

KINDERZEICHNUNG ANDERS DENKEN

Irgendwann fangen Kinder an, Spuren zu hinterlassen und zu zeichnen. Ihre Bilder erzählen etwas von ihrer Weltwahrnehmung und ihren Erfahrungen. Das Besondere an den Bildern ist, dass Kinder sie aus eigenem Antrieb produzieren. Sie müssen nicht aufgefordert werden, sich über Striche, Linien und Kritzel auszudrücken. Vielmehr gehören die genannten ästhetischen Handlungen zu der Art und Weise, in der Kinder versuchen, sich selbst und der Welt nahezukommen. Dabei kommt ein Prinzip zum Tragen, das Hannah Arendt so bezeichnete: einen Anfang machen¹.

Immer wieder anfangen zu können, das ist für künstlerisches Arbeiten unverzichtbar. Allerdings findet diese Dimension der Kinderzeichnung in der schulischen Bildung noch zu wenig Berücksichtigung. Stattdessen dominiert häufig der Blick auf das, was die Kinder aus Sicht der Lehrkräfte noch nicht können. Dementsprechend liegt der Fokus im schulischen Kunstunterricht auf Aufgaben, die auf spezifische, von der Lehrkraft vorab festgelegte Ergebnisse abzielen. Damit wird den Kindern suggeriert, es gäbe im Hinblick auf ihre Bilder ein Richtig und ein Falsch. Wie Kinder jenseits vorab festgelegter Bilderergebnisse in ihrer individuellen künstlerischen Entwicklung gefördert und wie ihre intrinsische Motivation, Bilder zu produzieren, gestärkt und erhalten werden kann – diese Fragen sind für den schulischen Kunstunterricht noch nicht beantwortet.

¹ Vgl. Arendt 2001, 18

Wenn wir davon ausgehen, dass sich künstlerische Bildungsprozesse nicht „auf Knopfdruck“ in Gang setzen lassen und dass ein gerade begonnener Arbeitsfluss nicht durch den Klingelton, der das Stundenende ankündigt, unterbrochen werden sollte, befindet sich der Kunstunterricht in einer Zwickmühle. Um die Kinder in ihrer individuellen künstlerischen Praxis und Entwicklung zu fördern, reichen ein oder zwei Schulstunden Kunstunterricht pro Woche nicht aus. Vielmehr ist zu überlegen, inwieweit den Kindern die Ausübung und Entwicklung der eigenen künstlerischen Praxis auch jenseits des in der Stundentafel verankerten Kunstunterrichts ermöglicht werden kann.

Mein Vorschlag: den Kindern einen Raum zur Verfügung stellen, den sie während des gesamten Schultags als Werkstatt, Experimentierraum oder Bühne nutzen können. Des Weiteren benötigen die Kinder Ordnungssysteme, die ihnen ermöglichen, ihre Arbeiten zu sammeln und aufzubewahren. Diese Ordnungssysteme könnten beispielsweise in Form von Planschränken oder portablen Objekten wie Mappen und Koffer zur Verfügung stehen.

Der in der Stundentafel verankerte ein- bis zweistündige Kunstunterricht böte einen verlässlichen Rahmen für eine Kunstbegegnung, die die individuelle künstlerische Praxis begleitet: zum Beispiel in Form einer Auseinandersetzung mit Künstler*innen und künstlerischen Bilderbüchern. Darüber hinaus könnte der Kunstunterricht ein Forum für die Reflexion der individuellen künstlerischen Arbeiten sein, ähnlich dem Format der Fachklassengespräche an Kunsthochschulen. Das individuelle künstlerische

DIE KINDERZEICHNUNG ALS BILD(UNGS)- PROZESS

Bilder sind nach Bernhard Waldenfels nicht als Objekte zu verstehen, die gesehen werden, sondern vielmehr als ein Medium des Sehens, das am Sehen selbst beteiligt ist.¹ In diesem Sinne machen Kunstschaffende in Anlehnung an Waldenfels nicht nur sichtbar, sondern auch sehend², insbesondere sich selbst sehend³. Bezogen auf die intrinsisch motivierte Kinderzeichnung bedeutet das, anzuerkennen, dass die Bilder der Kinder dem Bedürfnis entspringen, sich selbst sehend zu machen.

Wiedererkennendes und sehendes Sehen

Bilder entstehen nach Waldenfels im Wechselspiel eines „Sichtbarwerdens in der Wahrnehmung“ und eines „Sichtbarmachens in der bildenden Kunst“.⁴ Um diese Relation zu verdeutlichen, knüpft Waldenfels an Max Imdahl (1980) an, der zwischen dem wiedererkennenden und dem sehenden Sehen unterscheidet. Bezieht sich das wiedererkennende Sehen

auf das Bekannte⁵, fokussiert das sehende Sehen „die Art und Weise, wie etwas dargestellt ist“⁶. Kommen die Gesetze des Sichtbaren im ersten Fall, dem wiedererkennenden Sehen, nicht aus dem Bild, entstammen sie im zweiten Fall, dem sehenden Sehen, dem Bild selbst.⁷ Darstellung bedeutet im Fall des sehenden Sehens „daß etwas im Bild in Erscheinung tritt, daß etwas entsteht, indem es sich verbildlicht“⁸. Finden wir im Kontext von Kunstunterricht und Schule eher Bilder vor, deren Bildergebnisse vorab festgelegt und eingefordert wurden, die also etwas darstellen, das außerhalb des Bildes existiert, erscheint in der intrinsisch motivierten Kinderzeichnung etwas, das im Bild entsteht.

Die Zusammenführung von wiedererkennendem und sehendem Sehen besagt nach Waldenfels weiter, dass Bekanntes „sowohl in den Bildsinn eingeschlossen ist als auch durch einen komplexen und verdichteten Bildsinn überboten wird“⁹.

1 Vgl. Waldenfels 2015, 43
2 Vgl. Waldenfels 2013, 102
3 Vgl. ebd.
4 Ebd., 102f.

5 Waldenfels 2013, 103
6 Ebd.
7 Vgl. ebd.
8 Ebd., 120
9 Ebd., 104

Auf welche Weise spielen und experimentieren die Kinder mit dem Was, das im Bild zum Erscheinen kommt?

Das heißt: Eine Abwendung der gewohnten und bekannten Blickrichtung¹⁰ eröffnet eine andere Perspektive auf Welt¹¹.

