

Art Education Research No. 15/2019

Anna Schürch

«Natürliche Kunsterziehung» – Biologismen im kunstpädagogischen Diskurs

Was bedeutet es, sich mit dem eigenen Fach aus historisch-diskursanalytischer Perspektive zu beschäftigen? Diskurse zu analysieren, bedeutet zu rekonstruieren, was in bestimmten historischen Momenten sagbar und sichtbar ist – und was nicht. Dieses Sag- und Sichtbare zu identifizieren bedeutet, sich bewusst zu machen, dass zu diesen historischen Zeitpunkten jeweils nur ganz bestimmte Auffassungen für gültig erachtet und die Dinge nach bestimmten Mustern gedacht und für wahr genommen werden. Die Dinge sind demnach nicht per se wie sie sind, sondern sie sind, wie sie sind *weil* sie in bestimmter Weise gedacht, verstanden und erklärt werden.

Wenn diese Analysen, wie in meinem Fall, das eigene Fach – die Kunstpädagogik beziehungsweise meine Ausbildung als Lehrerin für Bildnerisches Gestalten – betreffen, lässt mich dies als Forscherin nicht unbeteiligt: Auch mein Denken und Wissen ist von diesen Diskursen durchzogen und je mehr ich mich damit beschäftige, umso mehr werden mir meine eigenen bisherigen Annahmen in ihrem historischen Gewordensein und damit auch in ihrer Limitierung bewusst: Das So-Sein der Dinge verliert seine Selbstverständlichkeit – warum heisst das Schulfach eigentlich Bildnerisches Gestalten? –, für gültig oder wahr Erachtetes wird fragwürdig, Widersprüche fallen auf. Genauer wissen zu wollen, was woher kommt, braucht Beharrungsvermögen, denn ein kritisches Geschichtsbewusstsein gehört nicht zu den expliziten Stärken unseres Faches.

Die Folge dieser historisierenden Arbeit ist eine irreversible Veränderung des Denkens. Besonders akut wird dies beim Nachdenken über Begründungszusammenhänge: Warum braucht es dieses Fach? Mögliche Antworten auf diese Frage denke ich unterdessen weniger als Gewissheiten, sondern vielmehr als historisch bedingte Teile eines argumentativen Repertoires: Mich interessiert, wie sich Akteur_innen zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt etwas so und nicht anders zurechtlegen. Diese Arbeit schafft auch eine gewisse Distanz: An etwas zu *glauben* ist schwierig geworden.

Eine solche Zurechtlegung möchte ich heute vorstellen und zwar eine, die das kunstpädagogisch Sagbare im 20. Jahrhundert jahrzehntelang bestimmte und, wie ich meine, bis heute eine gewisse, unterschwellige Wirksamkeit hat. Nicht zuletzt deshalb weil sie in der Schweiz, im Unterscheid zu Deutschland, nie einer grundlegenden Kritik unterzogen worden ist.

ERNEUERUNGSBEWEGUNG IM ZEICHENUNTERRICHT

Zeitlich setze ich Ende der 1920er Jahre ein. Im deutschsprachigen Raum hatten die seit der Jahrhundertwende an mehreren auch internationalen Tagungen aufgebrachten Forderungen der Kunsterziehungsbewegung und der Reformpädagogik in Fachkreisen einige Anerkennung gefunden: Es war die Zeit einer «Erneuerungsbewegung im Zeichenunterricht, wo man sich vom Naturzeichnen abwandte, um den Unterricht auf die formbildenden Kräfte des Kindes aufzubauen» (Jeltsch 1949/2: 168), wie ein Schweizer Zeichenlehrer rückblickend resümiert. Beeinflusst durch die Auseinandersetzung mit der kindlichen Entwicklung und der Kinderzeichnung seit dem frühen 20. Jahrhundert galten unterdessen Fachkonzeptionen als «fortschrittlich», die den Anspruch hatten vom Kind auszugehen, und die weniger auf technisches Können und dessen lehrgangsmässige Vermittlung abzielten. Exemplarisch verdeutlichen die Ausführungen von Hermann Kienzle, dem Direktor der *Gewerbeschule* und des *Gewerbemuseums Basel und* einflussreichen Werkbund-Mitglied, wie ein solcher fortschrittlicher Zeichenunterricht um 1930 in Abgrenzung von der Idee des Lehrgangs und von Praktiken wie dem Kopieren oder dem Abzeichnen gedacht wurde:

«Auch im Zeichenunterricht soll an Stelle des Lern- das Erziehungsprinzip treten. Selbstverständlich beginnt er nicht mehr damit, das Kind Ornamente, ärmliche Destillate einer heute nicht mehr lebendigen Kunstform abzeichnen zu lassen. [...] Das Abzeichnen eines Stillebens, ja auch das Nachzeichnen eines grünen oder getrockneten Blatt-

zweiges ist eine Aufgabe, die dem Atelier des Malers entstammt, der kindlichen Erlebniswelt dagegen fremd ist. Solche Aufgaben führen nur zu wertlosen Nachahmungen, zu Täuschungen über die wirkliche Leistungsfähigkeit des Kindes» (Kienzle 1930: 13).

