

## Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Kunstunterricht

Nachdem ich über das Verhältnis von Theorie und Praxis im Kunstunterricht nachgedacht habe, bin ich zu der Überzeugung gelangt, daß ich über dieses Thema hier nicht eigentlich sprechen sollte, und dies aus folgendem Grund:

Ich kann über ein Mißverhältnis nicht so sprechen, als ob es ein Verhältnis wäre. Wenn man bedenkt, welch ein ungeheurer theoretischer Aufwand für die musische Erziehung über ein halbes Jahrhundert hin betrieben wurde, und wenn man sieht, was dabei herausgekommen ist, dann muß man das Bestehen eines Verhältnisses leugnen oder das Verhältnis neu erklären, nämlich so, wie es sich wirklich verhält, und dazu ist in einem Kurzreferat keine Zeit. Ich bin überzeugt, daß die gegenwärtige Gesellschaft an der Klärung des wirklichen Verhältnisses von Theorie und Praxis im Kunstunterricht nicht interessiert ist.

Den herrschenden Mißverständnissen folgend, kann der Ausdruck „Theorie und Praxis im Kunstunterricht“ dreierlei meinen: Erstens das *Malen von Bildern* als *Praxis* und das *Sprechen über Bilder* als *Theorie*, und es würde in diesem Referat um das Abwägen des anteilmäßigen Mengenverhältnisses gehen. Über diese Frage hätte man vor zehn Jahren noch auf einer Tagung leidenschaftlich gestritten.

Zweitens kann *Theorie* aufgefaßt werden als kunstdidaktische *Konzeption*, deren *Realisierung* die dazugehörige *Praxis* wäre. Theorie wäre dann die systematische vor- oder nachgängige gedankliche Formulierung dessen, was in der Praxis des Kunstunterrichts geschieht oder zu geschehen habe, wobei, wenn nicht geschieht, was zu geschehen hätte, füglich nicht oder nur eingeschränkt von Kunstunterricht gesprochen werden kann.

Demgegenüber kann man wohl von einer Theorie sprechen, auch wenn sie der Wirklichkeit nicht voll entspricht. Eine solche Theorie kann aber nicht der angemessene Partner der Praxis sein, wie er in dem Verhältnis von Theorie und Praxis vorausgesetzt wird. Eine solche Theorie ist nur eine *Theorie über die Praxis*, aber nicht eine solche, in der die Praxis in ihrer Fülle zu Wort kommt; oder: Die „Theorie über die Praxis“ gehört zu einer anderen Praxis als zu der Praxis, über die sie spricht.

Die Schwierigkeit kunstpädagogischer Theorienbildung liegt nun darin, daß sie einen Begriff von Kunst voraussetzen und einsetzen müßte, der der Realität der Kunst in der Praxis gleichwertig zu sein hätte. Ohne auf die Frage einzugehen, ob es nicht vielleicht doch einen Kunstbegriff geben könnte, der die Realität „Kunst“ voll abzudecken vermag, ist die Möglichkeit vielfältiger Verfehlungen der Kunst durch die Theorie einsichtig.

Dem entspricht die große Zahl von didaktischen Konzeptionen, die sich um die Ausfüllung jener Schulstunden bemühen, welche, aus der Tradition übernommen, früher einmal der Kunst, dem Zeichnen, dem bildnerischen oder dem musischen Tun gewidmet worden sind.

Eine genauere Analyse würde zeigen, daß die Wert- und Zielproblematik im Kunstu-

unterricht genau an der Stelle liegt, wo das, was man als Kunst proklamiert, von dem zu unterscheiden wäre, was Kunst wirklich ist.

Wäre Praxis nur der „Betrieb“, der sich nach den Anweisungen der Theorie abspielt, so wäre der Zusammenhang von Theorie und Praxis leicht zu zeigen. Natürlich entspricht jeder kunstdidaktischen Konzeption eine bestimmte Betriebsform; die einen malen ihre Bilder bei Musik, die anderen machen in Werbungskritik oder in Zeichentheorie, um Beispiele zu nennen.

