

Walter Schrader

KINDER MACHEN KEINE RÖNTGENBILDER

Kinderzeichnungen finden immer wieder die Bewunderung Erwachsener. Aber können diese sie auch richtig lesen – als Ausdruck dessen, wie Kinder die Welt begreifen? Im folgenden geht es um „das Innen und Außen und das Drumherum bei Kinderzeichnungen“. Die Ausführungen haben darüber hinaus einen anthropologischen Sinn, insofern nämlich, als sich aus solchen Zeichen das Bewußtsein jedes Menschen herausbildet.

Wilhelm Busch hat in seinem „Maler Klecksel“ von 1884 die untenstehende Zeichnung (Abb. 1) mit nachfolgenden Zeilen kommentiert:

*„Durch Übung wächst der Menschenkenner.
Bald macht er auch schon ganze Männer,
Und zeichnet fleißig, oft und gern
Sich einen wohlbeleibten Herrn.
Und nicht nur, wie er außen war,
Nein, selbst das Innre stellt er dar.
Hier thront der Mann auf seinem Sitze
Und ißt z. B. Hafergrütze.
Der Löffel führt sie in den Mund,
Sie rinnt und rieselt durch den Schlund,
Sie wird, indem sie weiter läuft,
Sichtbar im Bäuchlein angehäuft.
So blickt man klar, wie selten nur,
Ins innre Walten der Natur.“*



Abb. 1

auf Bildern von Kindern auftreten. Insgesamt aber erkennt er wohl den Wert und die Eigen-

Auch wenn die Abb. 1 einige „Fehler“ im Hinblick auf die typische Kinderzeichnung hat (so z. B. werden die Beine in völlig anderer Auffassung als die Arme an den Körper gesetzt) bezieht sich W. Busch doch geistreich auf Erscheinungen, die

tümlichkeiten des kindlichen Zeichnens, wenn man den weiteren Lebensweg und das (spießbürgerliche) Ende des Malers Klecksel bedenkt. Die Moral von der Geschichte: Wer so beginnt, wird Künstler nicht!

Inzwischen sind über hundert Jahre vergangen, in denen die Kinderzeichnung erforscht wurde, und auch die Durchleuchtungstechnik mit Röntgenstrahlen wurde erfunden; nach dieser Erfindung wird der Einblick ins Innere auch bei Kinderzeichnungen als „Röntgenbild“ bezeichnet, allerdings, wie herauszuarbeiten sein wird, fälschlicherweise.

Wie an anderer Stelle ausführlich begründet (ibw-Journal, hrsg. Deutsches Institut für Bildung und Wissen, Heft 2, 1987, S. 3–8), führen frühkindliche rotierende Kritzeleien (Abb. 2a) zu mehr oder weniger kreisförmigen Flächen, die durch ihre Umrahmung erzeugt werden (Abb. 2b), oder es kommt z. B. zu Flächengrenzen, indem ein gezeichneter Bogen durch eine Sehne geschossen (Abb. 2c) wird – oder es werden Flächen auf andere Weise durch Umrandung gebildet.

Bei den aus mehreren Elementen bestehenden Grenzlinien ist oft zu beobachten, daß die Endstellen oder Kreuzungspunkte mit eigenen Zeichen „verschlossen“ werden (Abb. 3a) mit der Ernsthaftigkeit, mit der man einen aufgeblasenen Luftballon abdichten muß, damit sein Inhalt nicht ausläuft. Ebenfalls kommt am Anfang häufig ein Kritzelzeichen innerhalb

