

Zeichenunterricht und allgemeinbildendes Schulwesen

„Die jungen Leute sollen vor allem einwandfreie Grundlagen für das technische Zeichnen erlernen und üben, so dass die Absolventen der Mittelschulen technische Zeichnungen richtig verstehen können und fähig sind, ihre Gedanken in einfachen, aber korrekten Skizzen niederzulegen.“

(aus einem Brief der Maschinenfabrik MAN an das Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1923, zitiert in B. Zuber, S.48)

Worum es geht:

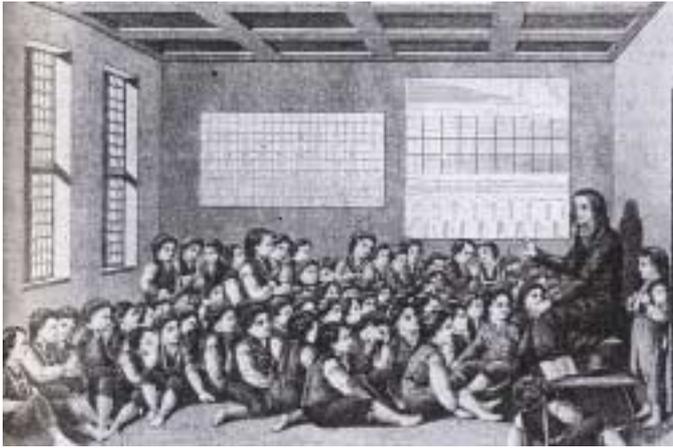
- Welche Bedeutung hat das Zeichnen in der ursprünglichen Idee einer allgemeinen Schulbildung?
- Wo liegen die Ursprünge der Bildungseinrichtung Schule?
- Welche Inhalte und Methoden finden wir im Zeichenunterricht?
- Wo und wie werden die unterrichtenden Lehrer in diesem Fach ausgebildet?

Die Idee der Selbstbildung und des künstlerischen Dilettantismus, von denen gerade die Rede war, entstehen nahezu gleichzeitig mit der **Idee einer allgemeinen Volksbildung**. Beide Ideen wurzeln noch in einer ständischen Gesellschaft, die sich zwar im Umbruch befindet, aber immer noch Grenzen zieht zwischen den Lebensbereichen von Bauern und Arbeitern, der bürgerlichen Mittelschicht, und der geistlich/geistigen Oberschicht. Den Bildungsreformern vom Schlage Humboldts ist klar, dass sich im Modell der Bildung diese Schichtung des Staatsvolkes spiegeln muss. Bauern und Arbeitern genügt eine **Elementar Ausstattung von Bildung**. Lesen, Schreiben, Rechnen und eine charakterliche Bildung im Glauben, sowie in Zucht und (Ein-) Ordnung. Der bürgerlichen Schicht werden höhere Ansprüche zugestanden. Der Nachwuchs für das gehobene Handwerk und den Handel soll in der **Bürgerschule** für seinen beruflichen Weg in besonderer Weise ertüchtigt werden. Der Begriff ‚Realien‘ steht für die nützlichen Dinge, die schulisch im Sachunterricht, dem Rechnen, der Biologie, Erdkunde, Chemie, Physik etc. abgehandelt werden. Aber der Menschen schlag, aus dem die führenden Köpfe im Militärwesen, in der Kirche, in der Wissenschaft und im Staatsdienst sich rekrutieren sollen, kann nur durch eine **humanistische Bildung** herangezogen werden, die auf gymnasialer Unterrichtung mit Schwerpunkt auf den alten Sprachen aufbaut und in einer militärischen Ausbildung und/oder einer freien universitären Bildung ihre Krönung findet.

Kultur im Sinn von Literatur und Kunst ist nichts für den ‚gemeinen‘ Mann und schon gar nichts für Kinder. Dass Leute, die mit Hunger im Bauch, mit Not und Krankheit in der Familie im täglichen Kampf ums Überleben stehen, nicht der Sinn nach Erhabenem und Kunstschönem steht, das kann man z.B. bei Winckelmann nachlesen. Er ist der Meinung, dass *„die Betrachtung der Werke der Kunst nur für müßige Menschen ist, die nicht den ganzen Tag ein schweres und unfruchtbares Feld zu bauen verdammt sind.“* (Wolfgang Kehr, Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik im 19. Und 20. Jahrhundert, S.21, zitiert dort Winckelmanns 'Abhandlung von der Empfindung des Schönen in der Kunst, und dem Unterricht in derselben' von 1763) Schulen im kirchlich-klösterlichen Kontext, Ritterschulen, auch Bürgerschulen gibt es schon seit dem Mittelalter, spätestens seit der Renaissance. Aber auch dort ging es nicht entfernt um das Herstellen von, oder das Nachdenken und Reden über Kunst.

Bei der Konzeption einer allgemeinen Bildung für ein Volk aus Bauern und Handwerkern, sowie einem wachsenden Stand von Arbeitern, beschäftigt in Manufakturen, beim Abbau von Rohstoffen und in der rasant wachsenden Industrie, spielen zwar Inhalte handwerklicher Lehren und ästhetische Prinzipien bereits eine Rolle. Aber z.B. bei Pestalozzi hat das einen ethischen Sinn. Sein Ansatz war folgender: Das **natürliche Modell von Erziehung im Verbund von Sippe und Familie** funktioniert dort nicht, wo es Kinder, aber keine Familie gibt, wie etwa bei Waisen. Seine ersten Bemühungen galten der Erziehung von Armen und Waisen, von denen es in den unruhigen Zeiten der

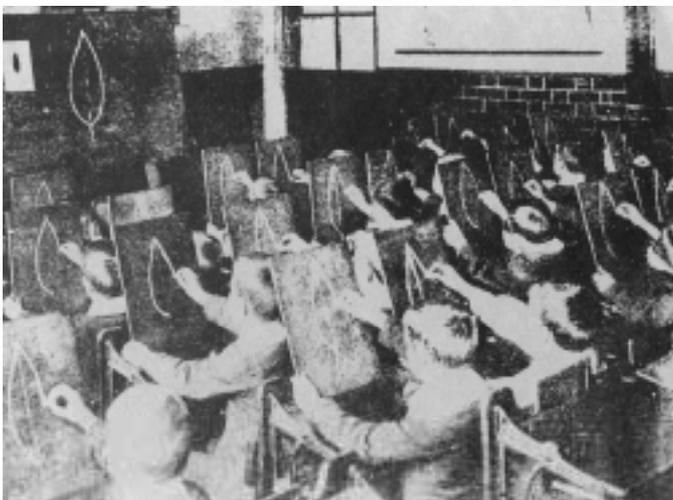
beginnenden Industrialisierung, den Folgen der Landflucht nach Aufhebung der Leibeigenschaft, der französischen Revolution und den napoleonischen Feldzügen durch Europa, hinreichend gab.



Das familiäre Modell trägt auch dort nicht mehr, wo Handwerk vom Zunftzwang befreit ist und zunehmend von einer industriellen Produktion abgelöst wird. Im Handwerk ist Familie noch gut integrierbar, ein Industriearbeiter aber kann seine Frau, die Großeltern und Kinder nicht mehr in die Fabrik mitnehmen. Im Armenhaus und Waisenhaus macht Pestalozzi erste pädagogische Erfahrungen. Als er zu Beginn des 19. Jh. die Idee einer Volksschule in die Welt setzt, geht es ihm um eine **elementare Bildung**, um Sprache, um Schreiben und

um eine „**Zeichnungskunst**“, nämlich um Anschauung, die hinführt zum Messen und Rechnen. Vieles, was beispielsweise Hans-Günther Richter (Richter 2, „Eine Geschichte der Ästhetischen Erziehung“, Niebüll, 2003) über Pestalozzis Ideen zum Zeichnen schreibt, liest sich wie eine **elementare Messkunst**. Ein Beispiel: Aus dem Quadrat, als Grundfigur, leitet er horizontale, vertikale und diagonale Teilungen ab, die den Kindern Zahlen und Größenverhältnisse **anschaulich vermitteln**. Das ist beispielsweise der Inhalt der Wandtafeln (Abb. Pestalozzis Unterricht aus Richter 2, S.95). „*Die Anfangsübungen im Zeichnen, die das Messen und mathematische Anschauen zum Ziel haben, muss man sich folgendermaßen vorstellen: >In dieser Übung lässt man die Kinder von freyer Hand bloß waagrechte Linien ziehen, ohne auf ihre bestimmte Länge wohl aber auf ihre gerade Richtung zu sehen. Der Lehrer zieht seine Linie und spricht den Kindern vor: Ich ziehe eine wagrechte Linie. Der Lehrer: Habt ihr es gethan? Die Kinder antworten: Ja! < Das gleiche wird viele Male wiederholt und dann mit senkrechten Linien variiert.*“ (Helene Skladny, „Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule“, S.40, sie zitiert hier Pestalozzi selbst aus „ABC der Anschauung...“) Dies scheint die für Pestalozzi wichtigste Seite des Zeichnens zu illustrieren. Anderes muss ihm eher nebensächlich gewesen sein. Sein Schüler J.Ramsauer polemisiert einigermassen ernüchternd über die Praxis bei Pestalozzi: „*Aller Unterricht beschränkte sich auf Zeichnen, Rechnen und Sprechübungen. Zum Zeichnen bekamen wir weder Vorschriften noch Bedingungen, nur Rötel und Tafel – und während uns Pestalozzi Sätze aus der Naturgeschichte (als Sprechübungen) vorsagte, so sollten wir zur gleichen Zeit zeichnen, daher kam es, dass die einen Männerchen und Weibchen, andere Häuser, noch andere Striche, Schnörkel und Arabesken, und was ihnen in den Sinn kam, zeichneten. Auch sah Pestalozzi nie nach, was wir gezeichnet oder vielmehr geschmiert hatten.*“ (Richter 2, S. 104 zitiert hier eine Textstelle aus Giesker, „Der Zeichenunterricht an der schweizerischen Volksschule im 19. Jh.“, 1938, S.90)

