

Grundlagen kindlicher Entwicklung im ästhetischen Bereich

2.1 Bildnerische Handlungen – 30

2.1.1 Zeichnen, malen, plastisch gestalten – 31

2.2 Fläche – 33

2.2.1 Schmieren – 33

2.2.2 Kritzeln – 36

2.2.3 Ein Bild entsteht – 39

2.2.4 Auf dem Weg zum Kopffüßler – 46

2.2.5 Das »reife« Bild in der Kindheit – 50

2.2.6 Schreiben – 56

2.2.7 Kinderzeichnungen »lesen«? – 58

2.2.8 Zeichentests – 61

2.3 Plastik – 65

2.3.1 Material untersuchen – 66

2.3.2 Material formen – 69

2.3.3 Bedeutungen schaffen – gegenständlich gestalten – 71

2.3.4 Basteln – 73

Literatur – 76

Was tun Kinder, wenn sie zeichnen, malen, modellieren oder basteln? So natürlich und offensichtlich das ästhetische Gestalten von Kindern erscheint, so schwierig ist es, die internen Prozesse dieser Entäußerungen zu fassen.

Beim Versuch, objektive Kriterien zur Erforschung des kindlichen bildnerischen Verhaltens zu finden, orientierten sich Wissenschaftler wie Richter (1997) und Seidel (2007) in der Vergangenheit in der Regel an Modellen aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie, insbesondere an denen Jean Piagets. Piaget ging davon aus, dass sich im Kind zunehmend differenziertere Denkschemata bilden, um die Welt zu verstehen und sich in ihr handelnd orientieren zu können. Dabei unterschied er kontinuierliche und diskontinuierliche Prozesse der Entwicklung.

Unter *kontinuierlichen Prozessen* verstand er solche, die als Grundmodus des Lernens ein Leben lang wirksam bleiben. Da jede Situation des Lebens so noch nie erlebt wurde, begegnet der Mensch ununterbrochen Neuem. Dieses muss er interpretieren, d. h. deuten. Dafür gleicht er die aktuellen Ereignisse mit seinen Vorerfahrungen ab. In vielen Situationen verfügt er über gedankliche Muster (Piaget: Schemata), die er in ähnlichen Situation bereits gebildet hatte. Diese Schemata helfen ihm, Neues zu verstehen und seine Handlungsfähigkeit zu gewährleisten. Wer durch eine Tür gehen möchte, durch die er noch nie gegangen ist, hat für das Öffnen einer Tür ein gedankliches Muster gebildet, das er beim Anblick der neuen Tür abrufen und einsetzen kann. Einen solchen Prozess, in dem eintreffende Informationen in ein Vorverständnis integriert werden können, nennt Piaget *Assimilation*. Trifft ein Kind, das über das Schema des herunterzudrückenden Türgriffes zur Öffnung einer Tür verfügt, zum ersten Mal auf eine abgeschlossene Tür, hilft das Schema nicht, die angestrebte Handlung zu vollziehen. Es muss das vorhandene Schema überformen und zwei Typen von Türen unterscheiden: eine nicht abgeschlossene Tür, die durch Drücken des Türgriffes zu öffnen ist, und eine abgeschlossene Tür, die trotz Drücken des Türgriffes verschlossen bleibt und weitere Operationen zum Öffnen erfordert. Diesen Prozess der Neustrukturierung von Schemata nennt Piaget *Akkommodation*.

