

Die Kinderzeichnung

Die pädagogischen Möglichkeiten bei Hinweis auf erhöhten Förderbedarf
bzw. psychische oder physische Probleme von Kindergartenkindern



Thesis
zur Erlangung des Grades

Master of Science (MSc)

am

Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung
Graz / Schloss Seggau (college@inter-uni.net, www.inter-uni.net)

vorgelegt von

Marlene Kleer

Graz, im Juni 2009

Marlene Kleer, Graz

marlene.kleer@gmail.com

Hiermit bestätige ich, die vorliegende Arbeit selbstständig unter Nutzung keiner anderen als der angegebenen Hilfsmittel verfasst zu haben.

Graz, im Juni 2009

Thesis angenommen

INHALTSVERZEICHNIS

1. Zusammenfassung	4
2. Einleitung	10
2.1 Geschichte der Psychologie der Kinderzeichnung	11
2.2 Stufen- und Phasenlehren im Überblick	11
2.3 Phasen-Modell nach Schuster und Richter	13
2.3.1 Die Kritzelphase	13
2.3.2 Die Schemaphase	14
2.3.3 Das Jugendalter	16
2.4 Funktionen der Kinderzeichnung	17
2.5 Typische Merkmale der Kinderzeichnung	20
2.6 Die Kinderzeichnung als Test	24
2.7 Kunst- und Maltherapie mit Kindern	26
2.8 Aspekte bildnerischen Gestaltens und Fördermöglichkeiten	27
3. Methodik	28
3.1 Forschungsdesign	28
3.2 Instrument	29
3.3 Teilnehmerinnen	29
3.4 Durchführung	30
3.5 Analyse	31
4. Ergebnisse	32
4.1 Soziodemographische Daten	32
4.2 Wichtigkeit und Inhalt der Zeichnung	34
4.3 Beziehen von Fachleuten	38
4.4 Parallelen zu anderen Entwicklungsbereichen und Funktion der Kinderzeichnung	40
4.5 Letztes Kindergartenjahr und theoretische Inhalte in der Ausbildung	43
4.6 Besonderheiten	45
5. Diskussion	46
5.1 Interpretation des Ergebnisses	46
5.2 Schlussfolgerungen	48
5.3 Eigenkritisches	49
5.4 Anregungen zu weiterführender Arbeit	50
6. Quellenverzeichnis	50
7. Anhang	53
7.1 Interview-Leitfaden	55
7.3 Auszug Transkription	56
7.4 Auszug Liste der Codings und Übersicht Codesystem	57

ZUSAMMENFASSUNG



www.inter-uni.net > Forschung

Die Kinderzeichnung - Die pädagogischen Möglichkeiten bei Hinweis auf erhöhten Förderbedarf bzw. psychische oder physische Probleme bei Kindergartenkindern Zusammenfassung der Arbeit

Marlene Kleer

Betreuerin: Elke Mesenholl

Einleitung

In dieser Arbeit wird der Einfachheit halber von Kindergartenpädagoginnen ausschließlich in der weiblichen Form gesprochen.

Damit Kindergartenpädagoginnen adäquat auf Auffälligkeiten und Merkmale in den Kinderzeichnungen reagieren können, braucht es ein gewisses Grundwissen zu dieser Thematik. Kommt es vor, dass Kindergartenpädagoginnen Auffälligkeiten in Bildern bemerken, können sie entweder pädagogisch intervenieren, d.h. Training anbieten und mit den Kindern üben, wenn es eher um motorische Schwierigkeiten geht, oder aber sie vermitteln weiter. Dabei ist interessant, wohin sich Kindergartenpädagoginnen dabei wenden und mit wem sie Kontakt aufnehmen.

Da gerade diese Berufsgruppe im Alltag mit den Kindern arbeitet und die Persönlichkeit, Charaktermerkmale und Stimmungen der Kinder ein- und zuordnen kann, ist es wichtig, dass an der „pädagogischen Basis“ Wissen vorhanden ist, um einen eventuellen Förderbedarf eines Kindes feststellen zu können.

Es ergibt sich daraus der Bedarf, die bestehende Literatur zum Thema Kinderzeichnung zu sichten, zu ordnen und zusammenzufassen, um später die Lücken füllen zu können.

Dazu scheint es sinnvoll, anfangs einen Überblick der bestehenden Strömungen und Lehren im Bereich der Kinderzeichnung zu geben.

Um im Forschungsteil die Frage nach dem Verständnis der Pädagoginnen für die Kinderzeichnung als Ausdruck des Entwicklungsstandes eines Kindes klären zu können, sollen die von Schuster, M. (2000) und Richter, H. G. (2000) verfassten Modelle genauer betrachtet werden. In den Phasenmodellen wird sowohl die kognitive als auch die emotionale Voraussetzung eines Kindes betrachtet. Somit wird verdeutlicht, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten ein Kind besitzen muss, um die jeweilige Phase, der Norm entsprechend, zu erreichen.

1. Die Kritzelphase
2. Die Schemaphase
3. Das Jugendalter

Diese drei Phasen werden sowohl von Schuster, M. (2000) als auch von Richter, H.G. (2000) mit geringfügigen Unterschieden als Hauptentwicklungsverlauf der Kinderzeichnung gesehen.

Andere AutorInnen, wie Luquet, Widlöcher, Winner, Meili-Schneebeli oder Bachmann verwenden verschiedene Modelle von Phasenlehren.

Die Frage nach der Funktion der Kinderzeichnung versucht Meili-Schneebeli (1997) mit ihrem Modell zu klären. Sie spricht dabei von einer kommunikativen Komponente der Kinderzeichnung, aber auch von einer Ausdrucksfunktion für das Kind, mittels der innere Prozesse nach außen getragen werden können.

Typische Merkmale der Kinderzeichnung sind der Kopffüßler, das Transparentbild, das Streubild oder das Grundlinienbild.

In der Literatur finden sich kaum konkrete Handlungsschritte für Pädagoginnen, wie sie den Förderbedarf bei Kindern unmittelbar feststellen können.

Um konkret unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse mit dem Kind arbeiten zu können, ist es nötig, wie in jeder anderen Profession, eine gemeinsame Sprache zu besitzen.

Für die Pädagogin ist die Frage: „Wo steht das Kind?“ essentiell, um Fördermöglichkeiten mit einbeziehen zu können. Man sollte diskutieren, ob das Kind in den Norm-Bereich, Förderbereich oder den therapeutischen Bereich einzuordnen ist. Da gerade Pädagoginnen die Möglichkeit haben, jeden Tag und unvoreingenommen mit den Kindern zu arbeiten, ergibt sich der Bedarf, die Lücke in der Literatur mit der Sichtweise von Expertinnen zu füllen.

Während des Sichtens und Ordners der Literatur zu dieser Thematik hat sich eine Haupt-Forschungsfrage herauskristallisiert, die da lautet:

Nutzen Pädagoginnen im Kindergarten die Kinderzeichnung als möglichen Hinweis für einen eventuellen Förderbedarf eines Kindes?

Eine Nebenfrage, die dabei wichtig erscheint ist:

Wohin bzw. an wen wenden sich Kindergartenpädagoginnen dann?

Methodik

Design

Bei der Studie handelt es sich um eine halbstrukturierte Interviewstudie mit 12 Kindergärtnerinnen aus 2 verschiedenen Typen von Kindergartenpädagoginnen (Regel- bzw. Magistratskindergärten und Privatkindergärten, wie z. B. mit Montessori- oder reformpädagogischen Ansätzen).

Definition Inhaltsanalyse

Da die Inhaltsanalyse ein relativ neues Feld der Forschung mit sehr weitläufigen Merkmalen und Aufgabenstellungen darstellt, ist die Liste der verschiedenen Versuche, sie zu definieren eine lange.

Ziel der Inhaltsanalyse, darin besteht zumindest Übereinstimmung, ist die Analyse von Material, das aus irgendeiner Form von *Kommunikation* stammt.

Doch beschäftigt sich die Inhaltsanalyse längst nicht nur mit der Analyse des *Inhalts* von Kommunikation, wie Mollenhauer/ Rittelmeyer (1977, S. 185) die Inhaltsanalyse als „Analyse von Kommunikationsinhalten“ definieren.

TeilnehmerInnen

Im Oktober 2008 wurden 15 Kindergartenleiterinnen in Graz kontaktiert. Dafür wurde im Vorfeld das Kindergartenreferat des Magistrats Graz mit einbezogen und informiert. Daraufhin wurden etwa 8 Termine mit Magistratskindergärten vermittelt.

Tatsächlich wurden Interviews mit 12 Kindergartenpädagoginnen im Zeitraum vom 16.10.08 bis zum 13.01.09 in den jeweiligen Kindergärten geführt.

Um eine Varianzmaximierung zu erreichen, wurden Pädagoginnen aus unterschiedlichen Kindergärten interviewt, also nicht nur aus Regelkindergärten, sondern auch aus Privatkindergärten mit unterschiedlichen Schwerpunkten, wie z. B. Montessoripädagogik.

Durchführung

Problemzentriertes Interview

Um die Forschungsfragen „Nutzen Pädagoginnen im Kindergarten die Kinderzeichnung als möglichen Hinweis für einen eventuellen Förderbedarf eines Kindes?“ und

„Wohin bzw. an wen wenden sich Kindergartenpädagoginnen dann?“ beantworten zu können, hielt sich die Autorin an das „problemzentrierte Interview“ bzw. an das „Experteninterview“.

Hierbei stand der Gesprächsleitfaden im Zentrum, der es dem Forscher/der Forscherin ermöglicht, Erzählanreize zu setzen und Fragen zu stellen, um besser an das Kernthema gelangen zu können. Dabei sollen auch Verständnisfragen gestellt, es soll zusammengefasst und auf inhaltliche Widersprüche aufmerksam gemacht werden.

Zur Erfassung sozialdemographischer Daten wurde ein Kurzfragebogen benutzt und es gab eine Aufnahme mithilfe eines digitalen Diktiergerätes mit anschließender Transkription der Interviews mittels Transkriptionssoftware F4.

Analyse

Die Auswertung des Datenmaterials aus den Interviews erfolgte nach induktiver Kategorienbildung. Arbeitet man mit qualitativ orientierten Ansätzen, ist es wichtig, „die Auswertungsaspekte nahe am Material, aus dem Material heraus zu entwickeln“. (Mayring, 2007, Abs. 10 aus: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm>)

Da das Kategoriensystem das zentrale Instrument der Analyse darstellt, wurden alle zur Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Aspekte mittels Kodierungsverfahren kategorisiert.

Zuerst wurden die Analyseeinheiten (Kodiereinheit, Kontexteinheit, Auswertungseinheit) bestimmt. Danach wurden die einzelnen Kodiereinheiten auf eine knappe, nur auf den Inhalt beschränkte Form, umgeschrieben (Paraphrasierung). Dabei wurde versucht, durch Generalisierung ähnliche Paraphrasen zu formulieren, um in der darauf folgenden Phase, der Phase der Reduktion, bedeutungsgleiche Paraphrasen streichen zu können.

Diese Vorgehensweise wurde wiederholt durchgeführt. Dabei wurden neue Aussagen gefunden, die allerdings regelmäßig rücküberprüft wurden. (in Übereinstimmung mit Mayring, 2007, S. 53 ff)

Ergebnisse

Überblick

Die Erhebung der soziodemographischen Daten ergab, dass einige der Kindergärten mit dem Konzept des offenen Hauses arbeiten. Weiters genannt wurden reformpädagogische Ansätze, Montessoripädagogik und andere Konzepte.

Acht der zwölf Kindergärten weisen einen Betreuungsschlüssel von kleiner als Zehn zu Eins auf, das heißt, auf eine Pädagogin oder Betreuerin kommen weniger als zehn Kinder.

Die Auswertung ergab außerdem, dass acht der zwölf Befragten mindestens eine Zusatzausbildung aus den Bereichen Montessoripädagogik, Jeux-Dramatiques, Spiel- oder Tanzpädagogik o.ä. absolviert haben. Die vier Pädagoginnen, die keine Zusatzausbildung haben, kommen alle aus Magistratskindergärten.

Auf einer vierteiligen Skala wurde die Wichtigkeit der Zeichnung bzw. deren Inhalts (Kap. 4.2) abgefragt. Dabei waren zehn der zwölf Befragten für eine Zuordnung im oberen Bereich der Skala (von sehr bis eher bzw. weniger wichtig). Diejenigen, die sich im unteren Bereich der Skala einordneten, begründeten dies damit, den Kindern den Inhalt nicht vorgeben bzw. deren Zeichnungen nicht interpretieren zu wollen.

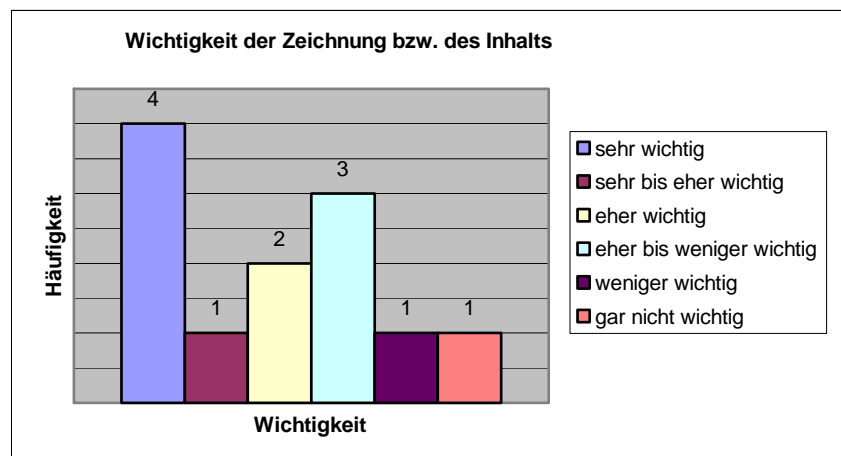


Abb. 1 – Grafik: Wichtigkeit der Zeichnung bzw. des Inhalts

Die klassischen Motive der Kinderzeichnung sind nach wie vor Baum, Haus Familie, Blume, Tiere, Erlebtes, usw. Als neue Motive werden Inhalte aus dem Fernsehen, Mandalas und gezeichnete Schatzkarten und –pläne angegeben.

Der geschlechtsspezifische Unterschied zwischen Mädchen und Buben wird in der unterschiedlichen Motivwahl, Präferenz (Mädchen malen „lieber“ als Buben“), Farbwahl, Entwicklung und Genauigkeit deutlich.

Bei durch Zeichnungen bzw. Zeichenverhalten vermuteten Problemfällen, die in einer vierteiligen Skala von acht Personen als weniger bis gar nicht häufig angegeben wurden, wenden sich die meisten Kindergartenpädagoginnen an Fachleute.

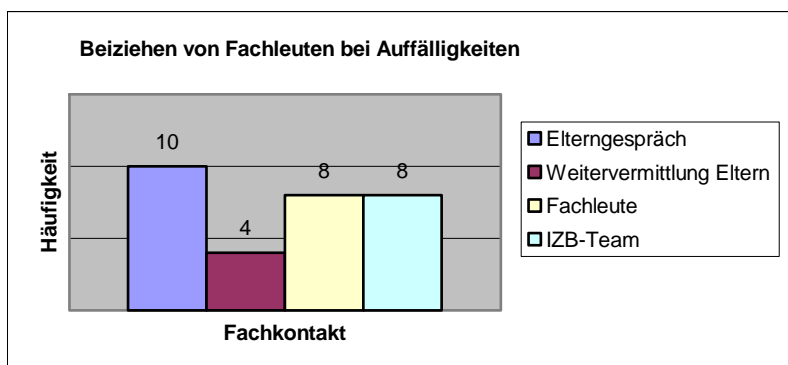


Abb. 2 – Grafik: Beziehen von Fachleuten bei Auffälligkeiten

Dabei gehen sieben der zwölf Befragten davon aus, dass sich Probleme im Zeichenbereich auch auf andere Entwicklungsbereiche, wie z. B. den Wahrnehmungsbereich, auswirken können. Bei der Funktion der Kinderzeichnung gehen die Meinungen ein wenig auseinander. Ein großer Teil der Befragten ist davon überzeugt, dass die Kinderzeichnung sowohl eine kommunikative als auch eine emotionale Ausdrucksfunktion hat.

Dabei glauben acht der befragten Pädagoginnen, dass die Zeichnung vor allem in der Kommunikation mit anderen Kindern eine große Rolle spielt. Vier glauben, dass es eher um den kommunikativen Aspekt in der Beziehung zur Betreuungsperson geht.

In diesem Teil der Arbeit (Kap.4.1 bis 4.5 - Überblick der Ergebnisse) werden außerdem das letzte Kindergartenjahr und die theoretischen Inhalte zur Kinderzeichnung in der Ausbildung der Befragten thematisiert.

Besonderheiten

Als überraschend erwies sich der hohe Betreuungsschlüssel, der auch in den Magistratskindergärten gegeben zu sein scheint. Weiters war auffällig die doch zahlreiche Zuordnung im unteren Bereich der Wichtigkeit bzw. des Inhalts der Zeichnung. Relativiert wurde diese Zuordnung jedoch durch die Tatsache, dass die meisten der Befragten ihre Zuordnung damit begründeten, den Inhalt nicht vorgeben bzw. interpretieren zu wollen. Auch die geringe Verwendung von Schul- bzw. Übungsblättern überraschte im Ergebnisteil. Dass viele der Befragten den Eindruck hatten, nicht genug Information über die Kinderzeichnung in der Ausbildung erhalten zu haben, wurde dadurch relativiert, dass die meisten der Befragten ihre Ausbildung schon vor mehr als zehn Jahren absolviert haben, das heißt, aktuelle Daten waren durch diese Arbeit nicht zu erheben.

Außerdem sind die meisten der Kindergartenpädagoginnen davon überzeugt, dass sich der meiste Fortschritt über die praktische Arbeit und viel Erfahrung erreichen lässt.

Diskussion

Interpretation des Ergebnisses

Dass alle der Kindergartenpädagoginnen aus Privatkindergärten mehrere Zusatzausbildungen vorzuweisen hatten, könnte damit zusammenhängen, dass man sich für den freien Markt besser qualifizieren muss. Das bedeutet, dass man sich den Eltern gut präsentieren muss, um genügend Kinder für den Kindergarten gewinnen zu können.

Dass sich Kindergartenpädagoginnen bei Problemfällen an Fachpersonal wenden, lässt sich aus professionellem Umgang mit den eigenen Grenzen erklären.

Folgerung auf die untersuchte Problematik und den Stand des Wissens

Die Folgerungen, die aus dem Ergebnis gezogen werden können, sind die, dass es für die Pädagogin hilfreich sein könnte, grundsätzliche Inhalte der Theorie zur Kinderzeichnung zu kennen. Ein grober Überblick über die verschiedenen Phasen in der Entwicklung könnte dem leichteren Erkennen von Defiziten dienlich sein. Auch könnte das Wissen über diagnostische Verfahren mittels Zeichnung oder kunst- und maltherapeutische Ansätze hilfreich zur Weitervermittlung der Kinder sein.

Eigenkritisches

Die Untersuchung hätte größer angelegt werden und mittels Varianzmaximierung ein aussagekräftigeres Ergebnis bringen können. Auch wäre die Beobachtung der Kinder in konkreten Zeichensituationen zusätzlich zur Befragung sinnvoll gewesen. Auch ein einheitliches Verfahren mit den Leitfadeninterviewbögen hätte zu objektiv besser vergleichbaren Ausgangssituationen geführt.

Anregungen zu weiterführender Arbeit

In einer weiterführenden Arbeit könnte eine größere Zahl an Befragungen durchgeführt werden. Zusätzlich könnte man dabei darauf achten, noch mehr Rücksicht auf die anthroposophischen Konzepte der Kindergärten zu nehmen. Diese Konzepte auf Auswirkungen im Zeichenverhalten der Kinder zu untersuchen, könnte sehr interessant sein.

Literatur

Friebertshäuser, B.: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch: Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag 1997, S. 371-395.

Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Auflage Weinheim: Beltz Verlag 2007.

Schuster, M.: Psychologie der Kinderzeichnung, 3. Auflage. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe 2000.

Richter, H.G.: Die Kinderzeichnung: Entwicklung, Interpretation, Ästhetik, 1. Auflage, Druck 876. Berlin: Cornelsen 2000.

2. EINLEITUNG

Zum Themenbereich der Kinderzeichnung gibt es eine Fülle an Eltern-Ratgebern, Handbücher zur Erklärung der verschiedenen Merkmale, Symbole und Stadien der Kinderzeichnung, aber auch Testsammlungen für Diagnostik sowie Fachliteratur mit Deutungsansätzen. Es fällt auf, dass vor allem im Bereich der entwicklungspsychologischen Ebene und der damit verbundenen Diagnostik sehr viel Material und Literatur existiert. Tatsächlich sind diese standardisierten Testverfahren eine effiziente und vielfach eingesetzte Möglichkeit um z.B. die Schulreife oder die Intelligenz von Kindern festzustellen. Allerdings ergibt sich aus dieser einseitigen (diagnostisch orientierten) Sichtweise ein Defizit in Richtung pädagogischer Interventionsmöglichkeiten. Es ist klar, dass PädagogInnen nicht psychologische oder therapeutische Diagnosen stellen dürfen, da sie in diesem Bereich nicht ausgebildet sind. Dagegen sind jedoch gerade die Kindergartenpädagoginnen sehr „nahe“ an den Kindern und bekommen tagtäglich die Zeichnungen der Kinder anzusehen und auch erklärt. PädagogInnen sollten deshalb Schlüsse aus der Zeichnung eines Kindes ziehen und, wenn nötig, das Kind bzw. dessen Eltern an die richtige Stelle verweisen können bzw. eine Abklärung veranlassen.

Jede Profession hat ihre „Diagnostik“, das ist die Grundlage des weiteren Agierens in der jeweiligen Kompetenz, um Kriterien der weiteren Interventionen festmachen zu können. Allerdings hat sich durch das Defizit der Literatur zum Thema „Diagnostik in der Pädagogik“ eine Notwendigkeit zur Untersuchung der spezifischen Sichtweise von PädagogInnen ergeben.

Warum also Interviews mit Kindergartenpädagoginnen als Forschungsteil der Arbeit? Weil im Gegensatz zur Schule im Kindergarten die Kinder noch die Möglichkeit haben, frei und freiwillig zu zeichnen, zu malen und kreativ zu gestalten. Hierbei kann von den PädagogInnen der innere Impuls der Kinder, gestalten und zeichnen zu wollen, in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden, und es gelingt dadurch womöglich ein unverfälschter Blick auf das Kind und seine Zeichnung.

Damit Kindergartenpädagoginnen adäquat auf Auffälligkeiten und Merkmale in den Kinderzeichnungen reagieren können, braucht es ein gewisses Grundwissen zu dieser Thematik. Kommt es vor, dass Kindergartenpädagoginnen Auffälligkeiten in Bildern bemerken, können sie entweder pädagogisch intervenieren, d.h. Training anbieten und mit den Kindern üben, wenn es eher um motorische Schwierigkeiten geht, oder aber sie vermitteln weiter. Dabei ist interessant, wohin sich Kindergartenpädagoginnen dabei wenden und mit wem sie Kontakt aufnehmen.

Da gerade diese Berufsgruppe im Alltag mit den Kindern arbeitet und die Persönlichkeit, Charaktermerkmale und Stimmungen der Kinder ein- und zuordnen kann, ist es wichtig, dass an der „pädagogischen Basis“ Wissen vorhanden ist, um einen eventuellen Förderbedarf eines Kindes feststellen zu können.

In der Arbeit soll vor allem der Bereich des Förderbedarfs bei Kindern genauer betrachtet werden. Die therapeutische Intervention mittels kindertherapeutischer Arbeit soll nur kurz in Kap. 2.7 Kunst- und Maltherapie mit Kindern vorgestellt werden, da Weiterführendes den Rahmen der Arbeit übersteigen würde. Interessant dazu ist die Sichtweise der PädagogInnen und ob ihnen das konkrete Fördern und die kognitive Entwicklung wichtiger als die emotionale Ausdrucksfunktion ist. Die Frage nach der Möglichkeit sich Hilfe zu suchen scheint interessant.

Es ergibt sich daraus der Bedarf, die bestehende Literatur zum Thema Kinderzeichnung zu sichten, zu ordnen und zusammenzufassen, um später die Lücken füllen zu können.

Dazu scheint es sinnvoll, anfangs einen Überblick der bestehenden Strömungen und Lehren im Bereich der Kinderzeichnung zu geben.

2.1 Überblick Geschichte der Psychologie der Kinderzeichnung

Das Phänomen Kinderzeichnung muss durch die späte Verwendbarkeit von Bleistift und Papier für eine größere Bevölkerungsgruppe (ab 19. Jahrhundert) als ein historisches Phänomen angesehen werden. Man kann davon sprechen, dass die Beschäftigung mit der Kinderzeichnung in etwa so alt wie die empirische Psychologie selbst ist. Dabei waren die Ersten, die sich mit Kinderzeichnungen auseinandersetzten, Stern (1908), Krüger (1926) und Volkelt (1930).

