



KINDERMALEREI VOM AUSSTELLUNGSPAKAT „KUNSTERZIEHUNG AN HAMBURGER GYMNASIEN“  
s. a. S. 150

**KUNST  
UND  
WERK**

**ERZIEHUNG 4/60**

Inhalt

- Senator Heinrich Landahl, Hamburg 20, Waldsenweg 7:  
*Ansprache, gehalten zur Eröffnung der Ausstellung: Kunsterziehung an Hamburger Gymnasien*  
*Arbeiten aus der Ausstellung: Kunsterziehung an Hamburger Gymnasien und aus dem laufenden Unterricht*
- Stud.-Rat W. Drews, Hamburg-Volksdorf, Saselerweg 3:  
*Hamburg hat einen „Musischen Zweig“*
- Oberstud.-Direktorin E. Stahl, Hamburg 39, Riststraße 3:  
*Die künstlerische Betätigung ist keine Arabeske um „ernsthafte“ Dinge*
- Oberstud.-Direktor R. Maack, Hamburg-Groß Flottbek, Ovelgönne 44:  
*Dem Klassenlehrer hilft das Urteil des Kunsterziehers weiter*
- Stud.-Rat K. Hoche, Hamburg-Poppenbüttel, Lindenköppl 4:  
*Der Deutschlehrer kann auf die Zusammenarbeit mit dem Kunsterzieher nicht verzichten*
- Oberstud.-Rat H. Jansen, Hamburg-Blankenese, Manteuffelstraße 48:  
*Über die Ausbildung der Kunsterzieher-Referendare*

Bitte an die Bezieher! Was bei vielen „Landesheften“, die von den betreffenden Landesverbänden zu eigener Redaktion übernommen wurden, termingerecht zustandekam, ist Hamburg leider nicht gelungen mit diesem Heft 4.

Die sehr ärgerliche Verzögerung um zwei Monate möchte nachgesehen werden. Sie gibt Anlaß, kein „Landesheft“ mehr zuzulassen, das nicht mit allem Material sehr zeitig als druckfertig der Schriftleitung vorlag, so, wie diese selber ihre Hefte 10 Jahre lang zeitgerecht vorausgeplant hat.

- StR F. Heum, Minden i. W., Steinstr. 10:  
*Wandbilder in Gruppenarbeit*
- Dozent Hartmut Sellin, Oldenburg i. O., Schleusenstr. 19:  
*Kritische Überlegungen zur Umweltgestaltung*
- St-Assessorin Luise Heinig, Neumünster, Holstenring 40:  
*Bildbetrachtung im Abituraufsatz*
- OSR F. Schötter, Osnabrück, Kiwitstr. 60:  
*Diskussion zum Spielbegriff*
- Schrifttum und Bildgut*

DIE GESTALT

Inhalt:

- Persönlichkeit und Lehre* (Herrmann)  
Senta Netze-Reimann, (13b) München 13, Arcisstraße 48:  
*Zeichenmappe mit Stempeln verziert*  
*Ein Ferienprospekt für Kinder*  
*Lehrwerkstätte für Holzbildhauer* (H)  
Wilhelm Ebert, (20b) Braunschweig, Gördelingerstraße 6:  
*Kunstabstrachtung in der Volksschule*
- Literatur / Notizen*

Kunst und Jugend und Die Gestalt erscheinen zweimonatlich; ab 1960 mit dem Gesamt-Titel (auf dem Umschlag): Kunst- und Werkerziehung. Jahresbezugspreis 16,00 DM (Porto einbegriffen), auch in Raten (Januar und Juli) zu 8,00 DM. Einzelheft 2,00 DM. Schweiz. Generalauslieferung: CHRISTIANA-Verlag, Arnold Guillet, Seebacherstraße 12, Zürich 52, Fernruf (051) 462778, Postscheckkonto VIII 26630, 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 (Alleinhaber), (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.

Der

**Pelikan**

Farbkasten  
weiter  
verbessert

Der  
Farb-  
kasten

Die  
Farben,

Pelikan-Deckfarben und Pelikan-Aquarellfarben, konnten in Farbstärke, Leuchtkraft und Deckkraft weiter verbessert werden.

wurde dadurch vervollkommen, daß die weißen Kunststoffschälchen jetzt nicht mehr durch Schienen, sondern durch Vertiefungen im Kastenboden gehalten werden. Das Innere des Kastens ist dadurch klarer und übersichtlicher geworden. Der Kasten läßt sich nun auch leichter reinigen. Ferner ist durch die neue Konstruktion und die Wahl eines besseren Feinbleches die Anfälligkeit für Rost weitgehend verhindert worden. Die Kanten des Kastens im Ober- und Unterteil sind umgebördelt. Alles in allem: Das Arbeiten mit dem Pelikan-Farbkasten im Unterricht ist jetzt noch angenehmer.

Günther  
Wagner  
Hannover

**Pelikan**

-Werke

# KUNSTERZIEHUNG AN HAMBURGER GYMNASIEN

REDAKTION: WILHELM DREWS, BERND HERING, HANS JEBSEN, HELMUT KEHLENBECK, RENATE MATSCHULAT, ERNST F. W. POHLS, LUISE SOHN, HEINRICH WRIEDE VERANTWORTLICH FÜR WORT UND BILD: KARLHEINZ HOCHÉ

Wir danken ganz besonders der Schulbehörde Hamburg, der Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens in Hamburg, dem Philologenverband Hamburg und Herrn Dr. Aloys Henn, Ratingen, mit deren Unterstützung Umfang und Ausstattung dieser Ausgabe ermöglicht wurden.

EINLADUNG ZUR AUSSTELLUNG  
KUNSTERZIEHUNG AN DEN  
HAMBURGER GYMNASIEN

17.9. — 4.10.1958  
Meisterschule für Mode · Armgartralle 24

Eröffnung durch Herrn Senator Landahl  
am Mittwoch, dem 17. 9. 1958, 11 Uhr



Diese Ausstellung von Schülerarbeiten  
zeigt unsere pädagogische Absicht.

Sie soll das Verständnis für unsere Erziehungsaufgabe fördern  
und Fragen zur Durchführung des Kunstunterrichts  
an Gymnasien klären.

Wir sehen unsere Aufgabe darin,  
dem Schüler zu helfen,  
sich durch eigenes Schaffen und erlebte Erfahrung  
von Geistesstufe zu Geistesstufe zu entfalten,  
sich zu bilden  
und den Zugang zur Kunst  
als einer wesentlichen Aussage des Menschen zu finden.

Das Ziel ist der lebensoffene,  
mitfühlende Mensch,  
der fähig ist,  
sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen  
und seine Entscheidungen vorurteilsfrei zu treffen.  
Unsere Methoden stellen wir zur Aussprache.

Landesverband Hamburg im Bund Deutscher Kunstzeiger

Diese Ausstellung von Schülerarbeiten zeigt unsere pädagogische Absicht. Sie soll das Verständnis für unsere Erziehungsaufgabe fördern und Fragen zur Durchführung des Kunstunterrichts an Gymnasien klären. Wir sehen unsere Aufgabe darin, dem Schüler zu helfen, sich durch eigenes Schaffen und erlebte Erfahrung von Geistesstufe zu Geistesstufe zu entfalten, sich zu bilden und den Zugang zur Kunst als einer wesentlichen Aussage des Menschen zu finden. Das Ziel ist der lebensoffene, mitfühlende Mensch, der fähig ist, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und seine Entscheidungen vorurteilsfrei zu treffen. Unsere Methoden stellen wir zur Aussprache.

## Ansprache zur Eröffnung der Ausstellung „Kunsterziehung an Hamburger Gymnasien“

von Senator Heinrich Landahl

(gekürzt)

Mit der Ausstellung „Kunsterziehung an Hamburger Gymnasien“ will der Landesverband Hamburg im Bund deutscher Kunsterzieher seine pädagogische Absicht kundtun, das Ergebnis seiner Bemühungen um die Kunsterziehung an den Gymnasien einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich machen und seine Methoden zur Aussprache stellen – so ist es dem Einladungsschreiben und den einleitenden Worten des Vorsitzenden zu entnehmen. Mit Genugtuung ist festzustellen, daß die Aussteller die Arbeiten ihrer Schüler in erster Linie der pädagogischen, im engeren Sinne methodischen Kritik stellen. Sie wollen keine Kunst ausstellen, wie überhaupt in der Kunsterziehung der Schule die Begriffe „Kunst, Künstler und künstlerisch“ im Zusammenhang mit Schülerarbeiten behutsam verwendet werden müssen, weil sie gar zu leicht zu einer ebenso gedankenlosen wie anspruchsvollen Vokabel absinken können.

Ich begrüße diese zurückhaltende Formulierung, kommt doch in ihr zum Ausdruck, daß es vornehmste pädagogische Aufgabe des Kunsterziehers ist, Ehrfurcht und Bescheidenheit in der jungen Generation zu wecken, Ehrfurcht und Bescheidenheit vor der Kunst, vor den großen Schöpfungen begnadeter Menschen, die wir Künstler nennen. Demgegenüber erscheint die Streitfrage müßig, ob man kindlich-schöpferische Leistungen in Bild und Werk als Kunst oder Kinderkunst bezeichnen will oder nicht. Es verdient auch Anerkennung, daß die Kunsterzieher der schwierigen und anspruchsvollen Frage der modernen Kunst nicht aus dem Wege gehen, in einer Zeit, wo die moderne Kunst sich nach Sedlmayr im Zustand der Revolution befindet.

Bei aller Ungeklärtheit der Probleme darf der Kunsterzieher dem ihn mit Fragen bedrängenden jungen Menschen nicht dadurch ausweichen, daß er sich auf die klassische Kunst und die Kunstgeschichte zurückzieht. Er wird dem leidenschaftlichen Fragen der Jugend auch nicht gerecht, wenn er sich auf sein Gefühl – gleichsam das innere Orakel – beruft, das letzten Endes nur mit Ablehnung oder Zustimmung antworten kann. Der Kunsterzieher muß sich mit Gründen entscheiden. Das zu tun, ist das Merkmal wahrhaft menschlicher Entscheidung. Diese Entscheidungsfrage bleibt ihm ebensowenig erspart wie seinem Kollegen, dem Geschichtslehrer, dem Deutschlehrer, dem Religionslehrer. Damit die Jugend die unübersichtlich gewordene Welt der Kunst verstehen und bewältigen kann, muß die künstlerische Form geistig durchdrungen und verstanden werden. Der junge Mensch soll lernen, das Kunstwerk mit Wertmaßstäben anzugehen, das Wertgefühl im eigenen Schaffen zu entwickeln und zu vervollkommen. Durch Harmonisieren : humanisieren; hier liegt die entscheidende Aufgabe des Kunsterziehers, den die Schule der Vergangenheit verächtlich den „technischen Lehrer“ nannte. Es geht im Zeichnen, Malen, Formen, Werken um weit mehr als um technische Fertigkeiten – so hieß das Fach in den Lehrplänen der alten Schule. Es wurde in völliger Kunstentfremdung übersehen, daß in jedem Menschenkinde gestaltende Kräfte ruhen. Diese Kräfte sind oft verschüttet oder gelähmt, sei es durch verständnislos doktrinaire Erziehungsmaßnahmen in Elternhaus und Schule, sei es durch die konformistische Kraft moderner Kulturtechnik. In diese ursprüngliche Gestaltungskraft muß der Kunsterzieher vordringen, sie freilegen, wecken und pflegen.

Für die bildende Kunst gilt das gleiche wie für die Dichtkunst und die Musik. Mit gelerntem Wissen ist ihnen nicht beizukommen – das Können, wenn auch in noch so bescheidenen Grenzen, ist notwendig. Das Können aber setzt voraus die

Vertrautheit mit den Mitteln des künstlerischen Ausdrucks: der Sprache, der musikalischen Klangfolge, der Form und Farbe im zweidimensionalen Raum, der Gestalt und des Materials im dreidimensionalen Raum. In jedem Bereich werden die Ausdrucksmittel mit Hilfe der Komposition bewältigt.

Seit alters her hat die Schule die Vertrautheit mit den sprachlichen und musikalischen Ausdrucksmitteln sorgfältig und fast immer mit gutem Erfolg gepflegt.

Nur die bildenden Künste – das Zeichnen, Malen und Formen – wurden zu technischen Fertigkeiten degradiert. Gewiß fordert der technisch organisierte Apparat des modernen Lebens die Ausbildung von Fertigkeiten und Kenntnissen. Dem muß auch die Schule Rechnung tragen, wenn der Schüler dieses Leben bewältigen soll. Aber nur wer den heute hochgradig technisierten und spezialisierten Beruf durch einen großen Reichtum allgemein menschlicher Erlebnisse und Werte auszugleichen vermag, lebt wahrhaft menschlich. Ein geistloser Mechanismus, je perfektionierter, um so mehr bewundert, droht mehr und mehr in den persönlichen Lebensbereich jedes einzelnen einzudringen, in Wohnkultur und Mode. Technisch produzierter Ersatz droht die Kunst zu verdrängen. Die Gefahr ist heute nicht mehr durch Kunstgeschichte und Kunstbetrachtung allein abzuwenden. Geschmackserziehung erfolgt nicht nur vom Bild und von der Plastik des anerkannten Künstlers her; – am Alltagsgegenstand, im praktisch-lebendigen Umgang mit Material und Handwerkszeug erschließt sich das Verständnis für edle Gestaltung und Formgebung, wächst das Gefühl für Qualität, das Unterscheidungsvermögen zwischen guter und schlechter Form.

Darum gilt es heute mehr denn je, die Gegenkräfte: Formgefühl, Phantasie, Einbildungskraft, aufzurufen. Sie aber leben in jedem, nicht nur in dem künstlerisch begabten Kinde, als zukunftsfruchtige Möglichkeiten. Sie zu wecken, zu pflegen und zu fördern, ist entscheidende Aufgabe des Kunsterziehers. Alles technische Erfinden, alles technische Schaffen ist ohne diese Kräfte nicht denkbar. Nicht der Intellekt war es, der die großen Menschen der Geschichte beflügelte, die Welt zu verändern, sondern ihre Einbildungskraft, die Kraft ihrer großartigen Visionen. Wir dürfen darum die Kunsterziehung nicht isoliert sehen, etwa nur als Fach im Bildungsplan der Schule, in dem sie natürlich ihren festen Platz haben muß, sondern im inneren Zusammenhang mit dem Leben und der Gesittung. Nach wie vor gilt das Wort unseres großen Hamburger Kunstpädagogen Alfred Lichtwark (im Vortrag „Über den Deutschen der Zukunft“): „Die Forderung nach künstlerischer Erziehung ist keine vereinzelte Erscheinung, sie ist untrennbar verbunden mit dem Ruf nach sittlicher Erneuerung unseres Lebens.“

Wir wollen uns freuen, daß unsere Jungen und Mädchen sich zu den Werken der Kunst unserer Tage drängen und sich in redlichem Bemühen mit ihnen auseinandersetzen. Die modernen Künstler machen es uns nicht leicht. Das haben die modernen Künstler aller Zeitalter ebensowenig getan. Ihre Werke sind immer schwer zugänglich, weil sie ja nicht Spiel um ihrer selbst willen sind, sondern weil sie eine schwer erungene Aussage eines empfindsamen und unruhigen Menschen über die undurchsichtige Gegenwart an empfangsbereite Mitmenschen ist. Das Wunder Kunst erblüht überall da, wo die Verbindung gelingt. Schopenhauer hat einmal gesagt: Mit einem Kunstwerk muß man sich verhalten wie mit einem großen Herren: nämlich sich davor hinstellen und warten, bis es einem etwas sage.

Möge diese Ausstellung Zeugnis davon ablegen, daß diese Bewertung der Kunsterziehung berechtigt und richtig ist.

## Unterstufe: 10-13 Jahre

Kinder suchen die Wirklichkeit im Spiel. Sie zeichnen und malen die Welt, wie sie ihrem Erleben und ihrer Vorstellung entspricht, nicht wie sie ihren Augen erscheint. Daher haben ihre Bilder den Wert von Aussagen, nicht von Abbildern.

Wir versuchen, die Phantasie des Kindes anzuregen, seine Freude am Tun zu steigern, indem wir vorwiegend

inhaltlich gebundene Themen stellen, an denen es gefühlsmäßig beteiligt ist.

Dabei fließen Aufgaben ein, denen eine formale Absicht zugrunde liegt, die dem Kinde jedoch nicht bewußt wird. Sie sollen die Gestaltungskraft fördern und die überlegte Auseinandersetzung mit der Umwelt vorbereiten.

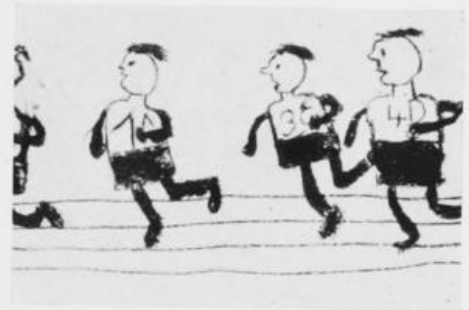
Kinder spielen und stellen ihre Spiele gern dar  
(Bild 1)

Seilspringer, Jg., 10 J., DIN A 3, Kreide



1

Aufgaben, die von der Eigenbewegung des Kindes ausgehen  
(Bild 2 und 3)



2



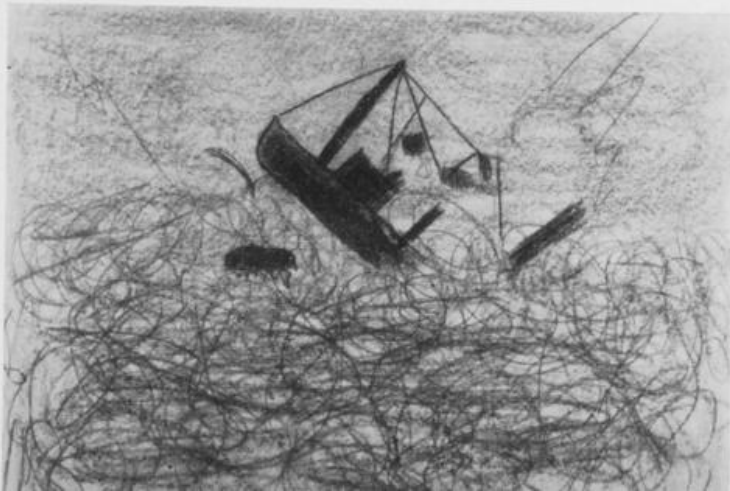
3

Wettlaufen, Jg., 11 J., Din A 3, Kreide

Die motorischen Kräfte werden durch das Thema aufgefördert und erfahren in der Darstellung Richtung und Ordnung  
(Bild 4 und 5)

Schiff im Orkan, Jg., 11 J., DIN A 3, Kreide

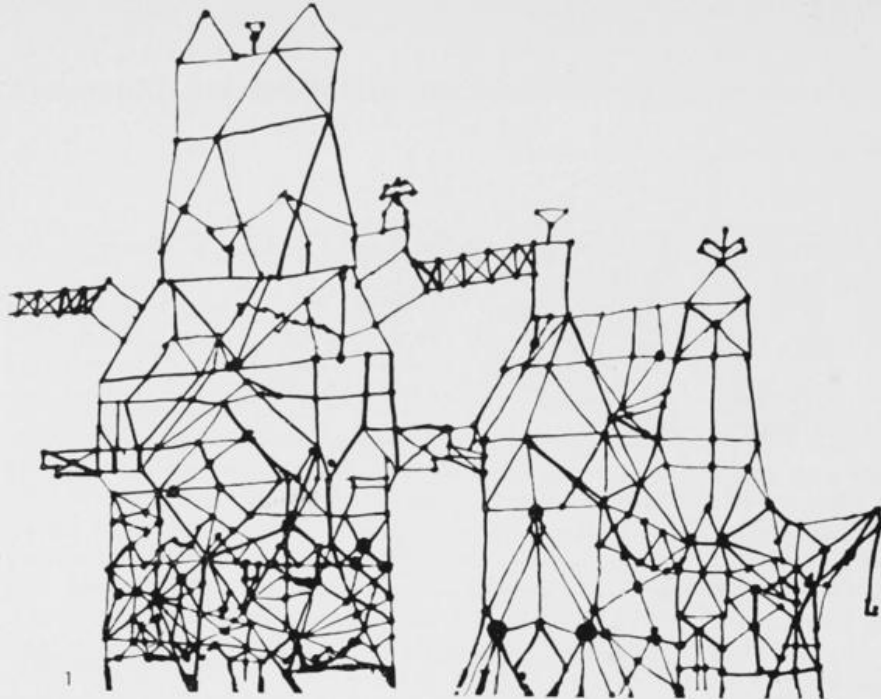
4



5

Auffliegende Vögel, Jg., 11 J., DIN A 3, Kreide

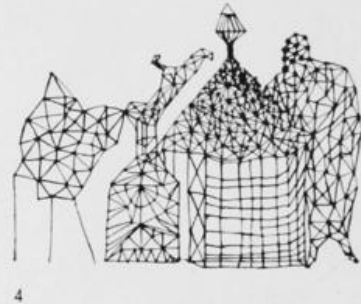
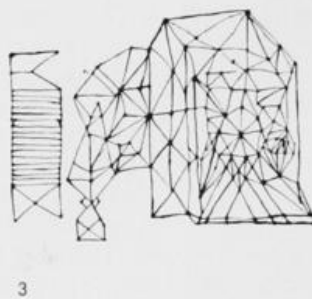
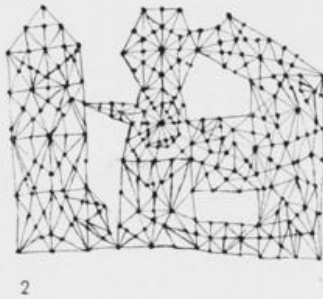




Anfänglich tastendes Spiel mit Strichen und Punkten klärt sich zu bewußt gerichtetem Gefüge und drängt zum Gegenständlichen (Bild 1-4)

Die Erzählung gibt den Gegenstand. Das Kind erfindet sein Labyrinth (Bild 5) oder baut mit Elementen der Erfahrung seinen Turm (Bild 6)

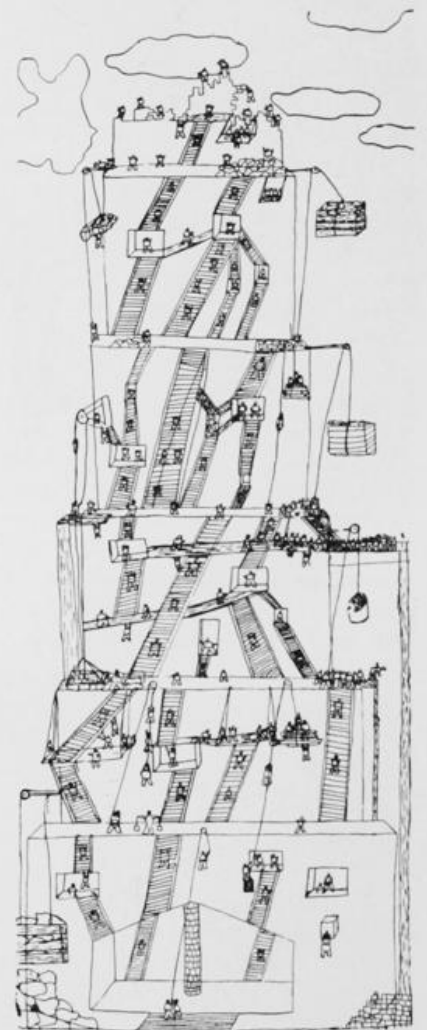
Bauen mit „Balken und Bolzen“, Jg. und M., 12 J., DIN A 2, Scribtol und Pinselstiel



Der Minotaurus im Labyrinth, J. 13, 30:42, Scribtol und Bandzugfeder



Turmbau zu Babel, J. 12, 24:63  
Scribtol und Schreibfeder





1-3 Sibirische Eisenbahn (zu „Wie die Eisenbahn Siebenmeilenstiefel bekam“), Jg. und M., 11-12 J., 19,5:24 und 15:19,5, Linolschnitt



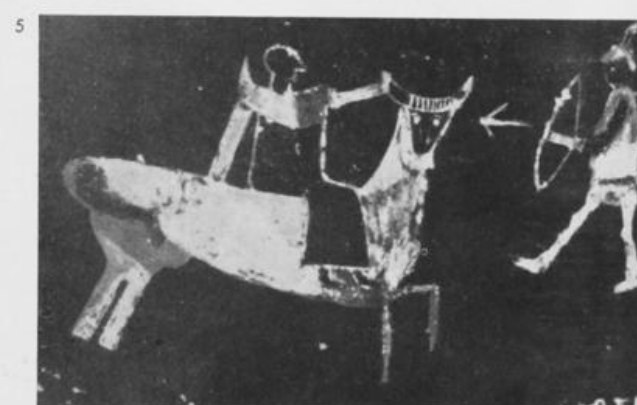
Zirkusreiter, Jg., 12 J., 30:30, Matritzendruck und Mull auf Packpapier

Schneiden – Schnitzeln – Kratzen – Versuche kindlicher Unternehmungslust. Die verbindliche Aufgabe gibt ihnen das Ziel

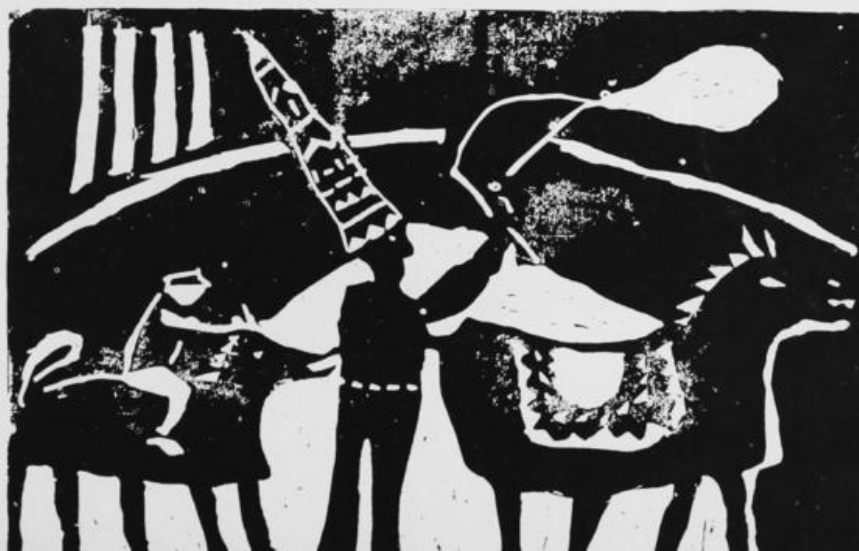
Das Zusammensetzen bei der Montagetechnik fördert die Geschicklichkeit und schult das Auge für das optische Gleichgewicht im Bild (Bild 4)

Die Kratzarbeiten verlangen vorsichtiges Vorgehen und steigern das Empfinden für feinere graphische Werte (Bild 5)

Das Schneiden in Linol übt die unbeholfene Hand, sich gegen den Materialwiderstand durchzusetzen und sich kräftig auszuarbeiten. Es vereinfacht die Darstellung und läßt Schwarz und Weiß in ihrem Eigenwert erfahren (Bild 1-3 und 6)

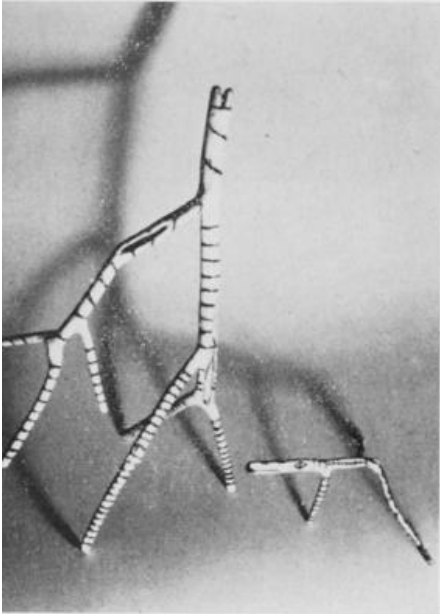


Reiter und Jäger, Jg., 11 J., 19:31, Leimgraffito



6 Zirkus, M., 11 J., 26:38, Linolschnitt

Aste und Steine werden gefunden und ausgedeutet. Die Schüler schneiden, brennen und bemalen – sie klären ihre Vorstellung. Die technische Behandlung wird geübt und fördert das Verwandeln des Materials, das Formen und Schmücken. Dem Einfühlen in den gefundenen Gegenstand, dem zaghaften, andeutenden Einsetzen des Werkzeugs folgen die zunehmende Sicherheit und Beherrschung der Schnitz- und Brandtechnik und die Erfahrung ihrer ordnenden Möglichkeiten



Zweig, M., 12 J., Größe 30 cm. Leicht bearbeitetes Fundstück, gekappt und gebrannt



Stein, M., 12 J., 6 cm, gefundener Stein, ausdeutend bemalt



Figur, Jg., 10 J., 15 cm. Aststück, geschnitzt und gebrannt

Zauberstab, Jg., 12 J., Höhe 40 cm, Linde, mit Messer bearbeitet, gebeizt



Krokodil, Jg., 12 J., 30 cm, Stück aus der Abfallkiste, mit Nägeln gebrannt



Tonfigur, Jg., 10 J., Höhe 14 cm



Gipsfigur, Jg., 12 J., Höhe 15 cm, aus dem Block geschnitten



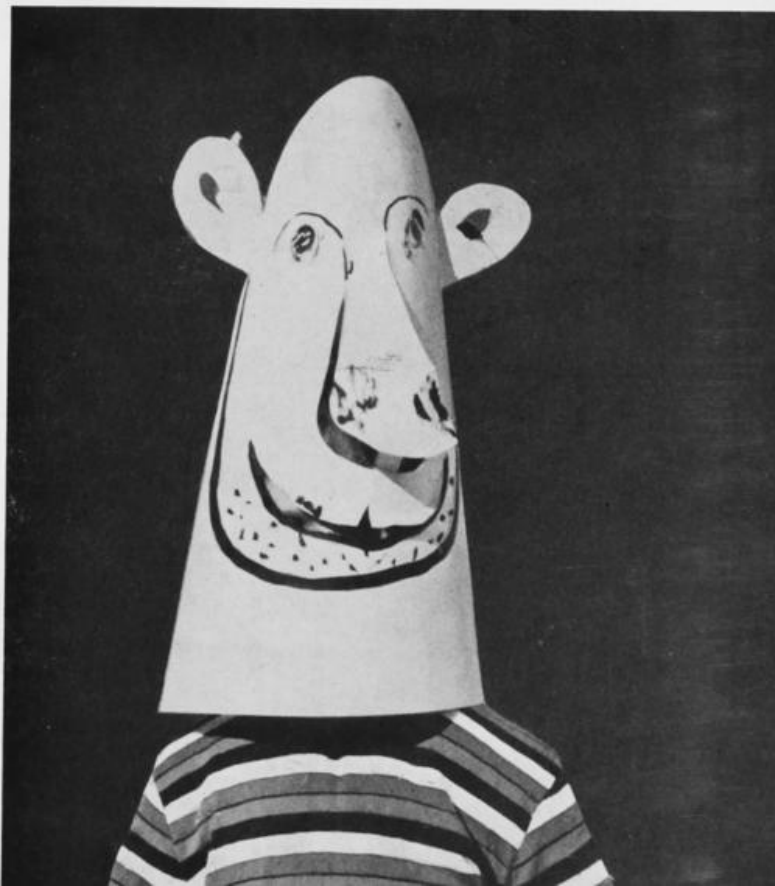
Hexe, M., 12 J., Höhe 14 cm, Papiermaché auf Tonkern

