

Vom ‚Zeichenunterricht‘ zur ‚Kunsterziehung‘

„Halten wir den grundlegenden Gedanken fest, daß die entscheidende Tatsache für das spezifische Wesen der künstlerischen Tätigkeit die unmittelbare geistige Verarbeitung der Erlebnisse des Gesichtssinnes ist, so werden wir ihr Wesen am sichersten erfassen, wenn wir es in seinen Anfängen untersuchen, da, wo die Verarbeitung der Sinneseindrücke beim Menschen überhaupt beginnt: in den Anfängen der kindlichen Geistestätigkeit. Das Kind gibt uns Kunde von seiner Geistestätigkeit auf diesem Gebiet in seinen Zeichnungen, in seinem gesamten formhaften Gestalten.“

(Gustav Britsch, „Theorie der bildenden Kunst“, Ratingen 1952, S.17)

„Man predigt in unseren Tagen allenthalben von der Notwendigkeit der künstlerischen Erziehung unseres Volkes und verspricht sich dabei eine wesentliche Hebung unserer Kultur. Wir wollen hier nicht erörtern wieweit diese künstlerische Erziehung überhaupt möglich ist... Gleichwohl aber wollen wir uns in die Reihen derer stellen, die der künstlerischen Erziehung das Wort sprechen...dann werden wir dem Ringenden über die untersten Stufen jener Leiter hinweghelfen, auf der nunmehr die Begabten zum Kunstgenuss und zum Kunstschaffen emporsteigen können.“

(G. Kerschensteiner, Schlussbetrachtungen zu „Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung“, 1904, S.507f)

„Kunst ist ein menschliches Phänomen, mit dem wir uns abzufinden haben. In irgendeiner Weise ist sie – wir können nur sagen Gott sei Dank – in die Erziehung hineingelangt, und dort behauptet sie ihre Selbständigkeit aus sich heraus. Es scheint mir überflüssig, nach weiteren Begründungen zu suchen. Das einzige, was wir tun können, ist: von den Sachbelangen der Kunst her Unterrichtsziele hinzustellen...“

(Hans Ronge, „Kunst und Erziehung“, Köln 1966, S. 154)

Worum es geht:

- **Welche Ursachen lenken das fachliche Interesse von der geometrisch-technischen Ausrichtung auf die Vorstellung vom schöpferischen Kind und seiner Ausdruckskunst?**
- **Zwei richtungsweisende Positionen für die bayerische Kunsterziehung: Britsch und Kerschensteiner**
- **Welche methodischen Grundsätze prägen den Übergang vom Zeichenunterricht zur Kunsterziehung?**
- **Welche ideologischen Ausrichtungen nehmen hier ihren Anlauf?**

Schon im Verlauf des 19.Jh. nimmt der schulische Zeichenunterricht Kontakte zur bildenden Kunst auf, genauer: zu einer Kunstlehre, zu der die bürgerliche Kunst seit der Romantik zunehmend auf Abstand ging, und die auch an den Kunstakademien nicht mehr fraglos hingenommen wurde. In den sachlichen und konstruktiven Elementen des schulischen Zeichnens war dieser Zusammenhang sehr lose immer gegeben, bewegte sich aber im Elementarunterricht auf einem verschwindend niedrigen Niveau, wo sinnvoll von Kunst, selbst in einem handwerklichen Verständnis, noch nicht die Rede sein kann. Dort, wo sich der Zeichenunterricht über das elementare Linearzeichnen hinaus bewegte, nahm er jedoch Kontakt auf zu handwerklichen und akademischen Traditionen. Was für die Ausbildung der Künstler bereits in Verruf geraten war, das war für das staatlich organisierte Schulwesen noch gut genug: Zeichnen nach Musterblättern von Köpfen, Händen, Augen. Nachkon-

struieren von Architekturen in perspektivischer Darstellung. Danach zeichnen ‚freihand‘ nach dem ‚Runden‘, also nach Gipsabgüssen oder geeigneten Gegenständen.

Um die Wende zum 20.Jh kommt mit der Entdeckung des **Kindes als Künstler** ein Umdenken in Gang und ein neuer Blick auf das kindliche Zeichnen. Dabei geht es zuerst um zeichnerische Darstellungen, die Kinder **ohne Anleitung, aus eigenem Antrieb** fertigten, wie beispielsweise die *„Männerchen und Weibchen...“* über die sich Ramsauer aus dem Unterricht von Pestalozzi lustig gemacht hatte. Als ein Symptom dieses Umdenkens mag man die Sammlung und **Erforschung der Kinderzeichnung** sehen durch den Italiener Corrado Ricci („L’arte die bambini“, 1887, „Kinderkunst“, Leipzig 1906), den Franzosen Bernard Pérez, („L’art et la poésie chez l’enfant“, 1888), den Engländer James Sully („Studies in Childhood“, 1895), die Deutschen Carl Götze („Das Kind als Künstler“, 1898), Siegfried Levinstein („Das Kind als Künstler“, 1905) und Georg Kerschensteiner („Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung“, 1904). Die Forscher entdeckten Gesetzmäßigkeiten in der zeichnerischen Entwicklung des Kindes. Wenn man Blättner glauben darf, dann beschreitet damit die Kunstpädagogik einen Pfad, auf den sich auch Philologen, vor allem Germanisten, begeben. *„Weismantel (Leo) wendet die kunsterzieherischen Einsichten auf den Sprachunterricht an, erarbeitet Erkenntnisse über das Lesegut der Jugendlichen, über den ‚Sprachkosmos‘ der Lebensalterstufen, lehrt zwischen gemachter und geschaffener Sprache, zwischen Sprachklischee und Spracherlebnis zu unterscheiden. Auch auf die realistischen Gehalte der Schule wirkten sich die Grundeinsichten aus.“* (Blättner, „Geschichte der Pädagogik“, S.225)

Während sich um diese Wendezeit bildende Künstler fasziniert zeigten von Bildwerken, die von Archäologen ans Tageslicht befördert wurden und den Blick schärfen für ein ästhetisches Vermächtnis längst vergessener Kulturen aus früh- und vorhistorischen Zeiten, machen sich Kunsthistoriker und Ethnologen (Ricci, Prinzhorn, Levinstein, Britsch...) Gedanken über stilistische Entwicklungslinien solcher Funde, und entdeckten Parallelen zu Artefakten, die aus den Kolonien oder aus der einheimischen ‚**Volkskunst**‘ zum Vorschein kamen, sozusagen als lebendige und gegenwärtige Zeugen von Kulturstufen, die Europa in seiner Hochkunst wohl ‚lange‘ hinter sich gelassen hatte, während sie im Volk und in der bäuerlichen Kultur immer noch lebendig geblieben waren. Die Medizin entdeckte in Physiologie, Psychologie und Psychiatrie ein Interesse am bildhaften Ausdruck psychisch kranker Menschen (Sammlung Kraepelin/Prinzhorn) oder Patienten mit ‚Wahrnehmungsdefekten‘. So begann auf vielen Ebenen gegen Ende des 19.Jh. eine **Suche nach Ursprüngen** bildhaften Gestaltens. Mit Blick auf die **elementaren Bestandteile der künstlerischen Form** landete man schnell bei **Fleck und Strich**, mit der Brille der Stilkunde gesehen bei **linear und malerisch** oder mit dem Filter der Geometrie betrachtet bei **Punkt und Linie**. Und ging man biologisch an die Problematik heran, stieß man auf die Tatsache, dass auch große Künstler erst einmal kleine Kinder waren und ihr Formwille und Formverstand sowie ihre Motorik sich irgendwie gebildet haben wird, womöglich schon bevor sie in einer Werkstatt oder Schule mit Geometrie oder Musterzeichnungen in Kontakt gekommen waren. Dass das **künstlerische Vermögen bereits in jedem Kind angelegt** ist in den Organen der sinnlichen Wahrnehmung, **im Tastsinn und im Gesichtssinn**, ist eine Idee, die am Ende des 19.Jh. vom Zeichenunterricht in großen Schritten zur **Kunsterziehung** führt. In diesem Umfeld scheinen sich auch die **Begriffe Kunstpädagogik und Kunsterziehung als Bezeichnung für ein Lehrfach** herausgebildet zu haben. Als Namenspatron kommt neben anderen Hans Cornelius in Frage, der seit 1903 an der Kunstgewerbeschule München in die Ausbildung von Zeichenlehrerinnen involviert war. 1914, kurz nach Kriegsausbruch erhielt er die Aufforderung *„den Unterricht an den Münchener Lehrwerkstätten – den früher von W.v.Debschitz begründeten und geleiteten ‚Werkstätten für freie und angewandte Kunst‘ – neu zu gestalten. Um dieser Forderung zu entsprechen, sah ich mich verpflichtet, die Grundsätze in klar mitteilbarer Form zu entwickeln, nach denen diese Neugestaltung zu regeln war.“* (Cornelius 1919 im Vorwort zu „Kunstpädagogik Leitsätze für die Organisation der künstlerischen Erziehung“, München 1920, S.10) Cornelius ging es in dieser Schrift ganz klar um die Struktur einer **Berufsausbildung im Kunstgewerbe**. Insofern hat diese Schrift schon damals wenig direkten Einfluss nehmen können auf den Zeichenunterricht an allgemeinbildenden Schulen.

Ein wissenschaftlicher Zugang zu den Ursprüngen bildhafter Gestaltung hat sich über die Psychologie und die **Erforschung der visuellen Wahrnehmung** erschlossen, wofür auch der Impressionismus mit seiner Idee vom „**unschuldigen Auge**“ und vom „**reinen Sehen**“ eine Grundlage geschaffen hatte. Dazu bedurfte es auch noch der Idee von der **Autonomie des Kunstwerks** und der Verkürzung des Kunstbegriffs auf eine Bildsprache oder Bildgrammatik, die sog. „**bildnerischen Mittel**“, den „**Stil**“, die „**Form**“ oder die „**Gestalt**“. Den zeitnahen Impuls für solche Ideen sucht man heute gern bei Konrad Fiedler („Über den Ursprung der künstlerischen Tätigkeit“, 1887). Die Theorie zog aber offenbar auf breiter Front in den letzten beiden Jahrzehnten des 19. Jh. auf. In einer Auseinandersetzung mit der Erkenntnistheorie Ernst Machs („Analyse der Empfindungen...“, 1886) entwickelte Christian von Ehrenfels 1890 in seinem Aufsatz „Über Gestaltqualitäten“ (Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie 14, 1890, S. 249-292.) den Ansatz für eine neue Theorie der visuellen Wahrnehmung. Die **Gestaltpsychologie** wird durch umfangreiche Experimentalforschung auf dem Gebiet der sinnlichen Wahrnehmung zu einer einflussreichen Quelle für **normative Gestaltungslehren**, und führt auch auf dem Feld der bildenden Kunst zu einer dogmatischen Haltung insbesondere gegenüber Fragen der „guten Form“.

Die Theorien der Gestaltwahrnehmung suchen nach Gesetzmäßigkeiten von Wahrnehmungen des Gesichtssinnes und entwickeln daraus Regeln für eine **>gute Gestaltung<** oder **>klassische Formgebung<**. Wenn daraus allerdings ein Glaubensbekenntnis für die Unterscheidung von guter und schlechter **Kunst** formuliert wird, dann mag das sozusagen gegen den Stachel einer widerbostigen Kunst locken, die die **Fesseln des Visuellen Apparats** wie auch die des **guten Geschmacks** nicht als ihre Grenzen anerkennen will. „*Von...wenigen Ausnahmen abgesehen, starrt unsere ganze Umgebung, unsere Straßen, unsere Häuser, unser Hausrat, unsere Kleidung von der unerhörtesten **Unkultur** in Sachen der **Bedürfnisse des Auges**.*“ (Cornelius, Vorwort zu „Kunstpädagogik“ o.zit. S.9) Von Cornelius gibt es direkte Verbindungen zum Bildhauer Adolf von Hildebrand („Das Problem der Form in der Bildenden Kunst“, 1893), zum Maler Adolf Hölzel, und schließlich nach Starnberg, zu dem „*reinen Kunstwissenschaftler*“ Gustav Britsch sowie seinem Verwerter und Exegeten Egon Kornmann.

