

Freiraum statt Schablone!

Wolfgang Weinlich

1. Einleitung

Begeben wir uns in ein typisches Schulgebäude, gehen wir die Gänge entlang, was sehen wir? Schöne, ja „liabe“ Kinderbilder, gemalte und gezeichnete Schülerarbeiten von den „lieben“ Kleinen. Oft sind alle Bilder zum Verwechseln gleichähnlich. Stopp! „Liab“? „Alle ähnlich“? Wer wollte das? Keiner würde zu einer Schülerarbeit „schiarch“ sagen. Zum Aspekt „liab“ komme ich später zurück. Doch warum sind gleichförmige Arbeiten gefälliger in vielerlei Augen – der Direktor*innen oder Lehrer*innen? Oft sind es zeitliche Aspekte oder organisatorische, welche eine korrekte Erarbeitung des Themas nicht zu lassen, oder auch der Aspekt, dass die Lehrperson alle Fächer unterrichten muss, diese aber natürlicherweise nicht gleichermaßen bedienen kann, oder auch der Wechsel von einem sehr strukturierten Unterrichtsvorgehen in den schulisch wichtig gestellten Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik nicht gelingt bzw. die ästhetische Stimmung fehlt.

Gleiche Bilder also überall, wohin man schaut: in den Klassen, in den Schulgang-Gassen. Auch im Web auf diversen Lehrer*innenseiten augenfällig. Diese Vorlagen und Anleitungen finden sich auch auf diversesten Internetseiten wie Pinterest oder Lehrmaterial-Webseiten. Oft wird mit „schnell umzusetzen und doch sehr effektiv“ geworben ... Aber genau hier liegt schon das Problem: Es ist eine willkürliche Effekthascherei.

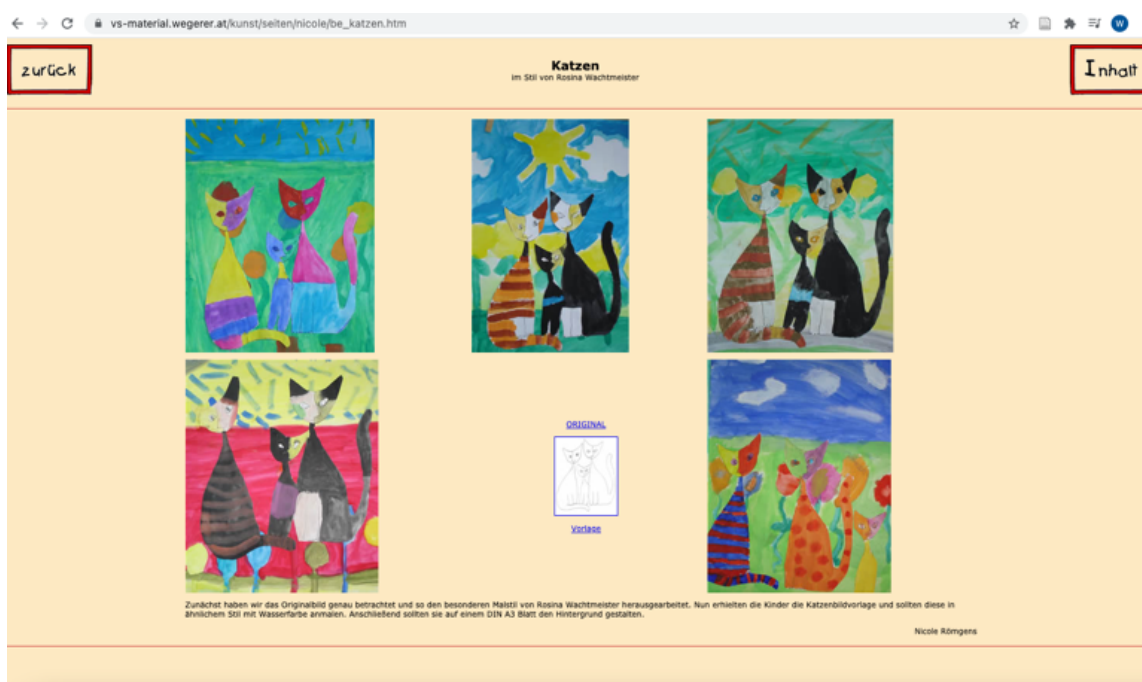


Abb. 1: Katzen (Screenshot der Webseite wegerer.at)