- » Die Assimilation ist konservativ und möchte die Umwelt im Organismus so unterordnen, wie sie ist, während die Akkomodation Quelle von Veränderungen ist und den Organismus den sukzessiven Zwängen der Umwelt beugt. (Piaget 1975, Bd. 2, S. 339)

Bei der Interaktion des Menschen mit der Umwelt gewährleistet erst das Wechselspiel dieser beiden Funktionen Entwicklungen. Dabei strebt das Individuum zwischen den beiden Polen einen Gleichgewichtszustand an. Das Subjekt ist nach Piaget grundsätzlich an Neuem interessiert und auch bereit, seine Handlungen »um ihretwillen« (Piaget 1975, Bd. 1, S. 340) fortzusetzen. Bei allzu großem Abstand zwischen Neuem und Bekanntem kann das Neue aber nicht unmittelbar integriert werden. Es wird vom Individuum als Störfaktor angesehen, der vermieden werden muss. Erst wenn sich der Abstand zwischen Neuem und Bekanntem verringert, wandelt sich das Neue vom Störfaktor zum Problem, das das Kind erforschen möchte. Dadurch werden die Aufmerksamkeit und das Interesse auf die Verschiedenheit an sich gerichtet, so daß sie sich der Akkomodation aufzudrängen beginnt. (Piaget 1975, Bd. 2, S. 416)

Unter *diskontinuierlichen Prozessen* verstand Piaget hingegen geistige Entwicklungen des Kindes in bestimmten Lebensabschnitten, die sich seiner Einschätzung nach in festen Stufen vollziehen. Sein Bestreben war, allgemeine Muster zu finden, über die ein Kind in der jeweiligen Entwicklungsstufe fest verfügt. Diese jeweiligen Qualitäten durchdringen nach Piagets Auffassung das Denken des Kindes über verschiedene Bereiche hinweg, wobei er zwischen den Stufen kurze Übergangsphasen feststellte. Nach seiner Einschätzung war dieser Prozess eine

invariante Abfolge, d. h., alle Menschen durchschreiten die Stufen in einer festgelegten Folge, wobei keine Stufe übersprungen werden kann.

In der Zwischenzeit haben die Theorien Piagets auf dem Gebiet der Entwicklungspsychologie selbst zahlreiche Überformungen und Differenzierungen erfahren. Die Vorstellung, dass Entwicklungen in bestimmten Altersstufen abgeschlossen werden und systematisch aufeinander aufbauen, wird von Psychologen heute ebenso infrage gestellt wie der von Piaget angenommene bereichsunabhängige Status der Entwicklung des Kindes. Tatsächlich sind Entwicklungen von Kindern durch vertikale und horizontale Verschiebungen gekennzeichnet. Unter *vertikalen Verschiebungen* versteht man auffällige Entwicklungsverzögerungen und -sprünge, aber auch retardierende Momente. *Horizontale Verschiebungen* meinen, dass Entwicklungen in unterschiedlichen Bereichen (Domänen) keine Homogenität aufweisen, sondern bereichsabhängig sehr unterschiedlich sein können.

» Die Empirie hat aber gezeigt, dass beträchtliche inter- und intraindividuelle Unterschiede in der Entwicklung der Konzepte innerhalb eines Stadiums existieren. (Schwarzer 2011, S. 92)

Die Abhängigkeit der Entwicklungen von spezifischen Feldern führte auf dem Gebiet der Entwicklungspsychologie zu domänenspezifischen Theorien, die davon ausgehen, dass jeder Mensch nach der Geburt mit fachspezifischem Kernwissen (»intuitivem Wissen«) und entsprechenden Lernpotenzialen ausgestattet ist. Je nach Aktivierung dieser Potenziale erweitert der Mensch sein strukturell angeborenes Kernwissen – er bildet sich.

