

Joachim Penzel

## Formaler / wissenschaftlicher Kunstunterricht

### Die Erfindung des Kunstunterrichts

Reinhard Pfenning und Gunter Otto ist es zu verdanken, dass etwa Mitte der 1960er Jahre der Kunstunterricht erfunden wurde. Anders als im Zeichenunterricht der deutschen Volksschulen und in der musischen Erziehung der 1950er Jahre sollte das Fach nicht mehr auf eine berufspraktische Vorbereitung oder eine neoromantische Förderung kindlicher Ausdrucksfähigkeiten beschränkt bleiben, sondern einerseits die Fähigkeit zum Gebrauch künstlerischer Gestaltungsmittel (Produktion) fördern und andererseits zum sachgemäßen Betrachten und Verstehen von Kunstwerken (Rezeption) befähigen. Zwei weitreichende und heute als unverzichtbar für die Identität des Fachs geltende Neuerungen wurden hier eingeführt: 1) Die Orientierung an der Gegenwartskunst insbesondere hinsichtlich der verwendeten Materialien, Gestaltungstechniken und Formprinzipien; 2) die Orientierung an den Bildungswissenschaften und deren Anforderungen an eine Rationalität der Pädagogik. Hier entstand die bis heute folgenreiche Vorstellung einer Lehrbarkeit der Kunst durch eine methodische Verbindung von Kunst, Pädagogik und schulischer Praxis. Diesen Bemühungen verdankt der *Kunstunterricht* (Otto 1964) seine Bezeichnung, auch wenn diese nicht lange Gültigkeit behaupten konnte und heute, wo sie noch verwendet wird, stark umstritten ist. Kunstunterricht wurde seitdem als wichtiger Bestandteil der in den verschiedenen Schulstufen zu vermittelnden allgemeinen Bildung verstanden, mit der die Heranwachsenden auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vorbereitet werden. Pfenning und Otto ist es zu verdanken, dass durch die Entwicklung spezifischer didaktischer Verfahren ein „weiches“ Schulfach sich überhaupt im Konzert der „harten“ Fächer behaupten konnte. Mit der von ihnen geleisteten Reflexion der theoretisch-methodischen Grundlagen des Kunstunterrichts begann die bis heute anhaltende didaktische Diskussion um die künstlerischen und wissenschaftlichen Grundlagen des Fachs. Trotz aller späteren, durchaus berechtigten Kritik sind diese Verdienste unbedingt anzuerkennen.

### Künstlerische und theoretische Impulse

Die theoretischen Arbeiten von Otto und Pfenning erhalten ihre wesentlichen Impulse aus der damaligen Gegenwartskunst und der sie flankierenden Kunsttheorie. Insbesondere auf den seit 1954 von Arnold Bode begründeten Weltkunstausstellungen der *documenta* in Kassel und in den Schriften der Kunsthistoriker Werner Haftmann zur Kunst des 20. Jahrhunderts und Dietrich Mahlow zum „Prinzip Collage“ wurde die abstrakte Bildsprache breitenwirksam gegenüber der realistischen Kunst, die von den nationalsozialistischen und sozialistischen Regimes als volkstümlich vereinnahmt worden war, als Paradigma für Gegenwartskunst durchgesetzt. Seit den 1950er Jahren begann in Westdeutschland langsam eine Rezeption des Bauhauses und der hier praktizierten Pädagogik, die auf einer formalen und technischen Lehrbarkeit gründete. Vor diesem Hintergrund erschienen zunächst Pfenning und später Otos Schriften, die beide versuchten, in komplexer Weise Kunstgeschichte, künstlerische Pra-

xis und Kunsttheorie mit kunstpädagogischen Reflexionen zu verbinden. Auch für die theoretische Geschichte des Fachs ist diese Leistung beachtlich.

Reinhard Pfenning betonte unter anderem, dass die moderne Kunst ein bildnerisches Bewusstsein voraussetzt, das auf spezifischen Gestaltungsprinzipien beruhe (hier lag zweifelsfrei eine Rezeption und Erneuerung der „kunstgeschichtlichen Grundbegriffe“ Heinrich Wölfflins vor). Diese Prinzipien sind u.a. Durchdringung und Transparenz in der Raumauffassung, Abstraktion (Vereinfachung) und Konkretion (Erfindung) von Bildzeichen, dynamisches Gleichgewicht der Bildkomposition statt Symmetrie, Autonomie der bildnerischen Ausdrucksmittel je nach künstlerischer Individualität, Primat des Machens als experimenteller Gestaltungsprozess. Kunsterziehung verstand Pfenning als eine „Erziehung zum bildnerischen Denken“, die eine lustvolle Kunstrezeption einerseits und eine schöpferische Gestaltung („Lust am Spiel“) andererseits ermöglichen sollte. Mit Blick auf die Schulpraxis forderte er eine Übersetzung des sogenannten „bildnerischen Problems“ der abstrakt arbeitenden Künstler in die altersspezifische Sprache und Vorstellung der Schüler (bspw. durch eine Orientierung an den Formen der Alltagswelt). Dieses „Arbeiten parallel zur Kunst“ sollte die Lernenden dazu befähigen, sich selbständig künstlerisch auszudrücken.