(aus: Schuster, M. 2000, S. 1-3)

Bareis (1998) erwähnt in seinem ersten Kapitel viele Namen von Pionieren der Zwanziger Jahre im Bereich der Beschäftigung mit der Kinderzeichnung, wie Krötzsch, Britsch, Kornmann oder Kolb, wobei vor allem ein Name sehr bekannt ist: Florance Goodenough. Sie entwickelte bereits 1926 den wohl bekanntesten Kinderzeichentest, nämlich den Draw-a-Man-Test.

(weiter spezifiziert bei Bareis, A. 1998, S. 6-9)

Für Mühle (1974), zitiert nach Richter, H.G. (2000), S. 13, ist das „Thema Kinderzeichnung so gut wie abgeschlossen, es scheint überschaubar und im Wesentlichen geklärt“. Die Auseinandersetzung mit der Kinderzeichnung darf nun im Vergleich zu den davor liegenden Jahrzehnten ein wenig ruhen. Doch heute sprechen sowohl Pirstinger, F. (2004), S. 36, und Richter, H.G. (2000), S. 14, von einer Renaissance des Interesses an der Kinderzeichnung, da sich in den letzten Jahren wieder mehr Forschungsbeiträge zu diesem Thema finden lassen.

2.2 Stufen- und Phasenlehren im Überblick

Da aus der oben erwähnten Fülle an Autoren aus dem vergangenen Jahrhundert und deren Büchern vielfach Weiterentwicklungen und Verfeinerungen der Konzepte zum Thema resultierten, erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, einige dieser Stufenlehren zu nennen.

So findet man in Schuster, M. (2000), S. 13-15, drei Stufenfolgen, die eine Weiterentwicklung in Richtung heute vertretener Modelle ermöglichten, nämlich die von Luquet (1927), Widlöcher (1974) und Winner (1982).

Alle drei Modelle von Stufenfolgen der zeichnerischen Entwicklung eines Kindes bestimmen die Phase des Kritzelns als erste Phase. In den nächsten Phasen geht es um die ersten Abbildungsversuche (Luquets, Winner, Widlöcher). Danach sprechen die Autoren entweder von der Phase des „intellektuellen Realismus“ (Luquets), wonach Kinder das abbilden, was sie über die Dinge wissen, oder aber von der Phase der „Abbildungen in der mittleren Kindheit“ (Winner), in der die Abbildungsversuche komplexer werden und die Menge der Schemata wächst. Die letzte Phase bildet bei allen oben angeführten Autoren die Phase des „visuellen Realismus“, in der die Bilder nicht nur den kulturellen Abbildungskonventionen entsprechen, sondern auch realistischer werden. Weiters kommt es in dieser letzten Entwicklungsphase häufig zu einem abnehmenden Interesse an der Zeichnung.

(aus: Schuster, M. 2000, S. 13-15)

Viele Autoren bevorzugen ihre eigene Einteilung nach Kriterien, die ihnen und ihrer Herkunft (Profession) entsprechen. So kristallisierten sich während der Literaturrecherche noch zusätzliche Modelle heraus.

- *Bachmanns Einteilung* (2002):

Bachmann H.I. (2002), S. 92ff, spricht in ihrem Buch von vier Subphasen der Individuation und beschreibt diese Phasen folgendermaßen: In der ersten Subphase der Individuation geht es um die

Differenzierung des Körperschemas, in der zweiten Subphase geht es um das Üben, in der dritten Subphase ist Wiederannäherung das zentrale Thema, die vierte und letzte Subphase steht letztlich für die Konsolidierung der Individualität und die Anfänge der emotionalen Objektkonstanz.

(aus: Bachmann, H.I. 2002, S.92-130)

- *Fleck-Bangerts Einteilung (1994):*

Auch Fleck-Bangert sieht im Kritzeln die erste ihrer vier Phasen. Dieser folgen gestalterische Entwicklungsschritte in der vorfigurativen Phase. Die dritte Phase läutet den Beginn des figurativen Gestaltens ein, und ab dem vierten Lebensjahr spricht Fleck-Bangert von der schematisierenden Darstellungsweise.

(weiter spezifiziert bei Fleck-Bangert, R. 1994, S.25-50)

- *Krampen nach Piaget (1991):*

Krampen, M. (1991), S. 38-40, hält sich an „Piaget’s Three Phases in the Development of Children’s Drawings“, entstanden in Kooperation von Piaget und Inhelder (1948/1967), die da lauten: “The first stage (up to the age of 4) is that of synthetic incapacity”, übersetzt als “Phase des synthetischen Unvermögens”, gefolgt von der “stage of intellectual realism (4-8 years)”, die „Phase des intellektuellen Realismus“. Die dritte und letzte Phase bildet die „stage of visual realism (average ages 8-9)“, also die „Phase des visuellen Realismus“.

(in Anlehnung an: Krampen, M. 1991, S. 38-40)

- *Meili-Schneebeli (1997):*

Meili-Schneebeli (1997) achtet in ihrem Modell auf die Berücksichtigung des Zusammenspiels von innerer und äußerer Realität des Kindes. Dabei verwendet sie eine Gliederung in fünf Phasen, die sie jeweils (unter Vorbehalt) mit den dazugehörigen Altersangaben versieht. Der ersten Phase ordnet sie „Bewegungsspuren von Innenweltempfindungen“ (Schmierspuren und Kritzeln, ca. 1-4 J.) zu, die zweite Phase bezeichnet Meili-Schneebeli als „Erste Wendung nach Außen“ (Tastkörper und Kopffüßler, ca. 3/4-5 J.). Die dritte Phase stellen „Prägnante Innenweltansichten der Außenwelt“ (Entwicklung von Sinnzeichen, ca. 5-8/9 J.) dar. In der vierten Phase geht es um die „Wendung zu optischen Außenwelt“ (Visualisierung des Sinnzeichens, ca. 8/9-12 J.). Die letzte Phase beschreibt „Widerspruch und Integration von Innen- und Außenwelt“ (Realitätsnahe Darstellungen / gegenstandsferne Gestaltungen, ca. 12-16 J.)

(aus: Meili-Schneebeli, E. 1997, S. 26ff)

„Sinnzeichen“ sind für Meili-Schneebeli, E. (1997), S. 49 ein erweiterter Begriff von „Schema“. Sinnzeichen haben häufig Urbildcharakter und beschränken sich auf das Grundlegendste der Gegenstände.

Anhand der kurzen Darstellung der verschiedenen Zugänge wird deutlich, dass es viele Möglichkeiten gibt, kindliche Entwicklung einzuordnen. Manche Autoren achten konkret auf die „Werkstücke“ der jeweiligen Entwicklungsstufe, andere achten eher auf kognitive und physiologische Voraussetzungen der Kinder. Ähnlich wie in dem großen Feld der Psychologie existieren viele Zugänge und Strömungen nebeneinander bzw. in Ergänzung zu einander.

Schließlich folgen auch Schuster (2000) und Richter (2000) einer Einteilung in drei Entwicklungsphasen, die nun genauer erläutert werden soll. Die beiden Modelle zeigen gut die

jeweiligen Anforderungen und Möglichkeiten im entsprechenden Alter auf und verdeutlichen das große Spektrum kindlicher Entwicklung.

(in Anlehnung an Schuster, M. 2000, S. 15-47 und Richter, H. G. 2000, S. 20-77)

2.3 Phasen-Modell nach Schuster und Richter

Um im Forschungsteil die Frage nach dem Verständnis der PädagogInnen für die Kinderzeichnung als Ausdruck des Entwicklungsstandes eines Kindes klären zu können, sollen in diesem Kapitel die von Schuster, M. (2000) und Richter, H. G. (2000) verfassten Modelle genauer betrachtet werden. In den Phasenmodellen wird sowohl die kognitive als auch die emotionale Voraussetzung eines Kindes betrachtet. Somit wird verdeutlicht, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten ein Kind besitzen muss, um die jeweilige Phase, der Norm entsprechend, zu erreichen.

Sowohl Schuster (2000) als auch Richter (2000) halten sich in ihren Werken an die gleiche Einteilung der Entwicklung der Kinderzeichnung in drei Phasen. Auch andere Autoren sind sich, zumindest was die erste Phase, nämlich das Kritzeln, angeht, einig, dass jede weitere Entwicklung nur nach der Kritzelphase erfolgen kann.

(so auch bei Schuster, M. 2000, S. 15)

Es soll nun ein vergleichender Überblick über die Phasenmodelle der beiden oben angeführten Autoren erfolgen. Viele Inhalte der beiden Modelle ähneln einander bzw. ergänzen einander die beiden Autoren dahingehend, dass Richter, H.G. (2000) seine eigenen Sichtweisen über die emotional-kognitiven Voraussetzungen der Kinder nennt und Schuster, M. (2000) einen Überblick über bestehende Meinungen zu dieser Phase gibt.

2.3.1. Die Kritzelphase:

Richter, H. G. (2000) spricht auf S. 34-35 von folgenden Subphasen:

Schmierobjektivationen/Spurflecken:

Hier geht es dem Kleinkind um ein Permanenzerleben bzw. um ein Gefühl der Befriedigung über die Dauerhaftigkeit einer von ihm produzierten Spur. „Tiefenpsychologisch wird dieses produktive Erleben an die libidinösen Erfahrungen des Kotens und (...) des Kotschmierens gebunden.“

Erste Erfahrungen erfolgen u. a. durch Schmieren mit Brei oder Schlamm.

(in: Richter, H.G. 2000, S. 34)

Spurkritzel:

Diese entstehen, wenn das Kind die Fähigkeit zum Greifen eines spurgebenden Gegenstands ausgebildet hat und es die Augen-Hand-Koordination einer gewissen mentalen Kontrolle unterziehen kann. Weiters stellt sich beim Spurkritzeln Befriedigung über das Benützenkönnen eines Werkzeuges (Stift) ein. (in: Richter, H.G. 2000, S. 34)

Gestenkritzel:

Nun werden die ungesteuerten, zufälligen Bewegungsabdrücke des Stiftes zu einem Gestus bzw. zu einem Gebärdenystem. Das Kind schafft es jetzt, Bewegungskonzepte zu verwirklichen, indem es motorische Vollzüge zu unterbrechen, neu anzufangen und Strecken bzw. Rundungen zum Ausgangspunkt zurück zu ziehen vermag. Einige Autoren (Wallon, Widlöcher, Richter) sehen hier den Zeitraum, in dem die Zeichnung geboren wird.

(in Anlehnung an: Richter, H.G. 2000, S. 34-35)

Konzeptkritzel:

Konzeptkritzel enthalten zwar bereits Darstellungsanteile wie Kopffüßler, Kasten- oder Hausformen und Leiter- oder Baumformen, zeigen gleichzeitig aber noch gegenständlich schwer deutbare Figurationen.

(in: Richter, H.G. 2000, S. 35)

In Erweiterung dazu spricht Schuster, M. (1994, 2000) in dieser ersten Phase, der Kritzelphase, von drei Subphasen:

Frühe Kritzelereignisse:

Hier folgt Schuster der Kategorisierung von Meyers (1968) in:

Hiebkritzel (ca. 1-2 Jahre): Das Kind schlägt mit dem Stift auf das Papier.

Schwingkritzel (bis ca. 1,8 Jahre): Das Kind fährt auf dem Papier hin und her.

Verschieden geformte Kritzel oder Kreiskritzel (ab ca. 2 Jahren): Das Kind schafft es, auch runde Bewegungen auszuführen. (so ausgeführt bei: Schuster, M. 1994, S. 33)

Entwicklung graphischer Elemente:

Grötzinger (1952), Kellogg (1969) und Van Sommers (1984) versuchten, Kritzelgestalten nach ihrer Form zu klassifizieren. Schuster (2000) hält sich allerdings an Richter (1987), indem er die psychologische Relevanz solcher Grundformen für eher gering einschätzt.

(weiter spezifiziert bei: Schuster, M. 2000, S. 16)

In dieser Phase ist die Linie noch nicht Kontur, sie stellt lediglich eine Bewegungsspur da. So kann die gezeichnete Linie z.B. die Spur der Bewegung eines Flugzeuges sein.

(in Übereinstimmung mit: Schuster, M. 1994, S. 34)

Sinnunterlegtes Kritzeln:

Es gibt bestimmte Formen, die wichtigste davon ist das Gesicht, die bereits auf angeborener Basis verarbeitet werden und ganz früh in der Entwicklung erkannt werden können. Das Kind erkennt insofern in seinen Kritzeleien häufig ein Gesicht.

(in: Schuster, M. 2000, S.19-20)

Trotzdem können demselben Bild zu unterschiedlichen Zeitpunkten auch unterschiedliche Bedeutungen gegeben werden. Ausschlaggebend ist die Befindlichkeit des Kindes, wenn man es nach dem Inhalt seiner Zeichnung fragt.

(aus: Schuster, M. 1994, S. 34, 35)

2.3.2. Die Schemaphase:

Anfangs soll versucht werden, den Begriff „Schema“ zu erklären.

John-Winde, H. und Roth-Bojadzhiev, G. (2000) definieren auf S. 53 Schemata als Zeichen, „die über eine längere Zeit als Formformel genützt werden können.“ Weiters dient das Schema dazu, alle notwendigen Merkmale des Körpers aufzulisten und den Körperaufbau zu klären.

Schuster (1994) spricht von der Ausbildung einiger graphischer Elemente, aus denen alle Abbildungen aufgebaut werden. Der so genannte Urkreis kann für jegliche Objekte stehen, er kann also auch die ersten Abbildungsobjekte darstellen, wie z.B. Käfer oder Sonne.

(so auch bei Schuster, M. 1994, S. 35)

Widlöcher, D. (1974), S. 50, beschreibt den Schematismus der Darstellung folgendermaßen: „Das Objekt wird so dargestellt, dass das Kind es wieder erkennen kann (...)“.

Richter, H. G. (2000) unterteilt die Schemaphase wiederum in drei Subphasen:

Die Vorschemaphase:

Gegen Ende des vierten Lebensjahres lassen sich für die Vorschemaphase einige Merkmale festmachen: Respektierung der Flächenkoordinaten (Unterscheidung oben/unten, links/rechts), Binnendifferenzierung (Bildzeichen erhalten immer mehr Merkmale), Ausweitung des Repertoires an dargestellten Gegenständen (größerer Fundus an Motiven, die jedoch kulturabhängig, an Traditionen oder an Situationen gebunden sein können) und nachweisbare Handlungs- und Erzählstruktur des Bildes (auch komplexere Netze von Beziehungen). (aus: Richter, H.G. 2000, S. 43-45)

Die „Werkreife“:

Diesen Terminus hat Richter (2000) von Bühler (1967) übernommen. Der Begriff „Werkreife“ kennzeichnet Zeichnungen nach dem fünften Lebensjahr eines Kindes, in denen grundlegende Merkmale von Personen und Gegenständen bereits erarbeitet sind und die Entwicklung von Motiven und Bildorganisation zu einem vorläufigen Abschluss gekommen ist.

Die Grenzzone der Werkreife beinhaltet den Beginn von Darstellungs- und Ausdruckstendenzen, die sich im weiteren Verlauf der Entwicklung fortsetzen. Merkmale dieser Phase sind:

- Individualisierung des Bildkonzepts
- Ausdruckssteigerung des Bildes
- Verdeutlichung des Mitteilungsgehaltes

(spezifiziert in: Richter, H.G. 2000, S. 45-49)

Schemabild und Bildschema in der mittleren Kindheit (8./9. LJ):

Einige Merkmale des Bildschemas sind:

- Richtungsdifferenzierung:
Die einzelnen Bildelemente wurden bis jetzt möglichst rechtwinklig aufeinander bzw. zueinander gesetzt. Erstmals gibt es einen Übergang von starren, rechtwinkligen zu gegenstandsorientierten Richtungsdifferenzierungen.
- Röntgenbild/Transparentbild:
Ein besonderes Merkmal der Kinderzeichnung ist das Röntgenbild, welches die These stützt, dass ein Kind mehr von seinem Wissen um die Dinge als von deren visueller Erscheinung ausgeht.
- Bedeutungsgröße/Bedeutungsperspektive:
Ein Motiv in der Zeichnung soll, im Gegensatz zu vorherigen Phasen, in denen die Größe der einzelnen Objekte eher zufällig entstanden ist, durch seine Größe hervorgehoben werden.
- Exemplarisches Detail:
Zur Charakterisierung einer Person oder eines Gegenstandes wird ein besonders hervorgehobenes Detail verwendet, wie z.B. eine Pfeife für „Mann“.
- Prägnanztendenz:
Geschlossene bzw. umschließende Einheiten werden offenen oder verzweigten Enden einer Einheit vorgezogen.

(weiter spezifiziert bei: Richter, H.G. 2000, S. 52-54)

Die Schemaphase wird bei Schuster, M. (2000) nach ähnlichen Kriterien wie bei Richter (2000) festgemacht. Hauptsächlich schreibt Schuster dieser Phase jedoch das vermehrte Darstellen von Kopffüßlern zu, welche später, in Kap. 2.5 Merkmale der Kinderzeichnung, noch genauer erläutert werden sollen. (näher ausgeführt in: Schuster, M. 2000, S. 21-42)

2.3.3 Das Jugendalter

Auch in der dritten und letzten Phase überschneiden sich einige Inhalte der beiden Modelle.

Richter, H.G. (2000) beschreibt die wichtigsten Merkmale dieser Phase (der Wechsel ins Jugendalter vollzieht sich nach Piaget etwa um das zwölfte Lebensjahr) wie folgt.

Visualisierung des Bildschemas in der späten Kindheit:

- Zunahme an gegenstandsanalogen Details:
Vor allem im Menschenzeichnen findet eine besondere Binnendifferenzierung statt, die sich auf eine gegenstandsanaloge Darstellung bewegt. Die Lust am Detail explodiert förmlich am Ende dieser Phase.
- Umstrukturierung des Bildschemas:
Ein bestimmter Motivzusammenhang steht im Zentrum der Aufmerksamkeit und wird gegenüber anderen, unter Umständen weniger wichtigeren Motiven, möglichst deutlich und differenziert dargestellt.
- Veränderungen in der Motivstruktur:
Die Motivstruktur der Schemabilder in ihrer späten Phase beinhaltet ein Moment an Geschichtlichkeit, da zu den Darstellungen von Weltraumphantasien, Fernsehmotiven und Abenteuerphantasien (Robinsondarstellungen oder Robinsonaden) auch Inhalte aus der politischen und kulturellen Welt der Erwachsenen hinzukommen.
- Momente von Karikatur und Ironisierung:
Die Karikierung von Personen und Gegenständen resultiert häufig aus der Unsicherheit der eigenen Darstellungsfähigkeit, weswegen das Mittel der Übertreibung in der Zeichnung genutzt wird.

(in Anlehnung an: Richter, H.G. 2000, S. 62-67)

Beginn des Jugendalters, Auflösung des Schemabildes:

Die Auflösung des Schemabildes markiert das „Ende der Kinderzeichnung um das 12./13. Lebensjahr“. (Richter, H.G. (2000) S. 67)

Jetzt geht es dem Kind/dem Jugendlichen nicht mehr um das Gestalten von Serienproduktion von bestimmten interessierenden Motiven (wie Robinsonaden), sondern darum, sich bevorzugten künstlerischen Gestaltungstendenzen anzunähern. Besonders am Ende dieser Altersphase bevorzugen Heranwachsende Bildkonzepte, die in der Erwachsenenkunst bzw. im Surrealismus zu finden sind. Man spricht hier deswegen auch vom „pubertären Surrealismus“. In diesem Alter dominieren nicht-gegenstandsgebundene, abstrakte Bildlösungen. (weiter spezifiziert in: Richter, H.G. (2000), S. 67-70)

Die Jugendzeichnung:

Die Untersuchungen und Dokumente über diesen Zeitraum der Darstellungsentwicklung sind nicht mehr in so großer Zahl wie zur Kinderzeichnung in früheren Stadien zu finden.

Erstmalig geht es dem Heranwachsenden nicht mehr darum, etwas so erscheinungsgetreu wie möglich nachzubilden, sondern in dem nachgestalteten Gegenstand oder Bild sich selbst zum Ausdruck bringen zu können. Es ist schwierig, anhand einzelner Beispiele etwas über das Entstehen so genannter adaptierter Repräsentationen von Jugendlichen zu sagen, da diese vor allem durch die Peergroup, also die Gleichaltrigengruppe, den Stand der Bildung und durch das sozio-kulturelle Niveau des Elternhauses bedingt werden.

(in Anlehnung an: Richter, H.G. 2000, S. 71-73)

Schuster, M. (1994, 2000) beschreibt das Jugendalter folgendermaßen:

Die gewählten Themen der Jugendzeichnung werden vielfältiger und die Bilder zunehmend naturalistisch. Ein weiteres Merkmal dieser Phase ist die Tiefendarstellung. Es soll durch das Auslassen versteckter Teile Tiefe in den Bildern vermittelt werden. (aus: Schuster, M. 1994, S.37)

Wie auch sonst während dieser Zeit des Umbruchs geht es dem Jugendlichen in erster Linie um die Suche nach Identifikation und nach der Rolle und dem Wert des eigenen Lebens. Auch selbstkritische Betrachtung ist in diesem Alter völlig normal. So verwundert es auch nicht, dass viele Jugendliche sehr skeptisch gegenüber der eigenen Mal- und Zeichenfähigkeit eingestellt sind.

Entweder wendet sich der Jugendliche deswegen von der Zeichnung ab (häufig auch, weil das bildnerische Gestalten von männlichen Jugendlichen möglicherweise als weiblich geprägt empfunden wird) und einem anderen, vielleicht mehr Anerkennung einbringendem Lebensbereich zu. Oder der Jugendliche nimmt die Möglichkeit der abstrakten Gestaltung auf, um so realistische Darstellung umgehen zu können bzw. nützt der Jugendliche wiederum das Stilmittel der Karikatur und Ironisierung, um der Forderung nach realistischer Gestaltungsweise ausweichen zu können.

(aufgegriffen in: Schuster, M. 2000, S. 46, 47)

Die Phasen der Entwicklung der Kinderzeichnung sollten ausreichend erklärt sein, Weiterführendes würde den Rahmen dieser Arbeit übersteigen. Allein der ersten Phase der Entwicklung, der Kritzelphase, und dem Kopffüßler in der frühen Kinderzeichnung wird sehr viel Aufmerksamkeit und Literatur gewidmet. Näheres kann unter Widlöcher (1974), Bareis (1998), Krenz (1996) und Bachmann (2002) nachgelesen werden.

2.4 Funktionen der Kinderzeichnung

In diesem Kapitel wird aufgezeigt, dass viele Bedürfnisse des Kindes, die sowohl aus dem Inneren als auch der äußeren Umgebung des Kindes entstammen können, durch das Zeichnen und Sich Ausdrücken gestillt werden können.

Meili-Schneebeli (1997) beschäftigt sich in ihrem Buch in erster Linie mit der Kinderzeichnung im Prozess zwischen Innen und Außen. Unter anderem zeigt Meili-Schneebeli (1997) damit eine weitere Auffassungsmöglichkeit zur Bedeutung und Funktion der Kinderzeichnung auf.

In der bereits erwähnten Anfangsphase der Entwicklung, der Phase des Schmierens und Kritzelns, ist man sich in der Literatur darüber einig, dass es dem Kind um die Bewegungslust und um die Lust am Spurenschaffen geht. Nach dieser ersten Phase des Zeichnens gehen die Meinungen über die Funktion und die Bedeutung der Kinderzeichnung auseinander. Einerseits glaubt man an den Wunsch nach optischer Nachahmung der visuellen Wahrnehmung der Kinder. Andererseits ist die Auffassung vertreten, dass Kinderzeichnungen dem Kind als Projektionswelt für Emotionen und Affekte dienen.

(in Anlehnung an: Meili-Schneebeli, E. 1997, S.10)

Meili-Schneebeli, E. (1997), S. 10, weist jedoch auf das bildnerische Gestalten „als Erzeugung eines intermediären Raumes, der zwischen innerer und äußerer Welt vermittelt“ hin.

Die verschiedenen Funktionen der Kinderzeichnung sollen im Folgenden näher erläutert werden.

Nachahmung der äußeren Welt mittels Abbildungsfunktion:

Die Motivation des Kindes liegt, wie oben bereits kurz erwähnt, darin, die visuelle Wirklichkeit nachzuahmen. Sein Hauptinteresse stellt das erscheinungsgetreue Darstellen von Gegenständen dar. Besonders am Beginn der Erforschung der Kinderzeichnung, als die realistische Naturdarstellung auch

dem damaligen Zeitgeist entsprach, war die Auffassung vertreten, dass in der Abbildungsfunktion die Hauptmotivation des Zeichnens lag. Indem man Natur abbildet, sie reproduzierbar macht, kann man dem meist unbewussten Bedürfnis nach Verstehbarkeit und Handhabbarkeit der Natur Folge leisten. (weiter spezifiziert bei: Meili-Schneebeli, E. 1997, S. 10, 11)

Gestaltung aus dem Inneren:

Ausdrucksfunktion:

Im Gegensatz zur vorher genannten Auffassung geht es hier um die Überzeugung, dass das Kind durch Zeichnen und Malen etwas aus seinem Innenleben zum Ausdruck bringt.