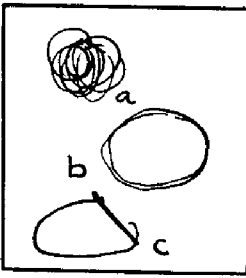


Abb. 2

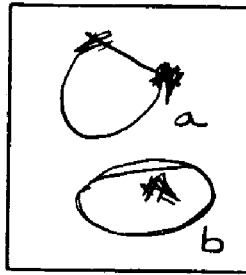


Abb. 3

der Fläche vor (Abb. 3b), womit ausgedrückt wird, daß das Innere, bzw. das, was von der Grenze eingeschlossen würde, gemeint ist. Das für Erwachsene als selbstverständlich angenommene Phänomen, daß bevorzugt die von der Grenze eingeschlossene Flächenfigur gemeint ist, gilt (Abb. 4) selbst dann, wenn diese ihrerseits von einem Rahmen umgeben ist und gilt auch schon für die frühen Kinderzeichnungen. Keiner würde ohne besondere Gründe in der Abb. 4a lediglich die Darstellung eines Kurvenverlaufs erblicken. In Abb. 4b ist dasselbe Kopfprofil von einer Zielscheibe überlagert, was im Betrachter unangenehme Gefühle hervorrufen kann. Das Flächenzeichen verbindet sich mit einem Weltgegenstand und steht nicht isoliert für sich – es bekommt selber verspürbare Akzente von Dingqualität. Obwohl die Grenze „gemacht“ wurde, ist die eingeschlossene „Sache“ gemeint. Hierbei handelt es sich sowohl um einen Aspekt des Sehens als auch um einen des Wissens, wobei hier der Aspekt des Sehens betont werden soll.

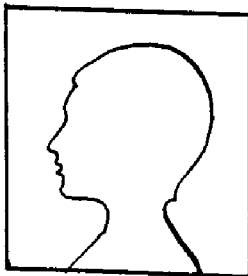


Abb. 4a

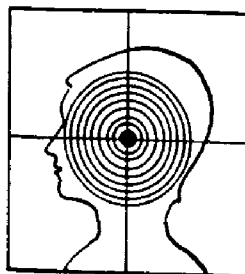


Abb. 4b



Abb. 5

Dies geht aus einer Betrachtung der Abb. 5 hervor. Die Striche werden sofort als Grenzen von breitlinigen Buchstaben aufgefaßt, das Wort

KIND ist auf Anhieb gelesen. Die fehlenden Grenzen werden nicht ergänzt, sondern die Buchstaben werden durch die Andersartigkeit gegenüber ihrer Umgebung lesbar. Das bandförmige Weiß in dem Buchstaben K zum Beispiel sieht anders aus als das umgebende weiße Papier. Selbstverständlich kann jeder die Identität des weißen Papiergrundes innerhalb und außerhalb der Buchstaben feststellen; aber dann läßt sich der Text nicht lesen. Wer die Buchstaben liest, und das ist wichtig, sieht (!) den Text abgehoben von seinem Grund wie ein Ding. Die Dingqualität bleibt auch erhalten, wenn man den Text auf den Kopf stellt, ja, sie scheint sogar zuzunehmen. Selbst hier, wo die eingeschlossene Sache nicht einmal durch die komplette Kontur dargestellt ist, bewirkt die Sinngebung den Unterschied zum Umfeld. Diese ist keineswegs willkürlich, sondern vom vorgegebenen Formbestand abhängig – niemand würde etwa KUNST herauslesen. In der Gitterhaftigkeit und Bandförmigkeit liegt das Wesen dieser Schriftform, die, wie jede, relativ abstrakt ist.

Scheinbar merkwürdige Darstellungsweisen

Geht man der konkreten Verwendung von Grenzlinien nach, dann ergibt sich aus einer Fülle von Beobachtungen, daß Kinder mit der Grenze nicht nur das Gemeinte vom Unge-meinten (Gustaf Britsch) trennen, sondern ebenso das Innere vom Äußeren. Die gezeichnete Grenze entspricht der Grenze der Sache, ihrer Haut, ihrer Wand; an ihr erfolgt die Scheidung von innen und außen.

Dieses Phänomen ist abzulesen an der Bearbeitung der Aufgabe für 5- bis 6jährige, einen haarigen Affen zu zeichnen, also ein Tier, welches über und über mit Haarzotteln bedeckt ist.

