

Dieter Maurer

Frühe Bilder in der Ontogenese

Auf dem Weg zu einer Klärung aus phänomenologischer und dokumentarischer Sicht

DOI 10.1515/sosi-2016-0010

Zusammenfassung: Der vorliegende Aufsatz unternimmt den Versuch, die Morphologie früher Bilder in der Ontogenese auf der Grundlage ausgedehnter phänomenologischer und dokumentarischer Studien zusammenfassend darzustellen, im Sinne einer Revision bisheriger Darstellungen in der Literatur, welche frühe Bilder häufig unter den Bezeichnungen „Kritzeleien“ und „frühe Kinderzeichnung“ abhandeln. Mit dieser Zusammenfassung soll gleichzeitig die „Logik“, der bildhafte Begründungszusammenhang von frühen graphischen Merkmalen, Strukturbildungen und Entwicklungstendenzen deutlich werden. Die Darstellungen sind dabei in erster Linie darauf ausgerichtet, verschiedenen Bereichen der Wissenschaft wie der Praxis eine Einleitung für ein nachfolgendes vertiefendes Studium sowie für weiterführende Einschätzungen und Interpretationen früher Bilder anzubieten. In diesem Sinne sind die Darstellungen verbunden mit ausgedehnten illustrierenden Bild- und Videodokumenten, welche online frei zugänglich sind.

Schlüsselwörter: Bildgenese, Ontogenese, „Kritzeleien“, „Kinderzeichnung“, Child Art

1 Einleitung und Hintergrund

Bilder – erzeugte Bilder – waren und sind nicht einfach und immer „da“. Sie kommen auf, erscheinen, „entstehen“ und entwickeln sich. Bilder haben also eine Geschichte und insbesondere auch eine Frühgeschichte, sowohl in der Phylognese wie der Ontogenese des Menschen.

*Autor: Prof. Dr. Dieter Maurer, Institute for Contemporary Art Research IFCAR, Zürcher Hochschule der Künste ZHdK, Toni-Areal, Pfingstweidstrasse 96, 8005 Zürich;
E-Mail: dieter.maurer@zhdk.ch

Wie aber erscheinen, „entstehen“ Bilder? Welche Eigenschaften, Strukturbildungen und Entwicklungstendenzen lassen sich in frühen graphischen Äusserungen beobachten? Sind frühe Bilder Prozesse oder Produkte? In welcher Weise, in welchen Aspekten sind frühe Bildmerkmale allgemein, abhängig vom Kontext ihrer Produktion, oder individuell? Worin besteht frühe bildhafte Erkenntnis und Ästhetik? Auf welche allgemeinen Aspekte des frühen symbolischen Verhaltens verweisen frühe Bilder? Auf welche allgemeinen Bestimmungen des Bildes verweist die Bildgenese?

Diesen Fragen widmen sich seit mehr als einem Jahrzehnt unsere phänomenologisch und dokumentarisch angelegten Studien zum zeichnerischen und malerischen Ausdruck von Kindern in ihren ersten Lebensjahren, angesiedelt am Institute for Contemporary Art Research IFCAR der Zürcher Hochschule der Künste ZHdK. Je nach Einzelprojekt wurden die entsprechenden Untersuchungen in Kooperation mit anderen Hochschulen oder Universitäten sowie mit NGOs durchgeführt (für eine Übersicht, siehe Maurer, o.J., Projekte). Die nachfolgenden einleitenden Passagen sollen die Beweggründe zu diesen Studien kurz erläutern.

Die bestehende Literatur zur Bildentwicklung in der Ontogenese umfasst viele Teilbereiche – Merkmale und deren Entwicklungstendenzen, Bildprozess, allgemeines Bildverstehen, Abbildungssysteme und -strategien, Emotion und Ästhetik des Bildausdrucks, individuelle Bildstile, Beeinflussung der Bildproduktion durch den Kontext, kontextübergreifende („cross-cultural“) Bildcharakteristika, mit der Bildproduktion verbundene allgemeine entwicklungspsychologische Aspekte, und so weiter –, und sie ist wohl heute kaum mehr überschaubar. (Zu derzeitigen neueren Versuchen der Darstellung der graphischen Entwicklung, siehe etwa Matthews, 1999, 2003, Golomb, 2002, 2004, Cox, 2005, Willats, 2005, Jolley, 2010). Hinzu kommt die Literatur zur Ästhetischen Bildung und die Literatur zur entwicklungspsychologischen und individual- oder tiefenpsychologischen Interpretation der Zeichnungen und Malereien von Kindern, verbunden mit Versuchen der intellektuellen oder allgemein psychischen Einschätzung des jeweiligen Kindes, zum Teil im Zusammenhang mit therapeutischen Ansätzen abgehandelt.

Auf diesem Hintergrund mag es erstaunen, sich die scheinbar einfache Frage der Merkmale früher Zeichnungen und Malereien der ersten Lebensjahre noch einmal in grundsätzlicher Weise vorzunehmen. Doch hat sich bis heute in der gesamten Erörterung weder ein einheitlicher allgemeiner Stand der Beschreibung der frühen Bildcharakteristik und -entwicklung in der Ontogenese, noch eine einheitliche Auffassung zu deren „Logik“ – zum bildhaften Begründungszusammenhang von frühen graphischen Merkmalen, Strukturbildungen

und Entwicklungstendenzen, als wesentlicher Anteil der frühen „konsistenten Erzeugung von Sinn aus genuin bildnerischen Mitteln“ (Böhm, 2004: 8) – herausgebildet. (Zu Einzelheiten dieser Ausgangslage, siehe Maurer und Riboni, 2010a: 35–37, und Maurer, 2013). Dies geht einher mit einer uneinheitlichen Begrifflichkeit, uneinheitlicher Methoden empirischer und dokumentarischer Untersuchungen, und uneinheitlicher Bezugnahmen auf empirische Befunde. Es sind dabei weniger die Einzelbeobachtungen, die fehlen, sondern deren systematische Zusammenschau, sodass die „Logik“ der Bildentwicklung *einsehbar und nachvollziehbar* wird. Die bestehende empirische und dokumentarische Problematik geht zudem mit verschiedenen allgemeinen Verstehensweisen dessen, was eine Zeichnung, eine Malerei, ein Bild sei, einher (vgl. Maurer, 2013) – ganz zu schweigen von einer auffälligen Kluft zwischen diesen Verstehensweisen, wie sie in der Literatur zur sogenannten „Kinderzeichnung“ vorzufinden sind, und denjenigen, wie sie in der auf eine allgemeine Bildtheorie ausgerichteten Literatur erörtert werden.

So folgerte bereits Richter (1987: 370) in seinem Handbuch zur Kinderzeichnung: „Das riesige Gebäude von Ausdeutungen, Zuordnungen, Klassifikationen o.ä. steht nur auf einem dürftigen Fundament von gesichertem Wissen über die Abläufe des zeichnerischen Geschehens, die bildnerischen Zusammenschlüsse, die (frühen) Strukturbildungen, die individuellen Varianten von Formen und Themen usw. So muss sich der Eindruck aufdrängen, dass die vorhandenen Informationen immer nur umgedeutet werden, anstatt überprüft, in Frage gestellt und durch neue Erhebungen ergänzt bzw. ersetzt zu werden. Manche der Daten, auf die wir unsere Überlegungen, Beurteilungen und Interpretationen bis heute gründen, wurden in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts unter völlig anderen sozial-kulturellen Bedingungen und mit unzulänglichen methodischen Mitteln erhoben.“ Schoenmakers (1996: 91–93) äusserte sich nachfolgend in gleichem Sinne: „Bemerkenswert unterrepräsentiert sind hingegen Forschungsinitiativen bei Kindern jüngerer Altersstufen, insbesondere bei den Drei- bis Vierjährigen, obwohl dieser Altersabschnitt nach einhelliger Auffassung der Fachautoren als wissenschaftlich besonders interessant eingeschätzt wird [...] Dort, wo aktuellere Erhebungen zur Gewinnung grundwissenschaftlicher Erkenntnisse vorgenommen wurden, erweisen sich die Resultate zumeist als kritisch, weil die Untersuchenden entweder unsystematisch und wissenschaftlich nicht nachvollziehbar angelegt wurden [...] oder auf zu kleinen Stichproben beruhen [...]. Dieses Datenmaterial lässt folglich keine legitimierbare Deskription des frühen repräsentationalen Zeichengeschehens zu [...]“. Ähnliche Einschätzungen finden sich des Weiteren auch bei Wichelhaus (1992: 50),

Reiss (1996: 2), Golomb (2004: 8), Willats (2005: 1), Wallon (2007: 124) und Stamatopoulou (2011: 164).

All diese Erfahrungen bei der Lektüre der bestehenden Literatur bildeten den Hintergrund und das ausschlaggebende Motiv zu unseren eigenen Studien. Mit ihnen suchen wir, die Frage der frühen Bildcharakteristik zu einer Klärung zu bringen.

