**Zeitschrift:** Schweizer Schule
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
**Band:** 70 (1983)
**Heft:** 17: Zeichnen, Werken und Gestalten

**Artikel:** Bunte Bildchen und fachdidaktische Kompetenz
**Autor:** Weinrebe, Helge M. A.
**DOI:** https://doi.org/10.5169/seals-536782

**Nutzungsbedingungen**
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

**Conditions d'utilisation**
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

**Terms of use**
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

**Download PDF:** 07.12.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch**

Deshalb muss Werken in all seinen Funktionen geübt werden und an vielfältigen Lernfeldern zum Einsatz kommen. (Vgl. Gustav Sutter: Mensch – Technik – Unterricht)
Erst in dieser Breite werden Zeichnen und Werken den andern Fächern dienlich, erfahren diese, dass sie Zeichnen und Werken als Methode einsetzen und entwickeln können.
Ein neues Verständnis!

4. Zeichnen, bildnerisches Gestalten ist an keine Dimension gebunden. Nicht nur Zeichnen, Malen, Drucken, sondern auch Modellieren, Aufbauen und Wegnehmen sind bildnerische Gestaltungstechniken. Wenn Abbilder, Interpretationen, Sinnbilder entstehen, handelt es sich um bildnerische Gestaltungen.
Werken, technisch-funktionelles Gestalten benötigen meistens die dritte Dimension. Wenn Funktionsmodelle oder funktionierende Objekte entstehen, handelt es sich um Werkstücke.
Der Unterschied!

5. Das sogenannte technische Zeichnen ist eine Spielform des Zeichnens, die oft mit dem Werken verwendet wird. Als Faustskizze, Plan und Schema dient es der Problemabklärung, der Ideen- und Lösungsfindung, der Planung und der Mitteilung.
Das Verbindende!

### *Abschliessend*

Ob mir gelungen ist, das Verbindende und Trennende zwischen Zeichnen und Werken darzustellen, muss der Leser entscheiden. Dass aber beide Methoden wichtige Hilfen zur Vorbereitung der Jugend auf das Leben sind, hoffe ich dargelegt zu haben.

# *Bunte Bildchen und fachdidaktische Kompetenz*

Helge M. A. Weinrebe

Dies sind Bemerkungen eines Praktikers, der nun im verflixten siebten Jahr Kunstunterricht erteilen darf und das gern tut. Im Laufe der Zeit sind mir einige Dinge aufgefallen, die angefangen haben, mich zu ärgern, zu stören oder auch nur zu belustigen. Drei davon will ich einmal herausgreifen und kommentieren: die babylonische Sprachverwirrung, wenn man über solch ein «Fach» spricht, die verbreitete Geringschätzung dieses Faches und die innige Zerstrittenheit derer, die dieses Fach didaktischerseits zu vertreten beanspruchen.

### *Kunstunterricht wird unter den verschiedensten Bezeichnungen gehandelt.*

Es ist gleichgültig, welche Bezeichnung man wählt, immer schwingen bestimmte Assoziationen mit, sind mehr oder weniger bekannte Traditionen und Zusammenhänge mitangesprochen, muss man mit begrifflichen Vorabklärungen rechnen.

An einigen Beispielen erläutert: Nennt man das Fach «Kunsterziehung», so stellt man einen Bezug her zur strikten Kehrtwendung gegenüber dem sturen Zeichnungsunterricht des 19. Jahrhunderts. Fast ist man verpflichtet, der Behauptung zuzustimmen, dass die schöpferischen Kräfte des Kindes oder Jugendlichen nur durch schöpferisches Tun die entsprechende Förderung erfahren können. Es kann einem aber durchaus auch passieren, dass man für DDR-freundlich gehalten wird. Denn dort wird unter dieser Bezeichnung die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit betrieben, und zwar ausschliesslich durch eng umrissene, obligatorische Aufgabenstellungen.
Nennt man das Fach «Musische Bildung», dann gerät man rasch in den Verdacht, pädagogisch verschwommene Vorstellungen vom Vorzug des Dilettanismus zu hegen und der Zeit mächtig nachzuhinken. Das ist die eine Seite; die andere Seite hat ihren eigenen Reiz, weil sie auf die Möglichkeit verweist, über einen engen Begriff von (bildender) Kunst hinauszugehen.

