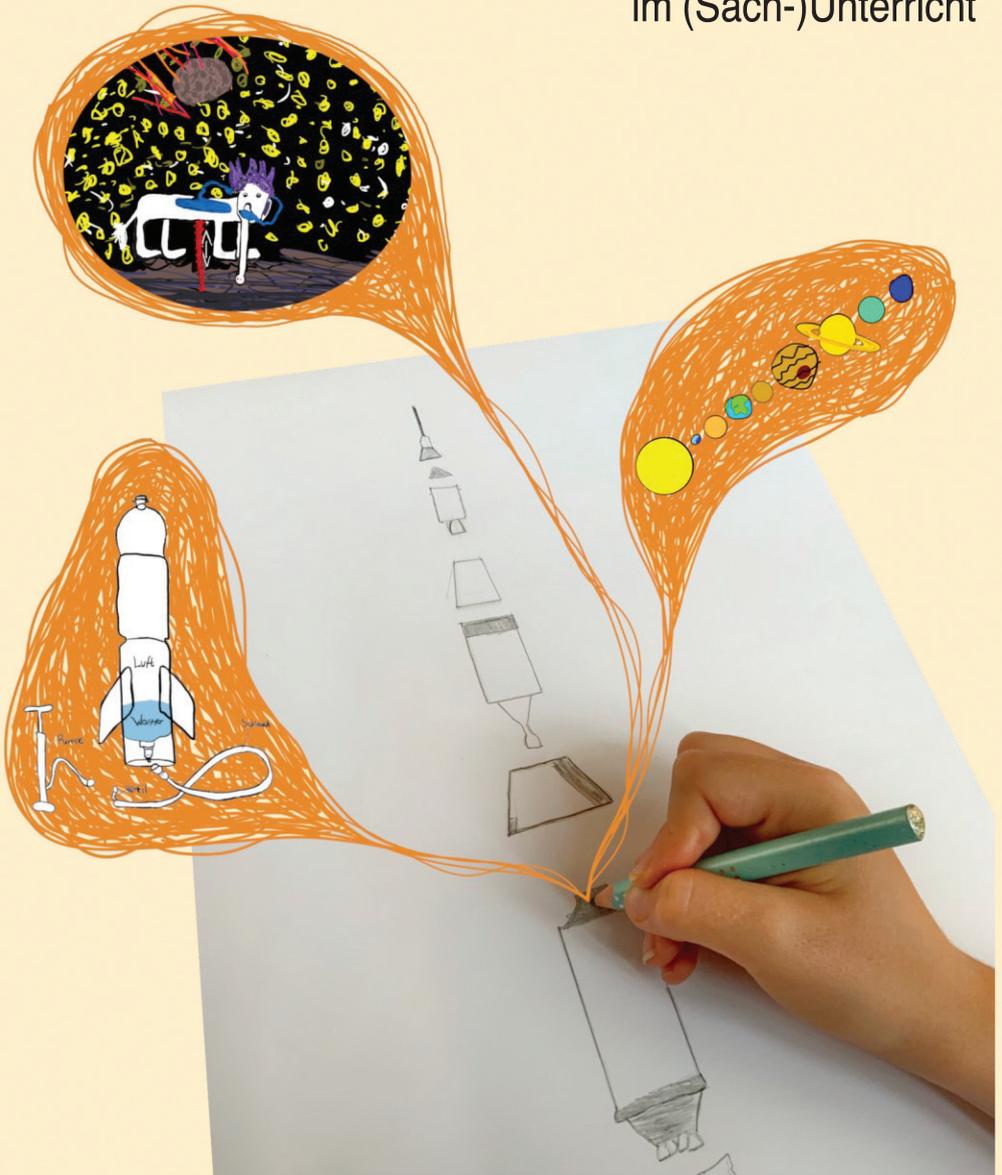




Heiner Oberhauser

# Epistemisches Zeichnen

Theoretische Grundlegung des Zeichnens als zentrale Aneignungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsform im (Sach-)Unterricht







# Epistemisches Zeichnen

Theoretische Grundlegung  
des Zeichnens als zentrale  
Aneignungs-, Ausdrucks- und  
Kommunikationsform im  
(Sach-)Unterricht

von

Heiner Oberhauser



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

**Coverzeichnung:** Josua und Heiner Oberhauser

Angaben zur Dissertation:

Von der Pädagogischen Hochschule Freiburg zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation von Heiner Oberhauser.

Eingereicht unter dem Titel „Zeichnen im Sachunterricht. Systematisierung und empirische Erforschung epistemischen Zeichnens“

Promotionsfach: Erziehungswissenschaft

Erstgutachterin: Prof.in Dr. Gudrun Schönknecht

Zweitgutachter: Prof. Dr. Thomas Heyl

Tag der mündlichen Prüfung: 16.10.2023

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2264-6 / E-Book-ISBN: 978-3-7639-7805-2

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,

D-73666 Baltmannsweiler

[www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2024

Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Zeichnen im pädagogischen Kontext.....</b>	<b>9</b>
2.1	Merkmale der Auseinandersetzung.....	13
2.1.1	Bezugsdisziplinen.....	14
2.1.2	Zeichnen-Begriff.....	15
2.1.3	Konzeptionierung.....	16
2.1.4	Pädagogische Akzentuierung.....	17
2.2	Sichtweisen auf Zeichnen.....	19
2.2.1	Bildliterarische Sichtweise.....	21
2.2.2	Ästhetische Sichtweise.....	22
2.2.3	Lernpsychologische Sichtweise.....	23
2.2.4	Diagnostische Sichtweise.....	24
2.3	Bedeutung und Kritik der Sichtweisen.....	24
<b>3</b>	<b>Zeichnen im Sachunterricht.....</b>	<b>27</b>
3.1	Ausgangslage des Faches Sachunterricht.....	29
3.2	Bestandsaufnahme – Zeichendidaktik.....	31
3.2.1	Methodik – Literaturrecherche.....	32
3.2.2	Überblick zu den untersuchten Publikationen.....	35
3.2.3	Ergebnisse – Schwerpunktpublikationen.....	36
3.2.4	Ergebnisse – Weitere zeichendidaktische Aspekte.....	42
3.2.5	Zusammenfassung und Diskussion.....	43
3.3	Bestandsaufnahme – Bildungspolitik.....	44
3.3.1	Forschungsfragen.....	45
3.3.2	Beschreibung und Vergleich der untersuchten Dokumente.....	47
3.3.3	Methodisches Vorgehen.....	58
3.3.4	Kategoriensystem.....	62
3.3.5	Ergebnisse – Zeichnen im übergeordneten Betrachtungszusammenhang.....	68
3.3.6	Ergebnisse – Zeichnen im Zusammenhang mit Inhalten, Kompetenzformulierungen und Unterrichtsanregungen.....	73
3.3.7	Zusammenfassung und Diskussion.....	81

<b>4 Epistemisches Zeichnen als didaktischer Schlüsselbegriff .....</b>	<b>85</b>
4.1 Zum Epistemik-Begriff .....	85
4.2 Didaktische Verortung .....	87
4.3 Notwendigkeit einer systematischen Betrachtung.....	90
<b>5 Typologie des epistemischen Zeichnens – ein Systematisierungsansatz.....</b>	<b>91</b>
5.1 Methodik .....	91
5.1.1 Dimensionale Analyse .....	92
5.1.2 Findungs- und Formulierungsprozess .....	95
5.2 Bestehende Kategorisierungen .....	95
5.2.1 Funktionale Kategorisierung von Bildern .....	96
5.2.2 Kategorisierung von Bildern vs. Kategorisierung des Zeichnens .....	98
5.2.3 Funktionale Kategorisierung des Zeichnens .....	100
5.2.4 Systematischer Anspruch von Kategorisierungen.....	100
5.2.5 Formale Kategorisierungen des Zeichnens .....	101
5.2.6 Zugrundeliegende Kategorisierungsmerkmale.....	103
5.3 Ergebnisse – Darstellung der Typologie .....	106
5.3.1 T1: Auseinandersetzungsweise mit Welt .....	109
5.3.2 T2: Lern- und Kommunikationsausrichtung des Zeichnens.....	114
5.3.3 T3: Form der Darstellung.....	118
5.3.4 T4: Verarbeitungsweise des Inhalts .....	124
5.4 Diskussion der Typologie .....	126
<b>6 Anwendung der Typologie auf Zeichenpraxis – Lehrwerksanalyse.....</b>	<b>129</b>
6.1 Forschungsfragen und Methodik.....	130
6.1.1 Untersuchungsgegenstand Aufgaben in Lehrwerken.....	132
6.1.2 Zusammenstellung des Korpus .....	138
6.1.3 Analyseperspektive und Kategoriensystem.....	141
6.1.4 Kodierprozess und Kodierleitfaden.....	147
6.1.5 Interkoderübereinstimmung .....	148
6.2 Ergebnisse – Operationalisierung der Typologie .....	151
6.2.1 Ausformulierung und Darstellung des Kategoriensystems zur Typologie .....	153
6.2.2 Auswertung der Restekategorien .....	176
6.2.3 Interkoderübereinstimmung .....	180
6.2.4 Diskussion der Gültigkeit.....	182

---

6.3	Ergebnisse – Didaktische Gestaltung von Zeichenaufgaben.....	183
6.3.1	Hauptkategorie: Aufgabenstellung.....	184
6.3.2	Hauptkategorie: Bezugstexte.....	186
6.3.3	Hauptkategorie: Zeichnerische Bearbeitungsweise.....	189
6.3.4	Hauptkategorie: Inhalt.....	191
6.4	Ergebnisse – Bestandsaufnahme Zeichenaufgaben.....	191
6.4.1	Quantitative Auswertung – Frequenz Zeichenaufgaben .....	192
6.4.2	Quantitative Auswertung – Epistemische Ausrichtung.....	196
6.4.3	Quantitative Auswertung – Gestaltung .....	204
<b>7</b>	<b>Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung sachunterrichtlicher Zeichendidaktik.....</b>	<b>213</b>
7.1	Quantität von Zeichenaufgaben .....	214
7.2	Epistemische Ausrichtungen des Zeichnens .....	215
7.3	Zeichenformate und „Verinselung“ von Zeichenpraxis .....	218
7.4	Verhältnis von ästhetischer und lernpsychologischer Sichtweise .....	220
7.5	Festlegung und Kommunikation der epistemischen Ausrichtungen .....	222
7.5.1	Verwendung von Visualisierungen .....	225
7.5.2	Zeichenformate als didaktisches Gestaltungsmerkmal.....	226
<b>8</b>	<b>Diskussion und Ausblick .....</b>	<b>229</b>
8.1	Bedeutung für die Zeichenforschung .....	230
8.2	Bedeutung für eine „allgemeine“ Zeichendidaktik .....	232
8.3	Bedeutung für die Lehrer*innenbildung .....	233
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>235</b>
	<b>Lehrwerksverzeichnis .....</b>	<b>253</b>
	<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>255</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>258</b>
	<b>Anhangsverzeichnis .....</b>	<b>264</b>