Britsch und Kornmann versprechen: „*Die reine **Kunstwissenschaft als eine Erkenntnistheorie** wird so die Voraussetzung bilden zu einer angewandten Kunstwissenschaft. Deren Aufgabe wird es sein, die **Denkbedingungen** aufzuzeigen, die dem einzelnen Kunstwerk zugrunde liegen; sie wird den künstlerischen Tatbestand des einzelnen Kunstwerks analysieren. Damit stellt sie das Material bereit zu einer neuen Kunstgeschichte, die nicht Künstlergeschichte ist, sondern **Geschichte der künstlerischen Erkenntnis**.*“ (Kornmann/Britsch S.15) Dieses Versprechen hat die „*reine Kunstwissenschaft*“ nicht eingehalten. So interessant die reinkünstlerischen „*Denkbedingungen*“ sein mögen, die dem einzelnen Kunstwerk noch nach **Verzichten** auf **Natur** als Vorbild und Motiv, sowie auf ein durch Literatur vorgegebenes **Thema** zugrunde liegen, so vergeblich erscheint der Versuch, diese Denkbedingungen auf den rein formalen Bestand, das sog. „**Rein-Künstlerische**“ (Kandinsky, „Über die Formfrage“, München 1912) zu beschränken und etwa die strategischen Überlegungen unbeachtet zu lassen, mit denen der Künstler und seine Vermarkter ein Werk im Kunstsystem platzieren. Den größten Einfluss auf eine formalistische Betrachtung der gesamten Kunstgeschichte hat wohl Heinrich Wölfflins Schrift „*Kunstgeschichtliche Grundbegriffe*“ (München 1915) genommen, die sich mit dem Begriffspaar „**linear und malerisch**“ an Hildebrands Unterscheidung von „**Tastbild und Sehbild**“ anschließt. Was Britsch/Kornmann nicht leisten, und was mir auch später in der Kunsterziehung nicht klar beantwortet erscheint, ist die Klärung der Frage, ob es sich beim Tastbild und Sehbild um zwei Wahrnehmungsweisen handelt, die im Kindes- und Jugendalter einer natürlichen Entwicklung bis hin zu einer Umpolung unterliegen, oder ob in der Ausbildung dieser Wahrnehmungsweisen der Erziehung eine wesentliche Rolle zukommt. Kornmann und die Britschianer schlugen sich mit der Volkskunst recht eindeutig auf die Seite des Linearen (vor allem im Hinblick auf den Umriss), allerdings unter Ausklammerung seiner entwickelten Stilmerkmale in punkto Raumdarstellung und Helldunkel. In Bezug auf ihren kunstwissenschaftlichen Anspruch musste Kornmann schon 1930 einräumen, „*daß die Theorie bisher stärkeren Wiederhall in den Kreisen der Pädagogen gefunden hat als in den Kreisen der Fachwissenschaft.*“ (Kornmann im Vorwort zur 2. Auflage von „Theorie der bildenden Kunst“, 1930)

Wichtige Impulse für die Pädagogik kommen aus dem europäischen Umland, aus Belgien und England, wo die frühkindliche, **vorschulische Erziehung** offenbar einige Schritte voraus war, aus Italien und Frankreich, wo erste systematische Untersuchungen von ‚**Kinderkunst**‘ vorgelegt wurden. Dabei war der Beiklang des Begriffs ‚Kunst‘ am Anfang längst nicht von der Euphorie getragen, die er im Verlauf der Kunsterziehungsbewegung stellenweise erhielt. Im Kern ging es darum, dass dem von pädagogischem Einfluss unberührten, un gelenkten kindlichen Zeichnen, später auch anderen spielerischen Betätigungen, eine neue Aufmerksamkeit von Psychologen, Pädagogen, Kunstwissenschaftlern, Ethnologen zuteil wurde. Sie alle entdeckten im **Zeichnen eine Art spielerischer Tätigkeit**, die von manchen Kindern mit hoher Energie und Lust betrieben wurde, und in der sich körperliche und geistige Entwicklung des Kindes als Entfaltung eines elementar menschlichen Ausdrucks- Mitteilungs- und Darstellungsvermögens ablesen ließ.

Die Kunsterziehungsbewegung wirft somit ein völlig neues Licht auf das zeichnende Kind, als autonom lernendes Subjekt, das sich die Welt aus innerem (**An-)**Trieb als Bild vergegenwärtigt und aneignet. Damit wird eine **Analogie zwischen Kind und Künstler** konstruiert, aus deren Sicht vom Kind möglichst alles fern zu halten ist, was einer **freien Entfaltung von schöpferischer Energie** hinderlich sein kann, z.B. eine fehlgeleitete Pädagogik, die mit Konventionen aus Geometrie und geraden Linien, mit falschen Vorbildern, Vorlagen und Musterlösungen eine **freie Entfaltung geradezu unterbindet**. Damit ziehen die selbsternannten Bewahrer kindlicher Reinheit und Unschuld eine Demarkationslinie um ihre **Bewahrpädagogik**, jenseits derer sich alles andere als verwerflich, **verderblich und verbildend** ächten lässt: Abzeichnen von Vorlagen, Zeichnen nach der Natur, Vermitteln von Regelsystemen der Proportion oder Raumdarstellung, Lineal, Zirkel und Radiergummi als Zeichenhilfen und vieles andere mehr. Die Erforschung der Kinderzeichnung lieferte Hinweise darauf, dass das bildnerische Gestalten der Kinder einer **eigengesetzlichen Entwicklung** folgt, in der erkennbar Stufen oder Phasen durchlaufen werden, an denen ein ‚naturegebenes‘ geistiges Wachstum abgelesen werden kann. Der geistige Reifungsprozess lieferte **Analogien zum Bildgestalten der Naturvölker** und der frühen Kulturen, und kulminierte schließlich in der auf Ernst Haeckel (1834-1919) zurückgeführten These einer **Parallelität von Ontogenese und Phylogenese**, die um eine nicht unwesentliche Dimension erweitert wurde: Auch in der geistigen Entwicklung des Individuums spiegelt sich die Gattungsgeschichte.

In Deutschland entfachten zwei Ausstellungen das pädagogische Feuer einer im Grunde **musischen Bewegung**, in der allerdings die Kinderzeichnung das dominante Bild abgibt, und die deshalb auch gern als **Kunsterziehungsbewegung** in der pädagogischen Literatur zu finden ist. Schon früh spielen hier auch das **Singen**, der **Tanz** und die **kindliche Sprache** eine Rolle. Die Kinderzeichnung war insofern im Vorteil, als sie sich in großen, viel beachteten **Ausstellungen** dokumentieren ließ, in Hamburg 1898 organisiert u.a. durch Carl Götze, in Berlin 1901 organisiert u.a. durch Max Osborn, in Wien 1905 organisiert durch Franz Cizek. Ausgerechnet ein Vorsitzender des ‚Verbands deutscher Musterzeichner‘, Georg Hirt, machte sich in Hamburg stark für die kindliche *„Fähigkeit, sich künstlerisch zu entfalten“* (Jürgen Oelkers zitiert in einem Vortragsskript 2009 der Päd.Hochschule Zug, G. Hirt aus der Zeitschrift *Pädagogische Reform*, 1898, S.33). Wenn auch die einzelnen Protagonisten durchaus unterschiedliche Sichtweisen vertraten und in verschiedene pädagogische Wirkungszusammenhänge eingebunden waren, so lässt sich die entfachte Bewegung doch in einigen Punkten auf eine gemeinsame Stoßrichtung verkürzen, die Götze 1901 auf dem 1. Kunsterziehungstag in Dresden in drei Forderungen zusammenfasst:

- „1. Der Zeichenunterricht gehört zu den Hauptunterrichtsfächern in jeder Schule.
2. Der Schüler muß lernen, selbständig die Natur und die Gegenstände seiner Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete einfach und klar darzustellen.
3. Jeder Lehrer muß zeichnen können und außer einer gebildeten Anschauung kräftige künstlerische Interessen besitzen.“ (Götze zitiert bei Richter, „Geschichte der Kunstdidaktik“, S.41f)

Weniger Einigkeit herrscht in der Einschätzung der ‚künstlerischen Entwicklung‘ beim Kind und der daraus abzuleitenden Didaktik des Zeichenunterrichts bzw. des **Unterrichts im neuen Fach**

Kunsterziehung (die amtliche Umbenennung des Fachs erfolgt in Bayern erst 1938. Siehe Anhang 7a, „Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule“). Es scheint mir im Rahmen dieser Arbeit nicht notwendig, die unterschiedlichen Facetten der Bewegung auszuleuchten. Das kann man beispielsweise bei Richter (1981, 2003) sehr gut im Überblick und im Detail nachvollziehen. Ein gemeinsamer Nenner für den **Entwicklungsprozess der kindlichen Zeichnung** war eine **Stufentheorie**: Auf eine frühkindliche Stufe formlosen **Kritzels** bei Kindern von zwei Jahren folgt eine Stufe der Entwicklung einfacher **Schemata**, die mit besonderem Interesse an den Darstellungen der menschlichen Figur rezipiert wurde. Schließlich wird etwa im Alter von 5 Jahren eine Stufe erreicht, in der das Repertoire an Schemata für den Menschen und für Gegenstände ausdifferenziert und in bildhafte Zusammenhänge gesetzt wird, sich eine **Handlungs- und Erzählstruktur** ausbildet. Die gesamte Entwicklung bis zu diesem Punkt ist nach damaliger Erkenntnis gekennzeichnet dadurch, **dass das Kind nicht zeichnet was es sieht**, sondern eine lineare Beschreibung dessen wiedergibt, was es weiß. Es zeichnet aus der **Vorstellung** heraus, die bereits eine „*Verarbeitung von Erlebnissen des Gesichtssinnes*“ (Britsch) ist. Als didaktische Konsequenz aus dieser Einschätzung wurden zeichnerische Übungen wie das Abzeichnen geometrischer Formen oder auch ein Zeichnen „nach der Natur“ mehr oder weniger rigoros verworfen. **Farbe** sollten die Zeichenlehrer hingegen verstärkt ins Spiel bringen, bis hin zur impressionistischen Idee, auf eine Vorzeichnung gänzlich zu verzichten. Über die **Darstellung des Menschen** sollte das erzählerische Moment in der Kinderzeichnung gefördert werden. Ein Problem taucht in diesem Konzept auf, wenn das Kind die Stufe des Jugendlichen erreicht und schließlich zum Erwachsenen reift. An diesen Übergängen haben sich etliche Konzepte als begrenzt tauglich erwiesen.

Für die Entwicklung in Bayern, die in manchem Detail nicht dem in Deutschland von Hamburg und Berlin vorgegebenen Mainstream folgt, wurden bis in die 1960er Jahre zwei Richtungen dominant, auf die ich ausführlicher eingehen will. Die eine geht zurück auf den Architekten und Gründer des **>Instituts für theoretische und angewandte Kunstwissenschaft<** (Florenz 1909-11, 1918 in Starnberg), Gustav Britsch (1879-1923), und die andere auf den Pädagogen, Physiker, Münchener Schulrat (1895-1918) und Bildungsreformer Georg Kerschensteiner (1854-1932).

Zur Position Britsch

Eine fundamentale Auseinandersetzung mit den Theorien von Britsch/Kornmann führt 1993 Otfried Schütz in „*Britsch und Kornmann – Quellenkundliche Untersuchungen zur Theorie der Bildenden Kunst*“ (Würzburg 1993, 171 Seiten). Wenn einem der Glaube fehlt, dass das Reinkünstlerische auf Gesichtsinneserlebnisse reduzierbar sei, dann hat man schon mit der Lektüre des von Kornmann exegierten Britsch Probleme. Bei der Lektüre von Schütz hatte ich zwar den Eindruck, dass er sich sehr sachlich in die Tiefen der Britsch/Kornmann'schen Gedanken gräbt. Erhellen konnte mir Schütz den Kosmos Britsch jedoch kaum. Es bleibt der Eindruck einer Prophezeiung, die sich an eine glaubensbereite Gemeinde richtet.

