

Johannes Kirschenmann

# Die Entdeckung der freien Kinderzeichnung

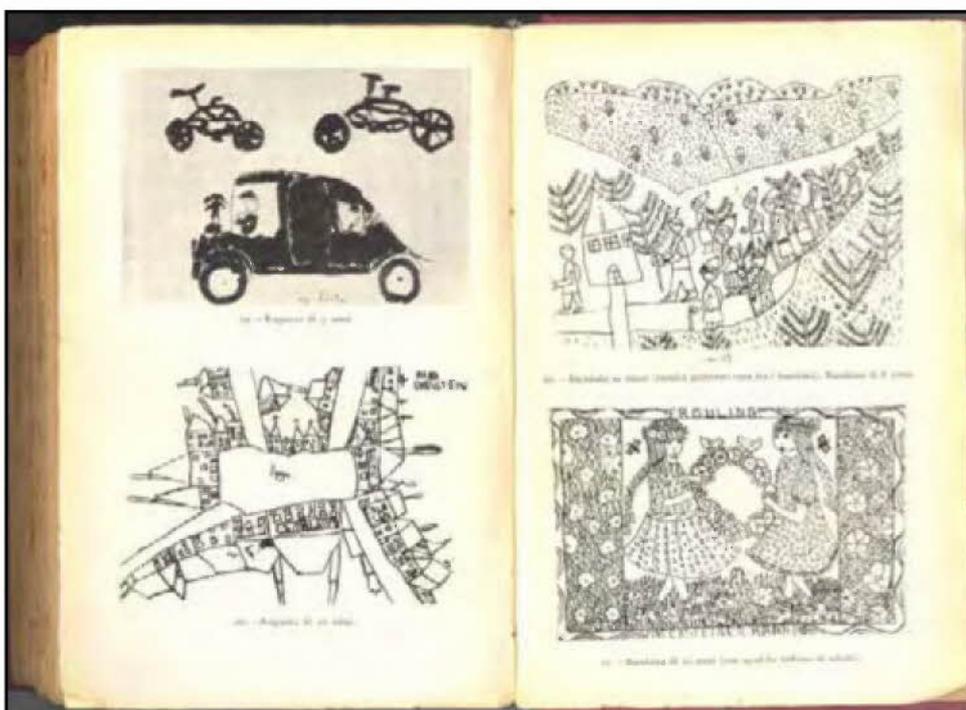
Der Zeichenunterricht im 19. Jahrhundert war durchgängig von widersprüchlichen pädagogischen Erkenntnisfunktionen und Zielen bestimmt. Dabei dominierte auch aufgrund der schlechten Ausbildung der Pädagogen das Abzeichnen nach Vorlagen, ob es nun Naturmotive waren oder zur Geschmacksschulung die Lithografien anerkannter Meister. Eine besondere Breitenwirkung vor allem in Norddeutschland entfaltete die Methode des Netzzeichnens nach Adolf Stuhlmann. Gerade diese kindferne Strenge bereitete neben sozio-ökonomischen Faktoren aus der Industrialisierung und auch nationalistischen Bestrebungen einer sich in vielen Facetten darstellenden Reformpädagogik den Boden. Nationalistisch meinte damals in weiten Kreisen eine Bildung, die dem gesamten Volk auch als Geschmacksschulung zugutekommt. Gleichzeitig wollte man sich in internationaler Konkurrenz auf künstlerische Kräfte wie Albrecht Dürer besinnen, um im künstlerischen Bereich das zu schaffen, was im wirtschaftlichen Bereich nicht gelang.

Es muss in den frühen 80er-Jahren des 19. Jahrhunderts gewesen sein, als im italienischen Kunsthistoriker Riccardo Ricci bei seinem Gang unter den Arkaden von Bologna Kindergekritzel an den Wänden aufgefallen sind. Seine Beobachtungen legte er 1887 in dem schmalen Bändchen „L'arte die bambini“ vor, das 1906 auf Deutsch erschien. Seine Beschreibungen der Kinderzeichnungen mit Kreide beziehen sich auf eine damals so noch nicht benannte Schemaphase. Ricci blieb der phänomenologischen Deskription verhaftet. Die Wirkung seiner Schrift muss als ambivalent bilanziert werden. Es ist das große Verdienst eines Kunsthistorikers, die bildnerische Aktivi-

