

7. Sekundärliteratur

Festschrift zur Hundertjahrfeier der Oberrealschule der Franckeschen Stiftungen zu Halle am 5. - 7. Juni 1935.

Halle (Saale), 1935

Geist und Sinn des Kunstunterrichts

Nutzungsbedingungen

Die Digitalisate des Francke-Portals sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen für wissenschaftliche und private Zwecke heruntergeladen und ausgedruckt werden. Vorhandene Herkunftsbezeichnungen dürfen dabei nicht entfernt werden.

Eine kommerzielle oder institutionelle Nutzung oder Veröffentlichung dieser Inhalte ist ohne vorheriges schriftliches Einverständnis des Studienzentrums August Hermann Francke der Franckeschen Stiftungen nicht gestattet, das ggf. auf weitere Institutionen als Rechteinhaber verweist. Für die Veröffentlichung der Digitalisate können gemäß der Gebührenordnung der Franckeschen Stiftungen Entgelte erhoben werden.

Zur Erteilung einer Veröffentlichungsgenehmigung wenden Sie sich bitte an die Leiterin des Studienzentrums, Frau Dr. Britta Klosterberg, Franckeplatz 1, Haus 22-24, 06110 Halle (studienzentrum@francke-halle.de)

Terms of use

All digital documents of the Francke-Portal are protected by copyright. They may be downloaded and printed only for non-commercial educational, research and private purposes. Attached provenance marks may not be removed.

Commercial or institutional use or publication of these digital documents in printed or digital form is not allowed without obtaining prior written permission by the Study Center August Hermann Francke of the Francke Foundations which can refer to other institutions as right holders. If digital documents are published, the Study Center is entitled to charge a fee in accordance with the scale of charges of the Francke Foundations.

For reproduction requests and permissions, please contact the head of the Study Center, Frau Dr. Britta Klosterberg, Franckeplatz 1, Haus 22-24, 06110 Halle (studienzentrum@francke-halle.de)

Geist und Sinn des Kunstunterrichts

Von Wilhelm Bufe

Die nationale Erhebung in unserem deutschen Vaterland erweckt die Hoffnung — von ihrer grundsätzlichen Einstellung aus gesehen —, daß der künstlerischen Kultur in Zukunft mehr Wert beigemessen wird, als es bisher der Fall war. Die meiste Aussicht auf Auswirkung künstlerischer Kultur liegt vor allem in einer Kunsterziehung der bildungsfähigen Jugend als des Trägers der kommenden Generation. Bisher gibt es wohl einen Kunstunterricht an den öffentlichen Schulen, aber von einigen Ausnahmen abgesehen hat er noch wenig Bedeutung. Wenn aber nach Rosenberg die Aufgabe und Sendung des Nationalsozialismus u. a. mit darin zu suchen ist, Kunst und Kultur zu einer Notwendigkeit für die ganze Nation zu machen, dann muß der Kunst vor allem in den Schulen Raum gegeben werden. Nur auf diese Weise wird der heranwachsenden Jugend bewußt, daß Kunsterziehung eine völkische Angelegenheit ist.

Wenn man nun dem Geist und Sinn des Kunstunterrichts näherkommen will, wird es gut sein, zunächst erst einmal Stellung, Zweck und Ziel des Zeichenunterrichts in den vergangenen Zeiten zu beleuchten. Dann wäre zu überlegen, welche Einwirkung Kunst überhaupt auf Erziehung haben kann und wie endlich der Kunstunterricht aussehen muß, damit er in Zukunft die erhofften Folgen zeitigt.

