

THEMA

- 2** **Hubert Sowa/Alexander Glas**
MALEN
Editorial
- 5** **Hubert Sowa/Alexander Glas**
FARBKREIS LERNEN ODER MALEN LERNEN?
Begründung der Stellung der farbigen Vorstellungsbildung in einer anthropologisch und hermeneutisch begründeten Kunstdidaktik
- 11** **Nadia J. Koch**
SCHÊMA UND CHRÔMA IN DER ANTIKEN KUNSTLEHRE
- 23** **Karin Leonhard**
„GETRÜBTE MEDIEN“
Licht, Medium und Farbe bei Sir Kenelm Digby, Rubens und Van Dyck
- 31** **Alexander Glas**
ZWISCHEN „DISEGNO“ UND „COLORE“ – FARBE IN DER KINDERZEICHNUNG
- 44** **Lisa Gonser**
EMPFINDEN? ORDNET? WAHRNEHMEN?
Farbe und Malerei in der Kunstdidaktik im 20. Jahrhundert

- 60** **Lisa Gonser**
FARBEN WAHRNEHMEN, VORSTELLEN UND DARSTELLEN
Die bildenden Teilhandlungen des malerischen Könnens

- 72** **Monika Miller**
DAS „NASENPROBLEM“ IN DER KINDERMALEREI – VON DER ZEICHNUNG ZUM GEMALTEN PORTRÄT

FORUM

- 81** **Hubert Sowa**
KATHEDRALEN DES KUNSTPÄDAGOGISCHEN ELENDS
Neue Bildungspläne zum Malen

REZENSIONEN

- 85** **FARBE – MALEN – MALDIDAKTIK**
Ein kritischer Blick auf Themenhefte von „Kunst+Unterricht“ und „Kunst 5-10“
- 92** **AUSGEWÄHLTE BILDERBÜCHER ZUM THEMA FARBE/MALEREI**
- 95** Autorinnen und Autoren
- 95** Impressum

EDITORIAL

HUBERT SOWA/ALEXANDER GLAS

MALEN

Malerei ist innerhalb der kulturell etablierten Bildgestaltungsverfahren eine klar bestimmte Darstellungsform, die etwas leistet, was sie von den anderen Verfahren unterscheidet. Wenn Malerei in Schulen neben anderen Darstellungsformen als etwas Eigenes kanonisch gelehrt werden soll, dann muss sich diese Entscheidung aus dieser spezifischen Differenz begründen – ansonsten wäre das Lehrgebiet Malerei überflüssig. Das vorliegende Heft begründet die Maldidaktik mit anthropologisch-hermeneutischen Argumenten und zeigt, welche konkreten Folgerungen sich daraus ableiten lassen.

Für die Begründung der Eigenheit von Malerei ist unter anderem der Blick in die Geschichte der Kunstlehre hilfreich: „Malerei“ und „Zeichnung“ (SCHEMA vs. CHROMA, *disegno* vs. *colore*, vgl. im Rückgang auf antike und frühneuzeitliche Quellen Koch 2013 und im vorliegenden Heft) wurden schon seit der Antike als unterscheidbare, wiewohl zusammengehörige Momente bildhafter Gestaltung verstanden. Zahlreiche theoretische Formulierungen der Mallehren befassen sich seit Jahrhunderten mit der Unterscheidung und Zusammengehörigkeit dieser beiden Momente, die sich noch im 20. Jahrhundert in der kunsttheoretischen und -psychologischen Unterscheidung des „linearen“ (taktil begründeten) vom „malerischen“ (visuell begründeten) Wahrnehmen und Gestalten spiegelt (Hildebrand 1901; Wölfflin 1915). Die Konzentration menschlicher Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung auf die Aspekte von „Form“ oder „Farbe“ kann verschiedene Gewichtungen und Balancen annehmen – kulturspezifisch, historisch, entwicklungs-, lern-, kognitions- und individualpsychologisch (vgl. Oswald 2012). Was sich in der Geschichte der bildenden Kunst in der Ausprägung verschiedener Darstellungsweisen („Stile“) zeigt, hat offenbar substantielle anthropogene Gründe und wurzelt in den variierenden Aufmerksamkeits- und Deutungsschichten, die im Zusammenspiel von Auge, Hand und Hirn gründen.

Im Rahmen des in der anthropologisch-hermeneutischen Kunstpädagogik formulierten systematischen Ansatzes ist die Praxisform der Malerei in diesem Sinn didaktisch konsequent zu durchdenken. Im didaktischen Fokus steht die farbige *Darstellung* als ein kulturell und lebensweltlich relevantes Feld menschlichen Könnens und Wissens, als Bildungsdomäne von eigener Spezifik. Zeichnen und Malen sind zwei verschiedene Darstellungsaspekte visueller Wahrnehmung/Imagination, zwei verschiedene Facetten des deutenden Verstehens vom „Sinn“ des Sichtbaren (vgl. Krautz 2004).

Die Beiträge in dieser Ausgabe von IMAGO formulieren dazu wichtige Aspekte und geben Anregungen, dieses klassische Gebiet der Kunstpädagogik noch einmal zu durchdenken, abweichend von manchen Gewohnheiten der vergangenen Jahrzehnte.

Alexander Glas und Hubert Sowa ordnen in ihrem das Thema eröffnenden Kurztext die vielfältigen Begründungen, die sich mit verschiedenen maldidaktischen Ansätzen der vergangenen Jahre verbinden. In Auseinandersetzung mit deren Limitiertheit zeigen sie, dass Malen eine eigene Form der bildlichen Darstellung von sprachähnlichem Charakter ist und leiten daraus die Forderung ab, Malerei als eigenes Lehrgebiet und eigene Form der Vorstellungsbildung ernst zu nehmen.

Die klassische Archäologin *Nadia Koch* rekonstruiert die Argumente und Theoreme der antiken Kunstlehre, die schon früh zu einer Unterscheidung von Form und Farbe geführt haben und beiden Aspekten der bildlichen Darstellung verschiedene Funktionen zugeschrieben haben. In der flächigen Darstellung von Szenen haben das „Schema“ und die „Farbe“ eigene Aufgaben. Diese historische Erinnerung ist eine wichtige Erkenntnisquelle für die Kunstpädagogik und kann – das zeigen andere Beiträge des Heftes – in Bezug gesetzt werden zu entwicklungspsychologischen Befunden, um daraus Rückschlüsse für den Aufbau maldidaktischer Strukturen zu ziehen.

Die Kunsthistorikerin *Karin Leonhard* zeigt im Vergleich von physikalischen Farbtheorien und Maltheorien des 17. Jahrhunderts, wie sich das Farbverstehen in dieser Zeit von der alten Vorstellung der Dingfarbe emanzipierte und einen neue Aspekte der Farbwahrnehmung und -vorstellung thematisierte. Farben erscheinen in der physischen Natur in der Regel gebrochen durch „trübe Medien“. Die von dieser Theorie beeinflussten Mallehren dieser Zeit versuchten diese Vorstellungen durch entsprechende mimetisch orientierte Maltechniken in analoger Weise zu verwirklichen: Naturtheorie und Malerei befinden sich hier in engem Dialog (Leonhard 2013, Fritzsche/Leonhard/Weber 2013).

Alexander Glas thematisiert in seinem Beitrag die Unterscheidung von malerischem und zeichnerischem Wahrnehmen, Vorstellen und Darstellen in der Kindheit. Er weist in der Analyse des kindlichen Darstellungsverhaltens nach, dass in früheren Entwicklungsphasen ein Primat des schematischen Formsehens und Formdarstellens herrscht, dass Farbe hingegen tendenziell ein Phänomen von sekundärer Aufmerksamkeit ist.

In ihrem ersten Beitrag sichtet *Lisa Gonser* die maldidaktischen Begründungen der Kunstpädagogik des letzten Jahrhunderts und zeigt auf, dass diese Begründungen sehr heterogen und widersprüchlich sind, entsprechend auch die daraus abgeleiteten didaktischen Methoden und Lehrziele. Gonser verortet die methodischen Fragmente der älteren Kunstdidaktik in einer übergreifenden Systematik und bestimmt daraus die Gründe und Ziele von Malerei im Fach Kunst neu. Damit bringt sie erstmals seit vielen Jahrzehnten Ordnung in die widersprüchlichen und meist sinnlos collagierten Fragmente der Maldidaktik, die bis heute vernünftige Bildungspläne verhindert haben (vgl. dazu auch den Beitrag „Forum“ im vorliegenden Heft).

Diese Systematik explizierend zeigt *Gonser* in ihrem zweiten Aufsatz, dass das Verfahren der Malerei ein aus anthropologischen Wurzeln begründetes Verständnis von Farbrelationen ist. Die Relationalität des Farbverstehens setzt Farbwahrnehmung, Farbvorstellung und Farbdarstellung in einen dynamischen Bezug. Dieses relationale Handeln ist bildungsbedürftig und bildbar – in Lernsettings, die konsequent relational aufgebaut sind. Auf dieser Grundlage entwirft sie das Konzept einer mimetisch orientierten Maldidaktik, die verschiedene Schichten des Farbverstehens in eine begründete Ordnung bringt.

Monika Miller zeigt, daran anknüpfend, wie in der aktuellen empirischen Unterrichtsforschung diese maldidaktischen Relationen thematisiert und weiter geklärt werden.

Die von ihr referierten Forschungsergebnisse belegen, wie in bildhaften mimetischen Darstellungen von Grundschulkindern spontan zeichnerische Schemata herangezogen werden, wenn malerische Schematisierungen nicht zur Verfügung stehen. Es lässt sich aber auch zeigen, dass anhand von exakter Thematisierung von Farbbeobachtungen auch malerische Lösungen erarbeitet werden können, denen dann als gleichwertige oder überlegene Lösungsmöglichkeiten für Darstellungsprobleme akzeptiert werden können. Damit zeigt Monika Miller im Detail, dass malerisches Lernen ein „Umlernen“ gegenüber der zeichnerischen Darstellung ist.

LITERATUR

- Fritzsche, Claudia/Leonhard, Karin/Weber, Gregor J.M. (Hrsg.) (2013): *Ad Fontes! Niederländische Kunst des 17. Jahrhunderts in Quellen*. Petersberg.
- Hildebrand, Adolf (1901): *Das Problem der Form in der bildenden Kunst*. Straßburg.
- Koch, Nadia J. (2013): *Paradeigma. Die antike Kunstschriftstellerei als Grundlage der frühneuzeitlichen Kunsttheorie*. Wiesbaden.
- Krautz, Jochen (2004): *Vom Sinn des Sichtbaren. John Bergers Ästhetik und Ethik als Impuls für die Kunstpädagogik am Beispiel der Fotografie*. Hamburg.
- Leonhard, Karin (2013a): *Bildfelder: Stilleben und Naturstücke des 17. Jahrhunderts*. Berlin.
- Oswald, Martin (2012): *Farbe und Form. Untersuchungen zur Entwicklung der Wahrnehmung im Kinder- und Jugendalter zwischen dem 6. und 16. Lebensjahr*. In: Bering, Kunibert/Hölscher, Stefan/Niehoff, Rolf/Pauls, Karina, *Nach der Bilderflut*. Oberhausen, S. 55–80.
- Wölfflin, Heinrich (1915): *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe. Das Problem der Stilentwicklung in der neueren Kunst*. München.

HUBERT SOWA/ALEXANDER GLAS

FARBKREIS LERNEN ODER MALEN LERNEN?

BEGRÜNDUNG DER STELLUNG DER FARBIGEN VORSTELLUNGSBILDUNG
IN EINER ANTHROPOLOGISCH UND HERMENEUTISCH BEGRÜNDETEN KUNSTDIDAKTIK

ZUSAMMENFASSUNG

Farbiges Vorstellen und Darstellen hat seine anthropologischen Wurzeln in Akten der Mimesis und Deixis. Im Gegensatz zum ausdrucks- und materialbezogenen farbigen Agieren muss mimetisches Malen auf dem Weg der Vorstellungsbildung gelernt werden. Malerei ist ein nach einer eigenen Logik der Bildlichkeit organisiertes Darstellungssystem. Der Text argumentiert dafür, die Maldidaktik als ein eigenes didaktisches Feld der Kunstpädagogik nach dieser eigenen Logik neu zu durchdenken.

STICHWORTE

Maldidaktik. Farbdidaktik. Farbiges Vorstellen. Farbiges Darstellen. Farbe und Deixis. Farbe und Mimesis. Malenlernen. Vorstellungsbildung

SUMMARY

From the perspective of an anthropologically informed theory of art didactics, perception, imagination and poetic representation of color are grounded in acts of MIMESIS and DEIXIS. On this basis the act of painting therefore entails carrying out and reorganizing/reconstructing acts of MIMESIS (imitation) and DEIXIS (pointing) by poietic action. Unlike material and expression-based conceptions of painting, mimetic painting has to be taught by structuring perception and imagination as a systematic relationship of colors as well as a system of meaningful representation. Therefore this essay argues for a conceptual reconsideration of the didactics of painting within the overall framework of art didactics.

KEYWORDS

Didactics of painting. Didactics of color. Imagination of color. Depiction of color. Color and DEIXIS. Color and MIMESIS. Teaching and learning painting. Education of imagination.

Im allgemeinen Bewusstsein verknüpft sich „Kunstunterricht“ wohl häufig nach wie vor mit der vagen Vorstellung, dort werde „gemalt und gezeichnet“. Fotografien von Kittel tragenden, fröhlich malenden oder mit Farbe panschenden und klecksenden Kindern werden gerne als idealbildliche Repräsentationen von „Kreativität“, „Ausdruck“ und „Phantasie“ oder schlichtweg „Kinderkunst“ verstanden, zumal, wenn dabei „abstrakte“ Bilder gemalt werden (vgl. Kunst+Unterricht 178/1993). In schulischen Unterrichts- und Werkstatträumen des Faches Kunst hängen vielerorts an zentraler Stelle die fast obligatorisch scheinenden Bilder des Itten'schen Farbkreises. In Bildungsplänen wird der Arbeitsbereich „Malen“ nach wie vor nahezu reflexartig ausgewiesen, allerdings werden nähere curriculare Angaben darüber, was hier zu lernen wäre, nur selten gemacht.

WIE UND WARUM WIRD IN DER ALLGEMEINBILDENDEN SCHULE GEMALT?

Die selten formulierten Begründungsmuster fallen sehr heterogen aus, wobei in der Kunstpädagogik der vergangenen Jahrzehnte folgende fünf Figuren besonders auffällig dominieren und sich vielfältig und z.T. in eklektischen Kombinationen in einschlägigen Publikationen und auch in Bildungsplänen niederschlagen (vgl. hierzu auch näher Gonser im vorliegenden Heft):

- Wenn Kunstunterricht primär und intentional auf die Vermittlung von „ästhetischer Erfahrung“ abzielt, wie es eine beharrliche, aber wenig begründete Interpretation von Kunstpädagogik annimmt, sind „Materialerfahrung“, „Experiment“, „Gefühl“, „Stimmung“, „Atmosphäre“ und „Ausdruck“ die Leitbegriffe malerischen Lehrens und Lernens. Farbwirkung und malerisches Geschehen werden als Resonanzräume der Psyche und des seelischen Ausdrucks interpretiert, exploriert und angewendet. In der atmosphärischen Unschärfe psychischer Erfahrung folgt diese Theorie der „ästhetischen Bildung“ im Grunde Mustern, die schon in der musischen Erziehung maßgeblich waren (vgl. Ott 1949): letztlich wird das Subjekt dabei eher als passives Ereignisfeld psychischen Erlebens denn als handelnder und gestaltender Akteur verstanden.
- Wird in postmoderner Zuspitzung „Aisthesis“ (also empfindende Wahrnehmung) zum entscheidenden Paradigma erklärt, verengt sich die Auseinandersetzung mit Farbe noch mehr: Jedes *einzelne* Farberlebnis wird zum intentional fokussierten Thema ausgedehnter Introspektion und als Hypostase von an sich bestehenden psychischen Wesenheiten isoliert. In einseitiger Betonung des Eigenwerts wird Farbe nicht relational auf Systeme der Darstellung der natürlichen Erscheinungswelt oder auf Zusammenhänge umweltlicher Gestaltung und Nutzung hin interpretiert. Sondern die unendlich vielfarbige Erscheinung der sichtbaren Welt wird analytisch in Einzelfarben *zerlegt* und einer tendenziell unabschließbaren Differenzierung unterzogen, um Farbwahrnehmungen in ihrer Vereinzelung – allenfalls in ihrer vagen Vergleichbarkeit – intentional zu thematisieren (Schulz/Wachter 2013).
- Eine andere geläufige didaktische Herangehensweise fokussiert gerade gegenläufig die scheinbar gesicherte und objektive Realität der wissenschaftlichen oder halbwissenschaftlichen *Farbsysteme*. In Anknüpfung an experimentelle physikalische und physiologische Interpretationen (z.B. prismatische Farbzerlegung, physiologisch bedingte Simultanreize auf der

Netzhaut usw.), z.T. aber auch an esoterische und spekulative Theorien werden Farbsysteme thematisiert und als gesichert scheinender, konkret erfahrbarer und kognitiv erklärbarer Wissensbestand gelehrt. Farbsysteme ermöglichen es scheinbar, eine geschlossene und logisch gegliederte Ganzheit farbiger Erscheinungen vorzustellen und auch Anschlüsse an naturwissenschaftliche Disziplinen zu eröffnen, von denen Malerei und Gestaltung nur die Anwendung sind. (Vgl. als frühes Zeugnis der „Farbenlehre“ in der Kunstpädagogik: Berger 1898; weiterhin Itten 1961, Albers 1970, Pawlik 1979 und Schwarz 2002.)

- In der Kunstdidaktik wird mitunter auch wiederholt der Versuch unternommen, auf *praktische Maledidaktiken* Bezug zu nehmen, die als scheinbar objektive Regelsysteme ausgelegt werden: Die vor allem von Delacroix und Itten hergeleitenden und von Josef Albers noch einmal relational reformulierten „Kontrastlehren“ versuchen eine Art allgemeingültige Grammatik relational-farblicher Gestaltung zu lehren, meist beruhend auf Systemen von Primär- und Sekundärfarben. Nicht nur der Farbkreis als omnipräsente Ikone der modernen Kunstpädagogik, sondern auch kanonisierte Themenstellungen („Tarnfarben und Schreckfarben“ usw.) sollen eine gesicherte Basis von „Malerei“ liefern und zugleich ein kognitiv greifbares Regelwerk zur Hand geben (vgl. z.B. Tritten 1969, Pawlik 1981, Eucker 1997).
- Hinzu kommen materialkundlich und *maltechnologisch orientierte Mallehren*, die z.T. ebenfalls als abgesonderte Lehrinhalte auftreten: Pigmente, wässrige, fette, emulgierte Malmittel und Bindemittel, Regeln der Grundierung und Schichtung usw. schlagen eine Brücke zur alten Handwerkstradition der Malerei und auch sie scheinen dem Wissen und Können im Bereich der Farbe „objektiven“ Halt zu geben. Sie sind klar lehrbar und in ihren Wirkungen überprüfbar, sind für Malerei in der Tat unerlässlich, geben aber keinen Aufschluss darüber, wie denn wirklich mit Farbe „bedeutende“ Bilder gestaltet werden können. (Als frühes kunstpädagogisches Zeugnis der „Mallehre“: Raupp 1891; klassische Standardliteratur: Wehlte 1985, Doerner 2006.)

Diese didaktischen Denkfiguren – jeweils in sich geschlossen, aber auch z.T. ineinander übergehend, meist aber als collagiertes Konglomerat – treten in der Kunstpädagogik der vergangenen fünfzig Jahre als Bestandstandstücke didaktischer Auseinandersetzung mit „Farbe“ auf. Doch sind sie in den meisten der geläufigen curricularen Konstruktionen nicht systematisch verbunden und aus einem zentralen „Proprium“ der genuin *kunstpädagogischen* Auseinandersetzung mit Farbe abgeleitet. Ebenso besteht keine auf Gründen beruhende Kohärenz innerhalb eines reflektierten Lernbegriffs, der auch im Bereich der didaktischen Auseinandersetzung mit Farbe zu explizieren wäre. Dabei ist all diesen Ansätzen und Teilansätzen gemeinsam, dass sie den Kern dessen verfehlen oder doch nur akzidentell berühren, was Malerei in der Kunst seit Jahrhunderten ist: ein quasi-sprachlich, d.h. nach grammatisch-syntaktischen und rhetorischen (wirkungsorientierten) Regeln organisiertes und kulturell etabliertes System bildlicher Darstellung¹. Malpraxis hat sich vor allem in der neueren Kunstpädagogik in eine subjektivistische und erlebnisorientierte Einkapselung begeben, deren allgemein bildender Sinn schwer vermittelbar ist. Für die Schüler in allgemeinbildenden Schulen bleiben Malerfahrungen, die sich mehr an den Modellen aktueller Kunst als an den entwicklungspsychologischen und anthropogenen Voraussetzungen orientieren, eine Art Inselwissen.

FARBE ALS DARSTELLUNGSSYSTEM

Alberti, ein einflussreicher Theoretiker der neuzeitlichen Malerei, definierte Malerei als regelgeleitete Herstellung von Bildern als „Fenstern“ in die Welt, deren Zweck es letztlich ist, Blicke auf „Historien“, also szenische Verdichtungen von interpersonaler Welterfahrung zu eröffnen (Alberti 1436/2011). Auf dem Weg zu diesem Ziel werden *disegno* und *colore* als wesentliche Mittel genutzt. Der Farbe kommt nicht die Qualität eines „an sich“ bestehenden Absoluten mit Eigenbedeutung und Eigenwert zu, wie es z.T. in den mystischen neuplatonischen Farbtheorien des Mittelalters (vgl. Assunto 1982) so gesehen wurde, sondern Malerei ist gebunden an den Zweck der spezifische Weltaspekte erfassenden und kommunikativ adressierten (mitteilenden) *Darstellung*.

Dieser Gedanke kann noch heute Orientierung geben: Malerei ist ein Bestandteil kulturell gebildeter Vorstellungen von der Welt, ist verankert in sinnbedeutenden Gesten des Zeigens (DEIXIS), Nachahmens (MIMESIS) und Zu-Verstehen-gebens (Darstellung). Vor allem die Fundierung unseres Farbverstehens in DEIXIS und MIMESIS wurde in den vergangenen Jahrzehnten kunstdidaktisch gravierend unterschätzt, zum Teil sogar ausgeblendet, weil sich das moderne Paradigma der „absoluten“ und auch „erlebten“ Farbe in den Vordergrund schob. Doch gerade ein genaues Verständnis dieser Fundierung der Malerei in der mimetischen Darstellung hat eminente und ganz konkrete didaktische Folgen, bis hinein in die Aufgabenstellung und Methodik des Unterrichts.

Bindet man dieses Verständnis an den disziplinären Kern und das „Proprium“ der Kunstpädagogik zurück, so ist der gestaltende Umgang mit Farbe ein *Teil der Lehre der Künste visueller Darstellung*, integral verbunden durch die Resonanzen von gemeinschaftlichen Vorstellungen über die und *Wahrnehmungen* von der farbigen Welt. Thesenartig lassen sich die kunstpädagogischen „Basics“ zur Farbe so formulieren:

- Farbiges Wahrnehmen, Vorstellen und Darstellen sind Momente im Verhältnis von Ich, Wir und Welt (vgl. Krautz 2015, Gonser im vorliegenden Heft);
- Gemalte Farbe ist ein *zwischen* Menschen sich bildender Vorstellungszusammenhang und wird in Darstellungen von Sichtbarem gebildet und verstanden;
- Farbiges Wahrnehmen, Vorstellen und Darstellen sind mithin von quasi-sprachlicher Verfasstheit und Farblernen kann in einer engen analogischen Beziehung zu Sprachlernen verstanden werden;
- Farbverstehen wird in Akten der Deixis und Mimesis erlernt und formiert sich als intersubjektiv beschreibbares Können und Wissen (vgl. Gonser im vorliegenden Heft);
- In didaktischer Hinsicht konkretisiert sich Farblernen primär als *Malenlernen* (vgl. Gonser im vorliegenden Heft). Es ist didaktisch klar in entwicklungs- und sachlogischen Lehr-Lernfolgen zu durchdenken, zu operationalisieren und kann ausweitend auch auf andere Felder der Darstellung übertragen werden.

Malerei als Darstellungssystem ist mithin *sprachanalog* verfasst: Malenlernen ist analog zu Sprechenlernen oder Zeichnenlernen zu verstehen. Die malerische Darstellung des Sichtbaren hat ihre eigene Logik, Grammatik und Rhetorik. Malerei als eine Form des Weltverstehens ist ein

relativ geschlossenes System – wie auch anders die Zeichnung. Beide gründen in verwandten, aber doch auch deutlich unterscheidbaren anthropologischen Strukturen und können mit ihren Mitteln „Sinn“ formulieren. Zugleich sind Malerei und Zeichnung zwei Darstellungssysteme, die in ihrem symbiotisch zu nennenden Zusammenwirken eine einzigartige Kraft entfalten. Dass beide im System allgemeiner Bildung mit ihren je eigenen didaktischen Strukturen gelehrt und gelernt werden, ist richtig, denn Malerei für sich selbst kann noch keine bedeutsamen Geschichten erzählen.

ANMERKUNG

- 1 In der Theorie der Malerei wird seit Jantzen (1951) zwischen „Eigenwert“ und „Darstellungswert“ der Farbe unterschieden, also zwischen einem „buchstäblichen“, identischen Wahrnehmen und Bedeuten der Farbe (als farbiger Stoff mit der ihm eigenen psychischen Energie) und ihrer „relationalen“ Verwendung im Rahmen „abbildlicher“ Darstellungsprozesse. Eigenwert und Darstellungswert – vgl. Jantzen (1951) – sind ein Problemfeld, das sowohl die darstellende Malerei betrifft als auch die Farbgestaltung in der gesamten visuellen Kultur (z.B. Architektur, Design...). Wir verwenden hier einen umfassenderen Begriff von „Darstellung“, der beide von Jantzen unterschiedenen Verwendungsweisen einschließt: Farbe wird sowohl im Bereich angewandter Gestaltung (z.B. als „absolut“ für sich stehende Eigenfarbe von Wänden, Textilien, Schriftzügen usw.) als auch der Bildgestaltung (als „relativ“ auf ein Gesamtgefüge stehender Farbwert in einer Fotografie, einem Gemälde usw.) im Grunde als Medium der „Darstellung“ menschlicher Vorstellungen verwendet. Die „absolute“ Farbe ist nicht so „absolut“, wie es manchmal in der Moderne behauptet wurde: Auch wenn ich die Wand eines Hauses in einer bestimmten Farbe bemale, tue ich dies in Relation auf die gesamte Umgebung, in deren Rahmen ich „Stimmigkeit“ zu erreichen suche.

LITERATUR

- Albers, Josef (1970): Interaction of color. Grundlegung einer Didaktik des Sehens. Köln/Nürnberg.
- Alberti, Leon Battista (2011/1436): Die Malkunst. In: ders.: Das Standbild. Die Malkunst. Die Grundlagen der Malerei. Hrsg. von Oskar Bätschmann und Christoph Schaublin. 2. Aufl. Darmstadt, S. 193-333.
- Assunto, Rosario (1982): Die Theorie des Schönen im Mittelalter. Köln.
- Berger, Ernst (1898): Katechismus der Farbenlehre. Leipzig
- Doerner, Max (2006): Malmaterial und seine Verwendung im Bilde. 21. Aufl. Stuttgart.
- Eucker, Johannes (1997): Praxis Kunst. Malerei. Materialien für den Sekundarbereich 1 und 2. Hannover.
- Hildebrand, Adolf: Das Problem der Form in der bildenden Kunst. Straßburg 1901
- Itten, Johannes (1961): Kunst der Farbe. Subjektives Erleben und objektives Erkennen als Wege zur Kunst. Ravensburg.
- Jantzen, Hans (1951): Über den gotischen Kirchenraum und andere Aufsätze. Berlin.
- Koch, Nadia J. (2013): Paradeigma. Die antike Kunstschriftstellerei als Grundlage der frühneuzeitlichen Kunsttheorie. Wiesbaden.
- Krautz, Jochen (2015): Ich. Wir. Welt. Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (2015): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 1. München, S. 221-250.

Kunst+Unterricht 178/1993: Emil Schumacher

Oswald, Martin (2012): Farbe und Form. Untersuchungen zur Entwicklung der Wahrnehmung im Kinder- und Jugendalter zwischen dem 6. und 16. Lebensjahr. In: Bering, Kunibert/Hölscher, Stefan/Niehoff, Rolf/Pauls, Karina, Nach der Bilderflut. Oberhausen, S. 55–80.

Ott, Richard (1949): Urbild der Seele. Malereien von Kindern. Bergen.

Pawlik, Johannes (1979): Theorie der Farbe. Köln.

Pawlik, Johannes (1981): Praxis der Farbe. Bildnerische Gestaltung. Köln.

Raupp, Karl (1891): Katechismus der Malerei. Leipzig.

Schulz, Frank/Wachter, Steffen (2013) (Hrsg.): Mit Farbe! KUNST+UNTERRICHT, Heft 377/378//2013. Velber.

Schwarz, Andreas (2010): Farbenlehre im Kunstunterricht der Sekundarstufe 1 und 2 – Das Problem der Grundfarben. In: Bering, Kunibert/Bauer, Séverine, Orientierung Kunstpädagogik. Bundeskongress der Kunstpädagogik 22. – 25. Oktober 2009 [Kunstakademie Düsseldorf]. Oberhausen, S. 121–135.

Tritten, Gottfried (1969): Erziehung durch Farbe und Form. Ein methodisches Handbuch für das bildnerische Gestalten und Denken. Stuttgart.

Wehlte, Kurt (1985): Werkstoffe und Techniken der Malerei. 5. Aufl. Ravensburg.

Wölfflin, Heinrich (1915): Kunstgeschichtliche Grundbegriffe. Das Problem der Stilentwicklung in der neueren Kunst. München.

ZUSAMMENFASSUNG

In der antiken Kunstlehre wurde die bis heute gültige Unterscheidung von Form und Farbe (SCHEMA und CHROMA) grundgelegt. Im Zusammenwirken von Form und Farbe wurden „beseelte“ und „ansichtige“ Figuren und Geschichten dargestellt. Während in den Werkstätten ein präzises gestalterisches und technisches Wissen über die zeichnerische und malerische Herstellung von Bildern entwickelt wurde, wurde im Bereich der allgemeinen Schulbildung vorrangig das Zeichnen gelehrt, aber auch die durch Herstellungswissen begründete Urteilsbildung über Farbe und Form.

STICHWORTE

Form-Farb-Unterscheidung in der frühen Kunstlehre, Schema, antike Kunstlehre, Entwicklung der griechischen Malerei.

SUMMARY

The art theoretical distinction between form and color (SCHEMA and CHROMA) has been in play since antiquity. By means of interaction between form and color, „animated“ and „foreshortened“ figures and stories were portrayed. Whereas a precise knowledge of design and technique in the graphic arts and painting was developed in the studios, in the area of general school education drawing was primarily taught and the development of reasoned discernment promoted with respect to color and form through the acquisition of poietic knowledge.

KEYWORDS

Form-color-distinction in antique theory of art, schema, theory of art in ancient Greece, development of ancient Greek painting.

KUNSTLEHRE, DIDAKTIK UND THEORIE DER GRIECHISCHEN MALEREI

Um uns ein Bild von den malerischen Kunstlehren der Antike zu machen, sind wir in erster Linie auf Berichte kaiserzeitlicher Kompendienschreiber wie Plinius d. Ä. oder Plutarch angewiesen. Sie betrachten das klassische Griechenland als Bildungskanon aus der Distanz von fünf Jahrhunderten. In dieser Tradition griechischer *Paideia* spielt die Technikgeschichte des Bildhauers Xenokrates eine herausragende Rolle, die um 300 v. Chr. in Sikyon entstand.¹ Im Bestreben, zwei Ausnahmekünstler der Sikyonischen Schulen, den Maler Apelles und den Bildhauer Lysipp, zu Exempla zu erklären und damit den Ruhm dieses Kunstzentrums zu sichern, untersuchte Xenokrates erstmals die Entwicklung der Künste von den archaischen Anfängen bis zu den Virtuosen um Alexander den Großen. Im Zentrum der Analyse steht jeweils die menschliche Figur. An ihr zeigt der Autor, wie die Künstler mittels der Gestaltung von Linie, Farbe und Form eine vollkommene Körperdarstellung erzielen. Die Lehren von Apelles und Lysipp bilden den Schlussstein einer technikimmanenten Entwicklung.

Die Malerei durchläuft folgende Stationen auf dem Weg zur Virtuosität:²

- > *linea*: die zeichnerische Erfassung der Umrissse einer Figur
- > *symmetria*: ihre richtige Proportionierung
- > *katagrapha*: zeichnerische Verkürzungen
- > *skiagraphia*: die plastische Modellierung
- > *lumen atque umbrae*: die Angabe von Licht und Schattenpartien
- > *harmogê*: die Gestaltung der Farbübergänge
- > *color/chrôma*: die Harmonisierung des Bildkolorits.

Weil die Schriften des Xenokrates seit dem Frühhellenismus für Künstler wie Fachautoren verbindlich wurden, setzten sie auch einen Standard für die Lehrinhalte der künstlerischen Ausbildung, der bis in die Kaiserzeit hinein nachwirkte. So sehr die Maler fortan Apelles und den übrigen spätklassischen Meistern darin nacheiferten, Linie und Farbe virtuos zu handhaben, so wenig waren sie allerdings bereit, Altbewährtes über Bord zu werfen. Vollkommene Natur- und Pinselbeherrschung waren nach antiker Auffassung nur mit einer Rückbesinnung auf die archaischen Fundamente der Kunst zu haben. Die Beherrschung der Umrisszeichnung und der Umgang mit Farbpigmenten bleiben konstante Aufgaben der *graphikê technê*, wobei man terminologisch zwischen Malen und Zeichnen nicht unterscheidet.

Die malerischen Neuerungen, die die hellenistischen Künstler einführten, bleiben dagegen großteils im Ungewissen. Nicht nur fehlt es an originalen Denkmälern, sondern auch die kaiserzeitlichen Autoren nahmen vom Hellenismus allzu wenig Notiz. Einiges spricht dafür, dass man sich mehr als zuvor der Naturbeobachtung zuwandte; technisch scheint man sich für die Umsetzung von Luft- und Spiegelungsphänomenen interessiert zu haben.³

Die wichtigsten Zeugnisse zur antiken Kunstlehre sind die Monumente selbst. Nach Meinung der antiken Kunstschriftsteller war es die Malerei auf der Holztafel, die allgemein als Leitkunst gelten durfte. Gerade diese ist allerdings nicht überliefert: Kein einziges von den klassischen Tafelbildern eines Zeuxis, Parrhasios, Apelles, die die antiken Autoren so rühmen, ist noch erhalten. Immerhin die Wandmalerei des 4. Jhs. ist mittlerweile, nach Aufarbeitung der Funde in den



Abb. 1



Abb. 2

makedonischen Kammergräbern, recht gut erschlossen.⁴ Manche der griechischen Tafelbilder lebten als Kopien in römischen Villen fort und prägten den kaiserzeitlichen Kunstdiskurs. Diese teils in *secco*, teils in *fresco* gemalten Wanddekorationen sagen aber, was ihre Maltechnik betrifft, mehr über die koloristischen Präferenzen der Römer und über ihre Malerwerkstätten aus als über die klassischen Vorbilder selbst.

Die Form- und Farbgestaltung der griechischen Malerei kann man daher nur an verwandten Denkmälern studieren, die dauerhafte Bildträger verwenden, d. h. Stein- oder Tontafeln und Vasen (s. Abb. 1-4). Die archäologische Untersuchung der Bildherstellung gibt einen Einblick in die gängigen Gestaltungsmodelle der figürlichen Darstellung, ebenso erschließt sie die Pragmatik des Regelwerks: Vor diesem Hintergrund fallen die reichen Variationsmöglichkeiten und sogar manch bewusste Regelüberschreitung ins Auge.



Abb. 3



Abb. 4

Das Notieren der eigenen Lehre für die Schüler in der Werkstatt wird, so wie wir es aus der italienischen Renaissance kennen, zum Ausgangspunkt der Theoriebildung in der *graphikê*. Konkret wissen wir vom Malereitraktat des Apelles, dass er für seinen Schüler Perseus bestimmt war. Weil die Titel derartiger Schriften meist unspezifisch sind, etwa ‚Apelles über die Malerei‘ oder ‚Euphranor über die Proportion und die Farben‘,⁵ kann man über ihre Inhalte nur analog zu anderen *Technai* schließen. Der einzig erhaltene Kunsttraktat ist bekanntlich Vitruvs ‚*De architectura*‘,

der ganz offensichtlich didaktische Züge trägt. Das scheint auch für griechische Schriften zur *graphikê* typisch zu sein, denn stets ging es ja darum, das Fortbestehen der eigenen Lehre zu sichern und von der Konkurrenz abzugrenzen.

KOMMUNIKATION IN UND AUSSERHALB DER WERKSTATT

Der Diskurs über Farbe und Form hat seinen Ursprung in den Werkstätten der Maler und Bildhauer. Wie zahlreiche maltechnische Exkurse in Philosophie und Rhetorik belegen, war das Sprechen über Kunst nicht auf die Techniten beschränkt, sondern erstreckte sich auf die gesamte Polis. Da alle öffentlichen Bauvorhaben nämlich von den Bürgern demokratisch entschieden wurden, bildeten sie bald ein kunstkritisches Vokabular aus, um über Entwürfe zu entscheiden (*krisis*).⁶ Dabei legten sie dieselben Beurteilungskriterien zugrunde, die die Künstler selbst im Laufe des Werkprozesses angewandt hatten. Die Entscheidungen und die Kosten wurden für jedermann sichtbar öffentlich aufgestellt.

