

## **DER KREATIVE AUFBAU VON BEDEUTUNGEN DURCH MALEN UND ZEICHNEN IM KINDESALTER**

Semiotische Bedeutungstheorien verweisen darauf, daß Bedeutung auf Repräsentation beruht (vgl. u. a. Schaff 1973, 209; Bense, 1976, 47), d. h. eine Zeichensetzung, ein Interpretant und zwar ein logischer, im Sinne der Peirceschen Semiotik ist. Beobachtet man Kinder außerhalb von Institutionen wie Kindergarten oder Schule beim sogenannten „freien“ bildnerischen Gestalten, dann ist man immer wieder fasziniert, wie spontan und erfinderisch Mittel wie z. B. Papier, Stifte, Kreiden, Wasser- und Fingerfarben u. ä. verwendet werden. Neben diesen künstlerischen Materialien werden aber auch ohne jegliche Anleitung eine Fülle anderer Gestaltungsmittel benutzt, z. B. Sand, Schlamm, Wachs, Wasser, Nahrungsmittel oder Fundstücke aus der Natur, z. B. Blätter, Äste, Wurzeln oder Kulturabfall wie z. B. Illustrierte, Verpackungsmaterial etc. Im „freien“ Umgang mit diesen Mitteln stellen sich Kinder selber Aufgaben, die sie meistens auf überraschende Weise bewältigen, sie zeichnen und malen, plastizieren und montieren, collagieren, bauen, spielen, inszenieren und kombinieren dabei häufig auch mehrere Verfahren in einem Gestaltungsprozeß (Abb. 1).

Alle diese Aktivitäten lassen sich als Semioseprozesse bestimmen. Es werden Zeichen hergestellt und identifiziert. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive geht es um die Genese des Bewußtseins, um den Aufbau von Bedeutungen. Dieser im wesentlichen interne kreative Prozeß wird in einem externen Verhalten, in der Verwendung von Mitteln zur Erzeugung von bildnerischen Objekten sichtbar. „Die Zusammenfassung, Ordnung, Distribution bzw. Komposition von Mitteln, die Bildung von Superzeichen aus Elementarzeichen und die Bildung von Super-Superzeichen“ ist nach E. Walther der semiotische Prozeß, „der in der Erzeugung von Kunstwerken die wichtigste Rolle spielt“ (1974, 134). Auch bei der Kreation bildnerischer Objekte von Kindern sind diese Prozesse feststellbar und ermöglichen spezifische ästhetische Erfahrungen.

### **Die „freie“ Kinderzeichnung**

Die Kinderzeichnung als „ureigenste Ausdrucksform“ (Meyers 1957) des Kindes nimmt unter allen gestalterischen Aktivitäten eine Sonderrolle ein.

Die sogenannte „freie“ Kinderzeichnung, die Kinderzeichnung, die ohne Anleitung und außerhalb institutionalisierter Kontexte entsteht, wurde in älteren fachlichen Konzepten mit der Vorstellung des „unbeeinflussten Kindes“, das zeichnet und malt „wie die Blume blüht“ (Hartlaub 1922) verbunden. Diese Vorstellung ist heute eine längst überwundene Fiktion, da man erkannt hat, daß auch sozio-kulturelle Voraussetzungen die bildnerischen Äußerungen des Kindes prägen (vgl. dazu Hespe, R., 1985, 143). Nähert man sich der sog. „freien“ Kinderzeichnung als Zeichensystem, dann stellt sich die Frage nach der „speziellen Leistungsfähigkeit“. Diese kann „entsprechend unserem triadischen Zeichenbegriff in drei Bereiche eingeteilt



Abb. 1: Saskia W., 7,2 J.; Loreley, Mischtechnik aus Wachscreiden und flüssigem Wachs. Mit Hilfe einer Kerze wurde Wachs auf ein Stück Papier getropft. Die so entstandenen Wachsflecken identifiziert das Mädchen als Nixenschwanz. Sie ergänzt die Figur und den Felsen. In den Wachs gräbt sie mit den Fingernägeln Spuren, die Schuppen darstellen sollen.



Abb. 2: Malte Sch., 3,0 J.; verschieden geformte Kritzelei, mit graphischen Elementen wie Punkte, Linien und unterschiedlichen Flächenformen.

werden, die sich erstens darauf beziehen, 'w i e' das Zeichen bezeichnet, zweitens 'w a s' es bezeichnet und drittens 'f ü r w e n' oder 'w o f ü r' oder 'w o z u' es bezeichnet" (Walther, E. 1974, 125). Im Vergleich mit anderen Lern- und Verhaltensbereichen des Kindes, z. B. Motorik, Sprache, operationalem Denken läßt sich in erster Näherung feststellen, daß das Zeichensystem „bildnerische Sprache“ geringerer Einflußnahme unterliegt.

Aus pädagogischer Sicht gewährleistet die Offenheit des Betätigungsfeldes „Zeichnen“ besonders in der Frühphase Spontaneität und Kreativität in besonderer Weise. Durch direkte Einflußnahme kann das „Reservat“ selbsttätiger bildnerischer Erfahrung und ästhetischen Lernens verloren gehen.

Aus gesellschaftlicher Sicht hat die bildnerische Tätigkeit des Kindes nur einen geringen Stellenwert, da die hier erworbenen Fähigkeiten gegenüber anderen, z. B. Rechnen, Lesen, Schreiben, eine nachgeordnete Bedeutung haben.

Nach Reiß ist letzteres ungerechtfertigt, da „neuropsychologische wie entwicklungspsychologische Forschungen ... die Bedeutung des anschaulichen bildlichen 'Denkens' als eigenständige 'Lern- und Denkweise' (betonen), die der sprachgebundenen Lern- und Denkweise gegenübersteht“. Solche Forschungen „erbringen viele Belege dafür, daß erst die Integration beider zum Aufbau angemessener Verarbeitungsformen komplexer Strukturen führen kann“ (1996, 1). Diese sind in einer an Technologie und operationalisiertem Denken orientierten Welt heute mehr denn je notwendig.