Man kann wohl davon ausgehen, dass Zeichnen für den Elementarunterricht im 19. Jh.. zwar nie als



ein ‚Fach‘ gesehen wurde, es aber doch zu der Entwicklung einer gewissen Fachlehre geführt hat, die sich in **Lehrwerken mit Musterblättern** (z.B. Joseph Schmid, „Die Elemente des Zeichnens“, Bern 1809; oder: Peter Schmid, „Das Naturzeichnen für den Schul- und Selbstunterricht“, 1829; oder A. Stuhlmann, „Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule“, Hamburg 1873) niederschlug. Andererseits kam die Praxis des Zeichnens im Unterricht über ein sehr niedriges Niveau von Strich- und Schwungübungen mit Kreide auf der Tafel nicht hinaus, und erschöpfte sich im Abzeichnen von Tafelbildern, die der Lehrer mit Kreide vorzeichnete. Einen eigenen Fachlehrer für das Zeichnen gab es ohnehin

nicht, und welchen Wert der Lehrer im **Gesamtunterricht** auf das Zeichnen legte, war wohl davon abhängig, wie er es selbst beherrschte und wie er es etwa als Beschäftigung oder als sachdienliches Mittel zur Veranschaulichung einsetzte. Analog zur Lehre in allen Bereichen herrschte ein methodisches Konzept **vom Einfachen zum Komplexen** durch **Vormachen und Nachmachen**. So lange das schulische Zeichnen auf Schiefertafel und Kreide angewiesen war, lag allein im Material schon eine Beschränkung auf **eine Art Schreibübung**. Helene Skladny ordnet den Beginn eines schulischen Zeichenunterrichts ganz richtig nicht einer Bemühung um Kunst zu: „*Gezeichnet werden sollte deshalb, weil es gilt, die räumlichen Naturgesetze nachzuahmen, die sich in den geometrischen Formstrukturen manifestieren. Dieser Akt der Nachahmung bzw. des Nachzeichnens ist für den Menschen deshalb bildend, weil zwischen der sinnlich erschließbaren Natur, die sich in den mechanischen Gegebenheiten geometrischer Grundformen manifestiert und dem menschlichen Erkenntnisvermögen eine Analogie besteht.*“ (Helene Skladny, o..zit. , S.38) In diesem Sinn ist der elementare Zeichenunterricht im öffentlichen Schulwesen des 19.Jh. von Pestalozzi bis Stuhlmann eine Art **Schreibübung zum Erlernen eines grundlegenden Formenrepertoires**, und eine Veranschaulichung der Grundrechenarten durch aufsummieren und Teilen von Strecken und Flächen. Aber er dient weniger zur Nachahmung ‚*räumlicher Naturgesetze*‘, wie Skladny meint, als vielmehr zur Einsicht in lineare und flächige Gegebenheiten. Mich erinnert das an die Seilkunst der alten Ägypter. Im Volksschulzeugnis gab es bis in die 1950er Jahre eine Note für „Rechnen und Raumlehre“. Der Ausdruck **Raumlehre** ist genauso bezeichnend wie der Begriff **Rechnen**. >Mathematik< war damit noch nicht herbeibemüht. Erst im Sekundarbereich spielten dreidimensionale Objekte eine Rolle. Die Verbindung zur Geometrie als Maßkunde = Raumlehre liegt näher als die zur Kunst. Wie aber Architektur, Bildhauerei und Malerei sich einst die Geometrie zu Hilfe genommen hatten, kam auch die Schule um die Geometrie nicht herum, wenn sie sich der in Gottes Natur waltenden Formenwelt vergewissern wollte. Da gilt der bereits zitierte Satz, der schon zum Motto der platonischen Akademie wurde: „*Die Gottheit geometrisiert immer*“.

Während des 19.Jh. vollzieht sich die Ablösung der Bildung aus dem unmittelbar kirchlichen in den staatlichen Verantwortungsbereich. **Bildung wird zum allgemeinen Bürgerrecht**, einerseits bezogen auf eine elementare **Volksbildung**, die auch Basis ist für eine am humanistischen Leitbild orientierte höhere Schulbildung. Als Bürgerrecht wird Bildung eine **Angelegenheit des Staats** (in Bayern seit 1799) und entzieht sich immer mehr dem Einfluss der Kirche. Daneben muss eine auf den Elementarunterricht aufbauende realistische und handwerkliche **Berufsausbildung** erst einmal um Anerkennung als der Allgemeinheit dienende Bildung kämpfen. Und schließlich fordern auch die Frauen ein Recht auf Bildung ein und es entstehen Lehranstalten für höhere Töchter, die auch Einfluss nehmen auf die Entwicklung der schulischen Kunsterziehung. Wilhelm von Humboldt betrachtet das Thema **Berufsausbildung** von einer anderen Warte: „*Alle Schulen, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken.*“ (aus der ‚Einrichtung des Littauischen Stadtschulwesens‘, zitiert in Blättner 1, S.132) Humboldt ist für eine strenge Trennung von ‚Menschenbildung‘ und ‚Spezialbildung‘. „*Die Bildung aller Kräfte soll jeden Menschen so hoch bringen, als Begabung und Umstände erlauben. Rücksicht auf soziale und ökonomische Bedingungen werden als unwesentlich beiseite gelassen.*“ (Blättner 1 S.133) Für Kinder, die aus den Elementarschulen **unmittelbar ins Leben übergehen**, also den Schulunterricht und die Universität nicht erreichen, hat Humboldt immerhin noch ein „*leider*“ übrig, und er entschuldigt, oder erklärt dieses Bildungslimit mit einer „*Rücksicht auf die Bedürfnisse des Lebens*“. Offenbar verbirgt sich hier unausgesprochen die Einschätzung, dass **nicht alle Menschen einer allgemeinen Menschenbildung fähig** sind, aus Mangel an Begabung oder aus irgendwelchen, vielleicht schicksalhaften Um-



(Abb.: Jean Geoffroy, 1853-1924, Franz. Dorfschule)

ständen. Was den Elementarunterricht betrifft, so besteht er aus einer Pflege der Muttersprache, dem Erlernen des Schreibens, einem Umgang mit Zahl- und Maßverhältnissen. Was das Zeichnen betrifft, scheint es zwischen Humboldt und Pestalozzi Übereinstimmung zu geben. Es dient einem elementaren Formverständnis und der Veranschaulichung von Maßbeziehungen.

Der an den „*Elementarunterricht*“ anschließende „*Schulunterricht*“ umfasst nach Humboldt linguistischen, historischen und mathematischen Unterricht. Mit linguistischem Unterricht sind die alten Sprachen gemeint mit der Intention, dass die **Form einer Sprache** als Form sichtbar werden muss. Direkte Aussagen von Humboldt über Zeichenunterricht oder einen Ort für Kunst in dieser Schule, habe ich nicht gefunden. Mein Gefühl sagt mir, dass Humboldt daran weniger gelegen war. Aber: Der Lehrplan für Gymnasien, der von Süvern nach den Anregungen Humboldts geschaffen wurde, enthält in der Unterstufe ein Fach Zeichnen, vermutlich eine Art erweiterte Messkunst, aufbauend auf Pestalozzis Elementarunterricht. **Unterricht** bedeutet in jedem Fach methodisch ein **vom Lehrer gelenktes Unterrichtsgeschehen**, das in Stufen von sich steigernden Schwierigkeitsgraden bestimmte **Übungen** durchläuft. Dabei soll der Lehrer am Gymnasium das Kunststück vollbringen, den Lehrgang schrittweise so zu öffnen, dass zunehmend Raum bleibt für selbständiges Erkunden und die Entfaltung eigener Zielsetzungen durch den Schüler. „*Die Schule hat ihr Ziel erreicht, wenn der Schüler nun für sich selbst lernen kann. Der Lehrer wird <durch Schulunterricht entbehrlich gemacht>*.“ (Blättner 1, S.134) Aber: Erst mit dem Eintritt in die Universität beginnt für Humboldt die eigentliche Bildung als Selbstbildung.

Schule und Bildung



Raffaels Fresko der „Schule von Athen“ ist uns in dieser Schrift schon einmal begegnet und muss uns nun noch erhalten als **Illustration einer Bildungsvorstellung**, die sich humanistische Geister schon Jahrhunderte vor Humboldt ausgemalt hatten. Einige Aspekte dieser Bildungsallegorie leben in Humboldts Konzeption der Universität fort: Frauen kommen dort nicht vor. Die Männer repräsentieren unterschiedliche Altersgruppen. Alte und Junge halten sich etwa die Waage, sehr junge Kinder (3 an der Zahl) spielen eher eine dekorative Rolle. Eine Predigt findet nicht statt, eher ein Gedankenaustausch in mehreren Gruppen. Dazwischen gibt es einige Figuren, die deutlich mit sich selbst beschäftigt sind. In den Gruppen wird diskutiert, argumentiert, doziert, aber auch zugehört und ab- bzw. zugeschaut, was in der Hauptsache durch Gesten, Mimik, Blicke, Haltungen bildhaft zum Ausdruck gebracht wird. Lesen und schreiben spielt in mehreren Bildteilen eine Rolle, an zwei Stellen kommen Tafeln ins Spiel, links eine Tafel mit einem Diagramm, rechts eine Tafel, auf der gerade eine Zeichnung mit einem Zirkelschlag entsteht. Um den Zeichner herum folgt eine Gruppe jüngerer Burschen voll Aufmerksamkeit der Demonstration an der Tafel durch einen älteren Mann mit Halbglatze. In ihren Gesten spiegeln sich unterschiedliche Stadien des Begreifens, vom genauen Hinsehen, über das Andeuten eines Verstehens und einen fragenden Blick auf einen Kollegen, der darauf mit einer Geste antwortet, die etwa sagt: „Wart‘ erst einmal ab, was da noch kommt!“ Daneben: rechts außen zwei Männer mit Lehrmodellen, einer Erdkugel und einem Sternenglobus. Es wird doziert, demonstriert, ja hinter diesen beiden Gruppen, auf der Empore diktiert eine Figur

der anderen, die eifrig mitschreibt. Viele dieser Gestalten hat man namentlich bestimmt, einige stehen für eine bestimmte Wissenschaft, andere verkörpern bedeutende Philosophen. Links oben im Bild werden die neuesten Nachrichten aus der Wissenschaft händeringend empfangen um alte Streitfragen endlich zu schlichten. Kaum vorstellbar, dass eine Schulglocke diesen intensiven Gedankenaustausch unterbrechen könnte. Schulmäßig ist hier überhaupt ganz wenig, und die Gegenstände, um die sich hier der Austausch dreht, scheinen mehr in Worten, Gedanken, einzelnen Büchern (z.B. in der Mitte oben trägt Aristoteles seine schwergewichtige Ethik unter dem Mantel) und zwei Modellen vorhanden, als in realen Dingen: Bild einer Wort- und Buchschule.