Zu den vorliegenden Ergebnissen unsererseits gehören mittlerweile mehrere umfangreiche und auf dem Internet veröffentlichte Bildarchive, frühe Bilder von Kindern aus verschiedenen Regionen der Welt dokumentierend. Hinzu kommt ein erstes Videoarchiv, welches den frühen graphischen Prozess dokumentiert. Schriftliche Veröffentlichungen liegen einerseits in der Form einer Buchreihe und andererseits in der Form von Buchbeiträgen, Fachartikeln und digitalen Veröffentlichungen, welche mit den digitalen Archiven verbunden sind, vor (für eine Übersicht, siehe Maurer, o.J., Publikationen). Sie alle betreffen bis anhin hauptsächlich Einzelstudien oder Abhandlungen zu spezifischen Fragestellungen. Was von unserer Seite her fehlt, ist eine zusammenfassende Übersicht, welche die grundlegenden Charakteristika der frühen Bildentwicklung in der Ontogenese in einer Art und Weise beschreibt und auch einsehbar macht, dass diese Beschreibung für sehr verschiedene Bereiche der Wissenschaft, der Ausbildung und der Praxis als Kenntnis und Grundlage nutzbar wird.

Allerdings ist das Vorhaben einer *verlässlichen* Übersicht aus verschiedenen Gründen, die hier nicht weiter erläutert bleiben, kein einfaches Unterfangen. Wir haben uns deshalb entschlossen, schrittweise auf eine solche Beschreibung hin zu arbeiten, und nehmen die Gelegenheit des vorliegenden Textes zu einem entsprechenden Versuch wahr. Im Unterschied zu früheren zusammenfassenden Erörterungen beziehen wir hier Befunde von Untersuchungen der Bilder sowohl europäischer wie asiatischer Kinder mit ein und differenzieren alle häufig vorkommenden graphischen Aspekte aus. Wir beschränken uns dabei auf Grund unserer eigenen Arbeiten auf eine im engeren Sinne phänomenologische und dokumentarische Perspektive und thematisieren die frühe Bildcharakteristik im wesentlichen in Hinsicht auf Zeichnungen und Malereien als fertige Produkte, verbunden mit einigen Verweisen auf Aspekte des frühen Bildprozesses. Wir nehmen deshalb nicht Bezug auf für die Thematik wichtige andere Bereiche und (häufig experimentell erhobene) Befunde, auf welche wir oben hingewiesen haben.

Unsere derzeitige und hier dargestellte Auffassung stützt sich folglich in erster Linie auf umfangreiche Untersuchungen früher Bilder aus drei sehr verschiedenen Kontexten der Bildproduktion Europas, Südindiens und Bali (Indo-

nesien), sowie auf eine Untersuchung des frühen Bildprozesses. Das Bildarchiv aus Europa umfasst dabei ca. 25'000 Bilder von ca. 200 Kindern, das Archiv aus Südindien ca. 20'000 Bilder von 131 Kindern, und das Archiv aus Bali ca. 11'000 Bilder von 19 Kindern; das Archiv des frühen Bildprozesses umfasst 184 Aufnahmen von 43 europäischen Kindern. Alle Archive sind online frei zugänglich (siehe Maurer, o.J.). Die Studie der europäischen Bilder und die Studie des frühen Bildprozesses sind in Buchform publiziert (Maurer und Riboni, 2010a, Maurer et al., 2013). Die Veröffentlichung der Studie der Bilder aus Asien in Buchform ist in Vorbereitung (für eine kurze Zusammenfassung, siehe Maurer, 2014, Kapitel 1-3; für das Bildarchiv, siehe Maurer et al., 2012).

Eine ausführliche Darstellung der Methode einer phänomenologisch und dokumentarisch ausgerichteten Untersuchung früher Bilder und ihrer morphologischen Analyse findet sich in Maurer und Riboni (2010b), mit eingeschlossen der Erläuterung der verwendeten Begriffe und eines umfassenden und illustrierten Merkmalkatalogs. Eine entsprechende Darstellung der Methode zur Untersuchung prozessualer Aspekte, welche in direkter Beziehung zur morphologischen Analyse stehen, findet sich in Maurer et al. (2013).

Im vorliegenden Zusammenhang ist besonders zu beachten, dass die genannten Studien sich auf Bilder beziehen, für welche den Kindern keine Fragestellung, kein Thema und kein anzustrebender Bildtypus vorgegeben wurde.

Zur Illustration der nachfolgend beschriebenen Entwicklung haben wir entsprechende Bilderserien und Filmdokumente aufbereitet (sie stammen alle aus den genannten Archiven), im Text vermerkt und online gestellt (siehe <http://www.early-pictures.ch/illustration-2017>).

2 Kritzeleien? Bilder!

Kinder beginnen in den ersten Lebensjahren zuerst zu „kritzeln“, dann zeichnen sie einen „Kopffüssler“, um schliesslich für uns Erwachsene erkennbare Abbildungen verschiedener Figuren, Gegenstände und Szenen zu produzieren. Eine solche Auffassung, wie graphische Äusserungen sich in den ersten Lebensjahren entwickeln, ist weit verbreitet.

Diese Meinung gibt aber zu Missverständnissen Anlass. Sie verführt dazu,

- mit dem Ausdruck „Kritzeleien“ insbesondere Bewegung (Sensomotorik), Unbewusstes und Zufälliges zu assoziieren, als die hauptsächlichen Charakteristika solcher Manifestationen;
- mit dem Ausdruck „Kopffüssler“ eine unvollständige oder gar fehlerhafte Art der Abbildung zu assoziieren;
- grundsätzlich nur Abbilder als (eigentliche) Bilder zu verstehen.

Doch: Kinder „kritzeln“ nicht – nicht in dem Sinne, dass der Bewegungsapparat, das Sensomotorische die frühen Bilder in ihren entscheidenden Aspekten zu erklären vermöchte. Es sind visuelle Ideen, welche die Bilder von ihren Anfängen her als solche ausmachen und in ihrer Differenzierung und Entwicklung motivieren, ausweiten, vervielfältigen, verändern, „forttreiben“. Diese Ideen haben denn auch wenig Unbewusstes, Zufälliges, Ungewolltes an sich, und wenn die ihnen entsprechenden Manifestationen von den Erwachsenen als formlos, unstrukturiert und „linkisch“ wahrgenommen und eingeschätzt werden, so meist deshalb, weil die Realisierung des Ideellen, die graphische Ausführung, oft unbequem ist, weil das Beabsichtigte zur ausführenden Bewegung gleichsam quergestellt ist.

Menscharstellungen sind nicht bei allen Kindern die ersten zu beobachtenden Abbildungen, und sie sind in ihrer Formkonfiguration auch nicht unvollständige oder fehlerhafte Darstellungen. Frühe Abbildungen können sich auf sehr verschiedene Motive beziehen, und die Art und Weise der Abbildung ist von der Bildentwicklung her zu verstehen, welche zumindest am Anfang gar nicht anders als vom Einfachen zum Schwierigen fortschreiten kann, von Zusammensetzungen weniger graphischer Elemente ausgehend zu komplexen Konfigurationen hinführend. Frühe Abbildungen von Kindern sind also nicht vom Ende einer möglichen Bildentwicklung her zu bewerten, sondern sie sind von ihrem Anfang und graphischem Herkommen her zu verstehen.

Abbilder sind zwar Bilder, aber viele Bilder, ob frühe oder späte, sind keine Abbilder. Mehr noch: Die ersten Bilder von Kindern – und, so wird sich wohl herausstellen, die ersten Bilder von Menschen überhaupt – sind keine Abbilder, sondern Manifestationen von Ideen, welche sich auf das Graphische selbst beziehen. Solche Bilder werden häufig als „abstrakt“ bezeichnet, was aber seinerseits zu Missverständnissen führen kann, geht es doch nicht um eine Vereinfachung oder Abhebung gegenüber einer ausdifferenzierten Abbildung, sondern um eine Findung und Erfindung des Bildhaften selbst (Maurer, 2016).

Ein Nachsatz: Bilder von Kindern haben in den Wissenschaften derzeit noch einen falschen Stellenwert. Sie werden in der Regel als Sache der Psychologie

oder der Erziehung behandelt und finden darüber hinaus kaum je eine substantielle Würdigung und eine Einbindung in andere und weiterführende Beobachtungen und theoretische Erörterungen des Symbolischen. Die Bildgenese aber ist einer der wenigen einfachen Wege, grundlegende Fragen des Bildes, der Zeichen und der Ästhetik selbst anzugehen.

3 Entwicklung

Bilder sind gemacht. Sie zu erzeugen verlangt nach einem Können. Dieses aber hat, als solches, eine Herkunft: ein Finden und Erfinden, ein Lernen und Üben. Bilder haben eine Genese.

Bis heute wird die Frage kontrovers diskutiert, ob die frühe Bildentwicklung bei Kindern

- weitgehend individuell ist, oder
- im Wesentlichen vom Kontext der Bildproduktion abhängt (kontextbezogen, „kulturbedingt“ ist), oder
- eine der individuellen graphischen Äusserung und Entwicklung einzelner Kinder wie auch dem jeweiligen Einfluss, dem die Kinder ausgesetzt sind, unterliegende verallgemeinerbare Bildcharakteristik und Entwicklungsstruktur besitzt, kontextübergreifend, „cross-cultural“.