Auch in der Bildungstheorie wird die Förderung anderer und neuer Einstellungen zur Welt als zentraler Kern von Bildung begriffen. So versteht Hans-Christoph Koller Bildung als transformatorischen Prozess, in dessen Rahmen sich die Selbst- und Weltverhältnisse grundlegend verändern.¹² Bezogen auf das Phänomen der Kinderzeichnung heißt das, dass ihre Entstehungsprozesse spezifische Bildungsprozesse hervorbringen, die sich im Wechselspiel von Bilderfahrung und Bildung ereignen. Die Kinderzeichnung, in dieser Weise als Bild(ungs)prozess verstanden, ist demzufolge nicht nur auf ein Sehen zurückzuführen, das wiedererkennt, sondern insbesondere auf ein sehendes Sehen, das auf neuartige Weise sieht. Geht das wiedererkennende Sehen mit einem Was einher, bezieht sich das sehende Sehen auf ein Wie¹³, auf „eine neue Struktur, Gestalt oder Regel, die es erlaubt, das Bekannte mit anderen Augen und in einem anderen Licht zu betrachten“¹⁴. Daran anknüpfend, ist im Hinblick auf die Kinderzeichnung zu fragen, wie sich eine neue Struktur, Gestalt oder Regel in den Bild(ungs)prozessen der Kinder zeigt.

Sehordnungen

Die beiden genannten Arten des Sehens verweisen nach Waldenfels auf bestimmte Sehordnungen, die sich auf unterschiedlichen Stufen der Sichtbarkeit zeigen: der „Dinge“, der „Bilder“ und der „Kunstwerke“¹⁵. Hinsichtlich „der Stufe der sichtbaren Dinge stellt sich das, was sich sehen läßt, immer schon in einem bestimmten Wie dar. Es ist eingelassen in die

Skalen bestimmter Sehordnungen“¹⁶. Auf der Stufe der Bilder „verweist das Sehen, ‚im Bild‘ auf ein Wie zweiter Ordnung, nämlich auf bestimmte Bildordnungen“¹⁷.

Neben den Stufen der sichtbaren Dinge und der sichtbaren Bilder nennt Waldenfels noch eine weitere Stufe, die er den Kunstwerken zuordnet. Kunstwerke definiert er in diesem Zusammenhang als Bilder, „die nicht nur sichtbar sind und nicht nur etwas sichtbar machen, sondern die Sichtbarkeit als solche mit sichtbar machen“¹⁸. Das Kunstwerk respektive künstlerische Bild zeigt für Waldenfels eine Art piktorale Reflexion¹⁹, „die in einer ‚Reflexivität des Sinnlichen‘²⁰ gründet, diese aber zugleich übersteigt“²¹. An anderer Stelle beschreibt Waldenfels Kunst auch als „Sehlabor“, das seine Operationen zwischen Welt-einnahme und Rückzug aus der Welt vollführe.²² Bezogen auf die Kinderzeichnung als Bild(ungs)prozess bedeutet das: Kinder holen nicht nur ihre Lebenswelterfahrung in ihre Bilder hinein, sondern spielen und experimentieren darüber hinaus und insbesondere mit dem Was, das im Bild zum Erscheinen kommt. Waldenfels spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „Spiel an den Grenzen eingespielter Ordnungen“²³ und meint damit „ein Widerspiel von Wiedersehen und Neusehen, ein Balancieren zwischen Was und Wie, das nicht mehr auf ein Ganzes und auch nicht auf ein allgemeines Gleichgewicht abzielt“²⁴.

10 Vgl. ebd.

11 Vgl. ebd.

12 Vgl. Koller 2018, 15f.

13 Vgl. Waldenfels 2013, 106

14 Ebd.

15 Vgl. ebd.

16 Ebd.

17 Ebd.

18 Ebd., 107

19 Waldenfels bezieht sich hierbei auf Roman Jakobsons Verständnis der poetischen Funktion der Sprache.

20 Waldenfels bezieht sich an dieser Stelle auf Merleau-Ponty.

21 Waldenfels 2013, 107

22 Vgl. ebd., 122

23 Ebd., 111

24 Ebd.

MAPPING: ANSEHEN

Was wird in den Bildern sichtbar?

Sammlung Toni

Die Sammlung Toni umfasst 439 Bilder. Im Hinblick auf die Ebene der Typen „Sichtbarkeit von Etwas“ fällt auf, dass die fokussierten Themen über die gesamte Zeitspanne der Bild(ungs)prozesse immer wieder aufgegriffen werden. Die Art und Weise, wie dies geschieht, verändert sich jedoch.

In dieser Sammlung lassen sich insgesamt 21 Typen ausmachen, deren Grenzen jedoch fließend sind, weil die Bilder häufig mehreren Typen zugeordnet werden könnten. Deshalb wird jeweils der Typus benannt, der eine komplexere Struktur aufweist. Bilder, die beispielsweise dem Typus „Kampf/Schlacht“ zugeordnet werden können und „Ritter“ integrieren, weisen immer auch Aspekte des Typus „Ritter und Aktion“ auf. Allerdings lassen Bilder, die dem letzteren Typus zugeordnet werden können, nicht zwingend den Typus „Kampf/Schlacht“ erkennen.

Im Rahmen der chronologischen Ordnung fällt auf, dass der Typus „Kampf/Schlacht“ den frühen

Was kann ich in Tonis Bildern entdecken?

Bildern zuzuordnen ist, die Toni bereits mit einem Jahr und fünf Monaten produziert hatte. Außerdem zieht sich dieser Typus durch die längste Zeitspanne der Bild(ungs)prozesse, nämlich elf Jahre und einen Monat. Toni favorisierte ihn im Alter von einem Jahr und fünf Monaten bis zum Alter von zwölfteinhalf Jahren. Nach dem Typus „Kampf/Schlacht“ folgt bezüglich der Länge des Zeitraums der Typus „Geschichte/Story“. Er findet sich in Bildern, die Toni im Alter von dreieinhalb bis zwölf Jahren anfertigte, also innerhalb von achteinhalb Jahren. Im Hinblick auf die chronologische Einordnung folgen dem Typus „Kampf/Schlacht“ die Typen „Fahrzeug“, „Ritter“ und „Boot/Schiff“, die Toni ab einem Alter von zwei Jahren und drei Monaten mit „Aktion“ verknüpft und dadurch erweitert. Eine Ausnahme bilden die Typen „Eisenbahn“ und „Flug-



zeug“, die nach der Verknüpfung mit „Aktion“ auch später noch auszumachen sind, im Vergleich mit den anderen Typen aber nur in wenigen Bildern auszumachen sind. Mit zwei Jahren und drei Monaten erweitert Toni die Typen „Fahrzeug“ und „Boot/Schiff“ um „Aktion“. Mit zweieinhalb Jahren bringt Toni den Typus „Eisenbahn und Aktion“ ein, mit zwei Jahren und neun Monaten die Typen „Sport und Aktion“ sowie „Flugzeug und Aktion“. Im Alter von dreieinhalb Jahren zeigen Tonis Bilder den Typus „Burg und Aktion“, erweitert mit vier Jahren um den Typus „Ritter und Aktion“ und mit viereinhalb Jahren um den Typus „Ritter und Tier“. Kurzzeitig ist in den Bildern der Typus „Rakete und Aktion“ zu entdecken, als Toni drei Jahre und neun Monaten alt ist. Als Sonderformen des Typus "Sport" kommen mit dreieinhalb Jahren "Angeln" und mit vier Jahren "Tauchen" und "Fußball" hinzu. Und schließlich weisen die Bilder Tonis mit vier Jahren und neun Monaten eine weitere Sonderform auf, die des Typus "Wettrennen".