Die Frage, welche Domänen kategorisiert werden können, wird unterschiedlich beantwortet. Wellman und Gelman differenzieren z. B. eine physikalische, biologische und psychologische Domäne (Schwarzer 2011, S. 94). Die Konstruktion möglicher Domänen zeigt etwas von der Schwierigkeit, Wirklichkeit in Modellen abzubilden. Erst die entschiedene Reduktion der Wirklichkeit lässt ein Modell wirksam werden; zugleich steigt mit jedem Abstraktionsschritt die Gefahr, dass nicht alle relevanten Aspekte der Wirklichkeit im Modell abgebildet werden, wie der Abgleich des domänenspezifischen Modells von Wellman und Gelman mit der Reflexion ästhetischen Gestaltens zeigt. Wenn ein Kind aus Ton einen Menschen modelliert, aktiviert es *biologisches Grundwissen* in Form seiner Kenntnisse der menschlichen Physiognomie; wenn diese Figur Gefühlsregungen zeigt oder beim Kind auslöst, aktiviert es auch das *psychologische Grundwissen*. Und schließlich erfordert das materielle Gestalten unter der Perspektive des Konstruierens das intuitive *physikalische Wissen*.

Es wird deutlich, dass in solch komplexen Prozessen simultan verschiedene Domänen wirksam werden und nicht alle Potenziale, die beim Gestaltungsprozess eine Rolle spielen, im Modell abgebildet werden. Die Fähigkeiten der *bildnerischen Symbolbildung* oder der Gestaltung lassen sich nur schwer als Subkategorien der oben genannten Domänen einordnen.

Die Tatsache, dass bereichsspezifische Potenziale auch verschwinden können, wenn sie nicht aktiviert werden, ist ein Aspekt, dem die soziokulturelle Theorie Lew Wygotskis (1896–1936) in besonderer Weise nachgeht: Nach Wygotski ist die Entwicklung des Denkens maßgeblich von der sozialen Interaktion zwischen Kind und den Personen seiner Umgebung abhängig. Er ging davon aus, dass sich die Bildung des Menschen mittels seiner »psychischen Werkzeuge« vollzieht, worunter er kulturelle Teilsysteme wie die Sprache, Zahlen, Schrift oder die Kunst verstand. Durch intermentale Prozesse, d. h. durch den Austausch zwischen Kind und den Personen seiner Umgebung, bilden sich intramentale Strukturen, d. h. die Gedankenwelt des Kindes. Neben der Betonung des soziokulturellen Eingebundenseins jedes Bildungsprozesses ist die Rolle, die Wygotski der Sprache zugedacht hatte, von zentraler Bedeutung: Sprache ist für ihn das wichtigste psychische Werkzeug bei Prozessen der Interaktion. Deshalb bezeichnete er Denken auch als *innere Sprache*.

- » Die innere Sprache entwickelt sich durch die Zunahme langdauernder funktioneller und struktureller Veränderungen, sie zweigt zusammen mit der Differenzierung der sozialen und der egozentrischen Funktionen der Sprache von der äußeren Sprache des Kindes ab, und die sprachlichen Strukturen, die sich das Kind zu eigen macht, werden zu den Grundstrukturen seines Denkens. (Wygotski 1981, S. 102)

Die Betonung des soziokulturellen Kontexts für gestalterische Prozesse ist inzwischen auch im kunstpädagogischen Bereich wiederholt thematisiert worden. Die Kommunikation hat in gestalterischen Prozessen eine sinnfällige Bedeutung, wie auch die von Wygotski dokumentierten Beobachtungen des Mit-sich-selbst-Sprechens beim konzentrierten Lösen von Problemen, das er als *private Sprache* bezeichnete.

Alle entwicklungspsychologischen Theorien gehen von Denkstrukturen aus, die sprachlich gebunden sind (Schwarzer 2011, S. 84). Wenngleich schon Piaget betont hat, dass die Verbal-sprache nicht die einzige Sprache ist, fokussierte er dieses Symbolsystem. Folgerichtig untersuchte er Vorstadien sprachlicher Symbolbildung, wie es auch in dem von ihm verwendeten Fachterminus »vorbegriffliches Denken« zum Ausdruck kommt.