Anschliessend an diese Abgrenzung formulierte Kienzle, worum es seiner Ansicht nach in einem kindgemässen Zeichenunterricht ging:

«Aufgabe des Zeichenunterrichts auf der kindlichen Stufe kann deshalb nur sein, in erster Linie die naive selbständige Darstellungsfreude des Kindes anzuregen und zu befreien; in zweiter Linie das Kind in der Periode dieses Schöpfungs-triebes seiner eigenen kindlichen Weise gemäss zu leiten, weil in der Befreiung der kindlichen Kräfte der eigentliche Sinn dieses Unterrichts liegt» (Ebd. 1930: 13).

Diese Auffassung des Zeichenunterrichts legte Kienzle auch seiner Neukonzeption der Basler Zeichenlehrerausbildung von 1929 zugrunde. Und bereits 1928 hatte ihn die Bedeutung, die das «Problem der kindlichen Gestaltungsfähigkeit und die Frage ihrer Pflege und Entwicklung [...] besitzt» (Gewerbemuseum Basel 1928: 3), veranlasst, im Basler *Gewerbemuseum* eine Ausstellung zu Kinder- und Jugendzeichnungen zu veranstalten. Diese neue, in Basel unter anderem von Kienzle auf verschiedenen Ebenen vorangebrachte Programmatik, beschäftigte auch die Zeichenlehrer_innen in der Schweiz und deren Berufsverband. Das Organ der *Gesellschaft Schweizerischer Zeichenlehrer* (GSZ), das *Schulzeichnen*, wurde seit einem Redaktionswechsel 1928 zur publizistischen Plattform für den Austausch über aktuelle kunstpädagogische Ideen in der Schweiz. Der Schriftleiter Jakob Weidmann gründete 1932 ausserdem das *Internationale Institut für das Studium der Jugendzeichnung* (IIJ) am *Pestalozzianum* in Zürich (Heller 1981 and 1983). Reformistische Ideen fanden also Ende der 1920er-Jahre in der schweizerischen Kunstpädagogik nicht nur Verbreitung, sondern flossen darüber hinaus in Aus- und Weiterbildungsprogramme ein.

REZEPTION DER THEORIE VON BRITSCH UND KORNMANN

Einige Präsenz hatte in all diesen reformorientierten Kontexten die von Egon Kornmann vertretene und für die Kunstpädagogik adaptierte Theorie des deutschen Kunsthistorikers Gustaf Britsch. Die Britsch/Kornmann-Theorie prägte im gesamten deutschsprachigen Raum das kunstpädagogisch Sagbare ab Ende der 1920er-Jahre stark mit. In Deutschland ist die Theorie und insbesondere ihre Anschlussfähigkeit für völkische und nationalsozialistische Programmatiken mehrfach historisch aufgearbeitet worden (Möller 1967, Otto, 1969, Ehmer 1977, Reiss 1981, Schütz 1993, Zuber 2009, Legler 2011). In der Schweiz gibt es dazu über die damaligen Diskussionen hinaus keine Auseinandersetzung. Wenn ich nun exemplarisch diese weitgehend vergessene,

implizit aber dauerhaft wirksame Referenz, anhand ihrer Rezeption in der Schweiz, eingehender bespreche, geht es mir darum zu zeigen, wie diese durch ihre Anleihen an Thesen aus der Biologie wissenschaftliche Evidenz schuf und damit dem Legitimationsbedarf für das geschilderte neue Verständnis des Zeichenunterrichts entgegenkam. Bevor ich die wichtigsten argumentativen Linien dieses Ansatzes darstelle, erläutere und analysiere, folgen vorab einige Angaben zum Kontext.

Anlässlich des VI. *Internationaler Kongress für Zeichnen, Kunstunterricht und Angewandte Kunst* in Prag, 1928, stellte Egon Kornmann die *Theorie der bildenden Kunst* des bereits verstorbenen Gustaf Britsch einem grösseren kunstpädagogischen Fachpublikum vor.¹ Seine Ausführungen zur objektiven Bestimmung «künstlerischer Qualität» und die Schlüsse, die er aus diesem kunstwissenschaftlichen Anliegen für die Kunstpädagogik zog, erregten einige Aufmerksamkeit. In seinem Tagungsbericht zum Prager Kongress hielt Weidmann fest, ein deutscher Kollege habe nach dem Vortrag von Kornmann ausgerufen: «Die Gustaf Britsch-Theorie ist für den Zeichenlehrer das scharf geschliffene Schwert, womit er sich und seinem Fach die ihm gebührende Stellung erobert!» (Weidmann 1928: 56). Über diesen Bericht hinaus veröffentlichte Weidmann im *Schulzeichnen*, das als Beilage zur *Schweizerischen Lehrerzeitung* grosse Verbreitung fand, Kornmanns Vortrag in drei Folgen.² Eine Kurzfassung dieser Ausführungen fand ebenfalls 1928 Eingang in den Katalog zur Ausstellung mit Kinder- und Jugendzeichnungen im Basler *Gewerbemuseum*.

