

Bis in die jüngste Fachgeschichte war der Unterricht in Europa im Fach Kunst mit »Zeichnen« beschrieben. Die Methoden und Ziele waren von Land zu Land unterschieden. Eine erste Gesamtschau der Fachentwicklung durch Wolfgang Legler verdeutlicht noch einmal den langen Weg vom Zeichnen als erster Aufgabe des Faches bzw. der zeichnerischen Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler in den schulischen Disziplinen bis zu einem differenzierten Fachverständnis ab der Mitte des 20. Jhs. (Legler 2011).

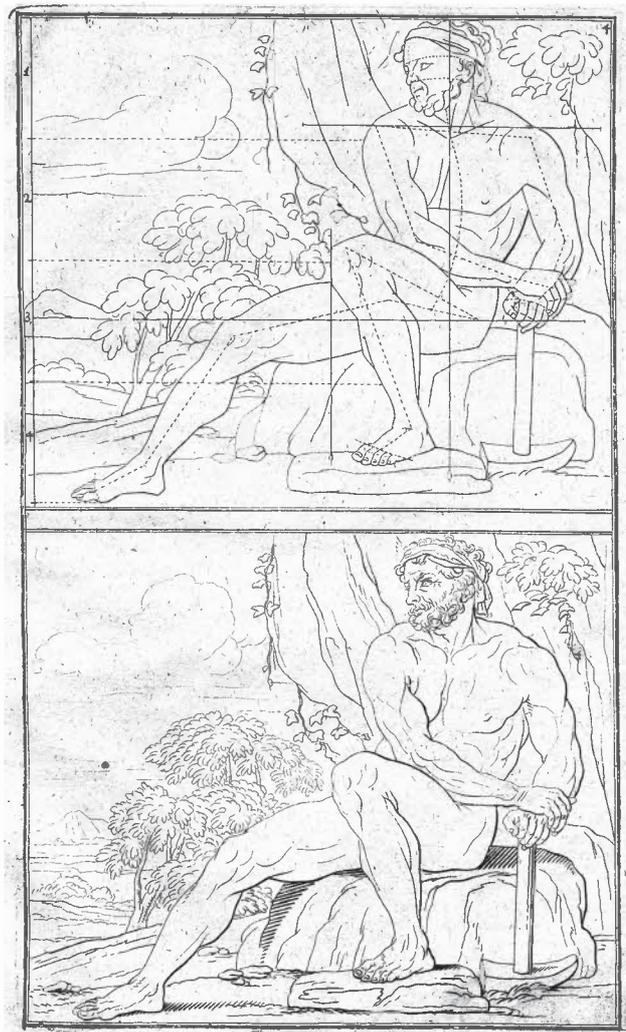
»Kunst und Jugend« war zwischen 1907 bis 1959 eine wichtige deutsche Fachzeitschrift für Kunstpädagogik. Der Autor hat in Kooperation mit den Universitäten Augsburg (Prof. Dr. Constanze Kirchner) und Heidelberg (Uni-Bibliothek und HEIDI-Server) die Jahrgänge 1921 bis 1938 digitalisiert und online gestellt und hier als Grundlage der Ausführungen hinterlegt.

Der Beitrag breitet das Material aus »Kunst und Jugend« und weiteren historischen Quellen mit der Absicht aus, auf die über die Jahrhunderte anwachsenden Erkenntnisfunktionen durch das Zeichnen aufmerksam zu machen. Oder auf das Verhindern eines kognitiven Zuwachses durch das Zeichnen. Im historischen Längsschnitt über mehrere Jahrhunderte fällt auf, dass bei unterschiedlichen Lehrmethoden alle Autoren stets bemüht waren, ihre Methode mit ganz unterschiedlichen Erkenntnisfunktionen, mit vielerlei kognitiven Übungen und Ergebnissen zu begründen. Der Querschnitt umfasst einen mit ganz unterschiedlichen Pendelschlägen, mit Wissenschaftsansprüchen und musischen Rekursen zu kennzeichnenden Prozess, den der westdeutsche Didaktikpapst Gunter Otto für die Polarität des Faches im 20. Jhs. so zusammenfasste: »Die vor den Kunsterziehertagen (ab 1901) dominierende Auffassung eines ›Zeichenunterrichtes‹ war geprägt durch die Lehre von zeichnerischen Fertigkeiten, die Vermittlung von Verfahrensweisen wie Perspektive und Schattenkonstruktion. Ziel war der Gewinn der Fähigkeit, einfache Formbestände wie Zigarrenkiste und Blumentopf sachlich richtig zu reproduzieren. Diese Auffassung muss mit Beginn des Jahrhunderts im Zusammenhang mit der Jugend- und Kunsterziehungsbewegung endgültig der Orientierung an Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit des Kindes in seinen wechselnden Entwicklungsstufen weichen. Die bisher sogenannten ›technischen Fächer‹ werden zu Ausdrucksfächern, die auf der Erlebnisgrundlage aufgebaut sind.« (Otto 1959, S. 630)

Frühe Zeichenschule

Nürnberg hat die älteste Kunstakademie Deutsch-

lands, die in ihren Anfängen eine Zeichenschule war. Zu überregionalem Ansehen brachte es im späten 18. Jh. ihr Rektor Johann Daniel Preißler. Er etablierte die Akademie als renommierte Zeichenschule, dazu trugen auch seine Öffnung der Schule und vor allem seine als Hefte publizierte Anleitungen zum Zeichnen (1807) bei, die er als Lehrmaterial über die eigene Akademie hinaus verstand. Seine Anleitungen gingen in differenzierte Gebiete des Zeichnens wie Blumen oder florale Ornamente. Den Texten gab er Kupferdrucke bei, die die Referenz seiner Anleitungen bildeten. Und diese waren akribisch, detailliert, eng gefasste »Diktate«, die dem Zeichnenden kaum Spielraum ließen – Erkenntnis resultierte aus handwerklicher Meisterschaft in absoluter Nachahmung, nicht aus künstlerischem Suchen wie heute. Vorgabe, Anleitung und Kanonisierung dominierten über individueller Originalität.