Diese Durchdringung von Werkstatt und Öffentlichkeit unterscheidet die griechische fundamental von anderen antiken Kulturen; man denke nur an Ägypten, wo zum Beispiel das Wissen um die Herstellung und Verarbeitung von Ägyptischblau im allerengsten Umkreis des Pharaos verblieb.⁷ Die allgemeine Verbindlichkeit der Werkstattssprache erklärt sich aus der großen wirtschaftlichen Bedeutung der *Technê* für die Stadtstaaten und aus ihrer ästhetischen und technologischen Konkurrenz zueinander. Techniten und Publikum konnten deshalb gleichberechtigt miteinander kommunizieren, weil offenbar in vielen Städten – bezeugt ist es wiederum für Sikyon – die Kunst und der Handel mit ihren Werkstoffen solche Wirtschaftsfaktoren waren, dass man die *graphikê* in den Bildungskanon aufnahm. Mitte des 4. Jhs. sorgte der Maler und Fachschriftsteller Pamphilos mit seinem Programm der *chrêstographia* dafür, dass alle sikyonischen Schüler die *graphikê* auf Buchsbaumtafeln erlernten.⁸ Aristoteles bestätigt das, wenn er sagt, es sei nicht nur im Handel mit Waren, sondern auch zur Schulung des Sehens unerlässlich, die *graphikê* zu beherrschen:⁹

Vier Gegenstände sind es, die man üblicherweise lehrt, Buchstabenlehre, Gymnastik, Musik, und als vierten [lehren] einige die Malerei; die Buchstabenlehre und die Malerei, da sie nützlich fürs Leben und vielfältig anwendbar seien. ... Es scheint aber die Malerei nützlich zu sein, um die Werke der Techniten besser beurteilen zu können. ... Die Malerei [soll nicht nur unterrichtet werden], damit man beim eigenen Handel keine Fehler macht oder unfehlbar werde beim Vertrieb und Verkauf von Waren, sondern eher, weil sie den kritischen Blick schult für die Schönheit der Körper.

Wichtige Kriterien eines *sôma kalon*, des gelungenen Körpers, waren nach allem, was wir von der klassischen Kunstkritik wissen, seine Linienführung, die Proportionierung der Glieder und die ästhetische Wirkung des Kolorits. Stets war eine ästhetische Überzeugung das Ziel, die im Urteil ‚angenehm‘ oder ‚gut‘ gipfelte.¹⁰

Während die allgemeine Schulbildung offenbar das Zeichnen in den Vordergrund rückte, hat man die Koloristik den Experten überlassen. Heute können Schüler mit Paletten industriell hergestellter Malfarben arbeiten, ohne jemals die Eigenschaften der Farbpigmente kennenzulernen.

In der Antike aber waren nur die Erden leicht verfügbar, die mineralischen und organischen Farben hingegen im Gebrauch heikel und bisweilen gefährlich. Jeder Maler wusste um ihre pharmazeutischen Wirkungen, ja oft war die medizinische Verwendung überhaupt der primäre Anlass der Pigmentherstellung.¹¹

Um zu verstehen, wie die Betrachter der griechischen Klassik urteilten, muss man also wie sie eine produktionsästhetische Perspektive einnehmen. Die malerischen Techniken kannten sie oft aus eigener Anschauung der Werkstätten und Baustellen. Besonders interessant fand man es offenbar, den Prozess der Werkherstellung nachzuverfolgen, wie auch Herodots Beschreibungen von Weihgeschenken nahelegen. So würdigt Herodot neben den Techniken des Gießens, Hämmerns, Vergoldens auch die logistische Leistung, kolossale Baustoffe in bewundernswürdige Höhen zu transportieren. Ähnlich erkennt der Naturphilosoph Empedokles Kunstwerke als Produkte von Meisterhänden, die den Reichtum der gegenständlichen Welt in farbintensive Substanzen transformieren.¹²

Es ist immer wieder erstaunlich, wie genau die Philosophen die Techniken der Farb- und Formgestaltung kennen: Besonders Platons Dialoge geben wertvolle Hinweise, wie man Malfarben herstellt und wie man sie schichtweise auf die Tafel aufträgt. Auch Fragen, die heute nur noch ausgewiesene Kenner und Restauratoren beschäftigen, nämlich wie ein Maler den Gegenstand im Pinselduktus der Farbschichten herausarbeitet, gewährt Platon in seinen Dialogen Raum: So beschreibt er in der ‚Politeia‘ den gesamten Malprozess von der Grundierung der Holztafel über das Vorzeichnen eines *schêma* bis hin zum Farbauftrag, den er als Wechsel von Wegnehmen und Hinzufügen der Farbe begreift.¹³

Das *thauma*, Wunder, dass plötzlich mit rein malerischen Mitteln aus einer flachen Tafel lebendige Körper hervorzutreten scheinen, ist ein Leitmotiv der antiken Kunstreflexion. Die großen technischen Kenntnisse etlicher Autoren lassen sich nur daraus erklären, dass die Werkstätten bis in die Kaiserzeit hinein öffentliche Räume gewesen sein müssen, in denen Neugierige ein und aus gehen konnten. Das bezeugen Xenophons Memorabilien und auch Anekdoten wie die vom Besuch des Schusters in der Werkstatt des Apelles (Plinius, *Naturalis historia* 35. 85).

Im klassischen *Techné*-Konzept ist also Kunstkritik zunächst einmal die Diskussion der einfachen Frage, ob die Künstler das, was sie tun, gut gemacht haben.¹⁴ Aber was tun die Künstler?

EINE KUNSTLEHRE AUS LINIE, FARBE UND FIGUR

In dieser Frage herrscht in den griechischen Quellen große Einigkeit. Die Maler, aber auch die Bildhauer, alle ‚Bildermacher‘ stellen ihre Werke aus *schêma* und *chrôma*, einem Arsenal von Figurentypen und Pigmenten her; die Gestaltung des Bildes beruht auf dem Erfahrungswissen um ihre adäquate Verwendung.¹⁵

Mit Farben und Figurentypen (*schêmata kai chrômata*) stellen die ‚Bildermacher‘ vielerlei dar.

Das lapidare Fazit des Aristoteles führt die Prinzipien der antiken Kunst zusammen, so wie sie sich in der allgemeinen Kunstlehre etabliert hatten. Aus der Zeichnung (griech. *graphê*, lat.

linea) formt der Maler einen Figurentypus (griech. *schêma*, lat. *figura*). Den erfindet er natürlich nicht jedes Mal neu, sondern er greift auf einen Thesaurus zurück, der zum fixen Bestand einer jeden Werkstatt gehört.¹⁶ Man kann sich vorstellen, dass solche Typenkataloge vom Lehrer an den Schüler in Zeichenbüchern weitergegeben wurden; der Wettbewerb unter den Künstlern, sowohl innerhalb der Werkstatt als auch international bei Malerei-Agonen, trug dazu bei, dass sich erfolgreiche Typen nach interner und externer Kritik rasch verbreiten konnten.¹⁷

Überliefert sind *schêmata* bisweilen auf Tonscherben oder als Unterzeichnungen. So finden sich auf Vasen und auf Stein Vorritzungen, die die Suche des Malers nach dem endgültigen *schêma* dokumentieren.¹⁸ Die etablierten *schêmata* begegnen uns in der klassischen Malerei immer wieder, können die Maler sie doch in die unterschiedlichsten Bedeutungszusammenhänge integrieren.

Um die semantische Tragweite des *schêma* zu begreifen, muss man sich zwei Voraussetzungen vergegenwärtigen, die die klassische *Techne* vom Horizont der Moderne trennen: Zum einen ist ‚*schêma*‘ nicht nur ein malerischer Fachbegriff; es ist zunächst ein universeller Terminus zum Kennzeichnen gestalteter Einheiten in vielerlei Künsten: So kann das *schêma* eine Tonfolge in der Musik, eine Bewegungsfolge im Tanz, eine militärische Formation oder eine rhetorische Figur darstellen.¹⁹ Zum anderen ist die antike Ausprägung dessen zu bedenken, was wir seit der Renaissance-Kunst ‚Raum‘ nennen: Das antike Bild kennt diesen Begriff nicht, da es keinen Tiefenraum im neuzeitlichen Sinne aufweist; körperliche Präsenz geht immer vom Bildobjekt aus und bleibt auf dieses beschränkt. Daher sind die *schêmata* die einzigen Bildelemente, an denen die Maler Aspekte der Bewegung visualisieren können. Man kann sie auch als Zeichen potentieller Bewegung, d. h. als Repräsentanten von typischen Bewegungsabläufen verstehen. Was hier gemeint ist, wird besonders deutlich, wenn wir eine typische Kampfszene der Archaik betrachten (Abb. 1): Im Mittelbild stehen sich die Kontrahenten im Ausfallschritt gegenüber, in der Linken jeweils der Schild, in der Rechten die Lanze. Das *schêma* des weit vorangestellten Beines mit erhobener Rechten soll also nicht nur eine zufällig spiegelverkehrte Situation zweier Bewaffneter zeigen, sondern einen ganzen Bewegungsablauf, wie er sich in der Kriegstechnik etabliert hatte, zu einer leicht ablesbaren Bildhandlung komprimieren. Das einzelne *schêma* indiziert also die potentielle Bewegung der Figur, während die Kombination von *schêmata* eine Handlung konstituiert.

Das *chrôma* ist das mit Bindemitteln angerührte Pigment (griech. *pharmakon*, lat. *pigmentum*). Allein dieser Schritt, aus kostbaren, auch medizinisch eingesetzten Wirkstoffen eine dauerhafte Bildoberfläche zu gewinnen, sozusagen die *schêmata* ‚einzukleiden‘, erforderte höchste Sorgfalt und langjährige Erfahrung. Oft behielten die Werkstätten dieses Wissen für sich, manche Maler scheinen sich aber lieber als Erfinder präsentiert zu haben denn als Hüter einer Geheimlehre. Daher wissen wir, dass Polygnot und Mikon das Rebschwarz (*tryginon*) erfunden haben und Apelles das Elfenbeinschwarz (*elephantinon*); Pausias verwendete für Kassettendecken Milch als Bindemittel von Safran.²⁰ Jüngere Pigmentanalysen haben immer wieder den Einsatz von Lasuren nachgewiesen, so dass auch die Farbschichtung ein großes individuelles Experimentierfeld gewesen zu sein scheint. Für derart raffinierte Farbmodellierungen griffen die Maler oft auf äußerst kostbare Pigmente wie Lapislazuli zurück.²¹

Wissenschaftliche Ambitionen verfolgten die Maler mit ihren Überlegungen zum sog. Vierfarbenkolorit, das manche Forscher auf dem Alexandermosaik von Pompeji umgesetzt sehen. Ein späthellenistisches Bodenmosaik, dessen Vorbild wohl von einem Maler um Alexander den Großen in bewusster Beschränkung auf die mischbaren Erden gemalt wurde.²²

Mittelalterliche Rezeptsammlungen, etwa das Malerbuch vom Berge Athos und die *Mappae clavicula*, scheinen den Wissensstand der Kaiserzeit zu tradieren.²³ Weil die Griechen die Farbe als Wirkstoff betrachteten, sprachen sie ihr am ehesten die Macht zu, das Auge des Betrachters zu fesseln. Analog zur Medizin hatten sie die Auffassung, dass die Farbe mittels ihrer Emanationen auf die Seele Einfluss nimmt. Rhetorisch gesprochen kommt also der Farbe eher die Rolle des *Pathos* zu, der Einwirkung auf die Affekte des Rezipienten, dem *schêma* zunächst die Rolle des *Logos*, der Themensetzung und Verortung der Gegenstände auf der Tafel. Gleichwohl sind auch *schêmata* denkbar, die auf die Gefühlswelt des Betrachters zielen, z. B., wenn die Haltung oder Gesten einer Figur einen Akt des Zeigens, Bittens, Leidens visualisieren.

KUNSTPRODUKTION UND IMPLIZITE KUNSTKRITIK

Um die Rolle von *schêma* und *chrôma* im Bild zu verdeutlichen, sei der Werkprozess rekapituliert: Aufgabe des Malers ist es, Figuren und Gegenstände so auf der Fläche anzuordnen, dass der Betrachter das Bild als gelungen erachtet. Es handelt sich also analog zur Rhetorik um einen Prozess der Persuasion. Wie bei der Redekunst wartet der Technit auch in der Kunstproduktion nicht erst auf die Begegnung mit dem Publikum, um zu überzeugen, sondern er nimmt von Anfang an die Rolle des ‚ersten Betrachters‘ ein; er ist Produzent und, sobald er die Arbeitsschritte kontrolliert, Rezipient zugleich. Sein besonderes Können erweist sich darin, den Blick gleichermaßen auf die Mikro- wie die Makrostruktur des Werks zu richten.

1. Inventio – Bildidee

Während der neuzeitliche Maler ein Bild schafft, indem er eine Szene in einen leeren Bildraum stellt, setzt der antike Maler beim ebenen Malgrund an (griech. *pinax*, lat. *tabula*). Wir haben es in der Antike also nicht mit einer Komposition zu tun, der Verbindung von Elementen *ex nihilo* zu einem Ganzen, sondern mit einer Disposition, der optimalen Platzierung des Objekts im Hinblick auf ein bereits gegebenes Ganzes (*holon*).

Anders als in der Rhetorik, die für die *inventio* und die *memoria* der Rede zwei Arbeitsschritte vorsieht, ist die Speicherung des Gemalten untrennbar mit der Erfindung verbunden.

2. Dispositio – Bildeinteilung:

Es folgt die Verteilung der figürlichen Einheiten auf der vorbereiteten Fläche. Während der neuzeitliche Maler die Figuren also mathematisch eindeutig in einen leeren dreidimensionalen Raum hineinplatziert (den er wiederum flächig wiedergibt), ist der Bezugspunkt seines antiken Vorläufers das grundierte, zweidimensionale Bildfeld. Der Maler verteilt die *schêmata* so, dass sie für den Betrachter klar verortet und gut ablesbar sind, um den Eindruck körperlicher Präsenz zu erzielen.

Als Handelnde sind die menschlichen Figuren die primären Bedeutungsträger des Bildes, während die Gegenstände, etwa Schilde (Abb. 1, 3-4) oder Architekturelemente (Abb. 2-3) als Attribute der Handlung komponiert werden. Die *schêmata* sind freilich mehr als nur umrissene Personen, da sie ja bestimmte potentielle Bewegungen indizieren, aus denen die Handlung in der Interaktion mit anderen Bildfiguren folgt. Aristoteles nennt die *schêmata* Zeichen der *êthê*, was heißen soll, dass die spezifischen Haltungen auch für bestimmte charakterliche Eigenschaften stehen.²⁴ Die Standardform eines *schêma* drückt also nicht eine einmalige Situation aus, sondern die Grunddisposition einer Figur oder ihre wesenhafte Bestimmung. Das Situative und Affektive, das Pathos einer Darstellung also, ist dann an der jeweiligen Variation des *schêma*, etwa an der Mimik und Gestik ablesbar, oder aber an einer bestimmten Ansichtigkeit, wie die sog. *katagrapha* der Duris-Schale zeigen (Abb. 2).

3. Elaboratio – Ausarbeitung, Kolorit:

Die Aufgabe Plastizität zu illusionieren übernehmen *schêma* und *chrôma* gemeinsam. Hierbei steigern die Farben die körperliche Präsenz. Als Wirkstoffe stellen sie über ihre Emanationen die Verbindung zum Betrachter her. Denn dessen Sehstrahl, so die frühgriechische Theorie der Wahrnehmung, muss mit den Abstrahlungen der pigmentierten Figur ineinandergreifen.²⁵ Der antiken Technegeschichte zufolge hat man die Körperlichkeit in drei Schritten erlangt, zuerst auf rein zeichnerischer Ebene mit den *katagrapha* (Abb. 2) im früheren 5. Jh. Mittels Schattierung erreichten die Maler etwa um 400 v. Chr. eine neue Körperlichkeit (Abb. 3), die die alte Form im wahrsten Sinne des Wortes in den Schatten stellte, weil sie die Figuren aus der Tafel heraustreten ließ. In einem letzten Schritt fügte man höhende Lichtpartien hinzu (Abb. 4).

4. Iudicium – Kunstkritik:

Die klassische Malerei folgt also einem fixen Arbeitsablauf, um Körperlichkeit ins Bild zu setzen. Statt einer übergreifenden Mathematik zu folgen, die das Ding in den leeren Raum entlang seiner Umrisskoordinaten ‚hineinhängt‘, kommuniziert der Maler mit dem Betrachter, indem er die Figur auf einer Skala zwischen Ruhe und Bewegung, zwischen konventioneller und innovativer Ansichtigkeit variiert. Der fällt auf zwei Ebenen ein Urteil: Zum einen über den künstlerischen Gesamteindruck, zum anderen über die Ausführung im Detail. Hierzu vollzieht er die Arbeitsschritte im Geiste nach.

Schon die klassische Kunsttheorie spricht dem Bild persuasive Leistungen zu, ebenso wie die Rhetorik die Bilder als Überzeugungsmittel besonderer Evidenz akzeptiert.²⁶ Bildbetrachtungen von Xenophon, Platon und anderen Denkern können wir dahingehend zusammenfassen, dass im *schêma* die Persuasionsmittel zum Tragen kommen, die Aristoteles auch für den Redner vorsieht: Die Person des Redners (*êthos*), seine Argumente (*logos*) und die Affekte (*pathos*) müssen gleichermaßen auf das Publikum einwirken. Das lässt sich an Abb. 4 zeigen:

- 1. *Logos*: Der Sachgehalt des Bildes, die Frage „Worum geht es?“, muss aus den *schêmata* ersichtlich werden: Eine Konfrontation zwischen bewaffneten Männern und Frauen – da kann es sich nur um eine Amazonomachie handeln.

- 2. *Ethos*: Der allgemeine Habitus der Protagonisten wird, folgen wir Aristoteles, in der Tragödie wie im Bild an den gezeigten Handlungen deutlich. Akteure sind alle Kämpfenden, die sich auf die zentrale Gegenüberstellung von Griechen und Amazone hinbewegen.
- 3. *Pathos*: Im Bild gehört zu diesem Bereich das, was die affektive Bewegung der Figuren sichtbar macht, also die Anstrengung, die in der Körperhaltung und im Muskelspiel der Kämpfenden zum Ausdruck kommt sowie die Mimik als Ausdruck von Kampfeswut, Furcht oder Schmerz.

Die Kampfszene macht deutlich, wie sich das klassische Bild von seinen Bauformen her auf einer neutralen Folie konstituiert. Die *schēmata* der Griechen, Amazonen und Pferde werden so weit wie möglich freigestellt, ohne tiefenräumliche Differenzierung. Ihre Lokalisierung sichert eine, zunächst vorgeritzte, Umrisszeichnung; zwischen den *schēmata* moderiert eine einheitlich rosa gefasste Folie, beim Vasenmaler Duris der dunkle Firnis (Abb. 2). Ähnlich neutral können wir uns die Bildgründe der klassischen Tafelmalerei vorstellen.

Umso größere Bedeutung kommt der Ansichtigkeit der Gegenstände für die Bildregie zu: Erst die Überschneidung macht die Pferde als hintereinander galoppierend ersichtlich. Seit der Archaisik sind solche Überschneidungen das gängige Mittel, um das Hintereinander von Dingen zu bezeichnen. Die Verortung der Figuren lesen wir also nicht aus ihrer Verankerung in einem wie auch immer gearteten Raum ab, sondern aus ihren Handlungsbezügen zueinander. Die *schēmata* tragen dabei je nach Ansichtigkeit – seitliche, Vorder-, Schrägansicht usw. – eine potentielle Bewegungs- und Kommunikationsrichtung in sich; eine zusätzliche Dimension eröffnet die Ansichtigkeit, indem sie neue Sichtweisen auf Figuren wie Dinge eröffnet.

All dies dekodieren wir mit unserem typologischen Vorwissen, das wir mitbringen, indem wir uns vom jeweiligen *schéma* visuell ansprechen und durch das Bild führen lassen. Das *schéma* hat also eine persuasive Dimension, die es zu einem visuellen Topos macht. Für den rhetorischen Topos wie für das *schéma* ist kennzeichnend, dass sie sich zunächst harmonisch einfügen; in der ansichtigen Darstellung sind sie dann als bewusste Normverletzungen zu betrachten (Deviationen); sie haben im Sinne des rhetorischen *movere* den Zweck, den Ausdruck zu steigern und sind somit ein augenfälliges und daher besonders wirksames Mittel zur Entfaltung von Pathos. Die Formelhaftigkeit der *katagrapha* ist gut im großen Oeuvre des Vasenmalers Duris zu erkennen: Da er meist auf dieselben *schēmata* von Kriegern zurückgreift, fallen die Ausnahmen umso mehr ins Auge (Abb. 2): So zeichnet er als Aufmerksamkeitstopoi gerne figürliche Details, aber auch bestimmte Gegenstände frontal, etwa die Zehen der Krieger. In gekonnter Schrägansicht präsentiert er den Schild im Zentrum der Szene.

Die Überschneidungen der Standleiste nutzt Duris, um weiter ins Feld des Betrachters hineinzugreifen. Ungewohnte und dadurch auffällige Ansichten bekannter Elemente erhöhen die Aufmerksamkeit des Betrachters noch zusätzlich. Wir erleben hier also eine Performanz des Körpers mit rein zeichnerischen Mitteln. Aber erst das *chrōma* (Abb. 3-4) führt die vorgezeichnete Körperlichkeit zu vollendeter Plastizität, macht die Affekte der Protagonisten sichtbar und beseelt das Bild.

ANMERKUNGEN

- 1 Koch [2013], 109-142 mit Lit.
- 2 Plinius, *Naturalis historia* 35. 15-180; zu den einzelnen Stufen Koch [2000a], 129-174.
- 3 La Rocca [2008], 28-61.
- 4 Brecolouaki [2006].
- 5 Plinius, *Naturalis historia* 35. 79 zu Apelles: *picturae plura solus prope quam ceteri omnes contulit, voluminibus etiam editis, quae doctrinam eam continent*. „Er trug allein zur Malerei mehr bei als so gut wie alle anderen zusammen, auch indem er Abhandlungen verfasste, die ebendiese Lehre enthielten.“ 35. 111 zum Adressaten: *Apellis discipulus Perseus, ad quem de hac arte scripsit*. „Schüler des Apelles war Perseus, an den (sich wendend) er über diese Kunst schrieb.“ 35. 129 zu Euphranor: *Volumina atque composuit de symmetria et coloribus*. „Er verfasste außerdem Bücher über *symmetria* und Farben.“
- 6 Plutarch, *Moralia* 498 E, dazu Koch [2013], 2-5.
- 7 Berke [2006].
- 8 Plinius, *Naturalis historia* 35. 76-77; Plutarch, *Aratos* 13. Zum Begriff Koch [2013], 91-93.
- 9 Aristoteles, *Politik* 1337b23-27, 1338a17-19, 1338a40-b2.
- 10 Das Urteil *eu* im Sinne von gelungen, stimmig ist für den Traktat des Bronzebildners Polyklet bezeugt, s. Koch [2013] 75-85 mit Forschungsdiskussion.
- 11 Kakoulli [2009], 36-58 zum 4.-1. Jh. v. Chr.
- 12 Herodot, *Historien* 1. 25. Empedokles Frg. B 23 Diels/Kranz, vgl. Koch [2000a], 38.
- 13 Platon, *Politeia* 500-501. Zum Prozess s. Koch [2000a], 54.
- 14 Zur Verankerung dieses Denkens in der Sophistik Heinemann [1960].
- 15 Aristoteles, *Poetik* 1447a19. Ähnlich Platon, *Republik* 601 A und Xenophon, *Memorabilien* 3. 10. 5.
- 16 Adornato [2006].
- 17 Als Traktattitel wählten die Maler zumeist ‚Über die Symmetria‘ (s. Koch 2013, 79 f.); für den spätklassischen Maler Protogenes ist eine Schrift ‚Über *schēmata*‘ bezeugt (Suidas s. v. Protogenes).
- 18 s. die Bildtafeln von Brecolouaki [2006]; Boss [1997].
- 19 Koch [2000b].
- 20 Plinius, *Naturalis historia* 35. 42; 36. 177.
- 21 Kakoulli [2009], Kap. 7; Brecolouaki [2014]. Die beste Zusammenstellung der antiken Pigmente nach den Quellen bietet nach wie vor Berger [1904], 255-262.
- 22 Plinius, *Naturalis historia* 35. 50, vgl. Koch [2000a], 197-206. Cohen [1997].
- 23 Berger [1912], *passim*.
- 24 Aristoteles, *Politik* 1340a32-35.
- 25 s. o. Anm. 12.
- 26 Koch [2016].

BILDNACHWEIS

- Abb. 1: Zweikampf von einer Melischen Amphora. Athen, Nationalmuseum (Abrollung). Rekonstruktion Nadia Koch
- Abb. 2: Rotfigurige Schale des Duris. Wien, Kunsthistorisches Museum (Abrollung). Nach Adolf Furtwängler/Karl Reichhold, Griechische Vasenmalerei. Auswahl hervorragender Vasenbilder Bd. I, München 1904, Taf. 53 unten.
- Abb. 3: Lekythos mit Grabszene. Berlin Antikensammlung (Abrollung). Nach Corpus Vasorum Antiquorum Berlin, Antikensammlung, ehemals Antiquarium Bd. XII, bearb. von Nina Zimmermann-Elseify, München 2011, Taf. 47. 2.
- Abb. 4: Kampfszene vom sog. Amazonensarkophag aus Tarquinia. Florenz, Museo Archeologico. Nach Jean Charbonneaux u. a., Das klassische Griechenland, München 1971, Abb. 102.

LITERATUR

- Adornato, Gianfranco [2006]: Animali, teste, mani, piedi. L'arte del disegno e pratiche di bottega nel mondo antico, in: Gallazzi, Claudio / Settis, Salvatore, Le tre vite del papiro di Artemidoro. Voci e sguardi dall' Egitto greco-romano, 110-123. Mailand.
- Berger, Ernst [1904]: Die Maltechnik des Altertums nach den Quellen, Funden, chemischen Analysen und eigenen Versuchen. München.
- Berger, Ernst [1912]: Quellen und Technik der Fresko-, Öl- und Tempera-Malerei des Mittelalters. München.
- Berke, Heinz [2006]: Chemie im Altertum. Die Erfindung von blauen und purpurnen Farbpigmenten. Konstanz.
- Boss, Martin [1997]: Preliminary Sketches on Attic Red-Figured Vases of the Early Fifth Century B. C. In: Coulson, William D. E. u. a. (Hg.), Athenian Potters and Painters, 345-351. Oxford.
- Brecoulaki, Hariclia [2006]: La peinture funéraire de Macédoine. Emplois et fonctions de la couleur IVe – IIe s. av. J.-C. Bd. I-II. Paris
- Brecoulaki, Hariclia [2014]: „Precious Colours“ in Ancient Greek Polychromy and Painting. Material Aspects and Symbolic Values. Revue archéologique, 1-35.
- Cohen, Ada [1997]: The Alexander Mosaic. Stories of Victory and Defeat. Cambridge.
- Heinimann, Felix [1961]: Eine vorplatonische Theorie der Techne, Museum Helveticum 18 [1961] 105-130.
- Kakoulli, Ioanna [2009]: Greek Painting Techniques and Materials. From the Fourth to the First Century B. C. London.
- Koch, Nadia J. [2000a]: Techne und Erfindung in der klassischen Malerei. Eine terminologische Untersuchung. München.
- Koch, Nadia J. [2000b]: SXHMA. Zur Interferenz technischer Begriffe in Rhetorik und Kunstschriftstellerei, International Journal of the Classical Tradition, 244-265.
- Koch, Nadia J. [2013]: Paradeigma. Die antike Kunstschriftstellerei als Grundlage der frühneuzeitlichen Kunsttheorie. Wiesbaden.
- Koch, Nadia J. [2016]: Rhetorik und Kunsttheorie in der Antike. In: Brassat, Wolfgang (Hg.), Handbuch Bildrhetorik (Handbücher Rhetorik, 2). Berlin (im Druck).
- La Rocca, Eugenio [2008]: Lo spazio negato. La pittura di paesaggio nella cultura artistica greca e romana. Mailand.

„GETRÜBTE MEDIEN“

LICHT, MEDIUM UND FARBE BEI SIR KENELM DIGBY, RUBENS UND VAN DYCK

ZUSAMMENFASSUNG

Es gibt eine in der Antike begründete physikalische Farbtheorie, die im 17. Jahrhundert auf experimenteller Basis präzisiert wurde. Besonders die Phänomene der Farbveränderung durch „trübe Medien“ (also z.B. durch den Luftraum oder die Wolken) standen im Mittelpunkt des Interesses. In der Malerei des 17. Jahrhunderts wurde diese Farbtheorie der trüben Medien maltechnisch angewandt durch bestimmte Lasurtechniken, die in ihrer Stofflichkeit die Farberscheinung (z.B. von Haut) als „Durchscheinen“ imitierten.

STICHWORTE

Trübe Medien, Erscheinungsfarbe, Farberscheinung und Transparenz, Stofflichkeit von Farbe, physikalische Farbtheorien des 17. Jahrhunderts, Rubens und Van Dycks Maltechnik.

SUMMARY

A physical theory of color established in antiquity was experimented on and specified in the 17th century. In particular, phenomena of color change due to “hazy media” (e.g. air space or clouds) became the focus of interest. Painters of the 17th century used this theory of color and simulated the effect of hazy media in painting by means of certain glazing techniques in order to imitate the translucency of certain material (e.g. skin) in the appearance of color.

KEYWORDS

Hazy/opaque media, appearance of colors, color and transparency, colour as material and its consistency, physical theory of color in the 17th century, Rubens´ and Van Dycks technique of painting.

Bereits in den farbtheoretischen Schriften des Mittelalters und der Frühen Neuzeit gibt es Differenzierungen zwischen verschiedenen Typen von Farberscheinung, aber man hat sie weder systematisch noch begrifflich klar voneinander abgegrenzt. Grundsätzlich war man sich darüber bewusst, dass die zeitweise rötliche Einfärbung des Abend- oder Morgenhimmels oder die Farben des Regenbogens von anderer Qualität waren als zum Beispiel die „natürliche“, vergleichsweise permanente „lokale“ Farbe eines Apfels, Baums, Steins oder überhaupt eines physischen Gegenstands. In der mittelalterlichen Kommentartradition, die sich dieses Problems zunehmend bewusst war, wurde eine Terminologie entwickelt, die zwischen den *Körperfarben* („*colores proprii*“) und den *Erscheinungsfarben* („*colores apparentes*“) unterschied, und zwar in der Definition, dass mit den „eigentlichen Farben“ (d.i. den Körperfarben) jene Farben gemeint sind, die den Gegenständen inhärent sind oder ihnen als materielle Eigenschaft anhafteten. Spricht man von den *colores proprii*, so meint man in den mittelalterlichen Kommentaren also hauptsächlich eine stoffliche Färbung und Eigenschaft von Körpern, und diese Theorie ist eingebunden in eine Diskussion um die inhärenten Qualitäten und Kräfte der Natur. Im Fall der *colores apparentes* dagegen ist Farbe eine optische Erscheinung im Auge des Betrachters. Allerdings kann man beobachten, wie sich die Unterscheidung der beiden Farbregime der Körper- und der Erscheinungsfarben um 1600 langsam aufzuweichen begann, und ich möchte dies am Beispiel Sir Kenelm Digbys, einem englischen Diplomat und Naturphilosoph am Hof Charles I., darlegen. Digby hatte 1644 in seinem *Treatise of Bodies and Man's Soule* eine lange Passage zur Farbmischung eingebaut, in der er auch auf die Malerei referiert, und die bis heute sehr rätselhaft erscheint. Der niederländische Künstler und Kunsttheoretiker Samuel van Hoogstraten, ein Zeitgenosse Digbys, hatte sie gekannt und in seiner *Einführung in die hohe Schule der Malerei* kritisch kommentiert, wir haben hier also einen Fall vor uns, in dem barocke Naturphilosophie und Kunsttheorie explizit in Austausch treten, aber sich stellenweise auch wieder missverstehen. Zunächst sei die besagte Stelle vorgestellt. Sie lautet:

„The various natures of middling colours we may learne of painters, who compose them upon their palettes by a like mixture of the extremes. And they tell us, that if a white colour prevaile strongly over a darke colour, reds and yellowes result out of that mixture; but if blacke prevaile strongly over white, then, blewes, violets, and seagreene are made.“¹

Digby hatte die Passage in seinem Traktat in ein Kapitel über „*apparent colours*“, also über erscheinende Farben, eingeordnet. Darin behandelt er ein Prismen-Experiment, das er am Jesuitenkolleg in Liège unter Leitung von Francis Hall durchführte, das aber im Grunde auf einige optische Versuche des englischen Mathematikers und Naturphilosophen Thomas Harriot zurückging. Dieser hatte seit etwa 1597, ohne die Ergebnisse zu veröffentlichen, die Farbendispersion des Lichts im Prisma beobachtet und einige der Refraktionswinkel berechnen können.² (Abb. 1) Das Experiment kann man sich so vorstellen: Legt man ein weißes Papier auf einen schwarzen Boden, so erscheint an dessen Kanten, wenn man mit einem Prisma darauf blickt, auf der einen Seite ein gelb-roter und auf der anderen Seite ein blauer Saum (das Phänomen ist heute als „Kantenspektrum“ bekannt). Die Beobachtung hatte Digby in seinem *Treatise of Bodies* aufgegriffen. Wichtig ist nun, dass er den farbigen Streifen des Kantenspektrums natürlich nicht als Refraktionerscheinung des Lichts erkannte, sondern vielmehr mit einer bekannten Stelle aus



Abb. 1: Kantenspektrum eines hellen Streifens auf dunklem Grund.



Abb. 2



Abb. 3

Aristoteles' *De sensu et sensibilibus* in Verbindung brachte. In Anlehnung an die aristotelische Stelle vergleicht Digby nämlich die Entstehung des roten Streifens mit einer meteorologischen Erscheinung [ich blende das Zitat hier ein]; und zwar mit der Erscheinung rotgelber Ränder, wenn Sonnenstrahlen sich an dunklen Wolken brechen. – Und hier noch die aristotelische Stelle, auf die sich Digby bezieht und in der bereits eine Referenz an die Malerei ins Spiel kommt: „Eine Art der Entstehung von Farben“, heißt es nämlich in *De sensu et sensibilibus*,

„wäre die, dass die eine <Farbe> durch die andere scheint, wie es einige Maler machen, die eine Schicht über die andere kräftigere aufstreichen, etwa wenn sie etwas in Wasser oder in Luft erscheinen lassen wollen oder wie die Sonne an sich wohl weiß erstrahlt, aber purpurn erscheint durch Schwaden und Rauch hindurch.“³

Offensichtlich ist Digbys Rede vom dunklen Schattenmantel, der sich im Auge mit dem weißen Sonnenbild vermischt, der aristotelischen Passage ebenso geschuldet, wie seine Erwähnung eines rotgelben Saums, der sich um dunkle Wolken legt, wenn sie von hinten oder seitlich beschienen werden, eine deutliche Referenz an die aristotelische *Meteorologie* darstellt. Dort heißt es dann noch einmal unter anderem anhand des Beispiels der Sonne, die sich hinter Dunst oder Wolken verbirgt: „Man muss als Grunderkenntnis festhalten, dass Hell im Dunklen, oder hinter dem Dunklen, Purpur hervorruft“⁴, wobei damit ein Phänomen angesprochen wird, dass man heute als „Phänomen der trüben Medien“ oder auch als das Ergebnis von Lichtstreuung im Sinne Rayleighs bezeichnet. Hubert von Sonnenburg hat das Phänomen auch innerhalb der Malerei festgemacht: „Luftperspektive ist eine Nachahmung trüber Atmosphäre. Bekanntlich erscheint Rauch vor einem dunklen Hintergrund



Abb. 4

bläulich kühl, gegen einen hellen warmtonig bzw. bräunlich. Durch eine zunehmend verschleierte Atmosphäre gesehen nimmt die Sonne eine orange bis rote Färbung an, während dunkle Hügel blau erscheinen, ähnlich wie rote Adern, die durch das trübe Medium der Haut gesehen werden (Abb. 2, 3 & 4). Verwandte Erscheinungen ergeben sich im Bereiche der Ölmalerei, da die Farbschichten in der Regel überwiegend transparent sind. Im dünnen Auftrag über dunkler Unterlage erscheinen sie kühl, über heller Grundierung entsprechend warmtonig.⁵ – Von Sonnenburg hat diese Beschreibung als Hinweis auf eine mögliche Verbindung zwischen Optiklehre und barocker Maltechnik bereits 1979 in einem Artikel über Rubens' Bildaufbau und Maltechnik gegeben.

Für Digby nämlich gibt es einen Zusammenhang zwischen den meteorologischen Farberklärungen aristotelischer Prägung, d.i. dem Phänomen der „trüben Medien“ einerseits, und den zeitgenössischen Prismenexperimenten andererseits geschuldet, bei denen sich Weiß und Schwarz als Extreme begegnen und farbige „Kanten“ sich bilden. Wie gesagt bestehen die farbigen Säume des Kantenspektrums im Gegensatz zum Spektrum des Sonnenlichts nur aus zwei bis drei Farben, genauer: aus den langwelligen Farben Rot und Gelb auf der hellen Seite der Papierfläche, sowie den kurzwelligen Farben Blau und Meergrün auf der dunklen. Die beiden Spektren werden lediglich durch einen Streifen getrennt – jene Kante, die entsteht, wenn Weiß und Schwarz aufeinandertreffen. Noch für Goethe war dies der Beweis für das Zusammenwirken von Licht und Finsternis bei der Entstehung von Farben gewesen. In diesem Moment sei ihm klar geworden, dass Newton Unrecht habe und dass Farben nicht durch Teilung des weißen Lichtes, sondern durch die Mischung von Weiß und Schwarz entstünden, schreibt er in seiner Farbenlehre. Goethe und Digby stehen sich diesbezüglich also recht nahe; beide versuchen das Phänomen ohne die Newtonsche Spektraltheorie zu erklären.⁶

Deshalb konnte sich Digby noch nicht darüber bewusst gewesen sein, dass es sich bei den beobachteten Farberscheinungen nicht um ein geteiltes, sondern um ein kontinuierliches Farbspektrum handelte, das durch die Refraktion des Lichts entstand. Erst gegen Ende des 17. Jahrhunderts ging man dazu über, das Kantenspektrum so zu deuten, dass die Strahlen verschiedener Wellenlängen im Prisma verschieden stark abgelenkt werden, die kurzwelligen Strahlen stärker als die langwelligen,

und dass im Kantenexperiment auf diese Weise eine Vielzahl vertikal gegeneinander versetzter verschiedenfarbiger Bilder vor der weißen Fläche entstand. Da sie sich überlappen, addieren sie sich in einem großen Teil des Bildes zu Weiß, während an den Rändern farbige Säume zu sehen sind. In Digbys Deutung dagegen verblieben diese Farberscheinungen in einem Zwischenbereich zwischen der älteren aristotelischen Farbmischungslehre und neueren korpuskularen Lichtkonzeptionen.

Wie aber lässt sich Digby zufolge das Phänomen erklären? Um zum Ausgangspunkt der Digbyschen Überlegungen zu gelangen, müssen wir im Traktat nur ein Kapitel zurückblättern. Darin gibt er eine genauere Erklärung seines Farbverständnisses ab, und es ist nicht überraschend, dass er sich dabei noch einmal zur aristotelischen Tradition bekennt, derzufolge Farbe die Grenze eines durchsichtigen Körpers markiert.

