

<b>Zeitschrift:</b>	Zeitschrift für pädagogische Historiographie
<b>Herausgeber:</b>	Pädagogische Hochschule Zürich
<b>Band:</b>	9 (2003)
<b>Heft:</b>	1
<b>Artikel:</b>	Kunstunterrichtliche Reformvorstellungen in der Schulwirklichkeit : ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule in Bayern und Hamburg zwischen 1885 und 1914
<b>Autor:</b>	Jung, Johannes
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-901857">https://doi.org/10.5169/seals-901857</a>

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 22.12.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Kunstunterrichtliche Reformvorstellungen in der Schulwirklichkeit

Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule in Bayern und Hamburg zwischen 1885 und 1914

**(Red.) Die Reformpädagogik war weitgehend von religiös inspirierten ästhetischen Denkmustern geprägt. Naturschönheit, das heilige Kind und Natürlichkeit der Erziehung wurden nicht nur als Gegensatz zur, sondern als Heilmittel für die sich modernisierende, d.h. sich pluralisierende und ausdifferenzierende (westliche) Welt gesetzt. Die Pädagogik ist dieser ästhetischen Besetzung ihrer Semantik mehr gefolgt, als dass sie diese dekonstruiert hätte. Das mag mit ein Grund sein, weshalb in der ausufernden Forschung zur Reformpädagogik reale schulische Veränderungen eher selten thematisiert wurden. Johannes Jung untersucht – pikanterweise für das Segment des konjunkturellen Kunstunterrichts – die Spuren der schulrealen Wirkungen der Reformpädagogik in Bayern und Hamburg um 1900 und zeigt dadurch, wie resistent Schulstrukturen gegenüber der reformpädagogischen Semantik und des wissenschaftlichen Diskurses der Lehrkräfte war, die erst nach langer Zeit Lehrplaninnovationen auslösen konnten.**

■ Johannes Jung

## 1. Ausgangssituation und Fragestellung

**S**o einig sich die pädagogische Historiographie über den unübersehbaren Paradigmenwechsel innerhalb der Pädagogik, Didaktik und Anthropologie im *fin de siècle* ist und so zahlreich die Veröffentlichungen über den Wandel von Schul- und Erziehungsvorstellungen auf ideen- und geistesgeschichtlicher Ebene oder in einzelnen Versuchsschulen sind (vgl. Hamann 1986, S. 150ff.; Rodehüser 1992, S. 96ff.; Brandt 1981; O'Callaghan 1997; Rödler 1987), so vorsichtig und disparat blei-

ben Anmerkungen zu den realen Veränderungen in der Regelschulwirklichkeit<sup>1</sup> und den tatsächlichen Umsetzungen reformpädagogischer, in diesem Zusammenhang explizit kunsterziehlicher Gedanken, wie sie von Reble bereits 1984 als Desideratum formuliert wurden (Reble 1984, S. 247).

Entsprechend weit differieren die Erzählmodi bezüglich Erfolg oder Scheitern der Reformansätze. Rodehüsers Annahme, dass «Anstösse und Gedanken der Kunsterziehungsbewegung ... sich auf den Unterricht, insbesondere der Grundschule, fruchtbar» (Rodehüser 1992, S. 97; vgl. Eid/Langer/Ruprecht 1982, S. 91ff.) ausgewirkt hätten, kontrastiert denkbar scharf mit Heinigs Einschätzung: «Die Kunsterziehungsbewegung hatte im Grunde nichts geändert!» (Heinig 1981, S. 20). Als grosse Leittheorie liesse sich für die vorliegende Untersuchung formulieren, den qualifizier- und quantifizierbaren Zusammenhang zwischen Theorie und Verwirklichung von Kunsterziehungsreform nachzuzeichnen, um «an dem empirisch aufgeschlossenen Material zu überprüfen, inwieweit die grossen Ideen der Protagonisten in der lokalen Realität gegriffen haben» (Ippling 1997, S. 9)<sup>2</sup>. Bei jeder historiographischen Annäherung an das Konstrukt Reformpädagogik ergibt sich als Nebenproblem auch die Frage nach der postulierten Abgrenzbarkeit, Einheitlichkeit und Uniformität dieser Bewegung bzw. ihrer Binnenströmungen, nach dem Identifizieren von übergreifenden epochalen<sup>3</sup> Merkmalen und geschichtlichen Zäsuren. Je schärfer dieser Zeitraum unter das Seziermesser mikrohistorischer Analyse genommen wird, desto nachdrücklicher lassen sich unter Auflösung unifizierender Kategorien Vorläuferbewegungen, Kontinuitäten und Parallelitäten erkennen und in die grosse Erzählung von zyklischer Erstarrung und Erneuerung einbetten. Zudem zerfällt unter mikroskopischem Blick auch der Teilbereich Kunsterziehungsbewegung in sich überlagernde und ablösende Sonderbewegungen und Motivlagen, die bei einzelnen Vertretern immer wieder neu zu argumentativen Arrangements zusammengefügt werden. Erst mit abstrahierender oder historischer Distanz erscheint dagegen eine homogenisierendere Perspektive möglich, so dass diese Unterschiede zugunsten einer vom gemeinsamen Wollen

und Willen gelenkten Strömung marginalisiert werden, wie Nohls hermeneutisch-teleologisches, bei nahe personalisiertes Geschichtsverständnis von Gesetzlichkeit und Willen suggeriert<sup>4</sup> (vgl. Flitner 1996; Oelkers 1989).