DENKEN IN FORMANALOGIEN

Das Anliegen von Britsch war es zu erfassen, was unabhängig von Ort und Zeit das Künstlerische an Werken der bildenden Kunst sei, also «überzeitliche» Kriterien dafür zu finden, was Kunst ausmacht. Hier setzte Kornmann an und postulierte in seinem Vortrag 1928 in Prag die «Einheitlichkeit der gestalteten Form» als absolutes Kriterium und Qualitätsmassstab des Künstlerischen, wobei er die «formale Gestaltung» von inhaltlichen Bestimmungen abgrenzte:

«Mögen alle Beziehungen inhaltlicher Art für den Nachlebenden verloren gegangen sein, die Einheit der formalen Gestaltung bleibt über Jahrtausende und über alle Kulturen hinweg als absoluter und autonomer geistiger Wert bestehen» (Kornmann 1929: 2).

Diese ewige und universelle Gültigkeit «reiner Gestaltung», wie er sie der Kunst attestierte, fand Kornmann in der Kinderzeichnung wieder:

¹ Kornmann hatte die fragmentarischen Schriften von Britsch redigiert, vervollständigt und unter dem Titel *Theorie der bildenden Kunst* 1926 postum herausgegeben.

² Der Vortrag war zuvor ebenfalls in der vom *Bund Deutscher Kunsterzieher* herausgegebenen Zeitschrift *Kunst und Jugend* erschienen.

«Wir sehen die zeitlose Geltung der kindlichen Gestaltung, wir erkennen ihre Identität mit der Frühkunst aller Völker und Zeiten» (Ebd.: 28f.).

Diese Parallelsetzung von Kinderzeichnung und «früher Kunst», worunter Kornmann etwa die ägyptische, die frühgriechische oder die frühchinesische Kunst zählte, war jedoch keine neue Idee (Ebd.: 11). Vielmehr findet sich die Beschreibung von solchen «Formähnlichkeiten» laut dem Kunsthistoriker Otfried Schütz in fast allen Auseinandersetzungen mit Kinderzeichnungen seit dem Ende des 19. Jahrhunderts, also seit diese überhaupt zum Gegenstand wissenschaftlichen Interesses geworden war (Schütz 1993: 86). Kornmann, der die kunstwissenschaftliche Theorie von Britsch in kunsterzieherischer Perspektive konkretisierte, verallgemeinerte diesen spekulativen Zusammenhang schliesslich folgendermassen:

«Der bildend-künstlerische Gestaltungsprozess entfaltet sich – sowohl in der Menschheit historisch als auch im einzelnen Menschen – stufenweise von undifferenzierten, primitiven, zu differenzierteren Stufen. Und jede Stufe hat als reine Gestaltungsstufe ihre zeitlose Gültigkeit» (Kornmann 1928: 16).

Mit dieser Aussage war im Feld der Kunsterziehung ein starkes Argument für das kindliche Zeichnen als berechtigtem Orientierungspunkt pädagogischer Anliegen gesetzt: Die Kinderzeichnung ist demnach nicht länger als fehlerhaft oder defizitär zu betrachten, sondern findet Anerkennung als Anfang einer gesetzmässig ablaufenden Stufenfolge. Diese Folge setzt sich in den nächsten Entwicklungsstufen des Kindes fort und verläuft analog zur Entwicklung menschlicher Kunstausserung.

Ohne darauf zu verweisen, folgte diese Argumentation von Britsch/Kornmann dem Modell der «biogenetischen Grundregel», die der Zoologe und Darwinist Ernst Haeckel bereits 1866 aufgestellt hatte. Nach dieser evolutionsbiologischen These verläuft die individuelle Entwicklung eines Organismus (Ontogenese) in Analogie zur Entwicklung der Gattung (Phylogenese). Die Feststellung von formalen Ähnlichkeiten zwischen Kinderzeichnungen und «früher Kunst» konnte auf dieser Basis als naturgegebener Zusammenhang gedeutet werden, als Ausdruck einer Entwicklungslogik, die bestimmten natürlichen Gesetzmässigkeiten folgt. In dieser biologistischen Lesart bekamen die historisch gewordenen, kulturellen Phänomene etwas Zwingendes – eine Evidenz. Macht man sich bewusst, dass es zu diesem Zeitpunkt darum ging, das Schulzeichnen fortan, anstatt auf erprobte Lehrgänge und das Einüben von Präzision, auf die kindliche Darstellungsweise abzustellen, wird vorstellbar, wie sich diese biologistische Evidenzklärung als Legitimation und als Versicherung für ein pädagogisch riskantes Reformvorhaben verfangen haben könnte.