Das technisch-materialistische Zeitalter legte keinen Wert auf ideelle Bestrebungen und hohe geistige Kultur. Dementsprechend wurde der Zeichenunterricht, der zwar 1872 auch an den Volksschulen als allgemein verbindlich erklärt worden war, immer mehr spezialisiert und damit zu einem selbständigen, technischen Fach. Der Schwerpunkt lag auf der Schönheit der Ausführung, auf der Glätte der Linien, auf der Reinheit der Schattierungen. Geistlose gedruckte Vorlagen wurden genau kopiert, und endlich kam man zum Abzeichnen von Gipsköpfen und griechischen Palmetten. Man übertrug die Methode der Akademien einfach auf die Schulen, ohne zu bedenken, daß man Kinder zu bilden hatte und nicht Erwachsene. Wohl gab es einzelne Pädagogen, welche die wirklich wertvollen Grundlagen, von welchen ausgegangen werden mußte, erkannten. Sie fielen dann aber im Aufbau ihrer Methode in die alten Anschauungen zurück. Fedor Glinzer z. B. war der an sich richtigen Meinung, daß zum Ziel der damaligen Schule, der Geistesbildung, auch das Zeichnen beitragen könne, wenn es aus seiner psychologischen Begründung heraus entwickelt würde. Die Ausbildung des geistigen Auges, die Erziehung zum bewußten Sehen und die Erziehung zur Schlußkraft, zu selbständiger und selbstschöpferischer Tätigkeit waren ihm die Endpunkte in dieser Entwicklung. Wie sah aber sein Unterricht in Wirklichkeit aus? Senkrechte, Waagerechte, Quadrat, Kreis, Flachornamente, geometrische Körper wurden gezeichnet mit schönstem Glättwischen der Körperflächen. Das Kind wurde so zu einer Arbeit gezwungen, bei der die Geduld alles, Phantasie und Gemüt aber nichts zu tun bekamen. Andere Methodiker gingen in ähnlicher Weise vor, und der Erfolg war ein erschreckender Niedergang alles Geschmacks und Kunstempfindens.

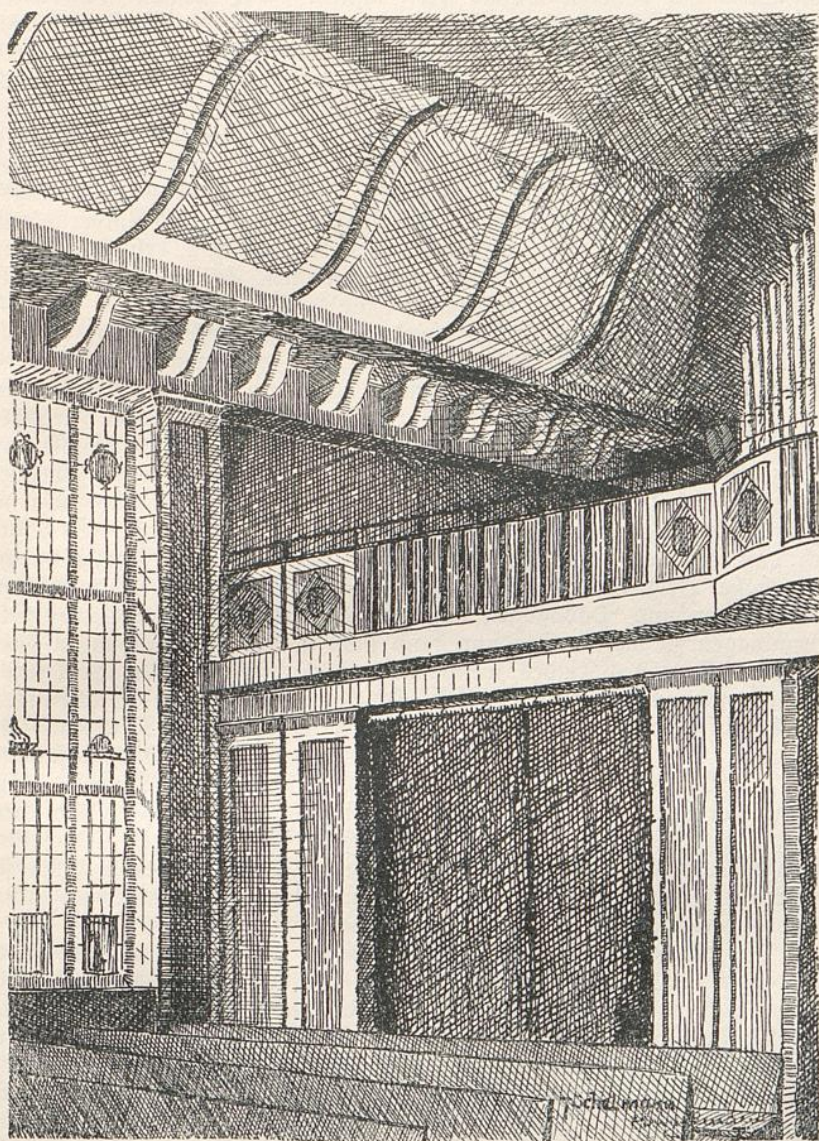
Auch die freie Kunst konnte nichts daran ändern. Sie stand in dieser Zeit im Zeichen des objektiven Naturalismus. Menzel und Leibl waren seine Hauptvertreter. Äußerste Beherrschung des Handwerks und die Eroberung des Wirklichen war die Aufgabe, die sich die Künstler um 1850 stellten. Der Zeichenunterricht hätte davon lernen können, wenn er den Geist dieser Kunst erfasst hätte. Aber er sah nur das Äußerliche, die Mache, die Technik. Er konnte sich nicht losreißen von dem Klassizistisch-Akademischen, um zum Künstlerischen der Zeit vorzustoßen.