## 2. Schulwirklichkeit: Annäherung an ein Konstrukt

**P**rinzipiell lässt sich das Phänomen «Schule» unterhalb der ideengeschichtlichen Ebene auf verschiedenen Konkretisierungsstufen untersuchen: Am umfassendsten und abstraktesten aus der Makroperspektive der amtlichen Vorgaben und verbindlichen Anweisungen, der Richtlinien und Lehrpläne, sodann auf der organisatorischen Mesoebene «Schulganges» und zuletzt, in konkretester Form, an den unterrichtlichen Mikrogeschehnissen bei einzelnen Lehrkräften.

Im vorliegenden Untersuchungszusammenhang bietet sich hier eine pragmatische Einschränkung auf zwei unterscheidbare Korridore an, die Schulwirklichkeit vor allem auch durch die erfassbaren Quellen definiert:

Die erste, makroperspektivische Quellengruppe (*Lehrpläne, Richtlinien, Dienstanweisungen, Stundentafeln u.ä.*) bezeichnet primär einen angestrebten Soll-Zustand, der verbindliche Allgemeingültigkeit beansprucht, aber noch keine zwangsläufigen Rückschlüsse auf die Unterrichtspraxis erlaubt. Mit einfließen werden hier auch amtliche Konkretisierungen unterhalb der Lehrplanebene, also Richtlinien, Dienstanweisungen, Fortbildungsangebote durch Schulämter, Oberschulbehörde, Bezirksregierung oder Kultusministerium.

Dem schulischen Ist-Zustand gilt die zweite Quellengruppe auf Meso- und Mikroebene (*Visitationsberichte, Stundenprotokolle, Unterrichtsbilder u.ä.*), wobei sich hier zwischen einer Aussensicht etwa durch Schulaufsichtsbeamte, die den Unterricht mehr oder weniger objektiv beschreiben, und einer Innensicht aus der Perspektive der Unterrichtenden, die zwar noch konkreter und detaillierter, aber zunehmend subjektiver und casuistischer wird, unterscheiden lässt. Hier sollen auch didaktisch-pädagogische Handreichungen ausgewertet werden, die in ungewöhnlich grosser Zahl vor dem ersten Weltkrieg entstanden sind. Dabei sei auf die nachvollziehbare Überbewertung durch die Auflistung reformorientierter Veröffentlichungen bis hin zu einer Selbststilisierung der Akteure in ihren eigenen Monographien hingewiesen, wodurch die mögliche Majorität vollkommen unveränderter Schulen plakativ überdeckt werden könnte<sup>5</sup>.

Generell suche ich mit Lenzen historische Wirklichkeit durch «theoriegeleitete narrative Geschichtsschreibung» zu erfassen, wobei narrativ zum ersten das Bewusstsein darüber bedeutet, nicht Erziehungswirklichkeit anzubieten, sondern die Erzählung von Erziehungswirklichkeit, zum anderen, die «narratio» in vor- und rückverweisende

Sinnzusammenhänge zu stellen, und zum dritten, sich der eigenen Historizität bewusst zu sein. Sozialgeschichtsschreibung und theoriegeleitete Narration seien nicht als Dichotomie, sondern als notwendig hintereinander abfolgende Prozesse von Faktensammlung und Ausdeutung oder struktureller Analyse verstanden (vgl. Lenzen 1993, S. 8).

## 3. Zur geographischen und zeitlichen Eingrenzung

**E**ine reichsweite Darstellung zeichenunterrichtlicher Volksschulwirklichkeit erscheint bereits deshalb unmöglich, weil die regional zersplitterten Massnahmen der Kulturpolitik im Volksschulsektor «die Praxis und Theorie des Faches zu einer nicht mehr fassbaren Vielfalt der Praktiken und Vermittlungsformen auseinandergetrieben haben» (Reiss 1981, S. 2) und «es bis 1918 keine homogene Struktur des niederen Bildungssektors gegeben hat» (Kuhlemann 1993, S. 66).

Um eine einigermaßen befriedigende Befunds dichte bei überschaubarer Darstellung zu gewinnen, erwies sich bei unterstelltem «starken Gefälle von Norddeutschland nach Süddeutschland» (Reble 1984, S. 251) eine Eingrenzung auf Teilgebiete des damaligen Deutschen Reiches als unumgänglich.

Besonders die Entwicklung der Zeichenunterrichtsreform in der Freien und Hansestadt Hamburg erscheint aufschlussreich, da beispielsweise Lichtenwarks Grundlegung der Kunst- und Museumpädagogik, die Ausführungen Götzes auf dem Dresdener Kunsterziehungstag 1901 und Fremdbeschreibungen<sup>6</sup> wie auch Selbstverständnis der Hamburger Schulreformer die Hansestadt als Initiator und «Vorort der gesamten künstlerischen Erziehung in Deutschland» (Richter 1909, S. 171) erscheinen liessen. Zudem prallten die veränderten Vorstellungen gerade hier auf engstem Raum mit dem erklärten Mentor des herkömmlichen stigmografischen Zeichnens, dem Hamburger Schulrat Stuhlmann, zusammen. Schliesslich ermöglicht die zentrale Verwaltung durch die Hamburger Oberschulbehörde und eine einheitliche Archivierung einen relativ genauen und zufallsunabhängigen Zugriff.

