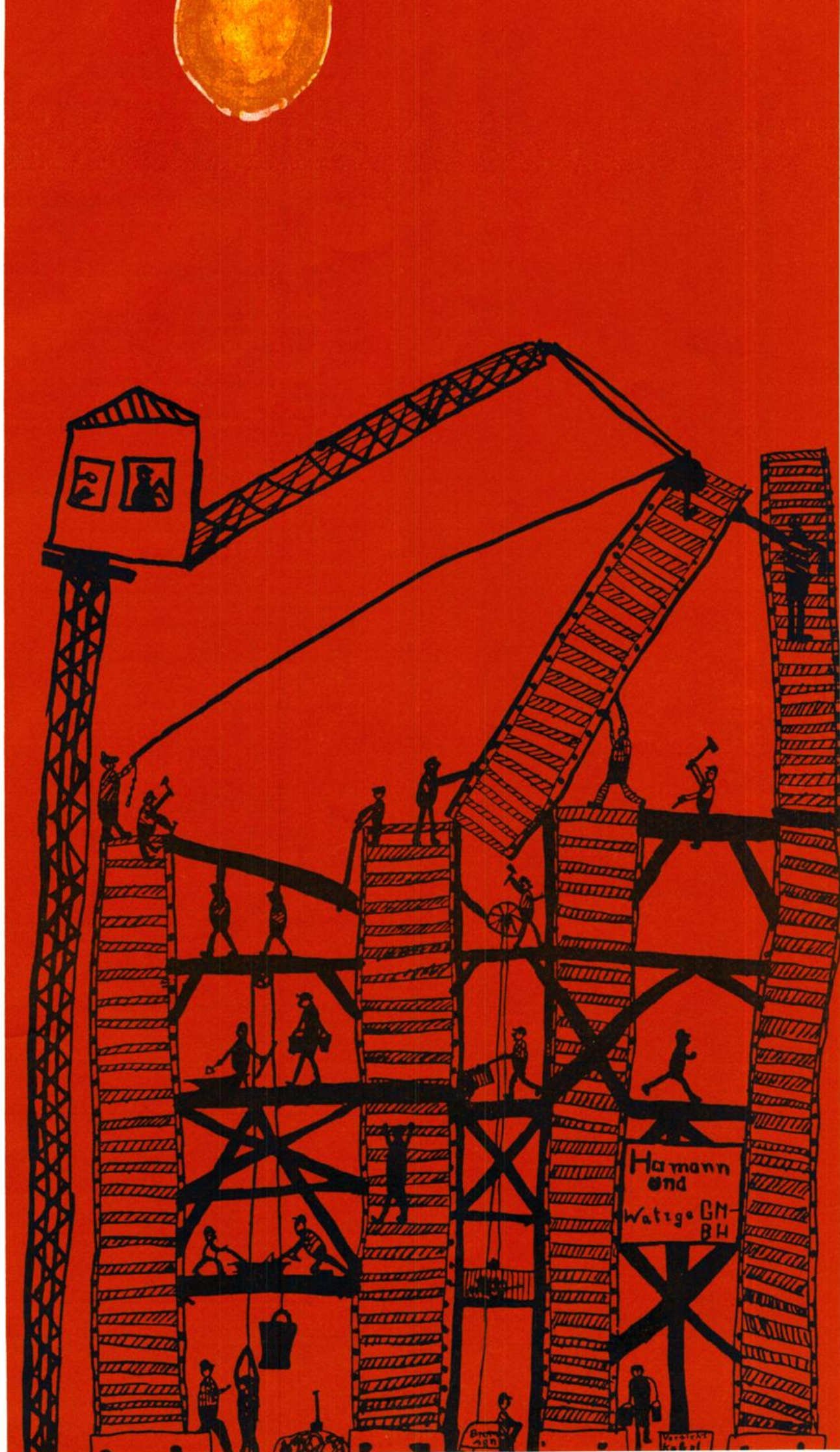






Der Pfiff mit dem Schlüsselloch

Jeder Pelikan-Farbkasten mit Deckweißtube hat seine originelle Neuheit, seinen besonderen Pfiff: den TUBENSCHLÜSSEL.

Eigentlich ist die sechskantige Ausstanzung an der rechten Seitenwand mehr ein Schlüsselloch; denn hinein paßt genau der Ansatz der neuen Kappe der Deckweißtube. Wozu? Nun, es passiert, daß Farbe das Gewinde verschmiert und zusammen mit der Kappe am Gewinde festklebt. Bisher waren Öffnungsversuche ein Problem und verliefen oft negativ. Jetzt wird die Tube an der Schulter mit Daumen und Zeigefinger angefaßt, der Kappenansatz wird in die Tubenschlüssel-Ausstanzung gelegt und die Tube leicht zum Körper gedreht. Auch ein verschmierter und verklebter Verschluß läßt sich so mühelos öffnen. Ein kleiner Hinweis: Nur Pelikan-Farbkasten haben diese Neuheit mit Gebrauchswert.

Pelikan

Günther
Wagner
Hannover

KUNST UND JUGEND 4/59

HERAUSGEBER: BUND DEUTSCHER KUNSTERZIEHER BERLIN-GRUNEWALD

SCHRIFTLEITER: ERICH PARNITZKE, KIEL, HAMBURGER CHAUSSEE 207

Inhalt:

Fritz Bagdahn, Vorsitzender des Landesverbandes Berlin, Berlin-Schmargendorf, Sylter Straße 4:

Vorwort

Dr. J. A. Soika, Berlin-Grünwald, Douglasstraße 32:

Durch das Herz führt der Weg zur Freiheit der Welt

Prof. Dr. Will Grohmann, Berlin-Lankwitz, Beethovenstraße 39:

Der Pädagoge Paul Klee

Siegfried Kühl, Berlin-Tegel, Schulfarm Scharfenberg:

Mikrokosmos

Prof. Helmut Thoma, Berlin W 30, Regensburger Straße 29:

Über die Ausbildung der Kunst- und Werkerzieher an der Hochschule für Bildende Künste Berlin

Herbert Trümper, Berlin-Lichtenrade, Wolziger Zeile 47:

Arbeitsideen und Wertmaßstäbe einer zeitgemäßen Kunstpädagogik

Prof. Hans-Wolfgang Schulz, Berlin-Charlottenburg, Stallpöner Allee 49:

Kunst und Werk an der Pädagogischen Hochschule Berlin

Rudolf Calsow, Berlin-Lichterfelde, Kadettenweg 78:

Musische Woche der Berliner Schulen

Thomas Harndt, Berlin NW 87, Händelallee 7:

Probleme des Bühnenbildes beim Schulspiel

Gisela Heenemann, Berlin-Grünwald, Wernerstraße 30:

Wir wollen nicht mehr Taschentücher umhängen

Wilhelm Peters, Berlin-Wilmersdorf, Homburger Straße 8:

Funktionsmodelle

Günter Pfeil, Berlin-Charlottenburg, Mommsenstraße 52:

Fadenplastiken

Dr. J. A. Soika:

Zur Kürzung des Kunstunterrichts in den 11. Klassen

DIE GESTALT 4/59

HERAUSGEBER UND SCHRIFTLEITER: HANS HERRMANN, MÜNCHEN 5 WITTELSBACHER STRASSE 10

Inhalt:

Dr. Hermann Häger, (13b) München 27, Keplerstraße 4/I:

Erinnerungen an Gustaf Britsch

M. Godwina Gaidek, (1) Berlin-Neukölln, Oderstraße 3a:

Weißer Mäuse im Zeichensaal

Wilhelm Ebert, (20b) Braunschweig, Görtelinger Straße 6:

Lehrerbildung in Deutschland

Werner Oberle, (14a) Schorndorf, Schlichtenerstraße:

Kunsterziehung „zeitnah – zeitlos“

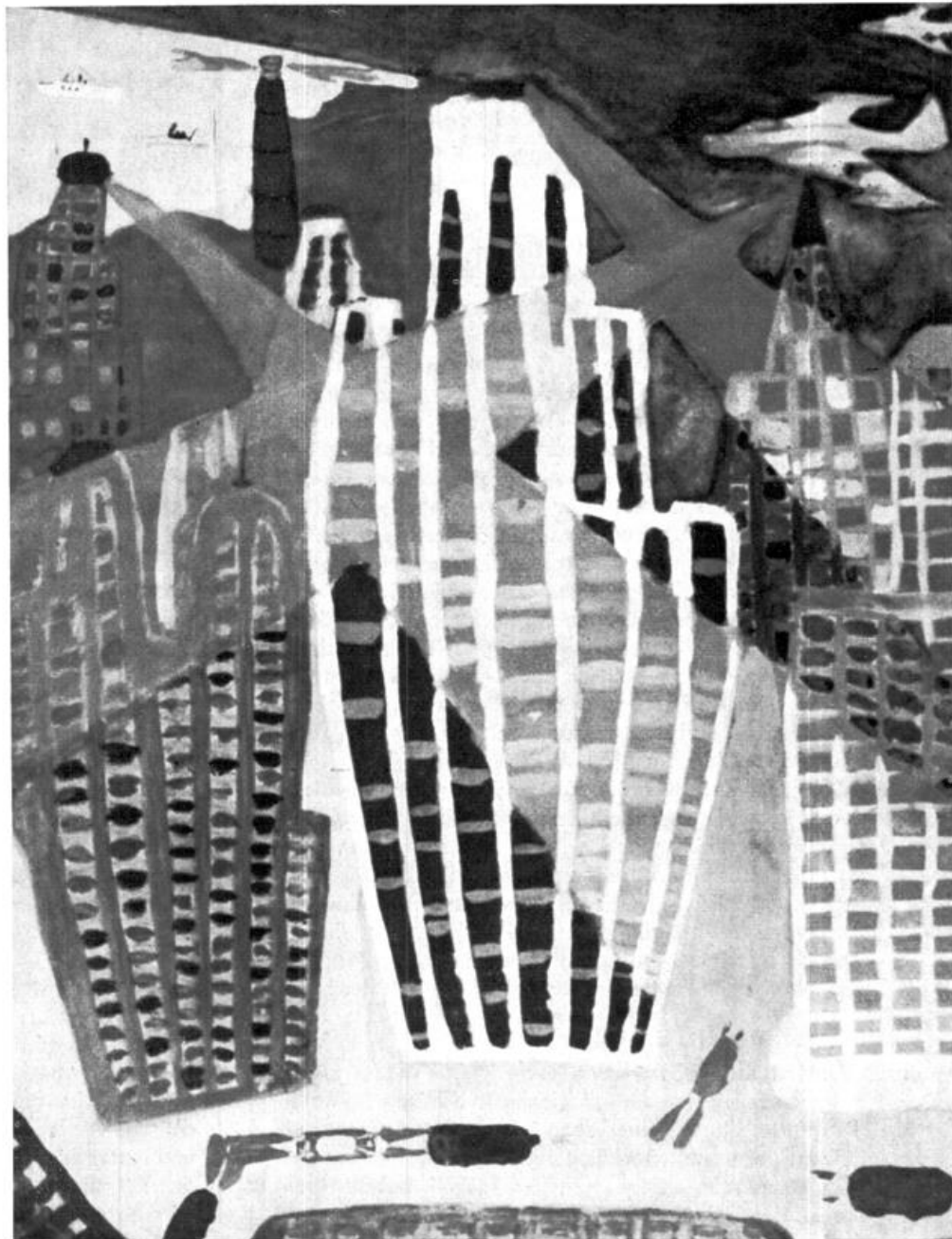
Fritz von Graevenitz gestorben

Zwei mahnende Vorträge über Architektur (Herrmann)

Literatur / Notizen

Kunst und Jugend und Die Gestalt erscheinen vereint zweimonatlich. Jahresbezugspreis 16,00 DM (Porto einbegriffen), auch in Raten (Januar und Juli) zu 8,00 DM. Einzelheft 2,80 DM. Schweiz. Generalauslieferung: CHRISTIANA-Verlag, Arnold Guillet, Seebacherstraße 12, Zürich 52, Fernruf (051) 46 27 78, Postscheckkonto VIII 266 30, Jahresbezug S. Fr. 17,90, Halbjahresbezug S. Fr. 9,15, Einzelheft S. Fr. 3,20. Wenn der Bezug nicht zum 1. Dezember gekündigt wird, gilt er als fortgesetzt. Bezugsmeldungen, Einzahlungen und Anschriftenänderungen sind unmittelbar an den Verlag erbeten. Aloys Henn Verlag (Alleinhabers), (22a) Ratingen bei Düsseldorf. Postscheck: Essen 693 51. Bei Bankauftrag: Rhein-Ruhr-Bank oder Amts- und Stadtparkasse. Druck: A. Fromm, Osnabrück, Breiter Gang 14.

Die namentlich gezeichneten Beiträge drücken nicht in jedem Fall die Auffassung der Herausgeber und Schriftleiter aus. Die Verantwortung dafür trägt jeder Autor selbst.



Im März 1952 hatten Berliner Kunsterzieher eine Ausgabe von „Kunst und Jugend“ gestaltet. Im Sommer 1959 erscheint nun ein weiteres Heft, nicht ganz zufällig zu einer Zeit, in der Berlin wieder einmal im Blickpunkt allgemeinen Interesses steht.

In der Zwischenzeit sind wir oft von westdeutschen Kollegen gefragt worden, ob und wie man in solcher Unsicherheit und der bekannten Gefährdung Berlins fruchtbare kunstpädagogische Arbeit leisten könne. Anders ausgedrückt: Was besitzen die Berliner an Kräften und Werten, die sie zur Überwindung ihrer räumlichen Isolierung und zum ausreichenden Widerstand gegen den Gesinnungsdruck befähigen?

Sicherlich ist es seine lange Erfahrung aus alten, immer kargen Zeiten auf dem Sandboden der Mark, die den Berliner lehrte, auf das einzige Kraftpotential zu vertrauen, das er besaß, auf sich selbst und seine Mitmenschen. Sein oft belächeltes Selbstbewußtsein bewährt sich heute, weil es gepaart ist mit dem sachlichen Blick auf die Wirklichkeit. Er hat jene Haltung, welche die emotionalen Reaktionen verlagert und den nüchternen Tatsachenblick hervorbringt.

Wir rechnen nicht mit Vergangenheiten oder Zukünften, wie der Berliner Gottfried Benn seinen Glasbläser sagen läßt, was wir im Augenblick tun, muß alles enthalten. Was über ihn hinausgeht, ist Unvermögen und rechnet mit dem Wohlwollen der anderen.

Dieses Heft will etwas von unserer Arbeit zeigen, wie sie aus der geographischen Enge nach geistiger Weite strebt, und daß es möglich ist – wenn nur die Freiheit des Denkens besteht –, die Fragen der Existenz zum Antrieb der Kunsterziehung zu machen.

Die typographische Gestaltung des Umschlags besorgte Professor Willem Hölter.

Fritz Bagdahn

DURCH DAS HERZ FÜHRT DER WEG ZUR FREIHEIT DER WELT

Bildnerische Erziehung – Erziehung zur Freiheit

„Wie schön, wie einzig tröstlich zu wissen, daß der Geist nicht sterben kann, unter keinen Qualen, durch keine Verleugnungen, in keinen Wüsten.“
(Franz Marc)

Herodot berichtet von zwei griechischen Gesandten, die zum persischen König reisten. Auf ihrem Wege kamen sie zu einem persischen Satrapen, der sie sehr freundlich empfing und beim Festmahl fragte, warum sie nicht Freunde des persischen Königs werden wollten. Er versprach den griechischen Gesandten, daß diese wie er selber über eine große Landschaft herrschen könnten, wenn sie den persischen König als ihren Herrn anerkennen würden. Die Antwort der Griechen läßt erkennen, daß der Gedanke der persönlichen und politischen Freiheit, der in Europa bis in unsere Tage lebt, bereits im klassischen Altertum lebendig war. Sie wiesen den persischen Satrapen sehr deutlich darauf hin, daß er zwar etwas von der Knechtschaft verstünde, die Freiheit aber noch nicht gekostet habe. Er würde sonst den Griechen raten, mit Speeren und Beilen um ihre Freiheit zu kämpfen.

Seit jener Zeit gelten Freiheit und Persönlichkeit als besondere Merkmale des abendländischen Menschen. Bedeutende europäische Philosophen warnen immer wieder, daß der abendländische Mensch seine Eigenschaften als Mensch, seine Rechte und Pflichten verliere, wenn er seiner Freiheit entsagt. Für diesen Verlust gibt es keine Entschädigung. Ein solcher Verzicht ist mit der Natur des abendländischen Menschen unvereinbar; denn Freiheit ist der eigentliche Sinn des Menschen.

Fragen an die Erzieher

Unter Pädagogen werden heute immer wieder die Fragen aufgeworfen: Wie schaffen wir die Voraussetzung dafür, daß die Werte, die uns das Leben lebenswert machen, auch die Zukunft der uns anvertrauten Jugend bestimmen und sichern? Wie können in unserer von der Technik beherrschten und durchrationalisierten Massengesellschaft noch selbständig denkende und verantwortungsbewußt handelnde Einzelmenschen ihre sittlichen Entscheidungen in Freiheit treffen? Wie sind Kultur und Gesittung, die aus den Grundkräften der Antike, des Christentums und des europäischen Bildungserbes erwachsen, für die Zukunft zu sichern? Wie erhalten wir

unsere innere und äußere Freiheit? Erziehen wir unsere Jugend mit aller Kraft, mit Hingabe, Begeisterung und Liebe für ein Leben in der Freiheit? Erkennen wir überhaupt den Wert der Freiheit, und haben wir ein allgemein verbindliches Leitbild der Erziehung zur Freiheit?

Gewissensfreiheit ist die Grundlage jeder sittlichen Erziehungsarbeit

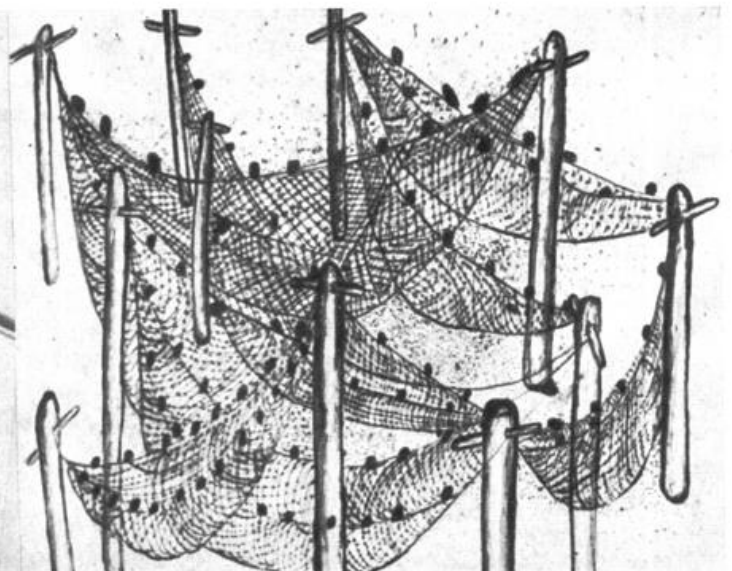
Wir Erzieher haben nur die Möglichkeit der geistigen Auseinandersetzung. Die Erziehung zur Freiheit ist schwieriger als die Normung junger Menschen im Kollektiv. Sie muß mißlingen, wenn der Erzieher zum politischen Agenten degradiert wird. Daher ist Gewissensfreiheit die Grundlage jeder sittlichen Erziehungsarbeit. In diesem Sinne wird in den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen herausgestellt, daß auch die musische Erziehung am besten zur Freiheit bildet, wenn sie unbefangen ihrem eigenen Wesen folgt. Denn das Musische lebt aus dem Humanen; es will die freien Anschauungs-, Erlebnis- und Gestaltungskräfte des Menschen allseitig wecken und entwickeln, um durch die daraus entspringenden Tatkräfte vor allem unserer Jugend neue Antriebe und Inhalte zu geben. Musische Erziehung will der beruflichen Spezialistenausbildung die Pflege allgemeinmenschlicher und musischer Qualitäten gegenüberstellen.

Formung des inneren Menschen

Es wird immer deutlicher, daß der zivilisatorische Fortschritt unsere Welt zunächst in Verwirrung gestürzt hat. Der wachsende Lebensstandard führte zu einer beängstigenden Gleichgültigkeit im geistigen Bereich. Mechanistische und utilitaristische Auffassungen verdrängen Überzeugungen, Qualität und Innerlichkeit. Die Bedeutung des schöpferischen Menschen, des Künstlers, für die Gestaltung und Ordnung unserer Welt wird nicht mehr erkannt. Um die babylonische Verwirrung und Überspezialisierung unserer Zeit zu kompensieren, brauchen wir den unbeirrten Blick des schöpferischen freien Menschen, der intuitiven und ganzen Persönlichkeit. In diesem Sinne geht es uns in der musischen Erziehung zuerst um die Formung des inneren Menschen, den wir heute notwendiger denn je

Aus der 3. Musischen Woche Berlin

Rohrfederzeichnung, M. 15 Jahre, 50 mal 60



brauchen, wenn wir nicht zugrunde gehen wollen. Wir müssen uns darüber klar sein, daß wir diesem Kampf zwischen dem intellektualisierten Spezialisten und dem ganzheitlichen musischen Menschen nicht ausweichen können, auch wenn die Auseinandersetzung vorläufig noch unter der Oberfläche stattfindet. „Nur der musische Mensch vermag die durch den Sachglauben zerstörte Innerlichkeit wiederaufzubauen . . . Ich meine den seelisch-geistig bewegten, den erschütterlichen, den rauschfähigen, den phantasievollen, den weltoffenen, den sympathiedurchströmten, den charismatischen, den im weitesten Sinne musikalischen Menschen. Der musische Mensch ist der Erfüllte, der Schlüsselbewahrer eines Himmelreiches, das in uns liegt!“ (Werfel)

Musische Erziehung als Kernstück der Menschenbildung

Der musische Mensch ist der homo ludens, der noch absichtslos und zweckfrei eine Sache um ihrer selbst willen tun kann, um sich unbewußt darzustellen und seinem Leben einen tieferen Sinn zu geben.

In der heutigen Erziehung wird die moderne Bildungsbarbarei leider immer deutlicher. Wo wird in unseren Schulen echtes humanes Verständnis für menschliche Werte, für Ideale und Freiheit entwickelt? Gibt es in unseren Lehrerbildungsanstalten noch eine sinnvolle Ordnung und Bindung, die den Bildungsstoff zusammenfaßt? Bildungssegoismus, Selbstgefälligkeit und Lebensstandard-Ansprüche machen sich in erschreckender Weise breit. Die Gefahren, die der menschlichen Freiheit drohen, wenn die Erziehung des inneren Menschen vernachlässigt wird, wurden schon früh erkannt. Schon Plato erfaßt das Wesen der musischen Erziehung als Kernstück der Menschenbildung, und er mißt ihr den größten Wert bei, weil die rhythmischen und harmonischen Kräfte des Musischen am tiefsten in das Innere der Seele eindringen und sich dort heilsam entfalten. Schiller betont, daß es nur den Weg über die Schönheit gibt, um zur inneren und äußeren Freiheit zu gelangen. Der Schöpfer der Berliner Universität, W. v. Humboldt, weist darauf hin, daß keine Art der Ausbildung in allen Zeiten und Erdstrichen so unentbehrlich sei wie die des Schönheitsgefühls, welche das ganze Wesen des Menschen erst vereint und ihm den wahren Adel erteilt.

Ohne Muße keine Freiheit

Menschenbildung aus der Tiefe des Seins heraus erfordert Muße. Die Methoden der Naturbeherrschung und Güterproduktion sind in erstaunlicher Weise entwickelt worden; das Humane blieb dabei unentwickelt. In der Freizeit werden die Menschen – besonders in der Großstadt – mit „Kunstersatz“

in jeder Form durch eine perfektionierte Zerstreuungsindustrie bearbeitet. Gerade in den Mußestunden wirken die unbewußten, negativen Erziehungsmächte mit ihren gigantischen Möglichkeiten tiefer als alle Pädagogik. Im Dunst verlogener Sentimentalität wird die feinere seelische Struktur unserer Jugend bis in die Tiefenschichten abgestumpft und zerstört. Innere Freiheit gibt es für viele Menschen nur noch in Surrogatformen oder im Rückzug auf eine sog. private Sphäre, in der man tut, „was man will“. Das hat jedoch nichts mehr mit persönlicher Freiheit zu tun – das ist bestenfalls Beliebigkeit oder Unabhängigkeit.

Heute erheben sogar tieferblickende Wirtschaftsexperten ihre warnende Stimme, um das gestörte Leben wieder ins Gleichgewicht zu bringen.

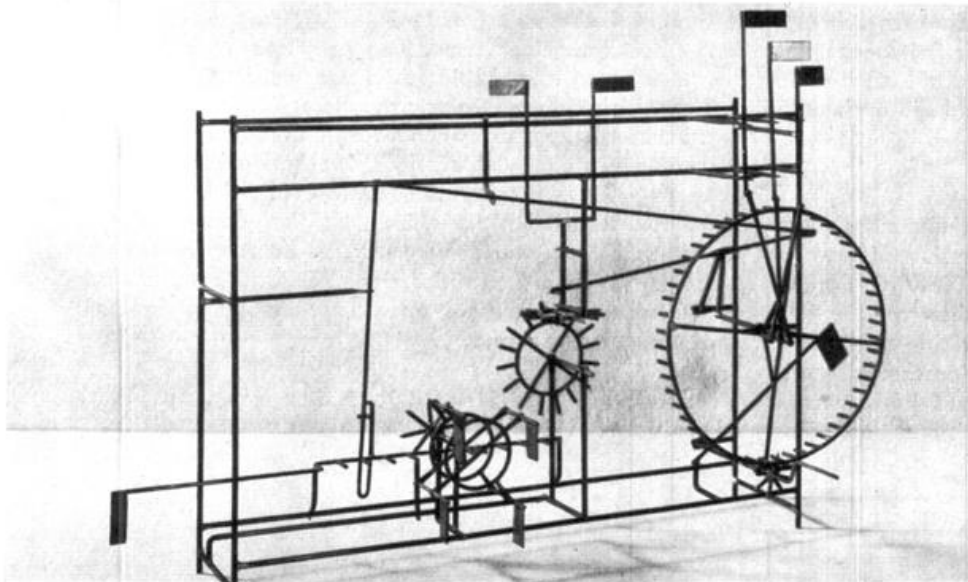
Der Mensch lebt eben nicht von Autos, Fernsehgeräten und Kühlschränken, sondern von der unkäuflichen Welt jenseits der Umsatzziffern, von Schönheit, Würde, Poesie, Ritterlichkeit, vom Unberechnenden über den Tag und die Zwecke Hinausweisenden, von Gemeinschaft, Selbstentfaltung und Freiheit. Erziehung zur Demokratie ist allein denkbar über eine Erziehung zur Verantwortung in Freiheit. Auf die Frage, was Freiheit sei, antwortet Bernhard Shaw treffend: „Freiheit ist Muße, und wo keine Muße ist, gibt es keine Freiheit!“

Musische Erziehung als Lebenshilfe

Leider erleben wir heute immer wieder, daß auch zahlreiche Jugendliche den groben Einwirkungen der Mechanisierung schließlich erliegen. Das aber bedeutet nicht nur Lähmung der Phantasiekräfte, Abstumpfung des ästhetischen Empfindens und Verkitschung des Schönheitssinnes, sondern schließlich die Vernichtung aller schöpferischen Kräfte. So werden zahlreiche junge Menschen in ihrem innersten und wertvollsten Kern zersetzt. Philosophen und Psychologen, Theologen und Künstler, Kulturpolitiker und Pädagogen haben erkannt, daß es gegen den diabolischen Ansturm seelischer Zerstörung und Vermassung nur eine wirksame Gegenmaßnahme gibt: die individuellen, ethischen, schöpferischen und gestalterischen Kräfte der jungen Menschen auf allen Gebieten zu pflegen, um sie dem zerstörenden Einfluß des Massegeistes zu entziehen. Schiller betont in seinen ästhetischen Briefen immer wieder, daß nur das primitive Bedürfnis als Verwahrung vor dem drohenden Untergang bleibt, wenn man aus unserem Leben herausnimmt, was der Schönheit dient.

Aus dieser Erkenntnis heraus wiesen die europäischen Kunst-erzieher auf dem Internationalen Kongreß für Kunstpädagogik in Lund (Schweden) eindringlich darauf hin, daß der Drang zum künstlerischen Ausdruck einer natürlichen, angeborenen

Studentenarbeit HfBK Berlin



Paul Klee: Tod und Feuer



Veranlagung aller jungen Menschen entspricht. Dieses Ausdrucksverlangen und die volle Entwicklung der vorstellungsmäßigen und intuitiven Fähigkeiten sind von größter Bedeutung für das Wachstum von Körper, Geist und Seele. Sie müssen deshalb überall als Erziehungsmittel eingesetzt werden. Nur so kann eine gesunde Kultur erhalten bleiben und eine wirkliche Harmonie unter den Völkern wachsen, die den Krieg verbannt. Dann kann der Mensch frei sein und sich ein Zustand jenseits von Materialismus und Furcht zu einer neuen Lebensweise entwickeln. Goethe stellte in seiner „Pädagogischen Provinz“ das Musische in die Mitte seiner Erziehungsbestrebungen, weil von da aus zahlreiche Wege in alle Bezirke des Lebens ausstrahlen. Kunstwerke sind nicht nur überzeugende Gleichnisse geistiger Ordnung, sondern auch prägende Erziehungsfaktoren. Das Kunstwerk als Gleichnis geläuterten Menschentums wirkt tröstend und heilend, ordnend und befreiend, weil die Schönheit der Abglanz des Göttlichen ist. Die Begegnung mit Kunstwerken und eigene schöpferische Gestaltungsübungen rücken dem Jugendlichen das Wesen der Welt, welche er als Ganzes nicht fassen kann, gleichnishaft näher. Er begreift sich selbst besser im Weltganzen und durchlebt beglückende Verwandlungen, wenn er spürt, daß es andere Welten und andere Leben gibt. In diesem Sinne ist musische Erziehung eine echte Lebenshilfe für unsere Jugend, weil ihr Werte erschlossen werden, die jenseit des Nutzens und des Zweckes liegen. Das Musische ist keine Dekoration des Lebens, sondern Aufruf zur Tat, zur Wandlung und zur Freiheit!

Musische Erziehung – Erziehung zur Freiheit

Unsere jungen Menschen haben ein Recht darauf, daß wir ihr sittliches Selbst mit allen Mitteln stärken, damit sie sich gegen den Ansturm der Scheinwerte behaupten können. Schiller betont in seinem philosophischen Gedicht „Die Künstler“, daß selbst Tiere uns Menschen auf zahlreichen Gebieten überlegen seien – „im Fleiß kann dich die Biene meistern, in der Geschicklichkeit ein Wurm dein Lehrer sein, dein Wissen teilst du mit vorgezogenen Geistern, die Kunst, o Mensch, hast du allein!“ Durch unsere schöpferischen Fähigkeiten unterscheiden wir uns zuerst von allen anderen Geschöpfen. Mit Hilfe der Kunst kann sich der Mensch von der Erdschwere befreien und zur wirklichen Freiheit und Gottesnähe empor-schwingen. Wenn wir in der stillen Welt des Musischen echte künstlerische Gestaltungen erleben, dann gewinnt selbst der flüchtige Augenblick Dauer. Wahre Kunst lenkt uns nicht von uns selbst ab, sondern sie lehrt uns, das eigene Leben von neuen Gesichtspunkten aus zu sehen. Die ethische Hilfe der Kunst liegt auch darin begründet, daß wir uns und andere besser verstehen. Junge Menschen schöpfen ihre Bildung nicht so sehr aus begrifflich formulierten Erkenntnissen, sondern aus Gleichnissen und Bildern im weitesten Sinne des Wortes. Solche Bilder reden eindringlich, und sie zwingen zur Antwort aus eigenem Empfinden und aus der eigenen Existenz heraus. Unsere Hoffnung sind die jungen Menschen, die noch nicht von dem materialistischen Zweckglauben unserer Zeit angesteckt worden sind. Ich denke an die beste Jugend, die noch ahnt, daß wir nicht nur vom Brot allein leben und die noch nach Freiheit im Geiste dürstet.

Bild – Bilden – Bildung

Schon seit Pestalozzi – der neben den Erkenntnisgebieten des Wortes und der Zahl das der Form als das älteste und sinnfälligste bezeichnete, erkannten immer wieder die großen Erzieher, daß der Jugend etwas Wesentliches vorenthalten wird, wenn man auf den gestalterischen Urtrieb – den Willen zur Form –, durch dessen Betätigung der Mensch der Urzeit eigentlich erst zum Menschen wurde, keine Rücksicht nimmt. Ohne entwickeltes Formgefühl, ohne Vergeistigung des Sin-

neslebens bleibt unsere Bildungsarbeit hohl und oberflächlich. Ohne Beachtung und Pflege dieser Kräfte gibt es keine vollwertige Persönlichkeitsbildung und keine ganzen und freien Menschen.

Unsere Zeit ist – trotz allem – eine lebendige Zeit. Überall macht sich in der Tiefe ein leidenschaftliches Ringen und Drängen nach einem wesentlichen Sinn des Lebens bemerkbar. Die mitmenschlichen Beziehungen werden wieder ein echter Maßstab. In diesem Suchen und Streben nach neuen Grundlagen der Erziehung steht die Kunstpädagogik der Gegenwart nicht an letzter Stelle. Dabei vertrauen wir nicht auf Massenorganisationen, sondern auf die kleinen, aber organischen Wirkungen zwischen freien Einzelwesen. Hier fällt den Kunsterziehern ein überfachlicher Auftrag zu. Bilden ist etwas anderes als Lehren. Bildung ist Arbeit am lebendigen Menschen. In diesem Sinne ist bildnerische Erziehung ein Grundelement jeder Lebensentwicklung und Pädagogik.

Der Weg zur Freiheit führt durch das Herz

In der Bautzener Schulordnung (1641) kannten die Verantwortlichen noch die alte Weisheit, daß auch der Staat zugrunde geht, wenn das Musische verfällt. Die Denkschrift zur Preußischen Schulreform (1924) fordert Überwindung der rein intellektuellen Bildung durch Einbeziehung der Kunst in die humane Persönlichkeitsbildung. Bekannte Wissenschaftler weisen heute darauf hin, daß der Einsamkeit des Künstlers und der Kunst auf der einen Seite eine große, erschreckende Dürre im Leben des Menschen gegenübersteht. „Wenn auch die Kunst noch untergeht, dann sind wir ganz verloren!“ (J. R. Oppenheimer). Wir Kunsterzieher haben die Pflicht, unserer Umgebung klar zu machen, daß künstlerische Gestaltung die stärkste Bejahung des Lebens und der Freiheit ist. Kunsterziehung steht immer auf der Seite des Menschen. Im Kunstwerk erleben wir nicht nur den magischen Abglanz einer Zeit, sondern zugleich den tröstenden Ausblick über die Bereiche des Vordergründigen in die Tiefe des Lebens und der Welt. So erzielt bildnerische Erziehung Selbstbesinnung auf unser besseres Ich, weil wir in der seelischen Tiefe und Ganzheit ergriffen werden. Künstlerische Leitbilder erzeugen Ehrfurcht und Achtung. Ohne künstlerische Werte ist eine Kultur nicht vorstellbar.

Wenn es auch fast unmöglich scheint, die heutige bedrohliche Entwicklung bei den Erwachsenen noch aufzuhalten, so dürfen wir bei unseren kunstpädagogischen Bemühungen doch nicht verzagen. Unsere Hoffnung sind die jungen Menschen. Die Sehnsucht der Jugendlichen läßt sich nicht mit der stumpfen Wirklichkeit abspeisen, sondern sie verlangt nach Weitung der Seele. Wenn es uns Kunsterziehern gelingt, die freiheitlichen Kräfte wieder zu wecken und entschlossen zusammenzufassen, so kann daraus ein mächtiger Strom werden. Die bildnerische Erziehung steht erst am Beginn ihrer Entwicklung, denn sie ist so unerschöpflich und fruchtbar wie das Leben. In ihrem Boden schlummern noch ungeahnte Möglichkeiten.

Walther Rathenau erkannte die Entwicklung deutlich, als er kurze Zeit vor seiner Ermordung prophetisch ausrief: „Die Mechanisierung trägt heute schon den Tod im Herzen, denn im Urgrund ihres Bewußtseins graut dieser Welt vor sich selbst; ihre inneren Regungen klagen sie an und ringen nach Befreiung aus den Ketten unablässiger Zweckgedanken. Die Welt sagt, sie weiß, was sie will. Sie weiß es nicht! Denn sie will Glück und sorgt um Materie. Sie fühlt aber, daß die Materie sie nicht beglückt, und ist verurteilt, und ist trotzdem von neuem zu begehren. Sie gleicht Midas, der im Goldstrom verschmachtet. Aus aller Verworfenheit aber klingt die Stimme der Sehnsucht doppelt ergreifend ...“

Nur durch das Herz führt der Weg zur Freiheit der Welt!“



W-geweihtes Kind

Will Grohmann

DER PÄDAGOGE PAUL KLEE

Der Künstler hat im 20. Jahrhundert die Reflexion nicht gescheut und vor dem Vorwurf des Intellektualismus keine Angst gehabt. Es ist bezeichnend, daß wir sowohl von den Malern Klee, Kandinsky und Marc aufschlußreiche literarische Aufzeichnungen über ihr Schaffen haben, wie von den Musikern Strawinsky und Schönberg, den Dichtern Apollinaire und Gottfried Benn. Die Dichter gingen voraus. Seitdem Novalis von der „kühlen Besonnenheit“ des Dichters sprach, von der „Vereinigung der Phantasie und der Denkkraft“, seitdem Baudelaire und Mallarmé die Phantasie als die wissenschaftlichste aller Fähigkeiten definierten, ist bei dem Künstler der Wunsch nach Bewußtwerdung dessen, was er tut, nie ganz versiegt, aber erst seit 1900 wird die Reflexion so legitim, daß sie zu einem Teil des Gesamtwerkes wird.

Von Klee ist bis auf die Korrespondenz das gesamte literarische Werk jetzt publiziert, und die Briefe werden noch folgen. Ende 1956 erschienen die „Tagebücher 1898-1918“, von seinem Sohn herausgegeben (Verlag Dumont-Schauberg, Köln) und gleichzeitig die Vorbereitungen für seine kunstpädagogischen Vorlesungen am Bauhaus unter dem Titel „Das bildnerische Denken“, herausgegeben von Jürg Spiller (Verlag B. Schwabe, Basel). Dieser Band druckt außerdem Klees kleinere Schriften wieder ab, den staunenswerten Beitrag über graphische Elemente in Däublers Sammelbändchen „Schöpferische

Konfession“ (1920), die Aufsätze „Wege des Naturstudiums“ sowie die „Exakten Versuche im Bereiche der Kunst“ (1923), das „Pädagogische Skizzenbuch“ (1925) und den posthum erschienenen Jenaer Vortrag von 1924. Nimmt man die Veröffentlichungen Klees mit denen Kandinskys zusammen, so haben wir das, was Goethe in der bildenden Kunst so sehr vermißte, einen Generalbaß, die Anfänge einer Harmonielehre.

„Das bildnerische Denken“ Klees, die Aufsätze und Vorlesungen gut herauszubringen, war ungeheuer schwierig. Herausgeber haben das äußerste getan, um das Werk durch Abbildungen, Hinweise auf Tagebuch- und Briefstellen, Anmerkungen usw. aufzulockern und Klees Gedankenwelt anschaulich zu machen. Es hat ca. 250, teils farbige, Wiedergaben und über 900 Reproduktionen von erklärenden Zeichnungen, wie sie Klee in seine Kladden eingezeichnet hatte. Er überließ ja auch im Unterricht nichts dem Zufall, er bereitete sich, wie er im ersten Semester an seine Frau in München schrieb, bis auf das letzte Wort vor. Dann stellte er sich vor die Wandtafel, an der er während des Sprechens oft mit beiden Händen zeichnete.

Eine Vorstellung des Lehrgangs zu geben – er erstreckte sich über die ersten drei Semester und wurde während der zehn Jahre Bauhausunterricht laufend präzisiert und ergänzt –, ist ohne Abbildungen nicht leicht; er enthält die Grundlagen

des gegenwärtigen Schaffens überhaupt und sollte im Unterricht der Kunstschulen verwendet werden. Natürlich spricht Klee von seinen persönlichen Erfahrungen und Erkenntnissen, aber da er auf Totalität ausgeht, sowohl was sein Verhältnis zur Wirklichkeit betrifft, wie das zur Gestaltung, da er auf den Elementen aufbaut, ist seine Lehre für alle von Nutzen, auch für die, die andere Wege gehen. Was Linie ist oder Funktion oder Orientierung im Raum, ist nicht Ansichtssache, ist allgemein verbindlich, auch wenn jeder seine eigenen Schlüsse zu ziehen die Freiheit hat.

Klee wollte die Studierenden zu sich selbst bringen, indem er ihnen die Mittel an die Hand gab, die Grundlagen betonte, aber nicht Kunst lehrte. Daß „Kunst“ nicht lehrbar ist, darüber waren sich Klee wie Kandinsky am Bauhaus klar und sagten es auch. Sie hatten ja auch keine „Malklassen“, sondern waren Formmeister (im Gegensatz zu den Werkmeistern), und Klee betreute eine Zeitlang die Klassen für Weberei und für Glasmalerei. Der Weg zum Werk lief beim Schüler gleichzeitig über das Geistige wie über das Handwerkliche, und erst in Dessau, in der zweiten Epoche des Bauhauses, hatten Klee und Kandinsky „Malschüler“, die regelmäßig kamen und ihnen ihre Arbeiten zur Korrektur vorlegten.

