pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Brandenburger, Katja [Hrsg.]; Miller, Monika [Hrsg.]

40 Jahre SCHULKUNST. Geschichte, Archiv und Praxis schulischer Kunstbildung

Bielefeld : wbv Publikation; Schneider 2026, 245 S. - (Transfer - Ludwigsburger Hochschulschriften; 25)

Quellenangabe/ Reference:
Brandenburger, Katja [Hrsg.]; Miller, Monika [Hrsg.]: 40 Jahre SCHULKUNST. Geschichte, Archiv und Praxis schulischer Kunstbildung. Bielefeld : wbv Publikation; Schneider 2026, 245 S. - (Transfer - Ludwigsburger Hochschulschriften; 25) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-357686 - DOI: 10.25656/01:35768; 10.3278/9783763979646

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-357686
https://doi.org/10.25656/01:35768

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

http://www.wbv.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Katja Brandenburger, Monika Miller (Hrsg.)

40 Jahre SCHULKUNST

Geschichte, Archiv und Praxis schulischer Kunstbildung

Ludwigsburger Hochschulschriften
TRANSFER 25

wbv

Katja Brandenburger, Monika Miller (Hrsg.)

40 Jahre SCHULKUNST

Geschichte, Archiv und Praxis schulischer Kunstbildung

wbv

Pädagogische Hochschule
Ludwigsburg
University of Education

Ludwigsburger Hochschulschriften
Band 25 der Reihe TRANSFER

Herausgegeben im Auftrag der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg von Rosemarie Godel-Gaßner, Peter Kirchner, Carlo Brune, Monika Miller, Christiane Spary, Tobias Tempel.

Wir danken dem SCHULKUNST-Archiv des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) Baden-Württemberg für die Bereitstellung des Bildmaterials.

Ein Schneider-Titel bei
wbv Publikation
2026 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Titelgestaltung: Bild- und Theaterzentrum (BTZ), Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Bestell-Nr.: I79639
ISBN Print: 978-3-7639-7963-9
ISBN E-Book: 978-3-7639-7964-6

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht: creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2025*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:
https://www.wbv.de/fileadmin/importiert/wbv/PDF_Website/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der *wbv OpenLibrary 2025* im Fachbereich *Lehramt/Schulpädagogik*:

Fachhochschule **Münster** | Georg-August-Universität **Göttingen** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | **Karlsruhe** Institute of Technology (KIT) | Landesbibliothek **Oldenburg** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | TIB **Hannover** | Universität **Rostock** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Kiel** | Zentral- und Hochschulbibliothek (ZHB), **Luzern** | Zentralbibliothek **Zürich**

Inhalt

Grußwort 7

Monika Miller & Katja Brandenburger
Einleitung – 40 Jahre SCHULKUNST in fachhistorischen und -didaktischen Perspektiven 9

Rubrik: Archiv 13

Katja Brandenburger
40 Jahre SCHULKUNST – Genese, Konzeption und Programmentwicklung 15

Katja Brandenburger & Monika Miller
Interview mit Herrn Fröscher – Mitbegründer des SCHULKUNST-Archivs 29

Monika Miller
Eine Kiste voll mit „Schätzen" – Karl Fröschers Sammlung mit Werken aus dem Kunstunterricht von 1909 bis 1960 35

Sabine Lang
Der Ursprung des Kunstunterrichts – Zeichenunterricht bis zum Ende des 1. Weltkriegs 59

Luisa Gentner
Vom Kinde aus – Reformpädagogische Impulse und bildnerische Praxis in historischen Schüler*innenarbeiten 73

Anastasia Forr
Musische Erziehung – Schüler*innenarbeiten aus den 1950er-Jahren im SCHULKUNST-Archiv 85

Sandy Ziegler
Kunsterziehung in der NS-Zeit – Kunstunterricht und Ideologien 99

Maike Krieg, Monika Miller & Katja Brandenburger
Räumliches Zeichnen – Im historischen Überblick (1900–2023) 117

Rubrik: Ausstellung 135

Olga Bonath
Kunstpädagogik im Spiegel der Zeit – Die Wanderausstellung des SCHULKUNST-Archivs Baden-Württemberg 137

Adriana Madonna, Alina Stockinger & Katja Bradenburger
40 Jahre SCHULKUNST in Baden-Württemberg – Eine thematische Retrospektive 151

Rubrik: Schule 183

Charlotte Mayer
SCHULKUNST als Praxisbeispiel für inklusive Kunstbildung – Potentiale und Herausforderungen 185

Marlene Korecki
Serielles Arbeiten – Zeichenserie „Dampflokdesign" eines fünfzehnjährigen Jungen 199

Jessica Wolf
Mediale Schulkunst am Gymnasium – Visuelle Kommunikation 215

Monika Miller
Architektur- und Modellbau zwischen Tradition und Innovation: Impulse für eine kreative kunstpädagogische Gestaltungspraxis im Sinne der allgemeinen Bildung – Sammlung Kälberer im SCHULKUNST-Archiv 229

Grußwort

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen,

anlässlich des 40-jährigen Jubiläums des SCHULKUNST-Programms freue ich mich, Ihnen diese besondere Edition zu präsentieren. Das Jubiläum ist nicht nur ein Meilenstein für die SCHULKUNST, sondern es bietet uns auch die Gelegenheit, die Entwicklung des Kunstunterrichts zu würdigen. Im Zentrum stehen dabei die Werke von Schülerinnen und Schülern, die für das Fach und die wertvolle Arbeit der engagierten Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen in Baden-Württemberg stehen.

Mit dem Aktionsprogramm zur Förderung der musisch-kulturellen Erziehung an den Schulen in Baden-Württemberg legte die Landesregierung einen wichtigen Grundstein, der seither maßgeblich zur Förderung der kulturellen Bildung beigetragen hat. Das Programm bietet Schülerinnen und Schülern aller Schularten und aller Altersstufen vielfältige Möglichkeiten, kreativ zu werden und macht ihre künstlerischen Handlungsformen für eine breite Öffentlichkeit sichtbar. Eng mit dem SCHULKUNST-Programm verwoben ist das SCHULKUNST-Archiv mit seiner bundesweit einzigartigen Sammlung bildnerischer Originalwerke, entstanden seit der Einführung des schulischen Kunstunterrichts Ende des 19. Jahrhunderts.

Aus diesem reichen Fundus schöpft die Sonderedition. Sie gibt einen authentischen Einblick in den Wandel, der sich über die vergangenen nahezu 140 Jahre in der Kunstpädagogik vollzogen hat, und setzt ihn in Bezug zu einem vielschichtigen Rückblick auf vier Jahrzehnte SCHULKUNST-Programm.

Mein besonderer Dank gilt den Kunstlehrkräften im ganzen Land, die entscheidend zum Erfolg der SCHULKUNST beigetragen haben, das Fach lebendig halten und weiterentwickeln. Ebenso danke ich der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, deren Unterstützung es uns ermöglicht hat, dieses wichtige Buch zu realisieren.

Ich lade Sie ein, sich von den vielen Facetten der Kunst im Kontext Schule inspirieren zu lassen. Möge dieses Buch Ihnen neue Perspektiven eröffnen und das Bewusstsein für die Bedeutung der Kunstpädagogik stärken.

Theresa Schopper
Ministerin für Kultus, Jugend und Sport
des Landes Baden-Württemberg

Einleitung

40 Jahre SCHULKUNST in fachhistorischen und -didaktischen Perspektiven

Monika Miller & Katja Brandenburger

Anlass für die Publikation ist das Programm SCHULKUNST, das seit 40 Jahren besteht. Es widmet sich dem schulischen Kunstunterricht mit dem Ziel, künstlerische Handlungsformen von Schüler*innen aller Schularten einer breiteren Öffentlichkeit sichtbar zu machen.

Das 40-jährige Jubiläum gab den Anstoß, einen Bogen von den Anfängen des Aktionsprogramms des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg von 1985 zur „Förderung der musisch-kulturellen Erziehung an den Schulen Baden-Württembergs" bis heute zu spannen.

Bereits in den ersten Jahren des Programms wurden ausgewählte Themen gestellt, die zum künstlerischen Gestalten im Kunstunterricht anregen sollten. Diese decken seither verschiedene Schwerpunktbereiche mit dem Fokus auf Verfahren und Techniken, Materialien und Werkstoffe, künstlerische Verfahren oder Strategien oder übergreifende freiere Themen ab. Erstmalig wurden die Arbeiten von Schüler*innen aus ganz Baden-Württemberg zu diesen Themen schon 1986 in einer groß angelegten Landesausstellung SCHULKUNST gezeigt.

Ein besonderes Augenmerk wird im Programm auf die Archivierung von Originalwerken seit der Einführung des schulischen Kunstunterrichts Ende des 19. Jahrhunderts gelegt. Die Archivierung führte zunächst private Sammlungen von Schüler*innenarbeiten zusammen, die Kunstlehrkräfte der SCHULKUNST zur Verfügung stellten. 2007 wurde offiziell das SCHULKUNST-Archiv gegründet, das die Arbeiten systematisch digital aufbereitet und öffentlich zugänglich macht.

Die Publikation blickt retrospektiv auf die kunstpädagogischen Strömungen seit den Anfängen des Schulfaches Kunst zurück. Neben Hochschulwissenschaftlerinnen sind auch fünf Kunststudierende aus dem im Wintersemester 2024/25 ausgebrachten Seminar „Geschichte des Kunstunterrichts und fachdidaktische Modelle anhand des Programms SCHULKUNST" aktiv in die wissenschaftliche Archivarbeit eingebunden. Sie setzen sich mit verschiedenen historischen Themen auseinander, in deren Mittelpunkt die Originalarbeiten von Schülerinnen und Schülern in ihrem historischen und fachdidaktischen Kontext stehen. Ihre Forschungen werden als wissenschaftliche Beiträge in die Publikation aufgenommen. Zudem wurden in die Publikation zwei Beiträge aufgenommen, die aus abgeschlossenen Bachelorarbeiten hervorgingen und ebenfalls im SCHULKUNST-Archiv verankert sind.

Mit diesem Band liegt eine Sammlung von Fachbeiträgen vor, die die Entwicklung, Praxis und Perspektiven der Bilddidaktik im schulischen Kontext aus kunstpädagogischer und fachhistorischer Sicht beleuchten. Die Publikation gliedert sich in drei thematische Abschnitte: **Archiv**, **Ausstellung**, **Schule**.

Der erste Teil, **Archiv**, eröffnet mit Katja Brandenburgers Beitrag zur „40-jährigen Geschichte des SCHULKUNST-Programms". Hier werden bildungspolitische, gesellschaftliche und fachliche Entwicklungen nachgezeichnet, die das Programm geprägt haben. Das anschließende Interview mit Wolf-Dieter Fröscher geht auf die Entstehung und die Systematik des SCHULKUNST-Archivs ein und zeigt, wie ein kollektiver „Goldschatz der Schulkunst" entstand. Monika Miller beleuchtet besonders anschaulich die Sammlung von Karl Fröscher, die schulische Kinderzeichnungen aus vier Jahrzehnten umfasst und einen lebendigen kunstpädagogischen Einblick von den 1910er- bis zu den 1960er-Jahren bietet. Im Mittelpunkt stehen die vielfältigen Themen, Techniken und Ausdrucksformen dieser Werke, deren Analyse die Bedeutung historischer Archive für die kunstpädagogische Forschung und Praxis eindrucksvoll herausstellt. Anschließend beschreibt Sabine Lang die historischen Grundlagen des Zeichenunterrichts von den Anfängen bis zum Ende des Ersten Weltkriegs und zeigt grundlegende institutionelle und soziale Veränderungen auf. Im Weiteren beleuchtet Luisa Gentner die Impulse der Reformpädagogik anhand historischer Arbeiten und ihrer methodischen Weiterentwicklung. Der Beitrag von Anastasia Forr widmet sich dem Wandel der Musischen Erziehung nach dem Zweiten Weltkrieg und betont die Förderung kindlicher Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung. Darauf aufbauend analysiert Sandy Ziegler die Kinderzeichnung im Nationalsozialismus und untersucht kritisch die politische Instrumentalisierung von Kunst und Gestaltungsaufgaben in dieser Zeit. Einen besonderen Schwerpunkt setzt der Beitrag von Brandenburger, Miller und Maike Krieg, der die Entwicklung räumlicher Zeichenkompetenzen im historischen Verlauf von 1900–2023 nachzeichnet und Veränderungen wie Kontinuitäten in der schulischen Zeichenpraxis sichtbar macht.

Der zweite Teil widmet sich der **Ausstellungspraxis**. Olga Bonath stellt die Wanderausstellung des SCHULKUNST-Archivs Baden-Württemberg vor und analysiert zentrale Strömungen der kunstpädagogischen Fachgeschichte anhand ausgewählter Schüler*innenarbeiten und Originale. So wird deutlich, wie Ausstellungen als Diskursräume Kunstpädagogik für Lehrende und Lernende auf anschauliche Weise erlebbar machen. Den Abschluss bildet der Beitrag „40 Jahre Schulkunst" von Adriana Madonna, Alina Stockinger und Katja Brandenburger. Hier wird ein lebendiger, visueller Querschnitt aus allen Jahrzehnten des Programms präsentiert, der den Band mit 29 ausgewählten Bildern aus dem Archiv eindrucksvoll abrundet und die Vielfalt künstlerischer Ausdrucksformen im schulischen Kontext dokumentiert.

Im dritten Teil richtet sich der Fokus auf **Schule und Unterrichtspraxis**. Charlotte Mayer diskutiert die inklusiven Potenziale des Kunstunterrichts und gibt einen historischen Überblick über die Umsetzung von Diversität, Teilhabe und Barrierefreiheit im SCHULKUNST-Kontext. Der Beitrag von Marlene Korecki zeigt anhand einer Fallstudie zum seriellen Arbeiten im sonderpädagogischen Bereich, wie prozessorientierte Methoden individuelle künstlerische Entwicklung und Selbstwirksamkeit fördern kön-

nen. Jessica Wolf nimmt die medienpädagogischen Ansätze und die Rolle der visuellen Kommunikation in der schulischen Kunstbildung in den Blick und skizziert innovative Methoden, die den aktuellen Herausforderungen gerecht werden. Abschließend beleuchtet Monika Miller mit der „Sammlung Kälberer" Architektur- und Modellbau-Aufgaben als Impuls für ästhetische Bildung und interdisziplinäres Lernen und zeigt deren Bedeutung für die Entwicklung technischer und gestalterischer Kompetenzen.

Mit dieser Struktur bietet der Band einen differenzierten Überblick über die historischen, pädagogischen und gestalterischen Perspektiven schulischer Kunstbildung und liefert zahlreiche Impulse für Forschung, Praxis und kunstpädagogische Diskussionen.

Rubrik: Archiv

40 Jahre SCHULKUNST

Genese, Konzeption und Programmentwicklung

Katja Brandenburger

Zusammenfassung

Das SCHULKUNST-Programm ist ein wichtiger Teil der Bildungslandschaft in Baden-Württemberg und bietet Schüler*innen ein Forum, um ihre Kreativität und Gestaltungskraft zu entfalten. Der Beitrag zeichnet das SCHULKUNST-Programm von seinen Anfängen bis heute als zentrale Maßnahme des Landes Baden-Württemberg zur Förderung der Bildenden Kunst an Schulen nach und betrachtet es in einem weiteren bildungs- und kulturpolitischen Rahmen.

Schlagworte: Aktionsprogramm, Förderprogramm, SCHULKUNST-Programm, Zentrum für SCHULKUNST, kulturelle Bildung, Bildungspolitik

Einleitung

Das SCHULKUNST-Programm blickt auf eine erfolgreiche 40-jährige Geschichte zurück und wird bis heute als zentrales Programm des Kultusministeriums im Bereich der Bildenden Kunst umgesetzt. Im Rahmen des *Aktionsprogramms zur Förderung der musisch-kulturellen Erziehung an den Schulen Baden-Württembergs* der Landesregierung zielt der Programmbereich Bildende Kunst darauf ab, bildnerische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen in den Schulen zu stärken und diese in die Öffentlichkeit zu bringen. So werden nicht nur künstlerische Potenziale wertgeschätzt, sondern auch Ergebnisse des Kunstunterrichts sichtbar gemacht, um seine bildungspolitische Bedeutung hervorzuheben. Der Beitrag geht diesem Programmbereich nach, den er eingehend betrachtet und kontextualisiert.

Der Beitrag bietet einen Einblick in die Inhalte und Komponenten des SCHULKUNST-Programms und beschreibt, wie dieses sich seit seiner Entstehung entwickelt hat: Nicht nur das komplex angelegte Programm, sondern auch das zunehmend erweiterte Verständnis von Bildender Kunst und Kunstunterricht der letzten Jahrzehnte kommen hier zum Tragen. Dabei wird auch auf das SCHULKUNST-Archiv eingegangen, dessen Sammlung in der vorliegenden Publikation die wesentliche Grundlage für den retrospektiven Zugang zum Kunstunterricht bildet.

Die Förderung von Kunst und Kultur an den Schulen veranlasst auch dazu, in einem weiteren Rahmen auf die Felder der Kulturentwicklungsplanung und der kulturellen Bildung zu blicken.

1 Genese des Aktionsprogramms zur Förderung der musisch-kulturellen Erziehung an den Schulen

„In jedem Menschen schlummern schöpferische Kräfte; wer Erziehung und Bildung anstrebt, muß sie wecken“ (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1986, o. S.), so leitet Lothar Späth, seinerzeit Ministerpräsident in Baden-Württemberg, die erste Publikation des neuen kulturellen Aktions- und Förderprogramms ein. Die Entstehung des Programms ab 1984 ist als Reaktion auf die vielseitigen kulturell-ästhetischen Angebote zu verstehen, die sich seit der Nachkriegszeit an den Schulen des Landes herausgebildet hatten. Die Vielzahl an Chören, Bands, Arbeitsgemeinschaften, Theatergruppen machte deutlich, dass Kinder und Jugendliche sich stark für solche schulischen Initiativen interessierten. Deren Förderung wurde als wesentlicher Beitrag zur Allgemeinbildung betrachtet, die sich nicht nur positiv auf die Schulgemeinschaft auswirkt, sondern auch darüber hinaus Impulse für eine sinnvolle, kreative Lebensgestaltung geben kann. Gleichzeitig wünschten sich auch die Schulen eine öffentlich wirksamere Darstellung ihrer kulturellen Aktivitäten.

Diese kulturellen Wettbewerbe und Aktivitäten an Schulen sollten auf Initiative des damaligen Kultusministers Gerhard Mayer-Vorfelder hin, besonders gefördert werden. Zunächst waren ein Chorwettbewerb und ein Wettbewerb in der Bildenden Kunst angedacht, die Überlegungen wurden dann umgehend auch auf andere kulturelle Bereiche wie das Theater ausgedehnt. Schnell wurden im Jahr 1984 die Visionen des Kultusministers konkret: Die Landesregierung rief das *Aktionsprogramm zur Förderung der musisch-kulturellen Erziehung an den Schulen Baden-Württembergs* ins Leben (ebd.). Es umfasst Aktionen in den Bereichen Musik, Kunst und Theater, die auf die bewusste Gestaltung der Schule als Lebensraum, den Aufbau schulübergreifender Kontakte und auf regionale und überregionale Begegnungen abzielen. Neben dem SCHULKUNST-Programm entstanden somit auch gleichzeitig die Begegnungskonzerte der Schulmusik und das Schultheaterprogramm. Um deren landesweite Wirksamkeit zu erreichen, werden alle Schularten angesprochen und die Veranstaltungen aus Landesmitteln gefördert.

Im Schuljahr 1987/1988 ging das Programm in seine zweite Phase. Seine Ziele wurden im Sinne der aktiven kulturellen Teilhabe, der Entwicklung von Publikationen zur Qualitätssicherung sowie einer ganzheitlichen Bildung und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen weiter ausformuliert.

Seine Verstetigung und darüber hinaus besonderen Auftrieb erhielt das *Aktionsprogramm zur musisch-künstlerischen Erziehung an den Schulen in Baden-Württemberg* noch einmal durch die *Kunstkonzeption* des Landes im Jahr 1990 (Staatsministerium Baden-Württemberg 1990), worin es als Bestandteil aufgenommen ist. Auch die Gründung einer Landesakademie für Schultheater und Schulkunst sowie eines Archivs für Schulkunst (ebd., S. 166 f.) gehen auf diese bedeutende Konzeption zurück.

2 Programmentwicklung der SCHULKUNST

Im Bereich der Bildenden Kunst startete zu Beginn des Schuljahres 1984/1985 eine zweijährige Pilotphase, an der sich Schüler*innen aller allgemeinbildenden Schularten beteiligen konnten. Zum Themenbereich „Schüler gestalten in ihren Gemeinden" konnten die jungen Menschen ihre Eindrücke und Erlebnisse in verschiedenen Techniken umsetzen. Die Schulen wurden zunächst über das neue Programm informiert, zum Mitmachen angeregt und durch weitere Impulse unterstützt. Im Jahr 1985 stand die Zusammenarbeit auf lokaler Ebene mit anderen Schulen wie auch mit der Gemeinde und außerschulischen Partnern im Mittelpunkt. 1986 fand erstmals in jedem Schulamtsbezirk eine regionale Ausstellung statt, die herausragende Schüler*innenarbeiten zeigte und prämierte. Den Höhepunkt der landesweiten Aktionen bildete die erste Landesausstellung *Schulkunst 1986*, die vom 21. bis 30. November 1986 in fünf zentralen Gebäuden Stuttgarts ca. 2.000 Schüler*innenarbeiten aus dem ganzen Land präsentierte. Die Ausstellung war mit rd. 20.000 Besuchern ein voller Erfolg und so konnte schon vom 17. Februar bis 3. März 1987 eine große Auswahl aus den baden-württembergischen Schüler*innenarbeiten in der Vertretung des Landes in der damaligen Bundeshauptstadt Bonn ausgestellt werden.

Auf Basis der Landesausstellung in Stuttgart wurden in einer aufwendigen Dokumentation hauptsächlich Eindrücke des künstlerischen Schaffens aus dem Bereich Schulkunst, weiter auch repräsentative Aktionen aus Schultheater und Schulmusik bilderreich illustriert (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1986) und mit einer Langspielplatte ergänzt. Die Publikation sollte als Anregung für die Lehrkräfte dienen und einen weiteren Einblick in das bildnerische Handeln der Schüler*innen geben. Mit solchen Erfolgen waren die Ziele des jungen Programms erreicht und seine Weiterführung gesichert.

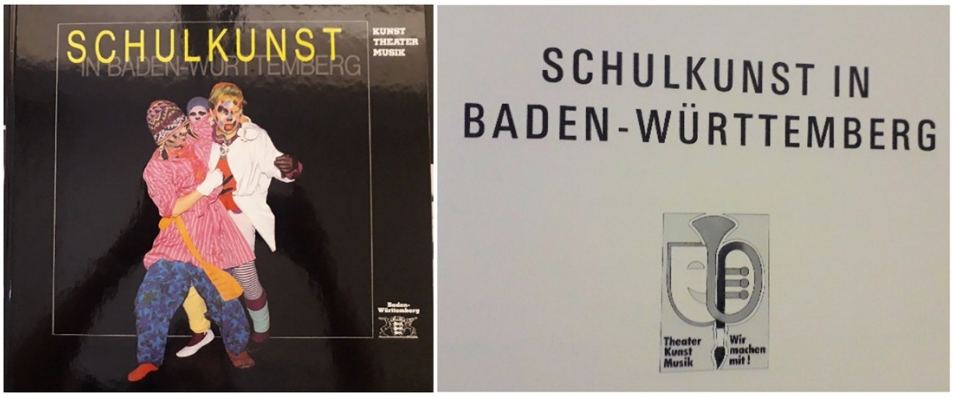

Abbildung 1: Die erste SCHULKUNST-Publikation erschien 1986

Abbildung 2: Altes Logo und alte Wortmarke des SCHULKUNST-Programms

In dieser ersten Dokumentation von 1986 deutet sich bereits an, wie die Doppeldeutigkeit des Begriffs ‚Schulkunst' später grafisch gelöst wurde. Der Begriff ‚Schulkunst' – kleingeschrieben – umfasst den gesamten Bereich der Kunst in der Schule, während ‚SCHULKUNST' – in Großbuchstaben – das *Programm SCHULKUNST* als Teil des *Aktionsprogramms zur Förderung der musisch-kulturellen Erziehung an den Schulen* bezeichnet. Dem ursprünglichen Logo des Aktionsprogramms (vgl. Abb. 1) folgten im Laufe der Jahre weitere Wortmarken für die Publikationen des Teilbereichs SCHULKUNST (vgl. Abb. 2).

In der zweiten Phase der Weiterführung ab dem Schuljahr 1987/1988 wurde die Förderung von Kooperations- und sogenannten Leuchtturm-Projekten in den Blick genommen, neue Projekt- und Ausstellungsformate kamen hinzu. So wurden auch Wanderausstellungen zu ausgewählten Themen und Arbeitsbereichen, Workshops für Schüler*innen und Lehrer*innen in Kooperation mit Kunstschaffenden, Werkstätten und Betrieben sowie SCHULKUNST-Ausstellungen bei Großveranstaltungen anvisiert. Das SCHULKUNST-Programm etablierte sich in den folgenden Jahrzehnten weiterhin im Land, sodass seine Ausstellungen zu Beginn der 2000er-Jahre bereits „vielerorts ein fester Bestandteil der regionalen Kulturszene" (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg o. J., o. S.) waren.

3 Ziele und Konzeption des SCHULKUNST-Programms

Im Zentrum des SCHULKUNST-Programms Baden-Württemberg steht nach wie vor die Unterstützung und Stärkung des Kunstunterrichts, der für die Allgemeinbildung und die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen einen hohen Stellenwert hat. „Unsere Gesellschaft benötigt kreative, aktive und selbstbestimmte Menschen“ (ebd.), begründete schon um die Jahrtausendwende die ehemalige Kultusministerin Dr. Annette Schavan den Kunstunterricht.

Auch in den aktuellen Bildungsplänen Baden-Württembergs ist verankert, dass das Fach Bildende Kunst von Anfang an „umfassend schöpferische Kräfte und ästhetische Sensibilität“ fördert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a, S. 3, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016b, S. 3, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016c, S. 3). Dabei sind Wahrnehmen, Vorstellen und (bildnerisches) Handeln von zentraler Bedeutung für die Entwicklung der eigenen künstlerischen Ausdrucksfähigkeit und eigener bewusster Haltungen, die im Fachunterricht zunehmend weiterentwickelt und vertieft werden. Künstlerische Gestaltungsprozesse ermöglichen eine fantasievolle, innovative Auseinandersetzung mit der Welt, in der die Schüler*innen aufwachsen, die forschend, verstehend und reflektierend Bezug auf sich und andere nimmt.

Wenn die Bildende Kunst sich somit als prinzipiell vernetzt mit anderen fachlichen und gesellschaftlichen Bereichen versteht und im Dialog mit anderen stattfindet, sind diese Aspekte auch für ihre Fördermaßnahmen von zentraler Bedeutung.

Die SCHULKUNST setzt solche relationalen Wirkungsweisen (vgl. Krautz 2020; Sowa 2013) programmatisch um. Als Aktions- und Förderprogramm strebt sie an, dass möglichst viele Schulen aller Schularten am kulturellen Leben teilhaben. Deshalb zählen auch Impulse für den Kunstunterricht und schulische Vernetzungsarbeit zu ihren wichtigsten Aufgaben. Ihre lebendige bildnerische Praxis beleuchtet somit nicht nur die verschiedenen Facetten, wie sich Kinder und Jugendliche kreativ entfalten, sondern wertschätzt auch die Arbeit der Kunstlehrkräfte.

3.1 Die Bausteine

An den Schulen im Bundesland etablierte sich das Programm rasch und zeichnete sich von Anfang an durch eine hohe Beteiligung aus. Aktuell sind rund 400 Schulen aktiv dabei. Bis heute wird es weitgehend in seinen ursprünglichen Strukturen umgesetzt: Seine wesentlichen Bausteine sind Fortbildungen, schulische Aktivitäten, Ausstellungen und Publikationen.

Ein SCHULKUNST-Thema wird zunächst in zentralen schulartübergreifenden Lehrkräftefortbildungen entfaltet, vertieft, praktisch erarbeitet und diese Impulse dann in dezentralen Veranstaltungen im Bundesland multipliziert. In begleitenden didaktischen Materialien für Lehrkräfte werden die Anregungen für die schulische Praxis veröffentlicht. Anschließend sind über zwei Schuljahre hinweg vielfältige Projekte im bildnerisch-ästhetischen Bereich möglich, in denen sich Schüler*innen im Kunstunterricht, auch in Kooperationen mit externen lokalen Bildungspartnern, mit dem aktuellen

Thema auseinandersetzen. In regionalen Ausstellungen, etwa bei Veranstaltungen, in öffentlichen Gebäuden, Kultureinrichtungen, Banken und dergleichen werden die Schüler*innenarbeiten der teilnehmenden Schulen öffentlich präsentiert. Zum Abschluss eines Themenschwerpunkts führt eine große Landesausstellung eine breit gefächerte Auswahl herausragender Exponate zusammen, um sie einem großen Publikum vorzustellen. Eine didaktisch aufbereitete Dokumentation der ausgestellten Schüler*innenarbeiten zeigt nicht nur einen würdigenden und systematischen Rückblick auf die Ausstellung. Die Dokumentationen sind ein erfolgreiches Publikationsformat, das auch über das Programm hinaus Sammlungen vieler abwechslungsreicher Ideen für den Kunstunterricht bereithält. Daneben wurden über die Jahre hinweg auch großformatige Kalender und Sonderthemen veröffentlicht.

Eine Besonderheit der SCHULKUNST-Ausstellungsreihen und Publikationen ist, dass sie Schüler*innenarbeiten aller Schularten gleichberechtigt nebeneinander zeigen. Damit verdeutlichen sie den inklusiven Kerngedanken des Programms, allen Schüler*innen zu ermöglichen, das kulturelle Leben mitzugestalten, Kunst zu erleben und selbst künstlerisch tätig zu sein.

3.2 Die Themen

Um altersgerechte Gestaltungsanlässe zu schaffen, setzte das Programm von Beginn an auf Schwerpunktthemen, die Schüler*innen aller Klassenstufen geeignete Zugänge bieten. Ein zentrales Anliegen bleibt es auch, zu zeigen, was im Kunstunterricht in seiner Vielfalt und Breite geschieht, deshalb sind alle bildnerischen Verfahren und Techniken als Beiträge von Schüler*innen willkommen.

Als erste Vorgabe rief 1985 das Thema „Schüler gestalten in den Gemeinden“ die jungen Menschen dazu auf, sich mit ihrer unmittelbaren Lebenswelt auseinanderzusetzen. Das Thema stellte Bezüge zu Schule, Familie, Heimat und Freizeit her. Für ihre Weiterführung erhielt die SCHULKUNST im Schuljahr 1987/1988 den neuen Schwerpunkt „Ideen werden lebendig – Projekte und Aktionen“. In der Umsetzung konnten die Schulen verschiedene Schwerpunkte wie Kalender, Schulhausgestaltung, Schulgalerie, Bühnenbild oder Schulveranstaltungen setzen. Die thematische Ausrichtung machte deutlich, dass künstlerische Projekte oft über den eng getakteten Fachunterricht hinausgehen, interdisziplinär und kooperativ angelegt sind. Sobald das Programm verstetigt war, wurden ab 1989 jährlich wechselnde Themenschwerpunkte für die Arbeiten und Projekte gestellt. Ab dem Schuljahr 2014/2015 ging das Programm zu einem zweijährigen Turnus über.

Die Themen machten zunächst die klassischen Arbeitsbereiche des Kunstunterrichts sichtbar und wurden dann um thematische Felder erweitert, die aktuelle Themen und kunstpädagogische Entwicklungen im Unterricht aufgreifen. Diese vielfältigen Lernbereiche des Kunstunterrichts sind im Wechsel entweder den Bereichen *Gattung/Verfahren/Technik, Material/Werkstoff, Künstlerische Verfahren/Strategien* oder *Freies inhaltliches Thema* zugeordnet oder sie verstehen sich als übergreifendes Thema. Bis dato wurden in den 40 Jahren des Programms 29 Schwerpunktthemen umgesetzt (vgl. Beitrag

Madonna/Stöckinger/Brandenburger im vorliegenden Band). Als 30. SCHULKUNST-Schwerpunkt begann das aktuelle Thema „textil" seinen zweijährigen Zyklus zum Schuljahr 2025/26.

3.3 Die Umsetzung

Ein Programm auf lokaler, regionaler und landesweiter Ebene setzt entsprechende organisatorische Strukturen voraus. Deshalb hat das Kultusministerium sein Landesinstitut, das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL), mit der Durchführung des SCHULKUNST-Programms beauftragt.

Grundlage und treibende Kraft für das langjährige Fortbestehen des Programms ist die aktive Teilhabe zahlreicher Schüler*innen und Lehrkräfte an den Schulen, die sich für die Freude am künstlerisch-kreativen Handeln und die Entfaltung der darin enthaltenen Potenziale einsetzen. Ansprechpartner für die Schulen sind aktuell 23 regionale SCHULKUNST-Teams, bestehend aus Lehrkräften der verschiedenen Schularten. Sie führen regionale Fortbildungen zu den Schwerpunktthemen durch, organisieren die regionalen Ausstellungen und fördern den Zusammenhalt in der Community. Verortet sind die Teams an den sechs Regionalstellen des ZSL, zentral unterstützt werden sie vom Zentrum für SCHULKUNST mit seinem SCHULKUNST-Archiv im Stuttgarter Norden.

Das Zentrum für SCHULKUNST ist Dreh- und Angelpunkt der operativen Umsetzung von der Organisation der Ausstellungen auf regionaler und auf Landesebene über das Verfassen der begleitenden Publikationen bis zur Urkundenvergabe an die teilnehmenden Schüler*innen und Schulen. Es befindet sich an der ZSL- Außenstelle Schloss Rotenfels, ehemals Landesakademie für Schultheater und Schulkunst, von wo aus in zentralen Fortbildungsformaten die neuen SCHULKUNST-Themenschwerpunkte starten.

3.4 Systematische Weiterentwicklung

In den 40 Jahren seines Bestehens passte sich das Programm nicht nur strukturellen Transformationen an, sondern entwickelte auch seine Themen und Aktivitäten stetig weiter.

Die Entwicklungen innerhalb des Programms steuerte viele Jahre eine Allgemeine Koordinierungsgruppe Kunst (AKK) aus Vertretern der verschiedenen Schularten, der Kultusverwaltung und des Fachverbandes. Infolge von Umstrukturierungen in der Kultusverwaltung nimmt diese Aufgabe mittlerweile eine Kommission aus Vertreter*innen der SCHULKUNST, der verschiedenen Schularten und der Kultusverwaltung sowie einer wissenschaftlichen Begleitung wahr.

Einen der größten Effekte auf das Programm hatte wohl die 1990 erschienene Kunstkonzeption des Landes (Staatsministerium Baden-Württemberg 1990), die der strukturellen Verankerung des Aktionsprogramms den Weg ebnete. Sie regte die Gründung einer Landesakademie für Schultheater und Schulkunst an, um hochwertige Fortbildungen räumlich, zeitlich und inhaltlich besser zu verankern. Seit 1995 ist Schloss Rotenfels dieser zentrale Ort für vertiefenden Austausch, praktisches Arbeiten und ko-

operative Projekte, der über die Möglichkeiten regionaler Fortbildungsangebote hinausgeht. Wichtige Impulse setzten auch das Zentrum für Schulkunst und das SCHULKUNST-Archiv, um eine systematische Umsetzung und nachhaltige Wirkung zu sichern. Eine „angemessene Dokumentation und Archivierung" der Schüler*innenarbeiten (ebd., S. 167) sollte für Fortbildungen und übergreifende Bereiche nutzbar gemacht werden. Neue Medien und fächerübergreifende, kooperativ angelegte Lernangebote gaben der SCHULKUNST eine fortwirkende pädagogische Orientierung. Das Zentrum zog jedoch erst 2007 nach Stuttgart-Feuerbach. Zwei Jahre später ging 2009 das Archiv auch als Online-Archiv offiziell an den Start, um das digitalisierte Bildmaterial öffentlich zugänglich zu machen und es für kunstpädagogische wie auch wissenschaftliche Zwecke zu nutzen (ebd., S. 167). Heute werden dort die Ergebnisse gebündelt und Lehrkräften wie auch allen Interessierten zugänglich gemacht (vgl. Beitrag Brandenburger/Miller zur Gründung des SCHULKUNST-Archivs im vorliegenden Band). Als Teil der Kunstkonzeption des Landes wurde das SCHULKUNST-Programm zu einer der wichtigsten Maßnahmen zur Förderung der kulturellen Bildung an den Schulen in Baden-Württemberg.

Weitere Weichen stellte 2010 die „Kultur 2020. Kunstpolitik für Baden-Württemberg" (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg 2010), die vorsieht, neue Entwicklungen im Kunstbetrieb und in der Schule aufzugreifen und für die schulische Praxis nutzbar zu machen.

Daneben sollte das Zentrum für SCHULKUNST „als Beratungs-, Entwicklungs- und Logistikzentrum weiter ausgebaut" werden (ebd.), das auch im Austausch mit örtlichen Kultureinrichtungen, Museen und Galerien steht.

Das Repertoire der Programmaktivitäten umfasst eine Vielzahl an Sonderausstellungen und Aktionen. So nutzt die SCHULKUNST etwa die Landesvertretung beim Bund, Großveranstaltungen wie Landes- und Bundesgartenschauen, Messen, Jubiläen, Partnerschaften und weitere besondere Anlässe als Foren, um die künstlerische Arbeit in der Schule zu stärken und deren Verbindungen zur Öffentlichkeit zu intensivieren.

Neben diesem Kerngeschäft widmet sich das Programm auch bildungspolitisch relevanten Entwicklungen, die sich auf das Fach Kunst auswirken. So wurden 2011 anlässlich des neuen Fächerverbundes Mensch-Natur-Kultur *Fächerverbindende Unterrichtsbeispiele für die Grundschule* (Landesinstitut für Schulsport, Schulmusik und Schulkunst Baden-Württemberg o. J.) vorgelegt und 2015 eine Handreichung zum Thema *Inklusion* (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2015) (vgl. Beitrag Mayer im vorliegenden Band).

Um das Fach Bildende Kunst an den Schulen zu stärken, werden neben der strukturellen und inhaltlichen Weiterentwicklung des Programms aktuell insbesondere Interdisziplinarität, neue und kreative Medien sowie die Erfahrungswelt von Schüler*innen als wichtige Felder umgesetzt (https://zkis.kultus-bw.de/,Lde/Startseite/Schulkunst_Programm/Profil+Zentrum+fuer+SCHULKUNST 16.11.2025).

4 Schulkunst im Rahmen von kultureller Bildung und Kulturentwicklungsplanung

Kulturpolitische Innovationen sind eng verzahnt mit gesellschaftlichem Wandel. So ist auch das SCHULKUNST-Programm von den sozialen und politischen Kontexten geprägt, in die sein Stellenwert und seine Entwicklung eingeordnet werden können.

In den frühen 1980er-Jahren fiel die oben beschriebene Landesinitiative zur Förderung der kulturellen Bildung an Schulen auf fruchtbaren Boden. Im deutschsprachigen Raum hatte die Kulturentwicklungsplanung nach dem kulturpolitischen Slogan ‚Kultur für alle' in den 1970er-Jahren Konjunktur (Föhl 2017, S. 158). Das Verständnis von kultureller Bildung reagierte auf kulturellen Wandel durch technische Innovationen, Massenmedien, Disco und Punk, Pop Art und Performance. Das Feld erweiterte sich um neue Bereiche wie Film, Medien und alternative Formate. Zugleich sollte Kultur demokratisiert und für alle gesellschaftlichen Schichten zugänglich werden (Benzer 2016) – auch außerhalb traditioneller Institutionen – etwa in Stadtteilen und Bildungseinrichtungen.

Im Dezember 1989 stand die Kunstpolitik im Landtag unter dem Eindruck eines tiefgreifenden Wandels, der ‚Wende' für die deutsche und europäische Geschichte. Der damalige Ministerpräsident Baden-Württembergs Späth betonte in seiner Regierungserklärung zur Kunstpolitik den engen Zusammenhang von politischem und wirtschaftlichem Wandel mit dem künstlerischen Feld: Kunst soll gemeinschafts- und wertstiftend, demokratisch stabilisierend wirken, aber auch ihren Eigenwert behalten und nicht instrumentalisiert oder als Substitution missverstanden werden. Kunst und Kultur sind vielmehr Chancen, neue Perspektiven zu eröffnen und Veränderungen zu bewirken – nicht als Luxus, sondern als „Investition in den Menschen" und als staatliche Aufgabe (https://www.landtag-bw.de/resource/blob/218492/bb1f55c0369af6cec10690ba7e594696/10_0036_13121989.pdf 17.11.2025).

Die vom Staatsministerium entwickelte, vielbeachtete *Kunstkonzeption* von 1990 kann auf den Versuch zurückgeführt werden, in einer unruhigen Zeit in der Landespolitik „eine neue Übersichtlichkeit herzustellen" (Föhl/Pröbstle 2020, S. 113). Sie beinhaltet auch die Etablierung und den Ausbau wichtiger Strukturen zur Verstetigung des Aktionsprogramms zur Förderung der musisch-kulturellen Erziehung an den Schulen Baden-Württembergs. Das zentral für den Schulbereich dargestellte Programm unterstreicht dabei die als zunehmend bedeutsam erachtete fächerübergreifende ‚musische' Bildung.

Als Fortschreibung der Kunstkonzeption folgte 20 Jahre später die Publikation *Kultur 2020. Kunstpolitik für Baden-Württemberg* (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg 2010), die ressortübergreifend unter der Federführung des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst entstand. Das Aktionsprogramm und dessen „Klammerfunktion zwischen schulischem Bildungsauftrag und außerunterrichtlichen kulturellen Kooperationsfeldern" (ebd., S. 395) wird hier im Kapitel zum SCHULKUNST-Programm herausgestellt. Thematisiert werden auch die

Weiterführung und Weiterentwicklung des SCHULKUNST-Programms sowie des Zentrums für SCHULKUNST mit seinem Archiv.

In der dritten Publikation des Landes *Dialog | Kulturpolitik für die Zukunft* (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg 2020) wird das SCHULKUNST-Programm nicht erwähnt. Dies kann mit dem Übergang der Herausgeberschaft an das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK) begründet werden, das seinen Blick insbesondere auf die außerschulische Kulturpolitik richtet. Ressortübergreifende Zusammenarbeit wie auch die Förderung der kulturellen Bildung an Schulen werden als wichtig erachtet, bleiben aber unkonkret. Schulen sind jedoch weiterhin Orte, wo „die grundlegende Befähigung zur Teilhabe an Kultur" (ebd., S. 89) erfolgt.

Kulturentwicklungspläne betrachten Kulturpolitik in einem größeren gesellschaftlichen Zusammenhang und bilden einen politischen Begründungs- und Orientierungsrahmen. Es bleibt essenziell, dass die Förderung schulischer kultureller Bildung und ihre Maßnahmen darin ausreichend berücksichtigt werden, denn für viele Kinder ist es die Schule, die ihnen Zugänge zu Kunst und Kultur eröffnet. Sie ermöglicht ihnen Erfahrungsräume und prägt ihr Verständnis für dieses Feld und auch ihre aktive Teilhabe darin.

Einen Orientierungsrahmen für die *schulische* kulturelle Bildung bietet die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Kulturellen Kinder- und Jugendbildung (Kultusministerkonferenz 2022), die deren Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung und zukunftsfähige Kompetenzen wie Kreativität und demokratisches Handeln betont. Empfohlen wird über den Schulkontext hinaus eine „gemeinsame Agenda" (ebd., S. 7) aller beteiligten gesellschaftlichen Akteure. Auch die bildungspolitischen Handreichungen des Rates für Kulturelle Bildung empfehlen, Schule als allgemein bildenden, sozialen und ästhetisch-künstlerischen „Kulturort" (Rat für Kulturelle Bildung 2020) zu verstehen, den es zu stärken und aufzuwerten gilt. Gleichzeitig wird Schulen nahegelegt, sich im Hinblick auf Kunst und Kultur als Teil einer kommunalen Bildungslandschaft zu verstehen (ebd., S. 17).

Diesen Empfehlungen entspricht das Selbstverständnis des SCHULKUNST-Programms, dessen Ziele sowohl die Stärkung der künstlerischen Arbeit in der Schule als auch die Intensivierung der Verbindungen zur Öffentlichkeit sind: Künstlerische Projekte und Präsentationen fließen in das Schulleben ein und öffnen die Schule nach außen hin.

5 Resümee

Auch nach 40 Jahren bleibt das SCHULKUNST-Programm die bedeutendste Fördermaßnahme des Kultusministeriums im Bereich der Bildenden Kunst. Inzwischen hat es sich zu einem wertvollen landesweiten Netzwerk für Kunstlehrkräfte entwickelt.

Für einen zeitgemäßen Kunstunterricht bleibt das SCHULKUNST-Programm relevant, indem es darauf abzielt, die künstlerische Bildung aller Schüler*innen zu för-

dern. Es stärkt ihre künstlerischen Fähigkeiten, gibt ihnen Raum für kreative Projekte und fördert deren individuellen Ausdruck. Es setzt auf interdisziplinäre Ansätze, knüpft an weitere Fächer und kulturelle Bereiche an und zeigt Bildende Kunst als integralen Bestandteil der Allgemeinbildung. Durch die Teilnahme entwickeln die Lernenden Kreativität, Selbstvertrauen und persönliche Ausdruckskraft. Das Programm bietet Schulen zugleich die Möglichkeit, sich zu öffnen und mit kulturellen Einrichtungen, Museen und Kunstvereinen zu vernetzen, sodass Schüler*innen von externen Bildungspartnern lernen und ihre Werke einem breiten Publikum präsentieren können. Zudem bietet es Lehrkräften Fort- und Weiterbildungen, um innovative Unterrichtsmethoden zu entwickeln und die künstlerische Bildung zu stärken.

Dabei bleibt es wichtig, dass Kultur im Kontext der Schule als reichhaltige Lernumgebung wahrgenommen (Duncker 2018; Klopsch/Adams 2024) und kulturelle Bildung als gemeinsame Aufgabe aller beteiligten Akteure (Kultusministerkonferenz 2022) aufgefasst wird. Diesem Verständnis nach schafft kulturelle Bildung ästhetische Zugänge zum Lernen für eine heterogene Schülerschaft, fördert eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung und trägt zu einem zukunftsfähigen Bildungskonzept bei. Dazu bedarf es einer Kulturpolitik, die systematisch und nachhaltig angelegt ist, damit sie förderliche Bedingungen wahren und Veränderungen bewirken kann (Föhl/Klemm 2023, S. 48 f.).

Das SCHULKUNST-Programm ist demnach auf gesicherte Rahmenbedingungen angewiesen und muss sich zugleich auf sinnvolle Transformationen einlassen, damit es sich weiterentwickeln kann und zeitgemäß bleibt.

Literatur

Benzer, Sabine (Hrsg.) (2016): Kultur für alle. Gespräche über Verteilungsgerechtigkeit und Demokratie in Kunst und Kultur. Wien.

Duncker, Ludwig (2018): Wege zur ästhetischen Bildung. Anthropologische Grundlegung und schulpädagogische Orientierungen. München.

Föhl, Patrick (2017): Kulturentwicklungsplanung. In: Klein, Armin (Hrsg.) (2017): Kompendium Kulturmanagement. Handbuch für Studium und Praxis. 4., überarbeitete Aufl. München.

Föhl, Patrick S./Klemm, Suse (2023): Zurück in die Zukunft – Überlegungen zu einer transformativen Kulturpolitik im Zyklus von Erschaffen, Bewahren und Entschaffen. In: Blaich, Anna/Grädler, Felix/Mohr, Henning/Seibold, Hannes (Hrsg.): Kultur: Wandel – Impulse für eine zukunftsweisende Kulturpraxis (S.). Bielefeld, S. 47–54. https://doi.org/10.1515/9783839464922-005 (letzter Zugriff am 16.11.2025)

Föhl, Patrick S./Pröbstle, Yvonne (2020): Die Suche nach dem großen Narrativ. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.) (2020): Jahrbuch für Kulturpolitik 2019/20. Kultur. Bd. 17. Bielefeld, S. 109–117. https://doi.org/10.1515/9783839444917-015 (letzter Zugriff am 16.11.2025)

Klopsch, Britta/Adams, Elisa (2024): Didaktik der Kulturschule. Impulse aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim. https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8522-8

Krautz, Jochen (2020): Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung. Paderborn. https://doi.org/10.36198/9783838554273 (letzter Zugriff am 16.11.2025)

Kultusministerkonferenz (2022): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Kulturellen Kinder- und Jugendbildung.

Landesinstitut für Schulsport, Schulmusik und Schulkunst Baden-Württemberg (Hrsg.) (o. J.): Selbstverständlich Kunst! Fächerübergreifende Unterrichtsbeispiele für die Grundschule.

Landtag von Baden-Württemberg (1989): Plenarprotokoll 10/ 36. https://www.landtag-bw.de/resource/blob/218492/bb1f55c0369af6cec10690ba7e594696/10_0036_1312 1989.pdf (letzter Zugriff am 16.11.2025)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (o. J.): SCHULKUNST. Programm zur Förderung der musisch-kulturellen Erziehung an den Schulen Baden-Württembergs.

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1986): Schulkunst in Baden-Württemberg: Musik, Kunst, Theater.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2015): Inklusion. Modelle und Projekte.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016a): Bildungsplan der Grundschule. Kunst/Werken. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016b): Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Bildende Kunst. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016c): Bildungsplan des Gymnasiums. Bildende Kunst. Stuttgart.

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (Hrsg.) (2010): Kultur 2020. Kunstpolitik für Baden-Württemberg.

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (Hrsg.) (2020): Dialog | Kulturpolitik für die Zukunft.

Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.) (2020): Auf den Punkt I/III – Kulturort Schule. Bildungspolitische Handreichung. Essen.

Staatsministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) (1990): Kunstkonzeption des Landes Baden-Württemberg. Stuttgart.

Sowa, Hubert (2013): Verhandelte Sichtbarkeit. Die enaktivistischen und hermeneutischen Grundlagen der Kunstpädagogik. In: Engels, Sidonie/Preuss, Rudolf/Schnurr, Ansgar (Hrsg.): Feldvermessung Kunstdidaktik. Positionsbestimmungen zum Fachverständnis. Schriftenreihe Kontext Kunstpädagogik, Bd. 38. München, S. 235–250.

Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) (o. D.): Profil des Zentrums für SCHULKUNST. https://zkis.kultus-bw.de/,Lde/Startseite/Schulkunst_Programm/Profil+Zentrum+fuer+SCHULKUNST (letzter Zugriff am 16.11.2025)

Bildnachweis

Abb. 1: Die erste SCHULKUNST-Publikation erschien 1986. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1986): Schulkunst in Baden-Württemberg: Musik, Kunst, Theater.

Abb. 2: Altes Logo und alte Wortmarken des SCHULKUNST-Programms. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.

Interview mit Herrn Fröscher

Mitbegründer des SCHULKUNST-Archivs

Katja Brandenburger & Monika Miller

Im Stuttgarter Norden in einem Industriebau befindet sich die Zentrale des SCHULKUNST-Programms, das Zentrum für SCHULKUNST mit dem SCHULKUNST-Archiv. Intention und Aufgabe dieses Archivs ist das Sammeln, Erfassen, Dokumentieren, Katalogisieren und Archivieren von Schüler*innenarbeiten und Projekten aus dem Kunstunterricht. Aktuell konserviert es in analoger und digitaler Form rund 9.000 Arbeiten von Schüler*innen aus Baden-Württemberg, die bis ins Jahr 1887 zurückreichen. Das macht es in Deutschland einmalig. Einen Schwerpunkt bilden die Arbeiten, die in den letzten Jahrzehnten im Rahmen des SCHULKUNST-Programms des Landes Baden-Württemberg entstanden sind.

Monika Miller und Katja Brandenburger trafen im Juli 2025 Wolf-Dieter Fröscher, einen Mitbegründer des Archivs, und sprachen mit ihm über seine persönliche Sicht auf die Entstehung des SCHULKUNST-Archivs und dessen Bedeutung für die Kunstpädagogik.

Bildungspolitische Wirkung: Ausstellung als Impulsgeber

Als im Zuge der Lehrplanrevision Anfang der 1980er-Jahre eine Kunststunde in Klasse 11 des Gymnasiums gestrichen wurde, organisierten Kunsterzieher Wolf-Dieter Fröscher und weitere Kollegen spontan eine Ausstellung im Kunstgebäude Stuttgart und luden den Kultusminister Gerhard Mayer-Vorfelder ein. Die Initiative zeigte nachhaltige Wirkung:

„Der damalige Kultusminister … kam persönlich, war beeindruckt“, freut sich Fröscher.

Brandenburger fasst den Erfolg zusammen: „Die Öffentlichkeit hat zum ersten Mal gesehen, was da geleistet wird.“

In der Folge entstand das Aktionsprogramm zur Förderung der musisch-kulturellen Erziehung an den Schulen Baden-Württembergs (vgl. Beitrag Brandenburger in diesem Band) und mit ihm zahlreiche regionale und landesweite Aktivitäten in den Bereichen Musik, Kunst und Theater. Die Vielfalt des künstlerischen Schaffens an den Schulen wurde nun einem großen Publikum nähergebracht.

Vision und Entstehung: Das Schülerarchiv als „Goldschatz der Schulkunst“

In der Allgemeinen Koordinierungsgruppe (AKK) des Fachbereichs Kunst am Kultusministerium, deren Mitglieder – Vertreter aus der Kultusverwaltung, Schulen und Verbänden – die Umsetzung des Programms planten, wurde bereits früh der Wunsch laut, eine zentrale Sammlung einzurichten.

„Da wurde immer der Wunsch geäußert, dass man ein Archiv einrichtet“, so Fröscher, selbst Mitglied der AKK.

Pioniere wie die ehemaligen Kunsterzieher Rudolf Berkenhoff und Günther Kälberer trieben das Projekt an. Die Idee eines Schülerarchivs entstand wiederum aus der Praxis: Jeder Kunstlehrer hat Schubladen mit guten Arbeiten. Das Problem war klar und existenziell: Was passiert mit diesen besonderen Schüler*innenarbeiten, wenn Lehrkräfte in Pension gehen?

Die Lösung fand sich im kollegialen Zusammenspiel: Pensionäre aus dem ganzen Land übergaben ihre „Schubladenwerke“ als private Nachlässe zur Archivierung – so wuchs sukzessive ein „Goldschatz“ der Schulkunst heran.

Miller: „Wie groß war denn Ihre Anfangssammlung?“

Fröscher: „Eine Schublade mit etwa 30–60 Arbeiten. Später kamen Beiträge anderer. Manche wurden gebracht, manche geholt.“

Fröscher erinnert sich: „Einmal brachte jemand einen ganzen Lastwagen an Material“.

Die Kunsterzieher sammelten zahlreiche Schüler*innenarbeiten aus dem 20. und 21. Jahrhundert – man war sich deren Wert bewusst. Der Aufbau einer Sammlung originaler Schüler*innenarbeiten und eines Fotoarchivs wurde auch im Rahmen der Kunstkonzeption des Landes 1989 vorgeschlagen. Damit gewann das Anliegen schnell an Bedeutung.

Bis das Archiv realisiert werden konnte, sollte jedoch noch einige Zeit vergehen. Zwischenzeitlich wurde auch über ein Landesmuseum für Schulkunst nachgedacht, das als Schnittstelle zwischen Schulkultur und Museumslandschaft Schüler*innenarbeiten präsentieren und dokumentieren könnte. Die lange gesuchte Infrastruktur für ein Schulkunst-Archiv wurde schließlich mit dem Einzug der Schulkunst in das neu am Landesinstitut eingerichtete Zentrum für SCHULKUNST in Stuttgart-Feuerbach gefunden. Damit waren Räume vorhanden, in denen das Archiv bis heute verortet ist. Die originalen grauen Stahlschränke zur Archivierung kamen von der Staatsgalerie Stuttgart. So nahm das Archiv Gestalt an: Im Jahr 2007 gegründet wurde es 2009 um ein Online-Archiv erweitert und offiziell mit einer Werkschau im Kultusministerium eröffnet.

Systematik und Qualitätssicherung: Wie wird ausgewählt und dokumentiert?

Im Archiv sind die zweidimensionalen physischen Originale in großen grauen, systematisch geordneten Mappen gesammelt, um die Arbeiten vor Licht, Feuchtigkeit und Beschädigungen zu schützen. Säurefreie Zwischenblätter trennen die einzelnen Arbeiten voneinander. Dreidimensionale Werke lagern in Schränken, Regalen und Kisten.

Die Sichtung der Originale übernahm zunächst ein Team engagierter Kunstlehrkräfte: „Wir – [Jörg] Pfauth, [Rudolf] Berkenhoff und ich – sortierten die Arbeiten ehrenamtlich."

Die Auswahl der Arbeiten erfolgte stets im Team nach dem „2:1-Prinzip": „Wir saßen am Tisch und stimmten ab: Zwei Ja hieß Aufnahme ins Archiv. Kunsthistorisch relevante Arbeiten, keine Duplikate."

Ein eigens entwickelter Ideenkatalog ermöglichte systematische Ordnung und Erfassung. Die Werke sind häufig auf der Rückseite durch handschriftliche Notizen zu Idee und Technik kommentiert. Dadurch wurden nicht nur künstlerische, sondern auch pädagogische und historische Kriterien berücksichtigt.

Dieser Systematik folgt im Prinzip auch bis heute die digitale Archivierung. Die Arbeitsabläufe übernimmt mittlerweile ein kunstpädagogisch versiertes SCHULKUNST-Team: Nachdem eine Auswahl der gesichteten Werke getroffen wurde, wird eine Identifikationsnummer vergeben, Stammdaten wie Klassenstufe, Schule etc. und Werkdaten wie künstlerische Kategorie, Technik etc. jeder Arbeit, soweit bekannt, erfasst. Dafür sind fundierte Kenntnisse der Kunstpädagogik erforderlich. Im Fotostudio vor Ort werden die Werke anschließend fotografiert und bearbeitet, bevor sie mitsamt ihren Erfassungsdaten in das digitale Archiv geladen werden. Wo möglich, werden weitere Hintergrundinformationen und didaktische Kommentare zur Verfügung gestellt. Viele Arbeiten werden nach wie vor auch physisch archiviert.

Architektur als Leitmotiv: Das Vermächtnis von Günther Kälberer

Eine prägende Handschrift erhielt das Archiv durch die konstruktiv und architekturbezogen geprägten Arbeiten von Günther Kälberer (siehe dazu den Beitrag über den Architektur- und Modellbau von Miller in diesem Band). Diese sind an technischer Präzision und Klarheit kaum zu übertreffen und verzichten konsequent auf Dekoration.

„Er war stark, besonders im Bereich Architektur", schätzt Fröscher seinen Weggefährten. „Wirklich ein führender Kopf".

Brandenburger erkundigt sich: „Wie erkennt man eine Arbeit von Herrn Kälberer?"

Fröscher fasst die Essenz zusammen: „Das Elementare! Es geht um Konstruktion – nie oberflächlich dekorativ."

Kälberer war viele Jahre Kunsterzieher am Gymnasium. Allein die „Sammlung Kälberer“ umfasst im SCHULKUNST-Onlinearchiv über 800 Schüler*innenarbeiten, Arbeiten aus dem eigenen Kunstunterricht und historische Werke bis zu den Anfängen des Kunstunterrichts, die Kälberer sammelte.

Miller fragt: „Gibt es auch Skizzen zu den Bauten?“

Fröscher: „Entwurfszeichnungen vielleicht. Er war aber breit aufgestellt: Es gibt auch Spielplätze, Naturstudien usw.“

Tatsächlich entfaltet Kälberers kunstpädagogisches Wirken in den Schüler*innenarbeiten seinen Kunstunterricht in der gesamten Breite: in den Bereichen Grafik, Malerei und Plastik ebenso wie über alle gymnasialen Klassenstufen hinweg. Die Techniken und Themen sind vielfältig und spiegeln Kälberers klare Schwerpunktsetzungen wider. Die Werke eint außerdem, dass sie sorgfältig durchgearbeitet sind. Die Arbeiten spiegeln aktuelle Strömungen ihrer Zeit wider, etwa den Leichtbau nach dem Vorbild von Frei Otto – auch das Olympiastadion München wird als Referenz genannt. Die Wertigkeit architektonischer Entwürfe betont Katja Brandenburger: „Das war keine Spielerei. Das erzeugte Achtung in der Schule.“

Historischer Wandel im Kunstunterricht: Vom Zeichnen zu komplexen Konzepten

Historisch betrachtet veranschaulicht das Archiv den Wandel der Kunstpädagogik. Die Fülle an Arbeiten ist ebenso beeindruckend wie ihre enorme künstlerische Bandbreite.

Katja Brandenburger interessiert deshalb, ob man verschiedene Jahrzehnte in den Arbeiten gut erkennen kann.

Hier kommt Wolf-Dieter Fröscher seine reiche kunstpädagogische Erfahrung zugute: Seit 1967 war er selbst Kunsterzieher – erst in Welzheim, dann in Stuttgart. Später hatte er auch Abordnungen inne, wie etwa für die oben genannte AKK. Bei den Publikationen zum SCHULKUNST-Programm und in der Reihe „Meisterwerke der Kunst“ arbeitete Fröscher lange Zeit mit, daneben war er auch künstlerisch aktiv. Seit 2004 ist Wolf-Dieter Fröscher im Ruhestand, arbeitete danach aber noch mehrere Jahre an einer Privatschule. Auch als Pensionär war er weiterhin in seinen verschiedenen Interessensbereichen tätig.

„Ja, Kunsterziehung ist im Fluss. Man entwickelt ein Gespür dafür“, bestätigt er.

„Wie hat sich der Kunstunterricht entwickelt?“, hakt Monika Miller nach.

„Weg vom Zweidimensionalen, hin zur Architektur, später Medien“, fasst Fröscher zusammen.

Er skizziert die Entwicklung von DIN A4 und Wasserfarben, die früher den Unterricht prägten, hin zu designorientierten Aufgaben, Materialvielfalt und Medienarbeit. Der Architekturunterricht avanciert zum Einstieg in anerkanntes Denken und Gestalten. Wettbewerbe, zum Beispiel „Welche Brücke trägt am meisten?“, fördern technisches, haptisches und konstruktives Lernen und stärken das Ansehen des Faches: „Spielerisch, aber ernsthaft“. Malen und Zeichnen mit Zeichenblock sei angesichts

dieser Vielfalt heute fast obsolet. „Das Kunst-Abitur“, hebt Fröscher in seiner Zusammenschau hervor, „war ein großer Schritt nach vorn!“

Aus seinem aktiven Wirken hat sich Wolf-Dieter Fröscher seit Kurzem zwar weitgehend zurückgezogen, für die Kunst und die SCHULKUNST begeistert er sich aber nach wie vor: „Ich habe Prospekte mit Abbildungen – ich suche die mal raus.“

Kunstpädagogische Relevanz des SCHULKUNST-Archivs

Neben kunsthistorisch bedeutenden Arbeiten birgt das SCHULKUNST-Archiv Unterrichtsbeispiele, wie die Kiste von Fröschers Onkel, der ebenfalls als Kunstpädagoge tätig war – jahrzehntelang gesammelte Werke ohne hohen künstlerischen Anspruch, aber authentische Zeugnisse der künstlerischen Praxis. Schon diese einzelne prall gefüllte Kiste vermittelt einen Eindruck davon, welche „Schätze“ im Zentrum für SCHULKUNST noch schlummern und darauf warten, gehoben zu werden (vgl. Beitrag Miller in diesem Band), denn unzählige Mappen und Kisten wie diese sind hier noch nicht archiviert.

Das Archiv repräsentiert die Geschichte des Faches glaubwürdig und nahbar. Als wachsendes System bleibt es dadurch attraktiv, dass es stetig erweitert wird und dass es neue Arbeiten zu sehen gibt. Somit bietet es nicht nur den SCHULKUNST-Akteuren eine Plattform für die im Programm entstandenen Arbeiten und Themenkomplexe und Lehrkräften die Möglichkeit, die Arbeiten für ihren Kunstunterricht zu nutzen, sondern darüber hinaus noch weit mehr Ansätze für Kunstpädagogen und Wissenschaftler, die Geschichte des Faches zu beforschen.