Gegen dieses Bild eines sich selbst als fortschrittlich und weltoffen definierenden Stadtstaates mit kurzen administrativen Wegen sei der Vergleich mit dem Königreich Bayern gesetzt, das als weit inhomogenerer Flächenstaat eine Fülle von Einzellehrplänen auf regionaler oder lokaler Ebene aufwies, nachdem der Versuch einer Vereinheitlichung immer wieder gescheitert war (vgl. Kuhlemann 1991, S. 207). Allerdings hatten auch hier Bestrebungen zur Verbesserung des Zeichenunterrichts frühzeitig eingesetzt, was an Hirths katalytischer Schrift *Ideen über Zeichenunterricht und künstlerische Berufsbildung* (München 1887) und Kerschensteiners Veröffentlichungen ablesbar ist (vgl. Kerschensteiner 1905). Daneben sei auf die Bedeutung Münchens

für die moderne Kunst durch Gründung der *Münchner Secession* 1892 verwiesen, welche der bayerischen Hauptstadt «auf Jahre hinaus ihren unangefochtenen Ruf als deutsche Kunstmetropole» sicherte (Rennhofer 1997, S. 18).

Für die Wahl der Antipoden Hamburg–Bayern sprechen auch unterschiedliche Auffassungen von Zeichenunterricht, die die Beteiligten nicht nur als folkloristische Animositäten, sondern durchaus als sachliche Diskrepanzen in Theorie und Praxis ansahen und die zu völligem Missverständen auf dem 3. Internationalen Kongress zur Förderung des Zeichen- und Kunstunterrichts in London 1908 führten (vgl. HStAHH, 361–2, V OSB V, 667 g lb).

Für den Abschluss der Untersuchung um 1914 lassen sich die dramatisch verschlechterten Rahmenbedingungen, wie etwa die Nutzung von Schulen als Lazarette, Papiernot und Kriegslehrereinsatz ins Feld führen, so dass der «Zustand der Volksschulen während der Kriegsjahre völlig aus dem Rahmen der Entwicklung herausfällt» (Blinckmann 1930, S. 5).

Als Beleg für einen diskutablen Anfangspunkt gegen Ende der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts könnten die Selbsteingrenzungen Langes auf dem ersten Kunsterziehungstag in Dresden im September 1901 gelten, wobei er den Beginn der «Bewegung» etwa auf das Jahr 1887 legt<sup>7</sup>. Die oft rezipierte Schrift Hirths von 1887, sodann «der richtungsweisende Vortrag Alfred Lichtwarks vor der Hamburger Volksschullehrerschaft am 12. März 1887» (Weber 1964, S. 32) und Langbehns *Rembrandt als Erzieher* (1889, bis 1891 bereits 38 Auflagen) legen durch ihre öffentliche Wirksamkeit diese historische Eingrenzung nahe (vgl. Lorenzen 1966, S. 132).

Je nach Quellenlage soll im konkreten Fall die zeitliche Fixierung jedoch flexibel gehandhabt werden. Im Sinn historischer Kontinuität müssen sowohl in Bayern wie in Hamburg die in den 1870er-Jahren konzipierten Lehrpläne mit einbezogen werden; verfolgt sei also jene erste Phase der Bewegung, die nach Wilhelm Flitner in erster Linie von der Kritik an der alten Schule lebte und damit die allgemeine Unzufriedenheit am Bildungswesen dokumentierte (vgl. Röhrs 1986, S. 14–15). Sie war, bleibt man der von Harth-Peter aufgegriffenen Vorstellung eines systemimmanenten Regelkreissystems treu, von optimistischer Reformerwartung erfüllt, bevor sie in Enttäuschung, Reflexion und semantische Anpassung umschlug (vgl. Harth-Peter 1993, S. 18ff.).

#### **4. Zur Binnenstruktur der Kunsterziehungsbewegung**

Bereits bei Nohl findet sich eine gewisse Differenzierung der Kunsterziehungsbewegung hinsichtlich ihrer Intentionen, wenn er «das neue Verhältnis zur Natur, zur Heimat, aber auch ärztliche Gesichtspunkte und wirtschaftlich-praktische Notwendigkeiten des deutschen Gewerbes» (Nohl 1949, S. 40) als Grundmotive ansetzt. Versucht

man, die kunstpädagogischen Positionen zu bündeln und unter eine begriffliche Ordnung zu zwingen, ergeben sich Polarisierungen und differente Argumentenlagen, wo sich den Nachgeborenen zunächst ein Bild weitgehender Übereinstimmung präsentiert.

Bei relativ diffiziler Partitionierung ergeben sich insgesamt sieben unterscheidbare Unterströmungen, denen sich später die unterrichtlichen Massnahmen präziser zuordnen lassen.