Das bildnerische Gestalten des Kindes, mit vielfältigen Möglichkeiten eigen-aktiven Lernens, trotz geringem gesellschaftlichem Stellenwert, ist für die Pädagogik und die Psychologie seit Beginn unseres Jahrhunderts von anhaltendem Interesse. „Als Objektivierung seelischer Prozesse“ (Hartwig 1978, 217) wird die Kinderzeichnung als Entwicklungsphänomen und als Ausdruck der Persönlichkeit betrachtet und findet als diagnostisches Mittel, z. B. in Schulfreifetests auch zur Feststellung von Sozialisationsdefiziten und psychischen Krisen in psychologischen Beratungsstellen und Therapieeinrichtungen Anwendung. Wachstums- und Entwicklungsprozesse einerseits, Bedürfnisse, emotionale Befindlichkeiten, Konflikte, seelische Krankheiten andererseits, die den bildnerischen Ausdruck des Kindes prägen, können damit analysiert werden.

Medienbedingte Spezifika der Kinderzeichnung lassen diese, anders als die verbale Sprache, in besonderer Weise zur „Externalisierung“ interner Ereignisse als geeignet erscheinen. Aus genetischer Sicht entsteht das Bild (Vorstellungsbild) aus taktil-kinästhetischen und visuellen Wahrnehmungen in der präoperativen Phase. Piaget/Inhelder sprechen in diesem Zusammenhang von „einer verinnerlichten Nachahmung“, die „eine aktive Kopie der Wahrnehmungsbilder, möglicherweise mit Ansätzen zu Rückwirkungen auf die Sinne zu liefern versucht“ (1972, 76). Die dadurch bedingte Nähe der bildnerischen Darstellung zur Emotionalität des Kindes verweist auf die doppelte Zeichenfunktion, als „Existenz“- und „Objektmitteilung“ (Kierkegaard bei Bense 1965, 48). Man wird dem Kind und seiner bildnerischen Tätigkeit eher gerecht, wenn man das Medium unter diesen Aspekten betrachtet, da die Frage nach der Bedeutung von Prozeß und Produkt aus der Perspektive des Kindes gestellt wird. Wesentliche Gesichtspunkte dafür liefert auch die Aneignungstheorie von Holzkamp (1973), in



Abb. 3: Mädchen, 3,4 J.; Deutekritzelei. Die zunächst motorisch bedingten Aktivitäten erzeugen visuelle wahrnehmbare Produkte, die das Kind mit Vorstellungsbildern verbindet. Die Kritzelei wird gedeutet, darauf basierend weitere Elemente ergänzt und verbal kommentiert. "Da ist die Mama, die hat ganz viel eingekauft, und nun kann sie das nicht tragen. Sie schläft. Da kommt das Peterle (Katze)".

der die Funktion des Gegenstandes erfahrbarer Welt in der aktiven bildnerischen Auseinandersetzung für Entwicklung und Bewußtsein aufgezeigt wird. Ästhetische Aneignung führt zu sinnlicher Erkenntnis. Das beruht auch auf der „Konkretheit des ästhetischen Prozesses“, bzw. auf „der Gegenständlichkeit der Handlungsstruktur. Sie geht nicht allein in der Gegenständlichkeit des Produktes auf“ (Schuhmacher 1988, 320).

Neben diesen entwicklungs- und bewußtseinsfördernden Funktionen hat die Kinderzeichnung auch kompensatorischen, rehabilitativen Charakter. Affektive Zustände (z. B. Ängste), subjektive Bedürfnisse (Wünsche/Begierden) können im nonverbalen Medium „Bild“ artikuliert „ausgesprochen“, regressives andersartiges Verhalten ohne Sanktionen zugelassen werden. Dies kann kathartische Wirkungen auslösen, selbstregulierende Kräfte entfalten.

Funktion und Qualität der Kinderzeichnung im Prozeß der „Aneignung“ erfahrbarer Welt orientiert sich am Entwicklungsprozeß. Entwicklung als endogen bedingter Reifungsprozeß und milieubedingter Anpassungsvorgang findet im bildnerischen Ausdruck einen spezifischen Niederschlag. Durch strukturelle Analogien der Kinderzeichnung zur visuell wahrgenommenen Außenwelt (Gegenstandsebene) und zur Innenwelt des Kindes (psychische Ebene), mit unterschiedlicher Gewichtung der beiden Bereiche, werden zwei Erfahrungsebenen im Bild synthetisiert. Diese Ebenen und ihre Korrelation lassen sich für unterschiedliche Entwicklungsphasen aufzeigen.

### **Ursprünge und Anfänge der Entwicklung des kindlichen Zeichnens**

Im Unterschied zum Spiel ist das Zeichnen immer an den Gebrauch eines Werkzeuges (Stift) und einer Zeichenfläche gebunden. Es entstehen beim Zeichnen, anders als beim „flüchtigen“ Spiel als einer Folge von handlungsbezogenen Reaktionen Materialisierungen, die auch losgelöst vom Handlungsprozeß Repräsentanz besitzen. Natürlich kann auch das Zeichnen den Charakter eines Spiels mit Spielmitteln haben, die Repräsentationen erzeugen. Als Voraussetzung für die ersten Zeichnungen, „Kritzeleien“, gilt die motorische Entwicklung, die Fähigkeit, einen Stift halten zu können und diesen über eine Zeichenfläche zu führen, um Spuren zu hinterlassen. Beteiligt ist aber auch die kognitive Entwicklung, zunächst sensumotorische, später figurative innere „Repräsentationen“ (Piaget 1975), die sprachunabhängig sind. Schon die ersten Spuren (Kritzeleien) sind nicht nur Ausdruck dafür, daß „Welt“ außerhalb der eigenen Person wahrgenommen wird (z. B. Stifte, Papier), sondern auch, daß Welt hergestellt wird (Spur), eine „primitiv-relationale Zeichengebung, die im Sinne M. Benses zu den ersten Abstraktionen gehört. Dies befördert die Erkenntnistätigkeit. Die zunächst aus reiner Funktionslust entstandenen Kritzeleien unterliegen schon sehr früh einer kontrollierten, optischen und motorischen Steuerung. Die produktive Tätigkeit und das Erleben der Permanenz des Produktes befriedigt kreative Bedürfnisse, durch die die Psychodynamik des Kindes erneut stimuliert wird, so daß weitere Aktionen folgen. Mit den ersten Spuren (rhematisch-iconischer Anpassungsverhaltensweisen) erarbeitet sich das Kind ein graphisches Grundrepertoire, Icons von Handlungen, Punkt und Linien, Kreis und andere Flächenformen, Spirale, Schraffur etc. (Abb. 2), über das das Kind zunehmend verfügt (dicentisch-indexikalisches Selektionsverhal