Das eingangs zu diesem Kapitel wiedergegebene Zitat von Gustav Britsch/Kornmann setzt mit einer kühnen Abstraktion einen Akzent in der kunstpädagogischen Debatte, der besonders in Bayern Anhänger fand: Das **Wesen der Kunst** sei **am reinsten** dort zu begreifen, wo es in der Kinderzeichnung seinen Ausgangspunkt hat. „*Es ist eine müßige Frage, ob man diese Leistung des Kindes als künstlerische bezeichnen will, oder als vorkünstlerische. Auf jeden Fall hängt sie – das wird unsere Untersuchung zeigen – so grundsätzlich mit dem zusammen, was man als Anfänge künstlerischer Leistung zu bezeichnen pflegt, daß eine Grenze zwischen dem, was man als vorkünstlerisch und dem, was man als Kunst bezeichnen will, nur willkürlich gezogen werden kann. Deshalb werden wir auch von den Anfängen des formhaften Gestaltens beim Kinde als von einer **grundsätzlich künstlerischen Denkleistung** sprechen.*“ (Britsch/Kornmann, S.17) Damit erklärt Kornmann im Namen von Britsch die Kinderzeichnung vom „*formlosen Gekritzeln*“ bis zu den von Ramsauer noch verächtlich gemachten „*Männerchen*“ zum **Gegenstand seiner ‚Kunstwissenschaft‘** und stellt sie in eine Entwicklungsreihe mit ägyptischen und chinesischen Malereien, Zeichnungen von Michelangelo, Rembrandt, Feuerbach, aber auch in einen Zusammenhang mit Textilien und ornamentalen Schnitzereien an Truhen und Türen. Damit ist auch bewusst eine Verbindung zu einer Trivialästhetik, der

„**Volkskunst**“ hergestellt, die schließlich im 3. Reich für Pädagogen bedeutsam wird, die sich auf Britsch und Kornmann berufen. „Kornmann hatte bereits 1926 die >Denkgemeinschaft der Menschen eines Bildungskreises hinsichtlich bildender Kunst< gefordert: >Lebendig< sei eine solche >z.B. unter Bauernstämmen, wo das einfache Holzgerät unter den Händen der Männer ebenso zum Kunstwerk wird...wie die Web- und Nadelarbeiten unter den Händen der Frauen...<, eine> *Volkskunst im tiefsten Sinn des Wortes*<“ (Brigitte Zuber, „Gymnasiale Kunsterziehung in der NS-Zeit“, Göttingen 2009, S.99) Und im Anhang zu „*Theorie der bildenden Kunst*“ zitiert Kornmann Gustav Britsch mit der These: „*Die Forderung zur Einheitlichkeit im künstlerischen Denken führt zur Volkskunst im eigentlichen Sinn als selbständiger künstlerischer Leistung einer Volksgemeinschaft*“ (Britsch/Kornmann, Anm. 10, auf S.118 der 3. Auflage) Solche Vokabeln und begrifflichen Verknüpfungen zwischen kindlichem Zeichnen, rein-künstlerischem Denken, Volkskunst und Volksgemeinschaft waren 1933 gut in den sich breit machenden ‚Zeitgeist‘ einzupassen.

Britsch reiht sich mit Kornmanns Schrift ein in eine Betrachtung von Kunst, deren Interesse sich auf **Fragen der Form** konzentriert und eine **Erkenntnistheorie**, die dem Gesichtssinn eine eigenständige Erkenntnisqualität zuschreibt, unabhängig, losgelöst von begrifflichem Denken und diesem vorausgesetzt. Dabei erscheint ihm die Verarbeitung von Gesichtssinneserlebnissen durchaus als eine **Form von Denken**, allerdings als ein Denken, das sich reinigen ließe von Reflexion, rationalen oder begrifflichen Beimengungen, und dann in der gereinigten Form als das eigentliche, **Rein-künstlerische** – ein Begriff, den auch Kandinsky verwendet - einen autonomen Erkenntniswert besitzt. Warum man eine Welterkenntnis auf einen Sinn reduzieren sollte, wenn man davon mehrere besitzt, das erschließt sich mir nicht. Mir fällt dabei aus der Biologie das Beispiel der Glockenqualle ein, die angeblich über einen einzigen Sinn verfügt, der es ihr erlaubt, sich im Wasser nach ihrem Schwergewicht auszurichten. Man könnte das eine Erkenntnis von oben und unten nennen. Warum sollte man sich freiwillig so reduzieren, wenn einem andere Quellen zur Verfügung stehen? Kornmann schreibt: „*Die >denkende< Verarbeitung der Erlebnisse des Gesichtssinnes ist gekennzeichnet als eine unmittelbare, nicht über das Gesehene reflektierende, sondern in der Sphäre des rein Sinnlich-Anschaulichen liegende. Mit dem Begriff Denken ist die geistige Tätigkeit in dieser Sphäre gekennzeichnet als einer >Logik< folgend. Diese >Logik des Anschaulichen< ist in der Theorie aufgezeigt und damit dargelegt, dass auch in der Sphäre reiner Anschauung geistige Zusammenhänge von autonomer Geltung entwickelt werden. In dem Aufbau solcher Zusammenhänge des rein Anschaulichen und seiner Gesetzmäßigkeit wird das schöpferische Prinzip gefaßt, in dem jenes >Denken in Gesichtsvorstellungen< sich zur Kunst erhebt. >Denkvoraussetzungen< sind also bei Britsch die geistigen Voraussetzungen eines Schöpferischen im Sinnlich-Anschaulichen: d.i. die Voraussetzung des Bildend-Künstlerischen. Mit dieser Aufrichtung und Erklärung einer autonomen Logik in der Sphäre des Gesichtssinnesmäßigen ist der Begriff >Denken< das Gegenteil einer Intellektualisierung der Kunst geworden. Es ist vielmehr das Hoheitsgebiet der bildenden Kunst dem Begrifflich-Intellektuellen gegenüber von neuem aufgerichtet und abgegrenzt und der heute neu erfolgende Einbruch des Intellektualismus in die Kunst abgewehrt.*“ (Kornmann im Vorwort zur zweiten Auflage von „*Theorie der Bildenden Kunst*“, 1930)

Die **elementaren Denkbedingungen** der frühen Stufe kindlichen Zeichnens, die Britsch/Kornmann herausarbeiten, sind auf den ersten Blick von verführerischer Klarheit. „*Am Anfang ...kindlicher Verwirklichungstätigkeit steht ein formloses Gekritzeln*“ (Britsch o.zit. S.17) Gedeutet wird das als „*ein gemeinter Farbfleck grenzhaf abgehoben von einer nichtgemeinten Umgebung*.“ (s.19) Die nächste Stufe ist charakterisiert durch „*Richtungsunterscheidung*“ (s.20), wobei sich dieses Merkmal ausdifferenziert vom „*größtmöglichen Richtungsunterschied*“ über eine „*Richtungsveränderlichkeit*“ bis hin zu einem „*Richtungszusammenhang*“. Zuletzt wird die „*Ausdehnungsveränderlichkeit*“ entdeckt und fügt sich schließlich zu einem „*Vorstellungsgesamtzusammenhang*“ (s.28). Britsch verwahrt sich gegenüber der Ansicht, dass es sich bei der künstlerischen Denkbedingung „*Richtungsveränderlichkeit*“ um eine „*Umklappung*“ handle. Ebenso sieht er ein Missverständnis darin, dass das künstlerische Merkmal der Ausdehnungsveränderlichkeit („*eine schöpferische Leistung hohen Grades*“) mit „*Verkürzung*“ in einem projektiven Sinn verwechselt wird, die er für „*Un-Kunst*“ (s.56) hält. Für jede

dieser Erkenntnisstufen oder Denkeinheiten können zwei unterscheidbare Bedingungen gelten: Sie können als gemeinte (A) oder nichtgemeinte (U) zu beurteilen sein. Als einfach zu verstehendes Beispiel gilt Kornmann/Britsch der Fleck, der sich im kindlichen ersten Gekritzeln als gemeint abhebt von seinem Umfeld oder Zeichengrund, der sich sozusagen als nichtgemeinte Umgebung ergibt. Warum das eindeutig linear strukturierte Gekritzeln zum „Farbfleck“ umgedeutet wird, wird später noch einer Würdigung wert sein, denn Farbe ist zunächst einmal kein Untersuchungsgegenstand. Schließlich fand Britsch die 1866 von Ernst Haeckel vertretene ‚Biogenetische Grundregel‘ auch in der geistigen Entwicklung des Kindes bestätigt (die Entwicklung des Keims zum individuellen Lebewesen >Ontogenese< ist eine verkürzte Wiederholung der Gattungsentwicklung >Phylogenese<), und suchte nach einer Stufenfolge für die Entwicklung der rein-künstlerischen Denkbedingungen.

Mit diesem analytischen Rüstzeug ausgestattet deuten Kornmann/Britsch eine Reihe kindlicher Darstellungen jeweils als an die Bedingungen einer geistigen Entwicklungsstufe geknüpfte Denkmöglichkeit. In diesem Sinn weisen sie darauf hin, dass die Kinderzeichnung nicht zu messen ist an einer Naturtreue oder Realistik, also auch keiner Korrektur bedarf. *„Die bisherigen Methoden gehen darauf aus, dem Kinde Verhaltensmaßregeln beizubringen, wie man es fertig bringt etwas zu zeichnen, gewöhnlich durch die Hilfe des Abzeichnens.“*(s.118) Demgegenüber formulieren sie als ihre Absicht: *„Die Kunsterziehung hat die Aufgabe an die vorhandene (durch Bestandsaufnahme festzustellende) Denkmöglichkeit des Kindes anzuknüpfen, sie zu erhalten und weiter zu entwickeln. Dazu ist nötig ein klarer Überblick über die künstlerische Denkmöglichkeit bei Kindern.“*(s.118) Mit einem Kapitel(auf 10 Seiten) „Farbe“ erweitern Britsch/Kornmann den Blick auf die ‚Kinderkunst‘, die sie bis dahin(auf 84 Seiten) ausschließlich der formgebenden Zeichnung gewidmet hatten. Dies scheint umso bemerkenswerter, als wir in der Entwicklung der Kunstlehre seit der Romantik feststellen konnten, dass zunehmend die Farbe als das primäre Medium künstlerischen Ausdrucks und bildhafter Gestaltung gesehen wurde, ja der Impressionismus die Zeichnung als formbestimmendes Mittel weitestgehend verdrängt hatte. Hier hinkt die ganze Untersuchung der Kinderzeichnung bis heute der in der Kunst immer noch verbreiteten Dominanz der Malerei hinterher. Kornmann/Britsch erklären das damit, dass für das Kind *„die Farbe noch nicht Gegenstand seiner Beurteilung“* sei (s.85). Immerhin fügen sie dieser Aussage in Klammern eine Relativierung an: Das mag damit zusammenhängen, *„daß die Ungunst des Verwirklichungsmittels manchmal der Verwirklichung einer ersten Farbbeurteilung entgegensteht, die schon vorhanden sein mag.“*(s.85)

Offen bleibt hier also die Fragestellung, ob das Kind bei entsprechender Verfügung über Farbe an Stelle von Zeichenmitteln, oder bei der freien Wahl zwischen den Mitteln der Zeichnung oder der Malerei, diese auch in einem primär ‚**malerischen**‘ Sinn nutzen würde, oder mit Farbe, Pinsel, Spachtel, Farbrolle, Tube, Farbeimer, Farbspritze... Formen und Symbole auch in einem **zeichnerischen Sinn** realisieren würde. Schon die *„erste künstlerische Denkleistung“* haben die Autoren von einem „Gekritzeln“ in einen „Farbfleck“ umgedeutet. Nach Wölfflin fiel dieser unter eine Kategorie des Malerischen. Das fällt dem Leser möglicherweise erst einmal gar nicht auf. Später sind dann auch andere lineare Formen, etwa ein im Umriss gegebener Kopf, oder ein als Strich gegebener Mund als „Farbfleck“ oder „Teilfarbfleck“ bezeichnet. Im Kapitel Farbe ist dann die farbliche Verwirklichung des Kindes als *„Anmalen“*(s.85) klassifiziert. Das klingt eher so, als sei Farbe ein Mittel, das der formgebenden Zeichnung **nachträglich und additiv hinzugefügt** wird, wie das etwa in der Kunstlehre der Frührenaissance gesehen wurde. Zu dieser Einschätzung der Farbe passt auch der Ratschlag aus ‚Die Gestalt‘(Jahrgang 5, Heft 2, 1937/38, zitiert bei Zuber), auf Aquarellfarben zu verzichten, *„weil sie in der Schule kaum zu **gediegener Formbildung** zu gebrauchen ist. Die Deckfarbe hingegen gibt uns die Möglichkeit einer formvorstellungsgemäßen **Durchmodellierung**.“*(S.19, zitiert in Zuber, S.187, Unterstreichungen von U. Schuster) Dass es sich beim Linearen und Malerischen um zwei unterschiedliche Wahrnehmungsweisen handeln könnte, einer dem Tastsinn verdankten und einer dem Gesichtssinn geschuldeten, wie etwa Hildebrand und Wölfflin vermuteten, wird hier nicht weiter theoretisch entfaltet. Was die oben beschriebene Theorie der *„Umklappungen“* betrifft, so hätte Britsch auffallen können, dass dieses Stilmerkmal etwa in der alten ägyptischen Vollplastik nicht vorkommt, sondern den Ägyptern ausschließlich ein Mittel der flächenhaften Darstellung in Zeichnung, Male-

Münchener Schulen auch noch nach 1945. Hans Herrmann war auch noch 1949 als Fachberater mit den Lehrplanrichtlinien für die Münchener Volksschulen befasst. Das Gestalt-Archiv, die dazu angebotenen Fortbildungen im „Bildungszentrum für Kunstpädagogik und Kunsttheorie“ und die Zeitschrift „Die Gestalt“ existieren heute noch in Schondorf am Ammersee. (<http://www.gestalt-archiv.de>)

Kunst als eine naturgegebene, zeitlose Konstante, als weltweite Universalsprache, als privilegiertes Erkenntnisinstrument, als kindlich-unschuldiges und reines Ausdrucksrepertoire, das eröffnete der Kunsterziehung viele Perspektiven auf eine erfüllte menschliche Existenz, eine Entfaltung ureigenster menschlicher Bedürfnisse in Freiheit und Schönheit, ein Lernen ganz aus eigenem, schöpferischen Antrieb, ohne Fremdbestimmung ganz auf Selbstverwirklichung ausgerichtet. Kunst und Leben als eine **Einheit in einem Volksganzen**, erschien manchen als eine erfüllende Perspektive, die schon die Romantik herbeigedacht hatte.