Jede etwas umfangreichere Sichtung früher Bilder macht einsehbar, dass viele Bilder einzelner Kinder individuell sind, in dem Sinne, dass sie (i) von den Bildern anderer Kinder in wichtigen Bildanteilen unterschieden werden können (bis hin zu sehr frühen individuellen „Bildstilen“), (ii) sich häufig auf individuelle Erfahrungen und Geschehnisse beziehen, (iii) unter der Einflussnahme von anderen Kindern und Erwachsenen wie auch vom umgebenden Kontext an Bildern, deren Produktion, und deren Verwendung stehen, (iv) ihren vollständigen Sinn oft nur innerhalb eines individuellen Kontexts und nur innerhalb eines einzelnen Bildprozesses selbst erhalten.

Doch widerspricht dies in keiner Weise der gleichzeitigen Einsicht und Feststellung, dass bei alledem den frühen Bildern eine verallgemeinerbare Struktur unterliegt, als allgemeine Charakteristik und Entwicklungstendenz, ohne welche sie nicht verstanden werden können. So, wie die Kinder zu den Bildern finden, so finden die Bilder zu den Kindern.

Allerdings sollte mit den Ausdrücken „verallgemeinerbare Struktur“, „allgemeine Charakteristik und Entwicklungstendenz“ nicht in einfacher Weise eine festliegende Liste und Hierarchie von einzelnen Bildmerkmalen, eine ein-

fache Abfolge von Merkmalen und Bildarten, eine lineare Abfolge zu durchlaufender Entwicklungsschritte, eine einfache Bestimmung von „Fortschritt“ und „Ziel“ und so weiter assoziiert werden. Vielmehr erweist sich die frühe graphische Entwicklung als ein *sich fortlaufend erweiterndes Repertoire bildartiger Ausdrucksweisen*. „Entwicklung“ bezeichnet hier diesen Vorgang der Erweiterung, welcher eine *allgemeine Struktur graphischer Merkmalstypen erkennen lässt, die individuell und partiell „durchlaufen“ und konfiguriert wird*.

Wenn wir nachfolgend den Fluss dieser Entwicklung in „Phasen“ gliedern, und diese mit ungefähren Altersbereichen verbinden, so nur aus Gründen der Organisation: Phasen der graphischen Entwicklung entsprechen hier nur Markierungen in der Beschreibung, wie sich das graphische Repertoire fortlaufend erweitert. Die hier beschriebene Entwicklung ist also so zu verstehen, dass sie nur in Bezug auf übergeordnete Strukturbildungen graphischer Merkmale in allgemeiner Weise zu beobachten ist, nicht aber als eine im engen Sinne beschränkten und zu durchlaufenden Abfolge von vorgegebenen Einzelmerkmalen. Und wenn wir hier ungefähre Altersbereiche angeben – einander zum Teil überlappend, um der grossen Variabilität des Auftretens von graphischen Merkmalen in der Entwicklung einzelner Kinder Rechnung zu tragen –, so deshalb, weil wir diese Altersbereiche in unseren Studien als oft vorkommend vorgefunden haben und sie für eine Darstellung der Entwicklung eine hilfreiche Orientierung anbieten.

4 Vor den Bildern – Spuren

4.1 Ab sechs Monaten

Der Beginn des zeichnerischen Ausdrucks, so verstehen viele Autorinnen und Autoren die ersten flächigen Äusserungen von Kindern, ist die Folge eines zufälligen Aufeinandertreffens einer Gebärde und einer Oberfläche, die sie festhält. So schmieren, sudeln, klecksen und matschen denn Kinder in ihrem ersten Lebensjahr mit verschiedenen Substanzen, mit feuchter Erde, mit Essresten, mit Kot und Ähnlichem mehr.

Schmieren, Sudeln, Klecksen, Ess-Matschen, Kotpuren als erste „Vorboten“ gehen den graphischen Äusserungen im engeren Sinne voraus und gehören zu den frühesten Objektivierungen von Kindern (vgl. Richter, 1987: 22). Voraussetzung dazu bildet die Reifung der Sensomotorik zur Ausführung einer Geste aus dem Arm heraus. Mit diesen frühesten flächigen Objektivierungen, zunächst noch ohne Instrumente direkt mit dem Körper auf einer Oberfläche

erzeugt, entsteht für die Kinder das Bewusstsein einer Beziehung von Ursache und Wirkung, von Gebärde und Spur. Das Kind ist dabei nicht nur an der Beständigkeit der Spur interessiert, sondern auch emotional davon betroffen, weshalb es sie immer wieder aufsucht, erzeugt, wiederholt.

„Der Ursprungsmoment der Zeichnung bleibt schliesslich der, in dem das Kind einen kausalen Zusammenhang zwischen der Spur und seiner Gebärde erkennt, und die lange Zeit des Lernens beginnt, die es parallel zur motorischen Entwicklung dahin führen wird, seine Gebärde zu disziplinieren.“ (Widlöcher, 1974: 34; zur Thematik siehe auch Peez, 2007a, 2007b, und Stritzker et al., 2008)

4.2 Phase I: Zweites Lebensjahr

Wenn Kinder *verschiedene* flächige Äusserungen hervorbringen *und intentional voneinander unterscheiden*, und wenn sie diese Unterscheidungen fortlaufend wiederholen, beginnen sie, Bilder zu erzeugen. Sie sehen und erkennen dann diese Unterschiede, und sie wissen, wie letztere – in gegenseitiger Abhebung – immer wieder hervorzubringen sind. Sie haben begonnen, sich graphisch, „zweidimensional“, bildhaft zu äussern.

Die ersten zu beobachtenden und gleichzeitig voneinander zu unterscheidenden graphischen Formen beziehen sich dabei auf verschiedene Bewegungsformen, die *auf der Fläche abgebildet* erscheinen. Diese Abbilder von Bewegungsformen zeichnen sich dadurch aus, dass die Art und allgemeine Ausrichtung des jeweiligen graphischen Bewegungsimpulses bestimmt ist und von anderen Arten unterschieden wird – allerdings nur die Art und allgemeine Ausrichtung, nicht aber die Führung der Linie selbst.

So erscheinen denn diese Abbilder von Bewegungsformen häufig in repetitiver Art, etwa als Abbilder des Tupfens, Schlagen oder Hauens, oder des Ansetzens und Wegziehens im Sinne von Strichen, oder von Hin-und-her- oder Vor-und-zurück-Bewegungen, oder eines fortlaufenden aber ungeordneten Kreisen, oder allgemeiner Richtungsänderungen, oder anderer, verbal schwer zu bezeichnender einfacher Bewegungsformen. (*Bilderserie 1a* – Zu beachten ist allerdings, dass wir in unseren Studien die Abbilder von kreisenden Bewegungen wie von Bewegungen mit allgemeinen Richtungsänderungen der Tendenz nach erst im Zeitbereich der nachfolgenden zweiten Phase gehäuft vorgefunden haben. Sie sind hier im Sinne einer Vereinfachung und Zusammenfassung mit den anderen Abbildern von Bewegungsformen als einheitliche Merkmalsgruppe aufgeführt.)

Ein erstes Formattribut, Grösse oder Länge einzelner Manifestationen, wird schon in dieser graphischen Frühzeit einer Variation unterzogen. (*Bilderserie 1b*)

In Zusammenhang mit diesen ersten graphischen Formdifferenzierungen erscheinen auch mögliche Anzeichen von Platzierungsmustern, als deutliche Häufungen und Überlagerungen mehrerer einzelner Formen in einem bestimmten Bildbereich, auch wenn deren Interpretation ohne Einsicht in den Bildprozess und insbesondere in die Stellung des agierenden Kindes zur Blattfläche oft schwierig abzustützen ist. (*Bilderserie 1c*)

Dies also ist das so Besondere des graphischen Beginns in der Ontogenese: die intentionale Unterscheidung von Arten und Ausrichtungen von Bewegungsimpulsen in Bezug auf den dabei entstehenden visuellen Effekt bei einem Farbauftrag (oder einer Ritzung) auf dem Untergrund als einer Fläche. Diese Unterscheidung macht den ersten Formcharakter der Äusserungen aus und lässt sie zu einer graphischen Äusserung werden, welche die blossе Spurgebung grundsätzlich überschreitet. Zwar bleibt die Ausführung der Bewegungsimpulse noch weitgehend vom Bewegungsapparat bestimmt, aber die entschiedene und fortlaufend wiederholte Unterscheidung von ihnen entspricht bereits visuellen Ideen erzeugter flächiger Formkontraste.

4.3 Phase II: Zweite Hälfte zweites sowie drittes Lebensjahr

Auf die Abbilder von Bewegungsformen folgt deren „Überwindung“: In direktem Gegensatz zum Rhythmischen, welche die frühesten graphischen Differenzierungen mit charakterisieren, lassen sich schon ab der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres deutliche Versuche erkennen, die Linie selbst einer Führung zu unterziehen. Dies führt zu Erscheinungen wie längeren einzelnen Linien, die auf dem Blatt „herumgezogen“ oder „herumgeführt“ werden, Ansätzen von Geraden, ersten Gliederungen der Linie als Zickzack-, Wellen- oder Schleifenlinien, spiralartigen Linien, Linienfragmenten sowie zu anderen, verbal schwer zu bezeichnenden frühen Arten von Linienführungen. (*Bilderserie 2a*)

Ob in diesem Zusammenhang Kinder auch schon intentionale Punkte zeichnen, ist anhand fertiger Bilder nicht interpretierbar.

