

Kinderzeichnung im Wandel

Constanze Kirchner

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Kirchner, Constanze. 2006. "Kinderzeichnung im Wandel." In *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*, edited by Johannes Kirschenmann, Frank Schulz, and Hubert Sowa, 82–97. München: kopaed.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



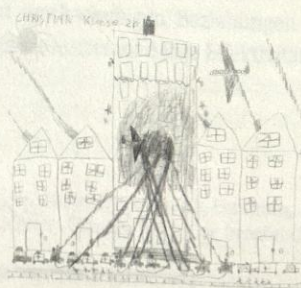
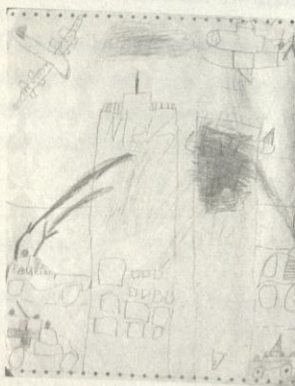
1.1.6 Kinderzeichnung im Wandel

Constanze Kirchner

Nicht nur die Medien prägen Lebensgewohnheiten, auch verschiedene gesellschaftliche Bedingungen führen zu neuen Lebensentwürfen und veränderten Kindheitserfahrungen. Versteht man die Kinder- wie auch die Jugendzeichnung als Aneignung, Verarbeitung und Darstellung von Lebensgeschehen sowie als Ausdruck interner Lebensentwürfe, ist davon auszugehen, dass auch die Zeichnung von Kindern und Jugendlichen einem kulturellen Wandel unterliegt und insofern immer weiterer Untersuchung und erneuter Betrachtung bedarf.

Hierzu ein Beispiel: Niels und Christian zeichnen im Unterricht von Birgit Kubiak die Ereignisse des 11. Septembers 2001 – zwei Wochen nach der Katastrophe. Die beiden Zeichnungen zeigen jeweils zwei Flieger, die die Türme angreifen, sowie zahlreiche Helfer im Einsatz. Auffallend ist, dass keinerlei Menschen in den Twintowers zu sehen sind. Zwar wissen die Kinder, dass die Leute zum Teil aus den Fenstern gestürzt sind, um sich zu retten, und dass es viele Tote gab, doch sie stellen sie nicht dar. Die Zeichnungen spiegeln Betroffenheit und innerliche Beschäftigung mit dem Unglück, zugleich aber auch die mediale Transformation: Denn im Fernsehen waren immer wieder dieselben Bilder des Geschehens zu sehen – die Maschinen im Anflug, erst sackte der eine, dann der andere Turm in sich zusammen, stürzende Menschen sind nicht zu sehen.

In seinem Aufsatz »Alterstypische bildnerische Verhaltensweisen?« weist Günther Regel (1987, S. 44 ff.) auf den Wandel entwicklungspsychologischer Einsichten und damit verbunden auf die Bedeutung dieses Wandels für den Kunstunterricht hin.



Nils (7 Jahre) und
Christian (8 Jahre):
Zeichnungen zum
11. September 2001

Er betont, dass sich schon lange revidierte Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie hartnäckig in Bezug auf kindliches bildnerisches Tun halten – und dies nicht nur in der Schulpraxis, sondern auch in theoretischen Kontexten.

An diesem Votum hat sich bis heute wenig geändert: In vielen Schulen herrscht noch immer die tradierte Auffassung vor, dass sich die kognitive Entwicklung vermeintlich am zeichnerischen Entwicklungsstand zeigt. Historisch gesehen stand die Kinderzeichnungstheorie tatsächlich meist in Korrespondenz mit psychologischen Stufentheorien. Will man im Kunstunterricht die Schülerinnen und Schüler altersgemäß fördern, sollten entwicklungsbedingte und soziokulturelle Gegebenheiten berücksichtigt werden. Als Kriterien für die Inhalte von Kunstunterricht werden seit den 1960er Jahren interessengeleitete statt an Stufenlehren orientierte bildnerische Voraussetzungen genannt: Statt sich auf chronologische Entwicklungsspannen zu beziehen, wird heute nach Bedürfnisorientierung und nach der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen gefragt.

Auch wenn die Aufmerksamkeit gegenüber der Kinderzeichnung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts geringer geworden ist, hat die Kinderzeichnung keineswegs an Aktualität verloren, auch nicht für die kunstunterrichtliche Praxis. Denn: Was Kinder und Jugendliche bewegt, zeigt sich auch in ihren bildnerischen Ausdrucksformen. Diese sind dabei nicht nur »Spiegel der Seele«, denn die Repräsentation von etwas durch ein bildnerisches Mittel beinhaltet das über die Darstellung hinausgehende, spezifische gestalterische Element im Produktionsprozess. Ästhetisches Tun ist nicht bloße Transposition von inneren Bildern in deren Vergegenständlichung, sondern wird durch den Gestaltungsprozess und die damit einhergehenden emotionalen Implikationen geprägt. Die Darstellung vermittelt Inhalte des Lebensgeschehens in der Verschränkung von Motiv und Ausdruck und teilt dadurch symbolisch etwas über das Subjekt und seine Beziehung zur Umwelt mit.

Versteht man die Kinder- und Jugendzeichnung heute als ein Element ästhetischen Verhaltens, wird deutlich, dass der kunstpädagogische Blick verstärkt auf die ästhetischen Prozesse, die während des ästhetischen Tuns stattfinden, gelenkt werden muss. Möglicherweise kann die Untersuchung dieser ästhetischen Prozesse neue Erkenntnisse zur Kinderzeichnungstheorie beisteuern, solche, die durch die langjährige Konzentration auf das zeichnerische Produkt verhindert worden sind. Beispielsweise existieren Untersuchungen, die besagen, dass Kinder, wenn sie am Computer zeichnen, eher zu ungenständlichen Darstellungen neigen als beim konventionellen Zeichnen und Malen (z. B. Mohr 2005). Die Intention der Kinder folgt hier offenbar einem prozessualen Darstellungsinteresse, das an Bildwirkungen und Bildveränderungen orientiert ist und weniger an bestimmten Ausdrucksbedürfnissen.