# 1 Einleitung

Bereits alltägliche Beobachtungen zeigen, dass Kinder und Erwachsene in vielfältigen Zusammenhängen zeichnen. Kinder zeichnen, wenn sie eine Idee haben und diese mitteilen möchten, sie zeichnen, wenn sie sich an eine eindruckliche Erfahrung erinnern, aber auch wenn sie Beschäftigung suchen oder sie jemandem ein Bild schenken möchten. Flexibel und häufig unbewusst nutzen Kinder zeichnerische Ausdrucksmöglichkeiten, um verschiedene Ziele zu erreichen. Die Vielfältigkeit des Zeichnens tritt deutlich zutage, wenn es in der disziplinär organisierten Welt Erwachsener betrachtet wird. Zeichnen wird von Erwachsenen verwendet, um Landschaften zu kartografieren, zur Anfertigung von Illustrationen und Symbolen in der Werbung, um in naturwissenschaftlichen Bestimmungsbüchern Pflanzen darzustellen oder um Kunstwerke zu erstellen. Es wird in verschiedenen inhaltlichen und funktionalen Zusammenhängen gezeichnet, was sich auch in den äußeren Formen der entstehenden Zeichnung widerspiegelt. Diese reichen – die eingeführten Beispiele aufgreifend – von diagrammatischen Karten über schematische Symbole und realistische Pflanzendarstellungen bis hin zu abstrakten künstlerischen Zeichnungen. Das Zeichnen von Kindern und Erwachsenen unterscheidet sich dabei nicht kategorisch. Bereits Kinder im Grundschulalter nutzen Zeichnen in einer vergleichbaren Bandbreite. Im Sachunterricht – der im Fokus dieser Arbeit steht – werden ebenfalls Karten, Symbole, Pflanzen und Bilder unter ästhetischen Gesichtspunkten gezeichnet. Zeichnen ist auch in Bildungssituationen mehr als eine spezifische Methode oder Strategie. In der Kunstwissenschaft und -pädagogik wird Zeichnen als „basale menschliche Handlungsform“ (Uhlig 2014, S. 421) verstanden, welche „als Kulturtechnik Disziplinargrenzen überschreitende Relevanz besitzt“ (Freitag-Schubert 2014, S. 395). Dieses Verständnis von Zeichnen bietet die Möglichkeit, umfassend über Zeichnen nachzudenken. Zudem unterstreicht es die Bedeutung des Zeichnens in Bildungszusammenhängen. Es betont, dass Lernende die Kulturtechnik Zeichnen erlernen müssen und dass es selbst ein Ziel des Kompetenzerwerbs ist.

Bilder sind in unserer Gesellschaft allgegenwärtig und viele Lebensbereiche sind entscheidend durch visuelle Kommunikation geprägt. Die medial geprägten Entwicklungen der letzten Jahrzehnte werden als *iconic, visual* oder *visualistic turn* beschrieben und eingeordnet (Westermann & Groß 2007, S. 12–13). Aus pädagogischer Sicht lässt dies die Frage entstehen, wie Kinder auf eine von Bildern geprägte Gesellschaft vorbereitet werden. Lieber (2013) kritisiert, dass ein Missverhältnis zwischen dem Konsum visueller Medien und der „in der Regel kaum ausgeprägten Ausdrucks- und Rezeptionskompetenz im visuellen Bereich“ (Lieber 2013, S. 7) besteht. Die Ausbildung von Bildliteralität oder Visueller-Literalität (Wafi & Wirtz 2016, S. 19) wird als Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation erachtet. Sie wird als langfristiger,

fächerübergreifender Lernprozess gedacht, der visuelle Rezeption und Produktion miteinschließt und somit auch zeichnerische Fähigkeiten beinhaltet. In Verbindung mit diesem bildliterarischen Argument steht die Kritik, dass die bildenden Funktionen von Bildern vernachlässigt werden. Es besteht eine Diskrepanz zwischen der gesellschaftlichen Bedeutung von Bildern und der Bedeutung, die Bildern in Bildungszusammenhängen zugesprochen wird. Neuß (2013, S. 94) spricht in diesem Zusammenhang von einem pädagogischen Widerwillen gegen den Seh-Sinn.

*„Dass Bilder aber eine bildende Funktion haben, ist mit der kulturellen Höherbewertung der Schrift, des Wortes und dann auch des Buches mehr und mehr in Vergessenheit geraten. Durch die permanente Konfrontation mit bewegten Bildern in der modernen Mediengesellschaft und den damit vermeintlich verbundenen Zerstreuungsproblemen hat sich gerade die Schule noch stärker auf die Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen konzentriert. Rückenwind bekam sie auch durch die PISA-Ergebnisse, die oftmals als eine Konzentration auf ‘ Wichtiges ’, also auf die Schriftsprache ausgelegt wurde.“ (Neuß 2013, S. 94)*

Historisch gewachsene und durch aktuelle mediale Entwicklungen geprägte pädagogische Ressentiments gegenüber Bildern haben zur Folge, dass die grundlegende Bedeutung des Zeichnens als Medium des Lernens und Kommunizierens nicht angemessen reflektiert und berücksichtigt wird. Für den Grundschulbereich, in dem sich die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern in der Entwicklung befinden, ist dies besonders einschneidend. Zeichnen gehört neben der sprachlichen Verständigung „zu den wichtigsten Aneignungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsformen in der Kindheit“ (Neuß 2014, S. 247). Zeichnen ist für Kinder mehr als nur ein Beschäftigungsspiel – die Kinderzeichnung kann als komplexes, kindliches Bildungsgeschehen verstanden werden (Schäfer 2016, S. 206–207). Mit dieser ersten Einordnung ist ein Fundament für die vorliegende Arbeit gelegt. Zeichnen ist aus einer bildungstheoretischen Perspektive bedeutsam für den (Grundschul-)Unterricht. In der Sachunterrichtsdidaktik steht das Thema hingegen nicht im Fokus. Einschätzungen wie die von G. Hiller, der es als zentrale Aufgabe des Sachunterrichts begreift, Schüler\*innen „in das Repertoire der ikonischen Repräsentationsform einzuführen und ihnen diese als Instrumente zur Darstellung der Realität verfügbar zu machen“ (G. Hiller 1994, S. 257), sind selten. Eine These dieser Arbeit ist es, dass dem Sachunterricht die theoretische Grundlage und didaktische Perspektive fehlt, um Zeichnen als zentrale Aneignungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsform zu etablieren. Mit „epistemischem Zeichnen“ wird in dieser Arbeit eine solche Perspektive erarbeitet und in den Diskurs eingebracht. Sie verfolgt das Ziel, die vielfältigen Lern- und Kommunikationszusammenhänge des Zeichnens im Sachunterricht differenziert und systematisch zu beschreiben. Die Arbeit hat somit einen fachdidaktischen Fokus auf den Sachunterricht. Um einen geeigneten systematischen Ansatz zu erarbeiten, wird Zeichnen jedoch in einem breiteren, pädagogischen Zusammenhang betrachtet. Dies spiegelt sich in der inhaltlichen Struktur und der methodischen Anlage der Arbeit wider.

**Struktur der Arbeit:** Nach der inhaltlichen Einführung im *ersten Kapitel* wird im *zweiten Kapitel* ein Überblick zur Diskurslandschaft zum Zeichnen in pädagogischer Hinsicht gegeben. Mit einem hermeneutischen Vorgehen werden wesentliche Merkmale (Kap. 2.1) und Sichtweisen (Kap. 2.2) innerhalb der Diskurslandschaft herausgearbeitet und anschließend diskutiert (Kap. 2.3). Aufbauend auf dieser breit angelegten theoretischen Verortung wird im *dritten Kapitel* das Zeichnen im Sachunterricht in den Fokus gerückt. Auf die Darstellung der spezifischen Gegebenheiten des Faches Sachunterricht (Kap. 3.1), folgt eine umfassende Bestandsaufnahme auf drei Ebenen. Mit einer hermeneutischen Herangehensweise wird der sachunterrichtsdidaktische Diskurs betrachtet und eingeordnet (Kap. 3.2). Die bildungspolitische Adressierung des Zeichnens wird in Lehrplänen und dem Perspektivrahmen mit Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht (Kap. 3.3). Um einen Einblick in die Unterrichtspraxis zu bekommen, werden Sachunterrichtslehrwerke mit der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert. Die Darstellung und Auswertung der Lehrwerksanalyse findet an späterer Stelle statt (Kap. 6.4), da das Kategoriensystem auf der neu entwickelten Typologie des epistemischen Zeichnens aufbaut (Kap. 5) und die Lehrwerksanalyse nicht nur Ergebnisse in Bezug zur Bestandsaufnahme im Sachunterricht, sondern auch in Bezug auf die Operationalisierbarkeit der Typologie bereitstellt. Kapitel *vier* und *fünf* stellen den inhaltlichen Kern der Arbeit dar. Im *vierten Kapitel* wird anknüpfend an die beschriebenen Merkmale des Zeichnens die epistemische Perspektive auf Zeichnen eingeführt und definiert. Zunächst findet eine Einordnung des Epistemik-Begriffs statt (Kap. 4.1), um anschließend die Perspektive didaktisch zu verorten (Kap. 4.2) und die Notwendigkeit einer systematischen Betrachtung argumentativ herzuleiten (Kap. 4.3). Die systematische Betrachtung epistemischen Zeichnens erfolgt im *fünften Kapitel* mit der Methode der dimensionalen Analyse. Nach der Darstellung des methodischen Vorgehens (Kap. 5.1) findet eine kritische, hermeneutische Auseinandersetzung mit bestehenden Kategorisierungen von Bildern und des Zeichnens statt (Kap. 5.2), um dann die Typologie epistemischen Zeichnens einzuführen (Kap. 5.3) und zu diskutieren (Kap. 5.4.) In der Lehrwerksanalyse im *sechsten Kapitel* wird die neu formulierte Typologie des epistemischen Zeichnens operationalisiert und als Kategoriensystem auf Zeichenaufgaben bezogen. Mit der horizontalen Analyse von Sachunterrichtslehrwerken wird zusätzlich untersucht, wie Zeichenaufgaben in Lehrwerken didaktisch gestaltet sind und welche zeichnerischen Auseinandersetzungsweisen in aktuellen Lehrwerken des Sachunterrichts verwendet werden. Zunächst werden die Forschungsfragen und die Methodik eingeführt (Kap. 6.1). Anschließend werden die Ergebnisse zur Operationalisierung der Typologie (Kap. 6.2), zur didaktischen Gestaltung von Zeichenaufgaben (Kap. 6.3) und zur Bestandsaufnahme zu Zeichenaufgaben im Sachunterricht (Kap. 6.4) dargestellt. Die Einordnung der Ergebnisse der Arbeit erfolgt in den Kapiteln *sieben* und *acht*. Im *siebten Kapitel* liegt der Fokus auf dem Sachunterricht. Ausgehend von den Ergebnissen der Bestandsaufnahme zu den Zeichenaufgaben, werden zentrale Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung von sachunterrichtlicher Zeichendidaktik aufgezeigt und weiterführende Forschungsdesiderata benannt. Hierbei werden die Ergebnisse der Bestandsaufnahmen zur Zeichendidaktik