Aus der Zeicheninstruktion von Daniel Preißler (Ausgabe von 1807)

einem Blatt im zweiten Heft seines »Theoretisch-praktischen Unterrichts im Zeichnen« instruiert Preißler:

»Doch, um das recht anschaulich zu machen, will ich das 4te Blatt nach meiner Methode durchgehen. Man wählt sich erstlich den Kopf mit seinen Cirkeln und Bogen, nach willkürlicher Größe; hierauf zieht man durch die Mitte des Halses, bis ins Halsgrübchen, der Schräge nach, eine Linie, an welche sich unmittelbar die Bogenlinie des Leibes schließt, die bis ans Ende des Unterleibs läuft; denn zieht man eine zusammenhängende Querlinie von dem einen Kopf des Oberschenkelbeins bis zu dem anderen, wie nicht minder auch von einer Achsel zur anderen. An diesen beiden Querlinien schließ man die Arme und Schenkel.« (Preißler 1807, S. 5)

Mit großer Detailgenauigkeit fährt Preißler fort. Die Darstellung des Menschen zielt hier nicht auf ein porträtiertes Subjekt, sondern resultiert aus einer geometrisch abgeleiteten Konstruktion, die Erkenntnisfunktion der Zeichnung geht nicht auf das Subjekt zu, kein Psychogramm hat in Linien oder über Schraffur körperhafte Modellierung erfahren.

Zeichnen ist kopieren

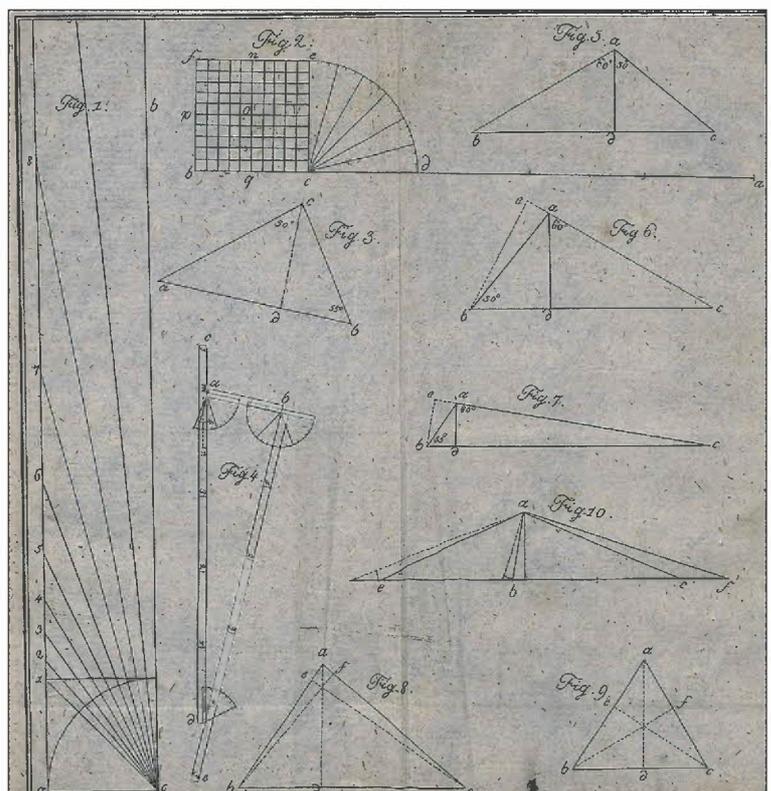
Bis weit in das 19. Jahrhundert wird die überlieferte Methodik des Zeichnens mit schlichtem Kopieren gleichgesetzt oder sie resultiert aus den wie durch Preißler und andere Zeichenmeister angeleiteten Konstruktionen, die geometrische Formelemente verbinden. Doch gegen alle Autorität durch die Lehrer werden Reformbestrebungen schon Ende des 18. Jahrhunderts sichtbar, die vom Zeichenunterricht eine deutlich differenziertere Didaktik und Methodik verlangen. So sollte aufseiten der Schüler mehr Ernsthaftigkeit gegenüber diesem Unterricht eingefordert werden, vor allem aber mit Blick auf die Industrialisierung wurden erweiterte Erkenntnis- und Bildungsfunktionen dem Zeichnen zugewiesen. Wolfgang Kemp verweist in seiner umfangreichen Studie zum Zeichnen auf den schlesischen Autor Friedrich Hertzberg, der 1774 und 1780 Empfehlungen für die »Handzeichnenkunst für Anfänger« publizierte. Hertzberg erkannte die demotivierende Wirkung der bloßen Wiederholung im Abzeichnen ohne korrigierende Hilfe. Hertzberg will seinen Lehrgang rational konstruieren, vom Leichten zum Schweren ansteigen, einem »Begriff« und der Komplexität der Sache folgend (Kemp 1979, S. 285). Dabei demonstriert der Lehrer an der Tafel die zunächst einfachen Übungen, in denen die darzustellenden Formen sukzessive komplexer werden. Danach zeichnet der Schüler nach Gips- oder Holzobjekten, wechselt dazu den Betrachterstandpunkt. Letztlich werden die Objekte gestuft und sich z. T. wechselseitig verdeckend angeordnet. Hertzberg setzt also auf die kognitiven Leistungen des Schülers

in der Transformation der Objekte beim Zeichnen (ebd.).

Über das 19. Jahrhundert jedoch blieb das monotone und damit stumpfsinnige Kopieren die primäre Methode im Zeichenunterricht. Noch immer dominierte ein kaum ausgebildeter Lehrer den Zeichenunterricht und er hatte übergroße Lerngruppen vor sich, die jede Schülerorientierung und Binnendifferenzierung erschwerten. Und dies nicht nur in Deutschland!