Manchmal werden dann auch zwei verschiedene bisher entwickelter Einzelformen in einem Zug gezeichnet und so miteinander verbunden. Zudem erscheinen ersten Andeutungen von vagen Musterbildungen. (*Bilderserie 2b*)

All diesen Linienarten aber ist gemeinsam, dass sie „offen“ sind, das heisst, dass ihr Ende (noch) nicht zu ihrem Anfang zurückgeführt erscheint – zumindest nicht mit Absicht und graphischem Sinn.

Formattribute bezogen auf Dichte, Ausdehnung und Ausrichtung werden in diesem Entwicklungsabschnitt neu einer Variation unterzogen, und in den graphischen Manifestationen erscheinen Verdichtungen, Dehnungen, Einschränkungen und Minderungen, Erweiterungen und Ausdehnungen sowie Differenzierungen in der Ausrichtung von Einzelformen. (*Bilderserie 2c*)

Erstmals treten auch einzelne voneinander unterscheidbare Arten graphischer Anordnungen von Formen auf, als Übereinander, gegenseitige Ausrichtungen, Streuungen, grobe Winkelbildungen (manchmal rechten Winkeln ähnlich) sowie als andere, verbal schwer zu bezeichnende Arten von Anordnungen oder deren Andeutung. (*Bilderserie 2d*)

Hinzu kommt das Auftreten erster Aspekte der Farbigkeit als zwei verschiedene Arten, die Farbe einzusetzen: eine Betonung der Farbwirkung, häufig mit Hilfe von Verdichtungen und starkem Stiftauftrag hervorgerufen, und ein auffälliger Farbwechsel, für welchen eine Absicht in der Wirkung allgemeiner Farbkontraste im weitesten Sinne interpretiert werden kann. (*Bilderserie 2e*)

Einzelne Kinder mögen bereits in dieser Phase verbale Kommentare zu ihren Bildern äussern. Die Kommentare können dabei sowohl das Graphische selbst, das heisst die Form- und Farbgebungen und deren Wirkungen, als auch auf vom Kinde als solche bezeichnete Analogiebildungen oder andere Bezugnahmen des Graphischen betreffen. Weil solche Erscheinungen sich insbesondere in der nachfolgenden dritten Phase häufen, werden sie dementsprechend erst im nachfolgenden Abschnitt erläutert.

4.4 Phase III: Drittes Lebensjahr

Auf die „offenen“ geführten Linien folgt in schrittweiser Annäherung deren Schliessung, und diese – noch unspezifische – Schliessung steht im Zentrum der dritten Phase der graphischen Entwicklung. Das Auftreten der geschlossenen Linie stellt dabei in der Literatur eine vielgerühmte Markierung dar und wird manchmal gar als eigentlicher graphischer Systemwechsel interpretiert (vgl. insbesondere Golomb, 2004: 8–36; siehe auch Lurçat, 1988). (*Bilderserie 3a*)

Vier neue Arten der Anordnung von Formen zueinander erscheinen, als Überschneiden, Nebeneinander, Reihenbildung sowie parallele Anordnung. (*Bilderserie 3b*)

In den Kontext dieser Phase gehören auch weitere Andeutungen von Zusammensetzungen im Sinne der Bildung übergeordneter graphischer Einheiten, welche verschiedene Einzelformen zueinander in Beziehung setzen. Diese Andeutungen betreffen vage graphische Gebilde und Ansätze zu Strukturbildungen. (*Bilderserie 3c*)

Darüber hinaus lässt sich beobachten, dass die Zeichenfläche als solche nicht nur allgemein berücksichtigt, sondern auch auf einzelne Eigenschaften von ihr Bezug genommen wird: auf ihre Gesamtfläche, ihre Form, ihre mögliche Gliederung, ihre Ränder und ihre Ecken. (*Bilderserie 3d*)

Als neuer Aspekt der Farbigkeit erscheint die malerische, nur auf Farbe und Farbfläche bezogene Behandlung und entsprechende Wirkung grösserer Bildteile oder aber des ganzen Bildes, verbunden mit ausgeprägt flächendeckender Farbaufträge. (*Bilderserie 3e*)

Gegen Ende des zweiten und nachfolgend im Verlaufe des dritten Lebensjahres mehren sich die Kommentare der Kinder zu ihren Bildern. Diese verbalen Äusserungen beziehen sich dabei entweder auf das Graphische selbst oder auf das, worauf sich die Bilder darüber hinaus beziehen.

Verbale Äusserungen der Kinder, die sich auf das Graphische selbst beziehen, das heisst, Bezeichnungen der graphischen Erscheinungen als solchen, sind in der Regel für Erwachsene nachvollziehbar. (Die Zuordnungen der Farben mögen sich dabei zum Teil noch als inkonstant erweisen.) Dies zeigt, dass die Kinder wissen, über welche Möglichkeiten der Bildgestaltung sie verfügen, dass sie dafür verbale Ausdrücke benutzen können, und dass sie einen Unterschied machen vom Bild selbst, seinen eigenen Eigenschaften, und anderem, worauf es sich möglicherweise bezieht. (*Bilderserie 3f*)

Verbale Äusserungen der Kinder, die sich auf weiterführende Bezugnahmen früher Bilder beziehen, können verschiedener Art sein. Sie können sich beispielsweise auf graphische Bewegungen, welche andere Vorgänge oder Handlungen nachahmen, beziehen: So kann ein rhythmisches, in seinem Verlauf gerichtetes Schlagen eines Stiftes auf dem Papier als „Fussspuren eines hüpfenden Hasens“ bezeichnet werden, oder das schnelle und kräftige Ziehen eines Stifts über die Papierfläche als „Fliegen eines Flugzeugs“. Diese Art von Bildern werden denn auch „action representations“ genannt (Wolf and Fucigna, 1983, Matthews, 1984), und die entsprechenden Kommentare sind für Erwachsene wiederum meistens nachvollziehbar.

Kommentare können sich andererseits auf Abbildungen – in sehr weitem Sinne als Darstellungen von Figuren, Gegenständen und Szenen verstanden – beziehen. Sie sind dabei häufig am Anfang für Erwachsene nicht verständlich, sie werden oft erst im Nachhinein, nach dem Zeichnen oder Malen, abgegeben,

und sie können auch wechseln. Solche Kommentare erhielten deshalb die Bezeichnung „Sinnunterlegung“ oder „beigefügte Bedeutung“ (vgl. dazu Richter, 1987: 95). Sie zeigen aber, dass die Kinder nicht nur verstanden haben, dass Bilder etwas abbilden können, sondern auch, dass viele Erwachsene sich dies von Bildern auch erhoffen. Und so kommen die Kinder denn oft diesem Wunsche zumindest verbal nach, um die Erwachsenen zu befriedigen. (*Bilderserie 3g*)

Innerhalb kurzer Zeit aber lassen sich in den Bildern tatsächliche, erste visuelle Analogiebildungen ausmachen, auch wenn zu deren Verständnis die Kommentare der Kinder nötig sind, denn die Kinder beginnen, einzelne graphische Eigenschaften in eine – wenn zunächst auch nur sehr allgemeine – Beziehung mit einzelnen Eigenschaften von Nicht-Graphischem zu setzen. (*Bilderserie 3h*) So kann beispielsweise das Abbild einer mit rotem Stift erzeugten kreisenden Bewegung als „rote Sonne“ bezeichnet werden, weil sich Farbe und runde Form des Graphischem einerseits und Reales oder Vorgestelltes andererseits entsprechen; oder eine in welcher Art auch immer runde graphische Erscheinung kann einem „Ring“ entsprechen, oder, in einem anderen Bild, auch „Eiern“; oder zwei nebeneinander gesetzte graphische Formen, die zweite mit wenigen zusätzlichen kurzen Strichen versehen, können „Mutter, und Vater mit Haaren“ bezeichnen. Ein Teil solcher Entsprechungen mag dabei von den Kindern erst im Nachhinein interpretiert werden, indem sie erkennen, dass einzelne graphische Eigenschaften zu nicht-graphischen Eigenschaften in eine verstehbare Beziehung gesetzt werden können, auch wenn dies zunächst nicht Absicht war. Ein anderer Teil von zu beobachtenden Analogiebildungen deutet hingegen auf eine Darstellungsabsicht schon während des graphischen Akts hin – oder schon zu seinem Beginn –, insbesondere dann, wenn ähnliche Erscheinungen und ihre Kommentierung mehrmals in einem Bild oder aber in verschiedenen Bildern vorgefunden werden können.

Kommt hinzu, dass die Kinder während des Zeichnens oder Malens manchmal lange Geschichten erzählen, dass aber die Beziehung des Graphischen zu dem Erzählten dabei oft schwierig einzuschätzen ist. (Für Einzelheiten zum Bildprozess, siehe unten.)