Inzwischen war die freie Kunst vom objektiven Naturalismus zum subjektiven Naturalismus weitergeschritten. Der dunkle Altelierton war der Hellmalerei gewichen. Luft und Licht waren die Probleme der Künstler. Zufällige Naturausschnitte wurden in subjektivster Naturauffassung gemalt. Der Künstler versuchte sein Sehen immer gelöster von seinem Wissen darzustellen. Ein Auflösen in vielfachste Farbflecke ging damit Hand in Hand, und die einzelnen Farbflecke wurden Bausteine, mit denen das dem Kunstwillen gemäße Gehäuse errichtet wurde.

Aber dieser Kunstwille war nicht aus dem Volke heraus geboren, sondern aus Frankreich übernommen, und die Sucht, unbedingt Neues zu bringen, erzeugte die verschiedensten impressionistischen Richtungen. Dieser Kunstwirbel ergriff auch den Zeichenunterricht, der sich durch die neuen, von Lichtwark, Konrad Lange, Karl Göze u. a. beeinflussten Lehrpläne von 1901 auf die Natur umgestellt hatte. Die Schüler konnten nun nach frischen, grünen Blättern, nach bunten Blumen und Früchten, nach glänzendem Metall, nach lebensfrischen Gesichtern zeichnen. Aber es war kein organisches Wachsen; ungezählte Neuerer suchten ebenso nach neuen Methoden wie viele Künstler nach neuen Richtungen. Die Zeichenliteratur dieser Zeit zeigt ein Bild größter Zerfahrenheit. Selbst die Kunstertziehungstage in Dresden, Weimar und die internationalen Kongresse für Zeichen- und Kunstunterricht in London und Dresden führten in ihren Auswirkungen zu keinem klaren Bild.

Das lag vor allem wieder an dem inneren Geist des Zeichenunterrichts. Er war im Grunde genommen derselbe geblieben wie in den Zeiten vor 1900. Nur der Stoffplan hatte sich geändert. Man ging nicht den Interessen der Schüler auf den verschiedenen Entwicklungsstufen nach, sondern presste das Zeichnen nach Gebrauchs- und Naturgegenständen in fast ebenso starre Schemata, wie es die Methodiker vor der Jahrhundertwende taten. Künstlerisch wurde noch in der Form des objektiven Naturalismus gearbeitet, der Impressionismus war an der Schule vorüber gegangen, seine Spuren waren nur in der erwähnten Unsicherheit und in den Verschiedenartigkeiten der Methoden festzustellen.

Die ersten Jahre des Weltkriegs hatten im Volke ein Gemeinschafts- und Zusammengehörigkeitsgefühl erweckt, das bis dahin ganz unbekannt war. Daraus entwickelte sich ein Bedürfnis zur Neugestaltung der deutschen Schule, um den Aufstiege der Begabten für die Zukunft zu sichern. Man setzte sich auch für die Förderung der zeichnerischen Kräfte ein, es machten sich Bestrebungen bemerkbar, die methodische Durchdringung des von Wissenschaft und Kunst bereitgestellten lebensvollen und wertvollen Stoffes in engverfetteter Arbeit als Hauptaufgabe der Schule hinzustellen, ja sogar den Zeichen- und Kunstunterricht als Kernfach auf allen Stufen der höheren Schule einzufügen.



Ecke der Aula

Dem standen indessen noch viele Hindernisse entgegen, die in erster Linie aus der höheren Schule selbst kamen. Die meisten Philologen waren der Ansicht, Zeichnen habe keinen Wert für die Geistesbildung, Zeichnen fördere nur die Anschauung, nicht das Denken. So bekundeten weite Kreise eine traditionelle Minderbewertung des graphischen Ausdrucks, die begründet war in der Unkenntnis der allgemeinbildenden Werte des Zeichnens und in den unerfreulichen Erinnerungen an einen alten, unfruchtbaren Zeichenunterricht. Alle Unterstützung, die der Zeichenunterricht durch die wiederholten Betonungen seines Bildungswertes seitens der Vertreter der technischen Hochschulen und Universitäten, des Heeres und der Marine während des Krieges u. a. erhielt, reichten nicht aus, die Schulverwaltungen zu veranlassen, ihn aus seiner kulturwidrigen Stellung an der höheren Schule zu befreien.

