter zeichnet. „Wieso meinst du?“ frage ich und er antwortet: „Ich weiß nicht.“, während er das zweite Rad hinzufügt. „Hast du noch nicht so oft geübt?“ frage ich. „Ne, ich kann besser solche anderen Sachen. [...] Ich weiß, ich weiß, also wenn ich etwas male, dann weiß ich nie genau, was ich vorher malen soll“ erklärt er und blickt zu mir herüber. „Und welche Sachen kannst du besser,

meinst du, als Autos?“ will ich wissen. „Weiß nicht, das sehe ich dann immer, wenn ich das Bild gemalt hab“ sagt Julian und zeichnet das Vorderrad schwarz aus, nachdem er erst bei beiden Rädern einen schwarzen Kreis in die Mitte gesetzt hatte. „Und was kannst du jetzt bei diesem Bild besser als das Auto? Oder kannst du das jetzt noch gar nicht sagen?“ frage ich. „Weiß nicht, kann auch sein, dass ich das Auto gut kann, äh, äh, nur weil ich mach’ nicht so viel mit Autos. Deshalb denk’ ich, dass ich nicht so viele Varianten und Möglichkeiten habe, Autos zu malen.“ B: „Hmm, also du kennst nicht so viele verschiedene Autoformen?“ J: „Ja.“ Julian hat nun auch das Hinterrad schwarz ausgefüllt und nimmt sich einen anderen Stift, um den Straßenbereich hinter und vor dem Auto farbig nachzubessern. „Und wie ist das bei Häusern und Bäumen zum Beispiel?“ frage ich und Julian antwortet: „Häuser sind ja immer unterschiedlich. Deshalb find’ ich das auch gut. Man kann sie immer anders malen.“ B: „Also hast du auch schon mal welche gemalt, die ganz anders aussahen als das, was du jetzt hier gemalt hast?“ J: „Ja, ich hab’ schon mal das Hundertwasserhaus gemalt. In Wien. Das hat Spaß gemacht.“ Während dessen zieht Julian mit Lineal und Bleistift die Umrisslinie des Autos nach und fügt zwei Fenster hinzu. „Dafür hab ich ne eins gekriegt“ erzählt er stolz weiter. Anschließend zeichnet er das Auto dunkelgrün aus. Dabei bemüht er sich, erst den bereits grau gestalteten Bereich der Straße zu überarbeiten, über den er das Auto gesetzt hat. Dann zeichnet er die beiden Fenster blau aus. Er legt den Stift zur Seite, kratzt sich am Kopf und sagt: „Ich überleg’ mal, was ich noch malen kann.“, während er sich leicht in seinem Stuhl zurücklehnt und die Arme auf der Tischplatte verschränkt. Nach ein paar Sekunden fragt er: „Hast du ne Idee?“ „Vielleicht einen Menschen?“ frage ich. „Nee, das kann ich nicht so gut.“ sagt er und lacht dabei. „Nicht so gut? Oder irgendwas, was durch die Luft fliegt oder so?“ frage ich. Er überlegt, nimmt einen Stift und beugt sich vor. „Oder noch ein paar Häuser, die weiter hinten sind oder so?“ Er antwortet: „Ich mal’ hier mal noch ein Haus hin, also als würde man das von da sehen.“ und beginnt, ein Haus schräg links hinter dem ersten Haus mit Lineal und Bleistift zu konstruieren. „Das Haus geht nur bis hier. Der Rest ist dahinter.“ erklärt Julian und zeigt auf die Stelle, an der das Haus im Vordergrund das zurückliegende Haus verdeckt. Eine Linie, die er versehentlich bis in das rote Dach des ersten Hauses hinein gezogen hat, radiert er vorsichtig aus, bevor er das Dach an dieser Stelle rot nachzeichnet. Nachdem er die Umrisslinie von Haus und Dach gezogen hat, fügt er noch ein großes Fenster und eine Haustür hinzu. Zuerst füllt er das Fenster blau aus und sagt dabei „Das Haus male ich dunkelblau an!“. Als er damit fertig ist, holt er den dunkelblauen Buntstift aus seinem