tät von Kindern zum Gegenstand einer präwissenschaftlichen Betrachtung zu machen, die in mehrere Sprachen übersetzt wurde und als wirkmächtiger Impuls für die nachfolgende, auch stark von Künstlern und Zeichenlehrern getragene Kunsterziehungsbewegung gelten kann. Hans-Günther Richter macht auf die Kehrseite eines zeitbedingten Irrtums mit lang anhaltenden Folgen aufmerksam: „Allerdings haben seine Untersuchungen und die Darstellung viele seiner Nachfolger zu einem Missverständnis beigetragen, das sich bis heute in der Literatur über den Gegenstand hartnäckig gehalten hat, obwohl sein Referenz-Rahmen seit Langem obsolet geworden ist: Es geht dabei um die Behauptung, dass sich die Entwicklung der Kinderzeichnung in ihrer Schlussphase der der realistischen Darstellungsweise beziehungsweise der naturalistischen Kunst annähern müsse.“ (Richter 2003, S. 196). Realismus bedeutete einen unmittelbaren Bezug zur Lebenswirklichkeit des Kindes in einer möglichst naturgetreuen Abbildhaftigkeit, die bei manchen nachfolgenden Vertretern keine Rücksicht auf altersbedingte Darstellungsmöglichkeiten der Kinder nahm.

Die Wertschätzung der Zeichnung der Kinder ging einher mit einer zunehmenden gesellschaftlichen Akzeptanz des Kindes als eigenes Wesen, das der Förderung zur Entfaltung seiner genuinen Kräfte bedarf. Doch nicht nur die entwicklungspsychologisch bedingten Phasen der Kinderzeichnung standen der Forderung nach naturalistischer Abbildung entgegen: Die Erkenntnisse der Naturwissenschaften um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert nahmen Einfluss auf die Entfaltung variierend antinaturalistischer Kunststile, etwa vom Impressionismus bis zum Kubismus. Dieses Vordringen hinter eine sichtbare Hülle wurde begleitet von wahrnehmungspsychologischen Erkenntnissen wie von einem sich radikal ändernden Verständnis der Materie. Beides erschütterte gefestigte anthropozentrische Weltbilder und beides bereitete antinaturalistische Darstellungsformen nicht nur in der Kunst, sondern über die wachsende Anerkennung antinaturalistischer Formen auch in der Kinderzeichnung den Boden.

Das Netzzeichnen hatte er mit Adolf Stuhlmann einen publizistischen Siegeszug von Hamburg aus angetreten. Hamburg war es dann auch, wo sich über eine starke Gruppe sozialdemokratisch geprägter Kunstpädagogen eine manifeste Gegenbewegung



Doppelseite aus „L'arte die Bambini“, Erstausgabe 1887

zum Stuhlmann'schen Drill entfaltete. Hamburg wuchs mit der Industrialisierung und dem Hafen besonders stark und zeigte stark die Schattenseiten einer Großstadt mit deutlichen sozialen Gegensätzen. Die Sozialdemokratie wollte ihr diese Gegensätze über Bildung einer Teilhabe an Bildung der nicht privilegierten Schichten abbauen. Zugleich galt es in einer Zeit von Jugendstil und Rückbesinnung auf vorindustrielle Naturerfahrung, dem dumpfen Formalismus schulischer Strenge den Kindern einen Entfaltungsraum zur Verfügung zu stellen, der Selbstbildung aus Selbsttätigkeit als neue Kategorie in der schulischen Bildung etablierte. Die Hamburger Kunst-erzieher um Carl Götze stellten mit Ausstellungen und Publikationen das bildnerische Schaffen der Kinder auf eine Stufe mit der von Erwachsenen. Namhafte Künstler der Stadt organisierten in etablierten Häusern Ausstellungen von Kinderkunst. Das war ein bildhaft wirksamer Protest gegen die Methode von Stuhlmann, der sogleich als Schulinspektor im Auftrag der Schulbehörde die neue Entwicklung kritisch beobachtete und kommentierte (vgl. Legler 2011, S. 167 ff.).

Eine der zahlreichen Publikationen um 1900 verdeutlicht noch einmal den zentralen Gedanken eine reformpädagogisch inspirierten ästhetischen Erziehung. Der Kunst- und Literaturkritiker Max Osborn differenziert Das Ziel einer ästhetischen Erziehung aus:

*„Denn nur auf diese allgemeine Empfänglichkeit für künstlerische Eindrücke kommt es an, beileibe nicht auf die Erziehung jedes Kindes zu einem Künstler, auch nicht zu einem Dilettanten, auch nicht zu einem ästhetischen Feinschmecker. nicht auf die Erziehung dieser äußersten Möglichkeiten, die allein der besonderen Veranlagung überlassen werden müssen und getrost überlassen werden können, auf die der Erzieher überhaupt nur einen geringen Einfluss haben kann, sondern lediglich darauf, dem heranwachsenden Menschenkinde die Möglichkeit zu gewähren, dass es an den edelsten und beglückendsten Genüssen des Lebens nicht als ein armer Sinnenkrüppel vorüberzuhumpeln braucht.“* (Osborn 1902, S. 14)