Die Bezeichung «Kunstunterricht» signalisiert zwar Modernität, riecht aber zugleich stark nach Lernzielen, Organisation von Lernprozessen, nach Machbarkeit, kurz nach Schule, in dem Sinn, wie Curriculumtheorie in ihrer weniger angenehmen Art und Weise Wirkungen gezeigt hat. «Visuelle Kommunikation» scheint ebenfalls nicht gerade eine Empfehlung zu sein, nachdem der Begriff «Kommunikation» einerseits zur Allerweltsvokabel und andererseits zu einem technischen Begriff zu verkommen droht. Es mag hinzukommen, dass die eine oder andere Äusserung in diesem Zusammenhang eher politischen als schulischen Absichten und Möglichkeiten verpflichtet war. Eine Erweiterung hat in jedem Fall stattgefunden, indem der gesamte Bereich der optischen Information und ihrer Vermittlung zum Gegenstand des Interesses gemacht wurde, nicht nur die «hohe Kunst», sondern auch die Niederungen angewandter Kunst wie Film, Fotographie, Fernsehen, Plakat, Illustration oder Design. Angekommen ist diese Vorstellung, wenn man einmal von einzelnen Bemühungen an der Sekundarstufe II absieht, in der Schule kaum.
«Bildende Kunst» und «Bildhaftes Gestalten» wären zwei weitere Bezeichnungen, «Künstlerisches Werken», «Zeichnen», «Gestalten» und «Werken» wie «Textiles Werken» könnten hinzukommen, und dieser knappe Überblick ist keineswegs vollständig.
Was meine eigene Wahl angeht, so benütze ich eher aus Gründen der Gewohnheit «Kunstunterricht», wohl auch deswegen, weil ich davon ausgehe, dass sehr vieles plan-, organisier- und kontrollierbar ist, wenn auch bei weitem nicht alles. Attraktiv und sinnvoll finde ich die Erweiterung des Gegenstandsbereichs, die ansatzweise mit dem Begriff «Musische Bildung» und deutlicher mit dem der «Visuellen Kommunikation» verbunden ist. «Visuell» halte ich allerdings für eine unnötige Einschränkung, denn Tast- und Raumerlebnisse gehören inzwischen längst zum festen Bestand dessen, was man sich geeinigt hat Kunst zu nennen und was Impulse und Anregungen für die Schule liefern kann. Insofern wäre mir «Ästhetische Erziehung» am liebsten. Doch vermute ich da Schwierigkeiten, weil ich immer wieder erlebt habe, dass «ästhetisch» stark mit «esoterisch» und «wirklichkeitsfremd» assoziiert wird.

Nun kann man natürlich sagen, was soll's, benütze eben ein jeglicher eine Vokabel, die ihm gefällt. Wenn es die Bezeichnung allein wäre, so könnte man dem zustimmen. Nur, dass dieses «Fach» unter einer solchen Vielfalt von Bezeichnungen gehandelt wird, das liegt vor allem daran, dass eine Reichhaltigkeit von Vorstellungen und Positionen mit einem geringen Ausmass an Konsens korrespondiert. Viele neuere Lehrpläne tragen dem Rechnung, indem sie Strukturen zur Orientierung anbieten und mögliche Themen zusammenstellen. Das ersetzt allerdings keine Einigkeit in grundsätzlichen Fragen, schwächt die Stellung des Faches, führt leicht zu Unsicherheit und kann die alltägliche Arbeit erheblich erschweren.