Man wundert sich manchmal, daß nicht mehr begabte Maler aus der Bauhauslehre hervorgegangen sind und daß es zwar viele namhafte Architekten und Industriegestalter gibt, die von da kommen, aber wenig freie Künstler. Das ist vielleicht gar nicht so unverständlich, der Unterricht stand allen offen, auch den Architekten und Industriegestaltern, und die Lehre war hier leichter anwendbar als in der Malerei. Wenn Hindemith recht hat, daß Kunst zu 95 % Satztechnik ist und nur zu 5 % Intuition, wenn Klee sagen konnte: „Wir konstruieren und konstruieren, und doch ist Intuition eine gute Sache,“ so ist auch die beste Lehre keine Garantie für Gelingen. Kunst ist Genie und nicht System, auch die gewissenhafteste Anwendung der Erfahrung anderer verhilft nicht zu einer eigenen großen Leistung. Einmal fragte ein Schüler den Meister, wie es wohl komme, daß seine Arbeiten nichts seien, obwohl er doch alle Anweisungen beherzige, und Klee gab die lapidare Antwort: „Genie ist der Fehler im System.“ Obwohl sich Klee also sehr wohl über die Grenzen des Unterrichts klar war, hat er sich ein Jahrzehnt lang dieser mühevollen Arbeit unterzogen, so lange, bis er diese Tätigkeit vor seiner eigentlich schöpferischen nicht mehr verantworten zu können glaubte.

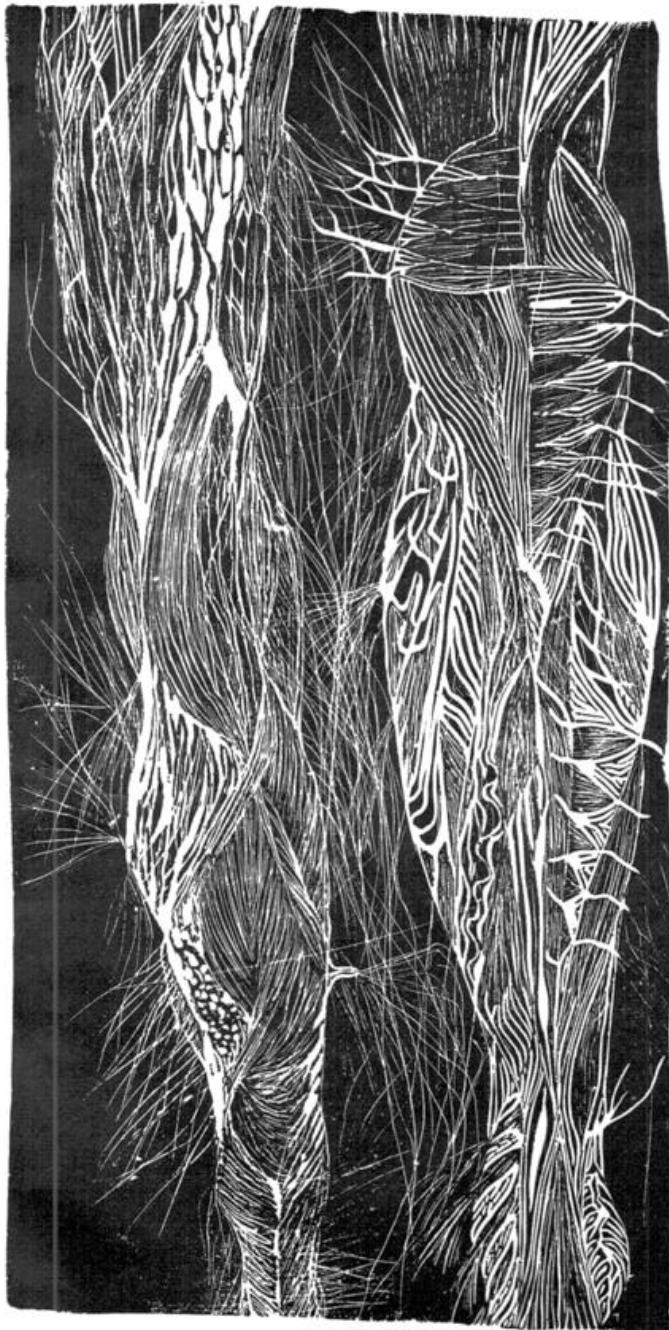
In dem kleinen Aufsatz von 1918 beschreibt Klee „unter Anlegung eines topographischen Planes eine kleine Reise ins Land der besseren Erkenntnis“. Und er beginnt: „Über den toten Punkt hinweggesetzt sei die erste bewegliche Tat (Linie). Nach kurzer Zeit Halt, Atem holen (unterbrochene oder bei mehrmaligem Halt gegliederte Linie). Rückblick, wie weit wir schon sind (Gegenbewegung). Im Geist den Weg dahin und dort hin erwägen (Linienbündel). Ein Fluß will hindern, wir bedienen uns eines Bootes (Wellenbewegung). Weiter oben wäre eine Brücke gewesen (Bogenreihe).“ Der kleine graphische Roman geht weiter. Klee trifft einen Gleichgesinnten (Konvergenz). Erregung beiderseits (Psyche der Linie), über einer Flußgegend liegt Nebel (räumliches Element). Korbflechter kehren heim mit ihren Wagen (Rad) und einem Kind mit den lustigsten Locken (Schraubenbewegung). Und dann resümiert Klee: Linien, Flecken, Flächen, getupft und gestrichelt, Wellen, Geflecht usw. „Die gute Sache als Leitfaden, selbst in Dickicht und Dämmerung.“ Wer hätte je einen künstlerischen Prozeß so einfach und anschaulich beschrieben. Form ist für Klee die Sprache eines menschlichen Geschehens oder auch einmal eines physiologischen Prozesses – „Ein blühender Apfelbaum, seine Wurzeln, die ansteigenden Säfte, sein Stamm, der Querschnitt mit den Jahresringen, die Blüte, ihr Bau, ihre sexuellen Funktionen, die Frucht, das Gehäuse mit den Kernen. Ein Gefüge von Zuständen des Wachstums.“

Als Klee 1921 mit den Vorlesungen am Bauhaus begann, war ihm vieles noch nicht so klar wie später, er legt auch das Hauptgewicht auf die praktische Anleitung. Gerade weil der Unterricht nicht auf eine Malklasse eingestellt war, sondern auf Gestaltung im weitesten Sinne, mußten Klee wie Kandinsky von den Voraussetzungen des Bildnerischen ausgehen, dabei aber jede Art von Formalismus im Keime ersticken, denn Formalismus ist Form ohne Funktion. Wenn Klee z. B. die Begriffe Aktiv – Passiv – Medial erläutert, greift er zum sprachlichen Vergleich: ich fälle, ich falle, ich werde gefällt (vom Baum), bei der Gewichtsstruktur geht er vom Schachbrett mit seinen hellen und dunklen Feldern aus, bei der individuellen Gliederung vom Goldenen Schnitt. Den Begriff der Funktion erläutert Klee am Zusammenwirken von Knochen, Sehnen und Muskeln, und er läßt seine Schüler die Funktion von Rad und Hammer bei der Wassermühle untersuchen (graphisch, nicht naturalistisch) oder den Kreislauf des Blutes (Herz, Blut, Lunge). Bei der Perspektivlehre trennt er die Logik von der Psychologie und geht von der aufrechten Haltung, dem „Stand des Animals“, aus. Die Waage führt ihn zum Gleichgewicht, zum Seiltänzer und zum Turmbau, das Lot, auch ein Symbol des statischen Gebietes, bringt ihn auf die Beobachtung der dynamischen Vorgänge in Wasser und Luft. Unter den Symbolen der Bewegungsformung (Formung, nicht Form) beschreibt er Kreisel, Pendel, Kreis, Spirale und Pfeil, und wie er das Wesen des Pfeiles beschreibt, ist erhellend für seine ganze geistige und kunstpädagogische Haltung: „Der Vater des Pfeils ist der Gedanke: Wie erweitere ich meine Reichweite dorthin?, über diesen Fluß, diesen See, jenen Berg! Die ideelle Fähigkeit des Menschen, Irdisches und Überirdisches beliebig zu durchmessen, ist im Gegensatz zu seiner physischen Ohnmacht der Ursprung der menschlichen Tragik. Dieser Widerstreit von Macht und Ohnmacht ist Zwiespältigkeit menschlichen Seins. Halb Beflügelter, halb Gefangener ist der Mensch. Der Gedanke als Medium zwischen Erde und Welt. Je weiter die Reise, desto empfindlicher die Tragik. Bewegung werden zu müssen und nicht schon zu sein! Der Verlauf entspricht. Wie überwindet der Pfeil die reibende Hemmung? Nie ganz dorthin zu gelangen, wo Bewegung ohne Ende! Die Erkenntnis, daß da, wo ein Anfang, nie eine Unendlichkeit. Trost: Ein wenig weiter als üblich! als möglich? Laßt euch beflügeln, ihr Pfeile, damit ihr trefft und mündet, wenn ihr auch ermüden und nicht münden werdet.“ Die wechselseitige Durchleuchtung von Natur und Geist, Wirklichkeit und Abstraktion erlaubt ihm wechselseitige Projektionen, so daß er sogar von dem „Tod eines Dreiecks“ sprechen kann.

Einen „Behelf zur Klärung“ nennt Klee seine Lehre, und er schreibt: „Wir sollen ruhig tun, wonach uns ist. Ich wollte die kontrollierbaren Dinge geben und hielt mich einzig an mein Inneres.“ Es ist dieses Innere, das den unendlichen Reichtum der kontrollierbaren Dinge ermöglichte. Kontrollierbar waren sie für ihn, für die anderen sehr geheimnisvoll, denn Klee zog ja auch die Teile des schöpferischen Tuns heran, die sich „während des Formens einer Arbeit im Unterbewußtsein vollzogen.“

Ganz im Hintergrund der „Theorie“ steht Klee, der Philosoph. Er hätte sich selbst nie so genannt, und vielleicht müßte man eher von einem Weisen sprechen. Weisheit war in ihm von Anbeginn, und Anfang und Ende berühren sich, wenn man an das „Requiem“ denkt, das er in den letzten Lebensjahren malt, und an einen Satz vom Beginn seiner Laufbahn: „Ich philosophiere über den Tod, der gut macht, was im Leben nicht zum Abschluß gelangt. Die Sehnsucht nach dem Tod nicht als Verzicht, sondern als Streben nach Vollkommenheit.“

Durch die Veröffentlichung des literarischen Werkes wird Paul Klee als einziger Maler unseres Jahrhunderts zu einer Persönlichkeit, die nach allen Seiten ausstrahlt, die alle angeht und für ihre Epoche steht.



Wenn Sie diese Kalenderblätter*) betrachten, werden Sie wohl zunächst verwundert sein; aber dann werden Sie sich vielleicht hier und da sagen: „Das erinnert mich doch an ...“ Ja, gewiß: Sie alle haben schon Bilder gesehen, photographische Aufnahmen aus einem Bereiche, der dem bloßen Auge verschlossen ist; sicher haben Sie auch schon einmal durch ein Mikroskop geblickt. Und in der Tat: Unsere zehnte Klasse, von deren Arbeiten dreizehn hier zusammengeheftet sind, um Sie durchs Jahr zu begleiten, hat sich im letzten Sommer im Biologieunterricht um das Mikroskopieren bemüht, am Plankton des Tegeler Sees. Und in diese, höchste Exaktheit und Genauigkeit fordernde Arbeit hinein stieß der Kollege von der ganz anderen Fakultät, der „Luftikus“ aus dem Reiche der Kunst, und suchte das Wasser auf seine Mühle zu lenken. Nicht, daß es ihm darauf angekommen wäre, Pantoffeltierchen (paramecium) erkennbar zu zeichnen oder später in Linoleum zu schneiden! Aber: Man war in eine fremde, ganz neue Welt des Sichtbaren vorgedrungen, eine Art „Unterwelt“; und das „Sichtbare“ ist ja nun einmal seine Domäne - und insbesondere das Sichtbar-machen des Unsichtbaren. Es gab viel zu sehen: neue Formen, Strukturen, Zusammenhänge - Zeichen -, und es schien lohnend, hier ein wenig mitzubuchstabieren und neue Zusammenhänge aufzuspüren. Und neue Zusammenhänge entstanden unversehens, eine „Ordnung“ also, die nunmehr als das Gesetz der graphisch gestalteten Fläche doch immer etwas von dem Gesetz, nach dem sich das Leben bildet, enthält.

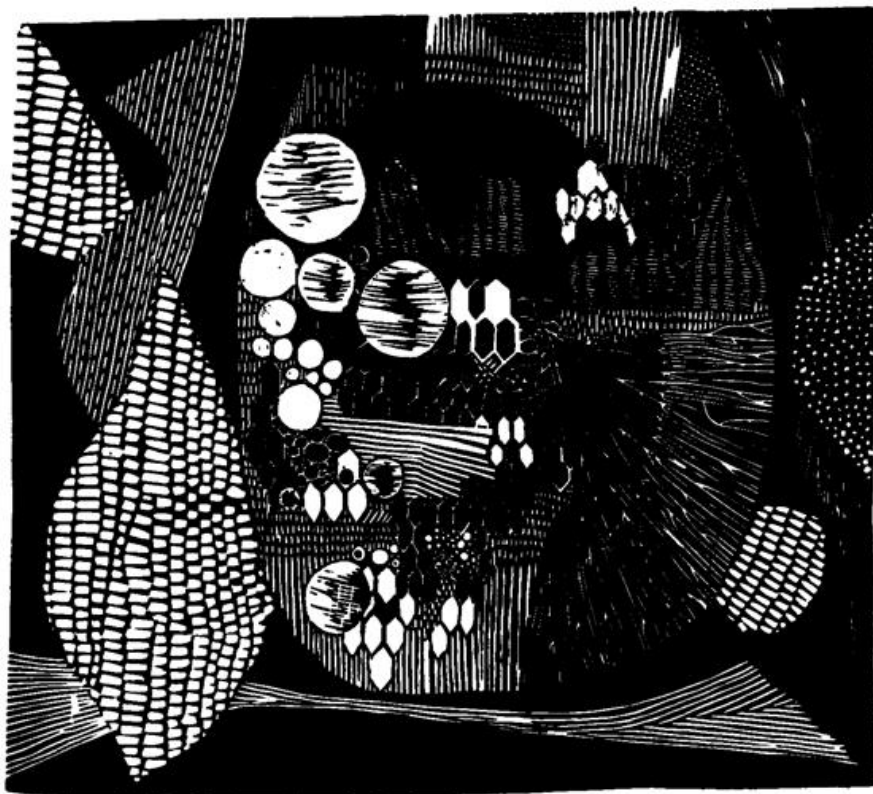
So kam es zu dieser merkwürdigen Symbiose von Biologie und bildnerischem Gestalten, von der die Kalenderblätter Zeugnis ablegen, zu der Verbindung des exakt geschulten Blicks mit der freien Regung der Phantasie: eine wahrhafte „Transsubstantiation“.

Aber noch eine andere Verwandlung fand hier statt. Gerade zu der Zeit, als die Vorarbeiten im Kunstunterricht so weit gediehen waren, daß man darangehen konnte, die ersten Linolschnitte zu machen, verfiel das Bollehaus der Spitzhacke. Man brauchte Linoleum, ziemlich viel, wie die Formate ausweisen! In unserem alten Schlößchen war es in Mengen vorhanden - wenn schon von unseren Füßen in langen Jahren mehr oder weniger abgewetzt. Immerhin: Es zeigte sich, daß es noch genug brauchbare Druckstöcke abgab. So kommt es, daß Sie in diesen Blättern noch ein Stück unseres Bollehauses besitzen, transsubstantiiert.

Wenn die Jungen und Mädchen der „B“ ihren Kalender „an den Mann bringen“ wollen, haben sie dabei noch einen Hintergedanken. Der Erlös soll ihnen helfen, ihre Skifahrt im März zu finanzieren. Und das wäre dann die dritte Transsubstantiation: die Umsetzung ihrer Werke in braunes Hautpigment und rote Blutkörperchen. Damit aber sind wir wieder bei der Biologie angelangt - und der Kreislauf zu Geist und Tat könnte neu beginnen.

W. P.

*) Kalender 1959 der Schulfarm Scharfenberg, Berlin-Tegel



Linoldruck, M. 15 Jahre, 37 mal 42



Linoldruck, J. 16 Jahre, 33 mal 50



Linoldruck, J. 16 Jahre, 33 mal 46

ÜBER DIE AUSBILDUNG DES KUNST- UND WERKERZIEHERS AN DER HOCHSCHULE FÜR BILDENDE KÜNSTE BERLIN

Nach 1945 war das Studium an der Abteilung Kunstpädagogik der Hochschule für bildende Künste Berlin immer noch wesentlich bestimmt von dem Zwang zum wissenschaftlichen Beifach. Das war eine Folge der früher unbestrittenen und heute immer noch verbreiteten Ansicht, der Kunsterzieher vertrete nur ein Unterrichtsfach, nämlich das Fach „Kunst“, das sich aus den beiden Unterfächern „Bildende Kunst“ und „Werkerziehung“ zusammensetze.

Die Prüfungsordnung, nach der seit 1945 geprüft wurde, unterschied jedoch schon diese beiden Unterrichtsfächer und führte sie im Zeugnis einzeln auf. Wegen des Zwanges zum wissenschaftlichen Beifach konnte jedoch keines der beiden Fächer voll studiert werden. Für Bildende Kunst standen 6 Semester, für Werkerziehung ein zweisemestriger sogenannter Werkkurs zur Verfügung. Außerordentlich gestört wurde der Ablauf des Studiums dadurch, daß der Student bei den Vorlesungen und Übungen nicht regelmäßig anwesend sein konnte, weil er parallel zu den künstlerischen Studien auch wissenschaftliche wahrnehmen mußte.

Als Folge des zweisemestrigen Werkkurses wurde vieles von dem, was eigentlich zur Werkerziehung gehörte, im Fach Bildende Kunst nebenbei erledigt. Dieser Zustand ist unhaltbar geworden angesichts der heutigen Bedeutung der Gebrauchsformen und der Architektur und der damit verbundenen Wohnkultur.

Unsere Zeit stellt den „industrial designer“ gleichberechtigt neben den bildenden Künstler. Dementsprechend fordert die Zeit gleichberechtigt neben dem Unterrichtsfach Bildende Kunst das Unterrichtsfach Werkerziehung, weil dieses unserem Erziehungswesen neue wesentliche Bildungsvorgänge beizusteuern hat. Kunsterziehern und Schulmännern, die die Vermehrung und Vertiefung des Studiums der Werkerziehung zugunsten des Studiums eines wissenschaftlichen Beifaches ablehnen, ist diese wichtige Entwicklung entgangen.

Den gleichen Umschwung, den einst der Zeichenunterricht erlebte, als er von der bloßen Schulung der Handgeschicklichkeit zu Weckung und Förderung schöpferischer Kräfte überging und deswegen eine andere Bezeichnung erhielt, stellen wir jetzt auf dem Gebiete der Werkerziehung fest. Diese läßt in ihrem Bildungsanspruch und ihrem Bildungsziel den früheren Handfertigkeitsunterricht weit hinter sich. Auch das Fach Textiles Gestalten hat eine Umwandlung erfahren. Es macht sich frei von den Auffassungen des früheren Handarbeitsunterrichts, führt nicht mehr den Namen Nadelarbeit und entwickelt parallel zur Werkerziehung eine neue Zielsetzung.

Eine fortschrittliche Einstellung der Berliner Schulbehörde nahm kurz nach 1945 das Fach Werkerziehung als Unterrichtsfach in die Stundentafeln der Berliner Oberschulen auf. Damit war der Bildungsanspruch dieses Faches anerkannt. 1956 verfügte der Senator für Volksbildung, daß auch solche Bewerber in den Vorbereitungsdienst der Berliner Oberschulen wissenschaftlichen Zweiges (Gymnasium) übernommen werden, die nur die Fächer Bildende Kunst und Werkerziehung studiert haben. Am 1. 10. 58 bestimmte endlich auch das Berliner Lehrerbildungsgesetz, daß ein Hochschulstudium von zwei künstlerischen Fächern für die Studienratslaufbahn genüge.

Dieser nunmehr in Berlin abgeschlossenen Entwicklung wurde in der Abteilung Kunstpädagogik schon 1956 Rechnung getragen durch die Umstellung beider Fächer auf ein achtsemestriges Studium und vor allem durch eine Intensivierung des Studiums des Faches Werkerziehung. Die erste Maßnahme ermöglichte vor allem ein allmähliches Hineinwachsen des Studenten in die Werkerziehung, die zweite brachte eine Qualitätssteigerung des gesamten künstlerischen Studiums. Werkfächer wie das „Gestalten in verschiedenem Material“ (einschließlich der Ausstellungsgestaltung) und „Spiel und Bühne“, die früher nur am Rande existiert hatten, wurden in das Studium des Faches Werkerziehung eingegliedert und bilden jetzt eine wesentliche Ergänzung zu den bekannten, nur in einem Material gestaltenden Fächern Holz-, Metall-, Textil- und Papier- und Papparbeit.

Um das Studium der Werkerziehung möglichst breit anzulegen, wird es auf einem Grundstudium aufgebaut, das alle oben genannten sechs Fächer umfaßt und hauptsächlich Materialerfahrung und Kenntnis technischer Verfahren vermittelt. Das Hauptstudium verlangt Vertiefung in mindestens zwei von diesen Fächern. Hier muß der Studierende zu eigenen Gestaltungen kommen, die erkennen lassen, daß ihm die Zusammenhänge zwischen Material, Zweck und Form eines Werkgegenstandes geläufig geworden sind.

Ähnlich aufgebaut ist das Studium des Faches Bildende Kunst. Auch hier muß der Studierende ein breites Grundstudium durchlaufen. Es umfaßt die Gebiete der Graphik (einschließlich Druckgraphik), der Malerei und der Plastik, wobei die Plastik wichtige Unterschiede zur Werkerziehung aufzeigen kann. Im anschließenden Hauptstudium werden zwei dieser Gebiete weitergeführt. Nach der bestehenden Prüfungsordnung können dies nur Graphik und Malerei sein, eine sehr hemmende Festlegung, die aber weitgehend dadurch ausgeglichen wird, daß der Studierende bei entsprechender Neigung auch die Auseinandersetzung mit dem Plastischen weiterführt. Diesen Schönheitsfehler muß eine neue Prüfungsordnung beseitigen. Der Zwang zur Breite im Grundstudium und die Möglichkeit der Vertiefung in selbst gewählte Gebiete im Hauptstudium hat große Vorteile. Neben der Gesamtübersicht, die sich der Studierende verschafft, hat er eine große Variationsmöglichkeit für die Planung seines Studiums. Die individuelle Struktur des einzelnen kann organisch entwickelt werden und wird sich später entsprechend in der Schule auswirken können.

Nun noch ein Wort zu den sogenannten ergänzenden Lehrgebieten: Schrift, Gebundenes Zeichnen, Kunstgeschichte, Methodik und Gestaltungslehre.

Früher erschöpfte sich das Studium der Schrift im Schreiben verschiedener historischer Schriftarten. Nach dem Kriege ist die Einbeziehung von Aufgaben angewandter Graphik immer notwendiger geworden und scheint heute wichtiger als das bloße Schriftschreiben. Angewandte Graphik ist ohne Schriftstudium kaum denkbar, sie gehört jedoch ihrem Wesen nach eher zur Werkerziehung als zur Bildenden Kunst.

Das Gebundene Zeichnen, das früher überschätzt worden ist, gehört zum Fach Werkerziehung. Da es heute nicht mehr

als wesentlich angesehen werden kann, sollte es in kürzester Studienzeit unter Einbeziehung anderer, für die Werkerziehung wichtiger Aufgaben absolviert werden.

Die Kunstgeschichte gehörte früher ausschließlich zum Studienfach Bildende Kunst, weshalb auch die Geschichte der Gebrauchsgegenstände und -formen nur wenig Berücksichtigung fand. Bei der Wesensverwandtschaft heutiger Architektur und heutiger Gebrauchsgegenstände ist zu überlegen, ob nicht ihre Geschichte in das Studium der Werkerziehung einbezogen werden müßte.

Die Methodik des Faches Bildende Kunst hat schon längst ihre Entsprechung in der Methodik des Faches Werkerziehung gefunden. Die Fachmethodik kann zwar nicht die pädagogische Ausbildung in der Referendarzeit ersetzen, sie schafft aber im Theoretischen Voraussetzungen für die spätere Berufsarbeit. Sie muß zum Teil in enger Verbindung zu der Gestaltungslehre stehen.

Die Gestaltungslehre gewinnt zwar immer mehr Bedeutung, ob sie ein besonderes Fach werden soll, ist jedoch eine Frage der Zukunft. Unbedingt nötig scheinen aber auf diesem Gebiete Vortragszyklen als Zusammenfassung und um Übersichten zu geben. Im Fach Werkerziehung müßten sie sich mit industrieller Formgebung und mit Umweltgestaltung beschäftigen.

Die drei zuletzt genannten Gebiete müssen in einer zukünftigen Prüfungsordnung zu einer mündlichen Prüfung zusammengefaßt werden. Zusammenwirkend geben Kunstgeschichte, Methodik und Gestaltungslehre dem Kunst- und Werkerzieher wesentliche Einblicke in geschichtliche und gegenwärtige künstlerische Probleme und weisen Wege, sie für Bildungsvorgänge nutzbar zu machen.

Die theoretische (vielleicht könnte man auch „wissenschaftliche“ sagen) Unterbauung unserer Fächer hat sich als notwendig und nützlich erwiesen. Neben der ohnehin immer akuten Gefahr der Überlastung des Studenten muß aber die

Gefahr der Theoretisierung unserer Fächer gesehen und vermieden werden.

Die künstlerische Arbeit muß in beiden Studienfächern der Kern des Studiums bleiben, und gerade die künstlerische Arbeit muß in die Tiefe gehen. Ein Abweichen von diesem Grundsatz müßte den Bildungsanspruch unserer Fächer in Frage stellen.

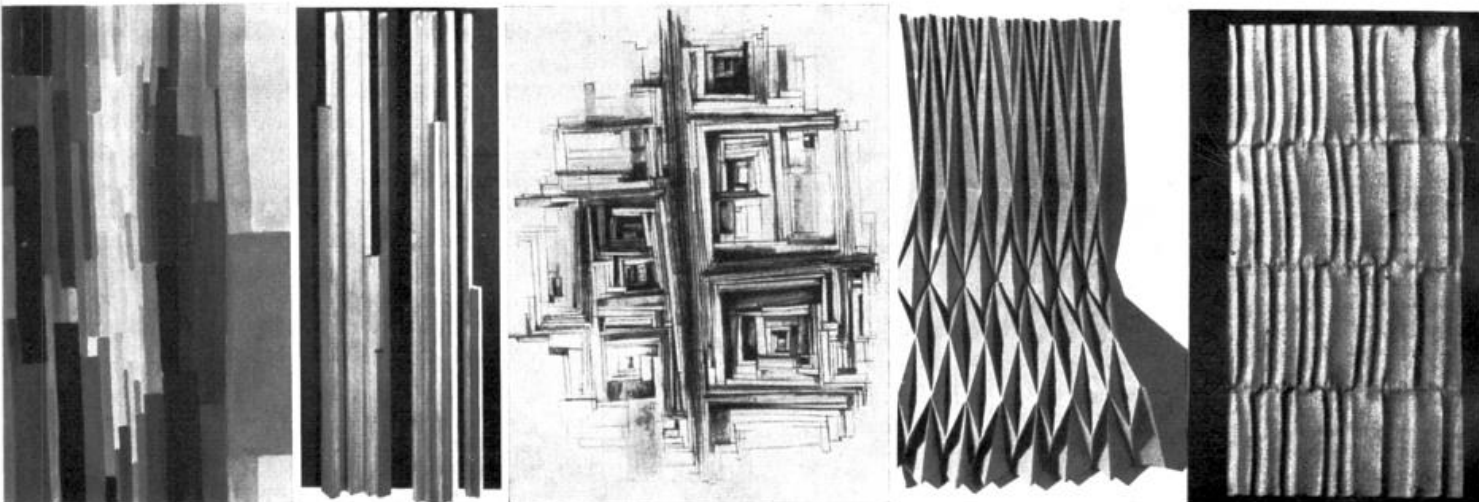
Der Vorwurf, daß der Kunst- und Werkerzieher zu wenig wissenschaftliche Vorbildung in die Schule mitbringe, ist ohnehin dadurch gegenstandslos geworden, daß seit mehreren Jahren das sogenannte Allgemeine Studium auch für unsere Studenten obligatorisch geworden ist. Es umfaßt ein Studium der Erziehungswissenschaft und der Philosophie unter Einbeziehung pädagogisch wichtiger Aspekte anderer Wissenschaften.

Das Allgemeine Studium ist durch das Berliner Lehrerbildungsgesetz nunmehr fixiert worden und stellt, weil es den Studenten in allgemeine Bereiche seiner zukünftigen Berufstätigkeit einführt, eine Bereicherung des Studiums dar, während das wissenschaftliche Beifach immer einen Fremdkörper bildete, der oft gerade den besten Nachwuchs bis zur Konsequenz der Aufgabe des Berufes trieb.

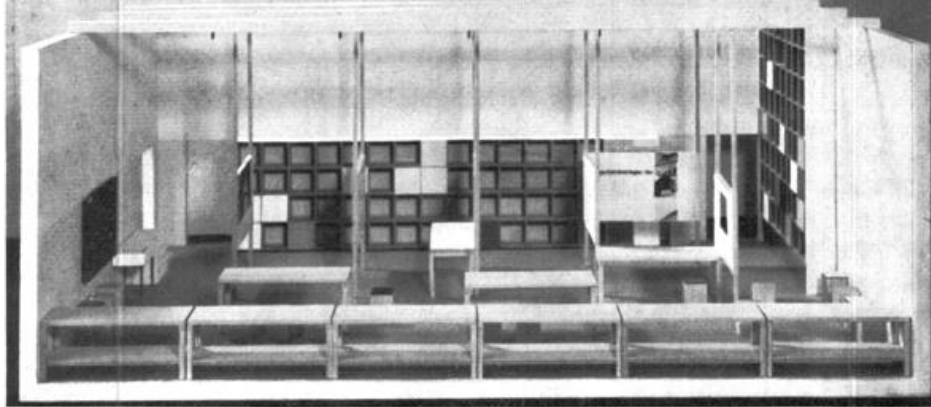
Die Berliner Prüfungsordnung ist durch das Lehrerbildungsgesetz außer Kraft gesetzt, und in naher Zukunft soll eine neue an ihre Stelle treten.

Prüfungsordnungen können der simplifizierende Niederschlag der bestehenden Studienordnung sein. Festgelegte Forderungen einer Prüfungsordnung können aber auch eine Intensivierung, eine Erweiterung oder sogar eine neue Richtung des Studiums herbeiführen.

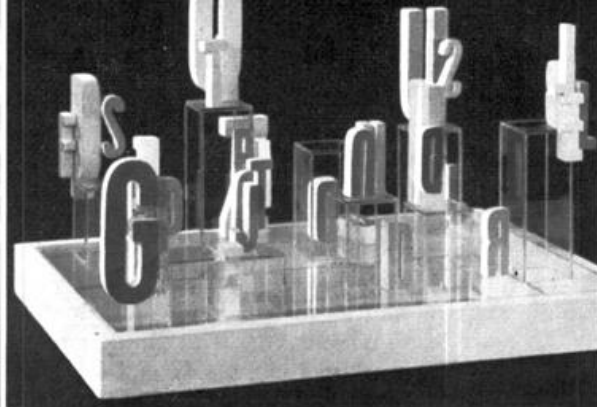
Die Abteilung wird also in nächster Zeit dafür Sorge tragen müssen, daß die neue Prüfungsordnung nicht nur jetzt aktuelle Pläne verwirklicht, sondern auch Entwicklungsmöglichkeiten offen läßt. Dies wird nicht ganz einfach sein, weil einerseits Entwicklungen nicht immer vorausszusehen sind und andererseits Prüfungsordnungen eine Rechtsgrundlage sein müssen.



Lösungsversuche zum gleichen Gestaltungsproblem. Studentenarbeiten, für einen Vortrag zusammengestellt von Prof. Volkert



Modell für einen behelfsmäßigen Werkraum



Gestaltungsübung mit Glas und Buchstabenformen

Herbert Trümper

ARBEITSIDEEN UND WERTMASSSTÄBE EINER ZEITGEMÄSSEN KUNSTDIDAKTIK

Von Zeit zu Zeit erscheint es notwendig, Arbeitsideen und Wertmaßstäbe aller Gebiete einer Revision zu unterziehen. In den meisten Fällen liegen für solche Bemühungen konkrete Anlässe vor. Ein solcher lag für unser Gebiet in der Aufgabe, eine Gliederung für die noch ausstehenden Bände Zeichnen und Malen in der Handbuchreihe zu suchen. Ursprünglich sollte ein Band das Zeichnen und der folgende das Malen behandeln. Bei der notwendig gewordenen Besinnung auf die Ausgangspunkte drängten sich langsam und sicher kunstpädagogische Gedankengänge in den Vordergrund. Im gleichen Grade verblaßte das Schema der Teilung der beiden Bände nach empirischen Kategorien, wie es das Zeichnen und Malen darstellen.

Es kam ein weiterer Umstand hinzu, der ein erneutes Durchdenken der grundlegenden Sachverhalte notwendig erscheinen ließ. Zu lange schien das Wesen der Kunstpädagogik mit dem Begriff des Funktionell-Artistischen erschöpft zu sein. Mit Hilfe einer ausgefeilten Methodik schien es selbst Anfängern nicht mehr schwierig, gute Durchschnittsergebnisse zu erzielen. Die schöne Kinderarbeit als „ästhetisches Objekt“ mag uns zwar manchmal als verlockendes Ziel vorschweben. Wir müssen uns aber wieder unbedingt auf unsere erzieherische Aufgabe besinnen. Manche wertvollen Stimmen haben diese Forderung in der letzten Zeit in diesen Spalten erhoben.

Um zur Tat zu kommen, benötigen wir nicht nur Besinnung, sondern konkrete Vorschläge. Diese können jedoch nur aus einer bündigen Vorstellung von der Sache geboren werden. Diese muß heute wiederum so aussehen: Kunstdidaktische Arbeitsideen und Wertmaßstäbe können nur Spezialfälle allgemein-erzieherischer Arbeit darstellen! Konkret gesprochen, müssen wir so vorgehen: Unsere Ziele können nur allgemeingültige sein, die innerhalb der seelisch-geistigen Felder der Heranwachsenden liegen, also z. B. eine allgemeine Stärkung der Willenshaltung. Unsere Überlegung geht nun dahin: Wie können wir dieses Ziel mit den Mitteln und Wegen der bildnerischen Erziehung erreichen?

Die Willenshaltung des Kindes unterscheidet sich grundlegend z. B. von der des Jünglings im höheren Jugendalter. Aus dieser Überlegung folgt eine zweite fundamentale Forderung: Wir müssen unsere kunstpädagogischen Maßnahmen den sich ständig wandelnden allgemein-erzieherischen Zielsetzungen anpassen.

Die beiden Forderungen bilden die Linien eines Grundrisses für die Kunstdidaktik. Auf ihm muß sich unter Zuhilfenahme einer weiteren Überlegung das ganze Gebäude erheben. Sie lautet: Arbeitsideen und Wertmaßstäbe lassen sich nie von den tragenden Ideen der Zeit trennen, in der sie Gültigkeit erringen sollen.

Wie sich diese Zusammenhänge für uns darstellen, soll nun kurz gekennzeichnet werden.

Eine zeitgemäße Kunstdidaktik muß sich in Beziehung setzen zu den tragenden Ideen der Zeit. Welche sind für uns bedeutsam und wie äußert sich ihr Wirken in der praktischen Schularbeit? Man erwarte nicht zu viel von der Antwort, sie muß aus Platzgründen sehr formelhaft ausfallen.

Wir werden die Zustimmung aller finden, wenn wir unsere Zeit als ganz besonders der Dynamik ausgeliefert bezeichnen. Sie hat alle Bereiche des Menschen unserer Zeit ergriffen und geformt. Wir meinen nicht allein das kaum noch mit Stoppuhren meßbare Tempo der Zeit, sondern das Vorherrschen dynamischer Vorstellungen in unserem gesamten geistigen Leben. In der Psychologie z. B. sind die alten statischen Vorstellungen längst abgelöst, die Wirtschaftswissenschaft, die Soziologie, die Medizin, kurz beinahe alle Wissenschaftsgebiete unterwerfen sich dynamischen Grundvorstellungen. Das

bedeutet, daß die gesamten Inhalte als „Geschehen“ gedeutet und verstanden werden. Diese Entwicklung hat bei den Naturwissenschaften begonnen, bei denen in einem fast revolutionär zu nennenden Umwandlungsprozeß das alte Weltbild einem neuen, durch und durch dynamischen, weichen mußte.

Gleich wichtig wie die Dynamik und mit ihr unlösbar verbunden, läßt sich eine weitere Idee der Zeit herauschälen. Wir wollen sie die Idee der Funktionalität nennen. Man versteht unter Funktionalität die Wirkungsmöglichkeit von Kräften, die darin von anderen wirkenden Kräften abhängig sind. Alle unsere Möglichkeiten sind nach dieser Auffassung nicht allein von uns abhängig, sondern sind innig verwoben mit den Energien, die von den Objekten ausgehen, auf die wir unsere Kräfte richten. Für uns als Erzieher ist das eine Tatsache, die wir täglich erleben; müssen wir uns doch immer mit den Kräften der Jugend auseinandersetzen, die uns gegenübersteht. Durch diesen Kräftestrom werden wir gewandelt: Wir formen unsere Zöglinge, aber diese uns auch!

Als letzte und übergreifende Idee unserer Zeit kennen wir alle das Streben nach Integration, nach Ganzheit, nach wechselseitigem Ineinanderaufgehen, um damit zu einer neuen Daseinsform zu gelangen. Ein Ganzes ist stets mehr als die Summe seiner Teile, und die isolierenden Teile zeigen einzeln andere Eigenschaften als im Verband. Der neuzeitliche Begriff der Ganzheit läßt sich kaum erschöpfend definieren, das hindert nicht, daß er eine durchdringende Bedeutung für alle Wissens- und Tätigkeitsgebiete gewonnen hat. Zuerst wurde er in der Psychologie angewandt. Wilhelm Dilthey (1894) stellte die Forderung auf, mit den zergliedernden Methoden Schluß zu machen, um zur Beschreibung seelischer Vorgänge als ganzheitliche Akte zu gelangen. Die Ganzheitsvorstellung wurde bald in die Biologie und auch in die Medizin übernommen. Heute behandelt der moderne Arzt nicht mehr Krankheiten, sondern Menschen, die aus ihrem biologischen Gleichgewicht gebracht sind und daher als krank bezeichnet werden. Auch die moderne Soziologie sowie die Wirtschaftslehre und, für uns bedeutsam, auch die Pädagogik, basieren auf Ganzheitsideen.

Wie stellt sich nun für den besonderen Fall der Kunstpädagogik der Zusammenhang mit den Ideen der Dynamik, der Funktionalität und der Integration dar?

Wir unterscheiden Kindheit, Reifejahre und höheres Jugendalter. Die Erkenntnisfelder, die Erlebnisfelder und die Wirkfelder dieser drei großen Entwicklungsperioden sind sehr unterschiedlich strukturiert. Weiterhin haben sie aber auch eine unterschiedliche Bedeutung für das Ganze der jeweiligen Gesamtsituation der Kindheit und der Jugend. So herrscht im höheren Jugendalter das Erkenntnisfeld mit seinen Regungen

und Strebungen weithin vor. In den Reifejahren, der sogenannten Pubertät, erlangt dagegen das Wirkfeld eine besondere Bedeutung, da der Tätigkeitsdrang des jungen Menschen immer neue Nahrung verlangt. Damit ist nicht gesagt, daß z. B. das Erlebnisfeld in dieser Zeit ausgeschaltet ist. Im Gegenteil überflutet es zu Zeiten alle anderen Bereiche mit seinen Gefühlswogen. In der frühen Kindheit herrscht das Wirkfeld, um in der späten Kindheit und im zweiten Trotzalter, also zwischen 13 und 15, gegenüber dem Erlebnisfeld zurückzutreten. Hier schon gilt der Begriff der Integration mit vollem Wert. Alle Felder durchdringen sich und bilden ein untrennbares Ganzes. Sie sind stets alle vorhanden und nur mehr oder weniger wirksam.

Sehen wir uns an, wie sich die Dynamik im Erlebnisfeld der Kindheit auswirkt. Dazu müssen wir wissen, wie dieses in dieser Periode strukturiert ist. Charlotte Bühler stellt dazu fest, daß das Kind, bildlich und tatsächlich gesprochen, ständig „auf Wanderschaft“ ist. Es kennt kein Ruhen in Situationen; Schilderungen von Zuständen beeindruckt es nicht. In einer Geschichte, die ihm vorgesetzt wird, muß möglichst viel geschehen. Das Geschehen selbst muß in wechselnden Phasen erlebbar sein. Ein ständiger, abrupt vor sich gehender Vorstellungswechsel ist typisch für die kindliche Situation. Plötzlich auftretende Änderungen brauchen nicht logisch oder psychologisch vorbereitet zu sein. Am stärksten wirken völlig unerwartete Begebnisse: Zauberei, Verhexungen, rätselhaftes Verschwinden und plötzliches Wiederauftauchen. Kurz gesagt, die stärkste Arbeitsidee, die wir zum Einsatz bringen können, ist ein szenischer Dynamismus bei der Motivdarbietung! Um diese Arbeitsidee zu verwirklichen, steht uns eine Welt zur Verfügung, die selbst ganz genauso strukturiert ist: die Welt der Märchen und Abenteuer. Wir müssen uns hier mit dieser Andeutung begnügen.

Wenden wir uns einmal kurz der Funktionalität zu. Die Frage geht nach dem funktional-emotionalen Verhalten des Kindes. Betrachten wir die Spiele der Kinder auf ihren Gefühlsgehalt hin, so sehen wir die Puppenmutter, die ihre Puppenkinder lobt, tadelt und bestraft. Die braven werden gehätschelt, die bösen in die Ecke gestellt. Untersuchen wir weiterhin, welche Gehalte die Kinder bei Märchen innerlich am stärksten berühren, so ist die Ähnlichkeit mit den eben gekennzeichneten Spielverhalten unverkennbar. In jeder Geschichte für Kinder gibt es das Gute, das siegt und das Böse, was bestraft, unter Umständen sogar vernichtet wird. Das Gute kann aber nur soweit wirken, als ihm das Böse nicht im Wege steht. So ist beides funktional miteinander verknüpft. Am stärksten wird das Kind von den kämpferischen Auseinandersetzungen um den Sieg des Guten bewegt. So dient das Märchen funktional-emotional der Selbsterziehung des Kindes, das sich mit allem, was geschieht, identifiziert.