### **Anfänge der Museumspädagogik**

Mit dem Direktor der Hamburger Kunsthalle, Alfred Lichtwark, erhielten die Reformbestrebungen im Norden einen zweiten wesentlichen Ankerpunkt. So wie die ihn umgebenden Kunsterzieher die Kinderzeichnung zur Kunst erhoben, so begründete er eine völlig neue Form der Vermittlung von Kunst an die Bevölkerung und insbesondere in der direkten Arbeit mit Schulklassen vor den Originalen. Mit ihm wurde die Weihestätte des Museums zu einem lebendigen Ort der Bildung jenseits der Klassenschranken. Lichtwark war als junger Museumsdirektor auch den jüngeren Entwicklungen wie zum Beispiel der Fotografie aufgeschlossen, er begleitete kommentierend die Stadtplanung und schrieb mehrere Bücher zu seinen unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Das „wirtschaftliche Argument“, seit den Weltausstellungen der unerlässliche Hinweis auf die Geschmacksbildung als Grundlage ökonomischen Fortschritts und internationaler Wettbewerbsfähigkeit, ist auch bei Lichtwark eine tragende Säule. Wo vor allem die Kunstgewerbeschulen auf der Seite der sogenannten „Musterzeichner“, die

einstige Bezeichnung für die heutigen Designer, in den letzten Dekaden des 19. Jahrhunderts schon viel geleistet hätten, sah Lichtwark aufseiten der Konsumenten und „Kunstgenießer“ noch große Defizite. Doch diese Geschmacksbildung sei nicht von außen an die Kinder und Jugendlichen als spätere Warenkäufer heranzutragen, sondern in der tätigen Anschauung mit subjektivem Blick und Interesse zu gewinnen. Für die Kunstpädagogen der Stadt bot Lichtwark im Museum am arbeitsfreien Sonntag Vorträge an, die zu Hunderten auch andere Bevölkerungskreise anzogen. Daneben traten seine Angebote für Jugendliche aus allen Schulformen, mit ihm zum „sehenden Schauen“ vor die Originale im Museum zu treten. 1887 trat Riccardo Ricci mit seiner Publikation zur Kinderzeichnung an die Öffentlichkeit, im gleichen Jahr sprach Alfred Lichtwark in seinem berühmt gewordenen Vortrag „Die Kunst in der Schule“ von den Aufgaben der Kunsterziehung. Diese habe den Kindern konsequent „Unverlierbares“ zu vermitteln. Für den Museumsmann war dies „die Freude anzuschauen“. Lichtwark zufolge konnte nur diese Unmittelbarkeit ein Interesse an der Kunst sichern. Kunstgeschichtliches Wissen blieb ihm zu abstrakt. Dem „Anschauungsvermögens“ galt die oberste Priorität in einem unvoreingenommene Sehen. Damit sollte die stete Rückversicherung auf Geschichte und Tradition mit ihrem übersteigerten Ausdruck im Historismus überwunden werden. Die Gegenwart und die zeitgenössische Kunst sollten ohne Vorurteil oder Vorprägung betrachtet werden. Seine grundlegende pädagogische Ansicht brachte er dabei folgendermaßen zum Ausdruck: „Aller Unterricht sollte eine Anleitung sein, der Welt selbstständig und unabhängig gegenüberzutreten“. (zit nach Kiyonaga 2008, S. 403) „Die Schule soll nicht satt, sie soll hungrig machen.“ (ebd.) Diese ausdrückliche Betonung der selbstständigen Tätigkeit der Kinder lässt für den Lichtwark-Forscher Nobumasa Kiyonaga dessen Bildungsverständnis im Vergleich zur damals gängigen Unterrichtspraxis, bei der man die Klassenräume sogar als „Kasernenstuben“ bezeichnet hatte, durchaus modern erscheinen. (ebd., S. 404). Das macht neugierig auf Lichtwarks Methode der Bildbetrachtung. In seinem mehrfach aufgelegten „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken“ differenziert Lichtwark seine grundsätzlichen Ausführungen zur Bildbetrachtung als eine rezeptive Erziehungsaufgabe und fügt dann die Protokolle zu einzelnen Bildgesprächen vor den Originalen der Hamburger Kunsthalle an. Seine grundsätzlichen didaktischen und methodischen Hinweise werden im Folgenden ausführlich zitiert.

