



**KUNST-
UND
WERK-**

ERZIEHUNG 4|61

Gesamt-Titel für »Kunst und Jugend« und »Die Gestalt« seit 1960

Postverlagsort Ratingen

Der

Pelikan

Farbkasten
weiter
verbessert

Der
Farb-
kasten

Die
Farben,

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

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

Günther
Wagner
Hannover

Pelikan

KUNST UND JUGEND 4/61

HERAUSGEBER BUND DEUTSCHER
KUNSTERZIEHER BERLIN-GRUNEWALD

SCHRIFTFLEITER: ERICH PARNITZKE, KIEL, HAMBURGER CHAUSSEE 207

Inhalt:

Ferdinand Hees, Papenburg, Dieckhausstraße 16a

„Die Entwicklung der Bildsprache als Mittel zur Erhaltung der Gestaltungsfähigkeit.“

Am Beispiel der Klassen 5–13 (11. bis 13. Lebensjahr) des Gymnasiums Papenburg (Jungen und Mädchen).

Den Farblinolschnitt der Umschlagseite fertigte der Schüler Hegemann, Klasse 12, an.

Der Auftrag der Werkerziehung in der Gegenwart, Berliner Fassung

Sowohl als auch (Parnitzke)

Schrifttum und Bildgut

DIE GESTALT

4/61

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

Inhalt:

Dr. Egon Kornmann, (13b) Starnberg, Prinzenweg 13:

Über die Rahmung von Bildern

(Dagegen: „Passepartout mit Pfiff“)

Dr. Hermann Häger, (13b) München 27, Keplerstraße 4/1:

Nachtrag zur Betrachtung der griechischen Architektur

(Seitenblick auf unsere Zeit)

Hans Herrmann, (13b) München 5, Wittelsbacherstraße 10:

Kirchenkunst und Schöpfungsgestalt

Senta Netzle-Reimann, (13b) München 13, Arcisstraße 48/1:

Legende

Wilhelm Ebert, (22a) Wuppertal-B., Borkumer Straße 11:

Über das künstlerische Urteilsvermögen

Albert Gottschow zum 70. Geburtstag (H)

Linolabdruck IV

Ludwig Wallmüller zum 11. Juni 1961 (H)

Literatur

KUNST- UND WERKERZIEHUNG (Kunst und Jugend – Die Gestalt) erscheint zweimonatlich. Jahresbezugspreis 18,00 DM (Porto einbegriffen) – Halbjahresbezugspreis 9,00 DM – Einzelheft 3,20 DM. Auslieferung für die Schweiz: Christiana-Verlag, Zürich 50, Schwamendingenstr. 56. Jahresbezugspreis Sfr 19,90 – Einzelheft Sfr 3,70. Auslieferung für Österreich: Heinrich Javorsky, Gmunden, Salzfeiger-gasse 4. Jahresbezugspreis S 140 – Einzelheft S 26.60. Bezugspreis für Auslandsbezieher 19,90 DM – Einzelheft 3,70 DM.

Wenn der Bezug nicht zum 1. Dezember gekündigt wird, gilt er als fortgesetzt. Bezugsanmeldungen, Einzahlungen und Anschriftenänderungen sind unmittelbar an den Verlag erbeten. A. - HENN - VERLAG, (22a) Ratingen, Düsseldorf Straße 46, Postfach 119. Postscheckkonto Essen 693 51, bei Bankauftrag: Dresdner Bank oder Amts- und Stadtparkasse Ratingen. (Druck: A. Fromm, Osnabrück, Breiter Gang 12–14)

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

Die Entwicklung der Bildsprache

als Mittel zur Erhaltung der Gestaltungsfähigkeit

Der Rahmen eines Heftes machte es erforderlich, daß ich mich auf die Darlegung der Entwicklung der Bildsprache im flächigen Gestalten mit den Mitteln der Malerei und Graphik (Zeichnen und Radieren) beschränkt habe. Linolschnitt, Arbeiten mit greifbaren bildnerischen Mitteln (Papier, Stroh, Ton usw.), auch im Raum, als Mittel der Entwicklung, hätten die Möglichkeit genommen, die Probleme so weit auszubreiten, wie es mir nötig erschien. Auch so mußte in vieler Hinsicht der Hinweis genügen. Aussagen im Medium des Wortes über bildnerische Bestände haben nur Gültigkeit in Gegenwart des Bildes und in Bezug auf das Bild, wie kunsterzieherische und methodische Aussagen im Wort ihre Berechtigung erst durch die bildnerischen Fakten und Ergebnisse erhalten. Der Idealfall ist der Beleg durch die Klassenleistung. Das ist in diesem Fall ausgeschlossen. Ich habe mich in den meisten Fällen für den Beleg durch eine Arbeit entschieden, um genügend Variationen zeigen zu können. Die Arbeiten sind ausschließlich Klassenleistungen entnommen. Sie stammen aus dem eigenen Unterricht. Vier Arbeiten aus dem Unterricht meiner Referendare sind mit (R) gekennzeichnet. Koll. Metje hat freundlicherweise das Anschauungsmaterial 1-12 hergestellt. Aufgabenstellungen zu den Abb. sind im Kleintext unter Malen und Graphik zu finden.

Abkürzungen: TM = technische Mittel, BM = bildnerische Mittel, farbige Abbildungen = (F1), schwarz-weiße Abbildungen (1), Aufgabestellungen ohne Abbildung (ohne). Borstenpinsel Nr. 8, flach = P, Redisfeder 1,5 mm = R, spitze Feder = F.

Klassenbezeichnungen: Klasse 10 = 10. Schuljahr = Alter 10+6 = 16 Jahre.

Die bildnerische Äußerung des Kindes als komplexer Vorgang.

Das gesunde Kind entwickelt sein bildnerisches Vermögen als Mittel zur Welterfassung wie alle anderen Fähigkeiten. Die bildnerischen Aussagen des Kindes sind komplex, d. h. es treten in ihnen eine Vielzahl von Wirkungen und Beziehungen in einem Gesamtzusammenhang auf. Zwei Beispiele von einem Kind sollen das Gesagte verdeutlichen.

(F1) Weich vertriebene Farbe, vorwiegend harmonisierend vom Rot über Gelb, Ocker, Siena zum dunklen, umfassenden Blau. Hell-dunkel Beziehung, teils grenzhaft, teils in weichem Übergang. In dem Bogen aus dem hellsten Gelb und dem dunklen Blau sind zwischen leuchtend und stumpf var. Rots um einen gelben, trüberen Kern versammelt.

(F2) In vorwiegend statische Flächen gebundene Farbe ist gegen dynamische Farbniederschriften ausgespielt. Spuren lebhafter Motorik, hüpfender, rhythmisch reicher Fleckzusammenhang. Klare Gliederung der Bildfläche. Entwicklung der Farbe im Sinne der Richtung (Farbkreis) und der Kontraste Hell-Dunkel, Kalt-Warm und Leuchtend-Stumpf. Farbausgleich: Warme Farben tauchen in kalter Umgebung auf. Vielfältige Fleckerscheinungen. Dynamischer Gesamtzusammenhang.

Die Bestandsaufnahme soll nicht vollständig sein. Sie möge nur einige bes. charakteristische Züge unterstreichen. Die kindlichen Äußerungen sind unbeeinflusst entstanden. Der Spielprozeß wurde unmerklich beobachtet. Die zwei Blätter zeigen ein sehr unterschiedliches Gepräge. Der in den Bestandsaufnahmen sichtbar gewordene Beziehungsreichtum ist dem Kind selbstverständlich unbewußt; er ist aber existenziell vorhanden.

Der Spielcharakter der bildnerischen kindlichen Betätigung. Bewußter und unbewußter Anteil

Zum Vorgang selbst. Der Anstoß zum Spiel ist offensichtlich die Freude an der farbigen Erscheinung, unmittelbar verknüpft mit der Auseinandersetzung mit dem „Farbstoff“. Das Auseinandertreiben der reinen Farbe, das Mischen im Deckel und auf

der Malfläche, das Schmieren und Anstreichen in sehr wechselndem Tempo, bedächtig, versonnen und temperamentvoll, ist offensichtlich Ausdruck einer starken inneren Anteilnahme. Was immer wieder in Erstaunen versetzt, ist die Freiheit und die Unvorhersehbarkeit im Ablauf des Prozesses. Unbewußt muß in diesem Alter bereits ein Gefühl wirksam sein für Ordnungen, die sichtbar werden in Spannung und Lösung, in Kontrasten und Variationen.

Gewiß tragen diese Dinge in der Hauptsache ereignishaften Charakter, jedoch sind bereits Keime bewußter Handlungen eingebettet. Ein Kind hat ein deutlich ausgeprägtes Gefühl dafür, wann es „fertig“ ist. Das Fertigsein bezieht sich dabei keinesfalls nur auf eine Vollständigkeit im Sinne gegenständlicher Ausdeutung. Innerhalb einer frühen Entwicklungsphase, in der diese Ausdeutungen noch fehlen, wird deutlich, daß sich das Gefühl fertig zu sein einstellt, wenn das Spiel mit den Erscheinungen des Mediums einen Abschluß erfahren hat. Das wird vom Kind erkannt. Es ist natürlich auch möglich, daß ein Spiel durch Ablenkung oder Ermüdung vorzeitig abgebrochen wird.

Interessant ist auch die Tatsache, daß hier die ganze Fläche in Farbe verwandelt wird, wobei verschiedene Verhaltensweisen geübt werden: Beginn irgendwo in der Fläche, Aneinanderfügen der Farbe und Verteilen der Farbe mit langsamem Schließen der Fläche, oft waren Mischformen aus beiden Verhaltensweisen zu erkennen. Die Beziehung zur Fläche als dem räumlich begrenzten Spielfeld ist vorhanden. Sie wird in Anspruch genommen, d. h. aber nicht, daß sie immer vollständig benutzt und ausgefüllt wird. Das wird besonders beim graphischen Verhalten sichtbar, wo bedeckte Fläche und selbständig wirkender Strich in ein spannungsreiches Verhältnis zur Leerfläche gebracht wird.

Es kommt beim Kind über das Auge zu einer Zwiesprache mit den Ergebnissen des eigenen Spiels. Diese Zwiesprache ist mehr als Reagieren auf die Formerscheinungen zu verstehen und weniger als reflektierendes Verhalten, obwohl bei fortschreitender Übung sich auch dieses Verhalten entwickelt.

Die bildnerischen Kräfte. Äußere und innere Entsprechungen.

Vom optischen Interesse her wird also der hervorquellende Bildeprozeß moduliert. Bis hierhin ist das Gebilde reines Sinnbild, aus dem ganzen Menschen entstanden. Man könnte einzelne Momente nennen: Auge, Motorik, Rhythmik, haptische Züge, Formempfinden (Form allgemein: Farbe, Richtungen, Fläche, Fleck usw.), Formdenken, unbewußte und bewußte Prozesse. Das Biologische und die höheren geistig-seelischen Funktionen wirken ungebrochen ineinander. Die Kräfte und Ordnungen des „Gebildes“ sind die Kräfte und Ordnungen der menschlichen Existenz. Es ist aus der sinnhaften Geistigkeit entstanden und als Mitteilung durch die Sinne unmittelbar erfahrbare. In ihm wird Unsichtbares sichtbar. Es ist die Selbstdarstellung des Geistwesens gegenüber der Selbstdarstellung im Bereich der Natur.

Diese Entwicklung verläuft beim gesunden Kind von selbst, wenn die Bedingungen gegeben sind: verständnisvolle Umwelt, die sinnvoll gewähren läßt und entwicklungshemmende und störende Einflüsse vermeidet, Schaffen von Gelegenheiten, Bereitstellen von Material.

Eigenform und Erscheinungsform.

Die Bewußtwerdung beginnt früh, jedoch gemessen an der Komplexität der kindlichen bildnerischen Produktion, in kleinen Schritten. Der Formreichtum, der zunächst bedeutungsvolle Selbstdarstellung ist, sinnvolle Entwicklung der Kräfte, erhält Deutung im Hinblick auf die Erscheinungsform. Im Bereich der archetypischen und typischen Formen wechseln die Bedeutungen. Das gleiche Gebilde kann mit dem Kind selbst identifiziert werden oder mit Vater, Mutter usw. Wesentlich ist aber

im Weiterschreiten der Entwicklung die Erhaltung der Kraft und der Reichtum an „Eigenform“, sowie der sinnbildhaften Ordnung, die diesen Deutungen lebendige Wirksamkeit verleihen. (0)

Wir verdanken Britsch Einsicht in die reinen Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung der Urteile (Denkbedingungen) über Gesichtssinneserlebnisse. Der Akzent dieser Untersuchung ist auf die Verarbeitung der Erscheinungsform der Umwelt gelegt. Wesentliche Anteile der kindlichen bildnerischen Äußerungen bleiben unbeachtet. Die tatsächlichen kindlichen Entwicklungen verlaufen aber stets als Varianten solcher Entwicklungslinien, oft mit großen Abweichungen. Grötzingers gibt überzeugende Einblicke in die existentielle Bedeutung der Urformen der kindlichen bildnerischen Entwicklung. Leider kommt es in seiner Auffassung später zu einem unheilvollen Bruch, der einem Verrat am Glauben an die gestalterischen Kräfte gleichkommt. Vermutlich hat er aus dem ihm zugänglichen Untersuchungsmaterial keine anderen Schlüsse ziehen können, oder es waren ihm die Erkenntnisse methodischer Wege verschlossen, die geeigneteres Material hätten hervorbringen können.



O. Familie im Strandkorb 30:42 TM: Filzschr., schwarz, Jaxtusche, braun, M 6

Die Entwicklung verläuft schubweise

Diese Entwicklung erfolgt nicht kontinuierlich, sondern schubweise. Das Zeichen für menschliche Figur wird mit immer neuen Entdeckungen ausgestattet.

In ähnlicher Weise wächst die Eigenform. Es werden neue, anreichernde Erfindungen gemacht, die sich auf die Erscheinungen der Farbe, des Striches, der Strichfolge, der verschiedensten Kombinationen aus den bildnerischen Elementen als Ausdruck inneren Lebens in reicher Rhythmik auf der Fläche ausbreiten. Diese Erkenntnisse und Erfindungen kommen plötzlich, wenn die Entwicklung die Voraussetzungen geschaffen hat.

Zusammenfassung

Aus dem bisher Gesagten ergeben sich folgende Einsichten:

1. Der Reichtum der Eigenform des Kindes ist der tragende Grund. Sie tritt in naiver, sinnbildhafter Ordnung als Zeugnis aufblühenden Lebens (Selbstdarstellung) in Erscheinung, noch ehe sie zum Träger einer Deutung im Hinblick auf die Erscheinungswelt wird.
2. Die Differenzierung des Vorstellens und Erkennens im Sinne der Bewußtwerdung der Erscheinungsformen ist zunächst in ihrem Wert für die Qualität der Eigenform indifferent. Sie kann zu größerem Reichtum, aber auch zu Sprödigkeit und Armut führen.
3. Absichtliche Beschleunigung der Differenzierung in diesem Sinne kann die tragende Basis zerstören, die Entwicklung in falsche Bahnen lenken. Das Kind wird aus seiner schützenden Hülle herausgerissen und in einen Zwiespalt gebracht. Das geheimnisvolle Zusammenspiel der Eigenform und der Erscheinungsbezogenheit darf nicht zerstört werden.

4. Der Prozeß der Bewußtwerdung erstreckt sich nicht nur auf die Entdeckungen im Hinblick auf den Reichtum der Erscheinungswelt, sondern ebenso auch auf die Entdeckungen einer reicheren Erfindungsfähigkeit in der Welt der Eigenform.

Nach meinen Erfahrungen muß heute die Sorge der Kunsterziehung besonders behutsam auf die Pflege der Eigenform und auf die Erhaltung ihrer Lebendigkeit gerichtet sein. Um nicht mißverstanden zu werden, möchte ich hinzufügen, daß hier keine Zweiteilung vermutet werden soll, auf deren Hintergrund eine gegenstandslose und eine gegenstandsbezogene bildnerische Äußerung sich abzeichnet. Es ist aber zu beachten, daß der Bestand der Eigenform an die Fundamente der Person reicht. Die Erscheinungsbezogenheit ist dagegen wesentlich für die Umweltbindungen der werdenden Person.

Die spätere Entwicklung

Die Beziehungen zu Form und Farbe sind in der humanen Welt tief verankert, jedoch sind die Verhaltensweisen des Menschen auf Grund seiner Weltoffenheit nicht fixiert wie bei Tieren, sondern personal verschieden. Das bezieht sich auf die Erlebnis- und Aussageweise. Im Bereich der Kultur muß alles erarbeitet werden, probiert, erwogen, verworfen oder angenommen. Das macht die Freiheit aus. Die spätere bildnerische Entwicklung des Menschen entzieht sich daher weitgehend einer Zwangsläufigkeit.

Der antinomische Charakter der menschlichen Geistigkeit

Wenn das Kind im Schulalter beginnt, die naive Geborgenheit seiner Welt zu verlassen, und sich anschickt, in die Kulturwelt einzutreten, bedarf, wie alle anderen geistigen und körperlichen Fähigkeiten, auch die bildnerische Gestaltungsfähigkeit einer besonders aufmerksamen und sachkundigen Pflege. Diese Gestaltungsfähigkeit muß aus zwei Gründen über die Pubertät hinaus erhalten werden. Der erste Grund liegt in der Sache selbst, der zweite in der menschlichen Geistigkeit, die sich anlagebedingt aus zwei Komponenten entfaltet: der elementaren Weise des intuitiven, sinnhaften, gefühlsmäßigen Erfassens der Welt und der Fähigkeit des gedanklichen Durchdringens. Das sind die beiden Weisen geistigen Erfassens der Welt. Sie drängen, sich gegenseitig befruchtend, zur Entfaltung. Erziehung und Bildung kann erst dann Aussicht auf Gelingen haben, wenn diese antinomische Struktur erkannt und als verbindliches Prinzip der Bildung angesehen wird. Die bildnerische Gestaltungsfähigkeit gründet tief in der elementaren Weise des intuitiven Erfassens und beginnt schon früh, Züge gedanklicher Durchdringung zu zeigen. Das Gestaltdenken ist die Basis der begrifflichen Denkfähigkeit.

Bemühung um Kontinuität in den kunsterzieherischen Bestrebungen

Die Erhaltung der bildnerischen Gestaltungsfähigkeit als wesentlicher Faktor musischer Bildung ist Aufgabe der Schule allgemein und der Höheren Schule im Hinblick auf Reifezeit und Oberstufe besonders. Die Höhere Schule ist zur Zeit die einzige Institution, an der kunsterzieherische Tätigkeit vom Kind bis zum reifenden jungen Menschen möglich ist. Sie ist daher auch der einzige Raum, in dem die Folgen kunstpädagogischer Maßnahmen bis zum Abitur beobachtet werden können. Der Prüfstein der Kunstpädagogik ist das 13. Schuljahr.

Bei den Versuchen, die Gestaltungsfähigkeit zu erhalten, zeichneten sich seit der Entdeckung der kindl. Gestaltungskraft zwei Wege ab:

1. Versuche, welche die Entwicklungsgesetze der Denkbedingungen über Gesichtssinneserlebnisse zur Methode machten.

2. Die Methode, die das naive Gestaltungsbedürfnis, teils unter außergewöhnlichen Bedingungen, wirken ließ und einseitig die expressiven Kräfte ansprach.

Beiden Richtungen ist es nicht gelungen, die gestalterischen Kräfte über die Pubertät hinaus zu erhalten. Im ersten Fall wurde außer acht gelassen, daß der bildnerische Vorgang ganzheitlicher Natur ist. Das Herausschälen eines Bestandes führt zur Erstarrung. Der zweite Weg war zu Ende, wenn das Kind seine naive Formkraft mit beginnender Pubertät verlor und ohne Einsicht in das bildnerische Geschehen blieb.

Man versuchte auch den Kunstunterricht allein von der Thematik her aufzuziehen oder erhoffte sich alles vom Wechsel der Techniken. Dieser Weg führte bei großem Materialaufwand zu einem Hetzen von Technik zu Technik und hatte bald den Charakter bloßer Beschäftigung im Sinne des Manipulierens und der Handfertigkeit. Bestenfalls wechselten die Themen, aber im eigentlichen gestalterischen Bereich blieb vieles oder alles im Dunkeln und dem Zufall überlassen, oder man begnügte sich mit dem Effekt.

Das Scheitern an der eigentlichen gestalterischen Aufgabe in der Pubertätszeit führte zum Ausweichen: Zurückziehen auf das reine Sachzeichnen, das Linearzeichnen, das mißverständliche technische Werken ohne wesentlichen gestalterischen Anteil usw. Die Skala reicht vom vagen „Musen“ bis zum schablonisierenden Bearbeiten von Formproblemen. Eine dem Kunstwerk gemäße Bildbetrachtung kann auf diesen Maßnahmen nicht aufbauen. Sie läuft dann meist in Form kunstgeschichtlicher Unterweisung nebenher, oder das Bild wird

nur als Veranschaulichung kulturhistorischer Zusammenhänge benutzt.

Die Entwicklung der Bildsprache, ihre objektiven und subjektiven Bestände

Allen diesen Versuchen lag das Bestreben zugrunde, Kontinuität in die kunsterzieherischen Maßnahmen zu bringen, die einzelnen Unternehmungen sinnvoll aufeinander zu beziehen.

Diese Kontinuität im kunsterzieherischen Bemühen liegt in der Entwicklung der Bildsprache. Wer aussagen will, muß eine Sprache entwickeln. Zur bildnerischen Gestaltung gehört die Bildsprache, analog der Wort- und Zahlensprache, als Medien anderer geistiger Gebiete. Sie gründet auf der Entwicklung des Denkens in der Kategorie der sichtbaren Form und der mit diesem Denken verbundenen Emotionalität. Damit wird der Weg in der Ausbildung jener Kräfte und Fähigkeiten weiter beschriftet, die bei der Betrachtung der ersten Äußerungen des kleinen Kindes sichtbar wurden. Gestaltetes steht zwischen den Polen Chaos und Ordnung. Triebhafte bildnerische Kräfte müssen geordnet werden. Die Bildsprache hat daher objektive und subjektive Bestände.

Die objektiven und subjektiven Bezüge der Bildsprache werden in den Elementen dieser Sprache und in der Beziehung der Elemente untereinander, sowie in ihrer Wahl und Verwendung sichtbar. Die Betrachtung eines Versuches mit dem Ordnungsprinzip der Reihung unter bes. einfachen Verhältnissen soll das Gesagte verdeutlichen.



1.- 6.

Ordnungsprinzipien in der Reihung

Das Element: Redisfederstrich grade, zunächst gleicher Länge, unvariiert in der Stärke.

Fügung: Gruppenbildung durch Reihung, gradlinig fortlaufend im gegebenen Format.

Die Striche sind freihändig gesetzt. Das Ordnungsprinzip soll in den folgenden Versuchen nur jeweils um eine Bedingung erweitert werden. Es gelten immer die Bedingungen des vorhergehenden Versuches. Die durch neu hinzukommende Bedingungen aufgehobenen früheren werden nicht besonders genannt.

Nicht diese Demonstration allein, sondern der eigene Vollzug oder der Schatz an Erfahrung wird die volle Einsicht eröffnen oder bestätigen.

(1) Versuch: gleiche Abstände.

Betrachtung des Prozesses:

In dem Augenblick, wo der zweite - dritte Strich gesetzt sind und damit das Fügungsprinzip fixiert wurde, bleibt keine Wahl mehr. Es handelt sich im weiteren Verlauf nur noch um ein mechanisches Wiederholen des gleichen. (Taktmäßiges Verhalten.) Geringste Freiheit. Anfang und Ende der Reihung sind im Fügungsprinzip (gleiche Abstände) nicht in sich bedingt.

Sie könnte endlos weiterlaufen oder das Blatt von Rand zu Rand füllen. Sie würde dann als Ausschnitt einer möglichen weiterlaufenden Reihung betrachtet werden können. Dem steht entgegen, daß sie hier absichtlich als Gruppe zum Format in Beziehung gesetzt wurde.

BEURTEILUNGSGESICHTSPUNKTE:

Wenn mehrere Ergebnisse verschiedener Personen vorlägen, würden sie in gestalterischer Hinsicht gleich sein. Sie wären nur rein technisch-handwerklich zu unterscheiden und zu beurteilen. Die Gruppe wirkt mechanisch und leblos. Die Gleichförmigkeit des Vorgangs und die geringe Wahlmöglichkeit bedingen diesen Ausdruck. Es wird nur das reine Gesetz sichtbar. Für subjektive Ausprägungen ist kein Platz.

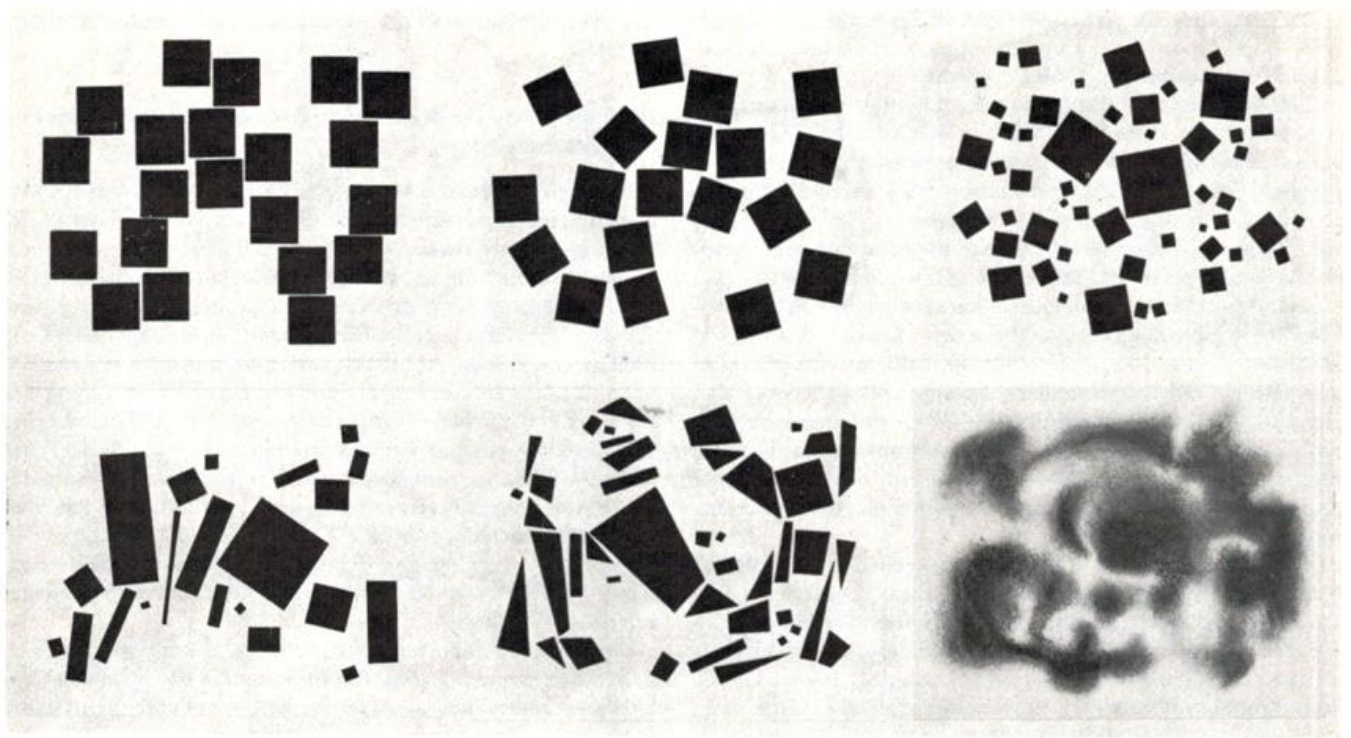
Erweiterung des Fügungsprinzips bei den folgenden Versuchen:

(2-4) Variation des Abstandes.

(ohne) Höher- und Tieferstellen der Elemente.

(5) Variation der Richtung um die Senkrechte ohne Berührung oder Überschneidung.

(6) Variation der Richtung ohne Einschränkung und mit Überschneidung und Berührung.



7.-12.

BETRACHTUNG DES PROZESSES BEI DEN FOLGENDEN VERSUCHEN:

Es handelt sich immer noch um einen sehr einfachen Formvorgang. Trotzdem nimmt das Gefühl der Einengung bei der Arbeit zunehmend ab. Durch die Variationsmöglichkeiten bedingt, kann das lebendige Prinzip der Rhythmik wirksam werden. Bis zum Schluß bleiben Wahlmöglichkeiten. Neue Probleme tauchen auf, die über das rein Technisch-Handwerkliche hinausgehen. Es bilden sich verdichtete und aufgelockerte Zonen, die auch unter dem Gesichtspunkt des Gewichtsanges und als unterschiedliche optische Graus beurteilt werden müssen. Anfang und Ende, die Längsausdehnung der Gruppe, wird nun nicht mehr allein durch die von außen herangebrachte Forderung der „Gruppe“ bedingt, sondern kann aus den inneren Spannungsverhältnissen des Gebildes selbst sinnvoll begründet werden. Selbstverständlich kann ein solches Gebilde länger oder auch kürzer sein, wenn der Prozeß des Setzens von Spannungen und Lösungen früher beendet oder noch fortgesetzt wird. Dem sind aber durch die Anerkennung des Spielfeldes Grenzen gesetzt. Die Größe der Gruppe muß im Verhältnis zur Fläche beurteilt werden. Auch hier gibt es zwischen „zu groß“ oder „zu klein“ Wahlmöglichkeiten. Die Kräfte der Anziehung, die im Inneren des Gebildes wirksam sind, beginnen auch bei diesen sehr einfachen Verhältnissen Größe und später auch Form und Lage des ganzen Gebildes zu beeinflussen.

BEURTEILUNGSGESICHTSPUNKTE:

Bei mehreren Lösungen würden bereits unterschiedliche Gebilde entstanden sein, die je nach persönlicher Entscheidung sich mit den durch das Ordnungsprinzip gegebenen Möglichkeiten auseinandergesetzt hätten. Die Erfahrung zeigt, daß dabei kein Gebilde dem anderen gleicht. Die Beurteilung ist hier nicht mehr in der rein technischen Ebene möglich, sondern bezieht sich auf gestalterische Fragen, wenn sie auch in ganz bescheidenem Umfang auftreten. Die Beurteilung müßte sich daher auf den Reichtum im Rahmen eines Ganzen beziehen. Dabei ist der quantitative Aufwand an Mitteln nicht entscheidend.

Mechanisches Verhalten würde zu Lösungen wie (3) führen, wo der Abstand kontinuierlich zunimmt, einseitige Belastung erzeugt wird und keine Ganzheitsbeziehung aus innerer Notwendigkeit auftritt. Der nächste Strich rechts würde schon außerhalb des Blattes liegen. Dann bestände die Möglichkeit, daß der sichtbare Bestand auf dem Blatt zu einem größeren Gebilde gehörte, welches außerhalb der Fläche noch Intervalle von Verdichtung und Auflockerung zeigen könnte, die zu den Ereignissen in der Fläche im Sinne einer ganzheitlichen Erscheinung in Beziehung treten könnten. Das zu beurteilende Faktum ist aber die Fläche selbst, auf der sich, auch bei möglichen Ausstrahlungen, der Kern der zu charakterisierenden Ereignisse abspielen müßte. (4) zeigt Grenzfall des möglichen Abreißens der Anziehungskräfte durch zu großen Abstand. Es drohen sich zwei Gruppen ohne Beziehung zueinander zu bilden. Entscheidende Mitwirkung durch die zusammenfassende Randform und des Verhältnisses zwischen bedeckter

und unbedeckter Fläche. Wir befinden uns schon bei Versuch (5) in einem Übergang zur Streuung. Lediglich die Reihenrichtung, die Einschränkung der Richtungsvariation, auch durch das Format bedingt, steht der vollen Entwicklung der Streuung entgegen. Versuch (6) ist in dieser Hinsicht weiter fortgeschritten. Die Versuchsreihe könnte noch in folgender Weise fortgesetzt werden: Wenn der Charakter der Reihung beibehalten werden soll: Variation der Strichlänge, der Reihungsrichtung, Gabelung usw. Wenn im Sinn der sich entwickelnden Streuung weitergegangen werden soll: Variation des Strichcharakters: grad-eckig-krumm. Variation der Strichstärke von Strich zu Strich oder im Verlauf des Striches als Schwellwert. Es wäre möglich, noch weitere Stufen einzuschalten oder Elemente und Ordnungsprinzipien in verschiedener Weise zu kombinieren. Diese wenigen Stationen genügen aber, um das Nötige zu zeigen.

Ordnungsprinzipien in der Streuung

Eine zweite Versuchsreihe soll mit dem flächigen Element des Quadrates die objektiven und subjektiven Bezüge am Prinzip der Streuung verdeutlichen.

Ausgangsposition: Gleichgroße Quadrate sind zu einer kompakten Gruppe geordnet. Ordnungsprinzip: Seite an Seite. Es werden ausschließlich die zentripetalen Kräfte wirksam. In den folgenden Versuchen werden die zentrifugalen Kräfte zunehmend sichtbar. Die Gestaltung des Ordnungsgefüges erfordert Gefühl für das Maß der in den Gebilden wirkenden Anziehungskräfte.

(7) Variation der Abstände nach Seite und Höhe.

(8) Variation der Lage der Elemente.

(9) Variation der Größe.

(10) Aufgabe der Bindung an das Quadrat zugunsten des Rechtecks.

Es sind zusätzlich die Richtungen der Rechtecke zu den bisher auftauchenden imaginären Richtungen durch Verkettung einzelner Setzungen zu beurteilen. Die Zwischenraum-Formen werden reicher und bedürfen besonderer Aufmerksamkeit. Die Form des Elementes wird auf die Formfamilie der eckigen Formen erweitert: Dreieck – Viereck – Vieleck (11). In diesem Stadium der Fügungsmöglichkeiten wird erfahrbar, daß die einfacheren Elemente sich leichter zueinander in Beziehung setzen lassen als komplizierte. Je mehr Möglichkeiten mit ins Spiel kommen, desto größer wird der Bewegungsspielraum, aber auch die Schwierigkeit des Fügens. Jede Veränderung hat Einfluß auf das Ganze. Man könnte nun noch die Formfamilien wechseln und zu den runden Formcharakteren übergehen. Es bliebe noch die Möglichkeit des grenzlosen Übergangs statt der bestimmten Grenze. Wenn man dann noch die Möglichkeiten der Berührung und Überdeckung der Elemente einführt, wären alle Möglichkeiten der Beziehung zwischen Elementen in der Ebene erschöpft. Wenn eckige Gebilde Spitze an Spitze oder Spitze an Seite in Berührung kommen, bleibt der Formcharakter erkennbar. Bei Berührung Seite an Seite kommt es zu einer Änderung der Form. Das gilt in gewisser Weise auch für die runden Formen. Dem Versuch (12) liegt demnach folgendes Ordnungsprinzip zugrunde:

Element:

Annähernd runde und eckige Formen (Fleck) mit grenzlosem Übergang. Grauwerte vom Schwarz bis zum Weiß.

Fügung:

Gruppenbildung mit Variation der Abstände, Berührung, Überdeckung im Sinn des Zusammenfließens (Fleck), Hell-Dunkel-Beziehung, Variation der Lage als Richtungsbeziehung. Einbeziehen der Restformflächen in das Gebilde.

Die Ordnungsprinzipien könnten durch Hinzunahme weiterer Formthemen, z. B. des Achsialen oder der Erscheinung der Farbe bereichert werden. Man kann sich die Möglichkeiten der Kombination von Elementen und Fügungsweisen als räumlich verzweigtes Gebilde vorstellen, bei dem es nicht nur Gabelungen mit auseinanderlaufenden Ästen und Zweigen gäbe, sondern immer wieder neue Verbindung dieser Bewegungen. Mit jedem Schritt, den man weiter in diese Freiheit tut, wächst die Möglichkeit der Beziehungen und die der individuellen Ausprägung unermesslich. Ein weiteres systematisches Verfolgen dieser Zusammenhänge würde von der eigentlichen Absicht der Darstellung wegführen. Jedoch ist das Erkennen der Zusammenhänge wichtig. Keineswegs dürfte diese systematische Folge als Methode beim Aufbau einer Bildsprache in der Schule angesehen werden. Man würde mehr zerstören als gewinnen. Die Gesetzmäßigkeiten der Formbeziehungen dürfen ebensowenig als Methode dienen wie die von Britsch entdeckten Gesetzmäßigkeiten. Wie und unter welchen Umständen sie in der Kunsterziehung eine Rolle spielen können, soll noch dargelegt werden. Bei einer grundsätzlichen Klärung der Frage der Ordnungsprinzipien (Ordnung überhaupt) in der Oberstufe ist 7-12 möglich und kann auch an der Tafel demonstriert werden.

Zusammenfassung

Die beiden vorangegangenen Versuchsreihen lassen folgendes erkennen:

In Bezug auf das Ordnungsprinzip:

1. Bei jedem Gebilde kann das Ordnungsprinzip formuliert werden.
2. Ohne Variationsmöglichkeiten erscheint das Gesetz an sich. Das Ergebnis liegt von vornherein fest. Subjektive Züge fehlen völlig. Das Gestaltete bleibt anonym.
3. Wenn Ordnungsprinzipien Variationsmöglichkeiten enthalten, existieren sie nur als Denkbedingungen. Sobald sie im Medium sichtbare Gestalt annehmen, geschieht das in subjektiver Ausprägung.
4. Sehr umfangreiche Ordnungsprinzipien lassen sich nur im sichtbaren Medium entwickeln (komplexe Bilderscheinungen).

In Bezug auf den Gestaltungsvorgang:

5. Mit zunehmender Einführung von Variationsmöglichkeiten ergibt sich erhöhte Freiheit der Wahl. Im Rahmen dieser Freiheit können sich die individuellen Züge auswirken. Ein Gestaltungsvorgang unter solchen Bedingungen ist offen. Das Ergebnis liegt nicht fest.
6. Im Gestaltungsvorgang werden die Ordnungsprinzipien nicht als vorgefaßte Planung im Hinblick auf ein festgelegtes Ziel wirksam. Der Gestaltende kennt bei Beginn des Vorgangs die endgültige Gestalt des zu schaffenden Gebildes nicht. Die Ordnungen werden in den Verhaltensweisen wirksam. Der Vorgang umfaßt Unbewußtes und Bewußtes, Intuition und Reflexion, Formdenken und Formempfinden.
7. Gestalten setzt Anerkennen von Ordnungen voraus. Der Gestaltende bewegt sich zwischen den Polen Chaos und Ordnung. Wenn sich der Gestaltende einem Pole nähert, droht seinem Gebilde das Zerfließen ins Gestaltlose oder die Erstarrung im Gesetz an sich. Im Spannungsfeld zwischen beiden Polen liegt das weite Feld der Möglichkeiten. Diese Freiheit erfordert Erfahrung, Maßhalten und Maßfinden.
8. Im Gestaltungsvorgang werden objektive und subjektive Bezüge aus persönlicher Entscheidung im Medium in eine bestimmte, einmalige Beziehung gebracht.

Vom Betrachter her:

9. Die objektiven Bezüge der Bildsprache machen das Aufnehmen („Verstehen“) von sichtbaren Gestalten als Mitteilung von Individuum zu Individuum möglich, weil sie allgemeingültigen Charakter haben. Dabei wird die persönliche Ei-

genart des Gestaltenden und des Betrachters im Reagieren auf Formerscheinungen wirksam. Wo die unmittelbare Reaktionsfähigkeit fehlt, bleibt eine Welt verschlossen.

Formerkennen

Gemäß der Doppelnatur menschlicher Geistigkeit wirkt Form in zweifacher Weise:

1. auf das Formgefühl, das uns unbewußt begleiten, das aber auch intensiv bewußt werden kann und den Anreiz gibt für
2. das Formdenken, im Hinblick auf das Erkennen der Ursachen dieser Wirkungen auf das Gefühl.

Es handelt sich dabei um einen korrespondierenden Prozeß beim Erkennen, wobei beide Komponenten: Denken und Fühlen, sich ergänzen und in ihren Qualitäten steigern können. Sie bilden gemeinsam die Grundlage der Urteilsfähigkeit über Formerscheinungen. Wie schon erwähnt, sind alle Formerscheinungen tief in dem menschlichen Wesen und in der gesamten Schöpfung verankert. Farbe, räumliche und ebene Formerscheinungen, Rhythmik, Statik und Dynamik, Tastwerte usw. haben ihre innere Entsprechung in der menschlichen Existenz: In den allgemeinen Lebensbedingungen der Rhythmik in den Zellvorgängen, der Herz- und Atemtätigkeit, im Auge, in der Motorik, dem Körperlagesinn, im Tatsinn, der Bewegung im Raum und nicht zuletzt in der Schwerkraft, an die wir gebunden sind. Wenn hier von den Sinnen die Rede ist, dann selbstverständlich auch von der mit ihnen verbundenen Geistigkeit. Wir reagieren nicht analysiert, sondern als Ganzes. Formerkennen ist die Identifizierung des gesamten inneren Veranlagungsbereichs mit der äußeren Formerscheinung.

Betrachtung eines umfassenderen Ordnungsgefüges und das Problem der Aufgabenstellung

Die Betrachtung zweier Schülerarbeiten aus einer Aufgabenstellung in Klasse 9 soll als Abschluß des Vorhergehenden ein Beispiel für ein umfassenderes Ordnungsgefüge mit thematisch-gegenständlichem Bezug geben und zu dem Problem der Aufgabenstellung überleiten. (13, 14)

Bestandsaufnahme

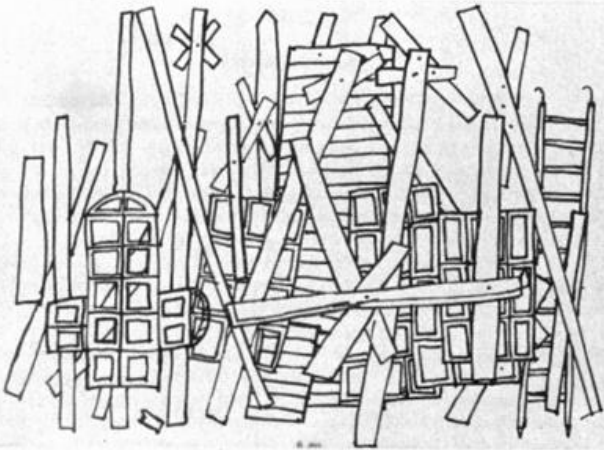
Bretter und Teile von Holzbauten, Fensterrahmen usw., die bereits einmal gebraucht worden sind, bilden einen Formzusammenhang. Aus der Anordnung ist zu entnehmen, daß sie an einer Wand lehnen, die aber nicht näher gekennzeichnet ist. Beide Arbeiten sind mit der Redisfeder und Scribtor ausgeführt. Obwohl die Anordnung und der gegenständliche Bezug beider Arbeiten gemeinsame Züge aufweisen, ist doch sehr unterschiedlicher Gebrauch von den sich bietenden Mitteln gemacht worden.

