UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Malen und Zeichnen

Constanze Kirchner

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Kirchner, Constanze. 2010. “Malen und Zeichnen.” In *Bildung in der Kindheit: das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule*, edited by Ludwig Duncker, Gabriele Lieber, Norbert Neuss, and Bettina Uhlig, 174–78. Seelze: Klett Kallmeyer.

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/

Kirchner, Constanze: Malen und Zeichnen. In: Duncker, Ludwig/ Lieber, Gabriele/ Neuss, Norbert/ Uhlig, Bettina (Hg.): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Klett Kallmeyer: Seelze 2010, S. 174 – 178 (Manuskript)

Grafisches und farbiges Gestalten im Vor- und Grundschulalter

Constanze Kirchner

Wenn kleine Kinder im Sand spielen, kommt es vor, dass sie fasziniert auf das selbst erzeugte Zeichen im Sand schauen. Sie wiederholen den Vorgang, z. B. mit der Hand eine Spur zu hinterlassen, unzählige Male. Oder sie tauchen den Finger immer wieder in rote Marmelade, um damit eine Spur auf dem Tisch hervorzubringen. Mit zunehmendem Alter entdeckt das Kind, dass mit Stiften Spuren erzeugt werden können. Dabei spielt es keine Rolle, ob als Bildgrund Papier, Wände, Stühle, Tische usw. dienen. Der Drang, zweckfrei Spuren zu erzeugen, also aktiv gestaltend in die Umwelt einzugreifen, ist seit jeher in der Menschheitsgeschichte verankert – die Kunstwerke aus vielen Jahrtausenden bezeugen dies. Etwas hervorzubringen bedeutet Selbstvergewisserung: Ich erkenne, dass ich etwas verursache, dass mein Tun ein Resultat hervorbringt. Eine Spur zu hinterlassen bedeutet auch, eine Handlung zu hinterlassen, einen Ort zu markieren, den ich verändert habe. Damit verbunden ist die Erfahrung von Kompetenz, von Selbstwertgefühl und Ich-Stärke, Selbstsicherheit und Spaß am sichtbaren Erfolg.

Funktionen des bildnerischen Gestaltens

Die bildnerische Beschäftigung ist grundsätzlich für Kinder von zentraler Bedeutung, weil sie hilft, sich mit der Umwelt und dem Alltagsgeschehen, den eigenen Gefühlen, den Wünschen und Ängsten auseinander zu setzen, denn eine Strukturierung und Ordnung des emotional geprägten Eindrucks muss dem bildnerischen Ausdruck voran gehen. Darüber hinaus können Inhalte mitgeteilt werden, die manchmal sprachlich nicht kommunizierbar sind – deshalb nicht, weil Sprache immer konventionalisiert ist, Bilder hingegen unmittelbar nicht Zensiertes zum Ausdruck bringen können. Insofern kommt dem bildnerischen Gestalten in mehrfacher Hinsicht eine besondere Bedeutung für die Entwicklung des Kindes zu: Es trägt zur *Aneignung* von Wirklichkeit ebenso bei wie zu deren *Verarbeitung*. Kinderzeichnungen sind zugleich Mittel zur *Auseinandersetzung* mit der Umwelt auf bildnerische Weise. Die dargestellten Inhalte sind stets mit subjektiven Emotionen verknüpft, die sich – individuell verschieden – in den symbolischen Ausdrucksformen spiegeln. So kann beispielsweise dem Zeichnen von Kriegserlebnissen, auch medial vermittelten, eine entlastende Funktion zukommen: Das Erlebte findet eine nonverbale Form des Ausdrucks, die Mitteilung, Austausch und Kommunikation erlaubt. Das medial Erlebte wird auf diese Weise zu einem Gegenüber, das mit Distanz betrachtet und im Gespräch reflektiert werden kann. Die negative Erfahrung verliert ihre Singularität, sie kann geteilt und miteinander besprochen werden. Insofern ist das Zeichnen ein Angebot und eine Chance für die Kinder, komplexe und schwer verstehbare Ereignisse, die sie zwangsläufig in irgendeiner Weise miterleben, fassbar zu machen, zu klären und ansatzweise zu verarbeiten.