*„Die Betrachtung soll zunächst das Interesse erwecken und das Kind lehren und gewöhnen, genau und ruhig das einzelne Kunstwerk anzusehen. Dies ist die Hauptsache, denn das kann der nicht besonders Begabte [Interessierte, JK] nur durch Anweisung und Übung lernen. Er wird es sich am leichtesten als Kind aneignen, wo in seinem Gemüt schlechte Gewohnheiten noch nicht Wurzel gefasst haben.*

*Ob überhaupt und wieweit das Kind imstande ist, künstlerische Qualitäten zu empfinden, möchte ich nicht entscheiden. Doch kommt es darauf für die Schule nicht an. Das Kind hat reichlich zu tun mit der Beobachtung und Aneignung des sachlichen Inhalts, dessen Bewältigung die Voraussetzung des künstlerischen*



*„Meinungen und Ansichten über Kunst mitzuteilen, ist geradezu Sünde“, befand Alfred Lichtwark in seinen Überlegungen zur Kunstvermittlung und in einer Zeit, in der August Jernberg das paradigmatische Bild „Treppenhuis“, 1885, malte, (Öl auf Leinwand, 65 x 81 cm, Kunstmuseum Malmö*

*schen Genusses bildet. Namentlich dem viellesenden Stadtkinde, das nicht von Haus aus gewohnt ist, mit dem Auge zu arbeiten, und das die Welt außerhalb des Straßennetzes gar nicht oder nur flüchtig kennt, bietet die bloße Beobachtung Schwierigkeiten die Hülle und Fülle.*

*Es muss im Übrigen genügen, wenn ihm eine Ahnung aufgeht, dass jenseits des mit dem Wort zu deckenden sachlichen Inhalts noch etwas anderes im Kunstwerk steckt, das man nur fühlen kann, und das eigentlich die Hauptsache ist.*

*Über die Reihenfolge, in der die bedeutendsten der im öffentlichen Besitz vorhandenen Gemälde zu betrachten sind, gibt der allgemeine Gang der künstlerischen Entwicklung Aufschluss. Wie am Anfang der Dichtung die epische Form steht, so pflegt auch die bildende Kunst zunächst zu erzählen.*

*Das erzählende Genrebild wird deshalb am Ersten das Interesse des Kindes fesseln (...)*

*Bei diesen Bildern muss das Kind lernen, sich ganz genau Rechenschaft zu geben über das, was der Künstler hat ausdrücken wollen. Es ist jede einzelne Gestalt bis in die geringsten Einzelheiten durchzunehmen, jede Bewegung, jede Geste auf ihre Bedeutung zu prüfen.*

*Was dem Erwachsenen selbstverständlich er-*

*scheint, ist es für das Kind durchaus nicht. ( ), so darf man nicht vergessen, welcher Reiz für das Kind im Suchen und Finden liegt, und dass die Unterhaltung vor dem Bilde etwas Lebendiges ist. Wie jede Stunde in der Schule muss auch die Besprechung eines Bildes ein kleines Drama sein und den Reiz der Improvisation haben, bei der alle Kräfte sich frei entfalten. Dies lässt sich wie überall nur dann erreichen, wenn der Lehrer den zu verarbeitenden Stoff gründlich beherrscht.*

*Ist der sachliche Inhalt erschöpft, so muss die Beleuchtung und die Farbe betrachtet werden. Es ist nicht schwer, den Unterschied zwischen direktem Licht, Reflexen und zerstreutem Licht herausfinden zu lassen. Schwieriger ist, die Farbe zu behandeln, da hier der Wortschatz noch weniger auszureichen pflegt. Bei Mädchen pflegen die Schwierigkeiten geringerer zu sein als bei Knaben.*

*Es ist zum Bewusstsein zu bringen, dass es Bilder gibt, bei denen die Farbe Nebensache ist, die eigentlich gar nicht farbig zu sein brauchen und dass bei anderen die Farbe eine der Hauptsachen ist. Nur muss mit großer Strenge darauf gehalten werden, dass dies auf dem Wege der Beobachtung konstatiert wird, und dass sich keine Kritik anschließt. Das Kind darf niemals verleitet werden, sich überlegen zu fühlen, sonst würde eine schlechte Angewohnheit begründet oder gepflegt. Der Respekt vor dem Kunstwerk darf*

ihm nicht genommen werden.

