

Helene Skladny



Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule

Eine ideengeschichtliche Untersuchung
von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung

kopaed

KONTEXT
KUNSTPÄDAGOGIK

Składny

Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule



Kontext Kunstpädagogik Band 22

herausgegeben von Johannes Kirschenmann, Maria Peters und Frank Schulz

Helene Skladny

Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule

Eine ideengeschichtliche Untersuchung
von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Helene Skladny studierte an den Hochschulen Dortmund und Münster die Fächer: Kunst, ev. Theologie und Deutsch. Sie arbeitete von 2002 bis 2010 als Lehrerin an einem Berliner Gymnasium. Seit 2010 ist sie als Professorin für Ästhetische Bildung am Fachbereich Soziale Arbeit der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe (Bochum) tätig.

Diese Veröffentlichung lag dem Promotionsausschuss der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg als Dissertation vor.

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 978-3-86736-278-8

Druck: Majuskel Medienproduktion, Wetzlar

© kopaed 2012 (2., korr. und erg. Auflage)

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

*Es scheint mir ein wesentliches Manko und Problem zu sein, dass der
kunstdidaktische Diskurs weithin relativ ahistorisch geführt wird.*

Dietrich Grünewald

Was es mit dem springenden Pferd auf sich hat...

Ein Pferd von Kandinsky? Obwohl man das auf den ersten Blick vermuten könnte, stammt diese Zeichnung nicht von dem berühmten Maler, sondern von einem siebenjährigen Jungen.

Beide haben zur selben Zeit gelebt; sie wussten sicher nichts von einander. Aber wie sind diese Parallelen dann zu erklären? Gibt es eine Verwandtschaft zwischen einem Kind und einem Künstler? Wer hat hier eigentlich wen beeinflusst?

Kind und Kunst begegnen mir in meiner Arbeit als Kunstlehrerin täglich. Nicht immer (das muss ich gestehen) in solch verblüffender Parallelität – aber doch so, dass es mich oft fasziniert und mir zu denken gibt. Deshalb das Pferd!

Und da ist noch etwas, was diese Tuschzeichnung für mich zu etwas Besonderem macht: sie ist im Lauf meiner Auseinandersetzung mit diesem Thema zu einer Art Sinnbild der Kunstpädagogik geworden: Ein Pferd setzt zu einem kraftvollen Sprung zum Horizont (vielleicht hinauf zur Kunst?) an. Aber für dieses ehrgeizige Unternehmen hat es relativ dünne Beine; Augen sind keine zu entdecken; die Bodenhaftung ist ihm scheinbar verloren gegangen. So befindet es sich in einem eigenartigen Schwebezustand. Aber es ist dynamisch, hat offensichtlich Charme und Charakter und wird, wie es aussieht, noch einiges bewegen.

Lange hat es gedauert, der Fährte dieses Pferdes nachzugehen und seine Entwicklung bis zur Kunsterziehungsbewegung hin zu verfolgen. Deshalb steht am Anfang ein herzlicher Dank an alle, die mich dabei unterstützt haben: Zu allererst und im Besonderen danke ich meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Detlef Hoffmann, der diese Arbeit mit großem Engagement begleitet und gefördert, der mich immer wieder ermutigt, bereichert und herausgefordert hat. Dank gilt auch Herrn Prof. Dr. Norbert Schneider für wegweisende Impulse und seine Tätigkeit als Zweitgutachter.

Bei Dr. Thomas Brose bedanke ich mich für die freundschaftliche und kluge Begleitung, für seine präzisen Anmerkungen und hilfreichen Diskussionen, wenn ich mich in der Thematik zu »vergaloppieren« drohte. Dr. Dagmar Deuring sei für ihre motivierende, kompetente Lektorenarbeit herzlich gedankt. Dank geht auch an Kolleginnen und Kollegen der Wald-Oberschule für ihre hilfreichen Korrekturarbeiten.

Ich danke meinen beiden Kindern, Fedor und Ava, die mir viel Kraft gegeben haben, obwohl sie mich mit dieser Arbeit manchmal teilen mussten. Dann möchte ich auch meinen Freundinnen und Freunden für ihre Geduld und Unterstützung danken, denen es oft ebenso erging. Ein ganz besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mit ihrer wunderbaren Hilfe und ihrem liebevollen Beistand für diese Arbeit Raum geschaffen haben.

Ich freue mich über das Interesse, das dem Thema seit Erscheinen meiner Arbeit entgegengebracht wird und nun zur zweiten Auflage geführt hat.

Oktober 2012

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	11
I. Der Zeichenunterricht im 19. Jahrhundert	17
1 Grundsätzliches	19
2 »Historische Kunstpädagogik« und »Vergleichende Kunstpädagogik«	23
3 Anfänge schulischen Zeichenunterrichts im 19. Jahrhundert bei Johann Heinrich Pestalozzi	31
4 Auf neuen Wegen: Der Pestalozzischüler Joseph Schmid und die »Schönheitsformen«	45
Exkurs: Die Entdeckung der Ästhetik als unverzichtbarer Bestandteil von Bildung und Erziehung bei Alexander G. Baumgarten und Friedrich Schiller	63
5 Auf neuen Wegen: Der Pestalozzischüler Johannes Ramsauer und die »Gestaltlehre«	75
6 Frühe Formen »synkretistischer« Zeichenunterrichtskonzeptionen am Beispiel von C. L. F. Stein	85
7 Peter Schmid's Naturzeichenmethode	89
8 Der Einfluss der künstlerischen Zeichnung auf die frühen schulischen Zeichenkonzeptionen des 19. Jahrhunderts	99
9 Die »Monatsblätter zur Förderung des Zeichenunterrichts« und der Methodenstreit	105
10 Johann Friedrich Herbart: Trigonometrie und Ästhetik	111
Zwischenbilanz: Begründungsstrukturen für den Zeichenunterricht in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts	129
11 Herbartianismus	131
12 Friedrich Fröbel: Zeichenunterricht als geometrischer Symbolismus	135
13 Adolf Stuhlmann: Zeichenunterricht für Volks-, Mittel- und Gewerbeschulen	145

II. Zur Geschichte der Kunsterziehungsbewegung	159
1 Die Kunsterziehungsbewegung und die Entdeckung des schöpferischen Kindes	161
2 Vermittlungsversuche: Zeichenunterricht des 19. Jahrhunderts und Ansätze der Reformbewegung bei Theodor Wunderlich	171
3 Die Kunsterziehungsbewegung und empirische Untersuchungen zum ästhetischen Verhalten von Kindern	173
4 Alfred Lichtwark und die Werkbetrachtung	179
5 Carl Götze und die Hamburger Reformbewegung	197
6 Konrad Lange: Illusionstheorie und der Einfluss der psychologischen Ästhetik	217
Exkurs: Der Einfluss der Philosophie Friedrich Nietzsches auf die Kunsterziehungsbewegung	243
7 Gustav Hartlaub und der »Genius im Kinde«	249
8 George H. Mead und John Dewey: Der Begriff der »Ästhetischen Erfahrung«	267
III. Zur Frage nach den Zielen ästhetischer Bildung und Erziehung	275
1 Der Bruch mit dem Zeichenunterricht des 19. Jahrhunderts	279
2 Chancen und Probleme der Kunsterziehungsbewegung	283
3 »Richtig ist schön« versus »schön ist richtig«	289
Literaturverzeichnis	293
Abbildungsverzeichnis	305