Bei alledem können sich die Kommentare auf sehr Verschiedenes beziehen, wie Menschen, Tiere, Häuser, Sonne, Pflanzen, Transportmittel, Geräte und Instrumente, Aktionen, Abläufe und Ereignisse, und Ähnliches mehr.

Ohne verbale Äusserungen und ohne Kenntnisse des Bildprozesses sind Bedeutungs- und Darstellungsabsichten der Bilder dieser Phase wie bereits erwähnt für die Erwachsenen in der Regel aber noch nicht erkennbar. Diese nur

visuelle Erkennbarkeit erscheint in ausgeprägter Weise erst in der nachfolgenden Entwicklung.

4.5 Phase IV: Zweite Hälfte drittes sowie viertes Lebensjahr

Ausgehend von der Schliessung der Linie entwickelt sich in der zweiten Hälfte des dritten, insbesondere aber im vierten Lebensjahr, ein eigentliches Repertoire und „Vokabular“ geschlossener Formen, wie Oval, Kreis, Trapez, Rechteck, Quadrat, Dreieck und Vieleck sowie anderer, begrifflich schwer einzugrenzender geschlossener Einzelformen. (*Bilderserie 4a*)

Weitere Arten der Anordnung von Formen zueinander treten auf, als Aneinander, Ineinander, gegenseitige Anpassung, konzentrische Anordnung, Spiegelsymmetrie, Proportion. (*Bilderserie 4b*)

In direktem Zusammenhang damit erscheinen auch ausgeprägte Arten von Zusammensetzungen, als Kombinationen und Komplexe, Strukturen, Muster oder Gebilde. Hinzu kommen auch erste geometrische Gliederungen von Formen, wie beispielsweise Radien in runden Formen oder Diagonalen in Rechtecken. (*Bilderserien 4c und 4d*)

Als neue Aspekte der Farbigkeit und der Materialität erscheinen Farbverhältnisse, ausgemalte umschriebene Flächen, und die Variation der Strichbreite. (*Bilderserie 4e*)

Eine weitere gewichtige Erscheinung der vierten Phase stellt das Auftreten von Bildern mit einem graphischen Gesamtsinn dar: In diesen Bildern beziehen sich einzelne Formen, ihre Anordnungen und Zusammensetzungen, die mit ihnen auftretenden Variationen von Formeigenschaften und Erscheinungen der Farbigkeit und Materialität nicht mehr nur lokal aufeinander, innerhalb eines bestimmten Bildbereichs, sondern sie werden hinsichtlich der gesamten Bildfläche einer übergeordneten, das Graphische selbst betreffenden Gesamtwirkung unterworfen. Diesen Gesamtsinn, der den Einzelmerkmalen und Bildteilen übergeordnet ist und sich auf die ganze Bildfläche bezieht, bezeichnen wir hier als „formale Durchführung“. (*Bilderserie 4f*)

Manchmal bereits im dritten Lebensjahr einsetzend, insbesondere dann aber im vierten Lebensjahr werden Abbildungen zunehmend rein visuell erkennbar. Zunächst mögen die Kommentare zum Verständnis der Analogiebildungen noch notwendig sein, dann lassen sich die Abbildungen zumindest erahnen, bis letztere direkt, nur auf Grund der Betrachtung der Bilder selbst und ohne zusätzliche Kommentare beziehen zu müssen, erkennbar werden. Dieser Vorgang steht in engem Zusammenhang mit der reichen Ausdifferenzierung graphischer Einzelformen und deren Zusammensetzungen, welche es den Kin-

dern erlaubt, graphische Konfigurationen zu erfinden, um mit Hilfe von ihnen Entsprechungen, Analogien, „Ähnlichkeiten“ zu Realem oder Vorgestelltem zu bilden und für andere erkennbar werden zu lassen. (*Bilderserien 4g bis 4i*)

In diesem Kontext prägen sich auch Arten von Anordnungen aus, welche nicht mehr nur die gegenseitige Beziehung von graphischen Formen untereinander betreffen, sondern gleichzeitig auch eine abbildende Funktion einnehmen und so entweder die Beziehung von Teilen des Abgebildeten oder dessen räumliche Orientierung darstellen. Graphische Anordnungen können derart einen abbildenden Sinn bekommen und entsprechend motiviert sein.

Gleiches gilt für die Farbgebung, und es erscheinen Farbverhältnisse, welche nicht mehr nur ihre Wirkung als Farbflächen und Farbkontraste betreffen, sondern gleichzeitig auch eine abbildende Funktion einnehmen und so ihrerseits entweder die Beziehung von Teilen des Abgebildeten oder die räumliche Orientierung des Abgebildeten darstellen. Zum einen betrifft dies nur allgemeine Farbwechsel, um verschiedene Abbildungsanteile mit darzustellen, zum anderen betrifft dies direkte Farbentsprechungen, „Farbähnlichkeiten“ von graphischen Konfigurationen und Dargestelltem. Auch die Farbigkeit kann derart einen abbildenden Sinn bekommen und entsprechend motiviert sein.

In bestimmten Entwicklungsverläufen einzelner Kinder – aber nicht in allen – stehen Darstellungen des Menschen im Zentrum früher Abbildungen (vgl. dazu Golomb, 1993, Schoenmakers, 1996). Zu solchen Darstellungen gehört ein berühmt gewordenes Schema, welches in der Literatur in der Regel als „Kopffüßlerschema“ bezeichnet wird, auch wenn diese Bezeichnung missverständlich ist, weil nicht Kopf und Füße dargestellt werden, sondern weil das graphische Modell einer geschlossenen Form (zum Teil mit zusätzlichen Markierungen innerhalb von ihr) und zwei gerichteter wegführender Striche (zum Teil sind es auch deren vier, sowohl Beine wie Arme repräsentierend) eines der einfachsten Modelle ist, mit einer Zeichnung „Mensch“ abzubilden. Dieses anfängliche Schema erweitert sich häufig zu einer als „Übergangsfigur“ bezeichneten Art der Darstellung, im Zentrum von welcher eine graphische Gliederung von Kopf- und Körperregion erscheint. Nachfolgend wird dann die sogenannte „konventionelle“ Art der Darstellung möglich, in welcher Kopf und Gesicht, Rumpf, Arme und Hände, Beine und Füße graphisch voneinander deutlich unterschieden werden. Bei einigen Kindern lassen sich auch „Nur-Gesichtsdarstellungen“ beobachten, bei welchen eine Gesichtsdarstellung den ganzen Menschen bezeichnet. Allerdings ist diese in der Literatur häufig beschriebene Entwicklung der Menschendarstellung mit Vorsicht aufzufassen, weil sie erneut zu Missverständnissen Anlass geben kann. Die tatsächlich zu beobachtenden frühen Menschendarstellungen sind ausserordentlich vielfältig und ästhetisch reich, und

ihre Entwicklung kann auch von dem beschriebenen Gang abweichen (vgl. etwa Maurer und Riboni, 2007, die Entwicklung der Menschdarstellung in den Bildern der beiden Kinder 001 und 050; vgl. dazu auch Maurer, 2014). Kommt hinzu, dass in Zukunft innerhalb der Fachgemeinschaft eine andere Art der Benennung von abbildenden Formkonfigurationen für die Menschdarstellung eingeführt und abgesprochen werden sollte, welche den tatsächlichen graphischen Manifestationen entspricht. Kommt auch hinzu, dass die Fokussierung auf die Charakteristik und Entwicklung der frühen Menschdarstellung Gefahr läuft, sie nicht einzubetten in eine allgemeine Darstellung der graphischen Charakteristik früher Analogiebildung, welche sehr verschiedene Darstellungsmotive in gleicher Weise betrifft.

Zur Herausbildung visuell erkennbarer Abbildungen gehören schliesslich auch Bezugnahmen auf das Schreiben und die Schrift, zunächst Zickzack- oder Wellenlinien beanspruchend, manchmal ungefähr parallel zueinander angeordnet, dann aber auch als erste, vereinzelt auftretende Buchstaben und Andeutungen von Wörtern. (*Bilderserie 4k; siehe auch Filmbeispiel 5*)

In dieser vierten Phase der Entwicklung lassen sich zudem vermehrt indexikalische Bilder beobachten, etwa als Abdrücke oder Umriss von Fingern oder der ganzen Handfläche, oder als Abdrücke oder Umriss von Gegenständen. (*Bilderserie 4l*)

4.6 Phase V: Zweite Hälfte viertes und fünftes Lebensjahr

Der Bereich des Bildhaften für sich erfährt in dieser letzten von uns untersuchten Phase nur wenige formale Einzelaspekte wie etwa Aussparungen als weitere Art der Anordnung sowie erste Versuche von Farbmischungen als Aspekt der Farbigkeit. (*Bilderserie 5a*) Hingegen erscheinen ausserordentlich vielfältige und zum Teil durchgestaltete „abstrakte“ Bilder, als „formale Durchführungen“. (*Bilderserie 5b*)