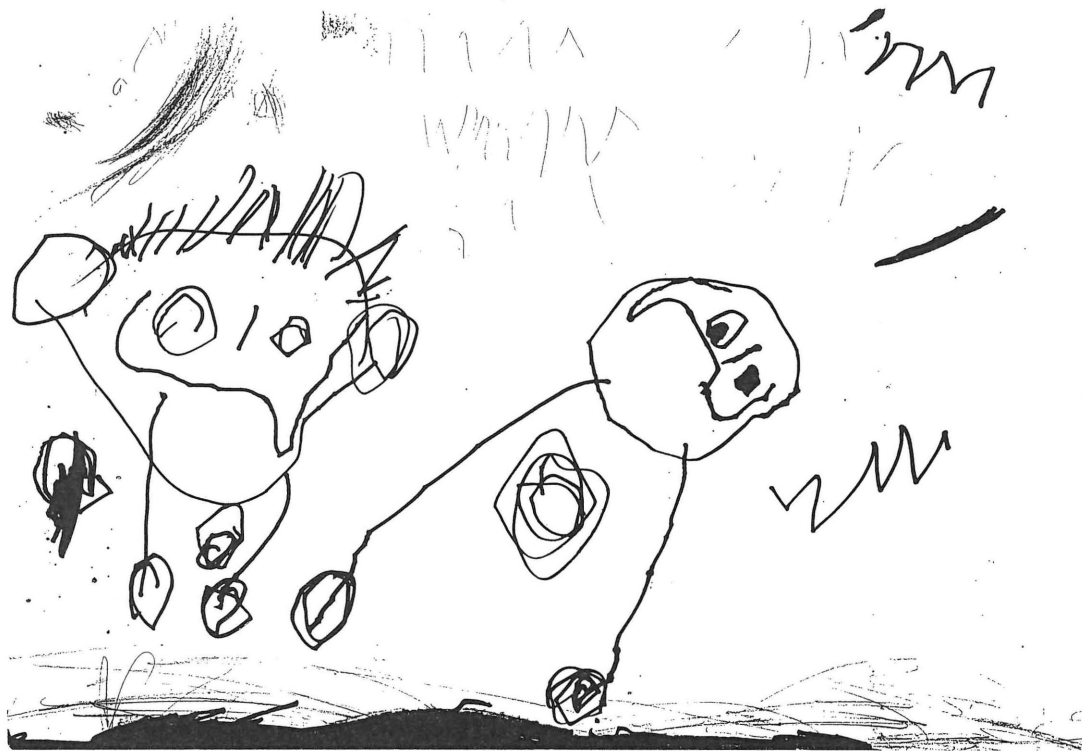


Abb. 4: Junge, 4,5 J.; "Helge und Mama". Sensomotorische Schemata (Kritzeleien) und figurative (Kopffüßler) werden kombiniert. Die Kopffüßler haben Differenzierungen durch Haare, Ohren, Gesichter, Bauch und Füße.

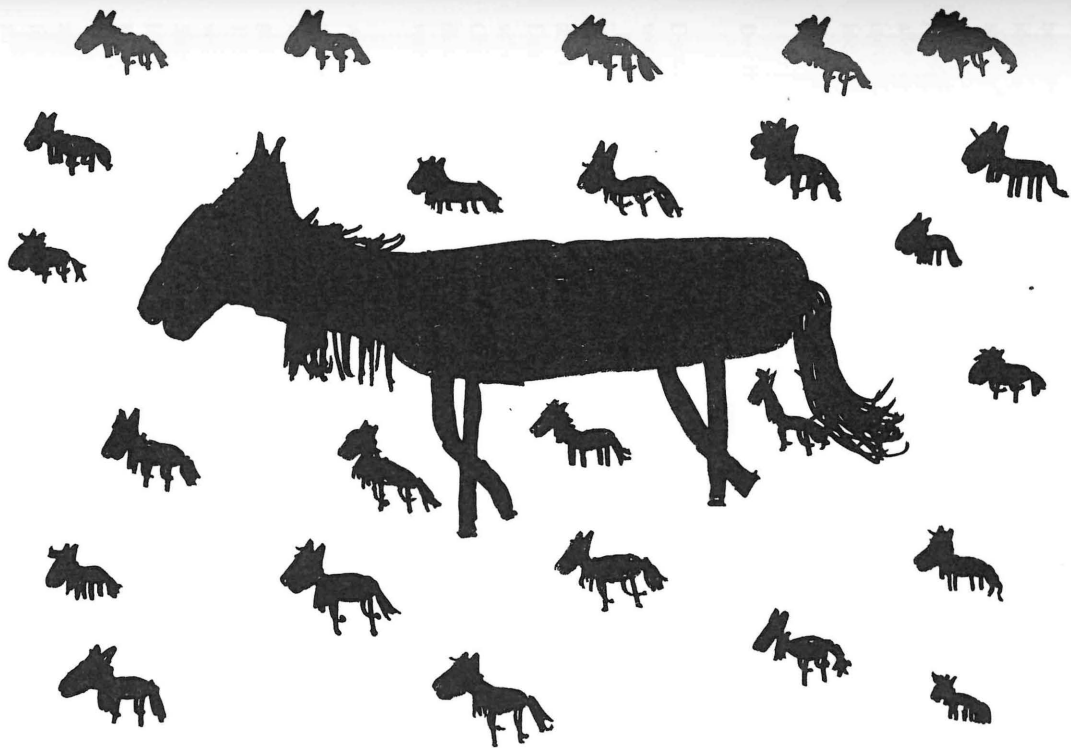


Abb. 5: Mädchen, 8 J.; "Pferde auf der Weide". Das erarbeitete Schema "Pferd" wird zur Bezeichnung des Objektes Pferd mit nur geringfügigen Veränderungen (stehendes Pferd, laufendes Pferd) für alle Pferde benutzt. Die Objektmitteilung 'Pferd' ist individuell gestaltet.