Abbildung 1: Herr Fröscher in Räumen des SCHULKUNST-Archivs im Gespräch mit Monika Miller und Katja Brandenburger

Abbildung 2: Herr Fröscher mit einem Architekturmodell aus dem Unterricht von Günther Kälberer

Eine Kiste voll mit „Schätzen“

Karl Fröschers Sammlung mit Werken aus dem Kunstunterricht von 1909 bis 1960

Monika Miller

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich der Sammlung von Karl Fröscher, die über vier Jahrzehnte hinweg Werke von Schüler*innen aus seinem Kunstunterricht in einer Haupt- und Oberschule dokumentiert. Ergänzt wird diese Sammlung durch vier Mappen mit Zeichnungen aus seiner Realschulzeit zwischen 1909 und 1912. Sie bietet einen vielfältigen Einblick in zentrale Themen, unterschiedliche Techniken und didaktische Ansätze des Zeichenunterrichts und spiegelt die kunstpädagogische Entwicklung von den 1910er- bis zu den 1960er-Jahren wider. Vorgestellt werden Werke, die eine breite Palette von Ausdrucksformen dokumentieren – darunter sachliches Zeichnen, Perspektivdarstellungen, Illustrationen, fantasievolles Gestalten, Collagen, Gemeinschaftsarbeiten sowie Zierschriften. Die Zusammenstellung macht die Bedeutung kindlicher bildnerischer Ausdrucksformen im schulischen und historischen Kontext deutlich. Der historisch-reflektierende Blick erlaubt zudem, Erkenntnisse und Traditionen für den aktuellen Kunstunterricht zu gewinnen. Darüber hinaus bietet der Beitrag Anlass, historische Lehrtraditionen, Sammlungen und Archive kurz zu beleuchten und das Potenzial des Sammelns und Auswertens von Kinderzeichnungen für Forschung, Pädagogik und Erinnerungsarbeit hervorzuheben.

Schlagworte: Kinderzeichnungssammlung, Zeichenunterricht, Schüler*innenarbeiten, historische Archive, Unterrichtsmappen

Einleitung

Abbildung 1: Die „Schatzkiste“ – Karl Fröschers Sammelmappen mit Schüler*innenarbeiten in einer Kiste (privat)

Der Anlass für diesen Beitrag war ein zufälliger Fund einer Pappkiste im SCHUL-KUNST-Archiv, die Wolf-Dieter Fröscher, einer der Mitbegründer des Archivs, von seinem Onkel Karl Fröscher geerbt hat. Der Kern dieser Kiste sind sorgfältig in Mappen geordnete Schüler*innenarbeiten aus den Jahren 1920 bis 1960 – darin dokumentiert sich die Tätigkeit eines Kunstlehrers über vier Jahrzehnte (Abb. 1). Darüber hinaus enthält die Kiste auch Zeichnungen von Karl Fröscher selbst. Sie können auf seine Jugend- und Realschulzeit zurückdatiert werden (1909 bis 1912). Ebenso finden sich ein Zeichenheft von Christa Fröscher sowie eine Mappe mit Werken von Elsbeth Fröscher in dieser besonderen Schatzkiste.

Der vorliegende Beitrag möchte einen Einblick in die Themen, Techniken, gestalterischen Schwerpunkte und inhaltlichen Ausrichtungen der Sammlung geben – selbstverständlich ohne Anspruch auf allgemeine Gültigkeit oder Vollständigkeit. Dieser Einblick ist in doppelter Hinsicht subjektiv: Zum einen ist die Zusammenstellung der Mappen durch die Person und Schwerpunktsetzung von Karl Fröscher geprägt; nach welchen Kriterien er die Werke auswählte, ist heute nicht mehr nachvollziehbar. Zum anderen wurden auch die für diesen Beitrag präsentierten Werke subjektiv ausgewählt.

Die Kiste ist von besonderem Interesse, da sie von einem aus heutiger Sicht vielleicht unbedeutenden Haupt- und Oberschullehrer zusammengetragen wurde. Unbedeutend nur deshalb, weil Karl Fröscher seinerzeit keine öffentliche oder umfangreiche Sammlung anlegte, sondern eine eher kleine und private Kollektion zusammentrug. Vielleicht erscheint sie auch deswegen unbedeutend, weil er darüber nicht publiziert hat und so keinen wissenschaftlichen oder didaktischen Beitrag zur theoretischen Fundierung des Fachs leistete – anders als einige andere Sammler, etwa Götz (1898), Levinstein/Lamprecht (1905) oder Kerschensteiner (1905), Ott (1949).

Dennoch erlaubt eine solche Sammlung wertvolle Einblicke in Entwicklungsschwerpunkte und Interessen eines Kunstlehrers über mehrere Generationen hinweg. Gerade deshalb besteht das Interesse, die Sammlung genauer zu betrachten. Fröscher unterrichtete von den 1920er- bis in die 1960er-Jahre und damit durch verschiedene kunstpädagogische Epochen: von der Reformpädagogik über die NS-Zeit bis hin zur musischen Erziehung. Besonders interessant ist zu prüfen, ob und wie die verschiedenen kunstpädagogischen Positionen in seiner Arbeit Eingang fanden.

Darüber hinaus war der Fund dieser Pappkiste Anlass, grundsätzlich über Kinderzeichnungssammlungen nachzudenken: Warum werden Kinderzeichnungen gesammelt, wer sind die Sammlerinnen, und aus welchen Beweggründen entstehen solche Archive? Der Beitrag bietet zunächst einen Überblick über Orte, an denen Kinderzeichnungen gesammelt wurden oder aktuell verwahrt werden. Exemplarisch werden einzelne Werke näher betrachtet, um Aussagen zur inhaltlichen Gestaltung sowie zum handwerklichen und thematischen Fokus zu ermöglichen. So lassen sich Schlussfolgerungen ziehen, die individuell mit dem historischen Kunstunterricht und den spezifischen Schwerpunkten dieses Bandes verbunden sind.

1 Kinderzeichnungssammlungen

1.1 Historische Sammlungen

Die Einrichtung früher Kinderzeichnungssammlungen ist eng mit den vielfältigen Interessen an Kinderzeichnungen um 1900 verbunden. In Leipzig beispielsweise geht die Sammlung auf die Initiative von Karl Lamprecht am Archiv des Seminars für Kultur- und Universalgeschichte zurück (Lamprecht 1905; Levinstein/Lamprecht 1905). Dort standen kulturhistorische und interkulturelle Fragestellungen im Vordergrund. Kinderzeichnungen wurden als Dokumente betrachtet, die Aufschluss über geistige, kulturelle und gesellschaftliche Entwicklungsprozesse geben konnten. Auf dieser Grundlage entstanden einflussreiche Publikationen von Siegfried Levinstein (1905/2010) und Johannes Kretzschmar (1910), die sich besonders für die Gestaltungsweise und thematische Umsetzung – beispielsweise der häufig gezeichneten Geschichte „Hans guck in die Luft" – interessierten (vgl. Levinstein 1905/2010; Köhler 1908; Stern 1908).

In München bildeten Kinderzeichnungen einen zentralen Bestandteil der Studie von Georg Kerschensteiner (1905), deren Schwerpunkt stärker auf pädagogische und schulpraktische Fragestellungen gerichtet war. Für ihn waren die Zeichnungen ein Mit-

tel zur Bewertung der schulischen Leistungsfähigkeit und bildnerischen Ausdruckskompetenz.

In Hamburg wiederum stand die Ausstellung von Kinderzeichnungen 1898 unter dem Zeichen öffentlicher Präsentation. Sie machte die Ausdruckskraft kindlicher Gestaltung erstmals in dieser Form für ein breiteres Publikum sichtbar (Götz 1898).

Die in Dresden und Breslau entstandenen Sammlungen entwickelten sich aus Ausstellungen zur freien Kinderzeichnung (Stern 1908). Hier prägte das psychologische Forschungsinteresse von Ernst Meumann die Herangehensweise: Kinderzeichnungen wurden untersucht, um tiefere Einblicke in Entwicklungsprozesse und die Gesetzmäßigkeiten des Zeichnens zu gewinnen (Meumann 1912). Die Dresdner Kinderkunst-Ausstellung, die auch in anderen Städten gezeigt wurde, spiegelte diesen psychologischen Fokus wider.

Einen anderen Akzent setzte Gustav Hartlaub in Mannheim. Die Ausstellung „Der Genius im Kinde“, organisiert vom *Freien Bund zur Einbürgerung der bildenden Kunst* zum 25-jährigen Bestehen, stellte Zeichnungen, Malereien und plastische Arbeiten begabter Kinder und Jugendlicher aus (Hartlaub 1921). Hartlaub griff diese Perspektive auf, indem er die Werke vor allem im Hinblick auf das künstlerische Genie und die besondere Begabung deutete. In seinen Publikationen (1922, 1930) sowie in der Ausstellung kam es zu einer bewussten Hervorhebung außergewöhnlicher Talente.

Die Arbeit von Gustav Britsch (1926/1966) und Egon Kornmann (1931) wurde durch Hans Herrmann weitergeführt. Herrmann gründete 1979 das Gestaltarchiv in Schondorf am Ammersee (Bayern). Die Sammlung umfasst etwa 10.000 Dias und rund 50.000 Blätter mit Beispielen bildnerischer Gestaltungen aller Altersstufen und Schularten – von Werken aus dem Kritzelalter über vollständige Klassensätze bis hin zu Arbeiten von Erwachsenen, und dokumentiert Entwicklungen von 1920 bis heute.

Die bisherige Darlegung zeigt, dass die Sammlung von Kinderzeichnungen sehr unterschiedlichen Interessen diente: kulturhistorischen, pädagogischen, psychologischen, kunstpädagogischen und auch kunstästhetischen. Je nach Kontext wurden die Zeichnungen als Forschungsdokumente, als Reflexion schulischer Praxis, als Einblicke in die Entwicklung kindlicher Psyche oder als Ausdruck besonderen künstlerischen Könnens betrachtet.

1.2 Weitere Kinderzeichnungsarchive

Es gibt zahlreiche weitere Kinderzeichnungsarchive und bedeutende Sammlungen sowohl in Deutschland als auch international. Neben den klassischen Standorten wie Leipzig, München und Mannheim haben sich viele weitere Archive etabliert, die verschiedene Forschungsschwerpunkte setzen und teils einzigartige Bestände aufweisen.

Die Sammlung des Bundes Deutscher Kunsterzieher (BDK)[1] umfasst mehr als 14.000 Schülerzeichnungen verschiedenster Techniken und zeigt die Entwicklung des schulischen Kunstunterrichts seit 1872. Diese Sammlung wird fortlaufend erweitert und digitalisiert.

1 https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/K27ZJ4D3T3GQJ2K4PXMDIV7645APVGBG

Mit rund 50.000 bis 70.000 Kinder- und Jugendzeichnungen ist das Zürcher Archiv[2] eines der größten in Europa. Es dokumentiert sowohl schulische Unterrichtspraxis als auch außerschulische Wettbewerbe wie den Pestalozzi-Kalenderwettbewerb und ist ein wichtiger Quellbestand für die Erforschung sozialer und kultureller Entwicklungen.

Über 4.500 Zeichnungen von Kindern aus dem Unterricht des Reformpädagogen Wilhelm Daiber[3] (1924–1929). Themenschwerpunkte sind Alltag, Natur, Jahreszeiten und soziale Lebenswelt der Kinder.

Die Universität Passau beherbergt die Sammlung von Richard Ott. Während der schwierigen Kriegsjahre sammelte Ott an der Berliner Menzel-Schule von 1940 bis 1943 zahlreiche Kinderzeichnungen mit wissenschaftlichem Interesse. Seine Ergebnisse seiner Forschung veröffentlichte er im Jahr 1949 im Buch „Urbild der Seele“ (Ott 1949, siehe auch Glas 2013).

Die Kunstsammlung des CDFI[4] umfasst Tausende Kinderzeichnungen von etwa 1956 bis 1990 und dokumentiert schulische und außerschulische Aktivitäten in der Region.

Manche Archive dokumentieren gezielt Zeichnungen zu bestimmten kulturellen, historischen oder psychologischen Fragestellungen, etwa Zeichnungen aus Kriegszeiten, zur Verarbeitung von Fluchterfahrungen oder zur Erforschung von Medienwelten (z. B. Popkultur und Comics).

Forschungsinitiativen wie IRAND[5] und UNESCO „Memory of the World“[6] listen und digitalisieren diese Bestände und machen sie als Kulturgut und Forschungsgrundlage für internationale Wissenschaft zugänglich.

Das Netzwerk IRAND (International Research and Archives Network for Historical Children’s and Youth Drawings) verbindet Archive, Hochschulen und Forschungsinstitute mit dem Ziel, diese Zeugnisse systematisch zu erfassen, zu digitalisieren und für Pädagogik, Erinnerungsarbeit und Forschung zugänglich zu machen. Aktuelle Projekte und Tagungen widmen sich auch besonderen Themenschwerpunkten, etwa den Bildern von Nachkriegskindern zum Thema „Zirkus“ oder Zeichnungen aus sozialistischen Jugendorganisationen, die viel über die ästhetische Erziehung und die Zeitgeschichte verraten. Die Publikation „Blicke auf die Welt“ (Ströter-Bender/Behring 2025) ist im Kontext des IRAND entstanden. In ihr werden zentrale Bildquellen aus Wien zur Zeit des Ersten Weltkriegs, aus französischen und deutschen Archiven, jüdischen Kinderheimen (z. B. Maison d’Izieu), Konzentrationslagern, Nachkriegsinitiativen in der Schweiz sowie weiteren Institutionen vorgestellt und analysiert. Die Sammlung dokumentiert, wie junge Menschen in Krisenzeiten, aber auch in Alltags- und Friedenssituationen mit zeichnerischen Mitteln ihre Eindrücke festhalten und verarbeiten. Gerade

2 https://pestalozzianum.ch/projekte/sammlungen-pestalozzianum/
3 https://www.schulmuseum.uni-erlangen.de/themenfokus/weihnachtsgruesse-1925/
4 https://www.uni-greifswald.de/universitaet/einrichtungen/kustodie/wissenschaftliche-sammlungen/sammlungsobjekt-des-quartals/sammlung-von-kinderzeichnungen-voegelfuetterung/
5 https://researchoutreach.org/articles/irand-helping-preserve-childrens-youth-drawings-20th-century/
6 https://www.unesco.org/en/memory-world

durch die Vielschichtigkeit dieser Werke – von spontanen Skizzen bis zu detailreichen Kompositionen – eröffnen sich Perspektiven auf Konflikte, Widerstandsfähigkeit und den Dialog zwischen Generationen und Kulturen.

2 Inhalt der „Schatzkiste“ – Ein Einblick

Im Folgenden wird ein Einblick in verschiedene Mappen gegeben. Zunächst werden 17 Mappen aus dem Unterricht von Karl Fröscher vorgestellt, die systematisch geordnet und durchnummeriert sind. Darüber hinaus existieren weitere Mappen mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten. Die sogenannte ‚Schatzkiste‘ umfasst zudem Werke und Mappen mit Arbeiten aus seiner eigenen Realschulzeit – Klassenstufen 7, 8, 9 und 10. Ergänzend gibt es noch Mappen aus den 1960er-Jahren, die Karl Fröscher von Kollegen erhalten hat, sowohl aus dem Grundschulbereich als auch der Sonderpädagogik. Auch kleinere, weitere Mappen aus dem gymnasialen Kunstunterricht sind im Archiv zu finden. Schließlich beinhaltet das Archiv gesammelte Kinderzeichnungen seiner eigenen Kinder, auf deren Analyse im Kontext dieser Arbeit jedoch nicht näher eingegangen wird.

2.1 Mappen aus der eigenen Schülerzeit

Die ältesten Werke der Sammlung stammen von Karl Fröscher selbst und wurden während seiner Realschulzeit in der dritten bis sechsten Klasse angefertigt (heute 7.–10. Klasse). Insgesamt liegen vier Mappen mit Zeichnungen aus dieser Schulzeit vor, die zwischen seinem 13. und 17. Lebensjahr entstanden sind. Diese Arbeiten ermöglichen einen anschaulichen Einblick in den Zeichenunterricht der Jahre 1909 bis 1912.

Die im dritten Schuljahr gestellten Aufgaben waren zunächst einfach und zielten auf das Erfassen grundlegender Formen von Gegenständen ab (Abb. 2a). Im Verlauf wurden die Darstellungen komplexer, sowohl in ihrer formalen Ausgestaltung als auch im thematischen Anspruch (Abb. 2b–c). Bemerkenswert sind zudem Architekturzeichnungen aus der fünften Klasse (Abb. 2d). Die abgebildeten Zeichnungen repräsentieren zudem typische Übungsaufgaben aus dem Zeichenunterricht der Realschule zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Auswahl dokumentiert den Anspruch, Alltagsgegenstände (Briefkasten und Umschlag, Flasche) sowie Landschaft und Natur (Hauslandschaft, Beerenzweige) sowohl sachlich korrekt als auch künstlerisch gestaltet zu erfassen. Es wurde eine klare Orientierung an exakten Umrissformen, ruhiger Schattierung und Proportionstreue, typisch für den Zeichenunterricht um 1900, verlangt. Landschaft und Natur werden mit größerer Freiheit in der Ausarbeitung, aber dennoch detailreich und mit Blick für Struktur und Perspektive wiedergegeben, wie beim Bauernhaus oder den Beerenzweigen.

Abbildung 2a-d: Zeichnungen von Karl Fröscher aus den Jahren 1909–1912

2.2 Mappen aus dem eigenen Unterricht

Die Sammlung von Karl Fröscher umfasst insgesamt 17 Mappen, die jeweils mit römischen Zahlen durchnummeriert sind. Jede Mappe trägt einen thematischen Titel: I Sachliches Zeichnen, II Perspektive, III Themen und Illustrationen, IV Phantasiemäßiges Gestalten, V Zierschriften, VI Dekorative und Füllungen, VII Gemeinschaftsarbeiten, VIII Pinselübungen – Nass-in-Nass, Leimfarben, IX Öltunk-Papiere, X Reißpa-

piere, XI Buntpapier, XII Weiß auf Schwarz, XIII Schwarz auf Weiß, XIV Schwarz-Weiß-Schnitt, XV Stempeldrucke, XVI Linolschnitte und XVII Streumuster.

Jede Mappe dokumentiert unterschiedliche Aspekte und Techniken aus dem Bereich des Zeichnens und Gestaltens, darunter sachliches und dekoratives Zeichnen, Schriftgestaltung, Drucktechniken und experimentelles Arbeiten mit verschiedenen Materialien. Die Mappen sind auch unterschiedlich umfangreich. Die meisten Werke umfassen die Mappen: Sachliches Zeichnen, Perspektive, Themen und Illustrationen, Phantasiemäßiges Gestalten und Zierschriften.

Im Folgenden werden exemplarische Arbeiten aus diesen Mappen vorgestellt.

2.2.1 Mappe: Sachliches Zeichnen

Diese Zeichnung (Abb. 2) aus dem Jahr 1926 stammt aus einer Mappe „Sachliches Zeichnen“, die verschiedene Themenfelder wie Wappen, Naturstudien, Pflanzen, Werkzeuge und Stadtansichten umfasst und den Zeichenunterricht von der Mitte der 1920er- bis in die 1950er-Jahre widerspiegelt. Für die Arbeit einer Klasse I, also der 5. weiterführenden Schulen jener Zeit, war das genaue Erfassen und Darstellen eines Gebrauchsgegenstandes – hier eines Holzhobels – eine grundlegende Aufgabe im Zeichenunterricht.

Die Zeichnung zeigt eine interessante Zweiteilung, die sowohl eine narrative als auch sachliche Darstellung vereint. Im oberen Drittel ist mit farbigen Buntstiften eine handwerkliche Szene in einer Werkstatt gezeichnet: Zwei Personen sind darin aktiv an Werkbänken tätig, umgeben von Fenstern, Regalflächen und Werkzeugen. Auf dem Boden sind Holzspäne sichtbar, die den handwerklichen Prozess veranschaulichen.

Der Unterteil des Blattes kontrastiert hierzu deutlich durch eine klare, nahezu schematische Darstellung eines Holzhobels in reduzierten Formen und gedeckten Farben. Auf dem grün gefärbten Boden sind die typischen Hobelspäne vereinfacht und hervorgehoben, wodurch das zentrale Werkzeug und dessen Bedeutung für die handwerkliche Arbeit besonders betont wird.

Diese visuelle Trennung zwischen Werkstattszene und technischem Gerät macht den pädagogischen Ansatz deutlich: Die Verbindung von alltäglicher Arbeit mit sachlicher Abbildung des Werkzeugs vermittelt sowohl praktisches Handlungswissen als auch ein Verständnis der Funktion wesentlicher Arbeitsmittel.

In der Zeit der Reformpädagogik waren solche Arbeiten Teil eines didaktischen Ansatzes, der die Verbindung von Alltagsbezug und zeichnerischem Erfassen förderte, ohne eine eindeutige künstlerische Interpretation in den Vordergrund zu stellen. Die Arbeit steht damit für eine sachorientierte Zeichenpraxis.

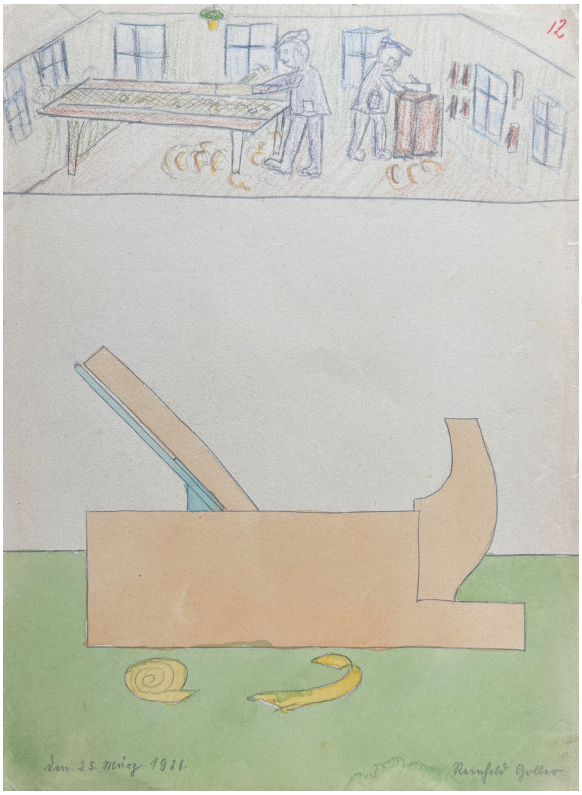

Abbildung 3: „Der Schreinerberuf und Hobel", 1926

2.2.2 Mappe: Perspektive

Die Mappe Perspektive ist nicht so umfangreich wie die vorherige und enthält ausschließlich Arbeiten aus den 1920er-Jahren. Ihr Schwerpunkt liegt auf der Darstellung einzelner Gegenstände (Abb. 3).

Die linke Zeichnung zeigt einen metallischen Eimer, sorgsam auf einer hellen Fläche ins Bild gesetzt. Ein rosafarbenes Tuch hängt über den Rand, daneben liegt ein Seifenstück mit Beschriftung. Die Szene wirkt ruhig, sachlich und detailorientiert; die sorgfältige Ausführung und die sichtbaren Konstruktionsmerkmale weisen auf einen methodischen Zeichenunterricht hin, der Wert auf räumliche Genauigkeit, Proportionen und materiellen Bezug legt.

Die rechte Zeichnung besteht aus zwei Bildfeldern: Im oberen Segment ist eine kleine Gartenszene dargestellt, in der eine Person Beeren sammelt, eingefasst von Beeten, einer Mauer und Bäumen – diese narrative Einbindung verortet das Hauptmotiv im Alltag. Im unteren Hauptbild steht ein großer Metallbecher gefüllt mit roten Beeren im Vordergrund, daneben einzelne abgelegte Beeren und eine kleinere Darstellung eines Messbechers mit „¼"-Markierung. Diese Zeichnung weist durch ihren Aufbau (einzelne Tableaus) Ähnlichkeiten mit der Abbildung 3 auf.

Interpretatorisch spiegeln beide Blätter die reformpädagogischen Ideale der 1920er-Jahre wider: Technik und Alltag, Funktion und Kontext werden gleichermaßen einbezogen. Die Darstellungen stehen für sachgerechtes, lebensnahes Lernen im Kunstunterricht, bei dem beobachtende Detailgenauigkeit, geometrische und perspektivische Prinzipien sowie der praktische Bezug zur Lebenswelt der Kinder im Vordergrund stehen.

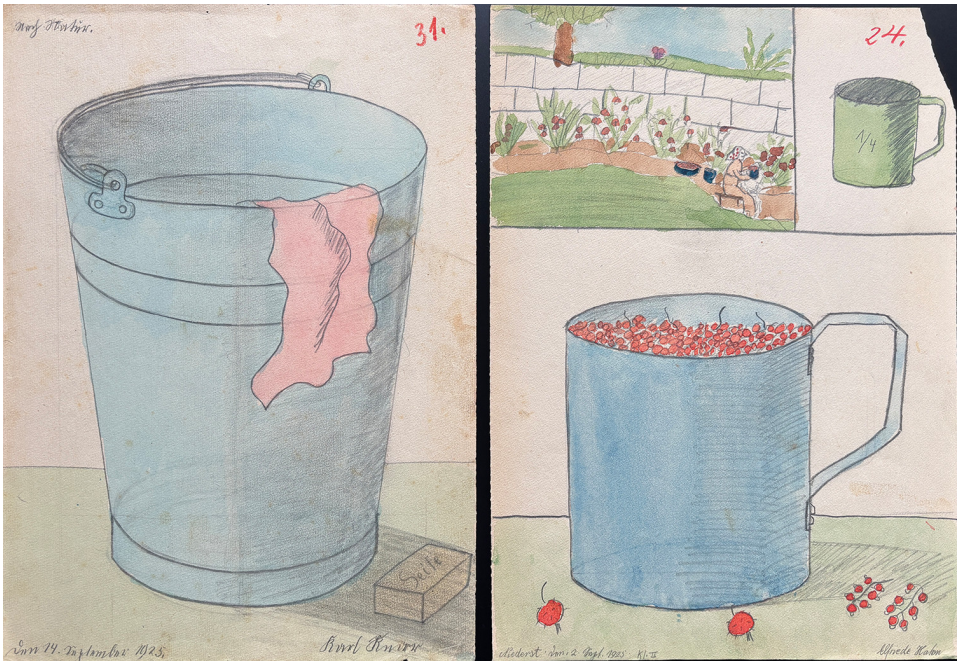

Abbildung 4: Perspektivische Darstellungen, 1925

2.2.3 Mappe: Themen und Illustrationen

Diese Mappe enthält überwiegend Arbeiten aus den 1930er-Jahren sowie aus den 1950er- und 1960er-Jahren. Die Themenvielfalt ist groß: Viele Zeichnungen zeigen verschiedene bäuerliche Arbeiten wie Ernte- und Feldarbeiten sowie handwerkliche Tätigkeiten. Daneben finden sich Märchendarstellungen, etwa vom Froschkönig oder Aschenbrödel usw. Auch Themen wie Jahreszeiten oder Kalender wurden aufgegriffen. In den 1950er-Jahren kommen auch Anlässe wie die Olympischen Spiele (Abb. 5) hinzu. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf Freizeitaktivitäten wie Skifahren oder Eislaufen. Schließlich finden sich auch ikonische Ereignisse wie die Fahrt des Zeppelins als Motiv unter den Arbeiten (Abb. 6).

Abbildung 5: Olympische Spiele 1952 und 1956

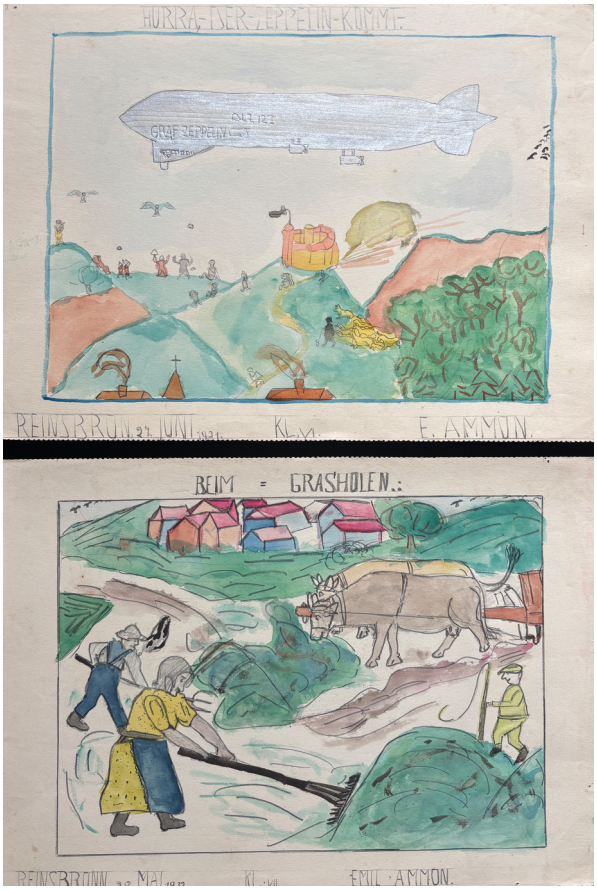

Abbildung 6: „Hurra, der Zeppelin kommt“, oben, „Beim Grasholen“, unten

2.2.4 Mappe: Phantasiemäßiges Gestalten

Diese Mappe ist ebenfalls sehr umfassend und enthält einen hohen Anteil kolorierter Werke zu unterschiedlichen Themen. Besonders auffällig sind Darstellungen von Rummelplätzen, aber auch Werke mit Motiven aus der Pflanzenwelt. Die Abgrenzung zu anderen Mappen ist nicht immer eindeutig, wobei hier vor allem dekorative Arbeiten verstärkt ins Auge fallen. Zudem finden sich zahlreiche Märchendarstellungen wie schon in der Mappe mit Illustrationen, etwa zu „Hänsel und Gretel“, sowie einige Fantasiezeichnungen und eine größere Sammlung an Malereien von bunten Fischen. Ergänzt wird das Spektrum durch Illustrationen zu Theateraufführungen. Die Mappe umfasst Arbeiten aus einem Zeitraum von den 1930er- bis in die 1960er-Jahre.

Die beiden Malereien mit dem Titel „Berggeist“ (Abb. 7) zeigen jeweils eine fantasievolle Szene mit einem übergroßen, farbenprächtigen Berggeist, der sich dramatisch über die Gebirgslandschaft erhebt. Die Figuren wirken zugleich bedrohlich und mystisch, aber auch verspielt durch die leuchtenden Farben und vereinfachte Formgebung.

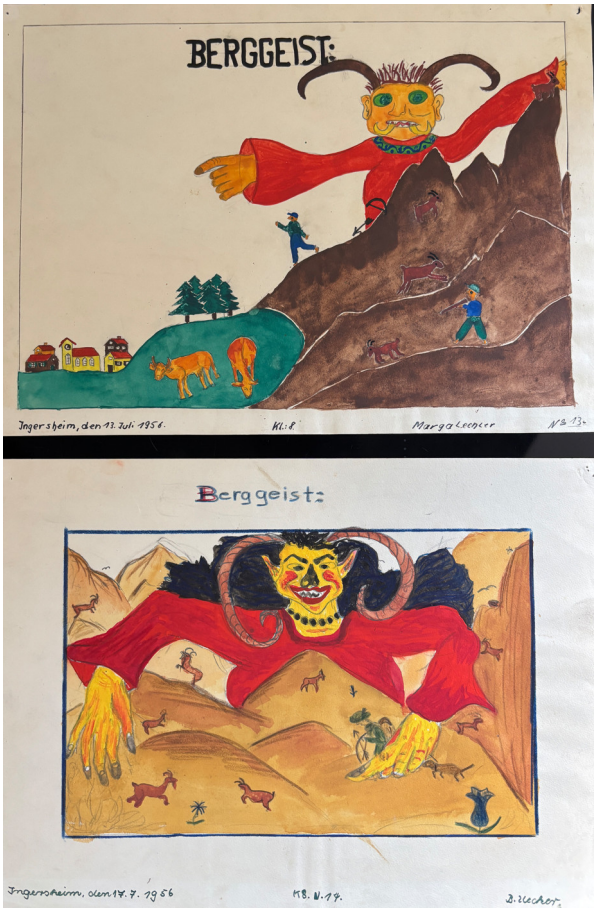

Abbildung 7: Berggeist, 1956, Klasse 8

Die Ornament-Malerei (Abb. 8) ist ein weiteres exemplarisches Werk aus der Mappe. Im Mittelpunkt steht ein großes, gelbes „M“, das von einem reich verzierten Rahmen mit ornamentalen und farbenfrohen Motiven umgeben ist. Der Hintergrund ist dicht gefüllt mit variantenreichen Mustern, abstrakten Formen und kleinen Figuren, die von floralen, geometrischen und dekorativen Elementen inspiriert sind.

Auffällig an den Bildern ist die besonders sorgfältige Gestaltung des gesamten Bildraums. Die Kinder zogen stets einen Rahmen um das gemalte Motiv und integrierten Überschriften – zum Beispiel beim „Berggeist“ – sowie dekorativ gestaltete Signaturen. Diese gestalterischen Elemente tauchen in allen Bildern in den Mappen auf und schienen genauso wichtig zu sein wie das eigentliche Gemälde selbst. Im Vergleich zu heutigen Arbeiten wirkt das besonders bemerkenswert: In den Grundschulbildern aus den 1980er-Jahren, die in der Kiste von Herrn Fröscher liegen, sind die Namen der Schüler*innen nicht immer zu finden. Falls ein Name eingetragen wurde, erfolgte dies meist nur beiläufig und ohne besondere Sorgfalt – oft auf der Rückseite des Bildes.

Abbildung 8: Das „M“, 1931, Klasse 7

2.2.5 Mappe: Reißpapiere

Das Werk steht für die experimentelle und kreative Umsetzung innerhalb der Mappe „Reißpapiere“. Die Collagetechnik mit gerissenen Papieren ermöglicht eindrucksvolle und individuelle Kompositionen und eröffnet vielfältigen gestalterischen Ausdruck im schulischen Kunstunterricht der Zeit.

In dem Bild (Abb. 9) ist ein farbenfroher Vogel zu sehen, dessen Erscheinung und Farbigkeit durch die gerissenen Papierformen geprägt sind. Die kräftigen Farben und das Zusammenspiel der Formen verleihen dem Motiv einen dekorativen und expressiven Charakter.

Abbildung 9: „Der Wundervogel“

2.2.6 Mappe: Buntpapiere

Diese Mappe unterscheidet sich von der Mappe „Reißpapiere“ hauptsächlich dadurch, dass die Papiere nicht durch Reißen, sondern durch Schneiden mit Schere oder Cutter ausgeführt wurden. Auch hier handelt es sich um Collage-Arbeiten, bei denen Kompositionsskizzen für Malerei, vereinfachte Vorstudien oder farbige Ergänzungen entstanden sind. Teilweise dienten die Collagen als Weiterführung oder Ergänzung von Buntstiftzeichnungen. Darüber hinaus finden sich zahlreiche Fries-Arbeiten oder Kreisbilder mit Blumenmotiven, die die Vielfalt und den experimentellen Charakter dieser Mappe unterstreichen.

Die obere Arbeit ist ein plakatives Bild (Abb. 10), das zum Vogelfüttern auffordert. Mit der großformatigen, roten Schrift „FÜTTERT DIE VÖGEL“ und der klar konturierten, schwarzen Silhouette eines Vogels auf einer Futterstelle ist das Bild gestalterisch einfach und wirkungsvoll gehalten. Die gelben Körner, die auf dem Futterbrett verteilt sind, setzen farbliche Akzente und unterstreichen die Botschaft des Bildes. Die klare Typografie und die reduzierte Formensprache deuten auf eine bewusste gestalterische Konzentration hin und erfüllen einen appellativen Zweck.

Die untere Arbeit besteht aus zwei Feldern und zeigt jeweils eine blaue Vase mit farbenfrohen, sternartigen Blumen, flankiert von Äpfeln und einer Birne am Boden. Die linke Seite wurde aus Transparentpapier collagiert, die rechte als Buntstiftzeichnung ausgeführt. Die daneben handschriftlich vermerkten Bezeichnungen heben die künstlerische und vergleichende Auseinandersetzung der Motive hervor.

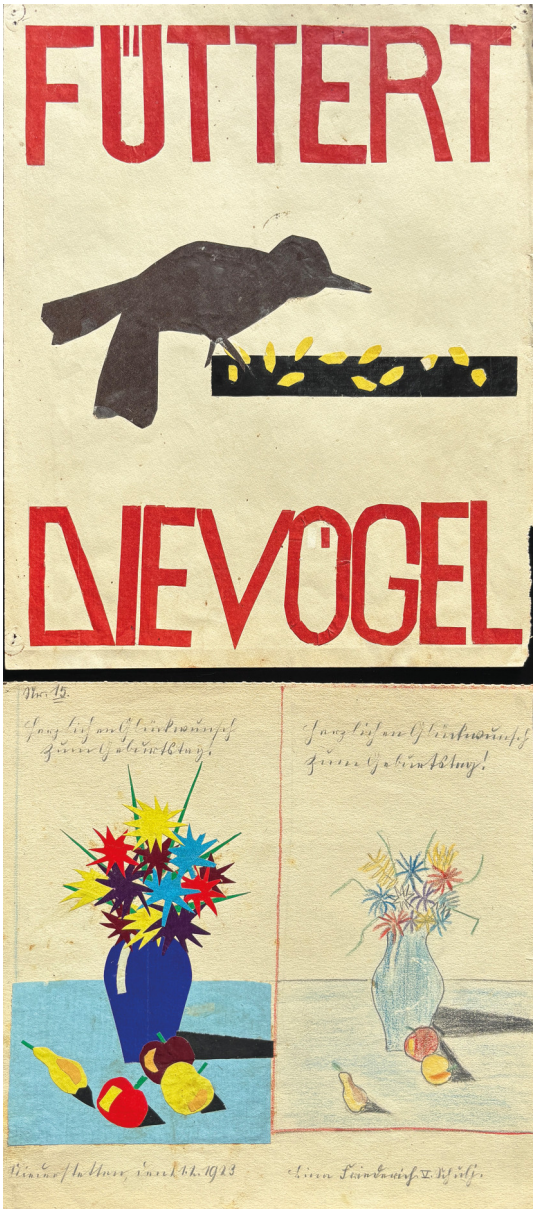

Abbildung 10: Collagearbeiten

2.2.7 Mappe: Gemeinschaftsarbeiten

Die vier abgebildeten Zeichnungen (Abb. 11) stammen aus der Mappe „Gemeinschaftsarbeiten“ und sind Teil eines Osterfrieses, der als Klassensatz gestaltet wurde. Jede Arbeit zeigt den Osterhasen in einer anderen humorvollen oder alltagsnahen Tätigkeit, ergänzt durch einen jeweils passenden Spruch im unteren Bildbereich.

Die humorvollen Sprüche und die bunten Figuren werden durch die Collagetechnik mit Eiern aus Transpartenpapier ergänzt.

Abbildung 11: Vier ausgewählte Werke aus der Gemeinschaftsarbeit „Der Osterfries“, 1943, Klasse 5

2.2.8 Mappe: Zierschriften

Die beiden abgebildeten Arbeiten (Abb. 12) stammen aus der Mappe „Zierschriften“ und demonstrieren eindrucksvoll den gestalterischen Umgang mit Schrift, Ornamentik und Textgestaltung im Schulkunstunterricht.

Das obere Blatt würdigt den Muttertag mit einem poetischen Spruch aus dem Jahr 1952, der von einer blütenreichen Girlande aus weißen Margeriten dekorativ umrahmt wird. Die klar strukturierte, große Handschrift steht im Zentrum, während die floralen Ornamente die Bedeutung und Wertschätzung für das „Mütterlein“ unterstreichen.

Das untere Blatt zeigt eine expressive Arbeit mit einem historisch-literarischen Zitat im Mittelpunkt, eingerahmt von einem fantasievollen, grafisch komplexen Ornament aus schwarzen und roten Linien. Schlangen, Fische, Drachen und stilisierte Wasserwesen schlängeln sich um die Textfläche und greifen typografische Elemente spielerisch auf.

Abbildung 12: Schriftgestaltungen

2.2.9 Mappe: Schwarz-Weiß-Schnitte

Diese Mappe ist sehr umfangreich und zeigt eine beeindruckende Vielfalt an Themen im Umgang mit Schwarz-Weiß-Scherenschnitten. Besonders hervorzuheben ist die kreative Anwendung von Negativ- und Positivformen, die sowohl handwerklich anspruchsvoll als auch oft humorvoll und originell umgesetzt sind. Die Arbeiten reichen von witzigen Profildarstellungen über räumliche Szenen bis hin zu biblischen Geschichten, etwa den drei Königen oder der Arche Noah, die mehrfach als Motiv auftauchen.

Die Scherenschnitte (Abb. 13) sind jeweils in Negativ- und Positivtechnik gearbeitet und dokumentieren, neben formalistischen Werken aus den 1960er-Jahren, auch einzelne Arbeiten aus den 1930er-Jahren. Allerdings ist die genaue zeitliche Einordnung nicht immer nachvollziehbar, da nicht alle Werke eindeutig datiert sind.

Abbildung 13: Scherenschnitt, positive und negative Vorgehensweise

2.2.10 Mappe: Pinselübungen Nass-in-Nass – Leimfarben

Die Mappe dokumentiert Pinselübungen in Nass-in-Nass-Technik mit Leimfarben: Ein kariertes Raster, einfache gegenständliche Motive (Früchte, Gemüse, Pilze) und Ornamentbänder in verschiedenen Farben (Abb. 14). Die Arbeiten ermöglichen das Erproben von Farbauftrag, Fließverhalten und Dekorvariation und dienten womöglich als Grundlage für weitere gestalterische Arbeiten im Kunstunterricht.

Abbildung 14: Beispiele für Pinselübungen

2.2.11 Mappe: Schwarz auf Weiß

Die Schwarz-Weiß-Mappe enthält grafische Arbeiten, die meisten mit Tusche gezeichnet, mit markanter Ornamentik und starker Kontrastwirkung. Die Zeichnung (Abb. 15) zeigt ein fantasievolles Drachenboot, detailreich aus schwarzen Mustern aufgebaut, die Flächen und Linien rhythmisch strukturieren. Die Aufgabe fokussierte wahrscheinlich die Erkundung von Form, Variation und dekorativer Wirkung der Schwarz-Weiß-Grafik im Unterricht.

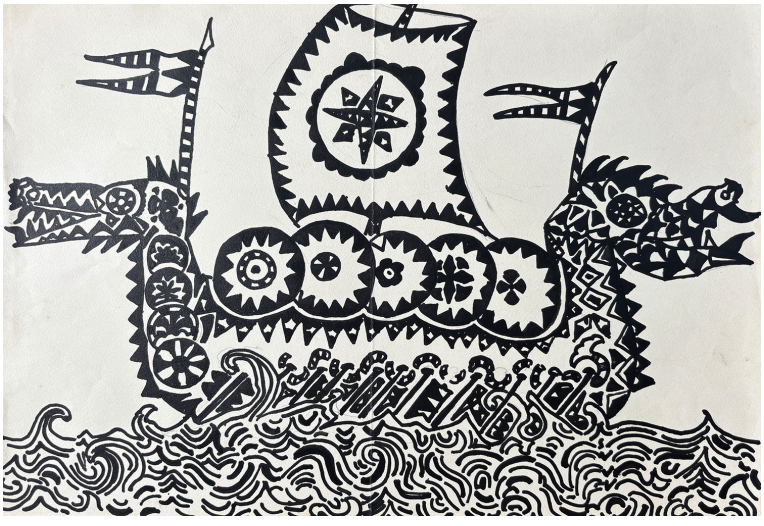

Abbildung 15: Tuschezeichnung

2.2.12 Mappe: Fadenzeichnungen

Die Mappe „Fadenzeichnungen“ umfasst Arbeiten, die – wie der Titel bereits verrät – als Zeichnungen durch Nähen mit Faden entstanden sind. Beispielhaft dafür steht die Abbildung 16. Auf der Vorderseite sind in rotem Faden gestickte Häuser mit betonten architektonischen Details und klaren Linien zu sehen. Die Strukturen wirken geometrisch und erinnern an kindliche Stadtansichten. Auf der Rückseite sieht man die verknoteten Fadenenden und Kreuzungspunkte. Die Arbeit verknüpft zeichnerische Präzision mit textilem Material, erprobt Linie und Raum in der Fläche und thematisiert die Spannung zwischen Ordnung und Zufall.

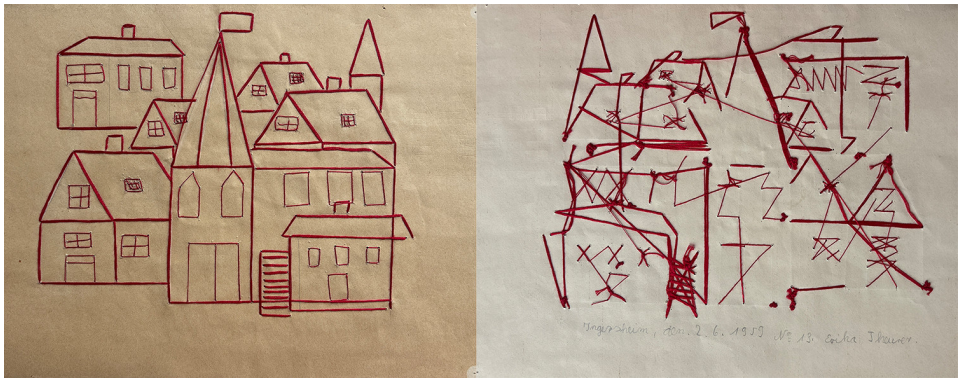

Abbildung 16: Stadtansicht als Fadenzeichnung

2.2.13 Weitere Mappen – sortiert nach Inhalten

In der Schatzkiste befinden sich zudem weitere Mappen, die eindeutig von Karl Fröscher selbst beschriftet wurden. Im Gegensatz zu den übergeordneten Mappen, die nach bestimmten Techniken und Sammlungen geordnet sind, enthalten diese Mappen vor allem thematische und inhaltliche Arbeiten. So lässt sich beispielsweise eine Mappe mit Zeichnungen zu Sternbildern finden, daneben eine weitere mit Malereien zur Fastnacht. Hinzu kommen Mappen zur Klecksografie, zu Fensterbildern und Glocken, was eine interessante Mischung verschiedener Themen und Ausdrucksformen darstellt. Ergänzt wird diese Sammlung noch durch eine Mappe zu Farbmischungen, die ebenfalls dem thematischen und inhaltlichen Schwerpunkt dieser Mappen zuzuordnen ist.

2.3 Weitere Mappen aus dem Unterricht von Kolleg*innen

Fröscher selbst unterrichtete an einer Hauptschule, doch seine Sammlung umfasst weit mehr als nur eigene Arbeiten. So finden sich darin auch Werke, die er sehr wahrscheinlich von Kolleginnen und Kollegen erhalten hat – beispielsweise Mappen aus einem Gymnasium, auf die im Folgenden näher eingegangen wird. Darüber hinaus enthält die Sammlung Arbeiten aus der Grundschule, etwa aus Klasse 3 aus den Jahren 1960/61 sowie weiteren Mappen, unter anderem aus der Sonderschule in Schwäbisch Hall (Klassenstufe 5, Jahr 1963/64). Hinzu kommen Grundschulmappen aus den Klassen 3 und 4, zum Teil ohne genaue Jahresangaben, die jedoch inhaltlich den

1980er-Jahren zugeordnet werden können, sowie eine weitere Mappe aus Klasse 3 aus den Jahren 1980 bis 1990.

Die vier Kindheitszeichnungen aus Crailsheim (Abb. 17), datiert auf die Jahre 1948 bis 1950, bieten einen exemplarischen Einblick in die Lebens- und Freizeiterfahrungen von Kindern der unmittelbaren Nachkriegszeit. In Auffälligkeit und Motivwahl lässt sich eine große Sehnsucht nach unbeschwertem Spiel und gemeinschaftlichem Erleben vermuten. So sind z. B. in einem der Bilder Kinder beim Skifahren in einer winterlichen Gebirgslandschaft abgebildet. Mehrere kleine Gruppen verteilen sich über die Fläche, manche fahren, andere stehen am Rand und bereiten sich vor. Die Szene verbindet sportliche Aktivität mit Erkundung der Natur – Momente, die auch im Rückblick auf die Nachkriegszeit wichtige Bedeutung für das Erleben von Freiheit und Sozialität hatten.

Abbildung 17: Werke aus dem gymnasialen Kunstunterricht

3 Fazit

Die Sammlung von Karl Fröscher mit Schüler*innenarbeiten mag aktuell unbekannt und – da sie nicht besonders umfangreich ist – auf den ersten Blick auch unbedeutend erscheinen. Dennoch sind auch kleinere historische Sammlungen wertvolle kunstpädagogische und kulturhistorische Zeugnisse, die jeweils die Entwicklung des Zeichenunterrichts eindrucksvoll dokumentieren. Neben ihrer historischen Bedeutung

beeindrucken diese Dokumente durch ihre ästhetische Wirkung: Die vergilbten Blätter entführen beim Betrachten auf eine Reise in das Leben damaliger Schüler*innen. Man kann sich beim Durchsehen gut vorstellen, wie das Kind von damals, der Unterricht sowie die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerschaft gewesen sind. Die Aufgabenstellung wird nachvollziehbar, ebenso die Atmosphäre im Kunstunterricht und die Arbeitsweise der Kinder an ihren Zeichnungen. Der respektvolle und wertschätzende Umgang des Lehrers – hier Karl Fröscher – ist daran zu erkennen, dass er die Arbeiten akribisch gesammelt und erhalten hat.

Die Sichtung der Mappen, die Auseinandersetzung mit den einzelnen Werken konnten anschaulich zeigen, wie eine individuelle pädagogische Handschrift eines Lehrers und gesellschaftliche Rahmenbedingungen den Kunstunterricht über mehrere Jahrzehnte beeinflussten.

Ein besonderer Fokus bei der Analyse der Mappen lag auf der Frage, wie reformpädagogische Ansätze seit den 1920er-Jahren bis zur musischen Erziehung der 1960er-Jahre – unter Berücksichtigung der NS-Zeit als Einschnitt – in den vorliegenden Werken sichtbar werden. Bemerkenswert ist, dass die NS-Zeit in der Sammlung weder durch Symbolik noch durch Kriegsdarstellungen vertreten ist. Das Fehlen derartiger Arbeiten lässt vermuten, dass entsprechende Werke entweder nicht gesammelt wurden oder solche Themen im Unterricht nicht entstanden. Dennoch lassen sich in einzelnen Arbeiten die für diese Epoche typischen Werte, wie Arbeit und Heimat, erkennen.

Ein weiterer Schwerpunkt war der Zusammenhang zwischen Fröschers eigener Schulzeit und den Aufgabenstellungen, die er später im Unterricht verwendete. Im Vergleich mit den Arbeiten aus seiner Jugend wird deutlich, dass der Anspruch an klare Formen und sorgfältiges Arbeiten als künstlerisches Ideal auch in den von ihm gesammelten Schüler*innenarbeiten sichtbar ist. Dies deutet darauf hin, dass Fröscher – wie viele seiner damaligen Kolleg*innen – den eigenen Unterricht an den eigenen Schulerfahrungen orientierte. Gleichzeitig zeigen seine Zeichnungen auch Werke, die sich von der strengen formalen Klarheit lösen und einen experimentellen, expressiven oder spielerischen Ansatz erkennen lassen. Trotzdem blieb die grundsätzliche Tendenz zu einer strukturierten Arbeitsweise im Unterricht über viele Jahre hinweg erhalten (Abb. 18).

Ab den 1960er-Jahren ist in den Werken eine verstärkte Hinwendung zu experimentellen und expressiven Ausdrucksformen zu beobachten. Der künstlerische Prozess sowie der Einsatz besonderer Techniken und Materialien gewinnen zunehmend an Bedeutung. Textile Arbeiten erweitern das gestalterische Spektrum, das zuvor vorwiegend von Zeichnung und Malerei geprägt war. Gegen Ende seiner Lehrtätigkeit löste sich Karl Fröscher immer mehr von den Einflüssen seiner eigenen Schulzeit, sodass die lang dominierenden Aufgabenstellungen seiner Jugend im Unterricht zunehmend in den Hintergrund rückten.

Schlussfolgerungen für die weitere Forschung

Schließlich ist festzustellen, dass die Auseinandersetzung mit Kinderzeichnungssammlungen unbedingt in die kunstpädagogische Bildung integriert werden sollte. Solche Archive bieten umfangreiche Einblicke in die Entwicklung des Faches, sodass

Studierende und andere Interessierte nicht nur einzelne Werke sehen, sondern den gesamten Werdegang einer Person – etwa eines Lehrers über vier Jahrzehnte – systematisch nachvollziehen können. Archive enthalten oft ganze Klassensätze, die die individuelle Entwicklung von Schüler*innen sichtbar machen. Daraus entsteht ein fundiertes historisches Verständnis, das Bezüge zur Gegenwart herstellt und die Vielfalt künstlerischer Ausdrucksformen sichtbar werden lässt.

Darüber hinaus ist die kunsthistorische Auseinandersetzung mit solchen Sammlungen nicht nur theoretisch, sondern vor allem bildhaft und anschaulich, was für unser Fach zentral ist. Für eine nachhaltige Sicherung und Erschließung ist wissenschaftliche Begleitung unverzichtbar, um spezielle Aspekte dieser Archive gezielt weiter zu erforschen. Z. B. können Qualifikationsarbeiten dazu beitragen, spezielle Aspekte dieser Archive weiter zu erschließen.

Wissenschaftliche Analysen ermöglichen neue Einblicke in Bildungs- und Erinnerungsprozesse und zeigen, welchen nachhaltigen Wert historische Kinderzeichnungen für die Forschung und Praxis haben. Im wissenschaftlichen Diskurs wird stets ein Vergleich zwischen Vergangenheit und Gegenwart gezogen, wie Glas (2013) bereits betont hat. Der Einblick in diese Sammlung konnte hier nur auszugsweise präsentiert werden; weiterführende Forschung ist ausdrücklich erwünscht, um einen noch besseren Überblick über die Geschichte des Faches zu gewinnen.

Abbildung 18: Feuerwehreinsatz, 1956, 5. Klasse

Literatur

Bering, Kunibert/Ströter-Bender (2025): Blicke auf die Welt: Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen des 20. Jahrhunderts in Krieg und Frieden (1914–1950). Oberhausen.
Britsch, Gustaf (1926/1966): Theorie der Bildenden Kunst. Ratingen.
Glas, Alexander (2013): Richard Ott und die historische Kinderzeichnung. Anmerkungen zu einem Vergleich zwischen Gegenwart und Geschichte. In: Glas, Alexander: Praxis dokumentieren. Praxis Reflektieren. Eine regionale Lehrerfortbildung an der Universität Passau im Fach Kunst und Bildnerische Erziehung. Passau, S. 19–23.
Götz, Carl (Hrsg.) (1912): Das Kind als Künstler. Ausstellung von freien Kinderzeichnungen in der Kunsthalle Hamburg. Hamburg.
Hartlaub, Gustav F. (1921): ‚Der Genius im Kinde‘. In: Kunst und Jugend 3, S. 42–44.
Hartlaub, Gustav F. (1922): Der Genius im Kinde. Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder. Breslau.
Hartlaub, Gustav F. (1930): Der Genius im Kinde. Ein Versuch über die zeichnerische Anlage des Kindes. Breslau.
Kerschensteiner, Georg (1905): Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München.
Köhler, Arthur (1908): Die Sammlung von Kinderzeichnungen in dem Archiv des Seminars für Kultur- und Universalgeschichte an der Universität Leipzig. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung 1, S. 472–476.
Kornmann, Egon (1931): Über den künstlerischen Bildungsweg des Zeichnens in der Schule. Starnberg.
Kretzschmar, Johannes (1910): Die Sammlung von Kinderzeichnungen des Instituts für Kultur- und Frühgeschichte der Universität Leipzig. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung 3, S. 417–419/S. 459–463.
Lamprecht, Karl (1905): Aufforderung zum Sammeln von Kinderzeichnungen. Leipzig.
Legler, Wolfgang (2011): Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bd. 17. Oberhausen.
Levinstein, Siegfried (1905/2010): Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr. Leipzig.
Levinstein, Siegfried/Lamprecht, Karl (1905): Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr: mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde. Leipzig. https://doi.org/10.11588/diglit.68897
Meumann, Ernst (1912): Ein Programm zur psychologischen Untersuchung des Zeichnens. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 13, S. 353–380.
Ott, Richard (1949): Urbild der Seele. Malereien von Kindern. Bergen.
Stern, William (1908): Sammlungen freier Kinderzeichnungen. Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung 1, S. 179–187.

Bildnachweis

Abb. 1–18: Schüler*innenarbeiten aus der Sammlung Fröscher/SCHULKUNST-Archiv Baden-Württemberg

Der Ursprung des Kunstunterrichts

Zeichenunterricht bis zum Ende des 1. Weltkriegs

Sabine Lang

Zusammenfassung

Der Kunst- und Zeichenunterricht in Deutschland bis zum Ende des Ersten Weltkriegs zeichnet sich durch tiefgreifende gesellschaftliche, pädagogische und politische Veränderungen aus. Beginnend mit Pestalozzis didaktischer Grundlegung und dem Aufkommen von Methoden wie dem Diktat- und Netzzeichnen werden die institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen skizziert, die die Volksschule und das Gymnasium zunehmend voneinander trennten. Die Industrialisierung und der wachsende Einfluss von Disziplin und Arbeitsmoral prägten den Schulalltag ebenso wie die Debatten um allgemeine Menschenbildung. Die Kunsterziehungsbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts setzte sich für die kindgerechte Förderung kreativer Potenziale ein, während der Erste Weltkrieg zu einer Instrumentalisierung des Kunstunterrichts für patriotische und politische Zwecke führte. Diese Entwicklungen werden an ausgewählten Schüler*innenarbeiten aus dem Schulkunst-Archiv Baden-Württemberg deutlich gemacht.

Schlagworte: Zeichenunterricht, kunstpädagogische Positionen, Schüler*innenarbeiten, historischer Wandel

Einleitung

Um die Entwicklung des Kunstunterrichts in Deutschland nach 1900 verstehen zu können, ist ein historischer Blick auf das 19. Jahrhundert unerlässlich. Die frühen reformpädagogischen Ansätze, die institutionelle Trennung von Volksschule und Gymnasium sowie die vielfältigen methodischen Innovationen spiegeln den gesellschaftlichen Wandel wider und bereiten den Boden für die Kunsterziehungsbewegung um 1900. In dieser Arbeit werden die wichtigsten kunstpädagogischen Positionen, Methoden und historischen Rahmenbedingungen bis zum Ende des Ersten Weltkriegs dargestellt und an Schüler*innenarbeiten dokumentiert. So lässt sich das Verhältnis von sozialem Kontext, didaktischer Zielsetzung und künstlerischer Praxis kritisch nachzeichnen.

1 Kunstunterricht in der Schule (1800–1900)

Um die Entwicklungen des Kunstunterrichts nach 1900 nachvollziehen zu können, ist ein weitergehender historischer Rückblick erforderlich. Ein Blick auf das 19. Jahrhundert sowie die Anfänge des Zeichenunterrichts an den Volksschulen ermöglicht es, die Motivation und die Hintergründe der Entwicklungen im 20. Jahrhundert besser zu verstehen.

1.1 Ursprung

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts herrschten in den Gebieten des heutigen Deutschlands zahlreiche Kriege, die erst 1815 ihr Ende fanden. Anschließend setzte eine Phase der Massenarmut und gesellschaftlichen Unruhen ein. Das Land war von zahlreichen Kleinstaaten geprägt, die nach dem Wiener Kongress 1815 drei großen Machtpolen zugeordnet wurden: Preußen, Österreich und Deutschland. Bereits ab 1809 wurden in Preußen vielfältige Reformprojekte angestoßen, darunter auch die Bildungsreform, die bis heute das Schulwesen nachhaltig beeinflusst (vgl. Osterhammel 2012). Die Reformatoren forderten damals eine umfassende Menschenbildung für alle, deren Umsetzung jedoch aufgrund der sozialen Umstände noch nicht realisiert werden konnte.

Die unterschiedlichen gesellschaftlichen Verhältnisse führten zur institutionellen Trennung von Volksschule und Gymnasium: Während die Volksschulen primär von Kindern aus ärmeren Bevölkerungsschichten besucht wurden, stand das Gymnasium überwiegend dem Adel offen (vgl. Herrlitz et al. 2009, S. 42). Bis zur Reichsgründung 1871 gelang es Preußen zunehmend, die Schulpflicht durchzusetzen und damit der Idee der allgemeinen Menschenbildung schrittweise näherzukommen. Trotzdem stellte die weitverbreitete Kinderarbeit ein erhebliches Hindernis dar: Gerade zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren Kinder oft in der Landwirtschaft tätig, und mit fortschreitender Industrialisierung sowie anhaltender Massenarmut wurden sie zunehmend auch in Fabriken eingesetzt, um zum Lebensunterhalt ihrer Familien beizutragen.

Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nahm die Kinderarbeit deutlich ab – dank technischer Fortschritte in den Fabriken, wodurch Kinder dort nicht mehr benötigt wurden und somit Zeit für den Schulbesuch fanden (vgl. Herrlitz et al. 2009, S. 51 f.).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) prägte mit seiner kunstpädagogischen Lehre von 1801 den Zeichenunterricht für ein ganzes Jahrhundert (vgl. Richter 2003, S. 90). Ihm und seinen Schülern ist es zu verdanken, dass sich die Kunsterziehung als Bestandteil einer allgemeinen Elementarbildung etablieren konnte (vgl. Richter 2003, S. 89). Dabei unterscheidet sich der damalige Zeichenunterricht grundlegend von heutigen Ansätzen.

Pestalozzi verstand das Zeichnen als ein „richtig sehen lernen“ und fasste es als lineare Bestimmung der Form auf (vgl. Legler 2017, S. 104). Der Unterricht begann mit dem Zeichnen waagrechter Linien, deren Länge entweder verlängert oder unterteilt wurde. Mit dem Hinzufügen senkrechter Linien konnten Winkel gebildet und geometrische Formen wie Quadrate und Rechtecke entstehen. Die Verwendung von Linealen war ausdrücklich nicht gestattet (vgl. Legler 2017, S. 104 ff.).

Pestalozzi bezeichnete das Quadrat als „allgemeines Grundmittel der Messkunst, der Rechenkunst, der Zeichenkunst und der Schreibkunst“ (Richter 2003, S. 92). Dem Quadrat wurden zusätzlich Winkel, Parallelen, Kreis und Bögen hinzugefügt, wodurch die endgültige Grundfigur entstand. Diese sollte laut Pestalozzi allen Zeichnungen zugrunde liegen (vgl. Richter 2003, S. 93).

1.2 Erster Zeichenunterricht an Volksschulen

Nach der deutschen Reichsgründung 1871 übte die Industrie großen Einfluss auf die Volksschulen aus. Die Kinder und Jugendlichen lernten nun nicht nur Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern ebenfalls ein diszipliniertes Arbeits- und Sozialverhalten. Menschenbildung umfasst dabei nicht ausschließlich die Vermittlung von Wissen im Sinne der Allgemeinbildung, sondern schließt auch die Charakterbildung, eine umfassende Erziehung und die Entfaltung der eigenen Anlagen ein.

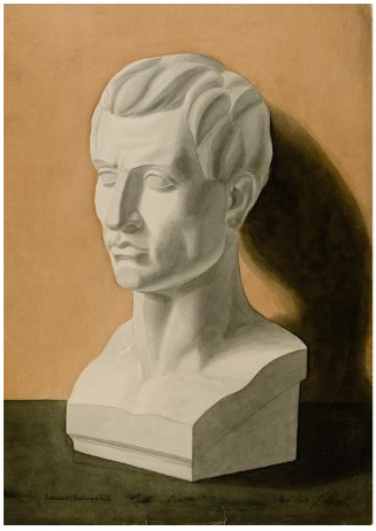

Abbildung 1: Männertorso, 1896

Das Bildbeispiel „Männertorso“ stammt aus dem Jahr 1896 und wurde in einer 13. Klasse eines Gymnasiums in Reutlingen geschaffen. Das Original ist etwa DIN A2 groß und wurde mit Deckfarben gemalt. Dargestellt ist ein aus Marmor gefertigter Männertorso, der zentral im Bild angeordnet und nach links gedreht ist, wodurch ein Halbprofil entsteht. Der Hintergrund ist schlicht in Orange und Grün gehalten. Stilistisch lässt sich das Werk dem Einfluss der Gebrüder Dupuis zuordnen, die bewusst mit vereinfachten Darstellungen arbeiteten, um Ablenkung durch Details zu vermeiden (vgl. Legler 2017, S. 142). Dies zeigt sich auch im vorliegenden Werk, das auf das Wesentliche reduziert ist und den Fokus vor allem auf Licht- und Schattenwirkungen legt.