260 Etui und beginnt, die Hausfront zu kolorieren. Er arbeitet sich dabei flächenweise voran: Zuerst färbt er mit senkrechten Strichen die Flächen neben der Tür und dem Fenster ein, dann geht er zu waagerechten Bewegungen über, um die Fläche zwischen Haustür und Fenster im ersten Stock besser ausfüllen zu können. Um an die Fläche über dem Fenster besser heranzukommen dreht er das Blatt  
265 so zu sich, dass er auch hier mit senkrechten Bewegungen auszeichnen kann. Erst zieht er den Umriss der auszufüllenden Fläche vorsichtig nach, dann dreht er das Blatt wieder und zeichnet mit schnellen Bewegungen die noch freie Fläche in der Mitte aus. Anschließend färbt er die Haustür mit dem gleichen hellblauen Buntstift ein, den er auch für das Fenster verwendet hat. Hier variiert er jedoch  
270 die Farbigkeit, indem er fester aufdrückt und die Tür so deutlich dunkler wird als das Fenster. Auch dabei wechselt er zwischen senkrechten und waagerechten Zeichenbewegungen. Den Türknauf zeichnet Julian in dunkelblau aus. Dann erklärt er: „Das Dach male ich auch wieder rot.“ und beginnt, die freie Fläche mit dem roten Buntstift zu bearbeiten. Dabei fährt er, wie zuvor bei der dunkelblauen  
275 Hauswand, vorsichtig mit dem Stift die Ränder der Fläche nach, um den mittleren Teil dann schneller und kräftiger auszufüllen. „So, fertig.“ sagt er und ich sage „Okay“, weil ich denke, dass er nun aufhören möchte zu zeichnen. Doch Julian sagt: „Jetzt mal‘ ich noch hier was an den Baum dran. [...] Weil das so eierig aussah.“ und fährt mit einem grünen Stift um die Baumkrone herum und ergänzt sie an der linken Seite. Er kratzt sich am Kopf und sagt „Fertig!“ und ich frage ihn, ob er noch etwas zu dem Bild erzählen möchte. „Okay“ sagt er, während er die Stifte neben das Blatt schiebt, „Aber so fällt mir jetzt nichts ein.“ „Also, wie bist du...“ beginne ich, doch Julian sagt „Oh, Sonne!“ und setzt mit einem gelben Buntstift eine Sonne in die rechte obere Bildecke. Er rückt dabei mit seinem Stuhl  
280 zur Seite, um besser an diese Ecke heran zu kommen. Als er damit fertig ist, greift er zu einem schwarzen Buntstift und sagt „Jetzt male ich noch ein paar Möwen!“ während er zu zeichnen beginnt. Erst zeichnet er vier stilisierte Möwen auf die rechte Himmelfläche, dann sechs auf die Himmelfläche links neben und oberhalb der beiden Häuser. Eine dieser Möwen wird von dem hinteren Haus zum Teil verdeckt, eine andere zeichnet Julian zur Hälfte in das Dach des vorderen Hauses hinein. „Ein Tiefflieger!“ kündigt er an, zeichnet eine weitere Möwe unmittelbar über das Auto auf der rechten Bildhälfte und fügt dann noch einen Vogel wenige Zentimeter weiter unten hinzu. „Okay, fertig!“ sagt er und lehnt sich zurück.  
290  
295 B: „Okay, dann erzähl doch mal, wie du auf die Idee gekommen bist, dieses Motiv zu malen.“

- J: „Was? Das Haus?“
- B: „Zum Beispiel.“
- J: „Äh, weil ein Haus nicht so schwer ist und weil das immer anders ist. Weil entweder malt man die Fenster anders, entweder malt man ein großes Fenster oder viele kleine. Deshalb finde ich das schön, weil es viele Varianten gibt, ein Haus zu malen oder zu gestalten.“
- B: „Ja. Und wie bist du dann auf den Baum daneben gekommen?“ Julian zuckt mit den Schultern: „Weiß nicht, das fiel mir so ein. Ich hab hier so ein bisschen Wiese gemalt und dann hab ich auch einen Baum dahin gemalt.“
- B: „Und wie ist das mit den Farben zum Beispiel?“
- J: „Äh, die Farben habe ich mir schon vorher ausgesucht, weil...gelb finde ich schöner, weil braun passt nicht so zum Haus, weil das sieht nicht so schön aus, das sieht nicht einladend und fröhlich aus. Äh, das ist auch eine warme Farbe, deshalb. Äh, und das Blaue dahinter passte.“
- B: „Passte gut zu dem Gelben davor oder was?“
- J: „Ja!“
- B: „Und jetzt hast du bei beiden Häusern die Dächer rot gemalt, gibt es dafür einen Grund?“ Julian überlegt und lacht: „Weiß ich nicht, ich hab‘ immer schon rote Dächer gemalt.“
- B: „Also Dächer werden bei dir immer rot gemalt?“
- J: „Ja!“
- B: „Und die Scheiben hast du alle so hellblau gemacht. Wieso hast du das gemacht?“
- J: „Ähh, weil wenn die Scheiben weiß sind, dann sieht’s blöd aus, dann hat man’s ja nicht angemalt und Hellblau ist so ‘ne helle Farbe [...] irgendwie [...] sieht man doch auch oft bei anderen Bildern, dass da die Scheiben hellblau sind.“
- B: „Bei was für anderen Bildern zum Beispiel?“
- J: „Also noch damals, oder in irgendwelchen Bilderbüchern oder in irgendwelchen Büchern wo ein Bild drin ist [...] wo man ein Haus sieht.“
- B: „Mmm. Und was ist das oben in der Ecke mit der elf?“ Ich zeige auf die Stelle auf seinem Bild.
- J: „Die Hausnummer!“ Julian zeigt auf das hintere Haus: „Dann muss das hier [...] ne, dann muss das die Zehn sein.“
- B: „Könnte sein. Okay. Hast du Lust, nochmal auf einem anderen Blatt mir so verschiedene Haustypen zu zeigen, die du zeichnen kannst?“
- J: „Okay!“ Er beginnt gleich, das fertige Blatt aus seinem Zeichenblock zu lösen.