*Ziemlich früh lässt sich durch Beobachtung der Begriff der Qualität der Farbe gewinnen. Am leichtesten wird er durch einen plötzlichen Kontrast erkannt, etwa wenn, nachdem das Auge längere Zeit ein Bild ohne positive Farbe betrachtet hat, eine Handvoll Blumen davorgehalten wird oder ein farbiges Stück aus der Frauentoilette, vielleicht ein Hut mit farbigem Bande. Erst wenn die Erkenntnis gewonnen ist, dass in der Natur und in der Toilette Farbe existiert, die der Künstler nicht auf das Bild nimmt, lassen sich mit Gewinn Bilder betrachten, die positiv Farbe enthalten.*

*Da die Kinder mehr von der Musik als von der bildenden Kunst zu verstehen pflegen, kann bei der Farbe die musikalische Erfahrung zum Vergleich herangezogen werden. Dass es unmusikalische und musikalische Naturen gibt, wissen sie alle, auch Begriff und Wort für Anschlag, Einsatz, Schönheit, Qualität des Tones scheinen sie zu besitzen. Die Übertragung derartiger Begriffe auf das Gebiet der bildenden Kunst pflegt keine Schwierigkeiten zu machen.*

*Nicht Strenge genug können Phrasen und Allgemeinheiten vermieden werden. Beobachtung und immer wieder die elementare Beobachtung muss den Inhalt aller Kunstbetrachtung bilden, die mit Kindern ange stellt wird. Nie darf aus dem Auge verloren werden, dass es sich für das Kind nicht um Begriff, Wesen und Geschichte der Kunst, sondern ausschließlich um das einzelne Kunstwerk, höchstens um eine einzelne, fest umrissene Künstlergestalt handelt.*

*Mit dem genau betrachteten Einzelwerke können gelegentlich andere schon bekannt gewordene verglichen werden, etwa um durch den Gegensatz ein auf Farbe gestelltes Bild von einem koloristisch Gleichgültigen zu unterscheiden. Aber alle Verallgemeinerungen sind mit der größten Vorsicht zu behandeln.*

*Meinungen und Ansichten über Kunst mitzuteilen, ist geradezu Sünde, ganz gleichgültig, ob es im Sinne der sogenannten Älteren oder der sogenannten modernen Richtung geschieht. Natürlich wird ein nach der einen oder anderen Seite in Vorurteilen befangener Lehrer keinen Segen stiften.*

*Der Grundsatz, beim einzelnen Kunstwerk zu bleiben, muss in der Praxis eher übertreibend zur Anwendung gebracht werden. Denn da fehlt es dem Publikum gerade. Wir sind viel eher geneigt, ganze Epochen mit historischem oder kritischem Blick zu überfliegen, sogenannte Richtungen in Bausch und Bogen zu verdammern oder zu preisen, als ein einzelnes Kunstwerk genau zu betrachten und uns über den Eindruck Rechenschaft abzulegen.*

*Deshalb ist Kunstgeschichte in der Schule, wo sie auf eigener Erfahrung des Kindes nicht ruhen kann, direkt schädlich. Sie sollte streng verpönt sein.“* (Lichtwark 1986 (1897), S. 29 ff.)

Wenn Lichtwark heute als Gründungsvater einer Museumspädagogik gesehen wird, wird die nationalistisch gefärbte Begründung seines Bildungsinteresses meist

weit in den Hintergrund gerückt. In seiner differenzierten Dissertationsschrift kommt Kiyonaga zu einem Fazit:

*„Lichtwarks Forderung nach einer neuen Kunsterziehung ging also weit über bloße Kunst- und Kulturvermittlung hinaus. Im Rahmen des ersten Kunsterziehungstages missfiel ihm sogar die Bezeichnung ‚Kunsterziehung‘, da er glaubte, sie bringe diese umfassende Aufgabe nicht hinreichend zum Ausdruck. Schließlich ging es ihm um eine kulturelle Bildung im weitesten Sinne, die sowohl Kulturvermittlung, als auch Kulturförderung, Geschmacksbildung und Sensibilisierung der Empfindung für alle kulturellen Aspekte des Alltagslebens enthielt.“* (ebd., S. 402).

Kunsterziehung war für Lichtwark kulturelle Bildung, die das deutsche Volk eine durch gemeinsame Bildung und Kultur zu einer Gemeinschaft verbinden sollte, die auch eine Möglichkeit der Integration von Fremdem prinzipiell nicht ausschloss. Es ist bezeichnend, dass auf dem ersten großen Kongress der Kunsterziehung, 1901 in Dresden, die beiden Hauptvorträge sehr unterschiedliche Akzente setzten: Der Tübinger Kunstwissenschaftler Konrad Lange spricht im ersten Vortrag ein nachdrückliches Plädoyer für die Kunsterziehung, während Lichtwark anschließend von einer wirtschaftlich begründeten Geschmacksbildung des Volkes sprach. Für Lange stand die ästhetische Fähigkeit des Kindes an erster Stelle. Diese Forderung differenzierte er in seinem Vortrag:

