

4
64

KUNST UND JUGEND



DIE GESTALT

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

EDUCATION THROUGH ART
KUNST- UND WERKERZIEHUNG

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE
EUROPÄISCHE STUDIENTAGE
DER INSEA IN PARIS

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE
PRÉSENTATION DES JOURNÉES D'ETUDE
KUNSTERZIEHUNG IN EUROPA

LA LIBERTÉ, CONDITION DU
DEVELOPPEMENT DES APTITUDES
CRÉATRICES PAR L'EDUCATION ARTISTIQUE

**L'ÉDUCATION ARTISTIQUE
EDUCATION THROUGH ART
KUNST- UND WERKERZIEHUNG**

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

Postverlagsges. Ratingen

Pelikan

für die Schule



Pelikan-PLAKA

**Wisch- und wasserfest
Trocknet schnell
Wirtschaftlich**



Sollen im Werkunterricht gebastelte Werkstücke schnell wisch- und wasserfest bemalt werden, erweist sich Pelikan-PLAKA als zuverlässiger, unentbehrlicher Helfer. Pelikan-PLAKA ist eine Kasein-Emulsions-Tempera von starker Deckkraft, die samtartig matt auf-trocknet. Sie haftet auf allen soliden Gründen wie Papier, Pappe, Holz, Glas, Porzellan, Metall, Putz, Ton und Gewebe. Schon beim ersten Aufstrich deckt sie vorzüglich und trocknet sofort. Zum Vorstreichen bei saugenden Gründen empfiehlt sich das Pelikan-PLAKA-Mal- und Grundiermittel.

Pelikan-PLAKA hat eine starke Pigment-Konzentration. Sie läßt sich mit Wasser verdünnen und ist daher außerordentlich ergiebig und wirtschaftlich im Gebrauch. (Sonderdruckschrift 296 *).

Für die verschiedenen Arbeiten mit Pelikan-PLAKA gibt es die geeigneten Pelikan-Pinsel. Sie sind voll gebunden, auf Schluß gearbeitet, elastisch und haltbar. (Sonderdruckschrift 491 *).

Pelikan-PLAKA wird über den Fachhandel geliefert.

* Sonderdruckschriften und Pelikan-Schulkatalog auf Wunsch von

Günther Wagner Hannover Pelikan-Werke

KUNST- UND WERKERZIEHUNG (Kunst und Jugend – Die Gestalt) erscheint zweimonatlich. Jahresbezugspreis 18,- DM – Einzelheft 3,20 DM – zuzüglich Porto.

Auslieferung für die Schweiz: Christiana-Verlag, Zürich 50, Schwamendingenstraße 56. Jahresbezugspreis SFr 23,00 – Einzelheft SFr 4,45.

Auslieferung für Österreich: Heinrich Javorsky, Gmunden, Salzfertigergasse 4. Jahresbezugspreis S 140 – Einzelheft S 26,60.

Wenn der Bezug nicht zum 1. Dezember gekündigt wird, gilt er als fortgesetzt. Bezugsmeldungen, Einzahlungen und Anschriftenänderungen sind unmittelbar an den Verlag erbeten.

A.-HENN-VERLAG, 403 Ratingen, Düsseldorfer 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)

KUNST UND JUGEND 4/64

Herausgeber: Bund Deutscher Kunststerzieher

Schriftleiter dieser Nummer: Walter Troike,
3001 Altwarmbüchen/Hannover
An der Riehe 16

Layout dieser Nummer: Willy Drews,
2000 Hamburg-Volksdorf
Farmsener Landstraße 95

Übersetzungen: Prof. R. Cuvay,
I. Klingst,
W. Troike

INHALT

Dr. J. A. Soika, Berlin
**BILDNERISCHE ERZIEHUNG –
EIN ELEMENT JEDER ENTWICKLUNG** 147–155

Erich Müller, Basel
KUNSTERZIEHUNG IN EUROPA
(with English Translation) 156–160

Walter Troike, Hannover
**EUROPÄISCHE STUDIENTAGE DER
INSEA IN PARIS** 161–162

Prof. Roxane Cuvay, Salzburg
**LA LIBERTE, CONDITION DU DEVELOPPEMENT
DES APTITUDES CREATRICES PAR L'EDUCATION
ARTISTIQUE**
(mit deutscher Übersetzung) 163–165

Prof. Henri Charnay, Paris
PRESENTATION DES JOURNEES D'ETUDE
(mit deutscher Übersetzung) 166

Prof. Roger Gal, Paris
ALLOCUTION
(mit deutscher Übersetzung) 171

Walter Troike, Hannover
**BEMERKUNGEN ZUR AUSSCHREIBUNG DES
BILDNERISCHEN JUGENDWETTBEWERBS 1964/65
DES KURATORIUMS UNTEILBARES DEUTSCHLAND** 172

Mitteilungen
**WISSENSCHAFTLICHES BEIFACH FÜR
KUNSTERZIEHER?** 173–174

Besprechungen 175

Bild- und Foto-Nachweis 176

DIE GESTALT

Herausgeber und Schriftleiter:

Hans Herrmann
8919 Oberschondorf 60,
Telefon Schondorf 361

Englische Übersetzung Robert Reinde
Französische Übersetzung Philomena Ungewitter

LIEBE LESER FREMDER ZUNGE 177
(Dt., Engl., Fr.)

Henry Schaefer-Simmern, 2161 Shattuck Av. Berkeley 4
Cal. USA
ÜBER KÜNSTLERISCHES LAIENSCHAFFEN IN DEN USA
(Dt., Engl.) 178–182

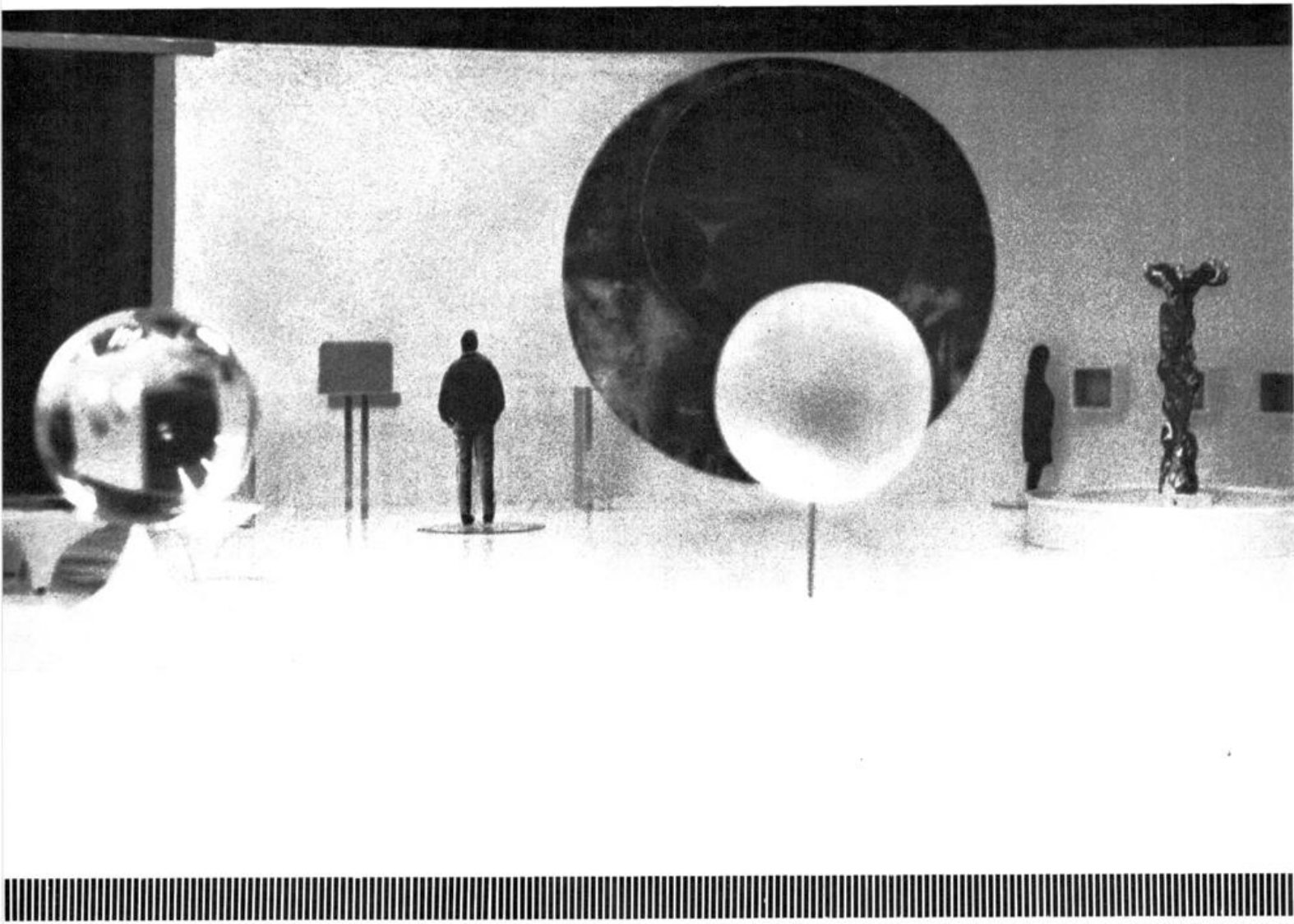
Dr. Hermann Häger, 8000 München 27, Keplerstraße 4/1
URSPRUNG DER ARCHITEKTUR 183–186
(Auszug Dt., Engl., Franz.)

EIN LEHRSTÜCK FÜR DIE AUGEN (H.) 187
(Dt., Engl.)

Hans Herrmann, 8919 Oberschondorf 60
ENTFALTUNG 188–189
(Dt., Engl., Fr.)

Martin Seitz, 8390 Passau, Firmianstraße 2
BÄCKERZUNFTZEICHEN ALS SCHERENSCHNITT 190–191
(Dt., Engl.)

AUS DEM „HORTUS EYSTETTENSIS“ V (H.) 192
(Dt., Engl.)



1



BILDNERISCHE ERZIEHUNG - EIN ELEMENT JEDER ENTWICKLUNG

Josef Adolf Soika

Der deutsche Bundeskanzler, Prof. Dr. Ludwig Erhard, betonte in seiner Regierungserklärung vom 18. 10. 1963, daß uns allen bewußt werden muß, „daß die Aufgaben der Bildung und Forschung für unser Geschlecht den gleichen Rang besitzen wie die soziale Frage für das 19. Jahrhundert!“ Ähnliche Feststellungen aus letzter Zeit könnte ich von vielen Staatsmännern der Erde anführen. Sie zeigen deutlich die tiefe Kluft zwischen einer hochgezüchteten technischen Zivilisation, dem Niedergang kultureller Werte und die Notwendigkeit ihrer geistigen Überbrückung. Daher gibt es heute keine geschlossene Kultur, und die daraus resultierenden Bedrohungen treffen die bildnerische Erziehung besonders hart, weil der massive Einbruch der Ratio einer intuitiven und individuellen Selbstdarstellung immer weniger Raum läßt. Die technisch erzeugten Massenmedien bedrohen den Menschen überall, wo er sich noch aktiv und persönlich selbst zum Ausdruck bringen möchte. Dazu provoziert der technische und ideologische Kollektivismus ein Bild vom Menschen und seiner Stellung in der Welt, das den freiheitlichen Prinzipien unserer Erziehungsideen fremd ist.

Bildungskatastrophe

Der INSEA-Ehrenpräsident Sir Herbert Read wiederholt eindringlich die Mahnungen, die in anderem Zusammenhang schon früher von bedeutenden Philosophen und Pädagogen ausgesprochen wurden: „Irgendwo in unserer Erziehung, in der Umgebung, die wir uns selbst geschaffen haben, existiert ein zersetzendes Element, das die Einheit unseres sozialen Bewußtseins auflöst und dadurch auch die Entwicklung des künstlerischen Bewußtseins unterbindet. Das Übel steckt im Bewußtsein selbst, mögen wir es intellektuellen Hochmut oder geistige Armut oder metaphysische Angst nennen. Sei es, was es sei; es zerstört die Unschuld unserer Empfindungen und die anmutige Natürlichkeit unseres Tuns.“ (ICON AND IDEA, 1955 Harvard University Press, Cambridge, Mass.)

Auf dem Internationalen Kunsterzieher-Kongreß in Berlin wiesen uns Soziologen und Pädagogen eindringlich darauf hin, daß wir bildnerischen Erzieher die uns zukommende Stellung in Gesellschaft, Kultur und Erziehung erst erringen können, wenn wir uns über die gesellschaftliche Struktur, unseren eigenen geistigen Standort und unsere Bildungsziele im klaren sind und die daraus notwendigen Konsequenzen ziehen.

Nun, wir haben uns in den letzten Jahren immer wieder darum bemüht und glauben, einiges auf diesem Wege geschafft zu haben. Es ist erfreulich, zu erleben, wieviel heute schon auf dem Gebiet der Zusammenarbeit und weltweiten Integration im Raum der bildnerischen Erziehung geschieht. Und doch stehen wir erst am Beginn dessen, was einmal

ART EDUCATION, A VITAL ELEMENT TO-DAY

(Shortened version)

Translation: Irmgard Klingst

At the International Congress of Art-teachers in Berlin sociologists and educationists pointed out that we art-teachers can only attain the position due to us in society, education and the cultural life of to-day if we gain a clear view of the social structure, of our own intellectual standpoint and of our educational aims, and if we draw the necessary consequences. Well, during the last few years we have again and again made great endeavours towards attaining these ends and I believe we have achieved quite a lot.

At our meetings, conferences and congresses it became more and more obvious that we must get in touch with the strong currents of present-day life. It ought to make us think, that the strongest impulses and achievements in the field of art-education did not come from artists and teachers. Political and economic considerations often played a leading part and created the necessary broad basis for the aims and endeavours of art-education. In this connection I would like to remind the reader of my lecture at the Berlin Congress. One of the greatest dangers by which we are threatened to-day is that art-education is becoming too narrow, that we see petty specialist problems only and forget that art-education too is part of a whole, that teachers of arts and crafts are in a minority and that we are all responsible for the whole. Because to-day the world is ideologically divided, our future position will be determined by what we contribute to an "undivided world".

Our intensive endeavours finally led to the historic decisions of Montreal and Paris and ended in the fusion of international art-teachers' associations in a single world-association of teachers of arts and crafts. The contract which invests INSEA with an advisory status in all matters concerning art-education, and the support of and collaboration with UNESCO show clearly that we succeeded after many years of toil only because we carefully studied and considered the symptoms of our age.

So on the whole we can point to considerable progress and we have gained powerful allies, and this puts us all under the obligation to go ahead with the co-operation of all teachers of arts and crafts all over the world. Our international meetings, work-conferences, congresses and exhibitions in Montreal, Paris, London, Vienna, Palermo, Prague and Tokio for example already realize our ideas of a new co-operation of all the positive forces. My urgent and often repeated request to overcome the laziness of heart and narrowness of mind, which recognize no obligations other than in their own limited sphere, was taken seriously and the accomplishments of the last few years show that our colleagues at home and abroad joined in these appeals and drew the necessary consequences.

erreicht werden kann und soll. Entscheidend ist die Erkenntnis, daß wir heute unser individualistisches Winkeldasein aufgeben müssen, um in unmittelbaren Kontakt mit den mächtigen Strömen des Lebens zu kommen. Diese Einsichten werden von anderer Seite heute in vielen Parlamenten diskutiert, und ich zitiere zum Beweis nur einige Stimmen aus der kulturpolitischen Debatte vom 4. März 1964 im Deutschen Bundestag: „In der Öffentlichkeit ist das Wort von der Bildungskatastrophe gefallen. Wir alle, Bund und Länder, sollten uns warnen lassen. Die Bewältigung der Zukunft darf nicht an der Starrheit von Gesetzesparagrafen scheitern. Verfassungen sind nicht für die Ewigkeit geboren. Sie müssen der Entwicklung angepaßt werden, und diese Entwicklung führt in Großräume und nicht in die Romantik der Kantönl.“ (Dr. Hellige)

Den Nerv der Zeit treffen

Wie notwendig es ist, daß auch wir bildnerischen Erzieher uns mit diesen Problemen nicht nur in engen Fachkreisen auseinandersetzen, sondern auch die politische Ebene suchen - so schwer es uns fällt -, mögen folgende Einsichten deutlich machen: „Alle diese Fragen der Bildungsziele und der Bildungsdauer sind keine Fachfragen, die in den Bereich der Philologen oder der Universitätsprofessoren gehören; es sind politische Fragen. Sie sind aber sonderbarerweise bisher noch nie als politische Fragen diskutiert worden . . . Wilhelm v. Humboldt hat vor 150 Jahren seinen Auftrag nicht als Vorsitzender einer Rektoren-Konferenz, sondern als politischen Auftrag erhalten und hat ihn als politischen Auftrag ausgeführt. Ich wünsche der Konferenz der Kultusminister die gleiche Entschlossenheit, die damals Wilhelm v. Humboldt bewiesen hat. Ich bin überzeugt, daß sie dann auch den gleichen Erfolg haben wird.“ (Dr. Dichgans)

Um Mißverständnisse zu vermeiden, brauche ich wohl nicht zu betonen, daß es ein großer Unterschied ist, ob Bildungsprobleme mit politischen Hilfen gelöst werden oder etwa die bildnerische Erziehung nur noch als ideologisches Propagandainstrument mißbraucht wird. Über die laufenden Kontakte und Verhandlungen mit zahlreichen Gremien, Institutionen und Persönlichkeiten hinsichtlich unserer Forderungen und Probleme, z. B. der Ausbildung unseres Nachwuchses, der Ausbildungszeit, der Mittel und Stundenzahlen für die bildnerische Erziehung, habe ich ausführlicher im Heft 1/64 unserer Bundeszeitschrift berichtet, und es ist ermutigend, in diesem Zusammenhang die Erkenntnisse der Verantwortlichen aus dem Bundestag zu vernehmen: „Mehr denn je zuvor entscheiden heute Bildung und Ausbildung über den Status des einzelnen in der Gesellschaft. Die beiden Weltkriege und ihre inflationären Folgezeiten haben deutlich gemacht, daß Bildung und Wissen dauerhaftere Werte sind als etwa Vermögen und Besitz.“ (Bundesminister Lenz)

Above all it was clearly recognised by everyone that economic, technical and political co-operation alone does not suffice to-day - that cultural and educational co-operation and a trustful partnership on the basis of mutual esteem and freedom must be added.

To-day our INSEA-Association is a world-wide organisation; its aims are not only to further an exchange of ideas, personal contacts and intensive co-operation, but also to encourage all teachers of arts and crafts who believe in the future of mankind to strive for a world-wide understanding and integration.

It will of course be quite clear to every reasonable person that a comprehensive integration of art-education must take its time. The main thing is that we have entered upon a new course and it depends on every single one of us whether our noble aims can be attained by means of responsible art-education. In order to further this integration in agreement with the INSEA-Statutes I am hoping to found an International Institute of Art-Education which is not only to be a place of encounter but also a centre for international research on art-education. First of all we must succeed in persuading the public and the people in responsible positions that our world cannot be integrated without the aid of art and education.

In this connection it seems first of all necessary to bring about a free exchange of ideas among art-teachers; even when there is no agreement in general there must pervade an atmosphere of mutual trust, constructive tolerance and human understanding. Mutual understanding however first of all means recognition of the other person. Art in particular enables us to preserve our cultural individuality and at the same to recognize other human beings and achievements. Only if we manage to do this shall we be able to convince the rest of the world that art is the essence of humanity and that, in connection with education, it forms the basis of every civilisation. Art-education must be a force which gives a meaning to life, which is equal to the task of mastering the demands of the present and the future and which is able to change in the face of a changing world.

It is not surprising that critical observers among art-teachers are repeatedly expressing doubts as to whether the present aims and methods of art-education are still valid and whether we ought not to decide on a new course. We take so much for granted from mere habit at a time when the reality of to-day and to-morrow makes completely new demands on us. There is nothing left to us but to go ahead with empirical research, and it ought thus to be possible for us to prove that art-education makes an essential contribution to the development of inner growth. This inner growth is already



2



„Wir wissen, daß unsere Ansätze den Bedürfnissen schon der nahen Zukunft nicht genügen werden. Wir werden am Ende dieses Jahrzehnts mit der Größenordnung des Dreifachen zu rechnen haben. Wir werden unter diesen Aspekten den gesamten Haushalt neu überdenken müssen . . . Andere Länder vergleichbarer Wirtschaftskraft leisten freiwillig für die Kulturarbeit erheblich mehr.“ (Dr. Hellige)

Bei unseren Zusammenkünften, Tagungen und Kongressen wurde immer klarer erkannt, daß wir entschiedener Verbindung mit den starken Strömungen des heutigen Lebens finden müssen. Es sollte uns nachdenklich machen, daß die stärksten Impulse und Auswirkungen der Kunsterziehungsbewegung nicht zuerst von Künstlern oder Erziehern ausgingen. Es waren vielfach politische und volkswirtschaftliche Erwägungen, die eine führende Rolle spielten und den bildnerischen Erziehungsbestrebungen erst die notwendige breite Grundlage verschafften. In diesem Zusammenhang erinnere ich an meine Ausführungen auf dem Berliner Kongreß. Eine der größten Gefahren, die uns heute droht, ist die vielfach zu beobachtende kunstpädagogische Verengung, die vor lauter superindividualistischen Fachproblemchen vergißt, daß auch die bildnerische Erziehung Teil eines Ganzen ist, daß die Kunst- und Werkerzieher eine Minderheit bilden, und wir alle eine Verantwortung für das Ganze tragen. Bei der heutigen ideologischen Gespaltenheit der Welt wird auch unser künftiger Rang danach bestimmt, welchen Beitrag wir zur „Einen Welt“ leisten!

Die größte Chance

Im Heft 2/64 unserer Bundeszeitschrift weist G. H. Blecks in seinen „Überlegungen zu einer Geschichte der Kunsterziehung“ auf meine oft formulierten und vorgetragenen Argumente und Forderungen (z. B. auf dem Berliner Kongreß 1962, auf der UNESCO/BDK-Tagung Bergneustadt 1963, im Pelikan 64/62 und 66/64, KuJ 1/64 u. a. m.) mit folgenden Worten hin: „Heute sind wir vor die Aufgabe einer Integrierung gestellt. Wir sollten uns vielmehr in den beginnenden Prozeß der Integration einfügen. Hier liegt vielleicht die größte Chance für den Bestand unseres Faches. Viele Kunsterzieher sind geneigt, die fachlichen Leistungen und den Eigenwert unseres Faches für die stärksten Argumente im Kampf um seinen Bestand anzuwenden. Die Notwendigkeit guter Leistungen soll nicht in Frage gestellt werden, aber ein Blick auf die Geschichte läßt erkennen, daß Hochschätzung oder Bedrohung der Kunsterziehung weitgehend durch zeitgenössische Konstellationen bestimmt wurde. Die Kunsterziehungsbewegung gewann zu ihrer Zeit eine so große Bedeutung, weil sie einer Anzahl von Strömungen im Geistesleben entsprach. Jede Zeit hat bestimmte Aufgaben, die ihr aufgetragen sind und deren Lösung lebenswichtig ist. Was den Nerv der Zeit trifft, findet die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit. Es genügt

becoming convincingly evident in the creative expression of our young people. It can be proved that the human being is in danger when he tries to cut off his life from the intuitive and creative forces. As proof and encouragement I am going to cite Professor Dr. Eddings, Professor of Educational Economics at the Frankfurt College of Educational Research and who therefore cannot be suspected of speaking „pro domo“: „The training of the intelligence is not enough. It is a fact that intercourse with the muses and everything that does not seem immediately useful for earning a living plays a very small part in our schools to-day. This part becomes less and less important once the young person has left the Kindergarten, goes on to secondary schools, colleges and universities and thus approaches the higher realms of intellectual life. All education that cannot be used for earning a living is of very small importance to-day and seems in fact to become even less important. Even our „Gymnasiums“ which are so proud of the fact that their programme has little to do with usefulness generally only cultivate a certain kind of intelligence thought to be specially suited to the higher professions. No doubt it is necessary to cultivate this kind of intelligence because we live in a world which becomes more and more a world of things and institutions made by man, a world that is practically wholly rational. In order to prepare for life and activity in this world it is necessary to further knowledge and the ability to constantly acquire new knowledge systematically. More and more has to be taught, and so even less time remains for everything that does not further an acquisition of knowledge.

This was alright as long as this kind of rationalism was only a thin varnish, so to speak, a factor of small importance in a world of the elements, of unconscious growth, of unbroken vitality, of magic and myths. The more this world of the irrational is forced back by the progress of an all-pervading rationalism, the more are those in danger whose intellectual means consist merely of knowledge. As they advance into the thin air of rationalism they are as it were not sufficiently protected through their share in the forces of the irrational. The fruits of their rational endeavours grow rarer. Eventually they become spiritually sick and really ill.

This is already a mass-phenomenon to-day. Whether one enquires after the causes for the high percentage of psychic illnesses, after the causes of the increasing ugliness of our towns, after the causes of the apathy and joylessness in our schools and educational institutions – we shall always find that all this has much to do with the one-sided advancement of the „ratio“. I venture the claim that the strengthening of the anti-poles of the „ratio“ should have uttermost priority in all future educational endeavours. This seems to me absolutely vital.“ (Westermanns Monatshefte 1/64.)



nicht, daß die Kunsterzieher auf die Bedeutung ihres Faches hinweisen und fachliche Leistungen vorführen. Beides ist für uns selbst unbestritten, und wir müssen in jedem Falle auf fachliche Qualität bedacht sein. Aber die Wichtigkeit und Beachtung in der Öffentlichkeit, die wir uns wünschen, wird unser Fach erst dann finden, wenn wir den Nerv der Zeit treffen. Für die Erfordernisse der Zukunft besitzt die Kunsterziehung die besten Voraussetzungen. Es kommt nur darauf an, daß wir uns beizeiten aus der Enge fachlichen Denkens befreien und den Mut haben, die Kunsterziehung in neuen Zusammenhängen zu sehen . . . "

Zeichen der Zeit verstanden

Nun, es ist offensichtlich, daß wir die neuen Zusammenhänge sehen und den Nerv der Zeit getroffen haben. Ich erinnere nur an meine jahrelangen Bemühungen um eine Integration unserer Kräfte im inneren und äußeren Kreis, an die gesteigerte Arbeit in der Öffentlichkeit, an die zahlreichen bildnerischen Wettbewerbe und Ausstellungen, an die vielen Denkschriften, Sonderdrucke und Publikationen sowie unsere Arbeit in Presse, Rundfunk und Fernsehen, an unser fruchtbares Zusammenwirken mit zahlreichen Verbänden, Institutionen und Persönlichkeiten sowie an unsere vielfältigen Kontakte und Arbeitsvorhaben im In- und Ausland.

Diese intensiven Bemühungen fanden schließlich ihren sichtbaren Ausdruck in den historischen Entscheidungen von Montreal und Paris, die zur Fusion der Internationalen Fachverbände zu einem einzigen Weltverband der Kunst- und Werkerzieher führten. Der Vertrag, der INSEA den beratenden Status in allen kunst- und werkpädagogischen Fragen gibt, und die Unterstützung und Zusammenarbeit mit der UNESCO zeigen deutlich, daß diese Erfolge einer langjährigen und zähen Arbeit der sorgfältigen Beachtung der Zeichen unserer Zeit zu verdanken sind.

Weltverband INSEA

Im großen und ganzen ist auf durchaus beachtliche Fortschritte hinzuweisen; wir haben mächtige Bundesgenossen gewonnen, und die überzeugenden Erfolge bei den für die Integration der internationalen bildnerischen Erziehung bedeutsamen Entscheidungen verpflichten uns alle, die so hoffnungsvoll begonnene Zusammenarbeit aller Kunst- und Werkerzieher der Erde voranzutreiben. Unsere internationalen Begegnungen, Arbeitstagungen, Kongresse und Ausstellungen, z. B. in Montreal, Paris, London, Wien, Palermo, Prag und Tokio, realisieren bereits unsere Vorstellungen von einem neuen Zusammenwirken aller positiven Kräfte.

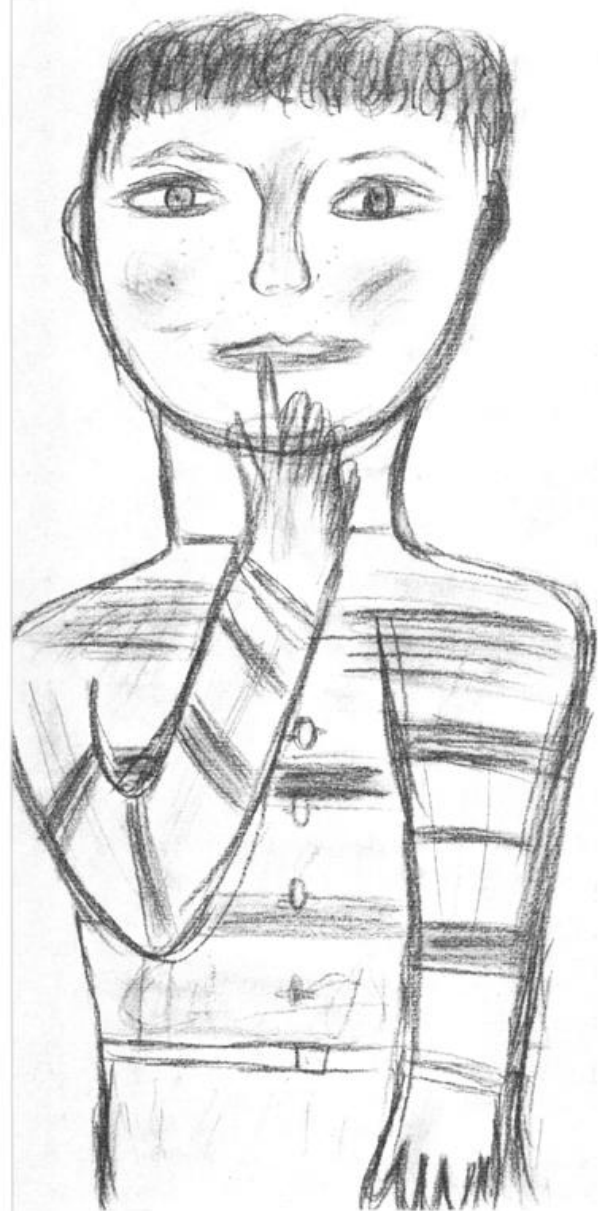
Meine immer wiederholten Bitten, die Trägheit des Herzens und die Enge des Denkens zu überwinden, die über den eigenen Bereich hinaus keine Verpflichtungen anerkennen, wurden durchaus ernst genommen, und die Erfolge der letzten Jahre zeigen, daß sich unsere Kollegen im In- und Ausland

Indeed, this really is a vital question to-day. But real art-education is only possible where there is freedom of the individual, of speech, of research, of creative expression, and last but not least where there are the necessary school-hours, educational means and materials and rooms at our disposal. When a short time ago I succeeded in obtaining some little space for art-education at the World Exhibition of 1964/65 in New York, I put up a large transparent plexiglass ball in the Berlin Pavillon containing particularly good examples of child art and had printed on it for the millions of visitors who are going to see the world-exhibition during these two years the following slogans:

Creative Education

recognizes that in every person there is an impelling drive to create,
spurs the development and shaping of insight, of vigorous and worthy forces,
sustains the powers of imagination, of empathy and construction,
activates and integrates the process of thinking, touching, tasting, seeing, experimenting, planning, testing and enquiring, opens the mind to colour, form and good taste; and promotes a personal relationship to art,
acts as a curative; and engenders a feeling of happiness and relaxation, of inner harmony and relief,
develops universally the powers of perception and expression, the ability to experience and to build; and with the consequent energy it transmits new impulses and ideas, stimulates spontaneous activity and independence; shapes the spiritual being; and furthers the powers of appreciation and sympathy,
provides a basis for universal understanding; and, via the pictorial word, leads people to an ultimate community and

is consequently a basic element of every development in life, every form of education and civilisation!



3



4

diesen Aufrufen anschlossen und die notwendigen Konsequenzen zogen.

Es wurde vor allem klar erkannt, daß heute wirtschaftlich-technische und politische Zusammenarbeit allein nicht mehr genügen, daß eine kulturelle und pädagogische Zusammenarbeit sowie eine vertrauensvolle Partnerschaft auf der Grundlage wechselseitiger Achtung und Freiheit hinzukommen müssen.

Heute ist unser internationaler INSEA-Verband bereits eine den Erdball umspannende Organisation, die nicht nur zum fachlichen Austausch, zu persönlichen Begegnungen und intensiver Zusammenarbeit führen will, sondern alle Kunst- und Werkerzieher, die an eine Zukunft der Menschheit glauben, zur weltweiten Verständigung und Integration ermutigt.