B: „Nur ganz kurz, nicht so ausführlich, die musst du auch nicht alle ausmalen,  
335 wenn du nicht willst. Da kannst du ja so ein paar einfach mal nebeneinander machen.“ Julian gibt mir das herausgetrennte Blatt und ich bedanke mich. Julian nimmt sich seinen Bleistift und sagt „Haus 1“ und lacht. Er blickt zu dem fertigen Bild herüber und fragt: „Das auch noch?“, „Nein, das habe ich ja schon hier.“ antwortete ich „Versuch einfach nochmal, so viele verschiedene, wie dir noch einfallen  
340 zu machen.“ „Oh, das wird schwer!“ sagt Julian während er überlegt. „Du kannst ja auch nur so ganz grob die Umriss machen, so ganz genau muss es nicht sein.“ Julian markiert sich mit Bleistift und Geodreieck einen Konstruktionspunkt für sein erstes Haus. „So ein rundes Bungalow“ erklärt er, während er auf dem unteren Blattrand zu zeichnen beginnt. „Okay, naja!“ sagt Julian und lacht. „Ist doch gut!“ sage ich. Schnell nimmt er das Radiergummi und radiert die Hälfte der Umrisszeichnung wieder weg. „Die Seite aber nicht!“ sagt er und zeichnet das Haus nun deutlich breiter als zuvor. Das Haus besteht aus einem Halbkreis und erinnert von der Form her an ein Iglu. Den Halbkreis zeichnet Julian beim zweiten Versuch freihand deutlich besser als zuvor mit dem Konstruktionspunkt. Der 350 anfangs gesetzte Markierungspunkt befindet sich beim fertigen Hausumriss in der linken Hälfte, er kennzeichnet nun nicht mehr den höchsten und mittigsten Punkt des Daches. Als nächstes setzt Julian ein kleines rundes Fenster in die linke Haushälfte und fügt danach eine Tür mit geschwungenem Bogen hinzu. Auch an dieser Tür befindet sich ein runder Türknauf. „So“ sagt Julian und überlegt, was für ein Haus er noch zeichnen könnte: „Sonst weiß ich keins, nicht so viele.“ Nach einer Pause fügt er hinzu: „[...] ich versuch mal eins, eine andere Idee.“ Er beginnt mit dem Geodreieck links oberhalb des runden Bungalows in deutlichem Abstand zu zeichnen. „Äh, jetzt sind eigentlich alle gleich, nur die Dächer, da gibt es unterschiedliche Varianten.“ erklärt er. Julian zeichnet die Frontalansicht eines Hauses mit leichter Aufsicht auf das Dach. Auf der linken Seite sieht man den Versuch einer perspektivischen Darstellung der Seitenwand des Hauses. Während er zeichnet, blickt der Junge nach rechts aus dem Fenster zum Nachbarhaus hinüber. Er lacht und ich frage: „Guckst du nach dem Haus links aus dem Fenster?“ „Ja, da, da oben ist so eins“ sagt er und schaut immer wieder aus dem Fenster und auf sein Blatt und lacht verlegen. Nachdem er die Dachschräge links zu flach gezeichnet hat, radiert er sie aus und zeichnet sie noch einmal steiler. Vorsichtig zieht er die Linien des Dachs nach: Erst nur ganz leicht, indem er vorsichtig mit dem Bleistift am Lineal auf und ab fährt und dann, als er sicher ist, noch einmal mit deutlich mehr Druck. „So ein Dach wusste ich noch“ erklärt er. Die Umrisslinien des Dachs sind im Vergleich zu denen der  
360  
365  
370

Hausmauern sehr kräftig. An der Stelle, an der die oberen Begrenzungslinien der Hausmauer durch das später darauf gesetzte Dach verdeckt werden, lässt Julian die nun eigentlich nicht mehr sichtbaren Linien aber stehen. Als er fertig ist guckt er aus dem Fenster und sagt „Dank dir, Haus!“ zu dem Nachbarhaus herüber. Ich  
375 frage ihn: „Okay. Und wie sah das Hundertwasserhaus eher aus?“ „Das war bunt“ antwortet Julian „Ich mach mal einmal hier so einen Strich durch“ sagt er und trennt den Standort des runden Bungalows und des Hauses mit dem schrägen Dach voneinander ab. Zuerst führt er eine geschwungene Linie um die linke obere Blattecke, in der das zweite Haus steht. Von der Mitte der Linie aus führt er  
380 eine ebenfalls geschwungene Begrenzungslinie in Richtung der unteren rechten Blattecke um das erste Haus herum, das auf der unteren Blattkante steht. Auf diese Weise bleibt nun in der rechten oberen Bildecke noch ausreichend Platz für ein weiteres Haus. Hier beginnt Julian das Hundertwasserhaus zu skizzieren. Von links nach rechts zeichnet er die untere Begrenzungslinie des Hauses auf.  
385 Dann setzt er an das linke Ende der Linie eine Senkrechte, indem er mit dem Bleistift vom Endpunkt der Waagerechten entlang des Geodreiecks nach oben fährt und an einem unbestimmten Punkt endet. Er legt das Lineal auch am rechten Endpunkt der Bodenlinie an und fragt mich: „Oder soll ich's mal holen?“ „Zeichne kurz so ein bisschen auf, damit ich ein bisschen weiß, wie es aussieht.  
390 Dann kannst du es mir nachher am Ende ja nochmal zeigen.“ antworte ich. Julian wendet sich während dessen schon wieder seinem Blatt zu und zeichnet weiter. Er zieht die Linie rechts von unten nach oben, für die er das Lineal schon angelegt hatte. Dann zieht er vom Ende der linken Senkrechten zum Ende der rechten Senkrechten eine waagerechte Linie. Der Grundriss des Hauses, ein seitlich  
395 aufliegendes Rechteck, ist nun fertig. Links und rechts setzt er jeweils einen zwiebelförmigen Umriss auf das Flachdach. „Brauchst du nicht, Mama!“ ruft er seiner Mutter zu, die schon das in der Schule entstandene Hundertwasser Bild bringen möchte. „So Zwiebeltürme“ erklärt er die letzten Linien. „Und dann kommt [...]“ Anschließend zeichnet er von links nach rechts zwei waagerechte,  
400 wellenartige, geschwungene Linien durch das Rechteck, dann eine von rechts nach links. „Nicht gerade sondern schief“ erklärt er, lacht und fügt hinzu: „Ich male immer die gleichen Muster!“ Jetzt versucht er, einen unregelmäßigeren Schwung in die vierte Linie zu bringen, die er wieder von links nach rechts zeichnet. „Ist doch egal. Oder hatte das ganz unterschiedliche?“ frage ich und Julian  
405 bejaht. Von rechts nach links zieht er nun drei senkrechte Wellenlinien von unten nach oben. „Das ist in so Kästchen eingeteilt“ sagt Julian „und da mal ich solche. Mal ein großes und mal ganz viele kleine.“ während er in Form und Größe ganz