Protagonisten des 19. Jahrhunderts

Mit der Aufklärung gerät im 19. Jahrhundert sehr langsam und dann sehr spät die rigide Zeichenlehre in Bedrängnis. Mit Pestalozzi leistet das Kind im Zeichnen die notwendige Elementarisierung der Anschauung, die Grundlage und Werkzeug jeden weiteren Lernens ist. Von freier Zeichnung keine Spur! »Man lernt das Zeichnen, indem man sich die Verhältnisbestimmung der geometrischen Urformen [...] aneignet.« (ebd., S. 129). Die Form hat bei Pestalozzi den gleichen Rang wie Zahl und Wort.



Aus: J.F. Herbart: Pestalozzi's Idee eines ABD der Anschauung, Göttingen 1804

Der weithin prägende Johann Friedrich Herbart geht ein Stück weiter und definiert als geometrische Grundform das Dreieck, das auch eignet, die Grundlagen des »reinen Sehens« zu vermitteln. Diese Sehensschule führt über zu einer Ästhetik, die den Menschen zu einer schönen Ordnung leitet. »Zeichnen wird von Pestalozzi und Herbart zum einen als Grundlage der Anschauung und des Denkens betrachtet. Zum an-

deren weisen beide Autoren auf die Verbindung von Zeichnen und der Entwicklung des Kindes zu einem verantwortungsvollen Mitglied der Gesellschaft hin.« (ebd., S. 129 f.)

Für Johannes Ramsauer resultiert die Sensibilität für die Schönheit aus der Beobachtung der perspektivischen Gesetze. Seine Gestaltungslehre macht die Schüler über die Zeichnung auf wesentliche charakteristische Formen aufmerksam. Ramsauer fordert ein Verständnis für die Zeichnung auch als Erproben für einen Beruf.

Mit Joseph Schmid, einem Lehrer an Pestalozzis Institut, wird erstmals das Ästhetische im Zusammenhang des Zeichens zu einer eigenen Kategorie entfaltet (Schmid 1808). Dabei sieht er die ästhetische Sensibilität als genuin an, im Unterricht gilt es deshalb, die entwicklungsgemäße Eigentätigkeit des Schülers zu fördern (ebd., S. 130). Joseph Schmid opponiert mit dem Ästhetischen gegen das sture Kopieren, das kein Vorstellungsbild erzeuge. Die idealisierte, begrifflich wenig differenzierte Kategorie des Ästhetischen hält hier mit Alexander Gottlieb Baumgarten Einzug in die Zeichenmethodik.

»Wir suchen in diesen Blättern Elemente des Zeichnens, um durch dieselben die noch unmündige Kunstkraft der Menschennatur allgemein zu entfalten.

Die in denselben aufgestellten Mittel und Übungen sind desnahen nicht so fast als Mittel zum Zeichnen-Lernen, sondern vielmehr als Mittel, die Kunstkraft unserer Natur psychologisch und allgemein zu entfalten, anzusehen; das damit erzielte Zeichnen muss in dieser Rücksicht mehr als Mittel dieser Entwicklung, denn als Selbst-Zweck angesehen werden.

(Schmid 1809, S. III f.)

Peter Schmid, nicht verwandt mit Joseph Schmid, entwickelt seine »Zeichnungslehrart« in einem umfangreichen und systematischen Lehrgang zum Zeichnen, in dessen Zentrum perspektivische Übungen standen. Aus schlechten Erfahrungen mit Künstlern als Lehrern und ebenfalls in Opposition zum Kopieren möchte Peter Schmid jedes Kind individuell fördern, pocht aber auf die strenge Sequenzialität seines Lehrgangs, der auf die Transformation von dreidimensionalen Holzobjekten in die perspektivische Fläche abzielt (Skladny 2009, S. 130). Legler verweist auf die geschickte Vermarktungskunst Peter Schmidts, der sogar Goethe als Fürsprecher gewann. Doch die Methode Schmidts mit der Individualisierung und Hilfestellungen nach individuellem Bedarf konnte im Massenunterricht des 19. Jhs. nicht greifen; der Lehrer gibt (wieder) Anweisungen zum schrittigen Vorgehen (Legler 2001, S. 141).

Strenges Zeichendiktat: Erziehung statt Erkenntnis

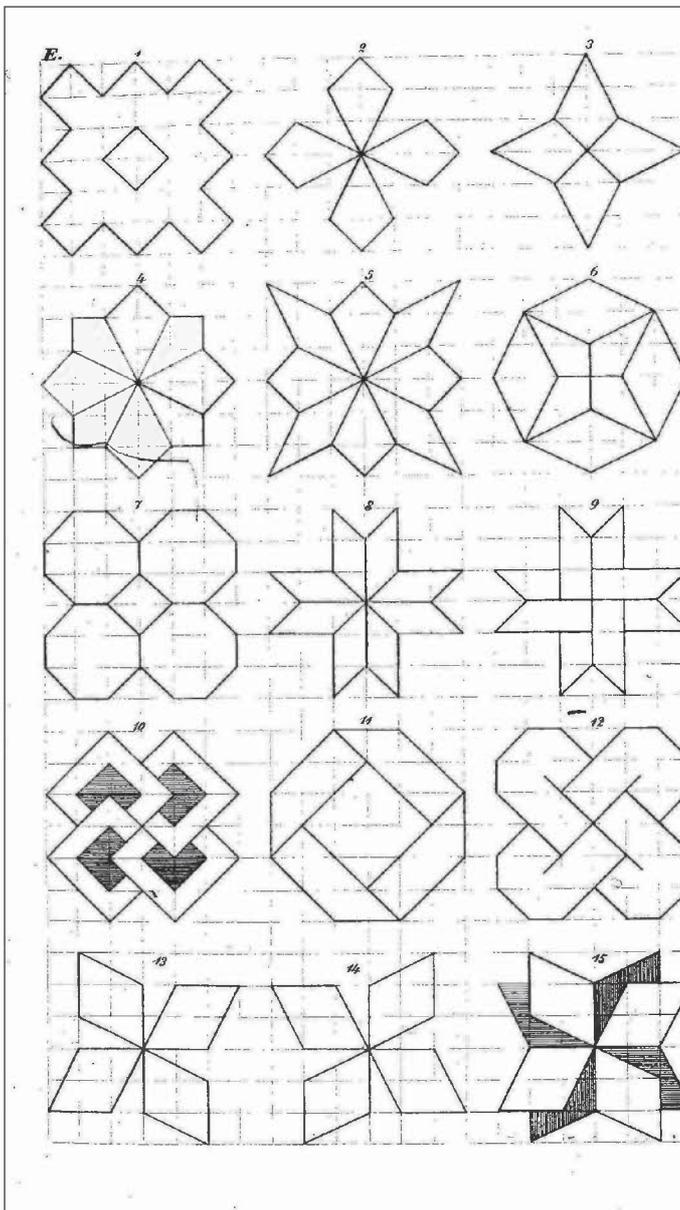
Den Höhepunkt eines streng gebundenen Zeichnens markiert zweifellos die Methode des Hamburger