Die Weichen sind gestellt

Seit vielen Jahren betone ich immer wieder, daß wir Kunst- und Werkerzieher nur gewinnen können, wenn wir neue Horizonte öffnen helfen. Es ist wirklich höchste Zeit, daß wir uns aus der vielfach beklemmenden Isolierung befreien und den teilweise noch superindividualistischen kunstpädagogischen Provinzialismus sprengen. Ich glaube, daß G. H. Blecks in seinen oben genannten Ausführungen zu schwarz sieht, wenn er schreibt: „Zu befürchten ist freilich, daß die Kunsterzieher diesen Wandel nicht rechtzeitig bemerken, die alten Gegenpositionen halten und die neuen Chancen dabei verfehlen.“

Natürlich wird jedem Einsichtigen klar sein, daß eine umfassende Integration der bildnerischen Erziehung nicht von heute auf morgen erfolgen kann. Aber die Weichen sind gestellt, und es kommt auf jeden von uns an, ob die hohen Zielsetzungen in verantwortungsbewußter kunstpädagogischer Arbeit erreicht werden. Um die Integration mit besserem Erfolg voranzutreiben, bemühe ich mich im Sinne der INSEA-Statuten um die Begründung eines Internationalen Instituts für Kunst- und Werkerziehung, das nicht nur ein Ort der Sammlung und Begegnung, sondern auch zentrale Forschungsstätte der internationalen bildnerischen Erziehung werden soll.

Kunst und Erziehung Grundlagen der Kultur

Es muß uns zunächst gelingen, der Öffentlichkeit und allen Verantwortlichen bewußt zu machen, daß es nicht möglich ist, unsere Welt ohne Hilfe der Kunst und Erziehung zu integrieren. In diesem Zusammenhang erscheint zunächst ein freimütiger Gedankenaustausch in unseren Fachkreisen notwendig zu sein, bei dem auch dort, wo keine sachliche Übereinstimmung vorhanden ist, kollegiales Vertrauen, konstruktive Toleranz und menschliches Verständnis vorherrschen sollten. Gegenseitiges Verständnis aber bedeutet zunächst Anerkennung des anderen. Die Kunst befähigt uns doch im

besonderen Maße, individuelle und kulturelle Eigenständigkeit zu bewahren und gleichzeitig andere Menschen und Leistungen anzuerkennen. Nur so können wir unsere Umwelt davon überzeugen, daß Kunst die Quintessenz der Menschlichkeit ist und in Verbindung mit der Erziehung Grundlage jeder Kultur.

Natürlich muß sich die bildnerische Erziehung als eine Kraft, die dem Leben Sinn verleiht, den vielfältigen Anforderungen der Gegenwart und Zukunft gewachsen zeigen und sich dem Wandelnden gegenüber ständig selbst neu wandeln.

Fragen

In dieser Hinsicht stellt S. Mack unter dem Titel „Kunst – Kunsterzieher-Erzieher“ („Gestalt“ 2/64) drängende Fragen: „Was tun wir, will sagen, die Gesamtheit der Kunsterzieher in der Praxis, und nicht der Verband, um zu beweisen, daß das Fach Kunsterziehung tatsächlich so allgemeinverbindlich ist, wie in unseren Verlautbarungen geläufig behauptet wird? . . . Übersehen wir in unserer Kunstbegeisterung nicht, daß wir allein als Erzieher unseren Anspruch, alle Schüler müßten, solange sie zur Schule gehen, auch unseren Unterricht genießen, für Außenstehende überzeugend geltend machen können? . . . Wenn wir allerdings Erzieher sein wollten über die durch Begabung und Neigung unserer Schüler gezogenen Grenzen hinaus, dann müßten wir alle, die uns vorerst noch in die Hände gegeben sind, mit unserer Tätigkeit und unserem Verhalten erreichen, sie überzeugen, auf sie Wirkung gewinnen. Machen wir überhaupt den Versuch dazu?“ Wenn wir es nur unseren gewiegten und von uns bestellten Vertretern überlassen, Positionen zu retten, werden sie nicht zu halten sein, weil wir gerade darin versagt hätten, wozu heute zu erziehen vor allem Sinn hat und unsere Aufgabe ist: Vielleicht – es zu definieren fällt schwer – dem Glauben, daß es persönlicher Anstrengungen immer noch bedarf!“

Förderung des inneren Wachstums

Es ist nicht verwunderlich, daß bei schärferen Beobachtern in unseren Kreisen immer wieder Zweifel auftauchen, ob die gegenwärtigen Ziele und Wege der bildnerischen Erziehung noch gültig sind und wie weit wir uns für neue Zielsetzungen entscheiden müssen. Vieles wird gewohnheitsgemäß als gegeben hingenommen in einer Zeit, in der die Wirklichkeit von heute und morgen völlig neue Ansprüche an uns stellt. Es bleibt uns gar nichts anderes übrig, als die empirische Forschung voranzutreiben, und es müßte uns mit den gewonnenen Unterlagen gelingen, zu beweisen, daß bildnerische Erziehung wesentlich zur Förderung des inneren Wachstums beiträgt. Dieses überzeugende Wachstum wird heute schon vielfach sichtbar im lebendigen bildnerischen Ausdruck unserer Jugend.

In unserer Gegenwart, die nicht nur fachlich hochqualifizierte Menschen braucht, müssen wir deutlich machen, daß die wichtigsten Anliegen unserer Erziehungsbestrebungen die Ehrfurcht und Achtung vor der menschlichen Persönlichkeit sind. Der Mensch gerät nachweisbar in Gefahr, wenn er sein Leben von den intuitiven und musischen Kräften zu trennen versucht. Diese Erkenntnis reift immer klarer heran, und ich zitiere zum Nachweis und zur Ermutigung Prof. Dr. Eddings, der an der Frankfurter Hochschule für Pädagogische Forschung die Ökonomie des Bildungswesens vertritt und somit kaum verdächtigt werden kann, pro domo zu sprechen:

„Die Schulung der Intelligenz genügt nicht.“

Tatsächlich spielt der Umgang mit den Musen und anderen nicht ohne weiteres als berufsnützlich erkennbaren Bildungsgütern in unseren Schulen nur eine geringe Rolle. Diese Rolle verliert an Bedeutung, je weiter sich der junge Mensch vom Kindergarten entfernt und sich über die Oberstufe der allgemeinbildenden Schulen, über Fachschulen und Hochschulen den Höhen geistigen Lebens nähert. Die nicht unmittelbar berufsnützliche Bildung ist heute von geringem Gewicht, und dies Gewicht scheint noch ständig abzunehmen. Sosehr dies die Vergleichbarkeit mit der Investition in materielles Kapital erleichtert, so bedenklich muß es dem erscheinen, der es mit dem geistigen Vermögen hält. Ich formuliere als Arbeitshypothese für Bildungsökonom: Das geistige Vermögen vermindert sich in dem Maße, wie das dem Berufszweck dienende geistige Kapital einseitig vermehrt wird. Das mag paradox erscheinen, hilft aber eben deswegen, den Denkfehler besser zu erkennen, von dem hier die Rede ist. Was bei uns als Vermittlung geistigen Vermögens verstanden wird, ist mehr und mehr nur ein Vermitteln nützlichen Wissens und nützlicher Techniken, Kapital in einem engen wirtschaftlichen Sinn. Selbst unsere Gymnasien, die so stolz darauf sind, daß ihr Programm mit der Nützlichkeit wenig zu tun hat, pflegen doch im allgemeinen einseitig eine bestimmte Art von Intelligenz, von der angenommen wird, daß sie besonders geeignet ist, für alle höheren Ausbildungswege vorzubereiten. Zweifellos ist die Pflege dieser Intelligenz notwendig. Ich will darüber einiges sagen, damit dies nicht etwa als ein Plädoyer gegen die Intelligenz aufgefaßt wird. Ich will aber danach versuchen, zu zeigen, warum wir sehr viel mehr als Wissen vermitteln müssen, damit wir geistiges Vermögen erhalten.

Die Schulung der Intelligenz ist notwendig, weil wir in einer Welt leben, die immer mehr eine Welt der von Menschen gemachten Sachen und Institutionen wird, eine Welt mit einem hohen Gehalt von Rationalität in fast allem, womit wir zu tun haben. Um auf das Leben und Tätigsein in dieser Welt vorzubereiten, müssen das Wissen und die Fähigkeit, ständig neues Wissen zu erwerben, systematisch gefördert werden.

Die ungeheure Ausbreitung des möglichen Wissens und der Streit darüber, wieviel davon von wem zu welcher Zeit erworben werden sollte, sind wohl bekannt. Kultusminister, Schulleitungen und Lehrer stöhnen unter der Bürde der Verantwortung, hier neue Wissensgebiete zum Pflichtfach machen zu sollen, dort Fächer zu streichen. Im ganzen wird es offenbar ständig mehr, und so bleibt weniger Zeit für Bemühungen um geistiges Vermögen, die nicht Wissensvermittlung sind.

Das konnte hingehen, solange die Rationalität sozusagen nur ein dünner Firnis war, ein wenig bedeutsamer Faktor in einer Welt der Elemente, des unbewußten Wachsens, der ungebrochenen Vitalität, der Magie und der Mythen. Je mehr diese Welt des Irrationalen zurückgedrängt wird durch den Fortschritt der alles durchdringenden Rationalität, desto gefährdeter sind die, deren geistiges Vermögen einseitig auf Wissen beruht. In ihrem Vordringen in die dünne Luft der Rationalität sind sie sozusagen nicht mehr geschützt durch die Teilhabe an den Kräften des Irrationalen. Der Ertrag ihres rationalen Bemühens geht zurück. Sie werden schließlich seelisch krank, und sie werden körperlich krank.

Dies ist heute bereits ein Massenphänomen. Ob man nach den Ursachen des hohen Anteils psychogener Krankheitsfälle fragt, nach den Ursachen der fortschreitenden Häßlichkeit unserer Städte, nach den Ursachen der Schulumüdigkeit und der weitverbreiteten Freudlosigkeit in unseren Bildungseinrichtungen – immer wird man finden, daß es viel mit der einseitigen Förderung der zweckorientierten Ratio zu tun hat.

Ich wage die Behauptung, daß die Stärkung des Gegenpols der Ratio bei allem künftigen Bemühen um geistiges Vermögen eine hohe Priorität haben sollte. Mir erscheint dies als notwendig im Wortsinn, als eine Frage von Wohlstand oder Elend! (Westermanns Monatshefte 1/64)

Bildnerische Erziehung als Grundelement der Kultur

Ja, diese Entscheidung ist heute wahrhaftig eine Frage von Wohlstand oder Elend. Echte bildnerische Erziehung ist aber nur dort möglich, wo Freiheit der Person, der Meinungsäußerung, der Forschung, der künstlerischen Gestaltung und -last, but not least - wo die notwendigen Stunden, Mittel und Räume zur Verfügung stehen!

Als es mir kürzlich gelang, auf der Weltausstellung 1964/65 in New York für die bildnerische Erziehung einen bescheidenen Raum zu erobern, ließ ich für die Millionen von internationalen Besuchern, welche die Weltausstellung in diesen zwei Jahren sehen werden, auf eine große durchsichtige Plexiglas-kugel im Berlin-Pavillon, in der sich ausgewählte bildnerische Gestaltungsergebnisse allseitig darboten, wegweisend in englischer Sprache folgende Thesen siebdrucken:

Bildnerische Erziehung geht von der Erkenntnis aus, daß der Trieb zum Bilde und zum Bilden jedem Menschen eingeboren ist;

sie erstrebt die Entfaltung und Formung lebendiger und wertvoller Kräfte und Einsichten und hält die Phantasie-, Einfühlungs- und Gestaltungsquellen lebendig. Bildnerische Erziehung aktiviert und integriert das Denken, Fühlen, Empfinden, Tasten, Sehen, Experimentieren, Planen, Überprüfen und Forschen;

sie schließt den Sinn für Form, Farbe und Schönheit auf und fördert ein persönliches Verhältnis zur Kunst;

sie wirkt sublimierend, spannungslösend, harmonisierend, befreiend und heilend. Bildnerische Erziehung entwickelt die Anschauungs-, Erlebnis-, Ausdrucks- und Gestaltungs-kräfte allseitig und vermittelt durch die daraus entspringenden Tatkräfte neue Antriebe und Inhalte;

sie regt zur Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit an und formt die Gemüts- und Gefühlskräfte;

sie führt durch die alle Menschen verbindende Bildsprache zur Gemeinschaft und Verständigung.

Bildnerische Erziehung ist somit ein Grundelement jeder Lebensentwicklung, Pädagogik und Kultur!



Erich Müller

Translation: Irmgard Klingst

Die Kunsterziehung in Europa ist ungeheuer vielfältig. Im Spannungsfeld zwischen Tradition und Avantgardismus der bildenden Kunst einerseits, der Pädagogik und Psychologie andererseits, und eingebettet in das von Land zu Land verschiedene Kulturklima, weist sie eine Fülle von Bestrebungen und Praktiken auf, deren Aufzeichnung und Analyse ein dickes Buch ergäbe. Ich begnüge mich daher, einige ihrer aktuellen Erscheinungen zu betrachten.

Allen Teilnehmern des Berliner Kongresses ist die heftige Auseinandersetzung noch in Erinnerung, die im Anschluß an den Vortrag von Professor Reinhard Pfennig und die Einbeziehung der Gegenwartskunst in den Zeichenunterricht entbrannte. Etwas zu heftig und mit zu versteiften Fronten geführt, wie sich später herausstellte. Denn in Heft 6/1963 von „Kunst- und Werkerziehung“ erhalten wir näheren Aufschluß über das pädagogische Vorgehen von Prof. Pfennig und seinem Arbeitskreis. Hier werden Versuche gezeigt, mit deren Hilfe die Wirkungen und inneren Gesetze der Farben dem Schüler erlebbar und erfahrbar gemacht werden. Beispielsweise wurde neun- bis zehnjährigen Schülern das Märchen von der „Regentrude“ erzählt ... „und dann besprochen, wie man sie malen könnte. Äußerungen der Schüler: ‚Sie muß ganz naß aussehen, nach Regen / ich will die Farben verlaufen lassen / die muß ordentlich triefen / rundherum regnet es aber auch / mein ganzes Bild soll wie Regen aussehen, wo nur die Regentrude so ‚rausguckt‘ ...“. p. 260/61

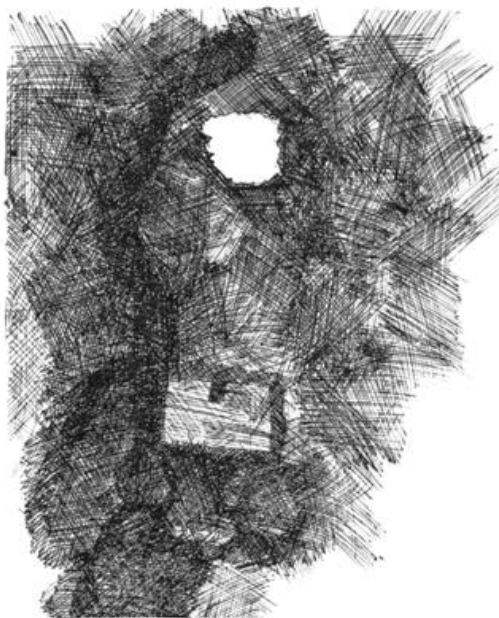
Oder vgl. „Kunst- und Werkerziehung“ 6/63 p. 260/61 „Zwei Farbfamilien begegnen sich, treffen sich, und was geschieht wohl jetzt? Äußerungen der Schüler: ‚Sie begrüßen sich, freuen sich und werden da viel leuchtender / sie tanzen miteinander im Kreis oder nur so / sie können sich auch bekämpfen oder wegstoßen, sie verstecken sich.‘ Frage des Lehrers: ‚Was heißt sie?‘ Schüler: ‚Ich mache lauter Spritzer / ich male einen Fleck an den andern / ich will mit dem Pinsel so stupfen ...‘ Lehrer: ‚Welche Farbfamilien werden sich wohl gut miteinander vertragen?‘ Schüler: ‚Die blauen und die gelben / ich nehme braune und grüne / ich mache ganz dunkelgrüne und ganz hellrote‘ ...“

Gegen einen solchen Unterricht ist wahrhaftig nichts einzuwenden, im Gegenteil. Im 1. Fall bewirkt die vorgestellte Nässe eine Verschiebung des Motivischen von der Figur der Regentrude auf die farbigen Rinnale, wodurch das gegenständliche Denken der Schüler toleriert und gleichzeitig auf das Spiel der naß in naß sich bindenden und durchdringenden Farben gelenkt wird. Auch in der scheinbar abstrakten Arbeit der 14jährigen (s. o.) wird durch die Personifikation der Farben eine Vergegenständlichung herbeigeführt, die später mühelos entbehrt werden kann, wodurch die gestaltete Farbe (oder Form) zum eigentlichen Bildgegenstand wird.

All participants of the Berlin Congress will remember the fierce discussion about the inclusion of contemporary art in the teaching of art in schools, which followed on the lecture given by Professor Reinhard Pfennig. In No. 6/1963 of „Kunst- und Werkerziehung“ we are given a more detailed explanation of the educational method of Prof. Pfennig and his group. Here experiments are described with the help of which the school-children can witness and experience the effects and inner laws of colours. Pupils of 9–10 years of age for example were told the fairy-tale of „Regentrude“ (Rain-witch), (ill. 8), and then a discussion followed on how one could best paint her. Pupils' remarks: „She must look quite wet, like rain / I'm going to let the colours flow / she must really drip ...“. The conception of wetness causes a shifting of the motif from the human figure to the streams of colour; in this way the pupil is allowed to think of the subject and is at the same time led to perceive the changing and manifold interplay of wet colours.

In the work of a 14 year-old boy (ill. 10) which is to a great extent abstract a certain amount of concentration on the motif is brought about by the personification of the colours („Two colour-families meet“); later on it is easy to dispense with this, so that the creative colour itself becomes the theme of the picture.

It is significant that these experiments are started when the children are between 9 and 11 years old, that is to say at a stage of development where first signs begin to show that childlike naive creative production is coming to an end. The „Cockerel“ of a 5-year-old boy from a Paris Kindergarten may serve as a particularly impressive example for all other European countries of how spontaneously and generously the unsophisticated child gives form to its ideas and with how great a confidence it makes use of the means of artistic expression – strokes and dabs of the brush. On the question whether these elementary, as it were non-figurative plastic symbols of the child can be preserved by means of artificially reducing and gradually completely eliminating the world of „objective“ experience in order to let the graphic and pictorial means themselves become the content of the pictures, or whether it is necessary to take a round-about way and to acquire first the ability to draw and paint accurately – involving all the symptoms and paralysing effects of a crisis of artistic expression – on this question opinions differ completely and it comes almost to blows. This is a pity, for everyone ought really to be interested in the results of extreme experiments; it is necessary, of course, that not only the results of these experiments but also the conditions under which they are carried out, are made public.



Hier werden Prinzipien der Gegenwartskunst für den Unterricht nutzbar gemacht. Wer sich darüber ärgern wollte, der sei an die überaus starke und fruchtbare Auswirkung des Expressionismus auf die Kunstpädagogik erinnert. Wesen und Wert der kindlichen Malereien wurden erst auf diesem Umweg über die Kunst entdeckt. Der Gockelhahn (Abb. 9, 65x48 cm) möge als besonders eindruckliches Beispiel für alle anderen europäischen Länder dokumentieren, wie großzügig und glücklich das Bildgestalten des naiven Kindes sich manifestiert, wo es nicht mehr behindert wird durch verfehlte Einflüsse der Erwachsenen.

Die eigentliche Problematik des Kunstunterrichts beginnt dort, wo das naive Gestalten des Kindes durch dessen intellektuelle und vorpubertäre Entwicklung in Zerfall gerät. Bei der Frage, ob diese zeichenhafte, gleichsam abstrakte Bildsprache erhalten werden könne, indem man die gegenständliche Erlebniswelt künstlich einschränkt und allmählich überhaupt eliminiert, um die grafischen und malerischen Mittel selber zum Bildinhalt werden zu lassen, oder ob der Umweg über ein sachliches Können – mit allen Erscheinungen und lähmenden Wirkungen einer zeichnerischen Krise – eingeschlagen werden soll, bei dieser Frage prallen die Meinungen hart aufeinander. Etwas zu heftig, wie ich bereits sagte, denn eigentlich müßte man doch interessiert sein an den Ergebnissen extremer Versuche. Voraussetzung ist allerdings, daß nicht nur die Ergebnisse, sondern auch die Vorbedingungen bekannt gegeben werden. Aber sie wird verunmöglicht, wenn begeisterte Anhänger in überstürzter Eile einen absolut ungegenständlichen Kunstunterricht postulieren und darüber hinaus das gegenständliche Zeichnen und Malen als hoffnungslos veraltet geradezu disqualifizieren. „Lassen wir solche Themen weiter zu, wie es bisher noch sehr häufig geschieht, so führen wir den Schüler in eine Krise seiner schöpferischen Entwicklung“ (Walter Bonow im Staedler Brief Nr. 9).

Wie verhält sich nun die außerdeutsche Kunsterziehung zu dieser neuen Richtung? Das Generationenproblem will ich außer acht lassen. Es ist verständlich, daß ältere Kollegen, die sich in jahrelangem Bemühen eine erfolgreiche Praxis aufgebaut haben, nicht einfach ihre Haut wechseln, nur um sich moderner zu geben. Interessanter ist die Haltung der jüngeren Kunsterzieher. Sie ist keineswegs ablehnend. Die Versuche des Arbeitskreises um Prof. Pfennig werden als anregend und nachahmenswert beurteilt. Man ist nur verwundert über die extreme Ausschließlichkeit, die zwar in begrenztem Rahmen als Versuchsbasis anerkannt, für die normale Schulpraxis jedoch entschieden abgelehnt wird. Hierfür gibt es verschiedene Gründe, vor allem die Vielfältigkeit der modernen Kunst selbst, in der das Gegenständliche immer wieder Auf-er-stehung feiert. Dann aber auch das Verlangen der Schüler, etwas Gegenständliches zeichnerisch bewältigen zu können.

If experiments are to be recognized, it must be possible for others to carry them out and check up on them.

What is the attitude of non-German art-education to this new course? By no means negative. The experiments carried out by Prof. Pfennig's group are considered stimulating and worth copying. One is only surprised at the complete exclusion of everything "objective"; it is recognized that within a limited range this exclusion might be justified as a basis for experiments, but for the normal practice in schools it is strictly rejected. There are various reasons for this rejection, the main one being the diversity of modern art itself, where the motif is constantly coming to life again. Another reason is the desire of the pupils to be able to master the depiction of objects. Exclusively non-objective creative work is unsatisfactory for extraverted young people – and there are many of these – for it resembles sailing without ballast, fencing without an opponent; and the average pupil is not mature enough to strive with himself, and this is what abstract painting really is.

Thus the ideas of Herbert Read and English Art Teaching are becoming increasingly important for the rest of Europe. This is not the place to explain and summarize Read's conception of "Education through Art". We will merely point out where he goes conform with and where he clearly differs from the new trend in Germany. His positive attitude to present-day art and his demand that contemporary art should play a part in school life correspond to certain aims of Prof. Pfennig. Read objects to the one-sided domination of "objective" art. He differs however in his attitude on the whole, when he pleads for tolerance of all kinds of creative expression – abstract, expressive, impressive and naturalistic – where it is in agreement with and the result of the type and particular talent of the pupil.

The extraverted pupil for example receives his ideas for colours and forms from objects. He must however learn to abandon too close an adherence to the motif in favour of the composition and the special logic of the whole picture (ill. 11). The pupil must not be spared the pains which this rethinking often involves by means of eliminating the objects. The pains are the price the pupil has to pay in order to gain new insight into the problems of art and an essential impulse to a more conscious way of seeing and judgment. This trend in art education corresponds to the methods of great painters of the past and the present. Painters like Vuillard, Bonnard, Matisse, Dufy, Braque, Picasso and others received their artistic impulse as a rule from immediate sensual impressions. Their painting lives on the objective reality of given motifs and is at the same time a triumph over this reality.

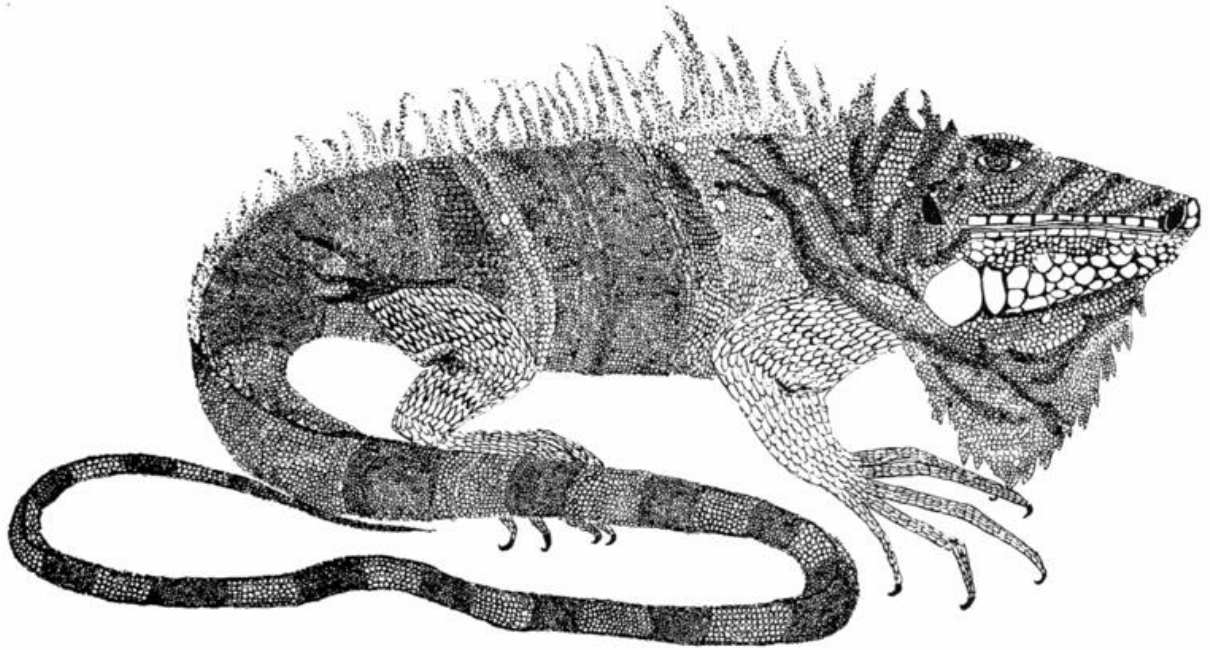
Deshalb gewinnen die Einsichten Sir Herbert Reads und der englische Kunstunterricht mehr und mehr an Bedeutung für das übrige Europa. Es ist hier nicht der Ort, Reads Auffassung seiner „Erziehung durch Kunst“ zusammenfassend zu erläutern. Nur seine übereinstimmenden und deutlich abweichenden Züge zur neuen Richtung in Deutschland seien hervorgehoben. Übereinstimmend ist seine positive Einstellung zur zeitgenössischen Kunst und seine Forderung, diese in die Schule mit einzubeziehen. Er wendet sich deutlich gegen die einseitige Herrschaft der Naturalisten. Abweichend jedoch ist seine Haltung im ganzen gesehen, wenn er für alle Arten der Kunstäußerung – die abstrakte, expressive, impressionistische und naturalistische – Toleranz fordert, wo sie durch die typenmäßige Veranlagung des Schülers bedingt wird. Seine Darstellung der psychologischen Typen, ihre Vielfalt in der Kunst und bei den Jugendlichen nimmt bei ihm denn auch einen breiten Raum ein. Entscheidend für die Kunsterziehung ist ihm also die verschiedene psychische Struktur und Erlebnisweise der Schüler, keineswegs aber eine bestimmte Richtung zeitgenössischer Kunstäußerung, die stets einem Teil der Schüler Gewalt antun müßte.

Zweifelloso setzt ein gegenständliches Motiv dem freien Kombinieren der Farben und Formen erhebliche Schranken entgegen. Das braucht jedoch keineswegs nachteilig zu sein. Aus dem Gegenständlichen empfängt der Extravertierte seine Anregungen für Farben und Formen (Abb. 11). Dabei muß er allerdings lernen, eine allzu enge Bindung ans Motivische zugunsten einer geschlossenen Bildwirkung preiszugeben, das Sachlogische dem Bildlogischen unterzuordnen (Abb. 10). Die Mühe, die dieses Umdenken oft kostet, soll dem Schüler nicht durch Ausschaltung des Gegenständlichen erspart werden. Sie ist gleichsam der Preis für gewonnene Einsichten in die Probleme des Künstlerischen und ein wesentlicher Anstoß zum bewußteren Sehen und Urteilen.

Diese pädagogische Wegrichtung hat ihre Entsprechung in bedeutenden Kunstäußerungen der Vergangenheit und Gegenwart. Meister wie Vuillard, Bonnard, Matisse, Dufy, Braque, Picasso und andere erhielten ihren künstlerischen Anstoß in der Regel aus unmittelbaren Sinneseindrücken vor der Natur. Ihre Malerei lebt vom Gegenständlichen und bedeutet zugleich dessen Überwindung.

In order to understand the works of other contemporary painters like Klee, Mondrian or the Tachistes, the reverse approach, beginning with colour or line, is necessary. The fact that both tendencies exist side by side makes it clear not only that there are two fundamentally opposite creative attitudes, but that they are also both to be tolerated in the pupil. The pen-and-ink drawing in ill. 5 for example began as an exercise in light and dark strokes. It was only the effect of the edges of the superimposed stroke-layers that led the pupils to recognize an objective reality of given motifs, for example "stormy night / rock-edge / cave"; "cave" met with the greatest approval, so that the sketches were finished with this theme in mind. In ill. 7 however the motif of the cave was first given and in ill. 6 the lizard, and the graphic solutions had to be found.

What has been said so far may suffice to show the significance of both directions. It cannot be the question of an either-or, but of an intelligent co-ordination. Only so will it be possible to do justice to every kind of creative expression and to the various talents of the pupils. If the realisation carries the day that both possibilities of artistic creation have the right to exist, then the whole discussion about "objective" and "non-objective" is a quarrel about nothing. It is far more important to discover the limits in the possibilities of both directions, and to do so aimed experiments must be made. Furthermore it is necessary to point out the dangers that lie in both directions and the way to avoid them. Both methods can open or obstruct the approach to art. The cause for a failure is never to be found in the chosen course but in the lack of ability and judgment on the part of the teacher. The personality of the art-teacher alone determines the success or the failure of his teaching. Therefore the training, selection and further education of art-teachers is the most urgent problem of to-day; compared with it the disputes about methods are not essential at all. Instead, co-operation would be much more useful and easily possible, if the experiments which are carried out by individuals or by whole groups – whichever school they adhere to – were appreciated and discussed in an atmosphere of tolerance. In this way a stimulating exchange of experiences during future congresses would become possible and the rigid attitude of many a "naturalist" might be shaken and much wild experimenting might be checked. It is here that European art-education has many tasks still to achieve.



Ein ausschließlich ungegenständliches Gestalten ist für extravertierte Jugendliche – und diese sind häufig – unbefriedigend, denn es gleicht einem Segeln ohne Ballast, einem Fechten ohne Gegner und für ein Ringen mit sich selbst, das abstraktes Gestalten in Wahrheit bedeutet und im Medium der Farbe sich vollziehen muß, ist der Durchschnittsschüler nicht reif genug.



Um die Werke anderer zeitgenössischer Meister, wie Klee, Mondrian oder der Tachisten zu verstehen, ist das umgekehrte Vorgehen, nämlich von der Farbe oder Linie aus, ebenso unerlässlich. Das „Sowohl-als-auch“ beider Richtungen läßt nicht nur zwei gegensätzliche künstlerische Grundhaltungen erkennen und bewußt werden, sondern toleriert diese gleichzeitig auch beim Schüler. Versuche in diesem doppelten Sinne, wie sie außer in Deutschland, Österreich und der Schweiz auch in England, Frankreich, Belgien, Holland und in den nordischen Ländern mehr und mehr angestellt werden, sind vielversprechend. Die Federzeichnung in Abb. 6 beispielsweise begann als Hell-Dunkel-Strichübung. Erst die kantige Wirkung der übereinandergesetzten Strichlagen ließ gegenständliche Motive erkennen, etwa „stürmische Nacht / Felswand / Höhle“, wobei die Höhle weitaus am meisten Anklang fand, so daß die Arbeit in diesem Sinne zu Ende geführt wurde. Umgekehrt war in Abb. 8 das Höhlenmotiv und in Abb. 7 der Leguan zuerst gegeben und die grafische Lösung mußte gefunden werden.