Fragen wir zum Schluß nach der Rolle der Integration beim kindlichen Schaffen, so können wir feststellen, daß hier, solange das Kind noch wahres Kind ist, die Ganzheit unumschränkt herrscht. Das Kind ist selbst unversehrt, lebt aus seiner Mitte heraus, empfindet ganzheitlich und schafft dementsprechend herrliche kleine Ganzheiten. Bei echten Kinderarbeiten ist der Grad der Einheitlichkeit überwältigend und der einzige Maßstab, den wir überhaupt anlegen. Diese Arbeiten bekommen zuweilen etwas Urbildhaftes und sind in sich vollkommen. Nur Fremdeinflüsse vermögen das Kind in dieser Periode zu stören, und mit dem Maßstab ist uns auch die Aufgabe gestellt: Absichern, Hüten, Pflegen; Gärtnerschaft im besten Sinne zu treiben.

Die Untersuchungen für die anderen Entwicklungsperioden können nur summarisch gegeben werden.

In der Pubertät kann der junge Mensch viel Dynamik entwickeln, es fehlt ihm jedoch die Stetigkeit. Dazu verhelfen ihm genaue Anweisungen über Verfahrensweisen und technische

Prozesse (graphische Zwischenverfahren). Zuviel Selbstständigkeit sollte man nicht erwarten; wird der Schüler vom Technischen her gut geführt, entwickelt er große Kraft und Ausdauer.

Vom Funktionalen her gesehen, übt auf ihn der Widerstand der Materialien den größten Einfluß aus. Je mehr robuste Kräfte er einsetzen kann, desto wohler fühlt er sich.

Sein Ganzheitsstreben äußert sich in dem Bemühen um Werkvollendung. Es ist nicht mehr die Einheit aus dem ganzheitlichen Erleben heraus, sondern die Ganzheit aus dem einheitlichen Tun, die jetzt den Maßstab abgibt.

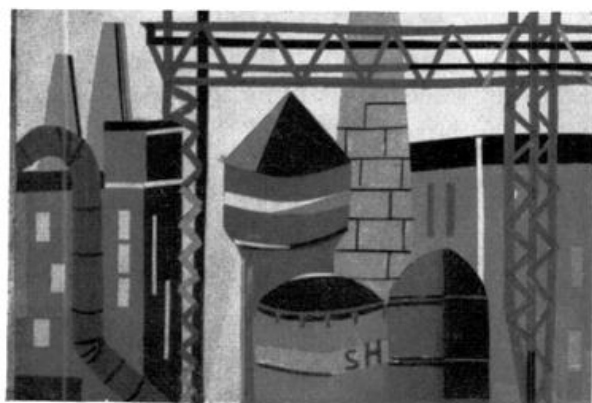
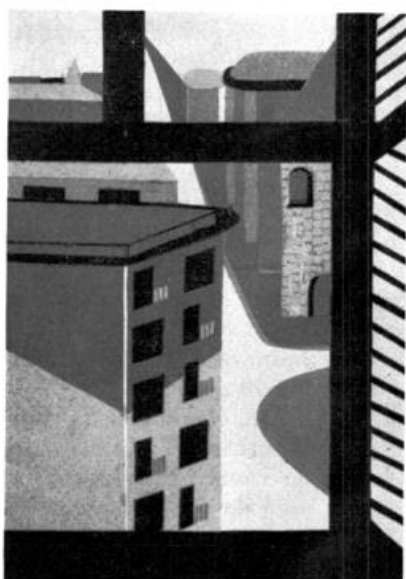
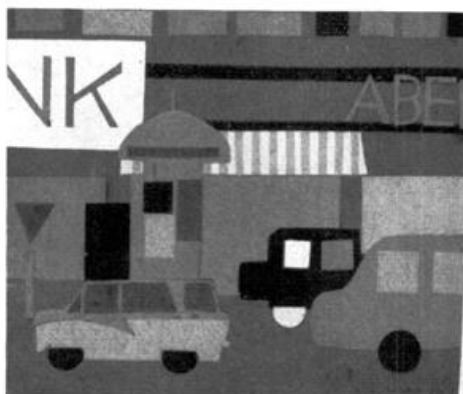
Im höheren Jugendalter, der Jünglingszeit oder Adoleszenz, werden die jungen Menschen von lebendigen kognitiven Regungen beherrscht. Sie wollen keine Verfahrensweisen mehr übernehmen, sondern selbst zum Kern der Dinge vordringen. Ihr Denken beginnt, beweglich, dynamisch zu werden. Sie versuchen, eigene Wege zu gehen; die Arbeitsweisen werden mehrschichtig; Entwürfe, Skizzen und Studien begleiten sie.

Die Funktionalität verlagert sich nun vom Technisch-Praktischen ins Geistig-Ideelle. Vom Bildnerischen her gesehen, interessieren jetzt die Beziehungen der künstlerischen Mittel, die Wirkungszusammenhänge von Farben und Formen. Die Lehre von den Kontrasten und einfache Kompositionsregeln finden Verständnis.

Die Ganzheit kann bereits im künstlerischen Sinne als bewußtes Ziel angestrebt werden. Es ist selbstverständlich, daß der Rahmen dem Können und Wissen der Jugendlichen gemäß sein muß. Es gilt keineswegs, umfängliche und vielschichtige Werke produzieren zu lassen. Das würde völlig mißlingen, wenn man den Durchschnitt der Oberklassen insgesamt mitreißen will. Jedoch gibt es Ganzheiten bildnerischer Art, die bei sinnvoller Aufgabenstellung und logischer Abfolge durchaus erreichbar sind. Über den Wert dieser Bildungswege braucht nichts weiteres geäußert zu werden. Als Führung zum Kunsterleben und als Möglichkeit der Selbstverwirklichung sind sie unersetzbar.

Abschließend muß noch gesagt werden, daß bei einer umfassenden Darstellung, wie sie in den beiden Bänden des Handbuches: „Malen und Zeichnen zwischen früher Kindheit und Erwachsenenendasein“ beabsichtigt ist, in den jeweiligen Perioden auch die Ziele in den nicht dominanten Feldern ihrer Bedeutung entsprechend zu behandeln sind. So werden z. B. in der Pubertät auch die Ziele und Wege im Erlebnisfeld und im Erkenntnisfeld an Bildbeispielen aus dem Unterricht dargestellt werden.

Es hat schon immer Versuche gegeben, jeweils nur von einer Seite an die lehrhaften Probleme unseres Erziehungsbereiches heranzugehen. Die Notwendigkeit, die Kunstdidaktik selbst integrativ und funktional aufzubauen, ist unabweisbar. Es geht nicht an, sie allein von der Seite der bildnerischen Techniken und Mittel her zu praktizieren. Man kann auch keinen gestalthaften Aufbau zum Ausgangspunkt und zum Zentrum der kunstpädagogischen Bemühungen machen, ohne zu beachten, mit welchem Material jeweils gearbeitet werden soll und in welchem Verhältnis dazu die emotionalen Antriebe stehen. Schließlich kann man sich nicht allein auf den gefühlshaften Ausdruck beschränken und seine ganzen Bestrebungen darauf richten, ihn rein und ungehindert zu entbinden. Jedes hat zu seiner Zeit seine Berechtigung. Nur eine ganzheitliche Kunstpädagogik auf entwicklungspsychologischer Grundlage und mit allgemein-erzieherlicher Zielsetzung entspricht unserem Erkenntnisgrad. Das bedeutet für die Praxis: folgerechte Gliederung nach Entwicklungsschritten und sinnvoller Wechsel in den Teilzielen, um alle seelisch-geistigen Felder des heranwachsenden Menschen zu durchdringen. Unser letztes Ziel ist der heile, voll entfaltete Mensch.



Das Jahr 1958 brachte für Berlin unter anderem das Lehrerbildungsgesetz und das Gesetz für die Pädagogische Hochschule. Die Kunst- und Werkerziehung an der PH Berlin gliedert sich in zwei Bereiche, das Wahlfach und die allgemeinen Übungen in Kunst und Werken für die Studenten anderer Wahlgebiete. Das Lehrerbildungsgesetz sieht Gesamtunterricht als Pflichtfach und ein oder zwei Wahlfächer für den Lehrer an allgemeinbildenden Schulen vor. Das hat zur Folge, daß bei der Aufnahme zum Studium nicht nur fachliche Begabung, sondern auch die Breite der Aufgeschlossenheit und der Orientierung ausschlaggebend sind. Andererseits haben wir im Wahlfach Studierende, die ein bildnerisches Fachstudium manchmal bis zum Meisterschüler hinter sich haben. So liegen die Pole der Begabungsgrade und Entwicklungsstufen auf bildnerischem Gebiet im Vergleich zu Fachhochschulen auch im Wahlfach weit auseinander. Eine sehr individuelle Behandlung des Studierenden in der künstlerischen und werklichen Arbeit ist notwendig.

Im folgenden greife ich die Arbeit auf der Fläche im Zeichnen und Malen heraus. Ich habe hier die Beobachtung gemacht, daß die konsequente Bauhausgrundlehre für einen großen, ich möchte sogar sagen den größten Teil unserer Studierenden sofort am Anfang nicht angebracht ist. Die Grundlehre setzt bereits einen erarbeiteten Kunstverstand voraus, ohne den sie meist schemenhaft und fruchtlos bleibt. Bei einer fachlich so divergierenden Zusammensetzung der Studierenden habe ich bei Naturstudium am Anfang des Studiums sehr positive Wirkungen beobachtet. Naturstudium nicht als Detailstudium betrieben, sondern von vornherein im Blick auf ein Bildganzes und die Differenzierung der Ausdrucksmittel linear, flächig, tonig und der Werkzeuge Blei, Feder oder Pinsel gerichtet, das heißt also graphisch orientiert. Der Zwang zur Abstraktion in der Graphik, die Beschränkung auf Schwarz-Weiß, Linie oder Fläche führt ganz unbemerkt von der bloßen Darstellung zur Gestaltung. Vom Bildganzes losgelöstes Sachzeichnen erscheint mir erst dann empfehlenswert, wenn der Sinn für das Ganze des Bildbaues schon gefestigter ist. Noch weniger glücklich wäre am Anfang ein Naturstudium mit vollem Einsatz aller malerisch farbigen Mittel. Nach dieser Vorarbeit durch den in der Graphik bedingten Zwang zur Beschränkung auf das Wesentliche, ist im allgemeinen für die Arbeit mit den absoluten bildnerischen Ausdrucksmitteln Aufgeschlossenheit vorhanden und der Boden bereitet.

Auch die Grundlehre muß so weit wie möglich auf den einzelnen abgestimmt werden. Nicht nur verstandesmäßige und optische Anteilnahme am Experimentieren ist notwendig, das Emotionale muß auch bei dieser bildnerischen Tätigkeit tragend bleiben. Auf dem Gebiet der Farbe bietet die Grundlehre den besten Start. Das Emotionale dominiert in der farbigen Gestaltung, daher gerät ein bewußteres Experimentieren hier nicht so in die Gefahr der Erstarrung oder der Manier wie beim Formalen.

Im Laufe der Zeit greifen je nach persönlicher Neigung Naturstudium und absolute Gestaltung ineinander oder das eine oder andere wird intensiviert. Oberstes Gesetz sollte für die Kunsterziehung wohl überhaupt Toleranz sein, Toleranz dem Studenten gegenüber und für den Lehrer. Ich glaube, daß nach wie vor in der Kunst- und Werkerziehung in erster Linie der persönliche bildnerische und pädagogische Einfallsreichtum des Lehrers entscheidend ist.

Einen Ausschnitt aus dem Bereich des allgemeinen musischen Studiums zeigen die nebenstehenden Farbklebearbeiten zum Thema „Berlin“ aus einer Gruppe von fünfundzwanzig Studenten, die nicht dem Wahlfach Kunst und Werken

angehören. Diese Studenten haben zwei doppelstündige Semesterübungen hinter sich. In der ersten haben sie mit vielen vorwiegend in der Grundschule auftauchenden Materialien experimentiert. Im Basteln mit Wurstspeilen, Kork, Wellpappe, Karton, Strohhalmen, Draht, Papier, im Zeichnen mit Feder, Rohrfeder, Streichholz, im Wachssgraffito, Linolschnitt, Fadenzeichnen und in der Textilapplikation. In der zweiten Übung haben sie sich mit Wasserfarben in Gleichgewichts-, Farb- und Formspannungsübungen bei bewußter Verwendung von Farb- und Formgruppen, warm-kalt, gedämpft-rein, hell-dunkel, groß-klein, waagrecht-senkrecht usw., auseinandergesetzt und in gemeinsamen Arbeitsergebnisbesprechungen vor allem Urteilsfähigkeit ihren eignen wie den Arbeiten der anderen gegenüber zu entfalten versucht. Es folgen einfache Raumaufgaben in Beschränkung auf Parallelperspektive oder einfache Frontalansicht mit Tiefenstaffelung, oft mit Einfügung einfacher Schrift im Bildbau, malend und klebend.

Eingefügte Kunstbetrachtung vor Kunstwerken der unperspektivischen, perspektivischen und aperspektivischen Raum-

gestaltung versucht, das von der Schule her ziemlich enge und zusammenhanglose Kunstverstehen und Kunstwissen zu beleben und zu erweitern in Verbindung mit der eignen Tätigkeit. Nach solchen vorbereitenden Übungen entstehen dann in einer dritten Semesterübung mit farbigen Tonpapieren oder auch selbstgefärbten Papieren geklebte, intensiver durchgearbeitete Kompositionen, wie in unserem Fall unter dem Thema „BERLIN“. Naturstudium ist auf diesem Zweig des musischen Allgemeinstudiums nur in Einzelfällen angebracht. Bei der hohen Studentenfrequenz unserer Hochschule haben wir es auf diesem Zweig mit einer sehr großen Teilnehmerzahl zu tun. Für Naturstudium ergeben sich hier bei der Tafelzeichnung auch wieder durch den Zwang zur Vergrößerung und zur Vereinfachung gute Möglichkeiten. Für beide Zweige laufen Übungen in Basteln und Werkstoff-Werkform, sowie Schrift und Werkzeichnung und Vorlesungen über Stilkunde und Kunstbetrachtung, Raum und Gerät. Die spezialisierten Werkübungen werden vorwiegend von den Studenten des Wahlfaches Kunst und Werken wahrgenommen.

Calsow

MUSISCHE WOCHE DER BERLINER SCHULEN

Seit 1954 finden alljährlich Musische Wochen der Schulen in Berlin statt. Die Anregung hierzu ging von Musischen Wochen aus, die 1951 in Recklinghausen und 1952 in Soest stattfanden und in Nordrhein-Westfalen durch die Schülerzeitung „Der neue Scholar“ bekannt gemacht wurden. Der Leiter des Theaters der Schulen in Berlin, Herr Regiergungsdirektor Weigelt, hatte Erkundigungen über diese musischen Wochen eingezogen und regte an, auch in Berlin den Versuch musischer Wochen zu wagen. Auf diese Weise sollte die vorbildliche Institution des Theaters der Schulen, die allen Berliner Schülern den Besuch von Abendveranstaltungen in Theatern, Opernhäusern und Konzertsälen ermöglicht, eine Ergänzung erfahren.

Die Musischen Wochen der Schulen haben die Aufgabe, in Veranstaltungen, Ausstellungen und pädagogischen Arbeits-tagungen zu zeigen, wie Schüler und Schülerinnen in Unterricht und freier Gemeinschaftsarbeit selbständig gestaltend Werke der Literatur und Musik zur Darstellung bringen, wie sie den Spielraum gestalten, Bewegung und Zusammenspiel pflegen und wie sie eigenes Erleben oder ungestalteten Stoff in Spielform bringen. Die Musischen Wochen haben weiter die Aufgabe, in einer geeigneten Zusammenstellung bemerkenswerter Schulvorhaben den Austausch von Leistungen und Ideen zu fördern, der gestaltenden Jugend Bestätigung oder Korrektur für den eigenen Beitrag zu liefern, den Spielleiter vor Einseitigkeit zu bewahren, falschen Ehrgeiz und schlechte Vorbilder zu mindern und den erwachsenen Besuchern eine Vorstellung davon zu geben, wie sich die kommende Generation mit ihren Gestaltungskräften auf Aufgaben vorbereitet, die sie später im kulturellen Leben zu meistern hat.

Die Organisation der Musischen Wochen der Schulen liegt beim Senator für Volksbildung, Referat Kunst- und Werk-erziehung, die mühevollen Durchführung und aufopfernde Einzelarbeit bei den Lehrern musischer Fächer, d. h. soweit es sich um Vorgänge des bildnerischen Gestaltens handelt, in erster Linie beim Landesverband Berlin des Bundes Deutscher Kunst-

erzieher, soweit es musikalische Darbietungen betrifft, vornehmlich beim Verband der Schulmusikerzieher und, soweit es darstellendes Spiel und Bewegungsausdruck angeht, bei wechselnden Arbeitsgruppen fachlich zuständiger Lehrer und bei den Leitern einzelner Spielgruppen.

Die Schulen melden über den zuständigen Bezirk Spiele, Veranstaltungen, Beiträge an, die im Laufe des Schuljahres entwickelt wurden oder in Vorbereitung sind und die die Schulen für gelungen oder für neuartig genug halten, um sie in der Musischen Woche einem größeren Kreise von Interessenten anzubieten.

Die Unterschiede in der Wahl des Spielgutes und der Qualität der Darbietungen sind groß. Klassiker und Moderne, Gesellschafts- und Kriminalstücke, vom Berufstheater Beeinflußtes und selbständig Ersonnenes stehen nebeneinander auf dem Programm. Der einzelnen Schule wird die Entscheidung für Auswahl und Angebot überlassen. Es sind allerdings rechtzeitig Hinweise gegeben worden, daß vorgesehene Spielvorhaben nicht mit ausschließlichen Blick auf die Musische Woche gefaßt werden. Vielmehr soll der organische Zusammenhang mit dem übrigen Unterricht und dem Schulleben gewahrt sein. Das Bemühen der Veranstalter, eine gewisse Schwerpunktbildung durchzuführen und von Jahr zu Jahr wechselnd Ausdrucksformen des bildnerischen, musikalischen, dramatischen Gestaltens und des Bewegungsausdrucks innerhalb der Musischen Wochen zu betonen, hindert nicht, daß die schulgebundenen Eigenformen von Spiel und Gestaltung ebenso bereitwillig in das Programm aufgenommen werden.

Das Ergebnis ist verständlicherweise eine etwas bunte Folge von Veranstaltungen, bunt im Stoff, in Auffassung und Erfahrung des Spielleiters und der Spielgruppen, unterschiedlich im Qualitätsbewußtsein und in Anspruch und pädagogischer Verantwortlichkeit.

Der Vorteil der so getroffenen Zusammenstellung von Schulvorhaben besteht darin, daß eine starke Beteiligung festzustellen ist, daß die Lust, mitzumachen geweckt wird und



Szenenbild, Aischylos „Die Eumeniden“



Schattenspielfiguren und Masken



Puppenspielszene aus „Der junge Engländer“

daß der Umfang des Gebotenen vielfältig und spannungsreich ist und einen Einblick in das Gesamtniveau einer Schule gestattet.

Der Nachteil ist der, daß die Veranstalter außer der selbstverständlich bei Ausstellungen getroffenen Auswahl nicht in der Lage sind, eine Programmfolge überprüfter, erlesener Spielbeispiele zusammenzurücken. Dieser Nachteil ist bisher in Kauf genommen worden, da aus pädagogischen Überlegungen heraus immer wieder davon abgeraten wurde, auf frühere erfolgreiche Spiele zurückzugreifen, die der Entwicklung und dem Gestaltungswillen der Schüler nicht mehr entsprechen. Es soll eigentlich nur dasjenige gezeigt werden, was jeweils im Klassenverband oder in der Spielgruppe während des laufenden Schuljahres etwa in der Zeit der Musischen

Wochen spielreif wird, wobei eben auch neue Versuche nicht erprobter Schulgruppen zugelassen werden.

Die Musischen Wochen der Schulen haben naturgemäß ihren Einfluß auf die Kunst- und Werkerziehung ausgeübt. Besonders trifft das für die 4. Musische Woche im Jahre 1957 zu. Außer einer sehr instruktiven Ausstellung, die damals in den Ausstellungsräumen des Rathauses des Bezirks Kreuzberg aufgebaut worden war und starke Beachtung fand, erhielt diese Musische Woche ihr besonderes Gesicht durch eine mit ihr verbundene kunstpädagogische Arbeitstagung für Kunsterzieher und andere interessierte Lehrer. An allen Tagen der Woche wurde nachmittags in der Abteilung Kunstpädagogik der Hochschule in Vorträgen, Referaten und Unterrichtsprüben dargelegt, demonstriert und diskutiert. Die Beteiligung war außerordentlich stark, und die Nachwirkung der Arbeitstagung ist noch heute spürbar.

Die Themen lauteten:

1. Referate:

„Über den diagnostischen Wert der Kinderzeichnung“; „Malen in der Grundschule aus der Unterrichtspraxis der Schulfarm Scharfenberg“; „Kunstabstraktion, Sinngebung und praktische Beispiele“; „Werkformbetrachtung in der Schule“.

2. Praktische Unterrichtsbeispiele:

„Malen mit einer 3. Klasse“; „Basteln mit einer 5. Klasse“; „Lötarbeit mit einer Klasse in der Mittelstufe“; „Malen mit einer 8. Klasse“; „Betrachtung moderner Kunst mit einer 13. Klasse“.

3. Vorträge:

„Die Musen in unserer Welt“; „Picasso“; „Die bildnerische Aktivität des Jugendlichen“; „Einst bildhaft, heute abstrakt – die Schrift“; „Kunst und Gestaltung – Kritik und Publikum“.

Im Rückblick auf diese Kunstpädagogische Arbeitstagung muß gesagt werden, daß die Kunsterzieher auch die anderen Musischen Wochen durch besonders einfallsreiche Darbietungen gefördert haben. Sie zeigten Beispiele, wie die selbständigen Kräfte der Schüler aus der Körperbewegung, der Eroberung des Spielraumes, dem Bemühen um einen optisch einprägsamen Spielablauf, aus dem Einbeziehen musikalisch-rhythmischer Erfindung und der spielwirksamen Fassung darstellenswerter, jugendnaher Inhalte Antrieb und Bestätigung erfahren können.

Die Musischen Wochen sollen die Beziehungen zu den musischen Veranstaltungen außerhalb Berlins erweitern. Bislang beteiligten sich Berliner Spielgruppen an den internationalen Laienspielwochen in Korbach und auf dem Scheersberg und an den Veranstaltungen, die die Bundeszentrale für Heimatdienst neuerdings unter dem Motto „Das darstellende Spiel und die politische Bildung und Erziehung in der Schule“ im letzten Jahr in Detmold durchgeführt hat und in diesem Jahr in Marburg durchzuführen gedenkt.

Die Stadt Bremen hat sich durch das Beispiel anregen lassen und beabsichtigt nun, die Erfahrungen Berlins beachtend, in Zukunft eigene Musische Wochen der Schulen durchzuführen.

Auch ausländische Gäste fühlen sich angesprochen. Im letzten Jahr waren das Dänische Schülerblasorchester und der Chor der Prinzessin-Charlotte-Schule Kopenhagen gastweise an den Veranstaltungen der Musischen Woche beteiligt. In diesem Jahre soll eine neue Oper von Benjamin Britten, „Noye's Fludde“ (Sintflut), im Rahmen der Musischen Woche stattfinden und ein Schüler Brittens die Erstaufführung mit Musik- und Spielgruppen von Berliner Schulen durchführen. Diese Aufführung mag ein besonderes Echo finden, da sie einerseits als deutsch-englische Gemeinschaftsveranstaltung angesehen werden kann und andererseits nach Weisung des Komponisten als Aufführungsort ein Kirchenraum vorgesehen ist.

PROBLEME DES BÜHNENBILDES BEIM SCHULSPIEL

Oft, wenn in einer Schule ein Drama aufgeführt werden soll, wendet sich der Schulleiter zunächst an die Deutschlehrer: Bitte, suchen Sie ein geeignetes Stück. Das geeignete Stück wird einem Klassenlehrer übergeben. Er wählt Schüler aus und verteilt die Rollen. Vielleicht prüft er, ob die Texte gelernt werden. Schließlich wird der „Zeichenlehrer“ damit beauftragt, ein Bühnenbild malen zu lassen. Das Malen des Bühnenbildes wird der Höhepunkt der Theatervorbereitungen.

Zwischen bemalten Kulissen sprechen nun die Schüler ihren Text, den sie, wenn sie begabt sind, mit Bewegungen illustrieren, die sie der großen Bühne abgesehen haben. Das Bühnenbild rettet die Illusion, daß es sich um einen Theaterabend handelt.

Aus einem Schauspiel wurde ein mit Figuren gefülltes Bühnenbild. Das Drama aber erfordert die Darstellung.

Und der Darstellung hat das Bühnenbild zu dienen.

Dienen – eine untergeordnete Funktion.

Darstellen, das erfordert die Person, die darstellt. Ihre Spannungen gilt es sichtbar zu machen. Spannungen als Ansicht zu ermöglichen, dazu gibt es mehrere Personen. Denn Spannung heißt immer: Spannung „zwischen“. Und „das Dramatische zwischen Partnern ereignet sich in der Spannkraft der Stellungen und Gänge“ (Melchinger). Diese hat das Bühnenbild zu ermöglichen, für sie den Raum freizugeben, weiter hat es zunächst gar nichts zu tun. Die Person, der Mensch, darum geht es im Drama wie am Ende in jeder Kunst, und das Hilfsmittel des Dichters für die Aufführung ist: der Mensch, besser die Menschen, genauer die Schauspieltruppe. Den Schauspieler darf, muß das Bühnenbild stützen, tragen. Sonst muß es verschwinden, zurücktreten, gerade weil wir optisch erleben wollen. Aber wir wollen den Menschen auf der Bühne optisch erleben und nicht das Bühnenbild.

Auf der Bühne hat die Malerei nichts, die Detailmalerei schon gar nichts zu suchen. Der Raum muß gebildet werden, der die Spannungen der Darstellung erträgt, wenn möglich mitbildet, „mitschwingt“, steigert; das ist vorerst alles.

Ich rede hier keinem „spartanischen“ Bühnenbild das Wort. Im Gegenteil, kein Bühnenbild kann üppiger, d. h. beziehungsreicher, sein als das, das den einen notwendigen Gegenstand zur vollen Wirkung bringt. Das läßt sich am Beispiel belegen. Ich zitiere die Beschreibung einer Shakespeare-einrichtung von Jean Vilar: „Es waren keine Dekorationen da, aber wenn ein Thron auf die Bühne getragen wurde, waren zugleich Ränge aufgerichtet, in denen es wieder etwas lang Verbotenes gab: das Königliche, das Ritterliche, die Courtoisie, die Höflichkeit, den Anstand – und dies alles nicht aus irgendeiner Idee heraus, nicht um etwas damit auszusagen, sondern um seiner selbst willen, als Dasein, das in Form und Rang gebracht war und so Theater wurde, gesteigerte Existenz.“ Also ein Saal – üppig, voller Bezüge – war aufgerichtet durch einen einzigen Stuhl.

Man darf nicht die Interpretation, die einige Dichter ihren Werken vorausschicken, mit dem Bühnenbild verwechseln.

Ein Beispiel aus Hauptmanns „Die Weber“ erstem Akt: „Ein geräumiges, graugetünchtes Zimmer in Dreißigers Haus zu Peterswaldau. Der Raum, wo die Weber das fertige Gewebe abzuliefern haben. Linker Hand sind Fenster ohne Gardinen, in der Hinterwand eine Glastür ... Längs der rechten Wand, die, wie die übrigen, größtenteils von Holzgestellen für Parchent verdeckt wird, zieht sich eine Bank ...

Es ist ein schwüler Tag gegen Ende Mai. Die Uhr zeigt zwölf. Die meisten der harrenden Webersleute gleichen Menschen, die vor die Schranken des Gerichts gestellt sind ...“

Ist das das Bühnenbild?

Es ist Vorbereitung, Einstimmung für den Leser – und für den, der sonst nicht zu lesen vermag, das Bühnenbild, gewiß. Für die anderen ergibt sich die Bühnenvorstellung um vieles eindringlicher aus den ersten, knappen Worten:

Kassierer Neumann: Bleibt sechzehn Silbergroschen, zwei Pfennig.

Erste Weberfrau: Sind Sie bedankt.

Neumann: Nu? Stimmt's etwa wieder nicht?

Erste Weberfrau: A par Fenniche uf Vorschuß hätt ich doch halt a so neetig.

Das Bühnenbild gebe uns, bitte, nur das für die Handlung Notwendige; das ist freilich auch die Atmosphäre, das Klima, in dem diese Handlung spielt.

Hugo von Hofmannsthal deutet „Die Bühne als Traumbild“.

„Vergessen wir doch niemals, daß die Bühne nichts ist und schlimmer als nichts, wenn sie nicht etwas Wundervolles ist.

Ein Bild schaffen, auf dem nicht fußbreit ohne Bedeutung ist, das ist alles. Unbeschreiblich ist die Ökonomie der Träume: Wer kann vergessen, wie sich in ihnen ungeheure Gewalt mit wundervoller Kahlheit, Nacktheit geltend macht?

Einen Lichtstrahl, der von oben her auf die dunkle Bühne fällt, muß er, der Bühnenbildner, sich mit dem Blick vorzustellen vermögen, mit dem der Gefangene den einen goldenen Lichtstrahl auffängt, der von oben her durch einen Mauerspalt in seine Nacht fällt.

Und der Meister der Bühne, der solche Strahlen in der Hand hat, der einen Strahl des Grauens in des betenden Gretchens Seele zu bohren vermag ... und dann in die fahle Todesluft des gestaltlos wuchenden Kerkers aus höchster Höhe her den Strahl der Seligkeit, den Strahl, dem alles Dunkel weicht – er, der solche Blitze zu werfen vermag, sollte sie zu werfen vergessen und lieber einen Dom aufbauen, einen bestimmten, einen ‚wirklichen‘, mit Stroh auf dem hölzernen Bühnenboden, mit papiernen Gitterstäben, anstatt in den unbestimmten dunkel umhüllten Raum, den geheimnisvollen, von der Magie des Ungewissen bewohnten, seine Lichter voll unsäglich Traumkraft fallen zu lassen?

Wenn er aber Mauern aufzubauen hat, so werden sie von einer Einfachheit sein, von einer erstaunlichen Einfachheit. Ihr ganzes Leben werden nicht die nachgeahmten Realitäten bilden ... nein, seine Mauern werden denen gleichen, die der Traum in uns aufbaut, und ihr ganzes Leben wird das unerschöpfliche Spiel des Lichts sein ... Denn die Welt ist nur Wirklichkeit, ihr Abglanz aber ist unendliche Möglichkeit ...“

In diesem Aufsatz wird die Bühne also als Traumbild gezeichnet, aber am Traum, an dem nichts ohne Bedeutung ist, wird die Ökonomie gelobt. Der Raum, den der Bühnenbildner baut, wird von einer erstaunlichen Einfachheit sein, wirklich eben durch seine Einfachheit. Die sparsamen Mittel erzielen die große Wirkung.

Was aber hilft dem Schauspieler in seiner Wirkung, was stützt ihn? Ist es die Dekoration? Nein, es ist einzig das Licht. Das unerschöpfliche Spiel des Lichtes erhebt die Bühne zum Traumbild.

Wenn ich noch einmal schematisierend zusammenfassen darf:

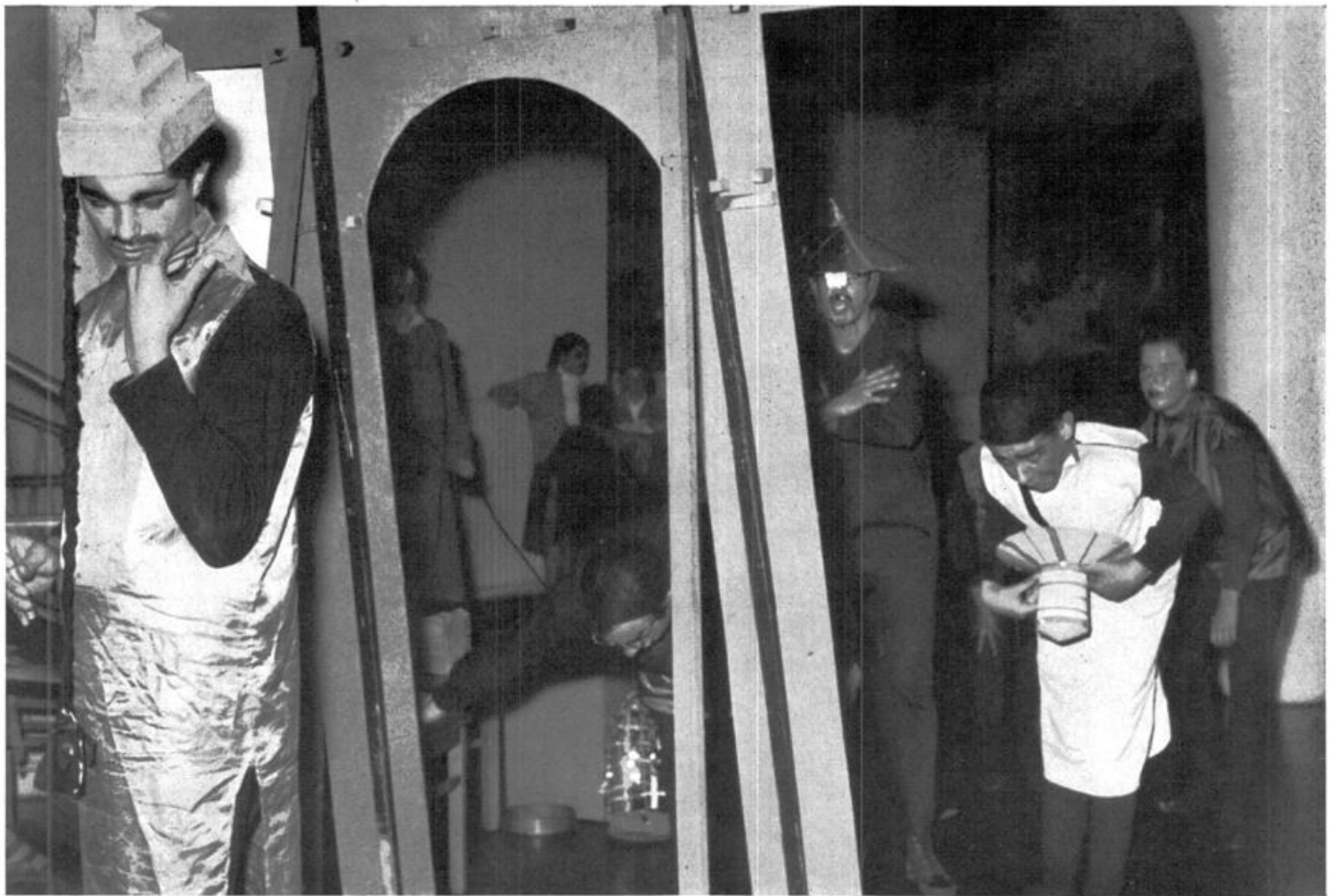
Im Bühnenraum soll

1. nichts ohne Bezug, ohne Bedeutung,
 2. keine nachgeahmte Realität sein,
- sondern verlangt wird
3. Einfachheit und Ökonomie
 4. das Licht.

Weshalb soll nun das Bühnenbild ökonomisch sein? Weil das Theater als Abglanz der Welt unendliche Möglichkeit ist. Nur die äußerste Ökonomie kann sie bewahren, kann vor den Augen des Zuschauers, kann in ihm unendliche Möglichkeit offenhalten. Das Wunder aber vollbringt das Licht.

In wessen Hand diese Dinge gehören?

Nicht in die Hand des „Zeichenlehrers“, sondern in die Hand des Regisseurs. Vielleicht ist an manchen Schulen nur der Kunsterzieher unter vielen fähig, eine Handlung optisch - das Drama als Ansicht - zu erleben. Wenn er es ist, dann sollte er die Aufführung leiten.



WIR WOLLEN NICHT MEHR TASCHENTÜCHER UMHÄKELN

Aber wir wollen auch nicht Kreuzstichdecken sticken oder Strümpfe stricken. Denn gestickte, gestrickte oder gehäkelte Decken, Kaffeewärmer oder Kissen passen schlecht in unsere Zeit. Hat aber dann im Zeitalter der Technik das Fach „Nadelarbeit“ in der Schule überhaupt noch eine Daseinsberechtigung?

Das Fach „Nadelarbeit“ wurde in „Textiles Gestalten“ umbenannt. Und so, wie wir es heute aufgefaßt haben möchten, ist es als Schullehrfach vielleicht nötiger denn je, da es Erkenntnisse und Fertigkeiten vermitteln soll, die Elternhaus und Umwelt den Schülerinnen sicher nicht mehr zu geben vermögen.

Ohne Zweifel besteht auch heute noch bei vielen Mädchen und Frauen das Bedürfnis, sich einen Teil der Kleidung und der Gegenstände des täglichen Gebrauchs selbst zu gestalten, sei es aus reiner Schaffensfreude oder aus dem Bestreben, sich persönliche Dinge herzustellen, die es nicht zu kaufen gibt.

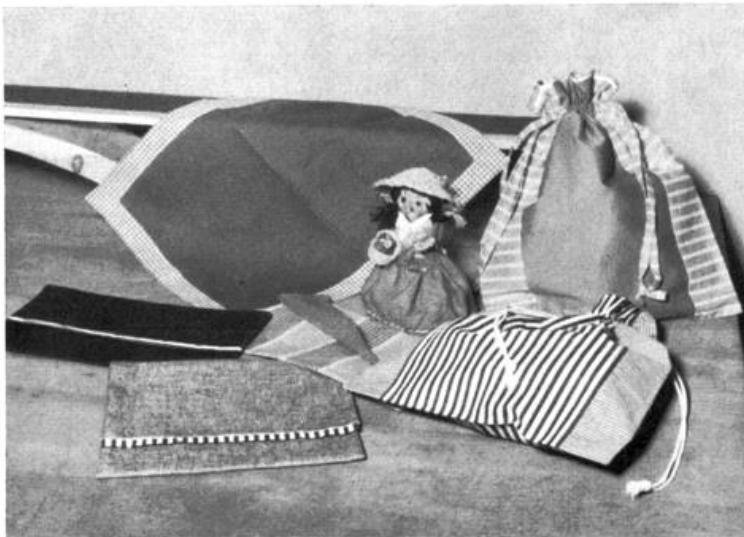
Bei den abgebildeten Röcken (Abb. 1) kam es darauf an, schon durch die Auswahl geschmackvoll gemusterter Stoffe von guter Qualität eine Wirkung zu erzielen, die die Verzierungen durch mühselige Handarbeitsstiche erübrigt. Dadurch wurden die Röcke in verhältnismäßig kurzer Zeit fertig. Die Wirkung des linken Rockes wurde durch die Faltenstellung

erzielt, das Bündchen ist ein Querstreifen. Der beim Zuschneiden von der Länge abfallende Streifen eignete sich besonders gut für die Träger und die Bordüre des rechten Rockes und belebte gleichzeitig mit seiner Musterung den eintönig grauen Schwesternschürzenstoff.

Die Musterung der Beutel entstand aus der Verarbeitung von einfarbigen und gestreiften oder verschieden breit gestreiften Stoffen, die anders gestellt wurden (Abb. 2).

Die einfarbige Decke aus Leinen hat einen karierten Formstreifen als Schmucksaum. Die Taschen sind als Taschentuchbehälter, Servietten- oder Strumpftaschen gedacht. Sie bestehen aus einem einfarbigen Außen- und einem gemusterten Innenstoff oder umgekehrt und sind mit einer einzigen Maschinen- und einer kleinen Handnaht genäht. Und dazu sind diese Nähte nicht einmal sichtbar.

Zum heutigen Fach „Textiles Gestalten“ gehören häufige Besuche von Ausstellungen, die neuzeitliche Wohnkultur zeigen. Die Schülerinnen werden zu Vergleich und Kritik herausgefordert, und nur so kann allmählich die Erkenntnis gewonnen werden, welche textilen Dinge in eine neuzeitliche Wohnung und zum modernen Menschen passen.



2



1

FUNKTIONSMODELLE Werken an der Oberschule Praktischen Zweiges

Es soll Aufgabe dieser Betrachtung sein, sich mit einigen Werkaufgaben zu befassen, die unter ganz bestimmten Gesichtspunkten an einer Berliner Oberschule Praktischen Zweiges entstanden sind, wobei die Auffassung vertreten wird, daß erst zur Diskussion gestellte praktische Versuche die Gedanken einer neuen Werkerziehung allgemein durchsetzen können.

Dazu sei vorausgeschickt, daß in Berlin die Volksschule nicht mehr in der herkömmlichen Form wie in der Bundesrepublik besteht. Im Rahmen einer Neuordnung des Berliner Schulwesens wurden nach 1945 drei Oberschulzweige eingerichtet, von denen der Praktische Zweig etwa in Aufgabe und Zielsetzung dem Oberbau der früheren Volksschule entspricht. Er erfaßt die 7. und 8. Klasse und zusätzlich in einem Abschlußjahr auch eine 9. Klasse, die der Berufsfindung dienen soll.

