

Hiel. Kb. baldmann, am Waldseel 3



**KUNST
UND
WERK**

ERZIEHUNG 5/60



Der

Pelikan

Farbkasten
weiter
verbessert

Der
Farb-
kasten

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

Die
Farben,

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

Pelikan

-Werke

KUNST UND JUGEND 5/60

HERAUSGEBER: BUNDEDEUTSCHER
KUNSTERZIEHER BERLIN-GRUNEWALD

SCHRIFTFLEITER: ERICH PARNITZKE, KIEL, HAMBURGER CHAUSSEE 207

Inhalt

Dozent Wilhelm Ebert, Braunschweig, Gördelinger Str. 6:
Modellieren und Aufbaukeramik in der Volksschule

Stud.-Prof. Hannes Weikert, München, Ottingerstr. 60:
Über die Lehrmittel zur Kunstbetrachtung / Ein Bildvergleich / Aus Hermann Hesses „Bilderbuch“

StR Dr. Richard Bellm, Schwetzingen:
Kunstoffahrt – Vor- und Nachbereitung

Aus den Richtlinien von Schleswig-Holstein zur Kunstbetrachtung
Wege zur Bildbetrachtung (Parnitzke)

OSrR Friedrich Schötter, Osnabrück, Kiwitstr. 60:
*Malerisches Erbe der Vergangenheit
Kunstausstellungen in der Schule*

Gisela Heller, Minden i. W., Königstr. 33:
Keramik-Schau

StR Friedrich Heum, Minden i. W., Steinstr. 10:
Sonne, Mond und Sterne

BDK-Mitteilungen / Schrifttum und Bildgut

DIE GESTALT

5/60

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

Inhalt:

Grade der Kunst / Grade der Kunsterziehung (Herrmann)

Eleonore Weindl, (13 b) Velden/Vils, Postfach:
Vogelnester

Robert Reindl, (13 b) München 42, Valpichlerstraße 105:
Bildkarten im Erdkundeunterricht

Dr. Konrad Dröse, (21) Altena/W, Bahnhofstraße 13
Farbrezepte alter Meister

Literatur

Einige Ausstellungen zum Eucharistischen Weltkongreß

Mit dem Astrolabium

In eigener Sache

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) 46 27 78, Postscheckkonto VIII 266 30, Jahresbezug S. Fr. 17,90, Halbjahresbezug S. Fr. 9,15, Einzelheft S. Fr. 3,20. Wenn der Bezug nicht zum 1. Dezember gekündigt wird, gilt er als fortgesetzt. Bezugsanmeldungen, Einzahlungen und Anschriftenänderungen sind unmittelbar an den Verlag zu 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.

Modellieren und Aufbaukeramik in der Volksschule

Motiv - Technik - Methode

MODELLIEREN IN DEN ANFANGSKLASSEN

Die Frühstufe zeigt im Modellieren ähnliche Lagen wie beim Zeichnen. Statt Kreisbildungen und Richtungsstrichen in einfachen Zusammenhängen sind es kugelige Klumpen, Walzen und Wülste, die auf ebenso einfache Art zusammengesetzt werden. Die naiv-drastischen Proportionen gehören dazu. Mit zunehmendem Alter werden mehr Zusammenhänge erfaßt und bewußt angestrebt. Die Weiterbildung zu bündig-plastischer Form ist erst auf der Oberstufe, mit dem nun wachen Körpergefühl, möglich.

Die Frühstufe verwendet den Ton gern noch in Verbindung mit andern Stoffen zum spielenden Bauen, z. B. bei unbeeinflusstem Ton zusammen mit Hölzchen, Brettchen, Zweigen, Stroh, Steinen, Dachschiefer usw.

Gegen Ende des 1. Schuljahrs sollten die Kinder jedoch angehalten werden, den Ton allein und spezifischer zu verwenden. Ansonst ‚unplastische‘ Motive gehören noch dazu, z. B. Bäume aus Würstchen und Kügelchen, Tische aus Wülsten

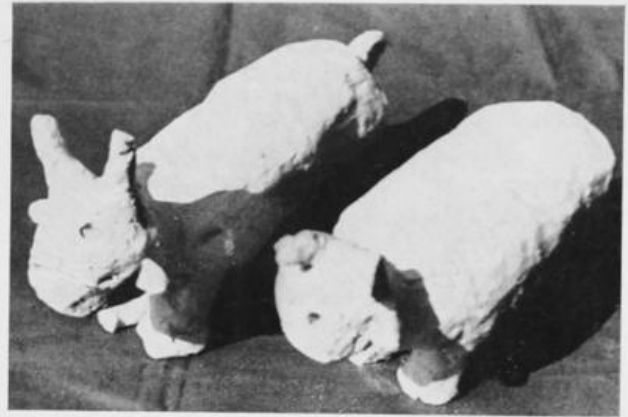


2

und flachgeklopften Fladen. Für die Aufgabenstellung gilt wie beim Zeichnen, daß Einzelgegenstände unergiebig sind. Apfel, Birne, Brot, Brezel, Werkzeug einzeln zu fordern, noch öfter üblich, ist widersinnig.

Anknüpfend an Gespräche im Gesamtunterricht sollte man beim „Bäcker“ nicht ein Brot ‚üben‘ lassen, vielmehr auf Vorgänge zielen: Der Bäcker in der Backstube, Hinterm Ladentisch, Im Dorfbackhaus usw.

Dann bleibt die Vorstellung rege, aus der jedes Kind selber erfinderisch tätig wird. Und es ist sinnvoll, wenn vier Wülste, unten standfest gedrückt, als Tischbeine die noch unregelmäßig geklopfte Platte tragen, worauf mit Hingabe Brötchen, Hörnchen, Brezeln usw. gehäuft werden. Sinnvoll, wenn der Bäcker, in Schneemannart aus größeren und kleineren Kugeln



1

‚gebackt‘, danebengestellt wird, Klümpchen als Auge, Nase, Mund und Knöpfe tragend, wie es ähnlich in der Bildsprache attributiv geschieht. Eine solche ‚Ganzheit‘ nimmt 20 bis 30 Minuten in Anspruch, gerade der Ausdauer und Konzentration dieses Alters gemäß.

Die immer selbstgeformten Szenen wollen weitere Schauplätze, so daß sich gemeinsame Arbeit anbietet: an einem Bauernhof, Zirkus, Zoo, zur ‚Arche Noah‘ oder ‚Bei den Negern‘.

Teil einer solchen größeren Arbeit waren die Kühe: 1. Sie sind nach dem Vermögen dieser Stufe gegliedert; die angesetzten Hörner und Ohren genügen dem Kind zur Kennzeichnung. Ein Hase sähe genauso aus: bis auf die größeren Ohren. Die säulenartigen Beine gehören zum Ton (mit Hölzchen ginge das Kind anders um), die liegende Körperwalze unterscheidet das Tier vom Menschen.

Wie auch beim Zeichnen, sollte man nicht nur zusehen, sondern leerer Wiederholung vorbeugen durch Ansprechenlassen der Tiereigenheiten in der Einstimmung. Das ergibt immer mehr, als verwirklicht werden kann, aber in der Regel wird ein Kind nur Anregungen aufnehmen, die es auszudrücken vermag.

Während des Tuns ist darauf zu halten, daß die Teile gut ongedrückt und miteinander verbunden werden, weil sie sonst beim Auftrocknen schnell auseinanderbröckeln.



3

Manche Kollegen scheuen die Tonarbeit in der Grundschule wegen der Schmutzerei, Aufbewahrung und Zubereitung. Sie ziehen Plastilin oder Wachs vor, ohne zu bedenken, daß diese Stoffe erst durch längere Wirkung der Handwärme und umständliches Durchkneten formwillig werden und dieser Anlauf einen Konzentrations- und Kraftverlust für die eigentliche Arbeit ausmacht.

Auch sonst muß die Furcht vom Ton unbegründet genannt werden. Ich habe mit 7jährigen in Klassen bei neuem Gestühl und großer Angst des Lehrers vor Verschmutzung modelliert. Der Ton wurde in Portionen von Apfelsinengröße im Kasten oder Eimer hereingebracht. Die Zubereitung besorgten Studenten; sie könnte in mehrklassigen Schulen ebenso von älteren Schülern besorgt werden. Als Unterlagen dienten die Rückseiten der Zeichenblöcke, über die eine Zeitung gebreitet wurde. (Vorteilhaft wären mit Leinöl getränkte, ausreichend große Hartfaserplatten.) Die fertigen Gebilde wurden auf der Unterlage zu einem mit Packpapier abgedeckten Tisch getragen. So, wie die Kinder aufhörten, gingen sie auf den Flur zum Waschbecken, um die Hände zu reinigen. Auf Anraten hatten sie Schürzen, alte Kittel und ein altes Handtuch mitgebracht. Die tonbeschmierten Zeitungen wanderten in den Papierkorb, die Zeichenblöcke wurden in gewohnter Weise eingesammelt. Es blieb in der Klasse nichts an Schmutz zurück, zumal mit Erfolg an die Einsicht appelliert worden war. – Man sollte die Disziplin-aus-dem-Vorhaben, die hierbei aktiviert wird, nicht unterschätzen.

In der ‚Einklassigen‘, aus der die Belege 1 und 2 stammen, stehen alte, feste, grobe Tische im ebenerdigen Kellerraum, die bei gutem Wetter auf den Schulhof gestellt werden (4), wo die Schüler in Leistungsgruppen arbeiten. Helfer der Oberstufe betreuen neben ihrer Arbeit die Kleineren bei der Materialausgabe, beraten sie technisch, greifen aber nicht in die Formgebung ein. Das ist so gewohnt, daß die äußere Organisation kaum noch Bedenken verursacht. Die Gruppen arbeiten in räumlichem Abstand, um einer Fremdorrientierung vorzubeugen. Säubern und Abräumen obliegt im Turnus einem Ordnungsdienst; nichtgebrauchter Ton wird eingesammelt oder von jedem selber in den Behälter zurückgetan, die Tische werden mit dem Gartenschlauch abgespritzt und mit dem Scheuertuch nachgetrocknet.

Aufbaukeramik auf der Oberstufe

Das ‚Aufbauen‘ ist ein Verfahren, das aus vorgeschichtlicher Zeit – vor Erfindung der Töpferscheibe – in Primitivkulturen erhalten blieb, aber auch von höherstehenden Stämmen weiter verwendet wird. So werden heute noch in Marokko aus dem Rif vollendete Beispiele angeboten; in der Reihe ‚Bauernkeramik‘ wird darüber noch zu berichten sein.

Zweck und Ziel dieser Werkarbeit ist die Schulung des plastischen Formgefühls allgemein. Eine gute Keramik hat stets auch die Qualität einer guten Plastik: in bezug auf die Proportionen, die Spannungsintensität der Profile, die Kontinuität der Übergänge, die sinnvolle Durchdringung und Verschneidung von konvexen und konkaven Flächen, die nach außen drängende Kraft der Wölbungen und die Eigenwilligkeit der Erfindung.

Dazu kommen Überlegungen vom Gebrauchswert her: Standfähigkeit und -festigkeit, Fassungsvermögen, Verwendungszweck und Funktion. Es geht auch darum, Auge und Tastgefühl kritisch zu machen gegenüber den Formbeständen der Industriekeramik, gegenüber dem täglichen Hausgerät und damit letzten Endes um eine Urteilsschulung gegenüber gestalteter Form überhaupt.

Das Verfahren hat Harms in Heft 1/60 klar geschildert; hier soll auf die methodische Seite eingegangen werden.

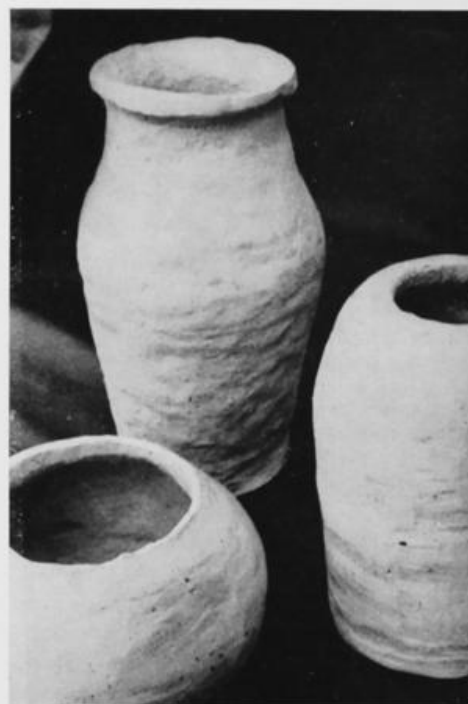
Die Kinder sind bei gut geführtem Unterricht so dabei, daß sich die Tonarbeit über mehrere Stunden – wie ein Festtag – hinzieht (unter Zwischenbeschäftigung der Anfangsklassen) und keines sich vorm Räumen und Säubern drückt. Das geht bei jedem Lehrer, der ihr Vertrauen besitzt und um Sinn und Wert derartiger Vorhaben weiß, die – entgegen manchen Zweiflern – weder undurchführbar noch ein Zeit-Verlust sind.

Das Känguruh eines 8jährigen – 2 – zeigt im Vergleich zu 1 eine Formgliederung, die auf ein gutes Vorstellungsvermögen hinweist, ohne die kindliche Aufbau-Art aus deutlich abgesetzten, ‚ausfahrenden‘ Teilbeständen zu überschreiten. Der Maßstab einer ‚Kern‘-Plastik gehört ohnehin nicht hierher: Plastik wäre, was übrig bliebe, wenn sie einen Berg hinabstürzte. (Selbst Michelangelo hat sich an diesen seinen Begriff nur in wenigen Spätlösungen gehalten.) Das Maß einer zusammengehaltenen, kontinuierlich nach Buckeln und Beulen gespannten Plastik kann erst in bescheidenem Maß bei Oberstufenarbeiten angelegt werden. Die natürliche Brücke dazu ist in der Gefäßplastik gegeben.

Das Känguruh ist zu einem wesentlich lebendigen Ausdruck gediehen; es wäre auch auf der Mittelstufe noch respektabel (das Foto wird leider dem gut stützenden Schwanz nicht gerecht).

Bei 3 handelt es sich um die Arbeit eines 10jährigen, der sonst nicht über das Pensum des 2. Schuljahres hinausgekommen ist, da er als Säugling eine Enzephalitis durchmachte und davon Lähmungserscheinungen und Verstandesschwächen zurückbehielt. Im plastischen Gestalten hat er das seiner Altersstufe gemäße Erfolgserlebnis. Für den Lehrer ist diese Erfahrung von Bedeutung, zeigt sie doch: hier ist etwas angelegt, was der Unterricht solange nicht hervortreten ließ, weil er es nicht angesprochen hat. Für das Kind ist solch ein Erfolgserlebnis von einer vorerst gar nicht abzuschätzenden Wichtigkeit, weil es das entmutigende Gefühl reduzierter Leistungsfähigkeit durchbricht.

Ich möchte Kinderarbeiten nicht zu Testverfahren mißbraucht sehen, jedoch jedem Lehrer ein recht offenes Auge wünschen für jede Art Bildnerie, die ‚wortschwache‘ Kinder als durchaus rege in der Formgebung erweisen kann.



Die Arbeit macht aber nur Freude und gelingt nur dann, wenn der Ton die richtige Beschaffenheit hat. Zu feuchter Ton wird dadurch schneller bildsam, daß man ihn zerbröckelt und ausbreitet und an der Luft abtrocknen läßt. Zu trockenem Ton wird man zerkleinern und in nasse Tücher einschlagen. In beiden Fällen sollte man das Material vor der Verarbeitung wieder gut durchkneten.



4

4 zeigt Oberstufenschüler einer ‚Einklassigen‘ bei der Arbeit, die bei gutem Wetter auf dem Schulhof verrichtet wird – an den herausgehobten Werkstischen, von denen beim Anfangsmodellieren schon die Rede war.

Die Kleinen, obwohl in einigem Abstand formend, sehen natürlich, was die Größeren ‚aufbauen‘; sie meinen durchweg, ein Gefäß sei viel leichter als ein Tier – weil ihnen die Schwierigkeiten des Töpfers noch nicht bewußt sind. Da sie noch nicht über die erforderliche Übersicht und das Empfinden für Maße und strenge Form verfügen, würden ihre Ergebnisse zufällige Spielereien bleiben.

Aufbaukeramik ist erst auf der Volksschuloberstufe möglich. Die naive Phantasiebetätigung, die Stärke des Grundschulalters, reicht für eine Aufgabe nicht aus, bei der Beziehungen zwischen der Material-Möglichkeit und einer Formfindung, die vielerlei zu berücksichtigen hat, deutlich bewußt gemacht werden müssen.

Die Formgebung darf nicht dem Zufall überlassen werden, bei dem die Erinnerung an irgendwo Gesehenes oder an bestimmte Dinge der häuslichen Umgebung ein Fertig-Gebilde vorgaukelt. Hier schafft allein ein klarer Werde-Verfolg die eindeutige Ausgangslage, die Schritt um Schritt vor Werkprobleme stellt.

So sind im Fall 14a und 14b die Kinder angewiesen worden, eine mandarinengroße Kugel zu formen und mit dem Handballen auf der Arbeitsunterlage zum runden ‚Boden‘ von Fingerdicke zu klopfen. Darüber waren senkrechte Wände aus Tonwülsten zu errichten. Die Wandstärke sollte möglichst dünn gehalten sein, aber ausreichen, um die Form in sich zu tragen: ohne Ausbeulen oder Zusammensacken.

Bei einer bestimmten Höhe war zu verengen und als Abschluß ein Wulst anzubringen, der auch auf einen Hals aufgesetzt werden konnte.

Trotz solcher Bindungen fallen Formen – wie auch die Beispiele zeigen – recht verschieden aus. Durchmesser, Höhe, Profilkrümmung, Öffnungsweite, Wulststärke werden individuell abgewandelt und differieren auch in Feinheiten.

Ähnlich wurden bei 5 vier abgeflachte Kugeln, das Faß, der Doppelkegel mit konkavem Oberteil, mit ungleich großem Fuß- und Randteil, mit geradem oder gebogenem Profil, mit nach oben oder unten versetzter größter Weite und Ausladung zur Aufgabe gemacht. Gefäßöffnung und Details wie Henkel und Ausguß wurden dem nachträglich unterlegten Verwendungszweck angepaßt.

Auf 4 versucht sich der Junge rechts an einer Faß-Form, der zweite daneben ist von einem Bodenquadrat ausgegangen und kommt in Schulterhöhe zur Rundung, das Kind im Hintergrund zieht von größter Weite unten die Wandung nach oben ein: mit leichter Wölbung.

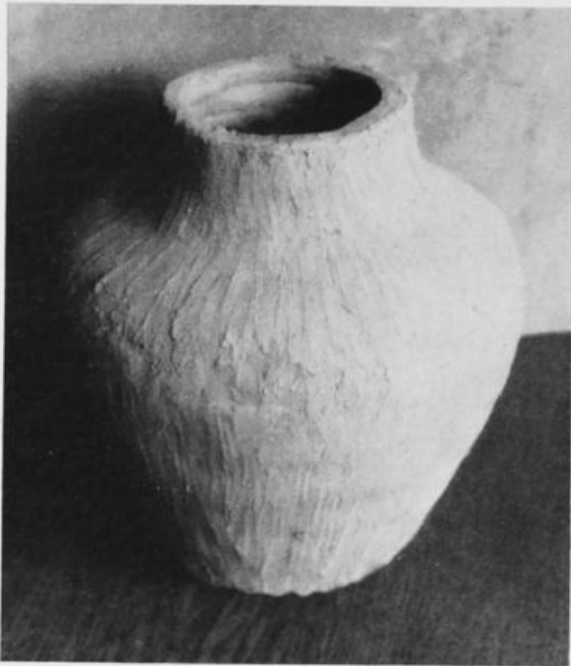
Geht man an Stelle solcher Form-Ideen von einem Verwendungszweck aus (wie der Töpfer und Industrieentwerfer), dann drängen sich Assoziationen und Entlehnungen vor und stören das Erleben und Erfahren aus dem Tun der Hände.

Die Kinder benutzen z. B. Teller oder Klemmdeckel von Blechgefäßen als ‚Drehscheibe‘. Das angefangene Gefäß klebt auf dem Tisch oder der Unterlage fest. Um eine ausgewogene Form zu erzielen, muß man (wie bei der Rundplastik) dauernd von allen Seiten urteilen können; das geht leicht, wenn man nur den Tellerrand zu drehen braucht. Man kann ebenso einfach die Arbeit in Augenhöhe heben, um sie zu prüfen, und man kann sie bequem wegstellen. Ein Draht, den man am Boden entlangzieht, trennt sie schließlich ab.

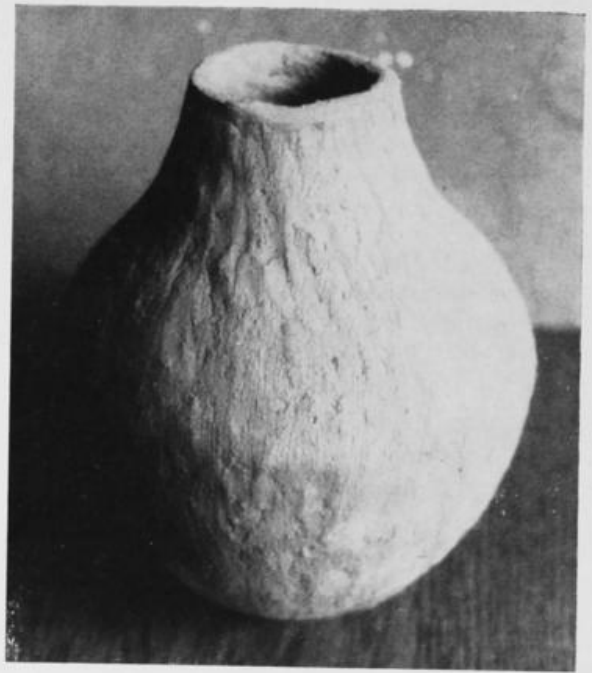
6 und 7 sind etwa 30 cm hoch. Man sieht im Innern noch die Wülste sich abzeichnen, aus denen die Wandung erstand. Die Außenwand ist durch Verstreichen der Wülste von oben nach unten geglättet. Die Fingerspuren sind noch kenntlich. Bei 5 wurde mit einem Holzspan glatt gestrichen, dagegen das hintere Gefäß nur mit den Fingerspitzen bearbeitet: Es behält dadurch eine durch kleine Kuppen und Dellen, durch sinnvolle Werkspuren belebte Oberfläche.

Zu Aufbaukeramiken paßt die Glätte eines gedrehten und mit nassem Schwamm polierten Gefäßes nicht. Ich halte auch ein Abschleifen mit Sandpapier nach dem Trocknen für überflüssig. Das ergibt nur äußerliche Zutat-Eleganz, auch werden oft die straffen Konturen und Gefäßränder verschliffen, die Form wird verwaschen und verliert an Spannung.

Vergleicht man 6 und 7, so zeigt 7 einen überzeugenderen Randabschluß als 6, wo versucht wurde, die Wandstärke zu begradigen und scharfkantig zu schließen. Dagegen sind bei 6 die Proportionen besser, weil das Profil strenger gehalten ist als bei 7, wo es unbestimmter verläuft. 6 hat eine breite Standfläche, ein kräftiges Volumen, biegt an der Schulter energisch um, setzt den Hals klar ab und führt ihn feinfühlig in den Körper über. Das S-förmige Profil von 7 bricht an der breitesten Ausladung zur Rundung nach unten um. Dem ‚hochschultrigen Ei‘ von 6 entspricht bei 7 die ‚Tropfenform‘ (die darin steckt) nicht ganz. Das sind feinere Qualitätsunterschiede; sie in vergleichender Betrachtung aufzuspüren und



6



7

anzusprechen, bedeutet aber eine ausgezeichnete Urteils-schulung. Die gemeinsame Auswertung ist bei solchen Arbei-ten noch weniger entbehrlich als beim Zeichnen-Malen!

5 (rechts) ist eine sehr schlichte, anspruchslose Form, deren Profil vom breiten Boden nur leicht ausladend ansteigt, um in Dreiviertelhöhe zur Rundung einzubiegen. Die einfache, kreis-förmige Öffnung läßt die kräftige Wandstärke erkennen. Das Gefäß ist schwer und gut geeignet, weit überstehende Zweige aufzunehmen, wobei die relativ kleine Öffnung Stiele und Stengel zusammenhält und ein Pendeln und Überkippen aus-schließt. Das hinterher zu erproben, ist bei den Kindern be-liebt, weil es auch den Nutzeffekt einsichtig macht. Zudem dienen diese Übungen vorzüglich der Aufgabe, Fragen der Wohnraumgestaltung anzuschließen. Den Schülern geht daran auf, daß der dienenden Funktion des Hausrats eine schlichte, selbstverständliche Form besser ansteht als ein gewolltes Vie-lerlei – besonders, wenn man durch augenfällige Gegenbei-spiele zur Kritik herausfordert.

Bei 5 (hinten) ist der Rand, der meist Sorgen bereitet, über-zeugend gelungen. Innen- und Außenform sind nicht kon-gruent, entsprechen sich gleichwohl und sind gut abgestimmt.

Die Innenform öffnet sich kontinuierlich trichterförmig, der Rand ist breit umgebörtelt und wird von der Außenwandung

scharf unterschritten. Das ist für einen 12jährigen sehr be-achtlich, auch im technischen Vermögen, wenn man die Höhe – 30 cm – bedenkt. Ich würde auch von zu kleinen Formen ab-raten, sie werden kleinlich und kommen auf Nippes hinaus.

Benötigt wurden für die Arbeit samt Vorbereitung und Auf-räumen etwa 3 Stunden. In der ‚Einklassigen‘ und im Klassen-lehrer-Unterricht ist es unschwer möglich, eine Gruppe solange bei der Aufgabe zu belassen. Es ist vorteilhafter, ein Werk-stück in einem Gang zu vollenden als ihn zu unterbrechen, obwohl natürlich der Ton in feuchtem Umschlag plastisch zu erhalten ist. Das Vollendungsstreben bleibt unbefriedigt, ein zweites Beginnen löst nicht mehr den anfänglichen Schwung aus und führt leicht zu uneinheitlichen Veränderungen.

Lehrern wenig gegliederter Schulen, die vermeinen, mit einer Mehrzahl von Altersstufen ließe sich nicht werken, empfehle ich die bewährte Praxis der Tonarbeit, deren verschiedene ‚Längen‘ im Abteilungsunterricht leicht einteilbar sind. Liegt das Werken früh, kommen die Unterklassen gegen Arbeits-ende der Großen, liegt es spät, gehen sie entsprechend frü-her, und sie können beschäftigt werden, weil die Bildnerie der Großen keinerlei Spektakel macht und den Lehrer nicht so ab-sorbiert wie der Umgang mit Holz- oder Metallarbeitswerk-zeugen.

Gefäßplastik auf der Volksschuloberstufe

Zu guter plastischer Form erziehen, das zielt auf das Stra-fen, Verdichten, Klären und Vereinheitlichen der Form im Sinne einer Zusammenfassung und Unterordnung von Details. Diese Maßstäbe können nicht ohne weiteres zur Aufgabe ge-macht werden: sie sind erst Ergebnis einer längeren Arbeit, Erfahrung und Schulung, einer folgerechten Bemühung um plastische Gestalt.

Es gibt verschiedene Methoden und Ansätze, die Mittel des Plastischen bewußt zu machen. Schwerdtfeger gibt einen kurz gefaßten Lehrgang in seinem Buch „Bildende Kunst und Schule“ (Schroedel-Verlag). Ich möchte einen anderen Weg aufzeigen.

In alten Indianerkulturen und im prähistorischen Orient gibt es eine Gefäßplastik, die die Qualitäten kultivierter Keramik mit den Eigenschaften hervorragender Plastik verbindet. Sie gaben die Anregung zu nebenstehenden Versuchen. Eine

Werkbetrachtung vor Beispielen der Frühkulturen erfolgte erst im Anschluß an die eigene Tätigkeit.

Die Arbeit wurde in der gewohnten Art als Aufbaukeramik begonnen. Nach etwa zweistündiger Arbeitszeit wurde abgebrochen und das Gefäß bis zur folgenden Woche in einem Frischhaltebeutel verwahrt. Zu Beginn der nächsten Doppel-stunde wurde an einem Beispiel verdeutlicht, daß man die elastischen Wände des Gefäßes biegen und dadurch ver-änderte Formen erzielen kann, die von starrer Symmetrie ab-weichen, aber das Spannungsverhältnis im Material und die Plastizität beibehalten, wenn man die Form nicht willkürlich zerquetscht, sondern feinfühlig variiert.

Im Fall 8 wurde die Gefäßform von der Seite her zusam-mengedrückt, bis sich die gegenüberliegenden Ränder berühr-ten. Sie wurden untereinander zu einer Wölbung verbunden. Dabei verblieben an den Seiten verschieden große Öffnun-

gen. Auf die Frage hin, ob man diese zufällige Form als Tierform weiter beurteilen und aufbauen könnte, wurde die Vogelform entwickelt. Es wurde noch zur Aufgabe gemacht, die Einfachheit und nüchterne Klarheit der Gefäßform beizubehalten, also nicht etwa Flügel, Federstruktur, Kamm, Halslappen auszudeuten. Der Gefäßcharakter wurde vielmehr noch dadurch betont, daß auch der Schnabel in Form eines Ausgusses zwischen den Fingern durch Eindrücken des Gefäßrandes herausgezogen wurde.

In einem anderen Fall waren durch Eindrücken des Gefäßrandes 'Ohren' entstanden. Beim Hantieren hatte sich dazwischen ein senkrechter Grat gebildet. Durch leichtes Andrücken und Übermodellieren unter Beibehaltung der Wandstärke kam eine Vogelmaske zustande.

Beide Gefäße blieben oben offen, um ein gleichmäßiges Austrocknen des Tones zu gewährleisten und Rißbildungen und Sprünge im Material zu vermeiden. Die Oberfläche wurde mit den Fingern geglättet. Bei 8 sieht man, wie die Spuren der Form nachgehen, ihre Plastizität betonen und unterstreichen. Im Fall 9 ist die Gefäßform abgeknickt und umgebrochen, so daß an der Seite eine harte Verschneidung entsteht, die mit der Öffnung zusammen gesehen die Flügelbegrenzung suggeriert. Das spitz herausgezogene Schwänzchen soll zu dem fein der Form angepaßten Schnabel eine Entsprechung bilden. Die Konturen bleiben straff, klar und einfach.

Es ist notwendig, daß die Gefäße nicht zu klein begonnen werden. Eine ausreichende Menge von Material muß zur Verfügung stehen. Plastische Form braucht ein gewisses Volumen, um wirksam zu sein. Wenn wir bedenken, daß wir die Plastiken nur durch Brennen haltbar machen können, dann kommt uns dies Verfahren entgegen. Kompakte Tonformen von dieser Größe würden schon beim Auftrocknen reißen. Ein Aufschneiden und Aushöhlen oder gar der Umweg über das Gußverfahren in Gipsformen würden viel umständlicher sein und auch die Gefahr des Mißlingens viel weniger ausschließen.

Die Gefahr bei dieser Methode besteht darin, daß die Gefäßform zu willkürlich verändert wird im Sinne einer Anpassung an das unterlegte Motiv, und daß eine Häufung von Details die Gefäßherkunft verwischt. Zunächst sollte man deshalb ganz strenge Maßstäbe anlegen. Ein Vergleich mit den Beispielen der Frühkulturen macht dann deutlich, daß auch freie Variationen und phantasievollere Erfindungen weder die Qualität der Plastik noch die Güte der Keramik zu beeinträchtigen brauchen.



8



9

HALTBARMACHEN VON TONARBEITEN

Der Brand im Sägespäne-Meiler



10a

Nur manche Schulen können ihre Werkstücke bei einem Töpfer oder in einer Ziegelei brennen lassen, wenige besitzen Spezialbrennöfen (ein preiswertes Modell empfahl Heft 1.60).

Es gibt aber ein ganz einfaches Brennverfahren, das nur trockene Sägespäne und etwas Holz benötigt.

Die Fotos verdeutlichen den Arbeitsgang. Auf 10a ist ein Junge dabei, eine flache Grube auszuheben. Auf 10b wird darin mit Spänen ein Feuer gemacht: Es soll den Boden austrocknen, damit die Tonware keine Feuchtigkeit aus der Erde anziehen kann, ferner aber soll die verbleibende Holzkohle den Meiler von unten her in Brand setzen. Dieser Meiler wird gemäß 10c über der Schicht noch glühender Holzkohle errichtet, die zuerst 5 cm hoch mit Sägemehl abgedeckt wird. Das Brenngut wird so gestapelt, daß jedes Stück wieder von Spänen umgeben ist, auch die Gefäße und Hohlräume damit ausgefüllt werden. Eine dicke Schicht Späne deckt alles ab,



10b

jedoch kann der Meiler zusätzlich von außen in Brand gesetzt werden, wie es 10 d zeigt. Er glüht aber auch von unten durch, was beschleunigt wird, wenn man 2 bis 3 Eisenstangen kreuz und quer einbaut: sie gewährleisten eher ein restloses Durchbrennen, so daß keine ‚kalten‘ Sägemehlnester verbleiben. Der Brand dauert 1½ bis 2 Tage, wobei man über Nacht mit Blech oder Dachpappe abdeckt (nicht direkt auflegen), um den Meiler vor Nässe zu schützen. Man muß unbedingt die Geduld aufbringen und abwarten, bis der Meiler von selbst abgekühlt ist: Vorzeitiges Öffnen führt zum Reißen oder gar Zerspringen der freigelegten Brennware.

(Ist keine Grube aushebbar, tut es auch ein Meiler in einer Steinsetzung: etwa 2 Lagen Backsteine dicht im Kreis. Die Grube behält den Vorzug des ganz langsamen Abkühlens.)

Dieser Direktbrand ergibt samtig-blauschwarze Oberflächen. Der Überzug, der sich außen und innen abschlägt, dichtet gleichzeitig den Scherben und macht ihn wasserundurchlässig. Der Härtegrad ist der erreichten Temperatur gemäß gering, garantiert jedoch Haltbarkeit. Die glasurartige, wisch- und wasserfeste Schwarzfärbung gehört zu diesem Verfahren und hat ihren besonderen Reiz. Andersfarbige Wirkungen verlangen den Bau eines Ofens, wovon noch zu berichten ist.



10c

11 zeigt Arbeiten eines 6.7. Schuljahrs nach dem Brand. Die Ente – unbeeinflusst – ist von einem 12jährigen, nach dem Formen mit einem Draht quer durchgeschnitten, ausgehöhlt und wieder zusammengefügt (wozu gutes Andrücken und Verstreichen gehört). Vom gleichen Jungen ist das Gefäß mit dem Rautenmuster. Die übrigen Gefäße entstanden aus der Kugel. Dies Verfahren, heute noch bei Südamerika-Indianern üblich, beschrieb Harms in Heft 1/60. Die linke Hand gibt die Außenform, der rechte Daumen bohrt sich bei stetem Drehen in eine Tonkugel so tief ein, daß nur die Bodenstärke bleibt. Unter fortgesetztem Drehen drücken der Daumen und die Finger der rechten Hand von unten nach oben langsam den Ton auf die gewünschte Wandstärke. Das muß unter sorgfältigem Abtasten der Form geschehen; das Auge hat nur eine Kontrolle über das Außen!

Der Zierat ist naiv kindlich; durch Ritzzeichnung sind auch Flügel und Schwanz der Ente gegliedert.



10d



11

In diesem Zusammenhang sei hingewiesen auf die entsprechenden Kapitel des Bandes „Werken und plastisches Gestalten“ von Karl Klöckner im „Handbuch der Kunst- und Werk-erziehung“, Rembrandt-Verlag, Berlin, ferner im Band „Werken

für alle“ von Karl Hils sowie auf das kleine Buch vom selben Verfasser, „Formen in Ton“ – beide Verlag Maier, Ravensburg.

Über Brennverfahren berichtete auch W. Harms in „Kunst und Jugend“, Heft 1/60.

Selbst gebaute Brennöfen

16 zeigt einen Brennofen, der nach dem Vorschlag von Karl Hils (in „Werken für alle“, Verlag Maier, Ravensburg) errichtet wurde. Jungen der Oberstufe bauten ihn aus alten Backsteinen auf, wobei sie mit Wasser streichfertig gemachten Lehm als Mörtel benutzten. In Höhe der seitlichen Öffnung, die zum Beschicken dient, ist ein Rost aus Schamottesteinen eingesetzt, durch dessen Fugen die Flammen Zugang zum Brennraum haben. Oben ist die Öffnung für den Rauchabzug: ein Junge faßt gerade hinein. Der Nachteil des Ofens besteht bei sonst guter Brauchbarkeit in seinem geringen Fassungsvermögen. Da man doch einige Stunden heizen muß, bis man die gewünschte Temperatur erreicht, steht dieser Zeit- und Materialaufwand in keinem günstigen Verhältnis zum Ergebnis. Um dem abzuhelfen, versuchten Oberstufenschüler auf gut Glück und nach ihren Vorstellungen einen Ofen von größerem Fassungsvermögen zu bauen.

16



17a läßt erkennen, daß ‚Fachleute‘ am Werk sind. Dorfjungen haben noch die Möglichkeit, dem Handwerker manchen Griff abzusehen.

Über der Feuerstelle ist ein alter Eisenrost eingelegt: Altmaterial, in einem Steinbruch entdeckt, das man ihnen überlassen hatte. Bauernjungen besorgten alte Wagenreifen, die ihnen der Dorfschmied, Vater eines beteiligten Kindes, in passende Stücke zerlegte und nach Wunsch zurechtbog. Von einer Baustelle wurden Backsteine eines niedergelegten Altbaues beschafft, die für den Unternehmer wertlos waren. Die Eisenreifen dienen zur Unterstützung und Festigung des Ofengewölbes. Diesmal mauerten die Jungen mit Schamottemörtel aus einem nahegelegenen Schamottewerk. – Ich berichte über die Materialbeschaffung so ausführlich, um dem Einwand vorzubeugen, ein solches Vorhaben belaste den Etat unverantwortlich.

17a



Der Ofen bekam innen und außen einen dicken Lehm-mantel. Der Lehm zieht beim Auftrocknen breite Risse, die zwischendurch wieder verstrichen werden müssen. Dem Lehm wurde trockenes, in der Nähe gerupftes Gras beigemischt; er läßt sich so besser auftragen, hält zusammen und bröckelt nicht gleich wieder ab. Nach dem Trocknen bildet er innen und außen einen dicken Verputz, der gegen Außenluft und -temperatur isoliert und die Hitze hält. Auch das für den Rauchabzug vorgesehene Ofenrohr wurde in eine dicke Lehm-schicht gepackt, damit an dieser Stelle kein Wärmeverlust entsteht und damit das verrostete Rohr bei der starken Glut nicht durchbrennt. Gefeuert wurde mit Buchenreisig, wie es noch im Dorf zum Backen verwandt wird. Zunächst wurde der unbeschickte Ofen in Brand gesetzt, um restlos auszutrocknen. Nach diesem Leerbrand wurden letzte Schadenstellen mit Schamotte-Mörtel gedichtet, was wieder seine Zeit zum Trocknen brauchte. An der Seite blieb eine genügend große Öffnung, die auch das Einsetzen größerer Gefäße erlaubt. Sie wird nach dem Beschicken mit Backsteinen und Lehm zugemauert und muß nach dem Brand wieder aufgebrochen werden. Während des Brennvorganges ist diese ‚Tür‘ auch außen dick mit Lehm-Mörtel überdeckt.

17b



Der große Feuerraum erlaubt, mit Knüppelholz zu heizen, ähnlich wie es im nahegelegenen Kannenbäckerland in vielen Töpfereien noch geschieht. Die Temperatur, die auf diese Weise erzielt werden kann, ist beträchtlich, für das Brennen von Engoben reicht sie jedenfalls bei weitem aus.

Die einklassige Volksschule, der die Beispiele entstammen, kann einen nur 150 m abliegenden alten Steinbruch für solche Zwecke benutzen. Das Gelände ist Eigentum der Gemeinde und dient zu vielseitigem ‚Werken im Freien‘.

Die Kinderarbeiten entstanden 1953, mit Ausnahme von Abb. 16, in der einklassigen Volksschule zu Hasselbach bei Weilburg an der Lahn in Zusammenarbeit mit Lehrer Otto Ringsdorf. Der Ofen, Abb. 16, wurde im Unterricht von Lehrer Hans Sanders, Gaudernbach bei Weilburg, gebaut.



14a



14b



15

Oberflächenbehandlung durch Engobieren und Ritzen

Kinder haben eine ursprüngliche Freude an farbiger Plastik und am Auszieren. Reine Plastik und schlichte Form haben für sie (und den ungeschulten Erwachsenen) nicht den Reiz wie die augenfällige Gliederung. Edle Glätte zu würdigen, das bedarf des entwickelteren Tastgefühls und geschulteren Auges. Es scheint mir richtiger, dem kindlichen Schmuckbedürfnis entgegenzukommen, als es geringschätzig abzutun. Ein Gefühl zu wecken für gutes Ornament, macht auch empfindlich für gute Form!

Bedenken wir doch nur, was einst alles als Plastik farbiger war: die Koren aus dem Perserschutt, die Naumburger Stifterfiguren, die Dankolsheimer Madonna und die ganze Ausstattung von Barockkirchen, und daß bei allem die Farbe nicht nur Zutat war, sondern den Bildwerken zugehörte, ohne die plastische Qualität zu beeinträchtigen. Den Puristen sei außerdem entgegengehalten: Auch die moderne Plastik nutzt vielfältig farbige Möglichkeiten.