Bei solchen Arbeiten lassen sich zwei bedeutsame Feststellungen machen: Beim ungegenständlichen Beginn mit Strichlagen wird die Struktur „reiner“, nämlich einheitlicher und eindeutiger, jedoch erfährt die innere Anteilnahme und der Eifer der meisten Schüler einen spürbaren Auftrieb durch das nachträgliche Motiv, d. h. durch den gegenständlichen Sinngehalt. Umgekehrt kann das primär gegebene Motiv oft sehr anregend sein für den Beginn der Arbeit, aber bei einem ungeordneten Gebrauch der Mittel zum Versagen führen. Bei den Leguanen gingen abstrakte Strukturübungen voraus und waren den Schülerinnen in ihrer grafischen Wirkung bereits vertraut.

Das bisher Gesagte möge genügen, um die Bedeutung der zwei Wegrichtungen erkennen zu lassen. Es kann sich nicht um ein Entweder-Oder, sondern nur um eine sinnvolle Koordination handeln. Erst durch sie wird man jeder Kunstäußerung, aber auch jeder irgendwie gearteten Veranlagung des Schülers gerecht werden können. Sofern die Einsicht siegt, daß beide Richtungen künstlerischen Schaffens daseinsberechtigt sind, ist die ganze Auseinandersetzung um „gegenständlich“ oder „ungegenständlich“ ein Streit um das Haar des Propheten. Entscheidender ist die Abgrenzung der Möglichkeiten in jeder Richtung, wozu zielgerichtete Experimente unerlässlich sind. „Wir können aus unseren Schülern keine Künstler machen, deshalb wird die Betonung des freien Gestaltens im Entwicklungsstadium der Pubertät fragwürdig. Wir können ihnen aber Maßstäbe in die Hand geben, mit denen sie später selbstgestalterische Probleme beurteilen oder lösen können“ (Prof. Pfennig). Ferner gilt es, die Gefahren aufzuzeigen, die in jeder Richtung bestehen, und die Voraussetzungen, sie zu vermeiden. Das Naturstudium kann den Sinn für Formen und Farben wecken und fördern.

Es kann ihn ebenso leicht verkümmern lassen, wenn es zu einem gedankenlosen Abzeichnen wird oder durch das Abgleiten in einen fotografischen Naturalismus sogar zu einem chaotischen Gebrauch der Mittel und damit zum Kitsch führt. – Auf der anderen Seite vermag das abstrakte Arbeiten den Sinn für die künstlerischen Mittel und ihre Eigengesetzlichkeit entscheidend zu fördern. Eine falsche pädagogische Haltung oder ein unsicherer Geschmack des Lehrers führt aber auch hier unweigerlich ins Dilettantische, Ungeordnete und in manchen Fällen zum Kitsch. Dabei ist festzustellen, daß das Unzulängliche im Abstrakten unangenehmer wirkt als im Gegenständlichen, wo ein sachliches oder liebevolles Bemühen um einen Inhalt immer noch ein Stück Menschlichkeit vermittelt, das uns für das dürftige Wie entschädigt. Im Abstrakten ist das „Wie“ zugleich der ganze Gehalt. „Auch bei der Lyrik vermögen nur Meisterwerke zu fesseln. Ein mittelmäßiger Roman kann noch durchaus eine Aufgabe erfüllen, ein mittelmäßiges Gedicht langweilt und ärgert“ (Heinrich Lützel, „Abstrakte Malerei“). Aus all dem geht hervor, daß in beiden Richtungen der Zugang zum Künstlerischen geöffnet oder verschüttet werden kann. Und in jedem Falle des Versagens liegt die Ursache nicht in der eingeschlagenen Wegrichtung, sondern im Mangel an künstlerischer und pädagogischer Urteilsfähigkeit des Erziehers. „Nur wenige Lehrer, die an Volks- und Mittelschulen unterrichten, sind bildnerisch geschult. An dieser Tatsache dürfen wir nicht vorbeisehen. Landauf, landab konnte ich bei Arbeitsgemeinschaften und Lehrgängen feststellen, daß hinsichtlich der Gesetzmäßigkeiten kaum Kenntnisse oder klare Vorstellungen vorhanden sind.“ Diese Feststellung Prof. Pfennigs trifft für alle europäischen Länder und leider auch für manchen Kunsterzieher zu. Die Persönlichkeit jedes einzelnen Lehrers entscheidet über Erfolg oder Mißerfolg seines Unterrichts. Daher bedeuten die Ausbildung, Auslese und Weiterbildung der Lehrkräfte heute das dringendste Problem. Ihm gegenüber wird der Streit der Richtungen unwesentlich. An seiner Stelle wäre eine Zusammenarbeit fruchtbarer und ohne weiteres möglich, sofern die von einzelnen oder ganzen Arbeitsgemeinschaften durchgeführten Versuche – ungeachtet ihrer Richtung – sachlich gewürdigt und diskutiert würden. Notwendig ist allerdings, daß die experimentellen Voraussetzungen und die Ergebnisse ohne Bestenauslese bekannt gegeben werden und die Diskussionen in einer Atmosphäre gegenseitiger Toleranz erfolgen. Auf diese Weise wäre ein anregender Erfahrungsaustausch an künftigen Kongressen möglich, und vielleicht könnte dadurch die starre Haltung manches „Naturalisten“ gelockert und ebenso manch wildes Drauflosexperimentieren wohlthuend eingedämmt werden. Hier steht die vielgestaltige europäische Kunsterziehung noch vor großen Aufgaben.

EUROPÄISCHE STUDIENTAGE DER INSEA IN PARIS

¹⁾ Um das Experiment der Studientage in Paris und die beabsichtigte Methode ihrer Durchführung verständlich zu machen, folgen diesem Bericht in französischem und deutschem Text der Vortrag von Frau Prof. R. Cuvay und die Aussprachen der MM H. Charnay und R. Gal.

Walter Troike

Die erste Arbeitstagung der INSEA (International Society for Education through Art) wurde von der „Gruppe für pädagogische Synthese und Realisation“ des Instituts Pédagogique National (IPN) durchgeführt. Die Organisation der Tagung leitete M. Charnay¹⁾.

Nach der Vereinigung von INSEA und FEA gehören dieser internationalen Gemeinschaft Kunsterzieher aus Ost und West an. Die Arbeitstagungen der INSEA sind Versuche, der internationalen Zusammenarbeit von Kunstpädagogen neue Wege zu erschließen.

Das Generalthema der Tagung, die unter dem Patronat der französischen Minister für Kultur, nationale Erziehung und Zusammenarbeit stattfand, lautete „Le développement des aptitudes créatrices“ – „Une Education Nouvelle“, zu Deutsch „Die Entwicklung der schöpferischen Kräfte“ – „Wege einer neuen Erziehung“. In ihrem Bericht über die Tagung bemerkt Frau Prof. Dr. R. Cuvay: „Vor allem zeigte sich, daß durch die Übersetzung des Ausdrucks „aptitudes créatrices“ in „schöpferische Fähigkeiten“ nicht derselbe Begriffsumfang gegeben war, denn von den französischen und anglosächsischen Erziehern wird unter dem Bedriff „aptitudes créatrices“ die Fähigkeit zum selbständigen Handeln auf was immer für einem Gebiet gemeint, während das Wort schöpferisch im Deutschen und vielleicht auch im Italienischen den Beigeschmack von „künstlerischem Schaffen“ hat.“

Nach den Franzosen (102 Teilnehmer) bildeten die Deutschen (139 Teilnehmer) die stärkste Gruppe lt. Teilnehmerliste. Aus Japan, wo für August 1965 der nächste INSEA-Kongreß vorbereitet wird, waren 20 Kunsterzieher erschienen. Österreich war mit 27, Italien mit 24 Kollegen vertreten. Die bei früheren Zusammentreffen von Kunsterziehern stets starke Delegation aus den USA zählte diesmal nur 8 Mitglieder. Anwesend waren ferner Kunsterzieher aus Belgien (12), der Schweiz (10), aus Großbritannien (8), den Niederlanden (7), aus Dänemark (6), Portugal (3), Schweden (3), Algerien, Argentinien, Griechenland, Kanada, Luxemburg, Norwegen und Tunesien (je 1). Man hatte mit der Anwesenheit wenigstens eines Kunstpädagogen aus der CSSR gerechnet, wo im Herbst dieses Jahres die zweite Arbeitstagung der INSEA stattfindet. Leider war kein tschechischer Kollege erschienen.

Ein Vortragssaal des repräsentativen UNESCO-Gebäudes an der Place de Fontenoy mit Einrichtungen für die Simultan-Übertragung in vier Sprachen und wohltuender Klimaanlage stand an zwei Tagen für Vorträge, Referate und Ansprachen zur Verfügung. Für die übrigen Tage war der Besuch von verschiedenen Schulen sowie Debatten in den Räumen des IPN vorgesehen.

Vom IPN waren die Teilnehmer kurz vor Beginn der Tagung aufgefordert worden, Arbeiten nach den Themen „Die Brücke“ und „Die Luft“ in ihrem Unterricht anfertigen zu lassen. Diese Arbeiten sollten die gemeinsame Grundlage für Diskussionen in den vorgesehenen Arbeitsgruppen bilden. Themen dieser Art sind ihres unverbindlichen Charakters wegen m. E. als Grundlage für die Diskussion kunstpädagogischer Probleme ungeeignet.

Das IPN hatte weiterhin angekündigt, die Teilnehmer hätten am 13. und 14. Mai die Wahl zwischen Unterrichtsstunden in den Klassen und Teilnahme an den Debatten im IPN; als dritte Möglichkeit könnten sie sich an einem Tag für die Unterrichtsbesuche und am anderen für die Debatten im IPN entscheiden. Von dieser Planung mußte abgesehen werden, weil im IPN, wie sich erst während der Tagung herausstellte, nicht genügend Räume zur Verfügung standen. Deshalb wurden nur wenige Teilnehmer zu den Debatten im IPN eingeladen. Den anderen war Gelegenheit geboten, in der École Boule und in anderen Schulen ihre Unterrichtsergebnisse zu zeigen und zu vergleichen. Während der Mittagspause des folgenden Tages improvisierten Kunsterzieher, die mit ihren Schülerarbeiten an den Vortagen nicht drangekommen waren, in den Tagungsräumen des UNESCO-Gebäudes „fliegende Ausstellungen“. Innerhalb kurzer Zeit waren dort alle verfügbaren Plätze mit Arbeiten bedeckt. Auf diese unkonventionelle Weise bot sich ein buntes Durcheinander der verschiedenartigsten kunstpädagogischen Arbeitsergebnisse. Vergleiche der Generalthemen „Die Brücke“ und „Die Luft“ waren jedoch nicht möglich, da in vielen Fällen nur eines der Themen vorlag, in anderen die Auffassungen zu stark voneinander abwichen.



Eine französische Kollegin z. B. zeigte einen sorgfältig ausgearbeiteten Unterrichtsentswurf, in dem der historische Wandel der Brückenarchitektur von den Anfängen des Brückenbaus bis in unsere Zeit durch Skizzen belegt war. Zum Thema „Die Luft“ waren die Bilder mit Luftballons, Drachen, Flugzeugen, Vögeln und allerlei anderem fliegenden Getier entstanden.

Während der improvisierten Schau wurde ich auf eindrucksvolle Arbeiten aus dem Unterricht von Mme. Quarante aus Marseille und von Mme. Liné Jaquot aus Pontoise aufmerksam (Abb. siehe Seite 155, 169, 170).

Mme. Qu. unterrichtet nach der „Technique Freinet“ an einer privaten, aber staatlich subventionierten école primaire. Die nach der „Technique Freinet“¹⁾ entstehenden Bilder bieten das Beispiel eines für normale französische Verhältnisse revolutionären Kunstunterrichts. Sie erinnern an Malereien, wie sie in den Ateliers von Richard Ott (München) und Arno Stern (Paris) entstehen.

Die Kunsterziehung wurde, dem Tagungsthema entsprechend, im Tagungsprogramm nur als Teilgebiet innerhalb anderer Schulfächer im Zusammenhang einer Art von „Rahmenplan“ behandelt.

Vor dem Plenum leitete Oberstudiendirektor Dr. Soika als Präsident der INSEA mit einem Referat über Grundsätze des bildnerischen Gestaltens die Tagung ein. Er sprach über den Beitrag der Kunsterziehung zur Bildung des schöpferischen Menschen und erläuterte die kunstpädagogischen Voraussetzungen für die Entwicklung der schöpferischen Anlagen des kleinen Kindes, des Schulkindes und des Jugendlichen. Zu seinen Ausführungen wurden Lichtbilder nach Schülerarbeiten aller Altersstufen vorgeführt. Er betonte am Schluß seines Referates, „die heutige bildnerische Erziehung (gehe) aus von der Erkenntnis, die wir täglich nachweisen und nicht genug betonen können, daß der Trieb zum schöpferischen Gestalten jedem Menschen eingeboren (sei) und auch die Fähigkeit dazu in seinen Grundkräften (liege). Ohne Beachtung und Pflege dieser Kräfte (gebe) es keine vollwertige Persönlichkeitsbildung“.

Dem Generalthema der Tagung entsprechend, kamen mehr Vertreter anderer Fachdisziplinen als Kunstpädagogen zu Wort. „Übergreifende Gehalte“ konnten wegen sprachlicher Schwierigkeiten nicht immer deutlich herausgearbeitet werden. Die Vortragenden waren Pädagogen, Mathematiker und Physiker, junge Architekten, Psychologen sowie Vertreter der Kultur- und Schulbehörden. Die Generalinspektorin, Mme. Brunshwig, wies in ihrer Ansprache auf den Wert der schöpferischen Kräfte für die Erziehung und Bildung der Jugend hin. Die Leiterin des IPN, Mme. Hattinguay, betonte die Bedeutung des Kunsterziehers innerhalb des Schulganzen. M. Biemel sprach vom Wirken der schöpferischen Kräfte im

Mathematikunterricht. Er ließ einen Film vorführen, der einen guten Einblick in die Praxis seiner Methode bot.

Den Vorträgen war zu entnehmen, daß auch in Frankreich Reformen des Schulwesens erwogen und in Versuchsschulen erprobt werden. Gegenwärtig jedoch entspricht dort der Alltag des Kunstunterrichts nicht immer den während der Tagung erhobenen Idealforderungen. Zur Zeit wird in Frankreich in der Regel ein konservativer, streng programmierter Zeichen- und Malunterricht erteilt. Einigen Volksschulen in Paris sind Klassen angegliedert, in denen Schüler auf künstlerische Berufe vorbereitet werden. Bei einer Würdigung fortschrittlicher Bemühungen französischer Kunstpädagogen dürfen die Ergebnisse des Kunstunterrichts an der Versuchsschule in Sèvres, dem Centre International des Études Pédagogiques, an dem Mme. Noyer tätig ist, nicht übersehen werden.

Während der Tagung hatte ich Gelegenheit, mit Genehmigung der zuständigen Inspektorin in der 5. Klasse einer école primaire die zehn- bis elfjährigen Mädchen zwei Stunden lang zeichnen zu lassen. Die Schule liegt in einem der ärmeren Pariser Arrondissements. Die Kinder hatten zu Anfang Hemmungen, mit der schwarzen Kreide, die ich ihnen mitgebracht hatte, zu arbeiten, weil sie gewöhnt waren, sorgfältig vorzuzeichnen. Da meine Aufgabe aber dem Material angemessen war, verloren sich die Hemmungen bald. Das Klassenergebnis durfte ich mitnehmen. Drei Arbeiten davon sind abgebildet (Abb. siehe Seite 149, 152).

Die Betrachtung zahlreicher Ergebnisse des Kunstunterrichts an dieser Schule ließ erkennen, daß dort - wie einige Abbildungen zeigen - nach einem der Schulform angemessenen kunsterzieherischen Programm gute Arbeit geleistet wird. Der Einblick in den alltäglichen französischen Unterrichtsbetrieb und meine eigene Zeichenstunde an einer französischen Schule waren für mich das nachhaltigste Erlebnis der Pariser Arbeitstagung.

¹⁾ Revue „art enfantin“, Herausgeber E. Freinet, Institut coopératif de l'École Moderne, Place Bergia Cannes (A.-M.) - C. C. P. 1145-30 Marseille, Druck Merle & Cie, Grasse.

LA LIBERTÉ, CONDITION DU DEVELOPPEMENT DES APTITUDES CRÉATRICES PAR L'EDUCATION ARTISTIQUE

Roxane Cuvay

A l'origine des recherches scientifiques consacrées depuis plus de quinze ans aux aptitudes créatrices de l'homme, il y a la tension provoquée par le désaccord de l'être humain avec les transformations croissantes du milieu technique.

Les résultats de ces recherches, et ce sur les plans les plus divers, n'ont trouvé qu'une résonnance peu en rapport avec leur sens profond.

En précisant les éléments de l'attitude créatrice de l'adulte qui sont les mêmes dans les activités artistiques, scientifiques, et techniques, Lowenfeld et Guilford avaient ouvert la voie à des exercices fondamentaux propres à assurer le développement des aptitudes reconnues. Ces exercices ont été réalisés par Dienes pour le Mathématiques.

Mais la nécessité absolue de s'engager sur cette voie, dans toutes les disciplines consacrées à la formation de l'homme, n'a été démontrée que par Glees et Eschner de l'Institut d'Histologie et de Neuroanatomie expérimentale à Göttingen. Suite à leurs recherches sur les limites de la capacité cérébrale, ils pouvaient prouver qu'une formation justifiable du point de vue neurobiologique devait s'appuyer sur une limitation importante de l'étude des faits, en développant par contre précocement un esprit analytique portant sur l'essentiel (critique et intégrant les capacités). Ce développement dépend de la collaboration des deux hémisphères cérébraux. Mais il y en a qu'un qui assume les fonctions mentales importantes dès que l'unilatéralité des mains s'est affirmée.

Au cours des études traditionnelles, l'échange nécessaire d'information entre les deux hémisphères est constamment perturbé par des réponses rapides exigées par le maître et jugées par lui, qui cependant ne peuvent être résolues que par les neurones de l'hémisphère dominant. L'utilisation fonctionnelle minime de l'autre – Glees l'a prouvé en 1961 – est la cause d'une dégénérescence de ces neurones avec tout ce qui s'en suit. Le point culminant des facultés créatrices ne peut être atteint que par la collaboration des deux hémisphères – fait confirmé en dehors des recherches histologiques, non seulement par les aptitudes artistiques des primitifs, non soumis à l'unilatéralité des mains, mais encore par la diminution de la capacité critique constatée surtout chez les adolescents dès que l'exigence de connaissances est trop importante.

Ces constatations, trop récentes d'ailleurs pour avoir pu passer le filtre des administrations, n'ont pas plus ébranlé, malgré des prises de position individuelles, les structures existantes de l'enseignement que les succès parlables de ceux qui marchaient sur les traces de Lowenfeld.

La réticence de renoncer à des principes considérés comme valables pour la formation de l'homme depuis cent ans, est

ZUR ENTWICKLUNG DER SCHÖPFERISCHEN KRÄFTE DURCH DIE KUNSTERZIEHUNG

Übersetzung: R. Cuvay

Die wissenschaftlichen Forschungen, die sich seit über 15 Jahren mit den schöpferischen Fähigkeiten des Menschen beschäftigen, sind durch jene Spannungen angeregt worden, die aus dem Sichnichteinfinden des Menschen in seine in steter Wandlung begriffene Umwelt entstanden sind.

Die Resultate dieser Forschungen, die unter den verschiedensten Vorzeichen geführt wurden, haben nicht jenen Nachhall gefunden, der ihrer außerordentlichen Bedeutung zukäme.

Als Löwenfeld und Guilford, jeder für sich, die Elemente des schöpferischen Verhaltens des Erwachsenen feststellten und diese sich auf dem Gebiete der Kunst, der Wissenschaft und der Technik als die gleichen erwiesen, öffneten sie damit grundlegenden Übungen zur Entwicklung der erkannten Eigenschaften die Wege. Diese Übungen wurden zuerst für die Mathematik gefunden und mit Erfolg verwendet.

Aber die unbedingte Notwendigkeit, in allen jenen Disziplinen, die für die Erziehung des Menschen herangezogen werden, diese Wege zu beschreiten, wurde erst durch die Arbeiten von Glees und Eschner am Institut für Histologie und experimentelle Neuroanatomie in Göttingen bestätigt.

Im Zuge ihrer Forschungen, die die Leistungsgrenzen des menschlichen Gehirns betrafen¹⁾, konnten sie beweisen, daß eine vom neurobiologischen Standpunkt vertretbare Erziehung auf einer bedeutenden Verminderung des Tatsachenlernens zugunsten der frühzeitigen Entwicklung der kritischen und integrierenden Fähigkeiten beruhen müsse.

Diese Entwicklung ist von der Zusammenarbeit der beiden Gehirnhälften abhängig. Aber nur eine besorgt die wichtigsten geistigen Funktionen, sobald die Händigkeit eintritt. Nun wird im Verlauf des traditionellen Studiums der notwendige Austausch von Informationen zwischen beiden Hemisphären ständig durch die Forderung nach schnellem Antworten gestört, da dieses nur durch die Neuronen der dominierenden Gehirnhälfte getätigt werden kann. Die geringe funktionelle Beanspruchung der anderen Gehirnhälfte – Glees hat dies schon 1961 bewiesen – ist die Ursache einer rapiden Degeneration ihrer Neuronen mit allen ihren Folgen. Der Höhepunkt schöpferischer Tätigkeit aber kann nur durch die Zusammenarbeit der zwei Hemisphären herbeigeführt werden. Diese Tatsache wird – von aller Forschung abgesehen – nicht nur durch die schöpferische Fähigkeit der Primitiven, die der Händigkeit nicht unterworfen sind, bewiesen, sondern auch durch die Abnahme der kritischen und integrierenden Fähigkeiten des Jugendlichen, sobald das Tatsachenlernen und Wissenmüssen überhandnehmen.

Noch zu neu, um das Hürdenwerk der Administrationen überwunden zu haben, ist es diesen Feststellungen auch durch persönlichen Einsatz ebensowenig gelungen, die bestehenden

¹⁾ S. Umschau 1962, Heft 16, S. 497, auch 14, S. 435

compréhensible, mais les déboires causés par cette réticence ist trop grave pour être passé sous silence.

Il faudrait donc procéder à une refonte de l'enseignement qui aurait comme but l'intervention de la pédagogie des activités créatrices dans toutes les disciplines.

Les résultats des activités artistiques dans les écoles maternelles françaises et européennes témoignent de la spontanéité, de l'audace, et de l'originalité de l'enfant. Cela suppose un climat de liberté; et de la part de l'éducateur:

1. une profonde connaissance du développement physique et mental de l'enfant.
2. une connaissance approfondie des éléments fondamentaux de l'Art.

Ces connaissances rendront l'éducateur capable de comprendre l'expression plastique de l'enfant à cet âge et d'intervenir avec intelligence.

Lorsque l'enfant entre dans les classes du premier degré il ressent une diminution de sa liberté et de l'intérêt porté à ses activités artistiques. Au lieu de susciter une activité libre nécessaire au développement de ses aptitudes créatrices qui assurerait dans l'avenir, chez lui, une attitude expérimentale, la liberté de sa décision et en conséquence sa responsabilité sociale, on lui suggère une expression qui n'est pas la sienne; il s'exprimera donc en ayant recours à des modèles dont il se rappelle raquement et qu'il a rarement compris. Il est utile sans doute et même nécessaire de renforcer à cet âge la faculté d'observation de l'enfant. «Qui observe superficiellement pense aussi superficiellement.»

Mais ces observations ne peuvent servir qu'au développement des archétypes et non à des copies soit-disant réalistes auxquelles l'enfant ne porte aucun intérêt. C'est en réalisant une expérience où toute sa personne sera engagée que l'enfant usera des fruits de son observation.

Connaître l'enfant et connaître les éléments de la discipline dont on se sert comme prétexte pour le former à sa manière et à sa mesure à lui sont les bases de l'éducation à venir. La littérature qui traite des étapes de l'évolution de l'enfant abonde. Elle est plus ou moins élaborée à l'aide de matériaux statistiques, et accompagnés quelquefois de dessins schématiques tirés de dessins d'enfants et correspondant soit-disant aux différentes étapes de son évolution. Ces schémas ont causé des malentendus sérieux, l'information devenant doctrine. Toutefois une connaissance de l'enfant qui pourrait servir les objectifs d'une formation différente de celle dont il est encore l'objet dans la plupart des pays du monde, ne s'obtient pas par des études théoriques mais surtout par des expériences pratiques où l'on s'engage soi-même.

Les publications spéciales concernant les étapes d'une formation artistique sont plutôt rares; mais la littérature qui

Erziehungsstrukturen zu erschüttern wie den greifbaren Erfolgen der Nachfolger Löwenfelds. Der Widerstand, Prinzipien aufzugeben, die über 100 Jahre für die Bildung des Menschen gültig waren, ist verständlich, aber das Unheil, das durch diesen Widerstand angerichtet wird, ist zu groß, als daß man darüber hinweggehen könnte.

Man müßte daher an einen Neuaufbau der Erziehung herangehen, der die Entfaltung der schöpferischen Fähigkeiten, d. h. des kritischen und integrierenden Denkens, in allen Disziplinen zum Ziel hätte. Die Resultate der bildnerischen Erziehung in den Kindergärten Frankreichs²⁾ und im übrigen Europa zeugen von der Spontaneität, der Kühnheit und der Originalität des Kindes. Das setzt eine Atmosphäre der Freiheit voraus und seitens des Erziehers eine tiefgehende Kenntnis

1. der körperlichen und geistigen Entwicklung des Kindes,
2. der Elemente der bildnerischen Gestaltung.

Diese Kenntnisse erst ermöglichen es ihm, die bildnerische Sprache des Kindes auf den verschiedenen Altersstufen zu verstehen und im Unterricht richtig vorzugehen.

Wenn das Kind in die Volksschule eintritt, macht sich sogleich eine Verminderung seiner Freiheit und des Interesses, das man seinen bildnerischen Betätigungen bisher entgegenbrachte, bemerkbar. Statt ihm eine freie Betätigung zu ermöglichen, die ihm für die Zukunft die Bereitschaft zu experimentieren, die Freiheit seines Entschlusses und demzufolge sein soziales Verantwortungsgefühl sicherten, suggeriert man ihm einen bildnerischen Ausdruck, der nicht der seine ist. So beginnt es sich in Formen auszudrücken, von denen es eine ungenaue Vorstellung hat und die es selten versteht. Es ist ohne Zweifel notwendig, in diesem Alter die Beobachtungsfähigkeit des Kindes zu stärken. Wer oberflächlich sieht, denkt auch oberflächlich. Doch können diese Beobachtungen nur der Entwicklung der Urbilder dienen und nicht sogenannten Zeichnungen vor oder nach der Natur, denen das Kind nur ein oberflächliches Interesse entgegenbringt. Nur in der Verwirklichung eines Erlebnisses, an dem seine ganze Person teilhat, kann das Kind die Früchte seiner Beobachtungen anwenden.

Das Kind kennen und die Elemente der Disziplin kennen, deren man sich als *Vorwand* bedient, um es auf seine Art und nach seinem Maß werden zu lassen, sind die Grundlagen der Erziehung der Zukunft. Die Literatur, die die Stufen der geistigen Entwicklung des Kindes behandelt, ist reich. Sie beruht auf statistischen Erhebungen und wird bisweilen von schematischen Zeichnungen begleitet, die von Kinderzeichnungen abgeleitet werden, und die den verschiedenen Entwicklungsstufen entsprechen sollen. Diese Schemata haben zu ersten Mißverständnissen Anlaß gegeben, da die Information zur Doktrin wurde. Noch kann eine Kenntnis des Kin-

²⁾ diese Ansicht mußte im Mai 1964 revidiert werden



cherche à démontrer la coordination de l'évolution avec certaines manières d'expression est riche quoique très discutable à partir du second degré;

exemple: se référant au fait que les débuts de l'adolescence sont marqués par les efforts de l'enfant pour s'approprier le monde par une démarche rationnelle et par ses capacités mentales propres, on se croit obligé de lui imposer des exercices d'observation en prétendant qu'ils sont conformes à cette étape de son évolution.

Chaque éducateur a fait l'expérience de voir l'adolescent renier d'un jour à l'autre les rêves qui étaient ses moyens magiques de s'entendre avec le monde. D'un coup, ses rêves paraissent enfantins et la réalité seule digne d'intérêt. Mais la recherche de cette réalité convoitée pourrait aboutir au-delà du réel. N'est-ce pas la tâche de toute éducation de faire dépasser les buts proposés?

Le problème crucial de l'éducation par l'Art est la formation de l'éducateur. Artiste spécialiste ou non? Les réponses varient; mais la majorité, paraphrase la réflexion d'un musicien fameux: «Ne me parlez pas de musique si vous ne la pratiquez pas.»

La majorité exige donc que celui qui veut enseigner l'Art le pratique lui-même. Mais quels sont les critères qui qualifiaient cette activité artistique, prise au sens de créatrice, qui permettrait l'enrichissement permanent des moyens d'expression plastique et le développement des facultés imaginatives nécessaires pour apporter à celui dont on s'occupe une aide efficace.

Car un changement du comportement de l'homme ne peut être atteint que par les moyens de l'Art. Des programmes mixtes ne serviraient qu'à accentuer le déséquilibre nerveux qui se manifeste dans les milieux scolaires provoqué par la surcharge des programmes. Ce problème de coordination sera difficile à résoudre. Mais si chaque discipline trouvait les moyens de développer les aptitudes créatrices comme cela a été fait en mathématiques, sciences, et technologie les efforts des uns et des autres convergeraient vers cette pièce maîtresse de l'éducation qu'on oublie souvent dans certains pays: la réalité de l'enfant.

En passant en revue les introductions des programmes scolaires et même des programmes remaniés, la diversité des objectifs de l'éducation surprend le lecteur. Une simple phrase remanierait tous ces programmes: «développer les aptitudes créatrices de l'enfant pour le rendre capable de faire face à cette vie inconnue qui l'attend.»

des, die anderen Erziehungszielen dienen würde, als es die heutigen sind, nicht durch das Studium von Theorien erlangt werden, sondern nur durch praktische Erfahrungen, bei denen der persönliche Einsatz weitgehend ist.

Publikationen, die der Entwicklung einer bildnerischen Erziehung gewidmet wären, sind eher selten, aber Literatur, die eine Koordination bestimmter bildnerischer Ausdrucksweisen zu angenommenen Entwicklungsstufen zeigt, ist reichlich vorhanden, wenn auch die Darlegungen ab dem 10. Lebensjahr des Kindes sehr diskutabel sind. So bezieht man sich z. B. auf die Tatsache, daß die Anfänge der Adoleszenz durch die Bemühungen des Kindes, sich der Wirklichkeit zu bemächtigen, gekennzeichnet sind. Mit einem Male erscheinen ihm seine Träume, die ihn bis jetzt die Welt verstehen ließen, kindisch und die greifbare Wirklichkeit einzig und allein des Interesses wert. Wird aber nicht die Suche nach der Wirklichkeit jenseits der Wirklichkeit ihr Ziel finden? Und ist es nicht Aufgabe aller Erziehung, gesteckte Ziele zu überschreiten?

Das ungelöste Problem bleibt in der Kunsterziehung die Ausbildung des Kunsterziehers. Künstler, Spezialist oder keines von beiden? Die Antworten sind sehr verschieden. Die Mehrzahl variiert die Aussage eines berühmten Musikers. „Sprechen Sie mir nicht von Musik, wenn Sie sie nicht ausüben.“ Die Mehrzahl verlangt also von dem, der Kunstunterricht erteilt, daß er sich selbst bildnerisch betätige. Aber welches sind die Kriterien für eine „künstlerische“ Betätigung, die als schöpferische bezeichnet werden könnte? Denn nur eine solche könnte der stetigen Bereicherung der bildnerischen Aussage und der Entwicklung der imaginativen Fähigkeiten desjenigen, der erzogen werden soll, zugute kommen.

Die notwendige Änderung des menschlichen Verhaltens, wie sie das Leben heute fordert, kann nur durch den Einsatz der didaktischen Mittel der bildnerischen Erziehung erreicht werden. Eine gemischte Methode, die sowohl das Anhäufen von Tatsachenwissen als die Entwicklung der kritischen und integrierenden Fähigkeiten propagierte, würde nur der Verstärkung jener Unausgeglichenheit dienen, die sich im Schulumilieu schon durch die Überlastung der Lehrpläne zeigt. Aber wenn jede Disziplin die ihr angemessene Methode zur Entwicklung der schöpferischen Kräfte fände, so wie das mancherorts auf dem Gebiet der Mathematik, der Wissenschaften und der Technologie geschehen ist, so könnten die Bemühungen aller endlich jenem Hauptstück der Erziehung dienen, das man in gewissen Ländern gerne vergißt: dem Kind.

Wenn man die Präambeln der Schulprogramme, auch der bereits reformierten, durchliest, so ist man über die Vielfalt der Ziele erstaunt.