sowie zu den bildungspolitischen Dokumenten und dem Perspektivrahmen einbezogen. Es wird die Quantität von Zeichenaufgaben (Kap. 7.1), die epistemischen Ausrichtungen des Zeichnens (Kap. 7.2), Zeichenformate und die „Verinselung“ von Zeichenpraxis (Kap. 7.3), das Verhältnis von ästhetischer und lernpsychologischer Sichtweise (Kap. 7.4) und die Festlegung und Kommunikation der epistemischen Ausrichtung (Kap. 7.5) kritisch in den Blick genommen und Potenziale zur didaktischen Weiterentwicklung aufgezeigt. Im *achten Kapitel* wird eingeordnet und diskutiert, welche Bedeutung den Ergebnissen über den Sachunterricht hinaus zugesprochen werden kann. Es wird die Bedeutung der Typologie epistemischen Zeichnens für die Zeichenforschung (Kap. 8.1), für eine „allgemeine“ Zeichendidaktik (Kap. 8.2) und für die Lehrer\*innenbildung (Kap. 8.3) diskutiert und weiterführende Forschungsdesiderata aufgezeigt.

**Methodische Anlage der Arbeit:** Die beschriebene Pendelbewegung der Arbeit zwischen einem fachdidaktischen Blick auf das Zeichnen im Sachunterricht und einer übergeordneten systematischen Perspektive auf Zeichnen bringt mit sich, dass in der Arbeit verschiedene methodische Herangehensweisen miteinander verknüpft werden. Die inhaltlich breit angelegten Analysen zur Diskurslandschaft des Zeichnens im pädagogischen Kontext und die Einführung und Ausdifferenzierung der epistemischen Perspektive auf Zeichnen sind durch ein hermeneutisches Vorgehen geprägt. Die Auseinandersetzung mit dem Zeichnen im Sachunterricht ist fokussierter. Die methodischen Herangehensweisen bei den Bestandsaufnahmen sind auf die jeweiligen Forschungsfragen abgestimmt: Die Bestandsaufnahme der Zeichendidaktik im Sachunterricht ist hermeneutisch angelegt, nutzt jedoch regelgeleitete Verfahren der Literaturrecherche und -auswahl. Die Bestandsaufnahme der bildungspolitischen Dokumente verwenden Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse. Dies ermöglicht es, auch quantitative Aussagen zur Bedeutung des Zeichnens in bildungspolitischen Dokumenten zu treffen. Mit der gleichen Argumentation wird auch für die Bestandsaufnahme des Zeichnens in Sachunterrichtslehrwerken die qualitative Inhaltsanalyse verwendet. Der Einbezug verschiedener wissenschaftlicher und fachdidaktischer Disziplinen, insbesondere bei der kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden Systematisierungsansätzen, wurde durch die Verankerung des Forschungsprojekts im strukturierten Promotionskolleg VisDeM II (Visualisierungen im Deutsch- und Mathematikunterricht) unterstützt. Das vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg geförderte Promotionskolleg mit interdisziplinärer Ausrichtung umfasste Dissertationsprojekte im Bereich der Psychologie, der Kunstpädagogik, der Mathematikdidaktik, der Deutschdidaktik und der Sachunterrichtsdidaktik.

## 2 Zeichnen im pädagogischen Kontext

Der Ausgangspunkt und die Zielperspektive dieser Arbeit ist die didaktische Betrachtung des Zeichnens im Sachunterricht. Hinter dieser vermeintlich konkreten Perspektive verbirgt sich ein Gegenstand mit großer Betrachtungsbreite. Die Komplexität des Zeichnens (Kap. 2.1) und des Sachunterrichts (Kap. 3.1) machen es erforderlich, verschiedene Betrachtungsweisen zu berücksichtigen und aufeinander zu beziehen. Welche theoretische Bandbreite die Auseinandersetzung mit dem Zeichnen anbietet, macht die Definition von Uhlig (2014) deutlich. Sie beschreibt Zeichnen als „anthropologisch fundierte, sich entlang ontologischer Verläufe entwickelnde sowie sozial und kulturell gefärbte und genormte Denk- und Handlungsform“ (Uhlig 2014, S. 421). Sie verankert das Zeichnen in der Anthropologie, im Menschsein, im Spannungsfeld von biologischer und sozialer Entwicklung und verweist auf die kognitive und enaktive Bedeutung des Zeichnens, seine Bedeutung fürs Lernen und Kommunizieren. Es wird ein breites Spektrum an Anknüpfungspunkten in verschiedene pädagogische Zusammenhänge eröffnet, in die Entwicklungs- und Kognitionspsychologie, in die pädagogische Anthropologie und die Erziehungswissenschaft. Um ein vertieftes Verständnis für die pädagogische Bedeutung des Zeichnens aufzubauen, müssen diese und weitere Betrachtungszusammenhänge berücksichtigt werden. Im übergeordneten Betrachtungszusammenhang von Bildlichkeit und Visualität gibt es in den letzten Jahrzehnten Bestrebungen, Wissenschaftsdisziplinen in Kommunikation miteinander zu bringen. Mit der Etablierung der Bildwissenschaft als allgemeinem Theorierahmen für die Auseinandersetzung mit Bildlichkeit in den 2000er-Jahren (Sachs-Hombach 2009a) findet die Klärung grundlegender Begriffe statt und verschiedene Sichtweisen auf Bildlichkeit werden aufeinander bezogen. Die von Sachs-Hombach (2009b, S. 15–16) in seinen konzeptionellen Rahmenüberlegungen zur Bildwissenschaft aufgeführten Grundlagendisziplinen Philosophie, Mathematik und Logik, Psychologie, Kognitions- und Neurowissenschaften, Semiotik, Kommunikationswissenschaft und Kunstwissenschaft können auch als Grundlagendisziplinen für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Zeichnen betrachtet werden. Mit dem Blick auf das Zeichnen im Sachunterricht rücken zudem pädagogische Betrachtungszusammenhänge in den Vordergrund, was die Erziehungswissenschaft, die Fachdidaktiken und deren Bezugswissenschaften als weitere relevante Wissenschaftsdisziplinen hinzufügt. Der systematischen Betrachtung des Zeichnens wird damit ein breiter Betrachtungsrahmen zugrunde gelegt. Es wird jedoch nicht der Anspruch erhoben, Zeichnen umfänglich in diesen Zusammenhängen zu untersuchen. Im Zentrum steht die Zeichendidaktik im Sachunterricht. Von ihr ausgehend und auf sie ausgerichtet wird ein Überblick zur Auseinandersetzung mit dem Zeichnen in pädagogischer Hinsicht erarbeitet.

Schäffer (2009, S. 215) beschreibt es als ein Problem der Erziehungswissenschaft, eine angemessene Perspektive auf bildwissenschaftliche Themen zu entwickeln. Er sagt, dass die Erziehungswissenschaft ein Verhältnisproblem zu bildwissenschaftlichen Disziplinen habe, was dazu führe, dass die Erziehungswissenschaft einen eklektischen Zugang zu bildwissenschaftlichen Themen pflege.

*„Allen Ausprägungen gemein ist ein tendenziell eklektischer Zugang zu im engeren Sinne bildwissenschaftlichen Disziplinen. Dies verweist auf ein Problem im Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildwissenschaft generell: Erziehungswissenschaft hat zwar einen Kanon an Fragen an bildhaftes Material, aber - sieht man von der nicht im engeren Sinne bildwissenschaftlichen Hermeneutik seitens der geisteswissenschaftlichen Pädagogik einmal ab (vgl. hierzu Rittelmeyer & Parmentier 2001) - bisher keine eigenständige systematische Methodologie und Methodik des interpretativen Umgangs mit Bildern entwickelt.“ (Schäffer 2009, S. 215)*

Diese kritische Einschätzung zum rezeptiven Umgang mit Bildern kann auf die Produktion von Bildern beim Zeichnen erweitert werden. Es ist wichtig, dass gewonnene Erkenntnisse nicht isoliert nebeneinander stehen, sondern die Disziplinen in eine produktive Kommunikation miteinander treten und ihre spezifischen Ansätze in Bezug auf den gemeinsamen Gegenstand verhandeln. Wenn pädagogische Forschung vor der Zielperspektive stattfindet, praxisrelevante Erkenntnisse bereit zu stellen, müssen verschiedene Betrachtungsweisen sinnvoll integriert werden. Neuß (2013, S. 96) schreibt, dass es bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit symbolischer Produktivität und Ausdrucksfähigkeit notwendig ist, Medienpädagogik, Ästhetische Bildung und Fachdidaktiken zu integrieren. Gretsch & Holzäpfel (2016, S. 14) sprechen von einer „Zersplitterung der Visualisierungsforschung“ in vielerlei Fachdisziplinen, welche für die Gestaltung von Bildungssituationen zusammengeführt werden müssten. Diese Zusammenführung erfordert ein hohes reflexives Niveau und ist bislang nur ansatzweise geschehen. In fachdidaktischen Auseinandersetzungen mit dem Zeichnen zeigt sich, dass neben den jeweiligen Bezugswissenschaften<sup>1</sup> häufig einzelne Grundlagedisziplinen prägend sind. In mathematikdidaktischen Auseinandersetzungen mit dem Zeichnen wird tendenziell ein starker Bezug zur lernpsychologischen Forschung, in der deutschdidaktischen Forschung hingegen ein stärkerer Bezug zur Semiotik und Kommunikationswissenschaft hergestellt. Diese fachdidaktischen Bezüge zu Wissenschaftsdisziplinen sind nicht stabil, sondern werden abhängig von den jeweiligen Fragestellungen neu diskutiert. Die daraus entstehende Problematik spitzt sich in der Sachunterrichtsdidaktik zu. Sachunterrichtsdidaktik steht nicht nur vor der Herausforderung, die Grundlagedisziplinen zu verhandeln und in der Gestaltung von Bildungssituationen zusammenzuführen. Darüber hinaus spielen auch die fachdidaktischen Forschungen der zahlreichen Bezugsfächer und deren jeweiligen

---

<sup>1</sup> Die für Fachdidaktiken prägende Fachwissenschaften werden als Bezugswissenschaften bezeichnet.

