

Konzept einer sogenannten »Farberziehung« ab, die auf eine Kultivierung im Bereich der Farbe abzielt, um Gefühle und innere Erlebnisse differenzierter und gezielter zum Ausdruck bringen zu können:

»Solch eine Farberziehung wird sich [...] mehr oder weniger unbewußt auf die expressive Farbigkeit auswirken; denn wenn ein Schüler durch systematische Erziehung zu den bildnerischen Kategorien der Farbe in seiner Resonanzfähigkeit für Farben und Farbordnungen so empfindlich geworden ist, daß er disharmonische oder schreiende Farben nicht mehr erträgt, werden bei der bildnerischen Tätigkeit seine Farben kultivierter werden und die Farbordnungen feiner aufeinander abgestimmt sein. Außerdem wird es ihm gelingen, emotionale Inhalte der Vorstellung in den Farben und Farbzusammenhängen besser »zum Ausdruck« zu bringen.« (Staguhn 1968, S. 65)

Diese »Farbkultivierung« ist nicht nur an der Differenzierungsmöglichkeit im Bereich der Farben orientiert, sondern auch an normativen Geschmacksvorstellungen Staguhns, der darauf abzielt, den Schülern seine Auffassung von Farbenharmone, zu der u. a. die Vermeidung schreiender und greller Farben gehört, zu vermitteln. Diesen seien die Schüler leider fast täglich ausgesetzt, z. B. in Form greller, die Aufmerksamkeit erzwingender Plakate, so dass daraus eine allgemeine Unsicherheit gegenüber den Farben erwachse (Staguhn 1967, S. 249). In der Vermittlung farbtheoretischen Wissens in der Mittel- und Oberstufe sieht Staguhn Abhilfe:

»Hier kann das Wissen um die grundlegenden Farbverhältnisse und ihre Gesetze zumindest etwas helfen. Eine der geistigen Lage des Schülers angepasste Farblehre muß deshalb zentraler Bestandteil der Kunsterziehung sein.« (Staguhn 1967, S. 249)



Abb. III.5-5: Sechsteiliger Farbkreis aus Staguhns Kunstdidaktik mit drei Primär- und drei Sekundärfarben sowie sich gegenüber liegenden Komplementärfarben, die den bekanntesten Farbkontrast bilden, der mit den Schülern unbedingt erarbeitet werden sollte.

Dementsprechend macht Staguhn ausführlich von der Farbtheorie, u. a. in Form eines sechsteiligen Farbkreises (Abb. III.5-5) sowie einigen Farbkontrasten Ittens Gebrauch (Staguhn 1967, S. 246 ff.), wobei bestimmte Akzentuierungen gezielt dazu dienen, die normativen Geschmacksvorstellungen zu implementieren. So misst Staguhn beispielsweise dem sogenannten »Qualitätskontrast« besondere

Bedeutung zu, da hier den grellen, leuchtenden Farben die von ihm favorisierten trüben und verhaltenen gegenübergestellt sind. Statt ihren eigenen Vorlieben zu folgen, lernen die Schüler hierbei, mit verschiedenen Intensitätsstufen zu arbeiten (Staguhn 1967, S. 259 f.). Des Weiteren dienen systematische Mischübungen (Abb. III.5-6) nicht nur dazu, das Empfinden für Farbabstände zu schulen und Hell-Dunkeldifferenzierungen kennenzulernen, die der eigenen Ausdrucksfähigkeit zugutekommen sollen, sondern vor allem auch das Gefühl für »Harmonie« bzw. »Schönheit« dabei zu entwickeln (Staguhn 1967, S. 250 ff.).



Abb. III.5-6: Systematisch ermischte gleichmäßige Abstufungen reiner Farben mit Weiß und Schwarz sollen – so Staguhn – sowohl der Differenzierungsfähigkeit als auch der Geschmacksbildung dienen.

Die Farbe als Ausdrucksmittel hat sich bis heute im Kunstunterricht fest etabliert, wo sie explizit oder implizit in die bildnerische Praxis einfließt (Schwarz 2014a, S. 29) sowie bei der Bildbetrachtung, wo vor allem der Begriff »Ausdrucksfarbe« sowie der u. a. diese Farbauffassung näher beschreibende Begriff »Eigenwert der Farbe« (Jantzen 1951, S. 61) Verwendung finden (Krämer 2013, S. 48/50; Schwarz 2014a, S. 36).