1.3 Das Diktat- und Netzzeichnen

In Anlehnung an Pestalozzi entwickelte Carl Glinzer (1802–1878) im Jahr 1868 das sogenannte Diktatzeichnen. Glinzer vertrat die Auffassung, dass eine umfassende künstlerische Bildung nur in wohlhabenden Familien möglich sei und in den Volksschulen „von der Kunst als solcher daher gänzlich zu abstrahieren sei" (Richter 2003, S. 159). Das Diktatzeichnen richtete sich somit speziell an die Kunstbildung an Volksschulen und wurde durch Reimsprüche begleitet. Glinzer betonte ausdrücklich, dass im Zeichenunterricht strenge Ordnung und Disziplin herrschen müsse. Ebenso wie Pestalozzi arbeitete er mit einer vorgegebenen Grundfigur und Bildtafeln, die die angestrebten Konstruktionsschritte des Diktats veranschaulichen. Ziel war die Wiedergabe komplexer floraler und ornamentaler Gebilde (vgl. Richter 2003, S. 159). Eine wesentliche Neuerung war das Gedächtniszeichnen, bei dem die Lernenden zunächst eine Vorlage betrachten, um sie anschließend aus dem Gedächtnis nachzuzeichnen (vgl. Legler 2017, S. 148).

Dr. Adolph Stuhlmann (1838–1921) entwickelte das sogenannte Netzzeichnen. Im Jahr 1878 wurde er vom preußischen Kultusministerium beauftragt, für den Zeichenunterricht an Volksschulen einen Leitfaden zu erarbeiten. Zu diesem Zeitpunkt waren seine Werke bereits etabliert (vgl. Skladny 2009, S. 146). Der Zeichenunterricht sollte nun nicht mehr auf die Erziehung zu „bibelfesten Christen und preußischen Untertanen" ausgerichtet sein, sondern auf die Vorbereitung der Kinder auf ihre berufliche Laufbahn und die Integration in die industrielle Gesellschaft (vgl. Skladny 2009, S. 150).

Stuhlmanns Methode dominierte den Zeichenunterricht der Volksschulen in den letzten dreißig Jahren des 19. Jahrhunderts (vgl. Legler 2017, S. 154). Seine Methode zeichnet sich durch genaue, minimalistische Lernschritte aus, die vorgeben, wie im Quadrat- und Punktnetz zu zeichnen ist. Auch die Handhaltung wurde exakt definiert. Stuhlmann bezog sich ebenfalls auf Pestalozzi (vgl. Legler 2017, S. 154 f.), weshalb zunächst Striche und lineare Formen gezeichnet wurden, gefolgt von Bögen und Kreisen (vgl. Skladny 2009, S. 148). Ab dem vierten bis sechsten Schuljahr wurden komplexe lineare Ornamente gezeichnet und das unterstützende Quadratnetz nach und nach aufgegeben. In den Jahrgangsstufen sieben und acht kamen geometrische Holz- und Gipsmodelle zum Einsatz (vgl. Legler 2017, S. 155 f.). Die Darstellung von Schatten und die Entwicklung von Arabesken (Jungen) und Mustern (Mädchen) gehörten zum Unterricht der neunten Klasse (vgl. Richter 2003, S. 164 f.). Netzzeichnen konnte auch mit Diktatzeichnen kombiniert werden (vgl. Skladny 2009, S. 147).

Stuhlmanns größter Vorteil bestand darin, dass seine Methode keine künstlerische Vorbildung seitens der Lehrkräfte erforderte. Lehrmittel und Anleitungshefte wurden bereitgestellt, sodass den Lehrpersonen keinerlei Entscheidungsspielraum blieb. 1877 wurde beschlossen, sämtliche Hamburger Volksschulen mit seinen Lehrmitteln auszustatten, und Stuhlmann wurde zum Zeicheninspektor ernannt. Lehrkräften, die sich nicht an seine Methoden hielten, wurde der Zeichenunterricht entzogen. Diese strikten Vorgaben führten zu Widerstand und trugen maßgeblich zur Entstehung der Kunsterziehungsbewegung bei (vgl. Legler 2017, S. 156 f.).

Netzzeichnung

Die Abbildung zeigt eine geometrische Zeichnung aus dem Zeichenunterricht des späten 19. Jahrhunderts und ist ein charakteristisches Beispiel für die sogenannte Netzzeichnung, wie sie nach der Stuhlmann-Methode praktiziert wurde.

In der Bildmitte befinden sich verschlungene, symmetrisch angeordnete Linien und Bögen, die ein ornamentales Muster entstehen lassen. Die Grundstruktur wird von vier Quadraten eingerahmt, in deren Innenbereichen die Bögen kreuzförmig miteinander verwoben sind. Die Linienführung ist exakt und klar, die Zeichnung wirkt technisch und präzise. Eine Beschriftung am unteren Rand nennt Ort, Datum und Name („Niederstetten, den 25. November 1895, Otto H…“).

Inhaltsanalyse

Inhaltlich verweist die Arbeit auf die im späten 19. Jahrhundert herrschende Praxis des gebundenen Zeichenunterrichts an Volksschulen und Gymnasien. Zweck dieser Art der Aufgabenstellung war das Einüben von Präzision, räumlichem Denken und Mustergestaltung. Die Aufgabe zielte nicht auf freie Gestaltung, sondern auf das systematische Konstruieren geometrischer Formen ab. Solche Muster waren häufig, da sie das Einhalten von Ordnungsprinzipien, Regelmäßigkeit und Disziplin fördern sollten, was im zeitgenössischen erzieherischen Kontext als zentrale Tugenden angesehen wurde.

Die Arbeit dient außerdem als Vorübung für Berufswege im technischen oder handwerklichen Bereich, spiegelt aber auch die Tendenz wider, individuelle Kreativität zugunsten präziser Reproduktion und Disziplin zurückzustellen. Die Orientierung an mathematischen und ornamentalen Motiven steht exemplarisch für die von Stuhlmann und seinen Zeitgenossen vertretenen Zeichentheorien.

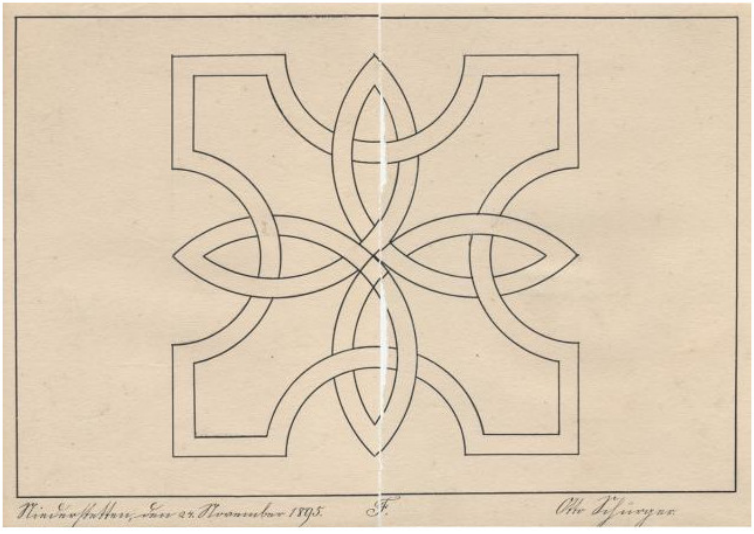

Abbildung 2: Geometrische Konstruktion, 1895

Formale Analyse
Formal basiert die Zeichnung auf einer Kombination von Quadrat- und Bogenformen, die ineinander verschlungen und klar voneinander abgegrenzt sind. Die Linien sind dünn, gleichmäßig und offenbar mit Lineal und Zirkel gezogen. Es gibt keine Schattierung, Tiefe oder malerische Effekte; alles ist flächig und wird auf einer Ebene präsentiert. Die Symmetrie wirkt konstruiert, der Bildraum ist exakt eingeteilt. Dadurch entsteht ein strenges, fast dekoratives Gesamtbild ohne individuelle Abweichung oder subjektiven Ausdruck.

Interpretation
Die Zeichnung ist ein Beispiel für die Stuhlmann-Ära im Zeichenunterricht: Sie steht für die Ausbildung technischer Fertigkeiten, schulischer Disziplin und das Ziel einer arbeitsvorbereitenden Erziehung. Der Mangel an Individualität, die strenge Orientierung an der Vorlage und das Fehlen von Experiment oder freien Elementen spiegeln die Werte wider, die in dieser Zeit den Kunstunterricht dominierten. Das Bild dient als historisches Dokument und macht sichtbar, wie eng ästhetische und pädagogische Prinzipien in der Schulkunst des 19. Jahrhunderts miteinander verknüpft waren.

1.4 Ende der Stuhlmann-Ära

Unter dem Eindruck des hierarchisch gegliederten Großbetriebs wurden von der aufstrebenden Industrie neue Anforderungen an die Erziehung gestellt. Damit einhergehend entstand die Mittelschule als eine weiterführende Schulform, die direkt an die Volksschule anschloss und gezielt auf die „Bedürfnisse des gewerblichen Lebens“ (vgl. Herrlitz et al. 2009, S. 108) der wachsenden Mittelschicht einging.

Das Gymnasium hingegen behielt seinen höheren gesellschaftlichen Status und wurde weiterhin strikt von Volks- und Mittelschule getrennt (vgl. Herrlitz et al. 2009, S. 108 f.). Das Schulwesen spiegelte so die zunehmende Differenzierung sozialer Schichten und berücksichtigte die Anforderungen der industriellen Entwicklung. Die vorherrschende Menschenbildung wurde dabei nicht nur als Allgemeinbildung verstanden, sondern umfasste auch Charakterbildung, umfassende Erziehung und die Förderung individueller Fähigkeiten.

2 Die Kunsterziehungsbewegung (1900–1918)

Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte die Hamburger Lehrerschaft eine moderne Pädagogik mit dem Ziel, Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien eine hochwertige Ausbildung und damit bessere Lebensperspektiven zu ermöglichen (vgl. Legler 2017, S. 168 ff.). Viele dieser Lehrkräfte stammten selbst aus ähnlichen gesellschaftlichen Verhältnissen. Eine zentrale Rolle innerhalb dieser Bewegung übernahm Carl Götze, der als einer der prägenden Köpfe gilt. Gemeinsam bildeten sie die Kunsterziehungsbewegung, deren Ziel darin bestand, „die Kinder aus dem Uniformitätsdruck der alten Schule zu befreien“ und ihnen „endlich zu erlauben, auch in der Schule

Kinder zu sein“ (Legler 2017, S. 170). Dieses Anliegen sollte vor allem durch die Förderung und Nutzung der Kunst im schulischen Kontext umgesetzt werden.

2.1 Kunsterziehertag in Dresden 1901

Der erste Kunsterziehertag fand im Jahr 1901 in Dresden statt und gilt oft als offizieller Beginn der Kunsterziehungsbewegung, wenngleich deren Anfänge bereits früher zu verorten sind. Durch die Veranstaltung erlangte die Bewegung und ihre Reformideen starke öffentliche Aufmerksamkeit (vgl. Skladny 2009, S. 166). Drei herausragende Beiträge prägten das Fachgespräch: Alfred Lichtwark, Konrad von Lange und Carl Götze.

Alfred Lichtwark

Alfred Lichtwark (1852–1914), der ab 1886 als Direktor der Kunsthalle Hamburg tätig war, zählte zu den bedeutendsten Unterstützern der Reformbewegung. Lichtwark verstand ästhetische Erziehung als „eine äußere Kultiviertheit, ein Bewusstsein für die ‚Form‘ der eigenen Erscheinung“ (Legler 2017, S. 173). Er forderte eine „feste nationale Grundlage“ für die öffentliche Bildung (vgl. Oelkers 1996, S. 87). Die Schule sollte Kindern ermöglichen, „der Welt selbständig und unabhängig gegenüberzutreten und … das erarbeitete Wissen zum Erwerb neuer Kenntnisse zu benutzen“ (Oelkers 1996, S. 207). Lichtwark ist insbesondere bekannt für die Entwicklung der Museumspädagogik. Nach seiner Auffassung sollte ästhetische Bildung idealerweise direkt am Kunstwerk erfolgen (vgl. Richter 1981, S. 33). Er kritisierte, dass Schulen bislang keine systematische Vermittlung deutscher Künstler und Werke betrieben, was zur mangelnden Kreativität in der deutschen Bevölkerung geführt habe (vgl. Kunsterziehung 1902, S. 47 ff.).

Konrad von Lange

Konrad von Lange (1855–1921) hielt auf dem Kunsterziehertag einen viel beachteten Vortrag über das Wesen der künstlerischen Erziehung. Nach seiner Meinung soll das Kind „zur ästhetischen Genussfähigkeit“ (Kunsterziehung 1902, S. 28) erzogen werden. Die Kunst ist für Lange essenzieller Bestandteil des Lebens und vor allem entscheidend für die Erziehung von Kindern, bei denen der Kunstsinn individuell geweckt und gefördert werden kann. Ziel müsse es sein, „das künstlerische Gefühl auszubilden, die Hand dem Auge und der Phantasie dienstbar zu machen“ (Kunsterziehung 1902, S. 33). Dies könne nur durch unmittelbaren Bezug zur Natur und durch das Vermeiden von Schablonen und Vorlagen geschehen. Der Kunstunterricht, so Lange, sollte individuell gestaltet sein und den Kindern in Museen aktive Anleitung zur Betrachtung von Werken bieten. Zentral ist der Dialog zwischen Kunst und Natur: Ohne Natur ist für Lange kein Kunstgenuss möglich, weder im produktiven noch im rezeptiven Bereich (vgl. Kunsterziehung 1902, S. 30 ff.).

Carl Götze

Carl Götze (1865–1947) brachte als praktizierender Lehrer und späterer Vorsitzender der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung seine Ideen in der Schule zur Anwendung und war maßgeblich an der Entwicklung der Bewegung beteiligt (vgl.

Skladny 2009, S. 197 ff.). In seinem Beitrag zum Kunsterziehertag stellte er folgende Grundsätze auf:

- Der Zeichenunterricht soll zu den Hauptfächern gehören.
- Die Schüler*innen müssen lernen, selbständig Natur und Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Gesehene klar und einfach darzustellen.
- Jede Lehrkraft muss selbst zeichnen können und starke künstlerische Interessen neben einer gebildeten Anschauung besitzen (Kunsterziehung 1902, S. 141).

Lichtwark unterstützte Götzes Forderung, dass Lehrkräfte jene Fähigkeiten selbst erwerben sollten, die sie den Schüler*innen vermitteln möchten (vgl. Kunsterziehung 1902, S. 46). Götze setzte das Zeichnen dem Sprechen gleich. Beide seien Ausdrucksmittel des Menschen (vgl. Kunsterziehung 1902, S. 144). Die Erziehung durch Kunst, auch im Sinne der Museumspädagogik, solle fest etabliert werden (vgl. Kunsterziehung 1902, S. 152).

2.2 Die Kunsterziehungsbewegung

Die Beiträge des Kunsterziehertags in Dresden verdeutlichten einen breiten Konsens unter den Reformern: Die vertretenen Lehrkräfte lehnten Stuhlmanns mechanistische Methode entschieden ab und plädierten für eine „Betonung des Ästhetischen" (Skladny 2009, S. 163). Ebenso wurde die Betrachtung von Kunstwerken als zentrales Element des Unterrichts befürwortet, zusammen mit dem Ansatz einer „Pädagogik ‚vom Kinde aus'" (Skladny 2009, S. 163 f.). Hinsichtlich der konkreten Umsetzung bestanden unterschiedliche Vorstellungen; Einigkeit herrschte jedoch über die Notwendigkeit grundlegender Veränderungen (vgl. Skladny 2009, S. 168).

Auffällig ist, dass der Fokus weiterhin auf dem Zeichnen lag, während andere künstlerische Tätigkeiten im schulischen Kontext noch kaum berücksichtigt wurden (vgl. Richter 1981, S. 42). Der Zeichenunterricht sollte nicht mehr durch langwierige, konstruierende Übungen geprägt sein, sondern gezielt die Wahrnehmung und das Beobachtungsvermögen der Kinder fördern (vgl. Skladny 2009, S. 279). Das sogenannte „freie Zeichnen" bedeutete jedoch keinesfalls unbegrenzte gestalterische Freiheit, sondern beinhaltete weiterhin eine systematische Schulung zeichnerischer und malerischer Techniken – oft auf der Grundlage von Pestalozzis Konzepten (vgl. Skladny 2009, S. 201, S. 205).

Im Zentrum der Kunsterziehungsbewegung stand die Anerkennung des Kindes als eigenständiges, schöpferisches Wesen (Skladny 2009, S. 164). Daraus ergaben sich weitreichende Veränderungen für den Zeichenunterricht: Dieser sollte in erster Linie kindgerecht gestaltet sein, den Spaß an der kreativen Tätigkeit fördern und den Kindern Möglichkeiten eröffnen, sich durch eigene Ausdrucksformen weiterzuentwickeln (vgl. Skladny 2009, S. 283).

2.3 Georg Kerschensteiner

Der Münchner Stadtschulrat Georg Kerschensteiner (1854–1932) nahm aktiv am ersten Kunsterziehertag teil und stand im Austausch mit Lichtwark und Götze. Wie die Hamburger Reformpädagogen lehnte auch Kerschensteiner die mechanistische Methode Stuhlmanns entschieden ab. Allerdings setzte er in seiner Position stärker auf die Beobachtung der Realität anstatt auf eine Idealisierung der kindlichen Kunst wie etwa Götze.

Kerschensteiner vertrat die Auffassung, dass im Zeichenunterricht weniger das reine Darstellen, sondern vor allem das Beobachten und Erkennen im Mittelpunkt stehen sollte. Dies sollte nicht nur künstlerisches, sondern auch allgemeines Erfahrungswissen vermitteln und praktische Fähigkeiten schulen. Das Zeichnen sollte laut Kerschensteiner dazu beitragen, Vorstellungen der Natur zu entwickeln, diese zu differenzieren und ein vertieftes Verständnis für Objekte zu ermöglichen. Insbesondere sollten Blätter, Blüten, Früchte, aber auch ornamentale Elemente und einfach gebaute Meerestiere und Insekten als Motive dienen, da diese für den schulischen Alltag geeignet erschienen. Dagegen betrachtete Kerschensteiner menschliche Figuren als zu komplex und ungeeignet für den Zeichenunterricht.

Die drei zentralen Aspekte in Kerschensteiners Verständnis waren die Erziehung zum bildnerischen Ausdruck, die Schulung berufspraktischer Fähigkeiten wie Beobachtungsgabe und die Ausrichtung auf tatsächlich verfügbare Objekte im Unterricht. Methodisch war er offen für „altersgerechte Ausdrucksmöglichkeiten“, verlangte aber zugleich eine möglichst realistische und fehlerfreie Darstellung der Natur.

Krabbe und Käfer

Das vorliegende Werk „Krabbe und Käfer“ (1918, ca. DIN A3, 13. Klasse eines Gymnasiums in Reutlingen) vereint naturkundliche Präzision und künstlerische Ausarbeitung und spiegelt dabei ein zentrales Leitmotiv der Kunsterziehungsbewegung um Georg Kerschensteiner wider.

Das Blatt zeigt drei naturgetreue Bleistiftzeichnungen: Im oberen Bereich eine Krabbe mit lavierten Bereichen, darunter ein großer Käfer und zuunterst eine kleine Biene. Die Tiere sind jeweils in Frontal- oder Aufsicht so positioniert, dass ihre morphologischen Merkmale gut erkennbar werden. Es lassen sich feine Schattierungen, exakte Linienführungen und eine hohe Detailtreue erkennen. Die Namensnennung, Klassenzugehörigkeit und das Datum „Mai 1918“ ergänzen die Blattgestaltung.

Abbildung 3: Krabbe und Käfer, 1918

Inhaltsanalyse

Inhaltlich steht die akkurate Wiedergabe von Tieren im Mittelpunkt. Die Wahl auf Krabbe, Käfer und Biene verweist auf den naturwissenschaftlichen Charakter des Zeichenunterrichts nach Kerschensteiner. Diese Motive waren bewusst gewählt, da sie dank ihrer einfachen und gut beobachtbaren Strukturen ideal als Studienobjekte geeignet sind. Es handelt sich offensichtlich um Ansichtszeichnungen nach lebenden oder konservierten Modellen, was eine intensive Übung im Beobachten und Dokumentieren voraussetzt. Durch das genaue Arbeiten wird nicht nur das Verständnis für biologische Erscheinungsformen gefördert, sondern auch die Konzentration und Sorgfalt als Sekundärtugenden geschult.

Der Bezug zu Kerschensteiner wird in mehreren Aspekten deutlich: Die Förderung des Beobachtungsvermögens stand bei ihm im Zeichenunterricht im Vordergrund, verbunden mit dem Anspruch, Sachkompetenz und handwerklich-praktische Fähigkeiten zu verbinden. Im Gegensatz zu einer bloßen Illustration steht hier die Schulung im Dienst sachlicher Erkenntnis. Kerschensteiner forderte, dass Kinder „tatsächlich vorgelegte" Objekte möglichst fehlerfrei abbilden und sich methodisch an handwerklicher Genauigkeit orientieren sollen.

Formale Analyse

Formal besticht die Zeichnung durch Klarheit und Ausgewogenheit. Die lineare Darstellung der Tiere zeigt eine ruhige Komposition mit einer stark naturwissenschaftlich

geprägten Ausrichtung. Die Linien sind präzise, die Schattierungen weich und fein nuanciert, was für Transparenz und plastische Wirkung sorgt. Die lavierte Hinterlegung der Krabbe hebt das Tier optisch hervor und gibt ihm eine eigene Präsenz, während die anderen Tiere – insbesondere der große Käfer – durch betonte Segmentierung und Tiefenstaffelung ein dreidimensionales Erscheinungsbild erhalten. Die ganze Anordnung bleibt streng sachlich und flächig, verzichtet auf dekorative Elemente und richtet den Fokus ganz auf die Objektstudie.

Interpretation

Diese Bildtafel ist ein Paradebeispiel für die Zeichenunterrichtsideale der frühen Reformpädagogik nach Kerschensteiner: Sie verbindet exaktes Naturstudium, Förderung der Wahrnehmung, Sachlichkeit und praktisches Fähigkeitstraining im Dienst von allgemeiner Bildung und berufspraktischer Weiterbildung. Die Arbeit veranschaulicht die Abkehr von dekorativem oder expressivem Zeichnen hin zu einer bewusst analytischen, erforschenden Zeichenpraxis. Der hohe Detailgrad und die fehlerfreie Darstellung belegen, welchen pädagogischen Wert eine methodisch aufgebaute, präzise Naturbeobachtung in der damaligen Zeichenlehre besaß.

2.4 Erster Weltkrieg

Während des Ersten Weltkriegs von 1914 bis 1918 kam es im Zeichenunterricht zu keinen weiteren Reformen. Stattdessen wurde der Kunstunterricht gezielt dazu genutzt, patriotische Begeisterung für den Krieg zu fördern und die Schüler*innen „national und militaristisch“ zu erziehen (Legler 2017, S. 215). Typisch für die Unterrichtspraxis jener Jahre waren das Zeichnen von Kriegspostkarten sowie bildnerische Darstellungen von Erlebnissen aus den Kriegsjahren. Die „Pädagogik vom Kinde aus“ trat in den Hintergrund und wurde durch politische und ideologische Zielsetzungen ersetzt (vgl. Legler 2017, S. 215).

Abbildung 4: Werbung, 1917

Das Bild „Werbung für den Kauf von Kriegsanleihe“ aus einer neunten Klasse eines Gymnasiums in Reutlingen (1917) zeigt eine zentral angeordnete Szene, in der verschiedene Personen rund um eine Urne für Kriegsanleihen versammelt sind. Die Gestaltung ist klar strukturiert, die Elemente sind mit Bleistift gezeichnet und mit Malfarben koloriert.

Zu sehen sind sechs Personen unterschiedlicher gesellschaftlicher Hintergründe, die ihre Kriegsanleihen in eine mittig platzierte Urne werfen. Über der Szene steht in Großbuchstaben „Zeichnet Kriegsanleihe“. Links im Bild befindet sich ein Zeppelin und ein Flugzeug, rechts ein Schiff auf dem Wasser. Ein Eisernes Kreuz bildet den unteren Bildabschluss, darunter steht handschriftlich: „Reutlingen den 27. April 1917 Ulrich Rath KLYC“.

Inhaltsanalyse

Das Bild transportiert eine deutliche patriotische Botschaft: Die Aufforderung „Zeichnet Kriegsanleihe“ stellt das zentrale Motiv dar. Die Personen – darunter Soldat, Fischer, Frauen aus verschiedenen sozialen Schichten und ein bürgerlicher Herr – repräsentieren unterschiedlichste Bevölkerungsteile. Durch die Urne und die Zettel wird die aktive Beteiligung an der Kriegsfinanzierung inszeniert. Die Szenen mit Luftschiff, Kampfflugzeug und Kriegsschiff verweisen direkt auf die militärischen Hintergründe, während das Eiserne Kreuz die Verbindung zu Heldentum und nationaler Identität herstellt.

Formale Analyse

Die Komposition ist streng symmetrisch und klar gegliedert: Die Figuren und Objekte sind flächig gearbeitet, die Konturen sind mit Bleistift nachgezogen. Die Farbgebung ist einfach und plakativ: Grün für den Hintergrund, Blau für das Wasser, Braun und Ocker für Kleidung und Urne, Schwarz für das Eiserne Kreuz. Die räumliche Tiefe bleibt reduziert, die Figuren stehen auf einer gemeinsamen Ebene. Der Schriftzug oben dominiert als grafisches Element und verbindet Text und Bild zu einer bildhaften Propagandapostkarte. Die handschriftliche Signatur verleiht Authentizität und persönlichen Charakter.

Interpretation

Das Bild ist ein historisches Zeugnis für die propagandistische Ausrichtung des Kunstunterrichts während des Ersten Weltkriegs: Die klare Ansprache, die Abbildung der gesamten Gesellschaft und die eindeutige Symbolik zeigen, wie visuelle Medien zur politischen Erziehung und Mobilisierung eingesetzt wurden. Die Bildsprache ist direkt, auf Wirkung ausgerichtet und formal einfach gehalten, um die Botschaft für alle verständlich zu transportieren.

3 Resümee: Bedeutung für die aktuelle Kunstpädagogik

Die historische Verortung des Zeichenunterrichts im 19. und frühen 20. Jahrhundert hat für die aktuelle Kunstpädagogik große Bedeutung. Sie zeigt, dass Methoden wie das Diktat- und Netzzeichnen, aber auch die Reformansätze der Kunsterziehungsbewegung, immer Teil gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse waren und kunstpädagogische Innovationen stets im Wechselspiel mit politischen und sozialen Rahmenbedingungen standen. Die Betrachtung von Schüler*innenarbeiten verdeutlicht, wie pädagogische Ideale und künstlerische Praxis einander beeinflussen und verändern. Die Bewusstmachung dieser historischen Entwicklungen unterstützt die heutige Reflexion auf die Ziele, Methoden und Möglichkeiten des Kunstunterrichts in einer pluralen und sich wandelnden Gesellschaft.

Literatur

Alfred Ehrhardt Stiftung (o. D.): Alfred Ehrhardt. Biografie. https://www.aestiftung.de/alfred-ehrhardt/biografie/ (letzter Zugriff am 20.11.2025)

Bauhaus-Archiv e. V. (o. D.): Bauhaus-Archiv Museum für Gestaltung. Das Bauhaus. 1919–1933. https://www.bauhaus.de/de/das_bauhaus/48_1919_1933/ (letzter Zugriff am 15.09.2025)

Bering, Cornelia/Bering, Kunibert (2014): Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges. Oberhausen. https://doi.org/10.3278/6006135w

Bode, Wilhelm (2014): Aufgaben der Kunsterziehung nach dem Krieg (1916). In: Bering, Cornelia/Bering, Kunibert (Hrsg.): Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges. Oberhausen, S. 26–27.

Britsch, Gustaf (2014): Theorie der bildenden Kunst (1926). In: Bering, Cornelia/Bering, Kunibert (Hrsg.): Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges. Oberhausen, S. 29–31.

Böttcher, Robert (1938): Deutsche Kunsterzieher und Kunsterzieherinnen. In: Kunst und Jugend. Jg. 18, H. 1, S. 1. https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/kunst_jugend1938/0004/image,info (letzter Zugriff am 15.09.2025)

Böttcher, Robert (1938): Deutsche Kunsterzieher, Kameraden im NSLB. In: Kunst und Jugend. Jg. 18, H. 9, S. 161. https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/kunst_jugend1938/0173/image,info (letzter Zugriff am 10.09.2025)

Gropius, Walter (2014): Das Programm des Bauhauses in Weimar (1919). In: Bering, Cornelia/Bering, Kunibert (Hrsg.): Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges. Oberhausen, S. 31–33.

Hartlaub, Gustav (1922): Der Genius im Kinde. Breslau.

Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut/Cloer, Ernst (2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 5. Aufl. Weinheim.

Kandinsky, Wassily (2014): Kunstpädagogik (1928). In: Bering, Cornelia/Bering, Kunibert (Hrsg.): Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges. Oberhausen, S. 36–37.
Kolb, Gustav (1925): Bildhaftes Gestalten. In: Jungbluth, Franz A. (Hrsg.): Handbuch des Arbeitsunterrichts für höhere Schulen. Frankfurt a. M., o. S.
Kunsterziehungstag (1901): Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901. Leipzig.
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Programm SCHULKUNST. https://km.baden-wuerttemberg.de/de/kultur-weiterbildung/kulturelle-angelegenheiten/kunst/schulkunstprogramm (letzter Zugriff am 20.11.2025)
Legler, Wolfgang (2017): Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. Von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Oberhausen.
Oelkers, Jürgen (1996): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 3. Aufl. Weinheim.
Osterhammel, Jürgen (2012): Das 19. Jahrhundert. 1800 bis 1850. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung. https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/das-19-jahrhundert-315/142105/1800-bis-1850/ (letzter Zugriff am 11.09.2025)
Parnitzke, Erich (2014): Volkseigen, volksnah, von … arischem Lebensmaß (1936). In: Bering, Cornelia/Bering, Kunibert (Hrsg.): Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges. Oberhausen, S. 42–44.
Richter, Hans-Günther (1981): Geschichte der Kunstdidaktik. Konzepte zur Verwirklichung von ästhetischer Erziehung seit 1880. Düsseldorf.
Richter, Hans-Günther (2003): Eine Geschichte der ästhetischen Erziehung. Niebüll.
Rust, Bernhard (2014): Erziehung und Unterricht in der höheren Schule (Lehrplan 1938). In: Bering, Cornelia/Bering, Kunibert (Hrsg.): Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges. Oberhausen, S. 44–46.
Skladny, Helene (2009): Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung. München.

Bildnachweis

Abb. 1–4: Schüler*innenarbeiten aus dem SCHULKUNST-Archiv Baden-Württemberg.

Vom Kinde aus

*Reformpädagogische Impulse und bildnerische Praxis in historischen Schüler*innenarbeiten*

Luisa Gentner

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Reformpädagogik seit dem späten 19. Jahrhundert als Alternative zur traditionellen, autoritären Schulbildung. Sie verstand das Kind als aktives Subjekt mit individuellen Bedürfnissen und förderte dessen Selbsttätigkeit und Kreativität. Anhand von fünf Schüler*innenarbeiten werden Aspekte wie Gestaltungsprozesse, Materialvielfalt sowie imaginative und narrative Qualitäten herausgearbeitet. Die kunsthermeneutische Bildbetrachtung beleuchtet Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Technik, Motivwahl, Abstraktionsgrad und Ausdruckskraft. Im Fokus steht die Förderung kindlicher Fantasie und Selbstbestimmung im Kunstunterricht. Der historische Wandel in den Arbeiten bietet Impulse für aktuelle, projektorientierte Ansätze der Kunstpädagogik, die Individualität und Lebenswelt betonen und durch Aspekte wie Diversität und Digitalisierung ergänzen.

Schlagworte: Reformpädagogik, historische Kunsterziehung, kindliches Ausdrucksvermögen

Einleitung

Die Reformpädagogik markierte um 1900 einen Wendepunkt im schulischen Selbstverständnis und gilt bis heute als Initialzündung für einen neuen, kindzentrierten Kunstunterricht. Im Zuge gesellschaftlicher und schulischer Veränderungen leitete sie einen Paradigmenwechsel ein, in dem das Kind als kreatives Subjekt mit individuellen Bedürfnissen und Ausdrucksmöglichkeiten in den Mittelpunkt rückte. Dieser Beitrag zeigt anhand von fünf ausgewählten Werken aus dem SCHULKUNST-Archiv auf, wie sich reformpädagogische Ideale methodisch, motivisch und gestalterisch im künstlerischen Schaffen von Schulkindern niederschlagen. Die sorgfältige Beschreibung, vergleichende Analyse und kontextuelle Einordnung dieser Kinderzeichnungen liefert nicht nur wertvolle Erkenntnisse über die historische Entwicklung der Kunsterziehung, sondern bietet auch inspirierende Impulse für den heutigen Kunstunterricht. Die Auseinandersetzung mit aktuellen schulischen Kunstkonzepten und der fortdauernden Bedeutung reformpädagogischer Leitideen zieht sich als roter Faden durch die folgende Betrachtung.

1 Kunsthistorischer Überblick der Reformpädagogik

Die Reformpädagogik ist eine pädagogische Bewegung, die sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts und besonders in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts herausbildete. Man kann sagen, sie entwickelte sich etwa 1890 bis 1930 mit Nachwirkungen, die bis in die heutige Zeit reichen. Sie versteht sich als eine Gegenbewegung zur traditionellen, autoritären Schule. Dabei stellte die Reformpädagogik das Kind ins Zentrum des Bildungsprozesses und forderte kindgerechtere, lebensnähere und ganzheitliche Erziehungsmethoden sowie Unterrichtskonzepte (vgl. Keim/Schwerdt 2013, S. 658).

In einer Zeit, die von enormen sozialen und wirtschaftlichen Umbrüchen geprägt war, entstand die Forderung der Kritiker darin, das gesamte Schulwesen so aufzubauen, dass es Bildung für Kinder aller sozialen Schichten zugänglich macht und eine gemeinsame Erziehung ermöglicht (vgl. O'Callaghan 1997, S. 37). Ebenfalls entwickelte sich eine immer größer werdende „kritische Haltung gegenüber den fest vorgeschriebenen Inhalten des Unterrichts" (ebd., S. 35). Entstanden sind neue pädagogische Konzepte, die sich bürgerlich orientierten und entweder das Individuum oder die Gemeinschaft in den Mittelpunkt stellten (vgl. Barz 2018, S. 14).

Im Zentrum der Reformpädagogik stand das Kind als aktives, eigenständiges Wesen mit individuellen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Entwicklungspotenzialen. Die Schule sollte kein Ort des reinen Wissenserwerbs mehr sein, sondern ein Lebensraum, der ganzheitliches Lernen fördert. Statt Frontalunterricht und Drill traten selbstbestimmtes Lernen, Projektarbeit, kreative Ausdrucksformen und soziales Miteinander in den Fokus. Ziel war eine Erziehung zur sozialen Verantwortung und Selbstständigkeit. Erziehung und Unterricht sollten sich an den Fragen, Interessen und Bedürfnissen des Kindes orientieren, dabei spricht man von einer Pädagogik „vom Kinde aus". (vgl. Skiera 2010)

Allmählich wandelte sich der Sinn für die Entwicklung des Kindes – weg vom passiven Empfänger schulischer Inhalte hin zum „aktiven Kind", das man als eigenständige, schöpferische Kraft wahrnimmt (vgl. Oelkers 2010, S. 14). Dieses neue Bild des Kindes brachte die Einsicht mit sich, dass das Kind ein Recht auf individuelle Entwicklung, Selbsttätigkeit und Ausdruck seiner inneren Kräfte hat. Zunehmend wurde Erziehung als ein künstlerischer Akt angesehen, der kreative Sensibilität, Einfühlungsvermögen und Gestaltungswillen erfordert (vgl. Barz 2018, S. 14). Zugleich galt das Kind zunehmend als Träger eines inneren ‚Genius' (Hartlaub 1922) – einer naturhaften, schöpferischen Kraft, die sich in kindlicher Spontanität, Fantasie, Empfindsamkeit und intuitivem Verstehen äußert. Dieser Genius beschreibt das Naive im besten Sinne: eine ganzheitliche, unverstellte Form des Weltzugangs, die vor allem vor dem Einbruch der Pubertät in ihrer vollen Intensität wirksam ist (vgl. BDK 1976, S. 109).

2 Kunsthermeneutische Bildbetrachtung der Schüler*innenarbeiten aus dem SCHULKUNST-Archiv

Vor diesem theoretischen Hintergrund beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der umfangreichen Sammlung von Kinderzeichnungen und schulischen Gestaltungsarbeiten des SCHULKUNST-Archivs in Stuttgart. Fünf ausgewählte Bilder aus dem Zeitraum werden zunächst einzeln und anschließend vergleichend betrachtet sowie in den historischen und pädagogischen Kontext eingeordnet. Ziel dabei ist es, sichtbar zu machen, wie sich reformpädagogische Ansätze im künstlerischen Ausdruck von Kindern widerspiegeln. Abschließend wird zusammengefasst, inwieweit die historischen Ansätze Anregungen für die heutige schulische Kunstpädagogik bieten.

2.1 Weidenkätzchen

Abbildung 1: Weidenkätzchen, Bleistift, Tusche/Tinte, Aquarell auf Papier, 1926

Diese kolorierte Zeichnung aus dem Jahr 1926 zeigt drei detaillierte Darstellungen eines Weidenkätzchenzweigs. Das Blatt ist im Querformat durch zwei vertikale Bleistiftlinien dreigeteilt. In jedem Bildbereich ist derselbe Zweig in einer anderen Variante dargestellt:

Im linken Bildabschnitt ist eine Bleistiftzeichnung zu sehen. Die Blütenstände sind mit einfachen Schraffuren und grauen Flächen versehen, die Plastizität erzeugen. Der Hintergrund ist mit kurzen horizontalen Linien gestaltet. Im mittleren Bildab-

schnitt befindet sich eine Federzeichnung mit schwarzer Tusche, deren Umrisse des Zweigs und seiner Blüten klar und präzise konturiert sind. Im Vergleich zur Bleistiftzeichnung wirkt der Tuschestrich schärfer und definierter. Der Hintergrund wurde bewusst freigelassen, wodurch der Fokus ausschließlich auf dem Zweig liegt. Im rechten Bildabschnitt wurde die Bleistiftvorzeichnung mit Aquarell- oder Deckfarben koloriert. Der Zweig erscheint in seiner natürlichen Eigenfarbe, während der Hintergrund flächig orange gestaltet ist und grüne sowie blaugraue Akzente aufweist, deren Farben sanft ineinander übergehen.

Das Werk stellt eine zeichnerische Studie dar, die verschiedene Zeichen- und Maltechniken – Bleistift, Tusche und Aquarell – miteinander verknüpft. Dadurch wird deutlich, wie sich die realistische Darstellung eines Motivs durch die Ausdrucksmöglichkeiten der unterschiedlichen Materialien verändern kann. Mit dieser Naturstudie wird zugleich ein lebensnaher Bezug für die Schüler*innen hergestellt, denn Weidenkätzchen sind eine weit verbreitete und häufig vorkommende Pflanze.

2.2 Musketier oder Räuber

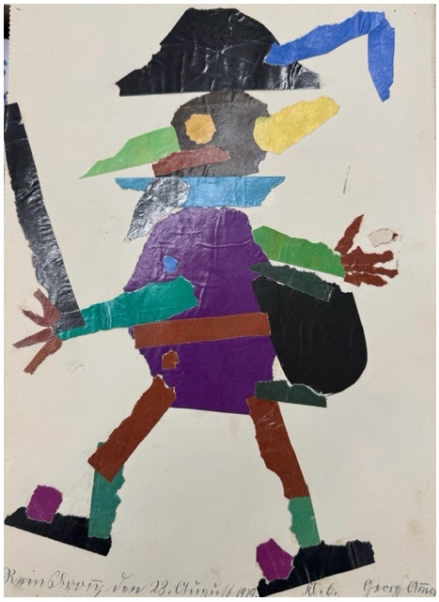

Abbildung 2: Collage aus Buntpapier, 1929

Bei der hier gezeigten Figurendarstellung handelt es sich um eine Collage, die aus verschiedenen, gerissenen Buntpapierteilen auf Papier zusammengesetzt ist. Dargestellt ist eine menschliche Figur – möglicherweise ein Musketier, Räuber oder ein Wanderer. Das Werk ist im Schulunterricht der Klasse 6 entstanden.

Die Collage zeigt eine formatfüllende, nach links gedrehte Figur in der Seitenansicht. Ihre Arme schwingen weit nach vorne und hinten und betonen die Bewegungs-

darstellung. Die Figur trägt einen schwarzen Hut, der an einen Dreispitz erinnert, mit blauem Detail, vermutlich einer Feder. Der Kopf mit einem gelben Auge, einer grünen spitzen Nase sowie einem gelben spitzen Papierschnipsel dargestellt, vermutlich als Ohr. Der Mund ist mit einem länglichen rotbraunen Papierstück angedeutet. Um den Hals ist ein Kragen oder Tuch geschlungen. Die Figur trägt ein langes violettes Oberteil mit grünen Ärmeln und bunten Knöpfen. Braune längliche Formen deuten eine Hand mit je vier Fingern an. In ihrer linken Hand schwingt die Figur einen schwarzen langen Gegenstand, der als Degen oder Schwert interpretiert werden kann. Am Gürtel befestigt befindet sich auf dem Rücken eine Art Beutel. Die Figur trägt eine rotbraune Hose und grüne Strümpfe. Ihre schwarzen Schuhe haben jeweils einen violetten Pompon als Verzierung.

Das Kind verwendet eine Vielzahl unterschiedlich groß gerissener und unterschiedlich farbiger Papiere. Die Kleidung verbirgt Körperdetails, wodurch die vereinfachte Darstellung unterstrichen wird. Die Figur dominiert das Bild und ist zentral platziert. Die dynamische Haltung suggeriert eine Wirkung von Energie und Zielstrebigkeit.

2.3 Kaffeetafel

Abbildung 3: Stillleben mit Kaffeekanne und Kaffeetasse, oben im Bild die Darstellung einer Besuchsszene, 1925

Die kolorierte Zeichnung wurde am 16. November 1925 im Schulunterricht angefertigt. Das hochformatige Bild ist zweigeteilt. Im oberen Teil sieht man ein Wohnzimmer mit gedecktem Tisch, während gerade Besuch eintrifft. Zwei Frauen stehen sich gegenüber, eine überreicht der anderen einen Blumenstrauß. Der Raum ist einfach, aber liebevoll

eingerichtet: ein Tisch mit Geschirr und Kuchen, eine Lampe, Fenster mit Vorhängen, einige Bilder und Pflanzen.

Im unteren, größeren Abschnitt sieht man eine weiße Kaffeekanne mit Blumenmuster und vergoldeten Details sowie eine passende Tasse mit Untertasse. Beide stehen auf einem braunen Tisch, daneben liegen zwei Zuckerwürfel. Die Gegenstände sind deutlich plastisch und mit zurückhaltenden, hellen Farben gemalt. Die Darstellung wirkt ruhig und harmonisch.

Das Bild thematisiert Alltagsszenen wie Besuch oder Geburtstagsfeier. Es verbindet die große, sachliche Nahaufnahme im unteren Teil mit dem erzählenden Kontext der Szene oben und zeigt technische und gestalterische Sicherheit in der Umsetzung.

2.4 Weinlese

Abbildung 4: Weinlese, 1926

Die farbige Kinderzeichnung zeigt eine Weinlese. Im oberen Bereich wachsen Weinreben mit reifen Trauben, an denen zwei Personen Trauben ernten. Links steht ein kleines Häuschen mit Bank und Fahne. Am rechten Bildrand verscheucht eine Person mit einem Gewehr Vögel von den Trauben.

Im unteren Bildteil steht ein Wagen mit einem großen Fass, in dem die geernteten Trauben gesammelt werden. Zwei Menschen tragen jeweils einen Korb voller Trauben zum Wagen. Rechts reitet eine weitere Person auf einem Pferd zur Szene. Die Bildaufteilung ist klar, die Erntetätigkeiten sind nachvollziehbar dargestellt.

Die Zeichnung mischt Ansichten von vorne und von oben, typisch für kindliche Darstellungen. Farben und Formen sind einfach, aber deutlich gewählt und zeigen ein gutes Verständnis für den Ablauf der Weinlese.

2.5 Schneemann

Abbildung 5: Winterszene mit Schneemann, 1929

Das Bild zeigt eine Winterlandschaft mit einem zentral platzierten Schneemann. Der Schneemann besteht aus drei Kugeln, trägt einen schwarzen Hut, der wie ein Kochtopf wirkt, und hat ein einfaches Gesicht mit Karottennase und angedeuteten Armen. Um ihn herum spielen vier Kinder, alle in zeittypischer Kleidung mit Knickerbockern, langen Strümpfen und Mützen. Links nähert sich ein Kind auf Skiern, oben läuft eins mit erhobenen Armen einen Hang hinunter. Rechts baut ein Kind am Schneemann weiter, während ein weiteres mit einem Besen in der Hand herbeigeht – beide hinterlassen Spuren im Schnee.

Die weite Schneelandschaft ist nur durch Linien und eine graue Himmelspartie angedeutet, im Hintergrund taucht ein kleines Gebäude auf. Die Komposition ist symmetrisch aufgebaut und lenkt den Blick auf den Schneemann. Die Darstellung der kindlichen Bewegung, die Spuren im Schnee und die Nutzung von Vorder- und Hintergrund verdeutlichen die gestalterische Fähigkeit und Beobachtungsgabe der jungen Zeichner*in.

3 Vergleichende Bildbetrachtung der Schüler*innenarbeiten

Die ausgewählten fünf Schüler*innenarbeiten veranschaulichen eindrucksvoll die unterschiedlichen Wege, wie sich Kinder mit künstlerischem Gestalten auseinandersetzen. Trotz individueller Unterschiede treten sowohl gemeinsame Merkmale als auch

deutliche Differenzen in der Motivwahl und Bildauffassung hervor. Die Bandbreite der Themen ist groß: Während die Werke der Abbildung 4 und 5 Landschaften mit erzählerischem Moment ins Zentrum rücken, widmet sich Abbildung 1 einer detailreichen Naturdarstellung ohne narrative Strukturen. In Abbildung 3 steht eine räumliche Situation im Vordergrund, wohingegen Abbildung 2 deutlich ins Fantastische geht.

Die Motive eröffnen vielfältige Bildwelten, in denen Wahrnehmung, Vorstellungskraft und Interpretation miteinander verschmelzen. Die Kinder greifen nicht nur auf Gesehenes zurück, sondern bringen auch innere Vorstellungen und Erinnerungen ins Bild ein. Auffällig ist die Vielfalt der eingesetzten Techniken: Neben Zeichnung und Malerei findet sich auch eine Collage. Zudem unterscheiden sich die Arbeiten deutlich in ihrer Farbigkeit. Während die Werke in Abbildung 1, 3 und 4 eher gedeckt gehalten sind, dominieren in Abbildung 2 und 5 leuchtende, kontrastreiche Farben. Farbe wird gezielt als Ausdrucksmittel eingesetzt, mit Kontrasten, die Figuren klar vom Hintergrund abheben und diesen eine besondere Präsenz verleihen.

Im Vergleich fällt auf, dass in Abbildung 2 die Fläche als gestalterisches Mittel betont wird, während die weiteren Arbeiten stärker durch klare Linien geprägt sind. Auch im Umgang mit gegenständlichen Motiven zeigen sich Unterschiede: Abbildung 2 besticht durch geometrische Reduktion und Abstraktion, andere Werke verbleiben näher an der Wirklichkeit. Die bewusste Vereinfachung und Symbolisierung, nicht technische Korrektheit, bestimmt den überzeugenden Bildaufbau. Perspektivische Genauigkeit wird weitgehend vernachlässigt. Eine Ausnahme bildet die Schüler*innenarbeit aus Abbildung 1, die durch ihre detailgetreue Naturbeobachtung die früheren Strukturen des Zeichenunterrichts erkennen lässt und gestalterische Kompetenzen fördert. Insgesamt wird in Abbildung 3 der didaktische Impuls des Kunstunterrichts besonders deutlich, indem der Fokus auf das zentrale Motiv sowohl im oberen als auch unteren Bildbereich gelegt wird.

4 Einordnung in den historischen und kunstpädagogischen Kontext

Die Reformpädagogik leitete zu Beginn des 20. Jahrhunderts einen grundlegenden Wandel der Schule ein: Das Kind wurde als eigenständiges Subjekt mit individuellen Ausdrucksbedürfnissen in den Mittelpunkt des Lernprozesses gestellt (vgl. Heilmann, Nanobashvili, Teutenberg 2015, S. 11). Die Persönlichkeitsentwicklung galt fortan als zentrales Bildungsziel. Auch der Kunstunterricht wurde in diesem Sinne neu konzipiert: Vorlagen und Muster verloren an Bedeutung, stattdessen traten Handzeichnungen und Originale in den Fokus. Dies eröffnete nicht nur einen Zugang zur Kunst, sondern schärfte das ästhetische Empfinden und förderte individuelle Wahrnehmung sowie kreativen Ausdruck. Die Herangehensweise orientierte sich dabei ausdrücklich an den psychischen Entwicklungsstufen sowie den Interessen und Fähigkeiten der Kinder (vgl. Skladny 2009, S. 161).

Hartlaub prägte den Begriff des Genius als Ausdruck ursprünglicher, schöpferischer Kraft, die sich in der unverfälschten, kindlichen Formensprache artikuliert – eine innere Natürlichkeit, sichtbar besonders im Spiel und in den Träumen der Kinder (vgl. Hartlaub 1922). Sein Plädoyer richtete sich auf die Stärkung seelischer Bildungsprozesse und der inneren Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit anstatt bloßer technischer Korrektheit im Darstellen (vgl. Legler 2011, S. 216 f.). Kinder sollen ihre Bilder, Geschichten und Emotionen frei ausdrücken und so einen Zugang zu ihrem kreativen Kern entwickeln. Für die Lehrkraft bedeutet das, weniger auf Ergebnisse, sondern auf die Förderung schöpferischer Freiheit zu achten (vgl. Eid/Langer/Ruprecht 2002, S. 108).

Der Zeichenunterricht zielte immer stärker darauf ab, das Interesse der Kinder wachzurufen und ihr Anschauungsvermögen weiterzuentwickeln (vgl. Heilmann, Nanobashvili, Teutenberg 2015, S. 11). Die visuelle Wahrnehmung wurde nach Britsch und Kornmann als Schlüssel zur künstlerischen Gestaltung angesehen, da sie die Verknüpfung innerer Vorstellungen mit dem Bild ermöglicht und somit das Gestaltungsvermögen als geistigen Prozess begreifbar macht (zitiert nach Miller 2013, S. 209 ff.).

Für diesen pädagogischen Wandel stehen die im SCHULKUNST-Archiv Stuttgart erhaltenen Werke aus der Reformpädagogik: Sie dokumentieren nicht nur neue pädagogische Ideen, sondern zeigen ein verändertes Bild vom Kind als kreativem und selbstständig denkendem Menschen. Die Zeichnungen stammen aus einer Zeit, in der sich der Zeichenunterricht von starren Vorgaben löste und das eigenständige Erleben und Empfinden der Kinder in den Vordergrund rückte. Charakteristisch für die Arbeiten ist ihre markante subjektive Handschrift: Es entsteht der Eindruck, dass die Kinder nicht für ein gewünschtes Ergebnis, sondern aus eigenem Antrieb und innerem Erleben gestaltet haben (vgl. Heilmann, Nanobashvili, Teutenberg 2015, S. 11).

5 Resümee: Die Reformpädagogik in Bezug zur aktuellen Kunstpädagogik

Die reformpädagogische Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts verstand sich als Antwort auf autoritäre Schulstrukturen und rückte die Bedürfnisse, Erfahrungen sowie die kreativen Potenziale des Kindes in den Mittelpunkt. Bildung sollte als ganzheitlicher Prozess begriffen werden, der die Individualität und Kreativität der Kinder ernst nimmt. Dem Kunstunterricht kam dabei eine besondere Bedeutung zu: Er wurde als Raum für Wahrnehmung, Ausdruck und Weltbezug verstanden (vgl. Barz 2018, S. 14).

Viele zentrale Prinzipien der Reformpädagogik prägen bis heute das kunstpädagogische Denken. Die Anerkennung des Kindes als Subjekt und die gezielte Stärkung von Kreativität und Ausdrucksfähigkeit bilden das Fundament moderner kunstpädagogischer Konzepte. Auch angesichts veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen sind diese Grundgedanken in zeitgenössischen Ansätzen spürbar und werden stetig weiterentwickelt.

Aktuelle kunstpädagogische Praxis reflektiert diese Impulse, etwa durch offene Aufgabenstellungen oder projektorientiertes Arbeiten, wobei die Lehrkraft eine beglei-

tende Rolle einnimmt. Kunstunterricht wird zusehends als Raum verstanden, in dem sich persönliche und gesellschaftliche Themen sowie kreative Prozesse miteinander verbinden. Der Fokus liegt auf der Entwicklung eigenständigen bildnerischen Denkens, während Aspekte wie Diversität und digitale Bildwelten das Spektrum erweitern.

Die Werke aus dem SCHULKUNST-Archiv verdeutlichen eindrucksvoll, wie reformpädagogische Überlegungen schulische Kunstdidaktik beeinflusst haben – sichtbar in der Vielfalt der eingesetzten Materialien und der Ernsthaftigkeit, mit der die bildnerischen Prozesse der Kinder begleitet wurden. Schon früh wurde künstlerische Bildung als Raum für Selbstverantwortung verstanden: Die Schüler*innen konnten eigene Themen wählen, gestalterische Entscheidungen selbst treffen und individuelle Ausdrucksformen erproben. Diese Werke stehen somit für ein intrinsisch motiviertes, selbstbestimmtes Lernen (vgl. Heilmann/Nanobashvili/Teutenberg 2015, S. 11).

Insgesamt sind die Werke des Archivs nicht nur dokumentarisch bedeutend, sondern laden dazu ein, künstlerisches Lernen als offenen, experimentellen und eigenständigen Prozess zu begreifen. Sie verdichten zentrale Prinzipien reformpädagogischer Kunstpraxis, die heute wieder aufgegriffen und kontextualisiert werden – in einem Kunstunterricht, der als kulturelle Praxis verstanden wird, jedes Kind als Subjekt begleitet und jedes Bild als eigenständige Welt-Erkundung anerkennt. Die Reformpädagogik bleibt so ein lebendiger Impuls für aktuelle kunstpädagogische Positionen und lädt dazu ein, den Kunstunterricht weiterhin als offenen, subjektorientierten und gesellschaftlich relevanten Bildungsraum zu gestalten.

Literatur

Barz, Heiner (2018): Reformpädagogik. Innovative Impulse und kritische Aspekte. Weinheim.

Eid, Klaus/Langer, Michael/Ruprecht, Hakon (2002): Grundlagen des Kunstunterrichts. Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis. 6. Aufl. Paderborn.

Glas, Alexander/Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (2023): Didaktik des Kunstunterrichts. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis. Stuttgart. https://doi.org/10.17433/978-3-17-037596-3

Hartlaub, Gustav F. (1922): Der Genius im Kinde. Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder. Breslau.

Heilmann, Maria/Nanobashvili, Nino/Pfisterer, Ulrich/Teutenberg, Tobias (2015): Lernt zeichnen! Techniken zwischen Kunst und Wissenschaft 1525–1925. Passau.

Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (2013): Schule. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt a. M., S. 657–775. https://doi.org/10.3726/978-3-653-04839-1

Legler, Wolfgang (2017): Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. Von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Oberhausen. https://doi.org/10.3278/6006350w

Lindner, Hans (1998): Der Reformpädagoge und Maler Richard Ott. Eine quellenkundliche Analyse seines kunstpädagogischen und künstlerischen Konzepts. Deggendorf.
Miller, Monika (2013): Zeichnerische Begabung. Indikatoren im Kindes- und Jugendalter. München.
o. V. (1977): Kunstpädagogik vom Kinde aus. In: Bund Deutscher Kunsterzieher: Kind und Kunst. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. Berlin, S. 109–119.
O'Callaghan, Patricia (1997): Reformpädagogische Praxis 1900–1914. Beispiele aus der deutschen Grundschule. Weinheim.
Oelkers, Jürgen (2010): Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung. Fulda.
Skiera, Ehrenhard (2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. 2. durchgesehene und korrigierte Auflage. München. https://doi.org/10.1524/9783486851328
Skladny, Helene (2009): Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung. München.
Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (2006): Bildhandlung und ihr Sinn. Methodenfragen einer kunstpädagogischen Hermeneutik. In: Marotzky, Winfried/Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden, S. 77–106. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90399-6_4

Bildnachweis

Abb. 1–5: Schüler*innenarbeiten aus dem SCHULKUNST-Archiv Baden-Württemberg.

Musische Erziehung

*Schüler*innenarbeiten aus den 1950er-Jahren im SCHULKUNST-Archiv*

Anastasia Forr

Zusammenfassung

Die Musische Erziehung ist ein pädagogisches Konzept, das nach 1945 eine zentrale Rolle im Wiederaufbau des deutschen Schulwesens einnimmt und stark von den Idealen der Reformpädagogik geprägt ist. Kernelemente sind die Förderung der schöpferischen Kräfte im Kind, die Ablehnung rein technischer und leistungsorientierter Vorgaben sowie die Betonung des Spiels und der Fantasie als Medium der Persönlichkeitsentwicklung. Die Analyse historischer Schüler*innenarbeiten verdeutlicht eine expressive, individuelle Bildgestaltung und eine ganzheitliche Förderung der Kinder durch künstlerische Tätigkeiten. Viele Grundsätze der Musischen Erziehung – die Bedeutung von Kreativität, Gemeinschaftsbildung, lebensweltlicher Orientierung und Handwerk – prägen auch heutige kunstpädagogische Positionen nachhaltig.

Schlagworte: Musische Erziehung, schöpferische Kräfte, Reformpädagogik

Einleitung

Die Musische Erziehung spielt seit 1945 eine entscheidende Rolle in der deutschen Pädagogik. Sie knüpft an die reformpädagogischen Ideale des 20. Jahrhunderts an und steht für eine kulturkritische Bewegung, die Selbstbildung und Selbstbestimmung ins Zentrum pädagogischer Überlegungen rückt. Charakteristisch ist die Vielfalt ihrer Ansätze: Sie vereint Einflüsse der Kunstpädagogik um 1900, der Zeichenpädagogik der 1920er-Jahre und der Bauhaus-Pädagogik. Die Musische Erziehung versteht sich – ähnlich dem heutigen Verständnis von kultureller Bildung – als integratives pädagogisches Prinzip. Im Fokus steht die Förderung der schöpferischen Kräfte der Kinder, wobei Technik und Leistung in den Hintergrund treten. Das Spiel wird zudem als zentrales Element der Persönlichkeitsentwicklung betrachtet, das durch Aktivierung der Sinne und der Fantasie die seelische Ganzheit der Kinder unterstützt.

1 Kunsthistorischer Überblick der musischen Erziehung

Nach 1945 prägt die Musische Erziehung eine grundlegende Phase der deutschen Pädagogik. Dieses pädagogische Konzept der Kunsterziehung ist fest in den reformpädagogischen Idealen des 20. Jahrhunderts verankert. Besonders im Rahmen der Reformpädagogik entwickelt sich die Kunsterziehung zu einem eigenständigen didaktischen Bereich (Seidelmann 1965, S. 18). Der Kunstpädagogische Kongress in Fulda 1947 macht die charakteristische Vielfalt pädagogischer Ansätze in der musischen Bildung der Nachkriegszeit deutlich: Hier verbinden sich Kunstpädagogik um 1900, Zeichenpädagogik der 1920er-Jahre und Bauhaus-Pädagogik (Lindner 1988, S. 70; Schütz 1982, S. 25).

Bereits in den 1920er-Jahren gewinnt der Begriff der Musischen Erziehung nach dem Ersten Weltkrieg an Bedeutung (Warner 1954, S. 5). Damals etabliert sich eine kulturkritische Bewegung, die sich gegen den erstarrten Formalismus in den Schulen wendet und stattdessen Selbstbildung und Selbstbestimmung ins Zentrum rückt. Der pädagogische Fokus verschiebt sich auf die Entfaltung schöpferischer Kräfte im Kind, während Technik, Können, Perfektion und Leistung zunehmend abgelehnt werden (Bruer et al. 1989, S. 13).

Trotz politischer Rückschläge bleibt die Idee der Musischen Erziehung nach 1945 zentral für den pädagogischen Wiederaufbau. Sie bietet eine Antwort auf die ideologische Instrumentalisierung von Bildung und eröffnet neue Wege der persönlichen, sozialen und kulturellen Entwicklung. Die Erziehung durch Kunst bildet hierbei einen Schwerpunkt: Im kreativen Schaffensprozess steht die Förderung der seelischen Ganzheit der Kinder im Vordergrund, statt lediglich technische Fertigkeiten zu vermitteln (Seidelmann 1965, S. 16).

In diesem Zusammenhang erhält das Spiel eine neue, wesentliche Bedeutung als Instrument der Persönlichkeitsentwicklung. Die Wirksamkeit der Musischen Erziehung zeigt sich in sinnvollem Spiel, schöpferischem Handeln und der Kraft musischer Erlebnisse. Dies umfasst die Aktivierung der Sinne und Fantasie, die Förderung gestaltender Kräfte beim schöpferischen Tun sowie die Einbindung emotionaler Aufnahmefähigkeit in der Begegnung mit Kunst (Trümper 1953, S. 23).

Innerhalb der Musischen Bildung nimmt die Bildende Kunst im sogenannten Musischen Quadrivium einen integralen Platz ein. Nach Haase (1951, S. 61) besteht das Fundament dieses Konzepts aus den Bereichen Bewegung, Musik, bildende Kunst und Sprache, die gemeinsam ein kohärentes Bildungsfeld schaffen, in dem Körper, Geist und Seele gleichermaßen angesprochen werden (Trümper 1953, S. 21). Die Musische Erziehung versteht sich dabei nicht als isoliertes Unterrichtsfach, sondern als pädagogisches Prinzip, das sämtliche Bereiche des Schullebens durchdringt und mitgestaltet (Miller 2013, S. 217).

2 Kunsthermeneutische Bildbetrachtung der Schüler*innenarbeiten aus dem Schulkunstarchiv

Kern dieses Beitrags ist eine kunsthermeneutische Annäherung an Schüler*innenarbeiten aus dem SCHULKUNST-Archiv Baden-Württemberg, die als authentische Zeugnisse der musischen Erziehung dienen. Die Arbeiten werden vergleichend betrachtet und stets im historischen Kontext eingeordnet, um so die pädagogischen Prinzipien der musischen Erziehung sichtbar zu machen.

2.1 Wunderfisch

Abbildung 1: Der Wunderfisch, 1956

Die abgebildete Arbeit zeigt zentral einen fantasievoll gestalteten Fisch als Hauptelement der Komposition. Das Tier dominiert die Bildfläche und wird von einem Rechteckrahmen mit feinen Spiralmustern eingefasst. Links oben liest man in Großbuchstaben den Titel: „DER WUNDERFISCH“.

Der Fokus des Bildes liegt auf einem detailreich ausgearbeiteten Fisch, der durch eine Vielzahl von Farben und Formen auffällt. Die Kopfform zeichnet sich durch eine deutliche Farbkante aus: Oben Grün mit großem, rundem, rotem Auge, unten Rot. Ein rot-oranger, gebogener Fortsatz führt vom Kopf nach unten; an der Stirn entspringen zwei zungenförmige, rot-grün gemusterte Auswüchse. Ein dunkles, spiralförmiges Band trennt den Kopf vom übrigen Körper, der vollständig mit unterschiedlich gefärbten, schuppenartigen Mustern bedeckt ist. Flossen und Schwanzflosse sind mit geometrisch-dekorativen Mustern versehen, besonders markant ist die orangefarbene, aus zwei sichelförmigen Elementen bestehende Schwanzflosse mit einem schwarzen Zackenmuster; zwischen diesen Sicheln findet sich ein kleines rotes dreizackiges Detail

mit grünen Punkten. Im gesamten Bild dominieren kräftige Primär- und Sekundärfarben: Gelb, Grün, Orange, Blau und Rot.

Der weiße, leer belassene Hintergrund verstärkt die Aufmerksamkeit auf das Hauptmotiv und betont durch fehlendes Licht sowie geringe Plastizität die Flächenwirkung der Farbigkeit. Die Komposition wirkt dadurch plakativ und klar strukturiert, während leuchtende Farben und fantasievolle Ornamente eine spielerische Atmosphäre erzeugen.

2.2 Dinosaurier

Abbildung 2: Dinosaurier, ca. 1956

Diese farbige Kindermalerei zeigt eine prähistorische Landschaft mit einem blauen Dinosaurier und einem Flugsaurier. Das querformatige Bild gliedert sich klar in Vorder-, Mittel- und Hintergrund. Im Vordergrund dominiert ein freundlich wirkender Dinosaurier in Blautönen, der in Seitenansicht dargestellt ist. Sein kleiner Kopf ist nach links gewandt und durch einen langen, breiten Hals mit dem runden Körper verbunden. Das geöffnete Maul mit weißen Zähnen gibt eine weit herausgestreckte, gespaltene rote Zunge frei. Vom vorderen Körper gehen angewinkelte, kurze Arme mit jeweils drei zackenförmigen Krallen aus. Der Dinosaurier steht auf zwei kräftigen Beinen mit je vier zackenförmigen Zehen, die leicht versetzt und angewinkelt dargestellt sind. Aus dem hinteren Körperbereich entspringt ein langer, nach oben gebogener Schwanz, der zur Spitze hin schmaler wird. Aufgrund dieser Merkmale liegt die Deutung als Tyrannosaurus Rex nahe. Die Gliedmaßen sind durch schwarze Konturen deutlich voneinander abgegrenzt. Vom Nacken bis zur Schwanzspitze verläuft eine Reihe durchgehender Zacken. Die Figur steht auf einem türkisfarbenen, unregelmäßig gestalteten Untergrund.

