

Rekonstruktion der kommunikativen Bedeutung von Kinderzeichnungen: Typen kindlicher Bildproduktion

RITA BALAKRISHNAN, HEIKE DREXLER & ELFRIEDE
BILLMANN-MAHECHA

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird eine empirisch begründete Typologie von Kinderzeichnungen vorgestellt, die sich an der rekonstruierten Mal- und Mitteilungsentention des Kindes orientiert. In einer Längsschnittstudie wurde der Entstehungsprozess von 1011 Zeichnungen von Vorschulkindern (N=57) videographiert. Die Analyse von Zeichenprozess, Endprodukt und Erklärungen des Kindes ist Ausgangspunkt der Typenbildung. Es lassen sich drei Typen von Kinderzeichnungen identifizieren, in denen sich die kindliche Darstellungsabsicht widerspiegelt. So kann bei der zeichnerisch-bildlichen Kommunikation von Vorschulkindern unterschieden werden zwischen: 1) *Einfachen Darstellungen*, in denen die Intention zur graphischen Abbildung dominiert; 2) *Beschreibungen von Weltwissen*, wodurch Kinder explizit eigene Vorstellungen zum Ausdruck bringen und erklären; und 3) *Erzählbildern*, in denen eine (Phantasie-)Geschichte entwickelt und erzählt wird. Während im jungen Vorschulalter der erste Typ von Kinderzeichnungen eindeutig überwiegt, nehmen Typ 2 und insbesondere Typ 3 über die Erhebungszeitpunkte hinweg deutlich zu, was darauf hinweist, dass die kindliche Kommunikation über und durch Bilder mit zunehmendem Alter an Bedeutung und Inhalt gewinnt.

Schlüsselwörter: *Kinderzeichnung, zeichnerisch-bildliche Kommunikation, Vorschulalter, Zeichenprozessanalyse, Typenbildung*

Summary

This contribution presents an empirically founded typology of children's drawings oriented toward the reconstructed child's intent to portray and communicate. In a longitudinal study, the creation process of 1,011 drawings by preschool children (N = 57) was recorded on video. The starting point for the type formation is the analysis of the drawing process, the final product, and the child's explanations. Three types of children's drawings can be identified that reflect what the child intends to depict. Thus, in terms of what preschool children communicate graphically and pictorially, a distinction can be made between: 1) *Simple representations* dominated by the child's intention to graphically represent and illustrate; 2) *descriptions of world knowledge*, through which children explicitly express and explain their own ideas; and 3) *narrative drawings*, in which a (imaginative) story is developed and conveyed. While the first type of children's drawings clearly predominates among young preschool children, type 2 and in particular type 3 increase over the course of the investigated period, which indicates that a child's communication by way of and through pictures gains meaning and content as he or she gets older.

Keywords: *Children's drawings, graphical-pictorial communication, preschool age, process analysis of drawings, formation of types*

1. Das Zusammenspiel von Zeichnung und Sprache

Die psychologisch-wissenschaftliche Beschäftigung mit Kinderzeichnungen reicht bis ins vorletzte Jahrhundert zurück und hat eine Fülle an Systematisierungen hervorgebracht. Dabei beschreiben Phasendifferenzierungen oder Stufenfolgen überwiegend die graphisch-zeichnerische Entwicklung und basieren in der Regel auf dem Endprodukt. Hingegen wurde die *kindliche Darstellungsabsicht* jenseits klinisch-psychologischer Deutungen bisher kaum berücksichtigt. Insbesondere die schon früh z.B. von Luquet beschriebene kindliche Malintention sowie das Verhältnis der Zeichnung zur Verbalisierung wurden in der weiteren Forschung kaum systematisch weiter verfolgt.

Gerade die Sprache sollte aber ins Zentrum der Betrachtung rücken, um Kinderzeichnungen angemessen deuten zu können, und zwar sowohl bezogen auf die Aussagen und Erläuterungen, mit denen Kinder ihre Zeichnungen begleiten, als auch auf die graphisch-zeichnerische Ausdrucksweise durch und in Kinderzeichnungen bzw. deren Versprachlichung im Deutungsprozess. Die Sprache spielt in zweierlei Hinsicht eine entscheidende Rolle in der Analyse von Kinderzeichnungen: Einerseits, als unmittelbare sprachliche Begleitung der zeichnerischen Darstellungen, dient sie dem Zugang zu und dem Verständnis von Inhalten, Absichten und Bedeutungsgebungen der Kinder; andererseits ist die Zeichnung als Ganzes als zeichnerisch-bildliche Ausdrucksform des Kindes zu verstehen und mittels Sprache zu interpretieren. Wie im Folgenden erläutert werden soll, unterscheiden sich Kinderzeichnungen in dem, was das Kind mit seiner Zeichnung ausdrückt, voneinander. Um herauszufinden, woran sich die kindliche Malabsicht orientiert, stellt Sprache *das* zentrale Moment dar. Darüber hinaus sollte für einen sensiblen Umgang mit Kinderzeichnungen und für das Verstehen des in der Zeichnung mitgeteilten Inhalts auch den Kontextinformationen zur situativen Entstehung der Zeichnung und zur Person der Zeichnerin/des Zeichners besondere Aufmerksamkeit zukommen.

Die bislang vorliegenden systematischen Differenzierungen von Kinderzeichnungen beziehen sich demgegenüber in der Regel vornehmlich auf Entwicklungsschritte graphisch-zeichnerischer Darstellung und teilen entweder die gesamte Entwicklung in Phasen ein oder die Umsetzung einzelner Aspekte – wie z.B. die Raumdarstellung oder die Menschzeichnung – in entwicklungsbezogene Lösungsansätze. Die prominenteste entwicklungsbezogene – damals als Stufenfolge aufgefasste – Systematisierung von Kinderzeichnungen stammt von Luquet (1913, 1927) aus dem beginnenden 20. Jahrhundert. Daran anlehnend sind von verschiedenen Autoren begrifflich, inhaltlich und auch in der Anzahl der Stationen etwas variierende Einteilungen entstanden.¹ Schuster (2000) beschreibt die Etappen zusammenfassend in drei (grafisch-zeichnerischen) Entwicklungsphasen: die *Kritzelpphase*, die *Schemaphase* und die Phase des *Versuchs realistischer Zeichnungen*. Auch die Raumdarstellung auf dem Papier oder die zeichnerische Darstellung von Menschen wurden bezogen auf die kindliche Entwicklung vielfältig untersucht.²

Was das Verhältnis von Zeichnung und Sprache betrifft, verweisen bereits Levinstein (1905) und Rouma (1913) explizit auf die Bedeutung von sprachlichen Äußerungen. Sie beschreiben Verbalisierungen einerseits als ein Mittel, welches zur Begleitung, Ergänzung oder Vervollständigung einer Zeichnung herangezogen wird, andererseits als Funktion der Zeichnung selbst, um Wissen und Vorstellungsgehalte angemessen zum Ausdruck zu bringen. In seinem Werk *Le Langage Graphique de l'Enfant* betrachtet Rouma Kinderzeichnungen als Abbildung und als Form der Sprache. Levinstein postuliert eine Entwicklung weg von den verbalen Äußerungen in und mit Kinderzeichnungen: Jüngere Kinder benutzten die Zeichnung noch als Sprache, um damit etwas zu erzählen. Sie malten zuerst noch nicht, um etwas exakt abzubilden oder ein ästhetisches Gefühl zum Ausdruck zu bringen, sondern um einen Gedankengang auszudrücken. Erst in höherem Alter seien Kinder in der Lage, Zeichnungen als Stimmungen, als etwas Künstlerisches aufzufassen und damit Sprache und Gefühl zu harmonischen, zeichnerischen Gefühlsausdrücken zusammenzuführen.

Bilder, in denen explizit eine Geschichte wiedergegeben wird, bezeichnet Levinstein als »Erzählungsbilder« (1905, 37). In dieser Zeit entstehen große – querschnittliche – Sammlungen von Kinderzeichnungen (z.B. Barnes 1892; Levinstein 1905), zu deren Zweck die Kinder aufgefordert wurden, eine vorgelesene Geschichte zu malen. Sie dienten ersten und umfangreichen, teils international vergleichenden, systematischen Betrachtungen. So ließ Levinstein (1905) sechs- bis 14-jährige Kinder Zeichnungen zur Geschichte von »Hans Guck-in-die-Luft« anfertigen und beschrieb anhand der Ergebnisse einen Entwicklungsverlauf. Die Kinder beginnen demnach mit von ihm als »*Fragmentbilder*« bezeichneten Darstellungen, in denen einzelne Elemente (Fragmente) inhaltlich nicht chronologisch sondern willkürlich auf dem Blatt angeordnet sind, zeichnen darauf folgend überwiegend »*Erzählungsbilder*«, die die Geschichte in einzelnen, aufeinanderfolgenden Szenen wiedergeben, und gehen schließlich zu »*Stimmungsbildern*« über, die das Geschehen in einer einzigen repräsentativen Szene darstellen (ebd., S. 36ff.). Luquet (1927/1935) entwickelte auf Grundlage eigener und der Auswertung weiterer Daten (u.a. von Barnes, Levinstein und Rouma) darauf aufbauend eine vergleichbare Systematik von Darstellungsvarianten graphischer Erzählungen, die auch er – entsprechend der folgenden Aufzählung – als Entwicklungsfolge beschreibt. Diese analysierten Daten umfassten auch spontane Zeichnungen und

setzen bereits in der frühen Kindheit an. So unterscheidet Luquet drei Darstellungsarten graphischer Erzählungen: 1) »*type successif – à répétition*« oder »*sans répétition*«, 2) »*type d'Épinal*« und 3) »*type symbolique*« (Luquet 1935, S. 205-217). *Simultan sukzessive Darstellungen (mit oder ohne Wiederholung)*³ (Typ 1) stellen im selben Bild zeitlich versetzte Szenen – im Fall der Wiederholungen auch mit Mehrfachdarstellungen von Protagonisten oder Gegenständen – dar, *sequentiell sukzessive Darstellungen* (Typ 2) sind durch Markierungen deutlich voneinander getrennt und chronologisch angeordnet, werden aber auf demselben Blatt visualisiert und *repräsentative Darstellungsweisen* von Erzählungen (Typ 3) bilden eine Szene stellvertretend für die gesamte Geschichte ab. Die sprachlichen Äußerungen zu diesen visuell dargestellten Erzählungen werden zwar teils exemplarisch angeführt, jedoch nicht systematisch betrachtet.