Diese Erkenntnis deckt sich mit zahlreichen Beobachtungen, die ich im Unterricht gemacht habe: Es gibt immer wieder Schülerinnen und Schüler, die ein ausgeprägtes Interesse an materialen, farblichen und kompositorischen Gegebenheiten haben. So z. B.



Lukas (Abb. links), der jedes Thema nutzt, um nahezu ungegenständliche farbige Bilder zu produzieren. Seine Faszination an der Farbigkeit bringt er bildnerisch immer wieder zum Ausdruck. Die hier gestellte Aufgabe eines Familienbildes löst er zwar korrekt, lässt seine Figuren jedoch in einem Farbenmeer versinken, während andere Kinder z. B. besonderen Wert auf das häusliche Miteinander legen (Abb. rechts).

Entdeckung der Kinderzeichnung

Als markanter Beginn des Interesses an der so genannten freien Kinderzeichnung wird immer wieder Corrado Riccis kunsthistorisch geschulte Aufmerksamkeit für die kindlichen Graffiti an den Bogengängen von Bologna genannt, die er 1866 zunächst ironisch zum Kunstwerk erklärt und sie dann zum Anlass nimmt, Analogien zwischen ontogenetischen und phylogenetischen Entwicklungslinien bildnerischer Äußerungen zu ziehen. Kurz darauf, 1895, legt James Sully im Rahmen seines Lehrwerks zur Kinderpsychologie Entwicklungsprozesse kindlicher Zeichensprache vor.

Zu diesem Zeitpunkt belegen auch erste Ausstellungen von »Kinderkunst« die beginnende Wertschätzung der »freien Kinderzeichnung«, u. a. die von Carl Götze 1898 initiierte Ausstellung in Hamburg. Anlässlich des ersten Kunsterziehungstages in Dresden 1901 gilt eine Ausstellungssektion ebenfalls ausschließlich dem »Kind als Künstler«, und bis zum Ersten Weltkrieg findet in den Metropolen jedes Jahr mindestens eine Ausstellung mit Kinderzeichnungen statt.

Parallel zeigen zahlreiche Künstlerinnen und Künstler Interesse an den Kinderzeichnungen. Sie schätzen insbesondere die Ursprünglichkeit und Ausdrucksstärke der kindlichen Hervorbringungen und lassen sich davon inspirieren (vgl. Mit dem Auge des Kindes 1995).

Ogleich die Kinderzeichnung zu Beginn des 20. Jahrhunderts große Anerkennung findet, wird dennoch eine Diskrepanz zwischen dem kindlichen Darstellungswillen und dem Darstellungskönnen behauptet. Erst in den 20er Jahren wird die Faszinationskraft der Kinderzeichnung als so stark empfunden, dass beispielsweise der Leiter der Mann-

heimer Kunsthalle, Gustav Friedrich Hartlaub, eine Ausstellung mit dem Thema »Der Genius im Kinde« präsentiert, in der er die kindlichen Ausdrucksformen mit Kunst gleichsetzt.

Mit dem Aufkommen der entwicklungspsychologischen Reifungstheorien Ende der 1920er Jahre, die auf hierarchisch gestufte, biogenetische Entfaltungsprozesse zurückgeführt werden und die heute jeglicher Begründbarkeit entbehren, wächst auch in der Betrachtung von Kinderzeichnungen zunehmend das Interesse an idealtypischen Entwicklungsreihen (Mühle 1955, Meyers 1957).

Darüber hinaus werden die Formbestände der Kinderzeichnung herangezogen, um Entwicklungsphänomene zu bestimmen. Insbesondere wird eine enge Verzahnung von kognitiver und zeichnerischer Entwicklung angenommen. Diese Verknüpfung ist unbestritten vorhanden, doch sukzessiv setzt sich bereits Ende der 1960er Jahre die Erkenntnis durch, dass zahlreiche weitere Faktoren das Phänomen Kinderzeichnung konstituieren und die einseitige Kopplung von Kinderzeichnung und Denkentwicklung nicht haltbar ist: Individuelle Darstellungsformen, Ausdrucksspezifika und Mitteilungsabsichten (Richter 1976 u. 1987) werden konstatiert, psychologische Sichtweisen betonen die affektiven und emotionalen Inhalte; es mehren sich Untersuchungen, die unterschiedliche Gestaltungsprinzipien wie Bewegung, Rhythmus, Räumlichkeit, Reihung/Streuung, Binnengliederung, Farbe usw. in den Blick nehmen. Individuelle Gestaltungstendenzen und persönliche Bedeutungsbezüge prägen die bildnerischen Äußerungen. D. h., dass die individuellen Gesetzmäßigkeiten im zeichnerischen Tun das bildnerische Ergebnis ebenso determinieren wie die entwicklungsspezifischen Werdeformen (Salber 1965).

Im Zuge der Visuellen Kommunikation wird auch in der Betrachtung der Kinderzeichnung der Faktor »Umwelt« fokussiert. Horst Egen stellt die für Kinder bedeutsamen lebensweltlichen Themen ins Zentrum seiner Untersuchung zur Kinderzeichnung (Egen 1977), und Hermann Hinkel beschreibt ausführlich die Bedeutung und Funktion der Kinderzeichnung als Auseinandersetzung mit der Umwelt sowie die kommunikativen Intentionen der Kinder (Hinkel 1978).

In den 1980er Jahren befassen sich zumindest im Westen nur wenige Autoren (u. a. Richter, Kläger) kontinuierlich und differenziert mit der Kinderzeichnung, obgleich beispielsweise Barbara Wichelhaus darauf hinweist, dass die Ursachen entwicklungsbedingter Phänomene in der Kinderzeichnung noch lange nicht geklärt seien (Wichelhaus 1992).

In den 1990er Jahren findet die Kinderzeichnung wieder verstärkt Beachtung, orientiert man sich an den zahlreichen Neuerscheinungen zur Kinderzeichnung (u. a. Schütz 1990, Schoppe 1991, Reiß 1996, Schuster 1994, Glas 1999, Kirchner u. a. 2000). Im Zentrum stehen noch immer Fragen nach dem Lebensweltbezug, nach den Übertragungsprozessen von internen Bildern in hervorgebrachte Darstellungsformen, nach der Weiterentwicklung von der Kinderzeichnung zur Jugendzeichnung usw.