Manche an der TH ausgebildete **Kunsterzieher** haben die Thesen von Kornmann/Britsch auch gespalten aufgenommen. In einer vom ‚Verein der Lehrer für Zeichnen- und Kunst- Unterricht an den höheren Lehranstalten Bayerns‘ herausgegebenen Streitschrift, die auch im Organ des Philologenverbands („Neues Land“, Jahrgang 39 Nr.1, im Juni 1932, BayHStA MK 20603) publiziert wurde, zerlegte auf 13 Druckseiten Richard Mund, ein an der TH ausgebildeter Kunsterzieher (damals Maxgymnasium München) und Maler, die Theorien von Britsch/Kornmann. Er war zusammen mit Adolf Braig (damals Theresiengymnasium) mit einem kultusministeriellen Auftrag ausgestattet worden, diese Thesen, die zu umstrittenen methodischen Grundsätzen für den Zeichenunterricht geführt hatten, daraufhin zu untersuchen, ob damit ein *„methodischer u. systematischer Unterricht möglich ist.“* (Zuber zitiert hier auf S.73 ein kultusministerielles Schreiben von 1929) Die Kritik, auch in der Folge auf diesen Beitrag (ausführlich dargestellt bei B.Zuber, „Gymnasiale Kunsterziehung der NS-Zeit“, S. 59-116), entzündete sich in der Hauptsache an vier Punkten:

1. Eine Anwendung der **biogenetischen Grundregel** Haeckels auf die geistige Entfaltung des Kindes wurde zurückgewiesen. Die Anwendung dieser Regel würde dazu führen, für ein bestimmtes Entwicklungsstadium oder Kindesalter eine definierbare Erwartung an die Verarbeitung von Gesichtssinneserlebnissen zu richten, die sich in Musterlösungen darstellen ließen.
2. Die Würdigung der kindlichen Zeichnung ab dem ersten ungerichteten Gekritzeln als *„grundsätzlich künstlerische Leistung“* wurde zurückgewiesen, weil damit die besondere Fähigkeit des Künstlers und der Rang des Kunstwerks geleugnet würde. Demgegenüber wurde eine besondere, angeborene Begabung und eine Entwicklung und Reifung der künstlerischen Tätigkeit ins Feld geführt, die nicht jeden zum Künstler befähige.
3. Die Abkoppelung des Rein-Künstlerischen als **Denkleistung** vom **tätigen Schaffensprozess** und damit auch vom persönlichen Stil, vom souveränen Können, von den Entscheidungen, die in der Beherrschung einer Technik und im Umgang mit dem Material begründet sind, leugne die Tatsache des Erfahrungsumfangs *„der Sinnestätigkeit, wie er sich nur beim Schaffenden durch die darstellende Tätigkeit entwickelt.“* (B. Zuber S.79 zitiert hier Mund aus „Neues Land“, S.8, der sich seinerseits auf Hildebrand, „Problem der Form“ beruft)
4. Mit der Unterscheidung von *„Ansicht“* (im Sinn von Projektion) eines Objekts und der *„künstlerischen Verwirklichung eines Vorstellungszusammenhangs“* (aufgrund der geistigen Verarbeitung von Gesichtssinneserlebnissen), glauben Britsch/Kornmann zwischen Kunst und Unkunst unterscheiden zu können (aufgezeigt an der Gegenüberstellung je eines Kopfs von Michelangelo und Feuerbach). Sie verwerfen damit die erscheinungsrichtige Darstellung und folgern daraus eine Ablehnung des Naturstudiums im Schulunterricht nach konstruktiven Regeln der Perspektive.

Zum letzten Streitpunkt zitiert Zuber einen Diskussionsbeitrag, der im Zusammenhang mit den hier behandelten Kunstlehren ein bedenkenswertes Licht auf das Kunstverständnis von Britsch/Kornmann und ihrer Glaubensgemeinschaft wirft: *„Damit, dass Britsch an der Kinderzeichnung seine Begriffe bildet, gelangt er gar nicht in den eigentlichen Bereich der Kunst, die über den Trieb hinaus in den Raum der bewußten Gestaltung vordringt. Der von ihm so oft und mit Recht betonte Satz, daß Kunst Erkenntnis sei, verliert an Wert, wenn er Perspektive, Anatomie, Proportion, Erkenntnis-*

se, auf anderem Wege gewonnen, als Feinde der Kunst bezeichnet. Es ist grotesk zu sagen: Trotzdem du, Michelangelo, Anatomie getrieben hast, bist du doch ein Künstler. Nur durch dieses Studium konnte M. seiner Form diese Steigerung und Fülle geben.“ (Adolf Schinnerer, zitiert in Zuber S.86)

Richard Mund kommt in seinem Text abschließend zu folgender Auffassung: „Die Unterrichtserfolge der Methode Britsch, völlig unkindliche, durch erbarmungslosen Drill zustandegebrachte uniforme und ganz gewiß ‚schematische‘ Zeichnungen – wodurch Kornmann das künstlerisch ‚Wesentliche schärfer hervorzuheben‘ glaubt – können mit ihrer ‚delikatsten‘ Sterilität aber nur den Laien bestechen. Die amtliche Einführung dieses ‚besonderen Unterrichtsverfahrens‘, die von gewisser Seite mit allen Mitteln betrieben wird, würde für die Entwicklung des Zeichenunterrichts an unseren höheren Schulen ein Verhängnis und einen Rückfall in zum Glück überwundene pädagogische Anschauungen bedeuten.“ Munds Artikel in „Neues Land“ nennt im Schlusssatz noch namentlich Unterstützer der Britsch’schen Ideen: „Herr Dr. Leo Weismantel, Herr Professor Dr. Emil Preetorius und Herr Dr. Egon Kornmann.“ Mund fordert damit die Gegenwehr der Britschianer so heraus, dass sie sogleich ihre Gefolgsleute in der Lehrerschaft der bayerischen Kunsterziehung mobilisieren. Der entstehende Wirbel erreicht zuerst Braig, der mit Mund zusammen im Auftrag des Ministeriums das Gutachten über die ‚Methode Britsch‘ erstellen sollte. Braig distanzierte sich offenbar weniger inhaltlich als vom angeschlagenen Tonfall Munds, und insbesondere von der Veröffentlichung, die auf einen Beschluss des „Landesverbands der Lehrer für Zeichnen und Kunstunterricht an den Höheren Lehranstalten Bayerns“ erfolgte, und über mehrere Ausgaben (1932 Nr.1, Nr.2) von „Neues Land, Zeitschrift des Verbands Bayer. Philologen“ zu Gegendarstellungen und Rechtfertigungen führte. Braig trat schließlich sogar von seinem Vorstandsamt im Verband zurück und brachte damit auch den Vorsitzenden, Oberstudienrat und Seminarlehrer an der Luitpold-Oberrealschule, Ferdinand Honig, in Rechtfertigungsdruck für die Veröffentlichung der Schrift. Eine im Verband aktive „Arbeitsgemeinschaft für neues Schulzeichnen“ distanzierte sich in einem Schreiben an das Ministerium von der Schrift Munds und bezog eine klare Position für die Methode Britsch.

Die mit diesem Schreiben an das KM 1933 eingereichte Unterschriftenliste der Arbeitsgemeinschaft enthält u.a. die Namen Herrmann(StR.), Gollwitzer(St.Ass), Dr.Riedenauer(StR.) und Zacharias(StAss.) (BayHStA MK 20603). Hier wird ein fachlicher Dissens sichtbar, der sich durch den 2. Weltkrieg rettet, und auch noch in den 1950er Jahren für Reibung sorgt. Im Personalakt Wolf (AdBK München) hat sich ein Brief erhalten (aus dem Jahr 1951) von Frau Lilly Preetorius, in dem sie sich über Wolfs „verderbliches Treiben“ im Unterricht ihres Sohnes an der Ludwigs-Oberrealschule beschwert. Wolf missachte „die bewährten Einsichten von Britsch“, indem er mit „expressionistischen Tendenzen gegen die Ordnungsstruktur der Form“ arbeite. Die Beschwerde von Frau Preetorius weist aber nun in eine andere als die durch Mund angeschlagene Richtung, aus der nun eine weitere Gegnerschaft gegen Kornmann/Britsch nach dem Krieg laut wurde: eine „**expressive Kunsterziehung**“. Kornmann hatte offenbar nicht unmaßgebliche Unterstützer an der Akademie in Prof. Emil Preetorius (an der Akademie seit 1928 Klasse Bühnenbild/Grafik, 1948 bis 1968 amtierte er als Präsident der Bayerischen Akademie der Schönen Künste) und Prof. Marxmüller (an der Akademie seit 1946 Lehramtsklasse). Letzterer ist auf einem Gruppenfoto (Zuber S.94) zu sehen, das anlässlich des 70. Geburtstags von Kornmann 1957 entstand. Brigitte Zuber weiß zu berichten, dass Marxmüller „*einer der ältesten Schüler von Britsch und Kornmann*“ war. (Zuber S.187) Mit auf dem Bild auch Gerhard Gollwitzer (damals Leiter der Abteilung für die allgemeine künstlerische Ausbildung an der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste Stuttgart), Alfred Zacharias (damals Seminarlehrer an der Luitpold-Oberrealschule), Hans Herrmann, die Unterzeichner der Resolution von 1933. Mit einer Bewerbung um die Nachfolge von Braig an der Kunsthochschule (Namensliste im Archiv AdBK) hatte Herrmann aber kein Glück.

Gustav Britsch hat in ungeordneten Aufzeichnungen ein diffuses Werk hinterlassen, das durch die Veröffentlichung seiner Theorien schon die Färbung Kornmanns angenommen hat. Ein weiterer Farbton kam durch Herrmann ins Spiel und andere, die als Britschianer den Anspruch hatten, diese Theorien in einer Zeit des gesellschaftlichen und ideologischen Umbruchs fortzuentwickeln. Für manche dieser Fortschreibungen mag der Impulsgeber nicht verantwortlich sein. Offenbar aber verschaffte der Name Britsch dieser kunstpädagogischen Richtung eine Autorität, die in diesem fach-

lichen Feld herausragend war. Mit Gollwitzer hatte die Britsch/Kornmann-Schule einen Verehrer und vermutlich auch Multiplikator an einer Schlüsselstelle in Stuttgart. Schon in den 1930er Jahren riet in Kiel Prof. Erich Parnitzke zur „*Besinnung, die ein geistiger Führer der bildnerischen Erziehung: Gustav Britsch, geschenkt hat.*“ („Schauen und Schaffen“, 1935 Heft 7/8, S.103) Nicht zuletzt war auch Emil Betzler lange Zeit als BDK-Vorsitzender und Herausgeber von „*Kunst und Jugend*“ ein Förderer und Publizist für Schriften und Bildgut aus dem Hause Kornmann/Herrmann.

Man mag als Maler dem grafischen Reiz der Schülerarbeiten aus der pädagogischen Ecke von Kornmann /Britsch distanziert gegenüber stehen. Immerhin aber gehören nicht nur Laien, sondern auch Grafiker wie Preetorius, Marxmüller und Zacharias zu ihren Sympathisanten. Das hat sicher auch einen ästhetischen Grund, dem Richard Mund nicht ganz gerecht wird. Maler manipulieren ihre Schüler vermutlich auf andere Wirkungen hin als Grafiker, die es insbesondere im damals wiederentdeckten Holzschnitt schwarz/weiß lieben und für die Kontur mehr bedeutet als der Farbfleck. Der Vorwurf der Manipulation oder der suggestiven Lenkung trifft bei Lehrern vermutlich immer irgendwie ins Schwarze.

