

Joachim Penzel

## Kunstanaloge Kunstpädagogik

### Mit Kunst zur Kunst – oder: Das Kunstwerk als didaktisches Modell

Im Laufe des 20. Jahrhunderts hat sich innerhalb der kunstpädagogischen Fachdidaktik die Anschauung durchgesetzt, dass der Kunstunterricht die Lernenden vorrangig in den beiden Kernkompetenzen der Rezeption und Produktion von Kunst bzw. Bildern qualifizieren soll. Bis in die 1980er Jahre, bspw. innerhalb der didaktischen Konzepte der Visuellen Kommunikation sowie der Ästhetischen Bildung, wurden beide Bereiche im Unterrichtsgeschehen mehr oder weniger getrennt, was zu einer Abkopplung theoretischer und praktischer Übungen geführt hat. In den 1990er Jahren wird die elementare Trennung von Rezeption und Produktion in verschiedenen kunstpädagogischen Ansätzen zunehmend aufgegeben und eine dialogische Vermittlung bzw. eine funktionale Verknüpfung beider Kompetenzbereiche angestrebt. Die im Jahr 2004 von Constanze Kirchner und Johannes Kirschenmann herausgegebene Broschüre „Mit Kunst zur Kunst“ formuliert für diese Verbindungsleistung, die in früheren Publikationen bereits methodisch ausgearbeitet worden war, das einprägsame Motto. Hier werden Werke der historischen Kunst und vor allem der Gegenwartskunst als Ausgangspunkte im Sinne von thematischen, formalen und technischen Inspirationen für die eigenständige Gestaltungspraxis der Kinder und Jugendlichen genutzt. „Gemeint ist, dass mit dem Kennenlernen von Werken Bildender Kunst, der Auseinandersetzung sowie der ästhetisch-praktischen Beschäftigung mit Kunstwerken ein Prozess stattfindet, der zur Kunst und zur künstlerischen Praxis führt. Kinder und Jugendliche schaffen, angeregt durch ihre eigene Kunstwahrnehmung und das ästhetische Erleben dabei, im Anschauen, im eigenen Machen und Tun, im Diskutieren und Austausch darüber, Werke mit ästhetischen und auch künstlerischen Qualitäten.“ (Kirchner/ Kirschenmann 2004, 4). Kunstrezeption zielt hier nicht mehr auf eine methodisch geleitete Interpretation oder die Aneignung von kunstgeschichtlichem Wissen, sondern will zu eigenen ästhetischen Gestaltungen motivieren.

Die in diesem Konzept intendierte Verbindung von Rezeption und Produktion zielt auf ein kunstanaloges Arbeiten der Schülerinnen und Schüler. Das jeweilige Kunstwerk erhält dabei den Status eines ästhetischen Vorbildes, das im Lernprozess verschiedene Angebote unterbreitet. Ein Kunstwerk zeigt:

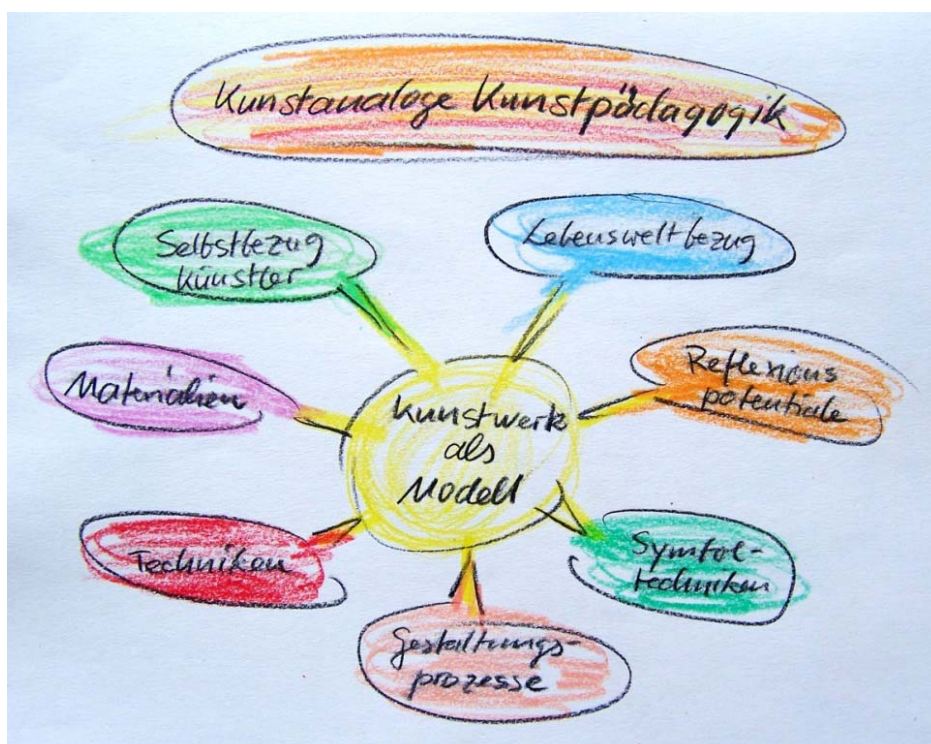
- 1) „Wege zum Experimentieren, Forschen und Gestalten“, hierbei stehen folglich die verfahrenstechnischen und konzeptuellen Aspekte im Vordergrund der produktiven Rezeption;
- 2) „Wege zum Selbst“, das heißt, ein Werk regt zur Reflexion der eigenen Person im gesellschaftlichen Kontext an und motiviert diesbezüglich eigene Gestaltungen;
- 3) „Wege zum Werk“, gemeint ist ein breites, plurales Methodenspektrum an Analyse-, Interpretations- und gestalterischen Variationsarbeiten im Umgang mit vorhandenen Kunstwerken (Kirchner/Kirschenmann 2004, 5).