Was will das besagen? Aristoteles zufolge signalisiert Farbe, wie Digby ganz richtig wiedergibt, die Grenze eines transparenten Mediums. Ein Medium hört in dem Moment auf, transparent zu sein, in dem es Farbe annimmt. Dann ist es nur noch semi-transparent oder sogar undurchsichtig, und zwar weil sich, erneut in Digbys Worten, die Transparenz des Mediums zunehmend mit Dunkelheit oder besser: mit Opazität vermischt. Deshalb lasse sich jede Farberscheinung als Ergebnis der Mischung von Transparenz und Opazität oder von Licht und Schatten erklären. Das Licht, heißt es bei Digby weiter, sei der mächtigste Agent, der auf das Auge einwirken könne, es werde aber in verschiedenster Weise abgelenkt, in seiner Intensität geschwächt und ergebe auf diese Weise farbige Erscheinungen. Für Digby resultiert deshalb jede Farberscheinung aus der Modifizierung des Lichts. Wenn Lichtstrahlen beispielsweise in einen Körper „einsinken“, so Digby, so geschehe dies aufgrund der Dichte und Oberflächenbeschaffenheit des Körpers doch nicht ganz, sondern nur teilweise. Entsprechend werden die Lichtstrahlen in unterschiedlichem Winkel abgelenkt und zurückgeworfen und dabei unterschiedlich stark geschwächt. Schwächung aber heißt Entzug von Lichtintensität, und Entzug von Lichtintensität heißt für Digby Farbe... Deshalb, so folgert er, sind bereits alle Körperfarben der Welt *Mischfarben* aus dem Zusammentreffen von Licht und Schatten bzw. Opazität.

Nun ist man mehr als versucht, ein solches Erklärungsmodell der sich „graduell eintrübenden Medien“, wie es Digby ja selbst postulierte, mit den maltechnischen Praktiken des 17. Jahrhunderts zusammenbringen, zum Beispiel mit Rubens' Technik der Fleisch- bzw. Inkarnatmalerei. (Abb. 5) Hier wird unter anderem das variierende Mischverhältnis zwischen Pigment und Bindemittel relevant; Ulrich Heinen hat dies sehr schön anhand der Malpraxis bei Rubens, v.a. der Darstellung des Inkarnats zusammengefasst: „Die überwältigende Wirkung <von Rubens'> Annäherung an die Physis des menschlichen Körpers verdankt sich nicht zuletzt der versierten Anwendung verschiedener Malmittel. Der Leibarzt des englischen Königs, Sir Théodore Turquet de Mayerne (1572-1655), den Rubens als Stoiker portraitierte (1629-1630) (und mit dem auch Digby befreundet war), notierte mit dem eigentümlich stoffphysiologischen Interesse eines paracelsischen Arztes, dass Rubens den Pinsel beim Malen immer wieder in ein aus Terpentinöl und Harz gemischtes Verdünnungsmittel tauchte. So konnte Rubens die Farbkonsistenz flexibel einstellen und gab seinen Farben durch den Harzanteil und das mit dem Verdunsten des Terpentins verbundene Ausschleppen von Leinöl und Harz an die Oberfläche der Malschicht zugleich ihre enorme Brillanz und Transparenz. Maltechnische Untersuchungen zeigen, dass Rubens als Bindemittel vor allem Leinöl verwendete, ergänzt um das honigartig eingedickte Standöl. Die Impasto-Effekte und die anderen deckend aufgetragenen Farbpartien bestehen aus einer gelartigen, sowohl mit Wasser wie mit Terpentin vermalbaren Tempera, die sich pastos auftragen, aber

auch cremig verstreichen lässt. So entstand das außergewöhnliche Nebeneinander von hauchdünner, durchscheinender Lasur und körperhaft verdichteter Farbmaterie der Rubensschen Inkarnate, so erreichten seine Farben einen enormen Streckungsbereich, variierbar von pastenartiger Festigkeit bis zu fast wässriger Dünflüssigkeit.⁷ Rubens hat in seiner Malerei demnach ein vergleichbares Prinzip sich verdünnender und verdickender Farbmedien und Bindemittel angewandt, wie Digby, Francois Aguilonius und andere optische Theoretiker der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts es zum Leitprinzip ihre Farbtheorien gemacht hatten. Denn Digby konnte seine Prismenexperimente nur deshalb mit zeitgenössischen Maltechniken in Verbindung bringen, weil er sie beide als Resultat desgleichen Prinzips verstand, nämlich, dass es jedes Mal darum geht, dass, wie Digby schreibt:

“light pass<eth> through different densities of the medium”.⁸

So also schlussfolgert er in seinem *Treatise*, und indem er das tut, überbrückt er noch einmal jenen Spalt zwischen optischer und physischer Farbmischung, der im weiteren Laufe des Jahrhunderts zum Problem werden sollte. Es ist für ihn so, dass die Farben des Regenbogens und die der Malerpalette den gleichen Prinzipien gehorchen, und zwar dem Prinzip der zunehmenden Verdichtung transparenter Medien, die das Licht schwächen und Farbe entstehen lassen. Kommen wir damit ein letztes Mal auf das Prismenexperiment Sir Kenelm Digbys und seine Referenz zur Malpraxis seiner Zeit zurück. Digby zufolge sendet das weiße Papier seines Prismenexperiments helles Licht, und der schwarze Teppich, auf dem das Papier liegt, einen dunklen Schatten aus, beide überlagern sich im Luftraum und färben ihn ein – diesen Vorgang vergleicht er interessanterweise mit Mischvorgängen in der Malerei. Es wird offensichtlich, warum die gesamte Diskussion um Kantenspektren und Mischfarben der Maler in einem Kapitel über Erscheinungsfarben geführt wird: Die Körperfarben sind kaum zu diskutieren, weil sie als nicht direkt erfahrbare Farben inzwischen vom Regime der Erscheinungsfarben subsumiert worden sind. In diesem Zusammenhang ist nun auch Digbys Anleitung für die Mischfarben der Maler zu verstehe – als „middling colours“ werden von ihm nicht die materiellen Farbmischungen der Pigmente, sondern der optische Effekt bezeichnet, der entsteht, wenn sich in der Lasurmalerei quasi-transparente Farbschichten übereinanderlegen und eine optische Mischung erzeugen. Digby geht es dabei also um eine Analogie zwischen farbigem Licht und dünner lasierter Farbe – man vergleiche noch später Goethe, der in seiner Farbenlehre schreibt, dass die natürliche Körperwelt „von den apparenten Farben mehr oder weniger überlasiert“ werden kann, so als handele es sich dabei um eine Tätigkeit der Maler.⁹

John Gage hat deshalb vorgeschlagen, Digbys Ausführung zum Kantenspektrum in Verbindung zu den Lasurtechniken zum Beispiel Anthonis Van Dycks und Peter Paul Rubens' zu sehen, die blaue Farbtöne erzeugen, indem weiße Lasuren über dunklen Grund gelegt werden¹⁰ (vgl. Abb. 5, sie zeigt ein Detail aus Rubens ‚Amor schnitzt den Bogen‘ in der Alten Pinakothek in München, in dem kaum blaues Pigment verwendet wurde, sondern die Blautöne vor allem durch das Übereinanderblenden heller und dunkler Lasuren entstehen), aber man kann grundsätzlicher sagen, dass es sich bei Digbys Vergleich um das Phänomen der trüben Medien handelt, d.h. der Beobachtung, dass Ölfarben im dünnen Auftrag der Lasur über dunkler Unterlage kühler, über heller Grundierung entsprechend warmtoniger erscheinen – ähnlich der Wahrnehmung

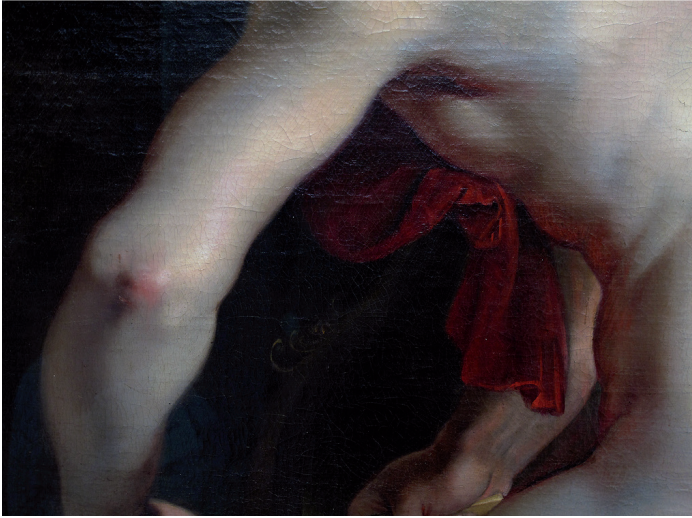


Abb. 5: Detail aus Peter Paul Rubens, Amor schnitzt den Bogen, 1614, Öl auf Holz, 421 x 311 cm, Alte Pinakothek, München.

einer (hellen) Sonne, die durch eine zunehmend verschleierte Atmosphäre eine rote Färbung annimmt, während dunkle Hügel blau erscheinen, oder ähnlich wie rote Adern, die durch das trübe Medium der Haut gesehen werden (vgl. Abb. 3 & 4).

Schon Leonardo da Vinci hatte von diesem Farbmischungsgesetz gewusst, und es für Verblauungen vor allem in der Darstellung von Landschaften vorgeschlagen:

„Man sieht [...] an den dunklen Schatten der weit vom Auge entfernten Berge, dass die Luft zwischen den Bergen und dem Auge ziemlich blau erscheint [...]. Wer aber einen endgültigen Beweis dafür haben möchte, der bemale ein Brett mit verschiedenen Farben, auch mit einem sehr schönen Schwarz, über alle streiche er dann eine dünne, durchsichtige Schicht Bleiweiß: Dann wird er sehen, dass dieses helle Bleiweiß sich über keiner anderen Farbe von einem schöneren Blau zeigt als über schwarz, aber die Schicht muss dünn sein und die Farbe fein gemahlen.“¹¹

Was also lernt man, wenn man den alten Meistern bei der Herstellung farbiger Effekte einmal sehr genau „über die Schulter geschaut“ hat? Sicherlich zum einen, dass sie ungemein informiert waren, was die optischen Experimente (z.B. mit Prismen) und daraus resultierenden Theorien ihrer Zeit betraf – im 17. Jahrhundert besteht noch eine enge Beziehung zwischen Kunst und Naturwissenschaft. Zum anderen aber, dass die Praxis der Öllasurmalerei ein anderes Farbmischungsverständnis voraussetzte als das Mischen pastoser Farben auf Pigmentebene. Rubens und Van Dyck waren sich der Wirkung optischer Farbmischungen sehr bewusst und setzten sie entsprechend reflektiert in ihren Werken ein. Mithilfe durchscheinender Lasuren wurde der sogenannte optische Effekt der trüben Medien („Rayleigh-Streuung“) erzeugt, d.h. das Auftreten eines rötlichen bzw. bläulichen Scheins aufgrund der unterschiedlichen Abfolge heller und dunkler Lasuren. Solche Farbwirkungen wurden im 17. Jahrhundert experimentell, im Manipulieren des mehrschichtigen Bildaufbaus erprobt, und man erklärte sich den Effekt damit, dass das auch das Sonnenlicht, wenn es durch einen nebligen oder getrübbten Luftraum geschickt wird, an Intensität abnehme und farbig gebrochen werde. In dem Augenblick aber, in dem die barocken Maler sich solchen Himmelserscheinungen und ephemeren Farbphänomenen zuwandten, deutet sich eine historische

Entwicklungstendenz an, die man vielleicht wie folgt zusammenfassen kann: Das Interesse der Künstler gilt nicht mehr so sehr den stabilen Ding- oder Lokalfarben als den atmosphärischen, sich stets wandelnden Erscheinungsfarben. Diese aber haben ihren Ort nicht mehr in den Dingen der Außenwelt, sondern im Auge des Betrachters – und so beginnt eine Subjektivierungsgeschichte der Kunst, die uns heute als (viel zu) selbstverständlich erscheint.

ANMERKUNGEN

- 1 Sir Kenelm Digby, *Of Bodies and Man's Soule* (Kapitel „Of Sight; and Colour“, Paris 1644, S. 265 [Kursivsetzung K.L.].
- 2 Folgende Gesetzmäßigkeit war anhand des Kantenspektrums beobachtet worden: Je länger die Wellenlänge, desto geringer die Dispersionsgeschwindigkeit und desto größer der Refraktionsindex.
- 3 Aristoteles, *De sens.* 440 a 7-12. Weiter: „Auch hier vervielfältigen sich die Farben auf gleiche Weise, wie vorher, da ein Verhältnis bestehen kann zwischen der Farbe an der Oberfläche und in der Tiefe, während ein andermal jedes Verhältnis fehlt.“ Aristoteles bezieht sich mit dieser Aussage auf einen vorangehenden Passus in *De sens.* [439 b 19-440 a 10]: „Man kann nämlich einmal Weiß und Schwarz so nebeneinander schichten, dass keines von beiden für sich zu sehen ist wegen seiner Kleinheit, wohl aber das Ganze aus beidem, und dieses kann ja weder weiß noch schwarz erscheinen. Da es nun aber eine Farbe haben muss, jene beiden jedoch nicht in Frage kommen, so muss eine Mischung und eine andere Art Farbe herauskommen. So kann man zum Vorhandensein von mehr Farben neben weiß und schwarz kommen, und zwar einer Vielzahl je nach dem Mischungsverhältnis: die Bestandteile können wie drei zu zwei oder drei zu vier oder nach andern Verhältnissen geschichtet sein, oder auch überhaupt nach keinem bestimmten Verhältnis, sondern nur nach einem unvergleichbaren Mehr oder Weniger, und es kann damit genau so sein, wie beim Zusammenklang, es könnten die durch ein bestimmtes Verhältnis erklärten Farben, wie dort die Zusammenklänge, als die angenehmsten Farben erscheinen, etwa Violett und Purpurrot und einige wenige von der Art, weil es ja auch nur wenige solche Zusammenklänge gibt, während die andern Farben kein bestimmtes Zahlenverhältnis aufweisen. Oder aber auch, es könnten zwar alle Farben ein bestimmtes Verhältnis verkörpern, teils innerhalb, teils außerhalb einer gewissen Ordnung, und nur wenn eben diese nicht rein sind, erscheinen sie uns deshalb so, weil sie kein Zahlenverhältnis mehr aufweisen. – Das wäre eine Art der Entstehung von Farben, eine andere Art wäre die, dass die eine durch die andere scheint (...).“ [es folgt der oben bereits zitierte Passus].
- 4 Aristoteles, *Meteor.* 374 b 9-11.
- 5 Hubert von Sonnenburg, „Rubens' Bildaufbau und Technik“, in: Hubert von Sonnenburg/Frank Preußner, *Rubens. Gesammelte Aufsätze zur Technik*, München 1979 [Sonderdruck aus *Maltechnik-Restauro* 2 u. 3, 1979], S. 192.
- 6 Johann Wolfgang von Goethe, *Farbenlehre*, I.1, § 211-216 oder auch I.1, § 332 und § 333. „Bewegen wir eine dunkle Grenze gegen das Helle, so geht der gelbe breitere Saum voran, und der schmalere gelbrote Rand folgt mit der Grenze. Rücken wir eine helle Grenze gegen das Dunkle, so geht der breitere violette Saum voraus und der schmalere blaue Rand folgt“ (ebd., § 213).
- 7 Ulrich Heinen, „Haut und Knochen – Fleisch und Blut: Rubens' Affektmalerei“, in: *Rubens Passioni: Die Kultur der Leidenschaften im Barock*, hg. v. Ulrich Heinen und Andreas Thielemann, Göttingen 2001, S. 81; vgl. auch ders., *Rubens zwischen Predigt und Kunst. Der Hochaltar für die Walburgenkirche in Antwerpen*, Weimar 1996, S. 151–153.
- 8 Digby, *Of Bodies and Man's Soule*, S. 265.
- 9 Goethe, *Farbenlehre*, I.2, § 170.
- 10 John Gage, *Colour and Culture. Practice and Meaning from Antiquity to Abstraction*, Boston, Toronto & London 1993, S. 153: „Digby had conceivably been thinking of the glazing methods much used by Van Dyck, by which a blue might be made by glazing black over white.“
- 11 Leonardo da Vinci, *Codex Leicester*, Bl. 4A, fol. 4r.

ZWISCHEN „DISEGNO“ UND „COLORE“ – FARBE IN DER KINDERZEICHNUNG

ZUSAMMENFASSUNG

Im Gegensatz zur zeichnerischen Entwicklung in der Kinderzeichnung liegt zur Genese des farblichen Verhaltens kaum eine zusammenhängende Theorie vor. Auf der Basis kognitionspsychologischer Befunde und im Kontext zur frühkindlichen Sprachentwicklung stellt der vorliegende Beitrag vor allem den Mitteilungs- und Erzählcharakter von Kinderzeichnungen heraus. Während die den Gegenstand definierende Umrisslinie eine eindeutige Codierung aufweist und damit wesentlich zur Formentwicklung beiträgt, kommt der Farbe lediglich eine unterstützende Funktion zu. Analysen zeigen, dass das Konzept, über die Kinderzeichnung hinaus, auch im Zusammenhang des realistisch abbildenden Verhaltens der Jugendzeichnung weiterverfolgt wird.

STICHWORTE

Farbe in der Kinder- und Jugendzeichnung. Sprachentwicklung und Kinderzeichnung. Farbdidaktik.

SUMMARY

In contrast to the development of graphic abilities in children's drawings, there is no coherent theory on children's development in terms of color. The article at hand emphasizes the communicative as well as the narrative character of children's drawings based on cognitive psychology and in the context of language development in early childhood. Whereas in children's drawings the contour lines that define objects show a clear coding and are therefore essential concerning the development of form, color has only supportive function. Analyses show that this concept is not only relevant for children's drawings but is found later in the context of youth drawings and their aim to depict realistically.

KEYWORDS

Color in child and youth drawings. Language development in early childhood and child drawings. Didactics of painting.

Wendet man sich dem Phänomen der Farbe in der Kinderzeichnung zu, so liegt es nahe, zum Verständnis und Konturierung der Thematik, auch die Anteile der Zeichnung in den Prozess des Malens miteinzubeziehen. In Kunstgeschichte und Kunsttheorie werden beide Verfahren häufig zusammen erörtert. Seit Vasari – und da greift er auf eine schon in der Antike geläufige Unterscheidung zurück – sind die Begriffe „*disegno*“ und „*colore*“ fester Bestandteil der Diskurse. Wohl zu den prominentesten Vertretern gehört der Kunsthistoriker Heinrich Wölfflin, der in seinen „Kunstgeschichtlichen Grundbegriffen“ ausführlich dazu Stellung bezieht. Sein Anliegen ist es, das Lineare und das Malerische als äquivalente Seinszustände bzw. Herangehensweisen an die Wirklichkeit zu beschreiben. Andererseits wird seit der Renaissance, z.B. bei Vasari¹ der Linie eine Art Vorreiterrolle, zumindest was die phylogenetische Entwicklung betrifft, zugedacht. Wölfflin dagegen sieht die Prädominanz des Linearen im Malerischen aufgehoben: „*Sobald die Linie als Grenzsetzung entwertet ist, beginnen die malerischen Möglichkeiten*“ (ebd. S.21). Eine grundsätzliche Wertung ist damit nicht ausgesprochen, womöglich nur eine Aufmerksamkeitsverlagerung in der künstlerischen Entwicklung. Im Gegensatz zur Zeichnung attestiert Wölfflin dem Malerischen ein prinzipielles Interesse an Bewegung, Spiel von Licht und Schatten und eine Tendenz zur Aufhebung einer strikten Trennung von Figur und Grund.

In der Ausbildung der Künstler kann diese Auffassung auf eine lange Tradition zurückblicken. In den Werkstätten des Mittelalters stand bekanntlich bis hin zur Kanonisierung in den Ateliers der Kunstakademien und Malschulen die Erstbegegnung mit der Linie und der Zeichnung an vorderster Stelle. Ob die Linie auch in der Entwicklung der Kinderzeichnung der Status der Prädominanz zugesprochen werden muss, soll im Folgenden vor allem mit Hilfe kognitionspsychologischer Modelle und der Parallelisierung von Sprache und bildnerischem Tun geklärt werden. Der Blick auf die Frühformen der Kinderzeichnung könnte hier zu ersten Ergebnissen führen.

DIE THEMATIK „FARBE“ IN DER KINDERZEICHNUNG UND UNTERRICHTSDIDAKTIK

Auch bei Fragen zur Didaktik und methodischen Vermittlung können beide Wege nur im Zusammenhang bedacht werden. Allerdings spielt heute in der kunstdidaktischen Literatur die Diskussion um die Prädominanz des *disegno* nur eine untergeordnete Rolle, schon auch deshalb, weil im curricularen Aufbau kaum der Versuch unternommen wird, Malerei und Zeichnung in ein begründetes Verhältnis zu setzen. Zudem unterbindet die traditionell einseitige Favorisierung des expressiven Kinderbildes eine dahingehende Erörterung für den Kunstunterricht.

Die wenigen Autoren, die die Rolle der Farbe in der Kinderzeichnung untersuchen, operieren meist nur implizit mit der eben angedeuteten Dichotomie des Malerischen und Linearen, sie stützen sich in der Regel auf kognitionspsychologische Theorien.² Indessen zeigt sich, dass die Forschung zur Kinderzeichnung den genannten Feldern mehr Aufmerksamkeit widmen sollte, deuten sich für die linear zeichnerische Auffassung doch entscheidende Entwicklungsfunktionen an. Im Einzelnen sind daher folgende Fragen näher zu erörtern:

- Welche konstituierende Bedeutung hat die Farbe in den kindlichen Akten der Deixis und Mimesis?³
- Im umgekehrten Fall ist ebenfalls nach dem Stellenwert der Linie in den Entwicklungsprozessen zu fragen und diese mit entsprechenden Bezugswissenschaften zu begründen

- Welche Möglichkeiten haben Kinder und Jugendliche mit Blick auf eine mimetische Darstellung malerische Vorhaben einzubringen?

ASPEKTE DER FORSCHUNGEN ZUM THEMA „FARBE“

Traditionell behandelt die Forschung zur Kinderzeichnung das Thema Farbe eher zurückhaltend. In den meisten einschlägigen Publikationen wird die Farbe nicht als konstituierendes Moment der Kinderzeichnung (vgl. Richter S. 88) betrachtet, sondern den Kategorien von Form- und Raumentwicklung, auch den strukturellen Merkmalen wie etwa der Komposition, deutlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Richter erkennt in der einseitigen Betrachtung eine Vorliebe für die kognitiven Korrelate, während der Farbausdruck von den schwer fassbaren „emotionalen Quellen“ (ebd. S. 78) bestimmt wird. Eine Bestätigung finden Richters Beobachtungen auch durch einen kursorischen Blick auf jüngste Publikationen zur Kinder- und Jugendzeichnung, etwa in dem Band zum Leipziger Kongress. Dort finden sich kaum Beiträge, die direkt auf die Farbverwendung Bezug nehmen und wenn ja, dann sind Einzelhinweise nur in kurzen Textabschnitten verzeichnet.

Auch die umfangreiche empirische Studie von Dieter Maurer und Claudia Riboni⁴ unterscheiden in der frühkindlichen Entwicklung zwischen zeichnerischem und malerischem Verhalten, ohne jedoch eine genauere Differenzierung herbeiführen zu können. Malerische Mittel werden generell mit einem Pinselauftrag in Verbindung gebracht, allerdings wird eingeräumt, dass auch mit Stiften malerische Wirkungen erzielbar sind. Die in der Untersuchung intendierte rein formale Unterscheidung stößt hier schnell an ihre Grenzen, dennoch wird definierend der Versuch unternommen, auf beide Kategorien Bezug zu nehmen.

Eine der wenigen empirischen Präferenzstudien zum Thema Farbe hat Wolfgang Reiß (1996) vorgelegt. Er untersuchte die Nutzung von Mal- und Zeichenmaterial bei Kindern und Jugendlichen bis zum 14. Lebensjahr. Dabei zeigte sich in allen Altersstufen eine deutliche Vorliebe für zeichnerische Mittel, wie Bleistift und Filzstift (ebd. S.70). Je älter die Kinder werden, umso mehr ist die Tendenz zu unbunten Gestaltungen festzustellen (ebd. S. 72). Die traditionelle schulische Deckfarben- oder Aquarelltechnik spielt demnach nur eine untergeordnete Rolle.

Um dem Thema Farbe und Malen dennoch im Unterricht entsprechend Raum zu geben, sind umfangreiche Handreichungen zur Unterrichtsgestaltung notwendig. Doch auch hier nehmen Hinweise zum Malen nur eine untergeordnete Stellung ein⁵. Die Autoren widmen dem Thema Malen nur wenige Unterrichtsbeispiele und präferieren vor allem alternative kindliche ästhetische Betätigungsfelder wie Collagieren, Montieren, Sammeln, Ordnen und Auslegen etc. Die Kunstpädagoginnen Elisabeth Gaus et al. stellen dazu fest, dass „Kinder mit Pinsel und Gouachefarben genauso linear arbeiten wie mit Stiften“⁶. Um ausgesprochen Malerisches Tun zu initiieren, sei eine entsprechend anregend inhaltsorientierte Didaktik für Aufgabenstellungen zu konzipieren. Mitunter wird Farbe auch als faszinierende materielle Substanz, verbunden mit einem sinnlichen Erleben thematisiert. Für den Bereich der Primarstufe stellt Constanze Kirchner entsprechende Aufgabenstellungen vor. Ein gezielter Einsatz sei aber ebenfalls nur durch eine thematische Einbindung⁷ und eine bewusst intendierte Aussage zu erreichen.

So lässt sich feststellen, dass für das Fach Kunst kaum maldidaktische Empfehlungen vorliegen und die Genese der Kinderzeichnung bisher weitgehend unabhängig von einer malerischen Entwicklung des Kindes betrachtet wurde. Handreichungen und Lehrpläne betonen zwar die Bedeutung der Farbe, bauen aber letztlich die Konzepte auf den Analysen zur zeichnerischen Entwicklung der Kinderzeichnung auf. Dadurch deuten sich deutliche Lücken in der Begründungskette an⁸. Die oben erwähnte kunsthistorische Begriffsunterscheidung spielt in der Beschreibung von Entwicklungsverläufen kaum eine Rolle⁹. Nur gelegentlich wird auf die kategorialen Bezüge von Linear und Malerisch zurückgegriffen. So etwa bei Rudolf Seitz (1980), der seine Empfehlung vom natürlichen Verhalten des Kindes ableitet und grundsätzliche Affinitäten und Vorlieben feststellt. Analog zum kunsthistorischen Modell wird eine Typenbeschreibung vorgenommen: demnach wird die Zeichnung mehr dem Analytischen, hingegen das Malen dem sinnlich Emotionalen zugeordnet. Beide Richtungen seien im Kind angelegt und sollten gefördert werden (ebd. S. 46).

Im Folgenden soll die eben skizzierte Problematik mit Blick auf eine maldidaktische Begründung näher beleuchtet werden, nämlich die Frage, ab wann die Farbe zu einem integrativen Bestandteil der bildnerischen Repräsentation in der Kinderzeichnung werden kann? Integrativ meint hier nicht die Auflistung von einander unabhängigen Charakterisierungen, sondern ein Darstellungsverhalten, das Farbe und Form in Bezug auf die mimetische Intension zusammenbringt. Hinzu kommt die Frage, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit der Einsatz der Farbe das natürliche Abbildungsverhalten unterstützen kann.

Um Entwicklungen zu charakterisieren, operiert die Forschung zur Kinderzeichnung mit folgenden Unterscheidungen.

- > Ausdrucksfarbe
- > Gegenstandsfarbe
- > Erscheinungsfarbe
- > Absolute Farbe
- > Symbolfarbe

AUSDRUCKSFARBE

In den ersten Phasen der Kinderzeichnung können die Kategorien Ausdrucksfarbe und subjektive Farbwahl kaum voneinander getrennt werden. Im Vordergrund stehen emotionale/affektive Vorlieben, die bei der Wahl der Farbe weitgehend dem Materialangebot und dem Zufall unterliegen. Kinder wechseln in der Kritzelphase gerne den Stift und benutzen unterschiedliche Farbwerte. Allerdings kann man bei einer Verwendung des Farbstiftes als überwiegend lineares Element kaum von einer flächig sinnlichen Qualität und damit auf Farbe bezogenen Gestaltung ausgehen (Abb. 1). Anders stellt sich die Situation bei flüssigen Farben dar. Hier steht die Farbe in ihrer materiellen Erscheinung im Vordergrund und das sinnlich lustbetonte Auftragen bestimmt den Malprozess und die Bildgestaltung. Das Vermischen einzelner Farbtöne führt meist dazu, dass die mimetische Qualität nur mehr eine untergeordnete Rolle spielt, u.U. aber der Vorgang verbal vom Kind mit Geschichten begleitet wird. Ein bereits bestehendes und gefestigtes Darstellungsrepertoire wird zwar anfänglich abgerufen, im Zuge des lustvollen Tuns und Experiments jedoch

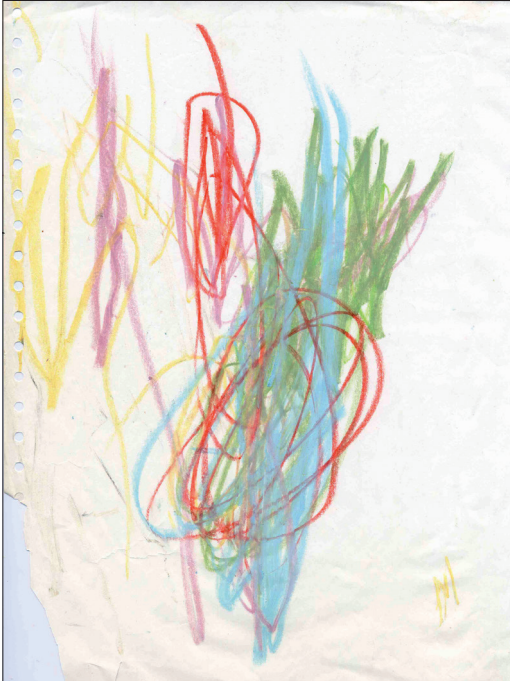


Abb. 1 und 2: Farbverwendung in der Kritzelphase, w 2;11



Abb. 3: Farbverwendung in der Schemaphyse, w 3;5

wieder überlagert. Ziel des Kindes ist, das Format möglichst lückenlos mit Farbe zu bedecken (Abb. 2); ist dies geschehen, so wird das Bild vom Kind auch für fertig erklärt. In diesen frühen Stadien zeigt sich, dass die Farbe vor allem in ihrer materiell sinnlichen Erscheinung, z.B. flüssig, breiartig beachtet wird und in einem natürlichen Erkunden erprobt wird.

GEGENSTANDSFARBE

Im Vergleich zu den Abbildungen 1 und 2 wird in Abbildung 3 die Farbe als bewusste Hinzufügung eingesetzt. Die Formel für die Darstellung eines Fahrzeugs ist bereits ausgebildet, einschließlich der wesentlichen Charakterisierungen, wie Räder, Fenster oder Lenkrad. Die Farbe ist eine zusätzliche Beigabe: Mit vehement gezeichneten Strichen wird die Fläche des Autos bezeichnet und der Formgebung kolorierend untergeordnet. Wie alle Bestandteile ist auch die Farbe additiv hinzugefügt und kann im Sinne einer begrifflich charakteristischen Auflistung, nicht jedoch als integratives Moment der Darstellung betrachtet werden. Der gewählte Farbwert ist weiterhin austauschbar und unterliegt einer subjektiven Zuordnung, es sei denn, dass eine besondere Aufmerksamkeit etwa durch den zeigenden Hinweis eines Erwachsenen gegeben ist. Auch der besondere Signalwert findet u.U. Eingang in die Zeichnung. Mit zunehmendem Alter verfestigt sich die Farbwahl und es erfolgt eine Kennzeichnung im Sinne der Lokalfarbigkeit, zugleich ist diese ein generalisierend begriffliches Charakterisierungsinstrument: z.B. werden alle Dächer rot oder Wiesen grün benannt. Grundsätzlich wechseln in der Schemaphase subjektiv individuelle Vorlieben und eine deutlicher gegenstandsorientierte Einstellung miteinander ab.

ERSCHEINUNGSFARBE

Nähert man sich der Jugendphase, so lassen sich im Zuge des Bemühens um eine realistische Darstellung deutlichere Züge einer gegenstandsanalogen Farbdifferenzierung feststellen (Abb. 4). Der Lokalfarbe werden zunehmend Hell/Dunkelwerte beigemischt, die einer Volumendarstellung entsprechen. Streng genommen handelt es sich hier nicht um eine Erscheinungsfarbe, die das Verhältnis von Licht und Schatten atmosphärisch auslotet. Diese kann nur durch ein intensives Naturstudium vor dem Objekt gewonnen werden. Richter spricht in diesem Zusammenhang von einer „naturnachahmenden Kolorierung“ (ebd. S. 90) in der Jugendphase. In dem Beispiel (Abb. 4) ist die Farbe keine Hinzufügung mehr, sondern integrativer Bestandteil der Darstellung mit der Tendenz die detailgenauere und veristische Wiedergabe zu unterstützen.

ABSOLUTE FARBE / SYMBOLFARBE

Mit dem Begriff ist eine Farbwahl gemeint, die ohne Gegenstandsbezug auskommt und in seiner Erscheinungsform auf sich selbst verweist. In der Kunst ist in radikaler Form die Absolute Farbe z.B. im Werk des späten Kandinsky und seinen abstrakten Bildern verwirklicht. Jugendliche nehmen darauf eher selten Bezug, außer die Kunst der Moderne steht Pate, um selbst im Sinne einer



Abb. 5: w 14;11

Abb. 4: w 15;8

abstrakten Herangehensweise tätig zu werden. Abbildung (5) zeigt laut Bildbeschreibung des Mädchens das Erlebnis eines Heavy Metal Konzerts und zwar „den Konzertverlauf bis zum Höhepunkt“. Wenn hier eine Tendenz zu einer autonomen „absoluten“ Farbgestaltung vorliegen sollte, so wird sie doch in dem Beispiel mit deutlichen Symbolisierungsbestrebungen in Verbindung gebracht. Die Farbe wird weniger in seiner eigenständigen Bedeutung gesehen, sondern mit einer intendierten mimetischen Qualität erkundet. Das über verschiedene Sinne – überwiegend Auge und Gehör – gewonnene Ereignis erhält bildhafte Gestalt durch eine bestimmte Farbigkeit, die das rauschhaft Ekstatische einer solchen Begegnung wiedergeben soll. Stark kontrastierende Töne von Rot-Orange zu Schwarz, Gelb und Blauviolett begleiten eine silberne Bewegungsspur, die sich bis zu einem Punkt in der rechten oberen Bildecke steigert. Der Gebrauch der Farbe als Symbolfarbe ist im Jugendalter häufig anzutreffen. Im Zuge der Auseinandersetzung in einem reflektierenden, jedoch überwiegend affektiven Weltbezug experimentieren Jugendliche mit spezifischen Symbolsystemen. So entstehen individuelle Bildsprachen, die häufig durch Adaptionen gängiger Bildmuster aus verfügbaren medialen Darstellungen bereichert werden.

ENTWICKLUNGSZUSAMMENHÄNGE: SPRACHE, ZEICHNUNG, BILD

Eine Antwort auf die Frage, ob Kinder bei ihren bildsprachlichen Äußerungen eher zeichnerisch oder malerisch vorgehen, beinhaltet viele Einflussfaktoren, u.a. auch die grundsätzlichen Fragen nach einer Begründung der Kinderzeichnung. Die hier vertretene These geht davon aus, dass die Kinderzeichnung Teil eines Kommunikationsprozesses ist, der in der frühkindlichen Entwicklung seine Ausprägung findet und einen erheblichen Anteil in der individuellen und kulturellen Weltaneignung hat. Sprachentwicklung und Zeichnung sind daher in einer engen Verflechtung zu sehen. Die Frage nach Präferenzen kann daher auch durch einen Blick auf die

ersten bildsprachlichen Äußerungen geklärt werden. Die Frage inwiefern subjektive Vorlieben im Sinne einer Typologie, wie sie etwa bei Seitz anklingen, hier ganz ausgeklammert werden können, muss auch weiterhin offen bleiben.

Sprache und Zeichnung können als komplementäre Modalitäten der Kommunikation verstanden werden, wenn man davon ausgeht, dass beide auf vergleichbare kognitive Strukturen aufbauen. Die Annahme einer Komplementarität berührt zunächst die Frage einer internen Repräsentation, die letztlich auch unabhängig von einer konkreten szenischen Handlung zur Verfügung steht. Es muss also in den frühen Entwicklungsstadien, noch vor jeglichem Sprachvermögen zu einer Ausbildung von Konzepten und Kategorien kommen, die eine kognitive Vorleistung der Orientierung und Klärung darstellen. Letztlich resultiert daraus auch ein motivationales Mitteilungsbedürfnis. Ab dem 9. Lebensmonat entsteht die Fähigkeit zur gemeinsamen Aufmerksamkeit („joint attention“). Die Kinder beginnen die Zeigegeste des Erwachsenen zu verstehen. Ihr Blick fällt nun nicht mehr nur auf den Finger, sondern auch in die Richtung und auf den indizierten Gegenstand (vgl. Oerter/Montada [2008], S. 200). Tomasello [1999, 2009, S.153] sieht in dieser Entwicklung den Einstieg in eine entscheidende Phase, nämlich von einer primären (taktilen) hin zu einer sekundär sprachlich-symbolischen Kommunikationsform. Erwachsene und Babys beginnen wechselseitig, sich Gegenständen zuzuwenden und sich der ausgerichteten Gemeinsamkeit zu vergewissern. Auch Kleinkinder zeigen auf den Gegenstand, damit z.B. ein Erwachsener darauf Aufmerksam wird und diesen u.U. aushändigt. Verbunden ist die Handlung mit einem Benennen des Gegenstandes, um zum einen die notwendigen Wortverbindungen des Spracherwerbs herzustellen, ebenso ist es ein wichtiger Schritt zur Symbolisierungsfunktion, nämlich dass ein bestimmter Sachverhalt etwa durch Laute repräsentiert werden kann.