Ton und Pappmaché fügen sich leicht der Hand. Der Schüler begreift tastend und knetend im direkten Kontakt oder am Gipsblock schnitzend die Eigenarten des Werkstoffs und erfährt so Möglichkeiten zur Verwirklichung seiner Vorstellung. Diese wird erweitert und aktiviert, wenn im Spiel mit Maske und Puppe der ganze Körper des Schülers handelnd einbezogen wird

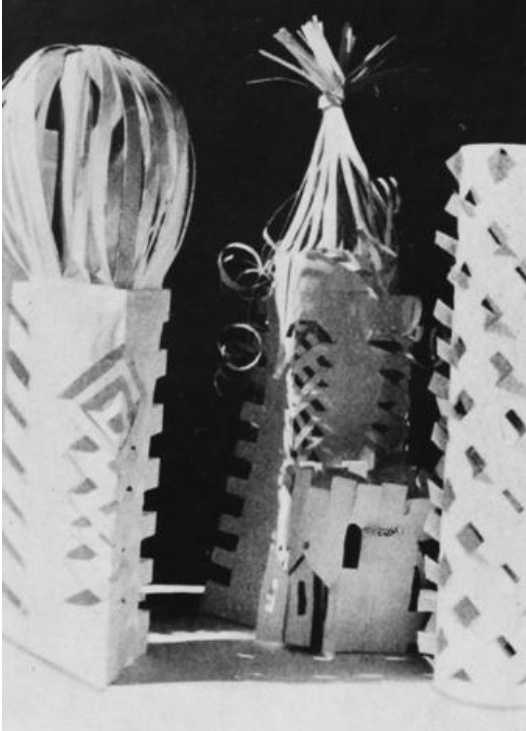


Handpuppe, Jg., 14 J., Höhe 13 cm, Papiermaché bemalt

Kopfpuppe, Jg., 10 Jg., 40 cm, Karton



Beim Biegen und Falten des Papiers muß sich die Hand dem empfindlichen Material anpassen. Aus der bekannten Fläche hebt und senkt sich ein Relief, das durch Einschnitte und neues Biegen und Falten bereichert wird. So reihen sich aus einfachsten Arbeitsgängen vielfältige Gebilde, die zu dem Thema „Luftschlösser“ führen. Die aus technischen Spielregeln erwachsene Erfahrung im Umgang mit Material (Papier, Blech) kommt auch der freien Darstellung zugute. Im Spiel mit Holzdraht konstruiert der Schüler ein Gerüst aus „Streben und Steifen“. Durch das Auswägen von Richtungen und Durchblicken erfährt er räumliche Beziehungen



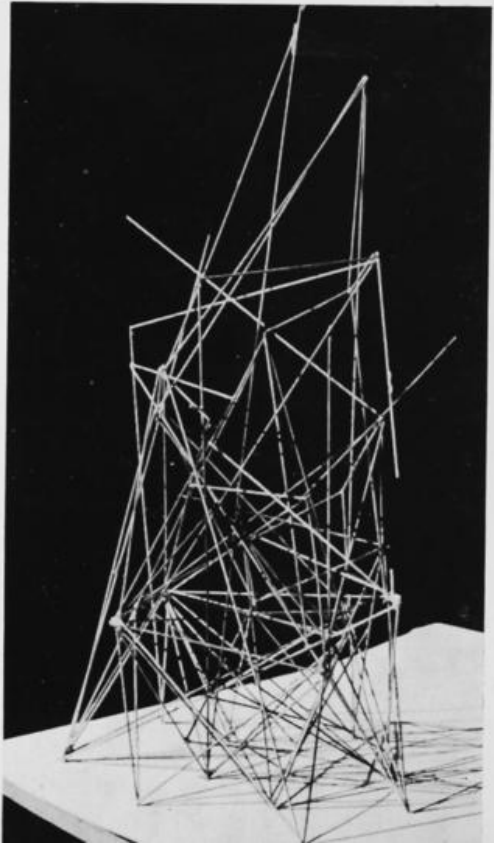
Papiertürme, Jg. u. M., 14 J., 35 cm, Karton



Hahn a. Blech, M., 12 J., Höhe 13 cm



Maske, M., 14 J., H. 34 cm, Karton



Stabgerüst, M., 14 J., 60 cm, Holzstäbe

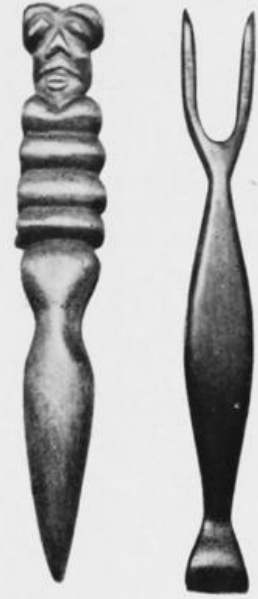


Pappmasken: Hähne zu C. Bresgens: „Der Igel als Bräutigam“, Jg., 16 J., Pappe bemalt

Dolch, Jg., 13 J., 28 cm, Linde, gebeizt  
 Gabel, Jg., 12 J., 27 cm, Ebenholz



Gefäße Ton. Aufbaukeramik, Jg., 12 J., 5 cm; M., 17 J., 30 cm; M. 16 J., 10 cm



Bei der Arbeit am Topf aus Ton, an der Gabel und dem Dolch aus dem Holz, an der Schale aus der Bohle und der Figur aus dem Block bestimmen Eigenart des Materials und Funktion der plastischen Form zunehmend die Gestaltung



Elefant, Jg., 16 J., 7 cm, Linde, geölt



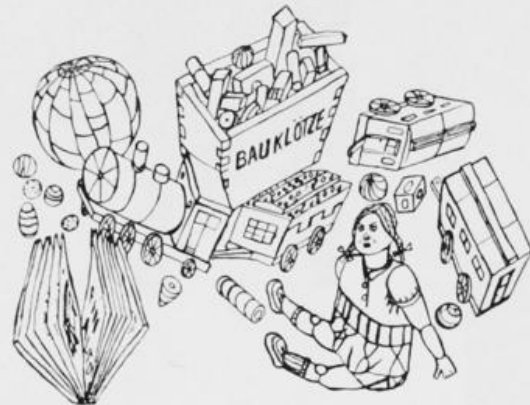
Schale, Jg., 16 J., 33 cm, Rüster, geölt

Elefanten, Jungen, 12 bis 14 J., ca. 7 cm, Linde, gebeizt



## Mittelstufe: 13-16 Jahre

Kinder im Entwicklungsalter beginnen die Umwelt nüchtern zu beobachten und ihre ursächlichen Zusammenhänge zu erforschen. In ihrer Unsicherheit auf der Suche nach neuen Maßstäben neigen sie zu einseitiger Überbewertung des Intellekts. Sie vergleichen ihre Darstellung mit dem Erscheinungsbild und leiden unter der Unfähigkeit wiederzugeben, was sie sehen. Ihr Ausweg ist oft dilettantische Nachahmung.



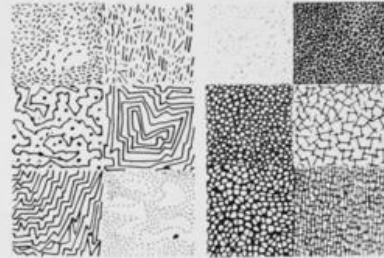
Spielzeug aus der Vorstellung, Jg., 15 J., DIN A 2, Pinselstiel, Tusche

Das Zeichnen aus der Vorstellung klärt räumliche Zusammenhänge. Im rhythmischen Spiel der Hand mit Feder und Tusche wie in systematischen Übungen mit Punkt und Linie erfährt der Schüler Eigenwerte der graphischen Mittel und ihren Ausdruck. Er setzt diese bewusst in freien graphischen Phantasien und Interpretationen seiner Umwelt ein.

Im Linolschnitt bestimmen die Messerspuren der frei schneidenden Hand die graphische Struktur.

In der Zinkätzung erarbeitet sich der Schüler, ritzend, schabend und mit Säure experimentierend, das Helldunkel der Graustufen

Wir sehen unsere Aufgabe darin, das Vorstellungsvermögen des Schülers zu klären und zu erweitern. Durch sachbezogenes Zeichnen (aus der Vorstellung) und durch das Erarbeiten bildnerischer Mittel und ihrer Ausdrucksmöglichkeiten suchen wir die objektive Grundlage für eine bildnerische Sprache zu schaffen, die dem Schüler Sicherheit und neues Selbstvertrauen geben kann.



Übungsreihen,

Baumstämme,



Fischer, Jg., 15 J., DIN A 4, Zinkätzung



Die Dünen von Puan Klent, M., 15 J., DIN A 4, Feder und Scribto

Brücke, M., 16 J., 48:12 cm, Linolschnitt





Schriftzüge „a“, M. 15 J., 56:24 cm, Pinsel und Tusche

Buchstabenreihungen, M. 14 J., 18:9, 18:6,5, Scribtlol und Redisfeder



Kartonschnitt auf Mullmatrize, M. 17 J., Höhe Satz 41 cm



Plakat: „Wir bauen eine Stadt“, Jg., 15 J., DIN A3, Kartonschnitt auf Mullmatrize



Fibelbild, Jg., 14 J., DIN A4, Kartonschnitt und Schnur auf Mullmatrize.

Wir lösen die Buchstaben aus der Aufgabe reiner Mitteilung und untersuchen sie auf ihren formalen und graphischen Wert. Die Handschrift lockert sich, indem wir ihren rhythmischen Möglichkeiten nachgehen.

Die Blockschrift führt zu gereihter Ordnung und festen Gefügen. Freigeschnittene Buchstabenformen werden zu graphischen Figuren versammelt.

Im Kartonschnitt und Matrizendruck vereinen die Schüler Schrift und Bild.

Mit den gewonnenen Erfahrungen lösen sie druckgraphische Aufgaben, die sich aus der Berührung mit anderen Fächern und aus der Arbeit der Schulgemeinschaft ergeben



DE ASINO ET LEONE



ALIIQUANDO LEONI PLACU  
IT UNA CUM ASINO FERAS  
IN SILVA CAPTARE. ASI  
NO A LEONE IMPERATUR  
UT VOCE SUA HORRIDA FE  
RAS PER SILVAM AGITET.  
ASINUS MAGNO CLAMO  
RE TOTAM FERE SILVAM  
COMPLET ET FERAS EX



tibus consilia communicare, a Treveris Germanos crebris legationibus sollicitari, maturius sibi de bello cogitandum putavit.

III

ITAQVE nondum hieme confecta proximis quattuor coactis legionibus de improvise in fines Nerviorum contendit; (2) et, priusquam illi aut convenire aut profugere possent, magno pecoris atque hominum numero capto atque ea praeda militibus concessa vastatisque agris in deditionem venire atque obsides sibi dare coegit. (3) eo celeriter confecto negotio rursus in hiberna legiones reduxit. (4) concilio Galliae primo vere, uti instituerat, indicto, cum reliqui praeter Senones, Carnutes Treverosque venissent, initium belli ac defectionis hoc esse arbitratus, ut omnia postponere videretur, concilium Luteciam Parisiorum transfert. (5) confines erant hi Senonibus

11

De Asine et Leone, Jg., 14 J., 31,5:48,5, aus Linoltypen gesetzt

Aus Cäsar „de bello Gallico“



Gallischer Priester, 5,2:9 cm; Germanischer Krieger, 3,9:9 cm; Römischer Krieger, 4:9 cm, Jg., 16 J., Bleischnitt



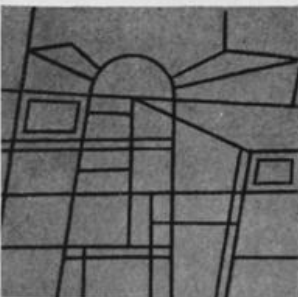
DEZEMBER

S	7	14	21	28	
M	1	8	15	22	29
D	2	9	16	23	30
M	3	10	17	24	31
D	4	11	18	25	
F	5	12	19	26	
S	6	13	20	27	

Kalenderblatt: Dezember, Jg., 14 J., 48,5:31,5, Linol

Titelblätter von Hamburger Schülerzeitschriften

KARANDASCH



22

dietitellose

Die GLOCKE HINRICHTSAUSGABE



Zeitschriften für Waldlehrkräfte und die Gymnasien in Fernost

Die Horst



Jugendliche nehmen die Welt nicht mehr hin, wie sie erscheint. Sie versuchen, sie geistig zu durchdringen, ihre inneren Zusammenhänge und ihren Sinn zu deuten und einen eigenen Standpunkt zu gewinnen.

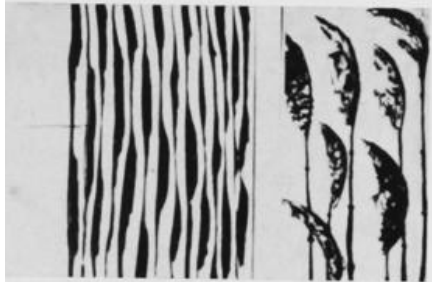
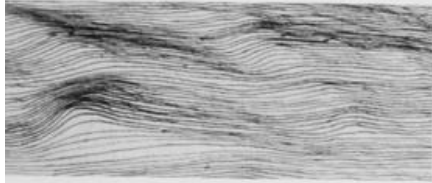
Erfahrenes, Erlebtes, Erkanntes bestimmen ebenso wie die ausgeprägtere Individualität des Schülers zunehmend die Wahl seiner Aufgaben und Techniken.

Wir bemühen uns, dem einzelnen zu helfen, den seinen Anlagen und besonderen Fähigkeiten entsprechenden Ausdruck zu finden.

Wir versuchen, das Verständnis für die Eigengesetzlichkeit des Kunstwerks zu wecken und zu vertiefen und die Kunst als geistige Aussage des Menschen verstehen zu lernen.

Die Skala der graphischen Ausdrucksmöglichkeiten wird mit den Schwüngen der Feder, den Fakturen von Pinsel, Kreide und Stift bereichert.

Aus Drückern und Wischern der Hand (Monotypie), aus Strukturen und Texturen von Materialien und Stoffen sammeln die Schüler graphische Elemente, die beim Zusammensetzen eine bildmäßige Ordnung erfahren und thematischen Rang annehmen können (Druckgraphik). Lineare Übungen mit Kreide oder Fäden fördern den Sinn für rhythmische Formkombination in Flächenverspannung. Sie beziehen sich auf gegebene Themen oder unterstützen unter Zuhilfenahme von Schwarz und Weiß die Bemühungen des Schülers um gegenstandsgebundene Bildorganisation



Formalübungen



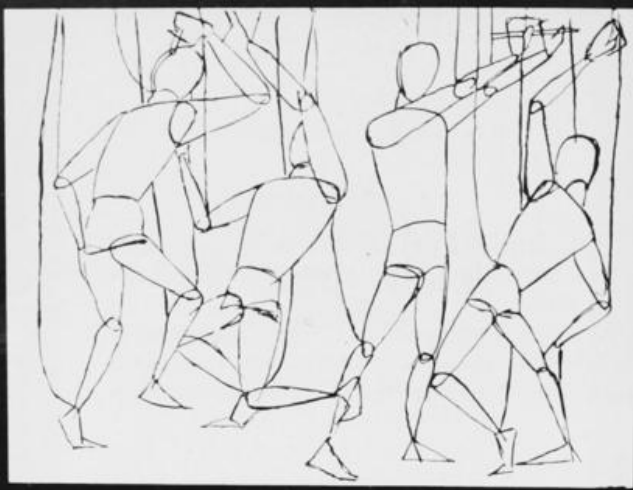
Schiffe, M., 18 J., 44:65, Fadenspiel

Rhythmische Formkombination,  
2. Übung, M., 17 J., 29:42 cm, Kohle  
Rhythmische Formkombination,  
3. Übung „Häuser“, M., 16 J., 29:42  
cm, Kohle



Kopf, Jg., 18 J., 24:31, Kartonschnitt





Marionetten, Jg., 17 J., 42:61 cm, Streichholz und Tusche  
 Sitzender, Studie, M., 18 J., 36:39 cm, Rohrfeder und Scribto  
 Drei Figuren im Raum, Jg., 17 J., 27:42 cm, Pinselzeichnung  
 für Linolschnitt

Beim Studium der Figur und beim Zeichnen vor der Natur geht der Schüler der Funktion der Glieder, dem Bau der Körper und der Ordnung der Fläche nach.  
 Er sucht den gestalthaften Zusammenhang des Motivs zu erfassen und in den Rhythmus der frei geschriebenen Linie oder der gegliederten Fläche zu übersetzen

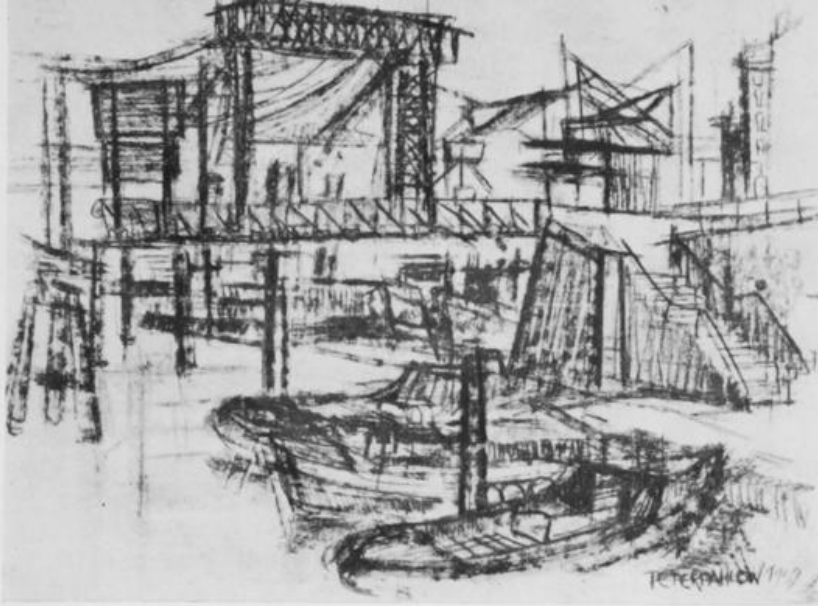


Figürliche Studie, Jg., 18 J., 42:61 cm, Kohle



Fischereihafen, Jg., 18 J., 15:21 cm, Federzeichnung





Hamburger Hafen, Jg., 17 J., DIN A 2, Rötel

Zum Skizzieren vor der Natur tritt erneut das Arbeiten aus der Vorstellung.

Der Schüler wählt nun selbständig das Motiv und findet die Konzeption des Themas.

Das bevorzugte Material, Werkzeug und Darstellungsmittel sowie die persönliche Handschrift bestimmen zunehmend den Ausdruck der bildnerischen Formulierung



Schleuse, Jg., 17 J., DIN A 2, Scribtor, Pinsel



Skizze, M. 18 J., DIN A 2, Rohrfeder



Karussell, M. 17 J., 32:55 cm, Linol

Rummelplatz, M. 18 J., Linolschnitt von zwei Platten



Tannenwald, M. 17 J., Kreide, 30:40 cm



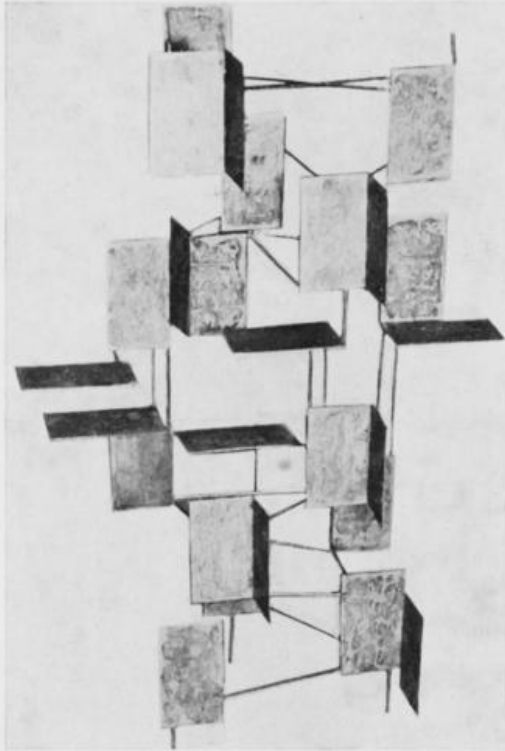


Plastik, Jg., 18 J., Höhe 26 cm, Gips über Drahtgestell

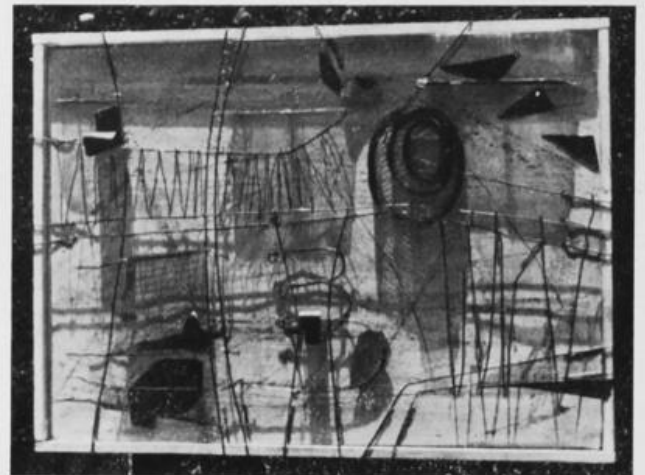
In der Rundplastik setzt sich der Schüler mit dem Verhältnis von positivem und negativem Volumen auseinander und nutzt seine Erkenntnisse vom Studium der menschlichen Figur unter dem Gesichtspunkt der Umsetzung ins Plastische.

Bei der Marionette vereint er Plastik, materiale Wirkungen und Mechanik zur Charakterisierung der Figur. In den Montagen aus Draht und Blech bezieht der Schüler den eingefangenen Raum als bildnerisches Element in die diaphane Ordnung

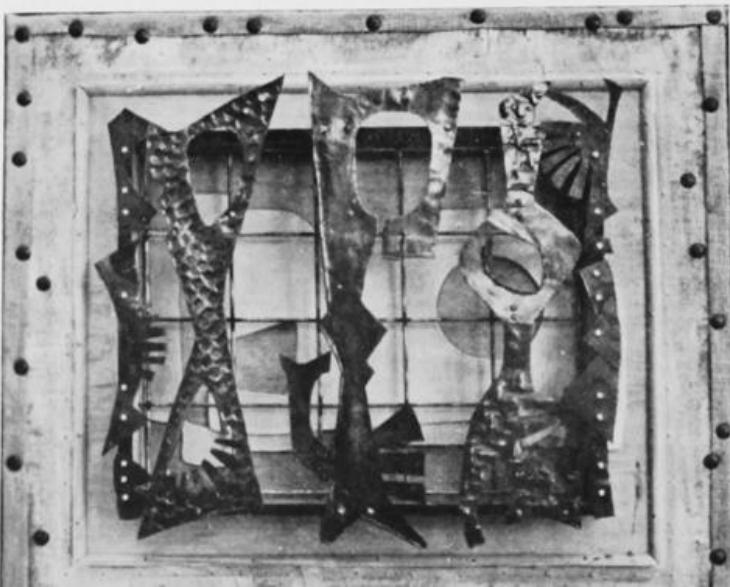
Marionetten, Figuren zu Büchners „Leonce und Lena“, Mädchen, 19 J.



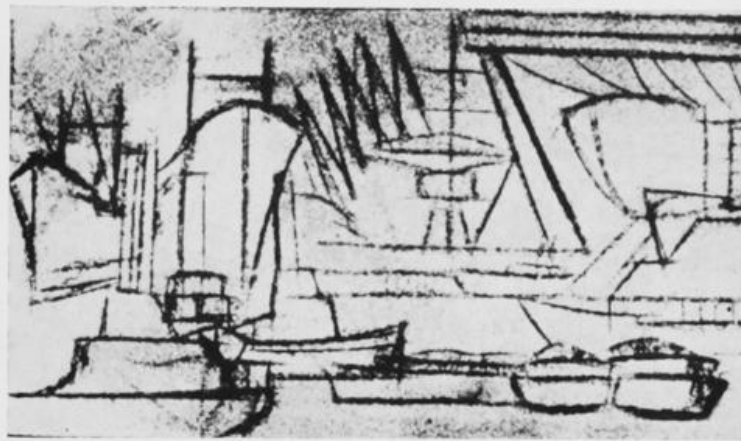
Übung,  
Jg., 19 J., 30:45 cm, Draht und beätzte Zinkplatten



Materialbild II, Jg., 19 J., Kupfer, Blech, Draht



Materialbild I, Jg., 19 J., Kupfer und Zink



## Aus der Studienarbeit

eines technisch sehr interessierten und experimentierfreudigen Oberprimaners. (Walddörferschule Hamburg-Volksdorf, musischer Zweig)

„... Zu Beginn meiner Emaillearbeiten habe ich beim Brennen meiner Stücke einen Bunsenbrenner benutzt. Das Email wurde aber durch Gaseinschlüsse verfärbt. Ich konnte auch keine genauen Temperaturen erkennen und weder das Tempo des Schmelzens noch die Oberflächenbildung kontrollieren. All dies wollte ich aber nicht dem Zufall überlassen, und so begann ich nach einer neuen Heizquelle zu suchen.

Als Ofen benutzte ich dann eine elektrische Platte mit drei Wärmestufen. Der Glühdraht war eine millimeterstarke Wendel, die alle Temperaturen aushielt. Um die notwendige Wärme – bis über 1000 Grad – zu erreichen, mußte ich die Heizplatte mit Töpfen verschiedener Größe abdecken. Die Luftschichten zwischen den Töpfen waren die Isolatoren. Beim Brennen tauchten viele technische Probleme auf.

Die Erfahrungen mit den Farben im Feuer machten den ersten Teil meiner Studienarbeit aus. Ich mußte zunächst wissen, wie man eine Emailarbeit in den Ofen legt, ohne daß sich deren Rückseite beim Brennen mit der Eisenplatte verbindet. Ich stellte die Platten auf ihre umgebogenen Ecken, baute Drähte als Ständer ein und stellte andere Stücke auf Pappnägel, deren Spitzen sich nicht mit dem Glas verbanden.

Danach mußte ich mir Klarheit über die Temperaturen im Ofen verschaffen. Ich führte Metalle und Salze in den Ofen ein, deren Schmelzpunkt mir bekannt war, beobachtete ihr Schmelzen und die Farbe der Platte. Später konnte ich allein an dem Grad der Glut im Dämmerlicht den Wärmezustand des Ofens abschätzen...“



Vorstudien zum Thema: Hafen  
Emaillefarben und Mischgefäße  
Brennofen und Töpfe

Emaillebild: Hafen. Aus einzeln gebrannten Platten montiert.  
Jg., 18 J., 30:50

Plakat, 86:62, nach einer Kindermalerei  
„Gärtner“, M., 10 J., DIN A 2, Deck-  
farben (s. Titelblatt) von einer Kunst-  
erzieher-Arbeitsgemeinschaft im Sieb-  
druck in 8 Farben hergestellt



AUSSTELLUNG

# KUNSTERZIEHUNG

AN HAMBURGER GYMNASIEN  
IN DER MEISTERSCHULE FÜR MODE  
ARMGARTSTR. · 17. 9. - 4. 10. · 10 - 20 UHR

Der Bildteil des Landesheftes Hamburg entspricht in Aufbau und allgemeinen Texten der Ausstellung „Kunsterziehung an Hamburger Gymnasien“. Er soll weniger einen Überblick als einen Einblick geben. Daher beschränkten wir uns auf charakteristische Beispiele.

Unsere ursprüngliche Absicht, auch andere Bereiche künstlerischer Erziehung (Grund- und Gewerbeschulen) miteinzubeziehen, ließ sich in diesem Heft leider noch nicht verwirklichen. Wir hoffen auf einen späteren Zeitpunkt.



1 Kinder malen sich selbst, Deckfarben, 42:20, Jg. 10 Jahre



3 Ikarus, Deckfarben, 61:46, Jg. 13 Jahre



5 Knüpftteppich / Gemeinschaftsarbeit,  
96:36, Jg. u. M. 14 Jahre

- 1 Kinder malen sich selbst. Sie üben mit Farbe und Pinsel
- 2 Sie spielen mit Farbflecken, finden darin Bilder und deuten sie aus
- 3 Kinder wählen Farben, die ihrer Art und der Intensität ihres Erlebens entsprechen. So findet im „Ikarus“ eine starke innere Anteilnahme an der Erzählung farbigen Ausdruck
- 4 Im Ablauf des Jahres und aus der Erfahrung des Alltags stellen sich begrenzte Farbaufgaben. Hier führt das Stimmungserlebnis des Novembertages zu trüben Farben

2 Märchenkönig, Deckfarben, 24:32, M. 11 Jahre

4 Tag im November, Deckfarben, 33:45, Jg. 14 Jahre





6 Komposition, Batik, 120:75, Jg. 18 Jahre



7 Komposition (Moorfisch), Applikation, 40:26, M. 18 Jahre

5 Dem Bedürfnis des Kindes nach dekorativem Ordnen von Farben kommen viele Werktechniken entgegen. In diesem geknüpften Teppich fügen sich 24 Einzelleistungen zu einer Gemeinschaftsarbeit

6,7 Batik und Applikation erweitern und bereichern den Kreis dekorativer Farbgebung. Dabei lernen die Schüler Materialunterschiede, Strukturen, Texturen und Fakturen kennen und anwenden

8-11 Erfahrungen und Einsichten in Farbordnungen und Techniken helfen dem Schüler, sich seiner Begabung und Neigung entsprechend mit der Natur auseinanderzusetzen bzw. diese umzusetzen. Dabei kann die Farbe als bildnerisches Element frei werden



8 Rummeiplatz, Deckfarben, 45:60, Jg. 18 Jahre



9 Pavian, Holzschnitt-Druckmonotypie von einer Platte, 61:46, Jg. 18 Jahre



11 Stilleben, Leimfarben, 33:62, M. 17 Jahre



10 Stilleben, Papierklebearbeit, 44:58, M. 18 Jahre

## Hamburg hat einen „Musischen Zweig“

Von der Nachbarschaft dieser Stadt sagt man zwar: Frisia non cantat, und Hamburg selbst ist den meisten vor allem als Stadt des wirtschaftenden Menschen bekannt.