Einleitung

Zur Position der Kunstpädagogik Eindrücke aus dem Alltag einer Kunstlehrerin zu Beginn des 21. Jahrhunderts

Ich baue mit einer Künstlerin eine Ausstellung von Schülerarbeiten auf, die während eines gemeinsamen Projekts in der Oberstufe entstanden sind. Bei dieser Tätigkeit betont sie mehrfach, »dass es auf keinen Fall so aussehen solle, als hätten es Kunstpädagogen aufgehängt ...«. Im Eifer des Gefechts hat sie vergessen, dass sie es genau mit dieser Berufsgruppe gerade zu tun hat. Während ich die Leiter weiterhin festhalte, auf der sie steht und nach künstlerischen Maßstäben die Schülerbilder hängt, denke ich über meine Rolle als Kunstlehrerin nach. In den Augen dieser jungen Künstlerin sind Kunstpädagogen noch nicht einmal dazu in der Lage, Bilder aufzuhängen, ohne dass ihnen etwas Pädagogisches, Lehrerhaftes und damit Kunstfremdes anhaftet.

Der Kunstpädagoge hat keinen guten Ruf bei den »echten Künstlern« und das hat eine lange Tradition. Im 19. Jahrhundert findet man häufig Beschreibungen von Zeichenlehrern, die nur deshalb Lehrer geworden sind, weil sie es als Künstler nicht geschafft haben. Dem Kunstpädagogen scheint somit der Makel des gescheiterten Künstlers anzuhafeln, der mit dem Schritt in die Schule seinen künstlerischen Offenbarungseid geleistet hat. Schafft er es noch, hartnäckig neben seiner Lehrertätigkeit ein Atelier zu halten, kommt er schnell in den Ruf, kein echter Pädagoge zu sein. Außerdem muss er sich die Frage gefallen lassen, warum ihn seine Kunst nicht ernähre. An der Universität trifft man in der Regel auf eine Hierarchisierung, bei der die zukünftigen Grundschulpädagogen auf der untersten Stufe stehen und die angehenden Studienräte bis zum Schluss ihre eigentliche Zugehörigkeit zur »freien Kunst« verteidigen.

Und die Pädagogen unter den Kunstpädagogen? Die verstehen offenbar nicht genug von Kunst. Pädagogik scheint sich mit Kunst nicht zu vertragen.

Perspektivwechsel: Im Lehrerkollegium werden die Kunstpädagogen teilweise als »die Künstler« bezeichnet. Im schlimmsten Fall wird ihnen auch von dieser Seite abgesprochen, Bilder aufhängen zu können nun aber mit der umgekehrten Begründung. Hier finden sich eigenartige Künstlerklischees; etwa chaotisch, unsystematisch, kreativ, theorie- und lebensfern. Der Kunstpädagoge sollte diese oft auch ganz freundlich

gemeinten Zuschreibungen eigentlich als Kompliment auffassen, würde er sich damit nicht den Ruf einhandeln, eigentlich kein richtiger Lehrer zu sein.

Auch unter den Lehrern hat der Kunstpädagoge traditionell keinen guten oder aber einen etwas anderen Stand. Er steht bei seinen Kollegen im Verdacht, kein bildungsrelevantes Fach zu vertreten und somit kein vollwertiger Lehrer zu sein. Dieses Renommee der Belanglosigkeit äußert sich beispielsweise auch an den Elternsprechtagen, bei denen sich (wenige Wohlwollende ausgenommen) nur jene Eltern bei Kunstpädagogen einfinden, die die Zeit angesichts der langen Warteschlangen vor den Zimmern der Vertreter von Haupt- und Nebenfächern nutzen wollen.

Dass es sich beim Kunstunterricht um ein ausgesprochenes *Nebenfach* handelt, das in der Liste der Gewichtung der Fächer auf einem der untersten Plätze rangiert, ist schon Grundschulern klar. Falls es nicht in der gymnasialen Oberstufe als Punkt- oder sogar Abiturfach zählt, ist es für den erfolgreichen Schulabschluss eher unwichtig. Wenn es darum geht, dass die Stundentafel aus finanziellen oder organisatorischen Gründen eingeschränkt werden muss, ist der Kunstunterricht in der Regel eins der ersten Fächer, auf die man verzichtet. In der Pisastudie finden ästhetische Kompetenzen noch nicht einmal Erwähnung.

War es noch im 19. Jahrhundert die schlechtere Ausbildungssituation, die in der Regel eine schlechtere Bezahlung nach sich zog, ist es nun noch das Fach selbst, das latent oder offen Misstrauen erregt. Offiziell gibt es keine Unterschiede zwischen einem Kunstlehrer und einem Mathematik- oder Geschichtslehrer. Alle waren an Universitäten und haben das erste und zweite Staatsexamen absolviert. Doch solange die Daseinsberechtigung des Faches nicht geklärt ist, ist auch die seiner Vertreter zweifelhaft.

Es wäre aufschlussreich, würde man die Publikationen der kunstpädagogischen Hochschuldozenten und Dozentinnen der letzten Jahrzehnte auf kunstlehrerkritische oder gar kunstlehrerfeindliche Äußerungen hin untersuchen. Gert Selle, auf den noch eingegangen wird, steht mit seinen Ausführungen sicherlich an der Spitze. In seinen Beurteilungen wird den Kunstlehrern die Fähigkeit zur künstlerischen Vermittlung in der Regel komplett abgesprochen: »Für die gesamte Sekundarstufe I und II (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) halte ich den gegenwärtigen Kunstunterricht in der Form und auch inhaltlich für überholt, nicht entwicklungsfähig und, gemessen am Entwurf ästhetischer Bildungsprozesse, für verfehlt.¹« Zwischendurch spricht er auch von »Vermeidungsenergie«,² die Kunstpädagogen

- 1 Gert Selle: Das Ästhetische Projekt, Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule, Unna 1992, S. 132.
- 2 Gert Selle: Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst. Eine Kritik mit praktischen Konsequenzen, Reinbek 1990, S.13.

aufbringen, um Schüler von der Erschließung, besonders der Gegenwartskunst, abzuhalten. Immerhin hat Selle über mehrere Jahrzehnte Kunstpädagogen (aus)gebildet.

