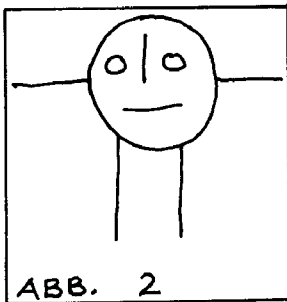


Kein Kind macht Füße an den Kopf

oder: Warum es falsch ist, von „Kopffüßlern“ zu reden.

Eine Betrachtung zu frühkindlichen Zeichnungen

In alten Zeiten soll es am Ende der Welt Wesen gegeben haben (Abb. 1), die ihre Füße am Kopf hatten. Dafür fanden die Gelehrten den Ausdruck „Kopffüßler“. Dieser Name ist dann bei der Erforschung der Kinderzeichnung eingeführt worden, um eine Erscheinung zu charakterisieren, die bei vielen Kindern in ihren ersten Menschendarstellungen auftritt. Ein linear gezeichneter Kreis ist mit Zeichen für Augen, Mund und Nase versehen und mit vier Strichen nach außen ausgestattet, die sich leicht als zwei Arme und zwei Beine deuten lassen (Abb. 2). Der Ausdruck „Füße“ bedeutet in den mundartlichen Verschiedenheiten der deutschen Sprache nicht überall dasselbe; in manchen Gegenden meint „Füße“ auch Beine, so daß man ebenso von „Kopfbeinlern“ sprechen könnte.



Während die beiden nach unten weisenden Striche mit dem Gehen und Stehen zusammenhängen, bedeutet die Kreislinie keineswegs (nur) das Gesicht, sondern sie meint ein „Ganzes“. Mit einer solchen Grenzlinie meinen die Kinder und eigentlich alle Menschen, daß innerhalb der Grenzen ein „Etwas“ ist, eine Sache oder ein Wesen.

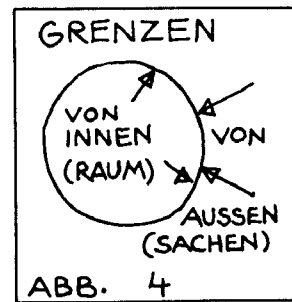
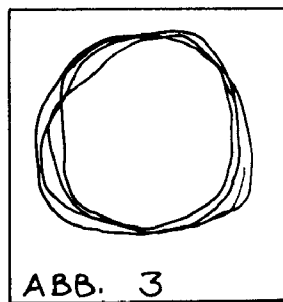
Dieses (Kreis-)Areal steht schlechthin für die zeichnerische Erscheinungsweise eines Gegenstandes auf der Bildfläche; eine Grenzlinie hebt das umschlossene Gebiet aus der Umgebung ab. Die eingegrenzte Fläche wird qualitativ anders als das Umfeld erlebt. Die herausgehobene Gestalt bekommt selbst eine Art „Dingqualität“, mit der die Kinder auch spielen können, wie etwa mit Holzklötzchen.

Deshalb können Kinder in frühem Alter eine solche Figur wechselnd einmal so und einmal anders benennen, weil ihre Zeichnung ein „Ding“ meint, so wie wir Erwachsenen, wenn wir nicht auf den Namen einer bestimmten Sache oder Person kommen,

von einem „Dinges“ oder „Dingsda“ reden. Dieses Ding, der Kreis, soll im Verlauf eines Spiels oder im Zuge der Entwicklung zur differenzierteren Gestaltung ein ganz bestimmtes Wesen werden, nämlich ein Mensch, und zu diesem Zweck malt das Kind Zeichen für Augen, Mund und Nase hinein. Damit macht es aus dem Kreis jedoch kein Gesicht nur, sondern aus dem zuerst beliebigen Ding nun einen (ganzen) Menschen.

Das Kind geht noch viel fundamentaler und elementarer auf die Bildzeichen ein, als es sich die meisten Erwachsenen denken können. So ist der Kreis – als eines der Grundzeichen – schon Ergebnis mannigfacher und komplexer Erfahrung, vornehmlich der Tasterfahrungen mit den Händen, weshalb man nicht unbegründet von Begreifen spricht. Wie aber wird begriffen?

