

Kunstgewerbe und Gestaltungslehren - Kunsterziehung und Werken

„Derselbe verderbliche Hochmut hatte sich in der dekorativen und bildenden Kunst eingenistet. Alle Studenten und alle Lehrer wollten Künstler sein und keine Handwerker.“ (Pevsner S. 252)

„Das Gerede von Inspiration ist der reine Unsinn, es gibt kein solches Ding“

(William Morris, ca. 1835, zitiert in Pevsner S.255)

„Das Kind ist niemals Künstler“

(Gustav Hartlaub, zitiert von Helene Skladny S.251, aus Hartlaub, „Das Genies im Kinde“, 1930 ohne Seitenangabe)

„Die Schule der Zukunft ist eine Arbeitsschule“.. „aus unserer Buchschule muß eine Arbeitsschule werden, die sich an die Spielschule der ersten Kindheit anschließt.“

(Georg Kerschensteiner, zitiert in F. Blättner, „Geschichte der Pädagogik“, S.230)

Worum es geht:

- **Welchen Einfluss nehmen Kunstgewerbe- und Bauhauslehren auf das Schulfach Kunsterziehung?**
- **Wie prägen Kunstgewerbeschule und Bauhaus die Ausbildung von Lehrern?**
- **Welche didaktischen Konzepte bringt die „Werkerziehung“ hervor?**
- **Welche Rolle spielen die ausbildenden Institutionen**

Das Modell handwerklicher Ausbildung stößt im 19.Jh. dort an seine Grenzen, wo die gesellschaftliche Arbeit zunehmend industriell geprägt ist. **Industriearbeit** bedeutet den Einsatz von Maschinen, Automaten unter dem Dach von Fabriken mit dem Ziel serieller, massenhafter Fertigung einer engen Produktpalette; eine Arbeit, die in hohem Maß arbeitsteilig organisiert ist. England spürt als erstes europäisches Land die Konsequenzen des **Verfalls individueller handwerklicher Fertigung**. Deutlich sichtbar wird diese Tatsache bei den **Weltausstellungen**. Die erste wurde auf Anregung Prinz Alberts 1851 im Londoner Hyde Park abgehalten, in dem von Paxton eigens für die Veranstaltung errichteten Crystal Palace, einem Bau aus Eisen und Glas. Sie führte einem internationalen Publikum die Leistungsfähigkeit der nationalen Handwerke und Industrien vor Augen. Dem Beispiel Londons folgten noch im 19.Jh. Paris, Wien, Philadelphia, Amsterdam, Chicago. Pevsner beschreibt recht eindringlich die „**monströse Geschmacksverirrung**“, die die Katalogabbildungen illustrierten. Seit 1856 nimmt die Literatur zu dem festgestellten Problem zu. Léon de Laborde verfasst eine Abhandlung von über 1000 Seiten und kommt unter anderem zu der Forderung, dass der **Zeichenunterricht in den Schulen sofort gefördert** werden müsse. „**Zeichnen sollte gleichzeitig mit Schreiben gelernt werden**“...“ **Es müssten weit mehr höhere Schulen für angewandte Kunst eröffnet werden. Paris müsse deren zwölf haben für zwölftausend bis vierundzwanzigtausend Studenten. Diese sollten direkt aus den Elementarschulen kommen. Nur eine Auslese aus diesen Tausenden von Studenten sollte später in die eigentlichen Kunstschulen übernommen werden**“ (Pevsner S. 244f). Gottfried Semper setzt sich 1852 für eine **Reform der Akademien** ein, „**lehnt die akademische Ausbildung der herkömmlichen Art ab**“ und vertritt die Meinung „**Unterweisung in den bildenden Künsten und in dekorativer Kunst sollte überhaupt nicht getrennt werden. Die ganze Ausbildung sollte in Werkstätten stattfinden, die in einem Geist der Gemeinsamkeit und in einem brüderlichen Verhältnis zwischen Meister und Lehrling geführt würden.**“ (Semper zitiert bei Pevsner, S.247).

Semper gehörte einer Generation an, die Architektur noch an einer Kunstakademie studieren konnte. Viel und nachhaltigen Erfolg hatte so eine Forderung erst einmal nicht. Die Akademien und die

Kunst hatten eine Entwicklung genommen, die sich in **wachsender Distanz zum Handwerk**, sog. ‚angewandter Kunst‘ und Technik zeigte. Der Begriff **Kunstgewerbe** taucht nun auf, einerseits als **Bindeglied** zwischen Industrie und Bildender Kunst, andererseits als **Trennstrich** zwischen nach Autonomie strebender, ‚hoher‘ Kunst und alles anderem. Architektur wird bald an Technischen Hochschulen gelehrt und studiert, und Kunstgewerbe wird in eigenen **Aufbauschulen** unterrichtet. Seit 1867 ist das der Fall in Wien und Berlin, seit 1868 in München. Oft sind die neuen Schulen begleitet durch ein Entstehen von **Museen für dekorative Kunst** nach dem Vorbild des Victoria and Albert Museums (damals noch: South Kensington Museum) in London, das im Zusammenhang mit der ersten Weltausstellung in London entstand. Verbunden mit dem schnell wachsenden Museum war beispielsweise die ‚**National Art Training-School of South Kensington**‘, die schon bei der Ausstellung von 1862 zu sichtbaren Erfolgen führte. Museum und Schule wurden zum weltweit nachgeahmten Musterbeispiel für eine Verbesserung handwerklich und vor allem **industriell hergestellter Waren**. Deutschland und Österreich gründeten seit Mitte des 19. Jh **Kunstgewerbeschulen**. In Wien entstand 1864 ein Museum für Kunst und Industrie. Karlsruhe, München, Berlin, Köln, Hamburg und Nürnberg, folgten dem Beispiel. Solche Bestrebungen hatten vor allem zwei Ziele vor Augen. Zum einen sollte das ästhetisch-gestalterische **Niveau der Entwurfsarbeit** für industrielle Produkte angehoben werden, zum anderen eine **Geschmacksbildung als Volksbildung** installiert werden. Der Auftrag zur Volksbildung wurde auch erfüllt durch eine Ausbildung von **Lehrerinnen für den Zeichenunterricht**. Folgt man Pevsner, dann hat erst William Morris begriffen, „daß Entwerfen ohne wirkliche Kenntnis der Materialien und ihrer Verarbeitung eine der Hauptursachen für die Wertlosigkeit der industriellen Kunst des neunzehnten Jahrhunderts war.“ (Pevsner S. 256) Dementsprechend wirkt er in der **Arts and Crafts – Bewegung** darauf hin, dass der **Werkstattgedanke** und die alten akademischen Lehren zu einer **neuen Einheit** verschmelzen, mit Auswirkungen bis hinein in den allgemeinbildenden Schulunterricht. Dies ist in unserem Zusammenhang von besonderem Interesse, weil die Kunstgewerbeschule auch zur Ausbildungsstätte für Zeichenlehrerinnen wurde. Im vorangegangenen Kapitel habe ich über die Herkunft der Fachbezeichnung **>Kunsterziehung<** spekuliert. Mit den Bezeichnungen **>Art Training<** und **>Art Education<** scheint mir auch eine Adaption aus dem Englischen möglich, wobei die Übersetzung von **>Art<** in **>Kunst<** in Deutschland auf ein deutlich anderes Begriffsverständnis trifft, weil im englischsprachigen Kulturraum die Unterschiede zwischen Hochkunst, Akademismus, Kunstgewerbe und Volkskunst anderen Entwicklungslinien folgen als in Deutschland.

*„Der Besuch der Kunstgewerbeschule (in München) konnte ursprünglich mit dem 15., ab 1908/09 mit dem 16. Lebensjahr erfolgen. Die Aufnahmebedingungen sahen bis 1911/12 lediglich den Nachweis über erhaltenen Elementarunterricht im Linear- und Freihandzeichnen vor, ergänzt durch eine zweitägige **Aufnahmeprüfung**, bei der man ein Ornament in Form eines Gipsreliefs abzuzeichnen bzw. in der männlichen Abteilung in Ton zu modellieren hatte.“* ... *„das Zeichenlehrfach sah ab 1900/01 eine Pflichtstudienzeit von vierjähriger Dauer vor.“* (Claudia Schmalhofer, „Die Kgl. Kunstgewerbeschule München 1868-1918“, München 2005, S.211) Die weibliche Abteilung in München war 1872 gegründet worden und bis 1903/04 mit dem Skrupel behaftet, dass man den Studentinnen das ‚**Naturstudium nicht zumuten**‘ wollte. Der Akt war ab 1890 den männlichen Studenten vorbehalten und die Studentinnen hatten sich mit dem Portrait und dem Gewandmodell zu begnügen, wobei noch 1903 in Frage gestellt wurde, ob für Zeichenlehrerinnen ein Studium der menschlichen Figur überhaupt notwendig sei. Ab 1911/12 dürfen die weiblichen Studierenden auch an den Kursen zur Anatomie teilnehmen. (Quelle: Schmalhofer)

Schmalhofer beschreibt die **Ausbildung der Zeichenlehrerinnen** wie folgt: *„Mit dem 21. November 1878 veranlasste das Kultusministerium die Kunstgewerbeschule, einen speziellen **einjährigen Lehrkurs** für die Zeichenlehrerinnen als Fachunterricht im 3. Ausbildungsjahr“* ... *„einzurichten, der für den Unterricht an Volksschulen, höheren Töcherschulen“* ... *„befähigte.“* ... *„Er baute auf einem **kunstgewerblichen Vorunterricht** auf“* ... *„so dass die angehende Zeichenlehrerin im Grunde ein kunstgewerbliches Studium absolvierte. Beim Musterzeichnen standen das Studium von weiblichen Handarbeiten wie Spitzen, Stickereien, das Studium für industrielle Zwecke wie Tapeten, In-*

tarsien, Mosaik sowie das Studium für Schmuck, Geräte und Gefäße im Zentrum. Beim dekorativen Malen ging es darum, sich Malübungen für kunstindustrielle Zwecke wie für Gobelinimitationen, dekorative Einlagen für Möbel, Decken, Geräte aller Art sowie Vorlagen für Porzellan und Fayencen zu unterziehen. Der **Vorunterricht** nahm im Vergleich zum **Fachunterricht** den größten Teil der Ausbildung ein. "... "Erst im 3. Jahr konnte parallel zum Vorunterricht der spezielle abschließende einjährige Lehrkurs für das Zeichenlehrfach besucht werden. Er beinhaltete **Pädagogik, Methodik des Zeichenunterrichts, Übungen an der Tafel und praktisches Unterrichten an verschiedenen Volks- und höheren Töchterschulen Münchens.**" (Claudia Schmalhofer, S.212f) Laut Schmalhofer war dieser Lehrkurs damals in Deutschland einmalig, bis 1912/13 gültig, und sorgte für erheblichen Zulauf an Kandidatinnen. **Tafelzeichnen, Gedächtniszeichnen** und **Beidhandzeichnen** von Ornamenten wurden zu Lehrinhalten. Ob die Kunstgewerbeschule auch über 1912 hinaus solche Angebote für die Ausbildung von Lehrerinnen im Zeichnen hatten, konnte ich nicht klären. 1912 tritt eine „*Lehrordnung für die bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten*“ in Kraft, deren Stundentafel über 6 Klassen hinweg auch die Ausbildung im Zeichnen und weiblichen Handarbeiten vorsieht. Neben dem **Fachlehrer** war Zeichnen demnach auch Pflichtfach (3-stündig in Klassen 1 bis 5 und einstündig in Klasse 6) für die „*Zöglinge des Volksschullehramts*“, das mit Bekanntmachung vom 2. August 1912, und mit Wirkung ab Schuljahr 19014/15 von fünf- zu sechsjährigen Bildungsgängen erweitert wurde. In München betraf das z.B. die „*Zöglinge*“ der „*Kreislehrerinnenbildungsanstalt*“ an der Frühlingsstraße, der späteren Hans-Schemm-Schule, sowie „*sämtliche öffentliche und private Lehrer und Lehrerinnenbildungsanstalten*“. Im Anhang 3b findet sich die entsprechende Bekanntmachung.

Unter der Leitung von Emil von Lange wurden nach 1903/04 die **Kontakte der Kunstgewerbeschule zur Industrie** enger und die Zahl der **Werkstätten** (seit 1882 gab es laut Pevsner S.263 solche für Töpferei, Treiben und Weben) vermehrt um Lederprägung, Batik- und Metallarbeiten. „*Die einzige wirklich gute Methode des Kunstgewerbeunterrichts ist die Werkstattausbildung*“ (Obrist zitiert von Pevsner S.263). ES versteht sich von selbst, dass eine Werkstattausbildung im Rahmen einer Kunstgewerbeschule oder Akademie nicht mehr der entspricht, die man in einem gewöhnlichen Handwerksbetrieb erwarten kann. Das akademische Umfeld zieht als Ausbilder besondere Könnner heran, und reichert die schulische Institution um eine im Handwerksbetrieb nicht zu leistende Theoriebildung an, in Form von Publikationen, Bibliotheken, Ausstellungen, Vorträgen, Diskussionen. 1902 bezog die weibliche Abteilung ein eigenes Gebäude an der Richard-Wagner-Strasse (heute Paläontologische Staatssammlung). Unter der Leitung von Riemerschmid wurde dann die Trennung von männlicher und weiblicher Abteilung aufgehoben und die Kunstgewerbeschule näherte sich seit 1913 zunehmend durch **Einführung von Klassen**, die jeweils einer Lehrperson zugeordnet waren, den Lehrbedingungen der Akademie an. 1937 wurde diese Annäherung auch äußerlich vollzogen durch Umbenennung in „**Akademie für angewandte Kunst**“. Das Meisterklassensystem hatte zur Folge, dass die Professoren mit dem Anspruch auf künstlerische Autonomie ihre eigenen Interessen verfolgten. Sie beteiligten ausgewählte Studenten an ihrer Auftragsarbeit und ließen den Lehrbetrieb schleifen oder lagerten ihn aus in **Vorkurse** wie >Einführenden Zeichenunterricht< oder in die Hände von Werkstatteleitern. Es war nur konsequent, dass deshalb wiederum die Zahl der **Werkstätten vermehrt** wurde um Buchdruckerei und Buchbinderei. Diese Werkstätten an einer Ausbildungsstätte von Lehrerinnen für den Zeichenunterricht waren aber auch ein Potenzial für die Ausweitung des Zeichenunterrichts in Richtung **Handarbeit** und **Werken** (der Studienplan nach dieser Reform findet sich im Anhang 6). Schließlich wurde 1913/14 eine eigene **Lehramtsklasse** (vierjährig) eingerichtet, die nach 1946 das Muster abgab für die dann in die Kunstakademie integrierte Ausbildung im **Lehramt Kunsterziehung an den höheren Schulen**.