- Der *Zeichenunterricht als Schulung der korrekten Wiedergabetechnik* nach Stuhlmann und Flinzer gerät zum «stigmographischen» Vorlagenzeichnen in ein Gitternetz (Abb. 1), von dem sich die Zeichenlehrer nur ungern verabschiedeten, da ihnen «die mechanische technische Leistung ... im Blut» (Kolb, zit. in: Richter 1981, S. 57) gelegen habe.
- *Zeichenunterricht als Nationalerziehung* zielt auf die einigende und spezifische Kraft der Deutschen als «Kunstvolk» (Langbehn 1891, S. 7) und die Wiederherstellung einer nationalen Kultur (vgl. Lichtwark 1901).
- Als *Hinführung zu genussfähigem Dilettantismus und ästhetischer Laienbildung* soll Pädagogik die Kunst für alle zugänglich machen und ein allem Schönen aufgeschlossenes Publikum heranziehen (vgl. Lichtwark 1901; Gurlitt 1902).
- Ausdrucksfähigkeit und Originalität waren die Ziele eines *Zeichenunterrichts als Weckung der Kreativität und kindlichen Schöpferkraft*, der von Riccis *L'arte dei bambini* (1887) bis zu Hartlaubs *Genius im Kinde* (1922) reichte (vgl. Weber 1964).
- Der *Zeichenunterricht als Katalysator für allgemeine Schaffenskraft und im Dienste umfassender Menschenbildung* verortet Kunsterziehung als Methode zu ganzheitlicher Persönlichkeitsformung und möchte sie daher wie Seinig oder Wolgast als Unterrichtsprinzip verwirklicht sehen (vgl. Richter 1909).
- Noch weitergehender versteht sich *Kunsterziehung als Freisetzung des eigentlichen Wesens des Menschen*. Künstlerisches Schaffen wird, etwa bei Kuhlmann oder Hause, zur Triebfeder, zur conditio humana, ohne die ein Mensch defekt bleiben müsse (vgl. Kuhlmann 1904).
- Ungleich nüchtern begreift sich *Kunst- und Zeichenunterricht als volkswirtschaftlicher Faktor und berufsvorbereitende Massnahme*, der, meist schamhaft kunstpädagogisch camoufliert, entweder auf «Konkurrenzfähigkeit auf dem Weltmarkt» (Baumgarten 1903, S. 6) oder «berufspraktische Fähigkeiten» (Richter 1909, S. 48) abzielt.

#### **5. Die Entwicklung des Zeichenunterrichts in Hamburg**

Erst 1871 wurde in Hamburg die generelle Schulpflicht eingeführt und den Schulen die 18-köpfige Oberschulbehörde (OSB) quasi als

Kultusministerium vorgeordnet. Eine einmalige Institution besass die Hansestadt in ihrer ebenfalls 1870/71 geschaffenen und von der OSB unabhängigen Schulsynode, der die Vorsteher der öffentlichen und privaten Schulen sowie die fest angestellten Lehrer angehörten. Sie sollte die Beteiligung der Lehrkräfte an der Verwaltung und Weiterentwicklung des Schulwesens ermöglichen und schulpolitische Initiativen auf den Weg bringen, hinterliess jedoch zumindest auf gesetzlicher Ebene «wenig tiefgreifende Spuren» (Rödler 1987, S. 62).

Insgesamt lässt sich unter Berücksichtigung der amtlichen Lehrpläne und Instruktionen für den untersuchten Zeitraum von 1870/71 bis 1914 feststellen, dass die amtlich dokumentierten Veränderungen durch die fünf Lehrplanneufassungen (1872/73 bzw. 1878/79, 1893, 1896, Synodalentwurf und Gelegenkonzeption von 1902/03) zwar bemerkbar sind, aber doch bis nach der Jahrhundertwende grundsätzlich am naturgemäßen, klaren und korrekten Abzeichnen von Vorlagen oder Wirklichkeit festgehalten wurde, nach einer rund 30-jährigen Vorlaufzeit vom Zeichnen nach der eigenen Vorstellung allerdings ergänzt und überlagert. Methodisch ist eine klare Liberalisierung zu konstatieren, die vom Stigmographieren nach Stuhlmann hin zu freien Kinderzeichnungen und naturgemäßen Zeichenanlässen führte. Bei den vorgeschriebenen Materialien wurde das Monopol der Bleifeder durch eine Vielzahl von plastischen und malerischen Gestaltungsalternativen durchbrochen. Für den Reformprozess auf Lehrplanebene kann eine bemerkenswerte Diskontinuität, ein suchendes «Zwei-Schritte vor, ein Schritt zurück» des Verlaufes und eine Abfolge einzelner «Reformschübe» festgestellt werden. So folgte dem progressiven Plan von 1893 eine klare Rückkehr zu traditionellen Zielen bereits 1896. Ein ähnlicher Aufbruch mit späterer Revision findet sich bei der forschen Etablierung des Zeichenunterrichts als zweistündigem Unterrichtsfach 1873/79, die für die ersten zwei bis drei Klassen 1893 wieder zurückgenommen wurde.

Eine blosse lehrplanmässige Direktive, so lässt sich generell feststellen, hatte auf die Unterrichtspraxis nur beschränkt Wirkung. Dies gilt bereits für den Zeichenunterrichtslehrplan 1872, der erst mit der flankierenden Unterstützung und lehrgerechten Aufbereitung durch Stuhlmanns *Zeichenunterricht* schulpraktische Durchschlagskraft erhielt. Andererseits führte gerade dessen bestechende Systematik rasch zu einer derart umfassenden mechanischen Erstarrung, dass die stigmographische Methode Lehrer wie Schüler in Lustlosigkeit und passiven Widerstand verfallen liess.