Aber gerade von hier sind seit den Tagen Lichtwarks starke Impulse für eine musische Erziehung ausgegangen, deren Einfluß heute an allen Schulen der Stadt sichtbar ist. An den meisten Gymnasien hat das zur Einrichtung des musischen Abiturs geführt, bei dem jeweils vor den wissenschaftlichen Abschlußprüfungen die Leistungen der Abgangsklassen in Musik, Kunsterziehung, Sport und Spiel gezeigt werden.

Unter den Schulen, die diese musischen Fächer besonders pflegen, besitzt die Walddörferschule in Hamburg-Volksdorf, ein Gymnasium mit mathematisch-naturwissenschaftlichem und mit neusprachlichem Zug, eine besondere Tradition. Aus dieser erwuchs auch im Frühjahr 1952 der „musische Zweig“.

Er soll, nach dem Willen der Initiatoren, Schülern mit musikalischer oder bildnerischer Begabung Gelegenheit geben, in Musikerziehung, bzw. Kunsterziehung als Hauptfach das Abitur zu machen. Dabei ist nicht an eine Ausbildung für künstlerische Berufe gedacht, wie sie auf Konservatorien und Kunstschulen geboten wird, sondern an eine Bildungsmöglichkeit, wie sie die beiden anderen Züge des Gymnasiums darstellen.

So bleibt Englisch erste Fremdsprache. Mathematik und Latein werden in der 12. Klasse mit dem Vorabitur abgeschlossen. Bis Ostern 1960 haben 81 Abiturienten diesen Zug absolviert, davon 35 im Hauptfach Kunsterziehung und 46 im Hauptfach Musik. Was als Experiment 1952 begann, ist inzwischen zu einer Institution geworden. Dabei mag die lokale Tradition der Walddörferschule viel dazu beigetragen haben, daß aus mathematisch-naturwissenschaftlichem, neusprachlichem und musischem Zweig eine natürliche Einheit wurde, die das Gesicht ihrer Oberstufe heute entscheidend bestimmt. Außerdem bildet der neue Zweig ein Ferment ständiger Anregung für das musische Wollen des ganzen Hauses.

Ohne Zweifel war die Einrichtung dieses Zweiges seinerzeit problematisch, zumal wenig ermutigende Beispiele vorlagen. Dies betraf besonders die Kunsterziehung, die hier interessiert. Viele Fragen tauchten auf: Würde die Konzentration der Talente nicht zu einer musischen Verarmung der anderen Schulen führen? Würde ein solcher Zug nicht die eigentlichen Aufgaben des Gymnasiums korrumpieren und zu einer allgemeinen Erweichung seiner Maßstäbe führen? Und würde dieser Zug nicht – trotz aller Verbindung zu den wissenschaftlichen Fächern – aus wachsender Eigengesetzlichkeit zu einem Kuckucksei werden, mit allen nachteiligen Wirkungen pseudokünstlerischen Gehabes und esoterischer Arroganz? Würde er sich nicht zwangsläufig doch zu reiner Berufsausbildung spezialisieren?

Die Antworten zu diesen Fragen wurden nicht ad hoc gegeben. Sie stellten sich im Laufe der vergangenen acht Jahre mit den Erfahrungen ein.

Für viele Talente und Talentchen unter unseren Schülern genügt wohl der musische Raum, den ein lebendiges Gymnasium in Hamburg heute bietet. Die Arbeit im „musischen Zweig“ aber ist mit Talent und Lust am Hobby nicht zu leisten. Die Anforderungen sind erheblich. In den wissenschaftlichen Fächern werden sie bestimmt durch die Maßstäbe und die Arbeitshaltung der wissenschaftlichen Züge. In den musischen Fächern – hier: in der Kunsterziehung – verlangen sie dazu eine konstruktive bildnerische Kraft und die Fähigkeit, diese im Rahmen der Gymnasialausbildung zu disziplinieren und zu ordnen, ohne dabei den Charme der Musen zu verraten.

Von den Abiturienten gehen dann die guten und sehr guten in Berufe, die eine künstlerische Begabung erfordern. Wo diese eindeutig ist, muß die entsprechende Berufswahl als notwendig bejaht werden. Und bei den kleineren Talenten ist eine normale Streuung zu beobachten.

So bedeutet der Zug nur für eine Auswahl auch eine berufliche Vorbildung.

Hätten die übrigen auch an einer anderen Schule genügend Raum für ihre musische Aktivität gefunden? Für die meisten muß diese Frage verneint werden. Zwar treibt nicht alle die Begabung allein, aber ein besonderes Wollen im musischen Bereich zeichnet die Mehrzahl von ihnen aus. Sie sind mit zwei Stunden Unterricht wöchentlich in ihrem Lieblingsfach einfach nicht ausgefüllt, da sie auf Grund ihrer besonderen Anlage zu einer bildnerischen Sprache und Aussage gedrängt werden. Für alle Schüler dieser Artung bietet der musische Zweig einen adäquaten Bildungsraum.

Wie werden nun die Bewerber ausgewählt? Zunächst müssen sie ein einwandfreies Zeugnis der 10. Klasse vorlegen. Dann versucht die Schule in einer Prüfung diejenigen Schüler festzustellen, bei denen das musische Wollen sich auf eine Begabung gründet, die zu objektiven Leistungen drängt. Immer wieder stehen die Prüfungsverfahren zur Diskussion. Sie bleiben bisher – wie wohl überall – problematisch. Denn: Wie erhält man eine relativ sichere Aussage über die Anlagen des Bewerbers am Ende der 10. Klasse? Was kann man zu diesem Zeitpunkt an Schulwissen, bzw. Schulkönnen in der Kunsterziehung erwarten oder fordern? Was darüber hinaus?

Da für den musisch definierten Unterricht der Kunsterziehung kaum einheitliche Leistungen vorliegen, haben sich auf Grund der Erfahrung seit 1952 Prüfungsmethoden entwickelt, die spielerische Freiheit, manuelles Können, Intelligenz und allgemeine Haltung berücksichtigen.

In den drei folgenden Jahren soll dann der Schüler neben den wissenschaftlichen Fächern hier in mehreren Techniken arbeiten lernen. Er soll dabei bildnerische Gesetze erkennen und anwenden. Ja, er soll schließlich eine künstlerische Arbeit verstehen und werten, das heißt, alles in allem: Hand, Intelligenz und Gesinnung tätig entwickeln.

Dieses Unterrichtsziel hat naturgemäß von Anfang an besondere Ansprüche an den Lehrplan, vor allem aber an die Methodik gestellt. Sollte und konnte diese „musisch“ sein im musischen Zweig?

Schon beim Start hatten uns die Philologen gefragt: Kann ein „Ausgleichsfach“ denn Hauptfach sein? Wie kann „Entspannung“, „Befriedigung der Seele“ und „Erholung des Geistes“ zu einer Disziplin werden, die die Forderung nach geistiger Leistung erfüllt? Auf der Ebene des Abiturs! Oder sollen „Spiel, Reigen und Gemeinschaft“ die Unterrichtsmethoden drei Jahre lang bestimmen? Woher nimmt das „Musische“, das im Anonymen wirkt, Maßstäbe und Leitbilder, ohne die eine Schule junger Menschen nicht auskommt? Und wie war das überhaupt mit den Musen? Hatte nicht der alte Goethe schon gewarnt: „Wie schwer ist es doch, dem Talente jeder Art und jeden Grades begreiflich zu machen, daß die Muse das Leben zwar gern begleitet, aber es keineswegs zu leiten versteht...“

Nun, die anfängliche Verwirrung, die für die Beteiligten durch den Namen des neuen Zweiges entstand, ist längst gewichen. Die Anforderungen einer dreijährigen intensiven Ausbildung in einem tragenden Fach mit dreimal zwei Wochenstunden haben sehr bald zu einem sorgfältig durchdachten,

logisch aufgebauten und ausgewogenen Lehrplan und zu einer vielschichtig angelegten, beweglichen Methodik geführt. Nicht weil „Kunst“ in einer Schule immer „Kunst mit Methode“ sein müßte, sondern weil alle künstlerische Erziehung dort, wo von Erziehung noch wirklich die Rede ist, sich ernsthaft auf Ordnungen beziehen muß. Diese können hier nicht aus der deutschen musischen Tradition mit ihren z. T. fatalen Romanisierungen und ihrer Scheu vor geistiger Zucht gewonnen werden. Sie müssen aber auch nicht retrospektiv im deutschen Idealismus gesucht werden, sondern sind in allen Bereichen künstlerischer Gestaltung zu finden. Dabei ist, aufs Ganze gesehen, der behandelte Stoff und sein Niveau genauso wichtig wie die Qualität seiner Behandlung, d. h. der Prozeß des Unterrichts. In diesem aber wird „Erziehung durch Kunst“ immer zuerst wirksam. Und sie ist die vordringliche Aufgabe im musischen Zweig, da die Teilnehmer, allein schon auf Grund ihrer speziellen Begabung, der Umwelt und den Schulforderungen mit besonderen menschlichen Schwierigkeiten, Vorurteilen, Skepsis und außerschulischen Maßstäben begegnen.

Diese Schüler sind ja noch „Schüler“, mit 16 bis 19 Jahren oft Pennäler, oft auch noch Kinder. Andererseits sind sie, ein jeder auf seine besondere Art und in besonderem Grade, potentielle Künstler. Sie sind vielfach heftiger in ihrem Interesse und geprägter in ihrer Anlage als Schüler in anderen Zügen. Sie müssen sich trotzdem mit einer breiten Skala von Fächern verschiedenster Inhalte auseinandersetzen, die z. T. weitgehend der Ausbildung des Intellekts dienen. Dabei können sie die gesteckten Ziele nur erreichen, wenn sie rechtzeitig einsehen, daß es sich in diesem musischen Zweig nicht um einen einseitigen Ausbildungsgang, sondern um einen breit angelegten Bildungsweg handelt, der seine Struktur aus dem Wertgefüge und den Leistungsmaßstäben des Gymnasiums erhält.

Natürlich wirken sich die in diesem Zusammenhang auftretenden Spannungen oft hemmend im Kunstunterricht aus. Dieser muß daher in Lehrplan, Materialwahl und Methode technische, bildnerische und gestaltpsychologische Gesichtspunkte berücksichtigen und den anthropologischen Voraussetzungen der Schüler, ihrer oft prekären jugendpsychologischen Situation, ihrer individuellen künstlerischen Anlage und der dauernd zwischen Wort- und Bildwelt wechselnden, zweiseitigen Beanspruchung ihrer Intelligenz Rechnung tragen.

Immer steht die praktische Arbeit voran.

In ihr geht es um vitale Erfahrungen mit Materialien und Werkzeugen. Die dabei gewonnenen Maßstäbe im Stofflichen und Technischen werden mit zunehmender Differenzierung der Aufgaben erweitert und ergänzt durch Kriterien der bildneri-

schen Gestaltung. Auf die Integration der so erfahrenen und erlernten Ordnungen wird das Bewußtsein des Schülers behutsam vorbereitet und eingerichtet, um die Gefahr einer rein intellektuellen Spielerei gering zu halten. Dabei kann naturgemäß das Phänomen des Künstlerischen zunächst nur simplifiziert angesprochen werden. In der 12. und 13. Klasse tritt dann immer häufiger zur praktischen Arbeit die Beschäftigung mit Kunstwerken selbst.

Von Beschreibungen, Analysen und Interpretationen einzelner Werke geht der Unterricht über zu Fragen formaler, ikonographischer und historischer Zusammenhänge. Immer bleibt das Kunstproblem im Zentrum der Bemühungen. So erweitert sich allmählich, zunächst mit und neben der praktischen Arbeit, dann auch „im Vorgriff“ die geistige Einsicht.

Beides, praktische Erfahrung und geistige Einsicht, wird dabei im Laufe der Ausbildung auf eine Ebene geführt, die der Leistung der wissenschaftlichen Fächer im Abitur entspricht.

Für die Zulassung zur Abschlußprüfung legt der Schüler eine Mappe vor, die den Gang seiner Arbeit während der vorangegangenen drei Jahre ausweist. Außerdem zeigt er in einer Studienarbeit (Hausarbeit aus den letzten drei Monaten vor der Zulassung), daß er eine selbstgewählte Aufgabe nach eigenen Gesichtspunkten bearbeiten kann.

Dabei sind seiner Initiative, seinen persönlichen Neigungen und der bildnerischen Freiheit keine Grenzen gesetzt.

Ist der Schüler zugelassen, so erhält er in der Prüfung eine Aufgabe für eine fünfständige Klausurarbeit. Das Thema dieser Aufgabe, das von der Schulbehörde genehmigt wird, knüpft an bildnerische Fragen und Techniken des Unterrichts an.

In einer mündlichen Prüfung kann der Abiturient dann noch vor künstlerischen Arbeiten zeigen, wieweit er sein kritisches Bewußtsein ausgebildet hat, welche Zusammenhänge er erkennt und mit welchen Maßstäben er nach der Qualität des Werkes fragt.

Wenn auch das Schwergewicht der Abschlußprüfung des musischen Zweiges auf der praktischen Arbeit liegt, so geht es doch nicht nur um die eigene Leistung im Malen oder Weben (oder welche Technik der Schüler sonst wählt), sondern auch um den Ausweis einer praktisch fundierten allgemeinen Kunsterfahrung und „Kunstintelligenz“.

Dabei hat auch dieses Fach die Aufgabe, „Lebenshilfe“ zu sein, d. h. alle Wege der Lehre müssen immer wieder ins Heute führen, zu dem, was uns hier und jetzt bewegt. Diese unsere Gegenwart ist voller Fragen nach Kunst und künstlerischer Ordnung. Sie zu verstehen, mit zu formulieren oder zu beantworten ist die Aufgabe des jungen künstlerischen Menschen. Und ihm widmet sich der „musische Zweig“.

Erna Stahl, Albert-Schweitzer-Schule, Gymnasium für Jungen und Mädchen, Hamburg-Fuhlsbüttel

## Die künstlerische Betätigung ist keine Arabeske um „ernsthafte“ Dinge

Es wird heute kaum noch eine Behörde, eine Schule, ja, kaum noch einen Lehrer geben, der die künstlerischen Fächer als mehr oder weniger überflüssiges Beiwerk betrachtet; zumindest würde dies heute niemand mehr sagen. Kunst und Musik sind im geringsten Fall wohlwollend geduldete Fächer, meistens sind sie darüber hinaus den wissenschaftlichen Fächern gegenüber als gleichberechtigt angesehen. Und dies so sehr, daß sich zu den verschiedenen Abiturformen, deren Ausrichtung nach der jeweiligen Betonung des wissenschaftlichen Fachgebiets erfolgt, als jüngstes Kind auch die Abiturberechtigung eines musischen Zweiges gesellte.

Vor der Frage, eine solche Abiturform auszuarbeiten, stand 1949/50 auch unsere Schule. Sie stellte sich uns aus der Sorge vor einer evtl. einmal möglichen Rückläufigkeit in der Einstellung zu jener Wahrheit, die Schiller ausdrückt in den Versen:

Nur durch das Morgentor des Schönen  
Drangst du in der Erkenntnis Land.

Aber es war ein Fluchtgedanke, dem nachzugehen – man verzeihe das starke Wort – einem Verrat an der Grundkonzeption unseres inneren Schulaufbaus gleichgekommen wäre. Denn, so absurd dies klingt, wir wollten viel mehr als einen musischen Zweig mit Abiturberechtigung; wir wollten eine

künstlerische Durchdringung des gesamten Unterrichts von der Sexta bis zur Oberprima. Nicht auf Auswahl der musisch Hochbegabten und deren Sonderförderung kam es uns an, sondern auf die mittelbare oder unmittelbare Erfassung aller Schüler, vom sog. amüsischen über den auf diesem Gebiet mäßig begabten bis zu dem hochbegabten Schüler.

Und warum das? Um fachbegrenzte Hochleistungen zu erzielen? Natürlich sind der Kunsterzieher wie der Musikerzieher berechtigterweise genauso stolz auf solche Ergebnisse, wie es der Mathematiker oder der Philologe oder der Germanist auf ein „gutes Abitur“ ist – aber nochmals, nicht darum geht es hier.

Es ist leider unvermeidlich, bei dem Versuch einer Darlegung unserer Einstellung auf die Zeitlage hinzuweisen, aus der heraus unsere Schule sich die innere Form suchte. Möchte es gelingen, sich trotz des nur begrenzt zugemessenen Raums verständlich zu machen!

Wir begannen 1945 auf den Trümmern einer Katastrophe, die 1933 eintrat – nicht erst 1939 oder gar erst mit der Niederlage 1945. Es war die Katastrophe des menschlichen Zusammenbruchs, der schmerzhaften oder auch nur opportunistischen Aufgabe dessen, was Würde und Stolz der Persönlichkeit ebenso angeht, wie den Sinn für Menschlichkeit und Ehrfurcht überhaupt. Diese Erfahrung an uns und unserer Umwelt mußte zu der Frage nach dem Warum und Woher solchen Versagens führen, und was ist naheliegender, als daß man die Antwort u. a. gerade auch auf dem Gebiet der Erziehung suchte?

Sehen wir zurück auf das, was wir als traditionelles Erziehungssystem in der Dreigliederung von Volks-, Ober- und Hochschule kennen. So verschieden die Lehrstoffe (entsprechend den unterschiedlichen Altersstufen der drei Schularten) auch sind – in der Wirkung auf den Menschen sind sie verhältnismäßig einheitlich ausgerichtet: Sie wenden sich an sein Verständnis, an den Verstand. Von all den reichen Gaben, die dem Menschen verliehen sind und die gepflegt werden könnten, wird in erster Linie der Verstand, der Intellekt, herausgegriffen und – jedenfalls verhältnismäßig – sehr einseitig gepflegt. Von der ersten Grundschulklasse bis zum letzten Staatsexamen an der Hochschule ist es die Analyse, also die Erkenntnisform des Verstandeslebens, die als wesentliche Übungsform angewendet wird. Bei dieser Methode wird der Stoff in seine Einzelteile zerlegt, die nun lernend aufgenommen werden und gleichsam im Bewußtsein des Lernenden – so glaubt man – durch Addition wieder zu einem Ganzen zusammengestellt werden können; was bei dem Erwachsenen wohl zutreffen mag.

Was sind die Folgen einer Erziehungshaltung, die sich schon vom ersten bis achten Schuljahr (einer Zeit, in der nicht einmal die körperliche Entwicklung zu einem gewissen Abschluß gelangt ist) an das Kind im wesentlichen als an einen Erwachsenen richtet?

Das Kind lebt noch unbewußt hingegeben an die Kräfte, die die Welt und auch seine kleine Umwelt gestalten. Der Verstand sondert den Menschen ab, schafft Abstand zwischen dem Ich und allem andern, das er kritisch zu durchschauen und damit zu beherrschen vermeint. Verfrühtes Kritikvermögen kann immer nur triebgebunden und subjektiv sein, kann zu maßloser Überschätzung der eigenen Individualität, also zu hemmungslosem Egoismus führen. Über frühe, egoistisch betonte Kritiksucht und Arroganz oft gerade begabter Kinder, über den Mangel an Ehrfurcht wird ja nun oft genug geklagt – macht man sich aber auch klar, daß hierin eine der Quellen des seelisch-charakterlichen Zusammenbruchs zu sehen ist, von dem gesprochen wurde? Und macht man sich klar, was es für die Zukunft bedeutet, daß es die einseitige Hochentwicklung der Verstandeskräfte ist, die Erkenntnisse zutage

fördert, die unübersehbare Kräfte zu unserem Dienst mobilisieren, aber die Anwendung in einer Richtung verfolgen, die die ganze Verwahrlosung unentwickelter und verkümmelter moralischer Kräfte im Menschen offenbart?

Das Gegenbild zu dem einseitig verzerrten Menschenbild des Intellektuellen war das ebenfalls einseitig verzerrte Bild des bedingungslos der Autorität des „Führers“ Gehorchenden. Nicht zu verstehen hatte man, sondern zu gehorchen. Nun sind Führung und Autorität wirkliche Stützen der kindlichen Entwicklung zu einem Zeitpunkt, in dem die Willenskräfte der unreifen Individualität zu eigener Verantwortung noch nicht fähig sind und gezügelt werden müssen. Aber wie die rein intellektuelle Erziehung schon das Kind verfrüht als einen Erwachsenen behandelte, so wurde jetzt umgekehrt auch noch der Jugendliche, ja der Erwachsene als „Kind“ behandelt. Erziehungsziel war die reine Willensbildung, der Intellekt wurde grundsätzlich vernachlässigt: Das Denken hatte in vorgeschriebenen, von der Partei sorgfältig überwachten Bahnen zu verlaufen. Während dort die Folge nur allzuleicht das egoistisch ausgerichtete, früh „fertige“, nicht ausgereifte Individuum war, so hier eine „Individualität“, die überhaupt nicht mehr vollverantwortlich in Erscheinung treten konnte und durfte – wie eben der Unmündige oder der Entmündigte, das Kind also oder der Kindische, ohne Verantwortung ist. Die Region der Mitte, des Empfindens, aus der heraus auch die moralischen Kräfte fließen, blieb ungepflegt in beiden Fällen. Aber gerade sie ist es, die zwischen den beiden Polen des Denkens und des Wollens die Brücke bildet – wir wissen das von Platon her über viele hohe Geister bis zu Goethe und noch späteren Mahnern.

Als wir 1945 solche Bilanz zogen, gab es kaum einen unter uns, der, unter dem Eindruck des Ausmaßes der Katastrophe stehend, nicht bereit war zu einer grundsätzlichen Umwandlung erzieherischer Wege, der nicht bereit war, alles, was im Zusammenwirken von Lehrer und Schüler geschieht, nur unter dem Gesichtspunkt der Erziehung zu einem ganzen Menschen zu sehen, einem Menschen mit Kopf, Herz und Hand, der einmal fähig sein würde, die Tore besser zu bewachen, als unsere Generation es vermocht hatte. Es war uns klar, daß nicht „Aufklärung“ über das, was geschehen war, Schutz und Damm bot (wir lehnten z. B. den Besuch von KZ-Filmen und dgl. mit Schülern ab, ein Besuch, der schon damals, ähnlich dringlich wie heute, angeboten wurde von ebenso wohlmeinenden wie tragisch ahnungslosen Leuten), sondern nur die Durchbildung des ganzen Menschen – sein Denken, Fühlen und Wollen – mit Ehrfurchtskräften.

Es ist hier nicht der Ort, über alle Konsequenzen, die sich aus solchen Einsichten ergaben, zu sprechen. Die Darlegung der Anfangssituation unserer Schule war aber notwendig, um klarzumachen, aus welchen tieferen Gründen sich Unterricht und Schulleben bei uns wandelten. Es ist vor dem Leserkreis dieser Schrift nicht notwendig, von der umwandelnden Kraft zu sprechen, die von Musik und Kunst schon im nur passiven Aufnehmen ausströmt auf den Erlebenden – und wieviel mehr noch dies bestimmend ist, wenn beides einströmt in das aktive Tun des Kindes und des jungen Menschen –, da aber die eigentlichen Elemente künstlerischen Schaffens Phantasie- und Herzenskräfte sind, so mag deutlich geworden sein, weshalb wir einerseits weniger, andererseits viel mehr als einen musischen „Zweig“ für unsere Schule wünschten.

Die Aufgabe des Lehrers müßte sein, jeden noch so „trockenen“ Lernstoff aufzulösen in die ihm innewohnenden künstlerischen Gesetzmäßigkeiten und ihn zu reichem, anschauungsvollem Leben zu gestalten, ganz in dem Sinne der Verse Schillers:

Was wir als Schönheit hier empfunden,  
Wird einst als Wahrheit uns entgegengeh'n!

Das Kind selber ergreift den Stoff tätig, indem es durch Umformung im dramatischen Spiel, durch Sprechen, Singen, Musizieren, Malen und Zeichnen ihn nachschafft, seine „Lehrbücher“ z. T. selber, in schöne Form gebracht, herstellt u. a. mehr. Es ist ein durchaus gangbarer Weg, auf dem die Ausbildung der gesamten menschlichen Kräfte im Sinne einer Harmonisierung ermöglicht wird.

Die künstlerische Betätigung ist keine spielerisch-heitere Arabeske um „ernsthafte“ Dinge; sie ist – und für unsere Schule trifft das weitgehend zu – der lebenspendende Strom, der das Schulleben durchzieht, die Unterrichtsstunde wie den Festtag. Es ist dabei ohne Sinn, die eine der Künste, das Malen und Zeichnen, die andere, die Musik, etwa im Wechsel oder Tausch zu ersetzen. Man kann nicht einen Körper entweder nur mit Trank oder nur mit Speise ernähren; für die Entwicklung der Seele des werdenden jungen Menschen sind beide Künste notwendige Nahrung, denn sie bewirken Unterschiedliches. Die Musik durchströmt von außen nach innen das Gesamtgefüge der menschlichen Organisation, beim Malen handelt es sich um einen Prozeß, der von innen nach außen wirkt. Das einzelne Kind gestaltet von innen nach außen, prägt einem Stück Materie etwas ein, was als Gesetz des Schönen in seinem Innern lebt. Dabei ist es ganz gleichgültig, ob das Rot oder Blau auf seinem eigenen Blatt mit dem Rot oder Blau auf dem Blatt des Nachbarn übereinstimmt – die Schönheit seiner Arbeit hängt davon nicht ab. Es ist aber von entscheidender Bedeutung für das Gelingen der musikalischen Übung, daß das A der eigenen Geige mit dem A der Geige oder Flöte des Mitspielenden zusammenstimmt! Die malerisch-bildende Betätigung führt zu individuellem Erleben, die musikalisch-rhythmische zu harmonisch erlebter Gemeinschaft; beides zusammen aber macht erst den Wert des Menschen aus.

Bei solcher Auffassung ergibt sich, daß die Unantastbarkeit der bis Ostern 1960 in Hamburg geltenden wöchentlichen

Stundenzahlen für Kunst, Werken, Musik – und, so möchte ich hinzufügen, für Bewegung – uns ebenso selbstverständlich war wie die Gleichberechtigung eines musischen neben einem sprachlichen und naturwissenschaftlichen Zweig. Um so begreiflicher mag die tiefe Entmutigung sein, die uns erfaßt, wenn aus Gründen, die mit dem Anliegen der Schule nicht das geringste zu tun haben, wenn „mit niederm Söldnerlohne“ der „edle Führer“ (der Künstler nämlich in Schillers gleichnamigem Gedicht) „entlassen“ werden sollte. Weshalb? Um einer Zusammendrängung des Lernstoffs willen von sechs auf fünf Tage? Aber es handelt sich bei Schülern doch nicht um Apparate, deren mechanische Funktionen verbessert, rationalisiert werden können! Einsparung von zwei Wochenstunden für „politischen Unterricht“? Als ob die Staatsbürgerkunde der Weimarer Zeit, in Stunden dosiert, und die eindringende Politisierung damals die Katastrophe von 1933 verhindern konnten! Da Verfasserin dieses Artikels weder Musik- noch Kunsterzieherin ist, also nicht in den Verdacht des pro domo geraten kann, sei dies mit aller Eindringlichkeit zum Abschluß gesagt: Jede Minute, die dem musischen Element entzogen wird in unseren Schulen, wird der Hoffnung auf Wiedergewinnung, auf die – nochmals bitte ich um Nachsicht wegen eines starken Wortes – auf die Rettung des Menschenbildes entzogen. Die Frage nach der Stellung, Bedeutung im Unterrichtsplan und damit nach der Stundenzahl ist deshalb keineswegs die alleinige Angelegenheit der Fachvertreter; sie ist die ernsteste Frage in Schuldungen, die an Behörden und – nicht zuletzt! – an die Öffentlichkeit gestellt ist. Sie dürfte weder aus der Beschränkung politischer noch aus der wirtschaftlicher Gesichtspunkte heraus beantwortet werden, sondern einzig und allein aus der Verantwortung vor dem „höheren Menschen“. – Ein letztes Mal Schiller:

Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben,  
Bewahret sie!

Rudolf Maack, Gymnasium für Jungen und Mädchen, Hamburg-Lokstedt

## Dem Klassenlehrer hilft das Urteil des Kunsterziehers weiter

Alle halbe Jahr sitzt der Klassenlehrer über den Eintragungen, die die Fachlehrer über seine Schüler vorgenommen haben, und versucht, ein Bild von jedem daraus zu gewinnen. Er liest, daß der Schüler in Latein und Mathematik schwach, in Erdkunde und Biologie gut, in Geschichte befriedigend mitarbeitet, daß er da und dort ab- oder aufgestiegen ist, daß er am Klassengespräch teilnimmt oder sich zurückhält, daß er abgelenkt oder leicht ermüdbar ist, daß die schriftlichen hinter den mündlichen Leistungen zurückbleiben, daß der sprachliche Ausdruck ungenau, die gedankliche Ordnung und die äußere Form der schriftlichen Arbeiten zu wünschen übriglassen. Er soll das alles zusammenfassen und womöglich einen Rat geben. Er möchte nicht bloß schreiben: . . . darf nicht nachlassen, . . . muß ernsthafte mitarbeiten.

Da fällt sein Blick auf die Eintragungen des Kunsterziehers. Er stutzt. Denn hier taucht etwas Neues auf. Er blättert hin und her und sucht sich überall die Bemerkungen des Kunsterziehers heraus: „Sieht keine Zusammenhänge. Begriff steht der Vorstellung im Wege. Beabsichtigte Wirkung. Unkontrollierte Ergebnisse. Verständnissvoll, aber ungeschickt. Unsichere Denkvorgänge. Denkt nicht zu Ende. Findet nicht aus Konventionellem heraus. Innerlich noch zu jung für die Klasse. Weniger Denk- als Empfindungsvermögen. Macht geistige Anleihen, die Verständnis vortäuschen. Hat Verständnis, aber keine Phantasie. Additives Denken. Feinsinnige Darstellung. Eigen-

willing in der Gestaltung, Ergebnis entspricht oft nicht seinen Möglichkeiten, da er sich in ein Problem verrennen kann. Stark gehemmt, daher alle Formerfindung gewaltsam. Gibt sich ratlos, als sie ist. Dringt im Erfassen und Darstellen in die Tiefe.“

Diese Bemerkungen helfen dem Klassenlehrer weiter. Seine eigenen Vorstellungen werden nicht nur bestätigt, sondern auch erweitert und begründet. Manche Widersprüche in den Beurteilungen eines Schülers klären sich auf. Die Erfolge des einen treten in ein neues Licht. Das Versagen eines anderen wird verständlich. Nun ist es leichter, einen Rat zu geben, der wirklich hilft, hier und da auch eine Entscheidung zu treffen, vor der man bisher ausgewichen war. Der Klassenlehrer macht sich seine Gedanken darüber, wie wohl der Kunsterzieher zu seinen Beobachtungen kommt. Vielleicht traut er diesem eine Sonderbegabung zu, einen diagnostischen Röntgenblick. Das wäre abwegig. Die bildnerischen Äußerungen des jungen Menschen sind Bekundungen des Inneren, die eigentlich jeder lesen könnte. Aber etwas anderes hat der Kunsterzieher den Kollegen anderer Fächer voraus: „Die therapeutische Hand“. Er sieht nicht nur das Gefüge der inneren Kräfte, sondern er kann in dieses Gefüge unmittelbar einwirken. Er kann Entwicklungen beeinflussen, nicht durch aufklärende Reden, sondern durch gezielte Aufgabenstellung. Natürlich bleiben seine Erfolge in Grenzen. Die Klassen sind groß, und die Stunden

sind nicht zahlreich. Aber jede Stunde auf jeder Altersstufe kann entscheidend werden für die seelisch-geistige Entfaltung des jungen Menschen.