In seiner Auseinandersetzung mit der Malintention des Kindes beschreibt Luquet (1927/1935) die Idee und die Umsetzung dessen, was das Kind auf dem Zeichenpapier abbildet. Dabei erläutert er verschiedene Möglichkeiten und Anregungen, durch die das Kind zu seiner Idee kommt, wie z.B. das in der Realität gesehene Objekt, die (gezeichnete) Vorlage, die Erinnerung oder die durch Formen oder Inhalte angeregte Assoziation. Was das Kind selbst ausdrücken möchte, wird nicht thematisiert. Im Gegenteil: Er charakterisiert die Kinderzeichnung als »nutzlos« in dem Sinne, dass sie keinem Zweck diene und damit dem Spiel gleichzusetzen sei. Eine bildliche Darstellung, die eine Mitteilung verdeutlichen soll, sei daher keine Zeichnung, sondern eine Erklärung. Wie hier deutlich wird, scheint zu Beginn des 20. Jahrhunderts die ästhetische Qualität einer Zeichnung im Vordergrund zu stehen und einer vorhandenen Mitteilungsentention übergeordnet.

Aktuelle Abhandlungen über die Kinderzeichnung als Ausdrucksmittel beschränken sich häufig auf das Aufdecken (vermeintlicher) den Kindern nicht bewusster Symbolgehalte, die etwas über die Persönlichkeit oder (traumatische) Erfahrungen des Kindes aussagen.⁴ Die frühen Differenzierungen nach dem Gesichtspunkt, was das Kind mit seinen Zeichnungen ausdrückt bzw. ausdrücken möchte, orientieren sich an der graphischen Umsetzung, an möglichen Anregungen und an aus damaliger Sicht unzulänglichen oder naiven, kindlichen Wissensbeständen, nicht aber an der subjektiven und kommunikativen Bedeutung oder

an strukturellen Ausdrucksformen. Sie wurden in der aktuelleren Forschung kaum wieder aufgegriffen.

Ausgangspunkt der berichteten Deutungen und Systematisierungen von Kinderzeichnungen ist in der Regel das fertige Produkt. Angaben, die über das Geschlecht und das Alter der Zeichner/innen hinaus gehen, sind oft nicht vorhanden oder nicht nachvollziehbar. Selbst Geschlecht und Alter werden – insbesondere in den frühen Werken – noch nicht durchgängig und systematisch berichtet. Die Aussagen und Erklärungen der Kinder zu ihren Bildern basieren, sofern vorhanden, vorwiegend auf nachträglich angefertigten Notizen.

Neuere Diskussionen um soziale (vgl. z.B. Schuster/Jezek 1992), kulturelle (vgl. z.B. Meili-Dworetzki 1981, 1982; Schütz 1999; Rübeling et al. 2011), historische (wie zum Beispiel ein Blick auf die von Ricci, 1887, charakterisierten Kinderzeichnungen zeigt) und situationale Beeinflussungen von Kinderzeichnungen hinterfragen die oftmals postulierte Universalität der beschriebenen Phasenmodelle, regen methodische Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen der Interpretation von Kinderzeichnungen an und verweisen auf die hohe Bedeutung von Kontextinformationen, um Kinderzeichnungen angemessen zu verstehen und einordnen zu können.

Eine Synopse der Forderungen und Anregungen bietet das Interpretationsmodell von Billmann-Mahecha (2005, 2010), das insbesondere die Kontextualität von Kinderzeichnungen hervorhebt. Das Einbeziehen oder die Vernachlässigung der Entwicklungskontexte, situativer Entstehungskontexte sowie familiärer und (sub-) kultureller Lebenskontexte wirkt sich je nach Interpretationsziel auf die Reichweite der Interpretationshypothesen und deren Validierungsmöglichkeiten aus. Häufig ist eine ausführliche Verständigung mit dem Kind selbst über die Bedeutung seiner Zeichnung schon ausreichend für deren Interpretation. Gelingt dies jedoch nicht bzw. nicht abschließend oder sollen dem Kind selbst nicht bewusste Sinngehalte seiner Zeichnung analysiert werden, kommt weiteren Kontextinformationen eine unentbehrliche Rolle zu. Werden Kinderzeichnungen diesen Forderungen entsprechend sensibel interpretiert, so geben sie Einblicke in die bildnerische Umsetzung kindlicher (Alltags-) Erfahrungen oder in kindliches »Weltwissen«.

2. Typologie von Kinderzeichnungen

2.1 Fragestellung und methodischer Zugang

Vor dem Hintergrund der skizzierten historischen Entwicklung wissenschaftlicher Erforschung von Kinderzeichnungen und der Sensibilisierung für ihre Kontextualität, erscheint eine Fragestellung nach der Entwicklung der Kinderzeichnung unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutungsgebungen und Ausdrucksmodalitäten der Kinder selbst als erkenntnisversprechend. Welche Arten von Bildern malen Kinder im Vorschulalter? Was drücken Kinder mit ihren und durch ihre Zeichnungen aus? Wie begleiten sie ihre Zeichnungen sprachlich? Und wie entwickelt sich die Darstellungs- und Mitteilungsentention in Kinderzeichnungen im Vorschulalter?

In einer qualitativen Längsschnittstudie⁵ zur Entwicklung von Kinderzeichnungen⁶ im Vorschulalter wurden Kinder in ihrem Kindergartenalltag bei spontanen und thematisch freien Malprozessen beobachtet. Dadurch, dass sie sowohl den Zeitpunkt als auch den Inhalt ihrer Zeichnungen selbst bestimmen konnten, war es möglich, die Eigendynamik von Zeichenprozessen und die kindliche Kreativität möglichst ungestört »einzufangen« und somit die Relevanzsetzung durch das Kind selbst zu gewährleisten. Die Kinder wurden vier Mal von derselben Beobachterin für je eine Woche besucht und so über anderthalb Jahre begleitet. Nach der ersten Eingewöhnung entstand ein Vertrauensverhältnis, an das in jedem Erhebungszeitraum wieder angeknüpft werden konnte. Die Beobachterin nahm am Ablauf des gesamten Kindergartenages teil und wurde schnell ein Mitglied der Gruppe. Wenn sich eines der beteiligten Kinder entschloss zu malen, ging die Beobachterin mit und schaute zu.⁷

Um den genauen Bildentstehungsprozess nachvollziehen und analysieren zu können, wurden die entstehenden Zeichnungen mit einer kleinen Handkamera aufgenommen. Auf diese Weise wurden ebenfalls situative Kontextfaktoren – wie z.B. das Gruppengeschehen – und mögliche äußere Einflüsse – wie z.B. Kommentare von oder Interaktionen mit zuschauenden oder ebenfalls malenden Kindern – während des Malprozesses erhoben.⁸

Im Sinne einer kontextsensitiven Interpretation von Kinderzeichnungen wurden darüber hinaus der Entwicklungskontext, Vorlieben und Interessen der einzelnen Kinder, ihr generelles Malverhalten und thematische oder stilistische Moden der Kindergartengruppen über Interviews mit den Eltern und Erzieherin-

nen sowie über eigene Beobachtungen erhoben und in die Auswertung einbezogen. Im Interpretationsvorgang wurden diese Informationen z.B. herangezogen, um Aussagen der Kinder bezüglich ihrer konkreten Erfahrungen, eigener Überzeugungen oder Darstellungen aus ihrer Lebenswelt besser einschätzen zu können.

2.2 Stichprobe

Die Auswahl der Stichprobe richtete sich nach den Kriterien Heterogenität von Trägerschaft und Einzugsgebieten potentieller Kindergärten sowie nach Geschlecht und kulturellem Hintergrund⁹ der Kinder. Ziel war es, ein möglichst großes Spektrum des sozioökonomischen Hintergrunds beteiligter Familien abzubilden, möglichen kulturellen Spuren in Kinderzeichnungen nachzugehen und das Geschlecht als Einflussgröße einzubeziehen. Das Setting (Kindergarten) wurde nicht variiert.