*„Wir verstehen zunächst nicht darunter, dass alle Kinder zu Künstlern erzogen werden sollen. Das wäre ja schon durch die verschiedene Begabung ausgeschlossen, und dazu sind auch unsere allgemeinbildenden Schulen nicht da. Wir wollen vielmehr die Kinder nur zur rezeptiven Ähigkeit erzogen wissen. Dem Kinde schon auf der Schule die Meinung beizubringen, als ob es selber erfinden, selber in die tiefsten Geheimnisse der künstlerischen Produktion eindringen könne, das wäre nach unserer Ansicht verfehlt. Denn darin würde sich eine Verachtung der großen schöpferischen Kunst aussprechen, die genau das Gegenteil von dem bewirken würde, was wir damit beabsichtigen.“* (Lange 1902, S. 28)

Im weiteren Vortrag machte Lange deutlich, dass Kunst elementarer Bestandteil des modernen Lebens sei und es die Aufgabe der Schule wäre, zur Kunst hinzu erziehen. Auch bei Lange genoss die gegenwärtige moderne Kunst die bevorzugte Aufmerksamkeit. Während von Pestalozzi bis zu den sozialdemokratischen Kunsterziehern Hamburgs im Zeichen- oder Kunstunterricht eine elementare und essenzielle gesellschaftliche Bildungsaufgabe angegangen wurde, wird hier dem Kunstunterricht im Vorschein der sich verstärkenden Kunsterziehungsbewegung eine Bildung „für sich“ zugestanden. Im dritten Hauptvortrag auf dem Dresdner Kongress stellte dann der Zeichenlehrer Carl Götze elementare Forderungen gegenüber dem Zeichenunterricht als zentralem Bestandteil der künstlerischen Erziehung auf:

- „1. Der Zeichenunterricht gehört zu den Hauptunterrichtsfächern in jeder Schule.*
- 2. Der Schüler muss lernen, selbstständig die Natur und die Gegenstände seiner Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete*

einfach um klar darzustellen.

3. Jeder Lehrer muss zeichnen können und außer einer gebildeten Anschauung kräftige künstlerische Interessen besitzen.“ (Götze 1902, S. 141).

Besonders die dritte Forderungsthese lässt den fortwährenden Widerstreit zwischen künstlerischen und wissenschaftlichen Fundierungen im kunstpädagogischen Lehramt aufscheinen. Mit den „Kunsterzieher Tagen“ in Dresden, Hamburg und Weimar, den intensiven Debatten dort zu den Bildungszielen der musischen Fächer und dem Einbezug der Bildungsadministration in die Kongresse, kann mit dem Beginn der reformpädagogischen Bestrebungen in Europa zu Beginn des 20. Jahrhunderts von einer Blütezeit der Kunsterziehung und einer intensiven Debattenkultur in der Zeitschrift „Kunst und Jugend“ gesprochen werden. Der Erste Weltkrieg hat die reformpädagogische Entwicklung gebremst, aber nicht wie 20 Jahre später der Faschismus gänzlich abgewürgt. Franz Čížek Eine ausführliche Skizze würde Georg Kerschensteiner und John Dewey mit ihren erfahrungsorientierten Erkenntnismodellen für schulische Bildung würdigen. Diese Betrachtung greift den Fortgang reformpädagogischer Ansätze in der Kunsterziehung vor und nach dem Erster Weltkrieg auf.

### Fantasie in Selbstbildung

Was ab 1900 als musische Kunsterziehung unter dem Dach der Reformpädagogik bezeichnet werden kann, wird anschaulich und exemplarisch durch den Wiener Pädagogen und Künstler 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 (Tschechische Republik) 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 dem Zeichendiktat nach Stuhlmann entgegentreten. Doch der Widerstand war groß, viele Zeichenlehrer sahen in der Pinselmethode Čížeks nicht mehr als unordentliche Kleckereien. Jedoch aus dem Ausland bekam Čížek großen Zuspruch (vgl. Wikidal 2019).

Seine zunächst privat geführte Mal- und Zeichenschule für Kinder wurde als 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.



aus der Jugendkunstklasse von Franz Čížek

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.

Die schwedische Frauenrechtlerin und Reformpädagogin Ellen Key bestimmte mit dem Titel ihres Hauptwerks »Das Jahrhundert des Kindes« (1902) 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.