Für die Meso- bzw. Mikroebene Einzelschule gilt, dass ab 1899 drei, später sechs Schulen eigene Zeichenunterrichtslehrgänge durchführten, die übrigen Schulen den konventionellen Unterricht nach Stuhlmanns «Hamburger Methode» ansatzweise modifizierten. Nach dem vorliegenden Zahlenmaterial dürfte es bis kurz nach der Jahrhundertwende

etwa ein Drittel der visitierten Klassen gewesen sein, der vom herkömmlichen Zeichenunterrichtslehrgang mehr oder weniger stark methodisch bzw. inhaltlich abwich. Die Einzelschule konnte sich hierbei als Organisations- und Handlungseinheit profitieren. Nachdem ganze Kollegien inzwischen eigene Lehrpläne entwickelt hatten, wobei in manchen Schulen reformorientierter und traditioneller Zeichenunterricht nebeneinander erteilt wurden und durch die Popularisierung neuer Ideen in Lehrerschaft und Öffentlichkeit unübersehbarer Reformdruck auf die OSB entstanden war, wurde der gesamte Prozess mit dem Hinweis auf einen neuen, bald zu erwartenden Lehrplan gleichsam eingefroren, so dass nach der Jahrhundertwende zunächst keine offiziellen Änderungen mehr vorgenommen wurden. Die intensiven Diskussionen in Öffentlichkeit und Synode scheinen die Behörde zwischen 1900 und 1911 eher in den lärmenden Status postdiskursiver Stagnation versetzt zu haben.

## 6. Die Entwicklung des Zeichenunterrichts im Königreich Bayern

Bei einer Zusammenschau der acht unterschiedlichen Bezirkslehrpläne mit ihren zahlreichen lokalen Derivaten und zieldifferenten Qualitätsstufungen und der Schul- und Visitationsberichte auf Bezirks-, Kreis- oder Ortsebene lassen sich vier Merkmale identifizieren:

- Erstens der gleichbleibend geringe Bezug zu zeitgenössischer kunstdidaktischer Theorie, wodurch wegen der offeneren Formulierung der Kreislehrpläne vor allem nach dem ministeriellen Verbot der (z.B. in Preussen verbindlichen) «Hamburger Methode» 1884/85 trotz des angestrebten homogenen Fundamentums ein deutlicher Zug zu methodischer Variabilität und materialer Vielfalt einsetzte. Der Oberpfälzer Lehrplan von 1907 etwa bietet ein bemerkenswertes Beispiel fruchtbarer Heterogenität (vgl. StABA, K 3 D II b 140 II).
- Zweitens die stets betonte durchgängige Orientierung an den Lebenswelten und Erfahrungen der Schüler bei der Auswahl der zeichnerischen Inhalte, die real im Unterricht präsent und «begreifbar» sein sollten. Aus verschiedenen Alltagsformen sollten, nach eher massvoll deduktiven Anfangsjahren, induktiv die abstrakten, allgemein definierten Formen (Gerade, Dreieck) erschlossen werden (vgl. HStAMü, MK 11910).
- Praxisorientierung erfolgte, zum dritten, unter dem pragmatisch-nüchternen Primat der Ökonomie und Professionspropädeutik, wofür etwa der ausgefeilte und progressive Lehrplan der Stadt Selb von 1909 paradigmatisch herangezogen werden kann, der einer Intensivierung des Zeichenunterrichts mit wirtschaftlichen Argumenten die notwendige Plausibilität verlieh. Ähnliches gilt für andere oberfränkische Kleinstädte wie Michelau und Kulmbach, deren Manufaktu-

ren nach gut ausgebildeten Zeichnern verlangten (StABA, K3 D II b 3555). Die Schulung von Auge und Hand im Dienste stringenter Berufszurüstung zieht sich zudem durch beinahe alle Zielformulierungen der bayerischen Lehrpläne spätestens seit den 1890er-Jahren.

- Viertens wandelte sich der Zeichenunterricht von einem lediglich freiwillig und beinahe willkürlich erteilten (z.B. in Ober- und Mittelfranken und Schwaben 1877, Oberbayern 1890) zum obligatorischen Schulfach, wobei die Lehrpläne zwischen ein- und mehrklassigen Schulen qualitativ deutlich differierten.

## 7. Versuch einer komparatorischen Zusammenschau

Weder für Hamburg noch für einen der bayerischen Regierungsbezirke lässt sich eine flächendeckende Umgestaltung des Zeichenunterrichts postulieren, wobei in Bayern die Vorreiterfunktion der Metropolen grundsätzlich bestehen bleibt. Allerdings finden sich auch in kleineren Kommunen immer wieder dezidiert liberale und ambitionierte Lehrpläne, wohingegen sich die ausgesprochenen Landschulen von der Reformentwicklung mit dem Verweis auf ihre schwierige Gesamtsituation teilweise bewusst abkoppelten.

Den Emanzipationsbestrebungen des Faches kann insgesamt Erfolg attestiert werden, auch wenn die Harmonisierungs- und Aspirationsversuche der Schulaufsichtsbehörden zu dieser offiziellen Standardisierung sicherlich ihren Teil beigetragen haben dürften. Wo die organisatorischen, räumlichen und personellen Verhältnisse es zuliessen, war auch in den bayerischen Landschulen ein Mindestniveau an zeichnerischer Grundausbildung vorgeschrieben (vgl. etwa StALa, 164/2, 1156).