METHODE DER ENTFALTUNG

Ausgehend von dieser Vorstellung, dass sich das Kind zeichnerisch analog zu «frühen Kulturen» entwickle, ergaben sich auch unterrichtsmethodische Konsequenzen. Da «die Gestaltung des Kindes *reine* Gestaltung» sei, so Kornmann, bestehe der «natürliche Weg der Kunsterziehung» darin, diese «organisch weiter[zuführen]» (Kornmann 1929: 14) und «einheitlich zu entfalten» (Kornmann 1929: 24). Und dies bedeutet wiederum, das Gestalten vor all dem zu schützen, was das Kind «von sich aus» nicht machen würde, also «rein [zu] erhalten von aller Zersetzung durch die intellektualistischen Ziele der Naturdarstellung, rein von allem Kitsch» (Kornmann 1929: 29). Das pädagogische Programm ist dadurch ebenso determiniert, wie die Aufgabe der Lehrperson: Primär gilt es, die von Natur aus gute und reine Anlage, die sich nach universellen Gesetzmässigkeiten entfaltet, vor schädlichen Einflüssen zu bewahren. So geht die Entwicklung von selbst in die richtige Richtung einer «einheitlichen Gestaltung» beziehungsweise eines «klaren Formzusammenhangs», welche Britsch/ Kornmann als das überzeitliche Qualitätsmerkmal für Kunst definiert hatten. Das Kind kenne noch keine «Unkunst» (Ebd.: 11) Vielmehr entstünden «mit zwingender Notwendigkeit immer wieder – ohne jede *Stilnachahmung* – ganz von selbst Parallelen zu historischer Frühkunst, zum Beispiel zu *originaler* Volkskunst» (Ebd.: 18). Während die Behauptung dieser Zwangsläufigkeit der Kinderzeichnung wohl zur Anerkennung verhalf, führte sie auf der anderen Seite zu einem essentialistischen Kunstverständnis: Die Verknüpfung normativer Vorstellungen von Kunst mit einer Entwicklungs- und Entfaltungslogik erlaubte nicht nur, unterschiedliche Stufen von Kunst zu unterscheiden und zu hierarchisieren, sondern auch alles, was von der quasi naturgegebenen Norm «reiner Gestaltung» abweicht, als «Unkunst» zu deklassieren. Kornmann stellte sich auch vor, in der Kunsterziehung «ein Fundament für die Zukunft zu legen, von dem aus alle Unkunst unserer Zeit einmal wird überwunden werden können» (Kornmann 1929: 29). Mit dieser Vision, wie auch der starken Bezugnahme auf «Volkskunst» als Inbegriff «reiner Gestaltung», ist ein Anschluss zu kulturkritisch-antimodernen und völkischen Konzepten gegeben. Darüber hinaus ist zu problematisieren, dass die Kunst «aller Völker und Zeiten» anhand eines normgebenden Rasters vermessen wird, das nach hegemonial-westlichen Parametern angelegt ist. Die Verfasstheit dieses Rasters erlaubt es, manche Kunstausserungen in kolonialer Weise als «früh» oder «primitiv» zu bezeichnen, unterzuordnen und abzuwerten. Dieses Raster als Naturgesetz zu postulieren, bedeutet, diese Ordnung zu naturalisieren.

Die Theorie von Britsch/Kornmann fand mit dem Prager-Vortrag von 1928 starke Resonanz und etablierte sich dauerhaft als theoretische Grundlage deutschsprachiger Kunstpädagogik, insbesondere auch einer Konzeption der «musischen Erziehung» nach 1945. Unangefochten blieb dabei weiterhin die argumentative Abstützung auf die spekulative These einer bio- oder psychogenetischen

Grundregel, wonach zwischen der zeichnerischen Entwicklung des Kindes und der Entwicklung der Kunst Analogien bestehen.

In den folgenden Ausführungen geht es nun darum zu zeigen, wie diese Argumentationsfigur, und weitere damit verbundene Biologismen, in der Schweiz zwar diskutiert, in ihren Grundzügen aber unhinterfragt wiederholt wurden, obwohl sie zunehmend Widersprüche generierten.

MUSISCHE ERZIEHUNG

Ende 1949 fand in Fulda ein grosser, der «musischen Erziehung» gewidmeter, Kongress statt, über den der Basler Methodiklehrer Paul Hulliger im Januar 1950 im Organ des schweizerischen Zeichenlehrerverbandes berichtete. Dieser Kongress war nach dem Krieg der erste dieser Art und bereits im ersten Satz seines Berichts lässt Hulliger die grosse Hoffnung auf einen Aufbruch aufscheinen, wenn er schreibt: «Ein Wunder geschah in Fulda [...]» und meint, im Initiator des Kongresses, dem Kunstpädagogen Leo Weismantel, einen «Seher» vernommen zu haben (Hulliger 1950/1: 21). Weismantel sah die Aufgabe des Kongresses darin, nach «heilenden Kräften» für diese «untergehende Welt» zu suchen, um «weitere Katastrophen» zu vermeiden. Denn – und darin ortete er die Ursache des Übels –, die Menschheit sei «angefallen von der Krankheit des ehfurchtslosen Intellekts» (Weismantel 1950).

Mit Bezugnahme auf Goethe und Pestalozzi schlägt Weismantel vor, «den Wegen der Natur zu folgen», sie gewissermassen als Richtschnur zu nehmen und demütig auf ihre evolutionär-lineare Folgerichtigkeit zu vertrauen. Dabei geht auch er von der «Existenz eines biogenetischen Grundgesetzes innerhalb des Bildnerischen» aus: Die Maßnahme des Pädagogen solle «sich stützen auf eine exakt wissenschaftliche Beherrschung der Gesetzmäßigkeiten der organischen Entwicklung» (Ebd.: 251f.). Unter einer «organischen Pädagogik» versteht er entsprechend eine Pädagogik, die «die Ziele im Keime sucht und vom Keim her findet» (Ebd.: 252).