Kinderzeichnung im Unterricht

Der Begriff »bildnerische Entwicklung« macht deutlich, dass sich das Fortschreiten gestalterischen Tuns nicht nur auf das Zeichnen beschränken lässt, sondern auch die weiteren Bereiche ästhetischer Praxis umfasst. Während es zahlreiche Untersuchungen zur zeichnerischen Entwicklung gibt, sind beispielsweise das Phänomen des Farbgebrauchs oder etwa das plastische Gestalten in der kunstpädagogischen Theorie seit Beginn der Fachgeschichte nur marginal erforscht worden.

Das mag einerseits an der hervorragenden »Lesbarkeit« der Kinderzeichnungen liegen und an ihrem Wert für eine altersgemäße Einschätzung, andererseits erschwert natürlich die Komplexität der Farbwirkungen oder der plastischen Formen eine Beschreibung. Farbgebung folgt keinen starren Regeln, es gibt keine festgelegten Entitäten, mit denen sich aussagekräftig operieren lässt, da die Farbwirkungen von unzählig vielen Variablen abhängig sind. In Folge dessen lassen sich keine Kriterien für den Farbgebrauch bilden. Eine positive Ausnahme mit dem Versuch einer aktuellen Kriterienentwicklung bildet allerdings die Untersuchung von Marie-Luise Dietl (2004) zum Gebrauch der Farbe. Für das dreidimensionale bildnerische Tun gilt: Im Umgang mit formbarem Material lassen sich die so genannten Werdeformen (vgl. Salber 1965) der Kinderzeichnung noch eher ablesen als im Umgang mit festen Werkstoffen, wie z. B. beim Bauen oder Sammeln und Ordnen.

Die Analyse von Kinder- und Jugendzeichnungen erfordert ein komplexes Instrumentarium. Die Interpretation setzt nicht nur Kenntnisse der altersgemäßen Formensprache voraus, der lebensgeschichtliche Kontext des Kindes sollte ebenfalls bekannt sein, um das benutzte Ausdrucksrepertoire angemessen einschätzen zu können. Zugleich ist es nötig, situative Gegebenheiten während des Entstehungsprozesses zu berücksichtigen, weil Bildhandlungen davon erheblich beeinflusst werden können. Sinnvoll ist es auch, zur Interpretation mehrere Bilder von Kindern oder Jugendlichen heranzuziehen, weil sich erst dann wesentliche Spezifika zeigen. Die Analysemethode folgt in der Regel traditionellen kunsthistorischen Methoden: ikonographisch, semiotisch usw.

Prinzipiell lassen sich unterschiedliche Funktionen des bildnerischen Ausdrucks festhalten: der Wunsch nach Kommunikation, das Vergegenständlichen von Wünschen, Träumen, Sehnsüchten oder auch Ängsten, einem innerpsychischen Zustand Ausdruck zu verleihen oder aber das alltägliche Lebensgeschehen – beispielsweise in Form von Medienkonsum – zu verarbeiten. Freilich lassen sich Kinderzeichnungen nicht eindeutig der einen oder anderen genannten Kategorie (Kommunikation, Ausdruck, Wunsch und Medien) zuordnen. Wunschbilder können auch Kommunikationsbilder sein, Kommunikationsbilder auch Ausdrucks- oder/und Medienbilder usw. Es gibt Überschneidungen und Doppelfunktionen. Aber die Kategorien können als Funktionsbeschreibungen helfen, den Blick für die bildnerischen Ausdrucksformen der Kinder zu schärfen, über die

Zeichnungen nachzudenken oder auch in einen Dialog mit den Kindern, den Kolleginnen und Kollegen einzutreten.

Freilich stellt sich die Frage, ob die so genannte freie Kinderzeichnung überhaupt Gegenstand von Kunstunterricht sein soll, im Lehrplan ist das freie, weder thematisch noch an ein Herstellungsverfahren gebundene Gestalten nicht vorgesehen. Dennoch sprechen gerade im Grundschulalter einige Gründe dafür: Mit Blick auf die Erkenntnisse der Kinderzeichnungstheorie lässt sich festhalten, dass dem Zeichnen von Lebensgeschehnissen, auch medial vermittelten, eine entlastende Funktion zukommt: Das Erlebte findet eine nonverbale Form des Ausdrucks. Es wird vom nicht-kommunikablen Inneren nach außen gebracht, bildnerisch geformt und damit kommunikabel. Das Hervorgebrachte wird auf diese Weise zu einem Gegenüber, das mit Distanz betrachtet und reflektiert werden kann.

Darüber hinaus können die Erlebnisse z. B. als gemeinsam erlebte Medien-Ereignisse wahrgenommen werden. Die negative oder positive Erfahrung verliert ihre Singularität, sie kann geteilt und miteinander besprochen werden. Insofern ist das Zeichnen ein Angebot und eine Chance für die Kinder, die komplexen und zum Teil schwer verstehbaren Ereignisse wie z. B. Kriegsgeschehen, die sie zwangsläufig in irgendeiner Weise miterleben, fassbar zu machen, zu klären und ansatzweise zu verarbeiten (vgl. Kirschenmann/Sowa 2004).

Kinderzeichnung im Übergang zum Jugendalter

Kinder besitzen im Vorschulalter und in den ersten Jahren der Grundschulzeit großes Vertrauen in ihre bildnerischen Fähigkeiten. Sie malen und zeichnen mit enormer Ausdruckskraft, spontan, direkt und originell. Immer wieder wird in der kunstpädagogischen Literatur beklagt, dass die Ausdrucksfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit der Schemaphase am Ende der Grundschulzeit immer konventioneller werden und dass der Gestaltungswille abnimmt. Das durchgängig skizzierte Phänomen des Nachlassens bildnerischer Aktivitäten lässt sich möglicherweise nicht nur eindimensional auf die Ursache defizitärer wirklichkeitsanaloger Darstellungsfähigkeiten zurückführen. Es wäre beispielsweise denkbar, dass die vermeintliche Präferenz für realistische Darstellung nicht genuin gewollt, sondern Folge vermittelter Orientierungsmodelle ist (vgl. u. a. Richter 1987, S. 71 ff., Aissen-Crewett 1997, S. 55).