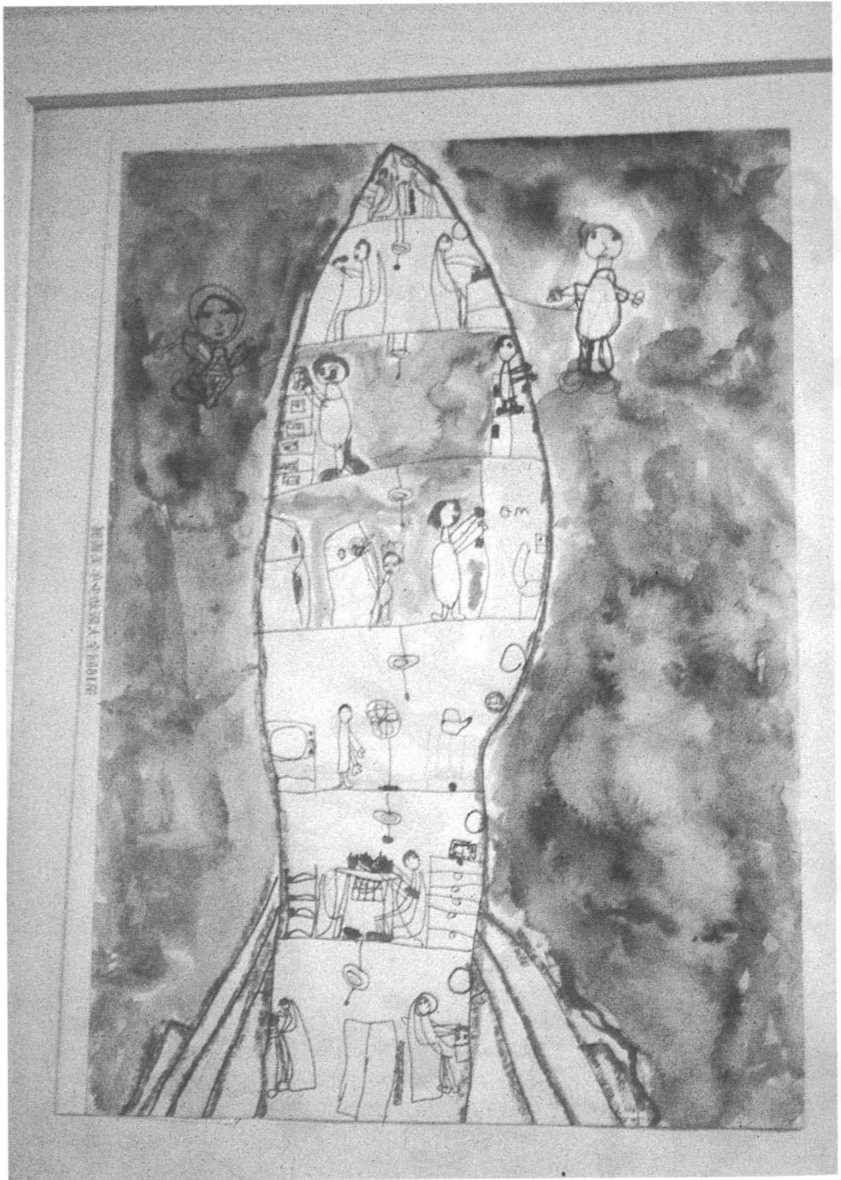


Abb. 6: Junge (Japan), 9 J.; "Rakete". Das 'Äußere' (Kontur) und das 'Innere' (Räume, Personen, Einrichtungsgegenstände) sind gleichzeitig dargestellt.

ten). Durch die Identifikation einer Kritzelei mit einem außenweltlichen Objekt, z. B. mit Mama, Papa, einem Baum, einem Haus, o. ä. wird eine neue Phase bildnerisch-ästhetischer Erfahrung eingeleitet (Abb. 3), die semiotische Fähigkeiten auf einer höheren Ebene anzeigt. Die Kritzelei wird mit „inneren Bildern“ assoziiert, die eine außenweltliche Entsprechung haben. Mit der Bezeichnung wird diese Relation auf der verbalen Ebene artikuliert. Das Kind identifiziert aber nicht nur seine Kritzelei als Abbildung eines Objektes, sondern gleichzeitig sich selber als „Zeichensetzer“. Diese Zeichen sind jedoch sehr individuell, d. h. für die interpersonale Kommunikation häufig ohne zusätzliche verbale Deutung kaum tauglich. Das spielt jedoch in dieser Phase der bildnerischen Entwicklung des Kindes keine Rolle. Wichtig ist vor allem der Aufbau von inneren Bildern, an denen das Kind nun aktiv und kreativ beteiligt ist, indem es eigene Kritzeleien identifiziert, Zeichen für etwas deklariert und Zeichen produziert. Identifikation, Deklaration und Produktion stehen in einem flexiblen Wechselspiel.