III.6 Farbe als bildnerisches Mittel einsetzen

Im Unterschied zur Farbe als Ausdrucksmittel wird die Farbe bei diesem Ansatz vornehmlich als bildnerisches Mittel genutzt, das nicht die Gefühle und Stimmungen zum Ausdruck bringt, sondern quasi eigenen, bildimmanenten Gesetzen im Zusammenspiel von Farbe, Form, Inhalt und Wirkung auf der Bildfläche folgt.

Zu einem frühen Vertreter dieses Ansatzes zählt der Hellerauer Reformpädagoge Max Nitzsche, der in den 1920er- und 1930er-Jahren wirkte. Auch wenn Nitzsche Kinder zunächst als Expressionisten bezeichnet (vgl. III.5), geht es ihm dennoch weniger darum, die individuellen Gefühle, Erlebnisse und Empfindungen der Schüler zur Darstellung bringen zu lassen, sondern vornehmlich um die Wirkung der Farben auf der Bildfläche, für welche die Schüler sensibilisiert werden sollen. Für diese Art der »ästhetischen Bildung« (Nitzsche 1927, S. 5) erachtet Nitzsche farbiges Papier – damals wie heute in Form von Buntpapierheften oder -bögen erhältlich – als besonders geeignetes »Bildungsmittel«, da es aufgrund seines flächenhaften unstrukturierten Charakters Studien, bei denen kein allzu hoher naturalistischer Eindruck ablenkt, entgegenkommt; zudem erfreut es wegen seiner Farbigkeit und regt unmittelbar zum gestalterischen Arbeiten an. Diese Art der ästhetischen Bildung bezeichnet Nitzsche auch als »formale Bildung«, die der Lehrer initiieren und begleiten soll:

»Freilich müssen bei der Arbeit vom Erzieher jene Momente formaler Bildung ins Auge gefasst werden, die das Wesen bildnerischer Betätigung ausmachen und die sich in den zwei Begriffen Form und Farbe zusammenfassen lassen. Unter Form ist dabei nicht nur die Gestalt der Dinge, sondern auch ihre Stellung im Raume zueinander, der Aufbau und Ausschnitt des Bildes, alles was man als Komposition bezeichnet, zu verstehen. Entsprechend ist bei der Farbe nicht nur die Gegenstandsfarbe, sondern vor allem die farbigen Wechselwirkungen, Farbklänge und Farbharmone, ihr Hell und Dunkel und ihr Stimmungsgehalt in Betracht zu ziehen.« (Nitzsche 1927, S. 5)

Nitzsche empfiehlt einen Stufengang, der mit technischen Übungen beginnt, um sich zunächst mit dem Material vertraut zu machen. Dazu gehören neben dem Umgang mit Papier und Schere erste kleine Übungen im Flechten, Falten und Ausschneiden, die in Laternenbildern gipfeln, wo bereits die Flächenaufteilung zusammen mit der Farbwirkung entsprechende Berücksichtigung finden. So müssen u. U. die Transparentpapiere in mehreren Lagen so aufeinander abgestimmt werden, dass die Sättigung der Farben in Kombination mit der Fläche, die sie füllt, stimmig ist (Nitzsche 1927, S. 29). Es folgen Übungen zu Form und Komposition, die in Farbstudien resultieren, die sowohl gegenständlicher (Abb. III.6-1) als auch ungegenständlicher Natur sein können (Abb. III.6-2).

Hierfür sollte eine Auswahl von mindestens 20 Buntpapieren zur Verfügung stehen, wobei der Lehrer stets darauf zu achten hat, dass die von den Schülern bevorzugten Far-

ben, wie z. B. Grün, Himmelblau und Schwarz auch stets in ausreichender Menge vorhanden sind. Je älter und weiter fortgeschritten die Schüler sind, desto mehr und differenzierteres Material ist ihnen zur Verfügung zu stellen, wobei sich für die höheren Jahrgangsstufen vor allem die fein abgestuften Ostwald'schen Buntpapiere eignen (Nitzsche 1927, S. 7 f.).

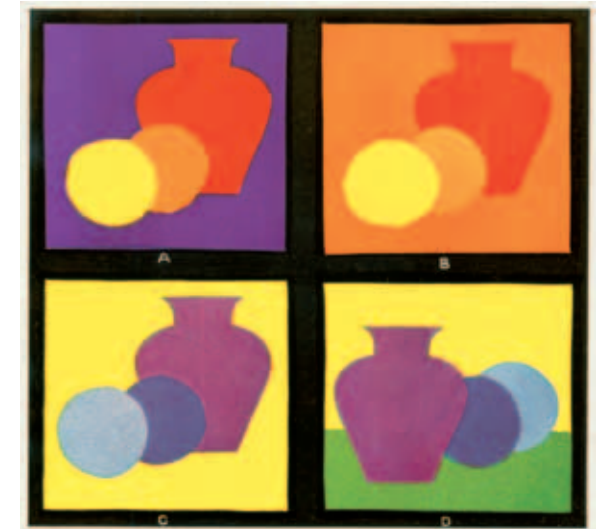


Abb. III.6-1: Übung zum Erfassen der räumlichen Wirkung von Farbe mit Buntpapier (1927).