Das Gestalten erfordert das Aktivieren innerer Vorstellungen, innerer Bilder, Fantasien und Träume. Es wird etwas hervorgebracht – und zwar etwas, das auf ästhetische Weise gestaltet ist. Einerseits entstehen Kompetenzgefühle, wenn ich etwas erschaffe, wenn das Werk – in welcher Form auch immer vollbracht ist. Mit den Kompetenzgefühlen wächst das Selbstwertgefühl. Andererseits bringt das Kind etwas persönlich Bedeutsames hervor – ein Motiv, das es beschäftigt, ein Gefühl, eine Leidenschaft, ein Interesse. Insbesondere das ästhetisch-praktische Tun stellt eine Brücke zwischen dem Innen – der inneren Vorstellungs-, Fantasie- und Traumwelt – und dem Außen – also eine Brücke zur äußeren Wirklichkeit her. In diesem Prozess, etwas von Innen nach Außen zu bringen und ihm in ästhetischer Form Gestalt zu verleihen, wird geordnet, strukturiert und gegliedert, um zu einer Form zu finden. Und innerhalb dieses Formfindungsprozesses wird das Erlebte verarbeitet – in der Auseinandersetzung mit dem Selbst und dem Anderen. Diese Leistung, eine Vorstellung auf

das Papier zu bringen, ist ein vielschichtiger kreativer Akt, der das Verhältnis zur Welt ein Stück weit zu klären vermag. Im Produktionsprozess beobachten wir oftmals Versunkenheit und Konzentration, weil der ganze Mensch einbezogen ist und die volle Aufmerksamkeit im ästhetischen Tun gebunden ist. Erlebnisse, die Kinder beschäftigen, finden sich in ihren Kinderbildern: Ebenso wie Freunde und Familie, die gebaute Umwelt, Tiere, Kindergarten oder Schule bestimmen die Fernsehbilder, Medienerlebnisse, immer wiederkehrende Feste sowie der Zyklus der Jahreszeiten das Alltagsleben der Kinder und somit auch häufig die Motivwahl. Die mit den jeweils dargestellten Inhalten stets verknüpften Emotionen durchdringen alle Dimensionen der kindlichen Entwicklung und finden ihren Niederschlag in den bildnerischen Äußerungen. 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. Bildnerisches 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 gestalterischem Ausdruck und teilt dadurch symbolisch etwas über das Subjekt und seine Beziehungen zur Umwelt mit.

Vom Kritzeln zum Zeichnen

Voraussetzung, um die Inhalte kindlicher Ausdrucksformen zu erfassen, sind Kenntnisse der alterstypischen Bildsprache. Angefangen beim Urknäuel, vom Kritzeln über das Zeichnen von Kopffüßlern und einer zunehmend differenzierten Darstellung von Figuren, Gegenständen und Räumen entwickelt sich die kindliche Bildsprache.

Erste Spuren oder zufällige Kritzelzeichen, die Kinder selbst hervorbringen, werden häufig mit großem Vergnügen erlebt und sukzessiv weiter ausdifferenziert. Hiebkritzel oder Schwungkritzel ergeben sich beispielsweise aus reiner Bewegungslust, Schreibkritzel ahmen das Schreiben der Erwachsenen nach. Mit zunehmender Übung gelingt es dem Kind, die Linien gezielt zu führen. Die gerichteten Linien weisen einen größtmöglichen Richtungsunterschied auf. Diese Richtungsunterscheidung prägt die Kinderzeichnung noch bis weit ins Grundschulalter hinein. Der Kreis und das im rechten Winkel angelegte Kreuz sind die Grundformen frühkindlichen Ausdrucks, die in vielerlei Varianten kombiniert werden können. Vielfach schreiben die Kinder ihren Kritzeleien einfach eine Bedeutung zu. Z. B.: „Das ist ein Hase", zwei Minuten später kann es aber auch ein Auto sein. Dieses so genannte „Sinn unterlegte" Kritzeln markiert den Übergang vom motorisch gesteuerten Kritzeln zur bildnerischen Gestaltung mit einer Darstellungsabsicht. Die meisten Kinder beginnen Ende des ersten Lebensjahres zu schmieren und im zweiten Lebensjahr zu kritzeln, und auch Dreijährige kritzeln noch gerne, zum Teil mit großer Ausdauer – getragen von Freude am Spuren hinterlassen, an der Bewegung, dem Rhythmus, der Farbigkeit usw. Eine Zeichnung muss nicht unbedingt etwas darstellen, sie kann ebenso gut einen Bewegungsprozess repräsentieren.