Ergänzen müsste man außerdem

- 4) „Wege zur Welt“, das heißt, Kunstwerke regen eine erweiterte Weltwahrnehmung an, u.a. der Vergangenheit, aktueller Subkulturen, aber auch fremder Kulturen und motivieren deren Reflexion.

Diese Differenzierung methodischer Funktionen eines Kunstwerks im Lernprozess bildet mittlerweile auch den konzeptionellen Ausgangspunkt für die meisten Lehrbücher und professionell hergestellten Lernmaterialien für den Kunstunterricht. Neben der kompetenzorientierten ist die kunstanaloge Kunstpädagogik heute wahrscheinlich die am häufigsten in den Schulen umgesetzte Kunstdidaktik. Theoretische Anregungen zu diesem Konzept finden sich außerdem in verschiedenen Texten von Johannes Kirschenmann, Frank Schulz und Günther Regel.

Die kunstanaloge Kunstpädagogik stärkt die Auseinandersetzung mit dem spezifisch Künstlerischen innerhalb des Fachs, insbesondere mit Verfahrensweisen, Ideenfindungen und Gestaltungsprozessen, mit bildnerischen Symbolisierungs- und Reflexionstechniken sowie mit der Erscheinungs- und Wirkungsästhetik von Kunstwerken. Sie leistet damit einen fachspezifischen Beitrag zur allgemeinen Bildung und genau das unterscheidet sie von den weiterreichenden Ambitionen der künstlerischen Bildung bzw. der künstlerischen Kunstpädagogik. Während diese eine allumfassende Persönlichkeitsbildung im Sinne eines Lebenskunst-Entwurfs anstrebt (und in der Schulrealität damit nur scheitern kann), versucht die kunstanaloge Kunstpädagogik, ausgehend von konkreten Werken, klar definierte Einzelqualifikationen zu vermitteln. Man könnte hier auch von einer Pädagogik der Kunstwerke sprechen, in denen intrinsisch alle im Bildungsprozess intendierten Kompetenzen materialisiert bzw. präfiguriert sind. Die Werke werden hier als mehrdimensionale Lernmittel genutzt und somit in den Status eines didaktischen Modells für ästhetische Erlebnisse versetzt. Anders als die künstlerische betont die kunstanaloge Kunstpädagogik damit den singulären Charakter der Kunsterfahrung.



Kunstwerk als didaktisches Modell mit sieben Kompetenzaspekten

## Handlungsorientierte Kunstrezeption

Die kunstanaloge Kunstpädagogik beruht auf einer handlungsorientierten Kunstrezeption, das heißt, sie nutzt entweder produktive Mittel, um Werke zu deuten, oder sie nutzt konkrete Einzelwerke, um eigenständige Gestaltungsprozesse anzustoßen. Im Wesentlichen können hierbei zwei unterschiedliche Ansätze unterschieden werden – ein ästhetisch-mimetischer, der von Constanze Kirchner Ende der 1990er Jahre theoretisch und methodisch ausgearbeitet wurde, und ein ästhetisch-philosophischer, den Bettina Uhlig 2005 vorgestellt hat. Beide Ansätze wurden zwar für den Grundschulbereich entwickelt, können aber ebenso in den Sekundarschulen praktiziert werden.