Bilder als Abbilder erfahren ihrerseits eine reiche Erweiterung. Im Zentrum steht dabei das Aufkommen analoger, abbildender Bildschemata, welche den einzelnen Merkmalen der Bilder einen übergeordneten analogen, abbildenden Gesamtsinn verleihen, der die ganze Bildfläche betrifft: So werden in den entsprechenden Zeichnungen und Malereien sowohl die Beziehungen der Abbildungsmotive untereinander wie auch deren Orientierung im Raum erkennbar gestaltet und gleichzeitig die Blattkanten mit einbezogen. Dabei ist zu beachten, dass es nicht nur ein, sondern mehrere verschiedene Typen solcher früher analog durchorganisierter Bilder gibt, und dass der „kulturelle“ Kontext – genauer: der Kontext der Bildproduktion – sowohl für die Ausdifferenzierung von Abbil-

dungsmotiven wie für den Typus des analogen Bildschemas eine wichtige Rolle einnimmt. (*Bilderserie 5c und 5d*)

Im Verlaufe dieser Phase häufen sich auch Beispiele für erkennbare Buchstaben und Zahlen, gefolgt von erkennbaren Wörtern. In einigen Entwicklungsverläufen lassen sich zusätzlich satz- und formelartige Konfigurationen sowie vereinzelt auch andere Erscheinungen im Umfeld der Schrift oder der Notation beobachten. Parallel dazu erweitert sich die analog motivierte Anordnung um die Anordnung von Buchstaben und Zahlen gemäss Regeln der Schrift. (*Bilderserie 5e*)

In dieser Phase können auch Bildzeichen auftreten, welche nur innerhalb einer Konvention im engeren Sinne verstanden werden, wie beispielsweise Fahnen, welche Länder symbolisieren, Friedenszeichen, Kreuze auf Kirchen, und Ähnliches mehr. (*Bilderserie 5f*)

Was Abbildungen als Analogiebildungen in der Folgezeit anbetrifft – wir gehen hier nicht weiter darauf ein, weil unsere Studien sich nicht darauf bezogen –, so werden die entsprechend häufig zu beobachtenden Ausdifferenzierungen in der Literatur als „Schematisierung“ bezeichnet. Unter diesem Ausdruck sind insbesondere drei Aspekte zu verstehen: Elementarisierung (Verwendung in der Zahl beschränkter „abstrakter“ Grundformen zur Darstellung sehr verschiedener Abbildungsmotive), Bildung einfacher graphischer Modelle und häufige Repetition von letzteren. Was nicht-abbildende „abstrakte“ Zeichnungen und Malereien anbetrifft, fehlt in der Literatur eine entsprechend verlässliche Darstellung für deren weiterführende Entwicklung.

5 Bild und Bildprozess I: Bildkommentare, Bedeutungen und Bedeutungsverschiebungen

Zur doppelten Charakteristik früher Bilder insbesondere ab dem dritten Lebensjahr, sowohl „abstrakt“ wie abbildend sein zu können, und zur Komplexität früher Abbildungen in ihrer für Erwachsene am Anfang schwer nachvollziehbaren Art der Analogiebildung kommt als dritter zentraler Aspekt der *prozessuale Charakter* früher Bilder und deren Einbettung in einen reichen, anhand der fertigen Erzeugnisse oft nicht mehr erkennbaren Bedeutungszusammenhang und Bildsinn hinzu: Vieles an frühen Bildern ist prozessual zu verstehen. Aber entsprechende Studien, welche über im engeren Sinne handlungsbezogene Abläufe hinaus die Bildbedeutung während des graphischen Vorgangs untersuchen und dokumentieren (vgl. etwa Matthews, 1999, Baum und Kunz, 2007,

Stamatopoulou, 2011), blieben bis heute lückenhaft (vgl. Maurer et al., 2013: 43–59), und wir sind derzeit nicht im Stande, den frühen Bildprozess in seiner Grundstruktur darstellen zu können.

Im Rahmen einer eigenen Studie (Maurer et al., 2013) – wir prüften in ihr allerdings nur die Verlässlichkeit der Interpretation von morphologischen Bildmerkmalen – haben wir unsererseits auf einige wichtige Grundzüge hinweisen können. An dieser Stelle sei eine kurze Zusammenfassung daraus zu den Bildkommentaren und zu den in ihnen zum Ausdruck kommenden Bedeutungen und Bedeutungsverschiebung wiedergegeben. (*Filmbeispiele 1 und 2*)

Die Bedeutungen früher Abbildungen sind in keiner Weise auf eine einfache Beziehung einer Darstellung und eines Dargestellten (etwa in der Zuschreibung eines Bildtitels) zu reduzieren. Dies zeigen insbesondere drei Beobachtungen anhand früher Bildprozesse: Erstens können Zeichnungen oder Malereien während des graphischen Aktes in ihrer allgemeinen Beziehung von Bildmerkmalen und deren Bezugnahmen wechseln: Die agierenden Kinder erklären dann dieselben graphischen Merkmale einmal als Abbildungen, das andere Mal als eigenständige graphische Erscheinungen, wobei beides für Erwachsene in ihrem Sinne nachvollziehbar ist. Dies entspricht also nicht einer „beigefügten Bedeutung“, sondern ist Ausdruck eines „doppelten Denkens“ des Kindes, welches sich sowohl der graphischen Charakteristik als solchen wie einer möglichen oder intendierten Analogiebildung bewusst ist. Zweitens können Abbildungsintentionen dem Bildprozess vorausgehen oder aber – in demselben Prozess – auch erst während ihm entstehen. Dabei sind verschiedene Motivierungen dieser Intentionen möglich. Insbesondere können Abbildungen entweder direkt angestrebt werden, oder sie ergeben sich aus dem Angebot zunächst rein graphischer Formkonfigurationen, oder sie entstehen im Verlaufe einer Geschichte, die parallel zum Bild erzählt wird, oder sie entstehen in Zusammenhang mit einer Kompensation, weil das Kind beim Versuch einer bestimmten Realisation scheitert und deshalb die Intention „anpasst“ auf das, was es zu realisieren vermag, oder Ansprüche von anderen Kindern oder Erwachsenen leiten die Intention, und Ähnliches mehr. Drittens kann der analoge Sinn einer einzelnen graphischen Konfiguration während eines Bildprozesses wechseln: Die agierenden Kinder erklären dann dieselbe Konfiguration einmal als eine bestimmte Abbildung, und später als eine andere, wobei beide Analogiebildungen für Erwachsene in ihrem Sinne wiederum nachvollziehbar sein können.

Bei alledem ist zu bedenken, dass frühe Bilder manchmal in ausgedehnte verbale Erzählungen und Kommentierungen eingebunden sind, wobei einerseits nicht immer alle Äusserungen der Kinder akustisch verständlich oder in ihrem Sinn nachvollziehbar sind, und andererseits nicht immer davon ausge-

gangen werden kann, dass sie in verlässlicher Weise alle tatsächlichen Überlegungen und Empfindungen des Kindes zum Ausdruck bringen.

Die Beziehung von Darstellung und Dargestelltem erweist sich also während des Prozesses als komplex und variabel, und dies lässt es oft nicht zu, nachträglich in einfacher Weise dem fertigen Erzeugnis verbal einen einzelnen und bestimmten Sinn zuzuschreiben. (Viele Erwachsene besitzen frühen Bildern von Kindern gegenüber eine Erwartungshaltung eines solch „einfachen Sinns“ und fragen deshalb häufig: „Was ist das?“ Und wenn Erwachsene den frühen Bildern einfache Bildtitel unterlegen, ist dies wie erwähnt mit entsprechend kritischer Distanz aufzufassen.) Für wissenschaftliche Studien stellt diese Komplexität und Variabilität der Bedeutungsgebung und des Bildsinns eine eigentliche Herausforderung dar: Sie ist methodisch schwierig anzugehen und mit ausserordentlichem Aufwand sowohl bei der Durchführung einer Untersuchung wie bei der Aufbereitung ihrer Ergebnisse für eine Publikation, welche einen Nachvollzug im engen Sinne erlauben sollen, verbunden. Auch wenn deshalb die empirischen Grundlagen auch in Zukunft mangelhaft bleiben mögen, sollte der Frage als solcher in der Praxis der Ästhetischen Bildung, ja bei der Interpretation früher Bilder ganz allgemein dennoch eine entsprechend hohe Aufmerksamkeit geschenkt werden.

6 Bild und Bildprozess II: Können und Nicht-Können, Intentionalität und Aufmerksamkeit, Homogenität und Heterogenität des frühen graphischen Akts

Im Rahmen der oben erwähnten prozessualen Studie unsererseits fielen uns zusätzliche Aspekte auf, die zwar nicht direkt die Morphologie früher Bilder betreffen, für die Beurteilung von letzteren aber dennoch wichtig sind. Auf diese Aspekte sei deshalb hier in Kürze und stichwortartig verwiesen (für Einzelheiten, siehe Maurer et al., 2013, Kapitel 4-7).