### **Der Kopffüßler, ein bildnerisches Ereignis der „Preschemaphase“**

Deutungskritzeleien mit fehlender oder schwacher Iconizität zum identifizierten Gegenstand werden im Vorschulalter zunehmend durch analoge Gestaltungen abgelöst. Diese der „Preschemaphase“ (Schetty 1974) zugeordneten Ausdrucksformen, wie z. B. der Kopffüßler (Abb. 4), enthalten einige Elemente des abgebildeten Gegenstandes. Dabei konzentriert sich das Kind auf wesentliche Aspekte (z. B. Kopf und Beine), die es gestalthaft zusammenfaßt. Das Formrepertoire und die Bezeichnungs- bzw. Bedeutungsordnungen variieren noch. Es scheint, als ob das Kind die in der Kritzelphase erworbenen Mittel bei der Darstellung von Objekten abhängig von affektiven Bedeutungen flexibel erprobt. Eine „Erkenntnistätigkeit“, die durch „Unbestimmtheiten, Verschmelzungen, Gleichzeitigkeiten und auch unerwartete Verwandlungen“ bestimmt wird (Arieti, zit. nach Kläger, 20).

Anhand des Kopffüßlers als Menschendarstellung mit geringer topologischer Iconizität werden unterschiedliche Auffassungen über das Bewußtsein und die Kreativität des Kindes deutlich. In optizistischen Auffassungen wird von einem noch defizitären „Menschen-Bild“ ausgegangen, das am Anfang einer Entwicklung zur erscheinungstreuen Abbildung steht (vgl. Luquet 1935, 54). In gestalttheoretischen Ansätzen dagegen wird der Kopffüßler als eine Verbindung von Sinnlichem und Wesenhaften gesehen, in dem der Unterschied „zwischen dem, was eine Sache ‘ist’ und dem, was sie ‘bedeutet’“, fehlt bzw. aufgehoben ist (Mühle 1967, 51). Kritzeleien vergleichbar, gehört auch der Kopffüßler zu den ersten Ereignissen ästhetischer Praxis des Menschen. Für das Kind, den Produzenten, steht er in einer spezifischen Zeichenmittel-Ding-Verwendungsrelation, eine Relation, in der nach Bense die Bezeichnungsmittel und das bezeichnete Objekt untrennbar verbunden sind (vgl. 1983, 85). Die bildnerisch-ästhetische Tätigkeit des Kindes hat auch in dieser Phase nur bedingt die Funktion iconischer Zeichensetzung. Das Kind produziert *O b j e k t e* für den individuellen (ästhetisch-symbolischen) Gebrauch.

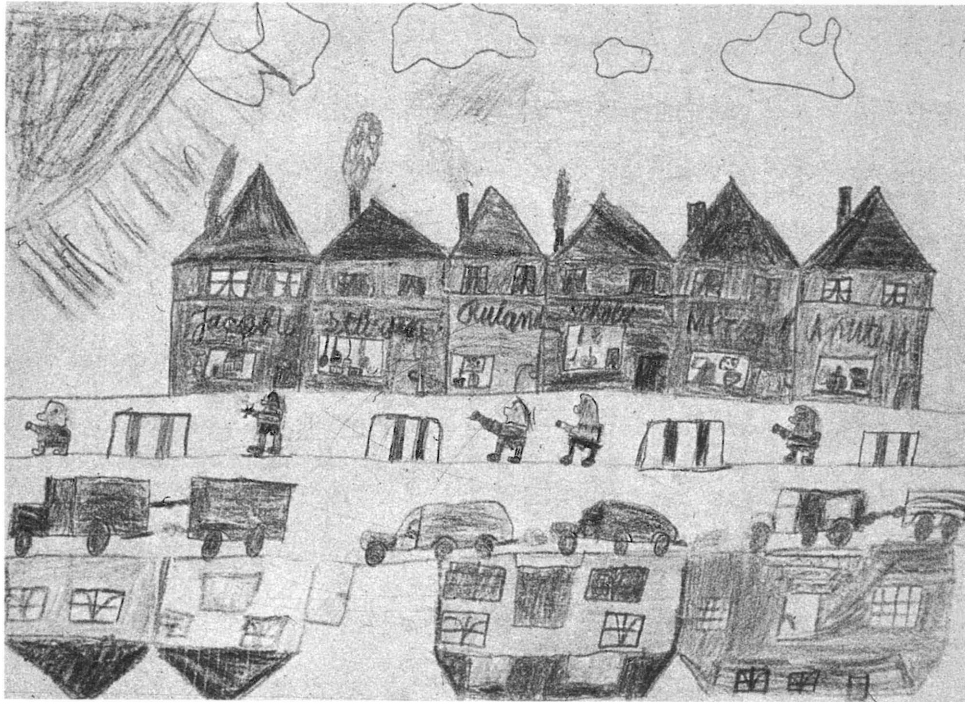


Abb. 7: Mädchen, 8 J.; Umklappbild, unterschiedliche prägnante Ansichten von Gegenständen (von vorne, von der Seite, von oben) werden in einer Darstellung simultan verwendet.