**Ästhetisch-mimetischer Ansatz:** Dieser geht in der konkreten Unterrichtssituation von einzelnen Kunstwerken aus und betrachtet diese als eine Ganzheit formaler, materieller und technologischer Bezüge, in denen sich diverse Bedeutungen für spezifische lebensweltliche Zusammenhänge zeigen. Jedes Werk ist Gegenstand einer ästhetischen Erfahrung und kann sowohl in seiner Ganzheit als auch innerhalb der darin geborgenen Einzelaspekte bei den Lernenden eine schöpferische Gestaltungsarbeit initiieren. Die ästhetische Produktivität der Kinder und Jugendlichen entspricht folglich einem kunstanalogen Arbeiten, das sehr frei ausfallen kann, oder es handelt sich um eine gestalterische Variation des impulsgebenden Kunstwerkes. Vor allem im letzten Punkt gründet der mimetische Charakter dieses kunstpädagogischen Ansatzes, denn die Kunstproduktion kann hier auch als eine intensivere Form der Rezeption im Sinne eines nachschöpfenden Einfühlens und Eindenkens verstanden werden. Dabei ist eine gewisse Nähe dieses Ansatzes zu Gunter Ottos formalem Kunstunterricht nicht zu leugnen – während Otto allerdings die Gestaltungsmittel und Formstrategien als lehrbar verabsolutierte, werden diese bei Kirchner als ästhetische Mittel zur Erschließung alltagsweltlicher Probleme betrachtet (Kirchner 1999).

**Ästhetisch-philosophischer Ansatz:** Dieser versteht Kunstwerke vor allem als eine spezifische Form der Auseinandersetzung mit lebensweltlichen und existentiellen Problemen wie Zeit und Raum, Körper, Liebe und Leid, Schmerz und Tod oder Verlust und Trauer. Kunst kann als Form des Philosophierens mit diversen gestalterischen Mitteln über derartige Daseinsaspekte betrachtet werden. Ziel der kunstpädagogischen Rezeption ist folglich nicht die Auseinandersetzung mit der materiell gestalterischen Struktur eines Werkes, sondern der ästhetisch vermittelte Zugang zu Lebensproblemen. Uhlig empfiehlt für den Unterrichtsprozess einen Dreischritt von

- 1) Einstieg über konkrete Kunstwerke, um Neugier zu wecken und die Assoziationsfähigkeit anzustoßen;
- 2) Vertiefung, bei der, methodisch geleitet, ein Kunstwerk in seinen Kernaussagen verstanden wird; und
- 3) Transformation, bei der das Echo des Werkerlebens in eine eigenständige Gestaltung zu dem jeweiligen Thema mündet. Dabei können die Gestaltungsanregungen eines konkreten Kunstwerkes aufgegriffen, abgewandelt oder durch andere ersetzt werden (Uhlig 2005).

## Praxisbeispiele: Kunstwerke als Gestaltungsimpulse

Die kunstanaloge Kunstpädagogik benutzt Kunstwerke, egal welcher Epoche und welcher Technik, um einen gestalterischen Arbeitsprozess der Schülerinnen und Schüler anzusto-

ßen. Wie auch die folgenden Beispiele verdeutlichen, reicht die schöpferische Rezeption dabei vom verstehenden Nachahmen bis zur freien Interpretation, vom Nachvollzug gestaltender Auseinandersetzungen mit Themen bis zur Suche eigener Arbeitsanlässe in Analogie zu einem bestehenden Kunstkonzept.

a) Die *Unterrichtseinheit „Porträt abstrakt“* verdankt sich verschiedenen Porträtreihen des Malers Imi Knoebel. Mitte der 1980er Jahre hatte der Düsseldorfer Künstler ein abstraktes Porträtsschema entwickelt, das ein hochrechteckiges Bildformat in fünf Segmente unterteilt, die einer starken Reduktion eines menschlichen Gesichts entsprechen. Knoebel malt seine Porträts in Serien, meist im selben Format. Individualität wird dabei ausschließlich über die Farbwahl, das heißt die Zusammenstellung der fünf Töne und deren Nuancierung hergestellt. So entstehen farbige Stimmungsbildnisse. Nach einer analytischen Auseinandersetzung mit diesen abstrakten Porträts werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, in Knoebels maskenartigem Schema ein Selbstporträt anzufertigen, bei dem sie versuchen, die ihnen eigenen Charaktereigenschaften und typischen Stimmungen in maximal fünf Einzel Farben darzustellen. Zu achten ist dabei auch auf einen Gesamteindruck der Farbzusammenstellung im Sinne von Harmonie oder Disharmonie, Kontrasten oder Farbähnlichkeiten. Hierbei lernen die Heranwachsenden, sowohl die symbolischen als auch die emotionalen Aspekte von Farbe in eigener Ausdrucksabsicht einzusetzen. Diese Farbübung kann innerhalb einer 45minütigen Unterrichtseinheit umgesetzt werden; sie kann aber auch Anlass für eine fortführende Gestaltung sein. Im zweiten Schritt werden die Lernenden aufgefordert, mit den gewählten maximal fünf Farben ein expressives Selbstporträt zu malen, bei dem nun auch charakteristische Formen des eigenen Gesichts berücksichtigt werden.