Schon im Verlaufe der frühen Entwicklung von Abbildungen als Analogiebildungen sind sich die Kinder der sich stellenden Schwierigkeiten und Hindernisse bewusst, weil ihr allgemeines Verstehen von Abbildungen und ihr spezifisch eigenes Realisierungsvermögen des Abbildens nicht übereinstimmen: Sie erkennen Abbildungen in weitaus differenzierterem Masse, als sie diese selbst zu produzieren fähig sind. Im Zentrum steht dabei die Tatsache, dass frühe

graphische Analogiebildungen keine Projektionen auf die Fläche, sondern eine grundsätzliche Transformation des Gesehenen und Gewussten darstellen, in welcher Formdifferenzierungen, Konzepte möglicher Formkonfigurationen und mit ihnen verbundene Konzepte graphischer Handlungsabläufe eine zentrale Rolle spielen. Und so kommt es, dass die Kinder ihr Bewusstsein um ihr eigenes Können und Nicht-Können in ihren ästhetischen Ausdruck mit integrieren, und dass sie fortlaufend bezüglich „gelungener“ und „misslungener“ Abbildungen Erfahrungen sammeln und eigene Einschätzungen vornehmen. Damit geht einher, dass die Vorstellung einer „goldenen Zeit des frühen Ausdrucks“ und eines „fortlaufend spontanen Ausdrucks“ ein Missverständnis darstellt. (*Filmbeispiel 3*)

Die Intentionalität in der frühen Bildproduktion hat ihrerseits eine multiple Charakteristik. Insbesondere kann sie sich als auf einzelne Bildanteile nur lokal bezogen, als in einem Bildprozess nur partiell und temporär erkennbar sowie als vorsätzlich und eigenständig oder aber auf eine fremde Aufforderung hin antwortend erweisen. Hinzu kommt, dass sich die Intentionalität primär auf das Graphische als „abstrakte“ Erscheinung selbst, oder teilweise auf das „abstrakte“ Graphische und teilweise auf Beziehungen zu Nicht-Graphischem (sichtbare Welt, Vorstellungen, Phantasien, Ideen, Empfindungen...), oder aber primär auf die Realisation einer Beziehung zu Nicht-Graphischem im Sinne einer Analogiebildung oder einer anderen Bezugnahme ausrichten kann.

Mit dieser multiplen Charakteristik der Intentionalität geht auch eine entsprechend multiple Charakteristik der Aufmerksamkeit einher, einem weiteren zentralen Aspekt des graphischen Akts als ästhetischer Ausdruck. Dazu drei Beobachtungen: Kinder können über lange Zeit hinweg uns Erwachsenen einfache, ja banal erscheinende graphische Formen zeichnen oder malen, ausdifferenzieren und repetieren, ohne Erklärung ihrerseits, weshalb sie dies tun, und ohne dass wir einen Bezug zu Nicht-Graphischem erkennen. Sie scheinen dabei von ihrem Tun in machen Fällen gleichermassen „absorbiert“. Kinder können aber umgekehrt auch in für sie unangenehme psychische Verfassungen geraten, was zu einer ganz anderen Art der Aufmerksamkeit führt. Die Ausführung sich graphisch ergebender Intentionen kann mühsam sein oder als langweilig erlebt werden, und die Ausführung von Bezügen zu Nicht-Graphischem als Analogiebildungen kann Widerstände oder Misserfolge erzeugen. Sich von beiden Verfassungen erneut grundsätzlich unterscheidend können Kinder in ein Erleben dessen „eintreten“, was sie zeichnerisch oder malerisch darstellen, sie können sich als Teil der Darstellung imaginieren und dabei gleichzeitig graphisch, gestisch und verbal agieren. In diesem Zusammenhang ist zudem zu beachten, dass Kinder zum Einen nur für sich und ohne Interaktion mit anderen

Kindern oder Erwachsenen zeichnen und malen, direkt auf das entstehende Bild bezogen, manchmal lange und ausdauernd, zum anderen aber auch in enger Weise mit anderen Kindern oder Erwachsenen verbal und graphisch interagieren. Sinn und Bedeutung früher Bilder sind deshalb ohne die Beschreibung der psychischen Verfassung und des inneren Erlebens der agierenden Kinder nur ungenügend erfassbar. (*Filmbeispiele 1, 2, 4*)

All diese Beobachtungen verweisen auf die mögliche Bandbreite homogener oder aber heterogener graphischer Ausdrucksweisen.

7 Kontextübergreifend? „Cross-cultural“?

Dem individuellen und zugleich kontextbezogenen frühen bildhaften Ausdruck unterliegt, so haben wir dargestellt, eine allgemeine graphische Struktur. Dies gilt bis hin zum Vergleich der frühen graphischen Entwicklung sehr verschiedener Kontexte der Bildproduktion. Eine solche Auffassung wird zwar bis heute in der Fachliteratur kontrovers diskutiert (zur Debatte siehe Maurer, 2014, „Intermezzo“), aber die Ergebnisse unserer eigenen umfangreichen Untersuchungen von frühen Zeichnungen und Malereien der ersten Lebensjahre, Bilder von Kindern aus Europa, Südindien und Bali miteinander vergleichend, stützen die These einer kontextübergreifenden Charakteristik der frühen Bildstruktur und ihrer Entwicklung (siehe die Hinweise in der Einleitung; siehe zudem die Dokumentation von Kellogg, 1967/2007, Card 255; siehe auch Richter, 2001: 306–308). Gleiches gilt für die Untersuchung der frühen Menschendarstellung als Beispiel für frühe Analogiebildungen, zu beobachten in sehr verschiedenen geografischen und soziokulturellen Kontexten (Maurer, 2014). Die frühe graphische Entwicklung erweist sich derart zu einem gewichtigen Teil als „cross-cultural“. (*Bilderserien 6a bis 6h*)

Dies steht nicht im Widerspruch dazu, dass ein anderer Teil der frühen Bilder gleichzeitig kontextbezogene Aspekte aufweist. (In diesem Zusammenhang ist wichtig zu bedenken, dass mit jedem Fortschritt einer graphischen Differenzierung das Vermögen des Kopierens wächst.) Dennoch mag das Ausmass der strukturellen Ähnlichkeit der frühen Bildentwicklung in sehr verschiedenen Kontexten erstaunen, und diese strukturelle Ähnlichkeit stellt eine Herausforderung für das Verstehen von Bildern überhaupt dar.

Allerdings wollen wir mit diesen Feststellungen hier nicht andeuten, die frühe Bildentwicklung sei in einfachem Sinne „universal“, und wir wollen auch nicht eine einfache Parallele der Bildentwicklung in Onto- und Phylogenese suggerieren (vgl. dazu Maurer, 2013). Nur auf den Befund einer kontextübergrei-

fenden Struktur der *derzeit* beobachtbaren frühen graphischen Entwicklung in der Ontogenese wird hier Bezug genommen, ohne darauf einzugehen, wie er zu verstehen, in die Frage der Bildgenese ganz allgemein einzubetten und bildtheoretisch zu erklären sei. Letzteres gehört in eine weit breiter angelegte Erörterung als die vorliegende.

8 Bildinterpretation

Die vorliegenden Ausführungen betreffen zunächst im engeren Sinne die Morphologie früher Bilder, als Darstellung ihrer Charakteristik an Bildmerkmalen, Strukturbildungen und Entwicklungstendenzen, basierend auf den Ergebnissen umfangreicher phänomenologisch und dokumentarisch angelegter Studien. In Bezug auf die allgemeine Interpretation früher Bilder, ihres ästhetischen Charakters und Werts sowie ihrer Bedeutung stellen sich aus der hier eingenommenen morphologischen Sicht die nachfolgend aufgeführten grundsätzlichen Bedingungen.

Erstens verlangt jede Interpretation den Nachweis einer Analyse der morphologischen Charakteristik eines Bildes, seiner Bildmerkmale und ihrer gegenseitigen Strukturbildung, als Einschätzung des jeweiligen Bildsystems. Diese Analyse betrifft dabei zwei Bereiche in paralleler Weise, den Bereich des Graphischen selbst, und den Bereich möglicher Analogiebildungen und anderer Bezugnahmen über das Graphische hinaus. Zu dieser Analyse gehört zudem eine Einschätzung, welche Charakteristika der allgemeinen frühen Bildentwicklung zugeordnet werden können, und welche einer individuellen und kontextbezogenen Ausdrucksweise entsprechen. Da all dies anhand von Einzelbildern zum Teil schwer vorzunehmen ist, wird es oft nötig sein, mehrere Bilder eines beschränkten Zeitbereichs mit einzubeziehen: Bildsysteme sind häufig anhand einzelner Bilder nur ansatzweise ersichtlich, und erst eine Einbettung von Einzelbildern in einen Bildkontext lässt das Merkmalensemble und die gegenseitigen Merkmalsbezüge als Strukturbildungen erkennen (Maurer und Riboni, 2010a: 239–40). Eine solche Analyse vorzunehmen verlangt eine ausgedehnte Erfahrung, ohne welche die tatsächliche graphische Differenzierung in frühen Bildern in der Regel nur ungenügend erkannt werden kann. Es gehört denn auch zur Intention der vorliegenden Erörterung, einen Beitrag zur Bildung entsprechender Kenntnisse zu liefern.

Zweitens sind „abstrakte“ Bilder oder Bildanteile einerseits und im weitesten Sinne abbildende oder andersartig bezugnehmende Bilder oder Bildanteile

andererseits gleichwertig einzuschätzen. Beides gehört wesentlich zum frühen graphischen und ästhetischen Ausdruck.