Ein Satz könnte alle Programme richtigstellen:

„Die schöpferischen Kräfte des Kindes entwickeln, um es fähig zu machen, diese unbekannte Welt von morgen zu bestehen.“

Henri Charnay

Übersetzung: W. Troike

Le programme que nous vous proposons peut paraître à première vue déraisonnable: nous touchons à tout, semble-t-il. Mais nous devons nous demander s'il est raisonnable de poursuivre nos recherches pédagogiques dans des domaines de plus en plus limités alors qu'il faut de toute nécessité reconstruire l'éducation à l'échelle d'un monde sans frontière, dont les activités sur tous les plans deviennent de plus en plus interdépendantes.

Pour le moment, nous sommes tous des hommes perdus dans des spécialités et nous nous cherchons pour accorder notre action. Alors il faut trouver une technique de la rencontre. Voilà pourquoi les trois exposés de la première partie sont centrés sur le seul objectif qui puisse provoquer la rencontre des professeurs de tous les enseignements: le développement des aptitudes créatrices, autrement dit l'épanouissement de l'enfant.

Voilà pourquoi les quatre exposés de la seconde partie sont centrés sur le seul objectif qui puisse provoquer la rencontre des hommes de tous les milieux sociaux culturels et professionnels: l'adaptation de notre société aux besoins permanents de l'homme, autrement dit la construction d'un milieu propice à l'épanouissement de l'homme.

Ainsi donc, nous devons nécessairement aborder les nombreux problèmes dispersés qui concernent l'enfant à l'école et l'homme dans la société. Il s'agit alors de les dominer en les ordonnant dans une synthèse.

Si l'homme n'acquiert pas rapidement l'esprit de synthèse ce n'est pas la bombe atomique qui menacera l'humanité de désintégration, mais tout simplement le mouvement désordonné de notre pensée. Si nous ne savons pas construire l'éducation pour construire notre société, l'humain sera anéanti dans l'homme.

Or, toute construction est d'une synthèse finalisée. Nous devons donc nous mettre en position de synthèse et commencer à la manière des architectes qui tracent le plan de masse de leurs édifices avant d'aborder les problèmes de détail.

La journée du 12 MAI est consacrée au plan de masse. Nous chercherons dans l'après-midi du 15 MAI les moyens d'aller méthodiquement aux détails pédagogiques.

Das Programm, das wir Ihnen vorschlagen, mag auf den ersten Blick zu ehrgeizig erscheinen. Man könnte uns vorwerfen, wir wollten uns mit allem und jedem befassen.

Wir müssen uns jedoch fragen, ob es vernünftig ist, unsere fachlichen Forschungen allein auf immer begrenzteren Spezialgebieten voranzutreiben, während es doch so notwendig ist, das Erziehungswesen heute in einer die nationalen Grenzen überschreitenden Weise neu zu gestalten, weil die verschiedenen menschlichen Tätigkeiten immer stärker voneinander abhängig werden.

Im Augenblick neigen wir alle dazu, uns nur auf unseren Fachgebieten zu engagieren. Deshalb sollten wir nach Wegen suchen, unsere gemeinsamen pädagogischen Aufgaben zu fördern. Es geht darum, eine Methode für internationale Zusammenarbeit zu schaffen. Deshalb befassen sich die drei Vorträge des ersten Teiles unserer Tagung allein mit dem Ziel, das alle Lehrenden miteinander verbindet und einander näherzubringen vermag: der Entfaltung der schöpferischen Kräfte des Kindes zu seinem Wohle und Fortkommen.

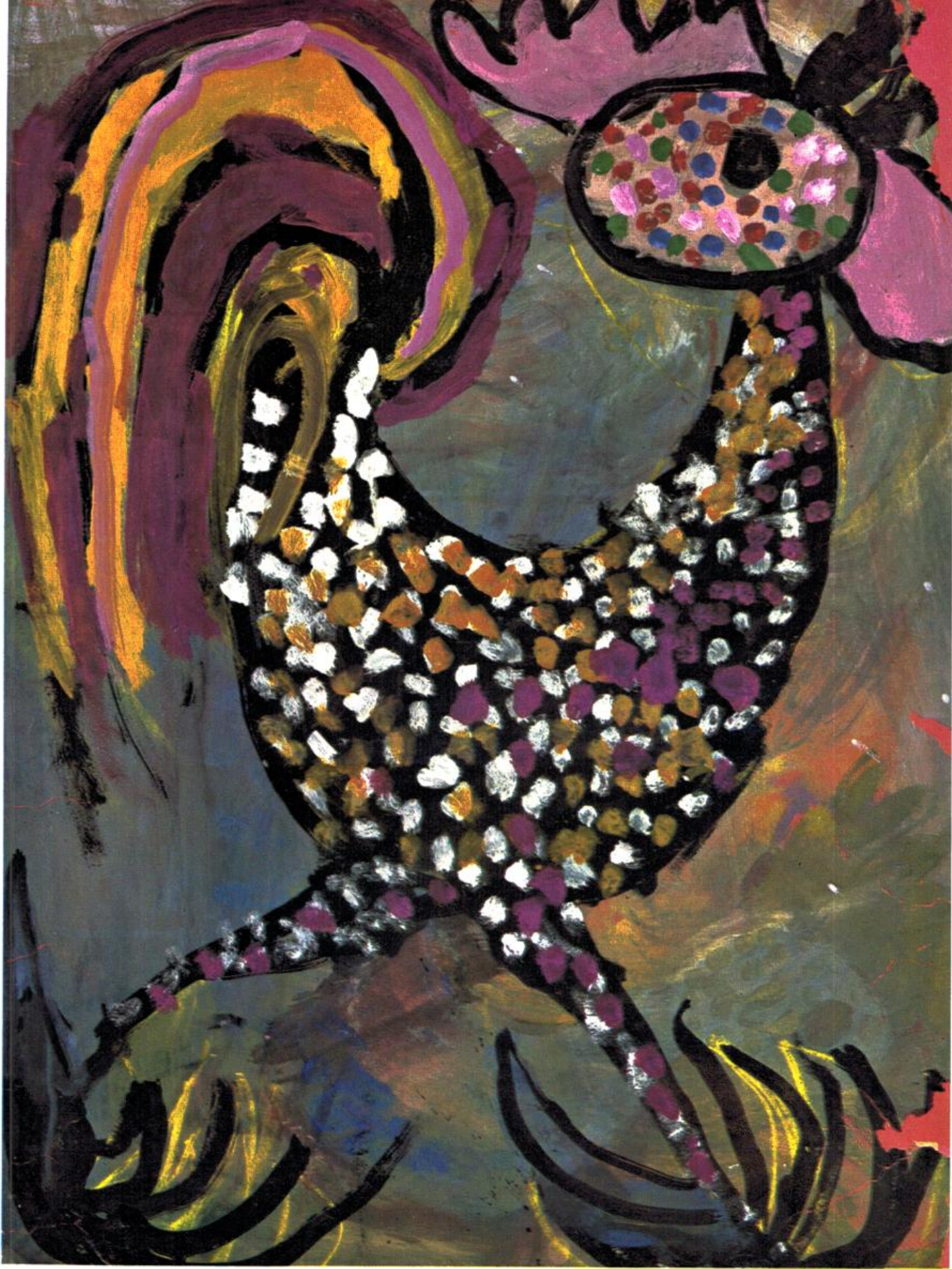
Aus dem gleichen Grunde zielen die vier Vorträge des zweiten Teiles darauf ab, woran den Menschen aller sozialen, kulturellen und beruflichen Schichten allein gelegen sein kann: die Umweltbedingungen der Gesellschaft den Bedürfnissen des Menschen so anzupassen, daß er sich in möglichst vollkommener Weise entwickeln kann.

Wir müssen also zahlreiche weitverstreute Probleme aufgreifen, die das Kind in der Schule und den Menschen in der Gesellschaft betreffen. Es muß uns gelingen, diese Probleme zu lösen und in Übereinstimmung zu bringen.

Wenn wir uns nicht bald dazu aufrufen, gemeinsam zu denken und zu handeln, so wird die drohende Vernichtung der Menschheit weniger von der Atombombe ausgehen als vielmehr von unserem ungeordneten und auseinanderstrebenden Denken. Wenn wir nicht in der Lage sind, die Erziehung unserer Kinder so zu lenken, daß sie den Zusammenhalt der menschlichen Gesellschaft fördert, so wird die humane Gesinnung zugrunde gehen.

Jeder Bau wird zweckmäßigerweise nach vorbereitenden Plänen geschaffen. Wir müssen deshalb ebenso zielstrebig wie die Architekten verfahren, d. h. einen Gesamtplan unseres pädagogischen Handelns entwerfen, bevor wir uns mit methodischen Einzelheiten befassen.

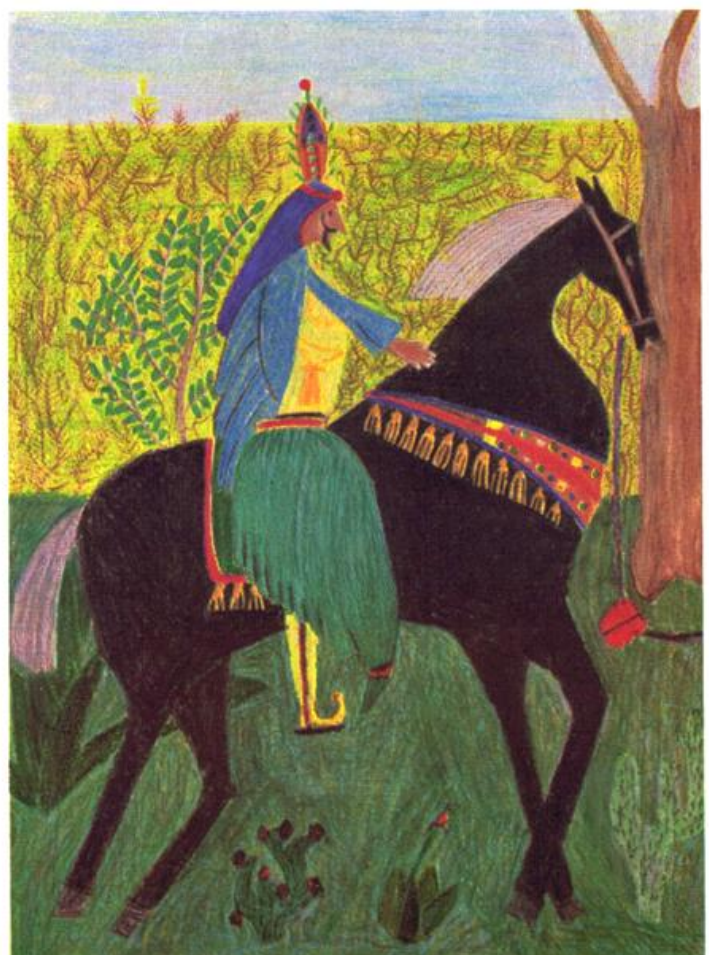
Der 12. Mai ist der Arbeit an diesem Gesamtplan gewidmet. Am Nachmittag des 15. Mai wollen wir versuchen, uns mit den verschiedenen pädagogischen Methoden auseinanderzusetzen.





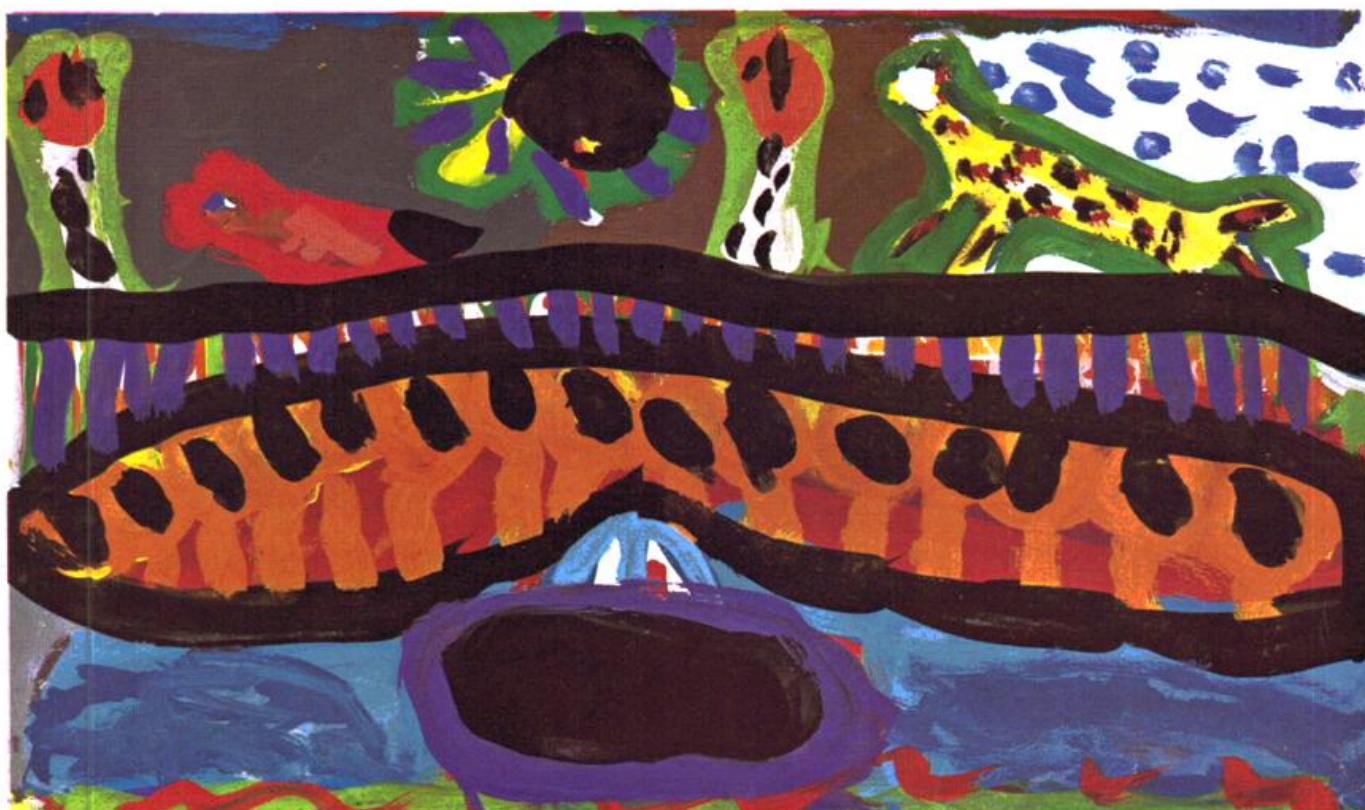
10

11





12



13



14



15

ALLOCUTION DE M. ROGER GAL CHEF DES SERVICES DE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

ANSPRACHE DES LEITERS DER ABTEILUNG PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG IM IPN, M. ROGER GAL

Übersetzung: W. Troike

Pour présenter cette séance inaugurale, il me suffirait de vous rappeler cette phrase du programme général «L'objectif essentiel de ces journées d'étude est d'offrir aux participants les moyens de déduire des indications pédagogiques de l'ensemble des recherches entreprises à ce jour par les spécialistes, dans le monde entier».

Il est bien évident qu'il ne s'agit pas dans ces journées d'étude, de proclamer des vérités pédagogiques intangibles et de prôner des méthodes infaillibles, mais de chercher, tous ensemble, les moyens de nous entendre sur certaines lignes générales de la pédagogie moderne.

Or, l'éducation, dans notre monde nouveau, doit être offerte à tous les âges dans tous les milieux: l'école n'a plus de murs. Par un deuxième éclatement, nous voyons les différents enseignements du culture chercher leur coordination: les disciplines n'ont plus de cloisons. Ce sont précisément ces deux faits qui ont décidé le Groupe de Synthèse et de Réalisations Pédagogiques à réunir, dans un même débat, «les professeurs d'éducation artistique et les professeurs de tous les autres enseignements, les animateurs de l'éducation permanente, les spécialistes de la psychologie et de la sociologie». Mais en réunissant des hommes si différents nous étions contraints d'oublier – provisoirement – le détail pédagogique de chaque enseignement. Nous devions aborder nos débats par une large information sur les problèmes généraux qui nous concernent tous.

Le problème pédagogique impératif est de développer les aptitudes créatrices afin que l'homme moderne prenne une attitude active dans tous les domaines de ce monde aux transformations incessantes et précipitées. Ma grande joie est d'avoir vu, des professeurs d'histoire, de philosophie, de lettres, de sciences, de langues vivantes, venir travailler dans notre équipe du GSRP, animée par un professeur d'éducation artistique: Henri Charnay.

Je serais tenté de voir un symbole dans le fait que l'éducation artistique a rassemblé ces chercheurs, des jeunes pour la plupart. Mais je dois dire que ce petit miracle de la coordination s'explique:

1. Dans le GSRP, il n'a jamais été question à priori d'éducation artistique mais du développement des aptitudes créatrices générales. C'est donc cette position de départ très large qui a permis de rassembler des hommes très différents.
2. Mais, par une sorte de réaction, nos jeunes chercheurs se sont intéressés à l'éducation artistique, poussés par une curiosité naturelle, et ont réfléchi sur leur enseignement dans la perspective de la formation esthétique.

Que pourrais-je donc conclure, sinon qu'il me paraît nécessaire que les professeurs de toutes les disciplines se dégagent provisoirement des préoccupations pédagogiques propres à leur enseignement, pour aller à la rencontre les uns des autres. Alors, nous verrions un second miracle: on découvrirait que la véritable éducation artistique, comme l'air que nous respirons, est le bien commun de tous les enseignements, l'animatrice de toute éducation.

Um diese Tagung einzuleiten, würde es genügen, auf folgenden Satz unseres Programms hinzuweisen: „Das wesentliche Ziel dieser Arbeitstagung besteht darin, den Teilnehmern Gelegenheit zu bieten, aus der Gesamtheit der bis heute in der ganzen Welt betriebenen Forschungen pädagogische Konsequenzen zu ziehen und Richtlinien zu entwickeln.“

Es liegt auf der Hand, daß es sich während dieser Studientage nicht darum handeln kann, unbezweifelbare pädagogische Wahrheiten zu verkünden und unfehlbare Methoden zu predigen, sondern darum, durch gemeinsame Arbeit die Mittel gegenseitigen Verständnisses zu suchen und eben damit eine gemeinsame Basis für gewisse allgemeine Richtlinien der modernen Pädagogik zu finden.

In der heutigen Welt muß den Menschen jedes Alters und jedes Wirkungskreises die Möglichkeit einer guten Erziehung geboten werden; denn jeder Mensch hat Anspruch auf eine seinen Fähigkeiten entsprechende Schulbildung. Hierzu kommt, daß heute die verschiedenen Fächer Wege der Zusammenarbeit suchen müssen. Keinerlei Schranken dürfen sie mehr voneinander trennen. Aus diesen beiden Gründen hat sich die Gruppe für Pädagogische Synthese und Realisation entschlossen, Kunsterzieher und die Lehrer anderer Fächer, Pädagogen, die für eine kontinuierliche Erziehung eintreten, Psychologen sowie Soziologen zu gemeinsamem Gespräch zu vereinen.

Da wir so verschieden geartete Menschen miteinander in Verbindung bringen wollten, waren wir gezwungen, zunächst die speziellen Fragen und Methoden zurückzustellen und mit einer umfassenden Information über die allgemeinen, uns alle berührenden Probleme unsere Diskussion zu beginnen. Unsere wichtigste pädagogische Aufgabe besteht darin, die schöpferischen Anlagen (des Kindes) zu entwickeln, so daß der moderne Mensch in allen Bereichen der heutigen Welt seine Tatkraft voll und umfassend entfalten kann, weil unser Leben sich unaufhörlich und mit unglaublicher Geschwindigkeit verändert.

Ich freue mich ganz besonders, Historiker, Philosophen, Literaturgeschichtler, Philologen und andere Wissenschaftler in unserer Gruppe für Pädagogische Synthese und Realisation, der ein Kunsterzieher wie Henri Charnay besonderes Leben verleiht, begrüßen zu können.

Die Versuchung war für mich groß, in der Zusammenarbeit aller dieser Forscher, zumeist jungen Menschen, im Interesse der Kunsterziehung, (so etwas wie) ein Symbol zu sehen. Ich muß jedoch feststellen, daß dieses Sicheinordnen, das fast wie ein Wunder wirkt, durch zwei Gründe zu erklären ist:

1. In der Gruppe für Pädagogische Synthese und Realisation handelt es sich à priori nie ausschließlich um die Kunsterziehung, sondern um die Entwicklung der allgemeinen schöpferischen Anlagen. Und gerade dieses umfassende, weitgesteckte Ziel hat so verschiedenartige Menschen bei uns versammelt.
2. Im Bewußtsein der außerordentlichen Wirkung der Kunsterziehung haben sich unsere jungen Forscher spontan für sie interessiert; denn sie wünschen in ihrem eigenen Unterricht das schöpferische Tun (die Perspektiven ästhetischer Bildung) wirksam werden zu lassen.

Aus all dem kann ich eines schließen: Es ist notwendig, daß die Kunsterzieher sich einmal aus der fachpädagogischen Isolierung (Befangenheit) lösen und mit Kollegen anderer Fächer Verbindung aufnehmen. Wir werden dann das Wunder erleben, das ich hier in einem Sinnbild schildern möchte. Es war einmal ein verwunschenes Schloß, dessen Bewohner sich sorgfältig von aller Welt abschlossen, weil sie vermuteten, allein das Geheimnis der Entfaltung der Persönlichkeit entdeckt zu haben und zu besitzen. Kein Mensch klopfte an die Tür ihres Schlosses, um durch jenen Wundertrank einer wirklichen und vollkommenen Bildung teilhaftig zu werden. Eines Tages nun begegneten die Herren dieses Schlosses zufällig ihren Nachbarn, die nicht weit entfernt wohnten und ebenfalls dem Geheimnis der schöpferischen Kräfte auf die Spur kommen wollten. Sie schilderten einander ihre gegenseitigen Sorgen. Natürlich kamen sie dabei auf diese wunderliche Welt zu sprechen, die Menschen mit voll entwickelten schöpferischen Anlagen braucht. Im Laufe ihres Gesprächs traten alle miteinander in das verwunschene Schloß ein. Zu ihrem großen Verwundern entdeckten sie, daß schöpferisches Tun und bildnerisches Schaffen für jeden Lehrenden so notwendig sind, wie die Luft, die wir atmen. Die schöpferischen Kräfte allein verleihen jeder Erziehung Leben.

Bemerkungen zur Ausschreibung des bildnerischen Jugendwettbewerbs 1964/65 des Kuratoriums Unteilbares Deutschland

W. Troike

Da die Zahl der Wettbewerbe in den Schulen ständig gestiegen ist, wird die Zurückhaltung verständlich, die eine große Zahl von Kunsterziehern gegenüber dem Ansinnen übt, in ihrem Fachunterricht für Wettbewerbe zur Verfügung zu stehen.

Der Arbeitsplan, den sich jeder Kunsterzieher pflichtgemäß vorausplanend zurechtlegt, wird durch die Teilnahme an allen möglichen Wettbewerben geschnitten, der Unterricht gestört.

Er kann also nicht umhin, unter den angebotenen Wettbewerben sorgfältig auszuwählen. Wettbewerbe, die merkantilen Zwecken dienen, bleiben unbeachtet. Bei Wettbewerben, die politische und andere Ziele verfolgen, muß, was dem Kinde und Jugendlichen nützt, den Vorrang behalten. Ideelle Absicht und bildnerisches Ziel müssen konform laufen.

Das Interesse der Öffentlichkeit für den Kunstunterricht und das wachsende Verständnis weiter Kreise für die bildnerische Erziehung in der Schule dürfen nicht durch berechnende Absichten entwertet werden. Erwachsene dürfen die bildnerischen Arbeiten der Kinder und Jugendlichen nicht für ihre Zwecke ausnutzen. Die Komplexität des kunstpädagogischen Bildungsweges muß gewährleistet sein und erhalten bleiben.

Deshalb fordern die Kunsterzieher, daß bei der Jurierung von Wettbewerbs-ergebnissen, die überwiegend dem Unterricht in der Schule zu verdanken sind, die Stimmen der Kunsterzieher den Ausschlag geben. Nur wenn den bildnerischen Forderungen, die der Kunsterzieher vertritt, der Vorrang zugebilligt wird, kann ein Wettbewerb auch der fachlichen Arbeit dienen.

Vorbildliche Wettbewerbe dieser Art hat es, wie Prof. Mordmülle in Heft 1/64 von Kunst- und Werkerziehung ausgeführt hat, bereits gegeben. Es darf festgestellt werden, daß die Einsicht interessierter Kreise an pädagogisch wie bildnerisch einwandfreien Ergebnissen von Wettbewerben gewachsen ist. Die Bestimmungen eines Wettbewerbs sollen so angelegt sein, daß dem Kunsterzieher offenbleibt, bildnerisch geeignete Aufgaben mit den Themen des Wettbewerbs zu verbinden.

Die für den bildnerischen Jugendwettbewerb 1964/65 des Kuratoriums Unteilbares Deutschland aufgebote Jury entspricht den o. a. grundsätzlichen Erwägungen.

Das Thema „Wir gehören zusammen“ läßt sich im Kunstunterricht bei vorsichtiger Auslegung sinnvoll bearbeiten. Zu den Vorschlägen der Ausschreibung, in denen Erläuterungen zu diesem Thema zu finden sind, sei es erlaubt zu bemerken, daß die Ergebnisse keinen einseitig tendenziösen politischen Charakter aufweisen dürfen.

Bildnerischer Jugendwettbewerb 1964/65 des Kuratoriums

UNTEILBARES DEUTSCHLAND „WIR GEHÖREN ZUSAMMEN“

1. Bundesjury

Prof. Otto Dix, Mitglied der Akademie der Künste, Berlin;
Prof. Ernst Fritsch, Mitglied der Akademie der Künste, Berlin;
Prof. Gerhard Marcks, Mitglied der Akademie der Künste, Berlin;
Prof. Anton Marxmüller, Akademie der bildenden Künste, München;
Prof. Karl Otto, Direktor der Hochschule für bildende Künste, Berlin;
Prof. Herbert Post, Direktor der Akademie für das graphische Gewerbe, München;
Prof. Dr. Leopold Reidemeister, Generaldirektor der Ehem. Staatlichen Museen in Berlin;
Oberstudiendirektor Dr. J. A. Soika, Präsident des Bundes Deutscher Kunsterzieher, des Deutschen Arbeitskreises für Werkerziehung und der INSEA;
Prof. Helmut Thoma, Direktor der Staatlichen Hochschule für Kunsterziehung, Berlin.

2. Thema

Der bildnerische Jugendwettbewerb soll die Jugend anregen, sich mit der Teilung und Wiedervereinigung Deutschlands, mit der Unterdrückung und Freiheit in der Welt zu befassen. Vor allem sollten die Möglichkeiten zur Wiedervereinigung des Getrennten und zur Überwindung der Diktatur, das Völkerverbindende und das Unteilbare als Thema gewählt werden. Die Aufgaben sind bewußt so gestellt, daß sie von den Jugendlichen sowohl national als auch international gelöst werden können.

Als Anregung könnten etwa folgende bildhafte Vorstellungen und Themen dienen: „Wir gehören zusammen“, „Wir bauen Brücken“, „Wir sind getrennt — wir wollen zueinander“, „Einheit — unsere Sorge“, das Verbindende in Verkehr, Landschaft, Volkstum, Sprache, Kunst, Musik, Literatur, Sagen und Märchen, kulturellem Volksgut, Pflanzen und Tieren, Brauchtum, Architektur, Verkehrsmitteln u. a. m.

Der von westdeutscher Seite gegen ähnlich geartete politische Schulpropaganda der Zonenbehörde erhobene Vorwurf richtet sich mit guten Gründen gerade gegen die unkindliche Zweckgebundenheit der politischen Werbung in der SBZ. Solchen Tendenzen würden wir mit Stacheldraht und Mauern nicht gerade wirksam begegnen.

Dagegen erscheinen uns andere Vorschläge, nämlich in den Arbeiten für den Wettbewerb könnten „die Möglichkeit zur Wiedervereinigung des Getrennten“, „Das Völkerverbindende“ und „das Unteilbare“ zum Anlaß einer bildnerischen Aufgabe mit entsprechendem Thema gewählt werden, kunstpädagogisch schon weniger abwegig. Ausschlaggebend für das Gelingen des Wettbewerbs unter solchen Themen ist, daß die Altersstufe der Schüler sorgfältig beachtet wird.

Kritisch muß außerdem bemerkt werden, daß es äußerst zweifelhaft ist, ob „die Überwindung der Diktatur“ von Lehrern und Schülern als bildnerische Thematik überhaupt einwandfrei bearbeitet werden kann. Der Hinweis, Aufgaben sind bewußt so zu stellen, daß sie von den Jugendlichen sowohl national wie auch international gelöst werden können, mag für eine bildnerische Aufgabenstellung genügen.

Die im weiteren Text dieses Absatzes gebotenen Anregungen werden oft nicht zu guten Ergebnissen führen, weil Lehrer wie Schüler durch die Thematik überfordert sein dürften. Die genannten Themen verführen zu literarisch überladenen Lösungen ohne bildnerischen Gehalt. Dieser Aufgabe, die der bildnerische Wettbewerb stellt, werden nur wenige gewachsen sein. Das gilt besonders für die Vorschläge: „Wir sind getrennt“ sowie „Einheit — unsere Sorge“. Derartige Themen gehören in den politischen Unterricht und in die Gegenwartskunde, nicht aber in den Kunstunterricht.

Bei der Bewertung und Auswahl der aus dem Wettbewerb zur Prämierung anfallenden Arbeiten stehen die Juroren vor einer in vielen Fällen unlösbaren Aufgabe.

Wir bemerken, daß diese Kritik von vielen Kunsterziehern in berechtigter Sorge um die Unzweideutigkeit ihres kunstpädagogischen Auftrages vorgetragen wird, in dem Bemühen, das unverfälschte bildnerische Schaffen des Kindes wie des Jugendlichen nach ihrem besten Wissen zu erhalten und zu pflegen.

Trotz so mannigfacher Bedenken erklären sich die Landesverbände des BDK bereit, auch bei dem zweiten bildnerischen Wettbewerb des Kuratoriums in der für den Kunsterzieher für vertretbar gehaltenen Form mitzuwirken.

W. Troike

WISSENSCHAFTLICHES BEIFACH FÜR KUNSTERZIEHER?

OStDir. Dr. Soika hat der Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule seine Stellungnahme zu der von den Schulbehörden der Länder erhobenen Forderung eines wissenschaftlichen Beifaches für Kunsterzieher an Gymnasien übersandt.

1. Auf Grund der pädagogischen und fachlichen Leistungen haben die Kunst- und Werkerzieher längst den Status von sogenannten „technischen Lehrern“ überwunden und eine gleichberechtigte Stellung neben den wissenschaftlichen Lehrern an den höheren Schulen errungen.

Seit neben den Erkenntnisgebieten des Wortes und der Zahl die Form als das älteste und sinnfälligste Medium der Bildung erkannt wurde, ist die bildnerische Erziehung aus der höheren Schule nicht mehr wegzudenken. Die bildnerische Erziehung hat zwei voneinander unterschiedene Unterrichtsbereiche entwickelt: Die Fächer Bildende Kunst und Werkerziehung.

Beide Fächer gründen sich auf der Fähigkeit zum anschaulichen Denken. Sie ergänzen daher die Absicht der wissenschaftlichen Fächer, die Anschauung als Mittel zur Begriffsbildung zu nutzen.

Bildnerische Erziehung provoziert geistige Leistungen besonderer Art, weil Auge und Hand innig zusammenarbeiten, weil Sehen und Tun in enger Korrespondenz zusammenwirken. Kunst- und Werkerziehung wenden sich an die schauenden und gestaltenden Kräfte, die eine wichtige geistige Kernschicht des Menschen bilden.

Die Notwendigkeit, qualifizierte Kunst- und Werkerzieher zu gewinnen, die fähig sind, die höhere Schule mit künstlerischem Geist zu erfüllen, führte zum mindestens achtsemestrigen Hochschulstudium in den beiden Hauptfächern Bildende Kunst und Werkerziehung mit den umfangreichen Teilgebieten: Malen, Zeichnen, Druckgraphik, Plastik, Gestaltungslehre, Komposition, Metall-, Holz-, Papier- und Papparbeit, Gestalten mit Kunststoffen und verschiedenem Material, Textiles Gestalten, Flächen- und Ausstattungsgestaltung, Spiel und Bühne, Umweltgestaltung, Schrift und angewandte Graphik, Darstellende Geometrie und Konstruktives Zeichnen, Bau- und Formlehre, Kunst- und Werkbetrachtung, Methodik der Kunst- und Werkerziehung u. a. m.