### *Für Kunstunterricht gibt es keine bemerkenswerte Lobby*

Im Kanon dessen, was in der Schule für wichtig gehalten wird, kommt der Kunstunterricht erfahrungsgemäss ganz weit hinten, ungefähr an letzter Stelle. Über eine Reihe von Kulturtechniken ist man sich einig, dass Kinder und Jugendliche sie auf jeden Fall erwerben sollen; muttersprachlicher Unterricht, Rechnen und mehr oder weniger sinnvoll sortierte Realienkenntnisse begründen sich von daher. Etwas weiter hinten in der Rangfolge wichtiger Bildungsgüter und Kenntnisse folgt dann Sport (oder Leibeserziehung); hier bildet die Gesamtheit der Vereine eine durchaus in ihrer Wirkung nicht zu unterschätzende Lobby, wenn es um Stundentafeln oder Lehrpläne geht. Ähnliches gilt für den Musikunterricht.
Und weit abgeschlagen gibt es noch so etwas wie einen Kunstunterricht, den keine Lobby so recht unterstützt. Künstler gelten zumeist als Individualisten, denen nichts ferner liegt, als sich gruppenweise auftretend für ihre möglicherweise gemeinsame Sache und deren angemessene Behandlung in der Schule stark zu machen. Vereine, Museen und deren Vertreter denken eher in Kategorien der «grossen» Kunst und bekümmern sich um Belange der Förderung talentierten Nachwuchses, als sich in die Regionen pädagogischer Kärrnerarbeit zu verirren, sei es, dass sie als Lobby fungieren, sei es, dass sie selber pädagogische Aktionen anbieten (die Anzahl museumspädago-

gischer Versuche ist sehr gering). Diejenigen, die für gedruckte und elektronische Medien und deren Verbreitung verantwortlich zeichnen, zeigen sich eher an rechtlichen und ökonomischen Fragen interessiert als an pädagogischen, die von «Verbraucherschutz» über Aufklärung, eigenen Versuchen, bis hin zu gesteigerter Genussfähigkeit reichen können.
Es sind freilich nicht alle Möglichkeiten aufgezählt. Natürlich gibt es auch Kunstwissenschafter und Kunstgeschichtler, doch die sind als Wissenschafter zumeist nur als Aushängeschild für eine Lobby unter deren Interessen tauglich und weniger selber Lobby für schulische und unterrichtliche Belange.
Schliesslich gibt es auch noch Fachdidaktiker bzw. Leute, die sich für Fachdidaktiker halten, doch die sind in den meisten Fällen weder bei Lehrern hochgeschätzt noch bei den für Lehrplänen und Stundentafeln zuständigen Politikern, Parlamentariern und Verwaltungsfachleuten heiss geliebt. Dass sie überdies innig untereinander zerstritten sind, trägt nicht gerade dazu bei, ihre Einflussmöglichkeiten zu optimieren.
Diese mangelnde Unterstützung ist schwer zu verstehen; denn es scheint Einigkeit darüber zu herrschen, dass wir im Zeitalter des Bildes leben. Seien es nun bewegte oder unbewegte Bilder – sie haben die Aufgabe, Eindruck zu machen, Aufmerksamkeit zu erregen, Informationen zu übermitteln, Botschaften zu illustrieren, zu unterhalten und abzulenken, kurz Geist und Gemüt nach mehr oder weniger durchschaubaren Absichten zu erregen und zu beschäftigen. Und die Fülle visueller Reize lässt sich heutzutage über eine ständig wachsende Zahl von Medien zu immer günstigeren Preisen empfangen, speichern und übermitteln. Allein in dieser Hinsicht gäbe es für den Kunstunterricht viel zu tun.
Doch so wichtig die Fähigkeiten der Orientierung und Auswahl im Umgang mit diesen visuellen Medien zu sein scheinen, so alleingelassen ist, wer versucht, seine Arbeit in der Schule darauf auszurichten. Ähnliches gilt für die «hohe Kunst»; sie wird hoch geschätzt (und ist immer wieder Gegenstand heisser Auseinandersetzungen und liebevoller Streitereien, vor allem wenn es um das liebe Geld geht), doch die schulische Auseinandersetzung ereignet sich in der Regel eher beiläufig. Es ist für ein Schulfach schon äusserst misslich, wenn es im allgemeinen Bewusstsein wenig gilt, selber nicht so recht Auskunft geben kann über sich selber, mit wenigen Stunden in den Stundentafeln bedacht wird und ohne bemerkenswerte öffentliche Unterstützung dasteht.

