

Joachim Penzel

## Künstlerische Bildung / Künstlerische Kunstpädagogik

### Das programmatische Paradoxon – Künstlerische Kunstpädagogik

Im Laufe des 20. Jahrhunderts hat die deutsche Kunstpädagogik viele methodische Wandlungsprozesse zu verzeichnen. Dabei wurden sehr oft, sowohl unbewusst als auch programmatisch, die spezifischen Qualitäten der Kunst ausgeblendet. Mit dem zunächst von Carl-Peter Buschkühle, Joachim Kettel und Mario Urlaß entwickelten pädagogischen Ansatz der „künstlerischen Bildung“ wurde ab Mitte der 1990er-Jahre das Unterrichtsfach dezidiert von der Kunst, insbesondere von der Gegenwartskunst her begründet. Ziel des Faches sollte es sein, künstlerische Formen des Denkens auszubilden und die Schüler zu künstlerischen Handlungsweisen zu befähigen. Diese konsequente Orientierung der Kunstpädagogik an der Kunst setzte sich bewusst gegenüber dem am Formal-Technischen ausgerichteten wissenschaftlichen Kunstunterricht Gunter Ottos oder jener kunstanalogen Gestaltung bei Johannes Kirschenmann und Constanze Kirchner, bei Günther Regel und Frank Schulz ab. Nicht die Einübung gestalterischer Fertigkeiten oder die direkte Auseinandersetzung mit vorhandenen Kunstwerken sollte unterstützt werden, sondern eine die gesamte Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen (aber auch Erwachsenen) ergreifende künstlerische Denk- und Handlungskompetenz gilt es nunmehr auszubilden. Übergreifendes Ziel ist es, künstlerische Handlungen als Teil einer spezifischen Lebensart und Lebensanschauung zu entwickeln. Diese sollen eine selbstbestimmte und selbstverantwortete Gestaltung des eigenen Lebens und eine schöpferische Teilhabe an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens ermöglichen. Die Unterrichtspraxis dieser am Künstlerischen ausgerichteten Bildung verknüpft auf vielfältige und komplexe Weise unterschiedliche Qualifikationen – sie fördert eine differenzierte Wahrnehmung der Dinge und Materialien, des Sozialen und des Selbst, sie vermittelt erforderliches theoretisches Bezugswissen (u.a. kunstwissenschaftliches, kunstgeschichtliches, soziologisches, technisches Wissen), sie fördert durch konkrete thematische Anlässe multimediale Gestaltungsfähigkeiten und außerdem vermittelt sie unterschiedliche Formen der kritischen Reflexion, der individuellen Präsentation und mehrschichtigen Kommunikation der Gestaltungsprozesse und Werke.

Künstlerische Bildung bzw. Kunstpädagogik bewegt sich zwischen den Polen von Theorie und Praxis, sie ist prozess- und werkorientiert zugleich und außerdem dezidiert interdisziplinär angelegt, so dass sie sich ideal für eine fächerverbindende bzw. fächerübergreifende Projektarbeit eignet. Wie neueste Publikationen (Buschkühle 2012) verdeutlichen, erfährt die künstlerische Kunstpädagogik eine vielfältige Umsetzung in der Schulpraxis, wird weiter theoretisch-methodisch ausgebaut und verfügt in Deutschland über eine wachsende Zahl von Befürwortern. Damit gehört sie heute zu den einflussreichsten, wenn auch nicht unumstrittenen Methodenansätzen des Fachs.