### Der Genius im Kinde

Gut 30 Jahre nach Alfred Lichtwark war es wieder ein Kunsthistoriker und Museumsdirektor, der der Kunstpädagogik für ihre rezeptive und ästhetisch praktische Vermittlungsarbeit neue Impulse gab. Als Direktor der Mannheimer Kunsthalle war Gustav Friedrich Hartlaub der zeitgenössischen Kunst aufgeschlossen. Und zwei bis drei Dekaden nach Lichtwark waren nach dem Ende des Kaiserreiches in Deutschland und im Geiste der noch jungen Weimarer Republik Impressionismus und Expressionismus im aktuellen Kunstgeschehen etabliert. Avantgardistische Aufstürzungen gingen von einem dadaistischen Verismus aus. In diesen neuen Kunstrichtungen erkannte der progressive Museumsman einen Verjüngungswillen, den es auch im schulischen Kunstunterricht zu nutzen gälte. Im Zeichnen und Malen sollte eine altersgerechte Auseinandersetzung der natürlichen Umwelt angebahnt werden. In Hartlaubs Sprachduktus vermischen sich romantische Sehnsüchte mit zeitgenössischen Betrachtungen mit einer analytischen Psychologie. Noch kann nicht von einem differenzierten oder elaborierten Bezug zwischen der Kinderzeichnung und der sich erst zaghaft entfaltenden Entwicklungspsychologie gesprochen werden. Aus der Romantik entlehnt sich Hartlaub das schöpferische aus einer übernatürlichen Lebenskraft. Diese finde vor allem im Malen ihren adäquaten Ausdruck, andere Gestaltungsmedien neigten für Hartlaub zu sehr zur abbildhaften Reproduktion von Zeichen.

Hartlaub sieht „im Kind eine apriorische Begabtheit, mit der das kleine Kind an das riesenhafte Erlebenspensum herantritt, um in kürzester Frist auf der Stufe des heutigen Verhältnisses von Mensch und Welt angelangt zu sein, wirkt wahrlich wie von einer höheren Naturmacht – mythologisierend ausgedrückt: dem ‚Genius‘ – eingegeben, nicht durch bewusste Willensanstrengung herbeigeführt, nicht als Verdienst, sondern als natürliche Gnade. ( ) Man hat das phänomenale, vor allem optische Gedächtnis des Kindes vor dem schulpflichtigen Alter schon lange festgestellt, neuerdings auch die wunderbare projizierende Vor-Stellungsgabe vieler ‚eidetisch‘ veranlagter Kinder gründlich untersucht; wir werden sehen, wie gerade hier naturhafte Möglichkeiten auch für bildendes Gestalten sich andeuten. Man hat in genauer Untersuchung des sprechenden Lernens beim Kinde auch seiner spontanen, namensgebenden Schöpferkraft gedacht, man weiß auch, wie sinnfällig und anschaulich die Metaphern des Kindes sind, weil es nicht nach begrifflich logischen, sondern nach sinnlichen Gesichtspunkten verknüpft und dabei den noch engen Schatz seiner eigenen Vorstellung verwertet; und die Kraft, das Tote zu beleben und zu personifizieren, ist eine Urtatsache des geistigen Vermögens der Kinder.“ (Hartlaub 1930, S. 15 f.)

Doch die Argumentation von Hartlaub hat noch einen zweiten Strang. Er setzt das kindliche Schaffen bewusst in einen Bezug zu modernen Künstlern seiner Zeit bei



Abbildung aus Gustav Hartlaub: Der Genius im Kinde, Ausstellungskatalog 1921, Ausgabe von 1930

denen er wie zum Beispiel bei Klee oder Kandinsky eine zur Kinderzeichnung ähnliche Formsprache entdecken kann. In dieser Malerei sieht er das ursprünglich Kindliche als bewahrt an. Seine ausführlichen Bildkommentare im Ausstellungskatalog fügen sich zwar zu keiner kunstpädagogischen Theorie der Kinderzeichnung, geben aber über die Ausstellung und den beigegefügt Katalog, der nach 8 Jahren eine zweite Auflage erfuhr, der Kinderzeichnung einen ganz neuen Rang.



Abbildung aus Gustav Hartlaub: Der Genus im Kinde, Ausstellungskatalog 1921, Ausgabe von 1930

#### Onlineausgabe des Kataloges:

Heidelberger historische Bestände – digital  
 Universitätsbibliothek Heidelberg  
<https://digi.lib.uni-heidelberg.de/diglit/hartlaub1922a>

In einer Rückschau zur Entwicklung der Kunsterziehung bilanziert Hartlaub 1950 eine Befreiung vom strengen Abzeichnen und dem Netzzeichnen durch den Einfluss des Impressionismus, was das flotte Skizzieren im Freien für den Kunstunterricht begünstigt habe (Hartlaub 1950, S. 251). Doch danach wurde „dem Kind das freie illustrative Gestalten aus der Fantasie freigegeben, das heißt: aus dem Vorstellungs- und Erinnerungsbild und seinen Abwandlungen durch die Einbildungskraft, wie man es vergleichbar bei den erwachsenen Künstlern der ‚ideitischen‘, noch nicht imitativen Kunststufen findet“ (ebd.). Auf dieser Grundlage kommt Hartlaub zum Lob seiner Mannheimer Ausstellung „Der Genius im Kinde“,