Was macht Toni sichtbar?

Bereits im Alter von dreieinhalb Jahren ist in Tonis Bildern der Typus "Geschichte/Story" zu entdecken. Nach dem Typus „Kampf/Schlacht“ prägt der Typus „Geschichte/Story“ mit 87 Bildern in einer Zeitspanne von achteinhalb Jahren Tonis Bild(ungs)prozesse in besonderer Weise. So können die Typen, die Aspekte von Handlungen aufweisen, als Impulse gedeutet werden, den Typus „Geschichte/Story“ zu flankieren oder gar zu initiieren. Sonderformen des Typus „Geschichte/Story“ und der Typen, die „Aktion“ inkludieren, finden sich im Typus „Mikrokosmos“, der die Bild(ungs)prozesse in einer Zeitspanne von einem Jahr und drei Monaten prägte, nachdem Toni das siebte Lebensjahr erreicht hatte.

Sammlung Toni

Ordnung der Typen nach erstmaligem Auftreten

„Sichtbarkeit von Etwas“	Alter (Jahre;Monate)
Kampf/Schlacht	1;5
Fahrzeug	1;9
Ritter	1;9
Boot/Schiff	2;2
Boot/Schiff und Aktion	2;3
Fahrzeug und Aktion	2;3
Eisenbahn und Aktion	2;6
Sport und Aktion	2;9
Flugzeug und Aktion	2;9
Eisenbahn	3;0
Burg und Aktion	3;6
Angeln	3;6
Geschichte/Story	3;6
Rakete und Aktion	3;9
Fußball	4;0
Tauchen	4;0
Ritter und Aktion	4;0
Ritter und Tier	4;5
Wettrennen	4;9
Mikrokosmos	7;0
Flugzeug	7;0

Sammlung Toni

Ordnung nach Anzahl (insgesamt 439)

„Sichtbarkeit von Etwas“	Zeitraum / Jahre	Anzahl
Kampf/Schlacht	1;5 – 12;6 / 11;1	106
Geschichte/Story	3;6 – 12;0 / 8;6	87
Boot/Schiff und Aktion	2;3 – 7;9 / 5;6	31
Ritter und Aktion	4;0 – 5;6 / 1;6	28
Fußball	4;0 – 9;3 / 5;3	21
Boot/Schiff	2;2 – 7;3 / 5;1	19
Eisenbahn und Aktion	2;6 – 7;3 / 4;9	19
Burg und Aktion	3;6 – 8;3 / 4;9	18
Ritter	1;9 – 5;6 / 3;9	17
Ritter und Tier	4;5 – 5;3 / 1;0	16
Sport und Aktion	2;9 – 11;0 / 8;3	13
Wettrennen	4;9 – 8;0 / 4;3	10

MAPPING: DURCHSEHEN

Wie wird etwas durch die Bilder sichtbar gemacht?

Wie wird dabei auf die vorangegangenen Bilderfahrten geantwortet?

Die Ausgangsfrage für das Mapping: Durchsehen ist: Welche Typen lassen sich hinsichtlich der Art und Weise finden, wie etwas durch die Bilder sichtbar gemacht wird?

Um meine Aufmerksamkeit für die individuellen Bild(ungs)prozesse der Kinder zu sensibilisieren, wandte ich im Rahmen des Mappings eine kontrastierende Paarbildung der Typen an. Dabei ließ sich in der Sammlung Toni der Typus „bildnerisch-zeichnerische Mittel“ herausarbeiten. In der Sammlung Lou war es der Typus „bildnerisch-malerische Mittel“. In der Sammlung Toni war des Weiteren der Typus „Erzählung“ festzustellen, in der Sammlung Lou der Typus „Atmosphärisch gestimmte Räume“. Wies die Sammlung Lou einen Typus auf, der eine „Auseinandersetzung mit der eigenen Umgebung“ bündelt, war es in der Sammlung Toni ein Typus, der mit „Aktion und Spiel“ charakterisiert werden kann. Schließlich fand sich in der Sammlung Toni der Typus der „pluriszesischen Gestaltung“ und in der Samm-

lung Lou der Typus der „szenischen Gestaltung“, der überwiegend monoszenisch angelegt ist.

Obwohl die Bilder beider Sammlungen nie nur einen einzelnen Typus aufweisen, sondern vielmehr ein Zusammenspiel der einzelnen Typen, möchte ich im Folgenden an einzelnen Bildern beispielhaft jeweils einen Typus fokussieren. Dabei leitet mich die Frage, auf welche Weise durch den jeweiligen Typus etwas im Bild sichtbar wird.

Sammlung Toni

Bildnerisch-zeichnerische Mittel

Alle Bilder Tonis weisen eine schnell vollzogene und bewegte Strichführung auf. Durch die Strichführung wird Wesentliches angedeutet, und Details werden herausgearbeitet. Das zeigt sich beispielsweise in den Bildern des Typus „Boote“. Mit nur wenigen Strichen werden die Spezifika unterschiedlicher Bootstypen wie Kanu, Optimisten-Jolle, Kajütboot, Rad- und Flusssdampfer, Piratenboot, Fischkutter und Wikingerboot dargestellt. Gleichzeitig kommen Details pointiert zum Einsatz, die die Spezifika der unterschiedlichen Bootstypen hervor-



heben oder darauf antworten. So können wir die gekippten Schornsteine eines Flussdampfschiffs, das tief ins Wasser ragende Mittelschwert des Optimisten, die Strickleitern als Aufstiegshilfen in den Mast von Rahschiffen, einen Mastkorb als Ausguck eines Kriegsschiffs, die gerefften Großsegel von Gaffelseglern, die Drachenköpfe am Bug von Wikingerschiffen, Flaggen und Symbole, die auf Piratenschiffe verweisen, oder Grundschleppnetze, die zur Ausstattung von Fischkuttern gehören, entdecken.

