

SWB Kommentare 6

Objekttyp: **AssociationNews**

Zeitschrift: **Das Werk : Architektur und Kunst = L'oeuvre : architecture et art**

Band (Jahr): **55 (1968)**

Heft 8: **Industrialisiertes Bauen**

PDF erstellt am: **19.04.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Herausgegeben vom
Schweizerischen Werkbund

Nr. 6 August 1968

Redaktion:
Dr. Antonio Hernandez
Leimenstraße 7, 4000 Basel

Badener Tagung des Schweizerischen Werkbundes zum Reformplan der Kunstgewerbeschule Zürich

Am 8. Juni 1968 führte der Schweizerische Werkbund eine Tagung in Baden durch. Sie war der Darstellung und der Diskussion des Expertenberichtes zur Reform der Kunstgewerbeschule Zürich gewidmet. Das Programm enthielt Ansprachen der Herren Nationalrat Dr. A. Schmid, Erziehungsdirektor des Kantons Aargau; Peter F. Althaus, Konservator, Luzern; Victor N. Cohen, Gockhausen/Zürich; Dr. Lucius Burckhardt, Basel; Peter Steiger, Zürich; Direktor Emil Ruder, Basel; Serge Stauffer, Zürich; R. E. Schindler, Biel.

Vorbereitet wurde die Veranstaltung durch Peter F. Althaus und Heiny Widmer. Sie übernahmen auch die Leitung der Gespräche.

Da Struktur und Inhalt des Expertenberichtes vom Januar 1967 nicht überall als genügend bekannt vorausgesetzt werden dürfen, sei hier in aller Kürze das Wesentlichste gegeben:

Das Projekt wurde in einer Arbeitsgemeinschaft, der die Herren Dr. M. Buchmann, Dr. L. Burckhardt, Victor N. Cohen und Peter Steiger angehörten, entwickelt. Das vorgeschlagene «Institut und Forum für Gestaltung» ist eine auf der Mittelschulebene angesiedelte Berufsschule, die jedoch nicht mit der Erteilung einer Matura abschließt, da dem Absolventen ja keine entsprechende Fakultät der Universität zur Verfügung stünde. Die Ausbildung dauert je nach Beruf 3 bis 6 Jahre, wobei das 6. Jahr bereits Hochschulcharakter hat (Art Direktor, Regisseur usw.). Das IFG schließt an das 10. Schuljahr an. Da die Volksschule aber nur über 9 Jahre verfügt, richtet das IFG ein sogenanntes Vorjahr ein. Dieses Vorjahr dient nicht nur der Erweiterung des Schulwissens und der Erleichterung der Berufswahl, sondern auch einem intensiven Zeichenunterricht. Anschließend kann der Schüler in eine der sechs Abteilungen des IFG aufgenommen werden. In den Abteilungen FFF (Foto – Film – Fernsehen), Design, Innenarchitektur, Mode, Graphik, Erziehung stehen 18 Berufe zur Wahl. (Diese Zahl 18 ist als vorläufig und jeder-

zeit veränderbar anzusehen.) Während der ganzen Dauer der Ausbildung steht dem Schüler, der den erhöhten Anforderungen nicht gewachsen ist, immer wieder die Möglichkeit offen, die Schule vorzeitig mit abgeschlossenem, entsprechendem Beruf zu verlassen.

Der «ideologische Kern» des IFG basiert auf einem «neuen Qualitätsbegriff» und einer klaren Standortsbestimmung der heutigen Schulen überhaupt. Der neue Qualitätsbegriff fordert eine «Optimierung aller Anforderungen, die an ein Produkt gestellt werden können». Entscheidend dürfte dabei sein, daß der Begriff des ästhetischen Verschleißes dem des materiellen Verschleißes gleichgesetzt wird. So wird die «unendliche Dauer, die ewige Haltbarkeit des Produktes» abgelöst durch eine vernünftige, den wirtschaftlichen und technologischen Gegebenheiten folgende, beschränkte Lebensdauer.