Doch unentwegt arbeitete die deutsche Kunstszene weiter, soweit sie nicht im Felde stand, weiter. Die harten Forderungen des Krieges hatten den Schwerpunkt des Zeichnens nach dem rein Praktischen hin verschoben, „Sehunterricht“ und „Geländezeichnen“ hatten erhöhte Wichtigkeit erlangt. Andererseits hatten aber auch die Geschehnisse des Krieges die Jugend so stark beeinflusst, daß sie blutige Schlachten, Erstürmung von Schützengräben, Beschießungen von brennenden Städten u. a. m. lieber zeichnete als etwa auf dem Tisch liegende Blumentöpfe. Es zeigte sich, daß diese von keinem Unterricht bisher beeinflussten Leistungen durchweg hohe Originalität und starke künstlerische Wirkungen aufwiesen. Psychologen und Pädagogen beobachteten und forschten weiter. Die Grundlagen zu diesem Studium fand man in den Untersuchungen über die Entwicklung des Kindes, welche teilweise auch schon in den Vorkriegszeiten vorgenommen waren. Die Psychotechnik ließ die Begabungen des begrifflichen wie auch des eigentlichen schöpferischen Zeichnens klar erkennen. Die Nachkriegszeit arbeitete weiter. Hartlaub veranstaltete 1921 in Mannheim seine Ausstellung „Der Genius im Kinde“. Sie gab wieder Unterlagen für die Untersuchung der zeichnerisch-künstlerischen Entwicklung des Kindes. Viele einsichtige Zeichenlehrer, Professor Rolt in Stuttgart an der Spitze, bemühten sich, einen Zeichen- und Kunstunterricht aufzubauen, der den Entwicklungsstufen des heranwachsenden Kindes gerechter wurde, als es bisher der Fall war.

Die bildende Kunst hatte währenddessen die Lösung der Aufgabe, um die sich der Zeichenunterricht bemühte, längst vollzogen. Sie nahm die Natur nicht mehr unbedingt als Vorbild, sondern mehr als Anregung zum künstlerischen Schaffen. Kunst war nicht mehr „ein Stück Natur, gesehen durch ein Temperament“, sondern „Gabe, nicht Wiedergabe“, also mehr „Neuschöpfung“. Eine solche Einstellung war aber nur dadurch möglich, daß sich die Künstler auf die eigentlichen schöpferischen Kräfte besannen, die in ihnen lagen. Sie entdeckten ihre Seele. Sie sahen sie aber auch bei den Kindern. Der im Weltkrieg gefallene Maler August Macke sagte: „Sind nicht Kinder Schaffende, die direkt aus dem Geheimnis der Empfindung schöpfen?“

Das Wichtigste, was diese unter dem Schlagwort Expressionismus bekannte Kunst brachte, war das Besinnen auf die Ausdruckskraft innerer Gefühle und Empfindungen. Die Kunst selbst war nach verheißungsvollen

Anfängen lediglich Ausdruck der Auflösung geworden. Die Künstler übersehen, daß inneres, gefühlbetontes Schauen nur durch eine Formgestaltung seinen künstlerischen Niederschlag finden konnte, der im Tieffsten völkisch bedingt ist. Das war aber nicht der Fall, und so schwebte ein großer Teil dieser Kunst im leeren Raum. Das gesunde Volk lehnte diese Kunst ab, weil es ihre Formen nicht verstand und weil dieselben keine Bodenverbundenheit hatten. Die künstlerischen Kräfte erstarrten, die Werke sanken zu akrobatischen Farbübungen herab, die kaum mehr dekorativen Zwecken genügten. Die ursprünglichen schöpferischen Quellen waren nur noch rein und unverfälscht beim Kinde zu finden.

Schon Pestalozzi hatte erkannt, daß eine dieser schöpferischen Quellen der Zeichentrieb beim Kinde ist. Diesen Trieb zu erhalten und auszubilden war die erste große Erkenntnis.