unterschiedliche Fenster in die entstandenen Kästchen setzt. „Ja und das hat hier so ein Tor“ erklärt er während er einen geschwungenen Torbogen in die Mitte der Hauswand setzt. Dieses Tor teilt er dann durch eine senkrechte Linie in zwei gleich große Hälften ein und fügt vier waagerechte Linien hinzu. So wird die Tür in zehn Kästchen eingeteilt. Auch die wellenartigen Linien, die die komplette Hausfront in Kästchen einteilen, scheinen noch durch das später darauf gesetzte Tor hindurch. Anschließend zeichnet Julian weitere Fenster in die Hauswand, bis sich in jedem Kästchen zwischen einem und sechs Fenster befinden. „So“ sagt er „und es hatte hier auch so eins, das ragte so ein bisschen heraus.“ Er nimmt einen grünen Buntstift und fügt hinzu: „Und es hatte ne extreme Begrünung oben.“ „Pflanzen oder was?“ frage ich und Julian bejaht und deutet auf dem Flachdach zwischen den beiden Zwiebelturmspitzen die Bepflanzung durch geschwungene grüne Linien an. „Ich glaube es waren Büsche. Soll ich mal zeigen?“ fragt er und deutet auf sein Zimmer, wo das fertige Bild liegt. „Gleich“ sage ich und frage, ob ihm noch eine andere Form einfällt. „Nein, mehr fällt mir jetzt nicht ein.“ „Wie würdest du zum Beispiel ein Hochhaus zeichnen?“ helfe ich ihm auf die Sprünge. „Aaah, ja genau“ ruft Julian und beginnt, das vollgezeichnete Blatt aus dem Zeichenblock zu lösen. „Jetzt fallen mir noch zwei ein!“ sagt er „Also auf jeden Fall fallen mir noch zwei ein.“ Als das Blatt beim Rausreißen an der linken Seite leicht einreißt, verzicht Julian den Mund, guckt verlegen zu mir herüber und lacht dann. Er dreht das Blatt um und sagt, dass er auf der Rückseite weitermachen möchte. „Auf jeden Fall hoch“ sammelt er seine Gedanken zum Thema Hochhaus „und ich würde zwei malen, weil es [...]“ Währenddessen zeichnet er mit Geodreieck und Bleistift die Bodenlinie des ersten Hochhauses in der oberen Blatthälfte direkt an den linken Blattrand. Am Ende der Linie setzt er eine nach oben führende senkrechte Linie an, die er bis über den oberen Blattrand hinausführt. „Warum?“ frage ich nach. „Weil es oft so eine Art Wohnblock ist, wo so zwei oder mehrere aneinander hängen.“ Weiter nach hinten versetzt zeichnet Julian ein weiteres Hochhaus, das zum Großteil von dem vorderen verdeckt wird. Zuerst zieht er die Bodenlinie, die in 2,7 cm Wandhöhe des ersten Hauses beginnt und 2,8 cm nach rechts herausragt. Dann zeichnet er die senkrechte Begrenzungslinie vom Ende der Bodenlinie bis zum oberen Blattrand. Um deutlicher zu machen, dass beide Häuser hintereinander stehen, setzt er auf das vordere Haus, das zuvor über den oberen Blattrand hinausragte, eine Dachlinie, die 0,8 cm unterhalb des Blattrands verläuft. Den nun überflüssigen Teil der rechten senkrechten Begrenzungslinie des vorderen Hauses radiert er aus. Dadurch, dass dieses Haus verkürzt wurde, kann Julian nun auch die linke Begrenzungslinie.