2. „Katzenjammer“ mit Schablonen

Es ist ein „Katzenjammer“ mit Vorlagen, Schablonen und Schüler*innenarbeiten, die der Lehrperson entsprechen wollen. Der (Bilder)Rausch fehlt – der Kater bleibt, wenn man mit Ernüchterung die gleichförmigen, vorgegebenen, ins Korsett gezwängten Arbeiten sieht, die Lehrer*innen, Eltern oder Direktor*innen entsprechen wollen. Es entstehen dabei im Kunstunterricht nur „Samtpfoten“ oder

„Stubentiger“ – oder könnte nicht doch auch eine wilde Raubkatze mit sich durch die Bewegung ergebenden sieben Tätzen vorkommen? Die Frage, die sich mir aufdrängt, ist, was das Kind eigentlich von sich aus über (seine) Katze sagen wollte.

Hat das Kind überhaupt eine Katze jemals gestreichelt – konnte es eine Beziehung aufbauen? Vielleicht mag das Kind ja lieber Hunde. Eine ästhetische Resonanz, eine Modulation und Exploration der Weltbeziehung des Kindes fehlt.

Katzen nach Vorlage oder Schneemänner und Weihnachtsbäume, die dekorativ beklebt oder nach Schablonen angefertigt werden und schön sein sollen und wollen ... Diese Vorgangsweise führt weder zu Kreativität – sie unterbindet jegliche Selbstwirksamkeitserfahrung sowie jeglichen Improvisationsprozess, der zu Innovation führen könnte – noch wird ein Flow-Prozess angeregt oder divergentes Denken dadurch ausgelöst. Von wegen kreativ!

Katzen genauer zu betrachten, lohnt sich, um kein Kopie-Vanitas als Aufgabe zu stellen.

Bewegungsarten, Beobachtungen des Verhaltens, des Aussehens, der Unterschiede oder der Haptik – wie fühlt sich ihr Fell an? Wenn nicht die Begegnung mit dem Original möglich ist (Katze oder auch Kunstwerk), können Filme oder eine Auswahl an Bildern vorgelegt und besprochen werden, aber dann sollten sie auch wieder entfernt werden, damit nicht (willentlich) der Vorlage oder gar der Vorzeichnung der Lehrperson entsprochen wird.

Jörg Czury weist in seinem Artikel bereits im Jahr 1996 auf die Gleichförmigkeit von Schüler*innenarbeiten hin, die in Schulgängen präsentiert werden, und versucht zu betonen, dass nur wenig Gestaltungsspielraum für die einzelnen Kinder übrig bleibt (vgl. Czury 1996, 25). Gefälligkeit und damit begründete Erfolgserlebnisse führen genau zum Gegenteil der Intention des Faches Bildnerische Erziehung. Begründet ist dies im Verlust der Ich-Identität und des langfristigen Verlustes des Vertrauens in die eigene Gestaltungsfähigkeit (vgl. ebd., 26). Czury berichtet von Wünschen der Schüler*innen nach Vorzeichnungen und nach ständigen genauen Anleitungen in der Volksschule. Des Weiteren berichtet er von seiner Tochter, die am Elternsprechtag ihre eigene Arbeit unter den an der Wand ausgestellten Sonnenblumenbildern nicht identifizieren konnte, was der charakterlosen Gleichförmigkeit der Schülerarbeiten geschuldet war (vgl. ebd.).

Schon der Lehrplan enthält den Hinweis, von „schematischem Festlegen von Gestaltungsweisen und dem bloßen Ausmalen von Vorlagen [...] abzusehen [...], weil dadurch die kreativen Fähigkeiten der Kinder unterbunden werden.“ (Lehrplan der Volksschule, 181)

Vielen Lehrenden geht es darum, die angepeilten Lernziele unbeirrt zu erreichen – und beseitigen dabei die Lernchancen des Faches (vgl. ebd., 26). Auch die Fokussierung auf den Organisationsrahmen ist oft ein Hindernis, die Lernchancen des Faches zu eröffnen. Auch die emotionalen Momente und gesellschaftlichen sowie partizipativen Wechselwirkungen, die der Persönlichkeitsbildung und Wertebildung dienlich sind, werden beseitigt.