Auf welche Weise werden in Tonis Bildern Erzählungen sichtbar?

Erzählung

Neben den bildnerisch-zeichnerischen Mitteln generiert Toni viele Bilder durch Erzählungen. Dabei handelt es sich um Bilderfolgen und -serien, pluriszenisch angelegte Bilder oder Comics. Akzente im Spannungsbogen können als Antworten auf Tonis Bilderfahrten verstanden werden. In diesem Sinne wird deutlich, dass Toni während der Bildproduktion nicht nur sich selbst sehend macht, sondern darüber hinaus ins eigene Erzählen kommt, förmlich sich selbst etwas erzählt.

In frühen Bildern setzt Toni häufig mit Linienknäueln oder farbig markierten Details der Handlung Akzente im Spannungsbogen. In späteren Bildern werden diese Akzente durch die Erweiterung und Intensivierung von Perspektivwechsel und Zoom erzeugt. In einer der früheren Bilderfolgen stellte Toni zum Beispiel ein Fallschirmabsprung dar und klebte drei Bilder in senkrechtem Format untereinander. Das oberste Bild zeigt den Absprung aus dem Flugzeug. Bemerkenswert ist, dass auf dem Bild zwei

Handlungsmomente sichtbar werden und die Spannungskurve durch die Platzierung auf dem Bildträger gesteigert wird. So kommt das Flugzeug mit einem Fallschirmspringer ins Bild, der es bereits verlassen hat. Das Flugzeug ist angeschnitten. Am unteren Bildrand werden Flugzeug und Fallschirmspringer näher herangezoomt. Das Flugzeug ist bereits beim Abdrehen. Auf dem folgenden Bild sind zwei Momente des sinkenden Fallschirmflugs zu sehen. Bis zu diesem Zeitpunkt sind die Zeichnungen einfarbig. Dem Gleitfallschirm kommt mit seiner grafischen Ausarbeitung in Form eines Streifenmusters besondere Bedeutung zu. Auf dem dritten Bild sehen wir den Moment der Landung und den Moment der Ankunft auf dem Boden. Im Rahmen der Spannungskurve wird der Moment der Landung durch eine weitere Farbe, ein Rostrot, im Fallschirm, markiert. Eine grüne Linie unterstreicht die Ankunft auf dem Boden.

In einer späteren Bilderfolge erzählt Toni eine „Angelgeschichte“. Steigen wir im ersten Bild über eine Normalperspektive in die Geschichte ein, wird unser Blick im zweiten Bild unter Wasser gelenkt. Im ersten Bild ist ein im Vergleich zum Angler erheblich größerer Fisch mit weit geöffnetem Maul zu sehen, der kurz davor ist, den Köder am Angelhaken zu schlucken. Im folgenden Bild – wie das erste in einer Normalperspektive gestaltet – zieht der Angler den Fisch aus dem Wasser. Allerdings ist der Angler in diesem Bild auf der linken Seite platziert. Die Bewegung „Fisch aus dem Wasser ziehen“ verläuft von rechts nach links. Dass es sich dabei um einen großen Fang handelt, wird im vierten Bild deutlich. Der Angler wird erneut auf der rechten Seite platziert. Das Netz mit dem gefangenen Fisch befindet sich direkt über seinem Kopf und stellt den Höhepunkt der „Angelgeschichte“ dar. Die Positionswechsel und die Größe des Fisches steigern die Dynamik. Aufgelöst wird der Spannungsbogen schließlich im letzten Bild, das eine Situation am Tisch zeigt: Der Fisch wird serviert. Durch die Größe des Fisches im Verhältnis zum Angler und die Integration einer weiteren Person am anderen Tischende, mit der der

VIER THESEN

Wie kann ich Kindern
Zeit und Raum geben, sich
auf ihre Bild(ungs)prozesse
einzulassen?

**Kinder individuell künstlerisch fördern –
aber wie?**

Folgende Thesen sollen die Überlegungen einleiten:

Kinder benötigen über den Kunstunterricht hinaus
Zugang zu unterschiedlichem Material.

Es bedarf vielfältiger Gelegenheiten, sich mit den
eigenen Bildern und mit den Bildern anderer Men-
schen auseinanderzusetzen.

Da ästhetische und künstlerische Erfahrungen nicht
linear verlaufen und nicht zu einem vorab planba-
ren Zeitpunkt gemacht werden, brauchen die Kinder
Zeit und Raum, sich auf ihre Bild(ungs)prozesse ein-
lassen zu können.

Um die Kinder in ihren individuellen Bild(ungs)pro-
zessen zu unterstützen, sollte die Lehrkraft fähig
sein, die ästhetischen und künstlerischen Bildungs-
potenziale der Kinder wahrzunehmen und zu fördern
sowie entsprechende Gelegenheiten und Settings für
ihre Förderung zu konzipieren und zu realisieren.

Im Folgenden möchte ich konkrete Vorschläge für
eine Umsetzung der individuellen künstlerischen
Förderung von Kindern über ihre Bildersammlun-
gen machen und unterscheidet dabei die Ebenen
Material, Bilder, Raum und Zeit sowie Fähigkeit.

Material

Sinnvoll ist es, ein Materiallager einzurichten, zu dem die Kinder auch außerhalb des Unterrichts Zugang haben. Das Materiallager sollte neben der Archivierung von Material auch als Ausstellungsort fungieren.

Informell bietet die Ausstellung von Material den Kindern unterschiedliche Möglichkeiten, damit zu arbeiten. Sie finden Material, das zum gängigen Künstlerbedarf zählt, aber es ist wichtig, gemeinsam mit ihnen auch außerhalb dieses Kontextes zu recherchieren, Material zu sammeln und es auf seine Möglichkeiten für ästhetische und künstlerische Bildungsprozesse hin zu befragen:

Inwieweit tragen die Materialien einen Aufforderungscharakter?

Inwieweit laden sie zu Spiel, Exploration und Experiment ein?

Auf welche Weisen lassen sie sich transformieren und können dabei Impulse für einen wiederholten Einsatz geben?

Ein „lebendiges“ Materiallager, das seine Sammlung stetig erweitert und Anschauung bietet, benötigt Ordnungssysteme und Personen, die sich seiner Pflege annehmen. Wie es in vielen Schulen üblich ist, dass Kinder Ämter übernehmen, so könnte ihnen auch die Betreuung des Materiallagers übertragen werden. Die Auseinandersetzung mit dem Materiallager könnte darüber hinaus Teil des Kunstunterrichts sein, wenn die Kinder beispielsweise im Rahmen eines Forschungsbuchs die Materialsammlung dokumentieren und reflektieren.