Zumindest an den überlieferten Stundenbeispielen wird auch ersichtlich, dass neben den neuen, eher induktiv arbeitenden Methoden und vielfältigen Materialien auch das abstrakte und unscharfe Prinzip der Kindorientierung bei den Lehrkräften in der Praxis durchaus eine gestalterische Relevanz erhielt und Unterrichtsinhalte erlebnisbetont, ganzheitlich und in lebhaften Gesprächen aus der täglichen Erfahrungswelt entwickelt wurden.

Unter den anskizzierten, denkbar divergenten Rahmenbedingungen zwischen Hamburg und Bayern erstaunen weniger die Unterschiede als die Gemeinsamkeiten der Entwicklung. Ganz generell kann festgehalten werden, dass sich Ziel und Richtung der Reformen weitgehend ähnelten, während Verlauf und Progression erhebliche Divergenzen erkennen lassen.

### 7.1. Ausdrucksfähigkeit statt manuelle Reproduktion

Das anfängliche Kardinalziel der korrekten Wiedergabe einfacher Erscheinungen unter der Prämissen grösstmöglicher Fehlerlosigkeit wurde durch eine

Höherbewertung der kindlichen Schöpferkraft und des Zeichnens aus der Vorstellung zumindest ergänzt, wenn nicht ersetzt (Abb. 2). «Aus einem technischen Fach, das die manuellen Fertigkeiten bevorzugte, ist er [der Zeichenunterricht, JJ] der Ort geworden, an dem die Ausdrucksfähigkeit der Kinder die liebenvollste Pflege findet» (Pädagogische Reform 1909, Nr. 22). Bei der Bewertung der offiziellen Lehr- und Stoffpläne und ihres Zielkanons müssen hinsichtlich ihrer Effizienz allerdings klare Abstriche gemacht werden. Zudem wurde in der heterogenen Schullandschaft Bayerns die Folgenlosigkeit eines amtlichen Lehrganges häufig von vorne herein mit einbezogen, während die Hamburger Schulaufsichtsbehörden auf die offensichtlichen Realisierungsprobleme und eigenmächtigen Abweichungen durch die Lehrerschaft zumindest konsterniert reagierten.

### 7.2. Ökonomie als teleologischer Fixpunkt

Als weiteres gemeinsames Ziel wurde zweifellos die Ausrichtung an volkswirtschaftlichen und berufsvorbereitenden Interessen beibehalten, das sich allerdings in Bayern von Anfang an unverhohlen und teilweise mit zentralem Geltungsanspruch formuliert fand, wohingegen es in Hamburg auf Lehrplanebene lediglich eher implizit mitgenannt erschien. Die Forderung von Industrie, Handwerk und Kunstgewerbe nach ausgebildeten Zeichnern gewann in der Aufspaltung des Faches in Freihand- und Linearzeichnen ihre unterrichtsorganisatorische Form (z.B. in Niederbayern 1907; Schwaben 1905). Die sich an die Volksschule zeitlich anschliessenden Bildungsinstitutionen, also die Gewerbeschule in Hamburg und die Fortbildungsschulen in Bayern, hatten hierfür ihren ganzen Einfluss geltend gemacht.

### 7.3. Konstanz und Synchronität

Bei einer weitgehenden Übereinstimmung in der Zielsetzung präsentierte sich die bayerische Entwicklung insgesamt wesentlich konstanter, der asynchrone Wechsel von Progression und Restauration, der den Hamburger Reformverlauf zwischen 1893 und 1911 nachhaltig prägte, fehlt hier weitgehend. Dies dürfte zum einen in der engen Abstimmung der einzelnen Regierungsbezirke begründet sein, zum andern sicherlich auch in dem insgesamt eher gemäschlichen Reformtempo des Königreichs. Eine weitere Ursache könnte auch in der einfachen Tatsache gesehen werden, dass die bayerischen Rahmenlehrpläne meist einen so grossen Gestaltungsspielraum liessen, dass die lokale Ausgestaltung variierte. Eine zentrale Anordnung wie in Hamburg konnte möglicherweise leichter eine Gegenreaktion wie beispielsweise den Zusammenschluss der *Freunde der Hamburger Zeichenunterrichtsmethode* provozieren.

## 7.4. Organisationsformen und personale Konjugation

Bei der Überarbeitung oder Neukonzipierung von Lehrplänen erwiesen sich in beiden Reichsgebieten kleinere, untrennbar mit dem Engagement und der Gestaltungskraft einzelner Lehrer oder Schulaufsichtsbeamter verbundene Organisationsformen als handlungsfähig. Während in Hamburg Einzelschulen zu reformtragenden Einheiten wurden, präsentierte sich in Bayern eher die Kommunen oder Landkreise als autonome pädagogische Monaden, die in eigener Verantwortung lokale und mikrokonzeptionelle Bildungsreformen in Angriff zu nehmen vermochten.