Insgesamt nahmen 57 Kinder an den Erhebungen teil. Sie waren zwischen drei und sechs Jahre alt – im Durchschnitt 4;4 Jahre in der ersten Erhebungsphase, 4;9 Jahre in der zweiten, 5;2 Jahre in der dritten und 5;7 Jahre im vierten Erhebungszeitraum. 30 der Kinder hatten keinen Migrationshintergrund, 22 Kinder einen türkischen und fünf Kinder einen anderweitigen; alle von ihnen wurden in Deutschland geboren. Die 25 Mädchen und 32 Jungen besuchten neun hannoversche Kindergärten in unterschiedlichen sozialen Einzugsgebieten. Der familiäre Bildungshintergrund wurde gemessen am höchsten Bildungsabschluss der Mutter – 20 Mütter hatten einen Hauptschulabschluss, 23 einen Realschulabschluss, fünf Abitur und zehn absolvierten ein Studium. Die Mädchen waren im Durchschnitt 1,37 Monate älter als die Jungen und hatten einen etwas höheren familiären Bildungshintergrund. Beide Unterschiede sind jedoch nicht signifikant.

2.3 Auswertung (Typenbildung)

Ausgehend von ersten detaillierten Prozessanalysen und von der Gesamtschau der Zeichnungen wurde das erhobene Bildmaterial in einem ersten Schritt im Projektteam reflektiert und hinsichtlich der in Erscheinung tretenden Arten kindlicher zeichnerischer Mitteilung grob gruppiert: Im Sinne kontrastierender Fallbeschreibungen wurden erste interessant erscheinende (und konträre) Zeichenprozesse von den Beobachterinnen einzeln transkribiert, offen kodiert und in der Forschergruppe diskutiert. Die herausgearbeiteten Kategorien an Gemein-

samkeiten und Unterschieden der Zeichenprozessanalysen dienten sodann bei der Gesamtschau des Datenkorpus als Basis für die gruppierende Reflexion.¹⁰ Hinsichtlich der Entstehungsprozesse und der Kommentare der Kinder zu ihren Bildern zeigten sich schon im offenen Kodieren strukturelle Unterschiede, die sich für eine erste Kategorienbildung eigneten: Insbesondere aufgrund der verbalen Äußerungen, mit denen die Kinder ihre Zeichnungen begleiteten, ließen sich bereits in diesem ersten Schritt drei Typen von Kinderzeichnungen ausmachen, die sich in ihrer Mitteilungsentention deutlich voneinander unterscheiden: Darstellungen, die lediglich benannt wurden, (Bild-) Erklärungen und (Bild-) Erzählungen.

In der darauf aufbauenden systematischen Analyse des Gesamtkorpus von 1011 Kinderzeichnungen (zweiter Schritt) wurde das Kategoriensystem ausdifferenziert, indem charakterisierende, sich von einander abgrenzende Spielarten des jeweiligen Typs zu Subkategorien gefasst, ergänzt und verfeinert wurden. Das zu Beginn global reflektierte Material wurde in diesem Schritt zuerst von beiden Beobachterinnen getrennt analysiert und vorkategorisiert. Die Interraterübereinstimmungen waren hoch, jeder noch kontroverse Fall wurde im Weiteren ausführlich diskutiert und auf der Basis von Argumenten schließlich konsensuell kategorisiert.

Die drei anfänglich erschlossenen Typen verdichteten sich im Auswertungsprozess auf diese Weise zu einer auf die Darstellungsabsicht bezogenen Typologie von Kinderzeichnungen, deren Hauptkriterium die Aussagen der Kinder selbst sind. Typ 1 sind *einfache Darstellungen* mit primärer Abbildungsintention, Typ 2 *Darstellung und Beschreibung von Weltwissen und kindlichen Vorstellungsgehalten* und Typ 3 sind *Erzählbilder*, in und mit denen Kinder eine Geschichte erzählen.

Insgesamt lassen sich innerhalb der einzelnen Subkategorien Entwicklungsverläufe graphischer und verbaler Kompetenzen beobachten; darüber hinaus zeichnet sich in der Verteilung der gemalten Bilder auf die Typen über die Erhebungszeiträume hinweg eine Entwicklung kindlicher zeichnerisch-bildlicher Kommunikation ab.

2.4 Typen von Kinderzeichnungen

Die Darstellungsabsicht der Kinder wurde basierend auf ihren eigenen Aussagen und der Kontextinformationen im Nachhinein entlang der Frage interpretiert,

was das Kind mit seiner Zeichnung mitteilt. Leitend für diese Rekonstruktion der subjektiven und kommunikativen Bedeutung von Kinderzeichnungen waren die Benennungen des Kindes, wohingegen es irrelevant war, ob das genannte Motiv aus einer Beobachterperspektive als solches zu erkennen war.

Umdeutungen während des Malprozesses spielen eine große Rolle in der Entstehung von Kinderzeichnungen. Sie können vielzählige Gründe haben, die in der Prozessanalyse teilweise eindeutig eingeschätzt und interpretiert werden konnten. So wurden z.B. angekündigte, aber in der Umsetzung – nach Meinung des Kindes selbst oder auch nach Bewertung bestehender Kinder – missglückte Motive im Nachhinein häufig als etwas gedeutet, dem das Gezeichnete nun ähnlicher schien. Manchmal verlagerte sich die Bedeutung eines Elementes auch inhaltlich im Verlauf des Zeichnens, da zu einem späteren Zeitpunkt eine andere »Requisite« benötigt wurde (und/oder die vorige eventuell schon vergessen war). In jedem Fall wurden für die Entwicklung der Kategorien und Einordnung der Zeichnungen stets die vom Kind zuletzt genannten Deutungen herangezogen. Ob eine Deutung im Nachhinein oder mit vorheriger Ankündigung erfolgte, war für die Interpretation der Motive nicht ausschlaggebend. Im Folgenden sollen die drei skizzierten Typen inhaltlich vorgestellt werden. Tabelle 1 bietet vorab eine Übersicht des gesamten Kategoriensystems.

Typ 1 – Einfache Darstellungen

Einfache Darstellungen sind am häufigsten vertreten. Hier herrscht die primäre Abbildungsintention vor: Auf den Bildern sind einzelne oder mehrere unzusammenhängende Elemente dargestellt. Überwiegend, aber nicht durchgängig, sind die Motive benannt. Sie sind entweder einzeln auf ein Blatt gezeichnet oder es stehen mehrere unverbunden nebeneinander. Oft macht es den Anschein, als wollte das Kind vornehmlich ein bestimmtes Objekt auf das Papier bringen, die Form ausprobieren, üben oder zeigen, dass (und wie gut) es das schon kann. Häufig scheint auch die Freude am Malen selbst, am Spuren-Hinterlassen oder am Gestalten des Blattes zu dominieren. Vier Subkategorien charakterisieren die einfachen Darstellungen: a) *Kritzeln ohne Bedeutung/Benennung*, b) *einzelne Elemente/Darstellungen*, c) *Kombination benannter und unbenannter Elemente* und d) *Muster*.

Einfache Darstellungen	Beschreibung von Weltwissen	Erzählbilder		
		isolierte Erzählung	lineare Erzählung	strukturierte Erzählung
Kritzeln ohne Benennung/Bedeutung	Gegenstandswissen, Vorstellungsgehalte			
einzelne Elemente/Darstellungen	Beschreibung der Lebenswelt	fiktiv		
Kombination benannter und unbenannter Elemente	Komposition – einfache Situationsdarstellung	Vorstellungsgehalte		
Muster	Komposition – fiktive Darstellung	Lebensweltbezug		

Tab. 1: Übersicht der Typen und ihrer Subkategorien

Kritzeln ohne Bedeutung/Benennung

Die Kinder zeichneten mit einer Farbe oder auch mehreren Stiften unerkennbare Formen und Kritzeln auf ihr Bild, die sie nicht benannten oder zu denen sie auf Nachfrage »weiß ich nicht« antworteten. Hier scheint das Malen an sich und das Spuren-Hinterlassen, das Experimentieren mit Papier, Stiften und Farben und manchmal auch das Nicht-Hinbekommen einer gewünschten Form im Vordergrund zu stehen. Eine Mitteilung wird hier noch nicht verbalisiert. Vielleicht ist die Mitteilungsentention noch nicht vorhanden oder wird zumindest nicht nach Außen (an Adressaten) gerichtet. Das Mädchen, dessen Bild hier als Illustration dienen soll (Abb. 1) hat die etlichen gemalten Elemente, auch auf Nachfrage hin, nicht benannt.

Einzelne Elemente/Darstellungen

Diese Kategorie ist durch einzelne Motive oder auch durch die Zusammenschau mehrerer Elemente, die in keiner Beziehung zueinander stehen, gekennzeichnet. Etliche einzelne Häuser, Menschen, Tiere, Sonnen u.ä. sind hier entstanden, bei denen das Zeichnen der jeweiligen Form scheinbar ausprobiert oder auch in unterschiedlicher Detailgetreue umgesetzt wurde. Oft machte es den Anschein, als ob das Kind zeigen wollte »Guck mal, ich kann das schon« oder mit seiner Zeichnung mitteilt »So geht das, so kann man das malen«. Manchmal wurden



Abb. 1: Kritzel ohne Bedeutung/Benennung (Mädchen, 4;7 Jahre)

die Elemente auch im Nachhinein mit einer Bedeutung versehen, an die das Kind aufgrund der Form scheinbar erinnert wurde. Der Autor des Beispielsbildes (Abb. 2) malte sich selbst.