Die Kunst- und Werkerzieher begrüßen eine wissenschaftliche Orientierung, die sich organisch in die kunst- und werkerpädagogischen Studien einfügt, und studieren daher aus eigenem Antrieb und auf Grund der Prüfungsordnung während ihrer Ausbildungszeit in den wissenschaftlichen Fachgebieten Philosophie, Pädagogik, Soziologie, Psychologie, Archäologie und Kunstgeschichte, Didaktik, Synoptische Geschichte, Phonetik und Sprecherziehung u. a. m.

Aus Prestigegründen oder gar zur „Aufwertung ihrer Fächer“ brauchen die Kunst- und Werkerzieher heute kein wissenschaftliches Zwangsbeifach!

An der höheren Schule kann nur ein Kunst- und Werkerzieher von höchster künstlerischer Qualität bestehen; daher darf das Minimum von acht Semestern ungestörten bildnerischen Stu-

diums in den beiden künstlerischen Hauptfächern nicht unterschritten werden. Das Kunsthochschulstudium muß Kern der Ausbildung des zukünftigen Kunst- und Werkerziehers bleiben.

Schon aus Gründen einer sinnvollen Straffung der Studienzeit sollte ein zusätzliches wissenschaftliches Beifach nicht obligatorisch vom Kunst- und Werkerzieher gefordert werden, sondern fakultativ bleiben. Eine genügende Anzahl von Studenten studiert ein zusätzliches wissenschaftliches Beifach aus Neigung und gewinnt damit auch eine breitere Verwendungsbasis im Schuldienst.

2. In diesem Zusammenhang ergibt sich die dringende Notwendigkeit einer Novellierung des Beamtenrechts-Rahmengesetzes, die die Kunsthochschulen den wissenschaftlichen Hochschulen gleichstellt.

Der BDK, die INSEA, der DAW und die Konferenz der Leiter der Ausbildung für das künstlerische Lehramt an den Kunsthochschulen in der Bundesrepublik und in Berlin unterstützen diese Beschlüsse der AG Deutsche Höhere Schule und bitten um Weiterleitung an die Ständige Konferenz der Kultusminister, die Kultusminister der Länder und alle verantwortlichen Dienststellen und Persönlichkeiten.

Wir lassen den Ausführungen von Herrn Dr. Soika einen Auszug aus einem Bericht an das niedersächsische Kultusministerium zum gleichen Fragenkomplex folgen.

W. Troike

Nach dem Rahmengesetz zur Vereinheitlichung des Beamtenrechts (Beamtenrechtsrahmengesetz) in der Fassung vom 1. 10. 1961, § 13, Abs. 1, Nr. 3, ist für die Zulassung zu den Laufbahnen des höheren Dienstes ein abgeschlossenes Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule und die Ablegung einer ersten Staatsprüfung oder, soweit üblich, einer Hochschulprüfung mindestens zu fordern. Das Niedersächsische Beamtenengesetz vom 14. 7. 1960 in der Fassung vom 1. 3. 1963 enthält diese Forderung ebenfalls. Auch die Beamtenengesetze der anderen Bundesländer enthalten, soweit bekannt, diese Bestimmung.

Da die Kunsthochschulen nicht als wissenschaftliche Hochschulen gelten, folgt aus den genannten beamtenrechtlichen Bestimmungen, daß Kunsterzieher in den höheren Dienst nur noch eingestellt werden können, wenn sie durch den Erwerb einer Lehrbefähigung in einem wissenschaftlichen Beifach ein abgeschlossenes Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule nachgewiesen haben.

Hierdurch hat die vom Gesichtspunkt einer sinnvollen Berufsausbildung begrüßenswerte Regelung, nämlich Kunsterzieher auch ohne ein wissenschaftliches Beifach zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt an höheren Schulen zuzulassen, bedauerlicherweise ein Ende gefunden. Der Erlaß des Herrn niedersächsischen Kultusministers vom 15. 7. 1953 – IV (2) 1555//3, durch den eine solche ganz auf die eigentliche Aufgabe des Kunsterziehers gerichtete Ausbildung ermöglicht worden war, ist durch die gesetzliche Bestimmung hinfällig geworden.

Schon jetzt ist folgendes festzustellen:

Zum Herbsttermin 1961 sind die letzten Kunsterzieher ohne wissenschaftliches Beifach zugelassen worden. Seitdem ist im Bereich der Abteilung höhere Schulen im niedersächsischen Landesverwaltungsamt nur ein Bewerber mit Lehrbefähigung für das Fach Bildende Kunst in den Vorbereitungsdienst eingetreten.

Es ist auch nicht zu erwarten, daß die Zahl der Bewerber in stärkerem Maße ansteigt, selbst wenn man davon ausgeht, daß

- a) inzwischen Studierende des Faches Bildende Kunst sich notgedrungen auch einem Studium des wissenschaftlichen Beifaches zuwenden und eines Tages das Studium abgeschlossen haben werden,
- b) die neu errichtete Hochschule für Bildende Kunst in Braunschweig auf Grund verhältnismäßig günstiger Studienbedingungen dazu beitragen wird, daß sich – allerdings frühestens in drei Jahren – dort ausgebildete Kunsterzieher nach abgelegter 1. Staatsprüfung zum Vorbereitungsdienst in Niedersachsen melden.

Dieses mit Sicherheit vorauszusehende ständige Ausbleiben einer genügenden Zahl von Kunsterziehern erklärt sich nicht nur aus der Sorge der Studienanfänger und ihrer Eltern, das Studium werde durch die Notwendigkeit, zusätzlich ein wissenschaftliches Beifach studieren zu müssen, unverhältnismäßig verlängert. Viele geeignete Abiturienten schrecken aus diesem Grunde vor einem solchen Studium zurück. Andere sehen davon ab, jetzt noch Kunsterzieher zu werden, weil zwischen dem Studium der Bildenden Kunst und dem des wissenschaftlichen Beifaches in der Regel eine innere und äußere Diskrepanz besteht, wie es sonst beim Studium der Lehramtskandidaten nicht der Fall ist.

Wenn hier und da noch die Meinung geäußert wird, es ständen genügend Kunsterzieher zur Verfügung, so beruht dies auf einem Irrtum. Wer mit den Tatsachen vertraut ist, weiß, wie groß der Mangel an Kunsterziehern an den Gymnasien jetzt schon ist. In den vergangenen Jahren ist wiederholt darauf hingewiesen worden, daß die Zahl der neu eintretenden Kunsterzieher nicht ausreicht, den Bedarf zu decken, und daß der Mangel durch die plötzliche Forderung des wissenschaftlichen Beifaches noch erheblich zunehmen wird.

Da der Zugang an jungen Kunsterziehern, wie oben dargelegt, auch weiterhin sehr gering bleiben wird, erscheint es geboten, auf eine sinnvolle Änderung der Bestimmungen hinzuwirken.

Erfahrungsgemäß kommt ein erheblicher Teil von Bewerbern, die sich zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt an höheren Schulen melden, von Hochschulen außerhalb Niedersachsens. Dies wird auch nach der Errichtung der Staatlichen Hochschule für Bildende Kunst in Braunschweig der Fall sein (vgl. die Verhältnisse hinsichtlich der Musikerzieher nach Errichtung der Niedersächsischen Hochschule für Musik). Deshalb ist es

gerechtfertigt, nach wie vor auf die Studienverhältnisse des Faches Bildende Kunst an den Kunsthochschulen außerhalb Niedersachsens zu achten.

Wenn man davon ausgeht, daß die Forderung des Beamtenrechtsrahmengesetzes (§ 13, Abs. 1, Nr. 3) zunächst nicht geändert werden wird und es fraglich sein dürfte, ob in absehbarer Zeit die Kunsthochschulen den Status wissenschaftlicher Hochschulen erhalten, so muß der Kunsterzieher in der Tat weiterhin ein abgeschlossenes Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule nachweisen, wenn er die Laufbahn des höheren Dienstes anstrebt. Es müßte aber darauf hingewirkt werden, daß dieses Studium nicht völlig abgelöst von dem Studium der Bildenden Kunst erfolgt, sondern sinnvoll mit ihm verbunden ist.

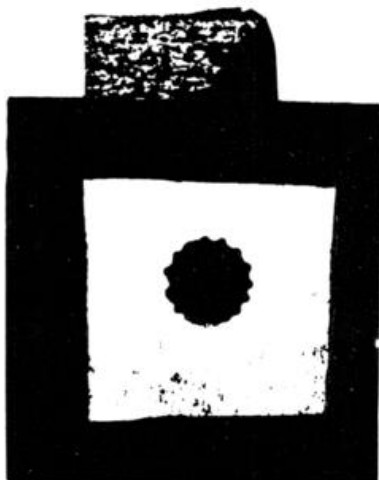
Bisher wird das Studium des wissenschaftlichen Beifaches häufig als erzwungenes, der eigentlichen Befähigung des Studierenden nicht entsprechendes Anhängsel betrieben. Für die spätere Bildungsaufgabe in der höheren Schule ergibt sich aus einem solchen kurzen Nebens Studium kaum ein Gewinn. Selbst für den Unterricht auf der Unter- und Mittelstufe der Gymnasien reichen die erworbenen Kenntnisse, wie sich vielfach erst in der Referendarausbildung erweist, oft nicht aus. Zudem leidet die intensive Ausbildung der jungen Kunsterzieher im Vorbereitungsdienst beträchtlich, da zu viel Zeit auf die Ausbildung im wissenschaftlichen Beifach verwendet werden muß, dessen fachwissenschaftliche Fundierung oft zu wünschen übrig läßt.

Eine sinnvolle Lösung wäre es, wenn der Kunsterzieher neben seinem Studium an der Kunsthochschule ein Studium der Kunstgeschichte oder dergleichen an einer wissenschaftlichen Hochschule betriebe und mit einer Staatsprüfung abschliesse. Diese Prüfung könnte wie die jetzt übliche Beifachprüfung durchgeführt werden, nur würde es sich nicht um ein sogenanntes Prüfungsfach im Sinne der von der Ständigen Konferenz der Kultusminister am 26. 6. 1952 beschlossenen Grundsätze zur wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen handeln, sondern um ein sogenanntes Zusatzfach (Abschnitt II, 1 und 2).

Hierdurch wäre eine Ausbildung gewährleistet, die sowohl das Studium der Bildenden Kunst und Werkerziehung, die den Lebensverhältnissen in unserer technisierten Welt entsprechend einen wesentlichen Teil der Kunsterziehung ausmacht und künftig noch stärker wird ausmachen müssen, als auch ein wissenschaftliches Studium der Kunstgeschichte mit ihren verschiedenen Aspekten in sinnvoller Weise umschließt.

Die Forderung des Beamtenrechtsrahmengesetzes wäre erfüllt, und die Ausbildung der Lehramtskandidaten des Faches Bildende Kunst würde eine innere Geschlossenheit aufweisen. Selbstverständlich sollte es möglich sein, daß Studierende der Fächer Bildende Kunst und Musik wie bisher auch die Lehrbefähigung in einem der üblichen Unterrichtsfächer erwerben, wenn dies ihrer besonderen Neigung und ihrem Können entspricht. Solche Bewerber könnten nach der Beendigung ihres Vorbereitungsdienstes den Forderungen verwaltungsmäßiger Art genügen, die für einzelne Schulen erhoben werden.

Die Verwirklichung des dargelegten Vorschlages würde die Notlage mindern, die sich hinsichtlich der Versorgung der Gymnasien mit Kunsterziehern ergeben hat. Außerdem wäre eine konsequentere und intensivere Ausbildung der Kunsterzieher möglich, so daß ein Höchstmaß an Vorbereitung des Nachwuchses für diesen wichtigen Teil der gymnasialen Bildungsaufgabe erreicht würde.



INSEA-Sonderheft Nr. 1

Das erste INSEA-Sonderheft, die Fachzeitschrift für „Bildnerische Erziehung“ des Internationalen Kunsterziehungsverbandes (International Society for Education through Art) liegt als Sonderheft für die Weltausstellung New York und die Studententagung Paris 1964 vor. Es erschien dreisprachig (englisch, französisch und deutsch), um seine aktuelle Aufgabe ohne Verständigungsschwierigkeiten erfüllen zu können. Es ist als Publikation über die bildnerische Erziehung in West-Berlin – sowohl über die Arbeit in den Schulen als auch über die Ausbildung der Kunsterzieher – gedacht und soll auf der Internationalen Weltausstellung 1964/65 in New York die Ausstellung von kunstpädagogischen Gestaltungsergebnissen im Berlin-Pavillon ergänzen und unterstützen. Es kam rechtzeitig genug heraus, um auch schon auf den Internationalen INSEA-Studententagen vom 12. bis 16. Mai 1964 in Paris angeboten werden zu können. Schon seine äußere Erscheinung zeigt Format und weist auf das Niveau hin, das der Bedeutung eines von West-Berlin ausgehenden Impulses zu einer nun weltweiten Belebung der Kunsterziehung zukommt. Das grafische Gesicht – Typografie, Layout und der geschmackvolle Umschlagdeckel – wurde von Enzo Edschmid und Ulrich Harsch (Hochschule für Bildende Künste / Klasse Lortz) gestaltet. Aber nicht nur, daß die Gestaltung die Kunsterziehung West-Berlins würdig darbietet, sie gibt auch dem glücklich gewählten Verhältnis von Bild und Text eine übersichtliche Anordnung. Der Wechsel von Schriftblock und Bild, von Farb- und Schwarzweißwiedergaben, von Foto und Reproduktion, von erfrischend-naiven Kinderarbeiten und vollendeten Ergebnissen der Studierenden, von Malerei, Zeichnung und Werkarbeit gibt einen umfangreichen Überblick und schafft eine interessante, belebende Abfolge beim Durchblättern des Heftes. Die Texte bekommen ihr Gewicht bereits aus der Bedeutung, die ihre Verfasser im politischen und kulturellen Leben haben.

Erziehung ist Menschenbildung!

Kunsterziehung greift tief in die Persönlichkeit hinein. Sie wird dadurch zu einem Politikum. So steht der Beitrag des Regierenden Bürgermeisters von Berlin, Willy Brandt, am Anfang als Geleitwort, als Gruß, der in die Welt hinausgeht. Der Direktor der Hochschule für Bildende Künste Berlin, Herr Prof. Karl Otto, betont die Notwendigkeit der Pflege und Entwicklung der schöpferischen Fähigkeiten im Menschen als Sorge um die Erhaltung der Kultur, als Maßnahme gegen die Gefährdung des Menschen im technischen Zeitalter. Herr Oberstudiendirektor Dr. Soika als Präsident der International Society for Education through Art, des Bundes Deutscher Kunsterzieher und des Deutschen Arbeitskreises für Werkerziehung, dessen Initiative wir dieses Heft verdanken, weist auf die völkerverbindenden Möglichkeiten der Bildsprache hin. Er mahnt, die wertvollen Kräfte, die durch die bildnerische Erziehung zur Entfaltung der ganzen Persönlichkeit dienen, als integrierenden Bestandteil einer neuzeitlichen Pädagogik zu erkennen. Es ist jetzt dringlicher denn je, die kulturelle Notwendigkeit einzusehen, daß die Pflege der schöpferischen, gestalterischen Anlagen im Menschen für eine friedliche und menschenwürdige Zukunft unerläßlich ist.

Dieses Heft will über den Kreis der Fachangehörigen hinaus auf alle Menschen wirken, die sich für die Kultur und die Menschheit verantwortlich fühlen. Es ist eine gedruckte Manifestation, weil es als ein Dokument für die Erschaffung eines Weltbundes der Kunsterziehung angesehen werden muß.

Leonhard

Das INSEA-Sonderheft kann durch Frau I. Bayer, 1 Berlin 47, Hanne-mann-Straße 24, zum Preise von 3,50 DM zuzüglich Porto bezogen werden.

Der PELIKAN Nr. 66

Seit jeher hat der „PELIKAN“ an der Entwicklung der Kunsterziehung Anteil genommen. Mit Heft 66 begrüßt diese Zeitschrift der Pelikan-Werke Günther Wagner, Hannover, in hervorragender Aufmachung die Fusion der FEA (Fédération Internationale pour l'Education Artistique) mit der INSEA (International Society for Education through Art).

In Deutsch und Italienisch wurde je eine Ausgabe gedruckt. Außerdem erschienen Textbeilagen in englischer, französischer und spanischer Sprache. In großzügigster Weise haben die Pelikan-Werke ein geschmackvolles Heft herausgegeben mit wesentlichen Aufsätzen von Herrn Dr. J. A. Soika, dem ersten Präsidenten der vereinigten INSEA, von Frau Dr. d'Arcy Hayman, der Leiterin der Abteilung Kunsterziehung in der UNESCO, Herrn Prof. Henri Charnay, der die europäische Arbeitstagung der INSEA im Mai 1964 in Paris leitete, Herrn Prof. Saburo Kurata, dem Präsidenten des japanischen Kunsterziehungsverbandes, und Herrn Dr. Jaromir Uzdil, Dozent an der Pädagogischen Fakultät Prag.

Die Firma Günther Wagner stellte große Geldmittel zur Verfügung, um das Heft in hoher Auflage erscheinen zu lassen und es bis in die entferntesten Länder zu versenden. Damit greift der „PELIKAN“ im richtigen Zeitpunkt seine erweiterte Aufgabe als weltumspannendes Informationsorgan für die Kunsterziehung auf.

Das Grußwort mit einem kurzen Überblick über die Geschichte der Kunsterziehung im 20. Jahrhundert, über die augenblickliche Lage und die zukünftigen Aufgaben, über die nächsten Tagungen und Kongresse schrieb Herr Dr. Soika, Berlin. Frau Dr. Hayman weist auf die Charta der Vereinten Nationen hin und betont den Wert der Kunsterziehung für die Menschheit als einen wesentlichen „Beitrag zu Frieden und Sicherheit durch Förderung der Zusammenarbeit unter den Nationen durch Bildung, Wissenschaft und Kultur...“

Es liegt nahe, daß Herr Prof. Charnay in seinem Beitrag nähere Mitteilungen über die im Mai in Paris stattgefundene Arbeitstagung macht. Wesentlich ist, daß er die Tagung in engem Kontakt mit der Praxis aufbaute. Mit der gleichen Absicht schlägt er vor, daß die Teilnehmer aus den verschiedensten Ländern Arbeitsergebnisse aus gleicher oder ähnlicher Aufgabenstellung als konkrete Vergleichsunterlagen mitbringen, um es daran zu interessanten Aussprachen und wertvollen Erkenntnissen kommen zu lassen. Noch haben wir die hervorragenden japanischen Kinderzeichnungen vom Berliner Kongreß im Gedächtnis. Der Aufsatz von Herrn Prof. Kurata wird ebenfalls durch Reproduktionen so qualitativvoller Arbeiten ergänzt. Wir erfahren in kurzen Zügen den Entwicklungsgang der japanischen Kunsterziehung bis zum heutigen Stand. Obgleich Japan räumlich von uns so entfernt liegt, ist es uns in seinen Bestrebungen so nahe. Mit Spannung wird der 17. Internationale Kongreß für Kunsterziehung 1965 in Tokio erwartet. Eine herzliche Einladung dazu beschließt den japanischen Beitrag.

Herr Dr. Uzdil wird zum Berichterstatter über die Kunsterziehung in den Ostblockstaaten. Wir wissen, daß dort andere Wege gegangen wurden und andere Ziele angestrebt werden. Aber die Idee der Kunsterziehung ist lebendig. Trotz politisch-weltanschaulich anders gerichteter Aspekte in ihrer Bezugnahme auf den Menschen und die Erziehung sind Verständigungsmöglichkeiten vorhanden und Kontakte angebahnt. Mit dem Hinweis auf den INSEA-Kongreß in Prag vom 6. Oktober bis 8. November 1964, auf dem zum ersten Male nach 1945 die Kunsterzieher der Welt in einem Ostblockstaat zusammenkommen, wird der internationale Charakter der INSEA in ihrem Willen, zur Völkerverständigung beizutragen, sichtbar.

Leonhard

BILDER UND FOTOS

- Seite 146 Abb. 1 Berlin-Pavillon, Weltausstellung 1964/65, New York
Foto: Wolf Lücking, Berlin
- Seite 149 Abb. 2 Kind nach dem Spiel im Jardin des Plantes,
Original: 48 x 32 cm, schwarze Kreide,
Junge, 11 Jahre (Frankreich) – (Troike, Hannover)
- Seite 152 Abb. 3 Kind nach dem Spiel im Jardin des Plantes,
Original: 40 x 20 cm, schwarze Kreide,
Mädchen, 10 Jahre (Frankreich) – (Troike, Hannover)
- Abb. 4 Kind nach dem Spiel im Jardin des Plantes,
Original: 46 x 17 cm, schwarze Kreide,
Mädchen, 10 Jahre (Frankreich) – (Troike, Hannover)
- Seite 155 Abb. 5 Festtag,
Foto in Originalgröße, Collage, ohne Maße,
Gemeinschaftsarbeit (Frankreich) – (Mme. Liné Jaquot Pontoise)
- Seite 157 Abb. 6 Höhle,
Original: 15 x 12,5 cm, Federzeichnung,
Junge, 12 Jahre (Schweiz)
- Seite 159 Abb. 7 Leguan,
Original: 20 x 36 cm, Federzeichnung,
Mädchen, 15 Jahre (Schweiz)
- Abb. 8 Höhle,
Original: 18 x 12,5 cm, Federzeichnung,
Junge, 13 Jahre (Holland)
- Seite 167 Abb. 9 Gockelhahn,
Original: 63 x 48 cm, Deckfarben,
Junge, 5 Jahre (Frankreich)
- Seite 168 Abb. 10 Zu Hause,
Original: 38 x 43 cm, Deckfarben,
Mädchen, 13 Jahre (England) – (Miss J. M. Crisp, Birmingham)
- Abb. 11 Persischer Reiter,
Original: 29,5 x 21 cm, Farbstifte,
Junge, 12 Jahre (Schweiz)
Die von Herrn E. Müller, Basel, in seinem Manuskript angezogenen
Farbbilder „Regentrude“ und „Zwei Farbfamilien treffen sich“ waren
trotz intensiver Bemühungen des Verlags leider nicht mehr verfügbar.
- Seite 169 Abb. 12 Unser Haus,
Original: 25 x 35 cm, Deckfarben,
Junge, 8 Jahre (Frankreich) – (Mme. P. Quarante, Marseille)
- Abb. 13 Die Brücke,
Original: 25 x 42 cm, Deckfarben,
Junge, 8 Jahre (Frankreich) – (Mme. P. Quarante, Marseille)
- Seite 170 Abb. 14 Baum im Frühling,
Original: 47 x 32 cm, Deckfarben,
Mädchen, 11 Jahre (Frankreich)
- Abb. 15 Straßenkarte,
Original: 21 x 32 cm, Deckfarben,
Mädchen, 13 Jahre (Frankreich)
- Seite 150 Fünf-Minuten-Skizzen, Junge, 15 Jahre,
Seite 151 Rohrfederzeichnung (Deutschland)
- Seite 160 Brautpaare, Jungen, 12 Jahre,
Seite 162 Rohrfederzeichnungen (Deutschland)
- Seite 165 Brautkutsche, Mädchen, 12 Jahre,
Rohrfederzeichnung (Deutschland)
- Umschlag Unter Verwendung einer Kinderzeichnung
(Junge, 12 Jahre), Willy Drews, Hamburg

LIEBE LESER FREMDER ZUNGE!

Wir meinen Ihnen sagen zu müssen, wie es kommt und welchen Sinn es hat, daß in diesen Heften zwei selbständige Zeitschriften vereinigt sind.

In den zwanziger Jahren wurden wir, eine Gruppe angehender Kunsterzieher, im Abzeichnen unterrichtet. Wir widerstrebten dem nicht nur, weil wir unbestimmtes Mißbehagen dagegen fühlten, sondern hatten einen guten Grund zu opponieren. Zwei Männer außerhalb der offiziellen Unterweisung hatten uns nämlich erleben und einsehen lassen, worin der künstlerische Sinn des Gestaltens liegt. Es waren Gustaf Britsch und Egon Kornmann. Und damals gründeten wir eine kleine Zeitschrift, eben „Die Gestalt“.

Nach dem großen Krieg erschien sie alsbald wieder, vorerst die einzige Fachschrift im deutschen Bundesgebiet. Von 1950 an betrieb ihr Schriftleiter die Vereinigung mit den wieder vorbereiteten Heften von „Kunst und Jugend“. Beide Zeitschriften sind neuerdings unter dem Übertitel „Kunst- und Werkerziehung“ vereinigt.

Daß „Die Gestalt“ in „Kunst und Jugend“ nicht aufging, hat seinen guten Grund. Durch die neuere Wendung in Kunst und Kunsterziehung schienen die alten Probleme des Zeichnens beiseite geschoben, da nun der Begriff des Schöpferischen in anderer Weise verstanden wurde. Doch schien das nur so, und die Mitarbeiter der „Gestalt“ wiesen in zahlreichen, oft forschenden Aufsätzen nach, daß man für den alten Irrtum einen neuen einzutauschen im Begriffe war.

So ergab sich durch einen gewissen Gegensatz der beiden Teile unserer Zeitschrift eine immerwährende Diskussion, die ihre Bedeutung hat, auch wenn nicht in jedem Fall ein bestimmter Autor von der anderen Seite angesprochen war.

Dazu kommt noch, daß „Die Gestalt“ auch mithalf, die Lehrer an Volksschulen in die Kunsterziehung hereinzuziehen. Ihr Schriftleiter war ja Fachberater für das Zeichnen an Volksschulen, und auch der vorgesehene Nachfolger hat seine Erfahrungen an der Volksschule gesammelt. Eben dadurch ist in unseren Blättern ein starker Zuschlag an praktischer Darstellung aus der Schularbeit, besonders des frühen und mittleren Schulalters, enthalten.

Herrmann

DEAR READER OF NON-GERMAN LANGUAGE!

We think we have to tell you about the reason why two independent periodicals - „Die Gestalt“ and „Kunst und Jugend“ - are united in this one paper.

A group of beginners in art education, that we were in the years around 1920, we have been instructed in imitative drawing. We resisted not only because we had a kind of ill-humoured feeling, but had our good reasons to oppose. Two men, who stood outside the official doctrine of artistic instruction, made us see where the real meaning of „Gestalten“ (a term for all artistic and pre-artistic activity, that cannot be correctly translated) must be found. This men were Gustaf Britsch and Egon Kornmann. We founded then our small periodical: „Die Gestalt.“

„Die Gestalt“ appeared again immediately after the big war and was at that time the only expert-periodical for art education in the Bundesrepublik. The editor pursued the union of „Die Gestalt“ and „Kunst und Jugend“ since 1950, time when „K. u. J.“ was just republished for edition. Both

periodicals have recently joined under the common heading „Kunst- und Werkerziehung“.

„Die Gestalt“ has good reasons for not melting with „Kunst und Jugend“. The old problems of drawing were apparently set aside by the new turn of art and art pedagogy, since the idea of creative activity came to a different understanding now. But this was only delusive and the authors of „Die Gestalt“ revealed in numerous essays, which were often inquiringly written, that one was then but going to exchange the old imitative mistake for a new one.

Moreover „Die Gestalt“ aided lead the teachers of the „Volksschule“ (general elementary school in Germany) to art education. The editor was namely advising expert for art education on the „Volksschule“ and the potential successor got his experiences at the Volksschule as well. Thus our leaves include many practical representations of school art education, especially of the early and middle school age.

CHERS LECTEURS DE LANGUES ÉTRANGÈRES!

Nous croyons devoir vous dire la raison pourquoi et pour quel sens deux périodiques séparés ont été réunis dans ces cahiers. Entre 1920 et 1930 nous - un groupe de jeunes instituteurs de dessin - fûmes enseignés dans l'art de «copier» en dessinant. Nous étions contre cette méthode non seulement parce que nous sentions un certain malaise contre elle, mais nous avions encore une bonne raison de nous y opposer. C'est que deux hommes - hors de l'enseignement officiel - nous avaient fait voir et concevoir le véritable sens du travail artistique. C'étaient: Gustaf Britsch et Egon Kornmann. Et c'était alors que nous avons fondé un petit périodique: «Die Gestalt».

Après la deuxième guerre mondiale, il était de nouveau édité et c'était l'unique périodique spécial dans la République Fédérale à ce temps-là. A partir de 1950, son rédacteur essayait d'atteindre la réunion avec les cahiers de «Kunst und Jugend» qui venaient d'être préparés. Ces deux périodiques ont été réunis dernièrement sous le titre de «Kunst- und Werkerziehung».

Il y a une bonne raison que «Die Gestalt» n'a pas pu paraître avec «Kunst und Jugend». Par une nouvelle voie dans l'art et l'éducation artistique il semble que les vieux problèmes d'autrefois ont été mis de côté, car la conception de la force créatrice fut comprise d'une autre manière. Mais cela semblait seulement être cela et les collaborateurs de «Die Gestalt» prouvaient dans de nombreuses et expérimentales compositions qu'on était en train de tomber dans une nouvelle erreur au lieu de l'ancienne. C'est ainsi que - par une certaine différence entre les deux parties de notre périodique - une discussion permanente s'élevait qui a sa signification même quand, pas dans chaque cas, un certain auteur de l'autre côté n'était intéressé.

En outre, «Die Gestalt» commençait à intéresser aussi les instituteurs des écoles élémentaires à l'éducation artistique. Le rédacteur de «Die Gestalt» était conseiller spécial pour le dessin dans les écoles élémentaires et son successeur potentiel a collecté ses expériences également dans l'école élémentaire. C'est pourquoi dans nos cahiers il y a une forte partie tirée des expériences du travail pratique dans les écoles surtout dans celles pour les débutants et pour les élèves d'un âge moyen.

ÜBER KÜNSTLERISCHES LAIENSCHAFFEN IN DEN USA

Das Land des größten technischen Fortschritts, aller äußerlichen Bequemlichkeiten und wirtschaftlichen Erfolge ist von einer Mechanisierung des gesamten Lebens bedroht, die sich geistig, seelisch und körperlich auf den Menschen verheerend auswirkt. Dieser Zustand wird noch dadurch verschlimmert, daß die allgemein gewonnene Freizeit von einem Profitssystem ausgenutzt wird, das die Interessen der breiten Massen auf die Befriedigung der niedrigsten Instinkte lenkt. In Kinos, über das Fernsehen und das Radio und durch eine unübersehbare Schundliteratur werden die Nerven der daran Beteiligten aufs höchste aufgepeitscht. Wenn man dazu noch die Auswirkungen auf das Nervensystem der Menschen rechnet, die durch die ständig wachsende Hast im Verkehr und im Berufsleben verursacht werden, dann mag man verstehen, daß heute Geistesgestörtheit Amerikas größtes Gesundheitsproblem ist.

Dieser Gefahr sind sich leitende Persönlichkeiten in Erziehung, Industrie und Wirtschaft voll bewußt. Kein Wunder daher, daß über das ganze Land in Erziehungsinstituten aller Art, großen Geschäftsbetrieben und Fabriken Kurse in kunsterzieherischer, kunstgewerblicher und Handwerksbetätigung eingerichtet wurden, die zur Sammlung und geistigen Erholung dienen sollen.

In der Mehrzahl dieser Kurse wird neben planmäßig ausgearbeiteten Unterrichtsprogrammen, die alles Erlernbare, Modernes wie Altes, anbieten, die kunstpädagogische Parole des „Self-Expression“ gefördert. Hier kann jeder mehr oder weniger das tun, was ihm beliebt. In vielen solcher Kurse wird immer wieder von schöpferischer Tätigkeit und von geistig-seelischen Wachstumsprozessen geredet, ohne daß man davon jedoch viel sehen kann. Bei längerer Beobachtung kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß diese Kurse hauptsächlich der Flucht vor der Routine-Tagesarbeit und der Langeweile dienen. Damit aber bleiben die menschlich aufbauenden Elemente, die jeder echten künstlerisch gestaltenden Arbeit innewohnen, auch wenn das Resultat noch so bescheiden aussieht, unberührt. Da ferner in vielen Kunsterzieherkreisen die künstlerische Tätigkeit als die bildnerische Verwirklichung von nur emotionalen Erlebnissen oder dem mystischen Hervorquellen unter- oder überbewußter geistiger Zustände betrachtet wird, ist von künstlerischen Gebilden im Sinne von geistig-seelisch geschaffenen bildnerischen Formzusammenhängen wenig zu bemerken.