Bilder

Begegnungen mit Bildern und Kunstwerken unterstützen die Kinder in ihren individuellen Bild(ungs)-prozessen. Deshalb könnten Artist-

in-Residence-Projekte in der Schule dazu beitragen, unterschiedliche künstlerische Positionen und Arbeitsweisen kennenzulernen.¹ Darüber hinaus ist es empfehlenswert, in der Schule eine Sammlung an künstlerischen Bilderbüchern bereitzustellen und den Zugang dazu auch außerhalb des Kunstunterrichts zu ermöglichen.² Sinnvoll ist des Weiteren, Museums- und Galeriebesuche in den Schulalltag zu integrieren. Schließlich sollten die künstlerischen Arbeiten der Kinder ausgestellt werden, um den Blick zu weiten und die Bild(ungs)-prozesse aus anderen und neuen Perspektiven wahrzunehmen. Neben der Kunstlehrkraft könnten auch Künstler*innen, die mit der Schule kooperieren oder eine Residenz in der Schule innehaben, diese Ausstellungen kuratieren. Denkbar wäre auch, dass die Kinder sich selbst im Kuratieren erproben und ihre Bilderfahrungen durch den Rollenwechsel erweitern.

Raum und Zeit

Die Förderung individueller Bild(ungs)prozesse und der künstlerischen Entwicklung von Kindern erfordert, einen offenen Zugang zu Raum und einen flexiblen Umgang mit Zeit zu ermöglichen. Notwendig ist ein Raum, der ausschließlich für die künstlerische Praxis zur Verfügung steht, den die Kinder auch zwischen den Unterrichtszeiten nutzen können und der im Sinne der Raumtypen „Werkstatt“, „Experimentierraum“ oder „Bühne“ gestaltet ist³. Wichtig ist, dass er trotz seiner Ausrichtung auf die künstlerische Praxis im Sinne Lars Lerups „unfertig“ bleibt, also immer wieder für eine neue Aneignung offen ist.⁴ Darüber hinaus sind Archivierungsmöglichkeiten für Arbeiten, die bereits fertig sind, notwendig.

1 Vgl. Ash 2016; Winderlich 2016

2 Beispiele sind unter anderem auf folgender Seite zu finden: www.bilderbuchkunst.de

3 Vgl. Winderlich 2020a, 146ff.

4 Vgl. Lerup 1986, 139; vgl. Winderlich 2020b

DIE SAMMLUNG LOU



MAPPING: DURCHSEHEN –
SAMMLUNG LOU



MAPPING: ANSEHEN –
SAMMLUNGEN LOU UND TONI







Entstehungsjahr: 2012
Alter: 6;0–6;3
Format: Papier, Din A4; Ölkreide

Bei diesem Bild fällt mir auf, dass du Farbschichten übereinanderlegst und abträgst. Dabei erzeugst du durch die zarte Andeutung von Fischen und Möwen eine Atmosphäre wie am Meer!





Entstehungsjahr: 2012
Alter: 6;0
Format: Papier, Din A4; Bunt- und Bleistift



Entstehungsjahr: 2012
 Alter: 6;3
 Format: Papier, Din A4;
 Blei- und Buntstift, Wachskreide



Entstehungsjahr: 2012
 Alter: 6;3
 Format: Papier, Din A4;
 Wachskreide, Bleistift



Entstehungsjahr: 2015
 Alter: 8,6
 Format: Papier, Din A5;
 Bleistift

Entstehungsjahr: 2015
 Alter: 8,6
 Format: Papier, 22,5 x 23 cm;
 Bleistift

Entstehungsjahr: 2015
 Alter: 9,3
 Format: Papier, Din A4;
 Bleistift



Entstehungsjahr: 2014/15
Alter: 8;4 / Format: Papier, Din A4; Tusche

Entstehungsjahr: 2014/15
Alter: 8;4 / Format: Papier, Din A4; Tusche

Entstehungsjahr: 2014/15
Alter: 8;4 / Format: Papier, Din A4; Tusche

Entstehungsjahr: 2015
Alter: 8;6 / Format: Papier, Din A5; Bleistift

Entstehungsjahr: 2015
Alter: 8;6 / Format: Papier, 16 x 13 cm; Bleistift

Entstehungsjahr: 2015
Alter: 8;6 / Format: Papier, 16 x 11cm; Bleistift

Unabhängig davon, ob du zeichnerische oder malerische Mittel einsetzt, machst du Wesentliches sichtbar, wie zum Beispiel Fröhlichkeit, Besonnenheit, Schalk oder auch Konzentriertheit und Zufriedenheit. Entdeckst du noch mehr?



Entstehungsjahr: 2014/15
Alter: 8,4
Format: Papier, Din A4; Tusche

Dass Weihnachten vor der Tür steht, kann ich nicht nur an dem Tannenbaum erkennen, den der grüne Bus unermüdlich über eine Gebirgsstraße transportiert.





Entstehungsjahr: 2017
 Alter: 10;9
 Format: Papier, Din A3; Tusche und Tinte



Entstehungsjahr: 2017
 Alter: 11;0
 Format: Papier, Din A3; Tusche, Tinte und Bleistift

In diesen Bildern vermittelst du eine Stimmung der Idylle, und zwar auf unterschiedliche Weise:
 zum einen durch grafische und präzise Ausarbeitung von Details ...