Schulrates Adolf Stuhlmann. Sein in ganz Preußen wirksam gewordenes und durch mehrbändige Publikationen in zahlreichen Auflagen verbreitetes Zeichendiktat sollte den anhaltenden Widerspruch zwischen einer noch immer nicht hinreichend ausgebildeten Zeichenlehrerschaft und dem gesellschaftlichen Auftrag an sie zu einer Geschmacksbildung künftiger Konsumenten egalisieren.

Industrialisierung und wirtschaftliches Wachstum nach dem deutsch-französischen Krieg 1871 formulierten wachsende und genauere gesellschaftliche Ansprüche an schulische Bildung. Hier tritt nun Adolf Stuhlmann auf den Plan. Er preist das reproduzierende Nachschaffen als Motor der Externalisierung innerer Vorstellung.

»Ist die Ausbildung des Auffassungsvermögens so überaus wichtig, – so fragt es sich, wie dieselbe am besten und sichersten erreicht wird. Ein Fundamentalsatz der Pädagogik fordert: Verbinde überall die produktive Thätigkeit mit der receptiven; das Kind soll Dargebotenes aufnehmen und sogleich veranlasst werden, das Aufgenommene wieder ausser sich hinzustellen, zu reproduciren. Durch die Reproduktion gewinnt die innere Vorstellung äussere Form und Gestalt, selbst wenn sie nur durch das flüchtige Wort wiedergegeben wird, das sich dem Urtheil des Sprechenden nur einen kurzen Augenblick darbietet. Die Reproduktion muss um so wirksamer sein, die geistige Thätigkeit um so mehr ergreifen, also um so bildender wirken, je bedächtiger, sorgfältiger sie vor sich geht und je besser sich das Hervorgebrachte dem Urtheil darbietet. Eine solche reproduktive Thätigkeit wird durch das Zeichnen geübt: das Aufgenommene, innerlich Erfasste. Zur Vorstellung zu einem innern Bilde Gewordenes erhält äusseren, sichtbaren Ausdruck, wird auf dem Papier festgehalten, bietet sich dem eignen und fremden Urtheil dar. Weil nur eine klare und richtige Vorstellung ein klares und richtiges äusseres Bild geben kann, der Zeichner aber – den rechten Eifer vorausgesetzt – etwas Gutes darstellen will, so muss sich während der Thätigkeit des Producirens die innere Vorstellung klären. Das Zeichnen als Reproduktion des innerlich Erfassten ist somit ein hervorragendes Bildungsmittel, es erhebt den Anspruch, ein allgemeines Bildungsmittel zu sein.« (Stuhlmann 1879, S. 5 f.)

Mit Stuhlmann hatte die Bildungsbehörde ihren idealen Lehr- und Zuchtmeister für das Zeichnen in allen Schularten gefunden. Stuhlmann ging durchaus von einer kognitiven Anregung und Imaginationsleistung seiner Methode aus. Doch die Dominanz der Person und ihrer Methode eines einengenden Pragmatismus rief gerade in seinem Hamburger Umfeld Widerspruch hervor. Doch mangels ausgearbeiteter Alternativen blieb die »Methode Stuhlmann« noch Dekaden wirk-



Mustervorgabe von Adolf Stuhlmann (1879); Formen entstehen durch Diktat oder konkrete Instruktion zur Verbindung von Punkten

sam, erst eine massive Opposition aus der reformpädagogischen Kunsterziehungsbewegung heraus führte dann ab 1900 zu einer allmählichen Abkehr vom Zeichendiktat und damit auch vom Primat des Kopierens. Besondere Erkenntnisfunktionen bleiben offen! Ganz im Gegensatz zu den auf ein wirtschaftliches Interesse zielende Konzepte einer Geschmacks- und Sehschulung bei den Arbeitern und Konsumenten stand das ganzheitlich von und mit der Kunst argumentierende Konzept von John Ruskin. Mit Bezug zu heutigen Didaktikkonzepten ist Ruskin hier nur knapp als eine Position zu erwähnen, die einen grundsätzlichen Mangel in den Produktionsverhältnissen sah und eine partikuläre ästhetische Schulung ablehnte.

Künstlerische Interpretation und wissenschaftliche Abbildung

Das Kopieren als Methode bestimmte weit über das Mittelalter hinaus die Ausbildung der Maler und Zeichner. Mit dem Aufschwung einer naturwissen-