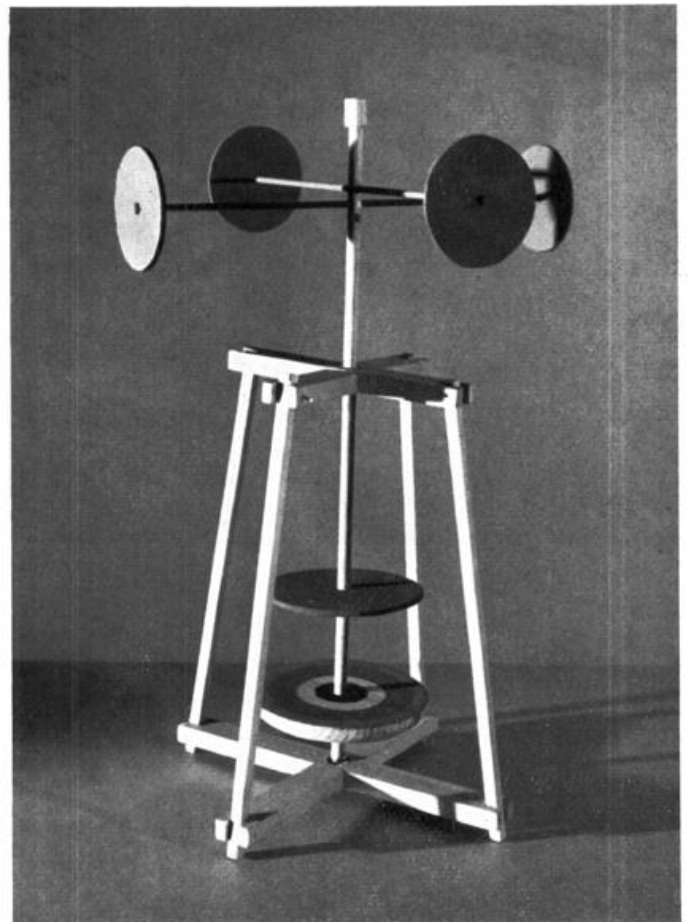
Ihrer Veranlagung entsprechend, ergreifen viele Schüler der OPZ nach dem Verlassen der Schule einen werktätigen Beruf. Schon dieser Umstand erfordert, daß in diesem Schulzweig dem Werken besondere Bedeutung zukommt, wobei der Begriff „Werken“ im weitesten Umfang gemeint ist, und nicht nur das handwerkliche Tun in und außerhalb des Werkraums. Diese Einstellung vertritt auch der für die OPZ aufgestellte Bildungsplan, indem er die Erziehung zum Werk in den Mittelpunkt aller Bildungsvorhaben stellt. So heißt es darin wörtlich: „Die Bildungseinheiten erfahren eine Krönung in dem ‚Werk‘, das der einzelne Schüler oder eine Gruppe von Schülern plant, fertigt und auf seine Brauchbarkeit und Gediegenheit erprobt. Durch dieses geistige und handwerkliche Tun erwirbt sich der Schüler Kenntnisse und Erkenntnisse, die ihn zu der praktischen Berufswelt hinführen und in ihm gleichzeitig Achtung vor dem Werkstoff und Verpflichtung zu einer abgerundeten Leistung wachrufen.“ Dem Unterrichtsfach Werken selbst wird „zentrale Bedeutung“ eingeräumt.

So hat sich der Werkunterricht viel mehr als bisher gerade am PZ dem Bildungsgut der übrigen Fächer zuzuwenden und mit seinen Mitteln die überwiegend gegenständlich auffassenden Schüler zum Erkennen zu führen.

Die auf den Abbildungen wiedergegebenen Werkarbeiten zeigen Versuche, die unter diesem Gesichtspunkt entstanden sind. Es handelt sich um Funktionsmodelle, bei deren Bau es darauf ankam, einen Bewegungsablauf auszulösen, zu steuern und zu übertragen. Der dazu notwendige Mechanismus mußte von den Schülern gefunden und in ein Gerüst oder auf eine Unterlage montiert werden.

Betrachten wir als erstes einige solcher Arbeiten aus einer 7-B-Klasse, die in der OPZ jene Schüler vereinigt, die die 8. und 9. Klasse nicht erreichen und daher ihre Schulzeit ohne Physikunterricht durchlaufen. Der besonderen Situation dieser Klasse war folgende Aufgabe angepaßt: Stellt aus einer Holzscheibe und einem Rundholzstab einen Kreisel her! Die in der Größe und den Proportionen sehr unterschiedlichen Ergebnisse wiesen eine ebenso unterschiedliche Funktionstüchtigkeit auf. Einige Kreisel drehten sich ruhig, gleichmäßig und lange, andere wackelten und kippten bald um. Woran lag das? Die hier anschließenden Versuche waren das eigentliche Anliegen der Aufgabe und führten nach Änderungen und Vergleichen zu der Einsicht, daß die Lagerung des Schwerpunktes den Ablauf der Drehung entscheidend beeinflusst. Damit war eine wesentliche Erfahrung im Bereich der Mechanik an einem zunächst unbedeutend erscheinenden Werkstück gewonnen. Als Radfahrer hatten die Konstrukteure der Kreisel

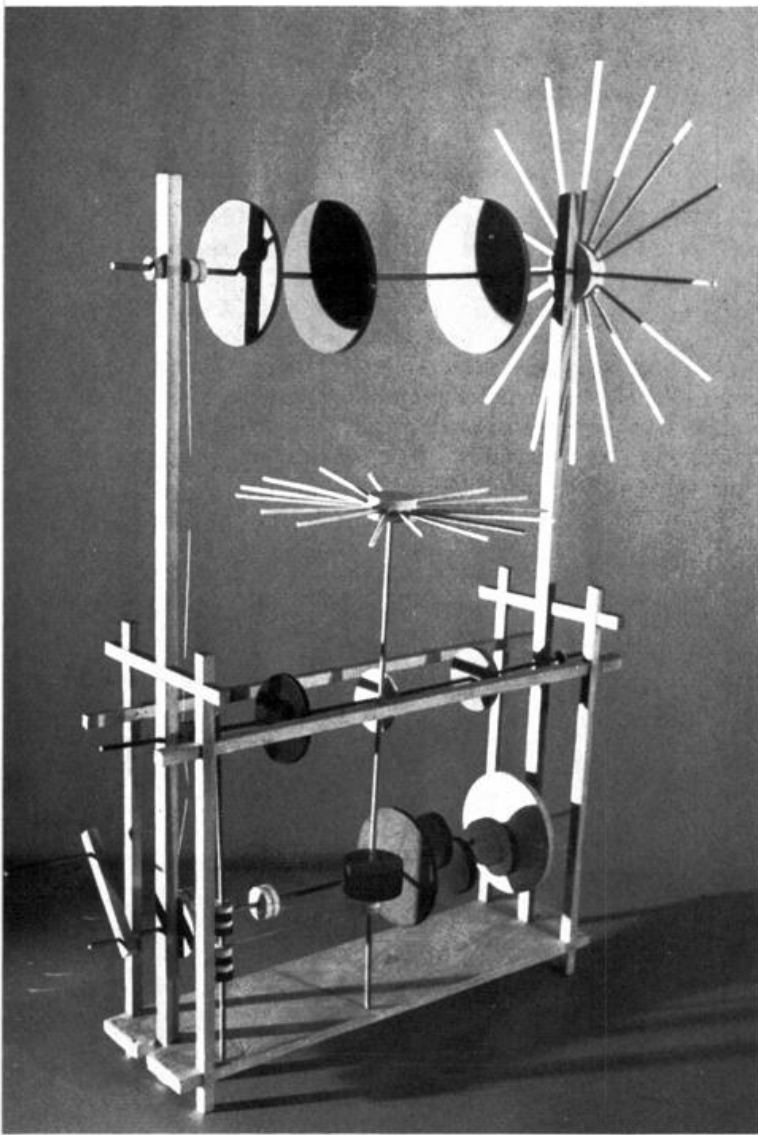
die Wirkung der Schwerkraft zwar längst „erfahren“, aber noch nicht in ihrer physikalischen Gesetzmäßigkeit begriffen, bzw. sich keine Gedanken darüber gemacht. Da sollte der Bau des Kreisels nachhelfen. Ganz nebenbei aber war die Freude am Experiment geweckt, und am selben Objekt wurden als nächstes Reibung und Beharrungsgesetz ebenfalls in praktischen Versuchen erörtert und schließlich die Fliehkraft (durch Anbau einer einfachen Vorrichtung für Fliehbacken) erprobt. Welche reiche Fülle an Anknüpfungspunkten zu vielen Bereichen der täglichen Physik bietet sich hier!



1

Andersartige Anforderungen stellte der zweite Teil der Aufgabe. Er hieß: Baut für den Kreisel ein Gerüst, in dem er sich mit möglichst geringer Reibung drehen kann! Damit schloß sich eine konstruktive Aufgabe an, die statische Überlegungen forderte. Außerdem mußten beide Bauteile, Kreisel und Gerüst, Bewegtes und Nichtbewegtes, in Gestalt und Material zur gegenseitigen Ergänzung einander angepaßt werden (Abb. 1).

War an dem Kreisel eine enge Beziehung zwischen Zweckmäßigkeit der Form und Formschönheit leicht nachzuweisen, so verhalf diese Formel in ihrer etwas groben Vereinfachung ebenfalls bei der Beurteilung der Gerüstkonstruktion. War der Kreisel durch seine Funktionstüchtigkeit zu einer guten



2

Form gelangt, so sollte auch die Funktion des Gerüsts dessen Form bestimmen. Es wurde gerade so stabil gebaut, daß es seiner Aufgabe als Stütze gerecht wurde, im übrigen aber die Sicht auf den sich in seinem Innern drehenden Kreisel nicht mehr als notwendig behinderte. Wie bei den folgenden Arbeiten, waren hier Auftrag und Aufwand in das richtige Verhältnis zueinander zu rücken.

Bei der Bemalung zwang ebenfalls die mehr dienende Funktion des Gerüsts zu größerer Zurückhaltung, während der Kreisel im Innern auch farbig zum Mittelpunkt des Ganzen wurde.

In ähnlicher Weise wurde in derselben Klasse die zweite Aufgabe - ein Drehwerk - geplant und entwickelt. Die in der ersten Aufgabe senkrecht eingebaute Achse wurde hier waagrecht gelagert und mit einer Kurbel versehen. Von dieser Kurbelwelle sollte die Drehbewegung auf andere Wellen übertragen werden (Abb. 2).

Damit war der Experimentierfreude der Jungen ein weites Betätigungsfeld eröffnet. Die verschiedenen Möglichkeiten der Übertragung wurden erprobt, Schnurlaufräder in unterschiedlichen Größen eingebaut und damit das Übersetzungsverhältnis verändert, größere Schwungräder zum gleichmäßigen Drehablauf eingesetzt und schließlich neue Wellen eingebaut, die senkrecht zur Antriebswelle gelagert waren.

Wieder war es das Problem der Reibung, das uns zu schaffen machte. Ging es zunächst darum, die Reibung in den Lagern der Wellen weitgehend zu vermindern, so erwies sie sich bei der Drehübertragung von Welle zu Welle geradezu als notwendig. Es stellte sich heraus, daß das Gelingen der Arbeit weitgehend davon abhängig war, in welchem Grade die Reibung einmal verringert und zum anderen verstärkt wurde.

Von den vielen technischen Schwierigkeiten, die beim Bau dieser Drehwerke zu bewältigen waren, sei nur eine hervorgehoben: die Sorge um den kontinuierlichen Lauf der angetriebenen Wellen. Erst nach sehr gründlichen Versuchen wurde ein geeignetes Mittel zur Überwindung des toten Punktes in dem Einbau von größeren Schwungrädern gefunden.

In anderen Klassen sollten ähnliche Werkaufgaben die dort im Physikunterricht erlangten Erkenntnisse vertiefen helfen. So wurden Räderwerke gebaut, bei denen im freien Wechsel große und kleine Räder durch Transmissionen miteinander verbunden wurden, um auch hier das Wirken unterschiedlicher Übersetzungen aufzuzeigen (Abb. 3). An weiteren Räderwerken wurden auf hintereinander montierten Achsen je ein kleines Rad zur Übernahme und ein großes Rad zur Weitergabe der Drehung befestigt und so systematisch die Drehgeschwindigkeit gesteigert (Abb. 4).

In anderen Aufgaben wurde eine wiederkehrende Auf- und Abbewegung von Hebeln erzielt, indem an einer Welle befindliche Nasen die freien Arme der Hebel herunterdrückten und sie im weiteren Drehverlauf wieder losließen. Daraus entwickelten sich in mehreren Variationen Hammerwerke (Abb. 5).

Ein auf ein Brett montiertes System verkröpfter Wellen aus Draht wurde untereinander - ähnlich der Arbeitsweise der Pleuelstange - verbunden und durch die Drehung einer Antriebswelle in Kippbewegung versetzt (Abb. 6). Daraus wurden dann später Versuche mit Pendeln, wobei unterschiedlich lange Stäbe an einer gemeinsamen Achse befestigt und in Bewegung gesetzt wurden.

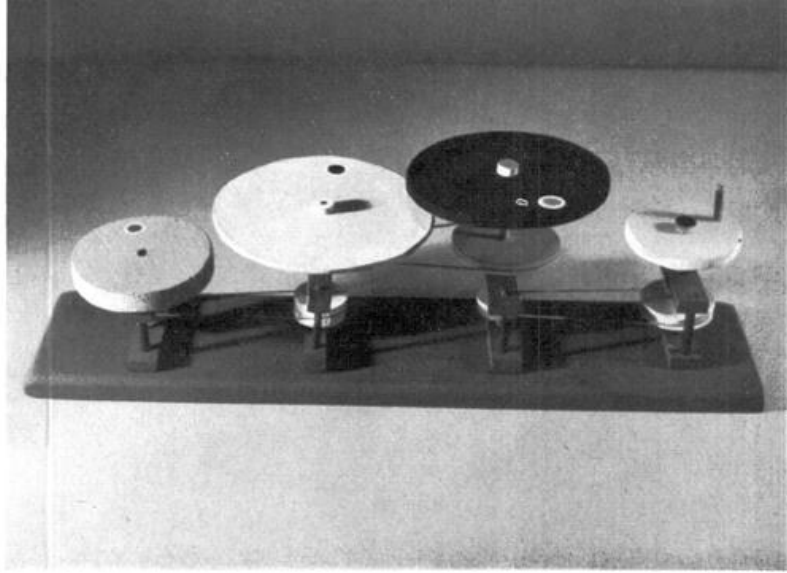
Selbstverständlich handelt es sich bei allen diesen Aufgaben nicht um Modelle für exakte physikalische Versuche, sondern um freie Werkaufgaben, bei deren Bewältigung den Jungen die Möglichkeit gegeben wurde, wesentliche Erfindungen aus der Frühzeit der Technik noch einmal für sich und ihr Werkstück im bescheidenen Umfang nachzuerleben. Nach einem solchen Erlebnis dürften sie mit offeneren Augen den technischen Zusammenhängen der zahllosen einfachen und komplizierten Maschinen ihrer Umgebung gegenüberstehen.

Das brennende Interesse am technischen Geschehen unserer Zeit ist typisch auch für den Schüler des Praktischen Zweiges. Aber man wird das unbehagliche Gefühl nicht los, daß - von ausgesprochenen Begabungen abgesehen - die Einsicht in technische Vorgänge doch recht gering ist. Das massive Angebot immer neuer großer und kleiner technischer Sensationen bewirkt, daß ein oberflächliches Wissen angesammelt wird und es nicht zu einer tieferen Einsicht kommt.

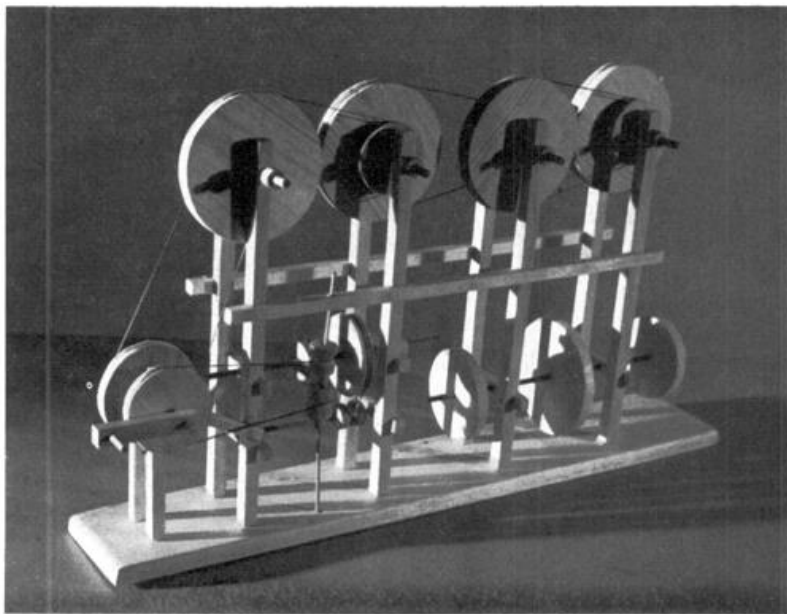
Hier ist es eine der wesentlichen Aufgaben des Werkunterrichts, unter Besinnung auf das „Einfache“ elementare technische Kenntnisse zu vermitteln.

Neben der Vermittlung technischer Einsichten aber erziehen diese Werkarbeiten in hervorragender Weise zu korrekter handwerklicher Ausführung. Ein mangelhaft gebautes Modell funktioniert nicht, mag es noch so gut erdacht sein, und die Qualität seiner Arbeit ist für den Schüler an der Funktionsfähigkeit leicht meßbar.

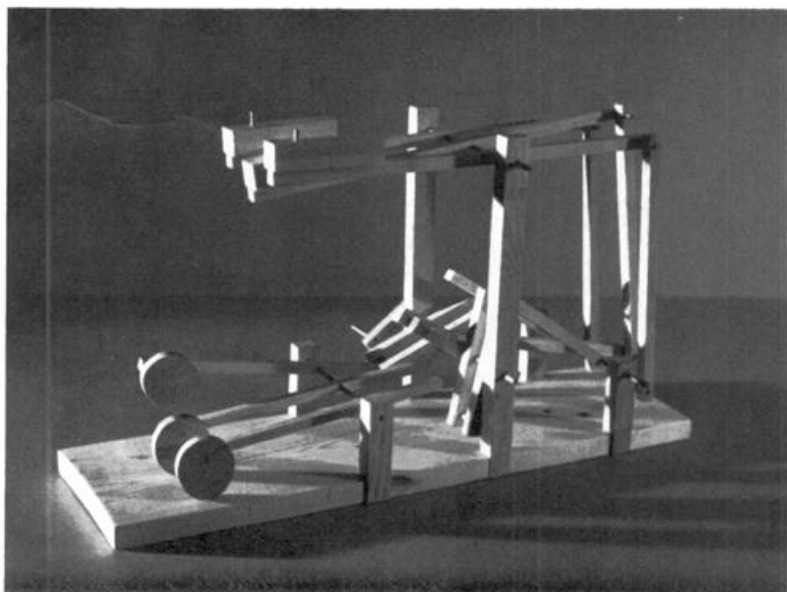
Es gehört mit zu den positiven Seiten der Funktionsmodelle, daß sie von sich aus zu großer handwerklicher Disziplin erziehen.



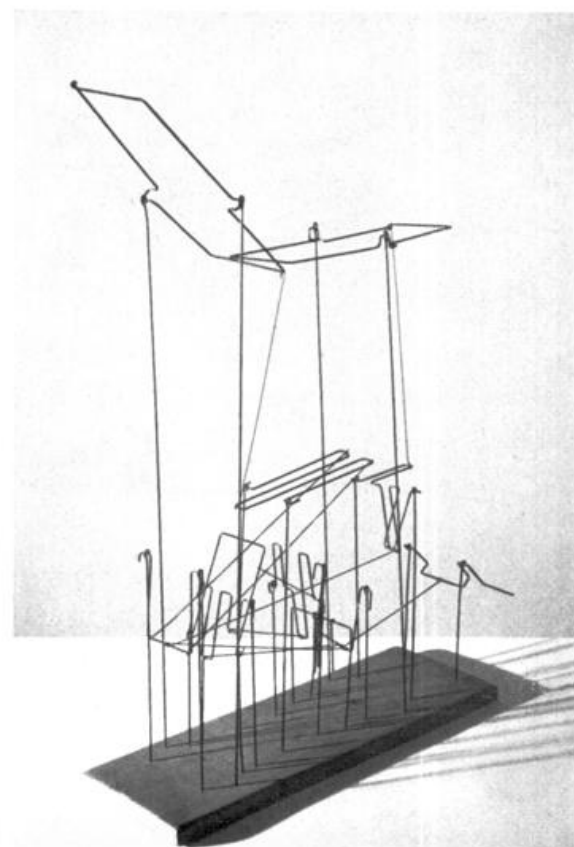
3



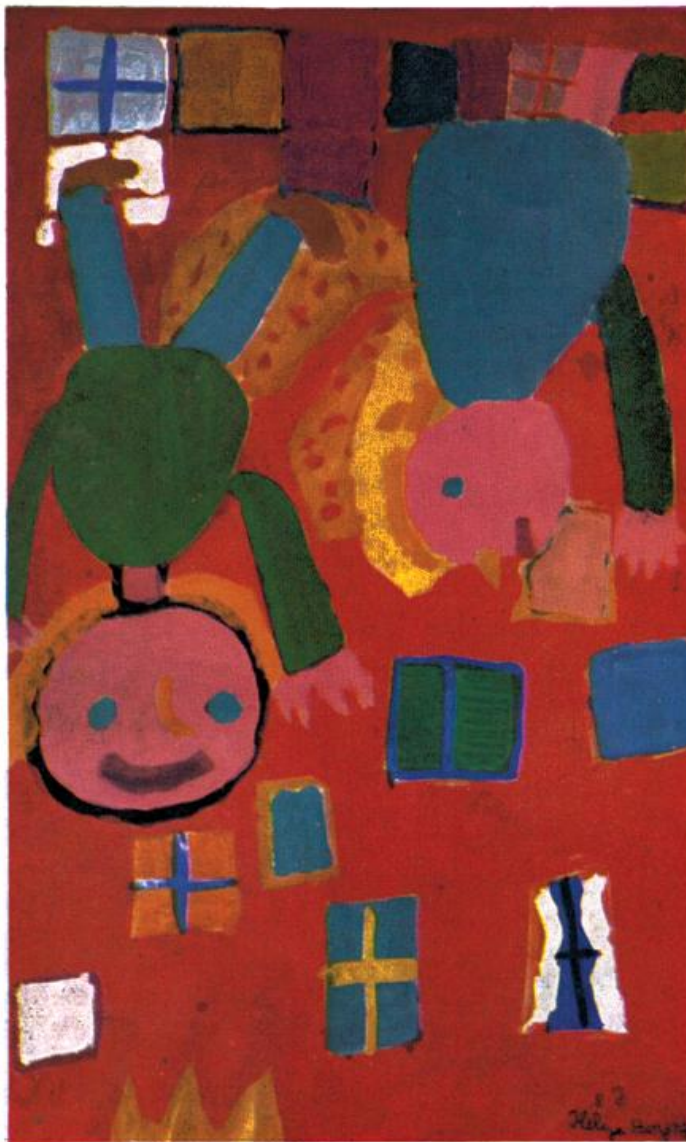
4



5



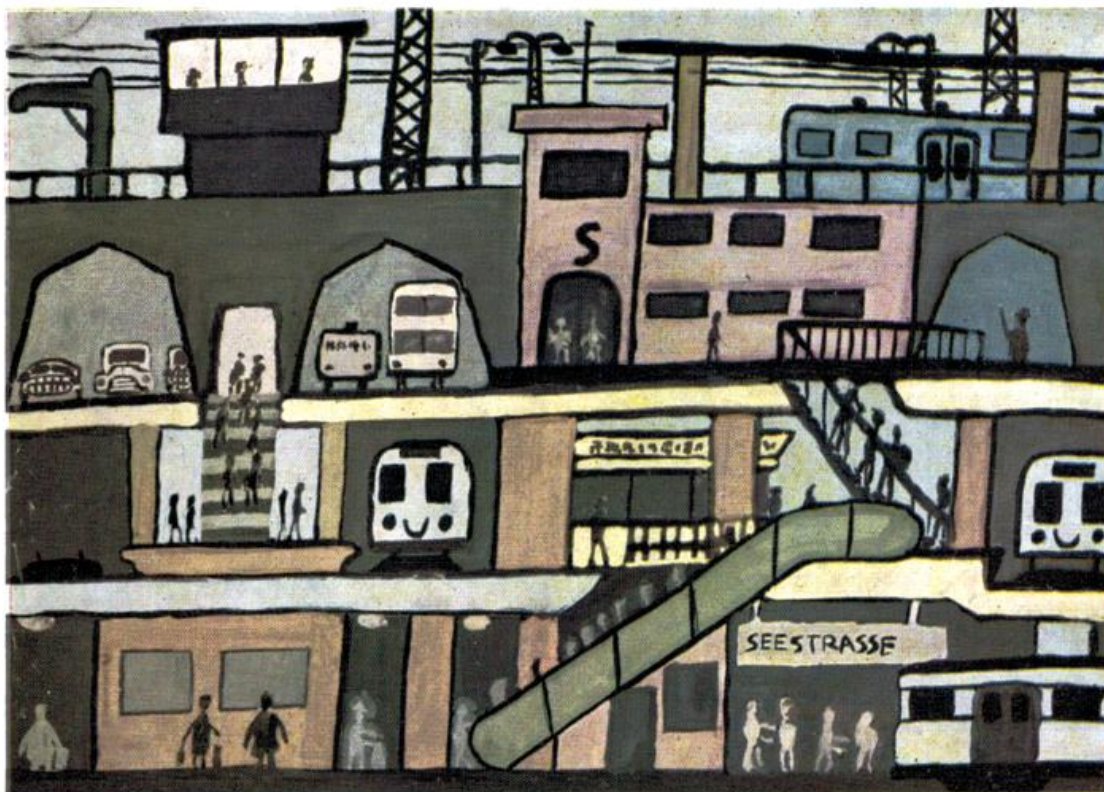
6



Der Druck der Farbbilder wurde ermöglicht durch die Unterstützung der Berliner Klischee-Anstalt Felix Haupt KG, welche die Farbklichees herstellte.

Mädchen, 8 Jahre, Grundschule: „Kleiner König fällt vom Hochhaus und wird vom Engel gerettet.“ (Teil einer Bildgeschichte.) Die Aufgabe regt das Kind zur Beurteilung des Hintergrundes an.

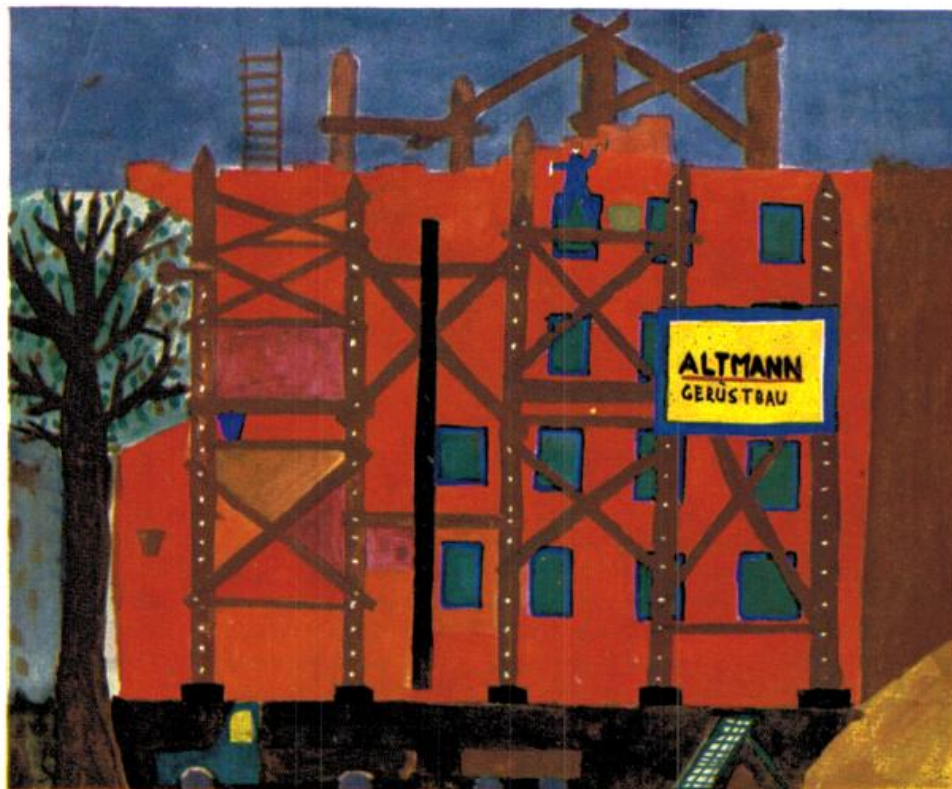
Knabe, 14 Jahre, OWZ (Gymnasium): „Stockwerke des Großstadtverkehrs“
Farbiges Grau auf dem Wege vom Schwarz-Weiß zur Farbe



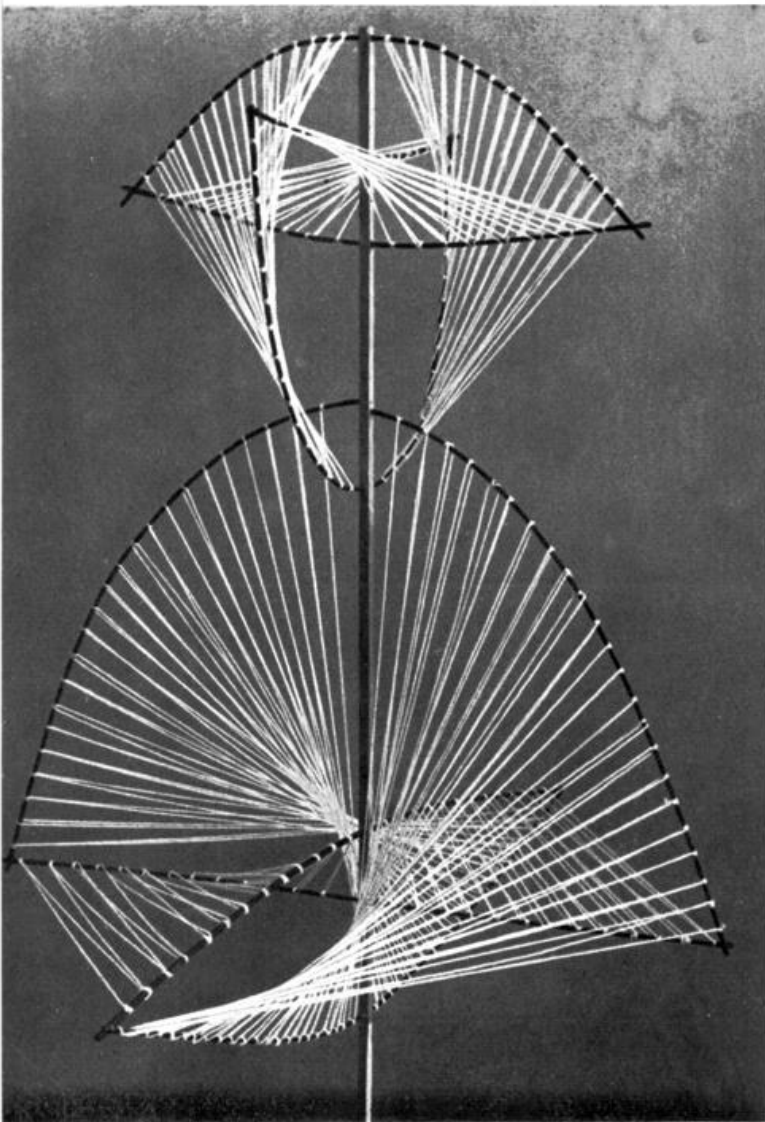


Mädchen, 12 Jahre, OPZ (Oberbau der Volksschule): „Menschen im Regen“.
Die Aufgabenstellung regt zur gedämpften Farbe an

Knabe, 12 Jahre, OWZ (Gymnasium): „Rotes Haus im Bau“. Differenzierung
und Steigerung einer Farbe durch Abwandlung und Kontraste.



FADENPLASTIKEN



Der Mensch „ist das existenziell auf Handlung angelegte Wesen“ (A. Gehlen in „Die Seele im technischen Zeitalter“). Technisch handelnd, verändert er die Außenwelttatsachen zur „nature artificielle“. Die veränderte Wirklichkeit ermöglicht ihm eine neue Weltanschauung. Handelnd und erkennend und wieder handelnd objektiviert sich der Mensch.

Bedenkt man, daß der Intellekt sich in derartigen Handlungen schon im frühen Alter betätigen und vom Erzieher beurteilen läßt, so wird die große Bedeutung ersichtlich, die der Werkunterricht als Übungsfeld der heranreifenden Persönlichkeit darstellt. Sicherlich sind Basteln und Werken auch deshalb bei unseren Jugendlichen so beliebt, beliebter als der Kunstunterricht, den sie allerdings oft als höherwertig empfinden.

Doch nicht allein die Lust der Selbstverwirklichung wird im technischen Handeln genossen. Aus frühen, noch immer höchst wirksamen Seinsschichten stammend, drängt sich in unser gegenwärtiges Leben auch das Bedürfnis nach Magie. Die Modelleisenbahn, die von der Raketentechnik beeinflusste Automobilform, der Zauberspiegel des Fernsehgeräts sind Ausdrucksträger einer magischen Haltung.

Gelingt es, den Schülern Aufgaben anzubieten, die ihren Ansprüchen nach Selbstverwirklichung und nach magisch empfundener Betätigung gerecht werden, so ist ihr Interesse geweckt und wir dürfen Erziehungs- und Leistungserfolge erhoffen. Vielleicht sind die „räumlichen Verspannungsformen“ dafür brauchbare Beispiele.

Man kann diese Werkgebilde auffassen als abstrakte Plastiken, als Symbole der Technik, aber auch als Gleichnisformen der Menschengestalt und ihrer Expansions Tendenzen.

Wir brauchen uns nicht zu scheuen vor einem vermeintlich „abstrakten Formalismus“. Alle großen Erfindungen, wie z. B. das Rad und das Rechteckhaus, der Flitzbogen und der Gewölbebogen sind Abstraktionen hohen Grades. Auch sind die hier gezeigten Raumformen in ihrer Dinglichkeit konkret genug, um vom Jugendlichen als „wirklich“ empfunden zu werden.

Das für die Erscheinung Wesentliche sind bei unserer Aufgabe die Fadenverspannungen; deshalb tritt das die Fäden tragende Skelett an Masse und Farbigkeit möglichst zurück. Wegen der Kosten und der leichten Bearbeitbarkeit ist Kantalholz mit einem Querschnitt von 10x10 mm gewählt worden. Allerdings wäre durchsichtiges Material vorzuziehen. Je nach Aufstellungsort und Fadenfarbe wurde das Skelett einheitlich hellgrau oder dunkelgrau angestrichen.

Die Skelettarme stehen in eindeutigen Abstands- und Längenbeziehungen zueinander, z. B. in gleichen Abständen oder im einfachen Vielfachen einer nicht zu kleinen Grundeinheit, also ungefähr in den Verhältnissen bis 1 zu 6.

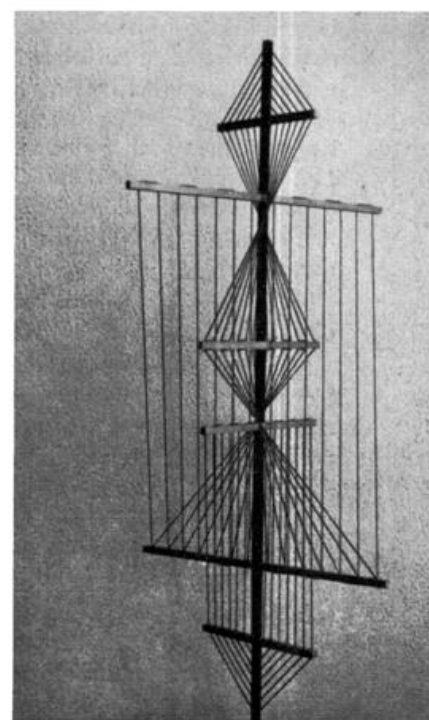
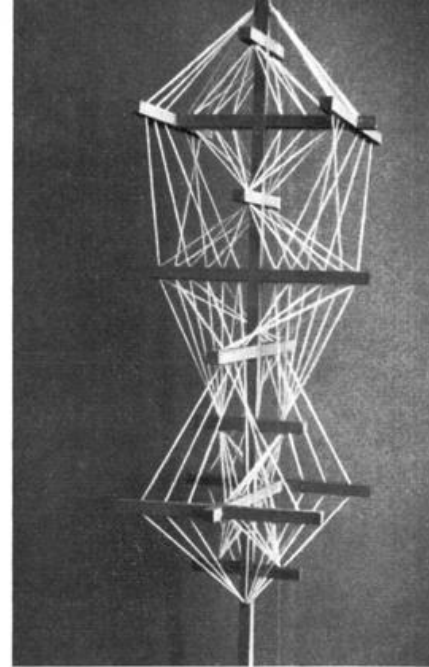
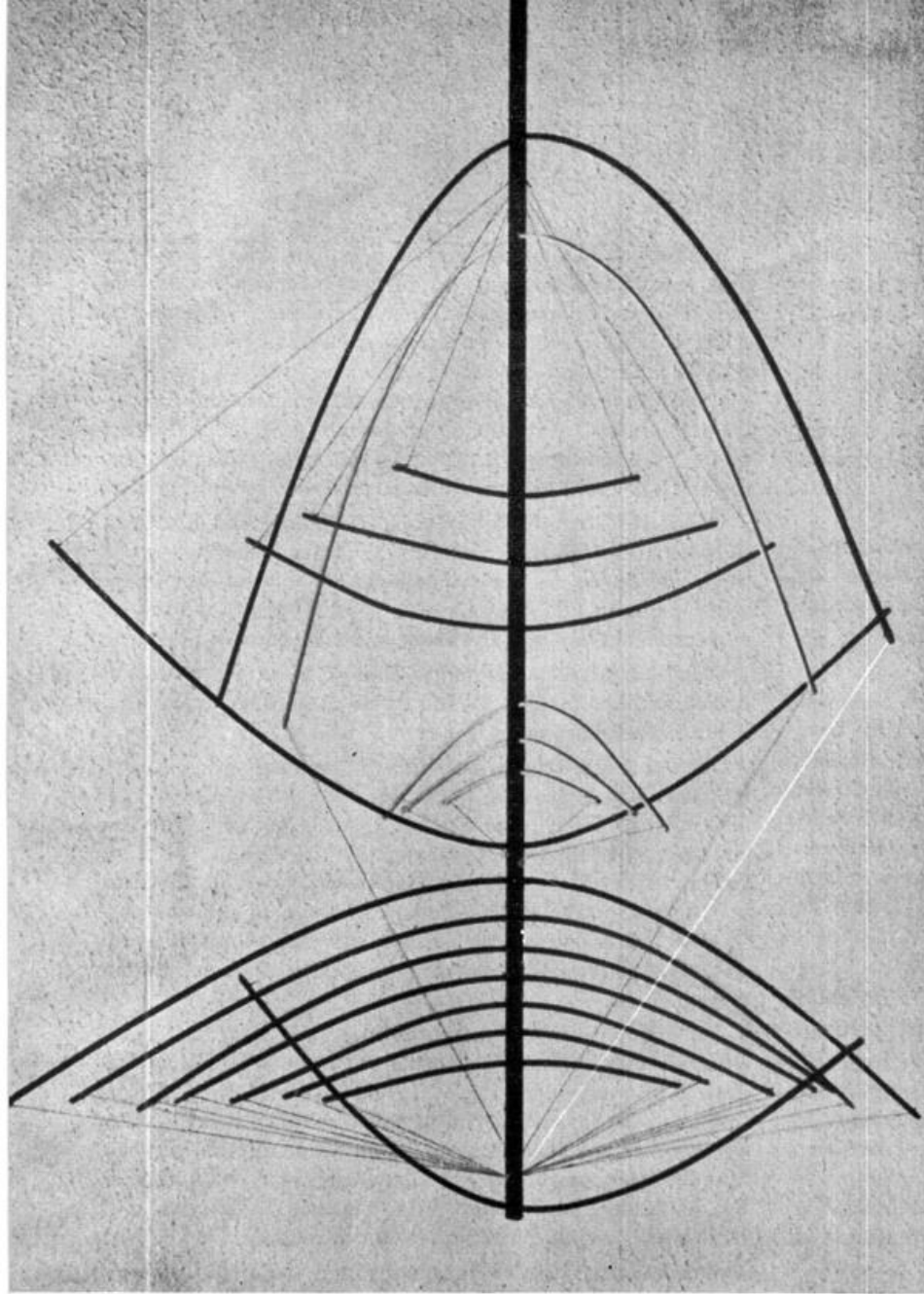
Die Fäden sind in sehr heller Farbe gehalten, wie Weiß oder Gelb, weil dann die zwischen den Fäden gebildeten Räume leichter wahrnehmbar sind. Als Material eignet sich Wolle. Sie weist in ihrer lockeren Dicke schon etwas Räumliches auf, ist elastisch spannbar und behauptet sich gegenüber dem notwendigerweise massiveren Skelett noch.

Für die Gesamtform bieten sich aufrechtstehende oder hängende symmetrische oder einfache asymmetrische Gebilde an. Von besonderem Reiz sind spiralsymmetrische Formgestalten. Ein Effekt, der auf andere Weise nicht so leicht zu erreichen ist, geht von den propellerartig verdrehten, verwundenen Flächen aus. Sie entstehen, wenn eine Fadengruppe zwischen einem senkrechten und einem waagerechten Arm ausgespannt wird. Eigentlich müßte man die Plastiken auf einen sich drehenden Sockel stellen.