Häufig trifft man in wissenschaftlichen Schriften auf Abgrenzungsversuche gegen jegliche Form von Verschulung oder Operationalisierung von Lernzielen. Niemand möchte in den Verdacht geraten, Kunst lehren zu wollen. »Lehren« wird mit Rigidität und Formen von kunstfernen Betätigungen in Verbindung gebracht. So finden teils massive, teils subtile Abgrenzungen vom schulischen kunstpädagogischen Alltag statt. So beispielsweise bei Eva Sturm: »Mit ›Von Kunst aus‹ wird in diesem Sinne vorgeschlagen, Kunst als Ressource und speziellen Verhandlungsraum zu verstehen. Er meint gerade nicht, Kunst – wie dies in vielen Fällen in unserem Bereich geschieht – nachzuahmen oder didaktisch überschau- und kontrollierbar vorzerlegen zu können, sie irgendwie kleinzukriegen, sondern im Gegenteil.«³ Obwohl dieses Zitat durch die Formulierung »in unseren Bereichen« auch die der Hochschuldozenten potentiell mit einschließen könnte, findet sich hier eine komprimierte Charakteristik des schulischen Kunstpädagogen, so wie er sich auf der Seite der wissenschaftlichen Kunstpädagogen (falls diese Bezeichnung nicht schon zu pädagogisch klingt) häufig darstellt: Sie ahmen Kunst (meist auch noch schlecht!) nach bzw. lassen Kunst von ihren Schülern nachahmen und machen Kunst durch ihre Didaktik überschau- und kontrollierbar, indem sie sie unsachgemäß zerlegen, verschulen und sie somit »kleinkriegen«. Das, was die Kunst eigentlich leisten soll, nämlich, so die Autorin, Ressource und Verhandlungsraum zu sein, wird damit unmöglich gemacht. Kunstlehrer sind in den Augen ihrer ehemaligen Professoren und Dozenten nicht selten die schulmeisterlichen Zerkleinerer von Kunst.

Und im Kunstraum oder im Klassenzimmer? Stärker als in anderen Fächern spielen einerseits Neigung und Begabung der Schüler eine wichtige Rolle. Andererseits hängen der Unterricht und das, was die Schüler daraus »mitnehmen«, wie in anderen Fächern erheblich von der Persönlichkeit und dem Engagement des einzelnen Lehrers ab.

Meiner Erfahrung nach lassen sich nach ihrem jeweiligen Umgang mit dem derzeit üblichen Geschehen im Kunstunterricht der Klassenstufen 7 bis 13 etwa drei bis vier »Typen« von Schülern unterscheiden. Die folgende Skizze ist bewusst plakativ gehalten und verzichtet zunächst auf die weitere Reflexion etwa der Begriffe von ästhetischer Wahrnehmung bzw. ästhetischen Handelns, versucht jedoch, an der Beobachtung des Verhaltens der Schüler Probleme des heutigen Kunstunterrichts sichtbar zu machen:

Ein kleiner Prozentsatz der Schüler kann zeichnen, malen, plastisch darstellen, hat eigene Gestaltungsideen und setzt diese um. Diese Fähigkeiten wurden häufig unabhängig vom

3 Eva Sturm: Von Kunst aus-bilden, in: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen e. V. (Hg.), bilden mit kunst, Bielefeld 2004, S. 137.

Kunstunterricht erworben. Teilweise zeichnen, malen und gestalten diese Schüler auch in ihrer Freizeit. Wahrnehmungsprozesse, etwa das Erkennen perspektivischer Verkürzungen und ihre zeichnerische Darstellung, fallen diesen Schülern leicht. Sie »sehen« es einfach, haben ein Gespür für Proportionen und können Gesehenes bildhaft wiedergeben. In der Oberstufe verstehen sie die sinnlich-künstlerische Sprache ihrer Kunstlehrer oder der außerschulischen Kunstvermittler. In Kunstwerke können sie sich »einsehen«, Bildkompositionen erkennen. Mit oder ohne den Kunstunterricht haben sie Vorlieben für einen oder mehrere Künstler entwickelt und sind offen für die Reflexion ästhetischer Wahrnehmung.

Ein größeres Mittelfeld »sieht« die perspektivische Verkürzung nicht ohne weiteres. Diese Schüler zeichnen Dinge häufig als Stereotype oder sie zeichnen, was sie vermeintlich »wissen«, und nicht, was sie sehen. Da kein systematischer Zeichenlehrgang stattfindet, ändert sich daran auch nicht viel. Wenn man ihnen im Einzelgespräch die perspektivische Verkürzung zeigt, kann es passieren, dass sie sich auf ein genaueres sinnliches Beobachten einlassen und ihre stereotype Zeichnung korrigieren. Das Gleiche gilt für alle Formen bildlicher und plastischer Darstellung.

Auch die Gestaltungsideen sind, wenn der Kunstlehrer nicht subtil steuernd eingreift, klischeehaft. Ästhetische Wahrnehmung ist für diese Schülerinnen und Schüler genauso wenig selbstverständlich wie ästhetisches Handeln. Je nachdem, was ihnen im Kunstunterricht angeboten wird, machen sie, teilweise mit Engagement, teilweise, weil es von ihnen verlangt wird, mit. Das gilt für freie experimentelle und gegenstandsnahe Darstellungsformen und auch für Aufgabenstellungen, deren Sinn ihnen nicht einleuchtet. Im besten Fall entdecken sie zwischendurch Themen, die ihnen Spaß machen.

Generell werden naturalistische Kunstwerke, im Sinne einer klassischen Technik, freieren, abstrakten oder experimentellen Kunstwerken vorgezogen. Dies gilt häufig auch für ihre eigenen Arbeiten. Auf künstlerische Strategien der Gegenwartskunst lassen sie sich ein – oftmals schätzen sie ihre Produkte jedoch nicht, nehmen sie nicht mit nach Hause. Bei dieser Schülergruppe besteht potenziell die Möglichkeit, dass sie sich auf die Erwartungen ihres Lehrers einstellen. *Sollen* sie beispielsweise sinnlich suchend handeln, dann machen sie es, *sollen* sie sich biographisch äußern, dann erfüllen sie auch diese Lehrererwartung. Diese Beobachtung stellt nicht in Frage, dass ästhetische Erfahrung oder gar biografisch bedeutsame Prozesse bei einzelnen Schülern stattfinden können. – Es muss aber nicht sein.

Schüler, die den Kunstunterricht offen verweigern und wenn überhaupt, nur das Nötigste machen, gibt es natürlich auch.