Während die Erwartung des Aufgabenstellers vielleicht in Richtung der Abbildung 6 gehen mag und von einem geschickten Lehrer auch in der Gruppe durchgesetzt werden könnte, sieht das Ergebnis, wenn die Kinder nach ihrem eigenen Verständnis vorgehen, nach Abbildung 7 aus (wenn man von den Möglichkeiten unterschiedlicher Tierdarstellungen bei Kindern absieht). Auf die Frage: „Wie sieht ein Affe aus?“ bekommt man auf dieser Altersstufe

KINDER MACHEN KEINE RÖNTGENBILDER

überwiegend die Antwort: „braun“. Der Affe ist ein braunes Tier, sozusagen durch und durch braun (wie Schokoladen-Osterhasen) oder eben innen braun, und außen hat er ein zottiges Fell.



Abb. 6

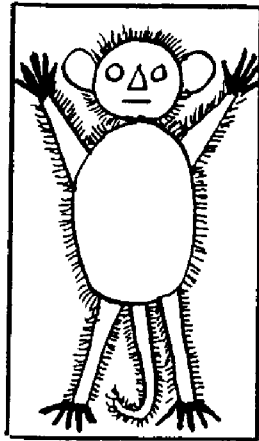


Abb. 7

Kinder würden die in Abb. 7 weiß gelassenen Flächen braun ausmalen, weil der Affe braun ist (!), nicht weil er außen braun wäre. Das Außen wird an der Grenze artikuliert. Im kindlichen Zeichnen und Denken wird solchermassen logisch formuliert, daß sich die Sachen in ihren Grenzen, in ihrer Haut, befinden, eine Erfahrung, an der der Tastsinn maßgeblich beteiligt ist.

Erwachsene sehen in der Fläche, die das Tier auf der Bildfläche einnimmt, die den Körper des Affen bedeckende Oberfläche (Abb. 6). Die Oberfläche bedeckt das Innere, was eine völlig andere Einstellung gegenüber dem Objekt bedeutet, als wenn das Innere in den Grenzen erkannt wird (Abb. 7). Man würde gern die frühere Kinderzeichnung mit einem Bauplan oder einem Grundriß für eine Kucheneinrichtung vergleichen; niemand käme auf die Idee, den Innenarchitekten zu verdächtigen, er würde Mauern und Wände für durchsichtig halten und deshalb „Röntgenbilder“ zeichnen. Den Erwachsenen erscheint der Bauplan jedoch als eine Abstraktion von der sichtbaren Wirklichkeit und deshalb als eine Vorstellungsform, die eigentlich für Kinder noch nicht angemessen ist. Diese Einschätzung ist richtig. Denn in der Tat gehen die Erwachsenen davon aus, daß im Normalfall Flächengrenzen identisch mit Oberflächengrenzen sind, daß die Dinge opak, d. h. undurchsichtig sind, und auf diesem Hin-

tergrund bilden Baupläne abstrakte Darstellungen. Für die Kinder hingegen spielt sich die Oberfläche zunächst und vom Ursprung her außen auf den Grenzen ab.

Auf Abb. 6 ist die Haut die mit Zotteln bezeichnete Fläche, auf Abb. 7 ist die Haut die Linie, welche den Körper und die Gliedmaßen umfährt.

Viele scheinbar merkwürdige Darstellungsweisen auf Kinderzeichnungen bestätigen frühere Erklärungen in sogenannten Übergangssituationen. Wir gehen von einer Beobachtung aus, die auf vielen Bildern mit Hausdarstellungen gemacht werden kann, wenn die Kinder dazu übergehen, die Zeichnungen flächig zu behandeln – Übergang von dem Schema der Abb. 8 zu Abb. 9. Man fragt sich, weshalb das Kind ausgerechnet das Dach, die Haustür und die Vorhänge des Fensters farblich belegt. Gerade dies ist aber gut zu erklären: Das Dach gehört zu den Teilen des Hauses, die deckenden Charakter haben (daher der Name!). Das Dach des Hauses ist aber für das Kind (und die meisten Erwachsenen) „zu“, es hat nicht den Charakter eines Raumes, in dem man sich bewegen kann.