Denn auch wenn etwa ab dem vierten Lebensjahr das formale Zeichengefüge gefestigt ist und die Darstellungsschemata stabil sind, ist die Darstellung weiterhin bestimmt durch das motorische Tun und die Rhythmik im Zeichnen. Bewegungsfreude, Darstellungsabsicht und Mitteilungscharakter sind konstitutiv für die Prozesse bildnerischen Gestaltens. Hinzu kommt bei den zeichnerischen Aktivitäten das Moment der aktiven Veränderung von Wirklichkeit, etwa Gegenstände lebendig werden zu lassen. Diese sogenannte Anthropomorphisierung drückt nicht nur die emotionale Verbindung der Kinder zu Menschen oder Gegenständen aus, sondern deutet auch auf eine spezifische Form kindlichen Denkens im Vorschulalter und zu Beginn der Grundschulzeit hin, die häufig mit Begriffen wie „magisches Denken" oder „anthropomorphes Denken" etc. umschrieben wird. Das Bestreben, die Welt anthropomorph zu betrachten, äußert sich in der Projektion, nämlich sich in dem Anderen selbst zu sehen – etwa in der dargestellten Figur, im Haus, im Baum, im Tier etc. Kinder versuchen, sich selbst

im Anderen wiederzufinden, wobei Eigenes dem Anderen zugeschrieben wird und zur Selbstidentifikation führt.
Im Alter zwischen drei und sechs Jahren entwickelt das Kind allmählich Zeichen und Formen, die schließlich ein sicheres Darstellungsrepertoire für diverse Ausdrucksformen gewährleisten. Betrachten wir exemplarisch die Entwicklung der Menschdarstellung: Zunächst entstehen die so genannten Kopffüßler, einigermaßen runde Gebilde mit Zeichen im Inneren und nach außen wegstrebenden Linien. Resultierend aus dem eigenen Körpergefühl und dem emotionalen Verhältnis zur äußeren Welt entsteht eine Bildsprache, die verdeutlicht, dass das Kind erste Erkundungsgänge in die Umwelt unternimmt. Der Kopf steht für den gesamten Mensch, der Mensch ist eine Einheit. Aus dieser Einheit heraus greift das Kind nach außen und stellt sich auf die Beine. Punkte oder Kreise stehen für die Augen. Der Mensch wird allmählich ausdifferenziert mit Haaren, Ohren, Nase, Mund und Füßen. Dabei ist es oftmals unerheblich, von welcher Seite aus eine Figur gezeichnet wird, denn die Kinder zeichnen von allen Seiten, sie drehen das Blatt, es gibt noch kein Oben und Unten. Es spielt auch keine Rolle, ob das Kind am Computer zeichnet oder mit einem herkömmlichen Stift auf Papier: Die Darstellungsformen bleiben in ihrer Bildsprache gleich. Entwicklungen wie bei der Menschdarstellung zeigen sich auch bei allen anderen Bildthemen der Kinder: Innerhalb der Tierdarstellung, der Pflanzen, der Alltagsgegenstände usw. Dennoch steht der Mensch zunächst vorrangig im kindlichen Interesse, erst später folgen meist Tiere und Pflanzen.