Kombination benannter und unbenannter Elemente

Auf etlichen sogenannten Streubildern wurden nicht benannte Elemente und (teilweise im Nachhinein) gedeutete Motive von den Kindern willkürlich auf

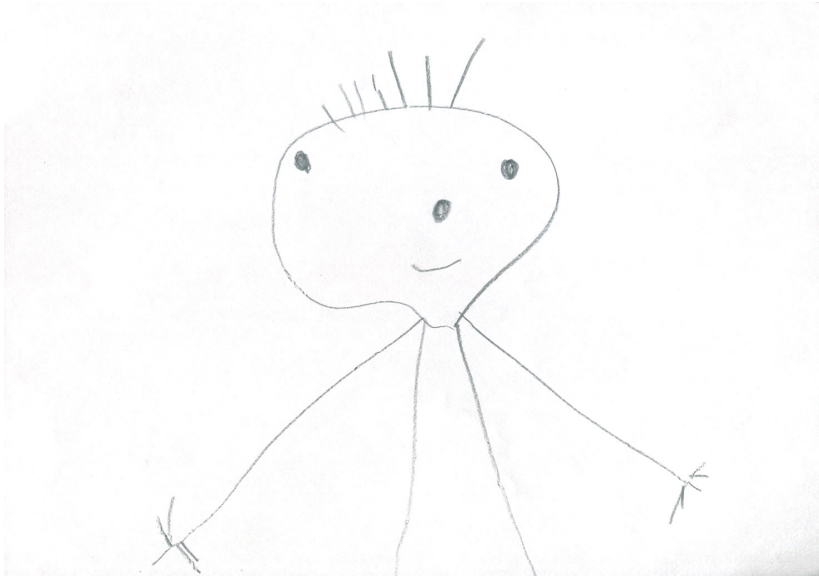


Abb. 2: Einzelne Elemente/Darstellungen (Junge, 4;11 Jahre)

dem Blatt Papier angeordnet. Auf seiner Zeichnung (Abb. 3) malte ein Junge zwischen der Wiese und der Sonne u.a. Schmetterlinge, Schmetterlingshäuser, seine Schwester, einen Schneemann, einen Wackelpudding sowie etliche unbekannte Elemente, von denen er nicht wusste, was sie sein sollten.

Muster

Bilder, die abstrakt gestaltet wurden und auf denen das Gemalte auf Nachfrage z.B. als etwas »Schönes« oder »Buntes« bezeichnet wurde, wurden in der Kategorie *Muster* zusammengefasst. Hier schienen die (eher abstrakte) Gestaltung des Blattes und das Experimentieren mit Farben und Formen leitend für die Ausführung. Oft, wie auch der Junge aus dem Beispiel (Abb. 4), benannten die Kinder ihr auf diese Weise gestaltetes Bild selbst als *Muster*. Das Beispielbild bezeichnete der Junge abschließend als »Künstlerbild«.



Abb. 3: Kombination benannter und unbenannter Elemente (Junge, 4;8 Jahre)

Typ 2 – Beschreibung von Weltwissen

Bei den Zeichnungen des Typs *Darstellung und Beschreibung von Weltwissen und kindlichen Vorstellungsgehalten* legen die Kinder den Fokus auf das Erklären von Begebenheiten und Wissensinhalten. Diese Bilder charakterisiert ein verbales und zeichnerisches oder auch nur zeichnerisches Beschreiben und Erklären von den Dingen dieser Welt – aus der kindlichen Perspektive. Es scheint, als wolle das Kind mit seiner Zeichnung mitteilen, was es weiß, wie es sich die Welt vorstellt oder wie seine eigene, konkrete Umgebung aussieht. Die vier folgenden Subkategorien geben einen inhaltlichen Einblick in die Merkmale des Typs: a) *Gegenstandswissen, Vorstellungsgehalte*, b) *Beschreibung der Lebenswelt*, c) *Komposition – einfache Situationsdarstellung*, d) *Komposition – fiktive Darstellung*.



Abb. 4: Muster (Junge, 5;8 Jahre)

Gegenstandswissen, Vorstellungsgehalte

Mit und in den hier gruppierten Bildern erklären die Kinder, wie etwas, das sie aus ihrem Alltag oder aus Erlebnissen kennen, funktioniert oder wie es genauer beschaffen ist. Vorstellungen und Ideen davon, wie die Welt ist (bzw. wie bestimmte ihrer Elemente sind), werden verbal und explizit erklärt und beschrieben. Maßstab für die Zugehörigkeit zu dieser Kategorie ist nicht ein aus Erwachsenenperspektive korrektes, plausibles Wissen, ein »richtig« oder »falsch« der Inhalte, sondern – ausgehend von einer gewissen Nachvollziehbarkeit im Sinne eines Folgen-Könnens – die Überzeugung des Kindes selbst, dass das Geschilderte sich so verhält oder die Welt auf diese Weise zu verstehen ist. Es handelt sich dabei also um Wissensbestand und nicht um Phantasie, das Kind erinnert eher als dass es etwas (im Moment des Zeichnens) erfindet. Der Junge, dessen Bild (Abb. 5) die Kategorie veranschaulicht, hat eine Verkehrskreuzung gemalt, dessen Betrieb er mit den gemalten Zeichen und verbal erklärte: Der obere Pfeil signalisiert die

Abbiegerspur, während die beiden Autos (entlang ihres Pfeils) geradeaus fahren. Es gibt zwei Fußgängerampeln (rechts oben und unten), die auf Knopfdruck grün werden, und eine Ampel für die Autos. Diese ist – entsprechend seines verbal begleiteten Malprozesses – zuerst rot und dann gelb. Als sie grün wird, steigt der Junge kurzzeitig in eine Spielszene ein, indem er die Autos auf seinem Blatt über die Kreuzung winkt und mit den Autofahrern spricht. Für die beiden Autos zeichnet er noch die jeweilige Marke an die darüber liegende Blattkante (das vordere ist ein BMW, das hintere ein VW). Die leeren Kugeln stellen Schnee dar.

Beschreibung der Lebenswelt

Das Erklären bezieht sich in den Bildern der Subkategorie *Beschreibung der Lebenswelt* auf die direkte soziale oder auch dingliche Umwelt, wie z.B. das Zuhause, das eigene Kinderzimmer oder ein konkretes, gemeinsam erlebtes Ereignis wie einen bestimmten Zoobesuch. Leitend ist hier wieder die Überzeugung des Kindes, dass es sich um eine Schilderung der eigenen, realen Lebenswelt handelt (auch wenn sie von der Beobachterin nicht immer bis ins Detail überprüft werden konnte¹¹) und eben nicht um eine Fiktion, in der Familienmitglieder oder Freunde die Protagonisten sind. Es scheint, als wolle das Kind mit diesen Bildern mitteilen, wie seine konkrete Lebenswelt aussieht, wie es z.B. bei ihm zuhause ist. Das Mädchen, dessen Zeichnung als Beispiel dient (Abb. 6), malte ihren Kindergarten, mit sich selbst und drei ihrer Freunde – zeichnerisch durch jeweils charakteristische Details unterschieden –, wie sie auf den Stühlen stehen, weil der Fotograf kommt, um ein Gruppenfoto zu machen. Sie sagte, die anderen Kinder aus der Gruppe würden eigentlich auch noch dabei stehen, sie alle einzeln zu malen war ihr aber zu mühselig. Einige Tage zuvor war der Fotograf für das jährliche Gruppenbild in ihrer Einrichtung gewesen.

Komposition – einfache Situationsdarstellung

In den Zeichnungen, die unter *Komposition – einfache Situationsdarstellung* zusammengefasst sind, haben die Kinder mehrere Elemente, die in direkter Verbindung zueinander stehen, gemalt. Im Unterschied zu *einzelnen Elementen* ist hier ein Gesamtkontext abgebildet. Das Kind beschreibt sein Weltwissen auf diese Weise gewissermaßen nonverbal, durch die Gesamtkomposition des Bildes, liefert

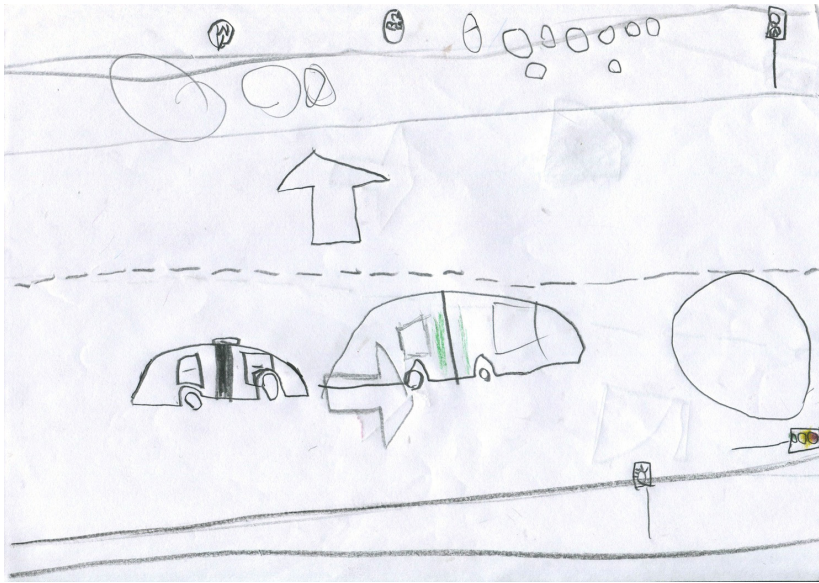


Abb. 5: Weltwissen, Vorstellungsgehalte (Junge, 5;6 Jahre)

aber über die Benennungen hinaus keine oder nur sehr rudimentäre verbale Erklärungen. Die Zeichnerin des Beispielbildes (Abb. 7) malte das Mädchen, den Jungen, deren Haus, die Schaukel, den Schmetterling und die weiteren Elemente passend angeordnet und aufeinander bezogen. Das Bild ist stimmig, alles scheint direkt zusammen zu gehören und es könnte so (oder ähnlich) auch in der Realität existieren.