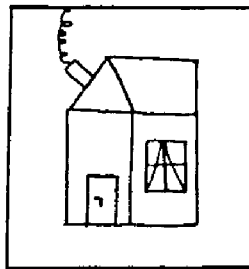


Abb. 8

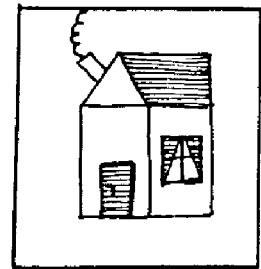


Abb. 9

Ebenfalls hat die Tür etwas Verschließendes an sich, sie ist das Schließgerät des Hauses genauso wie die Gardinen am Fenster. Im Belegen dieser Hausteile mit Farbe „spielt“ das Kind „zumachen“. Das Haus wird geschlossen und nach außen abgedichtet.

Die verbleibenden Grenzlinien (Abb. 10) dichten in diesem Stadium das Innere des Hauses nach außen genau so gut ab wie die Flächen des Daches und der Tür bzw. der Vorhänge. Somit ist die in den Liniengrenzen eingeschlossene, nicht mit Farbe belegte Fläche das Innere des Hauses, wobei die Linien die Wände bedeuten, die Fläche aber, um es zu wiederholen, das Innere. Nie würde ein Kind die „Wand“linie zwischen zwei Innenräumen des Hauses für

durchschreitbar oder transparent halten; die Figur in Abb. 10, durch den Pfeil gekennzeichnet, könnte nie den Arm durch die Grenze (die Wand) hindurchstecken.

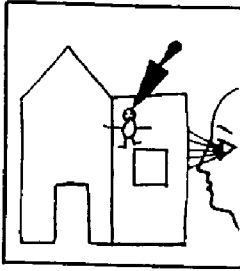


Abb. 10

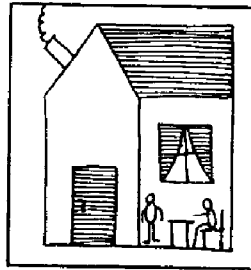


Abb. 11

In der Fachsprache haben sich für die Erscheinung, daß Kinder das Innere von Gebäuden oder Gegenständen darstellen, die Ausdrücke „Transparenzen“ oder „Röntgenbilder“ eingebürgert. Korrekt sind diese Bezeichnungen nicht, weil die Erwachsenen davon ausgehen, daß die von den Linien eingeschlossenen Flächen zugleich als bedeckt und zudeckend verstanden werden müssen, wohingegen das Kind in seiner sachlichen Art durch Linien zunächst das Innere vom Äußeren trennt. Das Auge in Abb. 10 könnte nie durch die Wand in das Haus hineinschauen. Die Figuren in Abb. 11 sind im Inneren des Hauses; dieses ist schlicht das Innere des Hauses, zu dem der Boden und die Zimmerhöhe und die Breite der Wände unterschieden gehören können, also alles, was mit Luft gefüllt ist. Davon, daß man ins Innere des Hauses blicken könnte, gar durch Wände hindurch, ist nicht die Rede. Die gezeigten Gegenstände sind im Innern des Hauses gezeichnet, weil sie dort hingehören und weil man, wenn man darin ist, sie dort sehen kann. Daß man sie im Inneren sehen kann, bedeutet gerade nicht, daß man sie von außen (durch die Wand) sollte sehen können.

In der wissenschaftlichen Erforschung der Kinderzeichnung sind komplizierte Erklärungsmodelle erdacht worden, um das Phänomen der „Röntgenbilder“ zu erklären. Nimmt man jedoch an, daß Grenzlinien zuerst und lange Zeit hindurch das Innen vom Außen trennen und daß sie nicht die Grenzen undurchsichtiger Flächen darstellen, dann ergibt sich ein durchgehender logischer Zusammenhang von frühkindlichen Erfahrungen und Zeichnungen bis zu diesem Entwicklungspunkt.

Denn die Kinder erfahren ja genau in diesem Vorgang des Abdeckens von Flächen innerhalb von Grenzen, die *kein* „Innen“ repräsentieren, wie z. B. das Dach, daß Flächengrenzen tatsächlich auch die bedeckenden Flächen meinen. Es tritt ein Wandel ein. Das, was früher als „innen“ verstanden wurde, wird nun als die „Oberfläche“ erarbeitet, welche das „Innere“ hinter oder unter sich verbirgt. In diesem Wandel wird die bislang maßgebliche Beteiligung des *Begreifens* an der Hervorbringung von Zeichnungen durch die Bezugnahme auf das Sehen abgelöst.