Bezüge zu den Grundlagendisziplinen eine Rolle. Soll beispielsweise untersucht werden, wie Schüler\*innen beim Zeichnen eines technischen Gegenstandes Inhalte verarbeiten, bieten sich eine ganze Reihe an unterschiedlichen Forschungsansätzen der Grundlagendisziplinen und Bezugsdidaktiken an. Forschung zum Zeichnen aus der Physik- und Technikdidaktik, lernpsychologische Modelle zum Zeichnen, Forschung zur Darstellungsfähigkeit von Kindern aus der Kunstpädagogik und ästhetische Forschung zur visuellen Wahrnehmung und Verarbeitung könnten rezipiert werden. Dies stellt die Sachunterrichtsdidaktik vor einen kaum zu überblickenden Berg an potenziell relevanten Erkenntnissen zum Zeichnen, die aber oft mit verschiedenen Methoden, auf Grundlage verschiedener Theorien mit verschiedenen Forschungsinteressen erarbeitet wurden. Es steht außer Frage, dass es in der fachdidaktischen und praxisorientierten Literatur notwendig ist, Erkenntnisse und Erklärungsansätze verschiedener Wissenschaftsdisziplinen aufeinander zu beziehen. Wenn allerdings nicht ausreichend reflektiert und kommuniziert wird, mit welchen theoretischen Annahmen und auf Basis welcher Grundlagendisziplinen die Forschung und Argumentation stattfindet, führt das dazu, dass nicht nachvollzogen werden kann, wie Denk- und Argumentationsstränge miteinander verflochten sind.

**Erarbeitung eines Überblicks zur Diskurslandschaft zum Zeichnen in pädagogischer Hinsicht:** Um eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf das Zeichnen voranzubringen und der angemahnten eklektischen Auseinandersetzungsweise mit bildbezogenen Themen entgegenzuwirken (Schäffer 2009, S. 215), wird ein Überblick über die Diskurslandschaft zum Zeichnen in pädagogischer Hinsicht erarbeitet. Dazu werden Sichtweisen auf Zeichnen in pädagogischer Hinsicht mit einem hermeneutischen Ansatz merkmalsgestützt herausgearbeitet. Von der forschenden Person wurde die Diskurslandschaft zum Zeichnen bereits vor der eingehenden Untersuchung, als eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen wahrgenommen. Als sich nahe stehend wurden Auseinandersetzungsweisen wahrgenommen, die sich auf gleiche Grundlagendisziplinen beziehen und einer gemeinsamen Forschungstradition zugeordnet werden können. Dies spiegelt sich häufig in gemeinsam genutzten Publikationsreihen wie Zeitschriftenreihen, Herausgeberbände oder Buchreihen wider. Untermuert wurde der wahrgenommene Zusammenhang durch die wissenschaftliche Verweisstruktur in Artikeln. Im Vorfeld wurden auf dieser Grundlage zwei Sichtweisen auf Zeichnen wahrgenommen. Zum einen eine mit der Lernpsychologie und Kognitionspsychologie assoziierte Sichtweise und zum anderen eine mit der Kunst, Kunstpädagogik und Ästhetik assoziierte Sichtweise. Darüber hinaus gab es aber auch eine Vielzahl an Auseinandersetzungen, die keiner dieser beiden Gruppen zugeordnet werden konnten. Damit ein aussagekräftiger Überblick über die Diskurslandschaft entstehen kann, wird untersucht, welche Merkmale Auseinandersetzungsweisen mit Zeichnen prägen. Ein solcher Überblick wird dann heuristisch brauchbar, wenn mit ihm eine Komplexitätsreduktion einhergeht. Das Ziel ist es, zentrale Merkmale zu beschreiben, die es ermöglichen für den pädagogischen Kontext bedeutsame Sichtweisen auf Zeichnen zu unterscheiden. Die Suche nach Merkmalen erfolgte

induktiv, indem offen danach gefragt wurde, welche Merkmale Auseinandersetzungen mit dem Zeichnen verbinden oder unterscheiden.

**Literaturauswahl:** Die Breite des Betrachtungsgegenstandes stellt die Herausforderung, die Untersuchung auf eine passende Literaturbasis zu stellen. Eine regelgeleitete Recherche ist angesichts der Breite des Untersuchungsgegenstandes ungeeignet. Durch die Vielfalt an Wissenschaftsdisziplinen führten Suchanfragen in entsprechenden Datenbanken mit Begriffen wie Drawing und Zeichnen zu einer sehr großen Anzahl an Publikationen. Problematisch ist dabei nicht nur, dass die überbordende Menge an Artikeln und Büchern aus forschungsökonomischen Gründen nicht zu bearbeiten ist, gegen dieses Vorgehen spricht auch, dass nicht alle Literatur, welche für die Fragestellung bereits im Vorfeld als bedeutsam erachtet worden war, von dem Suchraster erfasst wird. Auch aus methodologischen Gründen ist es wenig zielführend eine möglichst umfassende Literaturbasis aufzubauen. Mit dem Ziel, zentrale Merkmale und Sichtweisen herauszuarbeiten, ist es wichtiger kontrastreiche Auseinandersetzungsweisen mit dem Zeichnen auszuwählen. Ausgehend von Literatur im Bereich des Sachunterrichts, der Lern- und Kognitionspsychologie, der Medienpädagogik, der Kunstpädagogik und der ästhetischen Bildung – die der forschenden Person bereits bekannt war – wurden im Verlauf des Forschungsprojekts Recherchestrategien wie rückwärtsgerichtete Zitationssuchen (Hirt & Nordhausen 2019, S. 39) eingesetzt, um die Literaturbasis zu erweitern. Das Literaturverzeichnis dieser Arbeit vermittelt einen Eindruck, welche Literatur bei der Bildung der Merkmale und Sichtweisen berücksichtigt wurde. Bei der Darstellung der Merkmale und Sichtweisen werden einzelne Publikationen hervorgehoben, die einen wesentlichen Beitrag zum Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Merkmale geleistet haben und/oder idealtypisch für eine Sichtweise stehen.

**Bildung der Merkmale:** Der Leseprozess wurde durch eine induktive Suche nach (Unterscheidungs-)Merkmalen der Auseinandersetzungsweisen mit Zeichnen begleitet. Gefundene Merkmale oder Merkmalsausprägungen wurden im Literaturverwaltungsprogramm Citavi als Notizen, Zitate oder Zusammenfassungen angelegt. Auf diese Weise wurde eine Fülle an verschiedenen Merkmalsausprägungen gefunden, von denen zunächst noch nicht klar war, in welchen Bezügen sie zueinanderstehen. Zur Strukturierung wurden sehr ähnliche oder identische Aussagen zusammengefasst und Ausprägungen zu gemeinsamen Inhaltsbereichen gruppiert. Die auf diesem Weg gebildeten Merkmale weisen auf Bereiche hin, in denen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Auseinandersetzungen mit dem Zeichnen bestehen. Sie haben den Charakter eines Index- oder Zeichensystems. Dies bedeutet, dass die induktiv erarbeiteten Merkmalsausprägungen den Merkmalsraum nicht notwendigerweise erschöpfend beschreiben (Fasnacht 1995). Die Größe und Komplexität des Untersuchungsgegenstandes machte es erforderlich, dass die Merkmale ein angemessenes Abstraktionsniveau besitzen. Lemke, Breidenmoser, Drack & Engler (2012, S. 180–193) betonen, dass Kategorisierungen oder Klassifikationen prinzipiell völlig frei gebildet werden können, sie jedoch nur sinnvoll erscheinen, wenn sie an bestimmte

Zwecke gebunden sind. Die heuristische Brauchbarkeit der Merkmale zeigt sich darin, ob auf ihrer Grundlage verschiedene Sichtweisen auf das Zeichnen identifiziert und beschrieben werden können.

**Bildung der Sichtweisen:** Um merkmalsgestützte Sichtweisen zu formulieren, wurden die im Vorfeld wahrgenommenen Struktur der Diskurslandschaft merkmalsgestützt hinterfragt. Auseinandersetzungsweisen, die sich bislang einer Einordnung entzogen hatten, wurden merkmalsgestützt auf Gemeinsamkeiten und Unterschieden hin analysiert. Die vier als Ergebnis formulierten Sichtweisen können in methodischer Hinsicht als polythetische Typen verstanden werden, welche sich dadurch auszeichnen, dass sie „intern möglichst homogen und extern möglichst heterogen sind“ (Kuckartz 2010, S. 559). Sie strukturieren den Merkmalsraum „Auseinandersetzungsweise mit dem Zeichnen in pädagogischer Hinsicht“ im Hinblick auf Ähnlichkeiten und Distanzen (vgl. Kluge 2000, S. 2). Die formulierten Sichtweisen haben dabei nicht den Anspruch, die Diskurslandschaft in all ihren Facetten widerzuspiegeln. Sie heben bedeutende Sichtweisen in pädagogischer Hinsicht hervor – ihre Auswahl und Beschreibung beinhaltet die Bewertung der forschenden Person, dass sie für den aktuellen Diskurs bedeutsam sind.

## 2.1 Merkmale der Auseinandersetzung

Durch den induktiven Prozess wurden die vier Merkmale *Bezugsdisziplinen*, *Zeichnen-Begriff*, *Konzeptionierung* und *Pädagogische Akzentuierung* gefunden. Die Merkmale zeigen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Auseinandersetzungen auf und sind die begriffliche Bündelung eines Merkmalsbereichs. Zu jedem Merkmal wird ein zusammenfassender Überblick gegeben, mit dem Ziel, den ihm zugrunde liegenden Merkmalsbereich nachvollziehbar zu beschreiben. Da die Merkmalsbereiche verschieden groß und spezifisch sind, variiert auch die Spezifität der Beschreibung. Ein klar umrissenes Merkmal wie das der *Bezugsdisziplin* wird beschrieben, indem die Merkmalsausprägungen aufgelistet werden. Bei einem offeneren Merkmal wie dem des *Zeichnen-Begriffs* wird der Merkmalsbereich zusammenfassend wiedergegeben und mögliche Ausprägungen beispielhaft genannt. Die Merkmale beschreiben keine trennscharfen Kategorien – auf Bezüge zwischen ihnen wird bei ihrer Darstellung eingegangen. Am differenziertesten wird das Merkmal der *pädagogischen Akzentuierung* ausgeführt, da es für die weiterführende Betrachtung des Zeichnens in dieser Arbeit eine zentrale Betrachtungskategorie darstellt.