Komposition – fiktive Darstellung

Von den einfachen Situations- oder Kontextdarstellungen wurden die *Kompositionen – fiktive Darstellung* unterschieden, die explizit auf fiktive Inhalte Bezug nehmen, da sie zwar ebenso eine eindeutige Zusammengehörigkeit der Elemente aufweisen, sich aber thematisch nicht auf die Realität, sondern auf Phantasie- oder Märchenwelten beziehen.¹² In dem Bild, das die Kategorie illustrieren soll



Abb. 6: Beschreibung der Lebenswelt (Mädchen, 5;6 Jahre)

(Abb. 8), malte das Mädchen eine Prinzessin auf einer Blumenwiese und deren Schloss, das in weiterer Ferne liegt und deshalb sehr klein dargestellt ist.

Typ 3 – Erzählbilder

Es zeigte sich, dass Kinder manchmal unmittelbar vor oder während des Malprozesses spontan (Phantasie-) Geschichten entwickelten, die sie mit Hilfe ihrer Bilder zum Ausdruck brachten. Als *Erzählbilder* werden Darstellungen verstanden, in denen visualisierte Motive sinnvoll miteinander verbunden sind und verbal und/oder visuell eine konkrete Handlungsabfolge thematisiert wird (vgl. Drexler et al. 2012).¹³ Auf Erzählbildern *passiert* folglich etwas und es gibt immer (mindestens einen) Protagonisten. Besonders beachtenswert bei Bildern dieses Typs sind die geschilderte, im Moment der Erzählung stattfindende phantasievolle Handlung und die narrative Qualität der Bilder. Inwieweit eine (Phantasie-) Geschichte oder fiktive Erzählung – wenigstens in Teilen – eigentlich eher einer



Abb. 7: Komposition – einfache Situationsdarstellung (Mädchen, 5;1 Jahre)

Nacherzählung entspricht, lässt sich im Detail oft schwer entscheiden, ist für die Kategorie der Erzählbilder jedoch weniger entscheidend. Ausgehend davon, dass Kinder mit dem, was sie produzieren, selbstverständlich an ihre Erlebnisse und Erfahrungen anknüpfen und das, was sie in ihrer sozialen, dinglichen und medialen Umwelt kennengelernt haben, aufgreifen und verarbeiten, könnte schließlich jede Erzählung mehr oder weniger stark eine Nacherzählung im Sinne einer Rekonstruktion von etwas Erlebtem oder Kennengelerntem sein. Anstelle dieser Unterscheidung zwischen Erzählung und Nacherzählung liegt das Kriterium, das diesen Bildtyp charakterisiert, in der Unterscheidung zwischen einem Berichten oder Erklären und einem Erzählen in und mit Zeichnungen.

Die Erzählbilder wurden einerseits nach Thema der Erzählung und andererseits nach ihrer Erzählstruktur differenziert. Thematisch lassen sich im Material a) *fiktive Erzählungen* von solchen Erzählungen unterscheiden, in denen b) *Vorstellungsgehalte* ausgedrückt werden oder c) ein direkter *Lebensweltbezug* hergestellt



Abb. 8: Komposition – fiktive Darstellung (Mädchen, 5;3 Jahre)

wird. Die *fiktiven Erzählungen* sind Phantasiegeschichten, in denen das Erfinden einer Geschichte, d.h. das Phantasieren im Vordergrund steht. Dabei muss die Fiktion – den vorigen Ausführungen folgend – keine vollkommen neuartige Phantasiecreation sein, in dem Sinne, dass sie vom Kind noch nie zuvor gedacht oder gesehen worden und in dem Moment vollständig erfunden wäre. Mit mehr oder weniger starker Anlehnung an bereits erlebte Begebenheiten oder bekannte Gegenstände und Abläufe handelt es sich hier um spontane Schilderungen von Handlungsabfolgen, die nicht der Realität entsprechen – oder mindestens nicht als Darstellung von etwas konkret Erlebtem bzw. Gewusstem zu identifizieren sind – und die keinem weiteren Zweck zu dienen scheinen als der Erzählung selbst. In den beiden anderen thematischen Untergruppen finden sich hingegen auch Elemente, die sich (nach der Überzeugung des Kindes) in der Realität tatsächlich so verhalten oder konkret einmal in der erzählten Weise vorgekommen sind. Im Gegensatz zum Typ 2, *Beschreibung von Weltwissen*, sind hier Erklärungen

mit Lebensweltbezug oder Demonstrationen von Weltwissen zusätzlich in eine Geschichte eingebettet, in der das Geschilderte gerade passiert. Das Erklären innerhalb der *Erzählungen mit Vorstellungsgehalten* oder *Lebensweltbezug* scheint die Geschichte inhaltlich zu formen und ein Motiv für die Erzählung zu sein.

Auf verbaler Ebene weisen die Daten Erzählbilder mit sehr unterschiedlichem Erzählniveau auf. Die Geschichten variieren zwischen kaum verständlichen, sehr kurzen oder unvollständigen Erzählungen und kausal zusammenhängenden, inhaltlich und zeitlich strukturierten und gut nachvollziehbaren Geschichten. Im Sinne theoretischer Sensibilisierung wurde an dieser Stelle auf die Erzählforschung zurückgegriffen, um eine theoretisch fundierte Einschätzung der Entwicklung der Erzählkompetenz in Kinderzeichnungen vornehmen zu können. Die Erzählstruktur lässt sich in Anlehnung an Boueke et al. (1995) nach der Erzählkompetenz der Kinder beschreiben als 1) *isolierte*, 2) *lineare*, und 3) *strukturierte Erzählungen*.¹⁴ Während in der isolierten Erzählung Ereignisse noch weitgehend unverbunden und für den Zuhörer kaum nachvollziehbar geschildert werden, gibt es in der linearen Erzählung durch Aneinanderreihung (»und dann...«) bereits kausale und temporale Verknüpfungen der einzelnen Handlungen. In der strukturierten Erzählweise gelingt dem Erzählenden darüber hinaus die Herausstellung eines zentralen, unerwarteten Ereignisses, welches die Erzählung erst erzählenswert macht. Für die Analyse der vorliegenden Erzählstruktur bietet die Visualisierung (graphische Darstellung) der Geschichte keine Anhaltspunkte, am Produkt ist die Erzählstruktur (wie in der Regel auch der Inhalt der Erzählung) daher nicht abzulesen. Exemplarisch sollen im Folgenden nur die *fiktiven Erzählungen* entsprechend ihrer unterschiedlichen Erzählstruktur illustriert werden.

Abbildung 9 zeigt ein Beispiel für eine in oben erläuterten Sinne fiktive, isolierte Erzählung: Hier brennt ein Haus (rechts) in gelben Flammen. Der goldene Feuerwehrmann kommt mit dem Feuerwehrauto und löscht das Feuer mit seinem Schlauch. Der kleine gelbe Krankenwagen (links) bringt jemanden ins (darüber liegende) Krankenhaus(bett). In dieser Erzählung wird lediglich ein Ausschnitt einer Geschichte dargestellt (es fehlen Beginn und Ende). Da der Junge zudem sehr wortkarg erzählte und das meiste erst auf (strukturierende) Nachfragen verbalisiert wurde, stellt diese Geschichte ein Beispiel für eine isolierte (wenn auch inhaltlich gut nachvollziehbare) Erzählung dar.



Abb. 9: Erzählbild – fiktive, isolierte Erzählung (Junge, 5;2 Jahre)

Das zweite Beispiel (Abb. 10) zeigt einen weiteren Feuerwehreinsatz, den der Autor der Bilderzählung sehr lebhaft ausführt. Dabei taucht er mehrmals in eine Art Spielphase ein, in der er das Feuer selbst löscht und dabei ein Lied über den Feuerwehrmann singt. Zunächst brennt es auf der Wiese rechts neben dem Haus, weil jemand Feuer »gespuckt« hat. Der rechte Feuerwehrmann (ein Freund des Jungen) kommt daraufhin und löscht das Feuer. Es brennt weiter, nun auch auf der linken Seite der Wiese, weil ein Kind eine »Feuerbombe« geschmissen hat. Der linke Feuerwehrmann (der Junge selbst) kommt nun hinzu und hilft beim Löschen. Auch hier unterstützt die Beobachterin bei der Strukturierung durch Nachfragen recht stark, der Junge stellt die kausalen Zusammenhänge aber selbst her. Er verknüpft die geschilderten Handlungen aufeinander folgend und ergänzt bzw. erfindet auf Nachfrage plausible Begründungen. Damit stellt sein Erzählbild ein Beispiel für eine lineare Erzählung dar.



Abb. 10: Erzählbild – fiktive, lineare Erzählung (Junge, 5;6 Jahre)

Im dritten Beispiel (Abb. 11) entwickelte und verbalisierte die Zeichnerin eine fiktive strukturierte Erzählung: Auf der Wiese liegt ein Ring, den das Mädchen (links) verloren hat. Dies ist ein Zauberring, der glitzert und Wünsche erfüllt. Es kommt eine Blumenfee, die nachts die Blumen und den Ring bewacht. Den Ring will sie dem Mädchen zurückgeben. Der Ring schenkt der Blumenfee »Glitzer«, weshalb die Fee zum Dank auch den Ring mit »Glitzer« beschenkt. Am nächsten Morgen kommt das Mädchen und freut sich, als sie ihren verlorenen Ring auf der Wiese wiederfindet. In dieser Erzählung ist ein klarer Handlungsablauf zu erkennen, der durch das Kind weitgehend selbst konstruiert wird (auch hier unterstützen einige Nachfragen der ZuhörerIn). Die Herausstellung eines zentralen Ereignisses (verlorengangener Ring, der anschließend auf eine Fee trifft) wird hier bereits angedeutet. Ein inhaltliches Ende der Erzählung (Mädchen findet den Ring wieder und ist glücklich) wird ebenfalls schon durch das Kind selbst gesetzt.