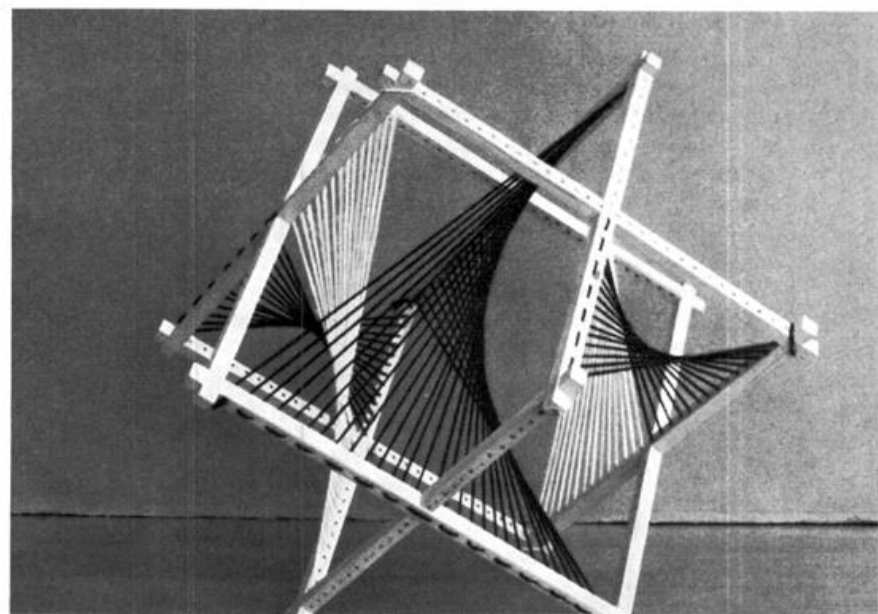
Derartige Gebilde nähern sich den Plexiglasplastiken von Naum Gabo und Antoine Pevsner. Die mehr statischen Symmetrieformen stehen den geometrisierenden Plastiken von Richard Lippold nahe, die ohne Mittelmast zwischen zwei übereinanderliegenden Punkten ausgespannt sind.

Der besondere Vorzug für die Erziehung zur Kunst, für die Kultur des Sehens liegt bei diesen Aufgaben darin, daß hier Raum vom Gestaltenden erlebt werden kann als dynamischer Beziehungszusammenhang. Eindeutige und dennoch offene Raumgrenzen des tragenden Skeletts werden durch die Fadenfächerungen klar zu Spannungsträgern. Die Fadenverläufe fördern die Dynamik der Wahrnehmung. Da sie sich zu Flächen zusammenschließen und dennoch nicht die Sicht auf die hinter ihnen sich ausspannenden Flächen hindern, unterstützen sie die Empfindung des Räumlichen.

Die Schüler setzen sich bei diesen Arbeiten mit den Problemen der Plastik in der modernen Kunst auseinander, ohne daß der Lehrer darauf hinzuweisen braucht. Sie haben klar gegliederte Ordnungsgefüge aus eindeutigen Materialien und elementaren Formen aufzubauen. Dieses Vorgehen steht dem Konstruktivismus nahe. Es entstehen jedoch nicht völlig sinnleere Gebilde. Die an Antennen erinnernden Gestaltungen sind dem Jugendlichen aus seinem Erleben einer technisierten Umwelt nicht fremd, aber doch fremd genug, so daß er sie als abenteuerlich empfinden kann.



Werkarbeiten von Fünfzehnjährigen



158

Bildnerische Themen aus der Ersten Lehrprüfung 1959

Die in 3/57 und 3/58 begonnenen Berichte mögen im folgenden ihre Fortsetzung finden.

Die in diesem Jahre an der Pädagogischen Hochschule Kiel geschriebenen 10 Prüfungsarbeiten mit Themen aus der bildnerischen Erziehung behandeln wieder die drei Gebiete A. Praktische Kunst- und Werkerziehung, B. Heimatforschung und C. Kunstbetrachtung.

Gruppe A.

1. „Wie Kunsterziehung Unterricht und Schulhaus belebend durchdringen kann.“ Der Studierende hatte im Landschulpraktikum das Glück, in eine Dorfschule zu geraten, deren Lehrer die vielfachen Durchdringungsmöglichkeiten der bildnerischen Erziehung im Rahmen des gesamten Schullebens erkannt und verwirklicht hat. Dies echte Erlebnis war für den Studenten der Anstoß zu dem Entschluß, seine Prüfungsarbeit über obiges Thema zu schreiben. Im Unterricht seines Mentors waren figürliche Schnitzereien, schöne Mappen für Jahresarbeiten, ein Bauernhausmodell, Reliefs für den Erdkundeunterricht, Stoffdrucke für Wandbehänge, Bildkarten und Musikinstrumente entstanden. Das Schulgebäude selbst wurde von den Kindern im Innern durch Holzschnitzereien und ein Wandmosaik und außen durch in Ziegelton gebrannte Reliefs geschmückt. Ja, bis ins Dorf hinaus erstreckte sich die bildnerische Tätigkeit der Kinder in Gestalt geschnittener Wegweiser. Die mit vielen Fotos belegte Arbeit behandelt nur, was in dieser einen Schule erlebt worden war, hätte aber durch Beispiele aus den in K. u. J. veröffentlichten Aufsätzen über die Ausgestaltung von Schulgebäuden durch Schüler und Lehrer erweitert werden können.

2. „Das Vorhaben Kasperltheater, seine Durchführung und Auswertung.“ Auch diese Arbeit erwuchs aus der Tätigkeit im Landschulpraktikum. Diesmal waren es die durch einen wandernden Puppenspieler angeregten Kinder, die den Studenten bestürmten, mit ihnen ein eigenes Kasperltheater zu bauen. Das Vorhaben, anfangs nur in bescheidenem Rahmen geplant, wuchs sich durch die Begeisterung der Kinder zu einer zünftigen Bühne mit reichem Figurenpersonal aus, so daß am Ende des Praktikums schon flott gespielt werden konnte. Zahlreiche farbige Fotos sowie Entwurfzeichnungen begleiten den mit Begeisterung geschriebenen Text.

3. „Das Papier im Basteln und Werken der Volksschule.“ Aufgabe dieser Arbeit war, alles zusammenzustellen, was zur Geschichte und Herstellung des Papiers gehört, und zu zeigen, wie vielseitig dieses Material gestaltbar und im Werkunterricht der Volksschule verwendbar ist. Der durch Fotos aus den Werkschriften der „Feldmühle“ belegte Abschnitt über Papierfabrikation gibt einen Einblick in die Kompliziertheit heutiger Industrieverfahren. Der praktische Teil behandelt die verschiedensten bildnerischen Möglichkeiten des Papiers im Rahmen des Volksschulunterrichts. Beide Teile sind durch je eine Beispielsammlung ergänzt: Zum ersten Teil gehört eine Musterkartei von 400 Papiersorten. Sie sind in folgende Gruppen gegliedert: I. Druckpapiere, II. Schreibpapiere, III. Bezugspapiere, IV. Spiegelpapiere, V. Buntpapiere, VI. Hüllpapiere, VII. Industripapiere, VIII. Kartons, IX. Pappen. Jede Musterkarte trägt auf der Vorderseite die nur an einem Rand aufgeklebte Papierprobe, so daß man sie zwischen den Fingern prüfen kann, und auf der Rückseite die Sortenbezeichnung, ihr Gewicht und sonstige Angaben. Anhand von Originalproben, bei denen auch echtes Pergament und handgeschöpftes Bütten vertreten sind, wird die Entwicklung des Papiers vom Zellstoff bis zum Fertigmaterial gezeigt. Eine Tabelle gibt eine Klassifikation aller Papierarten nach Festigkeit, Gewicht und Bogengröße. - Dient diese Probensammlung einer Materialkunde, so zeigt eine der Methodik dienende Beispielsammlung von Werkarbeiten aus Papier, was alles von Volksschulkindern hergestellt werden kann durch Falten, Flechten, Schlitzten, Rollen, Kräuseln und Kleben. Die durch eigene Lehrversuche in einer Schulwerkstatt an Kindern gewonnenen Erfahrungen wurden durch eigene Arbeiten ergänzt. Hier sei auf zwei Bücher hingewiesen: Heinz Schwiager „Papierfibel“, Stahlberg-Verlag 1952, mit 31 Proben und: Armin Renker „Das Buch vom Papier“, Inselverlag 1950, mit vielen Proben.

4. „Der Scherenschnitt in der Volksschule.“ Der erste Teil berichtet über die historische Entwicklung des Scherenschnittes von den ostasiatischen Schattenspielen bis zur Gegenwart. Im praktischen Teil wird die Methodik des Scherenschnittes anhand von Beispielen und Gegenbeispielen entwickelt und eine Reihe von Anwendungsmöglichkeiten in der Schule gezeigt. 42 Bildbeispiele belegen den Text. Bei dieser Gelegenheit sei auf zwei Bücher hingewiesen, die leider noch nicht wieder erschienen sind: Martin Knopp „Deutsche Schatten- und Scherenbilder aus 3 Jahrhunderten“ und Franz Ermer „Der Scherenschnitt und seine Anwendung“; beide müßten freilich überarbeitet werden, dagegen wurde in unseren Literaturbesprechungen schon auf das kürzlich erschienene schöne Bildwerk hingewiesen: „Emil Lohse: Scherenschnitte“, Verlag Seemann, Leipzig.

5. „Das Raummodell als Arbeitsmittel für eine Wohnkunde in der Volksschule.“ Der Autor ist ein gelernter Malergeselle, der seine Begabtenprüfung bei uns machte und nun seine praktischen Erfahrungen zum Bau eines verwandelbaren Wohnungsmodells ausgewertet hat. Durch Lehrproben hat er Erfahrungen in der Behandlung wohnkundlicher Themen mit Schulkindern gesammelt, die in dieser Arbeit zusammengefaßt werden.

Gruppe B.

6. „Eine Bildkarte der Baudenkmäler des Kreises Plön“ (mit einer farbigen Bildkarte, 1 m : 1 m, und einer Bildmappe). Die Bildkarte selbst wurde auf olivgrünem Grund in sehr einheitlich abgestimmten Farbtönen mit Deckfarben gemalt. Sie zeigt die Kirchen und Herrenhäuser des Kreises in rein flächigen Rissen ohne Tiefenschraffen. Der schriftliche Teil beschreibt 1. die einzelnen Architekturen, berichtet 2. genau über die Entstehung der Bildkarte und bringt die zeichnerischen Naturstudien und Architekturskizzen dazu. Drittens wird eine Geschichte der Bildkarte in Vergangenheit und Gegenwart mit vielen Beispielen entwickelt und 4. endlich gezeigt, wie sich die räumliche Darstellung des Kindes bis zur Bildkartengestaltung entwickelt. Literatur dazu: I. G. Leithäuser „Mappae Mundi“, Safari Verlag, Berlin 1958.

7. „Neue katholische Kirchen in und um Kiel.“ Saubere Architekturbeschreibungen, begleitet von eigenhändig angefertigten guten Fotos und Zeichnungen geben eine klare Übersicht über die neuen katholischen Kirchen im Kieler Raum. Daran schließt sich eine Untersuchung der geistigen Hintergründe, aus denen diese Formenwelt erwächst, und eine Herausstellung der Charakteristika moderner Kirchenarchitektur. Die sichtbaren Unterschiede zum protestantischen Kirchenbau liegen vielfach in der andersartigen Gottesdienstauffassung begründet; so wären z. B. Kirchen ohne Kanzel bei Protestanten wohl kaum denkbar.

Gruppe C.

8. „Die Kunstdenkmäler Kiels und ihre Behandlung im Unterricht der Volksschule.“ Kiel war nie reich an Kunstdenkmälern, und der letzte Krieg hat davon noch einiges zerstört. Durch diese Arbeit soll in Bild und Wort alles zusammengetragen werden, was an Denkmälern, Plastiken, profanen und kirchlichen Bildwerken nachzuweisen ist. Es zeigte sich, daß die Anzahl der Objekte größer ist, als allgemein bekannt sein dürfte, zumal sich in der Nikolaikirche wertvolle alte und moderne Kunstwerke befinden. Auch sind nach Borlachs „Geistkämpfer“ eine Reihe schöner Frei- und Bauplastiken von einheimischen Künstlern geschaffen und aufgestellt worden. Wenn Kunstbetrachtung vornehmlich an Originalen und nur behelfsweise an Reproduktionen getrieben werden soll, wird der Kunsterzieher jeder Stadt solche vorhandenen öffentlichen Kunstdenkmäler in erster Linie heranziehen. Wie dies anhand der Kieler Objekte geschehen kann, behandelt der methodische Teil der Arbeit.

9. „Das Bildmotiv des Hahnes in Jugendschaffen, Volkskunst und Kunst.“ Der erste Teil untersucht Hahnzeichnungen von Kindern aller neun Volksschulklassen. Alle Stufen der Form- und Farbentwicklung werden nachgewiesen. (Im 1. Schuljahr haben noch 37 Prozent aller Hähne vier Beine!) Im 2. Teil wird das Hahnmotiv durch die Epochen der Kunst und Volkskunst verfolgt. Dabei geht es von der griechischen Vasenmalerei (Hahnenkämpfe) über die religiösen Symbole der frühchristlichen Zeit (Wachsamkeit, Ruf zur Buße, Reue des Petrus) zur Buchmalerei und zu den Turmhähnen. Erst seit der Renaissance erscheint der Hahn als reine Tierdarstellung oder als heraldische Figur; es folgen im Barock die pompösen niederländischen Geflügelbilder und im 18. Jahrhundert die vielen Fibel-Hähne. Im 19. Jahrhundert finden wir den Hahn in zahlreichen Märchen- und Fabelillustrationen. Auch Menzel liefert einen frühimpressionistischen Beitrag im „Kinderalbum“. Liebermann und der Münchener Impressionismus bringen Hähne im Freilicht. In der Moderne endlich wimmelt es von Hähnen bei Picasso, Chagall, Lurcat, Dix, Walch, Mataré und Marks. Hier wird der Hahn wieder Symbolgestalt. An außereuropäischen Beispielen ist die Kunst Ostasiens sowohl in chinesischen, japanischen wie indischen Miniaturen besonders reich an Hähnen (Pinselfzeichnungen, Deckfarbenmalerei, Holzschnitte). In der Volkskunst kommt der Hahn kaum als Möbelbemalung, wohl aber als textile Schmuckform oder auf Westerwälder Steinzeug vor. Durch die vergleichende Betrachtung von Kinderzeichnungen und Kunstwerken gleichen Themas kann die Verwandtschaft, aber auch der große Unterschied zwischen ihnen herausgestellt werden. Für die Lehrerbildung ist ein pädagogischer Bezug erwünscht, da rein kunstgeschichtliche Arbeiten zu sehr der Gefahr unselbständiger Literaturübernahmen unterliegen.

10. „Sonne, Mond und Sterne in ihrer bildnerischen Darstellung durch Kinder, Primitive und Künstler.“ Auch hier wird die Entwicklung bestimmter Formmotive durch alle Stufen der Gestaltung verfolgt und ein Vergleich mit Kinderzeichnungen versucht. Es ist jedenfalls ein weiter Weg von den frühgeschichtlichen Sonnenzeichen bis zu den flammenden und quirlenden Sonnen von Goghs. Auch hat sich ergeben, daß vom Mond weniger Beispiele vorliegen als von Sonne und Stern.

Durch solche und ähnliche Arbeiten dürfte die bildnerische Erziehung ihre Gleichberechtigung als geistig und pädagogisch ebenbürtiges Fach neben den wissenschaftlichen Prüfungsfächern unter Beweis stellen, trotzdem sie bei uns noch immer nicht als echtes Wahlfach anerkannt wird.

Das nächste Heft: Die Hamburger Kollegen haben ihr als Nr. 5 (September) angezeigt gewesenes Landesheft verlegt. Nr. 5 bietet also, nachdem schon anderweit Beiträge gegeben sind, noch einigen Raum: bis spätestens Ende Juli!

P.

Gustaf Britsch - Gedenken zum 80. Geburtstag

Seitdem der am 11. August 1879 geborene schwäbische Lehrersohn das Architekturstudium verließ, um in freiem Forschen und Lehren der Frage nachzugehen Was ist Kunst?, und nach 15 Jahren gemeinsamer Wege mit einem Kreis von Schülern, zu denen auch Kunsterzieher aller Schularten gehörten, in jüher Krankheit dahinging, ist die Kunst „unseres Jahrhunderts“ einen Weg gegangen, der die 500 europäischen „Renaissance“-Jahre von einem Bogen überspannt erscheinen läßt, dem nun ein neuer folgt.

Wölfflin, der in seinen immer noch wesentlichen „Kunstgeschichtlichen Grundbegriffen“ (1915) die nichtumkehrbare Folge vom linear-plastischen Stil des 16. zum malerisch-bewegten 17. Jahrhundert erhellte, aber die vorangehenden „Primitiven“ als undiskutabel fortließ, hat noch erlebt, wie unsere Zeit gerade zur Vor-Renaissance zurückgriff. Er hat Britsch am Sterbebette danken können für seine kurze Lebensarbeit, worin die Frühlagen eine Deutung fanden, wie sie seinerzeit nur einem Außenseiter der Kunstgeschichte und Kunstwissenschaft möglich war. Denn die vielen Disziplinen, die jeweils auch der Kunst nachforschen: Vorgeschichte, Völkerkunde, Volkskunde, Archäologie, mittelalterliche und neue Geschichte des Bauens, der Plastik und Malerei, des Ornamentes, des Kunsthandwerks, der Schrift, des Kostüms, Theaters, des Wohnens usw. und die Mittel der Datierung, Topographie, Ikonographie, Anthropologie, Soziologie, Psychologie, Philosophie und Ästhetik usw., mit einem Kunstschrifttum, das viele Regale einnimmt und weiter füllt, trugen zu einer Denkmälerkunde bei, die bald alle 21 Kulturen des Erdballs umfaßt haben wird. Die Frage jedoch, die sich Britsch stellte: Nach einer Kunstgeschehenskunde-ohne-Namen, ohne all den philologischen Scharfsinnsapparat, fußend auf dem Befund des „künstlerischen Tatbestandes“ allein, seiner Lage des „bildnerischen Denkens“, seiner immanenten Geistigkeit der anschaulichen Ordnung, seiner Wirkkraft als einer allgemeinen Bekundung des menschlichen Geistes, findet der Suchende in all den erwähnten Buchregalreihen äußerst selten und sparsam und verhüllt beantwortet. Sie weichen der Suche nach dem waltenden Logos in der ars una meistens aus, und wo sie seine Spur aufnehmen, führt sie nicht zu dem Anfang, mit dem es jeder Erzieher zu tun hat, der Kindheit und naive Jugend betreut, zum Erlebnis der Erfahrung, daß wahrlich die Fähigkeit zur Kunst mit jeder Jugend neu geboren wird.

Die zünftige Kunstwissenschaft hat nicht vermocht, dieses Vorfeld in seinen eigenen, nach unspezialisierten Arten und Gattungen der Bildnerie, seinen Graden und Qualitäten, vor allem aber seiner Entfaltung einsichtig zu machen.

Zwar hat um 1900 Alois Riegl den Ansatz zu einer allgemeinen Formen-grammatik konzipiert, zwar hat der „Almanach des Blauen Reiter“ 1912 großzügig die Kunst der Naturvölker, Volkskunst, Kinderzeichnung usw. neben die neu aufbrechenden Künste gestellt, aber erst die nachgelassene „Theorie der bildenden Kunst“, die Britschs langjähriger Gefährte Dr. Egon Kornmann 1926 veröffentlichte, reißt mit einem Male mehrere Schleier auf, die das bisherige Suchen der Kenner wie der Künstler mehr verhüllten als faßbar machten.

Riegl und Wölfflin erlitten das Schicksal, zu den formalistischen Theoretikern gestellt zu werden. Der Münchner Ordinarius Prof. Dr. Sedlmayr ließ in seinem jüngsten rde-Taschenbuch „Kunst und Wahrheit“ Riegl zwar Gerechtigkeit widerfahren: Als Sucher nach dem Eigentlichen der Formprägung, Britsch, der nicht nur suchte, sondern fand, ward nicht einmal beim Schrifttum erwähnt. Riegl starb 1905. Man kann annehmen, daß in 20 Jahren Kunsthistoriker vielleicht Britschs Werk nicht nur obenhin lesen und sofort wegtun, weil Erkenntnistheorie nicht mehr gefragt ist, sondern anschaulich nachvollziehen, was ohne den Rahmen der seinerzeitigen Formulierung an evidenten Aufschlüssen darin steckt.

Inzwischen hat sich ja ereignet, daß von diesem Niveau geschliffener Fragestellung dennoch eine Brücke zur Schule geschlagen wurde, und zwar

hinab bis zu den Grundschulklassen und ganz vornehmlich zur Volksbildung überhaupt, eine Brücke, die kein einziger der sonst forschenden Köpfe zu schlagen vermochte. Auch kein Psychologe, so dankbar jeder Erzieher für die vielen jugendkundlichen Erhellungen bleiben wird, die von da kamen und kommen.

Hinter unserer Disziplin stehen manche unverlierbare Namen. Wenn man aber die Sache der Kunst auf ihrem eigenen Wege sucht, ist sie auch heute noch jenseits von Geschichte, Psychologie und Ästhetik wesentlich durch Gustaf Britsch vertreten. Nichts ist widerlegt noch überholt, und niemand wird heute mehr abweisen, man könne Kunst „theoretisch“ fassen (obwohl theoria Wesensschau ist), da sie nur auf Gefühl, Empfindung, Überschwang beruhe.

Ein Blick auf Grundlegungen der „Neuen Akademie“ zeigt, daß viele führende Geister - Kandinsky, Klee, Mondrian usw. - nicht nur schufen, sondern auch bedachten, folgerten, Theoreme und Gestaltungslehren hinterließen, wie denn die Umbruchs-Jahrzehnte in hohem Maße kritisch, analysierend, formulierend vorgingen.

Man kann an die ars nova der Renaissance denken, an ihre damaligen Lehrstühle für Probleme des Maßes, der Anatomie, der Perspektive usw. Und man soll es tun. Denn Britschs Erhellungen haben u. a. „abgeräumt“, was schon damals überspitzt, verkopft und an Irrtümern weiterwirkend war bis in die Zeichenlehrpläne der Jahrhundertwende. Wenn weitgehend aus den Schulen entschwand, was allein die „Perspektive“ an Scherben hinterließ bis hinunter zur Volksschule, ist das nicht zum geringsten ein Verdienst der „Theorie“ und ihrer pädagogischen Folgerungen.

Heute, da zu Tage liegt, was neue Gestaltungslehren an den Kunsthochschulen und Werkkunstschulen produktiv zeigten, aber mit ausgewählten Talenten im Studienalter, gilt es bereits die Verwahrung davor, daß ähnlich der renaissancestischen Formenlehre, die schon Kindern auferlegt wurde, das natürliche Jugendschaffen erdrückt wird durch künstliche „Gestaltungsübungen“.

Die Urteile über Britsch haben sich recht abgeklärt. Billig abgeleitete Methöddchen, Stufen-Gänge, Leitfäden nach dem Muster von methodologischen Beispielen, bloße Fleiß-Perfektion - das alles kann man Britsch nicht zur Last legen (es folgt jedem „didaktischen Wegweiser“).

Daß die Theorie nicht alles bringe, kann man nicht als Mangel ankreiden, da ihre Fragestellung selber klare Grenzen setzt. Kein Kunsterzieher, der die „strenge Liebe zur Sache“ ebenso ernst nimmt wie die „strenge Liebe zum Schüler“ (die zum Wert helfende!), kommt seit 1926 mehr an der Auseinandersetzung mit Britsch vorbei (er sollte auch die ergänzenden Schriften und die 29 Jahrgänge der „Mitteilungen“ aus Starnberg kennen). Die lebendige Gestaltung des Unterrichts bleibt nach wie vor seine Sache, auch die kritische Wertung dessen, was es mit der „Neuen Akademie“ auf sich hat und was davon aufbauend in die Schule gehören könnte, was aber nicht.

Daß jemand spontan Britsch „ablehnt“ ohne je die Seiten wirklich sine ira et studio aufgenommen zu haben, ist leider häufig geworden. Man möchte nur fragen, ob in gleichen Märchen, Sagen, Volksdichtung, Kinderlieder und alles kern- und herzhafte faßliche Denken und Sprechen erledigt und abgetan seien, weil es inzwischen Trakl, Benn, Rilke Kafka usw. gäbe, abgetan eben auch die pädagogischen Folgerungen aus dem reichen Schatz des volkstümlichen Lehrgutes und der jugendlich angemessenen Sprachbildung und -übung?!

Was Britsch, lebte er noch, auf dem eingeschlagenen Wege noch erbracht hätte, läßt sich nicht sagen. Daß er mit seinem Augen-Offnen nicht nur einen deutschen Sonderbeitrag geleistet hat, der ihn jeder Abwertung entheben sollte, weil hier nur Dank am Platze sein kann, sei Kern dieser Erinnerung.

Parnitzke

Betrifft Handbuch der Kunst- und Werkerziehung Band III und IV

Herausgeber und Verlag des Handbuches der Kunst- und Werkerziehung geben folgendes zur Kenntnis:

Entgegen den ursprünglichen Plänen und Ankündigungen werden die Inhalte der noch ausstehenden Bände III und IV einer Änderung unterzogen. Die Absicht, Band III dem Zeichnen und Band IV dem Malen zu widmen, ließ sich nicht durchführen. Es wäre sonst zu Wiederholungen in bezug auf die pädagogisch-psychologischen Grundlagen gekommen, die für beide Bereiche gleichartig sind; das gleiche gilt für die allgemein-erzieherischen Zielsetzungen. Der neue Plan sieht nun folgende Stoffverteilung vor:

Band III: Malen und Zeichnen vom dritten bis fünfzehnten Lebensjahr.

Arbeitsideen und Wertmaßstäbe in allen Entwicklungsabschnitten / Gliederung nach Lebensaltern vom Kindergarten bis zur mittleren Reife / Analysen der bildnerischen Erziehungsvorgänge auf den seelisch-geistigen Feldern anhand von Bildbeispielen / Motivtabellen / Gebundenes Zeichnen mit Anwendungsmöglichkeiten / Schreiberziehung für Schulanfänger und Fortgeschrittene / Schriftgestaltung / Begegnung mit dem Kunstwerk auf den verschiedenen Stufen / Didaktisches ABC (ausgewählte Kapitel zur Vertiefung der Unterrichtsgestaltung).

Band IV: Malen und Zeichnen an Gymnasien und weiterführenden Oberschulen. - 16.-20. Lebensjahr.

Arbeitsideen und Wertmaßstäbe für Pubertät und Adoleszenz / Umfas-

sende Bildbeispiele mit didaktischer Analyse für die wichtigsten bildnerischen und kompositionellen Mittel beim Malen und Zeichnen / Motivtabellen / Manueller Bilddruck für allgemein-bildende Schulen / Gebundenes (perspektivisches) Zeichnen mit Anwendungsgebieten / Schriftgestaltung und Einführung in die Typographie / Gestaltung und Organisation einer Schulzeitung / Angewandtes und werkhafte Malen / Begegnung mit dem Kunstwerk / Didaktisches ABC (ausgewählte Kapitel zur Vertiefung der Unterrichtsgestaltung).

Bekanntlich gehen bei der praktischen Arbeit in der Schule Malen und Zeichnen gemäß der Unterrichtsentwicklung ineinander über. Der Wechsel zwischen beiden Arbeitsbereichen ist einzig pädagogischen Gesichtspunkten unterworfen. Eine getrennte Behandlung würde die allgemein-erzieherischen Zielsetzungen außer acht lassen.

Die neue Gliederung bringt dazu den Vorteil, daß nun für die Volks- und mittleren Schulen ein ihren Belangen besonders gerecht werdendes Werk vorliegen wird als Band III, während Band IV den Zielen der weiterführenden Schulen dienen wird.

Die Planung für Band III/2 (Photo- und Filmerziehung) bleibt unverändert.

Über die aus pädagogisch-didaktischen Gründen erfolgte Umstellung sei auf meinen Beitrag: „Arbeitsideen und Wertmaßstäbe einer zeitgemäßen Kunstdidaktik“ in diesem Heft hingewiesen.

Trümper

Zusammenschluß in Österreich

Unter dem Ehrenschutz des österreichischen Bundesministers für Unterricht, Dr. Heinrich Drimmel, hat sich im Mai 1959 der „Verein musischer Erzieher Österreichs“ konstituiert.

Ziel des Vereins ist die Zusammenfassung aller Lehrer auf dem Gebiete der musischen Erziehung in der Schule und in der Volksbildung zum Wohle unserer Jugend. Besonderes Anliegen wird der enge Kontakt zwischen dem Verein und dem zuständigen Ministerium sein, wobei sich der Verein jederzeit für die Standesfragen der musischen Erzieher auf allen Gebieten tatkräftig einsetzen wird. Als Dachorganisation nimmt der Verein Verbindung mit allen in- und ausländischen Fachverbänden auf und beabsichtigt, Ausstellungen, Seminare und internationale Kongresse zu veranstalten.

Der Verein hat seinen Sitz in Wien I, Schillerplatz 3/26 (Akademie).

Als Präsident des Vereins wurde Sektionschef Stur gewählt.

Der Vereinsleitung gehören folgende Mitglieder an:

Hofrat Prof. Dr. Rudolf Dechant

Dir. Hans Franc BR. Prof. Dr. Karl Lügmayr

Dr. Wilhelm Mrazek

a. o. Akad. Prof. Gerda Matejka-Felden

ÖStR Dr. Heinrich Neumayer

Fachinspektor Prof. Roman Petsche

Fachinspektor Dr. Leo Rinderer

Fachinspektor Prof. Alois Schmiedbauer

MR. Heinrich Taubner

MR. Dr. Alfred Weikert

Heinrich Greiss:

Photo oder Foto

Im vorigen Heft erklärte sich „Die Gestalt“ gegen die „utilitaristische Einebnung der Sprachlandschaft“ — man schreibe ja auch physisch nicht mit f. Manche „Kunst und Jugend“-Autoren werden mir nachgesehen haben, daß dort durchgehend Foto im Druck erschien. Es mag jedoch auch begründet werden, d. h. in Frage gestellt, ob dies zur Verödung der Schriftsprache beitragen könne. Die Mehrschichtigkeit der Wortprägungen bringt es mit sich, daß immer mal wieder Florettgänge vorkommen, bei denen die Klängen aufblitzen: einmal von seiten der Herkunftsbeziehung, ein andermal für die Sachgenauigkeit, drittens in Richtung des anrufenden Klanges, viertens für oder gegen das heutige Lebensgefühl und seine Tendenzen, letztlich in Richtung einer geregelten Übereinkunft. Sehen wir einmal sommerlich heiteren Gemütes zu; Punkte zählen ist nicht das Ziel.

Frankreich, schwer zu Bildungsoffern bereit, schrieb längst fantaisie und fantôme, während wir zögern, das „Erscheinende“ aufzugeben (phan, phaino zeige, bringe ans Licht) und die deutsche Phantasie für weicher halten (?). Heute drängt Frankreich zur Regel, sämtliche ph's auf das eine Zeichen — f — zu bringen, das ohnedies gesprochen wird, was die Schweiz seit kurzem praktiziert (jowohl: bereits fysisch, Fysik und Philosophie), die es ja mit drei Sprachen zu tun hat, von denen das Italienische nur und immer f schreibt. Warum nicht? Die Griechen schrieben ihr Phi als ein klares Zeichen, das durch ph verbreitert und verumständlicht wurde. Sollten wir nicht auch wünschen, die Jugend lerne Fysis schreiben, damit ausgeschlossen bliebe, daß Physis und Psyche, Physiologie und Psychologie als „Ganzworte“ irritieren, während dort f und hier ps Leib und Seele, Materie und Geist eindeutig auseinanderhielten — wie im originalgriechischen Stabenbild?! Ich lernte noch den Thau des Himmels vom Tauwerk scheiden und vieles sonst. Niemand spürt heute mehr ein „Einebnen“ — es sei denn, er wolle unendliche Schreibwandlungen rückgängig machen, denen seit langem unsre Zunge nicht mehr entspricht.

Das zum pha-Stamm gehörende Licht — phos, photos — rief zwar die Eindeutschung Lichtbild auf den Plan; sie blieb zu schön und in Lichtspielhaus zu poetisch, um volle Sachprägnanz zu erlangen — und Weltverständnis! Auch fehlt die aktiv-verbale Hinwendung (ich fotografiere). Was gleichzeitig Graphik angeht, so bleibe erinnert: grapho, grabe ein, schreibe, zeichne hängt keineswegs am ph (es weist eher zu grapo, grabo). Hier will ich's jedoch nicht mit dem Duden anlegen, der zwar Foto, Telegraf, Telefon usw. „üblich“ werden läßt, aber Grafik noch der nächsten Auflage überläßt (vielleicht, bis der Brauch mehr als 12 Länder erfaßt hat). Man weiß auch hier, „Griffelkunst“, an sich schön, hat nur interne Bedeutung; macht aber nicht schon das grafische f die Sache aktiv-griffiger?

Gäbe es in Photographie keine Bildungsgeschichte und wären zwei neue Sachwörter zu erfinden gewesen (solchen Vorgang gab es mehrfach), stünde ich nicht an, Foto wie Grafik für preiswürdig zu erklären des aufrufenden Wortbildes wegen. Hier spricht unser Lebensgefühl für Prägungen, die wahrlich nicht einebnen. Das schlicht Nützliche in utilis ist nichts Geringes; die Schreibschrift ist ein Werkzeug der Augenführung. Im Satz ragt „ich fotografiere“ aktiv heraus, während „ich photographiere“ in der Schreiblandschaft recht umständlich herumsteht. Ein vorzügliches Hörspiel, aus dem Französischen übertragen, galt einer „Rechenstunde“. Für den Jungen vor einer eingeleiteten Aufgabe — mit Radfahrer, Reiter, Lokomotive, Wegstrecken und -zeiten — spielte sich alles persönlich ab, selbst die Zahlenkämpfe. Gibt es nicht immer Bei- und Untertöne beim Lesen? Ich möchte nur sagen, für mich ist der Photograph der Mann unterm schwarzen Tuch, der die Mattscheibe einstellt und dann einundzwanzig, zweiundzwanzig usw. zählt. Verlangt der heutige Vorgang nicht prägnantere Wortzeichen?

Andre Länder verfahren angesichts der Unmöglichkeit, alle Rückbeziehungen, Bildungsverbindungen usw. sprechen zu lassen, bei weitem naiver und entschlossener. Das Automobil, diesen griechisch-lateinischen Zwi-

ter, faßten wir zuerst beim Anfang (zum heutigen „Wagen“ gibt's ja zahlreiche Spezialnamen), nur den Omnibus beim Ende. In Skandinavien griff man in munterer Unlogik zur Endsilbe bil (auch in Verbindung mit Fähre oder Route — Bus-Linien — bilfärge und bilruter). Diese Sprachgefühlsentscheidung machte einen „völlig nordischen Gegenstand“ daraus, der sogar versfähig wurde (was uns nicht gelungen ist).

Sind jedoch nicht Foto und Film sowohl sach- und gebrauchswertend als auch belebend glücklich im Stabreim, was dem Ballastwortbild Photographie versagt sein mußte?

In der Sprache drängt eines das andere. Zu jeder Zeit gab's auch Opfer. Aber keineswegs siegt das Zweckdenken allein; Wortbilder erstellt ebenso das Gefühl für das Angemessene und dies in mehreren Dimensionen. Daß unsere Rechtschreibreform übermäßig gehemmt wird, liegt am Gebirge des täglich neu Geschriebenen und an der nicht abzusehenden Uneinigkeit in der Konsequenz der nötigen Opfer. (Die Schweiz und Österreich sind eher entschlossen zu eignen Schriften.)

Können wir uns nicht freuen über kräftig sprießende Wandlungen, denen sich von Fall zu Fall kein „Duden“ zu entziehen vermag? Die Verödung und Mechanisierung liegt viel mehr im emotionalen Bereich, wenn etwa Begriffe wie „Anliegen“ verzweckt und vernutzt werden (siehe Korn's „Sprache in der verwalteten Welt“ und „Aus dem Wörterbuch des Unmenschen“ von Sternberger, Storz und Süskind). Geräte und Tätigkeiten zielen produktiv auf dienliche Schriftsicht und umgreifen heute die ganze Welt. P.

Foto und Kunst

Im Nachtrag zum vorigen Foto-Heft mögen einige Worte von der Mainzer Juni-Tagung folgen, an der Kunsthistoriker, Soziologen, Philosophen, Kunsterzieher und Fotografen beteiligt waren.

Die Abwehr jeden Kunstanspruchs vertrat Prof. Ladendorf, Köln: „Die Fotografie ist ein Abfallprodukt der Kunst / Ihre Probleme waren jeweils von der Kunst schon gestellt / Sie ist der perfekte, jedem Menschen erreichbare „Raffaello ohne Arme“ / Fotografieren kann man, ohne gestalten zu können; daher die Popularität, daher die Sintflut des Gleichgültigen in der Fotografie.“

Die ebenso scharfe Gegenthese bot Prof. Schmall, Saarbrücken:

„Das geistig-bildnerische Prinzip gewinnt in der Fotografie immer mehr Raum / Sie ist die im Massenzeitalter fast aristokratische Möglichkeit des Schöpferischen.“

Nun, wesentlich Neues zu all den Aspekten, die wir schon berührten, konnte, wenn man der Presse folgt, nicht erbracht werden.

Die Tatsache, daß es neben der massenhaften Knipserei ohne Phantasie Fotos gibt, die von einem Stil des Sehens, von geschulten, empfindlichen, bildentdeckenden Augen zeugen, spricht für die Fotografie als für ein erstzunehmendes Ausdrucksmittel. Ob man sie den klassischen und neuen freien Künsten zuordnet oder nicht, es geht viel weniger um eine neue Art der Kunst, sondern um eine Weise der Lebensbewältigung, die sich ein Instrument geschaffen hat, das die Möglichkeiten der Aussage — auch der ästhetisch wertvollen — erweitern konnte.

Schade, daß von der presseerwähnten Gruppe der beteiligt gewesenen Kunsterzieher-Kollegen keiner sich aufgerafft hat zu einer Einsendung, die den Vortragszyklus und die uns angehenden Diskussionen näher gekennzeichnet hätte, vor allem das, was dort vielleicht hinsichtlich der Schulerziehung und Arbeit an und mit der fotografierenden Jugend vorgebracht wurde. Das ist ein leider fast grundsätzliches Bedauern: Es gab und gibt so manches bedeutsame Tagungsthema, sogar rein kunsterzieherischer Art, von dem allenfalls einmal ein Presse-Echo zu „Kunst und Jugend“ dringt, aber keine einzige Zeile von den beteiligten Fachkollegen, obwohl solche Berichte nach wie vor erwünscht sein müssen. P.

Schwarz-Weiß gibt bunte Bilder

Unter dieser Überschrift wies die FAZ in Nr. 141 auf den USA-Physiker Edwin H. Land hin. Er habe als erster nachgewiesen, daß keineswegs jeder Farbe eine bestimmte Wellenlänge entspreche, auf die das Auge speziell eingerichtet sei. Die Sache sei viel komplizierter, insofern als nur immer das Zugleich von kürzeren oder längeren Wellen farbbildend wirke, d. h. „Informationen“ gebe, die dann auslösen, was irrigerweise bislang einer Skala des Spektrums vom äußersten Rot bis äußerstem Violett zugeordnet wurde. Es sei zitiert, was der viel zu kurze Bericht weiter anführt als eine allerdings — wenn der Verhalt nicht hinter bisherigen Farb-Foto-Leistungen zurückstehen sollte — umwälzende Neuerung, die u. a. auch das Problem des farbigen Fernsehens voranbringen würde, das bisher scheiterte an den erforderlichen einfachen Umsetzungsverfahren:

„Eine überraschende praktische Anwendung seiner Theorie — zugleich als Nachweis für ihre Richtigkeit — demonstrierte Dr. Land bereits vor einiger Zeit auf folgende Weise: Er fotografierte zunächst mit einer Spezialkamera eine Anzahl farbiger Objekte auf einem gewöhnlichen panchromatischen Schwarz-Weiß-Film, und zwar einmal mit einem Rotfilter und einmal mit einem Grünfilter. Von diesen Aufnahmen stellte er dann Diapositive her, die natürlich ebenfalls schwarz-weiß waren, wenn sie sich auch als Folge der beim Fotografieren verwendeten Filter durch ihre Tönung unterschieden.

Die Diapositive wurden dann gleichzeitig auf eine Leinwand projiziert; die Rot-Aufnahme mit einem Rotfilter und die Grün-Aufnahme ohne Filter. Im Moment, in dem die beiden projizierten Bilder sich deckten, wurden sie zur Überraschung der Zuschauer farbig. Die Farben der fotografierten Objekte — Rot, Grau, Gelb, Orange, Grün, Blau, Schwarz, Braun und Weiß —

waren deutlich zu erkennen, obwohl die projizierten Diapositive nur schwarz-weiß waren.

Das Farbensehen war also nicht den Farben der Diapositive zu verdanken, sondern — nach Ansicht Dr. Lands — der Tatsache, daß die Fotografien mit verschiedenen Filtern, das heißt im Bereich verschiedener Wellenlängen, gemacht worden waren. Die eine Aufnahme war sozusagen langwellig, die andere kurzwellig, und aus der Kombination von beiden ergab sich bei der Projektion der Reiz auf die Netzhaut, der zum Farbensehen führte.

Dr. Edwin Land ist der Ansicht, daß wir an der Schwelle neuer Erkenntnisse über das Wesen der Farbe, das Farbensehen und auch die Ursachen der Farbenblindheit stehen und daß weitere Forschung noch viele Überraschungen bringen wird."

"Kunst und Jugend"-Leser wissen, daß ich seit langer Zeit gegen den Rückhalt an der Spektral-Farbbreite in unserer bildnerischen Erziehung ankämpfe. Gewiß aus anderen Gründen — nämlich kunstkundlichen —, weil es z. B. im Kindheitsalter unsinnig ist (obwohl nach wie vor immer wieder gehandelt), die Farbenwelt nach der 'primären' Gruppe Rot-Gelb-Blau, der 'sekundären' Orange-Grün-Violett und weiter nach Gemischen zu bestimmen, obwohl jeder Blick auf das echte Verwenden und Zuordnen 'ganzheitlich' erlebter und benutzter Töne (samt Schwarz, Weiß, Grau, Braun usw. — im 4. Schuljahr umfaßt die Gruppe im Regelfall an 18 grenzhaft klare Töne) sagen sollte, wie hinderlich und irrig das lineare Spektralband — als Farbkreis zusammengerollt — als Erbe des renaissancestisch-mentalen Auffassens für das kunstkundlich gegründete, wahre Verständnis der 'Farbigkeit' ist, d. h. für die sinnlich-sittliche, natürlich-geistige Disposition und Aktion beim Farberleben und Malen.

