

Lexikon
der
Kunstpädagogik



Kunibert Bering

Rolf Niehoff

Herausgegeben von

Karina Pauls

ATHENA

Beate Mayr: Bildnerische Erziehung. Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung in Österreich, in: Kunibert Bering – Stefan Hölscher – Rolf Niehoff – Karina Pauls (Hgg.): Visual Learning. Positionen im internationalen Vergleich, Oberhausen 2013, S. 244–252

Alexander Glas: Motorische Intelligenz. Thesen zur Arbeit mit Kopf und Hand, Kunst + Unterricht, Heft 345/346 (2010), S. 58–59

Dieter Heller: Harmonische Allgemeinbildung? Zur Geschichte des Werkens, Kunst + Unterricht, Heft 345/346 (2010), S. 64–69

Jochen Krautz – Klaus Schröder: Mit der Hand Kopf und Herz bilden. Impulse aus dem Werkunterricht der Waldorfschule, Kunst + Unterricht, Heft 345/346 (2010), S. 60–63

Wolfgang Schiebel: Werken wirkt. Argumente für ein »neues« altes Fach, Kunst + Unterricht, Heft 345/346 (2010), S. 4–9

Bodo Wessels: Die Werkerziehung, Bad Heilbrunn 1967

Karina Pauls

Werkstatt(-prinzip)

→ Lernorte | Studio Thinking

Younow

→ Soziale Netzwerke

Zeichenunterricht, historisch

→ Kinderzeichnung | Reformpädagogik und Kunsterziehung | Visuelle Kommunikation, kunstpädagogisch | Zeichnen als Erkenntnis

Das Zeichnen wurde früh vermittelt, doch eine systematische, an den Unterricht gebundene Lehre entwickelt sich erst im 18. Jahrhundert. Im 19. Jahrhundert überlagern sich technisches Zeichnen in der Handwerker Ausbildung und die Übungen in den Zeichenschulen der bürgerlichen Dilettanten. Die beste historische Übersicht hat Wolf-

gang Legler (2011) vorgelegt; Helene Skladny (2009) hat das späte 18. Jahrhundert und die Anfänge systematischer Zeichenlehre untersucht.

Nürnberg hat die älteste Kunstakademie Deutschlands. Zu überregionalem Ansehen brachte es im späten 18. Jahrhundert ihr Rektor Johann Daniel Preißler. Dazu trugen auch seine als Hefte publizierte Anleitungen zum Zeichnen (1807) bei, die er als Lehrmaterial über die eigene Akademie hinaus verstand. Diese Anleitungen reichten bis in differenzierte Gebiete des Zeichnens wie Blumen oder florale Ornamente. Den Texten gab er Kupferdrucke bei. Es waren akribische, detaillierte Diktate – Einübung resultierte aus handwerklicher Meisterschaft in absoluter → Mimesis. Vorgabe, Anleitung und Kanonisierung dominierten über individueller Originalität. Preißler gab zahlreiche gestufte Instruktionen, über eine Ausbildung im räumlichen Sehen, die Form zeichnerisch zu erfassen. Die Zeit dazu stand nur an wenigen Schulen zur Verfügung.

Bis weit in das 19. Jahrhundert ist die überlieferte Methodik des Zeichnens an den Schulen mit schlichtem Kopieren gleichzusetzen. Alternativ resultiert sie aus angeleiteten Konstruktionen, die vorwiegend geometrische Formelemente verbinden, später wurden dann stilisierte Naturmotive vorgelegt. Doch gegen alle Lehrhegemonie werden Reformbestrebungen schon Ende des 18. Jahrhunderts sichtbar. So sollte aufseiten der Schüler mehr Ernsthaftigkeit gegenüber diesem Unterricht eingefordert werden, vor allem aber mit Blick auf die Industrialisierung wurden vom Handwerk erweiterte Erkenntnis- und Bildungsfunktionen dem Zeichnen zugewiesen. Wolfgang Kemp nennt in seiner umfangreichen Studie zum Zeichnen (1979) Friedrich Hertzberg, der 1774 und 1780 Empfehlungen für die »Handzeichenkunst für Anfänger« publizierte. Hertzberg erkannte die demotivierende Wirkung der bloßen Repetition im Abzeichnen ohne korrigierende Hilfe. Hertzberg will seinen Lehrgang rational konstruieren, vom Leichten zum Schweren ansteigen lassen, einem »Begriff« und der Komplexität der Sache folgend. Dabei demonstriert der Lehrer an der Tafel die zunächst einfachen Übungen, in denen die darzustellenden Formen sukzessive komplexer werden. Danach zeichnet der Schüler nach Gips- oder Holzobjekten, wechselt dazu den Betrachterstandpunkt. Letztlich werden die Objekte gestuft und sich z. T. wechselseitig verdeckend angeordnet. Hertzberg setzt also auf die kognitiven Leistungen des Schülers in der Transformation der Objekte beim Zeichnen (Kemp).