## Künstlerische und theoretische Impulse

Neben vielfältigen Anregungen der Philosophie, Soziologie und Kunsttheorie geht das Konzept der künstlerischen Bildung von dem im Übergang von Deutscher Klassik und Deutschem Idealismus formulierten Kunstbegriff Friedrich Schillers aus. Hier wurde die Kunst als ein freies Spiel der Einbildungskraft verstanden, um im Schutzraum des Ästhetischen das Gesellschaftliche zu reflektieren und dabei alternative Formen sozialen Verhaltens zu entwickeln. Die Kunst galt damals als gesellschaftlich legitimer Raum der Reflexion, vor allem als ein herrschaftsfreier Bereich der seelisch-geistigen Selbstbildung der Individuen. Diese in humanistischer Tradition stehende Kopplung von Kunst- und Bildungsbegriff hat im 20. Jahrhundert durch die Nachkriegsavantgarde starke Veränderungen erfahren. Vor allem der sogenannte „erweiterte Kunstbegriff“ von Joseph Beuys attackierte die Trennung von Kunst und Leben und verstand das Künstlerische nunmehr als eine kreative Form der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt zum Zweck von deren Mit- und Umgestaltung (Beuys nennt dies „soziale Plastik“). Aus diesen beiden unterschiedlichen Kunstbegriffen leitet das Konzept der künstlerischen Kunstpädagogik einerseits die durch ästhetische Gestaltungsprozesse vorangetriebenen Selbstbildung und andererseits die Mitgestaltung zentraler Bereiche des heutigen Lebensalltags ab. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch das von Wilhelm Schmid ausgearbeitete philosophische Konzept der „Lebenskunst“, die „zur selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Gestaltung des Lebens in einer komplexen Gesellschaft“ beiträgt (Buschkühle 2003). Anregungen für eine interdisziplinäre, kritisch reflektierende und teils interaktive Arbeit liefern neben Werken von Beuys auch solche von Bill Viola, Mariko Mori und Robert Rauschenberg (Buschkühle 2007).

## Pädagogische Praxis – Das künstlerische Projekt

Innerhalb der Schulpraxis wird die künstlerische Kunstpädagogik im sogenannten „künstlerischen Projekt“ umgesetzt. Dieses ist problemorientiert (lebensweltlich), handlungsorientiert (gestaltungspraktisch), interdisziplinär (fächerübergreifend), multimedial und erkenntnisorientiert angelegt. Zu unterscheiden sind drei Kernphasen, die sukzessive im Unterricht umgesetzt werden:

- 1) **Induktion / Recherche:** Hier erfolgt der Einstieg in das Thema mit ersten Wahrnehmungs- und Beobachtungsübungen, dem Sammeln von Informationen und Materialien, dem Anfertigen von Skizzen und Entwürfen oder der Nutzung von Zufallsprozessen.
- 2) **Experiment / Konstruktion:** Hier wird eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Thema durch gestalterische Analysen, durch technische Bearbeitung von Materialien, Formen und Konstruktionen angeregt. In der Wechselbeziehung von technischer Unterweisung und Experimenten suchen die Lernenden nach einer eigenen Gestaltungslösung für das Problem.
- 3) **Kontextualität / Transformation:** Es werden Zusammenhänge zu verschiedenen Kontexten (Kunstgeschichte, Naturwissenschaft, Lebenswelt etc.) hergestellt. Diese werden auch medial aufbereitet (Portfolio). Die eigenen Gestaltungen werden mit diesen Kontexten in Verbindung gebracht und in relevante Diskurse untersucht. Alles fließt in einer abschließenden Präsentation zusammen, die als selbständige mediale Gestaltungsarbeit angelegt ist.