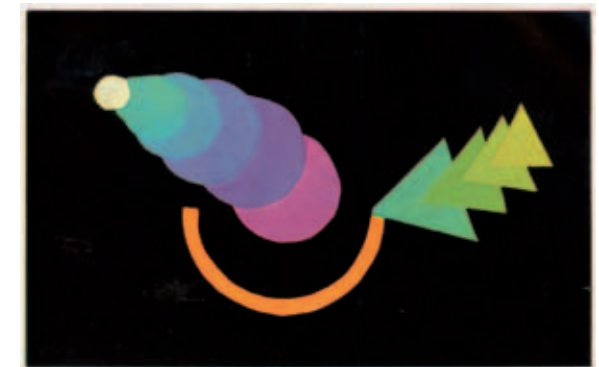


Abb. III.6-2: Freie farbige Komposition eines dreizehnjährigen Mädchens, ausgeführt mit Ostwald-Farbpapieren von 1927.

Nitzsche rät zwar zur Verwendung von Ostwald Materialien aufgrund ihrer Qualität, aber es geht ihm keinesfalls um dessen Farbtheorie, auf der die Zusammenstellung und Auswahl dieser Materialien erfolgt. Auch wenn auf diese Weise unbewusst bzw. implizit farbtheoretische Aspekte die Gestaltung über die vorgegebene Farbauswahl mit beeinflussen können, betont Nitzsche ausdrücklich, dass keine Gesetze, sondern ausschließlich die eigene Erfahrung und Empfindung die Vorgehensweise bei der bildnerischen Gestaltung bestimmen sollen:

»Bei alledem keine Regeln, sondern das Auge entscheidet, immer wieder probieren, immer wieder sehen, dabei übt sich das Auge und gewisse Übereinstimmungen ergeben sich ganz von selbst.« (Nitzsche 1927, S. 40)

VI.3.3 Diskrimination und Interpretation von Bedeutungseinheiten mit Fokus auf das Phänomen

VI.3.3.1 *Farben werden analytisch nach ihrer vermeintlichen Zusammensetzung betrachtet, wobei die physikalische und die psychologische Ebene so miteinander vermengt werden, dass einer verallgemeinernden physikalisch-theoretisch dominierten Farbauffassung Vorschub geleistet wird, bei der der Wahrnehmung nur eine Registrierungsfunktion zukommt*

Nachdem die Lieblingsfarbencollagen fertiggestellt sind, befestigt die Lehrerin zu Beginn der zweiten Stunde der teilnehmenden Beobachtung mehrere davon an der Tafel und lässt die Schüler dann innerhalb einzelner Collagen unterschiedliche Farben benennen, auf die jeweils mit dem Finger gezeigt wird. Zunächst widmet sich die Klasse den Grüntönen, die mit »Hellgrün« und »Dunkelgrün«, vor allem aber mit Bezeichnungen wie »Flaschengrün«, »Grasgrün«, »Olivengrün«, »Zitronengrün«, »Limettengrün« und sogar »Bananengrün« unterschieden werden (TB3b, Z. 25–34). Nach dieser assoziativ genannten Auflistung, die sich in der Benennung zunehmend verselbständigt, kommt Frau U. wieder verstärkt auf konkrete Nuancen im Bild zurück. Als schließlich von den Schülern keine weiteren Farbbezeichnungen mehr genannt werden, sagt sie:

»Es fehlen mir noch einige Töne, z. B. Türkis.« *Sie deutet nacheinander auf eine Nuance im grünen Bild und auf eine im blauen Bild und fragt: »Was ist der Unterschied zwischen diesem und diesem Türkis?« Ein Mädchen antwortet: »Das eine ist Helltürkis und das andere Dunkeltürkis«, worauf die Lehrerin reagiert mit: »Ja, aber wie wäre es mit Grüntürkis und Blautürkis?!« (TB3b, Z. 35–40)*