Die Schule von Athen ist zusammen mit anderen Fresken einem Bildkonzept für eine päpstliche Privatbibliothek entsprungen. Nach Oberhuber ist die Gesamtidee des Raumes „eine wohldurchdachte, reiche einheitliche Konzeption, an der neben dem Künstler Leute von hoher Bildung gearbeitet haben müssen.“ (Oberhuber S.50) Die anderen Bilder dieser ‚Stanza della Segnatura‘ sind der Theologie und der Jurisprudenz gewidmet. Dass mit der Repräsentation der Philosophie sich gleichzeitig eine Idee von ‚Schule‘ und ‚Lernen‘ verbinden lässt, hat die „Schule von Athen“ zu einem Programmbild einer humanistischen Bildungskonzeption gemacht. „Raphael hat vielfach die Concetti gefunden, durch die die vorgegebene Grundidee, die nach den Quellen vom Papst ausgegangen sein muß, schließlich ihre Verwirklichung für die Anschauung gewann.“ (Konrad Oberhuber, „Polarität und Synthese in Raphaels ‚Schule von Athen‘, Stuttgart 1983, S.50) Insbesondere in der oben beschriebenen Gruppe um den Euklid als Lehrer der Geometrie hat Raffael ein Bildkonzept gefunden, das modellhaft wurde und uns schon in einem anderen Zusammenhang als Zitat begegnet ist, im Stich „Academia d’ pitori“ von Pietro Francesco Alberti.



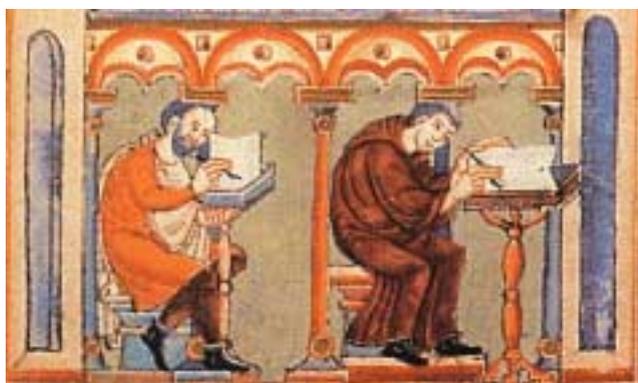
Der Bildungsbegriff, der diesem Fresko Raffaels Pate gestanden hat, hat seinen Ursprung im antiken Griechenland. Burkhard Müller schreibt darüber: „Die Bildung begann als **reines Vergnügen**. Griechisch **scholé** bedeutet **Muße**, Freizeit, dort ging man gern von sich aus hin, wenn die lästigen Pflichten erledigt waren. Der Ort, an dem man sich zusammenfand, war das **gymnaseion**, abgeleitet von **gymnos**, nackt, denn in erster Linie handelte es sich um den sportlichen Wettkampf, und dort erstrahlte die Herrlichkeit der klassischen Körper ohne störende Verhüllung. Außerdem traf man dort Leute, mit denen sich zu sprechen lohnte, man lauschte den Diskussionen und der Dichtkunst, und besonders schlossen sich, mit deutlich erotischem Akzent, die lernbegierigen Jünglinge den erfahrenen Männern an.“ (Burkhard Müller, „Wie die Schule zu den Schülern kam“, in einer Beilage der SZ vom 31.5.2012) Schon den Römern war die Zweckfreiheit der griechischen Bildungsidee suspekt, die den Handwerker als Banausen verachtete. Das Mittelalter richtete die griechische Muße nach dem Christentum aus. Die Päpste und Klöster reinigten je nach eigenem Glaubensverständnis das antike philosophische Erbe von allem liederlichen und heidnischen Gedankengut und setzten den Schriften der Philosophen die Wahrheiten der Evangelisten vor. Mit den **sieben freien Künsten** entstand ein Lehrsystem, das für die Universität als Bildungsinstitut über Jahrhunderte Gültigkeit hatte: „Man begann mit dem **Trivium**, der Dreierheit aus Grammatik, Rhetorik und Dialektik; die Rhetorik lieferte eine Einführung in die Literatur, die Dialektik in die Philosophie. Daran schloss sich das **Quadrivium**: Arithmetik, Geometrie, Musik und, bemerkenswerterweise, Astronomie“ (Burkhard Müller, o. zit.) Frei waren diese ‚Künste‘ insofern sie sich abgrenzten von allem Alltagsnutzen, von den ‚**mechanischen Künsten**‘, den Handwerken. Frei galten sie auch insofern, als sie nur für eine privilegierte gesellschaftliche Schicht zugänglich waren.

Auch die Renaissance benützt den griechischen Bildungsbegriff nur als Vehikel. Insbesondere die Maler und Architekten kämpfen um ihre Zugehörigkeit zu den **artes liberales**. Ihr Gebrauch von Arithmetik (in der Proportionslehre) und der Geometrie (bei Anwendung der Perspektive) soll ihnen als Zulassungskriterium dienen, aber auch die Nähe der Zeichnung zur Medizin (Anatomie),

zur Botanik, zur Geografie und den Naturwissenschaften generell, muss als Argument herhalten. Von der Idee des griechischen ‚*gymnaseion*‘ ist die ‚*Schule von Athen*‘ recht weit entfernt und zu einem seriösen, keimfreien Institut gereift, das sich eher deckt mit der humanistisch/neuhumanistischen Idee der Akademie, wie sie eine ins Christliche transformierte Vorstellung von >universitas magistrorum< auf Platon zurückführte.

Der Begriff, den sich die Griechen von >Muße< machten, mit der sie die Schule verbanden, deutet auf einen anderen Kontext hin als den des **Übens und Exerzierens**. Da muss die Idee der Schule noch andere Ursprünge besitzen, die womöglich älter sind. Schulisches Lernen scheint mir insgesamt eine Idee zu sein, die dem **Gedanken der Vorratswirtschaft** entspringt. In der Schule wird etwas eingeübt, was nicht direkt in eine Anwendung mündet, wie das in der handwerklichen Werkstatt der Fall ist, die ja in erster Linie eine Produktionsstätte ist. Schule bedeutet ein Einüben von Fertigkeiten, die später einmal Verwendung finden sollen. Lesen und Schreiben stellen solche Fertigkeiten dar, mit denen sich ein Herrschaftssystem seine künftigen Verwalter, Beamten heranzieht. Aber auch körperliche Ertüchtigung und ein Exerzieren mit Waffen wird dann zum bevorrateten Selbstzweck, als die ersten Heere aus ausgebildeten Soldaten in Gebrauch kamen. Für das Erlernen des Kriegshandwerks ist es in der Schlacht wohl zu spät. Schon die Jagd zum Zweck des Lebensunterhalts scheint mir nicht geeignet um den Gebrauch von Pfeil und Bogen zu erlernen. Die Treffsicherheit muss schon vorher geübt sein. **Wettkampf** wird zum spielerischen Modell und Ritual für den Ernstfall, und als solcher trägt er unter seiner friedlichen Maskierung die Züge des Kriegszustands. So ist schulisches Lernen schon seinem Ursprung nach gekoppelt an das Herstellen einer Rangordnung zwischen Siegern und Verlierern.

Bei den frühesten Zeugnissen des **Gebrauchs der Schrift**, etwa aus Uruk (4. Jahrtausend) handelt es sich um ‚Wirtschaftstexte‘, Aufzeichnungen über Abgaben, Steuern. Noch älter, nämlich aus der Steinzeit sind mit Marken versehene Steine. Dieser Gebrauch hat sich noch lange gehalten in Gegenden, wo das Schreiben unterentwickelt blieb. Die Römer nannten solche Zählsteine *Calculi*, weil damit verschiedenste Verrechnungen fixiert wurden, die jemand beispielsweise im Dienst an der Gemeinschaft abzuleisten hatte (siehe auch den Hinweis auf den Gebrauch eines Kerbholzes auf S. 35). Zum Erlernen des Schreibens und Lesens betrieben die Sumerer schon im 4. Jahrtausend ‚**Tafelhäuser**‘. Der Zusammenhang zur Vorratswirtschaft ist sehr wahrscheinlich. Die Abgaben aus den Erträgen der Feldwirtschaft an den Tempel (der im frühen Griechenland architektonisch das Erbe des gemeinschaftlichen Kornspeichers antritt) dienten ursprünglich in erster Linie der Bevorratung von Saatgut und erst in zweiter Linie der Alimentierung der Verwaltung, die in den Händen der Priester lag. Die Verwaltung bezog ihre Legitimität aus einer Buchführung über die an die Gemeinschaft abgeführten Abgaben. Lesen und Schreiben haben hier ihren Ursprung, und als eine der Keimzellen von Schule darf man wohl die **priesterliche Schreibwerkstatt** vermuten.



(Abb.: Evangelistar für Heinrich III. 1039–1043 Staatsbibliothek Bre-

Gründer und Träger des Erziehungs- und Schulwesens war im mittelalterlichen Europa die Kirche. Ihr Glaube war schriftgebunden und daher kam ihr Interesse, die Fähigkeit des Lesens und Schreibens vor allem in den klerikalen Kreisen hoch zu entwickeln. Dabei ging es um das Latein als Amtssprache der Kirche. Aufgabe der Klöster war es, die religiösen Texte zu verbreiten. Im Skriptorium der mittelalterlichen Klöster bietet sich uns, wie auch in der Architektur des Kirchenraums, ein weiteres Urbild von Schule. Die Schreiber

sitzen in geordneten Reihen vor einem schrägen Pult wie das noch zu meiner Jugendzeit in den Schulen üblich war. Ein „Kathedr“ (Vorbild: der kirchliche Lehrstuhl und Bischofssitz) als Lehrerpult, mittels eines Podests erhöht, gab es noch zu Beginn meiner gymnasialen Zeit (1957) in den

damaligen Räumen des Wilhelms-Gymnasiums in München. Die Arbeitsplätze der Schüler waren mit Schreibpult und Klappsitz ausgestattet, alles fest montiert und leicht erhöht auf einem hölzernen Sockel. Tintenfass und Griffelrinne waren fest im Pult integriert. Die Schule, und insbesondere das Gymnasium, war lange Zeit eine **Schreib/Lese- und Buchschule**, und der Lehrvortrag war eine **Mischung aus Lesung und Lehrpredigt** mit gelegentlicher Beteiligung der Klasse durch gemeinsames oder einzelnes **Nachsprechen**. Aus diesen Traditionen heraus hat der Lehrvortrag das Erbe der Katechese angetreten, zumindest in Bezug auf Haltung und Tonfall. Das rituelle Muster findet sich heute noch in der Dialogpraxis zwischen Priester und Gemeinde während der katholischen Messe.

Mit dem Ende des 18.Jh. (1794 tritt in Preußen das ‚Allgemeine Landrecht‘ in Kraft) werden Universitäten und Schulen **Veranstaltungen des Staates**. Manche klerikale Tradition lebt unter der neuen Führung fort. Von den veränderten politischen Bedingungen aber profitiert insbesondere die **Bürgerschule**, die nach neuen Inhalten strebt. Im Bildungsverständnis wächst nun das **Interesse an den Realien** deutlich spürbar.