In der kunstdidaktischen Diskussion ist immer wieder – so oder ähnlich – davon gesprochen worden, daß „die paradoxe Aufgabe“ (*Grözinger*, in „Kunst und Erziehung“, herausgegeben von Hans Ronge, Köln 1966, S. 35) bestehe, „das Nicht-Lehrbare zu lehren“. Und das geht so: Es wird ein Lehrbetrieb aufgezogen, in dem allerhand gelehrt und gelernt wird, „nicht, damit es nachträglich geübt, sondern damit es nachträglich wieder abgelegt wird“ (*Grözinger*, a. a. O., S. 35). Diese Veranstaltung ist aber notwendig, damit das Nicht-Lehrbare dennoch *gelernt* wird – dahin ging jedenfalls im Jahre 1964 noch die Hoffnung bei einer Reihe führender deutschsprachiger Kunsterzieher.

Somit kann die Praxis nur in dem gelernten (oder auch nicht gelernten) Nicht-Lehrbaren erblickt werden, weil dieses der Theorie entspricht von dem, was *eigentlich* gelernt werden soll, wogegen der Betrieb die bloß in Kauf genommene, eigentlich uneigentliche Praxis darstellt.

Es gibt demzufolge kein vordergründig zu beschreibendes Verhältnis von Theorie und Praxis.

Die meisten kunstpädagogischen Theorien, einschließlich der Ideologie von der musischen Bildung, erweisen sich als Theorie des Betriebes und sind deshalb nicht geeignet, das Verhältnis von Theorie und Praxis zu zeigen. Die ungenügende Unterscheidung von Betrieb und Praxis einerseits und die leicht herzustellende Beziehung von der Theorie des Betriebes zu ihrem Betrieb andererseits haben dazu geführt, die Praxis der Kunst und ihre Theorie nur insoweit zuzulassen, als sie betrieblich faßbar ist, und das heißt, sie auszuschließen.

Nun soll ich hier ja weder über das Verhältnis von Theorie und Betrieb im Kunstunterricht sprechen, noch über ein Verhältnis von Theorie und Praxis, das zwar vielleicht etwas mit Unterricht, nichts aber mit Kunst zu tun hat.

Von der kunstpädagogischen Theorie aus ist die Praxis nur sehr schwer oder vielleicht gar nicht zu fassen, aber auch umgekehrt und dort erst recht ist es schwer, etwa von der Praxis ausgehend das Verhältnis zur Theorie im Sinne einer kunstdidaktischen Konzeption aufzufinden. Zuvor müßte erst geklärt sein, was als Praxis überhaupt zuzulassen sei, und wenn Praxis hier im Bezug zur Kunst steht, liefe dies auf die Forderung nach Definition und Anerkennung von Kunst hinaus.

Da ist es schon einfacher, die Praxis von der Theorie bestimmt sein zu lassen, und so kämen wir zu dem dritten Mißverständnis, unter dem das Verhältnis von Theorie und Praxis beim Kunstunterricht verstanden werden kann.

Auch hier handelt es sich um Theorien des Betriebes, allerdings mit der mehr oder minder starken Intention, den Kunstbegriff nicht nur vorauszusetzen, sondern ausdrücklich mitzusetzen.

Das Theoretisieren und das Aufstellen einer Theorie sind ja praktische Tätigkeiten, sind richtige und gewichtige Praxis. Insofern kann das Aufstellen einer kunstpädagogischen Theorie aufgefaßt werden als die praktische Realisierung einer dieser Praxis vor oder nachgängigen, übergeordneten oder zugrundeliegenden Super-Theorie. Was innerhalb einer solchen kunstpädagogischen Praxis „Kunst“ heißen soll, ist dann aber nicht (unbedingt) an der Praxis zu messen, sondern an der Supertheorie.

Die Schwierigkeiten, etwas über das Verhältnis von Theorie und Praxis im Bereich der Kunstpädagogik zu sagen, beruhen auf der Tatsache, daß die Praxis nicht bekannt ist bzw. gerade unter dem theoretischen Rüstzeug, welches die jeweils für den Betrieb zuständige Theorie anbietet, nicht gefaßt werden kann.