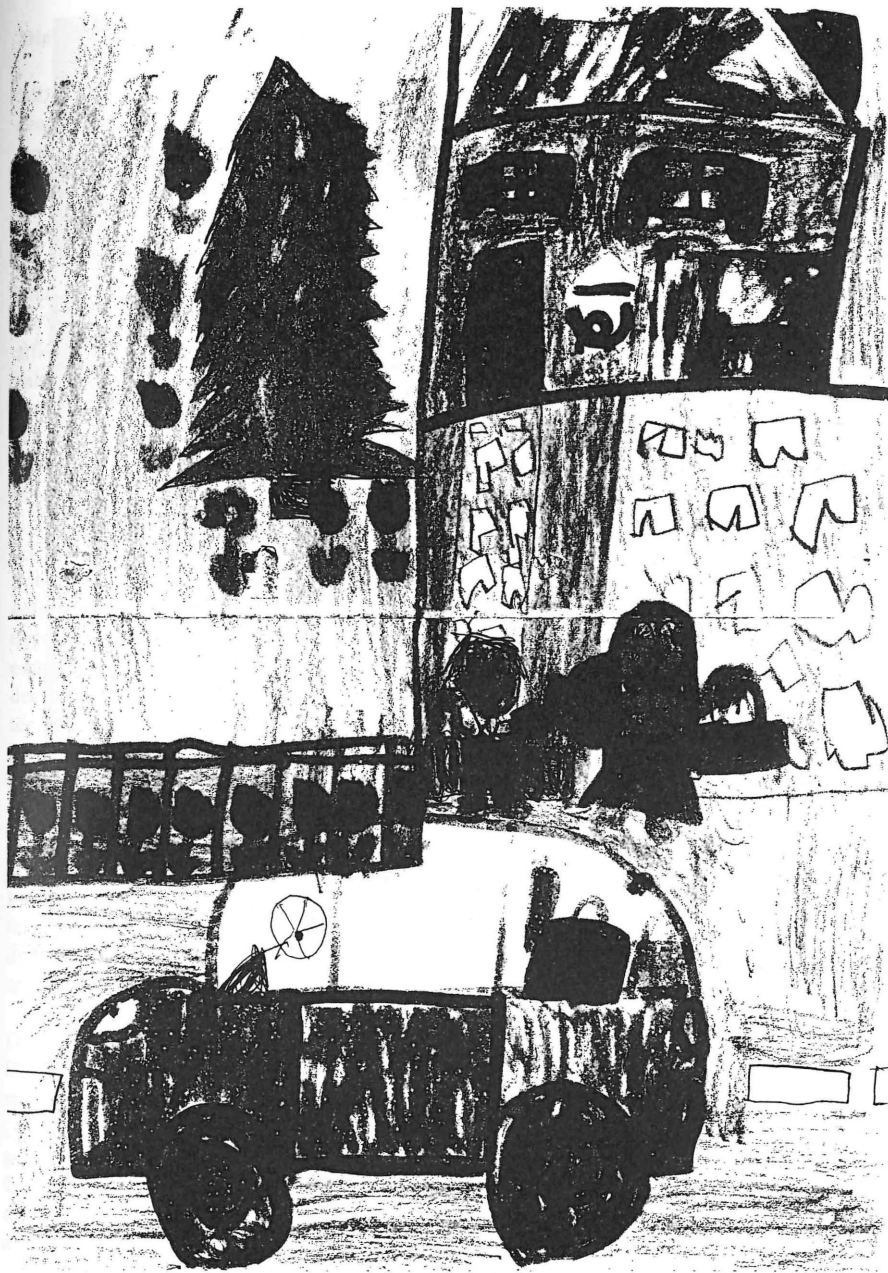


Abb. 8: Marco H., 6 J.; Marco "erzählt" mit vielen Details den Beginn einer Urlaubsreise.

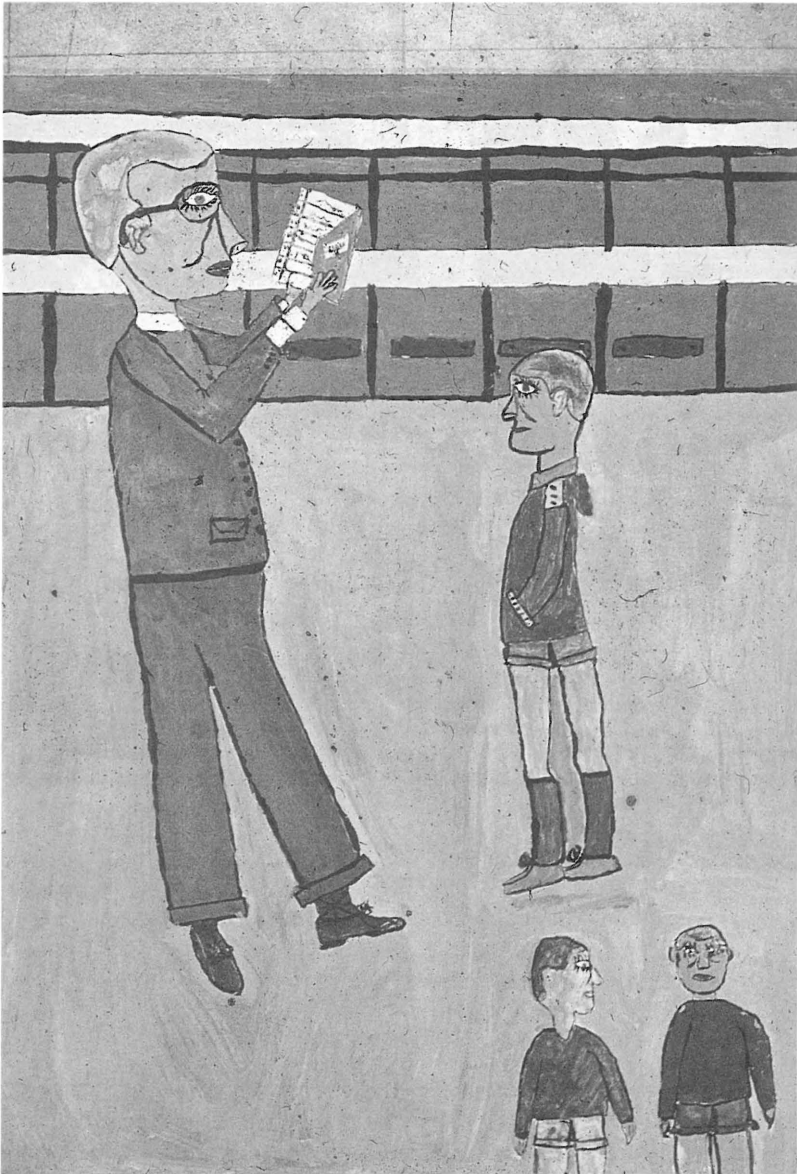


Abb. 9: Anne F., 8 J.; im Gespräch" (edit. Titel). Haltung und Zuordnung der Personen erfordern eine räumliche Darstellungsform, die erst ansatzweise vorhanden ist. Frontal- und Seitenansicht in Kopf- und Körperhaltung werden gemischt, wodurch ein expressiver Eindruck entsteht.