Um ein Wachsen geht es dabei, nicht bloß um ein Lernen. Wenn irgendwo, dann gilt hier der Satz, daß alle Arbeit am Stoff nur dazu dienen soll, Kräfte zu entwickeln. Die Frage, was wichtiger sei: wachsen oder lernen – geht ins Leere. Die Pädagogik hat sich längst dazu bekannt, daß aller Unterricht nur um seines erzieherischen Wertes willen erteilt wird. Inzwischen wächst uns der Stoff des Unterrichts über den Kopf. Wenn wir ihn in einem Fach bändigen, schießt er von der

anderen Seite wieder empor. Bei alledem hat man doch begriffen, daß die Übung des Körpers nicht darunter leiden darf, ja, man hat sogar die Stunden für Leibesübung vermehrt. Denn es kann kein Lernen ohne Spannkraft und Gesundheit des Körpers geben. Aber die Übung der Seele und des Geistes hat man verkürzt: Musik und Kunsterziehung sollen zurücktreten vor den Forderungen der Unterrichtsfächer. Hat man nicht erkannt, was man damit tut? Man unterbindet die einzige erzieherische Arbeit an unseren Gymnasien, die, von Lernstoff unbelastet, der inneren Entwicklung des jungen Menschen, erkennend und helfend, unmittelbar dienen kann.

Karlheinz Hoche

## Der Deutschlehrer kann auf die Zusammenarbeit mit dem Kunsterzieher nicht verzichten

In den neuen Studentafeln in Hamburg ist das Fach Kunst-erziehung in der 13. Klasse als Wahlfach, d. h. entbehrliches Fach, vorgesehen. Damit werden nicht nur viele Schüler von der praktischen Kunstübung ausgeschlossen, sondern zugleich wird ihnen die Möglichkeit der Kunstbetrachtung durch den Fachunterricht versagt. Wie es heißt, soll das Fach Deutsch diese Aufgabe weitgehend übernehmen, und wirklich scheint es als einziges Fach dafür in Frage zu kommen, wird doch in der Dichtung wie in der bildenden Kunst eine geistige Auseinandersetzung erlebbar, und es bedarf des Wortes, darüber auszusagen.

Der Deutschlehrer sieht sich also vor die Aufgabe gestellt, ein Kunstwerk lehrend zu erschließen. Wie bei einer Gedichtinterpretation soll er den Weg zwischen Schwärmerei und intellektueller Analyse finden. Er weiß, daß es einer behutsamen Hand bedarf und nicht immer glückt, in einer Schulstunde einsichtig werden zu lassen, was im glücklichen Augenblick einer persönlichen Begegnung mühelos zufällt. Es ist zu erwarten, daß er mit den Elementen der Dichtung vertraut ist, daß er den erzählenden Inhalt nicht allein für den Ansatzpunkt hält, die dichterische Aussage zu fassen, sondern daß er ihn als Einheit mit der Form begreift.

Darf vorausgesetzt werden, daß er mit den Elementen der bildenden Kunst ebenso vertraut ist? Zwar sind ihm Bildbetrachtungen aus dem Unterricht geläufig, zieht er sie doch als wichtiges Hilfsmittel heran, um beispielsweise in Unter- und Mittelstufe Unterrichtsstoff zu veranschaulichen oder die Beobachtungsgabe des Schülers zu schärfen und am Vergleichsobjekt zu überprüfen. Wird auch das Bild hin und wieder zur „Einstimmung“ herangezogen, bleibt es doch immer Mittel zum Zweck. Das ändert sich in der Oberstufe in der Regel nur insofern, als der Zweck jetzt „Gesinnung“ und „Weltanschauung“ heißt. Zweifellos kann eine Betrachtungsweise nach diesen Gesichtspunkten eine erziehende und bildende Wirkung haben, doch sie ist – genau besehen – kunstfremd! So wird man Dürers bekanntem Kupferstich „Ritter, Tod und Teufel“ als Kunstwerk nicht gerecht, wenn man die unbeirrbar Haltung des Ritters und die symbolische Dreiheit als Ausgangspunkt der Interpretation benutzt – wie es häufig geschieht – und die künstlerische Form nicht berücksichtigt oder nur als verschönerndes Beiwerk gelten läßt.

Wenn trotzdem das Kunsterlebnis (selbst wenn es dem Betrachter in seinen eigentlichen Ursachen nicht bewußt wird) einstimmend, steigernd oder erhöhend mitwirkt, ist das weniger auf die angesprochene Methode als darauf zurückzuführen, daß der vertraute Gegenstand der „konventionellen“ Kunst die Voraussetzung schafft. Diese Möglichkeit besteht in der modernen Kunst nicht mehr. Hier fehlt der Gegenstand – zumin-

dest der vertraute –, daher müssen alle Versuche, sich in gewohnter Weise um Zugang zu bemühen, scheitern. Das allein wird manch einen Deutschlehrer abschrecken, sich auf eine Auseinandersetzung mit ihr im Unterricht einzulassen, zumal es sich im allgemeinen schon aus zeitlichen Gründen verbietet, sich „nebenamtlich“ eingehender mit ihr zu befassen. Wird der Versuch dennoch unternommen (aus der Einsicht, daß man sich der „Forderung des Tages“ nicht entziehen dürfe), weicht man, da jede Verbindlichkeit zu fehlen scheint und alle bisherigen Maßstäbe versagen, allzu leicht in die Frage nach dem „Warum“ aus. Von da ist es nicht mehr weit zum „zerschlagenen Menschenantlitz“, zur „verlorenen Mitte“. Gesellt sich zur intellektuellen Beweisführung noch die gefühlsmäßige Abneigung, kann das Kunsterlebnis in keiner Weise mehr wirksam werden.

Die Fragwürdigkeit der obigen Interpretationsmethoden wird am Beispiel der modernen Kunst augenscheinlich. Was das eigentliche Ziel einer Interpretation sein sollte, sich um Verständnis des Gemeinten zu bemühen, bleibt schließlich dem Belieben des Interpreten überlassen. Das Kunstwerk wird zum Anlaß für private Meinungsäußerungen, für Gedankenassoziationen unverbindlicher Art – die Schüleraufsätze, in denen ein Bild oft auf entgegengesetzte Weise „gedeutet“ wird, zeigen das immer wieder. Abgesehen davon, daß eine willkürliche Betrachtungsweise die Kunst und den Umgang mit ihr (besonders in der Schule) bei allen denen in Mißkredit bringt, die sich um Exaktheit und Objektivität bemühen, geht ihr eigentlicher Sinn verloren.

Die Frage nach der objektiven Aussage, nach den entsprechenden Maßstäben stellt sich notwendig. Durch theoretische Überlegungen ist sie in der Schule keinesfalls zu lösen, geht es doch nicht nur darum, Denkgewohnheiten und Vorurteile abzuräumen, sondern Handhaben zu geben. Sie erarbeitet sich der Schüler im Kunstunterricht praktisch. Schritt für Schritt übt, erfährt und erkennt er die Sprache der künstlerischen Darstellungsform. Nicht, weil seine Arbeiten selber Kunst oder eine Vorstufe dazu sind, sondern weil seine bildlichen Aussagen mit den gleichen bildnerischen Mitteln gemacht werden wie die des Künstlers, kann sich ihm von hier der Zugang zum Kunstwerk öffnen. Im Laufe der Jahre werden Kenntnisse zu Erkenntnissen – das Bild wird nicht mehr nach „richtig“ und „falsch“ im Hinblick auf ein Objekt beurteilt, sondern nach seinem inneren Gerichtsein. Die Form kann nicht mehr allein als Funktion des Darstellungszwecks begriffen werden, sondern als sichtbarer Ausdruck der Umwandlung des Stoffes durch den Geist, als ablesbares Zeichen für einen inneren Vorgang. Die Frage nach dem „Warum“ ist bedeutungslos geworden. Im „Akt des reinen Anschauens“ werden in der pola-

ren Spannung des Bildes die Polarität des Lebens und seine Deutung sichtbar. Die Frage, was darüber hinaus ein Kunstwerk dem einzelnen sein, was es ihm geben kann (auch als mögliche „Lebenshilfe“), ist in der Schulstube nicht zu beantworten.

Selbst wenn der Deutschlehrer für sich den Zugang zur Kunst gefunden hat und echtes Kunstverständnis besitzt, kann er die Voraussetzungen eines Kunsttätigen nur dann erfüllen, wenn er sich die Formensprache der Kunst praktisch erarbeitet und gelernt hat, den „Stoff abzurechnen“.\* Das dürfte nur in Ausnahmefällen zutreffen. In der Regel wird er auf die Zusammenarbeit mit dem Kunsterzieher angewiesen sein, wenn er nicht Gefahr laufen will, die gegebene Einheit des Kunstwerkes durch einseitige deutschkundliche Interpretation zu zerstören oder gar seine Aussage zu verfälschen. Andererseits kommt der Kunsterzieher ohne die Hilfe des Deutschlehrers bei Bildbetrachtungen in der Oberstufe nicht mehr aus, soll

doch die Sprache der bildlichen Veranschaulichung in die Sprache der gedanklichen Veranschaulichung übertragen werden.

Hamburg gab bisher ein gutes Beispiel für eine solche Zusammenarbeit: Seit Jahren stellte der Kunsterzieher an vielen Schulen Kunstthemen für den Abituraufsatz, die er fachlich, der Deutschlehrer sprachlich beurteilte. Zugleich lag darin die Anerkennung der Kunsterziehung, nicht nur ein „musisches“ Fach zu sein, das den Ausgleich zu den wissenschaftlichen Fächern herstellen sollte. Um so bedauerlicher die augenblickliche Situation, auch im Hinblick darauf, daß gerade in der 13. Klasse nicht nur das eigene Tun, sondern vor allem die Kunstbetrachtung die Vertiefung erfahren, die in den Jahren zuvor im allgemeinen nicht möglich ist.

\* s. Goethe „Maximen und Reflexionen“: „Die Würde der Kunst erscheint in der Musik vielleicht am eminentesten, weil sie keinen Stoff hat, der abgerechnet werden müßte.“

Hans Jansen

## Über die Ausbildung der Kunsterzieher-Referendare

Während auf der Hochschule für bildende Künste die Ausbildung des Kunsterziehernachwuchses schwerpunktmäßig im Künstlerischen liegt – die Kunsterzieher arbeiten zusammen mit den freien Malern, Graphikern und Bildhauern –, wird in der Referendarzeit das Hauptgewicht auf das Pädagogische gelegt. Die Umstellung auf das Methodisch-Didaktische der kunsterzieherischen Praxis fällt nicht allen Absolventen der Kunsthochschule leicht. Es bedarf gewisser Erfahrungen, um zu begreifen, daß die Arbeit im Zeichensaal eines Gymnasiums auf einer anderen Ebene liegt als diejenige der Kunsthochschule, handelt es sich doch in der allgemeinbildenden Schule darum, mit Laien zu arbeiten, von denen nur ein Bruchteil künstlerisch begabt ist. Hier steht der junge Kunsterzieher vor der Frage: Wie bringe ich den Jugendlichen zum freien Gestalten, wie führe ich ihn durch sein eigenes Tun zur Selbstentfaltung und zur Selbstverwirklichung? Wie fördere ich seine Menschwerdung? Dies ist das übergeordnete Ziel der allgemeinbildenden Schule, die ja keine Fachschule ist. Auf der Kunsthochschule geht es um Künstlererziehung, d. h. Talente sollen durch Lehre gefördert werden. Auf der allgemeinen Volksschule, deren Teil das Gymnasium ist, geht es um Menschenbildung. Diese nun allerdings in ihrer ganzen Breite, unter Mitwirkung aller Fächer. Der Referendar soll unter diesem Aspekt Stellung und Aufgabe der Kunsterziehung im Ganzen der Schule erkennen. Er soll auch die Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit anderen Fächern suchen.

So stellt die Schulpraxis den jungen Kunsterzieher vor verschiedenartigste Anforderungen. Es ist gut, wenn schon die Kunsthochschule hierauf Rücksicht nimmt.

Während der Referendarzeit kann das große Gebiet der sog. Schultechniken nicht erarbeitet werden. Dazu ist keine Zeit und auch keine Gelegenheit. Auch auf dem Gebiet des Werkens ist eine intensive Ausbildung und Ausrichtung auf die Schulpraxis notwendig. Die Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an Gymnasien müßte sicherstellen, daß bereits während des Kunststudiums der Studierende mit den Problemen seines späteren Berufes ausreichend theoretisch und praktisch in Berührung gebracht wird. Darunter braucht die künstlerische Ausbildung keineswegs zu leiden.

Der Referendar, der vor die Klasse tritt, muß nicht nur Anregungen geben können, er muß selbstverständlich in der Lage sein, die Aufgaben selber einwandfrei auszuführen. Er muß auch im Handwerklichen und Technischen Vorbild sein, sonst nützt ihm die Beherrschung der ästhetischen Grundbegriffe nur wenig! Es geht heute eben nicht nur um Malen

und Zeichnen auf der Fläche, sondern um plastisches Gestalten, Flechten, Weben, um Schatten-, Handpuppen- und Marionettenspiel, um Gestalten in Papier, Pappe und Holz, um Arbeiten mit Stroh, Bast, Draht, Metall. Hierbei muß der Kunsterzieher Anreger und Führer sein. Es ist im Hinblick auf die immer dringender werdende Frage der Freizeitgestaltung so wichtig, daß der Jugend hier viel mitgegeben wird!

In den Sitzungen des Fachseminars (vierzehntäglich 2 Std.) werden die Erfahrungen aus der praktischen Schularbeit besprochen. Über die mitgebrachten Schülerarbeiten wird debattiert. War die Aufgabenstellung sinnvoll? Wurden die Entwicklungsstufe und die Situation an der Schule beachtet? Wurde eine dem Thema gemäße Technik gewählt? Welche allgemeingültigen Erkenntnisse konnten herausgearbeitet werden? Wurde die Aufgabe methodisch und didaktisch richtig durchgeführt? Wie verhielt sich der Kunsterzieher? Wurde die Schülerarbeit durch Leitbilder bestimmt? Wie stark wurde geführt? War die Klasse interessiert?

Neben diesen Diskussionen über Unterrichtsergebnisse gibt der Seminarleiter Hinweise auf entsprechende Problemstellungen in der Literatur. Es wird von den Referendaren verlangt, daß sie sich mit den einschlägigen Werken der Kunsterziehung auseinandersetzen.

Während der zweijährigen Vorbereitungszeit wechselt der Referendar einmal die Schule, es sei denn, daß der normale Ablauf der Ausbildung durch Übernahme von Lehraufträgen unterbrochen wird. Für die Ausbildung wäre es besser, wenn dies unterbliebe.

Die pädagogische Prüfung wird abgelegt vor der Prüfungskommission der Schulbehörde. Sie besteht aus einer Lehrprobe vor bekannter und einer vor unbekannter Klasse. (Hiervon eine Lehrprobe im wissenschaftlichen Beifach.) Der Referendar soll zeigen, daß er den Unterricht selbstständig sinnvoll und methodisch richtig gestalten kann. In der schriftlichen Arbeit, die auf den Unterrichtserfahrungen aufzubauen ist, soll bewiesen werden, daß der Verfasser in der Lage ist, zielsicher und systematisch mit der Jugend zu arbeiten. Der Arbeit wird eine Mappe mit Unterrichtsergebnissen beigelegt. Es wird erwartet, daß der Referendar nicht nur in der Materie, sondern auch über ihr steht und Folgerungen grundsätzlicher und besonderer Art aus den Ergebnissen seiner Unterrichtsarbeit zu ziehen in der Lage ist.

Den Abschluß der pädagogischen Prüfung bildet das mündliche Examen. Hier wird in allgemeiner Pädagogik, in Kunsterziehung sowie dem wissenschaftlichen Beifach geprüft.

## Wandbilder in Gruppenarbeit

Ein frühes Abitur bescherte uns zwei freie Klassenräume und drei Verfügungsstunden für ein zusätzliches Vorhaben mit einer Quinta (12jährige Mädchen).

Die Fachkollegin – Gisela Heller – teilte diese auch mir bekannte Schar auf, so daß drei Räume, mit zusammengeschobenem Mobiliar, zum Schauplatz werden konnten für einen neuen Großangriff auf die Flurwände.

Der Plan, die älteren Bilder in dem einen Stockwerk (s. Bericht in Heft 1/59) durch geschlossenere zu ersetzen, bestand ohnedies. Nun galt es, die Gunst des Umstands: 3 Räume, 2 Lehrkräfte, 1 Quinta entschieden zu nutzen.

Vordem hatten wir einzeln gemalte Blätter zu großen Flächen ‚addiert‘ oder ausgeschnittene Gebilde auf wandgroße Gründe geklebt, wobei die Teile jeweils am Tischplatz hergestellt werden konnten.

Jetzt war – endlich – Raum, um direkt in große Flächen hineinzumalen, auch ließen sich Gruppen dafür einteilen, so daß viele Mädchen zugleich neben- und miteinander arbeiten konnten (bei 45 im ganzen wurde nur ein Rest am Tischplatz mit kleinen Formaten beschäftigt). Das kühnere Verfahren war ebenso aufregend wie anstrengend. Man darf wohl keine zimperliche oder albern verzärtelte Klasse an solche Aufgabe stellen; wie sollte dies direkte Malen in so großen Formaten sonst gelingen! Nun, unsre Mädchen haben uns durch ihre Frische und ihr Drauflosgehen in Erstaunen versetzt; sie haben gezeigt, was möglich ist, wenn solche Werkstattgegebenheit immer selbstverständlich wäre – anstatt des üblichen engen Beieinanders an zu schmalen Tischplätzen.

Die eine Aufgabe hieß, zu einem in der Treppenflucht hängenden Tierfries im oberen Anschlußflur das Pflanzenreich zu fügen. In der ‚Luftbild‘-Aufnahme ist rechts oben ein Dreiecks-„Blumenbeet“ zu sehen. Auf den mit grauen und braunen Tupfen gestrichenen Packpapiergrund wurden von mehreren Mädchen zugleich blühende Pflanzen ohne Vorzeichnung hineingemalt. Nötig waren nur einige leichte Kreidestriche, um die spätere Hängerichtung anzugeben, weil ein erstes Drauflos nicht nach dem natürlichen Aufrechwuchs orientiert war. Nötig war auch der Hinweis auf eine gute ‚Streuung‘ der Pflanzen in diesem Bild-Beet.

Ferner zeigt das Foto zwei Bäume, die sich tektonisch klar behaupten sollten. Ein Mädchen mit schlichter Handschrift malte Stamm und Äste auf das 2 m hohe, grau gefärbte Packpapier, so daß Platz für Blätter, Blüten, Früchte, Tiere blieb: aufgeteilt an mehrere ‚Ausgestalterinnen‘ (zur Sicherheit ließen wir zwei Bäume ‚aufwachsen‘, die beide gut gediehen).



Das dritte Wandbild in 1,25:4,50 m Größe mit dem bekannten, aber immer wieder fesselnden Thema: ‚Sichkämmer vorm Spiegel‘ wurde dreifach angegangen, so daß hier 21 Mädchen beteiligt wurden.

Zum Werdegang dürfte manches interessieren.

Die gemeinte Wandfläche liegt über den Türen. Kinder zum direkten Wandmalen aufs Gerüst zu stellen, bliebe schon in einem ‚familiären‘ Schulbetrieb recht aufwendig; es kam für unsere Massen-Schule jedenfalls nicht in Betracht – schon wegen der Störmomente.

Hinzu käme die schwierige Pinselführung bei tropfender und fließender Farbe, die auch zünftigen Gerüstmalern zu schaffen macht.

Wir nahmen von der Wand nur das Format, verließen uns auf den diesem Alter noch nahen und dem Bewegungsbedürfnis vertrauten Fußboden und auf braune Packpapierflächen, die sich unbekümmert traktieren ließen.

Die Deckfarbenkästen erweisen sich als ungeahnt ergiebig, wenn man Deckweiß (Lithopone mit Glutolin nach Rezept angesetzt) beisteuert (es wurden je Doppelstunde 2 bis 3 Liter von den 45 Malerinnen verbraucht).

Daß anfänglich dieser billige Zusatz allzu verschwenderisch auf dem Palettendeckel hinzugemischt wird, läßt sich bei solcher Großunternehmung kaum vermeiden. Nötig sind ferner zum Herleihen genügend breite Borstenpinsel (bis 22 mm) und größere Deckfarbennäpfe.

Das natürliche Verfahren, vom Grund aus ‚nach vorn‘ zu malen, bedeutete, eine dünnere Untermalung anzulegen. Wir schlugen verschiedenartig getönte, ineinandergreifende Rechtecke vor. Sie ergibt eine wichtige Einfühlung in das unge-

wohnte Großformat: ein erstes Ermessen seiner Spannweite.

Wer spürt es dann nicht in der Pinselspitze, daß die darauf zu setzenden Figuren kräftigere, dicker angesetzte Farben benötigen?! Wer es nicht gleich begriff, merkte es schnell an der Wirkung. Die Figuren selber entstanden meist ohne Vorzeichnung und Hemmung, aber man soll nicht meinen, die Gruppenarbeit liefe von selber, d. h. ohne unsere Mitwirkung als ‚Chorführer‘. Allzu leise oder krampfige ‚Stimmen‘ bedürfen der Ermutigung und Lockerung, vorlaute wollen gedämpft werden, die ‚Patzer‘, die aus Unachtsamkeit den ganzen Einsatz gefährden, sind zu stauchen. Nicht die Kinder, sondern die Lehrer bangen hierbei um das Werden und die Stimmigkeit des Ganzen, was sich je nach Temperament äußert, und wobei reichliches Loben sich mit deutlichem, aber gutmeinendem Schelten die Waage halten dürfte. Jeweils konnte ja eines der 7 Mädchen zu seinem Teil die ganze Wand verderben. Ein nasser Schwamm und der rettende Eingriff eines beherzten Mädchens waren öfter letzte Möglichkeit, trugen aber zur Klärung des mit wachsendem Eifer immer gespannteren Arbeitsverlaufs wesentlich bei, so daß noch ein vierter Streifen angepackt wurde.

Die arbeitswütige Gesellschaft, teils gleichzeitig, teils nacheinander in drei Räumen wirkend, wurde im ganzen mit sieben Wandformaten fertig – aber ihre Lehrer waren es dann auch.

Arbeitszeit: 4 Doppelstunden und 3 Nachmittage.

Als dann die großen Packpapierflächen, mit dünnen Stahlstiften angeheftet, die Wände belebten, stellten sie mit ihrer satten Farbigeit und breitflächigen Wucht die früheren Ausschneide- und Klebebilder ziemlich in den Schatten – was sozusagen bewiesen werden sollte.

Hartmut Sellin, Oldenburg/O.

## Kritische Überlegungen zur Umweltgestaltung

### 1. Versuch einer Analyse der gegenwärtigen Situation

Wenn wir Formen, Möglichkeiten und Erfolge unserer Umwelterziehung kritisch betrachten, werden wir zugeben müssen, daß wir auf diesem Gebiet noch nicht sehr weit gekommen sind. Werkbund, Wohnberatung, Ausstellungen, Unterricht in den Schulen haben sicher einigen Erfolg gehabt – recht froh und befriedigt sind wir aber darüber noch nicht.

Es sollte uns auch nachdenklich stimmen, wenn in der letzten Zeit von gutwilliger Seite Kritik an der ‚guten Form‘ geübt wird, Kritik an der modernen Wohnform und an den Produkten von Designern und Architekten. Sie wendet sich gegen eine Normierung und Versachlichung der Lebensbereiche, gegen die Diktatur eines als steril empfundenen ‚guten Geschmacks‘.

Gleiche Aufmerksamkeit verdient die Tatsache, daß im Fahrwasser der modernen Formen in Bau, Wohnung und Gerät eine Fülle mißverständlicher Nachahmungen segelt. Es ist leicht zu überblicken, daß diese Mißverständnisse und Entstellungen die guten Vorbilder in den Hintergrund drängen.

Ich will versuchen, die Gründe für Kritik und Verballhornung darzustellen und mit unserer Unterrichtsarbeit in Beziehung zu setzen.

#### Grundsätze heutiger Formgebung

Für eine derartige Untersuchung ist es geboten, in Kürze einige Grundzüge heutiger Gestaltung zu vergegenwärtigen:

Rahmen einer veränderten dinglichen Umwelt ist ein in Wesen und Gestalt veränderter Raum: sein Fluten und seine Veränderlichkeit, die Verbindung von Innen und Außen, verwirklicht im freien Grundriß. Die neuen Raumordnungen sind möglich durch neuartige Konstruktionen, z. B. die Trennung von Wand und Stütze (Mies van der Rohe, Le Corbusiers

‚5 Punkte zu einer neuen Architektur‘). Die Anordnung der Räume folgt dem Ablauf des täglichen Lebens (Funktionalismus) oder seinen organischen Bedingungen (F. L. Wright, H. Häring, H. Scharoun). Die Organisation des einzelnen Raumes wird geändert. Um ein Gefühl der Weiträumigkeit und der Bewegungsfreiheit zu geben, werden Schwerpunkte und Gruppierungen aus der Raummitte gerückt, kommen Wände als freie Flächen zur Geltung. Das Möbel wird wieder mobil, leicht, oft durchsichtig; es dient nicht mehr der Staffage oder der Repräsentation, sondern ganz bestimmten Bedürfnissen des Wohnens; es wird unauffällig, einfach und überschaubar in der Form.

Die Beweglichkeit des Wohnungsgrundrisses wird auch auf den einzelnen Raum angewandt: Er soll variabel sein, um sich veränderten Lebensbedürfnissen anzupassen. In der Zusammenstellung der Dinge bleibt oft etwas Unfertiges, das Möglichkeiten für Veränderungen oder Wachstum offen läßt. Die Freiheit im Raum, die einfache Form der Gegenstände, lassen den Menschen zur Geltung kommen, geben ihm Spielraum, sich zu entfalten.

Die ästhetische Formung der einzelnen Dinge formt den mit ihnen umgehenden Menschen, schließt die Kluft zwischen der Kunst und dem täglichen Leben. Zugleich ist die ästhetische Formung der Geräte eine menschliche Bewältigung der technischen Welt. Diese Humanisierung vollzieht sich nicht, indem den technischen Dingen unangemessene Kontrastformen gegeben werden, sondern indem sie künstlerische Formen erhalten, die ihrer technischen Eigenschaft entsprechen. Sie zeigen ein Minimum an Aufwand und ein Maximum an Selbstverständlichkeit und Unauffälligkeit. Ästhetische Formgebung bedeutet eine Integration der verschiedenen Lebensbereiche.

## Kritik an heutiger Formgebung

Eine kritische Betrachtung der tatsächlichen Anwendung dieser Grundsätze zeigt, daß das eingangs zitierte Unbehagen an der guten Form nicht unbegründet ist. Einige Punkte:

In der Anwendung der neuen Möglichkeiten räumlicher Organisation geht vielfach die Spannung zwischen geöffnetem und geschlossenem Raum, der notwendige Kontrast von ‚Nest und Höhle‘ (C. A. Bombé) verloren. Die Einrichtung der Räume nach ihrer Funktion führt zur Kanalisierung der Lebensvorgänge. Aufwendige Lösungen, wie etwa bei R. Neutra, rufen auf der einen Seite den Eindruck hervor, daß neuartige Raumlösungen nur mit umfangreichen Mitteln verwirklicht werden könnten, auf der anderen Seite, daß moderne Bauformen auch eine ‚Repräsentationsfähigkeit‘ (B. Huber) hätten.

Durch die Art der Werbung, durch Ausstellungen, wird der Gebrauchsgegenstand zum isolierten Kunstwerk gemacht und seiner dienenden Funktion entkleidet. Es entsteht ein Kult der guten Form, an dem nur Eingeweihte teilnehmen dürfen. Hier verkehrt sich die Klarheit der Form zum Sterilen. Gegenstände und Möbel werden in einem derart raffinierten Arrangement vorgeführt, daß kein Ding von seinem Platz entfernt werden darf, um die Vollkommenheit nicht zu zerstören. Der Mensch ist aus diesen kunstvollen Kompositionen verbannt, weil er als Lebendiges eine unberechenbare Komponente hinzufügen würde.

So fehlt vielfach die anfängliche Selbstverständlichkeit der neuen Formen. Ästhetik wird zum Ästhetizismus. Der Mensch, dem aus Plüsch und Plunder heraus Lebens- und Entfaltungsraum geschaffen werden sollte, kann hier nur noch Bestandteil eines Stillebens sein.

Vielleicht ähnelt auch unser Unterricht – z. B. mit der Darbietung von Einzelstücken – in manchen Fällen dem oben Geschilderten.

### Die Verballhornung der guten Form

Vor einer Besinnung auf unsere Unterrichtssituation sollen noch einige Erscheinungen des Formmißbrauchs betrachtet werden: Eine ganze Reihe von Kennzeichen der guten Formgebung ist von einer großen Schar von Epigonen begierig aufgegriffen worden. Vielleicht hat sie sogar die esoterische Behandlung der guten Formen ermutigt, eine moderne Form ‚für den Hausgebrauch‘ zu entwickeln. Sicher fühlt sich auch das Publikum durch diese Formen besonders angesprochen, weil sie scheinbar selbstverständlicher sind. (Daß es noch eine ganze Reihe anderer Gründe für den Erfolg der pseudo-modernen Formen gibt, soll hier nicht erörtert – keinesfalls bestritten werden.) Diese Formen haben auch deshalb Erfolg, weil sie z. B. hinlänglich den Wunsch nach Zeitgemäßem befriedigen.

Besonders typische Kennzeichen der halb-modernen Formen und ihrer originalen Vorbilder sind:

Die Verwendung intensiver Farben im Raum. Was gute Architekten anwenden nach den Gesetzen von Farbquantität und Farbqualität, so daß kleine Flächen intensiver Farbigkeit von großen Flächen unbunter Farben getragen werden, wird in der Breite zu schreiender Buntheit in kleinen, dazu verwaschenen ‚Pastell‘-Farben auf großen Flächen.