Über das 19. Jahrhundert jedoch blieb das meist variantenarme, auch monotone und damit stumpfsinnige Kopieren die primäre Methode im Zeichenunterricht. Noch immer dominierte ein kaum ausgebildeter Volksschullehrer den Zeichenunterricht und er hatte übergroße Lerngruppen vor sich, die jede Schülerorientierung und Binnendifferenzierung erschwerten.

Protagonisten des 19. Jahrhunderts

Helene Skladny hat in ihrer ideengeschichtlichen Untersuchung zum Zeichenunterricht von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung die einflussreichen Protagonisten ausführlich vorgestellt und kritisch diskutiert (2009). In ihrer Zwischenbilanz zu

den Begründungsstrukturen für den Zeichenunterricht in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts fokussiert sie fünf wesentliche Positionen, die bei allen nuancierten Differenzen doch reformerische Ansätze gegen die Kopiermethode vorstellten.

Mit Pestalozzi leistet das Kind im Zeichnen die notwendige Elementarisierung der Anschauung, die Grundlage und Werkzeug jeden weiteren Lernens ist. Die Form hat bei Pestalozzi den gleichen Rang wie Zahl und Wort. Der weithin prägende Johann Friedrich Herbart geht ein Stück weiter und definiert als geometrische Grundform das Dreieck, das sich auch dazu eignet, die Grundlagen des »reinen Sehens« zu vermitteln. Diese Sehschule führt über zu einer Ästhetik, die den Menschen zu einer »schönen Ordnung« leite, die zugleich das soziale Gemeinwesen forme (Skladny).

Für Johannes Ramsauer resultiert nach Skladny die Sensibilität für die Schönheit aus der Beobachtung der perspektivischen Gesetze. Seine Gestaltungslehre macht die Schüler über die Zeichnung auf wesentliche charakteristische Formen aufmerksam. Ramsauer schließt an Pestalozzi an und postuliert ein Verständnis für die Zeichnung auch als Erproben für einen Beruf.

Mit Joseph Schmid wird erstmals das Ästhetische im Zusammenhang des Zeichnens zu einer eigenen Kategorie entfaltet (1808). Dabei sieht er die ästhetische Sensibilität als genuin an, im Unterricht gilt es deshalb, die entwicklungsgemäße Eigentätigkeit des Schülers zu fördern. Joseph Schmid opponiert mit dem Ästhetischen gegen das sture Kopieren, das kein Vorstellungsbild erzeuge. Die idealisierte, begrifflich wenig differenzierte Kategorie des »Ästhetischen« hält hier im Axiom Alexander Gottlieb Baumgartens Einzug in die Zeichenmethodik und wendet sich deutlich gegen das monotone Reproduzieren (→ Aisthesis, → Ästhetik).

Den Höhepunkt eines streng gebundenen Zeichnens markiert zweifellos die Methode des Hamburger Schulrates Adolf Stuhlmann. Sein in ganz Preußen durch mehrbändige Publikationen in zahlreichen Auflagen verbreitetes Zeichendiktat sollte den anhaltenden Widerspruch zwischen einer noch immer nicht hinreichend ausgebildeten Zeichenlehrerschaft und dem gesellschaftlichen Auftrag an sie zu einer Geschmacksbildung künftiger Konsumenten egalisieren. Stuhlmann preist – als bloße Behauptung – das reproduzierende Nachschaffen als Motor einer kognitiven Anregung und Imaginationsleistung seiner Methode aus. Mangels ausgearbeiteter Alternativen blieb die »Methode Stuhlmann« noch Dekaden wirksam, erst eine massive Opposition aus der reformpädagogischen Kunsterziehungsbewegung heraus führte dann ab 1900 zu einer allmählichen Abkehr vom Primat des Kopierens.

Das Fachzeichnen hatte an den in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gegründeten Kunstgewerbeschulen eine besondere Stellung. Hier stand das wirtschaftliche Argument in einem plakativen Vordergrund. Seine dominante Funktion erlangte das Zeichnen durch eine konsequente Systematisierung und Elementarisierung. Als Training der Vorstellungsbildung durch das gegebene Objekt wurde dem Freihandzeichnen nach Naturobjekten oder über modellhafte Abstraktionen große Bedeutung zugemessen. Zugleich aber dienten dem vorherrschenden Linearzeichnen zweidimensionale Vorlagen aus Mappen, Fibeln oder eigene Vorlagenheften als unendliche Quelle eines

immer noch dominanten Kopierens. Zahlreiche Hilfsgeräte bis hin zu den ersten Zeichenmaschinen sollten dieses gebundene Zeichnen unterstützen (Geller).