Schematisierte Aufgabenstellungen stehen in Opposition zu didaktisch unstrukturieren, völlig offenen Aufgabenstellungen. Diese Freiheit kann für einige Chancen bedeuten, für andere bedeutet diese Offenheit schlechthin Scheitern. Czury betont dabei die Potenziale der Verbindung von Wahrnehmung mit dem Kommunikationsraum „Schauen und Reden“ und argumentiert für einen höheren Stellenwert des Gesprächs im Kunstunterricht (vgl. Czury 1996, 27).

Als Beispiel möchte ich hier eine Aufgabenstellung anführen, die sich in diesem Spannungsverhältnis bewegt. Vor der Aufgabenstellung könnten Materialqualitäten erfühlt und angeschaut werden, um diese in körperliche Resonanz zu bringen.

Bilddiktat:

Es hat einen langen verschrumpelten Rüssel. Unter riesigen Falten hat es kleine Augen versteckt. Es hat borstige Ohren und lange geflochtene Zöpfe. Es hat einen langen Hals mit Zebrastreifen, einen schrumpeligen Körper (Panzer) und flauschige Flügel. Die Schuppen vom Körper glänzen im Licht. Es hat ein süßes kleines Ringelschwänzchen; als Hinterbeine hat es Oktopusarme. In den Flügeln sind Pfauenaugen. Die Vorderbeine sind zottelige Paarhufe und es hat Zitzen am Bauch. Das Tier ist auf der Unterseite dunkler als anderswo. Irgendwo hat es eine ganz ekelige Warze. Es hat riesige gedrehte Hörner. Auf den Hörnern sitzen Vögel.

Erweiterung: Es hat ein Baby oder Kind ...

Diese einfache Beschreibung eines Fantasielbewesens ist mit Eigenschaftswörtern angereichert, darin besteht die Lernchance, dass Kinder Eigenschaftsqualitäten wahrzunehmen, nachzufühlen und diese dann adäquat (in möglichen Variationen) mit dem jeweiligen bildnerischen Mittel umzusetzen verstehen. Die Aufgabe ermöglicht individuelle Lösungen, die alle „in etwa gleich gute“ Ergebnisse entstehen lässt, die jedoch in der gemeinsamen oder gegenseitigen Werkbetrachtung, durch analysierendes Reden und Fragen – wie zum Beispiel: „Wie hast du das gemacht?“ oder „Wie hat wer anderer ‚verschrumpelt‘ umgesetzt?“ – zu ergänzen sind. So können die Variationen von anderen in das eigene bildnerische Repertoire übernommen werden. Ebenso werden die Kinder mit unterschiedlichen Vorstellungen konfrontiert, die wiederum zu Offenheit und Toleranz führen (vgl. Piecha o. J., 3). Es geht um Lernen durch Schauen und Reden über das praktische Arbeiten – mimetisches Lernen ist selbständiges kulturelles Lernen.

Lernen im künstlerischen Unterricht sollte ein ganzheitliches, leiblich-geistiges Sich-Verhalten zur Welt sein, um Schüler*innen die Teilhabe an der gemeinsamen visuellen Kultur zu ermöglichen, um ihr persönliches Wollen realisieren zu können (vgl. Krautz 2015, 12).

Czuray beschreibt auch eine Aufgabenstellung zum Thema eines katzenähnlichen Tieres. Diesem Tier werden Optionen mit Eigenschaftswörtern zugewiesen und es sollte ausdrücklich nicht um die Darstellung einer Katze gehen, was sich aber als schwierig erweist (Vorzeichnen, Radieren ...). Er versucht auch das Beispiel von Picassos Katzen zu geben, um Hemmungen zu beseitigen. Er verweist bei dieser Aufgabe auf das Problem der Platzeinteilung und der Stimmung und betont die Aufgabe des Lehrenden: Nicht durch manuelle Hilfestellung soll er intervenieren, sondern durch das Aufzeigen von Möglichkeiten (vgl. Czuray 1996, 30f.).

Möglichkeitsräume eröffnen, andere und erweiterte Sichtweisen vermitteln und dabei eine Position zwischen Halt-Geben und Spielraum-Lassen einnehmen – das sollte das Aufgabenspektrum des Lehrenden darstellen (vgl. ebd., 33f.).