Entstehungsjahr: 2017
Alter: 11,3
Format: Papier, Din A4; Bleistift, Aquarell



Entstehungsjahr: 2017
Alter: 11,3
Format: Papier, Din A3; Tusche



DIE SAMMLUNG TONI



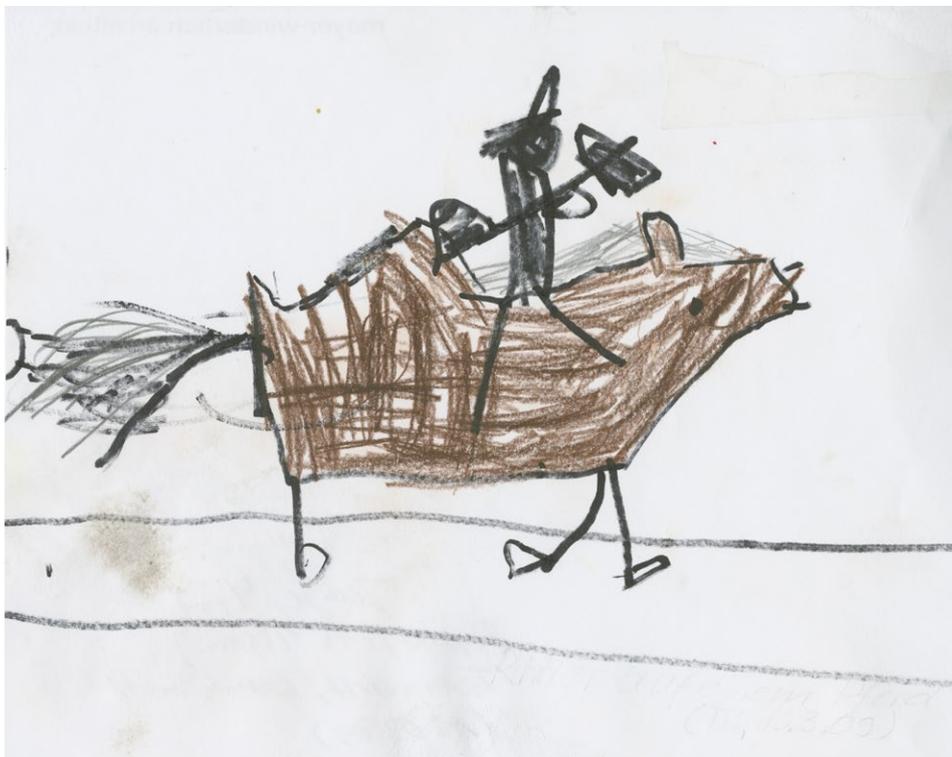
MAPPING: DURCHSEHEN –
SAMMLUNG TONI



MAPPING: ANSEHEN –
SAMMLUNGEN LOU UND TONI







Entstehungsjahr: 2009
Alter: 4;5
Format: Papier, 21x18 cm; Buntstift, Filzstift

Schon früh zeichnest du mit schnellem Strich Ritter und Pferde. Details, wie zum Beispiel ein wehender Schweif, bringen Dynamik ins Bild.

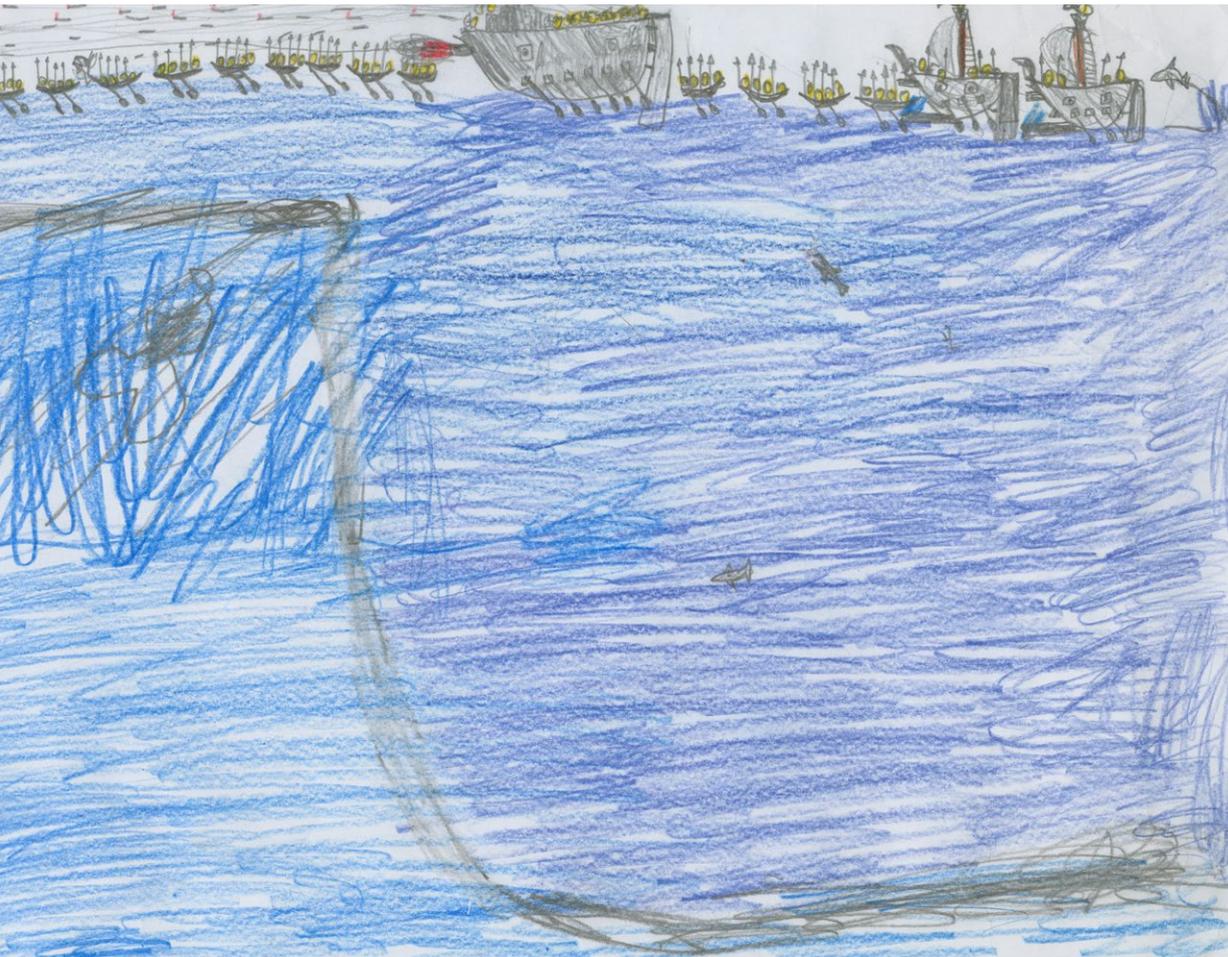


Entstehungsjahr: 2009
Alter: 4;9
Format: Papier, Din A4; Bleistift, Wachskreide

Immer passiert etwas in deinen Zeichnungen, bricht etwas buchstäblich ins Bild.
Ist es möglich, dem Drachenfeuer zu entkommen?