445 ne des hinteren Hauses über dem Flachdach des ersten Hauses andeuten. „Guck, dann ist der das und der das!“ erklärt der Junge und zeigt auf die beiden Hochhäuser. „Und dann sind da ganz viele kleine Fenster! Die mach’ ich jetzt aber nicht noch.“ „Und wo ist jetzt oben und wo unten?“ frage ich, weil ich von der gegenüberliegenden Tischseite die Räumlichkeit der Zeichnung nicht gleich erkennen kann. „Hier ist die Tür!“ erklärt er und setzt erst im vorderen Haus relativ mittig und dann im hinteren Haus auf der rechten Seite eine kleine rechteckige Tür ein. Dann zeichnet er auf die beiden Häuser die Hausnummer 1a und 1b und erklärt: „Weil die gehören ja zusammen.“ „Okay“ sage ich „und wie groß würdest du die Fenster machen? Nur so ein ganz paar, damit man sieht, wie groß die werden.“ Julian beginnt, oben entlang des vorderen Hochhauses eine Reihe kleiner quadratischer Fenster von links nach rechts zu zeichnen. „Das sind ja so ganz viele!“ Dann fügt er eine senkrechte Fensterreihe von unten nach oben entlang der rechten Hauswand hinzu. „Die haben es dunkel!“ lacht er und zeigt auf eine Stelle, an der sich kein Fenster befindet. Zum Schluss zeichnet er noch ein vereinzeltes Fenster unten links hinzu. „So!“ sagt er und zieht eine Begrenzungslinie um die beiden Hochhäuser. „Und ich würde...“ er zögert und guckt mich an „zählen Kirchen auch?“ Als ich bejahe freut er sich und zeichnet gleich unterhalb der Hochhäuser los. Zuerst setzt er mit dem Geodreieck zwei parallele senkrechte Linien im Abstand von zwei Zentimetern nebeneinander. Dann setzt er, zusammengesetzt aus zwei schrägen Linien, ein spitzes Dach oben drauf und schließt die beiden Senkrechten unten von links nach rechts mit einem waagerechten Strich. Dabei erklärt er: „So eine Kirche male ich. Das ist der Kirchturm [...] hier ist dann diese Kapelle, wo dann immer der Gottesdienst ist.“ Rechts neben den Kirchturm setzt er einen rechteckigen Anbau an. Erst zeichnet er die obere Linie von links nach rechts, dann die rechte Seitenwand von oben nach unten und führt den Stift dann weiter zurück zum Kirchturm. Beide Gebäudeteile stehen nun auf der gleichen Höhe. Relativ mittig setzt Julian eine große halbrunde Tür in die Kapelle. Anschließend möchte er ein Dach auf diesen Anbau zeichnen. Die perspektivische Darstellung bereitet ihm dabei Schwierigkeiten. Erst zeichnet er vom rechten oberen Punkt der Kapelle eine wenig steile, schräg nach rechts unten führende kurze Linie, radiert diese wieder aus und setzt eine deutlich steilere daneben. Vom gleichen Ausgangspunkt zeichnet er eine ebenso kurze schräge Linie, die jedoch nach links unten geht. Er setzt das Lineal an, um die untere Kante des Dachs zu ziehen und zögert. Eine ganze Weile sitzt er still da und guckt auf sein Blatt. „Warte mal, das ist doch falschrum, oder?“ er zieht die waagerechte Linie und sagt: „So“ überlegt wieder, kratzt sich an der Schulter und

sagt dann schließlich: „Ne, so ist richtig.“ Der Junge radiert die Stelle der durchgezogenen waagerechten Linie aus, an der das Dach zugunsten der perspektivischen Darstellung unterbrochen ist. Während Kirchturm und Kapelle in frontaler Ansicht abgebildet werden, mischt sich bei der Darstellung des Kapellendachs die frontale mit einer seitlichen Ansicht. Das frontal gezeigte Dach klappt am rechten Ende so um, dass man den spitzen Dachgiebel sehen kann. So wurde das Dach perspektivisch gezeichnet, nicht aber der darunter liegende Teil der Kapelle: Das spitze Dach liegt auf der Frontwand des Anbaus, die Tiefe des Gebäudes wurde nicht mit bedacht. Zuletzt bearbeitet Julian noch einmal das Dach des Kirchturms. Den vorgezeichneten Umriss füllt er mit weichen Bleistiftlinien aus, wodurch eine Struktur ähnlich wie bei einem Strohdach entsteht. „Das wirkt besser!“ erklärt er. „Was hast du damit versucht? Was findest du wirkt dann besser?“ frage ich nach. „Also, wie so ein Dach“ antwortet er und macht mit beiden Händen die rund gewölbte Form des Dachs nach. „Soll ich noch eins machen?“ fragt er. „Wenn du noch eins weißt, klar!“ gebe ich zurück. Mit einer Linie teilt er den Bereich, in den er die Kirche gezeichnet hat von dem restlichen, noch freien Blatt ab. Er lacht, kratzt sich am Kopf und fragt: „Zählt ne Müllverbrennung auch?“ Ich nicke und er sagt „Gut!“ und zeichnet gleich los. Dieses sechste Haus setzt er direkt auf den unteren Bildrand rechts neben die Kirche. „So ein langer Turm. Stell ich mir vor“ erklärt er, während er zwei sehr lange, zueinander parallele, senkrechte Linien im Abstand von 1,5 Zentimetern nebeneinander zeichnet. „So ein Kreis zwischendurch“ kommentiert Julian weiter und setzt im oberen Drittel des Turms eine Ellipse an, die um den Turm herum geht und so zu Hälfte von ihm verdeckt wird. „Oder irgendein Ring oder irgendeine Platte“ erklärt er weiter. „Dann ist es oben zu!“ er setzt eine waagerechte Linie oben drauf, gleicht die linke senkrechte Linie an, die etwas zu kurz geworden ist, und lässt zwei Schornsteine aus dem flachen Dach des Turms herausragen. „Dann ist hier ein Rohr, so zwei Rohre...oh!“ sagt er und radiert das rechte Rohr aus, weil es zu breit geworden ist. Diese Schornsteine sehen tatsächlich wie Rohre aus: Der rechte ist deutlich schmäler und oben nach rechts gebogen, der linke ist insgesamt länger und breiter und oben nach links gebogen. „So!“ sagt Julian und sieht zu mir herüber. „Das ist die Müllverbrennungsanlage?“ frage ich. „Ja, nur noch hier so ein Kasten dran“ erklärt er und setzt mit zwei Linien einen aufrecht stehenden rechteckigen Kasten rechts neben den hohen Turm. „Ähnlich wie bei einer Kirche“ bemerkt Julian und lacht. „Ja, das sieht so ähnlich aus.“ bestätige ich. „Okay, ich will jetzt keine Verbindungssachen herstellen, aber egal [...]“ sagt Julian. Mit einem geschwungenen Strich teilt er den Bereich des Blattes ab, auf den er die