Im Bereich des ästhetischen Gestaltens ist es fragwürdig, den in der Entwicklungspsychologie zentralen Begriff des Denkens zu übernehmen. Er verführt dazu, mannigfaltige äußere und innere Konstruktionsprozesse auf rationale, sprachlich fassbare Operationen zu beschränken. Die Tatsache, dass die internen Konstruktionsprozesse von Kindern wesentlich komplexer sind, als es ihre sprachlichen Möglichkeiten vermuten lassen, wird in vielen Bereichen, besonders im gestalterischen Handeln, deutlich.

Ein Vergleich mit der verbalen Ausdrucksfähigkeit zeigt die Besonderheit bildnerischer Artikulationen. Beim Spracherwerb ist das von der Umgebung vermittelte Maß nicht irgendeine Sprache, sondern *die* Sprache. Sie ist keine Erfindung des Kindes, sondern eine normative Größe, welche die interpersonale Kommunikation ermöglicht. Durch ihr Beherrschen kann das Kind gegenüber Anderen Gefühle oder Wünsche äußern, kann Andere verstehen oder informieren. So wird die Verbal-sprache zu einer Grundlage der Kommunikationsfähigkeit. Wenngleich auch verbalsprachliche Äußerungen mitnichten immer eindeutig sind, ist die Orientierung beim Lernen von Wörtern und ihrer Kombination eine Norm, mittels derer sprachliche Repräsentationen logischer Inhalte gelesen werden können.

Bildnerische Artikulationen erlauben keine eindeutige Lesbarkeit, weil sie per se nicht nur Zeichen rationaler Operationen, sondern auch Ausdruck mannigfaltiger sinnlicher Operationen, motorischer Handlungen und emotionaler Dispositionen sind. Die weitgehende Absenz von Regelmäßigkeit erschwert auf der einen Seite das Suchen nach einer Antwort auf die Eingangsfrage dieses Kapitels. Sie bietet aber auch ein spezifisches Potenzial. Während Verbal-sprache eher als Abstraktionsleistung denn als Reduktion einer unendlichen Wirklichkeit verstanden werden kann, durch welche die Fähigkeit der Kategorienbildung nachgewiesen wird, ist ein Bild eine Konkretion. Als solche bringt es eine nie endlich zu durchschauende Komplexität menschlichen Schaffens zum Ausdruck.

2.1 Bildnerische Handlungen

- » Der verlöschende Tatendrang des Greises zieht sich in sein Herz zurück; im Kinde strömt er über und drängt nach außen. Es hat soviel Lebenskraft, daß es alles, was es umgibt, beleben will. Was es schafft oder zerstört, ist nebensächlich. Es genügt, wenn es den Zustand der Dinge verändert: jede Veränderung ist eine Tätigkeit. Es ist nicht Bosheit, wenn es eine

größere Neigung zum Zerstören zu haben scheint; die Tätigkeit, die aufbaut, ist immer langsam. Die Tätigkeit, die zerstört, ist viel rascher: sie sagt seiner Lebhaftigkeit besser zu. (Rousseau 1974, S. 45)

Das Bedürfnis, bewegende Momente in Bildern zu fassen, hat jedes Kind. Es spürt beim Gestalten eine Erfüllung, die immer dann deutlich sichtbar wird, wenn sich ein Kind im Gestaltungsprozess »verliert«. Während das Leben von Erwachsenen durch eine kognitive Distanz zwischen Welt und Ich gekennzeichnet ist, sind Kinder mit der sie umgebenden Welt unmittelbar verbunden. Diese persönliche Dimension kommt in besonderer Weise in den sogenannten spontanen Gestaltungen zum Ausdruck, von denen dann gesprochen wird, wenn das Kind keine enge Aufgabe »erfüllt«, sondern das zum Thema wird, was es innerlich bewegt. Dann haben bildnerische Artikulationen für Kinder eine persönliche Relevanz. Das Erfassen solcher Momente in Bildern trägt etwas zur Klärung der Welt bei, wobei für den aufmerksamen Erwachsenen vor allem das Verhältnis des Kindes zur Welt zum Ausdruck kommt.