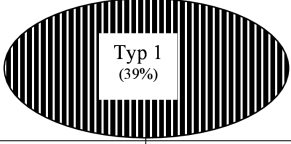


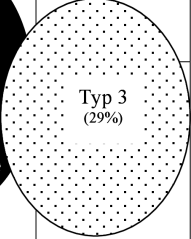


Abb. 11: Erzählbild – fiktive, strukturierte Erzählung (Mädchen, 5;9 Jahre)

2.5 Verteilung der Bildtypen

Zusammengefasst lassen sich die drei Typen von Kinderzeichnungen schließlich in Anlehnung an Kluge & Kelle (2010) in einem zweidimensionalen Merkmalsraum anordnen, und zwar durch die Verknüpfung von Verbalisierung und Visualisierung (Tab 2). Beide Merkmale haben sich aus dem Material als für alle Kategorien bedeutsam und unterscheidungstragend herauskristallisiert. In ihrer unterschiedlichen Gewichtung oder inhaltlichen Ausgestaltung liegt die jeweilige Eigenart des Typs. So wird die Visualisierung einzelner oder unzusammenhängender Elemente bei Typ 1 gelegentlich durch die Verbalisierung unterstützt (Benennung der Motive), die komplexere Verbalisierung hingegen vor allem in den Typen 2 und 3 durch Visualisierung verdeutlicht und insbesondere in Typ 3 teilweise auch durch diese erst angeregt.

Aufgrund der freien Malsituation zeichnen die Kinder pro Erhebungszeitpunkt unterschiedlich viele Bilder. Für eine vertiefende und vergleichende Ana-

Verbalisierung →	Keine verbalen	Benennung	Erklärung	Erzählung
Visualisierung ↓	Äußerungen			
ein Element/ unzusammenhän- gende Elemente				
zusammengehörende Elemente/ Situation, Kontext				

Tab. 2: Merkmalsraum der Typen

lyse wurden die zwei komplexesten Zeichnungen¹⁵ pro Kind und Erhebungszeitpunkt ausgewählt, um eine Ausgewogenheit der Bildstichprobe sicherzustellen. Da zwar von den meisten der 57 Kinder deutlich mehr als zwei Zeichnungen für jeden der vier Erhebungszeitpunkte vorlagen, in wenigen Fällen (17) jedoch weniger als zwei Zeichnungen angefertigt wurden, ergibt sich daraus eine Gesamtheit von 439 Bildern, auf die sich die folgenden Analysen der Auftretenshäufigkeiten der drei gefundenen Bildtypen beziehen.

Unter Berücksichtigung des gesamten Erhebungszeitraumes von anderthalb Jahren zeigt sich, dass von den Vorschulkindern *einfache Darstellungen* am häufigsten produziert wurden. Von den 439 Bildern gehören 39% zu diesem Typ 1. Zeichnungen, die Typ 2, *Beschreibung von Weltwissen*, repräsentieren, sind mit 32% vertreten, und Typ 3, die *Erzählbilder*, umfasst 29%. Aufschlussreicher als die Gesamtverteilung ist jedoch die Analyse nach Erhebungszeitpunkt bzw. nach dem Alter der Kinder. Wird hier differenziert, so zeigt sich eine deutliche Verschiebung in der Typenverteilung, welche die Veränderung von Abbildungs- und Mitteilungsententionen sowie eine Entwicklung der Beschreibungs- und Erzählfähigkeit im Vorschulalter widerspiegelt.

So nehmen die *einfachen Darstellungen* mit dem Alter deutlich ab, die beiden anderen Typen hingegen kontinuierlich zu (Tab. 3). Während zum ersten Erhe-

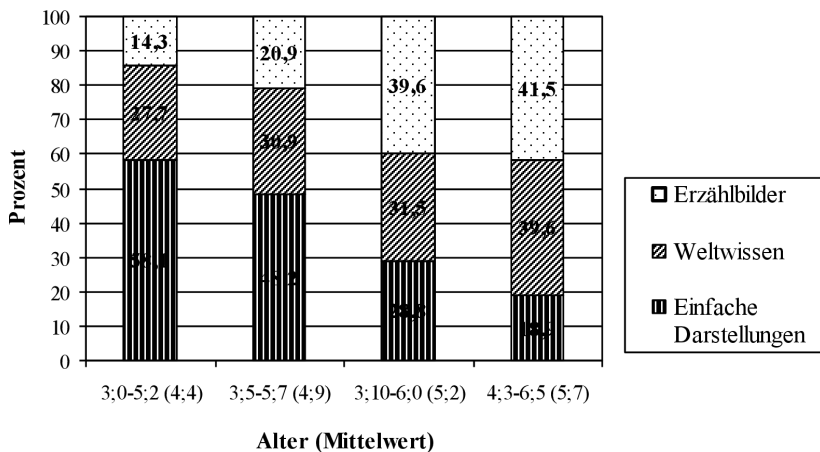
bungszeitpunkt beispielsweise noch mehr als die Hälfte der Bilder Typ 1 angehört, sind es zum vierten Erhebungszeitpunkt mit 19% nur noch knapp ein Fünftel. Hingegen ist der Anteil der Bilder des Typs 3 erwartungsgemäß zu Beginn der Erhebung am geringsten. Von den Zeichnungen, die die Kinder malten, als sie im Durchschnitt 4;4 Jahre waren, sind lediglich 14% *Erzählbilder*, während die angefertigten Bilder anderthalb Jahre später zu 41% Typ 3 angehören. Die Tatsache, dass die jüngsten Kinder der Stichprobe überhaupt schon Erzählbilder produzieren, ist vor dem Hintergrund gängiger Vorstellungen zur narrativen Entwicklung überaus bemerkenswert (zur Entwicklung der verbalen Erzählkompetenz vgl. Drexler et al. 2012).

Über alle Erhebungszeitpunkte hinweg malen die Jungen prozentual mehr *einzelne Elemente/Darstellungen* des Typs 1, *einfache Darstellungen*, als die Mädchen und die Mädchen etwas mehr *Kompositionen – einfache Situationsdarstellung* aus dem Typ 2, *Beschreibung von Weltwissen*. Insgesamt sind die Unterschiede jedoch relativ gering und beide Geschlechter sind in allen Kategorien vertreten. Insbesondere in den Erzählbildern ist kein Geschlechterunterschied zu erkennen. Für die Erzählstruktur der Erzählbilder, deren Subkategorien sich hinsichtlich der Erzählkompetenz hierarchisch zueinander verhalten (isoliert < linear < strukturiert), konnten Korrelationen berechnet werden, die zeigen, dass weder das Geschlecht noch der Migrationshintergrund, tendenziell aber der familiäre Bildungshintergrund einen Einfluss auf die Erzählkompetenz der Kinder hat (vgl. Drexler et al. 2011).¹⁶

3. Diskussion

Kinderzeichnungen bieten eine hervorragende Möglichkeit, Einblick in kindliche Erfahrungs- und Lebenswelten, kindliches Weltwissen und kindliche Relevanzsetzungen zu erhalten. Kinderzeichnungen haben – neben ihrem »Selbstzweck«, nämlich der Freude am Malen als spielerische Tätigkeit, an Farben und am Explorieren mit verschiedenen Materialien – oft auch eine kommunikative Funktion. Kinder sind in der Regel sehr großzügig mit ihren Zeichnungen: Sie zeigen sie gern her und verschenken sie an Interessierte oder malen von vornherein ein Bild als Geschenk.

Um aber wirklich zu verstehen, was Kinder in ihren Zeichnungen zum Ausdruck bringen (Darstellungsabsicht) und was sie uns eventuell darüber hinaus



Tab. 3: Verteilung der Zeichnungen auf die Bildtypen über die Erhebungszeitpunkte hinweg

mit ihren Zeichnungen mitteilen möchten (kommunikative Absicht), können wir uns nicht allein am Endprodukt orientieren, wenn wir bei der Bildinterpretation nicht ins rein Spekulative ableiten wollen. Vor diesem Hintergrund erscheint uns die Verbindung von Malen und Sprechen (vom einfachen Benennen bis hin zum Erzählen) konstituierend für das Verstehen von Kinderzeichnungen und der damit verbundenen bildlichen Kommunikation zu sein, zumal Kinder nach unseren Beobachtungen selten völlig stumm malen, sondern ihr Malen häufig sprachlich begleiten und meist auch gern Auskunft auf Nachfragen geben. Eingebettet in die sozialen Abläufe eines Kindergartenalltags nutzen Kinder das Zeichnen auch als eine Form der Kommunikation, die wir mit unseren Erhebungen dokumentiert und analysiert haben.