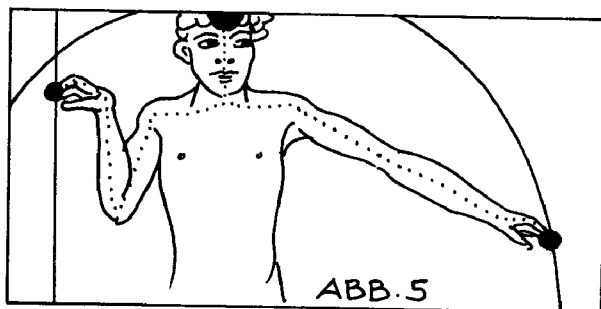
Mit den Händen, mit den Fingern, mit den Fingerspitzen. Man muß bedenken, daß das Kind, also der Mensch am Anfang, noch keine Raumübersicht hat, sondern sich regelrecht in den Raum vortastet und erst erfahren muß, was Raum überhaupt ist. Die erste Erfahrung ist wohl, rundum von Raum umgeben zu sein, selbst wenn es dafür noch keinen Namen gibt. Die kreisenden Bewegungen, die, mit einem Stift auf Papier gebracht, „rotierendes Raumgefühl“ symbolisieren (Abb. 3), d. h. eine allseitige Zuwendung zum Raum, bringen zugleich die Raumgrenzen zum Vorschein, die Trennung von Innen und Außen (Abb. 4).



Der Raum wird doppelt erfahren, einmal als „das Leere“, in das sich der Mensch hineinbegeben kann, in dem man sich bewegen kann, und dann wird er an seinen Grenzen erfahren, am Boden, an den Wänden der Zimmer oder des Kinderbettchens oder an den Oberflächen der Gegenstände.

* W. Schrader ist Professor für Kunst und ihre Didaktik.

Wie die Abbildung 5 zeigt, sind für Tasterfahrungen mit den Fingerspitzen die Nervenleitungen zum Gehirn immer gleich lang, ob nun die Grenzen objektiv nah (angewinkelter Arm) oder fern (gestreckter Arm) sind. Wenn das Kind bei der Erkundung des Raumes auf alle ihm möglichen Erfahrungen zurückgreift und die Beugung des Arms noch nicht in die Entfernungsabschätzung einbeziehen kann, dann ist die subjektive Grunderfah-

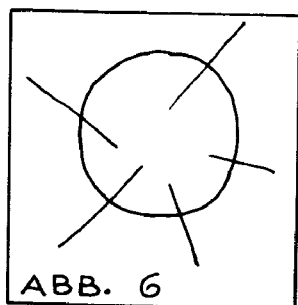


ung die einer kugelförmigen Umgebung, deren Niederschlag auf die Fläche der Kreis ist. Somit ist der Kreis als begrenzte Fläche für Sachen und Räume zwar symbolisch, aber dennoch nicht ohne Bezug zu ganz konkreter eigener Körpererfahrung, die ein solches Schema nahelegt. Der zielgerichtet ausgestreckte Arm ist für das Kind, wie es jeder kennt, viel typischer als der angewinkelte Arm, und diese Gestik ist viel inniger mit der gewollten, beabsichtigten oder bewußten Tasterfahrung verbunden.

Die zielgerichtete Bewegung nach außen im Rundumschlag zu den Grenzen des Raumes führt vom Körpergefühl her zunächst zu einer kreisförmigen Gestalt, mit der ein allgemeinstes Zeichen für Dinge überhaupt gewonnen wird.

Manche Kinder kommen auf anderen Wegen zur Zeichnung eines abgegrenzten Areals, welches für das „undifferenzierte Ding überhaupt“ steht. So können z. B. Bögen, die mit einer Sehne geschlossen werden, oder viereckige Kastenfiguren auftreten. Dann werden gleich in die Anfangsformulierungen schon differenziertere Wahrnehmungsdaten aufgenommen.

Die nach außen zielgerichtete Bewegung führt selbst zu einer eigenen Figur, zu dem sogenannten „Richtungsstrich“, in dem sich die Zuwendung des Kindes zur Welt ausdrückt.