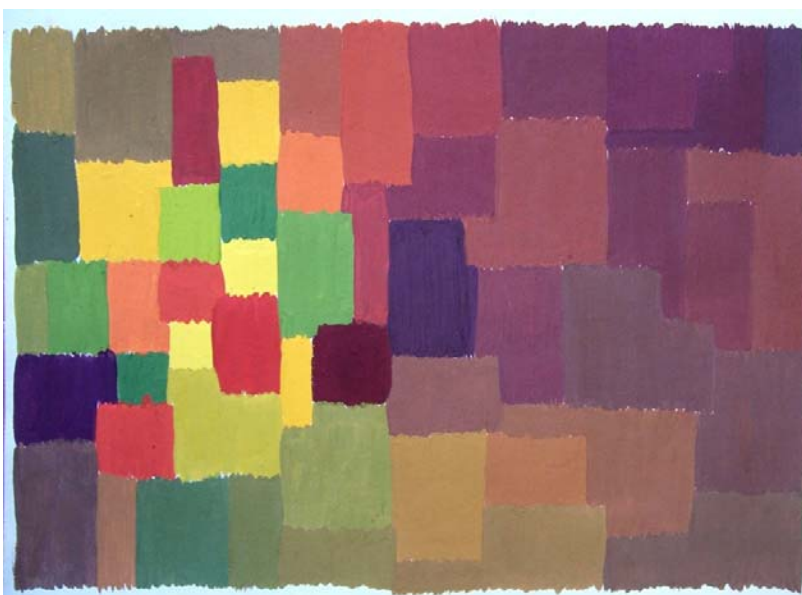
Die Komplexität solcher thematischen Projekte bedingt eine längere Auseinandersetzung (Stundenfolge, Projektwoche) und ermöglicht dadurch, vielfältige Kompetenzen, die im Kunstunterricht gefördert werden, miteinander zu vernetzen. Theorie und Praxisanteile gehen fließend ineinander über und bedingen sich wechselseitig. Prominentes Praxisbeispiel von Buschkühle ist die Entwicklung eines „Fantastischen Fahrzeuges auf Reisen“ (ders. 2007). Hier werden Grundlagen des Autodesigns aufgearbeitet, eigene Vehikel entworfen und gestaltet, eine Abenteuergeschichte erdacht und bildnerisch umgesetzt, Modelle gebaut, Studiofotografie für eine Werbung mit dem Fahrzeug angefertigt und eine abschließende Präsentation durchgeführt.

### **Praxisbeispiele: Vom Laubblatt zum Gebrauchsgegenstand**

Das künstlerische Projekt ist, wie dargestellt, mehrstufig angelegt und komplex strukturiert. Das soll exemplarisch folgendes Beispiel aus der Studienpraxis verdeutlichen – „Vom Laubblatt zum Gebrauchsgegenstand“. Hier wird, ausgehend vom Naturstudium, der Weg zur eigenständigen Gestaltung und zum Design besprochen. Dazu wurden folgenden Arbeitsphasen durchlaufen:

#### *a) Farbvielfalt wahrnehmen und nachmischen*

Die Natur bietet in ihrem jahreszeitlichen Wandel vielfältige Anlässe, Formen und Farben genauer wahrzunehmen. Zwar glauben wir zu wissen, beispielsweise welche Farben typisch für den Herbst sind. Aber erst ein Sammeln von Laubblättern und deren Ordnung nach feinen Farbabstufungen verdeutlicht die Fülle unterschiedlicher Farbnuancen. In einer experimentellen Versuchsreihe werden die diversen Farbtöne zwar deutlich, aber das heißt noch nicht, dass sie in ihrer Eigenfarbigkeit und im Kontrast zueinander verstanden wurden. Dieses Farbverstehen lässt sich fördern, indem die diversen Farbtöne auf Musterkarten oder in einem Bildraster exakt nachgemischt werden. Das fördert die genaue Beobachtungsgabe, die Farbmischkompetenz und das Erkennen von Farbzusammenhängen (Kontrasten, Resonanzen, Ähnlichkeiten, Übergängen).