Die Kunstgewerbeschule in Wien hatte 1906 eine **Versuchsschule für den Zeichenunterricht** unter der Leitung von Franz Cizek eingerichtet und damit eine seit 1897 bestehende private Initiative Cizeks institutionalisiert, die durch mehrere auch internationale Ausstellungen (1901 und 1905 in Wien, 1908 in London, 1912 in Dresden, 1914 in Köln, ab 1921 in England, ab 1923 in USA, 1925 in Paris, 1933 in Holland, 1934 in Kapstadt, 1935 in der Schweiz, in Norwegen, Schweden...) eine schnelle und nachhaltige Berühmtheit erreicht hatte. Cizeks Ziel war es nicht, die Jugendlichen zu Künstlern zu machen – in seinen Augen waren sie das bereits. Mir

scheint dies allerdings ein Adel kindlicher Bildnerie zu sein, der je nach Argumentationszwang rasch relativiert werden konnte und sich zu einer „**künstlerischen Vorstufe**“ oder „**Kinderkunst**“ umetikettieren ließ. Nicht einmal Gustav Hartlaub war der Ansicht, dass der „**Genius im Kind**“ dieses allein schon mit dem Künstler gleichsetzt (siehe Zitat zu Beginn dieses Kapitels). Die begriffliche Unschärfe macht eher deutlich, dass der Begriff Kunst selbst seit dem 19. Jh an Klarheit verloren hatte. Andererseits verband Cizek mit seiner **Jugendkunst** keine unmittelbare Berufserwartung, wenn auch die Eingliederung in die Kunstgewerbeschule eine Berufs- oder Lebensperspektive möglich machen konnte und auch tatsächlich bei einigen Schülern machte. Die Kinder und Jugendlichen waren in zwei Gruppen unterteilt (bis 10 und ab 10 Jahre), kamen **freiwillig** an Samstag-, Sonntag- oder Mittwoch Nachmittagen für 2 Stunden und zahlten eine kleine Teilnahmegebühr. Sie durften wählen, ob sie malen, zeichnen, sticken, in Holz und Gips schneiden, töpfern, Radierungen und Linolschnitte machen, drucken, weben, Stoff applizieren, mit Holz bauen wollten. Jede Technik war erlaubt, wenn sie *keine Anlernzeit*(?) benötigte. Nicht Cizek sah sich als Lehrer, sondern das vielfältige angebotene Material und die gleichzeitig werkenden Kinder sowie die immer ausgestellten Bilder hatten soviel **Aufforderungscharakter** in sich, dass die Kinder Lust verspürten, mit einem bestimmten Material oder in einer bestimmten Technik zu arbeiten. Cizek übertrug, wenn er selbst aktiv wurde, eine **künstlerische Haltung** auf diese Unternehmung, die von einigen Propheten der musischen Kunsterziehung in die Forderung umgemünzt wurde, dass *jede Kunststunde ein Kunstwerk* sein sollte, der Kunsterzieher gemäß der auf Steiner zurückgehenden Formel auch ein **Erziehungskünstler** sein müsse.

Später entwickelte sich Cizeks Verständnis von Erziehungskunst geradezu in eine **lehrerfeindliche Richtung**. *„Ich bin Künstler und aus meiner ‚Pflegestätte für das triebhaft bildende Schaffen der Jugend‘ darf keine Schule werden! Dagegen wehre ich mich sehr! Ich bin kein Pädagog, sondern: Wecker, Hervorrufener, Anreger und Förderer!“* ... *„Alles Schulmäßige“* ... *„ist auszuschalten“* ... *„Kein Unterricht und nur keine Lehrer, keine Pädagogik sondern nur: wecken, hervorrufen, anregen, fördern! Es muß alles triebhaft sein! Die Jugendkunst ist ein triebhaftes Schaffen!“* (Oskar Seber, Dissertation aus dem Jahr 2001 „Vom Freihandzeichnen zur bildnerischen Erziehung“, Band 1, S.119ff, zitiert aus einem „Vermächtnis“ Cizeks 1946) Solche lehrer- und schulefeindlichen Äußerungen lassen sich auch bei anderen Protagonisten der Kunsterziehungsbewegung finden, beispielsweise bei Lichtwark: *„Das Thema Kind und Kunst ist in den letzten Jahren so ausgiebig behandelt, und es ist dabei so viel geschwafelt worden, es sind so viele Thorheiten vorgeschlagen worden“* ... *„Um Gotteswillen, laßt die Kinder in Ruh, laßt die Kunst in Ruh.“* ... *„Hole der Teufel die Schulmeisterei und alle die Schulmeister, die unsere Schule verderben.“* (Helene Skladnik zitiert auf S.193 Lichtwark aus: Hans Präffke, „Der Kunstbegriff Lichtwarks“, Hildesheim, 1986, S.282) Es ist nicht immer leicht auszumachen, wovon sich die als Lehrer ausgebildeten(!) Befürworter einer anderen Pädagogik mit solchen Reden distanzieren wollen. Geht es ihnen um den Unterschied zum „Schulmeister“ und einen zu dieser Zeit wohl verbreiteten Lehrton, der dem von Kasernenhöfen oft nicht unähnlich war, oder sollte mit der Vorstellung vom Erziehungskünstler eine Distanz zu jeglicher Didaktik eines Massenunterrichts zum Ausdruck gebracht werden, was letztlich im Widerspruch steht zu Schule überhaupt, die kaum anders denkbar ist, als dass eine Gruppe von Schülern (Klasse oder dergl.) von einem Lehrer unterrichtet wird, im Unterschied etwa zum Privatunterricht oder einer Art von Nachhilfe- oder Förderunterricht, der so gestaltet werden kann, dass in Kleinstgruppen eine individuelle Förderung stattfindet, die die **Lerngruppe als Gemeinschaft ignoriert**.



Auf dem 4. Kunsterzieherkongress 1912 in Dresden nahm Cizek in einem Vortrag zur Frage seiner ‚Methode‘ Stellung: *„Die Methode ist vollkommen frei, sie unterliegt keiner Vorschrift, keinem Zwang. Es ist dies eine der wichtigsten Voraussetzungen einer gedeihlichen Kunsterziehung, dass sich alle Unterrichtsmethoden aus dem Milieu der Klasse, aus der Wechselwirkung von Lehren und Schaffen, sowie den*

persönlichen Beziehungen von Lehrer und Schüler entwickeln und immer wieder neu gestalten...Einen Lehrplan kennt der Kurs nicht und perhorresciert auch einen solchen, namentlich aber die vom Leichterem zum Schwierigen fortschreitenden Lehrgänge. Unsere Schüler können auf allen Stufen das machen, was innerhalb der Grenzen ihrer Neigungen und des inneren Dranges liegt. Der Fortschritt wird nicht in den sich steigernden Schwierigkeiten der Aufgaben, sondern im zunehmenden psychischen Wertzuwachs des Schülers gesucht. Also nicht Steigerung der Aufgaben, sondern Steigerung der Fähigkeiten, solche zu lösen. Trotz aller gegenteiligen Ansichten bleibt der einsichtsvolle Lehrer, der den Zweck des Unterrichtes nie aus dem Auge verliert, die Fähigkeiten der Schüler ihrer Individualität entsprechend zu entwickeln vermag, die beste Methode.“(Katalog zur Ausstellung: Franz Cizek, Pionier der Kunsterziehung (1865 – 1946), S.35, Wien Museum - ehemals Historisches Museum der Stadt Wien - 1985)

Cizek verzichtete angeblich darauf Arbeiten seiner Schüler zu korrigieren. Wo keine Aufgabe gestellt ist, existieren keine Fehler, ist **keine Korrektur** notwendig. Er propagierte ein **freies Arbeiten**, im Raum hingen jedoch überall Bilder der Schüler von denen sich jeder **inspirieren** lassen konnte. Auch Musik von einem Grammophon wurde gespielt, um eine **förderliche Stimmung** zu erzeugen. Er verzichtete auf **Aufgaben**, gab aber **Themen** zur Anregung. *„Als die Glocke läutete wurde Papier ausgeteilt“...“Der Professor wählte einen Gegenstand, meistens **aus dem Erlebnis der Kinder**, auf ihrem Niveau – keine Geschichte, sondern etwas Lebendiges wie z.B. >der Zirkus<, was er **lebhaft beschrieb**. Er hielt einen Bogen und zeigte, wie man das ganze Blickfeld ausfüllte: Tiere in der Manege, Zirkusreiter, Clowns, recht groß – keine >Flöhe<! Das Papier ausfüllen und viele, viele Zuschauer zeichnen – Wer die meisten Köpfe zeichnet, bekommt eine **Belohnung!** Man konnte kaum erwarten, diese Vorstellung aufzuzeichnen!“*(Aus einem Vortrag von Elisabeth SAFER; Cizeks Lebenswerke – die Wiener Jugendkunstklasse, gehalten am 17. 11. 2006 in ISSA's Akademie für ganzheitliche Kunsttherapie)

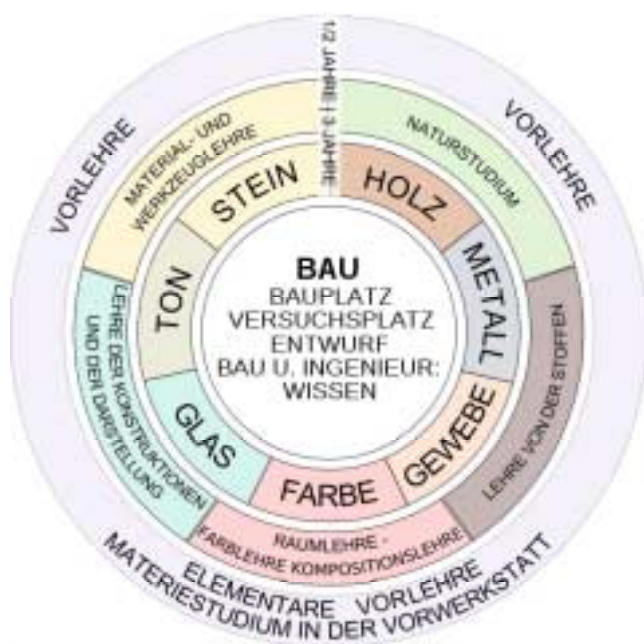
Der feine Unterschied zwischen Anregung, Aufforderung, Thema und Aufgabe soll an dieser Stelle noch nicht in aller Breite erörtert werden. Cizek beschreibt an anderer Stelle, wie behutsam und einführend die Kinder anzuleiten sind. *„Da muß mit größter Vorsicht, größter Kenntnis über das organische Wachstum der Kunst und **mit verständnisvoller Einfühlungsgabe**, fast möchte ich sagen **mit einem 6. Sinn**, geweckt, angeregt und gefördert werden, geleitet werden, **unsichtbar geleitet** werden; die Persönlichkeit des Erwachsenen muß ganz hinter der der Kinder unbemerkt zurücktreten, es muß nur **ein gewisses Fluidum** geschaffen werden.“*(Selber, o.zit. S.129 zitiert aus der Aufzeichnung eines Gesprächs Cizeks mit Adelheid Schmitzke, 2 Tage vor seinem Ableben) Ganz unsichtbar ist für das geschulte Auge nicht, wie Cizek sich - einem Hirten bei der Fütterung gleich - von seinen Schäfchen umlagern, aus der Hand fressen lässt. Gefüttert wird mit Lob, Ermunterung, Streicheleinheiten. Manche Lehrer lieben diese Art der Belagerung heute noch, die man in der Reformpädagogik als Umgangsform eines Guru mit seinen Anhängern vermehrt gepflegt hat.



Wie glaubhaft die behauptete Einschränkung „keine Anlernzeit“ für Radierung, Linolschnitt, Weben etc...ist, das muss auch dahingestellt bleiben. Sie unterstreicht als Forderung auf jeden Fall die These, dass Kunst mit Können aber auch mit Belehrung und Unterrichtung nichts zu tun hat. Es bleibt aber der Eindruck, das **Unterrichtskunst** eine besonders geschickte Form des Verschleierns pädagogischer Maßnahmen bedeutet. Es könnte auch sein, dass sich bei Erziehungskünstlern etwas wiederholt, was aus dem Mittelalter als „Werkstattgeheimnis“ bekannt ist. Künstler machen gern ein Mysterium um ihre Tricks und Kniffe. Ähnlich wie Lichtwark hatte Cizek nicht erst aus heutiger

Sicht eine **suggestive Art** den Kindern im Gespräch seine Vorstellung in Bezug auf eine gute Bildkomposition ins Auge zu rücken. So schätzt etwa Philipp Franck, der Leiter einer Berliner Kunstschule (seit 1912) den Einfluss des Lehrers durchaus realistisch ein, wenn er meint: „*Mit dem ‚Schöpferischen‘ im Kinde soll man vorsichtig operieren. Die selbständigen Arbeiten der Kinder nach dieser Seite stehen oder fallen meist mit dem dahinter stehenden Lehrer. Statt Schöpfer ist das Kind doch meist nur Werkzeug, ohne daß es der eigentliche Schöpfer, der Lehrer, bemerkt oder bemerken will.*“ (Franck zitiert aus „Fachstandpunkt“, 1909, in Laven, S.051) Cizek hatte ein erfolgreiches Repertoire von „Pinselfübungen“, „Farbtreffübungen“, „Formtreffübungen“, mit denen er Kurse einleitete, die sich später bei Itten wieder finden. Wenn er mit Stolz behauptete, auf jede Kritik zu verzichten, so kann man auch seine öffentlich erfolgten „**Ermunterungen**“ und die durch Schüler öffentlich vollstreckten „**Beurteilungen**“, bei denen er auf einer Begründung bestand (Stumbauer Hans, Beiträge zur Geschichte des Zeichenunterrichts in Österreich 1772-1938“, Freistadt 1967?, S.38), als mehr oder weniger subtile **Form der Korrektur** verstehen. Kinder kann man bei derartigen Gelegenheiten als gnadenlose Richter erleben. Solches kennt man auch von ‚Korrekturen‘, wie sie in Akademieklassen üblich sind, wo der Professor gerne den Moderator spielt, während die Studenten sich gegenseitig ‚sezieren‘ dürfen.

Dieses Verständnis von Pädagogik muss auch gesehen werden vor dem Hintergrund von Cizeks Kunstverständnis, das sich etwa in folgendem Zitat ausdrückt: „*Man muß die Kunst fühlen, ahnen! Man muß von der Kunst besessen sein, man muß innerlich bereit sein!*“ (Selber, o.zit. S. 121) In dieses leidenschaftlich-pathetische Credo, jeweils durch ein ‚**Muß**‘ als alternativlos diktiert, mischt sich bei Cizek auch eine kinetische Malerei, formal von einer Art unpolitischem und ungegenständlichem Expressio-Kubo-Futurismus inspiriert, die er 1920 als Leiter einer Abteilung für ‚Ornamentale Formenlehre‘ vier Jahre lang vermittelte, und die für mich nicht leicht in Einklang zu bringen ist mit der von ihm auch als vorbildhaft gesehenen **Volkskunst**. Die „*Jugendkunstklasse*“ war **gleichermaßen hochgelobt wie umstritten**. Unter Zeichenlehrern, vor allem der Real- und Oberschulen, wurden laut Oelkers schon nach der ersten Ausstellung 3000 Stimmen gegen seine Kunstklasse gesammelt. Einer anderen Quelle (Stumbauer Hans, S.36f) zufolge bot Cizek 1902 auch „*Lehrerferialkurse*“ als Einblick in seine Methode an. Diese führten jedoch offenbar zu einem Zerwürfnis mit dem Österr. Zeichenlehrerverein, „*da die Lehrer zumeist noch gezwungen sind, sich ‚peinlich an die alten Lehrgänge zu halten‘...*“ (Stumbauer, S.37). Lehrer an öffentlichen Schulen haben es nicht nur mit Lehrplänen zu tun, sondern auch mit Kindern und Jugendlichen, von denen durchaus nicht jedes und jeder im Zeichnen und Malen volle Befriedigung erfährt. Das mag ein Lehrer aus dem Auge verlieren, der sich mit Freiwilligen, wie mit einem Fan-Club umgibt, der ihm alle Wünsche und Ideen von den Augen abliest.