## 2.1.1 Bezugsdisziplinen

*Auf welche Wissenschaftsdisziplinen bezieht sich die Auseinandersetzung mit dem Zeichnen?*

Auseinandersetzungen mit dem Zeichnen unterscheiden sich dadurch, auf welche Wissenschaftsdisziplinen sie Bezug nehmen. Als Bezugsdisziplinen des Zeichnens können die von Sachs-Hombach (2009b, S. 15–16) für die Bildwissenschaft formulierten Grundlagendisziplinen verstanden werden:

- Philosophie: Begriffsreflexive Disziplin, die in jeder Wissenschaft enthalten ist.
- Mathematik und Logik: Übergeordnete Strukturwissenschaften; jede Wissenschaft benötigt logisches Schließen und oft mathematische Modelle.
- Psychologie und die verwandten Gebiete der Kognitions- und Neurowissenschaften: Bedeutung von Bildern entsteht nur im Kontext von Wahrnehmungsprozessen und entsprechenden kognitiven Prozessen.
- Semiotik: Verstanden als allgemeine Zeichentheorie; hilft bei der Bestimmung des allgemeinen Zeichenbegriffs.
- Kommunikationswissenschaft, Medienwissenschaft: Zeichen treten in kommunikativen Zusammenhängen auf und benötigen ein Medium.
- Kunstwissenschaft (bzw. Kunstgeschichte): Disziplin mit den umfassendsten Kenntnissen der unterschiedlichen Bildtypen, Bildformen und Bildverwendungen. Beschreibungskategorien bieten umfangreiches Methodenrepertoire zur Interpretation von Bildern an.

Darüber hinaus stellen die Erziehungswissenschaft und die mit den Fachdidaktiken verknüpften Fachwissenschaften weitere *Bezugsdisziplinen* für Auseinandersetzungen mit dem Zeichnen in pädagogischer Hinsicht dar. In den von Sachs-Hombach (2009b) aufgeführten Grundlagendisziplinen werden durchaus pädagogische Fragestellungen zu Bildlichkeit, Visualität und Zeichnen bearbeitet – es haben sich jedoch auch spezifischere (Teil-)Disziplinen etabliert (Neuß 2013, S. 96), welche in Bezug zu einzelnen Grundlagendisziplinen stehen bzw. sich aus diesen ableiten. Zu nennen sind hier z. B. lern-, kognitions- und entwicklungspsychologische Betrachtungen (Grundlagendisziplin Psychologie), Kunstpädagogik bzw. ästhetische Erziehung (Grundlagendisziplinen Kunstwissenschaft und Erziehungswissenschaften) und Medienpädagogik (Grundlagendisziplinen Kommunikations- und Medienwissenschaft und Erziehungswissenschaft). Zusätzlich werden pädagogische Fragen in den Fachdidaktiken verhandelt, in denen wiederum Bezüge zu Grundlagendisziplinen, pädagogischen Disziplinen und den entsprechenden inhaltlich prägenden Bezugswissenschaften hergestellt werden.

## 2.1.2 Zeichnen-Begriff

*Wie wird Zeichnen definiert?*

*Welche Zeichenformate werden betrachtet?*

Das Merkmal *Zeichnen-Begriff* beschreibt, was unter Zeichnen verstanden wird und wie Zeichnen von anderen Darstellungsformen abgegrenzt wird. Verortungen werden auf zwei Weisen gegeben: Zum einen explizit definitorisch und zum anderen durch eine Beschreibung der Zeichenformate, die im Fokus der Betrachtung stehen. Die Verortungen können einzeln oder in Kombination vorkommen.

**Wie wird Zeichnen definiert?** Die Definition des Zeichnens kann in Bezug auf verschiedene inhaltliche Aspekte erfolgen. Im Zentrum vieler Definitionen steht die Beschreibung des Zeichnens als visuelles Darstellungsverfahren, das durch die Unterscheidung zwischen graphischem, linearem und malerischem, flächigem Vorgehen (Hildebrandt 2014, S. 44) näher bestimmt wird. Auf definitorischer Ebene wird Zeichnen überwiegend als graphisch-lineares Verfahren betrachtet. In manchen Auseinandersetzungen werden unter dem Zeichnen-Begriff auch malerische, flächige Verfahren gefasst. Die wohl breiteste Definition versteht Zeichnen als visuelle Darstellungsstrategie der flächigen Anordnung – unter dem Begriff des „generative drawing principle“ wird beispielsweise auch das Anordnen von vorgegeben Bildelementen in einer computergestützten Lernumgebung verstanden (Leutner & Schmeck 2014, S. 435–437). Eine weitere bedeutsame Unterscheidung wird in semiotischer Hinsicht getroffen, indem Zeichnen zwischen symbolischer und ikonischer Darstellung verortet wird (Günzel 2009, S. 131–132). Damit wird festgelegt, ob diagrammatische Zeichenformate wie Mind Maps oder Diagramme unter den Zeichnen-Begriff fallen (Krämer 2009). Darüber hinaus wird Zeichnen in den unterschiedlichen Auseinandersetzungsweisen in Bezug zur Semiotik, zur Motorik, zu den kognitiven Prozessen beim Zeichnen und/oder in Bezug auf die verwendeten Medien definiert. Definitionen des Zeichnens stehen häufig im Zusammenhang mit den *Konzeptionierungen des Zeichnens*.

**Welche Zeichenformate werden betrachtet?** Nur in einem kleinen Teil der untersuchten Auseinandersetzungsweisen wird eine explizite sprachliche Definition des Zeichnens gegeben. Selbst wenn dies der Fall ist, wird Zeichnen selten in der definierten Breite betrachtet. Häufiger werden Zeichenformate benannt, über welche dann eine Fokussierung des Gegenstandsbereichs stattfindet. Der Begriff „Zeichenformat“ wird in dieser Arbeit als Sammelbegriff für kategorisierende Begriffe verwendet, die in wissenschaftlichen oder alltäglichen Zusammenhängen genutzt werden, um Formen des Zeichnens zu benennen und voneinander abzugrenzen – es wird von Sachzeichnungen, Kinderzeichnungen, Schaubildern, Erzählbildern u.v.m. gesprochen und geschrieben. Die Bedeutung dieser Begriffe ist in vielen Fällen nicht genau definiert – sie können sich sowohl auf die äußere Erscheinung, die Funktion und/oder Inhalte des Zeichnens beziehen. In der Kunstpädagogik wird dem Zeichnen auf definitorischer Ebene häufig eine breite Perspektive zugrunde gelegt. Die tatsächliche Auseinandersetzung mit Zeichnen kann aber wesentlich fokussierter stattfinden, z. B.

in Bezug auf „Kinderzeichnungen“. Wenn in kunstpädagogischen Auseinandersetzungen von „Kinderzeichnungen“ gesprochen wird, wird darunter häufig das freie Zeichnen von Kindern verstanden (vgl. Glas 1999, S. 16–18; Grünewald 2000, S. 46). Als Zeichenformate verwendete Begriffe wie „Kinderzeichnung“ können mehr oder weniger etabliert sein, sie stehen nicht in einem systematischen Verhältnis zueinander und kategorisieren Zeichnen anhand verschiedener (impliziter) Kriterien. Ihre Bedeutung ist häufig an fachwissenschaftlich geprägte Darstellungsformate geknüpft. Sie sind – auch im wissenschaftlichen Kontext – ein häufig genutztes Mittel, um einzugrenzen, was unter Zeichnen verstanden und betrachtet wird. Mit der Typologie des epistemischen Zeichnens wird an späterer Stelle dieser Arbeit (Kap. 5.3) ein systematischer Ansatz vorgestellt, um verschiedene zeichnerische Auseinandersetzungsweisen in epistemischer Hinsicht begrifflich genauer beschreiben zu können und ihre Verhältnisse zueinander analytisch zugänglich zu machen.

### 2.1.3 Konzeptionierung

#### *Wie wird Zeichnen konzeptioniert?*

Mit dem Merkmal *Konzeptionierung des Zeichnens* wird beschrieben, auf Grundlage welcher oder im Zusammenhang mit welchen Konzepten Zeichnen verstanden wird. „Konzept“ wird hier als Oberbegriff für verschiedene theoretische Betrachtungsgrößen wie Modelle in der Entwicklungspsychologie, theoretische Ansätze und Begriffe in der Philosophie oder Erziehungswissenschaft verwendet. Das Merkmal der Konzeptionierung des Zeichnens steht in Bezug zu den Grundlagendisziplinen; innerhalb einer Disziplin können jedoch vielfältige Konzeptionierungen des Zeichnens vorliegen. In der Kunstpädagogik wird Zeichnen beispielsweise in Bezug zu ästhetischer Erfahrung, Zeichenfähigkeit und Imagination konzeptioniert, um nur einige zu nennen. Zudem kann Zeichnen in verschiedenen Disziplinen in Bezug zu den gleichen Konzepten betrachtet werden. Sowohl in der Kunstpädagogik als auch in lernpsychologischer Forschung wird Zeichnen beispielsweise im Zusammenhang mit Wahrnehmung und Räumlichkeit konzeptioniert. Die folgende Liste gibt einen kleinen Einblick über mögliche Konzeptionierungen des Zeichnens: Imagination, Phantasie, Zeichenfähigkeit, Darstellungsformel, visuelle Wahrnehmung, Räumlichkeit, ästhetische Erfahrung, Kognition, Motorik, Metakognition, Merkfähigkeit, Verstehen, etc.

## 2.1.4 Pädagogische Akzentuierung

### *Wie wird Zeichnen pädagogisch akzentuiert?*

Mit dem Merkmal der *pädagogischen Akzentuierung* wird beschrieben, in welcher Hinsicht dem Zeichnen pädagogische Bedeutung zugeschrieben wird. Es können drei Betrachtungszusammenhänge des Zeichnens in pädagogischer Hinsicht unterschieden werden, ein *bildungstheoretischer*, wenn Zeichnen in Bezug zu übergeordneten pädagogischen Fragestellungen in den Blick genommen wird, ein *bildungsstruktureller*, wenn seine Bedeutung für das Schul- und Unterrichtssystem betrachtet wird und ein *didaktischer*, wenn das Lehren und Lernen mit und beim Zeichnen Gegenstand der Betrachtung sind. In dieser Reihenfolge bilden die drei Betrachtungszusammenhänge in der Tendenz einen Weg von einer allgemeinen hin zu einer konkreten, auf didaktische Praxis ausgerichteten Betrachtung des Zeichnens. Abgesehen von diesen drei Betrachtungszusammenhängen wird Zeichnen in pädagogischer Hinsicht auch methodologisch als Forschungsmethode in den Blick genommen (Kekeritz & Kubandt 2022). Dieser Betrachtungszusammenhang wird zwar im pädagogischen Kontext aufgemacht, verfolgt jedoch keine pädagogischen, sondern methodologische Fragestellungen und wird deswegen in dieser Arbeit nicht weiter berücksichtigt.