Im Mittelgrund erkennt man rechts hinter dem Dinosaurier einen braunen, senkrecht verlaufenden Palmenstamm mit fächerförmig angeordneten grünen Blättern;

der übrige Bereich bleibt unbemalt. Im Hintergrund erhebt sich eine Reihe unterschiedlich großer, sich überlappender brauner Dreiecke, die ein Gebirge darstellen. Einer der vorderen Berge ist mit einer rot-orangefarbenen Spitze mit zentraler Öffnung als aktiver Vulkan gekennzeichnet, über dem braune Spiralen als Rauchwolken aufsteigen. Zwischen dem Kopf des Dinosauriers und dem Gebirge ist eine orangefarbene Gestalt mit ausgebreiteten Flügeln zu sehen, die schräg nach links oben fliegt; vermutlich handelt es sich um einen Flugsaurier. In der oberen rechten Bildecke befindet sich eine Sonne mit stilisierten Strahlen.

2.3 Porträt

Abbildung 3: Porträt, 1950

Bei diesem farbenfrohen und ausdrucksstarken Bild handelt es sich um eine Kindermalerei. Dargestellt ist ein frontal gezeigtes Porträt eines Mannes im Hochformat. Der Kopf nimmt nahezu die gesamte Bildfläche ein. Der Hintergrund ist vollständig in dunklen Blau- und Grüntönen ausgemalt. Das ovale Gesicht mit seiner auffälligen Struktur erscheint überwiegend in warmen Orangetönen. Die Stirn wird von kurzen blauen Haaren umrahmt, die zu einem Mittelscheitel frisiert sind. Kontrastreiche Farbflächen betonen deutlich die Partien um Augen, Nase, Lippen und Haare.

Die mandelförmigen Augen sind grün gefärbt, in ihnen liegt eine rote Iris mit schwarzer Kontur. Die auffällig groß gestaltete Nase besteht aus zwei vertikalen rosa Feldern, die eine grünliche Fläche einfassen, und wird von einer schwarzen Linie umrandet, welche in die leicht gebogenen horizontalen Augenbrauenlinien übergeht. Unter jedem Auge befinden sich jeweils drei nach oben gebogene, horizontale dunkelbraune Linien. Unterhalb der Nase ist ein Schnurrbart aus dünnen Pinselstrichen zu erkennen. Darunter folgt ein auffallend breiter, leuchtend rot gemalter Mund mit einem Lächeln. Unter dem Mund liegt eine braun gefärbte Fläche, die als Kinn- oder Bartpartie interpretiert werden kann. Beidseitig stehen bohnenförmige Ohren in Braun- und Rottönen vom Gesicht ab. Die einzelnen Farbfelder grenzen nicht direkt aneinander, sondern lassen stellenweise das weiße Papier sichtbar.

Über der linken Gesichtshälfte ist ein rotes Viereck zu sehen, das als schräg gesetzte Kopfbedeckung gedeutet werden kann. Die Figur trägt ein vertikal blau-weiß gestreiftes Oberteil, dessen Streifen durch weiße Konturlinien gegliedert sind. Der hohe Kragen bedeckt den gesamten Hals. Zusammen mit der Kopfbedeckung lässt sich die Figur als Page oder Liftboy in Livree interpretieren.

2.4 Bienen

Abbildung 4: Bienen, 1956

Das im Querformat ausgeführte Bild zeigt eine Szene, in der Bienen in einer naturnahen Umgebung vor einem Bienenhaus um einen Honigtopf versammelt sind. Das

Bild ist von einem türkisfarbenen Rahmen eingefasst und wurde auf einer Bleistiftvorzeichnung mit Deckfarben auf Papier ausgeführt.

Im Zentrum des Bildes befindet sich ein zylindrisches Gefäß in Braun- und Gelbtönen mit der Aufschrift „500 g“, das als Honigtopf gedeutet werden kann. Um den Topf herum sind vier Insekten angeordnet, die als anthropomorphe Bienen zu verstehen sind; dies wird durch die rote Aufschrift in Sütterlinschrift „Esset viel Honig!“ am oberen Bildrand zusätzlich unterstützt. Ihre ovalen Körper sind schwarz-gelb gefärbt, am Rücken ragen mandelförmige braune Flügel hervor. Die Köpfe tragen jeweils farbige Kopftücher.

Links neben dem Gefäß hält eine Biene auf zwei Beinen einen braunen Korb mit Henkel, dessen Inhalt vermutlich Pollen ist, über den Honigtopf. Hinter dem Gefäß blickt eine weitere Biene interessiert auf das Geschehen. Rechts oberhalb davon schwebt eine Biene mit einem Korb in den vorderen Armen horizontal in der Luft in Richtung Honigtopf, während ihr Blick auf zwei zentrale rote Blumen mit großen, runden Blütenblättern gerichtet ist. Diese Blumen zeigen ebenfalls Gesichter mit Mund, Nase und Augen. Rechts neben den Blumen läuft eine weitere Biene auf zwei Beinen mit einem Korb voll gelben Pollens in den ausgestreckten Armen in Richtung Bienenhaus. Sie ist in Seitenansicht dargestellt und kehrt den anderen Figuren den Rücken zu; ihr Blick richtet sich auf das gelbe, rechteckige Haus in der rechten oberen Bildecke mit braunem Dach und sechs abgerundeten Öffnungen mit Fensterbrettern in den Farben Rot, Blau, Grün, Gelb, Braun und Schwarz.

Insgesamt sind die Farben kaum gemischt. Grün dominiert Wiese und Bäume, während Braun- und Gelbtöne für Honigtopf und Bienenhaus eingesetzt werden. Rote Akzente finden sich in den Blüten und in den Kopfbedeckungen der Insekten. Der Hintergrund ist mit senkrechten, strichartigen grünen Linien als Wiese strukturiert. Eine wellenförmige grüne Horizontlinie deutet eine hügelige Landschaft an; an den Bildrändern im Hintergrund stehen zackige grüne Nadelbäume, die einen Wald markieren. Die Bienen nehmen menschliche Verhaltensweisen an und werden bei ihrer gemeinsamen Honigproduktion gezeigt, sodass die Szene an eine Illustration aus einem Kinder- oder Märchenbuch erinnert. Gestalterisch differenziert das Kind durch Überlagerung der Bildelemente deutlich zwischen Vorder- und Hintergrund. Die Komposition bündelt die Aufmerksamkeit auf die Hauptfiguren und den zentral platzierten Honigtopf und erzeugt so eine inhaltlich geschlossene, erzählerische Szene.

2.5 Prinzessin

Abbildung 5: Prinzessin, 1958

Auf dem Bild ist eine märchenhafte Szene mit einer Prinzessin, zwei Zwergen und einer geheimnisvollen Gestalt in einer Landschaft zu sehen. Die linke Bildhälfte wird von einer symbolischen Darstellung von Naturkräften bestimmt, während die rechte Bildhälfte eine freundliche, sonnige Atmosphäre aufweist.

In der oberen linken Bildecke befindet sich eine Wolke mit geschwungenen schwarzen Konturen und anthropomorphen Gesichtszügen. Ihre mandelförmigen Augen blicken nach rechts; das Wesen scheint zu pusten und kann als Personifikation des Windes gedeutet werden. Darunter wendet sich eine mysteriöse Gestalt nach links; in gebeugter Haltung stützt sie sich auf einen Stock und ist am Bildrand angeschnitten. Das Gesicht dieser Figur ist von einem spitz zulaufenden schwarzen Bart und schwarz-grauem Haar gerahmt. Sie trägt ein langes Gewand in hellen Grau- und Blautönen mit schwarzen Details sowie eine schwarze Kappe, insgesamt erinnert sie an einen alten Mann oder Zauberer.

Auf der rechten Bildhälfte steht eine lächelnde Prinzessin mit einer kleinen goldenen Krone auf dem Kopf, im Profil nach links zu der geheimnisvollen Figur gewandt. Sie trägt ein gelbes, weit ausladendes Kleid mit Applikationen sowie darüber einen roten, bodenlangen Umhang mit weißen Punkten und weißem Fellrand. Das schwarze, schulterlange Haar ist von einem transparenten Schleier bedeckt. Begleitet wird diese zentrale Figur von zwei freundlich wirkenden Zwergen mit schwarzen, spitz zulaufen-

den Bärten und großen Mützen in bunter Kleidung. Beide halten in ihrer rechten Hand eine überdimensionale blaue Glockenblume.

Der Hintergrund besteht aus einer hügeligen, grasbewachsenen Landschaft mit verschiedenen Blumenmotiven. Zwei weiße Blumen sind mit stilisierten Gesichtern versehen. Im rechten oberen Bildbereich steht ein brauner Baum mit kahlen Ästen sowie ein Wald aus dunkelgrünen Nadelbäumen, während oben in der Bildmitte eine große gelbe Sonne mit Gesicht und orangefarbenen Strahlen die Szene erhellt.

Das Bild wurde von derselben Schülerin gemalt, die auch Abbildung 4 geschaffen hat. Zwischen den beiden Arbeiten liegen rund zwei Jahre. Ihre Darstellungskompetenz hat sich in dieser Zeit deutlich weiterentwickelt: Die Figuren werden differenziert in einen perspektivisch konstruierten Raum integriert und zeigen eine Mischform aus schematischer und realisierender Darstellung. Gesichter und Hände sind vereinfacht wiedergegeben, während Körper weitgehend durch Kleidung und Schuhe verdeckt werden, sodass anatomische Details ausgespart bleiben.

3 Vergleichende Bildbetrachtung der Schüler*innenarbeiten

Die Farbgebung der vorliegenden Schüler*innenarbeiten zeigt insgesamt eine Tendenz zu gedeckten Farbtönen, wobei die verwendeten Paletten variieren. In Abbildung 1 wird der Fisch durch eine mosaikartige und kleinteilige Verwendung von Primär- und Sekundärfarben dargestellt. Der Dinosaurier in Abbildung 2 und das Porträt in Abbildung 3 zeichnen sich jeweils durch eine begrenztere, aber dennoch kräftige Farbpalette aus; die Farben werden hier flächiger eingesetzt. Die narrativen Szenen in Abbildung 4 und 5 sind auch von einer gedeckten Farbauswahl geprägt, was eine klare Gliederung von Figuren und Landschaftselementen ermöglicht. Leuchtende Farben wie Rot und Gelb werden gezielt genutzt, um zentrale Objekte hervorzuheben, während gedecktere Töne wie Braun und Dunkelgrün der Darstellung von Naturelementen und Hintergründen dienen.

Auch die Linienführung ist ein markantes Vergleichsmerkmal. In allen fünf Schüler*innenarbeiten findet sich eine deutliche Konturlinie, die Figuren oder Körperteile abgrenzt. In Abbildung 1 und 2 erscheint diese Konturlinie kräftig und hebt die Formen klar hervor. In Abbildung 3 wird neben der äußeren Kontur zusätzlich eine ausgeprägte Binnenlinie eingesetzt, welche die Struktur des Gesichts definiert; durch Schraffur ist zudem ein Schnurrbart angedeutet. Besonders in Abbildung 4 und 5 wird die Linie vielseitig verwendet – sie dient nicht nur als Kontur oder Formlinie für die Binnenmalerei, sondern verleiht durch Schraffuren etwa Haaren oder Gras zusätzliche Lebendigkeit. Die Bilder verbinden gezeichnete und mit dem Pinsel gemalte Elemente.

Die dargestellten Objekte und Figuren sind meist auf grundlegende Formen reduziert. So sind beispielsweise der Dinosaurier in Abbildung 2 oder die Bienen in Abbildung 4 mit klaren oder vereinfachten Formen gestaltet, ebenso wie das Gesicht in Abbildung 3, das auf wenige Merkmalformen wie mandelförmige Augen und eine ovale

Nase beschränkt ist. Diese Reduzierungen fördern die Klarheit der Darstellung, verstärken aber auch den Eindruck von Vereinfachung. Die anthropomorphen Darstellungen in Abbildung 4 und 5 erinnern zudem an Illustrationen aus Kinder- oder Märchenbüchern, die dazu beitragen, Kindern das Verstehen von Geschichten oder das Empfinden von Empathie zu erleichtern.

Bezüglich der Bildkomposition und Raumdarstellung zeigen die Werke unterschiedliche gestalterische Ansätze. In Abbildung 1 steht das zentrale Motiv des Fisches im Mittelpunkt, während auf eine räumliche Ausgestaltung größtenteils verzichtet wird. In Abbildung 2 wird das Bild durch Vorder- und Hintergrund gegliedert; überlappende Elemente unterstützen die Tiefenstaffelung. Abbildung 3 konzentriert sich auf die frontale Darstellung des Gesichts. In Abbildung 4 und 5 erzeugen die Positionierung der Figuren und die Anordnung der Landschaftselemente eine gestaffelte Raumwirkung und Tiefe.

4 Einordnung in den historischen und kunstpädagogischen Kontext

Ein prägender Aspekt des Kunstunterrichts in der Musischen Erziehung nach 1945 ist die Abkehr von vorgegebenen Lernmethoden zugunsten einer größeren Freiheit der Lehrkraft. Entscheidend ist dabei, dass diese das Entwicklungsstadium ihrer Schüler*innen richtig einschätzt, um passende und ansprechende Inhalte auswählen zu können (Seidelmann 1965, S. 63). Dies führt zu einer bemerkenswerten Heterogenität der entstandenen Schüler*innenarbeiten und eröffnet den Lernenden Raum für kreative Gestaltungen sowie zur Entfaltung ihrer Fantasie.

Jegliche Unterweisungen in Perspektive, Licht-Schatten-Setzung oder Anatomie werden weitgehend abgelehnt (Fecht 1977, S. 189); dies zeigt sich häufig in flächigen Darstellungsweisen und vereinfachten Formen. Kinder werden grundsätzlich als musisch begabte Wesen betrachtet, deren Werke als authentischer Ausdruck ihres Innenlebens verstanden werden (ebd., S. 188). Im Mittelpunkt steht daher der Schaffensprozess, nicht das fertige Produkt. Musisches Schaffen ist ein freudiges, spielerisches Tun (Seidelmann 1965, S. 16), bei dem die schöpferische und schweifende Fantasie ermöglicht, das Zufällige mit dem Notwendigen zu verbinden – und genau darin liegt das Geheimnis künstlerischer Wirkung (Haase 1951, S. 36).

Die Entfaltung kreativer Kräfte nimmt eine zentrale Stellung ein (Bräuer et al. 1989, S. 13), womit dem praktischen Arbeiten und dem eigenständigen künstlerischen Tun der Kinder und Jugendlichen erhebliche Bedeutung beigemessen wird (vgl. Seidelmann 1965, S. 66). Nach Kornmann zeigt sich die schöpferische Gabe von Kindern darin, dass sie beim Zeichnen und Gestalten eigenständige, bildnerisch-musische Ausdrucksformen entwickeln (zitiert nach Miller 2013, S. 208). Dies wird eindrücklich in den vorliegenden Arbeiten sichtbar, die fantasievolle Gestaltungen präsentieren und sich bewusst von akademischen Konventionen abgrenzen – wie insbesondere Abbildung 2 ein Zeugnis einer freien, expressiven Herangehensweise veranschaulicht.

Kindermalereien werden im musischen Kontext nicht als unvollständige Darstellungen der Außenwelt, sondern als Ausdruck der inneren Welt interpretiert (Fecht 1977, S. 188; Maack 1973, S. 36). Sie stehen für ein überreiches Mitteilungsbedürfnis und artikulieren individuelle Vorstellungen auf ganz eigene Weise (vgl. Seidelmann 1965, S. 62). Die gezielte Förderung des kreativen Willens ist hierfür zentral, da sie anregt, sich mit Leib und Seele einer inspirierenden Aufgabe zu widmen (ebd., S. 7).

Im Kontext der Musischen Bildung kommt dem Spiel eine zentrale Rolle zu – Haase definiert den Lebensraum des Musischen als Spielfeld, dessen Freude eine unverbrauchte und unzerstörbare Lebensmacht darstellt (Haase 1951, S. 42). Auch die Beschäftigung mit Märchen und Sagen ist ein typisches Beispiel für den kreativen Einsatz von Imagination (Hartlaub 1930, S. 28), wie die Darstellung einer märchenhaften Szene in Abbildung 5 zeigt. Das schöpferische Tun in Form von Spielen ist eine natürliche und essenzielle Form kindlicher Weltaneignung. Spielerisches Lernen ermöglicht es Kindern, sich mit ganzem Einsatz einer Sache zu widmen, sich dabei auszudrücken und darzustellen (Seidelmann 1965, S. 7). Spiel wird somit nicht als bloßer Zeitvertreib verstanden, sondern als ein kontinuierlicher Prozess, durch den die schöpferische Fantasie entfaltet wird (Haase 1951, S. 36; Seidelmann 1965, S. 71).

5 Resümee: Die Musische Erziehung im Bezug zu aktuellen kunstpädagogischen Positionen

Auf die Prinzipien der musischen Erziehung wird heute in der Kunstpädagogik unterschiedlich zurückgegriffen. Es gibt kunstpädagogische Positionen, bei denen im Mittelpunkt die Förderung der kreativen Fähigkeiten der Kinder steht (Fecht 1977, S. 186). Sie heben hervor, dass die Kinder eigene ästhetische Erfahrungen machen, selbst aktiv werden und Gemeinschaft erleben (Kluge 1973, S. 2). Besonders geschätzt werden dabei das eigenständige Gestalten jedes Kindes, das soziale Miteinander und die Verbindung von Kunst und Alltag. Die kreative Entwicklung ist nach wie vor das Hauptziel – und die Selbstständigkeit des Kindes steht im Zentrum. Kreativität wird insbesondere dann gefördert, wenn Kinder ohne feste Vorgaben gestaltend mit Materialien experimentieren (Krautz 2020, S. 18). Heute ist oft von *Kreativität* die Rede, wo früher der Begriff *Schöpferisches* verwendet wurde (ebd., S. 118). Insgesamt spricht man aktuell vor allem von kultureller Bildung, wenn es um die Förderung künstlerischer Fähigkeiten geht.

Ein weiteres wichtiges Thema in der Musischen Erziehung ist das praktische Arbeiten, was wieder von anderen aktuellen kunstpädagogischen Positionen aufgegriffen wird: Handwerkliches und kreatives Gestalten sowie der Umgang mit verschiedenen Materialien, ausgehend von inhaltlich begründeten Aufgaben, stehen hier im Mittelpunkt. Das Wissen über bildnerische Gestaltungsmöglichkeiten soll im kreativen Prozess vermittelt werden (Glas et al. 2023, S. 35). Damit das Gelernte langfristig erhalten bleibt, braucht es Wiederholungen und einen gezielten Aufbau. Deshalb braucht es ein Spiralcurriculum (ebd.).

Literatur

Bräuer, Gottfried/Schneider, Gerhard/Schulze, Wolfgang K. (1989): Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung. Tübingen.

Fecht, Thomas (1977): Musische Bildung nach 1945. In: Bund deutscher Kunsterzieher (Hrsg.): Kind und Kunst. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. Berlin, S. 182–197.

Glas, Alexander/Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (2023): Didaktik des Kunstunterrichts. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis. Stuttgart. https://doi.org/10.17433/978-3-17-037596-3

Haase, Otto (1951): Musisches Leben. 2. Aufl. Hannover/Darmstadt.

Hartlaub, Gustav F. (1930): Der Genius im Kinde. Ein Versuch über die zeichnerische Anlage des Kindes. Zweite stark umgearbeitete und erweiterte Auflage mit 35 farbigen und 92 Schwarzdruckbildern. Breslau.

Kluge, Norbert (1973): Vom Geist musischer Erziehung. Grundlegende und kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip. Darmstadt.

Krautz, Jochen (2020): Einführung in die Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung. Paderborn. https://doi.org/10.36198/9783838554273

Lindner, Hans (1988): Der Reformpädagoge und Maler Richard Ott. Eine quellenkundliche Analyse seines kunstpädagogischen und künstlerischen Konzepts. Deggendorf.

Maack, Rudolf (1973): Vom Zusammenhang der Musischen Fächer. In: Kluge, Norbert (Hrsg.): Vom Geist musischer Erziehung. Grundlegende und kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip. Darmstadt, S. 33–45.

Miller, Monika (2013): Zeichnerische Begabung. Indikatoren im Kindes- und Jugendalter. München.

Seidelmann, Karl (1965): Musische Erziehung in der Schule. Auftrag und Zusammenspiel der musischen Bildungsbereiche. Berlin.

Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (2006): Bildhandlung und ihr Sinn. Methodenfragen einer kunstpädagogischen Hermeneutik. In: Marotzky, Winfried/Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden, S. 77–106. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90399-6_4

Schwerdtfeger, Kurt (1965): Bildende Kunst und Schule. 6. Aufl. Hannover.

Schütz, Helmut G. (1982): Die Geschichte der Ästhetischen Erziehung. In: Von Criegern, Axel (Hrsg.): Handbuch der Ästhetischen Erziehung. Stuttgart, S. 13–31.

Trümper, Herbert (1953): Theoretische Grundlagen der Kunstpädagogik. In: Trümper, Herbert (Hrsg.): Handbuch der Kunst- und Werkerziehung. 2. Aufl. Berlin, S. 19–72.

Richter, Hans-Günther (1987): Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Düsseldorf.

Warner, Theodor (1954): Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst. Berlin/Darmstadt.

Bildnachweis

Abb. 1–5: Schüler*innenarbeiten aus dem SCHULKUNST-Archiv Baden-Württemberg.

Kunsterziehung in der NS-Zeit

Kunstunterricht und Ideologien

Sandy Ziegler

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Kunsterziehung in der NS-Zeit ausgehend von Kinderzeichnungen aus dem SCHULKUNST-Archiv Stuttgart und reflektiert deren Bedeutung im Kontext von Ideologie, politischer Realität und pädagogischer Praxis. Die umfassende Analyse ausgewählter Schüler*innenarbeiten zeigt, wie künstlerische Produktion systematisch zur Vermittlung und Festigung nationalsozialistischer Werte genutzt wurde und welche Rolle Bildanalyse für die historisch-pädagogische Einordnung spielt. Die Arbeit beleuchtet, wie die Kunsterziehung im NS-Staat einer immer stärkeren Kontrolle unterlag und neben künstlerischen auch politische und soziale Kompetenzen gesellschaftskonform beeinflussen sollte. Methodisch wird eine kunsthermeneutische Bildauswertung nach Inhalt, Gestaltung und Handwerk herangezogen, um die politische Instrumentalisierung und die Auswirkungen auf kindliche Entwicklung und künstlerisches Ausdrucksvermögen nachzuvollziehen. Abschließend wird die Relevanz dieses kritischen Blicks für die heutige Reflexion von Kunsterziehung und politische Bildungsarbeit im schulischen Alltag diskutiert.

Schlagworte: NS-Kunsterziehung, Kinderzeichnung, politische Bildung, historische Kontextualisierung, kritische Kunstreflexion

Einleitung

Das Thema „Kunsterziehung in der NS-Zeit – eine hermeneutische Auswertung der Kinderzeichnungen aus dem SCHULKUNST-Archiv“[1] eröffnet einen differenzierten Zugang zur historischen und bildungspolitischen Analyse des Kunstunterrichts während des Nationalsozialismus. Im Fokus steht die Frage, wie sich die politischen und sozialen Realitäten jener Zeit in den im Unterricht entstandenen Kinderzeichnungen manifestieren und inwieweit die Ideologie des Regimes auf die künstlerische Bildungsarbeit Einfluss nahm.

Die Arbeit basiert auf einer hermeneutischen Auswertung ausgewählter Schüler*innenarbeiten, die im Zeitraum von 1937 bis 1944 am SCHULKUNST-Archiv Baden-Württemberg gesammelt wurden. Kunstwerke von Kindern dienen hier nicht nur als

1 Der vorliegende Beitrag wurde auf der Grundlage der Bachelorarbeit Ziegler 2024 verfasst.

individuelle Ausdrucksformen, sondern als dokumentierte Zeugnisse eines instrumentalisierten Bildungsansatzes innerhalb eines totalitären Herrschaftssystems. Da Kinder als besonders beeinflussbar galten und als „zukünftige Gesellschaft" gezielt im Sinne des Staates erzogen wurden, reichen Motivation und Funktionen des Kunstunterrichts weit über die ästhetische Bildung hinaus – sie werden zur Vermittlung politisch-ideologischer Werte und als Mittel zur gesellschaftlichen Gleichschaltung eingesetzt.

Die Untersuchung greift auf einen kunstpädagogisch hermeneutischen Ansatz zurück, verknüpft die Analyse historischer Schulkunst mit curricularen Vorgaben, bildungspolitischen Hintergrundinformationen und sozialgeschichtlichen Einflüssen. Zugleich wird der Wandel der Kunsterziehung von den musischen Konzepten der Weimarer Republik zu den ideologisch unterlegten Lehrplänen des Nationalsozialismus beleuchtet.

Das Ziel liegt darin, anhand von Kinderzeichnungen und deren Kontext – ausgehend von den in Original erhaltenen Schüler*innenwerken im SCHULKUNST-Archiv – eine kritische Reflexion über die politische Instrumentalisierung der Kunsterziehung und deren Auswirkungen auf pädagogische Praxis, Bildmotive und Ausdrucksweisen vorzunehmen. Die Resultate dieser Analyse bieten einen wichtigen Beitrag zur fachgeschichtlichen und fachdidaktischen Kontextualisierung.

1 Grundannahmen: Kunstunterricht und Ideologien

Die Kunsterziehung im Nationalsozialismus war zentraler Bestandteil der ideologischen Gleichschaltung aller Lebensbereiche und spiegelte die politischen Zielsetzungen des Regimes besonders deutlich wider. Der Kunstunterricht wurde genutzt, um die Werte und Vorstellungen der NSDAP systematisch an die Kinder zu vermitteln. Leitend hierfür waren programmatische Schriften und Reden einflussreicher Akteure.

Bereits wenige Monate nach der Machtergreifung veröffentlichte Robert Böttcher seine Schrift „Kunst und Kunsterziehung im neuen Reich", in der er „die hohe Bedeutung von Kunst und Kunsterziehung für Staat und Schule" betonte und forderte, dass Lehrkräfte „ganz und gar dem völkischen Gedanken Hitlers ergeben" sein müssten (Böttcher 1933, S. 3 und 99). Für Böttcher war Kunst ein Mittel zur Überwindung von Klassengegensätzen und zur Steigerung der produktiven Kräfte, die das „moralische und wirtschaftliche Wohl des Volkes" förderten (Böttcher 1933, S. 107 f.). Die Kunsterzieher sollten als begeisterte Persönlichkeiten wirken und das deutsche Volk als oberstes Ziel anstreben.

Adolf Hitler sah Kunst als tief in den „rassischen Werten und Veranlagungen" verankert an und forderte die „Pflege der Kunst" als essenziell für die Entwicklung und den Erhalt der Nation (Bering/Bering 2011, S. 47). Die Kunst sollte dem gesamten deutschen Volk dienen und nicht den individuellen Interessen eines Einzelnen, wobei Hitler besonders die Abkehr von moderner und jüdischer Kunst propagierte und eine „deutsche Kunst" forderte, die „ewig" Bestand haben solle (Bering/Bering 2011, S. 48).

Erich Parnitzke plädierte in seinem Aufsatz für die Pflege einer „volksnahen und volksverbundenen Kunst", angelehnt an die Traditionen der Gemeinschaft und an die „bildnerische Muttersprache" (Parnitzke 1936, zitiert nach Bering/Bering 2011, S. 42 f.). Parnitzke hob die Bedeutung von Gustav Britschs Konzept der Erziehung zur Gestaltung aller Formen – Architektur, Malerei und Handwerk – als Basis für die Schaffung einer nationalen Kunst hervor.

Bernhard Rust betonte die zentrale Bedeutung der Kunsterziehung für die Formung der „lebendigen Kräfte" aller Schüler und deren Ausdrucksfähigkeit. Rust forderte die Verknüpfung von Kunstbetrachtung und freiem Gestalten, um die Schüler zur „deutschen Kunst" und zu „artgemäßer" Gestaltung zu führen (Rust 1938, zitiert nach Bering/Bering 2011, S. 44 ff.).

Mit der Bildung einer nationalsozialistischen Regierung in Württemberg wurden Lehrpläne geändert, Unterrichtsinhalte angepasst und die Schulgebäude durch das Aufhängen von Hitlerbildern und nationalen Symbolen gleichgeschaltet (Blessing 2003, S. 142 ff.). Schulen wurden mit Radiogeräten ausgestattet, damit Schüler*innen zentral gesteuerte Sendungen und Reden empfangen konnten. Der „Hitlergruß" und Flaggenehrungen wurden zum festen Bestandteil des Schulalltags, was die Allgegenwart der Ideologie verdeutlichte (Blessing 2003, S. 163, 166).

Der Kunstunterricht wurde explizit als Mittel zur Integration ideologischer Inhalte genutzt. Die Zeitschrift „Kunst und Jugend" veröffentlichte 1938 einen neuen Lehrplan, der Aufgaben aus dem „Erlebniskreis der Schüler" und aus erweiterten Bereichen wie „Jahreszeiten, Dorf, Bauerntum, Stadt, Handwerk, Wald, Märchen" festschrieb (Bund Deutscher Kunsterzieher 1938, S. 98). Zentral war die Motivation, Aufgaben zu stellen, die die Fantasie der Kinder anregten, ihnen aber gleichzeitig das Leben im NS-Staat und das Gemeinschaftsgefühl vermittelten. Freies Gestalten, Naturstudien und die Beachtung künstlerischer „Formgesetze" standen im Vordergrund, jedoch stets eingebettet in die Ideen der nationalsozialistischen Gemeinschaft.

Die Rolle der Lehrkraft war dabei auf die Vermittlung der politischen Gesinnung und die Begeisterung für die NS-Ideologie ausgerichtet. Lehrer sollten der NSDAP bzw. dem Nationalsozialistischen Lehrerbund angehören, wie das Schulamt in Stuttgart explizit forderte (Blessing 2003, S. 145). Die Lehrerausbildung und Fortbildungskurse wurden genutzt, um die nationalsozialistischen Erziehungsgrundsätze zu verankern (Stanic 1977, S. 171).

Die Hitlerjugend (HJ) übernahm alle Jugendverbände und wurde zur Staatsjugend erklärt, Jugendliche wurden in die „Volksgemeinschaft" eingebunden und durch Zeltlager, Feste und Rituale auf die „rassische Reinheit", Gemeinschaft und den Wehrdienst vorbereitet (Wild 2012, S. 61 f.). Die schulische und außerschulische Erziehung bildete einen „Kreislauf nationalsozialistischen Gedankengutes", der die Kinder und Jugendlichen lückenlos an das Regime band (Diel 1969, S. 31 f.).

2 Kunsthermeneutische Betrachtung einer Bildauswahl

Die hermeneutische Analyse der Arbeiten aus dem SCHULKUNST-Archiv soll aufzeigen, wie sehr die Wechselwirkung zwischen persönlicher Erfahrung, gesellschaftlichen Erwartungen und politischer Steuerung die künstlerischen Ausdrucksformen der Kinder geprägt hat (Sowa/Uhlig 2006; Schuster 2000). Durch die Methode lassen sich individuelle Ausdrucksformen in den Zeichnungen nachvollziehen, die jedoch zugleich durch die curriculare und politische Rahmung des NS-Staates beeinflusst und teilweise eingeschränkt wurden (Richter 1981; Legler 2011).

2.1 Winter

Die Zeichnung zeigt eine seitlich laufende Figur mit Stab in einer blau-weißen Winterlandschaft, umgeben von einem kahlen Baum und schneebedeckten Hügeln. Der Mann trägt eiszapfenartige Kleidung und hat einen zu großen Kopf; im Hintergrund sind Wolken und V-förmige Vögel zu sehen.

Analyse

Inhalt

Das zentrale Motiv ist der Wintermann (allegorisch für die Jahreszeit Winter). Die Eiszapfen und Krone symbolisieren die Kälte, und der Stab mit Eiszapfen verstärkt das Thema. Die Szene ist winterlich und friedlich, die Farbauswahl unterstreicht die kalte Atmosphäre.

Gestaltung

Die Gestaltung der Zeichnung zeichnet sich durch eine dominante Verwendung von verschiedenen Abstufungen von Blau und Weiß aus, wodurch die winterlich-kalte Atmosphäre klar vermittelt wird. Baum und Hautpartien heben sich davon ab, indem sie in Braun beziehungsweise Hauttönen dargestellt sind. Die Komposition ist mittig und im Hochformat angelegt, was dem Bild eine ausgeglichene und symmetrische Anmutung verleiht. Räumliche Tiefe entsteht durch die gezielte Trennung von Vorder- und Hintergrund, leichte Überschneidungen sowie die dynamische Darstellung der Bewegung der Figur. Besonders im Bereich der Kleidung und des Bartes offenbart sich ein hoher Detailgrad, wohingegen die Hände und die Gesichtsmerkmale vereinfacht und schematisch wiedergegeben sind.

Abbildung 1: Winter, 1944, Farbstifte, A4

Handwerk

Die Umsetzung erfolgte mit Farbstiften auf Papier – die Linien sind klar, die Eiszapfenformen und Kleidungsdetails sorgfältig gestaltet. Die Künstlerin (ca. 11 Jahre, Klasse 6, 1944) zeigt in der Ausführung Kompetenzen im Umgang mit Farbe, Bildgestaltung und Bewegungsdarstellung.

Interpretation

Das Bild entstand im Februar 1944, vermutlich im Zuge einer Unterrichtseinheit zur Jahreszeit „Winter" – ein lebensnahes, aktuelles Thema, wie es im NS-Lehrplan für Aufgaben aus dem erweiterten Erlebniskreis der Kinder vorgesehen war. Die Symbolik des eisigen Mannes weckt Assoziationen an Märchen- oder Naturgeister, gleichzeitig bleibt das Motiv politisch neutral. Die Wahl kalter Farben sowie der Verzicht auf Bedrohlichkeit oder Militarisierung spricht für eine pädagogische Absicht, im Krisenkontext (Zweiter Weltkrieg) Alltäglichkeit und Kontinuität im Unterricht zu bewahren.

Die Qualität und Sorgfalt der Darstellung spiegeln nicht nur die individuellen Fähigkeiten und die schulische Förderung des Kindes wider, sondern auch die damaligen bildnerisch-ästhetischen Unterrichtskonzepte: Der Fokus lag auf Naturbeobachtung, Detailausarbeitung und symbolischer Gestaltung.

2.2 Die Hexe

Die Zeichnung zeigt eine Hexe mit Hakennase und grauen Haaren im Profil, die in einem bunten Garten vor einem Haus steht. Sie trägt gemusterte Kleidung, hält einen Stock mit Vogel und hat eine schwarze Katze auf dem Rücken. Umgeben von Blumen, einem verzierten Haus und Wald wirkt die Szene lebendig und unbedrohlich.

Analyse

Inhalt

Das zentrale Motiv ist die Hexe aus dem Märchen „Hänsel und Gretel", erkennbar an ihrer Körperhaltung und typischen Attributen wie Hakennase, Vogel und Katze sowie dem bunt geschmückten Haus im Wald. Das Bild nimmt ein deutsches Kulturgut als Thema, wie es im NS-Lehrplan für den Kunstunterricht gefordert wurde. Die Hexe ist trotz ihrer klischeehaften Darstellung nicht bedrohlich, sondern eingebettet in einen lebensnahen, positiven Kontext.

Gestaltung

Die Bildgestaltung zeichnet sich durch detailreiche Muster, einen klaren Warm-Kalt-Kontrast bei Kleidung und Blumen sowie die räumliche Trennung von Vorder- und Hintergrund aus. Die Figur ist symmetrisch und mittig angelegt, was den Blick auf sie lenkt. Die genutzten Farben und die Vielfalt der Formen sorgen für einen ästhetisierenden Charakter und eine atmosphärische Präsenz der Szene. Die Komplexität der Blumen und der Hausverzierungen verweist auf fortgeschrittene Gestaltungsfähigkeiten im Bereich Farbwahl, Muster und Komposition.

Abbildung 2: Hexe vorm Hexenhaus, Gymnasium Kl. 7, 1939, Farbstifte, 24 × 17,7, Reutlingen

Handwerk
Das Bild wurde mit Farbstiften auf Papier erstellt, die Linienführung ist sicher und die Muster auf Kleidung und Haus sorgfältig ausgearbeitet. Das Kind (etwa 12 Jahre, Klasse 7, 1939) demonstriert neben Beobachtungsgabe auch technische Fertigkeiten im Bereich Ornamentik, Detailarbeit und Flächenstruktur. Die Hände und manche Merkmale bleiben hingegen vereinfacht und schematisch, was typisch für den Entwicklungsstand in diesem Alter ist.

Interpretation
Die Zeichnung entstand 1939 vermutlich im Zuge einer Unterrichtseinheit zu Märchen, einem lebensnahen und im Lehrplan explizit geforderten Thema. Die gelungene Verbindung von Märchenmotiv und dekorativer Szenerie lässt Rückschlüsse auf die pädagogische Intention zu: Das Werk soll die Fantasie und das ästhetische Empfinden der Schüler*innen fördern, gleichzeitig dient es der Vermittlung von Kulturgut und Gemeinschaftsgedanken. Die Abwesenheit von Bedrohlichkeit und politischer Symbolik spricht für eine pädagogische Praxis, die trotz NS-Ideologie Freiräume bei der Motivwahl zuließ und das Bild als Ausdruck lebensnaher Kreativität integrierte. Der hohe Detailgrad und die komplexe Gesamtorganisation zeugen von individueller Bildkompetenz und sorgfältiger Förderung im Kunstunterricht.

2.3 Fachwerkhaus

Die Zeichnung zeigt ein großes Fachwerkhaus in Reutlingen im Hochformat, mit detaillierten Balkenstrukturen, vielen kleinen Fenstern, einem steilen Dach und einem turmartigen Anbau. Der Hintergrund ist leer, wodurch die Architektur im Fokus steht.

Analyse

Inhalt
Das Motiv greift die regionaltypische Architektur eines Fachwerkhauses in Reutlingen auf. Die Darstellung ist lebensnah und alltagsbezogen, vermittelt Heimatverbundenheit und regionale Identität – zentrale Themen im NS-Kunstunterricht. Die Arbeit betont die Bedeutung der Lebensformen des deutschen Volkes und des Heimatgedankens durch die detaillierte Sicht auf lokale Bauformen und handwerkliche Traditionen.

Gestaltung
Die Komposition ist klar, sachlich und hochsymmetrisch; sämtliche Details der Fachwerkkonstruktion, Fensteranordnung und dekorativen Elemente sind mit großer Genauigkeit herausgearbeitet. Die gezielte Anwendung der Parallelperspektive und das Weglassen des Hintergrunds lenken die Aufmerksamkeit vollständig auf das Motiv. Die sorgfältige Gliederung und die realistische Proportionierung der Gebäudeteile zeugen von einer fortgeschrittenen gestalterischen Kompetenz.

Abbildung 3: Zeichnung, Klasse 9, Gymnasium, 1941

Handwerk

Die Zeichnung wurde ausschließlich mit Bleistift auf Papier ausgeführt. Die Linienführung ist klar und präzise, die Architekturdetails sauber und differenziert umgesetzt. Die Beherrschung der Perspektive und die korrekte Ausarbeitung der komplexen Fachwerkstrukturen zeigen eine hohe technische Fertigkeit für das Alter von etwa 14 Jahren und den Entwicklungsstand der neunten Klasse.

Interpretation

Die Arbeit entstand vermutlich im Rahmen einer Unterrichtseinheit zu regionaltypischer Architektur oder im Kontext der Förderung von Heimat- und Gemeinschaftsgefühl im NS-Kunstunterricht. Die Wahl des Motivs verweist auf die Verknüpfung von Kunstbetrachtung und freiem Gestalten, wie sie in den Lehrplänen gefordert wurde. Die sachliche und realistische Ausarbeitung zeigt hohe individuelle Bildkompetenz und dokumentiert die Bedeutung von Tradition und Heimat als zentrale Werte im Kunstunterricht jener Zeit. Die Fokussierung auf Architektur und Detailstruktur verdeutlicht die Verbindung von regionaler Beobachtung, ästhetischer Erziehung und politischer Instrumentalisierung im NS-Kontext.

2.4 Maibaum

Die Zeichnung zeigt einen Maibaum im Hochformat mit tannenartiger Spitze, großem roten Hakenkreuz, bunten Bändern und Symbolen für Handwerksberufe. Der farblich kontrastreiche Baum steht im Mittelpunkt vor weißem Hintergrund.

Analyse

Inhalt

Das zentrale Motiv ist der Maibaum, ein Volksbrauch, der in der NS-Zeit stärkere politische Bedeutung erhielt. Die dargestellten Zunftzeichen stehen für regionale Handwerksberufe; das Hakenkreuz symbolisiert die Ideologie und Allgegenwärtigkeit der NSDAP – der Maibaum wird hier als Zeichen der Gemeinschaft und politischen Instrumentalisierung dargestellt. Die Zeichnung verweist auf die Integration solcher Rituale und Feste in die politische Erziehung und die aktive Beteiligung der Kinder am politischen Leben.

Gestaltung

Die Komposition ist symmetrisch und betont das Hauptmotiv durch Mittigkeit und klare Rahmung. Die Detailgenauigkeit bei den Symbolen und die farbliche Ausarbeitung (besonders im Bereich der Bänder, des Reifens und des Hakenkreuzes) zeugen von differenzierter Bildbeobachtung und Gestaltungskompetenz. Durch die Gegenüberstellung von warmen und kalten Farben sowie die freie Flächenorganisation entsteht ein starker visueller Effekt, der das Motiv hervorhebt.

Abbildung 4: Maibaum, 1937-1941, Farbe auf Papier, A5

Handwerk
Die Arbeit wurde mit Bleistift und Farbe auf Papier ausgeführt. Der Strich ist sicher, die einzelnen Zeichen und Ornamente sind sauber herausgearbeitet. Die Umsetzung zeigt technische Fertigkeiten sowohl in Linienführung als auch im Umgang mit Farbe und Raumstruktur für das Alter von 10 bis 14 Jahren. Vereinfachte Formen und die flächige Darstellung der Bänder und des Baumstamms sind typisch für dieses Entwicklungsstadium.

Interpretation
Die Zeichnung ist vermutlich im Rahmen einer Unterrichtseinheit zu lokalen Festen und Gemeinschaftsritualen entstanden, deren politische Instrumentalisierung im NS-Unterricht gängige Praxis war. Mit der Aufwertung des Maibaums und der Einführung politischer Symbole wie dem Hakenkreuz erhalten traditionelle Motive eine neue, ideologisch aufgeladene Bedeutung. Das Kind positioniert sich – bewusst oder unbewusst – in einer sozialen und politischen Gemeinschaft, wie sie vom NS-Staat gewünscht war. Die klaren Strukturen und die motivbezogene Gestaltung verdeutlichen die Verankerung politischer Inhalte im Alltagsleben und die Vermittlung von Gemeinschaft und Traditionsbewusstsein im Kunstunterricht der NS-Zeit.

2.5 Obstkorb

Ein orangefarbener Obstkorb mit gelbem Henkel steht mittig im Querformat und ist von einem schmalen blauen Rahmen umgeben. Im Korb liegen verschiedene Früchte und Gemüse wie Apfel, Birne, Karotte, Zwiebel und Kartoffel, ergänzt durch drei Traubenstöcke. Der Hintergrund bleibt weiß, wodurch die Farbigkeit der Früchte betont wird.

Analyse

Inhalt
Das zentrale Motiv ist ein Korb mit heimischem Obst und Gemüse; die Darstellung greift ein alltägliches und lebensnahes Thema auf. Im Kontext des NS-Kunstunterrichts ist der Bezug zum „Vierjahresplan“ und dem Ausstellungsthema „Wir wollen gesund sein“ plausibel – gesunde Ernährung und regionale Produkte dienten als positives Gemeinschafts- und Zukunftszeichen. Die Arbeit verdeutlicht, wie alltägliche Gegenstände und Naturmotive zur politischen Vermittlung und zur Stärkung des Heimatgedankens eingesetzt wurden.

Abbildung 5: Obstkorb, 1937-1941, Farbe auf Papier, A5

Gestaltung

Die Komposition ist symmetrisch und die Platzierung des Korbes wirkt harmonisch. Die Differenzierung der Obstsorten, die Detailausarbeitung der Formen und die Farbauswahl zeigen eine gute Beobachtungsgabe und die Fähigkeit zur Unterscheidung von Eigenfarben und Strukturen. Warm-Kalt-Kontraste zwischen den blauen Trauben und den orangefarbenen Früchten sorgen für eine lebendige Ausstrahlung. Teilweise wird räumliche Wirkung erzielt, das Zusammenspiel der einzelnen Früchte bleibt jedoch überwiegend flächig.

Handwerk

Das Bild wurde mit Bleistift und Farbe auf Papier erstellt. Die Linienführung ist altersentsprechend sicher, die Helligkeitsabstufungen und Differenzierung der Farbflächen weisen auf gestalterische und technische Kompetenzen im Bereich Zeichnen und Kolorierung hin. Die Komposition bleibt insgesamt klar und strukturiert und spiegelt den frühen Entwicklungsstand der Zeichnerin/des Zeichners wider.

Interpretation

Die Zeichnung entstand vermutlich im Zuge einer Unterrichtseinheit zu Stillleben, gesunder Ernährung oder regionalem Brauchtum, wie es im NS-Kunstunterricht und im Rahmen von Ausstellungen zum Vierjahresplan thematisiert wurde. Die lebensnahe Motivwahl und die harmonische Ausarbeitung deuten auf die Förderung von Alltagskompetenz, Naturbeobachtung und Farbempfinden im Unterricht. Die Arbeit zeigt die Integration politischer und sozialer Inhalte in die Darstellung scheinbar neutraler Themen und dokumentiert die Verankerung von Gemeinschaftsgedanken, Heimatverbundenheit und positivem Selbstbild in der bildnerischen Praxis.

2.6 Flugzeug

Das Flugzeug ist mittig im Querformat dargestellt, mit langem Rumpf und Propeller. Es ist oben schwarz, unten hellgrau, und trägt am Leitwerk eine blau-weiß-rote Flagge sowie drei Kreise am Heck. Die Tragfläche ist klar befestigt, Räder sind sichtbar. Im Hintergrund verlaufen ein grüner Streifen und darüber ein blauer Himmel mit weißen Akzenten; die Zeichnung bleibt zweidimensional und lichtlos.

Analyse

Inhalt

Das Hauptmotiv ist ein Flugzeug, dessen Kennzeichnungen und Farben auf eine Kokarde der Royal Air Force und die englische Flagge hindeuten. Die Zeichnung zeigt, wie Themen der Moderne und insbesondere der Kriegsvorbereitung in den Kunstunterricht einbezogen wurden – 1939 ist das Jahr des Kriegsbeginns. Die Arbeit kann als Beispiel für die Militarisierung und die Vermittlung technischer und politischer Inhalte an Kinder im NS-Kunstunterricht gelten, gleichzeitig verweist sie auf die Faszination und Beobachtung zeitgenössischer Technik.

Abbildung 6: Flugzeug, 1939, Farbe auf Papier, A5

Gestaltung

Die Komposition ist klar und mittig angelegt, das Flugzeug bildet den dominanten Fokus. Die Detailausarbeitung an Rumpf, Propeller und Kennzeichnungen verweist auf eine fortgeschrittene Beobachtungsgabe und differenzierte Gestaltungskompetenz. Farbliche Akzente (Flagge, Kokarde, Himmel) werden gezielt gesetzt, ansonsten beschränkt sich die Zeichnung auf Grauabstufungen und einfache Linien. Das Bild verzichtet auf räumliche Tiefe oder dynamische Perspektive zugunsten einer sachlichen, schematischen Darstellung.

Handwerk
Die Zeichnung wurde mit Bleistift und Farbe auf Papier ausgeführt. Die Linien sind sicher, die Details am Flugzeug technisch pointiert, der Umgang mit Flächen und Farbe altersentsprechend. Die Mehrzahl der Flächen bleibt ungefüllt, plastische Effekte wie Licht und Schatten fehlen. Die Zeichnung entspricht den Erwartungen an die technische und motivbezogene Darstellung eines Schülers oder einer Schülerin im Alter von 12 bis 13 Jahren.

Interpretation
Das Bild entstand vermutlich im Kontext einer Unterrichtseinheit mit Bezug zu aktuellen (militärischen) Ereignissen oder aufgrund persönlicher Faszination des Kindes für Flugzeuge. Die Wahl einer englischen Kennzeichnung im NS-Kunstunterricht irritiert zunächst – möglicherweise wurde die Thematik „Krieg" behandelt oder das Kind hat das Flugzeug im Alltag beobachtet.

2.7 Zusammenfassende Interpretation: Kunstunterricht und Ideologie

Die Untersuchung der Kinderzeichnungen aus der Zeit des Nationalsozialismus ist maßgeblich von Kontextlücken und Unsicherheiten geprägt, da sowohl Details über die konkrete Aufgabenstellung als auch Informationen zur Persönlichkeit der unterrichtenden Lehrkräfte fehlen. Viele Interpretationen sind daher zwangsläufig spekulativ. Dennoch lässt sich erkennen, dass die politische Kontrolle des NS-Regimes einen deutlichen Niederschlag in der Kunsterziehung hinterlassen hat: Fast alle überlieferten Arbeiten folgen den Lehrplanvorgaben und spiegeln die ideologischen Leitlinien des Nationalsozialismus wider.

Vor diesem Hintergrund ist auffällig, dass die Werke im Kunstarchiv die NS-Ideologie nicht vollständig abbilden und entsprechende Bezüge nur selten und indirekt zu erkennen sind. Das Vorherrschen von idyllischen Motiven – etwa Szenen aus dem Alltag oder ländlicher Umgebung – und das Fehlen zentraler NS-Symbole wie Soldaten, Wehrmacht oder Kriegsdarstellungen lässt sich dadurch erklären, dass viele Werke bewusst nicht ins Archiv abgegeben oder gesammelt wurden. Zudem wurde das SCHULKUNST-Archiv erst mit seiner Gründung im Jahr 2008 strukturell etabliert, was sich auf die Auswahl und Sammlung ausgewirkt hat.

Die hermeneutische Bildanalyse unter Berücksichtigung von Inhalt, Gestaltung und handwerklicher Umsetzung zeigt, dass die Arbeiten zwar individuelle Züge aufweisen können, aber dennoch weitgehend den Vorgaben des Lehrplans und den gesellschaftlichen Erwartungen entsprachen. Die thematische Bandbreite – von regionalen Bauformen und Märchenfiguren bis hin zu Stillleben und Festdarstellungen – vermittelt zentrale Werte wie Heimatverbundenheit, Naturbeobachtung und Gemeinschaft, die im NS-Kunstunterricht systematisch politisch aufgeladen wurden. Zugleich verdeutlichen die überlieferten Werke die intensive Kontrolle der Kunsterziehung: Kritische oder widerständige Motive fehlen fast vollständig, was die Gleichschaltung und Ausgrenzung nonkonformer Positionen deutlich macht.

Besonders ambivalent erscheinen einzelne Ausnahmen, etwa das Hakenkreuz am Weihnachtsbaum, die Fragen danach aufwerfen, wie individuelle oder subversive Äußerungen im repressiven System möglich waren. Insgesamt zeigt sich, dass die künstlerische Arbeit der Kinder sowohl Ausdruck altersgemäßer Entwicklungen als auch Spiegel gesellschaftlicher und politischer Rahmungen ist. Die politische Instrumentalisierung der Bildmotive – etwa im Zusammenhang mit dem Winterhilfswerk, dem Vierjahresplan oder der Integration des Hakenkreuzes – verdeutlicht die Funktion von Kunsterziehung als Instrument zur Erziehung im Sinne der Volksgemeinschaft und zur Vorbereitung auf die kriegerische und ideologische Realität. Die Ausbildung und Rolle der Lehrkräfte war hierbei prägend: Auswahl, politische Schulung und oft erzwungene NSLB-Mitgliedschaft stellten den reibungslosen Vollzug der politischen Vorgaben im Kunstunterricht sicher.

3 Interpretation und Einordnung in den fachgeschichtlichen Kontext

Die Auswertung der Kinderzeichnungen aus dem SCHULKUNST-Archiv zeigt, wie sich die Ideologie des Nationalsozialismus mit den bildnerisch-pädagogischen Praktiken der Zeit verflochten hat. Deutlich wird, dass die Kunsterziehung im NS-Staat nicht aus dem Nichts entstand, sondern auf bereits bestehenden Konzepten der Weimarer Zeit und früheren Strömungen fußte, wie sie etwa von Julius Langbehn, Wilhelm von Bode oder Gustav Britsch und Egon Kornmann vertreten wurden. Die nationalsozialistische Pädagogik griff diese Ansätze gezielt auf, formte und instrumentalisierte sie für ihre Zwecke: Die Förderung von Gemeinschaftssinn, die Betonung von Heimat, Handwerk und „echter“ deutscher Volkskunst waren bereits zuvor zentral, wurden unter den neuen politischen Bedingungen aber ideologisch aufgeladen.

Aus der Auseinandersetzung mit den Bildern und mit dem Thema Kunstunterricht in der Zeit des Nationalsozialismus geht hervor, dass die bildlichen Zeugnisse nicht nur für die historische Aufarbeitung von Bedeutung sind, sondern auch für die heutige Reflexion der Rolle von Kunstunterricht in Gesellschaft und Schule. In aktuellen Krisenzeiten und angesichts autoritärer Tendenzen weltweit bleibt die Auseinandersetzung mit diesen historischen Erfahrungen und den künstlerischen Dokumenten als kritische Bildungsarbeit relevant. Vor allem die Frage, wie künstlerische Ausdrucksformen Freiräume schaffen, politische Realität reflektieren oder auch den gesellschaftlichen Diskurs herausfordern können, wird dabei zentral.

Die fachgeschichtliche Kontextualisierung der untersuchten Bilder macht deutlich: Die Kunsterziehung der NS-Zeit war geprägt von einer dialektischen Spannung zwischen individueller Bildkompetenz und staatlicher Kontrolle. Die Werke dokumentieren sowohl die Anpassung an politische Vorgaben als auch den Versuch, durch künstlerische Praxis Alltäglichkeit, Fantasie und die Suche nach persönlichem Ausdruck zu bewahren. Die Arbeit zeigt, wie diese Themen in historisch-pädagogischer und didaktischer Forschung kritisch analysiert und für die Gegenwart fruchtbar gemacht werden können.

4 Resümee: Relevanz für die aktuelle Kunstpädagogik

Die hermeneutische Auswertung der Kinderzeichnungen aus der NS-Zeit verdeutlicht, wie stark Kunstunterricht als Mittel politischer Instrumentalisierung und gesellschaftlicher Kontrolle eingesetzt wurde (Bering/Bering 2011; Blessing 2003; Diel 1969; Stanic 1977; Zuber 2009). Schulische Kunstpraxis diente der Vermittlung zentraler Werte wie Gemeinschaft, Heimatverbundenheit und naturbezogenen Lebensformen – jedoch stets in politisch aufgeladener Form und unter starker Beeinflussung durch die curriculare wie institutionelle Rahmung des NS-Staates (Bund Deutscher Kunsterzieher 1938; Böttcher 1933; Rust 1938). Die Bildwerke dokumentieren Anpassung an vorgegebene Leitmotive und Lehrpläne, belegen aber auch Freiräume individueller Fantasie, die in Krisenzeiten zur Bewahrung von Normalität und Alltag beitrugen (Schuster 2000; Richter 1997; Sowa/Uhlig 2006).

Zugleich zeigt die Analyse, dass die Kunsterziehung der NS-Zeit auf fachgeschichtlich älteren pädagogischen Konzepten, etwa aus der Weimarer Republik oder von Theoretikern wie Langbehn, Britsch und Kornmann, aufbaute – diese wurden jedoch gezielt für politische Zwecke vereinnahmt und erweitert (Legler 2011; Britsch 1926; Kornmann 1926). Die Ausgrenzung jüdischer und nonkonformer Lehrkräfte und Schüler*innen, die Gleichschaltung der Unterrichtsinhalte und das Klima der Überwachung schränkten individuelle Gestaltungsfreiheit massiv ein (Wildt 2012; Herrlitz et al. 2005; Blessing 2003). Bildliche Motive wie das Hakenkreuz am Maibaum, Fest- und Gemeinschaftsdarstellungen oder kriegsbezogene Themen dokumentieren die Ideenwelt der politischen Führung und die ideologische Ausrichtung des gesamten Bildungssystems (Zuber 2009; Schulkunst-Archiv Baden-Württemberg 2011).

Für die aktuelle Kunstpädagogik erwächst daraus die Notwendigkeit, historische Beispiele kritisch zu reflektieren und die Rolle von Kunstunterricht in gesellschaftlichen Umbruch- und Krisenzeiten neu zu bewerten (Krautz 2020; Sowa/Uhlig 2006).

Durch die kunsthermeneutische Bildanalyse wird deutlich: Kunstunterricht bleibt auch heute ein Ort gesellschaftlicher Verhandlung, der politisch gesteuert werden kann, aber auch Potenziale für kritische Bildungsarbeit, Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe birgt (Krautz 2020; Sowa/Uhlig 2006). Die Erforschung historischer Bildzeugnisse hilft, diese Spannungsfelder zu erkennen, fachdidaktisch einzuordnen und für die Gegenwart nutzbar zu machen (Bering/Bering 2011; Legler 2011).

Literatur

Bering, Cornelia/Bering, Kunibert (2011): Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges. 3., überarb. u. erw. Aufl. Oberhausen.

Bierhenke, Viviane (2023): Historische Kinder- und Jugendzeichnungen. Die Sammlung Arnscheidt als Quellenzeugnis Düsseldorfer (Nach-)Kriegskindheiten. Baden-Baden. https://doi.org/10.5771/9783828879430

Blessing, Elmar (2003): Ostheim und seine Schulen. 1903–2003. Stuttgart.

Böttcher, Robert (1933): Kunst und Kunsterziehung im neuen Reich. Breslau.
Bund Deutscher Kunsterzieher (1938): Der neue Lehrplan für die Kunsterziehung an den höheren Schulen im Reich. In: Bund Deutscher Kunsterzieher (Hrsg.): Kunst und Jugend. H. 5, S. 97–99. https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/kunst_jugend1938/0107/image,info (letzter Zugriff am 23.07.2024)
Diel, Alex (1969): Die Kunsterziehung im Dritten Reich. Geschichte und Analyse. München.
Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut/Cloer, Ernst (2005): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 4., überarb. und aktualisierte Aufl. Berlin.
Knoop, Dorothea/Wallbaum, Kerstin (1977): Sozialgeschichtliche und schulpolitische Bedingungen des Zeichenunterrichts in den ersten Jahren der Weimarer Republik. In: Bund Deutscher Kunsterzieher (Hrsg.): Kind und Kunst. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. 2. Aufl. Berlin (West), S. 98–108.
Krautz, Jochen (2020): Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung. Paderborn. https://doi.org/10.36198/9783838554273
Legler, Wolfgang (2011): Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. Von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Oberhausen.
Rahl, Margit (1977): Leo Weismantels Kunsterziehung „zur Schau der höchsten und letzten Werte“. In: Bund Deutscher Kunsterzieher (Hrsg.): Kind und Kunst. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. 2. Aufl. Berlin, S. 148–155.
Richter, Hans-Günther (1981): Geschichte der Kunstdidaktik. Konzepte zur Verwirklichung von ästhetischer Erziehung seit 1880. Düsseldorf.
Richter, Hans-Günther (1997): Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Berlin.
Schumann, Dirk (2018): Kriegsfolgen und Kriegserinnerung – eine Nachkriegsgesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): bpb.de – Themenportal Weimarer Republik. https://www.bpb.de/themen/erster-weltkrieg-weimar/weimarer-republik/275866/kriegsfolgen-und-kriegserinnerung-eine-nachkriegsgesellschaft/ (letzter Zugriff am 05.07.2024)
Schuster, Martin (2000): Psychologie der Kinderzeichnung. 3. Aufl., Göttingen.
Scriba, Arnulf (2015): NS-Kunst und Kultur. In: Deutsches Historisches Museum (Hrsg.): LeMO – Lebendiges Museum Online. https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/kunst-und-kultur.html (letzter Zugriff am 01.08.2024)
Siepmann, Eckhard (1977): Die Übung. Anmerkungen zur Erotik der Musischen Nationalerziehung. In: Bund Deutscher Kunsterzieher (Hrsg.): Kind und Kunst. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. 2. Aufl., Berlin (West), S. 165–169.
Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (2006): Bildhandlung und ihr Sinn. Methodenfragen einer kunstpädagogischen Hermeneutik. In: Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden, S. 77–106.

Stanić, Dorothea (1977): „Kunsterziehung ist völkische Notwendigkeit". Musische Nationalerziehung und Kunstpädagogische Praxis im Faschismus. In: Bund Deutscher Kunsterzieher (Hrsg.): Kind und Kunst. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. 2. Aufl., Berlin, S. 170–177.

Tschampke, Ingrid (1977): Vom Zeichenunterricht zur künstlerischen Erziehung. Zu den Anfängen der Kunsterziehungsbewegung. In: Bund Deutscher Kunsterzieher (Hrsg.): Kind und Kunst. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. 2. Aufl., Berlin, S. 46–61.

Wiemann-Stöhr, Ingeborg (2018): Die pädagogische Mobilmachung. Schule in Baden im Zeichen des Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn.

Wildt, Michael (2012): Nationalsozialismus: Aufstieg und Herrschaft. In: Informationen zur politischen Bildung. H. 314, S. 4–83.

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

Internetquellen

Dillmann-Gymnasium Stuttgart. Dillmann-Gymnasium. Schulchronik. Abgerufen am 03.08.2024, von https://dillmann-gymnasium.de/gymnasium/schule/geschichte (letzter Zugriff am 20.11.2025)

Schulkunst-Archiv Baden-Württemberg (2011): A. Hermann, 1937–41. https://www.archiv.schulkunst-bw.de/?g2_itemId=8128 (letzter Zugriff am 03.08.2024)

Schulkunst-Archiv Baden-Württemberg (o. D.): Willkommen beim Schulkunst-Archiv Baden-Württemberg im Internet! https://www.archiv.schulkunst-bw.de/?g2_view=minicms.Show&g2_articleId=3438& (aufgerufen am 29.07.2024)

Bildnachweis

Abb. 1–6: Schüler*innenarbeiten aus dem SCHULKUNST-Archiv Baden-Württemberg.

Räumliches Zeichnen

Im historischen Überblick (1900–2023)

Maike Krieg, Monika Miller & Katja Brandenburger

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag untersucht historische und pädagogische Perspektiven des räumlichen Zeichnens im Kunstunterricht der weiterführenden Schule und fokussiert auf dessen evolutionäre Veränderungen im 20. und 21. Jahrhundert. Durch eine Analyse von Arbeiten aus dem SCHULKUNST-Archiv wird deutlich, dass Raumdarstellung als dynamisches, kulturell geprägtes Konzept verstanden werden muss, das mit gesellschaftlichen Normen und individuellen Lernprozessen verwoben ist. Die vorangehenden Ausführungen thematisieren die Relevanz sowohl traditioneller als auch zeitgenössischer Ansätze im Kontext künstlerischer Bildung, um deren Bedeutung für die Kunstpädagogik zu erfassen und zu reflektieren.

Schlagworte: Raumdarstellung, Perspektive, Architektur, Lernen, Hermeneutik

Einleitung

Der vorliegende Beitrag eröffnet, ausgehend vom historischen Interesse am räumlichen Zeichnen im Kunstunterricht, einen Einblick in die Veränderungen visueller Darstellungsweisen, kultureller Leitbilder und pädagogischer Zielsetzungen im 20. und 21. Jahrhundert (Krautz 2020; Miller 2008, 2010, 2023). Durch die Auseinandersetzung mit Werken aus dem SCHULKUNST-Archiv wird es möglich, einen breiten, zeithistorisch differenzierten Querschnitt künstlerischer Lern- und Ausdrucksprozesse nachzuvollziehen. Gerade diese Vielfalt an Schüler*innenarbeiten, die über mehr als ein Jahrhundert hinweg entstanden sind, macht sichtbar, dass Raumdarstellung nicht als starres technisches Können, sondern als kulturell geprägtes und wandelbares Zeichensystem zu verstehen ist, das eng mit gesellschaftlichen Erwartungen, Traditionslinien und individuellen Bildungsprozessen verschränkt ist (Miller/Schmidt-Maiwald 2020; Krautz 2020; Glas/Krautz/Sowa 2023).