## 7.5. Unterrichtsstoffe, Materialien und Methoden

In beiden Reichsgebieten vollzog sich eine deutliche Abkehr von mehr oder weniger abstrakt vorgegebenen, aus geometrischen Regelsätzen deduzierbaren Formen hin zu Alltagsgegenständen aus der kindlichen Lebenswelt, die unter Betonung von Schaffensfreude und Darstellungslust dargestellt wurden; vergleichbar ist auch die Ablösung des lange alleine dominierenden Bleifeder-Zeichnens durch eine Vielzahl alternativer Techniken wie Aquarellieren, Tuschen, Kneten oder Malen mit Kreide, Kohle und Buntstiften.<sup>1</sup>

## 8. Generalia

**A**ls Quintessenz der vorliegenden Befunde und ihrer Analyse bieten sich zwei wenig spektakuläre Erkenntnisse an:

- Zum einen ist eine eindeutig reformfördernde Schulstruktur kaum zu identifizieren: Weder die entschlossene Progressivität und zentrale Regelungspotenz der Hamburger OSB noch die mikroföderale, heterogene und zögerliche bayerische Zeichenreform zeitigten durchschlagende Ergebnisse. Auch eine betont liberale Regelung, wie in Hamburg nach der Jahrhundertwende und in den meisten bayerischen Bezirken schon vorher üblich, scheint nur begrenztes Reformpotential freigesetzt zu haben. Der Gestaltungsspielraum auf lokaler Ebene blieb für die Mehrzahl der betroffenen Lehrer zunächst ein unterrichtliches Vakuum, das nur bei einem Zusammentreffen günstiger Bedingungen mit innovativen und anspruchsvollen Inhalten gefüllt werden konnte. Inwieweit dies ein zeittypisches Phänomen in einer autokratischen Epoche darstellt oder auf Schulentwicklung generalisiert werden kann, bleibt zu klären. Im letzteren Falle wäre eine Intensivierung der Relevanzdebatte über alle von oben initiierten schulstrukturellen Massnahmen und jede Reform via Lehrplan oder Dienstvorschrift die Konsequenz.

- Zum anderen scheinen jedoch für den Erfolg der Unterrichtsreformen, neben den erwähnten volkswirtschaftlichen Pressionen, die kommunikativen Möglichkeiten der Lehrkräfte und Lehrplangestalter deutlichen Einfluss ausgeübt zu haben. Dafür sprechen die Ergebnisse der städtischen Schulen mit grösseren Kollegien, Möglichkeiten der Fortbildung, zudem die immer wieder belegten Informationsreisen ausgewählter Lehrkräfte zu beispielhaften Schulen mit der Chance eines pädagogischen Austausches. Gerade die Diskussion wissenschaftlicher Positionen in pädagogischen Publikationsorganen wie der *Pädagogischen Reform* oder den bayerischen *Schulanzeigern* ermöglichte den Kontakt mit unterrichtlichen Neuansätzen und zog nach einer mehr oder weniger langen Inkubationszeit Bewegungen bis auf Lehrplanebene nach sich. Diesem multiplen Reformdruck scheint auch eine restriktive Schuladministration kaum dauerhaft standhalten zu können. Es kann, so sei dem zeitgenössischen Betrachter Moritz Reichel posthum zugestimmt, ab einem gewissen Verbreitungsgrad «für durchaus nutzlos [gelten, JJ], sich auftretenden Meinungen entgegenzustellen» (HStA HH, 361–2 V, OSB V 667 b, Bd 2).

1 Zur Frage der unterrichtspraktischen Realisierung für die zeitgenössischen Kunstpädagogen siehe auch etwa bei Richter 1909, S. 152.

2 Ipfling verweist auf ganz grundsätzliche Probleme «philosophisch-historisch-hermeneutisch» orientierter Schulgeschichte, die er, in Anlehnung an Nietzsches antiquarischen, monumentalistischen und kritischen Umgang einer Aufgabentrioika unterstellt. «Geht es um das penible Sammeln von Fakten und Gegenständen oder geht es darum, sich von den grossen Alten begeistern zu lassen oder um Anlässe für das kritische Nachdenken über das Heute? Oder geht es vielleicht sogar um alle drei?» (Ipfling 1997, S. 9).

3 Vgl. zum Epochencharakter der Reformpädagogik v.a. Oelkers 1989, ebenso Böhm/Oelkers 1995, S. 9ff., daneben Oelkers 1993, S. 92–95; zur grundsätzlichen Abgrenzung und Binnenstrukturierung des zweiten deutschen Kaiserreiches siehe auch die Vorschläge und Anregungen bei Berg/Herrmann 1991, S. 1–3.

4 «Es ist wie ein geschichtliches Gesetz, dass das neue Lebensgefühl und der neue schöpferische Gestaltungswille einer Zeit sich zunächst in der Kunst offenbaren und es die neuen ästhetischen Erfahrungen sind, die das Erleben von starr gewordenen alten Formen wieder frei machen. Das gilt für die Renaissance wie für den Sturm und Drang» (Nohl 1949, S. 38).

5 Auf die einseitig positive Rezeptionsgeschichte von Blinkmann (1930) über Milberg (1970) und Rödler (1987) bis zu O'Callaghan (1997) sei hingewiesen.

6 So schreibt Karstädt bereits 1919 Hamburg wegbereitende Couragiertheit zu: «Der freieste Stadtstaat der Welt hat dem Mut zum Pfadsuchen und ... auch zum Irren volle Freiheit gewährt» (Karstädt 1925, S. 18).

7 Lange spricht davon, dass «die Bewegung ... zuerst einzsetzte – es war vor etwa 14 Jahren und zwar gleichzeitig an verschiedenen Stellen – da handelte es sich vor allen Dingen um einen Kampf gegen die bestehenden ... verknöcherten Formen des Kunstuunterrichts» (Lange 1902, S. 22).