Diese Ansicht bietet auch die Grundlage für die Verwendung von Kinderzeichnungen als diagnostisches Hilfsmittel in Intelligenztests und für die Feststellung von Entwicklungsstörungen und Familienkonflikten. (näher dargelegt in: Meili-Schneebeli, E. 1997, S. 12-14)

Auch Widlöcher (1974) sieht im Ausdruckswert der Zeichnung die Grundlage, um Rückschlüsse auf die Persönlichkeit, Emotionalität und das Temperament eines Kindes ziehen zu können. Widlöcher (1974) schließt aus Faktoren wie Graphologie, Ausfüllen des Blattes und der Verwendung bestimmter Farben, dass die Zeichnung Ausdruckswert besitzt. (in Übereinstimmung mit Widlöcher, D. 1974, S. 100-108)

Man geht jedoch schließlich davon aus, dass sich das Kind durch das Zeichnen mit der Welt auseinander setzt und mittels der Zeichnungen Erfahrungen verarbeitet und ausdrückt.

Die dargestellten Gegenstände und Motive schaffen einen Bezug zur Alltagswelt des Kindes und haben zum Teil diagnostische Aussagekraft. Zeichnungen vermögen über Erinnerungen, Wünsche und Ängste und den emotionalen Zustand eines Kindes zu berichten.

Die Ausdrucksfunktion der Zeichnung wird auch in der Psychotherapie genutzt, um psychische Vorgänge, die bisher im Unbewussten geschlummert haben, an die Oberfläche treten zu lassen. Dies ist im Kern das Wesen der Gestalttherapie.

Sehr gut lässt sich die Ausdrucksfunktion auch am Beispiel des Darstellens von bereits erlebten oder erst später auftretenden Krankheiten aufzeigen. Kinder nutzen dabei die Zeichnung, um belastende, zum Teil traumatische Erlebnisse, wie Unfälle oder Krankheiten, aufzuarbeiten. Diese Entdeckungen ermöglichen die Vermutung, dass etwas aus dem Inneren des Körpers, das dem Bewusstsein nicht zugänglich zu sein scheint, durch bildnerisches Gestalten einen Weg nach außen findet.

(in Anlehnung an: Meili-Schneebeli, E. 1997, S. 12-14)

Symbolfunktion:

Als Merkmale des Symbolischen werden in Richter, H.G. (2000) auf S. 141 das „Bildhaft Anschauliche, die Verdichtung und die Bedeutungsübertragung“ genannt.

Der Begriff des Symbols wird zur Kennzeichnung bildhafter Aktivitäten und Verständigungsformen genutzt.

(genauer ausgeführt in: Richter, H.G. 2000, S. 139-141)

Symbole stehen als sichtbare Zeichen für bestimmte Bedeutungen und spielen nicht nur in Märchen, Träumen und Religion eine Rolle. Wie auch die Ausdrucksfunktion beschreibt die Symbolfunktion den psychischen Prozess einer Gestaltbildung. Versteht man ein Symbol als ein für den Geist wichtiges, verdichtetes Zeichen oder Bild, so könnte das bildnerische Gestalten im weitesten Sinne als Selbstabbildung der Psyche verstanden werden. Bereits beim Säugling wird diese Selbstspiegelung durch die Bezugsperson, die ihm das Gefühl des Gesehenwerdens vermittelt, ermöglicht. In der

therapeutischen Beziehung kann mittels Imagination, Sandspiel oder dem Spiel mit Puppen der Blick auf die eigene Welt der Symbole freigelegt und dabei die Botschaft des Symbols als zu sich selbst zugehörig erlebt werden.

(weiter spezifiziert in: Meili-Schneebeli, E. 1997, S. 14f)

Ganzheitsfunktion:

Meili-Schneebeli, E. (1997) zitiert auf S. 15 Meyers (1971) Begriff „Ganzheitsstreben des Menschen“, unter dessen Aspekt bildnerisches Gestalten betrachtet werden kann. Das menschliche Bedürfnis nach Vervollkommnung wird durch das produktive Nachaußentragen des Innenlebens gestillt. Durch das Ausdrücken der Persönlichkeit entsteht etwas Allgemeines und Gültiges, das wiederum ein befriedigendes Gefühl von Ganzheit erzeugt.

(näher ausgeführt in: Meili-Schneebeli, E. (1997), S. 15f)

Kommunikationsfunktion

Kinder nutzen die Kinderzeichnung als frühe Kommunikationsform, noch ehe sie schreiben und lesen können. Deshalb enthält jede Zeichnung auch eine beabsichtigte oder auch unbeabsichtigte Botschaft. Die Zeichnung erzählt vom Kind und seiner Beziehung zur Umwelt, sie enthält Botschaften und Signale, die es gemeinsam mit dem Kind zu entschlüsseln gilt. Besonders in Konfliktsituationen kann das bildnerische Gestalten sinnvoll sein, da die Kinder dadurch eine Möglichkeit erhalten, spannungsvolle und emotionale Beziehungen und Gefühle auszudrücken. Auch bei Gewalt oder Missbrauch ist die Zeichnung ein gutes Mittel, um den Weg zum Gespräch zu bahnen und sich zumindest ansatzweise von den belastenden Gefühlen zu befreien.

(in Übereinstimmung mit: Meili-Schneebeli, E. 1997, S. 16f)

Auch Wichelhaus (2000) spricht von der Kinderzeichnung als nonverbaler Ausdrucksform, denn diese ermöglicht auch dann noch Kommunikation, „wenn verbale Kommunikation versagt, ein Kind nicht sprechen kann oder nicht sprechen will.“

(Wichelhaus, B. 2000, S. 76)

Die Bilder der Kinder werden zur Ausdrucksform für affektive Zustände, wie Angst, Wut, Trauer, aber auch Freude und Hoffnung. Sie weisen so dem Kind, aber auch dem Therapeuten oder Pädagogen einen Weg „nach Innen“ zum Fühlen und Denken des Kindes. Das bedeutet, die Zeichnungen werden so nicht nur zu einem Mittel der Selbstkommunikation, sondern dienen auch dazu, mit anderen Menschen zu kommunizieren.

(weiter spezifiziert in: Wichelhaus, B. 2000, S. 76)

Verbindung zwischen inneren und äußeren Welten – das Bild als Intermediärobjekt

Die Definition laut „Kleines Wörterbuch der integrativen Therapie“ von Schweighofer, A. aus Petzold, H.G. (1988) für Intermediärobjekt lautet: „Gegenstand, der in der (gestörten) Kommunikation vermittelt, besonders bei zurückgezogenen Patienten geeignet (1a, 309)“

Es gibt keine eindeutig bestimmbare Grenze zwischen der Innenwelt und der Außenwelt des Kindes. Die Zeichnungen eines Kindes lassen sich sowohl als Abbild der äußeren Realität, als auch als Abbild der inneren Erlebniswelt des Kindes deuten. Auf dieser dritten Ebene, der Verbindung von Innen und Außen, vollzieht sich ein „Ereignis zwischen den Welten“ (Meili-Schneebeli, E. 1997, S.20 zitiert Schäfer, 1989). Bereits Winnicott, später auch Schäfer und Petzold, haben den Begriff des „intermediären Bereichs“ geprägt, der für diese, oben erwähnte, zwischenweltliche Wirklichkeit steht.

Die für das Kleinkind unverzichtbaren Gegenstände, wie Windelzipfel oder Stofftiere, sind als so genannte „Übergangsobjekte“ beispielhaft für den intermediären Bereich.

Dabei geht es dem Kind nicht so sehr um das benutzte Objekt, sondern um den Gebrauch des Objektes, weil „seine Dingheit nur .. deshalb so entscheidend [ist], weil sie dem Kind hilft, eine wachsende und sich entwickelnde Realität zu stützen und sie von der Welt des Nicht-Selbst zu unterscheiden“. (Masud R. Khan, M. 1973, über Winnicott, D.W., S. 17)

Die Übergangsobjekte entsprechen dem kindlichen Bemühen, die innere und äußere Wirklichkeit in diesem einen Gegenstand zur Überschneidung zu bringen. Das Übergangsobjekt stammt zwar aus der äußeren Realität, es befriedigt jedoch die Bedürfnisse der inneren Realität, da es im Bedarfsfall die internalisierte, ausreichend gute Mutter (von Winnicott geprägter Begriff) repräsentiert.

So ähnlich verhält es sich mit der Kinderzeichnung. Auch sie verbindet die äußere Welt mit Aspekten der inneren Welt und schafft so ein Übergangsobjekt, ein Intermediärobjekt oder einen intermediären Raum für das Kind.

(näher expliziert in: Meili-Schneebeli, E. 1997, S.20f)

2.5 Typische Merkmale der Kinderzeichnung

Hier handelt es sich um Eigenschaften der Kinderzeichnung, die mit Sicherheit vielen Eltern, Pädagoginnen und Therapeuteninnen bekannt sind. Hier sollen die wesentlichsten und prägnantesten Merkmale aus den Bereichen der Menschendarstellung und der Raumdarstellung genannt werden. Allen voran steht dabei der Kopffüßler.

Der Kopffüßler

Als Vorstufe der Kopffüßler gelten die „Tastkörper“ oder „Tastkugeln“, siehe Abb. 1, die dem inneren Erlebensdrang des Kindes, an Grenzen stoßen zu wollen, entsprechen.

Diese Tastkörper bestehen meist aus einem Kreis, von dem strahlenförmig Linien ausgehen.

(in Anlehnung an: Bachmann, H.I. 2002, S. 92-94)



Abb. 1: Tastkörper

Zum Kopffüßler oder „Tadpole Figure“, wie Cox (1993) und andere englischsprachige Autoren diese Figur nennen, gibt es, gefolgt von Artikeln in Interpretations- und Diagnostikbüchern, verhältnismäßig viele Beiträge in der Literatur.

Um ein vollständiges, jedoch nicht allzu viel Platz in der Arbeit einnehmendes Bild von den Eigenschaften des Kopffüßlers darzustellen, sollen nun die wesentlichsten Aussagen der verschiedenen Autoren geordnet werden.

Cox, M. (1993), fasst auf S. 23 die „Tadpole Figure“ zusammen als „the young child’s first drawings of the human figure .. seem to consist only of a head, which may include facial features, and legs; if the arms are present, they are attached to the head“.

Für Schrader (2004) stellt der Kopffüßler, also ein Kreis mit Gesicht und zwei davon ausgehenden senkrechten Linien, dargestellt in Abb. 2, die vom Kind wahrgenommene eigene Symmetrie des Körpers dar.

(weiter spezifiziert bei: Schrader, W. 2004, in Kap. „Die Menschengestalt“ auf den Seiten 79-144)

Konkret beschreibt Schrader, W. (2004) auf S. 132 diesen Prozess so: „Im wörtlichen Sinne „fühlt“ sich das Kind selbst „zwischen“ diesen „Seiten“-Linien „befindlich“ so dass es diesen Tast-Gestus mit dem Stift nur zu wiederholen braucht...“.



Abb. 2: Kopffüßler

Richter, H.G. (2000), S. 40/41 spricht beim Kopffüßler von der „Verknüpfung von Kreisgebilden/Spiralgebilden („isolierten Kreiskritzeln“) mit Linienpaaren“.

Schuster, M. (2000) findet auf S. 25 die Bezeichnung „Kopfbeinler“ zutreffender, da ja kennzeichnendes Merkmal dieser Figuren die Arme und Beine sind, die sich direkt an den Kopf anschließen.

Das Transparentbild/Röntgenbild

Wie bereits in Kap. 3.2.1 von Richter (2000) als Merkmal der Darstellungsweise im Schemabild erwähnt, gilt das Transparent- oder Röntgenbild als ein typisches Merkmal der Kinderzeichnung. Es gibt verschiedene Gründe, warum das Kind die Darstellungsweise in Form eines Röntgenbildes wählt. Entweder ist allein die Malreihenfolge ausschlaggebend, d.h. es wird z.B. nachträglich noch etwas dazugezeichnet, oder auf dem Bild berühren sich zwei Gegenstände und das Kind schafft es noch nicht, verdeckte Linien tatsächlich auszulassen. Das Transparentbild entsteht durch das spezielle System der Tiefendarstellung, weil das Kind noch nicht in der Lage ist, Außen und Innen eines Gegenstandes realistisch darzustellen. Es kann natürlich auch sein, dass das Kind diese Darstellungsform ganz bewusst einsetzt, um z.B. das für das Kind wesentlich interessantere Innenleben eines Hauses zeigen zu können, d.h. es handelt sich um eine gewollte Innendarstellung.

(in Übereinstimmung mit Schuster, M. 1994, S. 47-49)

Zusammengefasst könnte man sagen, dass das Kind mit dieser Darstellungsweise Inneres und Äußeres gleichzeitig darzustellen versucht, indem es sein Wissen um die Eigenschaften der Dinge darstellt und nicht, was es von den Dingen sieht.

(aus: Fleck-Bangert, R. 1994, S.48)



Abb. 3: Röntgenbild

Das Streubild

Sieht man das Streubild an, hat man den Eindruck, das Kind würde die abgebildeten Gegenstände willkürlich über das Blatt verteilen bzw. verstreuen.

Zunächst verstreut das Kind tatsächlich die einzelnen Dinge wahllos auf die als unbegrenzt angesehene Zeichenfläche. Die einzelnen Figuren sind nicht aufeinander bezogen. Das Kind zeichnet, wo noch Platz frei ist, unter Umständen dreht es dabei auch das Blatt, um die Objekte leichter zeichnen zu können.

(in Anlehnung an Bareis, A. 1998, S.33)

Allmählich sucht das Kind jedoch auf dem vor sich bzw. unter sich liegenden Blatt Papier einen Fußpunkt und klappt die tiefenlose Frontalansicht des Gegenstands in die Fläche hinein.

(in Übereinstimmung mit Schuster, M. 19943, S. 54)

Um das fünfte Lebensjahr etabliert sich schließlich eine gewisse „Aufrichtungstendenz“ (Richter, H.G. (2000), S. 81 zitiert mit diesem Begriff Mühle u. a.), d.h. die Bildelemente werden in eine Art Koordinationssystem (oben/ unten, links/rechts) eingefügt.

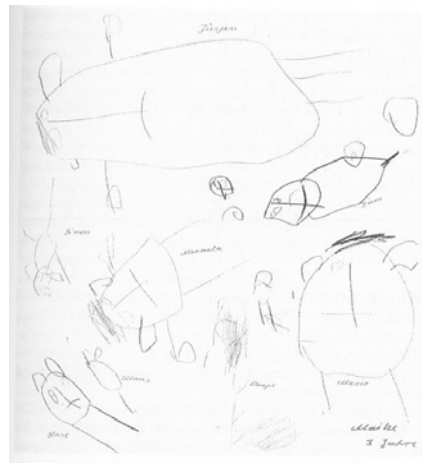


Abb. 4: Streubild

Das Grundlinienbild

Zunächst orientiert sich das Kind an der unteren Blattkante, die dadurch zur beherrschenden Grundlinie des ganzen Systems wird. Wenig später entsteht dann die so genannte *Bodenlinie*, die parallel zum unteren Blattrand gezogen wird und die dem Kind als Standlinie für die Bildgegenstände dient.

Dieser Bodenlinie entspricht die *Himmelslinie*. Diese beiden Linien bilden zusammen eine Art Rahmen für das Geschehen auf dem Blatt. Dadurch entsteht das Konzept des *Streifenbildes*, welches klar geordnet einem Raumkonzept folgt. Oberhalb der Himmelslinie bleibt die Fläche frei, es wird lediglich eine Sonne gezeichnet. Zwischen Himmelslinie und Bodenlinie ist „Luft“, d.h. dort befindet sich der Raum, in dem alles untergebracht wird, was fliegt. Der untere Blattrand (mit der Bodenlinie) ist Bezugsort für die Aufrichtung aller Gegenstände.

(näher ausgeführt in: Richter, H.G. 2000, S. 81f und Bareis, A. 1998, S. 33f)



Abb. 5: Streifenbild

Die wesentlichsten und bekanntesten Merkmale der Kinderzeichnung wurden in Kap. 2.5 genauer dargestellt. Weitere Merkmale, die hier nur mehr kurz genannt werden sollen, sind:

- **Anthropomorphie:**
Das Kind neigt dazu, sich mit allem Lebendigem zu identifizieren. Darum werden Tiere anthropomorph, also menschenartig, in den Kinderzeichnungen dargestellt, wie in Abb. 6 ersichtlich wird.
(aus: Fleck-Bangert, R. 1994, S. 48 und Müller, R. 1969, S. 40)
- **Die Ausdrucksproportionen:**
Das, was dem Kind als wesentlich und bedeutsam erscheint, wird groß dargestellt, weniger Wichtiges wird kleiner dargestellt.
(näher ausgeführt in: Fleck-Bangert, R. 1994, S. 48)
- **Falsche Rechtwinkligkeit:**
Durch verschiedene Gründe, wie z.B. Symmetriepreferenz des Kindes, entsteht in der Kinderzeichnung der Eindruck, dass es eine Bevorzugung des rechten Winkels gibt.
(weiter spezifiziert in: Schuster, M. 1994, S. 49-51)



*Abb. 6: Anthropomorphie,
Darstellung eines Huhnes*

2.6 Die Kinderzeichnung als Test

In diesem Kapitel sollen einige der bekanntesten Testverfahren, aber auch verschiedene Ansätze zur Interpretation der Kinderzeichnung genannt werden. Dabei soll es zu einer kurzen, prägnanten Darstellung kommen, da es zu diesem Thema sehr viel Literatur gibt.

Eingangs werden die wichtigsten Testverfahren in der Diagnostik mittels Kinderzeichnung genannt.

Der Mann-Zeichentest (MZT) als Intelligenzmaß (Ziler)

Dieses von Goodenough (1926) entwickelte Verfahren (HFD = human figure drawing), dient dazu, die Intelligenz eines Kindes aus der Menschenzeichnung zu erschließen. Ziler (1958) normierte dieses Verfahren für Europa bzw. Deutschland (MZT = Mann-Zeichentest).

Dabei wird das Kind aufgefordert, einen Mann zu zeichnen. Je detaillierter diese Darstellung ausfällt, umso mehr Punkte werden dafür vergeben. Objektivität und Reliabilität des MZT sind nach Schuster gegeben, die Validität des MZT scheint jedoch durch die verschiedenartige Darstellung in unterschiedlichen Epochen nicht gegeben und das Ergebnis kann z.B. mittels Zeichenunterricht gesteigert werden. Es sollte der Empfehlung Brickenkamps (1996) Folge geleistet werden, den MZT nur in Verbindung mit anderen Tests einzusetzen. Es kann jedoch sein, dass ein Kind beim Mannzeichentest besser als bei herkömmlichen Intelligenztests abschneidet, weil in der Testsituation mit dem MZT weniger emotionale Hemmungen hervorgerufen werden.

(näher dargelegt in: Schuster, M. 2000, S. 113-116)

Der Zeichne-einen-Menschen-Test (ZEM) als Indikator der Emotionalität (Koppitz)

Auch hier geht es um die zeichnerische Menschendarstellung, allerdings nicht nur, um Aussagen über den zeichnerischen Entwicklungsstand zu machen, sondern auch um Aussagen über „emotionale Faktoren“ machen zu können.

(Richter, H.G 2000 bezieht sich auf S. 180 auf Koppitz, 1972)

In diesem Testverfahren werden Merkmale, wie Größe und Platzierung der Figur, Radierungen, Schattierungen, Farben, starke Asymmetrie und Auslassen bestimmter Körperteile, berücksichtigt, um Rückschlüsse auf das Körperschema und das Selbstgefühl des Kindes ziehen zu können.

Um diese Methode besser zu verdeutlichen, soll ein Beispiel für einen Hinweis auf emotionale Schwierigkeiten dargelegt werden. In Abb. 6 stellt ein Junge im Alter von 7,5 Jahren seinen Körper dar. Die fehlenden Beine deuten auf seine Muskelatrophie hin. Da ihm das Laufen schwer fällt, lässt er seine „angstbesetzten“ bzw. die ihm auch in seinem Körperschema fehlenden Beine weg.

(in Übereinstimmung mit Schuster, M. 2000, S. 116-118)



Abb. 7: Fehlende Beine

Die Familie in Tieren (Brem-Gräser)

Der Test „Familie in Tieren“ (FIT) erfasst die emotionale Situation des Kindes in seiner Familienbeziehung. Dabei lautet der Auftrag an das Kind, alle seine Familienmitglieder, auch sich selbst, als Tiere darzustellen und dabei die Reihenfolge, in der die Tiere gezeichnet wurden, zu nummerieren. Das Kind soll unter jedes Tier schreiben, wen dieses darstellen soll und was für ein Tier es ist. Weiters soll das Kind auch die positiven und negativen Eigenschaften, die es den Tieren zuschreibt, aufzählen. Zusätzlich werden auch für die Tiere typische Eigenschaften aus der kulturellen Überlieferung (Märchen, Tierparabeln) herangezogen, um eine „psychische Valenz“ des jeweiligen Tierbildes gewinnen zu können.

Neben diesen inhaltlichen Aspekten werden auch formale Aspekte der Zeichnung, wie z.B. Strichdicke und –struktur und die relative Größe und Anordnung der Figuren, ausgewertet.

(weiter spezifiziert in: Schuster, M. 2000, S. 122f)

Aus diesen Aspekten wird abgelesen, ob das Motiv einer tatsächlich vorhandenen Situation in der Familienkonstellation entspricht oder nicht eher „einer Wunsch- oder Angstvorstellung entstammt“.

(Richter, H.G. 2000, S. 191)

Die Auswertung nimmt, zusammenfassend gesagt, Bezug auf das Geborgenheitserleben, das Kontakt- und Machterleben des Kindes. Die diagnostische Verwendung der Zeichnung „ohne genaue Exploration des Kindes führt nicht immer zu zutreffenden Diagnosen“.

(Schuster, M. 2000, S. 123)

Mit diesem Hinweis wird die Relevanz der Erläuterungen des Kindes während eines jeden Testverfahrens gut aufgezeigt.

Es gibt noch weitere diagnostische Techniken, wie. z.B. die Familie bei einer typischen Aktivität zu malen (kinetic family test, KFT, Burns und Kaufman 1970) oder den BNP-Test (=birdnestpicture), in welchem das Bild eines Nestes Auskunft über die Bindung einer Person geben soll (Kaiser 1996).

Beurteilungs- und Interpretationsansätze

In diesem Bereich der Beschäftigung mit der Kinderzeichnung wird das Motivgeschehen in den Vordergrund gerückt. Es lassen sich in den bis jetzt dargestellten Ansätzen zwei Sichtweisen entdecken: einerseits die Werkanalyse, in der einzelne Ebenen des Bildes mit situativen und/oder überdauernden biographischen Inhalten in Verbindung gebracht werden, andererseits die Persönlichkeitsanalyse, in der bestimmte Persönlichkeitsmerkmale im Vordergrund der Betrachtung stehen. Dabei wird in den verschiedenen Ansätzen vorausgesetzt, dass „über die Kinderzeichnung ein Mitteilungsprozess vom produzierenden Kind zum Betrachter hin stattfindet“.

(Richter, H.G. 2000, S. 211)

Es herrscht im Allgemeinen die Annahme, dass der Produzent einer Zeichnung mit ungewissen Aussichten auf Erfolg an den Betrachter „appelliert“. Gleichzeitig sind in der Sprache oder im Bild Handlungsanweisungen vorhanden.

(in Übereinstimmung mit: Richter, H.G 2000, S. 210, 211)

2.7 Kunst- und Maltherapie mit Kindern

Hier sollen kurz die Möglichkeiten der therapeutischen Arbeit mit Kindern erwähnt werden. Mehr Hintergründe dazu werden in der Literatur zum Thema „Gestalttherapie“ und „Kunsttherapie“ sehr ausführlich beschrieben.

Wie bereits in Kap. 2.4 „Funktionen der Kinderzeichnung“ beschrieben wurde, hat die Kinderzeichnung mehrere Funktionen, d.h. sie ist dem Kind in verschiedener Art und Weise hilfreich. In der kreativen therapeutischen Arbeit mit Kindern und Erwachsenen ist dabei entscheidend, dass das Objekt (die Zeichnung) „als das gemeinsame Dritte“ in die Therapie eingeführt wird.

(Hartwich, P. / Fryrear, J.L. 2002, S. 15)

Durch dieses Medium als Symbol seines inneren Zustandes schafft es der Patient auch äußerlich an diesem zu bauen und damit nach Innen zurück zu wirken. Zusätzlich ergibt sich auch für den Patienten und den Therapeuten ein gemeinsames Drittes.