Wechselbeziehung zwischen „Schauen, Reden und Machen“, wie der Beitrag von Jörg Czuray heißt, sind Kernelemente der Didaktik der Bildnerischen Erziehung.

Wenn wir weitere 27 Jahre zurückgehen, lesen wir bei Günther Mohr im Jahr 1969, dass wir um die Eigengesetzlichkeit der kindlichen Bildsprache wissen, aber einen Unterricht unter dem Leitbild „vom Erwachsenen aus“ als Lern- und Fertigungsfach betreiben, um darin Kinder vom spontan-intuitiven Verhalten zum rationalen Handeln zu führen.

Ziel sind aber nicht Vielwisse oder Spezialisten, sondern ganzheitliche, von ethischen Grundsätzen geleitete, denkende, fühlende, willensstarke Menschen mit einer harmonischen und „freien“ Persönlichkeit (vgl. Mohr 1969, 4f.).

Zeichnungen und Malereien haben für das Kind nur Wert, wenn sie Schöpfungs- und Schaffensgefühle vermitteln (vgl. ebd.). Auch die Präsentation, das Ausstellen von Arbeiten soll die spezifische

Ausdrucksweise des Kindes den Betrachtenden vermitteln, und zwar in Anerkennung der Tatsache und Notwendigkeit kindlicher Eigenständigkeit (vgl. ebd., 5).

Kinderzeichnungen sind keine Schaustücke, ebenso wenig wie die Kinder selbst. Eine Kinderzeichnung ist nicht „lieb“, nicht zur Ergötzung der Erwachsenen gedacht. Das Kind soll in seiner bildhaften Ausdrucksfähigkeit gefördert werden, um die Welt geistig erobern zu können (vgl. ebd.).

Die Kette der persönlichkeitsbildenden Erziehung beginnt natürlich schon in der frühesten Kindheit mit den Eltern oder den Erzieher*innen der Kindergärten. Kritzeleien (sogar, wenn mit einer lebhaften Erzählung des Kindes begleitet) werden von Eltern verschämt entschuldigend weggeräumt, weil sich dem Erwachsenen das Bild nicht erschließen kann (vgl. ebd., 6).

Ausmalbilderbücher für Erwachsene sind mittlerweile auch sehr im Trend. Doch was sagt das uns?

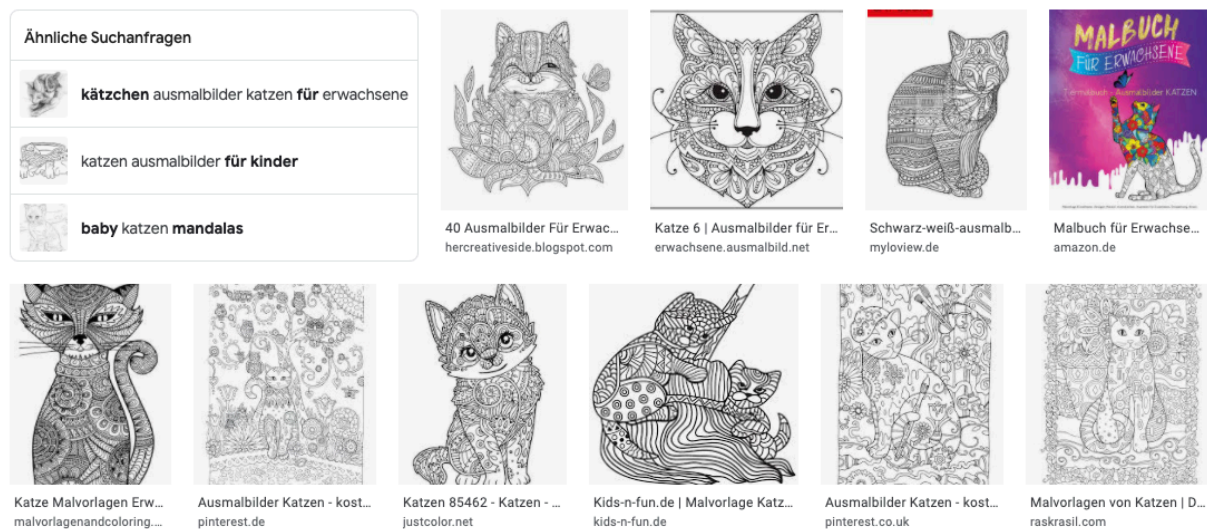


Abb. 2: Katzenausmalbilder für Erwachsene (Google Suche: Screenshot)