Säuglinge erkennen nicht nur sehr früh Objekte in ihren abgegrenzten Eigenschaften, sondern nehmen ebenso Abfolgen von Handlungen und Ereignissen als sequenzielle Muster (Szenen) wahr. Ziel ist, die Welt intern zu repräsentieren, aber dann auch diese kommunizieren zu können. Im Zuge dessen lernen sie Objekte zu unterscheiden, zusammenhängende Attribute und Ähnlichkeiten zu erkennen sowie Konzepte und Kategorien zu bilden, z.B. für belebte und unbelebte Objekte. Konzepte sind der Versuch, der Welt Bedeutungen zu geben, Vorstellungen von Dingen zu konkretisieren und für Lebewesen oder Ereignissen, die auf irgendeine Art ähnlich sind Gruppierungen zu finden. Kinder bilden Konzepte schon sehr früh aus und achten auf durchgängige gemeinsame Merkmale, etwa für das menschliche Gesicht, oder Gegenständen mit vergleichbaren Funktionen.

Mandler [1998, S 262] und Langacker [1987] gehen davon aus, dass ab der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres sich Prozesse von einer perzeptuellen – der Beobachtung des Umfeldes – hin zu einer konzeptuellen Analyse stattfinden und analoge Repräsentationen, auch in Form von Bildschemata, sich einstellen. Die »image schemas« lassen sich dabei als Verbindungsstationen zwischen den perzeptuellen Informationen und den konzeptuellen Kategorien betrachten. Letztere tragen entscheidend zur Sprachentwicklung bei, verfügen aber auch über Eigenschaftsmerkmale, die die Prozesse der Zeichnung unterstützen dürften.

Wenn das Kind, im Vergleich zur Sprachentwicklung mit erheblicher zeitlicher Verzögerung, zu zeichnen beginnt, dann sind die entscheidenden Prozesse der Konzeptbildung bereits vollzogen. Es ist nun in der Lage, die Spuren auf dem Papier selbstständig mit Bedeutungen zu versehen.

Erste Kritzel werden mit der eigenen Erfahrungswelt in Verbindung gebracht und Analogien zu Erlebnissen hergestellt. So stehen wohl auch die ersten gezeichneten Gesichtszüge des »Kopflers« mit den vorhandenen Konzepten und Generalisierungen in Verbindung.

DER UMRIS ALS TOPOLOGISCHES KENNZEICHEN

Ein Gelingen der geschlossenen Rundform, einhergehend mit der zunehmenden Verfeinerung der Handmotorik, ist dabei ein entscheidender Schritt, die gewünschte Analogiebildung im Sinne der Mimesis herbeizuführen. Die Umrisslinie ist dabei das bestmögliche Verfahren einen gemeinten Gegenstand auch begrifflich zu kennzeichnen.

Assoziativ erkennt das Kind im »Topos der Geschlossenheit« ihm bekannte Merkmale. Deutungsversuche und eine projektive »in Besitznahme« führen schließlich zu einer immer deutlicher werdenden Konkretisierung und der weiteren Suche nach mimetischen Eigenschaften.

Die Linie ist zunächst als eine Abgrenzung der Region zu verstehen, auch als topologisches Moment gegenüber dem übrigen Bildgrund. Zunehmend findet, ausgehend und aufbauend von dem bereits vorhandenem Kreisrund ein konturrierender und abbildender Prozess statt, der in der Folge in der Kombination zu unterschiedlichen Differenzierungen führt. Stellvertretend seien hier die bekannten Entwicklungsreihen wie etwa vom Kopffüßler zum Bauchmännchen und der menschlichen Gestalt genannt. Der »Topos der Geschlossenheit« kann damit grundlegend, auch aufgrund der Varianz hinsichtlich mimetischer Eigenschaften, als erste Darstellungsformel betrachtet werden. Perzeptuelle Merkmale wie durchgängige Eigenschaften, Zusammenhänge oder Besonderheiten werden zugunsten konzeptueller Gleichheiten generalisiert. So erhält die aufrecht stehende Rundform die Eigenschaften der menschlichen Gestalt und der liegenden Entsprechung wird die Eignung für die Tierdarstellung zugesprochen. Die Sprachforschung spricht von der Fähigkeit, einen »multiplen Input auf eine einzige Repräsentation hin zu koordinieren« (Hennon u. a. 2000, 85). Die definierende Eigenschaft der Linie erhält in den genannten Prozessen nicht nur eine mimetische Gewichtung, sondern ihr wird auch eine sinnbildende und sinnvermittelnde Bedeutung zugesprochen.

Wie eben gezeigt, verdichten sich im Prozess der Zeichnung ausgehend von den komplexen Stimuli des Erlebens konzeptuelle bzw. kategoriale Bestimmungen. Vor allem im Kindesalter beziehen sich diese auf erzählerisch narrative Motive. Die Farbverwendung ist dabei als Form unterstützend zu betrachten. Daraus ist zu schließen, dass die Farbe in den genannten Prozessen eher untergeordnet und nicht als selbständiger oder sich verselbständigender Teil auftritt. Dabei verfolgt die Kinderzeichnung in der Regel eine größtmögliche Ordnungsfunktion¹⁰, vor allem dann, wenn für die Bilderzählung die zeitliche Abfolge von Einzelerlebnissen in die Simultaneität des Bildes übergeführt wird. Die Dinge werden möglichst eindeutig und prägnant in ihren Eigenschaften benannt. Dazu zählt die Kombination verschiedener Perspektiven, von oben oder von der Seite. Kinder verlassen dabei ihren eigenen individuellen Blickwinkel und formulieren mit Hilfe der Vorstellungsbildung eine neu strukturierte Bildvorlage.

Die Zeichnungen weisen daher eine komplexe Organisationsform auf und übernehmen eine Orientierungs- und Differenzierungsfunktion bereits bestehender Konzepte. Die in der Forschung



Abb. 6, 7: „Malerei zum Eintauchen in die Blüte“, m,w, ca. 5 Jahre

zur Kinderzeichnung wiederholt beschriebenen Eigenschaften vor allem die der mittleren Kindheit tragen ebenfalls zum erzählerischen Charakter bei. Dazu gehört die Formadditionen, „größtmögliche Richtungsunterscheidung“, Bedeutungsgröße, „Röntgenbilder“, Anreichern mit Attributen, räumliche Klärung durch Konzepte wie Standlinienausrichtung etc. Der Farbe ist hier eindeutig die Rolle der additiven Hinzufügung zuzuweisen; sie ist damit auch ein wesentlicher Bestandteil des kindlichen Vermögens Sachverhalte begrifflich mit Motivdetails zu bereichern. Dies würde auch klären, warum Kinder malerische Mittel wie Pinsel zeichnerisch verwenden. Die definierende Umrisslinie darf dabei die kennzeichnende Eigenschaft nicht verlieren. Eine malerische Auflösung, die auch die klärende Figur/Grundtrennung in Frage stellt, würde im Widerspruch zu den eben beschriebenen Prozessen stehen.

DIDAKTISCHER AUSBLICK

Dem entgegen, stehen Unterrichtskonzepte, die der Farbe mit geeigneten Aufgabenstellungen einen eigenständigen Aussagewert zuweisen. Die Abbildungen 6 - 7 zeigen Malereien von Fünfjährigen mit dem Thema „Eintauchen in die Blüte“. ¹¹ Die Kinder stellen sich vor als Biene in das Innere einer Blüte gehen. Selbst hergestellte Fotografien unterstützen dabei die Vorstellung. Allein durch die Spezifik der Aufgabenstellung gelangen hier ausgesprochen malerische Lösungen.

Im Gegensatz zur mittleren Kindheit erhält die Farbe in der Jugendzeichnung (Abb. 4) – über das Erzählerische hinaus – eine integrative Funktion. Die additive Hinzufügung wird aufgegeben zugunsten der räumlich plastischen Wiedergabe. Die Farbe wird dabei ganz den Absichten einer realistischen Formulierung untergeordnet. Farbpräferenzen werden weiterhin vorgenommen, die Farbe muss nun aber auch den Regeln des plastisch Räumlichen folgen. Das Beispiel zeigt, dass die illusionistische Eigenschaften der Farbe zunächst am isolierten Gegenstand einer figürlichen Darstellung erprobt werden. In weiteren Schritten erfolgen dann eine entsprechende Farbanpassung des Umraums und die Koordination im Sinne eines farblichen Gesamtkonzepts. In der Regel kann dies nur mit didaktischen Hilfen vollzogen werden.

Der Blick auf die Forschungssituation zeigt, dass der Zeichnung weit mehr Aufmerksamkeit als den malerischen Erzeugnissen geschenkt wird. Zum einen ist dies mit den Eigenheiten der Kinderzeichnung selbst begründet, bevorzugt wird, die den Gegenstand definierende Umrisslinie zum Ausgangspunkt der Darstellungen zu nehmen. So werden für die Wiedergabe amorpher Formen z.B. Wolken oder den offenen Umriss eines Laubbaumes bis zu Beginn des Jugendalters geometrisierende Darstellungsformeln benutzt. Zum anderen ist dies auch der begrifflichen Unschärfe der Kategorien von Linear und Malerisch geschuldet. Gleichwohl lassen sich in allen Altersstufen subjektive Präferenzen zur Farbe feststellen, die aber kaum den Schritt zur farbigen Fläche, einschließlich deren malerische Wirkung, z.B. aufgrund von Überdeckungen vollziehen. Der Widerspruch zur definierenden Formen erscheint offensichtlich. Die Jugendzeichnung mit der Absicht einer realitätsnahen Wiedergabe orientiert sich neu an der Wirklichkeit und stößt zwangsläufig für die mimetische Wiedergabe auf das Farbproblem. Die kindliche additive Hinzufügung wird zunehmend von integrativen Wiedergabeformen abgelöst. Didaktische Hilfen, die die Prozesse unterstützen und orientierend wirken sind hier unerlässlich. Dies bedeutet, dass auch geeignete Aufgabestellungen entwickelt werden müssten, die durch eine inhaltliche Auseinandersetzung eine entsprechende lösbare Problemstellung aufrufen.

Insgesamt ist festzustellen, dass der Einsatz von Farbe eine spezielle Herausforderung darstellt und gesonderte maldidaktische Anforderungen beinhaltet. Der cursorische Blick auf die Kinder- und Jugendzeichnung zeigt, dass die Entwicklung zu einer realistischen Darstellung nicht von Zeichnung und Malerei gleichermaßen vollzogen wird. Der Zeichnung muss eine gewisse dominierende Funktion zugestanden werden. Insbesondere zeigt sich diese Entwicklung in der Jugendzeichnung. Bei Aufgabenstellungen, wie etwa Naturstudien müsste dies berücksichtigt werden. Dem Formstudium sollte ein entsprechendes Farbstudium folgen, um beide in den Dienst einer realitätsnahen Wiedergabe stellen zu können.

ANMERKUNGEN

- 1 Vasari spricht dem Disegno eindeutig die Grundlage für die drei Künste Malerei, Bildhauerei und Architektur zu. Das Disegno hole den Dingen ein allgemein geistiges Element (*giudizio universale*), gleich einer Form oder Idee aller Dinge der Natur.
- 2 Vgl. z.B. Oswald (2003)

- 3 S. dazu auch den Beitrag von Glas/Sowa: Farbkreis lernen oder malen lernen? Begründung der Stellung der farbigen Vorstellungsbildung in einer anthropologisch und hermeneutisch begründeten Kunstdidaktik. In diesem Heft.
- 4 Vgl. Maurer/Riboni (2010) Bd. 1, S. 47
- 5 Vgl. Kirchner (2008) S. 77 und S. 96 ff. / Gaus (2015) S. 12 ff. und 46. Ausgenommen seien hier auch die zahlreichen Hilfen aus dem so genannten Graubereich der kunstpädagogischen Literatur. Siehe dazu auch den Beitrag von Lisa Gonser in diesem Heft
- 6 Ebd. Gaus et. al. S. 12-13
- 7 Ebd. S. 98
- 8 Ausnahme ist die umfangreiche Studie von Martin Oswald von 2003, die auf das Farbverhalten im Übergang zum Jugendalter (11 – 16 Jahre) eingeht.
- 9 Verwiesen sei hier auf die zahlreichen Anmerkungen zur Farbe, insbesondere bei Hartlaub zum expressiven Kinderbild S. 37 und 44 ff.
- 10 Glas (2014), S. 477 ff.
- 11 Vgl. Gaus et al. (2015), S. 13

BILDNACHWEIS

Abb. 1 – 5 Bildquellen des Autors

Abb. 6 – 7 Gaus, Elisabeth/Homberger, Ursula/Morawietz, Anja (Hrsg.) (2015)

LITERATUR

- Burioni, Matteo (Hrsg.) (2006): Giorgio Vasari. Einführung in die Künste der Architektur, Bildhauerei und Malerei. Die künstlerischen Techniken der Renaissance als Medien des disegno. Berlin.
- Fuchs, Thomas (2012): Interpersonalität – Grundlage der Entwicklung von Geist und Gehirn. In: Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.) (2013): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Weinheim 2013.
- Gaus, Elisabeth/Homberger, Ursula/Morawietz, Anja (Hrsg.) (2015): Himmelhoch & Türkisblau. Gestalten mit 4- bis 9-jährigen Kindern. Zürich.
- Glas, Alexander (2010): Bildhaftes Denken im Wort- und Bild-Verhältnis. In: Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes/Miller, Monika (Hg.) (2010): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven. München, S. 43 ff.
- Glas, Alexander (2012): Imagination, Phantasie und Darstellungsformel. Grundriss einer anthropologischen Theorie der Einbildungskraft. In: Sowa, Hubert (Hg.) (2012): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen.
- Glas, Alexander (2014): Schema, Formel, Darstellungsrepertoire. Eine Kontextanalyse zwischen Imagination und Ausführungswissen. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara/Kirschenmann, Johannes (Hrsg.): Zeichnen als Erkenntnis. München. S. 477 ff.
- Glaser-Henzer, Edith (2010): Vorstellungsbildung im Zusammenspiel mit räumlich-visuellem Wahrnehmen und Darstellen. In: Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes/Miller, Monika (Hg.) (2010): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven. München.

- Hartlaub, Gustav, Friedrich (1922): Der Genius im Kinde. Breslau.
- Hennon, Elizabeth/Hirsh-Pasek, Kathy/Michnick Golinkoff, Roberta (2000): Die besondere Reise vom Fötus zum spracherwerbenden Kind. In: Grimm, Hannelore (Hg.) (2000): Sprachentwicklung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle S. 41 ff.
- Kirchner, Constanze (2008): Kinder&Kunst. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber.
- Langacker, Ronald (1987): Foundations of Cognitive Grammar, Vol. 1, Stanford, CA.
- Limber, John (1973): The genesis of complex sentences. In: Moore, Timothy (Ed.): Cognitive development and the acquisition of language. P. 169–186, New York.
- Mandler, Jean Matter (1998): Representation. In William Damon (Ed.): Handbook of child psychology: Vol. 2: Cognition, perception and language. New York S. 255–308.
- Maurer, Dieter/Riboni, Claudia (2010): Wie Bilder „entstehen“. Band 1: Eigenschaften und Entwicklung. Zürich.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel.
- Oswald, Martin (2003): Aspekte der Farbwahrnehmung bei Schülern im Alter zwischen 11 und 16 Jahren. Weimar.
- Reiß, Wolfgang (1996): Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Richter, Hans-Günther (1987): Kinderzeichnung. Entwicklung. Interpretation. Ästhetik. Düsseldorf.
- Schaffner, H. Rudolph (1984): The child's entry into a social world. London.
- Schulz, Frank/Seumel, Ines (2013): U20 Kindheit. Jugend. Bildsprache. München.
- Seitz, Rudolf (1980): Kunst in der Kniebeuge. München
- Siegler, Robert / DeLoache, Judy / Eisenberg, Nancy (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. München.
- Tomasello, Michael (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt a.M.
- Tomasello, Michael/Farrar, L.J. (1986): Joint attention and early language. Child Development. S. 1454 -1463.
- Widlöcher, Daniel (1974): Was eine Kinderzeichnung verrät. München.
- Wölfflin, Heinrich (1917): Kunstgeschichtliche Grundbegriffe. Das Problem der Stilentwicklung in der Neueren Kunst. München.v

LISA GONSER

EMPFINDEN? ORDNEN? WAHRNEHMEN?

FARBE UND MALEREI IN DER KUNSTDIDAKTIK IM 20. JAHRHUNDERT

ZUSAMMENFASSUNG

Malen wurde und wird mittels vielfältiger heterogener Vermittlungsansätze in Schulen realisiert – das methodische Spektrum reicht von der Farbempfindung über die Farbwahrnehmung und das systematische Farbwissen bis hin zu maltechnologischen Aspekten. Der Text systematisiert den Methodenpool farb- und maldidaktischer Ansätze. Die übergeordnete Absicht ist, dass die Methodenwahl zukünftig nicht mehr beliebig, sondern in Ausrichtung auf ein sinnvolles Lernziel, vorgenommen wird.

STICHWORTE

Maldidaktik, Methode, Methodisches Handeln, Methodenfelder der Maldidaktik, Systematisierung der Maldidaktik.

SUMMARY

There is a variety of heterogeneous approaches to teaching painting in school – painting is taught with reference to the sensation of color, to the perception of color, to a systematic knowledge of color, and to technological aspects of painting. The article at hand systemizes these didactic methods of color and painting in order to provide a tool that prospectively helps to choose a method purposefully and in accordance with a reasonable learning target.

KEYWORDS

Didactics of painting, methods of teaching painting, methodical acting in teaching painting, methodical aspects of didactics of painting, systematization of teaching painting.

LANGE FACHTRADITION, GROSSE FORSCHUNGSLÜCKE

Malen reiht sich ein neben fraglos schulisch zu erwerbenden Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen oder Zeichnen. Eine Schullaufbahn ohne Buntstifte, Wasserfarbkasten und Pinsel erscheint unvorstellbar, leider aber auch kaum systematisch hinterfragt und begründet. Zu hinterfragen bleibt: *Was charakterisiert Farbe? Was charakterisiert Malerei? Wie entwickeln sich Farbwahrnehmung und Darstellung bei Kindern und Jugendlichen? Was sind ihre Bildbedürfnisse und was muss diesbezüglich gelernt werden? Und wie kann Malen dementsprechend gelehrt und gelernt werden?* Bei spontanen Antwortversuchen fehlen eindeutige Antworten. Die Verwirrung steigert sich sogar, wenn

- > Farbtheoretiker beschreiben, dass wir keine Farbe so sehen, wie sie „wirklich“ ist (vgl. Albers, 1970);
- > Maler erläutern, dass jeder Malerei ein anderes Farbsystem zu Grunde liegt (vgl. Badt, 1981);
- > Physiker belegen, dass kein Gegenstand eine Farbe „hat“. Denn Farben stehen in Abhängigkeit zu Lichtverhältnissen, die sich ständig wandeln;
- > Psychologen wissen, dass wir trotz wechselnder Beleuchtung den Objekten konstante Farben zuordnen, um sie stets gleichen Kategorien zuschreiben zu können;
- > Physiologen die Abhängigkeit der Farbwahrnehmung von der Beschaffenheit und Anzahl lichtempfindlicher Nervenzellen im Auge beschreiben;
- > Philosophen spekulative, kritische und skeptische Theorien und Fragen zum Problem der Farbe formulieren.

Unter der Perspektive des hermeneutischen *Verstehens* betrachtet, kennt Farbe vielfältige Deutungen und Interpretationen, nicht aber absolute Definitionen. Wie Farbe verstanden wird, hängt von individuellem Vorwissen und kulturellen Erfahrungen ab. Es ist vor dem Hintergrund des schwer zu erfassenden Charakters der Farbe (vgl. Wittgenstein 1979) nicht mehr verwunderlich, dass sich das angeblich vertraute und selbstverständliche Gebiet der Maldidaktik bei näherer Betrachtung als vernachlässigtes Forschungsgebiet entpuppt. Seit Beginn der Kinderzeichnungsforschung im 19. Jahrhundert lag die Aufmerksamkeit primär auf grafisch linearen Bildproduktionen und das Interesse der Kunstdidaktik galt bis Mitte des 20. Jahrhunderts vorrangig der Zeichnung (vgl. Oswald 2003, S. 58 f.).

HETEROGENE METHODEN – ODER BELIEBIGE?

Das Fehlen einer fundamentalen Orientierung brachte keineswegs das Ausbleiben didaktischer und methodischer Ansätze mit sich. Mallehren wurden und werden auf vielfachen Wegen – kognitiv, experimentell, mimetisch, handwerklich, expressiv oder neuerdings auch digital – angegangen. Diese Methodenvielfalt kann sich ambivalent auswirken, je nach Grad der Bewusstheit und Zielführung bei ihrer Wahl und Ausführung:

- > Werden Methoden beliebig wie Fische aus dem Teich geangelt, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sie an den Lernbedürfnissen jeweiliger Lerngruppen und ebenso an einem ganz-

heitlichen, komplexen und kulturell abgesicherten Sachverständnis von Farbe und Malerei vorbegehen. Sinnvolles, verstehendes Lernen bleibt dann aus.

- Werden Methoden dagegen theoretisch durchdrungen, dann gegeneinander abgewogen und bewusst situationsgebunden realisiert, so entstehen erst grundlegende Voraussetzungen für sinnvolles Lernen.

BEWUSSTHEIT ANREGEN

Das Methodenspektrum der Malverfahren und der Maldidaktik muss konsequenterweise offen gelegt und systematisiert werden. Auswahlprozesse können generell nur durch fundierte Kenntnisse aller Wahlmöglichkeiten überzeugen. Ansonsten würde weiterhin einseitig zu vertrauten, etablierten, aber unreflektierten Methoden gegriffen werden – wie etwa dem Ausmalen des Farbkreises von Itten (vgl. Itten, 1961) mit Wasserfarben. Aus dieser Logik folgt die Notwendigkeit, sich Wissen über alle wesensmäßig verschiedenen Methodenfelder des Malenlernens und -lehrens zu verschaffen. Leitend ist das übergeordnete Ziel eines gekonnten, gezielten und reflektierten Einsatzes jeweiliger Methoden:

- Dazu werden überblicksartig *Ausgangslagen und Übersetzungsverhältnisse* des farbigen Darstellens skizziert, um von der hermeneutischen Vorstellung des Ganzen – im Sinne unzähliger Möglichkeiten des darstellerischen Umgangs mit Farbe – zum Nachvollzug der methodischen und didaktischen Teilaspekte zu gelangen.
- Anschließend werden übergeordnete *Methodische Grundlagen* dargelegt. Damit wird auf das resonante, relationale Wirkungsgefüge von Methoden verwiesen, um im Vorfeld jedem rezeptartigen Verständnis vorzubeugen.
- Dann schließt sich die Analyse einzelner *Exemplarischer Methodenfelder* an: ‚Experimentieren‘, ‚Empfinden‘, ‚Ordnen‘, ‚Wahrnehmen‘, und ‚Versachlichen‘. Aktuelle und historische maldidaktische Bezüge dienen als Konkretisierung.
- Nach den Analysen der Methodenfelder wird ihre kategorisierende *Systematisierung* angestrebt. Jeder Lehrperson soll sie helfen, eigene Methoden nun bewusst, zielgerichtet innerhalb des Methodenspektrums zu verorten.
- Erst im letzten Schritt folgt eine wertende *Positionierung im Feld* als übergeordnete Handlungsempfehlung im Umgang mit der Methodenvielfalt. Bezugsgröße ist dabei eine auf die Bildung der Imagination gerichtete, anthropologisch-hermeneutische Kunstpädagogik.

AUSGANGSLAGE UND ÜBERSETZUNGSVERHÄLTNISSE

Die erste Frage, die sich im Zuge der Bewusstwerdung auftut, ist die nach den wesentlichen relationalen Einflussfaktoren der Lehr- und Lernprozesse im Bereich Farbe und Malerei. In der Schule malen zu lernen gestaltet sich anders als zu Hause oder in einem Freizeitkurs. Dennoch lässt sich in jeder Lernsituation das Ausgangsfeld durch Zerlegung in seine einzelnen Einflussfaktoren bestimmen:

- > *Lernende* (Gruppe/ einzelne Person, freiwillig/ verpflichtend, Schülerinnen und Schüler, etc.);
- > *Lernort* (Schule, im Freien, zu Hause, etc.);
- > *Lehrmedium/ Vermittler* (Lehrperson, Lehrbuch, Lehrfilm, Malerei als Vorlage etc.);
- > *Lerninitiiierung/ Ausgangspunkt* (gemaltes Bild oder Ausschnitt daraus, Blick auf die reale Welt, arrangierte Motivkomposition, Anleitung (Film, Printmedien, Maltutorium), inhaltliche Konzeption (z.B. „Ich möchte Einsamkeit darstellen“), Versetzung in bestimmte Gefühlslage durch Musik/ Erzählung/ Bewegung etc.);
- > *Arbeitsmaterialien* (Malmaterial, Malgrund, Malwerkzeug etc.);
- > *Sichtbare Wahrnehmungsbezüge* (reale Objekte, Bilder, malendes Gegenüber, Farbsysteme etc.);
- > *Vorhandene Hilfsmittel* (analytische Übungen zu einem Farbsystem, Farbwahrnehmungsübungen, handwerkliche Übungen z.B. zum Farbauftrag oder zum Mischen, etc.);
- > *Gewählter/ geforderter Übersetzungsmodus* (analytisch/ kognitiv, experimentell/ frei/ empfindungsgemäß, wahrnehmungsbezogen/ vergleichend, enaktiv/ relational/ verhandelnd etc.);
- > *Darstellungsmedium* (zweidimensionale Malerei, Farbsubstanz, Farbcollage/ Mosaik, Design, Architektur, etc.);
- > *Darstellungsmodus* (koloristisch, modulierend/ valeuristisch, modellierend, pastos/ lasierend, abstrakt/ gegenstandsbezogen, malerisch/ disegno etc.).

Die Aspekte verorten sich in einem verwobenen, komplexen Lerngefüge, in dem jeder Faktor im Sinne eines relationalen Lernbegriffs relevant ist:

Lernende (1) erfahren an einem *Lernort* (2) durch ein *Lehrmedium* (3) eine *Lerninitiiierung* (4), um mit gewissen *Arbeitsmaterialien* (5) ihre Erkenntnisse/Ideen mittels eines gewählten oder geforderten Übersetzungsmodus (8) in einem *Darstellungsmedium* (9) zu verbildlichen. Bei der Verbildlichung greifen sie auf ein Repertoire von *Darstellungsmodi* (10) zurück. Bei Problemen und Fragen während des Lernprozesses stehen gegebenenfalls *Hilfsmittel* (7) und *Wahrnehmungsbezüge* (6) zur Verfügung.

Veränderungen hinsichtlich Kombination, Ausdeutung und Gewichtung all dieser Aspekte haben Auswirkungen auf das Lernen. Soziale Beziehungen, Interaktionen (vgl. Krautz 2014) und individuelle Einstellungen bilden den Handlungsrahmen: sie bleiben situationsgebunden zu erfassen. Durch die Auflistung wird die Komplexität und Vielschichtigkeit des Lernens im Bereich Farbe und Malerei nachvollziehbar, in dem unzählige Übersetzungsverhältnisse von der Lerninitiiierung bis hin zur farbigen Darstellung denkbar sind. Dazu folgende Gedankenspiele zum endlosen Weiterdenken:

- > Schülerinnen und Schüler könnten durch eine Lehrperson mittels einer Erzählung in die Gefühlslage von Kälte gebracht werden, um dann die Aufgabe zu erhalten, diese Stimmung in einer Malerei darzustellen. Sie würden keine weiteren Hilfen und Bezüge erhalten, damit sie frei und empfindungsgemäß vorgehen...
- > Schülerinnen und Schüler könnten aber auch anhand des Farbkreises analytisch erfahren, dass es kalte und warme Farben gibt. Sie würden sie nachmischen und dann mit den erlernten 6 kalten Farben ein gegenstandsloses Bild malen...
- > Der Lernprozess von Schülerinnen und Schülern könnte jedoch auch wahrnehmungsbezogen durch Rezeption einer Wintermalerei (z.B. ‚Die Elster‘ von Monet, 1869) initiiert werden. Die

Lernenden würden durch Farbvergleiche ihre Vorstellungen von rein weißem Schnee widerlegen. Sie würden erkennen, dass bläulich-violette Nuancen enthalten, aber auch warme Ockernuancen nicht ausgeschlossen sind, um morgendliche Kälte darzustellen. Sie würden durch handwerkliche Misch- und Farbauftragsübungen das Werkzeug zur Übersetzung ihrer Wahrnehmung in eigene Darstellung erhalten...

➤ usw.

METHODISCHE GRUNDLAGEN

Eine Methode (griech: *metá* – hinterher, *hodós* – Weg) ist als auf ein Ziel ausgerichteter Weg zu verstehen. Die beispielhaften Gedankenspiele bilden die Brücke zum Verständnis heterogener Methodenfelder, da sie sich in ihrer Art der Vermittlung von Malerei unterscheiden. Auch ihr vordergründig verbindendes Ziel – die Auseinandersetzung mit kalten Farben – differenziert sich je nach Methode in andere Feinziele aus: Einmal vorwiegend hinsichtlich eines Lernfortschritts im Bereich der Farbempfindung, ein anderes Mal eher im Bereich der Farbsystematisierung oder aber mehr im Gebiet der Farbwahrnehmung und -darstellung. Methodik fokussiert das *Wie* des Lernens und bezieht sich im oben bestimmten Lerngefüge verstärkt auf bewusst angebotene oder verwehrte *Lerninitiiierungen, Hilfsmittel, Übersetzungsmodi* und *Wahrnehmungsbezüge*. Dennoch realisieren sich Methoden im Unterricht nur im gemeinsamen Handeln der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler – wodurch das oben beschriebene Ganze des Lernens mitzudenken bleibt: Ob eine Methode gut im Sinne von zielführend oder schlecht im Sinne von zielverfehlend ist, entscheidet sich erst im Blick auf das Zusammenwirken aller methodischen Entscheidungen in einer Lehrsituation:

- *Lernende*: Welche Lernvoraussetzungen (Vorwissen, Bedarfe etc.) herrschen vor? Wer lernt wie mit wem am sinnvollsten – alleine, in der Gruppe? ...
- *Lernort*: Wo lernen sie das Angestrebte am besten? Wie muss der Lernort gestaltet sein? ...
- *Lehrmedium/Vermittler*: Welches Medium oder welche Person vermittelt die zu erwerbenden Inhalte? Welche Paradigmen hinsichtlich Farbe und Malerei implizieren die Vermittler? ...
- *Lerninitiiierung/Ausgangspunkt*: Wie wird das Lernen ausgelöst und motivierend angeregt? ...
- *Arbeitsmaterialien*: Welche Materialien (Ausgangsfarben: Anzahl, Art, Qualität ...) werden wie angeboten? Eignen sich die Materialeigenschaften (Pigmentdichte, Deckkraft, Vermalbarkeit etc.) zur Bearbeitung der Aufgabe? ...
- *Sichtbare Wahrnehmungsbezüge*: Welche Wahrnehmungsbezüge werden als Orientierung und Anregung bewusst bereitgestellt, welche sind ohnehin immer vorhanden? ...
- *Vorhandene Hilfsmittel*: Welche Hilfen und Übungen werden wie angewendet? ...
- *Gewählter/geforderter Übersetzungsmodus*: Worauf ist jeglicher Handlungsprozess ausgerichtet – auf Kognitionen? Auf Emotionen? Auf Zufall? Auf Wahrnehmung? Auf Handwerk? ...
- *Darstellungsmedium*: Was ist das darstellerische Endprodukt der Aufgabe? ...
- *Darstellungsmodus*: Wie ist die Darstellungsweise gestaltet? ...

Das Scheitern eines initiierten Lernprozesses in einer Klasse könnte demnach abhängen von dem Mangel an Vorwissen, der falschen Materialwahl, einer ungünstigen Sitzordnung, einem zu lauten Lernort, schwachen sozialen Beziehungen etc. Diese Parameter sind in jedem pädagogischen

Lernkontext bedeutsam und ihr Nachvollzug liegt in der Verantwortung kompetenter Lehrpersonen. Sie sind situationsgebunden, kontext- und aufgabenbezogen zu durchdringen. Diese allgemein- und fachmethodische Sensibilität ist die Voraussetzung für den reflexiven, begründeten Einsatz nachfolgend dargelegter Methodenfelder. Obwohl das kunstpädagogische Handeln eine gewisse Variabilität und Spontanität verlangt, muss die übergeordnete didaktische Zielsetzung einen klaren und konstanten intentionalen Rahmen bilden. Dazu muss jedes Lehrmedium, egal ob Lehrperson oder Lehrbuchautor etc., sich seines vertretenen Lehrparadigmas bewusst werden. Paradigma meint hier die sich durch alle Aspekte des Lernens ziehende Ausrichtung auf ein Lernziel – so dass jedes methodische Handeln diesem Ziel untergeordnet ist und darauf hinführt. Unabdingbar auf dem Weg zu dieser sachlich begründeten Bewusstheit ist *Fachwissen über Farbe und Malerei* und die Frage: *Welches Verständnis von Farbe und Malerei vertrete ich und möchte ich vermitteln?* Die nachfolgenden exemplarischen Methodenfelder ‚Experimentieren‘, ‚Empfinden‘, ‚Ordnen‘, ‚Wahrnehmen‘ und ‚Versachlichen‘ implizieren und vermitteln je andere Verständnisse – zwischen der Freisetzung des Eigenwertes der Farbe und der dem linearen Umriss untergeordneten Farbigkeit ist die Anzahl der Herangehensweisen wohl unbegrenzt.

Die Methodenfelder werden in ihrem Wesen und Paradigma sukzessive dargelegt, um ihren intensiven Nachvollzug anzuregen. Nur vor diesem Hintergrund eines Überblickswissens wird eine absichtsvolle Methodenwahl im Bereich Farbe und Malerei möglich – so dass die anvisierte Lehr- und Lernabsicht und der Weg ihrer Vermittlung im Einklang stehen können.

EXEMPLARISCHE METHODENFELDER

EMPFINDEN

Der Zugang zu Farbe und Malerei wird in vielen Aufgabenstellungen bis heute über Gefühl und Stimmung angeregt. Ausgangspunkt des Lernens ist das in-sich-gehende Subjekt, das innere Empfindungen durch Farbe zum äußeren Ausdruck bringt. Lernende werden nach der Lerninitiierung frei begleitet, ohne lenkende, bestimmende Hilfsmittel oder Vorgaben zum Darstellungsmodus. Dieser didaktische Ansatz begründet sich vorrangig aus der Tradition von subjekt-orientierter Pädagogik und musischer Bildung. Farbe und Malerei werden auf ihren subjektiven Empfindungswert fokussiert – oft auch im Sinne von Leuchtkraft, Klarheit und Buntheit. Wie und welche Farbe verwendet wird, entspringt dabei keinen handwerklichen Regeln oder reflektierten Anschauungen, sondern der Konzentration auf innere, gefühlsmäßige Darstellungsbedürfnisse. Exemplarische Aufgabenstellungen innerhalb dieses Methodenfelds könnten sich beziehen auf: ein Farbbild zu Gut und Böse, ein Wutbild, Kampf der hellen und dunklen Farben, eine Farbapotheke mit Farbsubstanzen für bestimmte Gefühlslagen (vgl. Schulz 2013), eine freie, empfindungsbezogene Malerei zu einer Erzählung...

Richard Ott ist Vertreter dieser musischen Orientierung, die er in „Urbild der Seele. Malereien von Kindern“ (Ott 1949) darlegt. Er regt seine Schülerinnen und Schüler an, ohne sie zu disziplinieren oder gar in eine Richtung drängen zu wollen. Nach Unterhaltungen über Erlebnisse oder Erzählungen, bekommen die Kinder Malmaterial, um ihre affektiven Vorstellungen farbig festzuhalten.



Abb. 1 a, b: Tiefseefisch nach Erzählung, Vase nach Anschauung. (Aus: Ott 1949)

Im Mittelpunkt steht die Wertschätzung des selbstbestimmten, einem Künstler im Wesen entsprechenden, schöpferischen Kindes. Psychogenetische Entwicklungsgesetze lehnt Ott ab, denn Kunst solle nicht weiter Normen oder wissenschaftlichen Gesetzen unterworfen werden. Es gilt: Kunstunterricht muss den Rahmen bieten für „Erholung“ (Ott 1949, S. 13) und „gegenwärtiges Glück“ (Ott 1949, S. 8), damit die Kinder unbewusst den Weg nach innen zum Urbild ihrer Seele finden. Kenntnisse und Wissen spielen keinerlei Rolle, da es nicht um Können, sondern um Sein geht. Das Kind lernt nichts, sondern entwickelt sich nur. Und im Umkehrschluss ist die künstlerische Entwicklung „der Indikator der seelischen Entwicklung des Kindes“ (Ott 1949, S. 18). Der Lehrer hat kein Pensum, keinen zielgerichteten Plan, den er verfolgen muss. Vielmehr liegt seine Aufgabe darin, dem Lernenden Mut zu machen und den Wechsel zwischen Anregung und Entspannung zu koordinieren. Am besten wäre es laut Ott, wenn Künstler selbst diese betreuenden Aufgaben übernehmen würden. Otts Farbauffassung ist rein subjektiv: Aus der Farbverwendung heraus lassen sich Persönlichkeit und Temperament erkennen; dazu gibt er Bezüge zu Konstitutionsforschung E. Kretschmers. Denn beim farbigen Ausdruck sind Kinder im höchsten Maße frei. Malen lässt „Unsicherheit und Lebensangst“ (Ott 1949, S. 25) verklingen. Konsequenterweise finden sich keinerlei farbtheoretische Anmerkungen oder methodische Anleitungen in dem Werk, da es diese ablehnt und die persönliche Entdeckung an ihre Stelle setzt. Farbverwendung basiert auf Empfindung und inneren Kräften und muss nicht erlernt, sondern empfunden und erfahren werden. Unter den 32 beschrifteten Kindermalereien im Werk findet sich ein „Tiefseefisch“, den ein Junge in der 5. Klasse nach einer Erzählung malte (Abb. 1 a). Ein anderes Bild eines Schülers der 5. Klasse zeigt eine Szene, in der Kinder Drachen steigen lassen, was einem Gedicht nachempfunden wurde. In der Bildertafel finden sich auch Malereien, die nach Anschauung entstanden sind. So zum Beispiel ein Stillleben mit grauer Vase einer Achtklässlerin (Abb. 1 b). Auch die Malerei „Im Winter“ eines 13-Jährigen überrascht in ihrer realitätsbezogenen Differenzierung der Schneelandschaft. Die Malereien der Kinder erstaunen im Hinblick auf die angebliche ‚lehrfreie‘ Situation; sie spiegeln ein durchaus beschreibbares Wissen und Können. Damit entsteht eine unerklärliche Diskrepanz zwischen den textuell propagierten musischen didaktischen Grundsätzen und der differenzierten Bildsprache der Malereien. Otts Unterricht scheint durch die Themenentscheidungen, die Erzählungen, Gedichte und Anschauungen immer wieder an gemeinsame Imaginationen und Wahrnehmungen gebunden gewesen zu sein – auch wenn Ott dies als *frei* deutet.