So sind Figuren bei den Kindern bekannt (Abb. 6), wo aus den kreisförmigen Grenzen gerade gemeinte Linien wie Strahlen das Areal überschreiten. Auch hier ist anzunehmen, daß die Strahlen, außer

der Bewegung, die von innen nach draußen weist, auch eine Bewegung von außen nach innen meinen. Richtungsstriche sind demnach gleichfalls in der persönlichen körperlichen Erfahrung des Kindes verankert. Die Linien können vom Kind gemeint werden als Zeichen dafür, daß aus diesem Wesen etwas nach außen kommt, Töne, Geschrei, Ausscheidungen, Bewegung auf andere Wesen und Sachen hin und daß etwas in dieses Wesen eindringt, was man hören, essen, trinken, fühlen kann usw.

Die Abbildung 6 ist demzufolge vielsagend: ein Wesen, das mit seinem Umraum wechselseitig kommuniziert, ist dargestellt. So beschrieben, scheint die Figur abstrakt. Jedoch, was wie Abstraktion aus der Fülle der Möglichkeiten erscheint, ist in Wirklichkeit gerade umgekehrt ein erster ordnender Schritt auf Gestalten hin, die aus der diffusen, ungegliederten chaotischen Reizfülle der Welt herausgefiltert werden. Das Angebot der Umwelt bedrängt das Kind scheinbar auf vielfältige Weise. Aber dieses nimmt nur an und auf, was es braucht und wozu es reif ist. Die Fähigkeiten, Welt aufzunehmen, sind nicht von Anfang an vorhanden, sondern werden gleichzeitig mit der Aufnahme von Welt herausgebildet. Dabei hilft dem kleinen Menschen u. a. die Anlage im „Bewußtseinsapparat“, konstant auftretende Empfindungen zu merken und auf denselben Sachverhalt zu beziehen. So wird die Tastempfindung der Fingerspitzen, die zunächst subjektiv ist, immer mehr der Erfahrung von der Begrenzung der objektiven Sachen zugeordnet.

Mit derselben Eindringlichkeit freilich, in der das Kind die an Raumgrenzen gebundene Dringlichkeit der Sachen erfährt, nimmt es an sich selbst die Zuwendung zu den Sachen wahr. Das Haben-Wollen, Anfassen, Streben wird mit der Seele und mit dem Körper als Richtung-Aufnehmen vollzogen. Beide Tätigkeiten, nämlich Begrenzungen im Raum zu erspüren und sich selbst auf die Sachen hin auszurichten und von ihnen her Empfindungen zu erlangen, führen sowohl zu der Erfahrung, daß Grenzen die Dinge konstituieren, als auch dazu, daß zwischen den Dingen und Wesen Richtungsbeziehungen möglich sind. Und beides beruht auf ganz eigenständigen Tätigkeiten des Kindes, ist völlig selbst erspielt, erfunden und erarbeitet und somit in unüberbietbarer Gewißheit im Bewußtsein des Kindes verankert. Es weiß aufgrund eigener Erfahrung und Autorität, um was es sich handelt.

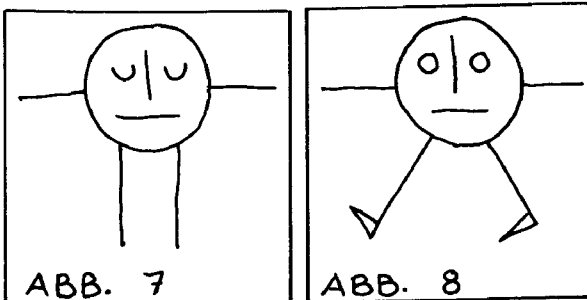
Die frühen Menschendarstellungen werden nun verständlicher. Abbildung 2 zeigt ein Wesen, das durch seine Grenzen als nach außen abgeschlossen bezeichnet ist. Durch die Zeichen für „Gesicht“ ist dieses Wesen als Mensch gemeint, und die Striche für Arme und Beine nehmen das Motiv der Kommunikation mit der Umwelt auf. So gesehen, stellt das Kind bestimmt Wesentliches über den Menschen dar. Natürlich weiß das Kind, welches solche Zeichen macht, mehr über den Menschen, als es mit visuellen Merkmalen ausdrückt. Die „fehlenden“

Angaben können durch Kommentare ersetzt werden: „der läuft schnell“, „der ißt viel“; „der schläft“ wird vielleicht sogar geflüstert, womit für den Erwachsenen klar wird, daß das Kind in einer Art magischer Einstellung zu dem Zeichen dieses als ein Wesen, bestimmt aber als ein Spielding ansieht.