Die ‚freien‘ Formen. Hier fehlt das Unterscheidungsvermögen zwischen frei und undiszipliniert, zwischen Schwung und Schlenker, zwischen Kurve und Beule.

Die ‚schlichte‘ Form. Hier werden einfach und banal, schlicht und dürftig, unaufdringlich und langweilig verwechselt. Der Gedanke, daß eine Wohnung wachsen können müsse, führt zum Anbaumöbel, das – einmal ‚angebaut‘ – die Raumordnung wieder fixiert und oft ganze Wände mit Langweile bedeckt.

Der Wunsch, Einheitlichkeit (Original: in der Vielfalt) und Ordnung im Wohnraum zu schaffen, wird von den Epigonen durch die ‚Garnitur‘, die ‚kompletten‘ Einrichtungen erfüllt.

Die Methode guter Architekten, verschiedene Materialien zu kombinieren und jeden Werkstoff in seiner Eigenart zur Wirkung zu bringen, führt bei den Nachahmern zu den unsinnigsten Zusammenstellungen. Möbel dürfen kaum noch aus einer Holzart bestehen, Messing darf z. B. selten fehlen und muß in vollstem Glanz erstrahlen (oft ist es allerdings nur Eloxat).

Hier muß auch die Möglichkeit bedacht werden, daß der bisherige Umweltgestaltungsunterricht diese Entwicklung begünstigt hat: Das im Unterricht propagierte gute, aber ‚harte‘ Beispiel regt zum Ausweichen zur gefälligen Nachahmung an.

## 2. Gedanken zum Unterricht

### Objektive Formqualität

Zum Kriterium der formalen Qualität eines Gegenstandes liegen eine ganze Reihe von Definitionen vor, auf die nicht im einzelnen eingegangen werden kann. Es sei nur kurz erwähnt, daß die Faktoren Zweck und Funktion, Gebrauchswert, Haltbarkeit und Wirtschaftlichkeit, Handhabung und Bedienung, Material und Form, Konstruktion und Verarbeitung und ihr gegenseitiges Verhältnis zueinander bei allen Definitionen berücksichtigt werden. (Die Notwendigkeit eines Unterrichts zur Umweltgestaltung entsteht in erster Linie dadurch, daß beim industriell hergestellten Gegenstand der Zusammenhang der Faktoren schwer zu durchschauen ist, der ‚Käufer‘ also nicht aus eigener Werkerfahrung Urteilsmaßstäbe gewinnen kann.) Bei einer Reihe von Gegenständen mag man mit diesen Kategorien auskommen. Ich möchte zu dieser Gruppe alle technischen Geräte zählen. Sie können hohe ästhetische Qualität haben, Lösungen darstellen, die so selbstverständlich und gültig sind, daß man sie durch Besseres kaum ersetzen kann. Man denke etwa an Küchengeräte, den neu entwickelten Thermolüfter der Firma Braun, an Fernsprecher. Diese Geräte haben alle das Kennzeichen einer gewissen Anonymität. Die Merkmale der Qualität sind weitgehend rationaler Beurteilung zugänglich. Anonymität, Verwendungszweck und Gebrauchswert führen offensichtlich zu einem gewissen Standard, der kaum noch die persönliche Auswahl zuläßt bzw. notwendig macht.

Diese Merkmale ermöglichen eine verhältnismäßig einfache Behandlung im Unterricht. Bei einigen Geräten dieser Gruppe wird es sich um Dinge handeln, die sich so weit durchgesetzt haben, daß die Wahl tatsächlich fortfällt (Fernsprecher). Sie sollten so selbstverständlich betrachtet werden, wie sie uns im Laufe der Zeit geworden sind. Andere Geräte könnten ihre Qualität durch einfachen Vergleich erweisen. Dabei müßte eine ausschließlich ästhetische Betrachtung vermieden werden. Sie ist dem Wesen eines Gerätes nicht angemessen und setzt falsche Maßstäbe. Hier bietet sich (in Oberklassen) eine eingehende Analyse nach Form, Proportionen, Fabrikation, Material, Funktion, Handhabung usw. an. Bei dieser Analyse würden gewissermaßen die Entwurfsarbeit und der Herstellungsvorgang nachvollzogen und eine Einsicht in den Zusammenhang der genannten Faktoren gewonnen werden. Auf das Unterrichtsverfahren kann hier nicht näher eingegangen werden – Hinweise auf die Arbeitsweisen beim Industrieentwurf sind vereinzelt der Literatur zu entnehmen.

### Persönliche Maßstäbe der Formqualität

Für eine zweite Gruppe reichen diese Maßstäbe nicht aus. Sie ist dadurch gekennzeichnet, daß eine viel größere Möglichkeit von guten Formen besteht, und daß das Merkmal der Anonymität meist fehlt. Diese Gegenstände sind stark an die Persönlichkeit des Benutzers und an die dingliche und räumliche Umgebung gebunden. Zu dieser Gruppe sind Möbel, aber auch z. B. Geschirre und Bestecke zu zählen. Hier sind die Anforderungen differenzierter; die Form ist nicht so ausschließlich aus dem Zweck und den technischen Bedingungen zu entwickeln. Um die Fülle des Möglichen anzudeuten, sei nur auf Sitzmöbel hingewiesen, die alle die Merkmale guter Qualität haben, aber in welcher Verschiedenartigkeit bei: Ch.

Eames, E. Saarinen, H. Bertoia, E. Eiermann, I. Tapiovara, M. v. d. Rohe, A. Jacobsen, A. Aalto, B. Mathsson, A. Svenson, F. Juhl. Eine ähnliche Vielfalt ließe sich für andere Gegenstände aus dieser Gruppe leicht nachweisen.

Hier müssen herkömmliche Beweisführungen versagen, das Gegenüber von Beispiel und Gegenbeispiel wird wenig sinnvoll; es ist vielleicht nur da anzuwenden, wo der Unterschied zwischen Original und Nachahmung deutlich werden soll.

Es ist auch nicht möglich, einen verbindlichen Standard herauszustellen (er wird sich hoffentlich nie herausbilden). Vielmehr ist die volle Breite der Möglichkeiten darzubieten. Bildbeispiele dürfen keine Einzelstücke, sondern müssen zusammenstimmende Einrichtungen zeigen, die mit der Art der Zusammenstellung ausdrücken, daß in ihnen sinnvolles Leben möglich, daß die Ordnung sehr persönlich geprägt ist. Das ist eine nur schwer zu verwirklichende Forderung – es sei aber auf das dänische Buch ‚Enfamiliehuset af idag‘ hingewiesen, das derartige Beispiele enthält.

Wohl wird es möglich und auch notwendig sein, die vorangeführten Qualitätsmaßstäbe mitherananzuziehen, die Unterrichtsmaßnahmen müssen aber wesentlich differenzierter und umfassender sein. Direkte und damit einfache Maßnahmen sind kaum anwendbar.

Ziele dieses Unterrichts sind, daß jeder das zu ihm selbst stimmende und die Stimmigkeit verschiedener Dinge untereinander erkennt.

Hier bleibt als wesentlichstes Mittel die eigene Arbeit im Bereich körperlichen und räumlichen Gestaltens. Damit sind nur am Rande die Arbeiten gemeint, die die Herstellung von Gebrauchsgegenständen oder das modellmäßige Ordnen räumlicher Gegebenheiten zum Ziel haben. Viel wichtiger wird der indirekte Weg sein, der über das Erkennen des eigenen Wesens und der persönlichen Formmöglichkeiten führt. Persönliche Formen entstehen bei innerer Beteiligung, bei innerer Anteilnahme an Aufgabe, Arbeitsvorgang und Ergebnis. Das Zusammenstimmende kann in der eigenen Arbeit, auch in der kleinsten erlebt werden, besser erlebt werden als in abstrakten Übungen, in denen etwa Textilien nach Farbe und Textur ‚geordnet‘ werden. In diesem Zusammenhang sind nur Aufgaben sinnvoll, bei denen eine Ganzheit verwirklicht wird. Dieses Verhältnis von Umwelterziehung und Werkarbeit ist schon häufig erwähnt worden. Solange wir aber keine Stunden für die Werkerziehung zur Verfügung haben, werden wir immer wieder diese Arbeiten innerhalb der Kunsterziehung durchführen müssen.

Die Rolle, die das Vorbild der Schule spielt, ist allgemein anerkannt. Es gibt wohl nur wenige Kunsterzieher, die hier

ihre Mitwirkung vernachlässigen; viele haben hier schon Außerordentliches erreicht. Es ist aber auch bekannt, wie eng uns oft die Grenzen, selbst bei Neubauten und -ausstattungen, gesetzt sind. Bauämter wissen und wollen es vielfach anders. Diese Einschränkungen sind leider nur festzustellen, auch bei größter Anstrengung ist wenig dagegen zu unternehmen.

Aber es bleibt auch innerhalb einer eingerichteten Schule einiges zu tun. Vor allem für die Schüler. Sie sollten die Einrichtung nicht als etwas Festliegendes empfinden, sondern angeregt werden, das Gegebene zu verändern und veränderten Situationen anzupassen, um die lebendige Wechselwirkung von Mensch und Ding zu erleben. Damit ist die zweite Möglichkeit der praktischen Umwelterziehung angedeutet: tätiges Gestalten einer ganzheitlichen Umweltsituation, bei dem die Schüler nicht als Gruppe, sondern wechselnd in eigener Verantwortung handeln. Das Leben der Schule bietet eine ganze Reihe von Möglichkeiten: bestimmte Unterrichts- oder Arbeitsformen, Fest oder Feier.

Bei diesen Überlegungen könnte sich eine Veränderung in der Formulierung des Bildungszieles ergeben: es ginge nicht mehr nur um die Erziehung zur guten Form an sich. Es könnte sich sogar die Einsicht entwickeln, daß eine sinn- und lebensvolle, zusammenstimmende und persönliche Auswahl von weniger guten Dingen besser ist als das beziehungslose Nebeneinander ausgezeichneter Einzelstücke. Es zeigt sich nämlich, daß es eine ‚Intelligenz des Wohnens‘ gibt, die – jenseits aller zeitgebundenen Stilfragen – zu überraschend zeitgemäßen Lösungen führt.

Derartige Überlegungen werden die organisatorischen Schwierigkeiten des Unterrichts noch vergrößern. Er würde aber im bloßen Ästhetizismus stecken bleiben, wenn er nicht dazu anregen könnte, das jedem Gemäße zu erkennen und zu wählen. Daß es das Gemäße überhaupt gibt, muß wieder erkannt werden. (Damit ist auch die soziologische Seite des Problems berührt: die Wahl der dinglichen Umwelt nach dem Gesichtspunkt eines erhöhten sozialen Prestiges ist die häufigste Verkennung oder Verleugnung des Persönlich-Gemäßen.) Es muß erfahren werden, daß man eine lebendige Beziehung zur täglichen Umwelt gewinnen kann, daß man mit seinen Gegenständen lebt. Dann kann die Umgebung im Laufe des Lebens mitwachsen und jedes Ding seinen Sinn erhalten (das Sinnvolle schließt natürlich das Zweckfreie mit ein). Damit sind im Grunde auch die richtungweisenden Gedanken der Wegbereiter moderner Formgebung verwirklicht. Gleichzeitig wird die Frage nach der ‚guten Form‘ überflüssig, weil alle Dinge richtig sind, wenn sie zum Menschen stimmen, der mit ihnen lebt.

*Luise Heinig, Neumünster*

## Bildbetrachtung im Abituraufsatz

In Zusammenarbeit mit einer Deutschlehrerin wurden Erfahrungen mehrerer Jahre geprüft. Auf der Oberstufe gibt es hauptsächlich drei Themenkreise, denen der Abituraufsatz entnommen wird:

1. Allgemeine Besinnung über Kunst, ihre Bedeutung für den Menschen,
2. Bildvergleich, der die geistige Haltung der jeweiligen Epoche deutlich macht (z. B. Michelangelo: „Sklave“, Barlach: „Geistkämpfer“),
3. Bild und Dichtung derselben Epoche. Gemeinsamkeit der Stilmittel lassen die geistigen Grundlagen und Tendenzen der Epoche erkennen (z. B. C. D. Friedrich: Novalis).

Auffällig ist bei allen Themenkreisen aus dem Deutschunterricht, daß das Ziel des Aufsatzes über das Bild hinweg auf die geistige Haltung der Epoche zugeht. Das Kunstwerk

wird nur herangezogen, es dient zur Bestätigung (Illustration) des in der Dichtung gefundenen Weltbildes.

Insofern sind die Akzente gegenüber dem Kunstunterricht verschoben, wo das Kunstwerk Endpunkt der Betrachtung bleibt. Seine Verwurzelung in der Geistigkeit einer Epoche wird oft nur sekundär als Mittel besserer Erkenntnis herangezogen.

Diese Feststellungen erscheinen mir deshalb wichtig, weil über den Deutschunterricht eine Erweiterung in die Kunstbetrachtung kommt, die mir für die selbständige Arbeit der Abiturienten günstig erscheint.

Je mehr Voraussetzungen der Abiturient für die Bewältigung des Themas hat, desto leichter findet er sich zurecht.

So versprechen die Themen mehr Erfolg, und zwar ganz eindeutig, die die Kenntnisse des Schülers aufnehmen. Was also aus der Dichtung zu einer Epoche und ihrer geisti-

gen Haltung erarbeitet wurde, kann hier für die Erkenntnis eines Bildes fruchtbar gemacht werden. Das Weltbild tritt zu den üblichen Komponenten Inhalt, Gestalt und Gehalt gleichberechtigt hinzu.

Faßt also der Kunsterzieher mit dem Deutschlehrer gemeinsam das Thema ab, so muß von beiden Seiten geprüft werden, ob der Abiturient bei mindestens einem dieser vier genannten Komponenten genügend Grundlagen hat.

Dies allein genügt jedoch nicht! Nach bisherigen Erfahrungen – von der Kollegin bestätigt – vermag der Abiturient nur selten sein Wissen auch in Querverbindungen anzuwenden. Wie oft erlebt man vor Bildern, daß die Schüler naheliegende Vergleiche zur Dichtkunst oder Musik (oder zur politischen, Wirtschafts- und Rechtsgeschichte) nicht finden!

Es ist daher nötig, schon im Thema Hinweise zu geben, die den Schüler wenigstens die Richtung des Erfolgs der Aufgabe ahnen lassen.

Gleichzeitig braucht er eine feste Bindung, die ihn bei der angegebenen Richtung wie ein Leitstern hält; denn er besitzt selten die Disziplin, sich klar auf die Hauptzüge des Bildes zu beschränken: Er geht in die Breite und verliert den Zusammenhang.

Was bleibt bei dieser Hilfestellung noch für den Abiturienten zu tun? Immer noch die für ihn schwierige Deutung der Formenwelt und die sprachliche Gestaltung!

Zwei Beispiele aus der Praxis:

Erstes Thema: Aus welcher geistigen Haltung heraus sind folgende Kunstwerke geschaffen (gegeben in Fotos)?

Der Gekreuzigte von Westltnner des Naumburger Domes,  
Das Ungarnkreuz von St. Severin in Köln,  
Das Kruzifix von Ernst Barlach in der Elisabeth-Kirche zu Marburg.

Dieses Thema ist geglückt. Warum, das ist einfach zu sehen:

1. Der Inhalt – das Kruzifix – war allen Abiturienten durch die Überlieferung vertraut, so daß er bei keinem der Beispiele erst gefunden werden mußte.

2. Das Weltbild war ebenfalls allen Abiturienten vertraut: Die geistige Richtschnur des christlichen Glaubens ist in den Grundzügen bekannt; der Schüler bringt wissensmäßig und gefühlsmäßig viele Voraussetzungen für die Lösung der Aufgabe mit.

3. Die Gestalt, die jeweilige Formung, war neu. Es lag auf der Hand, daß hier die Richtung war, in der man die Aufgabe zu verfolgen hatte: ohne Verzettelung durch lange Beschreibungen nichts anderes als aus den besonderen Formen den Glaubensgehalt aufzuspüren!

4. So konnte die schwierige Aufgabe gelingen, aus der Form den Gehalt erstehen zu lassen: Die zeitgebundene Prägung des christlichen Weltbildes.

Zweites Thema: Der Mensch in der Natur; gegeben waren Bildvergleich von:

C. D. Friedrich: Drei Frauen am Meer

Renoir: Die Schaukel

Macke: Spaziergänger auf sonnigem Weg.

Dieses Thema ist mißglückt. Gründe:

1. Der Inhalt war trotz des gemeinsamen ‚Draußen‘ allzu verschieden. Allein das sprachlich gute Beschreiben verlangte

zuviel Konzentration und Zeit. (Es nahm in den Aufsätzen den größten Raum ein.)

2. Das verschiedenartige Weltbild, das an Hand der Bilder herausgearbeitet werden sollte, war aus der jeweiligen Literatur nur vage bekannt. Es kam den Schülern nicht zur Hilfe; die vorhandenen Grundlagen genügten nicht.

3. Die Gestalt war natürlich unbekannt. Eine Zielsetzung war zwar im Thema klar angegeben: Mensch und Natur im Zueinander zu prüfen. Es erwies sich aber plötzlich der Begriff ‚Natur‘ als zu umfassend: Bei allen möglichen Beobachtungen verwirrten sich die Schüler, nicht wissend, worauf sie ihre Aufmerksamkeit konzentrieren sollten.

4. Die Deutungen des Gehalts waren dementsprechend verschwommen; beim letzten Bild fehlten sie meistens ganz.

Aus diesen Erfahrungen folgert also:

Soviel Bekanntes wie nur möglich als Grundlage für das Thema benutzen. Gegebenenfalls durch kurzen Text das Weltbild erhellen,

Inhalt so knapp wie möglich,

Der Kunsterzieher sollte prüfen, ob im Thema eine klare Richtung für die Erarbeitung der Form, der Gestalt, gegeben ist und ob sich diese ohne Gefahr für das Thema noch mehr einengen läßt.

(In der Diskussion erklärte OSTR Hees, daß einer bloßen – guten – Bildbeschreibung – ohne Analyse und Deutung des Gehaltes – bereits der beim Abitur geforderte Schwierigkeitsgrad zukäme.)

Anm.: Von einem andern Gymnasium waren folgende Abitur-Aufsatzthemen zusammengestellt worden:

1955: Beschreiben und vergleichen Sie Botticelli: Bildnis eines jungen Mannes – Dürer: Jugendliches Selbstbildnis – Rembrandt: Selbstbildnis / Welche Rolle spielt die bildende Kunst in Ihrem Leben? (Hier stand auch zur Wahl die Dichtung und Musik.) / Betrachten Sie die Reiterstandbilder ‚Bamberger Reiter‘ und ‚Großer Kurfürst‘ und werten Sie sie als Ausdruck ihrer Zeit / Welche verschiedene Aufgabe und Wirkung haben Photographie und Gemälde? (An vorgelegten Beispielen zu klären) / Wie ist das Wort zu verstehen: Wenn ich einen Spatz abmale, habe ich vielleicht zwei Spatzen, aber kein Kunstwerk / Meine Bemühungen um das Verständnis moderner Kunst und was sie mir bedeutet / Könnte Ihnen die Kunst, sei es die Malerei, die Dichtung oder die Musik eine Lebenshilfe bedeuten?

1957: Das Menschenbild im Wandel der Zeiten: Petrus Christus: Mädchenbildnis – Van Gogh: La Berceuse – Picasso: Bildnis einer jungen Frau.

1958: Erläutern Sie das Wort von Henri Matisse: ‚Ein Bild ist ein eigener Organismus, oder es ist nichts‘ und weisen Sie seine Gültigkeit an dem Bilde (war gegeben) nach / ‚Die Natur kann sich Verschwendung in allem erlauben, der Künstler muß bis ins Letzte sparsam sein. Die Natur ist berechtigt bis zum Verworrenen, der Künstler sei ordentlich verschwiegen.‘ – Nehmen Sie zu dem Ausspruch von Paul Klee Stellung und zeigen Sie an Klees Bild (war gegeben) auf, wie sich der Grundsatz des Künstlers bewährt hat.

Da geplant ist, ein Heft nur der Kunstbetrachtung zu widmen, seien alle Kollegen(-innen) gebeten, in den Schatz ihrer Erfahrungen zu greifen und zur Praxis – auch selbstkritisch – Stellung zu nehmen. Die Abitur-Aufsätze sind gewiß nur eine Auswirkung, die jedoch manche Haken haben kann. Bloßes Beschreiben – auch wenn stets Deutung mit einfließt – kann sprachlich sehr viel verlangen (wobei etwa Wölfflins lapidare Muster zur ‚Melancholie‘ Dürers bekannt sein sollte). Persönliche ‚Bekanntnisse‘ haben ihre Vorzüge. Am schwierigsten bleiben ‚Prinzipien‘ und ‚Weltbilder‘ sowie die oft schon terminologisch schwimmenden Gestaltungsfragen.

Es gibt große Lücken, etwa ‚Wie nehmen Mittelstufenschüler moderne Kunst auf, was sagt – ausdrückbar – sie Ihnen?‘ Wer hat folgerichtig durch Jahre einen Fundus zum ‚Befragen‘ von Bildwerken angelegt – woran, mit welchen (nennbaren) Ergebnissen? Erprobte Arten der ‚aktiven‘ Erschließung usw. Erwünscht sind auch seitens der Studienseminare Proben aus Arbeiten dieses Gebietes – und Folgerungen daraus, die allgemein bedeutsam sind.

### Zur Diskussion

„Es gibt Holzwege im großen Walde der Kunsterziehung“ (Otto Haase), und Methodengläubigkeit führt leicht zur Verholzung kunsterzieherischer Wege. Wir sollten sie daher, wie es durch Prof. Parnitzke im letzten KuJ-Heft geschieht, von Zeit zu Zeit überprüfen und fragen, ob sie noch „modern“, d. h. nach einer Formulierung Ortega y Gasset's „auf der Höhe der Zeit“ sind!

Die zum Nachdenken auffordernde, besinnliche Betrachtung „zum Spielregel-Begriff“ verweist auf

Grenzen eines Unterrichtsverfahrens, das von Spielregeln ausgeht und immer dann zu „höchst fragwürdigen“ (per- und konfektionierten) Unterrichtsergebnissen führt, wenn der Lehrer beim Unterrichten zu sehr einengt, gar Formzwang auferlegt und seine Schüler, ohne deren „Idee von Schönheit“ zu berücksichtigen, zu Ausführungsorganen seiner Vorstellung (Leitbilder) macht. Die recht kritische Auseinandersetzung erscheint zumeist einleuchtend – vielleicht sollte die Fachsprache die sogenannten Spielregeln, wie dargelegt, schlichter

und sachlicher als „Hilfe, Aufgabe, Auftrag, Arbeitsregel“ (Arbeitsanweisung) usw. kennzeichnen, statt sich eines aufwendigen (durch Schillers Ästhetik vorbelasteten?) Begriffs zu bedienen – sie hinterläßt aber auch offene Fragen, in denen die alte Problematik „Führen oder Wachsenlassen?“ wieder anklingt. Der Ansatz der Kritik kann überdies, ein wenig einseitig auf das „nur Dekorative“ bezogen, zu Verallgemeinerungen und zur Abwertung eines an sich gesunden Prinzips verleiten. Die Ausführungen können den Eindruck erwecken,

als ob das im letzten Jahrzehnt entwickelte, durch das Prinzip der Auswahl und Einschränkung bildnerischer Mittel gekennzeichnete Unterrichtsverfahren überhaupt in Frage gestellt werden sollte. Wie steht es mit dieser (sich bei der Aufgabenstellung auf bildnerische Grundphänomene beschränkenden) Unterrichtsweise grundsätzlich? Ist sie nur peripherisch wirksam oder gar entpersönlichend? (P. führt aus, daß „formale Nennwerte, die der Lehrer im Kopfe hat und hinreicht“, allenfalls mit „gereichten Zweigen“, keineswegs aber mit „elementarem Wurzelwerk“ zu vergleichen seien.)

Um der Beantwortung der aufgegriffenen Frage näher zu kommen, möchte ich gleichfalls von dem angeführten Beispiel des kindlichen Spiels mit Bauklötzen ausgehen: Für die Auswertung dieses „Schul“-Beispiels scheint es mir nicht ganz ohne Bedeutung, daß es sich bei jenem Tun um ein „elementares“ Gestalten mit „hingereichten“ Bausteinen handelt, um ein pädagogisches Ausgehen von Grundformen also, die dem Abstraktionsvermögen des Erwachsenen ihr Dasein verdanken und trotzdem im kindlichen Spiel immer ihren hervorragenden Platz behaupten werden, einfach deshalb, weil die vorgeformten Klötze geeignet sind, den kindlichen Gestaltungstrieb zu wecken und dem Kinde zur Selbstverwirklichung (d. h. zur Realisierung seiner „Idee von Schönheit“) auf besondere Weise zu verhelfen, indem sie das für das Bauen unerläßliche Schichten und Fügen erleichtern („müheles“ machen). Mit gewöhnlichen Kieselsteinen würde das Kind seine „Idee“ vom Turm nicht so selbstverständlich wie mit Bauklötzen verwirklichen können. Diese „hingereichten“ Hilfsmittel des Erwachsenen verdeutlichen „exemplarisch“ das Problem vernünftiger Unterrichts-führung: Als „Bausteine“, bei deren Verwendung der Schüler seine Entscheidungsfreiheit behält, sollten Arbeitsanweisungen nach dem Auswahlprinzip immer nur verstanden sein, gleichgültig, von welcher Aufgabenkonzeption der Lehrer ausgehen und wie er sie thematisch einkleiden mag. (Stärkere, stilprägende Bindungen sind wohl nur dann statthaft, wenn besondere didaktische Ziele sie rechtfertigen und sie im arbeitsunterrichtlichen Gespräch ohne Nötigung dargeboten [entwickelt] werden.) Der Auffassung, daß ein Darbieben von „Nennwerten“ bildnerischer Mittel im Endeffekt – ich hoffe jetzt richtig zu interpretieren – „nur Dekoratives“ zu bewirken vermöchte, kann ich nicht unbedingt beipflichten. Es mag zutreffen, daß alles Dekorative sich einem methodischen Zugriff in diesem Sinne am ehesten erschließt. Dekorative Erträge (z. B. Musterungen) können aber nur aus solchen „Nennwerten“ resultieren, die von vornherein in der Bindung an einen Werkvorgang dekorative Formtendenzen in sich tragen. (Man betrachte daraufhin die in Heft 2/60 gebrachten Glückwunsch-Faltschnitte!) Zweifellos sind bei anders gearteten „Nennwerten“ bildnerischer Mittel auch (mehr oder weniger gelungene) „konstruktive, statische, rhythmische, expressive, sensu- alistische, imaginative, strukturelle“ und schließlich sachlich darstellende („kognitive“) Unterrichtsergebnisse kunsterzieherisch realisierbar, wenn nur der rechte Lehrer am Werke ist. (Es versteht sich, daß die Ergebnisse nicht unbedingt „chemisch rein“ in Erscheinung treten müssen, sondern auch „Legierungen“ mit Vorrang der einen oder anderen Gestaltungskomponente möglich sind.)

Mit dem Hinweis, daß der Lehrer es in der Hand hat, den Schüler nach einem bestimmten Entfaltungsrhythmus unterrichtlicher Darbietung mit verschiedenen Weisen künstlerischer Aussage vertraut zu machen (sie dem älteren Schüler bewußt zu machen), wird seine Lehre im besten Sinne zur „Schule“. In der Vielseitigkeit des künstlerischen bzw. typologischen Ansatzes erhält die einschränkende Aufgabenstellung ihre letzte Rechtfertigung.

Seien wir nüchtern und „machen wir uns nichts vor!“ Der Überpädagoge, der den vielen in einer Klasse versammelten Schülerindividualitäten in einem idealen und absoluten Sinne zur bildnerischen Umsetzung ihrer jeweiligen Vorstellungen

von Schönheit zu verhelfen vermag, ist noch nicht geboren. (Viele dieser Vorstellungen sind überdies durch schädliche Umwelteinflüsse verdorben.) Ein wenig „Schule“ wird bei jeder (noch so weitherzig aufgefäßen) Aufgabenstellung, sofern sie die Klasse allgemein verpflichtet, spürbar bleiben. Man kann eben mit Bauklötzen nur nach dem ihnen innewohnenden Prinzip bauen. (Der Stabilitätsbaukasten wiederum bietet andere Möglichkeiten.) Diese Feststellung bedeutet nicht das Eingeständnis eines Nachteils, es sei denn, man sähe alles Menschenwerk (somit auch die Pädagogik) als Stückwerk an. Kinder und Jugendliche, welche die heilsame Wirkung eines guten Unterrichts einmal erfahren haben, wollen sich vor echte Aufgaben, die Konzentration verlangen, gestellt sehen. Nur so können sie mit den Anforderungen wachsen. In diesem Sinne ist der Fordernde der wahrhaft Fördernde. Mit dem guten Unterrichtsklima allein ist der Erfolg unserer Arbeit nicht gewährleistet.

Es bedarf eines langen und (für den Lehrer oft beschwerlichen) Weges, um Schüler vor krisenhaften Enttäuschungen und der deprimierenden Feststellung „ich kann nicht zeichnen“ zu bewahren. Nur derjenige Oberstufenschüler, dessen bildnerische Kräfte in der Unter- und Mittelstufe durch eine überlegte Aufgabenstellung zur Entfaltung kamen, ist wirklich in der Lage, sich in zunehmendem Maße seine Aufgaben selbst zu wählen. Soll das erstrebenswerte Fernziel der idealen Selbsttätigkeit unserer Oberstufenschüler je erreicht werden, müssen sie an den ihnen früher verbindlich gestellten Aufgaben erfahren haben, welche Weisen künstlerischen Tuns ihnen besonders angemessen sind und welche Aufgaben sie sich zutrauen dürfen.

Es wurde schon oft gesagt, daß der rechte Lehrer ein Gärtner sein müsse. Ein Kunsterzieher, der seine Schüler in der instinktsicheren Einschätzung ihrer jeweiligen Bewußtseinslage vor angemessene Aufgaben stellt, verfährt wie ein Gärtner. Unter seiner Betreuung wird die alte Frage „Führen oder Wachsenlassen?“ mit voller Berechtigung die Antwort finden: Führen und Wachsenlassen!

Fr. Schötter

Berichtigungen zu Heft 3: S. 116 links, 3. Absatz der ‚Werkaufgabe‘, muß es hinter Bogen 22 heißen: wie sich mit Schachteln bauen läßt (anstatt: Schachteln bauen lassen). – S. 116 rechte Spalte, 20. Zeile von oben, fehlt ein ‚nicht‘, und es muß heißen: die ... Ganzheit nicht dennoch in Formalien aufgelöst wird.

Erich Parnitzke

### Schrifttum und Bildgut

Eric Graf Oxenstierna: Die Wikinger / W. Kohlhammer-Verlag 59 / 270 S., 26:18 cm, mit 65 Textzeichnungen und Karten sowie 88 Abb. und 8 Farbfotos auf Tafeln, Lbd., 36 DM.