Zur Standortbestimmung der Schule:

Sie kann nicht losgelöst von allen Gegebenheiten im «ästhetischen Reservat» angesiedelt sein. Sie muß in stetem Kontakt mit der Realität und der fortschreitenden Entwicklung ihren Platz innerhalb der Bildungsstruktur ihn jederzeit neu bestimmen und einnehmen, ihre Verantwortung gegenüber dem Produktionsapparat klar erkennen. Der romantisch erhöhte Bruch zwischen Zivilisation und Kultur, wie er etwa an den aus dem 19. Jahrhundert stammenden humanistischen Schulen ins Bewußtsein gelegt wird, soll überwunden werden. Die Verfasser des Projekts erkennen die gesellschaftsverändernde und gesellschaftsbildende Kraft der Technik und rechnen mit ihr. In der emanzipierenden Wirkung auf die Massen sehen sie das Heraufsteigen eines neuen Humanismus, dessen Bejahung um so mehr an Bedeutung in der Erziehung gewinnt, als die technisch-zivilisatorische Entwicklung ja unwiderruflich ist.

Die pädagogische Konzeption stellt sich in einem System von drei Ebenen dar, die in je vier Etappen begangen werden. Auf der Ebene der *Bewußtseinsbildung* und *Bewußtseinsbildung* wird versucht, dem Schüler zur Erkenntnis der eigenen Welt, der eigenen Situation innerhalb der Umwelt und der Entwicklung zu verhelfen.

In der eigenen Persönlichkeitswerdung soll er diese Entwicklung nachvollziehen und sie in wacher, kritischer Haltung jederzeit in Frage stellen. Lehrer und Schüler sind Lernende und lernen das Umlernen, das Weiterlernen. «Das Institut macht die dialektische Bewegung der historischen Relativierung und der Gesellschaftskritik mit», sagt der Bericht und legt damit fest, was die neue Schule von der alten unterscheidet: Indem sie sich nicht einer endgültig determinierten ästhetischen Haltung und Schulung ausliefert, bleibt sie der Entwicklung offen und zeitigt die Kraft, Entwicklungen zu provozieren, zumindest aber am «Webstuhl der Zeit» zu bleiben.

Auf der Ebene des Planens werden die Fähigkeiten zu einem systematischen, pragmatischen und planenden Vorgehen sowie die Grundlagen zu einer «Entscheidungslogik» entwickelt. Der ganze Gestaltungsprozeß soll ins helle Licht des Bewußtseins gerückt und jede Entscheidung auf Grund aller bekannten, rational manipulierbaren Kriterien getroffen werden.

Die künftigen Gestalter sollen also im dialektischen Spiel ihre Kräfte aktivieren und erkennen lernen. Wenn der Bericht an einer bestimmten Stelle die «Korrektur des persönlichen Einfalls am allgemeinen Wissen und an der Erfahrung» fordert, so zeigt dies an, daß hier ein unkontrollierbarer, maßstabloser «Geniekult» in die Schranken gefordert wird.

Auf der Ebene des Realisierens werden nun die erworbenen, arbeitsmethodischen, geistigen und praktischen Fähigkeiten erprobt und in praxisnahen Aufgabenstellungen zu bewältigen versucht. Unter dem höheren Licht dieser gewissermaßen «pädagogischen Verfassungsbestimmungen» entfalten sich nun die einzelnen Berufsbilder und ordnen sich in «Unterrichtszonen». Diese Zonen sind:

1. Allgemeine Gestaltungslehre
2. Abteilungskurse
3. Berufsatelier
4. Seminarien
5. Werkstatt
6. Gruppenarbeit

Von allen diesen Zonen verdient die der allgemeinen Gestaltungslehre besondere Aufmerksamkeit.

Der Bericht sagt, daß «sie das IFG charakterisiere und verbinde». Nun glaube man nicht, daß hierunter etwa die Bildung eines bestimmten «Schulstils» zu verstehen wäre. Vielmehr will diese Lehre, die abrückt von einer bloß auf das Ästhetische gerichteten Schulung, die Gestaltungsarbeit mit den Belangen der Arbeitsmethode, der Ästhetik, der Psychologie, der Ergonomie, der visuellen Kommunikation, ja der allgemeinen Wirtschaft und der Gesellschaft in Zusammenhang bringen.