EXPERIMENTIEREN

In anderen Aufgabenstellungen nimmt das Moment des Zufalls eine vorrangige Stellung ein. Experimentieren als Forschen, Probieren und Entdecken sind dann die grundlegenden Übersetzungsmodi, die Erkenntnisse anregen sollen. Die Lernenden müssen sich auf Materialien oder Techniken einlassen und bereit sein Neues zu entdecken. Die Erfahrung und das Tun bilden hier den Schlüssel zu Farbe und Malerei. Lerninitiiierung ist der Forscherdrang und die Experimentierfreude der Kinder und Jugendlichen. Alle Unterrichtsformen müssen sich daran orientieren – offene Handlungsformen und Projektunterricht werden vorgeschlagen. Die Erfahrung mit den Materialien, der Farbe und dem Malgrund bildet die Basis eines gezielten Farbeinsatzes. Lernen wird verstanden als handlungsorientierter Erfahrungsprozess.

Das Farbverständnis fokussiert dabei oft primär den Materialwert der Farbe als Substanz mit gewissen Materialeigenschaften – ihr Ausdrucks- oder Darstellungswert ist untergeordnet. Denkbar wären folgende Experimente/Erfahrungen/Erprobungen im Bereich Farbe und Malerei: Ein Klecksbild, ein Action-Painting, die experimentelle Herstellung von Farbmitteln, beliebiges Vermalen von Farbe, ein Farbabklatsch, ein Farbmischexperiment. . .

Constanze Kirchner beschreibt an einer Stelle des Werks „Kinder und Kunst. Was Erwachsene wissen sollten“ (Kirchner 2008) wie Archimedes durch Zufall das Prinzip der Wasserverdrängung zur Masseberechnung entdeckte, als er in die Badewanne stieg (vgl. Kirchner 2008, S. 26). Das Prinzip der „Ästhetischen Bildung“ transferiert diesen Gedanken auf das kindliche bildnerische Gestalten, in dem Experimentieren, Spielen, Ausprobieren und jegliche Art sinnlichen Handelns ebenfalls grundlegen sind und zu Erkenntnis führen können. Außerdem will das Konzept der Ästhetischen Bildung einen Beitrag zur Identitätsentwicklung der Lernenden leisten, die auf diesem Weg Ich-Stärke und Kompetenzgefühl entwickeln sollen (vgl. Kirchner 2008, S. 19). Die stete Ausrichtung nach entwicklungsbedingten psychologischen, körperlichen und kognitiven Voraussetzungen und kindlichen Interessen bildet den Handlungsrahmen (vgl. Kirchner 2008, S. 132). Als Grundsatz der Förderung gilt zudem: je vielfältiger das Angebot und die zu Verfügung stehenden Materialien sind, desto komplexere Denkstrukturen bezüglich des bildnerischen Gestaltens können aufgebaut werden (vgl. Kirchner 2008, S. 82). Fördern heißt demzufolge, den Kindern „ein breites Repertoire an bildnerischen Ausdrucksmöglichkeiten in verschiedenen Materialien und Verfahren zur Verfügung zu stellen und sie mit Kunstwerken jeglicher Art vertraut zu machen“ (Kirchner 2008, S. 132). Kirchner betont, dass dieses Vorgehen keinesfalls das Stellen von Anforderungen ausschließt. Eine eingeschränkte Malpalette, ein selbstständiges Auswählen eines Malgrundes oder eigenständige Motivsuche können derartige Herausforderungen sein. Auch die Farbwahrnehmung soll gefördert werden, indem über Farben in der Natur, in Umweltgestaltungen oder in Kunstwerken gesprochen wird (vgl. Kirchner 2008, S. 76 ff.). Kirchner betont, dass Kinder nicht nur durch Motive, sondern auch durch Materialität und „spannende“ Farbaufträge oder Techniken angesprochen werden und somit auch aus moderner oder informeller Kunst Impulse gewinnen können (Kirchner 2008, S. 121 ff.). Ein gut vorbereiteter Handlungsrahmen unterstützt das Malen, indem die Arbeitsflächen großflächig abgedeckt sind, Klecksen erlaubt ist und angemessenes Material bereitsteht. Dabei gilt Qualität vor Quantität, denn oft sind nur Markenfarben brauchbar (vgl. Kirchner 2008, S. 85).

Kirchner erklärt 5 Buntstifte, 6–12 Wasserfarben, Deckweiß, ein Schwamm, drei Haar- und zwei Borstenpinsel als ausreichend (vgl. Kirchner 2008, S. 83 ff.). Ebenso macht sie den Vorschlag Farben auch selbst herzustellen – zum Beispiel mit Tapetenkleister und Pigment. Denn „Erst die Erfahrung mit dem Material erlaubt einen gezielten Einsatz, der die intendierte Aussage entsprechend unterstützt“ (Kirchner 2008, S. 98).

ORDNEN

Seit Jahrtausenden versucht der Mensch die flüchtig erscheinende Welt der Farben doch irgendwie in Farbsystemen festzuhalten, zu ordnen und zu objektivieren. Modellhafte Ansätze, die von eindimensionalen Farbreihen, über zweidimensionale Farbflächen und dreidimensionale Körper reichen, sind unzählig wie die Farbnuancen selbst (Aristoteles, Goethe, Runge, Itten, Küppers...; vgl. Stromer u.a. 2002). Eben diese Farbsysteme stellen bis heute – vor allem in der Tradition der Bauhauslehren – oft den Ausgangspunkt des Lernens im Bereich Farbe und Malerei dar. Farbe wird elementarisiert und durch scheinbar objektive Farb- und Kontrastgesetze vermittelbar. Auch hier bietet sich ein Gedankenspiel zum weiteren Verständnis dieses Lehrparadigmas an. So wären in dem Methodenfeld ‚Ordnen‘ folgende Aufgaben vorstellbar, die je auf ganz bestimmte gestalterische Gesetzmäßigkeiten in der Darstellung abzielen: Nachmischen und Ausmalen eines Farbsystems (z.B. des Farbkreises nach Itten), das Ordnen von Grüntönen in einem geometrischen Muster, rote Früchte im grünen Dschungel (Bezug zu Komplementärkontrast), der orangene Fisch im blauen Wasser (Bezug zu Komplementärkontrast), ein Winterbild mit kalten Farben (gemäß Itten), der Leuchtturm im trüben Sturm (Qualitätskontrast)...

Kurt Schwerdtfeger, Schüler von Itten am Bauhaus Weimar, verweist in „Bildende Kunst und Schule“ (Schwerdtfeger 1957) auf entwicklungspsychologische Gegebenheiten und auf eine grobe Zweiteilung in eine Kindheitsphase des naiven, bunten, spielerischen, expressiven Malens und in die spätere jugendliche Phase eines ausgeprägten Interesses an der Wirklichkeit. Daraus ergibt sich für ihn die Notwendigkeit expressive Aufgabenstellungen besonders in der Jugend durch formal-konstruktive und visuell-impulsive zu ergänzen. Er möchte dadurch die naturalistischen Darstellungsabsichten einerseits befriedigen, andererseits aber in ein frei gestaltendes Tun umleiten. Eine spielerisch verstandene Gestaltungslehre, die sich an Ittens Bauhauslehre anlehnt, greift jeweils Einzelprobleme wie den Komplementärkontrast heraus und kleidet sie in Themen wie „rotes Försterhaus in grünem Wald“ (Abb. 2 a,b: Schwerdtfeger 1997, S. 140). Auf diese Weise werden viele der Itten'schen Farbkontraste behandelt. Die Aufgaben laufen unter einem musisch-expressiven Vorwand, sind in ihrer Farbverwendung jedoch formalistisch auf ein Farbsystem und nicht auf die Natur bezogen – wie Schwerdtfeger eigentlich betont.

Andreas Schwarz gründet sein Konzept auf interdisziplinären, wissenschaftlichen Erkenntnissen über Farbe. Er rechnet mit dem doktrinären Einsatz der Itten'schen Farblehre ab und schreibt ihm nur kulturhistorisches Interesse, nicht das der Kunstpädagogik, zu. Er kritisiert daran die Vermengung unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen. Außerdem sieht er Ittens Glauben an objektive Gesetze der Farbharmonien längst überholt, da eine Abhängigkeit von geschichtlichen, kulturellen und individuellen Kontexten stets das Geschmacksurteil beeinflusst. Ebenso lehnt er den Ausgangspunkt der vermeintlichen drei Grundfarben ab, aus denen sich in Realität



Abb. 2 a, b: Rotes Försterhaus in grünem Wald. [Aus: Schwerdtfeger 1957, S. 140 f.]

keineswegs alle weiteren Farben mischen lassen. Schwarz schlussfolgert: Wird Ittens Lehre als Gesetzmäßigkeit aufgefasst, ist die didaktische Reduktion zu vereinfachend und im Grunde nicht sachgemäß. Durch die Ausrichtung an hochgesättigten Farben bleibt die Sensibilisierung für feine Farbnuancen aus. Ein selektives Sehen und eine stark verengte Wahrnehmung werden gefordert. Farben werden in Schemata und Gesetzmäßigkeiten gepresst, in die sie nicht hineingehören (vgl. Schwarz 2003, S. 11). Als Alternative präsentiert Schwarz in dem Heft „Immer wieder Itten...? Neue Ansätze zum Umgang mit Farbe im Kunstunterricht“ (Schwarz 2003) ein didaktisches Farbkörpermodell in Form eines schiefen Doppelkegels. Die Anforderungen, die Schwarz an das Modell stellt, sind Unterrichtstauglichkeit, Übersichtlichkeit, Angemessenheit an den aktuellen Forschungsstand und an die Farbenvielfalt. Das System dient im Unterricht als Orientierungs- und Ausgangspunkt von Kommunikation über Farbe – sei es bei der Werkbetrachtung oder bei Darstellungsaufgaben. Denn mit den drei Parametern Buntheit, Helligkeit und Farbton ist der Begriffsapparat ausreichend reduziert um jede Farbe beschreiben zu können. Ein Blau kann anhand dieses Orientierungsmodells zum Beispiel exakt als ein leicht zu Grün tendierendes helles Blau mittlerer Buntheit beschrieben werden. Theorie und Systematik in Form des Ordnungsmodells stehen nicht im Mittelpunkt, sondern sind Mittel zum Zweck um erleb- und erfahrbare Sinnlichkeit und Wahrnehmung zu fördern.

WAHRNEHMEN

Farben in Kunstwerken oder in der Umgebung anzuschauen, durch Vergleich zu erkennen und zu bestimmen, ist ein weiterer Ausgangspunkt des praktischen Malenlernens. Die wahrnehmende und tätige Auseinandersetzung mit der sichtbaren Welt steht im Mittelpunkt, um aktiv Lernenden Nachvollzug und visuelle Bezugnahmen zu ermöglichen. Dieses Lernen mit hohem Wahrnehmungsanteil zielt ab auf bewusste, gebundene, reproduktive Farbentscheidungen (vgl.

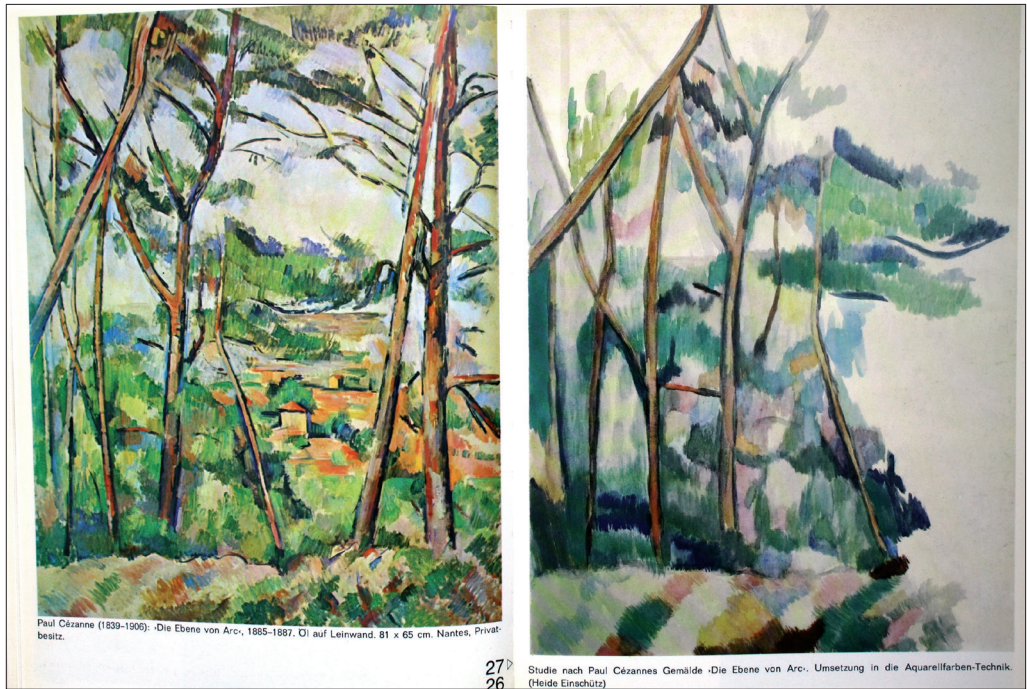


Abb. 3 a, b: Originalwerk von Cézanne; Neugestaltende Nachahmung. [Aus Pawlik 1981]

Strukturmodell in Fauser 2014]. Der Ansatz birgt ein weites, relationales Farbverständnis, das objektive und subjektive Anteile der Farbwahrnehmung zulässt. Denn jegliches Nachahmen von Farbe wird nie als ein niederstufiges Kopieren gedeutet – sondern als eine in eigene Vorstellungsstrukturen integrierte Übersetzungsleistung einer bewussten Wahrnehmung in eine eigene Darstellung. Erdenkliche Aufgaben in dem Methodenfeld ‚Wahrnehmen‘ wären beispielsweise: Einen Ausschnitt einer Malerei weitermalen, eine Malerei abmalen, einen Ausschnitt aus der sichtbaren Umwelt anschauungsbezogen malen...

Johannes Pawlik betont in seinem Lehrwerk „Praxis der Farbe“ (Pawlik 1981) die Wichtigkeit der Anschauung der Farbe im Malprozess: „Bildnerische Praxis ist nicht lineare Fortsetzung der Begriffssprache mit anderen Mitteln, nicht Übersetzung geordneter Lehrstücke, nicht transformierte Farbenlehre oder verwandelte Systematik, sondern Tun und Verwirklichung aus der Anschauung. Malen und mit Farbe gestalten, lernt man weder durch eine Theorie der Farbe noch aus einer Begriffssammlung, noch allein mit Hilfe der Technologie oder mit dem Durcharbeiten eines didaktischen Aufrisses, sondern zuallererst aus eigener Motivation, aus eigener Anschauung und Übung, in ständigem Umgang mit Bildern und durch fördernde Fachgespräche vor dem Objekt und vor der Staffelei“. (Pawlik 1981, S. 9 f.). Die Substanz jeglicher Lehre von Malerei ist implizit im gemalten Bild zu finden und nur ihm zu entnehmen. Es geht nicht darum, Begriffe oder Lehren im Bild wiederzufinden, sondern die Lehre aus dem Bild und/oder der Natur zu ziehen. Denn „Van Gogh hat keine Komplementärkontraste gemalt, sondern seine Bildkonzeptionen ruhen auf komplementären Kontrasten“ (Pawlik 1981, S. 146). So

schlägt Pawlik eine Lernreihenfolge vor, die vom engen zum lockeren Anschauungsbezug von Kunstwerken verläuft. Rechtfertigung für dieses Vorgehen findet er in der Kunstgeschichte, denn „Dürer arbeitet nach Mantegna, Rembrandt nach Raffael und Leonardo, Rubens nach Michelangelo ...“ (Pawlik 1981, S. 178).

Entsprechend dieser Einsicht entwirft Pawlik die didaktische Reihenfolge:

- > zunächst mimetisch darstellende Übungen (z.B. Nachahmung von Bildern),
- > dann gestalterische Aufgaben (z.B. Neugestaltung vorliegender Bildvorlagen, Abb. 3 a, b)
- > danach erst schließt sich die freie Malerei als eigene erfinderische Tätigkeit mit eigener Motivwahl, Komposition und Farbwahl an.

VERSACHLICHEN

Malprozesse lassen sich auch auf sachbezogene Weise zerlegen und demgemäß lehren. Die ‚Sache‘ umfasst dabei Beschaffenheit der Materialien, die angewendete Maltechnik und all ihre kleinschrittigen handwerklichen Teilschritte. Die Lernenden erproben nicht, sondern führen aus. Malpragmatische Regeln werden übernommen aus nachvollziehbaren Erläuterungen, Gegenüberstellungen, Vorführungen etc. Das Farb- und Malverständnis fokussiert sich auf den Materialwert jeweiliger Malfarben und auf objektivierbares Ausführungswissen. Innerhalb dieses Methodenfeldes könnte Unterricht beispielsweise exakte ‚Mischrezepte‘ für Farbtöne vorgeben, Mischverhältnisse in die Summe einzelner Farben aufschlüsseln, einen ganz bestimmten Gebrauch der Malwerkzeuge einüben, einzelne Malschritte dogmatisch vorgeben, Ausgangsfarben begrenzen, ...

Bob Ross‘ diverse Videos auf YouTube ermöglichen den sachlichen Nachvollzug des Malprozesses. Meist werden zuerst alle sachlichen Voraussetzungen (exakte Farbangaben, Malwerkzeug, Malgrund) aufgelistet. Dann führt er Schritt für Schritt vor und kommentiert jede seiner Malhandlungen – das Auswaschen des Pinsels und das Trocknen durch Ausschütteln werden dabei als gleichrangig wichtige Handwerkstipps behandelt wie der anzulegende Winkel und der ausgeübte Druck beim Anlegen einer Malspachtel am Bild etc.

Auch *José M. Parramón* (Parramón 1990 und 1998) ermöglicht in seinen Lehrwerken den anschaulichen Nachvollzug malpragmatischer Hinweise. Er verortet Mischverhältnisse beispielsweise direkt an Malereien (Abb. 4 a) oder schlüsselt sie als Summe der Einzelbestandteile auf (Abb. 4 b). Dadurch wird das Mischen in seiner quantitativen und qualitativen Zusammensetzung visuell nachvollziehbar, was je noch textuell gestützt wird wie beispielsweise so: „Aus etwas Gelb und noch mehr Weiß sowie sehr wenig Purpur – in diesem Fall ist kein Blau nötig – ergibt sich bereits eine Fleischfarbe. Es handelt sich um eine sehr helle, etwas grelle Farbe, die sich nur für stark beleuchtete Stellen, also die hellsten Zonen des Modells eignet. Versuchen wir, diese Farbe abzustumpfen, geben wir eine Spur Blau hinzu...“ (Parramón 1998, S. 34).

SYSTEMATISIERUNG

In den beschriebenen didaktischen Ansätzen wird Malerei je als ein spezifischer Gestaltungsbe-
reich mit eigenen Gestaltungsmöglichkeiten verstanden, die weder in der Zeichnung, noch in der

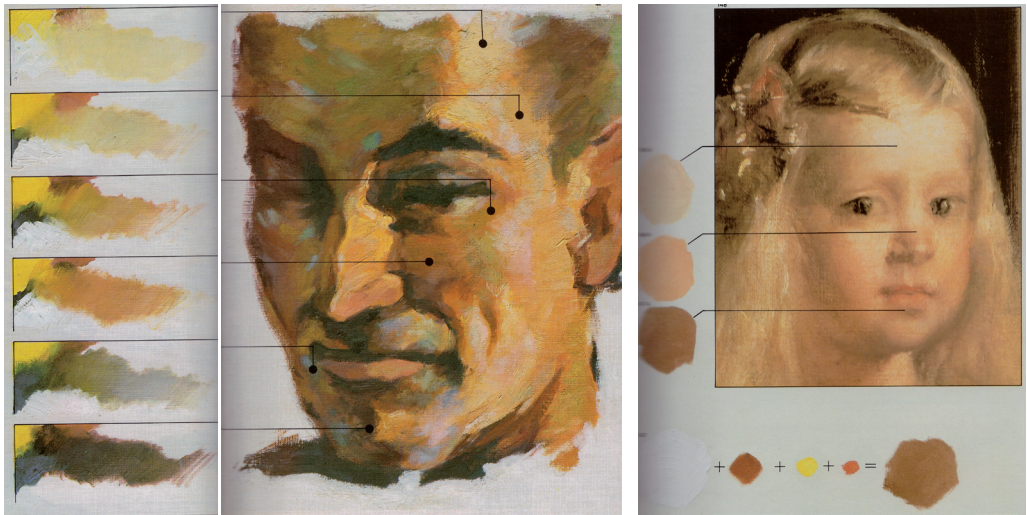


Abb. 4 a, b: Mischverhältnisse von Fleischfarbe (aus Parramón 1990, S. 34 f. und 1998, S. 69)

Plastik auf gleiche Weise gefordert werden. Und trotzdem sind die maßgeblichen Leitgedanken, Vorgehensweisen und Ziele grundverschieden. Eine kategorienbezogene Systematisierung hilft Transparenz zu erzeugen. Je nach Paradigma verläuft jeder Lehr-Lern-Weg auf den Skalen leitender Begriffsoppositionen näher bei dem einen oder anderen Pol. So ergeben sich folgende polare Positionen von Lehre:

- > *Planung* ↔ *Freiheit*: Malen wird planmäßig gemäß einer vorgegebenen Struktur (z. B. Entwicklungsphasen) erlernt vs. Malen wird frei und ohne jeglichen Referenzrahmen erlernt.
- > *Kognition* ↔ *Emotion*: Malen wird durch Kognition d.h. durch Begreifen von Theorie über Farbphänomene und aus Farbsystematiken erlernt vs. Malen wird durch expressives Vorgehen erlernt.
- > *Wahrnehmung* ↔ *Zufall*: Malen wird durch Anschauung von Kunstwerken und Phänomenen der Natur und durch Mimesis erlernt vs. Malen wird durch aleatorische, spielerische und experimentelle Verfahren und sinnliches Handeln erlernt.
- > *Handwerk* ↔ *Erfahrung*: Malen wird durch Einübung und Perfektionierung der handwerklichen Technik erlernt vs. Malen wird durch strukturiertes Handeln und gezieltes Sammeln von Erfahrungen erlernt.

Das methodische Handeln zwischen diesen Polen kennt scheinbar unendlich viele Varianten – und dennoch bestimmt jede Positionierung gleichsam, wie Lernende malen und wie sie Farbe und Malerei verstehen werden:

- > *Empfindungswert*: Farbe als subjektive, empfindungsgemäße Qualität; Malerei als Spiegel und individueller Ausdruck eigener innerer Empfindung. (z.B. Ott)
- > *Ordnungswert*: Farbe als absolute, objektive und in Ordnungen systematisierbare Größe; Malerei als auf Harmonie- und Kontrastgesetzen beruhende Farbgestaltung (z.B. Schwerdtfeger)

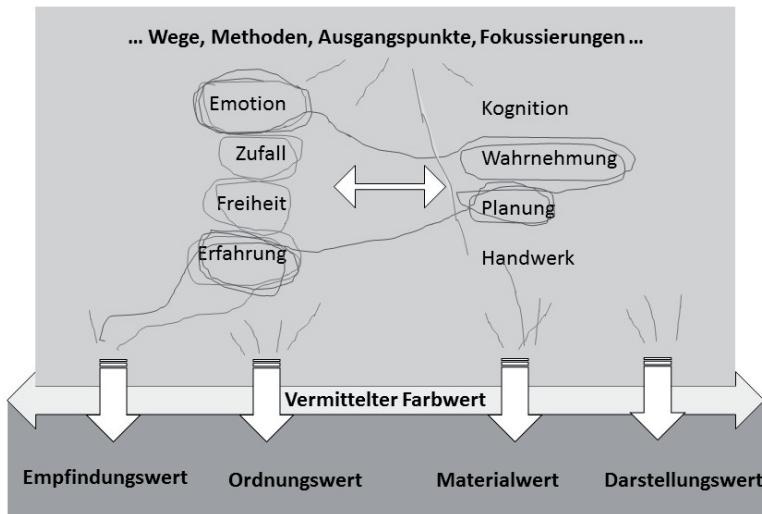


Abb. 5: Visualisierung heterogener Lehr-Lern-Wege

teilweise auch als der Zeichnung untergeordneter Gestaltungsbereich, bei dem die Farbe dem Motiv beigelegt ist.

- **Materialwert:** Farbe als materielle Farbsubstanz; Malerei als analytische Anwendung von theoretischem Wissen (z.B. Bob Ross) und als konkretes Handwerk und darstellende Anwendung einer bestimmten Farbskala (Palette), deren Zusammenstellung sich aus den farbertechnologischen Möglichkeiten und dem farbigen „Stil“ einer jeweiligen Malschule begründet.
- **Darstellungswert:** Farbe als relationale, intersubjektiv verhandelbare, variable und kontextabhängige Größe, die sich nie in absolute Schemata zwingen lässt; Malerei als wahrnehmungsbezogene und handwerkliche Übersetzungsleistung eines in Kontexte gebundenen Subjekts. (z.B. Pawlik).

POSITIONIERUNG IM FELD

Das Repertoire von möglichen Vermittlungsansätzen und theoretischem Farbwissen ist offensichtlich groß. Dennoch blieben Weitblick und ebenso Konkretisierungen im Umgang mit dieser methodischen Vielfalt bisher aus. Reale Lehre von Farbe und Malerei beruht zu oft auf isoliertem ‚Inselwissen‘ (vgl. Sowa/Glas im vorliegenden Heft, S. 7), das nur Teilbereiche des weitläufigen Phänomens streift, anstatt seine Komplexität in allen Facetten zu erfassen. Jede einseitige, dogmatische Nutzung der Methodenfelder geht jedoch an der Farbrealität vorbei. Die didaktische Konsequenz und Handlungsempfehlung ist, Abstand zu nehmen von methodischer Polarisierung und Ausschließlichkeit. Es gibt nicht die eine bewährte Methode, die sich rezepthaft in jedem Unterricht abspulen lässt (vgl. Seydel 2009). Jede Methode impliziert und vermittelt bestimmte Farbverständnisse und Auffassungen von Malerei. Die Verabsolutierung von Methoden wie es in der Tradition reformpädagogischer empfindungsgemäßer Konzepte und

auch in Tradition der farbsystematischen Bauhauslehren geschah, verkürzt den umfassenden Farbbegriff auf grobe Weise – z.B. indem wahrnehmungsbezogene Farbvergleiche prinzipiell ausgeschlossen werden.

Sachgemäßes Lehren und Lernen wird aber erst möglich durch zielgerichtetes Ergänzen und Verschmelzen des gesamten Methodenspektrums. Methoden dürfen nicht mehr geangelt, sondern müssen erlesen werden – im Blick auf die Lerngruppe und das Lernziel. Sie müssen nebeneinander existieren und in Wechselwirkung treten können, anstatt in Konkurrenz oder Beliebigkeit. Grundlegend darf nicht mehr die isolierte Methode sein, sondern ganzheitliches, weitblickendes, bewusstes methodisches Handeln, das zu jedem Zeitpunkt

- *sachgemäß* (durch unverkürzte Berücksichtigung des variablen, weiten, komplexen Wesens von Farbe/Malerei),
- *entwicklungsgemäß* (durch Berücksichtigung des Lernstandes im Sinne von handwerklichem und wahrnehmungsbezogenen Vorwissen und Vorerfahrung)¹ und
- *bildungsgemäß* (durch relevante, lebensnahe Bezüge zu Kultur, Kunst, Alltag, Beruf etc.) gestaltet ist.

Erst die übergeordnete Einbettung jeder einzelnen Methode in dieses sinnvolle, anthropologische und auf Bildung der Imagination gerichtete kunstdidaktische Lernverständnis kann die Kongruenz der Methodenfelder erzeugen. Dann stehen nicht mehr die Methoden im Fokus, sondern der Umgang damit. Denn gemeinsam ist allen, dass letztlich jedes Malen seinen Ausgangspunkt und seinen Verlauf in Imaginationen nimmt. Diese bilden sich durch das verhandelte Wahrnehmen und Darstellen von Farben. So kann auch das vorprogrammierte Scheitern beim Ausmalen des Itten-Farbkreises mit Wasserfarbe Erkenntnisse bringen – aber nur insofern dieses Darstellungsproblem auch auf der Ebene des Vorstellens und Wahrnehmens bewusst geteilt, thematisiert und gelöst wird. In dogmatischer Anwendung ohne Erzeugung von Resonanzverhältnissen bleibt die Übung dagegen weitgehend sinnlos. Es bleibt die Kernfrage, wie den Lernenden geholfen werden kann, mit Hilfe geeigneter Wahrnehmungs- und Vorstellungshilfen farbige Phänomene differenziert zu verstehen und sie entsprechend ihrer Wahrnehmungen und Vorstellungen darzustellen. „*Farben wahrnehmen, vorstellen und darstellen*“ muss demnach als übergeordnetes, vereinendes und verbindendes Methodenfeld verstanden werden, in dem alle beschriebenen Teilaspekte integriert sind. Ziel bleibt, die reiche, breite Komplexität von Farbe und Malerei mit Kindern und Jugendlichen endlich in ganzem Umfang zur erschließen – ohne sie dabei zu überfordern. Grundlegend hierfür sind

- das entwicklungsgemäße sensible Reagieren auf Lernvoraussetzungen (Entwicklungsstand, Interessen etc.),
- die didaktische Segmentierung des komplexen Feldes in Teilziele (Lerninhalte, Lernschritte, Lernabfolgen etc.),
- die konstante sachgemäße Ausrichtung auf ein breites Verständnis von Farbe und Malerei.

Denn erst indem ich als Lehrperson erkenne, was die Lernenden schon über Farbe und Malerei wissen und was sie bereits können, kann ich ihnen ein weiteres Lernangebot unterbreiten, das ihr Farbverstehen dichter, komplexer und damit vollständiger werden lässt.

ANMERKUNG

- 1 Günter Regel (1961) entwirft bspw. ein systematisches Curriculum zur Förderung und Entwicklung des Darstellungsvermögens, des Gestaltungsvermögens und bildnerisch-technischer Fertigkeiten – von Klasse 1 bis 12 – ausgerichtet auf eine zunehmend erscheinungsgemäße Darstellung.

LITERATUR

- Albers, Josef (1970): *Interaction of color*. Grundlegung einer Didaktik des Sehens. Köln, Nürnberg.
- Badt, Kurt (1981): *Die Farbenlehre van Goghs*. Köln.
- Fausser, Peter (2014): Ohne Vorstellung geht nichts. Über den Zusammenhang von Imagination und Lernen und eine Theorie der Vorstellung. In: Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika: *Bildung der Imagination*. Bd. 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen, S. 61–98.
- Itten, Johannes (1961): *Kunst der Farbe*. Subjektives Erleben und objektives Erkennen als Wege zur Kunst. Ravensburg.
- Kirchner, Constanze (2008): *Kinder & Kunst*. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber.
- Krautz, Jochen (2014): Imagination als Beziehung. Zu einer relationalen Didaktik der Vorstellungsbildung in der Kunstpädagogik. In: Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika: *Bildung der Imagination*. Bd. 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen, S. 121–150.
- Oswald, Martin (2003): *Aspekte der Farbwahrnehmung bei Schülern im Alter zwischen 11 und 16 Jahren*. Weimar.
- Ott, Richard (1949): *Urbild der Seele*. Malereien von Kindern. Bergen.
- Parramón, José María (1998): *Wie mische ich meine Farben richtig*. Eine umfassende praktische Untersuchung mit Öl- und Aquarellfarben und eine visuelle Studie mit fortschreitendem Schwierigkeitsgrad über die Kunst des Farbmischens. 3. Aufl., Stuttgart.
- Parramón, José María (1990): *Der Maler und seine Farben*. Eine Anleitung mit aktualisierter Farbenlehre. 2. Aufl., Stuttgart.
- Pawlik, Johannes (1981): *Praxis der Farbe*. Bildnerische Gestaltung. Köln.
- Regel, Günther (1961): *Grundfragen des farbigen Gestaltens*. Ein Diskussionsbeitrag zur Methodik des Zeichenunterrichts in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Berlin.
- Schulz, Frank (Hrsg.) (2013): *Kunst+Unterricht: Mit Farbe!*, H. 377/378.
- Schwarz, Andreas (2003): Die Farbkontraste und der Kunstunterricht. In: Schwarz/Seitz/Schmuck (2006): *Immer wieder Itten...?*. Neue Ansätze zum Umgang mit Farbe im Kunstunterricht. Berlin, S. 7 – 14.
- Schwerdtfeger, Kurt (1957): *Bildende Kunst und Schule*. Berlin, Hannover, Darmstadt.
- Seydel, Fritz (2009): Es gibt keine guten Methoden. Methodisches Handeln im Kunstunterricht. In: *Kunst+Unterricht/SB* 2009, S. 7- 10; 12-13.
- Stromer, Klaus/Silvestrini, Narciso/Fischer, Ernst Peter (Hrsg.) (2002): *Farbsysteme in Kunst und Wissenschaft*. Köln.
- Wittgenstein, Ludwig (1979): *Bemerkungen über die Farben*. Frankfurt.

LISA GONSER

FARBEN WAHRNEHMEN, VORSTELLEN UND DARSTELLEN

DIE BILDENDEN TEILHANDLUNGEN DES MALERISCHEN KÖNNENS

ZUSAMMENFASSUNG

Der Prozess des Malenlernens im Kunstunterricht wurde in den letzten Jahrzehnten didaktisch meist nur unzureichend modelliert. Methodische Beliebigkeit ist zuweilen die didaktische Reaktion auf die fehlende anthropologische Klärung imaginativer und darstellerischer Teilhandlungen. Der Beitrag greift diese Forschungslücke auf und erörtert die Teiloperationen des anschauungsbezogenen Malens zwischen Farben vorstellen, wahrnehmen und darstellen – im Sinne eines relationalen Lernmodells.

STICHWORTE

Maldidaktik. Farbdidaktik. Farbiges Vorstellen und Wahrnehmen. Farbiges Darstellen. Farbe und Deixis. Farbe und Mimesis. Malen-Lernen. Bildung der Imagination.

SUMMARY

In the last decades, the process of learning how to paint in art education was mostly modelled inadequately from a didactic point of view. Randomness of methodology is occasionally the result of a lack of anthropological knowledge of imaginative and representative processes. The article at hand aims to close this research gap and examine specific acts during the process of painting while viewing that deal with the imagination, perception and depiction of colors – in accordance with a relational model of learning.

KEYWORDS

Didactics of painting. Didactics of color. Perception and Imagination of color. Depiction of color. Color and Deixis. Color and mimesis. Teaching and learning painting. Development of color imagination.

Folgende Prämisse entfaltet sich in diesem Text: Menschen können unabhängig von Begabung (vgl. Miller 2013) in gewissem Maß methodisch angeleitet malen lernen, denn

- *Farbwahrnehmung und Farbvorstellung* sind bildungsfähig durch die intersubjektive deiktische (verbale und gestische) Verhandlung über sichtbare Farbwirkungen und Malweisen, beispielsweise durch den Verweis auf Farbstellen in Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit, durch den visuellen Vergleich von Farbtönen und das unmittelbare Erkennen farbiger Differenzen, durch das Teilen dieser Farbvorstellungen mit anderen im imaginativen Nach- und Mitvollzug, durch die Bewusstwerdung von Farbwahrnehmungsgesetzen, ebenso durch die Auseinandersetzung mit dem relationalen Wesen von Farbe in unserer Welt, ...
- *Farbdarstellung* ist bildungsfähig in mimetischer Antwort auf Sichtbares durch handwerkliche (Wie trage ich Farbe auf? Wie mische ich Farbe? ...) und gestalterische Teilhandlungen (Wo trage ich welche Farbe wie auf?).

Die Teilhandlungen dürfen dabei nicht als isoliertes und elementarisiertes Können gelehrt werden, sondern im Rahmen sinnvoller Aufgabenstellungen, in denen Handwerk, Gestaltung und Inhalt geschickt integriert sind.

FARBEN WAHRNEHMEN, VORSTELLEN UND DARSTELLEN

Die vorliegende Analyse fokussiert malgestalterische, malhandwerkliche und farbb imaginative Prozesse. Die in jeder sinnvollen Aufgabenkonzeption mitwirkende inhaltliche Dimension (vgl. Krautz 2015, S. 15) bleibt dabei aus methodischen Gründen vorerst ausgeklammert.

Wahrnehmen, Vorstellen und Darstellen bedingen sich (vgl. Krautz 2015). Wird eine Farbstelle neu wahrgenommen, so wird auch eine bisherige Farbvorstellung modifiziert. Dabei entsteht ein neues Darstellungsbedürfnis und im Darstellungsprozess ein neues noch intensiveres Wahrnehmungsbedürfnis etc.:

Farben wahrnehmen bedeutet: sich Farben primär sehend bewusst zu werden – z.B. bei einer Bildbetrachtung. Sehen wird nicht als mechanischer, linearer Aufnahmeprozess von Informationen, sondern als resonantes, interpersonales Handeln im Kontext spezifischer Zeit-Raum-Personen-Konstellationen begriffen (Tomasello 2013, Gibson 1982). Wahrnehmung stellt folgerichtig keine Konstante dar, sondern eine gebundene, bildungsfähige und -bedürftige, veränderliche Größe. Anthropologische Voraussetzungen (wie Farbwahrnehmungsgesetze) werden mit diesem Verständnis bewusst reflektiert- und kontrollierbar. Besonders das gezielte mentale „Ausschalten“ der Gesetze der Farbkonstanz (Irtel/ Goldstein 2011, S. 173 ff.) und der Figur-Grund-Trennung sind beim malerischen Umgang mit Farbe relevant.¹

Farben vorstellen bedeutet: sich Farben auf eine bestimmte Weise zu erklären, sie zu verorten und zu kategorisieren. Grundlegend dafür sind

- der Prozess des imaginativen *Zerlegens* von Farben in vom Erscheinungskontext isolierte, einzelne Farbtöne;
- zweitens das imaginative *Zusammensetzen* zu relationalen Farbgefügen, und dabei
- das *Antizipieren des Zusammenwirkens* aller Farben.