Entstehungsjahr: 2014
Alter: 9,6
Format: Papier, 2 x Din A4 quer, fixiert; Buntstift, Bleistift



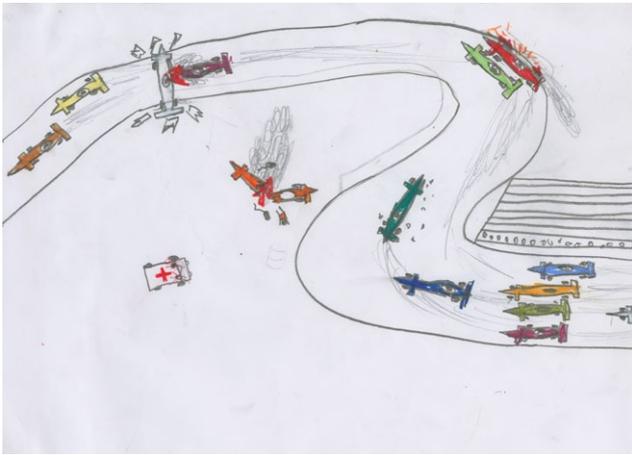
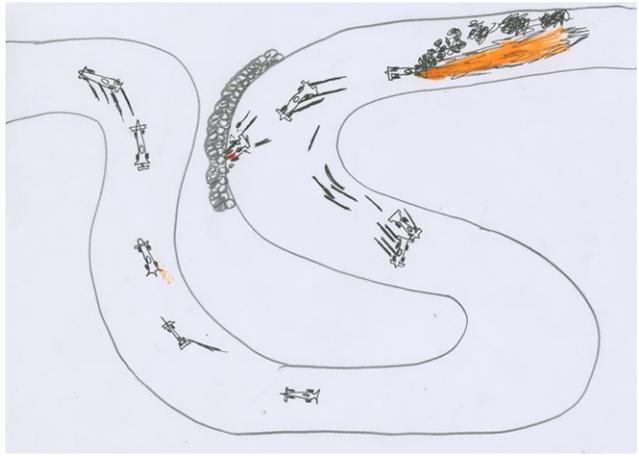
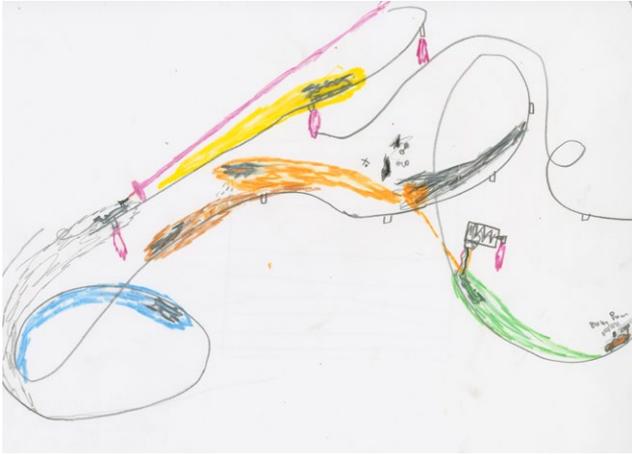


Entstehungsjahr: 2012
Alter: 7,3
Format: Papier, Din A3; Bleistift, Buntstift

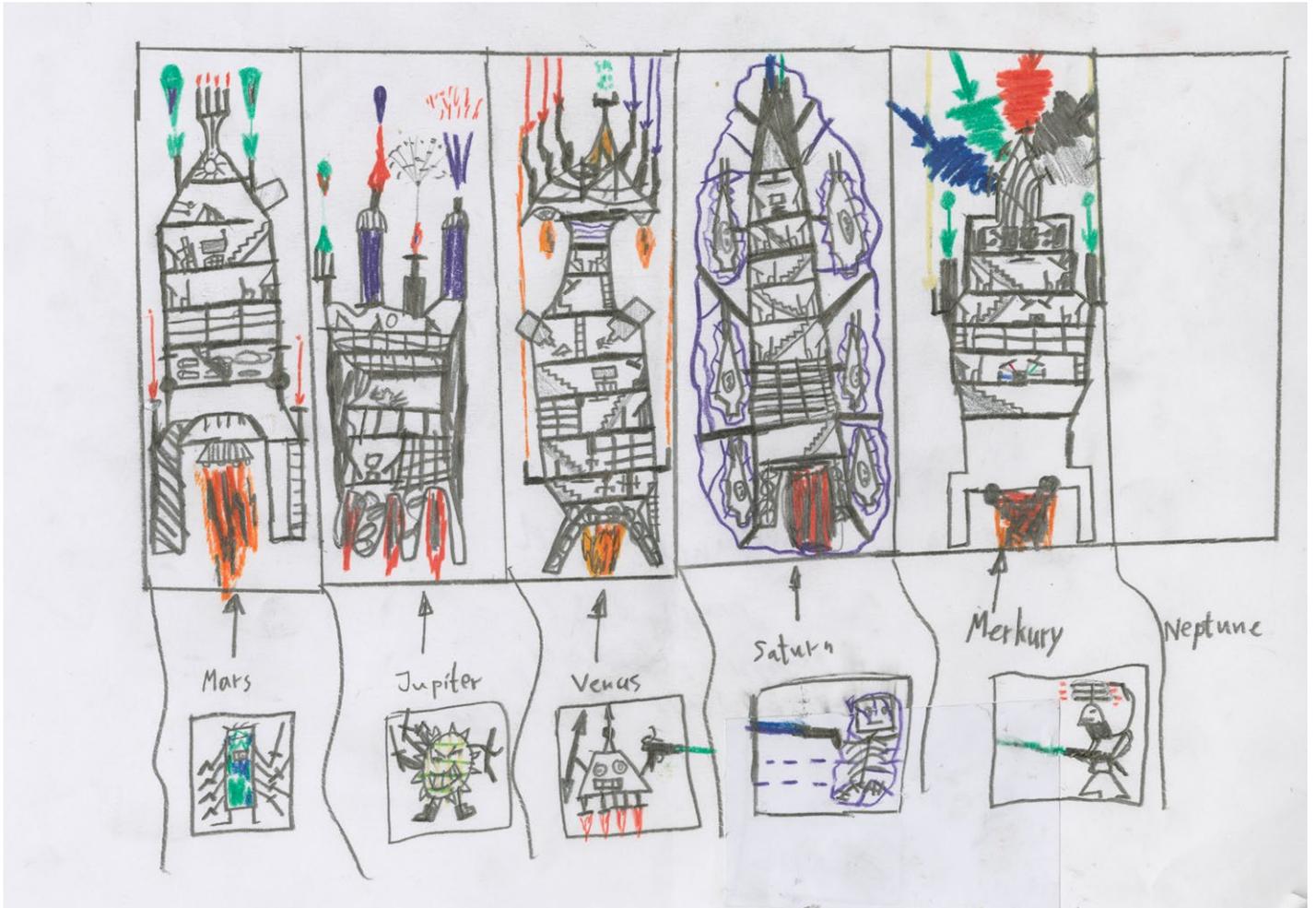
Für deine Mikrokosmen zeichnest du Schnitte von Gebäuden oder Gefährten. Es gibt viel zu entdecken und gleichzeitig erzählt jeder Raum eine Geschichte. Ich fühle mich eingeladen einzutreten, mich treiben zu lassen und die einzelnen Geschichten miteinander zu verknüpfen.