Die Verunsicherung angesichts der schwereren Lesbarkeit von Bildern und zugrunde liegender Motive führt bei Erwachsenen häufig dazu, die mimetische Darstellung der äußeren Welt als Maß zur Beurteilung von Kinderbildern zu nehmen. Dabei haben Kinder in frühen Jahren kein Bedürfnis, die sie umgebende äußere Wirklichkeit gegenstandsanalog abzubilden. Die Handlungen in den frühen Jahren sind zunächst ganz und gar vom ästhetischen Erleben bestimmt; erst später orientiert sich das Kind an der gegenstandsanalogen Darstellung der sichtbaren Wirklichkeit. Die bildnerische Artikulation ist daher weniger visuell-abbildhaft, sondern vor allem Ausdruck vielschichtiger interner Repräsentationen, die zwar eine Verbindung zur sichtbaren Wirklichkeit haben, diese aber nicht mimetisch widerspiegeln.

Bildnerische Artikulationen sind immer Ausdruck subjektiv empfundener Wirklichkeit. In dieser subjektiven, anschaulichen Konkretion relevanter psychischer Geschehnisse des Kindes liegt ein besonderes Potenzial, nicht nur für das Kind, das sein Weltverständnis gestaltet. Erwachsene, die die kindliche Entwicklung aufmerksam begleiten, können am Bildungsprozess des Kindes unmittelbar teilhaben.

2.1.1 Zeichnen, malen, plastisch gestalten

Unter der Vielzahl bildnerischer Techniken kindlicher Gestaltungen nimmt das Zeichnen eine ganz besondere Rolle ein. Dies liegt auch darin begründet, dass in unserem Kulturkreis das Arbeiten auf Papier der übliche Weg symbolischer Entäußerungen ist, nicht nur im künstlerischen, sondern in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen. Auf einem kleinen Stück Papier finden sich Dokumentationen umfangreicher geistiger Handlungen, wenn z. B. am Ende eines Kaufvorgangs ein Kassenzettel überreicht wird oder lange Tätigkeiten am Schreibtisch zu Symbolisierungsprozessen auf der Fläche führen. Daneben spielen auch pragmatische Aspekte eine Rolle. Stifte und Papier sind in jedem Haushalt und jeder Kindertagesstätte verfügbar und können ohne großen Aufwand verwendet werden. Die Bedeutung des Zeichnens für Kinder muss aber tiefere Ursachen haben. Diese liegen in der spezifischen Qualität der Linie begründet. Mit einer Linie kann man auf einer Fläche Spuren hinterlassen und Gebilde schaffen, die als zeichnerische Repräsentation von »etwas« aufgefasst werden können. Mit einer Linie können Grenzen gezogen und so klar abgegrenzte Objekte mit einem Eigenleben geschaffen werden.

Dabei stellt das Zeichnen im Vergleich mit dem plastischem Gestalten im Grunde genommen eine deutlich größere Abstraktionsleistung dar. Ein dreidimensionaler Körper kann mit



■ Abb. 2.1 Romy (8;3) Interieur mit Mädchen und Puppe

einer Linie nur unzureichend dargestellt werden, denn das Papier bleibt beim Zeichnen flach. Ein modellierter Kopf aus Ton weist zum Urbild Kopf deutlich größere Ähnlichkeiten auf als eine zeichnerische Verkürzung. Etwas von der stärkeren »Diesseitigkeit« plastischer Objekte wird in der Entwicklung jedes Kindes sichtbar, wenn plastische Objekte nicht nur als Symbol eines Vorbildes fungieren, sondern dessen Qualitäten übernehmen. Kupky (1918, S. 186) nannte das anschauliche Beispiel, »wenn ein Mädchen zum Beispiel ein Holzstück mit der gleichen Zärtlichkeit behandelt wie die schönste Puppe«. Dieses »Beseelen« von Gegenständen (Animismus) gelingt wesentlich besser mit plastischen als mit zweidimensionalen Gestaltungen.