Zur Position Kerschensteiners

Georg Kerschensteiner untersuchte 300.000 Kinderzeichnungen (1905 „Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung“) von **Schülern** im Alter von 6 bis 14 Jahren, klassifizierte sie nach Geschlecht, Klasse, Alter, Zeugnisnote, häusliche Übung im Zeichnen („*besitzt ein Bilderbuch*“), und Beruf des Vaters. Die Formauffassung jeder Zeichnung qualifizierte er mit einer Bemerkung. „*Den Anstoß zu meinen Versuchen gaben im Grunde die Anregungen der Hamburger Lehrerschaft, die bei mir auf einen um so fruchtbareren Grund fielen, als ich schon von Kindheit an den graphischen Künsten ergeben war... Der Kunsterziehungstag in Dresden 1902 machte hunderte von Schulmännern Deutschlands auf die schlummernden zeichnerischen Begabungen vieler Kinder aufmerksam. Ich ging zunächst allen diesen Dingen vorsichtig nach, kam aber lange Zeit zu keinen sicheren, für Lehrplananweisungen brauchbaren Ergebnissen... Auch war ich viel zu tief vom Wesen der pädagogischen Arbeit durchdrungen, als daß ich an der **bloß spielenden Beschäftigung im Rahmen der Schulerziehung** ein starkes Interesse hätte haben können, selbst wenn ihre Ergebnisse noch so überraschend waren.*“ (Brigitte Zuber zitiert hier Kerschensteiner aus einem Sonderdruck „Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen“ Leipzig 1928/29, S.26/27)



Anders als die humanistischen Bildungsstrategen seiner Zeit, sah Kerschensteiner in einer **berufsorientierten Bildung** eine realistische Alternative zum altsprachlich dominierten Bildungsverständnis der Neuhumanisten und Altphilologen, die im Gymnasium und der Universität den einzig wahren Weg einer Menschenbildung verteidigten. Als Stadtschulrat aber war er seit 1895 in erster Linie zuständig für die **Volksschulen** in München. Richter stellt fest: „*Einer Revision der Curricula für die künstlerische Erziehung, die er seit 1898 anstrebte, sollte also eine gründliche Erforschung des künstlerischen (bildhaft-zeichnerischen) Verhaltens vorausgehen.*“ (Richter 2, S.204) Aus diesem Blickwinkel erfolgte seine Untersuchung. Es ging ihm also primär um eine **Veränderung des Zeichenunterrichts in den Volksschulen**. Wirkungen auf die höheren Schulen konnten nicht ausbleiben, waren aber nicht primär im Focus der Forschung.

Seine Untersuchung ging von der Vorstellung aus, dass es **kein Sachgebiet gäbe, das sinnvoller Weise ohne Zeichnen** auskäme. So ging es ihm auch nicht um Kunst als ein autonomer und vom Begrifflichen sowie rationalen Denken abgehobener Bereich, sondern um bildhafte Kommunikati-

on. Die Kinderzeichnung bedarf seiner Meinung auch keiner sie überhöhenden Begründung durch ein Denken, in dem eine Identität von Kind und Künstler herbeigewünscht wird. Dem entsprechend las er aus den Kinderzeichnungen eine andere Tendenz heraus, als einen Weg zur Kunst. Auch ihm stellte sich die Entwicklung als eine Stufenfolge dar: Dem anfänglichen formlosen **Gekritzeln** und den figurativen Vorstufen folgt das zeichnerische **Schema**, dem als Schulreformer sein Hauptinteresse gilt, weil es mit dem Schuleintritt spätestens die frühkindlich präfigurative und frühfigurative Phase abgelöst hat. „Die Schemastufe stellte sich ihm dar als Stufe der Niederschrift der begrifflichen Merkmale des konkreten Gegenstands.“ (Richter 2, S.205) Laut Richter ist er sich mit dieser Einschätzung der zeichnerischen Symbolbildung als **eine Art Begriffsbildung** einig mit Sully. In der Folge der kindlichen Entwicklung sah er die Schemata durchsetzt mit „**erscheinungsgemäßen**“ **Darstellungen**, die zuletzt den Überhang gewinnen und von einer tendenziell **erscheinungsgetreuen Darstellung** abgelöst werden. „Auf...dieser Stufe werden einzelne Körperformen durch zweckmäßige Licht- und Schattenverteilung oder geeignete Oberflächenlinien rund gemacht, Überschneidungen, Flächen- und Linienverkürzungen bringen das Räumliche des dargestellten Gegenstandes...zum Ausdruck. Die menschliche Figur erscheint nunmehr in den verschiedensten Bewegungen und Stellungen.“ (Kerschensteiner 1905, S.19, zitiert bei Richter 2, S.206)



Insgesamt liest Kerschensteiner aus der Entwicklung der Kinderzeichnung im **Schulalter** ein **Bedürfnis nach einer „formgemäßen“, erscheinungsgetreuen Darstellung** heraus, die sich allerdings über den Weg des Gedächtniszeichnens **zur Naturdarstellung** hin entwickelt. Daraus schließen manche Kritiker Kerschensteiners auf eine Verengung seines Kunstbegriffs. Mir scheint ein solches Urteil wenig relevant, weil weder Kerschensteiner in seiner Forschung, noch die zeichnenden Jugendlichen bei ihrem Tun, von Kunst als einem Ziel kindlichen Bildschaffens ausgehen. Wenn es die Kinder nach der Schemaphase zu einer Bewältigung von Raumproblemen in der Zeichnung drängt, dann kann man das auch sehen als die Entdeckung erweiterter Möglichkeiten eines **darstellerischen Illusionismus**, der weit jenseits einer Entwicklung von zeitgenössischer Kunst manchen Jugendlichen noch ein erweitertes (magisches?) Potenzial ihres Bildschaffens erschließt.

Den Lehrern in den Unterklassen der Volksschule wird ein **Zeichnen nach der Natur** noch nicht empfohlen. Dies scheint ihm eher ein Bedürfnis der Begabteren und älteren Kinder zu befriedigen. Für die ersten vier Jahre der Volksschule sieht er im Zeichnen „aus dem Gedächtnis heraus >eine vorzügliche Grundlage geschaffen für den jetzt erst“ (in den vier Oberklassen der achtjährigen Volksschule), „**beginnenden systematischen Unterricht**.“ (Zuber S.57 zitiert hier Kerschensteiner aus einem Feuilletonbeitrag der Frankfurter Zeitung vom 23.9.1909) Damit schlägt er eine Brücke zwischen einer freien zeichnerischen Entfaltung und einem Erlernen bildhafter Konventionen durch Muster und Darstellungsregeln, und verweist damit das Gedächtniszeichnen in das Grundschulalter, legt aber einen Grundstein zur Befreiung des Zeichenunterrichts in der Unterstufe der Volksschule von geometrischen Mustervorstellungen und Übungen nach Vorlagen. Trotzdem bricht er eine Lanze für die **Nachahmung**: „Es ist aber für die Entwicklung der Kultur wie für die Gestaltung des Bildungsverfahrens **trostlos**, wenn, wie das so häufig geschieht und nicht zuletzt gerade im Unterrichtsbetrieb, **Nachahmen mit peinlichem Kopieren verwechselt wird. Das Kopieren ist immer ein mechanisches Abklatschen von Gesehenem oder Gehörtem. Aber schon jede Nachahmung, die wir in den kindlichen Spielen tausendfältig zu beobachten Gelegenheit haben, ist...im ganzen doch ein schaffender und schöpferischer Prozess.**“ (Kerschensteiner, „Theorie der Bildung“, Leipzig 1926, S.350, zitiert in Richter, „Eine Geschichte der ästhetischen Erziehung“, S.204) Auch in diesem Bekenntnis zeigt sich Kerschensteiners Unabhängigkeit von einem Zeitgemäßen Kunstbegriff, der den Künstler wie das Kind auf eine Vorstellung vom Original verpflichten will. Eine Zusammenfassung seiner Untersuchungsergebnisse liefert Kerschensteiner

selbst (auf S.486f in „Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung“). Im Anhang 5 sind 15 von 16 Punkten dieses Textes wiedergegeben.

Der Zeichenunterricht an den Oberrealschulen war von diesen Erkenntnissen weniger berührt. Hier waren die Schüler in einem Alter, wo sie auch gemäß der Einschätzung Kerschensteiners nach „*Formgemäßem*“ strebten und im Sachzeichnen bereits das entsprechende Angebot und Rüstzeug erhielten. Vom ‚Verein Bayerischer Gymnasiallehrer für Zeichnen‘ weht Kerschensteiner trotzdem ein scharfer Wind entgegen. Ein Zeitungsartikel (BayHStA MK 20603, Frankfurter Zeitung vom 23.9.1909 Nr. 264) VON Eugen Kalkschmidt 1909 spricht in der Überschrift von einem „*Kampf um die Münchener Zeichenmethode*“. Speziell das >freie Naturzeichnen< gerät in diesem Artikel unter Beschuss: „*An der Spitze der Gegner steht Prof. Morin, der den Zeichenunterricht des Münchener Luitpold-Gymnasiums leitet.*“

Morin wollte sich offenbar nicht auf einen von Kerschensteiner geforderten Vergleich von Schülerleistungen im **Zeichnen vor der Natur** einlassen, sondern drängte auf einen „*Wettstreit durch Abzeichnen einfacher Ornamente.*“ ...“*Darauf ist Kerschensteiner nicht eingegangen, da seine Methode des freien Naturzeichnens angegriffen worden ist.*“ Zum Problem wird hier offenbar der Übergang von der Volksschule zur höheren Schule (Mittelschule und Gymnasium), wo zwei unterschiedliche Fachdidaktiken aufeinander treffen. „*Morin sagt, der verkehrte Zeichenunterricht verderbe die Kinder für seine und die in Bayern noch allgemein übliche Gymnasialmethode.*“ Der Autor des Artikels, Eugen Kalkschmidt, erklärt den Zwist so: Die Volksschüler „*haben lediglich jenen Anschauungsunterricht gehabt, der oben geschildert wurde, haben häusliche oder sonstige Erinnerungen frei aus dem Gedächtnis zu skizzieren gehabt als Grundlage für das später einsetzende System.* Prof. Morin wendet dann hauptsächlich ein, die ganze Methode sei spielerisch und ihre verblüffenden Resultate seien nur durch die Mithilfe der Lehrer zu erklären, die die ‚Naturzeichnungen‘ an der Tafel vorgezeichnet hätten“ ...“*Sein Gesinnungsgenosse, Prof. Böhaimb erklärte in einer Münchener Versammlung des ‚Verbandes geprüfter Zeichenlehrer‘ eine bestimmte Manier, wie sie das System Kerschensteiner großziehe, sei unzulässig und er betonte weiter: ‚Der Zeichenunterricht der allgemein bildenden Schule muß sich selbständig entwickeln, indem er Ziel und Methode aus dem Begriff und den Bedürfnissen der allgemeinen Bildung ableitet.‘*“

Im Artikel schildert Morin seine Methode, und begründet sie so: „*Das Naturzeichnen dürfe als das Schwierigste erst dann einsetzen, wenn Hand und Auge an einfacheren Formen und strengeren Linien geübt, das Auge soweit an Formbetrachtung gewöhnt ist, daß es auch die feinen Abweichungen vom Typus herausfinden, die individuelle Eigentümlichkeit des jeweiligen Objekts auffassen kann.*“ ...“*Deshalb läßt er während der zwei Schuljahre, für die das (Humanistische!) Gymnasium den obligatorischen Zeichenunterricht eingeführt hat, Ornamente kopieren, die er an der Wandtafel vorzeichnet, oder er läßt geometrisch einfache Körper, primitive Architekturmodelle oder Gipsabgüsse abzeichnen. Für die späteren Klassen, denen der Unterricht fakultativ erteilt wird, ist dann das Arbeiten nach der Natur erlaubt, nach getrockneten Blättern, ausgestopften Vögeln, nach Gegenständen des Hausrats usw. Hier tritt auch die Farbe, die bei den Ornamenten dem Ermessen des Schülers freistand, in ihr Recht, und der koloristisch begabte kann seiner Neigung ebenso folgen wie der spezifische Zeichner der seinigen.*“ Das Luitpold-Gymnasium, an dem Kalkschmidt unterrichtet, ist damals (1909) die humanistische Schule, nicht zu verwechseln mit der Luitpold-Kreisoberrealschule, von wo Prof. Böhaimb dem Prof. Morin als „*Gesinnungsgenosse*“ beispringt, zugunsten einer Methode, die wir als >**die Akademische**< kennen gelernt haben, und in der das Naturstudium als die Krönung des Zeichenlernens angesehen war. Kalkschmidt aber schlägt sich auf die Seite von Kerschensteiner, wenn er am Ende des Artikels beklagt: „*Das Morinsche System der Palmetten und geometrischen Ornamente, der peinlich getreuen Wiedergabe von allerhand künstlichen oder auch natürlichen Vorbildern haben wir alle auf Deutschlands höheren Schulen bis zum Überdruß kennen gelernt. Fünfzig Jahre und länger hat man die deutschen Schulen damit gequält und gelangweilt zum Besten des Begriffs einer allgemeinen Bildung, die gerade den bildenden Künsten gegenüber aufs kläglichste versagt hat.*“ (Kalkschmidt in der Frankfurter Zeitung o.zit.)