## Die Schemaphase

Mit der „Werkreife“ (Bühler 1967), in etwa mit dem Schuleintritt korrespondierend, beginnt die Schemaphase. Kennzeichen dieser Phase sind erarbeitete Abbildungsmodelle, Schemata, *Legisigns*, die in jeder Realisierung eines Kindes zu *Sinsigns* degenerieren und die das Kind über einen längeren Zeitraum, fast unverändert, zur Bezeichnung eines visuell-wahnehmbaren Sachverhaltes verwendet (Abb. 5). Solche Schemata sind im Kulturkreis eines Kindes verstehbar, so daß man allgemeinen, kommunikativen Charakter konstatieren kann. Diese „Verständigungstendenz“ (Korzenik 1972) der Schemata erklärt nach Richter (1987, 56) jedoch nicht alle Merkmale des Schemas, z. B. nicht die Bedeutungsperspektive als „affektiv gefärbtes Ereignis“ (ebd.). Sie verweist auf den Charakter als individuellen Bedeutungsträger, in den nur spezifische Aspekte, bestimmte Charakteristika des Objektes aufgenommen werden. Die Mehrzahl der Kinderzeichnungstheoretiker sieht im Schema die entwicklungspsychologisch bedingten Fähigkeiten zur Differenzierung und Synthese vereinigt. Auf dieser Basis entwickeln sich Ausdrucksformen auf hohem ästhetischen Niveau. Charakteristische Schemata sind u. a. „Röntgenbilder“, auf denen nicht sichtbare Elemente, z. B. Gegenstände hinter einer Mauer, abgebildet werden (Abb. 6), oder Umklappungen, Bilder, auf denen die jeweils prägnante Ansicht eines Objektes dargestellt wird, z. B. ein See von oben, ein Baum von vorne. Unterschiedliche prägnante Formen werden ohne Berücksichtigung räumlicher Darstellungskonventionen in einem Bild kombiniert (Abb. 7). Eine Sonderform ist z. B. auch die Kombination von enface- und Profildarstellung ein und derselben Figur. Das Kind zeichnet die individuell wichtigen Elemente häufig größer (Bedeutungsperspektive) als andere, oder wählt ein einziges exemplarisches Detail zur Veranschaulichung eines komplexen Sachverhaltes (vgl. ebd.). Neben der Ausbildung von Schemata haben Kinderzeichnungen dieser Phase stark narrativen Charakter. Zeitlich und räumlich auseinanderliegende Dinge werden auf einer bildhaften Ebene gleichzeitig repräsentiert (Abb. 8). Trotz zunehmender Kommensurabilität durch höhere Iconizität aufgrund von Außenwelterfahrungen bleibt die Kinderzeichnung auch in der Schemaphase existentieller Ausdruck eines Kindes. In der Psychologie spricht man in diesem Zusammenhang von „unbewußten Zeichen“ oder „unbewußtem Symbol“. Ch. W. Morris, der sich sehr intensiv mit dem psychologischen Symbolbegriff auseinandergesetzt hat, nennt unbewußte Produktionen „expressive Zeichen“, Zeichen, die nicht für den Hersteller, sondern nur für einen Interpretanten Zeichencharakter haben (1973, 305). Man könnte aber auch von einem dynamischen bzw. energetischen oder emotionalen Interpretanten im Sinne von Ch. S. Peirce sprechen.

Die Art der synthetisch-ästhetischen Aneignung geht mit zunehmender analytisch-diskursiver Denk- und Welterfahrung verloren. Der Verlust der schematischen Darstellung zugunsten realistischer (pseudo-realistischer) Darstellungsformen beginnt bereits in der späten Kindheit (Abb. 9). Die Vorstellungen des Kindes, mehr und mehr durch Wahrnehmungen der Außenwelt geprägt, werden zum Regulativ für seine Zeichnungen. Anschaulich-expressiver Ausdruck und Gestaltungsdrang nehmen ab. Ästhetische Praxis als kreative sinnliche Erkenntnistätigkeit bedarf nun stärker einer fördernden Umwelt. Zum Aufbau von Bedeutungen werden zunehmend andere Zeichensysteme verwendet.

Die Funktion der Zeichnung im Lern- und Entwicklungsprozess des Kindes als selbst hergestelltes ästhetisches Zeichen mit unterschiedlicher kommunikativer Bedeutung ist mehrdimensional. Zeichnen aktiviert das kreative Denken und vermittelt sinnliche Erkenntnis durch die „Aneignung“ von erfahrbarer Welt. Es dient der sozialen Kompetenz durch die Entwicklung konventionalisierter Bedeutung für Selbst- und Fremdkommunikation. Letztlich ist der ästhetische Ausdruck Selbstaussdruck und kann der Selbstfindung aber auch der Selbstbefreiung dienen.

## Literatur

- Bense, M., *Aesthetica. Einführung in die neue Ästhetik*; Baden-Baden, 1965.
- , *Vermittlung der Realitäten*; Baden-Baden 1976.
- , *Das Universum der Zeichen*; Baden-Baden 1983.
- Bühler, K., *Abriß der geistigen Entwicklung des Kleinkindes* (1958); Heidelberg 1967.
- Hartlaub, G. F., *Der Genius im Kinde* (1922); Breslau 1930/2.
- “, in: K + U, H. 163, 1992. Hartwig, H., „Kinderzeichnung“, in: Bauer, K. W./Hengst, H. (Hg.), *Kritische Stichwörter. Kinderkultur*; München 1978.
- Hespe, R., *Zum Begriff der freien Kinderzeichnung in der Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von ca. 1890-1920*; Frankfurt/M. 1985.
- Holzkamp, K., *Sinnliche Erkenntnis*; Frankfurt/M. 1973.
- Kläger, M., *Phänomen Kinderzeichnung*; Baltmannsweiler 1989.
- John-Winde, H./Roth-Bojadzliev, G., *Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen*; Baltmannsweiler 1993.
- Luquet, G. H., *Le dessin enfantin*; Paris 1935.
- Meyers, H., *Die Welt der kindlichen Bildnerie*; Witten 1957.
- Morris, Ch. W., *Zeichen, Sprache und Verhalten*; Düsseldorf 1973.
- Mühle, G., *Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens*; München 1967.
- Piaget, J./Inhelder, B., *Die Psychologie des Kindes*; Olten u. Freiburg i. Breisgau 1972.
- Piaget, J., *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*; Ges. Werke 2, Studienausgabe, Stuttgart 1975.
- Reiß, W. A., *Kinderzeichnungen: Wege zum Kind durch seine Zeichnung*; Luchterhand, Neuwied/Kriftel/Berlin 1996.
- Richter, H.-G., *Die Kinderzeichnung. Entwicklung. Interpretation. Ästhetik*; Düsseldorf 1987.
- Schaff, A., *Einführung in die Semantik*; Hamburg 1973.
- Schetty, S. A., *Kinderzeichnungen - Eine entwicklungspsychologische Untersuchung*; Zürich 1974.
- Schuhmacher, D., *Sprechen und Sehen. Kindliche Kreativität*; Köln 1988.
- Walther, E., *Allgemeine Zeichenlehre*; Stuttgart 1974.
- Wichelhaus, B., „Die Kinderzeichnung, eine nonverbale Artikulationsform - Ursprung und Genese“, in: Schuster, M./Woschek, B. P. (Hg.), *Nonverbale Kommunikation durch Bilder*; Stuttgart 1989.