Trotz dieser Attraktion zeigt sich in der Praxis aber, dass das Arbeiten auf der Fläche vielen Kindern näherliegt als das plastische Gestalten, vor allem wenn man sich die zentrale Qualität des plastischen Gestaltens verdeutlicht, das Formen im Raum. Die Reduktion eines Kopfes oder eines Stuhles auf wenige Linien ist eine große Abstraktionsleistung und birgt zugleich ein großes Potenzial: Einmal gefunden, weisen diese reduzierten Formen eine Klarheit und Prägnanz auf, die dem Kind einen stabilen Einsatz, d. h. eine souveräne Wiederholung, ermöglichen. Die Festigkeit der Schemata dominiert kindliche Gestaltungsprozesse auch beim plastischen Arbeiten, wenn die zweidimensionalen zeichenhaften Schemata übertragen werden.

Diese Beispiele zeigen, dass interne Repräsentationen, die für das Gestalten in der Fläche gebildet wurden, auch im plastischen Bereich wirksam bleiben können. Es ist dabei erstaunlich, wie problemlos die Formen des Modellierens und Zeichnens simultan eingesetzt werden. Das zweidimensional erfasste Mädchen mit ihrer Puppe, das neben Tisch und Stuhl steht, wurde in den greifbaren, »realen« Raum eines Schuhkartons montiert (■ Abb. 2.1); auf einem aus Plattentechnik gebauten Haus stehen ein Stuhl und ein Tisch, die im Kontrast zum Haus Ausdruck eines zweidimensionalen Schemas sind (■ Abb. 2.2).

Auch wenn dieses unbewusste Übertragen zweidimensionaler Schemata auf den plastischen Bereich in der Phase des Schulanfangs meist enden, findet man solche Mischformen beim Ungeübten noch im Erwachsenenalter, wenn etwa bei Tieren oder Menschen Gesichter »eingeritzt«, d. h. gezeichnet, werden.



■ Abb. 2.2 Jule (5;10) Ferienhaus mit Dachterasse

So scheint das plastische Gestalten dem Menschen nur in gewisser Weise näherzuliegen als das Gestalten auf der Fläche. Zeichnen stellt hinsichtlich der Wiedergabe interner Repräsentation zwar eine größere Abstraktionsleistung dar, bietet den Kindern aber die Möglichkeit, mit prägnanten Symbolen Dinge eindeutig auszudrücken: Darstellen heißt klarstellen.

2.2 Fläche

2.2.1 Schmieren

Ein kleiner Klecks Brei auf dem Tisch. Theresia (1;2) streckt ihren Zeigefinger und berührt ihn zunächst vorsichtig mit der Fingerkuppe (■ Abb. 2.3a). Nun schiebt sie ihren Finger durch den Brei (■ Abb. 2.3b), zieht ihn zu sich, fährt zurück und wieder her, um ihn dann in den Mund zu stecken und abzuschlecken (■ Abb. 2.3c). Im Brei sind nun mehrere parallele Spuren sichtbar, sie sind das Resultat ihrer Fingerbewegung. In einem zweiten Impuls bewegt Theresia nun den Finger in großem Radius in einer Pendelbewegung aus dem Schultergelenk von links nach rechts. Wieder mit ausgestrecktem Zeigefinger, doch diesmal wischen auch teilweise die angewinkelten Finger



■ **Abb. 2.3** a–d Theresia (1;2) Schmierspuren, a Theresia berührt den Brei auf dem Tisch vorsichtig..., b ... dann schiebt sie ihren Finger durch den Brei zu sich und wieder zurück, c ... steckt ihn in den Mund, d ... sitzend bewegt sie ihre Hand von rechts nach links

und der Daumen mit. Die Spur ist dadurch breiter, durch die Bewegung und den Hautkontakt ist die ganze Hand involviert. Theresia beschleunigt die Bewegung lachend (■ Abb. 2.3d). Die anfangs noch sichtbaren Bewegungsspuren sind vertrieben, der Brei ist flächig über den Tisch verteilt.