Einem geringen Anteil von Schülern bereitet das bildhafte Sehen und jegliche Form der bildhaften Darstellung große Probleme. Wenn sie eine Zeichenaufgabe erhalten, sind sie schlichtweg überfordert, haben keinerlei Anknüpfungspunkte, um das Gesehene aufs Papier zu bringen. Ähnliches gilt für plastisches Arbeiten. Sie scheinen kein Gefühl für

Formate und Proportionen zu haben, sie sehen es einfach nicht. Manchmal sind diese Schüler zusätzlich motorisch unsicher, können Stifte und Pinsel nicht unverkrampft halten oder haben Schwierigkeiten, eine Fläche farbig zu füllen. In einem abwechslungsreichen Kunstunterricht finden diese Schüler manchmal Nischen. Dort können sie vielleicht eine Bauaufgabe bewältigen, ohne in einem sichtbaren Kontrast zu ihren Mitschülern zu stehen. Die Arbeit mit digitalen Medien kann dieser Schülergruppe entgegenkommen und ihnen Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten eröffnen. Auch experimentelle Aufgaben, die sich auf künstlerische Strategien der Gegenwartskunst beziehen, können Nischen sein, da die Produkte hier einen eher untergeordneten Stellenwert haben. Manchmal stellen gerade diese Schüler, allerdings für sie vollkommen unerklärlich, Ergebnisse her, die ihre Kunstlehrer oder Kunstvermittler begeistern, da sie sich sichtbar von der Masse abheben. Sie selbst können ihre Arbeiten in der Regel nicht schätzen und wählen Kunst, so schnell es geht, ab.

In der Regel haben die Schüler die Erwartung, dass der Kunstlehrer – es sei denn, der Schüler steht in einer provokativen Ablehnung – die Noten »sehr gut« bis »gut«, selten »befriedigend« und grundsätzlich nie »ausreichend« oder schlechter zu vergeben habe, da dies die Persönlichkeit des Schülers verletzen würde. Weiterhin besteht die Auffassung, dass alle Schüler »künstlerische Freiheit« hätten und es eigentlich keine Kriterien zur Anfertigung oder Bewertung von Schülerarbeiten gäbe, da alles »Kunst« sei. Kurioserweise wird dabei einem großen Teil der Gegenwartskunst bis hin zur klassischen Moderne abgesprochen, überhaupt »Kunst« zu sein.

Der Kunstlehrer habe die Aufgabe, einen Freiraum zu schaffen, ein lustvolles Beschäftigungsangebot zu machen und ein Gegengewicht zum verschulerten Alltag herzustellen. Gelingt ihm das nicht, versinkt der Unterricht in eine bedeutungslose »Beschäftigungstherapie«, die weder von den Schülern, noch den Eltern oder den Kollegen ernst genommen wird.

Sicherlich gibt es Kunstpädagogen, die in den Augen ihrer Schüler und Kollegen gute Arbeit leisten und bei denen eine große Anzahl von Schülern auch nach ihrem eigenen Empfinden »etwas lernen« oder auch in irgendeiner Hinsicht für sie wichtige Entwicklungen machen können.

Damit aber das, was solche Lehrerinnen und Lehrer sowohl in Hinblick auf Lern- und Entwicklungsprozesse als auch im Hinblick auf (den Umgang mit) Kunst ermöglichen, nicht einfach als Glücksfälle wahrgenommen und allein auf ihre persönliche Begabung zurückgeführt werden muss, sondern durch die kunstpädagogische Ausbildung auch gezielt gefördert werden kann, erscheint mir eine grundlegende Reflexion der Bedingungen unseres Faches notwendig.

Als Ressource für eine solche Reflexion über mögliche Ziele, Inhalte und Methoden von Kunstunterricht soll in dieser Untersuchung seine frühe Geschichte betrachtet werden.



Der Zeichenunterricht im 19. Jahrhundert

»Man könnte die Geschichte der ästhetischen Erziehung- und Bildungslehren daher ungestraft auch als eine Geschichte des Scheiterns oder Versagens interpretieren.«⁴

1 Grundsätzliches: Nullpunkte der kunstpädagogischen Geschichte

Gibt es einen Leitfaden, ein sich durchziehendes Thema in der Geschichte der Kunstpädagogik? Beständiger Wandel scheint auf den ersten Blick die einzige Konstante zu sein, die man erkennen kann. In kaum einer zweiten Fachdidaktik sind so viele Brüche, Lossagungen, Paradigmenwechsel, aufblühende und untergehende Konzeptionen zu verzeichnen. All diese Konzeptionen haben gemeinsam, dass sie sich grundlegend von ihren Vorgängern absetzen. Eine der radikalsten Stimmen in diesem Kontext ist seit Anfang der 1990er Jahre diejenige von Gert Selle, der den Stab über dem Fach bricht. In seinem Aufsatz »Das Eine oder das Andere. Über eine minimalistische Didaktik der ästhetischen Irritation«⁵, der hier stellvertretend für seine Position stehen soll, setzt sich der nunmehr emeritierte Hochschulprofessor für das Verschwinden der Kunstpädagogik ein, wobei er die Geschichte des 20. Jahrhunderts im Blick hat. Selle kommt daher zu dem Schluss: »So unverzichtbar sind wir nun wirklich nicht, dass dieser Gedanke absurd wäre.«⁶

Eine ähnlich radikale Abkehr von allem Bisherigen hatte es etwa hundert Jahre zuvor schon einmal gegeben. Konrad Lange, einer der Hauptvertreter der Kunsterziehungsbewegung, deklarierte bereits 1893 die gesamte Fachgeschichte als eine »Geschichte des Irrtums«.⁷ Lange suchte damals mit ambitionierten Zeichenlehrern und Reformern den Zeichenunterricht als ein nicht mehr zeitgemäßes Fach zu beenden und nunmehr die Kunst in den Mittelpunkt zu rücken. Ging es der Kunsterziehungsbewegung darum, sich von der als zu mechanisch, inhaltsleer, kunstfern und möglicherweise sogar als ungesund

4 Gert Selle: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens, in: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm, Wolfgang Legler, Torsten Meyer, Kunstpädagogische Positionen 3/2004, Hamburg 2004, S. 7.

5 Gert Selle: Das Eine oder das Andere. Über eine minimalistische Didaktik der ästhetischen Irritation, In: BDK Mitteilungen, Fachzeitschrift des Bundes Deutscher Kunsterzieher e.V., H 3/03, S. 2-7.

6 Ebd., S. 5.

7 Konrad Lange: Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, Darmstadt 1893, S. 126.

wahrgenommenen Form des Zeichenunterrichts des 19. Jahrhunderts abzusetzen, so wendet sich die heutige Kritik gegen die Domestizierung sowohl der Lernenden als auch der Kunst durch die Kunstpädagogik. Von »oft sehr niedrige[r] Unterrichtsqualität« ist da die Rede, von der »Produktion von nutzlosem Pädagogikschrott«⁸ oder von übergroßen institutionalisierten Anpassungstendenzen, die jegliche Form ästhetischer Authentizität im Keim ersticke. Weiterhin wird den Kunstpädagogen vorgehalten, dass sie die »unveräußerlichen Grundrechte des ästhetischen Subjekts« verletzen, indem sie diesem verwehren, sich »sein eigenes Wahrnehmungsrecht [zu] nehmen oder es [zu] verweigern«.⁹ – Sicher, Selles Kritik kann auch innerhalb der universitären Auseinandersetzung um die Kunstpädagogik keineswegs als repräsentative Äußerung verstanden werden, und man wird dem provokativen Charakter seiner Geste vermutlich eher gerecht, wenn man sie als Aufforderung zur radikalen Neuorientierung denn als Beschluss zur Abschaffung der Kunstpädagogik liest.