Die zweite große Erkenntnis lag in den logischen Folgerungen, die man für das kindliche Schaffen aus dem künstlerischen Schaffensvorgang zog. Beim Künstler drängt die Intuition, die seelische Empfängnis, die sich nicht im Bewußtsein vollzieht, zur Aktivität, also zur Gestaltung in einfachster Form. Das ist die Ideen-skizze, die nicht aus Abbildern und Nachbilden, sondern mehr aus Zeichen und Formeln besteht, welche aus Naturformen in der Seele umgebildet sind. Ein Kind, das die Natur noch nicht mit Bewußtsein beobachtet, hat seine eigene Zeichen- und Formelsprache. Es kam also nicht darauf an, das Gestalten auf bewußtem Sehen aufzubauen, sondern auf dem, was in der Seele des Kindes anschauend Erleben schon schlummert. Das galt es zu wecken und herauszuholen mittelst der dem Kinde eigenen Zeichen und Formeln. Und die Erfahrung lehrte, daß Schüler, die dauernd zum Gestalten angeregt wurden, eigentätig beobachten lernen und den Schatz ihrer Formeln und Zeichen auf diese Weise entsprechend ihren Entwicklungsstufen erweitern, vervollständigen und bereichern.

Das führte zu der Einsicht, daß es sich lohnen würde, in der Schule außer der bisher ausschließlich betriebenen Ausbildung des Denkens auch noch die andere Seite der menschlichen Seele, das Fühlen, zu pflegen. Bisher war es der rationalistischen Einstellung viel zu oft gelungen, das Gefühlsmäßige und Schöpferische fast ganz zu unterdrücken, weil sie nicht beachtete, daß Denken und Fühlen gleichwertig nebeneinander geordnet sind. Wenn aber beiden das Wollen als Funktion entspringt, so führt vor allem das Wollen aus dem Fühlen heraus zur schöpferischen Tat. Eine harmonische Gesamterziehung mußte aber alle in der jugendlichen Seele ruhenden Fähigkeiten zur Ausbildung bringen, um zum Ziel der Willens- und Charakterbildung zu kommen.

Das Einbauen der Kunst in die Erziehung würde also bedeuten, daß seelische Kräfte zur Entfaltung kommen, die sich bei einseitiger Pflege des Verstandesmäßigen wenig oder gar nicht betätigen können. Künstlerische Betätigung und künstlerische Anschauung würde aber dahin führen, daß die jugendliche Seele eine erste Formung erhielte und zugleich eine Ahnung von dem Vorhandensein höherer Werte. Aber auch über die Erziehung des Einzelnen hinaus würde für die deutsche Volksgemeinschaft ungeheuer viel gewonnen werden, wenn volkhafte schöpferische Eigenbetätigung in Gemeinschaft mit dem Kennenlernen der deutschen

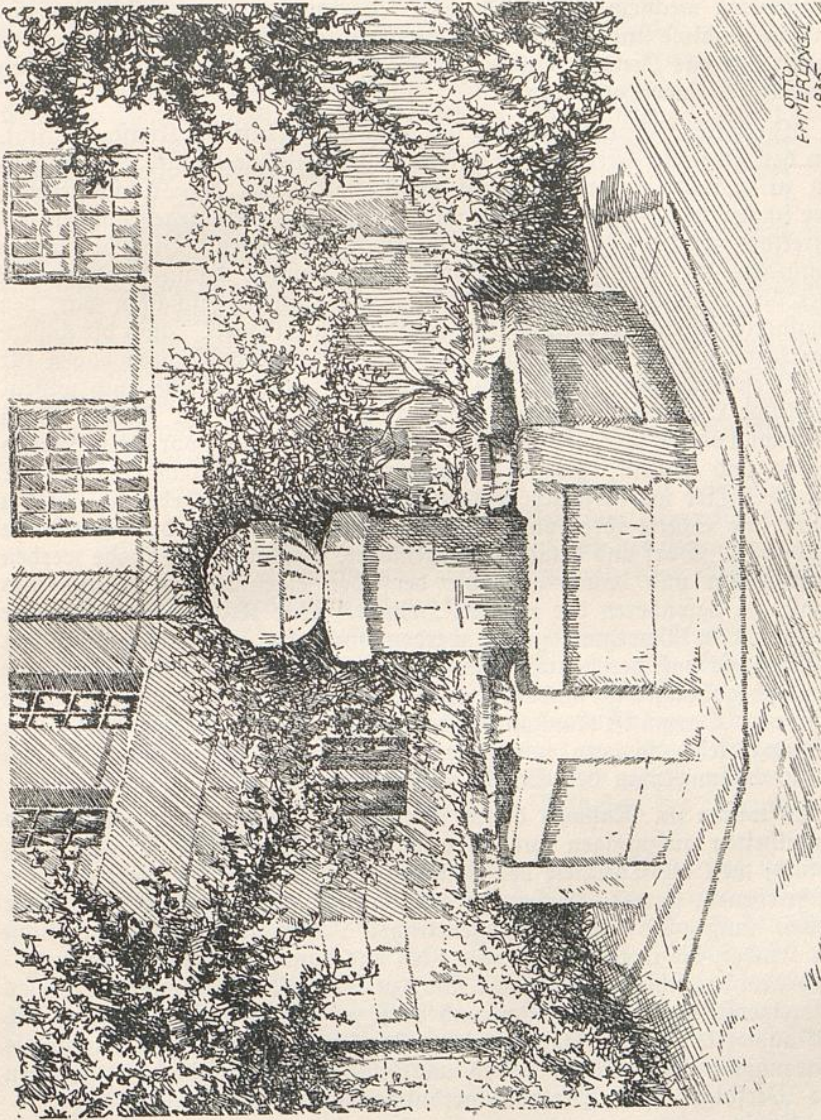
künstlerischen Eigenart zusammenwirken, um alle Schlacken, welche die deutsche Seele in vergangenen Zeiten aufgenommen hat, abzustreifen.