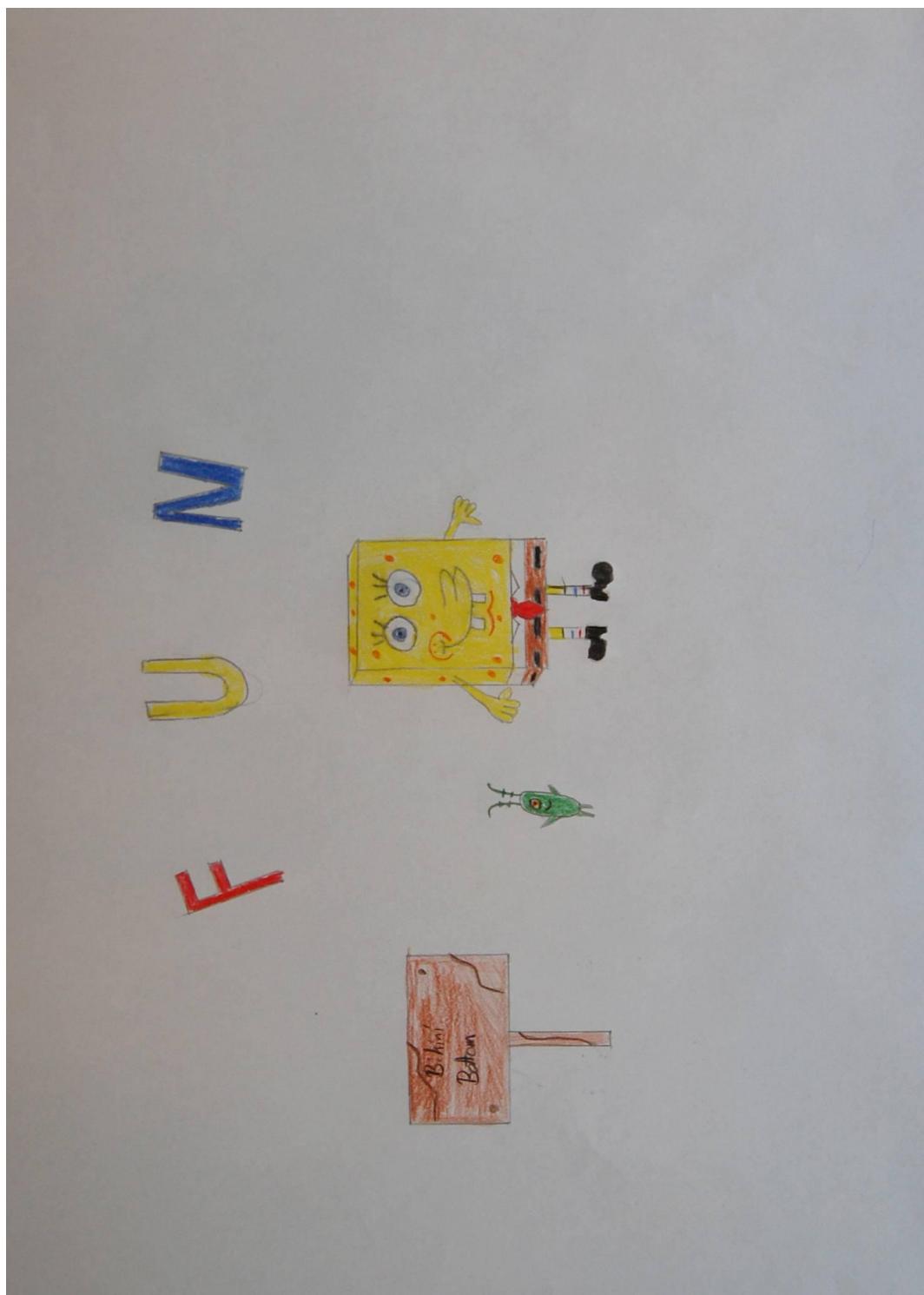
Müllverbrennungsanlage gezeichnet hat. „Und [...] eine Firma!“ kündigt er an.