Wenn sich der so ausgebildete Gestalter, im Vertrauen auf sein «besseres Wissen», auf die Seite des Produzenten begibt und mit ihm die längst fällige Symbiose eingeht, besteht eine gewisse Gewähr dafür, daß er als vollwertiger Partner genommen wird, die Entwicklung und Produktion mitbestimmen, eben gestalten kann.

Diese kurze Darstellung mag zeigen, wie sehr sich die Verfasser des Expertenberichtes um eine klare Standortbestimmung der heutigen Gesellschaft und um die enge Verflechtung von Schule, Gesellschaft und Produktionsapparat bemühen. An der Tagung selbst stellte Dr. Lucius Burckhardt den ideologischen Kern, die «Verfassungsbestimmungen», der Schule dar, während Victor N. Cohen und Peter Steiger sich zu den organisatorischen und strukturellen Problemen äußerten.

Eingeleitet wurde die Tagung durch eine Ansprache des aargauischen Erziehungsdirektors, der mit bemerkenswerter Klarheit das Verhältnis von «Schule und Gesellschaft» darlegte. Nationalrat Dr. A. Schmid führte unter anderm aus: «Die Entwicklung der Technik hat, dem Schwung ihrer Eigengesetzlichkeit folgend, die Strukturen unserer Gesellschaft nachhaltig beeinflußt und verändert... Der Schnellzug der Technik hat uns in ein anderes Land getragen, auch wenn wir uns dabei nicht von der Stelle rührten... Es scheint festzustehen, daß unsere von der Technik geprägte Umwelt nur noch von einer Gesellschaft bewältigt werden kann, die wir mit dem Ausdruck 'Bildungsgesellschaft' bezeichnen. In einer solchen Gesellschaft ist das zur Verfügung stehende Schulsystem entscheidend für Wohl und Weh des Einzelmenschen wie der Gemeinschaft... Es hat sich dabei erwiesen, daß jener Bildungsbegriff, den wir aus dem 19. Jahrhundert mehr oder weniger unbesehen übernommen haben, den heutigen Anforderungen nicht mehr zu genügen vermag.» Dr. Schmid schloß seine Ausführungen mit dem Wunsche, es möchten «einige liebgewordene Vorurteile über Bord geworfen werden» und in diesem Sinne «mögen die Kunstgewerbeschulen als die am wenigsten mit Tradition be-

lasteten Schulen» als Pioniere vorangehen.

Mit seiner Darstellung hatte Dr. Schmid unaufgefordert und ungewollt die «Verfassungsbestimmungen» des IFG vorweggenommen. Es schien aber auch, als ob er mit seiner Feststellung, «für den Menschen ist es offenbar mit großen Schwierigkeiten verbunden, eine Umweltsveränderung zu realisieren, sofern diese nicht mit einer geographischen Bewegung verbunden ist» den tieferen Grund des Unbehagens zutage gefördert habe, das viele Kritiker des Projektes zeigten. Die heutige Lage und die Funktion der Kunstgewerbeschule ist nicht eine Erfindung der Experten; die Verfasser versuchen ja nur, einen bereits eingetretenen Zustand zu analysieren. Sie stellen ihn mit geeigneten Mitteln dar und zeigen seine Auswirkungen auf die Struktur, die Gestalt einer Schule, wobei sie allerdings die Begriffe «freie Wirtschaft» und «Verbrauchergesellschaft» als mehr oder weniger gegeben betrachten. Richtig ist jedoch sicher die Feststellung, daß man der Intellektualisierung des täglichen Lebens nur mit einer Intellektualisierung der Schulen begegnen kann.

Die erste Hälfte der Tagung ist damit skizziert. Es bleibt beizufügen, daß Peter F. Althaus in seinem Einführungswort die Gedanken und Absichten der Tagungsleiter darstellte und die Akzente einer möglichen Diskussion setzte. Er betonte die Notwendigkeit einer von Anfang an kritischen Vermittlung des Wissens.