Das kraftvolle Wollen, das die künstlerzieherische Bewegung überall an den Tag legte, wurde endlich 1925 durch die Schulreform anerkannt. Die Einbeziehung der Kunst in die Persönlichkeitsbildung sollte die bisherige rein intellektuelle Bildung erweitern und ergänzen. Leider wurde die Stundenzahl vermindert, aus allen möglichen Kreisen wurden den Gestaltungsfächern immer wieder Hindernisse in den Weg gelegt. Zur völligen Bedeutungslosigkeit wurde er endlich verurteilt, als ihm 1931 die Sparmaßnahmen etwa 50 % seiner Gesamtstundenzahl nahmen. Das bedeutete für das Fach, daß es noch hinter seinen Stand von 1900 zurückgeworfen wurde und seine erzieherische Aufgabe nicht mehr erfüllen konnte. Die eifrige Arbeit in allen Schulen, die das Reformwerk mühselig aus kleinsten Anfängen zu einer Höhe empor geführt hatte, die zu den schönsten Hoffnungen berechtigte, war umsonst gewesen. Die sinnlose Art des Ruhhandels, der im alten System mit seltener Fertigkeit betrieben wurde, zerstörte rücksichtslos das „Eigenrecht des Kindes, das auf alle Menschenwerte Anspruch hat“ (Richert).

Wie sah nun der Zeichen- und Kunstunterricht in seinen Grundideen aus, als er durch die genannten Maßnahmen in seiner Wurzel getroffen wurde?

Trotz der Unsicherheit und des Schwankens des Bodens für das tägliche Dasein, trotz Verzweiflung und Erschütterung aller Begriffe in Anschauung und Denken, in Recht und Sitte legte die deutsche Zeichenlehrerschaft den Grundstein für das Gebäude des neuen Kunstunterrichts. Man war sich klar darüber, daß es sich dabei nicht um eine Frage der Kunst, sondern um eine Frage der Jugenderziehung handle. Die großen Werke der Kunst, die von der Menschenseele erlebt und gestaltet sind, durften nicht unbeachtet beiseite stehen. Sie gaben mit den Anstoß zu der Ansicht, daß die ursprünglichen bildnerischen Ausdrucks- und Gestaltungskräfte zu pflegen und zu entwickeln waren. Dazu gehörte aber ein allmähliches Kennenlernen und Nutzbarmachen der künstlerischen Gestaltungsgesetze, um so die Grundlagen und Elemente der Kunstbildung zu klären. Eigenes Gestalten und Nachspüren und Nachschaffen großer Kunstwerke waren die Mittel dazu. Alle möglichen Gestaltungsweisen und einfache Werkarbeit wurden einbezogen, so daß das Ganze des Unterrichtsfaches mit Recht als Kunstunterricht bezeichnet werden muß.

Drei große Arbeitsgebiete haben sich gebildet, das freie Gestalten, das Darstellen vor der Natur als gebundenes Schaffen und die Kunstbetrachtung. Das freie Gestalten ist der künstlerische Mittelpunkt des Unterrichts. Es pflegt vor allem die Vorstellungskraft, welche das in den Kinderjahren schon beginnende und nie aufhörende „Naturschauen“ gesetzmäßig umwandelt und in neue selbständige Formen kleidet. Rückläufig dient Gestalten wiederum dem Bilden und Klären der Vorstellungen. Das Darstellen vor der Natur ist ein unmittelbares Naturstudium, das rein verstandesmäßige Arbeit bedeutet. Sie wird nicht um ihrer selbst willen getrieben, sondern dient mehr dem erkenntnismäßigen Naturerforschen, weiterhin aber auch der Pflege und Entwicklung des Formgedächtnisses. Die Kunstbetrachtung geht von der Betrachtung