Es schien also notwendig, eine besondere Stätte für Kunsterziehung zu gründen, wo die Entfaltung und Entwicklung der künstlerischen Kräfte von Laien auf kunstwissenschaftlicher Basis betrieben werden konnte, um so die künstlerisch-kulturellen und therapeutisch-sozialen Aufgaben erfüllen zu können. Das von mir im Jahre 1949 in Berkeley, Kalifornien, eröffnete Institut für Kunsterziehung ist für diese Zwecke bestimmt. Es war mir dabei von vornherein klar, daß eine solche Arbeit nicht von irgendeiner alten oder modernen Kunstrichtung abhängig sein darf. Es ging mir grundsätzlich um das Erwecken der künstlerischen Sprache von Laien, von Leuten des Volkes. Diese künstlerische Sprache des Volkes war hinsichtlich ihrer Entwicklungsstufe zu allen Zeiten eine andere als die der Meister. Da es sich hier um eine echte künstlerische Produktion und deren organisches Wachstum und nicht um ein bloßes Bilderfabrizieren handelt, so wurden die Erkenntnisse aus der Theorie von Gustaf Britsch eine der wesentlichen Grundlagen der gesamten Arbeit. Es muß jedoch ausdrücklich betont werden, daß alles versucht wurde und auch weiterhin versucht wird, die Theorie nicht zu einer formalisti-

schen kunsterzieherischen Zwangsjacke herabzuwürdigen. Britschs Ideen erscheinen als eine Art Fragment, das vielen offenbar zuwenig gibt. Dieses Fragment vermittelt aber in jahrelanger praktischer Arbeit eine Fülle weiterer Einsichten, Anregungen und Hinweise, die es zu einem Gesamtbau anwachsen lassen können, der echte kunsterzieherische Ideen anderer in sich organisch aufzunehmen vermag. Es scheint mir aber, daß die künstlerischen und kunsterzieherischen Möglichkeiten, die solch ein Gesamtbau bietet, nicht durch den Streit um die Gültigkeit oder Ungültigkeit der alten oder modernen Kunstbewegungen verkannt und fälschlich propagiert werden sollten. Das Allgemeine der Theorie kann und muß sich im künstlerischen Schaffen verschiedener Menschen in verschiedener Weise verwirklichen. Damit wird der künstlerisch gestaltenden Form der menschlich-seelisch-individuelle Atem gegeben, ohne den keine Form zum Leben erweckt werden kann.

Die Arbeitsweise und ihre Bedeutung, wie sie in unserem Institut für Kunsterziehung dargeboten werden, mögen in der folgenden Zusammenstellung klarwerden.

1. Der gesamte Unterricht legt eindeutig Gewicht auf die Entfaltung unverfälschter künstlerischer Prozesse. Nicht das getrennte Lehren künstlerischer Formelemente, nicht spezialisierte Techniken, nicht freie oder angewandte Kunst sind das Ziel unserer Kunsterziehung. Wir sehen den Hauptzweck vielmehr in der natürlichen Kultivierung von wachsenden geistig-seelischen Prozessen, wie sie sich gleichzeitig und wechselwirkend im künstlerischen Gestaltungsvorgang abspielen. Alle verschiedenen Materialien und Techniken sind diesem Ziel dienstbar gemacht. In seiner künstlerischen Entfaltung wird jeder Schüler ermutigt, in denjenigen Materialien und Techniken zu arbeiten, deren Auswahl durch eine innere Notwendigkeit für eine bestimmte künstlerische Verwirklichung und die jeweilige Stufe seiner künstlerischen Vorstellung bestimmt wird. Auf diese Weise scheint eine innere einheitliche Beziehung von Mensch und Werk hergestellt zu werden.
2. Mit der wachsenden Fähigkeit des anschaulich-künstlerischen Vorstellens wächst ebenso das zu erreichende Werk in seiner gestalterischen Struktur, oft zu größeren Spannungen in einfachen Gebilden, oft vom einfachen zum mehr komplexen Formzusammenhang. Auf diese Weise bereitet jede Entwicklungsstufe die Grundlage für die nächst zu erreichende Stufe von innen her vor. Somit ruht das pädagogische Verfahren auf dem Prinzip des natürlichen Wachstums. Da die Hauptrichtung dieser Kunsterziehung von der inneren Entfaltung des künstlerischen Vorstellens bedingt ist und da das künstlerische Resultat ein Ergebnis solchen Wachstums ist, so werden Erziehung (die natürliche Kultivierung wachsender geistig-seelischer Prozesse) und die künstlerische Tätigkeit (die bildnerische Verwirklichung anschaulicher Vorstellung) funktionell innerlich vereint.
3. Im Verlauf solcher Entwicklung verlangt jede manuelle Tätigkeit, deren künstlerische Bedeutung innerhalb der strukturellen Formbeziehungen von der jeweiligen Stufe des anschaulichen Vorstellens bedingt ist, einen hohen Grad von Nerven- und Muskelkontrolle. Die moderne Biologie bestätigt die Annahme, daß eine Veränderung in einem Teil des menschlichen Organismus einen bestimmten Einfluß auf den Rest dieses Organismus ausübt und daß „die durchschnittliche Spannung innerhalb eines Muskels nicht durch diesen Muskel allein, sondern von der Situation des gesamten Organismus als eines einheitlichen Ganzen bestimmt wird“. (Kurt Goldstein, *Human Nature*. Harvard University Press 1940.) Man kann daher mit Gewißheit annehmen, daß die Entfaltung und Entwicklung latenter künstlerischer Fähigkeiten (auch wenn sie noch so bescheiden erscheinen), wie sie hier beschrieben und von uns ausgeübt wird, den Menschen als geistig-physische Einheit erfassen. Somit ist es berechtigt, im Rahmen dieser Kunsterziehung die erzieherischen, künstlerischen und

organisch-physischen Prozesse als dynamische Synthese zu betrachten. Der Ganzheitseffekt solcher Tätigkeit liegt in der Tatsache, daß derjenige, der *künstlerisch formt, sich selber formt*. Damit wird die entscheidende Stelle berührt, wo die künstlerische Tätigkeit die ihr innewohnende aufbauende und auch heilende Wirkung ausübt.

4. Von Anfang an werden die Teilnehmer dieser Kurse gehalten, ihre Arbeit nach dem Maßstab ihres eigenen anschaulichen Verständnisses für die erarbeiteten Formzusammenhänge zu beurteilen. Die Schwierigkeit dieser Aufgabe führt den Anfänger natürlicherweise bald zu den einfachsten künstlerischen Lösungen. Nur wenn diese anschaulich begriffen sind, ist die Möglichkeit einer Entwicklung zu Leistungen höherer Entwicklungsstufe gegeben. Hier zeigen sich bald die verschiedenen Grade von Begabungen. Bei der Besprechung der Arbeiten, die vor der Gesamtklasse stattfindet, wird immer wieder betont, daß das künstlerische Werturteil einzig und allein von dem jeweilig erreichten Grad des Formzusammenhanges bestimmt wird. Nur dadurch finden die einfachen Arbeiten weniger Begabter ihre Würdigung neben denen der Weiterentwickelten.

Auf der Grundlage solcher Formerkenntnis und Beurteilung wird den Teilnehmern die Möglichkeit geboten, sich gestalterisch verwandter Werke alter und neuer Kunst, der Architektur, der Handwerks- und Industrieerzeugnisse verständnisvoll und kritisch zu nähern. Solche formkritischen Vergleiche und Beurteilungen müssen besonders in Amerika eine der wichtigsten Aufgaben der künstlerischen Erziehung des Laien werden. Das Land der größten technischen und wirtschaftlichen Fortschritte hat wegen der Überbetonung des freien Wettbewerbs, wo jeder bauen kann, wie er es für richtig hält, und wo eine aufdringliche, öffentliche Reklame als roher Ausdruck dieses Wettbewerbs Straßen und Plätze und ganze Ortschaften verschandelt; wo es scheint, daß „God's own Country“ – „God's own Junkyard“ werden kann. Das ist der Titel eines kürzlich erschienenen Buches von Peter Blake, New York 1964.

Nur dann kann eine Demokratie ihre volle Daseinsberechtigung finden, wenn ihre Bürger so gebildet werden, daß sie an der Veredelung des Volksganzen teilnehmen können. Dabei sind die Entfaltung und Entwicklung der künstlerischen Kräfte des Laien nicht länger zu umgehen. Es ist seine innere geistig-seelische Form, die zuerst entwickelt werden muß, für die die verwirklichte künstlerische Form der äußerliche Träger des tatsächlichen Weltbildes wird. Die innerlich geistig-seelisch gestaltete Vorstellung – ohne die ein wahres Kunstwerk nicht möglich ist – stellt die Vorbedingung für die Formung einer veredelten, vermenschlichten Welt dar. Ein Volk kann nur dann gebildet genannt werden, wenn es den Weg vom wahrheitsgetreuen Innenbild zum Bild und zur Bildung angetreten hat. Darin liegt seine eigentliche Aristokratie der Gesinnung, ohne die eine Demokratie nur kurzen Bestand hat.

Henry Schaefer-Simmern, Berkeley-California

ON ART EDUCATION WITH LAYMEN IN THE USA

The country of the greatest technological progress, external comfort and economical success is threatened by wide spread mechanization of its life which may have a disastrous effect upon its population. This situation is still more aggravated by a gained free time, which in turn is exploited by a profit-system directing the interest of the broad masses to the satisfaction of the lowest human instincts. In movies, over the television and the radio and by a boundless trashy literature, the nervous system of the participants is constantly

whipped up. In addition, numberless similar factors may make it clear why mental illness has become America's greatest health problem.

In order to counteract this danger, large business enterprises, factories and all kinds of educational institutions have established courses in fine arts and crafts for the purpose of re-creation and relaxation.

In the majority of these courses one finds besides planned educational programs that foster principles of art – modern and old – the doctrine of self-expression. In many of these courses, creative processes, mental and emotional growth are proclaimed. But the general outcome of such efforts show little verification. Most exhibitions demonstrate parade-work and not the genuine results of the students own ideas and achievements. And further, as in some circles of modern art educators artistic activity has been recognized as the mere pictorial realization of emotional, or mystical emergence of sub-conscious or super-conscious experiences, there is little to see of artistic configurations in the sense of mentally and emotionally created self-sustained relationships of form.

It seemed therefore necessary to establish a place for a particular art education where the unfolding and development of the inherent artistic abilities of laymen could be studied and pursued on a scientific basis in order to become able to fulfill the artistic-cultural as well as the therapeutic – social tasks. The Institute of Art Education in Berkeley – California was founded by me for the above mentioned purpose.

From the beginning it was clear to us that such work had to be independent of any old or modern art movement. We were basically concerned with the awakening of the artistic language of laymen – of the people. At all times, this artistic language of the people was different from that of the masters. We wanted the genuine artistic production and its organic growth performed by the common man and woman, and not the mere fabrication of pictures etc. For this reason, the Theory of Art by Gustaf Britsch became of essential importance in our total work. It must, however, be emphasized that all has been done and will further be done not to mislead and disgrace this theory into a formalistic art educational straight-jacket. To many persons Britsch's ideas appear fragmentary and thus, they seem to offer too little. However, through many years of practical art educational work, this fragment offers many insights, stimulations and directions out of which it may grow into a unified structure which in turn, can incorporate many art educational ideas of others. It seems to me that the artistic and art educational validity and possibilities offered by this theory should not be misunderstood and falsely evaluated by any controversy about old or modern art movements. The general ideas of this theory can and must reveal themselves in the artistic production of different persons differently. Only by this do the artistically formed achievements receive that human breath without which no true artistic form can ever be awakened to life.

The following presentation may offer some insights into the philosophy of art education, its practise and importance as they are pursued in The Institute of art education.

1) The Total instruction is basically concerned with the unfolding and bringing into action unadulterated artistic processes. Not the separate teaching of artistic elements of form, not special techniques, neither drawing, painting sculpture, nor fine or applied art, is the final aim of the kind of art education here proposed. The goal is rather the natural cultivation of growing mental powers as they operate simultaneously and interfunctionally within the process of artistic configuration. All different media and techniques are subordinated to this purpose; and hence it may be necessary, in the artistic development of any given person, to encourage him to utilize many different materials, each of which will

help him in realizing his particular stage of artistic conceiving. It is in this way that an integral connection between man and his artistic achievement is established.

2) With the growing ability of visual artistic conceiving, the work to be achieved grows also in its formative structure, often to greater tensions in lines and colors, often from simple to more complex organizations of form. As each phase of development matures, it prepares thoroughly the ground for the manifestation of the next phase; that is, the principle of natural growth underlies the entire pedagogical procedure. As the main trend of this education is inwardly determined by a certain lawfulness of man's visual artistic conception, and as the artistic result is the outcome of that growth, education (the natural cultivation of growing mental and emotional powers) and artistic activity (the pictorial realization of visual conceiving in terms of interfunctional relationships of form) become united.

3) Within the course of artistic development as just described, each execution of a definite stroke, each touch of color, each bit of modeling the functional meaning of which within the structural order is thoroughly determined by the stage of visual artistic conceiving, requires a high degree of motor control. Modern biology substantiates the belief that a change in any part of the human organism has a reflection upon the rest of the organism, and that "the average stage of tension of the single muscle is not determined by the muscle alone, but by the situation of the whole of the organism." (Kurt Goldstein, *Human Nature*, Harvard University Press 1940.) Thus it may become comprehensible that in the evolution of innate artistic abilities, man functions mentally and physically as a psycho-biological whole. The unfolding of his artistic creativeness is intimately related to his whole being. Education, artistic activity, and the physical organism of man constitute a dynamic synthesis. The total effect of such an activity rests in the fact that he who forms artistically forms himself. The decisive point is here touched where artistic activity seems to fulfill its inherent constructive and therapeutic effect.

4) From the beginning of their studies, all students of these courses are urged to judge their own work according to their own visual understanding of the accomplished relationship of form. The difficulties of this task lead the beginner naturally to the solution of simple artistic problems.

Only then, when these simple solutions are fully grasped, the possibilities are given for the development of greater solutions. Soon, the different degrees of talents are apparent. In the discussions of their works, which always takes place in front of the whole class, it is constantly emphasized that the artistic value-judgment is solely determined by the quality of the artistic relationship of form just accomplished. On the basis of such an understanding do the simple works of the beginners find their just appreciation besides those of more developed students.

5) On the foundation of such cognition of form the possibility is offered to the students to approach critically congenially related works of art, of architecture and crafts. Such critical compari-



sons and judgments seem to be an utmost important task in art education with laymen, and this especially in America. In the country of the greatest technical and economical progress, the over-emphasis of free enterprise, where everyone can build more or less as it pleases him, where a system of flaring advertisement has spoiled landscapes and towns, "God's own country" seems to degenerate into "God's own Junkyard". See book: Peter Blake, *God's own junkyard*, New York 1964. Only then will a democracy find its right to exist, when its citizens are culturally developed to such a degree that they become able and willing to participate in the improvement and refinement of the total life of a country. In such a frame-work, unfolding of inherent artistic potentialities of the laymen can not be longer avoided.

Hahn, Stickerei auf Sackleinen, 50/50 cm.

Herr C. R., Fabrikarbeiter, 30 Jahre.

„Ich arbeite am liebsten in großen, einfachen Formen, die aber nicht langweilig erscheinen dürfen. Ich sticke oft mit großen runden Packnadeln auf rohes Sackleinen. Diese Technik gibt mir die Möglichkeit, immer an der Ganzheitswirkung so zu arbeiten, daß ich leicht Veränderungen vornehmen kann. Mit wenigen Farben und Linien läßt sich immer eine große geschlossene Wirkung erzielen.“



Rooster embroidery on burlap. 20/20 inches.

Mr. C. R., factoryworker, 30 years of age.

"I like most to work with simple shapes which, however, should not appear monotonous. Often I embroider with large round packing needles on burlap. This technique gives me the possibility to work towards a total effect by having easily the chance for any alteration. With few colors and lines, a great unified effect can always be attained."

Tigerin mit Jungen. Ölfarbe. 125/45 cm.

Frau E. A. Hausfrau. 35 Jahre (aus der Vorstellung gemalt)
„Ich hatte die Tigerin und ihre Jungen im Zoo gesehen. Mein Thema hatte so anschaulich vor meinen Augen zu erscheinen, daß ich es gleich begreifen konnte.

Diese Wirkung hätte ich nie durch Kopieren vor der Natur erreichen können. Künstlerische Ideen werden durch den menschlich-schöpferischen Geist geformt. Ich hatte viele Zeichnungen zu machen, bis meine Idee zuerst in Linien vor meinen Augen entstand. Dann hatte ich mehrere Farbstudien anzufertigen, um die verschiedenen Wirkungen von Linien und Farben zu beobachten, bis auch die Farben in Beziehung zueinander eine einheitliche Wirkung erreichten. Am allerschwersten war aber der Punkt zu erreichen, wo selbst die kleinsten Teile ihren Beitrag zum künstlerischen Ganzen geben konnten. Auf diese Weise zu arbeiten, machte mich viel mehr empfindsamer und kritischer. Gleichzeitig entwickelte ich eine unbekannte innere Stärke und Sicherheit. Ich frage mich oft, ob nicht künstlerische Tätigkeit und eine künstlerisch geformte Welt eine der bedeutendsten Vorbedingungen für den Bestand und das Heil einer geistig gesunden menschlichen Rasse sind."

Tigress with two Cubs, oil, 48/18 inches.

Mrs. E. A. 35 years of age. (not painted after nature)

"I had seen the tigress and cubs at the zoo. My theme had to be visualized so that I could grasp it with my eyes all at once. This I never could have accomplished by copying nature. Artistic ideas are formed in and by the human creative mind. I had to make many drawings until my idea



first was realized in lines. Then I made several color studies, to observe the various effects lines and colors had upon each other, until the colors, too, produced a unified relationship. Most difficult of all was reaching that point where even the smallest part contributed its share to the artistic whole. Working this way, made me much more sensitive and critical. Simultaneously, I developed an unknown inner strength and security. I often wonder if artistic activity and an artistically shaped world is not one of the most important prerequisites for the establishment and salvation of a sane human race."

Sitzendes Mädchen, Öl, 47,5/25 cm.

Frau J. G., Empfangsdame. 28 Jahre (aus der Vorstellung gemalt).

„Ich habe in meiner Arbeit eine große Einfachheit entwickelt, ohne daß ich mich dazu zwingen mußte. Dazu bevorzuge

ich ebenfalls eine gewisse Weichheit der Oberflächenbehandlung. Um das zu erreichen, gebrauche ich alle möglichen Mittel. Ich habe aber einsehen gelernt, daß meine Bilder eine klargeformte Struktur haben müssen, um eine überzeugende Wirkung zu erreichen und um nicht in eine gewisse Leere auszuarten. Ich habe einfache Leute gerne, liebe eine einfache Umgebung und ein einfaches, aber angenehmes Leben. Mir scheint, daß die Art und Weise, wie ich male, mir sehr wesensverwandt ist."

Sitting Girl, oil, 19/10 inches.

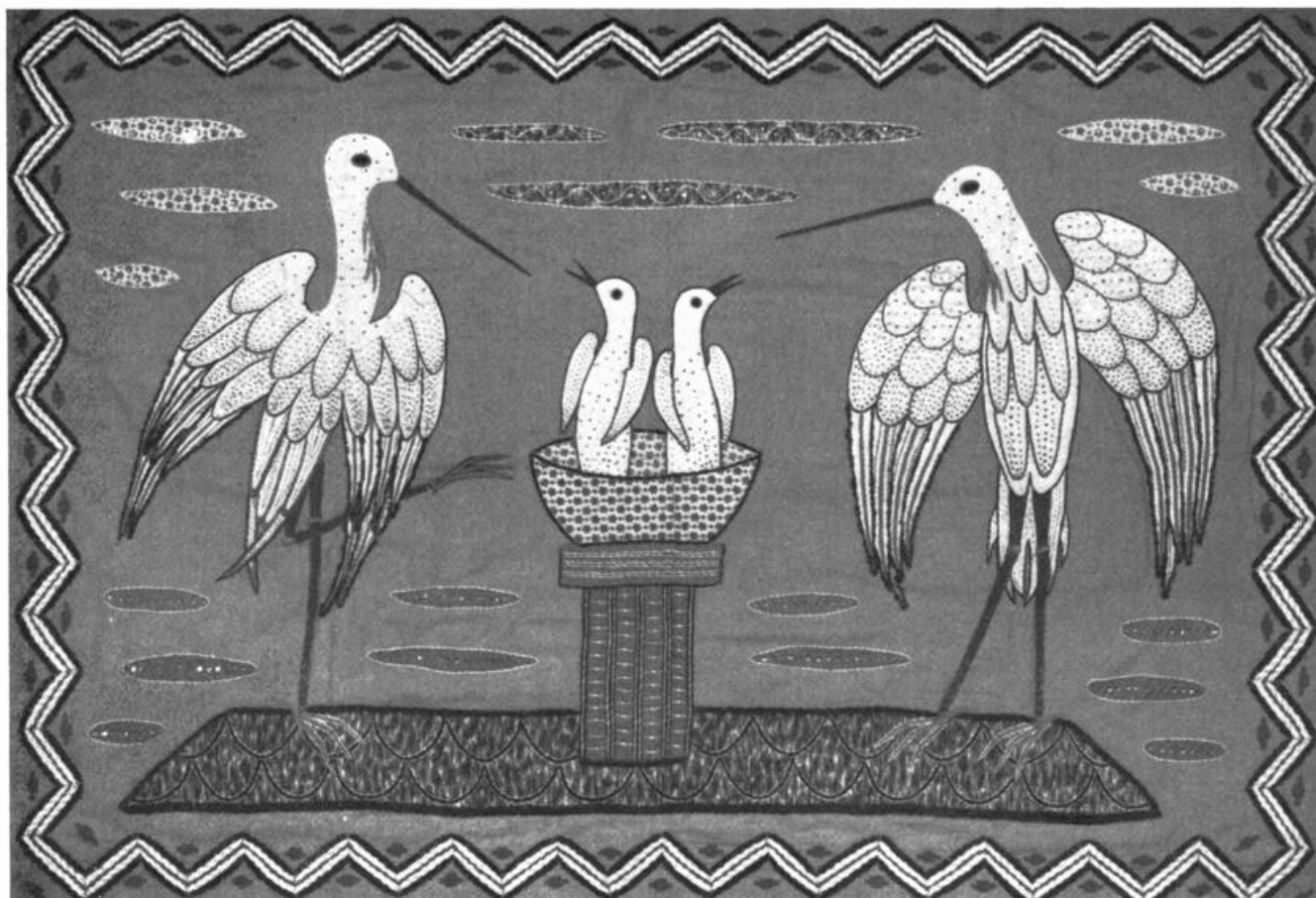
Mrs. J. G., receptionist. 28 years of age (not painted from nature).

"I have developed in my work a great simplicity without having to force myself to do so. In addition, I prefer also a

verstehen kann in meiner Arbeit, kann niemals mein ehrliches, eigenes Resultat sein."

Two Women in conversation, fired clay, 16 inches high
Mr. C. R., accountant, 30 years of age.

"During my studying in the Institute of Art Education, I have become fully aware of the fact that I could consider my work finished only after I was able to see it as a visual wholeness in which no part could disturb me. For this reason, my sculptures are simple. (I have no other possibilities to conceive them. In effect, such achievements give me a profound satisfaction and inner serenity.) To rationalize about them for the purpose of making any kind of simplification has often upset and disturbed me. What I cannot visually understand in my work can never be my honest result."



certain smoothness in the treatment of the surface of my pictures. In order to reach this effect, I utilize all various means possible. However, I have understood that my pictures must be cemented upon a clearly formed structure in order to convince visually and not to degenerate into a certain emptiness. — I like simple people, a simple surrounding and a simple but smooth life. It seems to me that the way I express myself artistically is congenial to me."

Zwei Frauen in Unterhaltung, gebrannter Ton, 40 cm hoch.
Herr C. R., Bücherrevisor, 30 Jahre (ohne Modell gemacht).

"Während meines Studiums im Institut für Kunsterziehung ist mir die Tatsache klargeworden, daß ich meine Arbeit nur dann als fertig betrachten konnte, nachdem ich fähig war, sie als ein anschauliches Ganzes, in dem kein Teil mich stören konnte, zu sehen. Aus diesem Grunde sind meine Plastiken einfach. Ich habe keine andere Möglichkeit, mir diese vorzustellen. Solche Vollendung gibt mir eine tiefe Befriedigung und innere Ausgeglichenheit. Über die Arbeit vorher nachzudenken, mit dem Zweck, sie zu vereinfachen, hat mich oft aus der Fassung gebracht und gestört. Was ich anschaulich nicht

Zwei Störche mit Jungen, Appliqué, 100/125 cm.

Frl. E. B., Büroangestellte, 57 Jahre.

"Wenn ich ein klares anschauliches Verständnis meines Bildes und dadurch eine volle Befriedigung erreichen will, wird es absolut notwendig für mich, mein Thema so gut als möglich sichtbar zu machen und alle Teile zueinander so auszuarbeiten, daß sie alle voneinander abhängig sind. Ich kann keine zufällige Anordnung vertragen. Ich arbeite in Appliqué sehr gerne, da die weite Verschiedenartigkeit des Materials mich anregt und mir reiche Möglichkeiten gibt, meine Ideen zu gestalten."

Two Storks with young ones, appliqué, 40/50 inches.

Miss E. B., officeworker, 57 years of age.

"If I want to reach a clear visual understanding of my picture, it will be absolutely necessary for me to visualize my theme to relate all parts to each other thoroughly. I cannot stand any accidental arrangements. I like appliqué for the particular reason, because the great variety of its materials stimulates and, gives me many possibilities to elaborate my ideas."

URSPRUNG DER ARCHITEKTUR

Ein architektur-philosophischer Märchenhymnus

Aus Erdenhöhlen vielleicht und Verstecken, in denen er wie ein Tier zunächst sich barg und denen er doch schon den Stempel seines Geisteslichtes aufzuprägen suchte, ist der Mensch aufgebrochen, sich die freien Gebiete der Erde immer mehr zum Lebensbereich zu erwerben. So wie vordem schon das Pflanzliche und das Tierheitliche in mannigfachen Arten und Formen Gebiete der Erde überzogen und weiter überziehen, so überzog auch fortschreitend das Menschliche in verschiedenen Weisen geeignete Zonen der Erde.

Göttlicher Geistesfunke aber lebte tief in ihm, unverlöschlich, mit formender Eigenkraft und ließ ihn auch zum Baumeister werden. Bauend-formend erwarb und schuf er sich seine Wohnung auf der Erde. Und weil er – erdgeboren – nur mit seinem Leibe auf der Erde dazusein und zu leben vermag, so schuf er bauend sich auch sein Erdenheim.

Der göttliche Geistesfunke mußte in ihm so zum Bau-Meister werden. Und dieser mußte aus seinem Wesen heraus nach den Weisen suchen, die den Menschenbauten ihre *Vollendung* zuteil werden ließen. So strebte er zunächst nach der vollkommensten Bauform, nach der vollendeten sichtbaren Baugestalt. Denn nur sie konnte der Würde des Menschen gemäß sein. Indem er sich schauend vertiefte, erschien dem Meister anfangs die Kugel (1) als vollkommenste Form in ihrer allseitig gleichen Rundung. Aber – so sah er bald – sie war doch selber keine Baugestalt, da ihr die Verbindung im Wesen mit Erde und Boden fehlte. Sie war wie für sich allein im Raume, schloß infolge ihrer gleichförmigen Rundheit alles andere von sich aus.

Aufrecht, entsprechend der Aufgerichtetheit des Menschenleibes, und waagrecht gelagert ist das Bauliche auf dem Boden, gegründet in ihm und zur erstrebten Dauerhaftigkeit gefügt aus festen Materialien der Erde. So ist das Bauliche auch von Grund auf ein Regelmäßiges, ein durch und durch Geordnetes in seinem Wesen.

So schien nun dem Meister der Würfel (2) diese Form zu sein. Aufgerichtet, erdengelagert zugleich und völlig regelmäßig war ein gebauter Würfel.

Zunächst beglückt, die vollendete bauliche Grundgestalt gefunden zu haben, erkannte aber der schöpferische Meister gar bald ein sonderbar Zwiespältiges, Schwankendes, also doch Unvollendetes in diesem vollkommenen Würfel. Denn letztlich unbeirrbar war der göttliche Funke im Meister. Was war es denn, das den im Geisteslichte der Wahrhaftigkeit Suchenden an dem Würfel doch zweifelhaft erschien?

Als Bauform war der Würfel eine sichtbare Gestalt, keine bloß gedachte unsichtbare. Und sichtbar zeigte er sich zunächst wohl als Körper mit seinen aufrechten und waagerechten Kanten und Seiten ringsum.

Seine vier aufrechten Seiten waren ihm wesentlich, gaben ihm seine Gestalt. Aber sie hatten doch auch ihr eigenes Gesicht in ihrer geradflächigen Ausbreitung (3), sie waren selber bauliche Wände, nicht nur Würfelseiten. So konnte sich der doch eine Würfel ebenso als eine Folge von vier aufrechten Wänden im Raume zeigen und damit seine ganze Würfelgestalt gleichsam verlieren.

Wesentlich für den baulichen Würfel waren aber auch seine aufrechten Kanten, da sie ja seine Würfelhaftigkeit erst bestimmten. Die Kanten waren Ergebnis der sich in ihnen überschneidenden Seiten. Für sich waren sie nichts. Sie zehrten von den Rändern der Seiten, um Kanten sein zu können (4).

So erfuhr der Meister einen immer schriller werdenden Mißklang an seinem Würfel: Die Seiten wollten sich ohne Ende

ausbreiten, da in ihnen selber nichts war, was ein Ende finden konnte. So bedrängten sie sich an den Ecken des Würfels, schnitten einander jäh ab. – Hier waren dann die Kanten, die von den Seiten wegzehren wollten und mußten, da sie sonst ja keine Kanten sein konnten. Das weit-ruhige Sein der Seiten wurde so von dem spitzigen Gehabe der Kanten ständig abbrechend gemindert. Und der Würfel als ganzer Körper hatte immer zu tun, seine Grundgestalt gegenüber dem Auseinanderwollen und Streiten von Seiten und Kanten zu behaupten. – Der Meister erlebte also eine unaufhebbare Seinsunruhe ohne Ende in seiner vollkommenen Würfelgestalt. Und wenn er sie als bauliche Form halten wollte, dann gab sie ihm Probleme auf, die erst noch zu lösen waren.

Außerdem hatte der Würfel trotz seiner Aufrechtheit und Breitgelagertheit doch nichts in sich, das ihn unten auf den Erdenboden bezog und das ihn oben im freien lichten Raum endete. Er war allseitig gleich; jede seiner Seiten konnte entweder oben, unten oder seitlich sein, wie wenn er drehbar wäre. Im Geiste sah nun der Meister eine neue Form. Es war die vierseitige Pyramide (5) als bauliche Gestalt. Sie hatte, was dem Würfel fehlte: Unten war sie durch ihre Breite dem Boden verbunden, oben war sie in sich mit ihrer Spitze im Raume geendet. Bodennähe unten und Ende oben waren in einem großen eckigen Körper regelmäßig zusammengefaßt, der seine Seiten und Kanten in sich hielt; denn diese waren vom Boden aus schräg zu einer Spitze hin geneigt, geformt und vereint. Dies war also wirklich eine bauliche Form.

Der Meisters Licht lebte so in den alten ägyptischen Pyramidenbauern vor viertausend Jahren, welche die vollkommenste Baugestalt suchten für die großen Grabstätten ihrer göttlich-königlichen Herrscher.

Nicht der Würfel war also die vollkommenste Baugestalt, aber von ihm aus ließen sich vollendete Bauformen entwickeln. Überhaupt gab es nicht eine einzige vollkommene, sondern viele; so sah nun der Meister.

Die Würfelwände umschließen ein freies Innere zur Behausung; für deren Bedeckung bedarf es oben eines Daches. Wenn dieses die Gestalt einer Pyramide erhielt, abgestimmt auf die Höhe des Würfels (6), so wurde von oben her dessen Körpersein sichtbar geäußert. Denn das Dach geht räumlich von den Würfelseiten zurück, und so treten diese unter ihm vor und werden eben dadurch zu Seiten eines Körpers. Das Dach ist hier also zum körperhaften baulichen Ende geworden. – So erschaute der Meister eine *Körperarchitektur* und sah viele Weisen von ihr.

Aber auch den Seiten konnte ihr eigenes Recht werden. Es mußte aber das Körperhafte zurückgeordnet sein. Ein Dach durfte sich dann kaum mehr zeigen, und die Seiten hatten sich als Mauerwände zu erweisen. Das mochte durch ein Gesimsband über jeder Seite geschehen, das sie von oben her enden und als ganze eine Wand ausprägen konnte (7). Die aufrechten Würfelmanten waren dann nur jeweils Endungen der Seiten; ihr Kantesein mußte untergeordnet werden. – So erschaute der Meister eine *Wandarchitektur* (vereinbar noch mit *Körperarchitektur*), und auch hiervon viele Weisen.