### *Die vielen Fachdidaktiken für den Kunstunterricht erzeugen seltsame Einigkeiten*

Dem gut sortierten Angebot an Bezeichnungen für dieses Fach entspricht ein nicht minder reichhaltiges Angebot, wenn man sich auf dem fachdidaktischen Markt umtut. Dabei ist allerdings Vorsicht geboten, und manchmal bin ich mir fast sicher, dass es überhaupt keine Fachdidaktiken gibt, sondern nur Leute, die den Anspruch erheben, ein Fachdidaktiker zu sein und eine eigene fachdidaktische «Theorie» anbieten. Das sind freilich keine Theorien im strikten Sinne, und wenn ich diese «Theorien» individuelle Meinungen und Privatmodelle mit allenfalls begrenzter Reichweite nenne, dann stehe ich da keineswegs allein.
Es würde nun an dieser Stelle zu weit führen, wollte man auch nur die verbreitetsten Modelle fachdidaktischer Provenienz vorführen und auf ihre Güte hin abklopfen. Das beste, was einem trotz allem in Aus-, Weiter- und Fortbildung passieren kann, ist, dass man möglichst viele solcher Modelle kennenlernt. Denn was brauchbar und verständlich ist, erweist sich dann, wenn man versucht, mit solchen Modellen praktisch zu arbeiten. Dabei wird man ohne Mühe feststellen können, dass solche Modelle weitgehend an Hochschulen ausgedacht und keineswegs einer gründlichen Überprüfung im Unterrichtsalltag ausgesetzt werden. Zumeist werden die praktischen Beispiele von Studenten und Hochschullehrern unter grossem Einsatz an geistigen und materiellen Kräften geplant, ausprobiert und dann für eine Publikation aufbereitet. Das nimmt ihnen viel an Überzeugungskraft. So sehr man jeden Lehrer mit Fragen nach den fachdidaktischen Bezügen seines Unterrichts quälen kann, so wenig sind gerade diese fachdidaktischen Modelle imstande, auf aktuelle, praktische und jeweils unterschiedliche Bedingungen Auskunft zu geben. Damit ist nicht gesagt,

dass man alle fachdidaktischen Modelle vergessen kann, doch zu einem munteren Eklektizismus kann man durchaus raten. Man sollte nicht *einem* Modell bekenntnishaft Folge leisten.
Die teilweise festzustellende Vorliebe für einen akademischen Jargon darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass für ganz einfache und grundlegende Fragen auch von fachdidaktischer Seite her nur Geschmacksurteile vorliegen. Welche Funktionen und Aufgaben Kunstunterricht in schulischer und erzieherischer Hinsicht hat (haben soll), ist ebensowenig geklärt wie die Frage, was alles Anlass, Gegenstand und Ergebnis von Kunstunterricht sein kann oder soll. Ob etwa der Weg oder das Ziel, der Prozess oder das Produkt die entscheidende Orientierungsgrösse ist oder wie beides vorsichtig in Balance gehalten werden kann, ist nicht entschieden, sondern wird täglich neu entschieden. Das ist vielleicht nicht so verwunderlich, werden doch mit der Installierung eines *Faches* bereits schmerzhafte Schnitte gemacht, Gedanken und Gefühle aus grösseren Zusammenhängen herausgerissen, in denen sie viel eher einen Sinn haben und geben.