Cizek ‚entließ‘ 1938 die jüdischen Schüler seiner Klasse. Geholfen haben ihm diverse Anpassung an die Ideologie der Nazis nichts. Anfang 1939 wurde die Jugendkunstklasse aus der Kunstgewerbeschule ausgeschlossen und konnte nur mit Unterstützung der Stadt Wien weitergeführt werden. Mit einiger Sicherheit jedoch war Cizek in methodischer Hinsicht eine Anregung und teilweise auch ein Vorbild für Johannes Itten, der nach Abschluß eines Studiums als Volks- und Sekundarschullehrer und eines Studiums der Malerei in der Schweiz und in Stuttgart bei Hölzel, in Wien 1916 ebenfalls eine **private Kunstschule** betrieben hatte. Mehrere seiner Schüler aus Wien zogen mit ihm, als er 1919 einem Ruf von Walter Gropius ans Bauhaus folgte, als **Meister der Vorlehre** (zusammen

mit der Gesangs- und rhythmischen Erzieherin Gertrud Grunow).

Mit dem **Bauhaus** entstand 1919 in Deutschland ein **Alternativmodell zur Akademie** durch die Vereinigung der Großherzoglich-Sächsischen **Kunstschule** Weimar mit der 1907 von Henry van de Velde gegründeten Großherzoglich-Sächsischen **Kunstgewerbeschule** Weimar. Die das **Konzept der Kunstgewerbeschulen** prägende handwerkliche Ausrichtung erfährt durch Walter Gropius eine Wendung hin zur Industrie. Eine **Einheit von Kunst und Technik** sollte die Zukunft industrieller Gestaltung bestimmen. Mit der Aussage aus dem Gründungsmanifest von 1919, „*Das Endziel aller bildnerischen Tätigkeit ist der Bau*“, schlägt das Bauhaus in Beziehung auf Kunst und Künstler einen distanzierten Weg ein. Je nach eigener Blickrichtung mag man diese tendenzielle **Aufhebung des Gegensatzes zwischen Künstler und Handwerker**, als neues Kunstverständnis, als neues Handwerksethos oder als einen romantisierenden Salto rückwärts in eine mittelalterliche Bauhüttenherrlichkeit verstehen. Tatsache ist, dass das Bauhaus im Gegensatz zu den Akademien die Aspekte von Schule, Unterricht und Lehre nicht verleugnet und verdrängt, sondern im Konzept einer Grund- oder Vorlehre und einer Werkstattausbildung konserviert und fortentwickelt. Der dritte Abschnitt bestand aus der Baulehre und einer Mitarbeit an konkreten Bauprojekten. Als Abschluss konnte ein **Meisterbrief der Handwerkskammer** erworben werden.

Insbesondere die **Vorlehre** stellte als **gestalterische Propädeutik** den Versuch einer Systematisierung gestalterischer Grundlagen dar, mit Anleihen an handwerkliche und akademische Kunstlehren und auf der Basis einer Pädagogik, die auf individuelle Bedürfnisse des Lernens und der Persönlichkeitsentfaltung besondere Rücksicht nehmen wollte. Anders als die Akademien zu dieser Zeit organisiert und bezeichnet das Bauhaus seine Vor- oder Grundlehre als „**Unterricht**“ und seine Lehrer als „**Meister**“. In der ganzen Konzeption drückt sich mehr kritische Distanz zum System der Akademie aus als zum System des Kunstgewerbes. Das muss umso mehr erstaunen als, nach Aussage Pevsners, die Kunstgewerbeschulen, z.B. in München, zur gleichen Zeit eher dem Lehrstil der Akademien nacheiferten, die Professoren sich als ‚Künstler‘ fühlten und die Fortentwicklung der Lehre und den Unterricht vernachlässigten, was Pevsner und Morris mit den Zitaten zum Ausdruck brachten, die diesem Kapitel vorangestellt sind. Die Professoren gingen, wie oben bereits festgestellt, in der Mehrheit ihren Aufträgen nach und erschienen in ihren Klassen nur sporadisch.

Das Streben des Bauhauses nach Rationalität und Verwissenschaftlichung in der Lehre ist durchsetzt von mancherlei **Irrationalismen**, von Esoterik und Theosophie, z.B. Charles W. Leadbeater und Kandinsky, oder Anthroposophie und Mazdaznan bei Itten und Muche. Solche Heilslehren versprachen mit Hilfe der Kunst ein höheres Bewusstsein, wenn sie nicht gar ein höheres Menschsein anstrebten. Das Sendungsbewusstsein einiger Meister hat sich immerhin nicht nur in bildhaften Werken niedergeschlagen, sondern auch in einem neue Muster liefernden **Lehrstil**, sowie auch



in schriftlich niedergelegten Kunstlehren. Kandinsky, Itten und Klee, Albers (Abb, Vorkurs Albers, Besprechung von Schülerarbeiten aus Papier) und Bill wurden mit ihren mehr oder weniger messianisch geprägten Lehren zu Impulsgebern für mehrere Generationen von Gestaltern. So wurde Itten zum Propheten für **Farb- und Kompositionslehre**. Klee und Kandinsky (die am Bauhaus entgegen dem von Gropius vorgegebenen Trend eine nach akademischem Muster konzipierte Malklasse für abstrakte Malerei installieren konnten) wurden zu Impulsgebern für **ungegenständliche Bildlehren**. Itten setzte sich als mönchischer Metaphysiker in Szene und arbeitete mit gymnastischen und meditativen Übungen in der Gruppe: „*stehend ließ ich sie mit dem Arm einer Kreislinie so lange folgen, bis schließlich der ganze Körper in eine entspannt schwingende Bewegung geriet.*“ (Katalog „50 Jahre bauhaus“ Ausstellungskatalog Stuttgart 1968, S.39)

Itten betonte andererseits stark das Individuelle im Formempfinden und in der Farbwahl und vertrat dabei eine **Typenlehre** die an Ernst Kretschmers Konstitutionstypologie angelehnt war. Er ließ die Studenten mit allen möglichen Materialien und Techniken wie Collage und Montage sinnliche und konstruktive Erfahrungen sammeln. Korrekturen gab er angeblich nicht. Er war „*schon als schullehrer so progressiv, nicht einmal die fehler in schulaufsätzen zu verbessern.*“ (Ludwig Grote in „50 Jahre Bauhaus“, o.zit. S.35)



Ittenschüler am Bauhaus bei Gymnastik

Seine Vorstellungen waren nicht immer, oder immer weniger, im Einklang mit denen von Gropius. „*im frühjahr 1923 erklärte gropius, er könne die lehrmethoden ittens nicht länger verantworten, und itten verließ ohne weiteres argumentieren das bauhaus. seine methode, basierend auf spontaneität und expression, nahm er mit nach berlin, nach krefeld, nach zürich. im übrigen ging sie dahin zurück, woher sie gekommen war: in den kunstunterricht der kinder. a.erhardt z.b. überträgt in seiner „gestaltungslehre“ (gemeint ist Alfred Ehrhardt, Weimar 1932) kurzerhand den vorkurs auf die schule vom 1. bis zum letzten schuljahr.*“ (Ludwig Grote o.zit., S.35)

Die vom Bauhaus geprägten Gestaltungslehren lösen die „*Bildelemente aus ihrer Gegenstandsbezogenheit*“ (Ronge, „Kunstlehre früher und heute“, S. 39). Nicht nur bei Ronge ist für diesen Vorgang ein Sprachgebrauch verbreitet worden, der von „*Emanzipation der Bildmittel*“ (Ronge S.39) spricht. Das eigenartige an dieser Rede scheint mir, dass ein Prozess der Befreiung (Emanzipation nannten die Römer die Freilassung eines Sklaven) verknüpft bleibt mit der Vokabel Bildmittel. Bedeutet die Entlassung der Bildmittel aus einer sklavischen Bindung an Gegenständlichkeit, wie das angeblich in der akademischen Kunstlehre seit der Renaissance der Fall war, nur eine neue Sklaverei und Dienerschaft für den künstlerischen Ausdruck, eine Sklaverei unter der Herrschaft willkürlicher künstlerischer Absichten? Nicht ohne Grund ist die seit der Romantik, über den Impressionismus und Expressionismus wachsende **Autonomie der Bildmittel** auch zu einem dankbaren Zielobjekt karikatüristischen Spotts (von Daumier über Balzac, den Incohérents bis zu den Dadaisten) geworden (siehe Kapitel „Ästhetik als Kunstlehre“).

Bildmittel waren schon der handwerklichen und akademischen Kunstlehre ein Forschungsfeld, in dem sie, wie die Elemente der Natur durch die Naturwissenschaften, zum Objekt isoliert und auf ihre Substanz und Wirkungsweise untersucht wurden. Nichts anderes geschieht in modernen **Bildlehren** (z.B. B.H. Kleint, „Bildlehre“, Basel 1969, oder W. Metzger, „Gesetze des Sehens, Frankfurt 1975) mit Stoff und Form, Gestaltung, Licht, Materie und Farbe, Punkt, Linie und Fläche, Raum, Statik und Dynamik (aus dem Klappentext von Kleints Bildlehre). Wer allerdings heute Aussagen über Wahrnehmung, Farbe, Form oder Material auf wissenschaftlichem Niveau treffen will, der kommt um die jeweilige wissenschaftliche Forschung nicht mehr herum. Aus diesem Grunde sind die Kunstgewerbeschulen schon zu Beginn des 20.Jh. dazu übergegangen, Experten zu berufen. Ein Beispiel dafür ist der in München lehrende Hans Cornelius. Das Bauhaus ging, zumindest teilweise, einen anderen Weg. Dort wurden Künstler wie Klee, Itten, Kandinsky, Maholy-Nagy und Albers zu Autoren von Kunstlehren, die ihr jeweiliges Forschungsgebiet nicht immer auf dem Stand wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern auf einem eher handwerklichen Niveau beackerten. Je nach schriftstellerischem Talent, Selbstbildung und Weltsicht, reicherten sie ihre Lehren mit rhetorischem Pathos und esoterischen Denkfiguren an, die in der Kunst und Kunsterziehung heute noch gern gepflegt werden.

Bauhauslehren haben als ‚**Gestaltungslehren**‘ in den schulischen Kunstunterricht wohl auf drei Wegen Eingang gefunden. Zum einen über Schriften, die von einigen Lehrern verfasst wurden (z.B. Wassily Kandinsky, „Über das Geistige in der Kunst“, 1912; Johannes Itten, „Mein Vorkurs am Bauhaus“, 1963 und „Kunst der Farbe“, 1961; Paul Klee, „Farbe als Wissenschaft“ 1920; „Wege des Naturstudiums“, 1923; „Das bildnerische Denken“, 1971), zum anderen über Ausstellungen und Sekundärliteratur über das Bauhaus, und schließlich durch Schüler des Bauhauses bzw. Besucher von Kursen und Vorträgen, die im Rahmen der Institution stattfanden. Hans Ronge

bietet in „*Kunstlehre früher und heute*“ (Ratingen 1965) einen guten Überblick über die Lehren von Kandinsky und Klee. Einige Bauhausschüler wie Alfred Ehrhardt, Hans Friedrich Geist, Kurt Schwertfeger und Reinhard Pfennig, errangen in den 1960er Jahren den Status als führende **Didaktiker des Kunst- und Werkunterrichts**. Dabei war es kein erklärtes Ziel des Bauhauses, Lehrer für den schulischen Kunstunterricht auszubilden. Eine Lehramtsklasse gab es definitiv nicht. Rolf Laven aber berichtet von einem **schulähnlichen Übungsfeld** für Bauhausstudenten aus der kurzen Phase des Bauhauses in Berlin (1932/33): „*Die Proponenten der Berliner Kunstschule (Bauhaus?) sammeln die notwendigen Erfahrungen an sogenannten >Übungsschulen der Lehrerbildung<, die die Kinder freiwillig besuchten, ohne >irgendein Mittel, einen Zwang auf den Besuch der Kunstschule auszuüben<.* (Laven, „Franz Cizek und die Wiener Jugendkunst“, Wien, ohne Jahr, S.050, er beruft sich dabei auf Philipp Franck, „Das schaffende Kind“, S.17) In Berlin war allerdings dem Bauhaus keine große Zukunft mehr vergönnt. Es wurde dort auch von Mies van der Rohe nur noch ein Jahr lang auf privater Basis betrieben.

Das Bauhaus lieferte mit seiner Verschmelzung von Kunstgewerbe und Akademie ein Modell, das für die Entwicklung der Akademien in Deutschland nur in starker Verdünnung Verwendung fand. Zwar wird z.B. nach dem 2. Weltkrieg die Münchener Kunstgewerbeschule der Kunstakademie einverleibt, allerdings ohne dazu ein aufbauendes Lehrsystem für die künstlerisch/kunstgewerbliche Ausbildung zu installieren. Dies gedachte man wenigstens für die Kunsterzieher zu retten, indem man sie – wie bereits an der Kunstgewerbeschule – in einer eigenen **Lehramtsklasse** versammelte, und ihnen ein verpflichtendes **Werksemester + Werkstück** verordnete in einer der ebenfalls von der Kunstgewerbeschule übernommenen Werkstätten. Dazu später mehr. Stärker als auf die Akademien war der Einfluss der Bauhauslehren und der ‚Haltungen‘ ihrer Lehrer auf die schulische Kunsterziehung seit den 1950er Jahren.

Eine fachliche Entwicklung ist hier darzustellen im Zusammenhang mit den frühen Industrieschulen, der Arbeitsschule, den Gewerbeschulen und dem Bauhaus: Wie kommt es zu einem Schulunterricht im **Werken** und wie, wo, wann entsteht eine fachliche **Verknüpfung von Zeichenunterricht und Werken**? Die **Industrieschulen** des 19. Jh. waren eine Begleiterscheinung des zerfallenden Handwerks. Der Begriff Industrieschule mag heute leicht missverständlich sein, geht es doch nicht um eine Schulung für industrielle Produktion, sondern um eine Schule, die den handwerklichen ‚Fleiß‘ (lat. industria) zu ihrem Inhalt macht. Ganz im Sinne Pestalozzis holte man Waisen und Kinder armer Leute sowie Jugendliche von der Straße, leitete sie an **nützliche Dinge handwerklich herzustellen**, von deren Verkauf sich die Schule tragen musste. In vielen nach Pestalozzis Vorbild errichteten Armenerziehungs-, Waisen-, Taubstummen- und Blindenanstalten, Irrenanstalten, wurde **Handarbeit ein wesentliches Element der Erziehung und Therapie**, und ist seither in diesen Anstalten als feste Einrichtung fortentwickelt worden. Der Bildungswert solcher Einrichtungen wurde in der **Ethik der Handarbeit** gesehen, die den Betreuten ein Gefühl von Selbstwert und sinnvollem Leben gab, sie von der Straße holte und vom erniedrigenden Bettel erlöste. Das war ein ‚Bildungsverständnis‘, das weit entfernt war von Humboldt. Auf dieser Basis entwickelte sich jedoch die Idee der **Arbeitsschule**, die im 19. Jh. als Realistische Bildung in Konkurrenz trat zur ‚Buch- und Kopfschule‘ der Neuhumanisten.