(13) zeigt strengen, vorwiegend statischen Aufbau. Wenige, aber wirkungsvolle Schrägen beleben und binden die in unterschiedlicher Dichte gereihten Elemente. Im rechten Flächendrittel sind die Gebilde dicht gedrängt. Es wirkt hier die reine Statik in Verbindung mit dunklen Akzentbildungen, vor allem in dem engen Drahtgewebe des Fensters. Lebhaft Wechselwirkung zwischen dem Gewebe, dem Gitterwerk der Leitersprossen, mit geringen Variationen der Abstände und den hellen, umrissenen Flächen. Gegenüber dieser Zone zeigen die linken $\frac{2}{3}$ des Gebildes mehr Helligkeit und Weite, aber um so größere relative Lebhaftigkeit durch die unterschiedlichen Schrägen. Diese Schrägen werden durch das Mittel der Überdeckung durch Unterbrechung und Aufprallen von Richtungen besonders wirksam. Anklänge zu der rechten Bildzone sind durch die liegende Leiterform und den kleinen, streng statisch eingeordneten Dreiecksakzent gegeben, der in dieser Eigenschaft mit dem dunklen Akzent rechts korrespondiert, sowie in der Wechselwirkung des dunklen rechten und hellen linken Fensters. Der Übergang der linken in die rechte Zone wird durch die Reihung in unmittelbarem Kontakt und besonders durch das steile, schräge, helle Brett gebildet. Der lebhaft zackig bewegte obere Rand der Gruppe steht im Gegensatz zu der geschlossenen Basis der nur gering der Höhe nach variierten Fußpunkte. Wenige Brettstücke, waagrecht und schräg geordnet, mildern diesen Kontrast. Das ganze Gebilde ist streng gefügt und berührt nirgends den Rand. Die unbedeckte, helle Randzone wirkt zusätzlich zusammenfassend. Das Winkelmotiv der über das Brett laufenden Schrägen bringt verhaltene Bewegung in diese gradlinige Strenge. Wenige schwach gekrümmte Linien unterstreichen diese Wirkung.



13. Barackenteile 21:30 M 15

Im Gegensatz zu (13) ist (14) außerordentlich dynamisch angelegt. Während (13) eng gepreßt überdeckt, erscheinen hier mehrere locker gefügte Bildschichten. Bei näherem Zuschauen wird offenbar, daß ihnen entscheidende Funktionen zukommen. Die Schrägen überwiegen in lebhaftem Spiel, das seinen Hauptakzent in dem hellen Brettkeuz der vorderen Schicht, rechts unterhalb der Mitte, hat. Das Gebilde dehnt sich, die Fläche weit überspannend, aus. Einige Richtungen dringen in unmittelbare Randnähe vor und sichern das Gebilde im Rahmen. Das Winkelmotiv, in (13) sparsam eingebaut, ist hier zu äußerster Lebhaftigkeit gesteigert, von großen, überkreuzenden Bewegungen der Bretter mit Parallelzügen bis zu kleinen, aufgenagelten Kreuzformen mit hüpfenden Punkten bedeckt. Diese Dynamik erfährt in der 2. und 3. Schicht Bindung und Beruhigung. Die der Höhe nach versetzten Fensterflächen sind fester gefügt und bilden einen dunkleren Grund, von dem sich die hellen Bretter abheben. Das leicht nach rechts geneigte, hochragende, waagrecht verbretterte Element steht als mittelhelles optisches Grau bindend in der dritten Schicht. Bei aller Dynamik ist ein feines Gefühl für Richtungsungleich ordnend wirksam. Sparsam eingesetzte statische Momente geben zusätzlichen Halt: links das dünne, lange Brett in Verbindung mit den beiden sich kreuzenden Fensterformen, rechts das kurze weiße Brett, unterstützt und hervorgehoben durch die Fensterformen und seitlich durch die Leiter und das annähernd waagerechte Brett, das Bestandteil des o. a. Kreuzakzentes ist. Beide Extreme, das Dynamische und Statische, verbinden sich durch reich variierte, vermittelnde Richtungen und bilden gemeinsam in dem sternförmigen Kreuz eine Dominante.



14. Barackenteile 21:30 M 15

Ordnen des objektiven Bestandes

Wenn wir nun dazu übergehen, den gemeinsamen Bestand beider Arbeiten zu ordnen, erkennen wir zunächst den gegenständlichen Bezug als Thema: „Eine Gruppe Barackenteile lehnen an einer Wand.“

TM: Redisfeder 1,5 mm, Scribrol, Reißbrettbogen.

BM: Punkt, Linie, unvariiert in der Stärke, Variationen der Länge und des Charakters grade – krumm – eckig.

Umrissene Fläche als Voll- und Hohlfläche, variiert nach Größe, Form und Lage.

Richtungswerte, real und imaginär.

Helligkeitswerte (Optische Graus durch enges Nebeneinander von Schwarz und Weiß).

Diese bildnerischen Mittel sind zueinander in Beziehung gesetzt und zu einem Ganzen gefügt. In dieser Fügung werden wirksam:

1. Gruppenbildung durch Reihung im Übergang zur Streuung, mit Variationen der Abstände, Berührung, Überdeckung.
2. In Verbindung damit:
 - a) Verdichtung und Auflockerung (Anziehungskräfte).
 - b) Beziehungen der Gewichte, Hell-Dunkel-Werte und der Richtungswerte.
 - c) Quantitätsbeziehungen.
 - d) Form des Gesamtgebildes in ihrer Beziehung zur Formatgrenze.
 - e) Verhältnis der bedeckten zur unbedeckten Fläche. Funktion der Restfläche.
 - f) Spannung und Ausgleich zwischen gleichen und unterschiedlichen Mitteln (z. B. Gewicht-Bewegung).
 - g) Akzentuierung.
 - h) Dominanz im Sinne von Überordnung und Unterordnung von Wirkungen.
 - i) Fluktuieren zwischen allen Beziehungen.

Der subjektive Bestand

Bis hierher haben wir es mit den objektiv feststellbaren Beständen der Bildsprache zu tun. Die subjektiven Bezüge werden, wie aus der Bestandsaufnahme hervorgeht, in dem nicht erfaßten verbleibenden Rest sichtbar in der Art und Weise, wie von den objektiven Beständen Gebrauch gemacht wurde, wie die im Gewand des Gegenständlichen in Erscheinung tretenden beiden Fassungen voneinander unterscheidbar sind. Die eine ist vorwiegend dynamisch, die andere statisch. Diese Züge sind durch die Personen bedingt. Sie gehen bis in den Bereich der gegenständlichen Formerfindung und Charakterisierung hinein, die ganz im Sinne des Gepräges der einzelnen Arbeiten erfolgt. Die Blätter sind in sich bündig. Von beiden Arbeiten gehen spezifische Empfindungswerte aus. Als Ursache dieser Wirkung wird die unterschiedliche persönliche Handhabung der Ordnungsprinzipien erkennbar.

Synthese der objektiven und subjektiven Bestände durch die Person

Diese graphische Aufgabenstellung enthält also Bindungen, die als objektive Bestände herausgestellt wurden. Im Rahmen dieser für die Gestaltwerdung notwendigen Bindungen kann sich die Freiheit der persönlichen Auffassung auswirken. Die objektiven Bestände treten in subjektiver Ausprägung in Erscheinung.

Zum Gestaltungsvorgang

Der Schüler beginnt nach der Aufgabenstellung, über die noch zu sprechen ist, irgendwo auf der Fläche. Er hat die Aufgabe in sich aufgenommen. Sie richtet bereits seinen Formwillen und seine triebhaften bildnerischen Kräfte. Er beginnt, sich im Mittel auszusprechen. Das von außen her Wahrnehmbare wird um so interessanter, als man seine inneren Bedingungen erkennt.

Es gibt im Verlauf des Gestaltungsprozesses viele Möglichkeiten. Er muß sich in freier Wahl entscheiden. Je weiter das Gebilde wächst, desto reicher werden seine inneren Beziehungen. Sie sind sehr vielschichtig. Keime von Bildideen entstehen im Ansatz und werden erwogen. Das Probieren, die Formulierung erfolgt im sichtbaren Bereich. Dieses vorausastende Schauen ist von der zielgerichteten Aufmerksamkeit wissenschaftlicher Arbeitsweise unterschieden. Beim Gestalten ist sie flutend auf das Ganze gerichtet. Jede Setzung beeinflusst die Gesamtkonstellation. Der Prozeß entwickelt sich in einem feinen Zusammenspiel von Intuition und Reflexion. Je erfahrener der Schüler im Bereich der Bildsprache ist, je reibungsloser der Vorgang des Bildens abläuft, desto sicherer, geeigneter ist das Angebot aus dem Bereich des Unbewußten. Er vergißt sich selbst.

Es gibt Störungen in diesem Ablauf. Er versucht, sich über Unstimmigkeiten klarzuwerden und wieder in den Vorgang hineinzukommen. Hilfe wird erbeten oder vom Lehrer, der den Arbeitsprozeß der ganzen Klasse im Auge hat, angeboten. Dabei ist es erforderlich, daß er keinesfalls die eigene Konzeption dem Schüler aufzwingt, sondern auf dessen Absicht eingeht und ihn durch geeignete Fragen dazu bringt, die Ursachen seiner Schwierigkeiten und die Möglichkeiten einer Lösung zu erkennen. In der Oberstufe, wenn die Schüler zu einer freieren Arbeitsweise gelangen, werden solche Fragen unter den Schülern selbst geklärt oder der Rat des Lehrers in Anspruch genommen. Es ist jeweils zu entscheiden, ob Einzelhilfe angemessen ist oder das vorliegende Problem mit der ganzen

Klasse erörtert werden muß. „Korrekturen“ darf es nicht geben. Der Schüler soll nicht zum Lehrer, er soll zu sich selbst geführt werden. Die jeweilige Situation seines Gestaltungsvorganges muß ihm einsehbar gemacht werden.

Es ist eine der Hauptaufgaben, den Schüler zu einer dem Gestaltungsvorgang förderlichen Haltung zu erziehen. Er muß mit zunehmendem Alter Einsicht in diese Vorgänge erhalten. So lernt er die Verschiedenartigkeit wissenschaftlicher und bildnerischer Tätigkeit kennen und sich in den betreffenden Gebieten sinnvoll verhalten.

Im Gestaltungsvorgang werden wirksam: Gestaltungswille (in Richtung und Charakter der Formentscheidungen), Formempfinden, Formdenken, Gedächtnis, Formvorstellung, Formphantasie. Die Sinne mit ihren geistigen Entsprechungen: Auge, Tastsinn, Motorik, Körperlagesinn, Bewegungsfähigkeit im Raum (Gefühl für Richtung und Raumerlebnis), Schwerkraftorientierung usw. Das Formdenken ist vom begrifflichen Denken unterschieden. Der gestalteten Form entspricht der definierte Begriff. Eine Äußerung im Wort über Bestände des Formdenkens oder über sichtbare Form kann die Umsetzung in begriffliches Denken erforderlich machen.

Die Aufgabenstellung

Nicht alle in der Bestandsanalyse (13, 14) aufgezeigten Probleme können und dürfen dem Schüler auf einmal mitgeteilt werden. Die Entwicklung der Gestaltungsfähigkeit durch die Entfaltung der Bildsprache ist nicht durch theoretische Unterweisung zu leisten. Sie ist nur in der tätigen Auseinandersetzung im Medium selbst möglich. Alle darauf gerichteten kunsterzieherischen Vorhaben müssen also in erfahrbare und zumutbare „Portionen“ gegliedert werden. Diese werden in Form von Entwicklungsreihen, Folgen von Übungen kleineren Umfangs und Aufgaben komplexerer Art, an den Schüler herangebracht. Sinnvoller Wechsel der Arbeitsgebiete, der Aufgaben und Übungsfolgen in Verbindung mit geeigneter Thematik sorgen dafür, daß möglichst viel Begabungsrichtungen und Bildekkräfte angesprochen werden.

Das Wesentliche an einer geleisteten Arbeit im Rahmen einer Aufgabenfolge ist nicht so sehr das sichtbare Ergebnis, wie der bildende Wert für den Schüler und die Art, wie dieser Wert weiterwirkend in der Folge kunsterzieherischer Bemühung fruchtbar wird. Die Qualität der Arbeit ist aber Zeugnis des Gestaltungsprozesses und, auf die gesamte Klassenleistung gesehen, Ergebnis einer sinnvollen Unterrichtsführung.

In unserem Fall, „Barackenteile lehnen an einer Wand“, müßte die Aufgabenstellung folgendes enthalten: Unterschiedlich geformte Barackenteile lehnen in einer Gruppe aufrecht an einer Wand. Die Wand selbst interessiert nicht und soll auch nicht weiter charakterisiert werden. Die Barackenteile sind zum Teil nicht ganz auseinandermontiert, Stücke hängen noch, mit Nägeln usw. verbunden, zusammen. Es sind Fenster, Bretter, Balken, Wandteile usw. Sie sollen in bezug auf ihre Struktur nicht gekennzeichnet werden. Die technischen Mittel und bildnerischen Mittel sind aus der Entwicklungsreihe bekannt.

Die Aufgabenstellungen entspringen, mit dem Wissen um die bildsprachlichen Zusammenhänge und den Gestaltungsprozeß, aus der Mitte der bildnerischen Existenz. In ihnen sind Bildordnungen und Aussagemöglichkeiten angelegt. Die elementaren Bildordnungen und ihre Wirkungen sind identisch mit den archetypischen Formen des Aufrechten, des Liegenden, des Steigenden, Fallenden und Umfassenden usw. Ihnen wohnt magische Kraft inne. Sie sind im Kind lebendig, wenn sie nicht durch ungeschickte Eingriffe der Erwachsenen auf dem Wege über Vorbilder, unbildhafte Aufgabenstellung, falsche Weichenstellung auf ungünstige Zielbilder, entleerte Klischeevorstellungen und durch Überforderung in bezug auf die Erschei-

nungstreue verdrängt werden. Die jugendliche Offenheit und Unbefangenheit darf nicht gestört werden. Hier ist behutsam zu arbeiten. Wer nicht den Finger am Puls hat, verfällt leicht dem Irrtum, vor allem, wenn er als Außenstehender Unterricht im bildnerischen Bereich erteilen soll und nach Rezepten fragt, an die er sich halten kann. Es gibt keine Methode, die das eigene Können ersetzt. Alle im Wort formulierten Einsichten können erst aus dem bildnerischen Medium heraus verstanden werden. Es ist nicht leicht, brauchbare Aufgaben zu bauen, obwohl ihre Darbietung oft „einfach“ aussieht. Die Hauptschwierigkeit besteht gerade darin, für die Entfaltung eines umfassenden Vorgangs eine möglichst einfache Startsituation zu finden. Bei einer guten Aufgabe kann der Unterrichtsvorgang so einfach sein, daß ein Laie denken könnte: „Das geht ja von selbst!“ Man soll Aufgaben so stellen, daß genügend Raum für die Entwicklung der Eigenform bleibt und nicht mehr an Erscheinungstreue verlangt wird, als von der Eigenform getragen werden kann.

Eine Differenzierung der Bildsprache um ihrer selbst willen, im Hinblick auf die Erscheinungstreue oder gar eine Dressur in dieser Richtung, ist eine große Gefahr für die gestalterische Potenz. Welchen Sinn hat eine solche Entwicklung, evtl. durch angequälte Surrogate konstruktiver Art, bei erheblichem oder völligem Mangel, ein in sich reich gegliedertes Ganzes zu fügen? Das Fügen von sinnbildhaften, ganzheitlichen Ordnungen rührt an die Fundamente der Person. Es darf nicht übersehen werden, daß auch im Bereich dieser sinnbildhaften Ordnungen eine reiche Umweltbeziehung aufgebaut werden kann. Sicher in einer anderen Weise als ausschließlich im Sinn der Renaissance, vielleicht aber umfassender und diese in sich schließend. Es muß beachtet werden, daß dem Wachsen der Denkbedingungen über Gesichtssinneserlebnisse (Britsch) sehr unterschiedliche Grenzen gesetzt sind. Nur wenige Menschen des Barocks haben die Stufe der Ausdehnungsveränderlichkeit erreicht. Die Methode des Kunstunterrichts kann aber auch nicht von den Problemen der Erwachsenenkunst her diktiert werden. Das sind Problemstellungen aus der Sicht des reifen, im bildnerischen Bereich selbstverantwortlich Tätigen. Die Entwicklung der Bildsprache ist etwas anderes. Weder isolierte Dressur auf Zuwachs an „darstellerischen“ Fähigkeiten noch Fernhalten von Erscheinungsbezügen ist der Weg, sondern Entwicklung des gesamten Komplexes, soweit das ohne Verkrampfung und Überforderung in echten Vorgängen geschehen kann. Die objektiven Bestände der Bildsprache sind keiner Zeitschwankung unterworfen, wohl die Aussageweisen. Wenn durch die Entwicklung der Bildsprache im jungen Menschen die Erkenntnisorgane seinen Anlagen gemäß gebildet wurden, gelingt ihm auch der Sprung zu einem sinnvollen Kontakt, sowohl zu Rembrandt als auch zu Mirò. Er vernimmt die Sprache unmittelbar.

Bestände der Aufgabenstellung und die Rolle der Thematik

Die Aufgabenstellung „Barackenteile lehnen an einer Wand“ entsprang mehreren Bedingungen. Die Klasse arbeitete im Rahmen einer graphischen Übungsfolge. Hauptproblem dieser Bemühungen war die Gruppenbildung und die dabei wirksam werdenden Bildkräfte. In dieser Zeit wurden neben der Schule Teile einer alten Baracke abgeladen, aus denen zusätzliche Klassenräume entstehen sollten. Damit ist der innere und äußere Anlaß zu der Aufgabenstellung gekennzeichnet. Ich verknüpfte beide Anlässe in der Aufgabe. Statt der Barackenteile hätte auch eine andere Thematik herangezogen werden können. Die Thematik ist auswechselbar. Bei der Gruppenbildung an sich haben wir es mit einer archetypischen Form des „Beisammenseins“, eines „Sichzusammenfügens“ zu tun. Diese kann in der verschiedensten Weise in einer typischen oder individuell ausgeprägten Endform in Erscheinung treten. Die Thematik muß nicht notwendigerweise aus der genauen Beobachtung einer „tatsächlichen“ Situation hergeleitet werden.

Der Mensch verfügt über einen umfangreichen Schatz erworbener, anschaulicher Bilder, allgemeiner oder spezifischer Art, auf den man zurückgreifen kann. Es handelt sich hierbei um einen bei allen Jugendlichen vorauszusetzenden geistigen Besitz, der je nach der Situation der betreffenden Schülergruppe modifiziert sein kann. Diese geistige Funktion wächst aber nur, wenn sie in Anspruch genommen wird. Bei dieser Aufgabenstellung habe ich mich auf diese Fähigkeit verlassen. Es fand keine Beobachtung vor den betreffenden Gegenständen statt. In anderen Fällen werde ich besonders darauf hinweisen. Eine genaue Beobachtung kann sogar außerordentlich hemmend der Bildwerdung entgegenwirken, weil sie bestimmte Fixierungen im Vorstellungsbereich hervorruft. Später werde ich auf dieses Problem zurückkommen. Die Aufgabenstellung mußte also die Thematik, ihren gegenständlichen Bezug und auch die zu bewältigende Formaufgabe enthalten.

Es genügt also nicht, wenn ein Thema dargeboten wird, z. B. eine Geschichte. Der literarische Anlaß muß auf kürzestem Wege zu einem Formerlebnis und Formanlaß sichtbarer Art führen (F 4). Es kann vorkommen, daß die Schüler lieber die Geschichte zu Ende hören wollen, weil sie von dem im Medium der Sprache geformten Inhalt mehr gepackt sind als von dem Wunsch, aus einem Formanlaß selbst zu gestalten. Es bleibt zum Schluß auch keine Spannung übrig, die in die bildende Arbeit fließen könnte, weil sie im Bereich der Sprache bereits zum Ausgleich gekommen ist. Keinesfalls soll auf eine Thematik literarischer oder gegenständlicher Art verzichtet werden. Wie oben erwähnt, ist sie wesentlich für die Erscheinungsbezogenheit der Bildsprache und die Umweltbeziehung der werdenden Person. Von der Thematik kann ein außerordentlicher Reiz in bezug auf die Bildwerdung und die Entbindung der bildnerischen Kräfte im Jugendlichen ausgehen.

Die Aufgabenstellung im Unterrichtsvorgang

Bei der Reihenfolge der Formulierung, wie sie an die Klasse herangetragen wird, ist es wesentlich, auf die durch die einzelnen Aussagen zitierten Assoziationen, Weichenstellungen der Vorstellungsrichtung, zu achten. Einstimmung in eine bestimmte Richtung ist nötig, jedoch ist zu weitschweifiges Ausholen aus obengenannten Gründen abwegig.

Beispiel: (F 10) Hauptproblem: heiterer Farbklang. Erfinden eines reichen, nach Form und Farbe variierten Fleckzusammenhangs mit starker haptischer Anteilnahme. Es wäre unangebracht, diese Aufgabe mit einer Einleitung zu beginnen, in der zunächst vom blühenden Frühling die Rede wäre, und den Gärten mit den vielen schönen Blumen, die in der Sonne strahlen, um dann nach längerer Rede endlich auf die eigentliche Sache zu kommen. Inzwischen sind in den Schülern assoziativ die Komplexe „Weite“ und „Vielzahl von Kleinem“, „Landschaftliches“ wachgerufen. Die Überleitung zur eigentlichen Malerei würde einen Ruck bedeuten, abgesehen davon, daß bisher von der eigentlichen bildnerischen Tätigkeit überhaupt nicht die Rede gewesen wäre. Die tatsächliche Einführung ging so vor sich: Mischt euch eine kräftige, leuchtende, dicke Farbe. Setzt irgendwo im Mittelfeld des Blattes (Querformat) einen etwa fünfmarkstückgroßen Fleck. Was müßt ihr nun mindestens noch tun, damit man eine Blume erkennen könnte?

Antworten: Einen dunkleren oder helleren Fleck in die Mitte setzen usw. Aufforderung: Erfindet aus dem Farbfleck noch mehr große und kleine Blumen. Die Blumen stehen dicht beieinander, so, als sähe man darauf oder sie ständen dicht übereinander. Die Farben in eurem Farbkasten sind Rohstoff, aus dem ihr durch Mischen viele Farben erfinden sollt. Das Bild soll einen frohen und heiteren Farbklang zeigen.

Durch diese Einführung wurde unmittelbar mit einer Tätigkeit begonnen. Die Schüler erkennen durch die Gewöhnung, daß nicht ein fertig Vorgestelltes in Sichtbares verwandelt werden soll, sondern, daß der Prozeß im Mittel erfolgt. Es ist nicht Ziel des Gestaltens, abbildend zu wiederholen, sondern Unsichtbares sichtbar zu machen oder für eine Umweltbeziehung eine Form zu finden. Der Schüler kann sich aus dem Bereich des inneren Anschauungsschatzes im Mittel freier aussprechen. Der Ganzheitsbezug wird unmittelbar wirksam. Gedanken über Notwendigkeit, Zeitpunkt und Auffassung des

Naturstudiums soll damit hier nicht vorgegriffen werden. Ich möchte mit diesem Beispiel auf die Wichtigkeit der Art der Einführung einer Aufgabe und die Rolle hinweisen, die dem Wort und vor allem seiner assoziativen Bedeutung und der auslösenden Wirkung im Bereich allgemeiner Vorstellungskomplexe zukommt. Ebenso wichtig ist das Wort bei der sinnvollen Ansprache bildnerischer Erscheinungen in der Bildbetrachtung.

Aufgabenplanung und methodische Ansätze

Wir haben aus der Betrachtung der beiden Arbeiten „Barackenteile lehnen an einer Wand“ die Aufgabenstellung rückblickend rekonstruiert. Im Vorwärtsschauen kunsterzieherischer Planung ist es wichtig, die kunstpädagogischen Absichten durch eine solche Analyse auf ihren tatsächlichen Bestand hin zu prüfen und daran zu ermesen, ob die Aufgabe in bezug auf Thematik und bildnerische Anforderung dem Vorhaben und der Altersstufe gemäß ist. Die in der Analyse angerührten Probleme sind zum größten Teil bereits durch längere Übung und Erfahrung aus dem komplexen Gestaltungsvorgang ins Bewußtsein gehoben. Dabei ist es nötig, daß diese Erfahrungen immer wieder in variiert Form dem Schüler lebendig gemacht werden. Die in der Aufgabenstellung enthaltenen Anregungen genügen dem Schüler, die Thematik auf ihre Bildhaftigkeit zu untersuchen und von sich aus sein Gebilde in der tätigen Auseinandersetzung im Medium zu konzipieren. Normalerweise umfaßt eine Aufgabenstellung Überlegungen bezüglich der Thematik, der Mittel und der Fügung. Damit sind verschiedene methodische Ansätze möglich. Je nach Altersstufe und Absicht kann der gesamte Aufgabenkomplex gegeben werden, oder der Ansatz geht vom Thema aus und läßt die Wahl der technischen und bildnerischen Mittel und der Bildfügung frei (F 26, 60, 61). Das wäre ein äußerster Fall bei Klassen, die bereits viel bildnerische Erfahrung haben. Man kann aber auch von der Fügung ausgehen oder den technischen und bildnerischen Mitteln und gegebenenfalls eine thematische Ausdeutung suchen (62).

Ein Formproblem darf bei einer Aufgabe nie fehlen, es kann direkt gegeben, latent vorhanden oder zu suchen sein. Beispiel für eine Aufgabe, in deren Thematik alle anderen Bestände enthalten sind: „Der ungeschickte Malerlehrling“ (F 6).

1. Maleraufgabe einer 7. Klasse. Ein Malerlehrling im Alter der Schüler ist am ersten Tag seiner Lehre in der Werkstatt. Der Meister läßt ihn einige Augenblicke allein. Er mahnt ihn zur Vorsicht. Der Lehrling ist sehr neugierig. Das Wandregal steht voller Töpfe mit Farbe. Er will sehen, was darin ist. Ungeschickt läßt er einen Topf fallen. Es fallen mehrere mit. Mit Farbe vollgekleckst betastet er sich und macht alles noch schlimmer. So sieht ihn der Meister vor einer Wand stehen, an der er immer die Pinselfaule austreibt. Aus dieser Thematik entfaltet sich der ganze Vorgang, der den Anreiz zu freier Farbfindung mit starker haptischer Komponente enthält. Positiv wirkte sich die Identifizierung der Schüler mit dem Lehrling aus.

Starthilfe: Nach dem ersten Satz der Aufgabe: Zeichnen des Lehrlings mit einer dunklen Konturfarbe, Brustbild. Danach die übrigen Mitteilungen, die sich sofort auswirken konnten. Wesentlich ist, die Schüler möglichst schnell mit möglichst wenig Aufwand zu einer sinnvollen gestalterischen Tätigkeit zu führen. Darüber hinausgehendes, unterrichtliches Zelebrieren ist ebenso unsachlich wie schädlich und führt am Wesentlichen des Vorganges vorbei. Es gibt vorher, während des Unterrichts und danach noch genug zu tun. Weitere Möglichkeiten folgen bei den Unterrichtsbeispielen.

Bindung und Freiheit im Kunstunterricht

In den Gestaltprozessen aufbauender, formverändernder und abbauender Art im Bereich der sichtbaren Schöpfung sind Ordnungsprinzipien wirksam. So geordnete Gestalten treten aber im Gegensatz zum Mikrokosmischen in Variationen in Erscheinung. In diese große, umfassende Beziehung ist im kulturellen Bereich die vom Menschen gestaltete Sichtbarkeit eingeordnet. Es ist dem Menschen auf Grund seiner biologischen und geistigen Veranlagung gegeben, sowohl in besonderer Weise diesen Reichtum an Variation zum Ausdruck zu bringen.

gen, als auch die Wiederholung des absolut gleichen anzustreben. Die Wirkungen werden einerseits in der mechanischen, technischen Fabrikation des gleichen sichtbar, mit dem Charakter der Ununterscheidbarkeit der Produkte, und andererseits in der Fähigkeit des Menschen zum Gestalten, mit der Möglichkeit der Wahl im Rahmen freiwillig anerkannter Ordnungen. Diese Gebilde tragen den Stempel personaler Entscheidungen. Jenseits beider Haltungen ist Chaos.

Das Problem Bindung und Freiheit wird im Kunstunterricht in zweifacher Weise wirksam. Über das Verhältnis der objektiven und subjektiven Bestände der Bildsprache wurde ausführlich gesprochen. Das Problem tritt aber auch im Hinblick auf die Handhabung dieser Polarität im pädagogisch-methodischen Bereich auf. Hier gilt es, in einer sehr variablen Handhabung der methodischen Ansätze immer wieder das Maß zu finden.

Wesentlich ist der Wechsel zwischen enger und weiter gestellten Aufgaben. Entscheidend ist die Reaktion der Klasse. Zunehmende Uniformität oder Verschwommenheit der Ergebnisse sind ein deutliches Zeichen. Bindungen können vom Lehrer als methodische Maßnahme ausgehen. Sie können auch vom erfahreneren Schüler selbst gewählt werden. Wann dieser Zeitpunkt gekommen ist, entscheidet die spezielle Unterrichtssituation. Es ist eine Überprüfung der Sicherheit des Schülers und der Unterrichtsführung. Diese freiere Arbeitsweise ist hauptsächlich Sache der Oberstufe (F 23, F 26, 60, 61). Dabei ist aber zu beachten, daß es sich im Kunstunterricht nicht um reproduktive, sondern um gestalterische Vorgänge handelt, deren Maßstäbe sich wesentlich von jenen unterscheiden. Die volle Freiheit in eigener Entscheidung ist der Bereich, in dem der freischaffende Künstler tätig ist. Damit ist aber auch die Grenze erkennbar, die der Kunsterziehung in der Schule gesetzt ist.

Führen und Wachsenlassen

Der Kunsterzieher muß über die Fähigkeit zum Gestalten hinaus die Einsicht in Gestaltungsprozesse und Formgenese erwerben. Der freischaffende Künstler kann seine Form und Aussage ausschließlicly pflegen, wenn nötig, auch unter Ablehnung anderer berechtigter und sinnvoller Gestaltungsweisen. Der Kunsterzieher oder allgemeiner der Kunstpädagoge soll über seine persönliche Veranlagung hinaus Kenntnis und Verständnis für anlagebedingte, andersartige bildnerische Äußerungen haben. Er muß die pädagogische Situation erkennen, d. h., er muß wissen, wessen der Schüler oder die Klasse in einer bestimmten Lage bedarf. Bei allem Verständnis wird sich nicht jeder Einfluß vermeiden lassen. Menschlicher Kontakt und persönliche Wirkung wären dann nicht möglich. Allerdings ist von einer verantwortungsvollen und vorsichtigen Einflußnahme bis zum doktrinären Wirken und der Dressur ein weiter Weg. Wer führen will, muß um die Wachstumsprozesse wissen. Wachstum im geistigen Bereich ist nicht ohne Führung möglich. Es gibt unter jungen Menschen starke Potenzen. Meist haben wir es mit der Normallage zu tun. Beiden schadet die Führung nicht. Innerhalb einer Klassenleistung muß die Arbeit des einzelnen Schülers, über den Rahmen der gemeinsamen Bindung hinaus, personales Gepräge zeigen.

Was ist am ganzheitlichen Gestaltungsvorgang lehrbar?

1. Die Entwicklung der bildnerischen Kräfte, d. h. aller am bildnerischen Prozeß beteiligten leiblichen und geistig-seelischen Fähigkeiten.
2. Die Entwicklung einer Bildsprache.

3. Gewöhnung an eine dem Gestaltungsvorgang förderliche Verhaltensweise und Einsicht in diesen Vorgang.
4. Der unmittelbare Kontakt zur Form als Grundlage einer dem Kunstwerk gemäßen Betrachtungsweise.
5. Bildung der Unterscheidungsfähigkeit im Hinblick auf sichtbare Form als Grundlage für das Urteilsvermögen.
6. Entwicklung einer Terminologie, die den Schüler in die Lage versetzt, bildnerische Erscheinungen sinnvoll anzusprechen.

Von den technischen Mitteln über die Spur und die bildnerischen Mittel zur Fügung

Alle mit dem bildnerischen Gestaltungsprozeß zusammenhängenden Fragen werden in einem gleichnishaften Vorgang angerührt. Es ist das Spiel mit den technischen Mitteln, ihre unterschiedliche Handhabung zur Gewinnung der bildnerischen Mittel, aus denen ein ganzheitliches Gebilde gefügt wird. Die Spur, die beim Zeichnen oder Malen oder anderen Gestaltungsweisen mit den Werkmitteln erzeugt wird, ist die Niederschrift einer Bewegung (23–28, 17). Wenn sie in ihrer Qualität erfaßt und gewertet wird, ist sie bildnerisches Mittel. Diese Spur ist entwicklungsfähig. Der Schüler muß bereits in diesem Bereich zu einer variablen, erfindungsfreudigen Haltung erzogen werden (F 10). Hier entscheidet sich schon viel. Es gilt, das Gefühl für die verborgenen Eigenschaften des Materials zu wecken. Die Kräfte, die aus dem Leiblich-Seelischen herrühren, das Rhythmische, die Motorik (48), das Tastgefühl in Verbindung mit dem Auge (59, 16), Körperlagesinn (Achsiales) (53) werden hier wirksam. Sie entscheiden darüber, ob der Charakter der Spur starr, öde, fahrig, mechanisch-taktmäßig oder lebendig, abwechslungsreich, rhythmisch, voller Impulse und ausstrahlend ist.

Arbeit am komplexen Vorgang. Unterrichtsfolge in einer

5. Klasse

Wir hatten zu Beginn der Ausführungen erkannt, daß der bildnerische Vorgang beim Kind sehr früh komplexer Natur ist. Die bildnerische Sprache muß also nicht erst aus den Elementen in einer mechanischen Auffassung additiv aufgebaut werden. Ihre Entwicklung ist Arbeit am komplexen Vorgang mit Schwerpunktsverschiebungen. Ich möchte diese Auffassung an einem Unterrichtsgang in der 5. Klasse darstellen.

Zuvor eine kurze Orientierung über die unterrichtlichen Bedingungen. Das Gymnasium in Papenburg umfaßt eine Kurzform (Aufbauschule), die von Kl. 7–9 in einem Zug und von Kl. 10–13 in zwei Zügen führt. Die Vollenstanz ist in der Entwicklung und umfaßt die Kl. 5–9 in zwei Zügen. Beide Formen schließen mit dem Abitur in Kl. 13 ab. Die Schüler kommen in die 5. und 7. Klasse zur Aufnahme aus etwa 45 verschiedenen Schulen des Kreisgebietes, der Nachbargebiete und aus größeren Entfernungen, in denen unterschiedlich oder gar nicht konsequent auf dem Gebiet der Kunsterziehung gearbeitet wird. Die Erfahrung zeigt, daß die Schüler verhältnismäßig schnell ansprechen. Die bildnerische Tätigkeit ist ein Urtrieb, dessen Befriedigung Freude auslöst. Diese Freude soll selbstverständlich steter Begleiter kunsterzieherischer Arbeit sein.

Die Schule lebte bis vor 1½ Jahren sehr beengt in einem alten Gebäude. In der gut gestalteten neuen Schule ist der Kunstunterricht vorläufig behelfsmäßig in einem Unterrichts- und Vorbereitungsraum für Biologie untergebracht.

Ich beginne in der Kl. 5 möglichst sofort mit dem Malen. Es wird mit Deckfarbe gearbeitet. Borstenpinsel Nr. 8 flach, kurz. Format durchschnittlich DIN A 3. Die Aufgaben sollen kurz charakterisiert werden.

(F5) Große Blume erfinden aus einer hingeschriebenen Rundform. Schöner Tag, Schmetterlinge fliegen umher. Expressive Möglichkeiten der Farbfindung im Sinne des Lichtes, Frohen. Große einfache Ordnung. Farbe im Kasten ist Rohstoff. Erfindet Farben.

(F3) Eine Schmetterlingsfamilie fliegt spazieren. Eltern und Kinder. Ordnung der Familie übertragen in die Bildordnung. Schmetterlingsformen vorher beidhändig in die Luft gezeichnet. Farbe aus der Thematik: sommerlich.

(ohne) Ein Junge hat Ferien bekommen. Er soll seinen guten Anzug ausziehen, ist aber zu faul. Die Mutter sagt: „Daß du mir ja nicht schmutzig nach Hause kommst!“ Als er abends nach Hause kommt, ist er kaum wiederzuerkennen. Aufbau mit gleichem Start wie bei (F6). Anreiz zur Farbfindung im Hinblick auf den Gegensatz Leuchtend – Stumpf. Die Schüler identifizieren sich mit dem Jungen aus eigenen ähnlichen Erfahrungen. Haptische Vorgänge werden durch das Schmieren ausgelöst und fördern die Farbfindung. Ermunterung zu sahnigem Farbauftrag fördert klare Farbentscheidung. Deckendes Malen ermöglicht Probieren und farbigen Bildbau.

(ohne) Eine Klasse macht einen Ausflug. Sie kommt auf einen schmalen Weg mit Bäumen. Die meisten gehen hintereinander. Der große Lehrer ragt heraus. Es gibt neben den kleinen aber auch schon große Schüler. Plötzlich schlechtes Wetter, und es fängt furchtbar an zu regnen. Es rauscht herunter. Alles sieht trübe aus, bis auf die Kleidungsstücke.

In der Aufgabe enthaltene Fügungsprinzipien:

Möglichkeit der Flächenüberspannung: Bäume, Menschen, Gliederung der Fläche durch Regenschauer. Abstandsvariationen im Sinne der Reihung. Bewegung der Arme und Beine. Möglichkeiten für Dynamik, Statik und Rhythmik. Anreiz zur Entfaltung der Motorik der Pinselschrift. Erfinden von farbigen Graus. Einbetten von Starkfarbigkeiten.

WECHSEL DES ARBEITSGEBIETES

Ich hatte in einer 10. Klasse den Versuch unternommen, mit kombinierten technischen Mitteln die graphische Bildsprache reicher und damit den Gestaltungsvorgang beweglicher zu machen. In dieser Weise wollte ich auch in der 5. Klasse arbeiten, um zu sehen, wie die Schüler reagieren und zu welchen Ergebnissen man kommt. Ich habe, wie auch in der Malerei, die Thematik so gewählt, daß sich aus ihr die gestalterischen Fragen in einem möglichst selbstverständlichen Vorgang entwickeln konnten. Bei allen Arbeiten Reißbrettbogen. Aus der Erfahrung mit dem Pinsel und der Arbeit mit dem schmutzigen Jungen folgende Aufgabe:



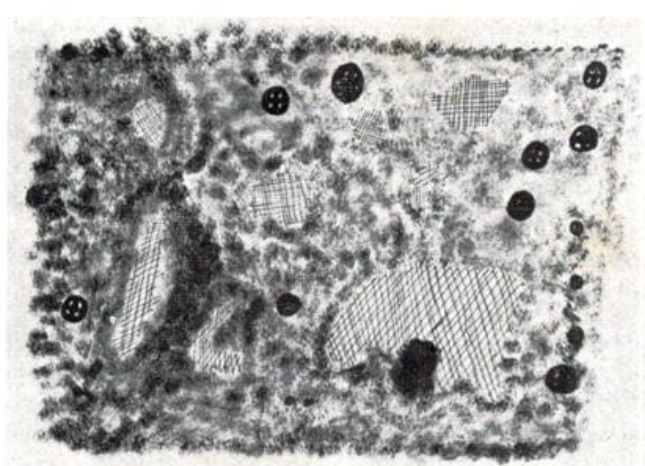
15. Maori-Häuptling 43:31 J 11

(15) Mit Borstenpinsel Nr. 8 flach, kurz. Kugelspitzfeder. Scribrol.

„Ein Häuptling aus der Südsee bemalt sich für ein Fest.“

Gegliedelter Arbeitsgang:

1. Zeichnen des Häuptlings mit dem vollen Pinselstrich.
2. Frage: Wo ist Platz für Bemalung? Abtasten des Gesichtes. Hier soll nicht getarnt werden. Die Bemalung der Gesichtsförm anpassen. Bemalung zunächst mit dem Borstenpinsel. – Betrachten einzelner Blätter.
3. Dem Häuptling gefällt das noch nicht richtig. Er sieht in den Spiegel. Es steht alles zu einzeln. Er nimmt einen Vogelfederkiel (Kugelspitzfeder) und stellt mit feinen Strichen Verbindungen her.
4. Im Verlauf der Arbeit ist zu bemerken, daß unterschiedliche Grauwerte durch die Strichfächer und Lagen entstehen. Darauf muß man achten.



16. Wollappen, gestopft, 21:30 J 11

5. Ausschmücken des Häuptlings: Haar, Ohrringe usw. – Formerlebnis des Gegensatzes zwischen der Wirkung des dicken, ruhig verlaufenden Pinselstriches und des feingespannten Striches der spitzen Feder. Unterschiedliche Handhabung beim Erzeugen der Spur. Erfinden und Überschauen eines umfangreichen graphischen Gebildes.

In den folgenden Arbeiten habe ich versucht, die technischen Mittel und die aus ihrer unterschiedlichen Handhabung zu gewinnenden bildnerischen Mittel in verschiedenen Kombinationen einzusetzen.

(Heft 2/58, S. 45) Borstenpinsel, Scribrol, Zeitungspapier zum Ausstreichen des Pinsels.

Versuch: Vollen Pinsel ganz leer streichen, Spuren beobachten. Zum Schluß tupfend.

Gegliedelter Arbeitsgang, der ein Überraschungsmoment enthält: „Rußbläser“.

1. Zeichnet im unteren Teil des Blattes eine Tasse.
2. Aus der Tasse ragt ein Strohhalm, den ein Junge im Mund hat. Der Junge hat die Tasse in der Hand und bedeckt das Blatt bis obenhin.
3. Die Tasse hat ihm ein anderer Junge gegeben und hat gesagt: „Du darfst nicht hineinschauen. Wenn du fest bläst, bekommst du einen Bonbon!“ Es war Ruß in der Tasse.

Damit war der Anlaß gegeben, durch Tupfen und Streichen mit dem fast leeren Pinsel reiche Graustufen bis zum Schwarz zu erfinden und in die Zeichnung einzubauen. Dieser Vorgang erstreckte sich dann noch auf die Kennzeichnung des Pullovers und der Haare.



17. Maske, gehäkelt, 31:23 J 11

(16) Borstenpinsel, Redispfeder 1,5 mm, Kugelspitzfeder.

1. Die kleine Schwester will es der Mutter nachmachen. Sie nimmt einen alten Wollappen mit Löchern.
2. Dann fängt sie an, mit einem dünnen Faden die Löcher zu stopfen. Man kann aber nachher noch erkennen, wo die Löcher waren.
3. Dann näht sie noch schwarze Knöpfe auf den Stoff.

Päd.-meth. Absicht: Kennzeichnung einer Fläche mit lebhaft-unterschiedlichen Tupfpunkten. Anordnen der umspielten hellen Restflächen. Einstimmen der hellen Löcher. Gefühl für Überspannen kleiner Flächen. Kontrasterlebnis weich getupft – straff gespannt. Akzentsetzung.

(17) Redisfeder, Borstenpinsel, Zeitungspapier zum Abstreichen. Die kleine Schwester hat in der Schule häkeln gelernt. Die Jungen wollen Indianer spielen, und die Schwester soll ihnen eine Maske häkeln. Sie kann es aber noch nicht gut. Das Gehäkel wird sehr unregelmäßig. Dazu ist der Faden schlecht und verschieden dick. Zum Schluß stecken die Jungen Federn darauf und machen noch Gehänge dran. – Mit dem Bleistift wurden die Löcher für Augen, Nase und Mund vorgezeichnet.