Diese Imaginationsfähigkeiten sind bildungsfähig und -bedürftig. Bei theoretischem Unterricht über Farbsysteme, wie z.B. den Itten'schen Farbkreis [Itten 1961], wird eine gewisse modellhafte (verkürzte) Farbvorstellung erzeugt. Die meisten Menschen stellen sich Farben zunächst in der Anzahl begrenzt und in der Erscheinung konstant vor. Blau, Rot, Gelb, Grün werden beispielsweise meist als Grundfarben und als ein natürliches Farbsystem vorgestellt (vgl. Schwarz 2012, S. 98 ff.). Vor diesem Hintergrund erscheint es selbstverständlich, dass Kinder und Jugendliche ohne Vorbildung und Wissen über die Vielzahl von Farben auch in der Darstellung auf begrenzte Systeme zurückgreifen. Vorstellungen sind aber keine festen mentalen Muster, sondern zwischen Menschen verhandelbar und veränderlich – in der Handlung, im Gespräch, in der Geste, in der Mimik.

Farben darstellen bedeutet: Farben in Akten von Deixis, Mimesis und Poiesis tätig zu erschließen. Bei einer primär malerisch fokussierten Darstellungstätigkeit herrscht z.B. die Konzentration auf Farbdarstellung vor. *Darstellung* von Farbe meint ihre *Verbildlichung*, ebenso ihre treffende *Versprachlichung* und auch das gestische *Zeigen* auf farbliche Phänomene. Wahrnehmung und Vorstellung werden erst in der Darstellung sichtbar und nachvollziehbar konstituiert.

ÜBERBLICK: BILDBARE TEILHANDLUNGEN

Ein Gedankenspiel: Ich weiß, dass Schnee weiß ist (Wahrnehmungsmuster, Vorstellung). Ich nehme Schnee als weiß wahr (gewohnte Wahrnehmung, Farbkonstanz). Ich nutze weiße Farbe, um Schnee zu malen (stabile Darstellungsformel). Ich betrachte gemalten Schnee in einer Malerei von Monet ausschnitthaft isoliert vom Gesamtbild (zerlegendes Sehen). Ich lege einen rein weißen Vergleichspunkt auf die Stelle (Vergleichendes Sehen) (Abb. 1). Ich nehme im Vergleich zum reinen Weiß des Punktes nun Blau-, Violett-, Grau- und Ockertöne im gemalten Schnee von Monet wahr (visuelle Irritation, bewusste Wahrnehmungsstörung). Ich verstehe es nicht und überlege und verhandle mit Mitlernenden und Lehrenden darüber, warum Monet nicht zum „richtigen“ Weiß griff und das Bild dennoch „echt“ aussieht (Reflexionsprozess). Ich verstehe, dass die Farbe des Schnees kontextabhängig und variabel ist – die Farben der Umgebung und des Lichts bestimmen seine Farben und eigentlich existiert kein reines Weiß in der Natur (Suche einer exklusiven Wahrnehmungslösung, Revision bisheriger Annahmen). Ich nehme meine eigene rein weiße Schneedarstellung nun als künstlich, schematisch und falsch wahr (Bewusstheit über Wahrnehmung: Aufhebung der Farbkonstanz). Ich mische neue Schneefarben, indem ich das Weiß sensibel abtöne (handwerkliche Synthesis). Ich trage die neue Schneefarbe vorsichtig lasierend, später deckend auf (darstellerische Synthesis). Ich finde meinen überarbeiteten Schnee echter und besser (Modifizierungen bisheriger Darstellungsformeln). Im weitem Malprozess setzen mit dem vergleichenden Blick auf die Anschauungsbezüge immer wieder dieselben imaginativen, resonanten Fragen neu ein: Ist die dargestellte Farbe zu hell oder zu dunkel, zu trüb oder zu bunt im Vergleich zu meinem Anschauungsbezug und meiner Vorstellung? Sind meine Ausgangsfarben die richtigen oder benötige ich weitere? Habe ich die Farbe zu dick oder zu dünn aufgetragen? ...



Abb. 1 Monets „La Pie“ mit Farbvergleichspunkt



Abb. 2: Wahrnehmungs- und Vorstellungshilfen

Das Beispiel zeigt: Der komplexe Malprozess kann in einzelne unterscheid- und benennbare, für sich einfachere Teiloperationen aufgeschlüsselt werden, die auch für unerfahrene Lernende nachvollziehbar und erlernbar sind. Die essentiellen, bildbaren Teilhandlungen sind: *Farben wahrnehmen, Farben vergleichen und einschätzen, Farben wählen, Farben mischen, Farben auftragen, Figur und Grund als Einheit bearbeiten*. Diese Teiloperationen wirken in der tätigen Ausführung des Malprozesses zusammen – seine Realisierung entscheidet sich damit nicht nur im *Tun*, sondern zuvor im antizipierenden *Planen* und sodann im ständigen gedanklichen Überprüfen. Das imaginative Feld von *Handlungsplanung, Handlungsregulation* und *Handlungsreflexion* muss demnach für sinnvolle Unterrichtskonzeptionen mitgedacht werden: Der vergleichende, oszillierende Blick eines Malers schweift innerhalb des gesamten beteiligten Resonanzfeldes mit dem Ziel Farbwerte imaginativ und darstellerisch zu erfassen. Diese Imaginationsleistung lässt sich theoretisch aufspalten und erhellen: *Vergleichendes Sehen* muss zunächst durch eingeübte oder natürliche Sehtechniken Ansatzpunkte finden – an einer isolierten Farbstelle, einzelnen Pinselstrichen etc. (*zerlegendes Sehen*), an einer farbigen Figur (*Motivsehen*) oder am gesamten Bild (*Bildsehen*). Die Erkenntnisse können nur dann in die eigene Darstellung übersetzt werden, wenn für den Malenden die *handwerkliche und darstellerische Synthesis* durch eingeübtes Können leistbar ist.

VERTIEFTE ANALYSE: BILDBARE TEILHANDLUNGEN

Teiloperation 1 – zerlegendes Sehen: Mit *zerlegendem Sehen* ist die Fokussierung auf ein isoliertes, partielles Wahrnehmungsfeld gemeint. Im Bereich der Farbwahrnehmung verlangt zerlegendes Sehen ein von der Form unabhängiges Wahrnehmen von Farbe. Zerlegendes Sehen ist demnach weder Motivsehen, noch Bildsehen – und dennoch in beidem impliziert. Für Kinder und Jugendliche scheint das *Motivsehen* (Szene, Figur, Ding usw.) der natürliche Ausgangspunkt der rezeptiven und darstellerischen Aufmerksamkeit zu sein (vgl. Sowa 2010). Die bewusst variierenden Wahrnehmungsfokussierungen zwischen partiellem, zerlegendem Motiv-/Stellensehen und gesamtcompositionellem Bildsehen müssen mühsam erlernt werden, weil sie habitualisierte Imaginationsmuster modifizieren. Didaktisches Handeln muss hier behutsam und sensibel sein. Nur durch Übungen und Hilfestellungen können Kinder und Jugendliche von dem Motivsehen distanzierte Wahrnehmungsweisen einnehmen, um dann darstellerische Konsequenzen daraus abzuleiten. Malerisches Arbeiten als „die durchgängige farbige Gestaltung von Grund und Figur“ (Kläger 1997, S. 29) verlangt in besonderer Weise dieses Oszillieren der Aufmerksamkeit zwischen Farbstelle, Figur, Grund und Gesamtbild.

Teiloperation 2 – vergleichendes Sehen (vgl. Bader/ Gaier/ Wolf 2010): Zerlegendes Sehen, Motivsehen und Bildsehen sind Voraussetzung für das Anstellen von visuellen Vergleichen. Beim Malen meint *vergleichendes Sehen* also:

- Farbstellen im eigenen Bild mit externen Farbwerten (Farbpalette, Farbe in Kunstwerken, Farbe an realen Objekten, Bild des Sitznachbarn, etc.) zu vergleichen;
- das eigene Farbsystem (Farbwahl, Farbdifferenzierung, Farbzusammenhänge) mit externen Farbsystemen (von Kunstwerken, realen Objekten etc.) zu vergleichen;

- den eigenen Farbauftrag (lasierend, verbindend, flächig, deckend, schichtend, Richtung, Struktur etc.) mit extern beobachteten Arten des Farbauftrags zu vergleichen;
- die eigene Auffassung des Gesamtbildes (Trennung oder Verbindung von Figur und Grund, Bemalung oder Freilassung von Grund etc.) mit externen Auffassungen zu vergleichen; ...

Die Auflistung verdeutlicht die Komplexität des imaginativ-komparativen Resonanzfeldes beim Malen, das im Übrigen weit hinaus reicht über das akut bearbeitete Bild.

Vergleichendes Sehen ist nicht nur eine komplexe Sehtechnik und ein Verfahren der visuellen Konfrontation, sondern auch eine hochimaginative intellektuelle Operation, die eine wenigstens implizit bewusste Kategorienbildung voraussetzt. Oft strebt der visuelle Vergleich eine epistemische Funktion an: Das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden soll zurückwirken auf das bessere Verstehen der einzelnen Vergleichsobjekte. (Vgl. Bader/ Gaier/ Wolf 2010) Vergleichendes Sehen ist immer auch ein imaginativer Akt: Es ist unmöglich, Gegenstände unmittelbar miteinander zu vergleichen. Das Sehfeld und das Zentrum der Aufmerksamkeit können stets nur auf einem Bild ruhen. Im Prozess des Vergleichens bewegt sich der Augapfel und es liegt eine kurze Zeit zwischen den Eindrücken der Bilder. Während das vergleichende Auge wandert, stellt sich unmittelbar die Imagination ein, so dass jede Vergleichskonstellation ein Vergleichen in der Erinnerung ist. Vergleichen zu üben, bedeutet also das Erinnernte mehr ins Bewusstsein treten zu lassen. Ein Bild abzumalen verlangt Re-Imagination im Sinne der Wiederaufrufung des Wahrgenommenen. (Vgl. Gaier 2010) Beim Malen ruht die Aufmerksamkeit entweder auf der eigenen Malerei und der pinselführenden Hand *oder* auf einem momentan externen Anschauungsbezug (Farben, Werkzeuge, Bilder...) – so mischt sich auch hier innerhalb der Blickwege stets die Imagination ein.

Mimetische Darstellungsweisen sind daher nie simple *Reproduktionen*, sondern die *Produktion von Eigenem* in Hinwendung zur Welt (Wahrnehmung) und zu sich selbst (Vorstellung). (Vgl. Gebauer/Wulf 1992) Vergleichendes Sehen macht gleichzeitig sichtbar und unsichtbar. Während die Aufmerksamkeit sich auf den zu vergleichende *Aspekt* fokussiert, werden andere Aspekte ignoriert. Wolf spricht vom „Abblendeffekt des vergleichenden Sehens“ (Wolf 2010, S. 265).

Vergleichendes Sehen kann methodisch vielfältig realisiert werden – spielerisch, intuitiv bis wissenschaftlich, exakt. Besonders als kunstdidaktische Methode ist die bewusste Initiierung visueller Vergleichskonstellationen relevant. Durch überlegt angeordnete Gegenüberstellungen können Erkenntnisse und Handlungsoptionen gewonnen werden (vgl. Niehr 2010).

Teiloperation 3 – Umgang mit visueller Irritation (vgl. Zschocke 2006): Eine mögliche intensive Wirkung, die sich durch visuelle Vergleiche ergibt, ist die *visuelle Irritation*. Beim direkten Vergleich von isolierten Farbfeldern wird beispielsweise das Wahrnehmungsgesetz der Farbkonzanz mental „blockiert“ oder außer Kraft gesetzt und die ‚objektiven‘ Farbwerte werden different wahrgenommen. Das ist eine große Leistung der imaginativen „Umstellung“ der Wahrnehmung. So kann eine bisher als Weiß identifizierte Schneefläche durch den Vergleich mit reinem Weiß in ihren grau-blauen und sogar ockerhaltigen Nuancen erfasst werden. Normalerweise verbundene Wahrnehmungsleistungen werden aufgespalten und es wird ein irritierender Effekt erzielt, der den gewohnten Wahrnehmungserwartungen widerspricht. „Ein Maler muss die Schattenseite eines weißen Hauses mit einer grauen Palette wiedergeben, die vielleicht dunkler ist als das Grau

des Daches im Sonnenlicht“ (Schawelka 2007). Tritt diese Störung gewohnter Sehweisen in das Bewusstsein, wird beim Rezipienten ein Gefühl der Verunsicherung und Orientierungslosigkeit ausgelöst. Plötzlich erleidet die angenommene Transparenz des phänomenalen Erlebens einen Bruch. Man ist sich nicht mehr sicher über den Wahrheitsgehalt des mit den eigenen Augen Gesehenen. Das Streben nach Exklusivität (=Ausschließlichkeit von visuellen Interpretationen) wird nicht mehr befriedigt. Dieses Fehlen exklusiver visueller Interpretationen erschwert intuitive Handlungsplanungen. Die Notwendigkeit sich auf mühsame Reflexionsprozesse und die Suche nach einer exklusiven Wahrnehmungslösung einzulassen – bis hin zur Revision bisheriger Annahmen – ist nun unumgänglich. Allerdings verursacht erst die bewusst registrierte Wahrnehmungsstörung diese Reflexionsprozesse, nach denen manchmal einige Annahmen, die der Wahrnehmung zu Grunde liegen, ihre Selbstverständlichkeit verlieren. Verweigert man die Reflexion, so bleiben die gewohnten Mechanismen stabil und man entzieht sich der Verunsicherung. Im Alltag werden festgeschriebene Mechanismen (wie beispielsweise die Farbkonstanz) ohnehin nie bleibend verändert. Jedoch kann die Konstanz aufgehoben werden – zum Beispiel indem Farbstellen isoliert von ihrem räumlichen Kontext verglichen werden. Auf diese Weise wird ein neuer, zusätzlicher Modus der Wahrnehmung geschult: Rock spricht von *Hauptmodus* (Konstanzprinzip überwiegt) und *Zusatzmodus* (Verwertung des objektiven Netzhautbildes) der Farbwahrnehmung (vgl. Rock 1998, S. 38 ff.). Der Zusatzmodus kann beim Malen – und ganz besonders im mimetisch ausgerichteten Malen – stetig verfügbar werden. Die irritierende Erfahrung führt folglich zur Fähigkeit, in manchen Situationen bewusster mit den Wahrnehmungstäuschungen umzugehen oder sie partiell auszuschalten (vgl. Zschocke 2006, S. 265). Auch in methodisch angelegten visuellen Vergleichen innerhalb von kunstpädagogischen Settings (hier: im Vergleichen von Farbnuancen im Rahmen mimetischen Malens) soll die Aufmerksamkeit der Lernenden durch Irritation auf ihre eigene Wahrnehmung gelenkt werden, um nach reflexiver Durchdringung, Modifizierungen bisheriger Darstellungsformeln zuzulassen. Die Modifizierung ist ebenfalls zunächst mühevoll und verunsichernd – und wird nicht selbstverständlich als neues Darstellungsmuster integriert. Fehlen entsprechende Entwicklungsvoraussetzungen wird die visuelle Irritation durch den Vergleich gar nicht erst zugelassen.

Teiloperation 4 – handwerkliche/darstellerische Synthesis: Farben bewusst wahrnehmen und komplex vorstellen zu können garantiert noch nicht, sie auch demgemäß darstellen zu können. *Handwerkliche Synthesis* meint das Zusammenführen der gewonnen imaginativen Erkenntnisse im gezielten Ermischen der angestrebten Farbtöne. Dazu müssen motorische Handlungskonzepte und Wissen/Erfahrung beim Mischen vorhanden sein. Nach dem Mischen richtet sich der Fokus von der Palette wieder auf das Bild – wobei das Motiv- oder Bildsehen wieder wirksam werden. An dieser Stelle treten darstellerische Probleme auf, die beispielsweise die Aufteilung oder das Verbinden von Farbe etc. betreffen und die nicht automatisch dem Blick auf die Welt entnommen werden können. Hier nutzt Wissen über Gestaltungsregeln, das durch das Betrachten schon in malerische Gestaltung übersetzter Malereien gestützt werden kann. Denn auch wenn die Farbe zufriedenstellend gemischt wurde (*handwerkliche Synthesis*), bedeutet dies nicht per se, dass sie gemäß der imaginierten Wirkung darstellerisch im Bild richtig platziert und aufgetragen werden kann (*darstellerische und handwerkliche Synthesis*). Farben in der Natur und Farben in Bildern sind nicht identisch – Bilder folgen eigenen darstellerischen Gesetzmäßig-

keiten im Rahmen eines geschlossenen syntaktischen Systems. Farben in Bildern sind in sich aber so systemisch organisiert, dass sie als farbige *Analogie* zur Natur wahrgenommen werden (Paul Cézanne sagte: „parallel zur Natur“). Unserer Wahrnehmung genügen die Relationen der Bildfarben zueinander, die „parallel“ zur Natur erscheinen, um ein zufriedenstellendes Bild zu bewirken. Denn reale Hell-Dunkelkontraste im Sonnenlicht lassen sich in dieser Intensität nicht auf dem Bild darstellen. Im Bild hat man die Möglichkeit, anstatt der Valeurkontraste die Farbkontraste zu intensivieren um dieselbe Wirkung zu erzeugen. (Vgl. Schawelka 2007) *Paul Cézanne* erklärte das so: „Man muss die Natur nicht reproduzieren, sondern repräsentieren. Wodurch? Durch gestaltende farbige Äquivalente“. Die innerbildlich-syntaktischen Farbrelationen stehen in mimetischen Darstellungsprozessen in einer „externen“ Relation zu Farbwahrnehmungen angesichts der Natur. Malerisch handwerkliche und darstellerische Transferleistungen sind folglich immer Übersetzungsleistungen

- in eigene Farbsysteme gemäß der zur Verfügung stehenden Malmaterialien (Ausgangsfarben, Malwerkzeug, Malgrund etc.)
- in eigene gestalterische Lösungen (Variation des Farbauftrags, Kontrastwirkungen, Bildaufteilungen, Farbverläufe, etc.).

METHODISCH ANGELEITET MALEN LERNEN

Die bisherige Analyse zeigt: Malen-Lernen vollzieht sich im verwobenen Wechselspiel von imaginativen und darstellerischen Teiloperationen. Didaktische Hilfen (Übungen, Gespräche, Gesten, Blicke, Demonstrationen, materielle Inputs etc.) müssen dieser Tatsache entsprechen, um sinnvolles Lernen anzuregen. Dazu muss Lehrmaterial zur Verfügung stehen, das den produktiven wie rezeptiven Unterricht im Bereich der Farbe in allen Klassen auf einen verlässlichen Referenzrahmen bezieht: Mit *Farbwahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungshilfen für Schülerinnen und Schüler*, soll stets

- die *Wahrnehmung* fokussiert und differenziert werden,
- die *Vorstellung* von Farbe modifiziert werden,
- die *Darstellung* als Übersetzung von neuen Wahrnehmungs- und Vorstellungsleistungen ausdifferenziert werden.

Diese Grundsätze lassen sich auf unterschiedlichen methodischen Wegen verwirklichen. Die Einbettung in kommunikative Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit bleibt Voraussetzung für den Einsatz (oder zumindest die Einführung) von Hilfsmitteln (vgl. Krautz 2015, S. 14):

- Die *Wahrnehmung* kann durch symbolische Pfeile (z.B. aus Pappe), eine gestische oder verbale Zeigegeste (z.B. Fingerzeig oder gezielte Fragestellungen) gelenkt werden. Die Wahrnehmungsfokussierung auf eine isolierte Farbstelle kann durch zusätzliche Beschränkung des Wahrnehmungsfeldes (z.B. durch Abdecken des Umfelds durch Papprahmen) erleichtert werden. Lichtquelle (Sonne) und Farbverläufe (Pfeile) können markiert werden.
- Die *Vorstellung* von Farbe kann durch vergleichende Bezugnahme auf Farbreferenzen modifiziert werden, die direkt auf das Bild gelegt werden. Dazu können *Farbvergleichspunkte*

angefertigt werden, auf denen die ungemischten Ausgangsfarben aufgetragen sind. Im Vergleich werden sich imaginative Differenzen erschließen lassen als Basis für spätere handwerkliche Übersetzungen. Bemalte Farbrahmen, Farbstreifen o.ä. können dieselbe Vergleichsfunktion übernehmen. Das Teilen und Modifizieren der Vorstellungen geschieht durch den intersubjektiven Austausch über die Erkenntnisse aus der Betrachtung.

- Die *Darstellung* als Übersetzung von neuen Wahrnehmungs- und Vorstellungsleistungen kann durch erworbenes handwerkliches Wissen und geübtes Handeln ausdifferenziert werden. Mischgrundsätze helfen einzelne Farben bewusst nachzumischen, Übung hinsichtlich variierender Möglichkeiten des Farbauftrags (deckend, schichtend, lasierend...) helfen sie bewusst aufzutragen, gestalterische Sensibilität erlaubt das bewusste Anordnen auf der gesamten Bildfläche. (Vgl. Abb. 2)

PLANUNGSRICHTUNG VOM MENSCH ZUR MALEREI

Die didaktische „Planungsrichtung“ verläuft im Rahmen einer anthropologisch orientierten Kunstpädagogik vom Lernenden auf den Lerngegenstand. Die beschriebenen Hilfen erhalten ihren Einsatz nicht beliebig, sondern knüpfen an den darstellerischen und imaginativen Lernstand und die momentane inhaltliche und formal-gestalterische Lernherausforderung der Lernenden an.

Sinnvolles Malen-Lernen übersteigt den momentanen Lernstand minimal, um die Zone der nächsten Entwicklung (vgl. Vygotsky 1978, Krautz 2015, S. 15 f.) und die Modifikation der bisherigen Darstellungsformel (vgl. Glas 2015, S. 207) zu ermöglichen. Das Verstehen und Deuten der malerischen Bildsprache (Darstellungsformeln) und Wissen über mögliche handwerkliche/imaginative Schwierigkeitsgradationen im Bereich des Malens (vgl. Regel 1961) bilden folglich den wesentlichen Ausgangspunkt für die curricularen Planungen der Lehrperson. Malerische Darstellungsformeln wurden bisher nicht ausreichend systematisiert und beschrieben – eine angemessene, detaillierte Aufarbeitung ist im Rahmen dieses Artikels nicht leistbar (vgl. Gonser, laufendes Promotionsprojekt). Grundlegende Aspekte sollen hier dennoch skizzenhaft, exemplarisch veranschaulicht werden durch Einblicke in Davids (15 Jahre, Klasse 9) Lernprozess beim anschauungsbezogenen Stillebenmalen (vgl. Abb. 3).

Davids erstes Bild (Abb. 4a: Lernstand ohne Hilfestellungen) zeigt eine Komposition von Orange, Apfel, Birne, Zitrone und Erdbeere. Figur- und Grund sind als geschlossene Farbflächen voneinander getrennt. David stellt im Malprozess zuerst alle Figuren fertig, danach füllt er den Hintergrund mit Farbe. Eine koloristische, leuchtende Farbwahl dominiert. Innerhalb der Figuren sind farbmodellierende, leicht plastische Ansätze zu erkennen. Nach Fertigstellung dieser Malerei folgt über fünf Doppelstunden ein Lehrgang, in dem farbin imaginative und farbgestalterische Aspekte sukzessive thematisiert und geübt werden. Zahlreiche Gemälde von Cézanne dienen als deiktische und mimetische Referenz zur Beantwortung essenzieller Fragen im Lernprozess des Malens: *Welche Farbe sehe ich? Welche Farben brauche ich zum Nachmischen? Wie mische ich die Farbe nach? Wie trage ich die Farbe auf? Wo und in welcher Variation trage ich die Farben auf? In welcher Reihenfolge? Wo male ich wie weiter? Welche Farbe mische ich als*

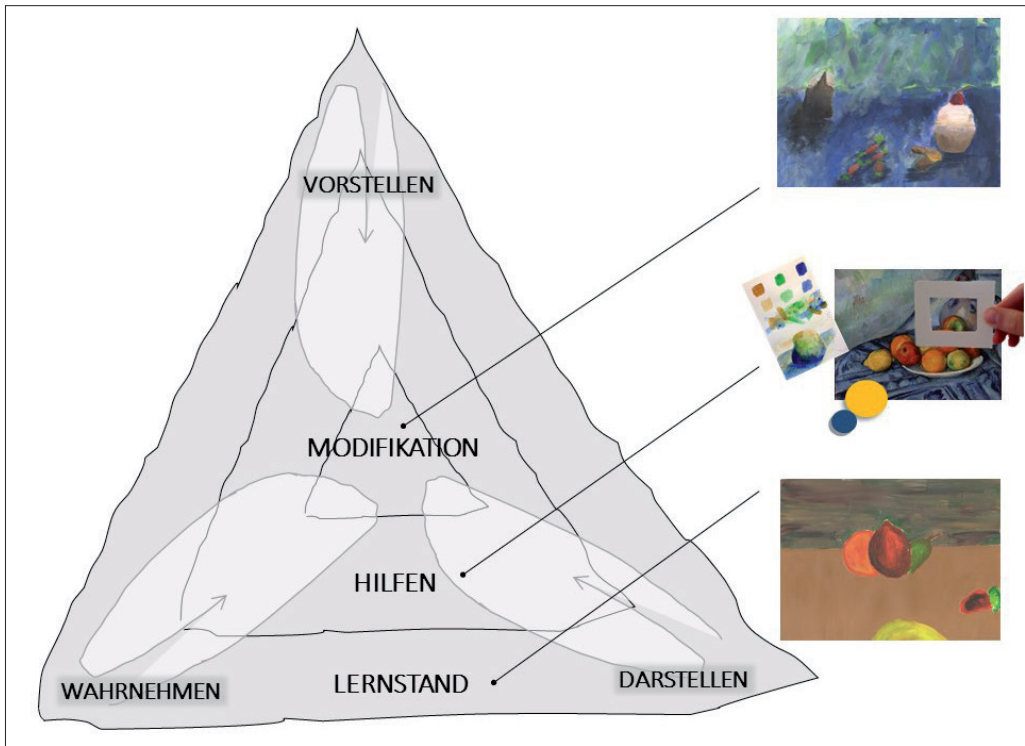


Abb. 3: Davids Lernprozess



Abb. 4a: Davids Lernstand ohne Hilfestellungen



Abb. 4b: Davids Lernstand nach dem Lehrgang

nächste? Der Lehrgang wird hier nicht im Detail dargestellt. Sein Grundprinzip folgt der oben beschriebenen Pendelbewegung zwischen Wahrnehmungs-/ Vorstellungs- und Darstellungs-hilfen in Abhängigkeit zur momentane Lernherausforderung.

Nach dem Lehrgang malt David selbstständig ein Süßigkeiten-Stilleben (Schaumkuss, Bonbons, Muffin, Waffelröllchen, Abb. 4b). Als Hilfsbezug wählt er ein blaudominantes Gemälde von Cézanne. Figur und Grund erscheinen nun in Davids Bild als verbundene farbige Einheit, denn das bewusst gewählte blaue Farbsystem dominiert den Gesamteindruck. David malt stets

am gesamten Bild und springt zwischen Figur und Grund. Ihm gelingt es seine darstellerische Aufmerksamkeit auf Farbe zu lenken, ohne die Form zu verlieren. Und sein Lernprozess könnte im Sinne der Modifizierung von Darstellungsformeln immer weiter gehen – zum Beispiel in wahrnehmender, vorstellender und darstellender Auseinandersetzung mit neuen Künstlerbeispielen und Lernherausforderungen (*Wie differenziere ich meinen Duktus? ...*).

MALEN-KÖNNEN

Malen-Können beinhaltet folgende Könnens-Aspekte: *Farben in der Wahrnehmung der sichtbaren Welt bewusst vergleichend wahrzunehmen, um sie dann auszuwählen, zu modulieren und absichtsvoll und differenziert darzustellen.* Farben durch den Prozess des Malens verstanden zu haben, bedeutet folglich transferierbares Wissen und Können erworben zu haben. Erfolgreiche Lernprozesse ermöglichen, dass

Lernende sich ihrer Farbwahrnehmung in jeder Situation durch die erworbenen Wahrnehmungsmuster (Farben zerlegen, vergleichen, etc.) zunehmend bewusst werden können;

Lernende in ihrer Vorstellung zunehmend von einem weiten, unverkürzten Farbbegriff ausgehen, der es ihnen ermöglicht, weitere Farbdefinitionen unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen zu integrieren;

Lernende ihre Farbwahrnehmung und -vorstellung zunehmend befriedigend darstellen können;

Lernende ihre Darstellung gemäß jeder vorgestellten Darstellungsabsicht gestalten können, da sie über handwerkliche (Farben mischen, auftragen...), sprachliche (benennen, beschreiben...) und gestische (zeigen) Darstellungshandlungen verfügen.

Maldidaktisches Ziel muss es sein, Farbe als vielfältiges, komplexes, relationales, variables und kontextabhängiges Phänomen zu vermitteln. Das Malen muss als spezifischer Gestaltungsbereich mit eigenen domänenspezifischen Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungsherausforderungen aufgefasst werden, die weder in der Zeichnung, noch in der Plastik gefordert und gefördert werden. Dazu gehören etwa die Umstellung der Darstellung von der farbigen Umrisslinie hin zur farbigen Fläche, das zunehmend bewusste Setzen von Farbflächen oder das farbliche Verbinden von Figur und Grund etc. Unterschiedliche Materialien (Malgrund, Malmaterial) und Malweisen (Farbwahl, Farbauftrag, Farbverteilung, Duktus etc.) bestimmen die malerische Vielfalt.

Eine These soll die weiterzuführende, noch unvollendete Argumentation an dieser Stelle schließen und gleichzeitig im Feld der Kunstdidaktik und -pädagogik weitertragen:

Die Momente von Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung und besonders auch die des vergleichenden Sehens und der visuellen Irritation sind allgemeine Momente der Kunstpädagogik – die von interdisziplinärer, allgemeiner Bildungsrelevanz zeugen.

Jeder andere kunstpraktische Gestaltungsbereich ließe sich wohl auf gleichsame Weise mit dem erweiterten didaktischen Dreieck (Abb. 3) in imaginativen und darstellerischen Teilhandlungen/ Lernständen und abgestimmter Hilfen erfassen und sinnvoll strukturieren.

ANMERKUNG

- 1 Gemäß dem Gesetz der Farbkonstanz erkennen Menschen in ihrer Alltagswahrnehmung das variable Wesen der Farbe nicht, sondern nehmen Farbe als unveränderliche Eigenschaft der Dinge wahr.

LITERATUR

- Bader, Lena/Gaier, Martin/Wolf, Falk (Hrsg.) (2010): Vergleichendes Sehen. München.
- Gaier, Martin (2010): Imagination. Einleitung. In: Bader, Lena/ Gaier, Martin/ Wolf, Falk: Vergleichendes Sehen. München, S. 119–128.
- Gebauer, Gunter/ Wulf, Christoph (1992): Mimesis. Kultur, Kunst, Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg.
- Gibson, James J. (1982): Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung. Wien.
- Glas, Alexander (2015): Anthropogene Voraussetzungen – die Genese der Kinder- und Jugendzeichnung. In: Glas/ Heinen/Krautz/Sowa/ Uhlig (a.a.O.), S. 199-219.
- IrteI, Hans/Goldstein, Eugen (Hrsg.)(2011): Wahrnehmungspsychologie. Der Grundkurs. Berlin.
- Itten, Johannes (1961): Kunst der Farbe. Subjektives Erleben und objektives Erkennen als Wege zur Kunst. Ravensburg.
- Kläger, Max (1997): Verständnis für Kinderkunst. Ordnungsprinzipien bildnerischen Handelns. Baltmannsweiler.
- Jochen, Krautz (2015): Lernen in der Kunstpädagogik. Systematische Überlegungen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat. In: Lernen. Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik 1. München.
- Monika, Miller (2013): Zeichnerische Begabung. Indikatoren im Kindes- und Jugendalter. München.
- Niehr, Klaus (2010): Experiment und Imagination. Vergleichendes Sehen als Abenteuer. In: Bader, Lena/ Gaier, Martin/ Wolf, Falk: Vergleichendes Sehen. München, S. 71–96.
- Oswald, Martin (2003): Aspekte der Farbwahrnehmung bei Schülern im Alter zwischen 11 und 16 Jahren. Weimar.
- Regel, Günther (1961): Grundfragen des farbigen Gestaltens. Ein Diskussionsbeitrag zur Methodik des Zeichenunterrichts in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Berlin.
- Rock, Irvin (1998): Wahrnehmung. Vom visuellen Reiz zum Sehen und Erkennen. Heidelberg, Berlin.
- Schawelka, Karl (2007): Farbe. Warum wir sie sehen, wie wir sie sehen. Weimar.
- Schwarz, Andreas (2012): Grün sehen statt Grün lernen. Exemplarische Betrachtungen zum Umgang mit Farbe im Kunstunterricht. In: Bering, Kunibert/ Hölscher, Stefan/ Niehoff, Rolf/ Pauls, Karina: Nach der Bilderflut. Oberhausen, S. 97–116.
- Sowa, Hubert (2010): Verantworteter Blick. Kunstpädagogik als hermeneutische Bildung des Sehens. In: Jochen Krautz (Hrsg.): Kunst Pädagogik Verantwortung. Oberhausen, S. 159-178.
- Tomasello, Michael (2013): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Berlin.
- Vygotsky, Lev S. (1978): Mind in society: The development of higher psychological processes Cambridge, Mass. (Original ca. 1930-1934)
- Wolf, Falk (2010): Demonstration. Einleitung. In: Bader, Lena/ Gaier, Martin/ Wolf, Falk: Vergleichendes Sehen. München, S. 263–271.
- Zschocke, Nina (2006): Der irritierte Blick. Kunstrezeption und Aufmerksamkeit. Köln.

MONIKA MILLER

DAS „NASENPROBLEM“ IN DER KINDERMALEREI – VON DER ZEICHNUNG ZUM GEMALTEN PORTRÄT

ZUSAMMENFASSUNG

Der Beitrag knüpft an die theoretischen Ansätze von Gonser, Glas und Sowa in diesem Heft an und zeigt auf der Grundlage empirischer Fallstudien, wie Grundschulkinder malen lernen. Der Text durchdenkt die Praxisform der Malerei didaktisch konsequent für die Primarstufe und hat das Ziel, auf der Basis von Unterrichtsforschung eine wissenschaftlich begründete Didaktik des Malens in der Grundschule zu formulieren. Die Studien zeigen, dass entsprechend anregende und inhaltsorientierte Aufgabenstellungen konzipiert werden müssen, um bei den Schülerinnen und Schülern eine Konzentration auf malerische Darstellungen zu initiieren.

STICHWORTE

Maldidaktik vs. Erlebnismalen. Malen lehren und lernen. Maldidaktik in der Grundschule. Farbwahrnehmung. Farbvorstellung. Farbdarstellung. Mimesis.

SUMMARY

The article at hand ties up to the theoretical approaches of Gonser, Glas and Sowa in this journal and elaborates on the basis of empirical case studies how primary school children learn how to paint. The text deliberates the act of painting didactically as a practical activity for primary education and aims to frame scientifically founded principles of teaching painting in primary school based on classroom research. The studies show that tasks have to be conceptualized in a stimulating and associative matter in order to initiate the students' concentration on painterly depictions.

KEYWORDS

Didactics of painting vs. experimental painting. Teaching and learning painting in primary schools. Didactics of color. Perception of color. Imagination of color. Depiction of color. Mimesis.

Dem kindlichen Malen wurde in der kunstpädagogischen Forschung nicht die gleiche Aufmerksamkeit gewidmet wie dem Zeichnen. Während zum Phänomen der Kinderzeichnung gesicherte Konzepte vorliegen, ist das farbliche Darstellen nur Gegenstand weniger wissenschaftlicher Untersuchungen (vgl. Dietl 2004; vgl. Oswald 2003; vgl. Weingart 2002).

Die Farbe wird meist als Zusatz der Kinderzeichnung aufgefasst (vgl. Reiß 1996). Treffend beschreibt Richter die Sachlage, als er notiert, dass „man den Auffassungen über die Entwicklung des Farbausdrucks in einzelnen Textausschnitten oder gar Nebensätzen nachspüren“ (Richter 1997, S. 88) müsse.

ZEICHNEN UND MALEN ALS DOMÄNEN DES BILDHAFTEN DARSTELLENS

Zeichnen und Malen sind zwei sich unterscheidende Praxen oder Domänen des bildhaften Darstellens (vgl. Krautz 2004). Obwohl es eine klare Unterscheidung gibt, werden in der Praxis beide Formen gerne vermischt, bzw. beide undifferenziert als „Malen“ bezeichnet. Wie sie sich im Einzelnen konkret unterscheiden, was die jeweiligen Spezifika sind, thematisiert Glas in seinem Beitrag hier in diesem Heft ausführlich (S. 31–43). Der grafische Umgang mit Farbe ist grundlegend anders als der malerische Ansatz. Während in der genuin malerischen Darstellung die Form als Fleck geschaffen wird (vgl. Tritten 1975), ist bei der Zeichnung der Formumriss dominierend, auch wenn das Innere farblich ausgestaltet wird. In der frühen kindlichen Entwicklung können wir von einer Dominanz der Form ausgehen, das bildnerische Mittel der Farbe bleibt als Gegenstandsfarbe (vgl. Schuster 2000, S. 34) oder Merkmalsfarbe (vgl. Phillips 2004, S. 82) kolorierend der Form untergeordnet. „Das Farbkonzept der Schemaphase wird damit von einem ‚objektiven‘ gegenstandsorientierten und einem subjektiven Faktor bestimmt, d.h. es überlagern sich in der Farbdarstellung [...] gegenstandsanaloge Merkmale und individuelle Farbsyndrome“ (Richter 1997, S. 90). Als ein weiteres Merkmal der kindlichen Bildsprache kann das Bestreben die Figur-Grund-Trennung betrachtet werden. Eine Dichotomie zwischen einem malerischen und einem zeichnerischen Formverständnis kann zwar angenommen werden, sie ist aber überwindbar, wie die Ergebnisse der im Folgenden referierten didaktischen Studien zeigen.