Ich freue mich, bei dem großen Biologen aus Basel — wie kurz auch und aus anderen Gründen — das Nein zum Maßstab der physikalischen Strahlenfolge zu finden, dazu den Hinweis auf den neuen Beitrag dazu aus Amerika. P.

Aus: Adolf Portmann „Alles fließt — Rückblick und Ausblick eines Biologen" (s. Schrifttum):

„Seit 1924 wissen wir, daß Insekten Ultraviolett sehen — also Licht, Farbe, wo für unser Auge Dunkel ist. Doch erst in den letzten Jahrzehnten ist das alles intensiver durchforscht worden. Wir wissen jetzt recht viel über die Rotblindheit der Bienen und von der Rolle des Ultravioletts im Blumenleben.

Dieses Ultraviolett zwingt uns zu besonderem Umdenken im Raum des Vertrauens. Was braucht es für Vorstellungsübungen, um sich die Märzenglocklein unserer Frühjahrswälder und die Mattenblümchen in zurückhaltendem Blaugrün statt im strahlenden Weiß vorzustellen — und im gleichen Farbton auch die Blütenpracht unserer weißen Obstbäume! Meine geliebten Nachkerzen, die lichten schwefelgelben, erscheinen den Bienen in einer Farbe, welche die Forscher „Bienenpurpur" nennen. Nur die Basis der 4 Kronblätter ist für das Bienenauge gelb — ein gelber Wegweiser zum Saft, den die Bienen in der Blüte suchen. Bienenpurpur! Wir wissen natürlich nicht, was das für eine Farbe ist! Purpur schließt für unser Auge den Farbkreis als Mischung von Rot und Violett, die an den Enden des physikalischen Farbenbandes stehen. Ähnlich schließt für Bienen eine unbekannte Mischfarbe Gelb und Blau zusammen.

Es ist ja eine der Eigenarten unseres Sehens, daß die Farbenwelt eine Einheit ist und nicht wie in der physikalischen Strahlenordnung ein linearer Ausschnitt aus einer langen Reihe von Schwingungen. —

... Gerade in diesem Frühjahr 1959 ist eine neue Theorie über das Farbensehen im Werden — in Amerika —, die vieles in Frage stellt, was bisher als unantastbar galt."

documenta II

Nicht wenige Kollegen werden die erste große Schau dieses Namens vor 4 Jahren in Kassel in Erinnerung haben: die nach langer Zeit erste internationale Übersicht über die Neue Kunst nach Cézanne mit dem Aufgebot aller großen Namen und prägnanten Werke. Wer in diesem Sommer Kassel am Wege hat, sollte die Fortsetzung: „Malerei und Plastik seit 1945" wahrnehmen, die vom 11. Juli bis 11. Oktober zugänglich ist. Zwei Kilometer Wandfläche mit 700 Bildern von 120 Malern sowie 250 plastische Werke, dazu 300 Blatt Grafik und 80 Handdruck-Bücher sind versammelt. Der historische Teil (Klee, Kandinsky, Mondrian, Brancusi usw.) ist auf wenige Proben begrenzt.

Erich Parnitzke

SCHRIFTTUM UND BILDGUT

Georg Netzband / Fritz Eschen: Kunstpädagogische Anregungen, Bd. 2: 7. bis 10. Schuljahr und Berufsfindungsjahr / Musterschmidt-Verlag Göttingen, Berlin, Frankfurt 59 / 320 S. 22:21,5 cm, 367 Abb., dabei 4 in Farben, Lbd., 48,— DM.

Bd. 3 der „Anregungen": Konstruktives Gestalten fand 1955 seine Würdigung, Bd. 1: Die ersten sechs Schuljahre 1956.

Der nun vorliegende Mittelteil wahrt, was gekennzeichnet werden konnte als Praxis mit Großstadtklassen und robust zupackenden Beispielen in einem soweit sympathischen Geradeheraus. Netzband verstand seit je,

Klassen munter in Bewegung zu halten, und hat sich vor allem bei Halbwüchsigen bewährt mit bestimmten Forderungen, faßlichen Teilzielen und schwungvollen Abrundungen. Man weiß, wie kribblig es mit 14- bis 16jährigen zugehen kann, die nach praktikablen Anstößen verlangen. Die 24 Abschnitte bieten Bündel handfester Themen nach Motiv, Technik, Lenkung, Anknüpfung und Fortführung, teils summarisch überschrieben (Vom Kritzelstil zum Zeichensternogramm / Vom Fadenspiel zur Ornamentgestaltung / Vom Modelfimmel zur Modgestaltung), teils mit Klärungen (Rhythmus, Gleichgewicht, Proportion, Struktur, Flächenstil usw.) und Erläuterungen zu jeder Abbildung (hier hätte man die Altersangaben stets gewünscht). Auch beim Anhang (9. Schuljahr zur Berufsfindung, ein Bericht aus übergroßen Klassen von 1950 unter irregulären Verhältnissen) geht es nur um Bildhaftes (Zeichnen, Malen, Drucken, Montieren, Wandbild, nur gestreift Schulspielausstattung), weil der Autor das damals 'nebenher laufende Werken' als nicht-geistige Grundlage betrachtet.

Ist seine ‚Lehre', die vieles anrührt und recht derb pragmatisch anspricht (oft enttäuschend äußerlich), wirklich stichhaltig gegründet? Kann man das geschäftige Ansetzen von Klassen (oft heißt es ‚Start') zu Walddäufen durch das bildhafte Siebengebirge beispielhaft nennen, wo ‚alles vorkommt' und die Schulübungen gewiß individuell sprechen, aber das Auge oft zurückzuckt vor dem Nur-Abgeplückten und Hingehauenen? Die Finnen sagen: Gott hat die Zeit geschaffen, von Eile hat er nichts gesagt. Man kann abwandeln: er hat auch die Kunst geschaffen, von Betrieb hat er nichts gesagt!

‚Pflegerisch verfahrenende Lehrer, die wissen, was erfüllte Selbstfindungen sind, Spiegel der Hingabe an ein „Werk“ von Stift, Feder, Pinsel und an eine Lebenslehre, worin Gestalt und Gestaltung voller Bedeutung sind, werden aus dem aufwendigen Band wenig gewinnen. Wären die Bilder derart, anstatt zumeist Reaktionen auf ein formales Pensum zu sein, wie es der Autor will, ließe sich die Auswertung rechtfertigen. So aber wage ich zu sagen, daß die versammelten Lehrstücke-Reihen in sinnvoller Reduktion höchstens einen ‚Kunst und Jugend'-Jahrgang gefüllt hätten (worin überdies schon viele vorkamen).

Ein Drittel der gezeigten Beispiele bezeugt, daß Netzband im Katalog der gängigen Themen auch tiefere Töne kennt. Der Sehende stolpert nunmehr über zuviel Ungefähr, das fünf gerade sein läßt und nicht klar als ungestaltet bezeichnet wird. Daß die Sache der Farbigkeit zu kurz kommt, auch in den Begriffen, kann nicht verschwiegen werden. Der Name ‚Anregungen' deckt, was oft nicht Examensarbeiten von Mittelschulfachkräften oder Studienreferendaren ausreichend stützen würde, die es mit sauberer Sachgründung zu tun haben.

Sind wir nicht mit Anregungen schon übersättigt und eigentlich auf dem Wege zum innerlichen Bodengewinn — auch und gerade im unruhigen Jugendalter?

Vom Standpunkt einer besinnlicheren ‚Lehre' kann die Einschränkung nicht verschwiegen werden. Es scheint mir zu leicht, zu sagen: prächtig, dieser Sack voller Anregungen, prächtig, was nebenbei aus dem Sack eines quirlenden ‚Ansagers' hinzugeschüttet wird an Warum und Wozu.

Der Käufer, der rund 20 DM für jeden der Bände I und III und nun noch rund 50 DM hinzuzulegen hat, kann rechtens nach dem Standard-Wert dieses bislang teuersten Werkes zum Volks- und Mittelschulzeichnen bzw. zur Unter- und Mittelstufe der höheren Schule fragen. Belebende Frische und forsch-flotter Start — das sind mehr als Nuancen. Das gilt auch von einem hie disziplinierten Verfolg von Unterrichtseinheiten und dort einem Hineinspringen in die Materie mit Schwimmstößen bei hingehaltener Stange.

Es tut mir leid, keine volle Empfehlung mitgeben zu können, obwohl Netzband gewiß ‚selber einer' ist, das Gegenteil von schüchtern, aber deshalb um so selbstbefangener in der ‚Lehre', im Hinstellen der Grundzüge — recht vieles ist inzwischen im Schrifttum subtiler hervorgetreten —, im Ansprechen der Ergebnisse.

Vom Standpunkt der Kontinuität und des geistigen Weiterreichens didaktisch-methodischer Frontarbeit bleiben empfindliche Schlacken. Wenn mit dem Begriff ‚Anregungen' schon kein Lehrbuch beabsichtigt ist, wenn die breit vorgelegten Unterrichtsergebnisse in all den vielen Anmerkungen sagen: ‚so sieht es bei mir aus, so leite ich ein, führe und bewerte ich die Jugendarbeiten', so bleibt die Vorstellung eines überdimensionalen Ausstellungskataloges. Wir haben nun zunehmend in der Nachkriegszeit große und größte Schülerarbeiten-Ausstellungen gesehen, dabei auch solche, die in großer Konsequenz Wege, Bindungen, Ziele aufwiesen. Zumeist allerdings war hier Zusammenarbeit im Spiel. Es dürfte wenige Einzelgänger geben, deren Aufweise auf Landesebene und darüber hinaus ein gültiges Umfassen bieten. Um so mehr ist eine Sonderschau, die aus einer Hand nur vier Schuljahre herausstellt, genauerer Befragung ausgesetzt.

Man wird gespannt sein dürfen, wie der ‚Handbuch-Band Zeichnen — Malen' (siehe den Planhinweis und die weiteren Zeilen des Koll. Trümper S. 143/144) diese Übergangs-Schuljahre behandelt, da er ja aus der Summe vieler Einsätze besteht und insofern den Aufweis eines Alleingängers und seiner Dokumentation eines Berliner Unterrichtsbetriebes in den 50iger Jahren noch anders einreihbar macht in die gesamte Lage.

Widersprüche erwarte ich. Vorerst hielt ich's für Pflicht, mich nicht zu drücken, wozu ich vor wiederholter Durchsicht willens war. Einzelhinweise auf die neuralgischen Punkte würden Seiten füllen, die nicht verfügbar waren. P.

Bericht vom Spiel - Ein Werkbuch / Chr. Kaiser Verlag, München 59 / 256 S., mit vielen Zeichnungen, 12,— DM.

Herausgegeben von Ulrich Kabitz und Werner Simon, getragen von über 25 Mitarbeitern, ist das Werk Ergebnis eines Treffens 1956 in Berlin: „Die gemeinsame Studienarbeit von Mitarbeitern aus Ost und West, darunter Theologen, Jugendleiter, Sachverständige der Spielberatung und der Spielleitung, galt den Fragen, was für ein Mandat das darstellende Spiel heute in der evangelischen Gemeinde- und Jugendarbeit hat, welche Maßstäbe dazu Theologie, Theaterwissenschaft, Soziologie und Sozialpädagogik zur Geltung bringen und wie dies gegenwärtig beschrieben werden müsse.“

Erfreulichweise ist diese ‚Summe‘ zu einer nahtlosen Verdichtung gediehen und das Gegenteil sonst üblicher Berichtprotokolle. Das Verdienst der Herausgeber bleibt, daß der gemeindliche Kern, der auf 80 Seiten ausbreitet, welche Themen und Spielarten die Kirche eröffnet, umgeben ist von grundsätzlichen Spielweisen, die 160 Seiten allgemein-bedeutsam füllen, und von denen jeder Jugendspielleiter lernen kann. Nach vielen Stichworten klar gegliedert, anschaulichst geschrieben und durch Skizzen erläutert, sprechen hier Sachverstand und praktische Erfahrung, kritische Besinnung und Begründung in solcher Frische, daß dieser „Bericht“ in die erste Reihe der Spiel-Werkbücher von Niveau gehört. Wesenhafte Zitate sind eingestreut, keine der vermeintlich nur handwerklichen Kleinigkeiten, die das Laienspiel so leicht übersteht, wird ausgelassen. Der Anhang nennt die Spielberatungsstellen der Landeskirchen, die Verlage der herangezogenen kirchlichen Spiele (es sind nur bewährt beste im Text behandelt) sowie wichtigste Spielhandbücher und Zeitschriften. (Warum hier „Spiel“ von R. Mirbt und H. Kaiser fehlt, ist allerdings unerfindlich.)

Beispielgesättigt, wie sich dies Werkbuch bietet, ist es zugleich Zeugnis für die Vielfalt des Lebens, die das verkündende Wort auszulösen vermag: immer noch und wieder!

Spiel - Eine Zweimonatsschrift von Rudolf Mirbt und Hermann Kaiser / Bärenreiter-Verlag, Kassel, im 3. Jahrgang, 6 Hefte, 8,—, einzeln 1,50 DM.

Die sorgsam redigierten Hefte bieten - wie das bei Rudolf Mirbt nicht anders zu erwarten ist - eine ausgezeichnete Orientierung besinnlicher, praktischer und anschaulicher Art. Erwähnt sei, daß Karl Walter, der seinerzeit in „Kunst und Jugend“ aus Lübeck über seine Schularbeit im Jugendspiel berichtete, mehrere Beiträge beisteuerte. Er bringt nun überdies eine „Kleine Fibel für den Laienbühnen-Bau“ von Seiten der Landesarbeitsgemeinschaft für Spiel und Amateurtheater in Nordrhein-Westfalen heraus, über die noch zu berichten sein wird.

Andreas Feininger: Das Buch der Fotografie / Econ Verlag, Düsseldorf 59 / 268 S. m. 48 Bildtafeln, Lbd., 18,— DM.

Feiningers ‚Schlüssel zur Fotografie‘, den ‚Kunst und Jugend‘ bestens empfehlen konnte (inzw. 3. Auflage), ist nun ergänzt durch diesen technischen Schlüssel, worin der höchst erfahrene Praktiker alle Details ausbreitet. Gewiß gibt es viel davon sonst in Lehrbüchern. Hier besticht und erfreut aber die meisterliche Darstellung aus einer souveränen Verfügung über alles Nötige.

Einführend geht es um ‚scheinbare und wirkliche Schwierigkeiten, nützliches und nutzloses Wissen‘ sowie um einen Kurzkurs für Anfänger. Dann folgt der gewichtige Teil ‚Werkzeug und Material‘ (Kamera, Objektiv, Film, Zubehör, Beleuchtungs-ausrüstung).

‚Wie man eine Aufnahme macht‘ behandelt die Schärfenfrage, Kontraste, Bewegung, rechtes Belichten, Kunstlicht. ‚Wie man entwickelt und kopiert‘ die Dunkelkammer und ihre Ausrüstung, das Entwickeln und Kopieren selber. Sehr instruktiv ist ‚Wie man aus Fehlern lernt‘ (dazu noch ‚Praktische Fotochemie‘ und den Umgang mit den Bädern. ‚Erfahrung als Lehrmeisterin‘ geht durch, was zu aller Apparatur kritisch zu sagen ist. Der Schluß gilt Tips: ‚Wie man die Fotografie verwertet‘.

Daß ein Mann, der mit ‚Life‘ zusammenarbeitet, alle Technik nur als Mittel zum Zweck, aber auch die Vertrautheit damit als Voraussetzung zu besten Fotos ansieht, versteht sich. Man wird diesen verlässlichen Leitfaden in Foto-Arb.-Gem. nicht mehr entbehren können.

Gerhard Rühl: Objekte vorm Objektiv / Fotokino-Verlag Halle (Halle a. d. Saale C 2, Mühlweg 19) / 130 S., 48 Abb. - dabei 5 Farbfotos - 9,40 DM.

Der Leipziger Fachkollege, der öfter auch in ‚Kunst und Jugend‘ zu Worte kam als einer der dortigen scharfen Köpfe mit aktivem, methodischem Vermögen, legt hier seine ‚Gedanken zur Ästhetik der Fotografie‘ vor. Den marxistischen Beiklang mag man überlesen (obwohl er Niveau hat), da es noch genug Sachbindungen gibt, die keiner ‚Übersetzung‘ bedürfen. Was Rühl hier an Beispielen darlegt, zielt auf die Grundmöglichkeit des gestalteten Fotos („Gestaltfoto“) schlägt er dafür vor zum Unterschied von Reportage und Erinnerungsbild, dessen Voraussetzungen und Bedingtheiten überzeugend entwickelt werden (allerdings soll noch ein Teil II zu besonderen Fragen der Komposition und Bildordnungen folgen).

Es steckt in diesem Band eine Fülle kluger und selbständiger Gedanken eines Erziehers „mit Augen“ und Denkraum, von denen manches im vorigen Heft zu zitieren gewesen wäre. Man lese selber, was der Fachkollege in gedrängter, aber klarer Diktion zu bieten hat: Es lohnt und macht auf den Teil II gespannt! Der Schriftumsanhang zeigt, mit welcher umfangreichen Materie sich Rühl auseinandergesetzt hat. Daß er zur ‚gestaltenden Wahrnehmung‘ Beispiele aus Metzgers Gestaltpsychologie „Gesetze des Sehens“ bringt, sei am Rande vermerkt, weil auch beim Foto Gestaltung als komplexer Prozeß genommen werden will. Im übrigen sind Rühls Erhellungen

nicht Berichte aus einer Schülerarbeitsgruppe, sondern eher ein Dissertationsbeitrag, hinter dem ein zeitnahe, kritisches Auge steht.

Fotografik, Zeitschrift für künstlerische Fotografie / Herausgegeben von den Fotochemischen Werken Ost-Berlin im Fotokino-Verlag Halle / Erscheint nach Bedarf, Einzelheft in Großformat, 32 S., 3,— DM.

Diese Hefte orientieren bestens, was sich ‚drüben‘ tut im anspruchsvollen Fotografieren. Wie dabei die marxistische Doktrin mitspielt, ist kennenswert, obwohl oft belanglos vor stichhaltigen Leistungen, die keiner Beiworte bedürfen. Man wundert sich nicht selten darüber, welche russischen Zitate angeführt werden - Gemeinplätze, die langsam hinter Einsichten hinterherhinken, die es längst gab, die aber bewußt - das bleibt beachtlich - das langsame Ohr suchen, um es belehrend zu erreichen. Kümern wir uns genug um den ungeübten Leser? Überlassen wir ihm nicht meist nur die Presse-Phrasen der Illustrierten? Ist wirkliche Bildungs-Verantwortung wirksam bei unsern vielen Foto-Tips auch in den Tagesblättern? In Veröffentlichungen ‚von drüben‘ hineinsehen, das könnte manchem bei uns guttun, dem in der ‚Freiheit‘ der Sinn für Volksbildungsaufgaben entschwand, d. h. völlig einer modischen Beliebtheit geopfert wurde.

Gute Farb-Dias nach Gemälden. Der rührige BDK-Landesverband Bayern zeigt an - Lichtbildberatung StR Michel, München 22, Reitmorstr. 37 -, daß sehr sorgfältige Farb-Dias nach vielen Schätzen der Alten Pinakothek (auch einigen der Neuen Staatsgalerie) verfügbar sind.

Wer München aufsucht und sich wieder in der bestens hergerichteten Alten Pinakothek ergehen kann, findet dort die vom Fachfotografen Blauel (Institut für Film und Bild) hergestellten, vom Konservator der Sammlung, Prof. Oertl, als gut zugelassenen Dias zum Verkauf (je 2,50 DM).

Schulen können sie über Herrn Blauel je 2,10 bzw. ab 20 Stück je 1,90 DM erhalten. Ein jeweils noch um 20 Pf geringerer Preis ist für Bestellungen bis 1. Oktober d. J. eingeräumt worden.

Koll. Michel empfiehlt die Dias als die bisher farbgetreuesten und läßt Interessenten die Liste gern zukommen.

Wer sich oft in großen Sammlungen umsehen konnte, auch ‚draußen‘, ist nicht selten entsetzt über dort käufliche Farb-Dias, die sich gleichwohl munter absetzen, obwohl sie die Hauptwerke regelrecht verhunzen, im übrigen nicht bringen, was uns an exemplarischen Bildern wichtiger sein kann. - Nicht ganz am Rande: Rom hat seine Galerie mit den ‚Modernen‘ (im Pincio-Park) vorzüglich neu geordnet, Neapel im Schloß Capodimonte alle alten Meister großartig neu versammelt, während das Nationalmuseum noch in Aufrichtungswehen liegt.

Wilhelm Worringer: Abstraktion und Einfühlung - Ein Beitrag zur Stilpsychologie / Piper-Verlag, 1959, Neuauflage nach 50 Jahren / 186 S., kart. 5,80, Lbd. 7,80 DM.

Diese Jugendschrift des jetzt 78jährigen Kunsthistorikers, die beides: das expressive und das impressive Schaffen rechtfertigte und 1908 größten Widerhall fand (neunzehnmal aufgelegt), begleitet nunmehr ein beachtliches Vorwort. Die Deutung der Eiszeit-Höhlenbilder als naturalistisch-impressionistischen Anfang der Kunstübung greift Worringer scharf an. Zwar ist da wenig gültig zu beweisen, solange wahre Anfänge noch im Dunkel liegen. Aber die nach wie vor impulsiv frische „Abstraktion und Einfühlung“ sollte schon deshalb jeder kennen, weil sie geisteskundlich eine Bresche schlug und zu den eröffnenden Kampfschriften gegen bequeme Meinungen gehört.

Daß jene Höhlenbilder keineswegs über ‚richtungsveränderliche‘ Formen hinausgehen, d. h. die offene oder geschlossene ‚Silhouette‘, keinerlei Drehung (außer ganz seltenen Kopf-„Klappungen“) und nur wenigste Gruppierungen zeigen, das gilt für zufällig auch übereinander gemalte Einzelfiguren, daß sie bei Fackellicht in oft engsten Gängen oder an niedrigen Naturdecken entstanden und die impressive Wirkung (weltenfern von Impressionismus) überwiegend den buckligen Gründen und dem ungleichen Vortrag danken, daß sie vor allem jeden Beweis schuldig bleiben, erste Bilder von Menschenhand zu sein, das mag unterstrichen werden, solange die Emphase der Überbestimmung anhält, worin sich besonders Kühn als rechter Laie erwiesen hat, dem weder echte Züge des „Malerischen“ noch ihr Umschlagen ins „Naturalistische“ klar sind.

Meisterwerke der Malerei - Aus der Sammlung Thyssen-Bornemisza / Rembrandt-Verlag, 1959 / 42 Farbtafeln, 29,5x22 cm, durchschossen mit Erläuterungen von Edwin Redslob - zweisprachig - Lbd. 42,— DM.

Erlasene Gemälde von der Gotik bis 1800 aus einer der großartigsten Privatsammlungen (in Lugano-Castagnola) sind der Inhalt dieses Bildbundes, nur teilweise bekannte Kostbarkeiten aller großen Namen in bester Wiedergabe. Der frühere Reichskunstwart Redslob kannte sie schon 1930 genauer, als die Sammlung monatlang in der Münchener Pinakothek zugänglich war. Seine Bildbeschreibungen sind Muster des Hinweisens auf die Werke, die großenteils erstmals als Farbwiedergaben sprechen. Es ist mit solchen Bildbänden nicht ganz einfach. Der engere Blick auf Unterweisungszwecke läßt hier jedoch jede zweite Tafel als exemplarisch erkennen, womit der Anschaffungspreis gut gedeckt bleibt!

Ernst Buschor: Grab eines attischen Mädchens / Piper-Bücherei 132 / 64 S. m. 48 Fotos, 3,— DM.

Einer der besten Kenner antiker Kunst breitet aus, was in Grabstelen, überwiegend aber in Beigaben als rührende oder erhabene Bilder der früh entrisenen Jugend überkommen ist - gedeutet aus einer umfassenden Kenntnis der Lebensbräuche und der Totenweihe des alten Griechenland. Ein sehr aufschlußreicher Beitrag zur Prägung von Figuren in zumeist faßlichster Zeichnung und klaren Wiedergaben.

Richard Seewald: Das griechische Inselbuch - Aufzeichnungen eines Malers / bei Jakob Hegner, 1959 / 242 S. m. rund zehn Federzeichnungen, 14,80 DM.

Poros - Naxos - Korfu - Ithaka sind der Bereich, den der Maler, Dichter und Humanist Seewald ohne Hast besinnlich auf sich wirken läßt. Als öfterer Gast der Inseln kann er von vielem Kunde geben, das nimmer Reiseführer berühren, als stets mit dem Malgerät ausgerüstet, ergänzt er mit glasklaren Zeichnungen - einige brachte Heft 3/56 aus dem Buchheim-Bändchen 'Glanz des Mittelmeeres' - die Beschreibung, und zugleich sind die Bilder Anlaß zum Eindringen in Art und Geist der Inselwelt, die Seewald einleitend mit einem sechseitigen Hymnus anspricht. Daß hier fruchtbare Ziele liegen (auch Santorini und Mykonos werden ja nunmehr öfter aufgesucht), die noch nicht der Reisestrom verschlang, haben manche Kollegen erfahren können. Das mehrschichtige Buch ist eine vorzügliche Einstimmung.

Ernst Ludwig Kirchner: Farbige Graphik / Piper-Bücherei, Bd. 135 / 52 S., 16 Farbtafeln, 3,50 DM.

Es ist sehr zu begrüßen, daß diese instruktive Auswahl so preiswert erreichbar bleibt - und gut gedruckt vorliegt! Es sind 5 Pastelle dabei, 5 Aquarelle, 3 Farbholzschnitte und 3 Farblithos. Die Frische der unmittelbaren Niederschriften bleibt besonders lehrreich; die gelungene Übermittlung macht das Bändchen zu einer kleinen Kostbarkeit.

Steinberg-Zeichnungen / Piper-Bücherei 131 / 48 S., 42 Federzeichnungen, 3,- DM.

Die Auswahl aus Saul Steinbergs 'Umgang mit Menschen' und dem 'Passport' gibt jedem die Möglichkeit, einem der markantesten Zauberer des Striches zu folgen, der vom Spiel unversehens ins Doppelbödige rutscht, erheitert und erschrecken macht, lächelnd im kausen Weltgetriebe das Uhrwerk bloßlegt, mit Scherwut Netze spinnt, in denen Gewohntes zur Clownerie wird und keinerlei Beiworte bedarf, weil sich die Zeichen selber erklären, wesshalb oft mit hintergründiger Verzögerung, die das Auge am dünnen Faden um manche Ecke in die aufgestellte Falle führt: zur Selbsterkenntnis, die immer ein Seiltanz ohne Netz ist!

Bernard Dorival: Die französischen Maler des 20. Jahrhunderts - Nabis-Fauves-Kubisten / Verlag F. Bruckmann 59 / 160 S., 23,5:19, mit 58 aufgelegten Farbbildern, Lbd., 36,- DM.

Dorival, jahrelang als Konservator des Musée d'Art Moderne tätig, spricht in dieser Übersetzung (franz. Ausgabe bei P. Tisné, Paris) zu einem begrenzten Abschnitt, behandelt aber, was die wesentlichen Meister der großen Wandlung bewegte, in besonders eindringlicher Art. Was uns solch Buch wert machen kann, liegt ja weniger in den meist bekannten Bildern (obwohl diese in Paris gedruckten Wiedergaben weitaus besser sind als der übliche 'Kartensalat') als in der Geschichtsschreibung. Hier wird nicht nach deutscher Unart geschwelgt in 'Gedanken über', sondern es wird aus dem Geschehen zitiert, wird angeführt, wie die Maler selber dachten, sich unterschieden, zusammengingen und gegeneinanderstanden. Anmerkungen, auch Kurzbiographien zu den nur 50 behandelten Namen bilden den Abschluß des sachlich sauber orientierenden Werkes, das wegen der Fülle der zitierten Aussagen besonders aufschlußreich bleibt.

Gaston Diehl: Henri Matisse / Verlag F. Bruckmann 59 / 133 S., 28:22,5 cm, 24 Zeichnungen, 170 Tafelbilder, davon 40 in Farben (aufgelegt), Lbd., 65,- DM.

Zuerst bei Tisné erschienen, von Eberhard Ruhmer übersetzt, in Frankreich gedruckt, geht das Werk auf 80 Seiten dem Lebens- und Schaffensweg nach, fügt Schriften und Aussagen an und schließt mit den ausgezeichneten Bemerkungen zu den Bildern (von Agnès Humbert) den Rahmen um die Fülle prachtvoller Wiedergaben, die das so bedeutsame Werk des mit 85 Jahren 1954 Verstorbenen in allen Phasen vor Auge rücken. Diese Ausgabe dürfte - mit Abstand - für lange das Beste bieten über den Meister, der in einer entscheidenden Epoche einen Maßstab schuf, dem niemand ausweichen kann, der Konsequenzen des 'Formulierens' und echte Lehren aus der Sache sucht (welch ein Irrtum, zu meinen, sein Werk wäre überholt, weil inzwischen anders verfahren wird!).

Loren Eiseley: Die ungeheure Reise - Von der Entstehung des Lebens und der Naturgeschichte des Menschen / Piper-Verlag, 1959 / 244 S., Lbd., 14,80 DM.

Diese Übernahme aus den USA (dort 1957 erschienen) betrifft die Betrachtungen eines hervorragenden Anthropologen, die sich auf dem Niveau eines Portmann halten (was viel sagen will!) und dem, der die Ursprungsgründungen verfolgt hat, einen kritischen Kommentar liefern, der vorschnelle Deutungen einschränkt, mit philosophisch-dichterischer Weisheit Fragezeichen setzt und zugleich das Wunder des menschlichen Lebens vorsichtig heraushebt in beglückenden Bildern und Gleichnissen. Der seltene Fall eines Wissenschaftlers, der sich nichts vergibt, wenn er seine eigenen Gedanken in lesbarster Diktion mitteilt, z. B. zu Fällen, worin die Natur auf erstaunliche Art 'unnatürlich' vorgeht (weil die Deutungen zu flach ansetzen und weil Unerforschliches den Zugriff verwehrt). Die dreizehn Kapitel haben es wahrlich in sich und drängen zum Mitgeteiltwerden!

Adolf Portmann: Alles fließt - Rückblick und Ausblick eines Biologen / Friedr. Reinhardt Verlag, Basel 59 / 46 S., br., 3,50 DM.

Sehr faßlich gesprochene Rundfunk-Worte, die von der erlebten Wandlung der Weltanschauung, von der Not der Mechanisierung, aber auch von dem Aufruf und Durchbruch zu neuer Geistigkeit künden. Ein Portmann sagt auch Schlichtestes nicht beiläufig. Eine kleine Textprobe wurde in diesem gebracht.

Elisabeth Weissert: Vom Abenteuer des Lesens / Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 59 / 80 S., br., 3,50 DM.

Diese bemerkenswert gescheiterten Aufsätze über das Jugendbuch behandeln: Rationalismus und Realismus im Jugendbuch / Märchen / Fabeln und Tiergeschichten / Muß es historische Jugenderzählungen geben? / Das Jugendbuch - Kunstwerk oder Konfektion? / Bildergeschichten / Von der Erziehung zur Wortkunst.

Wer Kinder hat, erhält hier einen Schatz von Weisungen zum guten Jugendschrifttum. Die Parallelen jedoch, die im Gefälle zu den Unwerten in Schrift und Bild liegen, machen die äußerlich kleine, aber höchst gehaltvolle Schrift allgemein wertvoll. Wer irgend Kinderbücher zu beurteilen hat, findet saubere Maßstäbe zu klarem Ja oder Nein.

Kinderduden - herausgegeben vom Jugendbuchlektorat des Bibliographischen Instituts und der Duden-Redaktion / 158 S. m. 27 Farbtfln. von Susanne Ehmcke, 5000 Stichwörtern und 171 Zeichnungen dazu, 4,80 DM.

Das klar darstellende Zeichnen triumphiert hier natürlich, und man muß feststellen, daß diese Umwelt-Gegenstandskunde zumeist vorzüglich spricht und ein reichlicher Wortschatz anschaulich geklärt wird. Jeder von uns sollte aber auch deshalb diesen Kinder-Duden wahrnehmen, um im Auge zu haben, was davon 'abfärben' dürfte, und in Formen, die eben doch letzters vereinfachter Bilderbuchstil sind, wesshalb bei weitem faßlicher als die häufig sehr fragwürdigen Schulbuch-Illustrationen.

ZEITSCHRIFTENSCHAU

Werk und Zeit - Monatszeitung des Deutschen Werkbundes - Verlag Richard Scherpe, Krefeld, jährlich 4,80, einzeln 0,40 DM.

Abgesehen davon, daß diese vorzügliche Orientierung zu den Kultur-schriften gehört, die in jedem Lehrerzimmer zugänglich sein und von jedem Kunsterzieher gehalten werden sollten, sei auf Nr. 4 - April 59 - hingewiesen. In Nr. 3/55 (dann auch in 'Kunst und Jugend') fanden die 'Werkbündnisse für die Berliner Schulen' Erwähnung; nunmehr haben München und Karlsruhe die Nachfolge angetreten. München mit Wanderkästen, die von der 'Neuen Sammlung' mit mustergültigem Tischgerät sowie mit einem Bauteil-Satz zum Herrichten von Modell-Wohnräumen zusammengestellt wurden, das Badische Landesmuseum mit mehreren Anschauungsreihen zu Hausgerät, denen nun folgen: 'Konstruktionsprinzipien im heutigen Bauen' / 'Typografie' / 'Die neue Stadt'.

Man lese die Ausführungen dazu selber nach. Im Fall München hat OSTR Fäustle einen lehrreichen Beitrag über den Umgang mit den Musterkästen im Kunstunterricht mitgegeben. Der geringe Preis der 'Werk- und Zeit'-Blätter erübrigt, den Beitrag nachzudrucken, wie er es sonst verdiente.

Man sollte alle Landesstellen des Werkbundes bewegen, den nunmehr drei Vorbildern (viertens: Stuttgart!) zu folgen und den Schulen Wander-Kästen zu vermitteln.

Westermanns Monatshefte - Jubiläums-Jahrgang. Juni-Heft. Fortsetzung des Ganges durch die großen Galerien (s. Anfang mit Dresden im Mai-Heft):

Rijksmuseum Amsterdam (farbig 13, davon 4 ganzseitig) / Russisches Ballett (13, davon farbig 8) / Dalmatien (7 Farbfotos) / Silberne Kaffeekannen - Wettbewerbsergebnis (die 7 'ersten' Lösungen) / Fischfotos (farbig 5) - Ferner: Innsbruck, Radarstraßen in Elbe und Weser / 4 Kartenseiten Baden-Württemberg.

Juli-Heft. Das Kunstmuseum Basel (farbig 12, davon 4 ganzseitig) / Stühle und Sessel (12 Beispiele farbig) werden beurteilt / Burgen in Spanien (6 Farbfotos) / Die Insel Lanzarote (7 Farbfotos) / Tiere in Ostafrika (15, davon farbig 7) / Zivilisation wandelt Ostasien (8, davon farbig 3) - 4 Seiten Karten von Welt-Großstädten (USA, China, Japan, Australien).

Unnötig zu sagen: Es gibt keine bessere 'Illustrierte - fürs Haus', d. h. für eines, das noch eine Kultur-Zeitschrift meint, die mit Bildungsverantwortung redigiert wird.

Die Kunst und das schöne Heim - Die 'Bruckmann-Hefte' Mai-Heft / Van Dyck, hl. Martin (1 Farbtafel u. Studien dazu) / Julius Bissier (1 Farbtafel, 4 Fotos) / E. Scheibe 'Strukturalismus' (4 Fotos) / Hansen-Bahia (Brasilien), 5 Grafiken / Der Bildhauer Karl Geiser (7 Abb.) / Eskimo-Plastik (10 Abb.) / Der Maler Bruno Diemer (3 Abb.) / Der Bildhauer Joachim Utech (4 Abb.) - Wohnbauten in Bayern (27 Abb., farbig 5) - dabei das Haus eines Malers und eines Bühnenbildners / Neue Möbel von Helmut Magg, Deutsche Werkstätten (5 Abb.).

Juni-Heft. Palma Vecchio, Tobias und der Engel (1 Farbtafel, 3 Fotos) / Carlo Schelleman (4 Grafiken) / Moholy-Nagy und die Idee des Konstruktivismus (1 Farbtafel, 7 Abb.) / Rud. Riester (4 Abb.) / Hans Breustedt (3 Abb.) - Stickereien von H. Popp-Thomas (3 Abb.) / Der Bildhauer Alfred Lörcher (Tier- und Figurengruppen), 5 Abb. / Franco Meneguzzo, Keramiken (5 Abb.) / Bodensee-Landhaus (10, farbig 1) / Alpenvorland-Haus (12) / Kleines Haus ohne Flur und Gänge (4 u. 1 Farbtafel) / Schwedische String-Einrichtungen (14 Abb.) / Schwedisches Kosta-Glas (5 Abb.).

Juli-Heft. Humboldt-Bildnisse (4) / Schnorr von Carolsfeld - Bilder (4, farbig 1) / Wols (1 Farbtafel, 6 Abb. - 'Ahnherren des Tachismus') / Plattner (6 Bilder) / Der Bildhauer Fritz Koenig (8 Abb., plast. Gruppen) / Ebenerdiges Einfamilienhaus von Mies van der Rohe (5 Abb.) / Herman Miller-Möbel (USA), 17 Abb., 1 Farbtafel / Gästehaus Blankenese (8) / Haus bei Stuttgart (4) / Arbeitszimmer eines Ministerialbeamten (6 und 1 Farbbild).

Hermann Häger, München

Erinnerungen an Gustaf Britsch

Zu seinem achtzigsten Geburtstag am 11. August 1959

„Theorien und Theorienbildung zum Zwecke künstlerischer Arbeit“, so ungefähr lautete ein Anschlag auf dem Schwarzen Brett der Universität in München etwa am Ende des Sommersemesters 1910. – Ein sehr junger Student, hatte ich mein erstes Semester hier beendet, als ich diese Ankündigung las, die durch Formulierung und Thema mir Eindruck machte, da sie meine künstlerischen und philosophischen Interessen zugleich berührte: Ein Vortrag von Gustaf Britsch war angekündigt.

Ich ging hin, fand eine nicht sehr zahlreiche Besucherschaft vor und hörte dann dem Vortragenden mit steigender Aufmerksamkeit zu. – Ein übermittelgroßer, nicht gerade elegant, aber gut bürgerlich gekleideter Mann von wenig über dreißig Jahren mit dem damals üblichen hohen, engen, steifen Kragen, um den mit dünnem Knoten eine Krawatte geknüpft war, sprach mit schwäbischem Tonfall in einer Weise über künstlerische Probleme, wie ich es vorher noch nie gehört hatte.

Sein Kopf war nicht etwa ein auffälliger „Künstlerkopf“, aber mir bemerkenswert durch einen von der Stirne aus sich nach oben verbreiternden und schräg nach hinten steigenden Schädel, der zur Stirn hin ohne Haare war; ein Rest davon überzog gekämmt die höchste Stelle des Kopfes, so, daß von vorne gesehen, eine sehr hohe, nach oben zu verbreiterte Stirn sich zeigte. – Noch sehr jung damals und auf der Suche nach „Genies“, hielt ich mich an diese Stirn-Form als Zeichen dafür.

Der wohl etwas schwerfällig, aber frei gesprochene Vortrag von Britsch berührte mich schlagartig und tief. Hier war etwas Neues: Eine „neue Definition der Bildenden Kunst“ wollte er geben. Sie sei eine „geistige Verarbeitung von Gesichtssinnes-Erlebnissen“, eine „Realisierung, Verwirklichung eines Gesichtsvorstellungs-Besitzes“, der auf einer „geistigen Klarheit über Gesichtssinnes-Erlebnisse“ beruhe. So sei Bildende Kunst eine „Erkenntnis, bezogen auf Gesichtssinnes-Erlebnisse“. Anderen Erkenntnis-Gebieten sei sie gleichgeordnet selbständig.

Britsch sprach langsam und versunkenen Blicks, seine großen blauen Augen, mit den etwa bismarckisch anmutenden Oberlidern, waren über die Zuhörer hinweg nach vorn gerichtet. Er bohrte die Worte und Sätze wie aus sich heraus. – Prachtvolle weiße Zähne zeigten sich öfter beim Lächeln unter der Oberlippe mit einem dichten, englisch gestutzten Bart darüber. Sein Kinn, das von der Rasur leicht bläulich schimmerte, trat ein wenig zurück, die Nase länglich gerade mit rundlich gewölbter, dicker Endung vorne. Frisch rötlich war das Gesicht.

An der Universität hatte ich kunstgeschichtliche und philosophische Vorlesungen besucht, mich privat mit den Schriften von Fiedler, Hildebrand und Cornelius über Bildende Kunst beschäftigt. Das Theoretische lag mir besonders am Herzen. Hier fand ich nun etwas, das alles übertraf, was ich sonst kannte.

In diesem ersten Semester malte ich außerdem in einer privaten Malschule, die ich nach dem Vortrag von Britsch aber verließ, um zunächst an dem besonderen Abend-Aktkurs teilzunehmen, den er in einem Atelier in der Theresienstraße – damals Nr. 34, Rückgebäude im 1. Stock links – abhielt.

Für jene Zeit war der Aktkurs unvergleichlich allen andern. Ein männliches Modell, das mir jetzt noch deutlich in Erinnerung ist, mit kräftig durchtrainiertem Körper, aber ein wenig knittig-proletarisches Kopf, stand kurze Zeit still und drehte sich langsam um sich selbst auf dem Podium, etwa mit vorgestreckten Armen. Danach trat der Mann ab, hinter einen Vorhang. – Und wir zeichneten nun „aus der Vorstellung“.