schaftlichen Weltdeutung erfuhr die detaillierte wissenschaftliche Illustration die vermehrte Aufmerksamkeit im 18. Jhs. Dieses Kopieren als Sehschule sollte lange Jahre der didaktische Kern einer Einbindung der bildlichen Kommunikation in die Wissensdiskurse bilden. »Mit dem Impuls der Aufklärung wurden Zeichnung und Reproduktionstisch zu wesentlichen Handwerkszeugen der Forschung.« (Schulze 2004, S. 105) Mit beobachtendem Sehen und Wiedergeben wurden die Zeichner zu dienstbaren Beitragern im Erkenntnisprozess der Naturwissenschaften. Elke Schulze merkt in ihrer Dissertation an, dass in diesem Transformationsprozess das tradierte Verhältnis von Bild und Text eine tiefgreifende Änderung erfuhr: Als empirische Quellen werden nur noch die als wissenschaftlich verstandenen und systematisierten Darstellungsmuster zugelassen (ebd., S. 106). Künstlerische Interpretation und wissenschaftliche Illustrationen wurden im 19. Jahrhundert zu inkompatiblen Visualisierungsstrategien, die zu vermehrten Klagen der Universitäten über die aus ihrer Sicht mangelhafte Darstellungsweise der Künstler führte. Wieder waren die Universitätszeichenlehrer aufgefordert, die naturwissenschaftliche Illustration zur Perfektion zu treiben. Und mit dieser Abbildungsleistung wurden diese universitären Zeichenlehrer rasch in der Hierarchie über den Künstlern als Illustratoren angesiedelt: Nicht Interpretation, sondern ein illusionistischer naturalistischer Maßstab galt.

Ähnliche Fragestellungen werden in der jungen Fachzeitschrift »Kunst und Jugend« nach dem Ende des Ersten Weltkrieges durchgehend diskutiert.

Ein in der damaligen Kunstpädagogik unbekannter Hanns Günther legte 1923 den Band »Mikroskopie für jedermann« vor (Stuttgart 1923). In »Kunst und Jugend« wurde durch den Abdruck eines Ausschnittes diese Publikation empfohlen. Das Zeichnen eines beobachteten und untersuchten Objektes wird von Günther angeraten, um die Tücken des Erinnerungsbildes durch eine präzise Sachzeichnung zu umgehen. Zudem schule die präzise Zeichnung das Gedächtnis gegenüber den Details der Objekte. Die Doppelprojektion mikroskopischer Abbildung in Sachbüchern, z. B. von Hülle und Zellkern wird als Syntheseleistung des Zeichners hervorgehoben (Kuj 5/1923, S. 103). Das Können des Zeichners wird abschließend unter »fortgesetzter Übung« als Geduld und Wahrheitssinn zusammengefasst.

Eine ähnliche kognitive Transformationsleistung wird dem Werkunterricht in Verbindung mit dem Zeichenunterricht durch den Autor Walter Lange zugewiesen. Für Lange kommen die Gegenstände des Zeichnens aus dem heimatlichen Umfeld. Um die entwicklungsbedingten Unterschiede bei den jugendlichen Zeichnern zu berücksichtigen, empfiehlt er zunächst eine Klärung des räumlichen Vorstellungsvermögens. So gilt es, zunächst bewusst zu machen, wie ein Haus ist,

nicht wie es erscheint. Darauf tritt ein Wechselspiel zwischen einem mehr gefühlsmäßigen Arbeiten und einem Erfassen der perspektivischen Erscheinung ein. Diese wechselseitige Annäherung mündet in Aufsichts- und Ansichtsdarstellungen. In der Kombination zwischen der Anfertigung von Modellen Unterzeichnung sieht der Autor die fruchtbarsten Arbeitsweisen, auch weil dies die unterschiedliche Entwicklung des einzelnen Schülers im perspektivischen Sehen und Wiedergeben berücksichtigt (Kuj 1/1924, S. 144).

Der reformpädagogische Aufbruch

Die Klage gegenüber einem typischen Zeichenlehrer namens Hinderling ist symptomatisch für den Widerstreit zwischen einem strengen, gebundenen Zeichnen und einer Ausdrucksförderung. Doch das Symptomatische in der Klage Baseler Schüler aus der oberen Realschule zielte im Jahr 1919 nicht so sehr gegen eine Person, sondern war eine klare Attacke gegen den methodisch gängelnden Lehrplan. Auch wurde das Murren über die rigiden Unterrichtsmethoden im Zeichnen lauter mit der Verbreitung der reformpädagogischen Hinweise auf einen anderen Unterricht:

»Der Mangel an Disziplin und Fleiß nimmt in den Stunden des Herrn Hinderling immer zu. Diese unangenehmen Zwischenfälle sind die Folgen einer großen Missstimmung innerhalb der Schülerschaft über den Zeichenunterricht des genannten Lehrers. Sie hat ihre Unruhe darin, dass die Schüler vom Unterricht nicht befriedigt werden; sie verlieren jegliche Freude am Zeichnen und haben das Gefühl, dass sie nicht lernen, dass die Zeichenstunden verlorene Zeit seien. Ja, diejenigen, die in der Unteren Realschule etwas gelernt hatten, müssen erkennen, dass sie nicht nur nichts lernen, sondern im Gegenteil manches verlernen. (...).

Der ganze Zeichenunterricht, sowohl Kunstauffassung als auch Unterrichtsmethode, ist von einem Geiste erfüllt, der unbedingt überholt ist und unmöglich den Charakter der jetzigen Jugend, wie der Zeit überhaupt, entsprechen kann.

Nun aber was die Methode und den Unterricht selber anbetrifft: Drei Sachen sind es vor allem, die wir vermissen.

- 1) Natur*
- 2) Beobachtung*
- 3) Entwicklungsmöglichkeit für die Persönlichkeit.*

Seit der ersten Klasse müssen wir immer wieder Gipsabgüsse von architektonischen Ornamenten, von Tieren, Gliedmaßen, Büsten und Figuren abzeichnen. Was bei diesem Unterricht völlig unbeachtet bleibt, ist die Phantasie des einzelnen. Der Schüler sollte sich selber im Entwerfen von Ornamenten, von Illustrationen, von Kompositionen usw. versuchen dürfen. Er sollte überhaupt mehr Freiheit in der Wahl der Motive haben, denn er geht nicht in