Den Sinn echten Schmückens bewußt zu machen, scheint mir eine Aufgabe zu sein, die dazu beiträgt, der Anfälligkeit für den bunten Ramsch der Industrie-Keramik zu steuern. Wer einmal erfahren hat, wie schwer ein überzeugendes Ornament zu finden ist, der wird mißtrauisch gegenüber dem Massenangebot von Dekor und wird kritisch prüfen, ob ein Muster lebensfähig ist und mit der Form geht oder aber Willkür-Zutat bleibt.

Damit sei kein Schmücken-um-jeden-Preis empfohlen. Primär wichtig ist die Form, dann erst ihre Belebung und Bereicherung. Wenn man nicht gerade schwerpunktmäßig die Tonarbeit pflegt, lasse man wenigstens einzelne Schüler oder Gruppen sich an solchen Möglichkeiten versuchen.

15 zeigt das mit zugespitztem Hölzchen eingekratzte Muster von 11 vor dem Brand im Sägespäne-Meiler: Es belebt die etwas plumpe Faß-Form sinnvoll. Nach Höhe, Wandstärke und Gewicht ist das Gefäß geeignet, größere Zweige, Blattpflanzen und Staudengewächse aufzunehmen (u. U. auch als Blumentopf). Eine glatte Wandung wäre bei dieser Größe zu selbstwertig; das Netz der sich zügig schneidenden Linien gliedert sich rhythmisch. Boden und Rand sind durch umlaufende Linien abgehoben, an denen das Netz ‚befestigt‘ ist, das sich dem Gefäßkörper anschmiegt, ihn umfängt und zusammenhält.

Das Zusammengehen mit dem plastischen Bestand ist die erste Forderung an ein brauchbares Ornament; es sollte, wie in diesem Beispiel, geradezu von der Form induziert sein, kein Eigenleben führen, vielmehr sich einordnen, also an der ‚richtigen Stelle‘ sitzen.

Um Gegenbeispiele dürfte niemand verlegen sein; es gibt weit mehr als gute: Bildchen, die irgendwie angeklebt wirken (herzige Blümchen), expressive Formenschenker (kurvig oder zackig oder beides), abstrakte Albernheiten, die die Grundgestalt mißachten und verzerren.

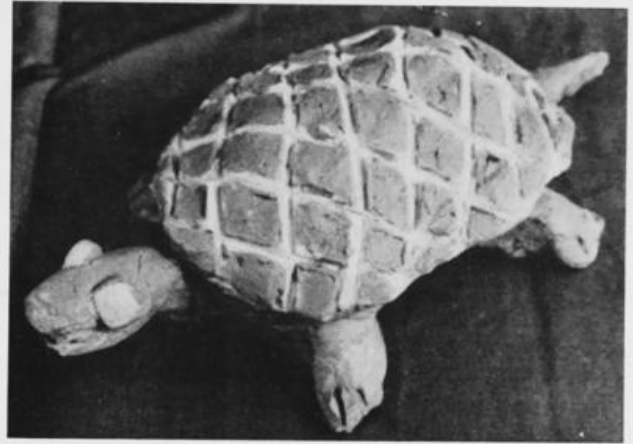
Die Engobe, ein (andersfarbiger) Tonüberzug, hat gegenüber farbiger Glasur den Vorzug, auch im Eigenbauofen haltbar zu brennen (genaue Angaben siehe Heft 1/60).

Wir hatten guten, weißen Westerwald-Ton, im Nachbarort anstehend, der gelblich aufbrennt. Aus einer zweiten Tongrube hatten wir noch einen Rest von dunkelbraunem, rötlich-graubraun brennendem Ton. Beide Sorten ließen sich unbekümmert verbinden, indem der dunkle Ton, zu einem Farbbrei verwässert, mit dem Borstenpinsel den hellen, angetrockneten Gefäßen aufgemalt wurde.

12 zeigt Oberstufenkinder bei diesem Engobieren, das Korrekturen durch Abkratzen mit dem Taschenmesser erlaubt. Man kann das Hervorholen des Grundes dann bewußt an-



13a



13b

streben: 13b. Der 13jährige hatte die Schildkröte aus weißem Ton geformt, nach dem Abtrocknen im ganzen dunkel überstrichen und dann die Augen und das (abstrahierte) Panzermuster hell herausgeschabt.

13a ist aus dem 6. Schuljahr. Beim Foto kam es mir weniger auf die günstige Ansicht der Plastik als auf das Engobieren an (außerdem weisen alle Abzüge, nach Farbdias gemacht, die Nachteile solcher Wiedergaben auf).

Der S-förmige Körper blieb weiß, nur der Schneckenhauswindung ging der Junge mit der Engobe nach und betonte noch die Augen (siehe auch 12).

Der Krug 14b – ebenfalls 6. Schulj. – bekam Ritzlinien vom Randwulst zum Boden, dazwischen einen breiten Pinselstrich Engobe, auch um den Rand, der dadurch mehr Gewicht hat gegenüber dem Henkel, mit dem man ihn unwillkürlich zusammensieht (und der sich gut anfaßt). Das Ganze ist eigen-

willig, gut ausgewogen, ohne Vorbild: eine selbständige Leistung für diese Altersstufe.

14a (rechts), eine gedrungene Flaschenform, ist mit Ringen verschiedener Breite engobiert, der Halswulst ebenso gefärbt. Die Ringe: am Halsansatz, in einigem Abstand vom Boden und unterhalb der Schulter sind mit gutem Proportionsgefühl gesetzt. Das wird besonders deutlich, wenn man die Weißflächen nach Größe und Zusammenklang vergleicht.

Beim Gruppenfoto 12 bemalt der Junge ganz links seinen Henkeltopf mit großen Tupfen. Man könnte die Zwischenräume als Netz lesen (ähnlich dem Rautenmuster von 20), jedoch wurde es nicht angestrebt: der Vorgang ist viel naiver, auch klebt der Junge noch an einer konventionellen Topf-form.

Bei der größeren Vase hinten hat der Junge durch Einritzen Felder eingeteilt und füllt diese mit jeweils anderen Pinselmustern.



Hier wirkt eine Vorbesprechung nach, in wie verschiedener Art (Flächeneinfärben, Punkte, Ringe, Strichlagen unterschiedlicher Richtungen usw. setzen) verfahren werden könne. Der Junge benutzte all das beziehungslos nebeneinander und wurde erst im Lauf der Arbeit bedenklich. In der zunächst vom Ergebnis angetanen Klasse tauchten gesprächsweise Einwände auf: zur Willkür, Zufälligkeit, Uneinheitlichkeit. Nach gewissenhafter Diskussion wurde die ‚Bemusterung‘ abgelehnt und von dem Jungen selber wieder entfernt.

Das Beispiel mag verdeutlichen, wie erst das Tun und Erproben Maßstäbe liefert und die Urteilsfähigkeit, entwickeln hilft.

12

Bei unterschiedlicher Beschaffenheit des Materials lassen sich verschiedene Tonsorten manchmal schwer als Engobe verbinden. Beim Trocknen und Schwinden blättert dann der Tonüberzug ab.

Tonsorten, die sich im Farbton gut aufeinander abstimmen lassen, sind zudem schwer zu finden. Es ist daher einfacher, den Ton mit Metalloxyden einzufärben. Klöckner empfiehlt auch, mit pulvrigen Erdfarben zu experimentieren.

Ein selbstgebauter elektrischer Ofen

Vor einigen Jahren versuchte sich ein Wahlfachstudent erfolgreich mit dem Bau eines elektrischen Brennofens. Ich gebe Auszüge aus seiner Prüfungsarbeit wieder:

„Die Größe war durch die Lichtleitung bestimmt, aus der man nicht mehr als 10 Ampère bei 220 Volt entnehmen kann; das entspricht einer Leistungsaufnahme von 2200 Watt. Dieser Wert mußte noch unterschritten werden. Es blieb eine Leistung von 2000 Watt. So konnte ich Heizspiralen für Kochplatten verwenden. Ich schaltete zwei Spiralen zu je 1000 Watt parallel. Die Muffel mußte die Abmessungen von 20:24:30 cm haben: sie richteten sich nach der (für mich nur erhältlichen) Größe der 2 cm starken Schamotteplatten.

Für den Boden, die Seiten und die Decke dienten vier Platten von 20:30 cm. Sie wurden so mit einem weichen Schamotte-mehl-Ton-Gemisch zusammengebaut, daß der Innenraum 20:16:28 cm betrug. Als Rückwand wurde eine Platte von 20:16 cm eingesetzt. Um die Festigkeit zu erhöhen, wurde dieses Schamottegehäuse mit zwei Bandeisen geklammert, die gleichzeitig als Stützen ausgebildet wurden. Um die Bandeisen vor übermäßiger Hitze zu schützen, wurden zwischen Eisen und Schamotteplatten Asbeststreifen geschoben.

Im Innern der Muffel wurden nun die Heizdrähte angeordnet. Ich formte aus fettem Ton etwa 12 mm starke und 310 mm lange Stäbe. Das Schwinden mußte berücksichtigt werden. Auf diese Stäbe sollten die Heizspiralen gewickelt werden. Jede Seite der Muffel bekam 6 solcher Stäbe, die an den Enden durch eine Lochleiste aus Ton gehalten wurden. Stäbe und Lochleisten wurden vor dem Einbau gebrannt.

Bevor ich die Stäbe mit den Heizspiralen bewickeln konnte, mußte ich die gewendelten Spiralen erst zu einem glatten Draht ausziehen. Diesen wickelte ich auf einen Holzstab von 8 mm Durchmesser und schob ihn vorsichtig auf die Tonstäbe.

Das Wichtigste ist bei einem Brennofen die Isolation. Man bemißt sie besser reichlich als zu knapp. Ich wählte eine 12 cm starke Packung. Hierdurch ergaben sich für den Blechmantel die Maße von 44:48:50 cm. Diesen Mantel ließ ich zum größten Teil vom Schmied anfertigen, da man ohne Spezialwerkzeug mit 1 mm starkem Eisenblech wenig anfangen kann. Nur die Öffnung stellte ich mit Hilfe eines Meißels selbst her. Vorder- und Rückwand wurden mit dem Mantel verschraubt.

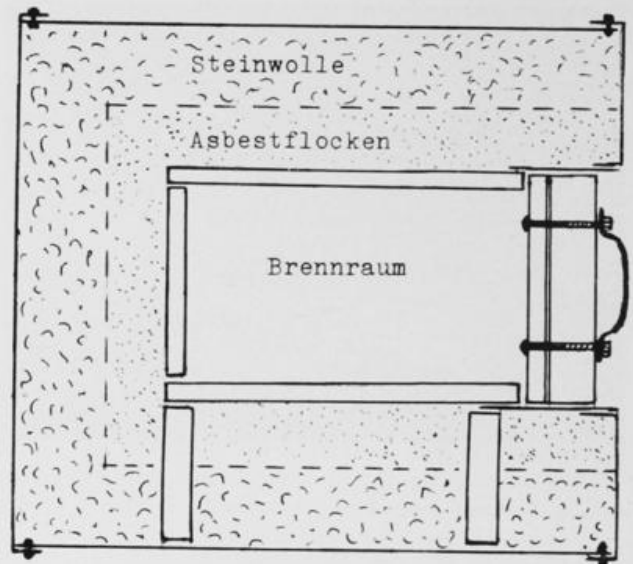
Als Isoliermaterial verwendete ich 8 kg Asbestflocken und 6 kg Steinwolle, die wesentlich billiger ist. Um die Muffel packte ich eine etwa 5 bis 6 cm starke Schicht Asbestflocken und füllte den restlichen Raum mit der Steinwolle, die schon bei 700 Grad schmilzt, fest aus.

Als Tür genügte eine passende Schamotteplatte, die zur Isolation mit einer 4 cm dicken Schicht Asbestplatten versehen war. Um den Brand beobachten zu können, hatte ich ein Guckloch gebohrt, das mit einem doppelten Glimmerblatt abgeschlossen wurde. Zwei kräftige Drahtbügel dienen zum Herausnehmen und Einsetzen der Platte. An der Vorderseite des Ofens befindet sich auch der Kontakt für den Gerätestecker.

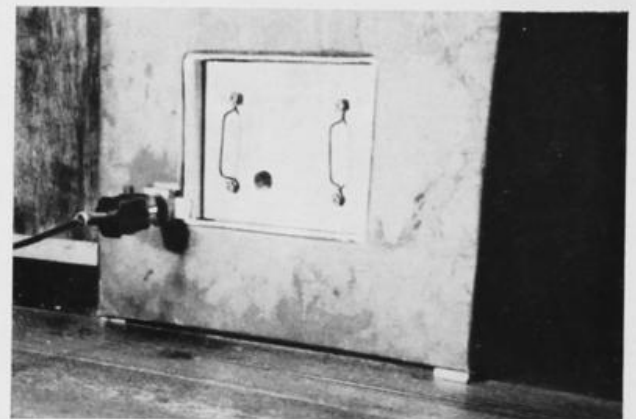
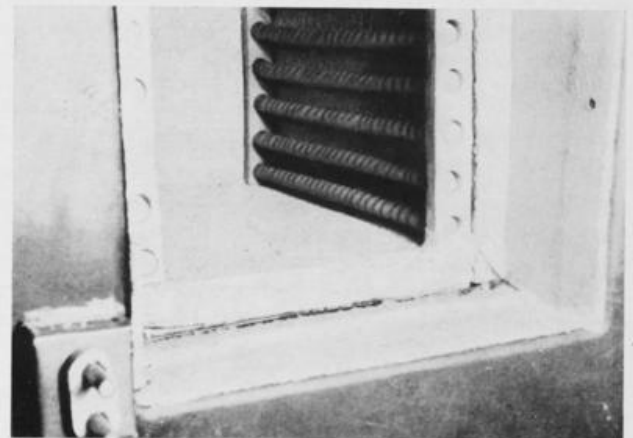
Der Ofen hat sich gut bewährt. Die Temperatur von 850 Grad wird in etwa 3 Stunden erreicht. Der Mantel wird dabei nur handwarm. Zwar ist dieser Ofen sehr klein, aber es wird für meine Schüler ein besonderer Anreiz sein, wenn ich auf diese Weise die besten Ergebnisse haltbar machen und sogar glasieren kann.

Die Gesamtkosten liegen bei 60 DM.“

Aus der Arbeit zur 1. Lehrerprüfung 1955: „Ton als Gestaltungsmittel im Werkunterricht der Volksschule.“ – Rückfragen



Schnitt durch den Ofen



beantwortet der Autor: Lehrer Manfred Zimmermann, 20b, Schöppenstedt, Schule.

Sicher läßt sich von technisch versierten Kollegen ohne große Mehrkosten auch ein Ofen von größerem Fassungsvermögen bauen.

Den wenig kleineren Eigenofenbau nach gleichem Prinzip schilderte in Heft 6/54 Mittelschullehrer H. Adam.

Zur Pflege der Kunstbetrachtung dienen das Bildarchiv und die Kunstbücher.

Das Bildarchiv („Schulbildnerie“ nannte Gustav Kolb die bereits 1919 für jede Schule geforderte Bildsammlung) umfaßt Drucke (Wiedergaben aller Größen bis zur Postkarte) und Dias, beide meist farbig, nach Werken aus allen Bereichen der bildenden Kunst. Es wird von einem Fachkollegen verwaltet (inventarisiert, übersichtlich geordnet usw.). Alle Kunsterzieher der Anstalt fühlen sich dafür verantwortlich. Häufiger Erfahrungsaustausch sichert der Auswahl eine gewisse Gültigkeit, auch im Hinblick auf den Deutsch- und Geschichtsunterricht. So zeigt z. B. der mit der Dia-Herstellung befaßte Kollege in einer erweiterten Fachsitzung Neuerwerbungen und begründet sie von der Kunsterziehung aus, während die Deutsch- und Geschichtslehrer ihrerseits Wünsche vorbringen und zu weiterer Auswahl anregen. So wird das für den Unterricht erwünschte Material aufgespürt und Einseitigkeit vermieden.

Bilddrucke und Dias sind bewußt auf gegenseitige Ergänzung angelegt. Die Farbdrucke beschränken sich z. B. fast ganz auf die Tafelmalerei. Das Entgegenkommen von Schülern, Eltern, die Inhaber eines Bildverlages sind, läßt uns großformatige Drucke für verhältnismäßig wenig Geld erreichen, das der Elternbeitrags von der Elternspende abzweigt. Bereits beim Auswählen der Drucke im Verlag kann ein Deutsch- oder Geschichtslehrer sowie ein fähiger Oberklassenschüler mitsprechen; es wird erfahrungsgemäß für alle Beteiligten zu einer lehrreichen Betrachtungssunde. Um für den freigegebenen Beitrag möglichst viele Belege zu erwerben, begnügen wir uns mit losen Kunstblättern. (Manche Firmen sind stolz darauf, Farbdrucke so „museal“ zu rahmen, daß sie womöglich für Originale gehalten werden.) Das Hängen geschieht in Wechselrahmen und Passepartout, um die Papierdrucke als solche kenntlich zu halten. Um dem Knicken, Einreißen usw. zu entgegen, ist ein Aufziehen auf Hartfaserplatten möglich, was einige Fertigkeit erfordert. Manche Fachkollegen lehnen dies – und gar ein Firnissen – ab (vergl. G. Gollwitzer: „Lob des Originals“ in Heft 1/1950).

Die Wahl des Rahmenprofils erfordert ebensoviel Urteil wie dessen Farbigkeit, wobei auch die Umwelt mitspricht. Es ist sinnvolle Mühe, für das gute Rahmen und Hängen jeweils Gruppen von Schülern heranzubilden. Angesichts der montierten Bilder in den Klassenzimmern bedenken wenige Schüler – und Lehrer! –, welche Arbeit damit verbunden war. Je mehr davon tätig erfahren und gewußt wird, desto mehr wird man das Bildgut schätzen – ganz abgesehen davon, daß auch ein Druck von Gehalt und Rang des Originals kündigt und Respekt verlangt. Wofern es an pfleglicher Rücksicht fehlt – fast nur auf der Mittelstufe –, bewähren sich „Bildlerwarte“, d. h. je Klasse zwei besonders interessierte Schüler, die ihr „Amt“ meist ernsthaft und eifrig versehen.

Es sollten ständig Schüler – vor allem der Mittel- und Oberstufe – zur Mitarbeit herangezogen werden. Fraglos können wir selber besser und schneller mit dem Bildgut umgehen, es kommt aber auch hier auf das „Schulemachen“ an. Nicht selten ergeben sich dann aus eigener Initiative der Schüler kleine Ausstellungen über eine Epoche oder einen Meister.

Die Dia-Sammlung umfaßt die wichtigsten Themenkreise als eine Art Standardbestand. Es wird beim Ergänzen nicht so sehr auf ein Bereichern einzelner Epochen oder auf Oeuvre-Vollständigkeit gesehen, vielmehr angestrebt, im Sinne des exemplarischen Lehrens Schwerpunkte zu setzen. Dabei hat die Kunst des Abendlandes ein Hauptgewicht, aber man weiß: Zum Verständnis ihrer jüngsten Epochen gehören auch weltweite Einwirkungen. Vielleicht laufen wir derzeit Gefahr, darüber unsere deutsche Kunst, in der Hitlerzeit zerredet und mißbraucht, zu vernachlässigen.

Bei allem Einverständnis unter Kollegen, bei aller, fast täglichen Fühlungnahme – meist in Pausen oder Freistunden – kann es keinen „Konformismus“ geben. Denn im Kunstunterricht ist es nicht mit „Stoffen“ und informatorischem Vermitteln getan. Man muß selber ganz dabei sein und sich zu persönlicher Wahl unter dem Bildgut genügend frei fühlen können.

Kunstbücher gibt es in solcher Vielfalt, daß hier nur angeführt werden kann, was unsere Unterweisung kunstgeschichtlich zusammenfassend ergänzt.

Voran sei der vierteilige Bilderatlas zur „Kunst des Abendlandes“ (31:24 cm) im Verlag G. Braun, Karlsruhe, genannt, herausgegeben von Dr. K. Martin (inzwischen Generaldirektor der Bayer. Staatsgemäldesammlungen), von ihm und vier Mitarbeitern verfaßt, darunter Prof. W. Huppert von der Erziehungsabteilung der Karlsruher Kunsthalle, dem es besonders darum zu tun war, die Schüler „teilnehmen zu lassen an einer verlässlichen Schau“ – man muß hinzufügen: auch an besten heutigen Einsichten auf den Textseiten.

Soweit die Bände schon als lernmittelfrei erklärt wurden, haben wir je 35 bis 40 für die Schülerbücherei beschafft und nutzen sie in den Klassen wie auch für die häusliche Arbeit. Der Atlas erfüllt in besonderem Maße, was Dr. Winzinger 1952 forderte: Es sei ein vorbildlich ausgestattetes Bilderwerk anzustreben, dessen Text die Epochen und ihre Stileigenarten erläutert (auch durch Bau-Risse) sowie Angaben über das Leben der Meister enthält. Der Bilderteil habe in geschichtlicher Folge Hauptwerke in besten Aufnahmen zu bieten, das Ganze solle nicht nur eine knappe Kunstgeschichte, sondern vor allem ein Übungsbuch zum künstlerischen Sehen sein.

Wenn ergänzend hinzutreten: Alfred Zacharias' „Kleine Kunstgeschichte abendländischer Stile“ (Verlag Schnell & Steiner, München – s. Heft 1/58) und von Dr. H. Braun und W. Drixelius die „Formen der Kunst – Eine Einführung in die Stilkunde“ (Verlag M. Lurz, München), ferner Dr. Winzingers „Kunstbetrachtung“ – für Oberstufenklassen (BdV des „Handbuchs der Kunst- und Werkerziehung“ im Rembrandt-Verlag, Berlin) – in möglichst vielen Exemplaren in der Lehrer-, Schüler- und Klassenlesebücherei, dann ist das ein gutes Rüstzeug zu einer – auch geschichtlich fundierten – Kunstbetrachtung.

Diese Mittel entheben uns nicht der Aufgabe, einerseits beim praktischen Tun Werke verwandter Problemlage heranzuziehen, andererseits eine Werkerschließung an Einzelwerken zu pflegen. Daß diese sich nur auf Schlüsselfälle beschränken kann – die aber in jeder Klasse anzusetzen sind –, versteht sich aus der leidigen, allzu knapp bemessenen Unterrichtszeit.

Eine gute Handreichung hierfür sind die „Werkmonographien zur Bildenden Kunst“ (in Reclams Universal-Bibliothek, je 16 Bildtafeln und 32 S. Text zu 1,10 DM bei Schulbezug – derzeit etwa 50 Titel), die im besonderen Falle, wo es sich um Originale am eigenen Ort handelt, jeder Schüler kennen und besitzen sollte. Keine Wiedergabe ersetzt die Begegnung mit dem Original selber, weshalb Besuche an Kunststätten unentbehrlich bleiben, die immer wieder das Verständnis des Schulleiters und Kollegiums beanspruchen.

Das mag abschließend ein Wort von Dr. H. Feger bekräftigen (aus „Vom Sinn der Kunstbetrachtung“ in „Wissen und Leben“, Folge 9, im Kohlhammer-Verlag):

„Sicherlich, mit jedem Kunstwerk sind auch Fragen gegeben, die nur aus geschichtlichem Wissen beantwortet werden können. Für das Verständnis und Erlebnis des Kunstwerkes bleibt solches Wissen jedoch zunächst unwichtig. Was das Kunstwerk unveränderlich und nicht wiederholbar als Ausdruck des künstlerischen Ingeniums besitzt, in dem sich das gestalterische Vermögen des Künstlers, jene aller Erklärung sich rätselhaft entziehende Begabung bekundet, Gesehenes und Erlebtes in Formen zu verwandeln und zum Bilde zu verdichten, das „erklärt“

sich nicht aus den historischen Zusammenhängen, in denen es erscheint. Des gestalterischen Wesens eines Kunstwerks werde ich nur in der unmittelbaren Begegnung mit dem einzelnen Werk inne."

Der nachfolgende Bildvergleich ist nur der schriftliche Teil einer Reifeprüfungsarbeit, zu der auch die Analyse mit bildnerischen Mitteln gehörte. Mit nur wenigen anderen entschied sich der Schüler unter den sonst zur Wahl gestellten Aufgaben (Malen und Zeichnen) für diesen Bildvergleich. Er zeigt die Problematik, die sich für den Jugendlichen ergibt, wenn sein aktives Sehen mit kunstgeschichtlichem Wissen durch das Wort in Einklang kommen soll: neben zum Teil unrichtig gebrauchten Begriffen ein vorweggenommenes Resumé und eine thematisch irrige Schlußfolgerung. Gerade deshalb sollte in Oberklassen das rechte Ansprechen nicht vernachlässigt, ehemaliger Lehrer und Erzieher dieses Instituts noch in Verbindung und vielmehr geübt werden.

Bildvergleich

I. Die beiden vorliegenden Werke, Rembrandts Porträt von Hendrickje Stoffels (Berlin) und Henri Matisse's 'Le Collier d'ambre' (New York) entstammen aus zwei grundverschiedenen Epochen. Das einzig Wesentliche, das beide Werke verbindet, ist ihre Thematik, da beide Bilder Frauenporträts darstellen. Doch zeigt sich auch hier bereits in der Thematik ein Unterschied: Rembrandt bannte Leben auf die Leinwand und erfüllte damit seine Porträtistenaufgabe (obgleich das Bild mehr beinhaltet als 'nur' ein Porträt). Matisse kam es bei diesem Bild weniger auf eine naturgetreue Wiedergabe des Modells an, sondern er machte es sich zur Aufgabe, Modell und Umgebung zu gestalten, das heißt zu einem aktiven, subjektiven Erleben zu machen.

Rembrandts Personengestaltung ist weltberühmt. Immer wieder vermochte es dieser Künstler, seinen Werken vor allem durch unerhörtes Raffinement ein schwer ergründbares Fluidum beizugeben. Ich denke hier vor allem an den 'Mann mit dem Goldhelm'. Auch in 'Hendrickje Stoffels' erblickt man eine Persönlichkeit. Meisterhaft brachte Rembrandt ihre Fraulichkeit durch Haltung und Blick zum Ausdruck. In diesem Blick glaubt man Liebe wie Melancholie erkennen zu können.

Anders bei Matisse. Seine Frauengestalt offenbart grundsätzlich andere Züge: Erhabenheit, Berechnung, Stolz. Gerade Haltung und der (im Gegensatz zu Hendrickje Stoffels) gerade gehaltene Kopf lassen beinahe das Gefühl einer bewußt verdrängten Weiblichkeit ahnen. Die Unterschiedlichkeit im Ausdruck dieser beiden Frauenporträts läßt sich vielleicht sogar kulturkritisch deuten: Matisse's Gestalt kann symbolhaft für den Charakter des 20. Jahrhunderts erscheinen, dem die innere Ausgeglichenheit der Zeiten Rembrandts zu fehlen scheint.

II. Vergleichen wir nun die Arten, wie Rembrandt und Matisse ihre Aussagen machen. Rembrandt wählte seine Farben äußerst geschickt. Er verwendete durchweg warme Farben wie Braun, Siena, Rot, Ocker, Mattgold und Schwarzblau. Vor allem bestechen die zahlreichen Zwischentöne und Schattierungen.

Die intensivste Wirkung aber erzielte Rembrandt durch seine großartigen Hell-Dunkelkontraste. Die Gestalt scheint plastisch aus dem 'rembrandtschen' Dunkel des Hintergrundes herauszutreten. Hell-Dunkelkontraste bewirken außerdem die zarten, rhythmischen Faltungen des Gewandes, die wiederum die Hände bzw. die Brust und das Gesicht besser zur Wirkung kommen lassen. Außerdem setzte Rembrandt bewußt Akzente zur Intensivierung des Ausdrucks, wie z. B. das Amulettband zur Auflockerung der Brustpartie, die Perlenkette als Pol gegenüber den unruhigen Linien des Gewandärmels. Auch das Lineament offenbart Rembrandts großes Können. Dezent gibt er dem Bild seinen Rahmen durch die Barriere, auf die der Arm gestützt ist und durch die Seitenwände. Die Haupthorizontale des Bildes wird durch den rechten Arm und die linke Schulter der Porträtierten dargestellt. Darüber befindet sich das Dunkel des tiefenwirksamen Hintergrundes, aus dem das Bildzentrum, der Kopf, hervortritt. Weitere Horizontale werden durch den linken Unterarm und durch das Mieder gebildet. Die Hauptvertikale wird durch die in der Bildmitte gelegene Hälfte des roten Schalkragens dargestellt. Die Faltungen des Gewandes unterstreichen das Linienspiel der Vertikalen. Das Bildzentrum ist zugleich die einzige wesentliche Diagonale im Bild.

Durch den einzigartigen Zusammenklang von Farbe, Hell-Dunkelwirkung und Linienspiel verlieh der niederländische Meister seinen Bildern ihre berühmte Ausdruckskraft.

III. Um die Ausdrucksmittel Henri Matisse's zu verstehen, bedarf es einer kleinen kunstgeschichtlichen Vorbetrachtung. Matisse, geb. 1869, war zuerst stark vom Impressionismus Cézannes beeinflusst. Später aber wandte er sich entschieden gegen die 'Symphonie der Farbtupfen', und als Mitbegründer der 'Fauves' verkündete er zusammen mit Dérain, daß 'Farbe wie Dynamitpatronen' wirken müsse. Im Fauvismus wird die Farbfläche zum Ausdrucksmittel, das oftmals durch starke, schwarze Konturen unterstützt wird. Die Farbe wird zum Primären. Dies wird auch in dem vorliegenden Bild 'Le Collier d'ambre' deutlich. Die dominierende Farbe ist Rot. Der Hintergrund wird von vier Farben beherrscht: Gelb, Grün, Blau und Lila. Zur Kontrastierung werden schwarze Striche angewendet, für Ornamentik (Bluse) dunkles Grau. Die Konturen des Gewandes werden durch Gelb verdeutlicht. Da die Farbe bei diesem Bild eigenen Ausdruckswert hat, treten die eigentlichen Hell-Dunkelkontraste in den Hintergrund. (Trotzdem: schwarz-gelb; blau-gelb; rot-hellgrau; lila-grün; lila-rot.) Das Lineament wird von der Betonung der Horizontalen und Vertikalen beherrscht (durch die schwarzen Striche!). Auch die Linie Nase-Brust bildet eine wichtige Vertikale. Bei die-

sem Bild haben die Diagonalen besondere Bedeutung, zumal sie durch die Farbsetzung unterstrichen werden. Die Hauptdiagonalen werden einmal durch den Oberarm und zum zweiten durch die Unterarme gebildet. Als belebendes Element wirken die Ornamentik des Gewandes sowie die grünen Blätter im Hintergrund. Das Bild erzielt seine Ausdruckskraft durch starke flächige Farbsetzungen, die durch einfaches Grundlineament unterstützt werden.

IV. Beide Bilder zeigen Frauenporträts, und beide sind Meisterwerke. Da sie aber auf verschiedener Ebene stehen und mehrere Menschenalter zwischen ihrer Entstehung liegen, lassen sie sich nur schwer auf einen gemeinsamen Nenner bringen.

Dr. Richard Bellm · Schwetzingen

Kunstoffahrt - Vor- und Nachbereitung

Eine lebendige Kunstbetrachtung ist seit Jahren die Zweitagefahrt unserer Unterprima ins Elsaß, die drei hervorragende Kunstdenkmäler zum Ziel hat: in Breisach den Schnitzaltar des Meisters HL, in Kolmar den Isenheimer Altar des Meisters Mathis und in Straßburg das Münster. Erfahrung hat gezeigt, daß in dieser Begrenzung die Fassungskraft der Schüler vollauf beansprucht wird.

Kunstoffahrten ohne gründliche Vorbereitung sind sinnlos. Deshalb tragen auch die Fachlehrer für Deutsch und Geschichte dazu bei, die Fahrt - an der auch sie teilnehmen - zu einem Erlebnis werden zu lassen. Findet sie im Herbst statt, beginne ich schon nach Ostern mit der Vorarbeit, die gelegentlich mit dem jeweiligen Themenkreis zusammenfällt. Wir gliedern sie nach der Werkbeschreibung, der stilkundlichen Einordnung (Gotik, Renaissance und Barock), dem Vergleich mit anderen Werken und in ausführliche, letztwichtige Analysen durch eigenes Zeichnen.

Daß der Isenheimer Altar dabei eine besondere Rolle spielt, bedarf keiner näheren Erläuterung. Auch an Wiedergaben sind die Inhalte und Gliederungen aufspürbar. Von den Haupttafeln machen die Schüler sich Auszüge, um die Grundzüge der Komposition 'in die Hand' zu bekommen und zu verstehen, wie etwa das innere Triptychon aus dem Dreiklang: Verkündigung - Menschwerdung - Auferstehung begründet ist. Die Bildanalysen gehören später zum Bericht. Vorbereitend helfen sie zu sorgfältigem Hinsehen und Auffassen der Thematik (auch der farbigen) des Gesamtwerkes und bedingen, daß das Original die Schüler nicht 'erschlägt'.

Sie ersparen am Ort dem Erzieher die leidige Rolle des 'Fremdenführers', der - in einem Museum zum Greuel für jeden Vorbereiteten - sozusagen 'von Adam beginnt'. Die Schüler brauchen Atem, nunmehr mit eigenen Augen zu sehen und ein Werk auf sich wirken zu lassen, das keine Wiedergabe ersetzt: in seinen genauen Dimensionen, seiner besonderen Stofflichkeit, seiner eigentlichen vollen Aussage in jedem Einzelzug.

(Das gilt ähnlich für das gewaltige Schnitzwerk in Breisach und für das Münster in Straßburg, wo das Umherschreiten, auch das Besteigen, die Stadanlage und der Fernblick hinzukommen - kurz: die ganze Atmosphäre, die kein Foto erlebbar macht.)

Trotz der von manchen Fragen entlastenden Vorarbeit finden die Schüler die Zeit vor dem Original immer noch zu kurz; es tauchen neue, andere Fragen auf: nach Herstellung (Technik) und Material, Fragen, die die Schüler sehr interessieren (!) und denen man auch gerecht werden muß.

Die Stunden vorm Original bieten ebenso große Möglichkeiten wie Verpflichtungen für den Erzieher: gegenüber den Schülern, den Kollegen und anderen Betrachtern!

Die Nachwirkung ist nicht gering. Jetzt sprechen Fotos nicht nur als dimensions- und relativ substanzlose Vor-Anweisungen; sie sind Rück Erinnerung an erlebte Wirklichkeit. Erfahrung steht hinter dem zu fertigenden Bericht (manche Schüler füllen 24 Großseiten mit Bildern, Analysen und Gesamterläuterungen), der zu einem persönlich angelegten Kunstheft wird - ohne der nachschlagbaren Daten zu entbehren, da auch diese dazugehören.

KUNSTBETRACHTUNG IM LEHRPLAN

Aus den Lehrplan-Richtlinien für die Gymnasien Schleswig-Holsteins von 1955:

Die Kunstbetrachtung wird in enger Verbindung mit dem praktischen Arbeiten vorgenommen. Sie geht von ihren Mitteln aus, indem sie die im bildnerischen Gestalten gewonnenen Erfahrungen im Kunstwerk wieder anzutreffen sucht. Sie dient damit vorwiegend eigenen Aufgaben, wird aber auch den Religions-, Deutsch- und Geschichtsunterricht stützen und ergänzen. Sehen und Erkennen stehen vor der kunsthistorischen Einordnung. Daten und Lebensbeschreibungen sind auf das Notwendigste zu beschränken. Sachliches Erfassen des Konkret-Sichtbaren verhindert vorschnelle Kritik, weicht der Gefahr des ‚Deuteln‘ aus und führt zum Gehalt des Kunstwerkes, zu dem der Schüler in Ehrfurcht einen Zugang finden und das ihm zur inneren Bereicherung werden soll. Das innere Erlebnis ist wichtiger als die Kenntnis aufzählbaren Wissens. Die Beispiele müssen deshalb in der Zahl beschränkt, sorgfältig gewählt und der Altersstufe und Aufnahmefähigkeit des Schülers angepaßt werden.

Durch Vergleiche und Gegenüberstellungen, die sich nicht zu eng an einzelne Stilepochen klammern und auch die neuzeitliche Kunst einfügen, durch Herausarbeitung von Technik, Material, Aufstellung, Format, im Nachtasten der Komposition und im Aufspüren der persönlichen Handschrift des bildenden Künstlers führt die Kunstbetrachtung den Schüler zum eigenen Werturteil, zeigt vor allem die überzeitlichen formalen Gestaltungsprobleme auf, läßt aber so auch die einzelnen Kulturepochen lebendig werden, von denen sich klare Vorstellungen bilden sollen.

Nachgestalten von Bildern, Farbauszüge, Kompositionsskizzen linearer, flächiger und farbiger Art, auch in Teilausschnitten und in Übersetzung in andere Techniken, das Darstellen aus dem Gedächtnis, das Nachbauen von Architekturen im Modell können die Kunstbetrachtung vertiefen; doch sichere auch die Nachgestaltung dem Schüler die persönliche Auffassung.

Wenn in der Oberprima Jahresthemen aus dem Gebiet der Kunsterziehung gestellt werden, sollen sie von der eigenen künstlerischen Tätigkeit des Schülers ausgehen. Diese hat den Vorzug gegenüber dem Zusammentragen und Übernehmen wissenschaftlicher Abhandlungen.

Ausstellungs- und Museumsbesuch, auch wo er Volkskunst und Handwerk betrifft, werde zur Regel, besonders in Verbindung mit Wandertagen und Ausflügen. Die Kunstbetrachtung wird am besten vor dem Original vorgenommen. Da dies aber nur in beschränktem Umfang möglich ist, sollte jede Schule eine gute, ständig auszubauende Sammlung von Reproduktionen, Diapositiven, Kunstpostkarten, Plakaten und graphischer Arbeiten besitzen. Die Schüler sind zur Anlage und Durchführung eigener Sammlungen anzuregen.

Nahe Verbindung der Kunstbetrachtung zu Religion, Deutsch, Musik, Geschichte und gegebenenfalls den Sprachen ist zu pflegen.

Gemeinsam mit den anderen Fachlehrern sind die Aufgabengebiete wie auch Aufsatzthemen mit künstlerischem Vorwurf vorher abzusprechen. Das Ziel dabei ist nicht die Ausbreitung auf vielerlei Sonderinteressen, sondern der Gewinn einer für alle beteiligten Fächer wesentlichen gemeinsamen Übersicht.

Es folgen Abschnitte zur Wohnkunde usw. in Verbindung mit dem Werken; der Schlußabschnitt heißt:

Die historische und neuzeitliche Heimatkunst, die die Stadtplanung einbezieht, die deutsche Kunst im Rahmen der abendländischen, die abendländische in ihrer Stellung zur primitiven, exotischen und außereuropäischen erschließen dem Schüler eine Welt vom Auge her, die im Zusammenhang mit wissenschaftlicher Bildung die Person entscheidend formen und das Kulturbewußtsein stärken kann.

Erich Parnitzke

Wege zur Bildbetrachtung

Den Stoff sieht jedermann vor sich; den Gehalt findet nur der, der etwa dazu zu tun hat, und die Form ist ein Geheimnis den meisten.

Gerade das, was dem ungebildeten Menschen am Kunstwerk als Natur auffällt, das ist in Wahrheit nicht Natur (von außen), sondern der Mensch (Natur von innen).

Nicht nur Kinder und Laien lesen – gemäß Goethe – Bilder ‚wie Natur‘, auch dem Historiker ist die große Bilderschau von Jahrtausenden zunächst Anschauungs-Mittel von früherem Leben.

Gebildet sein zum Formverständnis, das umgreift ein zweites Lesenlernen, das der geistigen Natur, der Lage des bildnerischen Denkens, des Stiles. Es ist so wenig selbstverständlich, daß Falschlesungen (aus unkritischer Sehweise) die Regel sind (z. B. auch vor Kinderbildern) und Leuten, die es besser wissen sollten, das Irrwort entfuhr, frühere Malerei habe nur Oberflächenbilder der Natur reproduziert.

Beim zweiten Lesenlernen – der Aufgabe der Kunstbetrachtung – ist der (gegenständliche) Stoff keineswegs Ballast, dem ‚reine, absolute‘ Formen vorzuziehen wären, sondern Lockflamme, woran das Licht für das Geheimnis der Form entzündet werden kann. (Nebenbei: Der ‚Gegenstand‘ würde wahren, selbst wenn 1910 die Futuristen – wie sie proklamierten – alle früheren Bildwerke vernichtet hätten; er lebte in allen Kindern und ‚natürlichen‘ Menschen weiter und kann der Schule nie gleichgültig werden.)

Der Weg von der (vermeintlich objektiven) Natur zur Gestaltung ist Brücke und fruchtbare heuristische Methode, die Unbekannte (Form) aus dem Bekannten (Natur) zu finden (h'eureka!). Nenne mir Deinen Themenkatalog, und ich sehe, worauf Deine Schulung zielt! Denn Stoffe, die nicht zur Formung hinbewegen (Motiv, Lockflamme), sind nicht unsere Sache, die mit jeder Arbeit eine ‚Stilübung‘ meint (oft gefährdet durch ‚Künstlichkeit‘).

Kann man jede praktische Bildaufgabe als relativ freie Stilübung bezeichnen, so ist die Erschließung eines Bildwerkes ihre gebundene Form – mit dem Ziel einer Stilkunde.

Dieser Nähe wegen (Kunstbetrachtung als Urteilsschulung beginnt an den Schülerarbeiten) ist es bedeutsam, sich die aktiven Möglichkeiten klarzumachen.