In **Gewerbe- und Berufsschulen** sollte nach einer **Methodik der Arbeit** gelernt werden, wobei Kopf und Hand eine Einheit bilden würden. Arbeitsschule setzt voraus, dass die **erzieherischen, sittlich-moralischen, körperlichen und geistigen Potenziale** erkannt sind, die im Prozess der Produktion von Waren stecken. **Staatsbürgerliche Tugenden, Gemeinschaftsgeist und persönliche Verantwortlichkeit** sollen gefördert werden. Schon das Kind „*muß sich einfügen, muß helfen lernen, dienstbereit sein, den Schwächeren belehren.*“ (Kerschensteiner zitiert in Blättner, S.230) Dieser Aspekt scheint mir besonders bedeutend, weil hier eine Differenz sichtbar wird zu pädagogischen Konzepten, die einer individuellen Bildung und Förderung das Wort reden. Dies gilt etwa für die Jugendkunst Cizeks oder andere, eher an Erwachsenenbildung orientierte Institutionen, die Akademien und auch die Kunstgewerbeschulen. Wenn die Produkte industrieller Arbeit gleichermaßen funktional und formschön sein sollten, dann ging es auch um die kreativen Potenziale körperlicher wie geisti-

ger Arbeit, die didaktisch aufbereitet und in der Schule eingeübt werden mussten. **Experimentalunterricht** und **Projektunterricht** hießen die methodischen Konzepte für die pädagogische Umsetzung dieser Ziele.

Otto Scheibner analysierte den Verlauf eines sich selbst steuernden Arbeitsprozesses und zog daraus methodische Schlüsse für den Unterricht:

- „1. Es wird ein Arbeitsziel gesetzt, in den Willen aufgenommen.
2. Es werden Arbeitsmittel aufgesucht, bereitgestellt, geprüft, geordnet.
3. Es wird ein Arbeitsweg als Plan entworfen und gegliedert.
4. Es werden die einzelnen Arbeitsschritte ausgeführt und in Verbindung gehalten.
5. Es wird das Arbeitsergebnis erfaßt, besehen, geprüft, gesichert, eingeordnet, ausgewertet.“

(Scheibner zitiert in Blättner 2, S.232) Ganz ähnlich äußerte sich dazu Kerschensteiner, wenn er als Gesetz der Arbeit formulierte, es sei „immer zuerst

1. die Aufgabe, die Frage zu erfassen, sodann sind
2. Planungen, Vermutungen durchzudenken, dann werden
3. Pläne und Absichten durchgeführt, ausgeführt, ausgearbeitet und zuletzt wird das so gewonnene Werk
4. mit der Aufgabe, dem Plan verglichen, geprüft, verifiziert.“(Kerschensteiner zitiert in Blättner 2, S.230)

Die **didaktischen Vorstellungen der Arbeitsschule** entwickelten sich insbesondere in einem **berufsvorbereitenden Schulwesen**, den Hauptschulen, den Berufsschulen, Gewerbeschulen, strahlten aber auch aus auf die Mittelschulen und Oberrealschulen, und damit ins höhere Schulwesen. Davon war bereits im Abschnitt **„Zeichenunterricht und allgemeinbildendes Schulwesen“** die Rede gewesen. *„Die höhere Schule war bis zur Jahrhundertwende das Gymnasium. 1882 war das **Realgymnasium** anerkannt worden und die **Oberrealschule** neu hinzugekommen.“*(Blättner 1, S.218) In Kapitel 8 *„Zeichenunterricht und allgemeinbildendes Schulwesen“* habe ich am Beispiel der ‚Kgl. Landwirtschafts- und Gewerbeschule des Isarkreises‘ die Entwicklung von der Gewerbeschule zur Real- und Oberrealschule aufgezeigt. In dieser Schule spielte sich seit 1833 das Zeichnen und Modellieren (bossieren) in eigenen Unterrichtsfächern ab. *„In der mechanischen Werkstätte der Feiertagschule, wurde den Gewerbeschülern Gelegenheit verschafft, an den Mittwoch- und Sonnabend-Nachmittagen, unter der Leitung des Mechanikus Herrn Stephani, sich im mechanischen Arbeiten zu üben, damit vorherrschende Anlagen zur Händefertigkeit sich frühzeitig entfalten können.“*(Jahresbericht der k. Landwirtschafts- und Gewerbs-Schule im Schuljahr 1833/34, abgedruckt in der Festschrift zur 150-Jahr Feier des Erasmus-Grasser-Gymnasiums München 1983, S.26) Zeichenunterricht erteilte dort Lorenz Schöpf, und mit besonderem Stolz blickt man im Erasmus-Grasser-Gymnasium, dem Nachfolger der Gewerbeschule, noch nach 150 Jahren zurück auf den Lehrer der Bossier-Kunst, Franz Xaver Schwanthaler, einen Vetter von Ludwig Schwanthaler. In dessen freiwillig besuchtem Unterricht wurde in Wachs und Ton modelliert. *„...im zweiten Kurs griechische Ornamente in Ton und Wachs und dazu im dritten Kurs Basrelief-Figuren in Wachs (=Flachreliefs) gestaltet.“*(ebenda S.33f)

Die ersten beiden Jahrzehnte des 20.Jh. brachten eine Blüte der Landerziehungsheime. *„Schule, Landarbeit und Handwerksarbeit wechselten mit frohem Spiel und besinnlichen Feiern.“*(Blättner 1, S.219) *„Für Fröbel ist Arbeit Werkschaffen“...“Der Fröbelkreis gewinnt von den philosophischen Ideen aus auch die Wirklichkeit der Arbeit und des Arbeiters. Georgens“...“gebraucht 1857 zum erstenmal das Wort **Arbeitsschule**‘ im heutigen Sinn. Von Fröbel gehen Anstöße nach Skandinavien aus und erzeugen die **Hausfleißbewegung**, die dann nach Deutschland zurückwirkt. Seit 1880 bemüht sich Emil von Schenkendorff um die Pädagogik der **Knabenhandarbeit**.“*(Blättner 1, S.230)

Nach den Weltausstellungen 1873 in Wien und 1876 in Philadelphia wird mit wissenschaftlichem Beistand die Forderung erhoben, den **Handfertigkeitunterricht** in den Fächerkanon der deutschen **Volksschulen** aufzunehmen. Durch manuelle Tätigkeit, so die damals neuesten Erkenntnisse der Physiologie, wird einerseits die **Entwicklung des Gehirns** gefördert, andererseits neben der Erkenntnis durch Anschauung eine **Erkenntnis durch Begreifen** ausgebildet. Denken und Handeln, Kopfarbeit und Handarbeit bilden eine Einheit im Konzept einer realistischen Bildung. 1902

schließlich wird von H. Scherer der Begriff **Werkunterricht** eingeführt, weil hier bereits durch den Namen ausgedrückt wird, daß „*dieser Unterricht sich des Werkzeugs und der werkzeugschaffenden und mit dem Werkzeug wirkenden Hand, das 'Werkzeug der Werkzeuge' wie sie Aristoteles nennt, bedient, mit ihnen 'wirkt', das 'Wirken' aber ist nichts mechanisches, sondern technisch, geistig-körperlich.*“ Nach Scherers Konzept soll der Werkunterricht „*in systematischen Lehrgängen jene Handfertigkeiten erzielen, die notwendig sind für den 'Arbeitsunterricht' in den übrigen Schulfächern.*“ (H. Scherer, „Der Werkunterricht in seiner soziologischen und physiologisch-pädagogischen Begründung“, Berlin 1902, S.45) Von solchen Forderungen bis zu ihrer Umsetzung in Lehrerbildung, Schulausstattung und Erarbeitung von Richtlinien für den Unterricht vergeht stets eine beträchtliche Zeitspanne.

Die Entwicklung zu einem **schulischen Werkunterricht** führt erst während des 3.Reichs zu einer Verbindung bis Verschmelzung von **Kunsterziehung und Werken/Handarbeit**. Die Ausbildung von Zeichen- und Handarbeitslehrerinnen für die Volksschulen war zu Beginn des 20. Jahrhunderts in München an der Kunstgewerbeschule angesiedelt. 1935 entstanden durch Umwandlung der Königlichen Kreislehrerinnenbildungsanstalt für Oberbayern die „*Hans Schemm Aufbauschule*“ (Nachfolger heute: Asam-Gymnasium), eine **Oberschule für Knaben und Mädchen in Kurzform** mit abschließender Reifeprüfung, und die „*Hans Schemm Hochschule für Lehrerbildung*“ (München Pasing, 1946 nannte sich die Einrichtung „Pädagogische Hochschule“. 1971 wurde sie als erziehungswissenschaftlicher Fachbereich der LMU München angegliedert und Mitte der 1980er Jahre in die Leopoldstrasse verlegt). Diese Koppelung bildete einen neuen Ausbildungsgang für das **Lehramt an Volksschulen im Gesamtunterricht**, der auch das Zeichnen einschloss (Siehe Anhang 8, Amtsblatt 1937 zum Studienplan für Lehrer und Lehrerinnen an Volksschulen). Gesamtunterricht heißt hier, dass der Volksschullehrer kein Fachlehrer ist sondern, wie noch im 19.Jh der Gymnasiallehrer, ein Universalist, der alles unterrichtet, also auch das Zeichnen und das Singen. Außerdem erschien ein Lehrplan für „*Deutsche Oberschulen in Aufbauform*“. In ihm bildeten das **freie Gestalten**, die **Werkarbeit**, das **gebundene Zeichnen**, die **Schriftgestaltung**, die **Kunstaberachtung** nebeneinander stehende und zum Teil ineinander verflochtene **Gebiete einer neuen fachlichen Einheit**, der **Kunsterziehung** (siehe Anlage 7, Lehrplan 1938). Im Gesamtkonzept der Fächer waren zudem Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Kunsterziehung und Musik zu einem Komplex „**Deutschkunde**“ zusammengefasst und damit auf einen nationalen Nenner bezogen, der in der **Kunsterziehung** insbesondere die **deutsche Volkskunst** und die **Werke deutscher Künstler** betraf.

Die Aufbauschule konnte nach sieben Klassen Volksschule oder durch Übertritt aus einer anderen höheren Schule besucht werden und führte in 6 Jahren über ein Abitur zur allgemeinen Hochschulreife. Werken, Kunstbetrachtung und Schrift erweiterten das fachliche Spektrum des ehemaligen Zeichenunterrichts nicht unerheblich. Das konstruktive Zeichnen bekam einen neuen Sinn durch das Werken, in dem der **Modellbau** eine wesentliche Rolle zu spielen begann. Andererseits erweiterte die Kunsterziehung durch **Werken und Handarbeit** auch mit dem Blick auf die gewachsene Rolle der Volkskunst ihr bildnerisches Spektrum vergleichbar mit dem Angebot in Cizeks Jugendkunstschule. Malen, Drucktechnik, Töpfern und Modellieren, Schnitzen, Papierschnitt und Collagieren, Hinterglasmalerei und speziell für die Mädchen Sticken und Applikation, Weben und dergleichen mehr. Wenn ich mit meinen Recherchen richtig liege, dann war die Volksschule das Einfallstor für das Werken und die Handarbeit in die Kunsterziehung (ausführlich bei Brigitte Zuber, „Gymnasiale Kunsterziehung der NS-Zeit“).

Im Lehrplan des **Fachs Kunsterziehung für die höheren Schulen** taucht 1938 erstmals die „**Werkarbeit**“ als einer von fünf Bereichen auf, neben dem freien Gestalten, dem Gebundenen Zeichnen, der Schriftgestaltung und der Kunstbetrachtung (Anhang 7, vergl. Zuber S.239). Auf dem Umweg über das „*Deutsche Gymnasium*“ ist das **Musische Pestalozzi-Gymnasium** München ein Geschöpf der Hans-Schemm-Hochschule für Lehrerbildung geworden. Die 1938 noch integralen Bestandteile der Kunsterziehung wurden schon bald zerpfückt zu mehr oder weniger **selbständigen Fächern** (z.T. Wahl- oder Wahlpflicht-Fächer). Den Anfang scheint die **Mädchenhandarbeit** zu machen, dem folgt der **Modellbau** für Jungen und das **Schreiben** in den beiden Anfangsklassen der Oberschulen, das **gebundene Sachzeichnen** in der Mittelstufe der höheren Schulen. Mit Handarbeit und Werken als

eigenständigen **Wahlfächern** mit eigenem Stundendeputat sind didaktische **Vorstellungen der Arbeitsschule** verbunden.

Bis 1933 gab es an der Luitpold-Oberrealschule noch keinen Werkunterricht als eigenständiges Fach oder Wahlfach. Brigitte Zuber berichtet, dass 1934 u.a. Walter Rau (1930–34, vermutlich im Seminar von Ferdinand Honig und als Assessor am Luitpold-Gymnasium München) sich einer Fortbildung zum **Modellbaulehrer** unterzog, die für Lehrer aller Schularten „*im Gebiete der Fliegerlandesgruppe X. Bayern*“ (Zuber, S. 193) angeboten war. Der **Modellbau** insbesondere von Schiffen und Flugzeugen war ein Baustein im Konzept einer Werbung um Offiziersnachwuchs für Marine und Luftwaffe. Bereits 1936 erwarb sich Richard Wolf, ebenfalls Studienassessor an der Luitpold-Oberrealschule (1927-39), mit Flugzeugmodellbau in einem eigens eingerichteten Wahlunterricht ein fachliches Profil, das ihm nach dem Krieg an der Akademie einen entsprechenden Lehrauftrag einbrachte. Später (1949) war er dann Seminarlehrer an der Ludwigs-Oberrealschule. Von ihm wird weiter unten noch mehr zu berichten sein.