Der Aufstieg des Schulfachs Zeichnen

ist untrennbar verbunden mit dem Entstehen eines realistischen Schulwesens im 19. Jahrhundert. In Preußen kann man die Idee von gewerblichen Schulen in Verbindung bringen mit Bestrebungen von P.Ch.W. Beuth, seit 1820 aus dem Finanzministerium(!), und dem Staatsrat Kunth, aus der ‚Gewerbesektion‘ heraus. Beiden ging es darum Forderungen aus dem gehobenen Handwerk und der Industrie zu genügen. Der Druck aus diesem rasch in seiner wirtschaftlichen Bedeutung wachsenden Sektor der Produktion zielte auf eine verbesserte berufliche Vorbildung für das Bauwesen, den Maschinenbau, die Chemie und auch den Handel. Von den **Gewerbeschulen** geht eine rasche, aber verzweigte Entwicklung aus, hin zu **Realschulen** und **Technischen Hochschulen**, die hier nicht im einzelnen nachvollzogen werden muss.

Ein Beispiel für diese Entwicklung in Bayern sei doch erwähnt: im September 1833 beginnt in München mit Eröffnung der „Kgl. Isarkreis Landwirtschafts- und Gewerbeschule“ ein neues pädagogisches Zeitalter. Die Gewerbeschule sollte eine dreijährige Vorschule werden für den Übertritt ins Polytechnikum oder die Kunstgewerbeschule. Eintrittsalter 12 Jahre nach Besuch der Elementarschule. Erster Direktor dieser durch königliche Gnaden erfolgten Neugründung im Obergeschoss des Kgl. Polytechnikums im ehem. Damenstift, ist der Kgl. Oberingenieur Friedrich August Pauli. Ihm zur Seite stehen 6 hauptamtliche Lehrkräfte. Pauli griff bei seiner Festrede *„kräftig in die Seiten der Huldigung an den glorreich regierenden Monarchen.“* ...*„Der Redner sprach zunächst die Aufgaben an, die die Allerhöchste Königliche Verordnung vom 16. Februar 1833 der neuen Schule gestellt hatte. Mit der wohl tatsächlich auf die künstlerischen Neigungen des Königs zurückzuführenden Aufgabe, ‚die Kunst in die Gewerbe zu übertragen‘, wußte er, der Ingenieur, und nicht nur er, nicht viel anzufangen. Umso ausführlicher befaßte er sich mit dem zweiten Teil der Schulzielbestimmungen: Die neue Schule sollte den Gewerbebetrieb auf jene Stufe bringen, welche den Fortschritten der Technik und der notwendigen Konkurrenz mit der Industrie des Auslands entspräche. Das war nun in der Tat eine völlige Neuorientierung schulischer Arbeit, für die man eine völlig neue Schulart brauchte; die bestehenden sogenannten Gelehrtenschulen, auf den Erwerb makelloser Lateinkenntnisse ausgerichtet, leisteten für eine solche Zielsetzung nichts.“* (Theodor Rolle im Festvortrag anlässlich der 150-Jahr-Feier des Erasmus-Grasser-Gymnasiums München 1983. Abgedruckt im Jahresbericht des EGG 1983/84, S.13) Weil in der Kgl. Finanzkasse Ebbe war, hatte man die Trägerschaft der Schule an den Kreis (Bezirk) abgeschoben und den Unterricht in ein durch die Säkularisation frei gewordenes Klostergebäude gelegt, das für die Schulzwecke eher ungeeignet war. Die Idee der Landwirtschaftsschule fand beim städtischen Publikum überhaupt kein Interesse, andererseits saßen schon im ersten Jahrgang 97 Schüler im gewerblichen Zweig, zu viele für die unzureichenden räumlichen Kapazitäten und die Ausstattung mit Lehrmitteln, die auch noch von der, in denselben Räumlichkeiten operierenden, Sonntagschule genutzt wurden. *„Die neue Gewerbeschule war eine ärmliche Veranstaltung und sie blieb es*

lange.“(T. Rolle ebenda S.15) Das Blatt wendete sich erst, als der Andrang zum neuen Schultyp „*verbunden mit dem raschen Wachstum der Residenzstadt, die Errichtung von Schwesteranstalten nötig machte, nacheinander der Luitpold-, der Gisela-, der Maria-Theresia-Realschule, die in neuen, auf ihre spezifischen Bedürfnisse zugeschnittenen Gebäuden ganz andere Entfaltungsmöglichkeiten besaßen.*“ (T. Rolle ebenda S.15) Das war dann schon zu Regierungszeit von Prinzregent Luitpold. In dieser Phase vollzieht sich dann der rasche Wandel der Gewerbeschulen (dreiklassig) zu **Realschulen** (sechsklassig ab 1877) und zu **Oberrealschulen** (Luitpold-OR neunklassig ab 1907). Für die Kgl. Isarkreis Landwirtschafts- und Gewerbeschule ist das verbunden mit einem irritierenden Namenswechsel zunächst zur Kgl. Kreisgewerbeschule (1864), sodann zur Kgl. Kreisrealschule, sodann zur Ludwigs-Kreisrealschule (1891), zur Oberschule für Jungen an der Damenstiftstraße (1938), zur Ludwigs-Oberrealschule (1948 ausgelagert im Wittelsbacher Gymnasium), zum Ludwigsgymnasium II (1965 mit Ortswechsel an die Fürstenrieder Straße) und schließlich 1966 zum Erasmus-Grasser-Gymnasium. (Quelle: Festschrift zur 150-Jahr-Feier des Erasmus-Grasser-Gymnasiums München, 1983)

Für die Berufsperspektiven, auf die die Gewerblichen Schulen hinarbeiteten, erschien das sachliche, konstruktive Zeichnen im Sinn darstellender Geometrie als grundlegende und notwendige Kommunikationstechnik. Die Nachfrage der Städte nach dem neuen Schultyp blieb nicht ohne Ausstrahlung auf das humanistische Gymnasium. Einerseits bemühten sich die Nachfolger Wilhelm von Humboldts (Süvern, „Anweisung über die Einrichtung der öffentlichen allgemeinen Schulen“, 1816) zu Beginn des 19.Jh. bereits um die Einführung des Fachs **Zeichnen als obligatorischer Lehrgegenstand** in allen staatlichen Schulen. Andererseits wehrte sich in Bayern der Altphilologe Friedrich Wilhelm von Thiersch 1830 als königlicher Bildungsplaner gegen solche Bemühungen und verwies den Zeichenunterricht als Wahlfach auf den Nachmittag.



Bis zur Verbreitung eines Schulfachs Zeichnen vergeht eine gute Weile, zumal Deutschland damals noch in recht unterschiedliche Bildungslandschaften zerfiel. Jedenfalls gab es deutliche Unterschiede zwischen Stadt und Land, zwischen den Ländern, zwischen den Schularten, und das, so lange man in Deutschland von einem einheitlichen Schulwesen weit entfernt war. „*Zielsetzung und Bedeutung des gymnasialen Zeichenunterrichts vor 1848 lassen sich nicht einmal grob zusammenfassen. Sie differieren von Land zu Land, von*

Schule zu Schule“, schreibt Wolfgang Kehr (in: „Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik im 19. und 20. Jahrhundert“, 1983, S.27). In Frankreich mag das Fach eine andere Entwicklung genommen haben. Die Reproduktion eines Gemäldes von J. Geoffroy aus dem Jahr 1895 zeigt eine „*Zeichenstunde an der franz. École primaire*“ (ein Vorzeigemodell (?) auf dem Titelblatt der Kunstzeitschrift „Figaro Salon“ Nr.4 von 1895). Gezeichnet wird hier nach Musterblättern und Gipsmodellen. Das vertraute Szenario gleicht der **akademischen Unterstufe** (entspricht damals bei uns der Gewerbe- oder Realschule), wie wir sie bereits im Stich von C.N. Cochin d.J. aus Diderots „Encyclopédie“ kennengelernt haben. Die Abbildung ist aus W. Kehr übernommen, der an dieser Stelle die Meinung vertritt, dass sie „*auch den Unterricht vor Gipsmodellen an den höheren Schulen illustriert.*“ (Kehr, S.293) Im Hintergrund links scheint sich ein anderer Unterricht abzuspielen. Wenn Kehr recht hat, wird hier ein Zeichenunterricht sichtbar, angelehnt an akademische Grundlehren, bei denen nach Vorlagen, Musterblättern und Reliefs geübt wird.

Im Verlauf des 19.Jh. fasst das Fach Zeichnen an öffentlichen Schulen in Deutschland nur zaghaft Fuß und es sind drei Gründe unterscheidbar, die schließlich doch dazu führen, dass sich das Fach allgemein etablieren kann:

1. Die Brauchbarkeit zeichnerischer Fertigkeiten als Kommunikationsmittel für nahezu jeglichen handwerklichen und ingenieurmäßigen Beruf. <Ziel: **Berufsausbildung**>
2. Die Vorstellung, dass der geistigen Auseinandersetzung mit herausragenden Werken bildender Kunst ein allgemeinbildender Wert zukommt, insofern die in dieser Kunst repräsentierten ethischen, moralischen, didaktischen Werte eine zeitlose Orientierung innerhalb einer christlich-abendländischen Wertordnung (das Wahre-Gute-Schöne) vermitteln. <Ziel: **Werterziehung**>
3. Der romantische Gedanke an einen allgemeinbildenden Wert, der der handelnden, tätigen Entfaltung des Menschen, dem Bedürfnis nach Kunst und dem Schönen und dem **Spieltrieb** (Schiller) des ästhetischen Menschen zukommt. Verwandt damit sind der materialistische Gedanke, der in der nicht entfremdeten **Arbeit** als menschlicher Gattungstätigkeit (Marx) eine Erfüllung menschlicher Tätigkeit sieht, und der ästhetisch-idealistische Glaube an ein gehobenes Menschsein auf der Basis einer **künstlerischen Erkenntnis** (Conrad Fiedler), einer besonderen Form von Welterkenntnis. <Ziel: **Menschenbildung**>

Seine **Nützlichkeit** - das wird heute gern verdrängt - hat dem Zeichnen vor allem in Schulen Einlass verschafft, in denen die **berufliche Ausrichtung Vorrang** vor dem Gedanken einer allgemeinen Menschenbildung hatte. Das war der Fall im Feld einer spezialisierten beruflichen Ausbildung durch die **gewerblichen Schulen** (in Berlin seit 1824), die späteren Realschulen (seit 1832), sowie die späteren Oberrealschulen. Diese Schulen zielten auf eine Berufsperspektive als Ingenieur, Techniker, Naturwissenschaftler. Ein eigenwilliges Produkt dieser Entwicklung war das **Realgymnasium** (vierklassig nach Besuch einer Lateinschule). An der **Oberrealschule** war der Zeichenunterricht, mit 4 Wochenstunden(!) ausgestattet, stark einbezogen in den Unterricht der naturwissenschaftlichen Fächer. Didaktisch war solcher Unterricht geprägt von Übungen zum Umgang mit Zirkel und Lineal im Zusammenhang mit geometrischen Konstruktionen ebenflächiger oder stereometrischer Gebilde, sowie dem Abzeichnen von Musterblättern; Übungen in diversen Projektionsmethoden der Parallel- und Zentralperspektive zur Darstellung von Architektur; Übungen mit Feder, Pinsel, u.a. im Zusammenhang mit Schrift und Farbmischen; Zeichnen nach Gebrauchsgegenständen und Naturobjekten und gelegentlich Zeichnen nach Kunstblättern oder Gipsabgüssen (in der Regel Reliefs). Ein komplettes Curriculum findet sich im Anhang 3 als Abdruck aus dem Jahresbericht der Königlichen Luitpold-Kreisoberrealschule von 1907/08. Ganz modern war um 1910 an dieser Schule in München ein Freiluftunterricht: Rund vierzig Schüler sitzen (für den Fotografen) im Schulhof vor einer Schubkarre.