Der naheliegende Eindruck einer offensichtlichen Beziehungslosigkeit von Theorie und Praxis läßt die Vermutung aufkommen, daß kunstpädagogische Praxis eher zu begreifen wäre als der Einfluß der Praxis des Lehrers auf die Praxis des Schülers (was in den Ohren der Didaktiker und Theoretiker vielleicht abscheulich klingen mag; aber darf man sich, wenn es stimmt, die Ohren zuhalten?). Die unbeabsichtigte Nebenbemerkung eines Lehrers, dieses oder jenes Bild habe er schon immer gemocht, kann für die Praxis eines bestimmten Schülers zu einer stärkeren Bedeutung kommen als alles das, was der Lehrer theoriengenau erarbeitet hat.

Deshalb läßt sich über die wirkliche kunstpädagogische Praxis auch dort nichts aussagen, wo der Lehrer den Betrieb völlig nach der Betriebstheorie ausrichtet, wohingegen es oft leicht ist, bei der Durchsicht von Schülerarbeiten genau zu sagen, bei welchem Lehrer sie gemacht wurden.

Der „Bildwille“ bzw. die „Ergebnisvorstellung“ des Lehrers schlägt stärker durch als die Übereinstimmung seines Unterrichts mit irgendeiner Theorie; Unterricht bzw. Schulveranstaltung können nur verstärkend oder schwächend, nicht aber richtungsweisend wirken. Da hätten wir wieder die banale (jedoch richtige) These, daß alles vom Lehrer abhängt. Aber damit können wir uns nicht beruhigen; denn so gut sind die Ergebnisse nun doch nicht, daß man sagen könnte: Die Lehrer werden das schon machen.

Das Geschäft, Kunst in der Schule als Fach zu vertreten, ist wirklich schwierig geworden. Man denke nur daran, was eine jede neue Dokumenta – und sei sie nur zu einem Drittel (aber welchem?) relevant – an Fragestellungen auf die gesamte Kunst hin hochspielt und auch demjenigen zur Bearbeitung aufgibt, der verantwortlich in der Grundschule unterrichten will.

Es gibt viele Gründe außer denen, die Diktaturen haben, um die Kunst und das Bemühen um sie durch Surrogate zu ersetzen. Die Unterstellung „Ernst ist das Leben, heiter die Kunst“ stimmt nicht.

Alle diejenigen kunstpädagogischen Theorien, die es fertigbringen, unter einem gesellschaftlich oder sonstwie gerechtfertigt erscheinenden Grund das Problem der Kunst unauffällig zu beseitigen, haben, beim gegenwärtigen Trend, die größten Chancen, das Übergewicht zu bekommen und damit die Misere im Bereich der Praxis zu vergrößern (oder zu verkleinern, je nachdem wie man es sehen will: Wenn die Theorie von der Kunst schwindet, schwindet auch das Bedauern, sie in der Praxis nicht anzutreffen).

Zusammenfassend kann gesagt werden:

1. Es gibt zur Zeit mehrere kunstdidaktische Theorien in Deutschland (von denen im Anschluß einige charakterisiert werden sollen).
2. Die Lautstärke, mit der einzelne Theorien auftreten oder die Häufigkeit, mit der sie publizistisch hervortreten, ist kein Indiz für ein Übergewicht gegenüber „stilleren“ Konzeptionen.
3. Kunsterzieher halten an der von ihnen bevorzugten kunstpädagogischen Konzeption ziemlich zäh fest, ob sie ihnen in ihrer theoretischen Form verfügbar ist oder nicht. Eine Übernahme von Teilen aus anderen Konzeptionen erfolgt nur in der Weise, daß sie dem ursprünglichen Zusammenhang integriert wird.
4. Zwischen dem, was ein Kunstpädagoge als Praktiker bewirkt, und dem, was er darüber theoretisiert hat, muß nicht der Zusammenhang bestehen, der vermutet wird.
5. Richtlinien im Bereich der Kunstpädagogik müssen zuerst verstanden werden, bevor sie wirksam werden können; je weniger kunstspezifisch die Anforderungen sind, desto leichter werden sie verstanden.
6. Die Praxis ist so uneinheitlich wie die Betriebsformen und die Theorien. Insgesamt ist die Praxis nicht gut; aber sie ist sicher auch nicht schlechter als sie in anderen Fächern wäre, wenn diese ohne Lehrbücher auskommen müßten.