Variable Handhabung der Redisfeder ergibt unterschiedliche Spuren. Verdichtung und Auflockerung.



18. Vogel im Netz 31:43 J 11

(18) Borstenpinsel, Kugelspitzfeder.

Zwischen zwei Stangen ist ein Netz gespannt. Ein Vogel hat sich darin verfangen, zappelt aufgeregt und hat es zerrissen. Der sinnvollste Arbeitsvorgang wird mit der Klasse besprochen. Vorschlag der Schüler: zuerst Stangen, dann Vogel. Man hat dann die meiste Freiheit in der Anordnung und für die Netzreste.

Gegen Ende der Arbeit Anregung: Es fliegen einige Federn umher. Frage: „Wie können wir das sinnvoll für unsere Zeichnung benutzen?“ Als Ausgleich einfügen, wo Platz ist.

Bei den Vorschlägen war zu erkennen, daß der Sinn des gegliederten Arbeitsganges in den vorhergehenden Aufgaben erkannt war. Freie Benutzung der erworbenen bildsprachlichen Fähigkeiten.



19. Tierschau 31:45 J 11

(19) Abschließende Arbeit der graphischen Aufgabenreihe.

Leute, die ganz verschieden angezogen sind, Hut, Pelz, Pullover usw., stehen vor einem Käfig mit Tieren. Wir sehen die Leute von hinten, Kopf und Schultern. Benutzt alle Möglichkeiten aus Borstenpinsel, Redisfeder und Kugelspitzfeder.

Die Betrachtungen der Klassenleistung als Vorbereitung für die Betrachtung von Kunstwerken

Ich habe mich in der Schilderung der Aufgaben und deren Einführung kurz gehalten und auch in bezug auf die päd.-meth. Bemerkungen auf wesentliche Punkte beschränkt. Ich war bemüht, die Reihen so aufzubauen, daß bestimmte Momente hier und da wiederkehrten, sich wiederholend in das Verhalten einprägten. Nach Beendigung jeder Arbeit wird die ganze Klassenleistung auf einem Gestell an der Wand, wenn nötig in zwei Gruppen, aufgestellt und betrachtet.

Das Gestell hängt an der Längswand den Fenstern gegenüber. Mit geringem Platzwechsel können Malereien betrachtet werden. Bei Graphik ist dichteres Herangehen je nach Format und Ausführung nötig. Eine Beurteilung und Bewertung der Schülerarbeiten ohne dieses Hilfsmittel ist mir nicht mehr denkbar. Bei kleiner Graphik benutze ich das Episkop. Bereits in der 5. Klasse werden alle Klassenleistungen in dieser Weise mit den Schülern betrachtet. Diese Betrachtungen bieten reiche kunstpädagogische Möglichkeiten. Der Schüler sieht über seine eigene Lösung hinaus die Arbeiten seiner Mitschüler. Diese Blätter stellen eine Variationsbreite einer einzigen Aufgabenstellung dar, wie man sie sonst in kaum einem Fall zur Verfügung hat. Dieses Material bietet reiche Möglichkeit zum Vergleich. Namen werden nicht genannt. Der Blick ist auf die Sache gerichtet. Stargefühle entstehen nicht. Die Gespräche verlaufen daher in einer unbefangenen Atmosphäre. Zunächst dienen die Gespräche der Entwicklung des Unterscheidungsvermögens. Parallel damit geht die Entwicklung der Fähigkeit, diese bildhaften Erscheinungen im Medium des Wortes anzusprechen. Hier liegt der Anfang der Bildbetrachtung. Es vollzieht sich die Ausweitung der Erfahrung, die der Schüler aus seiner eigenen tätigen Auseinandersetzung gewonnen hat. Er beginnt, im Vergleich mit der eigenen Arbeit, deren Entstehung ihm vertraut ist, die fremden Arbeiten als Vorgang zu erkennen, Verständnis für deren Wirkungen und Wirkungsursachen zu bekommen. Äußerungen im Hinblick auf „Gefallen“ und „Nichtgefallen“ oder: „Das ist das beste Bild“ werden durch die Frage nach dem Warum und Wie schnell in eine Bahn bildgemäßer Sachlichkeit gelenkt und tauchen später nie wieder auf. Es ist unsere Aufgabe, sog. Meinungsäußerungen auf Grund von persönlichen Bevorzugen (Geschmacksäußerungen) allmählich in Unterscheidungs- und Urteilsvermögen umzuwandeln. Anknüpfungen sind aus den spontanen Äußerungen der Schüler reichlich zu finden. Diese Gespräche sind in ihrer Art der Altersstufe angepaßt. Die Dauer richtet sich nach der Auffassungsfähigkeit und der Frische der Schüler. Es handelt sich nicht um ein systematisches Erfassen aller möglichen Erscheinungen, sondern der Hauptmomente, und kann auf die Dinge gründen, die die Schüler selbst bei einiger Erfahrung anschneiden.

Unterrichtsweise in der 7. Klasse als Übergang zur Mittelstufe

Mit Beginn der 7. Klasse ändert sich die Unterrichtsweise insofern, als die pädagogischen und methodischen Maßnahmen stärker darauf gerichtet sind, die bildsprachlichen Mittel und die mit dem Gestaltungsprozeß verbundenen Fragen deutlicher ins Bewußtsein zu heben, in der Absicht, daß sie dort als bleibender Besitz wirksam werden. Die Bildsprache ist im Unterschied zur Wortsprache nicht vorgeformt. Das Kind kann sie sich nicht wie die Wortsprache aneignen und einen ihm gemäßen Gebrauch von ihr machen. Die Bildsprache muß in tätiger Auseinandersetzung mit den objektiven Bezügen dieser Sprache von jedem jungen Menschen in der ihm gemäßen subjektiven Ausprägung neu erarbeitet werden. Die Bildsprache

versetzt ihn in die Lage, sich im Bereich der Form artikuliert auszusprechen. In dem Maß, wie der junge Mensch aus der schützenden Hülle naiver Formsicherheit heraustritt, muß die Sicherung durch eine behutsam ins Bewußtsein gehobene Bildsprache übernommen werden. Erkenntnisse und Erfahrungen schlagen sich als ein im Unbewußten wirkendes Vermögen nieder. Bei zunehmender Übung bieten sich aus dem Unbewußten bildhafte Ideen und Ideenkeime bereits im fließenden Zusammenspiel zwischen beiden Bewußtseinszuständen formgünstiger an. Wenn es gelingt, falsche Weichenstellungen im Verhalten, die im bildnerischen Sinn unsachlicher Natur sind, auszuschalten, wird die Gestaltungsfähigkeit gesichert. Der Erfahrungszuwachs, die Übung dieser Haltung, muß im Fluß bleiben. Daher wirkt sich Unterrichtsunterbrechung verheerender aus als späterer Beginn. Dabei ist zu bemerken, daß mit einem Unterrichtsbeginn in der 7. Klasse, wie in den Aufbauschulen, wohl das Ziel der Überwindung der Pubertät noch erreicht werden kann, daß aber in den Kl. 5 und 6 vieles müheloser zu erhalten und zu sichern ist. Diese Unterrichtsweise stellt keinen unmittelbaren Bruch zur vorhergehenden dar, sondern die eine geht in Art einer Akzentverschiebung in die andere über.

Entwicklung des farbigen Gestaltens

Nach meinen Erfahrungen ist eine Farberziehung nur dann von dauernder Wirkung, wenn sie auf Farbentscheidungen aufbaut und die damit verbundenen bildnerischen Fähigkeiten kräftigt. Borstenpinsel und deckende Farbe erziehen zu klarer Farbentscheidung und bieten sehr günstige haptische Bedingungen. Das Verhältnis zur Farbe ist eine Sache der ganzen Person und entfaltet sich aus dem Gefühl. Es existiert, ehe es gewußt wird. So sind auch in der Schule die Erhaltung, das Anbahnen und die Entfaltung der unmittelbaren Beziehung zur Farbe das primäre Anliegen gegenüber dem Wissen um diese Beziehungen. Das Erkennen folgt aus dem Umgang mit der Farbe. Bei allem Wissen aus der Erfahrung oder aus Mitteilung muß die Spontaneität erhalten bleiben. Mit zunehmendem Alter erhält der Schüler auch Einsicht und Überblick. Jedoch ist gut zu erwägen, ob diese Einsichten für die bildnerische Tätigkeit oder im Rahmen der Bildbetrachtung unmittelbar fruchtbar werden oder ob sie mehr einer wissenschaftlichen Systematik dienen. Farblehren können sehr interessant sein, sind aber keine Methoden. Daß selbst die Farbbegriffe vom Gefühl her bestimmt werden, zeigt die in unsere Begriffe nicht übersetzbare chinesische Farbbezeichnung: Ching. Der Chinese kann sagen: „Ich liege auf einer chingfarbenen Wiese und sehe in den chingfarbenen Himmel.“ Die griechische Farbbezeichnung „Ochron“ ist ebenfalls nicht übersetzbar. Die Farbe ist eine Erscheinung, die über die engen Begriffsgrenzen hinaus ihr flutendes Leben entfaltet. Deshalb müssen die Malaufgaben so angelegt sein, daß auch bei Kindern mit gering entwickelter Beziehung zur Farbe oder mit einer vom Begriff her eingeengten Farbe - Gegenstands-Beziehung (Himmel ist blau, Gras grün, Haus rot, Baum braun) ein sprunghafter Zugang zur flutenden Fülle der Farbe angeboten wird. Für die im Laufe der Zeit notwendig werdende Orientierung im Bereich der Farbe genügen die auf den Goetheschen Farbkreis aufgebauten Farbbeziehungen Hölzels vollauf: Farbe an sich, Hell-Dunkel, Kalt-Warm, Komplementärkontrast, Leuchtend-Stumpf, Viel-Wenig (Quantität) und Farbe-Nichtfarbe (Überflutung durch den Kompl.-Kontr. oder Simultankontrast).

Ich will zunächst einen Überblick über die Entwicklung des farbigen Gestaltens in der 7. Klasse geben. Ich beginne mit Aufgabenstellungen, die das Greifen von Gesamtfarbklangen fördert. Die bei der zeichnerischen Betätigung oder im Umgang mit greifbaren bildn. Mitteln (Papier, Ton usw.) gewonnenen Einsichten wirken sich natürlich auch beim Malen aus und umgekehrt.

Entwicklung der Bildsprache mit malerischen Mitteln

BETRACHTUNG EINER 1. MALEREI AUS EINER 7k. (F17)

Vor dieser Malerei ist mit Pittkreide gearbeitet worden. Im Aufbau führen die statischen Momente, denen die dynamischen mit feinem Gefühl eingeordnet sind. Eine von links nach rechts leicht fallende Achse (Himmel-Erde-Grenze) versetzt als größte Gliederung die Fläche in Spannung. Verbindend zwischen oben und unten und weiter untergliedernd wirkt das Rechteck der aufragenden Baumgruppe. Es ist nach rechts durch das aktive Gitterwerk der Bank (Gelbgrund und Hell-Dunkel-Werte) und das weiß gepunktete Grün, nach links durch die kräftige, untere dunkle Form mit grünen Tupfen und die gelb-orange Frau mit rotem Bodenrechteck zum Rand verbunden. Die Waagerechte der Bank setzt sich als imaginäre Richtung in dem Kopf, den Wäschestücken, dem oberen Leiterende, in Schirm und Frauenkopf fort. Die statische Ordnung wird noch dadurch unterstützt, daß mit Punkten lebhaft gekennzeichnete, annähernd rechteckige Flächen beidseitig außen und im Mittelfeld oben angeordnet sind. Die Farbe hat an diesen Beziehungen lebhaften Anteil. Ihre starken Aktionen sind im Mittelfeld konzentriert und schicken nach links und rechts die bereits genannten Ausläufer. Die leuchtenden, reich variierten, vorwiegend roten Akzente sind in der Umgebung gut vorbereitet und eingebettet in stumpfe Farben. Blaugrün, Blau und Karminrot bilden den Gegenpol in der Kalt-Warm-Beziehung. Das Bildgefüge ist mit Hell-Dunkel-Werten durchwirkt. Der Farbaufbau ist untrennbar verbunden mit den obengenannten Ordnungen. Besonders lebhafte Wirkung geht von den Abstandsbeziehungen und den unterschiedlichen Quantitäten der Farbe aus. Kraftvoll heitere Frische spricht aus diesem Bildgefüge.

Wenn man es unternimmt, ein solches Gebilde im Medium des Wortes zu fassen, erkennt man das Ausmaß des Beziehungsreichtums und die Tatsache, daß das Wort nie die Bildsprache ersetzen kann.

Ich habe mich bemüht, den gesamten Bestand (obj. und subj.) dieser Arbeit kurz anklingen zu lassen. Ich will nun, wie bei der graphischen Arbeit „Barackenteile lehnen an einer Wand“, die obj. Bezüge zusammenstellen.

THEMA: „Gartenarbeit im Frühjahr“

TECHNISCHE MITTEL:

Borstenpinsel 8 mm, flach. Format DIN A 3, Deckfarben.

BILDNERISCHE MITTEL:

Farbe, unbeschränkt var. deckend und auf Farbe lasierend, gebunden an: Punkt, var. nach Größe. Linie, var. nach Länge, Stärke, Charakter des Verlaufs (grad-eckig-gebogen) usw.

Fleck und Flächen voll oder umrissen, var. nach Größe, Form, Richtung, Kennzeichnung (Tupfen, Gitter usw.).

Richtungswerte, real und imaginär.

FÜGUNG:

Variation der Abstände, Berührung, Überdeckung zwischen Punkten, Linien, Strichen, Flecken, Flächen, Richtungswerten und den zugehörigen Farbwerten.

Farbbeziehungen: Variation im Sinne der Richtung Kalt-Warm, Hell-Dunkel, Leuchtend-Stumpf, Variation der Quantität.

Statik-Dynamik, Rhythmik.

Korrespondenz der einzelnen Formwerte unter sich und miteinander.

Dominanz: Stufung der Akzente und Bildordnungen im Sinne der Über- und Unterordnung.

AUFGABE:

Bei heiterem, schönem Wetter arbeiten Leute im Garten. Männer, Kinder und Frauen sind dabei in verschiedenen Haltungen tätig. Es kann Wäsche aufgehängt sein. Benutzt die Möglichkeit, mit den Formen der Bäume die Fläche zu gliedern. Fügt die Personen und Gegenstände (Wäsche, Werkzeuge usw.) so ein, daß alles einen Zusammenhang bildet. Die Menschen sind froh, daß sie draußen zwischen den blühenden Bäumen arbeiten können. Die Farbe soll einen entsprechenden frohen und heiteren Charakter haben.

Zwei Phasen der Mitteilung der Aufgabe:

1. Allgemeine Situation: Mit der Kontur wird das Bild aufgebaut. Sie ist aus mehreren dunklen Farben gemischt, damit sie, soweit sie sichtbar bleibt, in farbige Beziehung treten kann. Sie kann in die Bildwirkung einbezogen werden, kann aber auch farbig geändert oder weggemalt werden. Es gibt keine falschen Striche. Man kann probieren, ändern so lange, bis man zufrieden ist.

2. Zur Farbe: Die Farbe ist Rohstoff, daraus sollen viele schöne Farben erfunden werden, die einen heiteren, frohen Farbklang geben. Alle Farben können beteiligt sein, auch dunkle. Der Gesamtcharakter soll aber heiter sein. Also möglichst freie Entwicklung der Farbe im Sinne eines Gesamtklanges. Die Farbe soll deckend vermalen werden. Das Malpapier ist keine Farbe. Alles muß also mit einer Farbhaut überzogen sein. Farben sollen in direkten Zusammenhang gebracht werden. —

Diese Aufgabe hat ausgesprochene Möglichkeiten im Hinblick auf statische und dynamische Momente im Bildaufbau. Der gesamte Aufgabenkomplex des Bauens und des Malens ist zuviel. Daher zunächst Aufbau mit der Kontur und dann die farbige Arbeit. Während des Malens kann das Bild nach den Bedürfnissen der Farbfindung geändert werden. Es kann so lange geändert werden, bis man fertig ist. Die Kontur kann weggemalt werden.

Es folgen weitere Aufgaben aus der 7. Klasse, die den methodischen Weg beim Malen zeigen sollen. Der Weg wird variabel gehandhabt und den jeweiligen Bedingungen angepaßt. Die Thematik wechselt. Weitere Aufgabenstellungen „Heiterer Farbklang“ (F3, F5, F10).

(F4) Zauberkraft Farbklang: „Der verzauberte See.“ Kurze Einführung, ohne die ganze Geschichte zu erzählen. Der See ist ein verzaubertes Schloß. Aus der Farbe des Sees, der Berge dahinter und der Bäume soll man erkennen, daß gezaubert worden ist. Es sieht alles anders aus als im Alltag. Möglichkeiten großer Gliederungen durch den See, die bewegten Bergrücken und die Bäume. Der zauberhafte Charakter ist praktisch nur durch die Farbe zu geben. Ausweichmöglichkeiten, wie die Erfindung von merkwürdigen Gegenstandsformen, sind bei den Größenmaßstäben kaum möglich und erfolgten auch nicht. Lösungen unterschiedlich, obwohl nur wenige Formelemente gegeben waren.

(F18) Düsterer Farbklang:

„Ich gehe durch die Nacht und habe Angst.“ Der Vater sagt: „Hol mir doch eben noch Zigaretten!“ – Du mußt an einer einsamen Stelle vorbei, wo nur Bäume und keine Häuser stehen. Das Wetter ist unheimlich und düster, der Himmel zerrissen und vom Mond unterschiedlich erhellt.

Sehr expressive Anlässe, Form der Farbflecken, Hell-Dunkel und die Farbe sind wesentliche Möglichkeiten. Sie benötigen eine gewisse Statik, die durch die Bäume in das Bild kommen kann. Alle Farben sind möglich. Beachten des Gesamtcharakters.

Warmer Farbklang: „Orientalische Stadt“ (ohne)

Vorwiegend statischer Aufbau. Spiel mit Rechtecken: Häuser, Türme. Die Farbe soll den warmen Klang überzeugend sichtbar machen. Rot wird sofort als warme Farbe angesprochen. Mit Rot stehen in Verbindung: Orange, Gelb, gelbe Grüns und Erdfarben. Es dürfen auch hier alle Farben auftauchen, warme sind aber bestimmend. Keine Einengung. Pendeln um den Pol der warmen Farbe regt zu Farberfindungen an. Da alle Farben verwendet werden sollen, kommen genügend notwendige Gegenpole mit ins Spiel. Farbe aus der Thematik aber mit besonderer Besprechung.

(F7) Kalter Farbklang: Eistreifen auf dem Kanal.

Es hat geschneit. Eisschollen treiben auf dem Kanal. Über den Deich ragen Häuser und Bäume. Achtet auf Verbindung der drei waagerechten Zonen. Es ist sehr kalt. Blau wird als besonders kalte Farbe erkannt, auch die bläulichen. Z. B. Schatten im Schnee, Eisbruchkanten usw. Alle Farben möglich, besonders Abwandlung von Blau nach allen Seiten.

(F13) Variationen von Grün: Raupen im Gemüsegarten.

Um die Beweglichkeit im Bereich des Grünen zu erhöhen, diese Schwerpunktverlagerung. Ich beobachte oft bei Anfängern ein enges Kreisen um Blaugrün. Bildaufbau aus einer dunklen blaugrünen Kontur. Einfache Formen von Blättern, teils angefressen, werden in verschiedenen Größen erfunden und geordnet. Besprechung der Mischungsmöglichkeiten von Grün aus den bisherigen Erfahrungen der Schüler. Auch hierbei ist die Variation von Grün nur der Generalnennen. Es kann jede Farbe miteinbezogen werden. Besondere Beachtung des Hell-Dunkel. Kann auch aus den natürlichen Gegebenheiten begründet werden, ist aber auch als Bildnotwendigkeit zu erkennen. Akzente durch Raupen. Das Problem kann auch an anderer Thematik aufgehängt werden: z. B. Urwald, Bäume, Lianen, Statik und Dynamik, Reihung usw.

(F9) Begegnung des roten Komplexes mit dem grünen: „Hahn zwischen Gras und Stauden“ (R).

Ich vermeide gern die zugespitzte Schärfe des Komplementärkontrastes als bestimmende Farbaufgabe. Eine solche Aufgabenstellung kann das Farbgefühl empfindlich stören oder zerstören. Ich strebe an, die Variationen des roten und grünen Bereichs in Verbindung zu bringen, auch durch Mischen untereinander. Es entsteht eine Fülle von Farbigkeit aus dieser Verbindung. Es ergeben sich beim Arbeitsprozeß genügend Einsparungen des eigentlichen Komplementärkontrastes Rot-Grün.

Vorübung (Ausnahme): Setzt im Mittelfeld des Blattes bewegte Striche aus Variationen von Rot, so daß das Gebilde immer dichter wird. Nehmt dabei noch Mischungen von Grün hinzu. Dabei ist die ganze mögliche Breite gemeint. Man soll die einzelnen Striche noch unterscheiden können. Die Schüler wissen: Farbe und Hell-Dunkel-Wechsel. Betrachtung der Übungen. Charakter faserig-streifig. Überleitung zur Thematik der Aufgabe.

Die Aufgabe selbst. Form des Hahnenkopfes in Papier gerissen und Anordnungsversuche auf der Fläche. Kennzeichnung der endgültigen Lage durch Kontur. Besprechung der Farbigkeit des Hahnes, lange schillernde Federn usw. Wechselnde Grüns und andere Farben in den Gräsern und Stauden. Der Hahn muß vor dem grünen Gewachsenen sichtbar sein, aber die beiden Bildformen dürfen nicht auseinanderfallen. Damit ist Freiheit und Maß gegeben. Neben der farbigen Aufgabe: haptische und motorische Möglichkeiten.

Haptische und motorische Momente in der Pinselschrift: „Dohlen kämpfen im Schnee um Futter“ (ohne).

Gegliedeter Arbeitsgang:

a) Setzt einen weißen Fleck von der Größe einer Streichholzschachtel im unteren Teil des Mittelfeldes des Blattes. Es soll zertrampelter Schnee sein. Wie kann man das sichtbar machen? Pinselstrich in Verbindung mit Beimischungen von Erdfarben, Blau, Grau usw. Fleck wird etwa handgroß gemalt.

b) Zwei aufgeregte Dohlen flattern umher und kämpfen um Futter, das im Schnee liegt. Formt die Dohlen mit Pinselstrichen so, daß man ihre Erregung erkennt. Stimmt das Schwarz der Dohlen so zum Schnee, daß es nicht aus dem Zusammenhang herausfällt. Beachtet die Anordnung der Dohlen auf der Fläche. Vorsicht vor starrer Symmetrie.

Hell-Dunkel und Variationen von Rot: „Wandbrand“ (ohne).

Starker Anreiz zu dynamischer Formung in Aufbau, in Richtungswerten bis zum Pinselstrich und in der Farbe. Erfindung von reichen Zwischenstufen in der stumpfen Skala der Rotvariationen nach beiden Seiten.

WEITERFÜHRUNG DER FARBERZIEHUNG IN DER 8. KLASSE

Nach Aufgaben, deren farbige Intensität im allgemeinen kraftvoll war, eine kontrastierende Aufgabe:

(F19) Die zarte Farbe: „Blumen im Morgennebel.“

Blumen, die man am frühen Morgen sieht, wenn lichter Nebel über dem Land liegt. Der Nebel läßt alle Farben äußerst zart erscheinen. Die nötigen Hell-Dunkel- und Farbünterschiede sollen so zart gemacht werden wie möglich. Das Bild darf aber nicht fade erscheinen. Die Farbe muß leben.



20. Frühstück auf Hocker 31:43 J 14

Die nächste Aufgabe ist stark kontrastierend:

(20) „Frühstück auf dem Hocker.“

Auf einem Hocker, dessen Sitz ins Bild ragt, liegen und erheben sich Gegenstände auf Papier: Milchflaschen, Brot, Dose, Strohhalme usw. Fügen einer Gruppe (Variation des Abstandes, Berührung, Überdeckung, Höher-Setzen der Fußpunkte bedeutet in Verbindung mit Überdeckung: hinten). Die Gruppe steht vor einer Wand: Tapete, einfache Musterung, Tünche. Je nach Veranlagung der Schüler entstehen starke kontrastierende Arbeiten mit umfangreicher Hell-Dunkel-Skala und solche in harmonischer Mittellage, dunkler oder heller gestimmt.

Die hierbei gewonnenen Erfahrungen im Hell-Dunkel sollen weiterwirken und umfangreicher gestaltet werden.

(F12) Farbbeschränkung: Schwarz und Weiß und zwei hinzugewählte Farben: „Seemannsstilleben“ (Formatwechsel: schmal, quer).

Sämtliche Mischungsmöglichkeiten stehen zur Verfügung. Ausschreiten eines engen Ausgangsbereiches mit der Erfahrung der fächerförmigen Ausweitung der Möglichkeiten. Durch Überlegung auf Grund bisheriger Erfahrung werden als günstig angesehen:

- S-W und Gelb, Zinnoberrot,
- S-W und Karmin, Blau,
- S-W und Ocker, Blau (alle Blau).

(Warum das Kobaltblau aus der Normalausstattung der Farbkästen verschwunden ist, wurde mir noch nicht klar. Mit Kobalt ist eine ganze charakteristische Farbskala verlorengegangen. Dagegen kann man Gelbgrün als simpelste Mischung sofort aus Gelb und Blaugrün herstellen. Ich lasse beim Einkauf der Kästen sofort Gelbgrün gegen Kobalt austauschen.)

Aufgabe: Ein Seemann kommt aus Indien zurück und hat für seine Angehörigen Geschenke eingekauft. Er denkt abends an zu Hause und hat alles auf einem schmalen Brett neben seiner Kojе aufgebaut (Elefant aus schw. Holz aus Colombo, Masken, Federblumen, Ketten usw.). Stehende und liegende, schräg verbindende, statische und dynamische Möglichkeiten des Aufbaus. Fügen einer Gruppe im Querformat. Reihung usw. Farbaufbau unter Berücksichtigung der Hell-Dunkel-Erfahrungen.

(F8) Weiteres Beispiel der Farbbeschränkung: „Stilleben des Briefmarkensammlers.“

Ein Junge hat zu seinem Geburtstag eine Muschel und Briefmarken, auch ganze Briefe erhalten. Alles hat er neben seinem Bett auf einem Brett aufgebaut. Er darf abends kein elektrisches Licht brennen, steckt deshalb eine Kerze an. Aufbau im Querformat, stehende und liegende Formen. Dynamische Muschel- und Rechteckformen unterschiedlicher Größe und Lage.

Die Eigenart der Farbbeschränkung liegt in der geringen Anzahl der Ausgangselemente und der Geschlossenheit der verhältnismäßig umfangreichen Farbskala in Verbindung mit der Erfahrung aus dem kraftvollen Hell-Dunkel der vorhergehenden Aufgabe. Hiernach voller Farbumfang im Sinne einer:

(F14) Überschreitung der Farbbeschränkung: Wand in einer Töpferei (R).

In einer Töpferei steht an einer Wand, die schon öfter verschieden bemalt war, ein Regal (statisches Element), in dem unterschiedlich geformte Töpfe, abwechslungsreich mit Glasuren und Engoben bemalt, aufgestellt sind. Das Regal ist nicht voll besetzt. Versucht mit der Form der Töpfe die verhältnismäßige Starrheit des Regals zu beleben (Reihung – Streuung). Malen mit einer Farbbeschränkung, die sparsam überschritten werden kann. In der vorliegenden Arbeit: Schwarz-Weiß-Karmin-Blau und Überschreitung mit geringen, aber wirkungsvollen Akzenten im Bereich des Ocker-Orange.

Wert der Arbeit: Erfahren der Wirkung geringer, wohlüberlegt gesetzter Akzente von Fremdfarbe innerhalb der verhältnismäßigen Geschlossenheit einer Farbbeschränkung.

(F11) Weiteres Beispiel für eine Aufgabe mit dem Hauptproblem Überschreitung der Farbbeschränkung: Plakatzetzer an einer Mauer.

Größenvariation der Bruchsteine, Fetzen fügen sich besser ein als Rechtecke. Einstimmen der dominanten Farben der Fetzen in die farbigen Graus der Mauer.

Nach Farbbeschränkung und Überschreitung: Aufgabe mit freier Farbentwicklung aus dem Thema: z. B. „Erdbeben“ (ohne).

Anregung zur Farbgestaltung: Landschaft, nördlichen oder südlichen Charakters, Tageszeit, während des Bebens oder danach. Sonnig, staubig usw. Bildaufbau von Flächen und Richtungen her durch die Thematik beeinflusst.

Nachdem in der Farberziehung ein gewisser Erfahrungsbereich vom Schüler durchschritten wurde, besteht das Problem hauptsächlich darin, bei der großen Zahl der zu berücksichtigenden Arbeitsgebiete des flächigen und räumlichen Gestaltens und der mit ihnen verbundenen Bildbetrachtung die Erfahrung im Umgang mit der Farbe nicht abreißen zu lassen.

WEITERE MÖGLICHKEITEN DES MALENS AUF DER MITTELSTUFE

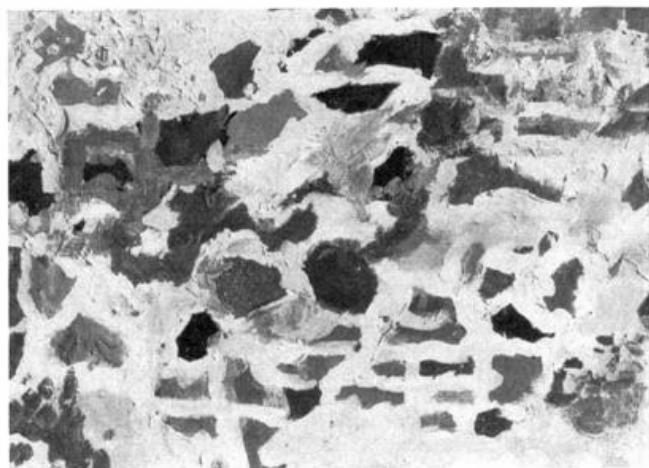
In einer Klasse 9 ist längere Zeit nicht gemalt worden. Beginn mit einer Übung auf kleinem Format (ohne): Zarte Wolken. Fügen eines Zusammenhangs aus unterschiedlichen Graus mit grenzlosem Übergang und Bildung einer Dominanten. Ziel: Auffrischen latenter Erfahrungen im Umgang mit der Farbe, dem Gestaltungsprozeß und dem Fügungsproblem. Besondere Absicht: Abstimmen auf Feinfühligkeit.

(21) Anschließende Aufgabe: „Alte Mauer.“ Es ist viel an ihr geschehen. Sie kann aus verschiedenen Arten von Steinen bestehen. Sie ist geflickt, verputzt worden, abgeblättert, gelücht, durch Feuer berußt, Fugen sind nachgeputzt. Sie ist unterschiedlich rau. Damit ist Raum und Richtung für die freie Entfaltung eines reichen Gebildes aus Schwarz-Weiß und verschiedenen Graus gegeben. Je nach persönlicher Veranlagung können statische und dynamische Züge eingebaut, Fleck, Fläche und Richtungswerte ausgespielt werden. Möglichkeit der Strukturierung der Oberfläche.

Eine solche Aufgabe kann auch ohne Thema gegeben werden. Ich bin jedoch der Meinung, daß es für die Altersstufe sinnvoller und entwicklungsgemäßer ist, den Schülern kein reines Ordnungsprinzip zu geben (was ja aus der Analyse des Vorhabens ohne weiteres zu gewinnen wäre), sondern ihnen dieses im Gewande einer Umweltbeziehung als Aufgabe vorzustellen. Selbstverständlich sollen die in der Aufgabe angelegten Ordnungsprinzipien wirksam werden. Der zutage tretende Bestand an Eigenform ließ in sehr unterschiedlicher Weise den Erscheinungsbezug erkennen. Die Arbeiten zeigten, daß die angesprochenen bildnerischen Kräfte aktiviert wurden.

(F20) Die darauffolgende Aufgabe: „Zusammengewetzte Herbstblätter.“

Freie Entfaltung der Farbe aus dem Thema. Die in der vorhergehenden Aufgabe erworbenen Erfahrungen und Erkenntnisse wurden in der Malweise fruchtbar. In der Abbildung wird sichtbar, daß das wirbelnde Beisammensein der Blätter nicht in chaotische Dynamik abgeleitet, sondern bei Wahrung des Ausdrucks ein feines Gespür für das notwendige Maß an Statik verrät (Blatt- und Fleckrichtungen, Farbführung).



21. Alte Mauer 31:43 J 15

(F21) Abschließende Aufgabe: „Leute warten in der Dämmerung auf den Omnibus.“ Es hat geschneit. Gesamtcharakter: dunkel gestimmte farbige Graus (stumpfe Farbe). Geringe Akzente leuchtender Farbe können eingebaut werden. Figur als Bildform (R).

Zwei Malaufgaben in Klasse 10 nach längerer Malpause (ohne): „Äpfel und geknittertes Papier liegen auf den Resten eines geflochtenen Korbes auf dem Gartenboden.“ Aus den Anregungen kann beliebig Gebrauch gemacht werden. Schwarz-Weiß-Grau. Vor der Arbeit wurden die Formen geknitterten Papiers beobachtet, Elemente und Ordnungsprinzip erkannt. Ebenfalls wurde der unterschiedliche Charakter runder und eckiger, besonders dreieckiger Formen geklärt. Entwickeln von Bildideen mit der Kontur und Ausführung eines Entwurfes. Die Entwürfe wurden vor dem Malen von der Klasse betrachtet.

Anschließende Aufgabe: „In einer Gartenbude liegen auf einem Brett neben einem Leuchter Zierkürbisse.“

Zierkürbisse wurden auf Form und Farbe betrachtet. Danach ohne Vorbild Entwickeln von Bildideen und Malen.

DIE KALT-WARM-BEZIEHUNG DER FARBE IN DER 10. KLASSE

Auf einem Blatt 15x21 cm werden in drei Reihen je fünf annähernd runde Flecke in Größe einer Briefmarke gesetzt. Farbe: alle möglichen Abwandlungen oder Mischungen von Grün (Violett), auch im Wechsel von Hell und Dunkel.

Betrachtung der Ergebnisse im Hinblick auf den Temperaturwert der Farbe. Erst Grob-, dann Feinunterscheidung. Der Schüler erkennt: Einfluß auf unser Urteil im Hinblick auf den Temperaturwert der Farbe haben: 1. Anteil an Gelb und Blau (Rot und Blau). 2. Hell beeinflusst nach kalt, dunkel nach warm. 3. Die Beziehung ist relativ und abhängig von der Farbnachbarschaft. Danach kurzer Überblick über die Farbbeziehungen im Farbkreis (Goethe, Hölzel). Eine solche isolierte Untersuchung auf Farbe nur in diesem Fall. Um die negativen Nebenwirkungen der mechanischen Anordnung der Vorübung zu überwinden und den Schwerpunkt wieder auf die gestalterische Tätigkeit zu legen:

(F15) Fügen eines Fleckzusammenhangs unter besonderer Berücksichtigung der Kalt-Warm- und Hell-Dunkel-Beziehung der Farbe. Bildung einer Dominanten.

Bei der Betrachtung: Aufweisen der vielfältigen Farbbeziehungen. Möglichkeiten und Einflüsse bei der Bildung von Dominanten. (Die Beziehung der Lage, der realen und imaginären Richtungswerte, der Flächen- und Fleckformen, der Farbwerte, der Quantitäten, Dominanz des Minimums usw.)

(F22) Danach Aufgabe: Strauß mit zerrissenem Seidenpapier. Jemand will gratulieren. Bei Wind und Wetter ist das Seidenpapier aufgeweicht und zerrissen. Der Gast legt den Strauß nach seiner Ankunft ab, seine Handschuhe dazu. Ein Glückwunschbrief kann dabeiliegen (Anfang 11. Klasse). Kalt-Warm, Hell-Dunkel.

„Stanzabfälle aus einer Kartonfabrik liegen zusammen.“ Alle farbigen Beziehungen sind möglich (Polyphon) (ohne). Danach:

(F16) „Stürzende Flaschen auf einem Tablett.“ Das Stürzen kann mit dem Mittel des An- und Abschwel lens der Kontur und durch die Dynamik und Rhythmik der Flächen, die durch Überschneidung der Konturen der Gläser entstehen, unterstützt werden.

DAS MALEN AUF DER OBERSTUFE KANN FREIERE FORMEN ANNEHMEN

Die Anlässe haben verschiedenen Charakter. Zwei Beispiele mögen zeigen, daß sich Schüler bis in die Oberstufe, also bis in die Zeit der Reife hinein, durch die Entwicklung der Bildsprache im Bereich der Form artikuliert aussprechen können. Der Beleg erfolgt, technisch bedingt, leider nur je mit einer Arbeit.

Der Entwicklungsweg auf der Unter- und Mittelstufe erschien mir wichtig. Ich habe mich daher bei der Oberstufe auf wenige Beispiele beschränkt, um aus den Abiturarbeiten vier farbige Belege bringen zu können.

(F23) Juist, Kl. 12. Im Unterricht gemalt nach Landheimaufenthalt in Juist.
(F26) Werft, 13. Kl. Eine Arbeit aus einer Rahmenthemengestaltung. Betrachtung und Formanalysen an Ort und Stelle. In der Schule konnten die Schüler bei freier Wahl der technischen Mittel Bildideen entwickeln und ausführen. Darüber Näheres bei den Ausführungen über Graphik.
(F24, F25, F27, F28) siehe Ende Text Graphik.

Entwicklung der Bildsprache mit graphischen Mitteln

Ich knüpfe an die graphische Entwicklungsreihe aus der 5. Klasse an, die als Beispiel für den Unterricht in der Unterstufe dienen sollte. Ich nehme weiter Bezug auf die Ausführungen über die Unterrichtsweise in der 7. Klasse.

Die folgende Übungsreihe beschäftigt sich mit der Gruppenbildung, den zentrifugalen und zentrifugalen Kräften innerhalb der Streuung. Technische Mittel: Redisfeder 1,5 mm, Scribtor, Zeichenpapier. 7. Kl.

(23) „Streichhölzer sind auf eine helle Unterlage gestreut.“ Aus dem Gespräch mit der Klasse: Die Hölzer liegen kreuz und quer, in allen Richtungen, mit verschiedenen Abständen, sie berühren und überschneiden einander. Es gibt Stellen, wo die Hölzer dichter liegen oder lockerer. Die ganze Gruppe soll sichtbar sein, deshalb unberührte Randzone (Restfläche oder Restform). Ein Strich von etwa 5 cm Länge bedeutet ein Streichholz. Man soll erkennen, daß die Hölzer zusammengehören.

Fügungsprinzip: Gruppenbildung durch Variation der Abstände, Berührung und Überschneidung. Var. d. Richtungen. Verdichtung und Auflockerung. Verhältnis der Form des Gebildes zur Form der Fläche.

Betrachtung unter den Gesichtspunkten der Aufgabenstellung. Gebilde in sich bewegt oder gleichmäßig. Vergleich rechteckiger Formen der Streichholzgruppe mit variablen Formen. Verfolgen und Vergleichen der grad verlaufenden Rechteckbegrenzung der Fläche im Spiel der Annäherung und Entfernung mit der bewegten Grenze des Gebildes. Eindringen der Restform in die Gruppe. Restform taucht in der Gruppe als Helligkeit auf. Verdichtungen ergeben Dunkelheiten. Wenn nötig, Wiederholung der Aufgabe. Bei den folgenden Übungen Betrachtung unter entsprechenden Gesichtspunkten. Beispiele der vorhergehenden Übungen werden herangezogen.

Unter Beibehaltung der Bedingungen der Gruppenbildung:

(24) „Gerade und krumme Nägel.“ Ausspielen des Kontrastes gerade – krumm. Akzente durch Nagelköpfe.

(25) Einbau von zwei bis drei dicken Nägeln als Akzent.

(27) „Uhrenfedern unterschiedlicher Stärke bilden eine Gruppe.“
Redisfeder mit verschiedener Handhabung.

(26) Desgl.: alte, ausgeleierte Zugfedern.

(29) Der Inhalt einer Büchse, in der alte Nägel, Federn usw. aufbewahrt werden, ist ausgeschüttet.

Verwendung aller bildsprachlichen Erfahrungen.

MÖGLICHKEITEN DER WEITERFÜHRUNG MIT KOMBINIERTEN TECHNISCHEN MITTELN

(28) TM: R, F. Ein Kind hat versucht, Knöpfe verschiedener Größe aneinanderzunähen.

Beziehungen zwischen starken Akzenten werden durch die dünne Linie hergestellt. Der Schüler erfährt den Kontrast und die verbindende Kraft der dünnen Linie.

(ohne) Unterschiedlich geformte Siebe liegen zusammen und überdecken sich vielfältig. TM: R, F. Spannung: dicke und dünne Linie. Flächenbildende Funktion der dünnen Linie, optische Graus durch verschiedene Dichte und durch Überdeckung der Siebflächen.

(36) Ein Altwarenhändler hat wenig Platz. Er türmt Stühle aufeinander. Sie haben gerade und krumme Formen. Einige haben Rohr- oder Drahtgeflecht. TM: R, F.

(32) Der Lehrer hat Mogelzettel gefunden! Er hat sie auf seinen Tisch gelegt, der eine lebhaft gemaserte Holzfläche hat. TM: P, F.

a) Mogelzettel als Schablone aus Papier geschnitten. Versuche der Anordnung.

b) Holzmaserung mit Borstenpinsel. Äste als Akzente einbauen. Vorher Übung: Erzeugen von Spuren durch unterschiedliche Handhabung des Pinsels.

c) Einstimmen der hellen Flächen durch Beschriften.

(31) TM: P, R, F. Im Abstellraum eines alten Schlosses stehen ausgediente Prunkstühle. Entfaltung eines reichen Linienlebens innerhalb einer Reihung unter Berücksichtigung von Hell-Dunkel-Werten.

(37) „Das alte, unmoderne Sofa.“ TM: wie (31).

(40) Im Anschluß an Übungsreihe „Nagelbüchse“: „Improvisierter Käfig für Vogelspinnen.“ TM: P, R, F.

Zwei Jungen finden in der Nähe eines Hafengeländes Vogelspinnen, die von einem Bananendampfer importiert sind. Überall liegen Abfälle umher. Sie bauen schnell einen behelfsmäßigen Käfig. Wir zeichnen die Vorderseite.

a) Aus schmalen Bretterschwarten bauen sie einen Rahmen mit alten Nägeln und einem Stein zusammen.

b) Sie finden einen Fetzen Drahtgewebe, biegen die Drahtenden mit einer Taschensäge um und verspannen den Fetzen im Rahmen.

c) Dann setzen sie die Spinnen in den Käfig.

Dynamisches Überspannen einer umrahmten Fläche. Rahmenwerk statisch in die Fläche gesetzt, aber in sich lebhaft rhythmisiert durch Richtungs- werte, Fleckbildungen in Hell-Dunkel-Beziehungen. Vogelspinnen nehmen dieses Thema innerhalb der überspannten Fläche wieder auf.

Um die bildsprachlichen Voraussetzungen zu schaffen, folgende Übungen:

(30) Die Drähte eines Drahtgewebes haben sich etwas verschoben. Sie bilden dichte und lockere Zonen und laufen mit dem Rand der Zeichenfläche parallel. TM: R.

Überspannen einer Fläche mit waagerechten und senkrechten Linien. Die statische Grundhaltung wird durch Verdichtungen und Auflockerungen rhythmisiert.