(Man versäume nicht, im Band 1 des ‚Handbuchs der Kunst- und Werkerziehung‘ nachzuschlagen, wie OStR Schötter die Wege der Betrachtung ordnete.)

1. Bevor das Bildwerk auftritt

Ich habe von Schülern (ab 14), Studenten und Lehrern z. B. Dürers Apokalyptische Reiter, Runges Hülsenbeck-Kinder, Rembrandts Segen Jakobs nur auf Grund eines Erzählens skizzieren lassen. Das ‚Ah‘ vor der gegenüber dem Selbstversuch sehr anderen Lösung führt direkter zu ihrem ‚Wie‘.

Mit geübten Klassen ist diese Vorwegnahme als Bild-Diktat möglich: mit Bindung an Format, Aufbau, Farbigkeit.

Sofern nach Abschluß von irgend Aufgaben im Zeichnen-Malen Bildwerke gleicher Thematik zugeordnet werden, stößt deren Betrachtung ebenfalls auf (zumindest) stoffkundige Augen.

Der erstgenannte Test ist doppelt lehrreich, wenn später neben den Erstversuch (ohne ihn zu ändern) eine zweite Skizze gesetzt wird angesichts des Bildwerkes.

Ein besonderes Hinleiten zum Bildstoff bietet das ‚Stellen‘ etwa einer Figurengruppe. So hat StR Scharnweber einmal, bevor Rembrandts Staalmeesters ins Blickfeld kamen, Primaner die Szene an einem Tisch proben lassen in vielen Varianten (auch fotografieren lassen), um für das Problem des Gruppenbildnisses wach zu machen.

Schon zu 2 gehörend: Das Stellen ‚lebender Bilder‘ (mit Kostümen) nach bekannten figürlichen Werken, einst beliebtes

und beklatschtes Gesellschaftsspiel und quasi doppeltes Nachahmen, kann keinesfalls empfohlen werden. – Jedoch kann das Einnehmen bestimmter Haltungen und Ausführungen von Gesten (dramatisieren) die Einfühlung in den Stoff zuweilen unterstützen.

Die Vorwegnahme des Formproblems – nur erst angerührt, soweit ein Aufbau-Diktat zugrunde lag – birgt in sich, daß Klassen mit bestimmten Ausdrucks- und Ordnungsmitteln vertraut sind, die dann in eigens deswegen gewählten hinzutretenden Werken wiedererkannt und sozusagen sachverständig beurteilt werden. Es steckt hierin der ‚Anschluß‘ an bestimmte Werkverfahren (Techniken) wie an die eigentlich formale Thematik, die der Betrachtung den Sinn einer ergänzenden Lehre gibt, in der Auswahl ganz auf das abgestimmt, was die Schüler kraft eigener Bemühung ‚einsehen‘ können: als nächste, bestätigende Zuordnung.

2. Nachdem das Bild vor Augen war. Die Weisung, es solle nach einer Zeit stummer Betrachtung eine Linien- oder Farbskizze ‚aus dem Kopf‘ gefertigt werden, nötigt erfahrungsgemäß zu besonderer Aufmerksamkeit. Auch dies Tun ist nicht Selbstzweck, sondern Mittel, das Rechenschaft vom Was und Wie beansprucht (in welcher Grobbewältigung auch immer); es ist sozusagen Steckbriefform. Auch Museums- und Ausstellungsbesuche lassen zu: nachher von einem Werk eigener Wahl eine Skizze liefern. Der Lehrer hat dann schwarz (oder farbig) auf weiß, welches Bild besonders interessierte; außerdem gehen manche Schüler deswegen selber zum zweitenmal hin.

Der Gedächtnistest nach dem ersten Betrachten pflegt höchst aufschlußreich zu sein. So waren unter vielen älteren Schülern und Lehrern wenigste, die z. B. Hobbemas Allee anders erfaßt hatten als ‚ihren Naturanblick‘, d. h. weder dem niedrigen Horizont noch der schmalen Baumgasse Rechnung trugen. Das erreichte erst eine zweite Skizze (daneben) vor dem Bild bei Gesprächen, zu denen alle Erstsquiszen reichlich Anhalt boten: um dem wirklichen Bildbau auf die Spur zu kommen.

Ähnlich die Erfahrung z. B. mit Franz Marcs Roten Pferden. Niemand erfaßte nach erstem ‚Hinsehen‘, wie dicht die Gruppe ist, oder bei Hodlers Holzfaller: wie straff er im Format sitzt. Das wird erst geschehen nach dem Selbstversuch, der den Stoff zu haben vermeint, aber der Komposition nicht inne wird.

Die Gedächtnis-Beanspruchung kommt fast immer zu kurz, obwohl sie die Augen ‚hungrig‘, d. h. begierig auf ein genaues Überprüfen macht, eine Selbstkontrolle bedeutet und überdies eine für den Lehrer: was er überhaupt erwarten und also verlangen kann als ‚Nacherzählung‘ mit Stift oder Farbe.

3. Das naive Nachgestalten vor dem Werk. Hierin leisten Unterstufenschüler oft Erstaunliches – sofern die ‚Quellen‘ ihrer Fassungskraft gemäß sind. Auch wenn sie meinen, sie hätten einfach abgemalt (kopiert), ist es Übersetzung in die eigene Bildsprache, echtster Nachvollzug.

Später kann von Nachgestalten nur die Rede sein, wenn die Bildwahl freisteht und das Herz bewegt bleibt beim An-Eignen (eine Punkt-für-Punkt-Kopie kann ohnedies nie Aufgabe sein).

4. Die planmäßige Analyse. Stehen ‚symphonische Studien‘ schon aus Zeitgründen außer Betracht, so sind ‚Partiturauszüge‘ bewährtes Schulungsmittel, wenn der Schüler weiß, welchem Instrument, welcher Stimme, welchem ‚Thema‘ des Werkes er nachgehen will (mit Stift, Kohle, Farbe usw.). Das bedarf keiner Erläuterung, wohl aber des Zusatzes: Hierbei muß der Lehrer vorangehen können und fleißig die Tafelkreide und andere Mittel (z. B. Fäden ziehen, Abdecken, Farbgründe usw.) nutzen, um Angelpunkte und Farbrechnungen klä-

ren zu helfen. Außerdem ist die Bildwahl für Analysen sehr zu überlegen: um empfindliche Werke nicht mißhandelt zu sehen.

Einige Analysen sollte jeder Schüler lernen. ‚Die Form will so gut verdaut sein als der Stoff; ja, sie verdaut sich viel schwerer‘ und: ‚Es ist so schwer, etwas von Mustern zu lernen, als von der Natur‘ (wiederum Goethe). Sie sollten zu Fachlehrerprüfungen als ein unumgängliches Studienkapitel stets mit Belegen gefordert werden.

Die hierin versäumte Vorbildung hat zur Folge, daß zu oft Aufgaben gestellt werden, bei denen dem Lehrer ein bestimmtes Werk als ‚Muster‘ vorschwebt, aber die Quelle verschwiegen wird. In Ausstellungen sollte man ehrlich unterschreiben, was auf solchen Konzeptionen fußt – oder den direkten Weg der ‚Stil-Übung‘ wählen (mit dem Werk daneben, dem die ‚aktive‘ Betrachtung galt).

Das rührt an manche grundsätzlichen Bedenken. Ist nicht die Mehrzahl unserer Schüler de facto nur nachgestaltend fähig, ein gewisses Erbe zu erwerben zu eigenem Besitz (was sehr viel bedeuten kann!)? Ketzisch gefragt und nicht etwa ausgeschaltet durch Werkmittelspiele, gelenkt und beendet nach dem (vorgefaßten) Urteil des Lehrers, also nur mit dem Schein der ‚schöpferischen Freiheit‘!

Kein Musik- und Deutschlehrer macht sich solche Illusionen, wie sie bei uns üblich sind!

5. Die vergleichende Betrachtung. Sie spielt in unsern Fällen 1 und 2 gewiß mit, außerdem heißt es bei jeglichem Werk, die eigene Auffassung damit ins Benehmen zu setzen. Aber Stilkunde im eigensten setzt voraus, daß man wenigstens zwei ‚Sprachen‘ in die Hand bekommt, so daß der Bildvergleich ein methodisches Mittel von besonderer Wichtigkeit ist. Was Wölfflin in seinen ‚kunstgeschichtlichen Grundbegriffen‘ unübertroffen vorführte: aus zwei Epochen gleiche Gattungen (Bildnis, Gruppe, Innenraum, Landschaft usw.), erweist die Fruchtbarkeit, stofflich Gleiches in Stilkontrast wirken zu lassen, und führt zum eigentlichen ‚Gegenstand des Gestaltens‘.

Daß Doppel-Analysen die Vorzüge des ‚Findens‘ haben, versteht sich, dennoch gehören sie kaum an den Anfang – schon aus Zeitgründen.

6. Die Stil-Reihe. Hierbei geht es vorzüglich um Sammel-, Sichtung- und Auswahl-Aktivität: Was gehört zusammen, wo sind die Trennlinien? Bringt man selber Material mit – samt hineingemischten Sonderfällen, wozu auch Kitsch gehören mag –, wird das Sortieren (und Aussortieren) zur tätigen Lehre. Sind Klassen selber ans Sammeln gewöhnt, ist es die Durchsicht auf rechte Ordnung. In beiden Fällen sollte resultieren, daß Schüler Wechselrahmen zu eigenem Ausstellen und Beschriften – nach Stileigenheiten – nutzen.

Das ‚Bestimmen‘ gewinnt an Beweiskraft, wenn ‚Namen‘ fehlen. Man sollte deshalb bei mündlicher Prüfung oder bei Abituraufsätzen mit Bildthemen bekannte, ‚namhafte‘ Werke meiden; zu oft wird ‚beschrieben‘, was vorgedacht ist, zu wenig, was mit dem Auge abgelesen wird.

Gruppenarbeit besonderer – wichtiger – Art können Epochen-Übersichten sein, wobei (was fast allen ‚Kunstgeschichten‘ fehlt) die Schriftart, das Kostüm usw. mitsprechen. Es greift über das engere Thema hinaus, soll aber besagen: ‚Bild‘-Betrachtung ist ohnedies nur ein Weg neben anderen Wegen (Bauen, Plastik, Werkgestaltung), die dieser und jener Schüler bevorzugt verfolgt, was zur Arbeitsteilung im ‚Vorführen‘ veranlaßt.

Sicher ist: Die ‚aktiven‘ Fälle 1 bis 4 bedürfen durchaus der stummen, rezeptiven Miterziehung durch ausgehängtes Bildgut, das um so mehr zum Hinsehen anreizt, je planvoller es gewechselt wird und je mehr durch faßliche Beschriftung das Auge angeleitet wird, das zu verfolgen, was unsere Aufgabe ist: die Kunst im Kunstwerk aufzuspüren.

MALERISCHES ERBE DER VERGANGENHEIT

WEGE TÄTIGER BETRACHTUNG BEI DER BEHANDLUNG NACHMITTELALTERLICHER KUNST

Im heutigen Fachschrifttum wird allgemein die Auffassung vertreten, es sei nicht Aufgabe der Kunsterziehung, eine sozusagen nahtlose Kunstgeschichte zu vermitteln. Dieses ‚nicht‘ ergibt sich zwangsläufig aus der Sonderstellung des Kunstunterrichts innerhalb der vielen zumeist intellektuell eingestellten Fächer. Es würde ihm nicht gut anstehen, Kunstgeschichte philologisch zu traktieren. Kunsterziehung will musisches Leben, nicht intellektuelles Training. Sie prägte daher zur Unterscheidung von der Kunstgeschichte den nicht ganz eindeutigen, ja schillernden Begriff der Kunstbetrachtung, der im Schrifttum eine große Rolle spielt und um dessen Klärung es in diesem Beitrag geht.

Kunstbetrachtung will weniger und mehr als Kunstgeschichte; sie sieht ihren eigentlichen Auftrag nicht in der Erhellung historischer Fragen, sondern darin, Kunst selbst zu erschließen. Es geht ihr beim Kunstwerk weniger um dessen zeitgeschichtliche Einordnung als um die Einmaligkeit seiner Aussage: um seinen bildnerischen Gehalt und um seinen künstlerischen Rang.

Diese Zielsetzung wird gewiß immer ein wesentliches Anliegen der Kunsterziehung bleiben müssen, doch drängt sich die Frage auf, ob einzelne Betrachtungen im dargelegten Sinne genügen, ein umfassenderes und tieferes Kunstverständnis herbeizuführen. Erscheint es didaktisch voll gerechtfertigt, wenn im Unterricht Bildwerke nur sporadisch, im gerade passenden Augenblick und geschichtlich indifferent an die Schüler herangeführt werden? Oder ist es sinnvoller (notwendiger), die Betrachtungen in eine Gesamtplanung einzubeziehen und in einer Weise darzubieten, daß am Ende des Bildungsweges (Reifeprüfung) ein Einblick in Wesenszusammenhänge des Kunstgeschehens als einigermaßen gesichert angesehen werden kann?

Trotz aller berechtigten Einwendungen gegen einen ‚Gang durch die Kunstgeschichte‘, auf dem Wissensstoff angehäuft (und dem Schüler die Kunst verleidet) wird, darf nicht übersehen werden, daß die Kunst ein geschichtliches Phänomen ist, das beachtet sein will. Daher lautet eine der Kunstbetrachtung geltende Forderung in den Richtlinien für höhere Schulen Niedersachsens: ‚Von der Kunst des Mittelalters und einigen Beispielen ägyptischer, griechischer und neuerer Kunst ausgehend, soll unter Bildung einiger Schwerpunkte die Betrachtung ohne Bindung an historische Abläufe so erweitert werden, daß sich ein Einblick in den Wandel der Kunst ergibt.‘ Diese Zielsetzung geht von der Einsicht aus, daß die bildende Kunst Folge eines geistig-seelischen Prozesses der Menschheit ist, Ergebnis eines Vorgangs, der im ‚Wandel‘ der künstlerischen Formen sichtbaren Ausdruck findet. Wandel ist Geschehen, birgt ein Vorher und Nachher oder einen Wechsel der Probleme.

Als Kunsterzieher können wir uns den erregenden Geschehens-Fragen, welche die zuweilen jäh sich verwandelnden Ausdrucksformen der Kunst aufgeben, nicht entziehen. Wir können uns bei unseren Betrachtungen auch nicht auf Beispiele der Gegenwartskunst beschränken. Pädagogen dürfen sich nicht wie ausübende Künstler unserer Zeit verhalten, indem sie den Blick nur nach vorn, vom Heute zum Morgen, richten. Die Kunst, obwohl im meisterlichen Werk ‚immer am Ziel‘, hat eine Vergangenheit, ist verpflichtendes Kulturerbe und unumgänglich auch als geschichtliche Erscheinung mit eigenen Abläufen im Kunstunterricht zu würdigen. Schon im Interesse unserer Schüler können wir die Auswertung älterer Kunst nicht einfach den Philologen überlassen. Diese vermögen in den meisten Fällen kaum mehr als einen kunstkundlich illustrierenden Beitrag zu ihren Fächern zu leisten, so daß sich in ihrem Unterricht leicht jene Gefahren einstellen, welche zur Abwertung der Kunstgeschichte führten. Uns erwachsen die Verpflichtung und die in methodischer und didaktischer Hinsicht gleich schwierige Aufgabe, trotz geringer Stundenzahl ‚exemplarische‘ Möglichkeiten sachkundlicher Unterweisung zu entwickeln und dabei den bildnerischen Grundzug der Eigentätigkeit nicht aufzugeben.

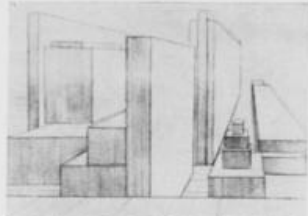
Im Rahmen dieses Beitrags ist es auch nicht annähernd möglich, einen planähnlichen Aufriß der möglichen Wege vorzulegen und nachzuweisen, wie ein facheigener Bildungsweg zur Vermittlung eines Verständnisses für kunstgeschichtliche Zusammenhänge im ganzen aussehen könnte.

Vielleicht vermag aber der folgende Bericht über die Behandlung des Oberstufenthemas ‚Malerisches Erbe der Vergangenheit‘, das als Schwerpunktbildung (Richtlinien) aufzufassen ist, einige Aufschlüsse zu geben. Die Ausführungen sollen der Frage gelten, wie etwa im Verlauf eines Unterrichtsjahres die immer mehr zur malerischen Aussage tendierende, sich bis ins 19. Jahrhundert hinein auswirkende große Epoche der nachmittelalterlichen Kunst (Impressionismus nicht einbegriffen) den Schülern im Zusammenhang mit ihren eigenen bildnerischen Übungen nahegebracht werden kann.

Die Darlegungen stützen sich auf Erfahrungen, die im Kunstunterricht der Oberklassen des Osnabrücker Gymnasiums für Mädchen gewonnen wurden. Methodisch geht die gesamte Unterrichtskonzeption von den Verfahrensweisen der tätigen Kunstbetrachtung aus, über die ich im 1. Band des ‚Handbuchs für Kunst- und Werkerziehung‘ (Rembrandt-Verlag) eingehender berichten durfte. Ich halte diesen unterrichtlichen Ansatz nach wie vor deshalb für bedeutsam, weil er das Prinzip der Eigentätigkeit wahr: Wenn die Schüler die vom Kunstwerk ausgehenden Anregungen aufgreifen und produktiv umsetzen,



1



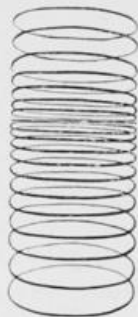
2



3



4



5



6



7

erleben sie Kunst als wirkende Kraft und verhalten sie sich schöpferisch. Es kommen dann beachtliche und oft weiterführende Ergebnisse zustande. Ähnlich wirken sich die Analyse und die unmittelbar vor dem Kunstwerk erfolgende Studie aus: Auf dem Wege intensiver Auseinandersetzung, durch ein Ausziehen und Nachvollziehen bildnerischer Formbestände, werden Zusammenhänge und Wesensmerkmale deutlich, die sich sonst nur dem besonders geschulten Auge erschließen. In den bereits zitierten Richtlinien Niedersachsens heißt es: ‚Der Zugang zur bildenden Kunst wird dem Schüler durch die Erfahrungen aus seiner eigenen Arbeit wesentlich erleichtert‘, und Konrad Fiedler erklärt: ‚Die Kunst ist auf keinem anderen Wege zu finden als auf ihrem eigenen.‘

Für den eingeschlagenen Unterrichtsweg sollen vor allem Wiedergaben von Unterrichtsergebnissen sprechen. Obwohl die hier gezeigten Belege nicht nacheinander in einer Klasse entstanden, sondern eine Auswahl aus Ergebnissen mehrerer Klassen darstellen – der Unterricht liegt z. T. länger als vier Jahre zurück –, werden sie in diesem Heft doch als zusammenhängende Folge gebracht und besprochen, um das Bild eines Unterrichtsablaufs im Sinne des Themas zu vermitteln. Trotz dieser Maßnahme, die sich aus Raumgründen auf typische Beispiele einer Sammlung von Aufgabenbelegen beschränken muß, ist die Zusammenstellung keine den unterrichtlichen Möglichkeiten widersprechende theoretische Konstruktion. Ich darf anmerken, daß sich mein Oberstufenunterricht während der vergangenen Jahre (zumeist im Zeitraum des Übergangs vom 11. zum 12. Schuljahr) immer (je nach Voraussetzungen und Umständen) in Bahnen bewegte, wie sie hier ausschnittthaft veranschaulicht werden. Ich darf weiter hinzufügen, daß ich häufig in Parallelklassen zu unterrichten hatte und dann jeweils von verschiedenen, die sture Wiederholung vermeidenden Gesichtspunkten an das Zentralthema heranging, um die Ergebnisse nach Abschluß der Aufgaben für eine Gesamtauswertung verwenden und auf diese Weise zur Kontaktbildung der Klassen untereinander beitragen zu können. Bei Zeitmangel konnte in Parallelklassen wohl auch auf die eine oder andere Anschließende Aufgabe verzichtet und eine Arbeitsteilung vorgenommen werden. In solchen Fällen war ich besonders darauf bedacht, die Unterrichtseinheit durch Austausch der gewonnenen Teilerfahrungen herzustellen. Gute Dienste leisteten bei abschließenden Besprechungen u. U. auch Dia-Serien, in denen aufschlußreiche Unterrichtsergebnisse früherer Jahrgänge zum gleichen Problemkreis festgehalten worden waren.

Das Anliegen dieses Beitrags, darauf hinzuweisen, daß bei der Kunstbetrachtung das didaktische Problem der Kunstgeschichte vorliegt und beim Beschreiten des aktiven Weges die kunstgeschichtlichen Zusammenhänge gewahrt bleiben können, möchte nicht mit der Forderung nach einem Fahrplan mit regulierenden Abfahrtszeiten verwechselt werden. Selbstverständlich muß innerhalb der Gesamtplanung Raum für Abweichungen vom Wege und die Möglichkeit der Improvisation bleiben. Ebenso kann sich die rezeptive Betrachtung und Vermittlung eines Kunstwerks durch das interpretierende Wort ohne Bruch in den Unterrichtsablauf tätiger Betrachtung einfügen, wenn die Situation es erfordert. Viele Wege führen nach Rom.

Erläuterungen zu den Abbildungen

1 zeigt eine Schülerin vor einem Rahmen mit eingesetztem Glas, die einen dahinter liegenden Kasten über einen Stab hinweg (Augenpunkt) anvisiert, seine äußeren und inneren Begrenzungen mit schwarz schreibendem Fettstift auf der ‚Bildebene‘ der Scheibe registriert und die optischen Gesetze der Perspektive ‚entdeckt‘. Diese in der Klasse durchgeführte Demonstration und die dann herangezogene ‚Unterweisung der Messung‘ von Dürer ließen das eingeschlagene Zeichenverfahren in seiner Wortbedeutung (perspectus = durchschaut) erkennen und weckten Verständnis für das in der Renaissance aufkommende, die Künstler bewegende Distanzerlebnis von Mensch und ‚Gegen‘-Stand.

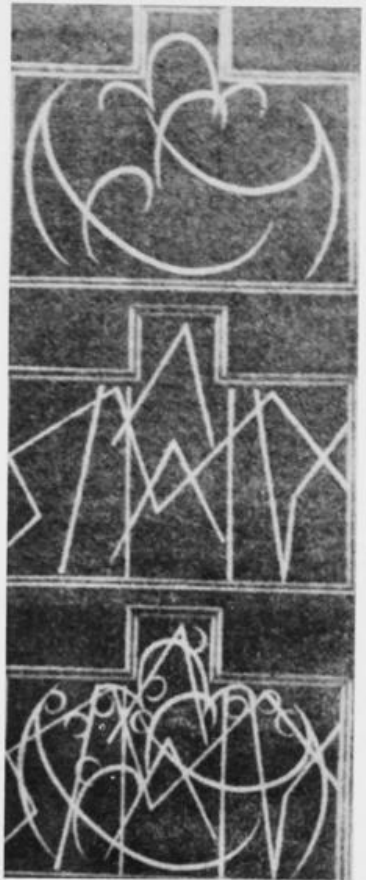
Nach Erprobung des auch für die Klasse neuen Darstellungsverfahrens durch die Zeichenaufgabe ‚Blick durch eine Fensteröffnung auf eine Quaderlandschaft‘ (2) wurde kritisch vermerkt, daß die Visiermethode ihre Grenzen hat und bereits die Bildeinheit gefährdet wird, wenn zu reinen ‚Bau‘-Formen organische Naturformen treten sollen, die sich der ‚Konstruktion‘ entziehen. Andererseits wurde aber auch betont, daß die Perspektive zu einem künstlerischen Ausdrucksmittel werden kann, wenn sie gestalterisch bewältigt wird und sich in den Dienst einer künstlerischen Idee stellt (Ausweitung des Innenraumes in der barocken Architektur; Beispiel u. a. ein perspektivisch wirkendes Chorgitter im Osnabrücker Dom).

3 und 4: Der Vergleich von Leibls ‚Frauen in der Kirche‘ mit Picassos ‚Gauklerfamilie‘ machte deutlich, wie Picasso durch eine die Perspektive in ihr Gegenteil umkehrende Sitzanordnung (vorn: niedrig der Affe, hinten: übergroß der Gaukler) eine flächenhafte Bildwirkung erzielt und um 1900 die wiederum revolutionisierende aperspektivische Darstellungsweise der Moderne einsetzt. Die aufgelegten Fäden lassen erkennen, wo jeweils der ‚Fluchtpunkt‘ zu suchen wäre. Hinweise auf die voperspektivische Schau des Mittelalters (dazu Abbildungen, u. a. auch Kinderzeichnungen) veranschaulichten das Bild eines geistesgeschichtlichen Ablaufs.

5 ist nur ein konstruktives Schema, das der Klasse unter dem Thema ‚Steigende Ringe‘ als weiterführende Aufgabe gestellt war. Das Ergebnis kann nur andeutungsweise einen ganzen Betrachtungskomplex belegen. Die Aufgabe verlangte eine senkrecht aufsteigende Anordnung von Ringen übereinander (unterhalb Augenhöhe in Aufsicht, darüber in Untersicht), weiter nichts. Die Wirkung aber überraschte: Die Ringe suggerieren ein zylindrisches Gebilde mit dem Nebeneffekt einer Beugung (graphische Verdichtung in der Nähe der Horizontlinie). Die Klasse erkannte, daß sich in diesem Schema das Prinzip eines ‚linearen‘ Modellierens darbot, eine maniera, nach der sich die Meister der Renaissance richteten, wenn sie Oberflächenwölbungen durch ‚Schraffuren‘ kennzeichnen wollten. (Das Schema kann auch als Gegenbeispiel zur Erhellung des Modulationsproblems bei Cézanne herangezogen werden.)

6 und 7 zeigen zwei Helldunkel-Studien (DIN A 3) nach Adriaen Brouwers‘ ‚Raucher‘ (Louvre, Paris) und Rembrandts ‚Verleugnung Christi‘ (Ausschnitt; Rijksmuseum, Amsterdam). Die Arbeiten wurden nach farbigen Dia-Projektionen im halbverdunkelten Zeichensaal (Fenster in der Umgebung der Lichtbildwand abgedunkelt), gewissermaßen im ‚Helldunkel‘, mit Kohle und weicher, schwarzer Kreide ausgeführt. Die Aufgabe bestand darin, unter Vermeidung von Richtungsstrichen und ‚linearen‘ Begrenzungen durch ein Nebeneinandersetzen fleckhafter Tonwerte (Breitseite der Kohle), je nach Vermögen das ‚malerische Fluten‘ (Wölfflin: ‚Kunstgeschichtliche Grundbegriffe‘) nachzuvollziehen. Beim zweiten Bilde kam es vor allem darauf an, Weiß als äußersten Lichtwert zu erhalten und den Kontrast zur dunkel abschirmenden Hand der Magd (im Gegenlicht) herauszuarbeiten. Die Klasse erlebte im dargelegten Unterrichtsgang die Verschiebung des ‚Tastbildes‘ (modellierende Wirkung der Ringe) zum ‚Sehbild‘ – von Wölfflin als die ‚kapitalste Umorientierung der Kunstgeschichte‘ bezeichnet.

Ein Schritt weiter auf dem Wege des Eindringens in Probleme der Bildauffassung war die analytische Untersuchung von Rubens‘ ‚Aufrichtung des Kreuzes‘ (Dom in Antwerpen) hinsichtlich des Bildaufbaus und ein Vergleich mit Rogier van der Weydens ‚Kreuzabnahme‘ (Prado, Madrid): 11 und 8. Der Versuch, im Sinne der Analysen von 9 zu verfahren (aus dem Kunstfilm von P. Haesaert: ‚Flanderns goldnes Jahrhundert‘), erwies die überaus komplizierten Bewegungszüge des barocken Gemäldes gegenüber der statischeren Komposition des älteren Bildes (niederländische Frührenaissance). Die Untersuchung machte zugleich den



8

9

10

11

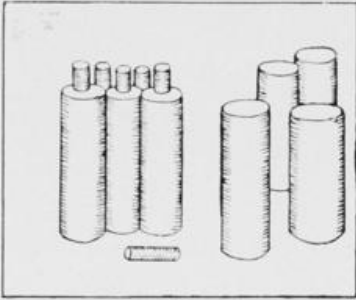
12



bildnerischen Gehalt der beiden Werke deutlich: auf der einen Seite Anstemmen gegen die diagonal nach links geneigte schwere Last des Kreuzes, auf der anderen durchhängende Schleifen als Ausdruck für das Fallen und Niedersinken im Kontrast zur zentralen Achse des stehenden Kreuzes, das in den drei Film-Ausschnitten unbeachtet blieb.

Das labile Gleichgewicht des Barock gegenüber dem stabilen der Renaissance kommt in anderer Weise in 12-18 zum Ausdruck. Die ‚Bilsäulen‘-Interpretationen nach Piero della Francesca ‚Christi Geburt‘ (Nationalgalerie London) – 12 – und G. B. Pittonis Gemälde mit gleichem Motiv – 15 – (Spätbarock) zeigen in der Gegenüberstellung, wie sich die Abkehr von reliefartig geschichteter, noch flächenbezogener Darstellung und Hinwendung (ein ‚Wandel‘) zum illusionären Tiefenraum-Bild vollzogen haben. Die Verwandtschaft von Schlemmers Wandbildern mit der Malerei des Quattrocento – Bildbeispiele wurden auch in den Unterricht eingeblendet – zeigt 14. Die Interpretation von Rembrandts ‚Anatomie‘ – 17 und 18 – bestätigt die ‚bestürzende‘ Personengruppierung barocker Komposition.

13



Im Barock ordnen sich alle bildenden Künste, auch Plastik und Architektur, dem malerischen Ausdruckswillen der Epoche unter. Leider besitzt die an mittelalterlichen Baudenkmalern reiche Stadt Osnabrück nur noch einen Barockbau: das während des Krieges ausgebrannte Schloß des ersten evangelischen (!) Bischofs Ernst August I. aus dem Hause der Welfen (jetzt Pädagogische Hochschule). Zur Veranschaulichung renaissancehafter und barocker Innenraumwirkungen konnten (können) im Sinne des Themas nur Lichtbilder herangezogen werden. Trotz des erschwerenden Umstandes, daß Abbildungen das unmittelbare Raumerlebnis nicht ersetzen können, wurde aus besonderem Anlaß versucht, die Unterschiedlichkeit der Raumauffassung zeichnerisch zu erarbeiten. 19 und 20 bringen das Ergebnis. Diese isometrischen Darstellungen wurden ausgeführt, bevor eine Klasse vor zwei Jahren eine Studienreise nach Bamberg, Banz, Vierzehnheiligen und Würzburg antrat. 19 veranschaulicht die streng metrische Raumordnung AAA der Renaissance, 20 die rhythmische BcAcB des Barock. (Schematische Grund- und Aufrisse zu diesen Bausystemen enthält A. E. Brinckmanns ‚Plastik und Raum‘.) Die über den Grundrissen eingezeichneten Deckenprofile lassen erkennen, wie sie jeweils, von den Seiten ausgehend, zur Kuppel aufsteigen: im System der Renaissance ein ruhiger Kurvenverlauf und eine statisch wirkende Kuppelkrönung, im System des Barock eine malerisch-bewegte Schwellung mit mächtigem Anstieg der Kurve in der Mitte.

14



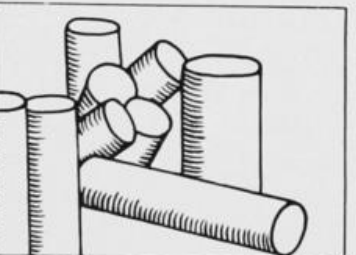
Die erwähnte Studienreise beseitigte Vorurteile gegenüber der barocken Bauweise (Mentalität des Norddeutschen) und hinterließ nachhaltige Wirkungen. 21 gibt die Fotoseite eines Bamberger Prospekts, 22 die Aufrißskizze eines Gebäudes wieder. Die Klasse, die während ihres mehrtägigen Aufenthalts in Bamberg viele Eindrücke aufnehmen müssen, erhielt an einem für persönliche Erkundungen freigegebenen Tage lediglich den Auftrag, eine solche Aufrißskizze mitzubringen. Die Skizzen waren der Grundstock für eine Nachbereitung der Reise. Die Aufgabe dazu hieß: ‚Das malerische Bamberg.‘ Die Ausführung verlief folgendermaßen: Nach den Zeichnungen wurden Schablonen aus festem Karton geschnitten, zu Gebäudereihen aneinandergesetzt (hinterklebt), unter einen Zeichenbogen DIN A 3 gelegt und mit schwarz eingefärbter Walze nach dem Durchreibprinzip so lange eingewalzt, bis sie im gewünschten Tonwert (jeweils in Helldunkelstufen) hervortraten. Die obere Zone mit dem Hintergrundprofil einer vieltürmigen Stadt wurde nur leicht eingefärbt, die mittlere ‚vermittelte‘ in Grau, und die vordere wurde dunkel behandelt. Auf diese Weise entstand ‚Bamberg‘ als ‚alte Stadt im Frühlicht eines dunstigen Morgens‘: 23.

17



Um das Darstellungs- und Gestaltungsproblem von Licht und Beleuchtung ging es in besonderem Maße bei der anschließenden Aufgabe. 24 ist das Ergebnis vieler Anregungen nach Betrachtungen von Bildreihen mit dem Lichtmotiv (Grünwalds visionäre Auferstehungsgloriole, Georges de Latours und Rembrandts geheimnisvolle Lichtquellen - 7 -, C. D. Friedrichs lunare Lichtstimmungen usw.). Gemalt wurde auf schwarzem Grund mit mondhaft bleichem Weiß-Gelb, deckend und lasierend, unter Aussparung des dunklen Grundes.

18



Daß auch derbe Realistik (vor allem in niederländischem Barock) anregend zu wirken vermag, geht aus dem Farbbild A hervor. Diese genrehaft aufgefaßte Spachtelmalerei entstand im Anschluß an Betrachtungen von Bildern Ostades, Brouwers', Jordaens' usw. (Außerdem führten Studienreisen einiger Oberklassen während der letzten Jahre ins benachbarte Holland.) Die Farbbeschränkung entspricht der tonigen Farbauffassung des Barock, konnte jedoch individuell abgewandelt werden. Das Rahmenthema hieß: ‚Leute um einen Tisch.‘ Das

hier abgebildete Ergebnis mit ‚Biertrinkern in einer Kneipe‘ ist die Arbeit einer vitalen Ostpreuin, die als Flüchtling zu uns kam und Architektin geworden ist. Die Farben, mit selbstgefertigten Zelluloid-Spachteln (Untergrund braunes Packpapier) aufgetragen, sind von den Schülerinnen selbst zubereitet worden (Pulverfarben, Caparol, Aufbewahrung in ausgedienten Marmeladeglsern).

Obwohl das 19. Jahrhundert wegen seines Eklektizismus nicht den besten Ruf genießt, wird es in den weiten Rahmen dieses Beitrags hineingenommen. Es verdient Beachtung, weil es vom Alten zum Neuen überleitet und geniale Einzelgänger hervorgebracht hat. Malerpersnlichkeiten wie Goya (1746–1828), C. D. Friedrich (1774–1840), Delacroix (1798–1863), Corot (1796–1875), Daumier (1808–1879) und Menzel (1815–1905), mehr oder weniger dem klassischen oder dem barocken Formerbe verbunden, sind Bewahrer und Neurer zugleich. (Auch im Werk Renoirs wirkt ja das Sptbarock weiter.) Daß die letzten Unterrichtsbeispiele dieses Beitrags über das 19. Jahrhundert hinausweisen, mag daran liegen, daß das Werk Daumiers und Corots selbst in mancher Hinsicht modern anmutet. Nicht zuletzt aber ist der ‚expressive‘ Charakter einiger dieser Ergebnisse auf den unterrichtlichen Ansatz zurückzuführen, wurde doch bei beiden Unterrichtsversuchen – 25 bis 27, B, C, D – eine Umgestaltung mit der Möglichkeit subjektiver Ausdeutung vorgenommen und eine Bildmetamorphose zugelassen, welche den expressiven Temperamenten Spielraum ließ und bis zu einem gewissen Grade das Mimische in Daumiers ‚Theaterszene‘ sowie den Stimmungsgehalt in Corots ‚Windstoß‘ (Sturm) zu steigern vermochte. Bei der ersten Aufgabe wurde verlangt, nach einer Schwarzweiß-Wiedergabe den farbigen Ausdruck selbst zu finden – eine Farbwiedergabe des Originals wurde erst hinterher zum Vergleich herangezogen –, beim Bilde Corots ging es darum, Malerei graphisch umzusetzen. Beide Aufgaben werden durch verschiedenartige Ergebnisse belegt. Bei den Daumier-Interpretationen ist die Farbigkeit der linken Arbeit – B – tonig. Sie kommt der Auffassung Daumiers am nächsten. Paul Ferdinand Schmidt charakterisiert in der ‚Geschichte der modernen Malerei‘ Daumiers Farbempfinden folgendermaßen: ‚Farbig bleiben seine Gemälde bei einer Skala von Schwarz und Braun stehen, mit Hervorhebung heller Töne, die weniger modellieren als charakterisieren, wie denn alle malerischen Mittel mit genialer Einseitigkeit dem Ausdruck dienen. Darin besteht bei ihm die Verwandtschaft mit dem Barock von Rembrandt.‘ An anderer Stelle des Kapitels über Daumier lautet sein Urteil: ‚Das Eigentliche war und bleibt die Expression seiner Vereinfachung, die ihn an die Seite von Munch und Van Gogh stellt.‘

Die Ergebnisse C und D, insbesondere D, sind so koloristisch empfunden, daß sie wie eine farbgltige Bestätigung des eben angestellten Vergleichs anmuten.

Ein ‚Noch und Schon‘ bestimmt auch den Ausdruck der Belege zu Corot. Die erste Schülerin, ein visuell-impressiver Typ mit gutem Formgedächtnis, bleibt bei einer fleckhaft-malerischen Aussage stehen (25); die zweite, ein motorisch-expressiver Typ (jetzt Gymnastiklehrerin!), verwandelt nicht nur die Baumkronen in ein Flammengewoge, sie ‚deformiert‘ auch das Gelände, bildet es in eine Dünenlandschaft um – 26 – und ordnet ihre Strichführung einem Ausdruckswillen unter, der auch die Handschrift Barlachs bei seiner Illustration zum ‚Erlkönig‘ – 27 – prägte. ‚Windes‘-Eile bestimmte den graphischen Ausdruck in einer Weise, daß man bei 26 und 27 fast an die Urheberschaft aus einer Hand denken könnte. (Selbstverständlich hatte die Schülerin vor ihrer Aufgabe Barlachs wenig bekanntes Litho nie gesehen.)

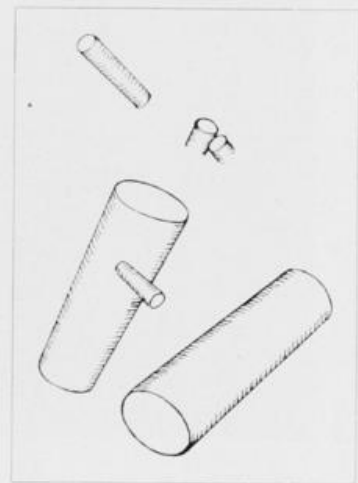
Erörterungen über Eigentümlichkeiten des Jugendstils, die sich im dargelegten Zusammenhang aufdrängen, sollen hier außer Acht bleiben, aber bei späterer Gelegenheit zur Anknüpfung dienen.

Ein Unterrichtsweg wie der beschriebene kann zwar kein vollständiges Bild kunstgeschichtlicher Abläufe innerhalb eines Zeitraums von mehr als vierhundert Jahren vermitteln, vermag aber doch einen unmittelbaren Kontakt mit wesentlich erscheinenden Formproblemen der großen Epoche herbeizuführen. Am Ende eines solchen Weges ergeben sich nachhaltigere Einsichten, als sie je bei der nur rezeptiven Betrachtung erarbeitet werden können.

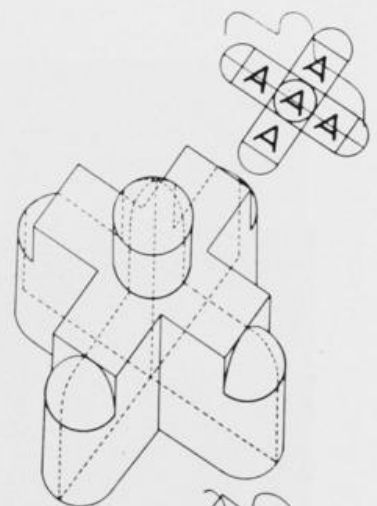
Der Bericht sollte nicht zuletzt zeigen, daß die Kunst der Vergangenheit für die kunstpädagogische Aufgabenfindung noch immer Bedeutung hat und Leben spendet. Junge Menschen bringen augensinnliche Ursprünglichkeit mit und verarbeiten ihre Eindrücke nicht imitativ, sondern produktiv, sofern wir Kunsterzieher als ihre Lehrer selbst unbefangen bleiben und uns in unserem Tun weder von antiquierten noch von modernistischen Leitbildern beeinflussen lassen.



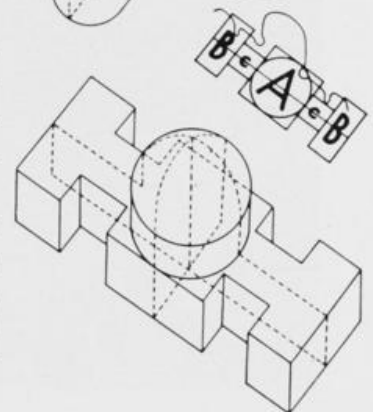
15



16



19



20



21



23

Weitere Ergebnisse dieser Aufgabe wurden zu einem panoramaartigen Fries zusammengefügt und weiß gerahmt. Sie dienen als Klassenschmuck.