Erst mit der Neuordnung der „*Prüfung für das Künstlerische Lehramt an Höheren Schulen im deutschen Reich*“ 1940 taucht in der Prüfungsordnung der TH (Anhang 3d) der Begriff „**Werkarbeit**“ auf. In der von 1912 bis 1939 geltenden Prüfungsordnung für das Höhere Lehramt war auch eine entsprechende Ausbildung nicht vorgesehen (Anhang 3c). Der Begriff >Modellbau< findet sich weder im Lehrplan von 1938 noch in der Prüfungsordnung von 1940. Der ehemalige Zeichenlehrer heißt jetzt **Kunsterzieher**. Seine Ausbildung ist von vier auf drei Jahre geschrumpft. Um mit den Lehrern in den wissenschaftlichen Fächern gleichzuziehen soll er die Qualifikation für ein ‚**wissenschaftliches Beifach**‘ bzw. ein ‚**nicht künstlerisches Beifach**‘ erwerben. Weibliche Studierende können das kompensieren durch eine Qualifikation für das **Fach Handarbeit**. Die Reform von 1940 brachte eine Vereinheitlichung der Höheren Schulen zur **Regelform der Oberrealschule** und einer Sonderform (humanistisches) **Gymnasium**. Der Krieg scheint auch für die männlichen Kunsterzieher diese Forderung aufgeweicht zu haben. Nachdem die Ausbildung der Kunsterzieher 1946 an die Akademie wechselte, zusammen mit den Resten der ausgebombten Kunstgewerbeschule, galten offenbar **Werken, Gebundenes Sachzeichnen** und **Schrift**, deren Lehrbefähigung durch ein ‚**Werksemester**‘ und Kurse im ‚**Technischen Zeichnen**‘, ‚**Perspektive**‘ und ‚**Schrift**‘ nachzuweisen war, als Ersatz für ein Beifach. Dazu wird weiter unten mehr zu lesen sein. Für eine kürzere Zeitspanne mussten die Ein-Fach-Lehrer (Zeichnen und Turnen) eine Qualifikation erwerben für das Erteilen der Kurzschrift als Wahlfach.

Als „Geistige Werkzeuge“ für die erzieherische Arbeit des Fachs Kunsterziehung nennt ein undatiertes und ohne Autorenangabe sowie ohne Adressat im Haupt-Staatsarchiv (BayHStA MK 52833) abgelegtes Papier (auf S. 1 von 10) zum Lehrplan von 1938 (Anhang 7a) das **Vorstellungszeichnen** (vor allem in der Unterstufe), das **Zeichnen vor der Natur** (ab dem Ende der Mittelstufe) und nach den Werken der Meister (vor allem in der Oberstufe), das **Risszeichnen** und die **Werkarbeit** (vorwiegend in der Mittelstufe) sowie die **Schrift**. Es ergeht der Hinweis, das Vorstellungszeichnen allmählich überzuführen in eine **Übung vor der Natur**. Farbe wird insbesondere für die Mittelstufe gefordert. Räumlichen Bestrebungen soll nicht entgegen gewirkt werden, sie sollen aber auf der Unterstufe nicht herbeigezwungen werden. Die Einbeziehung der großen deutschen Meister (Dürer und seine Zeit) in die **Kunstaberachtung** wird ausdrücklich unterschieden von einer „*Wissensvermittlung, wie sie von Philologen...angestrebt wird*“ (das auch bei Zuber wiedergegebene Schreiben verwendet teilweise andere Kategorien als die amtliche Ausgabe, wird von Frau Zuber als „Richtlinie“ bezeichnet. Zuber S.248-54).

Im Zusammenhang mit dem Lehrplan von 1938 und der Ausbildungsordnung von 1940 regelt die TH München in diesem offenbar internen Papier (Bay HstA MK 52833) die Zuständigkeit der mit der Kunsterziehung befassten Lehrkräfte zu einzelnen Lehrgebieten. Seit 1938 verstrickt sich Deutschland in den 2. Weltkrieg. Viele der seit 1938 angestrebten Reformen bleiben ein Provisorium und überstehen keine zehn Jahre. Ich zitiere aus dem bezeichneten Papier: „*Im ersten, dem pädagogischen Jahr, das an einer Lehrerhochschule zugebracht wird, muss dafür gesorgt werden, dass die*

Lehrkraft, die das Kunsterziehungsfach dort vertritt, in den grossen Grundsätzen einheitlich mit der Auffassung der darauffolgenden Fachausbildung geht. (Dozent Ress, Lehrer an der Hochschule in Würzburg, Schüler von StR. Bergmann).“(S.1) RESS(bei Zuber wird er >Reiß< geschrieben) wird 1940 zum Kriegsdienst eingezogen, unterrichtet dann ab 1948 in München (Max-Gymnasium in Pasing), wo er in größere Auseinandersetzungen mit seinem Kollegen Richard Wolf gerät, der seinen Unterricht visitiert. Durch Verlegung der Kunsterzieherausbildung an die Akademie ist Ress ohne die inzwischen maßgeblichen Befürworter für eine akademische Laufbahn stillgelegt. Sein Seminarlehrer Bergmann ist von der Militärregierung außer Dienst gestellt. Als zuständige Ausbilder für einzelne Lehrbereiche werden in dem oben zitierten Papier genannt der Pg. (Parteigenosse) Prof. Alexander von Senger (monumentale Architektur), der Dozent Döllgast (Schrift und Entwurfsskizzen), Prof. Buchner (Innenarchitektur), Pg. Prof. Heinlein (Bildhauer) und Pg. Dr. Kiener (Kunstgeschichte). Studienrat Bergmann erscheint als der maßgebliche Kunsterzieher im Team, zuständig für das Studium der alten Meister sowie das Zeichnen nach der Natur. Auch ist er als Verbindungsmann zur Ausbildung in den Seminaren genannt, neben Pg. StR. Schloder. Bergmann war nach Brigitte Zuber 1934-46 Seminarlehrer am Neuen Realgymnasium und rief eine „Arbeitsgemeinschaft junger Zeichenlehrer“(Zuber S.155ff) ins Leben, die sowohl im Kultusministerium, wie auch an der TH als eine der kunstpädagogischen Ausbildung sehr dienliche Einrichtung galt.

Die Reformen von 1938/40 zeigen insgesamt ein Beharren auf realistischen Prinzipien. Die Positionen der TH setzen sich schon allein durch ihre exklusive Prüfungshoheit gegenüber den Ambitionen der Britschianer durch, und damit behält die von Kerschensteiner angebahnte Richtung letztlich die Oberhand bei der Ausbildung der Kunsterzieher für die Gymnasien und in Bezug auf die Formulierung von Richtlinien für den Kunsterziehungsunterricht. An den Volksschulen insbesondere im Oberbayerischen Raum ist der Einfluss von Britsch/Kornmann durch Hans Herrmann wohl maßgeblich. Kunsterzieher mit akademischem Hintergrund sind - nach meiner eigenen Erfahrung - gegenüber amtlichen Verordnungen schon aus Standesehre einigermaßen resistent. Von 1951-64 haben die Ideen Kornmanns durch ein Zusammengehen des Fachblatts „Kunst und Jugend“ (das mit Gründung des BDK 1950 zur Verbandszeitschrift des Bundes Deutscher Kunsterzieher wurde) mit dem Organ des Britsch-Instituts, „Die Gestalt – Blätter für Zeichen- und Kunstunterricht“(seit 1933) eine bundesweite Verbreitung, Ausstrahlung und Diskussion gefunden. Das mag aber auch damit zusammenhängen, dass mit dem Werken als integralem Bestandteil der Kunsterziehung ein fachlicher Bereich Fuß fassen konnte, für den die von den Britschianern zum Vorbild erhobene Volkskunst ein hervorragendes Repertoire an Mustern bereitstellte. Auch ohne großen Aufwand an Werkzeugen, an räumlicher und materieller Ausstattung waren viele dieser Arbeiten im Unterricht zu bewältigen.

Ein neues Feindbild für den Kreis um Kornmann und Herrmann zog nach dem Krieg durch die aus dem NS-Bann erlösten Bauhäusler herauf. Der Widerspruch, der hier virulent wurde, lag auch an der Kunst des **Expressionismus**, die zumindest über einige dort lehrende Künstler mit dem Bauhaus identifiziert wurde, und die dem Bauhaus auch schon Probleme mit den Nazis eingebracht hatte. Aus einem bei Zuber zitierten Rundschreiben geht dieser Dissens klar hervor: „*Heute nun sehen wir, wie die Lehre des Bauhauses an deutschen Werkakademien und künstlerischen Fachschulen sich durchgesetzt hat und die Ausbildung der Kunsterzieher weitgehend bestimmt. Wir können uns nicht verhehlen und wollen es nicht verschleiern, daß damit eine wesenhaft andere Auffassung von Wesen und Wert Bildender Kunst die Ziele und Wege der Kunsterziehung in weiten Kreisen bestimmt, als wir sie am Gustaf Britsch-Institut vertreten.*“(Zuber, S.440, zitiert dort ein Schreiben des G. Britsch-Instituts vom Sept. 1953)

Die fachdidaktischen Positionen an den Schulen Münchens waren in den Jahren nach dem Krieg alles andere als einheitlich. Als ehemaliger Schüler der Luitpold-Oberrealschule (seit 1965 Luitpold-Gymnasium) in München kann ich sozusagen als Zeuge über einen fachdidaktischen Versuch berichten, den der Kunsterzieher Eugen Küchle mit Hilfe des seit 1953 wieder dort angebundenen Fachseminars für Kunsterziehung und Werken, also einer Einrichtung der 2. Phase der Lehrerausbildung, in den 1950er Jahren durchführte. Die Schule hatte, vielleicht durch Nachbarschaft mit dem Luft-Gau-

Kommando, bei einem Fliegerangriff 1944 ihr Schulhaus eingebüßt und war nach dem Krieg als Gast im Wilhelms-Gymnasium einquartiert. Seit Gründung der Anstalt als Kgl. Kreis-Realschule war ihr 1891/92 als botanischer Garten ein 215m langes und fast 50m breites Uferstück mit teilweise altem Baumbestand an der Isar nahe der Bogenhausener Brücke zugewiesen worden, das 1891 für den Unterricht in Biologie angelegt worden war, und nun nach dem Krieg ein wenig verwahrlost dalag. Auf Initiative von Eugen Kühle und des damaligen Schulleiters Dr. A. Huther, durch tatkräftigen und zeitintensiven Einsatz seiner Seminare, seiner Schüler und deren Eltern, wurden auf diesem Gelände Hütten als Werkstätten für Keramik, Metallbearbeitung, Holzbearbeitung, Malerei und Mosaik, Weben und Flechten und eine Schmiede errichtet, wurde eine große Freilichtbühne und eine Puppenbühne gebaut. An zwei Nachmittagen in der Woche waren die Werkstätten für die Schüler geöffnet. In seiner Klasse ließ er den Stundenplan über die Jahre hinweg so gestalten, dass die Schüler den ganzen Samstag dort verbringen konnten. In den Werkstätten wurden die Schüler jeweils von einem Referendar betreut, konnten sich anregen lassen von den fertigen oder angefangenen Werkstücken, die immer zahlreich vorhanden waren, konnten sich von älteren Schülern in ein Werkverfahren einweisen lassen, wenn gerade kein Lehrer zur Verfügung stand. Es kamen nur Schüler, die dort auch produktiv sein wollten, daneben auch die Geselligkeit und Atmosphäre schätzten. Ein wesentlicher Ankerpunkt für Kühle war das Theater, der Bau von Kulissen, Kostümen, Requisiten, Musikinstrumenten und das Erarbeiten und Einstudieren von Stücken, die dann auf der Freilichtbühne aufgeführt wurden.



Kühle beschrieb seine Absichten so: *„Der Schulgarten hilft die Passivität überwinden und regt die Eigentätigkeit der Jugendlichen wie auch der Lehrer an. Unterricht und Garten befruchten sich gegenseitig. Der Garten bietet neue, andersartige Möglichkeiten, er bietet Muße. Hier stört keine Schulglocke. Der Schüler soll im Schulgarten kein ‚Fachmann‘, also etwa Gärtner, Schreiner, Keramiker, Schauspieler usw. werden, der eine Gesellenprüfung ablegt. Er soll an der Höheren Schule überhaupt in keiner Weise ein ‚Fach‘-mann werden. Seine Tätigkeiten sollen fließend bleiben, Spannung erzeugen und den Wunsch und den Willen stärken, das Erfahrene und Geschaffene fortzusetzen. Schüler haben im Garten Gelegenheit, Dinge, die sie beschäftigen, in Ruhe geistig zu verarbeiten. Das ist in einer Kurztunde unmöglich. Der Gedanke auf lange Sicht arbeiten zu können, stärkt den Schüler. Schüler, die den Garten lieben und in ihm gefördert werden, arbeiten konzentrierter, aufmerksamer, kritischer, rascher und williger. Vor allem bringt die Arbeit im Schulgarten eine im Ganzen positivere Einstellung zur Arbeit in der Schule. Sie lieben ihre Schule mehr und vertreten sie gerne nach außen. Der gute Geist, der aus dem gemeinsamen, gegenseitig verantwortlichen, tätigen Leben im Schulgarten hervorgegangen ist, hebt nicht nur das Niveau einer Klasse, sondern der ganzen Schule.“* (Kühle zitiert von Alfons Meßner in „Der Schulgarten – ein pädagogisches Wunderland“, im Jubiläums-Jahresbericht der Schule 1891-1991, S.85; Bilder aus dem Film von Heinz Skudlik über den Schulgarten. Oben: Bau einer Werkstätte. Mitte: Theaterspiel. Unten: Kühle vor Schülern bei Proben auf der Freilichtbühne.)

Kühle ging 1957 als Leiter der Abteilung für Kunsterziehung an die Landeskunstschule Mainz. Seit 1953 war Kühle an der Luitpold-Oberrealschule Leiter des Stu-

dienseminars für Kunsterziehung. Er und Dr. Riedenauer hatten hier nebeneinander als Seminarlehrer gewirkt, waren aber in ihrem Lehrstil und vom Typus sehr verschieden. Riedenauer hatte sich vom Schulgarten fern gehalten. 1953/54 waren die Seminarteilnehmer Hauser Ekkehart, Hummel Gertraud, Scharl Alois, Seyfert Theodor, Skudlik Heinz, Zacharias Thomas (Jahresbericht LOR Schuljahr 1954/55, S. 6). Die zwei verpflichtenden Nachmittage im ‚Garten‘ haben bei den Referendaren keine einheitliche Begeisterung gefunden. Wenn z.B. der selbst gebaute Meiler für die Produkte aus der Keramikwerkstatt angeheizt werden sollte, musste man nach Auskunft von E. Hauser in der Früh‘ um 6 Uhr zum Schüren antreten und konnte den glühenden und Funken speienden Berg erst gegen Mitternacht sich selbst überlassen. Um mögliche Gefährdungen der Kinder und Jugendlichen durch den frei zugänglichen Fluss, Werkzeuge, Umgang mit Maschinen, Strom, Werkzeug und dem anderen Geschlecht (Mädchen der St. Anna Oberrealschule wurden nicht nur zum Theaterspielen in den Garten gelockt) etc... hat man sich auf Seiten von Lehrern, Schulleitung und Eltern wohl eher weniger Sorgen gemacht. „Von Kunst hat er nicht viel verstanden“, urteilte Thomas Zacharias über Kühle mir gegenüber einmal. Möglicherweise hätte das Kühle dem promovierten Kunsthistoriker Zacharias gegenüber auch eingeräumt, ging es ihm doch in erster Linie um Interessen seiner „Büble“, die er gelegentlich liebevoll als „Saubüble“ titulierte. Wie man im Bild oben sieht, war Kühle für seine Schüler ein „Lehrer zum Anfassen“, einer, der sich, wie schon bei Cizek gesehen, gern von seinen Schülern umringen ließ.