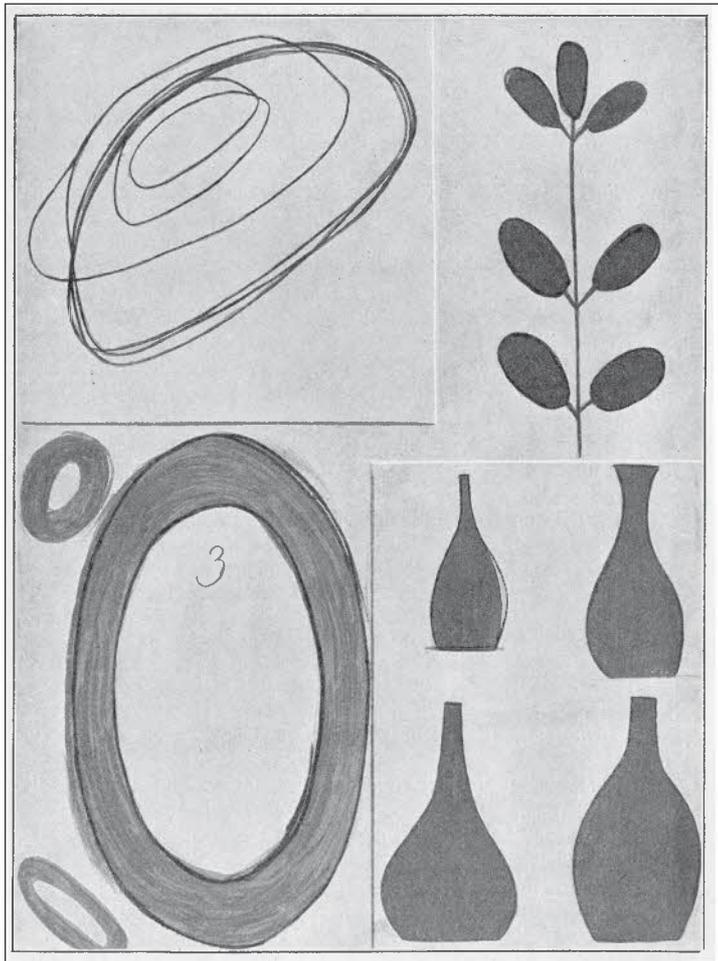
die Schule, um zensiert zu werden, sondern um seine zeichnerischen Fertigkeiten zu entwickeln. (zit. nach Müller 1982, S. 54 f.)

Die reformpädagogischen Strömungen ab den 1890er-Jahren fokussierten besonders den Zeichenunterricht, galt er doch als ein Ort und Instrument der besonderen Einschränkung der kindlichen Entwicklung. Als ein Protagonist dieser sehr differenzierten Reformbewegung soll hier der Hamburger Volksschullehrer Carl Götze mit seinen aus der praktischen Lehrertätigkeit heraus entwickelten Vorstellungen zum Zeichnen zitiert werden. Götze gehörte zu dem Kreis um Alfred Lichtwark, er gründete 1906 die »Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung« mit anderen und wurde zu deren Vorsitzenden gewählt. Wolfgang Legler macht darauf aufmerksam, dass die pädagogische Orientierung am Kind und der Förderung von dessen natürlichem Ausdruck leichter zu diskutieren und durchzusetzen war, als eine unmittelbare politische Parteinahme. Gerade in Hamburg standen die pädagogischen Reformvereine in Verbindung zur Sozialdemokratie, was auch die Polizeibehörden sorgsam protokollierten (Legler 2011, S. 169 f.).

Carl Götze veröffentlichte 1903 seine Methodik des Zeichnens, die sich wie viele Reformstimmen jener Zeit vor allem gegen die rigide Methode Stuhlmanns richteten. Schon im ersten Satz seines Vorwortes lässt Götze dem Begriff »Vorstellung« gesperrt drucken: »Zeichnen bedeutet die Fertigkeit (das Können), unsere Vorstellungen anschaulich auf einer Fläche darzustellen, um dem Geiste durch das Auge in deutlichen Bildern etwas mitzuteilen, was nicht in Worte gefasst werden kann. Wer diese Fertigkeit erworben hat, kann Sprachorgan und Hand als Werkzeuge zum Ausdruck seiner Gefühle und Vorstellungen gebrauchen, kann durch den zeichnerischen und sprachlichen Ausdruck sich dem Ohre und Auge vernehmbar machen.« (Götze 1903, S. 1) Damit rücken imaginative Fähigkeiten in Verbindung mit kommunikativen Intentionen in den Vordergrund. Das Potenzial einer individuellen Vorstellungsbildung wird pädagogisch gegenüber einer Geschmackserziehung im Kopieren hervorgehoben. Vorstellungen sind für Götze geistige Konstruktionen, die sich im Wort oder Bild manifestieren.

»Die Vorstellung ist das, was die Form der Linie bestimmt, sie wird mittels Gestaltung der Linie umschrieben, festgehalten und eigenartig bezeichnet. Die Linie ist das Sekundäre, die lebendige Vorstellung als geistige Energie das Primäre, gestaltend Wirkende, insofern es der Linie Leben und Bewegung verleiht, sodass durch sie die Kraft der Vorstellung in der Zeichnung wirkt. Indem unser Auge der Linie folgt, kann der Geist die Vorstellung fassen. [...] Der Ausdruck (auch mimische, musikalische, sprachliche, konstruktive) ist überhaupt nur das Mittel, die Vorstel-

lung zu gestalten, zu bilden. Nicht geäußerte und nicht ausgedrückte Vorstellung sterben im Geiste. Das Leben (die Energie) der Vorstellung, ihre Deutlichkeit und Klarheit, ihre Kraft und Wärme, ihre Anschaulichkeit, kurz, ihre Wirklichkeit und Wirksamkeit liegen im Ausdruck beschlossen. Damit ist das Wesen des Zeichnens nach einer geistigen Bedeutung aufgedeckt.« (Götze 1903, S. 6)



Ergebnisse einer Zeichenübung zum Thema »Spiegel« von Carl Götze (1903)