Weismantels Anliegen war es, an die zweite Phase der Kunsterziehungsbewegung anzuschliessen und an deren Forderung, «dass die im Kinde lebenden Kräfte nach den Gesetzen der Natur von innen heraus zu entwickeln seien» (Ebd.: 249). Er rief dazu auf, «ehfurchtig hinein[zun]blicken in das Werden des Kindes, ehfurchtig hinein[zun]blicken in die Entfaltung seiner Kräfte» und er meinte auch bereits feststellen zu können, «dass von der Kunsterziehung her ein neuer Zweig des Bildungswesens sich zu formen beginnt, der nicht mehr auf Wissensvermittlung der bisherigen Schule abzielt, sondern auf Entfaltung der schöpferischen Kräfte ausgeht». Man sehe bereits, «wie hier die Natur der Schöpfung selbst die Pflanzgärten der Zukunft anlegt!» (Ebd.: 255).

Weismantels Vokabular zur Beschreibung der kunsterzieherischen Aufgabe ist geradezu gespickt von einer Metaphorik, die auf biologische Abläufe verweist: Keim, Entwicklung, Entfaltung, aber auch Wachstum. Diese quasi organischen Vorgänge beim Kind sah er von der

«Wissensvermittlung der bisherigen Schule» und dem «ehfurchtslosen Intellekt» bedroht, deren Schädlichkeit er mit der Metapher der Krankheit markierte. Die naturgesetzliche Entwicklung «von innen heraus» wird kontrastiert durch «rein äusseres Wissen» oder das Aufoktroieren von «von aussen gesetzten Zielen». Das von aussen Kommende wird durch diese starke Polarisierung von Innen und Aussen zur bedrohlichen Manipulation des zu schützenden Inneren gemacht.

KRITIKEN UND WIDERSPRÜCHE

Wie wurde diese exemplarische Position einer musischen Erziehung damals rezipiert? In seinem Tagungsbericht diskutierte Paul Hulliger die «grosse[n] Polaritäten, welche den Kongress in Spannung hielten [...]» und nutzte dabei ausgiebig die Gelegenheit, auch seinen Standpunkt darzulegen, der oft ein Dazwischen markierte. Als Leiter der Methodikkurse für die Basler Zeichenlehrer_innen seit den 1920er-Jahren befasste er sich intensiv mit schreib- und zeichenmethodischen Fragen.

Eine grosse Spannung machte Hulliger zwischen «biogenetischer Entwicklung» und «Individualität» aus. Er erkannte die Berechtigung der Entwicklungsstufen an, befürchtete jedoch ebenfalls deren Überstrapazierung: «In der Schule besteht die Gefahr der Schematisierung und Uniformierung. Entschieden zu verwerfen ist auch jede Stabilisierung.» Dadurch war seiner Meinung nach die «individuelle Mannigfaltigkeit des kindlichen *Seins*» gefährdet; entsprechend hob er die Betonung der «persönlichen Wesensart» in alternativen Konzeptionen, unter anderem derjenigen von Richard Ott hervor (Hulliger 1950/1: 24).

In seiner Besprechung der Publikation von Ott in den späten 1950er Jahren, geht Hulliger ausführlich auf dessen Kritik an der Theorie von Britsch/Kornmann ein. Er hält fest, dass diese Theorie vor allem in die deutschen Schulen Einzug gehalten habe und die Vehemenz von Otts Angriff angesichts ihrer starken Verbreitung verständlich erscheine. Die Rezension gibt aber auch Einblick in die Rezeption der Theorie in der Schweiz: «In der Schweiz vermochte sie nicht recht Fuss zu fassen. Ihr bedeutendster Vertreter, Kollege Jakob Weidmann, befolgte sie nie dogmatisch» (Hulliger 1950/5: 702f.). Bei Kornmann/Britsch trete das Vitale, das Persönliche ganz in den Hintergrund und das Formlogische beherrsche das Feld. Otts Vorwurf einer «rationalistischen Ästhetik» sei damit am Platze. Diese Einschätzung begründete er mit seiner langjährigen Erfahrung als Juror von Zeichenwettbewerben: «Wer [...] anhand von Wettbewerbsarbeiten die Entwicklung vom Kindergarten bis zum Gymnasium auf breiter Basis immer wieder erlebt hat, dem wurden die verschiedenen Ausdruckstypen und die grosse Ungleichheit im Tempo der Entwicklung bis zur Möglichkeit des Verharrens auf einer Frühstufe zu einer selbstverständlichen Erscheinung. [...] Diese individuelle Variation [...] gab und gibt es auf allen Stufen der Phylogenese und der Ontogenese» (Ebd.: 702).

In dieser Argumentation weist Hulliger die Theorie von Britsch/Kornmann nicht grundsätzlich zurück und meint, die «einseitig formalistische und unpersönliche Anwendung» des psychogenetischen Grundgesetzes sei noch lange kein Grund, dieses aus der Schule zu verbannen. Seine Kenntnis erleichtere den grossen Überblick und helfe, manche Erscheinungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler besser und rascher zu verstehen. Allerdings ist für ihn die «individuelle Variation» ein ebenso bedeutsames Kriterium wie die Altersentwicklung und er relativiert damit die Gültigkeit der Entwicklungsgesetze aus empirisch-praktischer Anschauung. Schliesslich kommt Hulliger in seiner Einschätzung derjenigen des Basler Zoologen Adolf Portmann nahe, der in seinem Vortrag vor der Basler Schulsynode Ende 1948 bereits kritisch auf die Gefahr von Ausschlüssen an eine evolutionsbiologische Perspektive hingewiesen hatte: «die vielgeübten historischen Entwicklungsdarstellungen werden sehr darauf achten müssen, dass nicht «Entwicklungsgesetze» vorgetäuscht werden, deren Darstellung man den Reichtum des gleichzeitig Vorhandenen opfert» (Portman 1973: 209).