Das Zeichen meint einen Menschen, und wenn dieser essen, laufen oder schlafen soll, dann sind dieses „Tätigkeiten“, die in dem Zeichen nicht abgebildet werden, sondern die von diesem vollzogen werden. Deshalb wird man von Kindern, die sich ihre Zeichenwelt selbst aufbauen und sich aufgrund eigener Erfahrung in der Welt orientieren, keine Darstellung wie Abbildung 7 finden; eine solche Zeichnung läßt mit gleicher Sicherheit auf Fremdeinflüsse schließen wie hohes Fieber auf eine Erkrankung. Die bildnerische Darstellung des Schlafens auf einer Stufe, auf der der Mensch nur durch seine Grenzlinie artikuliert wird, paßt nicht in einen einheitlichen Bewußtseinszusammenhang und kann insofern auch nicht als ein bildnerischer Fortschritt gegenüber Abbildung 2 verstanden werden.

Für Kinderzeichnungen ist ferner das Streben nach direkter und eindeutiger Aussage typisch. Bei Betrachtung von Abbildung 6 sieht man leicht, daß die Richtungsstriche auf den Mittelpunkt der Fläche zielen bzw. von ihm auszugehen scheinen. In der Sprache würde es heißen, die Linien gehen „mitten hinein“ oder sie kämen „direkt aus der Mitte“. So sind Kinder. Diesem Befund scheinen die als „Beine“ zu deutenden Striche in Abbildung 2 zu widersprechen.

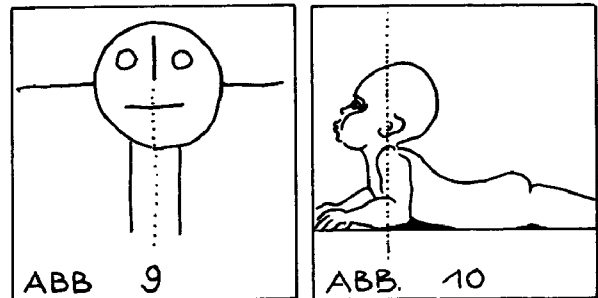
Nach der obigen Bemerkung müßten die Beine wie in Abbildung 8 verlaufen. Beine wie dort deuten aber „Gehen“ an, vor allem, wenn sie mit gleichgerichteten Fußzeichen ausgestattet sind. Man findet solche Zeichnungen nur unter (unverantwortlichem) Fremdeinfluß, und es gilt dasselbe wie zu Abbildung 7. Zur Erklärung dieses Phänomens genügt es nicht, die Beinlinien als Richtungsstriche zu deuten, die lediglich Beziehungen zwischen innen und außen ausdrücken. Meistens nämlich sitzen sie „am“ Kreis wie die Arme, und nur ihre Gerichtetheit läßt sie mit ihrer früheren Bestimmung verwandt sein.



In die Zeichnung des Beinlinienpaares geht in Besonderheit die Erfahrung des Stehenkönnens und des menschlichen Aufgerichtet-Seins ein. Man muß sich ins Gedächtnis zurückerufen: die Welt ist für das Kind noch weithin ein diffuses Chaos, d. h., sie

wird in vieler Hinsicht überhaupt noch nicht wahrgenommen. Andererseits beginnt der kleine Mensch schon im Alter von wenigen Wochen und ist danach monatelang bemüht, sich aufzurichten (Abb. 10), dann stehen und gehen zu lernen, so daß Momente dieser Selbsterfahrung zugleich zu Hilfen werden, sich in dieser Welt zu orientieren. Die Empfindungen aus dem Gleichgewichtssinn werden in derselben Weise voll ausgeschöpft wie die des Tastsinnes, wenngleich sie vielleicht nicht ganz so viel beitragen wie letzterer.