Die anscheinend mit einer gewissen Regelmäßigkeit auftauchenden fundamentalen Krisensituationen innerhalb des Fachs wie auch die Beobachtungen aus dem heutigen Alltag von Kunstunterricht lassen einige Punkte erkennen, an denen sich die Problematik, möglicherweise aber auch die Chancen von schulischer Beschäftigung mit Zeichnen und Kunst zu kristallisieren scheinen. Der zentrale Punkte ist das Verhältnis von Kunst und Pädagogik: Welche pädagogischen Ziele werden mit der Beschäftigung mit Kunst bzw. mit der künstlerischen Betätigung verfolgt? Welche Rolle spielt dabei Kunst im Kunstunterricht bzw. von welchen Begriffen von Kunst gehen kunstpädagogische Konzeptionen aus? In den jeweiligen Antworten, die kunstpädagogische Ansätze bzw. Zeichenlehren auf diese Fragen geben, drückt sich zugleich ein weiterer wichtiger Kristallisationspunkt für mögliche Probleme aus, nämlich das zugrunde liegende Bild von dem lernenden Kind als dem zu bildenden Wesen.

Allein – die große Vehemenz, mit der die Kritik jeweils vorgetragen wurde bzw. wird, weckt den Verdacht, dass sie zugleich mit Verwerfungen einhergeht und dass es für ein produktives Nachdenken über mögliche Ziele und Inhalte des Kunstunterrichts sinnvoll sein könnte, gerade diejenigen didaktischen und kunsttheoretischen Ansätze in den Blick zu nehmen, die vor hundert Jahren ein für alle Mal überwunden zu sein schienen, und auch die Grundlagen der Kunsterziehungsbewegung selbst noch einmal kritisch zu befragen, nachdem diese geradezu zum Mythos geworden ist. Dabei geht es nicht darum, weiter im »Legitimations-Karussell«¹⁰ zu fahren, wie Selle den

8 Gert Selle: Das eine oder das Andere. Über eine minimalistische Didaktik der ästhetischen Irritation, In: BDK Mitteilungen, Fachzeitschrift des Bundes Deutscher Kunststretzieher e.V., H 3/03, S. 4.

9 Ebd.: S. 3.

10 Gert Selle: Das Eine oder das Andere. Über eine minimalistische Didaktik der ästhetischen Irritation, In: BDK Mitteilungen, Fachzeitschrift des Bundes Deutscher Kunststretzieher e.V., H 3/03, S. 5.

bisherigen Umgang mit der Geschichte des Fachs interpretiert, und auch keineswegs um eine »Verpflichtung, das Vergangene zu erhalten.«¹¹ Es geht vielmehr darum, mit einem nüchternen Blick die »Mythengeschichte« (Selle) des Fachs zu studieren und sie nach Potenzialen für den Umgang mit der aktuellen Situation zu befragen.

Für das 19. Jahrhundert sollen dabei einzelne Konzeptionen daraufhin untersucht werden, wie sie ihr Fach begründeten. So ist zu fragen, warum Zeichnen bzw. die Beschäftigung mit Kunst als ein erziehungs- und bildungsrelevanter Unterrichtsinhalt angesehen wurde, welche Intentionen damit verfolgt wurden und wie schlüssig die theoretischen Fundierungen waren. Weiterhin soll untersucht werden, mit welchen Problemen die frühen Konzeptionen zu kämpfen hatten und wie es zu dem Paradigmenwechsel der Jahrhundertwende kam? Was wurde durch die Reformbewegung gewonnen und was wurde durch sie verworfen? Und schließlich: Welche Intentionen, Fragestellungen, Probleme, Inhalte wurden damals formuliert, die bis in die heutigen Rahmenlehrpläne gültig sind?

Es wurden für diese Untersuchung Konzeptionen einzelner Autoren betrachtet, die in besonderer Weise geeignet schienen, auf die hier gestellten Fragen Antworten zu geben. Die Auswahl der Konzeptionen und Autoren richtet sich also nicht in jedem Fall nach ihrem tatsächlichen historischen Einfluss. So ist beispielsweise Johann Friedrich Herbart ein ausführliches Kapitel gewidmet, da seine ästhetischen und pädagogischen Ausführungen ein geschlossenes, in sich stringentes System bilden. Die schon von der Kunsterziehungsbewegung verurteilte und heute fast unverständliche Geometrisierung des Zeichenunterrichts kann an seiner Konzeption ebenso transparent gemacht werden wie die tradierte Auffassung, dass Ästhetik und Ethik in einem engen Zusammenhang stehen. Dass Herbarts trigonometrischer Zeichenunterricht in der Fachgeschichte kaum eine Rolle gespielt hat und seine philosophische Ästhetik wohl von kaum einem Zeichenlehrer verstanden wurde, ist dabei unerheblich bzw. verweist auf ein weiteres fachspezifisches Problem – auf das der eigenwilligen Adaption kunsttheoretischer Systeme. Mit Konrad Lange, einem wichtigen Protagonisten der Kunsterziehungsbewegung, dagegen, wird ein Autor diskutiert, dessen Name heute vermutlich weithin in Vergessenheit geraten ist, dessen Theorie der subjektiven Ästhetik aber als eine der Wurzeln des heutigen Begriffs der ästhetischen Erfahrung angesehen werden kann.

Die Darstellung ist nach Autoren gegliedert. Dieser dem tatsächlichen Geflecht der Diskurse eher widersprechende Aufbau ist aus dem praktischen Grund gewählt worden, dass sich auf diese Weise unterschiedliche Konzeptionen klarer gegeneinander abgrenzen ließen.

Zur Eingrenzung sei noch einmal vorangestellt, dass sich die Arbeit explizit auf den schulischen Zeichenunterricht bezieht und den Kunstgeschichtsunterricht, der ausschließlich an Gymnasien gelehrt wurde, weitgehend außer Acht lässt. Auch der

11 Ebd.

außerschulische Zeichenunterricht, der sich bis in die Renaissance zurückverfolgen lässt, wie Wolfgang Kemp's historische Untersuchung belegt,¹² ist nicht Thema dieser Arbeit. Im Zentrum der Betrachtung steht die Fachgeschichte des Zeichenunterrichts an Volks-, Real- und Gewerbeschulen und nicht die Kunstvermittlung an »höheren Schulen«, da hier die Hauptentwicklungslinien hin zum heutigen Kunstunterricht liegen. Die neuhumanistisch inspirierte Kunstvermittlung an Gymnasien, die auch die Zeichenlehrer anderer Schulformen geprägt hat, kann nur am Rande behandelt werden.¹³ Weiterhin geht es um die Darstellung und Analyse der theoretischen Legitimation der Vertreter des Zeichenunterrichts. Die tatsächliche schulgeschichtliche Umsetzung der Konzeptionen, die die Institutionalisierung des Faches beeinflusst haben, wird nur soweit behandelt, wie sie für die Frage der ideengeschichtlichen Entwicklung von Bedeutung sind.