(33) Ein dichtes Drahtgeflecht ist mit einem Stock an mehreren Stellen durchbohrt. Die Drähte sind gewaltsam auseinandergebogen. Die ursprüngliche senkrechte und waagerechte Richtung der Drähte soll noch zu erkennen sein.

In das statische Gebilde der vorhergehenden Übung dringen dynamische Momente ein. Einordnen der hellen Löcher. TM: R.

(39) Ein sehr lockerer Fetzen Drahtgewebe ist so verbeult, daß nur noch wenige Drähte gerade sind. Jemand hat damit ein Loch geflickt. Viel Drahtenden sind umgebogen, und das Ganze ist zum Rund und in sich mit dünnem Draht verspannt. TM.: R, F.

(ohne) Mit dem Pinsel ein wolkenartig weicher Fleck getupft, aus dem Zungen nach außen in die Fläche wachsen.

AUFGABEN, BEI DENEN NUR DIE REDISFEDER 1,5 mm BENUTZT WURDE.

BILDAUFBAU IM SINNE DER REIHUNG

(35) „Zuschauer beim Fußballspiel“, Variationen innerhalb der Gegensatzpaare groß-klein, dick-dünn.

GRUPPENBILDUNGEN:

(43) „Gedränge vor dem Fußballtor.“

Überspannen von Flächen. Sichtbarmachen von Flächen durch Überdeckung auf Linienbündeln. Unterschiedliche Charakterisierung von Flächen.

Vorübung: Eier liegen auf Netzen.

(44) „Muscheln zwischen und Sand und Strandhafer.“

Übungen: Streuungen. Betrachten von Muscheln. Zeichnen aus der Vorstellung.

(45) „Abfallhaufen“, variable Handhabung der Redisfeder: verkehrt, mit Druck und schnellem Wegnehmen, verkantet usw. Vorübungen in dieser Art.

AUFGABENREIHE AUS EINER 8. KLASSE

(ohne) Eine Larve frißt rechtwinklige, unterschiedlich dicke Gänge in ein Brett. Druckunterschiede, Füllungsgrad des Pinsels. Lockere Bedeckung der Fläche. TM.: P.

(42) „Menschen im Regenwetter“, aus der Stricherfahrung mit dem Pinsel. Gruppenbildung mit Betonung des senkr. Elementes.

(38) „Eine alte Zyklopenmauer“ steht auf unregelmäßigem Boden. Große und kleine Steine sind eng gefügt. Man sieht noch die Fugen. Dichte Bedeckung. TM.: P.

(41) „Seenotturm“. Eine Besatzung ist beim Schiffbruch auf eine Insel verschlagen. Sie versucht aus Bruchstücken einen hohen Turm zu bauen, um sich bemerkbar zu machen. Es ist kein Fachmann unter ihnen. Ein Harfenspieler, der auf Konzertreise war, schlägt vor, alles mit Draht zu verspannen, damit der Turm besser hält. – Formatwechsel erfordert anderes Verhalten auf der Fläche. Dynamisch-konstruktive Gestaltung aus den bildsprachlichen Erfahrungen der vorhergehenden Aufgaben. Neues Moment: die dünne, gespannte Linie. Punktakzente. TM.: P, R, F.

AUFGABENREIHEN AUS KLASSE 9

(46) TM.: P, F.

„Wolken regnen aus.“ Getupfte Flecke gegen Strichscharen in unterschiedlichen Richtungen ausgespielt unter Beachtung des Hell-Dunkel-Ausgleichs.

(47) TM.: F.

In einem alten Regal im Keller stehen unterschiedlich geformte Flaschen, zum Teil angestaubt. In einem Fach, welches man ganz sieht, hebt der Großvater Flaschen mit einem guten Tropfen hinter einem Drahtgitter auf. Man sieht, daß oft versucht wurde, daran zu kommen. Großvater paßt auf und flicht immer wieder. Hinter dem Regal ist ein Brett befestigt.

Statische Gliederung. Hell-Dunkel-Möglichkeiten durch Wechselwirkung Brett – Flaschen. Dynamische Momente durch Flaschenformen, Maserung und Draht.

VARIANTE

(49) TM.: P, R, F.

Nach sinngemäßer Vorbereitung: „Das menschenfeindliche alte Fräulein.“ Lebt ohne Kontakt zur Umwelt. Sie muß eines Tages zu einem Amt und greift auf alte Garderobe der Vorfahren zurück. Darunter ein besonders attraktiver Hut. Freie Arbeit aus der Thematik und Verwendung der erworbenen bildsprachlichen Fähigkeiten.

EINE WEITERE REIHE

Liniengespinnst. TM.: F.

(ohne) Die Linie gibt ihre Selbständigkeit als Richtungswert weitgehend auf zugunsten von Strichscharen und einer Zerfaserung im Sinne des Überspannenen, mit dem man durch Verdichtung und Auflöcherung Hell-Dunkel-Werte erzeugen kann.

(ohne) Jemand hat Nähte aufgetrennt. Feinste Fadenflusen und -enden liegen am Boden zusammengeheftet. Es sind einige Nadeln darunter (Akzente).

(48) Überspielen einer Fläche mit rotierenden Linien. Die Fläche wird mit sehr variablen Bewegungen zugesponnen. Einige durch die rotierenden Bewegungen entstandene Flächen sind betont. Ort und Helligkeitsgrad sind zu beachten.

(51) „Von alten Spinnnetzen verhangene, verstaubte Flaschen stehen in einer vergessenen Ecke.“

(52) Nach (51) Pinselspurübungen, Betrachten eines angeschwemmten Holzes auf die Strukturerscheinungen hin. Ansprache der Formerscheinungen. Möglichkeiten der Übersetzung in bildnerische Mittel. Aufgabe „Erfinden eines Holzstückes mit den beobachteten Strukturen“. Das Holz, welches eine andere Form hatte, konnte zwischendurch betrachtet werden.

PITT-KREIDE

(ohne) TM.: Pittkreide (R)

Spiel mit der Pittkreide. Erzeugen von Spuren. Reiben der liegenden Kreide auf der Fläche, fleckhafte und flächenhafte Erscheinungen. Lineare Erscheinungen, gewonnen aus der Ecke, den verschiedenen Breiten und der Kante. Drehen der Kante im Verlauf des Ziehens. Zusammenspiel der Spuren. Sie werden zum bildnerischen Mittel.

(55) „Eine Schar Fische“ (Pittkreide mit gedrehter Kante).

NACH ISOMETRISCHEN ÜBUNGEN

(58) Nach einer Versammlung von Kettenrauchern ist auf dem Tisch eine Anhäufung von zerbrochenen Streichholzschachteln, verbrannten Streichhölzern, Zigarettentummeln und Asche übriggeblieben.

Nach Beschäftigung mit Isometrie in 4 Aufgaben ist es nötig, daß die konstruktive Zwangsläufigkeit, die in der Handhabung des isometrischen Schemas liegt, überwunden und in die Freiheit der Handhabung der Bildsprache übertragen wird. Dabei reiches Ausspielen der isometrischen Möglichkeiten.

ACHSIALE KRÄFTE

(53) Flugzeuge mehrerer Gesellschaften fliegen über eine Landenge. Sie fliegen verschiedene Städte in unterschiedlichen Verbindungen an. TM.: Pittkreide.

Start: Punkte werden der Höhe und Seite nach versetzt auf der Fläche gekennzeichnet. Die Flugzeuge fliegen oben in das Hochformat ein, unten heraus. Überspannen einer Fläche, Beachten der entstehenden Flächenformen.

Es entstehen Energieknoten in einem axialen System. Identifizierung des Axialen mit dem Körperlage- und Gleichgewichtsgefühl. Konstruktiver Charakter des Gebildes (Betrachtungsgesichtspunkt für Oberstufe: Sichtbarmachung zeitlicher Abläufe).

Ähnliche Aufgaben auch mit Körpereinsatz an der Tafel

(56) „Wald der Kräne in der Werft“.

Wirksamwerden der axialen Kräfte im Spiel mit Schwellwerten und Grauwirkungen (Pitt.).

ENTWICKLUNGSREIHE AUS EINER 10. KLASSE, 16 JAHRE

1. TM.: F (ohne)

Ausschreiten einer Fläche mit rechtwinkligen Richtungsänderungen.

2. TM.: P, F (ohne).

Wie 1. gemildert senkr.-waagerecht. Zuordnen von schwarzen Borstpinselspuren, dem Rechteck angenähert. Einfügen ohne Linienberührung, damit Linie voll wirksam bleibt.

3. „Hochhäuser auf Insel bei Nacht.“ TM.: P, R (ohne).

Einbeziehen großer schw. Flächen.

4. Danach „Naturstudium Hühner“ mit Pittkreide (ohne).

5. „Liniengespinnst.“ Ein meth. Ansatz aus dem Spiel mit dem Mittel und Ausdeutung. TM.: F

a) Übung: Eine Fläche wird mit feinem Strich so zugesponnen, daß die Linie als selbständiger Richtungswert zurücktritt zugunsten eines Strichgewirrs außerordentlich variabler Erscheinung. Beachten von Hell-Dunkel-Werten. (ähnlich 48)

Betrachtung: Die Erscheinung hat den Charakter des Ungenauen, Verhangenen, Undeutlichen, Wirren auch Unheimlichen.

b) (62) Aus dem Spiel mit diesem bildnerischen Mittel auf der Fläche, Finden einer gegenständlich-thematischen Ausdeutung: „Alte Bäume im Park“.

6. „Wind weht zwischen Bäumen Staub und Blätter auf.“

TM.: P, F, R (ohne).

7. „Hühnerhof oder verwahrloste Ecke im Garten“, 31:47 cm (ohne).

UMSETZEN VON TASTWERTEN IN GRAPHISCHE WERTE

Tasten verschiedener Mittel: Koks, Watte, Glasbrocken, Korken, Steine ohne optische Kontrolle. Schilderung der Tasterfahrung.

1. Übung: Die linke Hand tastet (ohne optische Kontrolle). Mit der rechten Hand: Erzeugen eines der Tasterfahrung adäquaten Zeichens. Koks und Watte. TM.: Pittkreide.

2. Kontrastierende Vereinigung beider graphischen Zeichen. TM.: Pitt.

3. Übertragung der Tastwertzeichen: rau, rissig, spitz, schartig – weich, verschwimmend, leicht. TM.: Pitt.

(59) „Felsen in Wolken und Schnee“

Der optische Sinn überträgt Tasterfahrungen. Stellvertretung der Sinne füreinander. (Auch beim Betrachten von Kunstwerken, vor allem bei Plastik und Architektur.)

NATURSTUDIUM

Es hieße besser Umweltstudium, denn es werden viele Dinge studiert, die mit Natur nichts zu tun haben. Im weitesten Sinne ist es die unmittelbare Auseinandersetzung mit den Formerscheinungen der Umwelt, mit dem Ziel der scheinräumlichen Gestaltung, der sachlichen Darstellung oder der Erkenntnis der in ihnen wirksamen Bildkräfte.

Das Ergebnis des Naturstudiums kann ebenso eine Arbeit sein, bei der ein Formbestand der Umwelt mit den Mitteln der Bildsprache gestaltet wurde, der deutlich zu identifizieren ist, wie auch ein Gebilde in der archetypischen Ebene des Sich-Erhebens, des Liegens, des Umfassens, Umhüllens usw. Es kommt dabei darauf an, wie der Mensch der Natur begegnet, mit welcher Haltung, welchen Kräften und Fragestellungen er an sie herangeht. Die Sicht der Renaissance ist nicht die einzige mögliche, z. B.: Diskrepanz zwischen optischem und körperlichem Raumerlebnis.

Ein Gegenstand, z. B. ein Werkzeug, kann vermessen werden. Über das Ergebnis der Vermessung kann im isometrischen Schema auf der Fläche scheinräumliche Auskunft gegeben werden. Es ist dabei nicht entscheidend, ob gemessen oder nach dem Augenmaß gearbeitet wird. Entscheidend ist die Absicht, das Ziel der Tätigkeit. Es werden dabei in erster Linie rationale Fähigkeiten in Anspruch genommen: Messen und exaktes Konstruieren, mit Lineal oder freihändig in konstruktiver Absicht. Weiter: räumliche Vorstellungsfähigkeit, Umsetzen der äußeren Erscheinung in das isometrische System, Erkennen scheinräumlicher Beziehungen, manuelle Geschicklichkeit, Sauberkeit, genaues Beobachten. Das Ergebnis trägt sehr sachlichen Charakter und kann einen konstruktiven Reiz ausüben. So erworbenes Können hat einen praktischen Wert als Mittel zum Zweck einer sachlichen Mitteilung oder im Rahmen der Lösung einer gebrauchsgraphischen Aufgabe.

Es ist aber nicht zu übersehen, daß dieser Darstellungsvorgang und das Streben nach Gegenstandstreue und Richtigkeit (objektiver Bezug) ein Zurückdrängen jener Kräfte herbeiführt, die im seelischen, geistig-sinnhaften Bereich wohnen und die eigentliche Quelle des Bildhaften sind (subjektiver Bezug). Bei diesem Sachzeichnen wird Eigenform kaum wirk-

sam. Der Erscheinungsbezug der Bildsprache wird weitgehend durch einen rational-konstruktiven Vorgang ersetzt, der mit ausdehnungsveränderlichem Formdenken (Britsch) nichts zu tun hat. In Anbetracht der geringen Zeit, die dem Kunstunterricht zur Verfügung steht und der wesentlichen persönlichkeitsbildenden Aufgaben, können diese Übungen des Sachzeichnens nur eine Randstellung einnehmen. (Worauf Koll. Troike in Heft 3/61 hinwies.)

Naturstudium sollte im weitesten Sinne getrieben werden unter Wahrung des komplexen Gestaltungsvorgangs. Die verwendeten bildnerischen Mittel müssen lebendige Aussage Träger bleiben. Das Ergebnis des Naturstudiums muß eine Aussage über das Ding und über die Erlebnisweise des Gestaltenden sein. Der Schüler muß die dem Gegenstand innewohnenden Ordnungsprinzipien der Form erkennen und diese in die bildnerischen Mittel umsetzen. Dieser Vorgang kann im Ergebnis zu einem stark reduzierenden linearen Zugriff führen (57). Kiefernrinde, TM.: R. oder eine umfassendere Aussage wie (34) Spaltfläche eines Holzschittes, TM.: F. oder (50) Austerneuschel, TM.: P, F. Ebenso sind die Tastversuche mit der abschließenden Aufgabe (59) Naturstudium. Naturstudium sollte nicht als besonderes Reservat gepflegt, sondern sinnvoll in die Entwicklung der Bildsprache eingebaut werden. Ich halte Naturstudium ab Ende 9. Klasse für möglich: TM.: P, F. (52) nach (48, 51).

Übergang Klasse 10-11: (54) nach Vorübungen Gruppenbildung: Angeschwemmtes am Strand.



22. Beziehungen zwischen zwei Fleckbildungen 21:31 M 19

ARBEIT AUF DER OBERSTUFE

Eine 11. Klasse im Übergang zur 12. Klasse hat nach ähnlicher Entwicklung wie in den anderen Klassen radiert. Zinkblech 0,5 mm.

- „Äpfel auf einem Brett.“ TM.: Radiernadel, BM.: Linie, Punkt (ohne).
- „Kopfweiden in welliger Landschaft.“ Linie flächenbildend (ohne).

c) Freie Aufgabe (60, 63). Einzige Bindung: Radierung. TM.: Radiernadel, Sandpapier. Untersuchen einer zu findenden Thematik auf die innewohnenden bildnerischen Möglichkeiten. Entwickeln von Bildideen. Kritische Untersuchung. Neue Ansätze.

Ein Jahr später in der 13. Klasse 1956/57:

Nach Arbeiten unmittelbar vor dem Gegenstand in der Werft, TM.: Pittkreide, Rahmenthema Werft. Wahl der TM frei. Es entstanden Radierungen, Linolschnitte und Malereien (F 26).

(61, 64) 13. Klasse 1960/61. Thema Werft. Nach entsprechender graphischer Vorbereitung und Naturstudium (50, 57). Besuch der Werft. Betrachtung der Formwelt der Werft unter bildnerischen Gesichtspunkten: Punkt, Linie, Fläche, Farbe. Aufsuchen der Variationen dieser Formcharaktere. Richtungswerte, statisch-dynamisch. Ausgehend von den Archetypen des Liegenden und Aufrechten. Aufsuchen von typischen und individuellen Formen: konstruktive Gebilde: Kräne, Masten gegenüber Bäumen als org. Formen. Gerüste, Verstrebungen, Kabel gespannt, durchhängend, gerollt. Flächenformen von Blechen, Schiffsrümpfen usw. Aufsuchen der Beziehungen zwischen diesen Elementen: Abstandsvariationen, Berührung und Überdeckungen. Formgegensätze-Formverwandtschaft. Strukturen usw. In der Schule: Entwickeln von Bildideen aus dem Spiel des Liegenden und Stehenden, in dem die Formwelt der Werft zum Ausdruck kommt. Entwurf Pittkreide. Umsetzen in Radierung, ohne spezielle Vorarbeit im Radieren. Mehrere Plattenzustände. Die Betrachtung der Werft unter den o. a. Gesichtspunkten rechne ich zum Naturstudium komplexer Art. Diese Aufgabenstellungen mögen zugleich stellvertretend für viele Möglichkeiten der Arbeit auf der Oberstufe stehen.

Im Anschluß daran Bildbetrachtung zeitgenössischer Radierungen. Eine weitere Bildbetrachtungsreihe führte von frühen Holzschnitten über Druckgraphik Dürers zu Radierungen von Rembrandt. Zuvor kurze Beschäftigung

mit Perspektive mit zwei Fluchtpunkten und Zentralperspektive in praktischer Arbeit, soweit sie zum Verständnis der Probleme nötig war: Bedeutung für den Gestaltungsvorgang. Die Zwangsläufigkeit des Konstruktiven und deren Überwindung. – Ausdehnungsveränderlichkeit und scheinräumliche Ordnung in der Fläche. Strich als bildnerisches Mittel in Vorrenaissance und Renaissance. Bildform und Gegenstandsform, „Form + Inhalt“, bei Dürer und Rembrandt. Dabei tätige Bildbetrachtung. Erste spontane Reaktionen und kontrollierte Hell-Dunkel-Auszüge.

Ab Oktober lief auf Wunsch der Schüler eine Arbeitsgemeinschaft für Plastik. Im Abitur wollte ich aus den Gebieten der Malerei, der Plastik und Graphik Aufgaben stellen. Es hatten sich von 36 Abiturienten 30 zur Prüfung im Fach Bildende Kunst gemeldet. Nach längerer Malpause sollten drei Aufgaben die latenten Fähigkeiten und Erfahrungen wieder auffrischen.

a) (22) Hell-Dunkel aus Schwarz, Weiß und Graus. Setzen Sie je ein aufrechtes Fleckgebilde in das linke und rechte Feld des Blattes. Das eine Gebilde ist weiß, das andere schwarz. Stellen Sie Beziehungen zwischen diesen Gebilden her. Alle malerischen Möglichkeiten können ausgeschöpft werden. Die Ausgangspositionen können weitgehend verändert, sollen aber im fertigen Gebilde noch als ordnend wirksam erkannt werden. Danach auf Format 15x21 cm:

b) Ausspielen aller Möglichkeiten nach Wahl. Ganzheitlicher Charakter des Gebildes, Dominantenbildung. Farbbeschränkung: Schwarz, Weiß und zwei Farben.

c) Unter den gleichen Bedingungen; aber Farbe: Kalt-Warm u. Hell-Dunkel.

ABITURPRÜFUNG. AUFGABEN IM MALEN

Malen, Zeit 4 1/2 Std.

1. AUFGABE (F 27)

Silberbüchige Fische mit dunklen Rücken liegen auf geknittertem Pergament- und Zeitungspapier. Sie können die Formen des geknitterten Papiers auch aus mehreren verschiedenen Stücken Zeitungspapier, auch aus bedrucktem Papier entwickeln. Die Zeitungen sind recht unterschiedlich bedruckt. Es sind außer den dichten, grauen Kolumnen auch Teile von Schlagzeilen sichtbar. Die Farbigkeit der Papiere können Sie Ihren Gestaltungsabsichten einordnen.

Sie können die Formen eines Messers, einer Gabel oder ganzer oder zerschnittener Zwiebeln oder Zitronen beim Aufbau mitbenutzen.

2. AUFGABE (F 28)

In der Dämmerung eines Sommerabends tragen kleine und größere Kinder farbige Laternen. An den Laternen erkennt man, daß es viele Kinder sind, die sich zwanglos in einer unterschiedlich dichten Gruppe bewegen. Die Laternen erscheinen, je nach Bewegung des Trägers, in verschiedenen Höhen.

Im geheimnisvollen Spiel der leuchtenden Laternen tauchen die Farben und sehr undeutlich die Formen von Kleidern, Gesichtern, Laub, Baumstämmen und Blumen auf.

Versuchen Sie mit geeigneten bildnerischen Mitteln einen Zusammenhang zu gestalten, in dem Struktur und Stimmung dieser Erscheinung zum Ausdruck kommen.

3. AUFGABE (F 25)

In einer Biologiesammlung wird umgeräumt. Ein Tierschädel liegt auf einem runden Hockersitz. Benutzen Sie den Tierschädel als beherrschende Form und entwickeln Sie ein Bildgefüge, indem Sie Stehendes (Flaschen unterschiedlicher Form und Größe, Teile von Modellen, Präparaten usw.) und Hängendes (Handtücher, Teile von Kitteln usw.), das in reichem Maße neben und hinter dem Schädel sichtbar wird, benutzen, um die Hauptform zum Bildrand hin zu verstreben. Die Farbe können Sie frei entfalten.

14 Schüler wählten Malen, 14 Plastik und 2 Graphik.

(F 24) Ein Beispiel aus einer Malaufgabe der Abiturprüfung Ostern 1960. Herbstliches Stilleben. Maiskolben und Zierkürbisse stehen zur Verfügung. Weitere Formen können aus der Vorstellung beim Bildaufbau verwendet werden.

Bildbetrachtung.

Wegen der Beschränkung der Zeit (2 Wochenstunden) ist kaum Gelegenheit, daß ein Schüler selbständig eine Bildbetrachtung vollständig durchführt. Papenburg ist ohne Museum. Im allgemeinen ist der Schüler ganz auf den Kontakt mit der bildenden Kunst angewiesen, der ihm im Kunstunterricht geboten wird. Leider muß hier an der kulturellen Peripherie Niedersachsens weitgehend auf die fördernde Wirkung unterrichtlicher und privater Museums- und Ausstellungsbesuche verzichtet werden. Ich habe neben Großdrucken auch Kleindrucke aus verschiedenen Verlagen angeschafft. Diese wurden in der 13. Klasse 1960/61 während der Zeit der Auffrischung der Malerfahrungen zur Wahl gestellt. Hausaufgabe: schriftliche Bildbetrachtung. Es konnten Ergebnisse tätiger Bildbetrachtung beigefügt werden. Nachfolgend als Abschluß zwei Beispiele, die in etwa Auskunft darüber geben können, wie die Bildbetrachtung gehandhabt wird und in welcher Weise die Entwicklung der Bildsprache zur Fähigkeit unmittelbarer Aufnahme von Form führen kann.

Den Eindruck, den das vorliegende Gemälde Joan Mirós beim ersten flüchtigen Anblick auf mich machte, möchte ich in folgende kurze Worte fassen: bunt, springlebig, kindlich. Beim genaueren Betrachten entdeckte ich noch andere, ergänzende Eigenschaften und Beziehungen, die ich zunächst in ihrer formalen Erscheinungsweise darstellen und dann thematisch ausdeuten möchte.

Das Bild hat etwas Kindliches an sich. Es fällt zunächst ins Auge, daß der Maler recht sparsam mit dem Gegenstand umgegangen ist. Das Blatt ist nicht gefüllt (wenigstens nicht mit vordergründigen, augenfälligen Erscheinungsformen); man kann die Dinge, die „Bestandteile“, wenn man das sagen darf, leicht aufzählen. Es sind Formen einfachster Art, klar überschaubar, wie sie ein Kind in seiner ursprünglichen, unkomplizierten Weise – nur aus Lust an der Sache – malt.

Die gleiche Rolle wie die Form spielt hier die Farbe. Die Farben springen einem geradezu ins Auge, ohne dabei grell und verletzend zu wirken. Sie sind umgemischt und strahlen daher Kraft und Klarheit aus. Miró verwendet bei den Erscheinungen im Vordergrund ausschließlich die Grundfarben Schwarz, Blau, Rot, Gelb und Grün. Von allen hat wohl das Gelb, das auch nur einmal vorkommt, die größte Leuchtkraft. Jede Form oder das klar abgegrenzte Glied einer Form besitzt jeweils nur eine Farbe, die aber an mehreren Stellen, über das Blatt verstreut, wiederauftaucht, so daß das betrachtende Auge schnell hin- und herspringen muß. Neben den springenden macht das Auge auch gleitende und kreisende Bewegungen, wenn es an den schwarzen Linien entlangfährt. Bei ihren dicken Endpunkten (man kann sie auch als kleine runde Flächen bezeichnen) hält man für einen Augenblick an, um gleich wieder zu springen. Ich empfinde die schwingenden und perlenden Bewegungen fast als eine Art Musik, eine kleine Melodie, und für einen Augenblick kommen mir die Linien mit ihren Endpunkten beinahe wie Noten und Schlüssel vor.

Miró verwendet Grundformen, also Punkte, Linien, runde und viereckige Flächen, und malt mit den Grundfarben: Er geht auf das Ursprüngliche zurück. Mirós Bild ist keine naturgetreue Wiedergabe eines Gegenstandes oder einer Handlung. Aber es zeigt das Wesentliche, das in dem Thema steckt: das Gleiten der Vogelflügel über den Mond zu den Sternen. Mond und Stern sind dargestellt, wie ein Kind sie sieht: als eine Sichel bzw. als ein Überkreuzen von Strichen. Der Vogel zeigt zunächst gar keine Ähnlichkeit mit einem „wirklichen“ Vogel; da muß die Phantasie nachhelfen. Das Gebilde ist zweifellos lebendig; in einer gleitenden Bewegung drängt es nach oben. Der Eindruck wird durch die gleitenden und sich krümmenden Linien, die aus dem Phantasievogel herauswachsen oder nebenherlaufen, hervorgerufen. Außerdem ist das Gebilde unten waagrecht abgeschnitten und verläuft dann keilförmig nach oben. Es endet in einigen Linien, die in einem Kreis aufgefangen werden. Könnte nicht der Kreis der Kopf des Vogels sein und die eingesetzte runde Fläche das Auge? Die Flügel werden versinnbildlicht durch die schwingenden Linien neben und unter dem Vogel, denn das Wesen der Flügel ist das Schwingende und Tragende. Das letztere wird besonders in der Linie deutlich, die den Rumpf des Vogels von unten umfaßt und beinahe wie eine Hand hochhebt. Gleichzeitig fängt sie auch die aus dem Rumpf herauslaufenden Linien auf. (Auch diese Linien geben übrigens dem Vogel den Schein der Bewegung, denn ähnliche Striche verwendet man oft, wenn man z. B. Bewegungen wie die eines schnell fahrenden Autos darstellen will.)

Dieses umfassende Element klingt überall im Bild an, am deutlichsten wohl in der Sichel, dann auch in den Linien neben und unter dem Rumpf. Diese Erscheinungen mit umfassendem Charakter sind in mehrerer Hinsicht wirksam. Sie halten zunächst andere Bewegungen auf, so daß diese nicht den Zusammenhalt des Bildes stören. Dann haben sie auch eigene Richtungswerte und tragen durch sie zum Zusammenhalt bei. Eine Kette von Richtungswerten durchzieht das gesamte Bild und gibt ihm seine Lebendigkeit. In einer ovalen Bewegung gleitet der Blick vom Stern links an den beiden Linien herunter, unter die große Fläche und über sie hinweg, wobei man das Gefühl hat, als ob sich die Fläche mit Höhe hinauf zum Stern. Unterstützt wird diese Bewegung durch einen Strahl des Sterns, durch die Konturen der Sichel, durch die beiden Bögen, die aus der großen Fläche herauswachsen, und schließlich durch die emporstrebenden Linien in ihr. So besitzt das Bild auch ein Zentrum, das nicht aus Gegenständen, sondern aus dem Schwerpunkt einer Bewegung besteht.

Überhaupt hat die umfassende Bewegung mehr Bedeutung als die Architektur (man könnte einige Achsen legen, z. B. aufrechte durch Mond und Linien, durch den Vogel und die Mittelparallele der beiden), da das Statistische nicht so sehr eine Rolle spielt. Bedeckte Flächen sind nur wenige da und durch viel Zwischenraum getrennt. Die rechte große Fläche, die leicht zu schwer werden könnte, ist in viele kleine Flächen gegliedert, die durch Farb- und Größenunterschiede unter sich kontrastieren. Auch die Linien nehmen den Flächen das Statistische und geben dem Bild etwas Beschwingtes und Graziles.

Auch der verschleierte, milchige Hintergrund scheint in Bewegung zu sein. Blasse, stumpfe Farben fließen ineinander über und erhalten durch eingestreute flimmernde Punkte etwas Bauschartiges. Das läßt die Dinge im Vordergrund um so schärfer und plastischer hervortreten. Die Farben aus dem Vordergrund klingen hier ganz schwach an. Der Hintergrund gibt aber vor allem dem Bild die Räumlichkeit. Er ist dazu auch vom Thema her als der Weltenraum deutbar.

B. Nintemann, J. 19

Die „Improvisation 10“ von Kandinsky ist ein Gemälde ohne gegenständlichen Bezug. Es herrschen in ihm helle, leuchtende Farben vor, die mit den einfachen, doch im Zusammenspiel sehr lebendigen Formen, dem Bild einen dynamischen Charakter verleihen.

Wie ein Thema durchziehen Kreisbewegungen das Bild. Die größte dieser Bewegungen beginnt links oben, fällt schräg nach unten, um, kurz unterbrochen, in einem schmalen, sich verjüngenden grünen Arm wieder aufzusteigen und in vier schwarzen, dieser Fläche entspringenden Linien in sehr lebendigen Krümmungen niederzufallen. Durch die zahlreichen Überdeckungen, die das Bild fast räumlich erscheinen lassen, wirkt diese Kreisbewegung vordergründig, die zweite großzügige Bewegung hintergründig. Sie steigt in weicher Biegung hinter der schräg fallenden Fläche der ersteren auf bis zum oberen Bildrand, wo dann eine kleine Krümmung die Verbindung zu den dunklen Linien der ersten Kreisbewegung herstellt. Beginnt man die zweite Bewegung am oberen Bildrand und läßt das Auge hinuntergleiten, so scheinen die streifenartigen Gebilde der Bewegung als verschlingendes Element weiter unten in einer flächigen, im Verlauf und in den Farben angepaßten Form ihre Ergänzung zu finden. Diese Form verläuft auch gleichzeitig mit der ersten Kreisbewegung. Wenn das Auge der ersten Bewegung folgt und vor dem Hinunterfallen der schwarzen Linien sich von der kleinen roten Krümmung zur zweiten Bewegung hinüberleiten läßt, läuft es in einer Spiralbewegung.

Dieses Kreisen findet man in der Farbsetzung wieder. Wohl jede dieser Farben kann man in Kreise einordnen, wie z. B. das Blau, das sich sogar der Spiralbewegung anschließt. Um diesen gesetzmäßigen Gang einzuhalten, wird die betreffende Farbe stellenweise auf eine andere gesetzt, z. B. das Blau auf Grün in dem schmalen aufsteigenden Arm.

In spannungsreichem Kontrast zu dieser Bewegung stehen statische Elemente, wie die senkrechten schwarzen und die annähernd waagrecht laufenden Linien, und die in der Farbe verhältnismäßig homogene Form, die zugleich eine Gegenrichtung zu der Kreisbewegung darstellt. Die Festigkeit durch diese Elemente wird noch durch den Randanschluß der nah aneinanderlaufenden Parallelen betont.

Die Linie durchzieht motivartig das Bild als Kontur mit lebhafter Variation in der Stärke und als selbständige Kraft. Sie gibt Festigkeit in den Parallelen und Konturen und starke Dynamik in den hängenden Linien, die eine sehr spannungsvolle Flächeneinteilung liefern, und in den zwei überleitenden gekrümmten Linien.

Auch motivartig ist das Auftauchen des Flecks, oft unvermittelt auf weißem Grund, was wohl ein charakteristisches Merkmal für die Malweise Kandinskys ist. Diese spielerisch wirkende Flecksetzung schenkt dem Bild Leichtigkeit und Bewegung und bildet einen spannungsvollen Kontrast zu den festwirkenden gelben Flächen.

Die Kontraste haben einen starken Anteil am Leben des Bildes: der Kalt-Warm-Kontrast, z. B. zwischen dem zarten Violett und dem vollen Gelb, der Hell-Dunkel-Kontrast, der Wechsel zwischen verhältnismäßig scharfer Abgrenzung und sanftem Übergang und der sehr lebhafte Wechsel von Linie, Fleck und Fläche.

Die Kontraste sind geschickt in das Bild eingefügt; so erhalten z. B. die anfangs schwarzen hängenden Linien in dem zarten Gelb einen leisen Hauch von Grün, so daß sie noch mit dem Gelb kontrastieren und gleichzeitig eine Verbindung zu ihm darstellen. Dasselbe gilt für den gelben Tupfen in der weißen Fläche, der mit hellem Blau eingeordnet wird, oder für die Konturen, die nicht starr durchgeführt sind, sondern sich in die Fläche einführen, ohne ihre kontrastierende Wirkung zu verlieren.

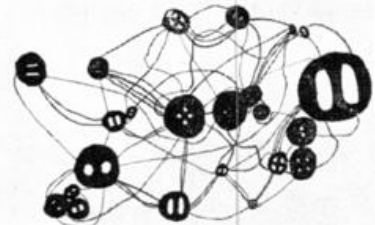
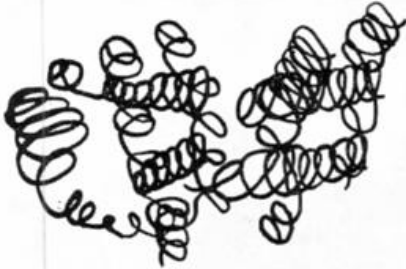
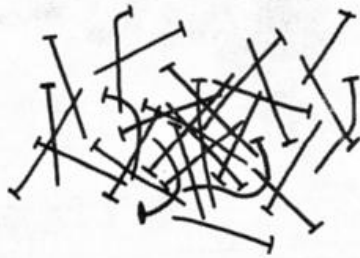
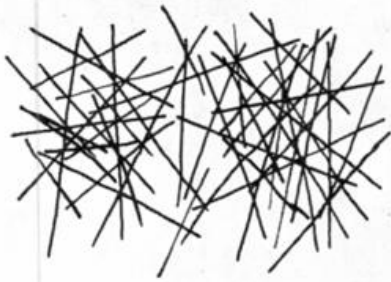
Diese Malweise, zusammen mit der lebendigen Strichführung, vermittelt dem Bild Leichtigkeit und sogar Duftigkeit. Z. B. wirkt die zartgelbe Fläche so, als wäre der Pinsel nur flüchtig über den Grund geflogen, so daß noch weiße Flecken übriggeblieben sind. Und gerade diese innen so leichte und bewegte Fläche erhält durch ihre senkrechten Konturen eine starke Statik.

Doch erhält das Bild durch das Einfügen der Kontraste auch großen Zusammenhang, der noch durch die Verwandtschaft der Formen unterstrichen wird. Diese wird sichtbar in der kleinen vorspringenden blauen Fläche und der ungefähr in gleicher Höhe und Richtung verlaufenden gelben und auch in der ebenso verlaufenden roten vorstoßenden Stufe der vorderen gekrümmten Form. Das annähernd rechtwinklige Element taucht dann noch in der Fläche hinter dem Rot, in dem Weiß und in der großen senkrechten Form auf. Auffallend ist die Ähnlichkeit der verhältnismäßig festen gelben Fläche mit der fast parallel verlaufenden unteren Fleckform. Flächen, die nicht in der Form verwandt sind, erhalten ihre Verbindung durch die Farbe, z. B. der schmale grüne Arm mit der vorher genannten, fast rechtwinkligen Fläche.

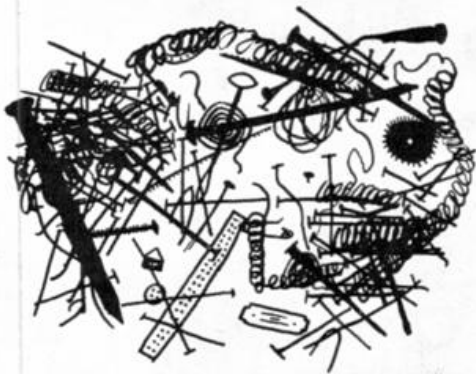
Durch die Gesetzmäßigkeit des Einfügens und Verwandtseins entsteht gleichzeitig Freiheit, z. B. in dem Hinüberlaufen des Blau der Fleckform zu der fast parallelen gelben Fläche.

Das Zusammenspiel von Form und Farbe und das der Kontraste bildet eine Melodie, die, sich aus ihrer Festigkeit auflösend, von hüpfenden und fließenden Motiven durchzogen wird. Das Thema der Improvisation wird vom Farb- und Formgefühl beherrscht und variiert, einer unverbrauchten, phantasievollen Kraft.