Nichts desto weniger hatte die Unterstufe der höheren Schule in jedem Fall einen möglichst **gleitenden Übergang herzustellen** zwischen dem kindgemäßen Gedächtniszeichnen der Volksschule und dem Ziel, „*beim Heranwachsenden konkrete Vorstellungen von den Gegenständen der Natur anzubilden.*“ (Richter 2 S.211) Wie Böhaimb konkret mit diesem Problem umging, konnte ich nicht in Erfahrung bringen. Offenbar stand er der spontanen Kinderzeichnung, der das Interesse von Kerschensteiner galt, eher reserviert gegenüber. In seiner „*Geschichte des Zeichenunterrichts*“ (Freising 1891, im OPACplus der Bayerischen Staatsbibliothek online nachlesbar) zitiert er mehrfach eine „*Vollzugs Instruktion für die Gewerbeschulen vom 4. April 1836*“, nach der der Zeichenunterricht „*in der richtigen Weise betrieben werden*“ soll, „*so daß jede Spielerei entfernt, und er nur innerhalb der Grenzlinien des eigentlichen technischen Hilfsgebietes, also innerhalb der Grenzlinien des Linear- und Ornamentenzeichnens, erteilt wird.*“ (Böhaimb, „Geschichte des Zeichenunterrichts S.23) Immerhin war August Böhaimb ein profunder Kenner der „Geschichte des Zeichenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der bayerischen Lehranstalten“, die sich auch heute noch zu lesen lohnt, und er war auch Verfasser mehrerer Lehrbücher, z.B. „*Lehrbuch für elementares Freihandzeichnen*“, (Erlangen 1884 und München 1893).

Der Lehrplan der Luitpold-Oberrealschule von 1907/08 (Anhang 3) kennt die Begriffe >**Gedächtniszeichnen**< und >**Anschauungsunterricht**< nicht. Anschauungsunterricht und Gedächtniszeichnen benennen zwei didaktisch unterschiedliche Phasen eines didaktischen Konzepts. Kerschensteiners Anschauungsunterricht nutzt die Differenz von Betrachtung und sprachlicher Beschreibung eines Gegenstands durch die gesamte Klasse, und zeichnerischer Darstellung durch den einzelnen Schüler. Zuerst wird der Gegenstand in seinen Teilen benannt und beschrieben. Hier wird in der Klasse sprachlicher Ehrgeiz in Bezug auf Verfeinerung der Wortwahl und Detaillierung wirksam. So lange steht er als Objekt vor Augen und vielleicht auch in der Hand der Schüler. Dann wird der Gegenstand entfernt und die Schüler sollen ihn aus dem Gedächtnis zeichnen. Die oft unzureichende zeichnerische Form der Resultate löst ein Bedürfnis der Schüler aus, dem Objekt zeichnerisch besser gerecht zu werden. In der „*Massenkorrektur*“ werden die Zeichnungen dann besprochen und an den unterschiedlichen Lösungen der Schüler Wege der zeichnerischen Annäherung an das Objekt aufgezeigt. Hier sieht Kerschensteiner einen Prozess im Gange, der schließlich dazu führt, dass der Schüler in Anschauung des Objekts die Erscheinungsform mehr und mehr bewältigt. Gleichzeitig hat der Lehrer ein Korrektiv in den fortgeschritteneren Schülerzeichnungen, die ihm zeigen, wie weit die einzelnen Schüler in ihrem Darstellungsvermögen sind.

Neben der Natur suchte Kerschensteiner in der Erfahrungswelt der Kinder nach Gegenständen des täglichen Gebrauchs, an denen sich die Schulung der Beobachtung, ein Erfassen der wirklichen Gestalt, ein Verständnis für die Funktion und eine lesbare Darstellung einüben ließ. Für die dazu notwendigen Darstellungstechniken, die er „*Reproduktionsmittel*“ nennt, suchte er auch in der Kunst, etwa bei Dürer und Zeitgenossen, nach einem Kanon vorbildlicher Muster, also bildsprachlicher Konventionen. Was das Zeichnen in der Volksschule vom **Fach Zeichnen** in den Höheren Schulen deutlich unterscheidet, das ist seine Einbindung in den Gesamtunterricht, aus dem heraus sich der Anschauungsunterricht, seine Objekte und die Zeichenanlässe entwickeln. Vielleicht macht das auch den Unterschied im methodischen Herangehen aus. Das Fach Zeichnen wählt seine Gegenstände nach dem Schwierigkeitsgrad in Bezug auf das Darstellungsverfahren aus. Vielleicht ist deshalb auch der Bezug zum Objekt ein bloß formaler, interessieren sein Vorkommen in der Welt des Kindes, sein Gebrauch, sein Funktionieren, die Benennung seiner Teile, sein Entstehen etc... die Zeichenlehrer zu wenig. Den Zeichenlehrer interessiert: wie lege ich meine Zeichnung an, welches Zeichenmaterial wähle ich, wo setze ich den ersten Strich, wie nutze ich insgesamt meine Zeichenfläche, welche Kanten sind sichtbar, welche verdeckt etc... Dem Zeichenlehrer wird sein Objekt meist zum bloßen >**Motiv**<.

Kerschensteiner verlässt 1918 das Amt als Stadtschulrat und beendet damit, soweit ich das zu erkennen vermag, auch sein spezielles Engagement für die Kunsterziehung, nicht aber sein pädagogisches Interesse an der Arbeitsschule. Mir scheint, dass letztlich der Einfluss Kerschensteiners auf

die an der TH ausgebildeten Kunsterzieher größer war als auf die Lehrer an den Volksschulen, die seit 1935 mehr unter den Einfluss des von Kornmanns Ideen beseelten Hans Herrmann gerieten. Im Gegensatz zu Britsch hinterlässt Kerschensteiner keine sichtbare ‚Schule‘, die über sendungsbewusste ‚Jünger‘, über ein Fortbildungsinstitut und eine regelmäßig erscheinende Zeitschrift in die Zukunft wirkt. Allerdings waren sowohl seine eher nüchterne Herangehensweise an das Phänomen Kinderzeichnung, seine rationale Argumentation, und schließlich seine Einbeziehung der Münchener Lehrerschaft in seine Untersuchung, geschickte Maßnahmen, um seinen im Herbst 1904 erlassenen „*Vorschriften für die Neugestaltung des Zeichenunterrichts*“ eine breite Aufmerksamkeit und wohl auch eine gewisse Akzeptanz zu sichern. Im Schlusskapitel (§13, *Vorschläge zur Praxis des Zeichenunterrichts*“, S.489-501) seiner Untersuchung fasst er sie zusammen:

Kerschensteiner wollte keine Methode verordnen. Er beschränkte seine „*Vorschriften*“ (S.490) auch auf die achtklassige Volksschule und die daran anschließenden 3-4 klassige „*Fortbildungsschulen*“ (= Berufsschulen, Gewerbeschulen). Die im Zeichenunterricht auszubildenden „*Gesichtsvorstellungen*“ und das „*Vermögen, sie graphisch auszudrücken*“ sah er **in engem Zusammenhang mit dem gesamten Sachunterricht**. Das Gedächtniszeichnen bildete in den vier Anfangsklassen die Basis, verband sich dann mit dem wirklichen Gegenstand und wurde in der Abschlussklasse zum projektiven Zeichnen geführt (freie Perspektive, 3-Tafel-Projektion). Den **unterschiedlichen Begabungen von Mädchen und Knaben** sollte insofern Rechnung getragen werden, als den Mädchen Raum zu geben sei für das **Dekorative** und für Dinge, die sie auch für den **Handarbeitsunterricht** vorbereiten: Gewebtes, Gestricktes, Keramik. Im Gegensatz dazu seien die Knaben auf den **Modellbau** vorzubereiten, indem zu zeichnende Gegenstände in Bezug auf Funktion, Material und Herstellung genau besprochen werden. Einige Bestandteile bisheriger Zeichenpraxis werden nun geächtet: „*Das Zeichnen nach Vorlagen und Gipsmodellen im Klassenunterricht ist im allgemeinen verboten.*“ (S.495) „*Weder die vorgeführten Muster noch die Schülerentwürfe dürfen naturalistisch in Form oder Farbe sein*“ (S.495) „*Besondere Farbtreffübungen sind nicht Aufgabe der Volksschule*“ (S.494) „*Gestattet sind nur*“.. Linien ..“*die ohne jedes Hilfsmittel gezeichnet werden können.*“ (S.494) Das gilt allerdings für das **Freihandzeichnen**, bei dem auch das **Radieren untersagt** ist, während in der 8.Klasse **Reinzeichnungen in Tusche** auszuführen sind und dann auch die notwendigen Hilfsmittel vertraut sein müssen und verwendet werden sollen. Für die Benützung diverser Materialien zum Zeichnen: Tafel, Wandtafel, Skizzenheft, Bleistift, Kreide, Kohle, Farben, Packpapier etc. gab er z.T. detaillierte Hinweise, die gelegentlich auch als **Vorschriften** formuliert sind. Auch über den „*Massenunterricht*“ (die Regel für die Klassenstärke waren wohl 50 Schüler), den Gruppen- und Individualunterricht und die Korrektur, sowie die Nutzung von Modellen, traf er klare Aussagen.

Kerschensteiner vertrat eine **entschiedene Position als Lehrer** und warnte vor einigen Lehrmeinungen, die sich damals abzuzeichnen schienen: „*Beim Zeichnen liegt namentlich die Gefahr sehr nahe, dass der Unterricht überhaupt keine...Probleme stellt, dass er die Kinder bloss spielend beschäftigt, dass er absieht von dem bestmöglichen Ausdruck für eine Vorstellung, dass er zum maschinenmässigen Kopieren herabsinkt, oder aber dass er, wie der Aufsatzunterricht, die Schüler an Aufgaben heranführt, die zwar anscheinend dem Schüler ein Vergnügen machen, die aber seine produktiven Kräfte weit übersteigen. Dann erzieht er aber weder Künstler noch Charaktere, sondern nur oberflächliche Dilettanten...*“ (G. Kerschensteiner, „Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung“, S.506f)

Kerschensteiners Untersuchung ist ausgerichtet auf die Darstellung bestimmter Objekte: die Eltern, einen Klassenkameraden, Pferd, Hund, Katze, Pflanze, eine Straßenbahn. Was die Bildkomposition betrifft, untersucht er Formen der Raumdarstellung und Arten der Dekoration auf rechteckigen und kreisförmigen Formaten. Mit diesem Auftrag geraten andere Aspekte der Kinderzeichnung in den Hintergrund oder werden ganz ausgespart. An keiner Stelle finde ich bei Kerschensteiner ein Interesse an Bilderzählung und eine sich damit entwickelnde Fähigkeit, die Organisation eines Bildganzen für eine individuelle Aussage zu nutzen. Selbst eine als Thema vorgegebene Schneeballschlacht wird nicht in dieser Beziehung untersucht. Dennoch: der auf dieser Basis erlassene Lehrplan, den er

durch Vorträge und mehrere Publikationen untermauerte, kann wohl als ein Fundament für einen neuen Zeichenunterricht der Münchener Volksschulen bis in die 1950er Jahre gesehen werden.