Im Schulfach Mathematik der Oberrealschulen legten die Planimetrie und die Stereometrie die mathematischen Grundlagen für die Parallelprojektion und die Zentralprojektion, die im Fach Zeichnen dann ihr praktisches Übungsfeld in der Ausführung mit Tusche mit Zirkel, Lineal und Reißfeder erfuhren. Dabei ging es um Darstellung von Rissen einfacher und komplexerer körperlicher Gebilde in Parallelperspektive, die Konstruktion von Kegelschnitten und deren Abwicklungen, aber auch um das Freihandzeichnen von technischem Gerät oder nach Objekten der Natur.

Im Jahr 1846 wird in einer von König Ludwig I. erlassenen Verfassung der **Kunstakademie** München als erster deutscher Akademie das Recht zugesprochen **Lehramtsprüfungen für Zeichenlehrer** abzunehmen. Als dann 1868 aus der **Zeichnungsschule** des Vereins für die Ausbildung der Gewerke die Königliche **Kunstgewerbeschule** München hervorging, an der vier Jahre später mit

der Gründung einer weiblichen Abteilung die Ausbildung von Zeichenlehrerinnen stattfand, entledigte sich die Akademie jeglicher kunstgewerblichen Ausbildung und gab gleichzeitig die Ausbildung von Architekten und Zeichenlehrern an das **Polytechnikum** ab, das dann 1877 in den Rang einer Königlich Bayerischen **Technischen Hochschule** München gehoben wird. Ihr Vorläufer, die Polytechnische Schule, lässt sich zurückverfolgen auf einen ersten, gescheiterten Ansatz von 1827 als >Polytechnische Centralschule<, und auf eine 1833 neu gegründete >Polytechnische Schule<, die sich insbesondere der bautechnischen Ausbildung widmen sollte. Davon war oben schon die Rede. „*In dieser Schule, die für Anwärter des Staatsbaudienstes verbindlich war, waren zwischen 39 bis 160 Schüler eingeschrieben. Gelehrt wurden sowohl die Grundlagenfächer Mathematik, Physik und Geometrie als auch Ornamentzeichnen, Maschinenkunde, Statik, Chemie, Pyrotechnik, Vermessungskunde und Architekturzeichnung. Auch hier war noch keine praktische Ausbildung vorgesehen. An die dreijährige polytechnische Ausbildung schloss sich dann die Bau- und Ingenieursschule an. In diesem zweijährigen Ausbildungsgang, der mit der praktischen Staatsbauprüfung abgeschlossen wurde, waren zwischen 15 und 42 Schüler sowie zahlreiche Hospitanten eingeschrieben. Die Ausbildung fand in der Damenstiftstraße statt.*“ Polytechnische Schule und Gewerbeschule atmeten in ihrer ‚Kinderstube‘ sozusagen den gleichen verflochtenen Geist des Damenstifts München in Nachbarschaft von St. Anna. (Quelle: Fakultät für Architektur der Technischen Universität München: http://de.wikipedia.org/wiki/Fakultät_für_Architektur_der_Technischen_Universität_München#Die_Architektenausbildung)

Als Professoren der neuen Technischen Hochschule wurden Ingenieure, Künstler, Naturwissenschaftler, Mathematiker und Geisteswissenschaftler berufen. Die **Zeichenlehrer für die höheren Schulen** wurden nun dort ausgebildet, legten nach vier Jahren ihre Lehramtsprüfung ab. Ihnen blieb die Option, zusätzlich auch die Akademie zu besuchen. Seit 1910 erhielten die Zeichenlehrer nach Ablegen ihrer Lehramtsprüfung zusätzlich eine **unterrichtspraktische Ausbildung in Seminaren** an einer Ausbildungsschule. Das erste Seminar für Zeichenlehrer kam an die Kgl. Luitpold-Kreisrealschule, damals in der Alexandrastraße. Es scheint in Bayern einen direkten Zusammenhang gegeben zu haben zwischen der Einrichtung von neunklassigen Oberrealschulen mit Abiturprüfung als Abschluss und Vorbereitung für ein Studium der Ingenieurwissenschaften und der Architektur, sowie dem Wechsel der Zeichenlehrausbildung von der Akademie an die Technische Hochschule. Für die Akademie bedeutete das eine Konzentration auf eine von technisch/wissenschaftlichen Aspekten und vom Kunsthandwerk gereinigte oder befreite Kunst mit Schwerpunkt auf freier Malerei. Für die polytechnische Fachschule war es eine Anreicherung mit wissenschaftlicher Theorie und Praxis sowie ein Aufstieg zur Hochschule, gleichrangig mit der Universität. Der Kunstgewerbeschule blieb die Ausbildung von Lehrerinnen für die höheren Töchterschulen in den Fächern Zeichnen und Handarbeiten. Frauen wurden an der Akademie München von 1839 bis 1920 nicht zur Ausbildung zugelassen. Der akademische Künstler war ein Mann.

Die **Lehramtsprüfung an der TH München** wurde 1893 in 8 „Prüfungsgegenständen“ abgelegt: „*Linearzeichnen, Bauzeichnen, Ornamentzeichnen, Figurenzeichnen, Modellieren, Kunstgeschichte, Zeichenunterricht und Demonstration mittels Tafel und Vortrag.*“ 1906 wurden in die Lehramtsprüfung „*Zulassungsarbeiten*“ einbezogen, zu denen der Prüfling mündlich befragt wurde. Daneben waren die Prüfungsgegenstände eingeteilt in vier Gruppen:

- I. *Darstellende Geometrie und ihre Anwendung; Bauformenlehre;*
- II. *Ornamentales Zeichnen; Modellieren;*
- III. *Figürliches Zeichnen; Aquarellieren eines Stillebens;*
- IV. *Kunstgeschichte (mündlich); Fragen aus der Stillehre im Anschluß an einen vom Kandidaten nach gegebenem Thema angefertigten Entwurf eines kunstgewerblichen Gegenstandes.*

(Die Prüfungsgegenstände sind Abbildungen von Zeugnissen entnommen, die sich bei Brigitte Zuber finden, in „Gymnasiale Kunsterziehung der NS-Zeit“, S.46) Die Prüfungsgegenstände lassen vermuten, dass Modellieren und Kunstgeschichte an der TH gelehrt wurden. Es bestand aber immer auch die Möglichkeit, sich ein entsprechendes Können und Wissen an der Kunstgewerbeschule oder der Akademie anzueignen. Schrift und Kalligrafie tauchen als Prüfungsgegenstände ebenso wie Werken oder ‚Handfertigkeitsunterricht‘ nicht auf. Pädagogik spielt noch keine Rolle.

Im ersten Jahresbericht der Königlichen Luitpold-Kreisoberrealschule als ‚Oberrealschule‘ von 1907/08 sind die Lehrer in 7 Rängen klassifiziert. Rektor, Konrektor, Studienrat, Professor, Reallehrer, Assistenten, Turn- und Musiklehrer. Im IV. und V. Rang sind die Zeichenlehrer genannt, zwei ‚Professoren‘ und ein ‚Reallehrer‘, die jeweils zugleich Verwalter der drei Lehrmittelsammlungen für das Fach waren. Der Unterricht in Kalligraphie wurde erteilt von einem ‚Aktuar‘, der zugleich Verwalter der Armenbibliothek war, und als außerhalb des Lehrkörpers stehende Lehrkraft geführt wurde, wie beispielsweise auch zwei der drei Religionslehrer. Das seit 1910 der Luitpold-Kreisoberrealschule angegliederte **Fachseminar für die pädagogische Ausbildung von Zeichenlehrern** war offenbar ein Einstieg in eine **eigenständige Fachdidaktik**, die es vorher so nicht gab. Dazu mehr in einem der folgenden Kapitel. Ich schließe daraus, dass der didaktische Weg bis dahin vorgezeichnet war durch den Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellungen, der wohl analog zum Lehrgang an der Hochschule gesehen wurde. (In Anhang 3 ist der Vollständige Lehrplan Zeichnen von der ersten bis zur 9. Jahrgangsstufe wiedergegeben..) Ein Fach Werken existiert zu diesem Zeitpunkt nicht. Schrift ist noch nicht Sache des Zeichenlehrers.