Frau U. ist darauf bedacht, dass die Farben in den Collagen differenziert wahrgenommen und durch Bezeichnen reflektiert bewusst gemacht werden. Sie belässt es nicht bei den Nuancen, die die Schüler benennen, sondern nimmt jetzt mit der Wahl zweier Türkistöne gezielt Ergänzungen vor, die ihrer Ansicht nach noch nötig sind. Während Frau U. die beiden Farben aufgrund ihres Farbtons voneinander unterscheidet – einmal grünlich und einmal bläulich – differenzieren die Schüler die beiden Nuancen – wie schon zuvor beim Hellgrün und Dunkelgrün – in erster Linie aufgrund ihres Helligkeitsunterschieds. Beide Beurteilungen widersprechen sich nicht und ergänzen sich sogar, werden jedoch nicht miteinander verknüpft, so dass der mehrdimensionale Bestimmungscharakter der Farben bei der Reflexion in zwei eindimensionalen Sichtweisen resultiert, die parallel zueinander statt kombiniert miteinander bestehen bleiben. Während die Lehrerin die beiden Nuancen über die Bestimmung ihres jeweiligen Farbtons zueinander in Beziehung setzt, tun die Schüler dies über das Farbmerkmal Helligkeit. Die Farbtöne hingegen werden von den Schülern überwiegend isoliert wahrgenommen und nicht etwa nach



TnB3b/04

Unterscheidungsmerkmalen wie z. B. grünlich oder bläulich miteinander verglichen, sondern unabhängig voneinander mit Gegenstandsassoziationen wie Flaschengrün oder Grasgrün belegt und jeweils individuell beurteilt.

Nachdem direkt danach verschiedene Rotnuancen in ähnlicher Weise wie die Grünnuancen anhand einer weiteren Collage behandelt wurden, kommen jetzt in einer dritten Lieblingsbildcollage die Blautöne an die Reihe, die von den Schülern zunächst mit Begriffen wie »Meerblau«, »Aquamarinblau« und »Delphinblau« unterschieden werden (TB3b, Z. 55–60), bevor Frau U. wieder auf ganz bestimmte Nuancen im Bild zur weiteren Differenzierung zeigt (Abb. TnB3b/04) und fragt:

»Was steckt denn in dem Blau drin? Wie kann man das bezeichnen?« *Ein Junge antwortet: »Das ist ein mattes Blau« und ein weiter meint: »Das ist ein Graublau.« Die Lehrerin sagt dazu: »Ich hätte jetzt gedacht, dass das eine Tendenz zum Lila hat und nachdem aus dem Plenum der Schüler ein mehrfach gemurmelt »Nein« vernehmbar ist, fährt sie fort: »Ja gut, vielleicht bin ich ja farbenblind. Wenn ihr das so seht.« (TB3b, Z. 55–60)*

Auch im Bereich von Blau nimmt Frau U. die Unterscheidung der beiden Farben wieder aufgrund des Farbmerkmals Farbton vor, indem sie das eine Blau als rötlicher – »eine Tendenz zum Lila« – identifiziert, während die Schüler diesmal die Unterscheidung über die Buntheit – »mattes Blau« bzw. »Graublau« – vornehmen. Beide Beurteilungen schließen sich ebenfalls wiederum nicht aus und ließen sich ergänzend zusammenführen, was jedoch nicht geschieht. Stattdessen lässt sich Frau U. durch die Beurteilung der Schüler, die mit der ihren nicht kompatibel erscheint, verunsichern und sogar an ihrer Wahrnehmung zweifeln. Statt dem dreidimensionalen psychologischen Charakter mit den Farbmerkmalen Farbton, Helligkeit und Buntheit Rechnung zu tragen, herrscht jeweils eine eindimensionale Sicht- und Beurteilungsweise vor, durch die bei der Lehrerin – wenn auch vielleicht etwas scherzhaft gemeint – das Vertrauen in die eigene Wahrnehmung erschüttert wird.



TnB3c/16

In der dritten Stunde bekommen die Schüler ein Arbeitsblatt, das einen sechsteiligen Farbkreis zeigt, der farbig auszuführen ist. Die Felder sind bezeichnet mit Gelb, Orange, Karminrot, Blauviolett, Ultramarinblau und Blaugrün. Während seines Rundgangs durch die Klasse bleibt der Forscher bei zwei Jungen stehen, die nebeneinander sitzen und von denen der eine einen 12-, der andere einen 24-teiligen Farbkasten (Abb. TnB3c/16) besitzt. Als einer von nur wenigen benutzt letzterer das Türkisblau des Deckfarbkastens für das als Blaugrün bezeichnete Feld (TB3c, Z. 85–91):