Auch Gunter Otto orientierte sich an der Gegenwartskunst, insbesondere an diversen Gestaltungsverfahren abstrakter Bilder und verband diese mit einem System didaktischer Beziehungen, die dem Modell der sogenannten „Berliner Didaktik“ verpflichtet waren. Die moderne Kunst gründete für Otto auf der „Rationalität einer Methode“. Damit meinte er, dass die einzelnen Künstler a) unterschiedliche Materialien kombinierten, b) diese im Prozess des Machens experimentell verknüpften und c) dabei die Möglichkeiten der Montage und Collage nutzen. Diese drei Faktoren, Material, Prozess und Montage, verstand Otto als „objektive Faktoren der Kunstproduktion“ und damit als lehrbar. Das heißt, sein kühner methodischer Schachzug bestand darin, künstlerische Gestaltungsverfahren zur Grundlage der Kunstdidaktik, nämlich als einer Didaktik des formal-technischen Verfahrens zu erklären. Dieser Kurzschluss von Gestaltungsverfahren mit didaktischen Zielen und Methoden wirkt bis in die aktuelle Kunstpädagogik, nur wandeln sich die Verfahren immer stärker zu konzeptuellen Arbeitsweisen bzw. verknüpfen materielle und immaterielle Praktiken miteinander (bspw. Ästhetische Forschung, künstlerische Feldforschung, Kartieren, künstlerische Kunstpädagogik).

Ziel war es, im Lernprozess das analytische Verhalten (Reflexion) der Schüler insbesondere mit Blick auf die formal-technischen Aspekte der Bildherstellung zu schulen, um einerseits künstlerischen Sachverstand zu erlangen und sich andererseits von den Ansprüchen der alltäglichen Wirklichkeit zu entlasten. In Anlehnung an Pfenning forderte Otto, dass das jeweilige Thema (gemeint war ein gestalterisches Problem, bspw. eine Komposition mit Dreiecken) als Aufgabe in den Verstehenshorizont der jeweiligen Altersgruppe übersetzt werden sollte (Beispielthema: Segelregatta). Neben diesen formal bildnerischen Problemen hatte eine inhaltliche Auseinandersetzung in Verbindung mit individualisiertem Ausdruck keine Bedeutung. Da die formal-technischen Kriterien für Otto objektive waren, lag es auch nahe, umfangreiche Kriterienkataloge zu den einzelnen Übungen auszuarbeiten, auf deren Grundlage eine Leistungsbewertung erfolgen konnte. Insgesamt war es Ottos Verdienst, erstmals die Fachziele, die fachspezifischen Gegenstände und Methoden sowie Formen der Unterrichtsgestaltung systematisch erfasst zu haben (u.a. Einteilung des Unterrichts in vier Phasen: Initiation, Exploration, Objektivierung, Integration). Die damit einhergehende Rationalität bei der

Planung und Durchführung eines auf das Schöpferische, Individuelle und Unvorhersehbare ausgerichteten Fachs hat zahlreiche, bis heute anhaltende und vielfach kolportierte Kritiken nach sich gezogen.



Wissenschaftlicher Kunstunterricht – Künstler nutzen Arbeitsverfahren, die von Gunter Otto als objektiv betrachtet werden, daher sind sie lehrbar. Die Schüler erlernen im sachorientierten Kunstunterricht, mit diversen Gestaltungsverfahren umzugehen. Die Lehrkraft agiert als Vermittler zwischen den Lernenden, den Verfahren und den entstehenden Werken.

### Pädagogische Praxis: Kompositionen im Collageverfahren entwickeln

Obwohl der formale bzw. wissenschaftliche Kunstunterricht auch ein Produkt der 1960er Jahre ist, der in Folge der Selle-Otto-Kontroverse zum Inbegriff einer Verhinderung individueller künstlerischer Ausdrucksfähigkeit stilisiert wurde, kann dieser methodische Ansatz bis heute für alle pädagogisch initiierten Gestaltungsanlässe, die dezidiert eine Förderung der formal-technischen Fertigkeiten zum Ziel haben, erfolgreich eingesetzt werden. Es spricht in der Schulpraxis nichts dagegen, für genau diese Zwecke die vielfach bewährte Methode mit den drei Aspekten (Material, Prozess, Montage) zu nutzen. Nur können heute die alten Verfahren der Collage zusätzlich mit aktuellen Bildmedien verknüpft werden, wie das folgende Praxisbeispiel verdeutlichen soll.