Drittens ist die mögliche Komplexität der Beziehung von Darstellung und Dargestelltem jeweils zu reflektieren, unter spezieller Berücksichtigung der dabei auftretenden Art der Bildkommentare, ihrer Nachvollziehbarkeit, der in ihnen erscheinenden Bedeutungen und insbesondere auch der Bedeutungsverschiebungen sowie der möglichen Differenz der bildhaften Äußerung eines Kindes und seines eigenen tatsächlichen Überlegens und Empfindens.

Viertens sind Bildprozess und Bildprodukt, prozessuale und morphologische Merkmale und Strukturen in Bezug auf den Bildsinn zu differenzieren, die von uns nur angedeuteten Aspekte des graphischen Könnens und Vermögens, der Intentionalität und Aufmerksamkeit sowie des homogenen oder aber heterogenen Charakters mit einbeziehend. Bei alledem ist grundsätzlich zu bedenken, dass viele frühe Bilder keine einheitlich zu beurteilenden Erzeugnisse, sondern ein zum Teil kontingentes Ensemble von Erscheinungen verschiedener Arten der Intentionalität, Realisation und Bedeutungsgebung darstellen.

Es versteht sich von selbst, dass diese analytischen Aspekte nur den Ausgang zu einer Bildinterpretation darstellen. Die Interpretation selbst verlangt darüber hinaus weit mehr, wobei die Einbettung in den weiteren Kontext, in welchem das Kind Bilder produziert, wie auch – je nach Anliegen der Interpretation – allgemeinere entwicklungs- und individualpsychologische, soziale und kulturelle Aspekte im Vordergrund stehen mögen. Aber die morphologische Analyse und die mit ihr verbundene Beurteilung möglicher prozessualer Aspekte entspricht, so folgern wir aus unseren Studien, einer wohl unumgänglichen Grundlage für eine Interpretation früher Bilder. Zum einen verhilft sie zu einer kritischen Distanz, aus frühen Bildern eine bestimmte einheitliche und auf das jeweilige Kind individuell bezogene Bedeutung analytisch abgewinnen zu wollen, ohne sich Rechenschaft über die mögliche Rückführung von Erscheinungen auf die allgemeine strukturelle und gleichzeitig heterogene Charakteristik des Graphischen zu geben und nachzuweisen. Zum anderen lässt sie nachvollziehen, dass Bilder nicht in einfachem Sinne hergestellt werden, sondern in einer ihnen eigenen Art sich den Kindern – den Menschen überhaupt – „entgegenstellen“ (vgl. dazu Bredekamp, 2015), was in frühen Bildern als allgemeine Entwicklungstendenz zum Ausdruck kommt. Eine Bildinterpretation ohne solchen Nachweis und Nachvollzug erachten wir als grundsätzlich kritisch.

9 Erzeugte Form

Die graphische Form im weitesten Sinne verstanden, und die sich erst im Verlaufe der Entwicklung von ihr ergebende Möglichkeit von Analogiebildungen und anderen Bezugnahmen macht also den Anfang des Bildes. Und damit wohl auch den Anfang des Ästhetischen an oder von ihm. So gesehen beginnt dieses Ästhetische weder mit einer „guten“ oder zumindest verstehbaren Abbildung noch mit einem anderen wertenden Urteil, sondern als bildhafte Erkenntnis für sich und dem *ihr entsprechend* empfundenen Wert. Nicht gute oder schlechte, schöne oder hässliche, wahre oder falsche Bilder stehen am Anfang, sondern das Bildhafte selbst.

Literatur

- Baum, J; Kunz, R. (2007): *Scribbling Notions: Bildnerische Prozesse in der frühen Kindheit*. Pestalozzianum, Zürich.
- Böhm, G. (2004): *Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder*, in: Maar, Ch., Burda, H. (Hgs.), *Iconic Turn – Die neue Macht der Bilder*. DuMont, Köln, 28–43.
- Bredenkamp, H. (2015): *Der Bildakt*. Wagenbach, Berlin.
- Cox, M. (2005): *The Pictorial World of the Child*. Cambridge University Press, Cambridge MA.
- Golomb, C. (1993): *Children's Drawings of the Human Figure*. Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Golomb, C. (2002): *Child Art in Context*. American Psychological Association, Washington DC.
- Golomb, C. (2004): *The Child's Creation of a Pictorial World*. Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Jolley, R.P. (2010): *Children and Pictures*. Wiley-Blackwell, Malden MA.
- Kellogg, R. (1967/2007): *Rhoda Kellogg Child Art Collection*. Digital Reedition, edited by Maurer, D.; Riboni, C.; Wälchli, K.; Gujer, B. <http://www.early-pictures.ch/kellogg>(Download am 10.2.2016).
- Lurçat, L. (1988): *L'activité graphique à l'école maternelle*. Les Éditions ESF, Paris.
- Matthews, J. (1984): *Children Drawing: Are Young Children Really Scribbling?* in: *Early Child Development and Care*, 18, 1–39.
- Matthews, J. 1999: *The Art of Childhood and Adolescence*. Falmer, London.
- Matthews, J. (2003): *Drawing and Painting*. Paul Chapman, London.
- Maurer, D. (o.J.). *Homepage Early Pictures*. <http://www.early-pictures.ch> (Download am 10.2.2017).
- Maurer, D. (2013): *Early Pictures in Ontogeny and Phylogeny – Preliminaries to a Comparison*, in: Sachs-Hombach, K.; Schirra J.R.J. (Eds.): *Origins of Pictures*. Halem, Köln, 353–377.
- Maurer, D. (Ed., 2014): *Early Human Figure Drawing in Ontogeny – Cross-Contextual Aspects*. <http://www.early-pictures.ch/porte2> (Download am 10.2.2017).

- Maurer, D. (2016): In picture genesis, the abstract precedes and enables depiction and coding: Some arguments and speculations based on the investigation of early pictures in ontogeny, in: *Expression*, 13, 33–41.
- Maurer, D.; Riboni, C. (2007): Wie Bilder „entstehen“ – Morphologie Europa. Teil 2: Bildarchiv. <http://www.early-pictures.ch/eu> (Download am 10.2.2016).
- Maurer, D.; Riboni, C. (2010a): Wie Bilder „entstehen“. Band 1, Eigenschaften und Entwicklung. Pestalozzianum, Zürich.
- Maurer, D.; Riboni, C. (2010b): Wie Bilder „entstehen“. Band 3, Beschreibende Methode. Pestalozzianum, Zürich.
- Maurer, D.; Riboni, C.; Gujer, B. (2012): Wie Bilder „entstehen“ – Produkt und Kode. Teil 1: Erläuterungen. Teil 2: Bildarchiv. www.early-pictures.ch/as (Download am 10.2.2017; Text derzeit nur mit Login zugänglich; gedruckte Publikation in Vorbereitung).
- Maurer, D.; Guhl, X.; Schwarz, N.; Stettler, R.; Riboni, C. (2013): Wie Bilder „entstehen“ – Prozess und Produkt. Peter Lang, Bern.
- Peez, G. (2007a): Laras erste Kritzel. Eine phänomenologische Fallstudie zu den frühesten Zeichnungen eines 13 Monate alten Kindes, in: Peez, G. (Hrsg.), *Fallforschung in der Kunstpädagogik – Ein Handbuch qualitativer Empirie für Studium, Praktikum und Unterricht*. Schneider, Baltmannsweiler, 104–117.
- Peez, G. (2007b): Luca kritzelt zum ersten Mal – Eine phänomenologische Fallstudie zu den frühesten Zeichnungen eines 13 Monate alten Kindes, in: *BDK-Mitteilungen*, Heft 1, 29–33.
- Reiss, W. (1996): *Kinderzeichnungen*. Luchterhand, Berlin.
- Richter, H.-G. (1987): *Die Kinderzeichnung – Entwicklung, Interpretation, Ästhetik*. Schwann, Düsseldorf.
- Richter, H.-G. (Hrsg., 2001): *Kinderzeichnung interkulturell*. LIT Verlag, Hamburg.
- Schoenmackers, H. (1996:) *Die Menschzeichnung dreijähriger Kinder*. Peter Lang, Frankfurt a.M.
- Stamatopoulou, D. (2011): Symbol formation and the embodied self. A microgenetic case-study examination of the transition to symbolic communication in scribbling activities from 14 to 31 months of age, in: *New Ideas in Psychology*, 29 (2), 162–188.
- Stritzker, U.; Peez, G.; Kirchner, C. (2008): *Frühes Schmierens und erste Kritzel – Anfänge der Kinderzeichnung*. Books on Demand, Norderstedt.
- Wallon, Ph. (2007): *Que sais-je? Le dessin d'enfant*. Presse Universitaire de France, Paris.
- Wichelhaus, B. (1992): Entwicklung Kinderzeichnung, in: *Kunst+Unterricht*, 163, 33–37.
- Widlöcher, D. (1974): *Was eine Kinderzeichnung verrät*. Fischer, Frankfurt a.M.
- Willats, J. (2005): *Making Sense of Children's Drawings*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah NJ.
- Wolf, D.; Fucigna, C. (1983): Representation before picturing. Paper presented at the Symposium on Drawing Development, British Psychological Society International Conference on Psychology and the Arts, University of Cardiff, Wales.