## Inhalt

<b>Udo Bayer/ Juliane Hansen/ Karl Gfesser</b>	5	Grußwort / Foreword
<b>Ottomar Hartwig</b>	7	Ein Bildzeichen für Elisabeth Walther-Bense zum 75. Geburtstag
<b>Gérard Deledalle</b>	8	Peirce, les Catégories et les Signes
<b>Rosemarie und Fried Alstaedter</b>	23	An Elisabeth
<b>Frieder Nake</b>	24	Der semiotische Charakter der informatischen Gegenstände
<b>Georg Nees</b>	36	Die Blindschleichen, das Eisenerz und die Zeichen. Semiotisch/kybernetische Erinnerungen und Vorahnungen
<b>Wil Frenken</b>	49	Für Elisabeth. PRO CAPTU LECTORIS HABENT SUA FATA LIBELLI
<b>Elisabeth Emter</b>	52	<i>Augenblick</i> . Eine Zeitschrift wider die metaphysische Behaglichkeit
<b>Armin Mehling</b>	60	Geburtstagsgruß
<b>Wojciech H. Kalaga</b>	61	Signification and Objects
<b>Betty Leirner</b>	71	espássaro
<b>Jan Peter Tripp</b>	73	<<Pauline>> (Noch 'ne Blume für E.)
<b>Dinda L. Gorrée</b>	74	Translation: Between Imaging, Modeling, and Manipulation
<b>Angelika Jakob</b>	84	Semiramis der Semiotik
<b>Hans Brög</b>	85	Am Rande der Semiotik
<b>Karel Trinkewitz</b>	91	Bernard Bolzanos Haus in Prag als angeblicher Tatort eines Mordes im Jahr 1848
<b>Dušan I. Bjelić</b>	94	The Levitational Physics of Icons and the Gravitational Theology of Newton
<b>Lee Lichterloh</b>	113	Komposition mit Schwarz
<b>Rudolf Haller</b>	114	Das Fortschreiten der Erkenntnis. Zur Verwendung semiotischer Zusammenhänge durch Benedictus de Spinoza
<b>Frue Cheng</b>	118	Neue Darstellung der Zeichenoperationen
<b>Angelika Karger</b>	128	Zeichenwirkung als philosophische Aufgabe
<b>Jens-Peter Mardersteig</b>	145	Faul im August
<b>Udo Bayer</b>	147	Zur Semiotik der Gartenkunst
<b>M. Drea</b>	165	Le monde en miniature



<b>Karl Herrmann</b>	167	Anwendung semiotischer Vorstellungen zur Erzeugung erkenntnistheoretischer Modelle
<b>Thomas Gil</b>	181	Der Zeichenbegriff in John Lockes empiristischer Erkenntnistheorie
<b>Solange Magalhães</b>	189	S/ Título
<b>Magdolna Orosz</b>	190	"Du kannst nur denken durch den Mittler Sprache." Vermittlung und zeichenhafte Welt in der deutschen Romantik
<b>Reinhard Döhl</b>	203	zuerst wurden die poetiken außer kurs gesetzt - dann kam der reim abhanden - schließlich fehlten sogar die worte. aprèslude
<b>Helmut Kreuzer</b>	209	Hiršals Jugendwelt. Oder eine "ungewohnte Form" der Autobiographie
<b>Almir Mavignier</b>	215	Konvex/Konkave Linie
<b>Ilse Walther-Dulk</b>	216	Auf der Suche nach der Philosophie Marcel Prousts
<b>Xu Hengchun</b>	232	Eine Skizze von Kulturuntersuchung
<b>Vera Molnar</b>	238	Variations Ste.-Victoire 1989-96
<b>Barbara Wichelhaus</b>	244	Der kreative Aufbau von Bedeutungen durch Malen und Zeichnen im Kindesalter
<b>Engelbert Kronthaler</b>	259	Du sollst Dir kein Bild machen ...
<b>Karl Gfesser</b>	274	Vorbemerkungen zu einer semiotischen Textanalyse
<b>Maria Heyer-Loos</b>	297	Montierte Landschaft
<b>Alfred Toth</b>	298	Auf dem Weg zur ersten semiotischen Grammatik
<b>Hariss Kidwaii</b>	311	Die Basistheorie der Semiotik und die Kleine Matrix
<b>Wolfgang Kiwus</b>	318	Computergrafiken
<b>Herbert Heyer</b>	320	Über asymptotisch fehlerfreie Übertragbarkeit von Information
<b>Josef Klein</b>	335	Über Intention und Intension in Ansehung des Aufbaus der deontischen Modalitäten - Zur normsemiotischen Kritik des Extensionalismus
<b>Gerald L. Eberlein/ Angelika Karger</b>	345	Semiotische Analyse eines sozio-kulturellen Phänomens am Beispiel von UFO-Gläubigkeit
<b>Anita Kernwein</b>	355	Bibliographie der Schriften Elisabeth Walthers