Spätestens ab Ende der 1950er-Jahre begannen neuere kunstpädagogische Konzepte die hegemoniale Präsenz der musischen Erziehung in Frage zu stellen. In seinem Rückblick auf den internationalen Kongress der *Fédération Internationale pour l'Education Artistique* (FEA)³ von 1962 in Berlin stellte der Basler Methodiklehrer und FEA-Präsident Erich Müller fest, «eine extreme Gruppe» habe eine bildnerische Erziehung befürwortet, die fast ausschliesslich auf der aktuellen Kunst der Gegenwart basiere. Ihr Hauptanliegen sei es, «schon die Zwölf- bis Sechzehnjährigen für das Verständnis der informellen Malerei wach und gleichsam reif zu machen». So werde die Erziehung durch Kunst umgewandelt in eine Erziehung zur Kunst, womit eine «entscheidende Gewichtsverlagerung» stattfinde vom zu bildenden Menschen zur aktuellen Kunst als Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen stattfinde. Eine «solch forcierte aktuelle Kunstpädagogik» anerkenne weder Entwicklungsstufen noch psychologische Gegebenheiten an. Allerdings liege «das Moderne einer solchen Erziehung lediglich im Stoff» – also in der modernen Kunst –, während sie «in pädagogischer Hinsicht einen Rückfall ins 19. Jahrhundert» bedeute, wo der «Glaube an die bildende Macht des Stoffes» die Art des Unterrichts bestimmt habe. Vorerst konnte Müller jedoch entwarnen: «Neben dieser extremen Gruppe vertrat eine deutliche Mehrheit jedoch die Auffassung, dass in erster Linie die Entwicklungsstufen des Kindes und Schülers zu berücksichtigen seien und der Kunst nur eine dienende Funktion zukommen könne» (Müller 1962/6: 262).

Die Vehemenz in der Zurückweisung alternativer Konzeptionen von Kunstpädagogik macht deutlich, wie dominant das Konzept der musischen Erziehung war –

etwas anderes war kaum mehr vorstellbar und musste als Rückfall ins 19. Jahrhundert delegitimiert werden. Und sie zeigt, wie rigide die diese Konzeption prägenden Schemata waren und wie schwer es deren Vertreter_innen fiel, über die Errungenschaften der musischen Erziehung hinauszukommen. Schwierigkeiten darin, die moderne Kunst als möglichen zentralen Bezugspunkt für die Kunstpädagogik anzuerkennen, bereitete Müller insbesondere das Befangensein in der Vorstellung des biogenetischen Parallelismus. In seinem Berliner Vortrag führte er 1962 aus: «Die Entwicklung der abendländischen Kunst von der Frühromanik bis zur Renaissance gleicht in gewisser Beziehung jener der Kinderzeichnung.» Diese Entwicklung in der Kunst habe sich bis hin zu Fotografie und Film fortgesetzt. Von da an beginne «gleichsam eine rückläufige Bewegung der Kunst in der Richtung des Subjektivens», wofür er Beispiele wie das Expressive oder die Tachisten nennt. Aus diesen seiner Meinung nach gegensätzlichen Bewegungen resultierte für ihn ein «Widerspruch zwischen der objektiv gerichteten Tendenz des Schülers und der subjektiven Richtung der neueren Kunst», der «die eigentliche Schwierigkeit für die Kunsterziehung» bilde (Müller 1962/4: 150). Die Schere, die er zwischen den «Tendenzen des Schülers» und der «Richtung der neueren Kunst» aufgehen sah, veranschaulichte er in der folgenden Darstellung. Problematisch an dieser Darstellung ist weiterhin die Auffassung von Kunstgeschichte als Entwicklungs- und Fortschrittsgeschichte, in der die europäische Renaissance den zentralen Referenz- und Scheitelpunkt darstellt.

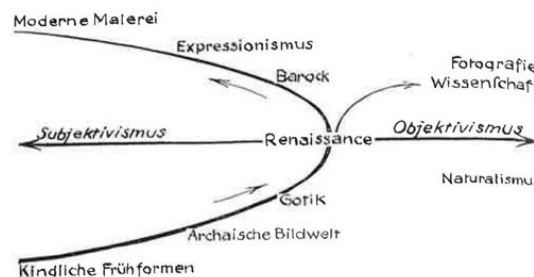


Abbildung 1 (Müller 1962/4: 150)

Anstatt diese gedankliche Konstruktion in Frage zu stellen, kritisierte man lieber die Kunst, deren Erscheinungsformen einem Muster der «gesetzmässigen Entwicklung» in Analogien immer offensichtlicher zuwider liefen. In einem Aufsatz 1970 behauptete Müller schliesslich, die bildende Kunst der letzten zwanzig Jahre habe eine Entwicklung zu einem Nullpunkt hin vollzogen. «Mit dem Aufkleben von Überresten einer Mahlzeit samt Tellern, leergetrunkenen Gläsern und gefülltem Aschenbecher in ihrer zufälligen Ordnung, oder den in Plastic-Säcken abgefüllten Weizenkörnern ist ein absoluter Nullpunkt erreicht» (Müller 1970: 53). Angesichts dieser Entwicklung, warf er die Frage auf, ob denn Werke wie diejenigen von Marcel Duchamp oder von Robert Smithson