»Nach Wilson/Wilson (1979) wird der Trend vom freien Ausdruck weg hin zu einem realitätsorientierten Konventionalismus zu einem beträchtlichen Maße durch den kulturellen Kontext bestimmt. In unserer Gesellschaft werden bildnerische Darstellungen von Kindern in starkem Maße von den Medien und Moden beeinflusst, denen Kinder ihre Inspiration entnehmen, und dies bedeutet heute vor allem auch Fernsehen, Comics usw., Quellen also, vor denen Eltern ihre Kinder zumeist tendenziell fernhalten

wollen (aber nicht können) und die schon deswegen um so attraktiver sind. Alle diese Medien begünstigen eine reichlich konventionelle Darstellungsmethode der Umwelt des Kindes. Sie bilden sowohl formell als auch inhaltlich eine intensive Prägung für bildnerische Darstellungen« (Aissen-Crewett 1997, S. 58).

Es könnte ebenfalls sein, dass sich das Interesse der Kinder und Jugendlichen einfach nur auf andere Ausdrucksbereiche verlagert (z. B. Kleidung) oder dass die Schülerinnen und Schüler ihrem Mitteilungs- und Kommunikationsbedürfnis nun bevorzugt sprachlich nachkommen. Darüber hinaus müsste gefragt werden, ob die bildnerische Gestaltungsfähigkeit nicht genügend Anreize erhält, ob Unzufriedenheit über die bildnerischen Ergebnisse den Ausdruckswillen blockiert oder ob das gestalterische Potenzial tatsächlich entwicklungsbedingt zurückgeht – als Folge des so genannten »epigenetischen Strukturwandels« wie von Günther Mühle (1955, S. 20) behauptet.

Während Mühle Mitte der 1950er Jahre noch die Möglichkeit negiert, dass dem proklamierten Strukturwandel durch eine kontinuierliche unterrichtliche Förderung der Gestaltungstätigkeit entgegengewirkt werden könne (Mühle 1955, S. 20), wird heute davon ausgegangen, dass bei geeigneter Förderung das ästhetische Potenzial der ca. Zwölf- bis Vierzehnjährigen durchaus erhalten bleibt (vgl. u. a. John-Winde/Roth-Bojadzhiev 1993, S. 13, Sievert-Staudte 1998, S. 29, Kirchner 1999, S. 184 ff.). »Wenn in dieser Zeit dem Kind oder Jugendlichen kein wesensentsprechendes Lehrangebot gemacht wird, kann das Bedürfnis nach bildnerischer Ausdrucksfähigkeit ganz verkümmern und zwar so gründlich, dass auch der Erwachsene nicht mehr die bildnerische Ausdrucksebene nutzen wird« (John-Winde/Roth-Bojadzhiev 1993, S. 13).

Digitale Kinder- und Jugendzeichnung

Ziel kunstpädagogischer Bemühungen sollte also sein, die Schülerinnen und Schüler ausgehend von ihren spezifischen Interessen zu motivieren und ihre bildnerischen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Die Verbindung von Medien- und Gestaltungskompetenz birgt die Möglichkeit, die ästhetischen Fähigkeiten der Zwölf- bis Vierzehnjährigen zeitgemäß zu fördern.

Meike Aissen-Crewett (1997) stellt fest, dass Kinder im Umgang mit dem Computer ausgeprägte Fantasietätigkeit zeigen, gepaart mit großem Engagement und gestalterischer Intensität. Daraus folgert sie, dass die Schülerinnen und Schüler möglicherweise an herkömmlichen »überkommenen« künstlerischen Medien und Techniken desinteressiert sein könnten, »die sie schon ausreichend aus der Vorschulzeit kennen und die sie nun einfach auch langweilen und die sie als nicht adäquat für ihr Alter, als »Kinderkram« ansehen« (Aissen-Crewett 1997, S. 59).

Diese Annahme wird von einer umfangreichen Untersuchung zur digitalen Kinderzeichnung im Grundschulalter gestützt (Mohr 2005), in der insbesondere der lustvolle,

experimenteller Umgang mit Bildbearbeitungsprogrammen aufgezeigt wird. Die Kinder gestalten am Computer ungewöhnlich abwechslungsreich und offen, sie entwickeln altersuntypische räumliche Bezüge und innovative bildnerische Lösungen durch Kombinieren Variieren, Ausprobieren, Integrieren, Zusammenstellen usw. von bildnerischen Teilelementen und Effekten (Mohr 2005, S. 220 ff.). Gerade die Reversibilität von Vorgängen am Computer scheint den Forschergeist und die Neugierde voranzutreiben.

Jugendliche, die ohnehin stark an Vorbildern interessiert sind und Bildklischees gerne übernehmen (Glas 1999), erhalten mit der digitalen Bildgestaltung die Möglichkeit, Bilddetails flexibel miteinander zu verknüpfen und bekannte Schemata zu modifizieren. Die Vermutung, dass lediglich das Medium oder eine neue Technik, der Reiz eines bestimmten Materials usw. entscheidend für die weitere Entwicklung bildnerischer Fähigkeiten ist, weist auf den dringenden diesbezüglichen Forschungsbedarf hin. Mit der Frage, weshalb die bildnerischen Aktivitäten mit dem Beginn des Jugendalters zurückgehen, verbindet sich zudem die Überlegung, ob und inwiefern der Computer geeignet ist, das ästhetische Verhalten zu fördern. Die häufige Unzufriedenheit von Zwölf- bis Vierzehnjährigen über ihre bildnerischen Produkte liegt vor allem in der Tatsache begründet, dass eine erhebliche Diskrepanz zwischen den komplexen inhaltlichen Vorstellungen und den altersgemäßen formalen Darstellungsmöglichkeiten existiert. Deshalb ist zu untersuchen, inwieweit die computergesteuerten Bildproduktions- und Bearbeitungsmöglichkeiten dem Darstellungswillen der Kinder und Jugendlichen entgegenkommen.