**Bildungstheoretischer Betrachtungszusammenhang:** Ein bildungstheoretischer Betrachtungszusammenhang liegt vor, wenn Zeichnen vor dem Hintergrund eines umfassenden Bildungsgedankens adressiert wird. Der Begriff Bildungstheorie kann als sprachliche Vereinfachung verstanden werden und schließt auch fragmentarische Theorieansätze (vgl. Klafki 2007, S. 16) in Bezug auf Zeichnen und das Lernen mit Bildern ein. Allgemeine Bildungspotenziale werden z. B. in den Blick genommen, wenn Zeichnen als Basiskompetenz, vergleichbar mit der des Schreibens verstanden wird. Dabei wird die Frage aufgeworfen, welche Bedeutung dem Zeichnen in Bezug auf Bildungsprozesse zukommt, wie es mit der Entwicklung, dem Denken und Kommunizieren von Menschen zusammenhängt. In bildungstheoretischen Betrachtungszusammenhängen können abhängig von der *Konzeptionierung des Zeichnens* und den *Bezugsdisziplinen* verschiedene Schwerpunkte gesetzt werden. Dem Zeichnen wird beispielsweise Bedeutung zugesprochen, indem es in der Bildwissenschaft und Philosophie im Kontrast zu Sprachlichkeit und sprachlicher Logik (Semiotik, Philosophie) oder indem es in Bezug auf die menschliche Entwicklung, auf anthropologische Fragestellungen hin (Psychologie, Philosophie) betrachtet wird. Die Bedeutungszuschreibung an das Zeichnen auf bildungstheoretischer Ebene drückt sich häufig in Beschreibungen bzw. Definition dessen aus, was Zeichnen für Menschen ist. Zeichnen wird beispielsweise als Modus der Weltbegegnung (Schomaker 2013, S. 248–249) oder grundlegende Kulturfertigkeit (Duncker & Lieber 2013a, S. 23; Lieber 2013, S. 7) verstanden. Der *bildungstheoretische* und *didaktische Betrachtungszusammenhang* steht häufig in einer Wechselbeziehung. Im *bildungstheoretischen Betrachtungszusammenhang* wird jedoch eine breitere Betrachtungsperspektive in übergeordneten Zusammenhängen eingenommen.

**Bildungsstruktureller Betrachtungszusammenhang:** Davon unterschieden werden kann ein *bildungsstruktureller Betrachtungszusammenhang*, der die Bedeutung des Zeichnens für die Schul- und Unterrichtsstruktur im Blick hat. Dieser Betrachtungszusammenhang wird nur in wenigen Auseinandersetzungen angesprochen, hebt sich aber aus systematischer Sicht vom *bildungstheoretischen* und *didaktischen Betrachtungszusammenhang* ab. Er ist angesprochen, wenn thematisiert wird, welche Bedeutung dem Zeichnen in Bezug auf die soziale Selektion des deutschen Schulwesens zukommt. Lieber (2013, S. 7) schreibt z. B., dass die Förderung von bildlich-literalen Kompetenzen sich ausgleichend auf die soziale Selektion des deutschen Schulwesens auswirken könnte. Oder es wird diskutiert, wie sich Zeichnen in die unterrichtliche Fächerstruktur eingliedert. Hardy, Jonen, Möller & Stern (2004, S. 268–269) schreiben, dass visuelle Repräsentationsformen „fächerübergreifende Denkwerkzeuge“ sein können.

**Didaktischer Betrachtungszusammenhang:** In pädagogischer Hinsicht wird Zeichnen am häufigsten in *didaktischen Zusammenhängen* betrachtet. Didaktik wird in dieser Arbeit breit als allgemeine Lehre des Lehrens und Lernens verstanden (Hinze 2011, S. 55). Ein *didaktischer Betrachtungszusammenhang* liegt vor, wenn zeichnerische Lehr-/Lernprozesse in den Blick genommen werden. Inhaltlich stehen *didaktische* und *bildungstheoretische Betrachtungszusammenhänge* oft in Bezug zueinander. Der *didaktische Betrachtungszusammenhang* ist konkreter auf die Lehr-/Lernprozesse beim Zeichnen ausgerichtet und schließt sowohl das Zeichnen von Lehrenden als auch das Zeichnen von Lernenden ein, wobei das Zeichnen von Lehrenden in der Diskurslandschaft eher randständig thematisiert wird. In vergleichsweise wenigen Publikationen wird das Zeichnen als Präsentationstechnik oder im Zusammenhang mit dem Tafelzeichnen angesprochen.<sup>2</sup>

In Bezug auf das Zeichnen von Lernenden können drei Akzentuierungen des Zeichnens unterschieden werden: die *diagnostische*, die *unterrichtsmethodische* und die *epistemische* Akzentuierung. Bei einer *diagnostischen Akzentuierung* wird betrachtet, welche Möglichkeiten Zeichnen bietet, um Einblicke in das Wissen, die Vorstellungen und/oder das Lernen von Kindern zu bekommen. Die *unterrichtsmethodische Akzentuierung* ist dadurch gekennzeichnet, dass Zeichnen aus einer didaktisch-planenden Perspektive heraus in (unterrichts-)methodischen Zusammenhängen betrachtet wird. Die *epistemische Akzentuierung* bezieht sich auf die epistemische Funktion des Zeichnens und damit auf die Frage, welche Bedeutung Zeichnen für das Lernen und Kommunizieren von Schüler\*innen hat. Darunter fällt beispielsweise Zeichnen zur Wahrnehmungsschulung, zur Strukturierung von Inhalten oder Zeichnen als Anregung zur Imagination. Die Vielfalt epistemischer Akzentuierungen des Zeichnens

---

<sup>2</sup> Ältere Auseinandersetzungen mit diesem Thema bei Weber (1925) und Sandtner (1975) haben durchaus das Potenzial auch in Bezug auf digitale Medien und Präsentationstechniken wie das Smartboard aktualisiert zu werden.

wird an dieser Stelle nur angedeutet. Eine ausführliche Einführung und systematische Auseinandersetzung mit epistemischem Zeichnen findet in Kapitel 4 und 5 statt.

## 2.2 Sichtweisen auf Zeichnen

Die beschriebenen Merkmale und ihre Ausprägungen ermöglichen einen differenzierteren Blick auf die Diskurslandschaft zum Zeichnen in pädagogischer Hinsicht. Sie sensibilisieren für Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Auseinandersetzungen und ermöglichen es, prägende Sichtweisen auf das Zeichnen zu beschreiben. Als Ergebnis werden vier Sichtweisen auf Zeichnen in pädagogischer Hinsicht beschrieben, die *bildliterarische*, die *ästhetische*, die *lernpsychologische* und die *diagnostische Sichtweise*. Im Unterschied zur impliziten Strukturierung des Diskurses sind für die Einteilung nicht mehr allein die Bezugsdisziplinen und die mit ihnen zusammenhängende Publikations- und Verweisstruktur entscheidend. Bei der *ästhetischen* und *lernpsychologischen Sichtweise* sind die Bezugsdisziplinen zwar namengebend, das bedeutet aber nicht, dass diese Sichtweisen allein durch dieses Merkmal beschrieben werden. Nicht für jede Sichtweise ist das gleiche Merkmal entscheidend. Für die zwei genannten Sichtweisen steht das Merkmal der *Bezugsdisziplin* im Vordergrund, bei der *diagnostischen* und *bildliterarischen Sichtweise* ist es hingegen die *pädagogische Akzentuierung* des Zeichnens. Die Sichtweisen werden in einem tabellarischen Überblick (Tab. 1) dargestellt. Die tabellarische Darstellung zielt auf Prägnanz ab und fokussiert in der Beschreibung auf die wesentliche(n) Merkmalsausprägung(en). Im darauffolgenden Fließtext zu den einzelnen Sichtweisen werden die Ausprägungen einzeln angesprochen.

Tab. 1: Überblick zu den Sichtweisen auf Zeichnen in pädagogischer Hinsicht

Bildliterarische Sichtweise	Ästhetische Sichtweise	Lernpsychologische Sichtweise	Diagnostische Sichtweise
Zeichnen wird als lehr- und lernbare Kulturfähigkeit verstanden, als wichtiger Bestandteil einer zu fördernden visuellen Kultur, analog zur Schriftsprache.	Zeichnen wird im Zusammenhang mit ästhetischer Bildung betrachtet und als konstruktive Leistung in der Auseinandersetzung mit dem Selbst- und Weltbild betrachtet.	Zeichnen wird als Lernmethode bzw. Lernstrategie betrachtet und hinsichtlich ihrer Lernwirksamkeit untersucht.	Zeichnen wird als diagnostisches Instrument betrachtet um den Lernstand der Schüler*innen bezüglich bestimmter inhaltlicher Schwerpunkte zu erheben.
Die Sichtweise ist durch eine bildungstheoretische Akzentuierung des Zeichnens geprägt.	Die Sichtweise ist durch die Bezugsdisziplinen Kunstwissenschaft, -pädagogik, philosophische Ästhetik und durch ihre epistemische Akzentuierung des Zeichnens geprägt.	Die Sichtweise ist durch die Bezugsdisziplin (Lern-)Psychologie und die damit einhergehende Konzeptionierung des Zeichnens in Bezug zur Kognition gekennzeichnet.	Die Sichtweise ist durch eine diagnostische Akzentuierung des Zeichnens geprägt und steht in Bezug zu Auseinandersetzungen mit dem Zeichnen als Forschungsmethode.
Ziel ist es... ...zu begründen, dass es eine pädagogische Notwendigkeit für die Vermittlung bildliterarischer Kompetenzen gibt. ...die Potenziale einer pädagogischen Auseinandersetzung mit Bildlichkeit/Visualität aufzeigen.	Ziel ist es... ...das bildende Potenzial, welches in ästhetischen Prozessen steckt, zu untersuchen. ...die Relevanz ästhetischen Lernens in Bezug auf alle Unterrichtsfächer aufzuzeigen.	Ziel ist es... ...die (psychologische) Theoriebildung zum Zeichenprozess voranzubringen. ...zu untersuchen, wie lernförderlich bestimmte zeichnerischen Lernstrategien und -methoden sind. ...Zeichnen lernförderlich in didaktische Settings einzubinden.	Ziel ist es... ...das diagnostische Potenzial des Zeichnens zu untersuchen und für Unterrichtspraxis nutzbar zu machen. ...zu untersuchen, wie Zeichnen genutzt werden kann, um den Lernstand und/oder Konzepte von Schüler*innen zugänglich zu machen.