22



25

Schwarz ist ein idealer Farbträger, der das Malen von Licht erleichtert. Dunkles Tonpapier löst einen aquarellhaft lavierenden Farbauftrag zu.



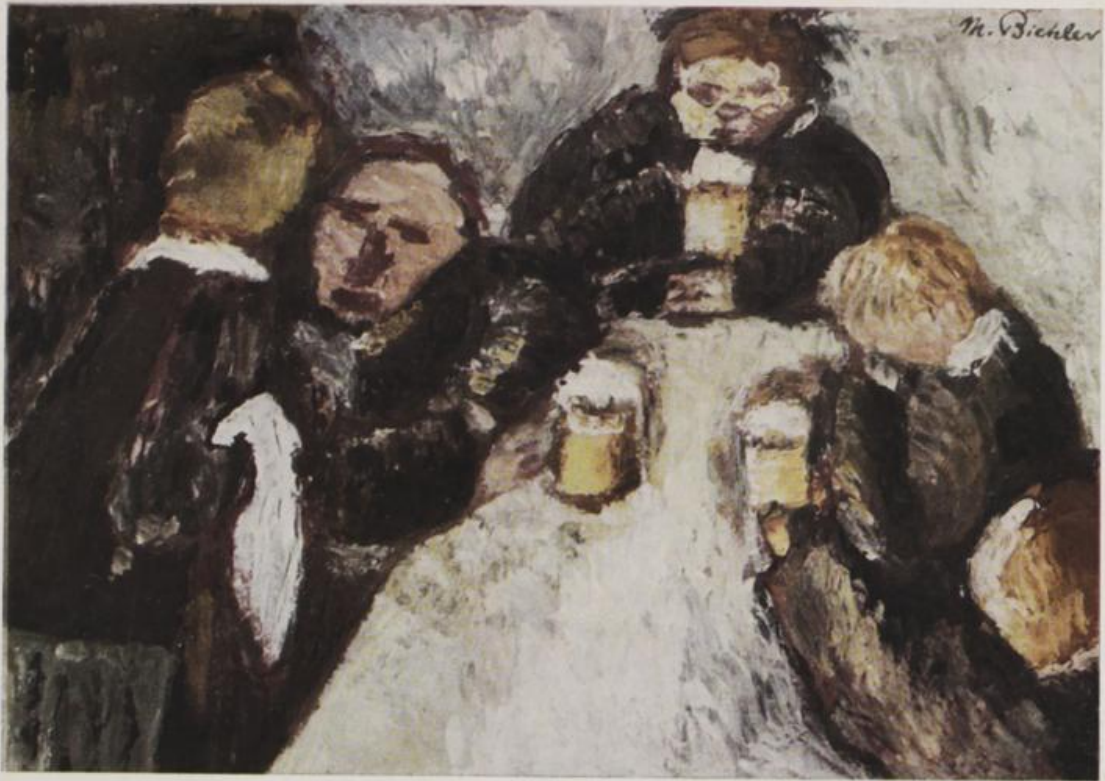
24



26



27



A



B



C



D

Gustav Kolb 1931 über die Ziele der Württembergischen Arbeitsgemeinschaft für bildhaftes Gestalten: ‚Bald trat für uns die Frage in den Mittelpunkt: Wie kann die Kunstbetrachtung für das Gestalten unmittelbar fruchtbar werden?‘

KUNSTAUSSTELLUNGEN IN DER SCHULE

Es soll hier von Veranstaltungen berichtet werden, die über die Schülermitverantwortung des Max-Planck-Gymnasiums in Kiel seit 1957 stattfinden. ‚Kunst in der Schule‘, dazu gab es bereits einige Bemühungen, mindest seit 1918, aber die hingereichten Graphiken oder Gemälde kamen von Künstlervereinigungen und wurden von ihnen gehängt, betreut und weitergeleitet.

Im Unterricht der Oberstufe, vor allem in den Arbeitsgemeinschaften, wurde bei uns der Wunsch laut, die anhand von bloßen Wiedergaben gewonnenen Einsichten an Originalen zu überprüfen. Jeder Erzieher kennt den unbefriedigenden Zustand und kritischen Punkt, der deutlich macht, daß Gemäldewiedergaben eine Weiterführung der Betrachtung nicht zulassen. Sie sind keine echten Dokumente, meist schon im Format ‚übersetzt‘, kaum je ist zugänglich, was zu ihrem Entstehen gehört, d. h. Zeugnisse ihres Werdens.

Zwar lernen unsere Schüler in der Kunsthalle Originale kennen, ältere sowie neue: in den Ausstellungen lebender Künstler. Sie unterliegen also nicht nur der Suggestion berühmter Namen, sondern können auch unbefangene Auswahl und Urteil üben. Jedoch weiß man: Nur wenige verweilen dort von sich aus, und Galeriebesuche mit Klassen bleiben in engen Grenzen, so daß nur ein Ausstellen in der Schule selber letztlich der Forderung nach dem Original und der Möglichkeit zum Betrachten ohne Zeitnot – auch außerhalb von Unterrichtsgesprächen – entsprechen konnte.

Um ihr nachzukommen, wurden Werke lebender Künstler in Betracht gezogen. Einzelne Leihgaben machten den Anfang. Aus ‚Bittgängen‘ zu Malern oder Besitzern wurden Atelierbesuche durch Gruppen interessierter Schüler. Der Wunsch, Werke für längere Zeit im Hause zu haben, ließ dann den Plan kleiner ‚Arbeitsausstellungen‘ reifen, die, in sich geschlossen, die Wege und Verfahren bestimmter Künstler einsichtig machen konnten.

Es gab Bedenken: ‚Überschreitet solch Unternehmen nicht doch den schulischen Rahmen?‘ Auch Künstler machten Vorbehalte: ‚An und für sich bin ich gegen ein Ausstellen in Wandelgängen des Theaters und in Schulen; sie haben nicht die Atmosphäre von Galerien, und die Bedeutung von Werk und Künstler wird dadurch nur abgeschwächt. Das ist auch die Ansicht der Galerieleiter. Alles dient heute fast nur noch Lehrzwecken. Sollte es nicht genügen, daß die Künstler jährlich in der Kunsthalle ausstellen? Also, so sehr bin ich nicht dafür, jedoch läßt sich darüber streiten.‘

Dennoch wagten wir einen Versuch, wozu günstige Bedingungen halfen. Im gerade bezogenen Neubau feierte die Schule 1957 ihr 50jähriges Bestehen. Mit Ausstellungen, die Ausschnitte aus der Arbeit aller Fächer zeigten, wurde das erste Vorhaben verbunden, der Jugend einen Überblick über Entwicklung und Lebenswerk eines Künstlers zu vermitteln: des 1955 verstorbenen Kieler Malers Werner Lange (1), dessen Witwe den gesamten Nachlaß zur Verfügung stellte (über den ‚Arbeitskreis bildender Künstler Schleswig-Holsteins‘).

Die Auswahl trafen Oberprimaner; sie beschränkte sich auf Zeichnungen, Aquarelle, Naturstudien und farbige Entwürfe, die bis dahin auf Ausstellungen nicht gezeigt worden waren.

Zum Ausstellen diente einer der Werkräume von 105 qm, der gemäß der Pavillonanlage der Schule einen eigenen Zugang hat und ohne Störung des Schulbetriebs besucht werden kann.

Von der Herrichtung sprechen die beiden Fotos. Die Türen der Werkzeugschränke wurden überzogen mit getöntem Dekorationspapier oder Rupfen. Die Arbeitstische erhielten – soweit notwendig – Auflagen aus Leisten und vorhandenen Arbeitspappen. Auch sie wurden verkleidet. Stellwände wurden beim ‚Malereinkauf‘ entliehen.

Dann zeigte sich, welche Probleme das Hängen (und Auslegen) der rund 80 ausgewählten Arbeiten aufgab – auch wenn der Werk-Weg die Folge diktierte. Davon zeugten Selbstbildnisse aus der Studienzeit in Hamburg und Paris (1912), der Einfluß des Jugendstils, die Wandlungen nach dem 1. und 2. Weltkrieg. Hinzu kamen Belege des Vorbildlich an der Muthesius-Werkschule tätig gewesenen Erziehers, der seine ‚Lehre‘ stets auf eigene Studien gründete sowie Beispiele zum Werden einer Bildidee von der ersten Notiz an.

Die Klassen wurden während ihrer Unterrichtsstunden eingeführt. Besonderer Wert wurde darauf gelegt, es handele sich um eine für die Schüler gedachte ‚Arbeitsausstellung‘. Von der Möglichkeit, sie außerhalb der Unterrichtsstunden in Muße durchzugehen, wurde fleißig Gebrauch gemacht. Außerdem wurden ‚Ehemalige‘ und Freunde des Gymnasiums sowie die anderen Schulen von der Schülermitverantwortung dazu eingeladen.

Die Erfahrungen waren so positiv, daß die Schüler weiterhin in solcher Art mit dem Schaffen heimischer Künstler vertraut gemacht werden sollten.



Die Organisation der freiwilligen Mitarbeit hatte sich bewährt: Die Schülermitverantwortung war tätig bei der Auswahl, beim Herrichten des Raumes, beim Hängen und im Ordnungs- und Führungsdienst. Wie aktiv sie hierin war, besagt u. a. die Zahl: Allein an der Nachmittagsaufsicht – die Schau war drei Wochen lang von 14 bis 19 Uhr geöffnet – beteiligten sich zu zweien oder dreien 86 Helfer aus Tertia bis Prima freiwillig. Der Raum genügte den Ansprüchen, seine Herrichtung gefiel.

Der Leitgedanke, die Bildsprache eines Künstlers in Entfaltung und Wandlung verfolgen zu können, erwies seine eigene Beweiskraft. Die Befürchtung, eine bewußt gewagte Massierung der Belege könnte abträglich sein, wurde widerlegt. Es wurde im Gegenteil erkannt, wie lehrreich der Nahblick ‚über die Schulter‘ war und den Weiterverfolg lohnte.

Da außer den 850 Schülern unserer Schule 800 Außenstehende als Besucher gezählt wurden, konnte auch der Versuch der Öffentlichkeit als gelungen gelten. (Zeitungskritiken und ein Rundfunkbericht halfen, zum Besuch anzuregen.)

Eingegangene Spenden erlaubten, ein Selbstbildnis (Kohlezeichnung) zu erwerben. Schüler der am stärksten beteiligten Oberprima wählten es aus und erhielten es für ihre Klasse. Es bildet neben einigen Leihgaben den Grundstock einer kleinen Sammlung von Originalen.

Dem Kunsterzieher erschien es besonders bedeutsam, daß die Schüler aus der ‚Ausstellung im eigenen Haus‘ den Gewinn eines methodischen Verhaltens zogen: ‚Verschaffe dir einen

Überblick über die Fülle des Gebotenen / Wähle Beispiele zu intensivem Betrachten und Vergleichen (bevor du ermüdest): Was gefällt, was nicht? / Überprüfe Eindruck und Urteil bei wiederholten Besuchen / Übersieh nicht das Unauffällige!

Weitere Veranstaltungen: 1958 zeigten wir Handzeichnungen und Druckgraphik von A. Paul Weber (2). Ein erster Atelierbesuch, bei dem der Schulsprecher und der Berichter den Plan vortrugen, fand den Künstler sofort bereit dazu. Er stellte sein ganzes Archiv zur Verfügung. Nach vereinbartem Termin fuhren dann acht Primaner (in einem Volksbus) nach Schretstaken, um gemeinsam mit dem Künstler in Stunden eingehender Betrachtung und anregender Gespräche 90 Zeichnungen und Lithos auszuwählen. – Die Schau währte vier Wochen; die Besucherzahl übertraf die der ersten – mit bemerkenswert vielen wiederholt Kommenden.

An Sonderthemen wurden gezeigt: Entwurfszeichnung, Ausführung auf dem Stein und fertiger Druck (mehrere Varianten eines Themas), Original und Abbildung (Nachdrucke in ‚A. Paul Weber‘, Stalling-Verlag 1956, im Simplicissimus, in Tageszeitungen usw.). Ein nach einer ausgestellten Zeichnung

Weber den besonders um das Unternehmen verdienten Schülern ein Litho schenkte; sie durften ihr Blatt selber aussuchen.

Die Ausstellung 1959 galt Ausschnitten aus dem Werk dreier gleichaltriger, untereinander befreundeter Kieler Maler, wiederum von Schülern bei Atelierbesuchen zusammengestellt. Leitgedanke war, die heutige ‚Bandbreite‘ vom Realistisch-Gegenständlichen bis zum Gegenstands-frei-Abstrakten sichtbar zu machen. Die Auswahl ermöglichte, an Skizzen und Studien den mühevollen Weg von der Planung zur Lösung zu verfolgen.

Willi Langbeins Bilder (3) folgen der sichtbaren Welt, mit tonigem Reichtum in der Farbgebung, überzeugend differenziert in der Formensprache. Langbein ist im übrigen Liebhaber und Sammler alter Rahmen, was erwähnt sei, weil sich daran manche Diskussion entzündete.

Hans Rickers Beiträge (4) – Orientreise, Entwürfe zum Lübeckbild und Maskenbild – waren so gehängt, daß der Weg von der spontanen Impression oder Sachstudie zur raffenden, auf Bildbau bedachten Komposition nacherlebt werden konnte. Besonders interessierte auch das Skizzenbuch der Orientfahrt.

Die Arbeiten von Rudolf Behrend (5) nach Motiven aus dem heimatlichen Dorf und seiner Umgebung ließen schon in der Natur-Notiz die besondere Abstraktion erkennen; die Gemälde waren Endlösungen weiterer Verarbeitung, die den Betrachter aufreizten und manchen schockierten. Berichte über die documenta II und deren Kataloge dienten dem Verfolg der provozierten Fragen; Pressekritiken über den Maler, in Abschriften ausgelegt, konnten mit der eigenen Urteilsbildung und -begründung verglichen werden.

Die Maler waren bereit zu Aussprachen mit einzelnen Schülern, Gruppen und Klassen; weitere Atelierbesuche wurden vereinbart. Beachtlich, daß nach einer persönlichen Begegnung Jugendliche wesentlich toleranter gegenüber vordem abgelehnten Bildern werden.

Für diesen Oktober sind vorgesehen: ‚Selbstbildnisse und Porträts unserer Zeit – gezeichnet und gemalt von heimischen Künstlern‘. Vielzahl und Eigenart der Schaffenden bewog uns zu diesem Thema. Atelierbesuche durch kleine Wandergruppen sind derzeit noch im Gange.

Abschließend die Summe:

Die Schüler sind stolz, wenn ihre an das Unternehmen gewandte Mühe zum Tragen kommt; ihr Interesse an bildnerischen Fragen wird dadurch aktiviert.

Die Schule hat eine Möglichkeit mehr, die Anerkennung ihrer erzieherischen Leistungen zu festigen. Das wirkt sich besonders auf das Ansehen der Kunsterziehung aus.

Den Künstlern ist das von der Jugend hergerichtete ‚Schaufenster‘ ein Zeichen der Verbundenheit im Ringen um geistige Probleme.

Kerngedanke bleibt die Begegnung mit dem Original, das auch konkreter Besitz werden kann und beim Betrieb um die ‚ganz großen Namen‘ Gefahr läuft, übersehen zu werden.

Der Bericht ist die Zusammenfassung der Unterlagen des Kollegen Otto Scharnweber über die begrüßenswerten Vorhaben durch den Schriftleiter.

Anm. zu 1: Werner Lange (1888–1955) / Bildhauer- und Malerlehre, ab 1908 Studium in Hamburg und Paris / seit 1919 an der Kieler Kunstgewerbeschule, später Muthesius-Werkschule lehrend / Hauptgebiet: Figürliches.

2: A. Paul Weber, geb. 1893 in Arnstadt, Thür., wohnt seit 1935 in Schretstaken (Holstein) / Illustrationen, Bildfolgen, Lithos (in eigener ‚Clan-Presse‘) / Buchausgaben (im Bertelsmann- und Stalling-Verlag) / Kunstpreis von Schleswig-Holstein 1955.

3: Willi Langbein, geb. 1895 in Berlin, lebt seit 1925 in Kiel / Studium in Berlin / Hauptgebiete: Bildnis, Landschaft, Stilleben.

4: Hans Rickers, geb. 1899, lebt seit 1924 in Kiel / Studium 1924–27 / Stadt- und Hafennotive, Figürliches / Kunstpreis von Schleswig-Holstein 1954.

5: Rudolf Behrend, geb. 1895, lebt in Heikendorf bei Kiel / Malerlehre, Kunstgewerbeschule, betreibt eigene Landwirtschaft / Ausstellungen seit Kriegsende.



gefertigtes Klischee diente, um das Werden eines gebrauchsgraphischen Auftrags (Einladung und Plakat) zu behandeln. Eigenen Versuchen durch die Schüler wurde die Ausführung durch eine Studierende der Muthesius-Werkschule in Kiel gegenübergestellt. Das gewonnene Material, das den ganzen Werdegang von der Entwurfsskizze bis zum fertigen Satz umfaßte, ergab wertvolle Unterlagen für die gestalterischen Fragen. Besuche in den Atelierräumen und der Druckerei der Werkschule brachten anschauliche Ergänzungen.

An einem Tag besuchte Herr Weber die Schule. Der Vormittag diente der Aussprache mit den Primanern in der Ausstellung. Hierzu hatte der Künstler eine Mappe mit seinen letzten Entwürfen und Arbeiten mitgebracht. Mittags trafen sich das Lehrerkollegium und die Oberstufenschüler im Musiksaal, um den Gast gebührend zu begrüßen. Ein Vortrag über die Entwicklung des Museums- und Ausstellungswesens, verbunden mit einem Bericht über die Ergebnisse der Bildbetrachtungen in der Ausstellung und umrahmt von Klavierkonzerten Schönbergs, bildete das Programm dieser festlichen Stunde.

Ein abendlicher Lichtbildvortrag über ‚Das Bild des Menschen in Bildern aus fünf Jahrhunderten‘ zeigte dem Kollegium, interessierten Schülern und Freunden der Schule die menschliche Grundhaltung in Werken eines Bosch, Brueghel, Goya und Daumier, um Webers Thematik nahezubringen.

Daß die Ausstellung eine Reihe von Jungen zum Sammeln von Originalgraphik anregte, darf als Erfolg gewertet werden. Freude herrschte, als nach Ausstellungsschluß Herr

Vom schmückenden Gestalten - Ein Gespräch

Ich höre, daß bei Ihnen ‚Schmückendes Gestalten‘ einen besonderen Begriff bildet, ja, daß Sie es neben dem freien Zeichnen – Malen und dem Gebundenen Zeichnen (praktisches Linearzeichnen) als eignes Aufgabengebiet führen. Ist das nicht überholt und heute nicht mehr tragbar?

Diese Meinung tritt mir so oft entgegen, daß ich zuerst rückzufragen pflege: Wo liegt etwa der Kern der Schriftgestaltung? Geht es hierbei um freies Empfinden oder um Auseinandersetzung mit der Natur, geht es um spielendes Erfinden oder um Konstruktion? Sind nicht vielmehr allgemein zugängliche Ordnungen an Hand eines gegebenen ‚Werkbestandes‘, nämlich des Grundcharakters, der gebräuchlichen ‚Staben‘, Sinn und Ziel der Schulung?

Zugegeben: Am Sinn des Schrift-Übens zu mancherlei Anwendungen dürfte niemand zweifeln, auch nicht an den dadurch aufgegebenen ‚Ordnungen‘, wie Sie es nennen. Aber haben wir nicht gerade davon abgestrichen, was ehemals gern unter Namen lief wie ‚Kunst-Schrift‘, ‚dekorative‘ und ‚ornamentale‘ Schrift? Und steckt in Ihrer Bezeichnung ‚schmückendes‘ Gestalten nicht eben das Dekorative und Ornamentale drin, nur für den Laiengebrauch (um nicht zu sagen Kindergarten) als ‚schmückend‘ ver-simpelt?

Halt, hier muß ich widersprechen. Versimpeln will ich damit gewiß nichts. Nur: Sie müssen zugeben, daß ‚dekorativ‘ ein recht belastetes Wort ist. Wer denkt dabei nicht – um noch bei der Schrift zu bleiben – an jene dekorativen Übungen, die sich in ganzen Methodenreihen boten: mal in die Breite, mal in die Höhe gezogene Staben, wobei Lesbarkeit gleichgültig wurde. ‚Ismen‘ der Schrift, womöglich als Privaterfindungen von Kunsterziehern, das dürfte wahrlich dahinten liegen. Andererseits ist auch ‚ornamental‘ recht belastet, obwohl es ernsterer Art ist (ornare = Würdigmachen) und es treffend bleibt, gut gestaltete Schrift als das bis heute gültige ‚Ornament‘ zu sehen. Aber würden Sie sich nicht ebenso an meiner Überschrift stoßen, wenn sie nun ‚ornamentales‘ Gestalten hieße?

Sicherlich! Denn ich sah neulich wieder, wie ‚Ornamente geübt‘ wurden, Bandmuster und Kreismuster mit dem Bleistift und sogar Zirkel. Da schaudert’s einen, wenn man bedenkt, daß solch Entwerfen dann ‚angewendet‘ werden soll. Man kann doch wahrlich keine ‚Ornamente‘ erfinden lassen, oder man tappt in historischen Erinnerungen herum. Aber was verstehen Sie denn nun unter ‚Schmuck‘, wenn wir die Schrift beiseitelassen.

Ich darf erinnern, daß eindeutig in Betracht steht und noch immer einen Kernbestand das bildet, was man ‚elementares Ornament‘ nennen kann. Wersin hat bei Maier-Ravensburg einen bleibenden Schatz aufgewiesen; Sie werden ihn kennen!

Jetzt muß ich ‚Halt‘ sagen. Was urständig aus einem Werkverfahren hervorgeht, aus dem Flechten und Weben, den Rillen beim Drehen, dem Verleimen von Holz, dem Ketten-, dem Gitter-, dem Netz-Machen usw. ist als ‚materiales‘ Muster keine im eigentlichen schmückende Aktion, während in Ihrem ‚schmückenden Gestalten‘ der fatale Beigeschmack der schmückenden ‚Zutat‘ bleibt. Dieser ist es, der mich stört.

Gut, so kommen wir weiter. Auch mich stört, um noch einmal auf das Schreiben zurückzukommen, eben die dekorative Zutat, womit Staben extra ‚verziert‘ – in Wahrheit verkünstelt – werden sollen. Und es ist wohl klar, daß ich keinem Üben das Wort rede, bei dem etwa wirklich geordnete Bestände (etwa Flechtmuster) noch verziert werden durch Bemalen. Das Pro-

blem beginnt erst dort, wo ein an sich neutraler Werkbestand, fürs Auge gegliedert, belebt werden soll...

Aha, warum ‚soll‘? Verträgt es sich überhaupt noch mit unserer Zeit, etwas zu ‚schmücken‘? Sind nicht die vielen Versuche, bestem Tischgeschirr nun doch wieder ein ‚Dekor‘ aufzuerlegen, mehr oder weniger zweifelhaft? Wollen wir in der Schule ‚Schmücke-dein-Heim‘-Techniken lehren, die zu nichts als Hausgreueln führen, ob mit Blümchen-Musterei, ob mit abstrakten Formspielereien?

Das sind mehrere Fragen zugleich, von denen ich die erzieherisch wichtigste vorwegnehmen möchte: Wenn Sie voll überzeugt sind, unsere Pflicht sei, die naiven Bildekräfte zu pflegen, ans Licht zu holen, sich auswirken zu lassen, warum haben Sie dann immer ‚Bilder‘ im Auge und vergessen darüber, was im echtsten Sinne Schmuckbedürfnis (vom Schüler aus) ist? Ist es nicht genugsam erprobt, daß Kinder (und Laien) keineswegs sofort fähig sind, die ‚reine‘ Werkgestalt recht aufzufassen, geschweige zu lieben. Steht nicht jahrtausendlang die Werkform weit voran, die fast unerschöpflich belebt, gegliedert, bemalt usw., d. h. bezeichnend geschmückt ist? Ist nicht schon die Frühkindheit hierin urtümlich tätig? Was ich von den eignen Kinder sammelte, kann jeder finden: neben all den bildhaften Zügen und ihrer Entfaltung diejenige Bildhaftigkeit, die mit verschiedensten Mitteln festliche Ordnungen zeigt. Es ist das ein Quellgebiet, das erstaunlicherweise bei fast allen Jugendkundlern im ‚blinden Fleck‘ liegt, ebenso aber, was sehr betrüblich ist, in neuesten Handbüchern zur bildnerischen Erziehung vernachlässigt wird. Wer kümmert sich denn noch um dies Gebiet?

Da mögen Sie recht haben. Ich erinnere mich an kein Werk, das noch eine eigne Überschrift dafür böte. Aber was wollen Sie nun darunter vereint sehen?

Nehmen wir ein Beispiel. Viele Kollegen üben den Brauch, zumindest in Unterklassen einen ‚Umschlag für Zeichnungen‘ (Aktentarton) fertigen, d. h. ‚schön machen‘ zu lassen. Zu Beginn der nackte, indifferente, sozusagen faule Werkbestand des rechteckigen Deckels. Und am Ende 40 persönliche, prächtige, form- und farbfrische Mappen – aus eben dem ‚Hinzutun‘, das Sie mir als den ‚fatalen Beigeschmack‘ des Schmückens vorwarfen!

Daß hier eine ‚Aufgabe‘ liegt, sei zugegeben. Aber irren Sie sich nicht betreffs der Ursprünglichkeit? Wenn 40 Schülern das ‚Schönmachen‘ völlig überlassen bleibt, wette ich: vielleicht gelingt es vieren. Die andern stoppeln greulich herum mit angeflogenen Mustern, Kringeln, womöglich Illustrationen und Bilderchen.

Ich glaube und sehe nur eines: Auch im freien Zeichnen – Malen rutschen 11jährige reichlich in Wildwuchs-Nesseln, wenn eine Führung fehlt. Diese gehört ebenso zum Schmücken und besonders auch deshalb, weil über diese ‚Sprache‘ wenig Klarheit besteht und viele Kollegen (die Buchschreiber voran) hieran blind vorbeigehen, z. B. mit der stereotypen Meinung, ‚schmückendes Gestalten‘ könne kein Kapital unserer Arbeit bilden.

Ist es denn nötig, da von einem eignen Kapitel zu reden? Ihre ‚Mappe für Zeichnungen‘ gehört doch in die Reihe Schrift, Buchtitel, Plakat, also zur Flächengestaltung, die auch in jedem Bild Grundzüge dekorativen und ornamentalen Ordners verlangt. Ist das nicht so allgemein, daß es Bilde-Regel ist, was nach 1900 auch erzieherisch klar wurde: ein Bild habe, gleich was es irgend darstelle oder nicht darstelle, primär als Ornament – in Form und Farbe – in Ordnung zu sein, und das müsse auch ‚auf dem Kopf stehend‘ stimmen? Kann es da zweierlei Ordnungen geben?

Im letzten Grunde nicht. Das ist ersichtlich aus allen Epochen mit stilsicherer Prägung, deren Züge jegliches Schaffen fürs Auge durchziehen als ihren ‚Stil‘. Es ist eben im wüchsigen Jugendschaffen so eindrücklich gegeben, daß (darstellendes) Bild und (ornamentaler) Schmuck vollständig zusammenfallen (können).

Nun ja, davon wurde schon industrieller Gebrauch gemacht, als „Göppinger Plastics“ bedruckt wurden mit Motiven aus Kinderbildern.

Das ist längst nicht der Anfang. Schon vor 40 Jahren hat man in Bunzlau und Velten Kinder herangezogen, um wieder zu ‚echtem‘ Dekor zu kommen. Damals bemalten Kinder immerhin die Tonwaren selber. Bei den ‚Plastics‘ sind oft die urtümlichen, den ‚Zeichen‘ innewohnenden Ordnungen durch nicht-kindertümliche Ordnungen Erwachsener überspielt und verfälscht worden, indem man z. B. freistehend gemeinte Bäume willkürlich in Überschneidung druckte usw., um aus der Qualität der ganzheitlichen, frühen Gestaltprägung Reizwirkungen für ‚späte Augen‘ zu gewinnen. Das nenne ich ein Herabwürdigen zur Dekoration!

Ist aber nicht jedes ‚Anwenden‘ auf praktikable Werkbestände ein Umformen, um nicht zu sagen ‚Stilisieren‘ zu bestimmten Zwecken? Sie vertreten doch niemals ein ‚Bildermalen‘ als Schmuck an Werkbeständen?

Ja und nein – solange Schüler ‚schlafwandlerisch‘ einig sind in dem, was ihr Bild schmuck- und ihren Schmuck bildhaft macht, mögen sie immer auf Teller, Schachteln malen, in Decken Vorhänge und auf Täschchen sticken, was ihnen gesamtlich ‚Bild‘ ist. Es wird sich nicht überbieten lassen an originaler Qualität. Wir wissen aber, daß der ‚Sündenfall‘ recht früh nahen kann und Schüler der Mittel- und Oberklassen dann (nach Kleist) zum zweiten Male vom Baum der Erkenntnis essen müssen, um in den Stand der Unschuld zurückzufallen. Hier scheiden sich naives und bewußtes Schmuckgestalten. Das naive läßt sich nicht lehren, wohl aber sind Grade der Bewußtlosigkeit möglich und notwendig – übrigens genau wie beim Zeichnen – Malen sonst.

Also doch ein ‚Stilisieren‘ und mein Widerspruch zu dem, was dabei herauskommt als ‚Schmuck‘.

Wenn man schon vieles, was beim freien Malen aufgegeben wird, als ‚Stil-Übung‘ bezeichnen muß, warum den Stilbegriff beim Schmuck geringschätzen, da er doch fußen muß auf der Einsicht, daß überhaupt Formung und nicht Naturalismus gemeint ist. Das vertrackte Stilisieren wurde vor allem belastet, weil ‚Schmuckformen‘ einst gern abgeleitet wurden aus dem Naturstudium, meist nach Pflanzen. Aber ich führe eine Lehrplanweisung von 1925 aus Österreich ab, die sich schon recht passabel ausnimmt:

„Das Ornament ist als Ausdruck des Empfindens für Rhythmus in Form und Farbe in selbstschaffender Arbeit zu entwickeln und zu pflegen. Die Entwicklung des ornamentalen Motives nimmt ihren Ausgang nicht von der stilisierten Naturform, sondern von dem zu schmückenden Gegenstande, der dem Verständnis des Schülers durch Besprechung der Zweckmäßigkeit und Herstellungsweise (Werkstoff und Werkzeug) nahezubringen ist. Dabei ist die heimatliche Volkskunst nach Tunlichkeit zu berücksichtigen.“

Wenn ich das schon höre: ‚Volkskunst‘?! Wir fahren doch nicht mehr mit Postkutschen!

Gewiß nicht, aber wir setzen unsere Schüler nicht sofort in Raketen. Der ‚Fußweg der Bildung‘ ist schließlich der sicherste, um zu sich selber zu kommen und bei und mit sich zu Hause zu sein, d. h. in engster persönlicher Umwelt und einer mindestens in Resten noch selbstgeschaffenen. Was dabei zum Lebenskreis und Jahreskreis gehört, zu Festtagen und Feiern, steht außerhalb jeder eiligen Technik und verbindet nach wie vor mit dem, was einst Lebenssitte und -brauch war, auch mit manchen Symbolen, die kaum ersetzbar sind – es sei denn, Schulen würden grundsätzlich etwa die Vorweihnachtswochen

aus ihrem Themenkalender austreichen. Im übrigen sind z. B. in den Alpenländern noch Traditionen lebendig, die in Industriestädten fehlen. ‚Tunlichkeit‘ ist ein gutes Wort, bei dem zu fragen bleibt, ob uns wirklich die so beliebten Rückgriffe auf Eingeborenschmuck der Südsee usw. näherliegen?

Aber in dem soweit vernünftigen Lehrplan von 1925, von dem zu sagen ist: Keiner der mir bekannten heutigen Pläne widmet dem ‚Schmückenden Gestalten‘ überhaupt noch einen eignen Abschnitt, wird der Gegenstand (Werkbestand) sowie Werkstoff und Werkzeug als maßgebend betont. Und heutiger Brauch folgt dem, indem dies Kapitel einfach dem Werkunterricht unterstellt wird?!

Erstens stimmt es nur zur Hälfte, weil durchaus die Rede ist von einer ‚Entwicklung des ornamentalen Motives‘, zweitens wird mit der Unterstellung des Schmückens unter Werkstoff und Werkzeug das fragliche Problem zu leicht genommen. Ich will nicht zurückkommen auf jenen werkstoff- und werkzeugmäßigen Selbstschmuck, d. h. etwa aufs Flechten oder die bewußte Ordnung schöner Furniere. Wir kommen nicht herum um die hinzutretenden ‚Motive‘, die bereits ausmachen, daß man für ein Schmuckpapier (z. B. mit Kartoffelstempeln) oder einen mit Linol-Modellen bedruckten Decken- oder Vorhangstoff sehr wohl überlegt, was die Motive sagen und wie zu dem bestimmten Buch usw. passen. Das müssen keine ‚Bilder‘ sein, da auch tektonische Formen, erst recht Farben, ihre Sprache haben, die ohne jegliche Übereinstimmung mit der Verwendung bleiben kann. Nicht jeder verträgt Harlekins-Vorhänge um sich. Das soll nur sagen: Wenn schon klar ist, Entwerfen an sich, Ornamentieren und Mustermachen auf dem Zeichnungspapier (das hat man einst unter ‚schmückendem Zeichnen‘ verstanden!) gehören nicht in unsere knappen Stunden, vielmehr gehört ein Schmuckträger zur Hand, der den Rahmen abgibt für Wesensfragen der ‚Weiterbeurteilung‘, dann kann man nicht an der Motivation beliebig vorbeigehen. Sie ist genau so ernst zu nehmen wie irgendein Bildmotiv.

Nun, ich weiß, Sie sind gegen das, was Sie etwa bei Schachteln eine abstrakte Tarnbemalung nennen, überhaupt gegen ganz freirhythmische Muster.

Das stimmt größtenteils. Einfach deswegen, weil ich sehe, wie fahrlässig man gemeinhin damit über die echte Disposition und Intention, über die Bildungs- und Gestaltungslage der Schüler hinweggeht, d. h. den notwendigen Erfahrungsweg versäumt, der ‚von Natur‘ auf schlichte Ordnungen gestellt ist. Ich weiß das aus eigener Praxis. Als ich vor mehr als 40 Jahren anfang, war, was ich vorfand, ein rechter Scherbenhaufen. Fiel das Stichwort ‚Schmücken‘, dann zogen Schüler den gewohnten Schubkasten auf, ‚Muster‘ mit Lineal und Zirkel zu konstruieren oder Blümchen und Blättchen stilisiert zu verteilen. Da legte auch ich den Riegel eines ‚Nicht‘ vor: keine Geometrie, sondern rhythmischen Impuls gleich aus dem Pinsel, völlig freie Flächengliederung. Das dauerte nur solange, bis ich entdeckte, was entgegen meiner Lockerungsabsicht dennoch geordnet entstand und bis ich dies Ordnen als nur quasi geometrisch, in Wahrheit als echte Bindung an die latenten Reizstellen der Werkstücke erkannte, wozu die elementare Rand- (Rahmen-) Gestaltung, die Kernbetonung, die axiale und radiale Symmetrie evident gehörten und weiter gehören werden für die Jugend.

Wird das nicht recht langweilig, diese abgetretenen Dinge, die halt doch den Zirkel herbeizulocken pflegen?

Im Einfachen kann höchste Ordnung liegen, keine äußerliche, selbst wenn einmal nachgezählt wird. Das ist bei der textilen Arbeit selbstverständlich, ob bei Gürtel, Kleidsaum, Halseinfassung usw. Johannes Itten teilt nicht zu Unrecht unsere Strebungen ein nach: impressiv, expressiv und konstruktiv; etwas, was uns als Grobunterscheidung bei Bildern geläufig ist. Bei der Weiterbeurteilung (beim Schmücken, Schönmachen) von Werkbeständen ist ein Verhältnis zum ‚Konstruktiven‘ unerlässlich. Man hängt keine Bäume mit den ‚Wurzeln nach



Gisela Heller, Minden a. W.

KERAMIK - SCHAU

Schmückendes Gestalten, ein aus dem Arbeitsplan nicht wegzuwendendes Kapitel, sollte in erster Linie an greifbaren Werkbeständen geübt werden. Papierfaltschachteln und Pappteller sind billigste Anlässe, aber schon die Schriftgestaltung an bedeutsamen ‚Aufträgen‘ gehört dazu.

Wo eigenes Töpfern und Brennen betrieben wird, kann das Schmücken ‚wirklicher‘ Gefäße nicht ausgelassen werden. Lehrreich ist jedoch auch schon ein indirektes, bildhaftes Erproben, wie es hier gezeigt wird.

Vierzig Quintanerinnen (6. Sch.-J.) malten gleich aus dem Pinsel mit einer nicht zu dicht aufgetragenen Farbe aus dem Fleck heraus die Grundform einer Keramik. Dies wurde dann frisch und unbekümmert mit Deckfarbe schmückend gegliedert.

Schon während der ersten Doppelstunde, als gleich tüchtige Arbeiten gelangen, tauchte der Gedanke auf, diese ‚Bilder‘ von Tellern, Schalen und Krügen zu einer Keramik-Schau zusammenzustellen.

Das ließ Größenunterschiede in den bisher auf gleichen Formaten entstandenen Formen ratssam erscheinen. Die Aussicht auf



ein selbstgefertigtes Wandbild fürs eigene Klassenzimmer entfachte den Eifer zu weiteren Versuchen, so daß nun kleine, mittlere und auch große Zeichenbogen angepackt werden konnten. Weitere Unterschiede ergab die Aufteilung in Gruppen, die sich auf Teller, Schalen oder Krüge spezialisierten.

Nach Auswahl der bestgelungenen wurden diese ausgeschnitten, mit Stecknadeln auf einen blau-grünen Packpapiergrund gesteckt und später mit einigen Uhu-Tropfen aufgeklebt; dies als Sonderarbeit weniger Mädchen.

Das Anordnen war keine leichte, fast verwirrende Aufgabe, drängten sich doch viel mehr Beispiele, als sinnvoll zu vereinen waren. Manche gute Arbeit mußte für ein weiteres Wandbild zurückgestellt werden.

Mit 11- bis 12jährigen kann die Auswertung nicht so weit führen wie mit 15- bis 16jährigen: zur Werkbetrachtung, bewußten Klärung von gutem und schlechtem Dekor, bildhaften Nachgestaltung usw. Hier ging es um die naiven Ansätze, die den Großen kaum mehr erreichbar sind, d. h. nunmehr verstanden werden wollen als Einklang von Werk- und Schmuckform, als Maßstab der Beurteilung und Wahl bei ‚Einkäufen‘. Dem Entstehenlassen aus der ‚Silhouette von innen‘ entsprach, daß nichts vorher gezirkelt wurde, obwohl man

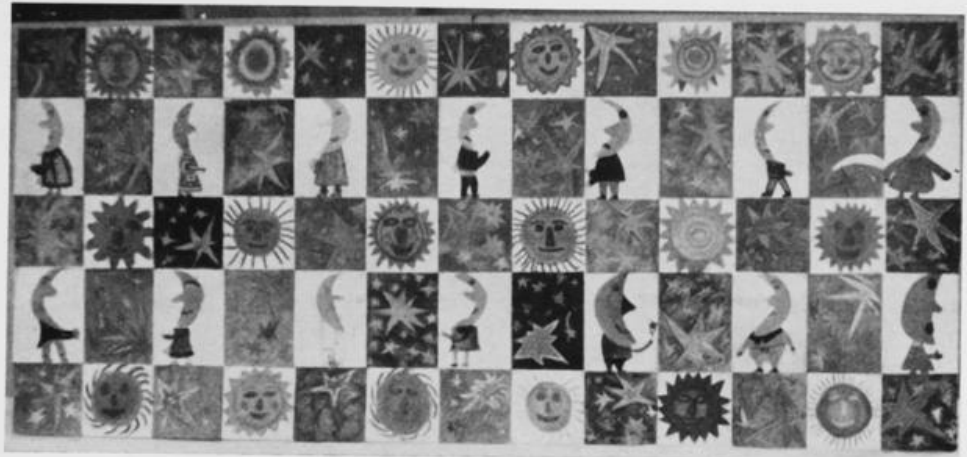
oben‘ auf, man kann bei Tellern und Schachteln nicht vorbeigehen an ihrer struktiven Gliederung. Sie ist fruchtbarer Widerstand, der abweist, daß ich querdrüberhin Bilderchen draufpappe. Und wenn ich Holz- oder Stroh-Intarsien benutze, kann es zum Unsinn werden, damit ‚Gemälde‘ nachahmen zu wollen statt tektonisch zu ordnen. Es gilt hier also eine lebendige Geometrie vom mechanischen Zirkeln zu unterscheiden. Übrigens die gleiche, die wir in der Schrift meinen.

Mir widerstrebt gleichwohl, daß Sie dem Schmücken noch ein Sonderrecht zugestehen wollen. Genügt es nicht, das, was ansonst bildhaft frei ist, im Falle der Werk-Anwendung als eben ornamental gebunden zu nehmen: je nach Werkstoff und Werkzeug.