Porträt abstrakt – freie Interpretation eines Gemäldes von Imi Knoebel als farbiges Selbstporträt (Ergebnisse einer Lehrerfortbildung in Meiningen 2003)



b) Im *Projekt „Das magische Ding“* stand eine Auseinandersetzung mit frühen künstlerischen Arbeiten von Christo. An alltäglichen Dingen wie Schreibmaschinen, einer Sackkarre und einem Zeitschriftenstapel entwickelte dieser in den 1960er Jahren die Idee des verhüllten Objektes. Zwar bleibt hierbei der jeweilige Gegenstand physisch präsent, wird aber teilweise oder ganz durch eine Hülle verborgen. Im Zwischenzustand von Anwesenheit und Abwesenheit, von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit erlangen die Alltagsobjekte eine geheimnisvolle Würde – sie werden zu Kunstwerken, die vor allem die symbolischen Qualitäten betonen. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, unterschiedliche Formen der Verhüllung zu diskutieren und anschließend einen Alltagsgegenstand im Sinne Christos in ein Kunstwerk zu verwandeln. Dabei wurden von den Lernenden zunächst folgende Verhüllungspraktiken vorgeschlagen – Einstricken bzw. Einhäkeln, mit Tarnfarben anmalen, mit einer Ton- oder Gipsschicht einkleiden, wie eine Schmetterlingspuppe mit Strick oder Wolle einwickeln, mit Pappmaschee ummanteln und in eine passgenauen Pappschachtel legen. Im nächsten Schritt wurden geeignete Alltagsgegenstände für eine poetische Verwandlung durch Verhüllen gesucht (u.a. Zahnbürste, Schuh, Wecker, Nagel, Hühnereier, Schlüssel) und anschließend die jeweilige Arbeit umgesetzt. Die fertigen Ergebnisse wurden in einem Objektkasten unter Verwendung weiterer Materialien für die Einrahmung und Befestigung präsentiert.



Das magische Ding – Verfremdung und Inszenierung von Alltagsgegenständen (Romy Huster, Meike Riesau, Ergebnisse im 3. Semester Lehramt an Grundschulen der Martin-Luther-Universität Halle- Wittenberg)

c) Das *Projekt „Dinge aussetzen“* wurde mit einer Diskussion über künstlerische Arbeiten von Norbert Radermacher eingeleitet. Dieser hat seit den 1980er Jahren verschiedene Objekte und gestaltete Werke im öffentlichen Raum, auf Straßen und Plätzen oder der Landschaft, ausgesetzt, um Passanten zu irritieren. Man konnte diese ästhetischen Stolpersteine entweder übersehen, schnell wieder wegschauen oder sie als Impuls für eine intensive Auseinandersetzung mit ihrer Funktion, ihrer Symbolik und dem jeweiligen Kontext nutzen – oder aber über die geltenden Normen und persönlichen Vorstellungen von Kunst im öffentlichen Raum diskutieren. Da Radermachers Werke aus einem intensiven Dialog von Werk und Ort hervorgehen, werden die Lernenden zunächst aufgefordert, einen Alltagsort im Umfeld der Schule zu suchen und sich mit dessen Erscheinungsbild, mit dort vorhandene funktionalen und symbolischen Objekten sowie mit hier ablesbaren Geschichten auseinanderzusetzen. Anschließend sollen kleine handliche Objekte gestaltet werden, die an den jeweiligen Orten

ausgesetzt werden, um dadurch besonderen Sinndimensionen dieser Alltagsplätze zu verdeutlichen. Die Materialien und Gestaltungstechniken sind selbständig zu wählen.