*„eine der ersten großen Demonstrationen unbeeinflusster (oder jedenfalls nicht stufenwidrig beeinflusster) Kinderzeichnungen bewies aber noch ein anderes. Die spontan entstandenen Zeichnungen der verschiedenen Entwicklungsalter bis etwa zum 15. Lebensjahr hatten mit den »entsprechenden« Kunststufen der Frühzeiten nicht nur das sozusagen »Negative« gemeinsam: also das, was auf diesen Stufen den Erwachsenen noch an den Mitteln eines nachahmenden Realismus oder eines das Nachgeahmte verschönernden ‚Idealismus‘ gefehlt hat. Sie konnten es oft auch mit ihnen — vor allem mit dem, was zur Volks- und Bauernkunst gehört — an künstlerischer Qualität aufnehmen: dermaßen,*



Abbildungen aus Gustav Hartlaub: Der Genus im Kinde, Ausstellungskatalog 1921, Ausgabe von 1930

*dass es schwer fällt, außer dem Unterschied an Geschicklichkeit und Übung sowie gewissen inhaltlichen Merkmalen aufzuzeigen, wieso eigentlich die Kunstleistung eines Erwachsenen der primitiven Stufe, absolut betrachtet, immer so viel höher stehen soll als die vergleichbare des Kindes. Es stellte sich heraus, daß der Mensch, solange er Kind ist, wenn auch natürlich mit Gradunterschieden, einen »Künstler« in nuce in sich trägt, einen »Genius«, der ihm mit den seiner Stufe gemäßen Mitteln einen Ausdruck schenkt, in welchem die Elemente, die Ansätze zu reiner Kunst enthalten sind — obschon es an Richtigkeit, korrekter Perspektive, Schattenschlag, Anatomie und so weiter gänzlich fehlt. Der eigentümliche Reiz der spontanen Kinderleistung erwies sich dem dafür endlich geöffneten Auge als derartig stark, dass man zunächst hatte vermuten können, aus allen Kindern, die so begonnen hatten, müssten, wenn man sie nur sich selbst überließe, später in organischer Weiterentwicklung große Künstler werden.“ (ebd., S. 253).*

Hundert Jahre nach der bahnbrechenden Mannheimer Ausstellung verweist Jochen Krautz auf die weitreichende Bedeutung von Hartlaub, die bis in unsere heutige Profession reicht: „Hartlaub macht darauf aufmerksam — und das ist für heute von neuer Bedeutung — dass sich im Zeichnen, Malen, Plastizieren der Kinder und Jugendlichen eine anthropologische Disposition, also eine Mög-

lichkeit des Menschen zeigt, die nach Verwirklichung drängt. Das ist der Kern der Begründung von Kunstunterricht in öffentlichen Schulen: Diese Disposition können und müssen wir bilden“<sup>1</sup>

## Literatur

Götze, Carl: Zeichnen und Formen. Bericht. In: Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehetages in Dresden am 28. Und 29. September 1901. Leipzig 1902, S. 141-182.

Hartlaub, Gustav Friedrich: Der Genius im Kinde. Ein Versuch über die zeichnerische Anlage des Kindes., stark umgearb. u. erw. Aufl., Breslau 1930.

Hartlaub, Gustav Friedrich: Fragen an die Kunst. Stuttgart 1950

Kiyonaga, Nobumasa: Alfred Lichtwark. Kunsterziehung als Kulturpolitik. München 2008.

Kolb, Gustav: Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung. 2 Bd. Stuttgart 1927

Lange, Konrad: Das Wesen der künstlerischen Erziehung. In: Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehetages in Dresden am 28. Und 29. September 1901. Leipzig 1902, S. 27-38.

Legler, Wolfgang: Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. Oberhausen 2011.

Lichtwark, Alfred: Übungen in dr Betrachtung von Kunstwerken. Hamburg 1986 [1887]

Osborn, Max: Erziehung und Kunst. In: Dröscher, Lili u.a.: Die Kunst im Leben des Kindes. Berlin 1902, S. 1-30.

Richter, Hans-Günther: Eine Geschichte der ästhetischen Erziehung. Niebüll 2003.

Wikidal, Elke: „Aus dem Leben des Kindes für das Leben!“ Franz Cizeks 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.

1 <https://www.die-stadtzeitung.de/index.php/2021/04/22/der-genius-im-kinde-1921-die-erste-kinderkunstaussstellung/>

## Zitation des Beitrages:

<https://johanneskirschenmann.de/wp-content/uploads/2022/03/Reformpaed.pdf>