Die Baumdarstellungen machen deutlich, dass sich ebenso wie bei der Menschdarstellung die Bildsprache sukzessiv entwickelt. Das Kind versucht zunächst, die Grundstruktur eines Baumes klar herauszustellen: Es gibt einen aufstrebenden Stamm, von dem nach dem Prinzip der Prägnanztendenz rechtwinklig die Äste abzweigen. Der Baum besitzt entweder Blätter, die an den Ästen vorkommen, oder es zweigen – ebenfalls mit größtem Richtungsunterschied – weitere Äste ab. Diese Baumstruktur verändert sich, wenn der Stamm dicker wird und die Zweige sich differenzierter verästeln. Eine gängige und einfache Form der Baumdarstellung ist der Stamm mit einer runden Krone. Diese Ausdrucksweise wird gerne von älteren Geschwistern oder anderen Kindern im Kindergarten übernommen. Das Kind sucht die für sich einfachste und prägnanteste Darstellungsweise für seinen Baum. Die Gestaltungsformen sind von dem Bedürfnis nach einer gegliederten Struktur durchdrungen, um das Wesen des Baumes zu begreifen.

Zur Bildsprache im Grundschulalter
Die Phase bildnerischer Ausdrucksformen im mittleren Kindesalter wird mit Begriffen wie „figurative Symbolik“ (Richter) oder „bildermächtige Zeit“ (Meyers) beschrieben und in der Regel als „Schemaphase“ gekennzeichnet. Einzelne Bildelemente werden zunehmend an den Flächenkoordinaten orientiert ausgerichtet, und es entwickelt sich eine stabile, gerichtete und relationale Flächenorganisation. So kann sich eine räumliche Anordnung durch das Errichten von vertikalen figurativen Elementen auf einer horizontalen Stand- oder Bodenlinie ergeben. Vielfältige Richtungsunterscheidungen tragen zur Erweiterung der Binnendifferenzierungen

bei. Wenn sich die Darstellungsorganisation der Kinderzeichnung stabilisiert hat, werden Bilderzählungen lesbar (Richter 1987, S. 95).
Auffälliges Merkmal im Verlauf der bildnerischen Entwicklung während der ersten Schuljahre ist der Gestaltungswechsel vom anschaulich-expressiven Charakter zum ausformulierten, schematischen Organisationsstil. Während in den ersten beiden Schuljahren, so Richter (1987, S. 59), die Bildstruktur von anschaulich-bildhaften Lösungen geprägt ist, hängt die nachfolgende Struktur zunehmend von intellektuell-operatorischen Organisationsformen ab, die assoziatives Kombinieren symbolischer Vorstellungen als zeichnerische Konstrukte ermöglichen.

Selbstbildnis 1. Schj.

Selbstporträt 3. Schj.

Die beiden Selbstdarstellungen spiegeln deutlich den formalen und intentionalen Wandel der kindlichen Bildsprache. Während im linken Bild die Figur eher vom kindlichen Wissen über die Menschdarstellung zeugt (Körperteile, Gliedmaßen usw.) und so auch additiv zusammengesetzt wird, gestaltet die Drittklässlerin die Person als einheitliches Ganzes mit vielen Details, möglichst wirklichkeitsgetreu, basierend auch exakter Beobachtung. Der Erstklässler zeichnet den Kopf, setzt Hals Körper, Arme, Hände, Hose, Beine, Socken und Schuhe Stück für Stück hinzu und ordnet die Person auf der Bodenlinie an. Details sind ihm auch wichtig – wie das F.C. Bayern-Hemd oder seine Brille, aber einfache Symbole für das Gemeinte wie Augen, Nase, Mund, Hände völlig ausreichend. Das Mädchen hingegen legt Wert auf eine korrekte Farbigkeit (Hautfarbe), eine perspektivische Darstellung der Nase, einen fein gezeichneten Mund, Sommersprossen, differenzierte Augen, Wimpern, einen Zusammenhang von Körper, Hals und Kopf usw. Hier zeigt sich im Gegensatz zu fröhlichen, expressiven Fußballspieler eine ernsthafte, exakt wahrgenommene und sensibel ausgeführte Selbstdarstellung.