Ich entdecke große, mittelgroße, kleine und klitzekleine Bären – und alle in Aktion! Manchmal ist es so, dass man, auch wenn man das Bild selbst gezeichnet hat, im Nachhinein etwas im Bild sieht, das man ganz besonders schön findet. Geht es dir auch so?



Entstehungsjahr: 2012/13
 Alter: 8;3
 Format: Papier, Din A4; Bleistift, Buntstift



Entstehungsjahr: 2010
 Alter: 5;6 / Format: Papier, Din A4; Wachskreide, Bleistift, Buntstift

Entstehungsjahr: 2010
 Alter: 6;0 / Format: Papier, Din A4; Bleistift, Buntstift

Entstehungsjahr: 2010
 Alter: 6;0 / Format: Papier, Din A4; Bleistift, Buntstift

Entstehungsjahr: 2010/11
 Alter: 6;3 / Format: Papier, Din A4; Bleistift, Buntstift

Entstehungsjahr: 2010/11
 Alter: 6;3 / Format: Papier, Din A4; Bleistift, Buntstift

Entstehungsjahr: 2011
 Alter: 7;0 / Format: Papier, Din A4; Filzstift, Bleistift, Buntstift

Entstehungsjahr: 2011/12
 Alter: 7;3 / Format: Papier, 2 x Din A4 quer; Bleistift, Buntstift, Wachskreide

Entstehungsjahr: 2011/12
 Alter: 7;3 / Format: Papier, 2 x Din A4 quer; Bleistift, Buntstift, Wachskreide

In diesem Bild zeichnest du Schnitte von Raketen. Obwohl ihnen allen das Element der Treppe gemeinsam ist, sind die einzelnen Räume individuell gestaltet und übernehmen unterschiedliche Funktionen in der Gesamtmaschine. Jeder einzelnen Rakete sind Spiel- und Fantasiefiguren zugeordnet. Ich bin gespannt, wer als erster von ihnen landet.



Entstehungsjahr: 2011
Alter: 7,0
Format: Papier, Din A4; Bleistift, Buntstift, Wachskreide

Welche Welt betrete ich?
Ein Baumhaus?



Ich sehe ganz viele Betten und Mäuse und sogar einen Friedhof. Und du?

Wenn du das Baumhaus weiterbauen würdest, welche Zimmer würdest du aus- oder anbauen?

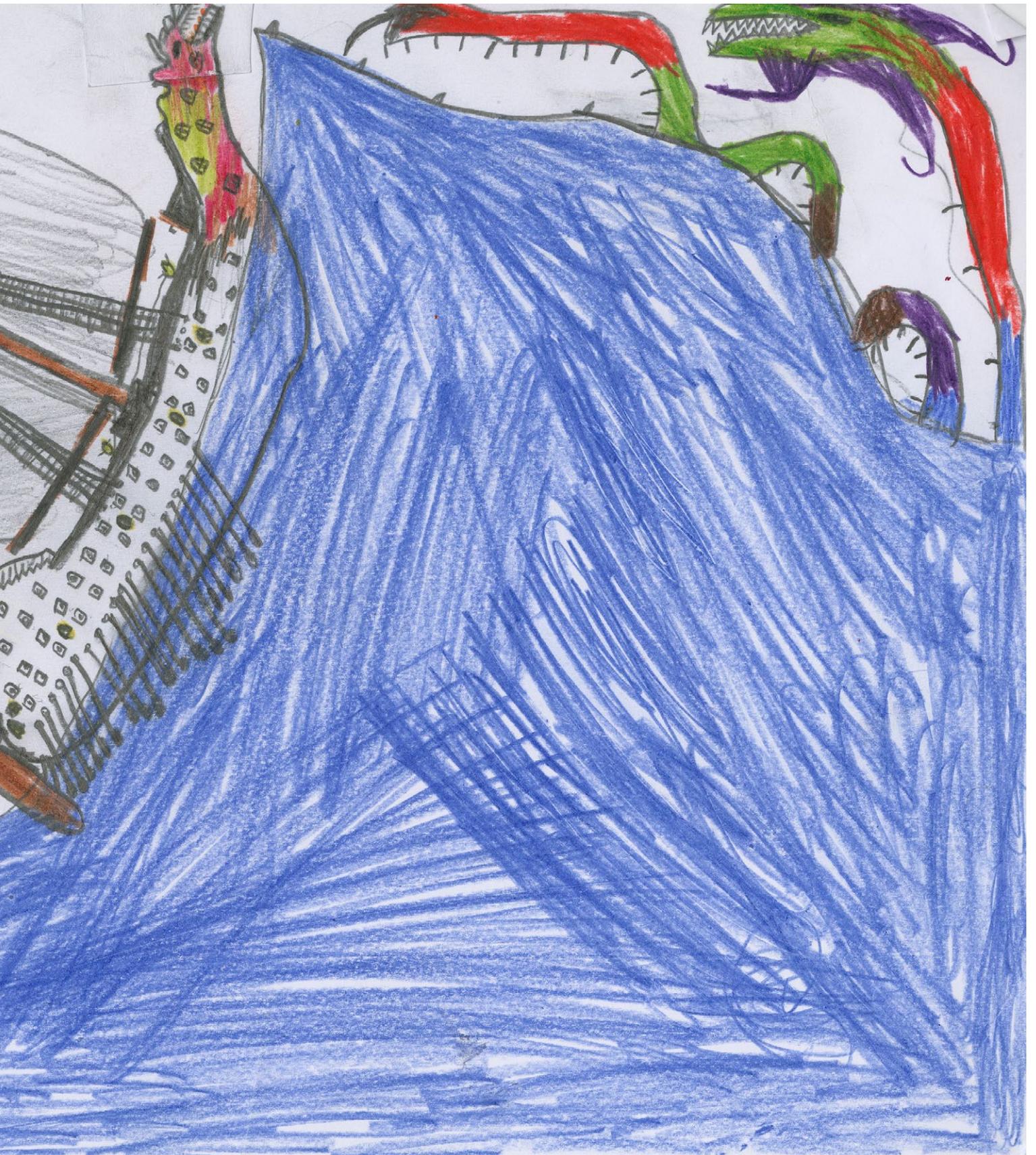


Entstehungsjahr: 2011
Alter: 7,0
Format: Papier, 3 x Din A4 quer; Bleistift, Buntstift





Entstehungsjahr: 2013
Alter: 9,0
Format: Din A3; Bleistift, Buntstift



In diesem Bild lese ich zum Beispiel aus einer magischen Komposition von Schiffen, Booten, Drachen und Riesenwellen eine Geschichte von Bedrohung und Untergang. Und du?