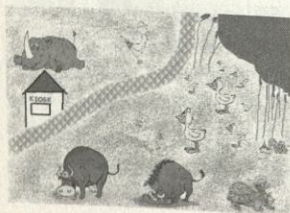
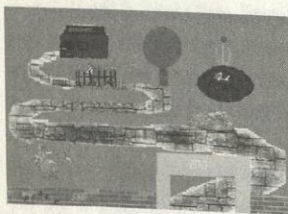
Gerade auf dieser Alterstufe im Übergang zur Pubertät könnte der Computer als technisches Hilfsmittel für spezifische Gestaltungsprozesse ein geeignetes Mittel sein, die genannte Diskrepanz zu überbrücken. Während etwa die musikalischen Fähigkeiten der Jugendlichen genau erforscht werden und die digitale Musikerstellung und -bearbeitung beispielsweise auch als Item in der Shell-Studie »Jugend 2000« (Deutsche Shell 2000) herangezogen wird, findet die digitale Bilderzeugung von Jugendlichen selten Erwähnung. Sogar fachwissenschaftliche Untersuchungen zeigen meist wenig Interesse am konventionellen noch am digitalen Zeichnen und Malen von Jugendlichen. Neben den produktiven Aspekten, die Zwölf- bis Vierzehnjährige am Gestalten mit Bildbearbeitungsprogrammen bzw. Malprogrammen interessieren könnten, ist es notwendig, Kenntnisse über ihre bildnerischen Vorlieben einzuholen.

Mit einer kleinen, in den nächsten Abschnitten skizzierten Studie im sechsten Schuljahr eines Gymnasiums bin ich folgenden Fragen nachgegangen: Wie zeigt sich die immer wieder betonte Realitätsorientierung in den digitalen Bildgestaltungen? Wie beurteilen die Jugendlichen ihre digitalen Arbeiten? Was daran schätzen bzw. bemängeln sie gegenüber konventionellen Zeichnungen? Welche Vorbilder haben sie? Wie verändern sich die Darstellungsweisen mit den digitalen Möglichkeiten? Mit Hilfe von Unterrichtsbeobachtungen (Teilnehmende Beobachtung), schriftlichen Befragungen der Sechstklässler und der Interpretation von Schülerarbeiten lassen sich einige der gestellten Fragen beantworten.

Digitale Jugendzeichnung: eine Studie

Die Schülerinnen und Schüler einer sechsten Klasse des Bad Homburger Humboldt-Gymnasiums sind im Umgang mit dem Computer geübt. Nach eigenen Aussagen verfügen die Zwölf- bis Vierzehnjährigen zu Hause über einen Rechner und haben bereits mit Malprogrammen gearbeitet. Das verwendete Malprogramm »Paintshop Pro« ermöglicht das Übermalen und Füllen von Flächen, das Einfügen von Cliparts (vorgegebene Bildelemente), das Rückgängigmachen der einzelnen Schritte, das Anwenden von Effekten (mit Mustern gestalten, Verfremdungseffekte usw.), aber auch das schlichte Zeichnen und Malen. Im Kunstunterricht erhalten sie eine knappe Einführung in den Gebrauch des Programms Paintshop Pro sowie Erläuterungen zum Einfügen und Verändern von Cliparts. Gearbeitet wird aus organisatorischen Gründen meist zu zweit an einem Rechner, wobei die Partnerarbeit auch dazu dient, sich gegenseitig zu unterstützen und auszutauschen.

Gewählt wird das Thema »Zoo«, das nicht nur im Erfahrungsbereich der Sechstklässler liegt, sondern auch mit den zur Verfügung gestellten Cliparts diverser Tiere witzige oder konventionelle, wirklichkeitsnahe oder bewusst verfremdete Darstellungen erlaubt. Nach einem kurzen Gespräch über diverse Zoobesuche der Kinder lautet die Aufgabe, ein digitales Zoo-Bild zu gestalten. Hierfür werden verschiedene Tiere als Cliparts zur Verfügung gestellt. Es gibt zwar keine Gestaltungsvorgaben, doch fast alle Kinder nehmen signifikante Motivelemente zum Thema Zoo in ihr Bild auf: Tiere, Wege, Gebäude, Besucher, Umzäunung, Wiesen und Wasserstellen. Der Unterricht erstreckt sich über drei Doppelstunden und wird teilnehmend beobachtet. Im Anschluss findet die schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler statt; damit sollen sie Auskunft und Wertungen zu ihrer Arbeit mit dem Computer geben.



Beispielhaft ausgesuchte
Zoo-Bilder (A, B, C, D,
von links nach rechts)
zur Bewertung gemäß
schriftlicher Aufgabe

Eine weitere schriftliche Aufgabe richtet sich auf das Erkunden der ästhetischen Präferenzen: *Hier wurden verschiedene Zoo-Bilder beispielhaft ausgesucht, die du bewerten sollst. Die an der Tafel getroffene Auswahl [Abb. gegenüberliegende Seite] sagt nichts über die Qualität der Bilder aus! Gib jedem Bild eine Note und begründe deinen Notenvorschlag ausführlich. Denke dabei an die Darstellung von Häusern, Gehege, Menschen und Tieren, an das Einfügen von Cliparts, an »Selbstgemachtes« und an den Bildaufbau, wie z. B. an die Anordnungen der Objekte im Bildraum, die Bildwirkung durch Farben und Formen, an den Ausdruck usw.*

Neben den Aussagen der Sechsklässler sind die entstandenen Schülerarbeiten für eine nähere Betrachtung interessant: Vor dem Hintergrund der üblichen Darstellungsschemata von Zwölf- bis Vierzehnjährigen können die Besonderheiten der digitalen Bildsprache festgestellt werden wie z. B. Unterschiede in der wirklichkeitsnahen Darstellung, der Raumerfassung, der Farbdifferenzierung, der Bewegungsdarstellung usw. Dreierlei spiegelt sich in den digitalen Bildern: Die alterstypischen Darstellungsschemata, der subjektive, aus dem persönlichen – biografischen und kulturellen – Lebenskontext resultierende Anteil in der Darstellung sowie die Erfahrung im Umgang mit dem Computer (z. B. Veronika und Laura, Abb. unten).