Sein möglicher **Beitrag zu einer Werteerziehung** hat dem Fach erst auf Umwegen Chancen eröffnet auf einen Einzug in den humanistischen Kosmos. Das war aber ohne stoffliche Neuorientierung des Zeichenunterrichts nicht möglich. Anders als im Elementarunterricht der Volksschulen und auf dem Gebiet der Real- und Oberrealschulen stellt sich somit die Situation am **Humanistischen Gymnasium** dar, das sich mit seiner altsprachlichen Orientierung der Heranbildung einer **geistigen Grundhaltung** verschrieben hatte. *„Die Verachtung der nutzbaren Kenntnisse, des Berufswissens war so ehrlich und tief, daß man sie in die gering geachteten Realschulen verweisen zu dürfen glaubte.“* (Blättner 2, S.15) Die Vorstellung vom bildenden Wert der Bilder hat sich erst über den Umweg der Sprache, als möglicher didaktischer Weg eines philologischen Unterrichts Eingang ins Gymnasium verschafft. Die Alten Sprachen versuchten gelegentlich durch archäologische Exponate oder Reproduktionen die **Lektüre** historischer Literatur anzureichern und konnten beobachten, dass die **Anschauung** den Jugendlichen manche Zugänge zum Stoff erleichterte. Aus solchen nachgeordneten Zielen des altsprachlichen Unterrichts entstand am humanistischen Gymnasium stellenweise auch ein **Fach Archäologie**. Dabei muss bedacht werden, dass sich die Kunstgeschichte als wissenschaftliche Disziplin erst im 19.Jh. etablierte, und eine gewisse Zahl ausgebildeter Kunsthistoriker auf der Suche nach Verdienst- und Anwendungsmöglichkeiten einen Weg in die Schulen suchten (Ausführlich nachzulesen bei Kehr). *„Der Ort für die Vermittlung von Kunstgeschichte an den ‚Höheren Schulen‘ ist nach Piper (einem Altphilologen, der dies 1865 auf einer Versammlung deutscher Altphilologen und Schulmänner in Heidelberg darlegte) ‚in erster Linie ‚die Lesung der Schriftsteller, vornehmlich der alten Dichter, zweitens der Geschichtsunterricht und drittens der Religionsunterricht‘....Der Zeichenunterricht scheint ihm für die Vermittlung von Kunstwerken ungeeignet“.* (Kehr, S.53; Hervorhebungen von U. Schuster)

Das **Gymnasialfach Geschichte** benützt heute neben der grundsätzlichen Textorientierung die Bildbetrachtung zur **Erschließung historischer Repräsentation** von Ereignissen, Lokalitäten und Persönlichkeiten. Das war im 19.Jh. nicht selbstverständlich. Zum einen ist der Unterricht angewiesen auf geeignetes Bildmaterial in Form von Reproduktionen. Bevor Schulbücher mit Bildmaterial versehen wurden, legten die Schulen schon **Sammlungen von Reproduktionen** an. Solche Lehrmittel waren erst im Verlauf des 19.Jh. technisch möglich und unterrichtlich üblich geworden. Darüber hinaus lag die Geschichte, und liegt sie heute noch weitgehend, im Kompetenzbereich der Philologen: *„Die Unsicherheit im Umgang mit Bildern rührt wohl auch daher, dass Historiker (entsprechendes gilt für die Germanisten) zwar in den Methoden der Text-, aber nicht der Bildinterpretation ausgebildet werden. Dies wiederum liegt begründet in der Geschichte der Geschichtswissenschaft, die ihr modernes methodisches Rüstzeug im 19. Jahrhundert von den Philologen übernommen hat – und damit auch ihre primäre Ausrichtung auf Textquellen.“* (M. Sauer, „Bilder im Geschichtsunterricht“, Seelze-Velber 2003, S.7) Jedes Fach nutzt selbstverständlich nur jeweils für seine Zwecke geeignete Bildgattungen und reflektiert dabei nicht auf den ästhetischen oder kunsthistorischen Aspekt der Bilder.

Im **Gymnasialfach Deutsch** entdeckten die Philologen Sympathien für die **Bildbeschreibung**. Aber natürlich hatten auch sie dabei **bestimmte Bilder** im Blick, Bilder, die Geschichten erzählen, die sich in Worten nacherzählen lassen. Umgekehrt wurde schon 1890 die Forderung erhoben, der Zeichenlehrer solle „jede Zeichenstunde in eine deutsche Stunde“ verwandeln, indem dort „die Entstehung der Formen zunächst durch geistige Arbeit entwickelt und im Austausch **mündlicher Rede** zunächst **festgestellt und dann geübt** wird“ (Kehr zitiert hier auf S.67 aus einer ministeriellen Schrift zu einer Schulkonferenz mit dem Hinweis, dass „erstmalig im Zeichenunterricht auch schriftliche Arbeiten verlangt“ wurden) Es ist vermutlich leicht nachvollziehbar, dass Bildbeschreibung für einen Germanisten etwas anderes bedeutet, als es für einen **Kunstpädagogen** bedeuten kann. Der Philologe sieht im Bild eine **Erzählung** und es reizt ihn die Aufgabe, diese Erzählung aus dem Bildbestand herauslesen zu lassen, etwa in den Bestandteilen **Szene, Personen, Handlung, Requisiten, Stimmung**. Eine Komposition von Cezanne kommt für eine derartige Aufgabe schwerlich in Frage. Der heutige Kunsterzieher mag gerade daran den Reiz entdecken die **bildnerischen Mittel** aufschlüsseln zu lassen und ihr Zusammenwirken zu erörtern. Dazu benötigt er aber auch eine Reproduktion, die den Charakter der Malerei, also Farbe, Farbauftrag, Pinselschrift etc... ‚lesbar‘ wiedergibt. Andererseits fehlt den Kunsterziehern oft der historische Hintergrund, um ein Bild in seinen geschichtlichen Entstehungskontext angemessen einordnen zu können. Dem an der TH um 1890 ausgebildeten **Zeichenlehrer** war vermutlich Cezanne noch nicht als kunsthistorische Größe interessant geworden. Lichtwarks Bildauswahl bei seinen Museumsgängen mit Schülern haben wenig zu tun mit seiner Sammlungstätigkeit als Museumsdirektor.

Das **Gymnasialfach Religion** kennt die Bildbetrachtung zum Zweck der **Erschließung mythologischer und symbolischer Gehalte** über den Weg der **Versprachlichung** von Bildern oder auch zum Zweck der **Meditation** und Versenkung. Diese Erfahrung vermittelt schon der Bilderschmuck der katholischen Kirchen.

Während in Preußen der Zeichenunterricht am humanistischen Gymnasium mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Abgrenzungen zum konstruktiven und technischen Darstellen im Verlauf des 19.Jh. Fuß fassen konnte, galt laut Kehr in Bayern das altphilologische und hochnäsige Argument von Friedrich Wilhelm von Thiersch, dem maßgeblichen Bildungsreformer unter König Ludwig I., nach dem, wegen ‚fachlicher Überfrachtung‘ der Lehrgegenstände, der Zeichenunterricht am Nachmittag oder Abend wahlfrei zu gegeben war. „... 1859 gehörte in Preußen der Zeichenunterricht bereits zu den **Prüfungsfächern**. 1863 wird ein obligater 'Unterricht im Zeichnen' an allen höheren Schulen eingerichtet, der sich allerdings an Gymnasien mit je zwei Wochenstunden nur auf die drei untersten Klassen erstreckte. Auch in den übrigen deutschen Ländern war der Zeichenunterricht an den 'realistischen Anstalten' wesentlich besser repräsentiert als etwa an den Gymnasien. Besonders deutlich wird dies in Bayern: Nachdem bereits 1833 Zeichnen **Pflichtfach** an 'Gewerbeschulen', den späteren 'Realschulen', geworden war, wurden ab 1864 Realgymnasien errichtet, die in jeder der 4 Klassen 6 Wochenstunden Zeichnen führten. An den humanistischen Gymnasien Bayerns wurde das Fach jedoch erst 1891 obligat, und auch dann nur in zwei der unteren Klassen mit je zwei Stunden in der Woche.“ (W. Kehr, S.45) Das erste 1864 in München gegründete vierklassige „Alte Realgymnasium“ (heute Oskar-von-Miller-Gymnasium) war eine Art Oberstufe und setzte noch den Besuch einer vierjährigen Lateinschule voraus, in der selbstverständlich Zeichnen kein Lehrgegenstand war. Somit musste im Zeichnen in den letzten Klassen ein erhebliches Pensum nachgearbeitet werden, da der Abschluss zum Besuch der technischen Hochschule berechtigte. 1874 wurde die Schule bereits sechsklassig und verkürzte damit den Besuch der Lateinschule auf drei Jahre. 1914 erreichte das Realgymnasium dann den Status einer neunklassigen >Vollanstalt<(wikipedia.org/wiki/Oskar-von-Miller-Gymnasium_München). Die sechs Wochenstunden Zeichnen im Realgymnasium waren schon 1874 auf vier Wochenstunden geschrumpft, „1891 büßte dieses wichtige Unterrichtsfach weitere Stunden ein, indem in den beiden untersten Klassen nur mehr drei, dann vier und in der Oberklasse nur mehr zwei Wochenstunden erteilt werden sollten. Der gegenwärtig bestehende Schulordnung vom 30. Mai 1914 war es vorbehalten in allen Klassen diese Stundenzahl noch weiter herabzusetzen...“ (Denkschrift des Vereins für Zeichen- und Kunstunterricht an den Höheren Lehranstalten Bayerns, Juli 1921, Quelle: BayHStA MK 20603) Ein echter Fortschritt für das Schulfach Zeichnen kam zumindest in Bay-

ern nicht aus der humanistischen Richtung, und auch nicht aus dem Zwitterwesen Realgymnasium, sondern aus einem Realschulwesen, das aus den Gewerbeschulen herauswuchs, sich über die vierklassige, zur sechsklassigen Mittelschule entwickelte und zum Ende des Jahrhunderts den Schritt zur neunklassigen Oberrealschule machte. (Quelle: G. Widenbauer, „Geschichte des bayerischen Realschulwesens von 1816 bis heute“, München 1927)

Die „*Denkschrift des Vereins für Zeichen- und Kunstunterricht an den Höheren Lehranstalten Bayerns*“ aus dem Jahr 1921 (BayHStA MK 20603) listet auf sieben Seiten vor allem die Schwierigkeiten auf, die das Fach Zeichnen immer noch in den unterschiedlichen Höheren Lehranstalten hatte: An den Realschulen hatten die Schüler, die in die Handelsabteilung übertraten, keinen Zeichenunterricht mehr in der 5. und 6. Klasse. Das erschwerte einen anschließenden Übertritt dieser Schüler in die neunklassige Oberrealschule, in der das Zeichnen durchgehend unterrichtet wurde. An den humanistischen Gymnasien war der Zeichenunterricht nur bis zur 5. Klasse (Jahrgangsstufe 10) verpflichtend, in der ersten Klasse stand es gar nicht auf dem Stundenplan, in der zweiten und dritten Klasse je zweistündig, und in der 4. und 5. Klasse nur einstündig. Die Frage des Vorrückungsfachs war an humanistischen Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen unterschiedlich gelöst. Damit verbunden war die Schwierigkeit, das Zeichnen zu einem Abiturfach in den Höheren Schulen zu machen. An Höheren Mädchenschulen konnten im Zeichenunterricht mehr als zwei Klassen unter einer Lehrkraft zusammengelegt werden.