In den kunstpädagogischen Veranstaltungen lassen sich drei Tendenzen bzw. bevorzugte Aspekte bzw. akzeptierte Voraussetzungen unterscheiden:

In der *ersten* Gruppe erscheinen diejenigen Konzeptionen, die sich dem bildnerischen und/oder musischen und/oder erlebnismäßigen Tun zuwenden und dabei eine an der Tradition orientierte Kunstvorstellung mehr oder weniger unbefragt voraussetzen. Jedem Schüler und jedem Menschen soll die seinem Bildungsstand entsprechende ganzheitliche Kunstabildung und ästhetische Erlebnisfähigkeit zukommen können. Der Schüler wird mit solchen Aufgaben und solchen Präsentationsformen der Kunst konfrontiert, die seinem Bildungsniveau typisch zu entsprechen scheinen, welches wiederum durch die verschiedenen Theorien des Betriebes mitbestimmt wird.

Zur Rechtfertigung dieses Vorgehens können die unterschiedlichsten Theorien herangezogen werden, etwa die von *Kornmann* bearbeitete „Theorie der Bildenden Kunst“ von *Gustav Britsch*, die „Stilkunde der naiven Kunst“ von *Hans Meyers*, die von *Kurt Stagulin* ausgeschlachtete Wahrnehmungspsychologie, die von *Wolfgang Grözinger* aufgestellte These vom Ausdruck der Körpergefühle in der kindlichen Bildnerei usw. Die Nennung von Namen, das möchte ich ausdrücklich betonen, ist natürlich problematisch, weil die Autoren nicht immer zu verantworten haben, was unter ihrem Namen geschieht und was aus ihren zum Teil richtig gesehenen Aspekten verallgemeinert wird.

Die *zweite* Gruppe kunstdidaktischer Konzeptionen hat ihren Ausgangspunkt in der Erkenntnis, daß Bilder und Kunstwerke nicht nur der Wertsicherung bestimmter Inhalte dienen, sondern selbst Mitteilungssysteme darstellen und als solche gewürdigt werden können. Dieser mehr methodenkritische Ansatz hatte mit fast fünfzigjähriger Verspätung eine doppelte Wirkung: zum einen brachte er ein Instrumentarium der

Bildbeschreibung hervor, welches hauptsächlich auf die Formen für die Bildgegenstände zugeschnitten war, und zum anderen bewirkte er die Isolierung des Inhalts von der Form, was zu einer von ihrem Inhalt ablösbaren Definition der Kunst führen konnte. Das Hervortreten des Formaspektes machte es möglich, auch den im Kunstwerk präsentierten Inhalt fachspezifischer zu sehen und Aussagen darüber zu machen. So wurde erstmalig nach dem Zeichenunterricht des 19. Jahrhunderts der Kunstunterricht möglich, freilich unter der Bedingung, unter dem Formalaspekt des Bildes auch dessen Inhalt verantworten zu müssen.

Den Begründern und anfänglichen Vertretern des Kunstunterrichts, auch wenn sie das Fach noch unter dem Namen „Kunsterziehung“ lehrten, war der Zusammenhang von Form und Inhalt eine Selbstverständlichkeit. Dieser Umstand gerade erlaubte ihnen, die Formaspekte des Bildes ohne Verlust zu problematisieren; das Kunstwerk als solches war im Wesen und im Anblick definiert, und im Unterricht galt es, die Form, so weit möglich, sagbar zu machen oder das Sagbare in sinnvoller Form zu integrieren.