Fazit:

Vom Zeichenunterricht zur Kunsterziehung war es zeitlich gesehen ein eher kleiner Schritt. Ein Terminus ist schnell geändert, auch wenn in Bayern die neue Bezeichnung für das Fach erst 1938 amtlich wird. Eine tragfähige und geschlossene Theorie hingegen muss erst einmal entwickelt werden, und man kann daran zweifeln, dass so ein Ziel jemals erreicht wurde, denn schon eine Generation und zwei Kriege später hatte der neue Fachbegriff ‚Kunsterziehung‘ solchen Schaden genommen, dass man wieder auf der Suche nach neuen Horizonten war. Der Schwenk **vom Zeichenunterricht zur Kunsterziehung** geht wohl auf die Entdeckung zurück, dass im Kritzeln und Zeichnen der Kinder eine **der Sprache ähnliche Abstraktions- und Ausdrucksmöglichkeit** angelegt ist, die die Potenz enthält, sich zu einer Form der Kommunikation zu entwickeln, die von anderem Charakter ist als die konstruktive, technische Darstellung. Sie erschien in einer rasch wachsenden Fülle von Untersuchungen vielmehr ausgestattet mit den Zügen einer eigenen Erkenntnisweise als Weltaneignung, eine der Kunst verwandte Erfindungs- und Gestaltungskraft, eine Form des Ausdrucks von Seelenkräften, die dem Individuum einen eigenen Zugang zu bisher vernachlässigten Dimensionen menschlicher Bildung gewährt. Das schürte die Hoffnung auf die schon bei Schiller angelegte Vision vom ästhetischen Menschen. In diesem Gedankennebel ahnten manche - mehr als sie es rational darlegen konnten - einen direkten Weg zu einem künstlerischen Denken gefunden zu haben, von dem sich Teile der bildenden Kunst entfremdet hatten. Das Konstrukt ‚reine Kunst‘ trug die Züge des Archaischen, Elementaren, Blut- und Erdverbundenen. In diesem Punkt liegen Expressionismus und die Ideologie von Blut und Boden noch nicht so weit auseinander, was sich auch an den **komplementären Vorstellungen von Reinigung und Entartung** zeigt. Belting kennzeichnet diese Entwicklung als *„Erfahrung, was alles bei der Reinigung der Kunst ausgewaschen wurde und wieviel enger die Kunst aussah, als sie ganz rein werden wollte.“* (Belting, "Das Ende der Kunstgeschichte", München 1995, S.42)

Die Kunst der Moderne findet im Kubismus und Expressionismus in einer Besinnung auf ihre anthropologischen Ursprünge eine neue Rechtfertigungsstrategie. Galt seit Vasari das Primitive der Gotik oder der Ägypter als überwundene Phasen in einer fortschreitenden Entwicklung, an deren Höhepunkte man anknüpfen wollte, so rechtfertigt die Moderne ihre Ideen der Abstraktion, der Vergeistigung und des ungehemmten Ausdruckswillens seelischer Urkräfte mit der Kunst der Primitiven. Darunter fallen der Rückgriff auf die naive Ursprünglichkeit des Kindes und der Naturvölker, auf Höhlenmalereien aus der Steinzeit, auf Volkskunst und Zeugnisse ursprünglicher Bildgestaltung, die im Zuge von Kolonialismus und der sie begleitenden ethnologischen Forschungen ins Bewusstsein der ‚zivilisierten‘, industrialisierten Völker rückten. In dieser ‚**Renaissance des Primitivismus**‘ wurzeln diverse Ideologien, die die Ausrichtung der Moderne und ihrer Kunst ebenso durchziehen, wie die Kunsterziehung, die sich mit der Abwendung vom Zeichenunterricht in wachsendem Maß nach Orientierungslinien diverser moderner Kunstentwicklungen ausrichtet. Das sind in Schlagwörtern: **Technikfeindlichkeit, Wissenschaftsfeindlichkeit, Autonomie, Absoluter Wahrheitsanspruch** und **universeller Geltungsanspruch**. Kunst will zwar einerseits ein nach der Zukunft ausgerichtetes Kind ihrer Zeit sein, gleichzeitig aber als anthropologisch verankertes und damit **zeitloses Kriterium von Menschlichkeit** gelten. Schulisch gesehen tritt der Künstler insbesondere in seiner ‚musischen‘ Ausprägung das Erbe des humanistischen Lehrers als Universalist an, der sich nicht leicht in ein Fach unter anderen einfügt, sondern gern über den Fächern steht. Zu diesem Schritt kommt es allerdings erst, als auch der gymnasiale Zeichenlehrer nicht mehr mit der Technischen Hochschule in Verbindung gebracht werden kann, sondern durch eine Ausbildung an der Kunstakademie klar auf eine künstlerische Laufbahn gesetzt wird. Das ist in Bayern erst nach dem 2. Weltkrieg der Fall.

Die **Hinwendung zu Volkskunst** ist keine deutsche Idee und nicht aus dem Mist des Nationalsozialismus entstanden, wohl aber wurde sie von ihm genährt. Auch bei Picasso, bei Kandinsky und Münter und anderen Künstlern der Zeit gibt es dieses Interesse, das nicht immer den gleichen Phänomenen und Nationalitäten galt. Beim frühen Kandinsky waren es russische Märchen. Bei Picasso (Beispiel: ‚Les Demoiselles d’Avignon‘) glaubt man ein Interesse an afrikanischen Masken und iberischen Plastiken nachweisen zu können. Bei Münter geht es um alpenländische Votivbilder und Kinderzeichnungen. Grundsätzlich ist daran auch nichts auszusetzen, wenn nicht mit einer bestimmten Ästhetik ein Anspruch auf Ausschließlichkeit verbunden wird.

Die Idee vom **unschuldigen Auge** passt auch gut zum **Kindkünstler** und einer Pädagogik, die diesen **Zustand der Unschuld** möglichst lange bewahren möchte. Wolfgang Ulrich („Was war Kunst“, Frankfurt 2005, S.144-164) verfolgt diese Idee zurück bis zu Ruskin, „*Elements of Drawing*“ von 1856, einer Schrift, die 1897 ins Deutsche übersetzt erschien. Was die Kunst betrifft spricht Ulrich von einer „*heroischen Version von Unschuld*“ (o.zit. S.151), weil diese beim erwachsenen, ausgebildeten Künstler nur durch einen Verzicht und eine **gewaltsame Ausblendung von Sehgewohnheiten** und Vorbildern hergestellt werden kann. Schon Wölfflin tritt 1915 in „Kunstgeschichtliche Grundbegriffe“ der Vorstellung vom ‚Unschuldigen Auge‘ entgegen: „*Es ist eine dilettantische Vorstellung, daß ein Künstler jemals voraussetzungslos sich der Natur habe gegenüberstellen können. Was er aber als Darstellungsbegriff übernommen hat und wie dieser Begriff in ihm weiter arbeitet, ist von größerer Bedeutung als alles, was er der unmittelbaren Beobachtung entnimmt.*“ (S.249)

Was das Interesse der Moderne an der Kinderkunst und der Kunst der Primitiven erklären könnte, mag an einer Aussage von Kandinsky sichtbar werden, die Beat Wyss zitiert: „*Nach Kandinsky sind die Kunstformen von innerer Notwendigkeit, da kosmische Kräfte die Hand des Künstlers leiten. Um sich in die Botschaft des Weltwillens einzuhören, muß der Künstler den Panzer zivilisatorischen Ballasts abstreifen und wieder zurückkehren zum primitiven, unverstellten Anfang der Kultur.*“ (Beat Wyss, „Der Wille zur Kunst“, S.114) Deutlicher als in Wölfflins Stilbegriff wird diese ‚innere Notwendigkeit‘ in Aloys Riegels Begriff **>Kunstwollen<**. Neben der Volkskunst wird die **>Kinderkunst<** etwa bei Pablo Picasso, bei Jean Dubuffet oder bei Gabriele Münter zu einer Art Leitbild. Von Picasso wird gelegentlich ein Ausspruch zitiert: „*Ich konnte schon früh zeichnen wie Raffael, aber ich habe ein Leben lang dazu gebraucht, wieder zeichnen zu lernen wie ein Kind.*“ Es könnte sein, dass Picasso hier irrte. Die Ausstellung „*Mit dem Auge des Kindes. Kinderzeichnung und moderne Kunst*“ in der Städtischen Galerie im Lenbachhaus/Kunstabteilung München 1995, zeigte Zeichnungen und Hinterglasmalereien, wo sich die Malerin Münter angeblich an Stilmitteln der Kinderzeichnung versuchte. Mein Eindruck damals ging eher in die Richtung, dass Kinderzeichnungen diesen Adaptionsversuchen einer Erwachsenen ästhetisch überlegen sein können. Dem Maler Jean Dubuffet gelingt das meiner Meinung nach besser als Gabriele Münter. Bei Picasso denke ich eigentlich nie an Kinderzeichnung.



Dubuffet

Die Theorien von Britsch haben in ihrer Anwendung auf den Unterricht durch die Britschianer ein Ideal einer ‚**ganzheitlichen Kunst**‘ und einer geordneten Weltansicht propagiert, die sie im Volkstümlichen verwurzelt fanden, und deren Rolle als Muster sich in den bildhaften Zeugnissen aus dem Unterricht kaum leugnen lässt, auch wenn von Seiten dieser Pädagogik jede Musterlösung strikt abgelehnt wurde und diese ästhetische Erscheinungsweise als quasi urwüchsig behauptet wurde. Das oft geforderte „**Gewähren lassen**“ wird in den beispielhaften Publikationen von Unterrichtsarbeiten überdeckt von einer ebenso oft geforderten „**Ordentlichkeit und Sauberkeit**“ in der Ausführung, die eine Ästhetik imitierte, die ungelentete Kinderzeichnungen schon auch, aber eher selten, und dann meist bei Mädchen besitzen. Dieses Ziel wurde auch erreicht durch **trickreiche Didaktik**, die mit Hilfe kompositorischer Vorgaben arbeitete, etwa bei den beliebten Gemeinschaftsarbeiten. Auch durch technische Rahmenbedingungen konnte ein Erscheinungsbild erzeugt werden, das Kin-



Abb. 62. Die gradlenbringende Maria, Mädchen 12 Jahre

der auch nicht selbst erfinden müssen: Scherenschnitt, Linolschnitt, Hinterglasmalerei, **Ausführung der Zeichnungen in Tusche** und Deckfarbe liefern solche Rezepturen. Diese technisch erscheinende Erweiterung des ‚Zeichnens‘ ist auch eine Erweiterung in den ästhetischen Dimensionen, die sich in Richtung auf **Handarbeit** und **Werken** fortsetzt. Jede Technik impliziert auch im handwerklichen Sinn Denkleistungen und Übersetzungsleistungen in Bezug auf Form und Ausdruck, von denen aus betrachtet das kindliche ‚Zeichnen‘ mit seiner vorgegebenen linearen Spurgebung schon nicht mehr als naturgegebener Ausdruck gesehen werden kann. Anders gesagt: Was macht das Kleinkind, wenn ihm die Eltern an Stelle eines Stifts einen Pinsel und Farbtopf in die Hand geben? Und warum tun das Eltern eher selten? Schon mit Fröbel hatte eine Entwicklung in der ‚Mutterschule‘, seinem ‚Kindergarten‘ (um 1840) eingesetzt, dem triebhaften Geschehen des Kleinkindes durch **pädagogische Spielgaben**, durch das Spiel begleitende **Verse, Lieder und Bewegungsspiele** weit gefächerte **Lernanreize** zu schaffen. (Abb. aus „Schauen und Schaffen“ 1934 Heft 11, S.169 aus der Buchbesprechung zu Hans-Friedrich Geist, „Die

Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk“, erschienen 1934 in Leipzig)

Kerschensteiner grenzte seinen Forschungsansatz ein auf die **Darstellung weniger vorgegebener Motive**. Die Abbildungen in seinem kunstpädagogischen Hauptwerk sind denn auch in der Mehrzahl von ihm erstellte Collagen, in denen ein Motiv, von verschiedenen Kindern der gleichen zeichnerischen Entwicklungsstufe gefertigt, aneinandergereiht erscheint und so ein Spektrum der jeweiligen Stufe verdeutlicht. In dieser Beziehung ähneln sich alle frühen Untersuchungen zur Kinderzeichnung. Das mag auch daran liegen, dass sich ein **erzählerisches Moment** erst im Verlauf der Schemaphase, also relativ spät in der Kindheit herausbildet. Selbst bei der Raumdarstellung geht es Kerschensteiner mehr um die scheinräumliche Darstellung von Gegenständen, etwa einer Straßebahn, und weniger um eine Raumorganisation als Komposition eines Bildganzen. Auch wenn er eine Schneeballschlacht darstellen lässt, interessiert er sich nicht für die **Dramaturgie und Rhetorik** die hier auch zur Darstellung kommt. Anders als Britsch sucht Kerschensteiner nach **Vorbildern**, die in den Kinderzeichnungen wirksam sind. Etwa durch Einflüsse aus dem Elternhaus („*Beruf des Vaters*“) oder durch Medien („*besitzt Bilderbücher*“). Damit schlägt er schon in der Untersuchung eine ganz andere Richtung ein als Britsch, der die zeichnerische Entwicklung aus einer rein immanenten Logik heraus begreifen möchte.