Aus der Teilnehmenden Beobachtung geht hervor, dass sich die beiden Mädchen im Umgang mit dem Computer noch schwer tun. Sie sind zwar im konventionellen Zeichnen geübt und verfügen für ein breites Repertoire diverser Darstellungsformen zu den üblichen Motiven Mensch, Baum, Haus, Tier usw., doch die Bedienung der Programmfunktionen ist mühsam.

Die räumliche Grundstruktur ihres digitalen Zoobildes ist geprägt von der Standlinie, auf der sich Baum, Figur und Giraffe befinden, letztere durch eine Mauer im unteren Bereich verdeckt. Im deutlich angeschnittenen Baum wohnt ein Clipart-Vogel und auf der



Digitale Zeichnung
von Veronika
und Laura

Wiese eine ebensolche Ente. Im Hintergrund ist das Zoo-Café platziert, wohin ein perspektivisch umgekehrt proportionierter Weg führt. Weg- und Mauerstruktur sind digital erzeugt, auch die Wiese ist mit der Füllfunktion angelegt.

Die Figuren wirken statisch, obgleich sie nicht additiv aus Einzelementen zusammengesetzt sind, sondern als ein einheitliches Ganzes erfasst werden. Das dargestellte Mädchen ist sorgfältig gestaltet und reich geschmückt mit Schleife und Sternenmuster auf dem Rock. Sein Blick richtet sich nicht auf ein Tier – wie man es im Zoo erwarten könnte – sondern aus dem Bildraum hinaus. Das lächelnde Gesicht erinnert an ein stereotypen comicähnliches Darstellungsschema, das lange Zeit eingeübt wurde. Die beiden Mädchen sind mit ihrem digitalen Bild weitgehend zufrieden. Als nützlich wird der Computer offenbar empfunden, wenn er hilft, detailgenau und wirklichkeitsgetreu darzustellen, wenn Füllfunktionen Ziegelmuster, Wegbeläge, Mauern usw. simuliert werden.

Das Zeichnen mit der Maus kann den Stift nicht ersetzen, das könnte jedoch ein Zeichenpad. Mit ein wenig mehr Übung und einem Zeichenpad könnten die Schülerinnen sicher ein Malprogramm so gezielt nutzen, dass es zumindest ansatzweise ihre Darstellungsabsicht unterstützt. Die Reflexion und Beurteilung anderer digitaler Bilder zum Zoo (z. B. von Alexander, Abb. unten) zeigt, dass beide Mädchen großen Wert auf Detailreichtum und eine wirklichkeitsnahe Darstellung legen.

Alexander gestaltet einen Safari-Park, in dem diverse Tiere leben, zum Teil Wassertiere in einem See. Der Bildraum ist perspektivisch angelegt mit dem Teich im Vordergrund, Haus, Zaun, Eingang und Himmel im Hintergrund. Die Tiere wirken etwas unproportioniert, da ihre Größe nicht der jeweiligen Platzierung im Bildraum angepasst wurde. Das Kamel im Vordergrund wirkt deutlich zu klein.

Die Vor- und Nachteile des Gestaltens am Computer beschreibt Alexander differenziert: »Man kann Cliparts verwenden, um das Zeichnen der Tiere zu erleichtern [...]



Digitale Zeichnung
von Alexander

und beliebig und ohne viel Aufwand das virtuelle Werkzeug wechseln. Das Gebäude im Hintergrund gefällt mir an meinem Bild am meisten und ließ sich ohne großen Aufwand herstellen. Überhaupt nicht gefallen mir die Menschen. Auf dem Bild sind sie nicht mehr zu sehen, da ich es auch nach dem zehnten Anlauf nicht schaffte, sie ordentlich zu zeichnen.

Beim Herstellen von Häusern ist der Computer allerdings hilfreich, da die gewünschte Form des Gebäudes einfach angewählt werden kann. Nicht hilfreich ist der Computer beim Zeichnen von Menschen, was aber auch daran liegen kann, dass ich mit Zeichnungen, die mit der Maus angefertigt werden, nicht sehr begabt bin. Der Computer ist eigentlich schon ein geeignetes Mittel um Bilder herzustellen, da man Werkzeuge einfach und schnell auswählen und die verschiedenen Farbtöne zu Hilfe nehmen kann. [...] Ich mag das Arbeiten am Computer, weil es einfach Spaß macht.«

In der Einschätzung der digitalen Arbeiten bevorzugt Alexander wie viele andere Schülerinnen und Schüler Bild C, das offenbar durch die klare Bildaufteilung, die perspektivische Darstellung, die Größenverhältnisse der Tiere usw. überzeugt. Honoriert werden ebenfalls die wirklichkeitsgetreuen Graffiti an der Außenmauer des Zoos von Bild A.

Interessant an Alexanders Aussagen ist, dass er einerseits zahlreiche Versuche unternimmt, Menschen in sein Bild zu integrieren, was ihm letztlich nicht gelingt. Er nutzt also die Funktion des Rückgängig-Machens diverser Herstellungsschritte. Andererseits ist die wiederholte Feststellung auffällig, dass man ohne Aufwand das Werkzeug auswählen und wechseln, Gebäude herstellen, Cliparts einfügen oder Farbtöne zur Hilfe nehmen kann. Das Betonen des geringen Aufwands steht im Widerspruch zu der doch erheblichen Anstrengung, zehn Anläufe zur Menschendarstellung zu unternehmen. Die Programmoptionen faszinieren den Jungen offensichtlich, auch die raschen Wechsel zwischen den möglichen Werkzeugen. Er zeigt eine hohe Motivation zur Gestaltung, da er sich durch den ungeübten Umgang mit der Maus nicht entmutigen lässt und die Arbeit am PC dennoch Freude macht.