(näher dargelegt in: Hartwich, P / Fryrear, J.L. 2002, S. 15)

Grundsätzlich lassen sich in der Kunsttherapie oder dem „Gestaltenlassen“ drei unterschiedliche Interventionen feststellen:

- Das „freie Gestalten“, bei dem der Patient über „Wie“, „Was“ und „Womit“ entscheiden kann.
- Das „gelenkte Gestalten“, bei dem der Therapeut Themen und Materialien vorgibt.
- Das „Gestalten in der Gruppe“, wie es in seiner klassischen Form im „Stegreiftheater“ ausgeprägt ist.

(aus: Hartwich, P. / Fryrear, J.L. 2002, S. 35)

Schuster (2000) nimmt an dieser Stelle Meili-Schneebeelis (1997) Begriff der „Kommunikationsfunktion“ der Kinderzeichnung auf, näher erläutert in Kap. 2.4. Auch für Schuster eröffnet das Malen und Zeichnen eine „nonverbale Kommunikation“.

(Schuster M. 2000, S. 180)

Vor allem aber wird Kindern mithilfe der Maltherapie eine wirkungsvolle Kommunikationsmöglichkeit geboten, die nicht so angstbesetzt ist wie das Sprechen bzw. bietet die Zeichnung auch verbal schwächeren Kindern, wie etwa behinderten Kindern, die Möglichkeit, Kommunikation aufzunehmen.

(weiter ausgeführt in: Schuster, M. 2000, S. 180)

Nies, B. (2000) weist auf S. 28 darauf hin, dass zwar jedes Bild etwas über die augenblickliche persönliche Situation und Verfassung des Malenden aussagt, aber andererseits „Interpretationen, die vorschnell aus einem einzigen Bild abgeleitet werden, ... nicht nur unprofessionell, sondern ... auch gefährlich und verletzend“ sein können. Dies gilt vor allem in dem sensiblen Bereich des sexuellen Missbrauchs.

Gerade wenn es um den sexuellen Missbrauch von Kindern geht, kann die Zeichnung ein adäquates Mittel sein, um das von den Tätern oft auferlegte Redeverbot zu umgehen.

(näher erläutert in: Steinhage, R. 2002, S.11)

Weiterführende Literatur zum Thema Mal- und Gestalttherapie gibt es in großer Anzahl. Um sich in diese Thematik zu vertiefen, eignen sich Autoren wie Egger, B. (1991), Riedel, I. (1992) oder Steinbauer, M. (1997).

Die vorhergehenden Kapitel dieser Arbeit zeigen die Fülle der Literatur zur entwicklungspsychologischen und auch diagnostischen Bedeutung der Kinderzeichnung. Hier wird deutlich, dass zu den pädagogischen Sichtweisen über die Kinderzeichnung weit weniger Material vorhanden ist. Während der Recherche hat sich gezeigt, dass der pädagogische Zugang sich auf die Vermittlung möglicher Techniken im kreativen Gestalten beschränkt. In sämtlichen Büchern für z. B. KindergartenpädagogInnen oder KunsterzieherInnen wird dabei am Anfang des Buches zwar ein Überblick über die Bedeutung der Kinderzeichnung und die Phasen der Entwicklung gegeben, dieser ist jedoch im Vergleich zu den Übungen und Techniken, die folgen, relativ kurz.

Die pädagogischen Möglichkeiten sollten sich jedoch nicht nur auf das Fördern mittels Üben beschränken, sondern einen weiteren Horizont abdecken. So sollten PädagogInnen die Kinder in sämtlicher Hinsicht unterstützen, wie z.B. durch Schaffen eines anregenden, kreativen Umfeldes, durch in-Verbindung-Treten mit dem Kind, wenn es seine Zeichnungen erklären und besprechen will, durch Ermutigen zum Zeichnen uvm.

Ein kurzer Überblick dieser Möglichkeiten soll im kommenden Kapitel, Kap. 2.8, folgen.

2.8 Aspekte bildnerischen Gestaltens und Fördermöglichkeiten

In diesem Kapitel soll es um die grundlegenden Aufgaben der KindergartenpädagogInnen und die zentralen Aspekte bildnerischen Gestaltens im Kindergarten gehen.

Grundsätzlich ist die zeichnerische Gestaltungsfähigkeit eines Kindes förderbar. Dabei sollte es jedoch nicht um die reine Aufforderung, Vorgezeichnetes nachzuzeichnen, gehen. Zwar wird dabei dem Nachahmungstrieb des Vorschulkindes entsprochen, aber damit wird in den kindlichen Gestaltungsprozess und die Kreativität des Kindes hindernd eingegriffen. Das Kind sollte sich jedoch die Möglichkeit bewahren, einen frei-schöpferischen Ausdruck zu finden. Deshalb wirkt es förderlich, dem Alter entsprechende Materialien in einer anregenden, klaren Umgebung anzubieten.

(in Übereinstimmung mit: Lebéus, A. 2001, S. 103)

Nies, B. (2000), S. 29 spricht von den grundlegendsten Bedingungen zur Entstehung von Kinderzeichnungen, indem sie auf das zweckfreie Hantieren, das Spiel mit Abstraktion und Realitätstreue und die persönliche Wahl der Themen hinweist. Nies (2000) hält sich dabei an Stern (1998), der die wesentlichsten Bedingungen folgendermaßen zusammenfasst: Es bedarf der persönlichen Freiheit, des schützenden Raums, Spielregeln und einer dienenden, niemals belehrenden Betreuungsperson.

(weiter ausgeführt in: Nies, B. 2000, S. 29)

Sehr ähnlich bewerten auch Schmidt, H.W. und Weiss, S. (2003) die Faktoren, die zum Gestalten nötig sind. Die Förderung des individuellen Ausdrucks, die Lust am Gestalten und der Malprozess selbst sollen im Vordergrund stehen. Dabei können sich die Kinder in ungestörter Umgebung in Ruhe auf ihre Arbeit konzentrieren und sich vertiefen. Das Thema des Bildes wird nicht vorgegeben, noch wird es in irgendeiner Weise bewertet. Wichtig ist ausreichend großes Papier, damit die Kinder stehen und aus der Bewegung des gesamten Körpers heraus gestalten können. Dieses Modell eines Malateliers in einer KiTa, also einer Kindertagesstätte, wird nach dem Vorbild des „Malorts“ nach Stern (1998) praktiziert.

(näher erläutert in: Schmidt, H.W.; Weiss, S. 2003, S. 22-25)

Weitere förderliche Faktoren, die Kinder zum Zeichnen ermutigen sollen, sind laut Krenz (1996):

- Zeit: Kinder brauchen ausreichend Zeit, um ihre „inneren Bilder“ zu spüren und diese aufs Papier zu bringen.
- Ruhe und ausreichend Platz: Kinder brauchen ausreichend Platz und die nötige Ruhe, um sich auf ihr Gestalten einlassen zu können. Dazu sollten Außeneindrücke reduziert werden.
- Auswahl der Malutensilien: Die Kinder sollten die Möglichkeit haben, sich die passenden Materialien selbst auszusuchen, allerdings sollten die Kinder nicht überfordert werden, indem eine zu große Fülle an z.B. Farben herrscht.
- Respekt und Wertschätzung für die Bilder: Achtung für das Kind und seine Zeichnungen ermutigen zum Weitermachen und Ausprobieren.
- Wiederholungen akzeptieren: Wiederkehrende Motive in Kinderzeichnungen müssen nicht immer als Warnhinweis verstanden werden. Sie sind lediglich Ausdruck dessen, wie intensiv und lange die Auseinandersetzung des Kindes mit dem für das Kind relevante Thema dauern kann.
- Akzeptanz des Nicht-Malen-Wollens: Auch Kinder, die gerne zeichnen, haben Tage, an denen sie keine Lust dazu haben. Eine Möglichkeit, ein Kind ohne Druck an das Zeichnen heranzuführen, kann es sein, selbst neben dem Kind zu zeichnen und ihm Fragen zu beantworten.
- Respekt vor dem Erzählwert: Da in den Zeichnungen oft sehr persönliche und intime Details aus dem Leben der Kinder dargestellt werden, wird das öffentliche Zurschaustellen ihrer Zeichnungen als Eingriff in ihre Intimsphäre verstanden. Es empfiehlt sich, im Vorfeld das Kind um Erlaubnis zu fragen bzw. Wünsche der Kinder zu respektieren.

(weiter ausgeführt in: Krenz, A. 1996, S. 154-164)

Fördermöglichkeiten bzw. Förderansätze für PädagogInnen bieten sich alleine durch das Üben- und Ausprobierenlassen von kindlicher Kreativität. Kreativität bedeutet für Kinder, neue Ideen und unterschiedliche Möglichkeiten ausprobieren zu können, ihre Grenzen zu erweitern und Möglichkeiten zu erforschen und in weiterer Folge Fragen stellen und Probleme lösen zu können.

(weiter spezifiziert in: Crowther, I. 2005, S. 337)

Das bedeutet, dass PädagogInnen die Kinder durchs „kreativ sein lassen“ nicht nur motorisch, sondern auch kommunikativ und kognitiv fordern und fördern. Kinder schildern wortstark den Inhalt ihrer Bilder, müssen sich vorher Gedanken machen, was und wie sie ihre inneren Bilder umsetzen wollen und müssen die nötige Hand-Augen-Koordination beherrschen, um dies durchführen zu können. Außerdem lernen sie, dass ein Bild nicht beim ersten Versuch so gelingt, wie es geplant war. Dadurch machen Kinder die Erfahrung, dass Üben zum Lernprozess dazugehört und kleine Rückschritte jeder/jedem passieren können.

Zusammenfassende Überlegungen

In der Literatur finden sich kaum konkrete Handlungsschritte für PädagogInnen, wie sie den Förderbedarf bei Kindern unmittelbar feststellen können. Schulreifetests werden von Psychologinnen durchgeführt, wie z. B. Tests zur Konzentrationsfähigkeit, Motorik oder zur visuellen Wahrnehmung. Solche Testreihe zur visuellen Wahrnehmung im Vorschulalter kann aus gezeigten Abbildungen von Alltagsgegenständen, die sowohl aus der kindlichen Welt als auch aus der Welt der Erwachsenen stammen, bestehen. Dabei sollen die Kinder die einzelnen Objekte differenzieren und deren Funktion

erklären. Nickel, H. (1967) spricht auf S. 79 von „willentlicher Schulreife“, wenn Kinder fähig sind, Motivation und fixierende Aufmerksamkeit aufzubringen, sowie sorgfältige und planmäßige Vergleiche stellen zu können.

(näher ausgeführt in: Nickel, H. 1967, S. 76-80)

PädagogInnen haben jedoch kaum Möglichkeiten oder die Befähigung, Tests dieser Art durchzuführen. In der Literatur beschränkt sich die pädagogische Fördermöglichkeit, wie bereits oben erwähnt, auf konkrete Bastel- und Gestaltungsanregungen. Es gibt z. B. auch Arbeitsblätter, auf denen die Kinder Schlingen, Kreise oder Ähnliches üben können. Im bildnerischen Gestalten beschränkt sich die pädagogische Intervention aber eher auf ein In-Verbindung-Treten mit dem Kind durch das Besprechen der Bilder und Zugang zu den inneren Bildern eines Kindes.

Um konkret unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse mit dem Kind arbeiten zu können, ist es nötig, wie in jeder anderen Profession, eine gemeinsame Sprache zu besitzen.

Für die Pädagogin ist die Frage: „Wo steht das Kind?“ essentiell, um Fördermöglichkeiten mit einbeziehen zu können. Man sollte diskutieren, ob das Kind in den Norm-Bereich, Förderbereich oder den therapeutischen Bereich einzuordnen ist. Da gerade PädagogInnen die Möglichkeit haben, jeden Tag und unvoreingenommen mit den Kindern zu arbeiten, ergibt sich der Bedarf, die Lücke in der Literatur mit der Sichtweise von Expertinnen zu füllen.

Während des Sichtens und Ordners der Literatur zu dieser Thematik hat sich eine Haupt-Forschungsfrage herauskristallisiert, die da lautet:

Nutzen Pädagoginnen im Kindergarten die Kinderzeichnung als möglichen Hinweis für einen eventuellen Förderbedarf eines Kindes?

Eine Nebenfrage, die dabei wichtig erscheint ist:

Wohin bzw. an wen wenden sich Kindergartenpädagoginnen dann?

3. METHODIK

3.1 Forschungsdesign

Qualitative Inhaltsanalyse

Definition Inhaltsanalyse

Da die Inhaltsanalyse ein relativ neues Feld der Forschung mit sehr weitläufigen Merkmalen und Aufgabenstellungen darstellt, ist die Liste der verschiedenen Versuche, sie zu definieren, eine lange. Ziel der Inhaltsanalyse, darin besteht zumindest Übereinstimmung, ist die Analyse von Material, das aus irgendeiner Form von *Kommunikation* stammt.

Doch beschäftigt sich die Inhaltsanalyse längst nicht nur mit der Analyse des *Inhalts* von Kommunikation, wie Mollenhauer/ Rittelmeyer (1977, S. 185) die Inhaltsanalyse als „Analyse von Kommunikationsinhalten“ definieren.

So geht es Ritsert (1972, S. 1972) in der Inhaltsanalyse auch um den „gesellschaftlichen, ideologischen Gehalt von Texten“. Lisch/Kriz (1978, S. 44) sehen die Inhaltsanalyse als „das zentrale Modell zur Erfassung sozialwissenschaftlicher Realität“.

(weiter spezifiziert bei Mayring 2007, S. 11f)

Einen sehr guten Überblick über die Merkmale und Ziele der Inhaltsanalyse gibt Mayring, wenn er schreibt:

Inhaltsanalyse will

- *Kommunikation* analysieren
- *fixierte* Kommunikation analysieren
- dabei *systematisch* vorgehen
- das heißt *regelgeleitet* vorgehen
- das heißt auch *theoriegeleitet* vorgehen
- mit dem Ziel, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation* zu ziehen.

(Mayring 2007, S. 13)

3.2 Instrument

Qualitative Interviews und das Leitfadeninterview

Das Leitfadeninterview stellt eine Methode aus der qualitativen Forschung dar und ist die Methode, die, wie bereits erwähnt, in dieser Forschungsarbeit hilfreich sein sollte.

Lamnek (1989, S. 38-59) fasst folgende Merkmale qualitativer Interviews zusammen: Das Interview erfolgt mündlich-persönlich und es handelt sich zumeist um vermittelnde Befragungen. Qualitative Interviews sind in der Regel Einzelinterviews.

(näher erläutert in: Lamnek 1989, S. 38-59)

Im Wesentlichen werden dabei teils offen formulierte Fragen in Form eines Leitfadens an die Interviewpartner herangetragen, auf die die Interviewten frei antworten sollen. Man spricht hier von einem teilstandardisierten Interview. Der Interviewer/die Interviewerin hat dabei die Möglichkeit, die Reihenfolge der Fragen zu wählen bzw. den Umfang der Antworten zu begrenzen oder bei Unvollständigkeit nachzufragen.

(aus Endler P.C. & EU-team@inter-uni.net: Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben im Kontext komplementärer Heilkunde und integrativer Gesundheitswissenschaften. edition@inter-uni.net, Graz 2005, LF 2)

Deppermann, gibt laut Schwendemann, W. (2004), Kap. 2.1, fünf Kriterien, die für ein Gespräch gelten sollen, an:

1. Konstitutivität: ein Gespräch wird von den Teilnehmenden gewollt und hergestellt.
 2. Prozessualität: ein Gespräch ist ein zeitliches Gebilde, das sich selbst durch Interaktionen und Abfolge von Aktivitäten strukturiert.
 3. Interaktivität: Gespräche sind keine Monologe, sondern bedürfen notwendigerweise der Aktivität aller Teilnehmenden.
 4. Methodizität: die Teilnehmenden benutzen kulturell gültige Codes und Zeichen, um sich zu verständigen.
 5. Pragmatizität: in einem Gespräch werden bestimmte Zwecke verfolgt.
- (aus: Schwendemann, W. 2004, Kap. 2.1)

3.3 Teilnehmerinnen

KindergartenpädagogInnen

Im Oktober 2008 wurden 15 KindergartenleiterInnen in Graz kontaktiert. Dabei zeigte es sich als unumgänglich, das Kindergartenreferat des Magistrats Graz mit einzubeziehen und zu informieren. Daraufhin wurden etwa 8 Termine mit Magistratskindergärten vermittelt. Tatsächlich wurden Interviews mit 12 KindergartenpädagogInnen im Zeitraum vom 16.10.08 bis zum 13.01.09 in den jeweiligen Kindergärten geführt.

Um eine Varianzmaximierung zu erreichen, wurden PädagogInnen aus unterschiedlichen Kindergärten interviewt, also nicht nur aus Regelkindergärten, sondern auch aus Privatkindergärten mit unterschiedlichen Schwerpunkten, wie z. B. Montessoripädagogik.

3.4 Durchführung

Problemzentriertes Interview

Um die Forschungsfragen „Nutzen Pädagoginnen im Kindergarten die Kinderzeichnung als möglichen Hinweis für einen eventuellen Förderbedarf eines Kindes?“ und

„Wohin bzw. an wen wenden sich Kindergartenpädagoginnen dann?“ beantworten zu können, hielt sich die Autorin an das „problemzentrierte Interview“ bzw. an das „Experteninterview“.

Hierbei stand der Gesprächsleitfaden im Zentrum, der es dem Forscher/der Forscherin ermöglicht, Erzählreize zu setzen und Fragen zu stellen, um besser an das Kernthema gelangen zu können. Dabei sollen auch Verständnisfragen gestellt, es soll zusammengefasst und auf inhaltliche Widersprüche aufmerksam gemacht werden.

Zur Erfassung soziodemographischer Daten wurde ein Kurzfragebogen benutzt und es gab eine Aufnahme mithilfe eines digitalen Diktiergerätes mit anschließender Transkription der Interviews mittels Transkriptionssoftware F4.

(aus: Endler P.C. & EU-team@inter-uni.net: Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben im Kontext komplementärer Heilkunde und integrativer Gesundheitswissenschaften. edition@inter-uni.net, Graz 2005, LF 2)

Zur Datenerhebung wurde die Form des problemzentrierten Interviews gewählt.

Als Ausgangspunkt des problemzentrierten Interviews gilt eine vom Forscher/von der Forscherin wahrgenommene (gesellschaftliche) Problemstellung.

Dafür gelten drei Kriterien (lt. Friebertshäuser 1997, S. 379):

- Die Problemzentrierung: Es geht um objektiv vorhandene Problembereiche mit Relevanz für die Befragten.
- Die Gegenstandszentrierung: Die Methoden müssen dem Forschungsgegenstand angepasst werden.
- Die Prozessorientierung: Es geht um eine schrittweise Gewinnung und Prüfung der Daten während des Forschungsprozesses.
(näher erläutert in: Friebertshäuser 1997, S. 379)

Bei der Erstellung des Interviewleitfadens waren daher folgende Informationen zu erfragen:

- Soziodemographische Daten, wie etwa Alter und Ausbildungsstätte der Pädagoginnen, pädagogisches Konzept des Kindergartens, um Rückschlüsse auf ausbildungs- und konzeptspezifische Merkmale ziehen zu können. Die Frage nach dem Betreuungsschlüssel sollte die Hypothese bestätigen, dass in Kindergärten mit höherem Betreuungsschlüssel womöglich mehr Ressourcen für freies Zeichnen zur Verfügung stehen.
- Häufigkeit und Wichtigkeit des Zeichnens in der jeweiligen Einrichtung, um ein Bild über den Stellenwert im Allgemeinen zu bekommen.
- Merkmale und Beispiele für Zeichnungen, deren Inhalt auf psychische oder physische Schwierigkeiten bzw. Entwicklungsverzögerung hinweisen. Dadurch sollte es zu einer konkreten Abfrage der häufigsten Probleme bei Kindern kommen.
- Ansprechpersonen, die im Falle eines vermuteten Förder- oder Therapiebedarfs in Anspruch genommen werden, um die Nebenfrage der Thesis zu klären.
- Mögliche Zusammenhänge physischer und psychischer Defizite, um eine ganzheitliche Sichtweise auf das Kind zu ermöglichen und dementsprechend ganzheitlich reagieren zu können.
- Die Funktion der Kinderzeichnung, um die Hypothese, ob Kindergartenpädagoginnen Kinderzeichnungen zur Klärung eines eventuellen Förderbedarfs nützen, zu bestätigen. Ob die Zeichnung eher eine Kommunikationsform oder eine Ausdrucksform innerer Prozesse darstellt, kann Aufschluss über die Rolle der Pädagogin beim Feststellen von Problemen geben.
- Spezifische Situation im letzten Kindergartenjahr, um eine Bestätigung für das vermutete vermehrte Üben vor dem Schulbeginn zu erhalten.
- Konkrete Inhalte der Ausbildung zum Thema Kinderzeichnung, um zu erheben, ob genug Wissen vorhanden ist oder der Wunsch nach mehr gegeben ist.

3.5 Analyse

Die Auswertung des Datenmaterials aus den Interviews erfolgte nach induktiver Kategorienbildung. Arbeitet man mit qualitativ orientierten Ansätzen, ist es wichtig, „die Auswertungsaspekte nahe am Material, aus dem Material heraus zu entwickeln“.

(Mayring, 2007, Juni, Absatz 10)

Da das Categoriesystem das zentrale Instrument der Analyse darstellt, wurden alle zur Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Aspekte mittels Kodierungsverfahren kategorisiert.

Zuerst wurden die Analyseeinheiten (Kodiereinheit, Kontexteinheit, Auswertungseinheit) bestimmt.

Danach wurden die einzelnen Kodiereinheiten auf eine knappe, nur auf den Inhalt beschränkte Form umgeschrieben (Paraphrasierung). Dabei wurde versucht, durch Generalisierung ähnliche Paraphrasen

zu formulieren, um in der darauf folgenden Phase, der Phase der Reduktion, bedeutungsgleiche Paraphrasen streichen zu können.

Diese Vorgehensweise wurde wiederholt durchgeführt. Dabei wurden neue Aussagen gefunden, die allerdings regelmäßig rücküberprüft wurden.

(in Übereinstimmung mit Mayring, 2007, S. 53 ff)

Dieser Vorgang wird in der folgenden Abbildung, Abb.1, übersichtlich und prägnant dargestellt.

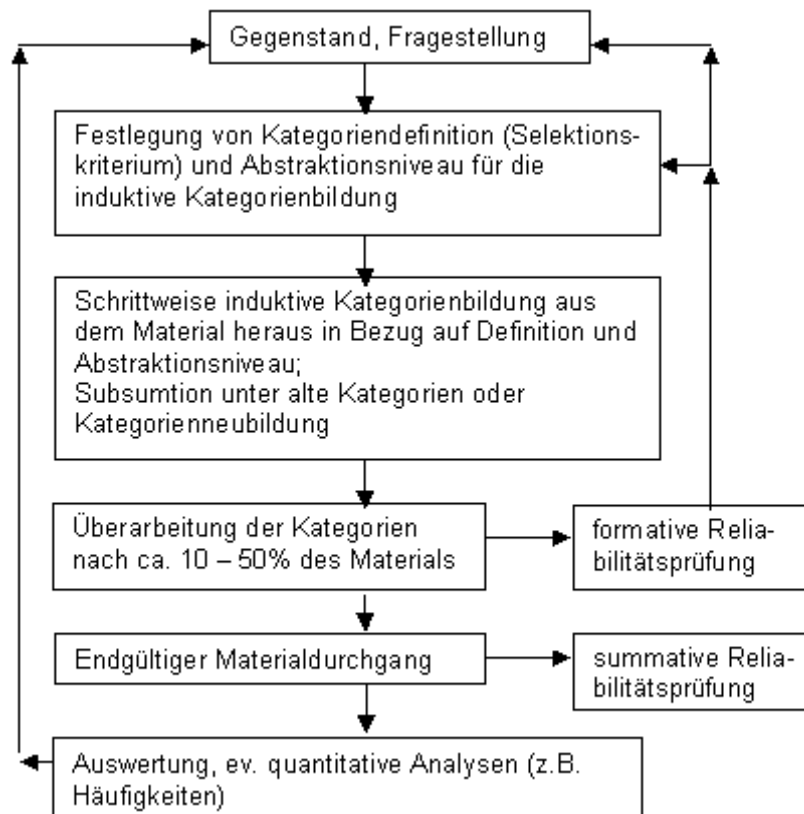


Abb. 8: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (vgl. MAYRING 2000)

4. ERGEBNISSE

Der erste Arbeitsschritt nach dem Transkribieren der Texte war das Zusammenfassen der Transkriptionen oder das Paraphrasieren der Texte. Hierbei ist es wichtig, in der Wortwahl des Gegenübers zu bleiben, aber Unwesentliches bzw. unwichtige Satzteile bereits wegzulassen. Mithilfe der paraphrasierten Interviews wurde, wie bereits erwähnt, mit dem Softwareprogramm MAXQDA begonnen, in die Codierung einzusteigen.