*Film: Bewegung in der Abstraktion*

- In der **Initiationsphase** werden zunächst verschieden Gemälde mit abstrakter Kunst gezeigt (bspw. von Kandinsky, Buchholz, Sonderbourg, Hartung), um die

Unterschiedlichkeit abstrakter Bildsprachen der 1940er und 1950er Jahre zu verdeutlichen.

- In der **Explorationsphase** werden mit den Schülern gemeinsame Prinzipien von abstrakten Kompositionen, ausgehend von den Bildbetrachtungen, herausgearbeitet (bspw. Form-, Richtungs- und Farbkontraste, Form-Raum-Beziehungen, Verhältnis von Statik und Bewegung, Ausgewogenheit/Gewichtung, Einsatz der Gestaltungstechnik etc.).
- In der **Objektivierungsphase** werden die Schüler aufgefordert, aus Zeitschriften willkürlich abstrakte Formen (Dreiecke, Kreise, Rechtecke, Balken etc.) unterschiedlicher Größe auszuschneiden und diese auf einem Blatt A4-Papier zu einer Bildkomposition zu verbinden. Dieser sollte ein Thema zu Grunde liegen, das sich durch die Bildgestaltung mitteilt (bspw. langsames Kreisen, Erstarrung, Kampf, Sturm, Trägheit etc.).
- In der **Integrationsphase** gilt es, die theoretisch und praktisch erarbeiteten Grundlagen einer abstrakten Bildkomposition nur zu festigen. Dazu sollen die Schüler ihre thematische Komposition mit denselben Formelementen nun Schritt für Schritt in ein anderes Thema überführen, also die Anordnung der Bildelemente sukzessive verändern. Jede kleine Veränderung von Formen ist mit einer Digitalkamera bzw. der Fotofunktion des Handys festzuhalten. Jeder Schüler sollte mindestens 25 Zustandsbilder festhalten und dabei drei unterschiedliche Themenkonstellationen einbeziehen. Im Anschluss werden die Bilder im Computer weiterbearbeitet (im selben Format beschnitten, in den Farb- und Helligkeitskontrasten angepasst) und anschließend entweder als automatisch ablaufende Diashow gezeigt oder mittels einer einfachen Filmsoftware zu einem Kurzfilm verbunden.



Ramona Bauerhin: Da rappelt's im Karton, Sequenzen eines Trickfilms zum Thema Komposition abstrakt (Studienarbeit 3. Sem. LA Kunst/Gestalten an Grundschulen) (Abfolge: jede Zeile von links nach rechts)

## **Wissenschaftlicher Kunstunterricht im Kontext der Integralen Kunstpädagogik**

Wie bereits oben ausgeführt, deckt der formale/wissenschaftliche Kunstunterricht nur ein geringes Spektrum aller im Fach zu fördernden Fertigkeiten ab. Formal-technische Gestaltungskompetenzen sind Aspekte des materiell-technischen Subjektanteils innerhalb der personalen Ganzheit. Gemeinsam mit der Farb- und Kompositionslehre sowie der Material- und Konstruktionslehre des Bauhauses ist der wissenschaftliche Kunstunterricht bis heute hervorragend geeignet, um ein formales und technisches Gestaltungsfachwissen theoretisch auszubilden und als praktische Fähigkeit zu üben. Innerhalb der integralen Kunstpädagogik kommt ihm daher ein wichtiger Stellenwert zu, wenn es um eine Erarbeitung von elementaren Fertigkeiten in diesem Gebiet geht. Die erworbenen formal-technischen Kompetenzen gilt es in einem weiteren Schritt innerhalb ganzheitlich angelegter Projekte mit übergeordneten Themenbezügen zu festigen und eigenständig anzuwenden.

### **Literatur (Auswahl)**

- OTTO, GUNTER (1964): *Kunst als Prozess im Unterricht*, Braunschweig
- DERS. (1964): *Kunst als Sache des Kunstunterrichts und die Möglichkeiten ihrer Vermittlung, Ort???*
- PFENNING, REINHARD (1959): *Bildende Kunst der Gegenwart. Analyse und Methode*, Oldenburg
- DERS. (1964) *Gegenwart der Bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken*, Oldenburg
- RICHTER, HANS-GÜNTHER (2003): *Eine Geschichte der ästhetischen Erziehung*, Niebüll
- SCHÜTZ, HELMUT G. (1973): *Kunstpädagogische Theorie. Eine kritische Analyse kunstdidaktischer Modelle*, München