Der Schulgarten in München musste von Kühles Nachfolgern im Seminar der LOR, Thomas Stöckl und Alfred Zacharias, 1959 geräumt werden, weil die benachbarte Pioniereinheit der Bundeswehr den Platz beanspruchte. Gegenüber dem militärischen Bedürfnis der Landesverteidigung im kalten Krieg konnte diese im besten Sinn musische Konzeption von Kunsterziehung außer ein paar Presseartikeln (z.B. W. Grözinger in der „SZ“ und in „Anregung 3“) wenig ins Feld schicken. Die Schule und vor allem die Schüler, die den Garten erlebt hatten, haben ihm noch eine Weile nachgetrauert. Die nachfolgenden Referendare haben ihn wohl weniger vermisst. Bei Kühle war über Kunst nicht so viel nachgedacht worden. Auch musste dieser Begriff anscheinend nicht bemüht werden um sein ohnedies einleuchtendes pädagogisches Projekt zu stützen. Mit dem Konzept von **Kunstunterricht** war in den 1960er Jahren auch fachlich eine neue Zeit angebrochen in der das Nachdenken über ‚Kunst‘, insbesondere ihre modernen Ausprägungen, wieder einmal in der Fachdidaktik sehr aktuell und todernt geworden war. Und gegenüber einer zeitgenössischen, expressiv bis gegenstandslosen Kunst geriet der Abenteuerspielplatz Schulgarten eher in den Geruch von Lagerromantik, und Bubenbastelei, der immer noch das Gespenst nationalsozialistischer Erziehungslehre anhing. (Im Anhang 3a Ausschnitt aus „Anregung 3“, München Mai/Juni 1956)

In München hatte die **Annäherung von Kunstgewerbe und akademischer Kunst** nach dem Krieg ihr eigenes Gesicht: Die Nationalsozialisten hatten noch in den letzten Kriegsjahren zukunftssträchtige Weichen gestellt. „Bereits am 29.11.1943 hatte das Kultusministerium beschlossen, die **Kunsterzieherausbildung von der TH auf die Staatsschule für angewandte Kunst zu verlegen.**“ (Zuber S.413) Allerdings verhinderten der Krieg und die Schließung wie auch Zerstörung der Akademien den Reformprozess, der erst 1946 wieder in Gang kam. Im Zentrum der Entwicklung standen die Verschmelzung der Akademie für angewandte Kunst (Kunstgewerbeschule) mit der Akademie der Bildenden Kunst zur neuen **>Hochschule der Bildenden Künste München<**. Damit einher ging auch die Eingliederung der Kunsterzieherausbildung, als Vermächtnis der Technischen Hochschule und zuletzt der Akademie für angewandte Kunst versprochenes Erbe, an die Kunsthochschule. Als ersten Präsidenten bestellte das Ministerium den Architekten Carl Sattler (geb. 1877), der 1925 bis 1933 der Kunstgewerbeschule vorgestanden hatte und dann von den Nazis kaltgestellt worden war. Die Bestallung von Sattler zum Präsidenten der Kunsthochschule war demnach ein Akt der Wie-

dergutmachung und Versuch der ideologischen Reinigung - nun im umgekehrten Sinn wie 1933 - konnte beim Alter von Sattler aber auch nur von kurzer Dauer sein. Schon 1948, also nach zwei Jahren, gab er das Amt ab an Josef Henselmann. Dieser war zusammen mit anderem zahlreichen Personal (z.B. StR. Marxmüller, Vertragslehrer Oberberger, Bildhauer Henselmann...) von der Akademie für angewandte Kunst im Zug der Zusammenlegung an die Hochschule der Bildenden Künste übernommen worden. Teile der Ausbildung zum Lehramt mussten unter beengten Bedingungen noch in den Ruinen der ehem. „Akademie für angewandte Kunst“ in der Richard Wagner Straße stattfinden.

Zur **Ausbildung der Kunstpädagogen** führte Präsident Henselmann in Anwesenheit von Studienprofessor Braig und Studienrat Marxmüller laut der Niederschrift einer „*Besprechung im KM vom 4.3.49*“ folgendes aus:

„*Sie gliedert sich wie folgt:*

1. *Zulassung (ausser der künstl. Begabung wie bei den übrigen Stud., wird das Abitur verlangt).*
2. *Ausbildung (1.u.2. Sem. Werkarbeit, Pädagogik, Kunstgeschichte, 3.u.4.Sem. Schrift, Plastik , gegenständl. Zeichnen, Einführung in die Farbe, Techniken, Keramik, 5.u.6. Sem. Malen nach der Natur und angewandte Malkunde, 7.u.8. Sem. Kopf und Akt, Stilleben, Pädagogik und Kunstgeschichte).*
3. *Fachprüfung (nach 8 Semestern, künstlerische Prüfung)*
4. *Das pädagogische Seminar (1 Jahr Praxis an den Schulen)*
5. *Die Seminarprüfung (im Anschluss an die praktische einjährige Tätigkeit.)“* (BayHStA MK 53011)

Präsident Sattler hatte Braig 1946 gebeten, sich vom Maxgymnasium zur „*Wiederingangbringung der Zeichenlehrerei*“ (Sattler in einem Brief an Braig, AdBK Personalakt Braig) an die Akademie abordnen zu lassen. Braig war nicht nur Schulpraktiker, er war auch „*Ministerialbeauftragter zur Visitation des Zeichenunterrichts*“ (Zuber S.453), und war nach Sattlers Auffassung ein Kunsterzieher, der **dem Pädagogischen** den in seinen Augen notwendigen **Vorrang vor dem Künstlerischen** gab. Braigs Lehrangebot 1947 an der Akademie war ausgeschrieben als „*Pädagogik, Kunstgeschichte, Kunstbetrachtung*“. Als Oberstudienrat (nach damaliger Lesart: ‚Studienprofessor‘) abgeordnet an die Hochschule durfte er den Titel >**Professor**< führen. Er stand der >**Lehrramtsklasse**< vor, die aber an der Akademie ein Sondergebilde neben den >Freien Klassen< war, die jeweils von einem ‚ordentlichen‘ Professor geleitet wurden. Als Mitarbeiter hatte Braig zwei Studienräte zugeteilt bekommen. Einer davon war Anton Marxmüller, der andere Richard Wolf.

Marxmüller hatte 1922/23 sein Lehramtsexamen an der Luitpold-Oberrealschule abgelegt, war dann aber nicht in den Schuldienst eingetreten, sondern hatte als Studienassessor an der **Staatsschule für angewandte Kunst** die graphische Werkstätte der Radierklasse Prof. Schimmerer übernommen. 1930 bis 1941 war er dann Museumsassessor und Konservator am Landesamt für Denkmalspflege, um 1941 wieder an der nun umbenannten **Akademie für angewandte Kunst** „*die Leitung des einführenden Zeichenunterrichts*“ und 1943 „*die Mal- und Zeichenausbildung der Lehramtskandidaten*“ zu übernehmen (Archiv AdBK Personalakt Marxmüller). Proforma erhielt er dazu eine vakante Planstelle der Gisela Oberrealschule, und wurde, ohne dort je Klassen unterrichtet zu haben, abgeordnet an die Akademie (Kunstgewerbeschule), wo er sich Professor nennen durfte, ohne dabei die Besoldungsgruppe zu wechseln. Die Ausbildung der gymnasialen Kunsterzieher fand zu dieser Zeit noch an der TH statt, war aber in Kriegszeiten durch zahlreiche Sonderregelungen aus den Fugen geraten. Teile der Ausbildung und späteren Prüfung, die dort nicht abgedeckt waren, konnten an der Kunstgewerbeschule oder der Akademie besucht werden. Welches ‚Lehramt‘ Marxmüller also seit 1941 betreut hat, wird mir aus dem Personalakt nicht klar. Ich vermute, dass neben den Kandidatinnen für das Zeichenlehramt an Volksschulen (Fachlehrer) auch die Kandidaten für das höhere Lehramt als Alternative zu den Angeboten der TH entweder an der Kunstgewerbeschule oder an der Kunstakademie Zeichen- oder Malkurse besuchten, ohne in einer ‚freien‘ Klasse eingeschrieben zu sein. Jedenfalls konnte Marxmüller diese Tätigkeit 1947 unter dem neuen Dach der Kunsthochschule fortset-

zen, bis er 1952 endlich zum ‚ordentlichen‘ Professor mit Bes.Gr. H2 befördert wurde.(Archiv AdBK Personalakt Marxmüller) Damit war er auch Nachfolger von Braig und Leiter der Lehramtsklasse.

Richard Wolf (Archiv AdBK Personalakte Wolf) hatte nach dem Studium an der TH München und Kunstgewerbeschule(s.o.) sein Seminar und Lehramtsexamen ebenfalls an der Luitpold-Oberrealschule 1926/27 abgelegt. Wie weiter oben beschrieben, hatte er sich schon als Referendar einen Namen gemacht als Modellbauer. Auf Bitte von Sattler ließ er sich 1946 von Bamberg nach München versetzen, wo ihm eine vakante Planstelle als Studienrat an der Oberrealschule an der Siegfriedstraße (heute Oskar-von-Miller-Gymnasium) zugewiesen wurde, um aber zunächst vollzeitlich an die Kunsthochschule abgeordnet zu werden. Im schwer beschädigten Gebäude der ehem. Kunstgewerbeschule gab er den Lehramtskandidaten der Akademie 1947 Werkunterricht und betreute den Abendakt. In einer undatierten „*Mitteilung an die Mitglieder des Collegiums*“ listet Präsident Sattler fünf Werkstätten auf, die „*aus der Akademie hervorgegangen sind: Radierwerkstätte, Steindruckerei, Erzgiesserei, Schlosserei und Schreinerei, Gipsgiesserei*“ und deren Betreuer (Vertragslehrer, Fachlehrer und ein Privatunternehmer), sowie vierzehn „*Werkstätten, die aus der Akademie für angewandte Kunst hervorgegangen sind: Goldschmiedewerkstätte, Metallwerkstätte, Maler, Lackierer und Vergolderwerkstätte, Buchbinderei, Lehr- und Versuchsschreinerei, Keramische Werkstätte, Textil-Lehr- und Versuchswerkstätte, Druckerei, Gipsgiesserei, Werkstätte für Glasfenster und Mosaik, Werkstätte für Glasschleiferei, Holzschnitt, Doerner-Institut.*“ (Archiv AdBK Personalakt Wolf) Alle diese Werkstätten sollten prinzipiell für die Ausbildung der Lehramtskandidaten zur Verfügung stehen. Sattler bittet das Kollegium zu beraten, wie unter Einbeziehung von Studienrat Wolf „*den jungen Leuten die nötigen Dinge beizubringen*“ sind.

Wolfs Angaben zum zeitlichen Aufwand dieser Tätigkeit schwanken zwischen 30 und 20 Stunden, das Kultusministerium war eher der Meinung, dass es sich um 10 Std. handeln sollte. 1948 wird eine Anfrage der Akademie an das Ministerium um eine Professorenstelle für Wolf negativ beschieden, und 1949 wird er an die Ludwigs Oberrealschule versetzt, um dort als Seminarlehrer zu wirken. Dies war offenbar ganz im Sinn von Braig, der die beiden nach dem Krieg eingerichteten Seminare für Kunsterziehung (Klenze Oberrealschule und Theresien Gymnasium) möglichst eng an die Akademie anbinden wollte, um eine Abstimmung von Richtlinien zu gewährleisten und die Kontrolle über die von ihm entworfene Ausbildungsordnung zu behalten. Dazu nahm er dort auch an Sitzungen und Prüfungen teil, kritisierte gegenüber dem Ministerium die dort praktizierte Ausbildung und schuf damit auch die Voraussetzung für die Einrichtung neuer Seminare (an der Ludwigs Oberrealschule und am Wittelsbacher Gymnasium). Den Abendakt an der Akademie gab Wolf bald ab, übernahm aber 1950 die „**Pädagogik**“, die nach dem Tod von Braig an der Akademie vakant geworden war, nach eigenen Angaben zunächst mit 7, später mit 3 Wochenstunden als „Lehrauftrag“, dazu seit 1953 „*Techn. Zeichnen, Darstellende Geometrie und Perspektive*“ nach eigenen Angaben mit 5 WoSt. ebenfalls als Lehrauftrag. Sein Bemühen um die Nachfolge von Braig gipfelte 1950 in einem Schreiben der Studierenden an Präsident Henselmann, in dem sie sich Wolf als Nachfolger für Braig wünschten (Archiv AdBK). Die Nachfolge für Braig regelte sich jedoch irgendwie von selbst, obwohl laut einer im Archiv der Akademie verwahrten Liste von Bewerbern jede Menge Kandidaten (13) nach dem Amt strebten (J.Dering, J.Eckert, J.Gollwitzer, Graßmann, Herrmann, Köhler, Kühle, H.v.Linprun, R.Ott, B.Sattler, M. Seitz, K.Tyroller, R.Wolf). Gegen zwei Kandidaten setzt sich Braig in einem handschriftlich verfassten Brief (10.6.49 Archiv AdBK) an das Präsidium der Akademie zur Wehr, was darauf schließen lässt, dass er die Liste nicht verfasst hat: Prof. Hans Herrmann (in der Liste ohne Vornamen und falsch geschrieben, aber über seine Adresse eindeutig identifizierbar) und Richard Ott hält er ein geheimes „*Treiben*“ und „*Wirken*“ gegen ihn vor. Ob er sich den „*ältesten Schüler von Britsch/Kornmann*“ (Zuber), Anton Marxmüller, als Nachfolger wünschte, konnte ich nicht in Erfahrung bringen. Marxmüller war wohl nicht mehr als Lehrer an eine Schule vermittelbar und eine zweite Vollstelle wollte man den Kunstpädagogen vielleicht nicht gönnen. Die Liste hatte keine Auswirkungen auf die Akademie, brachte aber drei Personen ins Spiel, mit denen noch 1949 neue Seminare besetzt werden sollten, Dering, Köhler und etwas später (1953) Kühle. Also blieb Wolf da, wo er schon war und auch Marxmüller dort, wo er sich geschickt eingespreizt hatte.