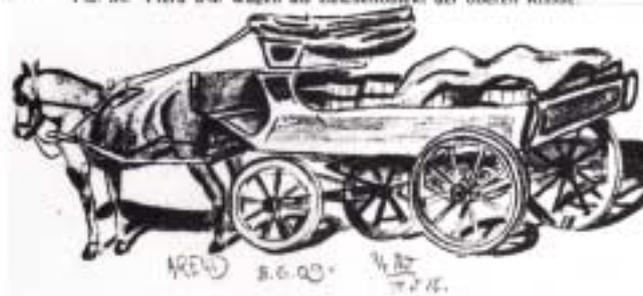
Aufgeschlossener als das altsprachlich orientierte humanistische Gymnasium standen einem Unterricht im Zeichnen und in Kunst- und Kulturgeschichte in der Regel die **‘Höheren Mädchenschulen’** gegenüber, deren ideologische Ausrichtung eher dem Typ der Realschulen verwandt war. Beispielgebend waren in Hamburg die Bemühungen Lichtwarks um eine Nutzung des Museums für unterrichtliche Zwecke, auf die bereits im Abschnitt über das Museum hingewiesen wurde. Auch mit Lichtwark verschiebt sich das fachliche Interesse von den Gegenständen des Zeichenunterrichts hin zur Kunst, insbesondere zur **Kunstabstrachtung**. Mit seiner Auswahl von erzählenden, genrehaften Bildern zielt er weniger auf den formalen Bildbestand als auf die thematischen Momente und die **Einfühlung** in Szene und Handlung. Damit landet er schnell bei Bildern etwa mit dem Thema „*Der verlorene Sohn*“ (von Vautier, S.35-46 in A. Lichtwark, „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken“, Berlin 1922). Zum Profil der Mädchenschulen, auch als ‚Höhere Töchter Schulen‘ bezeichnet, gehörte aber auch ein **Handarbeitsunterricht**, in dem klassisches Schneiderhandwerk, Sticken, Stricken, Weben, den fachlichen Bereich des Zeichnens hin zum Kunstgewerbe erweiterten. An den Mädchenschulen hat wohl auch im Fach Zeichnen die Geometrie eher zum **Ornament** Beziehung aufgenommen als zum Bauzeichnen. Wie man sich so einen Unterricht bei Zusammenlegung von mehr als zwei Klassen vorzustellen hat, bleibt allerdings eine Zumutung an die Vorstellungskraft.

Vorteil des Unterrichtsfachs ‚Zeichnen‘ war es, dass es sich in den höheren Schulen nach den sprachlichen-, archäologischen-, kulturhistorischen Interessen des Gymnasiums genauso erweitern konnte, wie nach den sinnlich-handwerklich-geschmacksbildenden Absichten einer realistischen Ausbildung. Letztlich macht es prinzipiell wenig Unterschied, ob die Schüler eine Schubkarre abzeichnen oder das Architekturmodell eines dorischen Tempels, wie es noch 1979 im Theresien-gymnasium in München im Einsatz war, und von geplagten Schülern in die Luft gesprengt wurde (Abb. und Zeitungsnotiz bei Kehr, S.294). In diesen unterschiedlichen Objekten verbergen sich allerdings auch die Widersprüche der jeweiligen Bildungsideologien. Dem Interesse an der hohen Kunst und ihren vermeintlich zeitlosen Werten widerstrebt oft die Akzeptanz von Technik oder Alltagsästhetik. **Kitsch und Schund** sind mir noch aus meiner Jugendzeit geläufige Schimpfwörter, mit denen ein ästhetischer Dämon jenseits von Hochkultur geschaffen wurde. Sie prägten eine kulturelle Auseinandersetzung, die sich durch die Familien bildungsbeflissener bürgerlicher Schichten bis hin zur Kunstgeschichte zog, die z.B. an der Akademie München gelehrt wurde. 1965 findet im Haus der Kunst die Ausstellung „*Junge Künstler der Akademie 1945-1965*“ statt. „*Zur Eröffnung hält der 1963 als Professor berufene Kunsthistoriker Harro Ernst eine Rede, in der er die Pop Art als inferiore Zeiterscheinung schmäht.*“ (Quelle: http://www.adbk.de/Historisches/chronik/chronik_1920-2008.php) Das Abzeich-

nen eines antiken Tempelmodells richtet die Aufmerksamkeit des Zeichners zumindest auch auf ein



Fig. 34. Pferd und Wagen als Zeichenobjekt der oberen Klasse.



Objekt architektonischer Hochkultur, während die Schubkarre demgegenüber als ‚inferiorer‘ Gegenstand erscheinen mag. Dazwischen bleibt Platz für ein Pferdegespann: In der von Diethard Kerbs organisierten und dokumentierten Ausstellung „*Kind und Kunst*“ finde ich eine Schülerzeichnung, betitelt „*Pferd und Wagen im Sonnenschein*“, zusammen mit einem Foto, das die Unterrichtssituation wiedergibt, in der die Zeichnung im „*Freiluftunterricht*“ auf dem Schulhof entstand. (Katalog „*Kind und Kunst*“, Hannover, 1980, S.34, dort zitiert aus „*Zeichnen als Sprache*“, von Seinig-Charlottenburg, Berlin 1914) Der Freiluftunterricht mit Wagen oder Karre kann um 1910 offenbar als Muster für ‚modernen‘ Oberstufenunterricht von Berlin bis nach München gelten.

Ein ähnliches **Rangproblem** konstruieren manche altphilologisch orientierten Didaktiker zwischen ihrem Interesse an beherrschender, analytischer Versprachlichung, dem oft das Bedürfnis der Schüler nach ‚**Selbstverwirklichung**‘ durch **Selbermachen** entgegensteht: **Kopfarbeit** steht nicht nur in einem traditionellen Bildungsverständnis über **Handarbeit**. Kunsterzieher neigen dazu dieses Verhältnis umzukehren. Im Zeichnen und Malen betonen sie das Konzeptionelle und Kreative, während ihnen im Lesen, Reden, Denken, Zuhören und Schreiben die ‚Kopflastigkeit‘ bedenklich erscheint. Natürlich lässt sich auch diese pädagogische Sicht didaktisch begründen, etwa mit der Vorstellung vom **autonomen Wert bildnerischen Tuns**. Das eine schließt zwar das andere nicht zwangsläufig aus. Aber zwischen diesen Polen bewegt und reibt sich die fachdidaktische Debatte über ein gutes Stück ihrer Geschichte. Sympathien für ein Unterrichtsprinzip, das stark die **Selbsttätigkeit der Schüler** betont, finden die Zeichenlehrer meistens bei den Kollegen der **Experimentalfächer**, die durch die Chemie,



Abb. Physikunterricht in der Kgl. Luitpold- Kreisoberrealschule 1907/08

die Biologie, die Physik an den Oberrealschulen repräsentiert sind. Dieses „*neue Lehrverfahren*“ wird für den Physikunterricht so beschrieben: „*Der Verlauf einer Übung ist etwa folgender. Der Lehrer stellt die Aufgabe und bespricht den Arbeitsplan, indem er am Demonstrationstisch den Aufbau der Apparate zeigt. Dann holen die Schüler selbst die nötigen Apparate aus den im Zimmer befindlichen Schränken, wie sie auch am Schlusse das Aufräumen besorgen unter Einhaltung von peinlicher Ordnung. Während der Ausführung wird der Lehrer die Schüler möglichst selbständig arbeiten lassen und nur eingreifen, wenn Ungeschicklichkeit den Erfolg des Versuchs gefährdet. Man kann die Schülerpaare sich die Aufgabe ruhig besprechen lassen, ohne Missbrauch befürchten zu müssen.*“ .. „*Die gewonnenen Ergebnisse werden zunächst in ein Heftchen notiert. Der wichtigste Teil der Übung ist die Besprechung der Ergebnisse, die sich entweder sofort anschließt oder im Klassenunterricht vorgenommen wird. Den Abschluss bildet eine kurze schriftliche Ausarbeitung der Übung.*“ („*Physikalische, chemische und biologische Schüler-übungen*“ Jahresbericht 1907/08 der Kgl. Luitpold- Kreisoberrealschule 1907, S.72f) Nach dem gleichen didaktischen Muster sind auch die **Übungen** im Zeichnen oder in handwerklicher Arbeit organisiert. Aus dieser Tradition heraus gibt es im Fach Zeichnen wie in den

experimentierenden Fächern **eigene Fachräume** und **Sammlungen** in den Schulen, was für den methodischen Fortschritt nicht unerheblich war.

Eine Vereinheitlichung des Höheren Schulwesens schafften erst die Reformen von 1937 bis 1940. Der Lehrerausbildung wurde in ein einheitliches Konzept aufgeprägt, das nach bestandem Abitur an einer Oberschule ein Studium an einer Hochschule voraussetzt und den anschließenden Besuch eines Seminars. „*Alle Studierenden für das Lehramt an höheren Schulen, gleich welcher Fachrichtung*“, mussten „*die ersten beiden Semester an einer Hochschule für Lehrerbildung studieren*“ (Schmaderer in: Max Liedtke (Hg), „Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens, Bd.IV, S.471) Die Oberschule wurde von 9 auf 8 Jahrgänge verkürzt und bekam mit einer Abiturprüfung eine allgemeine Hochschulreife zugesprochen. Das achtklassige Gymnasium ist also schon eine Erfindung der Nazis und wurde gleich nach dem Krieg wieder rückgängig gemacht. Der Drang zu einer Neuorientierung des Zeichenunterrichts nach dem 1. Weltkrieg (und nochmals seit den 1960er Jahren), hing auch damit zusammen, dass die Grenzen zwischen humanistisch-altsprachlicher und realistischer (mathematisch/naturwissenschaftlich/neusprachlicher) Bildung durchlässiger wurden. Der **gewerbliche Schultypus erwies sich als wandlungsfähig**, wurde ausgebaut und differenziert zur Berufsschule, Realschule, zum Realgymnasium oder zur Oberrealschule, schließlich zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium mit neusprachlichem Zweig, und zuletzt zum naturwissenschaftlich-technologischen und sprachlichen Gymnasium. Auf diesem Weg wird das Fach Zeichnen zuerst angereichert um **wahlfreies Fachzeichnen, wahlfreies höheres Zeichnen, Schrift, Kunstgeschichte/Kunstbetrachtung** und **Handarbeiten** (nur für Mädchen), dann umgewandelt in das **Fach Kunsterziehung**, erweitert um ein Fach **Schreiben** (1. und 2. Eingangsklasse) und je ein Wahlfach **Techn. Zeichnen** bzw. **Gebundenes Sachzeichnen** (5./6./7. Jgst. entspricht später 8./9./10. Jgst.) und **Werken**. Schließlich (im Verlauf der Jahre 1950-70) und zuletzt (um 2000) wird daraus ein >Fach Kunst<, ein >Fach Schreiben< existiert nicht mehr und Wahlunterricht (Werken, Fotografie, Film, TZ...) ist abhängig von freien Lehrerstunden (die es durch Budgetierung meist nicht gibt), einer Einrichtung durch den Schulleiter und eine Nachfrage durch Eltern/Schüler. Einfach zu entwirren ist diese Geschichte nicht, aber eine Tendenz zeigt sich deutlich: die **Abnahme der Bedeutung des konstruktiven, sachgebundenen Zeichnens** durch eine Entwicklung, die im nächsten Kapitel darzustellen sein wird, die **Verwandlung des Zeichenunterrichts in eine ‚Kunsterziehung‘**.