1 Grundannahmen: Räumliches Zeichnen

Anschaulich zeigen etwa frühe Zeichnungen aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, wie stark die Vermittlung konstruktiver, perspektivischer Raumlösungen – oft gestützt

auf die Zentralperspektive – von der kanonisierten Bildtradition der akademischen Kunstpädagogik und von Vorstellungen technischer Präzision geprägt war (Miller 2008; Glas 2016; Krautz 2020). Linealgezogene Konstruktionslinien, das Arbeiten nach architektonischem Vorbild sowie eine Reduktion technischen und künstlerischen Könnens auf feststehende Regeln kennzeichnen viele dieser Schülerproduktionen. Gleichzeitig lässt sich in diesen Werken die Relevanz von Darstellungsformeln – also erlernten, wiederholbaren schematischen Lösungen – nachzeichnen, wie sie in der kunstpädagogischen Theorie als zentral für den Aneignungsprozess der Raumdarstellung herausgearbeitet wurden (Glas 2016; Miller/Schmidt-Maiwald 2020; Sowa 2015; Miller 2022). Auch die prädestinierte Rolle von Anschauung und Mimesis – das Lernen an Vorbildern – ist gut zu erkennen: Erst aus dem bewussten Nachvollziehen historischer Bildkonventionen und dem Nachzeichnen von Realraum-Lösungen entwickelt sich die Fähigkeit junger Zeichner*innen, überindividuelle Formen der Bildorganisation hervorzubringen (Sowa 2015; Krautz 2020; Miller/Schmidt-Maiwald 2020).

Mit fortschreitender Zeit und unter dem Einfluss von Avantgardeströmungen, bildnerischem Experiment und schulischer Reformpädagogik treten alternative Raumlösungen und offene Bildkonzepte hervor: Flächenhafte Ordnungen, fragmentierte, zugleich expressive wie abstrahierte Räume, der Einbezug von Farbe und Collagetechniken sowie individuelle Abweichungen von perspektivischer Logik werden an Schulzeichnungen vor allem ab den 1960er-Jahren deutlich sichtbar (Miller/Schmidt-Maiwald 2020; Krautz 2020; Sowa 2015). Diese Werke verdeutlichen die wachsende Bedeutung prozessorientierter Lernansätze, wie sie in der bildungstheoretischen und entwicklungspsychologisch informierten Kunstpädagogik seit den Arbeiten von Sowa, Wygotski und Krautz als zentrales Element von Unterricht und Schülerentwicklung herausgestellt werden (vgl. Sowa 2015; Krautz 2020; Glas 2012; Wygotski 1987). Das Beherrschen und kreative Variieren von Konventionen, die Erprobung individueller und experimenteller Bildräume und die Auseinandersetzung mit neuen Medien stehen nun gleichwertig neben der klassischen Zeichentechnik (Miller/Schmidt-Maiwald 2020; Schmidt-Maiwald 2020).

Die hermeneutische Analyse der Auswahl an Zeichnungen bestätigt und differenziert somit zentrale theoretische Annahmen: Raumdarstellungskompetenz entwickelt sich weder linear noch isoliert, sondern im Prozess des Austauschs zwischen kulturellem Angebot, individuellen Dispositionen und konkreten Lernimpulsen (vgl. Sowa 2015; Miller/Schmidt-Maiwald 2020; Miller 2016). Historisch zu arbeiten, bedeutet deshalb, die Spuren von Traditionsbruch, Adaption und Neupositionierung im Archivmaterial systematisch lesbar zu machen und daraus Anregungen für den gegenwärtigen Unterricht zu gewinnen. Dies ist besonders im Kontext aktueller Diskussionen um Bildkompetenz, Digitalisierung und Hybridisierung von Arbeitsweisen relevant, da so die Vielfalt möglicher Raumzugänge in Schule und Gesellschaft sichtbar wird (Schmidt-Maiwald 2020; Miller/Schmidt-Maiwald 2020).

Zusammenfassend liefern die Werke aus dem SCHULKUNST-Archiv das empirische Fundament, um kunstpädagogische Theorien zur Entwicklung des räumlichen Zeichnens zu überprüfen und zu konkretisieren. Sie spiegeln nicht nur die formalen,

technischen und inhaltlichen Veränderungen im Zeichenunterricht, sondern verdeutlichen auch die kulturelle Relevanz der Zeichnung als Erkenntnismittel, Kommunikationsform und ästhetische Praxis (vgl. Lutz-Sterzenbach 2015; Schmidt-Maiwald 2020; Sowa 2015; Krautz 2020). Aus dieser historischen und theoriegeleiteten Auseinandersetzung lässt sich für die heutige Praxis ableiten, dass künstlerische Bildung Räume öffnen sollte, die gleichermaßen an den Reichtum vorangegangener Traditionen anschließen und Wege für individuelle und gesellschaftlich relevante Ausdrucksweisen ebnen (vgl. Glas 2016; Miller/Schmidt-Maiwald 2020; Schmidt-Maiwald 2022).

Wozu räumlich zeichnen?

Das räumliche Zeichnen kann aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden. Die nachfolgende Analyse geht den zentralen Fragestellungen nach: Was genau ist das Ziel räumlichen Zeichnens im Kunstunterricht? Welche Intentionen und vielfältigen Zwecke sind mit dieser gestalterischen Praxis verbunden? Im Zentrum steht die Analyse verschiedener didaktischer und historischer Herangehensweisen sowie bildnerischer Schwerpunkte anhand ausgewählter Zeichnungen aus dem SCHULKUNST-Archiv. Gerade im Kontext architektonischer Motive erscheint es sinnvoll, soziale Aspekte wie die Gestaltung von Lebensraum mit einzubeziehen. Schließlich geht es um die Bewertung der Qualität und des Mehrwertes des räumlichen Freihandzeichnens für die heutige Kunstpädagogik: Warum sollte diese Fähigkeit weiterhin gefördert werden? (Gysin 2012). Insbesondere angesichts der Verbreitung digitaler CAD-Programme, mit denen digitale zwei- und dreidimensionale Modelle erstellt werden können, stellt sich die Frage nach den spezifischen Qualitäten, die das Freihandzeichnen heute ausmacht, und wie diese im Zusammenhang mit weiteren bildnerischen Herausforderungen stehen.

In der Sekundarstufe werden der Architekturdidaktik zentrale Bildungsaufgaben zugeschrieben. Diese lassen sich zusammenfassen als die Ausbildung räumlicher Wahrnehmung und Vorstellungskraft sowie eines Verständnisses für die Architektur an sich, die Auseinandersetzung mit lebensweltlichen und lebenspraktischen Funktionen von Architektur und das Erlernen von architekturbezogenen Darstellungsverfahren (Brandenburger 2010, 2017). Gezeichnete Architektur reicht von der Handzeichnung, die als Skizze Ideen oder Entwürfe verbildlicht, über konstruierte räumliche Zeichnungen wie parallele und zentrale Projektionen bis hin zu Planzeichnungen. Architekturzeichnungen haben demnach verschiedene Funktionen: Sie fixieren Ideen, empfinden einen Formfindungsprozess nach oder vermitteln Architektur, indem sie diese erklären, verstehen oder dokumentieren (Hager 2015, S. 136). Daneben umfasst räumliches Zeichnen in architekturalen Zusammenhängen auch die Bereiche Wohnen und Raumerfahrung (vgl. LIS BW 2012). Obwohl diese schon früher in den Zeichnungen von Schüler*innen anklingen, finden sie erst in den 1940er-Jahren mit technisch-konstruktivem Schwerpunkt und insbesondere in den 1970er-Jahren im Zuge der Visuellen Kommunikation und ihrem sozial geprägten Verständnis von Wirklichkeit Eingang in den Kunstunterricht (Legler 2011). In der visuellen Kommunikation werden bildnerische und ästhetische Fragestellungen sowohl auf reale erfahrbare als auch auf

vorgestellte soziale Wirklichkeit bezogen, welche die Fiktionen der Lernenden einbezieht. Diese persönliche und kreative Auseinandersetzung bleibt bis heute für die Kunstpädagogik relevant. Die ausgewählten Zeichnungen werden deshalb hinsichtlich ihrer verschiedenen Zugänge zum Zeichnen nach der Wahrnehmung und nach der Vorstellung untersucht sowie nach den didaktischen Schwerpunktsetzungen ihrer Aufgabenstellungen in Bezug auf inhaltliche bzw. architekturale, formale und soziale Aspekte.

2 Hermeneutische Analysen und Interpretation ausgewählter Werke

Im folgenden Abschnitt wird eine hermeneutische Analyse ausgewählter Zeichnungen vorgenommen, bei denen es sich eindeutig um architektonische Raumdarstellungen handelt (Sowa/Uhlig 2006).

2.1 Zeichnung eines Pavillons

Abbildung 1: Zeichnung von Karl Fröscher, 10. Klasse Realschule, 1912

Die Zeichnung (Abb. 1) zeigt einen achteckigen Pavillon aus Ziegeln und Holz. Das Bauwerk ist zentral im Hochformat platziert und wird so deutlich als Hauptmotiv der Komposition hervorgehoben. Der Eingang des Pavillons ist über eine siebenstufige

Treppe erschlossen, die diagonal auf die untere rechte Bildecke zuläuft und dem Bild eine klare räumliche Orientierung sowie Tiefe verleiht. Es handelt sich um eine detailreiche Bleistiftzeichnung ohne Farbeinsatz. Im Sinne der Kunsterziehungsbewegung steht das genaue Betrachten des realen Gegenstands und dessen naturgetreue Wiedergabe als Beschreibung des Wahrgenommenen im Mittelpunkt.

Im Bild sind Spuren der Skizze erkennbar, die bis zur oberen Bildkante reichen und den zeichnerischen Prozess sichtbar machen. Vertikale Hilfslinien – vermutlich mit dem Lineal gezogen – durchziehen einen großen Teil des Bildes und dienen als Raster sowie als konstruktive Grundlage für die Reinzeichnung. Dies verweist auf eine stark technische und präzise Herangehensweise, wie sie für architektonische Darstellungen im historischen Kunstunterricht typisch ist.

Der Fokus liegt auf der differenzierten Ausarbeitung von Gebäudeformen und Oberflächendetails – von der Ziegelstruktur bis zu den Holzstreben. Auf Schattierungen und Tonwerte wird bewusst verzichtet; die Darstellung bleibt auf Linie und Fläche beschränkt. Die Zeichnung folgt den klassischen Regeln der Zentralperspektive und verdeutlicht, wie die Vermittlung perspektivischer Raumlösungen im Zeichenunterricht des frühen 20. Jahrhunderts von kanonisierten Bildtraditionen und dem Ideal technischer Präzision geprägt war.

2.2 Zeichnungen von Innenräumen

Die linke Zeichnung (Abb. 2a) aus dem Jahr 1925 zeigt einen Flur mit Türen, Fenstern und gerahmten Bildern an den Wänden. Alle Linien laufen auf einen zentralen Fluchtpunkt zu, wodurch der Raum tief und überzeugend wirkt. Gezeichnet wurde mit Bleistift; dezente Farbakzente, zum Beispiel an Tür- und Fensterrahmen und an der Fußleiste, betonen bestimmte Bereiche. Die Raumkanten sind logisch angeordnet, die Perspektive technisch genau umgesetzt. Der Fokus liegt auf der architektonischen Struktur – es gibt keine Möbel, nur wenige dekorative Details. Fantasie und Ausgestaltung treten dadurch in den Hintergrund. Trotzdem erscheint der Raum belebt, weil Bilder, Türen und Gliederungen auf alltägliche Lebenswelt, Atmosphäre und soziale Räume hinweisen.

Die rechte Zeichnung (Abb. 2b) aus derselben Zeit zeigt eine schlichte Tür mit Riegel, farblich zurückhaltend vor einem ruhigen Hintergrund platziert. Die Komposition ist zentral; eine leichte Verzerrung in der Perspektive lenkt den Blick auf die Tür. Auch diese Zeichnung ist mit klaren Linien und wenig Farbe gestaltet. Die genauen Details wie der Schließmechanismus und ein Lichtschalter zeugen von genauer Beobachtung und praktischer Erfahrung – Fantasie spielt diesmal kaum eine Rolle, stattdessen steht das Alltägliche im Vordergrund. Die räumliche Wirkung ergibt sich durch die klare Anordnung geometrischer Formen und den sparsamen Einsatz von Farbe. Auch hier sind soziale Aspekte wie Wohnen oder Alltag angedeutet.

Beide Zeichnungen zeigen beispielhaft, wie das räumliche Zeichnen in der damaligen Zeit vom Wechselspiel zwischen technischer Präzision, strenger formaler Komposition und zurückhaltenden inhaltlichen Motiven geprägt war. Die Reduktion auf Struktur und Perspektive verdeutlicht den hohen Stellenwert technischer und gestalterischer Regeln zur damaligen Zeit.

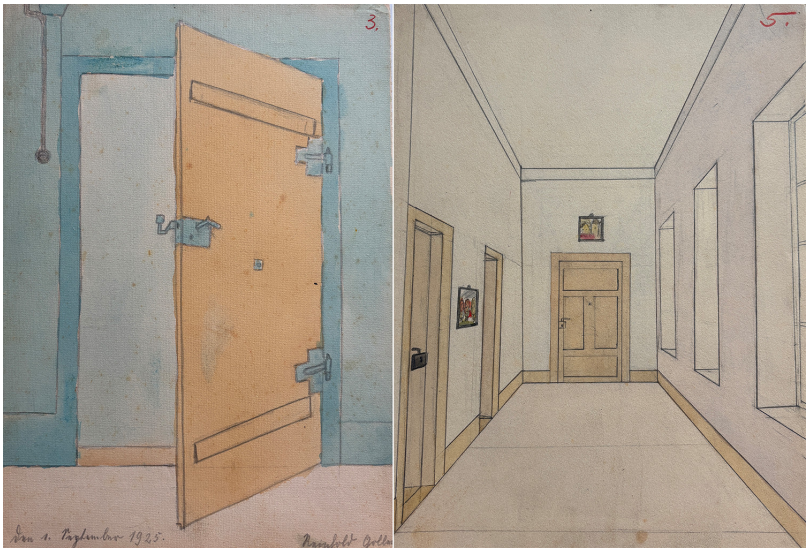

Abbildung 2a-b: Zeichnungen, 1925.

2.3 Zeichnung: Ländliches Dorf

Abbildung 3: Zeichnung, Klasse 8, Gymnasium, 1938

Die Zeichnung (Abb. 3) zeigt ein ländliches Dorf mit sechs Häusern, einer Kirche, Feldern im Hintergrund, mehreren Bäumen und typischen Gegenständen wie Sitzbänken und einem Brunnen. Im Mittelpunkt steht der Kirchturm, der durch seine großen,

weißen Wände und die feinen Dachziegel der umliegenden Häuser besonders hervorgehoben wird. Manche Häuser zeigen Details wie Holzstreben, die an Fachwerk erinnern.

Die Gebäude sind genau und räumlich mit isometrischer Perspektive gezeichnet, wodurch sie sehr klar wirken. Besonders sorgfältig sind die Fassaden, Dächer und das Fachwerk ausgearbeitet. Hilfslinien sind kaum zu sehen. Der Unterschied in der Gestaltung fällt bei den übrigen Bildgegenständen auf: Die Felder im Hintergrund reichen bis zum linken oberen Rand, im rechten oberen Bereich schließt eine Baumreihe das Bild ab. Die Bänke im Vordergrund sind nicht perspektivisch, sondern parallel zur Bildfläche ausgerichtet; auch der Brunnen ist zeichnerisch nicht ganz korrekt konstruiert.

Der Kontrast zwischen genau ausgearbeitetem Wohnraum und eher angedeuteter Umgebung zeigt, dass das Kind die räumliche Konstruktion schon gut, aber noch nicht ganz sicher beherrscht. Die Arbeit orientiert sich wenig an Fantasie, sondern mehr an realen, beobachtbaren Vorbildern – dennoch spiegelt die Komposition den Versuch, das Dorfleben in eine anschauliche und eigene Bildordnung zu bringen.

Durch Details wie Bänke, Brunnen, Bäume und den zentralen Kirchturm wird klar, dass es sich um eine persönliche Vorstellung eines ländlichen Lebensraums handelt. Insgesamt vermittelt das Bild eine stimmungsvolle Dorf-Atmosphäre und überzeugt durch sorgfältige, detailreiche Ausarbeitung.

2.4 Fachwerkhaus

Die Zeichnung (Abb. 4) zeigt ein Fachwerkhaus mit zwei Eingängen, einer überdachten Treppe, einem Eckturm und einem markanten Steinfundament. Die architektonischen Elemente sind besonders exakt und konzentriert dargestellt. Die Verwendung strenger isometrischer Konstruktionslinien erinnert an architektonische Pläne oder technische Zeichnungen und zeugt von großer Genauigkeit und Beobachtungsgenauigkeit.

Auffällig ist die unterschiedlich gestaltete Oberflächenstruktur der Hauswände: Die obere und untere Hälfte sind verschieden bearbeitet, was dem Bild Ausgewogenheit verleiht. Die Architektur ist aus einer erhöhten Vogelperspektive gezeichnet, wobei fast alle Dachecken die Bildkanten berühren – eine sogar darüber hinausreicht. Das Hochformat verstärkt diesen Eindruck eines besonderen Bildausschnitts.

Räumliche Wirkung entsteht nur an wenigen Stellen, etwa durch den Schornstein, der als einziges Element einen Schatten wirft. Ansonsten verzichtet die Zeichnung auf Schattierung und Farbe – der Fokus liegt ganz auf der Linie als bildnerischem Mittel.

Künstlerische Fantasie tritt zugunsten technischer Exaktheit zurück. Die Darstellung folgt bewusst historischen Bildkonventionen und architektonischen Vorbildern, was die Bedeutung präziser Raumkonstruktion betont. Die sorgfältige Ausarbeitung und der rationale Aufbau spiegeln die Verbindung aus technischer Präzision, Kunstfertigkeit und gesellschaftlichem Kontext wider, die für die Entstehungszeit typisch war.

Abbildung 4: Zeichnung, Klasse 9, Gymnasium, 1941

2.5 Innenraum

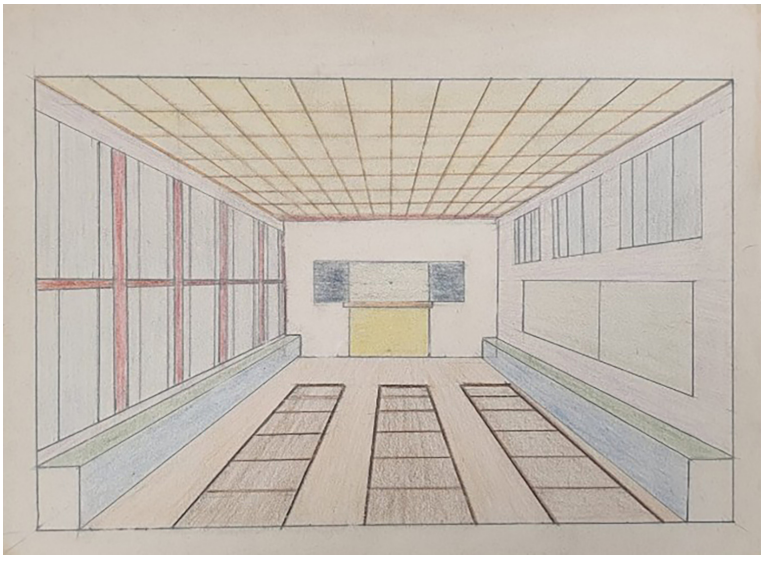

Abbildung 5: Zeichnung, Klasse 8, 1956

Die Zeichnung (Abb. 5) zeigt einen Innenraum, der mit einer exakt konstruierten Zentralperspektive gestaltet ist. Alle Linien laufen auf einen klar erkennbaren Fluchtpunkt zu, wodurch ein starker Eindruck von Tiefe entsteht. Wände, Boden und Decke sind übersichtlich gegliedert und farbige Holzstifte bringen Struktur in die Flächen. Besonders auffällig ist das sich wiederholende Muster auf der linken Wand, das durch Verkürzungen die räumliche Wirkung unterstützt – ebenso wie die Kassettendecke. Die reduzierte Farbgebung sorgt für eine ruhige und klare Atmosphäre, während rote und grüne Akzente dem Raum Ordnung verleihen.

Im Mittelpunkt steht hier nicht das Fantastische, sondern die abstrakt-formale Wirkung. Möbel oder konkrete Gegenstände fehlen, stattdessen bestimmen geometrische Formen und die konsequente Perspektivdarstellung die Raumwirkung. Die Zeichnung lädt dazu ein, die Konstruktion genau zu beobachten und zeigt, wie sorgfältig über räumliche Beziehungen nachgedacht wurde.

2.6 Häuserreihe am Ufer

Abbildung 6: Malerei, Klasse 9, Gymnasium 1965

Der Fokus dieser Arbeit liegt besonders auf der Farbigkeit und der gestalterischen Verbindung verschiedener Bildebenen. Auf dem Bild (Abb. 6) sind zehn Häuser dargestellt, die sich im Wasser im Vordergrund spiegeln. Die Komposition gliedert sich klar in drei Ebenen: die Häuserreihe, die massive Ufermauer und das bewegte Wasser mit dem Boot als tragendes Motiv im Vordergrund. Die Häuser selbst wirken flächig und sind perspektivisch kaum ausgearbeitet, dennoch werden durch die Wiederholung von Formen und Farben sowie ihre Spiegelung im Wasser Raumtiefe und Bildzusammenhalt erzeugt. Die Mauerstruktur und die Himmels- und Wasserpartie sind jeweils mit rhyth-

misch gesetzten Mustern ausgeführt und verbinden die verschiedenen Bildbereiche gestalterisch.

Eine perspektivische Konstruktion ist kaum zu erkennen, stattdessen schafft das Bild durch Motivreihung, Farbdifferenzierung und Spiegelung eine mehrschichtige Komposition mit atmosphärischer Wirkung. Das Boot im Vordergrund verbindet Mittel- und Vordergrund und führt den Blick in das Bild hinein. Diese planerischen und kreativen Ansätze zeigen das strategische Einsetzen von geschichteten Bildebenen und die bewusste Gestaltung von Tiefenräumen auch ohne klare Anwendung perspektivischer Regeln.

2.7 Erdbeben

Abbildung 7: Erdbeben, Klasse 13, Gymnasium, 1975

In diesem Werk sind keine gemeinsamen Fluchtpunkte angelegt; die bildnerischen Elemente stehen zueinander eher in einem kompositorischen als in einem logisch-perspektivischen Verhältnis (Abb. 7). Eine Horizontlinie ist nicht auszumachen, womit die strenge Raumlogik konventioneller Zeichnungen bewusst aufgelöst wird. Die grafischen Ausdrucksmittel sind besonders vielfältig: Unterschiedliche Oberflächenstrukturen werden durch Techniken wie Schraffuren, Frottagen und Schummern akzentuiert. Diese Verfahren betonen gezielt einzelne Bereiche und prägen die collageartige Wirkung der Gesamtkomposition.

Die räumlichen Formen werden entweder über individuelle Fluchtpunkte oder silhouettenhaft dargestellt, teilweise überlagern und verdecken sie sich gegenseitig. Es fehlt jede Interaktion zwischen den Bildelementen: Es gibt keine nachvollziehbaren Schattenwürfe oder Lichtquellen, viele Elemente überschneiden sich, ohne ein konsistentes Raumgefühl zu entwickeln. Aus dieser Anlage resultiert eine dynamische, teils

irritierende und fragmentierte Bildordnung, die den Raum sprengt und neu interpretiert. Die formale Organisation orientiert sich weniger an realen Vorbildern als vielmehr an bildnerischer Freiheit und experimenteller Gestaltungslust.

Imaginative und utopische Qualitäten prägen das Werk: Es lässt sich als künstlerische Raumkonstruktion lesen, die sich bewusst von tradierter Perspektive und gängigen Raumkonzepten löst und neue Ausdrucksformen erprobt. Die eingesetzten Gestaltungsmittel und die Bildstruktur vermitteln ein Gefühl von Bewegung, Atmosphäre und experimenteller Offenheit. Der Raum verweist nicht auf konkrete lebensweltliche oder gesellschaftliche Kontexte. Stattdessen offenbart sich hier ein individueller, autonomer Bildkosmos.

So zeigt diese Zeichnung beispielhaft den Wandel von streng konstruierten Bildräumen zu experimentellen, prozessorientierten und freien Formen des räumlichen Gestaltens – Entwicklungen, die spätestens seit den 1960er-Jahren unter dem Einfluss avantgardistischer Strömungen und schulischer Reformpädagogik Eingang in den Kunstunterricht gefunden haben.

2.8 Festungsmauer

Abbildung 8: Radierung, Klasse 8, Hauptschule, 1989

Im Zentrum dieser Radierung steht eine monumental angelegte Mauerkonstruktion, die sich als Teil einer Festungsanlage um einen zentralen Fluchtpunkt herum perspektivisch ausrichtet und unterhalb der Bildmitte in Richtung rechte Bildkante weitergeführt wird (Abb. 8). Ein massiver, sorgfältig strukturierter Turm mit deutlich ausgearbeiteten

Ziegelwänden ragt als bildnerischer Fokus hervor. Die perspektivische Organisation ist klar nachvollziehbar und orientiert sich an klassischen Prinzipien der Raumdarstellung. Dadurch entstehen räumliche Tiefe und eine präzise Ordnung im Bildaufbau.

Die Bildwirkung lebt vom differenzierten Spiel aus Licht und Schatten: Turmkanten und Mauersteine sind im Druckverfahren unterschiedlich hervorgehoben und verleihen dem Motiv eine eindrucksvolle Plastizität. Die außerhalb der linken Bildkante verortete Lichtquelle wirkt subtil auf verschiedene Bildebenen ein. Lichtdurchflutete Partien und filigrane helle Linien im Mauerwerk sowie in der unteren Bildhälfte sorgen für zusätzliche Tiefe und Dynamik. Helligkeitskontraste sind konsequent gesetzt: Dunkle Partien im unteren Bildbereich bündeln den Blick, während die hell erstrahlenden Bereiche des Himmels einen ausgleichenden Kontrast zum dunklen Mauerwerk erzeugen und für eine harmonische Verbindung der Bildhälften sorgen.

Imaginative und künstlerische Akzente treten durch die freie Anwendung der Aquatinta-Technik und die gezielte Betonung der Oberflächenstruktur hervor. Inhaltlich verweist das Werk mit seinen Zinnen und Wehrgängen auf eine wehrhafte, burgähnliche Architektur, die zugleich als Lebensraum gelesen werden kann. Die atmosphärisch dichte Wirkung und die überzeugende räumliche Illusion rücken deutlich ins Zentrum, während narrative oder explizit kontextuelle Details bewusst zurücktreten.

Insgesamt verbindet dieses Werk perspektivisch fundierte Konstruktion, differenzierte Lichtführung und gezielte Kontrastgestaltung zu einer stimmigen, spannungsreichen Raumerfahrung. Es dokumentiert eindrucksvoll, wie technische Präzision und künstlerischer Ausdruck zugunsten komplexer Raumwirkung und atmosphärischer Tiefe miteinander verschmelzen.

2.9 Einfamilienhaus

Abbildung 9: Zeichnung, Klasse 10, Realschule 1998

Die Zeichnung (Abb. 9) steht in der Tradition technisch und perspektivisch präziser Architekturdarstellungen. Das Haupthaus und die Nebengebäude sind in Zwei-Fluchtpunkt-Perspektive so angelegt, dass jeweils die Gebäudeecken dem Betrachtenden zugewandt sind; die Fluchtpunkte liegen außerhalb der rechten und linken Bildkante. Die konsequente, konzentrierte Ausarbeitung der Fluchtlinien verleiht der Szene räumliche Tiefe. Hintergrund- und Vordergrundbereiche bleiben angedeutet – etwa durch die Einzeichnung von Straßen, Hecken oder Bäumen, die dem Bild zusätzliche räumliche Bezugspunkte geben.

Gestalterisch arbeitet die Bleistiftzeichnung mit differenzierten Oberflächenstrukturen: Fassaden, Dächer und Mauern werden durch unterschiedliche Strichführungen und Helligkeitsabstufungen charakterisiert. Obwohl Lichtquelle und Schattenwurf nicht explizit festgelegt sind, lässt die nuancierte Helligkeit an der oberen Mauer erste Ansätze eines Lichtkonzepts erkennen. Strichstärke und lineare Präzision belegen ein hohes Maß an technischer Kompetenz und analytischer Beobachtungsgabe.

Imaginative Aspekte treten hier zugunsten einer realistischen, regelkonformen Umsetzung deutlich zurück; die zeichnerische Ausarbeitung orientiert sich erkennbar an Vorbildern und an den Regeln des architektonischen Zeichnens. Thematisch spiegelt das Werk Lebenswelt und Wohnkultur der späten 1990er-Jahre wider: Das moderne Wohnhaus und die parzellierten Grundstücksgrenzen repräsentieren damalige gesellschaftliche Vorstellungen von Eigentum, Zuhause und privatem Raum.

Im Mittelpunkt stehen die ordnende Komposition, Klarheit und die sachliche Erfassung architektonischer Strukturen – exemplarisch für kunstpädagogische Ansätze der Raumdarstellung. Die Arbeit präsentiert eine künstlerische Lösung, bei der Raumorganisation und technische Detailgenauigkeit dominieren, während sich individuelle Ansätze vorrangig in Licht- und Oberflächengestaltung abzeichnen.

2.10 Schulhof

Das Werk zeigt einen belebten Schul- oder Innenhof, in dessen Zentrum die Interaktion zahlreicher Menschen steht (Abb. 10). In kleinen Gruppen agierend, wird der Innenhof als aktiver, gemeinschaftlich genutzter Raum erlebbar. Die Architektur des Ortes wird von den Figuren belebt und dient als strukturierender Rahmen, wobei Elemente wie Zaun, Bäume und erhöhte Geländeabschnitte das Bild gliedern.

Die gebaute Umgebung und die Figuren sind mit verschiedenen zeichnerischen Techniken gestaltet: Unterschiedliche Bleistiftstrichstärken strukturieren Details wie Bäume, Zäune oder den Eingang, während die Fassaden der Gebäude vergleichsweise reduziert ausgeführt sind. Die Bildebenen werden durch Zaunelemente, Bäume und geschwungene Formen miteinander verbunden – insbesondere das dynamisch geschwungene Element oben links, vermutlich eine Rutsche, gliedert die Komposition zusätzlich.

Eine perspektivische Darstellung im klassischen Sinn tritt in den Hintergrund: Die Gebäude ordnen sich keinem gemeinsamen Fluchtpunkt unter, wodurch die Gesamtkomposition collageartig und offen wirkt. Diese Vorgehensweise verstärkt den prozess-

haften, erzählerischen Charakter des Bildes und stellt die Lebenswelt der dargestellten Personen in den Mittelpunkt. Die Wiedergabe von Räumlichkeit durch Licht und Schatten tritt zurück; angedeutete Schlagschatten übernehmen lediglich eine Nebenrolle.

Abbildung 10: Zeichnung, 5. Klasse, 2015

Im Fokus der Darstellung steht die imaginative Absicht: Der Raum erscheint nicht als statische Kulisse, sondern als multifunktionaler Lebensraum, der zur aktiven Begegnung, zum Spiel und zur Kommunikation einlädt. Die Offenheit des Arrangements erlaubt individuelle Interpretation sowie Erweiterung, und die dargestellte Vielfalt an Aktivitäten vermittelt einen lebendigen Eindruck schulischen Alltags und gemeinschaftlicher Erfahrung. Insgesamt verdeutlicht das Werk einen prozessorientierten Ansatz im Zeichnen, bei dem Raum primär als Handlungsfeld für soziale Interaktion und individuelles Erleben inszeniert wird – technische Perspektivregeln treten dabei zugunsten subjektiver Erlebnisdimensionen bewusst in den Hintergrund.

2.11 Hammermühle am Blautopf

Das Bild zeigt das Areal der Hammermühle am Blautopf in Blaubeuren in verfremdeter Darstellung (Abb. 11). In der linken Bildhälfte ist die historische Schmiede mit dem dazugehörigen Mühlstau deutlich zu erkennen. Im Vordergrund hebt sich die Karstquelle des Blautopfs in ihrem charakteristischen türkisblauen Farbton ab.

Die Bildfläche wird von farbigen, geometrisch angeordneten Flächen sowie einer schrägen Linienführung dominiert. Die grafischen Elemente auf der linken Seite und die Linienführung der Dreiecksformen charakterisieren das Gebäude als historischen

Fachwerkbau. Die architektonischen Details spiegeln sich in der blauen Fläche im unteren Bildbereich wider und verbinden so Raumkonzepte wie Wasser, Natur und Bauwerk – es entsteht ein kaleidoskopartiger Effekt.

Abbildung 11: 2023, Klasse 11, Gymnasium

Die Farbgebung orientiert sich vor allem an Grün- und Blautönen. Die Lichtquelle, die sich außerhalb der linken Bildkante befindet, setzt gezielte Akzente und bildet einen Kontrast zu dunkleren Bildbereichen, wodurch Tiefe und Komplexität erzeugt werden.

Die Arbeit zeigt die Fähigkeit des Heranwachsenden, Fluchtpunkte, Schattierungen und Bildorganisation gezielt einzusetzen und so ein vielschichtig verschränktes, harmonisches Raumkonzept zu gestalten. Offensichtliche Fluchtpunkte fehlen, einige Linien laufen jedoch auf einen Punkt außerhalb des Bildes zu – eine Darstellungsweise, die in historischen Zeichnungen kaum zu finden war.

Durch die differenzierte Farbgebung, die komplexe Komposition sowie den gezielten Einsatz von Licht und Schatten dokumentiert das Werk sowohl die künstlerische als auch die pädagogische Entwicklung räumlicher Bildkompetenz im Verlauf der letzten hundert Jahre. Es reflektiert zudem aktuelle kunstpädagogische Ansprüche an Vielfalt, Offenheit und individuelles Gestalten.

3 Resümee

Das räumliche Zeichnen im Kunstunterricht hat sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts grundlegend gewandelt und spiegelt zentrale kultur- sowie bildungsgeschichtliche Entwicklungen wider. Frühe Schüler*innenarbeiten orientierten sich stark an konstruktiven, perspektivischen Lösungen und technischer Präzision. Im Fokus standen das

Lernen an Vorbildern, die Nachahmung sowie das Wiederholen etablierter Darstellungsformeln. Zentralperspektive und lineare Konstruktionslinien bildeten die Grundlage, anhand derer architektonische Motive, Lebensräume und gesellschaftliche Erwartungen Ausdruck fanden.

Mit den Reformen der 1960er-Jahre, durch den Einfluss avantgardistischer Strömungen und zunehmendes bildnerisches Experimentieren, traten prozessorientierte, individuelle und freie Gestaltungsräume in den Vordergrund. Farbigkeit, expressive Kompositionsweisen, die Auflösung klassischer Fluchtpunktregeln sowie die Integration sozialer Aspekte und atmosphärischer Lebenswelten belegen eine Öffnung der kunstpädagogischen Praxis. Dies schlägt sich auch in der gestalterischen Vielfalt nieder – von der Technik des Freihandskizzierens bis zum Einsatz experimenteller Grafik und unkonventioneller Farbkombinationen.

Die hermeneutische Analyse der ausgewählten Zeichnungen verdeutlicht, dass sich räumliche Bildkompetenz nicht linear entwickelt, sondern im Wechselspiel von kulturellen Angeboten, individuellen Dispositionen und konkreten Lernanlässen. Historische Brüche, Adaptionen und Neupositionierungen werden im zeithistorischen Querschnitt sichtbar und bieten wertvolle Impulse für das heutige Verständnis von Bildkompetenz, Digitalisierung und hybrider Arbeitsweisen. Die Werke des SCHULKUNST-Archivs liefern ein empirisch fundiertes Fundament für die Reflexion und Weiterentwicklung kunstpädagogischer Theorien und Praxis: Räumliches Zeichnen ist als erkenntnisfördernde, kommunikative und ästhetische Praxis von bleibender kultureller und gesellschaftlicher Bedeutung zu verstehen.

Literatur

Brandenburger, Katja (2010): Förderung räumlicher Imagination und des Darstellungsvermögens – kompetenzorientierte Lernwege initiieren. In: Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes/Miller, Monika (Hrsg.): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven. München, S. 347–358

Brandenburger, Katja (2017): Produktives und rezeptives Denken zwischen Zeichnung und Modellbau. Kunstpädagogische Architekturdidaktik in der Sekundarstufe. In: Sowa, Hubert/Miller, Monika/Fröhlich, Sarah (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 3. Oberhausen, S. 367–380.

Glas, Alexander (2012): Imagination, Phantasie und Darstellungsformen. Grundriss einer anthropologischen Theorie der Einbildungskraft. In: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Bd. 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen, S. 98–113.

Glas, Alexander (2016): Was eine Kinderzeichnung erzählt. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Lieber, Gabriele/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Sprechende Bilder – besprochene Bilder. Bildbegriff und Sprachhandeln in der imaginativen Verständigungspraxis. München, S. 37–44.

Glas, Alexander/Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (2023): Didaktik des Kunstunterrichts. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis. Stuttgart. https://doi.org/10.17433/978-3-17-037596-3

Gysin, Beatrice (2012): Wozu zeichnen? Qualität und Wirkung der materialisierten Geste durch die Hand. 2., leicht überarbeitete Auflage. Bern.

Hager, Katrin (2015): Architektur zeichnen. In: SCHULKUNST Edition Zeichnen. Hrsg.: Zentrum für Bildende Kunst und Intermediales Gestalten beim Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik Baden-Württemberg. Fachbereich Schulkunst im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

Krautz, Jochen (2020): Einführung in die Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung. Paderborn.

Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik Baden-Württemberg (LIS) – Projektgruppe SCHULKUNST im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2012): SCHULKUNST Wohnen – Raum erfahren. Didaktische Handreichung.

Legler, Wolfgang (2011): Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bd. 17. Oberhausen.

Lutz-Sterzenbach, Barbara (2015): Epistemische Zeichenszenen. Zeichnen als Erkenntnis in der Kunstpädagogik und interdisziplinären Bezugsfeldern. München.

Miller, Monika (2008): Raum als Darstellungsproblem auf der Fläche. Zur Bedeutung der Entwicklung von Raumdarstellungskompetenzen. In: Kunst+Unterricht 325/326: Raum der Fläche. S. 4–9.

Miller, Monika (2010): Indikatoren zeichnerischer Kompetenzen bei Kindern beim Zeichnen nach einem Motiv. Strukturierung des Zeichenprozesses durch Wahrnehmungsvorgänge, Vorstellungsbildung und Bildmotive. In: Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes/Miller, Monika (Hrsg.): Kinderzeichnungen und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven. München, S. 73–86.

Miller, Monika (2016): Kindliche Zeichenhandlung als Wechselbeziehung zwischen sprachlichem und bildlichem Darstellen und Verstehen. Die Rolle und Bedeutung der Videografie in der prozessorientierten Kinderzeichnungsforschung. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Lieber, Gabriele/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Sprechende Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. München, S. 537–550.

Miller, Monika (2022): Was muss die Lehrkraft wissen, um räumliches Darstellen zu lehren? Didaktische Schritte bei der Entwicklung von Handlungsstrategien und Lehrkonzepten. In: Miller, Monika/Schmidt-Maiwald, Christiane (Hrsg.): Didaktik des räumlichen Zeichnens. Gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung. Bielefeld, S. 119–125. https://doi.org/10.36198/9783838557991

Miller, Monika/Schmidt-Maiwald, Christiane (Hrsg.) (2020): Zeichenkulturen. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Heft 11. München.

Miller, Monika/Schmidt-Maiwald, Christiane (Hrsg.) (2022): Didaktik des räumlichen Zeichnens. Gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung. Bielefeld. https://doi.org/10.36198/9783838557991

Oswald, Martin (2011): Wohnen. Raum erfahren. Raum gestalten. In: Kunst+Unterricht (Hrsg.): Wohnen: Raum erfahren / Raum gestalten. H. 352–353.

Sowa, Hubert (2015): Bildwissen und -können im Prozess ihrer Bildung. Der systematische Ort der Kinder- und Jugendzeichnungsforschung in der wissenschaftlichen Kunstpädagogik. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Lieber, Gabriele/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München, S. 431–446.

Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (2006): Bildhandlung und ihr Sinn. Methodenfragen einer kunstpädagogischen Hermeneutik. In: Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden, S. 77–106.

Wygotski, Lew (1987): Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Bd. 2. Berlin.

Bildnachweis

Abb. 3, 4, 6–11: Schüler*innenarbeiten aus dem SCHULKUNST-Archiv Baden-Württemberg.

Abb. 1, 2, 5: Schüler*innenarbeiten aus der Sammlung Fröscher/SCHULKUNST-Archiv Baden-Württemberg.

Rubrik: Ausstellung

Kunstpädagogik im Spiegel der Zeit

Die Wanderausstellung des SCHULKUNST-Archivs Baden-Württemberg

Olga Bonath

Zusammenfassung

Der folgende Text stellt die Wanderausstellung ausgewählter Schüler*innenarbeiten aus dem SCHULKUNST-Archiv Baden-Württemberg vor. Im Zentrum steht die exemplarische Präsentation zentraler kunstpädagogischer Strömungen, wie sie in der Ausstellung sichtbar gemacht werden. Das Ziel ist, die Entwicklung der Kunstpädagogik anhand einzelner Originale aus der Ausstellung für Studien- und Lehrzwecke begreifbar und diskutierbar zu machen.

Schlüsselwörter: SCHULKUNST-Archiv Baden-Württemberg, Wanderausstellung, Fachgeschichte, didaktische Ansätze

Einleitung

Das SCHULKUNST-Archiv Baden-Württemberg wurde in den 1980er-Jahren gegründet, um Ergebnisse des Kunstunterrichts systematisch zu dokumentieren. Es versammelt Schüler*innenarbeiten vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart und bietet damit einen einzigartigen Einblick in die Entwicklung der kunstpädagogischen Praxis. Ausgewählte Arbeiten aus diesem Archiv wurden in eine historische Wanderausstellung überführt.[1] Diese Ausstellung verdichtet die Vielfalt des Materials zu prägnanten Einblicken in zentrale kunstpädagogische Strömungen und stellt deren Leitbilder, didaktische Ansätze und gesellschaftliche Kontexte vor.

Ihr didaktisches Ziel besteht darin, Fachgeschichte nicht nur zu dokumentieren, sondern an konkreten Originalen erlebbar zu machen. Studierende, Lehrkräfte und weitere Interessierte erhalten so die Möglichkeit, die kunstpädagogische Entwicklung anhand historischer Beispiele nachzuvollziehen, kritisch zu diskutieren und Bezüge zur Gegenwart herzustellen.

Im Folgenden werden zehn zentrale kunstpädagogische Strömungen anhand ausgewählter Arbeiten aus dem Archiv vorgestellt; dabei ist zu berücksichtigen, dass die schulische Fachbezeichnung über die Jahrzehnte hinweg uneinheitlich war: Das Fach

1 Weitere Informationen sowie zahlreiche Kunstwerke von Schüler*innen finden sich auf der Homepage: www.archiv.schulkunst-bw.de

hieß je nach Zeit und Kontext Kunst oder Kunsterziehung, Werken oder Gestaltendes Werken, Zeichnen, Visuelle Kommunikation oder Ästhetische Erziehung. Hinter diesen Begriffen standen jeweils unterschiedliche Leitideen – mal stärker handwerklich geprägt, mal stärker an den Medien orientiert oder am Verständnis von Kunst selbst ausgerichtet (Krautz 2020, S. 11).

1 Ausgehendes 19. Jahrhundert: Der systematische Zeichenunterricht

Bis weit in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts hinein war das Zeichnen in Mitteleuropa primär Bestandteil handwerklicher Berufsausbildung und fest in der Werkstatttradition verankert. Mit dem Einzug schulischer Reformen entwickelte sich das Zeichnen jedoch zunehmend zu einem eigenständigen Unterrichtsfach, das auf eine breitere Allgemeinbildung abzielte und nicht mehr ausschließlich berufsgebunden war.

Die beiden gezeigten Werke (Abb. 1 und 2) stehen repräsentativ für diesen historischen Abschnitt des Zeichenunterrichts im 19. Jahrhundert. Die Vermittlung zeichnerischer Fähigkeiten folgte einer klaren Progression: Beginnend mit Übungen zu geraden Linien, Winkeln und ornamentalen Formen, bis hin zu komplexeren, perspektivischen Darstellungen. Hierbei waren Werkzeuge wie Zirkel und Lineal im Einsatz, was sich in der Präzision und Symmetrie der geometrischen Zeichnung widerspiegelt. Besonders geometrische Konstruktionen und Ornamente wurden streng nach Vorlage gezeichnet – eine Praxis, die sowohl die technische Beherrschung als auch das analytische Sehen förderte.

Mit dem Zugang zu höherer Schulbildung änderten sich die Ansprüche: Auch figürliche Vorlagen, häufig in Form von Gipsabgüssen klassischer Skulpturen, fanden Eingang in den Zeichenunterricht. Die Arbeit mit solchen plastischen Vorlagen stellte neue künstlerische Herausforderungen dar, besonders bei der korrekten Wiedergabe von Licht, Schatten und Volumen, wie sie das zweite Werk meisterhaft umsetzt. In selteneren Fällen wurde sogar nach der Natur gezeichnet. Während Farbe im Zeichenunterricht meist eine untergeordnete Rolle spielte, standen Linienführung, Proportion und Formverständnis im Mittelpunkt (Leger 2011).

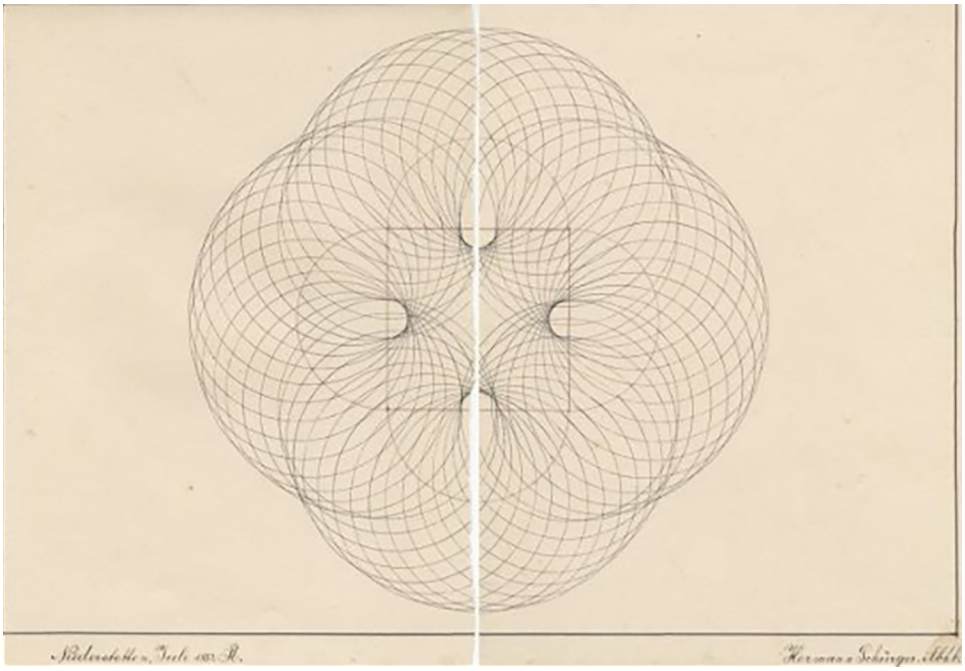

Abbildung 1: Geometrische Konstruktionen, Oberschule Abt. B, 1887, Tuschezeichnung mit Zirkel und Lineal, 29,5 × 45,5, Niederstetten

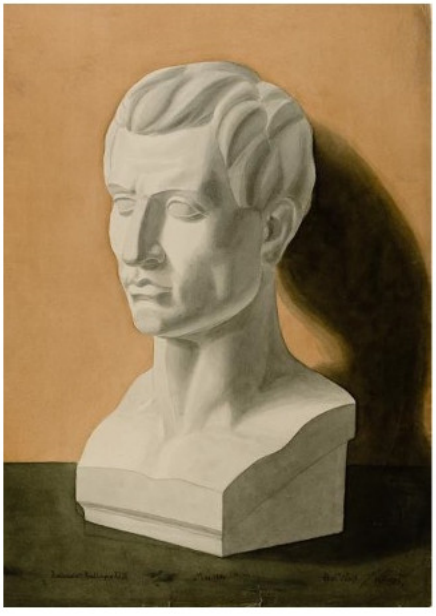

Abbildung 2: Männertorso, Gymnasium Kl. 13, 1896, Deckfarben, 53 × 37,5, Reutlingen

2 Jahrhundertwende: Die Kunsterziehungsbewegung

Als Reaktion auf die als *seelenlos* empfundene Techniklastigkeit des Zeichenunterrichts entstand um 1900 die Kunsterziehungsbewegung (u. a. Konrad von Lange 1893), mit Alfred Lichtwark als federführender Person (Meyer-Tönnesmann 2014). Im Zentrum stand der Anspruch, einen lebendigen, kindgerechten Unterricht zu gestalten, der das Schöpferische fördert. Die Kunsterzieher wollten von der Perspektive der Kinder aus denken und das individuelle Ausdrucksbedürfnis stärken.

Die Bilder aus dem SCHULKUNST-Archiv zeigen jedoch, dass sich diese Ideen nur zögerlich und zeitlich versetzt in der Schulpraxis von Baden und Württemberg niederschlugen (die Zeichnung ist aus dem Jahr 1938 – es finden sich nur wenige Werke aus dieser Zeit im Archiv). Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die hier gezeigte Zeichnung interpretieren. Das Bild zeigt eine fantasievolle, kindlich gestaltete Szene: Im Vordergrund steht eine alte Frau mit zerzausten Haaren, Stab und farbenfrohem Kleid, umgeben von prächtig gezeichneten Blumen. Auf ihrer Schulter sitzt ein Rabe, auf ihrem Rücken eine Katze – im Hintergrund erscheint ein märchenhaftes Lebkuchenhaus. Diese Motive erinnern an volkstümliche Erzählungen und Märchen, sie spiegeln spielerisches Erzählen und imaginiertes Erleben wider. Die Farbigkeit ist lebendig, die Formensprache individuell und unbearbeitet – Merkmale, die ganz im Sinne der Kunsterzieherbewegung die kreative Eigenleistung und personale Sichtweise des Kindes betonen.

In der Gegenüberstellung mit den vorangegangenen Beispielen der geometrischen und akademischen Zeichnungen steht dieses Werk für den Wandel der Zeichenpädagogik um 1900: Statt technischer Perfektion und Normierung rückt nun das kindliche Ausdrucksbedürfnis in den Mittelpunkt der künstlerischen Praxis und der curricularen Vermittlung.

Abbildung 3: Hexe vorm Hexenhaus, Gymnasium Kl. 7, 1939, Farbstifte, 24 × 17,7, Reutlingen

3 Der Erste Weltkrieg: Zeichnen im Dienst der Kriegspropaganda

Mit Beginn des Ersten Weltkriegs wurde der Schulunterricht ideologisch neu ausgerichtet. Auch der Zeichenunterricht sollte patriotische Gefühle stärken und zur Identifikation mit der Vaterlandsverteidigung beitragen. Die zeichnerische Gestaltung innerer und äußerer Kriegserlebnisse wurde zur neuen Aufgabe. An Gymnasien kamen zudem vormilitärische Zeichentechniken und Sehschulungen im Gelände hinzu. Die Arbeiten aus dieser Zeit im Archiv dokumentieren eine auffällige Nähe zur politischen Zielsetzung.

Dies zeigt sich anschaulich in der dargestellten Zeichnung, die wie ein Plakat zur Subskription der Kriegsanleihe gestaltet ist. Im Zentrum steht die große Aufschrift *Zeichnet Kriegsanleihe*, umrahmt von militärischen und zivilen Figuren, die auf die Einzahlung einer Anleihe hindeuten. Die Szenen am Rand – links ein Luftschiff und ein Doppeldecker, rechts ein Kriegsschiff – betonen die technische und militärische Dimen-

sion des Krieges. Die Beteiligung von Frauen, Kindern und Männern verweist auf das angestrebte Gemeinschaftsideal und die umfassende Mobilisierung der Bevölkerung. Das Bild arbeitet plakativ mit nationalen Symbolen und vermittelt den, insbesondere für den Ersten Weltkrieg typischen, Appell zur aktiven Beteiligung am Kriegsgeschehen.

Abbildung 4: Werbung für den Kauf von Kriegsanleihen, Gymnasium Kl. 9, 1917, Bleistift- und Tuschezeichnung mit Malfarben, 27,5 × 38, Reutlingen

4 Weimarer Republik: Reformpädagogik und „Bildhaftes Gestalten“

Nach dem Ende des Kaiserreichs setzte eine umfassende Ablehnung wilhelminischer Erziehungsvorstellungen ein. Der Kunstunterricht wurde als Ort individueller Ausdrucksfreiheit neu interpretiert. Künstlerisch begabte Pädagogen wie Gustav Kolb forderten eine freie, nicht normierende Gestaltung. Kolbs Werk „Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung“ sowie die Zeitschrift „Kunst und Jugend“[2] warben für

2 Die Zeitschrift war zwischen 1907 und 1959 eine wichtige deutsche Fachzeitschrift für Kunstpädagogik und wurde ab 1907 von dem deutschen Kunsterzieher Gustav Kolb (1867–1943) herausgegeben.

eine lebendige, kindzentrierte Kunsterziehung. Die Freizügigkeit dieser Konzepte geriet jedoch bald in Konflikt mit dem sich etablierenden autoritären Nationalsozialismus.

5 Nationalsozialismus: Ideologisierung und Gleichschaltung

Der Kunstunterricht wurde im Dritten Reich zur Vermittlung nationalsozialistischer Ideologie instrumentalisiert. Individuelle Ausdrucksformen und freie Gestaltung wurden unterdrückt, stattdessen dominierten Sachzeichnen, Disziplin und ästhetische Vorgaben im Sinne der Volksgemeinschaft. Thematisch standen heroische Szenen, technische Geräte oder völkische Motive im Vordergrund.

Dies spiegelt sich deutlich in der abgebildeten Zeichnung wider: Ein Panzer, detailreich und sachlich inszeniert, bewegt sich vor einer angedeuteten Landschaft. Im Zentrum steht das technische Gerät, das Kind oder der Jugendliche als Zeichner richtet den Fokus auf klare Konturen, Tarnmuster, Räder und Waffen. Die Figur im Turm betont das militärisch-heroische Moment, während der große leere Raum den Fokus nochmals auf das Kriegsgerät lenkt.

Abbildung 5: o. T., Gymnasium, 1937–1941, Farbstifte, A5, Stuttgart

6 Nachkriegszeit und 1950er-Jahre: Musischer Unterricht als Heilmittel

Nach 1945 setzte eine neue Reformbewegung ein, die musisch-therapeutische Ansätze betonte. Die Kunsterziehung sollte emotional stabilisieren und die traumatisierten Nachkriegsgenerationen unterstützen. In Abgrenzung zur technikzentrierten Vergangenheit wurde nun das Heilende, Individuelle und Spielerische in den Mittelpunkt gestellt. Die Pubertät wurde dabei als kritische Phase wahrgenommen, in der kindliche Ausdruckskraft zunehmend von realistischer Wahrnehmung überlagert wurde. Die Arbeiten aus dieser Zeit belegen ein Ringen um Ausdruck und Sensibilität.

Abbildung 6: Herbststrauß, Gymnasium Kl. 6, 1953–1954, Deckfarben, A4, Mannheim

Vor diesem Hintergrund ist auch die abgebildete Pflanzenstudie zu lesen: Der Strauß aus unterschiedlichen Blättern, Samenträgern und Blüten ist sorgfältig und mit feinem Gespür für Farbnuancen wiedergegeben. Die Einzelbeobachtung und die stille Konzen-

tration spiegeln einen pädagogischen Wandel hin zu Sensibilität und individueller Wahrnehmung. Die Wahl eines alltäglichen, naturkundlichen Themas steht sinnbildlich für die äußere Reduktion und die innere Weitung, wie sie in der Nachkriegskunstpädagogik angestrebt wurde.

7 1960er-Jahre: Formale Bildungspotenziale der Gegenwartskunst

Gunter Otto (1964, 1964, 1967) und Reinhard Pfennig (1974) entwickelten in den 1960er-Jahren neue Modelle kunstpädagogischer Vermittlung, die sich an der zeitgenössischen Kunst orientierten. Im Fokus standen die formalen Strukturen abstrakter und konkreter Kunst. Ausdruck und Subjektivität traten zugunsten formaler Analyse und Gestaltung in den Hintergrund.

8 1970er-Jahre: Visuelle Kommunikation und Medienkompetenz

In den 1970er-Jahren verlagerte sich der Fokus auf Medienkunde. Angesichts einer zunehmenden Bilderflut sollten Schüler*innen lernen, visuelle Medien kritisch zu analysieren und bewusst zu nutzen. Die bildende Kunst trat in den Hintergrund – vielmehr ging es um eine neue Bildsprache auf Grundlage semiotischer Modelle. Die Kritik an dieser Reduktion führte zur Reetablierung eines umfassenderen Ansatzes der ästhetischen Erziehung.

Das gezeigte Plakat *Autoritärer Zwang* greift diese medienkritische und aufklärerische Haltung auf: Mit klarer grafischer Linienführung und plakativem Schwarz-Weiß-Kontrast dominiert ein riesiger Fuß, der im Begriff ist, die darunterstehende Schrift zu *zertreten*. Die Typografie ist kantig, fast wehrhaft gestaltet und wird zum Bildträger des Protestes. Das Motiv verweist auf politische und gesellschaftliche Umbrüche der Zeit – etwa die Kritik an autoritären Strukturen in Schule, Gesellschaft und Politik während der späten 1960er- und 1970er-Jahre.

Abbildung 7: Antiwerbung, Realschule, Collage, 1970, 50 × 70, Schwäbisch Gmünd

9 1980er-Jahre: Ästhetische Erziehung als umfassendes Bildungskonzept

Die ästhetische Erziehung der 1980er-Jahre integrierte Wahrnehmungspsychologie, Alltagsästhetik, klassische Kunst, Design und Medienbilder. Ziel war eine umfassende ästhetische Mündigkeit. Schüler*innen sollten exemplarisch und experimentell mit verschiedenen Ausdrucksformen arbeiten, um sowohl rezeptiv als auch produktiv an der visuellen Kultur teilzuhaben.

Die hier gezeigte Fotocollage belegt solche experimentellen Zugänge: Das Motiv – die fragmentierte Ansicht eines grünen Autos – wird durch die Zerlegung in Bildstreifen und motivübergreifende Verschiebungen auseinandergenommen und neu ange-

ordnet. Durch diesen Eingriff wird die scheinbare Selbstverständlichkeit des fotografischen Bildes infrage gestellt. Gleichzeitig eröffnen sich neue Perspektiven auf Konsumwelt, Design und visuelle Wahrnehmung – Themen, die in der Kunstpädagogik der 1980er-Jahre ausdrücklich reflektiert und bearbeitet wurden.

Abbildung 8: Auto, Gymnasium Kl. 7, Collage, um 1980, 17,5 × 14, Ort unbekannt

10 1990er-Jahre: Subjektorientierung und das ästhetische Projekt

Gert Selle (1988) prägte mit dem Konzept des ästhetischen Projekts die subjektorientierte Kunstdidaktik der 1990er-Jahre. Der Lehrer formulierte lediglich den Rahmen – Thema und Situation –, während die Schüler*innen eigenverantwortlich und individuell ihre Projekte entwickelten. Die Bandbreite der Ausdrucksformen reichte von Zeichnungen und Texten bis zu Performances und Installationen.

Die abgebildete fotografische Arbeit verdeutlicht die Öffnung des Kunstunterrichts zu experimentellen und selbstreflexiven Ansätzen: In einer Serie von Schwarz-Weiß-Fotografien werden verschiedene Menschen nur durch ihre Knie und Beine präsentiert. Es handelt sich um eine fragmentierte, beinahe anonyme Wahrnehmung des Körpers. Die Bildfolge regt zur Reflexion über Körper, Identität und Differenz an und leistet so einen Beitrag zur subjektorientierten, prozessorientierten ästhetischen Bildung der 1990er-Jahre.

Abbildung 9: Nahaufnahme: Knie, Gymnasium Kl. 11, um 1990, Schwarz-Weiß-Fotografie, 8 × 13 × 18, Ahrensburg

11 Fazit

Die Wanderausstellung bietet einen konzentrierten Blick in die Fachgeschichte, ohne deren ganze Breite erfassen zu wollen. Sie macht sichtbar, wie unterschiedlich Kunstunterricht verstanden und benannt wurde und wie sehr diese Vielfalt immer auch Spiegel gesellschaftlicher Entwicklungen war. Während das Schulkunst-Archiv die

umfassende Sammlung und Dokumentation bereithält, führt die Ausstellung überzeugend vor Augen, wie sich kunstpädagogische Positionen im Wandel der Zeit verändert haben.

Damit knüpft der Schlusspunkt an die Einleitung an: Es geht nicht allein um die Bewahrung historischer Schüler*innenarbeiten, sondern darum, diese in einen aktuellen Vermittlungszusammenhang zu stellen. Die Ausstellung eröffnet die Möglichkeit, Fachgeschichte im Dialog mit den Originalen zu erarbeiten und macht so deutlich, dass Kunstpädagogik nicht nur rückblickend, sondern auch für gegenwärtige und zukünftige Fragestellungen von Bedeutung ist.

Literatur

Kolb, Gustav (1930): Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung: naturgemäßer Weg im Unterricht. Heidelberg.

Krautz, Jochen (2020): Einführung in die Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung. Paderborn. https://doi.org/10.36198/9783838554273 (Letzter Zugriff am 15.9.2025).

Kunst und Jugend (1907-1920). Zeitschrift: https://doi.org/10.11588/diglit.20809 (Letzter Zugriff am 15.9.2025).

Lange, Konrad von (1893): Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt.

Legler, Wolfgang (2011): Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Oberhausen.

Meyer-Tönnesmann, Carsten (2014): Imperator der Kunst. Bildungsreformer und Museumsvisionär: Der Hamburger Alfred Lichtwark war der bedeutendste Kunstvermittler des Kaiserreichs. Ein Porträt zum 100. Todestag. URL: www.zeit.de/2014/03/alfred-lichtwark-kunst-todestag (Letzter Zugriff am 15.9.2025).

Otto, Gunter (1963): Über didaktische Konzepte des Kunstunterrichtes. In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Das Problem der Didaktik. Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier. Weinheim, S. 109–126.

Otto, Gunter (1964): Kunst als Prozess im Unterricht. Braunschweig.

Otto, Gunter (1967): Prolegomena zu künftigen Lehr- und Bildungsplänen für den Kunstunterricht. In: Ehmer, Hermann K. (Hrsg.): Kunstunterricht und Gegenwart. Frankfurt a. M., S. 67–81.

Pfennig, Reinhard (1974): Gegenwart der bildenden Kunst: Erziehung zum bildnerischen Denken. Oldenburg.

Selle, Gert (1988): Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek b. Hamburg. www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/TS5FZPGAIP5SWK7HRRSL6GCPEJU3SWJD (Letzter Zugriff am 15.9.2025).

Bildnachweis

Abb. 1–9: Schüler*innenarbeiten aus dem SCHULKUNST-Archiv Baden-Württemberg.

40 Jahre SCHULKUNST in Baden-Württemberg

Eine thematische Retrospektive

Adriana Madonna, Alina Stockinger & Katja Bradenburger

Zusammenfassung

Der Beitrag gibt einen Überblick über die Schwerpunktthemen des SCHULKUNST-Programms Baden-Württemberg der vergangenen 40 Jahre. In chronologischer Reihenfolge wird jedes Thema schuljahresweise ausgewiesen und dazu je ein ausgewähltes Werk in seinem Entstehungskontext erläutert. So entsteht ein facettenreiches Bild des Kunstunterrichts der letzten Jahrzehnte über Klassenstufen und Schularten hinweg.

Schlagworte: Kunstunterricht, Jahresthemen, Schwerpunkt, bildnerische Bereiche, Klassenstufen, Schularten

Einleitung

Von Beginn an setzte das landesweite Aktions- und Förderprogramm SCHULKUNST Baden-Württemberg für seine Umsetzung an den Schulen thematische Impulse, die seit 1989 als Jahresthemen schuljahresweise und seit dem Schuljahr 2014/15 im zweijährigen Turnus ausgeschrieben werden. Die Themenstellung setzt abwechselnd an verschiedenen Bereichen innerhalb des Kunstunterrichts an: Gattung/Verfahren/Technik,Material/Werkstoff, Künstlerisches Verfahren/künstlerische Strategie, Freies inhaltliches Thema oder Schwerpunkte, die quer zu diesen Bereichen liegen. Fortbildungen und didaktische Handreichungen führen die Lehrkräfte in die neue Thematik ein und entfalten Anregungen, die für den eigenen Kunstunterricht adaptiert werden können.