H. Schulz, M. 19



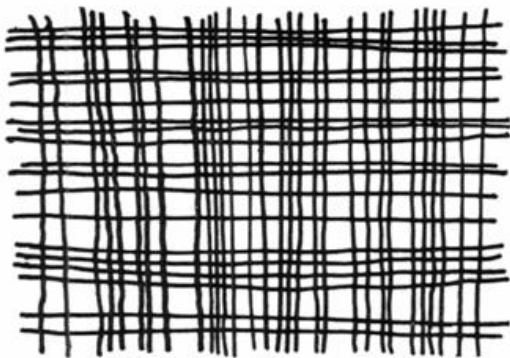
23.-28. Gruppenbildung unter verschiedenen Bedingungen 11:15 J u. M 13



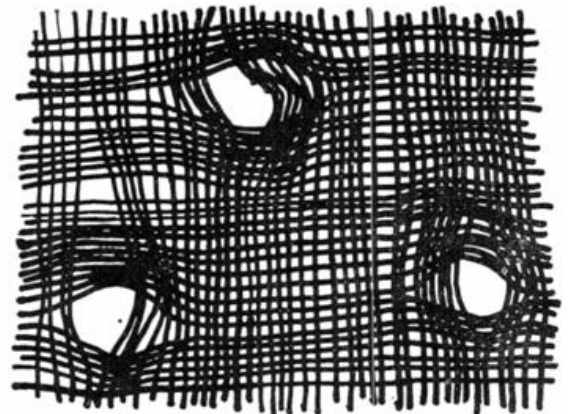
29. Inhalt einer Nagelbüchse 15:22 J 13



32. Mangelzettel 15:22 M 13



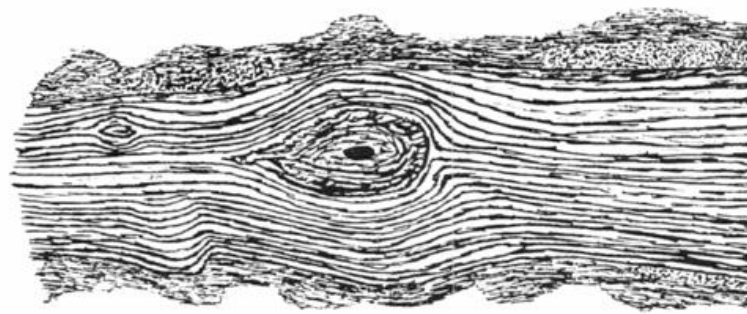
30. Drahtgewebe 11:15 J 13



33. Drahtgewebe mit Löchern 11:15 M 13



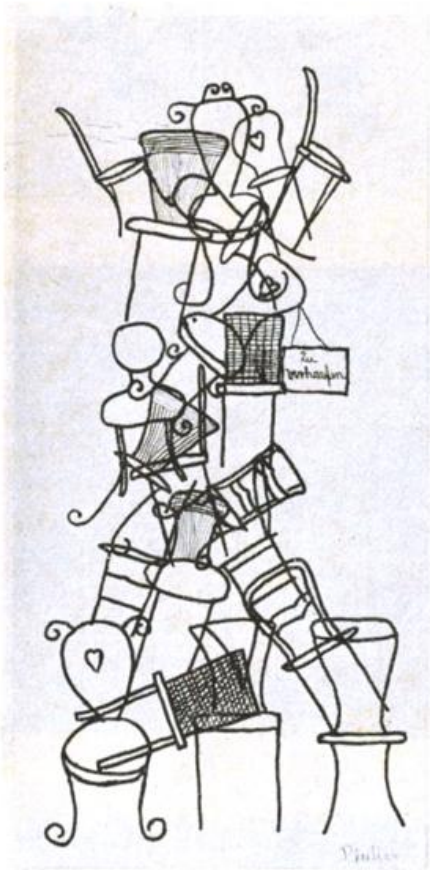
31. Alte Stühle 15:31 M 13



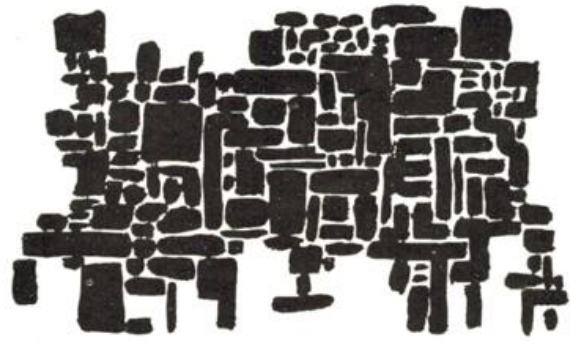
34. Holzmaserung, Länge 12 cm, J 16



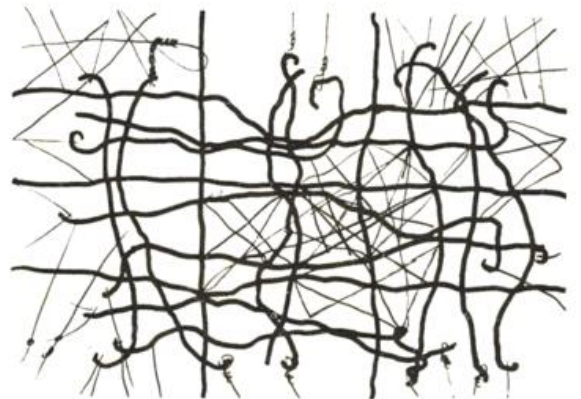
35. Zuschauer bei Fußballspiel 15:45 J 13



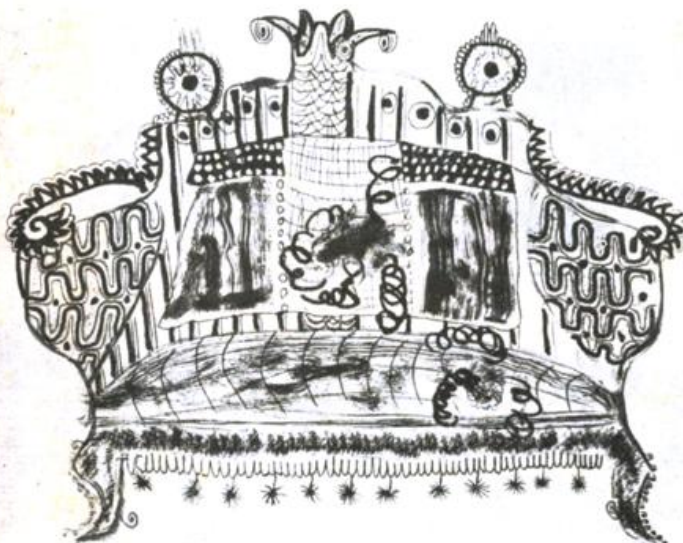
36. Stuhlturm 31:15 J 13



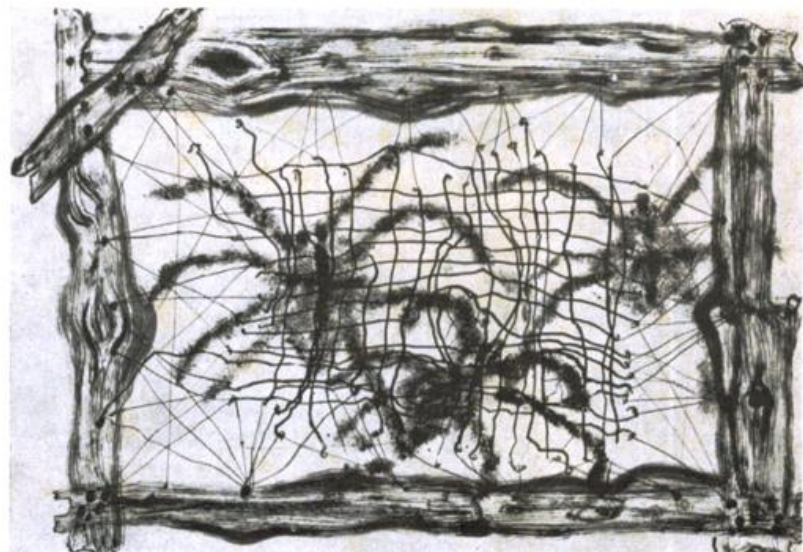
38. Zyklopenmauer 22:30 J 14



39. Drahtgewebe, sehr locker 11:15 J 13



37. Verbrauchtes Sofa 21:31 M 13



40. Vogelspinnenkäfig 30:43 J 13

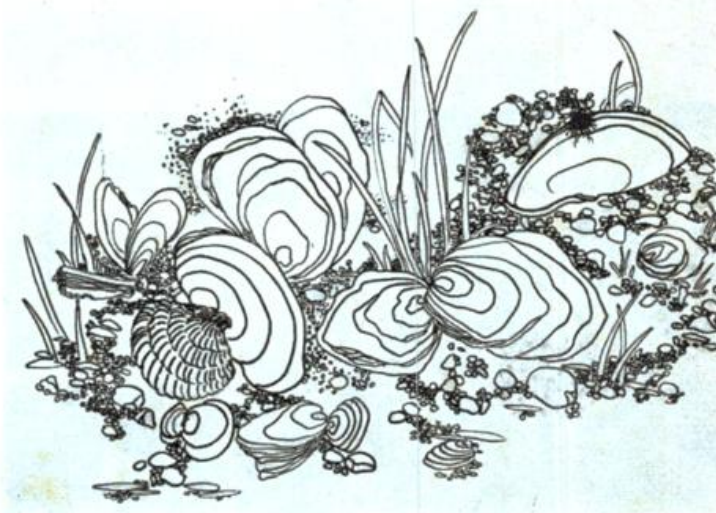


W. Bolya

41. Seenturm 42:16 J 14



43. Gedränge vor dem Tor 25:33 J 13



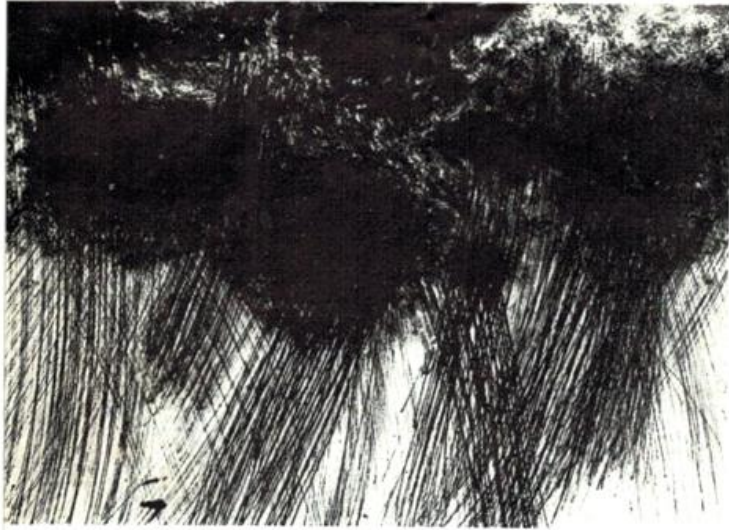
44. Muscheln zwischen Strandhafer 22:31 M 17



42. Regenwetter 22:31 M 14



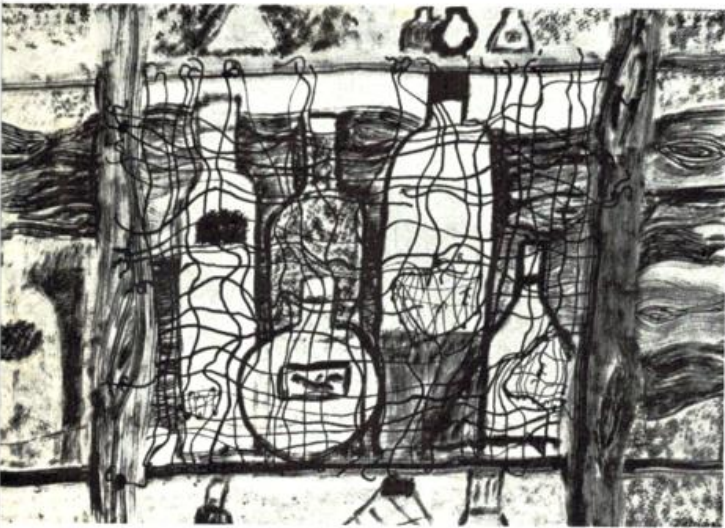
45. Abfallhaufen 22:31 J 16



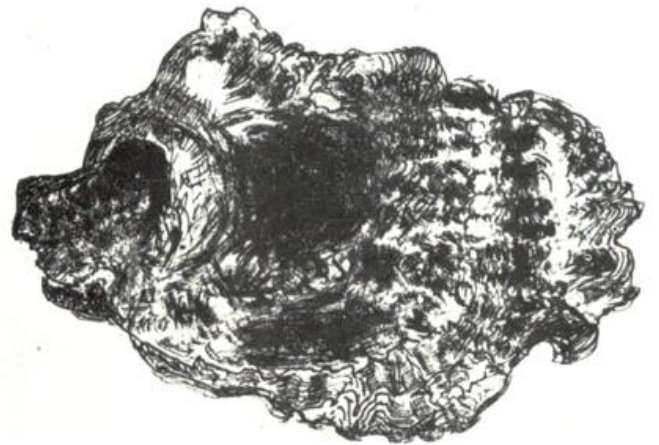
46. Wolken regnen aus 21:30 M 15



49. Welffremdes Fräulein 43:30 J 15



47. Flaschen im Regal 31:45 M 15



50. Austernmuschel, Länge 9 cm, J 19



48. Gespinst aus rotierenden Linien 11:15 J 15



51. Vergessene Flaschen 11:15 J 15



F 17 Arbeit im Garten 31:43 M 13



F 20 Zusammengewehrte Herbstblätter 31:43 J 15



F 18 Ich gehe durch die Nacht 31:43 J 13



F 21 Warten auf den Omnibus 31:43 (R)



F 19 Blumen im Nebel 31:43 J 14



F 22 Blumenstrauß 31:43 J 17



F 1 Malerei 21:30 M 4



F 2 Malerei 21:30 M 4



F 5 Große Blume 43:31 J 11



F 6 Malerlehrling 43:31 J 13



F 3 Schmetterlingsfamilie 31:43 J 11



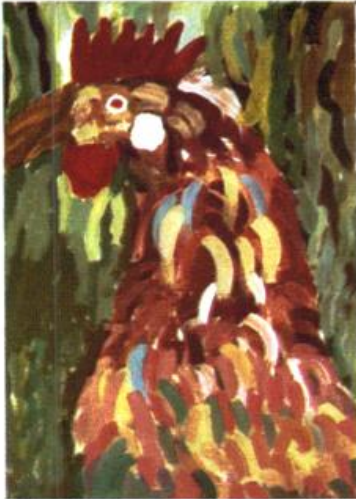
F 7 Treibeis 31:43 J 13



F 4 Verzauberter See 31:43 J 13

F 8 Briefmarkenstilleben 21:43 J 14





F 9 Hahn 43:31 J 13 (R)



F 10 Blumenbeet Querformat, rechts=unten, 31:43 J 13



F 13 Raupen im Gemüse 31:43 J 13



F 14 Töpfereiwandregal 31:43 J 14 (R)



F 11 Plakatfetzen an Mauer 31:43 J 14



F 15 Aufbau aus Fleck Kalt-Warm, Hell-Dunkel 15:21 J 16

F 12 Seemannsstilleben 21:43 J 14



F 16 Stürzende Flaschen 31:43 M 16



F 23 Strand in Juist 31:43 J 18



F 26 Werft 31:43 J 19



F 24 Abitur 60, Herbststilleben 31:43 M 19



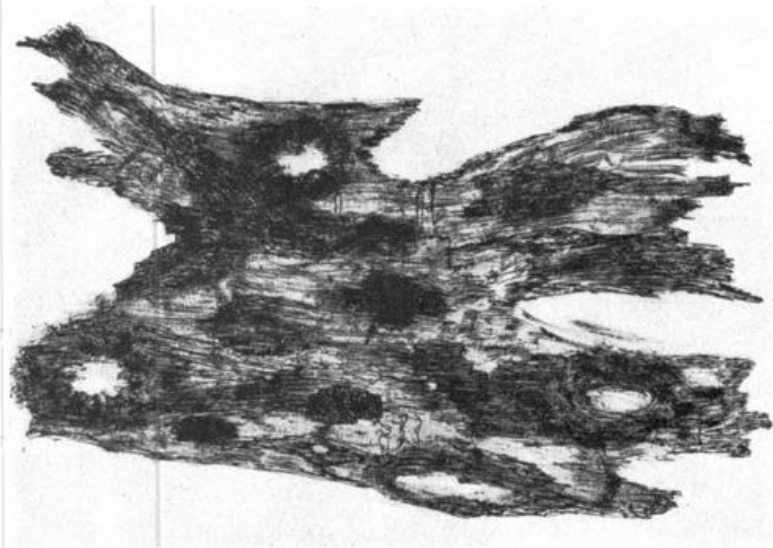
F 27 Abitur 61, Fische auf Papier 31:43 J 19



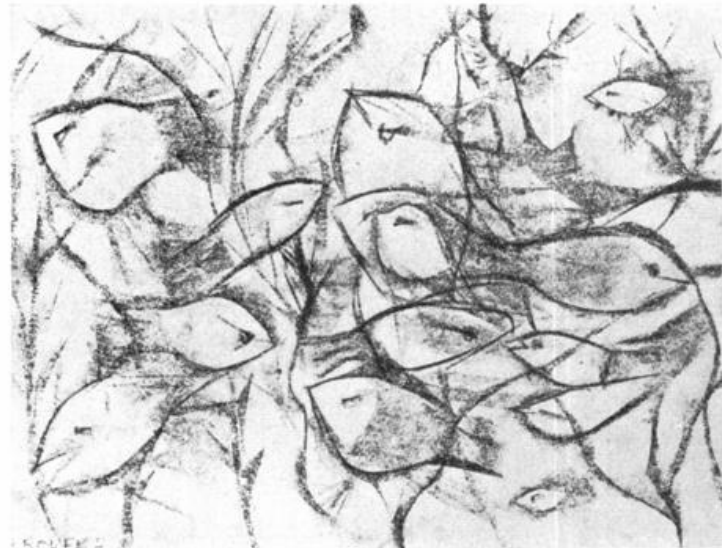
F 25 Abitur 61, Stilleben mit Schädel 31:43 J 19



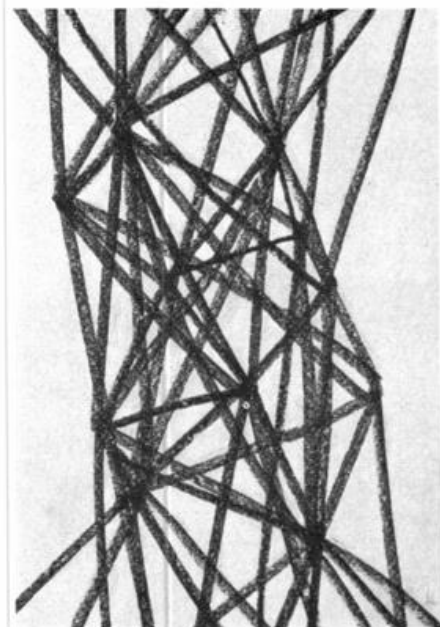
F 28 Abitur 61, Lampionzug in Dämmerung M 19



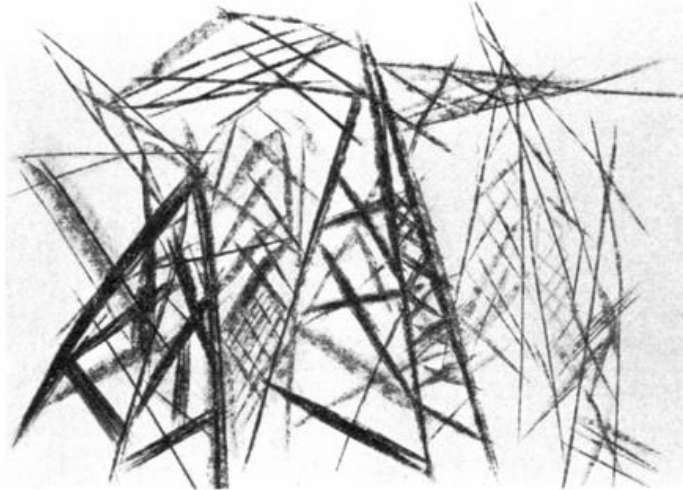
52. Angeschwemmtes Holz 23:31 J 15 (R)



55. Fische 22:31 J 15



53. Flugzeugwege 30:20 J 15



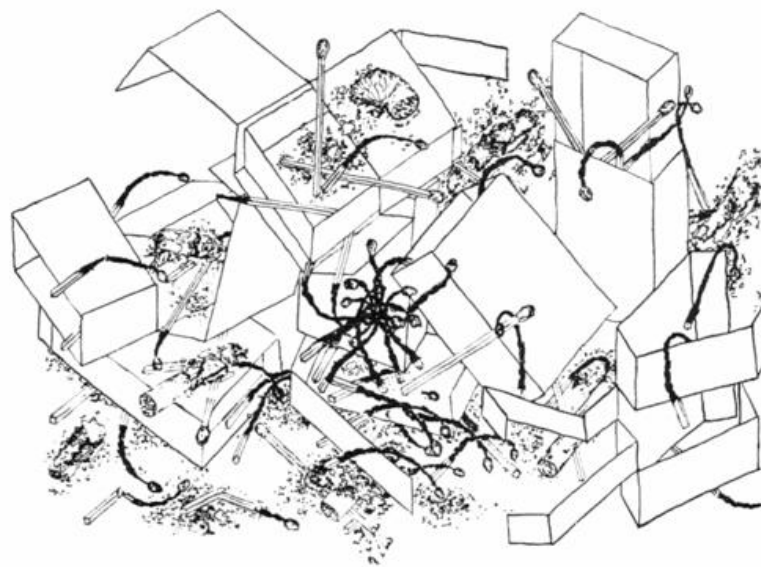
56. Kran-Wald 30:42 J 15



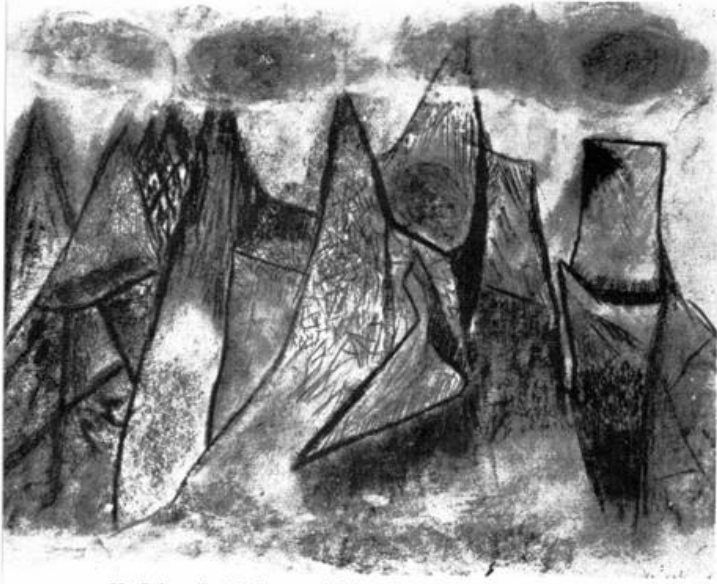
57. Kiefernrinde, L 12 cm, J 19



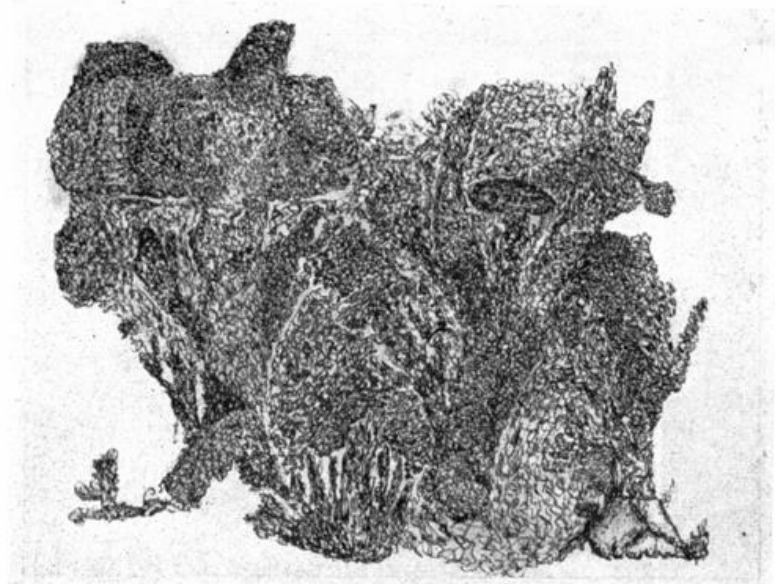
54. Angeschwemmtes am Strand 23:31 J 16



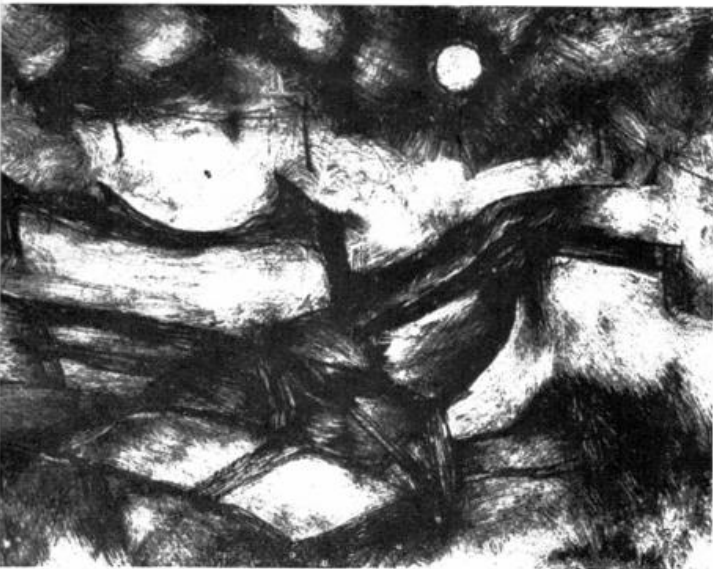
58. Spuren der Kettenraucher 15:22 J 16



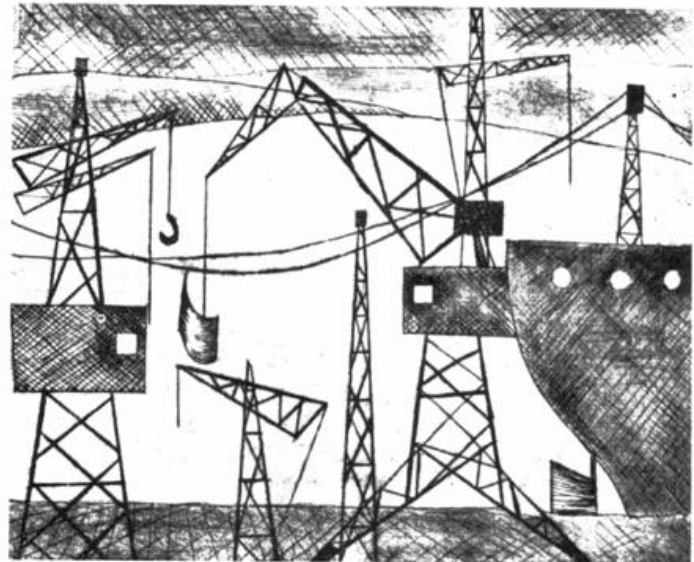
59. Felsen in Wolken und Schnee 25:32 J 17



62. Baumgruppe im Park 24:32 J 16



60. Weide am Abend, Rad., 15:19,5 J 18



63. Werft, Radierung, 18:22 J 18



61. Werft, Radierung, 28:39 J 19



64. Werft, Radierung, 28:39 J 19

Der Auftrag der Werkerziehung in der Gegenwart

Diese Arbeit über die Probleme der Werkerziehung ist auf Initiative der Abteilung Schulen des Berliner Senators für Volksbildung und mit Unterstützung der Hochschule für bildende Künste, Abteilung Kunstpädagogik, Berlin, entstanden.

Die Darlegung ist das Ergebnis gemeinsamer Bemühungen von Schulrat Rudolf Calsow, Dozent Werner Gailis, Dozentin Marianne Meyer-Weißberger, Studienassessor Günther Ohlwein, Dozent Gunter Otto, Lehrer Wilhelm Peters, Studienrätin Herta Schönewolf, Professor Helmut Thoma, Professor Werner Volpert.

(Die Darlegung erschien zuerst in Heft 1/61 der „Zeitschrift für Pädagogik“, Verlag J. Beltz, Weinheim, und Schwann, Düsseldorf.)

In der Schule der Gegenwart stellt das Unterrichtsfach Werkerziehung eine Konsequenz aus anthropologischen und kultursoziologischen Gegebenheiten dar. Wir gehen in der folgenden Grundlegung der Werkerziehung daher von den Tatsachen aus, die einerseits durch den Schüler und andererseits durch die Kultursituation gegeben sind.

Es werden deshalb – jeweils abschnittsweise zusammengefaßt – Verhaltensweisen des Heranwachsenden (A) und symptomatische Züge unsere Kultursituation (B) dargestellt. Hieraus folgt die Notwendigkeit pädagogisch sinnvoller Reaktion, wie sie in einer spezifischen Weise das Unterrichtsfach Werkerziehung bietet (C).

I.

A. Vorschul- und Grundschulkindern haben die starke Neigung, aus eigenem Antrieb und phantasievoll zu spielen, im Spiel zu bauen, zu formen, Spielrequisiten herzustellen. Außerdem ist ein wachsendes Bemühen zu beobachten, sich im praktischen Tun nützlich zu erweisen. Bis zum Beginn der Gymnasialzeit verschieben sich diese Neigungen in Richtung auf Erfahrungsgewinn, Umweltbegegnung und körperlichen Einsatz erforderndes Werkschaffen. Aus diesem zunächst komplexen Verhalten entwickeln sich beim Kind im Verlaufe der weiteren Schuljahre allmählich speziellere Interessen. Dann verlangt das Kind von selbst nach sachlich diszipliniertem und mehr und mehr zielgerichtetem Arbeiten.

Pädagogische Maßnahmen orientieren sich an diesen Gegebenheiten: In Spiel und Arbeit wird die erste Auseinandersetzung mit der gegenständlichen Welt vollzogen. Indem wir vom Kinde selbst angestrebte Tätigkeiten in Spiel und Arbeit fördern, suchen wir seinen Bildungswillen zu stärken und zu erweitern. Die Schule bietet Arbeitssituationen, in denen Erfahrung, Einsicht und Orientierung möglich werden. Von diesem Ansatz aus soll die Fähigkeit gewonnen werden, die Umwelt zu durchdringen und zu bewältigen.

B. Die gegenwärtige Kultursituation bietet zur organischen Entwicklung jenes Strebens, die Umwelt zu begreifen und zu durchdringen, nur wenige geeignete Gelegenheiten und Handhaben. Das anschauliche Beispiel für manuelle und geistige Aktivität fehlt. Berufliches und kulturelles Wirken der Erwachsenen generation vollzieht sich weitgehend außerhalb der Familie und ist nicht mehr an Wohnung und Wohnsitz gebunden. Zudem ist berufliche Tätigkeit häufig nur noch ein Teilvorgang eines im ganzen oft nicht überschaubaren Arbeitszusammenhangs. Unsere Lebenssituation ist in hohem Maße charakterisiert durch schnelles Fortschreiten wissenschaftlich-technischer Erkenntnisse, durch die Notwendigkeit, bestehende technische und industrielle Fertigungsweisen häufig zu revidieren, und schließlich durch die bisher nicht gekannte Breitenwirkung des Verkehrs- und Informationswesens. Entsprechend sind kulturelle Vorgänge kaum noch durch Tradition begründet als vielmehr durch neu auftretende Intentionen und Inhalte bestimmt.

C. Das Unterrichtsfach Werkerziehung bietet in der Werkstatt Arbeitssituationen, in denen das auf Ergründung der Wirklichkeit gerichtete Streben des Jugendlichen besonders

nachhaltig angeregt wird und in einer der Altersstufe angemessenen Weise gefördert werden kann. Der Schüler arbeitet an Aufgaben, die von der Planung bis zum Ergebnis durchschaubar sind und in jedem Stadium Selbständigkeit der Entscheidung verlangen. Die Aufgaben zwingen den Schüler zu klarem Denken und zuverlässigem Handeln.

Indem die Vorhaben der Werkerziehung an die natürliche Aufgeschlossenheit für praktische Betätigung anknüpfen, legen sie gleichzeitig den Grund für selbständig gewonnene, über den Einzelfall hinausreichende Erkenntnisse. Entscheidend aber sind die Arbeitssituationen der Werkerziehung dadurch charakterisiert, daß sie stets einen Anspruch auf Formung enthalten, dem das Technische eingeordnet ist. Werkerziehung gipfelt also in der Bewältigung und Vergeistigung des Technischen. Sie fördert und festigt die Fähigkeit des jungen Menschen, sachgegründet über Formen zu urteilen und zu Problemen der Umwelt, in die er hineinwächst, selbständig Stellung zu nehmen.

II.

A. Die weitere Entwicklung des Jugendlichen ist durch sein vielseitiges Interesse für technische Phänomene gekennzeichnet. Dieser Aufgeschlossenheit entspricht die altersstufentypische Lust am Experimentieren und Probieren. Hiermit ist die Zuwendung zu mannigfachen Werkstoffen und Werkzeugen verbunden. Die Neigung zum differenzierten Umgang mit Werkzeug, Gerät und Maschine läßt ein elementares Bedürfnis nach Auseinandersetzung mit spezifischen Bereichen der gegenständlichen Welt erkennen. Handwerkliche Arbeitsvorgänge und technisch bedingte Verfahrensweisen finden beim Jugendlichen in Beobachtung und Nachvollzug große Aufmerksamkeit und führen häufig auf Spezialgebieten zu überraschenden Fertigkeiten und Kenntnissen.

B. Jede vorindustrielle Kultur bot dem so charakterisierten Heranwachsenden eine Fülle von selbstverständlichen Situationen, in denen er an alltäglichen Werkvollzügen teilnehmen und Verständnis für die Welt des Erwachsenen gewinnen konnte. In der Gegenwart ist solche Form des „HineinwachSENS an der Hand der Vorfahren“ nicht einmal mehr in der ländlichen Lebenssituation möglich. Manches Fehlverhalten des Jugendlichen zeigt, wie schwer er es hat, eigene Interessen produktiv zu verfolgen und Ansatzpunkte zu finden, sich in die kulturellen Vorgänge seiner Zeit einzuordnen. Mit der Undurchschaubarkeit vieler technischer, sozialer und kultureller Prozesse wächst der Anspruch an die Fähigkeit abstrahierenden Denkens. Diese kann der Jugendliche im verbal-deduktiven Unterrichtsverfahren nicht erlangen.

C. Werkerziehung bindet das häufig fluktuierende Interesse des Schülers an sinnvoll ausgewählte Arbeitssituationen. Die Bewältigung konkreter Aufgaben macht die praktische Arbeit zur Basis für geistige Einsichten, weil bei jeder auf Gestaltung zielenden Tätigkeit sowohl den beteiligten Sinnen wie dem Verstande Gesetzmäßigkeiten der Funktion, des Materials und der Form erfahrbar und durchschaubar werden. Solche Einsichten sind durch bloßes Betrachten und Besprechen der „fertigen Umwelt“ nicht zu gewinnen. In der Koordinierung von Tun und Denken wird eine geistige Grundhaltung vorbereitet, die der vielschichtigen Kultursituation angemessen ist. Gestaltendes Arbeiten im Rahmen von konkreten Werkaufgaben schafft Zugang zu entsprechenden Kulturbereichen (Architektur, Städtebau, handwerkliche und industrielle Formgebung, Wohnung, Kleidung, Werbung u. a.).

III.

A. In und nach der Pubertät wächst der Anspruch des Jugendlichen auf Selbstverwirklichung, Selbstbestätigung und Selbständigkeit in stetiger Auseinandersetzung mit den Gegen-

ständen und Personen der unmittelbaren Umgebung. Subjektive Vorlieben und Neigungen bilden sich. Es entwickelt sich ein starkes Verlangen, kritisch zu Formen und Inhalten der Umwelt Stellung zu nehmen. Dabei sind Interessenrichtung und Urteilsmaßstab häufig ungesichert und Schwankungen unterworfen. In dieser Phase werden Konflikte mit den überkommenen Lebensformen spürbar.

Der Heranwachsende sucht und gewinnt über seine Familienbindung hinausgehende Umweltkontakte. Dabei erprobt und festigt er die geistige Grundhaltung, aus der er handelt und entscheidet. Es ist Aufgabe der Schule, solche Auseinandersetzungen mit der Daseinswirklichkeit zu ermöglichen. Dies ist um so wichtiger, als sich im Jugendlichen nun alle die Verhaltensweisen bilden, mit denen er als Erwachsener auf die Kultur-, Arbeits- und Sozialwirklichkeit antworten wird.

B. Alle heutigen Arbeits- und Sozialformen verlangen Bereitschaft zur Kooperation, Zuverlässigkeit des Verhaltens und Anpassung an sich ständig verändernde Verhältnisse. In einer Kultursituation, in der Tradition kaum eine Stütze bieten kann, wird vom Einzelmenschen ein hohes Maß an Urteilsfähigkeit gefordert. Dies gilt nicht nur für seine Privatsphäre, sondern auch für sein Wirken in Beruf und Öffentlichkeit. Der Anspruch, der an sein Urteilsvermögen zu stellen ist, wächst mit der Bedeutung seiner Stellung und mit der Sichtbarkeit seiner Position. Die Unkenntnis echter Kriterien für Qualität führt zu einer unreflektierten und unkritischen Einstellung und macht Erwachsene und Jugendliche manipulierbar und anfällig für Scheinwerte. Nur ein höheres Maß umfassend fundierter geistiger Aktivität der heranwachsenden Generation wird das Niveau unserer Kultur heben.

C. Für die Werkerziehung ist charakteristisch und bedeutsam, daß beim Jugendlichen Formphantasie und Materialgefühl gepflegt und zugleich selbständige Entscheidungen, Ausdauer, Anpassung und Übersicht gefordert werden. Die Vielfalt der Sachbereiche, aus denen Aufgaben gestellt werden, ermöglicht häufigen Wechsel der Problemstellung. Es gilt, mit sachlicher Strenge und geistiger Offenheit das Zusammen-

wirken von Funktion, Material und Form zu durchschauen. Hierbei entwickelt sich das Interesse für Probleme der Umweltgestaltung. Die zunächst indifferente Aktivität richtet sich auf Vorgänge, die durch Qualitäts- und Wertfragen bestimmt sind. So gewinnt der Jugendliche nach und nach eine Haltung, die ihn für die Qualität empfänglich und zum Urteil fähig macht, eine Haltung, die über Fragen der Formgebung hinaus für sein Gesamtverhalten charakteristisch sein wird. Dies kann nur erreicht werden, wenn diese Bildung bis in die Zeit der geistigen Reife in der Oberstufe nachhaltig gefördert wird.

IV.

Werkerziehung zwingt – welche Materialien auch immer verwendet werden – zur Auseinandersetzung mit Problemen des Maßes und der Proportion, der Reihung und Gruppierung, des Bewegungsablaufes, des Rhythmus, der Formspannung, des Formzusammenhanges und der Entsprechung von Form und Farbe u. a.

Vor solche Probleme stellt Werkerziehung den Jugendlichen sowohl in den plastisch-haptischen als auch in den flächig-visuellen, den konstruktiv-statischen, den konstruktiv-dynamischen und den räumlich-bewegungsmäßigen Bereichen. Dabei kann, der jeweiligen pädagogischen Absicht entsprechend, eine planende, zielgerichtete oder eine experimentierende oder auch eine aus der Phantasie gespeiste Arbeitshaltung aufgerufen werden und dominierend sein.

Betrachtungen über Arbeitsergebnisse und Arbeitsvorgänge des Unterrichts und Betrachtungen über Werkformen der Vergangenheit und Gegenwart vertiefen die Einsichten des Heranwachsenden. Nach und nach wird seine Fähigkeit wachsen, in den Arbeiten seiner Mitschüler deren Eigenart zu sehen und schließlich auch das Wesen anderer Völker und Kulturen in deren Formenwelt zu erkennen. In den letzten Schuljahren kann das Verständnis für die geistigen Grundlagen etwa der Bauhütten bis hin zum Bauhaus geweckt, können die in den großen Ausstellungen der Gegenwart (z. B. Triennale, Werkbundausstellungen u. a.) sich dokumentierenden Strömungen und Phänomene zum Erlebnis und Ereignis werden.

Sowohl - als auch

Bert Brecht: „Ich arbeitete einmal bei einem Gärtner. Er hieß mich einen Lorbeerbaum beschneiden, der zu Festlichkeiten ausgeliehen wurde und die Form einer Kugel haben sollte.

Ich schnitt die wilden Triebe ab, aber es wollte mir lange nicht gelingen, die Kugelform zu erreichen. Mal hatte ich zuviel auf der einen, mal auf der anderen Seite weggestutzt, und die Kugel war schließlich sehr klein. Enttäuscht sagte der Gärtner: ‚Gut, das ist eine Kugel, aber wo ist der Lorbeer?‘

Einigen Künstlern geht es, wenn sie die Welt betrachten, wie vielen Philosophen: Bei der Bemühung um die Form geht der Stoff verloren!“

Zumindest braucht die Jugend noch immer den Weg über den Stoff, um zur ‚Form‘ zu gelangen, mag ein berufsfachliches Studium noch so direkt auf Formprobleme zielen.

Auch Erzieher, die zum Unterschied von den welt- und jugendoffeneren Naturen besonders formbesessen sind, können nicht an dem vorbeisehen, was dem größten Teil der Schuljugend an stofflichem Interesse eignet.

Es ist bezeichnend, daß gerade die ‚Formalisten‘ (rein sachlich verstanden) gerne sagen, ihnen läge nicht an Kunst-Erziehung, sondern an allgemeiner Menschenbildung, am bloßen Freisetzen der formenden Kräfte. Ihnen ist es dann gleich, ob eine Arbeit von 11- oder 18jährigen, Jungen oder Mädchen, stammt, da der Experimentierraum des Suchens und Entdeckens von Problemen, die ‚niemand als Aufgabe gesetzt hat‘

und wobei ‚der grundsätzlich schöpferische‘ Lehrer das ‚Unbekannte‘ im Schüler und das ebenso ‚Unbekannte‘ der Findungen-aus-den-Werkmitteln als Partner miteinander: Dieser Raum müsse frei sein von Wunsch- und Leitbildern.

Daß dieses Freisein von ‚Stoffen‘ gar nicht ohne persönliche und zeitliche Bindung an bestimmte Formauffassungen möglich ist, zeigen auch die ‚freiesten‘ Ergebnisse solcher allgemeinen Bildung. Denn der Erzieher ist es, der zu diesen ‚ja‘ sagt, zu anderen nicht, diese ausstellt und fotografiert, andere im Schatten läßt, gar solche, die selber nicht die ‚Kugel‘ meinen, sondern den ‚natürlichen Lorbeer‘.

Daß mit einer ‚Gestaltungslehre‘, die auf der Auseinandersetzung mit den bildnerischen Mitteln beruhe, eine solche mit der Naturform unvereinbar sei und nur ein Entweder-Oder verbleibe, hört sich ebenso prächtig an wie es falsch ist, weil dogmatisch und tendenziös unterstellt wird, Naturzeichen bedürfe, um in Form zu sein, nicht einer entschiedenen Auseinandersetzung auch mit den bildnerischen Mitteln.

Der Verzicht auf ‚Stoffe‘ und ihren Ersatz durch reine Formregeln würde, auf die Wortsprache angewandt, besagen, Brief, Erlebnisniederschrift, Bericht, Studie, Kurzgeschichte usw. seien leider, weil engagiert und nicht um reine Klangrhythmen und dgl. bemüht, aus der Schulübung zu streichen. Daß die Bildsprache ‚reine Kugel‘ sein kann, besagt nur, daß sie einen zwar weiterreichenden Ausdrucksbereich hat, nicht aber, daß der ‚Lorbeer‘ seine Rolle ausgespielt haben könne.

Max Beckmann: „Zuviel Farbe auf Kosten der Form, und das Ganze nähert sich dem Kunstgewerbe.“

Abgewandelt: Zuviel an Werkmitteln auf Kosten der Gestalt, und das Ganze wird zur Experimental-Manipulation.

Bildnerische Sprache kann ‚wort‘-frei sein wie im weiten Gebiet der schmückenden Ordnungen.

Wenn heute gern der ‚Materialprozeß‘ als die Wurzel bildnerischen Tuns bezeichnet wird, und wenn es heißt, daß Form geschieht, wenn die rhythmischen Impulse hinzutreten, d. h., ‚vorbildlose, aus sich schöpferisch-freie Ausdruckskräfte‘, dann bewegt sich das ganz im dekorativen, wie auch vorerst guten, kunstgewerblichen Felde.

Wenn es aber weiter heißt, der Schüler habe derart ‚keine Gelegenheit mehr, dem Material im Dienste der Reproduktion optischer Vorstellungen Gewalt anzutun‘, so liegt darin eine fahrlässige Herabsetzung des geistigen Auges, wenn ihm das produktive Vermögen zu ‚Bildern‘ einfach abgesprochen wird.

Von wieviel produktivem Vermögen der Schüler und des Erziehers spricht es wohl, wenn sich zu veröffentlichen, ‚vorbildlosen, aus sich schöpferischen‘ Arbeiten Bild um Bild aus heutigen Kunstaustellungskatalogen danebenlegen läßt, das dem Erzieher ‚im Auge gelegen‘ haben muß und sein erzieherisch-suggestives Leitbild des ‚Auch so‘ war. Oder soll gesagt werden, heutige Experimentalkunst wäre kinderleichte Produktion, allgemeinstmenschlich und keiner Kunst-Erziehung bedürftig?!

Als nach dem ersten Krieg Expression großgeschrieben ward und Klassen z. B. ‚wie‘ Nolde malten, gab es wohl naive Lehrer, die nicht wußten, wie ihre eigene ‚Begeisterung‘ für die Brücke-Maler ansteckend gewirkt hatte (die Schüler brachten deren Bilder gar nicht zu kennen). Daß heute aber noch geantwortet werden kann, die Schüler hätten völlig ‚aus sich‘ ‚modernste Gebilde‘ so produziert, übersteigt jede fachseminaristische, also kritische Redlichkeit bei weitem.

Dogma und Intoleranz blühen stets bei denen, die ‚nicht wissen‘, welche Macht die unbewußte Wunschausstrahlung hat und wie medial Kindheit und Jugend erahnt, was ein Lehrer meint, dem sie vertraut.

George Kennan: „Die Gefahr einer modernen Massenkultur liegt weniger in dem, was sie bietet, als in dem, was sie verdrängt. – Ich mache mir Sorge um den Menschen, um das Kind, dessen Erfahrungen unmittelbar sein sollten

und nicht aus zweiter Hand. Ich wünschte, etwas Raum bliebe übrig für jene, die vorziehen, Natur so zu sehen, wie sie Gott geschaffen hat, und nicht durch angepriesene Brillen und Erläuterungen, so müsse er sie sehen, um nicht unmodern zu leben.“

Die Überschrift ‚Sowohl als auch‘ wirbt um eine sinnvolle Toleranz, da das Bestürzende an den ‚letzmodernen‘ Lehrthesen in der Tat nicht darin liegt, was sie bieten (das ist in manchem ein Zuwachs; ich bin der letzte, der es leugnet), sondern im Ausschließlichkeits- und Entweder-Oder-Anspruch, mit dem sie Bildungswerte verdrängen, die Bedeutung behalten: weil ‚Bildung‘ den Weg der Herkunft nicht versäumen darf, und weil sie nur so die Hinkunft kritisch und nicht blindlings ins Auge zu fassen vermag.

Hans Kasper: „Deutsch sein heißt eine Sache so sehr um ihrer selbst willen verfolgen, daß wirklich keine Zeit mehr auf Überlegungen verschwendet werden kann, um was es sich bei der Sache handelt.“

Manchen Kollegen zufolge handelt es sich darum, die bildnerische Erziehung vom 5. Schuljahr vier oder sechs oder – bei der höheren Schule – neun Jahre lang als eine ‚Vorlehre‘ mit Materie-, Struktur- und formalen Fingerübungen und Etuden anzulegen.

Als ob Talentierte im reifen Studienalter das nicht in zwei Semestern absolvieren, als beruflich gezielten Ansatz zu speziellen Fachzweigen?!

Pestalozzi: „Bewahr mich Gott, um dieser Linien und um der ganzen Kunst willen den menschlichen Geist zu verschlingen und gegen die Anschauung der Natur zu verhärten.“

Gesagt beim Anblick der Methoden, die seine nächsten Schüler als ‚nachhelfende‘ Bildung mit Linien, Bogen und Stilisierungsübungen erdachten und praktizierten.

Wenn Itten seinerzeit im Bauhaus die Drei-Einheit des Impressiven, Expressiven und Konstruktionen vertrat als sinnvoll-tolerante Grundlehre, so ist das im Stadium des reinen Materialprozesses leider bereits überholt, in einem Stadium, das der ‚modernen Industriegesellschaft‘ ein Massenmedium vorspekuliert, das Sinn und Wert der Kunst zum ‚Spiel für alle‘ mit dem Abenteuer der Formalien Linie und Farbe usw. erklärt.