Die aufrechten Kanten des Würfels schließlich waren aber noch etwas Besonderes: Zunächst ja nur Ergebnis von Überschneidungen zweier Seiten, deren Randzonen sie in Anspruch nehmen müssen, um Kante sein zu können. So hatten sie keine eigene Substanz, erschienen nur wie ein bloßer Strich, obgleich sie doch als Kanten sehr auffällig waren. Solche Zwiespältigkeit war nur aufzuheben, wenn die Kanten eigens plastisch ausgeformt wurden (8). Dann aber waren die Seiten und der ganze Würfelkörper ihnen untergeordnet. Das bedeutete zugleich eine Art Entwandlichung und Entkörperung der ursprünglichen Grundgestalt. So mußte sich auch eine *Mehrgestaltigkeit* ergeben. Hier erschaute der Meister eine *entkörpernde Kantenarchitektur*. Darin war aber noch anderes beschlossen.

Ein oben abgedecktes Innere zwischen Mauern konnte nur Licht empfangen und betreten werden durch *Öffnungen* in der Wand. Wie verhielten sich baulich nun jene zu dieser? – Der Meister sah die Möglichkeiten verschiedener Architektur auch vom Problem der baulichen Öffnungen her.

Die Entwandlichung und Entkörperung in der *Kanten-Architektur* zunächst ließ größere Maueröffnungen fast erforderlich, mindestens willkommen erscheinen (8,9), da auch sie von den Wänden zehren konnten, um diese gemäß der Kantenausformung weiter unterzuordnen, so daß die Kantenzüge noch mehr zur Hauptbildung wurden.

Hier waren die Öffnungen also groß zu halten und derart, daß sie wie ins Mauerwerk sich einschnitten und es fast aufzehrten, daher u. a. auch mit schräg nach außen und nach innen gebildeten Mauerrändern, den Laibungen. Und wenn diese Öffnungen jeweils oben ein gespitzt-bogiges Ende erhielten, war ihr wandzehrender Charakter noch weiter verdeutlicht. So wurden die so gestalteten Öffnungen zum wesentlichen Bestandteil solcher Architektur. Daher durfte innerhalb dieser Öffnungen keine bloße Leere sein, sonst wären sie wie übergroße gähnende Löcher und nur mit ihrer Ränderung zur Architektur gehörig. Eine solche Öffnung mußte in sich gegliedert sein, etwa durch aufrechtes Sprossen- und Stabwerk, das oben im gespitzten Bogen, sich einfügend, mit mannigfaltigen bogigen Figuren noch endete (9,15).

Der Meister sann schauend weiter: Wie sollte es mit den nötigen Öffnungen nun in einer Wand- oder einer Körperarchitektur werden, da diese doch in sich geschlossen bleiben mußte als Wand oder Körper; also Durchbrechungen damit in Widerstreit waren?

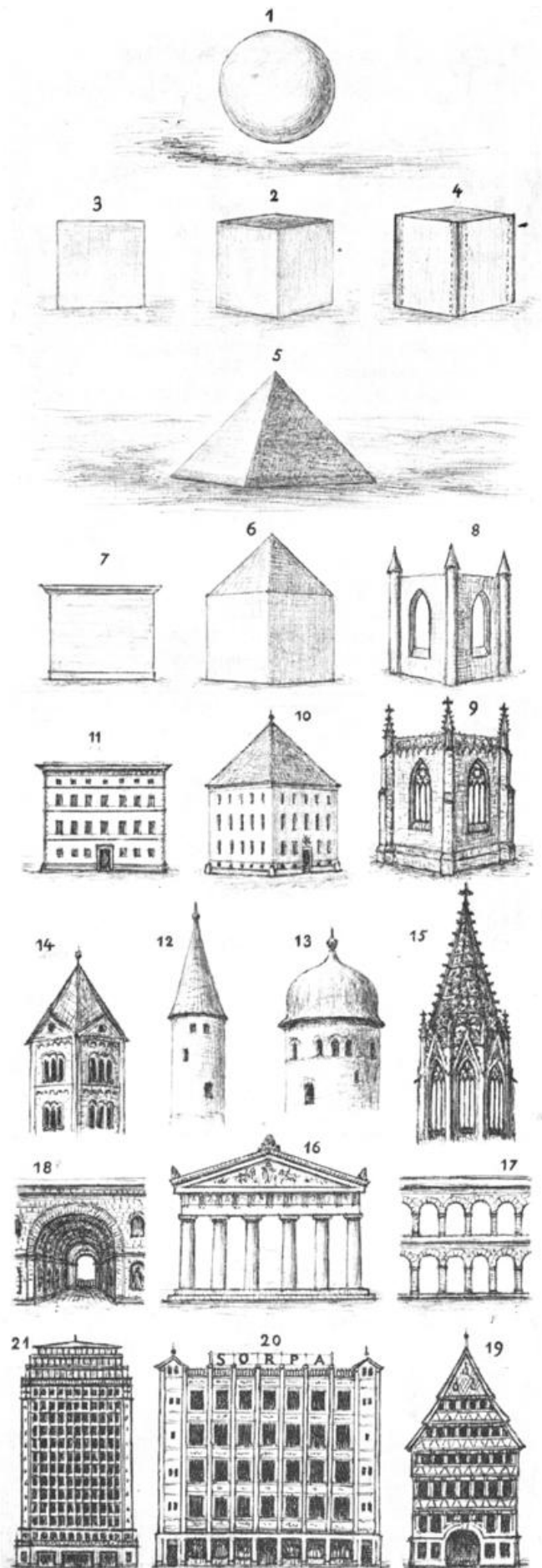
Wenn in einer Körperarchitektur die Öffnungen klein gehalten wurden, so störten sie nicht und waren der Körperhaftigkeit angemessen. Bei größeren Öffnungen aber ergaben sich neue Aufgaben, um sie einzufügen (10, 12, 13).

In einer Wandarchitektur mußten die Öffnungen der Wandgestalt eingeordnet werden durch ihre Gestalt; sie mußten auch in strenger Regelmäßigkeit in ihr sich einfügen, damit die ganze Wandgestalt erhalten blieb (11). Die Wand verlangte nach einer ihr entsprechenden Ordnung von Fensterreihen, wenn mehrere Öffnungen erforderlich waren. Auch die Ränder der Öffnungen mußten wandmäßig gebildet sein, nicht etwa wie in der Kantenarchitektur mit eingeschnittenen zehrenden Laibungen, sondern in mehr flächiger Weise. – Auch hier zeigte sich vieles dem schauenden Meister.

Immer mehr hatte sich der Meister vom Würfel im Geiste entfernt und von dem Vollkommenheitsideal einer einzigen Bauform. *Es gab viele vollendete Baugestaltungsarten.* Der Meister sah, wie sie alle aus dem Wesen des Baulichen erwachsen konnten; und das war eben dieses: Im Erdenboden gegründet und auf ihn bezogen, von ihm aus sich aufgerichtet erhebend in den lichten Erdenraum, in diesem oben und auch ringsum geendet. So zeigt sich grundwesentlich an jedem Bau ein noch Bodennahes unten; darüber folgt der Bereich der freien Aufrichtung vom Boden weg nach oben als das Wichtigste, das eigentlich Gebaute; dann schließlich und notwendig sein Geendetsein oben jeweils in angemessener Weise.

In jeder vollendeten Baugestalt mußte sich dieses auch geformt offenbaren; erweisen. Sonst zeigte sich Zwiespältigkeit wie beim Würfel.

So war ein ganzer Bau vom Boden auch abzusetzen, da er ein Eigenes ist, aber zugleich mit ihm zu verbinden. Für verschiedene Architekturen sah hier der Meister verschiedene Weisen und Möglichkeiten. Ebenso ersah er für verschiedene Architekturen auch verschiedene Weisen und Möglichkeiten des Endens oben. Für Körperarchitekturen waren es vor allem die körperhaft geformten Dächer. Für Wandarchitekturen große Endungsgesimse oben.



Probleme und Grund-Arten unerschöpflicher Möglichkeiten der Architektur.

Ein Besonderes war wiederum die entkörpernde Kantenarchitektur. Die herausgeformten senkrechten Kantenzüge im Verein mit senkrechten Pfeilern, die wegen der großen Öffnungen zur Mauerverstärkung dienen mußten, ergaben ein vielgliedriges Miteinander von aufrechten Formzügen (15). Und diese mußten alle oben jeweils angemessen geendet sein. Das hatte eine große Fülle von aufrechten Endungsbildungen zur Folge. – So leuchtete des Meisters Urlicht in den mittelalterlich-gotischen Erbauern von Domen, deren Giebel und hohe Turmendungspyramiden mit vielbogigen Bildungen mannigfach durchbrochen wurden, entsprechend denen, die oben in den spitzbogigen Fenstern endeten. Gemäß diesen Durchbrechungsentkörperungen wurden auch die Außenränder aller endenden Formen noch mit umrißblockernen Bildungen, Fransen gleich, versehen, um jede Körperlichkeit, der ganzen Grundart gemäß, auch im Umriß aufzugliedern (9, 15). Das geschah ebenso im Innern mit den Wänden und hoch gewölbten Decken. In die großen Fensteröffnungen wurden schließlich noch zwischen die Sprossenstäbe vielgliedrige, farbig leuchtende Glasfigurengebilde eingefügt, die nach innen strahlten, da eine leere Lichthelligkeit zwischen den Stäben dieser großen Fenster der Vielgliedrigkeit des ganzen Innern und Äußern nicht entsprechen konnte.

Ebenso hatte des Meisters Licht geleuchtet in den Erbauern der Burgen und Dome vorher, die aus Steinkörperwänden errichtet waren mit körperhaften Dächern und Turmhelmen als gemäßen Endungsgebilden (14). Die bogig geendeten Öffnungen wurden hier in Mauerwände eingefügt, die mit Pfeilern und Bögen gegliedert, aber körperhaft geblieben waren; innen wie außen. Im Innern bedeckten meist Hohlkörperwölbungen die Räume.

So ließen sich aus Erdenstoffen vollendete Baugestalten schaffen. – Der Meister sah abermals neue Möglichkeiten von Architekturen: *In sich offene*, gebildet aus aufrechten, runden Pfosten mit *Balken* darüber. So hatte des Meisters Licht geleuchtet in den Erbauern der altgriechischen Tempel (16). Weiter: *In sich offene* Architekturen mit *bogenförmig* gefügten Steinen über den Zwischenräumen von gereihten Pfeilern, im Innern als Wölbungen über den Räumen. Des Meisters Licht leuchtete so in den altrömischen Baumeistern (17/18). Jene späteren Erbauer der körperwandigen Dome (14) haben Bogen und Wölbungen wiederentdeckt.

Aufrecht und waagrecht gekreuztes Pfosten- und Stabwerk, wie ein *Gerüst* in sich offen, war eine andere Weise von Architektur. Des Urmeisters Licht lebte so in Werken fernöstlicher Baumeister, aber auch in denen neuerer und neuester Zeit (19–21) im Westen.

Von solchen Grundweisen der Vollendung im Baulichen, der Architektur, waren mannigfache wesensrichtige Vereinigungen möglich. Ebenso waren je nach der Bedeutung der Menschenzwecke im Baulichen viele Weisen reicherer Bildung bis zur höchsten Prachtentfaltung zu rechtfertigen, wenn sie in der Vollendungswahrhaftigkeit, wenn sie im Wesensmaß einer Weise der Architektur verblieben.

Das Vollendete im Baulichen war also nicht eine bestimmte Form oder Gestalt, sondern es war die innere *Wesensgemäßheit*, Folgerichtigkeit, Wahrhaftigkeit eines Bauwerks. Das sah der Urmeister in voller Klarheit. Und so konnte aus dem göttlichen Geistesfunken im Menschen durch ihn jeweils ein Meisterliches in Menschenbauwerke einstrahlen. Vom Einfachsten und Bescheidensten bis zum Vielgliedrigsten und Reichsten in größter Mannigfaltigkeit und Fülle der Möglichkeiten konnte bauliche Vollendung, konnte *Architektur* das Menschenbauliche meistern.

Aber des Urmeisters Licht wirkt nicht von selbst in den baulichen Menschen. Sie müssen sich aus eigenem Bemühen erst erleuchten lassen. Und leicht können sie dies Licht in sich verdunkeln, mißachten, verleugnen, verraten aus vielen Gründen der Selbstsucht und aus Verstricktsein in irrende Gedanken-
gespinste.

Ursprung der Architektur (Auszug)

Der Verfasser kleidet seine Erkenntnisse vom Sinn der verschiedenen Architekturweisen in die Form einer Geschichte, in deren Verlauf der mit Gestaltungsgeist begnadete Mensch sich aus seiner vorgeschichtlichen Höhlenbehausung aufmacht, um sich selbst eine Wohnung zu bauen. Vom Geist der Einsicht erfüllt, sucht er nach der vollkommensten Form eines Bauwerks und meint zunächst, es müsse dies die Kugel (1) sein; sie sei in ihrer allseits gleichen Form im höchsten vollendet.

Beim sinnenden Betrachten erkennt der Mensch aber einen großen Mangel an ihr: Gerade wegen ihrer besonderen Form schließt sie alles andere von sich aus. Sie ist wie allein im Raum. Auch fehlt ihr das Aufgerichtete, das im Hinblick auf die menschlichen Umstände zum Bauwerk gehört.

Aufgerichtet und doch gelagert, wie es sein soll, scheint nun dem sinnenden Menschen der Würfel zu sein (2). Doch entdeckt das geistige Auge an ihm gar bald eine beunruhigende Mehrdeutigkeit. Die Seiten haben nämlich ihr eigenes Gesicht, sie sind nicht nur Würfelseiten, sondern bauliche Wände (3). Diese Wände wiederum werden begrenzt von Seiten, den Kanten des Würfels, die dessen Eckigkeit bestimmen. Durch diese drei sich widerstrebenden Wesensheiten entsteht eine wesensbegründete Seinsunruhe in dem scheinbar so vollkommenen Würfel. Auch ist seine Beziehung zum Boden problematisch wie sein Geendetsein oben, denn man kann ihn nach allen Seiten gedreht sich vorstellen.

Da taucht im Geist des sinnenden Baumeisters die vierseitige Pyramide auf (5). An ihr sind die Bodenverbundenheit und das Aufgerichtet- und Obengeendetsein klar zu erschauen. Auch hält er in anderer Weise als der Würfel seine Kanten körperhaft in sich. Dies ist eine wirkliche bauliche Form.

Doch merkt der sinnende Mensch gar bald, daß es deren nicht nur eine einzige gibt. Eine der Urformen des Bauens entsteht aus der sinngemäßen Kombination von Würfel und Pyramide (6). Und gerade der Würfel enthält, eben wegen seiner Problematik, die Keime ganz verschiedener baulicher Weisen in sich. Neben dem Körperarchitektonischen, das in 6 durch das zusammenfassende Dach betont ist, liegt auch das Wandarchitektonische in ihm. Das Dach muß dann zurücktreten, ein kraftvolles Gesims die Würfelseite zur einen Wand zusammenfassen (7).

Schließlich liegt im Würfel noch der Keim zu einer entkörpernden Kantenarchitektur. Doch muß in diesem Fall der ganze Würfelförper, es müßten auch die Wände der Kanten untergeordnet werden (4, 8, 9, 15).

Da ins Bauwerk Licht eintreten soll, erhebt sich die Frage der Fensteröffnung und ihrer Form. In der Kantenarchitektur sind sie geradezu willkommen und dürfen groß sein (9, 15), anders als bei Körper- und Wandarchitektur, wo sie klein sein sollen und wo sie den Körper und die Wand durch ihre streng-regelmäßige Einordnung als solche erhalten müssen (10, 11). So erkannte der Sinnende die Vielfalt der baulichen Möglichkeiten und daß es nicht eine vollkommene Weise der Architektur gibt, sondern deren mehrere. Allen aber war gemeinsam, daß sie in einer bodennahen Zone, dort besonders geformt, begannen, in einer Hauptzone, abermals besonders geformt, sich erhoben und in einer dritten Zone mit wiederum besonderer Formung endeten.

Der ganze Reichtum baulicher Einzelheiten in den verschiedenen Bauweisen, etwa der Gotik und Romanik, ergibt sich aus der Folgerichtigkeit des jeweiligen Bauansatzes: körperhaft oder wandmäßig oder entkörpernd.

Der sinnende Mensch erkannte weitere Möglichkeiten der Architektur: *In sich offene* aus Pfosten und Gebälk (16), *in sich offene* mit Pfeilern und Bogen (17), welche letztere in der 'romanischen Baukunst' (14, 18) wiederaufgenommen wurde. Weiter: Aufrecht und waagrecht gekreuztes Stabwerk, wie

ein Gerüst, oft in fernöstlicher Baukunst, wie es auch vielfach in moderner Bauweise wieder auftaucht und nach folgerichtiger Gestaltung verlangt (20, 21).

Trotz der so mannigfaltigen Verschiedenheit des Ansatzes ist in jedem Fall die innere Wesensgemäßigkeit aller baulichen Gestaltungsformen das Unabdingbare; Kern der Architektur und Quelle der Qualität. Doch ist die Potenz zur architektonischen Gestaltung den Menschen nicht einfach gegeben, sondern diese müssen sich unter eigenem Bemühen erleuchten lassen, damit sie Einsicht erlangen und sich nicht in mannigfache Gründe der Selbstsucht, des Eigensinns und der Verstrickung in irrende Gedankengespinste von der innerliegenden Wesensgemäßigkeit baulichen Gestaltens abdrängen lassen.

Origin of Architecture (Extract)

The author writes his sentences about the meaning of the different ways of architecture by telling a story, in course of which the man, who had received the grace of forming mind, sets out from his cave-lodging for building his habitation. His mind full of cognition, he looks for the most perfect shape of buildings and thinks first it must be the ball, as she were the most perfect figure, on account of her all around equal shape.

But the man recognizes a big lack by pensively viewing the ball: Just because of her special figure she excludes everything else. She is likewise isolated in the space. She also lacks the upright characteristic, that belongs to a building due to human circumstances (1).

Erected, but also lying, as it should be, the cube seemed the pondering man to be the right figure (2). But the cognitive eye discovered very quickly a disturbing variety of meaning. Namely, the side plains showed their particular look: They were not only sides of the cube, but moreover walls of a building. (3) This walls are again bordered by certain sides, namely the edges of the cube (4). They define the angular form of the cube. Thus in the apparently perfect cube a "disturbance of being" arose on account of the above mentioned three contradictory natures. The relation to the ground and the "being-ended-above" is an unsolved problem too, for we can imagine the cube turned to all directions, without noting any difference.

Then the four-side pyramid rose in the mind of the architect. (5) The upright characteristic, the "being-ended-at-the-top" and the "connection to the ground" was clearly to be observed on her. She also kept her edges bodylike in herself, better than the cube. This was now actually a building form.

The musing man yet noted soon, that there was not only one possible form for buildings. One of the origin figures came from a reasonable combination of cube and pyramid. (6) Just the cube contained namely the seed of quite different architectural ways of building, because of his immanent problems. The "wall-characterized-architecture" is in the cube as well as the "body-characterized-architecture", which is stressed by the summarizing roof in 6. In the "wall-architecture" the roof had to withdraw and a vigorous ledge had to summarize the whole side of the cube into one wall. (7) Finally the seed for a "disbodying architecture", a "edge architecture", was in the cube too. But in this case the whole body of the cube, also the walls, had to subordinate (4, 8, 9, 15) under the edge characteristic.

As the light had to enter the building, the question how to build windows became imminent. In edgearchitecture the windows were just welcome and could be big (9, 15), otherwise in the "wall" or the "body" architecture, in which they must be small and have to preserve the "body" or the "wall" character by their strictly regular arrangement. (10, 11) So the musing man perceived the variety of architectural

possibilities and recognized that there is not only one perfect way of architecture, but several. Yet all had one thing common: They began in a "ground-near-zone", which was especially shaped, rose to a "chief-zone", that was again especially formed and ended in a third zone, again especially formed.

The entire abundance of architectural items that can be found in the different ways of architecture, for example in the Romanic or Gothic architecture, descends from the correct and consequent unfolding of the characteristic of each architectural conception as it was shaped in the beginning: body-characteristic, wall-characteristic, or disbodying.

The pensive human being recognized further possibilities of architecture: Buildings, that were open in themselves built from posts and rafters (16) and such that were open in themselves with pillars and bows (17). The latter being used again in romantic architecture. (14, 18) Moreover: Staffs, that are uprightly and horizontally crossed like a scaffold, often noted in the far east architecture and to be observed at modern architecture, where they show an essential demand for consequent forming. (20, 21)

In spite of such various diversity in the origin architectural conceptions we have to recognize, that all architecture is based upon the inward essence-conformity of all architectural figures. This is the very meaning of architecture and the source of architectural quality. Yet all men are not just potent in architectural forming, but have to let illuminate their mind endeavouring to get real judgment and thus not let mislead into various cases of selfishness, obstinacy and do not entangle in the yarn of erroneous thoughts, which all lead away from the inward essence-conformity of architectural building.

L'origine de l'architecture (Extrait)

L'auteur essaie de montrer ses expériences du sens des différentes formes d'architecture dans le genre d'une histoire, au cours de laquelle l'homme créateur quitte sa caverne préhistorique pour se construire lui-même une habitation. Rempli de l'esprit de sagesse il cherche à trouver la forme la plus parfaite d'une construction et croit d'abord que cela doit être le corps rond (1); il pense que cette forme, étant uniforme de tous côtés, est la perfection par excellence.

En considérant cette forme avec attention l'homme lui reconnaît cependant un grand manque: c'est justement à cause de sa forme spéciale que le corps rond exclut toute autre forme. Elle est comme seule dans l'espace. Il lui manque aussi la ligne verticale qui appartient, en connection avec l'homme, à une construction.

Le cube (2) semblait alors à l'homme pensant être vertical et quand même horizontal, comme cela doit être. Mais bientôt son oeil intellectuel y découvre plusieurs sens ce qui l'inquiète. C'est que les côtés ont leur valeur à eux, ils ne sont pas seulement les côtés du cube, mais bien des parois architectoniques (3). Ces parois sont à nouveau limitées par des côtés les arêtes du cube (4) qui destinent sa forme angulaire. Causé par ces trois faits qui se contredisent, se produit un certain moment d'inquiétude dans le cube, qui a sa cause dans le cube lui-même, qui semble être si parfait. En outre sa relation au sol aussi bien que sa limitation en haut sont problématiques, car on peut se l'imaginer tourné de tous côtés.

C'est alors que la pyramide (5), qui a quatre côtés, parut dans l'esprit du constructeur pensant. Dans cette forme on voyait clairement la connection avec le sol aussi bien que la ligne verticale et la limitation en haut. De plus, les arêtes y jouaient – autrement que dans le cube – un rôle plus corporel. C'était une forme vraiment architectonique.

Mais bientôt l'homme pensant s'aperçu qu'il n'y en avait pas qu'une seule. Un des archétypes architectoniques naquit d'une combinaison du cube et de la pyramide (6). Et justement le cube, à cause de sa forme problématique, contenait les germes de plusieurs formes tout à fait différentes. A côté du corps architectonique, qui est accentué dans 6 par le toit réunissant, l'accent des parois y est compris aussi. Le toit devait alors perdre son importance, et une forte moulure devait faire du côté du cube une paroi (7).

Enfin dans le cube il y avait aussi le germe d'une architecture dans laquelle les arêtes sont beaucoup plus importantes que le corps. Dans ce cas-là non seulement tout le corps du cube, mais aussi les parois devaient être subordonnées aux arêtes (4, 8, 9, 15).

Comme la lumière devait pénétrer dans la structure, la question des ouvertures et leur forme se posait. Dans l'architecture qui accentuait les arêtes elles étaient bienvenues et devaient être grandes (9, 15), autrement que dans l'architecture qui accentuait le corps et les parois, où elles devaient être petites et où elles devaient maintenir le corps et les parois par leur ordre strictement régulier (10, 11).

C'est ainsi que l'esprit humain reconnaissait la multitude des possibilités architectoniques et qu'il n'y a pas une seule forme parfaite, mais plusieurs. A toutes cependant étaient commun qu'elles prenaient leur origine dans une zone près du sol et la spécifiquement formées, qu'elles s'élevaient dans une zone principale, de nouveau spécifiquement formées qu'elles se terminaient dans une troisième zone encore une fois spéciales pour elles-mêmes.

Toute la richesse des détails architectoniques dans les différentes manières de bâtir, p. e. du style gothique ou roman, dépend de la logique du principe architectonique: elle est différente selon l'accent qui repose sur le corps ou les parois ou sur les arêtes.

L'homme pensant découvrit encore des possibilités de l'architecture: des formes ouvertes à l'aide de poutres et poutrelles (16), des formes ouvertes à l'aide de piliers et arcs (17). Ces dernières furent reprises dans l'art roman (14, 18). De plus: des bâtons croisés verticalement et horizontalement comme un échafaudage, souvent dans l'architecture asiatique, et comme il surgit aussi dans l'art moderne et exige une forme logique (20, 21).

Malgré la diversité du principe il y a dans chaque cas la nécessité d'une mesure intérieure: l'essence de l'architecture et la source de la qualité dans toutes les formes architectoniques. Mais le talent de construire n'est pas simplement donné aux hommes, mais ceux-ci doivent faire des efforts pour être éclaircis afin qu'ils obtiennent de la clairvoyance pour ne pas se perdre dans l'égoïsme, dans l'opiniâtreté, dans des erreurs folles au lieu de trouver la vérité de la construction.

EIN LEHRSTÜCK FÜR DIE AUGEN

Der abgebildete Holzschnitt ist nicht barock, wie der Betrachter meinen könnte. Er stammt aber aus einer sozusagen 'barocken' Spätzeit: Im Jahre 1545 schnitt ihn Heinrich Vogtherr der Jüngere. Er belegt nicht nur die Tatsache, daß immer wieder das Lineament des 'späten' Kunstwerkes sich dicht und zügig verflucht, sondern er lehrt sie auch verstehen.

Allzuleicht tut man nämlich Zeichnungen dieser Art als 'schwungvoll stilisiert' ab, als ob die bloße Freude an der melodisch reichen Bewegung solche Formen entstehen ließe. Es steckt mehr dahinter, denn in der ganzen Kunstentwicklung wirkt ein unbewußtes Gesetz, nach dem jede artikuliert darstellende Bewegung erstens in sich – zum Ausdruck ihrer Einheit – 'melodisch' ist; daß weiterhin im Lauf der Entwick-



lung aus der noch weniger reichen Linie eine immer reicher modulierte entsteht; daß endlich die einheitlich zusammen-gestimmten Modulationen zunehmend weiter greifen und am Ende das ganze Bildwerk umfassen. Das nennt man dann 'Spätstil'.

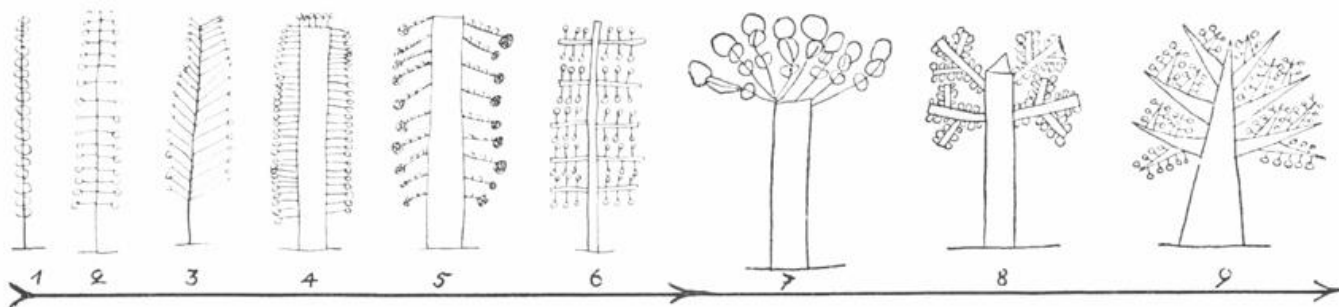
Solches ist jedoch nur mit dem Auge zu verstehen, das unmittelbar wahrnimmt, wie etwa bei unserem Beispiel jeder Schwung in die benachbarten Züge einbezogen und von ähnlicher Art ist. Es handelt sich jeweils um Varianten einer Grundform, die durchschimmert. H.

AN EYE-INSTRUCTING PICTURE

The woodcut, printed here, is not baroque, as one could think at the first look. He was made in a so-called "baroque late-time": Heinrich Vogtherr der Jüngere cut him in the year 1545. This woodcut proofs not only the fact, that the display of lines of late works of art always braids itself densely and tightly, but we learn to understand this too.

Drawings of this kind are namely much too credulously judged as "intended artificial swingful styl", just as if the mere joy in the rich melodious movement had made arise such forms. But there is more behind the whole; for an unconscious law effects within the whole art unfolding. Accordingly each movement articulately drawn its firstly "melodious" in itself – as expression of its unity – further: from the less rich line other lines arise, that are always growing richer and more modulated. Finally this law causes the unified modulations concerning more and more items and at last concluding the whole picture. Such we call a "Spätstil"-late times styl.

Such can only be learned by the immediately perceiving eye, likewise as in our example each swing is harmonically related to his neighboured draw and is of the same kind. We see here a display of forms, that is founded in one basic form, which basic form can still be recognized at all varieties of forms.



Hans Herrmann, München

ENTFALTUNG

Der zeichnende Mensch hat ein objektives ‚Gegenüber‘, das sein Zeichnen jedoch nicht behindert, sondern es erst möglich macht. Mit diesem seinem ‚Gegenstand‘ verbindet sich der Mensch und berichtet bildhaft von ihm in seiner eigenen menschlichen Art. Auch beim Naturzeichnen – wie es sein soll – prägen sich in der gestalteten Form trotz aller Gegenstandstreue die seelische Person des Zeichners und seine bildnerische Entwicklungslage aus. Dabei erweist sich, daß die Naturgegenstände keine einfachen Gegebenheiten sind, sondern Wesens-Einheiten mit vielen Gestaltqualitäten.

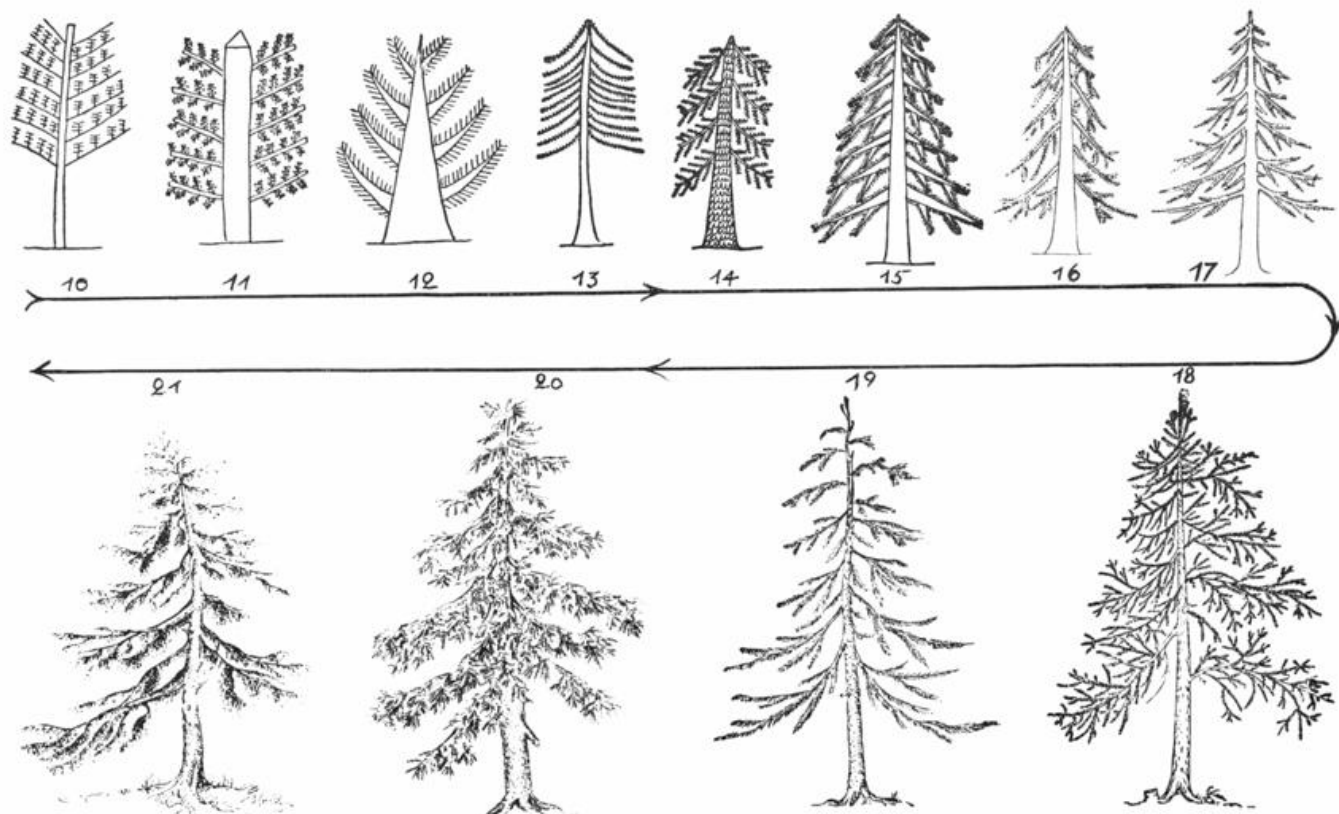
Der naive Mensch, etwa das Kind, faßt in seiner Zeichnung zunächst die einfachen allgemeinen Grundqualitäten von Gegenstandsgestalten heraus und sieht von anderen noch ab. Die Beispiele 1–3 sprechen nur von der allgemeinen Richtung des Stammes, aber nicht von seiner Dicke; 4–7 sagen diese Stammesdicke aus, berichten aber wieder nur Allgemeines davon und verschweigen das Dünnerwerden des Stammes nach oben zu. Dieses sprechen die Zeichner von 8 und 11 durch nachträgliches Zufügen eines ‚Hütchens‘ aus. Erst von 12 ab ist dieses Dünnerwerden von vornherein ins Auge gefaßt.