### 2.2.1 Bildliterarische Sichtweise

Die *bildliterarische Sichtweise* ist durch ihre *pädagogische Akzentuierung* des Zeichnens geprägt. Zeichnen wird als grundlegende lehr- und lernbare Kulturfähigkeit und nicht als geschlossene Methode oder Strategie verstanden. Die Auseinandersetzung mit Zeichnen findet in einem übergeordneten, *bildliterarischen Zusammenhang* statt, welcher sowohl rezeptive als auch produktive Kompetenzen umfasst. Diese werden als notwendiger Bestandteil für das „globale Bildungsziel der Teilhabe an der Gesellschaft“ (Gretsch 2016, S. 23) betrachtet.

*„Ähnlich wie alle Fächer und Lernbereiche der Grundschule an der Bewältigung der Einführung in die Schriftkultur beteiligt sind, muss auch der Umgang mit Bildern als bedeutsame Komponente der Entwicklung einer allgemeinen Lernfähigkeit und als Potenzial für die Ausgestaltung von Erkenntnisprozessen begriffen werden. Bildliteralität und ästhetische Alphabetisierung beschreiben deshalb eher vorfachliche und fächerübergreifende Kompetenzen, als dass sie in engerem Sinne fachspezifisch ausgewiesene Fähigkeiten betreffen (Duncker & Lieber 2013b, S. 8).“*

Die *pädagogische Akzentuierung* des Zeichnens findet in *bildungstheoretischen Betrachtungszusammenhängen* statt. Unter der übergeordneten Perspektive der Bildliteralität wird die Produktion von Bildern beim Zeichnen als Bildungsziel verstanden. Der Erwerb von Bildkompetenzen wird als Voraussetzung für Teilhabe an Gesellschaft betrachtet. Im Vordergrund steht dabei nicht, wie beim Zeichnen möglichst effektiv Inhalte gelernt oder kommuniziert werden können. Das Zeichnen und der Umgang mit Bildern an sich wird als grundlegende Kulturfähigkeit und Schlüsselkompetenz analog zur Schriftliteralität verstanden (Heyd 2013), die entwickelt und gefördert werden muss (Duncker & Hahn 2013, S. 250). Es wird gefragt, welche Bedeutung Bilder für Bildungsprozesse haben. Wesentliche *Bezugsdisziplinen* sind neben der Medien- und Kunstpädagogik, der Entwicklungs- und Lernpsychologie, die Erziehungswissenschaft und der aus dem englischsprachigen Raum stammenden Literacy-Diskurs, welcher für die Sichtweise namensgebend ist. Durch die breit angelegten bildungstheoretischen Fragestellungen, die mit dieser Sichtweise verfolgt werden, wird je nach Fragestellung oder Argumentationszusammenhang Bezug auf verschiedene *Bezugsdisziplinen* genommen. In definitorischer Hinsicht liegt dieser Sichtweise ein breiter *Zeichnen-Begriff* zugrunde, welcher im Zusammenhang mit dem verwendeten Bild-Begriff steht. Zeichnen wird als grundlegende menschliche Kommunikationsform betrachtet und vor dem Hintergrund von bildlicher Kommunikation verstanden. Es findet in der Regel keine Einschränkung der Betrachtung auf bestimmte Formen des Zeichnens statt. Es liegt keine klar umrissene *Konzeptionierung des Zeichnens* vor. Da die *pädagogische Akzentuierung* auf der *bildungstheoretischen Betrachtungsebene* mit einer breit angelegten Perspektive einhergeht, wird eine große Bandbreite an Konzeptionierungen, z. B. in Bezug auf Kognition, Motorik, Ästhetik usw. aufgerufen.

## 2.2.2 Ästhetische Sichtweise

Die *ästhetische Sichtweise* ist maßgeblich durch ihre *Bezugsdisziplinen* und ihre *Konzeptionierung* des Zeichnens geprägt. Zeichnen wird im Zusammenhang mit ästhetischer Bildung betrachtet und die Auseinandersetzung mit Zeichnen steht häufig in einem größeren Betrachtungszusammenhang, der Zeichnen als eine ästhetische Gestaltungsform neben anderen versteht. Wie die gewählte Bezeichnung „ästhetische Sichtweise“ schließen lässt, sind die maßgeblichen *Bezugsdisziplinen* Kunst, Kunstwissenschaft und -pädagogik sowie die philosophische Ästhetik. Zudem ist der erziehungswissenschaftliche Diskurs zu ästhetischer Bildung relevant, welcher im Zusammenhang mit einem allgemeinen Bildungsgedanken steht und sich selbst aus den bereits genannten Wissenschaftsdisziplinen speist. In der *ästhetischen Sichtweise* werden verschiedene *Zeichnen-Begriffe* verwendet – vorwiegend wird eine breite Definition des Zeichnens als grafisch-lineares Verfahren zugrunde gelegt. Im Fokus der Auseinandersetzung stehen häufig Formen des Zeichnens, welche den subjektiven Ausdruck und/oder die (realistische) Zeichenfähigkeit betrachten. Die *pädagogische Akzentuierung* des Zeichnens findet vorwiegend auf der *didaktischen Betrachtungsebene* in *epistemischer Akzentuierung* statt. Es wird gefragt und untersucht, welche Erkenntnisprozesse beim Zeichnen stattfinden, indem beispielweise betrachtet wird, in welchem Verhältnis der Zeichenprozess zur ästhetischen Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit Welt stehen. Zeichnen wird vor dem Hintergrund von ästhetischer Bildung gesehen und als konstruktive Leistung der Schüler\*innen in der Auseinandersetzung mit ihrem Selbst- und Weltbild verstanden. Eine pädagogische Zielperspektive ist es dabei, ästhetische Bildungsprozesse beim Zeichnen anzuregen. Die *Konzeptionierung* des Zeichnens in dieser Perspektive ist eng mit dem Ästhetik-Begriff verknüpft, aber auch weitere Konzepte wie Motorik, Räumlichkeit, Prozesshaftigkeit usw. werden aufgerufen. Das Attribut „ästhetisch“ kann abhängig vom jeweiligen Ästhetik-Begriff verschiedene Bedeutungen entfalten. In pädagogischer Hinsicht wird der Ästhetik-Begriff nur selten in Rekurs auf eine Ästhetik des Schönen und Erhabenen verwendet. Angelehnt an den von Baumgarten geprägten Ästhetik-Begriff, der die Ästhetik als die Lehre der sinnlichen Wahrnehmung definiert und dadurch die philosophische Ästhetik zunehmend von ihrer Bindung an die Kunst löst, wird ästhetisches Lernen in aktuellen Auseinandersetzungen vorwiegend mit zwei Konnotationen beschrieben: Erstens, in offenem Verständnis, als Auseinandersetzung mit sinnlicher Wahrnehmung und Erkenntnis überhaupt und zweitens, fokussierter, in Bezug auf ästhetische Erfahrung als übersteigerte Wahrnehmungserlebnisse. Wird Ästhetik als *aisthesis* – Lehre der sinnlichen Wahrnehmung – betrachtet, kann es beispielsweise das Ziel von ästhetischen Bildungsprozessen sein, anhand von realistischen Zeichnungen die Wahrnehmung zu schulen. Die Produktion von eigenen Zeichnungen soll Zeichenfähigkeit anbahnen und den rezeptiven Umgang mit Bildern unterstützen. Wird Ästhetik im zweiten Verständnis vor dem Hintergrund ästhetischer Erfahrung verstanden, bildet die Kunst als Modellbereich des Ästhetischen einen wichtigen Bezugspunkt für das Zeichnen. Im Zentrum steht dann oft, die subjektive Ausdrucksweise beim Zeichnen zu reflektieren und Differenzenerfahrungen zu

ermöglichen. Diese vereinfachende Darstellung und Reduzierung auf zwei Linien verdeutlicht, dass es auch innerhalb der Sichtweisen unterschiedliche Ansätze gibt. Das vereinende Element der zugrundeliegenden *Bezugsdisziplinen* ermöglicht die Zuordnung zur ästhetischen Sichtweise.

### 2.2.3 Lernpsychologische Sichtweise

Die *lernpsychologische Sichtweise* ist durch ihre *Bezugsdisziplinen* und ihre *didaktische Akzentuierung* mit dem Fokus auf *epistemischem Zeichnen* gekennzeichnet. Die wichtigste *Bezugsdisziplin* ist die (Lern-)Psychologie und nahestehende Disziplinen wie die Kognitionspsychologie. Durch den stark ausgeprägten Bezug zu ihren *Bezugsdisziplinen* ist die *lernpsychologische Sichtweise* eher homogen und geschlossen. In lernpsychologischen Auseinandersetzungen werden verschiedene *Zeichnen-Begriffe* verwendet. Die Definitionen des Zeichnens nehmen häufig Bezug auf psychologische Modelle (Fiorella & Mayer 2014; van Meter & Garner 2005; van Meter & Firetto 2013) und auf die dem Zeichnen zugrunde liegenden kognitiven Prozesse. Als Eingrenzung der betrachteten Formen des Zeichnens werden Begriffe wie „nützliche Bilder“ verwendet, welche von „ästhetischen Bildern“ abgegrenzt werden (Fan 2015, S. 171; Fiorella & Mayer 2014, S. 66). Im Vordergrund steht Zeichnen, bei dem Sachverhalte oder Objekte dargestellt werden. Die *Konzeptionierung* des Zeichnens erfolgt in Bezug auf die kognitiven Prozesse beim Zeichnen. Die lernpsychologische Sichtweise hat ein empirisch ausgerichtetes Forschungsprofil und es besteht ein relativ klar umrissener Kanon an empirischen Forschungsmethoden. Besonders bedeutsam sind quantitative Interventionsstudien mit Prä- Postdesign. Lernpsychologische Modelle zum Zeichnen, wie das Cognitive Model of Drawing Construction (CMDc) (van Meter & Firetto 2013) stehen im Zusammenhang mit rezeptionsorientierten Betrachtungen von Sprachlichkeit und Bildlichkeit beim Multimedialernen (Ainsworth 2006; Mayer 2009; Schnotz & Bannert 2003). Ein geschichtlich gewachsenes Merkmal lernpsychologischer Zeichenforschung ist die Fokussierung der vergleichenden Betrachtung und Gegenüberstellung von Sprachlichkeit und Bildlichkeit (Fan 2015, S. 173–174). Für die *pädagogische Akzentuierung* ist ausschlaggebend, dass Zeichnen im Zusammenhang mit kognitiven Prozessen betrachtet und untersucht wird. Zeichnen wird auf *didaktischer Ebene* betrachtet und *epistemisch akzentuiert*. Es wird untersucht, welche kognitiven Prozesse beim Zeichnen ablaufen. In der *lernpsychologischen Sichtweise* wird nur eine kleine Bandbreite an Funktionen des Zeichnens betrachtet. Zeichnen wird im Kontrast zur *ästhetischen Sichtweise* weniger in seiner Bedeutung als grundlegendes Kommunikationsmittel oder als subjektiver Ausdruck und Medium der Reflexion betrachtet, sondern vielmehr als spezifische Methode oder als Strategie, um Lernprozesse zu unterstützen (van Meter & Garner 2005, S. 320).