„Begreifendes Zeichnen“ ist ein komplexer Vorgang, in dem die Erlebnisse, die ein Kind beim Um- und Anfassen der gesehenen Gegenstände hat, denen zu entsprechen scheinen, die es hat, wenn es sie zeichnet, bzw. wenn es sie auf der Zeichnung zu sehen bekommt. Diese sehr früh erfahrenen Übereinstimmungen halten sich als Produktionsfaktor für das Zeichnen ziemlich lange und werden erst nach und nach aufgegeben. Das Aufgeben gelingt am leichtesten bei solchen Gebilden, bei denen das Erfassen in Verbindung mit dem Raumerlebnis mangels eigener Erfahrung keinen Sinn ergibt (Dach), oder der binnenräumliche Aspekt eines durch Grenzen markierten Areals ausgeschlossen werden soll (Tür). Dennoch wird dem Kind in dieser Phase einiges abverlangt: In dieser Zeit kommt es zu einer Umkehrung dergestalt, daß das was bislang als *innen* behandelt wurde, nun als *außen*, als Oberfläche, gesehen wird. Dieser Entwicklungsschritt wird allerdings und meist schon lange durch Ausmalbücher unterstützt, wodurch freilich das Ausreifen der vorangehenden Stufe auch gestört werden kann. Es ist aber doch so, daß die Kinder die Bilder in Ausmalbüchern z. T. anders beurteilen und anders mit ihnen umgehen als mit eigenen Zeichnungen. Bei den Ausmalungen von Flächen mit Farb- oder Filzstiften spielt oft motorisches Vergnügen an der Betätigung eine große Rolle. Das Korrekte Eintragen der Farben in die Felder kann den Kindern auch deswegen Freude machen, weil sie dafür gelobt werden, selbst wenn sich darüber hinaus kein Sinn finden lassen sollte. Das Ausmalen, welches die Ausbildung der Feinmotorik fördert, stillt damit auch ein Bedürfnis der Kinder.

KINDER MACHEN KEINE RÖNTGENBILDER

Demzufolge gibt es verschiedene Gründe, aus denen das Kind zum farbigen Ausfüllen von Flächenkonturen veranlaßt wird, und wir verfolgen nun weiter den sinnorientierten Anlaß, bei dem der Wechsel der Gegenstandsgrenzen *aus den Konturen in die Oberfläche* verlegt wird. Indem nämlich die Kontur der Fläche durch Silhouettenbildung immer wichtiger zur Charakterisierung des darzustellenden Gegenstandes wird, verliert sie an Bedeutung als Grenze zwischen innen und außen, die ursprünglich stärker durch Tasterforschungen motiviert war; darüber ist an anderer Stelle ausführlich zu berichten.

So viel jedoch an dieser Stelle zur Klärung:

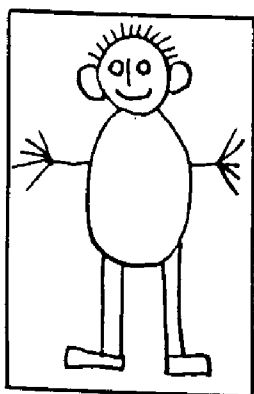


Abb. 12

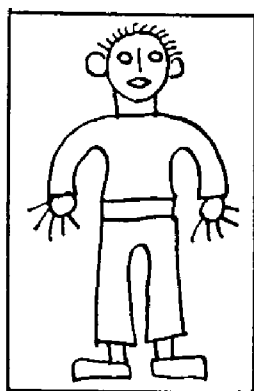


Abb. 13

In Abb. 12 wird die Menschendarstellung noch weitgehend von den Tasterfahrungen her gezeichnet, wohin gegen Abb. 13 mehr von visuellen Daten ausgeht. Die Zusammenfassung des Oberkörpers mit den Armen gelingt in der einheitlichen Silhouette sicher auch deswegen leichter, weil der Zusammenhang unter dem Bild eines Kleidungsstückes (Hemd oder Pullover) gesehen werden kann.