Die Bewegung, die ein Baumstamm in der Natur meist hat, taucht erst auf bei 26, 29–31, bei 18–21. Vor allem beim

Geäst, wo ein schwingend bewegter Wuchs besonders hervortritt, ist diese zeichnerische Entwicklung zu beobachten. In 1–11, frühkindlichen Zeichnungen, fehlt diese Bewegung völlig, dann erscheint sie ganz allgemein, ohne Besonderheit bei 12, 13, 22–24, sie wird verfeinert in 16, 17, 26–28 dargestellt, um schließlich im Jugendlichen- und Erwachsenenalter (29–31 und 18–21) zu charakteristischer und gewissermaßen melodischer Ausprägung zu kommen.

Die geistige Entfaltung geht auch beim Zeichnen vom Allgemeinen zum Besonderen. Dabei ist dies relativ zu verstehen, so, daß ein Besonderes jeweils das Allgemeine für eine weiterschreitende Entwicklung abgibt. Es geht hier ähnlich zu wie in der organischen Natur, etwa beim Wachstum der Pflanzen. Die Entwicklung des Keimlings aus dem Samenkorn, seine Auffaltung zur jungen Pflanze und weiterhin jeder Vorgang des Heranwachsens, all dies geht immer wieder vom Allgemeinen zum Besonderen. Dieser Vergleich stimmt zwar nicht ganz, doch spendet er ein Bild, unter dem die stufenmäßige Entwicklung des Zeichnens von Kindern und Jugendlichen zu begreifen ist; ja sogar die Entwicklung des Zeichnens überhaupt.

Dabei spielt selbstverständlich die Beobachtung ihre Rolle. Dem herangereiften Vorstellungsvermögen erschließen sich neue Gestaltzüge der Natur, und diese wiederum spornen die Gestaltungskraft an, sich weiterzuentwickeln. Hieran ist der Mensch mit allen Kräften und selbstverständlich auch mit seiner Seele beteiligt. Doch ist es nicht Sinn des Zeichnens, das Seelische des Menschen schauend hervorzukehren.



DEVELOPMENTS

The drawing man has an "objective vis-a-vis", which however does not hinder him, but only makes drawing possible. The man joins his object and reports of him pictorial in his own human manner. Also in nature drawing, as it should be, the soul-person of the drawing and the level of pictorial development penetrates each nature representation, as true as it may appear. During such drawing we get the proof, that nature objects are not simply given things, but essential unities, that have many qualities of "gestalten".

The naive man-a child perhaps-grasps in his drawings the general basic qualities out of the object-figures and disregards still other items. The examples 1-3 only talk about the general direction of the trunk, but nothing about the thickness; 4-7 declare this trunk thickness, yet they report again only general facts and conceal that the trunk becomes thinner from ground to top. The drawers of 8 and 11 say this by adding a "little hat". The eye begins to take up this "becoming thinner" first at 12.

The movement, a trunk has mostly in nature, rises in the mind not earlier than in 26, 29-31, and in 18-21. This development of drawing can be observed above all at the branches, in case they show a very moving and swinging figure. In 1-11 (early childrens drawings) the movement is absolutely absent then it appears quite generally without any speciality in 12, 13, 22-24, gets refined representation in 16, 17, 26-28 and finally to be formed characteristically and in a melodious manner in the age of youths and adults (29-31 and 18-21).

The mental unfolding of drawing even goes from general to special. The development of the germ out of the seed grain, the unfolding into a young plant, further each growth occurrence at all, this all goes ever from the general to special. This comparison does not totally agree, of course, yet gives a picture in which the stage development of children and youth drawings can be understood, even the development of drawing at all.

In this all, observation has a certain role. New gestalt-features of nature become accesible for the matured faculty of imagination and these features spur again the forming power to further development. Doing such the man participates with all his powers, of course with his soul too. But the meaning of drawing is not to bring out and show the soul of the man.

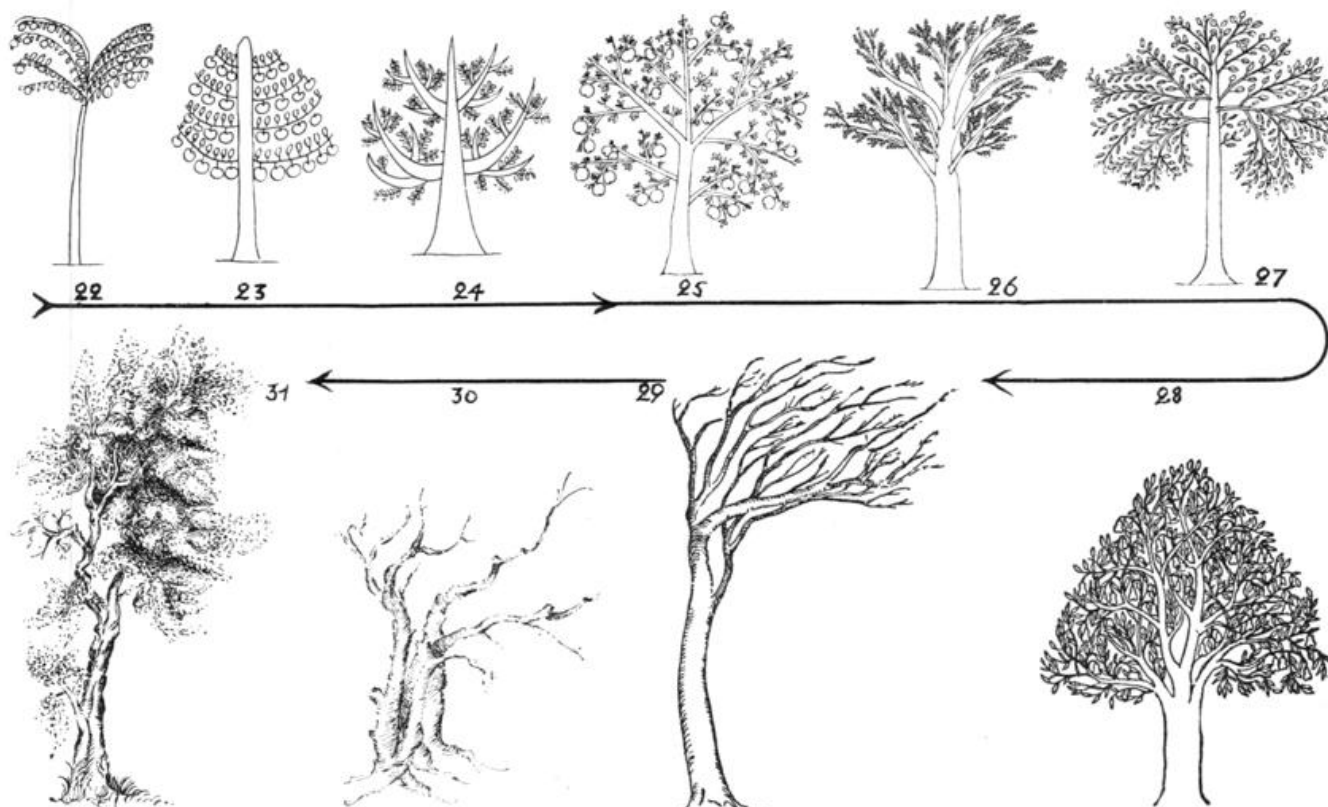
DÉVELOPEMENT

L'homme qui dessine a un «vis-à-vis» objectif qui cependant n'entrave pas son travail, mais au contraire le rend possible. L'homme se réunit avec cet objet pour ainsi dire et il le dépeint en images dans sa propre manière humaine. Aussi quand l'homme dessine la nature - comme cela doit être - l'âme de la personne qui dessine et l'objet pénètrent toute reproduction si fidèle qu'elle soit.

En même temps il se démontre que les objets de la nature ne sont pas de simples faits donnés, mais bien des unités avec beaucoup de qualités.

L'homme naïf, l'enfant par exemple, montre d'abord dans son dessin les simples qualités principales et générales des objets et ignore encore les autres. Les exemples 1-3 ne montrent que la direction générale du tronc, mais ne disent rien de sa grosseur; 4-7 démontrent cette grosseur, mais seulement en général, sans mentionner que le tronc s'amincit vers le haut. Ce dernier fait est représenté dans les numéros 8 et 11 par un «petit chapeau» qui fut ajouté après. Ce n'est qu'à partir de 12 que cet amincissement a été observé dès le début.

Le mouvement qu'un tronc a dans la nature, est démontré seulement dans 26, 29-31, dans 18-21. On peut constater ce développement du dessin avant tout dans le branchage où un mouvement souple se montre spécialement. Dans 1-11, les dessins des tout-petits, ce mouvement manque complète-



Beispiel 22 schließt keineswegs an Beispiel 21 an, sondern von hier ab ist eben ein anderer Typ des Baumes - „Laubbaum“ - Gegenstand der Zeichnung.

ment, puis il apparaît d'une façon générale, sans rien de spécial, dans 12, 13, 22–24, il est démontré plus artistiquement dans 16, 17, 26–28, pour atteindre dans l'âge moyen et chez l'adulte (29–31 et 18–21) une empreinte plus caractéristique et plus harmonieuse.

Le développement intellectuel – aussi chez le dessinateur – progresse du général au spécial. Mais cela doit être compris dans un sens relatif de sorte que le spécial n'est que le général pour le degré suivant. C'est semblable à la vie dans la nature organique, p. e. à la croissance des plantes. Le développement du grain au germe, puis son développement à la jeune plante et ensuite chaque période de la croissance, tout cela est un développement continu du général au spécial. Cette comparaison n'est pas tout à fait juste, il est vrai, mais malgré tout elle peut donner un exemple, comment on peut mieux comprendre le développement de l'art de dessiner des enfants et des jeunes gens, et même le développement de l'art de dessiner en général.

L'observation y joue un grand rôle, cela va sans dire. De nouveaux traits de la nature s'ouvrent à l'imagination mûre et cela stimule de nouveau la force créatrice de se développer continuellement. L'homme y prend part avec toutes ses forces et avec son âme, cela se conçoit. Mais ce n'est pas le but du dessin de souligner les mouvements de l'âme et de les faire paraître trop fortement.

Martin Seitz, Passau

Bäckerzunftzeichen als Scherenschnitt

Die mittleren Klassen der höheren Schule, also die 14- bis 16-jährigen, stehen im Übergang von der Kindheit zum Jugendlichenalter, und das bedeutet für die Kunsterziehung eine Krise. Die naive Freude des Kindes am fabulierenden Gestalten schwindet dahin, teilweise deswegen, weil der Heranwachsende die eigenen bildnerischen Erzeugnisse mit dem optischen Erscheinungsbild zu vergleichen beginnt. Dessen überwältigende Verwirrtheit macht ihn mutlos, weil er die vermeintliche Aufgabe nicht bewältigen zu können glaubt. Trotzdem darf der Kunstunterricht gerade in diesem Alter nicht resignieren, sondern er muß das eigenschöpferische Gestalten pflegen, so gut er kann. Das ist möglich, wenn er die Schüler zu einem vorstellungsmäßig bewältigten Darstellen etwa von Pflanzen, Tieren, Geräten – abseits vom Abzeichnen – anleitet oder auch, wenn er vertraute Gegenstände des Lebens oder Symbole und Ähnliches in den verschiedenen Techniken schmückend gestalten läßt, wie dies dem Handwerk in seinen goldenen Zeiten selbstverständliche und seelisch-bereichernde Übung war. Museal gehegte Restbestände dieser Handwerkskultur geben noch ein beglückendes Zeugnis davon.

In diesem Sinn entstanden in der 5. Klasse einer Passauer Oberrealschule mit 15- bis 16jährigen Scherenschnitte von Bäckerzunftzeichen. In der Stadt fanden sich noch einzelne Aushängeschilder oder Hauszeichen von Bäckern aus alter Zeit. Auf diese machte der Lehrer aufmerksam. Er führte aber, um Einförmigkeit zu vermeiden, die Klasse nicht gemeinsam hin.

Dann folgte eine Besprechung, die sich auf das Wappenmäßige solcher Zeichen bezog, auch auf die zum Bäckerhandwerk gehörigen Gegenstände, die auf solchen Zunftzeichen erscheinen, endlich auf die Wichtigkeit eines gut ausgewogenen Aufbaus des Ganzen.

Auf den gleichformatigen Scherenschnittblättern zeichneten die Schüler rückwärts das Zunftwappen leicht vor, wobei sie darauf achten sollten, daß der Raum gut ausgenutzt wurde und die Proportionen einigermaßen stimmten. Wenn sie wollten, durften die Schüler ihre Blätter falten, um mit dem halben Schnitt die ganze Arbeit zu machen. Doch schnitten die meisten jede Seite für sich.

Die enge Bindung und der heraldische Charakter dieser Aufgabe bewirkten eine gewisse Einheitlichkeit der Haltung, was aber kaum als Nachteil auszulegen ist.

Dennoch zeigten die Beispiele den immer noch weiten Spielraum, den die bald primitiveren, bald differenzierteren Vorstellungskräfte, die stärkere oder schwächere Phantasie sowie die verschiedenen Temperamente der einzelnen Schüler selbst bei einer solchen Aufgabe noch fanden.

In einer Zeit übersteigerter Originalitätssucht mag ein derartiges durch die Sachlichkeit der Aufgabe gestelltes Regulatorisch gelegentlich wohl am Platze sein.

Baker Guild Symbols Cut out of Paper

The High-School pupils in the middle classes, 14–16 years, are just passing from childhood to youth, what produces a certain crisis in art education. The naive children's joy for the fable kindred forming disappears partly because of the growing-ups starting to compare his pictorial products with the sight of the optical appearances. The overwhelming confusion of the same discourages him, as he believes to be unable to master the supposed problem.

Nevertheless art instruction is not allowed to resign just in this age, but has to take care of the individual creative form, as well as she can. She can do it by instructively leading the pupil to conceived mental configuration by drawing perhaps plants, animals, tools, - apart from imitative drawing - or if she lets adorningly form the familiar things of life or symbols and resembling things in different artistic media, as it was common and soul enriching use in the golden times of craftsmen. Preserved in museums remainders of such craftsmanships culture reveal this in a happy way.

Accordingly the 15–16 years old of the 5th class of the Passau „Oberrealschule“ cut these symbols of the baker guild out of black paper with scissors. There are still a few signboards and house symbols of the bakers from old times in Passau. The teacher made the pupils attentive to them, but refrained from conducting the whole class there, in order to avoid uniformity.

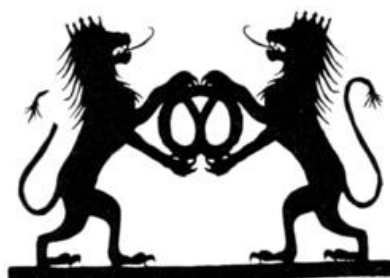
Then we discussed, relating to the escutcheon character of such signs, talked over the tools, that belong to the bakers trade and appear on such guild-symbols, and finally spoke over the importance of building up the whole in a harmonic way.

The pupils sketched the contour of the symbols on the backside of all the equal-sized leaves. Doing this they had to pay attention to use the whole leaf and draw somewhat proportionately. They could fold their leaves, if they wished, to do the entire work by half cut. But most pupils cut each side singly.

The close connection and the heraldic character of the task caused a certain uniformity of forms. Yet we cannot interpret this as disadvantage.

The examples show yet a large field for display, still available for the imaginativ faculties, sometimes more or less primitive, and for the strong or poor imagination and the different tempers, even in a work like this.

In our times of exaggerated originality mania, such regulation by the objectivity of the work may sometimes be well done.



AUS DEM „HORTUS EYSTETTENSIS“ V

Der „Hortus Eystettensis“, das erste botanische Kupferstichwerk erschien 1613 mit 365 Blättern. Die etwa 50/40 cm großen Kupferplatten wurden in der Augsburger Werkstatt des Wolfgang Kilian



von ihm und seinen Mitarbeitern gestochen. Es gibt darin sehr gute, weniger gute und auch mittelmäßige Stücke.

Zwei davon vergleichen wir heute wieder; beide stellen Lilien dar, die sich botanisch sehr ähnlich sehen. Die obere Abbildung zeichnet sich nicht nur durch den kraftvolleren Strich aus, sondern auch durch eine bestimmtere Formklarheit, die zugleich auch die klarere Darstellung in sich schließt.

Letzteres sieht der Betrachter deutlich, wenn er an dem unteren Beispiel die Partie unterhalb der Blütenknospen anschaut. Der Blick erfaßt dort nicht mehr sicher, wo die Blüte ist, der die vielerlei erscheinenden Blütenblätter-Stückchen zugehören. Denn der Zeichner hat sich da auf die Zufälligkeiten des Anblicks verlassen.

Anders im oberen Stich, wo alle Teilformen jeweils klar zur Gesamtform der Lilienblüte zusammengefügt sind. Das entschieden gesetzte Helldunkel hilft dabei klärend mit. Es ist so kräftig, daß es, besser als im unteren Beispiel, auch das ganze Bild umspannt und zu einer sachlichen, aber auch künstlerischen Einheit zusammenschließt.

Obgleich auch der geringere Kupferstich nicht schlecht ist, fehlt ihm doch die souveräne Sicherheit im Gebrauch der künstlerischen Darstellungsmittel, die an der anderen Arbeit wahrzunehmen ist.

Herrmann

FROM THE "HORTUS EYSTETTENSIS"

The "Hortus Eystettensis", known as the first botanic work of copperplate prints, appeared 1713 containing 365 leaves. The plates-size 50/40 cm – were cut in his workshop by Wolfgang Kilian and his fellow-workers in Augsburg. They include very good, less good and mediocre pieces.

Now we go to compare once more two of them; both represent lilies, which resemble very much botanically. The upper picture is not only marked by its vigorous stroke, but also by decided clearness of shape, that also includes clearer representation. Looking at the pictures we can note this distinctly, by considering the part below the bloom-buds of the lower example. Our glance comprehends here no more safely where the whole bloom should be, to which the multiform little pieces of flower-leaves may belong. The drawer even trusted the contingency of the view.

Differently at the upper plate, where all partial forms are clearly united into one whole figure of the lily flower. The "clair-obscur", decidedly as it is put, is aiding here to clear up the whole. It is so strong, that it embraces the entire picture, better than at the lower example, and so joins it into one thing unity, but also, artistic unity.

Although the more inferior plate is not absolutely poor, it does not show the sovereign security in using the artistic means, that must be observed at the other work.

„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, 8919 Oberschondorf 60. – Satz und Druck: A. Fromm, Osnabrück – Copyright by Aloys Henn Verlag Ratingen 1950. Alle Rechte vorbehalten. ALOYS HENN VERLAG 403 RATINGEN, Postscheckkonto Essen 693 51. – Bestellungen (Gesamtzeitschrift jährlich 18,- DM, zuzüglich Porto) und Zahlungen unmittelbar an den Verlag.



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

jetzt
malen
wir
auf...



mit **Deka color**

der neuen werkgerechten Email-
lack-Zierfarbe für alle Bastelarbeiten.
Auch einbrennbar bis 150° im
häuslichen Backherd. Prospekte
im Fachgeschäft oder von

DEKA-Textilfarben AG., München 3

Seit 35 Jahren **Neckar-Pressen**

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

BREISCH & RAU Masch.-Fabrik
7441 NECKARTENZLINGEN / Württbg.



Freude an Farbe und Form

durch künstlerisches Gestalten mit

Stockmar-Wachsfarben

von höchster Farbenreinheit (24 Farben in Stift- und
Blockform) und

Stockmar-Knetwachsen

den idealen Materialien zum Modellieren

Hans Stockmar KG, 2358 Kaltenkirchen, Postfach 35

Lieferung durch den Handel.



Sehr interessant

und besonders lehrreich ist das Brennen im
Vulkano-Feuerkeramik-Brennofen
für den Werkunterricht mit Ton

Bitte fordern Sie den ausführlichen Bildprospekt

VULKANO-OFENBAU, Hubert Lehmann
5907 BURBACH, Kreis Siegen, Mühlenweg 1



NABER

baut gute elektrische Brennöfen

CONRAD NABER Industrieofenbau
2804 LILIENTHAL - Ruf (04 20 18) 85 86/7 - FS 0244 881

Niederlassungen und Vertretungen:

Hamburg-Altona (04 11) 43 77 88
Hannover-Bothfeld (05 11) 64 22 30
Bielefeld (05 21) 6 70 49
Köln (02 21) 52 13 67
Baumbach/Westerw. 816

Frankfurt/Main (06 11) 31 97 10
Stuttgart (07 11) 63 80 81/2
Nürnberg (09 11) 5 29 55
Bad Reichenhall (08 651) 29 57
Berlin-Friedenau (03 11) 83 81 32

Fritz Karl

MIT LIEBE GEMALT

Allerlei bemalte Gegenstände des Hausrats.
56 Seiten, zahlreiche Abbildungen, mehrere
Vierfarbwiedergaben, englische Broschur,
DM 5,20

Echte künstlerische Bildung und Erziehung sind ein Hauptanliegen unseres Schul- und Bildungswesens und auch der Erwachsenenbildung und musischen Erziehung. In dem vorliegenden Bändchen bieten sich viele Anregungen für den Werkunterricht und die freie Betätigung. Es ruft und mahnt, sich auf die verborgenen schöpferischen Kräfte zu besinnen, die eigenen Gestaltungskräfte nicht brachliegen und verkümmern zu lassen. Das Büchlein gibt, ohne die selbständige Auffassung zu beeinflussen, nicht nur Hinweise motivlicher und technischer Art, sondern auch solche, die geeignet erscheinen, die Eigenständigkeit der Form und Farbigkeit zu fördern. Dazu dienen die zahlreichen Abbildungen nach größeren und kleineren bemalten Gegenständen, die ein beredtes Zeugnis sind für die echten normalen schöpferischen Kräfte in unserer Jugend. Die Beispiele dieses Bändchens lassen erkennen, daß die gestaltenden Kräfte im Kinde und Jugendlichen nicht verkümmert sind und ungewollt Werte hervorbringen können, die denen der alten Volkskunst ähnlich und ebenbürtig sind. Besonders Jugendliche, die Freude am künstlerischen Schaffen und handwerkliche Begabung haben, sollten zu diesem Büchlein greifen, das in einer Reihe einfarbiger und bunter Darstellungen auf die Schönheit bodenständiger Volkskunst hinweist und mancherlei Anregungen gibt. Schränke, Uhren, Truhen, Kästchen und Spannschachteln können mit verschiedenen Motiven bemalt, aus Dutzendware zu geschmackvollen und persönlich gestalteten Gegenständen werden.

Hans Herrmann und S. Netzle-Reimann

STICK MIT

Anleitung zu schöpferischer Handarbeit
80 Seiten, zahlreiche Abbildungen, 5 Vierfarbendrucke, englische Broschur, DM 7,20

Das in geschmackvoller Ausstattung vorliegende Bändchen hält, was es im Vorwort verspricht: Es ist in der Tat ein „Aufmunterungs- und Beispielsbüchlein“, das im Zeitalter der Maschinenteknik zu eigenem gestalterischem Schaffen anregt und anknüpft an die Tradition dessen, was bekannte und mehr noch unbekannte Stickerinnen, Weberinnen, Knüpferinnen ... oft an bleibenden Werten geschaffen haben.

Alles in dem Büchlein ist darauf angelegt, den Farbensinn und die Formempfindung zu pflegen und selbst Muster zu entwerfen. Ein Büchlein, das man in der Hand vieler Frauen und Mädchen heute sehen möchte.

Das Buch will den Handarbeitsunterricht schöpferisch gestalten und zu eigenem Tun anleiten. Diese Hinführung soll nicht so sehr durch die Theorie als vielmehr durch das eigene Probieren geschehen.

Fast alles, was es an gestaltender Frauen-Handarbeit gibt, ist in diesem Büchlein, dicht zusammengefaßt, enthalten. So ersetzt es dem Laien mehrbändige und umfangreiche Werke, dem Fachmann aber zeigt es eine Seite seiner Arbeit, die heute oft zuwenig beachtet wird. Das Werk ist ganz eingestellt auf die gute selbstgestaltete Form von zeitloser Schönheit.

A. HENN VERLAG RATINGEN



Schmincke

FARBEN für den Unterricht

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



Freies und zügiges Arbeiten auf
nahezu jedem Malgrund

mit **Talens**

Panda Öl-Pastellen



Neuartige, besonders weiche Pastelle, welche den Bilderneinmattes, 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 840D von

Talens & Zoon G.m.b.H. Postfach 68, Telefon 2775
424 Emmerich (Rhld.)

Das macht **DEKA-**
PERMANENTFARBE
zur idealen Farbe
für den Unterricht!



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

STOFFDRUCKFARBEN
STOFFMALFARBEN
BATIKFARBEN
von der Spezialfabrik für textile Künstlerfarben
DEKA-TEXTILFARBEN AG.
MÜNCHEN 3
Verlangen Sie unseren ausführlichen Prospekt



vieltausendfach
bewährt in seiner
alten Güte
wieder lieferbar
Beschreibenden
Prospekt sendet
auf Verlangen
der alleinige
Hersteller:

Firma PAUL WENZEL
6112 Groß-Zimmern/Hessen
Ritterseestraße 40



Linolschnittwerkzeuge,
Farbwalzen 5 bis 30 cm
breit, Farben, Linolplatten,
Druckpressen für Linol-,
Holzschnitt und
Radierungen, Radier-
nadeln, Sgraffito-
werkzeuge

WERNER ABIG
Mech. Werkstatt
792 Heidenheim/Brenz
Postfach 242

Blauel
KUNST-DIAS

**Farbtreue Wiedergaben
von Meisterwerken europäischer
Malerei**

Alte und Neue Pinakothek München ● Schack-
galerie München ● Schloßgalerie Schleißheim ●
Gemäldegalerie Dresden ● Städelsches Kunst-
institut Frankfurt ● Germanisches National-
museum Nürnberg ● Uffizien Florenz

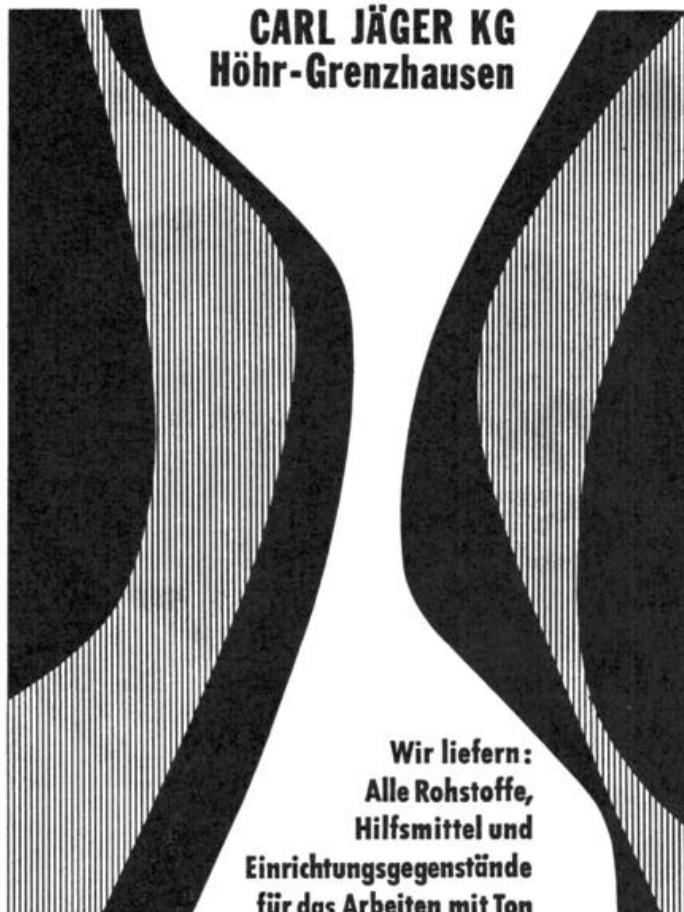
Beckmann ● Kandinsky ● Kokoschka
Marc ● Nolde

Ansichtssendungen stehen gerne zur Verfügung.
Auch Festbestellungen werden grundsätzlich mit
Rückgaberecht ausgeführt.

Mengenrabatte: ab DM 50,- 10 %
ab DM 100,- 15 %

Verlagsauslieferung
E. A. ARNOLD
8032 Gräfelfing bei München
Rottenbacher Straße 52

CARL JÄGER KG
Höhr-Grenzhausen



Wir liefern:
Alle Rohstoffe,
Hilfsmittel und
Einrichtungsgegenstände
für das Arbeiten mit Ton

Endlich ein preiswertes Buch!

Stoffdruck, Stoffmalerei und Batik

Ein leicht verständlicher Lehrgang mit vielen Anwendungsbeispielen von Jutta Lammer. 60 Seiten mit über 50 farbigen und schwarzweißen Abbildungen. Format 18,5 x 18,5 cm. Preis 4,80 DM.

Zu beziehen durch
DEKA-TEXTILFARBEN AG.
München 3

Neuerscheinung

Hans Ronge

Kunstlehre früher und heute

132 Seiten, zahlr. Abb., kart. celloph. DM 16,80

Das Buch befaßt sich mit dem fundamentalen Wandel, der sich seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts auf dem Gebiet der Kunstlehre vollzogen hat. Es schildert die alte Kunstlehre, die von den Künstlern der Renaissance in der Auseinandersetzung mit den Erscheinungsformen der Natur entwickelt worden ist, und stellt daneben die Lehre unseres Jahrhunderts, deren Schwerpunkte in der Auseinandersetzung mit den bildnerischen Mitteln liegen. Als Lehrmeister der alten Kunst sind Alberti, Leonardo und Dürer vertreten, als Lehrmeister der Moderne vor allem Kandinsky und Klee, doch sind auch die Meinungen der Künstler unserer unmittelbaren Gegenwart berücksichtigt.

Das Buch erhebt keinen Anspruch auf Systematik oder auf Vollständigkeit der Darstellung. Es will auf dem weitgehend vernachlässigten und unerforschten Gebiet der Kunstlehre nur einige Orientierungszeichen setzen. Es mag so dem Kunststudierenden, insbesondere dem Studierenden des künstlerischen Lehramts, dienlich sein, dem man in Prüfungen leider immer noch ein umfangreiches Wissen in Erdkunde oder Biologie, aber selten gründliche Kenntnisse auf dem Gebiet der Gestaltungslehre abverlangt. Auch dem in der Praxis stehenden Kunsterzieher kann es nützen, denn es betrifft die Grundlagen seiner didaktischen Überlegungen.

A. HENN VERLAG, RATINGEN

Anker

dient dem Fortschritt
und bringt den ersten
Schulfarbkasten
aus weißem **Kunststoff**
mit Deckfarben nach DIN 5021
mit folgenden Vorzügen:

- unzerbrechlich
- keine scharfen Ecken und Kanten
- kein Rosten



Angebote und Muster
durch den Hersteller:



KOCH & SCHMIDT
COBURG/BAYERN • ABT. 152

Der Farbprospekt Nr. 152 unterrichtet über nähere Einzelheiten und den günstigen Preis von 3,95 DM für den neuen Kasten „Edelweiß“ Nr. D 513.

JOHANNES GERSTÄCKER VERLAG

Material für Kunst- und Werkerziehung
Papier - Farben - Grafik - Metall - Mosaik

5208 Eitorf - Postfach 336 - Fernruf 14 66



Schülerhobelbänke
für den modernen Werkraum liefert
schnell und preisgünstig
FRITZ HAU
Spezialwerkstatt für Hobelbänke
7441 Neckartenzlingen/Württemberg

Beilagenhinweis

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

Reinhard Pfennig
Gegenwart der bildenden Kunst
Erziehung zum bildnerischen Denken
Verlag Isensee - Oldenburg

Bücher zur Kunsterziehung
Formen der Kunst
Verlag Martin Lurz - München

Das Spiel in der Schule
Eine Vierteljahresschrift für musische
Erziehung in allen Schulen
Manz-Verlag - München

Bildnerischer Jugendwettbewerb 1964/65
Kuratorium Unteilbares Deutschland