Ob Grafik, Malerei, Fotografie, Video, Skulptur oder Installation – Kunstunterricht ist vielfältig und innovativ. In den vergangenen vier Jahrzehnten sind im Kunstunterricht – angeregt durch das SCHULKUNST-Programm – mittlerweile Tausende Werke entstanden, die Kreativität, handwerkliches Können und individuelle Ausdruckskraft von Schüler*innen aller Klassenstufen und aller Schularten im Land sichtbar machen. Dieser Beitrag würdigt 40 Jahre SCHULKUNST mit einer Auswahl besonders gelungener Arbeiten aus dem Schulkunst-Archiv, den Landesausstellungen, Publikationen und Lehrkräftefortbildungen. Dabei werden die SCHULKUNST-Themen in ihrer chronologischen Reihenfolge betrachtet. Im Sinne des Programms, alle Schularten und alle Klassenstufen zu beteiligen, berücksichtigt die Auswahl diese Bandbreite ebenfalls. Die Vielfalt der Techniken und Themen steht zugleich für die hohe Qualität und den lebendigen Kunstunterricht an Schulen in Baden-Württemberg.

1 Druckgrafik (1989/90)

„Surreales – Irreales“ – Surrealer Bildraum
Mehrfarben-Linolschnitt (Klasse 10) einer surrealen Innenraumszene. Mit perspektivischer Konstruktion, collageartig eingefügten Elementen und übersteigerten Maßstäben entwickelten die Schüler*innen ein eigenes Bildmotiv. Die räumliche Zeichnung mit ihren Bildmontagen wurde auf eine Linolplatte übertragen. Diese diente als Vorlage für die Umsetzung in einen quadratischen mehrfarbigen Druck mit Weißlinien- und Flächenschnitt. Mit unregelmäßigem Strukturenschnitt sind Texturen und Muster herausgearbeitet, die das Bild mit seinen kräftigen Farbflächen und Linienstrukturen noch komplexer erscheinen lassen und die surreale Wirkung des Bildraums verstärken. Die Schüler*innenarbeit lotet die kreativen Potenziale von Drucktechnik und Bildfindung aus.

Abbildung 1: „Surreales – Irreales“ – Surrealer Bildraum, Mehrfarben-Linolschnitt Klasse 10, Gesamtschule

2 Plastik (1990/91)

Fetisch

Vier Tonplastiken zeigen etwa 40 cm hohe Fetischwesen auf Holzsockeln. Die Figuren entstanden, indem Ton ausgerollt und über einem Rundholz modelliert wurde. Die gebrannten Figuren sind auf Sockel montiert und von den Schüler*innen individuell ausgestaltet. Sie verbinden verschiedene aufgesetzte Materialien wie Leder, Stroh, Haare und Draht und bilden daraus fantasievolle archaisch-rituelle Wesen mit stark betonten Accessoires (Klasse 9). Diese lassen die Fetische natürlich und erdverbunden wirken, während die Präsentation und die fantasievolle Gestaltung ihnen eine mystische und erhabene Wirkung verleihen. Das Experimentieren mit Materialqualitäten und -kombinationen vermittelt plastische Gestaltungsprozesse und Qualitäten.

Abbildung 2: Fetisch, Klasse 9, Förderschule L Sachsenheim

3 Architektur – Wohnen – Bauen (1991/92)

Kulturzentrum (Halle)

Das ca. 50 × 70 cm große Architekturmodell eines Kulturzentrums entstand aus Rundstäben, PVC-Schläuchen, Karton und Stoff. Das Modell mit seinem filigranen Gerüst und dem darüber gespannten blauen zeltartigen Segel ist nach Prinzipien des Leichtbaus aufgebaut. Fäden und Stäbe stabilisieren die Überdachung. Im Zentrum steht die leicht wirkende Zeltdachkonstruktion den über Bühnen- und Eingangsbereichen mit ihrer organischen Ästhetik und den effektiven Konstruktionsprinzipien. Die Hoch- und Ankerpunkte und mehrfachen Krümmungen des Dachs lassen das Gebäude dynamisch und elegant wirken. Der Zugang eröffnet den Schüler*innen (Klasse 12) einen bedeutenden Bereich der Architektur.

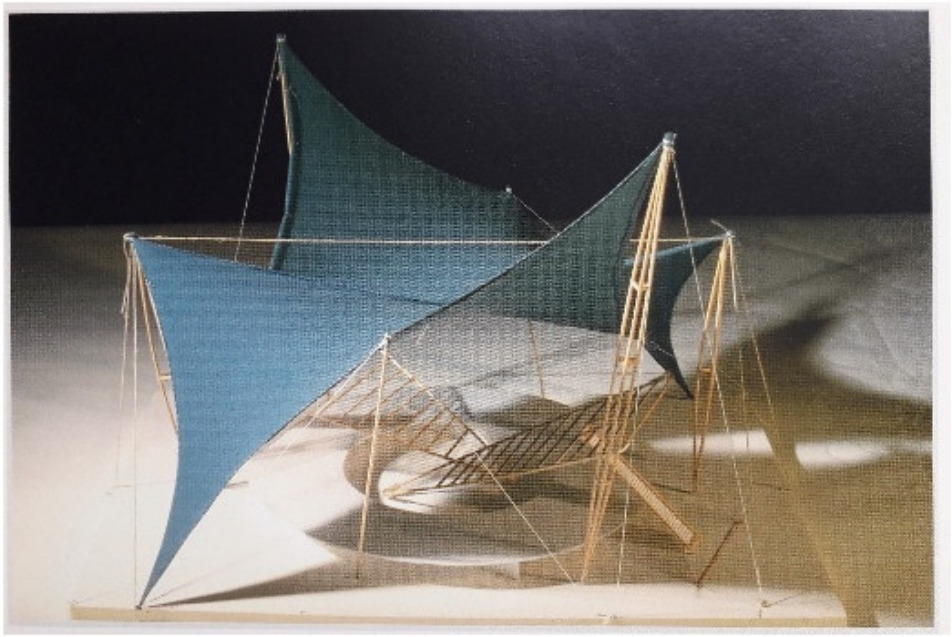

Abbildung 3: Kulturzentrum (Halle), Klasse 12, Justinus-Kerner-Gymnasium Heilbronn

4 Farbe – Malerei (1992/93)

Körper und Raum

Das Deckfarbenbild im Format Din A3 zeigt eine surreal verfremdete Landschaft (Klasse 9), in der stark vergrößerte Alltagsgegenstände monumental im Raum stehen. Links nimmt eine übergroße Rasierklinge die gesamte Bildhöhe ein, rechts im Bild steht eine kleinere Rasierklinge. Perspektivisch angelegte röhrenartige Strukturen enden in geometrischen roten Formen. Sie weisen in den Bildraum hinein auf eine dritte Rasierklinge in der Ferne. Die Komposition ist einfach, aber effektiv, wobei die klaren Linien und geometrischen Formen eine gewisse Strenge vermitteln. Die reduzierte Farbpalette setzt auf die Kombination intensiver Farb- sowie Hell-Dunkel-Kontraste. In Anlehnung an kunsthistorische Werke verleihen der großflächige und gegenständliche Farbeinsatz und die Lichtführung dem Bild eine spannungsreiche, bedrohliche oder melancholische Atmosphäre.

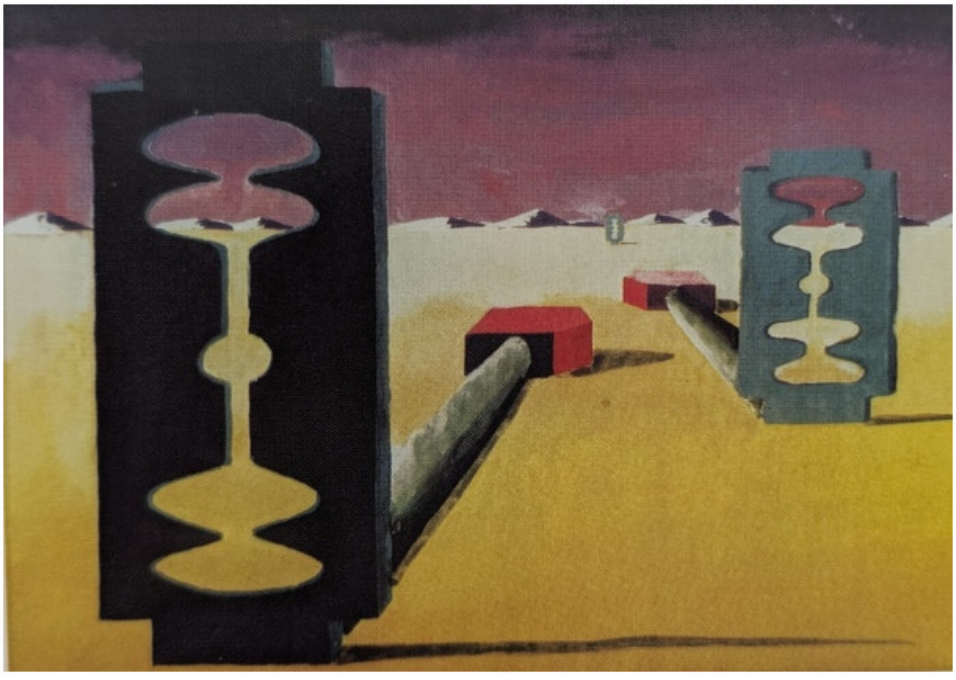

Abbildung 4: Körper und Raum, Klasse 9, Realschule

5 Grafik – Schriftgestaltung (1993/94)

Buchstabencollage

Mixed-Media Collage im Format 47 × 67 cm aus Zeitungspapieren mit aufgemalten Deckfarbenflächen (Klasse 7). Das Bild zeigt eine dynamische Kombination aus gemalten und aufgeklebten Elementen. Buchstaben in verschiedenen Größen und Schriftarten sind als Formen in kalten und warmen Farben gegenübergestellt und verteilen sich rhythmisch über die Fläche. Unten im Bild sind maschinenähnliche Elemente zu erkennen, die sich im Bild als runde, farbige Elemente wiederholen. Die Gesamtstimmung ist energiegeladen und komplex, fast chaotisch, aber mit einer klar reduzierten Farbpalette und einer mechanischen Ästhetik. Die Verwendung der Schriftzeichen deutet auf experimentelle typografische Gestaltung der Bildfläche sowie eine Auseinandersetzung mit künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten hin.

Abbildung 5: Buchstabencollage, Klasse 7, Realschule am Karlsberg Crailsheim

6 Zeichnung (1994/95)

Wespe

Großformatige Tuschezeichnung einer stark vergrößerten Wespe (Klasse 12), mit betont eigenständiger Linienführung, reduzierter Binnenzeichnung und kompositorisch gewichteter Platzierung. Das Insekt wurde mit Tusche, Bleistift und Pinsel in dunklen Brauntönen detailliert gezeichnet, wobei Konturen und Details seiner Anatomie durch feine Linien hervorgehoben werden. Die Flügel sind durch transparente, federartige Striche angedeutet, die auch eingesetzt werden, um Bewegungslinien zu beschreiben. Im Zentrum der Aufgabe stand eine freie grafische Umsetzung, welche die Eigenständigkeit von Linien und Linienerfindung hervorhebt. Der leere Hintergrund lenkt die Aufmerksamkeit auf die Wespe im Zentrum des Blatts. Die Zeichnung fängt in zügig gesetzten Strichen die lebendige Ästhetik des Tiers in Bewegung ein und inszeniert sie im großen Format 70 × 100 cm.

Abbildung 6: Wespe, Klasse 12, Gymnasium Neckartenzlingen

7 Spiel – Aktion – Performance (1995/96)

Fußballer

Grattagegrafik eines Fußballspiels im Stadion (Klasse 6), dessen Figuren und Umfeld als weiße Linien und Strukturen aus einem schwarz eingefärbten Karton herausgekratzt sind. Die kleinformatige Spielszene wirkt dynamisch und energiegeladen: Eine Vielzahl von Figuren ist in verschiedenen Posen dargestellt. Um einen Fußball herum bewegen sich die Spieler, im Tor ist ein Torwart zu erkennen, im Hintergrund Zuschauer. Die kontrastierende Schwarz-Weiß-Technik wird für die Unterscheidung der Teams eingesetzt und verdeutlicht die Zugehörigkeit. Das Spiel findet auf einem Feld statt, das durch feine schematische Linien angedeutet wird, die Figuren sind mit weißen Umrisslinien und große Flächen herausgearbeitet. Das Bild thematisiert Bewegung, Teamwork und die Emotionen, die mit sportlichen Aktivitäten verbunden sind.

Abbildung 7: Fußballer, Klasse 6, Realschule am Karlsberg Crailsheim

8 Prinzip Zufall (1997/98)

Farbauftrag

Eine Malerei mit unterschiedlichen Deckfarbenstrukturen (Klasse 3), die mit außergewöhnlichen Werkzeugen auf Karton (50 × 30 cm) aufgetragen wurden, sodass sie eine dichte, abstrakte Farbfläche erzeugen. Im Zentrum dominiert eine Masse aus weißer und blauer Farbe, die wie eine Explosion wirkt. Darin sind mehrere scherbenartige, rotbraune Objekte eingebettet. Der schwarze Hintergrund wird von zahlreichen Farbspritzern durchzogen, was den Eindruck von Bewegung und Energie verstärkt - einer kreativen Entladung. Die Aufgabe bestand darin, mit Holzstücken, Steinen, Styropor und Fingern experimentell Farben aufzubringen. Die Schüler*innen nutzten die dabei entstehende materielle und farbliche Dynamik und setzten sich auf diese Weise mit künstlerischen Zufallsprinzipien auseinander.

Abbildung 8: Farbauftrag, Klasse 3, Meister-Eckehart-Schule Buchen, SBBZ

9 Entwerfen und Gestalten – Design (1998/99)

Lichtobjekte

Lichtobjekte unterschiedlicher Größe aus umgedeuteten Alltagsgegenständen (Klasse 8), bei dem montierte Teile und eingebaute Lichtquelle gemeinsam ein poetisches, leuchtendes Ensemble mit Schatten- und Farbwirkungen bilden. Die Modelle sind aus unterschiedlichen Materialien gefertigt, die durch das Verfahren des Upcyclings aus Alltagsgegenständen eine künstlerische neue wie auch höherwertige Bedeutung erhalten und zugleich nachhaltig sind. Im Entwurfsprozess des individuellen Um- und Neugestaltens ihrer Designobjekte berücksichtigen die Schüler*innen ästhetische, emotionale und funktionale Aspekte gleichermaßen. Die Lichtobjekte spielen mit Transparenz und Opazität, Reflektion und Verdeckung.

Abbildung 9: Lichtprojekte, Klasse 8, Realschule

10 SCHULKUNST-Kunstgeschichte (1999/2000)

Hundertwasser: Weiterführung einer Kunstpostkarte

Die bunte Ölkreidezeichnung einer weitergeführten Kunst-Postkarte (Klasse 2) integriert das Originalmotiv in ein größeres eigenes Bild (43 × 61 cm). Zu erkennen ist links unten im Bild ein Motiv des Künstlers Hundertwasser, das als kleinere Collage-Einlage eingefügt ist. Deren lineare Strukturen werden im eigenen Bild weitergeführt und münden in zwiebelförmige Hauben. Rechts im Bild nimmt eine weitere mit Buchstaben selbst gestaltete Postkarte den Stil des Originalmotivs auf. Im Bild sind die für Hundertwasser typischen bunten, gewellten Linien und organischen Formen individuell ergänzt. Die gesamte Oberfläche ist gefüllt, was dem Werk eine hohe visuelle Dichte verleiht. Schon für junge Schüler*innen bietet diese bildnerische Praxis Lernpotenziale für Komposition, Textur und die Wirkung von Farbe.

Abbildung 10: Hundertwasser: Weiterführung einer Kunstpostkarte, Klasse 2, Grundschule Kilchberg

11 Abbild – Foto – Video (2000/01)

Herbstimpressionen

Ein dreiminütiger Videokurzfilm zum Thema Herbst mit Szenen von Laub, Bäumen, Wetter und Bewegungen, die mit ausgewählter Musik zu einer stimmungsvollen Jahreszeiten-Impression montiert sind (Klasse 8-9). Vier Standbilder geben einen Einblick, wie die Schüler*innen Idee und Drehbuch entwickelten und in Filmszenen umgesetzten. Sie erprobten auch die Produktionsschritte Storyboard, Videoschnitt und Vertonung. Filmische Gestaltungsmittel wie Kameraeinstellungen, Perspektiven, Licht und Einstellungsgrößen wurden gezielt eingesetzt, um herbstliche Farben und subjektive Empfindungen einzufangen. Der Film als Gesamtwerk hält die Schönheit und Vielfalt der Jahreszeit fest.

Abbildung 11: Herbstimpressionen, Klasse 8–9, Realschule

12 Raum (2001/02)

Das große Spinnenspiel

Raumgreifende Wollfadeninstallation (Klasse 2), bei der farbige Fäden durch den Raum gespannt, netzartig verbunden und verdichtet sind, sodass ein begehbares Geflecht entsteht, das an ein riesiges Spinnennetz erinnert. Dieser interaktive Zugang zum Thema Raum ermöglicht den Schüler*innen, neue räumliche Erfahrungen zu machen und gemeinsam zu gestalten. Er regt dazu an, ihre räumliche Wahrnehmung, Feinmotorik und Problemlösungsfähigkeiten zu entfalten, indem sie sich durch das komplexe, farbenfrohe Gewirr bewegen, darin spielen und verweilen.

Abbildung 12: Das große Spinnenspiel, Klasse 2, Grundschule

13 Abstraktion (2002/03)

o. T.
Farbenfrohe Assemblage aus unterschiedlichen Materialien (Klasse 7), die eine maskenhafte, farbig gestaltete Figure zum Thema „Kostümball der Außerirdischen“ zeigt, die auf einem gläsernen Sockel befestigt ist. Die dreidimensionale, humorvoll gestaltete blaue Fantasiefigur ist einer verspielten, tänzerischen Pose darstellt, umgeben von organisch geformten, leuchtend grünen und gelb-orangen Elementen. Die Beleuchtung erzeugt lange, verzerrte Schatten, die der dynamischen Komposition zusätzlich Tiefe und Bewegung verleihen. So entsteht eine lebendige fantasievolle Atmosphäre, die zur Interpretation von Symbolik und erzählerischen Fragmenten in abstrakten Werken einlädt.

Abbildung 13: Kostümball der Außerirdischen, Klasse 7, Lise-Meitner-Gymnasium Böblingen

14 Bewegung (2003/04)

Skifahrer/Volleyballer

Großformatige Temperamalereien mit Sportler*innen (Klasse 12), deren Bewegungen in kräftigen Farbfeldern und gestischen Pinselzügen abstrahiert sind. In einem angedeuteten Bildraum rücken formatfüllende Ausschnitte sportlicher Szenen in den Fokus. Dargestellt sind typische Bewegungsmuster der Sportarten Skifahren bzw. Volleyballspiel im Raum, die auf eine Analyse von Gleichgewicht und Koordination schließen lassen. Die Kompositionen werden von Schrägen dominiert, die dynamischen Körperhaltungen der Figuren suggerieren Aktivität und Geschwindigkeit, ihre Abstraktion assoziiert Bewegungsunschärfe. Die Schüler*innnen setzten sich rezeptiv und produktiv mit verschiedenen Dimensionen des Themas auseinander.

Abbildung 14: Skifahrer/Volleyballer, Klasse 12, Schickhardt-Gymnasium Stuttgart

15 Körper + Farbe (2004/05)

Kimono

Handgefertigter Kimono (Klasse 9) aus zusammengenähten Stoffbahnen, bedruckten Papieren, Plastiktüten und Verpackungen, der ein farbiges Patchworkkleidungsstück mit vielfältigen geometrischen Mustern erzeugt. Die vielseitigen Bearbeitungs- und Verbindungsmöglichkeiten laden zum Erkunden ein, wie aus den Materialien ein dreidimensionales Objekt gestaltet werden kann. Warme Farben und kräftige, blockartige Muster gegenüber einem hellen Brustbereich bestimmen üben eine visuelle Anziehungskraft aus. Darüber hinaus greift die lebensgroße Ausführung nach traditionellem Schnittmuster menschliche Proportionen und eine persönliche, erzählerische Ebene auf, sodass vielfältige Bezüge zum Betrachtenden hergestellt werden.

Abbildung 15: Kimono, Klasse 9, Raphael-Realschule Heidelberg

16 Vervielfältigung (2005/06)

Zeig mir dein Geweih

Aus einer Vielzahl an Miniatur-Hirschköpfen entstand in Gemeinschaftsarbeit (alle Klassen) eine großformatige Montageplastik. Die Serie kleiner Hirschkopf-Objekte stellt einen Bezug zu lokalen Kleinuhrenindustrie her, die mit Farbe und Schmuckelementen aus Alltagsgegenständen individuell verfremdet und humorvoll überformt wurden. Die Anordnung von Kuriositäten parodiert traditionelle Sammlungen von Jagdtrophäen, dekonstruiert und entschärft sie mit einem Augenzwinkern, transformiert und interpretiert sie neu. Durch die unzähligen unterschiedlichen Aufsätze wird demonstriert, wie durch minimale Variationen in der Dekoration eine maximale Vielfalt an individuellen Ausdrücken entstehen kann.

Abbildung 16: Zeig mir dein Geweih, alle Klassen, Elztal-Schule Förderschule Gutach i. Br.

17 Spuren (2006/07)

Lebensraum

Rauminstallation aus gesammelten Alltagsgegenständen (Klasse 13), die einen spurenträchtigen Wohnraum mit Möbeln, Kisten und persönlichen Objekten als biografischen Lebensraum nachbildet. Ausgehend von Werkbetrachtungen der Objektkunst wurden Innenräume sondiert, in denen besonders vielfältige Spuren des täglichen Lebens hinterlassen werden. Die Schüler*innen skizzierten und inszenierten in Gruppenarbeit räumliche Situationen als Environment. Der abgebildete unordentliche Wohnraum mit Küchenzeile (ca. 1,7 × 3 × 2 m) macht die Hinterlassenschaften menschlichen Handelns sichtbar und regt zum Nachdenken über Konsumverhalten und unsere Lebensweise an.

Abbildung 17: Lebensraum – Rauminstallation aus Alltagsgegenständen, Klasse 13, Hochrhein-Gymnasium Waldshut

18 Papier und Pappe (2007/08)

Fischgrätenschwarm

Installation aus Papier- und Pappobjekten, die wie surreale Fischgrätenformen an Draht montiert sind und als schwebender Schwarm im Raum hängen, basierend auf Zufallsgedichten und Assoziationen (Klasse 11). Ausgehend von Werken des Surrealismus setzten sich die Schüler*innen in Kleingruppen fächerübergreifend mit kreativen Prozessen zur Entwicklung einer Bildidee auseinander. Die surrealen Formen wurden zeichnerisch und plastisch umgesetzt. Die Schüler*innen erproben die Eigenschaften und das vielseitige Potenzial des Materials als künstlerisches Medium und kommen zu überraschenden Ergebnissen: Der „Fischgrätenschwarm“ (ca. 40-60 cm) verdeutlicht dies nicht nur auf materieller, sondern auch auf inhaltlicher Ebene.

Abbildung 18: Fischgrätenschwarm, Klasse 11, Hans-Multscher-Gymnasium Leutkirch

19 Erde (2008/09)

Erden Triptychon

Dreiteiliges Wandbild aus mit Acrylbinder angerührten Erden (Klasse 6), das in Braun- und Ockertönen abstrakte, strukturierte Flächen zeigt und feine Farbnuancen des Naturmaterials sichtbar macht. Lokal gesammelte Erden in verschiedenen Farben wurden auf ihre farblichen Nuancen hin untersucht, differenziert und zu Farben verarbeitet. Werkbetrachtungen von Triptychen bildeten den Ausgangspunkt für die abstrakte Bemalung der großformatigen Leinwände (200 × 100 cm). Die Schüler*innen bearbeiteten die drei Bildgründe einzeln und im Zusammenhang, so dass kohärente farbige Bezüge zwischen den einzelnen Teilen deutlich werden. Den Schüler*innen bietet die Malerei mit Erdpigmenten eine breite Palette an Farbtönen, Konsistenzen und Texturen, die das natürliche Material in den Mittelpunkt stellen.

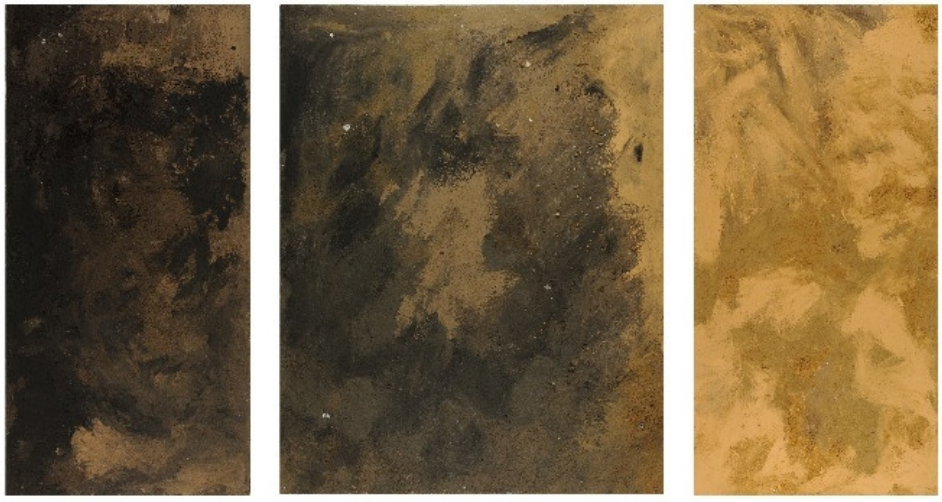

Abbildung 19: Erden Triptychon, Klasse 6, Aurain-Schule, GHRWS, Amstetten

20 Begegnung (2009/10)

Begegnungen mit dem Selbst

Inspiriert von Werkbetrachtungen und in methodisch abwechslungsreichen Übungen zum Thema Porträt entstanden zunächst Zeichnungen in Partnerarbeit und Selbstporträts. Anschließend fertigten die Schüler*innen (Klasse 8) ein Selbstporträt mit durchgehender Linie, das als Vorbereitung für ein Selbstbildnis aus einem einzigen Stück Draht diente. Der Fokus lag auf Proportionen, Ausdruck und der Übersetzung von Linien in den Raum mithilfe des biegsamen und zugleich stabilen Materials. Die Ergebnisse zeigen, fotografisch inszeniert, filigrane raumgreifende Drahtskulpturen, die das eigene Selbstporträt als Raumzeichnung darstellen – reduziert und zugleich sehr persönlich. So wird das eigene Spiegelbild zum Motiv der Auseinandersetzung mit Identität und Selbstwahrnehmung.

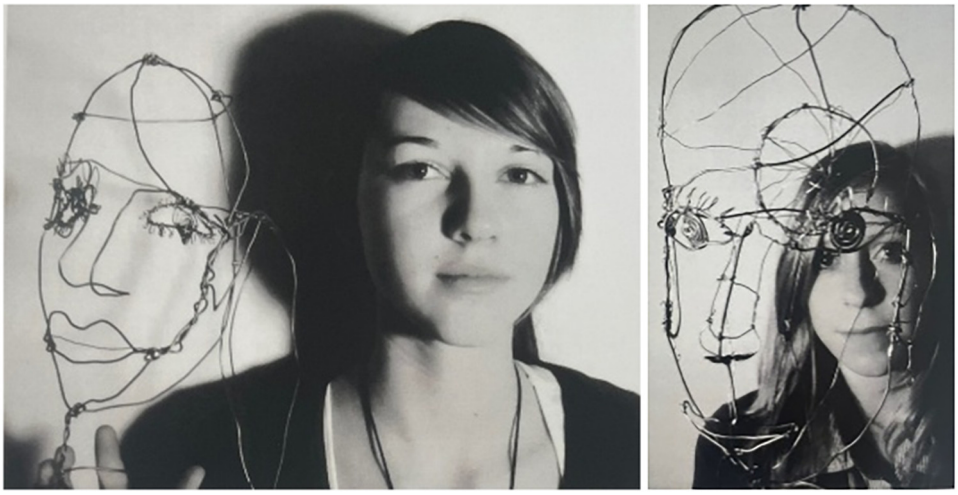

Abbildung 20: Begegnungen mit dem Selbst, Klasse 8, Kepler-Gymnasium Ulm

21 Holz (2010/2011)

Baumstudien

Eine Reihe von Baum- und Zweigstudien wurde auf grauem Tonpapier in Kombination mit weißem Papier mit Holzstiften gezeichnet (Mittelstufe), um unterschiedliche Aststrukturen und Kronenformen naturbeobachtend und farblich differenziert zu erfassen. In ihren Zeichnungen erforschten die Schüler*innen die vielschichtigen natürlichen Strukturen und vertiefen ihr Verständnis für deren Aufbau und Zusammenhänge. Die A3-Studien übersetzen diese detaillierten Beobachtungen in verschiedenen Zeichentechniken, abstrahierenden und kompositorischen Entscheidungen in individuelle Darstellungen, die einen sensiblen Zugang zum Thema Holz widerspiegeln.

Abbildung 21: Baumstudien, Mittelstufe, Kepler-Gymnasium Ulm

22 Experiment (2011/12)

Nachts in der Schule

Die ausgewählte Arbeit zeigt die Fotografie einer nächtlichen Schulszene (Oberstufe), in der leere Räume und Gegenstände in farbiges Licht getaucht werden. Durch lange Belichtung entsteht eine geheimnisvolle Atmosphäre, in der Licht- und Schatten sowie Farbspuren die gewohnte Schulumgebung verfremden und neu interpretieren. In der experimentellen Auseinandersetzung mit fotografischen Ausdrucksformen und der kreativen Erprobungen jenseits des Klassischen kommen die Schüler*innen zu unkonventionellen Ergebnissen. Das Experimentieren bietet in der Fotografie eine reiche Fülle an Möglichkeiten. Nicht nur in Bildbearbeitungsprogramm, sondern auch im Fotolabor, durch technische Prozesse oder bewusste gestalterische Eingriffe zeigt sich die Offenheit des Mediums und seiner Ausdrucksweisen.

Abbildung 22: Nachts in der Schule, Oberstufe, Erich-Kästner-Gymnasium Eislingen

23 Wohnen – Raum erfahren (2012/13)

Architektonische Skulptur

In der Lehrkräftefortbildung entstanden Plastiken aus lederhart getrockneten Tonkuben, deren verschränkte und gebogene Teile eine abstrakte architektonische Struktur mit Durchbrüchen und Überlagerungen bilden. Die Tonplatten wurden zerschnitten, verformt, ineinandergeschoben und neu zusammengesetzt. Durch die Eingriffe entstanden abstrakte Skulpturen, in denen konstruktive und organische Gestaltungsideen kombiniert werden konnten. Der handlungsorientierte Zugang befasste sich mit der Förderung von Raumvorstellung, Materialerfahrung und kreativem Denken im Bereich zwischen plastischer Gestaltung und architektonischen Fragestellungen. Die Fortbildung gab Impulse, wie Schüler*innen ein Bewusstsein für Räume entwickeln und sich im zeitgemäßen Bauen mit eigenen wie auch gesellschaftlichen Bedürfnissen auseinandersetzen können.

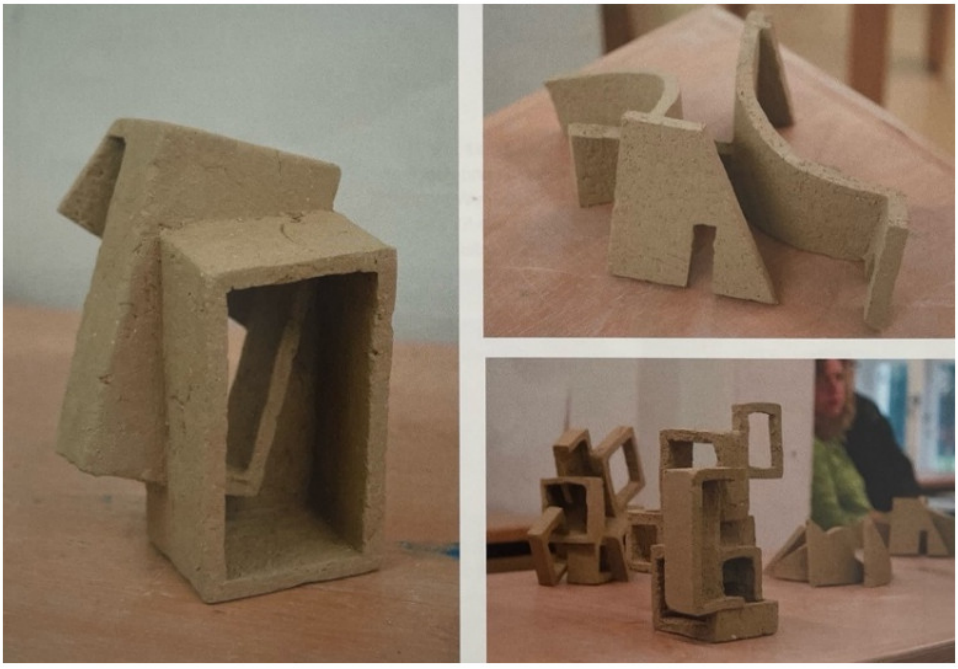

Abbildung 23: Architektonische Skulptur, Lehrkräftefortbildung

24 Farbe – Licht (2013/14)

Farbkomposition

Die Fotografien zeigen ein Experiment (Klasse 12), das sich durch einen forschenden Zugang und explorative Methoden auszeichnet. Die Erfahrungen mit Lichtwirkungen laden zum experimentellen Umgang ein, der sich hier auf das Wesentliche konzentriert: Die Schüler*innen untersuchten die Wechselwirkung von Wahrnehmung, Farbe und Licht, indem sich in einer Petrischale mit flüssigen Farbtropfen organische, ineinanderfließende Farbfelder bilden. Mit der Pipette entstehen organische Formen, die sich ständig verändern. Fotografische Momentaufnahmen halten diesen flüchtigen Augenblick fest und machen die Verbindung von Farbintensität, Verläufen, Reflektieren und Erleuchten sichtbar. Gezielte Beleuchtung inszeniert die intensiven, abstrakten Farbkompositionen.

Abbildung 24: Farbkomposition, Klasse 12, Berufliches Gymnasium

25 Zeichnen (2015/16)

Tierisch gut

Bei der Malaktion zeichneten Schüler*innen (Klasse 1) gemeinsam mit Stöcken Tiere und Muster mit schwarzen Linien auf großformatiges Packpapier und gestalteten sie mit weißer Farbe aus. Die ungewöhnlichen Werkzeuge fördern einen spontanen und unvoreingenommenen Zugang zum Zeichnen, bei dem weniger die visuelle Ähnlichkeit als die unmittelbare Leichtigkeit des Zeichnens als künstlerische Ausdrucksform im Fokus steht. Der freie, spielerische Umgang mit den Materialien setzt bei der Experimentierfreude der jungen Zeichner*innen an. In schnellen Skizzen entstanden in großen Gesten grafische Spuren, die besondere Qualitäten und lebendige Darstellungen erzeugen. Die Papiere wurden zu künstlerischen Papiersäcken umgestaltetet, die als Ergebnis der Aktion die gemeinsamen Erfahrungen abrunden.

Abbildung 25: Tierisch gut, Klasse 1, Grundschule Leimbach

26 Bild-Material-Objekt (2017/18)

Eine Robbe in Freiheit

Auf einer Wasserfläche ist eine modellierte Figur einer bemalten Robbe zu erkennen, die als kleine Szene zu einer selbst erfundenen Geschichte gestaltet ist. Dabei modellierten die Schüler*innen (Klasse 5) ihre Szenen mit Keramikplast (Größe ca. 25 × 30 cm) und bemalten sie anschließend mit Acrylfarbe. In Teams wurden mit einfachen Zugängen zum Plastizieren und narrativen Methoden kreative Ideen entwickelt: Die Kinder erfanden eigene Geschichten, versetzten sich in ihre Figuren hinein und entwickelten so Charaktere und Umgebungen für ihre dreidimensionalen Arbeiten. Der mehrdimensionale Zugang korrespondiert mit dem Dreiklang des Themas, das zeitgenössische künstlerische Prozesse zwischen Bild, Material und Objekt in den Blick nimmt.

Abbildung 26: Eine Robbe in Freiheit, Klasse 5, Gemeinschaftsschule Loßburg

27 100 Jahre Bauhaus (2019/20)

Sitzgelegenheit

Den Designstuhl aus Pappröhren und Gurtbändern entwarfen und bauten Schüler*innen (Klasse 10) im Rahmen eines umfangreichen Workshops. Unter Anleitung eines Designers entstanden nach ergonomischem Briefing, Skizzen und Modellbau in verschiedenen Maßstäben schließlich Prototypen im Maßstab 1:1. In den Entwurfsprozess flossen sowohl technisch-handwerkliche als auch gestalterische Aspekte aus dem Bereich Design ein. Die Elemente sind konstruktiv verschraubt und gebunden und zu einer funktionalen, leichten Sitzgelegenheit mit sichtbarer Tragstruktur zusammengefügt. Im Bezug auf Form und Funktion werden die Prinzipien der Idee Bauhaus aufgegriffen. Das Projekt förderte das Verständnis für Design, Materialeigenschaften und nachhaltige Gestaltung.

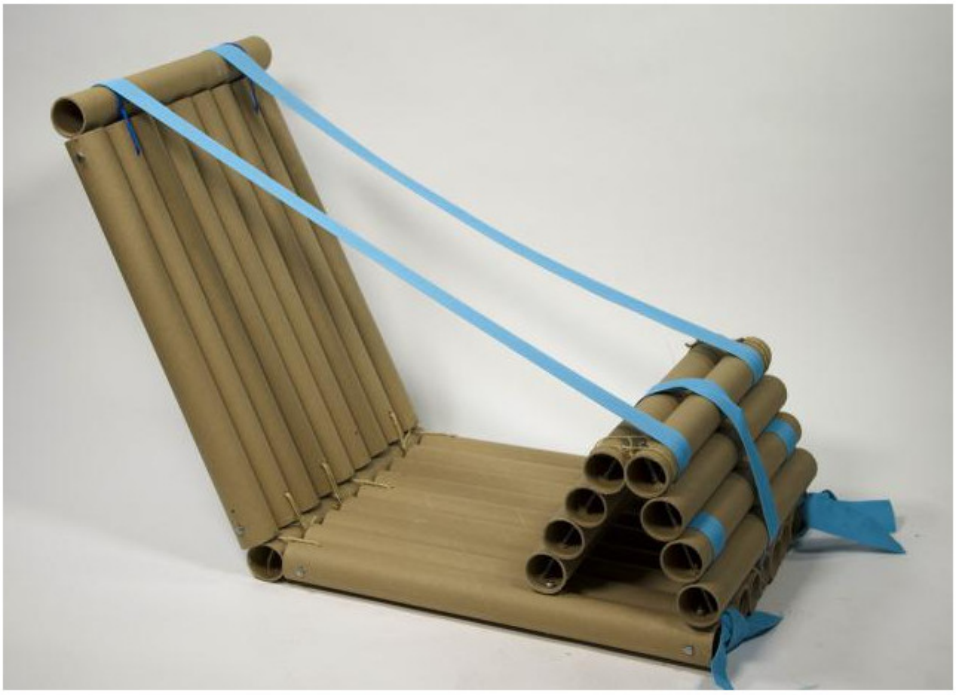

Abbildung 27: Sitzgelegenheit, Klasse 10, Ellenrieder-Gymnasium Konstanz

28 Natur und Zeit (2020/21–2021/22–2022/23)

Wachstumsstudien eines Stuhls

Schüler*innen (Klasse 6) erkundeten das Thema „Wachstum“ anhand eines vertrauten Alltagsgegenstands. In der Installation aus Stuhlteilen und Holzstücken, bei der ein Stuhl in mehreren Zuständen als wachsendes, ausuferndes Objekt gezeigt wird, sind Möbel- und Naturformen kombiniert. Der Stuhl scheint sich organisch auszubreiten, wächst scheinbar aus dem Boden und wuchert über seine gewohnte Form hinaus, was eine starke Verbindung zur Erde und zur Verwurzelung suggeriert. So entsteht ein spannendes Spiel zwischen natürlichen Formen, Funktionalität und künstlerischer Verfremdung, das die Beziehung zwischen Mensch, Handwerk und Vergänglichkeit reflektiert.

Abbildung 28: Wachstumsstudien eines Stuhls, Installation, Klasse 6, Leintal-Schule Gemeinschaftsschule Schwaigern

29 Serie (2023/24–2024/25)

Grimassen

Die dreiteilige Serie von Kinderporträts (Klasse 2) zeigt Schwarz-Weiß-Fotografien im Hochformat 21 × 30 cm, auf denen eine Schülerin unterschiedliche Grimassen zieht. Die Porträts fangen fängt die verspielten und ungezwungenen Seiten des Mädchens ein und sind aus unterschiedlicher Perspektive aufgenommen. Die dreiteilige Anordnung erinnert an einen klassischen Fotokabinenstreifen, der Momente der spontanen Selbstdarstellung festhält. In spielerischer Interaktion mit der Kamera erforschten die Kinder durch bewusste Mimik und Kameraeinstellungen Gesichtsausdruck und Stimmung. Die Arbeit mit der Kamera förderte das Verständnis für Perspektive, Selbstwahrnehmung und Ausdruckskraft – und machte obendrein großen Spaß.

Abbildung 29: Grimassen, Klasse 2, Kochertal-Grundschule Sulzbach-Laufen

Bildnachweis

Abb. 1: „Surreales - Irreales“ – Surrealer Bildraum [Linolschnitt] (o.J.). Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart im Auftrag des Ministeriums für Kultus und Sport BW (Hrsg.) (1990): Druckgrafik. Materialien zur musisch-kulturellen Erziehung an den Schulen, S. 94.

Abb. 2: Fetisch [Tonplastik] (o.J.) @ Werner Stütz. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart im Auftrag des Ministeriums für Kultus und Sport BW (Hrsg.) (1992): SCHULKUNST – PLASTIK, S. 23.

Abb. 3: Kulturzentrum (Halle) [Architekturmodell] (o.J) @ Karl-Heinz Ohr. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart im Auftrag des Ministeriums für Kultus und Sport BW (Hrsg.) (1994): Architektur – Wohnen – Bauen. Eine Dokumentation der landesweiten Regionalausstellungen, S. 68.

Abb. 4: Körper und Raum (o.J.) [Malerei]. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart im Auftrag des Ministeriums für Kultus und Sport BW (Hrsg.) (1996): SCHULKUNST Farbe – Malerei Teil I, S. 23.

Abb. 6: Wespe [Zeichnung] (o.J.) @ Tobias Kluftinger-Verdong. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport BW (Hrsg.) (2000): SCHULKUNST Dokumentation der landesweiten SCHULKUNST-Ausstellungen zum Thema ZEICHNUNG, S. 16.

Abb. 8: Farbauftrag [Materialbild] (o.J.) @ G. Weber. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport BW (Hrsg.) (2001): SCHULKUNST Dokumentation der landesweiten SCHULKUNST-Ausstellungen zum Thema ZUFALL, S. 25.

Abb. 9: Lichtprojekte. [Objekte] (o.J.) @ Karl-Heinz Ohr. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport BW (Hrsg.) (2003): SCHULKUNST Dokumentation der landesweiten Schulkunst-Ausstellungen zum Thema „DESIGN“, S. 35.

Abb. 11: Herbstimpressionen [Video] (o.J.). Landesinstitut für Schulsport Baden-Württemberg – Projektgruppe SCHULKUNST (Hrsg.) (2005): SCHULKUNST Abbild – Foto – Video. Dokumentation der landesweiten SCHULKUNST-Ausstellungen 2000/01, S. 81.

Abb. 12: Das große Spinnenspiel [Installation] (o.J.). Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW (Hrsg.) (2004): SCHULKUNST - RAUM. Dokumentation der landesweiten SCHULKUNST-Ausstellungen zum Thema Raum, S. 76.

Abb. 16: Zeig mir dein Geweih [Plastik] (o.J.). Landesinstitut für Schulsport Baden-Württemberg – Projektgruppe SCHULKUNST im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport BW (Hrsg.) (2007): Vervielfältigung. Katalog und Dokumentation zur Landes-Schulkunstausstellung 2007, S. 64.

Abb. 18: Fischgrätenschwarm [Installation] (o.J.). Landesinstitut für Schulsport Baden-Württemberg – Projektgruppe SCHULKUNST im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport BW (Hrsg.) (2008): Papier und Pappe. Dokumentation zur Landes-Schulkunstausstellung 2008, S. 50.

Abb. 19: Erden Triptychon [Malerei] (o.J.). Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL – Außenstelle Ludwigsburg im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport BW (Hrsg.) (2020): Natur und Zeit. Erde – Eine Dokumentation, S. 1.

Abb. 20: Begegnungen mit dem Selbst [Drahtplastik/Fotografie] (o.J.). Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik Baden-Württemberg – Projektgruppe SCHULKUNST im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport BW (Hrsg.) (2012): SCHULKUNST – Begegnung, S. 8.

Abb. 23: Architektonische Skulptur [Plastik] (o.J.) @ Paul VelthauS. Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik Baden-Württemberg – Projektgruppe SCHULKUNST im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport BW (Hrsg.) (2012): WOHNEN – Raum erfahren. Handreichung, S. 12.

Abb. 24: Farbkomposition [Aktionskunst/Fotografie] (o.J.). Zentrum für Bildende Kunst und Intermediales Gestalten beim Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik Baden-Württemberg (Hrsg.) (o.J.): SCHULKUNST-Kalender 2015. Farbe – Licht, S. 12.

Abb. 5, 7, 10, 13, 14, 15, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29: Schüler*innenarbeiten aus dem SCHULKUNST-Archiv Baden-Württemberg.

Rubrik: Schule

SCHULKUNST als Praxisbeispiel für inklusive Kunstbildung

Potentiale und Herausforderungen

Charlotte Mayer

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Entwicklung und die aktuellen inklusiven Potenziale des Kunstunterrichts im schulischen Kontext, mit besonderem Fokus auf das SCHULKUNST-Programm Baden-Württemberg. Historisch wird nachgezeichnet, wie sich die Kunsterziehung von einem auf Disziplin und Reproduktion ausgerichteten Fach hin zu einem kreativen und subjektorientierten Unterricht entwickelt hat, der zunehmend gesellschaftliche Themen wie Teilhabe und Vielfalt reflektiert. Die Umsetzung der Inklusion im Kunstunterricht bietet besondere Chancen, da kreative Prozesse individuellen Ausdruck ermöglichen, Barrieren abbauen, soziale Kompetenzen fördern und das gemeinsame Arbeiten von Schüler*innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen unterstützen. Anhand konkreter Projekte wie „Begegnungen mit Holz“ und „Mosaikwürfel“ werden die Herausforderungen und Chancen inklusiver Kunstprojekte illustriert, wobei strukturelle Bedingungen und engagierte Lehrkräfte eine Schlüsselrolle für nachhaltige Entwicklung spielen. Abschließend werden Voraussetzungen und didaktische Ansätze für inklusiven Kunstunterricht diskutiert, etwa reflektierte pädagogische Haltung, multiprofessionelle Teams und differenzierte Planung, um Vielfalt als Ressource zu begreifen und Inklusion als gesellschaftliches Leitprinzip zu implementieren.

Schlagworte: Inklusion, Teilhabegerechtigkeit, Barrierefreiheit, Gemeinsames Lernen, Bildungsgerechtigkeit

Einleitung

In nahezu allen Bildungsbereichen stellt sich die Frage nach gelingender Inklusion. Deren Umsetzung ist eine der zentralen Herausforderungen und zugleich eine große Chance für das Bildungssystem des 21. Jahrhunderts, weil sie das Ziel verfolgt, allen Kindern und Jugendlichen – unabhängig von ihren körperlichen, geistigen, sprachlichen, kulturellen oder sozialen Voraussetzungen – gleichberechtigten Zugang zu Bildung zu ermöglichen und demokratische Werte wie Gleichheit, Teilhabe und Gerechtigkeit zu verwirklichen.

Eine inklusive Beschulung zielt darauf ab, dass alle Heranwachsenden in einem Bildungssystem lernen können, welches die Vielfalt der Gesellschaft widerspiegelt und ein Miteinander fördert, das auf Anerkennung und Respekt basiert. Zu einer der größten Herausforderungen zählt vor allem die didaktisch sinnvolle Umsetzung der Beschulung heterogener Schulklassen.

Während die Realisierung von Inklusion in vielen Lehrfächern von strukturellen Hindernissen und Leistungsstandards bestimmt ist, wird der Kunstunterricht zunehmend als Raum wahrgenommen, der Potenziale für inklusive Lernsettings bietet (vgl. Kaiser/Brenne 2021, S. 16). Künstlerisches Arbeiten ermöglicht individuelle Lösungswege, Ausdrucksformen und soziale Begegnungen des gemeinsamen Gestaltens und Wachsens, ganz unabhängig von sprachlichen, körperlichen oder kognitiven Voraussetzungen.

Dieser Beitrag beleuchtet die historische Entwicklung und gegenwärtige Potenziale inklusiver Kunstpädagogik, wobei ein besonderer Fokus auf dem SCHULKUNST-Programm Baden-Württemberg liegt. Anhand von einem kurzen historischen Überblick, Beispielen aus der Praxis und Ansätzen aus der Didaktik wird reflektiert, inwiefern schulischer Kunstunterricht als inklusives Querschnittsthema verstanden und praktisch umgesetzt werden kann. Die Fragestellung ist hierbei bewusst praxisnah gehalten: Wie kann Kunstunterricht inklusiv gestaltet werden?

1 Historische Entwicklung: Von der Kunsterziehung zur Inklusionsdebatte

Die Idee der Inklusion ist eng mit gesellschaftlichen Vorstellungen von Teilhabe, Bildungsgerechtigkeit und Diversität verknüpft (vgl. Kottmann 2022). Im Kunstunterricht ist seit seiner Einführung im frühen 19. Jahrhundert ein Wandel erkennbar. Zunächst diente der sog. ‚geometrische Zeichenunterricht' der Disziplinierung durch Nachzeichnen einfacher Formen (vgl. Skladny 2009, S. 31). Ende des 19. Jahrhunderts verschob sich durch reformpädagogische Forderungen der Fokus auf kindliche Kreativität und subjektiven Ausdruck, mit dem Kind im Zentrum des Lernprozesses (vgl. ebd., S. 163 f). Die Rolle der Lehrkraft wandelte sich von der ‚Belehrung' zu Begleitung und Unterstützung. Nach 1945 wurde der Kunstunterricht neu etabliert, wobei die Entwicklung der Kinderzeichnung als Grundlage zur Annäherung an ‚echte' Kunst führte, beeinflusst von den Gestaltungsideen des Bauhauses. In den 1960er-Jahren wurde die bisherige Kunsterziehung hinterfragt und nicht mehr nur als ‚Erziehung' verstanden, sondern stärker an zeitgenössische Kunstformen angebunden. Kunst wurde als eigenständiges Fach mit wissenschaftlichen Aspekten betrachtet, das die Produktion künstlerischer Werke und deren Reflexion als gleichwertige Lernziele betrachtete. Ab den 1970er-Jahren rückten gesellschaftliche Themen wie Emanzipation und Medienkritik sowie individuelle Subjektivität wieder stärker in den Fokus, wobei die Förderung individueller Leistungen teilweise zugunsten von sozialer Integration und gesellschaftlicher Teilhabe zurücktrat (vgl. ebd.).

Die ersten Integrationsversuche von Schüler*innen mit einem sogenannten „pädagogischen Förderbedarf“ wurden in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er-Jahren durch Elterninitiativen angestoßen (vgl. Kottmann 2022, S. 28 f). Aus diesen Versuchen entwickelte sich die Integrationspädagogik, welche zunächst auf einzelne Kinder mit Behinderungen in Regelschulen abzielte.

Das heutige Verständnis von Inklusion hat zum Ziel, dass alle Schüler*innen, unabhängig von körperlichen, geistigen oder sozialen Unterschieden, gemeinsam am Unterricht teilnehmen sollen. Dieses Verständnis von Inklusion ist noch relativ neu und wurde besonders durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) geprägt, die seit 2009 in Deutschland gilt. Die UN-Behindertenrechtskonvention definierte Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen neu und fordert ihre gleichberechtigte Teilhabe. Artikel 24 verpflichtet zu inklusiver Bildung für alle Kinder (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte o. J.). Das Umsetzen der UN-BRK verläuft jedoch unterschiedlich, da klare Fristen und einklagbare Rechte fehlen. Das duale Schulsystem sowie Fachkräftemangel, fehlende Barrierefreiheit und knappe Ressourcen erschweren die inklusive Beschulung. Zudem wird die Bezeichnung ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ kritisch gesehen, da sie stigmatisieren kann (vgl. Kottmann 2022, S. 27). Trotz dieser Herausforderungen hat die UN-BRK das Bewusstsein für Inklusion gestärkt und sie als gesellschaftliches Leitprinzip etabliert.

2 Inklusive Potenziale im Kunstunterricht

Vor diesem Hintergrund der seit 2009 geltenden UN-BRK in Deutschland und der damit einhergehenden Verpflichtung zur Umsetzung von gleichberechtigter Teilhabe richtet sich der Blick nun auf die inklusiven Potenziale des Faches.

In den aktuellen Bildungsplänen Baden-Württembergs ist die Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV) prominent in den Leitperspektiven verankert. Ihr Kernanliegen ist es, „Respekt sowie die gegenseitige Achtung und Wertschätzung von Verschiedenheit zu fördern.“ (Bildungsplan BW 2016 - Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung). Schule versteht sich somit als tolerant und weltoffen. Hier soll es allen Heranwachsenden möglich sein, sich individuell und ohne Diskriminierung frei entfalten zu können. Die Leitperspektive will auch zum friedlichen Miteinander beitragen und trägt so zur „Verwirklichung einer inklusiven Gesellschaft“ bei (ebd.).

Das Fach Kunst trägt zur Umsetzung dieser in der Leitperspektive formulierten Ziele bei. Dies ist in den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb des Faches dargelegt. Der Kunstunterricht bietet besondere Potenziale für inklusives Lernen, da er von Natur aus offen gegenüber unterschiedlichen Wahrnehmungen, Ausdrucksformen und individuellen Lernwegen ist (vgl. Kaiser/Brenne 2021, S. 16). Das spiegelt sich in den Fachplänen wider: Schon in der Grundschule sollen im Fach ‚Kunst/Werken‘ persönliche Stärken in den Arbeits- und Zugangsweisen berücksichtigt werden, um „Individualität und Originalität“ zu fördern (Bildungsplan BW 2016 - Grundschule Kunst und Werken, S. 3). Dieses zentrale Merkmal von Kunstunterricht bietet inhaltlich etliche Anknüp-

fungspunkte, denn Unerwartetes, vielfältige Ausdrucksformen, verschiedene Denk- und Handlungsweisen und gegenseitige Akzeptanz sind kennzeichnend für künstlerisch-gestaltendes Handeln (Bildungsplan BW 2016 - Grundschule Kunst und Werken; Bildungsplan BW 2016 - Sek. I BK). In der Sekundarstufe werden diese Ansätze weiterverfolgt: Das Fach ‚Bildende Kunst' „stellt Vorurteile, Stereotypen, Klischees und dogmatische Ansätze grundsätzlich in Frage." (Bildungsplan 2016 BW - Sek. I BK, S. 3). Gerade das handlungsorientierte Primat des Faches fördert individuelle und experimentelle Zugänge sowie offene Gestaltungsprozesse und originelle Werke. Wird ein inklusives Miteinander ernst genommen, wird Vielfalt dabei auch in einem respektvollen Miteinander verwirklicht.

Künstlerische Prozesse ermöglichen Schüler*innen mit und ohne Behinderung, gemeinsam tätig zu sein, ohne dass sprachliche oder kognitive Barrieren im Vordergrund stehen. Die bildhafte und sinnlich erfahrbare Kommunikation schafft dabei Zugänge, die nicht an Sprache gebunden sind (vgl. Zentrum für SCHULKUNST (o. J.), S. 2). Vielfalt wird im Kunstunterricht nicht als Hindernis, sondern als produktive Grundlage verstanden. Subjektive Sichtweisen und Deutungen gelten zentral für Diversität in der künstlerischen Bildung (vgl. Ricci 2024a, S. 2). Diese Offenheit schafft differenzierte Lernzugänge und eröffnet neue Perspektiven auf sich selbst, auf andere und auf die Welt (vgl. Ricci 2024a, S. 3). Durch kooperative Gestaltungsprozesse werden nicht nur Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeiten gestärkt, sondern auch soziale Kompetenzen gefördert. Ein inklusiver Kunstunterricht zielt auf die gleichberechtigte Teilhabe aller Lernenden. Dazu gehört der bewusste Abbau von Barrieren sowie die Nutzung vorhandener Ressourcen zur Schaffung gerechter Lernchancen (vgl. Hillenbrand 2012, S. 44, zitiert nach Loffredo 2016, S. 19). Diversität, etwa in Bezug auf Behinderung, Geschlecht und Herkunft, wird dabei als wertvolle Grundlage pädagogischen Handelns verstanden (vgl. Ricci 2024b, S. 9). Künstlerische Bildung wirkt sich zudem positiv auf die kognitive, emotionale und körperliche Entwicklung aus und ist somit besonders förderlich für Schüler*innen mit und ohne Behinderung (vgl. Ricci 2024a, S. 2).

Obwohl sich das Fach Bildende Kunst in besonderer Weise für inklusives Arbeiten eignet, wurde die Diskussion um Inklusion innerhalb der Fachdidaktik erst vergleichsweise spät aufgegriffen (Kaiser/Brenne 2021, S. 16; vgl. Ripper 2024, S. 34).

3 SCHULKUNST als Praxisbeispiel für inklusive Kunstbildung

Die zuvor dargestellten inklusiven Potenziale des Kunstunterrichts zeigen theoretisch auf, dass ästhetisches Lernen zur Förderung von Teilhabe, Selbstwirksamkeit und Ausdrucksfähigkeit beitragen kann. Neben den Leitperspektiven als handlungsleitende Querschnittsthemen werden Schul-Kooperationen mit außerschulischen Bildungspartnern unterstützt, die ihre Sichtweise und ihre Expertise in die Angebote einbringen, um Schüler*innen ganzheitlich zu fördern, ihre Interessen zu wecken und Talente zu finden. Wie diese Potenziale in der Praxis konkret umgesetzt werden können, verdeutlicht

das SCHULKUNST-Programm, das auch Inklusion im Kunstunterricht aktiv fördern und sichtbar machen will.

Das Förderprogramm SCHULKUNST bindet bereits seit seinem Start im Jahr 1985 alle Schularten ein und verfügt über etliche künstlerische Werke von Schüler*innen aus Förderschulen in seinem Archiv (SCHULKUNST-Archiv BW). Seit dem Jahr 2012 ist Inklusion explizit als Leitperspektive und Schwerpunkt im SCHULKUNST-Programm verankert (KM BW SCHULKUNST-Programm). Auch im „Aktionsplan der Landesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Baden-Württemberg" des Ministeriums für Soziales und Integration, der 2015 herausgebracht wurde, wurde das Programm „SCHULKUNST" erwähnt und somit Inklusion als Leitperspektive gestärkt.

> „Die Einbeziehung inklusiver Kunstprojekte im Förderprogramm SCHULKUNST soll künftig fester Bestandteil des Programms im Bereich aller Staatlichen Schulämter des Landes werden. Dabei finden Kooperationen auch mit Institutionen der Behindertenhilfe statt. Als zentrale Maßnahme wird das Kultusministerium im Schuljahr 2014/2015 eine Handreichung für Kunsterzieherinnen und Kunsterzieher und weitere Interessenten zum Thema „Inklusion und Bildende Kunst – Modelle und Projekte" herausgeben."
>
> (Ministerium für Soziales und Integration 2015, S. 174 f.)

Bereits vor der Veröffentlichung der Handreichung „SCHULKUNST. Inklusion – Modelle und Projekte" setzte das Kultusministerium Baden-Württemberg Impulse zur Planung und Umsetzung inklusiver Kunstprojekte, die auch öffentlich in Ausstellungen präsentiert wurden. Die Handreichung richtet sich an Lehrkräfte und versteht sich als Leitfaden, Ideensammlung und Orientierungshilfe zur Gestaltung inklusiver Lehr- und Lernprozesse im Fach Kunst.

Im ersten Teil bietet die Handreichung theoretische Überlegungen und praktische Anregungen zur Umsetzung inklusiver Kunstprojekte im Schulalltag. Im Fokus steht das Gelingen inklusiver Projekte, das nach Motivation, Ideenanstößen für inklusive Projekte, Projektmanagement und Nachhaltigkeit (vgl. ebd. S. 11 ff.) aufgefächert wird. Der zweite Teil präsentiert zehn inklusive Projekte aus den Jahren 2011 bis 2015, die gelungene Zusammenarbeit bei unterschiedlichen Voraussetzungen zeigen (vgl. ebd., S. 2). Dokumentationen mit Materialien und Reflexionen sollen zur Umsetzung eigener Projekte anregen. Die Orientierung am „Index für Inklusion" (Booth/Ainscow 2002; übers. Boban/Hinz 2003) macht deutlich, dass Inklusion dabei als Haltung verstanden wird, die Struktur und didaktische Flexibilität erfordert. Vor diesem Hintergrund ist zu überlegen, wie inklusive Kunstprojekte auch unter anspruchsvollen organisatorischen Bedingungen erfolgreich umgesetzt werden können und welches langfristige Potenzial sie für die persönliche und soziale Entwicklung von Schüler*innen bietet.

Im Folgenden werden zwei Projekte aus der Handreichung vorgestellt und reflektiert.

3.1 Projekt: „Begegnungen mit Holz"

Das Projekt „Begegnungen mit Holz" fand im Rahmen einer einwöchigen Themenwoche an einer Realschule (Klasse 7) in Kooperation mit einem Sonderpädagogischen

Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) mit dem Förderschwerpunkt (FSP) geistige Entwicklung sowie einer inklusiven Kunstakademie statt. Im Zentrum stand das gemeinsame künstlerische Arbeiten mit dem Werkstoff Holz. In insgesamt drei Arbeitsgruppen entstanden vielfältige Werke durch das Bemalen von Holzfundstücken, die Herstellung farbiger Holzstelen und das Anfertigen von Holzdrucken; diese wurden am Ende in einer Ausstellung präsentiert. Die Planung und Durchführung wurde im Kontext des *Themenorientierten Projekts* durch Schüler*innen der Realschule mitgeplant. Das Projekt war in den Bildungsplan der Realschule eingebunden und zielte neben fachlichen Kompetenzen auf die Förderung sozialer und personaler Fähigkeiten ab. Begleitet wurde die Themenwoche durch eine Hochschule. Das Schulamt unterstützte bei der Organisation und der Vernetzung der Teilnehmenden. Durch das gemeinsame Arbeiten sollten künstlerische Begegnungen und soziale Teilhabe ermöglicht werden. Das Ziel des Projektes war, im Rahmen von Inklusion die Akzeptanz durch gemeinsames Tun und Handeln von Menschen mit und ohne Behinderung zu fördern.

3.2 Projekt: „Mosaikwürfel“

In diesem Projekt arbeiteten ein Gymnasium und ein benachbartes Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung zusammen. Ziel war die künstlerische Gestaltung eines gemeinsamen Aufenthaltsbereichs zwischen den Schulgebäuden durch das Erstellen von fünf Mosaikwürfeln, welche als Sitzgelegenheiten fungieren sollten. Die Schüler*innen des SBBZ hatten bereits Vorkenntnisse mit Mosaik, was sich laut der Dokumentation als Vorteil erwies. Die Entwürfe für die Würfelseiten wurden von allen Schüler*innen individuell angefertigt und die besten Ergebnisse wurden dann in schulisch gemischten Gruppen umgesetzt. Trotz organisatorischer Hürden, wie unterschiedlicher Taktungen der Unterrichtsstunden, konnten gemeinsame Arbeitseinheiten sowie ein gemeinsamer Projekttag realisiert werden. Im Zentrum standen kreative Zusammenarbeit, gegenseitiges Kennenlernen und individuelle Ausdrucksmöglichkeiten. Das Projekt wurde vom Kultusministerium finanziell unterstützt und endete mit einer feierlichen Einweihung. Es wurde als Pilotprojekt für zukünftige inklusive Gestaltungsprojekte verstanden und im Folgenden entwickelte sich eine Projektgruppe, um Strategien der Zusammenarbeit zu entwickeln.

3.3 Schlussbetrachtung der Projekte

Beide betrachteten Projekte zeigen beispielhaft, wie inklusive künstlerische Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern gestaltet werden kann. Sie schaffen kreative Räume des Miteinanders, ermöglichen individuelle Ausdrucksformen jenseits von Leistungserwartungen und fördern soziale Kompetenzen. Die aktive Beteiligung aller wird betont, womit der Gedanke von gleichberechtigter Partizipation, anstatt eines ‚Nebeneinanders‘ aufgegriffen wird.