Sofbrunnen

der eigenen Arbeit aus, in der das Ringen um die eigengesetzliche Formung in bescheidenstem Rahmen am ehesten erkannt wird. Von diesen eigenen Gestaltungserlebnissen wird die Brücke geschlagen vom Fühlen und Wollen des Schülers zu dem des Künstlers. Produktive und rezeptive Kunstbetrachtung wechseln miteinander ab, Wortanalyse und praktische zeichnerische Analyse sind Wege, die in das Ganze wieder einmünden, welches immer klar das Ziel vor Augen hat, die in unserer Jugend schlummernden Kunstkräfte wiederzuwecken.

In dieser Richtung bewegt sich auch die Arbeit im Kunstunterricht, den der Verfasser seit 1915 an unserer Oberrealschule erteilt. Im Gegensatz zu mancher anderen höheren Lehranstalt findet der Kunstunterricht hier immer das verständnisvolle und wohlwollende Entgegenkommen des Direktors und der Leitung der Franckeschen Stiftungen. Viele von außen kommende Hemmungen und Widerstände konnten dadurch abgelenkt oder doch gemildert werden, so daß die Möglichkeit geschaffen war, den Kunstunterricht in verhältnismäßiger Ruhe auszubauen. Auch die äußere Anerkennung fehlt nicht, gute Leistungen in den Kunstfächern haben für die Beförderung der Schüler und bei der Reifeprüfung eine auch wissenschaftliche Lücken ausgleichende Bedeutung. Und das mit Recht. Denn nur einmal vom rein Stofflichen aus gesehen sind es doch vor allen Dingen Natur und Kultur, die im Kunstunterricht zur Behandlung stehen. Pflanze, Tier und Mensch werden dem Schüler nahegebracht. Dazu kommt die Stätte ihrer vielfältigen Lebensgemeinschaft, die heimatliche Landschaft. Dorf und Stadt in Gegenwart, Geschichte und Sage werden berücksichtigt und damit auch die denselben eigentümliche Kultur und Kunst, im besonderen der engeren Heimat. Alle Kräfte, die von dieser Seite aus in Bewegung gesetzt werden, sind aber allgemein menschliche Anlagen, so daß der heutige Kunstunterricht keineswegs Spezialfach für Sonderbegabungen ist, sondern so eingeschätzt werden muß, wie jedes andere Lehrfach. Darum ist Kunstunterricht auch kein Nebenfach mit besonderen Bildungszielen, sondern mit seinen vielfachen Ausstrahlungen fest im Gesamtbildungsplan der Schule verankert.

Es würde im Rahmen dieses Aufsatzes zu weit führen, methodische Einzelheiten aufzuzeigen und zu erläutern. Es wäre auch nicht ganz einfach, weil die Tätigkeit des Kunst Erziehers nicht darin liegt, ein vorgeschriebenes, starres Pensum zu erledigen, sondern die künstlerische Arbeit muß viel mehr psychogenetischer Natur sein, damit möglichst alle Kinder, die in ihrem Allereigensten und damit in ihrem Gestaltungstrieb grundverschieden veranlagt sind, zu ihrem Recht kommen. Dieses Allereigenste soll sich entfalten und muß so gelenkt werden, daß es sich voll auswirken kann. Das bedeutet aber für den Kunst Erzieher nicht die Anwendung einer Methode des ungebundenen Sichauslebens, sondern das Verfolgen einer Methode verantwortungsvoller Freiheit.

Nach der Übernahme der Macht durch den Nationalsozialismus erhebt sich nun die Frage, inwieweit diese Auffassungen den bisher bekanntgewordenen Einstellungen Adolf Hitlers und führender nationalsozialistischer Pädagogen gerecht werden oder ob auf ganz neuer Grundlage begonnen werden muß.