Zur Frühgeschichte Europas gehört der Ausgriff der kühnen Nordmänner, der sie von Island bis Sizilien, von Kanada bis Kiew und Byzanz umtrieb, belegbar durch zahllose Funde von dem, was sie draußen hinterließen und was sie heimbrachten, vor allem in ihrer geschichtlichen Zeit von 800 bis 1000.

Allzu heroische Akzente haben uns den Stoff entfremdet, dessen verlässliche Behandlung schwer erreichbaren Spezialwerken vorbehalten blieb.

Der schwedische Autor stellt ihn in einer sozusagen frischgewaschenen Übersicht vor uns hin, und man wird inne, daß eine derartige, aus bester Sachkenntnis, letzter Fundnutzung und anschaulicher Darstellung erbrachte Gesamtschau bisher fehlte.

Eigentliche Vertrautheit mit den vielseitigen Umständen und dem Stand ihrer Erforschung bewirkt wieder einmal, daß die Lebenszeugnisse selber das Abenteuer ausmachen, wenn sie – wie hier – quellenmäßig geboten werden: in Beschreibung und Zitat, in Zeichnung und Bild. Die Farbfotos

sind vom Autor selber (aus den Sammlungen in Stockholm, Kopenhagen, Schleswig), man hätte sie noch exakter drucken sollen, um z. B. dem höchst feingliedrigen Schmuck voll gerecht zu werden.

Handbuch der historischen Stätten Deutschlands / 7 Bände für das Gebiet der Bundesrepublik / Alfred Kröner Verlag 58–61.

Bd. I: Schleswig-Holstein und Hamburg, 284 S., 11 Abb., 5 Karten, 278 Stichwörter, Lbd., 12 DM.

Städte, Flecken, Dörfer, Burgen, Klöster, Adelsitze von geschichtlicher Bedeutung werden von 38 Experten gewürdigt, wobei öfter Archivquellen, Vorgeschichtsfunde usw. erstmals einbezogen sind. Das ersetzt nicht den ‚Dehio‘ (für die Kunstdenkmäler), sondern ergänzt ihn sehr wünschenswert. Vom Bd. 1 läßt sich sagen: Er gibt verlässliche Auskünfte, wie sie sonst nirgends zu finden sind: sehr lesbar und anschaulich.

Die Reihe umfaßt weiter: II: Niedersachsen und Bremen / III: Nordrhein-Westfalen (demnächst zu erwarten) / IV: Hessen (desgl.) / V: Rheinland-Pfalz und Saarland / VI: Baden-Württemberg (1961) / VII: Bayern (Ende 60).

Auf das Werk sei hingewiesen, weil es jeder Wanderung und heimatkundlichen Unterweisung aufs Beste zu dienen vermag.

Michael Freund: Deutsche Geschichte / C. Bertelsmann Verlag 60, Folgeband des Großen Bertelsmann-Lexikons / 800 zweispaltige Seiten, 590 Abb. im Text und auf 64 Foto- und 32 Farbtafeln, 44 DM.

Auf den uns besonders angehenden Band „Weltgeschichte der Kunst“ von Prof. Dr. Lützelner konnte Heft 6/59 hinweisen. Jedoch kann sogleich gesagt werden: Die immense Leistung des Kieler Historikers Prof. Dr. Freund betrifft jeden Erzieher deswegen, weil diese Darstellung von seltener, naher Eindringlichkeit ist, was bereits aus der Proportion spricht: Vordeutschland und das Mittelalter nehmen 137 S. ein, die Reformation, die Zeit des Absolutismus und Deutschland im Schmelztiegel der Französischen Revolution (bis zum Wiener Kongreß) 124 S., ein großes Gewicht hat allein das 19. Jh. (Zwischen dem alten und neuen Reich, Die Bismarcksche Reichsgründung, Glanz und Elend des neuen Reiches) mit fast 200 S., ein allergrößtes aber – fast das halbe Buch – haben die Kapitel: Der erste Weltkrieg, Die Weimarer Republik, Das Dritte Reich, Der zweite Weltkrieg, Das geteilte Deutschland.

Das ist gut so, auch die unerbittliche Erforschung und Darlegung der Gedanken, Pläne und Handlungen all derer, die politische Geschichte machten und hier in zahllosen Zitaten selber zu bedenken geben, was nach des Autors Vorwort den schlimmsten Fluch der deutschen Geschichte ausmacht: „die ewige Wiederkehr“ – von Selbsttäuschungen, mangelnder Kritik und Weitsicht sowie falscher Erziehung. Da dieser Band in vielen Lehrerzimmern erreichbar werden wird, möchte ich besonders älteren und mittleren Kollegen anraten, diese Erhellungen aufzunehmen, die jeder frühere Unterricht mit illusionären Scheuklappen verstellte hat: Es ist die heute wohl lehrreichste ‚Fortbildung in politischer Erziehung‘, die dieser überaus inhaltsreiche und gleichwohl packend flüssig geschriebene Band birgt.

Die Kunst und das schöne Heim / einzeln 4,80 DM.

Maiheft, Malerei: Gauguin, Eau mystérieuse (3 u. 1 Farbtafel), Dietmar Lemcke (5 u. 1 Farbbild), Rolf Nesch (5 Abb.), Graphik von Malte Sartorius (5 Abb.), Plastik: Gerhard Marcks, aus letzter Zeit (8 Abb.), Martin Mayer (5 Abb.).

Mobiliar: die neue WK-Reihe von Werner Buchser (Schweiz), 5 Abb. Die ‚behr-reihe 60‘, 7 Abb. – Haus und Garten: Ein 400-qm-Hausgarten (4 u. 2 Farbbilder) / Haus eines älteren Ehepaars (6 u. 3 Farbbilder) / Ein Wohnhaus in Kalifornien von J. Neutra (13 Abb.) / Wohnhaus im Ruhrtal (10 Abb.).

## Persönlichkeit und Lehre

Der Organisator eines schon mehrmals jährlich wiederholten Wettbewerbs von Kindermalereien war unglücklich über das Gros der Einsendungen, weil er da fast durchwegs zerfahrene Strichelei, Bildermachenwollen, Nachahmung der Fotografie vorfand. Um so freudiger begrüßte er Arbeiten mit einfach gehaltener, kindgemäßer Form und fester Haltung. Aber ungetrübt war diese Freude nicht, und nach einigem Zögern sagte er, die willkommenen Malereien seien zwar schön, aber doch ein wenig gleichförmig; so als ob der Lehrer oder die Lehrweise zu stark vorherrsche, der Schüler mit seiner Eigenart aber zurückgedrängt sei.

Da dieser Freund und Kritiker in einem die Kinderarbeiten zwar mit einem gewissen Verständnis, aber doch nur „von außen“ betrachtete und auch nichts über deren wesenhafte Entstehungsbedingungen und die davon abhängige Gestaltung wußte, blieb mir nichts anderes übrig, als ihn hinzuweisen auf die bemerkenswerte Gleichförmigkeit aller „frühen“ Bilderei überhaupt. Diese lasse bei flüchtiger Betrachtung alles Romanische oder alles Ägyptische als gleichförmig erscheinen. Erst der tiefer Eindringende sehe die charakteristischen Unterschiede, welche die dennoch vorhandene Vielgestaltigkeit des zunächst eintönig erscheinenden Komplexes hervorrufen. Dieses sei nicht nur in der Kunst zu beobachten, sondern überall, wo etwas Fernliegendes und Ungewohntes vor die Augen komme. Als Beispiel: das dem Europäer auf den ersten Anblick monoton erscheinende ostasiatische oder afrikanische Gesicht, dessen individuelle Unterschiede sich erst dem zeigen, der länger sich damit befaßt. Umgekehrt kommen ja auch, wie jeder Exote bestätigt, dem Fremden die europäischen Köpfe gleichförmig vor, und er kann das Persönliche ebenso wenig sofort unterscheiden.

Daß eine ähnliche „Befremdung“, fuhr ich weiter, auch den Erwachsenen im Anblick der frühen Kinderzeichnung überkommt, ist nicht verwunderlich. Auch hierbei spüren die meisten Betrachter zunächst den allgemeinen „Stil“ heraus und übersehen das Individuelle. – Doch kommen noch tiefergreifende Umstände hinzu: Da es sich bei der echten Kinderzeichnung um „frühen“ Stil handelt, also um eine Formenwelt, die noch über verhältnismäßig wenig Differenzen der Gestalt verfügt, kann, grob gesagt, nur mit einer bestimmten „Menge“ von Zeichen-Charakteren gearbeitet werden. So fällt alles enger zusammen, und auch die seelisch bedingte persönliche Wahlfreiheit ist etwas eingeschränkt.

Da unser Bewußtsein auch heute noch durch den Individualitätskult des 19. Jahrhunderts mitbestimmt ist und nicht nur der einfache Mann im Künstler den originellen Menschen sieht, der sich vor allem durch seine persönliche Eigenart legitimieren soll, ist das musternde Auge empfindlich gegen alles, was die Individualität nicht laut ausspricht. Das Sonderbare dabei ist, daß Wildwuchs und Nichtgestaltetes in der Kinderzeichnung, wenn es auch noch so gleichartig mit gängigen Floskeln gespickt ist, von der Kritik viel weniger gerügt wird. Fast so, als ob es dem Individuum heutzutage übergenommen würde, wenn es seine Kräfte in den Dienst der Formen-Ideen-Welt stellt.

Es scheint sich hierbei die widersinnige Furcht zu äußern, daß die persönliche Freiheit des (doch wesenhaft geistigen) Menschen durch ein „Diktat“ der geistigen Gestalten-Gesetzlichkeit unzulässig eingeschränkt werde. Da hingegen ein lässiges, skizzenhaft impulsives, sozusagen fauvistisches Bild-

machen diese Art von „einschränkender“, festigender Wirkung offenbar nicht ausübt, bleibt es vielen, denen das Wesen der einfachen Form unbekannt ist, besser empfohlen.

Oft, wenn man solche Kritiker dann fragt, wie sie sich eine „freiere“ Unterrichtsweise bei Kindern vorstellen, wird gesagt, man dürfe doch nicht alle Schüler über einen Kamm scheren; es gebe ja auch Kinder, die mehr malerisch oder „impressionistisch“ angelegt seien und die würden durch strenge Art eines Unterrichts um ihr Recht gebracht. Der Erziehungs-Laie wäre mit solchen Einwänden sogar in Gesellschaft mancher Kollegen, die der Fall-zu-Fall-Typologie anhängen.

Doch kann jeder, der sich nur einigermaßen mit der innewohnenden Folgerichtigkeit der Gestaltens-Entfaltung vertraut gemacht hat, leicht erkennen, daß diese Meinung irrig ist. Wer nämlich die überaus schwierige Gestaltenkomplikation in der eigentlichen Malerei werthaft erlebt, der kann schon wegen dieser Schwierigkeit nicht annehmen, daß es einen „Typ“ gebe, der damit beginnt statt mit dem Einfachen wie andere Kinder. „Malerisch“ ist ja nicht wertfrei als ein irgendwie „fleckenhaftes“ Verfahren aufzufassen, sondern als feinflechtendes Fügen von gestaltfassenden Farbton- und Helldunkelnancen. Ein bloßes reizhaftes Fleckenwerk ist keine Malerei!

Bei Gesprächen solcher Art meldet sich immer wieder auch die Sorge, der Lehrer könne seine Eigenart den Schülern mit mehr oder minder sanftem Zwang aufdrängen. Denn das gilt als verwerflich und ist es auch, wenn tatsächlich Zwang ausgeübt wird. Doch kann andererseits niemand Kinder unterweisen und sie doch völlig unbehelligt lassen. Es ist auch bedenkenswert, daß die Zeiten unbekümmerter Kunst-Lehre in Handwerksart auch Zeiten der vollen Blüte waren. Sicherlich ist es aber der bare Unsinn, zu meinen, je weniger ein Schüler „beeinflusst“ werde, desto reinere Leistungen bringe er hervor. Dies mag für das Genie zutreffen, aber gewiß nicht für jedermann.

Zwar sollen das Persönliche und „Seelische“ nicht gelehrt werden, sondern das „Sachliche“ und „Logische“ des Gestaltens. Da aber diese Lehre durch einen lebendigen und auch seine Eigenart berechtigt zeigenden Menschen gegeben wird, ist es sozusagen unvermeidlich, daß auch etwas vom Habitus des Lehrers auf den Schüler wirkt. Es ist schlechterdings unmöglich, sich das Bild eines Erziehers auszumalen, der „farblos“ und ohne Eigenart unterrichtet. Gerade im sinnennahen Fach und in dieser von tausend Verführungen beirrten heutigen Zeit ist es nicht möglich.

Da jeder Menschencharakter die Anlagen zu wohl jeder Seeleneigenschaft, wenn auch in verschiedenem Grad und verschieden gemischt, keimhaft in sich hat, spricht das gesunde Kind auf jede seelische Hervorlockung an. Kommt es in die Hände eines Lauttöners, dann wird seine Anlage zum Breiten, kommt es in die eines Zartbesaiteten, dann die zum Dezenten und Feinen vor anderen besonders entwickelt. Das ist eben Schicksal und gehört mit zum vollen Menschenleben!

Selbstverständlich ist eine zu jähe oder gar diktatorisch fordernde, also unpädagogische Einwirkung auf den Zögling zu verwerfen. Schon ein durchschnittlich entwickeltes Empfinden für die andere Persönlichkeit und die Achtung vor dem menschlichen Angelegtsein würde solches verbieten. Jede Person ist durch das sittliche Gesetz geschützt, und wer dieses nicht achten kann oder will, der ist kein Erzieher und sollte seinen Beruf wechseln.

Herrmann

## Zeichenmappen mit Stempeln verziert

Die etwa 11- bis 12jährigen Mädchen und Buben meines freiwilligen städtischen Zeichenkurses sollten sich aus gewöhnlichem Packpapier eine Zeichenmappe machen, am Rand entlang mit Kartoffeldruckstempeln einfassen und ein selbstgemachtes Namensschild draufkleben. Diese Mappe wurde mit Laschen versehen und mit einem dünnen Papdeckel verstärkt.

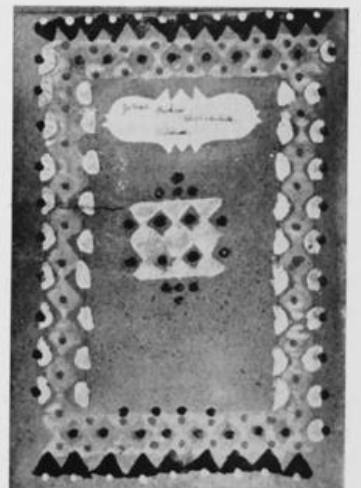
Das war bald geschehen und dann fingen wir an, Kartoffelstempel zu schnitzeln. Die Kinder freuten sich so darüber, daß ich sie eher mäßigen als anfeuern mußte. Wir schnitten zunächst kleinere oder größere Quadrate aus einer halbierten Kartoffel mit dem Taschen- oder Küchenmesser. Dann erklärte ich ihnen, wie man z. B. durch Ausschneiden schräger Streifen, durch schräges Einschneiden der Ecken, so daß innen ein auf die Spitze gestelltes kleineres Quadrat entsteht, daraus neue Formen bekommen kann. Auch durch Herausnehmen von runden oder viereckigen Tüpfeln gäbe es eine Bereicherung. Aber dennoch sollten die stehenbleibenden Formen satt wirken. Wenn man straff genug auf diese und ähnliche einfachen Formzuschnitte hinweist, dann kann eigentlich nicht viel danebengehen. Auch werden die Kinder durch dieses Verfahren gehalten und fast von selbst, möchte man sagen, zu einem Spiel verführt, auf solch einfache Weise Muster zu bilden.

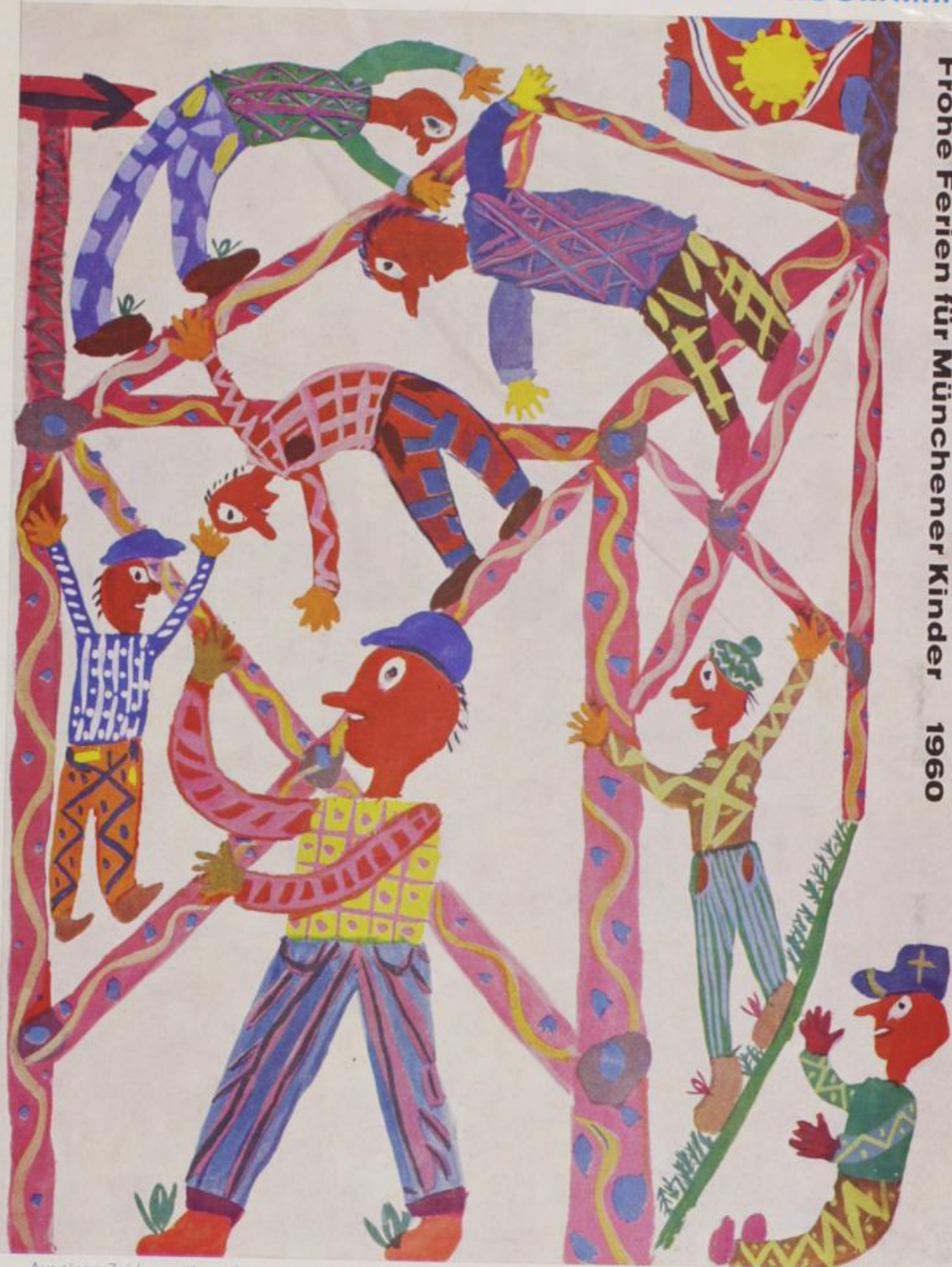
Da aus den aneinandergereihten Stempeldrucken ein Rand gebildet werden sollte, mußten die Schüler die Abdrucke dicht aneinanderfügen. Trotz der einfachen Gebilde und ihrer einfachen Reihung bleibt der Erfindung Spielraum genug. Durch Verschieben, Auslassen, Verstärken und Einschieben, auch dadurch, daß man Buchtungen mit Zwischenstempeln füllt oder „Köpfchen“ am äußeren Rande aufsetzt, erlangt man Vielfalt und Bereicherung. Wenn man mit einer solchen Arbeit zu Ende ist, merkt man eigentlich erst, wieviel Anregungen man dadurch gewonnen hat, immer wieder Neues zu machen; allein mit ein paar einfachen Stempeln.

Natürlich macht man ein paar Vorübungen auf einem Probestreifen. Doch nicht zu lange, damit der frische Mut für die Hauptarbeit erhalten bleibt. Wenn der Lehrer den Kindern abverlangt, daß die Muster in bester Ordnung, dicht und zügig aneinandergereiht werden, so heißt das nicht, es solle pedantische Millimeterarbeit mit Messen und Abzirkeln angestrebt werden. Wird, wie im Beispiel links oben, die Mitte verfehlt – in diesem Fall um einen ganzen Stempel –, dann soll nicht auf diesem Fehler herumgeritten werden. Auch wenn die Anschlüsse bei den Ecken etwas unbekümmert genommen wurden, so ist das nicht so schlimm, machten es doch Erwachsene früherer naiver Zeiten ähnlich. Auch bei den Arbeiten heute noch lebender Primitiver ist das gang und gäbe. Pedanterie würde ja auch das kindliche Selbstvertrauen schwächen.

Natürlich muß der Lehrer unterscheiden, ob sich das Kind nur gehen ließ oder doch sich nach Kräften zusammengenommen hat. Aber von genau gemessenen Einkastelungen hängt die Qualität der Fügung nicht ab; auch nicht davon, daß eine Reihung mathematisch geradeausgeht. Die Beispiele zeigen manchen interessanten Fall.

Zu den Mappen wurde bräunliches Packpapier verwendet, und die Farben mußten sich danach richten. Vor allem sollten die (mit dem Pinsel auf den Stempel aufgetragenen) Farben kräftig und meist dunkel sein. Aber auch Deckweiß verwendeten wir mit recht guter Wirkung.





Aus einem Zeichenwettbewerb

Siersch Sylvester, 12 Jahre

Buben am Klettergerüst

Auch in diesem Jahr schrieb das Münchner Stadtjugendamt einen Wettbewerb aus, um ein Titelbild für seinen Ferienprospekt zu gewinnen. Hier ist der Druck, in dem die zuckrigen Farben des Originals recht gut getroffen sind. Der Direktor des Jugendamts, Seelmann, war selbst Volksschullehrer und hat den Weg vom imitativen zum gestaltenden Zeichnen und Malen freudig mitgemacht. Nun wirkt er in seiner Weise fürs Zeichnen unter anderm dadurch, daß er den Eltern, die sein Amt besuchen, schöne Arbeiten in Wechselrahmen darbietet, ja sogar in beleuchteten Schaukästen zeigt, wie die Kinderarbeit aus eigenem Gesetz sich entwickelt.

Die Wahl bei solchen „Gebrauchs“-Wettbewerben ist nicht leicht, da manche urwüchsige Malerei sich nicht zur Werbung eignet. Die meisten Kinder und Jugendlichen arbeiten zu naiv, als daß sie sich auf den Zweck einstellen könnten. Den Arbeiten anderer, welche diese Fähigkeit haben, fehlt meist die erquickliche Fülle. So kommt es also zum Kompromiß.

Wer das Bild hier betrachtet, soll es so machen, wie der rechte Lehrer in der Schule verfährt: Das Gelungene und Gute vor allem auffassen und nicht an dem hängenbleiben, was mißlang oder in irgendeiner Weise persönlichen oder gängigen Ansichten widerspricht, auf die er eingeschworen ist.

# Lehrwerkstätte für Holzbildhauer

Von der Volksschule zum künstlerischen Handwerk

Offt, wenn die Rede auf den Bildhauer oder Steinmetzen kommt, wird davon gesprochen, wie frei der früher war und daß er etwa eine Wappenkartusche über dem Portal verhältnismäßig selbständig und nur nach einer knappen Skizze des Baumeisters gestalten konnte, während er heute ein bloßer, den genauen Entwurf technisch ausführender Handwerker sei. Daß dieser Beruf teilweise wirklich ins Mechanische abgeglitten ist, kann nicht bestritten werden, doch trifft eine Schwarz-Weiß-Malerei nicht die tatsächlichen Umstände.

Ein handwerklicher, also nicht „akademischer“ Bildschnitzer hat auch heute noch eine gewisse Freiheit nach eigenem zu schaffen und ist, wenn er etwas kann, nicht gezwungen, einen fremden Entwurf sklavisch auszuführen. Private Kunden, Pfarrherrn im kleinen, Kirchenbehörden im großen, Landesämter für Denkmalspflege, sie alle haben genug Aufträge, die einen künstlerischen Holzbildner befriedigen können, ja, bei denen ein erfindendes Schaffen sogar erwartet wird. Überdies ist es so, daß eine vorhandene Nachfrage nicht zufriedengestellt werden kann.

Es wäre der Mühe wert, mit gerechtem Sinn den nicht nur künstlerischen, sondern auch soziologischen Verstrickungen nachzugehen, die im Kunst-Handwerklichen eine für alle Teile nicht recht erfreuliche Lage verursacht haben. Die Schuld, wenn man davon reden will, kann keinem Stand oder Partner allein zugeschoben werden, obgleich dies, wenn einer an den andern gerät, fälschlich getan wird. Eine solche Untersuchung ist jedoch hier nicht am Platz, so sehr sie auch nötig wäre, um in der rauhen Wirklichkeit, fern den alt- oder neukademischen Lehrstühlen und fern allem wehklagenden Feuilletonismus, den wirklichen Bestand aufzunehmen und so eine Basis zu schaffen, auf die alle Pläne zur Verbesserung sich gründen müßten.

Aber Praktiker mit gesundem Verstand warten nicht, bis ein völlig durchgearbeiteter allgemeiner Plan vorliegt, son-

dern sie packen da an, wo sie auf Erfolg rechnen können. - So ist in München die Lehrwerkstätte für Holzbildhauer entstanden.

Sie ist untergebracht in der städtischen Berufsschule für Bau- und Kunsthandwerker, wird aber nicht vom Schulreferat der Stadt allein getragen, sondern auch durch die Innung für Holzbildhauer kräftig unterstützt. Gerade dies letztere ist bemerkenswert, weil der verhältnismäßig kleine Verband immerhin erkleckliche Kosten auf sich nimmt, um gewisse Schwierigkeiten wegen des Nachwuchses zu beseitigen, die er selbst nicht verursacht hat, unter denen er aber leidet.

Die Schüler dieser Lehrwerkstätte sind ähnlich wie die an staatlichen Schnitzschulen und ähnlichen Anstalten ständig in der Schule und besuchen sie nicht nur wie sonst die Handwerkslehrlinge einen Tag in der Woche. Sie zahlen ein geringes Schulgeld und haben dafür auch alle Materialien frei. Es sind nur ungefähr 20 Schüler in der Klasse, meist im Alter von 14 Jahren ab. Propaganda wird keine gemacht, da sich auch ohnedies genügend Teilnehmer melden, die soviel Begehung mitbringen, als eben nötig ist. Es zeigt sich auch hier, daß dieses nicht so wichtig ist, wie man sonst annimmt, und daß es auf eine saubere und klare Lehre viel mehr ankommt. Besonderes Talent ist immer ein Glücksfall, mit dem auch eine künstlerische Fachschule nicht unbedingt rechnen kann. Der Unterricht dauert dreieinhalb Jahre.

Man sucht an dieser Lehrwerkstätte von zwei häufig vorkommenden Extremen den guten Kern zu übernehmen. Diese beiden Extreme sind: einmal die bis zur kalten Virtuosität getriebene manuelle Perfektion, die sich heute unter dem Druck der Maschine bis zum unerträglichen und alle Formregungen erstickenden Nonplusultra gesteigert hat. Von diesem Extrem wird der Gedanke eines gediegenen Könnens übernommen, der von je zum Handwerk gehörte und der durch keinen zeitbedingten Ästhetizismus daraus verdrängt werden darf. - Und zum andern: das betont, bewußt und gewollt Künstlerische, das hocharbeiten über allem Handwerklichen zu stehen meint, und der bloßen, oft recht zweifelhaften Inspiration vertraut.

Die aus letzterem Extrem entstehende Gefahr wird in der Lehrwerkstätte auf verhältnismäßig leichte Weise durch die ständige Beschäftigung mit dem Werkstoff gebannt. Da die andere Gefahr einer glattschleifenden Technik um ihrer selbst willen den beteiligten Lehrern immer bewußt bleibt, ist sie schon halb gebannt.

Wunder können allerdings keine gewirkt werden, und wer meint, es komme darauf an die völlige Reinheit und immerdar quellfrische Ursprünglichkeit zu wahren (das wäre nämlich heutzutage ein Wunder), der wird sicherlich die Stirne runzeln, wenn er an der einen oder andern abgebildeten Schaffensprobe Spuren zeitbedingter Manier findet, die ihm nicht behagen. Aber ist dies verwunderlich, oder kann es, im ganzen gesehen, anders sein?

Auf völlige Reinheit kommt es gar nicht so sehr an als darauf die richtige Grundlinie im Auge zu behalten. Dann findet man immer wieder ins Lot zurück. Es darf auch nicht vergessen werden, daß es sich immerhin um eine Berufsschule handelt, die es sich nicht leisten kann, prinzipiell bis zur letzten Konsequenz zu sein. Die jetzigen Lehrlinge müssen sich ja in dieser Zeit einmal ihr Brot verdienen und können aus ihr, auch in der besten Absicht, nicht abgesondert werden.

Vielleicht wundert sich mancher, daß der Holzbildhauer, der doch in seinem Werkstoff Holz zu arbeiten geschult werden soll, in der Lehrwerkstätte auch Gipsnegativschnitte macht. Das hat seinen guten Grund, denn gerade durch diese Technik wird das plastische Empfinden besonders geübt. Darüber wurde schon an anderer Stelle dieser Blätter (DG 1952/V) berichtet, und heute kann gesagt werden, daß sich gerade der Gipschnitt nun einer noch vermehrten Wertschätzung erfreut. Er wird auch von den Schülern geliebt,



die oft Erstaunliches darin leisten. Einer von ihnen goß eine metergroße Tafel und schnitt eine Arbeit mit ungezählten lebendig empfundenen und erfundenen Figuren. Als er sie fertig hatte, stückte er die Platte noch einmal an, weil sich sein Plan mittlerweile erweitert hatte. Solche „Flickarbeit“ gibt Zeugnis vom Köstlichsten, was in einer Berufslehre sich ereignen kann: von der Begeisterung, die Schüler mit Haut und Haaren ergreift.

Wenn eines der Prinzipien dieser Lehrwerkstätte die Formbildung aus Werkzeug und Werkstoff verlangt, so heißt das keineswegs, daß Zeichnen als rasches Mittel zur Gestaltfindung beiseite getan sei. Ein Entwurf soll nur nicht bis ins einzelne genau und totgezeichnet sein, so daß die Werkausführung auch gegen ihr eigenes Wesen ihm einfach mechanisch zu folgen hätte. Ein ständiges Ineinanderwirken von vorstellender Planung und ausführender Verwirklichung ist das richtige, und gerade das wird in der Lehrwerkstätte angestrebt.