³ Die 1904 gegründete FEA ging 1963 in die UNESCO-Unterorganisation InSEA (*International Society for Education through Art*) über.

und Dennis Oppenheim, die er in der Kunsthalle Düsseldorf gesehen hatte, noch Kunst seien. «Wir mögen die Definitionen drehen wie wir wollen, immer sind die zugehörigen Begriffe Geist und Gestaltung unablässig integriert in dem Begriff Kunst.» Die besagten Werke würden jedoch auf ein gestaltetes Werk verzichten und seien deshalb nur «Manifestationen im Bereich der Kunst», ganz im Gegensatz zu Skulpturen von Picasso: «Hier ist kein Abklatsch der Natur, sondern Formgebung von unerhörter Prägnanz und Eigenwilligkeit» (Ebd: 46f.). Was in dieser Argumentation aufscheint, ist das essentialistische Verständnis von Kunst und ihrer Produktion, wie es in den Grundzügen auch Kornmann vertreten hatte und wie es unter dem Begriff der «reinen Gestaltung» als einer zeitlos gültigen Art und Weise der Formgebung die Programmatik der Kunsterziehung prägte.

Wie ungebrochen die Vorstellung eines bio- oder psychogenetischen Parallelismus als Grundlage des Kunstunterrichts auch Mitte der 1980er-Jahre in der Schweiz noch präsent war, zeigt schliesslich der Beitrag von Heiny Widmer zu der von ihm kuratierten, gegenüber neuen Entwicklungen durchaus aufgeschlossenen Ausstellung *Kreativität, Schule und Gesellschaft* 1984 im Kunsthaus Aarau. In einer längeren Einführung zur «Entwicklung des bildnerischen Ausdrucks» stellte er dar, dass der «prinzipielle stilistische Gleichlauf» zwischen der «Entwicklung der Kunst seit ihren Uranfängen» und der «Entwicklung eines einzelnen Menschen» im 18. Jahrhundert unter anderem schon von Schiller, Goethe, Kant und Pestalozzi beschrieben worden sei, dass dieser aber nie im «wissenschaftlich genauen Sinne» dargestellt worden sei. Seit 70 Jahren hätten Pädagogik und Didaktik dieses psychogenetische Gesetz zur Grundlage aller Bemühungen gemacht. Praktisch heisse das:

«Der Unterricht baut auf den einzelnen Stufen, die individuell sehr verschieden durchlebt werden können, auf, versucht durch allerlei methodische Systeme das Kind, den Jugendlichen dazu zu bringen, seinen Ausdruck anzureichern, vervollkommen zu können und so nach intensivem Erleben einer Stufe zur nächstfolgenden gelangen zu können. Psychologische Studien begleiten diesen Prozess und fe[s]tigen den Glauben an die pädagogische Richtigkeit des Vorgehens» (Widmer 1984: 47).

Während diese Beschreibung vor allem auf die entwicklungspsychologische Dimension abhebt, zeigte Widmer in mehreren Tafeln noch einmal die Gegenüberstellung von Bildern «aus der Entwicklungsgeschichte der Kunst» (als «Beleg für die Philogenese») und Bildern «aus der Entwicklung des bildnerischen Ausdrucks von Kindern und (als «Beleg für die Ontogenese») von Jugendlichen» (Ebd: 47-57). Für eine entwicklungspsychologische Fundierung der Kunstpädagogik wäre diese Gegenüberstellung nicht nötig gewesen, lassen sich doch kindliche Entwicklungsstufen auch unabhängig von einer menschheitsgeschichtlichen Entwicklung beschreiben. Deutlich wird daran die historische Persistenz eines legitimatorischen Argumentationszusammenhangs der Kunstpädagogik. Mein Anliegen war es, diesen Argumentationszusammenhang aufzubrechen und die Vorannahmen zu problematisieren, die diesem zugrunde liegen:

- Die Vorstellung einer Übertragbarkeit biologischer Entwicklungslogiken auf kulturelle Phänomene,
- ein normgebendes hegemonial-westliches Kunstverständnis und, damit verbunden,
- die Behauptung ewig und universell gültiger Kriterien «reiner Gestaltung».

FUSSNOTE ZUM SCHLUSS

In den 1990er-Jahren wurde in der Schweiz das Fach *Zeichnen* in *Bildnerisches Gestalten* umbenannt. Dass dabei eine Bezeichnung gewählt wurde, die auf die besprochenen Programmatiken der 1920er-Jahre zurückgeht und zutiefst mit diesen verstrickt ist, wurde mir bei der Ausarbeitung dieses Beitrags noch einmal bewusst. Der deutsche Kunstpädagoge Hermann K. Ehmer hatte sich bereits 1977 in historisch-kritischer Perspektive mit dem Gestaltungsbegriff befasst und festgehalten, dass dieser 1928 durch Kornmann in die Kunstdidaktik eingebracht worden sei: Der Begriff transportiere «noch heute die Inhalte, mit denen er beladen war, als die bis dahin theorielose Kunstpädagogik sich eine Theorie zu verschaffen versuchte» (Ehmer 1977: 89).