Über die Frage, ob diese Situation der erste Beleg für eine erste bildnerische Handlung ist, kann man streiten. In der Kinderzeichnungsforschung wurde selbst das Kritzeln erst spät untersucht (Stritzker et al. 2008). Noch später wurde das Schmieren beachtet, vermutlich weil es bei Erwachsenen negativ konnotiert ist (Widlöcher 1984, S. 30; Peez 2006). Und doch ist das Spurschmieren eine einschneidende, elementare und reiche Erfahrung. Es ist die »früheste Art von Objektivierung« (Richter 1997, S. 24), die dem Kind das Ergebnis seiner individuell gesteuerten Handlung zurückmeldet. Auch wenn dies meist nur von kurzer Dauer ist – Schmieren mit Brei, Sand oder Kot ist das »Zusammentreffen von Gebärde und Fläche« (Widlöcher 1984, S. 30). Das Schmieren als die erste spurgenerierende Aktivität des Kindes kann man ab dem Ende des ersten Lebensjahres beobachten. Das Kind nutzt dazu ausschließlich seine Finger bzw. Hände. Nicht zuletzt deshalb ist das Schmieren völlig kulturunabhängig. Es unterscheidet sich auch

vom ersten Kritzeln mit Stiften, Kreiden etc. Zwar ist der motorische Ablauf vergleichbar, da in beiden Fällen große Bewegungen aus dem Schultergelenk heraus dominieren. Doch es gibt auch auffällige Unterschiede.

Ob und wie das Mädchen einen Unterschied im sichtbaren Ergebnis der dünnen Spur des Fingers und der breiten Spur der ganzen Hand wahrnimmt und entsprechend darauf reagiert bzw. diese bewusst steuert, kann nicht gesagt werden. Insofern ist es spekulativ, hier von »bildnerischem« Verhalten zu sprechen. Tatsache ist, dass unterschiedliche Bewegungsmuster vom Körper weg und wieder hin zum Körper sowie eine schwingende Rechts-links-Bewegung zu unterscheiden sind. Diese Bewegungen sind intentional und wirken auf das »grafische« Ergebnis ein – aber man kann sie auch von der körperlichen (Selbst-)Wahrnehmung her betrachten und dabei differenzieren: Mit der Berührung der Fingerkuppe des ausgestreckten Zeigefingers testet das Kind sichtlich vorsichtig die Beschaffenheit des Breies. In der Fingerkuppe konzentrieren sich sehr viele sensorische Nervenzellen. Damit kann das Mädchen z. B. feststellen, ob der Brei heiß ist. Mit demselben Finger drückt es danach kräftig auf, um die erste Spur zu ziehen und dabei die Gleitbewegung zu spüren.

Das Kind zeigt die größte Freude, als es später mehrfach über die Fläche streicht, ohne dabei hinzusehen. Der Brei ist in diesem Moment völlig auf der Fläche verteilt. Es scheint hier weniger um eine visuelle Kontrolle des Ergebnisses zu gehen als um die multisensuelle Exploration.