Ich sehe, meine Motivations-Begründung reicht nicht ganz. Ich will's noch anders nennen, indem ich meinen alten Be-

griff der ‚echten Aufträge‘ benutze. Er soll hier besagen: für einen Großteil unserer Schüler in Mittel- und Endklassen sind ‚Bilder‘ keine echten (Selbst-) Aufträge. Wenigste setzen ihre Zeichen- und Malübungen fort (was Befragungen nach der Schulzeit immer wieder erhärten). Dagegen wurzelt das fester, was sie an Möglichkeiten des schmückenden Gestaltens mitbekamen, wobei ich nicht nur an die Mädchen denke. Die Zahl der weiterhin noch ‚schön‘ Schreibenden ist nicht klein (Kuhlmann nannte Schriftgestaltung einst die einzige, aussichtsvoll lehrbare ‚Volkskunst‘). Es tritt hierbei das Wozu und Wofür entscheidend hinzu, gewiß wie bei allem fortgesetzten häuslichen Werken, aber noch in dem besonderen Maß, daß die ‚Lehre‘ aus Art und Ort eines sinnrechten Schmückens so haltbar bleibt wie kaum je eine solche aus der ‚freien Bildgestaltung‘. Das ist der Grund, weshalb ich wünschen möchte,

SONNE, MOND UND STERNE



Wer irgend den Unterklassen zugesteht, daß ihre Bildsprache sich aus eigenen Kräften an schlichten Zeichen erfüllen

kann, und wer die Möglichkeiten ersieht, die aus einfachster Ordnung zu einem schmückenden Reichtum gedeihen können, wird auch diesem Thema, so abgegriffen und formelhaft es sich als ‚Gegenstand‘ anhört, anschaulichstes Leben entlocken können.

Was Zehnjährige, sollen sie auf einem ganzen Bogen das Gesicht der Sonne recht strahlend malen, hieraus zu zaubern vermögen, lehrt ein Blick auf die achtzehn Sonnen mit ihren unterschiedlichen Formzügen, zu denen man die ebenso vielen Farbvarianten hinzudenken möge.

Die zu- und abnehmenden Monde zu personifizieren, das wird ebenso unbekümmert aufgenommen und – wie an den 14 Beispielen zu ersehen – erfreulich naiv abgewandelt. Dagegen konnte die Sternenwelt sich gern freier bewegen, zumal dabei eine Mehrzahl angebracht war und eine offene Beliebigkeit des Groß zu Klein und des Flimmerns.

Was von vielen Händen zuerst mit einfachen Arbeitsregeln zu den Formaten lose entsteht, ruft von sich aus nach weiteren Bindungen, wie sie diesem Alter gemäß sind als die elementaren Ordnungen der Reihung, des Wechsels, des ‚sich selbst rahmenden‘ Schachbretts. Davon gab es in ‚Kunst und Jugend‘ schon manche Proben. Jedoch dürften ‚Sonne, Mond und Sterne‘ die Liste der ‚additiven Gemeinschaftsarbeiten‘ erweitern helfen.

Gemalt wurde direkt aus dem Pinsel ohne Vorzeichnung, wobei die Sextanerinnen achtgeben mußten, die Sonnen- und Mondflächen so zu setzen, daß für den Strahlenkranz oder für die Körper und Beine ein angemessener Platz übrigblieb. Die 40 Mädchen malten auf Formaten von 30 : 30 cm und 30 : 40 cm. Für jedes Motiv stand eine Doppelstunde zur Verfügung; eine vierte diente der Ergänzung schwacher und mißlungener Blätter. Denn es zeigten sich auch einzelne Fälle von Verbildung, bei denen z. B. das große Gesicht der Sonne puppenhaft verniedlicht wird. Das Gesamtbild hat die Maße 1,70 : 3,90 m.



dies Kapitel wieder mit einer eignen Überschrift auch in den Plänen zu sehen.

Ich verstehe nun manches eher. Tatsächlich ist heute ein gewisses Dilemma zu beobachten. Es gibt den Zug dahin, alle bildnerische Arbeit zu verwerken, sie ans Material- und Werkzeugexperiment zu binden. Und es gibt Pläne, die bereits das Schriftgestalten, Schmuckpapierfertigen, Stoffdrucken usw. zum Werken zählen, wobei dann das freie Bild immer mehr verabsolutiert und quasi verfremdend dasteht.

Recht verstanden ist der Zug zum Wirklichen hin auch für mich – seit je – etwas Begrüßenswertes. Ich nannte vor langem das Zeichnen – Malen nur einen Sonderfall des Umgehens mit sinnlichen Stoffen. Jedoch ist durchaus über das ‚Hantieren‘ hinaus auch an den Wesensunterschied gedacht,

der ‚Bildhaftes‘ und ‚Schmückende Ordnungen‘ in ihren Ur-gemeinsamkeiten wie in ihren Verzweigungen der Geistigkeit zuordnet, die wir als echte Bildungslage erkennen können. Danach wird die Bemerkung fällig: Eine Übereinstimmung ist voll gegeben, wenn der technische Werkbestand, der zum Schmuckträger werden soll, aus der gleichen Bildungslage gewonnen wird, d. h. Gerät und Schmuck aus gleicher Hand erstehen. Das Gegenteil läge vor, wenn fertige, modische Rohvasen von Schülern ‚dekoriert‘ werden, denen selber ganz andere Grundformen entsprechen. Erzieherisch zu bedenken ist jedenfalls immer die möglichste Deckung von Form und Form. Denn Schmuck ist im Kern nicht äußerliche Zutat, sondern Belebung und Beseelung von höchster Empfindlichkeit, worin sich der ganze Mensch auszusprechen vermag.

Da stimme ich soweit zu, als es heute, wohin man auch

auf Reisen kommt, ein Kunststück ist, auch nur ein originales Gebilde zu finden, das seinen Preis als Kästchen, Gefäß, Decke usw. wert wäre, d. h. wirklich von noch ganzen Menschen erzeugt ist.

Wenn Sie da auf den Grund gehen beim Suchen, zeigt sich doch wohl, daß Qualitäten des elementaren Schmückens, die uns erzieherisch viel zu sagen haben, wesentlich in der so gern beiseitegeschobenen anonymen Volkskunst wurzeln, d. h. in den gewiß nicht allzu vielen ihrer ‚klassischen‘ und darin exemplarischen Lösungen. Wenn erklärmaßen das Zeichnen – Malen der älteren Schüler in der Luft hinge, wäre es nicht an ‚Quellen‘ orientiert, wenn es zu einem Wesensteil dient, an Bildwerke heranzuführen, so gehört zum Schulemachen im schmückenden Gestalten ein Grundbestand an beispielhaftem Werkgut hinzu. Das ist – so meine ich – keine etwa geringere Kunstbetrachtung, vielmehr eine solche, der der aktiven Erschließung – durch Tun – besonders entgegenkommt und sehr in die eigne Lebensgestaltung münden kann.

Im übrigen ist unser Problem keineswegs ausdiskutiert. Ich hatte erwartet, daß Sie Ihren Haupteinwand, es ginge hier um keine besonderen ‚Ordnungen‘, vor allem verteidigen würden durch den Hinweis auf heutige ‚Gestaltungslehren‘, auf die ‚Spiele mit den bildnerischen Mitteln‘, die „mühe los zu guten Entwürfen für Textilarbeiten, Intarsien usw.“ führen sollen. Ist es damit nicht so, daß alle gern zugestandene Anregungskraft, alles gelockerte Finden von ‚Motiven‘ in der Luft hängen bleibt, solange die Gehäuse, Dinge, Kleider usw., deren ‚Architektur‘ belebt und besetzt werden soll, nicht mitgedacht und mitgestaltet werden?

Fortsetzung des Beitrags von Hannes Weikert, Seite 187–188:

Die folgenden Gedanken Hermann Hesses über die Bedeutung des ästhetischen Sehens gab ich dieses Jahr meinen Abiturienten mit. Dem Schulleiter und einigen Kollegen, an deren Zusammenarbeit mir gelegen ist, übergab ich sie mit den Begleitzeilen:

„Von einer Griechenlandsreise zurückgekehrt, die mich während der Osterferien nach Kreta und zu den klassischen Stätten geführt hatte, fiel mir diese Stelle aus Hesses ‚Bilderbuch‘ besonders auf (Anlage).

Ich finde, daß sie eine notwendige Fähigkeit des Menschen aufzeigt, ohne die seine Ganzheit gestört ist und die heranzubilden eine der wesentlichen Erziehungsaufgaben der Kunsterziehung an den höheren Schulen sein muß. Ohne die Pflege dieses ästhetischen Triebes, der heute weitgehend verkümmert ist, scheint mir das Menschsein innerhalb der christlich-abendländischen Kultur schlechterdings unmöglich zu sein. (Vergleiche dazu: Romano Guardini: „Die Sinne und die religiöse Erkenntnis“, Richard Egenter: „Kitsch und Christenleben“ und Gerhard Gollwitzer: „Die Kunst als Zeichen“.) Die derzeitigen Lehrpläne der höheren Schulen bieten eine zu geringe Möglichkeit, dieser Aufgabe gerecht zu werden.

Von meinen Schülern einer neunten Klasse verabschiedete ich mich heuer mit der Überreichung dieser Gedanken von Hermann Hesse. Dabei kam mir besonders zum Bewußtsein, daß ich in den nächsten Jahren keine Gelegenheit mehr haben würde, eine ganze neunte Klasse anzusprechen.“

Der Direktor des staatl. Landschulheims Marquartstein, mit dem ich als ehemaliger Lehrer und Erzieher dieser Institution noch in Verbindung und Gedankenaustausch stehe, schloß seine diesjährigen Ausführungen vor den Eltern mit der Mahnung von Jean Paul:

„Wenn ihr eure Augen nicht braucht, um zu sehen, ihr werdet sie brauchen, um zu weinen.“

HERMANN HESSE, aus dem ‚Bilderbuch‘ - Italien. (Gesammelte Schriften im Suhrkamp-Verlag):

... Und ich besann mich wieder einmal: Was ist das nun eigentlich, was unsereinen auf Reisen treibt und gar auf Kunstreisen? Warum fahren wir Jahr um Jahr so viele Hundert Meilen da- und dorthin, stehen dankbar und froh vor den Bauwerken und Bildern reicherer Zeiten, sehen neugierig und zufrieden dem Leben fremder Völker zu, die uns nichts angehen, plaudern in Eisenbahnzügen und auf Schiffen mit fremden Menschen und belauschen einsam das Straßengetriebe fremder Großstädte? Einst war mir das als eine Art von Lernbegier und Bildungsdrang erschienen, damals hatte ich mir Notizhefte voll über Freskenwände alter Kirchen geschrieben und mein am Essen abgespartes Geld für Fotografien alter Skulpturen ausgegeben. Dann wieder war ich dessen müde geworden und hatte das Reisen in ärmeren Ländern vorgezogen, wo Landschaft und fremdes Volkstum allein mich interessierten, und da war mir dieser rätselhafte Reisebetrieb als eine Art Abenteuerlust erschienen. Es sind jedoch, genau genommen, keine Abenteuer, die man auf Reisen erlebt, es sei denn, daß man fehlgefahrte Koffer, gestohlene Mäntel, Zimmer mit Schlangen und Betten mit Moskitos schon als Abenteuer ansähe. Nein, das war auch nicht das Richtige. Heute, wo von Bildungsdurst kaum ein verblaßter Rest mehr in mir verblieben ist, wo ich mir nichts daraus mache, ganze Städte und Kirchen und große Museen vorbeibummelnd liegenzulassen, während ich doch, was ich von dergleichen Dingen finde und sehe, intensiver und zarter als jemals genieße – heute, wo auch der Glaube an die Abenteuerlichkeit des Reisens mir verlorengegangen ist, gehe ich dennoch nicht seltener und mit nicht kleinerem Drang und Bedürfnis auf Reisen als vor fünfzehn oder zehn oder fünf Jahren.

Mir scheint, das Unterwegssein auf Reisen ersetzt unsereinem nicht nur im allgemeinen ein Stück Leben, das wir, intellektueller geworden, blasser erleben, es ersetzt uns speziell jene Betätigung des rein ästhetischen Triebes, der unseren Völkern beinahe ganz abhanden gekommen ist, den die Griechen und die Deutschen und die Italiener der großen Zeiten hatten und den man überall noch in Asien findet, etwa in Japan, wo kluge und keineswegs kindische Menschen es verstehen, an Betrachten eines Holzschnittes, eines Baumes oder Felsens, eines Gartens, einer einzelnen Blume die Übung, Reife, Kennerschaft eines Sinnes zu genießen, der bei uns selten und schwach ausgebildet erscheint. Das reine Schauen, das von keinem Zwecksuchen und Wollen getrübt beobachtet, die in sich selbst begnügte Übung von Auge, Ohr, Nase, Tastsinn, das ist ein Paradies, nach dem die Feineren unter uns tiefes Heimweh haben, und beim Reisen ist es, wo wir dem am besten und reinsten nachzugehen vermögen. Die Konzentration, die der ästhetisch Geübte jederzeit sollte hervorrufen können, glückt uns Ärmern wenigstens in diesen Tagen und Stunden der Losgebundenheit, wo keine Sorge, kein Geschäft aus der Heimat und dem Alltag uns nachlaufen kann. In dieser Reisetimmung vermögen wir, was wir daheim selten vermögen, stille, zwecklose, dankbare Stunden vor ein paar herrlichen Bildern hinzubringen, hingerissen und offen den Wohlklang edler Bauwerke zu vernehmen, innig und genießerisch den Linien einer Landschaft nachzugehen. Das wird uns zum Bilde, was uns sonst nur im trüben Netz unseres Willens, unserer Beziehungen, unserer Wünsche und Sorgen erscheint: das Leben der Gasse und des Marktes, das Spiel der Sonne und der Schatten auf Wasser und Erde, die Form einer Baumkrone, Schrei und Bewegung eines Tieres, Gang und Betragen der Menschen. Und wer auf Reisen geht, ohne im Innern das zu suchen, diese Befreiung vom Zweckleben, der kommt leer zurück und hat höchstens seinen Bildungsack etwas belastet.

Aber hat dieser ästhetische Trieb zum reinen Sehen, zum selbstlosen Aufnehmen nicht doch eine weitere, höhere Beziehung? Ist er nur Sehnsucht nach dunklem Lustgefühl? Ist er nur rächende und mahnende Pein vernachlässigter Kräfte und Bedürfnisse, versteckter Hunger, versteckte Erotik, versteckter Arger, versteckte Schwäche? Warum gibt mir, trotz allem, dennoch der Anblick eines Mantegna mehr als der einer schönen Eidechse, warum ist mir eine Stunde in einer von Giotto oder Signorelli ausgemalten Kapelle letzten Grundes doch mehr als eine, die ich am Meeresstrande verliege?

Nein, im Grunde ist es doch überall das Menschliche, was wir suchen und wonach uns dürstet. Ich genieße an einem schönen Berge nicht die zufällige Wirklichkeit, ich bestätige mich selbst, ich genieße die Fähigkeit des Sehens, des Linienfühlers, ich laufe in einer schönen fremden Landschaft keineswegs der Kultur davon, sondern liebe und genieße lauter Kultur, indem ich meine Sinne und Gedanken an der Landschaft erprobe. Darum kehre ich auch immer wieder dankbar und willig zu den Künsten zurück, darum gewährt mir ein kühner Bau, eine schön bemalte Wand, eine gute Musik, eine wertvolle Zeichnung schließlich doch Genuß, mehr Befriedigung dunklen Suchens, als das Beobachten der ungemessenen Natur. Ich glaube, das, worauf jener ästhetische Trieb hinausgeht, ist gar nicht etwa ein Loskommen von uns selbst, sondern nur ein Loskommen von unseren schlechten Instinkten und Gewohnheiten und eine Bestätigung des Besten in uns, eine Bestätigung unseres heimlichen Glaubens an den Menschengest. Denn wie ein wohliges Bad im Meere, ein frohes Ballspiel, eine tapfere Schneewanderung mein leibliches Ich bestätigt, ihm in seinen besten Gelüsten und Ahnungen recht gibt und durch Wohlbefinden auf sein Verlangen antwortet, so antwortet beim reinen Schauen der große Schatten menschlicher Kultur, geistiger Leistung auf unsern fordernden Glauben an die Menschheit überhaupt. Was soll mir die Freude an Tizian, wenn seine Bilder mir nicht Ahnungen wahr machen, Triebe bestätigen, Träume rechtfertigen?

So, scheint mir, reisen wir und schauen und erleben die Fremde im tiefsten Grunde als Sucher nach dem Ideal des Menschentums. Darin bestätigt uns und bestärkt uns eine Figur von Michelangelo, eine Musik von Mozart, ein toskanischer Dom oder ein griechischer Tempel, und diese Bestärkung und Rechtfertigung unseres Verlangens nach einem Sinn, einer tiefen Einheit, einer Unsterblichkeit der menschlichen Kultur ist es, was wir auf Reisen besonders innig genießen, auch wenn wir nicht daran denken.

Lange saß ich noch und dachte nach, und die Gedanken flossen mit den Erinnerungen an Hundert Reisen, seit der frühesten Jugend, zusammen, und es wurde mir klar: Wieviel auch die Zeit wegnimmt, wie sehr man altern, ermüden, schwächer werden mag, jenes Erlebnis, das der Sinn unseres Reisedranges ist, wird nie ganz seinen Glanz verlieren, und wenn ich in zehn und zwanzig Jahren mit anderen Ansichten, anderen Erfahrungen, anderem Lebensgefühl als heute durch die Welt reisen werde, so wird es schließlich doch wohl im selben Sinne geschehen wie heute, und es wird mir, über alle Verschiedenheit und reizvolle Gegensätzlichkeit der Länder und Völker hinweg, immer mehr und immer klarer der einheitliche Sinn alles Menschentums entgentreten.

BDK-Mitteilungen

Oberstufen-Abbau

Im Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums vom Januar 57 heißt es in bezug auf die „Gemeinsame Bildungs- und Erziehungsaufgabe der allgemeinbildenden Schulen“:

„Musische Bildung wird so sehr als Anliegen empfunden, daß sie zu einem schillernden und fast schon abgebrauchten Schlagwort geworden ist. Trotzdem, und gerade deshalb ist es nötig, ihr im deutschen Bildungswesen und insbesondere in den Schulen den richtigen Platz anzuweisen.“

Nach einigen Ausführungen über den Verlust des Musischen durch Industrialisierung und Verstärkung und über das Getrenntsein der musischen Fächer in der Schule, zu denen hier auch der Deutschunterricht gerechnet wird, fährt der Erlaß fort:

„Dazu kommt die Unterbewertung der musischen Fächer neben den wissenschaftlichen, an deren Erfolgen allein Wert und Unwert einer Schule gemessen wird. Ein drittes Problem der musischen Bildung stellt der Umstand dar, daß gerade der gute, hohe Anforderungen stellende Kunst- und Musikunterricht nur einen kleinen Teil der Schüler, die dafür besonders Begabten, anzusprechen vermag, während die Mehrzahl unter dem Eindruck ihres Mißerfolges uninteressiert bleibt oder das anfängliche Interesse verliert.“

Daraus ergibt sich, daß das Problem der musischen Bildung nicht durch höhere Stundenzahlen für die musischen Fächer und nicht durch eine noch so intensiviertere Fachausbildung zu lösen ist. Je besser vielmehr die Spitzenleistungen kleiner Schülergruppen in der Musik, im bildnerischen Gestalten, in den Leibesübungen sind, desto geringer ist nicht selten das Interesse der Mehrzahl der Schüler an jeder Art von musischer und sportlicher Betätigung.

Dabei ist die geistesgeschichtliche Situation unseres Kulturkreises in Hinsicht auf das Anliegen der musischen Bildung gar nicht ungünstig. Längst ist erkannt, daß die Kunst kein Luxus, sondern ein Grundelement der Persönlichkeit ist. Die Möglichkeit, selbst erfindend und gestaltend tätig zu sein, ist für breite Schichten und besonders für die Kinder und Jugendlichen sehr verschiedener Begabungsgrade wiederentdeckt. Eine Reihe von Impulsen bietet gerade das moderne Massenzeitalter mit der wachsenden Aufgabe sinnvoller Freizeitgestaltung, mit den unerhört gesteigerten Möglichkeiten des Erlebens wertvollen künstlerischen und musikalischen Gutes und mit der doch offensichtlich vor sich gehenden Revolution in Kunst und Musik, aber auch in Kunsterziehung, Musikerziehung und Leibeserziehung.

So hat die Schule, indem sie musische Bildung betreibt, nicht einfach ein bedrohtes Erbe zu bewahren. Sie muß und kann ein wesentliches Element menschlicher Bildung neu entwickeln. Früher konnte sie sich darauf beschränken, Techniken zu vermitteln, die die jungen Menschen in Stand setzten, allgemein geübt und von niemandem angezweifelte Ausdrucksformen der Gesellschaft miterleben. Heute, da diese Ausdrucksformen nicht mehr üblich sind, genügt es nicht, ihre Techniken zu lehren; es ist notwendig geworden, den Impuls und die Möglichkeit zu solchem Ausdruck offenzuhalten oder neu zu öffnen, da doch von diesem Zugang zum Musischen das Humanum abhängt. . . .

Am Anfang jeder musischen Bildung in der Schule steht darum die Freude, die Lust der jungen Menschen, zu sprechen, zu singen, mit den Händen zu gestalten, sich zu bewegen und den Leib zu üben. Solche Lust ist nicht zu gewinnen ohne das Erlebnis des Erfolges. Der Erfolg aber ist dort zu finden, wohin die Begabung weist.

Im Grundschulalter ist das keine Frage. Das Kind hält sich für alles begabt, die Selbstkritik ist noch nicht erwacht. . . . Wenn einmal, im 5. oder 6. Schuljahr, das naive Selbstvertrauen gestört ist, dann müßte das Kind die Freiheit haben, den Schwerpunkt seines musischen Tuns dort zu wählen, wo es Erfolge erleben kann, also in jenem musischen Unterrichtsfach, in dem der Schwerpunkt

seiner Begabung liegt. Fühlt es sich hier einmal heimisch, dann ist ein bewußtes Hinführen auch zu anderen Gebieten und Möglichkeiten des musischen Tuns notwendig. Dazu ist unerlässlich, daß die an der musischen Bildung beteiligten Fächer und Fachlehrer einander in die Hände spielen. . . . Für niemanden ist die Lust der Schüler ein so wichtiges Barometer wie für den an der musischen Bildung beteiligten Lehrer, den Deutscherlehrer, den Kunsterzieher, den Musiker, den Leibeserzieher. Braucht er den Zwang des Stundenplans und der Schulzucht, um die Schüler am Werk zu halten, dann ist etwas an seinem Unterricht nicht in Ordnung.

Damit ist schon die Forderung ausgesprochen, daß die musische Bildung in der Schule als ein Ganzes gesehen und behandelt werde. Veranstaltungen, Schulfeste, bei denen alle Arten musischen Schaffens eine Rolle spielen, tragen dazu bei. . . . Eine weitere Forderung richtet sich auf den Ort, den das Musische in der gesamten Bildungsarbeit der Schule erhalten muß. Es geht, wie angedeutet, nicht eigentlich um das Verhältnis der Stundenzahlen. Viel wichtiger ist die Integration der musischen Fächer in die Gesamtheit des Unterrichts und ihre Gleichrangigkeit mit den wissenschaftlichen Fächern. Das setzt nicht mehr und nicht weniger voraus als eine Revision des Bildungsbegriffs, wie er vor allem den weiterführenden Schulen zugrunde liegt.

Jene Allgemeinbildung nämlich, die heute als Voraussetzung für die Hochschulreife verlangt wird, ist gar nicht so allgemein, wie viele, die sie verlangen, glauben. Dem humanistischen Bildungsideal gegenüber, an dem sie sich orientiert, fehlt ihr eben das musische Element, wie sie es andererseits versäumt hat, sich die Erfahrungen und Lebensformen der modernen Arbeitswelt zu assimilieren. Wie also das naturwissenschaftlich-mathematische Element sich einen Platz in diesem Begriff der Allgemeinbildung erobert hat und das wirtschaftlich-technische wie das sozialpraktisch-politische sich ihn noch erobern muß, so hat sich das musische nur in Erinnerung zu bringen. Ohne seine Mitwirkung ist die Allgemeinbildung keine Allgemeinbildung mehr.“

Hier wird – schulamtlich! – die Bildungsbedeutung der musischen Erziehung zutreffend dargestellt, aber zugleich die Zeit dafür – das Stundenverhältnis – unwichtig genommen. Zudem wird unterstellt, unsere Arbeit vermöge „nur einen kleinen Teil der Schüler, die dafür besonders Begabten“, anzusprechen. Woher weiß der Verfasser als Ministerialbeamter das eigentlich so genau? Sollte er nur einem öfteren irigen Gerede gefolgt sein, die Kunstfächer setzten ‚besondere Begabung‘ voraus? „Je mehr Wochenstunden einem solchen Unterricht zur Verfügung stehen, desto geringer ist nicht selten das Interesse der Mehrzahl der Schüler (!)“. Da die musischen Fächer als gleichrangig mit den wissenschaftlichen angesprochen werden, warum sollten Schüler zwar schon im 5. oder nicht in dem viel größeren Bündel der Wissen-6. Sch-J. im Musischen wählen können, jedoch schaffen?

Ende März wurde den hessischen Gymnasien ein Erlaß zugestellt, der einleitend sagt: Da die Diskussion um den Rahmenplan noch andauere, sei gegenwärtig nur eine vorläufige und stufenweise Umgestaltung des Schulwesens angebracht. Die angefügte Studententafel (ab Ostern 1960) sieht u. a. für Physik eine Vermehrung von 2 auf 3, für Chemie in der 10. Klasse (U II) von 1 auf 3 Stunden vor. Für das Fach Kunst wird angeordnet:

Unsere Pflichtstunden, bislang je 2, außer in U II und U I (nur I), fallen in O III und U I (9. und 12. Kl.) ganz fort; die O I hat 2 Stunden wahlweise mit Musik, der VI gab man dafür 3 Stunden.

Ein Pflaster sollen 3 Kurs-Stunden für Schüler der O III und U II (9. und 10. Kl.) sein, die zwei Jahre durchzuhalten sind. Wählen muß jeder Schüler einen solchen Kurs unter rd. 10 Gebieten: einer von 3 Fremdsprachen, einer von mehreren Labor-Übungen, einem der musischen Fächer (auch Werken), „soweit Bedürfnis vorhanden ist“.

Das nähert sich also den oft bereits verunglück-

ten Versuchen mit ‚musischen Zweigen‘ (ab Tertia), denen meist der Versetzungs-Erfolgs-Druck und die Eltern (!) den Boden abgruben! – Lassen wir uns nicht täuschen; jeder Abstrich von 2 Pflichtstunden bis zum Abitur sagt: Die bloße Rede vom gleichen Rang und von Kulturbedeutung ist hohl und nichtig.

Als ich in Heft 1/60 die Gefahren des Rahmenplans aufzeigte, schien mir noch alles in ziemlich weitem Felde, weil das Ende der Diskussionen um den RP noch nicht abzusehen war. Daran hat sich zwar bis heute nicht viel geändert, indes ist das hessische Ministerium schon munter an die ‚vorläufige‘ Umgestaltung gegangen, und andere Länder dürften folgen. – Frau Dr. Bear, Referentin der Frankfurter Allgemeinen für Schulangelegenheiten, versicherte mir seinerzeit, nach ihren genauen Erkundigungen sei vom RP her an keinen Abbau der musischen Erziehung gedacht. In diesem Sinne schrieb sie in der FAZ. Die – ungekürzte – Erwidern des Koll. Parnitzke lese man in Heft 3/60, S. 112, nach.

Die neue hessische Studententafel ist nicht unmittelbar vom dem RP abgeleitet, aber er steht doch dahinter und läßt noch Böses erwarten.

Jean Paul schrieb einst, der Deutsche sehe nicht mit den Augen, sondern mit den Ohren. Wie recht er hatte, zeigt ein Blick auf das Fach Deutsch, das bis zum Abitur mit 4 Stunden bedacht bleibt. . . . da gibt's keine Wahl. Das ‚Volk der Dichter und Denker‘ muß firm bleiben in Literaturgeschichte. Was ist dagegen der weltumfassende, kulturtragende Anteil der anschaulichen Gestalt, was die bildnerische Selbstbetätigung der Jugend, was ihre Urteilsfähigkeit im Umgang mit der Formensprache? In meinen drei Obersekunden informierte ich die Schüler nach Bekanntwerden der neuen Bestimmungen über die ihnen gewährte ‚Freiheit‘ in den beiden obersten Klassen. Ob das ein Aprilscherz sei, wurde ich gefragt. Als ich verneinte, gab es sehr deutliche Äußerungen des Unwillens. – Einsichtige Germanisten stimmten mir zu, als ich meinte, nach dem Abbau des Faches Kunst müsse man folgerichtig auch das Fach Deutsch wenigstens um so viel Zeit kürzen, als auf das rein Musische (Dichtung) verwendet werde.

Da der Hessische Philologenverband den Oberstufen-Abbau selber vorschlug (auch andere Landesverbände dürften so verfahren haben), ist der Aufruf mancher Fachkollegen verständlich, dem Philologenverband gänzlich den Rücken zuzukehren. Ob ihm – höchst – 2000 Mitglieder weniger viel ausmachen, steht dahin. Sehr viel betrüblicher ist, daß von seinen turnusmäßigen Tagungen in dieser Notzeit keinerlei Echo erschallt, es hätten Kollegen Grundsatzreferate zu unserer Sache gehalten, d. h. solche, die überzeugen könnten; denn es ist zu vermuten, daß uns in dieser Lage jedes Extrem – etwa von der nur experimentellen, abstrakten Seite – noch weiter vom allgemeinen ‚Bildungsfächer‘- und Kulturzusammenhang entfernt und den ‚Sonderinteressen‘ mit Sonderkursen ausliefert.

E. Betzler

Rückzug in die Reservate

(Zur Lage der Kunsterziehung in Bremen)

Der pädagogische Fortschritt kann so falsch sein, daß er beim Blick auf die Auflöserung der Oberstufe und damit auf die Entlastung der Schüler gerade die im echten Sinne entlastenden und ausgleichenden Fächer aus dem Auge verliert, ja sogar Lücken reißt, wo von Oberstufen-Bedrängnis gar keine Rede sein kann.

Bremen hat neue Studententafeln, die wohl den Olympia-Rekord im Rückwärtslauf darstellen dürften. (Allerdings sind sie erst vorläufig und probeweise eingeführt!) So bleibt die Hoffnung, daß die Verantwortlichen diesen wirklichen Mangel doch noch beheben werden.)

Im mathem.-naturwissensch. sowie neusprachl. Gymnasium verbleiben in den Klassen (Schuljahren)

	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
und im altsprachlichen Gymnasium	2	2	1	1	2	2	1	1	1
Kunststunden!	2	2	1	2	1	1	1	1	1

Ganz umsonst scheinen wichtige allgemein-erzieherische und psychologisch-medizinische Erkenntnisse in Jahrzehnten gesammelt zu sein, d. h. die Nachweise der bildenden und heilenden Kräfte der Kunstübung!

Aus einer rein mechanischen Zeitrechnung heraus wird ein Bildungsbereich amputiert, in dem mindestens seit einem Jahrhundert aus seiner Sache heraus, d. h. aus Gründen der bildnerisch-tätigen Erfahrung, die andernfalls dem geistigen Auge den Lebensstoff verwehrt, die Doppelstunde als die unerläßliche Einheit gelten durfte!

Nachdem Prof. Parnitzke kürzlich noch von der Verfügung über rund 30 solcher Einheiten im Jahr sprach, die einer sehr ökonomischen Einteilung bedürften wegen des „ganzen Fächerbündels“, das unsere „Welt der Formen“ umfaßt, frage man sich, welche Brosamen noch „einzuplanen“ bleiben, wenn von 9 Schuljahren im einen Fall 5, im andern gar 6 nur einen stückweisen Unterricht bekommen.

Von einer Unterrichtseinheit kann kaum noch die Rede sein, wenn die Mindest-„Ganzheit“ bei Sprüngen über Wochen den Atem verliert.

Allein die instrumentelle Neu-Zurichtung bedingt erheblich weniger als die „bloße Halbierung“ des Stoffes.

Nun, jene vermeinten 30 Doppelstunden waren schon für die 13., auch 12. Klasse seit längerem schöne Vergangenheit und fernes Wunschbild und waren das erste Verkennen von Sinn und Wesen der Kunsterziehung: durch drohende Verkopfung und bloßes „Reden-über“ anstelle des „Bildens-durch-Tun“.

Von einem merkbaren Eintreten der Philologen-schaft für die von ihr selbst propagierte Wirksamkeit aller Fächer haben wir im Zusammenhang mit der Einführung der neuen Studententafeln nichts gehört. (Ganz im Gegenteil!) Man tut Schritte zu einer Spezialisten-Schule, die man vorgibt, nicht haben zu wollen. Deklamationen: „Den musischen Fächern ist in der Oberstufe ein angemessener Raum zu geben“ (Höhere Schule 7/60), sind ein Hohn, wenn in entscheidenden Augenblicken nicht nach den eigenen Maximen gehandelt, vielmehr der Raum weggenommen wird.

Außer Hinweisen und Protesten bleibt uns vorerst nur die Möglichkeit, aus dem Notstand das Beste für die bildnerische Erziehung zu retten. Eine Schwerpunktbildung wird in Zukunft mehr als bisher geboten sein.

Der Zwang der neuen Studententafel führt die Hinwendung zu den aktiven Schülern, zu den „Spezialisten“ von selbst herbei. Es ist wahrhaftig kein Wunder, wenn „in der Schule ein Schielen nach ... der Atelierarbeit“ entsteht, das heißt, hier doch wohl, wenn der Kunsterzieher sich in freien Arbeitsgemeinschaften und Studienkreisen die geistige Luft verschafft, die für ein rechtes Tun unerläßlich ist. Die (aufgezwungene) Tendenz: „Hin zu den Sonderbegabten!“, ist sicherlich – isoliert gesehen – nicht zu billigen. Aber schließlich ist es besser, Wenige recht zu fördern, als ein Hausbrot zu verteilen, das so dünn ist, daß die künstlerisch-geistige Unterernährung des „normalen“ höheren Schülers beschämendes Faktum für ein „Kulturvolk“ wird.

Was immer im Stoffplan steht, ist so jedenfalls nicht zu erreichen. Es wird weder ein solides, lebendiges Zeichnen, das „ein begabter Junge ... mit der linken Hand können müßte“ (Gallwitzer), noch ein tieferes Verständnis für die Werte der Kunst überhaupt geben.

Reservat ist weiter die Studienarbeit. War sie bisher Ergänzung des Unterrichts, so kann sie nun überbetonter Hauptpunkt einer ganzen Jahrestätigkeit werden. Erinnert sei an das, was in Heft 1/57 über die Studienfahrt einer 13. Klasse und über den Sinn der Studienarbeiten im allgemeinen gesagt wurde. Der „befriedigende“ Schüler kann auf Arbeitsfahrten nach am ehesten zu einem guten Emporwachen, indem er unmittelbar vor den Objekten zu Einsichten gelangt und Zusammenhänge erkennt. Hier ist auch das Zeichnen nach in idealer Weise möglich.

Inseln für bildende Kunst sind vielleicht auch die „Musischen Tage“, wenn sie nicht nur dazu

dienen, um in Ausstellungen zu zeigen, wie gut die Künste auf dem Gymnasium gedeihen, sondern wenn sie als Arbeitstage verstanden werden. (In Bremen ruht während solcher Zeit, die 4, 5 oder auch 6 Tage umfassen kann, der wissenschaftliche Unterricht ganz oder fast ganz. Alles betätigt sich in Kunst, Musik und Laienspiel; alles, aber eben nicht alle – indes sind doch große Gruppen bildnerisch tätig.)

Solange Arbeitsgemeinschaften und musische Tage existieren, solange Studienarbeiten entstehen, wird nach außen hin der Schein einer im und am Schulganzen funktionierenden Bildungsarbeit gewahrt. Die guten Resultate verstärken zudem bei fachfremden Kollegen den Eindruck, daß die Organisationsformen des Kunstunterrichts, die aus dem üblichen Stundenschema herausfallen und nur die Begabten erfassen, die richtigen sind.

Diese doppelt falschen Eindrücke sind – das mache man sich klar – die gefährlichste Nachgeburt von Plänen, die von echten, inneren Reformen himmelweit entfernt bleiben.

Es schmerzt, daß dieser kunstpädagogische Rückschritt, der – und das sollte immer wieder betont werden – ja doch einen Abstrich an der Bildung schlechthin bedeutet, ausgerechnet in Bremen stattfindet, das im Schulwesen immer vorbildlich sein will und es auf bestimmten Gebieten auch ist.

Johannes Pawlik

Schwedische Schülerarbeiten im Städt. Museum Mülheim a. d. Ruhr.

Das Kunstkabinett unseres Museums beherbergte Mitte Juni bis Anfang Juli über 200 Arbeiten verschiedener Altersstufen aus dem Kunstunterricht dreier Schulen in Stockholm und Södertälje. Die Ausstellung, von der Bevölkerung mit freundlichem Interesse aufgenommen, erwiderte die im Vorjahr in Södertälje gebotene Schau von Schülerarbeiten des Mülheimer staatl. Gymnasiums.

Zur Eröffnung sprach Keh Haber, der mit seinen Kollegen Ove Winquist und Hans Rosendahl herübergekommen war, von den Bemühungen, dem Musischen in schwedischen Schulen das rechte Gesicht zu geben. Ohne Entwicklung der Schaffensgaben, so betonte er, gäbe es keinen Weg zu einer abgerundeten Bildung der Heranwachsenden. Die Aufgabe sei, die Bildkräfte der Jugend zu wecken und ein Kunstverständnis zu fördern. Die Besonderheit des Reifealters sei auch in Schweden Anlaß zur Erprobung von Methoden, die die Freude am bildnerischen Schaffen wachhalten – eine gerade für die Jugend unserer Zeit wichtige Aufgabe.

Die Ausstellung zeigte in erster Linie den Erfolg einer mit klaren Zielen erreichten Förderung des Kunsterlebens. Was auf Grund reiner Erprobung und Erfahrung in den verschiedenen Gestaltungs-Verfahren mit Stift und Farbe und Druckgraphik in Erscheinung trat, verdiente anerkennende Beachtung. Deutlich kam übrigens auch der Volkscharakter zum Ausdruck.

Die Aussprache – im Staatl. Gymnasium unter Leitung von OSiDir. Henke – galt der „Problematik in der Kunsterziehung unserer Zeit“. Die Behandlung dieses Themas von pädagogischer, philosophischer, soziologischer und historischer Seite vermittelte manche Anregung. Über eine mögliche Lösung dieser Fragen hatten die Kunsterzieher beider Länder in vielen Punkten eine gemeinsame Auffassung.

H. Rickert

Spaltungs-Politik

Die Fachschrift der Sowjetzone: „Kunsterziehung“ griff in einer abgebildeten Artikelfolge in den Heften 4 bis 7 unser Sonderheft „Der deutsche Osten in der bildnerischen Erziehung“ gehässig an: als einer Revanche-Politik hörig. Welche Blüten diese Demagogie treibt, zeigte die erste Überschrift: „Modernistische Kunst mit den Farben des deutschen Militarismus“ (dazu war unser Heft 1/60 mit dem rot-schwarzen Stoffdruck auf dem weißen Umschlag „Symbol“). Die Fortsetzungen sind überschrieben „Ein neuer Ostlandtritt“. Unser Gedenken an Kulturstätten im Osten, das nicht nur die unter uns weilenden 9,5 Millionen Heimatvertriebener (ferner 3,3 Millionen Zonenflüchtlinge) be-

wegt, anders als ein freimütiges zu verstehen, ist den Pamphletisten des Zonenregimes schon deshalb verwehrt, weil dort bereits der Jugend bei Schulabschlußfeiern der Sprechchor auferlegt wird: „Wir geben unserm Staat die Hand, den Verstand und das Gewehr. Wir kennen zwei Deutschlands: Eines, das wir lieben, und eines, das wir hassen“, und weil de facto gegen das „Westland“ gehetzt wird. Es sollte jeden Kollegen wachhalten: „Die Lüge errödet nicht, es sei denn aus Arger, daß ihr einer die Wahrheit um die Ohren haut“ (H. Kasper).

Erich Parnitzke

Schrifttum und Bildgut

Ernst Röttger: Das Spiel mit den bildnerischen Mitteln – Band II „Werkstoff Holz“ / Verlag Otto Maier, Ravensburg 60 / 120 Seiten, 21:21 cm, mit 287 Abb., dabei 12 in Farben, 16 DM.

In gleicher mustergültiger Ausstattung wie der Papier-Band (s. Heft 6/59), wird hier ein ungleich charaktervollere Werkstoff behandelt. Mehr als die Hälfte gilt einem greifbaren Was und Wo zu (Puppen, Tiere, Schalen, Model, Dosen, Becher, Kästchen, Bauspielgerät).

Das ist bedeutsam. Denn mehr als 90 Beispiele haben mit Fügen und Tischlern nichts zu tun; sie beanspruchen Säge, Messer, Feile und Einstück-Hölzer, um ebenso zu „Einstückplastiken“ zu führen, zu Formspielen, die „herausholen“, was im Klotz und Brettstück steckt (darin der Zucht beim Skulptieren am Stein verwandt). Man kennt diese griffig-knappsten Gebilde bei Röttger seit Jahren. Hier ist eine Galerie versammelt, die jeden Erzieher angeht, um zu sehen, was sich zaubern läßt, bevor Bohren, Stecken, Leimen – gar Hobeln – erfordert werden.