Wie in der Bezeichnung „Beinlinienpaar“ angedeutet, zeichnen die Kinder strenggenommen nicht zwei Beine, die dann so ähnlich wie in Abb. 8 angesetzt sein müßten, sondern sie zeichnen ein Beinpaar, genau so, wie man ein Paar Strümpfe oder ein Paar Handschuhe erwirbt; keinem würde einfallen, zwei Strümpfe oder zwei Handschuhe zu kaufen. So kommt das Beinpaar (Abb. 9), eine imaginäre Achse begleitend, doch auf die Mitte der Figur bezogen in die Zeichnung; insofern bleibt die Direktheit und Deutlichkeit als Merkmal bewahrt.



Allerdings wird in diesem Zeichenvorgang eine andere Errungenschaft manifest: die Figur ist nicht nur in der Richtung innen–außen und außen–innen orientiert, sondern zugleich für sich zwischen oben und unten, im Kontrast der Senkrechten zur Waagerechten ausgelotet.

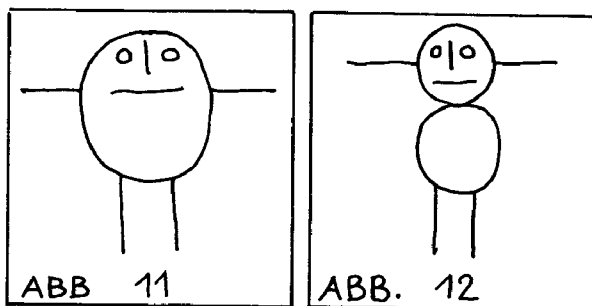
Man sieht, das Wort „Kopffüßler“ hat wenig Berechtigung, denn weder meinen die Kreislinien den Kopf noch die Beinlinien die Füße. Gerade die unerwartete Parallelität der Beinlinien, die die Einzellinien nicht auf den Mittelpunkt zielen läßt, ignoriert den „basalen“ Aspekt der Füße und bringt die aufwärtsstrebende Ausrichtung des Menschen nach oben zum Vorschein. Auch dieses Nach-oben-Streben ist nicht Ausdruck einer ideologiebehafteten Überinterpretation; man braucht nur zuzusehen, in welch' hohem Anteil die Kommunikation zwischen kleinen Kindern und Erwachsenen die Kinder zum Aufschauen nach oben einerseits zwingt und wie freudvoll dies andererseits vonstatten gehen kann. (Damit soll aber nicht einer einseitigen Erziehung „von oben herab“ das Wort geredet sein!)

Wie intensiv Kinder durch das Aufblicken zu Erwachsenen geprägt werden, kann von folgender Beobachtung abgelesen werden: Auf den meisten Kinderzeichnungen befindet sich der Strich für die Nase genau zwischen den Augen (wie hier in allen

entsprechenden Abbildungen), nach oben und unten gleich lang. Wenn man sich die Perspektive vergegenwärtigt, aus der die Kinder zuerst und am häufigsten die Erwachsenen sehen, dann befindet sich die Nase genau zwischen den Augen, wovon sich jeder durch einen „hochnäsigen“ Blick in den Spiegel überzeugen kann.

Auf Zeichnungen bis zum 7. Lebensjahr ist eine strichförmige Darstellung der Nase in anderer Stellung zu den Augen (also mehr nach unten) ein Hinweis auf Fremdeinflüsse. Kinderzeichnungen berichten, wie auch an dieser Einzelheit deutlich wird, von erlebter Wirklichkeit. Wer hier von „Kinderfehlern“ redet und Kindern zeigt, wie man sie vermeidet und „es besser macht“, zerschneidet das in geistiger Selbsttätigkeit erarbeitete Band zwischen erlebter Realität und den dafür gefundenen Zeichen. Freilich: die Wahrnehmung von Erwachsenen vollzieht sich wirklich in anderen Bahnen als die von Kindern.