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. Als Ursache werden defizitäre wirklichkeitsanaloge Darstellungsfähigkeiten genannt, die den Wunsch nach gegenstandsgetreuer Abbildung nicht einzulösen vermögen. Allerdings könnte es ebenfalls sein, dass sich das Interesse der Kinder und Jugendlichen einfach nur auf andere Ausdrucksbereiche verlagert (z. B. Kleidung,

Schmuck) oder dass die Schülerinnen und Schüler ihrem Mitteilungs- und Kommunikationsbedürfnis nun bevorzugt sprachlich nachkommen (z. B. Tagebuch schreiben). Auch wenn ein altersanaloges Fortschreiten in der Bildsprache der Kinder offensichtlich ist, ist vor entsprechenden Alterszuordnungen zu warnen. Denn Kinder entwickeln sich sehr unterschiedlich. Heterogene Entwicklungsvoraussetzungen und Lebensbedingungen führen zu verschiedenen bildnerischen Leistungen, zu Entwicklungssprüngen und zum Übergehen bestimmter Entwicklungsphasen. Sowohl das einseitige Verknüpfen der Kinderzeichnung mit der Denkentwicklung als auch das diesbezügliche Festschreiben phasengemäßer Ausdrucksformen birgt die Gefahr, dass bestimmte, vermeintlich alterstypische Gestaltungsweisen determiniert werden und dass die Erweiterung des Erfahrungs- und Ausdrucksrepertoires möglicherweise behindert wird. Darüber hinaus legt eine einseitig kognitionstheoretische Orientierung nahe, dass die Fantasietätigkeit der Kinder gegen Ende der Grundschulzeit abnehme. Diese verlagert sich jedoch lediglich nach innen, wird äußerlich weniger gezeigt – denn im täglichen Lebensraum wird Fantasie weder gewünscht noch gar gefördert – bleibt jedoch weiterhin parallel zur sogenannten Wirklichkeitsorientierung bestehen. Symbolischer Ausdruck rekurriert formal und inhaltlich zwar auch, aber nicht nur auf kognitive Vorgänge, sondern wird ebenso geprägt von emotionalen Verfasstheiten, Fantasietätigkeit und Imagination, Bewegung und Rhythmus, dem Gestaltungsprozess im Umgang mit dem Material usw. Ästhetische Hervorbringungen sind symbolisch strukturiert und spiegeln das universelle Welterleben der Kinder – nicht nur deren kognitive Fähigkeiten. Am Ende der Grundschulzeit benötigen die Kinder nicht nur Hilfestellung, um ihr zeichnerisches Können zu verbessern, sie brauchen auch zeitgemäße Angebote, um weiterhin mit Engagement und Intensität zu gestalten. Beispielsweise 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. Speziell Tagebuchaufzeichnungen und andere schriftliche Texte zeigen, wie fantasievoll und metaphernreich das Vorstellungsvermögen dieser Altersgruppe sein kann.