Die in diesem Beitrag vorgestellte Typologie, die aus über 1000 videografierten Kinderzeichnungen empirisch entwickelt wurde, spiegelt dieses Zusammenspiel von Visualisierung und Verbalisierung wider. Diese beiden im Material begründeten Merkmale bilden in ihrer Gewichtung und Ausgestaltung den Kern der Typologie; durch ihre jeweilige Ausprägung lassen sich Kinderzeichnungen also voneinander unterscheiden. Die auf diese Weise multimodale Kommunika-

tion der Kinder scheint ihre Phantasie während des Malprozesses anzuregen und, wie detaillierte Prozessanalysen der Erzählbilder zeigen konnten, unterstützt sie die Kinder auch in ihrer verbalen Erzählkompetenz (vgl. Drexler et al. 2012). Bilder sind dynamisch, sie zeigen oder assoziieren sehr häufig Handlungen, und es ist eine gegenseitige Stimulation von visueller und verbaler Darstellung zu beobachten. Wie die beschriebenen Spielphasen der Kinder mit oder in ihren Bildern illustrieren, geht dies sogar über ihre direkte Bildproduktion hinaus – Kommunikation, gestalterisch-spielerische Tätigkeit und interaktives Spiel scheinen mitunter ineinander überzugehen. Zeichnung und Erzählung unterstützen sich somit gegenseitig in der kindlichen, zeichnerisch-bildlichen Mitteilung. Diese nicht primär am Endprodukt orientierte Sichtweise auf das kindliche Zeichnen ermöglicht es, die soziale und kommunikative Funktion von Kinderzeichnungen zu analysieren, die in der herkömmlichen Kinderzeichnungsforschung vernachlässigt wurde.

In der Verteilung der Bilder auf die drei Typen zeichnet sich mit zunehmendem Alter eine Verschiebung der *rekonstruierten* Darstellungs- und Mitteilungsintention (Malintention) der Kinder ab. Bedeutungsgebungen und Ausdrucksmodalitäten in und mit Kinderzeichnungen werden komplexer und verlagern ihren Schwerpunkt vom Benennen, Zeigen oder Gestalten einzelner Elemente hin zum Erklären und Erzählen von Sachverhalten, Handlungen und Erlebnissen.

In den *einfachen Darstellungen* scheint die Mitteilungsintention nur wenig ausgeprägt zu sein und geht über ein Aufzeigen selten hinaus, hier steht offensichtlich das Malen an sich, das Gestalten, Experimentieren oder Probieren im Vordergrund. Eine Mitteilung wird noch nicht immer verbalisiert. In den *Beschreibungen von Weltwissen* und den *Erzählbildern* dagegen wird deutlich eine Mitteilung verbalisiert und/oder visualisiert, unterscheidet sich jedoch in den beiden Typen eindeutig von einander. Während das Kind in den *Beschreibungen von Weltwissen* seine eigenen Vorstellungen und Wissensinhalte, sein Verständnis der Welt und die Wahrnehmung seiner Lebenswelt erklärt und beschreibt und somit etwas über sich selbst mitteilt, rekonstruiert oder erfindet es in den *Erzählbildern* eine (Phantasie-) Geschichte, die es in der Verbindung von Visualisierung und Verbalisierung entfaltet.

Diese beobachtete Entwicklung verhält sich gewissermaßen gegenläufig zu dem von Levinstein (1905) und Luquet (1927/1935) postulierten Verlauf hin

zu weniger erklärenden Bildern, bzw. von der Zeichnung als Sprache zur Zeichnung als Ausdruck ästhetischen Gefühls. Dieser mögliche Widerspruch zwischen den historischen Arbeiten zur Kinderzeichnung und unseren Daten muss noch tiefer analysiert werden. Insbesondere muss berücksichtigt werden, dass Levinstein und Luquet die Verbalisierungen zwar als bedeutsam erachteten, sie aber nicht systematisch analysierten. Unsere Daten können auch eine Charakterisierung von Kinderzeichnungen als per se »zweckentbunden« nicht bestätigen, im Gegenteil scheint die Mitteilungsentention im Laufe des Vorschulalters zunehmend ausgeprägter zu werden.

Die vorliegenden Daten zeigen einen geringfügigen Unterschied in der Art der Mitteilung durch und in Kinderzeichnungen zwischen Jungen und Mädchen. Während Jungen häufiger einzelne, unzusammenhängende Elemente malen, die sie lediglich benennen, zeichnen Mädchen Elemente öfter in ihrem Kontext und erklären damit – häufig nonverbal – ihr Verständnis der Welt. Daraus auf einen generellen Unterschied ihrer Mitteilungsentention zu schließen, erscheint jedoch zu gewagt. Die Differenzen sind wenig ausgeprägt und zu viele weitere mögliche Einflussfaktoren (wie z.B. ein generelles Interesse am Malen, an ruhigen Beschäftigungen, attraktive alternative Aktivitäten in einzelnen konkreten Situationen, etc.) könnten zusätzlich eine Rolle spielen. Außerdem konnte – bezogen auf die Entwicklung narrativer Kompetenzen in Kinderzeichnungen anhand der Erzählbilder – gezeigt werden, dass der familiäre Bildungshintergrund im Gegensatz zu Geschlecht und Migrationshintergrund den entscheidenden Einflussfaktor darstellt. Hier wäre es sicher aufschlussreich, weitere Untersuchungen durchzuführen, die beispielsweise ein anderes Setting in den Blick nehmen.

Die Entwicklung von einfacheren zu umfangreicheren und inhaltsvolleren zeichnerisch-bildlichen Mitteilungen im Alter von drei bis sechs Jahren zeichnet sich deutlich ab. Das Kind schreitet in seiner Zeichenentwicklung jedoch nicht unwiderruflich zu immer komplexeren Bildern voran, sondern malt auch im späten Kindergartenalter neben den anderen Bildtypen noch einfache Darstellungen. Außerdem sind oftmals Merkmale verschiedener Typen in einem Bild aufzufinden, wovon aber dennoch die einen oder die anderen dominieren. Die vorgestellte Typologie ist demnach nicht im Sinne einer eindeutigen Merkmalszuordnung zu verstehen, sondern – in Anlehnung an den Grundgedanken der Prototypentheorie, die von zentraleren und weniger zentralen Vertretern eines

Typs ausgeht – als Typologie, die an den »Rändern« gewisse Überschneidungen aufweist. Es wäre wünschenswert, die vorliegende Typologie mit weiteren Untersuchungen zu Ausdrucksmodalitäten und zur kommunikativen Absicht in Kinderzeichnungen sowie zum kindlichen Verständnis und der Rezeption von bildlicher Kommunikation (von anderen Kindern ebenso wie von erwachsenen Autoren) zu vertiefen und zu erweitern.

Die vorliegenden Ergebnisse der Rekonstruktion der subjektiven und kommunikativen Bedeutung von Kinderzeichnung zeigen, dass schon Kindergartenkinder mit ihren Bildern etwas mitteilen und dass sich der Mitteilungsgehalt mit zunehmendem Alter steigert. Kinder nehmen bereits in jungem Alter aktiv an (zeichnerisch-)bildlicher Kommunikation teil und kreieren ihre eigenen Botschaften.

Literatur

- Barnes, Earl (1892): A Study on Children's Drawings. Pedagogical Seminary 2, 1-3, 455-463.
- Billmann-Mahecha, Elfriede (2005): Die Interpretation von Kinderzeichnungen. In: Mey, Günter (Hg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln (Kölner Studienverlag), S. 435-453.
- Billmann-Mahecha, Elfriede (2010): Auswertung von Zeichnungen. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 707-722.
- Boueke, Dietrich; Schüle, Frieder; Büscher, Hartmut; Terhorst, Evamaria & Wolf, Dagmar (Hg.) (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München (Fink).
- Brochmann, Inger (1997): Die Geheimnisse der Kinderzeichnungen. Wie können wir sie verstehen? Stuttgart (Verlag Freies Geistesleben).
- Crotti, Evi & Magni, Alberto (2002): Die verborgenen Ängste der Kinder. Furcht und Bekümmertheit erkennen. München (Beust Verlag).
- Drexler, Heike; Schneevoigt, Rita & Billmann-Mahecha, Elfriede (2011): Kindliches Zeichnen als Erzählanlass: Die Entwicklung narrativer Fähigkeiten im Vorschulalter. Vortrag auf der 20. Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie, 12.-14.09.2011 Erfurt.

- Drexler, Heike; Balakrishnan, Rita & Billmann-Mahecha, Elfriede (2012): Erzählbilder und Bilderzählungen. Nicht evozierte Erzählungen in Kinderzeichnungen. *sozialer sinn*, 13(1), 101-127.
- Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).
- Levinstein, Siegfried (1905): Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr. Mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde. Leipzig (Voigtländer).
- Luquet, Georges-Henri (1913): *Les dessins d'un enfant*. Paris (Librairie Félix Alcan).
- Luquet, Georges-Henri (1927/1935): *Le dessin enfantin*. Paris (Librairie Félix Alcan).
- Meili-Dworetzki, Gertrud (1981): Kulturelle Bedingungen des Zeichenstils und seines Wandels. Die Menschzeichnungen der kleinen Türken in Istanbul und in der Schweiz. Foppa, Klaus & Groner, Rudolf (Hg.): *Kognitive Strukturen und ihre Entwicklung*. Bern (Huber), S. 80-118.
- Meili-Dworetzki, Gertrud (1982): *Spielarten des Menschenbildes. Ein Vergleich der Menschenzeichnungen japanischer und schweizerischer Kinder*. Bern (Huber).
- Ricci, Corrado (1906): *Kinderkunst*. Leipzig (Voigtländer) (Orig. 1887: *L'arte dei bambini*).
- Richter, Hans-Günther (1997): *Die Kinderzeichnung. Entwicklung Interpretation Ästhetik*. Berlin (Cornelsen).
- Rouma, Georges (1913): *Le Langage Graphique de l'Enfant*. Paris (Alcan & Lisbonne).
- Rübeling, Hartmut; Keller, Heidi; Yovsi, Relindis D.; Lenk, Melanie; Schwarzer, Sina & Kühne, Nicola (2011): Children's Drawings of the Self as an Expression of Cultural Conception of the Self. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 42(3), 406-424.
- Schneevoigt, Rita; Drexler, Heike & Billmann-Mahecha, Elfriede (2011): Children's Drawings as an Expression of Cultural Forms of Life. Presentation at the Conference of the International Association for Cross-Cultural Psychology, 30.6.-3.7.2011 Istanbul.