Auswertung und Ergebnisse

Zweifellos unterscheiden sich die digitalen Bilder deutlich von herkömmlich gezeichneten: Nicht nur das Einfügen von fertigen Bildzeichen verändert die kindlichen Darstellungsformen, die Ausschnitte sind anders gewählt, der Farbauftrag ist einheitlich (Füll-eimer) oder mit Füllmustern strukturiert, durch Rückgängig-Machen ist der Herstellungsprozess nicht mehr nachvollziehbar, Software-Effekte bestimmen das Bild. Das beliebige Übereinanderlagern von Bildobjekten und Hin- und Herschieben der Gegenstände im Bildraum ist ebenso wie die Reversibilität der einzelnen Produktionsschritte ein mediales Spezifikum.

Insbesondere die zahlreichen Versuche der Schülerinnen und Schüler, einen perspektivisch angelegten Raum herzustellen, werden von dem virtuellen Tiefenraum des Bildschirms offensichtlich unterstützt. Hinzu kommen auffällig viele An- und Ausschnitte sowie Überschneidungen von Gegenständen, die möglicherweise durch den diffusen Monitorraum und die medialen Sehgewohnheiten der Kinder befördert werden. Sicher kann festgehalten werden, dass das Verkleinern der Tierfiguren von den meisten Zwölf- bis Vierzehnjährigen gezielt zur perspektivischen Raumdarstellung genutzt wird. Dies ist ein klarer Hinweis darauf, dass die Kinder wirklichkeitsanaloge Darstellungsmöglichkeiten suchen. Hierfür spricht auch das bewusste Verwenden von Effekten, die illusionistische Oberflächen simulieren.

Die Beobachtung der Schülerinnen und Schüler hat gezeigt, dass die Sechstklässler viele Programmooptionen ausprobieren, sie fügen Cliparts ein, die dann wie Spielzeugautos im Bildraum hin und her geschoben werden, sie beobachten die hergestellten Spuren, um sie gleich wieder zu verändern. Normalerweise verursacht jeder Produktionsschritt eine Spur, nicht jedoch beim digitalen Gestalten. Die Leuchtkraft der Farbe bleibt erhalten, ungewünschte Linien verschwinden im schwerelosen, entmaterialisierten Raum. Die Aufmerksamkeit vieler Kinder gilt der Glätte und Perfektion der Darstellung, der Beherrschung des Mediums, dem Experimentieren und den Überraschungen durch neue Effekte. Die Kinder interagieren mit dem Computer als Gegenüber statt sich kontemplativ zu versenken, sie kommunizieren miteinander ebenso wie mit dem PC.

Auf die Frage nach dem vermeintlich schwindenden Gestaltungswillen in der Pubertät gibt die Studie eine eindeutige Antwort: Nicht ein Verlust des gestalterischen Potentials (Mühle 1955) ist zu beklagen, sondern ein mangelndes Angebot, das die Jugendlichen befähigt, ihren Darstellungswünschen gerecht zu werden. Mit Verfahren und Techniken, die sowohl reizvoll für Zwölf- bis Vierzehnjährige sind als auch ihren Gestaltungsinteressen folgen, lässt sich ein Absturz der Zeichenfreude verhindern (vgl. John-Winde/Roth-Bojadzhiev 1993). Denn ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler haben das Zeichnen am PC als lustvoll und bereichernd empfunden. Die meisten Sechstklässler sind mit ihren Ergebnissen zufrieden und schätzen das bildnerische Produkt.

Laut schriftlicher Befragung geben die Kinder an, den PC als hilfreiches Mittel für ihre Gestaltungsvorhaben zu sehen. Lediglich der ungeübte Umgang mit der Maus wird negativ gegenüber dem konventionellen Zeichnen erwähnt. Als besonders nützlich werden diejenigen Funktionen eingeschätzt, die möglichst wirklichkeitsanaloge Darstellungsweisen bieten.

Die Realitätsorientierung der Zwölf- bis Vierzehnjährigen zeigt sich in den digitalen Bildern und vor allem auch in den entsprechenden schriftlichen Kommentierungen immer wieder deutlich, wenn eine Mauerstruktur oder eine Wegpflasterung, die Wiedererkennbarkeit von Gras oder die Darstellung der Tiere in besonderer Weise Wert geschätzt werden. Allerdings scheint diese Wirklichkeitspräferenz nicht Folge von Gestaltungs-konventionen zu sein (Aissen-Crewett 1997), sondern vielmehr entwicklungsbe-

dingt vorgegeben. Hierfür spricht beispielsweise das bewusste Verändern der konventionellen Tierfiguren in etlichen Schülerarbeiten (Brille, Kappe entfernen), um sie wirklichkeitsnäher aussehen zu lassen.

Auch die von zahlreichen Kindern geäußerten bildnerischen Vorlieben nach räumlicher Tiefe, perspektivischer Darstellung, detailgetreuer Oberfläche usw. unterstreichen diesen Eindruck. Alle Bildelemente wie Perspektive, An- und Ausschnitte, Überschneidungen, Gegenstandsnähe, Erscheinungsfarbe, angemessene Proportionen im Bildraum usw., die eine deutliche Veränderung gegenüber den üblichen Darstellungsformen der kindlichen Bildsprache darstellen, werden von den Schülerinnen und Schülern außerordentlich positiv beurteilt. Sie schätzen an ihren eigenen Darstellungen besonders die Räumlichkeit und die eingefügten Cliparts. Allerdings wird als weiteres Kriterium auch häufig die handwerkliche Fertigkeit gewürdigt – das selbst gemalte Motiv wird in besonderem Maße honoriert. Daraus lässt sich ableiten, dass ihnen die Diskrepanz zwischen Darstellungswollen und Darstellungskönnen durchaus präsent ist.

Kinder- und Jugendzeichnung im Medienzeitalter

Die Heranwachsenden benötigen nicht nur Hilfestellung, um ihr zeichnerisches Können zu verbessern, sie brauchen auch zeitgemäße Angebote, um weiterhin mit Engagement und Intensität zu gestalten. Keineswegs stagniert das bildnerische Vermögen entwicklungsbedingt, es fehlen lediglich altersadäquate Angebote, Mittel und Wege, um sich sinnvoll bildnerisch auszudrücken. Freilich könnten der Wunsch nach Realitätsorientierung, Detailgenauigkeit und perspektivischer Darstellung auch z. B. mit Hilfe der Fotografie eingelöst werden, doch gerade das unmittelbare Zeichnen, Malen und Umgestalten erlaubt das Darstellen unmöglicher, fantastischer, witziger Motive und Geschichten. Vollkommen irrelevant ist die pauschale Annahme, den Jugendlichen fehle es an Imaginationsvermögen (Gardner, zit. nach Aissen-Crewett 1997).