Die Einflussnahme der Bildenden Kunst auf die Geschichte der Kunstpädagogik kann auch nur am Rande behandelt werden, da sie den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Sicherlich wäre hier noch ein interessantes Forschungsdesiderat.

Der historische Teil endet mit der Reformbewegung des frühen 20. Jahrhunderts und dem Einfluss Hartlaubs und knüpft von dort an die Gegenwartsdiskussion an. Auch die Vielzahl der Diskussionen und Tendenzen des 20. Jahrhunderts können hier nicht behandelt werden.

Mit dieser Eingrenzung ist die These verbunden, dass die heute vorherrschenden und den Hauptteil des schulischen Kunstunterrichts bestimmenden Konzeptionen von Kunstpädagogik – unbeschadet aller inzwischen stattgehabten Diskussionen etwa um »Visuelle Kommunikation« oder »Ästhetische Forschung« – noch immer zutiefst durch Ideen, Konzeptionen und auch Mythen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts geprägt sind.

Diese Untersuchung beschäftigt sich mit der historischen Entwicklung des Zeichenunterrichts in Deutschland. Ein internationaler Vergleich wäre sicherlich aufschlussreich – doch auch hier musste ein Schnitt gesetzt werden.

12 Wolfgang Kemp schreibt dazu: »Im 16. Jahrhundert ist bereits in Keimform alles versammelt, was ins Repertoire der Kunstpädagogik gehört.« Wolfgang Kemp: »... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen.« Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500-1870. Ein Handbuch. Frankfurt 1979, S. 30.

13 Zu diesem Thema liegt eine detaillierte Arbeit von Wolfgang Kehr vor: Wolfgang Kehr: Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik im 19. und 20. Jahrhundert. Studien zur Vermittlung von Kunstgeschichte an den Höheren Schulen, München 1983.

2 »Historische Kunstpädagogik« und »Vergleichende Kunstpädagogik«

Unser Bild von der Vergangenheit entsteht durch die Art und Weise, wie es beschrieben wird – und seine Beschreibungen entstehen im Kontext der jeweiligen Gegenwart. Seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wenden sich Kunstpädagogen der Geschichte ihres Faches das erste Mal verstärkt zu. Die ausführlichste Auseinandersetzung mit den Positionen des 19. Jahrhunderts wurde von Diethart Kerbs sowie Hans-Günther Richter geführt, deren Arbeiten in der Folge skizzenhaft vorgestellt werden sollen, um die Voraussetzungen, aber auch die Fragestellungen für meine eigene Untersuchung zu konturieren.

»Diese historische Dimension, die gleichzeitig Distanz verschaffen und Rückenwind geben kann, kommt der Qualität des politischen Bewußtseins unmittelbar zugute.«¹⁴

Diethart Kerbs: Historische Kunstpädagogik (1976)

Die so genannte Historische Kunstpädagogik ist untrennbar mit dem Namen Diethart Kerbs verbunden. Er initiierte in den 70er Jahren des 20. Jahrhundert ein umfassendes Forschungsprojekt. Ausgangspunkt war die Feststellung des Desiderats der eigenen Fachgeschichte. Kerbs' großes Verdienst liegt im Zusammenstellen und der Dokumentation des Materials, das seit dem großen Umbruch durch die Kunsterziehungsbewegung in den Archiven geschlummert hatte. In einem seiner Hauptwerke¹⁵ findet man eine detaillierte, übersichtliche Auflistung wichtiger historischer Quellen sowie einen reflektierten Abriss der bis dahin erschienenen historischen Darstellungen zum schulischen Zeichenunterricht seit dessen Anfängen. Dabei wird man zugleich mit den entscheidenden Protagonisten des 19. und frühen 20. Jahrhunderts vertraut gemacht. Das Forschungsprojekt, das von vielen Publikationen begleitet wurde,

14 Diethart Kerbs: Historische Kunstpädagogik. Quellenlage, Forschungsstand, Dokumentation, Köln 1976, S. 13.

15 Diethart Kerbs: Historische Kunstpädagogik. Quellenlage, Forschungsstand, Dokumentation, Köln 1976.

mündete 1976 in einer groß angelegten, drei Jahre andauernden Wanderausstellung durch zwanzig Städte. Gezeigt wurden Quellentexte, Dokumente, Lehrmaterial und Schülerarbeiten, chronologisch geordnet und kommentiert. Anhand des zweibändigen Ausstellungskataloges kann man sich ein Bild von der Ausstellung machen.¹⁶ Das öffentliche Interesse, das diesem Thema entgegengebracht wurde, war enorm, was auch aus den Presseberichten hervorgeht, die dem zweiten Band beigelegt sind. Fragt man nach dem Grund, wie es dazu kam, dass die Geschichte eines bisher wenig beachteten Faches derart Aufsehen erregte, muss man die gesellschaftspolitische Situation der 70er Jahre mit einbeziehen. Vorangegangen waren die Studentenunruhen der 1968er Jahre. Ganz im Sinne des gesteigerten politischen Bewusstseins wollte die historische Kunstpädagogik mit ihrer Fachgeschichte zugleich einen kritischen Beitrag zur Aufarbeitung der Sozialgeschichte leisten. Ziel war eine historische und vor allem politische Aufarbeitung des Faches. Davon ausgehend sollte ein Gegenentwurf für einen anderen Kunstunterricht entwickelt werden. So formulierten die Ausstellungsorganisatoren: »Die Geschichte dieses Faches war immer die von Reformen – und im alten Deutschland war es zugleich immer die Niederlage des Fortschritts. Daß das in unserer Gegenwart anders werde – dazu möchte diese Darstellung der Fachgeschichte beitragen.«¹⁷ Die kunstpädagogische Vergangenheit sollte hinsichtlich ihrer gesellschaftspolitischen Verstricktheit entlarvt werden. So Kerbs: »Man kann aus pädagogischen Texten jener Zeit, hier Kunsterziehung betreffend, trotz der unterschiedlichen Erwartungen heute noch beängstigend klar eine höchst gleichartige nationale z. T. völkische Tendenz ablesen ...«¹⁸

Die Antwort von Kerbs und anderen Kunstpädagogen, die auf eine Erneuerung der Gesellschaft durch ein politisch aufklärendes Erziehungsmodell setzten, lag damals in der »Visuellen Kommunikation«. Durch eine Sensibilisierung für die politische Dimension von Bildsprachen sowie die Schulung einer eigenen Bildkompetenz sollten die Schüler zu aufgeklärten und mündigen Teilnehmern an der öffentlichen Kommunikation erzogen werden.