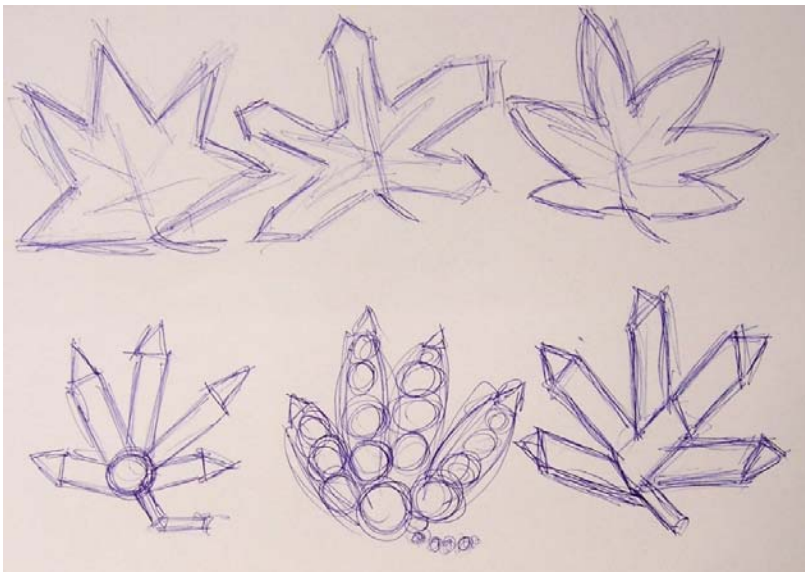
### b) Formenvielfalt wahrnehmen und zeichnen

Bäume und Sträucher bieten eine Vielfalt von Formen innerhalb der Kategorie des Laubblattes. Zwar sind Blattzuschreibungen zu Pflanzenarten aus dem Sach- und Biologieunterricht bekannt, aber ein identifizierender Blick ist noch kein Indiz für das Verstehen von Formen. Dieses wird erst durch zeichnerisches Naturstudium gefördert. Zunächst gilt es, im Zeichenprozess die Unterschiedlichkeit verschiedener Pflanzenblätter festzuhalten, um deren Formcharakter zu erkennen. Dazu eignen sich schnelle Materialien wie Kreiden oder Kohle, die eine Erfassung der großen Formen und deren spezifische Proportionen ermöglichen. In einem zweiten Schritt werden ausschließlich Blätter einer Pflanzensorte gezeichnet, um zu sehen, dass es auch hier große Differenzierungen hinsichtlich der Formengrößen und Proportionen gibt, sodass man daran zweifeln könnte, ob die Blätter tatsächlich von einem Gewächs stammen. Hier erhält man ein Gefühl für das Prinzip der Individualität in der Natur. Diese Zeichnungen sind mit fotografischen Darstellungen und wissenschaftliche Abbildungen in Lehrwerken zu vergleichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Meist ist dort Formindividualität nicht erkennbar und bildnerisch nicht thematisiert.



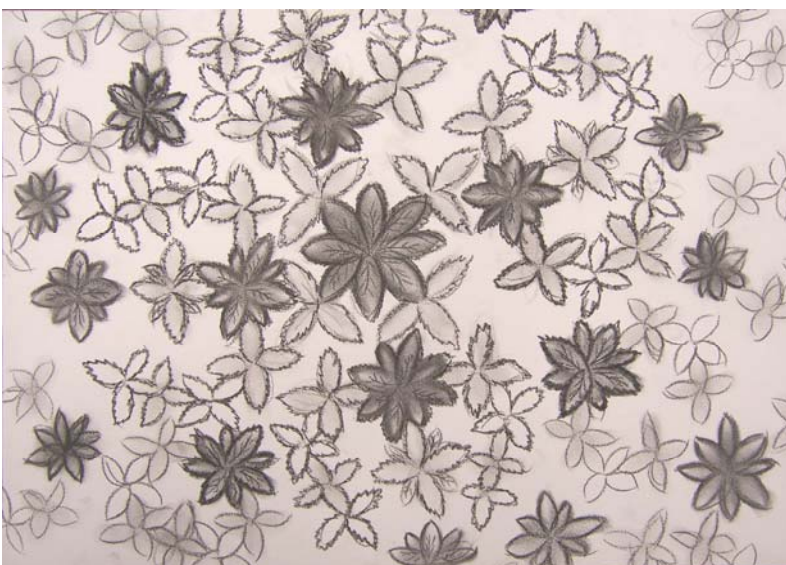
### c) Formen in der Form erkennen – geometrische Konstruktionsprinzipien ergründen