Allerdings werfen diese Projekte auch zentrale Fragen auf:

- Inwiefern tragen temporäre Projekte zu einer nachhaltigen inklusiven Schulentwicklung bei?
- Wie tief reicht die Teilhabe aller beteiligten Schüler*innen?
- Wie realistisch ist eine dauerhafte Umsetzung angesichts begrenzter struktureller, personeller und zeitlicher Ressourcen im Schulalltag?

Die Dokumentationen der Projekte zeigen, dass die Umsetzung stark von engagierten Einzelpersonen, einer guten Zusammenarbeit, externen Partnerpersonen und zusätzlichem organisatorischem Aufwand abhängt.

Die Projekte verdeutlichen eindrucksvoll, dass inklusive Ansätze für alle Beteiligten wertvolle Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten bieten. Für Schüler*innen mit Behinderung eröffnen sich durch die Anerkennung ihrer individuellen Voraussetzungen authentische Teilhabemöglichkeiten und die Erfahrung, mit ihren Stärken und Fähigkeiten einen aktiven Beitrag zur Gemeinschaft zu leisten. Gleichzeitig erleben auch Schüler*innen ohne Behinderung eine Erweiterung ihrer Perspektiven, indem sie Vielfalt im gemeinsamen Lernen als Bereicherung wahrnehmen und soziale Kompetenzen wie Empathie und Verantwortung weiterentwickeln. Inklusive Schulentwicklung wird so zu einem wechselseitigen Prozess, von dem die gesamte Schulgemeinschaft profitiert: Flexible Strukturen, gemeinsames Lehren im Team und eine offene Haltung gegenüber Unterschiedlichkeit fördern ein Klima, in dem alle ihre Potenziale entfalten können und nachhaltige Inklusion möglich wird.

Die Projekte verdeutlichen auch, dass inklusive Schulentwicklung nicht durch kreative Einzelinitiativen allein erreicht werden kann, sondern ein struktureller Umbau schulischer Organisation und Haltung dringend ist. Faktoren wie flexible Zeitstrukturen, Fortbildungen, eine Veränderung in der Leistungshaltung, ausreichend Ressourcen und ein Unterrichten in Lehrerteams wären hierbei vermutlich hilfreich.

4 Inklusiv lehren im Fach Kunst: Haltung, Kompetenzen und Planung

Die SCHULKUNST-Handreichung hebt hervor, welche vielfältigen Chancen ein gelungenes Miteinander im Kunstunterricht für alle bietet. Gemeinsames künstlerisches Arbeiten fördert Kreativität, Selbstwirksamkeit und gegenseitiges Verständnis bei allen Beteiligten. Besonders wertvoll ist dabei der Ansatz, die Potenziale unterschiedlicher Schüler*innen wahrzunehmen und inklusive Teilhabe aktiv zu ermöglichen. Gleichzeitig sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass im schulischen Alltag Herausforderungen bestehen – so kann Teilhabe manchmal auf symbolische Teilnahme beschränkt bleiben, wenn nicht alle Schüler*innen aktiv in den Gestaltungsprozess einbezogen werden. Diese kritische Perspektive ist essenziell, um inklusive Prozesse fortlaufend weiterzuentwickeln und nachhaltige Verbesserungen zu erzielen. Damit inklusive Kunstprojekte auch langfristig Wirkung entfalten, sind neben Haltung und Kompeten-

zen der Lehrkräfte entsprechende Rahmenbedingungen erforderlich. Weitere Aspekte wie Beziehungsarbeit, Mitbestimmung der Schüler*innen, Gestaltung der Lernumgebung, Materialwahl, Zeitmanagement und Zusammenarbeit mit Eltern spielen ebenfalls eine wichtige Rolle und sollten in der Planung nicht vernachlässigt werden.

4.1 Reflexion der eigenen Haltung

Wenn von inklusivem Unterricht die Rede ist, wird meist das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung oder Förderbedarf betont. Doch Lehrkräfte sollten alle sozialen Differenzkategorien mitdenken. Dazu zählen unter anderem das Geschlecht, die sexuelle Orientierung, soziale Herkunft, Ethnizität, kulturelle und religiöse Zugehörigkeit, Begabung, Leistungsstärke sowie die körperliche und geistige Entwicklung (vgl. Penzel 2020, S. 1). Es gehört zur professionellen Verantwortung, das eigene pädagogische Handeln regelmäßig zu reflektieren, um Vielfalt gerecht zu werden und Diskriminierung zu vermeiden und nicht zu reproduzieren. Ein unterstützendes Instrument bietet beispielsweise das Modell von Florentine Fortuna, das auf ein umfassendes Verständnis von Vielfalt im Kunstunterricht zielt. Es dient der kontinuierlichen Reflexion und Anpassung der Planung und Durchführung von Kunstunterricht mit dem Ziel, Lernumgebungen zu schaffen, in denen allen Schüler*innen möglichst gleiche Chancen ermöglicht werden und Barrieren gezielt abgebaut werden (vgl. Fortuna 2024, S. 17).

4.2 Notwendige Kompetenzen und multiprofessionelle Teams

Die angemessene Begleitung heterogener Lerngruppen erfordert von Lehrkräften Sach-, Diagnose-, Didaktik- und Klassenführungskompetenzen (vgl. Loffredo 2016, S. 28). Um dies in der Praxis umzusetzen, ist eine umfassende Qualifizierung notwendig, die Theorie und Praxis gleichermaßen berücksichtigt. Gleichzeitig sind etablierte Fortbildungskulturen von Bedeutung, werden aber oft durch begrenzte Ressourcen erschwert. Ein Schlüssel für gelingenden inklusiven Unterricht liegt in der Arbeit multiprofessioneller Teams, in denen verschiedene Fachkräfte ihre Kompetenzen bündeln, um individuelle Förderung und gemeinsame Verantwortung für inklusive Lernumgebungen zu ermöglichen (Loffredo 2016, S. 24 f.; Ripper 2024, S. 33). Auch der Austausch mit außerschulischen Fachkräften wirkt unterstützend, sofern sonderpädagogisches Wissen und fachdidaktische Prinzipien systematisch verknüpft werden (Amrhein/Reich 2014, S. 33, zitiert nach Ricci 2024a, S. 2). Besonders im Ganztagsbereich wird dieses Konzept derzeit an Grundschulen in Baden-Württemberg verstärkt etabliert, wobei durch ein freies Angebot im Rahmen der Ganztagsbetreuung die Schüler*innen gemäß ihrer individuellen Interessen wählen und dadurch ein breiteres Spektrum kultureller und künstlerischer Angebote nutzen können (Keuchel 2024, zitiert nach Munz 2025, S. 11 f.).

4.3 Unterrichtsplanung

Damit ein inklusiver Kunstunterricht funktioniert, sind verständliche Anleitungen und eine kontinuierlich präsente Lehrkraft notwendig, welche Orientierung bietet (vgl. Loffredo 2016, S. 22). Inklusiver Unterricht braucht klare Strukturierungs- und Gestaltungsansätze, bei denen Abläufe, Aufgabenformate und das soziale Miteinander gezielt ge-

plant werden. Penzel schlägt verschiedene Unterrichtsformen zur Organisation inklusiven Kunstunterrichts vor, die er anhand konkreter Beispiele näher ausführt (vgl. Penzel 2020, S. 9).

Organisation von inklusivem Unterricht:

- Offene Aufgaben mit individuellen Umsetzungsmöglichkeiten
- Werkstattarbeit
- Stationenarbeit
- Rahmenthema mit individuellen Unterthemen
- Kooperative Arbeit
- Unterstützende Kommunikation

5 Orientierungen für die Unterrichtspraxis: Didaktische Ansätze für inklusive Kunstpädagogik

Inklusiver Kunstunterricht erfordert nicht nur strukturelle Voraussetzungen und eine reflektierte Haltung der Lehrkraft, sondern auch durchdachte didaktische Ansätze, die den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht werden. Penzel (2020) unterscheidet drei zentrale Herangehensweisen an inklusiven Kunstunterricht, die sich auf unterschiedliche Schwerpunkte beziehen und somit spezifische Chancen und Herausforderungen für inklusives Lernen im Fach Kunst bieten:

Der *kunstorientierte Ansatz* nutzt die Offenheit des zeitgenössischen Kunstbegriffs und die Vielfalt ästhetischer Ausdrucksformen als Potenzial für inklusives Lernen. Durch individuelle Gestaltungs- und Deutungsprozesse wird die Persönlichkeit gefördert. Kritisch wird jedoch angemerkt, dass diese Offenheit allein nicht automatisch Inklusion ermöglicht, da fachliche Anforderungen oder „elitäre" Kunstvorstellungen Barrieren darstellen können (Penzel 2020, S. 4).

Der *praxisorientierte Ansatz* betont konkrete Unterrichtsbeispiele, wie sie etwa in der SCHULKUNST-Handreichung für Inklusion des Kultusministeriums Baden-Württemberg (2015) dargestellt sind. Diese geben Orientierung für gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen, sind jedoch nicht immer fachdidaktisch und sonderpädagogisch fundiert. Ist das nicht der Fall, geht es eher um ein Ausprobieren des gemeinsamen Arbeitens.

Der *theoriegeleitete Ansatz* integriert umfassendere Perspektiven, welche u. a. durch Loffredo (2016), Engels (2017) sowie Blohm, Brenne und Hornäk (2017) aufgeführt werden. Diese vereinen bildungs-, sozial- und sonderpädagogische Fragestellungen mit fachspezifischen Inhalten und methodischen Konzepten. Damit eine gezielte Förderung in der Praxis möglich wird, werden fachspezifische diagnostische Verfahren und differenzierte Aufgabenformate dringend benötigt.

Für verschiedene sonderpädagogische Förderschwerpunkte existieren zudem spezifische kunstdidaktische Überlegungen, wie etwa für Lernende mit Sehbeeinträchtigung, emotionaler und sozialer Entwicklung, körperlicher Behinderung oder geistiger Entwicklung. Sie liefern wertvolle und hilfreiche Orientierungen und Impulse für die

Unterrichtsgestaltung von sonderpädagogischem und inklusivem Kunstunterricht. Sie sind jedoch stark an die Besonderheiten der jeweiligen Beeinträchtigung gebunden und nicht allgemeingültig übertragbar. Für einen gelingenden inklusiven Kunstunterricht ist es daher empfehlenswert, die Zusammensetzung der eigenen Lerngruppe genau in den Blick zu nehmen und die vorhandenen didaktischen Ansätze flexibel, bedarfsgerecht, kontextbezogen und mit etwas Kreativität zu nutzen. Um die geplanten Maßnahmen verlässlich umzusetzen, ist eine Erweiterung der zeitlichen und personellen Ressourcen erforderlich, da die bestehenden Kapazitäten den erwarteten Arbeitsumfang nur unzureichend abdecken.

6 Fazit: Zwischen Potenzial und Realität

Die vorgestellten Beispiele für inklusive Kunstprojekte zeigen, welche Potenziale im gemeinsamen künstlerischen Arbeiten und in inklusiven Bildungsprozessen liegen können. Kreative Lernformen schaffen Räume für Begegnungen, können soziale Kompetenzen fördern und individuelle Ausdrucksformen bieten. Gerade im Fach Kunst kann man sich durch Offenheit, Teamarbeit und vielfältige Zugänge inklusiven Unterrichtsformen nähern.

Der Kunstunterricht fördert durch seine offene Struktur die Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt. Er ermöglicht individuelles Lernen und Ausdruck, was zu einer inklusiven Gesellschaft beiträgt. In Grundschule und Sekundarstufe werden persönliche Stärken berücksichtigt und durch kreative Prozesse Vielfalt respektiert und gelebt, wodurch eine wertschätzende Atmosphäre entsteht, die das friedliche Miteinander unterstützt.

Es besteht ein deutlicher Bedarf an strukturellen Voraussetzungen für eine nachhaltige inklusive Praxis im Kunstunterricht an Regelschulen. Aktuell bleiben innovative Projekte häufig Einzelfälle, die stark von einzelnen engagierten Personen abhängen, zeitlich begrenzt sind und nicht systematisch im Schulalltag verankert werden. Für eine wirkungsvolle und dauerhafte Umsetzung braucht es:

- multiprofessionelle Teams,
- flexible Zeitstrukturen,
- barrierefreie Lernumgebungen,
- eine Haltung, die Vielfalt aktiv wertschätzt und fördert.

Zudem sind die Anforderungen an Lehrkräfte sehr hoch, was fachliche, didaktische und sonderpädagogische Kompetenzen sowie Kreativität, Flexibilität, gute Organisation und eine reflektierte Sichtweise umfasst. Es ist unrealistisch zu erwarten, dass Lehrpersonen dies ohne zusätzliche Unterstützung allein bewältigen können. Die aktuelle Ausbildung und die bestehenden Rahmenbedingungen bieten nicht die nötigen Maßnahmen und Ressourcen, um den komplexen Anforderungen des inklusiven Kunstunterrichts gerecht zu werden. Daraus ergibt sich der Bedarf nach umfassenden Fortbildungs- und Unterstützungsangeboten sowie zusätzlichen Ressourcen, um die Umsetzung nach-

haltiger inklusiver Kunstpädagogik zu ermöglichen und Lehrkräfte wirksam zu entlasten.

Dabei braucht es mehr als nur Engagement und Haltung. Auch auf didaktischer Ebene sind durchdachte Konzepte notwendig, welche flexibel auf die Unterschiede in den Lerngruppen reagieren können. Die von Penzel (2020) beschriebenen Herangehensweisen – *kunstorientiert, praxisorientiert und theoriegeleitet* – bieten hierfür wichtige Impulse. Sie zeigen auf, dass Inklusion im Kunstunterricht nicht nur mit einem einzelnen Zugang zu erreichen ist. Es ist ein sensibles Abwägen verschiedener Perspektiven und Methoden vonnöten. Besonders relevant ist dabei die Fähigkeit, bestehende Ansätze kreativ und kontextabhängig anzupassen. Das Entwickeln von umfassenden inklusiven (kunst-)didaktischen Ansätzen ist notwendig, sowie die Förderung von inklusiven Lernsettings, Aus- und Fortbildungsangeboten.

Die Vielfalt, die im künstlerischen Arbeiten entsteht, fördert nicht nur Kreativität, sondern stärkt auch Ausdruck, Wahrnehmung, Vorstellungskraft sowie soziale Kompetenzen. Um jedoch eine nachhaltige inklusive Kunstpädagogik zu ermöglichen und das Potenzial dieser Prozesse für alle Schüler*innen auszuschöpfen, ist es erforderlich, gezielte strukturelle Voraussetzungen wie multiprofessionelle Teams und barrierefreie, vielfältige Lernumgebungen zu schaffen. Nur durch diese Unterstützung kann Chancengleichheit realisiert und ein gemeinsames künstlerisches Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung auf Dauer gesichert werden (Munz 2025, S. 10). „Eine Chancengleichheit, die durch Kunstpädagogik gefördert werden kann, wird durch solche und ähnliche Programme zukünftig unterstützend sein (Munz 2025, S. 50)." Munz betont zudem, dass durch die Entwicklung inklusiver Konzepte im schulischen Kunstunterricht – etwa über Kooperationen – sowie in außerschulischen Programmen ein deutlich breiterer Zugang zu künstlerischer Bildung für alle Schüler*innen ermöglicht werden könne, was einen wichtigen Schritt hin zu einer inklusiveren und gerechteren kulturellen Bildung darstelle (Munz 2025, S. 51).

Abschließend ist festzuhalten, dass inklusive Projekte nicht perfekt sein müssen. Sie können als Lern- und Erprobungsräume verstanden werden. Sowohl für Lernende als auch für Lehrende. Wenn der Anspruch an Perfektion abgelegt wird, entsteht Raum für gemeinsame Entwicklung, für das Zuhören, Ausprobieren und das gemeinsame Gestalten. Solche Projekte können so zu wichtigen Impulsen werden. Nicht als fertige Lösungen, sondern als Anfänge. Sie regen zum Nachdenken, Reflektieren und Weiterdenken an. Offen bleibt allerdings, ob der hohe Einsatz in einem angemessenen Verhältnis zum Ergebnis steht und ob systematisch etwas verändert werden kann.

Literatur

Blohm, Manfred/Brenne, Andreas/Hornäk, Sara (Hrsg.) (2017): Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung. Hannover.

Booth, Tony & Ainscow, Mel (2003): Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln (I. Boban & A. Hinz, Übers.). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf (letzter Zugriff am 15.05.25)

Deutsches Institut für Menschenrechte (o. J.): UN-Behindertenrechtskonvention. https://www.behindertenrechtskonvention.info (letzter Zugriff am 15.05.25)

Engels, Sidonie (2017): Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung. Oberhausen.

Fortuna, Florentine (2024): Kulturelle Diversität aus Perspektive einer relationalen Kunstpädagogik. In: Fröhlich, Sarah, et al. (Hrsg.): Diversität. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, Band 19. München, S. 17–32.

Kaiser, Michaela/Brenne, Andreas (2021): „Kunstunterrichtliches Lernen im Spannungsfeld von Kind und Kunst – Zur inklusiven Bildung und kunstunterrichtlichem Lernen in der Grundschule." In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 14(1), S. 15–29. https://doi.org/10.1007/s42278-020-00095-3

Kottmann, Brigitte (2022): Inklusion, (k)eine ganz besondere Kunst?! Das Konstrukt ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf' als eine Diagnose zwischen Schutz und Stigma. In: Brenne, Andreas/Kaiser, Michaela (Hrsg.): „Die Bildung Aller" inklusive Kunstpädagogik. Hannover, S. 27–58.

Loffredo, Anna Maria (2016): Kunstunterricht und Inklusion – Eine Annäherung. In: Loffredo, Anna Maria (Hrsg.): Kunstunterricht und Inklusion – Eine bildungstheoretische und fachdidaktische Untersuchung. Oberhausen, S. 11–58.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: SCHULKUNST-Programm. https://km.baden-wuerttemberg.de/de/kultur-weiterbildung/kulturelle-angelegenheiten/kunst/schulkunstprogramm (letzter Zugriff am 15.05.2025)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016): Bildungspläne 2016. Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung – Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV). https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP (letzter Zugriff am 27.09.2025)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016): Bildungspläne 2016. Bildungsplan der Grundschule – Kunst/Werken. https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_KUW.pdf (letzter Zugriff am 27.09.2025)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016): Bildungspläne 2016. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I – Bildende Kunst. https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_BK.pdf (letzter Zugriff am 27.09.2025)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016): Bildungspläne 2016. Leitfaden Demokratiebildung (LF-DB). https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/LFDB (letzter Zugriff am 2.12.2025)

Ministerium für Soziales und Integration (2015): Aktionsplan der Landesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Baden-Württemberg. https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/de/service/publikation/did/aktionsplan-der-landesregierung-zur-umsetzung-der-un-behindertenrechtskonvention-in-baden-wuerttembe/ (letzter Zugriff am 15.05.2025)

Munz, Tamina (2025): Unsichtbare Barrieren im Zugang zu künstlerischen Bildungsprozessen – Eine empirische Analyse von Kunstunterricht an SBBZ unter Einbezug des Kunst-Sommercamps an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Unveröffentlichte Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Penzel, Joachim (2020): Inklusion und Kunstunterricht. Integrale Kunstpädagogik. https://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp__um_inklusion_2020.pdf (letzter Zugriff am 15.05.2025)

Ricci, Daniel (2024a): Diversität – Editorial. In: Ricci, Daniel (Hrsg.): Diversität. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, Band 19. München, S. 2–6.

Ricci, Daniel (2024b): Diversität & Inklusion. In: Ricci, Daniel (Hrsg.): Diversität. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, Band 19. München, S. 7–16.

Ripper, Klaus (2024): Kunstunterricht im Förderschwerpunkt Hören. In: Ricci, Daniel (Hrsg.): Diversität. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, Band 19. München, S. 33–44.

SCHULKUNST-Archiv Baden-Württemberg (o. J.). https://archiv.schulkunst-bw.de// (letzter Zugriff am 15.05.2025)

Skladny, Helene (2009): Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung. München.

Zentrum für SCHULKUNST, Außenstelle des Landesinstituts für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik (LIS) im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (o. J.): SCHULKUNST Inklusion. Modelle und Projekte. Stuttgart.

Serielles Arbeiten

Zeichenserie „Dampflok“ eines fünfzehnjährigen Jungen

Marlene Korecki

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert die Zeichenserie „Dampflok“ eines 15-jährigen Jungen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die 2024 im Rahmen des SCHULKUNST-Programms öffentlich ausgestellt wurde. Die Fallstudie zeigt, wie serielles Arbeiten als Methode und Haltung im inklusiven Kunstunterricht individuelle Entwicklungsprozesse unterstützt und zur Bewältigung emotionaler und sozialer Herausforderungen beiträgt. Ausgehend vom Rückzug zum bildnerischen Ausdruck werden künstlerische Entwicklung, die Bedeutung von Wahlfreiheit, vertrauensvoller pädagogischer Begleitung und familiärer Resonanz beschrieben. Das serielle Arbeiten fördert technische und kreative Kompetenzen, reflektiert innere wie äußere Entwicklungsprozesse und erweist sich als strukturgebendes sowie individualisierendes Prinzip im sonderpädagogischen Kontext. Die Studie unterstreicht den Wert offener, prozessorientierter Zugänge, die Selbstwirksamkeit ermöglichen, und empfiehlt qualitative, ethnografische Prozessdokumentation zur weiteren Erforschung.

Schlagworte: Serielles Zeichnen, inklusive Kunstpädagogik, Sonderpädagogik, Entwicklung, emotionale und soziale Förderung, pädagogische Beziehung, prozessorientiertes Arbeiten

1 Einleitung

Inklusion ist mehr als ein bildungspolitisches Schlagwort – sie ist eine tägliche pädagogische Herausforderung, insbesondere im Kunstunterricht, wo es gilt, individuelle Ausdrucksmöglichkeiten zu eröffnen und gleichzeitig fachliche Lernziele zu sichern (vgl. Beitrag Mayer in diesem Band). In diesem Spannungsfeld gewinnt das serielle Arbeiten besondere Relevanz, als methodischer Zugang und als pädagogische Haltung, die individuelle Rhythmen zulässt und fachliche Lernziele in einem größeren Sinnrahmen verankert.

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Zeichenserie „Dampflok“ des fünfzehnjährigen Jasper[1]. Seine Arbeiten wurden 2024 im Rahmen des SCHULKUNST-Programms

1 Der Name des Schülers wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen anonymisiert.

zum Thema „Serie“[2] öffentlich ausgestellt. Jasper ist Schüler an einem sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) mit dem Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ (ESENT). Lernziele sind in diesem Kontext nicht ausschließlich in fachlicher Kompetenz zu verorten, sondern vor allem in der Möglichkeit, bildnerisch in Beziehung zu treten: mit sich selbst, mit der Umwelt und mit anderen (Krautz 2020). Bereits früh zeigten sich bei Jasper Rückzugstendenzen bei Überforderungserleben, doch gerade im Zeichnen findet er einen Ort, an dem er verweilen und sich entfalten kann. Mit großer Hingabe und Ausdauer widmet er sich dem Zeichnen und entwickelt seine persönliche Bildsprache kontinuierlich weiter. Seine Serie entstand über mehrere Monate hinweg – teilweise im schulischen Kontext, überwiegend jedoch im häuslichen Umfeld. Das Setting war dabei keineswegs klassisch-institutionell: Vielmehr entwickelte sich die Serie offen zwischen Räumen, Zeitfenstern und sozialen Konstellationen – getragen von einem hohen Maß an Eigeninitiative und Selbststeuerung.

Die Zeichnungen zeigen detailreiche Dampflokomotiven in verschiedenen Formaten – manchmal mit Waggons, manchmal eingebettet in die Idylle landschaftlicher Szenerien. Sie variieren in Format, Rahmung und Komposition – werden zunehmend komplex. Was auf den ersten Blick wie die wiederholte Darstellung eines einzigen Motivs erscheint, entpuppt sich bei näherer Betrachtung als poetische Verdichtung innerer Entwicklung: Jede Zeichnung bringt eine neue Nuance hervor, jede Wiederholung eröffnet eine neue Perspektive auf das Thema – und zugleich auf den Zeichner selbst.

Jaspers Serie bildete den Ausgangspunkt, um die Potenziale seriellen Arbeitens für den Zeichenunterricht im sonderpädagogischen Kontext zu identifizieren. Im Rahmen einer qualitativen Fallstudie wurden zehn seiner Werke bildhermeneutisch analysiert und durch ein Leitfadeninterview sowie Gespräche mit seiner Lehrkraft multiperspektivisch erschlossen.

2 Vom Rückzug zum Ausdruck – Bildnerische Entwicklung im Kontext emotionaler und sozialer Disposition

Jaspers künstlerischer Weg beginnt mit einem inneren Bedürfnis: dem Wunsch nach Ruhe – und nach einem Ort, an dem Bilder sprechen dürfen, wenn Sprache verstummt. Jasper zeigt eine hohe Selbstständigkeit im gestalterischen Prozess. Seine Werke behandelt er mit großer Wertschätzung, erkennt sie als Unikate, verschenkt sie selten und nur an enge Vertraute. Besonders das Zeichnen scheint ihm eine wichtige Ressource zu sein, um sich auszudrücken. Er findet darin eine Art Sprache, die nicht durch Regeln oder sprachliche Konventionen eingeschränkt ist. Dies ermöglicht ihm eine kreative Ausdrucksfreiheit, die in anderen Bereichen seines schulischen Alltags in Teilen limitiert ist. Er hat dabei zunehmend gelernt, das Zeichnen als ergänzendes Kommunika-

2 SCHULKUNST-Thema „Serie“ in den Schuljahren 2023/24 und 2024/25

tionsmittel zu nutzen – als visuelle Brücke, um Gesagtes oder Geschriebenes für andere verständlicher, greifbarer und zugänglicher zu machen.

Schon früh zeigte Jasper eine rege sprachliche Entwicklung – er sprach viel und gerne, war jedoch oft schwer zu verstehen. Ein besonders prägendes Erlebnis war das Scheitern im ersten Schuljahr an einem für ihn wichtigen Ziel: Er wollte seinen Geschwistern etwas vorlesen – ein altersangemessenes Vorhaben, das jedoch misslang. Die Frustration darüber führte mutmaßlich dazu, dass er über längere Zeit kaum noch schrieb und sprach. Spätere Diagnosen – neurologische und Teilleistungsstörungen – bestätigen die komplexe Ausgangslage. Zugleich zeigt Jasper deutliche Stärken: einen großen Wortschatz, ein feines Schriftbild und ein bemerkenswertes künstlerisches Gespür. Die Lehrkraft beschreibt ihn als höflich und voller Energie sowie als Person mit großem Freiheitsbedürfnis – jemand, der sich dem schulischen Korsett entziehen möchte, das ihn lange Zeit eingeengt hat. Bei Überforderung neigt Jasper dazu, sich zurückzuziehen. Gemeinsam mit ihm wurden daher klare Absprachen getroffen, etwa die Möglichkeit, bei Überforderung in das Kunstatelier (vgl. Abb. 1) zu wechseln. Dieses wurde zu seinem Wohlfühl-, Erfahrungs- und Entwicklungsraum, den er selbst mitgestaltet – mit Pflanzen, eigenen Bildern und Projekten. Die offene Atmosphäre hilft ihm, darin nicht nur Rückzug, sondern auch sozialen Austausch zu finden. Ein sich selbst verstärkender Kreislauf aus Vertrauen und Selbstwirksamkeit konnte sich entfalten.

Abbildung 1: Kunstatelier samt Hexenhaus-Projekt

Jasper zeigt ein starkes Interesse an Kunst, verfolgt parallel mehrere Projekte, bringt eigene Themen mit und sucht sich gezielt neue Aufgaben. Wenn ihn ein Thema fesselt, kann er sich über lange Zeiträume hinweg intensiv damit beschäftigen. Maschinen, Natur, alte Gegenstände – all das fasziniert ihn. Dabei zeigt sich auch, dass Jasper seine Energie konstruktiv nutzen kann. Er ist fast ständig in Bewegung oder hält etwas in der Hand. Zeichnerische Phasen dienen so nicht nur dem Ausdruck, sondern auch der Regulation – als leiblich-sinnlich produktive Pause. Viele seiner Zeichnungen, erzählt er, entstehen in solchen kurzen Pausen – etwa im Klassenzimmer, zwischen Aufgaben, als produktive Auszeit im schulischen Alltag.

Dass Jasper heute selbst äußert, gerne zur Schule zu gehen, ist in diesem Licht ein bedeutender Meilenstein. Seine bildnerische Entwicklung kann daher nicht losgelöst von emotionalen und sozialen Dimensionen betrachtet werden. Vielmehr zeigt sie, wie aus Rückzug Ausdruck werden kann, wenn intrinsische Motivation, pädagogische Offenheit, zeitliche Kontinuität und vertrauensvolle Beziehungen ineinandergreifen. Entscheidend war dabei ein Prinzip, das individuelle Rhythmen zulässt: das serielle Arbeiten.

3 Wiederholen, Variieren, Wachsen – Serielle Verfahren als Motor bildnerischer Prozesse

In der Bildenden Kunst lassen sich Serien in vielfältiger Gestalt beobachten: Als „rein handwerkliche Arbeiten, konzeptionelle Ideen und mediale Prozesse. Als Gestaltungsprinzip tritt die Serie unter anderem in Form von Reihung, Wiederholung, Variation und Zyklus auf. In Kombination mit Farben, Formen, Kompositionen, Motiven und Materialien eröffnen sich unzählige Möglichkeiten zur Kreativität“ (ZSL 2013, o. S.). Dabei lässt sich zwischen der Serie als eine Einheit von Arbeiten, die inhaltlich, formal oder konzeptuell miteinander verbunden sind und dem seriellen Arbeiten als methodischem Zugang unterscheiden: Während die Serie ein Resultat darstellt, verweist das serielle Arbeiten auf einen dynamischen Prozess.

Die Serie ist sowohl aus kunsthistorischer als auch aus wahrnehmungstheoretischer Perspektive ein fundamentales Ordnungsprinzip. Menschliches Weltverstehen gründet wesentlich auf der Fähigkeit, Muster zu erkennen, zu reproduzieren und zugleich Differenzen wahrzunehmen – „die Welt ist seriell organisiert“ (Metz/Seeßlen 2018, o. S.). In diesem Sinne bietet serielles Arbeiten Orientierung durch wiederkehrende Strukturen, ohne in starre Monotonie zu verfallen, und schafft zugleich Raum für Veränderung und Entwicklung. Im Kontext des Zeichnenlernens, bei dem der Aufbau, die Festigung, aber auch die Weiterentwicklung von Darstellungsroutinen über wiederholende Praxis erfolgt, kommt dem seriellen Arbeiten besondere Relevanz zu. Wie Krautz treffend festhält: „Übung vollzieht sich [...] im Wechselspiel von Wiederholung und Innovation, hat also kreative Anteile.“ (Krautz 2020, S. 116.)

Jasper arbeitet intuitiv seriell – aus einem intrinsischen Interesse heraus, nicht auf schulische Vorgabe hin. Der Ursprung seines Zeichenprozesses liegt in einer bio-

grafischen Verbundenheit zur Welt der Maschinen und Natur, die sich aus familiären Aktivitäten und persönlichen Beobachtungen speist. Die Lehrkraft vermutet hinter Jaspers Faszination für alte Dinge ein Bedürfnis nach Verlangsamung, Kontinuität und Beständigkeit – als Gegenpol zur Hektik des Alltags, die für ihn häufig mit Überforderung verbunden sei. Auch die Kraft und Energie, die von den schweren Maschinen ausgehen, scheint ihn zu fesseln, während er gleichzeitig von ländlichen Idyllen und Naturphänomenen fasziniert ist. Er zeichnet, was ihn nachhaltig beeindruckt – was er gesehen hat und in ihm nachwirkt: „Oft ist es so, wenn wir zum Beispiel bei vielen alten Häusern waren, oder sowas, zeichne ich irgendwann einen Tag drauf oder so alte Häuser. Und wenn wir dann halt mal bei der Dampflok waren, oder ich wieder im Lokschuppen, dann zeichne ich wieder eher Dampfloks. Und wenn wir dann halt an irgendeiner spektakulären Naturstelle waren, mit Wasserfällen, zeichne ich zum Beispiel einen Wasserfall". Diese visuell-emotionalen Eindrücke werden zum Motor für seine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem Motiv der Lokomotive, das er über einen langen Zeitraum hinweg immer wieder aufgreift und weiterentwickelt. Seine Motivation speist sich dabei nicht nur aus der Faszination für das Technische, sondern auch aus der Freude am bildnerischen Experiment: „Also einmal muss man auch Lust haben […] einfach viele Dinge anschauen, auch verrückte Dinge, zum Beispiel. Wie das mit dem Berg da, dass sie den Berg hochfährt, die Lok, und ja, Abwechslung." So wird Abwechslung für Jasper zu einem notwendigen Impulsgeber innerhalb der Serie. In Zeichnung E (vgl. Abb. 2) etwa versetzt er eine Lokomotive in eine dramatische Hanglage – eine neue erzählerische Wendung. Dabei reflektiert er selbst die Herausforderung serieller Arbeit: „Es ist halt schwierig, nicht immer das Gleiche zu zeichnen, aber trotzdem viele davon zu machen." Doch statt in Ermüdung oder Wiederholung zu verharren, reagiert Jasper mit Erweiterung und Transformation. Er beginnt, Lokomotiven in neue Landschaften zu integrieren, erfindet Fantasieelemente, experimentiert mit Perspektiven und räumlicher Wirkung. Seine Arbeit wird zum stetigen Ausloten zeichnerischer Möglichkeiten – ein Prozess, in dem die Balance zwischen Wiederholung und Variation nicht nur methodisch, sondern auch motivierend wirksam wird.

3.1 Kunsthermeneutische Bildbetrachtung der Serie „Dampflok"

Nachfolgend werden sieben Bilder der Serie „Dampflok" des Schülers Jasper aus dem SCHULKUNST-Archiv als Fallstudie untersucht. Die Bildkompetenzentwicklung ist Lernprozessen unterworfen und entwickelt sich in einem relationalen Verhältnis zu anderen und der Welt, somit ist sie zeit-, kultur- und kontextgebunden (Krautz 2020). Deshalb betonen aktuelle Ansätze in der Bildforschung und der Kunstpädagogik immer häufiger die Bedeutung eines ganzheitlichen Lernprozesses, der sowohl die kognitive als auch die emotionale und soziale Dimension der (visuellen) Wahrnehmung und Interpretation einbezieht. Die Bilder werden deshalb nach dem forschungsmethodischen Ansatz der hermeneutischen Bildanalyse einzeln analysiert – ergänzt durch Erkenntnisse aus einem Leitfadeninterview mit dem Jungen. So werden praxisnah wesentliche Aspekte der Bildkompetenz des Schülers sowie deren Variabilität und Weiterentwicklung innerhalb des Zyklus herausgearbeitet.

Abbildung 2: Zeichnung E - Dampflok am Berg

Abbildung 3: Zeichnung F - Technische Details und Einblicke ins Innere

In den frühen Arbeiten stehen die Lokomotiven weitgehend isoliert im Bildraum – der Fokus liegt klar auf der Darstellung der Maschine. Transparente Partien in den Loks und später auch an den angehängten Waggons – besonders eindrucksvoll umgesetzt in Zeichnung F (Abb. 3) – geben Einblicke in technische Details und fein ausgearbeitete Innenräume, die bei konventioneller Außenansicht verborgen blieben. Erst allmählich, mit zunehmender Sicherheit der Darstellungsformeln – unter anderem an seiner zunehmend klareren Strichführung zu erkennen – öffnen sich die Zeichnungen zu komplexeren Kompositionen. Mit der Einbettung ganzer Züge in natürliche Umgebungen kommt ein weiterer gestalterischer Aspekt hinzu: Tiefenräumlichkeit. Besonders in Zeichnung D (Abb. 4), G (Abb. 5), I (Abb. 7) und J (Abb. 8) wird sie sichtbar durch die gezielte Staffelung von Bildelementen, durch Überlappung, Größenvariation – beispielsweise der Bäume – im Bildraum. Zeichnung D (Abb. 4) zeigt als Besonderheit verschiedene Ansichten des Zuges, während er offenbar eine Kurve fährt: Die Lokomotive wird frontal, die Waggons in der Seitenansicht abgebildet. Während die Fahrzeuge selbst weitgehend flächig bleiben, eröffnen sich um sie herum räumliche kontextuelle Bezüge, die eine atmosphärische Rahmung erzeugen – deutliche Ansatzpunkte für zukünftige Weiterarbeit im Hinblick auf Dreidimensionalität und Raumwirkung.

Abbildung 4: Zeichnung D - Verschiedene Ansichten des Zugs

In Zeichnung E (Abb. 2) und G (Abb. 5) erweitert Jasper sein bildnerisches Repertoire zudem um figürliche Darstellungen, die durch einfache Mimik und Gestik eine zusätzliche narrative Ebene eröffnen. Zwar bleibt das Figurenschema formal noch reduziert, doch treten die Figuren in einen deutlichen Bezug zur Szenerie und bereichern die Bildaussage um menschliche sowie erzählerische Dimensionen.

Abbildung 5: Zeichnung G - Räumliche Staffelung der Bildfläche

Besonders bemerkenswert ist auch der sensible Umgang mit Struktur und Fläche. Jasper passt seine Schraffuren sowohl an die technische Funktionalität der Maschinen – etwa an die Außenfassaden der Loks und Waggons – als auch an organische, landschaftliche Elemente wie Bäume oder Felder an. Diese zeichnerische Differenzierung zeigt eine wachsame Beobachtungsgabe. Eindrucksvoll lässt sich das etwa an seiner Darstellung von Wasser nachvollziehen: Tropfen, Ströme oder Spritzer folgen der Logik der Schwerkraft, sammeln sich in Becken oder verlaufen über Flächen. Dazu sagt Jasper: „[…] immer, wenn ich vorbeigelaufen bin, habe ich es halt angeguckt und dann habe ich es halt aus freiem Kopf gezeichnet. Wie fast alles“. Diese Fähigkeit, Sinneseindrücke über einen längeren Zeitraum hinweg im Gedächtnis zu bewahren und zeichnerisch umzusetzen, verweist auf ein produktives Zusammenspiel von Wahrnehmung, Vorstellung und bildnerischer Praxis. Innere Repräsentationen sind jedoch nur schemenhaft im Gedächtnis abgespeichert und somit nur bedingt im eigentlichen Zeichenprozess abrufbar (vgl. Kunst/Uhlig 2018a, S. 4 f). Sie erfahren im Laufe der Zeit sowie während der mentalen Rekonstruktion Transformations- und Anpassungsprozesse, die eine Verzerrung des ursprünglich betrachteten Objektes mit sich bringen (ebd). Dennoch können sie experimentelle Herangehensweisen an das Zeichnen ermöglichen. Jaspers innere Vorstellungen sind für ihn in großen Teilen zeichnerisch nutzbar, was außerdem seinem intrinsischen Interesse an technischen wie natürlichen Phänomenen zu verdanken ist. Sein beeindruckendes Wissen – von Modellnummern über Aufbauprinzipien bis hin zu physikalischen Prozessen – zeigt sich dabei nicht nur in seinen Zeichnungen, sondern bestätigte sich auch im Interview. Der Schüler setzt sich intensiv mit

den phänomenologischen und funktionalen Aspekten seiner Motive auseinander und ist in der Lage, innere Repräsentationen bewusst „zu aktivieren, zu variieren, zu modifizieren, zu kombinieren – und zeichnerisch zu realisieren“ (Kunst/Uhlig 2018a, S. 8). Wo Unsicherheiten auftreten, greift Jasper auf ergänzende Bildquellen wie Bücher oder Videos zurück und entwickelt auf diese Weise eigene bildnerische Lösungsstrategien. Charakteristisch ist dabei, dass er kaum Zeichnungen verwirft – wie sich beispielsweise in Zeichnung A (Abb. 6) zeigt, deren Riss er kurzerhand mit Klebestreifen reparierte.

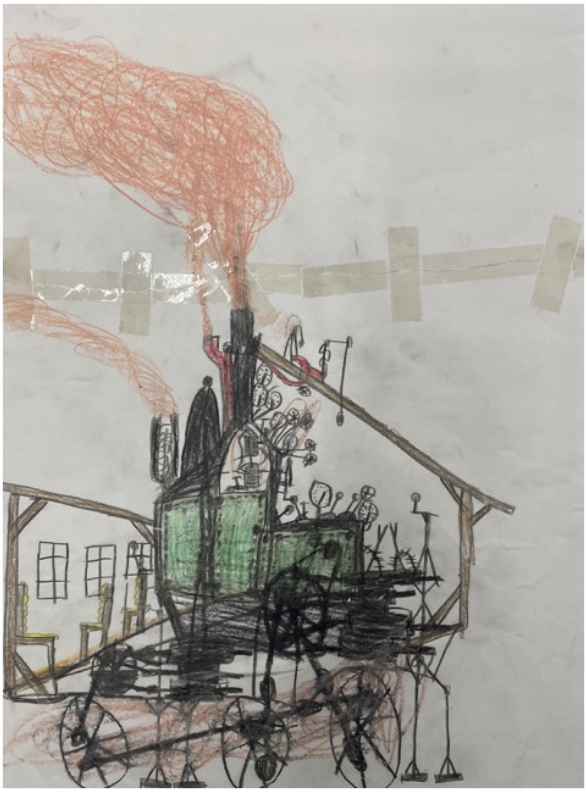

Abbildung 6: Zeichnung A - Ein gerissenes Bild wird repariert

Im wiederholenden Zeichnen wird sichtbar, dass die Verschränkung von bildlicher Vorstellung, technischer Beobachtung und zeichnerischer Umsetzung zu einer zunehmenden Präzision und Selbstreflexion führt. Auf die Frage, woran er anhand der Zeichnungen erkennt, dass er dazugelernt hat, antwortete Jasper: „Die Kraftübertragung. Früher habe ich das halt einfach irgendwie, wie es ungefähr aussieht, gezeichnet. Und das mache ich jetzt eigentlich so, dass es funktioniert (lachend). Und halt einfach Feinheiten. Wie sowas Blumen und Teekannen […] Lüftungen und alles sowas. Das habe ich früher eigentlich auch nie gezeichnet“ (vgl. Abb. 6 und 8).

Abbildung 7: Zeichnung I - Bildnerische Mittel gewinnen an Bedeutung

Ein gestalterischer Qualitätssprung zeigt sich schließlich in der intensiveren Verwendung von Farbe. In Zeichnung I (Abb. 7) und in Zeichnung J (Abb. 8) setzt Jasper erstmals leuchtende, flächige Farbklänge ein, die eine eigenständige kompositorische Wirkung entfalten. Besonders hervorzuheben ist hier ein spätsommerliches Kornfeld, das nicht nur kontrastreich in Szene gesetzt ist, sondern Zeichnung I (Abb. 7) eine ungewohnte Gewichtung verleiht. Der Zug erscheint im Verhältnis zur großflächigen, mutig in den Vordergrund gesetzten Landschaft ungewöhnlich klein, wodurch sich der Blick fokussiert und eine spannungsreiche Verschiebung in der Bildlogik entsteht. Die intensive Auseinandersetzung mit neuen Farbtönen – angeregt durch neue Buntstifte – führt zu bewussten Farbversuchen, wie sie in weiteren Arbeiten zu erkennen sind.

Abbildung 8: Zeichnung J - Zunehmende zeichnerische Präzision

Im Anschluss an das Zeichenprojekt arbeitete der Schüler darüber hinaus an einem Hexenhaus aus Karton (vgl. Abb. 9), das er zu selbst verfassten fantasievollen Geschichten gestaltete. Zu den Texten, die er schreibe, zeichne er gerne kleine Bilder, die die Szenen illustrieren. Ebenso habe er begonnen, sich in der technischen Vorgehensweise des Spritzbildes zu erproben und sich mit dem Umgang und der Wirkung von Farbe auseinanderzusetzen.

Abbildung 9: Hexenhaus mit eingebauter Süßigkeitenmaschine

4 Zwischen Struktur und Freiheit – Gelingensbedingungen für individuelle Lernwege

Die Fallstudie verdeutlicht, dass sich (sonder-)pädagogisches Handeln zwischen strukturierter Anleitung und individueller Freiheit bewegt und zeigt, welche Gelingensbedingungen diesen Balanceakt im künstlerischen Lernen tragen.

Wahlfreiheit

Der Anfang von Jaspers Zeichenprozess war weder durch einen schulischen Auftrag initiiert noch als Serie angelegt. Vielmehr begann er aus eigenem Antrieb zu zeichnen. Das Hauptmotiv war für ihn nicht nur ästhetisch reizvoll, sondern auch emotional be-

deutsam. Gerade weil die Themenwahl selbstbestimmt erfolgen konnte, entstand eine tiefe Identifikation mit dem Gegenstand. Morawietz betont, dass es Motivation brauche – und diese ist nur möglich, wenn Schüler ihre Themen mitbringen, ihre Wege wählen und abwandeln dürfen. (Vgl. Morawietz 2018, S. 55 f.) Jasper findet an Kunst gut, „dass man eigentlich machen darf, so ziemlich, auf was man Lust hat". Bedürfnisse ernst zu nehmen, individuelle Lernstände und aktuell aufkommende Problemlagen im Zeichenprozess zu erkennen, stellen daher eine Notwendigkeit dar. Jugendliche können sich dann „in eine innere Welt zurückziehen, sich gedanklich in andersartige Beziehungen und Lebenswelten versetzen. Fantasie und Realität können vertauscht werden, um Ängste, Sorgen, Bedürfnisse und Wünsche zu artikulieren […]" (Glas 2003, S. 27).

Lernräume durch verlässliche pädagogische Beziehung öffnen

Ein zentraler Faktor war die Haltung der betreuenden Lehrkraft. Sie agierte als aufmerksame, empathische Begleiterin mit einem feinen Gespür für Timing und fördernde Impulse. In diesem Sinne betonen Hoanzl und Bleher: „Menschen lernen immer dann, wenn sie in Verbindung sind. […] Um eine Verbindung als Lern- und Erziehungsbasis überhaupt entwickeln zu können, braucht es seitens des Erziehers bzw. Lehrers zunächst aufrichtiges Interesse am Gegenüber. Entscheidend ist: Bevor ich etwas an Kinder herantragen kann, muss ich etwas an ihnen wahrnehmen" (Hoanzl/Bleher 2018, S. 107). Dies zeigt, dass nicht gegen emotionale und soziale Bedürfnisse gearbeitet werden kann – sondern nur mit ihnen. Es brauche, so Morawietz, einen „mutigen Balanceakt zwischen Zulassen, Offen-Sein, Führen und Begleiten" (Morawietz 2018, S. 56).

Mit der Zeit wurde auch der Platz und die materielle Vielfalt des Kunstateliers zunehmend relevant und unterstützte dabei bestehende und neuentstehende Interessen durch die Eröffnung neuer gestalterischer Möglichkeiten. Die pädagogische Beziehung entwickelte sich nicht ausschließlich im Kunstatelier, sondern durch die ritualisierte Öffnung eines sicheren Settings, in das er sich einbringen, aber auch zurückziehen konnte und die kontinuierliche Begegnungen ermöglichte. Die künstlerischen Prozesse und die pädagogische Beziehung bedingten sich dabei wechselseitig: Erst durch das geteilte Tun konnte Vertrauen wachsen, und erst durch dieses Vertrauen wurden offene, prozessorientierte Gestaltungen möglich.

Familiäre Resonanzräume

Das Thema der Dampflok war bereits in Jaspers familiärem Alltag präsent – etwa durch Ausflüge zum Dampflokverein, das gemeinsame Zeichnen mit Geschwistern und das familiär geteilte Interesse an alten Maschinen und der Natur. Diese familiäre Resonanz verlieh dem bildnerischen Arbeiten Kontinuität, Tiefe, Relevanz und Stabilität. Jaspers bildnerische Auseinandersetzung war somit nicht auf die Schule beschränkt, sondern eingebettet in ein erweitertes soziales Gefüge.

Strukturierung ohne Überformung

So sehr Selbststeuerung und Freiheit Jaspers Entwicklung förderten, so notwendig waren auch pädagogische Strukturhilfen, da er – laut Lehrkraft – manchmal dazu neige,

sich in Details zu verlieren oder Projekte nicht abzuschließen. Eigeninitiative sollte nicht durch äußere Vorgaben unterbrochen werden, vielmehr bildnerische Prozesse durch behutsame Interventionen gestützt und fokussiert werden. Was zunächst als loses Nebeneinander thematisch verwandter Zeichnungen entstand, wurde erst im späteren Verlauf des Prozesses als Serie reflektiert – nämlich, als sich die Möglichkeit zur Beteiligung am SCHULKUNST-Programm ergab. Diese neue Perspektive führte dazu, dass Jasper gemeinsam mit seiner Lehrkraft begann, ausgewählte Arbeiten zu kuratieren, zu rahmen und mit passenden Passepartouts zu versehen.

Abbildung 10: Präsentation der Dampflok-Serie bei der SCHULKUNST-Ausstellung

Serielles Zeichnen als methodischer Rahmen

Die Zeichnungen entstanden über viele Monate hinweg. Mit Pausen, Wiederaufnahmen, Nebenwegen und Vertiefungen. Wiederholungen schufen Sicherheit, Variationen regten Weiterentwicklung an. Diese Offenheit der Prozessgestaltung war insbesondere für Jasper eine zentrale Voraussetzung, um über längere Zeit hinweg im Thema zu bleiben. Sie ermöglichte es, einen eigenen Arbeitsrhythmus zu entwickeln und über das wiederholte zeichnerische Üben hinweg komplexere Narrationen zu entfalten. Die zeichnerische Serie fördert sowohl technische als auch reflexive und rezeptive Kompetenzen. Baur betont: „Durch zielgerichtetes, spielerisches oder prozesshaftes Experimentieren werden bei der Gestaltung einer Serie neue Wege, Umwege oder Nebenwege beschritten“ (Baur 2021, S. 43). Angemerkt sei, dass nicht alle Lernenden gleichermaßen vom zeichnerischen Arbeiten profitieren. Insbesondere Schüler*innen, denen das Zeichnen schwerfällt oder keine Freude bereitet, schätzen ihre Kompetenzen in diesem Bereich häufig als unzureichend ein. In der Folge empfinden sie das Zeichnen oft als zu anspruchsvoll, zeigen eine geringe Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Medium oder verweigern diese sogar (vgl. Kunst und Uhlig (2018b), S. 75 ff.). Diese Schüler*innen erleben jedoch häufig Begeisterung in anderen Feldern der künstlerischen Arbeit. Daher ist es didaktisch sinnvoll, alternative Ausdrucksformen anzubieten oder das Zeichnen mit anderen gestalterischen Domänen zu kombinieren. Dies kann sich – auch rückwirkend – positiv auf die Motivation für das Zeichnen auswirken. (Ebd., S. 78 f.)

5 Resümee

Serielle Prozesse schaffen Räume für Sicherheit und Herausforderung. Jaspers Zeichenserie veranschaulicht eindrucksvoll, was im Kunstunterricht möglich wird, wenn pädagogische Sensibilität und fachliche Offenheit zusammenwirken. Die ästhetische Qualität von Jaspers Arbeiten ist dabei eng verknüpft mit seiner inneren Entwicklung und dem Erleben von Selbstwirksamkeit im bildnerischen Tun. Dies zeigt exemplarisch, wie gestalterische Prozesse im Kontext emotionaler und sozialer Förderbedarfe Räume eröffnen, in denen Rückzug nicht primär als Defizit verstanden wird, sondern als Ausdruck eines legitimen Bedürfnisses – und damit als Ausgangspunkt bildnerischer Selbstentwicklung.

Die Fallstudie verdeutlicht das Potenzial seriellen Arbeitens als strukturgebende und gleichzeitig individualisierende Methode. Interventionen müssen dabei stets feinfühlig reflektiert, angepasst und situativ neu ausgelotet werden – abhängig vom Schüler, vom Thema, vom Prozess und vom Moment. Lehrkräfte sind hier weniger Anleitende als Begleitende. Fachliche Lernziele dürfen im sonderpädagogischen Kontext nicht als starre Raster gedacht werden, sondern müssen sich in flexible, prozessorientierte Settings einfügen. Gerade im Spannungsfeld von Struktur und Offenheit, von Anforderung und Rückzug, erweist es sich als fruchtbares didaktisches Prinzip, das individuelle Rhythmen zulässt und zugleich bildnerische Ausdrucksfähigkeit stärken kann. Gerade durch langfristige Auseinandersetzung mit einem Thema kann sich Wissen und Können vertiefen und erweitern. Dabei verstand Jasper seine Bilder nicht nur als Produkte, sondern als Kommunikations- und Erkenntnismittel: visuelle Brücken zu sich selbst und zur Welt. Zugleich wird deutlich, dass serielle Prinzipien nicht auf einen Gestaltungsbereich beschränkt bleiben müssen, sondern gestaltungsbereichsübergreifend – ja sogar fächerübergreifend – fruchtbar gemacht werden können.

Forschungsbezogen unterstreicht die Arbeit den Wert qualitativer Einzelfallstudien im sonderpädagogischen Feld. Sie eröffnen dichte, lebensnahe Einblicke in Prozesse, die sich quantitativen Verfahren oft entziehen. Gleichwohl bleiben Leerstellen – etwa in Bezug auf die Entstehungsbedingungen einzelner Werke oder innere Prozesse während des Gestaltens. Eine Weiterführung zur systematischeren Vertiefung könnte in einer ethnografisch begleiteten Prozessdokumentation bestehen, mit Fokus auf Beobachtungen, Zwischenprodukte und dialogische Reflexionen. Interessant wäre es dabei auch, den Einsatz von oder auch die Verknüpfung mit digitalen Medien in seriellen Prozessen in den Blick zu nehmen.

Die Fallstudie Jasper lädt dazu ein, inklusive Kunstpädagogik als einen offenen, prozesshaften Raum zu verstehen, in dem individuelle Entwicklungsdynamiken ebenso sichtbar werden wie die Bedeutung pädagogischer Haltung, Zeit und Vertrauen. Gerade das serielle Arbeiten erweist sich hier als tragfähiges, flexibles Prinzip ästhetischer Bildung. Schüler mit emotionalem und sozialem Förderbedarf können mittels seriellen Arbeitens hier wachsen: in ihrem Tempo, mit ihren Bildern, auf ihren Wegen.

Literatur

Baur, Susanne (2023): Wege zum seriellen Bild. In: Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) (Hrsg.): SCHULKUNST-Edition. Serie. Impulse für die Unterrichtspraxis im Fach Bildende Kunst. Stuttgart, S. 43.

Bleher, Werner/Hoanzl, Martina (2018): Schulische Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme. In: Müller, Thomas/Stein, Roland (Hrsg.): Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn, S. 82–118.

Glas, Alexander (2003): Form und Symbolverständnis in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. In: Kunst+Unterricht (2003): Kinder- und Jugendzeichnung. Sammelband. Seelze/Velber, S. 24–30.

Krautz, Jochen (2020): Kunstpädagogik: Eine systematische Einführung. Paderborn. https://doi.org/10.36198/9783838554273

Kunst, Lis/Uhlig, Bettina (2018a): Kinder zeichnen: Eine Einführung. In: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Kinder Zeichnen, H. 7. München, S. 3–11.

Kunst, Lis/Uhlig, Bettina (2018b): Von Kindern, die nicht gerne zeichnen. In: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Kinder Zeichnen, H. 7. München, S. 74–86.

Metz, Markus/Seeßlen, Georg (2018): Die Welt als Serie – die Serie als Welt. Deutschlandfunk. https://www.deutschlandfunk.de/erzaehlen-im-wandel-die-welt-als-serie-die-serie-als-welt-102.html (letzter Zugriff am 15.05.2025)

Morawietz, Anja (2018): Kinder lernen Kühe zu zeichnen. Welche Schwierigkeiten sich beim gegenstandsorientierten Zeichnen ergeben und wie Kinder die Probleme bewältigen. In: Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Kinder zeichnen. H. 7. München, S. 46–56.

Penzel, Joachim (2020): Inklusion und Kunstunterricht. Integrale Kunstpädagogik. https://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp__um_inklusion_2020.pdf (letzter Zugriff am 15.05.2025)

Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) (2023): Serie. https://zkis.kultus-bw.de/,Lde/Startseite/Themen/2023-2025_+Serie (letzter Zugriff am 15.05.2025)

Bildnachweis

Abb. 1, 9, 10: Archiv der Autorin.

Abb. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8: Schüler*innenarbeiten aus dem SCHULKUNST-Archiv Baden-Württemberg.

Mediale Schulkunst am Gymnasium

Visuelle Kommunikation

Jessica Wolf

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Integration von Massenmedien wie Fotografie, Film, Werbung und Comics im gymnasialen Kunstunterricht der 1970er-Jahre auf Basis des kunstpädagogischen Ansatzes der Visuellen Kommunikation. Ziel war es, Schüler*innen zu einem reflektierten und selbstbestimmten Umgang mit den Bildwelten ihrer Lebenswelt zu befähigen. Mit dem Konzept der Visuellen Kommunikation wurden erstmals in Deutschland die Massenmedien in den Unterricht einbezogen und prägten eine neue Ausrichtung der Kunstpädagogik. Anhand von neun bildhermeneutischen Analysen von Schüler*innenarbeiten aus dem SCHULKUNST-Archiv Baden-Württemberg zeigt der Beitrag, wie besonders die Collage als gestalterische Technik genutzt wurde, um Werbebilder, Fotografien und Zeitschriftenausschnitte kritisch zu reflektieren und gezielt zu verändern. Die Schüler*innen hinterfragten Werbethemen, untersuchten die Wirkung von Bildern und Bildausschnitten und veränderten diese. Die Collage entwickelte sich zur bevorzugten bildnerisch-ästhetischen Praxis, weil sie einen praktischen Umgang mit medialem Bildmaterial ermöglichte, auch ohne schulische Ausstattung wie Videorecorder oder Kamera. Die bildhermeneutischen Analysen belegen, dass der Kunstunterricht der 1970er-Jahre nicht nur auf die Analyse, sondern auch auf die Veränderung medialer Bildwelten abzielte. Die Schüler*innen lernten, die Wirkung von Bildern zu hinterfragen, eigene Botschaften zu entwickeln und sich kritisch mit den alltäglichen Medien auseinanderzusetzen. Ein Exkurs zur kunstpädagogischen Diskussion um 1970 liefert eine Kontextualisierung der Schüler*innenwerke aus dem SCHULKUNST-Archiv und fördert das Verständnis für deren Entstehungszeit. Abschließend wird die Bedeutung dieser Entwicklung für die heutige Kunstpädagogik reflektiert: Bis heute ist die Collage ein bevorzugtes Ausdrucksmittel Jugendlicher und digitale Medien werden in die bildnerisch-ästhetische Praxis des Kunstunterrichts integriert und nutzbar gemacht.

Schlagworte: Visuelle Kommunikation, Massenmedien, Collage, Werbung, Fotografie, Film

Einleitung

Neue Technologien können sich direkt auf die Inhalte und Methoden der Kunstpädagogik auswirken (vgl. Peez 2022, S. 104). In der Geschichte des Kunstunterrichts lässt sich dies zu Beginn der 1970er-Jahre feststellen, als mit dem Konzept der „Visuellen Kommunikation" Videokameras und Videorecorder zentrale Bestandteile des Kunstunterrichts wurden (vgl. ebd.). Dadurch öffnete sich der Kunstunterricht für Gegenstände aus dem Alltag (vgl. Bering/Niehoff 2015, S. 17). Mit der fachdidaktischen Konzeption der Visuellen Kommunikation änderten sich nicht nur die Inhalte des Kunstunterrichts, sondern auch dessen Zielsetzungen. Es sollte Sachwissen über die visuellen Medien vermittelt werden sowie eine kritische Auseinandersetzung mit deren Intention und Wirkung stattfinden (vgl. Möller 1974, S. 23). Zudem wurde die Fähigkeit der Schüler*innen gefördert, die Bild- und Metasprache von Bildern auszuwerten und die Wirkmechanismen von Medien zu erkennen (vgl. ebd.).

Die bildnerisch-ästhetische Praxis sollte in Bezug zur Lebensrealität der Schüler*innen stehen (vgl. Ehmer 1976, S. 32), weshalb im Kunstunterricht Fotoapparat oder Videokamera zum Einsatz kamen (vgl. Peez 2022, S. 60). Die Schüler*innen sollten den Umgang mit diesen technischen Geräten lernen (vgl. Ruhloff 2018, S. 115). Dadurch wurde neben der theoretischen Analyse visueller Medien eine veränderte praktische Tätigkeit der Schüler*innen angestrebt (vgl. Ruhloff 2018, S. 115). Da es in der Schule jedoch häufig an der technischen Ausstattung mangelte, wurde auch die Collage als bildnerisch-ästhetische Praxis bedeutsam (vgl. Legler 2017, S. 309).

Wie sich diese medial ausgerichtete fachdidaktische Konzeption in der Unterrichtspraxis am Gymnasium zeigt, wird in diesem Beitrag durch neun Schüler*innenwerke aus den 1970er-Jahren aus dem SCHULKUNST-Archiv veranschaulicht und mithilfe von bildhermeneutischen Analysen erläutert.

In einer anschließenden, zusammenfassenden Diskussion werden die zentralen Ergebnisse festgehalten. Daraufhin folgt ein Exkurs zur Kontextualisierung und zum kunstpädagogischen Diskurs um 1970, um ein tieferes Verständnis für die Entstehung des Konzepts der Visuellen Kommunikation vor den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen zu dieser Zeit zu erhalten. Zuletzt wird die Aktualität des Konzepts in Bezug auf aktuelle kunstpädagogische Positionen reflektiert.

1 Kunsthermeneutische Betrachtung einer Bildauswahl

Im Folgenden wird eine Auswahl von Originalwerken aus dem SCHULKUNST-Archiv vorgestellt. Diese werden kunsthermeneutisch analysiert und interpretiert (Sowa/Uhlig 2006), um anhand der Werke Rückschlüsse auf die Fachgeschichte der visuellen Kommunikation ziehen zu können.

1.1 Familie in der Werbung

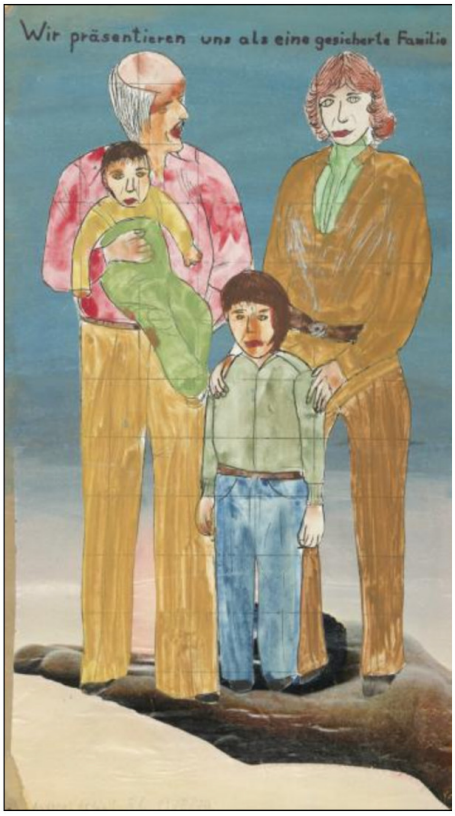

Abbildung 1: „Heile Familie in der Werbung", 42 × 24 cm, um 1978/79, Collage, 8. Klasse

Die Darstellung der Familie vor einem neutralen Hintergrund und auf einer Handinnenfläche, die das Figurenensemble wortwörtlich „trägt", erweckt den Eindruck einer bewusst inszenierten und stereotypischen Familiendarstellung. Dieser Eindruck wird durch den Schriftzug „Wir präsentieren uns als eine gesicherte Familie" unterstrichen, der möglicherweise mit der Intention gewählt wurde, das stereotypische Familienbild zu hinterfragen.

Bildinterpretation

Bei der Betrachtung des Werks fallen Ähnlichkeiten zu einem Poster oder Werbeplakat auf, die durch den Schriftzug, der auch als typischer Werbeslogan dienen könnte, noch verstärkt werden. Die Einbindung von Schrift und die Gestaltung als Collage ergeben Bezüge zu Bildkulturen der Massenmedien, insbesondere zur Werbung und zu Magazinen. Die monumentale Hand, die aus einem Magazin ausgeschnitten und aufgeklebt wurde, ist ein weiterer Bezug auf diese Bildkulturen. Ebenso verweist die colo-

rierte Zeichnung der Familie auf einen solchen Bezug, da sie den Eindruck erweckt, vereinfacht von einem Familienfoto abgepaust zu sein.