520 „Groß, ich schätze mal, platt“ sagt er, während er in Mitte der oberen Blatthälfte mit festen Linien entlang des Geodreiecks ein liegendes Rechteck zeichnet. „Da sind ganz viele Fenster! Und wahrscheinlich runde, weil das muss modern aussehen. Firmen versuchen immer modern zu sein, sind sie aber nicht.“ redet der Junge und zeichnet unterdessen eine waagerechte Reihe kleiner runder Fenster von links nach rechts in den oberen Bereich des Gebäudes. „Das ist wie mit Menschen: Die versuchen immer cool zu sein, sind sie aber nicht!“ Dann fügt er auf der linken Seite eine senkrechte Reihe Fenster hinzu, dann auf der rechten Seite. Schließlich zeichnet er in die Mitte noch eine rechteckige, verhältnismäßig große Tür. „Hier ist die Tür!“ lacht Julian. „Dann ist da die ganze Wand voll Fenster?“ frage ich. „Okay, so extrem nicht, aber naja. Und hier ist auch so ein Auspuff drauf. Das ist dann so eine Arbeitsfirma. Also dann mit Computern und so. Voll blöd.“ Auf die linke Seite des Flachdachs setzt er einen nach links gebogenen L-förmigen Schornstein. Der Hund kommt ins Wohnzimmer gelaufen und Julian streichelt ihm über den Rücken. „Ah, ich hab noch ein Haus!“ ruft er und bedankt sich bei seinem Hund. „Sie hat mich auf eine Idee gewedelt!“ In der rechten oberen Blattecke zeichnet er mit dem Geodreieck zwei waagerechte parallele Linien im Abstand von circa 4 cm. Zuerst verbindet er die linken Endpunkte und dann die rechten Endpunkte beider Linien miteinander. Dadurch, dass die obere Linie kürzer ist, und nicht genau mittig über der unteren liegt, entsteht ein nicht ganz symmetrisches Parallelogramm mit schrägen Seitenwänden. Unter dieses Viereck setzt Julian zwei senkrechte gleichlange Linien und schließt diese mit einer waagerechten Linie. Das zuerst entstandene Parallelogramm dient dem Kasten darunter als Dach. In den Kasten zeichnet der Junge ein großes geschwungenes Tor und schreibt darüber in diagonal angeordneten Buchstaben „Bello“. Anschließend ruft er „Hundehütte!“ und sagt „Ich überlege noch, ob mir noch etwas Kleines einfällt und das kann dann dahin.“ Er zeigt auf den letzten freien abgetrennten Bereich rechts unten auf dem Blatt, da fällt ihm auch schon etwas ein. „Ah! [...] Das wird die Ranger-Basis!“ erklärt er und grinst mich an. Zuerst zieht er eine waagerechte, nach unten gebogene Linie. Dann setzt er rechts und links zwei senkrechte Linien mit Bleistift und Lineal darunter. Zwischen beiden Linien liegen ungefähr drei Zentimeter, die gebogene Linie darüber ragt rechts und links einige Millimeter über den Unterbau heraus. Vorsichtig verbindet Julian die unteren Enden der beiden senkrechten Linien mit einer leicht gebogenen Linie. Dann zeichnet er eine halbrunde Tür hinein. „Das ist bei meinem Gameboy-Spiel“ erklärt er. „Was ist das denn?“ frage ich. „Was?“ will der

Junge wissen. „Eine Ranger-Basis!“ entgegne ich. Währenddessen zeichnet er mit einem grünen Buntstift mit kreisenden Bewegungen eine Art Dach auf die obere geschwungene waagerechte Linie des Hauses. Er guckt aus dem Fenster, zu mir herüber, wieder auf sein Blatt und überlegt. Dann legt er den Stift weg,  
560 lehnt sich zurück und erklärt: „Da ist, das ist sowas, da muss man halt immer hingehen, weil [...] und da kriegt man so Aufträge und so. Das ist im Pokémon-Park und es gibt verschiedene Welten. Oder man kann sich da aufladen und speichern. Die haben Begrünung auf dem Dach.“ Er nimmt sich wieder den Buntstift und zeichnet am Dach weiter. „Das sieht beinahe aus wie im Spiel!“ Da-  
565 nach betrachtet Julian das Blatt und sagt: „Sind mir ja doch ein paar eingefallen!“ „Allerdings, ziemlich viele!“ entgegne ich. „Zähl mal nach, wie viele du gemalt hast!“ Mit dem Haus auf dem ersten Bild kommt er auf zehn unterschiedliche Haustypen. Anschließend nummeriert er die einzelnen Häuser in der Reihenfolge, in der er sie der eigenen Erinnerung nach gezeichnet hat. Dann hält er das  
570 Blatt in die Kamera und zeigt mit der anderen Hand darauf. „So, sollen wir aufhören?“ frage ich. „Mir egal“ antwortet er „von mir aus.“ Ich gehe zur Kamera und stelle sie ab. Julian gibt mir sein zweites Blatt und räumt seine Stifte zusammen. Als ich auf der Kamera teste, ob die Aufnahme etwas geworden ist, schaut er gespannt zu. Später zeigt er mir noch sein Bild vom Hundertwasserhaus, das er  
575 in der Schule gemalt hat. Während ich die Kameras abbaue unterhalte ich mich mit Julian und seiner Mutter. Da die beiden in die Hundeschule gehen wollen, fahre ich auch nach Hause.