DAS MALEN IN DER KUNSTPÄDAGOGISCHEN GRUNDSCHUL-PRAXIS

Im Grundschulalltag wird zwar viel gemalt, allerdings selten unter der Prämisse, dass der Lehrende im Sinne eines relationalen Lernmodells den Kindern auch zeigt, wie das Malen geht. Die Aufgabenstellungen bleiben häufig sehr vage. Im Bereich des Malens ist das Porträt ein sehr beliebtes Thema: Fröhliche orangenfarbige, gelb oder braun ausgemalte Gesichter mit runden Kugelaugen und knallroten Lachmündern strahlen den Betrachtern von den Wänden im Schulgebäude entgegen. Gefordert und gefördert wird durch solche Aufgabenstellungen fast immer nur der individuelle Farbausdruck des Kindes im Sinne der Generierung ästhetischer Erfahrungen. Im Mittelpunkt solcher „subjektorientierten“ Kunstpädagogik steht das Konzept des „schöpferischen“ bzw. „kreativen“ Kindes, das innere Empfindungen durch Farbe zum äußeren (Bild)Ausdruck bringt. Dieses didaktische Konzept spiegelt eine große Unsicherheit der Kunstlehrenden darüber, was als kindgerechte Aufgabenstellung im Grundschulalter gelten soll.

PORTRÄTMALEN IM FOKUS KUNSTPÄDAGOGISCHER FORSCHUNG

Beim Malen von Porträts zeigt sich bei Kindern ein Konflikt zwischen dem Zeichnen der Umrisslinie (Kontur) und der malerischen Gestaltung von Flächen. Ein geläufiges Beispiel ist: das Gesicht wird mit einer Farbe komplett ausgemalt und die Nase dann als Konturlinie in die Fläche „hineingezeichnet“. Es entsteht, insbesondere was die Nase betrifft, eine farbige Zeichnung, ein Phänomen, das im Kontext dieser Arbeit als das „Nasenproblem“ in der Kindermalerei thematisiert wird. Das Volumen wie auch die Form der hervorstehenden Nase beim frontalen Porträt erzeugen Schwierigkeiten bei der zeichnerischen Umsetzung. Die Kinder finden unterschiedliche Formeln, wie sie die Nase zeichnen – durch einen senkrechten Strich, oder durch einen Strich mit zwei Nasenlöchern, als ein L, oder auch als eine Rundlinie usw.

Dem „Nasenproblem“ in der Kindermalerei widmen sich zwei jüngere empirische Studien. Die erste Studie von Schönberger (2014) ist eine Fallstudie, in der zwei Schwestern, die 8-jährige Valerie (Abb. 1) und die 6-jährige Carmen (Abb. 2) im privaten Umfeld zum Thema Selbstporträt malen. Die zweite Studie von Parstorfer (2015) wurde im Kontext des Kunstunterrichts in einer Grundschule durchgeführt (Abb. 3). In beiden Studien wurde ein identisches Unterrichtskonzept zum Thema Selbstporträt durchgeführt. Zunächst wurde der temporäre Entwicklungsstand der Kinder mit der Darstellung eines Porträts (Selbstporträt I) erfasst. Diese Aufgabe führten die Kinder selbstständig durch. In der nächsten Sequenz fand der Kunstunterricht statt, konzipiert als ein methodisch angeleitetes Malen-lernen in curricular aufgebauten didaktischen Teilschritten. Ziel war die Vermittlung von didaktisch definierten Kenntnissen und Fähigkeiten. Anhand verschiedener Wahrnehmungs- und Vorstellungshilfen und mehrerer daran anschließender Übungen lernten die Kinder Farben und Formen des Gesichts zu differenzieren und gestalteten ein weiteres Porträt (Collage). Abschließend wurde das neu erworbene Wissen und Können in einem gemalten Porträt umgesetzt (Selbstporträt II).

DIDAKTISCH BEGRÜNDETE AUFGABENKONSTRUKTION

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Porträt beginnt mit der Erforschung des Gesichts. Die Kinder vergleichen Abstände und Proportionen des Gesichts auf einer ausgedruckten Fotografie, um zu notwendigen Erkenntnissen für die spätere Umsetzung in der Collage zu erlangen. Im Anschluss an die Proportionsaufgabe folgen mehrere Werkbetrachtungen, um die Schüler hinsichtlich der Vielfältigkeit der Hautfarbtöne zu sensibilisieren. Sie werden auf Farbverläufe, verschiedene Farben der Haut und auf die unterschiedlichen Maltechniken aufmerksam gemacht. Es wird der Farbeinsatz von helleren und dunkleren Tönen an bestimmten Stellen des Gesichts analysiert. Darauf aufbauend wird die Aufmerksamkeit auf die Merkmale des Gesichts gelenkt: die Augenpartie, die Nase, sowie Mund und Ohren. Auch die Schattenpartien, wie beispielsweise die des Kinns und die auf dem Hals, werden thematisiert. Im nächsten Schritt geht es um die Herstellung des selbstgemalten Collagepapiers. Die Aufgabe zielt darauf, ausgehend von einem Grundhautton durch das Aufhellen, Abdunkeln und Abtönen möglichst viele unterschiedliche Farbnuancen herzustellen. Bei diesem Vorgang geht es ausschließlich um die Farbdifferenzierung, die Formgestaltung wurde absichtlich ausgeklammert. Die Collagetechnik als ein methodischer Schritt beim Malen-lernen kann gut begründet werden: Das Verfahren ermöglicht, malerisch in Flächen vorzustellen und darzustellen. Sie bietet im

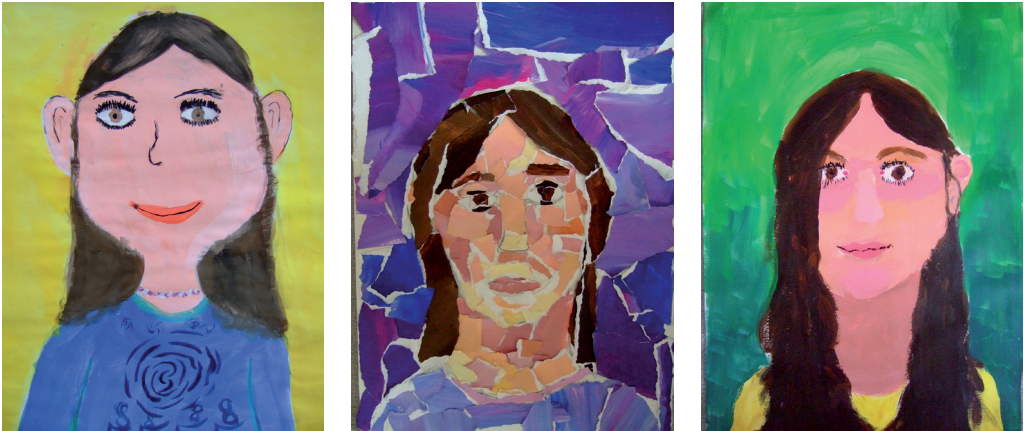


Abb. 1a-c: Selbstporträt I, Collage, Selbstporträt II, Valerie, 8 J. [Schönberger 2014]

Kontext dieser Aufgabenkonstruktion zudem die Möglichkeit der wiederholten Überprüfung der Formen sowie für alle eventuell notwendige Korrekturen, denn geklebt wird erst, wenn jeder Farbfleck auf dem richtigen Platz liegt. Hier wird an den Erfahrungen angeknüpft, die Matisse mit der Technik des Scherenschnittes machte. Er benutzte mit Gouachefarben bestrichene Papierbögen, aus denen er mit der Schere die Formen direkt herausschnitt. Für Matisse bedeutete dieses Verfahren eine perfekte Synthese aus Malerei (Farbe) und Zeichnung (Linie).

SELBSTPORTRÄT I: ERMITTLUNG DES TEMPORÄREN ENTWICKLUNGSSTANDES

Die achtjährige Valerie geht in ihrem ersten Porträtbild auf folgende Weise vor (Abb. 1a): Nach der Vorzeichnung mischt sie einen Hautfarbton, mit dem sie die Gesichtsform und den Hals ausmalt. Die Farbe reicht aber nicht für die gesamte Fläche aus, sie muss nachmischen. Den gleichen Farbton bekommt sie aber nicht mehr hin, was die Farbabweichung auf dem rechten Gesichtsrand erklärt. Da die Farbe noch feucht ist, kann sie nicht mit den Details fortfahren. So malt sie zunächst mit Blau das gesamte Shirt aus. Daraufhin widmet sie sich den Ohren, die sie aber zuerst vorzeichnen muss. Anschließend malt sie die Muster auf dem Shirt, malt die Ohren aus und zeichnet mit dunklen Farbe Linien ein. Die Nase zeichnet sie als gebogene Linie ebenfalls mit der dunklen Farbe. Valerie beschreibt ihre Überlegungen: „Ach ich hab jetzt einfach mal ´n schwarzen Umriss gemacht. [...] Gelb war ´n bisschen komisch, dann sieht des irgendwie so kotzig aus. Hab ´ ich jetzt einfach mal schwarz gemacht, weil [...] schwarz find ich wie ´n Umriss halt und dann hab ich den Nasenumriss halt einfach so ´n bisschen gezeichnet. Groß würde man des ja auch anders nicht erkennen, weil wenn ich da jetzt ´ne andere Farbe als Nase nehm, ´ne andere Hautfarbe nehm, wär´s auch n bisschen komisch. [...] die Nase is ´ ja nich ´ anders farbig als des Gesicht. Dann hab ich des jetzt einfach so gelassen und hab da jetzt ´n schwarzen Umriss gemacht.“ [Schönberger 2014, S. 44].

Für die Augen mischt das Mädchen einen abgetönten Weißton, um „ein Alien-Weiß“ zu umgehen – das war ein Tipp der Lehrerin. Sie malt bzw. zeichnet dann die Iris, den Wimpernkranz mit schwarzen Strichen. In mehreren Pinselstrichen setzt sie dann die Augenbrauen, ebenfalls

mit schwarzer Farbe. Den Mund malt sie in einem kräftigen Rot aus. Die Oberlippe trennt sie von der Unterlippe durch eine schwarze Linie. Bei der Haaren geht sie differenzierter vor: Über den dunklen Grundton der Haaren gehen vom Scheitelansatz leicht hellere Strähnen aus. Wir erfahren, dass Valerie die Haare noch überarbeitete, als sie das Bild nach Hause brachte und sie im Spiegel die eigenen Haare sehr genau beobachtet hatte. Das Selbstporträt schließt sie ab, indem sie den Hintergrund mit Gelb in einem gleichmäßigen Farbauftrag überarbeitet. Dieses Selbstporträt zeigt typische Merkmale eines Schemabildes: Ein runder Kopf, der proportional zu dünne Hals, die Augen viel zu weit in der oberen Hälfte des Gesichts, die runden Augen ohne Augenlider, die abstehende Ohren, der rote lachende Mund und schließlich die im Profil mit schwarzer Farbe eingezeichnete Nase – alles auf einem gleichmäßig ausgemalten Gesicht.

FARB- UND FORMDIFFERENZIERUNG DURCH PORTRÄTCOLLAGE

In der nun folgenden Collagenaufgabe (Abb. 1b) wendet Valerie neue, intensive Farb- und Formbeobachtungen an. Sie entwickelt durch das direkte Reißen und Formen von Gesichtspartien aus farbigem Papier, wie z.B. der Nase, des Mundes oder der Ohren, eine malerische Lösung für ihr Collageporträt, das im Vergleich zum ersten Porträt farblich deutlich differenzierter und entschiedener gelingt. Im Gesicht sind mehr als zehn verschiedene Hautfarbtöne zu finden. Hellere Farbtöne sind in der Kinnpartie vertreten, sie tauchen auch als Akzente an der Nasenspitze und im Stirn- und Halsbereich auf. Dunklere Töne sind wiederum am Hals und am Gesichtsrand wie auch um die Nase zu finden, was die plastische Wirkung des Gesichts deutlich steigert. Auch die Lippen integriert Valerie in das Farbkonzept, indem sie zu einem dunkleren Hauptfarbton greift. Für die Darstellung der Augenbrauen greift sie den Braunton des Haars auf. In der linken Braue stellt sie sogar einen Farbverlauf dar, indem sie sie aus zwei unterschiedlich eingefärbten Papierstücken zusammensetzt. Auch die Haare zeichnen sich durch eine deutliche Farbdifferenzierung aus, weil auch hier hellere und dunklere Papierstreifen überlagert wurden.

SELBSTPORTRÄT II: UMSETZUNG DES ERWORBENEN WISSENS UND KÖNNENS

Das darauf folgende zweite gemalte Bild von Valerie (Abb. 1c) unterscheidet sich deutlich von dem ersten (Abb. 1a). Im Vergleich zeigt sich ein auffallender Wandel im Umgang mit Farbe, so dass wir von der Fortbildung eines malerischen Verständnisses sprechen können. Dies äußert sich zum einen darin, wie die Farbflächen ins Bild gesetzt werden, zum anderen im differenzierten Mischverhalten. Während Valerie im ersten Selbstporträt mit einer Hautfarbe die komplette Gesichtsform ausgemalt hat, arbeitet sie im zweiten mit einer flächigen Aneinanderreihung unterschiedlichster Hautfarbtöne. Die Vorübungen in der Collage sowie das Herstellen des Collagepapiers haben dieses Können vorbereitet. Die grafischen Lösungen mit schwarzen Pinselftrichen für die Gesichtsdetails, wie sie im ersten Selbstporträt noch vorherrschen, kommen hier nicht mehr vor. Das wird in den fortgeschrittenen Malerergebnissen durch Farbmodulation bewältigt und der Gebrauch von Schwarz tritt in den Hintergrund, abgesehen von der Wimperndarstellung. Besonders auffallend ist die Veränderung in der Nasendarstellung: Statt



Abb. 2a, b: Carmen, 6 J., Collage, Selbstporträt [Schönberger 2014]

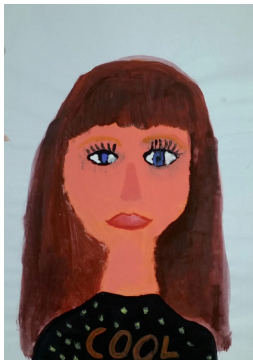
der gezeichneten Profilansicht sehen wir im zweiten Selbstporträt eine durch Farbmodulation erzeugte Frontalansicht. Valerie kommentiert selbst diesen Unterschied: „Weil die seitlich, einfach mit ´nem schwarzen Stift einfach umrahmt ist, und die von vorne einfach mit ´ner anderen Farbe, mit ´ner hellener raus leuchtet.“ [Schönberger 2014, S. 62]

Betrachtet man das Mischverhalten, stellen wir auch hier eine grundlegende Veränderung fest. Während im ersten Bild (Abb. 1a) weitgehend ungemischte Farben (bis auf Haare und Hautfarbe) vorkommen, wurde das Farbenmischen sowohl bei der Collage (Abb. 1b) als auch beim zweiten Selbstporträt (Abb. 1c) zum wesentlichen Bestandteil des Bildentstehungsprozesses. Wir können von einer zunehmenden Ablösung der Gegenstandsfarbe zugunsten der Realisierung der Erscheinungsfarben ausgehen.

Die Fallstudie bestätigt die Annahme von Dietl (2004), dass sich die Funktion der Farbe im Kindesalter nicht nur auf die Gegenstandsfarbe beschränkt, sondern dass mittels gezielter Förderung das kindliche Malverhalten entwickelt werden kann. Betrachtet man die Werke der sechsjährigen Carmen (der kleinen Schwester von Valerie), die in der Studie parallel collagiert und malt, muss über weitere kunstdidaktische Konsequenzen nachgedacht werden. Die Werke des jüngeren Mädchens zeigen ein Farbverhalten, das man von einem Kind dieses Alters nicht erwarten würde. Beide Werke von Carmen zeichnen sich durch einen hohen Farbenreichtum aus, der auf das differenzierte Mischen der Farben zurückzuführen ist. Auch bei ihr dient die Collage der malerischen Farbflächen im Gesicht der daraus resultierenden Plastizität (vgl. Schönberger 20014, S. 68).

PORTRÄTMALEN: STUDIE IM SCHULISCH-UNTERRICHTLICHEN KONTEXT

Die umfangreichere Unterrichtsstudie von Franziska Parstorfer (2015) ist die Weiterführung der im Vorstehenden referierten Fallstudie von Nadja Schönberger (2014): Sie stellt den malerischen Lehr-Lern-Prozess in einen schulisch-unterrichtlichen Kontext. Die Studie bestätigt die Ergebnisse von Schönberger und zeigt, dass Schülerinnen und Schüler im Alter von neun bis zehn Jahren durch Naturstudium die Fähigkeit entwickeln, malerisch wahrzunehmen und zu gestalten (Abb. 3). Aus den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler geht zudem hervor,



dass ein aufrichtiges Interesse an Farbbeobachtung entstanden ist, das sichtbare Freude am gestalterischen Handeln auslöst und die Selbstwirksamkeit fördert (ebd., S. 93).

FARBDIFFERENZIERUNG ALS GRUNDLAGE DER VERSTÄNDIGUNG IM BEREICH VON FARBWahrnehmung UND FARBGESTALTUNG

Bereits Grundschulkinder können malerisch gestalten, wenn sie im Unterricht einen Weg dazu aufgezeigt bekommen. Das malerische Tun kann in entsprechend strukturierten und curricular aufgebauten didaktischen Teilschritten gefördert werden. Das methodisch angeleitete Malen-lernen (vgl. Gonser in



Abb. 3: Schülerarbeiten
4. Klasse, Klassensatz,
Portrait I, Collage, Por-
trait II (Parstorfer 2015)

diesem Heft) vollzieht sich dabei in Wechselbeziehung von imaginativem und gestalterischem Tun. Dabei geht es um eine gezielte und bewusste Differenzierung der Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungsfähigkeit bei den Heranwachsenden. Die Mimesis spielt dabei eine Schlüsselrolle, denn ohne Anschauungsbezug lässt sich die malerische Darstellungsfähigkeit nicht fördern. Die direkte Konfrontation mit dem Motiv führt schließlich auch dazu, die Prägnanz und Klarheit der Farbvorstellung zu schärfen. Explizit bedeutet das ein Aufbrechen von eingeübten bzw. übernommenen Darstellungsformeln und zu einer Differenzierung und Förderung der farbigen Bildsprache. Die Anschauung und Nachahmung eröffnen bedeutende Ressourcen für die Entwicklung der kindlichen Farbbildsprache. Im Kontext eines relationalen Lernverständnisses, spielt die Bezogenheit des Kindes auf die Welt eine herausragende Rolle. Die Kindermalereien aus den Studien von Schönberger (2014) und Parstorfer

(2015) sind modellhafte Beispiele dafür, wie sich Lernen als responsives Geschehen zwischen dem Wir, einem Ich und einem Weltgegenstand verstehen lässt (Krautz 2015).

Schülerinnen und Schüler, die solchen methodisch folgerichtigen Kunstunterricht erfahren, schreiten überraschend so schnell in ihren malerischen Darstellungsfähigkeiten voran, dass ihre Bilder möglicherweise sogar als „altersuntypisch“ wahrgenommen werden.

Um zu solchen Lernfortschritten im schwierigen Gebiet der Malerei anzustoßen, müssen Aufgabenstellungen in der Grundschule einerseits eine didaktisch kluge Konzentration auf bestimmte malerische Teilprobleme leisten, die genau auf die Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungsfähigkeiten der Kinder zugeschnitten sind, andererseits aber auch inhaltlich anregend sein.

BILDNACHWEIS

Alle Abbildungen: Archiv der Autorin.

LITERATUR

Dietl, Marie-Luise (2004): *Kindermalerei – Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit*. Münster.

Glas, Alexander (2016): Zwischen „Disegno“ und „Colore“ – Farbe in der Kinderzeichnung. Im vorliegenden Heft

Gonser, Lisa (2016): Farben wahrnehmen, vorstellen und darstellen. Die bildenden Teilhandlungen des malerischen Könnens. Im vorliegenden Heft im Kunstunterricht einer 4. Klasse – eine empirische Fallstudie. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Krautz, Jochen: (2015): Lernen in der Kunstpädagogik. Systematische Überlegungen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat. In: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Lernen, Heft 1, S. 7-18.

Krautz, Jochen (2004): Vom Sinn des Sichtbaren. John Bergers Ästhetik und Ethik als Impuls für die Kunstpädagogik am Beispiel der Fotografie. Hamburg.

Oswald, Martin (2003): *Aspekte der Farbwahrnehmung*. Weimer.

Parstorfer, Franziska (2015): *Malerisches Gestalten von Selbstportraits* Malerisches Gestalten von Selbstportraits im Kunstunterricht einer 4. Klasse – eine empirische Fallstudie. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Phillips, Knut (2004): *Warum das Huhn vier Beine hat. Das Geheimnis der kindlichen Bildsprache*. Darmstadt.

Reiß, Wolfgang (1996): *Kinderzeichnungen*. Neuwied.

Richter, Hans-Günther (1997): *Die Kinderzeichnung- Entwicklung, Interpretation, Ästhetik*. Berlin.

Schönberger, Nadja (2014): *Malerische Gestaltung von einem Selbstportrait eines achtjährigen Mädchens – eine video-grafierte Fallstudie*. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Schuster, Martin (2010): *Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten*. München.

Sowa, Hubert/ Glas, Alexander (2016): Farbkreis lernen oder malen lernen? Begründung der Stellung der farbigen Vorstellungsbildung in einer anthropologischen und hermeneutisch begründeten Kunstdidaktik. Im vorliegenden Heft

Tritten, Gottfried (1975): *Erziehung durch Farbe und Form: ein methodisches Handbuch für das bildnerische Gestalten und Denken der elf- bis sechzehnjährigen*. Stuttgart.

Weingart, Petra (2002): *Kind und Farbe. Ästhetische Bildung und Entwicklung ästhetischen Interesses durch Farberfahrung*. Würzburg.

KATHEDRALEN DES KUNSTPÄDAGOGISCHEN ELENDS

NEUE BILDUNGSPLÄNE ZUM MALEN

Bildungspläne sind Steuerungsinstrumente für Schulpraxis, die in regelmäßigen Abständen – in den letzten zwei Jahrzehnten immer kurzaktiger – reformuliert werden, um bildungspolitische Weichen zu stellen. Ändern sich politischen Mehrheitsverhältnisse oder wechseln Personen in Ministerämtern, zieht dies oft ideologische Neuausrichtungen nach sich, die sich in Bildungsplanreformen niederschlagen. Selten sind es wirklich neue wissenschaftliche Einsichten, die eine Reformulierung begründen. Das Prozedere der Bildungsplangestaltung ist vorgezeichnet: Es ergeht eine ministerielle Anweisung, die Richtlinien setzt, es folgt die geheime Bestellung von Kommissionen, eine ebenso geheime Phase der Ausarbeitung und Korrektur, dann eine kurze öffentliche Anhörungsphase, bevor die Entwürfe in den Parlamenten beschlossen werden und als Handlungsdirektiven in die Schulen gehen.

Zu jeder dieser Phasen könnten kritische Fragen gestellt werden, die die demokratisch-politische, pädagogische und fachwissenschaftliche Legitimation betreffen. Solche Fragen lassen sich am sinnvollsten beantworten durch Überprüfung der konkreten Zielformulierungen. Stehen diese expliziten Formulierungen z.B. nicht im Einklang mit wissenschaftlichen Einsichten und pädagogischen Erfahrungen, kann man weiter fragen: Wie ist es dazu gekommen? War das Prozedere falsch? Waren die herangezogenen wissenschaftlichen Grundlagen falsch? War die Kommission falsch besetzt? Wo liegt der Fehler?

BAYERN UND BADEN-WÜRTTEMBERG

In Bayern und Baden-Württemberg wurden neuerdings ambitionierte Projekte zu neuen Bildungsplänen vorangetrieben, die erkennbar nicht auf neuen fachlichen Einsichten basieren, sondern primär die auf internationaler Ebene durchgesetzten Bildungsnormen in Landespolitik übersetzen. Dazu gehört v.a. die sog. „Kompetenzorientierung“.

Die Produkte der Bemühungen heißen im ersten Fall „Lehrplan PLUS“, im anderen Fall „Bildungsplan 2016“ – eine interessante semantische Unterscheidung. Die politische Direktive erzwang in beiden Fällen von Anfang an, dass „Kompetenzerwerb“ das Schlüsselwort sein solle. Dieser Begriff wurde *alternativlos gesetzt*, ungeachtet der unübersehbar kritischen Fragen, die an ihn seit 20 Jahren gestellt werden. Doch ging man in beiden Ländern verschiedene Wege, und interpretierte den ominösen „Kompetenzerwerb“ signifikant unterschiedlich. In Bayern wird „Kompetenz“ primär von den Stoffmassen her definiert, die in beeindruckender Reihung aufgeführt werden, in Baden-Württemberg versucht man sich auf formalisierte Weise an vermeintlich definierbaren „abstrakten“ Könnensstrukturen. Was die fachdidaktische Ebene im Fach Kunst anbetrifft, griffen die Kommissionen zu den Ressourcen, die ihnen in einem relativ beschränk-

ten Horizont zur Verfügung standen: Versatzstücke von Fachdidaktiken der 1960er bis 1980er Jahre, fachdidaktisches Alltagswissen, „künstlerische“ Ideen. Dies ist insofern verständlich, als ohnehin niemand zu bestimmen vermag, was denn nun „Kompetenz“ im Kunstunterricht sei. Es führt aber zu einer weiter ausufernden Verwirrung der Terminologie und Beliebigkeit der Struktur. Ich schränke nun die Überprüfung exemplarisch auf ein einfaches Beispiel ein, nämlich auf die manifesten Aussagen beider Bildungspläne zum Thema Farbe/Malerei. Es wird die einfache Frage gestellt: Welches konkrete Können und Wissen im Bereich Farbe/Malerei erwirbt ein Schüler, der dem von den neuen Bildungs- und Lehrplänen in Bayern und Baden-Württemberg vorgezeichneten curricularen Weg folgt? Und welche konkrete didaktische Handreichung dazu gibt der Lehrplan den Kolleginnen und Kollegen an den Schulen?

WIE LERNEN BAYERISCHE KINDER UND JUGENDLICHE MALEN?

Zunächst Bayern. Das bayerische Kind wird in der ersten und zweiten Klasse der Grundschule mit Malern wie Picasso, Klee, Miro, Marc und Kandinsky, Matisse usw. konfrontiert und lernt dabei, „eigene Gedanken zu äußern“, „Empfindungen zu verbalisieren“ und einen „wertschätzenden Zugang aufzubauen“¹. (Ist das wirklich eine begründete Auswahl?) Es nimmt „Themen, Motive, Details und Wirkungen wahr“ und beschreibt diese in einfachen Begriffen. Es erkennt „Gestaltungsprinzipien“ (wirklich? was sollte das sein?), um daraus „Anregungen für eigenes, auch experimentelles Gestalten zu gewinnen“. Die inhaltlich namentlich verfügbaren Kategorien sind dabei: „naturnah, verzerrt oder abstrakt“ (!). Kunstpraktisch wird es mit „verschiedenen Papiersorten und Malgründen“ konfrontiert. Es beobachtet Farben wie „Blau, Rot, Violett, Orange, Grün, Braun, Schwarz, Grau, Weiß“, kann „ausdrucksvolle Figuren fantasievoll gestalten“, „Farbwirkungen je nach Kontext“ unterscheiden: „dunkle Farben (z.B. Angst, Gefahr, Grusel, Traurigkeit, Geborgenheit, Wärme), helle und leuchtende Farben (z.B. Fröhlichkeit, Zufriedenheit, Sorglosigkeit, Gefahr, Schrecken)“. (Diese Formulierungen stehen weder im Einklang mit dem kindlichen Entwicklungsstand, noch den genannten Malern, noch bringen sie malerisches Können weiter.)

In der dritten und vierten Klasse beschäftigt sich das Kind mit Rembrandt, Gauguin, van Gogh, Sonja Delaunay, Monet, erneut mit Matisse, Picasso, Pollock (!) usw. Es lernt „differenzierte Farbbezeichnungen, Farbbordnungen und -kontraste („z.B. warm – kalt“), auch den Farbkreis, benutzt Buntstifte, Deckfarben, Kreiden, kennt z.B. „Ölmalerei“, „Deckfarben“ und „Farben aus Naturmaterialien“, auch das „Malen mit pastoser oder wässriger Farbe, mit verschiedenen Pinseln, Schwämmen“, erweitert sein Kontrastwissen um die Unterscheidungen „hell-dunkel“ und übt sich weiterhin in der (dämmlichen) Unterscheidung: „naturnah, verzerrt und abstrakt“. (Welche Bilder mit welchen Inhalten sollten so entstehen?)

In der fünften und sechsten Klasse stellt das Kind Farben und Malwerkzeuge her (tat das Picasso auch?), gewinnt Einblick in „Beschaffenheit der Farbe und Charakter des Werkzeugs“ und hat „Freude am sinnlichen Tun“ (das wäre Fußballspielen auch...). Es kennt die „Eigenschaften von Pigmenten und Bindemitteln“, von „deckendem und lasierendem Farbauftrag“, „einfache Grundlagen zur Farbsystematik und zu Farbkontrasten“ und gestaltet damit „einfache Objekte, um das spezifische Verhältnis von Material, handwerklicher Bearbeitung und Wirkung zu erkunden“. (War es das, was z.B. der als Beispiel genannte Rembrandt tat?)

So ist es vorbereitet, in der siebten Klasse den „Darstellungswert und Symbolwert der Farbe gezielt anzuwenden“ (also fraglos: Meisterschaft!), „um unterschiedliche Bildwirkungen zu erproben und diese Wirkungen zu benennen“. Es lernt dann auch die „subtraktive Farbmischung“ kennen. (Auch hier werden alle fachdidaktischen Erkenntnisse über die alterstypischen wie die kunstspezifischen Darstellungsbedürfnisse ignoriert.)

Daher kann es in der achten Klasse – vor allem auch mit „selbstgebaute[n] Malwerkzeugen“ – malerische Mittel benutzen, um „Plastizität, Oberflächenbeschaffenheit, Material und Beleuchtung“ darzustellen (was eine bedenkliche Unkenntnis über altersbezogenes farbiges Denken bezeugt!). In der neunten Klasse kommen (man staunt!) die „Luft- und Farbperspektive zur Raumdarstellung in der Malerei“ hinzu, „um illusionistische Wirkungen zu erzeugen“. In der Realschule beschäftigt man sich gleichzeitig (!) mit „Lokalfarbe“ und „Farbmodulierung“ und übt „gestische Malweise“ (?). Das Arsenal der Malwerkzeuge wird kanonisch erweitert: „Spachtel, Schwämme, Kämme“. Die Farbaufträge werden differenziert: „Alla prima, lasierend, deckend und pastos“ (warum auch immer?!). Als Malgründe dienen farbige Papiere, Karton und Holz. Farbe wird „autonom“ und als „Ausdrucksträger“ eingesetzt. (Originalton! Alles in allem: Eine völlig wirre Zusammenstellung isolierter Aspekte von vornehmlich moderner Malerei.)

Danach gibt es in der Oberstufe nichts weiter zu lernen in der Malerei, außer später dann auch die „außereuropäischen Einflüsse“ zu bewerten.

So kann man über Malerei und Malenkönnen nur reden, wenn man voraussetzt, Malerei sei ein Erlebnispark und „Können“ setze sich aus originellen Einfällen zusammen. Maltechniken und Darstellungsweisen werden ohne Begründung genannt oder nicht genannt, altersbezogene Inhalte und Darstellungsbedürfnisse gibt es in diesem didaktischen Denken nicht, auch keinen Aufbau von Wissen und Können, keinen Bezug zu entwicklungspsychologischen und anthropologischen Determinanten, keine Vorstellung von greifbaren Lernzielen: ein bizarres Zerrbild von Malen wie von Unterricht! Natürlich geht es in der Kunstdidaktik nicht nur um „Malenlernen“, sondern um viel mehr. Aber so unsolide, schwatzhaft und „experimentell“ hier im Feld der Malerei getönt wird, ist der „Lehrplan PLUS“ im Bereich der Kunstpädagogik durchgehend formuliert. Bedenkt man, wie wenige Zeiteinheiten im Rahmen des Gesamtlehrplans realistisch für Malerei genutzt werden können, kann man wirklich sagen: Besser überhaupt nicht malen als so!

Ideologisch beschränkt und verworren, wie die Formulierungen sind, können sie in keiner einzigen Altersstufe angemessene Lernziele benennen, sondern assoziieren Floskeln aus den seit den 1950er Jahren rührenden Dachkammern der „kreativen“ Kunstpädagogik, garniert mit bunten Fähnchen wahllos zusammengewürfelter Künstler und mit den esoterischen Praktiken „ästhetischer“ Selbsterfahrung aus den 1980er Jahren. Fragen nach der fachcurricularen Logik gehen angesichts dessen ebenso ins Leere wie die nach bildungstheoretischen Begründungen und der sachlichen Logik des Aufbaus von Könnensstrukturen². Es wird kreuz und quer „erkundet“, „erprobt“ und „bewertet“, aber nichts gelehrt und gelernt. Dass solch ein „Lehrplan“ Lehrenden keine Orientierung geben kann, ist evident: Bei ihnen muss als einziger Eindruck bleiben: *Anything goes*. Es ist die Karikatur eines Lehrplans. In der curricularen Konstruktion ist keine didaktische Expertise der Autoren erkennbar, vor allem fehlt in den vollmundigen Formulierungen auch die Bescheidenheit, die nötig ist, wenn man im Rahmen allgemeiner Bildung nachhaltiges und solides Können und Wissen aufbauen möchte. Also ein „Lehrplan MINUS“.

GEHT ES DEN BADEN-WÜRTTEMBERGISCHEN KINDERN BESSER?

Der baden-württembergische „Bildungsplan 2016“³ tritt formal bescheidener und geordneter auf, ist aber ebenso von der politisch und behördlich angeordneten, aber wissenschaftlich nicht begründbaren „Kompetenzorientierung“ bestimmt. Allerdings wird die so kühne wie abstrus falsche Behauptung aufgestellt: „Kompetenzorientierung als didaktischer Ansatz lässt sich auf die Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts zurückführen, die das ästhetische Erleben des einzelnen Menschen in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt.“ (Bildungsplan 2016, Fach Kunst, S. 7) Hier assoziieren die Autoren „ästhetisches Erleben“ als weiteres Versatzstück zur „Kompetenz“ hinzu, obwohl die kritische Diskussion in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik längst geklärt hat, dass „Kompetenz“ à la OECD v.a. auf gesellschaftliche und ökonomische Funktionalität zielt.

Dass die auf der Behauptungsebene als Ziel angestrebten „Kompetenzen“ so wenig operationalisierbar und beschreibbar sind, dass sie nicht einmal dazu taugen (wie es vom Ministerium gefordert war), auf jeweils drei unterschiedenen „Kompetenzniveaus“ ausformuliert zu werden, geben die Autoren selbst zu: „Eine scharfe Trennung der Operatoren für fachpraktische Inhalte in Bezug zu den drei Anforderungsniveaus ist aufgrund der Vielfalt kreativer Ansätze nicht immer möglich.“ (S. 9). Also schreiben sie einfach dreimal das Gleiche hin.

Ohne die curriculare Struktur im Aufbau nachzuzeichnen, soll hier nur nachgesehen werden, wie ein baden-württembergischer Schüler am Ende der Sekundarstufe malen können soll: Er soll „Ordnungen, Funktionen, Wirkungen von Farbe erkennen und auf dieser Grundlage Farbmateriale und Maltechniken erproben und für die eigene Bildidee anwenden“ (S. 34; das ist ein „Kompetenzniveau“, das etwa dem Können eines Rubens, Tiepolo oder Matisse entspricht), er soll weiter „die aus der experimentellen und forschenden Auseinandersetzung mit Farbe resultierenden Erkenntnisse für gegenständliche und ungegenständliche Darstellung nutzen“ (ebd.; das ist der Könnensstand eines malerischen Mehrkämpfers, der das Spektrum zwischen Van Eyck und Pollock abdeckt und zudem noch den Farbkreis kennt). Erhabene Ziele, aber kein einziger Hinweis, wie sie zu erreichen wären.

FAZIT

Das Beispiel der Malerei zeigt: Die Folgen solcher planlosen Pläne werden einmal mehr sein, dass die verbreitete Praxis des kunstdidaktischen Weiterwurstelns verstärkt wird. Insofern: „Kein Bildungsplan ist besser als diese beiden“. Also: „Zurück auf Los!“

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. hier und im Folgenden: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München: Lehrplan PLUS. Bayern. (<https://www.lehrplanplus.bayern.de>) (5.1.2016)
- 2 Dieses harte Urteil wird verständlicher, wenn man zum Vergleich etwa die im vorliegenden Heft von Lisa Gonser vorgetragenen Forschungen sowie die im Heft IMAGO 1/2015 präsentierten Ausführungen zum kunstpädagogischen Lernbegriff heranzieht.
- 3 Bildungsplan 2016. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I. Bildende Kunst. Anhörungsfassung. Stand 19. November 2015. (http://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/a/sek1/BK/bildungsplan_a_sek1_BK.pdf) (5.1.2016)

„MALEREI AKTUELL“

Kunst+Unterricht, Heft 336/337, 2009. Friedrich-Verlag, Velber.

„MIT FARBE“

Kunst+Unterricht, Heft 377/378, 2013, Friedrich-Verlag, Velber.

„MALEN“

KUNST 5 bis 10, Heft 39, 2015, Friedrich-Verlag, Velber.

FARBE – MALEN – MALDIDAKTIK

EIN KRITISCHER BLICK AUF THEMENHEFTE VON „KUNST+UNTERRICHT“ UND „KUNST 5-10“

Ausgehend von den Thesen dieses MAGO Themenhefts 02 nimmt die folgende Rezension zwei Ausgaben gleicher Thematik von Kunst+Unterricht und eine Ausgabe des Heftes „Kunst“, 5 bis 10 in den Blick. Beide Fachzeitschriften gelten derzeit als die führenden Publikationsplattformen der Kunstpädagogik. Stellvertretend stehen sie daher auch für die heutige Unterrichtspraxis und den dahinter stehenden Begründungsdiskurs. Die Ausgabe von K+U „Malerei Aktuell“ stammt bereits aus dem Jahr 2009, die Relevanz der vorgeschlagenen Unterrichtsbeispiele ist dennoch für eine Diskussion von anhaltender Aktualität; Es zeigt sich, dass der direkte Vergleich höchst unterschiedliche Auffassungen lerntheoretischer und fachdidaktischer Art offen legt.

DIE PRÄMISSEN ALS AUSGANGSPUNKT

Die Besprechung der vorliegenden Hefte zum Thema Farbe und Malen geschieht nicht ohne zuvor die Prämissen des Rezensenten offen zu legen. Diese beziehen sich auf die in dieser Ausgabe vorgetragenen Positionen (vgl. Editorial S. 2–4) und die im Forschungsverbund IMAGO schon seit längerer Zeit diskutierten Fragestellungen. Einzubeziehen sind ebenso die in Heft I vorgetragenen Thesen zum Lernbegriff¹, darüber hinaus die in dieser Ausgabe aufgeworfenen Fragen, was Lernen in Hinblick auf „Farbe“ bedeutet. Ausgangspunkt ist die anthropologisch und entwicklungspsychologisch begründete Logik der Lernpraxis der Lernenden², die zu Recht ein „Können“ im Einsatz und Anwendung der Farbe und des Malens fordert. Sie ist durchaus an kulturell historisch bedingte Praxen gebunden, folgt jedoch in erster Linie den anthropogenen Bestrebungen nach Mimesis und dem Verlangen, das vorliegende Wissen und Können im Sinne der Teilhabe zum Einsatz zu bringen.