Durch den expliziten Einbezug medialen Bildmaterials, wie Magazin und Fotografie, und die Gestaltung von Werbung lässt sich das Schüler*innenwerk der Visuellen Kommunikation zuordnen. Die Analyse und Nachgestaltung von Werbung sollen die Schüler*innen dazu befähigen, eigene Ideen zur Gestaltung von Werbebotschaften zu entwickeln, deren Wirkung gezielt zu steuern und die dahinterliegenden Intentionen zu erkennen. Ziel ist es, die Schüler*innen zu befähigen, Werbung kritisch zu hinterfragen. Im Kunstunterricht wurden vermutlich zunächst Familiendarstellungen in medialen Bildwelten gesichtet, analysiert und schließlich nachgestaltet, um sich kritisch damit auseinanderzusetzen und ein tieferes Verständnis für visuelle Kommunikationsmuster zu entwickeln.

1.2 Gesichter

Abbildung 2: „Gesichter", aus dem Schulkunst-Archiv, DIN A3, Collage, 1980, Mittelstufe

Das Werk zeigt eine querformatige Collage, die aus zahlreichen vertikal aneinandergereihten und aufgeklebten Papierstreifen aus einer Illustrierten besteht. In der linken Bildhälfte dominiert das Gesicht eines Mannes, während sich rechts davon drei Frauen vor einem in verschiedenen Rottönen gestalteten Hintergrund befinden. Die Gesichter sind durch die versetzte Anordnung der Papierstreifen verzerrt und nicht kohärent dargestellt.

Bildinterpretation

Die Collage greift offensichtlich auf Fotografien oder Abbildungen aus Illustrierten zurück, die das stereotype Bild von Frauen und Männern in den Medien zeigen. Der seriös wirkende, ältere Mann mit Hemd, Krawatte und Jackett steht in Kontrast zu den jüngeren, makellos erscheinenden Frauen. Doch das stereotypische Bild der abgebildeten Personen wird im Werk gezielt gebrochen: Durch die versetzte Anordnung und

den rhythmischen Wechsel der Papierstreifen entsteht eine Verzerrung ihrer Gesichter, die eine veränderte Wahrnehmung der abgebildeten Personen hervorruft.

Das Werk lässt sich der Visuellen Kommunikation zuordnen, da es sich um eine Collage aus massenmedialem Bildmaterial handelt. Die Schüler*innen lernten, welche stereotypischen Darstellungen von Männern und Frauen in den Massenmedien zu finden sind und diese Darstellungen zu reflektieren. Mit der Technik der Collage wurden sie dazu befähigt, sich kritisch mit der Bildwirkung auseinanderzusetzen und die Wirkung von visuellen Medien transparent zu machen. Indem sie das Bild in einzelne Streifen zerlegten und neu zusammensetzten, veränderten sie die stereotypische Darstellung von Männern und Frauen in den Medien bewusst und konnten feststellen, wie die Wahrnehmung und Wirkung eines Bildes auf die betrachtende Person verändert, beeinflusst und gesteuert werden kann.

1.3 Augen

Abbildung 3: „Augen", 30 × 30 cm, Collage

Die 30 × 30 cm große Collage aus Papier besteht aus einer 3 × 3-Anordnung von neun quadratischen Bildfeldern, in denen je ein rechtes Auge mit Augenbraue dargestellt ist. Jedes Auge wurde in einer anderen gestalterischen Technik umgesetzt, wobei die Bildvorlage aus einer Zeitschrift im Zentrum der Collage platziert ist.

Bildinterpretation

Durch das gewählte Bildmotiv rückt die Bedeutung des Sehens als zentraler Wahrnehmungskanal in den Mittelpunkt. Die Variationen der Augen verweisen auf eine intensive Auseinandersetzung mit der Bildvorlage als auch mit dem Gestaltungsprozess selbst. Es wurden unterschiedliche Farbkontraste und Zeichentechniken erprobt, die

von einer Parallelschraffur oben links über eine Konturlinie unten links bis hin zu einer realistischen Bleistiftzeichnung unten rechts reichen.

Die kontrastreich farbig gestalteten Augen sind um die Bildvorlage herum gruppiert, während Schwarz, Weiß und Grautöne in den Ecken der Collage platziert sind. Dies erzeugt einen Rhythmus aus farbigen Flächen und Schwarz-Weiß-Varianten der Augen, der das Auge der betrachtenden Person förmlich von Bild zu Bild springen lässt.

Die Collage legt eine Auseinandersetzung mit unserer Wahrnehmung und wie diese beeinflusst werden kann nahe. Typisch für die Visuelle Kommunikation sind hier Collagetechnik und Bildvorlage aus einer Zeitschrift. Die Schüler*innen haben ein ansprechendes Bild als Zeichenvorlage ausgewählt und durch das Abzeichnen und die Collagetechnik gelernt, sich kritisch mit der Bildwirkung auseinanderzusetzen und die Wahrnehmung und Wirkung eines Bildes bewusst zu verändern. Durch die Auseinandersetzung mit Bilddetails wie Wimpern oder Lichtreflexen haben sie ihre Wahrnehmung geschärft und lernen, sich im mediengeprägten Alltag länger und intensiv mit einem Bild auseinanderzusetzen.

1.4 Stillleben

Abbildung 4: „Stillleben mit Gefäßen und Obst“, 29,7 × 42, Collage, 1975, 9. Klasse

Das Werk ist eine Collage im Querformat, die aus verschiedenen Magazinelementen besteht. Im Mittelgrund befinden sich mehrere Trinkgläser mit unterschiedlichen Flüssigkeiten und Eiswürfeln, die in mehrere Einzelteile zerlegt und versetzt aneinander oder überlagert aufgeklebt sind. Eine Glasflasche auf der rechten Seite des Bildes besteht ebenfalls aus mehreren zusammengefügten Einzelteilen. Grüne Trauben befinden sich neben und auf den Trinkgläsern sowie der Glasflasche, während die restliche Bildfläche aus Collagenteilen besteht, die auf Dinge aus der Natur hindeuten.

Bildinterpretation

Das Werk vermittelt auf den ersten Blick ein Gefühl von Urlaub, das durch die Auswahl der dargestellten Bildelemente wie Früchte, Alkohol oder Sand ausgelöst wird. Bei der betrachtenden Person wird dadurch ein Gefühl von Erinnerung und Sehnsucht ausgelöst. Dieses Gefühl steht jedoch im Kontrast zu den zum Teil überlagerten und durchtrennten Bildelementen, die zu einem Bruch in der Wahrnehmung der betrachtenden Person führen. Dies könnte auf eine Ablehnung oder ein kritisches Hinterfragen des Dargestellten hindeuten.

Das Werk lässt sich der Visuellen Kommunikation zuordnen, da es eine Collage aus massenmedialem Bildmaterial ist. Durch die Sichtung und Sammlung von massenmedialem Bildmaterial konnten die Schüler*innen die Wirkung von Bildern in Zeitschriften, Magazinen oder der Werbung erfassen.

Mithilfe der Collagentechnik wurden sie dazu befähigt, sich kritisch mit der Bildwirkung, die durch die Anordnung von Bildelementen entsteht, auseinanderzusetzen. Indem sie die Anordnung veränderten, konnten die Schüler*innen im gestalterischen Prozess feststellen, wie die Wahrnehmung und Wirkung eines Bildes auf die betrachtende Person durch das bewusste Eingreifen verändert, beeinflusst und gesteuert werden kann.

1.5 Familie in der Werbung

Abbildung 5: „Glückliche Familie in der Werbung", 1978/79, A3, Collage aus Papier, Klasse 8

Die Collage besteht aus einer Zeichnung einer dreiköpfigen Familie und einer originalen Werbegrafik von Tempo-Taschentüchern. Die Werbegrafik zeigt den Werbeslogan „Die neuen Naturweichen" und ein Bild eines Tempo-Taschentuchpäckchens vor einem

Feld mit gelben Blumen. Im linken Teil des Bildes wurde die Tempo-Werbung durch eine gemalte Darstellung einer Familie aus Mutter, Vater und Säugling ergänzt, die vor einem wolkigen Himmel platziert ist. Am unteren Bildrand befindet sich der handschriftlich geschriebene Schriftzug „Hygienisch sauber für die ganze Familie".

Bildinterpretation

Bei dem Werk handelt es sich um eine Werbung für Tempo-Taschentücher, die sich an Familien richtet.

Die Darstellung einer originalen Tempo-Werbung, ergänzt durch eine gemalte Familie und den ergänzten Schriftzug „Hygienisch sauber, für die ganze Familie", deutet auf die Gestaltung eines Werbeplakats im Kunstunterricht hin. Dieser Eindruck wird durch den Bildaufbau verstärkt. Im unteren Bildbereich hebt sich die eigenständig formulierte Werbebotschaft durch einen neutralen, grünlichen Hintergrund ab und kontrastiert mit den anderen Bildelementen. Durch diese Gestaltungsentscheidung erscheint der handgeschriebene Schriftzug neben dem anderen, gedruckten Werbeslogan als typische Werbebotschaft. Die originale Tempo-Werbegrafik – im oberen Bildbereich mittig aufgeklebt und an den Bildrändern künstlerisch ergänzt – erzeugt bewusste Bezüge zu medialen Bildwelten, insbesondere zur Werbung und zu Zeitschriften.

Die Bildkompetenz der Schülerin oder des Schülers, die Werbung so aufzubauen und zu gestalten, könnte durch die Wahrnehmung von Werbung im Fernsehen oder Magazinen geprägt sein. Vermutlich wurden Familienfotografien ebenfalls in den Kunstunterricht einbezogen, da das gemalte Familienbild den Eindruck erweckt, vereinfacht von einem Familienfoto abgepaust zu sein.

Die Zuordnung des Schüler*innenwerks zur Visuellen Kommunikation lässt sich durch den Einbezug von medialem Bildmaterial und die Nachstellung von Werbung begründen. Die Collage diente als geeignete Technik, um mit dem medialen Bildmaterial umzugehen und das Medium Werbung im Kunstunterricht zu behandeln, wodurch die Schüler*innen befähigt wurden, Werbung kritisch zu hinterfragen und eigene Ideen für Werbung zu entwickeln.

1.6 Tonbandgerät

Das aus Pappmaschee angefertigte, dreidimensionale Objekt stellt ein Tonbandgerät dar, das quaderförmig aufgebaut ist. Auf der Oberseite befinden sich zwei runde Spulen und mehrere funktionale Bedienelemente wie Knöpfe und Schalter. Die Vorderseite trägt ein kleines, angedeutetes Markenzeichen mit dem Schriftzug „PHILIPS". Während die Vorderseite in Schwarz erscheint, ist die Oberseite sowie die linke und rechte Seite des Geräts in Braun mit weißen, grauen und roten Details gehalten.

Abbildung 6: *„Tonbandgerät“*, 1980, ca. 40 cm breit, 3-D-Objekt aus Pappmaschee

Objektinterpretation

Das nachgebaute Tonbandgerät verweist auf ein technisches Gerät der damaligen Zeit, das die analoge Aufnahme, Speicherung und Wiedergabe von auditiven Inhalten wie Musik oder Sprache ermöglichte. Durch den Nachbau wird diesem Elektrogerät eine zentrale Bedeutung beigemessen, wobei die Darstellung auf die äußerlich wahrnehmbaren Merkmale konzentriert ist. Dabei konzentriert sich die Darstellung auf die äußerlich wahrnehmbaren Merkmale des Tonbandgeräts, technische Komponenten werden außer Acht gelassen. So rücken die funktionalen Elemente, etwa die Spulen oder die Steuerungstasten (Play-/Stop-Tasten), stärker in den Mittelpunkt der Wahrnehmung.

Das dreidimensionale Objekt lässt sich der Visuellen Kommunikation zuordnen, da mit dem Nachbau des Tonbandgeräts ein alltagsnahes Medium aus der Lebenswelt der Schüler*innen in den Kunstunterricht integriert und selbst designt wurde. Dies ermöglichte ihnen, das Medium selbst zu gestalten und sich im Prozess kritisch mit diesem auseinanderzusetzen. Möglicherweise erfolgte die kritische Auseinandersetzung durch die Thematisierung der Rolle des Tonbandgeräts im Alltag oder im Rundfunk als Elektrogerät zur Aufnahme und Wiedergabe von Musik und Werbung.

Durch die gestalterische Annäherung an das Tonbandgerät konnten die Schüler*innen erkennen, dass (Werbe-)Produkte gezielt so gestaltet werden, dass sie potenzielle Käufer ansprechen und deren Kaufentscheidungen beeinflussen sollen. Die Funktion und Wirkung von Werbung als visuelles Medium wurden auf diese Weise nachvollziehbar und bewusst gemacht. Der sorgfältige und realitätsnahe Aufbau des nachgebildeten Tonbandgeräts deutet darauf hin, dass im Unterricht mit konkreten Anschauungsbeispielen gearbeitet wurde, um Designprinzipien, technische Formgebung und visuelle Wirkung anschaulich zu untersuchen und gestalterisch zu reflektieren.

2 Zusammenfassende Interpretation der Werkauswahl

Anhand von neun bildhermeneutischen Analysen von Schüler*innenarbeiten der 1970er-Jahre aus dem SCHULKUNST-Archiv wurde veranschaulicht, wie insbesondere die Collage als gestalterische Technik genutzt wurde, um Werbebilder, Fotografien und Zeitschriftenausschnitte kritisch zu reflektieren und gezielt zu verändern. Die Werke verdeutlichen, wie verschiedene Themen aus der Werbung hinterfragt, die Wirkung von Bildern und Bildausschnitten untersucht und verändert wurden. Die Collage wurde zur bevorzugten Technik bildnerisch-ästhetischer Praxis, da sie auch ohne schulische Ausstattung wie Videorecorder und Kamera einen kreativen Umgang mit medialem Bildmaterial ermöglichte.

Methoden und Ziele des Kunstunterrichts

Die bildhermeneutischen Analysen zeigen, dass der Kunstunterricht der 1970er-Jahre nicht nur auf die Analyse, sondern auch auf die aktive Veränderung medialer Bildwelten abzielte. Die Schüler*innen lernten, die Wirkung von Bildern zu hinterfragen, eigene Botschaften zu entwickeln und sich kritisch mit den alltäglichen Medien auseinanderzusetzen.

Kontextualisierung und Bedeutung für die Gegenwart

Ein Exkurs zur Kontextualisierung und zum kunstpädagogischen Diskurs um 1970 zeigt, dass die Reformbewegung und gesamtgesellschaftliche Politisierung dieser Zeit (Peez 2013) einen grundlegenden Wandel der Kunstpädagogik bewirkte. Die Studentenbewegung und die daraus resultierenden Diskussionen um gesellschaftliche Legitimation und Lebensweltbezug führten dazu, dass Massenkultur und mediale Phänomene als relevante Inhalte in den Kunstunterricht integriert wurden (Kerbs 2011; Legler 2017). Die didaktischen Veränderungen orientierten sich an gesellschaftlichem Nutzen und Mündigkeit – inspiriert durch Robinsohn (1967) und die Curriculumdebatten dieser Zeit, die auch einen stärkeren Lebensweltbezug und kritische Auseinandersetzung mit Medien forderten (Giffhorn 1976). Bis heute stellt die Collage ein bevorzugtes Ausdrucksmittel von Jugendlichen dar und die Integration digitaler Medien prägt die bildnerisch-ästhetische Praxis im zeitgenössischen Kunstunterricht.

3 Relevanz für aktuelle kunstpädagogische Positionen

Die in den 1970er-Jahren im Zuge der Visuellen Kommunikation geforderte Integration massenmedialer Bildwelten in den Kunstunterricht und die Collage als bildnerische Ausdrucksform scheint in der Kunstpädagogik bis heute aktuell zu sein. Besonders die Collage erweist sich im Kontext aktueller kunstpädagogischer Positionen als zentrales Ausdrucksmittel von Jugendlichen. Zudem werden mittlerweile auch neue digitale Medien wie das Smartphone oder das Tablet in den Kunstunterricht integriert. In den aktuellen Bildungsplänen ist Medienbildung als Leitperspektive verankert. Im

Fach Bildende Kunst ist die Auseinandersetzung mit modernen Medien mittlerweile selbstverständlich. Medien sind sowohl in das Fach integriert wie auch ab Klasse 5 durchgehend als besonderer Teilbereich ausgewiesen.

Die Collage als Ausdrucksform im Jugendalter

Nach Kirchner (2014, S. 299) stellt die Collage ein präferiertes und häufig genutztes Ausdrucksmittel von Jugendlichen dar. Sie wird als Fotomontage, digitale Filmcollage oder Mixed-Media-Collage umgesetzt. Beim Collagieren wird auf verschiedene Materialien wie Comics, Bücher, Flyer, Elemente von Zigarettenschachteln, als auch Knöpfe, Kinokarten und Federn und weitere Accessoires zurückgegriffen (vgl. ebd.). Es stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten das Collagieren als bildnerisch-ästhetische Praxis bietet und warum diese Technik von Jugendlichen anhaltend genutzt wird. Im Folgenden soll diesen Aspekten nachgegangen werden.

Die Möglichkeiten des Collagierens

Laut Kirchner (2014, S. 302) schafft die Collagetechnik soziale Anerkennung, indem sie wiedererkennbare Motive, persönliche Erinnerungen und grafische Elemente aufgreift und ästhetisch spannend darstellt. Sie ermöglicht die Inszenierung und Reflexion von Patchwork-Identitäten durch die gezielte Auswahl und kompositorische Ordnung von Vorlagen und Fotos (Kirchner 2014, S. 303). Die Collage gestattet, persönliche Inhalte so zu strukturieren, dass sie den ästhetischen Ansprüchen Jugendlicher entsprechen (Kirchner 2014, S. 305). Schiebel (2010) belegt die Beliebtheit der Collage bei Jugendlichen durch die Analyse ihrer Aufgabenhefte und begründet sie mit der Verfügbarkeit von Bildmaterial, der handwerklichen Einfachheit sowie der Verwendung akzeptierter Bilder (Schiebel 2010, S. 199 f., 200). Die soziale Akzeptanz sowohl des Produkts als auch des Motivs spielt in den Peergroups eine große Rolle (Kirchner 2014, S. 302). Neben der Collage bleibt der Einbezug vor allem digitaler Medien in den Kunstunterricht weiterhin zentral.

Digitale Medien im Kunstunterricht

Aktuelle kunstpädagogische Positionen betonen die fortdauernde Relevanz von Medien im Kunstunterricht (Camuka/Peez 2017). Erfahrungen mit visuellen Medien verändern sich durch gesellschaftlichen und kulturellen Wandel und erfordern eine kontinuierliche Anpassung der Kunst-Didaktik (ebd.). Besonders digitale mobile Medien wie Smartphones und Tablets kommen heute verstärkt zum Einsatz und ersetzen klassische Geräte wie Fotoapparat und Videokamera (ebd., S. 4, 19). Smartphones bieten vielfältige Möglichkeiten zur Erkundung, Dokumentation und multimedialen Präsentation, etwa in Form von Text-Bild-Collagen (ebd.). Viele Schüler*innen verfügen bereits über technische Erfahrungen, was den Zugang zu digitalen Gestaltungsprozessen erleichtert (ebd., S. 5). Die aktuellen Konzepte greifen damit Inhalte und Methoden der Visuellen Kommunikation auf und erweitern die bildnerischen Techniken durch digitale Medien (ebd., S. 5).

Literatur

Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (2015): Bildkompetenz. Eine kunstdidaktische Perspektive. Oberhausen.

Camuka, Ahmet/Peez, Georg (2017): Kunstpädagogik – digital mobil gestalten und lernen. In: Camuka, Ahmet/Peez, Georg (Hrsg.): Kunstpädagogik digital mobil. Film, Video, Multimedia, 3D und Mobile Learning mit Smartphone und Tablet. Vermittlungsszenarien, Unterrichtsprojekte und Reflexionen. München, S. 11–24.

Camuka, Ahmet/Peez, Georg (2017): Smartphones und Tablets im Einsatz. Kunst Unterricht, 415/416, S. 4–15.

Ehmer, Hans-Karl (1976): Krise und Identität – Zur Kritik einiger fachdidaktischer und fachpolitischer Kategorien. In: Hartwig, Hans (Hrsg.): Sehen lernen. Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation. Köln.

Giffhorn, Hans (1976): Argumente, Streitschriften, Materialien zur Veränderung der Kunstpädagogik. Ravensburg.

Kerbs, Diethart (2011): Die Wiederentdeckung des Zusammenhangs von Ästhetik, Pädagogik und Politik. In: Baader, Meike Sophia/Herrmann, Ulrich (Hrsg.): 68 – Engagierte Jugend und kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs. Weinheim, S. 155–166.

Kirchner, Constanze (2014): Collage als bildnerisches Konzept im Jugendalter. Zur Raumdarstellung in der Jugendzeichnung. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara; Peters, Maria; Schulz, Frank (Hrsg.): Bild und Bildung. Praxis, Reflexion, Wissen im Kontext von Kunst und Medien. München, S. 293–310.

Legler, Wolfgang (2017): Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Oberhausen. https://doi.org/10.3278/6006350w

Peez, Georg (2012/2013): Kunstpädagogik. In: Kulturelle Bildung Online. https://www.kubi-online.de/artikel/kunstpaedagogik (letzter Zugriff am 14.09.2025)

Peez, Georg (2022): Einführung in die Kunstpädagogik. 6., erweiterte und überarbeitete Auflage. Stuttgart. https://doi.org/10.17433/978-3-17-041223-1

Robinsohn, Saul B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied.

Schiebel, Wolfgang (2010): Collagierte Lebenswelten Jugendlicher. In: Kirchner, Constanze; Kirschenmann, Johannes; Miller, Monika (Hrsg.): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck – Forschungsstand und Forschungsperspektiven. München, S. 197–208.

Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (2006): Bildhandlung und ihr Sinn. Methodenfragen einer kunstpädagogischen Hermeneutik. In: Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden, S. 77–106. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90399-6_4

Bildnachweis

Abb. 1–9: Schüler*innenarbeiten aus dem SCHULKUNST-Archiv Baden-Württemberg.

Architektur- und Modellbau zwischen Tradition und Innovation: Impulse für eine kreative kunstpädagogische Gestaltungspraxis im Sinne der allgemeinen Bildung

Sammlung Kälberer im SCHULKUNST-Archiv

Monika Miller

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet die Werke von Schüler*innen aus dem Kunstunterricht von Günther Kälberer, der als Kunstlehrer den bildnerischen Bereich Architektur- und Modellbau entscheidend geprägt hat. Einige Originale aus seinem Unterricht werden im SCHULKUNST-Archiv aufbewahrt. Die Untersuchung fokussiert die wissenschaftliche und didaktische Bedeutung dieser Archivstücke und verfolgt das Ziel, zum einen die Geschichte des Fachs Kunst anhand anschaulicher, greifbarer Beispiele nachvollziehbar darzustellen. Zum anderen sollen im Beitrag aufbauend auf früheren Forschungsarbeiten zur Werkpädagogik und Didaktik (Miller 2016, Miller/Sowa 2016) die historischen und gegenwärtigen Bedeutungsebenen von Kälberers Werkdidaktik diskutiert werden. Der Architektur- und Modellbau – so wie dieser von Kälberer im Spannungsfeld zwischen Innovation und Tradition und im Wechselspiel von Technik, Funktion und Ästhetik verstanden wurde – eröffnet neue Perspektiven auf die heutige Kunstpädagogik. Zentral dabei ist die Annahme, dass das gestaltende Werken eine bedeutende gesellschaftliche und kulturelle Funktion erfüllt, ganz im Sinne einer allgemeinen Bildung (Krautz 2022, S. 34). Damit stehen Architektur und Modellbau exemplarisch für die Verbindung von Tradition und Innovation sowie für die Förderung eines lebendigen Raum- und Körperverständnisses im schulischen Kontext – im digitalen Zeitalter wichtiger denn je.

Schlagworte: Architektur- und Modellbau, historische Werkdidaktik und -pädagogik, Bauen als bildnerischer Bereich, Architekturgeschichte

Einleitung

Günther Kälberer zählt zu den prägenden Persönlichkeiten der deutschen Kunstpädagogik, deren Arbeiten zur Architektur- und Modellbaudidaktik weitreichende Impulse für den kunstpädagogischen Diskurs und die schulische Praxis setzen. Seine zentralen

Publikationen – „Elementares Bauen“ (1980), „Bauen und räumliches Gestalten im Kunst- und Werkunterricht“ (2005), „Architekturgeschichte in Modellen“ (2012) sowie „Bauen, Konstruieren, Montieren“ (Kälberer/Hüttenmeister 2002) – bilden ein ausdifferenziertes Curriculum für den Architektur- und Modellbauunterricht, das in methodischer und inhaltlicher Hinsicht neue Maßstäbe setzt.

Kälberers Bauaufgaben umfassen sowohl Architektur- als auch Designaspekte und beziehen den Wohnbau, den Möbelbau sowie die Konstruktion von Geräten und Apparaten mit ein. Die Aufgaben sind stets so konzipiert, dass sie neue konstruktive Einsichten erschließen und Fragen nach Materialeigenschaften, Funktionalität und gestalterischer Wirkung aufwerfen. Zahlreiche Abbildungen und dokumentierte Schüler*innenwerke in seinen Publikationen belegen die erreichten Lernziele und die Qualität der erworbenen Kompetenzen – sowohl im handwerklich-technischen als auch im gestalterisch-ästhetischen Bereich.

Doch bevor die Originalwerke aus dem Unterricht von Kälberer Gegenstand der weiteren Untersuchung werden, sollen zunächst die grundlegenden Annahmen einer Bau- und Werkdidaktik näher bestimmt werden. Dabei werden insbesondere die anthropologischen Voraussetzungen handwerklicher Tätigkeit eingehend betrachtet.

1 Grundannahmen: Warum soll im Kunstunterricht gebaut und montiert werden?

Bauen umfasst ein breites Spektrum, das von den spielerischen Bauaktivitäten im Kindesalter (Fink 2015) bis zum professionellen Arbeiten von Architekten, Designern und Ingenieuren reicht (Miller/Sowa 2016, S. 3). Schon früh in der Menschheitsgeschichte wurde gebaut, um das Überleben zu sichern und Schutz vor den Elementen zu bieten (Kälberer 1980). Durch das Bauen erhalten Menschen in ihrem Leben Richtung und Struktur – ähnlich wie zahlreiche andere Lebewesen, die sich eine schützende Behausung schaffen.

Bereits im Kleinkindalter zeigen Kinder während ihrer individuellen Entwicklung viel Geduld und Neugier: Sie stapeln immer wieder Bauklötze aufeinander und verfolgen mit Spannung, wie ihre Türme einstürzen. Mit zunehmendem Alter erweitern Kinder ihre gestalterischen Möglichkeiten, indem sie aus Steinen, Stöcken oder Sand zunehmend komplexere Bauwerke wie Türme, Burgen oder Kanäle erschaffen. Dieses grundlegende Darstellungsbedürfnis bleibt bis ins Erwachsenenalter erhalten, auch wenn das Interesse an kreativer Beschäftigung mit dreidimensionalen Materialien häufig im Laufe des Älterwerdens abnimmt (Kälberer 2005, S. 7). Aktuell zeigt sich eine breite Begeisterung für Do-it-yourself-Projekte (Guelpa 2016), die als unmittelbarer Nachweis für das tief verankerte anthropologische Bedürfnis des Bauens und Gestaltens gedeutet werden kann.

Auch Kälberers Ansatz versteht das Bauen, Konstruieren und Montieren als zentrales Moment ästhetischer Bildung, das eng mit anthropologischen Grundbedürfnissen verbunden ist (Kälberer 2005). Das kreative, konstruktive Arbeiten im Raum, das

spielerische wie bewusste Gestalten mit Materialien, bleibt nach Kälberer nicht auf die Kindheit beschränkt, sondern besitzt lebenslangen Wert als Ausdruck eines grundlegenden Darstellungsbedürfnisses. Das gestaltende Bauen versteht er als integralen Bestandteil einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung.

Die zentrale Definition von Bauen – „Herstellung von Objekten und Konstruktionen jeglicher Art durch das Zusammenfügen gleicher, ähnlicher oder auch unterschiedlicher einzelner Teile“ (Bohl 2010, S. 4) – unterscheidet sich wesentlich vom plastischen oder skulpturalen Arbeiten, da beim Bauen nicht aus dem Vollen gearbeitet wird, sondern Teile gezielt verbunden werden müssen. Das erfordert „stabiles Wissen und Können sowie gestalterische und handwerkliche Fähigkeiten“ (Klöckner 1969, S. 126). Der Lernbereich Bauen war in der schulischen Bildung lange Zeit Teil der Werkerziehung (Klöckner 1969; Wessels 1976; Kälberer 1980, 2005, 2012), bevor er in den Kunstunterricht übernommen wurde. Nachdem Bauen jahrelang zugunsten experimentell-ästhetischer Ansätze aus dem Kunstunterricht verdrängt wurde, rückt dieser Bereich aktuell wieder stärker in den Fokus. Zwar galt das Bauen lange als zu werk- und handwerksorientiert, doch die gezielte gestalterische und handwerkliche Praxis wird inzwischen erneut als wesentlich für die körperliche und räumliche Erschließung der Welt sowie im Hinblick auf ihre Bildungsrelevanz anerkannt (Sowa/Miller/Fröhlich 2017).

Der diesem Beitrag zugrunde liegende Ansatz stellt das Bauen und Konstruieren gleichberechtigt neben die zeichnerische Bildsprache als primäres ästhetisches Verhalten (Sowa 2015, S. 112). Im Zentrum steht die Frage, welche altersgemäßen Darstellungsformen existieren und wie sich die Entwicklung von Tast-, Raum- und Materialerfahrung vollzieht. Grunwald und Beyer (2001) heben hervor: „Mit den eigenen Händen die Welt zu gestalten bedeutet, reichhaltige und persönliche Hand-Erfahrungen zu sammeln“. Solche Erfahrungen sind auch für die Persönlichkeitsentwicklung bedeutsam: Wehr und Weinmann (2009) betonen, dass „die Hand als Werkzeug des Geistes den Zugang zu kreativer Selbstwirksamkeit und Erfolg im Bildungsprozess“ eröffnet.

2 Kunsthermeneutische Betrachtung einer Werkauswahl

Die Schüler*innenarbeiten im Schulkunstarchiv von Günther Kälberer stammen aus der Sekundarstufe I und II. Im Mittelpunkt stehen die Themen Turmbau, Dachkonstruktion, Fachwerkbau und Apparatebau.

Bei der Werkanalyse werden die Aufgaben so gestaltet, dass sie *inhaltliche Aspekte* (wie Thema oder Ausdruck) und *formale Merkmale* (wie Technik und Gestaltung) gleichermaßen berücksichtigen. Die formale Dimension achtet gezielt auf handwerkliche und gestalterische Anforderungen, damit die Aufgaben für den Unterricht klar und umsetzbar sind (Glas/Krautz/Sowa 2023).

Als Methode wird die kunstpädagogische Bildhermeneutik herangezogen (Sowa/Uhlig 2006), die darauf abzielt, Bilder und ihre Bedeutungsdimensionen sichtbar zu

machen. Im Zentrum steht die analytische Betrachtung der bildnerischen Gestaltungsmittel, wobei sowohl persönliche Wahrnehmungen als auch formale Strukturen einbezogen werden. So fördert die Methode differenzierte ästhetische Bildzugänge.

2.1 Turmbau

Die abgebildete Schüler*innenarbeit zeigt ein architektonisches Turmmodell, das durch seine klare Gliederung und eine innovative Materialkombination aus Holz und Textil besticht. Der Turm besteht aus drei horizontalen Plattformen, verbunden durch eine zentral gespannte, semitransparente Textilfläche, die dem Bauwerk eine elegante, geschwungene Silhouette verleiht. Die unteren und oberen Enden sind fest in einen Rahmen eingebettet, wobei die Sockelzone durch eine filigrane Holzrahmenkonstruktion stabilisiert wird.

Analyse

Formale Gestaltung: Die Konstruktion überzeugt durch die dreifache Gliederung: einen stabilen Sockel, ein geschwungenes, textilbespanntes Mittelteil und eine obere Abschlussplattform. Die Holzstreben im Sockelbereich sind in einem Fachwerkprinzip angeordnet und sorgen für Stabilität und technische Präzision. Die Mittelzone aus bespanntem Stoff bildet eine schlanke, leicht konvexe oder konkave Form, die dem Turm Dynamik und Leichtigkeit verleiht.

Abbildung 1: Turm mit textiler Membran aus dem Unterricht von Kälberer

Handwerkliche Umsetzung: Das Modell erfordert präzises Arbeiten mit unterschiedlichen Materialien, insbesondere bei der Kombination von Holzstreben und gespannter Textilfläche. Die Verspannung des Stoffs gelingt technisch und ästhetisch anspruchsvoll, sodass die gewünschte Form und Stabilität erreicht werden. Durch die Verwendung eines Nylonstrumpfs wird die gewünschte Form und Stabilität mit reduziertem technischem Aufwand erreicht, denn dank seiner Elastizität lässt sich der Strumpf besonders leicht und gleichmäßig über die Holzstreben spannen. Die flexible Anpassungsfähigkeit des Strumpfs ermöglicht es, die Flächen klar zu unterteilen und die Materialien präzise zu verarbeiten, sodass die handwerkliche Sorgfalt der Schüler*innen auch ohne aufwendige textile Techniken deutlich sichtbar wird.

Interpretation

Inhaltliche Dimension: Das Turmmodell thematisiert die grundlegenden Prinzipien von Statik, Stabilität und Raumwirkung in der Architektur. Die Aufgabenstellung regt an, sowohl konstruktive als auch gestalterische Lösungen zu erproben: Die Umsetzung im Fachwerk im Sockelbereich und die textile Mittelzone führen zentrale architektonische Leitideen wie Tragwerksplanung, Materialwahl und ästhetische Gestaltung vor Augen – wichtige Inhalte der kunstpädagogischen Didaktik nach Kälberer.

Gestalterische Aspekte: Die eigenständige Formgebung, das Spiel zwischen festen (Holz, Plattformen) und flexiblen Materialien (Textil, Bespannung) sowie die strukturierte Gliederung des Modells zeigen gestalterische Kreativität und Technikaffinität. Die Arbeit zeigt, wie komplexe Konstruktionen anschaulich angefertigt und experimentell weitergedacht werden können und wie durch die Verbindung von handwerklichem Können und gestalterischer Idee ein lebendiges Raumverständnis entwickelt wird.

2.2 Pavillongestaltung mit bespannter Überdachung

Die abgebildete Schüler*innenarbeit ist ein Modellbauprojekt, das ein textiles Architektur- oder Pavillonkonzept anschaulich umsetzt. Die Konstruktion kombiniert eine mit elastischem Gewebe (wie beim vorherigen Werk handelt es sich hier um Nylonstrümpfe) bespannte Fläche, die mithilfe mehrerer, unterschiedlich langer Stäbe und gespannter Fäden in eine dynamisch-organische Form gebracht wird. Die textile Fläche ruht auf einer rechteckigen, festen Bodenplatte, auf der neben den Fixpunkten einige kleine, kugelförmige Elemente befestigt sind als Zug- oder Abspannpunkte. Die einzelnen textilen Bereiche sind über feine Fäden mit den Vertikalstäben und dem festen Untergrund verspannt, was die charakteristische Form des Modells erzeugt.

Abbildung 2: Zeltbaumodell aus dem Unterricht von Kälberer

Analyse

Formale Gestaltung: Die Konstruktion zeigt ein Zusammenspiel von Flächenspannung und linearer Abstützung. Die Materialwahl (Stoff und Holzstäbe) sowie die Technik der Verspannung sind typische Architekturmethoden für Leichtbau und Pavillondesign. Die spezifisch gewählte textile Fläche wird von mehreren Punkten dynamisch nach oben und außen gezogen – vergleichbar mit dem Prinzip eines Zeltes oder membranüberdachten Pavillons. Dadurch entsteht eine elegante, luftige Form mit bogenförmigen Linien und spitz zulaufenden Ecken.

Handwerkliche Umsetzung: Die Arbeit dokumentiert ein sorgfältig ausgeführtes handwerkliches Vorgehen, bei dem die Stäbe präzise als Tragelemente platziert und die Fäden konsequent gespannt wurden. Die Stabilität des Modells wird ebenso geprüft wie das Zusammenspiel der Zugkräfte. Die kugelförmigen Elemente fungieren als Bezugspunkte der Komposition und verstärken die Orientierung im Raum.

Interpretation

Inhaltliche Dimension: Das Modell thematisiert das Prinzip von Zug- und Druckkräften im Architekturmodellbau sowie den Umgang mit flexiblen Baustoffen. Es zeigt anschaulich die Funktion und Ästhetik moderner Leichtbauweisen, wie sie für temporäre Bauwerke, Pavillons und raumübergreifende Strukturen typisch sind. Die Aufgaben-

stellung regt zur experimentellen Erprobung von Konstruktionsideen und Materialeigenschaften an und fördert Verständnis für Statik, Raumbildung und architektonische Innovation – zentrale didaktische Aspekte nach Kälberer.

Gestalterische Aspekte: Die Schüler*innenarbeit überzeugt durch ihre eigenwillige, dynamische Silhouette und das expressive Spiel zwischen festen und flexiblen Materialien. Die Kombination aus leicht verspannten Flächen und pointierter Abstützung vermittelt Leichtigkeit, Mobilität und Kreativität im baulichen Experiment. Die bewusst gewählte Anordnung der Elemente eröffnet vielfältige Deutungsmöglichkeiten und betont die prozessuale Dimension im Gestalten und Bauen.

2.3 Kuppelbau

Die abgebildete Schüler*innenarbeit ist ein filigranes Architekturmodell, das eine komplexe Kuppel- oder Netzstruktur veranschaulicht. Die Konstruktion besteht aus zahlreichen dünnen Holzstäben, die nach dem Prinzip der Gitternetzwerktechnik zu einer räumlich gewölbten, zugleich transparenten Kuppelform verspannt sind. Die Stäbe sind mit hoher Präzision zu regelmäßigen Polygonen und Segmenten angeordnet, die die statische und geometrische Logik des Tragwerks sichtbar machen. Das Modell ruht auf einer topografisch gestalteten Grundplatte mit reliefartigen Höhenlinien und sorgfältig ausgearbeiteten Sockelzonen.

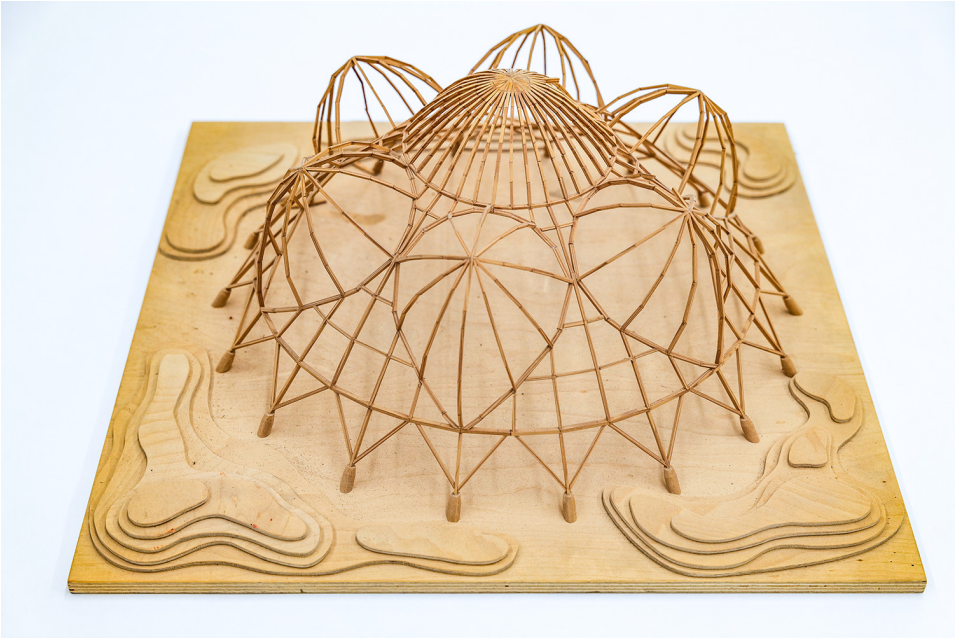

Abbildung 3: Räumliche Stabwerkkonstruktion aus dem Unterricht von Kälberer

Analyse

Formale Gestaltung: Die räumliche Netzstruktur zeigt ein durchdachtes Wechselspiel aus Regelmäßigkeit und Individualität: Die Kuppel entsteht durch die Kreuzung und Überlagerung der Holzstäbe, die in regelmäßigen Winkeln und Abständen verbunden sind. Die Grundplatte bildet mit ihren reliefartigen Stufen eine landschaftliche Umgebung, die das Architekturmodell verankert und optisch gliedert. Die Anordnung der Stäbe und die präzise Umsetzung belegen technisches Verständnis für Tragwerksbau und Formgebung.

Handwerkliche Umsetzung: Für die Realisierung der Struktur waren exaktes Arbeiten, räumliches Vorstellungsvermögen und Geduld erforderlich. Die Verbindungspunkte wurden sorgfältig gesetzt und die Stäbe so angeordnet, dass eine belastbare, zugleich transparente Kuppelform entsteht. Die Gestaltung der Basis sorgt für Standfestigkeit und eine anschauliche Integration ins Gelände. Die Arbeit zeugt von handwerklicher Kompetenz und konstruktiver Fantasie.

Interpretation

Inhaltliche Dimension: Der Kuppelbau thematisiert zentrale Aspekte der Architektur wie Statik, Materialeinsatz und innovative Tragwerksformen. Die Netzkuppel steht für moderne, ressourcenschonende Bauweisen und Formfindungsprozesse, wie sie in zeitgenössischen Pavillon- oder Stadionarchitekturen vorkommen. Die Aufgabenstellung fördert das Verständnis für komplexe Raumkonstruktionen, den Umgang mit geometrischen Prinzipien und die Verbindung von Form und Funktion – zentrale Anliegen der kunstpädagogischen Didaktik nach Kälberer.

Gestalterische Aspekte: Die eigenständige Konstruktion und die offen gestaltete Form demonstrieren die kreative Auseinandersetzung mit technischen und ästhetischen Herausforderungen. Die Schüler*innenarbeit illustriert die Balance aus technischer Präzision (Stabverbindungen, Geometrie) und gestalterischer Freiheit (reliefhafte Standfläche, individuelle Formfindung). So wird durch handlungsorientierte Aufgaben die Vorstellungskraft, Materialkompetenz und selbstständige Problemlösungskompetenz im Kunstunterricht gestärkt.

2.4 Fachwerkbau

Die abgebildete Schüler*innenarbeit stellt ein Architekturmodell eines Fachwerkhauses dar, das durch eine detailreiche und präzise ausgeführte Skelettkonstruktion auffällt. Mit einer Vielzahl feiner Holzleisten wird die charakteristische Statik und Struktur eines klassischen Fachwerkgebäudes nachvollzogen: Die tragenden Balken, die diagonalen Aussteifungen sowie der Dachstuhl sind systematisch angeordnet und sorgfältig zusammengefügt. Die modulare Holzrahmenkonstruktion lässt die unterschiedlichen Ebenen des Gebäudes und die räumliche Gliederung klar erkennen.

Abbildung 4: Fachwerkhaus mit Gaube aus dem Unterricht von Kälberer

Analyse

Formale Gestaltung: Das Modell besticht durch die konsequente Anwendung des Fachwerkprinzips: Vertikale, horizontale und diagonale Verbindungen erzeugen eine logische, konstruktive Ordnung, die Stabilität und Raumwirkung zugleich vermittelt. Die Skelettstruktur zeigt mit exakt gefertigten und aufeinander abgestimmten Balken eine hohe handwerkliche Präzision. Die nachgebildete Dachkonstruktion und die offene Bauweise ermöglichen einen anschaulichen Einblick in das statische Konzept und die Gliederung des Fachwerkbaus.

Handwerkliche Umsetzung: Die Arbeit erfordert sorgfältige Planung, genaue Ausführung und Kenntnis grundlegender Holzverbindungen. Die Schüler*innen mussten Maße, Anordnung und Winkel der einzelnen Balken exakt abstimmen, um die gewünschte Stabilität und Struktur zu erzielen. Die Realisierung des Modells dokumentiert ein fundiertes Verständnis für konstruktive Prinzipien und gestalterische Akkuratesse.

Interpretation

Inhaltliche Dimension: Das Architekturmodell thematisiert die Prinzipien historischer und funktionaler Bauweise, insbesondere die statische Logik des Fachwerks im Vergleich zu anderen Bauformen. Die Aufgabenstellung weckt ein Verständnis für die Verbindung von Technik, Funktionalität und Baustruktur im Kontext kultureller und handwerklicher Traditionen – zentrale Ziele der kunstpädagogischen Didaktik nach Kälberer.

Gestalterische Aspekte: Die eigenständige Umsetzung komplexer Geometrien, das Spiel mit räumlicher Tiefe und die sichtbare Konstruktion machen die gestalterische Qualität und die technische Kompetenz der Arbeit deutlich. Das Modell ist Ausdruck kreativer Problemlösung und planvoller Materialverwendung und zeigt, wie durch die praktische Modellierung bauliche (und gegebenenfalls auch historische) Zusammenhänge im Kunstunterricht erfahrbar werden.

2.5 Apparatebau

Die abgebildete Schüler*innenarbeit ist ein technisch-konstruktives Modell, das in einem offenen Rahmengerüst eine mechanische Vorrichtung integriert. Das Werk besteht aus sauber geschnittenem Karton oder Holzplatten, die zu einem rechteckig strukturierten Rahmen gefügt wurden. Innerhalb des Rahmens sind mehrere zylindrische Rollen, Achsen und eine schräge Bahn verbaut, entlang der ein Draht oder eine Schnur gespannt ist. Die Konstruktion erinnert an eine Apparatur zur Kraftumleitung, beispielsweise eine einfache Seil- oder Rollenmechanik.

Abbildung 5: Konstruktion mit funktionalem Schwerpunkt aus dem Unterricht von Kälberer

Analyse

Formale Gestaltung: Das Modell zeigt eine klare, geometrisch strukturierte Gitterrahmenkonstruktion mit rechteckigen Öffnungen und einem seitlich angesetzten technischen Aufbau. Die verschiedenen Komponenten – Rollen, Bahnen, Achsen – sind logisch angeordnet und in ihrer Funktion nachvollziehbar. Die gewählte Materialkombination aus Karton und Draht unterstreicht die technische Ausrichtung und schafft zugleich einen ästhetisch reduzierten, funktionalen Gesamteindruck.

Handwerkliche Umsetzung: Die Arbeit setzt präzises Schneiden, exakte Planung der einzelnen Bauelemente und geschickte Montage der beweglichen Teile voraus. Die Verbindung von Rahmengerüst und mechanischer Apparatur demonstriert ein gutes Verständnis für technische Abläufe sowie die Fähigkeit, Bauprinzipien sachgerecht umzusetzen. Die ausbalancierte und stabile Konstruktion ist Ergebnis sorgfältiger handwerklicher Ausführung.

Interpretation

Inhaltliche Dimension: Das Modell veranschaulicht physikalische und technische Prinzipien wie Bewegung, Kraftübertragung und Funktionalität von mechanischen Vorrichtungen. Die Aufgabenstellung regt dazu an, technische Zusammenhänge experimentell zu erforschen sowie die Funktionsweise von Rollen und Bahnen praktisch zu erproben. Damit fördert die Arbeit das Verständnis für Grundmechanismen der Technik im Kontext kunstpädagogischer Bildungsprozesse.

Gestalterische Aspekte: Der bewusste Wechsel zwischen offenem Rahmen und kompaktem Mechanikbereich verleiht dem Modell eine klare Gliederung und macht konstruktive sowie gestalterische Entscheidungen nachvollziehbar. Die Reduktion auf wesentliche Funktionsbauteile und die übersichtliche Gestaltung fördern eine anschauliche Vermittlung technischer Sachverhalte und zeigen, wie technische Aufgaben kreativ und gestalterisch gelöst werden können.

2.6 Konstruktives Lernen im Schnittfeld von Kunst, Technik und Geschichte

Die fünf Schüler*innenarbeiten aus dem SCHULKUNST-Archiv aus dem Kunstunterricht von Kälberer – von filigranen Netzkuppeln über differenziert konstruierte Fachwerkhäuser bis hin zu mechanischen Apparaten – veranschaulichen, wie technische Präzision, gestalterische Offenheit und historisches Bewusstsein ineinandergreifen. Zentral für Kälberers Didaktik ist die Verbindung von konstruktiven, funktionalen und kunsthistorischen Schwerpunkten: „Das Bauen mit konstruktivem Fokus fordert die Schüler*innen dazu auf, Baustoffe und Bauelemente hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit, Verbindungen und Anwendungsmöglichkeiten zu analysieren und zielgerichtet einzusetzen“ (Kälberer 2005, S. 45).

Die fünf Werke eröffnen vielfältige Lernchancen, die weit über das handwerkliche Gestalten hinausgehen. Im funktionalen Schwerpunkt werden architektonische Konzepte mit sozialräumlicher und wohnlicher Funktion reflektiert, während beim kunsthistorischen Schwerpunkt die architektonischen und historischen Zusammenhänge gebauter Architektur theoretisch wie praktisch erschlossen werden.

Kälberer kritisiert eine rein experimentelle, spielerisch-ungebundene Herangehensweise im Kunstunterricht – wie sie z. B. dem Ansatz von Klieber (2014) zugrunde liegt – und plädiert für strukturiertes, material- und konstruktionsbezogenes Arbeiten: Er warnt davor, das Bauen nur als Basteln mit Abfallmaterialien zu begreifen und fordert stattdessen die Vermittlung von solidem Materialwissen und Konstruktionsprinzipien (Kälberer 2005, S. 45). Diese Forderung wird in den gezeigten Projekten sichtbar, etwa im Fachwerkmodell, das die Prinzipien historischer Bauweisen nachvollzieht und das Verständnis für Statik und Verbindungstechniken vertieft. Auch die Netzkuppel demonstriert den experimentellen Zugang zur Tragwerkstechnik, wie er in zeitgenössischer Architektur Anwendung findet und in Kälberers Arbeiten als „handlungsorientierter Zugang zu formalen Grundlagen wie Raum und Körper, Proportion, Oberflächengestaltung, Konstruktion und Funktionalität" definiert wird (Kälberer 2005, S. 9).

Fachdidaktische Forschung bestätigt die Bedeutung einer solchen Progression. Wyss (2013) und Fröhlich (2017) weisen nach, „dass strukturierte Bauaufgaben und Modellbau das räumlich-konstruktive Raumdarstellungsvermögen nachweislich fördern" (Wyss 2013; Fröhlich 2017). Beins (2005) hebt hervor, dass die Einbindung technischer und naturwissenschaftlicher Inhalte beim Bauen – etwa „Kräfte, Geschwindigkeiten, Massen oder Hebelgesetze" – zentrale Bildungsziele des Bauens als fächerübergreifendes Arbeitsfeld sind (Beins 2005, S. 13).

Kälberers Ansatz hebt explizit die fächerübergreifende Bedeutung hervor: „Der Modellbau wird immer als Schnittstelle zwischen Kunst, Technik, Mathematik, Geschichte und Sachunterricht begriffen und im Unterricht fächerverbindend gestaltet". Diese Integration spiegelt sich in den beispielhaften Schüler*innenarbeiten wider, etwa in der mechanischen Apparatur, die physikalische Prinzipien erproben lässt und die technische Problemlösefähigkeit im kreativen Prozess fördert.

Grunwald und Beyer (2001) betonen, dass „die Erfahrung, etwas mit den eigenen Händen geschaffen zu haben (…) Selbstwirksamkeitserfahrungen und Erfolge ermöglicht, die stolz machen und die Persönlichkeit stärken" (Grunwald/Beyer 2001). Die bauende und montierende Arbeit bietet damit nicht nur handwerklich-gestalterische Bildung, sondern fördert die Entwicklung grundlegender Kompetenzen wie räumliches Denken, technische Kreativität und die Fähigkeit zur Reflexion über Baugeschichte und Konstruktion.

Durch die systematische und praxisnahe Vermittlung von Bauprinzipien und die Verbindung von Theorie und Modellbau gelingt es nach Kälberer, „gestalterische Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen systematisch zu entwickeln" (Kälberer 2012). Damit wird der Kunstunterricht zu einem Lernfeld, in dem technisches Verständnis, ästhetische Urteilskraft und Persönlichkeitsbildung gleichermaßen gestärkt werden.

3 Interpretation und Einordnung in den historischen und kunstpädagogischen Kontext

Zwischen den 1970er- und 1990er-Jahren – der Zeit Kälberers aktiver Lehrtätigkeit – wandelte sich die Kunstpädagogik von einer lehrerzentrierten Wissensvermittlung zu einem subjektorientierten Ansatz, bei dem ästhetische Erfahrungen und Bildkompetenz im Mittelpunkt stehen. Gunter Otto (Otto 1969) betonte eine didaktische Struktur mit Lehrerbeteiligung und Deutung von Werken, während Gert Selle für einen individuellen, erfahrungsbasierten Zugang zur Kunst ohne feste Lehrerlenkung plädierte (Selle 1998). Die damalige Gegenkultur, geprägt von Protest und Rebellion, beeinflusste zentrale Debatten und stärkte den Fokus auf individuelle Ausdrucksfähigkeit in der Bildung. Architektur und Modellbau galten als randständig oder wurden häufig als Teil der Werkerziehung betrachtet – als handwerkliche Tätigkeit ohne Kunstsinn. Kälberers didaktischer Ansatz markiert einen innovativen Wendepunkt in diesem historischen kunstpädagogischen Kontext. Sein Ansatz, Architektur und Design systematisch als gestalterische sowie technische Lernfelder zu etablieren, bedeutete eine deutliche Erweiterung des herkömmlichen Kunstunterrichts. Mit seinen auf Modellbau, konstruktive Arbeit und Raumgestaltung ausgerichteten Aufgaben integrierte er ingenieurtechnische, gesellschaftliche und ästhetische Perspektiven in den Kunstunterricht und ermöglichte, dass Schüler*innen praktische und kreative Kompetenzen an dreidimensionalen, alltagsnahen Bauaufgaben entwickeln konnten. Damit setzte er sich bewusst von der rein formalen Kunstvermittlung ab und eröffnete durch die produktive Modellarbeit neue Wege handlungsorientierter Kunstpädagogik, die sowohl Tradition als auch Innovation miteinander verband. Nach heutigem Verständnis legte er damit ein Fundament für die Öffnung des Kunstunterrichts hin zu interdisziplinären, projektorientierten und raumbezogenen Bildungsansätzen.

4 Resümee: Relevanz für aktuelle kunstpädagogische Positionen

Das innovative Modellbau- und Architekturcurriculum von Günther Kälberer hat eine neue bildungstheoretische Relevanz für die aktuelle Kunstpädagogik. Die von ihm entwickelten Aufgabenformate, die Architektur und Design systematisch in den Kunstunterricht integrieren, gelten heute als beispielhaft für einen handlungsorientierten, fächerübergreifenden und kompetenzorientierten Unterricht (Fries/König/Krautz 2022). Kälberer zeigt, dass tiefgreifende Auseinandersetzungen mit Raum, Konstruktion, Funktionalität und Baugeschichte nicht nur die traditionellen bildnerischen Fertigkeiten erweitern, sondern zugleich personal-kreative Kompetenzen fördern.

Sein didaktischer Ansatz überwindet die bis in die 1980er-Jahre dominanten formalen und rezeptiven Strömungen des Kunstunterrichts (Legler 2011) und öffnet das Feld für praktische Aufgaben, die Raumvorstellung, technisches Verständnis und ästhe-

tische Praxis zusammenführen. Gerade in Zeiten, in denen kulturelle und nachhaltige Bauprojekte sowie Designfragen gesellschaftlich immer wichtiger werden, ist die von Kälberer geforderte interdisziplinäre Verbindung von Kunst, Technik, Mathematik und Geschichte hochrelevant für schulische Bildungsprozesse (Schmitz/Häußling/Mareis/Groninger 2016).

Kälberers Ansatz der fächerübergreifenden Vermittlung von Architektur- und Modellbau kann heute durch digitale Technologien erweitert werden (Brandenburger 2012, Möller 2016). Durch digitale Medien und Werkzeuge wie CAD-Programme, CNC-Fräsen und Schneideplotter – dies alles ist in den weit verbreiteten Makerspaces vorhanden (Ingold/Maurer/Trüby 2019) – erhalten Lernende Zugang zu präzisen Planungs- und Produktionsprozessen, die fachübergreifend Kreativität, technisches Verständnis und Problemlösekompetenz fördern. Digitale Technologien ermöglichen die Verbindung von Theorie und Praxis, Transparenz im Gestaltungsprozess und die Erweiterung klassischer Modellbauaufgaben um innovative, kollaborative Lernformen. Unterstützend ergänzt die DIY-Bewegung diesen digitalen Wandel, indem sie Eigeninitiative, Selbstorganisation und experimentelles Arbeiten in den Modellbau integriert. DIY-Prinzipien regen Schüler*innen dazu an, auch mit einfachen Mitteln eigenständig Lösungen zu entwickeln und aktiv am kreativen und technischen Gesamtprozess teilzunehmen, wodurch praxisnahes, nachhaltiges und personalisiertes Lernen gefördert wird (Vogel 2024). Allerdings darf dabei nicht vergessen werden, dass die digitalen Geräte das eigene handwerkliche Tun deutlich reduzieren. Eine weiterführende Vertiefung im Sinne Kälberers findet nur dann statt, wenn weiterhin Projekte geplant und durchgeführt werden, die die Handarbeit nicht gänzlich durch Maschinen ersetzen.

Schließlich geht es um handwerkliches Tun, welches im Sinne Sennetts (2009) als ein aktiver Prozess der Selbstbildung und bewussten Erfahrung zu verstehen ist. Durch die enge Zusammenarbeit von Hand und Kopf entstehen nicht nur praktische Fähigkeiten, sondern auch ein vertieftes geistiges Verständnis – eine Trennung dieser Bereiche betrachtet Sennett als hinderlich für die menschliche Entwicklung.

Literatur

Beins, Hans Jürgen (2005): Türme, Brücken, Murmelbahn. Bauen und konstruieren im Kindergarten. Freiburg.

Bohl, Piet (2010): Bauen lernen. In: Kunst 5–10, Bauen, H. 19, S. 4–9.

Börner, Mathias/Fries, Andreas (2017): Imaginationsleistungen im Fach Werken. In: Sowa, Hubert/Fröhlich, Sarah (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 4. Oberhausen, S. 571–580.

Brandenburger, Katja (2012): Realisierung in Schritten. Vom Wunschbild zur konstruktiven Imagination. In: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorien, Praxis und Forschung im Bereich der einbildenden Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen 2011, S. 437–446.

Fink, Michael (2015): Bau dich schlau. Konstruierend und spielend die Welt erschließen. Weimar.
Fries, Andreas/König, Lukas/Krautz, Jochen (Hrsg.) (2022): Werken. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. München.
Fröhlich, Sarah (2017): Übersetzungsverhältnisse räumlich-konstruktiver Raumdarstellung. Kunstpädagogische Systematik. In: Sowa, Hubert/Miller, Monika/Fröhlich, Sarah (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 3: Verkörperte Raumvorstellung – Grundlagen. Oberhausen, S. 349–365.
Glas, Alexander/Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (2023): Didaktik des Kunstunterrichts. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis. Stuttgart. https://doi.org/10.17433/978-3-17-037596-3
Grunwald, Martin/Beyer, Lothar (Hrsg.) (2001): Der bewegte Sinn: Grundlagen und Anwendungen zur haptischen Wahrnehmung. Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-0348-8302-3
Guelpa, Émilie (2016): Das große Buch vom DIY: Über 110 Do-it-yourself-Projekte. Würzburg.
Ingold, Selina/Maurer, Björn/Trüby, Daniel (Hrsg.) (2019): Chancen Makerspaces. Making trifft Schule. München.
Kälberer, Günther (1980): Elementares Bauen. Arbeitsanregungen für naive, konstruktive und funktionale Bauaufgaben. Ravensburg.
Kälberer, Günther (2005): Bauen und räumliches Gestalten im Kunst- und Werkunterricht. Donauwörth.
Kälberer, Günther (2012): Architekturgeschichte in Modellen. Gestaltungsvorschläge zum Verständnis der Baugeschichte im Kunst- und Werkunterricht. Augsburg.
Kälberer, Günther/Hüttenmeister, Hilleke (2002): Bauen Konstruieren Montieren. Leipzig.
Klieber, Ulrich (2014): Plastische Übungen in der künstlerischen Lehre. Leipzig.
Klöckner, Karl (1969): Werken und plastisches Gestalten. Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Band II/1. Berlin.
Krautz, Jochen (2022): Gestaltendes Werken. Zur Attraktivität einer Aufgabe des Kunstunterrichts. In: Fries, Andreas/König, Lukas/Krautz, Jochen (Hrsg.): Werken. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. München, S. 31–38.
Legler, Wolfgang (2011): Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Oberhausen.
Miller, Monika (2016): Bauen als ein Bereich der kunstpädagogischen Gestaltungspraxis. In: Miller, Monika/Sowa, Hubert (Hrsg.): Bauen. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. München, S. 5–20.
Miller, Monika/Sowa, Hubert (Hrsg.) (2016): Bauen. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. München.
Möller, Andreas (2016): Virtuelles Bauen mit Minecraft. In: Miller, Monika/Sowa, Hubert (Hrsg.): Bauen. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. München, S. 76–81.
Otto, Gunter (1969): Kunst als Prozess im Unterricht. Braunschweig.

Schmitz, Thomas H./Häußling, Roger/Mareis, Claudia/Groninger, Hannah (Hrsg.) (2016): Manifestationen im Entwurf. Design – Architektur – Ingenieurwesen. Bielefeld. https://doi.org/10.1515/9783839431603
Selle, Gert (1998): Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Oldenburg.
Sennett, Richard (2009): Handwerk. Berlin.
Sowa, Hubert (2015): Verkörperte Raumimaginationen als kunstpädagogisches Arbeitsfeld. Eine topologische Klärung. In: Roeder, Caroline (Hrsg.): Himmel und Hölle. Raumerkundungen interdisziplinär & in schulischer Praxis. München, S. 111–133.
Sowa, Hubert/Miller, Monika/Fröhlich, Sarah (Hrsg.) (2017): Bildung der Imagination. Band 4: Verkörperte Raumvorstellung – Kunstpädagogische Praxis. Oberhausen.
Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (2006): Bildhandlung und ihr Sinn. Methodenfragen einer kunstpädagogischen Hermeneutik. In: Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden, S. 77–106.
Vogel, Sina (2024): Bauen in der Grundschule zwischen Spiel und Narration. München.
Wehr, Marci/Weinmann, Martin (Hrsg.) (2009): Die Hand – Werkzeug des Geistes. Heidelberg.
Wessels, Bodo (1976): Die Werkerziehung. Bad Heilbrunn.
Wyss, Barbara (2013): Fördern Gestaltungsprozesse das Problemlöseverhalten? Forschungsprojekt zu den gestalterisch-konstruktiven Kompetenzen von 6- bis 8-Jährigen. In: Schulz, Frank/Seumel, Ines (Hrsg.): U20 Kindheit Jugend Bildsprache. München, S. 360–366.

Bildnachweis

Abb. 1–5: Arbeiten aus der Sammlung Kälberer/SCHULKUNST-Archiv Baden-Württemberg.

wbv Publikation

Pädagogische Hochschule
Ludwigsburg
University of Education

Das Förderprogramm SCHULKUNST präsentiert seit 40 Jahren künstlerische Arbeiten von Schülerinnen und Schülern aller Schularten in Baden-Württemberg. Die Publikation dokumentiert die Entwicklung des Programms von den ersten Themenstellungen und Landesausstellungen bis heute. Sie beschreibt den fachdidaktischen Ansatz, thematische Schwerpunkte sowie Verfahren und Materialien, die den Kunstunterricht über vier Jahrzehnte hinweg prägten. Ein weiterer Schwerpunkt gilt dem 2007 gegründeten SCHULKUNST-Archiv, das Originalwerke seit der Einführung des Kunstunterrichts um 1900 systematisch erfasst, digitalisiert und zugänglich macht. Damit wird ein bedeutender Bestand schulischer Kunst gesichert und für Forschung, Lehre und Öffentlichkeit nutzbar gehalten. Die Publikation setzt hier an und blickt anhand der Originale retrospektiv auf die verschiedenen kunstpädagogischen Strömungen zurück. Im Mittelpunkt stehen dabei die Werke der Schülerinnen und Schülern, welche die Fachgeschichte authentisch und lebendig veranschaulichen.

Mit den Ludwigsburger Hochschulschriften TRANSFER macht der Herausgeberkreis wissenschaftliche und künstlerische Ergebnisse der Arbeit in Forschung und Lehre an der Pädagogischen Hochschule einer breiten, interessierten Öffentlichkeit in Wissenschaft, Kunst, Verwaltung, Politik, Recht und Wirtschaft in der Region und darüber hinaus bekannt. Die Reihe liefert ganz unterschiedliche Beiträge für den Diskurs über Bildung und Erziehung in einer modernen Gesellschaft.

Ein Schneider Verlag-Titel bei wbv Publikation

wbv

ISBN: 978-3-7639-7963-9

wbv.de