### Archivalien

- Hauptstaatsarchiv der Freien und Hansestadt Hamburg (HStAHH, 361–2 V, OSB V, 667 b, Bd. 2)  
 Hauptstaatsarchiv München (HStAMÜ MK 11910)  
 Staatsarchiv Bamberg (StABA, K 3 D II b 3555, K 3 D II b 140 II)  
 Staatsarchiv Landshut (StALa, 164/2, 1156)

### Literatur

- Baumgarten, Fritz: Nachklänge zum Dresdener Kunsterziehungstag. In: Neue Jahrbücher für Pädagogik, 6. Jg. Bernhard Garth (Hrsg.). Leipzig 1903, S. 6–9  
 Berg, Christa (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band IV: 1870–1918. München 1991  
 Berg, Christa/Herrmann, Ulrich: Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreiches 1870–1918. In: Berg 1991, S. 3–56  
 Blinkmann, Th.: Die öffentliche Volksschule in Hamburg in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Hamburg 1930  
 Brandt, Hartwig: Motive der Kunsterziehung und der Kunsterbebewegung. Würzburg 1981  
 Böhm, Winfried (Hrsg.): Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik. Würzburg 1993  
 Böhm, Winfried: Was heisst und zu welchem Ende studiert man die Geschichte der (Reform-)Pädagogik. In: Böhm/Oelkers 1995, S. 9–21  
 Böhm, Winfried/Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik kontrovers. Würzburg 1995  
 Eid, Klaus/Langer, Michael/Ruprecht, Hakon: Grundlagen des Kunstunterrichts. Paderborn 1982  
 Flitner, Andreas: Reform der Erziehung. München 1996  
 Gurlitt, Ludwig: Der Deutsche und sein Vaterland. Berlin 1902  
 Hamann, Bruno: Geschichte des Schulwesens. Bad Heilbrunn/Obb 1986  
 Harth-Peter, Waltraud: «Schnee vom vergangenen Jahrhundert?» Zur Aktualität der Reformpädagogik heute. In: Böhm 1993, S. 11–28  
 Hartlaub, Gustav F.: Der Genius im Kinde. Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder, zusammengestellt und eingeleitet von Gustav F. Hartlaub. Breslau 1922  
 Heinig, Peter: Kunstunterricht. Bad Heilbrunn 1981  
 Ipfling, Heinz-Jürgen: Warum Schulmuseum? In: Bayerische Schule 1/1997, S. 8–12  
 Karstädt, Otto (Hrsg.): Methodische Strömungen der Gegenwart (1919). Langensalza 1925  
 Kerschensteiner, Georg: Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Neue Ergebnisse auf Grund neuer Untersuchungen. München 1905  
 Kriss-Rettenbeck, Lenz/Liedtke, Max (Hrsg.): Regionale Schulentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 1984  
 Kuhlemann, Frank-Michael: Tradition und Innovation. Zum Wandel des niederen Bildungssektors in Preussen 1790–1918. In: Historische Kommission der DGfE, Jahrbuch für historische Bildungsforschung, Band 1. Weinheim/München 1993, S. 41–68  
 Kuhlmann, Fritz: Bausteine zu neuen Wegen des Zeichenunterrichts. Heft I: Das Pinselzeichnen. Heft II: Das Gedächtniszzeichnen. Dresden [1904]  
 Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901. Leipzig 1902  
 Langbehn, Julius: Rembrandt als Erzieher (1889). Leipzig 1891. In: Lorenzen 1966, S. 7–17  
 Lange, Konrad: Das Wesen der künstlerischen Erziehung. Leipzig 1902. In: Lorenzen 1966, S. 21–26  
 Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogik und Geschichte. Weinheim 1993  
 Lichtwark, Alfred: Einleitung zu den Versuchen und Ergebnissen der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. Hamburg 1901  
 Lorenzen, Hermann (Hrsg.): Die Kunsterziehungsbewegung. Bad Heilbrunn/Obb. 1966  
 Milberg, Hildegard: Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft. Die politischen und sozialen Aspekte der Schulreform in Hamburg 1890–1935. Hamburg 1970  
 Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt 1949  
 O'Callaghan, Patricia: Reformpädagogische Praxis 1900–1914. Weinheim 1997  
 Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmen geschichte. München 1989  
 Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik – Epochenbehauptungen, Modernisierungen, Dauerprobleme. In: Historische Kommission der DGfE (Hrsg.): Jahrbuch für historische Bildungsforschung, Band 1. Weinheim/München 1993, S. 91–108  
 Pädagogische Reform. Zugleich Organ der «Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung» und der «Hamburger-Lehrmittel-Ausstellung». Hamburg 1909  
 Reble, Albert: Einflüsse der reformpädagogischen Bewegung auf das höhere Schulwesen und die Volksschule in Bayern. In: Kriss-Rettenbeck/Liedtke 1984, S. 242–260  
 Reiss, Wolfgang A.: Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Weinheim/Basel 1981  
 Rennhofer, Maria: Kunstzeitschriften der Jahrhundertwende. Augsburg 1997  
 Richter, Johannes: Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens. Leipzig 1909  
 Richter, Hans-Günther: Geschichte der Kunstdidaktik. Düsseldorf 1981  
 Rodehäuser, Franz: Epochen der Grundschulgeschichte. Bochum 1992  
 Rödler, Klaus: Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919–1933. Weinheim/München 1987  
 Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf 1986  
 Weber, Gert: Kunsterziehung Gestern, Heute, Morgen auch. Ravensburg 1964