Auch im Handlungsfeld des Malens stimmt der vorliegende Ansatz mit der didaktischen Trias aus „Wahrnehmen, Vorstellen und Darstellen“ überein, wie sie an mehrfacher Stelle³, bereits erläutert wurden. Besonders in den Prozessen maldidaktischer Entscheidungen und Begründungen erweist sich das Modell als essenziell brauchbar, da es in verdichteter Form, die Parameter des Malakts hinsichtlich Mimesis, Poiesis und der Objektbezogenheit der Farbe vorstellt:

ANTHROPOLOGISCHE GRUNDLAGEN MALDIDAKTISCHEN HANDELNS

Eingangs wurde bereits auf die Bedeutung der anthropologischen und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen für eine begründete Didaktik hingewiesen. Lisa Gonser kommt hier das Verdienst zu, die Theorie der Darstellungsformel, die innerhalb der Forschung zur Kinderzeichnung entwickelt wurde auf den Lernstand der Farbverwendung zu übertragen, ein Anschluss, der von grundlegender Bedeutung sein dürfte. Wie bei der Zeichnung werden auch im Malprozess „malerische Darstellungsformeln als Vorstellungsbilder und Handlungsmuster“ veranschlagt. Durch gezieltes Üben an spezifischen Problemstellungen (Input) können wiederkehrende, sich stabilisierende Darstellungsweisen entstehen. Ein erneuter Input kann einen Kreislauf in Gang bringen, in dem „die Darstellungsformel immer wieder modifiziert und stabilisiert wird“. Wie Zeichnen ist auch das „Malen als Vorgang zu verstehen, der primär auf den Erfahrungen früherer Mal-/Zeichentätigkeit beruht“.⁴

Die hier vertretene Position verschiebt eindeutig, im Übrigen zusammen mit namhaften Lerntheoretikern und Pädagogen [Künkler 2011, Reusser 2006], den Fokus weg von einer einseitigen Mystifikation der Subjektivität, der Individualisierung und solipsistischen Isolation – in unserem Fach „ästhetische Erfahrung“ genannt – hin zur Seite der Objekte, ohne jedoch das lernende Individuum mit seinen Möglichkeiten und seinem Lernstand aus den Augen zu verlieren. Lernen ist als sozialer Prozess zu verstehen, der erst im Durchgang und in der Auseinandersetzung mit Objekten zu einem Zuwachs an Erfahrung und Können führen kann. Daraus ist zu schließen, dass auch malerische Darstellungsformeln nicht nur individuell entstehen, sondern vorrangig in Relation zur Mitwelt, schon um sich selbst klärend in ein Verhältnis⁵ zu ihr zu setzen. Dies macht den Umgang mit Formeln jedweder Art, gerade im Kunstunterricht so schwer: sie sind scheinbar immer mit dem Makel der Pauschalität behaftet, obschon es naturgemäß ihre Funktion ist, das Kontinuum des kommunikativen Austauschs aufrecht zu erhalten.

Zur Logik dieses Entwicklungssystems gehört aber auch – und darauf wurde noch kaum hingewiesen – dass es in einem seit der frühen Kindheit beginnenden Enkulturationsprozess stattfindet. Wie Begriffe und Sprache sind diese nicht Akte einer subjektiven Selbstkonstruktion, sondern, wie weiter oben erwähnt, immer schon in ein relationales Verhältnis gesetzt. Im Anschluss an Eugen Fink spricht Jochen Krautz daher von einem sich konstituierenden Ich, das im Vollzug der „Beziehung zu“ agiert, im Kontext des „Wir“ zu Mit-Mensch und Mit-Welt. Dies bedeutet aber auch, dass das, was wir gewöhnlich als Klischee oder Stereotypus bezeichnen, die praktizierte Rolle des unverzichtbaren Vorgriffs ist und uns erst in die Lage versetzt, die „ausgeformten Inhalte“⁶ aufzunehmen. Dass diese allgemeinste Vorbedingung eine Differenzierung erfahren muss, versteht sich von selbst. Im Wechsel von Wahrnehmen – Vorstellen – Darstellen stellt die Differenzierung sich ebenso ein, sofern sie als Grundvoraussetzung nicht didaktisch umgangen wird. Hier setzen Lernprozesse setzen an. Eine an dieser Gelenkstelle geforderte Didaktik ist daher als eine echte „Lehrkunst“ zu verstehen, die der Aufgabe einer Vermittlung zwischen den konservativ bewahrenden Anteilen und den fluktuierend adaptiven Kräften gerecht wird.

BEZUGSPUNKT: GEGENWARTSKUNST – EIN VERGLEICH

Nach diesem Ausblick auf die didaktischen Prämissen könnte der Gegensatz zu den zu besprechenden Heften nicht größer sein. Beide explizieren die aktuelle Malerei bzw. Kunst als Bezugspunkt, argumentieren damit ausgesprochen historisch, auch wenn sie ausgehend von der Gegenwartskunst eine Begründungslinie für ein scheinbar traditionelles Medium aufbauen. *Kunst+Unterricht*, Heft 336/337, 2009: Das Heft heißt programmatisch: „Malerei Aktuell“. Die darin im Vordergrund stehenden kunstdidaktischen Anknüpfungen an neuere Strömungen der Malerei zwischen Neo Rauch und dem Altmeister der Malerei David Hockney fallen entsprechend disparat aus. Naturgemäß kann die spärliche Literatur, insbesondere wenn es sich primär um Katalogbeiträge der Ausstellungskuratoren handelt, nur von Vermutungen gekennzeichnet sein und kaum als tragfähige Begründungsfigur dienen. Die inhaltlichen Begründungslinien bedienen sich eher kryptischer Vokabeln wie „Die enträtselte Figur“ oder „In den Städten“, „Fremde Welten“ etc.⁷ Die fachdidaktische Unterrichtsbegründung geht dann weniger von den letztgenannten inhaltlichen Erwägungen aus, sondern orientiert sich z.B. in Bezug auf Neo Rauch, an der Metaebene „Sinnbild des Bildermachens“⁸ und Hockneys Postulat einer „subjektiv menschlichen Blickfindung“⁹.

Folglich richtet sich auch in dem zentralen Unterrichtsbeispiel der Blick auf die individuelle Lebenswirklichkeit und die Entwicklung eigener Bildformen.¹⁰ Die aus der aktuellen Kunst ableitbaren Inhalte erweisen sich dann doch als zu individuell und auf die Künstlerpersönlichkeit zugeschnitten, wohl auch widersprüchlich, um wirklich ein begründetes Unterrichtskonzept darauf aufzubauen. Einzig das Muster „individuelle Lebenswirklichkeit“ verspricht die erforderliche Anbindung an den Heranwachsenden, umgeht jedoch die Diskussion um entwicklungspsychologische und maldidaktische Spezifizierungen. Das zentrale Unterrichtsbeispiel „It's not fair“ versucht „Bildräume als Spiegel verletzter Gefühle“ zu thematisieren. Um die Herausforderung zu bewältigen wird die Aufgabe für eine sechste Jahrgangsstufe sorgfältig didaktisch hinsichtlich Figur, Farbe, Raum aufbereitet¹¹. Das Ausloten der Farbe hinsichtlich persönlicher Ausdruckswerte steht dabei ganz im Mittelpunkt. Letztlich bleiben aber doch Zweifel, ob Schülerinteressen wirklich tangiert werden und eine Objektivierung persönlicher Lebensbedingungen unter schulisch öffentlichen Bedingungen erreicht wird. Eine Begründung wie etwa die Form- und Farbwahl lässt sich nur subjektiv und argumentativ innerhalb des individuellen Rückzugs konstatieren. Verlässt damit kaum den Rahmen der Beliebigkeit.

Die das Projekt abschließende Rezeption eines Vergleichsbeispiels, „Abstraktion“ von Neo Rauch, erscheint daher unumgänglich, schon um aufzuzeigen, was Bilder als Medium vermittelnd leisten können und was außerhalb der Darstellbarkeit verbleibt. Die oben erwähnte Trias findet so eine gewisse Entsprechung: der in Kleingruppen stattfindende Austausch von Wahrnehmungen zum Thema „It's not fair“, das Ausloten der Darstellbarkeit und das didaktisch sehr gut aufbereitete Angebot einer bildlichen Vorstellungsbildung. Inwiefern hier eine nachhaltige Modellierung des Bildbegriffs und des Formelverhaltens erreicht wird, kann an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden.

Kunst+Unterricht, Heft 377/378, 2013: Während in dem eben besprochenen Heft Ansätze einer persönlichen Bildfindung didaktisch ausführlich thematisiert werden, setzt das Heft „Mit Farbe“

ganz auf den Erlebniswert und die sogenannte ästhetische Erfahrung. Zwangsläufig bleiben damit die Parameter „Vorstellen“ und „Darstellen“ weitgehend unbeachtet, mimetische Aspekte von Malerei scheinen programmatisch, aber stillschweigend ausgeschlossen. Hingegen fokussiert der Unterricht vor allem den Wahrnehmungsaspekt und damit u.a. auch die Zielsetzung einer Sensibilisierung für Farbphänomene, vornehmlich des Alltags. Aus dem Blickwinkel der Schüler betrachtet bedeutet dies, dass deren Bedürfnis nach Mimesis von einem ungewöhnlichen bzw. für sie befremdlichen Bildbegriff durchkreuzt wird. Ähnliches gilt dies wohl auch für die im Heft dokumentierten Aufgabenstellungen in einer 11. Klasse. Pate stehen wiederum Strömungen zeitgenössischer Kunst wie etwa von Olaf Breuning oder Ann Veronica Janssens. Die Beispiele sind gezielt bezüglich einer Thematisierung des farblichen Eigenwerts ausgesucht, „jenseits von Darstellungsfunktion und Figuration“¹². Im Anschluss daran versucht das zentrale Unterrichtsbeispiel in den Klassenstufen 7 und 11 Farbe als physiologisch-psychologischen „Wirkstoff“ zu präsentieren. Vorbild ist die Aktion „Sanatorium“ von Pedro Reyes auf der Documenta 13 und der Handlungsraum einer Apotheke. So methodisch differenziert die didaktischen Konzepte auch sind: Jede eigentliche didaktische Begründung fehlt. Farbe wird ästhetisch erlebt, aber nicht gestalterisch genutzt, um inhaltliche und altersgemäße Darstellungsbedürfnisse zu erfüllen. Insgesamt gesehen erscheint die Aufgabe, die Wirkung von Farbe mit ausschließlich visuell-ästhetischen Mitteln auszuprobieren, mehr als unspezifisch. Zu bilanzieren sind subjektiv bestimmte Anmutungsqualitäten, die im spielerischen Beratungsgespräch mit einem fiktiven Apothekenbesucher durchaus einen gewissen szenischen Reiz eröffnen dürften. Das direkte Erlebnis, welche Wirkungen z.B. von Farbe bezüglich einer Raumerfahrung, Stimmungsbildung, Qualitäts- und Realitätsanmutung etc. ausgehen können, wird allerdings nicht weiter angesprochen. Das Beispiel zeigt ebenfalls deutlich, dass die Erfahrung der Gegenstandsgebundenheit von Farbe eine entscheidende Tatsache ist, um Farbe in ihrer Wirkung überhaupt einschätzen zu können.

ZWISCHENBILANZ

Auch in diesem Beispiel muss die Antwort auf die Frage offen bleiben, inwiefern das kompensierende und gut gemeinte, da Lebensqualität steigernde Sensibilisierungsziel wirklich erreicht werden kann. Das Transferverhalten in den Alltag hinein, innerhalb der Lebensprozesse der Kinder- und Jugendlichen, ist kaum erforscht, vor allem was die dazu notwendig Reflexionsfähigkeit betrifft. Allerdings ist der im Basisartikel ausgewiesenen sehr allgemein gehaltenen Zielsetzung uneingeschränkt zuzustimmen, „eine lebendige, über theoretische Einsichten hinausgehende Beziehung zur Farbe als Gestaltungsmittel“¹³ zu erreichen.

Die 39. Ausgabe von KUNST 5 – 10 („Malen“) bemüht sich im Vergleich dazu ernsthaft um den Vorgang des Malens und stellt den „Herstellungsprozess von gemalten Bildern“ (S. 4) in den Mittelpunkt. Die Praxisbeiträge nehmen vielfach auf das Verfahren des vergleichenden Sehens Bezug, z.B. bei der mimetischen Wiedergabe einer Pizza oder der illusionistischen Einbettung von Gegenständen mittels Tarnfarben. Auch im Nachvollzug einer impressionistischen Malweise muss die Farbe möglichst gegenstandsbezogen oder entsprechend der Vorlage gehandhabt

werden. Der uralte künstlerische Lernweg der Kopie wird dabei als kunstdidaktische Methode genutzt. Der Unterricht berücksichtigt methodisch die schon erwähnten Vorbedingungen einer entwicklungspsychologischen Überlegung und ordnet sich ganz dem Gedanken der Mimesis unter. So wird die Farbe durch entsprechende Aufgabenstellungen anschaulich in ihrem Darstellungswert vorgestellt und erfahren, was auch der avisierten Altersstufe entgegenkommen dürfte. Im Vergleich zur direkten Konzeptübernahme aus dem Bereich der Kunst sind die Beispiele im Ergebnis ebenfalls für Schüler nachvollziehbar und bemühen sich um eine Erweiterung bestehender malerischer Darstellungsformeln in praktisch-gestalterischen Lernprozessen. Im Vergleich dazu zeigt das Beispiel zur Emotionalität von Farbe wiederum die Fragwürdigkeit entsprechender Unterrichtsvorhaben. Das Leitbeispiel van Gogh wird auf seine expressiv gestimmte Gemütslage hin untersucht, um im Anschluss daran eigene malerische Ausdrucksversuche zwischen Freude und Wut anzustellen. Die Schüler einer 9. bzw. 10. Klasse sollen die eigene Portraitfotografie übermalen, um „Facetten der eigenen Identität“ auszuloten. Ob die Erprobung unterschiedlicher Malweisen, Farbaufträge und entsprechender Farbwahl zu einer identitätsfördernden Praxis im Pubertätsalter wirklich beiträgt, wird nicht weiter begründet und darf auch bezweifelt werden. Immerhin eröffnet die intensive Auseinandersetzung mit den Selbstportraits van Goghs einen Zugang zu einem vertiefenden Verstehen. Dass hier lediglich Stimmungen zum Ausdruck kommen sollen, muss allerdings als sehr verkürzende Darstellung von van Goghs Werk verbucht werden.

RESÜMEE

Nach diesem Blick auf die in den drei Publikationen veröffentlichten Unterrichtspraxen lässt sich bilanzieren, dass die Autoren sich zwar ernsthaft um eine Relevanz der Zielsetzungen bemühen, eine systematisch-didaktische Begründung jedoch weitgehend fehlt. Insbesondere vermisst man ein auf Kohärenz beruhendes Lehr-Lernverständnis im Bereich der Farbe und des Malens, das etwa auf „wirkungsorientierten Regeln“¹⁴ und einem kulturell etablierten System bildlicher Darstellung beruhen würde. Um diese Defizite zu beheben, wären auch die anthropogenen Voraussetzungen der Heranwachsenden einzubeziehen, an deren Bildbedürfnissen der Unterricht eigentlich anknüpfen sollte, vor allem aber müssten maldidaktische Überlegungen hinsichtlich lerntheoretischer Grundbedingungen wie etwa dem Schema- oder Formelverhalten beachtet werden. Zwangsläufig zeigen sich Defizite, wenn die Vermittlung von Farbe einseitig auf das Leitparadigma einer „ästhetischen Erfahrung“ ausgerichtet wird und das malerische Geschehen ausschließlich der Materialerfahrung, dem Experiment und einem innerpsychischen Geschehen bzw. der geschmacklichen Bewertung überlassen wird. Besonders im Bereich des Malens erweist sich das Modell „ästhetische Erfahrung“ als didaktisch fragwürdig. So ist zu konstatieren, dass letztlich die Ansätze in ihrer Unschärfe dem Muster der musischen Erziehung folgen, auch wenn die Konzepte auf den selektiven Analysen zeitgenössischer Kunst aufbauen und sich dahinter verbergen, als läge allein darin schon eine didaktische Rechtfertigung. Selbstredend findet dann meist der isolierte Eigenwert der Farbe eine besondere Beachtung, allerdings kann dieser nur hinsichtlich seiner wirkungsästhetischen Erscheinung, sprich auf der Grundlage psychischer

Introspektion diskutiert werden. Dass der Rückzug auf die reine Empfindungsebene nicht weiter hinterfragt werden kann, ist gewollt und Teil des Unterrichtskonzepts der „ästhetischen Erfahrung“. Der Aspekt, dass Farbe auch auf ihren Darstellungswert hin zu befragen ist, bleibt in den besprochenen Heften – bis auf genannte Ausnahmen – weitgehend unbeachtet.

Wird dagegen, wie das etwa Autoren wie L. Gonser neuerdings tun, in Anerkennung der Trias „Wahrnehmen – Vorstellen – Darstellen“ Farbe als relationales Darstellungssystem begriffen, so besteht zumindest die Option, dass jenseits subjektivistischen *Erlebens* und *Empfindens* auch ein *praktisches* Verstehen von Farbe als einer „Sprache“ in den didaktischen Zielhorizont einrückt.

Anders ist es gar nicht möglich, dass die Farbe – auf die lange didaktische Linie gesehen – ernsthaft mit *praktischem Können und Wissen* in Verbindung gebracht wird, wie es z.B. auch in der angewandten Gestaltung kulturelle Relevanz hat.

ALEXANDER GLAS

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Krautz (2015) IMAG01, S. 7 – 18
- 2 Vgl. Glas (2016), in dieser Ausgabe
- 3 Z.B. Krautz (2015), Gonser in dieser Ausgabe
- 4 Gonser (2016) im Anschluss an Glas (2006)
- 5 Vgl. Krautz (2015b), S. 20
- 6 Boehm (2014), S. 19
- 7 Vgl. Mullins (2006)
- 8 Kunst+Unterricht 336/337, S. 8
- 9 Ebd., S. 9
- 10 Ebd. S. 10
- 11 Vgl. Übersicht Unterrichtsmodell K+U 336/337, S. 13
- 12 Kunst+Unterricht 377/378, S. 7
- 13 Ebd. S.7
- 14 Sowa, unveröffentlichtes Skript zur Farbidaktik 2015

LITERATUR

- Boehm, Gottfried (2014): Eine verborgene Kunst. Über Form und Schematismus. In: Boehm, Gottfried et al (Hg.) (2014): *Imagination. Suchen und Finden*. Paderborn. S. 13 – 45.
- Fink, Eugen (1978): *Grundfragen der systematischen Pädagogik*. Freiburg.
- Glas, Alexander (2006): *Anthropogene Voraussetzungen – die Genese der Kinder – und Jugendzeichnung*. Favorite-Reihe, Heft 2. Ludwigsburg.
- Glas, Alexander (2016): Zwischen „Disegno“ und „Colore“ – Farbe in der Kinderzeichnung. Im vorliegenden Heft.
- Gonser, Lisa (2016): *Empfinden? Ordnen? Wahrnehmen? Farbe und Malerei in der Kunstdidaktik im 20. Jahrhundert*. Im vorliegenden Heft.
- Krautz, Jochen (2013): Relationalität gestalten. Persönlichkeit und Beziehung in der Kunstpädagogik. In: Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.): *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person*. Weinheim/Basel. S. 143–169.
- Krautz, Jochen (2015): Lernen in der Kunstpädagogik. Systematische Überlegungen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat. In: Glas, Alexander u.a. (Hrsg.) (2015): *Lernen. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik*. Heft 1. München. S. 7 – 18.
- Krautz, Jochen (2015b): Kunstunterricht verstehen?! – Systematische Horizonte der Kunstpädagogik. In: Glas, Alexander u.a. (2015) *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik*. München. S. 13 – 23.
- Künkler, Tobias (2011): *Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld.
- Mullins, Charlotte (2006): *People. Kunst heute*. Köln.
- Oswald, Martin (2002): Wege zur Farbe – ein vager Begriff. In: *Kunst+Unterricht* 264, o. S.
- Reusser, Kurt (2006): Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Baer, Matthias (Hrsg.): *Didaktik auf psychologischer Grundlage von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*. Bern. S. 151–168.
- Schwarz, Andreas (2012): Problemkreis Farbkreis – Bemerkungen zu Ittens „Kunst der Farbe“ (Teil 1). In: *Impulse. Kunstdidaktik* Heft 11 /2012.

ATELIER FLORA (2012)

Drews, Judith; Peter, Andrea; Stronk, Cally; Voss, Regina (2012): Alles Farbe. Beltz & Gelberg: Weinheim Basel.

BAUER, JUTTA (1998)

Die Königin der Farben. Beltz & Gelberg: Weinheim Basel.

BAUER, JUTTA (2010)

Das königliche Malbuch. Beltz & Gelberg: Weinheim Basel.

WELSCH-STAUD, SABINE / BÖHMANN, MARC (2008/2012)

„Die Königin der Farben“ von Jutta Bauer. Ideen und Materialien zum Einsatz des Bilderbuchs in Kindergarten, Grundschule, Förderschule und Sekundarstufe. Beltz & Gelberg: Weinheim Basel.

HABINGER, RENATE / BALLHAUS, VERENA (2014)

Kritzal & Klecks. Eine Entdeckungsreise ins Land des Zeichnens & Malens. Residenz Verlag: St. Pölten – Salzburg – Wien.

KAMM, KATJA (2002)

Unsichtbar. Peter Hammer Verlag GmbH: Wuppertal.

KÖNTOPP, PAUL (2011)

Weiß weiß Bescheid. Ein Farben-Entdecker-Buch. Bastei-Lübke AB: Köln.

LEE, SUZY (2008)

Welle. Baumhaus Verlag: Frankfurt a. M.

LIONNI, LEO (1962)

Das kleine Blau und das kleine Gelb. Verlag Friedrich Oetinger: Hamburg.

LIONNI, LEO (1975)

Seine eigene Farbe. Beltz & Gelberg: Weinheim Basel.

AUSGEWÄHLTE BILDERBÜCHER ZUM THEMA FARBE/MALEREI

BILDERBÜCHER ZUR VERMITTLUNG VON FARBBEZEICHNUNGEN, ZUM FARBENMISCHEN UND ZU FARBPHÄNOMENEN

Der Markt für Bilderbücher zum Thema „Farbe / Malerei“ ist sehr groß. So können an dieser Stelle nur einige wenige Klassiker und neuere Entdeckungen angeführt werden. Ich werde in der Folge bestimmte idealtypische Bilderbücher exemplarisch vorstellen und auf ihre Verwendbarkeit in kunstdidaktischen Zusammenhängen hin prüfen.

Der Klassiker in diesem Bereich ist nach wie vor *Leo Lionnis* „Das kleine Blau und das kleine Gelb“ aus den 60er Jahren. Wie die meisten der Bilderbücher dieser Gruppe, kleidet er sein Anliegen in eine Geschichte, die sich zum Vorlesen eignet. Das Buch zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass es auf eine Personifizierung der Farben in der Illustration vollkommen verzichtet. Lionni arbeitet mit Farbflecken, die wie aus farbigem Papier ausgerissen wirken. Mischfarben entstehen durch Überlagerungen. Dadurch können Kinder das Entstehen der Mischfarben nachvollziehen. Einsatzbereich dieses Bilderbuchs ist der Elementarbereich und der Anfangsunterricht, wenn es um das Erlernen der Farbnamen und dem Mischen von Sekundärfarben aus Primärfarben geht. Wie im Buch vorgeführt, bietet es sich an, Transparentpapiere zu verwenden und durch Überlagerungen die jeweiligen Mischfarben entdecken zu lassen. „Weiß weiß Bescheid“ von *Paul Köntopp* versucht ein ganz ähnliches Anliegen zu vermitteln. Auch Köntopp verpackt sein Anliegen in eine Geschichte, die sich zum Vorlesen eignet. Technisch

arbeitet er mit Pinselstrichen; allerdings personifiziert er diese, indem er ihnen Augen gibt. Auch dieses Buch eignet sich für den Elementarbereich. Allerdings sollte mit den Kindern mit Farbe und Pinsel gearbeitet und begleitend zum Vorlesen Farben gemischt werden, wobei die Entstehung der Sekundärfarben (Orange, Grün und Violett) nicht in aller Deutlichkeit transparent wird.

Ein weiterer Klassiker ist inzwischen Jutta Bauers „Die Königin der Farben“. Das Buch erscheint inzwischen im Medienverbund: „Das königliche Malbuch“ sowie Unterrichtsideen, zweisprachige Ausgaben (u.a. Deutsch / Türkisch, Deutsch / Polnisch), ein animierter Film sowie eine Hörfassung sind dazu erschienen. Das Buch wurde mit dem „Deutschen Jugendliteratur Preis“ ausgezeichnet. Bauer arbeitet zunächst grafisch, schwarze Linien und Flächen auf weißem Grund. Die Königin ruft ihre Untertanen: die Farben. Diese Farben werden als (Buntstift)Kritzelnäule eingeführt. Dabei entwickelt sich der Charakter der einzelnen Farben durch den Farbauftrag, d.h. den Stiftandruck sowie die Dynamik der Kritzelnäule. Während das Blau „sanft und mild“ ist, erscheint das Rot „wild und gefährlich“. Damit führt Bauer gleichzeitig Wissen zu „Symbolfarben“ ein. Im Laufe der Erzählung steigert sich mit dem Spannungsbogen auch die Dynamik der Linienführung und des Farbeinsatzes. Farben vermischen sich, ändern ihre Farbigkeit durch Überlagerungen (Mischfarben) und Nachbarfarben. Farbmischen wird thematisiert. Es entsteht schließlich ein farbiges Grau. Das Ganze löst sich im Spannungsbogen zum Ende der Geschichte hin in einem Happy End auf. Die Geschichte eignet sich zum Vorlesen, zum Mitzeichnen und zum Weitererzählen in Wort und Bild. Das Buch eignet sich für den Elementar- und Primarbereich. Bei „Das königliche Malbuch“ handelt es sich nicht um ein Malbuch im herkömmlichen Sinne, sondern wie Jutta Bauer selbst schreibt, um ein „Dazumalbuch“. Ideen sind in Wort und Bild (nur schwarz-weiß) angelegt und können von den Kindern selbst ausgedacht und visualisiert werden. Es ist ein Buch, im Sinne des „Weitermalens“ von etwas Vorgegebenen, ein kunstdidaktisches Prinzip, das schon lange im Unterricht eingesetzt wird. In den Unterrichtshandreichungen von Welsch-Staub und Böhmann (ebd., 15) werden drei Kompetenzbereiche angesprochen: a) „Kenntnis von Ordnungsmöglichkeiten der Farben“ (Farblehren), b) Kenntnis von Wirkungsmöglichkeiten der Farben (Symbolfarben, getrübbte Farben, Qualitäts- und Quantitätskontrast) und c) Bereitschaft, eine sinnlich-rationale Beziehung zu Farben zu entwickeln (Lieblingsfarben). Damit beschränken sich die gegebenen Unterrichtsmaterialien auf den Standard. Auf malerische Aspekte der Illustrationen wird nicht weiter eingegangen. Das Buch kann als Anregung für fachfremd Unterrichtende dienen. Ein weiteres Buch für den Elementar- und den frühen Primarbereich finden wir mit Leo Lionnis „Seine eigene Farbe“. Wie auch in anderen seiner Bilderbücher arbeitet Lionni hier mit Kartonestempeldruck. Es geht um Objektfarben. Lionni thematisiert dieses Problem anhand eines Chamäleons, das seine Farbe der Umgebung anpassen kann. Damit thematisiert er gleichzeitig das Phänomen der Tarn- und Signalfarben. Passend zum Gegenstand nimmt er Muster hinzu. Dazu fokussiert er das Phänomen der Jahreszeiten und ihrer unterschiedlichen Farbigkeiten. Auch dieses Buch eignet sich zum Vorlesen und lädt zum Entdecken ein. Kinder könnten hier selbst Gegenstandsfarben mischen, Fotos von Tieren sammeln, die sich tarnen oder Objektkästen bauen, in dem sich ein Spielzeugtier tarnt, u.v.a.m. „Unsichtbar“ von Katja Kamm thematisiert ebenfalls das Thema Tarnfarbe. Das Buch arbeitet ohne Text. Kamm entwickelt eine visuelle Narration mit wechselnden Hintergrundfarben, vor denen dann bestimmte gleichfarbige Vordergrundfarben verschwinden. So entstehen humorvolle Illustrationen. Das Buch lädt zum Entdecken und Verstehen des angewendeten Prinzips ein, sowie zum Weiterspinnen und Entwickeln eigener Bilder. Es eignet sich zum Einsatz im Primarbereich. Vorzugsweise sollte hier mit farbigen Papieren gearbeitet werden.

„Alles Farbe!“ von Atelier Flora setzt das Prinzip, das wir von Katy Couprie und Antonin Louchard in „Die ganze Welt“ kennengelernt haben fort und überträgt es auf das Thema Farbe. Auch das Atelier Flora arbeitet weitgehend textlos. Jede Farbe wird in einem kurzen Eingangstext vorgestellt. Die Illustatorinnen sammeln Gegenstände mit der jeweiligen Objektfarbe. Die Illustrationen wechseln in Technik (Fotografie, Druckgrafik, Grafik, etc.) und Thematik. Eine visuelle Narration entsteht durch den thematischen Zusammenhang der Bilder. Das Buch lädt ein zum Schauen, Verweilen, Entdecken und zum Weitermachen. Es eignet sich für den Elementar- und Primarbereich.

BILDERBÜCHER ZU MALTECHNIKEN, ZUM MALERISCHEN UND ZUM „KREATIVEN“ UMGANG MIT FARBE

Renate Habinger und Verena Ballhaus haben mit „Kritzl & Klecks“ ein hybrides Buch entwickelt, das einerseits Bilderbuch, mit einer kleinen Geschichte zum Anschauen und Vorlesen ist, aber andererseits, und das ist die stärkere Seite, eine Fundgrube für Mal- und Zeichentechniken, die auch für Lehrpersonen von Interesse sein können. Fokussiert man diese zweite Seite des Buches ist es im Primar- und im frühen Sekundarbereich einsetzbar. Wie wir in Studien von Studierenden erforscht haben, erschließen sich für kleinere Kinder die Techniken nicht alle von selbst. Unbedingt empfehlenswert ist das Buch v.a. auch, weil es zeigt, was Malen und was Zeichnen ist. Es kann dazu beitragen diese Begriffskonfusion allemal beizulegen. Die im Buch verwendeten Mal- und Zeichentechniken werden benannt und teilweise in Schritt-für-Schritt-Anleitungen erklärt. Auch die verwendeten Mal- und Zeichenwerkzeuge werden präsentiert. Dazu kommen bildnerische Strategien und propädeutisch bereits der Zusammenhang von Inhalt, Form und Technik, die kindgerecht vermittelt werden. „Kritzl & Klecks“ eignet sich für die Mal- und Zeichenwerkstatt, die Kindern ermöglicht, unterschiedliche Techniken, Werkzeuge und Materialien zu explorieren und damit zu experimentieren und daraus ihre eigene bildnerische Sprache zu entwickeln.

„Welle“ von Suzy Lee ist ein textloses Bilderbuch, das grafisch und malerisch arbeitet. Das Buch arbeitet nur mit einer Farbe, dem Blau des Meeres. Trotz allem zeigt es meisterhaft den Einsatz malerischer Techniken bei der Darstellung von Wasser, der bewegten Oberfläche des Meeres. Lee arbeitet mit unterschiedlichen Spritz- und Absprechtechniken. Durch die Dynamik des Farbauftrages findet sie eine Übersetzung der bewegten Meeresoberfläche, der Wellen, der Gischt, etc. Es ist ein Buch zum Verweilen, zum Geniessen, ggf. zum Meditieren, das v.a. Kindern, die Erfahrungen mit dem Meer haben, Anknüpfungspunkte für die eigene Imagination geben kann. Es ist ein Buch, das mit sehr wenigen Mitteln, sehr viel auszusagen vermag. Aus diesem Grund ist es auch im Elementar-, im Primar- und im Sekundarbereich einsetzbar. Es lädt ein diese Techniken selbst zu erproben und sich mit „schwierigen“ Phänomenen, wie dem Malen von Wasser oder auch analog dem Malen von Schnee auseinanderzusetzen und geeignete bildnerische Mittel dafür zu finden. Suzy Lee steht hier als Beispiel für eine Vielzahl von malerisch sehr anspruchsvollen, künstlerischen Bilderbüchern, die zwar nicht direkt das Thema „Farbe / Malerei“ bis hin zu Crossover-Techniken thematisieren, sehr gut aber als Anschauungsmaterialien in den Klassenzimmern zu Verfügung stehen könnten.

GABRIELE LIEBER

ALEXANDER GLAS, Prof. Dr. phil.: seit 2006 Professor für Kunstpädagogik/Ästhetische Erziehung an der Universität Passau.

LISA GONSER, wissenschaftliche Mitarbeiterin für Kunstpädagogik an der Stiftung Universität Hildesheim und Doktorandin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

NADIA J. KOCH, PD Dr. phil.: seit 2010 Privatdozentin für Klassische Archäologie an der Universität Tübingen; Senior Scientist am Fachbereich Altertumswissenschaften der Universität Salzburg

KARIN LEONHARD, Prof. Dr. phil.: seit 2015 Professorin für Kunstwissenschaft/Kunstgeschichte an der Universität Konstanz

GABRIELE LIEBER, Prof. Dr. phil.: seit 2011 Leiterin der Professur für Ästhetische Bildung/Bildnerisches und Technisches Gestalten am Institut für Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz.

MONIKA MILLER, Prof. Dr. phil.: seit 2011 Professorin für Kunstpädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg.

HUBERT SOWA, Prof. Dr. phil.: seit 2001 Professor für Kunst und ihre Didaktik an der pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

IMPRESSUM

HERAUSGEBER Alexander Glas (Passau), Ulrich Heinen (Wuppertal), Jochen Krautz (Wuppertal), Gabriele Lieber (Liestal), Monika Miller (Ludwigsburg), Hubert Sowa (Ludwigsburg), Bettina Uhlig (Hildesheim) **ANSCHRIFT DER REDAKTION** Prof. Dr. Jochen Krautz, Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich F – Design und Kunst, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, krautz@uni-wuppertal.de **VERLAG** © kopaed verlagsgmbh, Pfälzer-Wald-Straße 64, 81539 München, Fon: 089.688 900 98, Fax: 089.689 19 12, info@kopaed.de, www.kopaed.de **ERSCHEINEN UND BEZUGSBEDINGUNGEN** IMAGO. ZEITSCHRIFT FÜR KUNSTPÄDAGOGIK erscheint zweimal jährlich regelmäßig jeweils Mitte April und Oktober. Einzelheft 12,– €. Jahresabo: 20,– €, ermäßigtes Abo 16,– € jeweils zuzügl. Versandkosten: Inland 2,– €, Ausland 4,– €. Probeabo (zwei Ausgaben inkl. Versand) 15,– €. Der Bezugspreis enthält den jeweiligen MwSt-Satz. Abonnementskündigungen müssen drei Monate vor Jahresende erfolgen, andernfalls verlängert sich das Abonnement um ein weiteres Jahr. **ENTWURF ZUM COVER** Christina Trommer, Wuppertal **ISSN** 2365-3027

VORBLICK AUF DIE NÄCHSTE AUSGABE

BAUEN

2016.03

Dem räumlichen und plastischen Gestalten wird in der kunstpädagogischen Lehre und Forschung in Deutschland wie in der Schweiz neuerdings mehr Aufmerksamkeit gewidmet: Formen, Bauen und Konstruieren gehören ebenso wie Zeichnen und Malen zum anthropologisch konstanten mimetisch-gestalterischen Verhalten von Kindern. Mit der kunstpädagogischen Aufmerksamkeit für die spezifisch räumliche Bildsprache verbinden sich nicht nur Fragen zu altersgemäßen Darstellungsformen, sondern auch zu den Zusammenhängen von Tast-Erfahrungen, Raum-Erfahrungen und dem Vorstellungs- und Darstellungsvermögen in Fläche und Raum. In bildnerischen Prozessen wirken die räumliche Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeit und die darauf antwortende Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeit zusammen.

Das Heft richtet den Fokus auf das Bauen und Konstruieren als eine Form des räumlichen und plastischen Gestaltens. Beim Bauen werden Gegenstände zueinander und aufeinandergestellt oder gelegt. Sie aneinander zu befestigen ist ein Montieren. Die Vorstellungen von gebauten und montierten Raumgebilden haben sowohl mit der Von-innen-Imagination zu tun (die Höhle, der Innenraum), als auch mit der Von-außen-Imagination des Baukörpers. Dabei werden Erfahrungen des Greifens, Drehens, Stapelns usw. ausgelöst und gebildet. Bereits Kleinkinder türmen mit unendlicher Geduld Bauklötzchen übereinander und beobachten mit großer Begeisterung wie die gebauten Türme einstürzen. Ältere Kinder bauen mit Sand Türme, Burgen und Kanäle. Je älter sie werden, desto mehr nimmt in der Regel die gestalterische Auseinandersetzung mit dem dreidimensionalen Material ab. Auch im Kunstunterricht entwickelt sich oft der Anteil an dreidimensionalen Aufgaben im Vergleich zu zweidimensionalen rückläufig – und es wird auch in diesem Feld viel zu selten didaktisch-methodisch vorgegangen und oft mehr „gebastelt“ als „konstruiert“.

Doch wie könnte „Bauen“ in zeitgemäßer kunstpädagogischer Praxis aussehen?

KOMMUNIKATION MIT DEN LESERN

IMAGO ist eine Zeitschrift für wissenschaftliche Kunstpädagogik. Wissenschaft lebt vom Gespräch. Nehmen Sie gerne mit einem der Herausgeber Kontakt auf, wenn Sie Anregungen, Fragen oder Kritik haben! Uns liegt sehr daran, mit interessierten KollegInnen ins Gespräch zu kommen. Aus Gesprächen kann auch Zusammenarbeit erwachsen. Auch davon wird unsere Zeitschrift künftig leben.