»Sein Nachbar fragt ihn, was »Blauviolett« ist, das ebenfalls auf dem Arbeitsblatt steht, aber so nicht im Farbkasten ausgewiesen ist. Er bekommt zur Antwort: »Das mische ich mit Blau und Violett.« [...] Beim Ausmalen der Felder orientieren sich die Schüler an den am Rand stehenden Farbbezeichnungen, die sie – bis auf das Blauviolett – auch als Bezeichnungen in ihren Farbkästen finden. Diejenigen, die nur einen 12-teiligen Farbkasten haben, bedienen sich entweder beim 24-teiligen Farbkasten des Nachbarn, was vor allem auf das Karminrot zutrifft, das stets direkt aus dem Farbkasten genommen wird.« (TB3c, Z. 91–103)

Das Ausfüllen des Farbkreises, der ja eigentlich für eine Mischsystematik steht, erfolgt weitgehend durch rein mechanisches Ausfüllen der Farbfelder über die Zuordnung der Farbbezeichnungen im Farbkasten zu denen auf dem Arbeitsblatt. Lediglich die Farbbezeichnung auf dem Arbeitsblatt, die keine direkte Entsprechung im Farbkasten hat – Blauviolett –, wird weder über farbtheoretische Überlegungen ermittelt, noch über die visuelle Verwandtschaft der benachbarten Farben, sondern allein aufgrund des Farbnamenkompositums. Für Blauviolett werden somit wie bei einem Baukastensystem einfach die mit Blau und Violett bezeichneten Deckfarben miteinander vermengt. Das Ergebnis ergibt sich damit von selbst und leistet bei der Wahrnehmung von Farben einem analytischen Denken Vorschub, das die Farbe in ihre vermeintlichen Bestandteile zerlegt. Dabei wird nicht getrennt zwischen physikalischen Farbmitteln und psychologischen Farbanteilen, was sich auch im Farbkasten widerspiegelt, wo abstrakte Farbnamen wie Gelb und Orange sowie Komposita aus abstrakten Farbnamen wie Blaugrün und Blauviolett neben Pigmentbezeichnungen wie Karminrot und Ultramarinblau stehen (Abb. II.3-21). Das überwiegend mechanische Vorgehen wird besonders beim Karminrot deutlich, das nur im 24-teiligen Farbkasten enthalten ist, aus dem sich auch die Schüler bedienen, die nur einen 12-teiligen Farbkasten haben, mit dem sie durchaus eine Farbe erzeugen könnten, die dem Karminrot in etwa entspricht. So jedoch werden für sechs farbig anzulegende Felder sogar mehr als sechs Farbmateriale benutzt, was an dieser Stelle auch die Sinnhaftigkeit von Grund- und Mischfarben der Farbtheorie in Frage stellt.



TnB3d/04

In der vierten Unterrichtsstunde folgt das Arbeitsblatt mit dem 12-teiligen Itten'schen Farbkreis, der nicht mit Farbbezeichnungen versehen ist. Bevor die Schüler diesen farbig anlegen, präsentiert die Lehrerin der Klasse einen farbig ausgeführten sechsteiligen Farbkreis aus einem Buch, der durch Umklappen zu einem zwölfteiligen Farbkreis wird (Abb. TnB3d/04) und fragt:

»Was ist hier anders bei dem 12-teiligen Farbkreis? Haben sich die Farben einfach verdoppelt? Was ist z. B. mit diesem Ton?« *und sie zeigt auf eine Farbe im Violettbereich. Ein Junge meldet sich und sagt: »Die haben z. B. das Lila noch mit Schwarz verdunkelt.« Die Lehrerin bemerkt dazu: »Nein, das nicht, aber das siehst du schon richtig« und sie fragt: »Wie sind die also von 6 auf 12 gekommen? Wenn ich z. B. zum Rot etwas Blau dazu gebe, was bekomme ich dann?« Ein Junge antwortet mit Blick auf die Farbe, auf die die Lehrerin zeigt (Abb. TnB3d/04): »So ein Rosa.« Die Lehrerin korrigiert ihn: »Nein, so ein Violett!« (TB3c, Z. 91–103)*

Mit der Aufstockung von sechs auf zwölf Farben in einem Farbkreis zielt die Lehrerin auf eine weitere Differenzierung bei den Farbtönen ab, auf die sie die Schüler mit der Frage, ob sich die Farben »einfach verdoppelt« hätten, hinführt. Als Beispiel verweist sie auf eine Farbe im Violettbereich und erwartet, dass die Komponenten Rot und Blau, aus denen diese Nuance durch Mischung vermeintlich entstanden ist, genannt werden. Stattdessen erfolgt die Benennung von