So sollten wir uns einen Gesichtsvorstellungs-Besitz geistig erarbeiten, hier in bezug auf das Thema „Akt“. Dabei wurden speziellere Themen behandelt, z. B. der Armansatz an Schulter und Rumpf. Britsch zeigte uns im Zusammenhang damit auch ägyptische Reliefplastiken und -malereien, in denen diese Themen behandelt waren. Daran wurde deutlich gemacht und besonders hervorgehoben, daß hier der Strich der Brustmuskul-Abgrenzung nach unten mit der inneren Kontur des Oberarmes und der äußeren Kontur des Oberkörpers in einem Punkt zusammen endeten (1). Britsch zeichnete das zur Erläuterung noch an die Tafel. In der klassischen Plastik der Griechen aber überdeckten sich diese drei Konturen oder Grenzen. Die des Brustmuskels überschneidet die innere des Oberarmes und diese wieder die äußere des Oberkörpers. Auch das demonstrierte er zeichnerisch an der Tafel (2). – Dies als herausgegriffenes Beispiel unter vielen anderen.



Hier waren nun wirklich Entdeckungen, auf die noch niemand hatte aufmerksam machen können. Verglichen mit den üblichen kunstgeschichtlichen, teils verworrenen, teils sentimental oder nur aufs Historische bezüglichen Redeweisen, wie ich sie bisher meist gehört oder gelesen hatte, war nun etwas präzises Neues, Eindringliches und Wesentliches gesagt. Auch gegenüber den Schriften von K. Fiedler und H. Wölfflin oder gar von H. Cornelius bedeuteten die Ausführungen von Britsch sehr viel mehr.

Die umfassende primäre Grundstufe oder Grundhaltung sei die der „Abgrenzung eines Farbflecks von einer unbeachteten, nicht gemeinten Umgebung“, rein sichtbarseinsmäßig verstanden. Gemäß gewissen damaligen positivistischen Meinungen, die auch Britsch für richtig hielt und die noch Voraussetzungen und Grundlagen für seine Kunst-Theorie abgaben, sind die letzten Elemente dessen, was wir um uns sehen, also unserer Gesichtssinnes-Erlebnisse, nur „Farbflecke“.

In dieses gegebene, sichtbare Urmaterial bringe der Mensch durch „geistiges Verarbeiten“ - „Beurteilen“ - erst die Ordnungen, die Zusammenhänge hinein. Eines der Grund-Ordnungsprinzipien wäre eben jenes „Abgrenzen eines Farbflecks von einer zugleich als unbeachtet nicht gemeinten Umgebung“. Diese Nichtgemeinheit im Sichtbaren wurde von Britsch als „U“ bezeichnet. Das Gemeinte dann als „A“. Die Beziehung des A zum U ist eines der Grundmomente des bildend-künstlerischen nach Britsch.

Ein weiteres Ordnungsprinzip wäre das der Gerichtetheit. Alle Farbflecke sind ausgedehnt und daher auch bestimmbar nach ihrer „Richtung“, die zugleich auch ihre Längen- und Kürzenmomente jeweils einschließen. Annähernd schräg, waagrecht, aufrecht, dann gerade, gebogen, gewinkelt etc. seien die Richtungen, die jeweils zu „Richtungszusammenhängen“ vereinigt würden durch die künstlerische Geistes-Leistung.

Innerhalb eines als A gesetzten „Farbflecks“ (Außensilhouette) würden als Differenzierungen dann „Innensilhouetten“ eingesetzt und abgegrenzt. So ergäben sich mannigfaltige Beziehungen zwischen Innen- und Außensilhouetten, Binnen- und Außenmodellierung.

Durch alle diese Momente entstehe erst, so lehrte Britsch, das in der Bildenden Kunst, was als „Gegenstand“ bezeichnet wird, also die Darstellung eines Gegenständlichen, kurz gesagt.

Das Künstlerische als solches ist nach Britsch also nicht das Gegenständliche oder das als Gegenständliches auffaßbare Mögliche im Werk, sondern

es ist die geistige, schöpferische Verarbeitungs- oder Beurteilungs-Leistung, also die „Erkenntnis über Gesichtssinnes-Erlebnisse“.

In der „unmittelbaren“ Beurteilung von Gesichtssinnes-Erlebnissen, in der erreichten geistigen Klarheit über sie also, läge das Künstlerische eines Werkes Bildender Kunst. Daher könne man ein Werk Bildender Kunst nicht etwa „ästhetisch“ würdigen, sondern man müsse sich die dort niedergelegte geistige Klarheit selbst aneignen. Britsch war gegen „Ästhetik“.

So wurde das Künstlerische gewissermaßen aus einer individuellen Laienhaftigkeit der Gefühle subjektiver Vorlieben herausgelöst und zur Aufgabe ernstlichen Bemühens, hingebender Schulung und selbstverantwortlicher schöpferischer Arbeit gemacht. Und das Verstehen der Werke wurde bei Britsch ebenfalls zu einer Aufgabe, bei der man sich etwas mit immer größerer Wachheit erst aneignen müsse, weil es nicht von selbst gegeben sei.

Britsch sagte mir eines Tages, als wir in der Ludwigstraße einem jungen Künstler mit Samtjacke und langem Haarwuchs begegneten – heute trüge er Umhängebart –, daß die Samtjacken wohl einmal verschwinden, da sich die Künstler immer mehr ihrer ersten Aufgaben bewußt würden.

Wir, seine Schüler, bemühten uns also, zu immer größerer geistiger Klarheit über unsere Gesichtssinnes-Erlebnisse und in unseren Arbeiten zu immer dichterem Einheitsgefühl zu gelangen.

Das Künstlerische eines Werkes wurde uns so auch zu etwas Geheimnisvollem, das nicht einfach offen zutage lag, sondern erst aus sich selbst verstanden werden mußte; dies aber nicht durch gedankliche Theorien, sondern eben durch Erfassen der in ihm niedergelegten schöpferischen Leistung, die als solche selbst eine Theorie wäre.

Also durch und durch sichtbar anschaulich sei der Bereich der Bildenden Kunst, weder gegenständlich noch begrifflich intellektuell. Britsch wollte keinen Ersatz für das unmittelbare verstehende Erleben des künstlerischen Gehaltes im Werke geben, wollte auch nicht durch seine Theorie gewissermaßen Kriterien für das Künstlerische aufstellen, an denen man es gleichsam schon ohne die Schulung des eignen Erlebens erkennen könnte. Seine Theorie sollte zugleich eine schulende Lehre sein.

In all dem lag für uns eine revolutionierende Abwendung vom Üblichen, ein neuer Impuls für die Arbeit, für das erlebende Verstehen der Werke und ebenso für die Kunst-Pädagogik. – „In meinem Beruf bin ich General“, sagte er mir einmal etwa 1912 aus dem Stolz heraus, der im Bewußtsein seiner neuen Konzeptionen gründete.

Im Atelier Theresienstraße standen oben auf den Borden der Holzvertäfelung die Spiritusgaslampen, sie wurden abends angezündet und zischten leise, bevor in den Glühstrümpfen die Flammen aufleuchteten. Elektrisches Licht gab es da nicht. Nun begann das Modell mit seinen Bewegungen und wechselnden Stellungen, nachher trat es ab. Das wiederholte sich. – Wir zeichneten dann eifrig. Britsch ging langsam umher, betrachtete die Arbeiten und gab Anmerkungen dazu. An Zeichnungen Michelangelos erläuterte er die Beziehungen zwischen „Außen- und Innen-Silhouetten“. Eine reproduzierte Studie zu einem Bein der Mediceergräber-Plastiken in Florenz mit den Ansätzen von abgewinkeltem Unter- und Oberschenkel im Knie besprach er; die erstaunliche Durchdifferenzierung der Formpartien machte er uns eindringlich deutlich. Ebenso zeigte er am Modell jeweils die Probleme, die künstlerisch aufgegeben waren. Öfter hielt er an Abenden kleinere Vorträge ohne Modell.

Universitätsdozent Dr. v. Aster war manchmal zugegen, ebenso ein Dr. Geiger. Emil Preetorius kam auch einige Male zum Zeichnen. Einige öffentliche Vorträge hielt Britsch in Nebenräumen von Gaststätten. Manchmal gab v. Aster als philosophischer Dozent der Universität psychologische Ergänzungen dazu von seinem positivistischen Standpunkt aus.

Eines Vortrags entsinne ich mich noch besonders deutlich. Britsch sprach über Architektur und erläuterte u. a. anhand einer Fotografie der Fassade Sta. Maria Novella in Florenz das, was er unter U-Zonen (neutralen Zonen) hier verstand. Theodor Fischer, der bekannte Baumeister und Professor an

der Technischen Hochschule München, war auch anwesend. – Britsch legte dar, daß es in der Kunst keine Proportionen gäbe und geben könne, auch nicht in der Architektur, sondern daß nur die Durchbildung der sichtbaren Form das Baukünstlerische ausmache.

Er sprach auch von den neutralen Zonen und von verschiedenen Arten der Profile, „Grenzprofile“ etwa in der Renaissance-Architektur, „Richtungsprofile“ etwa in der gotischen. In der Diskussion nach dem Vortrag zeichnete Fischer mit Lineal und Bleistift diagonale Proportionslinien in das Bild jeder Fassade ein. – Das zeugte nun zweifellos von einem Nichtverstehen dessen, was Britsch ausgeführt hatte. Daher verzichtete Britsch auf eine Entgegnung.

Kornmann war inzwischen der engste Schüler und Freund von Britsch geworden. In der Hiltenspergerstraße 34 bezogen das Ehepaar Britsch und Kornmann eine gemeinsame größere Wohnung. Kornmann legte damals den Grund zu seinen Sammlungen. An Stücken daraus erläuterte Britsch öfter seine Lehre.

Wir waren sehr glücklich und vereint in der hingabevollen, erfüllten, auch radikalen Einstellung auf das rein künstlerische, das uns aus allen Tiefen heraus ein hoher Lebenswert war, um den wir rangen.

So fanden wir uns auch eines Frühjahrs in Florenz zusammen, wo Britsch einen Vortragsraum gemietet hatte. Wir standen vor Sta. Maria Novella, wanderten durch die Straßen, machten Ausflüge in die nähere Umgebung. Die Palazzi Rucellai, Strozzi, Pitti u. a., die Brücken Ponte Vecchio und Ponte alla Carraia, die Galerien, Höfe und Innenräume wurden mit der Zurückhaltung betrachtet, die sich daraus ergab, daß ja das „Auch-so-Denken-Können“ gefordert sei, daher eine bloß kunsthistorische oder ästhetische Betrachtung nicht zureiche. So wurde nur wenig, aber das eindringlich studiert.

Es war wie ein Rausch, wenn ich, etwa zwanzig Jahre alt, morgens auf einem hohen flachen Dache, mit dem Blick über Florenz bis nach Fiesole hin, frühstückte, dann durch erschütternd schöne Straßen zum Vortragsraum von Britsch wanderte. Hier stand auf einem Postament ein getönter Abguß der Brutusbüste von Michelangelo. Britsch wies an diesem und anderen Werken Michelangelos darauf hin, daß nur für bestimmte Standorte des Betrachters die Formbildungen ihren künstlerischen Sinn offenbarten, daß anatomisch genommen die Formen falsch, verdreht, in bestimmte Ansichten hineingebogen seien, daß auch darin der zentrale Unterschied zwischen anatomisch-naturalistischer Richtigkeit und der Eigenständigkeit der künstlerischen Formung sich zeige.

Auf die Frage, was denn Gesichtssinnes-Erlebnisse eigentlich seien, meinte Britsch einmal, daß, wenn wir mit offenen Augen umher-sähen, wir eben Reihen von „Gesichtssinnes-Erlebnissen“ hätten; nichts anderes seien sie.

Hier kam seine positivistische Grund-Einstellung zum Vorschein, in der letztlich nicht unterschieden ist zwischen dem Sehen als erlebendem Verhalten und dem, was jeweils gesehen wird, also den sichtbaren Washeiten, Gegenständen etc. Es gehört aber schon zu den grundwesentlichen Momenten des Sehens, daß in ihm eo ipso das Sehen selbst und das Gesehene Sichtbare ursprünglich als verschieden erlebt werden. Man will ja ein Etwas jeweils sehen. Das Sehen richtet sich seinem Wesen nach auf ein ihm vorgegebenes sichtbares Etwas; sonst wäre es gar kein Sehen. Und das an dem Etwas Gesehene ist wiederum von dem Etwas selbst noch verschieden; das Etwas ist an Sachfülle viel mehr als das, was wir jeweils von ihm sehen können. Auch das erleben wir noch fast in jedem Sehen.

Was wir an Gegenständlichkeiten, Washeiten, Sichtbarkeiten sehen, ist also letztlich überhaupt nicht eine „Farbflecken“-Abfolge oder -Komplexion. Die genaueren Analysen hier sind zunächst phänomenologische, vor allem aber ontologische. Diese zeigen auch, daß in jedem Positivismus elementare Verwechslungen und Vermengungen enthalten sind, die ihn wesens-unmöglich machen.

Durch die etwa von Husserl und seinen Gesinnungs-Freunden, vor allem A. Pfänder in München, dessen engerer Schüler ich später zunächst wurde, M. Scheler in Berlin und A. Reinach in Göttingen, entwickelte Phänomenologie wurde in dieser Hinsicht gewisse Klarheit geschaffen. – Eine neue Ontologie begann sich heranzubilden. Diese in die Zukunft weisende Ent-

wicklung wurde dann durch das „Dritte Reich“ abgewürgt. Die Philosopheme Heideggers sind ein kleiner dürrig-dürre, epigonaler Nebenzweig dieser Periode der Philosophie.

Aber wie tief und nachhaltig war doch die Schulung durch Britsch im erlebenden Verstehen der künstlerischen Momente an den Werken selbst!

Britsch empfahl mir damals sehr, doch Fechtunterricht zu nehmen. So fochten wir beide unter der Leitung zweier italienischer Korporale, von denen der eine bezaubernd italienisch sprach mit eingestreutem Französisch, und hieben uns gegenseitig auf unsere Draht-Fechtmasken. – „Ancora una altra volta finta alla testa – et tourner.“

Eine unvergeßliche, herrliche, wenn auch kurze Lebens-Periode waren diese Frühjahrsmonate 1912 in Florenz mit Britsch, Frau Britsch und Kornmann zusammen!

Kornmann erwarb in Starnberg ein größeres, schön und hoch über dem See gelegenes Haus etwa aus den siebziger Jahren und ließ das Innere zu Wohnung und Schule mit Vortrags- und Arbeitsräumen ausbauen. Hier brachte er seine mittlerweile größer gewordenen Sammlungen unter. In den meisten Räumen, an Wänden, auf Borden, Postamenten und in Schränken waren Kostbarkeiten zu sehen etwa an chinesischen und japanischen Schalen, an gotischer Plastik, an Geräten, an Stücken von Volkskunst, an Graphik und Malerei, darunter Cézanne und Hodler.

Eine Zeitlang versuchte Britsch mit Paul Renner zusammen, der ein Buch über „Typographie als Kunst“ unter dem Einfluß von Britsch schrieb, die Münchener Debschitz-Schule für freie und angewandte Kunst, die vorher H. Cornelius innehatte, zu übernehmen. Das zerschlug sich aber, worauf Kornmann das Starnberger Haus zur Schule einrichtete, an der nun Britsch und er gemeinsam wirkten.

Britsch beschäftigte sich intensiv auch mit den primären künstlerischen Stufen; die Kinderzeichnung wurde durch ihn besonders ins kulturelle und pädagogische Blickfeld gebracht. Parallelen zur Volkskunst wurden gezogen. So gewann seine Lehre Einfluß auf den Zeichen- und Werkunterricht an den Schulen. Er hielt mit Kornmann zusammen in Starnberg Kurse für Zeichenlehrer und Kunsterzieher. Heinrich Wölfflin und Aloys Fischer von der Münchner Universität interessierten sich für die Lehre von Britsch. In meinem Atelier in München hielt dieser des öfteren Besprechungen mit Zeichenlehrern ab. Ich selbst fuhr häufig nach Starnberg, malte dort viel und empfing dazu Beratungen durch Britsch und Kornmann. Beiden fühlte ich mich freundschaftlich verbunden, ebenso der Frau von Gustaf Britsch. Häufig zeigte Britsch seinen Sinn für Humor, machte witzig-schwäbische, köstliche Bemerkungen mit zauberhaft bubenmäßigem Lächeln. Wenn er etwas darlegte, rauchte er gern eine Zigarre, die dabei öfter ausging und immer wieder angezündet werden mußte. Manchmal wollte er sich auch das Rauchen abgewöhnen.

Der erste Weltkrieg war ausgebrochen. Britsch wurde als Unteroffizier und Rekruten-Ausbilder eingezogen und kam später sogar noch an die Front. Es war ein sehr schmerzlicher Abschied. – Doch kehrte Britsch nach dem Kriege zurück. In den Wirren damals wurde der Versuch gemacht, an das Frühere anzuknüpfen und dies weiter auszubauen. Kurse wurden wieder abgehalten. Britsch war ständig bemüht, seine Theorie zu straffen, zu konzentrieren, zu differenzieren und zu vereinheitlichen.

Anhand der Reproduktion eines locker-fleckigen Aquarells von Signac aus Venedig mit dem Markus-Turm und Segelbooten, neben vielen anderen Beispielen, suchte er deutlich zu machen, daß es sich hier eben um eine „Beurteilung“ von Gesichtssinnes-Erlebnissen handle, nicht etwa um Abgemaltes.

„Erst-Beurteilung“, „Weiter-Beurteilung“, „Durch-Beurteilung“ wurden ihm die besten Ausdrücke zur Bezeichnung dessen, was er aufweisen wollte. An dem Stilleben von Cézanne,

in der damaligen Neuen Pinakothek zu München, mit Ingwertopf, Äpfeln und Tuch auf einem gelbbraunen Tisch wies er auf, wie die Äpfel in ihrem Hintereinander an den Anstoß- und Überschneidungs-Zonen sich farbig neutralisierten, also zu U wurden, die Zwischen-Zwickel farbig zurückgedrückt waren und dieses Sich-Unterordnen bei erhaltener Form-Klarheit zugleich durch oft wiederholtes sorgfältiges Übermalen erreicht war; so daß an den Rändern und in den Zwickeln die Farbe viel dicker aufgetragen war als in den Mittel-Zonen der Äpfel.

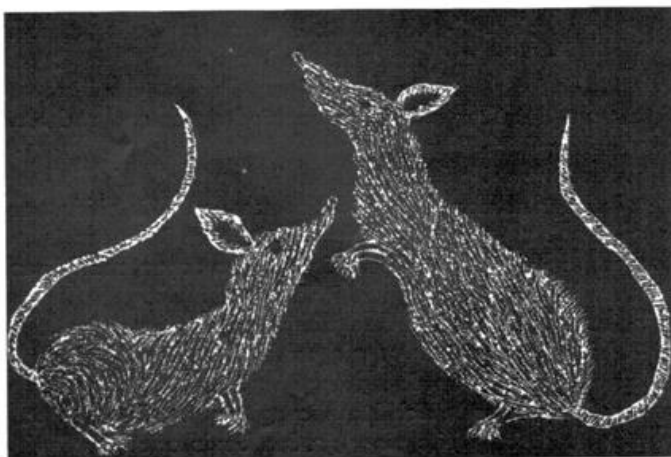
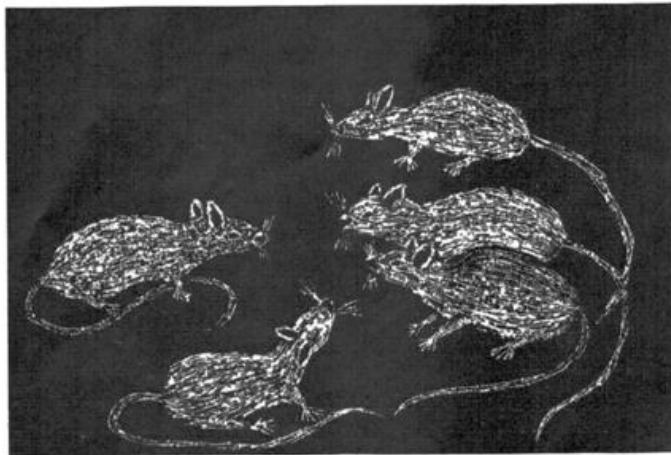
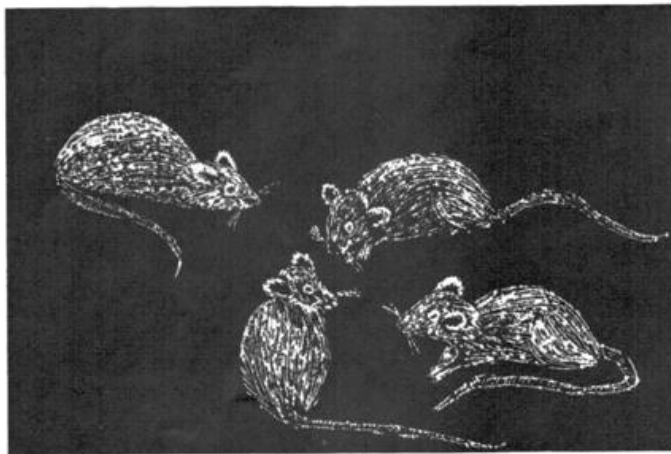
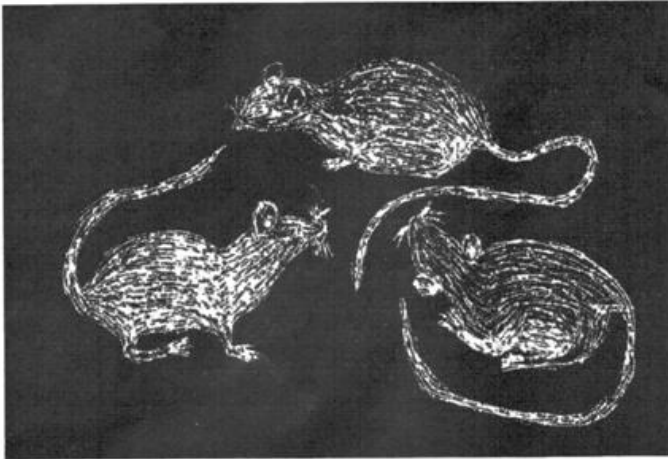
Das „Urteilen“ im Sinne von Britsch sollte keinesfalls ein begrifflich-gedankliches sein, sondern ein rein im Sichtbaren verbleibendes, schöpferisches, geistiges Sich-Bemächtigen der sichtbaren Welt, mit kürzestem Hinweis gesagt. Vor allem sollte mit diesem Ausdruck das Nicht-Willkürliche, nicht Persönlich-Beliebige, im Künstlerischen bezeichnet werden.



Gewisse Mißverständnisse mußten sich freilich mit dieser Verwendung des Wortes „Urteilen“ ergeben. Darauf sei hier aber nicht eingegangen. Britsch erfuhr auch Gegnerschaft. Seine tiefe Redlichkeit, die ihm selbst von innen her jedes bloße geistreiche Geschwätz über Kunst unmöglich machte, sein bohrendes Sich-Mühen um die letzte Klarheit in Fragen der Bildenden Kunst, sein geistiger Griff in die Wesens-Strukturen des Künstlerischen aber sind bedeutend und bleiben unvergeßlich.

Eine schwere Krankheit, die bei Britsch ausbrach, ließ uns alle besorgt werden. Er mußte sich schonen. Wir beide nahmen damals zuweilen Sonnenbäder auf dem Dach des Starnberger Hauses. Die Krankheit hinderte ihn daran, seine Theorie zu einem für die Veröffentlichung geeigneten Abschluß zu bringen. Er hatte noch sehr zu leiden und starb dann im Jahre 1923. Ich sehe ihn noch vor mir, erschütternd abgemagert mit einem wie klein gewordenen Kopf im Bette liegend kurz vor seinem Tod. Er hatte sich innerlich mit seinen Gegnern ausgesöhnt und die Weite einer großen Seele erlangt.

Weißer Mäuse im Zeichensaal



In der Großstadt ist es schwer, lebende Tiere für den Zeichenunterricht zu bekommen. Jede sich bietende Gelegenheit wird sofort ausgenutzt. Ein Schüler brachte weiße Mäuse mit; diese wurden für den Unterricht unserer Oberschule gern zur Verfügung gestellt. Immer wieder beobachtete ich die Vorliebe der Berliner für Tiere. Sie können sich lange damit beschäftigen. Mit großem Interesse wurden die Mäuse beobachtet. Die nachstehenden Plaudereien zweier Schülerinnen aus einer Klasse 16–17jähriger geben wieder, welches Echo diese Aufgabe auslöste:

„Als unsere Klasse eines Tages den Zeichensaal betrat, fanden wir dort ein Glas mit weißen Mäusen vor. Was hatten die Mäuse im Zeichensaal zu suchen? Wir waren zuerst verwundert darüber und beobachteten die kleinen, verspielten Tierchen teils mit Vergnügen, teils mit skeptischen Blicken. Manche fanden die kleinen Mäuschen lustig, süß, niedlich und hätten sie am liebsten gleich aus dem Glas herausgenommen; andere wandten sich mit Schauern und einer Gänsehaut von ihnen ab. Ausgerechnet weiße Mäuse! Ja, gerade weiße Mäuse sollten wir versuchen, auf schwarzes, mit Scribtole bestrichenes Papier zu kratzen.“

Nun gingen wir zuerst daran, die Mäuschen ganz genau zu beobachten, ihren Bau, ihre Bewegungen. Ja, sogar die Lupe nahmen wir zu Hilfe, um die weißen Mäuse besser beobachten zu können. – Das war ein merkwürdiges Bild, wie eine nach der anderen mit der Lupe in der Hand ganz intensiv die kleinen, unruhigen Mäuslein in Augenschein nahm, denen es wohl weniger behagte, in einem engen Glas eingesperrt und dann noch von so vielen neugierigen Augen betrachtet zu werden; denn sie machten immerzu den verzweiferten Versuch, an den Glaswänden emporzukriechen.

Als jede die Mäuschen genauestens beobachtet hatte, machten wir uns daran, unsere Modelle aufs Papier zu bringen. Zuerst wurden ein Entwurf und eine Kompositionsübung angefertigt. Dann begannen wir mit unseren Kratzarbeiten. Nach einiger Zeit entstanden in den verschiedensten Variationen die weißen Mäuse auf unseren Blättern, und es machte uns sogar großen Spaß, die kleinen Tierchen, so wie wir sie beobachtet hatten, in das mit Scribtole bestrichene Papier einzukratzen.

Jutta Adler“

„Kleine, kribblige weiße Mäuschen tummeln sich vor mir in ihrem Glasbehälter. Übermütig werfen sie die winzigen Hinterbeine in die Luft und stieben, die lose Spreu hochspritzend, auf. Voll Wonne wälzen sie sich in der warmen, sonnenüberfluteten Spreu; stellen sich wieder mit widerspenstig gesträubten Haaren, voll von Sägespänen, auf; funkeln dabei unternehmungslustig mit ihren Äuglein, um sich erneut mit anliegenden, rosigen Ohrchen in die Spreu zu stürzen.“

Dieses feine, zuckende Mäuseleben reizte mich, es in einer kleinen Kratzzeichnung festzuhalten, so daß eine Schwarz-Weiß-Wirkung entsteht. Die dünnen Härchen der Mäuse hätte ich wohl in keiner anderen Technik besser darstellen können; das sah ich nachher am Ergebnis meiner Mühe. – Die Mäuse auf meinem Blatt schienen auch zu leben. Sie sträubten ihre Haare genauso wie ihre Vorbilder im Käfig. Ihre zarten Ohren und filigranartigen, vibrierenden „Schnurrhaare“ stachen auf dem schwarzen Untergrund noch mehr ab, als es in Wirklichkeit war. In den zwei Zeichenstunden entstand aus dem lebendigen Gewirr von Strichen ein Bild, in dem das quirlende, quicklebendige Wesen der Maus festgehalten war.

B. Weidlich“

Lehrerbildung in Deutschland – Das Musische hierbei

(Zum angezeigten Buch von Albert Reble)

Prof. Dr. Reble war und ist Inhaber eines Lehrstuhls für theoretische Pädagogik an der Universität und an der Pädagogischen Hochschule. Er hat im eigenen Studiengang Institutionen durchlaufen, die auf die Lehrtätigkeit an Volksschule, Mittelschule und höherer Schule vorbereiten und war an diesen Schularten sowie in der Referendar-Ausbildung als Lehrer und Mentor tätig.

Vier selbständige Aufsätze und Referate sind in seinem Buch zusammengefaßt:

- I. Das Ringen um akademische Lehrerbildung – Pädagogische Hochschule und Universität
- II. Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung
- III. Didaktik und Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung
- IV. Die Lehrerbildung in der sowjetischen Besatzungszone; dazu kommt noch:
- V. Literatur zur Lehrerbildung in Deutschland

So aufschlußreich das Buch auch durch die Aktualität, Folgerichtigkeit und überzeugende Klarheit der Gedankengänge ist (und angenehm zu lesen durch die Anschaulichkeit des Ausdrucks und die Präzision der Formulierung), sollen doch an dieser Stelle nur einige Probleme aufgegriffen werden.

A. BEDEUTUNG DER MUSISCHEN FÄCHER IN DER DISKUSSION UM DIE AKADEMISCHE LEHRERBILDUNG

„Die Idee und Struktur der Universität ist nicht a priori entworfen, sondern sie hat sich geschichtlich entwickelt und ist aus dem geschichtlich Gewordenen abzulesen.“ (Reble.) „Natürlich, man kann äußerlich, organisatorisch jede beliebige Institution einbauen. Die Frage ist nur, ob das dergestalt ‚Eingebaute‘ sich auch innerlich, organisch mit dem Ganzen vermählt, dem es einverleibt wird.“ (Th. Litt: Hochschule und Lehrerbildung.)

Die Universität vermag wesentliche Aufgaben der Lehrerbildung nicht zu erfüllen:

1. Praktisch-pädagogische Ausbildung: Die Bedenken umfassen einmal den Komplex, den das Lebensgebiet des Erziehens und Bildens darstellt und den die Universität nicht annähernd gewährleisten kann. Die Berufsbildungsaufgabe hat sich breiter zu entfalten, als sie die Universität zu garantieren vermag: nach der Seite der wissenschaftlich-kritischen Schau (Erziehungswissenschaft) wie nach der Seite des „Technisch“-Handwerklichen im beruflichen Können (Unterrichtsgeschick, methodisch-didaktische Ausbildung, unterrichtspraktische Einführung und Fortentwicklung) wie auch nach der Seite des „irrationalen Kunstcharakters“ (Weckung und Ausbildung der schöpferischen pädagogischen Kraft und Haltung, der Neigung und Freude am Erziehen und Bildens). So Reble.

2. Die Stellung der musischen Fächer: Reble wendet ein: Es werden an der Universität nur die „wissenschaftlichen“ – besser: die propädeutisch-wissenschaftlichen Unterrichtsbereiche studienmäßig betreut, nicht aber die musischen und gymnastischen. Das war solange von untergeordneter Bedeutung, als das Gymnasium sich als Gelehrtenschule im engeren Sinne verstand. Als der musischen Bildung mehr Raum gegeben wurde – „ihre Rolle ist dort ja noch heute gar zu bescheiden und wird von der theoretischen Arbeit, die im Gymnasium freilich im Vordergrund bleiben muß, geradezu erdrückt“ –, behelf man sich für diese Fächer meistens mit Volksschullehrern, die eine geringe zusätzliche Kunst- oder Sportausbildung bekommen hatten. Erst seit 1922 gibt es bei uns einen direkten vollakademischen Ausbildungsweg auf diesem Gebiet. Die Ausbildung erfolgt an eigenständigen Kunstakademien und Musikhochschulen.

Nur sie machen durch ihre andersgeartete Struktur (in der sie sich wesentlich von Universität und Techn. Hochschule unterscheiden) ein hochschulmäßiges Studium für diese Gebiete möglich.

Zur Ausbildung auf den Gebieten der Kunst und demgemäß auch zum Studienbereich der Kunsthochschulen gehört gewiß die Einführung in die wissenschaftliche Schau des betreffenden Gebietes (z. B. Musikgeschichte, Kunstgeschichte). Die wissenschaftliche Arbeit liegt bei der Kunsthochschule im ganzen naturgemäß mehr am Rande, und auch die Ausbildung der Kunst-erzieher und Musikerzieher für die Gymnasien kann und darf, bei aller notwendigen geistigen Weite des Blickes, die ein wissenschaftliches Verständnis einschließt, doch nicht primär wissenschaftlich theoretisch bestimmt sein.

Die Universität ist Pflegestätte für viele Wissenschaften, auch der Kunsttheorie und der Kunstgeschichte. Aber sie ist nicht Stätte der Ausbildung in der praktischen Kunstübung des Musizierens und Malens, auf die es aber wesentlich ankommt, gerade auch in der Volksschullehrerausbildung. Alle jene Punkte nämlich, die beim Volksschullehrer der praktischen pädagogischen Haltung ein besonderes Gewicht geben, bedingen nach Rebles Forderung auch eine intensive Pflege und eine die Struktur des ganzen Studiums durchstrahlende Kraft des musischen Bereichs. Das hält der Verfasser darum für nötig, weil die musisch-gymnastische Erziehung und Bildung an der Gesamtaufgabe der Volksschule einen wesentlich größeren Anteil hat als an der Oberschule und weil sie erst recht die Arbeit der Grundschule lebendig zu durchwirken und zu tragen hat. Da der Volksschullehrer seine Aufgabe nur recht erfüllen kann, wenn er nicht nur Fachlehrer für „wissenschaftlichen“ Unterricht ist, muß er im musisch-gymnastischen Bereich mit beheimatet sein und also – in engem Zusammenhang mit didaktischem Durchdringen – eine Ausbildung auch in dieser Hinsicht erfahren: weniger in der Musiktheorie als vielmehr im Musizieren selbst und in der Musikerziehung, weniger in der Kunstgeschichte als im zeichnerischen und werklichen Gestalten samt ihrer Methodik, weniger in der Literaturwissenschaft als im lebendig-unmittelbaren Umgang mit Sprache und Dichtung, mit Laienspiel und Sprechkunst.

Über die Bedeutung des musisch-gymnastischen Lebens in der Volksschule konnte sich nach Rebles Meinung vielleicht eine Zeit täuschen, in deren pädagogisches Leben die Kunsterziehungsbewegung und die Jugendbewegung noch nicht hineinwirkten. Heute jedoch muß ihm unbedingt Rechnung getragen werden. Dabei ist sogar noch zu bedenken, wieviel dringlicher die Aufgabe, die schöpferischen Kräfte zu wecken und die personale Tiefe und Ganzheit zu erhalten, im Laufe des 20. Jh. noch geworden ist, und ferner weist er darauf hin, wie wenig der Studierende an Können und Haltung in dieser Hinsicht im Unterschied von der theoretischen Seite in das Studium mitbringt. Aber die Bedeutung des Musischen reicht über solche unmittelbar-didaktische Zurüstung für die Schularbeit noch hinaus. Es geht auch um die echte bildende Kraft, die die persönliche Erfahrung und Betätigung auf dem musischen Gebiet im Studium für den Studenten selbst als Menschen und als Lehrerpersönlichkeit bedeutet. Was der Verfasser von den schöpferischen Kräften und der personalen Tiefe, vom unmittelbaren menschlichen Ansprechen und Bilden, vom Wecken und Lösen sagt, ist also nun auch auf den Studenten und angehenden Lehrer zu beziehen.

Die Pädagogische Hochschule ist als eigenständige und wirkliche Hochschule neben Universität und Technischer Hochschule eben dann, und nur dann, zu begründen und zu rechtfertigen,

wenn ihr organisierendes Zentrum nicht die wissenschaftliche Zielstellung ist. Die zentrale und spezifische Aufgabe der Pädagogischen Hochschule also ist es nun: die Menschenbildung (das Erziehen und Bilden) hochschulmäßig zu lehren (im weitesten Sinne). Wegen dieses speziellen Auftrages vergleicht sie Reble eher mit der Kunsthochschule als mit der Universität. Der Studierende der Pädagogischen Hochschule darf ja gar keine ausgesprochene theoretische Haltung haben und muß umfassender ansprechbar, „aufwühlbar“ (Kerschensteiner), „gebildet“ sein. Der Lehrer und Erzieher muß auch selbst „Kultur- und Bildungsträger“ sein (Spranger). Das ist eine der Voraussetzungen für die Kunst des Bildens und Erziehens. – Das Musische und das Didaktisch-Schulpraktische muß bei ihr nicht nur in seiner eigenen Art und seinem eigenen Gewicht, sondern auch in seiner hochschuleigenen Würde anerkannt werden, und das ist nicht etwa dadurch zu erreichen, daß man ihm einfach wissenschaftlichen Charakter zuspricht bzw. ein mitgegebenes theoretisches Moment übersteigert oder verabsolutiert.

Sie wäre, wie Reble warnt, schlecht beraten, wenn sie das Musische und Schulpraktische zur „Wissenschaft“ zu machen versuchte und in diesem Bestreben den Wissenschaftsbegriff seiner Strenge und Klarheit beraubte und ihn etwa irrationalistisch, existentialistisch oder technizistisch erweichte.

B. ZUM WAHLFACHSTUDIUM

Alle Fachstudien können nach Rebles Auffassung neben dem Studium der Erziehungswissenschaft nur untergeordnete Bedeutung haben und können selbst im Wahlfach nicht im Sinne und Niveau eines Hauptfachstudiums der Universität oder der Kunsthochschule betrieben werden. Reble sagt, es sei nicht einzusehen, warum in der Reihe der Volksschulunterrichtsgebiete, in die sich der Student wahlfachmäßig vertiefen kann, gerade die wissenschaftlichen Fächer herausgehoben oder gar allein berücksichtigt werden sollen, die musischen Bereiche aber ausgeschlossen oder mindestens geringer bewertet erscheinen. Das sei weder im Hinblick auf die heutige Lage und Aufgabe der Schule noch im Hinblick auf die geistige Gesamtlage berechtigt. Reble unterstreicht: Wer in der Lehrerbildung statt eines wissenschaftlichen ein musikalisches Wahlfach treibt, tut sowohl für seine eigene geistige Existenz und Weltorientierung wie auch für die pädagogische Aufgabe grundsätzlich nicht weniger als derjenige, der ein wissenschaftliches Wahlfach hat.

C. ZUR FACHDIDAKTIK

Da sie die Aufgabe hat, die Unterrichtsfragen unter einem speziellen Aspekt zu behandeln und auch die praktische Anleitung zum Unterrichten unter diesem Gesichtspunkt zu geben, hat sie nach der Ansicht des Verfassers von allen Aufträgen innerhalb der Lehrerbildung die komplexeste Struktur. Die unterrichtspraktische Grundhaltung des Meisterlehrers (so formuliert Reble) und die didaktische Lehr- und Forschungsaufgabe verschlingen sich beim Fachdidaktiker noch mit der Fachverantwortung. – Der Forschungsauftrag gilt also nicht der Erforschung des Gegenstandsbereiches selbst, der Biologie, der Geschichte, der Erdkunde usw., sondern der Didaktik und Methodik des betreffenden Faches. Infolgedessen, zieht Reble die Konsequenz, wir brauchen dafür Dozenten, die nicht dem Ehrgeiz obliegen, wie ihre Universitätskollegen zu forschen. Sie müssen vielmehr, lebendig verbunden mit den Forschungsschritten und -ergebnissen ihrer Wissenschaft und zugleich lebendig verbunden mit der Schulpraxis, ihren forschenden Eifer der Didaktik widmen. (Wenn sich viele Dozenten auch als Wissenschaftler – oder im künstlerischen Bereich durch Bilder, Plastiken, Dichtung und Musikschöpfungen ausweisen, so ist das zu begrüßen und spricht nicht gegen diese Konzeption.) Auf dem musischen Gebiet handelt es sich erst recht nicht um gelehrtes Wissen, sondern um das tiefere persönliche Verhältnis und um das Tun: nicht um Musikwissenschaft, sondern in

erster Linie um Musizieren, nicht um Kunstwissenschaft, sondern vor allem um künstlerisches Verstehen und Gestalten, und das alles wiederum nicht im Sinne spezialistischen Könnertums, sondern im Sinne allgemeinerer musischer Bildung und Vertrautheit. – Hier wird die didaktisch-methodische Thematik ja notwendigerweise weitgehend in der musischen Betätigung des Studenten selbst entwickelt, z. B. im Erarbeiten und Singen von Liedern, wie sie auch in der Schule mit Kindern gesungen werden – und unter analogen Voraussetzungen auch im Zeichnen, Malen und Werken.

Die eng an den Text angelehnten wenigen Auszüge zeigen, wie sehr hier von der theoretischen Pädagogik her auch die fachliche Zielsetzung in einer Weise fundiert wird, die wir durchaus begrüßen können.

Nun könnte man der Schrift Rebles entgegenhalten, daß doch die Universitätsausbildung z. B. in Hamburg seit Jahren bestehe und sich bewährt habe, daß die künstlerischen Wahlfächer dort, in der Hochschule für Bildende Künste am Lerchenfeld, eine Pflege erfahren, wie sie keine Pädagogische Hochschule zu leisten vermöge. Dazu darf ich in genauer Kenntnis der Situation feststellen:

1. Die Studenten des Pädagogischen Institutes sind an der Kunstschule in jeder Beziehung wie Stiefkinder gehalten – nicht aus Boswilligkeit, sondern weil die Struktur der Kunstschule kein Dilettieren (mag man es noch so im positiven Sinne verstehen) fördern kann. Es mag dem Selbstgefühl der zukünftigen Lehrer schmeicheln, einen Teil ihres Studiums an einem solchen Institut absolviert zu haben, im Rahmen der Kunstschule bleiben sie arme Schlucker am Rande.

2. Sie bekommen in den Anfängerklassen nur eine „Vorlehre“. Diese muß sich auf die zukünftige Lehrtätigkeit um so nachteiliger auswirken, als dieser Student des künstlerischen Wahlfaches nie weiter vor- und tiefer eindringen wird, also nie in der Lage sein wird, den Gesamtbereich künstlerischer Möglichkeiten zu überschauen und sein eigenes Urteil und künstlerisches Vermögen so zu festigen, daß schon allein daraus sich eine kunstpädagogische Befähigung ableiten ließe. Die Vorlehre muß um so stümperhafter bleiben, als dieser Wahlfachstudent nie zu einer eigentlichen und eigenen künstlerischen Betätigung kommt. Alle Beschönigungen und Dementis dieser Feststellung können nur als falscher Schein und Geltungsanspruch angesehen werden.