Schliesslich noch einige Bemerkungen zu dem wenigen, worüber seitens der Fachdidaktiker wohl Einigkeit herrscht.

*Einig zu sein scheint man sich, dass Kunstunterricht von Fachleuten, und das heisst als Fachunterricht, veranstaltet werden soll.*
Einmal beobachte ich, dass sich leicht die allseits beklagten Disziplinschwierigkeiten einstellen, wenn Kollegen in einer Klasse nur zwei oder gar eine Stunde Unterricht halten. Das ist kein Wunder und ohne grosse intellektuelle Verrenkungen erklärbar; und das ist schade, weil die grösste Kompetenz und der schönste Ein- und Durchblick wenig nützt, wenn sie nicht an den Mann bzw. Kinder und Jugendliche gebracht werden können.
Dann hat dieser Profi-Ansatz auch andere Folgen. Ein Fachlehrer ist – im Gegensatz zu einem Klassenlehrer – bei einem gar so unwichtigen Fach eher gering angesehen und gilt eventuell als Exot, wenn er sich ernsthaft ein Stück hinauswagt über das Malen bunter Bilder, die ihre Funktion vor allem darin haben, dass sie etwas Erkennbares darstellen und gross und farbenprächtig genug sind, um im Schulhaus als Schmuck dienen zu können. Zwar sind Kollegen, die nicht für dieses Fach ausgebildet sind, häufig unsicher, wie weit über die schiere Entlastungsfunktion hinaus Kunstunterricht überhaupt für irgendetwas gut sein kann. Es kommt auch vor, dass sie auf ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen und sogenannte «bewährte» Themen und Techniken nutzen, wobei mehr Wert auf Sauberkeit und Ordentlichkeit als auf kreatives Arbeiten gelegt wird. Doch leisten fachfremd im Kunstunterricht eingesetzte Kollegen nicht selten vorzügliche Arbeit. Bei vielen solcher «Amateure» – und natürlich auch bei Schülern, wenn man sie nur lässt – führt die eigene Neugier und Interessiertheit zu aufregenderen Ideen, Unterrichtsstunden und Ergebnissen als bei so manchem Profi, dem die eigenen Kenntnisse, Vorlieben und seine Routiniertheit mitunter den Blick verstellen. Gerade als «Profi» übersieht er durchaus, was Kindern und Jugendlichen gefällt und was sie dort abholt, wo sie von Gemüt und Geist, Interesse und Intelligenz eben gerade stehen bzw. sitzen. Und damit wäre ich bereits beim zweiten Punkt:

*Einig scheint man sich zu sein, dass Kunstunterricht weitgehend in Form von systematisierten Lehrgängen aufgebaut und durchorganisiert werden soll.*
Das halte ich für unnötig bis schädlich. Sicher muss man Kunstunterricht vorbereiten und planen, mit schierer Improvisation und situativen Anmutungen allein wird man weder Kindern/Jugendlichen noch den Möglichkeiten dieses Faches gerecht. Es ist durchaus auch vernünftig, für gewisse Zeiträume Schwerpunkte zu setzen, die dann im Zusammenspiel von Geplantem und dem, was sich ereignet, Gestalt annehmen.
Nur, einen Lehrgang vorzusehen, das heisst eine Fragestellung, ein Thema, eine Technik sorgfältig vom Leichten zum Schweren voranschreitend und aus Zusammenhängen herauslösend im Hinblick auf Lehr- und Lernbarkeit vorweg aufzubereiten. Damit entfällt all das, was im Kunstunterricht an individuellen Lösungen, kreativen Ab- und Umwegen und situativen Weichenstellungen möglich ist und unter anderem die besonderen Chancen dieses Faches ausmachen kann.