## 2.2.4 Diagnostische Sichtweise

Das zentrale Merkmal der *diagnostischen Sichtweise* ist die *pädagogische Akzentuierung* des Zeichnens. Diese ist auf der *didaktischen Betrachtungsebene* angesiedelt und *diagnostisch* ausgerichtet. Bei dieser Sichtweise steht somit nicht das zeichnerische Lernen von Schüler\*innen im Fokus, sondern die Erkenntnisse, die über eine Beobachtung des Zeichnens oder der Zeichenprodukte durch Lehrer\*innen generiert werden können. Die *diagnostische Sichtweise* findet sich oft als eine Sichtweise innerhalb von fachdidaktischen Auseinandersetzungen mit dem Zeichnen wieder. Es wird beispielsweise betrachtet, wie und was Kinder beim Zeichnen lernen können und welche diagnostischen Informationen das Zeichnen bereithalten kann. *Zeichnen-Begriff*: Zeichnen wird in dieser Sichtweise als Kommunikationsmittel verstanden, welches Rückschlüsse auf das Wissen und zu den Vorstellungen von Menschen ermöglicht. Es werden sowohl (freie) Kinderzeichnungen, realistische Zeichnungen, Sachzeichnungen aber auch Diagramme u.v.m. unter diagnostischer Perspektive betrachtet. Diagnostische Auseinandersetzungen mit dem Zeichnen können verschiedene *Bezugsdisziplinen* haben. Je nachdem, ob über das Zeichnen diagnostische Informationen zum Entwicklungsstand, dem Wissen, den Vorstellungen, den Emotionen, der Zeichenfähigkeit usw. gewonnen werden sollen, können sowohl die klinische Psychologie, die Lern- oder Entwicklungspsychologie, die Fachdidaktiken oder andere *Bezugsdisziplinen* relevant sein. Zudem besteht ein deutlicher Bezug zur methodologischen Auseinandersetzung mit dem Zeichnen als Forschungsmethode. Die *Konzeptionierung* des Zeichnens erfolgt im Zusammenhang mit dem jeweiligen Erkenntnisinteresse und kann z. B. im Zusammenhang mit kognitiven Prozessen, fachwissenschaftlichen Inhalten oder der Zeichenfähigkeit stehen. Die diagnostische Betrachtung von Kinderzeichnung kann auf eine lange Tradition in der Psychologie, Psychoanalyse, Psychotherapie und Pädagogik zurückblicken (Wichelhaus 2010). Kinderzeichnungen wurden in frühen Ansätzen der Entwicklungspsychologie zur Diagnose der kognitiven oder sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern verwendet (Ennemoser & Kuhl 2013, S. 11).

## 2.3 Bedeutung und Kritik der Sichtweisen

Die eingeführten Merkmale und Sichtweisen stellen Begriffe bereit, um die heterogene Diskurslandschaft zum Zeichnen in pädagogischer Hinsicht beschreiben und verschiedene Ansätze verorten zu können. Dies ist nicht nur für Forscher\*innen wichtig, sondern auch für Lehrer\*innen, welche weniger die Möglichkeit haben, sich umfassend in den Forschungsdiskurs einzuarbeiten. Mit Blick auf die pädagogische Praxis und die Lehrer\*innenbildung können die beschriebenen Sichtweisen einen Überblick über die Forschungslandschaft ermöglichen. Die begriffliche Beschreibung des komplexen Gegenstandsbereichs zielt auf Prägnanz ab und bringt damit

notwendigerweise inhaltliche Verkürzungen mit sich. Die Diskurslandschaft wird über die Sichtweisen nicht vollständig abgebildet. Die beschriebenen Merkmale und Sichtweisen enthalten die Bewertung der forschenden Person, dass sie für die Diskurslandschaft bedeutsam sind. Diese Bewertung ist an die Ausrichtung dieser Arbeit auf den Sachunterricht geknüpft und wurde auf Grundlage der gelesenen und analysierten Literatur getroffen.



### 3 Zeichnen im Sachunterricht

Ein Blick in die Klassenzimmer und die Sachunterrichtsordner von Kindern macht deutlich, dass im Sachunterricht in verschiedenen Zusammenhängen gezeichnet wird. Es fehlen jedoch empirische Untersuchungen dazu, wie und in welchem Umfang gezeichnet wird und welche Bedeutung es für die Unterrichtspraxis hat. Die wenigen Einschätzungen von Expert\*innen der Sachunterrichtsdidaktik gehen weit auseinander. Vor über dreißig Jahren fällt Biester (1990) ein ernüchterndes Urteil zur Zeichenpraxis im Sachunterricht.

*„Zeichnen wird im Sachunterricht der Grundschule für Lernen kaum genutzt. Da die Fähigkeit, Denken durch Zeichnen zu unterstützen, unterentwickelt bleibt, besitzen die meisten unserer Studenten das zeichnerische Niveau elfjähriger Schüler.“ (Biester 1990, S. 14)*

Im Kontrast beschreibt Gläser (2014) Zeichnen vierundzwanzig Jahre später als grundsätzlich bedeutsame Methode für den Sachunterricht:

*„Über die tatsächliche Einbindung dieser Methode [des Zeichnens] in den Sachunterricht gibt es bislang noch keine empirische Studie. Deutlich wird aber, wenn man didaktische Materialien wie Schulbücher, Ausführungen in den Bildungsplänen einzelner Bundesländer bzw. die Erläuterungen im Perspektivrahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013) hierzu überprüft, dass das Zeichnen als Methode für den Sachunterricht grundsätzlich bedeutsam ist.“ (Gläser 2014, S. 107)*

Es kann nur spekuliert werden, ob die Differenz zwischen den Einschätzungen eine positive Entwicklung sichtbar macht und Zeichnen in den letzten Jahrzehnten im Sachunterricht an Bedeutung gewonnen hat. So verschieden beide Einschätzungen klingen, haben sie dennoch einen gemeinsamen Nenner. Sie unterscheiden zwischen einer wünschenswerten und einer tatsächlichen Bedeutung des Zeichnens. Zeichnen wird zwar als grundsätzlich bedeutsam markiert, gleichzeitig wird in Frage gestellt, ob diese Bedeutung in der Sachunterrichtspraxis und -didaktik eingelöst wird. Biesters Zitat besagt nicht, dass im Sachunterricht nicht gezeichnet wird, sondern dass Zeichnen **zum Lernen** nicht genutzt wird. Diese Differenz zwischen didaktischem Anspruch und Zeichenpraxis zeigt sich auch in anderen Zusammenhängen. Köhnlein (2012, S. 75–76) spricht dem Sachunterricht eine besondere Rolle in Bezug auf Zeichnen zu, wenn er unter der Überschrift „Kulturtechniken und Symbolsysteme im Sachunterricht“ schreibt, dass die „Einführung in das Lesen, Interpretieren und Anfertigen von Bildern, Tabellen, Diagrammen, Graphiken und Karten“ hauptsächlich die Aufgabe des Sachunterrichts sei. Setzt man diesen Anspruch in Kontrast zu

zeichnerischen Methoden, die in der sachunterrichtsdidaktischen Literatur beschrieben werden, bleibt die Wirklichkeit weit hinter diesem Anspruch zurück. Im „Handbuch Methoden im Sachunterricht“ (Reeken 2020) wird beispielsweise keine einzige genuin zeichnerische Methode vorgestellt.<sup>3</sup> Martschinke & Oberhauser (2022, S. 533) sprechen diese Differenz zwischen didaktischem Anspruch und unterrichtspraktischer Wirklichkeit direkt an und kommen in ihrem Artikel zu Bildern im Sachunterricht zur Einschätzung, dass die Chancen einer intensiveren Nutzung des Bildes im Sachunterricht bei weitem noch nicht ausreichend genutzt würden. Kaiser (2004) schreibt:

*„Die Zeichnung ist eine sehr produktive Methode für den Sachunterricht, die allerdings noch nicht den angemessenen Stellenwert im Unterricht bekommen hat. Sie erweist sich als Methode im Sachunterricht, die vielfältige Funktionen erfüllen kann.“ (Kaiser 2004, S. 101)*

Um mit dieser Arbeit zu einer differenzierteren Einschätzung der Situation des Zeichnens im Sachunterrichts beizutragen, wird eine umfassende Bestandsaufnahme erarbeitet. Zunächst wird dargestellt, worin die besondere Ausgangslage des Sachunterrichts besteht und was dies für zeichendidaktische Überlegungen bedeutet (Kap. 3.1). Darauf aufbauend wird die Adressierung des Zeichnens in fachdidaktischen Publikationen (Kap. 3.2), in Lehrplänen und dem Perspektivrahmen der GDSU (Kap. 3.3) und in Aufgaben in Lehrwerken (Kap. 6.4) untersucht.<sup>4</sup> Die Ergebnisse dieser drei Bestandsaufnahmen werden in Kap. 7 im Zusammenhang betrachtet und Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung sachunterrichtlicher Zeichendidaktik aufgezeigt.

---

<sup>3</sup> Lediglich in den Artikeln zum ästhetischen Lernen und zur Arbeit mit Karten finden sich Bezüge zum Zeichnen.

<sup>4</sup> Die Bestandsaufnahme der Zeichenaufgaben in Lehrwerken erfolgt in einem Kapitel an späterer Stelle, da mit der Lehrwerksanalyse mehrere Forschungsfragen verfolgt werden, die sich zum Teil auf die Typologie epistemischen Zeichnens (Kap. 5) beziehen.