Grafisches und farbiges Gestalten

Das unmittelbarste Gestaltungsmittel ist der Stift, der die direkte Umsetzung der konkreten Vorstellung in ein Bild ermöglicht. Doch darüber hinaus besteht ein großes Interesse der Kinder an dem Material und der Farbwirkung von Zeichenmitteln. Kinder benötigen deshalb Zugriff auf vielerlei Untergründe und Formate, auf Bleistifte, Buntstifte und Wachsmalkreiden. Große Papierformate und Pappen, bunte Tonpapiere und stabile Zeichenblöcke erleichtern das Zeichnen. Billige Stifte brechen leicht ab und besitzen oftmals keine Leuchtkraft. Nicht die Menge des vorhandenen Zeichenmittels ist entscheidend, sondern die Qualität. Weiche Bleistifte, wenige Buntstifte in unterschiedlichen Farben sind völlig ausreichend. Filzstifte trocknen schnell ein und verblassen, allerdings leuchten sie mehr als Buntstifte. Wachsmalkreiden dürfen nicht zu hart sein, Öl-Pastellkreiden sind weicher als herkömmliche Wachsmalstifte und deshalb zu bevorzugen. Schon mit den Fingern, spätestens wenn sie einen Pinsel halten können, erproben Kinder mit großer Lust auch den Umgang mit der flüssigen Farbe, sie reagieren auf Farbklänge und wachsen langsam in das farbige Gestalten hinein. Das Malen zu fördern bedeutet, Malmaterialien und Malgründe bereitzustellen und Arbeitssituationen einzurichten, die auch ein paar Farbkleckse erlauben. Denn Kinder lieben Farben, sie klecksen und lassen die Farben ineinander laufen, auch wenn sie schon lange in der Lage sind, Bildgegenstände darzustellen. Bereits einjährige Kinder schätzen es, mit Fingerfarben zu hantieren. Der Umgang mit Deckfarben erfordert jedoch die Koordination von Wassermenge, dem geduldigen Anrühren der Farbe, das Auswaschen des Pinsels usw. Von daher sollte dieses Verfahren langsam ausprobiert und ein wenig geübt werden, sobald das Kind daran Interesse zeigt. Mit Kindern gemeinsam lassen sich Farben selbst herstellen: Tapetenkleister mit Pigmenten gemischt, lässt sich hervorragend verarbeiten,

oder es wird Pflanzensud gekocht, mit Tee oder Kaffee gemalt etc. Im Schulalter bieten sich Dispersionsfarben für großformatiges Malen an. Die drei Grundfarben Gelb, Rot und Blau sowie Weiß und Schwarz, eingefüllt in Eierschachteln, bieten die Möglichkeit, alle gewünschten Farben selbst herzustellen. Auf einem Teller lassen sich die Farben gezielt mischen: Gelb und Blau für verschiedene Grüntöne usw.
Während zu Beginn der Zeichentätigkeit zunächst vorrangig grafisch gestaltet wird und die Farbwahl häufig dem linearen Tun untergeordnet ist, zeigt sich häufig im Vorschulalter und in den ersten Schuljahren eine große Freude an den Lieblingsfarben, die unabhängig vom Dargestellten verwendet werden. Erst allmählich entsteht ein Interesse an wirklichkeitsnaher Farbgebung, die sich in der Verwendung von Gegenstandsfarben äußert. Das Interesse gilt nun einer möglichst detailgenauen Wiedergabe der Wirklichkeit. Das zeigt sich auch deutlich in der Darstellung des Menschen, der in seinem Bewegungen beobachtet und entsprechend dargestellt wird: Das Kind fügt die einzelnen Körperglieder nicht mehr sukzessiv und mit festgelegten Schemata aneinander (erst der Kopf, dann der Hals, der Bauch, die Beine, die Arme usw.), sondern entwickelt die Figur als eine Einheit, die sich bewegt, die gedreht werden kann und sich variierend im Profil oder von vorne zeigt. Die Farbwahl ordnet sich dem Gegenstand unter, die Figurendarstellung wird bewegter.
Parallel zu dieser Entwicklung bleibt allerdings das Interesse an Materialien und Farben, Kontrasten, Bewegung, Rhythmus, Oberflächen etc. erhalten. So kann es durchaus vorkommen, dass die bildnerische Intention beim Gestalten einem prozessualen Darstellungsinteresse folgt, das an Bildwirkungen und Bildveränderungen orientiert ist und weniger an bestimmten Ausdrucksbedürfnissen. Viele Kinder stellen ungegenständliche Bilder her, die aus der Freude an der Farbe, am Material oder an der Bewegung resultieren. Beispielsweise ist in dieser Hinsicht auch festzustellen, dass Kinder, wenn sie am Computer zeichnen, eher zu ungegenständlichen Darstellungen neigen als beim konventionellen Zeichnen und Malen, weil dort das prozesshafte Tun stärker im Vordergrund steht.