16 Ole Dunkel, Diethart Kerbs (Hg.): Kind und Kunst, Eine Ausstellung zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts, Ausstellungskatalog und Dokumentation, (Bd. II), Hannover 1980.

17 Ebd.: S. 2.

18 Diethart Kerbs: »Hinauf zur Kunst!«. Zitate aus Texten zur Kunsterziehung zwischen 1890 und 1938, in: Kunst + Unterricht, hg. D. Helms, D. Kerbs, Neuhausen, G. Otto, H. Rischbieter, H. 28, 1974, S. 14–19.

Im Jahre 1998 veröffentlicht Kerbs ein umfangreiches Handbuch zur deutschen Reformbewegung. In seinem darin publizierten Aufsatz mit dem Titel: »Kunsterziehungsbewegung« wird die Kritik am 19. Jahrhundert nur noch am Rande erwähnt. Dass der eigentliche Beginn des Kunstunterrichts in der Reformbewegung liegt, wird längst vorausgesetzt. Diethart Kerbs, Jürgen Reulecke (Hg.): Handbuch der deutschen Reformbewegung 1880–1933, Wuppertal 1998.

In dem Bild, das die Historische Kunstpädagogik vom Zeichenunterricht des 19. Jahrhunderts vermittelt, erscheint dieser, etwas salopp formuliert, als ein Instrument preußischer imperialistischer Machtpolitik. Weiterhin gibt es immer wieder Verweise, die, ausgehend von der Betonung des nationalen Gedankens, Bezüge zum Nationalsozialismus ziehen.

Dieses Bild entsteht aufgrund einer sehr eng gefassten Fragestellung, mit der das historische Material bearbeitet wird. So werden beispielsweise die Schülerzeichnungen sowie die Anweisungen für Lehrer dahingehend interpretiert, welche Disziplin angewandt werden musste, um eine solche Präzision und auch eine solche Gleichförmigkeit unter den einzelnen Arbeiten zu erreichen. Welche Dimensionen der Wahrnehmung und welche Fähigkeiten den Schülern dabei auch vermittelt werden sollten, machen diese Untersuchungen nicht zum Thema. Das heißt, die dahinterliegenden zeit- und ideengeschichtlichen Intentionen werden dem unvoreingenommenen Leser nicht vermittelt. Sicherlich gibt es auch historisch belegbare Anhaltspunkte für die politische Instrumentalisierung des Zeichenunterrichts. Die Desavouierung der pädagogischen Ansätze eines ganzen Jahrhunderts lässt jedoch einen sehr eingeschränkten Blick auf die Geschichte erkennen. So wurde mit diesen Forschungen einerseits eine Tür geöffnet: Die Geschichte war nun thematisiert, kritisch problematisiert und ihre wesentlichen Dokumente zugänglich gemacht. Andererseits wurde diese Tür auch wieder umso fester verschlossen. Da man die Geschichte als Negativfolie für die Etablierung eines aufgeklärten Kunstunterrichts gebrauchte, erschien eine Beschäftigung mit der Fachgeschichte als überflüssig.

»Anstatt zeichnenden, gestaltenden, spielenden Kindern zuzusehen und aus ihrer ‚Methode‘ zu lernen, versuchte er ihnen eine Art einfache Linien-Mathematik überzustülpen.«¹⁹

Hans-Günther Richter: »Geschichte der Kunstdidaktik« (1981)

»Nur wer im Besitze der Wahrheit ist, kann so hemmungslos in ‚gute‘ und ‚böse‘ Kunstpädagogogen einteilen, wie das D. Kerbs, der Initiator der ‚Historischen Kunstpädagogik‘ tut«²⁰, polemisierte Hans-Günther Richter in seiner 1981 erschienenen »Geschichte der Kunstdidaktik«.²¹ Er warf dieser Forschungsrichtung vor, im höchsten Grade parteilich und damit wissenschaftlich unredlich zu sein. Seine vehemente Kritik gegen Kerbs mündete in dessen Titulierung als »Historiker, als rückwärts gekehrter Prophet (Schlegel), mehr noch: als rückwärts gewandter Heiland, der über die meisten Irdischen sein Verdammungsurteil sprechen muß, weil sie ihm nicht vorangegangen sind.«²²

Richter möchte für die eigene Untersuchung vor allem eins ausschließen: eine Forschung, die mit einer bereits vorformulierten These an die Geschichte herantritt und so in eine extreme subjektive Wertung verfällt.

Seine Forschungsmethode, die er als »Vergleichende Kunstpädagogik« bezeichnet, charakterisiert er folgendermaßen: »Im Mittelpunkt der Untersuchung steht weniger das Geflecht historischer Beziehungen, Beeinflussungen, Abhängigkeiten (so interessant es auch wäre), sondern die Abfolge (herauspräparierter) kunstdidaktischer Positionen, die damit vergleichbar gemacht werden sollen.«²³

Richters Untersuchungsrahmen beträgt hundert Jahre und beginnt mit dem Jahr 1880. Der größte Abschnitt des 19. Jahrhunderts wird demnach gar nicht erwähnt.

Das Herauslösen aus dem geschichtlichen Kontext schafft einerseits einen schnellen und für den Leser voraussetzungslosen Zugang sowie eine Übersichtlichkeit. Andererseits ist diese bewusst verkürzte Darstellungsweise auch problematisch – denn ein Vergleich ist nur dann sinnvoll, wenn das zu Vergleichende auf die wesentlichen Aspekte zurückgeführt wird. Wer z.B. die umstrittene Methode Adolf Stuhlmanns vom Ende des 19. Jahrhunderts, die Richter an den Anfang seiner Untersuchung stellt, mit einem beliebigen kunstpädagogischen System nach dem Zweiten Weltkrieg

19 Hans-Günther Richter: Geschichte der Kunstdidaktik, Düsseldorf 1981.

20 Ebd.: S. 11.

21 Hans-Günther Richter: Geschichte der Kunstdidaktik, Düsseldorf 1981.

22 Ebd.

23 Ebd.: S. 7.

vergleichen will, wird feststellen, dass sich weder Inhalt noch Methode auch nur annäherungsweise berühren. Das Interessante eines solchen Vergleichs läge vielmehr in der Beobachtung der unterschiedlichen Zielsetzungen, die jeweils mit dem Unterricht verbunden werden. Diese macht Richter jedoch nicht zum Thema. Der Maßstab, mit dem Richter die historischen Ansätze misst, ist zwar nicht der ihrer ideologischen Funktion wie bei Kerbs, aber auch er legt Kriterien an, die dem damaligen pädagogischen Denken fremd waren: so vor allem die Vorstellungen einer freien, un gelenkten Kinderzeichnung als Ausdruck des kindlichen schöpferischen Potentials. Warum die Zeichenlehrer vor der Reformbewegung geometrisch zeichnen ließen, wird aus Richters »Vergleichender Kunstpädagogik« nicht deutlich, es erscheint vielmehr als eine folgenreiche Fehleinschätzung.