Wundert es noch, daß ‚Kunst-Erziehung‘ mehr und mehr abgewertet wird als gültige Valuta im Bildungsfächer, wenn in Vergessenheit gerät, um was es sich eigentlich handeln sollte?

Parnitzke

SCHRIFTTUM UND BILDGUT

Johannes Itten: Kunst der Farbe – Subjektives Erleben und objektives Erkennen als Wege der Kunst / Verlag Maier, Ravensburg / 156 Seiten, 29:32 cm, mit 28 farbigem Gemäldewiedergaben und 175 (ebenfalls aufgelegten) systematischen Farbdemonstrationen. Lbd. 135 DM.

Der heute 72jährige Lehrmeister nahm mit 25 Jahren Hölzels Lehre der sieben Farbkontraste auf und wandte sie auf seine Art an, als er mit 31 Jahren zu lehren begann: zuerst am Bauhaus, dann vier Jahre an der eigenen Itten-Schule in Berlin, sieben an der Krefelder Textilfachschule und rund zwanzig Jahre als Leiter der Kunstgewerbeschule in Zürich. Der Gang der Farbschulung, in vier Jahrzehnten vielfach weitergegeben, sprach auf manchen Kongressen mit, am umfassendsten bei der BDK-Tagung in Hannover. Nicht wenige Fachkollegen haben außerdem in Lehrgängen erfahren, worum es Itten ging und geht.

Jedoch wird auch der bereits mit den Grundzügen Vertraute überrascht durch das Prachtgewand dieser ‚aus erster Hand‘ gebotenen Lehre,

die sich schon manche Vereinfachungen gefallen lassen mußte. An die Demonstration der Phänomene ist jede Sorgfalt gewandt worden, die dem empfindlichen Stoff zukommt. Die 28 erlesenen Bildrucke, die hierzu als Quellen dienen (nach Buchmalereien und Fresken bis hin zu Cézanne, Matisse usw.) erklären zu ihrem Teil den Preis des Werkes. Ittens Sprache ist kernig; sie bleibt auch dort eingängig, wo sie tiefere Fragen aufwirft, deren es nicht wenige gibt trotz der Begrenzung auf Grundverhalte. (Manche Seiten der Schulung finden sich hier nicht, z. B. die analytischen Farbauszüge aus Gemälden, die zu Ittens Ausstellungen vorbehalten bleiben. Itten ist ganz gewiß ‚selber einer‘, was aber kritische Fragen nicht ausschließen kann, weil unsere Sache der Jugendbildung auf mehreren Pfeilern ruht. Ittens System

Was zu dem Lehraufbau alles anzumerken wäre, muß einer späteren Würdigung und Diskussion vorbehalten bleiben. Itten ist ganz gewiß ‚selber einer‘, was aber kritische Fragen nicht ausschließen kann, weil unsere Sache der Jugendbildung auf mehreren Pfeilern ruht. Ittens System

bleibt spürbar fachschulverbunden. Die Schülerarbeit mit dem quadrierten Pferd (S. 67), die Beispiele zum impressiven Malen (S. 125 bis 126) sowie die Kompositionsskizzen (S. 147) stehen dem Niveau einer guten Malklasse fern. Wer etwa Bernhard Hasler zum Lehrer hatte, wird gar die besondere Distanz vom Eindringen in den ‚Nerv‘ von Malereien, wie es Berlin übte, zu Ittens Wegen feststellen. Außerdem bleiben Entfaltungsfragen zur ‚Farbigkeit‘ offen; die Kontrastlehre antwortet darauf nicht.

Uns muß die Frage bewegen, daß die Monumental-Ausgabe – gewiß eine dankenswerte Sonderleistung des Verlages – wohl Fachinstituten und bemittelten Schulen, aber nicht gerade vielen Fachkollegen erreichbar ist. Dem wäre abzuhelfen, wenn der Verlag sich zu einer zweiten Ausgabe entschloße. Diese könnte z. B. den ganzen Text in einem Bändchen vereinen und dazu in einer Mappe die benötigten Farbpapiere (zum Ausschneiden und Einkleben in bezifferte Felder) sowie die Bildrucke lose bringen. Dann erst

würde ja das Anschauungsmaterial schulisch instruktiv nutzbar. Ohnedies ist das Bildgut vielfach ersetzt- und ergänzbar, vor allem auch nach den vielen Seiten der Schmuckgestaltung hin, die Itten ausließ. Und ebenso sind die grundsätzlichen Phänomene auch anders demonstrierbar und wollen „lose“ gehandhabt werden. Man sollte meinen, ein solches Rüstzeug brauchte nur den Fünftelpreis zu kosten (und wäre eben erheblich praktikabler als der 2-kg-Bibliotheksband). Parnitzke

Karl Ledergerber: *Kunst und Religion in der Verwandlung / Du-Mont-Dokumente, Reihe II: Texte und Perspektiven / Verlag M. Du Mont Schauberg, Köln / 150 S., 51 Abb., darunter 2 Farbtafeln / Pappband, 9,80 DM.*

Eine anspruchsvolle Untersuchung des ganzen Komplexes Bildende Kunst und Religion von der ägyptischen Mähensphinx bis zu Manessiers abstrakten religiösen Bildern. Zunächst grenzt der Autor den Begriff „sakral“ als den „Inhalt des objektiven Glaubens einer geschlossenen Kultgemeinschaft“ gegen den Begriff „religiös“ ab, den er als den Ausdruck für ein „subjektives und persönliches religiöses Gefühl“ versteht. Es werden die verschiedensten Formen archaisch-mythologischer Sakralität in Babylon, Ägypten, Indien, Griechenland und Israel miteinander verglichen. Die Umwandlung des frühen Christentums von einer auf Mysterium und Geheimnis fußenden Sakralität in eine offizielle Staatsreligion löst diese geheime Mystik auf. Das christliche Reich der Byzantiner und Römer mit seiner Ikonenkunst verwandelt sich selbst aus einem sakralen in ein weltliches Reich. Mit dieser Entsakralisierung beginnt die Wandlung vom Symbolbild zur Sichtbarmachung, Versinnlichung. Die Kunst der Renaissance führt folgerichtig weiter zur barocken Sakral-Illusion. Die heiligen Gnadenbilder nehmen noch eine Zeitlang eine Inselstellung ein. Aber die nicht mehr aufzuhaltende Säkularisierung der gesamten europäischen Kultur läßt das Christentum sich wieder in die Verborgenheit der rein privaten Sphäre des einzelnen zurückziehen. Somit tritt heute an Stelle der sakralen die religiöse Kunst. Hierbei wird der Einfluß der Romantik sowie des Dämonischen durch den Expressionismus gestreift. „Die Hinwendung zum Geistigen in der Kunst, zum Prinzip der inneren Notwendigkeit (Kandinsky) ist eine Hinwendung zum Religiösen in einer neuen Form, ähnlich wie wir im gewissen Sinn auf dem Weg zu einer geistigen Kirche sind.“ In den letzten Kapiteln wird die neue Sakral-Romantik, die oft auf frühe Aussageformen zurückgreift, den ganz auf den Eroberungen der Moderne fußenden neueren Meistern gegenübergestellt. Hier zeigt sich als Charakteristikum, daß motivisch das Christliche in ein allgemein Menschliches eingeht – übrigens schon seit Rembrandt! „Den letzten Schritt im Rückzug vom sakralen Gegenstand zum rein seelischen Ausdruck zeigt etwa Manessier.“ Nicht zu verstehen ist, warum der Autor Franz Marcs wesentliche Aphorismen zum Thema Religion und Kunst unerwähnt gelassen hat. Ein erklärendes Verzeichnis von 50 christlichen Symbolen, ein reichhaltiges Stichwortregister und eine gute Auswahl religiöser Bildmaterials aus allen Epochen lassen das Buch auch für die Behandlung im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften höherer Schulen empfehlenswert erscheinen. Greiss

Gerhard Nebel: *Das Ereignis des Schönen / Ernst-Klett-Verlag 53 / 312 S., Lbd., 13,80 DM.*

Seinerzeit urteilten die „Frankfurter Hefte“, „Daß diese gewaltige Abrechnung mit dem Ästhetizismus, dem Bildungshumanismus, dem Historismus, der alexandrinischen Sterilität in unserer Zeit einmal geschrieben werden mußte, ist jedem klar, der die geistige Situation dieser Zeit einigermaßen kennt.“ Ein zu großes Rühmen, wie eine nüchterne Lesung ergibt. Daß Nebel, der seinerzeit beste anschauliche Studien schrieb (in Nähe von Ernst Jünger), hier als Christ eine reformatorisch-

biblische Seinslehre vertritt, ist ein esoterisch glaubhafter Grundzug. Er zieht sich durch eine Sprache, die vorwiegend der tieferen Schönheit in der Dichtung und ihren Schicksalsgestalten huldigt, aber zugleich in mehrfacher Bildungs-Reflexion derart steilt, daß sich nur wenige Leser finden dürften, die bei Atem bleiben. In den drei Hauptteilen: Mythos, Israel und Daimon, mit Untertiteln wie: Geschenk des Gottes, Epiphanie, Gott und das Sein, Kunst und Verkündigung, Metahistorische Begegnung, Das ankommende und das angekommene Schöne – um nur einige zu nennen – wird mit hohen Begriffen umgegangen, wobei die Welt der Gegenwart Bannstrahlen treffen und sie summarisch als arges Labyrinth erscheint, daraus nur ein entschlossener Verkündigungsglauben zu retten vermöchte.

Vorzeiten schrieb Kurt Riezler den noch heute lesbaren und erreichbaren „Traktat vom Schönen“ (Verlag Vittorio Klostermann 1935). Gegenüber dieser nicht leichten Speise, der aber nüchterne Klarheit eignet, nimmt sich Nebels Schrift wie ein hochideales Erbauungstraktätchen aus. Riezlers Schrift ist in manchen Abschnitten zitierbar als Ästhetik von Substanz. Bei Nebel geht der „Künder“ sozusagen mit einem Doppelflügelpegasus durch; die Federn, die man auflesen könnte, sind edle Bildungskräusel um „Schönes-an-sich“ – weder Dichtung noch Wahrheitsfindung.

Kurt Badt: *Modell und Maler von Jan Vermeer – Probleme der Interpretation – Eine Streitschrift gegen Hans Sedlmayr / Verlag M. Du Mont Schauberg, 1961 / 133 S. m. 1 Farbtfl. und 36 Fotatfll., br., 9,80 DM.*

Der bestens ausgestattete Band der „Dokumente-Reihe“ reduziert Sedlmayrs verstiegene Spekulation, die sich im rde-Taschenbuch 71 „Kunst und Wahrheit“ findet. Badt führt die Deutung des gewiß hintergründigen Bildes auf ein sachliches Maß zurück, nicht ohne an vielen Bildbeispielen die angemessene Art des Interpretierens überhaupt zu entwickeln. Bezeichnend und aufschlußreich ist der Streitfall für uns deswegen, weil nicht vornehmlich die eigentlichen Bildbestände verlassen werden zugunsten einer philologisch gewichtigen Deutung, sondern erst einmal recht genau hingesehen wird, bevor die Abweichung vom Zeitüblichen befragt wird, was sie zu fragen vermag, was nicht. Die Schrift geht, indem sie an vielen Belegen (und Zitaten) nüchtern verfolgt, was zu sehen ist und wie es geordnet ist, weit über die strittige Auslegung auf Betrachtungs-Probleme überhaupt ein. Sie bleibt lehrreich, weil sie zeigt, was die Erschließung eines Werkes alles mit sich bringen kann, und sie setzt ein Halt dort, wo es mystisch wird.

Nützlich jedem, der mit zu flachem Auge vorbeigeht an Gestalt und Gehalt alter, meisterlicher Bilder, nützlich erst recht dem, der leicht zuviel hineinliest aus vermeintlichem Tiefsinn. P.

Burgen und Schlösser / Zeitschrift für Burgenkunde und Burgenpflege, für Wehrbau, für Schloß- und Landhausbau. Deutsche Burgenvereinigung e.V., Braubach/Rhein. Herausgeber Prof. Dr.-Ing. Hans Spiegel. Abonnement 8,- DM, für Mitglieder der Vereinigung gratis.

Diese Zeitschrift, von der bisher zwei Hefte vorliegen, wird von der Deutschen Burgenvereinigung herausgegeben und enthält Beiträge führender in- und ausländischer Fachleute zu Problemen der Burgenforschung und Wehrbaukunde, der denkmalpflegerischen und baulichen Erhaltung von Burgen und Schlössern und der steuerlichen und finanzrechtlichen Situation historischer Bauwerke. Sie ist die einzige burgen- und wehrbaukundliche Zeitschrift in Europa. Das uns vorliegende 2. Heft enthält auf 36 Seiten Text elf Aufsätze mit etwa 60 guten Abbildungen von Burgen und Schlössern auch aus der SBZ. Besonders aufschlußreich die Burgennachrichten aus ganz Deutschland, die Anfragen auf Kauf oder Pacht sowie die Angebots-tafel zum Verkauf zahlreicher Ruinen, Burgen und Schlösser. Greiss

Schriftenreihe „Psychologische Praxis“ Heft 28: *Bandenbildung und Bandendelikte* von René Joray / Verlag S. Karger, Basel 61 / 79 S. br., 11,- Fr.

Zu den Erscheinungen innerlich unausgefüllter Großstadtjugend zählt heute die Bandenbildung, die selbst im nichtkriegsbetroffenen Basel beachtlich ist: Die Untersuchung fußt auf Aktenmaterial über 11 Banden der letzten 20 Jahre. Die Entgleisungen hängen eng mit den Krisen der Gesellschaftsstruktur zusammen: Zusammenbrechen überlieferter Autorität, Aushöhlung bisher anerkannter Grundsätze, innere Ziel- und Richtungslosigkeit, rein utilitaristische Weltanschauung. Drei Arten von Bandenbildungen werden herausgestellt:

Interessengemeinschaften Jugendlicher von meist überdurchschnittlicher Intelligenz aus Abenteuerlust mit fehlgeleitetem Tatendrang; Verhältnis zu den oft wohlhabenden Eltern meist nicht gestört; Prognose günstig / Zusammenschluß verwahrloster „Eckensteher“; Eltern meist verantwortungslos, daher vereinsamte, oft psychopathisch oder konstitutionell gestörte Kinder von unterdurchschnittlicher Intelligenz, Schwänzer, die aus Geltungstreben Gruppendelikte ausführen; Prognose ungünstig / Echte Banden mit dem Vorsatz zu gemeinsamen Vergehen; Hilfsarbeitermilieu; Kritiklosigkeit und Verwöhnung seitens der Eltern; Schulleistungen meist nicht ausreichend, Vereinsamung gegen Schulkameraden, daher Suche nach Gemeinschaftserlebnis und Geltung; Verwahrlosung bei zielgerichteter Persönlichkeit; Tendenz zu schwerwiegenden Delikten; Führer meist ein intelligenter Jugendlicher; Prognose nicht so schlecht wie im 2. Fall.

Begünstigend wirken also Leistungsstörungen im Schulumilieu, Vereinsamung unter Schulkameraden und ein unbeteiligtes Hinleben neben den Eltern. Ergebnis: Solche Delikte Jugendlicher dürfen in keiner Weise den Bandendelikten Erwachsener gleichgesetzt werden. Wenn in unserer Zeitschrift hierüber referiert wird, so nur, um auf die hohe Verantwortung hinzuweisen, die auch der Kunsterzieher hat, wenn er die Jugend durch fesselnde Beschäftigung und Selbstdarstellung von solcher inneren Vereinsamung abzieht, wie sie hier als Hauptursache herausgestellt wird. Greiss

Die Kunst und das schöne Heim

Maiheft: *Picassos neue Linolschnitte* (6) / Der Maler Hans Reichel (7 u. 1 f) / J. K. Nerud (5) / Der Maler A. Hartmann (7 u. 1 f) / Radierungen von P. A. Seehaus (2) / Visionäre Architektur (4) / Ernst Böhm: Alabasterschale, Bronzefase, freie Kompositionen (4) / Franz. Bildteppiche aus Aubusson (7) / Neue franz. Polstermöbel (6) – Ein Vorgarten als Wohngarten (6) / Wohnbau bei Düsseldorf, eingeschossig hochgestellt (20 u. 1 f) / Hanghaus bei Baden-Baden (3 u. 1 f).

Praktischer Hinweis Neue Glasuren-Palette

Den Schul-Keramiker interessiert auf der diesjährigen Hannover-Messe insbesondere die von der DEGUSSA herausgebrachte Glasurenpalette für Keramik. Ähnlich wie auf den Schmelzgebieten für Glas und Porzellan ist es hier gelungen, eine umfangreiche Palette von Glasuren gleicher Verarbeitungsbedingungen zusammenzufassen. Die Glasuren der Keramik-Palette können nebeneinander verarbeitet werden. Durch Ausmischen oder Zusätze lassen sich individuelle Farbstufen erzielen. Brennfehler, die bisher auf unterschiedlichen Brennintervallen beruhten, sind ausgeschaltet. Wie auf dem Messe-Stand der DEGUSSA ferner zu erfahren war, können Schulen künftig nicht mehr direkt ab Werk beliefert werden. Zu postwendender Erledigung werden alle weiteren Bestellungen erbeten an die Firma Hans Wolbring, Keramische Farben und Bedarfsartikel, Höhr-Grenzhausen bei Koblenz, Postschließfach 20. Die anzufordernde Lieferliste gibt zugleich eingehende Hinweise für die Praxis. Weitere sachdienliche Auskünfte werden auf Anfrage bereitwilligst erteilt. Burkowitz

Egon Kornmann, Starnberg

Über die Rahmung von Bildern

Kornmanns „Mitteilungen“ aus Starnberg sind nun im dreißigsten Jahr erschienen, unerschüttert von der rasch wechselnden Tagesmeinung, bloß deren ärgste Irrungen gelegentlich sanft nennend und nur die künstlerische Wahrheit verkündend.

Den Kunsterklärern und Kunsterzieheren wird es einmal zum schweren Vorwurf gemacht werden, wenn sie dieser unverdrossen zwar leise, aber deutlich erklingenden Stimme ihr Ohr versagen. Es sei bei dieser Gelegenheit darauf hingewiesen, daß der A.-Henn-Verlag als „Kunst im Leben“ die wichtigsten Stücke aus besagten Mitteilungen in Buchform veröffentlicht hat. – Im folgenden ein neuerer Aufsatz aus diesem Starnberger Periodikum, das „als Handschrift vervielfältigt“ dort – Prinzenweg 13 – auch zu haben ist.

Um in die Frage der Rahmung von Bildern tiefer einzudringen, könnte es sich lohnen, eine große Galerie, die sowohl alte wie neuzeitliche Bilder umfaßt, einmal nur auf die Rahmung hin anzusehen, auf die Rolle, die sie für die Bilder spielt, und auf ihre Wandlung vom 15. Jahrhundert an bis auf unsere Tage.

Man wird zunächst bei solchem geschichtlichen Überblick sehen, daß bis vor etwa einem Menschenalter alle Tafelbilder gerahmt waren und daß von der einfachen Leiste gotischer Bilder bis zur durchbrochenen Rocaille im Spätbarock und weiter zum antiken Profil im Klassizismus die Rahmen sich mit der Stilentwicklung der Bilder gewandelt haben. Ein schöpferisch gestaltendes Handwerk – ein Glied des architektonischen Schaffens – gab der Malerei seiner Zeit die jeweils angemessenen Rahmen. Das änderte sich grundsätzlich, als die originale Stilschöpfung nach dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts in der Architektur erlosch. In der Malerei ging in einem kleinen Bereich die Stilschöpfung weiter, aber die Rahmenmacher konnten den Bildern von Corot und den Impressionisten, von Menzel, Leibl usw. nur noch zerfallene Nachahmungen vergangener Stile als Rahmung geben, entsprechend der Architektur ihrer Zeit.

Mit dem Umbruch um die Jahrhundertwende, mit dem sogenannten Jugendstil, wurden dann Versuche gemacht, zeitgenössische Bilder im neuen Stil ihrer Zeit zu fassen. So haben z. B. Max Klinger und Hans Thoma zu manchen ihrer Bilder selbst die Rahmen gemacht. Die Entwerfer des Jugendstiles entwarfen auch Bilderrahmen. In der Stuttgarter Galerie ist man sogar so zeitgemäß gewesen, Bildern alter Meister Rahmen im Jugendstil zu geben. Ob heute dort noch ein Bild von Schüffelein in einem Rahmen von Pankok hängt, ist uns nicht bekannt. (Wahrscheinlich kommt der Rahmen einmal ins Jugendstil-Museum.)

Nach diesen Versuchen um die Jahrhundertwende, einen neuen Stil teils aus „floralen“ Studien oder expressiven Linien, teils aus schlicht handwerklichem Aufbau zu erzeugen, gelang es der nächsten Phase des architektonischen Schaffens (die sich mehr um architektonischen Aufbau als um Dekoration bemühte), einfache Rahmen zu bilden, ohne Ornamente, nur mit einer sinnvollen Profilierung, die nicht Nachbildung alter Profile ist, die vielmehr einfache passende Leisten-Rahmen für Bilder der Zeit lieferte. Solche guten neuen Profile sind heute noch zu finden. (Daneben werden natürlich auch in Mengen sinnlos entworfene Profile fabriziert. Außerdem kommen Moden in der Rahmung auf. So gegenwärtig die Mode breiter heller Leinenstreifen, ohne Rücksicht darauf, ob ein solcher Streifen einem feingliedrigen dunkeltonigen Bild überhaupt „steht“.)

Für die Rahmung der hochdifferenzierten, reichbewegten Lichtmalerei der Impressionisten sind nun die schlichten modernen Profile nicht angemessen. Da es gute Rahmen aus ihrer Zeit nicht gibt, ist es allgemein bei Sammlern und Museen üblich geworden, diese Bilder in getreue Kopien (Abformungen) alter Rahmen des 17. („Louis XIV“) und des 18. Jahrhunderts zu fassen. Das feingliedrige zarte Relief ihrer Ornamentik erscheint passend zur malerischen „Lockerheit“ dieser Werke. Die einzige produktive Anpassung an den Stil der Bilder besteht in einer sorgfältigen Tönung des Goldes oder des unvergoldeten Kreidegrundes, die auf den Gesamtton der Bilder abgestimmt wird.

Der Stilwandel vom Impressionismus zu den Fauves und zum Expressionismus bedeutet auch einen Wandel in der Wahl der alten Rahmen. So wählt man z. B. für einen starkfarbigen Matisse nicht einen mit zartem Relief gegliederten „Impressionisten“-Rahmen, sondern z. B. einen derb geschnitzten spanischen Barockrahmen.

Mit der tief einschneidenden Wandlung zur gegenstandslosen Malerei hat sich auch eine ebenso tief gehende Wandlung in der Rahmung vollzogen. Für Bilder bestimmter Richtungen ist eine Rahmung in der früheren Weise überhaupt sinnlos geworden. So ist es völlig widersinnig, eines der Bilder von Mondrian, die nach 1919 entstanden sind, in einen Profiltrahmen zu setzen (– geschweige denn in einen alten ornamentierten). Sie sind ganz folgerichtig nur auf eine weiße Stufe gesetzt. Nach der Deutung seines Interpreten Max Bill sind diese Bilder Mondrians ja ein „nucleus“, ein Formkern, den man sich nach allen Seiten weiterwirkend vorstellen können. Das wäre also etwa das Gegenteil von dem in sich beschlossenen Ganzen, das für eine andere Anschauung der Begriff Bild bedeutet. Die informellen oder tachistischen Malereien der augenblicklich letzten Phase werden nur mit einem schmalen Band aus Metall oder Holz eingefasst. Das ist durchaus folgerichtig, denn ihre Aktionsstrukturen – oder wie man ihre Motive nennen will – sind etwas wesentlich anderes als das, was von jeher als *Bild* einen Rahmen brauchte. Denn der in sich beschlossene Aufbau einer einheitlichen Gestaltung braucht eine sogenannte neutrale Zone zu seiner anschaulichen Setzung als Bild und zur Isolierung gegen das Hereinsprechen der Umgebung. Aber diese Rahmenzone ist nicht ein Nichts an Form (dann wäre sie ja keine Rahmung), sie ist vielmehr selbst eine Gestaltung, die nur dann den differenzierten Formgehalt eines Bildganzen herausstellen kann, wenn sie selbst so differenziert ist, daß sie die Form- und Farbgestaltung des Bildes anschaulich trägt. (Bekanntlich kann man ein Bild durch einen falschen Rahmen geradezu umbringen.) Deshalb war Gold in so vielen Fällen die günstige U-Farbe für den Rahmen; oder auch das neutrale Schwarzbraun der holländischen Rahmen. Wenn wir nun sehen, wie die heutigen gegenstandslosen Malereien gar keinen Rahmen mehr ertragen, dann kann uns das darauf hinweisen, welche Wandlung die Vorstellung dessen erfahren hat, was ein Bild, was *Bildende Kunst* ist. –

Zum Schluß wollen wir noch einen lehrhaften Blick auf die praktische Seite der Rahmung werfen. Das Problem beginnt schon bei der Frage, ob man einem Lichtbild einen hellen Rand gibt oder nicht. Wenn man dann das mit einem hellen Rand versehene Bild auf einen getönten Karton setzt und diesen noch mit einem festen Streifen oder einer schmalen Leiste faßt,

um es an die Wand hängen zu können, dann hat man in der Bestimmung der Breiten und der Tönung von Rand, Karton und Leiste schon das ganze Problem einer Rahmung in elementarer Lage in Händen. Daß man es auch ins Auge bekommt, dazu können solche Studien dienen. Sie sind noch fruchtbarer, wenn man statt des Lichtbildes einen farbigen Druck nach einem Bild in mehreren Exemplaren wählt (es kann sogar eine Postkarte mit nicht zu starker Verkleinerung des Bildes, z. B. nach einer Miniatur, sein), den man ohne Rand in verschiedener Weise auflegt. Wenn man drei bis vier verschiedene Lösungen mit verschieden breiten und verschieden getönten Rahmenstreifen nebeneinanderhängt – vielleicht durch längere Zeit, bis man sich klar wird, welche Lösung am besten aussieht –, dann kann man den Blick für gute Rahmung auf einfache Weise schulen. Man kann diese Studien ziemlich weit treiben, wenn man ein farbig differenziertes Bild wählt und die Rahmenstreifen durch die Wahl des Materials (z. B. Japanpapier) und durch eigene Tönung (z. B. des Goldes) farbig auf das Bild abstimmt. Ein Schritt weiter wäre dann die Ausführung in dreidimensionalem Mittel, wobei das Relief und seine Schattenwirkung plastisch gestaltet werden müßten.

Für die Bastler, die solche sehr lehrreichen Studien wirklich ausführen wollen, seien dazu einige technische Hinweise gegeben: Die Entfaltung eines zweidimensionalen Streifens in ein plastisches Profil machen wir nicht über eine Schnittzeichnung, die man entwirft (wie man es früher tat) und nach der man eine Schablone macht, mit der man das Profil in plastischer Masse zieht. Wir bauen die plastische Verwirklichung vielmehr Schritt für Schritt dadurch auf, daß wir so viele Kartonstreifen übereinanderkleben, als wir an (nicht zu starker) Höhe des Reliefs erreichen wollen. Die scharfen Absätze der Kartonstreifen kann man als runde Kehlen mit Holzpaste ausmodellieren oder, wenn man einen Rundstab aufbauen will, mit Glaspapier abschleifen. Zum Schluß wird das Profil mit Tempera oder Lackfarbe gestrichen. Auf dem Lack kann auch mit Mixtion Gold mit matter Wirkung aufgelegt werden. So hat man es ganz in der Hand, ein Profil gestaltend zu entwickeln und das an Relief zu verwirklichen, was man im Auge hat. Ein so aufgebautes Profil könnte dann als Modell zur Vervielfältigung dienen, wenn man ein Hobeisen danach schleift.

Hermann Häger, München

Nachtrag zur Betrachtung der griechischen Architektur

Seitenblick auf unsere Zeit

In einem überschauenden Rückblick auf das zur antiken griechischen Architektur Ausgeführte mag zunächst die Einfachheit des zugrunde liegenden baulichen Ausgangsgebildes deutlich werden. Gebälk auf Pfosten – nichts weiter – ist die hier zur baukünstlerischen Ausprägung gebrachte bauliche Errichtungsweise. Diese freilich ist nicht Selbstzweck, sondern dient dem Bestand des ganzen Bauwerks, zu dem sie gehört, macht also nicht schon das Bauwerk aus.

Und das „Ein ganzes Bauwerk sein“ ist die fast selbstverständliche, architektonisch bedeutsame, zentrale bauliche Idee überhaupt; denn es soll ja kein bloß zweckmäßiges Baufragment aufgeführt werden. Wie von selbst wird diese zentrale bauliche Idee zur alles umfassenden architektonischen Auf-

Auch uns ist's nicht verborgen geblieben, daß heutzutage – wenn man dem trauen kann, was unterm Strich zu lesen ist – Sorgfalt, Sachlichkeit, Gestaltempfindsamkeit den Sorgfältigen, Sachlichen, Gestaltempfindsamen eher bedauerns- als aner kennenswert erscheinen lassen. In Kornmanns Zeilen war solche angeblich gestrige Gewissenhaftigkeit deutlich zu spüren. Ganz anders, und willfährig in die ‚Zeit‘ eingepaßt, erscheint das folgende, das wir aus ‚werk und zeit‘, der Zeitschrift des ‚Deutschen Werkbundes‘ vom November 1960 entnehmen, wo es ironisch zitiert ist.

Im „Allgemeinen Anzeiger für Buchbindereien“, dem Mitteilungsblatt der Buchbinderfachorganisationen, schreibt Heinz Manglitz in der Ausgabe 11/1959 u. a.:

„Die von mir in den letzten Jahren ausgearbeiteten neuen Rahmenformen (asymmetrisch, trapez- und nierenförmig) findet der aufmerksame Betrachter heute bereits sowohl in einer Kleinstadt des Sauerlandes als auch in dem kleinen Fachgeschäft auf den Höhen der Eifel. Dies ist ein ermutigendes und erfreuliches Zeichen; deutet es doch ohne Zweifel darauf hin, daß der moderne Fachmann gewillt ist, den jahrzehntealten Rahmen zu sprengen und die Zeit, in der wir leben – nämlich die zweite Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts – mitzugestalten . . . Wir sind es, die der gesamten Bildereinarh-mung der Gegenwart den Stempel aufdrücken . . . Man darf (aber) nicht erwarten, daß in einem Zeitraum von etwa drei bis vier Wochen jedes dritte Bild asymmetrisch oder trapezförmig gerahmt verlangt wird . . . Also immer mit der Ruhe, verehrter Herr Kollege! Haben Sie den toten Punkt einmal überstanden, dann ‚läuft‘ der Laden und dann zeigt sich Ihnen auch die sehr lukrative Seite dieser Angelegenheit . . .“

In einem weiteren Beitrag am gleichen Ort 5/1960 brachte Bahnbrecher Manglitz unter dem Titel „Passepartout mit ‚Piff‘“ eine Schilderung, wie er entsprechende, eben zeitgemäße „Passepartoutausschnitte gebiert“: „Oft vergehen Wochen und Monate, bis man einen wirklichen ‚Knüller‘, eine Einrah-mung von Format entwickelt hat.“

Die Schriftleitung von ‚werk und zeit‘ widmet diesem Unfug deswegen verhältnismäßig viel Raum, weil er sich, in einer Fach- oder Verbandszeitschrift angeboten, rasch zu verbreiten vermag und als plumpe Nachahmung von Knalleffekten sich auch in den Gebrauch einfressen kann. H.

gabe und Idee, wenn der Modus der baukünstlerischen Vollausprägung erstrebt und gegeben ist. Zum ganzen Bauwerk gehört u. a. auch seine Beziehung zum Boden und sein Ende oben im „freien Raum“. Beide wesensnotwendigen Momente werden ebenfalls zu selbstverständlichen Aufgaben der baukünstlerischen Durchbildung.

Innerhalb dieses zentralen Rahmens ist die Art und Weise der baulichen Errichtung noch offen und variabel. Aber jede Art ist eben einem ganzen Bauwerk dienend zugehörig.

Die von den Griechen konzipierte Architektonik, der also jene einfache Weise der baulichen Errichtung und eine einfache „kubische“ gesamte Bauwerksidee als „Gotteshaus“, Tempel, zugrunde liegt, ist selber nun keineswegs einfach, sondern von erstaunlicher gehaltlicher Fülle. Diese aber ist nicht eine Fülle der vielen Einzelheiten. Hier ist vielmehr keine Einzelheit „zuviel“. Denn alle architektonischen Details ergeben sich wesensgemäß und folgerichtig aus den Grundideen des Ein-ganzes-Bauwerk-Seins und jener Art der baulichen Errichtung wie dargelegt.

Werfen wir nun nach dem Rückblick in die vergangene Antike einen generellen Gegenwartsblick auf unsere heutige Bau-

welt! Wir hatten die griechische Architektur ja nur als Beispiel genommen für eine bestimmte Art von Architektur, die zugleich den Modus der Vollaussprägung aufweist.

Die heute üblichen Begriffe von Architektur werden zunächst nicht so eindeutig im baukünstlerischen Sinne, wie wir sie in unseren Betrachtungen verwendet haben, noch weniger in dem der architektonischen Vollaussprägung gebraucht.

Ein Berufsarchitekt heute ist vor allem ein Planer, der gemäß den Wünschen des Auftraggebers in Erfüllung möglichst aller geforderten Zwecke mit Einplanung der verschiedenen Installationen - Wasser, Strom, Gas etc. - die baureifen Pläne anfertigt und die detaillierten Kostenaufstellungen liefert. Die Fülle der heute möglichen und geforderten Baulichkeiten ist erstaunlich groß, und die Bautechnik ist hoch entwickelt. Eine derartig reiche Bauwelt hat es bisher nicht gegeben, auch nicht eine so schnelle Bauherstellung wie sie heute möglich und üblich ist. Die differenzierte, physikalisch-mathematische Statik, Haltbarkeitsberechnung, ist im Bauwesen eine heutige Errungenschaft.

Zu den Bauaufgaben gehören etwa: Einzel-Wohnhäuser, Reihen-Wohnhäuser, Miet-Wohnhäuser, einzeln und in Reihen zusammenhängend mit mehreren Wohnungen in verschiedenen Stockwerken, Miet-Wohn-Hochhäuser. Dann Geschäftshäuser mit Läden, Kaufhäuser, Bürohäuser, beides auch als Hochhäuser. Ferner Hotels und Heime, weiter Schulen, Sportanlagen und noch Bahnhöfe, Flughäfen, kleinere und größere Fabriken und Fabrikanlagen. Aufführung ganzer neuer Stadtviertel, Siedlungsgebiete und Trabantenstädte.

Diese Aufzählung sollte nur hinweisen auf die Fülle sehr verschiedener Bauaufgaben. Und mit dieser Fülle sind eo ipso sehr vielfältige und differenzierte baukünstlerische Probleme gegeben, ob sie gespürt werden oder nicht.

Man erwäge nun einmal, was es bedeutet, wenn alle diese Bauaufgaben angegangen würden im Modus der architektonischen Vollaussprägung, wenn hierzu von den Bauschaffenden die innere Verpflichtung voll und wach erlebt würde. Nicht so wie etwa im historischen Klassizismus um 1800 herum, in dem auch die architektonische Vollaussprägung angestrebt wurde, aber eben unter dem Signum der „Klassischen Antike“, da diese ein für allemal als die „wahre“ Architektur galt; alles andere sei demgegenüber schon im minderen Modus – hierzu sei etwa Schopenhauer zitiert aus dem dritten Band seiner „Welt als Wille und Vorstellung“, mitsamt den Ergänzungen aus seinen späteren Lebensjahren, wo er von der Architektur spricht –, sondern im Sinne der baukünstlerischen Durchdringung der ganzen Bauaufgabe, jeweils ohne jedes historische Vorbild als Formenlieferant. Dieses „ohne“ soll hier aber keine negativistische Opposition gegen alles Frühere bedeuten, wie sie historisch etwa dem „Jugendstil“ um die Jahrhundertwende den Hauptantrieb gab. Historische „Stile“ - „eigener neuer Stil“, der vor allem eben völlig anders sein mußte. „Stil“-Theoretik also als Leitidee. So wurde „stilisiert“; alles wurde - stilisiert, in den neuen Stil gebracht, Möbel, Hausgerät, Bauten, Schrift etc. Und Naturgebilde, die bisher noch nicht zur Ornamentik herangezogen waren, wurden gesucht und stilisiert. Das „Organische“ wurde erstrebt. - Derartige Tendenzen haben vorher noch nie eine wichtige Rolle gespielt.

Ein solcher grundwesentlich doch minderer Modus - theoretisch und oppositionell fundiert - in der Weise der künstlerischen Konzeption ist auch im heutigen Bauschaffen noch zu erkennen. Hier nur schlägt er u. a. nach der Seite eines Technizismus von oft fast schriller Härte oder nach der Seite eines ungezügelter Drauflos-Barbarismus aus. Konstruktivistische Tendenzen in der Formgebung sollen etwa dem „Zeitalter der Technik“ Ausdruck geben. Derartige, die reine architektonische Konzeption erschwerende oder zersetzende Einstellungen werden heute festgehalten und noch theoretisch gefördert. Wobei gewisse Momente als „avantgardistisch“ gepriesen werden.

Wahrhaftigkeit aber und der unbeeinflusste Mut zu ihr sind auch im Bauen die höchsten Tugenden.

Jede bauliche Öffnung: Fenster, Tür, Ladenschaufenster, Eingangszone im Geschäftshaus, wird so zum architektonischen Problem - allgemein und jeweils speziell -, das zu vielen Lösungen führen kann. Jede Einfügung eines neuen Bauwerkes in die Fronten einer vorhandenen Straße mit älteren Bauten, seien diese auch noch so schlecht, desgleichen; wobei vor allem die Maßstabsgerechtigkeit bedeutsam ist. Jede Gruppierung zu ganzen neuen Baukomplexen in räumlichen Gesamtstrukturen aufeinander bezogener Straßen und Plätze, in der Staffelung der einzelnen Baugebilde, in ihrer Durchbildung und Maßstabsbezogenheit, in ihren Haupt- und Neben-Gliederungen geben architektonische Probleme auf. Im einzelnen noch jede Balkonbildung, ihre Zuordnung und Einfügung innerhalb eines Hauses. - Es ist erstaunlich, wenn man auf die Balkone in einem ganzen Stadtviertel einmal offenen Auges, offenen architektonischen Blickes, achtet, was hier alles danebengeraten ist: Schubretter- und Schubkästen-Balkone, wie zufällig herausgezogen, angeklebte und angeflogene, sich windende und starre; nur selten aber solche, in der die Wesensidee ‚Balkon‘ architektonisch ausgeprägt ist, vor allem eben, daß er einem Hause oder Stockwerk zugehört, wenn auch nur mehr oder weniger akzessorisch. Oft auch gelingt die Einfügung, etwa in der architektonischen Idee eines sich zu Balkonen stockwerksweise öffnenden Mietshauses; dabei aber kann sich dann wieder eine Unart zeigen, daß plötzlich inmitten des Balkongitters eine Betonplatte wie ein Pappendeckel angebracht wird im Widerspruch zur Idee des sich Öffnens. Offenbar soll hier eine betontechnizistische Pikanterie kreierte werden, Dokument für die „Zeitgemäßheit“ des Architekten, der eben auch seinen Tribut gewissen paradoxistischen Tendenzen zollen zu müssen glaubt. -

Es ist aber nicht erforderlich, daß die handwerkliche Fertigung nun als das einzig mögliche hier wieder - auch ein wenig sentimental - überwertet wird, so wichtig sie auch bleiben muß. Der Bauplatz bietet eine große Fülle von Fertigteilen - so etwa Fenster, Türen, Treppen u. a. - an; man braucht das jeweils Geeignete nur zu wählen. Und auch die „Fertigbauweise“ in vorfabrizierten Elementen für ganze Häuser negiert als solche nicht die Möglichkeit vollarchitektonischer Durchbildung.

Im großen gesehen ist aber der geistige Blick für die Qualitäten vollaussgeprägter Architektur heute doch meist zu wenig geschult sowohl bei den Schaffenden als auch bei den Aufnehmenden und leider auch bei den Kritisierenden. Und eine „kanonische“ Festlegung von Bildungen der vollen ursprünglichen Ausprägung, wie sie in der Antike so selbstverständlich erfolgte, so daß der Bauende wußte, was er zu tun hatte, wie sie auch in späteren Perioden sich ergab, schließlich noch bis zum Klassizismus hin, fehlt natürlich heute. - Was sollte denn auch kanonisiert werden? - Die Kunstzeitschriften mit ihrem Durcheinander der Kunstmeinungen der verschiedenen Autoren können eine echte Kanonisierung nicht ersetzen.

Da die ontologische und wertphilosophische Besinnung und Lehre wenig entwickelt oder in Verfall geraten ist, so ergibt sich für die Kunsttheorie eine große Verwirrung, die in dem Bereich der bildenden Kunst oft zu bloßem Geschwätz entartet ist.

Aber war wäre heute tatsächlich alles möglich! - Die große Fülle der Bauaufgaben, die vielen baulichen Errichtungsweisen und -möglichkeiten, der Einfallsreichtum der baulich Schaffenden heute, die sich teilweise dazu zwingen, immer wieder Neues herzubringen - wären Grundlagen für eine der größten architektonischen Blütezeiten. Und die vollarchitektonische Meisterschaft schlägt auch in vielen heutigen Bauten immer wieder durch trotz der angeführten hemmenden Momente. Das Grundwesen des Menschen als eines wahrhaftig schaffenden und einsichtigen Wesens kann sich eben nie verleugnen. Das ließe sich aufweisen und an Beispielen auch einmal zeigen. -

Kirchenkunst und Schöpfungsgestalt

Wenn Herbert Schade S. J. in „Stimmen der Zeit“ kühl zitieren kann: „So empfindet vermutlich auch ein echter Christ die Welt nicht mehr als ein Werk Gottes“, dann zeigt dies einen bemerkenswerten Zustand an. Irre ich mich nun, wenn ich sage, auch Sch.s gleichmütiger, solche Umstände ertragender, wenn auch sicher nicht billiger Sinn deute ebenfalls auf eine merkwürdige Brüchigkeit von Grundlagen hin, die man als felsenfest zu betrachten sich gewöhnt hatte. Oder ist es etwa nur bewundernswerte geistige Geduld, die ihm ein zornloses Konstatieren grundzermürender Erschütterungen gestattet, wie sie im angeführten Zitat doch gemeint sind?



Denn es ist sicher, daß einer, der das kreatürliche Wesen der sichtbaren Welt nicht mehr spürt und den Schöpfungsgedanken von sich weist, kein Christ sein kann; ja eigentlich gar keine Religion, auch keine heidnische, mehr hat. Dem unpräzisen Bewußtsein des modernen Durchschnittsmenschen ist es nicht mehr klar, daß Religion, christliche vor allem, schlechthin Wahrheit meint und nicht subjektives, etwa frömmelndes Gefühl.