3. Für die Bedürfnisse und Belange der Volksschule gibt diese Ausbildung so gut wie nichts.

4. Der Prozentsatz der wirklich Begabten ist so gering, daß nur ganz wenige das eigentliche Kunstschul-Niveau erreichen. Die Zahl der Wahlfachangehörigen ist also entweder sehr klein – oder mäßig Begabte stellen so etwas wie eine Kümmerform des Kunstschülers dar. Eine zahlenmäßige Verringerung des Wahlfaches wäre im Hinblick auf die Tendenz zum Fachlehrersystem auf der Oberstufe, besonders aber im Hinblick auf ein zu schaffendes 9. und 10. Schuljahr, nicht zu verantworten.

5. Die Werkausbildung an der Werkkunstschule ist selbst für zukünftige Kunsterzieher höherer Schulen zu einseitig handwerklich ausgerichtet. Was die Fach-Kunsterzieher vielleicht noch bewältigen, geht über die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Volksschullehrer hinaus.

6. Weder dem zukünftigen Fachlehrer der Volksschul-Oberstufe noch dem Grundschullehrer werden die unerläßlichen didaktischen und methodischen Voraussetzungen geboten.

7. Fortbildungskurse nach Beendigung des Studiums zu einer Zeit, in der der Junglehrer bereits selbständig unterrichtet, sollen das Versäumte nachholen. Doch reichen diese Kurse nicht zu und werden verständlicherweise nicht gern besucht.

Abschließend wäre zu sagen, daß gerade in Hinblick auf unsere Fach-Arbeit in der Volksschule die Vorschläge Rebles durchaus angemessen und berechtigt sind.

Kunsterziehung „zeitnah - zeitlos“

Man wird es in der Regel der Arbeit eines Schülers ansehen, ob dieser einen guten oder schlechten Lehrer hatte. Doch der beste Lehrer ist sicher der, dessen Schüler so arbeiten, als hätten sie es ohne die Hilfe des Lehrers geschafft. Das kann heute nicht von vielen Kinderzeichnungen gesagt werden. – Aber, so höre ich viele Kollegen sagen, es sei doch auch das Ziel unseres Unterrichts, insbesondere auf der Oberstufe der höheren Schule, die Kinder durch eigenes Gestalten an die Probleme der Kunst unserer Zeit heranzuführen. Wer sich einigermaßen in der Kunst der Gegenwart auskennt, weiß jedoch, daß die experimentelle Erzeugung moderner Kunstwerke – mag er davon halten, was er will – eben nicht bloß Spiel, sondern ein sehr bewußtes, raffiniertes „Manipulieren“ ist. In seiner Art ein Non plus ultra. Glauben wir im Ernst, daß da der Laie, der Jugendliche, das Kind mithalten können? Was dabei herauskommt, sind immer nur Halbheiten.

Käme es nicht auf die Ergebnisse an, wie manche argumentieren, so dürfte nie eines dieser Blätter das Licht der Öffentlichkeit erblicken, sondern die Resultate jeder Stunde müßten ungesäumt in den Papierkorb oder in den Ofen wandern. Sie schmücken aber die Wände vieler Schulen und die Seiten der Fachzeitschriften. Da kann man lesen, wie das Spiel von positiven und negativen Formen, von Hell und Dunkel, von Spitz und Rund, von Schwer und Leicht das Gefühl für Harmonie und Gleichgewicht schärfe, die Phantasie von aller Gegenständlichkeit befreie und zum reinen Komponieren führe. Es gehe ja auch nicht um ein Abbild der Dinge, sondern um „mehr“.

Seit den Tagen des Jugendstils, der nach dem zweiten Weltkrieg eine fröhliche Urständ feierte, glaubt man dahintergekommen zu sein, wie man auf „rationelle“ Art, nämlich mit der bloßen Intelligenz, etwas machen kann, das zwar unter der Bezeichnung „Kunst“ rangiert, aber mit dem, was wir unter künstlerischem Gestalten verstehen, nichts zu tun hat. Bei der großen Jugendstilausstellung in Zürich 1952, die eine Apotheose der Stilwende um 1890 sein sollte, zeigte sich, daß mit wenigen Ausnahmen, unter anderem in der Keramik, dieser exzentrische Formwille einer morbiden Gesellschaft des „fin de siècle“ mit Recht in den zwanziger Jahren als Inbegriff des Scheußlichen, als eine Art überwundener Krankheit galt. Sieht man genauer zu, dann ist der Jugendstil nämlich gar nicht so jugendlich, wie gelaubt wurde. Die verpönte Nachahmung historischer Stile war neben der fotografischen Naturnachahmung nur auf fernerliegende Vorbilder übergegangen. An erster Stelle steht Japan, dann kommen Ägypten, Kreta, die Kelten und die Exoten. Sage niemand, die Verwandtschaft sei eine innere und erst heute entdeckt worden. Die Künstler liefen auch damals nicht blind durch die Museen; sie suchten vielleicht nicht, aber sie fanden!

Gibt es etwas, das all diesen Versuchen lebendige Form vorzutäuschen gemeinsam ist? Erstens: die Formen sind nicht gestaltet, sondern entworfen, wobei der Verstand die Gesetze der Proportion, der Fläche, der Farbe oder der Symmetrie „in Anwendung bringt“, fast so wie man etwa eine Steuertabelle anwendet. Die Symmetrie läßt ja (wie bei der Klecksographie) die ärgste Ungereimtheit zu einer Art Ornamentik, zu einer Pseudo-Form gerinnen. Ein Kunstkniff also, wie das neuerdings so beliebte Übereinanderkopieren verschiedener Form-Motive nach den „Gesetzen des Zufalls“. – Zweitens: – ähnlich der heutigen routinierten Verwendung primitiver Urformen aus der Biologie bilden damals die dynamischen Motive von Schlieren, Wurzeln, Schlingpflanzen, Adern von Insektenflügeln und Blattrippen das Formenreservoir. – Drittens: – die Terminologie ist fast die gleiche. Wie die Schlag-

worte vom „Gefühl für die Fläche“, der „Spannung“, der „Materialgerechtigkeit“, der „Senk- oder Waagerechten als Ausdrucksträger“, dem „Seelischen“, ließen sich auch die Worte Rilkes in dem Worpsswedebuch über Heinrich Vogeler unverändert auf namhafte Repräsentanten heutiger Kunst anwenden: „... so daß man nicht sagen kann, wo es beginnt, und ob es nicht die Augen des Waldes selber sind, die sich, neugierig und beunruhigt zugleich, auftun vor dem Unbekannten.“ Oder: „Die Bilder sind Versuche, bewegte und lebendige Farben zu malen, Farben, die nicht mehr wie ein Überzug über den Dingen liegen, sondern sich wie fortwährende Ereignisse auf ihrer Oberfläche abspielen.“ Denken wir nicht unwillkürlich an Kandinsky, Klee, Baumeister, Hoelzel? Wer aber interessiert sich heute noch für die mit diesen selben Worten interpretierten Bilder Heinrich Vogelers, mit seinen verwöhnten und müden Salon-Märchenprinzessinnen? Schon damals also redet man nicht mehr von der Blume, sondern vom Blühen, nicht vom Fluß, sondern vom Fließen und Strömen, nicht vom geschaffenen Ding, sondern von einem Abstraktum.

Die Frage lautet: Ist die dem Jugendstil so verwandte Kunst unserer Zeit genügend tragfähig, daß sie Vorbild sein kann für das Laienschaffen? Linolschnitte aus dem Unterricht eines ehemals berühmten Avantgardisten der Kunsterziehung um 1910, wie der abgebildete Ritter im Stile Kolo Mosers, müßten uns mißtrauisch machen. Ist das echtes Gestalten von Jugendlichen, wenn man den Zeitgeschmack von damals so deutlich wahrnehmen kann? Werden die Arbeiten unserer nach der heutigen Avantgarde ausgerichteten Jugend vielleicht auch nach wenigen Jahrzehnten als überholt und eigentlich nahe am Kitsch erscheinen?

Wie ernst nahm man zur Jugendstilzeit Schülerarbeiten dieser Art! Sie erregten Aufsehen, so lebendig und modern wirkten sie, und wurden mitunter preisgekrönt. Das Peinliche an solchen auf gängige Perfektheit hin gemachten Arbeiten sind gerade die „Fehler“, die den Laien verraten; kleine Unzulänglichkeiten, die wir keineswegs negativ werten würden,



Ein abschreckendes Beispiel von „Jugendarbeit“ aus dem Jahre 1920

handelte es sich um originäre Leistungen. Aber hier sind es eben nur noch Fehler. Solche Schwächen, die auch fast alle nach dem heutigen Zeitstil orientierten Arbeiten Jugendlicher aufweisen, sind unentschuldig, denn gerade die Entschuldigungen, der kleine „Künstler“ sei auch erst 12 oder 16 Jahre alt, stellen den Freibrief dar für jede Art von Dilettantismus, weil er dem Kinde und dem Laien eine eigenständige, vollgültige Leistung abspricht.

Man machte es sich damals nicht leicht mit der „künstlerischen Erziehung unserer Kleinen und unseres Volkes“. „Um nutzbringend zu sein“, so heißt es in einem Katalog des besten deutschen Bilderbuchverlages von 1906, „müssen die Bilder dem kindlichen Verständnis angepaßt und zugleich von echt künstlerischem Geiste getragen sein.“ Würden wir das nicht heute genauso sagen? - Oder weiter: „Das Malbuch (!) soll bei dem Kinde den Trieb zu eigener künstlerischer Betätigung wecken und fördern. Bei der Empfänglichkeit des Kindergemütes für alle Eindrücke kommt es natürlich in erster Linie auf die richtige Wahl des Malbuches an, wenn das Kind spielend lernen und bei ihm Verständnis und Liebe zur Kunst geweckt werden sollen. Die Vorlagen sind alle so gehalten, daß die ungelenke Kinderhand ihre Aufgabe des Ausmalens voll und ganz bewältigen kann, und somit bei den Kleinen Mut und Lust zu weiterer künstlerischer Betätigung stets weiter auf neue angeregt werden. (Nach Originalen erster deutscher Künstler hergestellt, z. B. Prof. Hans Thoma.)“ -

Ist es nicht erschütternd zu sehen, wie hier richtige Erkenntnisse und falsche Folgerungen in schauerlicher Verwirrung ineinandergreifen - nicht anders als heute! Und doch dürfen wir nicht den Ton eines leidenschaftlichen Bemühens um die gute Sache überhören. Prüfen wir vielmehr, ob bei uns das Kind, die *ars una* und immer wieder das Kind mit seinem elementaren Wollen und Formkönnen im Zentrum des Strebens steht oder ob auch wir ihm manchmal nur „erprobte Hilfen an die Hand“ geben, um es zu Leistungen zu befähigen, die „mehr gleich sehen“, wie man im Schwäbischen sagt, als sie wirklich sind.

Freilich sollen die Kinder etwas „lernen“. Aber nur, wenn ich

es überspitzt formulieren darf, was sie (insgeheim) schon können. Wir müssen von da aus mit aller Vorsicht weitergehen, ohne nach rechts und links in den Abgrund zu schielen. Es soll nur auf eine der Klippen hingewiesen werden, von der sonst wenig gesprochen wird. Wo ist seit dem Beginn der Technisierung vor etwa 100 Jahren die Kunst für die kleinen Leute geblieben? - Es gibt nämlich keine „kleinen Leute“ mehr, da liegt der Hase im Pfeffer. Weder der Packer Schmidt noch der Herr Generaldirektor Maier wollen dazu gerechnet werden. Wer also? Früher einmal wußte jeder, wo er hingehörte, jeder hatte die Kunst, die ihm zukam, die er verstand und die er brauchte. Heute heißt es, die Kunst gehöre zur „allgemeinen Bildung“, und deshalb müßte die Jugend rechtzeitig mit ihr in „Berührung“ gebracht werden, mit der modernen selbstverständlich nicht zuletzt. So haben sich die Zeiten geändert: der Bürger-schreck als Prüfungsfach! Aber im Grunde wird, wenn man die „Zeit“ einfach hinnimmt, die Kunst nicht mehr gebraucht, sie bleibt heute meist eine Sache des Verstandes und landet schließlich beim Quiz.

Obwohl wir an unserer Schule nie moderne Kunst praktiziert hatten und die Abiturienten erst im letzten halben Jahr im Verlaufe der Kunstbetrachtung sich näher mit ihr zu befassen hatten, wählten viele das Aufsatzthema nach dem bekannten Satz von Paul Klee: „Kunst wiederholt nicht das Sichtbare, sondern macht sichtbar“ und behandelten dieses Thema mit so gutem Verständnis, daß mancher Kollege vom Deutsch-Fach sich über ihre Sachkenntnis wunderte. Das hat aber mit dem eigenen Gestalten nichts zu tun. Hier muß jeder seine Melodie selber finden im Gegensatz zur Musikpflege, wo er nachschaffend gestaltet.

Hüten wir uns vor der Intellektualisierung gerade im Künstlerischen, denn gegen sie sind wir damals aufgestanden, als die Kunsterziehung ihre ersten Flügelschläge tat. Schärften wir das eigene Urteil an Schülerarbeiten unermüdlich, und lernen wir auch Kritik ertragen. Oder sollen vielleicht schon in 30 Jahren unsere nachfolgenden Kollegen sagen, daß wir zwar viel guten Willen, aber leider keine blasse Ahnung von der Sache gehabt hätten?

FRITZ VON GRAEVENITZ GESTORBEN

Im achtundsechzigsten Lebensjahr ist am 6. Juni 1959 unser Freund Fritz von Graevenitz gestorben. Als Sohn eines Offiziers in Stuttgart geboren, trat er zunächst in die Fußstapfen seines Vaters. Im ersten Weltkrieg wurde er schwer verwundet, gesundete zwar wieder, doch blieb ihm ein Augenleiden zurück, das sich später verschlimmerte. Nach kurzem Studium an der Stuttgarter Akademie wandte er sich nun zur Bildhauerei. Später war er dann Lehrer und mehrere Jahre auch Direktor dieser Kunsthochschule.

Die bemerkenswerte, von keiner Bequemlichkeitskonzession ins Schwanken gebrachte Stetigkeit seines Schaffens ist wohl vor allem seinem lauterem Charakter zuzuschreiben, doch verdankte er sie auch der Begegnung mit seinem Landsmann Gustaf Britsch. Von ihm lernte er was Strenge der Form heißt und den Forderungen aus dieser Einsicht hielt er sich verpflichtet. Er war Britsch später auch freundschaftlich verbunden und half mit dessen Erkenntnisse zu verbreiten.

Graevenitz war vor allem Bildhauer und dies in wörtlichem Sinn. Er begnügte sich nämlich nicht mit einem Modell des Werkes und überließ die Ausführung etwa dem Steinmetzen, sondern arbeitete mit eigener Hand auch seine größten Plastiken nach kleinen Entwurfsskizzen frei aus dem Block. So schuf er viele Brunnen, Gefallenendenkmäler, Grabsteine und Kirchenplastiken. Auch Porträtplastiken (Bonatz, Bosch u. a.) gestaltete er. In seinem Buch „Bildhauerei in Sonne und Wind“ gab Graevenitz einen schönen Bericht über seine Ar-

beit an den Evangelistensymbolen des Turms der Tübinger Stiftskirche. Sein bildhauerisches Werk trägt, besonders in späterer Zeit, das Signum einer hohen und großen Gesinnung, welche in der Gestalt selbst sich ausdrückt und nicht beim Inhaltlich-Symbolischen hängenbleibt.

Für den Reichtum seines Wesens zeugt die Tatsache, daß er, der viele überlebensgroße Plastiken gemacht hat, sich auch mit Malerei befaßte und, ohne eigentliche Lehre, der künstlerischen Eingebung folgend, poetische, meist landschaftliche Bilder schuf. Man hat ihn wegen seines Malens schon mit der romantischen Tradition in Verbindung gebracht, nicht so sehr wegen eines schulmäßigen Zusammenhanges, sondern weil er frei imaginativ und nicht „vor der Natur“ arbeitete. Über diese Seite seiner Tätigkeit gibt sein feinempfundenes „Höchenschwander Tagebuch“ Auskunft.

Wer Graevenitz kannte, der mag sich wohl gefragt haben, woher dem zarten, eher fein als laut gestimmten Mann die Kraft zur Selbstbehauptung in einer oft widrigen Umwelt und die Beharrung, zuletzt auch der große Atem gekommen sei, der in seiner Entwicklung sich zeigt von der eleganten Kleinplastik an bis zu seinen monumentalen Werken (von denen besonders die Pferdegestalten hervorzuheben sind). Es wird eben etwas von der „sanften Gewalt“ in ihm gewirkt haben, die sich nicht aus persönlichen Entschlüssen und Willensimpulsen herleitet, sondern aus der seinsmäßigen Verbundenheit mit den Kräften einer anderen, zeitlosen Welt. H.

Zwei mahnende Vorträge über Architektur

Bei der Festsitzung des Ordens pour le mérite im vorigen Jahr hielt der Architekt Prof. Dr.-Ing. Paul Schmitthenner eine Rede, aus welcher der „Rheinische Merkur“ am 26. September 1958 breite Auszüge brachte, die auch als kleine Broschüre vertrieben wurde. Schm. unterzieht sich der undankbaren Aufgabe, wieder einmal, aber gewichtig aufs Selbstverständliche hinzuweisen, das in der heutigen Architektur weit und breit mißachtet wird. Er sagt, daß es ja nicht auf „alt oder neu“, sondern auf „gut oder schlecht“ ankomme. Freilich meint er dies sehr genau und ernst, keineswegs so lässig wie der neuzeitliche Jedermann, der dem selbstverständlichen zustimmt und sich doch in Willkürfreiheit wähnt, weil er eben gut das nennt, was ihm durch Mode empfohlen ist.

Daß er nicht dem Bürger im faden Sinn das

Wort redet, wird klar, wenn er einen guten Fabrikschornstein oder Leitungsmast am rechten Platz gegen das aufdringlich schlechte Haus verteidigt.

Harte Worte findet er gegen jene „Väter“, welche die (durch ihre Jugend „berechtigten“) Söhne an konformistischer Zukunftsraserei überbieten wollen. Noch härtere aber spricht er gegen die Kirchen als Bauherren, wenn sie „neben bewußten Sensationen... eine gewisse kunstgewerbliche Mystik“ in vielen Kirchenneubauten duldeten. Wenn Schmitthenner vollends die widerwärtige Kinoarchitektur von Ronchamps geißelt, findet er gewiß die Zustimmung vieler.

Schmitthenner hat einen Bundesgenossen von ganz anderer Herkunft in Sibyl Moholy-Nagy, der Tochter des bekannten Bauhausmeisters. E. Pfeiffer-Belli berichtet in der „Süddeutschen Zeitung“

vom 1. 2. 59 zustimmend über einen Vortrag, den sie an verschiedenen deutschen Hochschulen gehalten hat. Pf.-B. bedauert, daß diese Rede nicht auch in München gehalten wurde, aber wir erinnern uns, Frau M.-N. etwa um 1947 herum über ein ähnliches Thema hier gehört zu haben. Sie bedauert, daß heute die Architekten dem oft mit technischen Sensationen wirkenden Ingenieur das Feld auch dort kampflos überlassen haben, wo sie selbst als Baugestalter hätten wirken müssen. Daraus sei ein Allerweltsstil entstanden, der mit Architektur meist wenig zu tun habe und von der Atemlosigkeit jener forciert werde, die den Anschluß nicht versäumen möchten. Besonders rügt Frau M.-N., daß man, wie etwa in Regensburg, es wage, ein ehrwürdiges, noch kaum gestörtes Stadtbild mit Modischem zu durchlöchern. H.

Literatur

„SCHERENSCHNITTE AUS HUNDERT JAHREN; Johann Jakob Hauswirth, Louis Saugy und Christian Schwitzgebel, ein Beitrag zur schweizerischen Volkskunstschrift von Christian Rubi im Verlag Hans Huber, Bern und Stuttgart 1959. 80 Seiten 24,5/17 cm, mit 80 teilweise farbigen Abbildungen, Leinen, 17,80 DM.

Der Meister jenes erstaunlichen Scherenschnittes vom Almauftrieb, welchen Kornmann schon vor Jahrzehnten in seinen „Urkunden deutscher Volkskunst“ veröffentlichte, der „Grand des Marques“, J. J. Hauswirth, ein wandernder Riese mit so dicken Fingern, daß er die Schere mit eigenen Drahringen halten mußte, ist der fast legendäre Heros dieses Buches. Die schönsten der abgebildeten Scherenschnitte sind von ihm, und sein Wirken regte andere, vor allem die hier noch Genannten, an. Einer von ihnen lebt und wirkt heute noch.

Das in freundlich-familiärem Ton gehaltene Buch malt mit Fleiß die den hastenden Erwerbsbürger frapierende warmerzige Bedächtigkeit, wie sie in der Schweiz heute noch blüht. Wir erfahren sogar, daß der Brauch, zu Familienfesten eigens bestellte Scherenschnitte zu schenken, noch nicht abgestorben ist.

Daß die „nach-Hauswirthschen“ Arbeiten beweglicher, aber etwas weniger kernig sind, darf nicht wundernehmen.

Auch wenn der Text des Buches nichts davon sagt, findet das formkundige Auge die schönsten Vergleiche zwischen originaler Fassung und nachgestalteter, auch zweiter und dritter Fassungen von gleicher Hand. Wir haben zwei solcher Klischees vom Verlag erbeten und drucken sie nebeneinander ab. Es ist recht lehrreich, daraus zu sehen, wie gleiche Elemente, in verschiedener Weise abgewandelt, wiederkehren, verstellt werden und wie auch neue hereinkommen. Ob die beiden vom gleichen Urheber sind, ist nebensächlich.

Das Buch ist sehr gut ausgestattet; auf die zurückhaltend solide Werbung soll eigens hingewiesen sein, die sogar verschweigt, daß unter den Bildern auch farbige sind. H.



„LEHRERBILDUNG IN DEUTSCHLAND“ von Albert Reble im Aloys Henn Verlag, Ratingen 1958. 332 Seiten 19,5/1,5 cm kart. celloph. 10,80 DM.

Wegen seiner inhaltlichen Bedeutung ist dieses Buch in einer eigenen Abhandlung S. 169 DG besprochen.

„WELCHER STIL IST DAS? Die obend-ländischen Stile mit ihren Grundlagen in der Antike und im alten Orient“ von Dr. Karl Busch und Dr. Dr. Hans Reuther im W. Spemann Verlag, Stuttgart 1958. 151 Seiten, 21/15 cm, mit 20 Abbildungen im Text, 260 Fotobildern auf 64 schwarz-weißen und 5 Farbtafeln, Leinen, 14,80 DM.

Wie der Untertitel sagt, sind die fernöstlichen Kulturen mit ihren westlichen Ausläufern in diesem Bande nicht mit behandelt. Ihnen soll ein späterer gewidmet sein. Karl Busch zeigt mit seiner Vorrede ein eigenes Gesicht und trifft unbekümmert mit etlichen kulturphilosophischen Gedanken manches Richtige, was heute oft übersehen wird. Dabei wirkt er einen nicht unkundigen Blick auch auf die Kinderzeichnung. Selbst wenn man dem bestrickenden Versuch dieses Werks, eine zyklische Stilfolge im Wechsel von „schöpferischen“ und „rezeptiven“ Zeiten aufzustellen und sogar eine Verhältniszahl herauszurechnen, mit Zurückhaltung begegnet - es war, wohl gemerkt, auch die Romanik „rezeptiv“ -, so wird gerade durch die gediegene Einführung B.s von vornherein der Verdacht zerstreut, es könne sich um ein Vademekum für Stilsortierer handeln.

Das Buch ist so eingerichtet, daß sich jeweils vier charakteristische Beispiele einer Zeit oder eines Sachgebietes mit knappen Textbeschreibungen gegenüberstehen, die auch wichtige dazugehörige Daten und geschichtliche Vergleichsmomente enthalten. Selbstverständlich wird der völlig Unerfahrene nicht viel mehr als die Daten aus einem solchen Stillexikon ziehen können, aber dem Kundigen bedeutet es, trotz der Problematik des traditionellen Stilbegriffes, doch eine Hilfe.

Besonders schwierig wird es begreiflicherweise in jenen Zeiten, die eigentlich keinen Stil mehr haben oder ihn doch nur stellenweise unter einer täuschenden Decke entwickeln, nämlich im 19. und besonders im 20. Jahrhundert. Aber daran sind ja nicht die Autoren schuld, und man muß sagen, sie entledigen sich ihrer Aufgabe auch hier sachlich.

Streiten könnte man darüber, ob ein Stil-Handbuch nicht auch den (stil)störenden Einbruch naturalistischer Tendenzen in die Kunst, besonders des 19. Jh., schärfer herausarbeiten sollte als es hier geschah. Naturalismus ist eben kein Stil! Auch Bemerkungen, etwa der Art, daß in gewissen Zeiten bestimmte Künste - im 19. Jh. z. B. die Malerei - hervor-, andere zurückgetreten seien, wären vielleicht am Platze gewesen. Denn auch so etwas gehört zur Stilgeschichte. H.

„MAPPAE MUNDI; die geistige Eroberung der Welt“ von J. G. Leithäuser im Safari-Verlag, Berlin 1958. 402 Seiten 24/16,5 cm, darin 18 Farb- und 75 Kunstdrucktafeln, weiter 40 Abbildungen im Text, Leinen 24,80 DM.

Der bildhaft kind- und jugendgemäßen Karte messen einesteils Erdkundereformer, anderenteils Kunsterzieher Bedeutung zu. Geographen mit wissenschaftlichen Maßstäben sind dagegen skeptisch. Von der Wissenschaft her gesehen mit Recht, aber es ist eben die Frage, ob man Kindern Wissenschaft im Sinn des exakten Stimmens überhaupt darbieten soll.

In unteren Klassen der Volksschule, bei der Heimatkunde vor allem, aber auch in dem allmählich sich weitenden Kreis der Erdkunde läßt man sich

von der strengen Forderung kaum einschüchtern, erst weiter oben wird der abstrakten Karte mehr Raum gegeben.

Dieses Buch beschreibt ausführlich, wie aus den frühen herzhafte und sinnennahen Erdbildern langsam die moderne Karte entstand. Im Text gibt es einen vorzüglichen Überblick über die Geschichte der Kartographie, von der ein Laie bisher nur wußte, daß sich irgendwelche Wissenschaftler damit beschäftigen. Die Entwicklung ist mit einer dichten Reihe teilweise erstaunlicher Beispiele belegt. Deren frühere sind in Einzelform und Aufbau von der gleichen Art wie echte „topographische“ Kinderzeichnungen. Mancher Lehrer-Leser kann da Neues als gleichsam längst Bekanntes überrascht begrüßen.

Das Werk ist trotz seiner satten Machart recht gediegen aufgebaut und bietet mit leichter Hand eine Menge auch an interessantem Wissensstoff. Das zeigt schon der reiche Anhang, der alle bedeutenden Kartographen mit kurzen präzisen Angaben aufführt und auch Literaturnachweise sowie Sachregister enthält.

Daß zuweilen das „streng Wissenschaftliche“ sehr hervorgehoben und die unbändige Fabulierlust früherer Zeiten etwas mitleidig betrachtet wird, kann uns Bildfrohe nicht kränken. Selbstverständlich müssen wir auch das Recht der zuverlässig strengen Disziplin anerkennen, wenngleich wir aus einem tieferen Grund als dem ästhetischen den Verlust der wurzelnahen, prallen Bilder bedauern. H.

„DEUTSCHE ILLUSTRATOREN DER GEGENWART“ von Eberhard Hölscher im Verlag F. Bruckmann, München 1959. 240 Seiten 30/23 cm mit 490 Abbildungen, Halbleinen 42,- DM.

„Da sind sie ja“, scheint dieses Buch auf unsere ausführliche Frage „Wo bleiben die Illustratoren“ (DG 1959/II) zu antworten. Daß aber diese Frage nicht ohne Grund gestellt war, zeigt die Einleitung des Buches, in der H. der Behauptung zu widersprechen genötigt ist, es sei einerseits das Interesse der Verleger an der Illustration, andererseits die Begabung zum Illustrieren zurückgegangen.

Blättert man das reiche Buch schnell durch, dann fällt sofort die außerordentliche Verschiedenheit der Gestaltungsweisen auf. Beim näheren Betrachten findet man dann nicht nur persönliche Spielarten, sondern Unterschiedlichkeit der Ansätze von Grund auf. Manches stützt sich auf die Eigenart der Werkmittel - das „Holzschnittmäßige“ -, anderes auf die sensible Wirkung autonomen, kaum mehr dienenden Linienwerks, wieder anderes nutzt die Wirkung surrealistisch angehauchter Formen, und jeder meint auf seine Weise der Aufgabe nachzukommen, „die durch das Wort erzeugte Atmosphäre in kongenialer Form bildhaft auszudeuten...“, wie Hölscher sagt.

Hier zeigt sich scharf genug gerade das, was nach unserer Meinung gegen das Illustrieren im ursprünglichen Sinne geht. Allem Subjektivismus ist das Tor aufgetan, und herein treten kleine Abgesandte unzähliger „Richtungen“.

Mit dieser Bemerkung ist aber nicht das Buch gemeint - denn es ist weniger Programmschrift als Bestandsaufnahme -, sondern die neuere Illustration selbst, in der jeder sorglich, ja oft verliebt, seinen Stil pflegt, der sich nicht mehr aus dem Werk-Auftrag, sondern aus der Meinung bildet, die einer von dem hat, was er fürs spezifisch Künstlerische hält.

Dessungeachtet zeigt sich viel Begabung in der Menge der hier gezeigten Beispiele, die, wie der Herausgeber betont, keinen vollständigen Überblick geben sollen. So wird jeder sachkundige Betrachter noch seine Wünsche haben. Wir hätten gerne noch vertreten gesehen Julius Himpel, Philomena Koch, Hanna Preetorius. H.

„DER WEG ZUR FORM; Kunstbegabung im Kindesalter“ von P. H. Diehl im Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel 1959. 136 Seiten 23,5/18,5 cm auf Kunstdruckpapier mit 221 Reproduktionen im Text und einer Farbtafel, Leinen 16,- DM.

Wenn gesagt wird, noch nie sei es bisher möglich gewesen den Reifeprozess einer bedeutenden künstlerischen Begabung so völlig zu überblicken, so stimmt dies wohl in Hinsicht auf die Vollständigkeit, doch trifft die Qualifikation Hermann Diehls nicht zu, mag auch sein Meckl in aber-tausend Autos baumeln und mögen seine Trickfilme noch so gut sein.

Auch sind die im Buch gezeigten Arbeiten des Kindes, von wenigen Ausnahmen abgesehen, mehr oder minder unverständliche Nachahmungen nach gedruckten Illustrationen oder sie stehen unter dem Einfluß des Elternhauses, in dem Vater, Mutter und zwei Geschwister sich mit Zeichnen und Malen befassen. Daß Hermann Diehl eine das Übliche übersteigende Begabung hatte, nämlich die nervöse Gewandtheit dessen, der hastig aus der kernhaft kindlichen Ruhe aufgeschreckt ist, das kann wohl behauptet werden.

So betrachtet ist freilich das vorgelegte reiche Bildmaterial von höchstem Interesse. H.

Notizen

Leider müssen wir diesen Hinweis mit einem Widerruf beginnen: In Heft 1958/VI wiesen wir auf die Pläne der Touring Film hin und empfahlen interessierten Kollegen die Mitarbeit. Das kann nun nicht mehr angeraten werden.

Nun das Positive! — Die Firma Blaul-Kunst-Dia, vertreten durch A. Schuller, München 19, Hengelerstraße 3, bringt, wie genaue Vergleiche durch Kollegen Michel vor den Originalen bewiesen, ausgezeichnete 5/5-Farbdias nach Werken der Münchener Staatsgemäldesammlungen heraus. Die Reihe wird gerade auf- und ausgebaut und vor allem sollen die Schätze der Alten Pinakothek zunächst reproduziert werden.

Wer also die Absicht hat, sich Farbdias aus den Münchner Beständen anzuschaffen, tut gut daran etwas abzuwarten, bis ein erweitertes Verzeichnis der genannten Firma vorliegt und ausreichende Auflagenserien zu haben sind. Es wird dann noch ein Termin für Subskription mit verbilligten Preisen angezeigt. Doch können sich Kollegen schon jetzt an die genannte Anschrift wenden. Den Schulen werden Vorzugspreise gewährt. Wir halten uns zu diesem Hinweis verpflichtet, da die Sorgfalt und Güte dieser Produktion außer Zweifel steht.

DAS GUSTAF-BRITSCH-INSTITUT hält vom 3. bis 8. August eine Werkwoche ab, die vorwiegend der Aufbauseramik gewidmet sein soll. Die Wahl eines zweiten Arbeitsgebietes steht den Teilnehmern frei. Honorar 20 DM. Voranmeldung erbeten.

Wegen Unterkunft wende man sich an das Verkehrsbüro Starnberg in Obb. Von München aus besteht gute Verbindung unter Benutzung verbilligter Sechserkarten. Man fährt 32 Minuten.

Die Schriftleitung fügt noch hinzu: Obgleich es sich fast erübrigt, sei doch betont, daß in diesem „formpraktischen“ Kurs nicht nach theoretischen Regeln verfahren wird, daß vielmehr die Augen des Schaffenden positiv kritisch gemacht werden sollen. Wir übertreiben nicht, wenn wir sagen, daß es wohl keine Stelle gibt, an der das Empfinden für gut oder schlecht, im wahren Sinne handgreiflich, so sicher gefestigt wird.

„Die Gestalt“ steht der Theorie von Britsch-Kornmann nahe; sie erscheint selbständig zusammen mit „Kunst und Jugend“ im Umfang von jährlich 64 Großseiten. — Herausgeber und Schriftleiter: Hans Herrmann, München 5, Wittelsbacher Straße 10. — Satz und Druck: A. Fromm, Osnabrück. — Copyright by Aloys Henn Verlag Ratingen 1950. Alle Rechte vorbehalten. ALOYS HENN VERLAG (22a) RATINGEN, Postscheckkonto Essen 693 51. Bestellungen (Gesamtzeitschrift jährlich 16,— DM, Porto inbegriffen) und Zahlungen unmittelbar an den Verlag.

Künstlerischer Lehrbedarf

Spezial-Werkzeuge und Geräte
für Ton Gips Sgraffito Holz Stein Metall

F. W. Rosenbach - Remscheid
Lennepstr. 62

Für den Werkunterricht beliefern wir Schulen mit elektrischen Brennöfen zum Brennen von Keramik, zum Farbeinbrand auf Glas und Porzellan, zum Emaillieren usw. Unverbindliche Beratungen und Angebote, Lieferantenhinweise für Brennhilfsmittel und dergleichen durch

CONRAD NABER
Industrieofenbau - Lilienthal 107, bei Bremen

Leben und Wirken

von Gustaf Britsch

von LUISE KORNMANN

144 Seiten, 6 Bildseiten, 4,80 DM

„... Die Witwe des Kunsthistorikers Gustaf Britsch gibt ein schlichtes, doch eben darum erschütterndes Lebensbild. Es ist das Leben eines Einzelgängers, der, von innerem Wissen getragen, sich notvoll seinen Weg bahnt.“

Literarischer Ratgeber

Theorie der

bildenden Kunst

von GUSTAF BRITSCH

Herausgegeben
von Egon Kornmann

3. Auflage, Lw. geb. 13,50 DM

„... Das Buch ist inzwischen zu einem klassischen Werk der Kunsterziehung geworden. Es geht in oft eigenwilligen, aber stets konsequenten Gedanken der Frage nach: Was ist denn nun eigentlich bildende Kunst? Der Text wurde nach Britschs frühem Tod von seinem Mitarbeiter Egon Kornmann gestaltet. Wichtige Einsichten für jeden Kunsterzieher und Kunstbetrachter.“

Rheinisch-Pfälzische Monatshefte

A. HENN VERLAG • RATINGEN



Schmincke

FARBEN für den Unterricht

FABRIK FEINSTER KÜNSTLERFARBEN
H. SCHMINCKE & CO. DÜSSELDORF-GRAFENBERG

Marierose Fuchs

Die ferne Stimme

Gedichte, 61 Seit., geb., 5,20 DM

... Die Gedichte sind ganz ungekünstelt, ganz einfach. Und das ist das Schöne an ihnen. Sie sind, das spürt man aus allen Versen, aus einer betrachtenden Seele gewachsen, in der Innen und Außen in steter, beschenkender Begegnung stehen...

(„Begegnung“, Zschr. f. Kultur u. Geistesleben)

... Gerade im Wohllaut der Form und der sinnvollen Ausdeutung des Lebensweges liegt der Hauptvorteil dieser Gedichte... Es handelt sich also in diesen Versen um abgeklärte und reife Lyrik, die im ebenso unmittelbaren Kontakt mit der inneren Aussage wie mit den erfahrenen Dingen der Welt steht...

(D. H. Sarnetzki, Köln. Rundschau)

Die Autorin schrieb uns: „Niemals habe ich eine Seite geschrieben, ohne daß ich mich bemüht hätte, so einfach wie möglich und so wahr wie möglich das, was ich sagen wollte, auszudrücken... Auch habe ich mich nicht dem Furchtbaren zugekehrt, dem Zerfall, dem Grauen. War es nicht wichtiger, inmitten der Schrecken nach Gedanken und Haltungen zu suchen, mit denen wir sie bestehen und vielleicht sogar für uns und unseren Kreis überwinden können? Auf die Gefahr hin, als völlig unmodern zu gelten, habe ich mich immer bemüht, das Große im Kleinen, das Licht inmitten der Dunkelheit zu erspüren und diesen Wegen nachzugehen...“

A. HENN VERLAG • RATINGEN

Soeben erschienen!

JOHANNES ZIELINSKI

Der Spielfilm im Schulunterricht

Einführung in eine besondere Unterrichtslehre
der Filmerziehung

236 Seiten, kart. celloph., 12,60 DM

Das Werk bringt die Ergebnisse eines Arbeitskreises als grundlegende Beiträge zum Problem der Einbeziehung des Spielfilms in den Schulunterricht.

Der Film ist dem Lehrer- und Erzieherstand besonders fragwürdig geworden.

Das Kino aber ist eine der meist besuchten Unterhaltungsstätten, das vor allem junge Menschen anzieht (Kinosucht, Zahl der Kinobesucher, Star- und Fanwesen).

Für den praktischen Pädagogen erhebt sich eine Frage von ganz besonderem Gewicht: Wie soll ich dem Kind, dem Heranwachsenden, dem jungen Menschen, die meiner Obhut und erzieherischen Verantwortung anheimgegeben sind, das Phänomen „Film“ so begreiflich und verständlich und vertraut machen, daß sie es in seinen Vorzügen und Gefahren zu würdigen, sich kritisch mit ihm auseinanderzusetzen und mit ihm schließlich als mit einem Kulturfaktor umzugehen verstehen?

Diese Frage steht im Zentrum aller Filmerziehung. Sie wird gesehen zunächst als Erziehung zum Film hin, dann als Erziehung am Film und vom Film aus. Das Problem, das sich dem Lehrer in der Schule stellt, kreist um das Wie der Verwirklichung einer so verstandenen Filmerziehung.

Dieses Wie in einigen wenigen Ansätzen von der Theorie her einer Klärung zuzuführen, ist das Anliegen der Arbeit.

Sie wendet sich an die höhere Schule, die Realschule, die Berufsschule und die Volksschule.

Eine beachtliche Neuerscheinung, die das Interesse der Lehrer und Erzieher aller Schularten verdient.

A. HENN VERLAG · RATINGEN



NORIS-Wachsmalkreiden

Ein reizvolles, vielseitiges Material für künstlerische und kunstgewerbliche Arbeiten auf fast allen, auch sehr glatten Werkstoffen und für jede Altersstufe · 24 leuchtende, giftfreie Farben in Eluis zu 6, 12 und 24 Stück, auch als Einzelfarben



im Fachgeschäft
STAEDTLER

An der Pädagogischen Hochschule Oldenburg (Oldbg.) ist die Stelle einer

Dozentin für Nadelarbeit und textiles Gestalten

- Bes.-Gruppe AH 1 (Nds. Landesbes.-Ges.) - zu besetzen. Gesucht wird eine jüngere, künstlerisch und technisch begabte Kraft, die auch in der Lage ist, das Gebiet wissenschaftlich und methodisch zu durchdringen.

Erwünscht sind: abgeschlossene künstlerische und handwerkliche Ausbildung (Kunsthochschule, Werkkunstschule) und pädagogische Erfahrung, möglichst im Volksschuldienst.

Die Stelle wird durch den Niedersächsischen Kultusminister auf Vorschlag der Hochschule besetzt. Bewerbungen mit begl. Zeugnisabschriften, handschriftlichem Lebenslauf und möglichst mit Beispielen aus der eigenen künstlerischen und der pädagogischen Tätigkeit sind einzureichen bei der Päd. Hochschule Oldenburg (Oldbg.).

Neues Zeichnen im Volksschulalter

von Hans Herrmann · Georg Meiss

6. Auflage, 88 Seiten, 78 Bilder u.
250 einzelne Abb., kart., 4,60 DM

„Die beiden Verfasser legen kein ‚Rezeptbuch‘ vor, sondern eine ‚Pionierarbeit‘, durch die sie die Lehrerschaft zu ernster Besinnung anregen und zu freier Entscheidung rufen wollen, den Zeichenunterricht umzubilden, d. h., den Kindern nichts ‚beizubringen‘, aber alles aus ihnen ‚herauszuholen‘. Viele Lehrerfragen werden beantwortet. Ein reichhaltiges Themenverzeichnis regt zu bildhaftem Gestalten an. Die ‚Grundgedanken‘ sind auf ein zweckgebundenes Zeichnen gerichtet.“

Amtl. Schulanzeiger, Mittelfranken

A. HENN VERLAG · RATINGEN