Speziell Tagebuchaufzeichnungen und andere schriftliche Texte zeigen, wie fantasievoll und metaphorisch das Vorstellungsvermögen dieser Altersgruppe sein kann. Dass sich die Imaginationsfähigkeit im Bildnerischen nicht einschlägig zeigt, liegt wohl eher an der Unzufriedenheit der Teenager mit den eigenen bildnerischen Produkten.

Mit seinen technischen Möglichkeiten bietet der PC – so die Aussagen der Sechsklässler – Darstellungshilfen, die ihrem Darstellungswillen entgegen kommen. Insofern ist der Computer mit entsprechenden Bildbearbeitungsprogrammen in jedem Fall geeignet, das ästhetische Verhalten im Übergang zum Jugendalter zu fördern. Die Reversibilität der Schritte kommt der Neugierde, dem Forscherdrang entgegen. Bildelemente, die zeichnerisch schwer darstellbar sind, können eingefügt werden, eine perspektivische Raumauffassung wird durch das Verkleinern, Verschieben, Verändern von Bildelementen unterstützt, und der dreidimensionale Monitor befördert die räumliche Darstel-

lungsweise. Das Medium Computer, die Technik der Bildherstellung und der dialogische Reiz im Umgang mit dem Programm können insofern entscheidend zur Entwicklung der bildnerischen Fähigkeiten beitragen – weil es für die Schülerinnen und Schüler ein zeitgemäßes Angebot zum bildnerischen Tun bedeutet und als persönlich bereichernd empfunden wird.

Literatur

- Aissen-Crewett, Meike: Menschliche und künstlerische Entwicklung. Potsdamer Studien zur Grundschulforschung. H. 16. Potsdam 1997
- Deutsche Shell (Hg.): Shell-Studie: Jugend 2000. 2 Bde. Opladen 2000
- Dietl, Marie-Luise: Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit. Münster 2004
- Egen, Horst: Kinderzeichnungen und Umwelt. 2. Aufl. Frankfurt am Main 1977
- Freiberg, Henning: Ästhetische Bildung in einer von neuen Technologien und neuen Medien geprägten Zeit. KUNST+UNTERRICHT 139/1990
- Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Frankfurt am Main 1999
- Hinkel, Hermann: Zur Bedeutung und Funktion der Kinderzeichnung. KUNST+UNTERRICHT 51/1978
- John-Winde, Helga/Roth-Bojadzhiev, Gertrud: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Hohengehren 1993
- Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze 1999
- Kirchner, Constanze: Digitale Kinderzeichnung. Annotationen zum derzeitigen Forschungsstand. In: KUNST+UNTERRICHT 246/247/2000
- Kirchner, Constanze: Gestalten mit neuen Medien. Computergestützte Bildproduktion als Chance für ästhetische Praxis. erleben und lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. 5/2003
- Kirchner, Constanze: Malen am PC: (k)eine Kunst? Zu den Qualitäten konventioneller und computergestützter Bildgestaltung. In: Computer Colleg – Kunst am Computer. Neue Medien auch im Musik- und Kunstunterricht einsetzen. München 2004
- Kirchner, Constanze u. a. (Hg.): Kinder- und Jugendzeichnung. KUNST+UNTERRICHT 246/247/2000
- Kirschenmann, Johannes/Peez, Georg (Hg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht. Hannover 1998
- Kirschenmann, Johannes/ Peez, Georg (Hg.): Computer im Kunstunterricht. Werkzeuge und Medien. Donauwörth 2004
- Kirschenmann, Johannes/Sowa, Hubert (Hg.): Krieg+Unterricht. KUNST+UNTERRICHT 279/2004
- Kläger, Max: Phänomen Kinderzeichnung. Manifestationen bildnerischen Denkens. 3. Aufl. Baltmannsweiler 1995
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 1994 (1983)
- Meyers, Hans: Die Welt der kindlichen Bildnerie. Witten 1957
- Mit dem Auge des Kindes. Kinderzeichnung und moderne Kunst (Ausstellungskatalog). Stuttgart 1995
- Mohr, Anja: Digitale Kinderzeichnung. Aspekte ästhetischen Verhaltens von Grundschulkindern am Computer. München 2005
- Mühle, Günther: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. Grundlagen, Formen und Wege in der Kinderzeichnung. München 1955
- Peez, Georg: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik. Hannover 2000
- Regel, Günther: Alterstypische bildnerische Verhaltensweisen? KUNST+UNTERRICHT 109/1987
- Reiß, Wolfgang: Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied/Kriftel/Berlin 1996

- Richter, Hans-Günther: Anfang und Entwicklung der zeichnerischen Symbolik. Kastellaun 1976
- Richter, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Düsseldorf 1987
- Salber, Wilhelm: Morphologie des seelischen Geschehens. Ratingen 1965
- Schoppe, Andreas: Kinderzeichnung und Lebenswelt. Neue Wege zum Verständnis des kindlichen Gestaltens. Herne 1991
- Schuster, Martin: Die Psychologie der Kinderzeichnung. 2. Aufl. Heidelberg 1993
- Schuster, Martin: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten. Berlin/Heidelberg/New York 1994
- Schütz, Norbert: Die Raumdarstellung in der Kinderzeichnung. Essen 1990
- Sievert-Staudte, Adelheid: Kind und Kunst. Die Kinderzeichnung und die Kunst im 20. Jahrhundert. In: Schreiner-Maierhofer, Marie (Hg.): Kinder kennen/können Kunst. Wien 1998
- Wichelhaus, Barbara: Entwicklung/Kinderzeichnung. KUNST+UNTERRICHT 163/1992