Was in der christlichen Lehre von der Welterschaffung gesagt wird, ist nicht als Mythos oder ehrwürdige Fabel gedacht, sondern so, wie es geschrieben steht: Die Gestalten unserer sichtbaren Welt sind göttlichen Ursprungs ohne allen Vorbehalt, und zwar so, wie sie sind. In ihrer sichtbaren Form drückt sich auch ihr Wesen aus. Zwar ist diese Schöpfung, wieder nach der Lehre des Christentums, zusammen mit dem gefallenen Menschen gesunken und nun „deficient“. Das ändert aber nur den Rang der Gottgeschaffenheit, macht diese aber keineswegs zunichte. Von verschiedenen andersgerichteten Auslegungen leiten sich meines Wissens auch verschiedene und von der Kirche offiziell verworfene Irrlehren ab.

Da es sich bei ihnen aber um erklärliche Täuschungen des suchenden, auf die eigene Einsicht allein vertrauenden allgemeinen Menschegeistes handelt, kann ihnen jeder Mensch, gleich welchen Standes, verfallen. Weil aber Probleme des Objektiven zur Rede stehen, kommt es auf Gefühle und Überzeugungen - auch noch so redliche - überhaupt nicht an. Der Gläubige eines wirklich wahren Glaubens, aber auch einer, der Glaubenswahrheit, wenn nichts dagegen spricht, einfach annimmt, ist in dieser Hinsicht gesichert, nicht jedoch jener, der damit beginnt, die dogmatischen Grundwahrheiten mit der - vielleicht verborgenen - Absicht einer kritischen Prüfung im Sinne des Kritisierens intellektuell zu untersuchen! Aber auch der gefährdet sich, der, im Bannkreis der ewigen Ur-Tatsachen, dem Wortefetismus sich ergibt und, vielleicht im subjektiv ehrlichsten Empfinden, in eine verführerische Finsternis hineingleiten läßt. Davor schützt auch der geistliche Stand nicht.

Ich meine nämlich, daß nicht nur Künstler heute oft annehmen, das Wesen religiöser Gestalten müsse in der Kunst erst ergrübelt werden, weil es in der Sichtbarkeit gewiß nicht enthalten sei; daß nicht nur Künstler und ihre philosophisch dilettierenden Kommentatoren und Ratgeber so tun, sondern



Oben: Auf die Hälfte verkleinerte, leider etwas vergrößerte Wiedergabe des Linolschnittes einer 25jähr. Klosterschwester.

Goldblech-Treiarbeit vom Dekel des Codex aureus von St. Emmeram in Regensburg. Westfränkische Arbeit um 870; etwa 1 1/2-fach vergrößert. Die zugleich delikate wie großzügige Arbeit ist erheblich ursprünglicher, als es die meisten gleichzeitigen Buchmalereien sind.

auch Geistliche beider christlichen Konfessionen, weil sie durch das Streben, ‚mit der Zeit zu gehen‘, irritiert sind. Aber sie müßten doch im Dogma gesichert und im Denken besser geübt sein!

Wenn wir hinüberschauen zu den drei unteren Beispielen heutiger Kirchenkunst, dann wird uns klar, es spricht zweierlei aus den neu-akademisch bedacht hergestellten Mißgebilden: zum ersten, daß hier wieder einmal Schindluder getrieben wird mit dem viel mißbrauchten Begriff des „Wesens“. Wie oft hat man nicht von sogenannten Kunsterklärern leichthin vernommen, daß grob vereinfachte Figuren eben „wesentlich“ seien; so als ob das Wesen einer komplizierten Gestalt eigentlich recht einfach wäre. Daß dies reiner Unsinn ist, kann selbst ein Kind mit ungetrübtem Verstand einsehen, denn dann fiel ja - siehe wieder unsere Mißbeispiele rechts - nicht nur das Wesen von Mann und Frau, sondern sogar von Mensch und Tier (die liegende Figur unter dem Kelchfuß!) in eins zusammen. Was dabei falsch gedacht wurde, ist leicht zu sagen: in der einfacheren Figur wird jeweils die verschiedenen Geschöpfen gemeinsame Wesens- oder Formgrundlage dargestellt, aber eben nicht jenes spezifische und viel reichere Wesen, das mit dem differenzierteren Begriff etwa des Menschen, des Heiligen, des Engels gemeint ist. So ist es in der einfachen Kinderzeichnung. Aber in den gewollt verquetschten Figuren unserer Gegenbeispiele nicht einmal dies!

Das zweite, was hinter diesen Mißbildungen, besonders in den heller getönten unterhalb des Kelchfußes, steckt, ist das Empfinden des Miserablen; also eine allgemeine Stimmung, die als Extrem der religiösen Demut immer wieder, nicht nur im Christentum, sondern auch in anderen Religionen, sich entwickelt. Sie kann, auch wenn sie nur im Innern des Menschen wirkt, statt in der Gestaltensphäre, wo sie gar nichts zu suchen hat, so tief heruntersinken, daß sie zur Selbstverachtung wird, die dem gleichfalls religiös-christlich begründeten Stand der personalen, wenigstens im Grunde gottebenbildlichen Würde des Menschen radikal entgegensteht. Es kann auch sein - aber in welche Seelenabgründe müßte man hinabsteigen, um es genau zu sehen! -, daß damit eine sozusagen bequeme Sicherung vor der Übermacht gesucht wird, so wie ein schwaches Kind im Traum den gewaltigen Riesen zu besänftigen trachtet, indem es seine völlige Nichtigkeit durch leise jammerndes Zusammenkrümmen vor seinen Füßen ihm vorspielt. Hierin zeigte sich freilich, auf unser Problem bezogen, eine Haltung, die kritisch oder auch dogmatisch zu untersuchen und zu bessern, Sache des Theologen wäre! - Da sie aber unmittelbar in die gestaltete, vielmehr in die darum eben nicht gestaltete Form einfließt, kommen wir nicht um deren Erwähnung herum.

Das sowohl religiös wie künstlerisch Abzulehnende bei solchen sozusagen winselnden Entformungen ist es aber, daß sie sich ans Bild der Kreatur heranmachen und damit pathetisch verkünden, wie gering ihre Erzeuger das achten, was nach der von ihnen mit dem Munde anerkannten Glaubenslehre doch Werk des Schöpfergottes ist.

Doch muß mit Nachdruck gesagt sein, daß Bekundungen des Miserabilitätsgefühls oder der exzessiven Furcht in der neueren religiösen Kunst, wie sie an den bisher erwähnten Beispielen sich zeigen, immer noch eine gewisse, wenn auch trübe Würde haben und mindestens das Mitgefühl ansprechen können. Aber bei dem ganz oben stehenden Beispiel an dem Kelchfuß ist es nicht mehr so. Denn derartig leichtfertiges und kaltherziges Schemenwerk verdient nichts als mit schneidender Schärfe und ohne lange Erörterung zurückgewiesen zu werden.

Natur ist eben etwas anderes als ein verächtliches Konglomerat von Substanzen, auf das der in seinem Machenswahn oder sektiererischen Eifer blind Gewordene den Fuß aufsetzen kann, um sich in die angeblich höhere Welt seiner Einbildung emporzurecken. Doch darf er sich in schauerhaftem Schrei auch nicht von ihr abwenden.

Alle Gestalten dieser Natur, in die wir als geistige Wesen hineingestellt sind, bestehen durch ihre sichtbare Form, sonst gäbe es sie gar nicht, und die ist geistiger Art. Wer von den Lesern versucht sein sollte, dies auf die bequeme Schulter zu nehmen, weil er meint, es sei billig, solches zu behaupten und sicher nur „Ansichtssache“, der sei gebeten, doch den Versuch noch einmal zu verfolgen, den der Verfasser im Heft 2 „Die Gestalt“ des Jahres 1949 unter dem Titel „Innen und außen“ gemacht hat, die Geiststruktur der unmittelbaren Dingform ohne alles „Dahinter“ zu verfolgen, und der in etwas anderer Form im Heft IV, 1957, wiederholt wurde. Vielleicht würde mancher, der das tut, dann Geschmack finden an einer sachlichen Betrachtung der Gestaltungsfragen und sich abwenden von der unklaren Denkart, die gerade in Kunstfragen immer mehr einreißt, und vielleicht würde er auch die Schallheit empfinden, die allem nur stimmungsmäßig-seelischen Selbstgenuß anhaftet.

Nun sollen noch kurz die zwei Beispiele religiöser Kunst auf der anderen Seite betrachtet werden. Sie leuchten dem Auge von selber ein, gerade deswegen, weil ihre Form in allem anders ist als jene der Gegenstücke. In solchem Kontrapost ist ihr eigener Sinn und auch der ihres geistigen Nährbodens leicht zu erfassen. Wie liebevoll, persönlich frei und doch auch in kindlicher Wirklichkeitstreue demütig sind die Gestalten vom Codex aureus ausgearbeitet; wie kraß entlarven sie durch ihr bloßes Dasein, die unsaubere, angeblich „altchristliche“ Form mancher Modernen. Wie lauter auch aus unserer Zeit die viel schlichtere Art des Linolschnitts darüber!



Ganz oben: Arbeit aus einem süd-mitteldeutschen Kloster. - Mitte: von einer Münchener Kirchentür. - Unten: von einem süddeutschen Bronzekreuz.

Legende

Mit einigen elf- bis zwölfjährigen Volksschülern eines freiwilligen Zeichenkurses hatte ich die Großbuchstabenschrift der Antiqua zweimal zwei Stunden lang im karierten Schreibheft geübt. Das war nötig, denn die Buben beschrifteten die Zeichenblätter meist roh oder verkünstelt und verschnörkelt. Ich mußte sehr energisch auf die Kinder einwirken, damit sie die gehörigen Geraden, Schrägen und Rundungen dieser Schrift klar unterschieden und formten. Das kostete einige Mühe nicht nur für mich, sondern auch für die Schüler.



Ohne Lust und Liebe gedeiht auch das Schriftschreiben nicht. Ich durfte also die Kräfte der Kinder nicht mit bloßem Üben überfordern.

Sie sollten also mit dieser Schrift etwas schreiben, was ihnen Freude machte. Ich forschte nach einem geeigneten Stoff. Da fiel mir ein kleines Heftchen über den hl. Christophorus in die Hände, dessen Inhalt ich kurz zusammenfaßte und an die Tafel schrieb. Dieser Text sollte nun, mit passend eingefügten Bildern und schön angeordnet, recht locker in der eben gelernten Schrift geschrieben werden. Zuerst mußten sich die Buben das weiße Zeichenblatt entsprechend einteilen. Dann besprach ich mit ihnen, was von der Legende sich bildhaft darstellen läßt und in welcher Weise: der Christophorus, der Teufel, die Krone, das Kreuz und das Christkind.



Die schwierigere Figur des Christophorus riet ich im Profil zu zeichnen, um so sein Schreiten, Tragen und Zumstockgreifen besser darstellen zu können. Damit die Buben das Wasser nicht nur mit blauem Farbgeschmier abtaten, erinnerte ich sie an die Wellen; sie sollten probieren, diese kenntlich zu malen. Die abgebildeten Arbeiten zeigen, wie das jeder auf seine Weise fertiggebracht hat. Das Kreuz sollte nicht nur aus zwei Balken bestehen sondern eine reichere Form bekommen, besonders an den Enden. Ähnlich wie beim Wasser fand auch hierbei jeder eine besondere Form und auch für den übrigen Schmuck.

Lediglich bei der Überschrift probierten wir die Einteilung, der andere Text wurde locker in den Rahmen eingemalt. Die Buben waren am Schluß sichtbar stolz auf ihre Arbeit, weil sie ihnen so „erwachsen“ vorkam. Und wir selbst fügten hinzu: Wer weiß, ob viele Erwachsene das so fertigbringen?!



Über das künstlerische Urteilsvermögen

Dazu hätten uns der Philosoph, der Psychologe, der Soziologe, der Kunstwissenschaftler Wesentliches zu sagen. Was in ihren Zuständigkeitsbereich fällt, kann nicht den Inhalt dieser Erörterungen ausmachen, sondern vielmehr das, was den Kunsterzieher und damit auch den Lehrer in erster Linie angeht.

Bedenken wir, daß das künstlerische Urteilsvermögen ein vielfach erstrebtes, aber auch sehr umstrittenes Fernziel der Kunstpädagogik ist, so wird damit deutlich, daß ein heikles und vielschichtiges Problem zur Sprache kommt, ein Problem, das in einer solch knappen Darstellung kaum befriedigend durchdacht werden kann.

Suchen wir die uns hier in erster Linie angehende didaktische Fragestellung zu präzisieren, so kommen wir zu einer Reihe von Teilproblemen, die auch gleichzeitig die Gliederung meines Referates ausmachen.

OBJEKTIVES URTEIL?

Zunächst gilt es, zu untersuchen, ob es überhaupt ein objektives Urteil gegenüber dem Bildwerk gibt, das auch für den Unterricht Maßstäbe liefert. Dann wird zu fragen sein, ob sich dieses Urteilsvermögen übertragen läßt und wo seine Grenzen liegen, und schließlich soll nach dieser sachlichen Klärung die Frage nach den anwendbaren Methoden angeschnitten werden. Dabei gebe ich der ersten Frage nach der Bedeutung des Urteilsvermögens gegenüber dem Bildwerk den Vorrang, während ich die Frage nach der Unterrichtssituation nur mit einem Hinweis auf die Ansätze beantworten kann.

Zuvor müssen wir nun etwas weiter ausholen und uns mit dem Einwand kurz auseinandersetzen, daß doch auch der Künstler, das Talent, das Genie vielfach nicht in der Lage seien, das eigene Werk und die Leistungen anderer zu beurteilen. Daraus ergeben sich Konsequenzen, die schließlich auch das mißliche Problem der Urteilsunsicherheit gegenüber zeitgenössischer Kunst berühren.

Die durch Subjektivität gekennzeichnete Stellung des Künstlers zum Kunstwerk ist verständlicherweise bestimmt durch den eigenen Entwicklungs- und Schaffensprozeß, durch seine Bindung an die Generation, durch Wahlverwandtschaften und auch die Isolation, in der er sich besonders heute notgedrungen befindet. Viele Künstler müssen sich eben abschirmen gegen den mächtigen Einfluß anderer bedeutsamer Künstlerpersönlichkeiten.

Weiterhin ist klar, daß der Künstler eine Kunstübung, die ihn nicht irritiert, also vor allem Zweitrangiges, akzeptieren und genießen kann, und ferner ist deutlich, daß auch er an seinen - nennen wir es Auftrag - oder, wenn uns das zu phrasenhaft erscheint, sprechen wir lieber davon, daß auch er an seine Generation, an seine Zeit, auch wenn diese den Zeitgenossen weit voraus ist, gebunden ist.

Der Einwand, die Kunstgeschichte biete zahlreiche Beweise dafür, daß selbst der Künstler nicht in der Lage sei, ein Kunstwerk richtig einzuschätzen, verkennt also die tieferen Zusammenhänge.

Spekulationen also, die aus diesem Verhalten ableiten wollen, ein allgemeines Urteil gäbe es nicht, gehen fehl. Sie sollen auch wohl mehr der Rechtfertigung eigener Urteilslosigkeit dienen. Die Betrachtung lehrt aber auch, daß dem Urteil Grenzen gesetzt sind.

WERTUNG DER ZEITKUNST

Eindeutige Grenzen gesetzt sind dem Urteil gegenüber dem zeitgenössischen Kunstwerk. Es ist aber eine billige Verallgemeinerung, wenn gesagt wird, daß das Neue stets auf Unver-

ständnis stoße, eine These, die doch wohl dazu dienen soll, Machwerke zu protegieren, die aus sich heraus nicht die Kraft haben, zu überzeugen. Die Resonanz, die ein Kunstwerk bei Zeitgenossen findet, ist recht unterschiedlicher Art und durch die verschiedensten Voraussetzungen bedingt.

Wichtiger und für unser Thema interessanter scheinen mir Beobachtungen und Untersuchungen zu sein, die sich auf die Urteilslosigkeit der Fachleute gegenüber dem zeitgenössischen Kunstwerk und auf das Zeitstilempfinden beziehen. Denn damit treten wir in die Erörterung unserer ersten Frage nach der Möglichkeit eines objektiven Urteils unmittelbar ein. Die Urteilslosigkeit der Masse berührt lediglich das Problem der allgemeinen Bildung und kann in dieser kurzen Betrachtung unberücksichtigt bleiben.

Charakteristisch für das, was sich heute meist als Gegenwartskunst gibt, ist die stilistische Uniformität und im öffentlichen Urteil der Konformismus, die Nivellierung des Stils durch Anpassung und Ausrichtung.

Im Laufe der Geschichte werden die Stilepochen immer kürzer, seit Cézanne umfassen sie kaum mehr eine Generation. Sie überschneiden sich innerhalb der Generationen, verwischen immer mehr die nationalen Eigentümlichkeiten und tendieren nach einem „Weltstil“ hin. So muß es uns im gegenwärtigen Augenblick erscheinen.

Schweicher¹⁾, der als Kunsthistoriker an der Werkakademie in Kassel tätig ist, wendet in seinem kürzlich erschienenen Buch „Die Kunst ist tot, es lebe die Kunst“ und in einem Kommentar in der Wochenzeitung „Die Zeit“ dagegen ein, daß die Richtungen der Modernen Kunst nicht mit Stilepochen zu vergleichen seien. Die Bezeichnungen für die großen Stilepochen wie Romanik und Gotik samt ihren Untergliederungen und Differenzierungen wurden erst nachträglich als arbeitshypothetische Begriffe von den Historikern fixiert, als sie das unzweifelhaft Gemeinsame ergründen wollten. Die modernen Kunstrichtungen wie Kubismus, Expressionismus, Tachismus, dagegen seien zu Lebzeiten künstlich geschaffene Voraussetzungen, Proklamationen, Schubfächer und Etiketten, Vorsorge, Arbeitsvereinbarung, Linie, Programm.

Uns ist in Museen und Reproduktionen die Kunst der ganzen Welt zugänglich. André Malraux geht in seiner „Psychologie der Kunst“²⁾ den Auswirkungen dieser Tatsache nach. Aus der umfassenden Kenntnis aller Kunstäußerungen leiten sich andere Wertmaßstäbe ab, als sie in der Vergangenheit gegeben waren. Diese Wertmaßstäbe können als allgemeinverbindlich und objektiv bezeichnet werden, soweit sie die Vergangenheit betreffen. Für ein Werk von Rembrandt oder Cézanne, für chinesisches Porzellan und für persische Fayencen gilt in der ganzen Welt die gleiche Valuta.

Es ist ferner nicht mehr schwierig, objektive Maßstäbe zu entwickeln für die Beurteilung eines Gerätes, eines Gefäßes, einer beliebigen Gebrauchsform - nur schafft das Wissen um die Kriterien allein keine gute Form, dies tut lediglich die schöpferische Phantasie -, das Wissen kann aber nur zu einem groben Unterscheidungsvermögen verhelfen, zu einem schematischen Urteil über gut und schlecht.

Die Fähigkeit zu urteilen setzt also ein Wissen um diese Kriterien voraus. Die Fähigkeit zu gestalten schließt dieses Wissen ein, beim Talent intuitiv, beim Handwerker ging es in die Überlieferung ein, beim Formgestalter der Industrie ist es im Studium theoretisch bewußt gemacht. Das industrielle Zweckprodukt hat nur dem Bildwerk und dem Luxusgegenstand gegenüber den Vorzug, daß eben Zweckmäßigkeitsgründe und der Gebrauchswert in heilsamer Weise als Regulatoren wirken.

SUBJEKTIVISMUS, KONFORMISMUS

Es wird aber auch die Gefahr deutlich, die für das traditionslose Bildwerk wie für die moderne Industrieform in gleicher Weise besteht: Das ist ihre Subjektivität, die nicht mehr an die Überlieferung gebunden ist, nicht mehr von dem Gros der Gesellschaft mit Selbstverständlichkeit getragen wird, sondern in ein künstlich geschaffenes Zeitstilbewußtsein gesetzt ist. Dieses Zeitstilbewußtsein ist nicht mehr bedingt durch die Teilnahme an einem Entwicklungsprozeß, sondern wird forciert durch den Kunsthandel und den Kunstjournalismus, zu dem auch die Kunstwissenschaft teilweise abgesunken ist, und durch das von ihr abhängige Kunstfunktions- und Beamtentum; dieses Bewußtsein wird in einem Ausmaß wie noch nie verbreitet durch die sich ausweitenden Möglichkeiten moderner Kommunikationsmittel.

Das, was sich heute als Kunst gibt, wird in den Ostblockstaaten vom sozialistischen Realismus diktiert, die Staatsmeinung der politischen Führungsschicht bestimmt im Rahmen der Gesamtideologie, was Kunst ist, ihr Urteil ist offiziell maßgebend. Die Urheber sind ebenso anonym wie die Manager des Kunstbetriebes, der sich, wie Schweicher es ausdrückt, auf dem gemeinsamen Markt der westlichen Länder abspielt. „Das Vielzahlurteil“, führt Schweicher an anderer Stelle aus, „ist verbindlich an die Stelle einer geistigen Auslese getreten. Urteile über Kunst sind durch Angst bestimmt. ‚Unsicherheit‘ nennt man bestimmte Verhaltensweisen im Urteilen über Kunst. Wenn es um öffentliche Wirkung geht, wer noch traut sich zu, von sich aus, auf sich selbst gestellt, zu urteilen, statt auf die ‚Stimmen‘ zu hören...“ fragt Schweicher. - Weiter, etwas gerafft, nach Schweicher: „Wie wäre es möglich, sich gegen die Zeit zu stellen und von dem Kritiker wie dem ‚Kunstverbraucher‘ die eigene Entscheidung zu verlangen? Sicherheit gibt nur die anerkannte Manier. Der Massensnobismus statt geistiger Auslese bestimmt den Zeitgeschmack.“

Schweichers Polemik scheint sich vor allem gegen den Dirigismus zu wenden, wie er sich in der letzten „Dokumenta“ offenbar.

Man mag zu dieser schonungslosen Kritik stehen wie man will, eins jedenfalls steht fest, daß es dem Zeitgenossen nicht möglich ist, das Kunstwerk eindeutig zu bestimmen, das die Gegenwart repräsentiert. Dies wäre eine Aufgabe, zu deren Lösung es auch einer Ortsbestimmung der Gegenwart bedürfte, die allgemeine Anerkennung findet.

Wenn trotzdem der Versuch gemacht wird, von seiten der Kunstkritik und auch von seiten der Kunstwissenschaft Ordnung - und eine Rangordnung der Werte - in das zeitgenössische Kunstgeschehen zu bringen, so ist dieses Streben berechtigt und anzuerkennen. Nur der Versuch, die Ergebnisse solcher Bemühungen zu verabsolutieren, ist fragwürdig und entbehrt mitunter nicht tragikomischer Züge. Redliche Bemühungen um eine Verarbeitung der Gegenwartskunst, wie wir sie etwa bei Sir Herbert Read³⁾ finden, sind immer relativiert, nie absolut gesetzt!

EXPERTEN UND FEUILLETONISTEN

Die Diskussion, die Auseinandersetzung, die Verarbeitung der Zeiterscheinungen im Kunstbetrieb ist unumgänglich. Sie ist aber fast nur noch eine Angelegenheit der Experten und Spezialisten. Martha Mierendorf und Heinrich Tost⁴⁾ weisen in ihrer Einführung in die Kunstsoziologie schon 1957, vor Schweicher, darauf hin, daß es letzten Endes nur noch ein kleines Gremium ist, das einer großen Masse von Mitläufern und Rezeptiven die Meinung liefert. Nach ihrer Ansicht wendet sich die wissenschaftliche Kunstkritik ebenso wie die philosophische Ästhetik nur noch an einen kleinen Kreis von Fachleuten; das sei aber nicht so gravierend wie die Beeinflussung der ganzen Gesellschaft durch die feuilletonistische Kunstkri-

tik, die von Interessengruppen abhängig sei. Ihre Gefährlichkeit läge in der Unkontrollierbarkeit durch Leser und Hörer. Sie träte oft mit dem Anspruch auf objektive Gültigkeit subjektiver Werturteile auf. Für den Abnehmer entfielen damit die Möglichkeit zu objektiver Information, die Anstrengung einer eigenen Meinungsbildung bliebe ihm obendrein erspart. Zudem besäße der Kunstkritiker durch die hinter ihm stehende Macht der Presse oft eine unangreifbare Monopolstellung, die zu einer Gefahrenquelle für das Kunstleben würde.

Ich teile nicht diese Besorgnis. Vielmehr erinnere ich mich in diesem Zusammenhang einer kleinen Episode, die ich zu Kriegsbeginn in Berlin erlebte. Wir gingen, eine kleine Gruppe von Kunstschülern, mit Professor Maillard durch die regennasse Grunewaldstraße, und unsere Gespräche drehten sich in gedrückter Stimmung um den Kunstdirigismus der damaligen Zeit. Maillard hatte uns reden lassen, dann blieb er stehen und setzte den Fuß in die Gosse: „Sehen Sie“, sagte er, „das kann man nicht aufhalten, das muß man ablaufen lassen.“

Kunstdirektiven und Meinungsmache, Urteilsbeeinflussung und Urteilsunsicherheit sind ja keine Zeiterscheinung der Gegenwart. So belustigt es uns, etwa bei Jedlicka⁵⁾ zu lesen, wie damals der einflußreichste Meinungsbildner, der Feuilletonist und Kritiker am Figaro, Albert Wolf, sich auf billige Weise über Manets Malerei lustig machte, wie er Belangloses protegierte, wie sein von Manet begonnenes Portrait nicht fertig wurde, weil er aus Geringschätzung dem Maler nicht mehr saß. Oder wie der Sänger Faure, der nach dem Tode des Malers mit seinen Manet-Bildern Millionen verdient hat, diesem empfiehlt, wie Boldoni, ein damals gesuchter, heute völlig unbekannter Gesellschaftsmaler, zu arbeiten.

Nun, heute scheint es eher so zu sein, daß, aus der Vergangenheit eine vermeintliche Lehre ziehend, Museumsdirektoren, Sammler, Mäzene und der Staat sich Bildwerke sichern wollen, die einmal die Kunst unserer Tage repräsentieren sollen, und es gehört nichts dazu, zu prophezeien, daß der Großteil dieser Erwerbungen eines Tages in die Magazine wandert wie die meisten Erwerbungen von früher auch.

ANMASSUNG UND UNZULÄNGLICHKEIT

Sicherheit im Urteil gegenüber dem zeitgenössischen Kunstwerk erfordert Kongenialität, wie wir sie etwa bei Konrad Fiedler im Verhältnis zu Marées beobachten; harte Arbeit an sich selbst oder ein verlässiges Qualitätsgefühl, das ja meist nicht von allein zufließt. Darum ist diese Urteilsicherheit auch so selten, und das ist so in Ordnung. Die Mäzene, die Sammler, der Staat sind auf die Gutachten der Experten angewiesen. Es geht oft um hohe Beträge. Nimmt es da Wunder, wenn die Gutachter selbstsicher und mit Geltungsanspruch auftreten müssen, und wer möchte behaupten, daß sie es nicht sogar aus persönlicher Überzeugung tun. Wundert es weiter, wenn nicht nur ihnen, sondern auch dem Handel und schließlich auch den Geldgebern und Aktionären, ich meine auch den Besitzern, daran gelegen sein muß, die Kurse zu halten, wenn sie daran interessiert sein müssen, daß die Kommunikationsmühlen klappen. Das ist keine Unredlichkeit, sondern ein Geschäftsgebarren, wie es seit der Emanzipation der Kunst vom Auftraggeber allgemein in Gang kam.

Unredlichkeit scheint mir mehr in Theoriebildungen zu liegen, die unlösbare Zeitprobleme und Fragen, welche erst die Zukunft bereinigen kann, mit apodiktischen Formulierungen beantworten. Ebenso ist meiner Meinung nach ein Theoretisieren zu verurteilen, das pseudowissenschaftlichen Methoden huldigt.

So berichtete mir ein Bekannter von einem Vortrag, den ein renommierter Experte vor Studienstiftlern hielt. Der Redner zog Vergleiche zwischen physikalischen Erkenntnissen und

Wesenseigentümlichkeiten moderner Malerei und argumentierte mit Formeln, die er an die Tafel schrieb. Nur, wie mein Gewährsmann, selbst habilitierter Mathematiker, mit leichter Boshaftigkeit vermerkte, waren sie falsch. Darauf hingewiesen, hatte der Redner nur eine herablassende Geste für diesen Einwand, über den er sich mit dialektischer Geschicklichkeit mokierte.

Die fast unlösbaren Schwierigkeiten des Problems soll noch ein anderes Beispiel verdeutlichen, das für viele stehen möge. Ich war unlängst in der Wohnung eines Universitätslehrers und Gelehrten, der auch durch seine Veröffentlichungen zur philosophischen Ästhetik sich einen Namen gemacht hat. Seine Vorlesungen und Übungen zur Ästhetik sind ein Genuß hinsichtlich der kultivierten Form ihrer Darbietung, ihrer Gedankenfülle, des Ideenreichtums und der Präzision der Aussage. Was mich aber überraschte, war die Diskrepanz dieser Theorien zu den Dingen, mit denen er sich umgibt. Es wäre zu billig, wollte man sich darüber belustigen. Vielmehr wird an Hand dieses Beispiels wieder klar, wie wenig verstandesmäßige Reflexionen über das Kunstschöne in der Lage sind, eine gefühlsbildende Kraft zu entwickeln, die auch nur dazu befähigt, den einfachsten Alltäglichkeiten gegenüber ein einigermaßen sicheres Urteilsvermögen auszubilden.

Angesichts dieser Schwierigkeiten könnte man daran zweifeln, ob die Schule überhaupt in der Lage ist, ein Urteilsvermögen zu vermitteln. Nun, den Rahmen dieser Aufgabe abzustechen, steht uns ja noch bevor. Die bisherigen Überlegungen werden uns aber davor bewahren, in schulmeisterlicher Überheblichkeit die schulischen Möglichkeiten zu überschätzen.

Halten wir fest, was wir in dem bisherigen Gedankengang gewonnen haben, so können wir sagen, daß das Urteil gegenüber dem Kunstwerk zurückliegender Epochen und Stile Konvention geworden ist, daß es neben der subjektiven Neigung und Vorliebe für ein Werk, einen Meister, eine Stilform, eine objektive Wertordnung gibt, die zwischen „gut“ und „schlecht“, zwischen Erst- und Zweitrangigkeit sehr genau zu unterscheiden vermag.

Die gleiche Urteilssicherheit gibt es nicht gegenüber dem zeitgenössischen Bildwerk, weil der nötige Abstand fehlt, der es erst ermöglicht, den Weizen von der Spreu zu sondern.

LEITBILD ?

Diese Feststellung ist nötig - ich habe auch deshalb so viel Zeit darauf verwandt, um Tendenzen in der Kunsterziehung, die ihre Leitbilder von den jeweiligen Richtungen der Gegenwartskunst beziehen, richtig zu werten. Diese avantgardistischen Bestrebungen in der Kunstpädagogik verabsolutieren die jeweils „moderne“ Richtung im zeitbedingten Kunstgeschehen und werten sie methodisch aus, indem sie an den Schüler analoge Gestaltungsprobleme herantragen in einseitiger Überschätzung der urteilsbildenden Kraft des jeweils Neuen. Mit anderen Worten: Es ist unter manchen Fachkunsterziehern der höheren Schule die Tendenz verbreitet, nur das jeweils Neue im gegenwärtigen Kunstbetrieb auch in der Schule gelten zu lassen, das sie, meist methodisch geschickt aufbereitet, die Schüler nachschaffen lassen. Subjektive Farbhaltung, Handschrift, Duktus und persönlich bedingte Assoziationen bieten dabei geringe Variationsmöglichkeiten. Man verspricht sich davon eine Urteilsbildung gegenüber der Gegenwartskunst, auf die es vor allem ankomme. Diese Auffassung versucht man neuerdings auch in die Volksschule zu tragen, besonders aber dem Fachunterricht auf der Volksschuloberstufe zu empfehlen.

So darf ich den Kollegen Pfennig⁶⁾ zitieren: „Kunsterziehung als pädagogische Aktion wird sinnvoll“, schreibt er, „wenn sie die Ausdruckskräfte und das Ordnungsvermögen im Menschen in der Art und Weise entfaltet, die dem Ausdrucksbedürfnis und dem Ordnungsstreben seiner Epoche entsprechen. Sie findet damit ihre Kriterien in der Kunst ihrer Zeit.“

Und an anderer Stelle: „Dann wäre die Frage zu beantworten: Wie sind diese Kriterien, d. h. die allgemeinen Gestaltungsprinzipien der Gegenwartskunst, so faßbar und überschaubar zu machen, bzw. so auf ihren Kern zu reduzieren, daß sie als Aufgaben für den Schüler gestellt werden könnten.“

Da es ein objektives Urteil gegenüber dieser Gegenwartskunst, wie ich aufzeigte, nicht geben kann, müssen diese Maßnahmen von ganz subjektiven Entscheidungen bestimmt sein. Es entsteht dadurch die Gefahr, daß eben die persönliche Meinung der jeweiligen Fachvertreter das Urteil ganzer Jahrgänge von Schülern einseitig beeinflußt, bestimmt und einengt. Diese einseitig festgelegten Maßstäbe sind nicht mehr durch die Kunst in ihrer Gesamtheit legitimiert, und dadurch notgedrungen verfälscht. Der Kunsterzieher selbst, der diese Konzeption vertritt, wird anpassungsfähig genug sein, dem jeweils Neuen nachzuspüren. Der mit festen Vorstellungen entlassene Schüler wird diese Wendigkeit im allgemeinen nicht haben, zumal die Maßstäbe in der Regel, polemisch und ideologisch zu apodiktischem Urteil verhärtet, an ihn herangetragen wurden.

Das Frappierende und schließlich auch Überzeugende für den Laien ist die scheinbar lückenlose Logik der Theorie und an dieser die verblüffende Einfachheit des Systems und der Argumentation. Er ist nicht in der Lage, diese Simplifikation aus einer Überschau zu werten, und bedenkt meist auch nicht, daß eine problematische Voraussetzung auch die ganze Theorie problematisch machen muß. Eine Simplifikationstendenz scheint mir übrigens auch im Grunde den Leerlauf und die Ausweglosigkeit des augenblicklichen organisierten und forcierten Kunstbetriebes mitzubedingen.

Ich erinnere an Diltheys Relativierung des Urteils unter dem Begriff der Geschichtlichkeit und darf in diesem Zusammenhang Karl Scheffler⁷⁾ zitieren, dessen Ausführungen auch für unser Problem Gültigkeit haben: „Jedes Ideal hat etwas Autokratisches, etwas Ausschließendes. Es duldet nicht seinesgleichen neben sich, es kann seinesgleichen gar nicht geben, wie die Pyramide nur eine Spitze haben kann. Daneben ist in jedem Ideal etwas Einschmeichelndes und Betörendes. Es pflegt den Wahn, im Leben und in der Kunst gäbe es etwas Absolutes, wo doch alles Sterbliche und von Sterblichen Geschaffene irgendwie bedingt sein muß. Und indem es angeblich zum Streben nach dem Höchsten auffordert, lähmt es von vornherein die Flugkraft, weil es den Strebenden immer mehr zur Nachahmung verdammt und ihn unselbständig macht. Nur unproduktive Menschen und Zeiten konstruieren das Ideal, sie geben sich mit seiner Hilfe eine Wichtigkeit, die sie nicht haben... Der Idealglaube hat die Tradition verdorben... Er macht im Inneren unsicher und - in der Folge - begriffsüchtig, lehrhaft und hochmütig nach außen... Er predigt das Absolute und läßt nur das Bedingte entstehen.“

AUFGABE DER VOLKSSCHULE

Interesse und Verständnis für Gegenwartskunst zu wecken, kann nicht primär das Ziel der Kunsterziehung in der Volksschule sein. Das wäre eine Voraussetzung, die ausschließlich vom Erwachsenenstandpunkt geprägt, von einer Fachideologie getragen und überdies auf ein beschränktes Nahziel eingengt ist: Kunst und Kunstverständnis sind Normen, die außerhalb der gesteckten Grenze liegen, wenn auch von daher die Maßstäbe geeicht sind.

Um die bestehenden Zusammenhänge zu verdeutlichen, darf ich Zielangaben des Faches mit unserer Themenstellung konfrontieren und außerdem zu bedenken geben, wie weit eine moderne Kunstrichtung - die gegenstandslose Malerei etwa, oder speziell der Tachismus - geeignet ist, diese Forderungen zu erfüllen.

Greifen wir einmal die These heraus: Kunsterziehung soll der Schulung des Form- und Farbgefühls dienen. Auf unser

Thema bezogen würde die Fragestellung lauten: Sind wir als Lehrer in der Lage, das Kind empfindlich, kritisch, urteilsfähig zu machen gegenüber Form- und Farbzusammenhängen? Können wir das Kind dazu bringen, von einer Buntheit, die den Frühstufen eigen und angemessen ist, zu immer feinerer Farbunterscheidung und immer feineren Farbbezügen zu kommen, es bedenklich zu machen gegen süßliche, sentimentalische Farbgebung, gegen Diskrepanzen und grobe Kontraste, gegen unverträgliche Farbkombinationen und schreiende Gegensätze, können wir es ansprechbar machen für Farbspannungen, auch für Dissonanzen und anspruchsvoll gegenüber zufälliger, gleichgültiger, zusammenhangloser, willkürlicher Farbigkeit?

Daß das Kind schon vom ersten Schultag an ansprechbar ist für diese Bemühungen, weiß jeder Lehrer. Jeder Lehrer weiß aber auch, daß er selbst ohne gefestigtes Urteil selbst unsicher dieser Aufgabe gegenübersteht, weiß auch, daß ohne eine Urteilsicherheit keine noch so rational vermittelte Methode Erfolg verspricht.

Diese Feststellung besagt doch auch ohne eingehende Zergliederung des Urteilsbegriffes, daß ein Unterschied bestehen muß zwischen dem Urteil gegenüber dem Kunstwerk, zwischen dieser Urteilsfähigkeit auf höchster Ebene und einem Urteil gegenüber der alltäglichen Umgebung, dem Bauwerk, dem Industrieerzeugnis oder - um andere Kategorien zu nennen, der Wohnung, der Kleidung und, wenn man es so will, auch gegenüber der Kinderarbeit. Dieser graduelle Unterschied läßt generell die Feststellung zu, daß die Urteilsicherheit um so größer sein kann, je anspruchsloser der Gegenstand ist, an dem sich die Urteilsfähigkeit zu bewähren hat.

Die Kunst kann in der Kunsterziehung nur eine ähnliche Rolle spielen wie die Dichtung im muttersprachlichen Unterricht. Was wir betreiben könnten, wäre analog zum Deutschunterricht, eine Pflege der Bildsprache, des bildnerischen Ausdrucks, und auf höheren Altersstufen auch eine Grammatik und eine Lehre des bildnerischen Schaffens. Wie nicht ausschließlich die neueste Dichtkunst gelesen oder gar imitiert und klischiert wird, so wenig sollte dem Avantgardismus in der Kunsterziehung, wenn er mit Ausschließlichkeitsanspruch auftritt, nachgegeben werden.

Langeveld⁸⁾ warnt in seinem kürzlich erschienenen Buch „Die Schule als Weg des Kindes“ davor, Kunsttendenzen dieser Art zu viel Bedeutung beizumessen. Man verstehe von der tragischen Bedeutung der Kunst recht wenig, wenn man sie so recht idyllisch ins Kind hineinschaue. Man mache das Kind narzißisch, eitel, selbstkonzentriert und erwecke frühreife Gefühle, für die das Kind noch nicht den richtigen Boden bieten könne. Auf diese Weise verderbe man ihm die gesunde Gefühlsentwicklung, und ich darf hinzufügen: die Maßstäbe und die Urteilsfähigkeit.

Ziehen wir einmal einen Vergleich zur Musikerziehung. So, wie wir dem Jugendlichen ein anfängliches Urteil über Musik und das, was sich als solche gibt, vermitteln können, wie sich der Jugendliche schon ein Unterscheidungsvermögen für gut und schlecht erwerben kann, wie Wertgefühl, Urteils- und musikalisches Unterscheidungsvermögen ausgebildet werden können gegenüber der Hörflut, die etwa aus Rundfunk und Fernsehen über das Kind ausgegossen wird, so können wir das Kind auch kritisch machen gegenüber der Bilderflut, so daß es das, was den Schnulzen und dem Schlagerblödsinn, dem Groschenheft und der Bildzeitung in der Bilderwelt entspricht, zu werten und zu unterscheiden versteht.

Wenn wir uns auch eingestehen müssen, daß die Erfolge in dieser Hinsicht noch gering sind, so wird ein verantwortungsbewußter Erzieher deswegen seine Bemühungen nicht aufgeben. Urteilsvermögen kann bei Jugendlichen nicht vorausgesetzt werden, es muß erst ausgebildet werden. Aber der Lehrer, der selbst noch eine gewisse Art Heide- und Hochgebirgslandschaften, röhrende Hirsche, Seestücke und Souvenirs liebt, wird

ebenso wie der, der dem modernistischen Experiment huldigt, kaum in der Lage sein, erfolgreich zu wirken, sondern eher geneigt sein, seine unterentwickelten oder einseitigen Vorstellungen von Wert und Unwert auf das Kind zu übertragen.

FACHLICHE WEITE

Wenn wir die Aufgabe haben, das Form- und Farbgefühl auszubilden, so kann das auf die mannigfaltigste Weise erfolgen, und gerade die Weite dieser Möglichkeiten muß offengehalten werden. Es erscheint aber besonders dem Laien so einleuchtend, wenn - bei Farbübungen etwa, die auf den Gegenstand verzichten - derartige Farbprobleme systematisch exerziert werden. Dabei kann man sich einfacher Rezepte bedienen und das Rezept, das Reglement, ist der Wunsch vieler Lehrer, die ohne Mühe sichergehen wollen, es ist aber auch gleichzeitig das Ende jeder produktiven bildnerischen Bemühung, mit dem auch der Weg zu einem entwicklungs- und tragfähigen Urteilsvermögen gegenüber dem Bildwerk verbaut ist.

Einzelaufgaben unter dieser eingeengten Zielsetzung mit solcher Ausschließlichkeit auszugliedern, mag gelegentlich sinnvoll sein. Meine Kritik wendet sich wieder gegen die Verabsolutierung. Bei der knappen zur Verfügung stehenden Zeit wird die kunstpädagogische Absicht bei einer Aufgabenstellung vielmehr komplexer Art sein müssen, also auch, auf unser Beispiel bezogen, Formprobleme einschließen, Anforderungen an die Erfindungskraft, an die Phantasie, an das Vorstellungsvermögen, an die Urteilsfähigkeit gegenüber dem Bildzusammenhang stellen, also auch solche Fakten und Aufgaben berücksichtigen, die etwa eine tachistische Akzentuierung oder ein Strukturenexerzium in Pfennigschem Sinne außerordentlich beschränkt an immer wiederkehrenden ähnlichen Motiven nur dürftig erfüllen kann.

In der Praxis beobachtet man mitunter in Anlehnung an die aufgezeigten Empfehlungen ein munteres Experimentieren meist technischer und wechselnd materialbedingter Art, das weniger den Fähigkeiten des Schülers als vielmehr dem Zufall unter festgelegten Voraussetzungen die Arbeit und damit das Ergebnis überläßt. Lediglich die Tatsache, daß jedes Kind die Anweisungen des Lehrers anders versteht und auslegt, schafft Variationen, die dann als individuelle Kundgebungen gewertet werden.