- Schreier, Margrit & Odağ, Özen (2010): Mixed Methods. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 263-277.
- Schütz, Norbert (1999): Über das Bildermachen im sozialen und kulturellen Kontext. Erste graphische Repräsentationen von Kindern in unterschiedlichen Kulturen. In: Neuß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a.M. (Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik), S. 287-302.
- Schuster, Martin (2000): Psychologie der Kinderzeichnung (3. überarb. Aufl.). Göttingen (Hogrefe).
- Schuster, Martin & Jezek, Ulrike (1992): Formübernahmen in der Kinderzeichnung. Kunst + Unterricht, 163, 50-53.
- Sully, James (1897): Untersuchungen über die Kindheit. Psychologische Abhandlung für Lehrer und gebildete Eltern. Leipzig (Wunderlich) (Orig. 1895: Studies of Childhood).
- Widlöcher, Daniel (1995): Was eine Zeichnung verrät. Methode und Beispiele psychoanalytischer Deutung. Frankfurt a.M. (Fischer) (Erstausgabe: 1974).
- Winner, Ellen (1982): Invented Worlds. The Psychology of the Arts. Cambridge, MA & London (Harvard University Press).

Endnoten

- 1 Exemplarisch sei hier auf einige zentrale Werke verwiesen: Für die Erklärung der Zeichenfähigkeit als Entwicklungsfolgen vgl. z.B. Luquet (1913, 1927/1935), Widlöcher (1995) oder Winner (1982). Einen Überblick bietet z.B. Schuster (2000).
- 2 Für eine Übersicht entwicklungsbezogener Lösungsansätze der Raumdarstellung vgl. z.B. Richter (1997) und Schuster (2000). Analysen von Menschenzeichnungen finden sich schon bei Ricci (1887); sie wurden bald von Sully (1895) aus entwicklungspsychologischer Perspektive aufgegriffen und finden bis heute große Beachtung in der Kinderzeichnungsforschung (z.B. Meili-Dworetzki 1981, 1982; Rübeling et al. 2011).
- 3 Für die Übersetzung der Typenbezeichnungen graphischer Darstellung von Luquet vgl. Richter (1997).

- 4 Hier gibt es eine Fülle an Veröffentlichungen und Ratgeberliteratur, die, teilweise schwer nachvollziehbar oder empirisch überprüfbar und spekulativ anmutend, dazu anleiten soll, Kinderzeichnungen »richtig« zu verstehen (z.B. Brochmann 1997; Crotti & Magni 2002).
- 5 In einem eingebetteten Mixed Methods-Design (vgl. Schreier & Odağ 2010) wurden quantitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden in den schwerpunktmäßig qualitativen Forschungsansatz integriert.
- 6 Das Projekt »Kinderzeichnungen im Kulturvergleich. Die Entwicklung der Kinderzeichnung in verschiedenen subkulturellen Kontexten – eine interpretative Längsschnittstudie« wurde vom nifbe (Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung) gefördert und in Kooperation mit der Universität Osnabrück durchgeführt (10/2009-09/2011).
- 7 Manchmal fragte die Beobachterin auch ihrerseits, ob das Kind Lust habe zu malen und begleitete es dann ggf.
- 8 Das Gefilmt-Werden wirkte zwar in einigen Ausnahmen selbst als Einflussfaktor – potentiell sowohl hemmend als auch stimulierend – auf die Kinder, in der Regel vergaßen sie die Kamera aber bereits nach kurzer Zeit. In Fällen der Beeinflussung konnte diese im Nachhinein über die Videoanalyse mit in die Interpretation einbezogen werden.
- 9 Der kulturelle Hintergrund der Kinder sollte aus pragmatischen Gründen (wie Zugang und Vergleichbarkeit) möglichst auf die beiden größten in Deutschland lebenden ethnischen Gruppen deutscher und türkischer Herkunft beschränkt bleiben.
- 10 Aufgrund des eingängigen visuellen Materials (Video- und Tonaufzeichnungen der Bildentstehungen) war eine »Gestaltbildung« anhand des Gesamtkorpus der Zeichnungen möglich, ohne dass notwendigerweise alle Bildentstehungsprozesse detailliert transkribiert werden mussten.
- 11 Hier dienten die aus den Interviews und Beobachtungen erhaltenen Kontextinformationen zur Einschätzung, die in einigen Fällen für eine konkrete Zeichnung auch ergänzend eruiert wurden.
- 12 Zu hinterfragen ist sicherlich, ob diese Trennung einer realen von einer fiktiven Welt aus kindlicher Perspektive sinnvoll ist. Daher wurde diese Subkategorie ebenfalls der Beschreibung von Weltwissen zugerechnet.

- Dennoch erschien es uns interessant, diese von den Kindern gewählten Themenbezüge voneinander zu unterscheiden.
- 13 Für eine ausführliche Darstellung und detaillierte exemplarische Prozessanalysen dieses Typs vgl. ebd.
 - 14 Den komplexen Anforderungen einer Geschichte entspricht nach Boueke et al. (1995) erst die vierte Stufe der Erzählkompetenz vollständig. Diese *narrativ-strukturierte Erzählung* kommt im vorliegenden Datenmaterial nicht vor.
 - 15 Als Typ 1 klassifizierte Bilder wurden als weniger komplex gewertet als Bilder der Typen 2 und 3. Bilder der Typen 2 und 3 wurden theoretisch als gleichwertig in ihrer Komplexität eingestuft und nach Möglichkeit beide ausgewählt, wenn vorhanden. Bilder, die als Typ 2 klassifiziert wurden, sind dann als komplexer als Bilder des Typ 3 eingeschätzt worden, wenn die betreffende Beschreibung von Weltwissen qualitativ (in Ausführlichkeit, Nachvollziehbarkeit, etc.) über die Qualität (Umfang, Strukturierung, Schwierigkeitsgrad, etc.) der betreffenden Bilderzählung hinausging.
 - 16 Im Sinne kultureller Spuren in Kinderzeichnungen zeigen sich inhaltliche Unterschiede bezüglich des Migrationshintergrundes in den von den Kindern gewählten Motiven. So malen Kinder mit türkischer Herkunft häufiger Menschen, öfter mehrere Personen auf ein Bild und insbesondere mehr Menschen aus ihrem konkreten Umfeld als deutsche Kinder (vgl. Schneevoigt et al. 2011).

Abbildungsverzeichnis

Tab. 1: Übersicht der Typen und ihrer Subkategorien

Abb. 1: Kritzel ohne Bedeutung/Benennung (Mädchen, 4;7 Jahre)

Abb. 2: Einzelne Elemente/Darstellungen (Junge, 4;11 Jahre)

Abb. 3: Kombination benannter und unbenannter Elemente (Junge, 4;8 Jahre)

Abb. 4: Muster (Junge, 5;8 Jahre)

Abb. 5: Weltwissen, Vorstellungsgehalte (Junge, 5;6 Jahre)

Abb. 6: Beschreibung der Lebenswelt (Mädchen, 5;6 Jahre)

Abb. 7: Komposition – einfache Situationsdarstellung (Mädchen, 5;1 Jahre)

Abb. 8: Komposition – fiktive Darstellung (Mädchen, 5;3 Jahre)

Abb. 9: Erzählbild – fiktive, isolierte Erzählung (Junge, 5;2 Jahre)

Abb. 10: Erzählbild – fiktive, lineare Erzählung (Junge, 5;6 Jahre)

Abb. 11: Erzählbild – fiktive, strukturierte Erzählung (Mädchen, 5;9 Jahre)

Tab. 2: Merkmalsraum der Typen

Tab. 3: Verteilung der Zeichnungen auf die Bildtypen über die Erhebungszeitpunkte hinweg

Über die Autorinnen

Rita Balakrishnan

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogische Psychologie

*Leibniz Universität Hannover
Schloßwender Straße 1
D-30195 Hannover*

E-Mail: Balakrishnan@psychologie.uni-hannover.de

Web: <http://www.psychologie.uni-hannover.de/schneevoigt.html>

Heike Drexler

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogische Psychologie

*Leibniz Universität Hannover
Schloßwender Straße 1
D-30195 Hannover*

E-Mail: Drexler@psychologie.uni-hannover.de

Web: <http://www.psychologie.uni-hannover.de/drexler.html>

Elfriede Billmann-Mahecha

Professorin für Psychologie am Institut für Pädagogische Psychologie

Leibniz Universität Hannover

Schloßwender Straße 1

D-30195 Hannover

E-Mail: Billmann@psychologie.uni-hannover.de

Web: http://www.psychologie.uni-hannover.de/elfriede_billmann.html