#### 7.4 Videoaufzeichnungen auf DVD

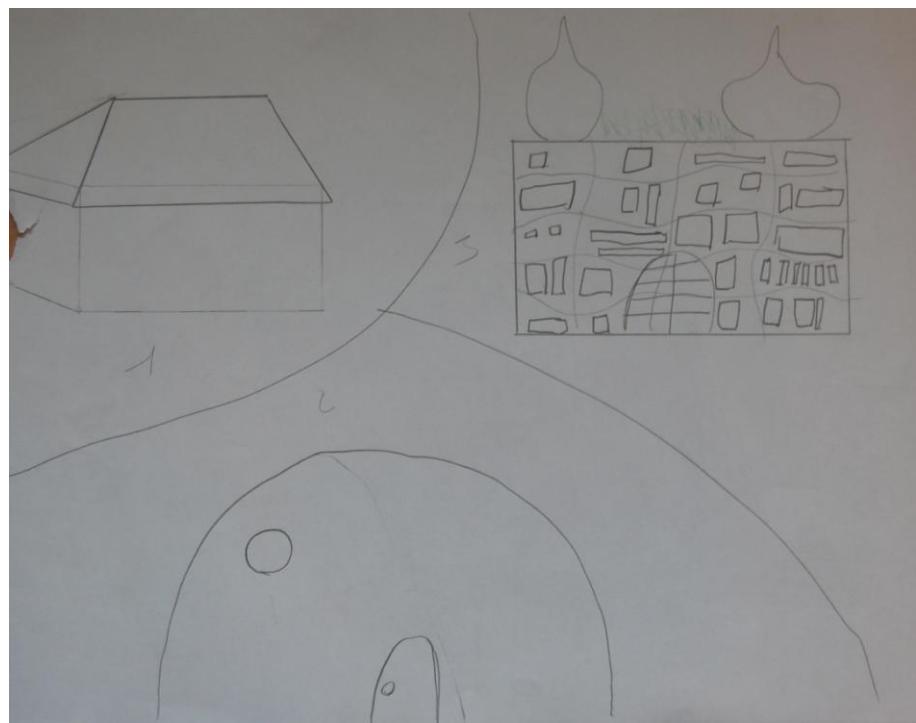
7.5 Abbildung 1: Zeichnung SpongeBob



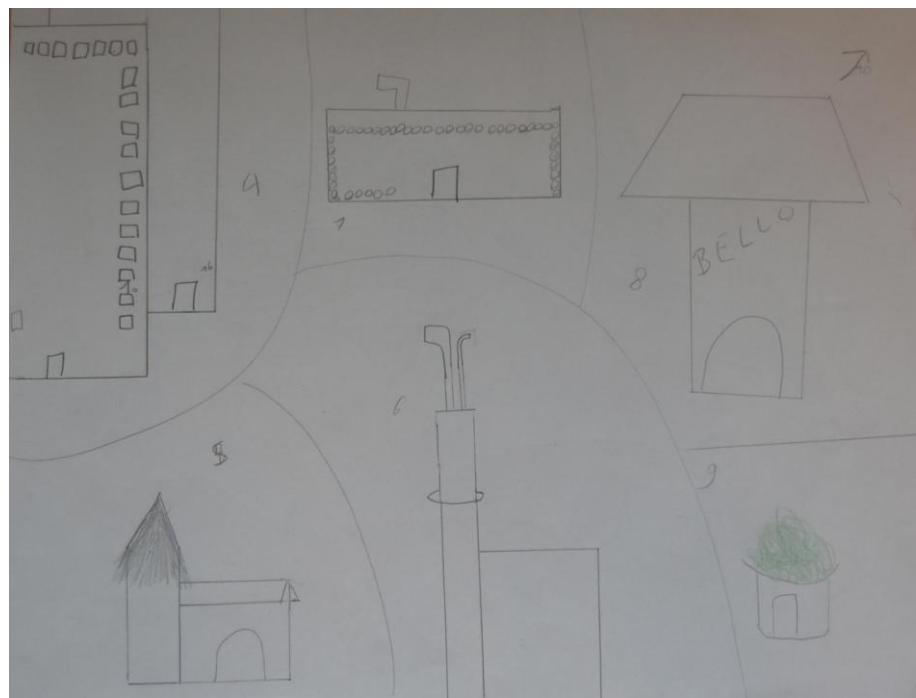
7.6 Abbildung 2: Zeichnung Haus



7.7 Abbildung 3: 1. Skizzenblatt Häuser



7.8 Abbildung 4: 2. Skizzenblatt Häuser



7.9 Abbildung 5: Hundertwasserhaus (Wasserfarbe)



7.10 Abbildung 6: Specksteine



7.10.1 Abbildung 7: Schildkröte



7.10.2 Abbildung 8: Skalar



7.10.3 Abbildung 9: Frosch



7.10.4 Abbildung 10: Adlerkopf



7.10.5 Abbildung 11: Maus



7.10.6 Abbildung 12: Nashorn



7.10.7 Abbildung 13: Robbe



7.10.8 Abbildung 14: Boomerang



7.10.9 Abbildung 15: Schnitzerei „Korkenkopf“ (links)

7.10.10 Abbildung 16: Schnitzerei „Kopf aus Holz“ (rechts)



7.11 Abbildung 17: Foto Julian in seinem Zimmer



7.12 Abbildung 18: Foto Vorlage SpongeBob



7.13 Abbildung 19: Originaldarstellung SpongeBob frontal



(Quelle:<http://www.kidszone.de/aid,661115/SpongeBob-10-Fakten-und-Geheimnisse/>, gefunden am 27.05.09)

7.14 Abbildung 20: Originaldarstellung Plankton



(Quelle: [www.freewebs.com/garythesupersnail/plankton.jpg](http://www.freewebs.com/garythesupersnail/plankton.jpg), gefunden am 27.05.09)

## **8. Selbstständigkeitserklärung**

Ich versichere, dass ich die Schriftliche Hausarbeit selbstständig verfasst habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Alle Stellen und Formulierungen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Mülheim, den 03.06.2009