Das Urteilsvermögen wird bei Lehrer und Schüler damit strapaziert, daß man versucht, die Ergebnisse zu interpretieren und zu deuten, eine Tätigkeit, für die sich inzwischen eine zwar vage, aber willfähige Nomenklatur herausgebildet hat. Ein geschickter Gebrauch dieser Nomenklatur, die meist nur Eingeweihten verständlich ist, wird häufig schon als Urteilsfähigkeit angesehen. Das ist aber lediglich eine Verwechslung der Kategorien, wie sie beispielsweise vorliegt, wenn etwa das Hantieren mit psychologischen Schubfächern schon für Menschenkenntnis gehalten wird. So, wie sich die Psychologen - etwa Metzger⁹⁾ - gegen den Psychologismus wenden, so sollten wir ebenso konsequent diesen Kunstverbalismus verurteilen.

URTEILSKRAFT DES KINDES

Noch ein Wort zur Methode, die bisher beiläufig mitsprach, jetzt aber noch einmal pointiert herausgehoben werden soll. Die Urteilsfähigkeit wächst bei Lehrer wie Schüler am ehesten durch eigenes Tun, in ernsthafter Bemühung um praktische Lösung der Probleme. Die Ergebnisse haben mit Kunst so wenig oder so viel zu tun wie das bewußt kultivierte Gespräch oder der gestaltete Aufsatz mit Dichtung. Der Vergleich hinkt insofern, als in der Sprache der verstandesmäßig durchdachte Inhalt stärker das Ergebnis bestimmt, als das im Bildwerk der Fall sein sollte, das mehr intuitiv vom Form- und Farbgefühl

Kaum zu glauben, doch jemand erinnerte daran, daß Gottschow tatsächlich am 26. Juni 1961 siebzig Jahre alt wird. Aber, feuriger Geist und warmes Herz drängen eben das Alter zurück. Beide Eigenschaften des Kollegen G. sind mir gut bekannt. Er hat mir mit dem Florett seiner Diskussionsrede gehörigen Schrecken eingejagt, damals, als ich zum erstenmal öffentlich auftrat. Doch haben wir die Klängen ehrlich gekreuzt, und keine Verstimmung blieb zurück. Ja, ich konnte ihn später als geistigen Freund betrachten, der auch nach seinem Abschied vom Fach wenigstens mit Gedanken und Wünschen noch an weiterem teilnahm.

Deswegen grüße ich ihn zu seinem Geburtstag recht herzlich und bin froh, daß er, der Bürden

ledig, keinerlei Pensionskomplexe ausgebrütet hat, sondern tätig ist und sich seines Lebens freut.

Es wird nämlich berichtet, daß er die Zeit eifrig nutzt, auf Reisen viel Schönes erlebt und so das nachholt, was in den Seelen nur unter Schwierigkeiten möglich war. Mit vielen dankbaren Schülern ist er durch Briefwechsel verbunden, weil sie sich immer wieder an ihn wenden um zu schildern, was sie gerade tun, oder weil sie seinen Rat suchen.

So kann Gottschow lächelnd auf manche Schnödeheit zurückschauen, die ihn getroffen hat, weil er seine Überzeugung höherstellte als die Bequemlichkeit, welche der Opportunismus gewährt.

G. hat kein Talent zum Ressentiment, und das erhält ihn frisch. Er zeichnet und malt sehr viel – die abgebildete Kreidezeichnung als ein Beispiel –, rasch und im positiven Sinne naiv, wie es seiner Natur entspricht. Von modischen Grübeleien hält er nichts.

Gottschow gehört auch nicht zu jenen, die ihre kümmerliche Ehre darin suchen, als Kunsterzieher nichts zu lesen. Er hat schon früh auf Fiedler hingewiesen und liebt glücklich die Sprache.



Er wurde zu Krefeld geboren und legte 1913 die Staatsprüfung als Kunsterzieher in Berlin ab. Als Freiwilliger machte er teils im Westen, teils im Osten den ersten Weltkrieg mit. Danach war er bis 1925 Lehrer am Gymnasium Greiz in Sachsen. 25 Jahre lang, bis 1950, unterrichtete G. dann am Schiller-Mädchengymnasium Frankfurt am Main. Über diese Zeit legte er in dem schönen Bändchen 'Bildern an einer höheren Mädchenschule' eindrucksvoll Bericht ab. Auch Kunstreferendare bildete er in dieser Zeit aus und war staatlicher Fachberater in Hessen. Seine schönen Aufsätze in 'Kunst und Jugend', 'Schauen und Schaffen' und 'Die Gestalt' sind noch in guter Erinnerung. Von 1950 bis 1957 hatte G. eine Dozentur an der Landeskunstschule Mainz inne und baute die Kunsterzieher-Ausbildung dort auf. Mit kärglichsten Mitteln und in engem Rahmen leistete er Vorbildliches. 1957 setzte er sich zur Ruhe, aber nur als Amtsperson, wie ja oben zu lesen ist.

Herrmann

getragen sein muß. Aber gerade diese spezifische Aufgabe und Möglichkeit des Bildens macht ja den Eigencharakter des Faches aus, der durch keine andere pädagogische Maßnahme ersetzt oder sublimiert werden kann. Kunstbetrachtung im Wechsel mit eigenem Tun macht kritisch, schafft Maßstäbe, vermittelt ein Wertgefühl und gibt in steigendem Grade die Urteilsfähigkeit, die in einer Unzahl feiner Abstufungen in Erscheinung tritt. Schon das Grundschulkind kann ein zusammengeschmiertes, formloses und farbig zufälliges Gebilde sehr wohl von einer geformten, geistig disziplinierten, werthaltigen Leistung unterscheiden.

Die Erfahrung zeigt, daß auch das Urteil des Lehrers sich mit dieser Lehrtätigkeit festigt und weitet. Ich habe beobachtet, daß Lehrer, die selbst kaum gezeichnet und gemalt haben, an ihren Unterrichtsvorhaben ein zunehmend sicheres, besser zutreffendes Urteil gegenüber der Kinderarbeit entwickelten, weil sie sich ernsthaft darum bemühten, und daß auf dem Umweg über die Kinderarbeit auch ein Interesse und Verständnis für Kunst geweckt wurde.

Zeichnerische oder malerische Begabung auf dieser Stufe - vom Talent oder Genie wollen wir nicht reden - kann bei günstigen Erziehungschancen zu einer Beschleunigung und Festigung des Urteilsvermögens führen. Ohne Anleitung und Beratung, ohne kunstpädagogische Betreuung ist aber auch leicht ein Abgleiten zu oberflächlicher Geschicklichkeit, zu leerer Perfektion, zur Virtuosität oder gar zum Blenden oder zur Scharlatanerie zu beobachten, besonders dann, wenn eine

urteilslose Umgebung Beifall zollt. Das Urteilsvermögen ist von bildnerischer Befähigung relativ unabhängig, um so mehr aber trägt bildnerische Betätigung unter vernünftiger Betreuung durch den Erzieher zum Entstehen einer Urteilsfähigkeit bei. Praktisches Tun nimmt nun einmal mehr Zeit in Anspruch als theoretische Lernfunktion. Dieser Erziehungsauftrag darf weder an Zeitfragen noch an der angeblich unzureichenden Lehrbefähigung des Erziehers scheitern, denn es ist zu bedenken, daß Urteilsfähigkeit im bildnerischen Bereich nicht nur vielen Berufen, sondern auch der häuslichen Umgebung und dem Freizeitverhalten zugute kommt. In diesem Sinne ist künstlerisches Urteilsvermögen auch in der Volksschule ein erstrebenswertes Ziel, das auch in einfacher Ausprägung mitbestimmend ist für die Weckung und Stärkung der personalen Kräfte, die dem Heranwachsenden mit dazu verhelfen, sein Leben in verantwortlicher Selbstbestimmung zu führen.

1. Curt Schweicher, Die Kunst ist tot, es lebe die Kunst, Scherpe-Verlag, Krefeld, 1960; Curt Schweicher, Wenn die Macht in der Malerei Macht gewinnt, in: Die Zeit, 9. September 1960. - 2. André Malraux, Das imaginäre Museum, Woldemar-Klein-Verlag, Baden-Baden, 1947. - 3. Herbert Read in der Einleitung zur „Geschichte der Modernen Malerei“, München/Zürich, 1959. - 4. Martha Mierendorf und Heinrich Tost, Einführung in die Kunstsoziologie, Westdeutscher Verlag, Köln, 1957. - 5. Gotthard Jedlicka, Edouard Manet, Zürich, 1941. - 6. Reinhard Pfennig, Bildende Kunst der Gegenwart, Analyse und Methode, Verlag Isensee, Oldenburg, 1959. - 7. Karl Scheffler, Der Geist der Gotik, Insel-Verlag, Leipzig, 1919, S. 15. - 8. M. J. Langeveld: Die Schule als Weg des Kindes, Westermann, Braunschweig, 1960. - 9. Wolfgang Metzger, Psychologie, 1954, und Zur schöpferischen Freiheit, 1949.



LINOLABDRUCK IV

Oben wieder ein Abdruck von der Platte, unten zwei Klischeewiedergaben, deren Originale ebenso breit sind wie der Plattenabdruck. Alle abgebildeten Arbeiten wurden von 14–15jährigen Bamberger Oberrealschülern gemacht.

Die zwei kleineren klischierten Abbildungen stellten wir daneben, um einen Vergleich zu ermöglichen, der zeigen soll, wie sehr auch bei strafferer Unterrichtsgestaltung das Persönliche noch gut durchdringt.

Entgegen einer weit verbreiteten Meinung hängt das Realisieren individueller Werte nicht von der Willkürfreiheit ab und nicht davon, daß der Lehrer eine weiche Hand hat. - Eher im Gegenteil, denn auch die Formanlage im Menschen braucht weniger eine temperierte Wattepackung als frische Luft!

Zudem muß der Schüler ja wissen, worauf es ankommt, und das soll ihm so klar als möglich und ohne mystizierende Schönrednerei auch gezeigt werden. Dies ist bei obiger Aufgabe geschehen, und den Erfolg sieht man ja! Es ist nicht übertrieben, wenn man besonders den vom Stock gedruckten Linolschnitt als großartig bezeichnet. Jeder in Form- und Erziehungsdingen Erfahrene weiß auch, was herausgekommen wäre, wenn sich der Lehrer in diesem Falle 'vorsichtig' zurückgehalten hätte: verwaschenes Zeug, dem - das überrascht den individualistischen Seelenschöner - auch die persönliche Eigenart gefehlt hätte. H.



Lieber Wallmüller!

Nun habe ich mir ein so schönes Verzeichnis all jener angelegt, die zu jubilieren sich anschicken, und Du hast darin gefehlt! Ist es nur ein Zufall, weil vielleicht Dein Name in dem ersten bayerischen Philologenjahrbuch nicht enthalten war und so der 70. Geburtstag übersehen wurde, oder liegt es daran, daß Du, obgleich in der letzten Zeit oft ärgerlich von Krankheit gezwickt, noch so hell und munter aussiehst, als ob die jugendbewegte Zeit mit ins Alter hinübergeglitten sei?

Du hättest ja auch wissen müssen, daß man in solchen Fällen den Schriftleitern und wer sonst noch in Betracht kommt, einen kleinen Wink gibt. Aber das zu tun, liegt Dir ferne, und so wirst Du Dich auch über die Verspätung nicht beklagen, die durch eine sogar auf die Umgebung übergreifende Noblesse mitverschuldet ist. Um so herzlicher sollst Du nun begrüßt sein und nicht nur pro forma bedankt für Deine des Hin- und Herschielens ungewohnte, nie wankende Treue zu der Sache, die wir beide so hoch achten und deren Anwälte noch nie mit Ehre verwöhnt worden sind. Es sei denn, man rechnet das eigene Wissen um die Wahrheit dessen, was man für wahr hält und wonach man handelt, dagegen auf.

Die Leser der „Gestalt“ entsinnen sich manch schönen Aufsatzes aus Deiner Feder, und ich kann sie heute daran erinnern, daß die beiden Scherenschnitt-Titelbilder der sechsten Hefte unserer Zeitschrift in den Jahren 1952 und 1954 aus Deinem Unterricht kamen. In ihm wurden die Schüler immer wieder nicht etwa „schöpferisch unruhig“ gemacht – wie der großtönende Anspruch genialisch agierender Romantiker lautet –, sondern mit der beglückenden Erfahrung des eigenen verwirklichten Könnens beschenkt. Du gabst ihnen so das Vertrauen auf eine trotz allem sicher gegründete und geordnete Welt.

Du und ich, lieber Wallmüller, sind aber nicht nur durch die Art verbunden, wie wir unser Fach verstehen, sondern auch als Sammler. Oft haben wir „getäuscht“, wie man hierzulande sagt. Und ich meine, es war manchmal Deine Freude am Freudemachen, die einen solchen Tausch anzettelte. Sogar aus der nun schon berühmten Spitzenbildersammlung fiel einmal etwas ab. Ob Du solche Hergabe heute noch übers Herz brächtest, ist allerdings zu bezweifeln. Denn, auch das sollen die Leser wissen, diese Sammlung ist inzwischen zu einer der größten und qualitativ besten in Privathand geworden; aber nicht mit Hilfe eines wohlgefüllten Geldbeutels, sondern durch die zähe Kraft des begeisterten Eifers und durch einen Spürsinn, der einem mittleren Detektiv von Scotland Yard wohl Ehre machte.

Daß Du nach langen Wanderjahren über Nürnberg, München, dann die flandrische Ebene im ersten Weltkrieg, über Lichtenfels und Coburg wieder nach Bamberg zurückkehren konntest, um da, auch mit Beratungsfunktion ausgestattet, Deine letzten Dienstjahre zu verbringen, mag Dir wohlgetan haben.

Du machtest auch unserem „musisch“ genannten Beruf dadurch alle Ehre, daß Du Dich nicht in seinen Wänden abschlossst, sondern der – wie es das schöne alte Lied singt – unsterblichen Musika als Leiter eines Singkreises dienstest, der guten Ruf genoß.

Blick nun zurück auf die reichen Jahre Deines Lebens, und sei zufrieden mit der Ernte! Aber das letztere brauch ich Dir kaum anzupfehlen, denn unzufrieden oder grantig kannst Du eigentlich gar nicht sein.

Verbringe auch die abendliche Lebenszeit, die Dir noch reichlich beschieden sein möge, im Strahl jener wärmenden Sonne, die aus dem eigenen Herzen kommt.

Dies wünscht Dein

Hans Herrmann

„KINDERZEICHNUNG, SCHULLEISTUNG UND SEELISCHE ENTWICKLUNG; eine vergleichende Untersuchung“ von R. Rabenstein im Verlag Bouvier, Bonn, 1960. 117 Seiten, 23/15,5 cm, mit 15 Abb. 13,50 DM.

Anhand der Zeichnungen von 1199 Kindern untersucht der Verfasser deren zeichnerische Entwicklung und setzt sie in Beziehung zu Ergebnissen aus Intelligenztests und zur Schulleistung sowie dem allgemeinen Verhalten der Schüler.

Der Verfasser bemüht sich, „die zeichnerische Entwicklung möglichst unvoreingenommen und unabhängig von psychologischen und kunsttheoretischen Vorannahmen nach möglichst vielen Gesichtspunkten zu erfassen“. Er will bewußt jede Hypothese über Wesen, Ziel und Bedingtheit der Kinderzeichnung vermeiden. In der Durchführung seiner Arbeit bedient er sich allerdings gewisser Kategorien, in denen die eigentliche Problematik der Bewertung von Kinderzeichnungen schon in mehr oder weniger bestimmter Weise entschieden ist. Diese Kategorien gliedern sich in drei Hauptgruppen: 1. Bildtypus, 2. Darstellungstypus und 3. Flächenqualität.

Bei der ersten Merkmalsgruppe handelt es sich um die „Strukturierung“ der Bilder, worunter der Verfasser inhaltliche Differenzierung und kompositionelle (!) Gestaltung versteht. Wieweit damit echte Gestaltung im Sinne von straffem Aufbau der Formen, Einheitlichkeit und wesenhafter Aussage getroffen ist, scheint sehr zweifelhaft. Der Verfasser gibt dazu kein Bildmaterial. Es werden z. B. die Begriffe des Linearen und des Male-rischen benutzt.

Ob sich diese aber auf Kinderzeichnungen anwenden lassen, ohne die Gefahr der Überdeutung? Die Erfahrung lehrt ja, daß das echte Male-rische als eine späte Frucht ganz bestimmt in dem in Frage stehenden Alter (6 bis 10 J.) nicht geleistet werden kann.

Auch in der zweiten Merkmalsgruppe zeigt sich, daß eine ganz unvoreingenommene Erfassung von Kinderzeichnungen gar nicht möglich ist. Versucht man sie aber trotzdem „frei von Theorien“ zu erfassen, dann werden eben die überaus wichtigen Werturteile nebenbei, unreflektiert und notwendigerweise auch fehlerhaft vollzogen.

Zwar zweifelt der Verfasser selbst daran, ob es sich bei seinem „Darstellungstypus“ in dem „klassischen Schema der Beurteilung nach dem Grad der Erscheinungstreue der Darstellung“ um einen brauchbaren Gesichtspunkt zur Beurteilung einer zeichnerischen Entwicklung handelt, aber er nimmt ihn dann doch als Bewertungsmaßstab an. Selbstverständlich ergeben sich hieraus Fehleinschätzungen. Als höchste Stufe der Entwicklung gilt dann die sogenannte realistische Darstellung im Sinne der Erscheinungstreue. Das geht also letzten Endes an der wirklichen Leistung kindlichen Gestaltens vorbei.

Bei der dritten Merkmalsgruppe, der „Flächenqualität“, werden die Zeichnungen beurteilt nach dem Grade der Ausnützung des Blatträumens. Es zeigt sich, daß die Füllung des Blatträumens mit zunehmendem Alter ebenfalls zunimmt, aber keinesfalls im Sinne eines mechanisch abschnurrenden Verlaufes.

Die Erhebungen werden vom Verfasser noch einmal stark auf einfache Zahlenfaßbarkeit hin reduziert. Aus den statistischen Tabellen lassen sich dann auch nur recht allgemeine Erkenntnisse ableiten wie diese: Gute zeichnerische Entwicklung (im Sinne der Untersuchung) und gute Schulleistungen bzw. gute Ergebnisse der Intelligenztests treffen öfter aufeinander als schlechte zeichnerische Entwicklung und gute Schul- und Testergebnisse und umgekehrt.

Der Vergleich zwischen zeichnerischer Entwicklung und allgemeinem Verhalten der Schüler bleibt gänzlich unbefriedigend. Der Verfasser zieht dann

selbst die Folgerung, daß seine statistische Erfassungsmethode zu grob ist, um dem subtilen Sachverhalt des persönlichen Verhaltens gerecht zu werden.

Er schließt deshalb einen zweiten Teil an. – Darin werden Schülerzeichnungen (Jahresreihen) einzeln beschrieben und verglichen mit Lehrerberichten und Kurzberichten über Umweltverhältnisse bzw. deren günstige oder ungünstige Veränderungen.

Hier hält sich der Verfasser nicht ganz frei von psychologischen Deutungen. Das eigentliche Wertproblem, das sich an dem wohlgeformten Aufbau der Kinderarbeiten orientiert, wird in der ganzen Abhandlung nur am Rande gestreift.

Reindl

„DER AUFSTAND DER ABSTRAKT-KONKRETEN; zur Kunstgeschichte der spätmittelalterlichen Zeit“ von K. Farner, Band 5 der Reihe „Wissen der Gegenwart“ im Dobbeek-Verlag, München, 1960. 144 Seiten, 19x11,5 cm, brosch., 2,50 DM.

Aus dem marxistischen Lager, in dem Farner steht, sind wohl die härtesten Angriffe gegen die modernistische Kunst geführt worden. Hart nicht nur der polemischen Absicht nach, sondern auch hinsichtlich der gefährlichen und tiefdringenden Waffen, die man dort zu führen versteht. Die „spätmittelalterliche Welt“ reizt aber auch zum Angriff, da sie sich noch an die idealistische und positivistische Meinung hält, einem abgestandenen romantischen Individualismus huldigt und sogar eine demiurgische Hybris hätschelt, in deren Bereich sie das künstlerische Wesen sucht.

Die „Abstrakt-Konkreten“ und ihre Kommentatoren schwimmen ganz in diesem Fahrwasser, und der wohl ausgerüstete Verfasser geht mit ihnen scharf ins Zeug. Mit kaustischem Spott stellt er ihre, angeblich theoretischen, Fäseleien und mystizistischen oder pseudoreligiösen Unverbindlichkeiten bloß. Gut sitzt sein Scherzwort, mit dem er die kosmischen Rhapsoden fragt: „Haben Sie's nicht ein bißchen kleiner?“

Da F. philosophisch gebildet ist – wennzwar er den Phänomenologen Husserl erstaunlicherweise als einen der Väter des Existenzialismus erklärt –, weiß er den imaginären Kern des verwirrten Knäuels moderner Kunsterklärung wohl zu treffen. Er bezieht sich dabei auf die Philosophie der marxistischen Klassiker und stellt idealistisch-platonische Reingestigkeit in reinen Ideen auf der einen Seite wirkungsvoll in Gegensatz mit der Meinung Lenins auf der anderen, die „Logik“ sei „in die objektive Realität der Welt real eingebettet“. – Ein wenig anders, möchte man sagen, und der kristallklare Realismus des Thomas von Aquin käme heraus, aber nicht der dialektische Materialismus! In dieser Hinsicht unterliegt aber, wenn wir's recht verstanden haben, der Verfasser einer Täuschung, wenn er vom „platonisierenden Christentum“ (ist übrigens hier das Christentum überhaupt oder eine Spielart davon gemeint?) sagt, für dieses sei „die Welt der Natur von göttlichem Pneuma durchwaltet“. Denn auch im nicht-platonisierenden, sondern „aristotelisierenden“, also realistischen und nichtidealistischen, Christentum wird dieses Durchwaltet geglaubt, und – fügen wir hinzu! – es ist dies gar nicht so sehr eine Sache des Glaubens, sondern der Einsicht, die der verharrenden und etwas tiefer bohrenden Vernunft geradezu aufgedrängt wird, wenn sie sich einläßt mit dem „logischen“ (siehe Lenin!), d. h. doch dem in sich selbst vom Logos erfüllten Gestaltenaufbau der Sichtbarkeit befaßt. – Mit „Ästhetik“ hat so etwas wenig zu tun.

Einer Inkonsistenz macht sich F. schuldig, wenn er zusammen mit dem dialektischen Materialismus behauptet, eine angeblich nur von „Mystikern“ angenommene „Wolke des Nichtwissens“ und der erkenntnistmäßigen Unbestimmtheit sei eingebildet und nicht vorhanden; es handele sich nur um ein „Noch-nicht-Wissen“; ein Niewissen gäbe es gar nicht. – Dies machte einem verruchten „Idealisten“ alle Ehre, aber

für jemand, der eine reale Welt außerhalb seines Bewußtseins anerkennt, müßte eine solche Annahme mindestens fraglich sein.

Solches spielt zwar auch in der Kunsttheorie eine bedeutende Rolle, aber lassen wir dennoch die Philosophie und sprechen lieber kurz davon, wie F. aus der offenkundigen Zwickmühle sich zu befreien sucht, die für den ernsthaften marxistischen Kunsttheoretiker dadurch entsteht, daß viele Oststaaten eine Abziehbilderproduktion zu fördern trachten, die jedem Begriff von Kunst ins Gesicht schlägt! Er geht an einer einzigen Stelle darauf ein und sagt kurz und bündig, daß man den Vulgärnaturalismus „als Mittel zum Zweck“ einstweilen dulden müsse, „... weil das ästhetische Bewußtsein der neuen Klasse noch zu wenig entwickelt“ ist.

Das klingt etwas mager, und vor allem ist weder an dieser Stelle noch sonst in F.s Buch real angedeutet, wie sich denn die erhoffte Kunst der neuen Gesellschaft und deren „ästhetisches Bewußtsein“, eigentlich entwickeln sollte und nach welchen Grundprinzipien. Was darüber gelegentlich an anderer Stelle gesagt wird, ist zu allgemein und auch widersprüchlich. Auf der einen Seite soll die Tradition hochgehalten, auf der anderen an die trotz allem zugestandenen positiven Werte der Konkret-Abstrakten angeknüpft werden.

Die Wahrheit ist, daß die Irrtümer in der Kunst allgemein menschliche Gründe haben und nicht an eine Klasse gebunden sind. Wie könnte es sonst sein, daß die Zeiten des barbarischen Feudalismus und des rüden Frühkapitalismus herrlichste Kunstwerke hervorbrachten, daß die Kunst oft in einem abscheulichen Sumpf der sozialen Ungerechtigkeiten herrlich geblüht hat? Auch die erschreckenden Irrtümer heutiger Kunstlehren, von denen F. so entlarvend spricht, sind nicht so sehr Auswirkungen einer besonderen gesellschaftlichen Situation, sondern bittere Früchte eines allgemein und menschlich begründeten Irrsins, heute freilich auch der trotzigen Verbissenheit in den Irrtum.

Doch sei nochmals gesagt, daß hier in unscheinbarstem Gewande ein mit Wissen, echter Meinung, großenteils auch mit Einsicht vollgepacktes und auch geistreiches Buch vorliegt.

Warum in ihm – das nebenbei – ein heute geläufiges Modewort je halb und halb Tachismus und Tachismus geschrieben wird, ist unerfindlich.

Herrmann

„ZEICHEN SCHRIFT + ORNAMENT“ von E. Nerdinger im Verlag Georg D.W. Callwey, München 1960. 304 Seiten, ca. 30/23 cm mit ca. 10 000 teilweise zweifarbigen Abbildungen, Leinen 68.– DM.

Die Größenordnung 10 000 stimmt schon, wenn sie sich auch auf kleinere, meist in Reihen stehende Illustrationen bezieht. Beispiele aus der Kunst aller Zeiten, Flächenentwürfe, Embleme, Schrifttypen, Bezugssysteme, erklärende Schemen, Muster von Reklame u. ä. m. sind in frapperender Fülle über das Buch verstreut. Es bietet sich in ihnen dem Gebrauchsgraphiker eine schier unerschöpfliche Fundgrube gebrauchsgraphischer Anregung. Eine gewisse neutrale Frostigkeit der kleinen Beispielzeichnungen ist, da sie ja wohl vom Benutzer frei realisiert werden sollen, unerheblich.

N. hat in seinem Werk selbst das beste Beispiel moderner Werbegraphik geliefert. Es ist so ganz der blitzblanke, kühle, knappe Ton dieser Sparte getroffen; das klug vorbereitete, rationalisierte Funktionieren in Wort und Beispiel ist geschmackvoll geradezu vorgespielt.

Der Vf. ist Liebhaber des Systematischen und muß es wohl sein, wenn er einen so überquellen-

den Stoff überhaupt faßbar machen will. Vielleicht ist aus dem Streben nach restloser Bewältigung auch der aufs Perfekte stilisierte Ton des Buches zu erklären mit mancher Definition, die geradezu juristisch ausgetüftelt scheint.

Bewundernswert ist die tadellose Machart des Buches, dessen präziser Offsetdruck auch die feinsten Strichzeichnungen einwandfrei wiedergibt und bei aller Weichheit der Farbe trotz des gekörnten Papiers eine nie versagende Schärfe wahrt. H.

„MODERNE WERBE- U. GEBRAUCHSGRAPHIK“ von Hans Neuburg im Otto Maier Verlag, Ravensburg 1960. 132 Seiten 20,5/20,5 cm mit 286 Abbildungen, cell. Pappbd. 19,80 DM.

Das Buch ist so unmittelbar auf die Praxis gerichtet, daß sich nicht nur der angehende Gebrauchsgraphiker, sondern gelegentlich auch der erfahrene Fachmann einen sofort fruchtenden Rat daraus holen kann. Manches Mitgeteilte geht nahe ans Betriebsgeheimnis, das doch sonst eifersüchtig gewahrt wird. Über der nicht hoch genug zu rühmenden Gedeihenheit seiner Aufschlüsse kann das etwas holperige Deutsch vergessen werden.

Die Arbeit ist ja auch einem Boden von hoher werbegraphischer Kultur, nämlich dem der Schweiz, entwichen. Der Vf., ein bekannter Köhler, ist selbst Schweizer und demonstriert seine Erfahrungen öfters auch an der eigenen Arbeit.

Alle Kapitel des Themas bis hin zu den technischen Vorbedingungen, dem Druck, dem Klischee, bis hinein in die Rechtsfragen, sind gut durchgearbeitet. Kein Ton von Schönrede klingt an! Das Buch ist gediegen ausgestattet. Schade nur, daß ein gleichmäßiges Grau des Bildrucks von der Delikatesse der Originale kaum etwas ahnen läßt. H.

„DIE GROSSE VERSCHWENDUNG“ von V. Packard, aus dem Amerikanischen übertragen von W. Schwerdtfeger, im Econ-Verlag, Düsseldorf, 1961. 384 Seiten, 22/14 cm, Leinen 19,80 DM.

Obwohl das Buch auch ethische Fundamente hat – P. widmet es seinen Eltern, „die niemals den Besitz irdischer Güter mit gutem Leben verwechselt haben“ –, verliert es sich nicht in Deklamationen, sondern ist von klarer, ja großartiger Nüchternheit; wenn es sein muß, auch von ätzender Schärfe. Unerschrocken wird in ihm die Bresthaftigkeit geschildert, an der die westliche, insbesondere die amerikanische Konsumenten-Zivilisation leidet. P. klagt weniger an, als daß er konstatiert. Die, freilich amerikanisch dimensionierten Symptome, Ursachen und Praktiken, die er so beschreibt, machen sich auch schon hierzulande bemerkbar; unsere Abfallhaufen zeigen es. Auch wir haben die Verachtung wichtigster Lebensgüter, den Raubbau an Rohstoffen, die Fabrikation für den bewußt geplanten raschen Verschleiß zu beklagen. Dieser wird nicht nur durch technische Schludrigkeit forciert, sondern auch vom emsigen Industrie-Zeichner-Stift wacker gefördert, der immerzu modische Veränderungen erfindet. Sie sollen den armseligen Norm-Verbraucher zwingen, zur Wahrung seines Ansehens das sauer verdiente Geld ans jeweils Neueste zu verschwenden, auch wenn das Alte noch brauchbar ist.

Es fällt also ein garstiger Schatten auf viele USA-Industrie-Designer (nur auf sie?), die nach P. oft zum Ärger der verhältnismäßig solide bauenden Techniker eine kindliche Prahlerei durch immer neue, für die Geräte selbst unerhebliche Formänderung auszubeuten helfen.

So spricht dieses aufregende Buch, wenn auch nur mittelbar, doch von unserer besonderen Sache,

und bei seiner Lektüre verdichtet sich zu Gedanken, was als allgemeines Unbehagensgefühl auch in unserem Land schon empfunden wurde. Spricht nicht auch manche „moderne“ Form sogar an Möbeln und Häusern bei uns: Ich bin heute noch reizvoll und schön, freilich altere ich schlecht, gebrauchte mich also vorsichtig! Doch keine übertriebene Angst; wenn ich schmutzig bin oder gar aus der Mode, dann wirfst du mich eben weg!

P.s. Buch ist zwar ein soziologisches und kein kunsthistorisches, aber dennoch können wir's uns gerade im Hinblick auf die eben abgeschlossenen Untersuchungen Hägers über die griechische Säulen-Gebälkarchitektur nicht versagen, die kuriose Erklärung P.s. herauszupicken, nach welcher auch die Entwicklung von der dorischen zur korinthischen Ordnung eine Art Mode gewesen sei, die in „Überladenheit“ geendet habe.

Das ist eben amerikanisch. Aber auch, daß in diesem Buch auf praktische Maßnahmen gesonnen wird, welche den erörterten Mißständen abhelfen könnten. Nicht alle wollen dem meist prinzipiellen Europäer in gleicher Weise schmecken, da offenkundig auch einmal Widersprüchliches mit hineingemengt ist. Doch wäre es ein lehrreiches Schauspiel, wenn durch rasch entschlossenes Zugreifen und guten Willen, ohne viel tieferes Besinnen, im Land der üppigst entwickelten Giftblüten ein entscheidender Streich gegen sie geführt würde. H.

„INTERPRESS-FOTO 1960“ im fotokino-verlag Halle. 170 Seiten, 28/21 cm, darunter 136 Bildtafeln.

Im Text und bei der Bildauswahl wird zwar mancher Propagandawirbel gerührt, aber die Aufnahmen selbst sind oft von geradezu bestürzender Lebensnähe und haben alle den gesunden Reiz des nicht Arrangierten.

Teils aus Prinzip – dem nicht widersprochen sein soll –, teils aus der gegebenen Aufgabe – es sind Berichter-Aufnahmen – ist der „Fotografik“ eine Absage erteilt. Doch kann auch den Äußerungen in diesem Buch über die Photographie als einer ebenbürtigen Kunst nicht zugestimmt werden.

Der Text, neben Deutsch auch Russisch und Englisch, ist in allzu breiten Zeilen gesetzt und deshalb schwer leserlich. – Ein Katalog- und Bildverzeichnis ergänzt ihn. H.

DAS GUSTAF-BRITSCH-INSTITUT STARNBERG hält in diesem Sommer folgende Kurse für Werkarbeit ab:

- a) 31. Juli bis 5. August
- b) 14. bis 19. August

In erster Linie sollen dabei die künstlerischen und technischen Probleme der Aufbau-Keramik behandelt werden. Die eigene Tätigkeit der Teilnehmer wird ergänzt durch erläuternde Vorträge und durch Demonstrationen an Originalen.

In den anschließenden Wochen vom 7. bis 12. und vom 21. bis 26. August ist den Teilnehmern Gelegenheit geboten, am Institut weiterzuarbeiten und sich dabei beraten zu lassen. Persönliche Wünsche können berücksichtigt werden.

Arbeitszeit jeweils 9–12 und 14.30–17 Uhr. Honorar 30 DM je Woche. Privatzimmer vermittelt das Verkehrsbüro Starnberg.

Nähere Auskunft wird vom Gustaf-Britsch-Institut, (13b) Starnberg, Prinzenweg 13, gern erteilt.

Wenn eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer in München wohnen will, um mit billigen Sechskarten nach Starnberg zu fahren, sei ihr oder ihm mein Münchener Zimmer kostenlos angeboten. Wer zuerst kommt, mahlt zuerst! Herrmann

„Die Gestalt“ steht der Theorie von Britsch-Kornmann nahe; sie erscheint selbständig zusammen mit „Kunst und Jugend“ im Umfang von jährlich 84 Großseiten. – Herausgeber und Schriftleiter: Hans Herrmann, München 5, Wittelsbacher Straße 10. – Satz und Druck: A. Fromm, Osnabrück – Copyright by Aloys Henn Verlag Ratingen 1950. Alle Rechte vorbehalten. ALOYS HENN VERLAG (22a) RATINGEN, Postscheckkonto Essen 69351. – Bestellungen (Gesamtzeitschrift jährlich 18,— DM, Porto inbegriffen) und Zahlungen unmittelbar an den Verlag.

Arzberg 2025



Goldene Medaille

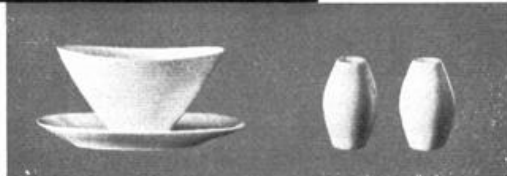
XI. Triennale Mailand

Entwerfer:

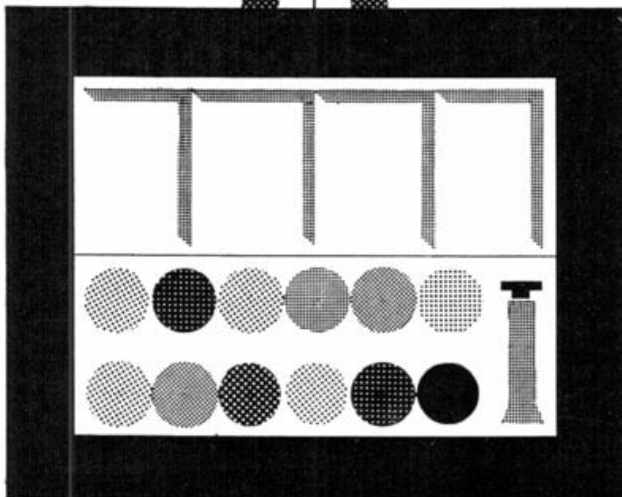
Heinrich Löffelhardt

Porzellanfabrik Arzberg

Arzberg/Oberfranken



Rebhan  Farbkasten



eigens
für den Schül-
unterricht
geschaffen!

Hans Rebhan Spezialfabrik feiner Schulfarbkasten Nürnberg Freiligrathstraße 9-19



REEVES



TEMPERABLOCK-FARBEN

Ihr Farblieferant wird Sie gern über Preise
und alle Einzelheiten unterrichten

Reeves & Sons Ltd., Lincoln Road, Enfield, Middlesex, England

*Freies und zügiges Arbeiten auf
nahezu jedem Malgrund*

mit **Talens**

Panda Öl-Pastellen



Neuartige, besonders weiche Pastelle, welche den Bildern ein mattes, ölfarbenartiges Aussehen verleihen. 48 reine, leuchtkräftige Töne, unbeschränkt und sehr leicht untereinander vermischbar.

Lose und in Schachteln mit 12-48 Pastellen.

Verlangen Sie kostenlosen Prospekt 840 D von

Talens & Zoon G.m.b.H. Postfach 727, Telefon 12300
Viersen (Rhld.)

NABER-ÖFEN

bereiten FREUDE



Conrad Naber - Industrieofenbau - Lilienthal über Bremen 5
Fernsprecher 425 + 445 · FS 0244881
Niederlassung Mülheim-Dümpten (Ruhr)
Sabinenweg 15 · Fernsprecher 45360

VORANZEIGE

NEUERSCHEINUNG

EGON
KORNMANN

GRUNDPRINZIPIEN BILDNERISCHER GESTALTUNG

Einführung in die Kunsttheorie von Gustaf Britsch, ca. 160 Seiten, zahlreiche Abb., Leinen, ca. DM 24,- — Bestellen Sie bitte rechtzeitig!

A. HENN VERLAG · RATINGEN



Die Tischstaffelei

ist ein unentbehrliches Hilfsgerät
für den Kunstunterricht in allen Schulen

Stahlrohrrahmen, lackiert, ganz zusammenklappbar

Jetzt in zwei Größen:

Ausführung A: 80 cm breit, 60 cm hoch, Stützarm 50 cm lang

Ausführung B: 60 cm breit, 45 cm hoch, Stützarm 35 cm lang

Als Malunterlage kann jede Platte (Sperrholz, Hart- oder Dämmplatte) verwendet werden

Fordern Sie Prospekt und Preisangebot!

Martinshof, Städtische Sozialwerkstätte, Bremen,
Buntentorsteinweg 94

Praktisches für Ihren Kunst- und Werktunterricht

Hans Herrmann - Georg Meiss
NEUES ZEICHNEN IM VOLKSSCHULALTER

6. Auflage, 88 Seiten, 78 Bilder und 250 einzelne Abbildungen, kartoniert, DM 4,60

Georg Meiss
**DES VOLKSSCHULKINDES
ZEICHNEN UND FORMEN**

40 Seiten, 33 Abbildungen, 8 mehrf., kartoniert,
DM 4,80

Hans Herrmann
ZEICHNEN FÜR DAS LEBEN

3. Neuauflage, 104 Seiten, zahl. Abb., engl. Br.,
DM 8,20

Fritz Karl
MIT LIEBE GEMALT

Allerlei bemalte Gegenstände des Haushalts
48 Seiten, zahlr. Abb., mehrere Vierfarbwiedergaben, engl. Br., DM 5,20

Hans Herrmann - S. Netzle-Reimann
STICK MIT

Handarbeitsbüchlein
80 Seiten, zahlr. Abb., 5 Vierfarbdr., engl. Br.,
DM 7,20

Hans Herrmann
SUMMA SUMMARUM

des im Zeichnen und Malen Nötigen, doch
meist nicht Getanen
16 Seiten, geheftet, DM -,60

Egon Kornmann
MIT SCHERE UND MESSER

Gestaltete Jugendarbeit
DIN-A-4-Mappe, 2. Auflage, DM 3,80

Paul Grunau
WERKEN MIT KORK

Ein Weg zu schöpferischer Werkarbeit

Egon Kornmann
**ÜBER DIE GESETZMÄSSIGKEIT UND DEN
WERT DER KINDERZEICHNUNG**

3. Auflage, 24 Seiten, 12 Abb., geheftet, DM 1,50

A. HENN VERLAG · RATINGEN



Schmincke

**FARBEN für den
Unterricht**

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

Josef Dolch

LEHRPLAN DES ABENDLANDES

Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. 392 Seiten,
Abb., Leinen, DM 38,50.

„... Das Werk ist von überquellender, kaum noch überschaubarer Gelehrsamkeit und in zwei Jahrzehnten intensiver Vorbereitung entstanden. Eine Summe unzählbarer Detail- und Sammelarbeit zu einem vielfarbigen Fries gefügt, der von dem ganzen Reichtum der Geschichte des abendländischen Bildungsplanes einen lebendigen Eindruck gibt.

Das Werk stellt dem risikofreudigen Kombinator wie dem strengen Historiker eine unausschöpfbare Fundgrube von Materialien, Deutungen und geschichtlichen Einsichten zur Verfügung ...“

Zeitschrift für Pädagogik
Heft 2/1961, Andreas Flitner

A. HENN VERLAG · RATINGEN

Seit 35 Jahren **Neckar-Pressen**

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

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

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



vieltausendfach
bewährt in seiner
alten Güte
wieder lieferbar

Beschreibenden
Prospekt sendet
auf Verlangen
der alleinige
Hersteller:

Firma PAUL WENZEL
(16) ROSSDORF/DARMSTADT

VULKANO - Brennöfen

für die Tonarbeit im Werkunterricht
sind kostensparend und bewährt

Unverbindliche Beratung

VULKANO-OFENBAU, Hubert Lehmann
Itzehoe in Holstein, Lessingstraße Nr. 7

Beilagenhinweis

Bitte, schenken Sie den Beilagen dieses Heftes Ihre besondere
Aufmerksamkeit:

MEISTERWERKE DER KUNST

Landesanstalt für Erziehung u. Unterricht, Stuttgart

NEUES AUS UNSEREM KUNSTBUCHANGEBOT
Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt



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.



Pressen und Werkzeuge
für Linol-, Holzschnitt und
Radierungen
Gummifarbwalzen in ver-
schiedenen Ausführungen
Werkmaterial

Prospekte und Angebote durch den Hersteller
WERNER ABIG, Heidenheim an der Brenz
Postschließfach 242

Schülerhobelbänke, Werkbänke

liefert seit über 30 Jahren in allen Ausführungen

FRITZ HAU Hobel- und Werkbankbau
Neckartenzlingen Kr. Nürtingen

FREUNDSCHAFT

A. Henn

5. Auflage, 136 Seiten, Leinen, DM 5,40

... Mit Besinnlichkeit und innerer Sammlung, mit fein-
fühliger Bedächtigkeit und zarter Hand, mit tiefdringendem
Verstand und warmem Herzen spürt der Verfasser dem
Wesen der Freundschaft nach.
Die Sprache des Werkes ist voll edler Einfachheit. Echte
Freundschaft ist Erfüllung des Lebens: Sie schenkt inneres
Wachstum durch die Verpflichtung zur Treue, zur Hingabe,
zur Einigung ...

A. HENN VERLAG • RATINGEN