Konsolidierung

Die reformpädagogischen Ansätze, die von diesen ersten Gruppierungen und dann mit Vehemenz von den Kunsterziehungstagen zu Beginn des 20. Jahrhunderts ausgingen, konnten ihren schulpädagogischen Einfluss mit den bildungspolitischen Reformmaßnahmen der Weimarer Republik noch deutlicher entfalten. In diese Phase fällt die Veröffentlichung des Kunsthistorikers Gustav Friedrich Hartlaub »Der Genius im Kinde« (1922). Der Titel ist missverständlich, denn Hartlaub wusste sehr wohl um die sehr enge Limitierung der kindlichen Genialität. Hartlaub unterschied sie signifikant von der künstlerischen Produktivität. Sein Buch richtete sich als Appell gegen einen rigiden Zeichenunterricht, der wie beim Zeichenlehrer Hinderling die kindliche Ausdrucksfreude im Gestalten spätes-

tens mit der Pubertät endgültig liquidierte. Hartlaub drängte den Lehrer mit allen Interventionen zurück, er promovierte die besonderen »Ausdruckswirklichkeiten«. Hartlaub sah das Zeichnen nicht in einem Kanon der schulischen Fächer von Wissen und Können, sondern in einer kompensierenden, musischen Funktion – es galt, in einer übermächtig aufstrebenden Moderne das Kind im Kinde zu retten. Das Buch »Der Genius im Kinde« folgt einer Ausstellung in Mannheim und stellt Zeichnungen und Malereien von Kindern mit dem Kommentar des Kunstwissenschaftlers vor. Immer wieder macht Hartlaub deutlich, dass das Ziel des Kunstunterrichts weit mehr als ein äußeres Zeichnen-Können zu fördern habe.

Hartlaub findet für die vielfach begründete reformpädagogische Abkehr von äußerer Richtigkeit in der Fachzeitschrift »Kunst und Jugend« vielfache Unterstützung. In seinem Vortrag auf der ersten Hauptversammlung des Reichsverbandes der akademischen Zeichenlehrer in Berlin stellt A. Müller, Lichtenberg, fest: »Die Art des Unterrichts muss der wissenschaftlichen Arbeitsweise geradezu entgegengesetzt sein, denn Wissenschaft ist Analyse, Kunst ist Synthese.« (Kuj 4/1922, S. 191). Das wissenschaftliche Zeichnen als naturalistische Wiedergabe hat andere Funktionen, denn »das wissenschaftliche Zeichnen gehört aber zu der Wissenschaft, der es dient, denn hier bestimmt das Wissen vom Gegenstand seine Form und nicht die Gestaltungskraft des Menschen.« (ebd., S. 192).

Zeichnen, Sprache, Erkenntnis

Gustav Kolb, Schriftführer der Zeitschrift »Kunst und Jugend« und wegweisender Publizist mit dem Band »Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung« (1927), sieht die gesamte kindliche Bildsprache als Pendant zur Wortsprache; sie reicht weit über das Zeichnen hinaus. »Zeichnen bildet allerdings das Grundelement des Unterrichts im bildhaften Gestalten und wird es in der Schule bleiben müssen.« (Kuj 4/1924, S. 224)

Doch bei aller Schwärmerei hält Kolb bei der Bildsprache Verständigungsmittel und Ausdrucksmittel klar auseinander: »Zeichnen als Verständigungsmittel dient dem logischen Form-, Raum- und Bilddenken. Es ist Hilfssprache der Technik, vieler Gewerbe und Wissenschaften.« (ebd.) Die Schulung in der Bildsprache hat für Kolb fachübergreifenden Nutzen, denn die Bildsprache dient der Klärung, Bildung und Formulierung der sinnlichen Begriffe und konkreten Vorstellung; damit tritt die Bildsprache auch in den Dienst der Wortsprache. Gekonnt verweist er auf Goethe, Eduard Mörike, Hermann Hesse und andere Schriftsteller, die sich auch im Zeichnen übten. Das wissenschaftliche Zeichnen sieht Kolb dicht am begrifflichen Ausdruck, ist es doch ein gezeichneter Begriff, eine



Farbige Abbildung aus Gustav Hartlaub: Der Genius im Kinde, Ausgabe von 1930

Es ist das besondere individual-rhythmische Leben, welches jede von der Hand des begnadeten Kindes hervorgebrachte Form und Farbe durchpulst, sie unwillkürlich zur ausdrucksvollen Gebärde der besonderen Erlebnisweise des Zeichners macht und so fixiert. Sie wird Gebärde genau in dem Sinne wie die vorgeschriebenen Formen der Schrift – dem Inhalt der zeichnerischen Mitteilung vergleichbar – durch den (graphologisch zu deutenden) Duktus zur unwillkürlichen Ausdrucksgebärde umgeformt werden können. Diese »Hand-Schrift« bezieht sich bei Kinderzeichnungen nicht auf das Lineare, sondern auf das Farbige – und sie ist in beiden Fällen keineswegs in erster Linie von dem jeweils abzubildenden Inhalt und dessen besonderen Erregungen abhängig, sondern sie ist Ausdruck von Blut, Seele und Geist ihres Erzeugers – wie dessen körperlicher Habitus, seine Gangart, seine Ausdrucksbewegungen.

Gustav Hartlaub: Der Genius im Kinde. Ein Versuch über die zeichnerische Anlage des Kindes. Zweite stark umgearbeitete und erweiterte Auflage. Breslau 1930, S. 80]

Abstraktion in des Wortes reinster Bedeutung. Die Bildsprache wird zum Ausdrucksmittel, wenn Erlebtes einmal aus der Außenwelt und einmal aus der Innenwelt zum Ausdruck gebracht werden soll. Die sinnlich wahrgenommene Welt ist dabei nicht Gegenstand des Verstandes, sondern des Gefühls. Noch einmal wird die Funktion eines komplementären Hilfsmittels zurückgewiesen, eine autonome Erkenntnisfunktion wird konstatiert, denn das Zeichnen ergänzt den wissenschaftlichen Unterricht nach der künstlerischen Seite hin, es löst Aufgaben, die im übrigen Unterricht nicht gelöst werden können (ebd., S. 226).