Kleidungsstücke werden von Kindern, wenn man nach ihren Zeichnungen urteilt, intensiv und spezifisch erlebt. Kleidung umhüllt den Körper oder die Gliedmaßen, wie es die Abbildung 14 zeigt. Der Rock, die Hose oder die Schuhe des Mannes sind nicht etwa durchsichtig, sondern die Beine und Füße sind von Kleidung umgeben. Es erweist sich hier dieselbe Art der Auffassung wie in Abb. 7, 10 und 11. Die Kinder erleben die Kleidung an sich selbst und an anderen als umhüllend, und sie erleben Kleidung flach ausgebreitet, zur Benutzung (gebügelt) bereitgelegt; oft ist mit Kleidung das Verlangen der erziehenden Mutter verbunden,

daß sie nach Benutzung korrekt zusammengelegt werde, also wieder „schön flach und gerade“ zu liegen komme. Für das Textilium, das Tuch, ist das „flach-gerade“ typisch, worauf zurückzuführen ist, daß die Begrenzungen der menschlichen Gestalten sofern sie bekleidet erscheinen sollen, sehr oft geradlinig sind und Ecken aufweisen.

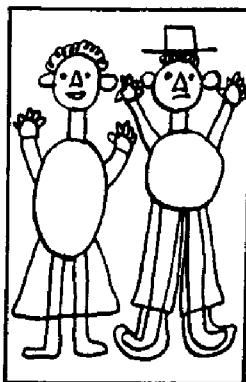


Abb. 14



Abb. 15

Schließlich wird Kleidung als bedeckend empfunden. Mit dem Ausmalen der Gestaltkonturen wird der darunterliegende Körper zugedeckt. Das Kind vollzieht zeichnerisch/malerisch, was es sonst beim Bekleiden in der Wirklichkeit ausführt. Anfänglich ist das Ausmalen der Kleidungssumrisse mehr und etwas anderes als ein Schmücken oder Nachahmen der gesehenen Farben. Gerade der Umstand, daß die Farben oft willkürlich gewählt erscheinen, zeigt das ganz anders gelagerte Interesse des Kindes, nämlich: bildnerisch „bedecken zu spielen“, wobei die konkrete Farbe beliebig sein kann. Das Gesicht indessen wird in der Regel nicht ausgemalt; es bleibt frei, weil es nicht bedeckt ist. Ausgemalte Gesichter gibt es aus zwei Gründen: Entweder ist dem Kind (meist gegen seine Einsicht – d. h. mit „pädagogischem Geschick“) beigebracht worden, auch die Fläche des Gesichts auszumalen, oder aber es handelt sich um die Darstellung eines ganz plausiblen Vorgangs: die dargestellte Person hat sich geschminkt, vielleicht als Indianer für den Karneval.

Es gibt freilich noch andere Gründe, aus denen heraus das Gesicht nicht so leicht bedeckt wird. Hans Meyers (in Stil-Kunde der naiven Kunst) macht darauf aufmerksam, daß die Deutung eines umgrenzten Areals durch das Kind auf verschiedene Weise erfolge, und zwar von der

Sinngebung her. So z. B. kann, wie in Abb. 16, das eingrenzende Areal eine Schüssel darstellen, in der sich fünf Äpfel befinden, wohingegen bei Abb. 17 die Zeichen für Augen, Nase und Mund zwar auch „im“ Gesicht stehen, aber doch in ganz anderer Weise. Die Äpfel sind nämlich Füllgegenstände für die Schüssel, also kein Merkmal der Schüssel selbst. Die Schüssel ist gekennzeichnet durch ihren Umriß. Das durch einen Bogen und eine Sehne umgrenzte Areal wird durch Ähnlichkeitsbeziehungen zu einer einfachen Schüssel als solcher gedeutet.