Die Kategorienbildung erfolgte über den Interviewleitfaden, das heißt, jede Frage des Leitfadens führte automatisch zu einem Code. Die dazugehörigen Subcodes ergaben sich entweder aus logischer Erweiterung der Codes oder aus Inhalten der Interviews. Es kam auch vor, dass die Kindergartenpädagoginnen an anderen Stellen des Interviews relevante Aussagen machten. Deshalb wurde versucht, nach nochmaligem Durchgehen der Codings, die wichtigsten Inhalte der richtigen Kategorie zuzuordnen.

4.1. Soziodemographische Angaben

Die erste Frage des Interviewleitfadens widmete sich den soziodemographischen Daten der Pädagogin und des Kindergartens. Bei der Kategorienbildung ergaben sich daraus folgende Kategorien: pädagogisches Konzept des Kindergartens, Betreuungsschlüssel, Privat- oder Magistratskindergarten, Zusatzausbildungen der Pädagogin.

Von den zwölf interviewten Kindergartenpädagoginnen stammen drei aus Privatkindergärten und neun aus Magistratskindergärten (davon zwei aus heilpädagogischen Kindergärten und zwei aus Kindergärten mit hohem Migrantenkinderanteil) bzw. eine aus dem Kindergarten des Landes Steiermark mit Schwerpunkt auf Sprach- und Hörbildung. Von allen zwölf arbeiten fünf Kindergärten nach dem Konzept offener Arbeit bzw. eines offenen Hauses, das heißt, es gibt keine starren Gruppenbildungen und –räume, sondern das Haus ist für die Kinder und ihre momentanen Bedürfnisse geöffnet. Diese Richtung der Arbeit scheint sich in letzter Zeit vermehrt in den Kindergärten durchzusetzen.

(weiter spezifiziert in: Becker-Textor/Textor, 1998, S. 21-34)

Weitere vier Kindergärten arbeiten nach anderen Konzepten, wie z.B. Selbstwert der Kinder stärken oder setzen Schwerpunkte in Richtung Integration bzw. interkultureller Arbeit.

Es gab auch Zuordnung zu den Konzepten Bewegungserziehung, Montessoripädagogik oder der Arbeit nach reformpädagogischen Ansätzen. Dabei gab es auch Mehrfachangaben, das heißt, in manchen Kindergärten wird nach mehreren verschiedenen Konzepten gearbeitet.

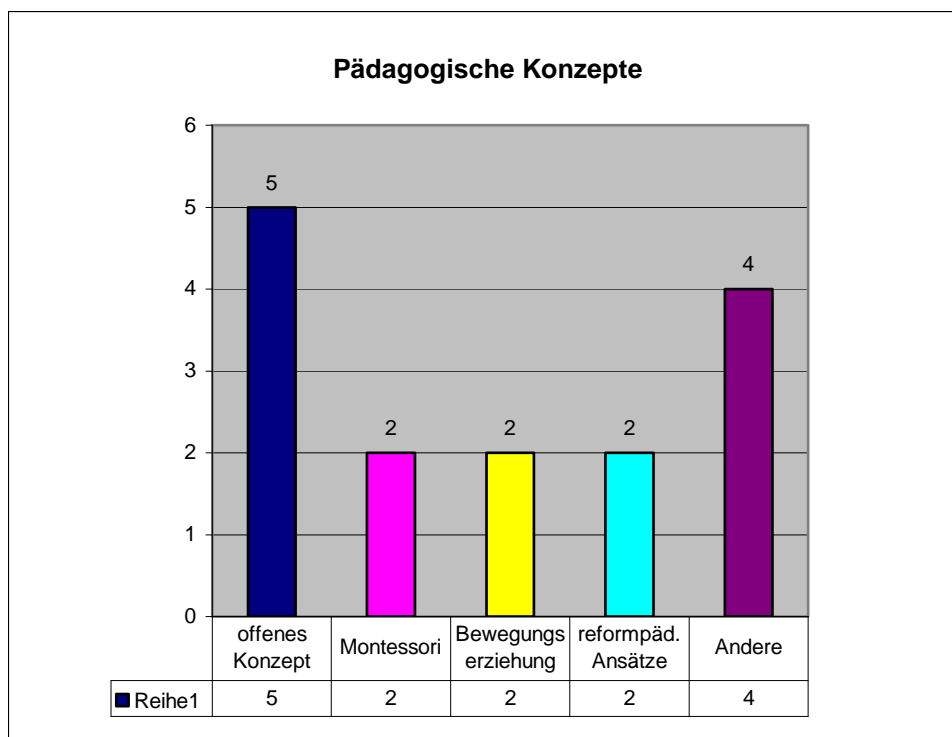


Abb. 9: Grafik – Pädagogische Konzepte in den Kindergärten

Der Betreuungsschlüssel ließ sich grob in drei Subkategorien einteilen, nämlich in die Subcodes kleiner als Zehn zu Eins (zehn Kinder kommen auf eine Betreuungsperson), Zehn zu Eins und größer als Zehn zu Eins. Hierbei ist zu erwähnen, dass, insofern es Zusatzinformationen von Seiten der Kindergartenpädagoginnen zum Beschäftigungsausmaß von Kolleginnen gab, diese berücksichtigt wurden. Gab es keine prozentuelle Angabe des Beschäftigungsausmaßes wurde von hundert Prozent ausgegangen.

Die Auswertung ergab, dass zwei der zwölf Kindergärten in die Subkategorie größer als Zehn zu Eins fallen, dass heißt, dass auf eine Betreuungsperson (sowohl Kindergartenpädagoginnen als auch Kinderbetreuerinnen) mehr als zehn Kinder kommen. Weitere zwei der zwölf Kindergärten haben genau den Schlüssel Zehn zu Eins und acht der zwölf Kindergärten, also zwei Drittel, haben einen Betreuungsschlüssel, der kleiner als Zehn zu Eins ist.

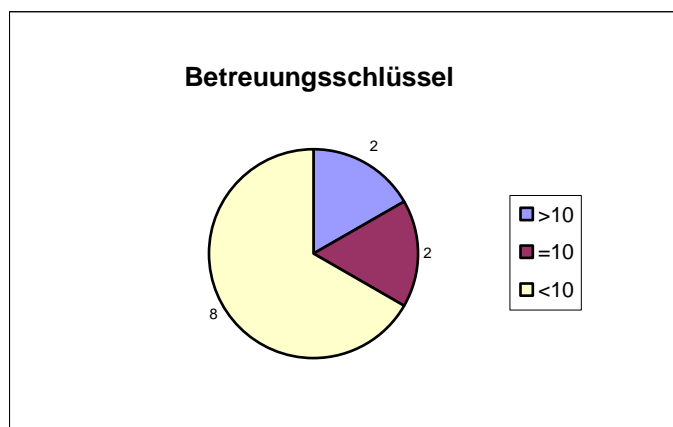


Abb. 10: Grafik – Betreuungsschlüssel in den Kindergärten

Die Frage nach Zusatzausbildungen wurde von vier Kindergartenpädagoginnen verneint, die anderen acht haben zumindest eine Zusatzausbildung, meist aber mehrere Zusatzausbildungen, im Laufe der Zeit absolviert. Sieben Mal wurden „Andere“, wie z.B. Tanzpädagogik, Suchtprävention oder Fortbildungen im interkulturellen Bereich genannt. Sechs Mal wurde Montessoripädagogik als Zusatzausbildung angegeben. Zwei Pädagoginnen gaben an, eine Ausbildung im Bereich Jeux-dramatiques gemacht zu haben.

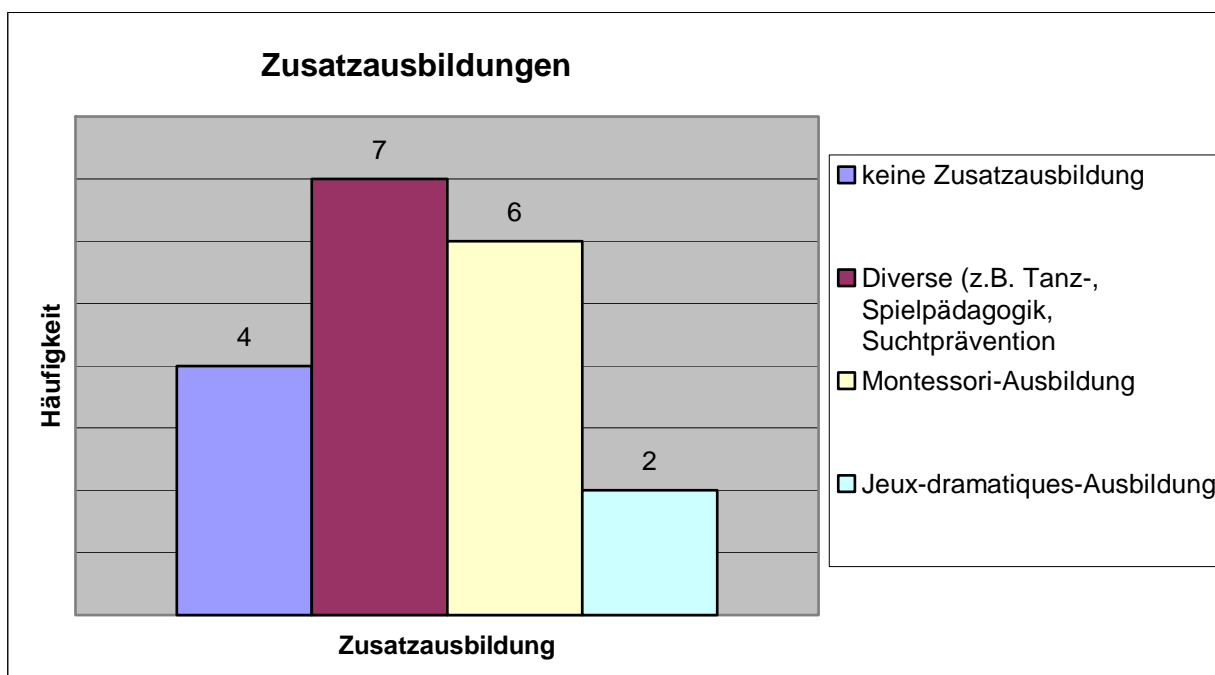


Abb. 11: Grafik – Zusatzausbildungen der Kindergartenpädagoginnen

4.2 Wichtigkeit und Inhalt der Zeichnung

Nach Abfrage der soziodemographischen Daten erschien es als sinnvoll, die persönliche Wichtigkeit der Zeichnung und deren Inhalt für die Kindergartenpädagogin zu erfragen. Zum Einstieg wurden die Interviewten gebeten, sich in eine Skala von Eins bis Vier bezüglich der Wichtigkeit einzuordnen.

Für einige der Befragten war es nötig, die Kategorien zu erweitern, das heißt, nicht nur sehr wichtig, eher wichtig, weniger wichtig und gar nicht wichtig anzubieten, sondern auch sehr bis eher wichtig und eher bis weniger wichtig.

Für vier der zwölf Kindergartenpädagoginnen ist die Zeichnung und ihr Inhalt sehr wichtig, eine findet es sehr bis eher wichtig, Zwei ordnen sich der Kategorie eher wichtig zu, drei finden diese eher bis weniger wichtig. Jeweils eine Kindergartenpädagogin ordnet sich der Kategorie weniger wichtig bzw. gar nicht wichtig zu.

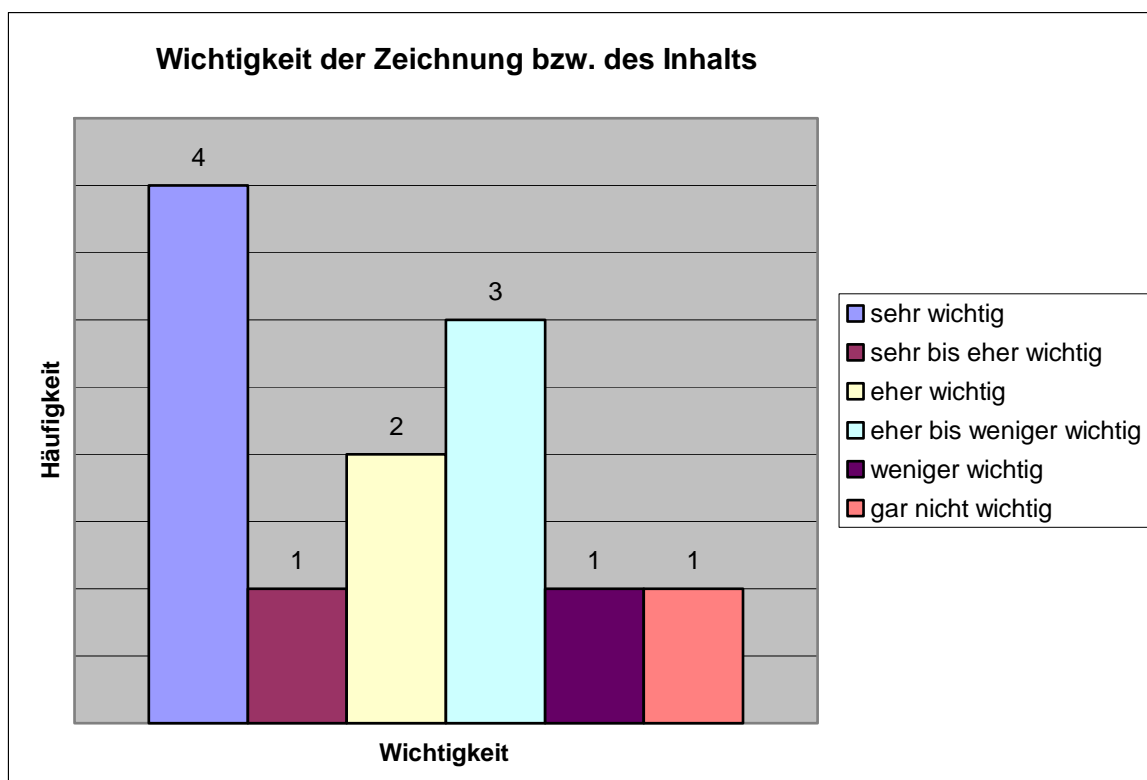


Abb. 12: Grafik – Wichtigkeit der Zeichnung bzw. des Inhalts

Die vier Kindergartenpädagoginnen der Subkategorie „sehr wichtig“ stammen alle aus Magistratskindergärten. Die Kindergartenpädagoginnen aus den drei Privatkindergärten haben sich in die Subkategorien eher bis weniger wichtig bzw. weniger wichtig eingeordnet. Allerdings wurde diese Einstufung damit begründet, entweder gar nicht erst Inhalte vorzugeben bzw. die Zeichnungen nicht bewerten zu wollen. Auffallend war, dass alle, auch die Pädagoginnen aus Magistratskindergärten, die sich eher am unteren Ende der Skala nach Einschätzung der Wichtigkeit befanden, ihre Zuordnung damit begründeten, Zeichnungen nicht interpretieren bzw. keine Inhalte vorgeben zu wollen. Falls Kinder jedoch von sich aus über ihre Zeichnungen erzählen möchten, hätten sie durchaus Interesse daran.

Zum Inhalt der Kinderzeichnungen ergaben sich zwei Klassifizierungen, nämlich dass es sowohl nach wie vor klassische Motive als auch andere, neue Motive in der Kinderzeichnung gibt. Bei den klassischen Motiven der Kinderzeichnung wurden Haus (6), Blume (5), Baum (4), Familie (3), Figuren (3), Fantasie (3), Tiere (3), Erlebtes (2), Himmel und Sonne (2), Muster und Graphisches (2) genannt und mit je einer Nennung Umgebung, Kopffüßler, Burg oder Schloss, „Strich, Kreis, Punkt“ und mit Farben Experimentieren angegeben. Die Zahlen in den Klammern drücken die Häufigkeit der Nennungen aus.

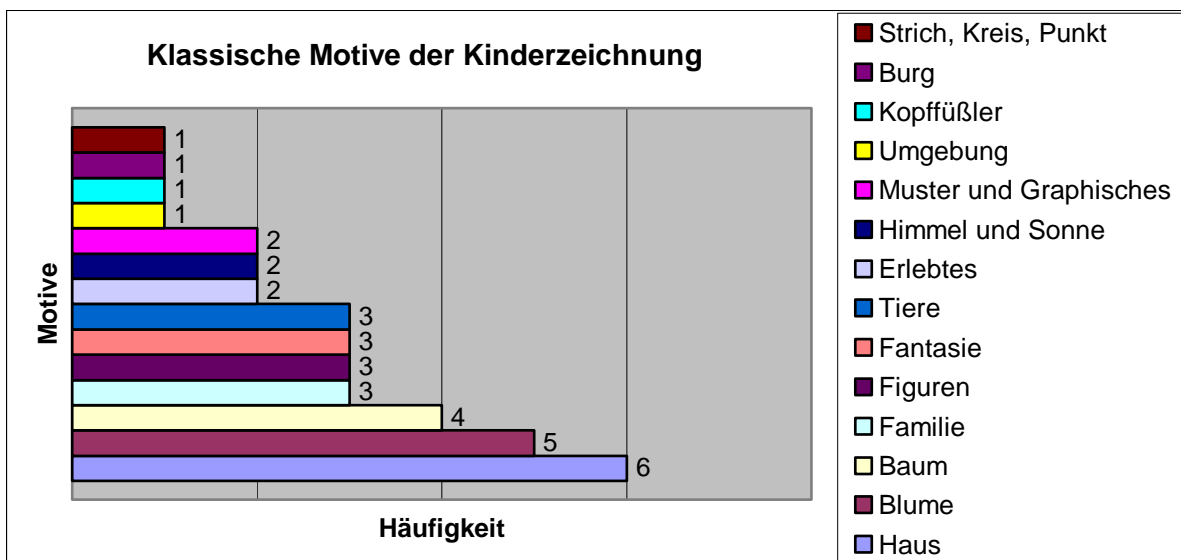


Abb. 13: Grafik – Klassische Motive in der Kinderzeichnung

Bei den neuen Inhalten wurde Folgendes angegeben: Mandalas (4), Schatzkarten und Pläne (3), Inhalte aus Zeichentrickserien und Fernsehen (1).

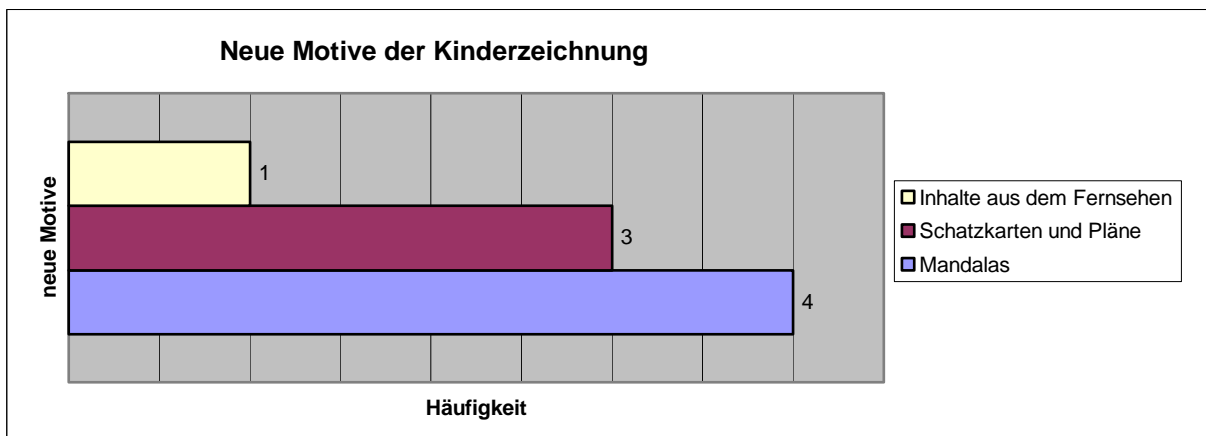


Abb. 14: Grafik – Neue Motive in der Kinderzeichnung

So gehen die Nennungen der Kindergartenpädagoginnen mit dem Modell von Meili-Schneebeli (1997) konform, die in ihrem Fünf-Phasenmodell auf die Berücksichtigung des Zusammenspiels von innerer

und äußerer Realität des Kindes eingeht. Meili-Schneebelis (1997) zweite und dritte Phase der zeichnerischen Entwicklung eines Kindes fallen ungefähr in die Altersspanne eines Kindergartenkindes, nämlich die Phase „Erste Wendung nach Außen“ (Tastkörper und Kopffüßler, ca. ¾-5 J.) und die Phase „Prägnante Innenweltansichten der Außenwelt“ (Entwicklung von Sinnzeichen, ca. 5-8/9 J.).

(näher erläutert in: Meili-Schneebeli, E. 1997, S. 26ff)

Es sind also die meisten Kindergartenpädagoginnen also der Meinung, dass nach wie vor klassische Motive in der Kinderzeichnung vertreten sind. Dabei waren beispielsweise die Nennungen der Motive von IP 3, nämlich Haus, Figuren und Familie, dahingehend zu interpretieren, dass das Kind in erster Linie sich selbst und seine Lebenswelt darstellt. Diese Einschätzung wurde auch von anderen geteilt. Auch Motive wie Haus, Blume, Baum oder Familie deuten auf eine vermutete Darstellung der für die Kinder unmittelbar bedeutenden Dinge und Symbole ihrer Umgebung hin. Interviewpartnerin 5 (IP 5) spricht von der Darstellung von den den Kindern wichtigen Symbolen, wie z. B. „das Haus ist das Beschützte, wo sie sich geborgen fühlen“.

Bei der Frage nach geschlechtsspezifischen Unterschieden bezüglich Inhalt der Zeichnung und Zeichenverhalten waren die Befragten geteilter Ansicht. Am öftesten wurde allerdings doch ein beobachteter Unterschied zwischen Buben und Mädchen genannt. Dabei haben sich einige Aussagen mehreren Subkategorien zuordnen lassen. Der Unterschied in der Motivwahl (15), der Präferenz (6), Farbe (4), Umsetzung von Themenstellungen (3), Genauigkeit (3) und Entwicklung (3) wurde von den meisten Pädagoginnen, teils mehrfach, wahrgenommen.

Dabei ist in der Motivwahl nach wie vor bei vielen Mädchen zu beobachten, dass sie „viel mehr Wiese und Blumen und Haus und Schmetterling zeichnen, Mädchen verspielter sind“ (IP 11), die Mädchen „ganz stark auf Schmetterlinge und Blumen ausgerichtet“ sind (IP 10), „also im heurigen Jahr, auf Prinzessinnen sind, sich damit gegenseitig anstecken“ (IP 8). IP 7 spricht davon, dass „klassische Motive vor allem bei den Mädchen Haus mit Baum, Personen, was halt gerade aktuell ist oder gibt es einen Hund oder gibt es eine Katze“, vertreten sind. Auch IP 3 ordnet die klassischen Inhalte, wie „Haus, Blume, Familie, auch Muster und Mandalas“ eher den Mädchen zu.

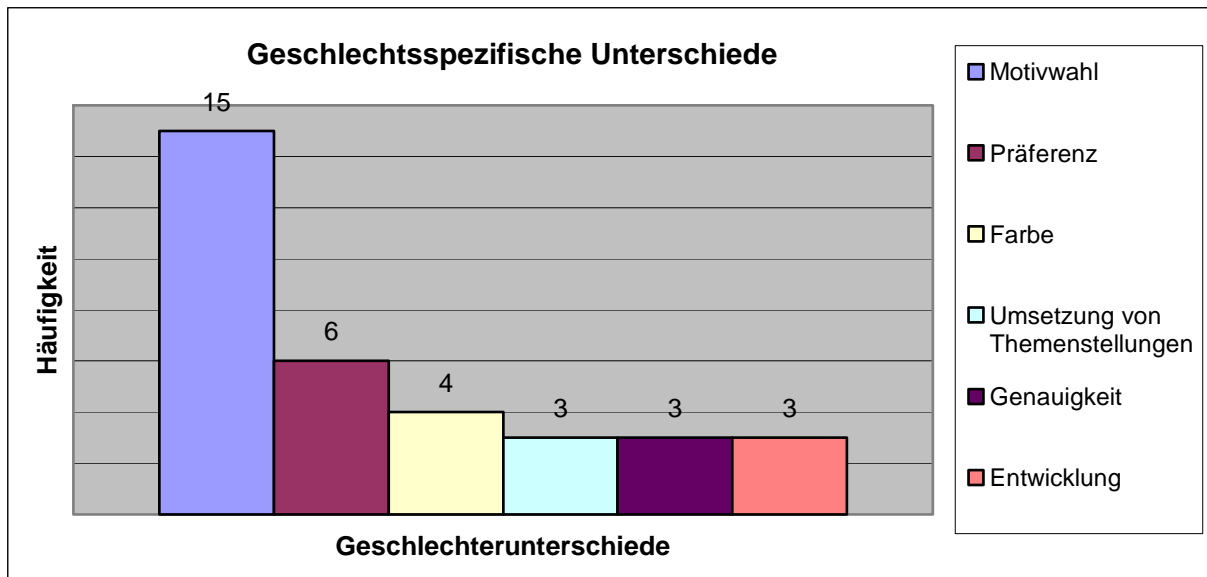


Abb. 15: Grafik – Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Zeichnen

Im Großen und Ganzen wurden von den meisten Kindergartenpädagoginnen geschlechtsspezifische Unterschiede von Mädchen und Buben eingeräumt. Dabei kann bei vielen der Befragten (15 Nennungen) eine Vermutung nach geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Motivwahl interpretiert werden. Einige Nennungen lassen eher den Glauben an Unterschiede im Zeichenverhalten vermuten. Zusammenfassend gesagt gehen fast alle Nennungen in die Richtung, dass es Unterschiede bei Buben und Mädchen zu beobachten gibt. Einige, wie z. B. IP 3 erklären sich die Unterschiede in der Motivwahl durch das Elternhaus bzw. „was von der Erziehung, Bildung, Familie thematisiert wird“. Im Zeichenverhalten unterscheiden sich die Mädchen von den Buben dadurch, dass sie nach Einschätzung der Befragten sowohl früher mit dem Zeichnen beginnen als auch detaillierter und genauer an einer Zeichnung arbeiten. Die Buben haben weniger Interesse an Farbvielfalt in den Bildern und stellen eher den Prozess des Gestaltens in den Vordergrund. Dabei kann es laut IP 8 durchaus sein, dass „die Buben zeichnen und auf einmal einen Flieger draus machen“ oder auch „mittendrin aufhören“.