Die nur zögernd einsetzende Diskussion am Vormittag brachte keine neuen Aspekte. Die Zuhörer versuchten sich wohl vorerst über das Gebotene Klarheit zu verschaffen, um Ansätze und Argumente der Kritik zu finden.

Der Nachmittag brachte die drei Referate von Serge Stauffer, Lehrer an der Kunstgewerbeschule Zürich, Direktor Emil Ruder, Basel, und Rudolf Emil Schindler, Vorsteher der Kunstgewerbeschule Biel. Als erster trat Stauffer vor das Publikum. In einer kurzen Einleitung umschrieb er das Wesen des modernen Künstlers als das eines Forschers und nicht eines Vollenders und wies zugleich auf die verschiedenen Methoden der Forschung im Bereich dessen, was wir Kunst nennen, hin: konzentrierte Forschung im Geiste der Geometrie, dezentrierte Forschung im Bereich des Zufalls und seiner Erscheinungsformen. Dann zeigte Stauffer eine Filmskizze von Fredi Murer, brachte eine Musik von Robert Ashley zu Gehör und bot als letztes einen Querschnitt durch die zeitgenössische Kunst in 35 Diapositiven. Stauffers Darbietung war sehr anregend, gut gebaut und abgestimmt, oft trefflich kommentiert. Sie

sollte zeigen, wie sein Unterricht im Prinzip aufgebaut ist und welche öf-fnende Wirkung er dieser Art von Vorgehen zuschreibt. Ohne Zweifel brachte sein Beitrag auch die etwas zähflüssige Masse der Versammelten in Bewegung, im besonderen schufen die in regelmäßig wiederkehrenden und in ein weiträumiges Nichts von elektronisch erzeugten Geräuschen fallenden Worte des Sprechers in Ashleys «She was a visitor» eine fruchtbare Spannung.

Stauffers Referat warf sogleich die Frage nach der Integration eines solchen Vorgehens in das vorliegende Konzept auf. Es ist verständlich, daß die zwar ausgedehnte, aber notwendige Darstellung der «Verfassungsbestimmungen» da und dort den Eindruck einer allzu großen Überblendung der eigentlich schöpferischen Aspekte des Unterrichts durch rein wirtschaftliche Überlegungen erwecken könnte. Es dürfte aber außer jedem Zweifel stehen, daß Lehrerpersönlichkeiten, die in jener von Stauffer demonstrierten offenen Bereitschaft der Gegenwart gegenüber unterrichten, innerhalb der IFG ihre Aufgaben fänden. Wie immer wieder, so auch in der anschließenden Diskussion trat das tragische Mißverständnis über den «ideologischen Kern» zutage. Die Architektin Lisbeth Sachs nannte das Projekt ein utilitaristisches und zitierte aus Schillers «Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen», in der Meinung, Schillers Glaube an den «ästhetischen Staat» gelte auch heute noch, trotz der Einschränkung, die Schiller im 27. und letzten Brief macht: man möchte diesen Staat wohl nur «in einigen wenigen auserlesenen Zirkeln finden, wo nicht die geistlose Nachahmung fremder Sitten, sondern eigene schöne Natur das Betragen lenkt...».

Mit dem nächsten Referat stellte Direktor Emil Ruder, Basel, ein von einem Ausschuß der Lehrerschaft unter seiner Leitung erarbeitetes Konzept vor. Es knüpft an die bestehenden Verhältnisse in Basel an (in breiterer Ausführlichkeit soll es an einem im Herbst stattfindenden Basler Symposium der Allgemeinen Gewerbeschule dargelegt werden). Er teilte vorerst mit, daß die Konferenz der Kunstgewerbeschuldirektoren beschlossen habe, die bestehenden Schulen in «Schulen für Gestaltung» umzubenennen.