Kolb hebt ab auf die Imaginationleistung, in der er gegenüber dem Abbilden einen fortwährenden geistigen Schöpfungsakt sieht. Die Neubildung innerer Gesichtsvorstellung ist intensive geistige Arbeit und in der Entwicklung der Vorstellungskraft beruht der primäre Wert des bildnerischen Gestaltens in der Schule für die Geistesbildung. Die Bildsprache tritt damit in eine Korrespondenz mit dem Gedächtnis, das von Kolb als Hilfskraft der Vorstellungskraft bezeichnet wird. Ohne Formen und Farben gelingt keine Darstellung. Dabei differenziert Kolb zwischen Vorstellung und Fantasie, denn die Fantasie überragte durch Verknüpfung die aus dem Gedächtnis mehr abbildend evozierte Darstellung.

Fantasie in Selbstbildung

Was ab 1900 als musische Kunsterziehung unter dem Dach der Reformpädagogik bezeichnet werden kann, wird anschaulich und exemplarisch durch den Wiener Franz Čížek repräsentiert. Im Vordergrund sah er das selbstständige Erarbeiten des Lernstoffs durch die Schülerinnen und Schüler. Dabei waren Experimentierfreudigkeit und Kreativität das oberste Gebot. Bereits um 1900 entwickelte der aus dem heutigen Litoměřice stammende Wiener Maler und Kunsterzieher Franz Čížek neue pädagogische Methoden. Gegen alle Strenge im Kunstunterricht plädierte Čížek für freie Pinselübungen der Kinder. Damit wollte Čížek dem Drill durch das exakte Kopieren oder das Zeichendiktat nach Stuhlmann entgegentreten. Doch der Widerstand war groß, viele Zeichenlehrer sahen in der Pinselmethode Čížeks nicht mehr als unordentliche Klecksereien. Jedoch aus dem Ausland bekam Čížek großen Zuspruch (vgl. 2019).

Seine zunächst privat geführte Mal- und Zeichenschule für Kinder wurde mit einer Jugendkunstklasse in die Wiener Kunstgewerbeschule eingegliedert. Gleichzeitig lehrte er als Professor der Kunstgewerbeschule Ornamentale Formenlehre. Dort zeigte er den Studierenden avantgardistische Kunst, vor allem Expressionismus und Kubismus. Damit ließ er seine Studenten wie auch die älteren Schüler experimentieren.

Die Jugendkunstklassen förderten zuerst den spontanen, unverbildeten Ausdruck. Die Kinder sollten sich ohne Anleitungen bildnerisch äußern. Čížek verstand seine Lehrtätigkeit als schöpferischen Arbeitsunterricht. Er sah in jedem Kind eine schöpferische Person, die zu ihrem Ausdruck nur ermuntert werden müsse. Nicht Vorbilder und Regeln prägten seine Methodik, sondern ein sehr breites Materialangebot, das zum Erproben von neuen Verfahren mit dem Ziel kindgemäßer Formen angeboten wurde. Die Jugendkunstklasse war ein sehr lebendiges Laboratorium. Im Hintergrund spielte das Grammophon und die Kinder konnten sich in unterschiedlichen Techniken erproben. In solch gelockelter Atmosphäre gab Čížek, unterstützt von Studenten der Kunstgewerbeschule, allenfalls Ratschläge zur Materialbearbeitung.



Aus der Jugendkunstklasse von Franz Čížek

Die schwedische Frauenrechtlerin und Reformpädagogin Ellen Key bestimmte mit dem Titel ihres Hauptwerks »Das Jahrhundert des Kindes« den Leitgedanken der Reformpädagogik. Franz Čížek gab dem mit seiner Jugendkunstklasse eine konkrete Form. Doch Čížek blieb wie die gesamte Reformpädagogik und mit ihr die das Kind fokussierende musische Kunsterziehung die Ausnahme. Ab den 50er-Jahre des 20. Jahrhunderts kehrte als ideologisch und politisch unverdächtige musische Kunsterziehung in Deutschland in den Unterricht ein. Die sozialistischen Staaten forderten von ihren Schülerinnen und Schülern bald nach einer Phase der Unbestimmtheit nach 1945 einen Naturalismus, der das Bekenntnis zum Sozialismus von der Kita (Krippe) bis zum Abitur verlangte.

Literatur

Götze, Carl: Methodik des Zeichenunterrichts in den Volksschulen. Hamburg 1903
 Hartlaub, Gustav Friedrich: Der Genius im Kinde. Breslau 1922
 Kemp, Wolfgang: Einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen. Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500 – 1870. Frankfurt/Main 1979
 Kolb, Gustav: Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung. Stuttgart 1927
 Egler, Wolfgang: Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Oberhausen 2011
 Müller, Erich: 200 Jahre Zeichenunterricht in Basel. 160 Neujahrsblatt. Basel 1982

Otto, Gunter: Zur Unterscheidung der Unterrichtsfächer »Bildende Kunst« und »Werkerziehung«, in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, Göttingen 1959, 12. Heft, S. 629-636:
 Preißler, Johann Daniel: Theoretisch-praktischer Unterricht im Zeichnen. Nürnberg 1807
 Schmid, Joseph: Die Elemente des Zeichnens nach Pestalozzischen Grundsätzen bearbeitet von Schmid, Joseph. Bern 1809
 Schulze, Elke: Nulla dies sine linea. Universitärer Zeichenunterricht. Eine problemgeschichtliche Studie. Stuttgart 2004
 Skladny, Helene: Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung. München 2009

Stuhlmann, Adolf: Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule. Ein methodisch geordneter Lehrgang. Hamburg 1879.
 Wikidal, Elke: „Aus dem Leben des Kindes für das Leben!“ Franz Čížeks Jugendkunstklasse und die Kunstpädagogik der Wiener Schulreform, in: Ausstellungskatalog Das Rote Wien. 1919 - 1934. Ideen, Debatten, Praxis, hrsg. v. Werner Michael Schwarz, Georg Spitaler und Elke Wikidal, Wien Museum 2019.