Bei der bisherigen zeichnerischen Auseinandersetzung mit Blattformen wird zwar die Umrissform meist klar erkannt, aber die „inneren Bauprinzipien“, die „Architektur eines Laubblattes“ bleibt noch unklar und das heißt, dass die Form eigentlich noch nicht verstanden wurde. Dies lässt sich über folgende Übung entwickeln: Ausgehend von der Umrisszeichnung werden abstrakte Formen gesucht, die wie ein Bauplan der Konstruktion des Laubblattes zugrunde liegen. Es geht darum, Formen in der Form zu erkennen. Das können beispielsweise lauter Dreiecke oder Kreise sein oder auch Formkombinationen. Durch dieses Einzeichnen von Formen in Formen wird die Komplexität der Naturform überhaupt erst sichtbar und ihre Schönheit erfahrbar.



#### *d) Formen abstrahieren – Ornamente entwickeln*

Im nächsten Schritt kann zeichnerisch mit den erkannten abstrakten Formen weiter gearbeitet werden, indem diese in eine neue Grundanordnung gebracht oder in ihren Maßstabsverhältnissen geändert werden. Jetzt sollte eine theoretische Auseinandersetzung mit Ornamentmustern eingeschaltet werden, um zu erkennen, mit welchen Verfahren aus Formmodulen ganze Ornamentbilder entwickelt werden können – beispielsweise durch Reihungen, Spiegelungen, radiale Anordnung, Streuung etc. Danach gilt, ausgehend von den erkannten abstrakten Formen oder den Blattformen, ein eigenes Ornament zunächst zeichnerisch zu entwickeln und anschließend eine Schwarzweiß-Kopie davon mit den im ersten Übungsschritt erkundeten Farben zu kolorieren, sodass ein Muster zum Thema die Farben des Herbstes entsteht.







e) Gebrauchsgegenstände entwerfen, gestalten und Produkte fotografisch inszenieren

Anschließend gilt es, mit den entwickelten Mustern weiterzuarbeiten, um gebrauchsfähige textile Produkte zu entwickeln. Die Ornamente können dazu gescannt werden, im Computer grafisch bearbeitet und anschließend als Motive auf T-Shirts gedruckt werden. Oder es werden Stoffe per Kopierverfahren bedruckt, aus denen im Anschluss Gebrauchsartikel wie Einkaufsbeutel genäht werden. In einem abschließenden Schritt sind die einzelnen Artikel in einer Gebrauchssituation zu fotografieren und computergrafisch als Bild im Sinne einer Bildgeschichte oder Werbung, eventuell unter Einfügung von Texten, zu bearbeiten.



(ausführliche Projektbeschreibung unter dem Menülink „Integrale Praxismodule“)

### **Künstlerische Kunstpädagogik im Kontext der Integralen Kunstpädagogik**

Die künstlerische Kunstpädagogik entspricht einem ganzheitlichen Bildungsansatz, denn in ihrer pädagogischen Komplexität adressiert sie alle vier Teilbereiche der subjektiven Ganzheit (psychisches, körperliches, kulturelles, gesellschaftliches Subjekt) und vernetzt diese in-

nerhalb eines Projektes. Trotzdem kann man sie nicht als methodisch integral bezeichnen, da sie ohne einen übergeordneten Theorierahmen auskommt, insbesondere ohne ein tragfähiges Konzept von Personalität bzw. Individualität. Sie entspricht daher einem praktischen Ansatz, denn ihre Zielsetzungen und Vorgehensweisen sind selbst aus künstlerischen Konzepten (bspw. Beuys) hervorgegangen. Die vorhandenen Theoriebezüge gleichen eher einem willkürlichen Potpourri als einer konsistenten metatheoretischen Fundierung. Dieser Punkt ist allerdings nicht als Nachteil zu bewerten, denn ohne einen zu starren Rahmen bleibt die künstlerische Kunstpädagogik erstaunlich offen und flexibel für Weiterentwicklung. Letztere hängt maßgeblich von der Entwicklung der Kunst in Gegenwart und Zukunft ab.