Im jetzigen Aufbau besteht die Basler Schule aus einer Grundschulungs-, einer Ausbildungs- und einer Weiterbildungsphase. Die Lehrer unterrichten an allen drei Stufen. Der Stufe des Vorkurses folgen 6 Ausbildungsklassen:

Gebrauchsgraphik

Textil

Zeichenlehrer

Innenausbau

Freie Gestaltung (ehemalige Malklasse)

Bildhauer

Die Weiterbildungsphase umfaßt 3 Abteilungen.

Ruder fordert eine pädagogisch-methodische Grundhaltung, die er in 11 Punkten wie folgt umschreibt:

1. Skepsis gegenüber dem Programm
2. Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit
3. Veränderter Qualitätsbegriff
4. Neuer Gestaltungsbegriff
5. Bedeutung des Wandels
6. Herstellen der Bezüge
7. Polarität des Denkens
8. Abbau des Schülerarbeitenkultes
9. Bedeutung des Experimentes
10. Materialien und Techniken als form-schöpferische Kräfte
11. Bedeutung des Lehrkörpers.

Ruder forderte dann ein koordiniertes Vorgehen der Kunstgewerbeschulen in der Schweiz, die Schaffung von Schwerpunkten an den einzelnen Schulen und die Vereinheitlichung von Eintrittsalter und Abschlußprüfungen.

Er verwahrte sich gegen eine allfällige «schweizerische Spitzenschule», zu der die anderen Schulen nur noch Zubringerdienst zu leisten hätten. Ruder hält also an der bisher geübten Praxis der Trennung in Vorkurs und eigentliche Berufsausbildung fest und spricht einer Vereinigung der Ausbildungsstufen bis zur Hochschulstufe unter einem Dache und unter Einbezug einer Abteilung «Freie Kunst» das Wort. In seinen methodisch-pädagogischen Forderungen deckt er sich zum Teil mit dem Expertenbericht zur Reform der Kunstgewerbeschule Zürich, zum Teil sieht er Gegensätze. Er bezweifelt die Möglichkeit, Gestaltungsprozesse bewußt formulieren und systematisieren zu können. In einer allzu weit gehenden Bewußtheit des Tuns sieht Direktor Ruder eine Gefahr für den schöpferischen Menschen.

Im letzten Referat der Reihe endlich ging R. E. Schindler von einer Kritik des ideologischen Kerns des Berichtes aus. Er sieht in der Feststellung «das Institut muß die Überzeugung wecken, daß der zivilisatorische Fortschritt auch die kulturelle Emanzipation der Gesamtbevölkerung mit sich bringt und insofern ein Humanismus sei» (siehe Expertenbericht, Seite 18) eine unzumutbare Beschränkung der Lehrfreiheit und eine «systematische Erziehung zum opportunistischen Fortschrittsglauben und zu materiellem Opportunismus».

Zum Berufsbild des Graphikers, wie es der Bericht zeigt, stellte Schindler fest, «daß gewisse Stellen im Ausbildungsprogramm das berufliche Können des

Graphikers zu limitieren und zu bagatellisieren versuchen. Das neue Programm verkennt die Würde des Kreativen und die nie endende Anstrengung in der Aneignung der Mittel dazu.»

Im letzten Teil seines Referates ging er dann auf die Stellung der gestalterischen Berufe und ihrer Ausbildungsstätten innerhalb der Gesellschaft ein. Er bedauert, daß im neuen Bundesgesetz über die berufliche Ausbildung die Kunstgewerbeschulen und die Gewerbeschulen gleichgestellt werden. Die offizielle Einschätzung der Gestalterschulen spiegle sich etwa in der Verordnung zum Bundesgesetz vom 30. März 1965, worin Lehrwerkstätten, Schulen in Anstalten und Heimen sowie die Gestalterschulen in einen Topf geworfen werden.

Er fordert dann, daß neben den bestehenden Bildungshierarchien (Gymnasium – Hochschule, Technikum HTL-ETH) eine dritte aufgebaut werde, die vom Gewerbeschulniveau über die Mittelschule für Gestaltung zur Hochschule für Gestaltung führe.