Das allgemeine Ziel der zu erwartenden neuen Erziehungsreform ist hinlänglich bekannt durch die pädagogischen Grundsätze, wie sie Adolf Hitler in seinem Werk „Mein Kampf“ ausspricht. Er fordert dort nach der Heranzüchtung kerngesunder Körper Ausbildung aller geistigen Fähigkeiten und stellt dabei die Entwicklung des Charakters, die Förderung der Willens- und Entschlußkraft verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit an die Spitze. Um das zu erreichen ist nach Krieger „Bildende Arbeit“ zu leisten. Er sagt: „Bildende Arbeit heißt: Etwas Objektives und Verpflichtendes in sich aufnehmen, damit man daran wachse, damit man den Weg und die Weise wisse, wieder Leistung, Wert, produktive Arbeit heraus geben zu können, sich selbst und der Gemeinschaft zu Nutzen.“

Die grundsätzlich bejahende Einstellung des Nationalsozialismus zum Kunstunterricht ist bereits äußerlich durch die Wiederherstellung der alten Stundenzahl ausgesprochen worden. „Bildende Arbeit“ im obengenannten Sinne hat der Kunstunterricht schon über ein Jahrzehnt geleistet. Dazu sei das angeführt, was einer der ersten Vorkämpfer des Kunstunterrichts in Deutschland, der schon genannte Professor Gustav Kolb, anlässlich einer Ausstellung in Stuttgart „Die Bildsprache des Kindes“ im Jahre 1922 ausgesprochen hat und was der Mehrzahl der deutschen Kunstlehrer aus dem Herzen gesprochen war:

1. In allen Schichten unseres Volkes, das heute um seine Zukunft ringt, ist der Glaube an den Reichtum seiner körperlichen, sittlichen und geistigen Kräfte zu wecken und der Wille zu wecken, sie zur höchsten Entfaltung zu bringen und dem Aufbauwillen unseres Volkes dienstbar zu machen.
2. Die bildnerischen Anschauungs- und Gestaltungskräfte, die als die elementarsten Kräfte aus der Einheit und Ganzheit der Menschennatur fließen, sind in allen allgemeinbildenden Schulen und in allen Altersklassen nicht nur in besonderen Unterrichtsstunden, sondern im gesamten Unterricht, wo immer Gelegenheit sich dazu bietet, grundsätzlich zu pflegen. Es gilt zu erkennen, daß es sich hier um eine der wichtigsten Aufgaben der Jugend- und Volkserziehung handelt.
3. Diese Erkenntnisse sind grundlegend für den Unterricht im bildhaften Gestalten. Er soll Auge und Hand des heranwachsenden Menschen zu gehorsamen Werkzeugen des Geistes und der Seele ausbilden, seine bildnerischen Anschauungs-, Gedächtnis- und Gestaltungskräfte wecken und entwickeln; endlich die Jugend in seinem Teil zu gewissenhafter, ernster und doch freudiger, weil sinnvoller Arbeit als Vorbedingung gediegener Charakterbildung und beruflicher Ertüchtigung zur Pflichterfüllung und Hingabe im Dienste unseres Volkes erziehen.

Im einzelnen gehen diese Erziehungsforderungen über die Kunstbetrachtung, bei der vom passiven, genießerischen Betrachten zur Geist und Willen anspannenden, schöpferischen Tat hingeleitet werden soll, zur Volkskunst, die unterbaut werden soll durch die Pflege des Echten, Ursprünglichen, Volkstümlichen im Gestaltungsunterricht, dann weiter

zur Gemeinschaftserziehung durch die Gemeinschaft zur Gemeinschaft. Diese Gemeinschaftserziehung wird hingestellt als Herzpunkt aller Kunst-erziehungsmaßnahmen, die zu pflegen ist, wann und wo es irgend möglich ist. Sie gibt Gelegenheit, in der Jugend Tatbereitschaft, Willens- und Entschlußkraft, Wagemut, Selbstvertrauen, aber auch Verantwortungs-freudigkeit und Opfer Sinn zu entwickeln, Führerpersönlichkeiten, aber auch verständnisvolle, gehorsame Mitarbeiter zu erziehen.

Im Schlußwort führt Kolb aus, wie diese Erziehungsauffassung zunächst von der Innenwelt des Kindes, von seiner Innenschau ausgeht, dann aber den jungen Menschen rechtzeitig hinführt zum bewußten Er-fassen und Verarbeiten der objektiven Werte seiner Umwelt (Heimat samt Natur und bodenständiger Kultur) und anschließend daran zum fühlenden Verstehen der Werke der Kunst, vor allem der deutschen Kunst.

Diese Kunsterziehungsforderungen haben sich durchgesetzt und sind heute Allgemeingut aller Kunsterzieher geworden. Die hier fließenden Lebensströme waren bisher durch eine materialistische Weltanschauung vollkommen verdeckt und fristeten nur notdürftig ihr Dasein. Wenn sie sich aber erst einmal in vollem Lichte zeigen können, wird man sehen, daß sie von derselben Beschaffenheit sind, wie sie die heutige Erziehungs-ge-sinnung braucht, um den neuen jungen deutschen Menschen zu formen.