Seitens der Fachdidaktik wurden verschiedene Kritikpunkte aufgeführt, die teilweise ihr Ziel verfehlen. So haben Franz Billmeyer und Andreas Brenne die Exklusivität des Ansatzes kritisiert; der eine, weil die Beschränkung auf das Künstlerische die gesellschaftliche Realität einer vielfältig gestalteten Medienwelt außer Acht lasse; der andere, weil die Beschränkung auf einen Kunstbegriff (den erweiterten von Beuys) den Lernenden andere Kunstbegriffe vorenthalte. Beide Kritiken gründen auf Missverständnissen, die mittlerweile ausgeräumt worden sind, denn das künstlerische Denken ist gerade die wichtigste Instanz der Reflexion der gesellschaftlichen Bildproduktion und aufgrund der Vielzahl pädagogischer Praxisprojekte wird deutlich, dass hier mit pädagogischer Flexibilität verschiedene Kunstbegriffe genutzt werden.

Die Stärke der künstlerischen Kunstpädagogik liegt in ihren überwiegend überzeugenden Projekten, die allerdings meist Lehrende voraussetzen, die selbst in ihren künstlerischen Handlungskompetenzen fortgeschritten entwickelt sind. Auf diese Personenabhängigkeit zielt ein weiterer Teil der Kritik (Hubert Sowa, Dietrich Grünewald, Andrea Dreyer), die innerhalb der Methode einerseits die formal standardisierten Elemente und andererseits die Reflexion konkreter schulpädagogischer Anforderungen vermissen. Dieser berechtigten Kritik ist hinzuzufügen, dass vor allem die altersbedingten Voraussetzungen der Lernenden im Kontext dieses Ansatzes nicht explizit reflektiert werden und damit Formen der Lernprogression, die über die zu erwartende und reale Bildungswirkung Auskunft geben, bislang nicht thematisiert wurden. Durch ihre teils emphatische Rhetorik, die sich an künstlerischen Manifesten der 1970er Jahre orientiert, läuft die künstlerische Kunstpädagogik Gefahr, in ihren pädagogischen Zielstellungen unglaublich zu erscheinen. Hier wird gelungener Schulunterricht schnell mit Lebenskunst gleichgesetzt, ohne dass die kurz-, mittel- und langfristigen biographischen Wirkungen überhaupt empirisch erforscht sind.

### Literatur (Auswahl)

- KETTEL, JOACHIM (Hrsg.): *SelbstFREMDheit*. Elemente einer anderen Kunstpädagogik, Oberhausen
- BUSCHKÜHLE, CARL-PETER (Hrsg.) (2003): *Perspektiven Künstlerischer Bildung*, Köln
- DERS., (Hrsg.) (2004): *KÜNSTLERISCHE BILDUNG NACH PISA*, Oberhausen
- DERS., Felke, Jutta (Hrsg.) (2005): *Mensch – Bider – Bildung*, Oberhausen
- DERS. (Hrsg.) (2005): *Künstlerische Projekte*, Kunst + Unterricht Nr. 295, Seelze
- DERS. (2007): *Bildung im künstlerischen Projekt*, in: Peez, Georg (Hrsg.): *Didaktik Forum im Schroedel Kunstportal* (
- DERS. (2007): *Die Welt als Spiel*. I. Kunsttheorie und II. Kunstpädagogik, Oberhausen
- DERS. (Hrsg.) (2012): *Künstlerische Kunstpädagogik*. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung, Oberhausen