4.3 Beziehen von Fachleuten

Zuerst wurde von den Kindergartenpädagoginnen eine grobe Einschätzung der Häufigkeiten von Problemfällen anhand der Kinderzeichnungen erbeten. Dabei wurden die Befragten wiederum gebeten, sich in eine Skala von Eins bis Vier bezüglich der Häufigkeit von Problemfällen einzuordnen. In der Subkategorie sehr häufig gab es keine einzige Zuordnung, sehr bis eher häufig wurde von einer Befragten genannt. Zwei Nennungen gab es in der Subkategorie eher häufig, eine in eher bis weniger häufig. Drei Kindergartenpädagoginnen glauben, es ist weniger häufig ein Problem aufgrund der Zeichnung eines Kindes zu vermuten. Mit weniger bis gar nicht häufig (2) und gar nicht häufig (3) wird das untere Ende der Skala komplettiert. Damit wird deutlich, dass sieben der zwölf Befragten eindeutig wenig bzw. gar nicht häufig Fälle erleben, in denen die Zeichnung eines Kindes auf ein Problem hindeutet. Außerdem merken beispielsweise IP 6 und IP 11 an, dass sie vermutlich bereits in anderen Bereichen auf Probleme beim Kind aufmerksam werden würden und nicht erst durch den Fokus auf die Zeichnung.

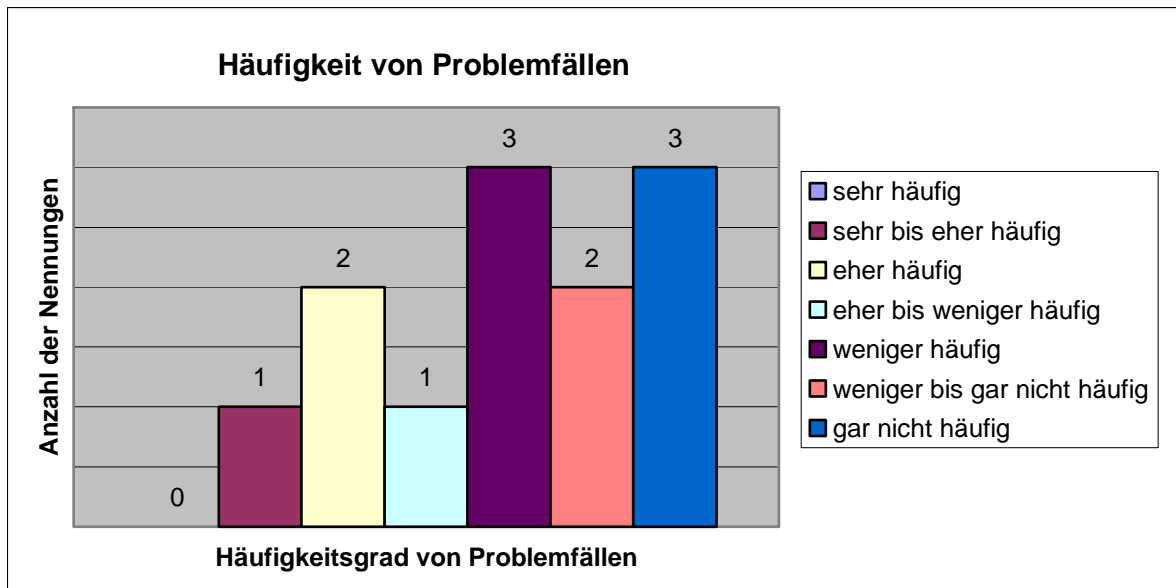


Abb. 16: Grafik – Häufigkeit von Problemfällen

Die Frage nach Merkmalen bzw. Beispielen solcher Zeichnungen wird von IP 1 folgenderweise beantwortet: Ein Mädchen, das von einer Schaukel gefallen war, hatte sich selbst eine Zeit lang nur mit riesigen Händen dargestellt und gezeichnet. Seine Mutter hatte ihm wohl gesagt, es solle sich in Zukunft besser festhalten. Damit waren für das Mädchen die Hände sehr präsent bzw. wichtig. Es hätte dann auch eine Zeit lang gedauert, bis das Mädchen mit dieser Darstellungsweise wieder aufgehört und ihr Erlebnis verarbeitet hatte Ein ähnliches Beispiel bringt IP 11, indem sie erzählt: „Ein Kind mit Schnupfen hat jetzt einmal eine Zeichnung gemacht, da war ein Gesicht mit einer riesengroßen Nase, weil es gerade für das Kind in dem Moment wichtig war“. IP 3 bringt ein Beispiel, wo ein Kind beobachtet, wie ein Tier überfahren wird und diesen Unfall am Papier nachstellt. Das kann dann durchaus noch öfters als Thema kommen oder auch nach langer Zeit durch Assoziationen, wie z.B. Spritzer roter Farbe, wieder ins Gedächtnis gerufen werden.

(siehe auch Anhang: Kap. 7.3 - Ausschnitt Transkription IP 3)

IP 12 berichtet von Zeichnungen eines Mädchens bei der Trennung der Eltern, IP 9 erzählt von nur halb gezeichneten Häusern bei Scheidungskindern. Überhaupt scheint Familiäres ein großes Thema im psychischen Bereich zu sein, nicht nur die aktuelle Position eines jeden Mitglieds bei Darstellungen der eigenen Familie, auch ein „verändertes Familienverhältnis“ (IP 10) äußert sich z. B. über die Zeichnung. So wird auch von den meisten Kindergartenpädagoginnen eher der psychische Bereich genannt (7 Nennungen), wenn es um Auffälligkeiten im Zeichenverhalten geht. Es können jedoch auch physische Auffälligkeiten über das Zeichnen beobachtet werden. Dabei handelt es sich vor allem um Beobachtungen, die die Graphomotorik der Kinder betreffen. Dieses kann sich über zu lockeres Aufdrücken (IP 3), Stifthaltung (IP 8) oder Vermeidungsverhalten der Kinder (IP 3) äußern. Fast alle der Kindergartenpädagoginnen reagieren dann mit vermehrtem Üben bzw. mit vermehrtem Anbieten von verschiedenen Materialien. Auch lebenspraktische Dinge, wie z. B. dass die Kinder ihre Jausenbrote selber streichen und schneiden, können dabei zielführend sein (IP 5, IP 7). Ein anderer Ansatz ist in diesem Fall, eine Ebene zurück zu gehen, das heißt, vermehrt im eher grobmotorischen Bereich zu üben, vor allem auch spielerisch. Dieses kann im Turnsaal passieren (IP 2), mittels Schöpf-

oder Greifübungen aus dem Montessoribereich (IP 5), mittels aus der Schulter ausgehenden Schwungübungen oder durch Koordinationstraining, wie beim Beid-Hand-Malen (IP 1).

Drei Mal wird die Vermutung genannt, dass sich Probleme sowohl im psychischen als auch im physischen Bereich über die Zeichnung äußern können. Bei der Zuordnung zu den verschiedenen Bereichen gab es wiederum Mehrfachnennungen.

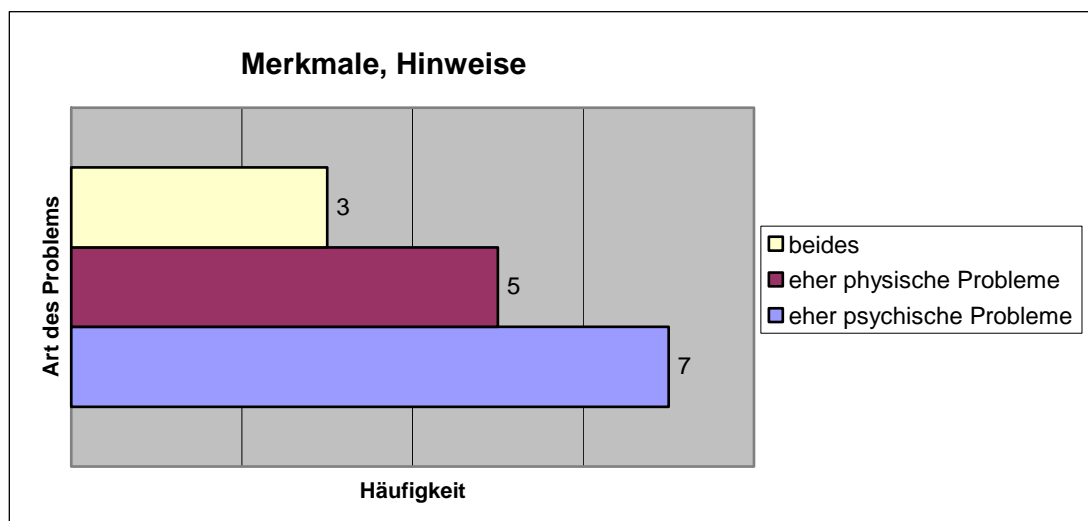


Abb. 17: Grafik – Merkmale, Hinweise auf psychische bzw. physische Probleme

Handelt es sich dabei um Probleme oder Entwicklungsverzögerungen größeren Ausmaßes, wird von fast allen Befragten als erstes ein Elterngespräch geführt (10). Die Eltern zu informieren und zu kontaktieren ist absolut wichtig und notwendig, um weitere Schritte zu veranlassen. In vielen Fällen wird von der Pädagogin gemeinsam mit den Eltern vereinbart, in nächster Zeit auf die Auffälligkeit beim Kind zu achten und in diese Richtung vermehrt zu üben und trainieren, vor allem auch mit Unterstützung der Eltern zuhause. Lässt sich dadurch kein Erfolg erzielen, setzen einige Kindergartenpädagoginnen auf Weitervermittlung zu passenden Stellen, (4), andere wenden sich direkt an Fachleute und holen sich Rat ein. Als Fachleute wurden konkret Therapeutinnen (3) oder Personal in Beratungsstellen (3), wie z. B. die Fachabteilung 6B des Magistrats Graz, das Kinderschutzzentrum oder Rainbows angegeben. Zwei Drittel der Befragten würden das IZB-Team kontaktieren. IZB steht für **I**ntegrative **Z**usatz-**B**etreuung, eine Organisationsform, die sich in der Steiermark durchaus bewährt hat. „Wenn sich der Verdacht auf Behinderung oder drohende Behinderung erhärtet bzw. bestätigt, können die Eltern/Erziehungsberechtigten einen Antrag auf eine Leistung gemäß BHG bei der zuständigen Bezirkshauptmannschaft/Sozialreferat stellen.“

(aus: Land Steiermark, Informationsblatt über IZB)

Diese „Bescheidkinder“ werden vom IZB-Team stundenweise im Kindergarten betreut. So haben fünf Kindergartenpädagoginnen davon gesprochen, im Moment das IZB-Team gerade im Haus zu haben. Drei Befragte gaben an, dass sie bei Problemen oder Entwicklungsverzögerung eines Kindes das IZB-Team bestellen würden. IP 5, IP 9 und IP 10 haben spontan und von sich aus aufgezählt, welche Fachleute das IZB beinhaltet. Diese Aufzählung deckt sich mit dem oben bereits erwähnten Informationsblatt des Landes Steiermark und „eine Sonderkindergartenpädagogin und aus dem Stand des ärztlichen, psychologischen sowie therapeutischen Fachpersonals stundenweise zusätzliche

Betreuung“. So hat man als Kindergartenpädagogin durchaus die Möglichkeit, vor allem, wenn das IZB-Team im Haus ein Kind betreut, sich Rat einzuholen oder um ein Gespräch zu bitten bzw. die Fachleute des IZB-Teams zu bitten, sich das betroffene Kind „anzusehen“ (IP 12).

Bei allen Varianten der Möglichkeiten zum Beiziehen von Fachleuten gab es mitunter Mehrfachnennungen.

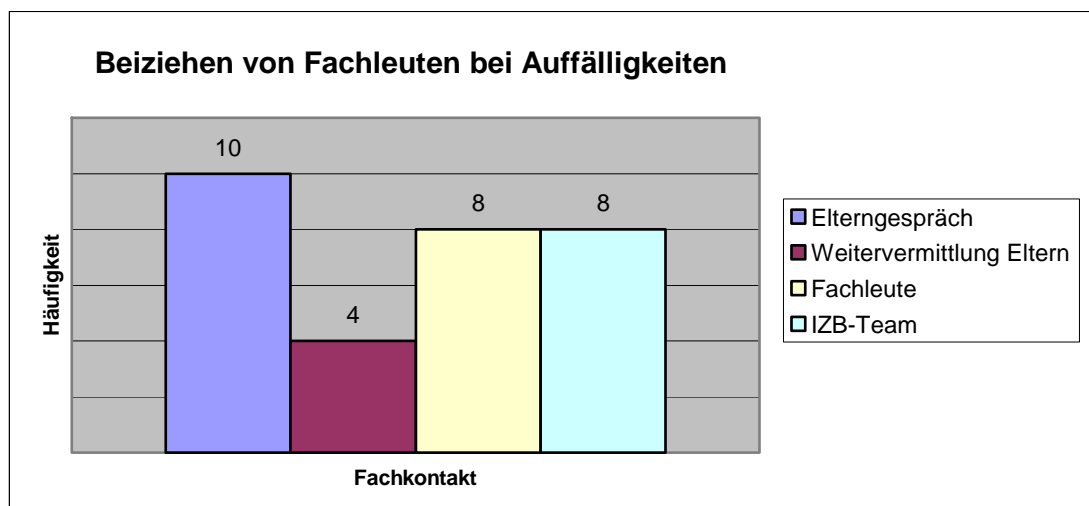


Abb. 18: Grafik – Beiziehen von Fachleuten bei Auffälligkeiten

4.4 Parallelen zu anderen Entwicklungsbereichen und Funktion der Kinderzeichnung

Sieben der zwölf Kindergartenpädagoginnen sehen, wenn sie Defizite anhand der Kinderzeichnung beim Kind vermuten, Parallelen zu anderen kindlichen Entwicklungsbereichen. Drei hingegen sehen keine Parallelen zu anderen Bereichen, wenn Probleme anhand der Zeichnung auftauchen. Zwei der Befragten (IP 7, IP 10) lassen sich keiner der beiden Kategorien zuordnen. Drei Personen sehen eindeutig Parallelen zu Schwierigkeiten im Wahrnehmungsbereich, welche sich durch Stolpern (IP 12) oder Defizite mit der Raum-Lage-Beziehung (IP 10) beim Kind äußern können.

Eine organisch bedingte Beeinträchtigung des Zeichnens kennen nur die wenigsten der Pädagoginnen. Lediglich die Kindergartenpädagogin eines heilpädagogischen Kindergartens (IP 12) nennt deformierte bzw. fehlentwickelte Finger oder Hände bei Kindern als Beispiel. Durch diese Fehlbildungen ist es den Kindern natürlich nur erschwert möglich, ein altersgerechtes und normales Zeichenverhalten zu entwickeln. IP 5 könnte sich vorstellen, dass man über das Zeichenverhalten des Kindes Rückschlüsse auf eine mögliche Farbblindheit ziehen kann. Alle anderen Befragten erleben keine organisch bedingten Ursachen, wie z. B. schlechtes Sehen, die für Probleme in der zeichnerischen Entwicklung sorgen. Die meisten sehen dies in den Mutter-Kind-Paß-Untersuchungen begründet bzw. kommen die Kinder meist bereits medizinisch gut abgeklärt in den Kindergarten.

IP 11 vermutet, dass sich beim Kind genauso wie beim Erwachsenen psychische Probleme auf den physischen Bereich auswirken können: „Bei Kindern wirkt es sich genauso über Krankheiten aus, z.B. bei Neurodermitis-Schüben da geht es über die Haut raus“.

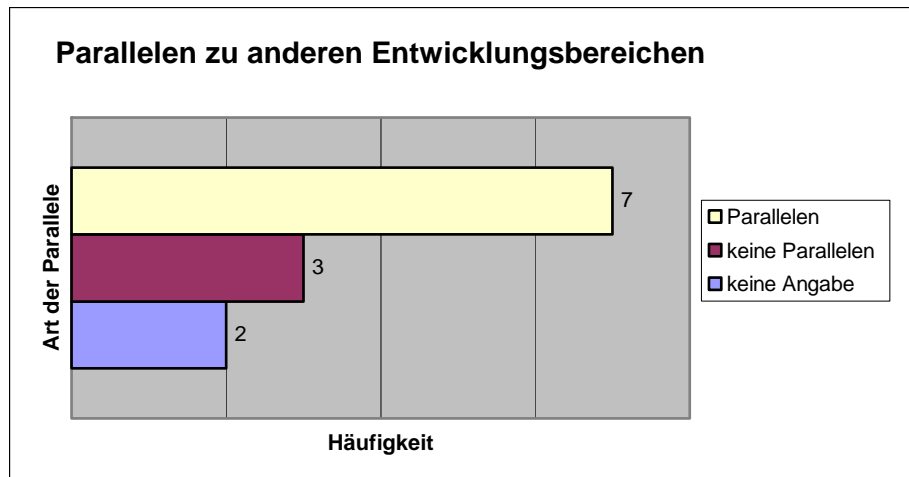


Abb. 19: Grafik – Parallelen zu anderen Entwicklungsbereichen

Die meisten der Befragten (8) meinen, dass die Zeichnung für das Kind sowohl eine kommunikative als auch eine emotionale Ausdrucksfunktion haben kann. Bei der emotionalen Ausdrucksform (9) spielt für drei Pädagoginnen der Charakter des Kindes eine Rolle. IP 2 meint, die Funktion ist „von Kind zu Kind verschieden“ und hängt dementsprechend vom Charakter des Kindes ab. IP 5 meint, dass die Zeichnung für stillere Kinder eine Möglichkeit sein kann, um in Kommunikation zu treten. Mit in den Bereich der emotionalen Ausdrucksfunktion fällt die Vermutung, dass Kinder über die Zeichnung bzw. über das Lob, das sie für eine Zeichnung erhalten, ihren Selbstwert stärken (5). So formuliert z.B. IP 12: „Die Kinder präsentieren sich auch durch ihre Zeichnungen, sie sind stolz darauf und das ist auch für ihr Selbstwertgefühl toll“.

Für die Kindergartenpädagoginnen stellt die Zeichnung, wie bereits erwähnt, eine Möglichkeit für die Kinder dar, sich auszudrücken. IP 7 spricht beim Zeichnen von einer „Ausdrucksform, um Gefühlswelt und Freude auszudrücken“. IP 1 berichtet, dass Kinder oft zeichnen, weil sie etwas los werden möchten. IP 6 sieht auch die Zeichnung als emotionale Ausdrucksform, warnt aber davor, diese nicht überzubewerten. IP 9 erlebt die Zeichnung als „gutes Ausdrucksmittel, für sich zu verarbeiten und in irgendeiner Form etwas darzustellen“.

So sieht auch Meili-Schneebeli (1997) in der Zeichnung eine Ausdrucksfunktion, die es dem Kind ermöglicht, durch Zeichnen und Malen etwas aus seinem Inneren zum Ausdruck zu bringen. Sie geht davon aus, dass sich das Kind durch das Zeichnen mit der Welt auseinandersetzt und mittels der Zeichnungen Erfahrungen verarbeitet und ausdrückt. Die dargestellten Gegenstände und Motive schaffen einen Bezug zur Alltagswelt des Kindes und haben zum Teil diagnostische Aussagekraft. Zeichnungen vermögen über Erinnerungen, Wünsche und Ängste und den emotionalen Zustand eines Kindes zu berichten.

(siehe Kap. 2.4, nach Meili-Schneebeli, E. 1997, S. 12-14)

Zwei Drittel, also acht der zwölf Befragten, gehen davon aus, dass die Kinder den Zeichenbereich bzw. die Zeichnung an sich dafür nutzen, um mit andern Kindern in Kommunikation zu treten.

IP 3 erwähnt, dass es „im Zeichenbereich immer sehr kommunikativ“ ist. IP 1 spricht von einem „richtigem Kommunikationszentrum“. IP 12 erzählt, dass es im Zeichenbereich ihres Kindergartens je nach Tageszeit unterschiedlich zugeht. „In der Früh ist es eher ein ruhiger Bereich, den die Kinder

zum Ankommen nutzen wollen. Dann so um Neun herum ist es die kommunikative Ecke, wo alle miteinander reden und sich austauschen wollen. Am Nachmittag wird es dann wieder ruhiger.“

Durch den Austausch untereinander passiert auch Lernen voneinander.

Ein Drittel (4) meint, dass Kinder die Zeichnung dazu nutzen, um mit den Kindergartenpädagoginnen in Kommunikation zu treten. „Sie teilen uns Pädagoginnen schon mit, was da jetzt eigentlich los ist, für wen und warum sie es gemacht haben“ (IP 8). Ähnlich sieht es IP 7, allerdings mit der Einschränkung, dass die Kinder nur von ihren Zeichnungen berichten, „wenn sie es selber für gelungen halten“.

Nach Meili-Schneebeli (1997) nutzen Kinder die Kinderzeichnung als frühe Kommunikationsform, noch ehe sie schreiben und lesen können. Deshalb enthält jede Zeichnung auch eine beabsichtigte oder auch unbeabsichtigte Botschaft. Die Zeichnung erzählt vom Kind und seiner Beziehung zur Umwelt, sie enthält Botschaften und Signale, die es gemeinsam mit dem Kind zu entschlüsseln gilt.

(näher erläutert in Kap. 2.4, aus: Meili-Schneebeli, E. 1997, S. 16,17)

Die oben angeführten Zahlen in den Klammern stehen für die Anzahl der Zuordnungen zu den jeweiligen Subkategorien. Einige Aussagen der Befragten ließen sich mehreren Codings zuordnen.

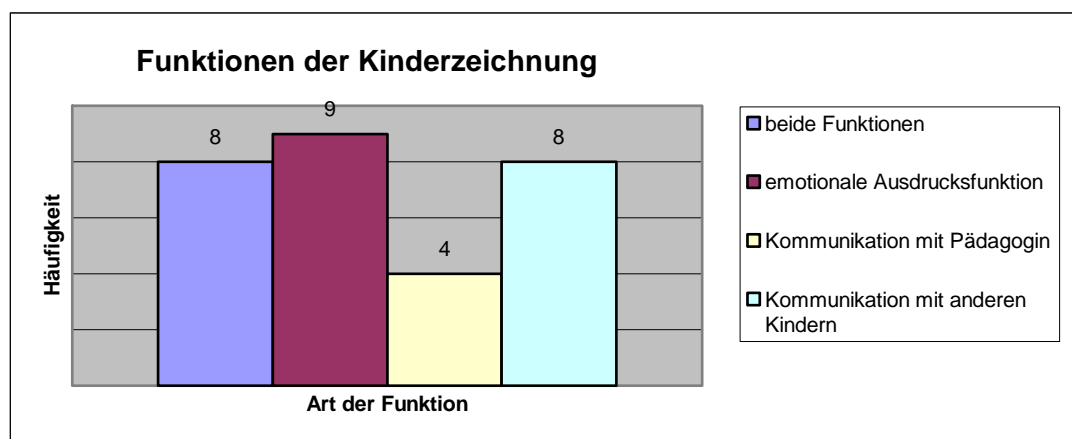


Abb. 20: Grafik – Funktionen der Kinderzeichnung

4.5 Letztes Kindergartenjahr und theoretische Inhalte in der Ausbildung

Im letzten Kindergartenjahr wird von sämtlichen Befragten vermehrt auf die Graphomotorik der Kinder geachtet. Dies geschieht durch altersentsprechende Förderung und Forderung der Feinmotorik (IP 4). IP 1 erzählt: „Wenn ein Kind mit vier Jahren noch nicht die richtige Stifthaltung und Feinmotorik (locker aus dem Handgelenk) hat, dann fange ich an der Basis an, wie z.B. Beid-Hand-Malen“. Das bedeutet, dass bereits viel früher als erst im letzten Jahr Förderung in diese Richtung passiert. Dabei scheint es wichtig, viele verschiedene Materialien und Schreibutensilien zur Verfügung zu stellen (IP 9) oder Ersatz, z. B. mittels Schraubenzieher, anzubieten (IP 3).