Bei der von mir erfolgten Zuspitzung der Phase des Übergangs vom Zeichenunterricht zur Kunsterziehung auf die beiden Positionen Britsch und Kerschensteiner, wird die Breite der historisch gefundenen Lösungen für diesen Abschnitt der Fachgeschichte gewiss stark verkürzt. Insbesondere das Sammelbecken der **Musischen Kunsterziehung** und die sich schon in den 1920er Jahren andeutende **Expressive Kunstpädagogik** fallen dabei unter den Tisch. Mir ging es hier darum, zwei gerade in Bayern gewachsene, und dort noch verwurzelte Stränge vorzustellen, wovon eine vom **Standpunkt der Nützlichkeit** geprägt war, die das Zeichnen als Mittel der auf Erkenntnis und Verstehen gerichteten Auseinandersetzung des heranwachsenden Individuums mit seiner gegenständlichen Umwelt sieht, und als Instrument bildhafter Kommunikation zwischen den Individuen. Die andere war einer **Idee von Kunst** verpflichtet, einer individualisierten Ausdruckskunst, in der andere Vorstellungen von Kunst, etwa die einer repräsentativen Bilderei oder einer realistischen Naturwiedergabe, oder einer konzeptuellen Kunst kaum unterzubringen waren. Beide Positionen lassen sich in der Geschichte der Fachdidaktik in zahlreichen Facetten ausmachen. Auf eigenartige Weise erscheint die Position des Naturwissenschaftlers Kerschensteiner einer traditionellen, handwerklich geprägten Kunstlehre stärker verbunden, als die Position des Kunstwissenschaftlers

Britsch. Eigenartig deshalb, weil von Britsch der Begriff Kunst viel stärker in Beschlag genommen wird, als man dies von Kerschensteiner behaupten könnte. Britsch und seine Jünger satteln auf einer Idee von Kunst auf, die sich einer Lehre und einer Lernbarkeit scheinbar eher widersetzt. Scheinbar deshalb, weil der Begriff der (Kunst-) **Erziehung** doch auf das Erzeugen einer **Gesinnung** oder **Haltung** setzt, die dem freien Gestalten ein ästhetisches Korsett verpasst, an dem nicht viel Natürliches ist: Sauberkeit, Ordnung, eine Nähe zu gestalterischen Traditionen, die mit einer agraren und handwerklichen Kultur und einer regionalen historischen Prägung verbunden sind, die unterhalb der Schwelle von Hochkultur angesiedelt ist. Wie manche Denkanstöße von Britsch war auch das Erbe von Kerschensteiner nicht dagegen gefeit, durch die NS Ideologie zurechtgeschnitten und verbogen zu werden. Ganz offenbar konnten die Nationalsozialisten aus beiden Positionen für sie brauchbare Essenzen destillieren.

Um die Idee der Kinderkunst in den Zeichenunterricht einzuführen, bedurfte es auch einer **terminologischen Unterscheidung** von zeichnen und zeichnen. Das war nicht so ganz einfach und ist nicht in jedem Fall historisch leicht nachzuvollziehen. Kinderzeichnung ist für Kerschensteiner >**Gedächtniszeichnen**<, das er zu einer Methode des Anschauungsunterrichts ausbauen wollte. Die Vorstellung muss erst durch Anschauung, Beschreibung und Benennung in die Vorstellung befördert werden. Für Britsch ist Kinderkunst die >**Realisierung eines Vorstellungszusammenhangs**<, der sich im kindlichen Geist von selbst einstellt. In jedem Fall geht es dabei nicht um ein Zeichnen nach Vorlagen, weder solchen aus der Natur, noch solchen, die als Gegenstände oder Bilder vor Augen der Kinder real vorhanden sind oder erst durch eingehendes Betrachten und Benennen in eine Vorstellung erhoben werden müssen. Der Vorstellungszusammenhang wird beim Kind nach Gesetzen eines sich entwickelnden Erkenntnisvermögens realisiert. Falls das Kind durch Belehrung falsch beeinflusst wird, stört dies den natürlich angelegten Entwicklungsprozess. Das hat die pädagogische Vorstellung hervorgerufen, dass Kinderzeichnungen in einem bestimmten Alter zu bestimmten zeichnerischen Lösungen führen müssen und es Aufgabe des Lehrers ist, das Kind durch diesen von der Natur vorgegebenen Entwicklungsgang zu schleusen.

Wo ist die geistige Instanz >Vorstellung< zu lokalisieren? Wir würden heute vielleicht sagen, Kinderzeichnung ist ein Zeichnen aus der **Phantasie** heraus, auch um es zu unterscheiden von einem Zeichnen, in dem es um die Klärung objektiver, konstruktiver oder kompositorischer Vorstellungen geht. Eine sich in mancher Hinsicht eng mit Britsch verwandt fühlende Erlebnispädagogik ging etwa um die gleiche Zeit davon aus, dass das kindliche Zeichnen didaktisch befeuert wird durch **Erlebnisse** und durch **Erzählungen**, die Erlebnisse ins Gedächtnis zurückrufen oder sie erst als >**Phantasma**< der Phantasie implantieren. Der geschickte kunstpädagogische Erzähler legt in seine Geschichte nicht nur eine Dramaturgie, Personen, Handlung, Szenerie, Requisiten, sondern reichert sie an durch Verknüpfung mit Farben, mit Proportionen, mit Raumvorstellungen, mit vielfältigen bildhaft umzusetzenden Intentionen. Selbst wenn er die Geschichte aus einem Buch nur vorlesen wird, sucht er sich eine aus, die solche Aufhänger für die Bildvorstellung der Kinder liefert. Wenn er ein wenig pädagogisches Geschick besitzt, dann lässt er die Kinder selbst an bestimmten Stellen seiner Erzählung diese in sprachliche Bilder 'ausmalen'. Es ist leicht nachvollziehbar, dass in eine Erzählung unterschiedlichste Schwierigkeitsgrade **pädagogisch verpackt** werden können. So weit scheinen mir weder Kerschensteiner noch Kornmann zu gehen. Das überlassen sie einer Ausdruckspädagogik, die nach dem Krieg sich am Expressionismus orientiert.

Das >**Vorstellungszeichnen**< wird in der frühen Didaktik des Zeichenunterrichts unterschieden vom >**Linearzeichnen**<. Das Linearzeichnen ist in seinem Ursprung eine **Schreibübung**, im einfachsten Fall gestaltet wie eine Strichübung zur Bildung von Buchstaben und geometrischen Elementarfiguren. Das macht der Lehrer an der Tafel vor und die Schüler nehmen den Bewegungsduktus (und den Gebrauch der Hilfsmittel) auf beim eigenen Schreiben auf eine Tafel oder in ein Heft. Auch hier sind die Schwierigkeitsgrade leicht zu steigern, durch die Komplexität der vorge-machten Figur bis hin zur Konfrontierung der Schüler mit einer fertigen Vorlage, bei der der Weg der Reproduktion selbst gefunden werden muss. Wenn in meinem Kapitel 2 („Der Gang handwerklicher Leh-

re“), Runge einen Kupferstich als Federzeichnung reproduziert, ist das nichts anderes als eine schon recht anspruchsvolle Übung im Linearzeichnen. Die älteren Zeichenlehrer sehen vermutlich Runge's Übungen in einer anderen Gewichtsklasse, in der Kinder nicht vorkommen: Studium von Meisterzeichnungen. Für sie ist Linearzeichnen das **>konstruktive Zeichnen<**, ein Darstellungsverfahren, dessen Grundlagen Geometrie und Perspektive, sowie die Hilfsmittel Zirkel und Lineal sind. Demgemäß stellen die Lehrpläne dem Linearzeichnen das **<Freihandzeichnen<** gegenüber (siehe Anhang 3, Lehrplan von 1907 in den Klassen III bis VI). Auch in die Bereiche der konstruktiven Darstellung spielen Vorstellung und Phantasie mit hinein. Das wird gerne übersehen von Leuten, die sich nicht vorstellen können, wozu Vorstellung fähig und notwendig ist. Prof. Morin, der Kritiker Kerschensteiners, kann oder mag sich nicht vorstellen, dass Kinder einen zuvor genau beschriebenen Gegenstand aus der Vorstellung heraus zeichnerisch so wiedergeben können, wie das in einer Ausstellung durch Kerschensteiner vorgeführt wurde. Mag schon sein, dass er mit seinem Verdacht nicht ganz unrecht hatte, und dass da mancher Lehrer noch ein wenig nachgeholfen hat, um ein wenig als Pädagoge zu glänzen. Kunst ist auch ein Geschäft mit der Illusion.

Die **Terminologie des Zeichenunterrichts** verschwindet in den 1930er Jahren aus den Lehrplänen der Kunsterziehung. 1938 heißt das Fach in der Höheren Schule **>Kunsterziehung<** (Anhang 7a). Die Rede ist nun vom „**Freien Gestalten**“ in den ersten drei Klassen. Ab der 4. Jahrgangsstufe (heute Klasse 8) kommt dann das „**Gebundene Zeichnen**“ hinzu. Mit dem „**Freien Gestalten**“ ist eine Bahn geöffnet zu einer altersgemäßen **Ausdrucksfähigkeit** und zu Aufgaben, die möglichst dem Erlebnisbereich, „**Gesichtsbereich**“ der Schüler entsprechen. Noch ist hier die Rede von Aufgaben, nicht von Themen. Das wird sich unter dem Eindruck der Erlebnispädagogik und der musischen Kunsterziehung noch ändern. Vorerst liest man noch Warnungen vor „**gewollter ,Primitivität**“ und „**Bildchenmalen**“. Aber das „**Läutern der Ausdrucksweise**“ wird eindeutig als „**Führungsaufgabe**“ des Lehrers verstanden. Darauf können sich nicht nur die Anhänger von Kornmann berufen, sondern auch noch nach dem 3.Reich die expressiven musischen Erziehungskünstler und Erlebnispädagogen.

An einer pädagogischen Aufgabe scheinen mir sowohl Kerschensteiner wie Britsch/Kornmann gescheitert zu sein. Kerschensteiner sah seinen Auftrag auf die Volksschulen beschränkt. Damit ist eine Altersgruppe angesprochen von sechs- bis zehnjährigen Kindern mit einer relativ geschlossenen Phase der Entwicklung, die aber die eigentlich spannungsvollen Übergangphasen vom Kind zum Jugendlichen und dann zum Erwachsenen ausklammert. Auch Britsch/Kornmann sind auf diese Altersgruppe focussiert, und bereiten mit ihren Thesen einer **Bewahrpädagogik** den Weg, die in der Entwicklung vom kindlichen zum jugendlichen Darstellen geradezu ein Verhängnis sehen. Eine Didaktik des jugendlichen Zeichnens lässt damit vorerst noch auf sich warten.

Als in den 1960er Jahren die Volkskunst geschmäht und als Relikt der Nazizeit zu Grabe getragen wurde, trat an ihre Stelle eine neue ‚Volkskunst‘ der amerikanischen Siegermacht, die **Pop Art**. Während die Reliquien der Volkskunst es nur bis in die Heimat-, Spielzeug- und Nationalmuseen brachten, und ihnen heute in Deutschland immer noch ein Geruch der Nazizeit anhängt, stieg die Pop Art zügig auf in die Ränge der Hochkultur und fand Eingang in die Kunstmuseen der Gegenwart. Auf diesem Weg trat dann die **Warenästhetik** das Erbe der Volkskunst an, als Gegenstand ‚**Ästhetischer Erziehung**‘ und ‚**Visueller Kommunikation**‘. Sogar das Konzept des ‚**Kunstunterrichts**‘, das sich bald nach dem Krieg vorübergehend von allem ‚Kitsch‘ losgesagt hatte und sein Heil in der ‚**Bildende(n) Kunst der Gegenwart**‘ (Titel der Didaktik von Reinhard Pfennig, 1959) finden wollte, fand mit seinem großen Strategen Gunter Otto schon 1969 („Kunst als Prozeß im Unterricht“) und noch 1974 („Didaktik der Ästhetischen Erziehung“) einen Zugang zu Pop.