Durch das immerwährende Widerspiel von zeichnerischem Formplanen zum material- und werkzeuggebundenen Gestalten wird nach und nach die erwünschte Fähigkeit erzeugt, unmittelbar im Werkstoff zu formen. So kommen dann Qualitäten zum Vorschein, die in der Zeichnung gar nicht möglich sind. Die zunächst im rohen, nach einer aufs Allernötigste beschränkten Vorzeichnung entstehende Form gewinnt erst im Lauf der Arbeit ihre Reife. Ohne die Fähigkeit, im Material selbst zu arbeiten, könnte ja der Bildhauer, schon aus rein technischen Gründen, überhaupt nicht tätig sein.

Weil dessenungeachtet im Planen doch der Keim zur Gestaltung vorentwickelt wird, zeichnet und entwirft man in der Lehrwerkstätte von Anfang an. Zunächst sind es einfache flüchtige Gebilde wie Stuhllehnen und die Wände von Kästchen. Aber auch figürliche Kompositionsaufgaben werden zeichnerisch zur Lösung aufgegeben. Um eine fachliche Verengung zu verhindern, wird das Zeichnen auch auf andere Gebiete ausgedehnt: Es werden beispielsweise Plakatentwürfe und Linolschnitte gemacht.

In der Naturzeichnung wird selbstverständlich durch ein vorstellendes Aufbauen das verhängnisvolle Anblicknachmachen hintangehalten. Tierzeichnen ist bei Bildhauern wich-



tiger als Pflanzenzeichnen. Zwar schwieriger als dieses, hat es doch den Vorzug wegen seiner nie stillhaltenden Objekte (im Tierpark etwa) das freigestaltende Schaffen fast zu erzwingen, das der künstlerisch Tätige beherrschen muß.

Da gerade bei Plastikern die Auffassung des Körperhaften wichtig ist, wird beim Aktzeichnen das Arbeiten vom Kontur aus bekämpft und der Blick auf die Massen gelenkt. Der Kontur ist deren Grenze und ergibt sich dann sozusagen von selbst.

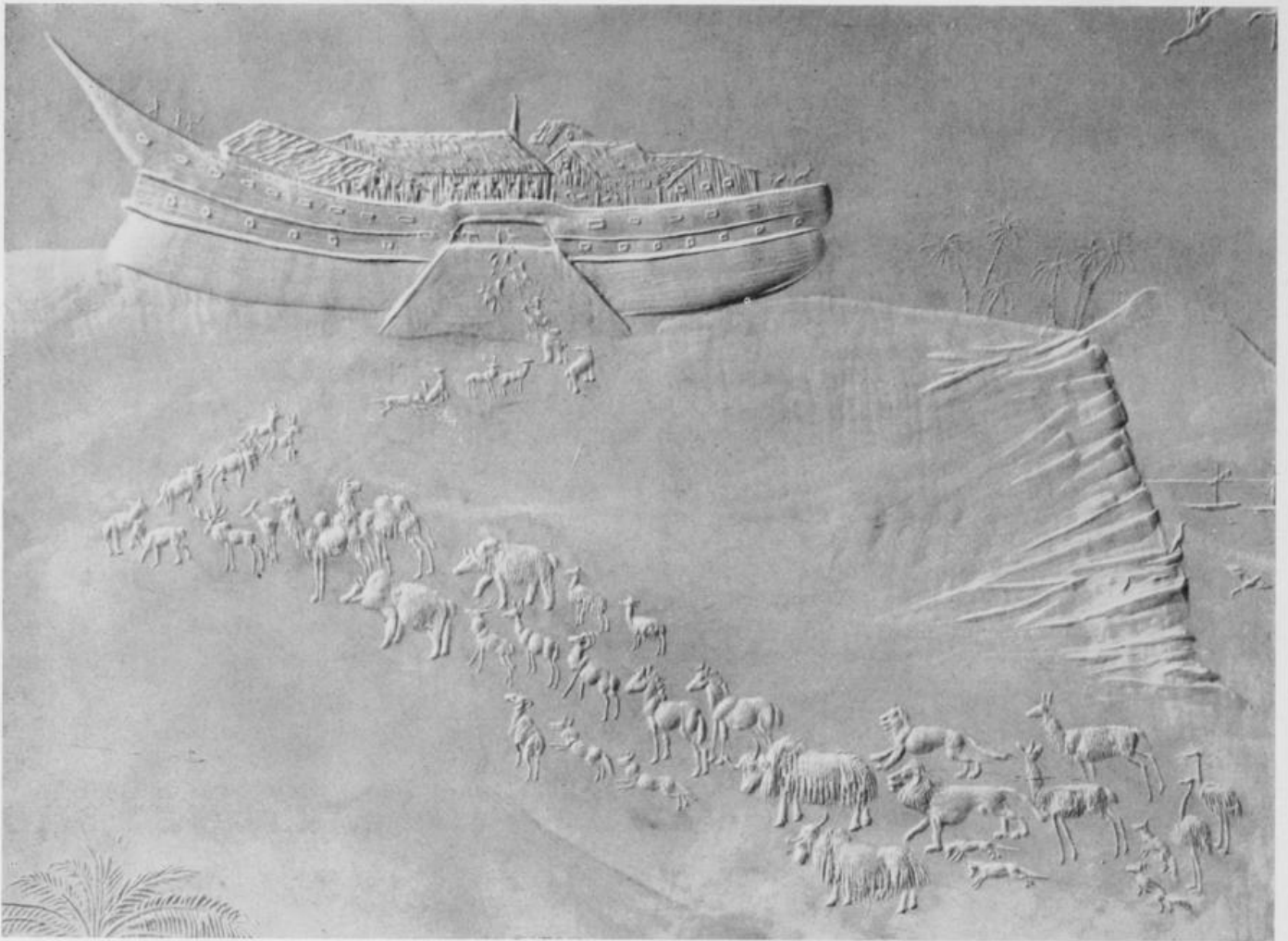
Das wichtige Gebiet der Falte ist, weil es heutzutage keine Schultradition mehr gibt, besonders schwierig. Es wird nach sorgfältig gelegten Drapierungen gezeichnet, ohne daß ein genaues Nachmachen erlaubt würde. Um die schaffende Phantasie anzuregen, müssen auch zusammengestellte Faltenkompositionen aus der reinen Vorstellung gezeichnet werden, wie sie ja zur gestaltenden Arbeit wesensmäßig und unabdingbar gehören.

In diesem Zusammenhang ist es nicht nötig aufzuzählen, was in der Lehrwerkstätte noch an anderen Fächern angesetzt ist, um eine halbwegs abgerundete Bildung und Ausbildung zu vermitteln. Kunstgeschichte und Stilkunde sind selbstverständlich dabei. Ausgiebige Schriftübungen werden für besonders wichtig gehalten, da der künftige Holzbildhauer hierin sichere Haltung und gutes Können besitzen muß.

Der Unterricht ist nicht streng gefächert, sondern es wird, wenn sich die Gelegenheit bietet, immer das behandelt, was jeweils erforderlich ist. So wirkt sich eins ins andere, und da der Unterweisung nicht das „obrigkeitlich“ Festgesetzte anhaftet, sondern das sich meldende Interesse jeweils zu seinem Recht kommt, fruchtet sie besonders gut. Es ist eine Art von differenziertem „Gesamtunterricht“, wie er ja in der Volksschule in gewissen Klassen geübt wird. Ein solches Verfahren einschlagen zu können, wurde in der Lehrwerkstätte immer als Vorzug empfunden.

Herrmann





Die fünf Arbeiten stammen von 14-18jährigen Schülern der Lehrwerkstätten. Die Reliefausschnitte in natürlicher Größe



## Kunstaberachtung in der Volksschule

Die Richtlinien fast aller Bundesländer vertreten die Auffassung, daß Bildbetrachtungen schon von der Grundschule an möglich seien. Gegenstand der Bildbetrachtung sei die Kunst vor der Renaissance, der Primitivkulturen und der Gegenwart. Die Auseinandersetzung mit dem Bildwerk habe im Sinne einer Analyse der bildnerischen Mittel und Probleme und der Absichten des Künstlers zu erfolgen. Mit diesen Gesichtspunkten soll sich mein kurzer Beitrag auseinandersetzen, der das Thema nicht erschöpfend behandeln, nur anrühren kann.

Vor Jahren erlebte ich ein Experiment, das klären sollte, wie sich Kinder eines sechsten Schuljahres zu einer Bildauswahl verhalten, die für ein Religionsbuch getroffen war. Die Kunsterzieher hatten z. B. einen romanischen Kreuzifixus in der Art des Immerward-Kreuzes oder des Korpus Christi aus dem Kölner Schnütgen-Museum, die Maria im Rosenhag von Stephan Lochner ausgesucht, ich nenne nur diese beiden Vergleichsbeispiele, und einem Guido Reni und einer Bellini-Madonna gegenübergestellt. Die mittelalterlichen Bilder waren in einem vortrefflich gelenkten Unterrichtsgespräch mit den Kindern überzeugend und eindringlich interpretiert worden. Als die Kinder am Ende der Stunde sagen sollten, welche Bilder sie für ihr Religionsbuch wünschten, entschieden sie sich fast einstimmig für die Barockmaler mit Begründungen wie „da sieht man deutlich die Dornen, und sogar die Tränen kann man erkennen“, „und das ist alles ganz glaubhaft gemalt, man sieht richtig, wie der Gekreuzigte leidet, man wird dadurch stark berührt, man fühlt richtig mit“. Die Antworten lagen alle in der Richtung einer Faszination, die von der realistischen oder sentimentalen Behandlung des Themas ausging, waren stark bestimmt durch die Einfühlung in die motivlich-gegenständliche Situation und relativ unabhängig von Gefühl für künstlerische Qualitäten und einer tieferen Einsicht in den Ausdrucksgehalt umgesetzter Form. Sie waren vielmehr dadurch gekennzeichnet, daß die frühe Kunst fremdartig berührte, nicht in dem Maße ansprach, in ihrer Ausdruckskraft nicht recht erfaßt wurde, abgelehnt wurde als gewollt, seltsam gesucht, ungläubhaft, theatralisch aufgemacht, verzerrt, karikiert, daß sie sogar als unwehr empfunden wurde. Die Kinder reagierten spontan im Sinne einer Umkehrung künstlerischer Wertbegriffe, trotz eingehender Beeinflussung, die auf eine Beobachtung der gestaltgebenden Unterschiede und auf ein Bewußtmachen der Wertkategorien zielte.

Sicher spielt bei dieser Thematik die Sehgewöhnung eine Rolle, die auch auf dieser Altersstufe mitbestimmt wird durch den Illustrationsstil des 19. Jahrhunderts, durch den Devotionalienkitsch und umgesetzt auch durch all jenen Bilderwust, die die Umwelt in Illustrierte, Plakat, Prospekt, Film und Kinderbuch bietet. Aber sie ist ein wesentliches Faktum, mit dem wir zu rechnen haben.

Ein weiteres Beispiel lieferte ein vierjähriger Junge, für den diese Voraussetzungen nicht zutreffen. Er sah zufällig eine Reproduktion von Rembrandts „Barmherzigen Samariter“. Er betrachtete das Blatt aufmerksam, war betroffen von dem Bildgeschehen und wollte nun alle Einzelheiten wissen. Er empfand die Situation als unheimlich, ein Angstgefühl war unverkennbar, er beruhigte sich erst wieder bei der Versicherung, daß der Verletzte keine Schmerzen mehr habe und wieder gesund werde.

Noch ein letztes Beispiel, das uns zu denken geben sollte. Ich selbst entsinne mich noch gut, daß ich mittelalterliche Buchillustrationen im Lesebuch der Unterklassen höchst komisch fand. Ich habe mich damals gefragt, was die Erwachsenen uns wohl vormachen wollen, daß sie unsere Bücher mit solch seltsamem Zeug bebildern. Ich habe über diese Erfahrung mit einer Anzahl von Kollegen gesprochen, die mir diese Beobachtung aus ihrer eigenen Kindheits Erinnerung bestätigten.

Wenn ich diese Beispiele vorausschickte, dann wollte ich damit verdeutlichen, daß hier ein Gebiet berührt wird, das noch spärlich erforscht und kaum methodisch (ergiebig) durchgearbeitet ist, in der Schulpraxis vielleicht kaum berücksichtigt wird. Die Beiträge in den Handbüchern und die Aufsätze in den Fachzeitschriften beschäftigen sich mehr mit den Altersstufen, die die Volksschule nicht mehr zu betreuen hat. Die Grundschule bleibt sowieso unberücksichtigt. Die Abhandlung erfolgt sehr allgemein und in groben Zügen und erschöpft sich in verallgemeinernden Hinweisen.

Die Beispiele sollten belegen, daß es kaum unvoreingenommene, „unverdorbene“ Kinder gibt, die in der Lage wären, Bezüge herzustellen zwischen ihren eigenen naiven Bildwerken und einer Erwachsenenkunst der Frühepoche oder der Primitiven. Die vom psychogenetischen Grundgesetz abgeleitete These von der Analogie der Denkvoraussetzungen ist eo ipso weder für die Bildinhalte gültig noch für das Bewußtwer-

den der gestaltgebenden Formelemente. Die Kinder im Volksschulalter berührt weniger der Anreiz, der von der Form und von der Farbe ausgeht, sie interessiert vor allem das Bildgeschehen, das ihnen entgegenkommende Motiv, und das ist zunächst in Ordnung.

Es ist selbstverständlich, daß die übersichtliche Komposition, die Farbigkeit, die eindeutige Ausdrucksgebärde eines Fra Angelico, eines Simone Martini oder eines Meister Bertram dem Volksschulkind eher eingeht als die undurchsichtige Farbigkeit eines Barockmalers oder eines Impressionisten. Es bedarf aber einer unermüdlichen, systematischen und ununterbrochenen Arbeit auf diesem Gebiet, bis die Kinder empfänglich werden für die historisch bedingte, in Gewandung, Architektur und Gerät von der Umwelt des Kindes abweichende Erscheinung des Bildgegenstandes und bis die Empfindsamkeit geweckt ist für die Verdichtung von Inhalt und Form, kurz, für die Qualität der bildnerischen Aussage. Auch da dürfen wir uns keinen Illusionen hingeben, der Bildungseffekt wird selten den Erwartungen entsprechen.

Man könnte im ersten Schuljahr den Feldhasen von Dürer betrachten. Die Tierliebe der Altersstufe wird sich für das Motiv erwärmen, die Kinder werden etwa beobachten, wie zart und weich das Fell ist, sie werden sogar vielleicht bewundern, wie überzeugend der Maler das Tier dargestellt hat. Ihre Aufmerksamkeit wird aber nur kurze Zeit vorhalten und schnell erlahmen, weil der Bildinhalt für das Interesse dieser Altersstufe unergiebig ist.

Es ist ja auch unsinnig und deshalb erfolglos, jüngere Kinder einen einzelnen Gegenstand zeichnen zu lassen. Das Kind hat ihn im Augenblick mit seinen naiven Bildzeichen hingesezt. Der Vergleich trägt zwar nicht ganz, weil das Kunstwerk mehr enthält als die Kinderzeichnung. Aber gerade die virtuose technische Leistung und der künstlerische Gehalt bleiben in ihrer wirklichen Bedeutung dem Kind dieser Stufe sowieso verborgen. Das Interesse künstlich wachzuhalten durch Manipulationen, die außerhalb der Betrachtungsmöglichkeiten liegen, wäre nur Leerlauf, der noch weiter von der Aufgabenstellung wegführt.

In einem sechsten oder siebenten Schuljahr könnte man den „Tollen Halberstädter“ von Moreelse im Braunschweiger Herzog-Anton-Ulrich-Museum oder die beiden Heerführer in Velasquez' Übergabe von Breda sich als markante Gestalten so abheben lassen, daß es auf dem Umweg über die historische Situation und die Begeisterungsfähigkeit, die Abenteuerlust dieser Halbwüchsigen-Altersstufe, einer Untersuchung und der Überlegung wert erscheint, den Relationen zwischen psychologischer Erfassung des Motivs, zwischen Bildbau und Farbigkeit nachzugehen; selbstverständlich ist das nur unter einer sachkundigen und einfühlsamen Hinführung und Leitung des Lehrers möglich. Ein Breughel, das Münchner „Schlaraffenland“ etwa, oder die „Blinden“ in Neapel, könnten sich eignen, ähnliche Bezüge herauszuarbeiten.

Die kategorische Erklärung: Die Kunst des Barocks und des Impressionismus ist für die Volksschule ungeeignet, bedeutet demnach (und auch im Hinblick auf den Ausbau der Volksschuloberstufe) eine unzulässige Simplifikation. Ich könnte mir gut denken, daß in einer Volksschuloberstufenklasse sehr wohl das Treppenhaus der Würzburger Residenz oder eine süd-deutsche Barockkirche nahegebracht werden kann.

Ein Bildwerk hat ja mehrere Seiten, die der Betrachtung wert sind. Das Kind kann die künstlerische und menschliche Reife und Vollendung eines Rembrandt nicht erfassen, aber es ahnt vielleicht schon in frühen Jahren, daß von einem seiner Bilder eine

Kraft ausgehen kann, die erschüttert. Das ist nicht der literarische Gehalt allein, der eine solche Betroffenheit bewirkt, sondern die Gestaltungskraft, die auch schon das Kind berührt. Unsinnig wäre es nun, wollte man auf dieser Altersstufe ein Bild im Sinne einer auf „kindgemäß“ zurechtgemachten kunstwissenschaftlichen Analyse interpretieren. Ein Kind erfährt auch nicht in einem Gedicht oder in einem Kirchenlied den letzten geistigen Gehalt, trotzdem spiegeln sich und spielen sich in ihm Erlebnisvorgänge ab, die von diesem Gehalt ausgehen.

Das Kunstwerk ist keine Summe von Faktoren, die man einzeln aufklauben kann, es ist ein Komplex, dessen Bedeutung man oft mehr ahnt als bewußt in seinen Faktoren erlebt. Bei einer Gedichtbehandlung scheut man sich heute, die Dichtung schulmeisterlich zu zerpfücken. Gebührt nicht dem Kunstwerk gleiche Achtung und Ehrfurcht? Übrigens – sind es nicht gerade die unbedeutenden Ergebnisse einer Programm-Malerei, die sich am ehesten in dieser Weise präparieren lassen?

Kunstabstraktion kann in der Volksschule nur exemplarisch geschehen. An einem geeigneten, der Altersstufe angemessenen Werk, am besten aus dem Erlebniskreis des Kindes heraus und an die eigene Betätigung anknüpfend, sollte die Bildauswahl erfolgen.

Einfacher ist das im Werken. Da sind die Gestaltungsvorgänge durchsichtiger, das Ergebnis ist eher überschaubar. Hat man z. B. in der Fastnachtszeit Masken für den Gebrauch der Kinder erarbeitet, so kann man einmal Gegenbeispiele in Form jener lächerlichen Industrieerzeugnisse zum Vergleich heranziehen, wie sie um diese Zeit die Schaufenster füllen. Die Kinder selbst können die Requisiten für diese Veranstaltung zusammentragen. Hier wird die eigene Leistung gegen die bewunderte industrielle Perfektion abgewogen. Aber man könnte auch geeignete Masken aus Alt- oder Primitivkulturen auf ihre plastische und dekorative Qualität und auf ihren Ausdruckgehalt untersuchen, wobei aber die verschiedenen Anlässe und der andersartige Hintergrund nicht außer acht gelassen werden dürfen.

Eine Bildbetrachtung ist deswegen schwieriger, weil da der Bezug zwischen der kindlichen Bildwelt und dem Kunstwerk nicht so einfach herzustellen ist. Ich könnte mir aber denken, daß in einer Volksschul-Oberstufenklasse im Anschluß an einen Linoldruck Holzschnitte von Gerhard Marcks, von Pechstein, Schmidt-Rottluff, Kirchner, Barlach u. a. m. betrachtet werden,

die wieder Anlaß werden könnten zum Vergleich mit frühen Holzschnitten oder japanischen oder chinesischen Farbholzschnitten, wobei die heterogene Auffassung der frühen Perioden oder fremden Kulturen in der Reflexion erst die eigene Arbeit und ihre Gestaltungsprobleme so recht bewußt macht.

Ganz anders wird es in der Grundschule aussehen. Wie man auf der Oberstufe auch im Geschichtsunterricht etwa historische und kulturkundliche Bezüge veranschaulichen und lebendig machen kann, die Spannweite ist außerordentlich groß – von den prähistorischen Höhlenmalereien über das Porträt des Ambrogio Spinola von Rubens bis zu „Guernica“ von Picasso –, so kann man auch in der Grundschule an den Stoff des Anfangsunterrichtes anknüpfen. Man muß sich aber darüber im klaren sein, daß diese Betrachtungsweise nicht spezifisch kunstpädagogisch bestimmt ist, daß sie nie die eigentliche Kunstbetrachtung ersetzen kann. So muß man auch in der Grundschule darauf bedacht sein, mit zunehmendem Alter die Beispiele so auszuwählen, daß sie eine kunstkundliche Auswertung ermöglichen.

Die früher in Lesebüchern dieser Altersstufen gelegentlich abgebildeten Hülsenbeckchen Kinder von Runge oder Zeichnungen von Ludwig Richter mit Kindermotiven sind Gegenbeispiele insofern, als hier die Redaktion gemeint hat, daß mit einem Kindermotiv die kindliche Bewußtseinssphäre angesprochen sei. Selbst das Motiv ist uninteressant, weil es nur Kinder darstellt, aber nicht ihre Erlebniswelt berührt. Anders ist es etwa mit dem Tigerbild des Rousseau (zur Bildbetrachtung, nicht gerade in einem ersten, aber durchaus in einem dritten, vierten Schuljahr geeignet), das vom Motiv her beeindruckt und von der Gestaltung her begriffen wird.

Wer sich der optimistischen Vorstellung hingibt, durch Kunstbetrachtung könne ganz allgemein Kunstverständnis erzielt werden, der täuscht sich wie der, der durch Umgang mit Dichtung glaubt ein Literaturverständnis auch bis ins Erwachsenenalter hinein zu bewirken. Was wir erreichen können, ist eine Erziehung zur Achtung vor dem Kunstwerk und in einer beschränkten Zahl von Kindern ein Weiterwirken unserer Bemühung als Freude am Bildwerk, eine im Ansatz kritische Haltung gegenüber der Bilderflut und ein sehr anfängliches Urteil gegenüber gestalteter Form und Farbe. Das ist eine Feststellung, die nicht als Ausdruck von Resignation aufgefaßt werden will, sondern besagt, daß sich schon deswegen die Mühe lohnt.

## Literatur

„DIE KUNST DER KUNSTKRITIK und andere Essays zur Philosophie, Literatur und Kunst“ von Herbert Read, übersetzt von H. Schlüter im Sigbert Mohn Verlag, Gütersloh, o. J. 375 Seiten, 19/11 cm, Leinen 21,50 DM.

Was das Prickelnde, Angenehme, ja in gewissem Sinn sogar Noble der Readschen Formulierungen ausmacht, das bedingt zugleich ihre Schwäche. R., bewußt ein Essayist unserer Zeit, weiß gut, daß nichts dem modernen Menschen unangenehmer ist als an Tiefen unter der spiegelnden Fläche erinnert zu werden oder sich abhängig zu wissen von Ordnungsmächten, die er nicht beherrschen kann. Soll der Gentleman Read jemand betrüben? – Nein, er tut es nicht, sondern bietet dem Gebildeten mündende Speise an, doch ohne falsches Sinnen, denn er selbst ist ja so wie er schreibt. Die an alle Bildungszweige gewendeten Essays sind beste gesellschaftliche Unterhaltung – dies ohne Ironie gesagt.

Mag sein, daß der Sproß des Praktikervolkes, das keine eigentliche Philosophie hat, ein von Deutschen besonders gern betriebenes Bohren in die Tiefe als „shocking“ empfindet, so zielt dies doch auf den Wesenskern und somit, mag es in seiner Methode auch abstrakt erscheinen, ganz

auf die Sache und hat mit spekulativem Eigensinn, wenn es echte Theorie ist, nichts zu tun. Alle einzelnen Wahrheiten müssen, wenn sie solche sind, durch eine übergeordnete verbunden sein. R. sagt aber von sich selbst: „... ich bin vielmehr ein Pluralist und lasse gerne eine Reihe von Wahrheiten vom Stapel, ohne das Verlangen zu empfinden, ihnen mit einer ‚zusammenfassenden Formel‘ Gewalt anzutun.“

Ob aber echte Kritik in die Zeitstimmung paßt, ob sie angenehm oder unangenehm ist, spielt keine Rolle, wichtig ist nur, daß sie den Nerv trifft und nicht an das durch sein Wirken verursachte Zucken der Glieder gewendet wird; ob sie, hier in der Kunst, Gestalt von Ungestalt über alle Zeiten und „Geschmacksrichtungen“ hinweg unterscheiden kann. Daß dies möglich sei, leugnet Read eigentlich. Aber es ist dennoch möglich, wie die sachlichen Untersuchungen Kornmanns beweisen, die er mit Vorliebe gerade „über die Zeiten hinweg“ anstellt.

Alle in diesem Band vereinigten Essays sind erheblich über dem Niveau, das leider in unserer Besprechung von Reads „Education through Art“ (DG 1952/VI) markiert werden mußte, aber zur eigentlichen Kritik der Kunst führt diese „Kunst der Kunstkritik“ nicht. Es haften ihr – bei allem Respekt vor Reads Leistung muß es gesagt sein – Mängel an, die durch keine, wenn auch noch so

eindringliche Belesenheitsbildung und durch keine Wendigkeit des Geistes ausgeglichen werden können. Und diese Mängel kommen aus der (wenn auch an manchen Stellen etwas eingeschränkten) relativistischen Grundhaltung von Herbert Read. H.

„DIE KUNST IST TOT, ES LEBE DIE KUNST“ von Curt Schweicher mit einem Nachwort von Martin Gosebruch im Scherpe Verlag Krefeld (1960), 90 Seiten 22,5/16 cm, darin zahlreiche ganzseitige Klischeedrucke, brosch. 6,50 DM. Beide Autoren stehen abseits der „ewig Gestrigen“ mitten im Kreis der Förderer zeitgemäßer Kunst. Deswegen hat das, was sie entschieden gegen die „Informellen“ (Tachisten, Monochromisten) sagen, umso größeres Gewicht. Gut sitzende Streiche werden besonders gegen eine moderne Kunstschriftstellerei (=kritik kann man nicht sagen) geführt, die sich vorsichtig an allen Kanten vorbeischlängelt und dennoch eine recht unverfrorene Sprache führt.

An zwei Stellen, wo vom „Aufheben des Wirklichkeitsbezuges“ und davon die Rede ist, wie wichtig im Bildnerischen der Gegenstand sei, blitzt es kurz aber grell auf und man ist versucht die Weisheit des Weltganges zu preisen, der die empörenden Exzesse neuerer Zeit zuläßt, damit vielleicht Besinnliche zum Nachdenken über etwas

gefügt werden, was, wie jeder Malschüler zu wissen glaubt, schon längst klar ist.

Doch meine ich von dem bewiesenen Mut müßten Sch. und G. noch erheblich mehr aufbringen, wenn sie bis auf die kranke Wurzel zurücksondieren wollen. Die Misere beginnt ja nicht mit den Informellen und gewiß nicht auf einen Schlag. Sie wurde eingeleitet von genialen Künstlern, denen kein Hauch des Verderbten anhaftete, die sich aber - war's Not, Zwang oder freie Entscheidung? - in Irrungen hineinziehen ließen, welche durch ein immer mehr sich verfeinerndes Gestalten mit versacht wurden.

Die dem Buch beigegebenen Klischeedrucke zögerte ich Abbildungen zu nennen. Sie sind mit keinem Wort erwähnt und der Betrachter soll wohl selbst draufkommen, daß sie „informell“ sind. An zwei Stellen ist ihnen kopfüber ein Vierzeiler, wahrscheinlich von Pound, aufgedruckt. H.

„DAS LEBENDE MUSEUM; Erfahrungen eines Kunsthistorikers und Museumsdirektors: Alexander Dörner“ von S. Caumann, aus dem Amerikanischen übertragen von A. F. Teschemacher im fackelträger-verlag schmidt-küster, Hannover 1960; amerikanische Ausgabe NYk 1958. 216 Seiten, 25/21 cm, mit 124, darunter acht farbigen Abb., Leinen 29,80 DM.

Der Leser kann die Besprechung dieses Buches als einen Nachklang zu jener von Dörners „Überwindung der ‚Kunst‘“ in DG Heft 1960/II betrachten. Auch in diesem Werk ist alle (geistige) Anstrengung gemacht, den Geist zu leugnen und mit ihm das Dauernde, mit ihm die Werte, denn relative Werte, von denen hier die Rede ist, sind eben keine Werte. Der Vf., ein rechter Amerikaner, schreckt nicht vor der Behauptung zurück, es sei noch ein „Rest von Magie“, der sich „in jedem Versuch zeigte, eine geistige Erklärung für ein soziales Phänomen geben zu wollen“. Auch schwadroniert er in unbekümmerter Frische davon, daß es keinen „zeitlosen Kern in der menschlichen Natur“ gebe.

Von diesen alle gebrauchten Begriffe mißdeutenden Thesen ist selbstverständlich auch das einzelne im Buch bestimmt. Da sie nicht zutreffen, kommt Zwiespältigkeit hinein. So, wenn die fort-dauernde „Evolution“ (unter welchem Leitstern und zu welchem Ziel hin?) absolut gesetzt und der im Kunstwerk verwirklichte Wert relativiert wird. Die Abfallprodukte, um so zu sagen, eines solchen abrollenden, Geist und Gott ersetzenden Vorgangs dürften eigentlich nicht unter so kostspieligen Ehren, wie es tatsächlich geschieht, in Museen bewahrt werden.

Freilich gibt das Stichwort der relativen Evolution die Bühne frei für den Einmarsch einer unübersehbaren Menge von „Beliebigkeiten“, die durch kein geistiges Band mehr zusammengehalten sind und in deren Reihen, ohne daß dies unterschieden würde, auch das Unwertige Platz hat.

Doch nicht nur innerhalb der Kunst plädiert der Verfasser für eine relativistische Verschmelzung, sondern auch (darin mit seinem Helden einig) innerhalb der ganzen Kultur- und Zivilisationssphäre. Sicherlich sind auch bis zu einem gewissen Grad „Kunst, Wissenschaft und Technik natürliche Partner“, aber sie können nicht im hier gemeinten Sinne integriert werden. Verwischt man ihre Wesensunterschiede, so vernichtet man zuallererst die im „praktischen Leben“ und auch im sozialen Bereich so „nutzlose“ Kunst.