Solch ein dezidiertes Curriculum konnte für die Schule kein Vorbild sein. Vor Georg Kerschensteiner hat der Leipziger Zeichenlehrer, Schulinspektor und Illustrator Fedor Flinzer in Kritik vereinfachten Nachzeichnens ein Stufencurriculum vorgestellt, das im Erfassen vom Einfachen zum Komplexen voranschreiten sollte. Die Sehschulung als Schätzen von Entfernungen und dem Dreieck als Grundfigur des Zeichnens ist für ihn die Basis eines jeden visuellen Erkennens und Wiedergebens.

Der reformpädagogische Aufbruch

Die reformpädagogischen Strömungen ab den 1890er-Jahren fokussierten besonders den Zeichenunterricht, galt er doch als ein Instrument der besonderen Einschränkung der kindlichen Entwicklung (→ Reformpädagogik und Kunsterziehung). Der Hamburger Volksschullehrer Carl Götze veröffentlichte 1903 seine Methodik des Zeichnens, die sich wie viele Reformstimmen vor allem gegen die rigide Methode Stuhlmanns richteten. Zeichnen bedeutete ihm das Können, die Vorstellungen anschaulich auf einer Fläche darzustellen, um dem Geiste durch das Auge in deutlichen Bildern etwas mitzuteilen, was nicht in Worte gefasst werden könne. Damit rücken imaginative Fähigkeiten in Verbindung mit kommunikativen Intentionen in den Vordergrund.

Auch der Kunsthistoriker Gustav Friedrich Hartlaub nahm mit seiner viel beachteten Publikation »Der Genius im Kinde« (1922) die reformpädagogische Argumentation auf. Sein Buch richtete sich gegen einen rigiden Zeichenunterricht, er drängte den Lehrer mit all seinen Interventionen zurück und er lobte die besonderen »Ausdruckswirklichkeiten«. Hartlaub sah das Zeichnen nicht in einem Kanon der schulischen Fächer von Wissen und Können, sondern in einer kompensierenden, musischen Funktion.

In der Zeitschrift »Kunst und Jugend« wird in den 20er-Jahren heftig debattiert, ob das Sachzeichnen oder das Ausdruckszeichnen im Vordergrund des Unterrichts stehen sollte. Die grundsätzliche Schulung in der Bildsprache sieht Gustav Kolb, der Schriftleiter der Fachzeitschrift, im Eindringen in einen Gegenstand, in seine Gesetzmäßigkeiten durch Zerlegen, Vergleichen, Herausstellen des Wesentlichen und im Wiederaufbauen zu einer charakteristischen Gesamtvorstellung. Kolb hebt ab auf die Imaginationsleistung, in der er gegenüber dem Abbilden einen fortwährenden geistigen Schöpfungsakt sieht und er fokussiert den Unterschied zwischen dem »Fantasiezeichnen« und dem »Gedächtniszeichnen«. Er plädiert für den temporären Entzug der Vorlage zugunsten eines vorstellungsbildenden Gedächtniszeichnens.

Im 20. Jahrhundert folgt das Zeichnen im Nationalsozialismus der themengebundenen Sachzeichnung, in der musischen Phase der Nachkriegszeit dominieren mehr expressive Zeichnungen neben stärker angeleiteten Sachzeichnungen der lebensnahen Umwelt. In der ersten Phase der → Visuellen Kommunikation wurde das Zeichnen zumindest in den fachdidaktischen Vorschlägen zurückgedrängt und durch massenmediale Gestaltungsverfahren ersetzt. In der Weiterarbeit am Konzept wurde dann ein

Zeichnen als Erkenntnis

Zeichnen propagiert, das sich sozialkritischen Themen zuwendet. Die Pluralisierung ästhetischer Praxis im Kunstunterricht hat in der Lehrerbildung wie in den Lehrplänen das Zeichnen weit hinter die damit verbundenen Erkenntnismöglichkeiten zurückgestellt – ein gravierender Verlust, der erst langsam verstanden wird.

Literatur:

- Wolfgang Legler: Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, Oberhausen 2011
- Helene Skladny: Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung, München 2009
- Rolf-Hermann Geller: Praktische Ästhetik und didaktische Grundlegung in der Ausbildung des »nachschaaffenden« Künstlers. Die angewandte Zeichnung als Dokument der Kunstgewerbeschulgeschichte 1850–1920, Neubrandenburg 2001
- Wolfgang Kemp: Einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen. Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500–1870, Frankfurt a. M. 1979

Johannes Kirschenmann