Ausmalbücher werden Kindern in die Hand gegeben, damit es schön zeichnen lerne. Dadurch werden Kinder der Möglichkeit beraubt, sich eine eigene Meinung über die Umwelt zu bilden und eine eigene kindliche Weltanschauung zu formen; ihnen werden fremde Vorbilder aufgezwungen (vgl. ebd.). Da müssen wir uns auch nicht wundern, wenn Erwachsene behaupten, Kinder können nicht zeichnen oder malen oder seien nicht kreativ. Diese Prägung ist seit frühesten Kindesbeinen an gegeben. Es ginge darum, Dinge in ihrem Wesen bildhaft darzustellen, *ästhetisch* – d. h. sinnlich – zu erfahren und nicht schön zu zeichnen.

Wichtig ist eine Auseinandersetzung mit der kindlichen Bildsprache – von der motorischen Kritzelspur bis zum weiteren Verständnis der kindlichen Wesensart. Mohr bringt ein Beispiel: „Wenn Kinder in unverstanden übernommenen Redewendungen Erwachsener sprechen, bezeichnen wir sie als altklug und machen diese Tatsache dem Erzieher zum Vorwurf. Wie aber steht es mit der bildhaften Darstellung? Darf hier das Kind nicht Kind sein, nicht in der ihm gemäßen Form sprechen?“ (ebd.)

In Kinderbildern „werden nicht nur Bilder von der Welt gebildet, sondern ebenso vom Subjekt selbst. Diese Bildung innerer und äußerer Bilder kommt jedoch nicht aus dem Nichts, sondern bedient sich elementarer Ausgangsmuster, psychischer und sozialer Möglichkeiten der Erfahrungsstrukturierung. [...] Kinderbilder können Nachahmungsbilder, Wunschbilder oder Erinnerungsbilder sein und Chiffren und Symbole enthalten.“ (Tschakert 2012, 26)

In diesem Sinne schließe ich mein Plädoyer für mehr Freiraum: *Wir brauchen mehr von „phantasievollen Katzen mit 7 Tatzen“!*

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1: Katzen (Screenshot der Webseite wegerer.at)

https://vsmaterial.wegerer.at/kunst/seiten/nicole/be_katzen.htm (13.09.2021)

Abb. 2: Katzenausmalbilder für Erwachsene (Google Suche: Screenshot), Abrufbar unter:

https://www.google.com/search?sxsrf=AOaemvJOhlagSigWpkCJKOkIFA1VBwyagw:1631544778467&source=uni v&tbm=isch&q=katzen+ausmalbilder+erwachsene&sa=X&ved=2ahUKEwjQ8NH3mfzyAhUv_rslHafYDU4Q7Al6BA gNECE&cshid=1631544837856450&biw=1133&bih=834 (13.09.2021)

Literaturverzeichnis:

Stiegler, B. (2013). Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming. Abrufbar unter: <http://www.fes.de/fulltext/asfo/00802toc.htm> (10.12.2014).

Czuray, J. (1996). Schauen. Reden. Machen. In: Seiter, J. & Reiterer E. (Hrsg.). Lust auf Kunst – Tendenzen und Perspektiven der Kunstpädagogik. Abrufbar unter: https://schulheft.at/wp-content/uploads/2018/02/sh81_Lust-auf-Kunst.pdf (10.08.2021).

Lehrplan der Volksschule (o. J.). Bildnerische Erziehung. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/lp_vs_gesamt_14055 (10.08.2021).

Mohr, G. (1996). Das bildende Kind und wir. In: Fachblatt 1969/1. BÖKWE.

Tschakert, M. (2012). Kunstdidaktik – Prüfungswissen. Theorie und Praxis. Friedberg: Brigg.

Dr. Wolfgang Weinlich: war 12 Jahre lang am BG BRG Wien 3 im Schwerpunkt Bildnerische Erziehung tätig und unterrichtet und forscht seit 2014 an der Pädagogischen Hochschule Wien.
wolfgang.weinlich@phwien.ac.at