Es gibt frühkindliche Menschendarstellungen, bei denen die Merkmale des Gesichts deutlich in der oberen Region des Areals angesiedelt wurden (Abb. 11). Mit solchen Hinweisen gibt das Kind klar zu

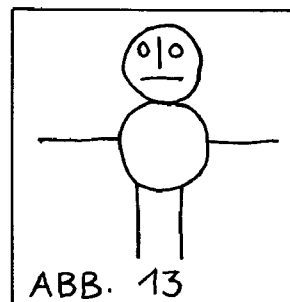


erkennen, daß mit der Grenzlinie nicht nur das Gesicht oder der Kopf gemeint ist.

Die Weiterentwicklung der Figur, für die sich der Name „Kopffüßler“ eingebürgert hat, kann auf vielfältige Weise geschehen. Im folgenden soll eine von mehreren Möglichkeiten erörtert und idealtypisch dargestellt werden. Die Erweiterung der Gestalt in Abbildung 12 liegt in der Zuordnung eines Körperareals an die Menschenfigur. Entsprechend der Redeweise: „Was ist an einem Menschen (alles) dran?“ ist hier der Körper an den Menschen (alles) gezeichnet. Das Areal, welches die Zeichen für das Gesicht trägt und an dem sich die Richtungsstriche für die Arme befinden, verkörpert noch den ganzen Menschen, zu dem nun ein „Bauch“ gehört. Der Körper tritt in Abb. 12 „attributiv“ auf, hinzugefügt, und deshalb sitzen die Arme auch nicht fälschlicherweise am Kopf. Wer jetzt einem Kind vorhält, es habe die Arme an den Kopf gezeichnet, verkennet die eigentliche geistige Leistung des Kindes, welches ja eine Differenzierung der Menschendarstellung vorgenommen hat. Nicht das Kind irrt

in seiner Darstellung, sondern der Erzieher, der dem Kind so lange nichts zutraut, bis sich dieses selbst auch nichts mehr zutraut.

In Ruhe gelassen, kommt das Kind von sich aus zu dem Urteil, daß der Körper nicht nur „an dem Menschen dran“ ist, sondern ihn bildet. Damit erfolgt eine Umstrukturierung der Gesamtgestalt in ihren wesentlichen Teilen. Der „Bauch“ ist nicht mehr attributiv; er wird jetzt „konstitutiv“; das Areal, in dem sich die Zeichen für das Gesicht befinden, wird nun zum Kopf. Da sich am Kopf keine Arme befinden, kommen sie jetzt aus dem Bauch – mitten heraus.



Und genau so, wie das Kind keine Arme aus dem Kopf kommen läßt, weil sich dies nicht mit seiner Wirklichkeitserfahrung deckt, hat es niemals Füße an den Kopf gefügt.

Literatur

- Bareis, A.: Vom Kritzeln zum Zeichnen und Malen. Donauwörth 1977³
- Britsch, G.: Theorie der bildenden Kunst. Hrsg. von Kornmann, E. Ratingen 1952³
- Deneke, G.: Kunst als Bezugfeld der Kunstpädagogik. Bearb. v. Blecks, G. H., Ratingen, Kastellaun 1977
- Ebert, W.: Zum bildnerischen Verhalten des Kindes im Vor- und Grundschulalter. Ratingen 1967
- Gibson, J. J.: Die Wahrnehmung der visuellen Welt. Weinheim und Basel, 1973
- Grözinger, W.: Kinder kritzeln zeichnen malen. München 1952
- Kornmann, E.: Über die Gesetzmäßigkeiten und den Wert der Kinderzeichnung. Ratingen, 5. Auflage
- Kraft, H.: Die Kopffüßler. Stuttgart 1982
- Meyers, H.: Stilkunde der naiven Kunst. Frankfurt a. M. 1962²
- Richter, H. G.: Anfang und Entwicklung der zeichnerischen Symbolik. Kastellaun 1976
- Schrader, W.: Mensch und Bild, Anthropologische Grundlagen des Bildverständnisses. Trier 1971
- Seitz, R.: Ästhetische Elementarbildung – ein Beitrag zur Kreativitätserziehung. Donauwörth 1974