Die Mehrheit der Kindergartenpädagoginnen (zwei Drittel) bevorzugt dafür spielerisches Üben, das von Anfang an und tagtäglich passiert. Dies kann durch Schneide-, Schütt-, Greifübungen oder Ähnliches geschehen. Auch der Montessoribereich bietet viele Übungen im feinmotorischen Bereich an. Das Lernen soll spielerisch und lustvoll passieren. IP 2 spricht von „Übungsfeldern, die das Kind nicht als Üben erlebt“. IP 5 findet überhaupt, dass „alles, was wir im Kindergarten machen, Schulvorbereitung ist“.

Übungs- oder Schulvorbereitungsblätter werden von den meisten Kindergärten mittlerweile abgelehnt. Lediglich zwei der zwölf Kindergartenpädagoginnen verwenden Übungsblätter vor allem im letzten Kindergartenjahr. Wobei beide darauf hinweisen, dass erstens die Kinder danach verlangen und zweitens das Üben nur freiwillig, also ohne Druck seitens der Pädagoginnen, passiert. Vier weitere Pädagoginnen verwenden Schulblätter, allerdings keine vorgefertigten. Übungsblätter werden von ihnen zum Thema passend angefertigt (IP 7) oder von den Kindern selbst zugeschnitten. Sechs der zwölf Befragten lehnen Schulblätter völlig ab und verwenden diese teilweise seit Jahren nicht mehr. Dabei meint IP 1, dass Schulvorbereitung sowieso passiert und ein Kindergartenkind noch nicht schreiben und rechnen können müsse.

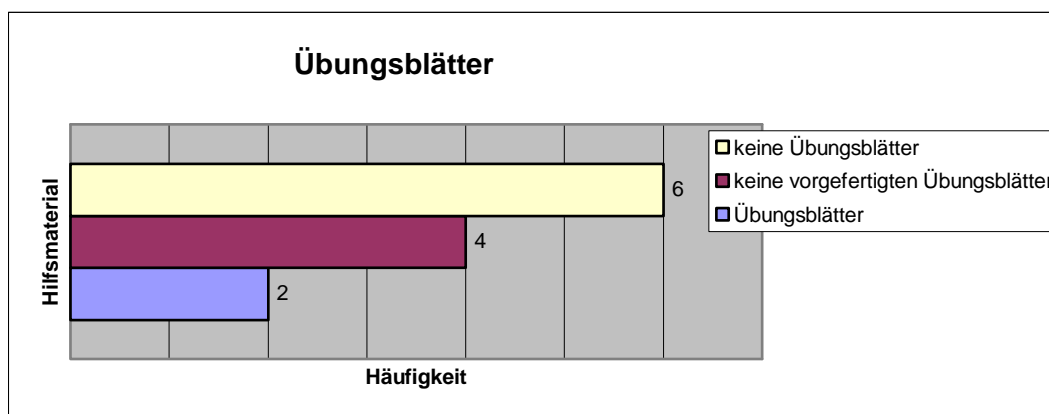


Abb. 21: Grafik – Verwenden von Übungsblättern im Kindergarten

Die Frage, ob die Kindergartenpädagoginnen sich von den Eltern diesbezüglich unter Druck gesetzt fühlen, beantwortet lediglich eine mit Ja (IP 12). Die Eltern wünschen sich hier, dass im Kindergarten weiterhin Schulblätter mit den Kindern gemacht werden. Aber auch IP 12 räumt ein, dass, wenn man mit den Eltern spricht und ihnen erklärt, wie viel spielerisch geübt und gelernt wird, die Eltern zufrieden und beruhigt sind. Insgesamt stimmen alle anderen Befragten damit überein, dass man bei den Eltern dahingehend Aufklärungsarbeit leisten muss. IP 3 berichtet, dass bei ihr im Kindergarten bereits um Weihnachten des letzten Kindergartenjahres Elterngespräche zu diesem Thema geführt werden. Auch IP 10 findet, dass Kommunikation und Elternarbeit sehr wichtig sind und deswegen bei ihnen im Kindergarten „groß geschrieben“ werden. IP 2 vermutet, dass hinter dem Druck der Eltern die Sorge um ihr Kind steht, ob es denn auch fit für den Schulstart ist und alles gut schaffen wird. Im Großen und Ganzen sind alle Befragten der Meinung, dass man die Eltern in den Lernprozess mit einbeziehen soll und muss, dann sind Eltern auch bereit, dementsprechend mit zu arbeiten.

Auf die Frage nach den theoretischen Inhalten zum Thema Kinderzeichnung in der Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen antworten acht der zwölf Befragten (zwei Drittel), dass ihre Ausbildung schon lange zurück liege und sie sich nur mehr schwer an die Inhalte erinnern könnten.

Fünf der Befragten wiesen explizit darauf hin, dass die Kinderzeichnung in ihrer Ausbildung ausreichend thematisiert wurde. Dabei gaben wiederum vier Pädagoginnen an, dass sie sich an theoretische Inhalte, vor allem an die Stadien in der Entwicklung der Kinderzeichnung, wie Urknäuel, Kopffüßler, etc. erinnern würden. Wiederum zwei Kindergartenpädagoginnen meinten, dass ihrer Erinnerung nach in der Ausbildung der Fokus auf das Interpretieren der Zeichnungen gelegt wurde (IP

3, IP 6). Beide räumen jedoch ein, dass dies nicht mehr zeitgemäß sei und sie von dieser einseitigen Sicht im Laufe der Jahre abgekommen seien.

Fünf Personen waren der Meinung, dass die theoretischen Inhalte zum Thema Kinderzeichnung nur wenig oder nicht ausreichend behandelt worden sind. Davon räumen allerdings vier ein, dass sie dafür im kreativen Teil der Ausbildung viel Brauchbares mitbekommen haben. Sie berichten, dass sie vor allem im Zeichenunterricht viele verschiedene Techniken gezeigt bekommen haben und diese selbst ausprobieren durften.

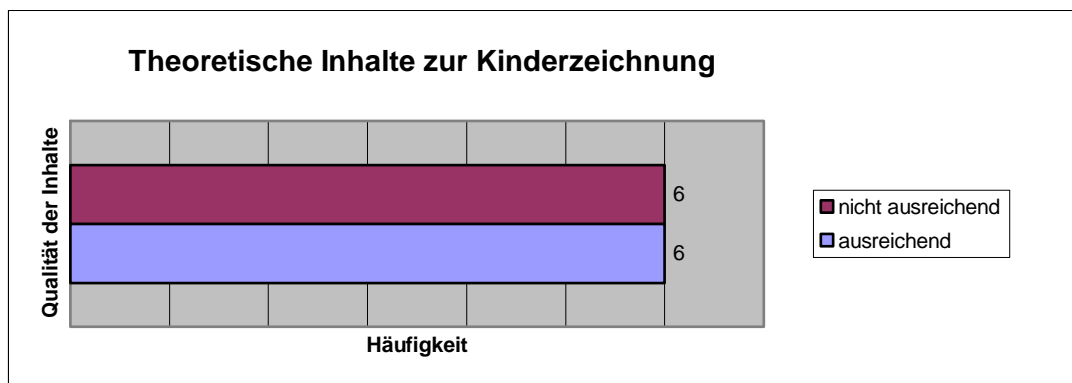


Abb. 22: Grafik – Theoretische Inhalte zur Kinderzeichnung in der Ausbildung

Auch wenn einige der Befragten die theoretischen Inhalte zum Thema Kinderzeichnung in ihrer Ausbildung nicht unbedingt als ausreichend betrachten, glauben fünf der zwölf Kindergartenpädagoginnen, dass ihnen die Praxis vieles erleichtert hat. IP 8 meint, dass nicht nur die Theorie zum Thema Kinderzeichnung umfangreicher hätte sein können, sondern dass generell die Schülerinnen in der Ausbildung mehr Praxis bzw. praktisches Arbeiten haben sollten. Vieles lernt man „erst durch langjährige Erfahrungen und Beobachtungen“. Dieser Meinung ist auch IP 7: „Das Meiste kommt dann in der Praxis und man lernt auch Lösungen zu finden und was für die Kinder passt“. Diesen Ansatz der Individualität des Kindes sprechen überhaupt mehrere der Kindergartenpädagoginnen an. So ist es IP 2 wichtig, dass mehr auf die Individualität der Kinder eingegangen wird und IP 3 merkt an, dass es „nicht das Ziel ist, alle müssen dasselbe Bild am Ende haben“. IP 12 erzählt, dass sie als Berufsneuling durchaus erpicht darauf war, die Phasen der zeichnerischen Entwicklung bei den Kindern im Hinterkopf zu behalten. Sie sagt auch, dass ihr gewisse Richtlinien gerade am Anfang Sicherheit in der Arbeit mit den Kindern gegeben haben. Allerdings gibt sie auch zu, dass, seit sie selbst Kinder hat, dies an Wichtigkeit verloren habe, weil sie gesehen hat, dass „man ruhig auch einmal eine Phase überspringen oder auslassen kann“. Gängiger Tenor in den Antworten, die die Ausbildung betreffen, ist, dass es ohnehin nötig ist, sich selbst in bestimmten Themenbereichen zu spezialisieren. IP 10 fasst dies so zusammen: „Bestehen kannst du als junge Kindergärtnerin nur, wenn du selber was tust“.

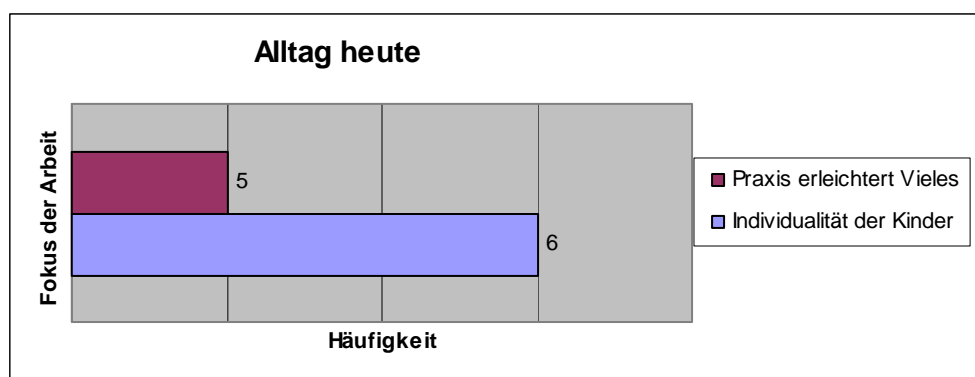


Abb. 23: Grafik – Arbeit im Alltag heute

Zwei der zwölf Kindergartenpädagoginnen könnten sich spontan vorstellen, eine Fortbildung zum Thema Kinderzeichnung zu besuchen. Eine (IP 8) hat schon Fortbildungen in diesem Bereich absolviert. Sie weist generell darauf hin, dass sie es wichtig findet, regelmäßig Fortbildungen aus allen möglichen Bereichen zu besuchen. Darum nehme sie auch immer wieder Praktikantinnen aus der Ausbildungsstätte auf, um „nicht immer am gleichen Platz stehen zu bleiben und sich weiter zu entwickeln“. Sie glaubt weiters, dass regelmäßige Fortbildungen alleine schon deshalb nötig sind, weil „Kinder heute andere Dinge als noch vor dreißig Jahren, bedingt durch veränderte Familien- und Umweltbedingungen“ brauchen.

4.6 Besonderheiten

Da von der Autorin davon ausgegangen wurde, dass in den Regel- bzw. Magistratskindergärten ein kleinerer Betreuungsschlüssel als in den Privatkindergärten gegeben ist, überraschte das Ergebnis aus Kap. 4.1. (Soziodemographische Angaben). Beim Abfragen der soziodemographischen Daten zeigte sich, dass in sieben der neun Magistratskindergärten ein Betreuungsschlüssel von kleiner als Zehn zu Eins gegeben ist. Das bedeutet, dass auch in Magistratskindergärten eine umfassende Betreuung der Kinder nicht nur möglich, sondern gesichert ist und damit auch Ressourcen zur umfassenden Förderung im Kreativbereich vorhanden sind.

Weniger überraschend war, dass vor allem in den Privatkindergärten Fort- und Zusatzausbildungen einen hohen Stellenwert haben. Von den Kindergartenpädagoginnen der Privatkindergärten hatten alle zumindest eine Zusatzausbildung, meist jedoch mehrere Zusatzausbildungen gemacht. Die vier Kindergartenpädagoginnen, die keine Zusatzausbildung absolviert haben, kommen alle aus Magistratskindergärten.

Anfangs könnte man die zahlreiche Zuordnung in den niedrigeren Bereich der Wichtigkeits-Skala (siehe Kap. 4.2 – Wichtigkeit und Inhalt der Zeichnung) erstaunlich finden. Auch wenn sich sieben der zwölf Befragten eher in den unteren Bereich der Skala zur Erfassung der Wichtigkeit des Inhaltes und der Zeichnung eingeordnet haben, begründeten dies fast alle damit, dass sie keine Vorgaben zum Inhalt einer Zeichnung machen bzw. diesen nicht interpretieren wollen.

Als weniger überraschend stellte sich das Ergebnis der Frage nach den Motiven in der Kinderzeichnung dar. Wie vermutet, sind nach wie vor eher die klassischen Motive, wie Haus, Baum, Familie, etc. in der Zeichnung vertreten. Es tauchen wohl auch neue Motive in der Kinderzeichnung, wie Mandalas, Schatzkarten und –pläne, u. ä. auf, im Vergleich zu den klassischen Inhalten jedoch eher weniger.

Dass nach wie vor geschlechtsspezifische Unterschiede in der Motivwahl und im Zeichenverhalten bei Buben und Mädchen zu beobachten sind, ist auch unter dem Aspekt gesellschaftlicher Tendenzen zur Gleichberechtigung und vermehrt geschlechtssensiblen Konzepten in der Pädagogik nach zu vollziehen.

Als falsch eingeschätzt stellte sich die geringe Verwendung von Schul- bzw. Übungsblättern in den Kindergärten dar. Die eine Hälfte der Befragten lehnt Übungsblätter komplett ab, die andere verwendet keine vorgefertigten Blätter bzw. bietet diese nur auf Drängen seitens der Kinder und passend zu bestimmten Themenstellungen, wie z.B. zur Vertiefung, an.

Dass sich das Empfinden von ausreichend erhaltener Theorie zur Kinderzeichnung in der Ausbildung mit nicht ausreichend erhaltener Information die Waage hält, ist interessant. Dabei relativierten aber auch diejenigen, die die theoretischen Inhalte als nicht ausreichend empfanden, ihre Aussagen dahingehend, dass sie dafür viele Techniken u. ä. in der Ausbildung kennen lernten. Außerdem sind sehr viele der Pädagoginnen der Meinung, dass sich das meiste ohnehin im Laufe der Zeit und durch viel Praxis und Erfahrung von selbst ergibt. Oder aber, dass um in bestimmten Bereichen weiterkommen zu können, man dazu bereit sein muss, sich selbst durch Lesen, Informationssuche, usw. zu spezialisieren.

5. DISKUSSION

5.1 Interpretation des Ergebnisses

Die Interpretation der soziodemographischen Angaben der Kindergartenpädagoginnen in Kap. 4.1 (Soziodemographische Angaben) könnte dahingehend lauten, dass nicht nur in den Privatkindergärten auf einen hohen Betreuungsschlüssel geachtet wird, sondern auch sieben der neun Magistratskindergärten (vor allem Kindergärten mit Integrationskindern) über einen Betreuungsschlüssel von kleiner als Zehn zu Eins verfügen. Auffallend war, dass alle vier Nennungen in der Kategorie keine Zusatzausbildung von Kindergartenpädagoginnen aus Magistratskindergärten stammen. Die Befragten aus den drei Privatkindergärten gaben an, zumindest eine Zusatzausbildung, meist jedoch mehrere Zusatzausbildungen absolviert zu haben. Dass alle der Kindergartenpädagoginnen aus Privatkindergärten mehrere Zusatzausbildungen vorzuweisen hatten, könnte damit zusammenhängen, dass man sich für den freien Markt besser qualifizieren muss. Das bedeutet, dass man sich für die Eltern gut präsentieren muss, um genügend Kinder für den Kindergarten gewinnen zu können.

Zum unerwarteten Ergebnis, dass viele der Pädagoginnen die Zeichnung und deren Inhalt nicht sehr wichtig nehmen, ist zu sagen, dass dieses Ergebnis auf den ersten Blick täuscht. Die Kindergartenpädagoginnen scheinen nämlich immer mehr Wert auf die Individualität der Kinder zu legen. Interpretationen und einheitliche Ergebnisse von Zeichnungen sind nicht gefragt. Viel mehr scheint es den Pädagoginnen wichtig zu sein, nicht voreilige Schlüsse aufgrund von Zeichnungen zu treffen, sondern durch Beobachten und vermehrtes Anbieten anderer Übungsfelder präsent für das Kind zu bleiben. Stellt sich allerdings keine Besserung der Schwierigkeiten ein (egal ob psychischer oder physischer Natur), ist es den Pädagoginnen ein Anliegen, sich zuallererst mit den Eltern in Verbindung zu setzen. Dabei kann durch die Bank ein sehr kooperatives, auf Austausch ausgerichtetes Verhältnis zu den Eltern beobachtet werden. Natürlich wenden sich Pädagoginnen bei vermuteten Problemen bzw. Defiziten des Kindes an entsprechendes Fachpersonal. Einige der Kindergartenpädagoginnen bevorzugen dabei die Weitervermittlung der Eltern an Beratungsstellen, um deren Anonymität zu wahren. Andere nutzen in diesen Fällen vor allem das IZB-Team als Ressource. Das Team der integrativen Zusatzbetreuung besteht, wie genauer in Kap. 4.3 (Beiziehen von Fachleuten) beschrieben, aus Fachkräften aus den verschiedensten Bereichen. Dieses multiprofessionelle Team gewährt eine vielseitige Sicht auf das Kind und bietet individuelle Lösungen für das Kind an.

Somit kann die zweite Forschungsfrage dieser Arbeit eindeutig beantwortet werden. Kinderpädagoginnen wenden sich sehr wohl an Fachpersonen, wenn sie Entwicklungsverzögerungen oder Probleme beim Kind vermuten. Auch an wen sie sich wenden, wird in Kap. 4.3 (Beiziehen von Fachleuten) ausführlich beantwortet.

Die Beantwortung der Hauptforschungsfrage stellt sich schon als ein wenig schwieriger und uneindeutiger heraus. Grundsätzlich fließt sicherlich das Beobachten der Kinder beim Zeichenverhalten in die Erhebung von möglichem Förderbedarf mit ein. Allerdings räumen die meisten der Kindergartenpädagoginnen ein, davon überzeugt zu sein, bereits in anderen Bereichen, wie z.B. Grobmotorik, Motorik im Allgemeinen, Sprache, usw., aufmerksam auf mögliche Schwierigkeiten zu werden. Sie meinen zwar, dass sich natürlich Defizite in den oben erwähnten Bereichen in weiterer Folge auch auf den Zeichenbereich bzw. die feinmotorischen Leistungen der Kinder auswirken. Die Zeichnung bzw. das Beobachten der Kinder beim Zeichnen wird dann auch dazu herangezogen, um konkretere Hinweise auf mögliche Entwicklungsverzögerungen beim Kind

festzumachen. Dies geschieht allerdings erst, wenn bereits Vermutungen diesbezüglich bestehen. Das heißt, vor allem bei auffälligen Kindern kann man durchaus davon sprechen, dass die Kinderzeichnung als mögliches Instrument zum Feststellen von eventuellem Förderbedarf beim Kind von der Kindergartenpädagogin verwendet wird. Deshalb steht außer Frage, dass ein gewisses Basiswissen über die Kinderzeichnung von Vorteil für die Pädagogin ist.

Nimmt man beispielsweise die Funktion der Kinderzeichnung für das Kind her, gibt es verschiedene Zugänge seitens der Pädagogin. Sieht sie in der Kinderzeichnung hauptsächlich den kommunikativen Aspekt, egal ob an andere Kinder oder an die Pädagogin gerichtet, tritt der Inhalt der Zeichnung in den Hintergrund. Ist die Pädagogin jedoch eher der Meinung, dass sich Kinder mit der Zeichnung sehr wohl auch emotional ausdrücken, bekommt die Zeichnung einen anderen Stellenwert. Die meisten der Befragten sind ohnehin davon überzeugt, dass die Zeichnung für das Kind beide Funktionen innehat. So gesehen ist es wohl angebracht, davon zu sprechen, dass die Kindergartenpädagogin in dieser Hinsicht nicht nur eine große Verantwortung trägt, sondern dadurch auch viele Möglichkeiten hat. Gerade die Kindergartenpädagogin kennt die Kinder gut, weiß über Charaktereigenschaften und Persönlichkeit der Kinder Bescheid. Sie ist es, die das Kind im Alltag erlebt und dadurch mögliche Problemfelder erkennt. Sie kann die Kinder in ihrer gewohnten Umgebung (Kindergarten) in Interaktion mit anderen beobachten, ohne dass eine ungewohnte Beobachtungsatmosphäre, wie möglicherweise z.B. in Diagnostikverfahren oder Erstgesprächen mit einer Therapeutin, vorherrscht. Wenn man all diese Aspekte berücksichtigt, wird klar, dass dadurch ein großes Potential zur Früherkennung und zu individuellen Lösungsansätzen gegeben ist. Auch wenn einige der Befragten angeben, zu wenig theoretische Inhalte über die Kinderzeichnung in der Ausbildung bekommen zu haben, sind sie doch davon überzeugt, vieles im Alltag und in der praktischen Arbeit mit den Kindern aufholen zu können. Diesbezüglich muss auch erwähnt werden, dass ein Großteil der interviewten Pädagoginnen die Ausbildung schon vor längerer Zeit gemacht hat und es fast keine aktuellen Daten über den momentanen Ist-Stand der Ausbildung in der Auswertung dieser Arbeit gibt.

Unter Berücksichtigung des Ergebnisses der Arbeit, kann also durchaus davon gesprochen werden, dass die Kindergartenpädagoginnen die Kinderzeichnung teilweise zum Erheben von Förderbedarf nutzen. Zwar kann dies immer nur eingebettet in ein großes Ganzes, nämlich unter Berücksichtigung der anderen Lebenswelten und Fähigkeiten des Kindes passieren, das Einbeziehen des Zeichenbereichs stellt aber eine zusätzliche Chance für die Arbeit mit dem Kind dar.

5.2 Schlussfolgerungen

Welche Schlüsse können nun aus den bereits dargelegten Ergebnissen und Überlegungen gezogen werden? Es scheint hilfreich und Orientierung gebend für die Kindergartenpädagogin zu sein, über die Phasen der Entwicklung eines Kindes Bescheid zu wissen. Dabei könnte ein kurzer Überblick der verschiedenen Modelle der Phasenentwicklung (näher erläutert in Kap. 2.2 – Stufen- und Phasenlehren im Überblick) dienlich sein. Weiters ermöglicht das 3-Phasenmodell nach Schuster und Richter einen grundsätzlichen Einblick in die verschiedenen Entwicklungsstufen des Kindes. So ist die Kritzelphase (Kap. 2.3.1 – Phasen-Modell nach Schuster und Richter) beispielsweise die erste Phase der zeichnerischen Entwicklung, aus der jede weitere Entwicklung resultiert. Typisch für diese Phase sind erste „Kritzeln“, die dem Kind ermöglichen, seine Präsenz und Permanenz durch die Spuren auf dem Papier nach zu vollziehen.

(näher erläutert in Kap. 2.3.1 nach Richter, H.G. 2000, S. 34, 35)

Für den Kindergarten ist diese Phase noch nicht so relevant, weil ein Kind diesen Entwicklungsschritt wahrscheinlich schon vor dem Kindergarteneintritt vollzieht.

Deshalb kann das Augenmerk wohl vor allem auf die zweite Entwicklungsphase nach Richter und Schuster, der Schemaphase (Kap. 2.3.2 – Die Schemaphase), gelegt werden. Besonders die Vorschemaphase, die nach Richter H. G. (2000) gegen Ende des vierten Lebensjahres beginnt, könnte somit relevant für die Kindergartenpädagogin sein. In dieser Entwicklungsphase beginnen die Kinder sowohl links und rechts als auch oben und unten zu unterscheiden und den für sämtliche Dinge stehenden Urkreis zu zeichnen. Außerdem wird das Repertoire der dargestellten Gegenstände umfangreicher und das Bild erhält eine komplexere Erzählstruktur.

(Genauer in Kap. 2.3.2 aus: Richter, H.G. 2000, S. 43-45)

In den darauf folgenden Subphasen der Schemaphase und vor allem in der Phase der Jugendzeichnung kommt es zunehmend zu einer differenzierteren, realistischeren und auch abstrakteren Darstellung von Inhalten in der Zeichnung. Diese Phasen sind natürlich für die Kindergartenpädagogin nicht mehr gleichermaßen relevant.