Die Cowboyart des Denkens in diesem Buch hat auf der anderen Seite das unbekümmert Frische und Mutige, das sich von Konventionen nicht erschrecken läßt. Das tritt in der Schilderung von Dörners Lebensumgebung oft auch erquicklich hervor, wie beispielsweise, wenn mit einigen kurzen Sätzen Bode geschildert ist oder unverblümt die krankhafte Anmaßung Noldes.

Gerade an der Stelle, die von Nolde einerseits, vom Bauhaus andererseits handelt, zeigt sich deutlich der Riß, der die ganze „Moderne“ (wenn diese grobe Abkürzung erlaubt ist) in zwei Teile spaltet, einen, der von geradezu assozieller Egozentrik

durchtränkt ist, den andern, der von eiskalter konstruktivistischer „Objektivität“ erstarrt.

Es wird im Buch geschildert, wie D. sich vom Superindividualismus erschreckt abwendet und mit dem Bauhaus liiert. Als sozialpädagogischer Mensch richtet er sein Museum (in Hannover) nicht als würdestrotzenden Palast für ein paar Kenner ein, sondern als Lehrstätte für das Volk und die Schulen. In dieser Hinsicht war er, wie im Buch gezeigt wird, ebenso wie in der modernen Darbietung des Museumsgutes ein vorangehender Schrittmacher. Wobei aber nicht verschwiegen werden kann, daß ein kritischer Beurteiler über dem Wie die Frage nach dem Was nicht vergessen wird, sondern mit Nachdruck stellen muß.

Die Übersetzung ist, wenn sie auch die Munterkeit amerikanischer Diktion zu erhalten versteht, nicht ganz ohne Flecken. H.

„STOFFDRUCKEN; eine Anleitung mit vielen praktischen Hinweisen, Vorlagen und Anregungen für Stempel-, Schablonen- und Batiktechniken“ von Lotte Lauterburg im Otto Maier Verlag, Ravensburg 1959. 104 Seiten, 24,5/16,5 cm, mit 145 Abbildungen nach Fotos, Leinen, 16,80 DM.

Mit ausführlich betulicher Beschreibung und reichlichen Bildreihen werden die verschiedenen Techniken so dargelegt, daß es auch der völlige Laie versteht; sogar, daß Rot und Blau Violett ergeben, ist gesagt und nur vergessen, welches Rot es sein muß. Mit Grund ist die schwierigere Batiktechnik nur angehängt und ein vereinfachtes Verfahren beschrieben.

Sehr gut ist, daß die meisten Beispiele einfacher Art sind und daß immer wieder geraten wird, Muster zunächst im Elementaren zu suchen. Doch fehlt ein Hinweis, worauf zu achten wäre, damit sich die Elemente zum Ganzen fügen. Manche der abgebildeten Muster habe eine sozusagen biedere Qualität, die als Frucht von sauberer Redlichkeit erscheint.

Abgelehnt muß die Meinung werden, ein gutes Textilmuster könne durch Zurück-„Stilisieren“ gewonnen werden. Beispiele solcher Art, Schmetterling und Blatt, zeigen deutlich, daß die so rechtgestutzten Formen auch ohne dies „par coeur“, und gewiß dann viel bündiger gestaltet werden können.

Das leicht schweizerische Deutsch liest man nicht ungerne, doch hätte dann und wann der Lektor mitsprechen sollen. H.

„ORBIS PICTUS; eine Sammlung vom Schönsten der Welt“ im Verlag Hallwag, Bern und Stuttgart. Je 9 St., 18,5/12 cm, und 19 Farbtafeln mit Erklärungen, Pbd., 4,50 DM.

Aus dieser Reihe liegen zwei neue Bändchen vor: „Ägyptische Malerei“ mit Text von Emerich Schaffran (Bd. 30). Die bunt gemischten Abbildungen geben den oft erstaunlich lockeren Pinselduktus um so besser wieder, als manche Ausschnitte offenbar an die natürliche Größe herankommen. Auch der Farbtreue kommt das wohl zugute. Der Text gibt unter andern willkommenen Aufschluß über die Technik und wird von Wiedergaben unvollendeter Bildteile darin unterstützt. Das künstlerische Urteil ist nicht sicher, und auch theoretisch zeigt sich Unklarheit, wenn etwa der primitive Bildaufbau aus einer „Mischung von Projektionsebenen“ erklärt wird. Auch manche Vergleiche mit moderner Kunst gehen an den künstlerischen Sachverhalten vorbei.

„Pompejanische Wandgemälde“, beschrieben von A. Maiuri (Bd. 29). In der Einleitung werden Geschichtliches und eine Topographie der Stadt geboten. Der nicht überall gleich sorgfältige Bildertext erklärt hauptsächlich das Gegenständliche der Darstellungen und beschreibt sie. Aus ihm geht zuweilen hervor, was das Auge schon ahnte, daß die Farbtöne der Reproduktionen nicht ganz verläßlich sind. Verglichen mit dem Ägypten-Bändchen, ist freilich das Farbige hier schwerer zu treffen, einestheils wegen der differenzierten Töne, anderenteils weil der Verkleinerungsmaßstab ungünstiger ist. H.

„ALTRCHRISTLICHE KUNST“ von F. van der Meer, aus dem Holländischen übersetzt von Auguste Schorn im Verlag J. P. Bachem, Köln 1960, 200 Seiten, 20,5/12 cm, und 48 Bildtafeln, Leinen, 11,80 DM.

Der Verfasser, Theologe und Kunstwissenschaftler, weist die Wichtigkeit der Bindung altchristlicher Kunst an die neuen Glaubensgehalte nach, zeigt die Herkunft aus der Antike und wie sich im Neuen die antike Form verwandelt, aber doch auch gehalten hat. Das Buch ist gut geschrieben und übersetzt, die Rundheit seiner Sprache drückt auch den sicheren Stand des Verfassers aus. Er will an der Kunst zeigen, „wie alt das geistliche Gewand Europas ist und wie fest es gewebt wurde“, und so kann er mit souveränem Lächeln (ohne von der Moderne sich abzuwenden) auf falsche, tagesmodische Einschüsse in der neueren religiösen Kunst hinblicken.

Mancher von Buch zu Buch weiterverpflanzte Irrtum wird vom Verfasser entlarvt. Von der gängigen, kritiklosen und jedes Werturteil aufhebenden Verhimmelung des Altchristlichen – ich erfahre persönlich, daß eine Unterscheidung zwischen gut und schlecht in der „ars sacra“ schon als Sakrileg empfunden wurde – hält sich M. fern, obgleich auch er nicht ganz von Ausdrucks-Überdeutungen frei ist und zu sehr an die Stilisierung glaubt.

Angenehm überrascht ist der Leser, wenn er den sehr schönen Druck erblickt, nachdem er durch den mißfarbigen Schutzumschlag vielleicht verstimmt worden war. H.

## Notizen

### Was sind Siebschnäbler?

Du weißt es sicher nicht, geneigter Leser, aber ein zehnjähriges Volksschulkind muß es wissen, weil das angeblich zur naturkundlichen Bildung gehört. Wenn das Haustier Ente (das ist nämlich ein Siebschnäbler) durchgenommen wird, zeichnet der Schüler in der fünften Klasse ins Merkheft auch die Konstruktion des Entenschnabels, wenns genau zugeht, auch Knochengerüst, Gelenke; falls der Lehrer etwas fürs Bild übrig hat, dürfen die Kinder nach einer Tafel nachzeichnung nach einem anatomisch und fotografisch stimmenden, aber kompliziert schlechten Lehrbuchbild schwimmende, grundelnde und schlafende Tiere zeichnen.

So ist dann beiden Herren gedient: der Sachkunde und dem Zeichnen, meint der von seinem Stoff-Gewissen bedrängte Lehrer dann und läßt eine Zeichenstunde ausfallen, besonders wenn der liebe Gott oder die Regierung einen Feiertag geschickt hat. Mit dem „Stoff“ muß man ja nachkommen!

Daß dies gelungen ist, weist dann das mit aufwendigen (Ab-) Zeichnungen, mit phantastischen Privat-„Zierschriften“ ausgestattete und durch Einklebbilder weiter verschönte Sachheft aus, dessen Text aufs sauberste in einer zerbrochenen Schrift geschrieben ist, welche aus einer formwidrigen, „kindgemäßen“ Methode (DG 1959/V) „entwickelt“ wurde.

Blütenquerschnitte und -grundrisse, „exemplarische Vivisektionen einiger Standardpflanzen“, „Naturgesetze“ und ähnlicher Wissenschaftsabsud mehr werden oft Kindern eingefloßt, die noch im Märchenalter stehen. Wenn dann alles vorüber ist, kennen sie keine Pflanze und wissen fast nichts von dem, was täglich unter ihren Füßen und vor ihren Augen liegt. Deswegen können sie es auch nicht lieben!

Die Lehrbücher für Naturkunde sind meist von Spezialisten gemacht, die Biologie auf der Universität studiert haben und sich ex cathedra ihr eigenes Bild darüber machen, was ein Kind von der Natur kennen müsse.

Den Kunsterzieher muß dabei erregen, daß nicht nur das Auge blind bleibt, sondern auch durch den Schwarz-auf-Weiß-Luxus kostbarste Zeit vergeudet wird, die man oft dem Malen und Zeich-

nen abzieht, und daß das so Gezeichnete Gift fürs Zeichnen ist. Die angeblich richtigen Zeichnungen, wie sie durchweg praktiziert werden, sind wirr, sind auch ohne Sachwert.

Das sparsame, auch sachlich treffende Zeichnen, das es auch im Kindesalter schon gibt und von dem DG manchmal berichtet, ist dem Stoff-Berserker meist unbekannt, und wenn er etwas davon weiß, hält er es für dekorativ stilisiert. Denn, so meint er, eine Sachzeichnung müsse „genau“ sein und alles enthalten. — Welche Aufgabe für die Lehrhochschulen, hier Klarheit zu verbreiten! H.

#### „Besen, Besen . . .“

Aus Wien wird berichtet, die „Zahl der ausübenden“ Abstrakten sei schon so groß, daß fast in jeder Familie einer sitze. Das Abstrakte wird öffentlich gefördert, und bald hänge über jedem Ausziehbett auch ein abstraktes Bild.

Selbst die Kritik habe aber gestreikt, als ein von Monsignore Otto Maurer entdeckter Maler namens Prachensky eine Wand 10 zu 13 Meter öffentlich mit brennend roter Farbe übergoß. Derselbe Prachensky tauchte einige Wochen später im kleinen Städtchen Aschaffenburg am Main wieder auf, wo er im Alten Stadttheater, sich nun mit einer Leinwand von 60 qm begnügend, seine „Demonstration in Rot“ unter dem Titel „Malerei und elektronische Musik“ wiederholte. Er stand dabei hinter der oberen Rampe der Leinwand und schüttete Kübel um Kübel roter Farbe über diese hinab. Dazu spielte eine scharfe elektronische Musik mit dem Titel „Komposition AS 60“, die den Kübelmaler inspirierte. Doch auch hier erntete der Veranstalter, die Aschaffenburg „Galerie 59“, wenig Dank. Es gab einen Skandal, und sogar der Stadtrat mußte sich mit der Angelegenheit beschäftigen.

Msgr. Maurer hat nicht nur den eine „Peinture liquide“ pflegenden und seit 1956 nur in Rot malenden Prachensky gefördert, er sah auch den von Parnitzke schon glossierten „Spiraloid“-Schöpfer Hundertwasser in seiner „Galerie St. Stefan“ zu Gast. Auch ein „Monochromist“ in der Art des letzthin (DG 1959/III S. 130) erwähnten Yves Klein mit dem Namen Arnulf Reiner stellte dort aus. Er unterscheidet sich aber, wie erklärt wird, von Klein, obwohl auch er seine Tafeln einfarbig anstreicht, dadurch, daß bei ihm unter der Anstrichfarbe das „Thema“ sich verstecke, sei es das Kreuz oder ein Porträt. Das Können verstehe sich von selbst, meint der junge Maler, und sein Patron sagt: „Das Drama der Welt hüllt sich langsam, unaufhaltsam in das Schweigen eines Geheimnisses, das seine Übermacht im Verborgenen besitzt.“

So ist also in Msgr. Maurer aus Wien eine zweite Persönlichkeit aus dem katholischen Klerus als Anwalt der abstrakten Kunst aufgestanden, neben Pater Rapp aus Münsterschwarzach, der schon vor langen Jahren einen termingespickten Kalender vorwies für Reisen, auf denen er seinen Hörern das „Charismatische“ der abstrakten Kunst erläuterte. — Ob beide Herren wohl ihren Thomas von Aquin gründlich genug gelesen, das Glaubensbekenntnis mit seinen Aussagen über die Schöpfung und das Johannesevangelium über den Logos sich recht ausgelegt haben?

In Wien mit seinem offenbar recht günstigen Boden hat sich neben der „Galerie St. Stefan“ eine „links gerichtete“ Konkurrenz in der „Galerie Junge Generation“ aufgetan. In puncto Kunst ziehen aber beide am gleichen Strang und führen ihren Besuchern fast die gleichen Künstler vor.

Soll man zu alledem einen Kommentar geben? — Wenn ja, dann höchstens den, daß die freche Anmaßung, mit der manche Neuerer ihre „geheimnisvollen“ und privatsten Einbildungen, ihre willkürlichen Phantastereien und manuellen Spekulationen den Mitmenschen aufzudrängen sich erdreis-



sten, langsam die Grenze zu überschreiten droht, die auch in einer liberalen Gesellschaft gezogen ist. Von welchem Punkt aus sich der „Fortschritt“ zu bewegen begann und was er hinter sich läßt, ist freilich eine andere, eine vielleicht peinigende Frage.

In liebenswürdigem Gegensatz zur menschenverachtenden Überheblichkeit solcher Gewalttäter steht die Nachricht über den verstorbenen französischen Dichter Superville. Er sei denen, die seine Sprache dunkel nannten, statt sie als Banausen abzutun, entgegengekommen und habe an sich selbst gearbeitet. S. gestand: „Was mich betrifft, so bin ich ein wenig beschämt, wenn ein empfindungsfähiger Mensch ein Gedicht von mir nicht versteht. Ich sage mir dann, es müsse wohl an mir liegen, und ich wende mein Gedicht hin und her, bis ich herausgefunden habe, wo der Fehler steckt.“

Diese Glosse stützt sich auf Nachrichten in der „Süddeutschen Zeitung“ vom 7. und 27. Mai 1960 und im „Fränkischen Tag“ vom 27. Mai 1960. — Nicht unvermerkt soll bleiben, daß eine dieser Zeitungsnachrichten wegen ihrer ironisch unentschiedenen Haltung zu denken gibt. „Man“ geht selbstverständlich nicht mit Exzessen einig, gebraucht aber eine so vorsichtige Einerseits-Andersseits-Sprache, daß im Ernstfall niemand sagen kann, man sei dagegen gewesen. Denn fortschrittlich ist man pflichtgemäß und verabscheut den spießberlichen Bürger, der gewißlich immer und überall ganz und gar unrecht hat; auch wenn man gut und schlecht in der Kunst ebensowenig auseinanderzuhalten versteht wie er. Und; Kunst kommt selbstverständlich nicht von Können, denn das hat ja der „Führer“ (zwar nicht erfunden, aber) gesagt. Also ist es falsch! Hermann

#### Das Neueste

Wer darüber zufrieden war, daß in der Hut- und Putzmacherei eine kleine Insel übrigblieb, auf der auch im modernen Erwerbsleben etwas von liebenswürdiger, oft sogar entzückender und auch origineller Erfindung gedeihen konnte, der wurde beunruhigt durch die Ankündigung einer neuen Mode mit großen ins Gesicht gedrückten Hüten. Als dann die Kreationen im Frühjahr herauskamen, konnte einen solchen Träumer der grause Schrecken packen.

Nur ein Narr könnte der Mode ein „Wechsel-Recht“ in Gegensätzen bestreiten, und es gehört gerade zur Kunst wirklicher „Modeschöpfer“, in den verschiedenen Stimmungen Gestaltetes zu schaffen. Aber mit Widerlichem ein fast perverses Spiel zu treiben und sogar den Damenhut zu existenzialistischer Stimmungsmache zu benutzen, ist nicht in Ordnung. Modische „Tristesse“ ist kein Ersatz für die schöne, aber einfache Leistung, den Frauenkopf zu putzen.

Gegen Absurditäten, wie unter der obigen Reihe einige sind, hätte ein Protest, nicht einer der Frauen, sondern der Männer, und nicht ein Protest aller insgesamt einsetzen müssen, der nicht viel ausgerichtet hätte, sondern ein recht wirksamer des einzelnen Mannes. Aber leider ist hier am deutlichsten die Quantität an Stelle der Qualität

getreten, und das „Neueste“ wird, wenn nur das Geld reicht, in panischer Eile angeschafft. — Ob da nicht eine Aufgabe für unsere „Geschmacksbildung“ vorliegt?

Was hätte wohl Marcel Proust zu solchen auf den Kopf gestülpten Behältnissen gesagt, er, der schon die „Blumengärten“ auf den Hüten seiner Zeitgenossinnen mit Unbehagen sah? H.

Professor Gollwitzer schickt folgende Notiz:

#### Freie Bahn für die Geschmacklosigkeit!

Es war einmal, in Baden-Württemberg, ein Gesetz, das unsere Augen vor den schlimmsten Geschmacklosigkeiten auf dem Friedhof schützte — anders ausgelegt: das den freien Bürger ungebührlich in seiner Freiheit beschränkte. Diese Auslegung machte sich auch der 3. (Karlsruher) Senat des Baden-Württembergischen Verwaltungsgerichtshofes zu eigen. Er hat entschieden, daß das Verbot, für Grabsteine tiefschwarzen Werkstoff in spiegelnd polierter Bearbeitung zu verwenden, nicht rechtens sei, denn nach dem Durchschnittsempfinden der Friedhofbesucher wirkten solche Grabsteine nicht unästhetisch. Zwar möge es zutreffen, so heißt es in der Begründung weiter, daß derartige Grabmäler in sachverständigen Kreisen auf überwiegende Ablehnung stoßen, doch gehöre dieser Personenkreis zu den ästhetisch besonders empfindsamen und geschulten Beobachtern, auf deren Empfinden es gerade nicht ankomme. Es sei nicht Sinn einer Friedhofsordnung, zwangsweise bestimmten Geschmacksrichtungen zum Sieg zu verhelfen. Deshalb erübrige sich auch ein näheres Eingehen auf die entsprechenden Äußerungen der Sachverständigen. Das Verbot stelle sich als eine unzulässige freiheitsbeschränkende Regelung dar (Aktenzeichen K 181/57). —

Der Schriftleiter erinnert sich einer ähnlich lautenden Zeitungsnotiz, in der es hieß, es würde durch solche Verbote die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ gehemmt. — Was man sich da als „Freiheit“ und gar „Persönlichkeit“ wohl vorstellte!

#### Das Gustaf-Britsch-Institut in Starnberg teilt mit:

Wie alljährlich, hält auch diesen Sommer das Institut Kurse ab. Neben theoretisch klärenden Vorträgen soll vor allem praktisch gearbeitet werden in Aufbaukeramik, Negativschnitt, Mosaik u. a. Es soll sich dabei um Gestaltungsfragen, nicht um das Ausprobieren neuer Techniken handeln.

Der erste Kurs findet statt vom 8. bis 13. August, der zweite vom 15. bis 20. August, je vormittags von 9 bis 12 und nachmittags von 14.30 bis 17 Uhr. Schluß der Kurse jeweils Samstag 12 Uhr.

Honorar 30,— DM. Es kann auch in der folgenden Woche vom 22. bis 27. August noch am Institut gearbeitet werden. Wir würden es begrüßen, wenn unsere Leser Interessenten auf diese Kurse aufmerksam machen könnten.

Nähere Auskünfte, auch über Unterkunfts-möglichkeiten, erteilt das Institut gern. (13b Starnberg, Oberbayern, Prinzenweg 13.)

„Die Gestalt“ steht der Theorie von Britsch-Kornmann nahe; sie erscheint selbständig zusammen mit „Kunst und Jugend“ im Umfang von jährlich 64 bis 68 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 69351. — Bestellungen (Gesamtzeitschrift jährlich 16,— DM, Porto inbegriffen) und Zahlungen unmittelbar an den Verlag.



*Das macht*  
**DEKA -**  
 PERMANENTFARBE  
 ZUR IDEALEN  
 FARBE FÜR DEN  
 UNTERRICHT

- **Vielseitige Anwendungsmöglichkeit**  
 Für die Stoffmalerei, zum Spritzen und Schablonieren, für den Kartoffeldruck
- **Hohe Echtheitseigenschaften**  
 Kochecht, waschecht, lichtecht
- **Einfache Verarbeitung**  
 Gebrauchsfertig, Reinigung der Geräte mit Wasser, präzise Linienführung auf jedem Gewebe.

**STOFFDRUCKFARBEN**  
**STOFFMALFARBEN**  
**BATIKFARBEN**

von der Spezialfabrik für textile Künstlerfarben

**DEKA-TEXTILFARBEN AG.**  
**MÜNCHEN 3**

Verlangen Sie unseren ausführlichen Prospekt



## Das schöpferische Alter . . .

Das Alter, in dem die Zukunft in Ihren Händen liegt.

Wenn Sie auf Grund Ihres fachmännischen Urteils in kluger Voraussicht Reeves-Material wählen, öffnet sich für Sie eine neue Welt.

**REEVES** TEMPERA-FARBEN



enttäuschen Sie nie. Sie werden mit Freude arbeiten können.

Erbitten Sie alle Einzelheiten sowie Namen und Adresse Ihres nächsten Lieferanten von

**REEVES & SONS LIMITED**

LINCOLN ROAD - ENFIELD - MIDDLESEX - ENGLAND

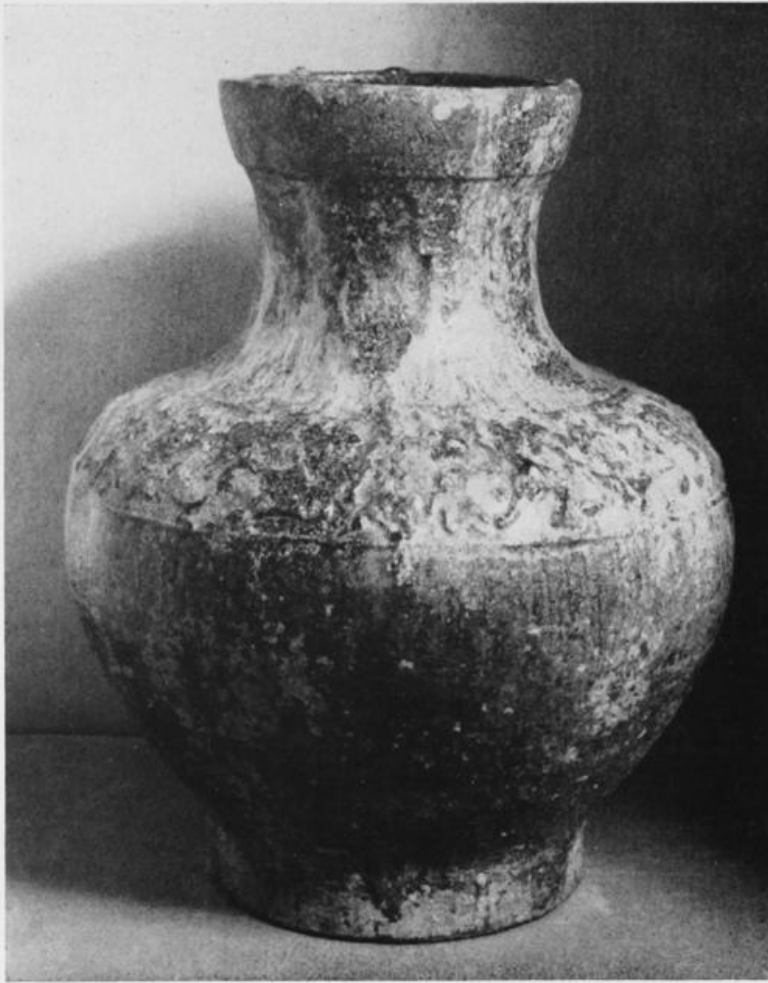
**NORIS**  
 WACHS-MALKREIDEN  
**STAEDTLER**

**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 Etuis zu 6, 12 und 24 Stück, auch als Einzellarben

im Fachgeschäft

**STAEDTLER**



# KUNST IM LEBEN

von Egon Kornmann  
gesammelte Aufsätze  
herausgegeben  
von Hans Herrmann

176 Seiten, 38 Abbildungen  
Lw. geb. 12,- DM

„... Da ist nichts von Propaganda für eine Richtung, aber da ist die Weisung auf die zeitlosen Werte, da sind nicht Meinungen über Kunst, sondern da ist Führung zur Kunst im Leben.“

Die neue Schau

„... Nirgends eine Spur von Snobismus, aber überall Ehrfurcht, Bescheidenheit, Dankbarkeit. Nirgends, auch nicht bei scharfer Auseinandersetzung mit Zeiterscheinungen, mutloser Pessimismus, aber die Klarheit über unseren Zustand, die unsere Bewußtseinslage verlangt.“

Kunst und Jugend

„... Diese Aufsätze bedeuten jeweils Stellungnahme eines Erziehers zu Fragen des Kunstlebens der Gegenwart, ob es sich um Probleme der Kunstübung, der Überlieferung, des Kunsthandels handelt. Jeder zeugt und bekundet eine tiefe Sorge und Verantwortung für die Bewahrung, Erkenntnis und rechte Wertung der künstlerischen Schöpfung.“

Literarischer Ratgeber

**A. HENN VERLAG RATINGEN**

# ZEICHNEN FÜRS LEBEN

VON HANS HERRMANN

## 1. Teil:

Überschau der Entwicklung  
Führung bis zum Alter von etwa 12 Jahren  
Beseeltes Auge in Werktag und Feier

## 2. Teil:

Führung  
durch das Alter von 12 bis 16 Jahren  
Gegenstände und Techniken

---

104 Seiten

zahlreiche Abbildungen  
englische Broschur

8,20 DM

3. Auflage

---

„... Ein Führer, der die natürliche Entwicklung des Zeichnens von den ersten Kindheitsjahren bis ins Erwachsenenalter beschreibt; der dem Wißbegierigen Einblick in das Reich der Bildwerdung gewährt; den Eltern und Erziehern dazu noch Ratschläge gibt, wie die bildnerische Anlage zu fördern und vor Schaden zu bewahren ist. Besonders wertvoll ist das Bändchen auch für jene, die ihre Erfahrungen im Bildnerischen weiter vertiefen wollen.“

Berliner Lehrerzeitung

**A. HENN VERLAG RATINGEN**

*Schmincke*

**FARBEN für den  
Unterricht**

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

## *Bilder zur Kunstbetrachtung*

von Egon und Luise Kornmann

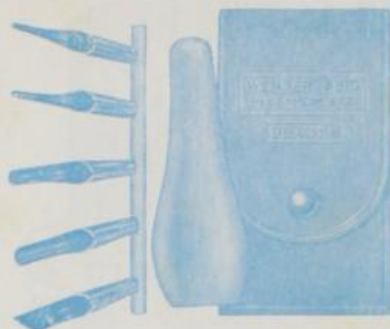
1. Reihe: Altdeutsche Holzschnitte (Dürer, Cranach, Huber, Weiditz)
2. Reihe: Handzeichnungen der italienischen Renaissance (Raffaël, Michelangelo, Leonardo-Kreis)
3. Reihe: Altdeutsche Bildnisse (Dürer, Burgkmair, Holbein, Manuel)

DIN A 4, je Reihe 3,- DM

„... Der besondere Wert dieser Bilder zur Kunstbetrachtung für die Unterrichtspraxis liegt darin, daß der Text nicht von irgendeinem subjektiven, schöngeistigen oder kulturphilosophischen Standpunkt ausgeht, der von außen an die Kunst herangetragen wird, sondern in klarer Gedankenführung von der künstlerischen Aussage der einzelnen Form lebt.“

Der Pelikan

**A. HENN VERLAG RATINGEN**



## PRESSEN und WERKZEUGE

für Linol-, Holzschnitt und Radierungen

Gummifarbwalzen in verschiedenen Ausführungen, Werkmaterial

Prospekte und Angebote durch den Hersteller

**WERNER ABIG, Heidenheim a. d. Brenz**  
Postschließfach 242

## H. STOCKMAR • Kaltenkirchen - Holstein



### WACHSFARBEN

in BLOCK- und STIFTform  
Sehr stabil • lasierend • lichtecht • wischfest

### WACHS-HARZFARBEN

als ergiebige PASTE für jegliches Material auf jederlei Malgrund

Bunte **KNETWACHSE** zum Modellieren  
Sparsam • reinlich • bildsam • transparent!  
Prospekte und Muster! Lieferung durch den Handel



vieltausendfach  
bewährt in seiner  
alten Güte  
wieder lieferbar

Beschreibenden  
Prospekt sendet  
auf Verlangen  
der alleinige  
Hersteller.

**Firma PAUL WENZEL**  
**(16) ROSSDORF/DARMSTADT**

Seit 35 Jahren **Neckar-Pressen**

für den Druck von Radierungen, Holz- und  
Linolschnitten. Verlangen Sie Prospekte.

**BREISCH & RAU Masch.-Fabrik**  
**(14a) NECKARTENZLINGEN/Württbg.**

## KUNST UND JUGEND - DIE GESTALT

Jahrgänge 1951 und 1952 komplett zu kaufen gesucht.  
Angebote an A. Henn Verlag, Ratingen, Postfach 119



# Anker

*Wasserfarben, Deckfarben, Pinsel  
Schulfarbkästen*

werden ob ihrer hohen Qualität  
und günstigen Preise bevorzugt  
und seit 70 Jahren in mehr als  
50 Länder unseres Erdballs geliefert.

Angebote und Muster durch den Hersteller:  
**KOCH & SCHMIDT ABT. 145 COBURG/BAY.**

In der Musischen Bildungsstätte Remscheid ist  
infolge Berufung des jetzigen Dozenten an eine  
pädagogische Akademie die Stelle des

## DOZENTEN für Bild und Form

baldmöglichst, spätestens bis zum 1. 10. 1960, neu  
zu besetzen.

Aufgabe des Dozenten ist es, in Zwei-, Vier- oder  
Sechswochenkursen durch Theorie (Vorlesungen,  
Seminare) und Praxis (Gruppen an Nachmit-  
tagen) in die Eigengesetzlichkeit der bildenden  
Kunst einzuführen und zum eigenschöpferischen  
Gestalten anzuleiten.

Vergütung erfolgt nach TOA III. Probezeit drei  
Monate. Wohnung kann u. U. vermittelt werden.

Bewerbungen mit Lebenslauf, Zeugnisabschri-  
ften und Nachweis bisheriger pädagogischer  
Erfahrungen sind zu richten an:

**MUSISCHE BILDUNGSSTÄTTE REMSCHEID E. V.**  
Remscheid-Küppelstein • Telefon 4 46 70