Die Einteilung in »'gute und böse' Kunstpädagogen« hat sich bei ihm in diejenige von »richtigen und falschen« Methoden verschoben. Ihrer Kontextualität enthoben, erscheinen die Konzepte, und dies gilt besonders für jene vor der Kunsterziehungsbe-
wegung, tatsächlich als falsch oder als vollkommen abwegig. Ohne eine Darstellung der jeweiligen Ziele und gegebenenfalls von deren Begründung innerhalb eines weiteren Konzepts von Erziehung und Bildung wird beim Leser entweder Unverständnis oder Ablehnung gegenüber den damaligen Positionen erzeugt.

»Noch im Satzbau dieser Passage wird die Willkür deutlich, mit der die ‚freien‘, spielerischen Aktivitäten des Kindes, die mit dieser Deutlichkeit vorher nicht beobachtet und beschrieben worden sind, an mathematisierte zeichnerische Operationen gebunden werden sollen, denen wiederum ein Begriff der Form (...), d.h. ein intellektuelles Modell zugrunde gelegt wird.«²⁴

Hans-Günther Richter: Eine Geschichte der ästhetischen Erziehung (2003)

Im Jahre 2003 veröffentlichte Richter »Eine Geschichte der ästhetischen Erziehung«.²⁵ Wie unterscheidet sich dieses Werk von der mehr als zwanzig Jahre älteren »Geschichte der Kunstdidaktik«?

Zunächst zeigt, so auch die explizite Intention des Autors, der nun auftauchende unbestimmte Artikel im Titel eine gewisse Bescheidenheit bzw. Selbstreflexion an, indem er markiert, dass es *die* Geschichte der ästhetischen Erziehung nicht gibt. Die Darstellung und Bewertung der historischen Konzeptionen erfolgt demnach immer schon aus einem bestimmten Blickwinkel, der eine überzeitliche Objektivität nicht in Anspruch nehmen kann.

Interessanterweise findet eine Auseinandersetzung mit der Forschungslage nicht statt. Richter geht weder auf die »Historische Kunstpädagogik« noch auf andere Publikationen zur Geschichte der Kunstpädagogik ein – und erwähnt nicht einmal seine eigene »Geschichte der Kunstdidaktik«.

Die »vergleichende« Methode weicht nunmehr einer »historischen«. Das, was Richter vorher bewusst herausgelassen hat, nämlich das Geflecht historischer Beziehungen, wird hier zum Thema gemacht. Weiterhin setzt Richter seine Untersuchung nunmehr ca. zweihundert Jahre früher, nämlich in der Mitte des 18. Jahrhunderts, an. Die einzelnen Konzeptionen werden ausführlich, mit vielfachen Quellenverweisen und Originalpassagen versehen und vor allem mit geistesgeschichtlichen, philosophischen und gesellschaftlichen Einflussbereichen ins Verhältnis gesetzt.

Trotz dieser Unterschiede weisen beide Werke Parallelen auf: Der Maßstab, anhand dessen kunstpädagogische Positionen bewertet werden, ist derselbe geblieben: Die freie Kinderzeichnung als Ausdruck eines pädagogisch unbeeinflussten freien ästhetischen Handelns bleibt Richters Richtschnur für historische kunstpädagogische Positionen. Dieses Bewertungskriterium lässt, trotz des reichhaltigen historischen und geistesgeschichtlichen

²⁴ Hans-Günther Richter: Eine Geschichte der ästhetischen Erziehung, Niebüll, 2003, S. 92.

²⁵ Ebd.

Quellenmaterials, die alte Einteilung in »richtige« und »falsche« Ansätze bestehen. Das Phänomen beispielsweise, dass Pestalozzi trotz seiner »eindrucksvollen Beschreibungen darstellender und produktiver kindlicher Aktivitäten«²⁶ mathematisch ausgerichteten Zeichenunterricht entwickelte, bewertet Richter als »schier unbegreifliche Diskrepanz«, »Dürre seiner pädagogisch-didaktischen Systematik«²⁷ und schließlich als »Willkür«. Richter geht sogar so weit, den an der Geometrie orientierten Ansätzen nicht allein die Verhinderung einer ästhetischen Entwicklung der Kinder, sondern geradezu physische Grausamkeit vorzuwerfen: So »... zwangen sie für fast hundert Jahre die beobachtbaren und tatsächlich beobachteten spielenden Aktivitäten und zeichnerischen Ausdrucksergebnisse der Kinder auf das Streckbrett des Quadrates, des Netzes und überhörten auch in diesem Fall das *Weinen der Kindlein*«. ²⁸ Warum aber Pestalozzi mathematische Bestimmungen des Quadrats statt freier Kinderzeichnungen zur Grundlage seiner Zeichenlehre gemacht hat, wird trotz des umfangreich ausgebreiteten Quellenmaterials nicht deutlich. Und wenn Richter an anderer Stelle Pestalozzis Vorgehensweise, die gerade nicht von der empirischen Beobachtung des spielenden Kindes ausgeht, sondern von einer »vorgegebenen intellektuellen Systematik«, als »Halbwahrheit« betrachtet,²⁹ dann stellt sich die Frage, was denn an Pestalozzis Überlegungen wenigstens »halbwahr« sein könnte. Hierauf gibt das Werk jedoch keine Antwort. Im Gegenteil, bevor der Leser sich überhaupt mit der historischen Dimension beispielsweise der Kunstpädagogik Pestalozzis beschäftigen kann, wird er darauf hingewiesen, dass diese Auffassung heute tot sei wie ein Türnagel.³⁰

Die durch Kerbs und Richter, als Beispiele der Rezeptionsgeschichte des 20. bzw. 21. Jahrhunderts, konstruierten Bilder vom Zeichenunterricht des 19. Jahrhunderts als eines Disziplinierungs- und ideologischen Zurichtungsapparats für eine imperialistische Machtpolitik bzw. als primitive Schulmeisterei sind inzwischen zu gängigen Stereotypen geworden, für die das Kuriositätenkabinett einzelner, zumeist aus dem Zusammenhang gerissener Beispiele gewissermaßen als Beleg fungiert. Im Sinne des Projekts, historische Positionen als Ressource für eine heutige Reflexion zu nutzen, besteht für die vorliegende Untersuchung die Herausforderung, die damaligen Ansätze auch im Hinblick auf die Ziele, die sich mit ihnen verbanden, sowie auf die übergeordneten Konzepte von Erziehung und Bildung zu betrachten.

26 Ebd.: S. 91.

27 Ebd.

28 Ebd.: S. 97.

29 »Natürlich erscheint uns dieser Begründungsversuch als eine Halbwahrheit, der allerlei Trivialpädagogisches hervorbrachte.« Ebd., S. 90.

30 Ebd.: S. 89.