Die Notwendigkeit, um diese Fundierung zu wissen und sie sie als Moment zu hinterfragen, der das kunstpädagogisch Sagbare dauerhaft prägte, besteht heute, vierzig Jahre nach Ehmers Kritik, weiter.

Literaturverzeichnis

- Ehmer, Hermann K. (1977): Zum kunstpädagogischen Begriff der Gestaltung und was Konrad Fiedler damit zu tun hat. In: Asta Institut für Kunsterzieher Münster (Hg.): Vortragsreihe Kunstpädagogik. Sendenhorst, . S. 87-107.
- Gewerbemuseum Basel (Hg.) (1928): Ausstellung Kinder- und Jugendzeichnung 23.12.1928-20.1.1929, Basel. .
- Heller, Martin (1981): ...aus dem Leben und Wirken der Gegenwart heraus mitarbeiten an den Grundlagen einer künstlerischen Kultur der Zukunft. Das IJ am Pestalozzianum Zürich. In: Zeichnen und Gestalten, Nr. 1, S. 777-784.
- Heller, Martin (1982): Das Neue Zeichnen. Einführung in ein nicht nur historisches Thema In: Kunstgewerbemuseum der Stadt Zürich (Hg.): Mit anderen Augen. Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen. Arbeiten aus einer Sammlung des Pestalozzianums, Zürich: Kunstgewerbemuseum, S. 10-23.
- Hulliger, Paul (1950): Der Kunstpädagogische Kongress in Fulda. In: Zeichnen und Gestalten, Nr. 1, S. 21-23.
- Hulliger, Paul (1950): Richard Ott. 'Urbild der Seele'. Eine Buchrezension. In: Zeichnen und Gestalten, Nr. 5, S. 702-704.
- Jeltsch, Jules (1949): Zum Rücktritt Jakob Weidmanns. In: Zeichnen und Gestalten, Nr. 2, S. 168.
- Kienzle, Hermann (1929): Die Ausbildung der Zeichen-, Schreib- und Handarbeitslehrers in Basel. Basel.
- Ebd. (1930): Die Ausbildung des Zeichen-, Schreib- und Handarbeitslehrers an der Gewerbeschule Basel. In: Schulzeichnen, Nr. 5, S. 13-15.
- Kornmann, Egon (1929): Die methodischen Folgerungen aus der Kunsttheorie Gustav Britschs. In: Schulzeichnen, Nr. 1, S. 2-3, Nr. 2 S. 9-14, Nr. 3/4 S. 23-29.
- Ebd. (1928): Zu den Arbeiten aus dem Kreis des Gustav Britsch-Institutes für Kunstwissenschaft München-Starnberg. In: Gewerbemuseum Basel (Hg.): Ausstellung Kinder- und Jugendzeichnung, Basel, S. 16-18.
- Legler, Wolfgang (2011): Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Oberhausen, Athena Verlag.
- Möller, Heino (1967): Musische Erziehung - Ein Beitrag zur Bildungsideologie des braven Deutschen. In: Ehmer, Hermann K. (Hg.): Kunstunterricht und Gegenwart, Frankfurt a. M., Berlin, Bonn, München, Verlag Moritz Diesterweg, S. 46-66.
- Müller, Erich (1962): Wege und Ziele der Kunst- und Werkerziehung. In: Kunst- und Werkerziehung/ Kunst und Jugend, Nr. 4, S. 148-154.
- Ebd. (1962): Rückblick auf den Kongress. In: Kunst- und Werkerziehung/ Kunst und Jugend, Nr. 6, S. 262.
- Ebd. (1970): Gegenwartskunst und ihre Problematik im Unterricht. In: Jahrbuch Schweizerische Sekundarlehrer-Konferenz, S. 33-67.
- Otto, Gunter (1969): Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter. In: Ellwein, Thomas/ Grothoff, Hans-Hermann/Rauschenberger, Hans /Roth, Heinrich (Hg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Berlin, Rembrandt Verlag, S. 227-281.

—
Portmann, Adolf (1973): Biologisches zur ästhetischen Erziehung. In: Ders.: Biologie und Geist. Frankfurt am Main, Suhrkamp, S. 292-315.

—
Reiss, Wolfgang A. (1981): Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Geschichte und Ideologie. Weinheim und Basel.

—
Schütz, Otfried (1993): Britsch & Kornmann. Quellenkundliche Untersuchungen zur ‚Theorie der Bildenden Kunst‘. Würzburg, Königshausen & Neumann.

—
Weidmann, Jakob (1928): Der Prager Kongress. In: Schulzeichen Nr. 7/8 1928, S. 53-57.

—
Weismantel, Leo (1950): Die Aufgaben des kunstpädagogischen Kongresses. In: Bildung und Erziehung, Nr. 4/5 , S. 247-256.

—
Widmer, Heiny (1984): Die Entwicklung des gestalterischen Ausdrucks. In: Aargauer Kunsthaus Aarau (Hg.): Kreativität, Schule und Gesellschaft. Aarau, Aargauer Kunsthaus, S. 47-57.

—
Zuber, Brigitte (2009): Gymnasiale Kunsterziehung der NS-Zeit. Das Beispiel München.Göttingen, Wallenstein Verlag.