Dinge aussetzen – temporäres Denkmal für die Menschen von heute neben einem Menschen von gestern, Zeichnung auf Bierdosen und -flaschen (Ergebnis einer Lehrerfortbildung am Lisa Halle 2009)

### **Kunstanaloge Kunstpädagogik im Kontext der Integralen Kunstpädagogik**

Die kunstanaloge Kunstpädagogik besitzt alle Potentiale für einen ganzheitlichen Bildungsansatz. Ausgehend von der Vielschichtigkeit der Kunst können im Gestaltungsprozess alle Aspekte der personalen Ganzheit (Psyche, Körper, Kultur, Technik) adressiert werden. Allerdings geschieht dies nicht programmatisch und systematisch, stattdessen sind die genutzten Persönlichkeitsressourcen und geförderten Kompetenzen abhängig vom gewählten Kunstwerk, das der Initialisierung des Gestaltungsprozesses dient, vom didaktischen Setting des Lehrenden, der die jeweilige Stunde durchführt, und den Entscheidungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler für Schwerpunkte der Werkauseinandersetzung. Eine ganzheitliche kunstpädagogische Förderung entspricht hierbei eher einem Bildungspotential als einem explizit formulierten und methodisch umzusetzenden Ziel. Diesem knapp umrissenen Möglichkeitsspektrum einer kunstanalogen Ganzheitlichkeit liegt eine gewisse Zufälligkeit und Beliebigkeit zugrunde, die aus einer rudimentären subjekttheoretischen Fundierung dieses Ansatzes hervorgeht. In den bildungswissenschaftlichen Begründungen von Constanze Kirchner, Johannes Kirschenmann und Bettina Uhlig werden summarisch verschiedene Aspekte heutiger Subjektforschung zusammengetragen, ohne dass diese in den Kontext einer übergeordneten und konsistenten Subjekttheorie gestellt werden. Das ermöglicht zwar die Anbindung dieser kunstpädagogischen Konzepte an die aktuelle Bildungswissenschaft, die allgemeine Didaktik und Bildungssoziologie, eine systematische Fachdidaktik, wie sie Gunter Otto noch Anfang der 1990er Jahre vorschwebte, nämlich einer Didaktik, die alle Aspekte der fach- und bildungswissenschaftlichen, der fachdidaktischen und schulpraktischen Zu-

sammenhänge in einem konsistenten Modell beschreibt, wird damit jedoch nicht erreicht. In diesem Sinne ist bei der pragmatischen Kunstpädagogik mit ihrem Motto „Mit Kunst zur Kunst“ auch eher von einem didaktischen Ansatz als von einer Methode zu sprechen. Besonders problematisch erscheint dabei, dass die intendierten Lernziele vorrangig von der Kunst (von ausgewählten Werken) abgeleitet werden und sich nicht an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen orientieren, für die eine Kunsterfahrung eine von Unterricht erzwungene lebensbiografische Ausnahmesituation darstellt (Billmayer 2007). Zwar wird die Referenz der Kunstwerke auf gesellschaftliche Zusammenhänge betont, dabei aber die Fremdheit im verfahrenstechnischen, ästhetisch-formalen Erscheinungsbild sowie in den Komplexitätsgraden reflexiver Strategien gegenüber der Lebenserfahrung Heranwachsender nicht diskutiert. Aus Sicht der Entwicklungspsychologie stellen sehr viele Kunstwerke für Kinder und Jugendliche eine intellektuelle Überforderung dar, weshalb die im Kunstunterricht künstlich erzeugte Erfahrungssituation nicht nachhaltig wirkt (Sowa 2010, 170). Es steht aus, die Bildungswirkung der kunstanalogen Kunstpädagogik durch empirische Untersuchungen zu bestätigen.

### Literatur (Auswahl)

- BILLMAYER, FRANZ (2007): *Mit der Kunst auf dem Holzweg*. Was die Orientierung an der Kunst in der Pädagogik verhindert, Vortrag auf dem BDK-Kongress in Dortmund, in: [http://www.bilderlernen.at/theorie/mit\\_kunst\\_auf\\_holzweg.pdf](http://www.bilderlernen.at/theorie/mit_kunst_auf_holzweg.pdf)
- KIRCHNER, CONSTANZE (1999): *Kinder und Kunst der Gegenwart*. Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze
- KIRCHNER, CONSTANZE und KIRSCHENMANN, JOHANNES (Hrsg.) (2004): *Mit Kunst zur Kunst*. Beispiele ästhetischer Praxis zur handlungsorientierten Kunstrezeption, Donauwörth
- KIRSCHENMANN, JOHANNES und GOCKEL, CORNELIA (Hrsg.) (2010): *Orientierung in der Gegenwartskunst*, Seelze
- SOWA, HUBERT (2010): *Verantworteter Blick. Kunstpädagogik als hermeneutische Bildung des Sehens*, in: KRAUTZ, JOCHEN (Hrsg.): *Kunst Pädagogik Verantwortung*. Düsseldorf, 159-178
- UHLIG, BETTINA (2005): *Kunstrezeption in der Grundschule*. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik, München