(weiter spezifiziert in Kap. 2.3.2. und 2.3.3. aus: Richter, H.G. 2000 und Schuster, M. 2000)

Die Funktionen der Kinderzeichnung umfassen nach Meili-Schneebeli (1997) nicht nur den kommunikativen und emotionalen Ausdruck eines Kindes, sondern auch Symbolfunktion, Ganzheitsfunktion oder Intermediärfunktion.

(näher ausgeführt in Kap. 2.4 aus: Meili-Schneebeli, E. 1997, S. 10-21)

Die Funktionen der Kinderzeichnung als theoretischer Inhalt in der Ausbildung wurde von keiner der Befragten genannt, scheinen aber von allen instinktiv erfasst worden zu sein. Jede der Befragten (siehe Kap. 4.4 – Parallelen zu anderen Entwicklungsbereichen und Funktion der Kinderzeichnung) tendiert von sich aus entweder stärker zur kommunikativen Komponente der Zeichnung, zur emotionalen Ausdrucksfunktion oder aber zu beiden Funktionen nebeneinander stehend.

Kap 2.5 (Letztes Kindergartenjahr und theoretische Inhalte in der Ausbildung) der Arbeit widmet sich den typischen Merkmalen der Kinderzeichnung und korreliert mit den Ergebnissen in Kap. 4.2 (Wichtigkeit und Inhalt der Zeichnung). Somit kennen die Kindergartenpädagoginnen natürlich größtenteils die in der Literatur erwähnten Merkmale einer Kinderzeichnung, wie z.B. den Kopffüßler, das Streubild oder das Grundlinienbild. Mit den Worten „Unten Blumen auf der Wiese, oben Himmel und Sonne“ formuliert beispielsweise IP 5 die Merkmale des Grundlinienbildes.

Ein Grundwissen über die Diagnostikverfahren bzw. mal- oder kunsttherapeutische Ansätze als Kindergartenpädagogin zu haben, könnte hilfreich sein, um die Kinder an die richtigen Stellen weitervermitteln zu können.

(näher erläutert in Kap. 2.6 und 2.7 dieser Arbeit)

Die Ergebnisse der Interviews bezüglich Fördermöglichkeiten und Umgang mit der Kreativität der Kinder decken sich größtenteils mit den theoretischen Inhalten aus Kap. 2.8 (Aspekte bildnerischen Gestaltens und Fördermöglichkeiten). Es wird deutlich, dass sich die meisten Kindergartenpädagoginnen im Großen und Ganzen an die von Krenz (1996) als für Kreativität förderliche Faktoren zu halten scheinen. Diese Faktoren sind ausreichend Zeit, Platz und Materialien für die Kinder bereit zu stellen, Wiederholungen aber auch Phasen des Nicht-Malen-Wollens zu akzeptieren und Respekt und Wertschätzung für die Zeichnungen der Kinder zu zeigen. Auch der Respekt für den Erzählwert des Bildes, das durchaus intime Details aus dem Leben der Kinder

beinhalten kann, scheint von vielen der Pädagoginnen berücksichtigt zu werden. (näher ausgeführt in Kap. 2.8 aus: Krenz, A. 1996, S. 154-164)

Wie konkret die theoretischen Zugänge zum Thema der Ressourcenförderung seitens der Kindergartenpädagoginnen in Bezug auf die Kinderzeichnung lauten könnten, konnte also nicht ausführlich genug im Rahmen dieser Arbeit geklärt werden. Es gibt jedoch die Möglichkeit, im Rahmen weiterführender Forschung an diesem Punkt anzuknüpfen. Mögliche Ansätze dieser Anknüpfung werden in Kap. 5.4 (Anregungen zu weiterführender Arbeit) ein wenig ausführlicher erläutert.

5.3 Eigenkritisches

Um die Arbeit noch ausführlicher zu gestalten, könnte man die Untersuchung größer anlegen, das heißt, man könnte mehr als zwölf Interviews führen. Durch das Führen von zwölf Interviews kommt es nur zu einer begrenzten Stichprobe. Es wäre auch sinnvoll, die Varianz zu vergrößern, das heißt, das Spektrum der befragten Kindergartenpädagoginnen zu erweitern. Dazu könnte man noch mehr Kindergärten mit verschiedenen pädagogischen Konzepten bzw. mehr Privatkindergärten in die Untersuchung mit einbeziehen. Es gäbe auch die Möglichkeit, zusätzlich zu den Befragungen auch Beobachtungen vor Ort zu machen. Dabei könnten die Kinder konkret in der Zeichensituation beobachtet werden, beispielsweise mittels Videoaufnahmen.

Einige der Kindergartenpädagoginnen fühlten sich sicherer, wenn sie den Interviewleitfaden zuerst durchlesen konnten. Es wäre zu überlegen gewesen, ob nicht alle Befragten unmittelbar vor dem Interview den Interviewleitfaden hätten durchlesen sollen.

Bei einem Interview (mit IP 4) ergab sich eine eigenartige Atmosphäre während des Interviews. Die Befragte hatte offensichtlich das Gefühl, es ginge der Autorin um einen interpretierenden bzw. diagnostischen Zugang zur Kinderzeichnung. Durch diesen vermuteten Eindruck entstand während des gesamten Gespräches eine eher ablehnende Haltung dem Interview gegenüber. Hier wäre es wahrscheinlich vonnöten gewesen, eine bessere Einführung in das Interview zu geben.

5.4 Anregungen zu weiterführender Arbeit

Um am Themenbereich gewinnbringend weiterzuarbeiten, könnte man die Anzahl der Befragungen erhöhen. Dadurch könnte man das Spektrum der Ergebnisse erhöhen. Man könnte noch mehr auf die anthroposophischen Konzepte der verschiedenen Kindergärten eingehen und die damit verbundenen Auswirkungen der Konzepte auf das Zeichenverhalten der Kinder untersuchen.

In einer weiterführenden Arbeit zum Thema könnte man durch die oben angeführten Maßnahmen auch auf eine größere Varianz der Einrichtung achten. Das heißt, eine größere Bandbreite an pädagogischen Einrichtungen, beispielsweise auch Kindergärten mit reformpädagogischen Ansätzen, könnte zu einem größeren Untersuchungsfeld führen.

Es scheint wichtig, die großen Ressourcen der Kindergartenpädagoginnen in der täglichen Arbeit mit den Kindern zu nutzen und zu fördern. Dafür wäre es wichtig, konkrete Leitfaden bzw. Tipps für die Kindergartenpädagoginnen zu formulieren. Dies könnte Teil einer weiterführenden Arbeit sein.

6. QUELLENVERZEICHNIS

Bachmann, H.I.: Malen als Lebensspur. Die Entwicklung kreativer bildlicher Darstellung. Ein Vergleich mit den frühkindlichen Loslösungs- und Individuationsprozessen, 7. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta 2002.

Bareis, A.: Vom Kritzeln zum Zeichnen und Malen. Bildnerisches Gestalten mit Kindern, 10. Auflage. Donauwörth: Auer 1998.

Becker-Textor, I./Textor, M.R.: Der offene Kindergarten - Vielfalt der Formen, 2. Auflage. Freiburg, Basel: Verlag Herder, 1998, S. 21-34. Verfügbar über: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/788.html> [Zugriff am 05.03.2009, 17:00]

Cox, M. V.: Children's Drawings of the Human Figure. Hove, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 1993.

Crowther, I.: Im Kindergarten kreativ und effektiv lernen – auf die Umgebung kommt es an. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2005.

Fleck-Bangert, R.: Kinder setzen Zeichen. Kinderbilder sehen und verstehen. München: Kösel 1994.

Friebertshäuser, B.: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch: Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag 1997, S. 371-395.

Hartwich, P.; Fryrear, J.L.: Kreativität: Das dritte therapeutische Prinzip in der Psychiatrie; Creativity: The Third Therapeutic Principle in Psychiatry. Sternenfels: Verl. Wiss. und Praxis 2002.

Informationsblatt des Amtes der steiermärkischen Landesregierung: Das heilpädagogische System in der Steiermark. Verfügbar über: http://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/10006017_37092798/03e19a9a/InfoHeilp%C3%A4dKG_.doc [Zugriff am 11.03.2009, 15:30]

John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G.: Vom Bauchmännchen zur bewegten Figur. Anmerkungen zur Förderung zeichnerischer Kompetenz. In: Kunst und Unterricht, 2000, Heft 246/247, S. 53-55.

Krampen, M.: Children's Drawings. Iconic Coding of the Environment, in: Topics in Contemporary Semiotics. New York: Plenum Press 1991.

Krenz, A.: Was Kinderzeichnungen erzählen. Kinder in ihrer Bildsprache verstehen. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1996.

Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. München: Psychologie Verlags Union 1998.

Lebéus, A.: Kinderbilder und was sie uns sagen. Weinheim, Basel: Beltz 2001.

Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(2) 2000, Juni. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm> [Zugriff: 02.06.2008, 14:30]

Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Auflage Weinheim: Beltz Verlag 2007.

Meili-Schneebeli, E.: Kinderbilder: innere und äußere Wirklichkeit. Bildhafte Prozesse in Entwicklung, Lebenswelt und Psychologie des Kindes. Zürich: Studentendruckerei 1997.

- Müller, R.: Vorschulkinder malen und zeichnen. Berlin: Volk und Wissen 1969.
- Nickel, H.: Die visuelle Wahrnehmung im Kindergarten- und Einschulungsalter. Bern: Hans Huber Verlag 1967.
- Nies, B.: Kritzelbilder und Kopffüßler. Zur Entwicklung gestalterischer Fähigkeiten, in: Kindergarten heute, 30. Jg., 2000, Heft 3, S. 21-29.
- Pirstinger, F.: Aspekte bildnerischen Gestaltens. In: Unser Weg, 59. Jg., 2004, Heft 1, S. 36-39.
- Richter, H.G.: Die Kinderzeichnung: Entwicklung, Interpretation, Ästhetik, 1. Auflage, Druck 876. Berlin: Cornelsen 2000.
- Schmidt, H.W.; Weiss, S.: Auseinandersetzung mit sich und der Welt. Ein Malatelier in der KiTa. In: Kindergarten heute, 33. Jg., 2003, Heft 1, S. 22-25.
- Schrader, W.: Die Eigenart der Kinderzeichnung. Erkennen – Verstehen – Fördern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004.
- Schuster, M.: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten. Berlin, Heidelberg, New York: Springer 1994.
- Schuster, M.: Psychologie der Kinderzeichnung, 3. Auflage. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe 2000.
- Schwendemann, W.: Rezension zu: Arnulf Deppermann (2001). Gespräche analysieren. Eine Einführung. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, [On-line Journal] 5(3) 2004. Verfügbar über: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040331> [Zugriff: 02.06.2008, 14:45]
- Steinhage, R.: Kinderzeichnungen als Signal. In: IKK-Nachrichten, 2002, Heft 1, S. 9-11.
- Wichelhaus, B.: Zur therapeutischen Bedeutung der Kinderzeichnung. In: Kunst und Unterricht, 2000, Heft 246/247, S. 75, 76.
- Widlöcher, D.: Was eine Kinderzeichnung verrät. Methode und Beispiele psychoanalytischer Deutung. In: Psyche des Kindes. München: Kindler 1974.
- Winnicott, D.W.: Die therapeutische Arbeit mit Kindern. Mit einer Einführung von Masud R. Khan, M., München: Kindler 1973.

7. ANHANG

7.1 Interviewleitfaden

1. Soziodemographische Daten:

Geschlecht:

Alter:

Ausbildungsstätte:

Zusatzausbildungen:

Schlüssel Betreuerinnen – Kinder:

Pädagogisches Konzept des Kindergartens:

2. Wie sehr achten Sie in der Regel (auch inhaltlich) auf das, was die Kinder in Ihrem Kindergarten zeichnen?

(Skala 1-4: Wichtigkeit)

[Stichwort: Inhalt der Zeichnung, persönliche Wichtigkeit, Was zeichnen die Kinder? B./M.]

3. Gibt es Fälle, in denen Sie den Eindruck haben, dass eine Zeichnung auf ein Problem beim Kind hindeutet?

(Skala 1-4: Häufigkeit)

4. Führen Sie ggf. Beispiele für solche Fälle bzw. Merkmale solcher Zeichnungen an!

(offen)

[Stichwort: eher physische oder psychische Auffälligkeiten? (Graphomotorik, sozial-emotionaler Bereich, Förderbedarf) Was häufiger?]

5. Pflegen Sie fallweise weitere Fachleute beizuziehen (Weitervermittlung; Beratung)? An wen wenden Sie sich, wenn Sie Probleme bzw. Entwicklungsverzögerungen vermuten?

(offen)

[Stichwort: Wer bei motorischen Auffälligkeiten? Wer bei emotionalen Auffälligkeiten? Gespräche mit Eltern]

6. Wenn Sie Defizite anhand der Zeichnungen vermuten, sehen Sie Parallelen zu anderen Entwicklungsbereichen? Führen Sie ggf. Beispiele dafür an?

(offen)

[Stichwort: Physische Probleme auch = psychische Probleme? Mögliche Ursachen evtl. organisch? (z.B. kann nicht gut sehen)]

7. Welche Funktion hat die Zeichnung für das Kindergartenkind Ihrer Erfahrung nach? Vorwiegend eine kommunikative oder eher eine emotionale Ausdrucksfunktion?

(offen)

[Stichwort: Kind sucht Gespräch um Zeichnung zu besprechen, Kind möchte seine äußere Wahrnehmung und inneren Prozesse ausdrücken, Problem verarbeiten, den Erwachsenen gefallen]

8. Achten Sie vor allem im letzten Kindergartenjahr vermehrt auf die graphomotorischen Leistungen der Kinder? Gibt es in diese Richtung Konsequenzen und Handlungen (wie z.B. Üben)?

(offen)

[Stichwort: Schulreife, Übungsblätter, Druck von Eltern in diese Richtung]

9. Wie umfangreich waren theoretische Inhalte zum Thema Kinderzeichnung in Ihrer Ausbildung? Was ist Ihnen dabei in der Praxis besonders hilfreich?

(offen)

[Stichwort: Was wurde konkret gelernt und wie umfangreich? Wunsch nach mehr?]

7.2 Brief an die Kindergärten



Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung
Graz / Schloss Seggau (college@inter-uni.net, www.inter-uni.net)

Marlene Kleer
Kasernstraße 1/7
8010 Graz

Tel.-Nr.: 0650/2121403
Email: marlene.kleer@gmail.com

Graz, am 26.09.2008

Bitte um Möglichkeit zur Durchführung von ExpertInnen-Interviews in Ihrem Kindergarten

Sehr geehrte Damen und Herren,

mein Name ist Marlene Kleer und ich bin Studierende am Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung in Graz/Schloß Seggau. Im Rahmen meines Masterlehrgangs „Child Development“ bin ich gerade beim Verfassen meiner Abschluss-Thesis-Arbeit zum Thema „Kinderzeichnung“.

Ich möchte in diesem Zusammenhang die Möglichkeiten und Ressourcen von KindergartenpädagogInnen zum Thema Kinderzeichnung ermitteln und darlegen. Der Schwerpunkt meiner Arbeit liegt darin, aufzuzeigen, dass gerade PädagogInnen im Kindergarten die Kinder unmittelbar und frei beim Zeichnen erleben und dadurch einen besonderen Stellenwert beim Erkennen eines eventuellen Förderbedarfs haben.

Ich werde dazu offene Interviews (ca. 20 – 30 Minuten lang) mithilfe eines Leitfadens mit KindergartenpädagogInnen durchführen und diese mittels Inhaltsanalyse auswerten. Die Ergebnisse meiner Arbeit werde ich Ihnen bei Interesse gerne nach Abschluss meiner Thesis zukommen lassen. Die Interviews werden vertraulich behandelt und nicht veröffentlicht. Lediglich die zusammenfassenden Ergebnisse werden im Ergebnisteil der Arbeit aufscheinen.

Ich wäre Ihnen sehr verbunden, wenn Sie oder eine Ihrer MitarbeiterInnen sich Zeit für ein Gespräch mit mir nehmen würden. Ich komme dafür natürlich gerne in Ihren Kindergarten und versuche mich nach Ihren Terminvorstellungen zu richten.

Bitte rufen Sie mich an oder schicken Sie mir eine Email, wenn Sie mir dieses ExpertInnen-Interview ermöglichen können und wollen.

7.3 Ausschnitt Transkription - IP 3

Interviewer: Okay. Jetzt würden mich eben konkret Beispiele für solche Fälle bzw. die Merkmale solcher Zeichnungen interessieren. Das wären, um ein kleines Stichwort zu geben, geht es da eher um physische Schwierigkeiten oder auch um psychische, emotionale, soziale oder sowohl als auch? 00:06:39-0

Person 1: Ich meine, das eine, also bei den physischen Schwierigkeiten, wenn Kinder einfach mit der Feinmotorik, aus welchen Gründen auch immer, Probleme haben, dann fällt das auf. Dass sie einfach zu locker aufdrücken, dass sie keine Kraft geben, dass sie generell nicht gerne zeichnen, dass sie das einfach eher verweigern. Unter Anführungszeichen verweigern, dass sie es einfach nicht tun und sich andere Bereiche suchen. Oder auch, dass man das bei der Haltung sieht. Je nachdem, ob sie sehr verkrampft den Stift oder einen Pinsel halten. Und da fällt es leicht auf. Und bei den psychischen Problemen, da habe ich das Gefühl, dass bei zwei Kindern... ich glaub, das kommt erst später, oder? 00:07:10-6

Interviewer: Mhm. 00:07:12-7

Person 1: Da fällt es mir auf, dass wenn ich das Gefühl habe, sie fangen dann an zu reden, erzählen mir dabei etwas, gell? 00:07:21-0

Interviewer: Mhm. 00:07:21-0

Person 1: Und, "da mach den z.B. jetzt tot dabei" Und zerkratzen dann das Bild mehr oder weniger. Oder man sieht eigentlich gar nicht, was sie malen, sondern sie fangen mit Strichen an und erzählen aber etwas, was sie bewegt, würd ich mal sagen. Das kann jetzt ein Traum sein oder ein Erlebnis. Und, ja, - wenn sie einen Unfall gesehen haben, das ist mir auch schon passiert, dass sie das so verarbeiten. Unter Anführungszeichen harmlos, aber Igel überfahren oder zugeschaut, wie die Katze überfahren wurde. 00:07:54-7

Interviewer: Und kommt das dann noch öfters, oder...? 00:07:54-7

Person 1: Das kommt dann ziemlich oft. Also manchmal ist es dann, dass da fast ein Jahr dazwischen ist, und je nachdem, wenn es halt wieder von irgend jemandem anders aufgegriffen wird, dann kommt es wieder. Oder, wenn sie, das ist auch manchmal witzig, sie werden inspiriert. Oder manchmal beim Malen, dass sie dann zufällig, also wenn sie z.B. wieder mit Farben malen, weniger mit Farbstiften, wenn sie diese roten Farbspritzer haben, dass sie das wirklich mit Blut assoziieren. 00:08:20-8

7.4 Auszug Liste der Codings und Übersicht Codesystem

Text: Transkript 12 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 7 - 7
Code: pädagogisches Konzept\offenes Haus
offenes Konzept,

Text: Transkript 11 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 7 - 7
Code: pädagogisches Konzept\andere
„Klein reinkommen und groß rauskommen“, Selbstwertgefühl zu entwickeln, sich selbst auch wahrzunehmen, selber Gefühle auszudrücken

Text: Transkript 10 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 7 - 7
Code: pädagogisches Konzept\andere
"Mit Kindern das Leben gestalten"

Text: Transkript 9 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 7 - 7
Code: pädagogisches Konzept\andere
interkulturelle Arbeit bedingt durch den hohen Anteil an Migrantenkindern,

Text: Transkript 8 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 7 - 7
Code: pädagogisches Konzept\Montessori
Montessoripädagogik

Text: Transkript 8 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 7 - 7
Code: pädagogisches Konzept\Bewegung
Bewegungserziehung

Text: Transkript 8 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 7 - 7
Code: pädagogisches Konzept\offenes Haus
geöffnetes Haus

Text: Transkript 7 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 7 - 7
Code: pädagogisches Konzept\reformpädagogisches Konzept
Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Kinder, vorbereitete Umgebung

Text: Transkript 6 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 7 - 7
Code: pädagogisches Konzept\offenes Haus
offenes Haus

Text: Transkript 5 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 7 - 7
Code: pädagogisches Konzept\Bewegung
auf Bewegung ausgerichtet, hoher Migrantenkinderanteil

Text: Transkript 4 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 9 - 9
Code: pädagogisches Konzept\andere
Integrationskonzept mit Schwerpunkt hörgeschädigte und sprachentwicklungsverzögerte Kinder

Text: Transkript 3 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 7 - 7
Code: pädagogisches Konzept\Montessori
Montessori

Text: Transkript 3 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 7 - 7
Code: pädagogisches Konzept\reformpädagogisches Konzept
reformpädagogischer Ansatz nach den Wilds

Text: Transkript 2 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 6 - 6
Code: pädagogisches Konzept\offenes Haus
teilweise geöffnetes Haus

Text: Transkript 1 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 8 - 8
Code: pädagogisches Konzept\offenes Haus
offenes Konzept

Text: Transkript 7 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 6 - 6
Code: Privatkindergarten
Schlüssel

Text: Transkript 3 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 5 - 5
Code: Privatkindergarten
Privatkindergarten

Text: Transkript 2 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 4 - 4
Code: Privatkindergarten
Privatkindergarten

Text: Transkript 12 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 5 - 5
Code: Magistratskindergarten\heilpädagogischer Kindergarten
Heilpädagogischer Magistratskindergarten

Text: Transkript 11 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 5 - 5
Code: Magistratskindergarten
Magistratskindergarten

Text: Transkript 10 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 5 - 5
Code: Magistratskindergarten
Magistratskindergarten

Text: Transkript 9 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 7 - 7
Code: Magistratskindergarten\hoher Migrantenkinderanteil
interkulturelle Arbeit bedingt durch den hohen Anteil an Migrantenkindern

Text: Transkript 8 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 5 - 5
Code: Magistratskindergarten
Magistratskindergarten

Text: Transkript 6 Zusammenfassung
Gewicht: 0
Position: 5 - 5
Code: Magistratskindergarten
Magistratskindergarten

Übersicht Codesystem

pädagogisches Konzept

- andere
- reformpädagogisches Konzept
- Bewegung
- Montessori
- offenes Haus
- Privatkindergarten
- Magistratskindergarten
 - hoher Migrantenkinderanteil
 - heilpädagogischer Kindergarten

Zusatzausbildung

- andere
- Jeux Dramatiques
- Montessori
- keine Zusatzausbildung

Ausbildung

- liegt lange zurück
- Kinderzeichnung wurde thematisiert
 - Fokus lag auf Interpretation
 - Stadien der Kinderzeichnung wurden vorgestellt
- Kinderzeichnung wurde wenig thematisiert
 - eher Techniken vorgestellt und geübt

Arbeit heute

- Individualität der Kinder
- Praxis erleichtert Vieles
- Fortbildung Kinderzeichnung
 - bereits besucht
 - wäre gewünscht

letztes Kindergartenjahr

- spielerisches Üben
- Übungsblätter
- keine Übungsblätter
- keine vorgefertigten Übungsblätter
- Druck von der Elternseite
 - Eltern gut aufklären
- Fokus Graphomotorik

Funktion der Kinderzeichnung

- emotionale Ausdrucksfunktion

Selbstwert des Kindes
Charakter des Kindes
kommunikative Funktion
Kommunikation mit Pädagogin
Kommunikation mit anderen Kinder
beide Funktionen

keine Parallelen zu anderen Entwicklungsbereichen
Parallelen zu anderen Entwicklungsbereichen
Wahrnehmungsbereich
psych. Problem = auch phys. Probleme
organisch bedingte Beeinträchtigung

Möglichkeiten bei Problemen
Elterngespräch
Weitervermittlung für Eltern
Fachleute
Therapeutin
Ärztendienst
Beratungsstellen
IZB-Team
IZB bestellen
IZB im Haus

Wichtigkeit
sehr wichtig
sehr wichtig bis eher wichtig
eher wichtig
eher wichtig bis weniger wichtig
weniger wichtig
gar nicht wichtig

Unterschied Buben/Mädchen
Motivwahl
Präferenz
Farbe
Umsetzung von Themenstellungen
Genauigkeit
Entwicklung
Kein Unterschied Buben/Mädchen

Hinweis auf Problem
sehr häufig
sehr häufig bis eher häufig
eher häufig

eher häufig bis weniger häufig
weniger häufig
weniger häufig bis gar nicht häufig
gar nicht häufig

Motive

klassische Motive

Erlebtes
Haus
Blume
Baum
Familie
Figuren
Fantasie
Tiere
Himmel, Sonne
Muster, Grafisches
Umgebung
Kopffüßler
Burg, Schloss
Strich, Kreis, Punkt
Farben

neue Motive/Inhalte

Mandalas
Schatzkarten, Pläne
Fernsehen

Merkmale, Hinweise

physische und psychische Probleme
eher physische Probleme
eher psychische Probleme