Sicher hatte sich Wolf auch Feinde geschaffen, u.a. mit einer Aktion, die Braig noch angezettelt hatte. Um einen Überblick über den **Leistungsstand der bayerischen Kunsterziehung** zu gewinnen, hatte er angestrebt, dass der Akademie 1948 die **Fachaufsicht** über die bayerische Kunsterziehung (incl. Beurteilung und Mitsprache bei der Versetzung der Lehrer) übertragen werden. Großzügig hatte Kultusminister Dr.Dr. Alois Hundhammer in einem KMS vom 29. November 1948 dem zugestimmt: „*Mit sofortiger Wirkung übertrage ich dem Kollegium der Hochschule der bildenden Künste die Fachberatung für Kunsterziehung im Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Die Fachberatung bezieht sich auf alle Fragen der Kunsterziehung und die Personalangelegenheiten.*“ (BayHStA MK 53011) In der Niederschrift einer Besprechung vom 4.3.1949 (BayHStA MK 53011) schiebt das Ministerium diesem Gedanken aber schnell einen Riegel vor, korrigiert damit den Minister wie auch die akademische Idee von Fachaufsicht. Braig, Henselmann und Marxmüller müssen sich sagen lassen, dass sich das Ministerium Personalangelegenheiten nicht aus der Hand nehmen lässt. Die Akademie kann wohl „*mehr besichtigen*“ (Min.Rat D. Kihn laut oben genanntem Protokoll), etwa durch Visitationen oder Ausstellungen. Zu diesem Zweck sollten dann alle Kunsterzieher der höheren Lehranstalten Schülerarbeiten an die Akademie schicken, die von Braig zur einer ‚Lehrerbeurteilung‘ verwendet wurden. Nicht alle Lehrer kamen dieser durch ministerielles Schreiben übermittelten Aufforderung sofort nach. Aber bei der Sichtung von 30.000 Schülerarbeiten und der mit ihrer Hilfe erfolgten ‚Benotung‘ des Unterrichts hatte neben Braig wohl auch Wolf als ‚Inspektor‘ die Hände mit im Spiel. Jedenfalls wurde Wolf der Unmut der kritisierten Lehrer nach Braigs Tod angelastet. Ein auch bei Zuber wiedergegebenes Schreiben der Akademie an das KM vom November 1949 (BayHStA MK 53011) listet reihenweise namentlich Lehrer auf, deren Unterricht auf diese Weise mit den Noten 4, 4-5 und 5 qualifiziert wurde. Dazu kamen von Wolf durchgeführte Unterrichtsvisitationen mit vernichtendem Urteil und die offenbar einseitige Ausjurierung von eingereichten Schülerarbeiten anlässlich einer bundesweit ausgeschriebenen Tagung des BDK 1952 an der Akademie München. Noch 1953 war er im Visier der „*Zeichenlehre*“ (Sattler s.o.), als der bayerische BDK Vorsitzende und Leiter der Fachgruppe im Philologenverband Eugen Kühle (seit 1950 als Nachfolger von Andreas Scherr) dem Ministerium in einem Schreiben die Konfliktlage auseinandersetzen musste. Kühle zitierte in diesem Schreiben den „*Koll. Zacharias*“ (gemeint ist Alfred Zacharias, der zusammen mit, - oder auch gegen- Wolf am Seminar der Ludwigs-Oberrealschule wirkte) mit einer Aufzählung der zahlreichen von Wolf besetzten Ämter und Funktionen. In Anlage 7b ist diese Passage aus dem 17 Seiten langen Bericht Kühles (BayHStA 53011) wiedergegeben. Kühle bekam 1953 Gelegenheit durch Wiederinbetriebnahme des Seminars an der Luitpold-Oberrealschule, der Ausbildung eine eigene, vielleicht alternative Handschrift aufzuprägen. Zacharias war zusammen mit Wolf 1949 Seminarlehrer an der Ludwigs-Oberrealschule geworden und wurde darüber hinaus Fachberater für Kunsterziehung beim KM. Offenbar machten sich der Inspektor und der Fachberater gegenseitig das Leben so schwer, dass Zacharias 1957/58 die Flucht ergriff und an das Seminar der Luitpold-Oberrealschule wechselte, während Wolf 1962 einen frühen Tod starb.

Ein Ergebnis der hier beschriebenen Entwicklung, die durch Zusammenlegung von Lehramtsausbildung (ursprünglich TH), Kunstgewerbeschule und Kunstakademie die erste Phase sozusagen unter einen neuen Hut (den der Kunstakademie) brachte, war, dass sich die nach wie vor unterschiedlichen Horizonte der schulischen Kunstpädagogik anstatt einer Konkurrenz zwischen den diversen Hochschulen nun in eine Konkurrenz der schulischen Seminare wandelte, die jeweils vom Geist der jeweiligen Seminarlehrer geprägt waren. 1948 kritisiert Braig die Ausbildung am Theresien-Gymnasium durch den Seminarlehrer Andreas Scherr (der war immerhin Vorsitzender der Fachschaft im Philologenverband) und an der Klenze Oberrealschule durch Seminarlehrer Paul Dressel (Schreiben vom 31.3.48 von Braig an das KM BayHStA 53011) und fordert „*durchgreifende Veränderungen in der Stellenbesetzung*“. „*Von der Unterrichtsführung der beiden Seminare habe ich bisher schon den Eindruck gewonnen, daß sie, Prof. Dressel noch weniger als Prof. Scherr, ihr nicht den Rang zu geben vermögen, den man für die pädagogische Ausbildung der heute antretenden jungen Lehrer fordern muß.*“ (Braig, Schreiben vom 31.3.48) Aber auch die 1949 an der Ludwigs-Oberrealschule (Zacharias Alfred und Wolf Richard als Seminarlehrer) und am Wittelsbacher Gymnasium (Karl Köhler und Joseph Dering) aufgemachten Seminare zogen eher den Streit auf sich als sie die Fronten auflösen

konnten. Köhler und Dering standen auf der Liste für die Nachfolge von Braig, waren aber nicht an die Akademie berufen worden. Köhler zog daraufhin im Seminar am Wittelsbacher Gymnasium eine Art Gegenakademie auf, brachte seinen Referendaren nach ihrem akademischen Abschluss erst einmal das Malen nach seinen expressiven Vorstellungen bei, und missionierte nach Aussagen seiner Nachfolger wohl auch seine Schüler mehr als er sie unterrichtete. Auch Kühle, der 1953 Seminarlehrer an der Luitpold-Oberrealschule wurde, war von der Idee eines pädagogischen Aufbruchs nach dem Krieg so beseelt, dass er nicht nur mitreißend, sondern auch abschreckend wirken konnte. „Sollen wir das jetzt auch so machen?“ dachten und sagten manche Kollegen, die ‚sein Werk‘, den Schulgarten, besichtigen durften. Kühle starb 1962 mit 51 Jahren im gleichen Jahr wie Richard Wolf mit 61 Jahren. Die Nachrufe in ‚Kunst und Jugend‘ bescheinigen ihnen „unermüdlichen Schaffensdrang, bis zum letzten Atemzug erfüllt von der Aufgabe der Kunsterziehung“.

Nicht nur die Seminare fanden zu keinem einheitlichen Ausbildungskonzept, auch die Kunstpädagogik an der Akademie konnte keine einheitliche Richtung ausbilden. Das lag schon daran, dass viele Kunsterzieher in freien Klassen studierten, dort unter dem Einfluss ihrer Professoren herangezogen wurden, auf deren Gunst und Votum sie auch im ersten Staatsexamen angewiesen waren. Nur für die beiden Pflichtsemester mussten die Studenten des Lehramts mehr oder weniger formal in der Kunsterzieherklasse eingeschrieben sein. Bei der Benotung von Arbeiten aus der Studienzeit (der sog. „Wand“) im Rahmen des ersten Staatsexamens, war der Kandidat angewiesen auf einen Fürsprecher, der den Studenten und seine Arbeit kannte und einen Notenvorschlag machte, dem in den meisten Fällen vom Kollegium nicht widersprochen wurde.

Die Konkurrenz unter den Seminaren zwischen 1950 und 1980 prägte sowohl die Stimmungslage der bayer. Kunsterziehung, als sie auch einen Wettstreit fachdidaktischer Richtungen entfachte. Sichtbar wurden die Differenzen bei der vom Bund Deutscher Kunsterzieher 1952 an der Akademie München ausgetragenen einwöchigen „**1. Süddeutschen Tagung**“. Im Focus stand erstens die Kritik an einer „alten Richtung“, die noch geprägt war von einer rationalistisch/ingenieurmäßigen Auffassung vom Zeichnen, wie sie durch den Einfluss der TH entstanden war. Diese Richtung wurde attackiert von den Britschianern, die das Zeichnen den Gesetzen des Gesichtssinnes und der Gestaltwahrnehmung unterworfen sahen und im ‚Britsch Institut‘ und der Zeitschrift ‚Gestalt‘ ein dominantes Fachorgan etabliert hatten (siehe Kapitel ‚Vom Zeichenunterricht zur Kunsterziehung‘). Eine dritte Richtung, die erst nach dem Krieg zur Hochform fand, bediente sich zwar vorwiegend des Begriffs einer **>Musischen Erziehung<**, wurde aber von beiden anderen Seiten hauptsächlich wegen ihrer rigoros expressiven Programmatik angegriffen. Auf der Münchener Tagung traten sie in den Personen Richard Wolf, sowie Joseph Dering und Karl Köhler (beide Seminar am Wittelsbacher-Gymnasium) in den Ring. Diese ‚**expressive Richtung**‘ hat allerdings wenig Beziehung zu dem hier verhandelten Thema Werken und Kunstgewerbe, und soll deshalb einem nächsten Kapitel vorbehalten werden.

Einen schwachen Reflex hatte das Bauhaus noch in den 1960er Jahren an der Münchener Kunstakademie: Im Archiv fand sich ein Ordner mit Dokumenten, in denen es 1966/67 um die Frage der Einrichtung einer „**Grundschule**“ ging. Grundschule war der etwas irreführende Titel für Überlegungen zu einer Art **Vorlehre**, die dem Studium in den freien Klassen und der Lehramtsklasse im Umfang von 4 Semestern vorgeschaltet werden sollte. Gedacht war an die Arbeit in Werkstätten, eine Art von Zeichen- und Malkursen, in denen Grundlagen allgemeiner Art vermittelt werden sollten. Eine abschließende Prüfung sollte dann die Eignung zum Übertritt in ein freies- oder Lehramtsstudium feststellen. Die Spur dieser Überlegungen, in die auch die Studentenvertretung eingebunden war, verliert sich, als Zacharias von Marxmüller 1966/67 die Lehramtsklasse übernahm.

Mit dem fachdidaktischen Schwenk zu ‚**Kunstunterricht**‘ verschwand in den 1960er Jahren auch der Werkunterricht zunehmend aus dem fachlichen Blickfeld und degenerierte unter dem Einfluss von Surrealismus (Aleatorik = Zufall als schöpferische Quelle) und sozialpädagogischen **Kreativitätstheorien** weitgehend zum „**Spiel mit den bildnerischen Mitteln**“ oder zur **Beschäftigungstherapie**. Als dann ein Jahrzehnt später mit der **Orientierungsstufe** als Gelenk zwischen Grund-

schule und Gymnasium ein Fach **Technisches Werken** geboren wurde, waren die mittlerweile an den Akademien ausgebildeten Kunsterzieher auf diese Entwicklung nicht vorbereitet. Das kunsterzieherische Werken hatte seine kunsthandwerklichen Ursprünge weitgehend ausgeschieden und die technischen Aspekte verworfen, denen auch durch den vom Krieg infizierten Modellbau und die von Naziideologie infizierte Volkskunst ein missliebiger ideologischer Geschmack anhaftete. Die fachliche Chance auf eine Regeneration dieses Lernbereichs wurde zu wenig begriffen. Aus den 1980er Jahren ist mir lediglich ein schulischer Versuch bekannt, der zum Musterfall hätte werden können für ein **Technisches Werken**, und doch nur wieder eine singuläre Bildungsepisode geblieben ist, das sog. „Erfindergymnasium“ in Fürstenzell bei Passau mit dem Kunsterzieher Hubert Fenzl (1983-1999). „Das **Projekt "Jugend creativ"** am MGF hat seine Wurzeln in den Fächern Werken und Kunsterziehung. Im Fach Kunsterziehung ermöglicht der Lehrplan Kunsterziehung vielfach die Beschäftigung mit spielerischem Gestalten, das primär eine Säule des Projekts bildet. Zudem ist im Lehrplan das Thema "Erfinden" auch konkret in der 5. und 6. Klasse als Lernziel definiert. Das Fach Werken wurde am MGF 1979 als Wahlpflichtfach in der **Orientierungsstufe 5. Klasse** eingeführt. Die Aufgaben werden dort so gestellt, dass sie dem kindlichen Forscherdrang und den spielerisch-schöpferischen Fähigkeiten entsprechen. Besonders Motivierte und Talentierte treffen sich wöchentlich in der Projektgruppe "Jugend creativ", ebenfalls eine Neigungsgruppe. Dort werden Fähigkeiten zum selbstständigen Aufspüren von Problemen und Entwickeln von Lösungsstrategien trainiert, das Wissensspektrum erweitert, und projektorientierte Gruppenarbeit forciert. Jede besondere Begabung soll dort erkannt und entsprechend gefördert werden. Gerade die Gruppenarbeit ermöglicht den Schülern sich individuell und leistungsorientiert an einem Projekt zu beteiligen.“ (Homepage des Gymnasiums Fürstenzell: <http://www.mgfuerstenzell.de/frameset/ngruppen.htm> , Januar 2012)

Die mit dem Fach Technisches Werken eingeschlagene Richtung wurde in den 1990er Jahren weiter entwickelt mit der Kreation des Fachs „**Natur und Technik**“. Bei den Beratungen zum Lehrplan für dieses fächerübergreifende Konzept war die Kunsterziehung neben Biologie, Informatik, Physik, Chemie, Geographie noch beteiligt. Letztlich hatten andere Fächer doch die zugkräftigeren Argumente oder die besseren Beziehungen im Kultusministerium für sich. Kunsterziehung ist heute nicht mehr integriert und verliert so vielleicht über kurz oder lang noch die fachliche Hoheit über die schulischen Werkräume.

Dem musischen Erziehungsstil entsprach das **Anregen** und die **individuelle Förderung** im bildnerischen Bereich mehr als handwerkliche Aufgaben mit einer festumrissenen Zielvorstellung und einer Vorstellung von Werk- und Materialgerechtigkeit. Das lässt sich auch festmachen an einer **Unterscheidung von Thema und Aufgabe** als didaktische Mittel. Das Thema lebt von einem **inhaltslichen Impuls, der dem Erfahrungsbereich des Kindes** zugänglich ist. Die formalen Vorstellungen des Lehrers **verstecken sich** in der Regel hinter Vorgaben zum Format oder zu Darstellungsmitteln. Eine Aufgabe hingegen formuliert eine **Problemstellung** und grenzt die Bedingungen für eine mögliche Lösung ein. Für die Bearbeitung eines Themas mag man als Kriterium für die kindliche Leistung den **Grad der Differenzierung** und das persönliche Engagement als **Ausdruck der Erlebnistiefe** und die **Systematik der Erschließung** verwenden. Gerade der letztgenannte Punkt würde durch eine Stoffsammlung und Gliederung einen lernbaren methodischen Erfolg versprechen, wird aber in der Kunsterziehung meist vernachlässigt. Dem **Kriterium ,Originalität‘** wird zu leicht alles geopfert, was sich als Lernziel formulieren lässt. Das setzt die Kunsterziehung dem Verdacht anderer Fachkollegen und auch von Schülern und Eltern aus, dass hier die **Kinder nur beschäftigt** werden aber eigentlich nichts lernen. Davor hatte schon Kerschensteiner gewarnt. Dessen Idee des Anschauungsunterrichts hatte ein didaktisches Konzept des „Vorstellungszeichnens“ in die Kunsterziehung implantiert, mit dem auch im Werken der Zeichnung eine sinnvolle Dimension zu erschließen war. Allerdings driftet der Begriff >Vorstellungszeichnen< in den Lehrplänen noch vor dem Krieg ab in ein „*Freies Gestalten*“, in dem der kindliche Ausdruck und die spontane Fabulierfreude den Vorrang bekommt vor beschreibenden und funktionalen Aspekten eines anschaulich gegebenen Gegenstands.