Den gut 200 Beispielen von Studenten der Kasseler Werkakademie stehen 30 von Laien und Lehrern sowie 45 von 8- bis 15jährigen Jungen (Mehrzahl 12 bis 14) zur Seite. Sie balancieren aus, was die Akademieversuche hinzutun (teils mit höchst „gekonnter“ Schichtenkunststücken). Die Flächenbelegung kommt nicht zu kurz (Eigenstruktur, Kerbschnitt, Relief, Intarsien, beim Spielzeug auch Bemalung). Auch nicht das Bauen mit Leisten und Brettern – samt Stecken und Verleimen – in anregenden Möglichkeiten.

Die Einteilung nach „Werkstoffen“ (es folgen dazu noch die Bände Gips-Ton sowie Textilien) enthebt nicht der Besinnung: „Plastik“ bleibt ein übergreifender Begriff (auch das Relief positiv und negativ), ebenso das „Bildhafte“ (z. B. bei Intarsien) und auch die „schmückenden Ordnungen“. Von da aus gehören etwa die Einlegebeispiele 148–168 und 213–218 sowie die Brettsäge-Bilder 69–116 zu Formalien, die im Papierband Leitfiguren waren. Das will gesehen werden von jedem, der die „Lage“ des Gestaltens sucht (die durch die Werkstoffe nicht erzeugt, nur modifiziert wird), um die reichen Material- und Verfahrens-Anregungen verknüpfen zu können mit dem Geist des Gestaltbildens, d. h. echtem Alters-Stil (gegenüber der Grenzgefahr von Stilisierung, Manier und dekorativem Effekt).

Gerhard Gallwitzer: Schule des Sehens – Anleitung zum Erfassen von Farbe und Form für jedermann / Otto-Maier-Verlag, Ravensburg 60 / 72 S. m. 114 Abb., ferner 12 Fotofltn., davon 4 in Farben, 9,80 DM.

Die Rundgebilde Kugel, Kreis, Rosette, Ellipsoid, Ellipse, Wellen und Spiralgiges, dann Zylindrisches und was darin steckt – das wird in Grundzügen und reichen Abwandlungen entwickelt. Plastilin, Draht, Papierstreifen, Folien, Wellpappe usw. überwiegen als anregende Materialien, Papier-schnitte dienen zu Blüten-, Blatt- und Baum-Variationen. Manche „klingeln“ leider, „reimen“ sich äußerlich und entbehren der Gestalt von innen. Etwas isoliert bleiben Übungen zu Textur, Stofflichkeit, Musterung, vereinzelt steht rhythmisches Bauen mit Holzleisten. Ein in diesem Zusammenhang ganz unerwartetes Einsprengsel sind 13 Beispiele des Naturzeichnens (Straße, Ortschaft, Waldinneres), Stücke aus den Zeichenbändchen des

Autors (für willige und begabte Leute) im gleichen Verlag. Neu gegenüber diesen sind die Abschnitte zur Farbe. Die Klärung der Grund-Ordnungen, neutral-überzeugend auch in den Farbtafeln 9 und 10, bleibt keineswegs bei Weisungen 'für jedermann'. Die 'Einladung zu bildnerischer Hausmusik' gipfelt hier in impressiver Valeur-Zerfeinerung an 'Stilleben' (andere Vorschläge heißen z. B. 'Stadt am Fluß: Am lichten Sonnenmorgen, Abends; In trüber Stimmung'. Der Widerspruch zu sonst gesuchter elementarer Hinwendung ist eklatant. Akademische Reste (teilweise in den Zeichenbändchen schon spürbar) trüben den Blick für einen elementarischen Verfolg des Malens, der mit den Formübungen übereinkäme. Das vorerwähnte bloße 'Klingeln' paßt auf andere Art dazu: als ein Rückwärts-Stilisieren ohne originäre Kraft, die von all den feinsinnigen Bemerkungen und Zitaten nicht ersetzt wird. Das 'Vermitteln' – wir alle treiben es – ist kein leichtes Geschäft, wenn das 'Von wo nach wohin?' Zusammenhang zeigen soll. Es hinterbleibt ein volles Ja zum Ton des Lehrens, aber nur ein geteiltes zum Lehrgut.

Dr. Hans Meyers: *Stilkunde der naiven Kunst* / Verlag Dr. W. Kramer, Frankfurt 60 / 288 S. Text sowie 60 S. Abb., Lbd. 14,— DM.

Der Titel könnte, um den Kern zu treffen, auch heißen: 'Gestaltungsfaktoren in der Kinderzeichnung mit Parallelen zur Frühkunst'. Denn die Besonderheit der ungemein fleißigen Bemühung gilt dem Zugleich vieler Triebkräfte, die zum Ausdruck (auch motorisch-haptisch), zum 'Darstellen', zur Symbolik usw. und letztlich zur Formgestalt führen. Der Autor, betont pfelegerischer Anwalt des Kinderbildes, steckt hier in einem weiten, fast überladenen Begriffsrahmen all die psycho-physischen Bedingtheiten ab, die in der Jugendpsychologie oft weit verstreut liegen. Das ist verdienstvoll genug, weil zu einem versucht wird, was der Gestaltungs-Verfolg zwar für sich weit ausgebaut hat, aber mit stetem Mißtrauen gegen ein nicht sachlich fundiertes Psychologisieren.

Allerdings muß man fragen: Ist nun der Sachverfolg als eigentliche Stilkunde, als Erschließung der Gestaltstruktur, des Gefügecharakters, des Logos der Entfaltung ebenso schlüssig bedacht worden?

Man muß zweifeln, wenn man vermißt, was Riegl, Schmarow, Panowsky u. a. dazu erbracht, wenn vor allem die 'Psychologie der Kunst' von Müller-Freienfels ungenutzt blieb. So erstmalig, wie der Prospekt sagt, ist das Ergreifen der Gestaltungsfaktoren keineswegs, da z. B. der letztgenannte Autor den emotionalen, sensorischen, motorischen, intellektuellen, assoziativen usw. Bedingtheiten sehr nachging (und in seinem Gefolge manche Typologien, die Meyers vergibt).

Von beidem: dem Verhalten des Kindes wie den Befunden der Kunstforschung her gesehen, ist zudem der Rahmen des Zeichnens eng. Die schmückenden Ordnungen fehlen; Bandmusterentwürfe 12jähriger, die dafür figurieren, machen die Lücke nur fühlbarer. Das große Quellgebiet des Plastisch-Werklichen fehlt; es hätte klären können, was in der Frühkindheit zum Lage = Lesen der 'Zeichen' gehört. Von der Farbigkeit wird nur gesprochen. Gewiß sollte die Buchausgabe preiswert sein, ohne teure Farbtafeln. Aber die Rolle des Farb-Erlebens – von Anbeginn – kommt damit zu kurz, zumal hier Kriterien und Korrekturen liegen, die das 'Zeichen'-Deuten kaum entbehren kann.

Damit ist angerührt: Der Autor ist, indem er die 'Gegenstände der Darstellung' in einer oft unkritischen Objekt-Subjekt-Beziehung sieht und Natur-von-außen mit Natur-von-innen nicht selten unbedenklich gleichsetzt (obwohl auch auf gestaltungspsychologische Befunde eingehend), einer eigentümlichen Befangenheit unterlegen. So moniert er Erhellungen, die Britsch brachte, einerseits als äußerlich-formal, muß aber zugestehen, daß nach kein besserer Weg zur Gestaltstruktur gefunden ist. Hier ist ein Schwanken zwischen dem, was der Psychologie erreichbar ist und was zum Fundus

der Stilkunde gehört, sozusagen der Nachteil des Summierens, der schon aus der Disposition spricht, worin man nach dem Titel das Hauptgewicht beim 'Stil' erwartet hätte. Das hätte u. a. dazu führen können, auch den Terminus 'naiv' genauer zu fassen: als 'Frühhagen', und dem nachzugehen, was bei den 'Parallelen' (Schaffen von Erwachsenen!) keineswegs mit 'naiv' gleichzusetzen ist. Hierbei hätte Schefflers vorzügliche Klärung in seinem 'Lebensbild des Talents' nützen können.

Die (meist herausgezeichneten) Formbestände sind zu zwei Dritteln von Jugendlichen, davon die meisten zwischen 3 und 9 Jahren. Die 'Parallelen' bringen 4 Belege der Volkskunst, 28 von Primitiven, 24 aus Assyrien, Ägypten, Hellas, 28 aus dem Mittelalter. Trotz eingestreuter 'Gruppen' zu Mensch, Kopf, Tier, Baum, Haus und Tisch wird man zu rechten Sprüngen genötigt. Anfänger, die im Problembereich nicht zu Hause sind, finden kaum eine Einführung in Erstverhalte, obwohl diese Grundschullehrern in Hinsicht der komplexen Lebensäußerungen im spontanen Ausdruck vor allem dienen sollte.

Der Autor müßte nicht der aktive Lehrerbildner sein, als welcher er sich durch manche Schriften ausweist, wenn er nicht seinen Beitrag zur Jugendkunde und (recht bedingt) zur Kunstforschung erzieherisch genutzt wissen wollte.

Der Untertitel spricht davon: 'Gestaltungskundliche Grundlagen zur Theorie der Kunsterziehung.'

Als solchen Beitrag, dem man die Ergänzung nach all den Seiten wünscht, die nicht nur 'Zeichnung' sind, muß man allerdings das Abstecken vieler hinzugehöriger Gesichtspunkte sehr begrüßen und hoch bewerten. Und man muß dem Autor recht geben, daß ohne ein bohrendes Begründen der primären Wurzeln, die auch die 'höheren Bäume' noch ernähren, die Kunsterziehung Gefahr läuft, sich an schwankende Zweige und ins Bodenlose zu verlieren.

Hans Meyers: *Fröhliche Kinderkunst – in der Schule / Analyse und Methode* / Chr.-Kaiser-Verlag, 2. Aufl. 6 / 148 S. m. 20 Abb. auf Tfln. u. 27 im Text, 9,80 DM.

Der rührige Dozent der Päd. Hochschule in Jugenheim hat die erste Auflage (s. Heft 6/53) in manchem bearbeitet und erweitert; auch typographisch hat sie sich gemauert.

Die Kinderzeichnung lesen und verstehen lernen, an diese Einführung knüpfen sich schulgemäße Aufgaben in vielen Gruppen des 'Was' und des 'Womit' (dessen Vielfalt die '130 bildnerischen Techniken' – im Verlag Otto Maier besonders sammelte). Was die Schrift von anderen Einführungen unterscheidet, ist das ausführliche Begründen, Zureden, Mutmachen, das sich an Lehrer der Volksschule wendet, denen es an Zutrauen zum Selbstvermögen der Kinder fehlt.

Didaktische Hauptsätze sind: Zum Ziel die selbständige Gestaltung des Schülers / Zum Weg die nur durch Einfühlung in die Altersstufen und Lagen findbaren Vorhaben, die keinen festen Lehrplan erlauben / Zu den Stufen die allmähliche Entwicklung von der spontanen Erlebnisschilderung in der Unterstufe zur formbewußteren Bildgestaltung in der Oberstufe / Zum Führen und Wachsenlassen ein abgewogenes Verhältnis – Befreiung zum besten Eigenen / Zu den Themen: Sie sollen beides, kindgemäß und bildgemäß sein / Zum Material: Es sollen Stift und Pinsel mit widerständigeren Mitteln wechseln / Zur Aufgabenrichtung: Sie muß mit gleichem Rang die Kräfte der freien Phantasie und das anschauliche Naturerleben bedenken.

Der Rahmen ist etwas emphatisch, aber erfüllt vom Helfenwollen. (So kann ich's machen) mit lehrreichen Vorschlägen zur Unterrichtshandhabung. Alle Abbildungen waren den Vorstellungsraum der 10- bis 15jährigen (auch die Studentenaarbeiten haben diese 'Lage'). Die Bildsprache wird ganz selten überschritten (Kasperpuppen, Steinplastik, Hausmodell). Was die 'Themenliste zum 16. bis 20. Jahr als 'abstraktiv' und 'gegenstandslos' anfügt, bleibt ein Nennen ohne erklärte Beziehung.

Absoluter Schwerpunkt ist die schlichte Unterweisung im Sinn der kurz erwähnten 'Hauptsätze' – durchaus helfend für die Volksschularbeit.

Brassai: *Graffiti* / Chr. Belser Verlag 60 / 100 Fotos auf Kunstdruck und 52 S. Text (auf braunem Bugra Büten), 28,5:23 cm, Lbd. 39,— DM.

Vor 75 Jahren wurden Kreidekritzel an Wänden in Bologna Anlaß zur ersten Veröffentlichung über die Kinderzeichnung (C. Ricci: *L'Arte dei bambini*). Was jetzt ein namhafter Fotograf als Ergebnis 25jähriger Sammels zeigt und kommentiert, sind Pariser Kratz-Graphismen, anonym und ohne Altersgrenze; eingeteilt nach: Geburt des Menschen / Masken und Gesichter / Tiere / Liebe / Tod / Zauber / Primitive Bildnerie. Liegen irgendwo z. B. zwei Bohrlöcher frei, fordern sie auf, Nase, Mund, Kopfumriß hinzu zu kratzen, Schrunden, Risse, Mörtelgrate reizen zu anderen Weiterbeurteilungen an; Vorgänge, die überall an abseitigen, vernutzten Mauern erstehen, auch ergänzende Kreidekritzel nach sich ziehen können. Diese Anstoß-Reize zu verfolgen, ist lehrreich. Ob sie den großen Namen verdienen, erstentdeckte Urkunden einer 'Ethnologie der heutigen Gesellschaft' zu sein, kann man bezweifeln, da die bildnerischen Frühhagen nicht überraschen und uns fast eine Heftseite genügen könnte als Versammlung der kargen Figurationen.

Was den Aufwand erklärt und z. T. rechtfertigt, ist die Berufung auf 'den geheimnisvollen Einfluß der Mauer auf die heutige Malerei' und die Nähe der Zeichen auf abgenutzten Wänden zu mancher Plastomalerei oder abstrakten Material-Relief-Bildnerie (die den Urhebern bestimmt nicht im Sinn lag). So betonen die ausgelichteten Großfotos schon im Ausschnitt Bildwirkungen, die eine Weiterbeurteilung primärer Bilder mit 'späten' Augen sind; Fotoentdeckungen besonderer Art!

Damit geht überein, was die letzten Seiten als Gespräch mit Picasso (von 1945) erbringen; natürlich eine bewundernde Zustimmung, den Wunsch, auch anderswo (in Spanien und Italien) dergleichen so zu sammeln, und den Tip, eine Zelle aufzusuchen, die ein Häftling in 20 Jahren über und über 'bekratzt' hat. Zu Kerkerwänden kann man dann auch zählen, was in Freiheit zahllose Telefon- und Konferenzblocks hinterlassen: Kritzel in Urzeugung, einer aus dem andern entwickelt und fortgesetzt im 'Hineinsehen' gemäß Leonardos Beobachtung von der sich an Spuren beweisenden 'Plastizität der Phantasie'. Was den Brassai-Fotos fehlt, ist leider der Entstehungsvorgang. Was er als Totenköpfe vereint, sind oft die gleichen rohen Augenlochköpfe, die, wie leere Schädel wirkend, wahrscheinlich von zweiter Hand die gekreuzten Knochen nach sich zogen . . . das bleibt offen wie so manches an den Graffiti.

Dietrich Seckel: *Einführung in die Kunst Ostasiens – 34 Interpretationen* / Sammlung Piper, 60/420 S. m. 32 Tfln. und zahlreichen Textbildern, br. 9,80, Lbd. 12,80 DM.

Der China-Japan-Experte der Universität Heidelberg bietet hiermit Muster der Werkbetrachtung an jeweils einer meisterlichen Lösung. 2 Bauwerke, 1 Innenraum, 6 Plastiken, 7 Gefäße und Geräte, 17 Tuschbilder und ein Schriftzeichen – hieran wird auf vorbildliche Art das Wesen der Formgestalt erschlossen.

Wir haben manche Übersichten über die Kunst des Fernen Ostens, auch Monographien, aber die edelste Augenführung, die der subtilen Einzelbetrachtung, fehlt so sehr, daß die Leistung des Autors besonders zu rühmen ist. Sie ist so exemplarisch, daß man vieles zitieren möchte als Methode des Betrachtens, die 'vorgeführt' zu werden verdient – ganz abgesehen von dem Tor, das sich hierbei auftut zur östlichen Lebens- und Schafenshaltung.

Diese 34 Interpretationen gehören ins eigene Regal, möglichst auch in die Schul- und Schülerbücherei wegen ihrer klaren, eingängigen Sprache.

Dr. Ernst Thiele: *Schrifttum zur deutschen Kunst d. 20. Jh.* / Veröffentlichung des Deutschen Kunstrats, Köln, Goebenstr. 10-12, dort zu 8,70 DM bestellbar.

Dieser 1. Band einer Bibliographie, die fortgesetzt werden soll, führt zu rund 100 Namen (dabei 25 Bildhauer) 465 Titel an, wobei auf Klee 52, Barlach 39, Kandinsky 25, Marc 18, Käthe Kollwitz 17, Kubin 14, Baumeister und Beckmann je 13, Corinth 12, Nolde 11, Hofer 10 kommen. d. h. diese fast schon die Hälfte ausmachen. Etwa 75 Titel betreffend Gemälde- und Graphikmappen, dabei auch Sammler-Besonderheiten. Daneben laufen alle Art Bildbändchen (Piper, Insel, Buchheim, W. Klein usw.) mit. Da den sonst sorglichen Angaben keine Preise beigegeben sind, dürften Unvertraute eine schwere Wahl haben (zw. 2 und 100 DM). Aber das Beischreiben sagt, Schriftumsfragen kämen insbesondere von Kunsterziehern (?) an den Kunst- rat. Tatsache ist: Keine Buch- und Kunsthandlung hat volle Übersicht, weshalb für die nicht geringe Mühe Dank zu sagen bleibt, zumal die 1. Auflage allen Gymnasien in Nordrhein-Westfalen (über das Ministerium) gratis zuzug. (Daß einige schulisch wertlose Namen mitlaufen, sei nicht verschwiegen, aber wo liegt die Grenze bei einem Vollständigkeits-Versuch?)

Julius Bissier: *Farbige Miniaturen* / Piper-Bücherei, Bd. 145, 1960 / 17 Farbtafeln (quer) und 15 S. Nachwort von Werner Schmalenbach, 3,50 DM.

Bissier, geb. 93 in Freiburg, am Bodensee lebend, ging 1929 über zum gegenständlichen Malen und ist seit Kriegsende 'ein Name' in allen Galerien Europas. In den Kleinbildern (fast alle unter DIN A 4, hier in halber Größe) mit Öltempera auf nie ganz winkelrechten Stoffen geht es um Meditationen in Art von Tagebucheinträgen (sie sind datiert von 1957 bis 1959); auf zartgetöntem Grund wenige Formbestände, zu denen Gold und energische Dunkelakzente treten.

Bissier, ein Freund Schlemmers und der Kunst Ostasiens zugetan, umspielt elementare Zeichen, jedoch nie konstruktiv; seine Formen 'atmen' und die Farben auch: im Wechsel von Verdichtung und Leere, Helle und Pinselspur bis zur feinsten Linie. Alles trägt eine weise Gelassenheit eigener Prägung (anders als bei Klee, sehr anders als bei Miró): Zwiesprache mit Ideogrammen, in denen ab und an Gegenständliches anklingt.

Plastik der Etrusker - 42 Fotos mit Nachwort von W. Dräyer / Piper-Bücherei, Bd. 143, 3,— DM.

Das ausgezeichnete Bildbändchen empfiehlt sich selbst, gilt es doch zum guten Teil den strengen Frühformen - auch in der Töpferei.

Ina Isenberger: *So war es in Olympia* / Matthias Grünewald Verlag 60 / 96 S. m. 38 Zchn. und 10 Fotos auf Tfln., Lbd. 6,80 DM.

Der klassische Ort, die Art der Wettkämpfe samt Regeln und Training sowie dem Weg berühmter Sieger; Geschichte der antiken Leibesübung, die den kultischen Charakter erst im Niedergang verlor (als es um Geld ging) - über 1100 Jahre hin (293 Olympiaden!) - dieser Inhalt belehrt und erfreut durch fesselnden Vortrag sowie beste Veranschaulichung.

James Krüss: *Mein Urgroßvater und ich* / Verlag Friedrich Oetinger 60 / 248 S. mit mehr als 20 Zeichn. von Jochen Bartsch / Lbd. 9,80 DM.

Dies springfrische Erzeugnis sei hier herausgestellt, weil es rechtens den Jugendbuchpreis bekam und Autor und Zeichner herrlich zusammengehen. „Nützliche und ergötzliche Begebenheiten und Einfälle aus der Hummerbude auf Helgoland, der ‚Ledernen Lisbeth‘, erzählt und mit Versen verziert von meinem Urgroßvater und mir und für Kinder jeglichen Alters zu Papier gebracht“ - das besagt: Es muß nicht Südsee und Urwald sein, Helgoland (Krüss' Heimat) genügt als Umwelt - mit Menschen, die so herzhafth handeln und sprechen.

Hingewiesen sei auf eine Neuerung im rahmenlosen Hängen, auf die ‚Schaco-Zweiglas-Bildfassung‘, die von der Firma Schafheulle in Freiburg/Br., Güntertalstr. 12, beziehbar ist.

Sie besteht aus kantenpolierten Gläsern, in die das Bildgut eingelegt wird. Zu hängen ist mit einer durchdachten, sehr praktikablen, vernickelten Halterung, von der vorn nur die Klammerkanten sichtbar bleiben. Diese Variante zu den vorn Glas, hinten Pappen (Harffaserplatten) bietenden Formen hat bei größeren Formaten den Vorzug: sie bleibt stets plan. Daß sich geschützte Räume eher empfehlen dafür als das ‚aneckende Schulklima‘, versteht sich wohl. Aber das Interesse vieler Kollegen, mindest zu Hause die Rahmenlosigkeit zu nutzen, spricht für sich.

Die Preise lauten relativ günstig (wenn man Rahmungskosten bedenkt!), z. B. 13,55 DM bei 40:50 cm, 17,50 DM bei 50:60 cm. Jedoch ist jedes Format bestellbar (Ein- oder Zweipunkt-Aufhängung), auch wird Rabatt gewährt; man erbitte direkt Kalkulation!

Ernst Probst: *Der Binet-Simon-Test zur Prüfung der Intelligenz bei Kindern* / Heft 7 der ‚Psychologischen Praxis‘ im Verlag S. Karger, Basel, 5. Aufl. / 40 S. m. 13 Abb., sFr. 5,—.

Der Text zur Intelligenzprüfung von 3- bis 12-jährigen ist seit 1908 immer ein wenig ergänzt worden. Der Herausgeber dieser Neuauflage, Prof. E. Probst, hat ihn als Baseler Schulpsychologe 20 000mal angewendet, um Fehlleistungen erheblicher, mittlerer und leichterer Art sowie schwache, mittlere und gute Normalschüler zu ‚ermessen‘. Außer typischen Denkaufgaben gibt es ein Beischreiben dreier (sehr altbackener) Genreszenen, ferner ein Stellungnehmen zu schönen und häßlichen Köpfen, auch zu solchen, denen Teile fehlen, und zu einer Figur ohne Arme. Diese Zeichnungen sind recht kümmerlich und einige Formvorstellungsaufgaben so dürr und trocken, daß hierin Binets Test-Erfindung nicht überzeugen kann.

Neu in der ‚Langewiesche-Bücherei‘ - 2,40 DM:

Der Steigerwald. Fotos: Ingeborg Limmer, Text: Otto Meyer. Kloster Ebrach und Schloß Pommerfelden bilden Anfang und Ende der anschaulichen Einblicke, die Schätzen besuchenswerter Orte und Bauten zwischen Main und Aisch gelten.

Der Kraichgau. Fotos: H. Krause-Willenberg, Text: Hugo Hagn. Auch hier klärt eine Bildkarte, wie diese heute abgelegene Landschaft erreichbar ist (z. B. von Heidelberg und Bruchsal aus), die einst Geschichte erlebte, wovon der ausgewiesene Kranz von Burgen, Schlössern und Herrnhäusern spricht.

J. Müller-Blattau: *Johannes Brahms - Leben und Werk* (64 S. m. 16 Bildtfln.). Erwünschte Fortsetzung der faßlich geschriebenen und gut illustrierten Musiker-Biographien.

Ereignisse seit 1945 - Eine Zeittafel / Georg-Westermann-Verlag 60 / 112 S., 27 Kartenskizzen, br. 5,60 DM.

Von drei Sachkennern bearbeitet, bieten sich in Kalenderfolge auf je zwei Seiten Spalten nach globalen, deutschen, ausländischen und kulturellen Ereignissen, so daß von Mai 45 bis Okt. 59 in verlässlichen Stichworten und Sätzen aufgeführt ist, was politisch und ‚sonst noch geschah‘. Das ist angesichts der zahllosen Vorgänge und Verhalte eine begrüßenswerte Gedächtnishilfe, die keineswegs nur den Historiker angeht: zu Daten, Fakten, Beschlüssen, Personen, die hier gemäß Register leicht nachschlagbar sind, genaue Angaben zu finden. ‚Gegenwartskundler‘ sind wir alle!

Das Kunstwerk-Heft 11 ist in Gänze der kunsterzieherischen Thematik gewidmet, die unser

Heft 6/59 (Recklinghausen-Fachtagung 1959) brachte. Ronge nennt sein Thema nun generell ‚Kleines Repetitorium der Kunstpädagogik in Deutschland‘ (m. 22 Abb.), und Sellung (als Erzieher tätiger Künstler) nennt die ‚Bildung durch Elementarerlebnisse ‚Erziehung zum Schöpferischen‘, der (m. 34 Abb.), es nicht um Kunst - sondern Menschenerziehung ginge, wobei ‚ästhetische Werte‘ ins Spiel gebracht würden.

Prächtig groß wirken Schülerarbeiten, aber nichts spricht von besonderer persönlich-erzieherischer Hinwendung: keine Angabe vom Alter, ob Jungen oder Mädchen, Originalgröße, pädagogischer Situation. Die betonte Sachwirkung macht vieles ununterscheidbar von experimenteller Akademie und Ausstellungskunst, obwohl gesagt wird, ‚gängige Vorbilder‘ seien hier völlig überwunden. (Aber nicht nur die material-rhythmischen Impulse, auch die Lenkung, das Ja zum ‚Gut‘ und die ‚Kunstwerk‘-Auswahl hat doch der Lehrer ganz ‚im Auge‘!) Ronge sagt: ‚In der Schule wird heute oft Erwachsenenkenntnis im Taschenformat gemacht‘; wie aber, sind etwa nicht Wunschbilder maßgebend, wenn sich zu jedem Beispiel ein Foto aus heutigen Katalogen legen läßt? (Natürlich brauchen die Schüler nicht Ausstellungen zu kennen; um 1920 wurden prächtige expressive Malereien suggeriert: ‚wie Nolde‘, der halt dem Lehrer ‚vorschwelbe‘.)

Die erweiterte Darstellung bleibt aufschlußreich. Leider auch für das Schwinden guter Sitte im Veröffentlichlichen, d. h. zumindest des Anmerkens, welche Fotos bereits ‚Kunst und Jugend‘ brachte - nachdem ein Fachkollege sich offenbar heute etwas vergibt, wenn er auch auf den Erst-Text verwiese, d. h. unsere Fachschrift als über die deutsche Kunstpädagogik informierend erwähnte.

Zeitschriften-Schau. (In Klammern die Zahl der Abb., mit F die der Farbbilder.)

Westermanns Monatshefte

Juni. Galerie-Fortsetzung: Florenz, der Pitti (12 F) / W. E. Süskind: Die Räuberbraut und 3 weitere Lieder m. Noten u. illustriert / Schönheit vom Film diktiert (8) / Stockholm (1 u. 7 F) - Gardasee (1 u. 6 F) - Kreta (6 u. 4 F) - Assuan (4 u. 6 F) / Beilage zum Atlas: Südostasien.

Juli. Galerie-Fortsetzung: Rotterdam, Museum Boymans (12 F) / Plastik: Gargallo u. R. J. Berthold (2) / Hindemith: Musik und Publikum / Japan, Kunsthandwerk (6 F) / Aus Peru (3 u. 3 F), Australien (4 u. 9 F), G. Rébuffat: Bergbesteigungen (7 F). Atlas: Asien.

August. Galerie-Fortsetzung: Paris, der Louvre (20 F) / Oberammergau im Rampenlicht (7 F) / Jugend und Film / Sportrekorde (4. S. Bildstatistik) / Technik beim Bauern (12 u. 3 F) / Aus Kärnten (5 F) - Peru (6 u. 4 F). Atlas: Südostasien.

Die Kunst und das schöne Heim

Juni. Malerei des Futurismus (7 u. 1 F) / Th. Enders, Brasilien-Aquarelle (6), R. Weitz-Eichhoff, Graphik (5), Leo Breuer, Abstrakt-Konstruktives (5) / Berliner Porzellan (5), Bücherregale, selbst zusammenzubauen (5), ‚Goldfeder‘-Polstermöbel (6), Wohngarten in Lübeck (2 u. 1 F) / Wohnbauten: Haus eines Bildhauers, Kopenhagen (11 u. 2 F), Haus bei München (9), im Chiemgau (8), bei Wien (5).

Juli. Wilh. Leibs ‚Mal-Resl‘ (5 u. 1 F) - Louis Maillot, geb. 1880 in Genf (5 u. 1 F) - Irma Hünerfauth, Gemälde (5), Hans Fischer, Zchn. u. Schul-Wandbild (5), Künstlerberichte (Malerei 6, Plastik 6) / Hutschenreuther-Porzellan (10) - Fa. Erwin Behr, Neue Möbel (9 u. 1 F) / Sozialgebäude in Mannheim (11 u. 2 F) - Einfam.-Haus bei Lauringen (9), bei Frankfurt (8).

August. Louis Eysen, 1843-99 (6 u. 1 F), A. Mahringer (6), Hanna Weil (4), Wilh. Inkamp (5 u. 1 F) / Künstlerberichte (8) / H. Wimmer: Friedhofs-Ehrenmal (10) / Steingut u. Porzellan, Upsala-Ekeby (11) - Gartenmöbel (32 u. 3 F) / Architekten-Haus (14 u. 1 F) - Erholungsheim bei Berchtesgaden (4) - Ferien-Strandhaus bei New York (5).

Grade der Kunst / Grade der Kunsterziehung

Nehmen wir an, Breughels Bild „Der Turmbau von Babel“ liege vor uns! – Wir betrachten es, zunächst hingerissen von der farblichen und zeichnerischen Dichte, dann etwas kühler und mehr forschend. Diesem forschenden Blick präsentieren sich dann Stellen des Bildes von recht unterschiedlichem Rang, wenn man so sagen will; Stellen, deren Verschiedenheit noch deutlicher erscheinen würde, wenn nicht die Pietätskonvention bestünde, man habe eben durchaus Kunst vor sich.

Vorn im Bild steht eine reiche Figurengruppe; im Hintergrund dämmernde Wälder, mittendrin flaumiges Laubwerk und wunderschön reich bewegter Fels, der noch in den Bau hineingreift. Dies und ähnliches gehörte zu einem, dem „höheren“, Grade des Bildnerischen. Zum „niederen“ müßte man etwa zählen: die behauenen Steine ganz vorn und das aufgehende Mauerwerk des Turmes. Ersteres ist, um im Ton der Zeit zu sprechen, „mühsamer“ als letzteres.

Angesichts solcher Unterschiede, die mehr oder minder auf jedem Bild vorhanden sind und die, da sie ja im Gegenständlichen wurzeln, durch keine wohltonenden Ausflüchte – der ‚Meister‘ hebe eben alles ins Große u. ä. m. – wegzureden sind, drängt sich eine recht wichtige Frage auf: Sind die Stellen des einen Ranges weniger wert als die anderen, oder wird gar das Bild durch das „Mindere“ in ihm entwürdigt, und hätte der Maler gut daran getan ein Sujet zu wählen, das frei von ihnen gewesen wäre?

Da gerade Breughel einer der Größten ist, kann nicht angenommen werden, er tappe blindlings in die Falle, die im Irrgarten der Gegenstandswelt für den Künstler gestellt ist; und dies immer wieder, denn auch seine anderen Bilder sind gespickt mit künstlerisch weniger ergiebigen Stellen.

Was sich da zeigt, will mit gewissen neuzeitlichen Kunsttheorien gar nicht harmonieren, die sich sehr von dem unterscheiden, was frühere Zeiten über künstlerisches Schaffen gedacht hätten, wenn sie dazu veranlaßt worden wären. Ein gewichtiger Grund für die in der Neuzeit veränderte Kunstauffassung liegt darin, daß sich das Schaffen seiner selbst bewußt geworden ist und dadurch die Naivität, den echten Realismus, verlor. Das Schaffende achtet auf sein Schaffen, der Theoretiker sucht – was sein Recht ist – es rein darzustellen, und da auch der Schaffende theoretisiert, wirkt eins aufs andere, langsam ballt sich die Kunst zusammen und löst sich am Ende ab. Daß eben durch diese Wendung, zunächst zwar nicht erkennbar, die Abkehr vom Gegenstand eingeleitet wurde, ist sicher, denn das war ja der Störenfried, welcher die Reinheit musischen Genusses beim Schaffenden und beim Kenner immer wieder trübte.

Indem wir bei Breughels Kunst als Beispiel verweilen, muß der Sicherheit halber noch gesagt sein, daß mit den „weniger musischen“ Stellen seiner Bilder nicht die gemeint sind, in denen selbst der große Meister dem fälschlich sogenannten Naturalismus sich nähert, wie etwa im oberen Baumgeäst des berühmten Winterbildes. Denn was es hier in unbewegter „Genauigkeit“ darstellt, ist nicht nur durch den Gegenstand und seine wahren Gestalt-Züge bestimmt, sondern auch durch den Anblicksirrhum, der immer wieder in die westliche Kunst einbricht.

So bleibt es dabei: Die Welt der Dinge ist bunt gemischt aus solchen, die mehr, und solchen, die weniger musische Ergiebigkeit haben (meist Kreatürliches auf der einen, Menschenwerk auf der anderen Seite). Diese gesamte Welt spricht den Betrachter an, ermuntert ihn auch zum Zeichnen, ja im prak-

tischen Leben wird er oft geradezu gezwungen, „Unmusisches“ aus ihr darzustellen. Aber sie geht auch als ganze und nicht nur in herausgepickten musischen Teilen ins naive künstlerische Bildwerk ein.

Gerade die Entwicklung des Faches zur Kunsterziehung hemmt uns nun, wenn wir darangehen, eine Nutzenanwendung aus alledem für die Schule zu ziehen. Mit rechtmäßigem Unbehagen sehen wir zwar auf die Zeit des Zeichnungslehrers zurück, aber gerade das so richtige Recht haben trübt den Blick dafür, daß auch Irrungen gegenteiliger Art drohen.

Die Losung „Kunst“ verpflichtet nämlich psychologisch, nur Kunst zu lehren und alles, was nicht Kunst oder Musisches ist – schon wegen der knappen Zeit –, beiseite zu stellen.

Dies führt aber zum krassen pädagogischen Dilettantismus des Fachspezialisten, der oft meint, er könne nicht rasch und kompromißlos genug alles, was er auf der Akademie oder Werkkunstschule gelernt hat, was er vielleicht vom Bauhaus weiß, seinem Schüler beibringen. Dann kommt es zum reinen l'art pour l'art und zum ästhetischen Experimentieren, wie es der Teil „Kunst und Jugend“ unserer Zeitschrift 1959/VI mit so bitterem Ernst gezeigt hat.

Solche Exerziten gehen schon deswegen am Laien vorbei, weil seine aus dem allgemeinen Leben entspringenden Bedürfnisse in ihnen nicht mehr zufriedengestellt werden.

Selbst wenn, was meist nicht der Fall ist, ein modernistischer Kunsterzieher den guten Willen hat, auch das musisch weniger fündige Gebrauchszeichnen mitzupflegen, wird er sich schwer tun, vom Nebelreich seiner Materialstudien und abstrakten Spiele überzutreten auf das harte Gelände eines einfachen aber gestaltenden Ding-Zeichnens. Es führt von dort nach hier überhaupt kein Weg, weil jenes „künstlerische“ Tun programmäßig und wesentlich anders gerichtet ist als das gewöhnliche Zeichnen; es wären wahrlich zwei Fächer, die gelehrt werden müßten!

Noch nie hat es in der Geschichte den heute herrschenden Zustand gegeben, daß ein immerhin freies Ding-Zeichnen mit dem nichts zu tun hat, was man Gestalten nennt. Diese Trennung doktrinär im Kreis der Kinder und Heranwachsenden durch Aufziehen der „Moderne-Kunst“-Fahne zu provozieren, wäre aber der bare Widersinn, denn die Jugend ist erweislich in einer noch fülligen, nicht durch Ästhetenhand sortierten Dinge-Welt zu Hause und auch ihre Gestaltungsprobleme kommen aus ihr; so wie auch die der Breughelschen Bilderwelt aus ihr stammen. Dies zu erkennen ist Voraussetzung für den Erzieher!

Widmet sich der Kunsterzieher ohne exaltiertes Programm zunächst den schlichten, einfachen, ja sogar nüchternen Problemen, so bleibt sein Tun auch den Schülern, deren Eltern, den Kollegen anderer Fächer und den die Schule Regierenden verständlich. Dieses Verständnis von „draußen“ zu gewinnen, ist wichtig, und wer's nicht glaubt, der soll sich doch einmal mit den Tatsachen befassen, die im „Astrolabium“ am Schluß des Heftes besprochen sind. Mit hohepriesterlicher Geheimnistuerei ist nicht viel auszurichten, und was im unverbindlichen Feuilleton angenehm ist, das wird im nüchternen Leben – das trotz allem durchdringt – barsch zurückgewiesen.

Aber das Utilitaristische steht nicht voran, und es ist, wie schon gesagt, ein wesensbezoglicher Grund, der uns veranlaßt, in DG immer mehr das Gewicht auf das zu verlegen, was, ohne daß sich Gestaltungswidriges breitmacht, dicht am Gegenstande haftet.

Herrmann

Vogelnester

Die Bilder dieser Vogelnester sind von Buben des zweiten Volksschuljahres gemalt worden. Stofflich hängt das Thema eng mit dem Ganzheitsunterricht zusammen, der auf dieser Altersstufe den Namen „Anschauungsunterricht“ hat. In den folgenden beiden Schuljahren baut dann die „Heimatkunde“ mit spezielleren Stoffen des Heimatgebietes auf dem auf, was das erste und zweite Schuljahr vorbereitet hatten.

Eine große Menge von Eindrücken und Erlebnissen strömt auf das sieben- bis achtjährige Kind unablässig zu. Im Anschauungsunterricht geht es nun darum, diese bunte Welt des kindlichen Erlebens in der dem Kinde eigentümlichen Art zu betrachten . . . , anzuschauen und in den Kleinen echte Sinnen- und Sinnfreude zu wecken. Der Lehrer, der sich damit beschäftigt, kommt, auch wenn er es schon lange tut, aus dem Staunen nicht heraus, weil er spürt, wieviel an schier unerschöpflicher Fülle in den Kindern ruht und wie sehr sich diese durch fortwährendes Schauen, Betrachten und Beobachten entfaltet.

Was entdecken die Kinder nicht alles, wenn man sie auf den richtigen Weg führt; welche Schätze bringen sie dann nicht von ihren Streifzügen draußen mit in die Schule herein!

Mehr als Pflanzen, Blumen und Bäume ziehen Tiere und vor allem Vögel die Buben dieses Alters an. Gerade das gefiederte Volk beschäftigt uns eigentlich das ganze Jahr hindurch: im Herbst, wenn es sich sammelt, im Winter, wenn wir es mit Futter betreuen, im Frühjahr, wenn ein Teil von ihm wieder zurückkommt, im Sommer gar, wenn es sich fliegend und singend allenthalben bemerkbar macht.

Wir lauschen im Wald auf ihre Stimmen, erkennen den Grünspecht, die Amsel, das Goldhähnchen, die Lerche, den Fasan. Wir beobachten von den Schulfenstern aus, wie eine Türkentaube Halme und Federn für ein Nest auf dem nahen Fichtenbaume sammelt und wie schön sie ihren Schweif zum Fächer ausbreitet, wenn sie hochfliegt, ihn wieder faltet, wenn sie niedergeht. Wir wissen viele Vogelnester im Busch, am Baum, am Boden, im Stall, stören sie aber nicht.

Manfred bringt eines Tages ein Rotschwänzchen-Nest mit samt den gebrochenen Eierlein. Es geschah ein Unglück damit: Der Sturm brach die Astgabel, in dem es saß, und das Nest fiel herunter. Wir sind traurig, freuen uns aber doch des wunderbaren Nestchens . . . So tief ist es; da kann kein Vögelchen herausfallen. Richtig rund geht es da herum! Die Alten haben Moos und Gras und Strohhalme und Federn, alles mögliche hineingeflochten. Ganz dicht, und wie weich das Bettchen innen erst ist!

So ähnlich läuft ein Gespräch, bei dem alle Buben um das Nest herumstehen und mitreden. Es hat nicht den Zweck, alles, was beobachtet und gesagt wurde, mit in die Zeichnung hin-

einzuwringen, sondern es soll nur die Augen öffnen und einen reichen Untergrund sachlicher Anlässe bereiten helfen, von dem aus die Darstellung genährt wird.