Der Brei und der Umgang damit regen das Kind visuell, gustatorisch, olfaktorisch, haptisch und motorisch an; Der Brei schmeckt, riecht, ist warm und weich und lädt durch seine glitschige Eigenschaft zu Bewegungsexperimenten an. Die aktive Handlung mit dem Brei realisiert und integriert dabei diesen mehrdimensionalen sinnlichen Zugang. Während das Sehen als *Fernsinn* ohne Berührung möglich ist, gelingt die Wahrnehmung der *Nahsinne* nur durch Berührung bzw. Bewegung. Die Berührung registriert die Wärme, die Bewegung die Konsistenz des Materials und den Umgang damit. Die Wahrnehmung der Geschmeidigkeit des Breies auf der Unterlage lässt sich nur durch Wischbewegung erleben, die Bewegung ermöglicht auch eine bewusste Selbstwahrnehmung. Die weich gleitende Hand reflektiert nicht nur die Beschaffenheit des Schmierstoffes, sondern auch die Bewegung der Hand selbst. Die eigene Körper- und Bewegungswahrnehmung ist wichtiger Teil der Erfahrung. Deren sichtliche Bedeutung kann als Begründung für die Beobachtung gelten, dass Kinder oft so lange die Bewegung wiederholen, bis sie den Schmierstoff in die Fläche verbreitet haben (Widlöcher 1984, S. 33). Das Ende des Vorgangs kann man in diesem Zusammenhang damit erklären, dass die immer dünner werdende Schicht die haptische Wahrnehmbarkeit und Gleitfähigkeit reduziert.

Eine Begründung für dieses flächige Vertreiben des Schmierstoffes kann aber auch darin liegen, dass das Kind die entstandene Spur damit wieder auslöscht. Darin würde sich ein allgemeines und bekanntes Handlungsmuster im kindlichen Spielverhalten zeigen: Das Kind verfügt selbstbestimmt über die Entscheidung zu einer Handlung (hier das Ziehen einer Linie) und deren Revision (Bachmann 1997, S. 72).

Durch den Umgang mit weichem Ton oder Fingerfarben wird dieses Bedürfnis kanalisiert. Das Schmieren kann sowohl mit jeder Form verarbeitbarer Materie auf festem Untergrund als auch in die Materie selbst erfolgen (z. B. Schlamm oder nasser Sand). Kinder haben keine Vorbehalte und spezielle Vorlieben. Auch Farbe hat offenbar keine spezifische Bedeutung.

Wenngleich das Schmieren im Kleinkindalter beginnt, bleiben die Bedeutung und der lustvolle Umgang während der gesamten Kindheit, oft auch noch im Erwachsenenalter, erhalten, auch wenn das Ausleben von Schmieraktivitäten von den meisten Erwachsenen als »kleinkindhaft« oder »unsauber« sanktioniert wird. Doch gerade das komplexe Zusammenspiel der unmittelbaren Sinneswahrnehmungen und der vielfältigen Bewegungsmuster ist motorisch hoch differenziert, psychisch entlastend (Peez 2006) und nicht zuletzt bildnerisch von Bedeutung.

2.2.2 Kritzeln

Theresia (1;6) sitzt an einem mit einer Papierbahn abgedeckten Tisch auf dem Schoß einer Erwachsenen. Vor ihr liegt ein weißes Blatt, links davon steht eine Büchse mit Holzfarbstiften, deren Spitzen für sie sichtbar herausragen. Sie nimmt einen roten Stift in ihre rechte Faust, fasst ihn direkt an der Spitze und bewegt ihn auf dem Papier kräftig hin und her, von sich weg und zu sich hin (■ Abb. 2.4a). Durch die entschiedene und druckreiche Bewegung mit dem Unterarm entstehen auf dem Blatt schmale Strichbündel, die durch abrupten Richtungswechsel spitz und zum Teil in engen Rundungen miteinander verbunden sind.



a Theresia (1;6) zeichnet erste Spuren von sich weg und zu sich hin, b Sie wechselt den Stift und fasst ihn hinten



c ...und greift wieder in die Stiftebüchse, d Sie dreht ihre Hand und streckt den Arm



e Beim nächsten Stift greift sie wieder um, f Theresia holt einen neuen Stift

■ Abb. 2.4 a–f Theresia (1;6): Spurkritzeln.

Frühe ästhetische Bildung – mit Kindern künstlerische
Wege entdecken

Heyl, Th.; Schäfer, L.

2016, VIII, 180 S. 234 Abb. in Farbe., Hardcover

ISBN: 978-3-662-48104-2