Selbst für einen auf den ersten Blick vielleicht einleuchtenden Lehrgang «Drucken» ist es bei genauerem Hinsehen keineswegs entschieden, was denn nun leichter und was schwerer ist, wie eine Abfolge von vornherein festgelegt werden kann, wenn man sich einmal an die Arbeit gemacht hat – es sei denn, ein Lehrer zöge *sein* Programm mit (Nach-) Druck durch.
Setzt ein Lehrer hingegen Schwerpunkte, dann kann er verschiedene Entwicklungen beobachten, darauf eingehen und, wenn sich das ergibt, Alternativen anbieten, Umwege mitgehen und sich aus dem Unterricht ergebende Probleme für die Weiterarbeit aufgreifen. Einem «Lehrprogramm» ziehe ich ein «Baukastensystem» vor: eine Vielzahl von Unterrichtselementen, die untereinander mehr als eine Beziehung aufnehmen können und untereinander kombinierbar sind.
Um Missverständnisse zu vermeiden: Es ist auch eine Aufgabe des Kunstunterrichtes, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülern weiterzuentwickeln. Ich halte es für absolut unschädlich, wenn Kinder im Laufe ihrer Schulkarriere zunehmend geschickter mit Zeichen- und Malgerät umgehen lernen, Beispiele der bildenden Kunst genauer ansehen und dazu Stellung nehmen können. Doch deswegen muss man «Lehrgänge» keineswegs zum obwaltenden Prinzip des Kunstunterrichts erklären. Individualisierung und Differenzierung wären da solide Alternativen, auch wenn sie erst einmal anstrengender erscheinen mögen.

*Einigkeit scheint auch darüber zu herrschen, dass Farbe und Graphik die zentralen Lernbereiche für den Kunstunterricht sind, neben denen andere Problemstellungen nur unter «ferner liefen» erscheinen.*
Erst einmal ist dies recht einleuchtend. Lässt man Ausschnitte aus der Geschichte der bildenden Kunst Revue passieren, so sind dies wohl die vorherrschenden Äusserungsformen, zu denen man noch die Plastik hinzuzurechnen hätte. Allerdings ist das nur mit einem recht engen Blickwinkel plausibel, wobei Kunstunterricht sich ausschliesslich auf die Auseinandersetzung mit der bildenden Kunst beschränken würde.
Nimmt man die ästhetischen Aspekte von Architektur und Technik hinzu, die Ausweitung des Begriffs Kunst im 20. Jahrhundert und die Entwicklung von Medien, dann stellt die oben angeführte Schwerpunktsetzung eine nur schwer begründbare Einschränkung dar. Meines Erachtens sollten in Produktion und Reflexion die Frage- und Problemstellungen breiter angelegt werden. Kunstunterricht kann nicht nach allen Seiten offen sein, sonst stellte sich die Frage, ob er noch ganz dicht ist. Aber nur hübsche Bildchen zu malen, zu zeichnen oder zu drucken, ist noch kein Kunstunterricht. Das wird der ästhetischen Wirklichkeit so wenig gerecht wie den – zugegebenermassen wenig reflektierten – Erfahrungen von Kindern.
Vermutlich ist einiges an Schwierigkeiten und Problemen dadurch zu erklären, dass sich das, was man ästhetisch tun, denken und fühlen kann, als sperrig erweist, wenn man versucht, es in die recht engen Grenzen eines Schulfaches einzusperren. Insofern sind Versuche, Ordnung zu schaffen – etwa in Lehrplänen oder Fachdidaktiken – mit einer gewissen Notwendigkeit unzureichend und nur mit Vorsicht zu geniessen. Was angesichts der geringen Einheitlichkeit und der grossen Streubreite an Spielformen bleibt, ist die Chance, eine eigene Auswahl zu tätigen, selber Entscheidungen zu treffen, allein verantwortlich zu zeichnen – und das ist nicht ganz so einfach wie es sich schreibt.