Auch das Werken hat sich in der Kunsterziehung stellenweise mit diesem Verdacht auseinandersetzen müssen, vor allem dort, wo mit Materialien und Werkzeugen beliebig ‚umgegangen‘ wird, wo Materialcollagen und Montagen zu ‚phantasievollen‘ **Basteleien** arrangiert werden. Basteln gilt vielen Kritikern des Werkunterrichts als eine **Beschäftigung** mit Material und Werkzeug, aus der alles Handwerkliche entwichen ist. Kunsterzieher sehen das oft umgekehrt. Handwerkliches gilt vielen von ihnen als verpönt und als ein durch die Forderung nach Werkgerechtigkeit eingengerter Umgang mit Material und Werkzeug, aus dem jede **Phantasie und alles Eigenständige** und damit Künstlerische verdrängt wird. Tatsächlich spiegelt sich hier der Bruch zwischen Handwerk und Kunst, der u.a. durch die Kunsterziehung geheilt werden sollte, und wird zum pädagogischen Zielkonflikt. Welchen Beitrag Kunsterziehung durch Basteln zur Geschmacksbildung leisten wollte, erscheint mir vor diesem Hintergrund zweifelhaft. Aber im **Selbstgemachten** ist ein Teil der Seele des kindlichen Herstellers präsent.

Kunst als Therapie lag in den 1990er Jahren im Kunstpädagogischen Blickfeld der Akademien, die sich in dieser Zeit unter dem Eindruck der selbsttherapeutischen Kunst von Josef Beuys auch eine Professur und ein Aufbaustudium *„Bildnerisches Gestalten und Therapie“*, leisteten. (Z.B. Gertraud Schottenloher Hrsg.: „Wenn Worte fehlen, sprechen Bilder“, 3 Bände, München 1994) In der Schulpädagogik wurde das nicht überall gern gesehen. Therapie an einer allgemeinbildenden Schule, so dachten viele, würde die jungen Menschen generell zu Kranken erklären. Das fand deshalb über die Kunsterziehung hinaus nicht durchgängig das Verständnis von Schulpädagogen. Im Gegenteil hat man darin eine Wiederbelebung und geradezu Zuspitzung musischen Gedankenguts gesehen, wo die reinigende, kathartische Wirkung künstlerischen Tuns schon einmal beschworen wurde. Allerdings war eine Generation speziell von bayerischen Kunsterzieherinnen in den 1990er Jahren durch die Akademie deutlich durchdrungen von kunsttherapeutischen Ideen, oft allerdings ohne einen notwendigen psychologischen oder therapeutischen Hintergrund durch eine wissenschaftliche Ausbildung.

Fazit:

Der Begriff Kunstgewerbe hat sich heute weitgehend aus der fachlichen Diskussion der Kunstpädagogik verabschiedet. Dekor, Ornament und Volkskunst sind Begriffe, die in einem Zeitgemäßen Lehrplan nicht mehr vorkommen dürfen. Und die Ersatzdroge ‚Design‘ hat heute die Warenästhetik und Werbung mehr in ihrem Blickfeld als eine Produktgestaltung nach Gesichtspunkten von Form, Funktionalität, Materialgerechtigkeit und industrieller Fertigung. Kunstpädagogische Bemühungen auf diesem Feld bleiben in hohem Maß notgedrungen dilettantisch, weil es den künstlerisch orientierten Lehrern an Qualifikation fehlt, den Schulen an Ausstattung, dem Unterricht an Zeit. Der historische Wandel vom Zeichenunterricht zur Kunsterziehung hat doch gezeigt, welche hohen gesellschaftlichen Erwartungen seit der Mitte des 19.Jh. verbunden wurden mit der Forderung nach **Geschmacksbildung**, nach einer künstlerischen- und industriellen Prinzipien genügenden **Produktgestaltung**, nach handwerklicher Solidität und materialgerechter Verarbeitung. Schon Morris musste merken, dass diese Vorstellungen von Design schnell zu einem elitären Produktverständnis führten, das mit durchschnittlichen Einkommen gar nicht zu realisieren ist. Ein Unterricht an allgemeinbildenden Schulen muss jedoch zuerst mit Geschmacksvorstellungen zurechtkommen, die Kinder und Jugendliche von zu Hause mitbringen und solchen, die ihnen eine an Konsum orientierte Werbung zurechtschneidert. Eine berufliche Perspektive nehmen Gymnasiasten der Oberstufe nicht gern ein, weil sie die Schule zu lange davon fern gehalten hat. Bei ersten Versuchen in der Keramik, im Metalltreiben, beim Weben etc... ist es meist pädagogisch schon hilfreich, wenn Eltern dem „Selbstgemachten“ einen pädagogischen Wert beimessen und die kindlichen Versuche nicht mit handwerklicher Fertigung oder Design vergleichen. Handwerklichkeit wird z.B. im Gymnasium eher klein geschrieben und „künstlerisch“ wird dann zu einer pädagogischen Floskel für handwerklich Unzureichendes, funktional Unausgeglichenes, materiell Unbedarftes, formal in seiner Unbeholfenheit Unnachahmliches und damit zweifelsohne Originelles.

Der Auftrieb, den der Unterricht im Zeichnen, in der Kunst- und Werkerziehung an allgemeinbildenden Schulen im letzten Drittel des 19. Jh. durch den ‚weltweiten‘ Konkurrenzdruck im darniederliegenden Kunsthandwerk und Kunstgewerbe erhielt, konnte nicht nachhaltig sein, weil der industrielle Bedarf an solchen ausgebildeten Talenten nur durch eine spezialisierte Schulung zu decken war, wie sie heute an **Fachoberschulen, Fachakademien** geleistet wird, die im Prinzip das fortsetzen, was ursprünglich den gewerblichen Aufbauschulen aufgetragen war. Das Anforderungsprofil der diversen Gewerbe und Industrien ist heute höchst unterschiedlich und deshalb auch oft nur in einer betrieblichen Aus- oder Weiterbildung zu erwerben. Beispielsweise hat Disney für die Zeichner seiner Trickfilme ab 1932 zehn Jahre lang ein eigenes Ausbildungsprogramm geschaffen, in dem sich unter der Leitung von Art Babbitt und Don Graham dann verschiedenste Talente entwickeln konnten für die diversen Aufgaben in diesem Metier, wie sich dort auch die Technik des Zeichentrickfilms selbst zu einer Hochblüte entfaltete. Wer bei Disney anfang, konnte schon zeichnen, hatte aber in der Regel mit dem Zeichentrick keine oder wenig Erfahrungen. Die Biografien der Zeichner vor Eintritt in die Produktion bei Disney reichen vom Kulissenmaler über den Architekten, den Illustrator, einen Grafiker, einen Publizisten der zufällig zeichnen konnte, einen Layout-Künstler, einen Werbedesigner bis zu einem Gestalter von Glückwunschkarten. (Quelle: Ausstellungskatalog „Walt Disneys wunderbare Welt“, Hypo-Kunsthalle München, 1908) Es ist auch leicht einzusehen, dass ein Trickfilmzeichner andere Talente benötigt als ein Designer für Autokarosserien, ein Porzellanmaler oder ein Entwerfer von Webstoffen. Je stärker sich die Anforderungen in Berufsbildern unterscheiden, desto mehr muss sich Schule auf allgemeine Kompetenzen konzentrieren. Das gewerbliche Fachzeichnen ist etwa so breit gefächert wie das Gewerbe der schreibenden Zunft. Der Fachredakteur einer Computerzeitschrift braucht einen anderen Hintergrund als ein Feuilletonschreiber bei der Süddeutschen Zeitung. Schreiben sollten beide können.

Analog zur Untersuchung der Kinderzeichnung kann man sich eine Untersuchung zur kindlichen Handfertigkeit vorstellen. Mir ist allerdings ein solches Unternehmen nicht bekannt. Kindliches Gestalten ist Spiel. Wo kein oder wenig Spielzeug vorhanden ist funktionieren Kinder alle erreichbaren Gegenstände zu Spielsachen um. Handwerkliche Maßstäbe lassen sich an solche Spielsachen, wenn überhaupt, erst ab dem Jugendalter anlegen, und dann auch nur, wenn entsprechende Übung am Material, am Werkzeug, an einer formgebenden Praxis vorausgesetzt werden können. Man kann das vergleichen mit dem Erlernen eines Musikinstruments, wovon es auch einfachere und kompliziertere gibt, und Spielpraxis auch erst im Ensemble, in der Band, im Orchester entsteht. Töpfern an der Drehscheibe lernt man nicht in einem Unterricht von wöchentlich 45 Minuten. Das war etwa im Schulgarten der Luitpold-Oberrealschule anders. Wer dort ein halbes Jahr durchhielt, jeden Samstag Nachmittag an der Drehscheibe saß, der konnte bei genügend Ehrgeiz ein brauchbares Gefäß nach eigenen Formvorstellungen drehen und vielleicht auch selbst glasieren. Bei den Basteleien in der Kunsterziehung kann es im Rahmen der gegebenen zeitlichen Möglichkeiten nur um sehr elementare Grunderfahrungen mit wenig anspruchsvollen Werkzeugen an leicht formbaren Materialien gehen. Deshalb sind Kunsterzieher nach dem Krieg interessiert an **Vorübungen** zu einer Lehre vom Design, die aus dem Bauhaus bekannt geworden sind, einer Institution die durch Verschmelzung von Kunstakademie und Kunstgewerbeschule entstand. Vor allem in der Vorlehre haben sich Methoden und Aufgaben entwickelt, die auch in die Kunsterziehung Eingang gefunden haben und den Zeichenunterricht um eine Reihe von Werktechniken erweitert haben. Meist handelt es sich dabei um Arbeiten mit Papier und Pappe, Pappmaché, leicht formbaren Massen wie Ton oder Knetmasse, Abformmassen wie Gips und Wachs oder Collagen/Montagen aus allen möglichen Fundgegenständen oder Abfällen. Über das Werken hat das Zeichnen wieder Anknüpfungspunkte gefunden zu Materialstudien, zur Technik, schließlich zu einer Idee der Herstellung vom Entwurf über die Wahl von Material und dessen Bearbeitung mit Werkzeug bis hin zum fertigen Produkt. In diesen Arbeitsprozess fließen auch Ideen elementarer gemeinschaftlicher Arbeit, die in der Vorstellung vom individuell schaffenden Künstler immer weniger Raum gefunden hatten. Solches **musische Werken** hat man gern abgegrenzt vom **Modellbau**, bei dem es um den Nachvollzug technologisch komplexerer Gebilde und Funktionen geht, wie sie vorkommen in der Architektur, bei Maschinen oder Fahrzeugen.

Das Kunsterzieherische Werken hat in der handwerklich/akademischen Vorstellung von Plastik nur selten Vorbilder gefunden. Plastik in einem akademischen Sinn bedeutet in technischer Hinsicht Relief oder Vollplastik, vom Material her Stein oder Metallguss, vom Motiv her in erster Linie Figur, eher weniger das kunsthandwerklich verpönte Dekor. Beide Motive haben sich in der Zeichnung lange behaupten können. Die plastische Darstellung der menschlichen Figur hat man in der Kunsterziehung oft als zu schwierig empfunden. Stein und Bronze kamen von der Handhabung und vom Preis nicht in Frage. In Ton scheitert der Versuch meist an der Haltbarkeit, wenn das Objekt über eine handliche Größe hinausgehen soll. Und das Ornament verschwand aus dem Zeichenunterricht weitgehend schon bevor Werken dort Fuß gefasst hatte.

Die musische Idee hatte es unter dem Dach der humanistischen wie in der realistischen Bildungsvorstellung gleich schwer zu bestehen. Deshalb hat man nach dem Krieg ein eigenes **Musisches Gymnasium** erfunden, allerdings ohne dabei den fächerübergreifenden Prinzipien des Konzepts entsprechend Rechnung zu tragen. Die Gewichte zwischen den Fächern des musischen Kerns, Literatur, rhythmische Bewegung, Schauspiel, Musizieren, bildnerisch Gestalten, waren höchst ungleich verteilt und Kunsterziehung war sogar noch schlechter gestellt als Musik. Die Bindung an das Erlernen eines Musikinstruments erscheint Bildungsplanern jedoch einleuchtender als die Beherrschung etwa einer Werktechnik. Die musische Idee hat in den Köpfen von Lehrern aber auch Eltern und Schülern ‚**Haltungen**‘ geprägt, die für die Entwicklung des Fachs nicht unerheblich waren. In Bezug auf den Kunsterzieher gilt die Vorstellung, er sei in erster Linie Künstler und betreibe seine pädagogische Kunst, wie meist auch seine bildende Kunst, indem er sich über handwerkliche Grundsätze souverän hinwegsetzt. Selbst als Lehrer beansprucht er oft eine über alle Regeln der Didaktik herausgehobene Rolle als Erziehungskünstler. Leidenschaft und Pathos im Gehabe und der Wortwahl gesteht man dem Kunsterzieher eher zu, sieht man ihm eher nach als anderen Lehrern. Oft findet er sich im Einklang mit Schulkritikern, etwa in dem abschätzigen Tonfall, der uns bereits bei Lichtwark und Cizek begegnet ist. Was das Kind angeht, so färbt die der Kunst zugestandene Freiheit auch auf sein bildnerisches Tun und Lassen ab. Das begründet eine Freiheit, die sich nicht gerne durch Aufgaben, Übungen, Regeln, Korrekturen eingegrenzt sieht. Im Zweifelsfall gilt **Begabung** als schicksalhafter Hinderungsgrund für die Beurteilung seiner Erzeugnisse, die nur lobend sein kann. Das Kind ist begabt wenn es **aus sich heraus** schöpferisch ist. Zeigt es weniger schöpferische Potenz, dann ist es dem Lehrer nicht gelungen, die in ihm schlummernden Möglichkeiten zu wecken. Ungelenkes hat oft **einen eigenen ästhetischen Charme**, der es vom Gekonnten, Versierten auch angenehm abheben kann. Kinder sehen das meist nicht so, aber Lehrer oder Erwachsene können sich dafür begeistern. Eigenwillige ‚Interpretationen‘ ihrer Werke machen Erwachsene oft stutzig und werden dann als „interessant“ bestaunt. Manche Kinder lernen daraus recht früh ihre ‚Kunstwerke‘ elegant, nebulös und **wortreich zu verkaufen**. Sie haben begriffen, dass in der Kunst besondere Sprachregelungen gelten.

Aber: Eltern handeln pädagogisch richtig, wenn sie den selbstgemachten Dingen ihrer Kinder eine Bedeutung geben und damit einen Wert zumessen. Wenn Lehrer die Hervorbringungen der ‚kleinen Künstler‘ nicht in gleicher Weise schätzen, können schnell Zweifel an ihrer künstlerischen oder pädagogischen Potenz aufkommen.