Lucas, 7 Jahre

Lucas besitzt ein ausgeprägtes Interesse an materialen, farblichen und kompositorischen Gegebenheiten. Er nutzt jedes Thema, um nahezu ungegenständliche farbige Bilder zu produzieren. Seine Faszination an der Farbigkeit bringt er auch bei der Aufgabe, seine Familie darzustellen, zum Ausdruck. Statt alle Familienmitglieder deutlich hervorzuheben, lässt er Vater, Mutter, sich selbst und den Hund in einem Farbenmeer aus bunten Formen versinken, so dass die einzelnen Figuren kaum mehr wahrzunehmen sind.
Ganz im Gegensatz zu solchen gestalterischen Interessen stehen die in Kindergärten und Schulen häufig verwendeten Malvorlagen, die angeblich die Feinmotorik schulen sollen. In vielerlei Hinsicht behindern Malvorlagen jedoch regelrecht die bildnerische – und damit auch

die kognitive – Entwicklung des Kindes: Die Übertragung des Wahrgenommenen bzw. der Vorstellung in eine Zeichnung ist ein komplexer geistiger Prozess, der kognitive Leistungen entscheidend befördert. Für das innere Bild müssen Sinnzeichen gefunden werden, das Gesehene muss geordnet und strukturiert werden, so dass eine gewisse Erkennbarkeit gegeben ist. Diese – für den bildnerischen Prozess maßgeblichen geistigen Fähigkeiten – werden beim Ausmalen nicht eingesetzt und gehen damit verloren. Stattdessen werden Bildklischees präsentiert, die Kinder in der Regel entmutigen. Die Art der Darstellung, wie auf der Vorlage vorgegeben, entspricht meist in keiner Weise dem gestalterischen Bemühen des Kindes um eine, dem Wesen des Gegenstands analoge Darstellung, wie z. B. einer gewachsenen Baumstruktur. Für das Kind ist es wichtig zu verstehen, dass der Baum eine organische Pflanze ist und dass sich – damit verbunden – aus dem Stamm die Äste entwickeln, woraus wiederum die Blätter sprießen. Das Verhältnis von Laubbaum und Nadelbaum wird dabei ebenso erforscht wie die innere Struktur eines Baumes. Das Kind stellt Parallelen zwischen verschiedenen Baumarten her, und es lernt, Bäume zu klassifizieren sowie Kategorien zu bilden. Diese kognitiven Leistungen, die mit der bildnerischen Tätigkeit einhergehen, werden behindert, wenn das Kind eine Schemazeichnung für einen Baum – z. B. Stamm und Krone – übernimmt oder wenn es lediglich ausmalt.
Um Kinder in ihrem grafischen und farbigen Gestalten zu unterstützen, ist es erforderlich, diese Tätigkeiten als eigenständige Mittel der Weltaneignung anzuerkennen. Mit diesem Gestalten lernen die Kinder nicht nur ihre Umwelt genauer zu beobachten, sondern auch die umgebende Wirklichkeit in ihrer strukturellen Eigenart zu erkennen, sich mit ihr auseinanderzusetzen und zu verarbeiten. Insofern sind das Zeichnen und Malen konstitutive Elemente der Persönlichkeitsentwicklung und der Aneignung von Wirklichkeit.

Literatur

Dietl, Marie-Luise: Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit. Münster 2004

Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Frankfurt am Main 1999

Kläger, Max: Phänomen Kinderzeichnung. Manifestationen bildnerischen Denkens. (3.Aufl.). Baltmannsweiler 1995

Kirchner, Constanze: Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber 2008

Kirchner, Constanze: Kinderzeichnung im Wandel. In: Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank/ Sowa, Hubert: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006, S. 82 - 97

Kunst+Unterricht 246/247/2000: Kinder- und Jugendzeichnung

Meyers, Hans: Die Welt der kindlichen Bildnerei. Witten 1957

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. (1. Aufl. 1955). Frankfurt am Main 1971

Reiß, Wolfgang: Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied/ Kriftel/ Berlin 1996

Richter, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Düsseldorf 1987

Wichelhaus, Barbara: Entwicklung/ Kinderzeichnung. In: Kunst+Unterricht 163/1992