Und dann? – Die Buben sammelten viele Nester; daß sie nicht räuberten, kann ich mit gutem Gewissen bezeugen. Sie fanden aufgegebene Nester, solche von Drosseln und Amseln und Grünfinken, sogar eines an einem Eichenast mit drei verlassenen Eiern. Daneben brachten sie noch schöne Federn und Eierschalen . . . , hellgrüne, olivgrüne – wir haben schon sechs verschiedene Farbtöne von Fasanen-Eiern –, getupft in bezaubernden Farbtönen. Wir freuen uns immer wieder, wenn die Sammlung durch einen neuen Beitrag bereichert wird.

Aus diesem Zusammentragen der kleinen Dinge und aus ihrem Betrachten wächst das Thema ganz von selber. Und gleich erwacht helle Freude, als es eines Tages heißt: Wir malen heute ein Vogelnest.

Zusammenfassend werden noch einmal Vorstellungen wachgerufen: die einer starken Astgabel (verschiedene Kinder probieren das an der Wandtafel, was dann besprochen und hierauf wieder weggelöscht wird), wie das Vogelpärchen mühsam Zweiglein um Zweiglein holt, Haare, Gräser und Moos dazuflicht, wie das Nestchen höher wird, wie sich die Vogelmutter manchmal hineinsetzt und es schön rundet . . .

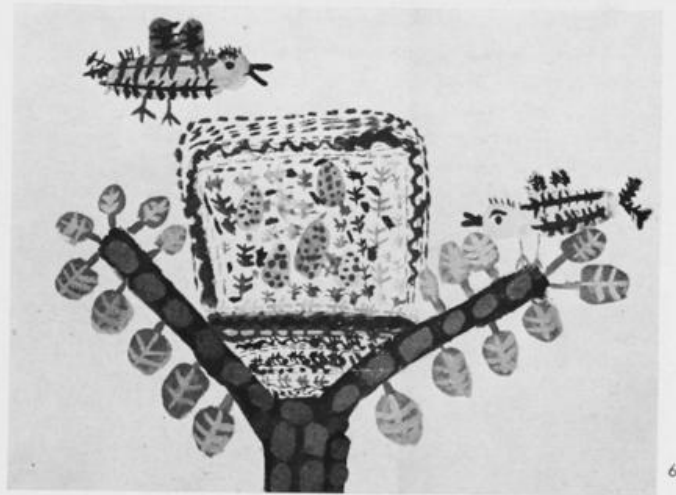
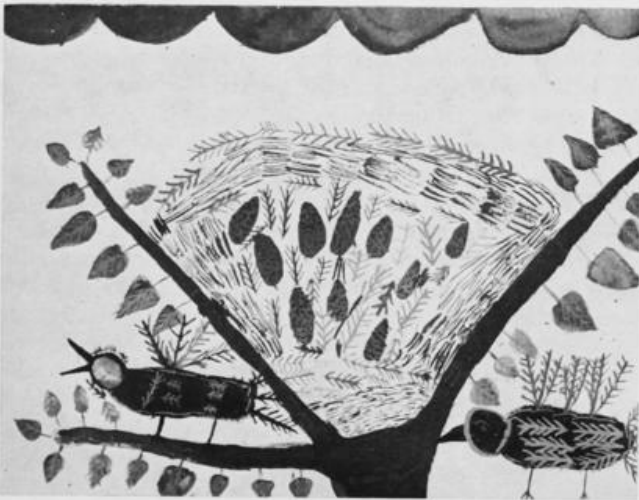
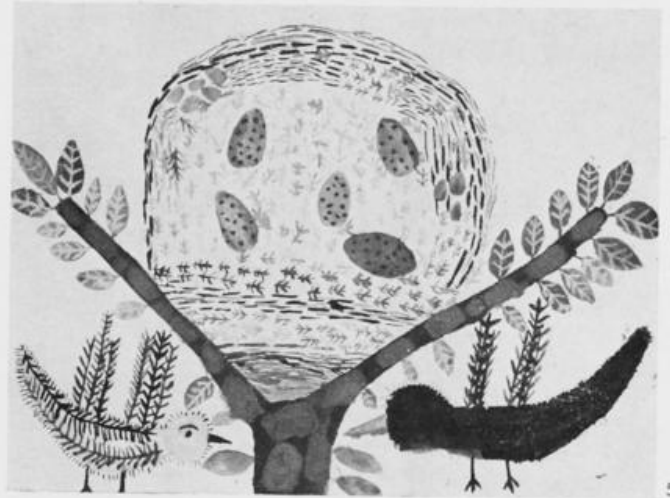
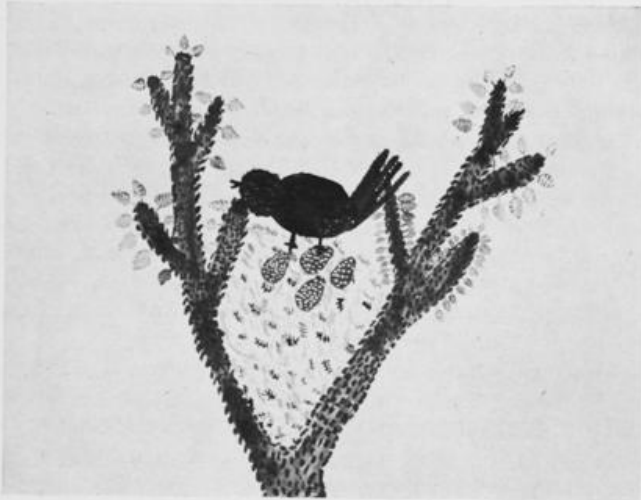
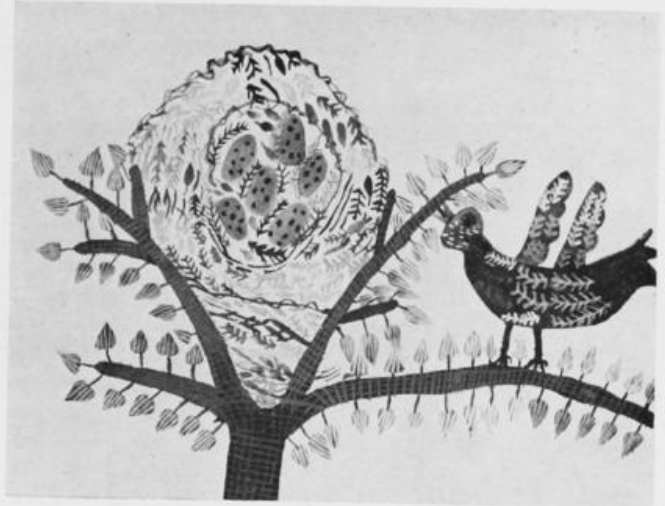
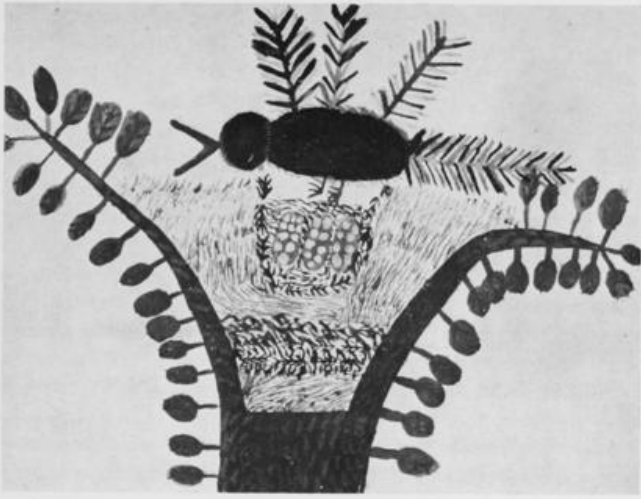
Das zu malen versuchen wir nun mit unseren Farben und Pinseln. Der Bleistift macht dabei nur die Angaben für die Astgabel, alles andere wird ohne Vorzeichnung gemalt, und, man sieht's ja: Es glückt.

Daß die klaren Sachvorstellungen diese Arbeit sehr bereichern, zeigen alle Beispiele. Jedes Kind macht, ohne daß dies von einem bestimmten Entwicklungsstand abhinge, seine eindeutige, verstandene Aussage; wie das Nest in die Astgabel hineingebaut ist, wie dicht es geflochten sein soll und wie es behütet und birgt. Trotz dieser Sachgebundenheit spricht aber unmißverständlich die Individualität jedes einzelnen Kindes. Jedes baut „sein“ Nest nach der ihm eigenen Art.

Wie verschieden sind doch die Malereien! – 1 und 2 geben das Nest aus der „seitlichen Sicht“, und so treffen beide etwas von der Tiefe des Nestes. Der eine, das Gelege noch eigens umgrenzend, das Polster mit feinen Pinselstrichen in klar abgesetzten Farben darstellend, der andere tief und zart mit gelbgrün-schwarzem Geflecht und blauen, weißgetupften Eiern.

Die Zeichner von 3 und 4 fassen Tiefe und Rundung im Bogen großzügig zusammen, wobei der eine die vielen Eier unbekümmert einfach in die Mitte hineinlegt, während der andere schon das Rund im Innern des Nestes herausholt. In 3 ist der Ansatz der beiden ersten Beispiele zugleich beibehalten und durch den drübergreifenden Bogen, eine weitere Aussage, bereichert.





5 und 6 zeigen ebenfalls etwas von der Nesttiefe und -rundung, hier aber, ähnlich und doch anders als in 3, wieder in einer Art Nebeneinander. Manfred (5) hat sein Nest sicher und breit in die Astgabel hineingesetzt. Bei Heinz (6) geschieht das nicht so selbstverständlich; es fällt ihm schwerer, und man merkt, daß er sich von seinem Nachbarn anregen ließ; daß er aber doch nicht unverständlich abzeichnete oder sich mit fremden Federn schmückte. Er hat Mühe, die Rundung nach oben herauszuarbeiten, und so wird das Nest eben eckig. Unsicherheit ist beim Schweif des oberen Vogels zu erkennen. Aber seine Arbeit freute mich in gewissem Sinne besonders. Er gehörte nämlich zu den schwächsten Schülern der Klasse, und es dauerte über ein Jahr, bis er von zerfransten, völlig unklaren Formen wegfand und zu verhältnismäßig klaren Formen kam.

Unnötig zu sagen, daß sich dieser Erfolg gerade bei ihm in der Gesamtheit gut auswirkte.

Die beiden Abbildungen neben der Fotografie eines Teils unserer Sammlung stellen Ausschnitte aus einem großen Tafelbild (ca. 1 zu 4 m), das zwanglos von der Klasse gemalt wurde. Es stellt die verschiedenen Nester dar: in der Astgabel, auf dem Kamin, im Stall, im Busch, im Gras, im Stamm.

Es stellt eine Art Wiedergutmachung an dem Linolschnitt unseres heutigen Außentitels dar, wenn er nunmehr gedruckt erscheint. Er war nämlich schon in engerer Wahl für das Heft 3. Ein etwa 12jähriger Münchner Volksschüler der Klasse Pirkel hat ihn gemacht.

Bildkarten im Erdkundeunterricht



Es steht wohl außer Zweifel, daß die Schüler Landkarten zu den jeweiligen Erdkundethemen zeichnen sollen.

In vielen Klassen ist es Brauch, diese mit Hilfe der sog. „Umrißkarten“ oder Kartenstempel herzustellen, auf denen die genaue Gliederung der Landschaft bereits vorgegeben ist. In die vorgedruckten Karten werden dann Namen und Zahlen eingetragen oder auch eine Reihe von erarbeiteten geographischen Einzelheiten. Ziel dieses Verfahrens ist ein möglichst genaues Kartenbild, entsprechend den üblichen Landkarten.

Der bildende Wert solcher Arbeit scheint fragwürdig wie jedes bloße Aufzählen von Fakten. Zwar ist dabei ein hoher Grad von Richtigkeit zu erreichen, aber alles, was aufgenommen und festgelegt wird, ist starrer materieller Stoff und nicht dem angepaßt, was der Schüler erfassen kann.

Im Gegensatz hierzu strebt der in den wiedergegebenen Bildkarten eingeschlagene Weg bewußt zum Ziel einer wirklich selbständigen, im richtigen Sinne freien und doch sachgebundenen, also gestalteten Darstellung in der Erdkunde.

Es wird dabei so vorgegangen, daß die Schüler aus der Vorstellung, nachdem eingehend die Hauptzüge einer Landschaft besprochen sind, in echter und nicht nur vorgetäuschter Selbsttätigkeit (wie eben beim Ausfüllen vorgedruckter Karten) die wichtigsten Züge eines Gebietes, wenn auch nur in einfacher Weise, zeichnen. Dabei verwirklichen sie einen Vorstellungszusammenhang, der sich manchmal erst während der Arbeit nach und nach vervollständigt und klärt.

Selbstverständlich „stimmen“ solche Bildkarten nicht in üblichem Sinn, sowenig die Karten früherer Kosmographien „stimmten“. Die Flußläufe sind nur in den Haupttrichtungen getroffen, Gebirgszüge vergrößert dargestellt, die Lage der Siedlungen ist nicht völlig genau, der Charakter der Berge nur allgemein.

Doch ist gerade diese Vereinfachung dem einfachen Geiste gemäß. Die wichtigsten Züge sind ja getroffen: Auf dem Bild der Russischen Tiefebene läßt sich die von Norden nach Süden verlaufende Gliederung in Tundra, Waldgebiet, Weideland, Hitzsteppe und Schwarzmeergebiet klar erkennen, und ebenso zeigt die Bildkarte „Lande am Oberrhein“ in einfacher Form die Randgebirgsgliederung wie auch den Pflanzenwuchs. Ähnlich auf den anderen Karten.

Wer die Schüler in solchem Unterricht erlebt hat, wie sie den etwas trockenen Erdkundestoff aus sich selbst heraus und jeder seinen geistigen Mitteln entsprechend, hingebungsvoll in sinnlich faßbare Gestalt brachten, der zweifelt nicht daran, daß hier ein Bildungsvorgang stattfindet, d. h. eine Erkenntnis in den Menschen eingeht, die wirklicher Besitz wird.

Das Verlangen nach Vollständigkeit und metrischer Richtigkeit würde die ganzheitliche Spontaneität zerstören, und das Ergebnis wäre eine durch äußere psychologische Hilfen künstlich motivierte Scheinbildung.

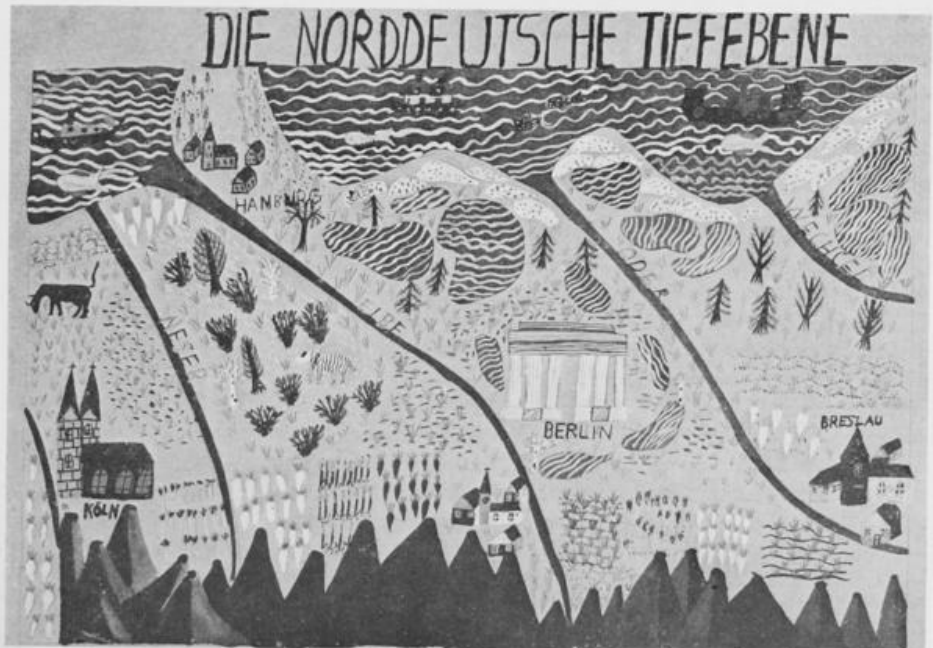
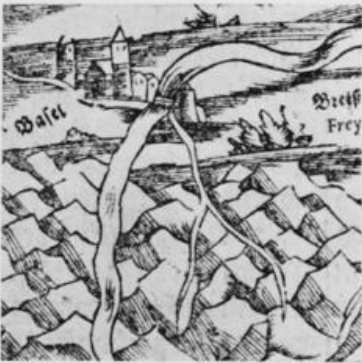
Man kann natürlich einwenden, in einem solchen Unterricht würde zuviel gezeichnet und die wirkliche Erdkunde käme zu kurz. – Dagegen ist aber zu sagen, daß Malen von erdkundlichen Bildkarten ja auch Erdkundeunterricht ist. Denn wer ein Bild der Landschaft gestaltet, der hat ja diese Landschaft in ganz anderer Weise als derjenige, der nur darüber redet; er ist erdkundlich gebildet. In einem solchen Sachunterricht und das Zeichnen verschmelzenden Unterricht kann selbstverständlich nicht soviel „behandelt“ werden wie im gewohnten. Ist es aber nicht besser, die Kinder lernen Wichtiges „mit dem Herzen“, als daß sie mit abfragbarem Wissen vollgestopft werden, das sie hernach wieder vergessen? Und, Hand aufs Herz, ist das früher Gelernte denn dem Lehrer „geblieben“, oder muß er es nicht selbst jeweils nachschlagen?

Oberster Grundsatz beim Malen der Bildkarten ist wie überall Gestalten-Klarheit der Darstellung. Jeder strebt sie auf seine Weise an. So ist die Form des Mittelgebirges in den Karten „Norddeutsche Tiefebene“ beidemale verschieden und doch beidemale gültig: einmal kuppenförmig flächenhaft, durch Farbe gegliedert, das andere Mal pyramidenmäßig körperhaft helldunkel präzisiert. Beides zutreffende Gebilde des Gebirges: „Anhäufung von Erhebungen.“ – Ebenso sind die Sanddünen der gleichen Karten verschieden und doch zutreffend sachlich dargestellt. Sachgerechtigkeit ist eben nicht gleich mit Summierung von Einzelheiten. Der Spielraum gültiger Lösungen ist groß, wenn es sich nur um echte Formsprache handelt.

Die Farbschönheit der Originale wird nicht als ästhetisches Ziel angestrebt, sondern sie ergibt sich einmal aus dem sachbedingten Verlangen nach Kontrastierung und noch aus der Freiheit des Schaffens, bei dem unwillkürlich die Farben zusammengestimmt werden. Deren Harmonie und Kraft fallen gleichsam als Lohn für das Streben nach Wahrheit und Klarheit dem Schüler von selbst zu. Allerdings muß der Lehrer immer wieder die Forderung stellen: Male das, was du meinst, immer so, daß es deutlich schaubar wird!

Die abgebildeten Arbeiten wurden in einer Münchner Volks-Sonder- (Hilfs-) Schule größtenteils von 13jährigen Buben gemalt; die letzte unten von einem 14½jährigen. Bei dieser Malerei ist die Kantigkeit der Berge überall so deutlich dargestellt, wie sie im linken Teil der Abbildung erscheint. Durch die Braun-Rot-Farbigkeit ging sie beim Klischee etwas verloren.

Die naturgroßen Ausschnitte von alten Karten stammen aus der Münsterschen „Cosmographie“ 1544. Sie sollen zeigen, wie nahe verwandt die Kartenzeichnung älterer Zeiten mit jener der naiv schaffenden Jugendlichen ist.



Die Lust, den Gegenstand mit Hilfe der Farbe zu gliedern, muß den Kindern in Fleisch und Blut übergehen, dann malen sie gut und verfallen auch nicht in ästhetische Spielereien. So wird, entgegen dem Anschein, aber für die wirkliche Sache, z. B. das Bauwerk in mancher der Karten deswegen verschiedenfarbig gestaltet, um die Gliederung zu zeigen, und die Verschiedenfarbigkeit der Hügel und Berge hat den gleichen Sinn. Ähnlich verhält es sich mit den im Original recht dekorativ wirkenden Wasserflächen. Wasser ist eben nicht nur eine blaue Fläche, sondern hat außerdem noch eine Struktur. Diese, um der Sache willen, auf den Farbgrund aufgetragen, macht mit ähnlichen Strukturierungen zusammen die Karte nicht nur klarer, sondern auch schöner.

Ich glaube, wenn der Mensch, dem Gegenstand seines Bemühens hingegeben, diesen mit allen seinen Kräften im Bilde neu aufbaut, dann hat er gewiß etwas für seine echte Bildung getan. Er wird dabei als ein Ganzer, seinen individuellen Anlagen gemäß, das Allgemeingültige am Stoff in sinnhaft geistiger Weise erkennen, und lebenswarme volkstümliche Bildung – fernab von allem einseitigen Intellektualismus – freudvoll erfahren.

Farbrezepte alter Meister

Die Farben der schmückenden Körperbemalung alter Naturvölker oder die erfolgbeschwörenden Tierbilder der Höhlen Südfrankreichs oder Spaniens waren noch abwaschbar, und sie sind nicht mit ausreichendem Bindemittel aufgetragen worden. Als Farben wurden außer bestimmten Pflanzensäften und tierischen Fetten verschiedenfarbige Erden, Ocker, Umbra, braune und rote Eisenoxyde verwendet, die ja fast auf der ganzen Erde verbreitet sind. Es lag nahe, daß man in dieser frühen Zeit zum Zeichnen Kreide, Braunkohle, frisch verkohlte Pflanzen oder Knochenreste nahm. Sehr wahrscheinlich sind es die Farben und Bindemittel, die heute noch von eingeborenen Völkern zu ihrer Bemalung benutzt werden. Gleiche Farben ließen sich in den Höhlen der Eiszeitkultur nachweisen. Die zwischen 8000 und 6000 vor Christi entstandenen Jagdzauberbilder der nordwestspanischen Höhlen sind mit kräftigen braunen, roten oder gelben Farben gemalt worden. Verwendet wurden verschiedenfarbige Erden, Braun- oder Roteisen, Ocker, Manganschwarz und Kalk, die zerrieben in Farbreibschalen gefunden wurden. Als Jägern dürfte den Höhlenbewohnern bei ihrer Gestaltung die Klebkraft von Milch, Blut und Fett bekannt gewesen sein. Doch sind alle diese Farben für Innenräume nicht wischfest und gegen Feuchtigkeit nicht beständig gewesen.

Bei den frühen Ägyptern, deren Kunst nach Angaben bei Plato 10 000 Jahre unverändert geblieben ist, vermutet man in deren Farben Pflanzensäfte als Bindemittel. Wir bewundern heute immer wieder, wie gut die Bemalung ägyptischer Reliefs erhalten ist und können annehmen, daß hiebei auch der kultische Wille mitsprach, allem Geschaffenen größtmögliche Dauer zu verleihen. Aber auch die uns bekannten frühesten ägyptischen Darstellungen sind unmittelbar auf den Fels gemalt worden. In die I. Dynastie gehören weiß-, schwarz- und rotfarbige Wandmalereien eines Grabes in Hierakonpolis, deren Untergrund aus frischem Lehmewurf mit einem Überzug aus Nilschlamm besteht. Für die Wandmalerei war die Erfindung des Ziegelsteins und des Gipsmörtels eine wichtige technikbestimmende Voraussetzung. (Der Mörtel der Cheopspyramide z. B. enthält 81,5 – 92,9 % Gips.) Nachdem die Ziegelwände mit Gipsputz beworfen und geglättet worden waren, wurde dann der Grund zunächst mit einem gelblichen oder perlgrauen Ton überzogen. Dann skizzierte man in Rot und füllte die Flächen mit gesättigter Farbe aus. Die hierbei verwendeten Bindemittel waren tierischer Leim, Wachs und aromatisches Harz. Auch die Verwendung eines Hautleims ist durch einen Hieroglyphentext aus der Zeit Thutmosis III. (1504–1456 v. Chr.) beglaubigt worden. Für Lasuren gebrauchte man Kasein und Eiweiß, aber auch Gummi, Traganth-Schleim, sowie Honig, Ei und Blutwasser. Die Farbstoffe mußten je nach ihrer Art und „Korngröße“ auch auf dem gleichen Bild mit verschiedenen Bindemitteln verarbeitet werden; z. B. war der gepulverte Malachit grobkörnig und ließ sich nicht ohne Anwendung einer Zwischenschicht und klebkräftiger Bindemittel auftragen. Die Ägypter, die neben den Wandmalereien auch Porträfbüsten und Statuen bemalten, kannten schon Kreide, Gips, Ocker, rotes Bleioxyd, rotes bis braunes Eisenoxyd, Malachit und Azurit als natürliche Farbstoffe. Sehr interessant ist auch ein altes ägyptisches Rezept in einem Leydener Papyrus aus einem Grab von Theben. Dieses vielleicht älteste chemische Rezept aus der Zeit um 600 v. Chr. befaßt sich vornehmlich mit der Anbringung von Vergoldungen. Dazu werden empfohlen Carthamus (Saflor), weißer Gummi und Eiklar, gemischt mit Schildkrötengalle. Die bittere Ochsen-galle wurde zur Neutralisierung des Untergrundes und als Bindemittel für Farbe gebraucht. Ein zweites Rezept vereinigt Auripigment, Schöllkraut, Schildkrötengalle und Safran und als Bindemittel reines Harz, Gummi und flüssig gemachtes Eiklar.

Unter völlig anderen Voraussetzungen steht in Griechenland die Entwicklung der Malmittel. Die ältesten griechischen Tempel waren Holzbauten, deren Wände nur in der holzarmen ägäischen Landschaft aus Lehm gebaut wurden. Die farbige Bemalung der ersten griechischen Tempel nahm ihren Ausgang von der Technik der Holzkonservierung. Nach Plinius erschienen den Griechen bald die wasserabweisenden Eigenschaften der Anstriche nordischer Schiffe für ihre Zwecke geeignet. Als Konservierungsmittel nahmen sie Fett, Harz und Wachs, auch den Asphalt vom Toten Meer, der als das sog. „Judenpech“ bekannt war. Wir wissen aus dieser Zeit von der Herstellung eines flüssigen Pechs aus der Weihrauchkiefer. Dieses so gewonnene Kienöl, eine Art von Terpentin, war sehr dünnflüssig und von gelber Farbe. Die klimatischen Verhältnisse der Griechen ließen sie von Anfang an einen werkstofflichen Unterschied für Malerei im Freien und in bedeckten Räumen machen. Im Freien wurden vornehmlich mit Wachs angeriebene Farben verwendet. Wenn aber ein Bauteil gleichmäßig gestrichen werden sollte, dann wurde die Farbe schon dem Putz beigemischt. In Griechenland wie in Ägypten wurde auch die Enkaustik viel angewendet, eine eingebrannte Wachsmalerei, die vor allem bekannt wurde durch die spätägyptischen Mumienporträts. Sehr oft wurden Mischungen von Wachs mit Klebstoffen (Ei, Gummi, Leim) kalt aufgetragen. Auch den Leim in Verbindung mit Kalkmilch strich man unmittelbar auf Marmor. In Innenräumen malte man dagegen in Tempera, d. h. mit Ei, Milch, Gummi und Leim, aber auch mit Wachs und Wachstempera. Zu Lasurfarben wurde das ganze Ei als Bindemittel benutzt.

Bei den Römern finden Reichtum, Prunksucht und Lebensgenuß auch ihren Niederschlag in der Maltechnik. In großer Vielfalt galt es, dekorativ zu schmücken, zu vergolden und effektiv zu bemalen. Alte bekannte Farbskalen wurden jetzt erweitert und neue Rezepte erfunden. Von Plinius und Vitruv erfahren wir manches über die Technik der Wandmalerei um Christi Geburt. Danach wurde die mit einem Putz aus Kalk und Marmorsand beworfene Wand mit feinstem Kalkmörtel (vermischt mit feinerem Marmorsand) überzogen. Bestimmte Farben wurden nach Freskomanier in den feuchten Putz hineingemalt. Die Zeichnung selbst wurde dann in Tempera oder Leim je nach dem Farbpulver aufgetragen, wobei ein interessantes Bindemittel aus Bismehl und Eiweiß Verwendung fand. Ruß-Schwarz wurde nach Äußerungen Vitruvs nach dem Anreiben mit Leim zur Bemalung der Wände verwendet, ebenso Holzkohlen und Rebschwarz. Nach Plinius lasierten die Maler dieser Zeit in Purpur, das mit Eiweiß angerieben war. Wüßte man ein Purpurrot, dann untermalte man mit rotem Sandyx. Um den lichtunbeständigen Zinnober haltbar zu machen, strich man punisches Wachs mit etwas Öl vermischt über die zinnoberrote Wandbekleidung, dann brachte man den Wachsbezug mit glühenden Kohlen zum Schwitzen und rieb das Ganze mit Tüchern ab.

Vitruv erwähnt künstlich hergestellte Farben; wenn z. B. die Färber attischen Ocker nachahmen wollten, zogen sie getrocknete Levkojen mit siedendem Wasser aus und vermischten den Absud mit Kreide. Purpurfarbe stellte man her, indem man Hyazinthen auskochte und mit Milch mischte. Gilbkraut wurde gebraucht, um in Mischung mit Caerulum das echte Berggrün zu ersetzen, und der echte Indigo wurde durch waidgefärbte Kreide ersetzt. Von den vielerwähnten römischen Genrebildern, die teils mit Wachs und teils in Tempera gemalt waren, ist kaum etwas erhalten geblieben. In einem römischen Malergrab wurde reines Bienenwachs, Harz und Wachs gemengt, Öl und Fettsäuren in Farbenmischungen gefunden. Aetius beschreibt das bekannteste trocknende Öl späterer Zeit,

das Leinöl. Für Vergoldungen benutzte man Lösungen von Fichtenharz in Leinöl. Die aufkommende byzantinische Öl- und Harzmalerei verdrängte die schwierige Technik der Enkaustik. Die werkstofflichen Anweisungen der byzantinischen Zeit enthält das Malerbuch vom Berge Athos, die sogenannte *Here-meia* des Dionysos. Dieses Buch, dessen Entstehung schwer zu datieren ist, enthält viele Anweisungen für die Mauermalerei. Bei der Leinwandmalerei wurden als Grund für die Leinwand Leim, Seife, Honig und Gips empfohlen und dann eine Übermalung mit Ei. Als Firnisse finden sich Weingeist und gefärbte gelbe Firnisse, die wohl für die *pictura translucida*, Goldnachahmung und Tempera Verwendung fanden. Der dunkle, trübe Charakter der byzantinischen Tafelbilder ist nach neuerer Forschung auf unrichtig hergestellte und übermäßig verwandte Ölfirnisse zurückzuführen. Der Grund der oft mit Gold reich geschmückten Bilder enthielt ja Seife und Öl „nach Gutdünken“, was noch besonders zum Schwarzwerten dieser Bilder führen mußte.

In Italien war es Giotto (1266–1337), der das starre byzantinische Schema sprengte und in lichten Farben malte. Von Cennini erfahren wir sehr ausführlich über die Technik von Giotto's Tafelmalerei. Es wurde dabei z. B. sehr darauf geachtet, daß die Holztafel völlig fettfrei war. Sie wurde mehrmals geleimt und mit Leinwand überzogen, dann wurde ein Gipsleimgrund (in vielen dünnen Lagen übereinandergelegt) aufgetragen. Danach wurde die blendend weiße Tafel glatt geschabt. Weniger einwandfrei als diese Art der Brettgrundierung, die auch heute noch als die beste gelten muß, war die Leinwandgrundierung. Die Leinwand wurde mit heißem Leim getränkt, darüber spachtelte man Leim, Stärke, Zucker und Gips dünn, nur porenfüllend, und trug dann eine Ölgrundierung dünn auf. Darum sind Leinwandbilder dieser Zeit kaum erhalten. Die Malerei wurde in Tempera ausgeführt. Als Mal- und Anreibemittel diente Eigelb, vermischt mit dem Saft junger Feigentriebe und Wasser. Der milchige Feigensaft sollte wohl eine Verflüssigung des Eigelbs bewirken.

Die Farben wurden aufs feinste in Wasser verrieben und mit gleichviel Eigelb vermischt. Begonnen wurde mit dem farbstärksten Ton, z. B. einem Lackrot. Die Leuchtkraft wurde noch durch eine Weißuntermalung erhöht. Für die Übermalung des Fleisches gab es drei Farbabstufungen im Lokaltönen. Sinope, eine helle, rote, zinnoberähnliche Naturockerfarbe aus Kleinasien, bildete mit etwas Weiß den Ausgangston. Der tiefste Ton wurde aus ihm und wenig Weiß hergestellt und der lichteste aus Cinabrese mit viel Weiß.

Als Zwischenfirnis für Tafelbilder war Pergamentleim bekannt. Erwähnt wird auch ein flüssiger Firnis aus Leinöl und Sandarak. Die Firnisse hatten einen warmen, rötlichen Ton, der den kühlen Temperabildern eine gewisse Wärme verlieh. Die Italiener sowie auch die Flamen und Altdeutschen rieben diese Firnisse mit der Hand ein, um sie möglichst fein zu verteilen. Von gefärbten Firnissen ist in den früheren Malbüchern viel die Rede, ihre Wirkung muß die einer Lasur gewesen sein. Ölmalerei wurde in damaliger Zeit auch auf Mauern ausgeführt. Auch Leonardo da Vinci hat sein Abendmahl in Ölmalerei auf die Wand gemalt. Die Erhaltung dieses berühmten Wandgemäldes ist ein kaum zu lösendes Problem. Ein schadhafter Kalkputz kann leicht zum Zerstörer der Ölmalerei werden, wenn er auf diese Feuchtigkeit überträgt. Die Ölmalerei wird dann zum Quellen gebracht und schließlich abgesprengt.

Ein erstes, planmäßig aufgebautes Malerbuch „*Diversarum artium schedula*“ (um 1100 n. Chr.) hinterläßt uns der Paderborner Mönch Theophilus. Dieses Buch geht auf byzantinische Quellen zurück und bringt ähnliche Rezepte wie die damaligen südländischen Malerbücher. Am wichtigsten ist das Temperarezept. Hier ist Kirschgummi das Malmittel, und für helle Farben wird der Saft geschlagenen Eiweißes empfohlen.

Was Giotto an werkstofflichen und farbtechnischen Errun-

genenschaften in Italien erreichte, vollbrachten die Brüder Hubert und Jan van Eyck im Norden. An dem gemeinsam geschaffenen Werk, dem Genter Altar (1432) bewiesen diese beiden niederländischen Brüder ihre vollendete Maltechnik. Die van Eycks vervollkommneten das alte Temperaverfahren durch Kombination mit einer Art Ölmaltechnik. Der Maler Maroger, Paris, sieht in einem Zusatz von Hautleimlösungen zur Ölmalerei das Wesentliche der van-Eyck-Technik. Die Farbe wird dadurch kurz und temperaartig mager. Sehr wichtig scheint bei den van Eycks auch der schichtenweise Auftrag dünner Lasuren zu sein. Wir wissen, daß viele alte Meister die Fleischtöne durch Übereinanderlegen von zehn und mehr Lasuren erzielten, die auch vorzüglich gehalten haben. Die Untersuchung der Bindemittel führte noch zu keinem befriedigenden Ergebnis. Vasari, der irrümllicherweise Joh. van Eyck die Erfindung der Ölmalerei zuschreibt, berichtet, daß die van Eycks nach vielerlei Versuchen die trocknende Eigenart von Lein- und Nußöl herausgefunden hätten. Nach Vasari hätten die van Eycks Leinöl und Nußöl mit anderen Mischungen gekocht und so den Firnis gefunden, den alle Maler der Welt lange gewünscht hätten. Jedenfalls liegt hier mit Sicherheit ein trocknendes Öl vor, welchem ein unbekannter Stoff, wahrscheinlich auf Harzbasis, beigefügt worden ist.

Auch bei den deutschen Meistern des Mittelalters entwickelten sich eigene werkstoffliche und maltechnische Verfahren, die z. T. bis heute Werkstattgeheimnisse geblieben sind. Wie in anderen Ländern, so waren auch die frühesten Bilder in Deutschland Temperamalereien. Die Gewänder usw. wurden aber sehr bald in Ölmalerei gemalt. Nach Cennini war bei den „Altdeutschen“ Ölmalerei auf Tafeln und auch auf Mauern frühzeitig verbreitet. Über ein maltechnisches Verfahren der Tafelbilder erfahren wir z. B. aus einem Brief von 1509 von Albrecht Dürer (1471–1528). Dürer schreibt: „Ich habe sie mit besten Farben gemalt, als ich sie habe bekommen, mit gutem Ultramarin vier-, fünf-, sechsmal unter-, über- und ausgemalt. Und da sie schon ausgemalt war, habe ich sie noch zweifach übermalt, auf daß sie lange währe.“

Das Ultramarin wurde aus Lapislazuli hergestellt und war sehr kostspielig. Der dünne Auftrag ist für die Mischtechnik charakteristisch, bei der sowohl die Harzlasuren wie auch die mit Wasser in den nassen Harzölfarben vermalte Tempera viel dünner als Öl, verteilt werden können. Dürer soll auch Nußöl verwendet haben, das er durch gesiebte Kohle filtrierte. Sehr wahrscheinlich wurden auch vielfach Kirschgummi, Balsam und einheimische Harze gebraucht.

Grünwalds Isenheimer Altar (1515) zeigt uns deutlich die Technik der Harzlasurenmalerei mit einer Vermischung von Balsamen. Vielleicht liegt in diesem Falle auch eine Untermalung mit Topfenkalkkasein vor. Mit den weiterführenden Untersuchungen der verschiedenen Malverfahren eröffnet sich uns nun in den europäischen Meisterschulen ein sehr umfassendes Gebiet, so daß hier nur einige Hinweise möglich sind.

Bei den Venezianern z. B. waren Mastixfirnis und Nußöl wichtige Malmittel; sehr wahrscheinlich brauchte man die Essenzfirnisse, deren Durchsichtigkeit bei den übereinandergelagerten Lasurschichten sehr wichtig ist. Nach den uns bekannten Rezepten wurden hier vielfach Venezianer Terpentin, Leinöl, Eileim, Gummi und Milch angewendet. Durch Greco (1541–1614) wurde die Venezianer Technik in Spanien bekannt, während Pacheco und Palomino wiederum spanische Maltechniken überlieferten. Palomino z. B. schreibt über Leimung der Leinwand als alleinigen Grund „bei Eile“ und über Grünspanverwendung zu Lacken und zu Schwarz. Diese Grünspanverwendung verdunkelt namentlich die Schatten der spanischen und neapolitanischen Bilder.

Über die Technik von Rubens (1577–1640) und von van Dyck (1599–1641) erfahren wir etwas von Mayerne, einem mit den Meistern befreundeten Arzt. Nach Mayerne verwarf Rubens

das venezianische Terpentinöl als Schlußfirnis, da es ihm zu wenig widerstandsfähig gegen Wasser erschien. Für ihn wurde das beste Malmittel mit an der Sonne eingedicktem Nußöl oder Leinöl gemacht. Rubens' Malmittel waren im Gegensatz zu denen des van Dyck dickflüssig. Die Bindemittel waren so stark, daß ein Firnissen des Bildes für lange Zeit nicht nötig war. Vielleicht ist das die Ursache der überraschend guten Erhaltung seiner Bilder. Van Dyck bevorzugte wiederum dünnflüssige Öle als Malmittel. Sein Anreibemittel für Farbe war Nußöl mit Bleiweiß schwach erhitzt und dadurch leichter trocknend gemacht in Verbindung mit Mastix, der 1:2 in Terpentinöl geschmolzen wurde. Für Weiß verwendete er Nußöl allein. Van Dyck bewahrte alle Farben trocken auf und rieb sie direkt mit dem obigen Mittel an. Leinöl hielt er für besser als Nußöl, das fetter sei und besser als Mohnöl, das fetter wird und sich leicht verdickt. Alle Maler sollten danach streben, ein farbloses, mageres Öl zu bekommen, zu fettes Öl verändert alle Farben. Blau und Grün trug van Dyck in Ölbildern häufig mit Gummiwasser auf, um das Gelben durch die Öle zu vermeiden. Mit Zwiebel- und Knoblauchsauftupfern glaubte van Dyck die Haftung der Farben zu verbessern. So wie Rubens' Malmittel waren auch Rembrandts Farben von stark harziger Natur. Die Verwendung von Terpentinbalsam, Mastixfirnis und Terpentinöl bezeugt Rembrandts Schüler Hoogstraten. Rembrandt scheint die Farben übereinandergesetzt und nicht ineinander gemischt zu haben. Viele seiner Bilder, oft mit Braunlasuren überzogen, sind auch mit Tempera untermalt und vorbereitet. Rembrandt schuf aus vollkommener Kenntnis des Handwerklichen eine neue meisterliche und freie Malweise, indem er alle Möglichkeiten der Ölmalerei im Bilde ausnutzte. Was z. B. Neapelgelbton, eine seiner Hauptfarben, eigentlich für eine Farbe ist, bleibt heute noch umstritten. Nach de Wild ist es eine andere Bleifarbe, Massicot. Neuere spektralanalytische Untersuchungen wiederum beweisen, daß beim Gelb alter Meister

weder Neapelgelb noch das lichtunechte Massicot vorliegt, sondern eine Blei-Zinn-Verbindung.