Wichtige Vertreter dieser Richtung sind im Anschluß an das Bauhaus *Kurt Schwerdfeger* und *Reinhard Pfennig*, dessen Bemühungen vor allem dem Verstehen der neueren Formsprache der Kunst galt. – Natürlich bilden sich alsbald auch Theorien des Betriebes, die näher bei der Kunst liegen können, wie die von *Wilhelm Ebert*, oder die näher beim Unterricht liegen können, wie die von *Gunter Otto*. Auch hier gilt: je weniger kunstspezifisch eine Theorie ist, desto mehr Chancen hat sie, in der Öffentlichkeit für sich und das Fach Aufmerksamkeit und Sympathie zu wecken.

Wenn die Theorie des kunstunterrichtlichen Betriebes den Zusammenhang mit der Praxis der Kunst verliert, was leicht geschehen kann, dann erfolgt eine Orientierung des Unterrichtsinhaltes an allen möglichen anderen Institutionen der Gesellschaft, an denen man sich festhalten kann. Als ein typisches Beispiel möge die zeitweilig heftig diskutierte Ausrichtung des Kunstunterrichts an den Verfahren und Maßen der Informationsästhetik erwähnt werden, für die der Name *Hans Ronge* stehen soll, der mit diesem Thema mehrere Kunsterziehertage bestritten hat.

Während die erstgenannte Gruppe die Kunst sozusagen im Rücken als Besitz hat und die zweite die Kunst in der Definition eher stets neu sucht und begründet, ist die dritte Gruppe kunstpädagogischer Konzeptionen dadurch gekennzeichnet, daß für sie die Kunst kein eigentliches Orientierungsdatum mehr hergibt.

Die im Kunstunterricht zur Methode gewordene Trennung der im Kunstwerk gegebenen Verbindung von Inhalt und Form machte es möglich, Formuntersuchungen auf den gesamten Bereich visueller und haptischer Phänomene auszudehnen, oder aber beliebige, d. h. beliebte Inhalte aufzugreifen und zu visualisieren. Im ersten Fall kommt es zu kritischen Auseinandersetzungen mit allen Erzeugnissen der Bildproduktion, mit der Werbung, dem Fernsehen, den Illustrierten und den Comics, auch mit Kunstwerken, welche aber keinen besonderen Rang einnehmen müssen.

Mit Hilfe des erworbenen formanalytischen Instrumentariums werden soziologische, psychologische und politische Aussagen über die aus dem visuellen Medium stammenden Produkte unterstützt, hauptsächlich um nachzuweisen, daß Bilderzeugnisse ein Herrschaftsinstrument der Kapitalisten sind, bestehende Zustände zementieren, die

ausgebeutete und unterdrückte Klasse fehlinformieren usw. Hier möchte ich ein Detail herausgreifen: Mir ist nicht aufgefallen, daß in diesen Analysen einmal ein Werk des sozialistischen Realismus bearbeitet worden wäre. Diese medienkritische Variante des Kunstunterrichts ist unter dem Begriff „Visuelle Kommunikation“ mit den Namen *Heino R. Möller* und *Herman K. Ehmer* verbunden. Sodann gibt es für den Kunstunterricht den Ausgang von irgendwelchen für wichtig gehaltenen Zielen, Vorstellungen, Situationen, Mißständen usw., die irgendwie im visuellen Bereich dargestellt oder bearbeitet werden sollen, ohne daß Kunst bemüht werden müßte; zu nennen wäre hier die Frankfurter *Adhoc-Gruppe*, die Düsseldorfer PSR (politisch-soziale Realität), die KEKS-Gruppe (Kunst-Erziehung-Kybernetik-Soziologie) und *Hans Giffhorn* vielleicht.

Vergleicht man den hohen Aufwand an Theorie, der in diesem Jahrhundert für die Kunst und das zugehörige Schulfach und Schulprinzip aufgewandt wurde, mit dem, was im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates über die Bedeutung der Kunst für die Bildung des Menschen gesagt wird, dann dürfte klar sein, weshalb ich über ein Verhältnis von Theorie und Praxis im Kunstunterricht nicht sprechen durfte.