Der alternative Charakter der realistischen Lehranstalten zum alphilologischen Gegenstück verlor um die Wende zum 20. Jh. an Gewicht, was zuerst sichtbar wurde an ihrer Akzeptanz als höhere Schulen, ihren Ausbau auf neun Klassen mit abschließender Abiturprüfung und der Erreichung der Studierfähigkeit an jeder Hochschule. Der ursprüngliche Sonderweg wurde zum Bildungshauptweg, und erfuhr in mehreren Schritten, und schließlich durch Einführung der Reformierten Oberstufe ab 1972, eine Vereinheitlichung der höheren Schulbildung insgesamt. Angleichung von Lehrplänen und Abiturprüfungen waren das Ergebnis. Im Verlauf der 1980er Jahre verschwanden das Fach Schrift und die Wahlfächer Technisches Zeichnen, Textilarbeit mit Werken aus den Stundentafeln der bayerischen Gymnasien und gerieten schließlich auch in der Lehrerausbildung an der Akademie München in Vergessenheit oder Bedeutungslosigkeit, auch deshalb, weil die Kunstakademie schulpolitisch naiv oder ignorant war. Die äußeren Unterschiede der ‚höheren Schulen‘ gehen in einer Binnendifferenzierung auf und sollen erst in jüngster Zeit wieder durch eine **Profilbildung** der einzelnen Schule gestärkt werden. In der Grundschule, der Hauptschule und der Realschule hat sich das breitere Fachspektrum gegenüber einer Zuspitzung auf Kunst noch etwas halten können.

Fazit:

Schule und Bildung haben begriffsgeschichtlich verschiedene Wege genommen. Während die Vorstellung von Bildung auch heute noch eng mit dem edlen Menschenbild des Humanismus und einem Weltverstehen aus eigenem Antrieb und in freier Entfaltung der Persönlichkeit in Verbindung gebracht wird, haftet dem Begriff Schule meist der etwas bittere Geschmack an von Üben und Prüfen, sowie von Lektionen und Stoff, die einem von anderen aufgegeben werden. Schule scheint eine

Einrichtung zu sein, in der Lernen auf Vorrat betrieben wird. Man lernt sozusagen fürs Leben oder für einen Beruf aber abseits von beiden. Damit realisiert sich der Sinn schulischen Lernens – wenn überhaupt – erst im Nachhinein. Schule bedeutet in der Regel ein Üben in der Gruppe. Darin verbergen sich soziale Rahmenbedingungen, die einer individuellen Entfaltung oft harte Schranken auferlegen.

Das 19. Jh. ringt um Inhalt, Bedeutung und Realisierung einer allgemeinen Schulbildung. Säkularisation, Landflucht, Industrialisierung und Kriege setzen für große Teile der Bevölkerung das familiäre und handwerkliche Erziehungsgefüge außer Kraft. Der Staat übernimmt die Rolle der Kirche als Verantwortlicher für Bildung. Die Vorstellung von einer **allgemeinen Menschenbildung** abstrahiert von den unterschiedlichen Interessen einer immer noch ständisch strukturierten Gesellschaft. Humboldt entwirft ein dreigliedriges Bildungswesen mit einer Elementarschule für alle. Schreiben, Lesen, Rechnen und den Katechismus sollen alle können. Darauf aufbauend soll das Gymnasium durch Unterricht in den alten Sprachen die Voraussetzungen schaffen für eine universitäre Bildung, in der sich die eigentliche Idee freier Selbstbildung voll entfalten kann. Dieses Konzept wird zuerst den Ansprüchen der bürgerlichen Schicht nicht gerecht, die für den Nachwuchs im gehobenen Handwerk und den wachsenden Bedarf in der Industrie wie auch im Handel mit steigendem Druck eine ‚**realistische Bildung**‘ einfordert. Wie man in Preußen gesehen hat, muss diese Idee der vermeintlich ‚beruflichen Bildung‘ den Umweg vom Finanz- über das Wirtschaftsministerium zum Kultusministerium erst finden.

Im Konzept einer realistischen Bildung hat das **Zeichnen als Schulfach** von Anfang an einen festen Platz. Die sog. Sachfächer besitzen jeweils eine naturwissenschaftliche Orientierung und bauen damit auch auf **Anschauung und Experiment**, damit auch auf **Selbsttätigkeit als didaktisches Prinzip**. Mit eigenen Fachräumen und umfangreichen Sammlungen an Instrumenten, Laboreinrichtungen, Karten, Demonstrationsobjekten, Reproduktionen und zuletzt auch Medien machen sie auch im Schulbau neue Ansprüche geltend. Schon im Elementarunterricht nach den Vorstellungen Pestalozzis bedeutet das Rechnen nicht in erster Linie Mathematik, sondern einen Umgang mit Grundrechenarten, die sich z.B. durch Aufaddieren und Teilen von Strecken und Flächen, also mit Hilfe von Geometrie, **anschaulich vermitteln** lassen. Dazu kommt: Methodisch muss man im 19. Jh. und im Elementarunterricht ausgehen von großen Gruppen und wenig einheitlichem Alter und anderen Lernvoraussetzungen der Schüler. Tafel und Kreide drücken auch das Niveau der Zeichnung auf lineare und wenig differenzierte **Schwungübungen im Stil von Schreibübungen**. Ornamentales und geometrisch stilisierte Pflanzen- und Tierformen gelten oft schon als ‚Naturzeichnen‘. Der Lehrer, der in der Regel alle Lernbereiche im **Gesamtunterricht** nicht nach Fächern getrennt behandelt, macht eine Übung an der Tafel vor, die Schüler machen's nach. Vorsprechen und gemeinsames Nachsagen dominieren den Lehrton. Die **Klassengrößen**, auch an der Oberrealschule, beliefen sich 1907 in München in der Unterstufe immerhin noch auf rund 50 Schüler, die erst in der Oberstufe auf etwa 30 Schüler geschrumpft waren. Von individueller Betreuung und Differenzierung in Leistungsgruppen konnte der Pädagoge da bestenfalls träumen. Immerhin konnte der Zeichenunterricht an den neu erbauten Oberrealschulen in **eigenen Fachräumen** und mit **eigens ausgebildeten Fachlehrern** methodisch differenzierter auf die fachlichen Möglichkeiten reagieren als dies an den meisten Volksschulen der Fall war.

Mit der Scheidung von Akademie, Technischer Hochschule und Kunstgewerbeschule. Lehrerbildungsanstalt und Universität als Ausbildungsinstitutionen für Lehrer im Fach Zeichnen und Zeichnen/Handarbeit ist naturgemäß auch eine ideologische Kontroverse verbunden. In dieser Anfangsphase einer Lehrerausbildung im Fach Zeichnen scheint es immer wieder Quereinsteiger gegeben zu haben, die einerseits mit einem altphilologischen Hintergrund zum Fach kamen und dann mit einem besonderen Interesse an Kunstgeschichte/Bildbetrachtung ausgestattet waren, oder solche, die aus einer freien oder angewandten künstlerischen Praxis heraus zur Schule kamen und dann auch andere Erfahrungen und Leitbilder in den Unterricht trugen. Nimmt man das alles zusammen, dann versammeln sich in diesem Schulfach zu Beginn des 20. Jahrhunderts einerseits ein an freier

Kunst erworbenes Geniebewusstsein, der von der Akademie geprägten **Kunsterzieher**, andererseits bringen die durch die TH geprägten Zeichenlehrer oft eine technisch-konstruktive Ästhetik mit an die Schulen. Das bedeutet eine Betonung auf Sauberkeit, Lesbarkeit und Sachlichkeit im Zeichnen, auf Geometrie, Architektur, Dekoration. Dazwischen angesiedelt ist eine handwerkliche Ideologie der Absolventen einer kunstgewerblichen Ausbildung, der **Werkerzieher** und **Handarbeitslehrerinnen**, die starke Anleihen nimmt einerseits an der Volkskunst, später dann auch an konstruktivistischen Vorstellungen aus der Richtung Bauhaus. Jenseits dieser vorwiegend praktisch-bildnerisch orientierten Fachvertreter stehen die **Philologen**, denen es um Bildbetrachtung, sprachlichen Ausdruck und terminologisch kompetente Beschreibung, um Ausdeutung und Einordnung eines Bildbestands geht. Diese unterschiedlichen Interessenlagen können sich natürlich vielfach mischen und überlagern, tauchen aber ursprünglich schwerpunktmäßig an den unterschiedlichen Schularten auf, für die die jeweilige Ausbildung an den diversen Institutionen in besonderer Weise relevant ist. So finden sich die Zeichenlehrer verstärkt an Realschulen und Oberrealschulen, während die philologisch und historisch und sprachlich orientierten Kunstpädagogen sich eher am humanistischen Gymnasium betätigen. Die handwerklich orientierten Werkerzieher und Handarbeitslehrerinnen bedienen eher die Klientel an Volksschulen, Fortbildungs- (Haupt-) Schulen, Mädchenschulen. Wie auch schon im 19.Jh. werden wir verstärkt im 20.Jh zu unterscheiden haben von welchem Schultyp und von welcher Altersstufe wir sprechen, wenn wir über einen Fachinhalt reden, der durch administrative Verordnung auf allen Niveaus „Zeichnen“, „Kunsterziehung“ oder „Kunst“ genannt wird, und doch jeweils etwas Verschiedenes meinen kann.

Für die weitere Entwicklung des Zeichenunterrichts zur Kunsterziehung hat sich die Ernsthaftigkeit des Zeichnens, die es durch Verknüpfung mit Technik, Konstruktion und beruflicher Ausbildung bekam, nicht nur als förderlich erwiesen. Das Streben der Zeichenlehrer nach dem Nutzen der Disziplin führte dazu, dass den Schülern das spontane, „kindgemäße“ vielfach rigide ausgetrieben wurde. Viele Zeichenlehrer betrachteten die Kinderzeichnung als eine Art Subkultur, als minderwertig, als undiszipliniert, störend und den Zwecken des Unterrichts nicht dienlich. Das sollte sich rächen: Die Kunsterziehungsbewegung hat dann den Spieß manchmal einfach umgedreht, und musste sich dazu von den Zwängen der Nützlichkeit erst einmal befreien. Ein pädagogisch vernünftiger Mittelweg war nicht einfach zu finden.