Mikroskopische Untersuchungen jüngster Forschungen haben zu dem Ergebnis geführt, daß bis ins 18. Jahrhundert Tempera im Ölbild nachweisbar ist, dann jedoch stellten sich bald stark gebräunte und nachgedunkelte Bilder mit typischem Ölcharakter ein. Viele Farbrezepte sind Geheimnisse der Malergilden und Zünfte geblieben, bis sie dann bei deren Auflösung mehr und mehr in die breite Öffentlichkeit gelangten, so daß sich bald auftauchende Fabriken unter kommerzieller Auswertung ihrer bedienen konnten. Damit ging aber den Künstlern nach und nach der intime Kontakt mit den Werkstoffen verloren. Aus Zunftgeheimnissen wurden Fabrikgeheimnisse. Bis zu Goya war das Handwerk Fundament in der Malerei, dann verlor es sich allmählich und die Entwicklung endet im 19. Jahrhundert mit einem Verlust dieser Tradition. Werke vieler großer Meister (u. a. Leibl, Menzel und Marees) sind heute schon dem Verfall preisgegeben. Zwar stellt die moderne Industrie im allgemeinen qualitativ sehr zuverlässige Farben und Werkstoffe her, die z. T. in mancher Hinsicht altes Malmaterial sogar übertreffen, doch will und muß es verstanden sein, aus der ungeheuer angewachsenen Fülle und Verschiedenheit der Mittel die jeweils geeigneten herauszufinden. Dazu aber bedarf es heute umfangreicherer Kenntnisse als in früheren Zeiten. Was uns aber trotz der industriell-technischen Fortschritte verlorengegangen ist, ist die ununterbrochene Tradition in der Anwendungsweise der Werkstoffe.

LITERATUR:

- Max Doerner: „Malmaterial und seine Verwendung im Bilde“, Stuttgart 1949.
 Dr. A. Eibner: „Entwicklung und Werkstoffe der Wandmalerei“, München 1926.
 E. Roehmann: „Über die Maltechnik der Alten“, Leipzig 1910.
 Wilhelm Waetzold: „Dürer und seine Zeit“, Halle 1935; dazu noch:
 Das Malbuch von Leonardo da Vinci und den Vasari.

Literatur

„STILKUNDE DER NAIVEN KUNST; gestaltungskundliche Grundlagen zur Theorie der Kunsterziehung“ von Dr. Hans Meyers im Verlag Dr. Waldemar Kramer, Frankfurt/M., 1960. 353 Seiten, 20,5/14,5 cm, darin 294 kleine Abbildungen auf Tafeln, Leinen 14,— DM.

Soll ein soweit in die Tiefe greifendes Buch wie das vorliegende beurteilt werden, dann ist es mit einem freundschaftlichen Lob für die subjektive Leistung des Verfassers nicht getan. Das Ziel ist hoch, und wenn auch der Vf. bescheidenweise nur von grundlegenden Vorarbeiten spricht, es sind doch Vorarbeiten für eine beabsichtigte Theorie!

Zunächst muß gesagt sein, daß Meyers die selbstgestellte Aufgabe nicht auf die leichte Schulter genommen hat. Schon als junger Mann begann er mit fruchtbarem Eifer eine Sammlung von Entwicklungsformen des Kinderzeichnens aufzubauen, die damals wohl manchem Kollegen in Matrizen drucken bekannt wurde und die reichlich Belege gegen den Irrtum liefern konnte, als ob die von Britsch aufgezeigte Entwicklung monoton und wie schematisch abrolle. Einen Teil dieses Materials glaubt man im Beispieltitel des Buches (an dem M. über ein Jahrzehnt arbeitete) wiederzuerkennen.

Es ist also gewiß, daß M. nicht zu jenen leichtfertigen Autoren gehört, denen ein origineller Einfall genügt, um mit flüssigen, psychologisch watierten Spekulationen ein Buch drumherumzubauen, das sie theoretisch nennen.

Und dennoch melden sich ernste Bedenken, wenn man diese „Stilkunde der naiven Kunst“ aufmerksam durchmustert. Eines davon hängt gleich mit dem Titel zusammen. Hätte der Verfasser nur das Programm des Buchtitels verwirklicht und tatsäch-

lich die ganze Breite als auch das Werkhafte und Plastische mitbehandelt oder wenigstens gestreift! Dann hätte er nicht so, wie er's tat, vom „Visuellen“ zu sprechen vermocht. Zu oft ist nämlich die Rede davon im Sinn des Gesamtanblicks der Dinge von einem Punkt aus, der „nach den differenzierten . . . zentralperspektivischen Begriffen des Erwachsenen“ für diesen doch Grundlage der gegenstandsnahen Darstellung sei. Daß M. ein Abbilden im fotografischen Sinne ablehnt, davon zeugt zwar das Buch im ganzen, doch erkennt er nicht scharf genug, daß kein noch so „günstiger“ Anblick körperhafter Gebilde von einer Stelle aus ein Ganzes darbietet, sondern daß es nur einen Teil der Gesamt-Kunde gibt, die das wahrnehmende Auge nötig hat, um dies Ganze schauend zu erfahren. Sowenig sich der Betrachter im täglichen Leben mit dem einen, ruhenden „zentralperspektivischen“ Anblick begnügt, sowenig auch ein Beobachtender, welcher Wahrnehmungen für einläßliches Darstellen sammelt. Denn auch das sozusagen von „einem Punkt aus“ gemalte Rubensbild stellt mehr von einer Gestalt dar, als der eine Blick umfaßt.

Daß diese Überlegungen, ob von einem Standpunkt aus oder nicht, an der Sache vorbeigehen, das wird klar, wenn man an plastische Gestaltung denkt, denn hier spielt solche Unterscheidung überhaupt keine Rolle. In Wahrheit ist, wenn schon Entwicklungsunterschiede gemacht werden sollen, das einzig Entscheidende, daß in der „naiven Kunst“ auf gleichsam additive Weise gestaltet wird, in der weiterentwickelten aber, um mit Britsch zu reden, im „Gesamtzusammenhang“. Die Weite einer komplexhaften Bezüglichkeit nimmt im Lauf der Entwicklung immer mehr zu, die Zahl der Einzelkomplexe im Bild aber nimmt ab.

Auch eine Bemerkung gleich zu Beginn des Buches muß, mag sie auch nebensächlich oder gar

selbstverständlich und richtig erscheinen, näher geprüft werden. Es wird da gesagt, daß „nur eine in ihrer Zeit lebendige . . . Theorie echte pädagogische Wirkung auslösen“ könne. Das klingt schön, ist aber falsch. — Theorie heißt nämlich Wesenschau, und da das wahre Wesen sich nicht ändert, kann auch die Wissenschaft davon nicht geändert werden. Theorie ist also kein auf augenblickliche Verhältnisse oder Meinung zurechtgeschnittenes Handlungsleitbild. Auch hat es eine Theorie nicht nötig, alle an realen Verwirklichungen ihres Bereiches haftenden Umstände mit ins Auge zu fassen — wie eine weitverbreitete und auch von M. gehegte Meinung es haben will —, um dem Vorwurf der „Einseitigkeit“ zu entgehen.

Nicht die Theorie muß sich nach der Zeit richten, sondern die Zeit, um etwaige Irrungen zu erkennen, nach der Theorie. Freilich muß es sich um eine wirkliche Theorie handeln und nicht nur um die subjektive Meinung eines einzelnen.

An einer simplen Überlegung wird rasch klar, daß eine Theorie auch nicht „voraussetzungslos“ sein kann. So muß bis zum Erweis des Gegenteils ein Kunsttheoretiker davon ausgehen, daß Kunst etwas Menschen-Geistiges ist und nicht etwas einfach Animalisches. Würde nämlich auch das Tier, wenn auch nur hypothetisch, der Kunst für fähig erachtet, so wären psychologischen Mißdeutungen Tür und Tor eröffnet, was bewirken könnte, daß kurzerhand etwas, was mit Kunst nichts zu tun hat, für Kunst erklärt und daraufhin eine sog. Theorie zurechtgeschneidert würde. Das ist ja heute schon im Gang, und davor ist der das Phänomen der Kunst theoretisch echt Durchforschende gefeit.

Von Zweifel in dieser Hinsicht ist M. nicht frei, und wenn wir seine Worte recht deuten, gibt er der Tierpsychologie eine Chance, Kunstbegabung auch bei den Tieren zu beweisen.

Daß sich Meyers eingehend mit Britsch befassen mußte, leuchtet ein, und dieser ist es gewiß, den er zwar nicht nennt, aber meint, wenn er sagt, wie wohl es tat, im unbehaglichen Dunst der chaotischen Zeit der zwanziger Jahre die „Prinzipien einer fundamentalen Ordnung wissenschaftlich bewiesen“ zu sehen. Mancher heutige Hitzkopf könnte eine Lehre daraus ziehen, gerade weil M. selbst ein immer beweglicher Geist geblieben ist. Aber eben doch nicht einer, der Änderung und Bewegung um ihrer selbst willen für wert hält. Sonst könnte er nicht die besorgte Frage stellen, was der heute wieder hervordringende „nervöse Mystizismus“ bedeuten möge und ob er wohl als Reaktion zu verstehen sei.

Es ist zwar nicht uninteressant, wie es M. nebenbei tut, nach den etwa noch positivistischen Gedankenbahnen zu fragen, in die Britsch eingefahren gewesen sei, aber zur realistischen Kritik seiner Theorie und zum gerechten Urteil über sein Werk kann dies wenig beitragen. Unabhängig ist nämlich das, was einer geistig trifft, von dem, was er meint. Und was Britsch getroffen hat, erwies sich ja in der Praxis.

Sicher ist – und hierin irrt Meyers –, daß der Begriff einer Verwirklichung oder des „Beurteilens“ im Sinne der Theorie Britsch qualitativ gemeint ist. Es handelt sich also keineswegs um sozusagen metrische Gegebenheiten oder wertfreie Ordnungsbezüglichkeit, die nach einer „Füllung“ durchs eigentlich Künstlerische bedürften.

Vielmehr sind es wertnuancierte Setzungen, von denen hier gehandelt wird. Daß es auch „leere“ Ordnungen gibt, wenn nämlich der Eindringlichkeitsgrad des Realisierens absinkt, oder auch nur stilisiert nachgeahmte, ändert im Grunde nichts: So ist auch der von M. besprochene Begriff des „A zu U“ bei Britsch wesentlich qualitativ gemeint und darf nicht als bloßes Irgendwie-Abgehoben-sein mißdeutet werden.

Daß weiterhin niemand, auch Britsch nicht, wenn er über die Kunst der seele- und eigenartbegabten Menschen theoretisiert, annehmen kann, bei künstlerischer Gestaltung durch eben diese Menschen könne das seelisch Individuelle fehlen, das sollte man eigentlich nicht erwähnen müssen. Es hieße eine Theorie nicht etwa erweitern und fortführen, wenn man zu dem sozusagen leeren Gerüst der Grund-Lehre nach alles an Besonderem dazutun wollte, was in den einzelnen Realisationen vorkommen kann. Gerade weil sie Theorie ist, muß sie als solche vom Besonderen absehen.

Von der gewissermaßen kindlichen Art der heute verbreiteten Denkweise, die einen in Rangschichten geordneten Komplex (etwa „Das Künstlerische“) in nebeneinandergestellte Einzelbeobachtungen auflöst, spürt man auch in M.s Buch etwas. Das zeigt schon der Riesen-Begriffs-Katalog des Inhaltsverzeichnisses.

Es fällt nicht leicht, einem Buch von so ernstem Entwurf, das mit hochachtbarem Fleiß geschrieben ist, eine unsichere Grundlegung nachzusagen. Das soll auch gewiß nicht den Sinn haben, das von überall her übernommene und durch eigenes Finden noch vermehrte Gute darin zu leugnen. Es gehört aber leider zu den Eigenarten des Geistigen, daß wahre Einzelheiten, je nach dem Grund, dem sie aufgesetzt sind, feststehen oder schwanken.

Herrmann

» wird die moderne kunst gemagt!«; ein Bericht mit Beiträgen von Th. W. Adorno, J. Beckelmann, M. Bense, K. Farner, D. H. Kahnweiler, E. Vietta u. a. im Agis-Verlag, Baden u. Krefeld. 101 Seiten, 21/11,5 cm. brosch. 3,80 DM.

Es ist das offenbar vollständige und nicht geschönte Protokoll über die Baden-Badener Kunstgespräche 1959 und zeigt die babylonische Verwirrung heutiger Kunstdiskussionen. Munterer Händleraktivismus, der zugesteht, „jeweils das Neueste zu kaufen und zu sammeln“, Managerkühle, in ihrer Offenheit fast sympathisch, Phrasenschwall unter philosophischer Maske und unschuldige Nativität mischen sich im Gespräch und rauben ihm die feste Gestalt.

Die entscheidende Frage wird von einer Freiburger Kunstkritikerin und von einem Wiesbadener Maler gestellt: die nach der Qualität des Gemagten. Aber sie verhallt oder wird leichtfertig so beantwortet, es gebe dergleichen nicht mehr und Wertsysteme seien „ohnehin auf Unterdrückung aus“.

Daß man mit Gefühlen, Ressentiments und individuell „persönlicher Auffassung“ nicht diskutieren kann, sondern nur mit nüchternen, redlichen, der Wirklichkeit angepaßten Gedanken, scheint manchem Gesprächsteilnehmer kaum klargeworden zu sein.

Wenn es tatsächlich keinen Maßstab der Werte in Kritik und Handel heute mehr gibt, dann gibt es auch keine erkennbare Qualität mehr, und alles ist Sache der Propaganda, die jedes Mittel einsetzen kann, um das willkürlich Erwählte hinaufzuloben und zu verbreiten.

Daß solche Zweifel wohl geäußert, aber als unbehaglich – wie „frei“ ist doch der Mensch! – beiseite geschoben wurden, daß weiter die gefährlichere Art des „Managens“ nicht behandelt wurde, nämlich der fast terroristische Einsatz aller Publikationsmittel zur „Aufklärung der trägen Masse“ über etwas, was dem Aufklärer selbst nicht ganz klar ist; daß man all dies so leicht nahm oder gar nicht davon sprach, zeigt den geistigen Verfall unserer Zeit an, die, grob gesagt, Kunst für eine Art seelischen Exkrementes hält.

Das Büchlein sollte jeder genau studieren, und es müßte ihm Menetekel sein, der sich ernsthaft mit dem heutigen Kunstschaffen und -propagieren abgibt.

H.

„WARUM IST KUNST“ von S. Schiff im Wulfenpresse Verlag, Wiesbaden 1960. 81 Seiten, 20,5/14,5 cm, broschiert, 6,- DM.

Es ist nicht nur, doch wohl meist die bildende Kunst gemeint. Die Erörterungen sind aber dermaßen allgemein, daß dies nicht immer klar wird. Den eigentlichen Problemen bleibt die Schrift vom Leib und ergeht sich in geschäftigem Tiefsinn. Inhalt und Druck, teilweise auch die Rechtschreibung, entsprechen einander ungefähr.

H.

„EMIL PREETORIUS“ von R. Adolph im P. Patach Verlag, Aschaffenburg 1960. 600 num. Exemplare auf Bütten, 131 Seiten, 20/12,5 cm, 2 Tafeln und 19 Illustrationen im Text; Leinen.

Der Band wurde in der Reihe „Bibliophile Profile“ vom Sekretär der Gesellschaft der Bibliophilen herausgegeben, deswegen ist es selbstverständlich, daß bester Druck und bestes Papier geboten werden. Es wird vor allem Pr.s Münchner Lebensgeschichte erzählt, die in die geistige Zeitgeschichte – hauptsächlich auch der „Pressen“ – so verflochten ist, daß der Leser manch Interessantes von ihren Repräsentanten erfährt; auch von Gustaf Britsch ist die Rede.

Bei Preetorius ist es nicht nur die Geschichte seines Schaffens, sondern auch die seines Sammelns – seine ostasiatischen Schätze sind vor kurzem als Stiftung in den Besitz des bayerischen Staates übergegangen –; die kaum weniger wichtig ist. Auch sie wird kurz skizziert. Als Anhang sind aus der umfangreichen Literatur von und über Pr. die wichtigsten Werke verzeichnet. Dabei ist als erste auch eine rechtswissenschaftliche Arbeit, denn Pr. war, was manche nicht wissen, zunächst Jurist.

H.

„EDUARD SPORRI; Skulpturen und Zeichnungen“, eingeleitet und ausgewählt von M. Leroy im Rotapfelverlag, Zürich 1959. 104 Seiten, 27/19 cm, mit über 150 Abbildungen, Leinen, 26,- sfr.

In dem kurzen zweisprachigen Einleitungstext wird ein von den Zeitläuften nicht angeblösender Schweizer Bildhauer vorgestellt, Sohn eines Steinmetzen, der die Werkstatt übernimmt und von einem älteren befreundeten Plastiker ins Bildnerische eingewiesen wird; der, es gehört dazu, auch den elterlichen Weinbau weiter betreibt. Die Abbildungen, ohne Kommentar, ja sogar ohne Verzeichnis, zeigen Arbeiten eines sympathischen wenn auch nicht großen Talents.

H.

„ARISTIDE MAILLOL; die großen Plastiken“ von R. Linnenkamp im F. Bruckmann Verlag, München 1960. 121 Seiten, 26/19,5 cm, mit 141 Abb. Leinen, 18,- DM.

Das hauptsächlich der Gefallenenehrung dienende Großplastik-Werk M.s ist an zahlreichen Beispielen mit Vergleichen, Ableitungen und Entwicklungsreihen fast philologisch genau beschrieben. Wer sich durch die Abbildungen, die auch Zeichnung und Entwurfskizze enthalten, zu selbständigen Formurteilen anregen läßt, der kommt auf seine Rechnung.

Der Vf. handelt mehr mittelbar als unmittelbar von der Qualität. Er läßt auch die Wertdifferenzen im Werke M.s unerörtert, das ja keineswegs aus einem Guß ist, da auch diese große Potenz den Zoll an seine Zeit zu zahlen hatte. Mehr Kritik und Unterscheidung innerhalb des Werks wäre auch mehr Ehre für den Künstler gewesen. Dann hätte es des Apparates an Proportionschemen mit ihrer in die organische Form eingezeichneten, wenig überzeugenden Geometrie nicht bedurft.

Ein klares, wenn auch selbstverständliches Wort wird gegen die zu M.s Zeit alle Staatsaufträge einheimisenden akademischen Pathetiker gesprochen, von deren Werken einige blamable Beispiele gegen die statuarische Ruhe Maillolscher Plastiken gestellt werden.

H.

„HENRY MOORE“ von W. Grohmann im Rembrandt-Verlag, Berlin 1960. 260 Seiten 27/22 cm, mit 150 Abbildungen und 12 farbigen Tafeln, Leinen, 45,- DM.

Der reiche Bildteil des vorzüglich ausgestatteten Buches, aber auch der beschreibende Text und nicht zuletzt die darin mitgeteilten M'schen Aussprüche zeigen, ohne es freilich zu wollen, auf, wie sehr das Künstlerische durch Gedankenspiel und vor allem dadurch gefährdet ist, daß einzelne Rand-Momente der Kunst im Schaffen isoliert und übertrieben werden.

In einer überlieferungssicheren Zeit wäre M. ein beachtlicher, vielleicht sogar großer Künstler ohne problembedingte Verzerrung geworden, denn anders als bei manchem hochgerühmten Avantgardisten der Zeit, beweist er Begabung. So aber gerät sein Werk in die Sphäre titanischen Versuchens.

Wie ernst sich Moore in der Arbeit müht, beweisen auch manche im Buch zitierten Äußerungen, und eben deswegen ist sein Werk weit entfernt von aller Scharlatanerie und ergreift durch seine Dichte und Stetigkeit. Doch kann gerade an manchen Aussprüchen, etwa an jenen, die sich auf „Materialgerechtigkeit“ beziehen, deutlich erkannt werden, wo intellektuelle Irrtümer ihren Anfang nehmen, die letzten Endes die Gestalt zersetzen.

H.

„SO VIELE TAGE DAS JAHR HAT: 365 Gedichte für Kinder und Kenner“, gesammelt und herausgegeben von James Krüss im S. Mohn Verlag, Gütersloh 1959. 312 Seiten, 19,5/21 cm, mit 300 teilweise mehrfarbigen Illustrationen von E. Binder, cell. Pbd., 9,80 DM.

Der Helgoländer Krüss hat eine ganz bestimmte Vorstellung vom kindgemäßen Gedicht. Er meint nicht das eigens fürs Kind geschriebene oder gar das kindertümelige Gedicht, sondern das naive, gute, welches auch dem Erwachsenen noch Freude macht. Puren literarischen Ernst schätzt Kr. nicht, er hat sogar eine Vorliebe für den Nonsense, den schönen Un-Sinn, den Kinder so sehr lieben und in ihren Abzählreimen gern gebrauchen. Kr. ist selbst Dichter und steuert auch in geziemendem Maß etwas zum Buche bei, das eine sorgfältige Lese fast aus der gesamten deutschen Literatur enthält. Auch Unbekanntes ist darin zu finden, und mancher sonst nebensächlich erscheinende Autor bekommt in diesem Kreis seine Bedeutung. Schade ist nur, daß nicht auch das herrliche „Steht auf, ihr lieben Kinderlein“ mit aufgenommen wurde.

Die Zeichnungen sind gewiß nicht naiv, sondern eher kokett, aber doch lustig und trotz manches Manieristischen nicht schlecht.

H.

EINIGE AUSSTELLUNGEN ZUM EUCARISTISCHEN WELTKONGRESS

„Bayrische Frömmigkeit“. Reich und bunt mit einem begrifflicherweise knappen Zusatz neuzeitlicher Kirchenkunst. Schade, daß bei dem volkskünstlerischen Teil das „Kleine Andachtsbild“ (und vor allem das Spitzenbild) fast völlig fehlte.

„Eucharistia“. Ein unermeßlicher Schatz an Kelchen und Monstranzen, wie er nach kaum beisammen war. Doch leider nach Kostbarkeit ausgesucht, sozusagen: „Anti-Dexel“.

„Lob der Unmündigen“. Malereien aus katholischen Kindergärten; Drei- bis Siebenjährige mit farblich teilweise sehr schönen Arbeiten. Leider nicht alles „echt und ursprünglich“, wie der gedruckte Führer behauptet. Gerade der hervorragende, durch einen Maler betreute Teil aus einem südwestdeutschen Kindergarten ist trotz der imponierenden Fülle sehr ins Schematisch-Expressive (Schielaugen usw.) und Gewollte abgeglitten.

„Bayerns Kirche im Mittelalter“. Buchhandschriften und Malereien schönsten Art. Lehrreich – wenn man sich nur belehren ließe! – die teilweise beachtlichen Qualitätsunterschiede; auch zwischen oft mittelmäßiger Miniatur und sehr schöner Schrift im gleichen Werk!

MIT DEM ASTROLABIUM

Ein Kulturpamphletist, der grimmen Humors mit eingeleiteter Feder auf der Lauer läge, um zu warten, daß er einen entrückt balzenden Auerhahn oder wenigstens einen mit zugezogenen Augen stolz krähenden Gockel aufspießen kann, ein solch literarischer Nimrod müßte heutzutage den Göttern schleunigst einen Ring opfern, zur Beschwichtigung ihres Neids, weil er mit Beute überschüttet wird, die ihm geradezu vor die Feder fließt.

Die Sturheit jener, die alles von sich geworfen haben, die auf nichts vertrauen, an nichts glauben als an die eigenen Hirngespinnste, hat endlich, wie es wenigstens scheint, die Grenze des Absurden erreicht. Der 18jährige Sohn eines Hamburger Reeders hat, von einem Basler Freund inspiriert, nun alles „überwunden“, was die Malerei vor ihm noch verunreinigte. Er malt Nichts; nicht daß er einfach nicht malte, sondern er stellt dem Betrachter seiner Werke das Eindrucksvolle des Nichts dadurch dar, daß er ihm leere Rahmen und Leinwände präsentiert, Bücher mit leeren Seiten vorlegt. – Hat er gegen den Spiraloïdisten Hundertwasser von neuem demonstrieren wollen; war es vielleicht auch die reine Ironie, oder stand die Absicht dahinter, eine Richtung bis zum sinnlosen Ende zu führen?

Das ist schwer zu sagen, wie überhaupt in unserer Zeit nicht immer auszumachen ist, was querköpfiger Ernst, was sarkastischer Hohn oder bloßes Spiegelfechten ist. Die Demonstranten allerdings, welche diese Nichts-Ausstellung stürmten, die tippten wohl auf Ernst. Sie hängten die leeren Rahmen ab und an ihrer Stelle Kitschbildchen auf.

Eine andere Nachricht sagt, daß ein Dortmunder Maler, um „gegen die miserablen zwiebelbärtigen Scharlatane“ eine Schau aufzuführen, auf dem Marktplatz die Herstellung eines „informellen“ Bildes in einer halben Stunde dadurch vormachte, daß er büchsenweise Farbe auf eine riesige Leinwand schmiß und dann das Produkt seiner gemimten Inspiration mit 60000 DM zum Verkauf auszeichnete.

Es mag sein, daß dieser Maler selbst nicht viel konnte und daß seine Aktion vom Ärger bestimmt worden war. Wir wissen es nicht. Wer aber weist den Unterschied dieses Jux-Bildes von „ernsten“ Erzeugnissen ähnlicher Art nach, da heute eingestandenmaßen keine Qualitätskriterien für die

Avantgarde mehr bestehen; worin unterscheidet es sich von dem, was durch eine unkritische, nur nachmaulend beschreibende Kritik und durch den Handel das Placet bekam? Wir meinen, um es ganz genau zu sagen, durch welchen im Schauen nachvollziehbaren echten Wert erhebt sich das arrivierte Bild solcher Art über das nicht arrivierte? – Daß diese Frage in negativer Erwartung überhaupt gestellt, daß eine solche Demonstration unternommen werden kann, ist ja der Jammer!

Geistiges Fieber, wenn es sich einmal ausgebreitet hat, ist gerade dann nicht zu messen, wenn es am nötigsten wäre. Es hat selbst die Skala verneinert, durch die es angezeigt werden kann. Geistige Fehlkonstruktionen lassen keine Brücke einstürzen, und deswegen haben sie oft eine lange Dauer. Um so gefährlicher sind sie aber, denn sie verderben langsam das höhere Handeln, und da langsames Absinken auch ein langsames Wiedererheben bedingt, ist die Verzweiflung der Nüchternen begrifflich, die sehen, wohin die Fahrt führt. Der einzige, allerdings gewaltig kräftige Trost, dem Lehrer vorbehalten, liegt in der Jugend, die ohne Rücksicht auf den Wahn der Alten, also unverständermaßen, immer wieder geistig lauter ihre Augen öffnet.

Es muß wohl sein, daß ich die Gefahr riskiere, manche Kollegen könnten es übelnehmen, wenn ich sage: Unbehagen erfüllt mich, wenn ich sehen muß, wie immer mehr junge Leute, die eigentlich Künstler, meist Maler, werden wollten, in die Kunsterzieher-Laufbahn sich einschleusen lassen. Zu meiner Jugendzeit war es auch so, und mancher für einen Künstler Gehaltene suchte sich im Lehrfach, das er begrifflicherweise mit der linken Hand versah, eine bürgerliche Sicherung. Und wir hatten darunter zu leiden.

Selbstverständlich liegt mir ferne zu behaupten, dies sei heute ebenso, aber es wird mir bang, wenn ich daran denke, wie wenig die kunstakademische Ausbildung jedweder Art imstande ist, Kunsterzieher an allgemeinen Schulen so auszurüsten, daß sie den legitimen Bedürfnissen ihrer Zöglinge gerecht werden können; daß im schlimmeren Fall sogar Kinder von solchen erzogen werden, die im Sog einer Strömung dahintreiben, die ins Leere führt. Da in der Kunsterziehung, wenn wir alles in allem nehmen, oft Abgelegtes als neu getragen wird, ist die Aussicht noch trüber gestimmt.

Aber trotz aller Proteste und allen Leugnens mehren sich die Stimmen auch bei Fortschrittsstolzen, welche von Unbehagen sprechen. So neuerdings in der gewiß unverdächtigen Münchner „Gesellschaft der Freunde junger Kunst“, wo W. Petzet, wenn auch unter verständlichem Vorbehalt und nur tastend, fragte, ob nicht das völlige Absehen vom Gegenstand die künstlerischen Möglichkeiten zu sehr einengte. Beachtet muß werden, daß P. dabei von Leibnis Meinung ausging, den Kenner interessiere nur das Wie, nicht das Was in der Kunst. Dadurch wird einerseits klar, wie genau der frühe Ursprung der heutigen Nöte von P. gesehen wurde, andererseits zeichnet sich die Konsequenz ab, die nicht auf bloße Erkennbarkeit oder Episodisches hinzielt, sondern genau auf die ontologische Position sichtbarer Gestalten. Alles andere wäre unter dem Rang des Diskussionswürdigen. Doch den ins Auge zu fassen, ist die heutige Kunsterklärung völlig unfähig, und auch das gängige Denken der Zeit vermag es nicht!

Grasen wir aber auf den schulischen Gefilden weiter! – Die Kunsterzieher können sich noch soviel Mühe mit Überredungskünsten bei Kollegen anderer Schulfächer geben oder bei den Eltern ihrer Schüler oder den Schülern selbst, um sie von der Wichtigkeit ihrer Aufgabe zu überzeugen: Wenn sie so sehr sich artistisch absondern, wie es in zunehmendem Maße zu beobachten ist, werden sie wenig Erfolg mit ihrer Apologie haben.

Die allenthalben ohne Konsequenz der Tat aus Reputationsgründen zugestandene Anerkennung des „Musischen“ hat nicht die mindeste Bedeutung und kann sie schon deswegen nicht haben, weil der Begriff zu schwammig und ungenau ist. Solange nicht allen Schul-Leuten die Verwurzelung des Bildnerischen (auch außerhalb der sog. musischen Sphäre) im ganz gewöhnlichen Leben bis hinab zu den banalsten Sachlichkeitszügen klar ist, solange sich die Jugendlichen als Medien eines Magiers fühlen oder wie Schüler in einer kleinen Privatakademie, werden sie zusammen mit ihren Eltern unsere Arbeit doch nur als Schlagobers betrachten, der nicht unbedingt zum Kaffee gehört.

Wie käme es sonst, daß bei Probeabstimmungen in höheren Schulen schon mehrmals auch Kunsterziehung „abgewählt“ wurde, oder, noch schlimmer, daß Lehrerstudenten das Fach beiseite schieben wollen (vgl. D. G. 1959/VI, S. 260), weil sie es nicht für wichtig halten. Auch mündliche Äußerungen und Versammlungsbeschlüsse aus neuerer Zeit folgen einer ähnlichen Tendenz.

Dränge dieses gefährliche Streben durch, so hätte die Kultur im eigentlichen Sinn eine ärgere Schlappe erlitten, als wenn ein Opernhaus nicht errichtet oder ein falscher Intendant gewählt worden wäre. Es ist nicht schwer nachzuweisen, daß solche Anträge gegen etwas Unbekanntes gehen, weil die Studenten meist auf allzu „künstlerisch“ akademische Art unterrichtet werden und gerade das nicht kennenlernen, was in der Volksschule an Bildnerischem wichtig ist.

Man kann es den mit Psychologie gemästeten armen Teufeln unter solchen Umständen kaum verargen, wenn sie sich gegen Zuwaagen sträuben, die sie für ihr Amt als unnötig betrachten. Um so weniger, als sie „von oben“ nicht immer den richtigen Wink bekommen, weil man auch dort meist im Banne des Vordergründigen steht. Die Kritik am Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen hat in dieser Hinsicht manche Bedenken zutage gefördert.

Wird das Gestalten vom gelebten Leben, wie es immer auch sein mag, abgehoben und ästhetisch isoliert, dann welkt es dahin und wird zum Spielfeld des Absonderlichen. Keine noch so massierte Propaganda kann das zurückgestoßene Volk wieder zur Kunst hinführen, die sich separiert hat, und aller „Erfolg“ dabei ist nur konformistischer Schein.

Möge der Leser diesen Erörterungen doch nicht entnehmen, es solle dem Utilitarismus oder einer naturalistischen Episodenbildnerie das Wort geredet werden. Daß dies nicht so ist, beweist der Grundton unserer Zeitschrift deutlich genug. Verhängnisvoll wäre es, wenn in Überlegungen solcher Art der Wille oder die Fähigkeit mangelten, zwischen dem zu unterscheiden, was gewohnheitsmäßig persönliche Überzeugung ist, und was objektiver Sachverhalt ist.

In Vorstehendem sind Nachrichten aus dem „Fränkischen Tag“ vom 1. 4. 60, 30. 6. 60, 12. 7. 60 und 16. 7. 60, aus der „Süddeutschen Zeitung“ vom 5. 4. 60, 13. 4. 60 und 6. 7. 60 verwendet.
Herrmann

IN EIGENER SACHE

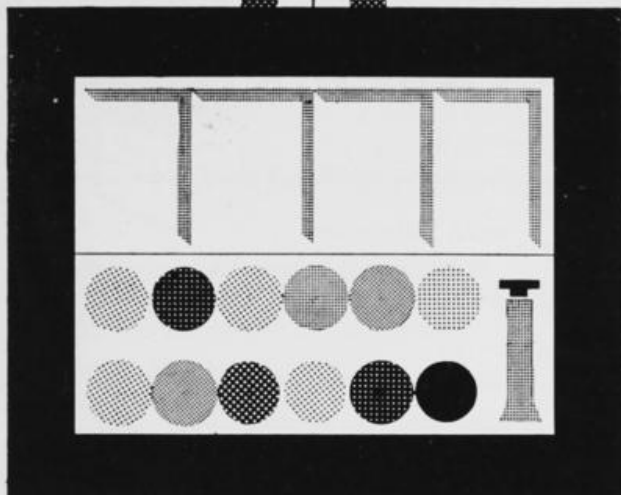
Um nicht selbst in den Verdacht zu kommen, sie habe durch Saumseligkeit die Herausgabe des letzten Hefes verzögert, sieht sich die Schriftleitung DG leider gezwungen, auf den am Heft beteiligten Landesverband im BdK als den Verursacher hinzuweisen.

Mit Absicht beließen wir die nun zwecklose Anzeige des Gustaf-Britsch-Instituts als „Mahnmal“ im besagten Heft und hoffen zuversichtlich, daß die Schriftleitung von Kul, durch das peinliche Vorkommnis hart geworden, ihre Absicht wahrmacht, künftig nur noch Landeshefte entgegenzunehmen, die druckfertig sind.

Schriftleitung Die Gestalt

„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, Postcheckkonto Essen 69351. – Bestellungen (Gesamtzeitschrift jährlich 16,- DM, Porto inbegriffen) und Zahlungen unmittelbar an den Verlag.

Rebhan Farbkasten



*eigens
für den Schulunterricht
geschaffen!*

Hans Rebhan Spezialfabrik feiner Schulfarbkasten Nürnberg Freiligrathstraße 9-19

Adrian Brugger, München 2

Maffeistr. 14, Tel. 29 69 81



Altstes Fachgeschäft für Mal- und Zeichenbedarf in München
Zeichen- und Aquarellblockherstellung
in eigener Buchbinderei

Verlangen Sie kostenlose
Bruggerblock-Liste
Versand im In- und Ausland

Egon Kornmann

Talent und Lehre

Grundfragen bildend-künstlerischer Erziehung
192 Seiten, kartoniert, 7,50 DM

A. HENN VERLAG RATINGEN

BEILAGENHINWEIS!

Bitte schenken Sie den Prospekten dieses
Heftes Ihre besondere Aufmerksamkeit:

C. H. R. Kaiser Verlag München
DEKA-Textilfarben AG., München



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



Altenberg

Die Kirche der Zisterzienser-Abtei

von A. Pottgiesser

112 Seiten, 77 Abb., Leinen, 14,— DM

„Die umfassende Studie von Prof. Dr. Alexander Pottgiesser über den Altenberger Dom der Zisterzienser-Abtei im Rheintal gehört in ihrer sachlichen Gründlichkeit bei hoher, formschöner Sprachkultur zum Besten, was jemals über das gotische Wunderwerk geschrieben worden ist, reizvoll, fesselnd, nicht nur für den Wissenschaftler, sondern auch für den Laien und Freund überlieferter Kulturwerte.“

Welt und Wort

In der Reihe RHEINISCHES BILDERBUCH sind außerdem erschienen und lieferbar:

Schloß Benrath

Die alten Schlösser und das neue Jagdschloß

Von A. Klein - 140 Seiten, 150 Abbildungen, Leinen 18,— DM

Schloß Burg an der Wupper

Von P. Luchtenberg - 142 Seiten, 146 Abbildungen, Leinen 15,— DM

Knechtsteden

Die ehemalige Prämonstratenser Stiftskirche

Von W. Jung - 176 Seiten, 154 Abbildungen, Leinen 16,— DM

St. Lambertus

zu Düsseldorf, die Stifts- und Pfarrkirche

236 Seiten, 186 Abbildungen, Leinen 18,— DM

St. Quirinus Neuß

Von W. Bader - 196 Seiten, 119 Abbildungen, Leinen 19,80 DM

A. H E N N V E R L A G R A T I N G E N



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, lichteht
- **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



NEUERSCHEINUNGEN 1960

SCHÖNE LITERATUR UND UNTERHALTUNG

- Kamiel von Baelen* Odyssee Herz oder Die Brücke der Springerchen. Roman (Ln. 12,80)
Friedrich Deml Sonnenmaske oder Der gejagte Jäger. Roman (Ln. 12,80)
Ilse Langner Chinesisches Tagebuch (Ln. 15,—)
Inge Meidinger-Geise Das Amt schließt um fünf. Erzählungen (Ln. 12,80)
Marie Vega Der ruhelose Engel. Roman (Ln. 19,80)
Walther Weidner Begegnungen in Nürnberg (Pp. 7,50)
* * * Nürnberg-Kalender 1961 (Alte Stiche des 16.-19. Jahrhunderts) - (Großform., 3sprachig, teilw. 4farbig 6,80)

LITERATUR / SPRACHE / KUNST

- Alfred Borchardt* Kafkas zweites Gesicht - Der Unbekannte (Das große Theater von Oklahoma) (Ln. 12,80 DM)
Alois Elsen Briefe über Kunst. Hrsg. von Alfred Müller (Pp. 7,50)
Inge Meidinger-Geise Perspektiven deutscher Dichtung 1960 (Br. 3,80)
Pirkheimer-Kuratorium Das Dritte Pirkheimerfest 1960 (Kt. 1,20)
Wieland Schmied Fenster ins Unsichtbare (Zur Kunst der Christen) (Pp. 7,50)
Wieland Schmied Das Poetische in der Kunst (Pp. 7,50)

BIOGRAPHIEN UND TAGEBÜCHER

- Heinrich Schliemann* Kein Troja ohne Homer (Zwei Jahrzehnte archäologischer Forschung). Aus seinen Aufzeichnungen ausgewählt und herausgegeben von Wieland Schmied (Ln. mit 70 Abb. 22,50)
Erich Stern Licht und Schatten (Erlebtes Schicksal) (Ln. 15,—)

VÖLKER UND LÄNDER

- Marion Gras* Rußland (Geistige Länderkunde) (Ln. 15,—)
Niels C. Nielsen Die Vereinigten Staaten von Nordamerika - USA (Geistige Länderkunde) (Ln. 15,—)
Werner Plum Nordafrika (Maghreb) (Geistige Länderkunde) (Ln. 15,—)

WIRTSCHAFT / GESCHICHTE / SOZIALES

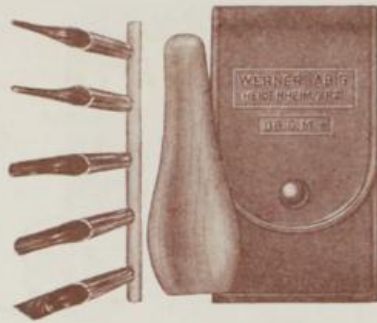
- Adolf Grote* Unangenehme Geschichtstatsachen (Zur Revision d. neueren deutschen Geschichtsbildes) (Pp. 8,50)
Hermann Kellenbenz Probleme einer deutschen Sozialgeschichte der neueren Zeit (Br. 3,00)
Karl Gustav Specht Empirie und Theorie (Bemerkungen zu den Grundlagen der Sozialforschung) (Br. 3,—)

LEBENSGESTALTUNG / PHILOSOPHIE

- Kurt Brem* Konvertit und Kirche (Bekenntnis als Hellschwärz aus fünf Jahrhunderten) (Ln. 19,80)
Emil Grimm Bild aus verschleiertem Spiegel (Erinnerungen eines Schulmannes) (Ln. 9,80)
Newman-Kuratorium Cardinal Newman-Studien / IV. Folge (Ln. 25,—)

Änderungen jeder Art vorbehalten

G L O C K U N D L U T Z N Ü R N B E R G



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

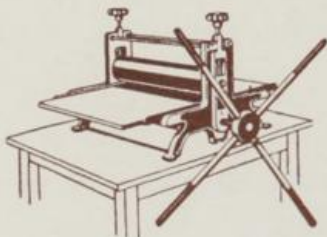
als ergiebige PASTE für jegliches Malen auf jederlei Malgrund

Bunte **KNETWACHSE** zum Modellieren

Sparsam • reinlich • bildsam • transparent!

Prospekte und Muster!

Lieferung durch den Handel



Wenzel Pressen

bestens bewährt für
Druck von Linol-,
Holzschnitt und
Radierungen

Liefere alles Material und Werkzeug für Linol-, Holzschnitt und Radierungen - auch Gummifarbwalzen

Firma PAUL WENZEL
(16) ROSSDORF/DARMSTADT
früher Heidenheim/Brenz

Seit 35 Jahren **Neckar-Pressen**

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

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

Für den **Stoffdruck** das neue **STOFFDRUCKGERÄT!**
G. Riehle - (14a) Aichelberg üb. Eßlingen



Anker

*Wasserfarben, Deckfarben, Pinsel
Schulfarbkasten*

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.



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 Einzelfarben



STAEDTLER

in Fachgeschäft