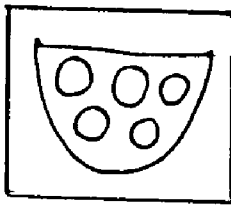


Abb. 16

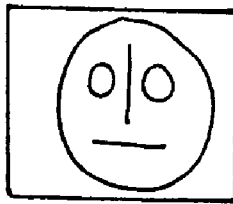


Abb. 17

Die Kreise für die Äpfel treten attributiv (hin-zugefügt) auf. Im Unterschied dazu sind die Zeichen im Kreis der Abb. 17 konstitutiv für „Gesicht“ oder „Mensch“. Sie stellen vom Ursprung her keine „Sachen“ dar, die in das Kreisareal hineingeräumt werden könnten wie die Äpfel in die Schüssel. Sie kennzeichnen vielmehr den Kreis als Gesicht; sie übernehmen Indexfunktion. Anders als die Schüssel existiert das Zeichen für „Gesicht“ nicht durch seine Umrandung, sondern nur durch die Gesamtgestalt von Kreis und zusätzlicher Bezeichnung.

In vielen frühen Zeichnungen kommen, wie in Abb. 3b gezeigt, neben den Grenzen des Areals Kritzelflecke in der Fläche vor, welche ausdrücken, daß die eingerahmte Fläche die wirklich gemeinte Figur sei. So gibt es also eine Art „Tradition“ in der individuellen Entwicklung der Kinderzeichnung; die von Grenzen eingerahmten Zeichen müssen nicht immer (zusätzliche) Dinge oder Sachen meinen, die sich *in* der Rahmengestalt befinden. Die hinzugefügten Zeichen meinen anfangs jedoch nie die Oberfläche, sondern sie kennzeichnen das Areal als ganzes. Insofern liegen sie weder *auf* der Oberfläche noch *in* dem eingegrenzten Gebiet, sondern sie haben Indexfunktion.

Am Schluß soll bemerkt werden, daß Kinder selbstverständlich auch so etwas wie „Röntgenbilder“ oder echte „Transparenzen“ darstellen

können. Allerdings handelt es sich dabei um eine inhaltliche Thematik, die vom Kind zeichnerisch behandelt wird, und nicht um eine Art und Weise, in der sich Kinder bildnerisch zu äußern pflegen. So beispielsweise können Kinder mit Absicht „Innereien“ zeigen wollen, wie es das Zitat nach Wilhelm Busch vorführt. Zur Würdigung dieser Phänomene ist es gut, zwischen den „unsichtbaren Innereien“ einerseits und dem „sichtbaren Innern“ andererseits unterscheiden zu können. Echte, als solche gestaltete „Transparenzen“ sind erst möglich, wenn die Kinder weitgehend in den Wandel eingetreten sind, der von dem durch Grenzen eingeschlossenen Inneren zu der durch Grenzen silhouettierten Oberfläche führt, die als undurchsichtig interpretiert wird. Wird dieser Wandel nicht vollzogen, kann dies Symptom eines nicht üblichen Entwicklungsverlaufs sein.

Innereien sind Sachen, für die es sich eigentlich gehört, unsichtbar zu sein oder zu bleiben. Wenn ein Kind das sonst Verborgene in die Sichtbarkeit bringt, dann hat dies Gründe, die nichts mit „kindlichem Unvermögen“ zu tun haben; entweder es versucht bewußt, sich über die unsichtbaren, jedoch wirksamen Sachverhalte bildnerisch Rechenschaft zu geben bzw. seine Vorstellungen solchermaßen zu ordnen oder es weist damit – möglicherweise unbewußt – auf Störstellen in seinem Lebens- und Seelengefüge hin.

Literaturempfehlungen

- Rudolf Arnheim, Anschauliches Denken, Köln 1977.
⁵1985.
 Rudolf Arnheim, Kunst und Sehen, Berlin, New York 1978.
 Gustaf Britsch, Theorie der Bildenden Kunst, hrsg. von E. Kornmann, Ratingen ³1952.
 Wilhelm Ebert, Zum bildnerischen Verhalten des Kindes im Vor- und Grundschulalter, Ratingen 1967.
 Wolfgang Grözinger, Kinder kritzeln, zeichnen, malen, München 1952.
 Hans Meyers, Stilkunde der naiven Kunst, Frankfurt a. M. ²1962.
 Hans-Günther Richter, Die Kinderzeichnung, Düsseldorf 1987.
 Walter Schrader, Mensch und Bild, Anthropologische Grundlagen des Bildverständnisses, Trier 1971.