Damit war die Reihe der Referate abgeschlossen. Es bleibt uns, über die zwischen den Referaten stattgefundenen Diskussionen zu berichten. Die oft gemachte Feststellung, daß eine echte Diskussion nur dann zustande kommen kann, wenn hüben und drüben gründliche Kenntnisse, ein ähnlich gelagertes Begriffsinstrumentarium vorliegen bei noch so divergierenden Ansichten, bestätigte sich auch in diesem Falle. Neben einigen Anregungen wie die Gfellers, der im Namen des BSR die Lehrenden aufforderte, durch Besuche sich den notwendigen, immerwährenden Kontakt mit der praktischen Entwicklung zu schaffen, ergaben sich hauptsächlich Reibungsflächen in der Auseinandersetzung um den «ideologischen Kern». Bally brachte das Problem des Meister-Lehrlings-Verhältnisses zur Sprache. Cohen wies darauf hin, daß die Zahl guter Lehrstellen immer geringer werde und die Schule wohl oder übel die ganze Lehre zu übernehmen habe (eine Entwicklung übrigens, die sich in breitem Ausmaße in fast allen Berufen abzeichnet). Ein grundsätzliches Problem stelle sich im Anschluß an das Referat von Stauffer, nämlich die Frage nach dem Platz, den die «freie Kunst» innerhalb einer Gestalterschule einzunehmen habe. Immer wieder wurde auf die Rolle der freien Kunst als Promotor der angewandten hingewiesen und eine Abteilung für «freie Kunst» als Kopf der Schule gefordert. Es stellt sich aber doch die Frage, ob nicht Kunst zu ihrer freien, intensiven Entwicklung und Entfaltung doch anderer Methoden und Denkweisen bedarf, als sie die sogenannte «Gestaltung» fordert. Der Künstler ist nicht einfach der Vollender etwa

des Graphikers, des Gestalters im angewandten Bereiche. Die in unserem Lande bisher übliche enge Verknüpfung von angewandter und freier Kunst sowohl in der Ausbildung als auch im Beruf mag vielleicht der Schweizer Graphik wohl bekommen sein, der freien Kunst hat sie als retardierendes Moment doch eher unerwünschte Zügel angelegt. Es ist daher verständlich, daß das IFG keine eigentliche Abteilung für freie Kunst kennt. Wäre es nicht der Kunst förderlicher, man würde sie in völlige Freiheit setzen und losgelöst von aller ästhetischer Determination als Wirklichkeitserforschung und als Gestaltsuche im weitesten Sinne des Wortes betreiben? Peter F. Althaus und Heiny Widmer forderten ja an der letzten Generalversammlung des SWB in Bern ein Institut, das sie als Umschlagplatz der Wirklichkeit, als Wirklichkeitserforschung bezeichneten. Es sollte nicht als isolierte Akademie verstanden werden, sondern als eine von allen Bindungen freie, da oder dort angegliederte Post-graduate-School. Direktor Dr. Mark Buchmann zeigte die Maßnahmen zu einem weiteren Vorgehen betreffend die Zürcher Kunstgewerbeschule auf. Ähnlich wie Professor Ess, der die Verhältnisse in der Tschechoslowakei als beispielhaft anführte, wies Buchmann mit Nachdruck darauf hin, daß eine Weiterbefolgung der Reformideen und Anregungen wünschenswert und notwendig seien. Hiestand empfahl die Bildung von Arbeitsgruppen, was vom Ersten Vorsitzenden, Peter Steiger, in seinem Schlußwort zugesichert wurde.

Als Ganzes hinterließ die Tagung den Eindruck, daß so oder so Umgestaltungen der Schulen fällig sind. Das Unbehagen über die unklaren Bereiche in der heutigen Ausbildung schimmerte hüben und drüben durch. Übereinstimmungen und Gegensätze sind angesichts der verschiedenen gelagerten Terminologien nicht leicht herauszuarbeiten. Hoffen wir, daß eine intensive Weiterarbeit an den Projekten die Klärung und Vertiefung bringen wird.

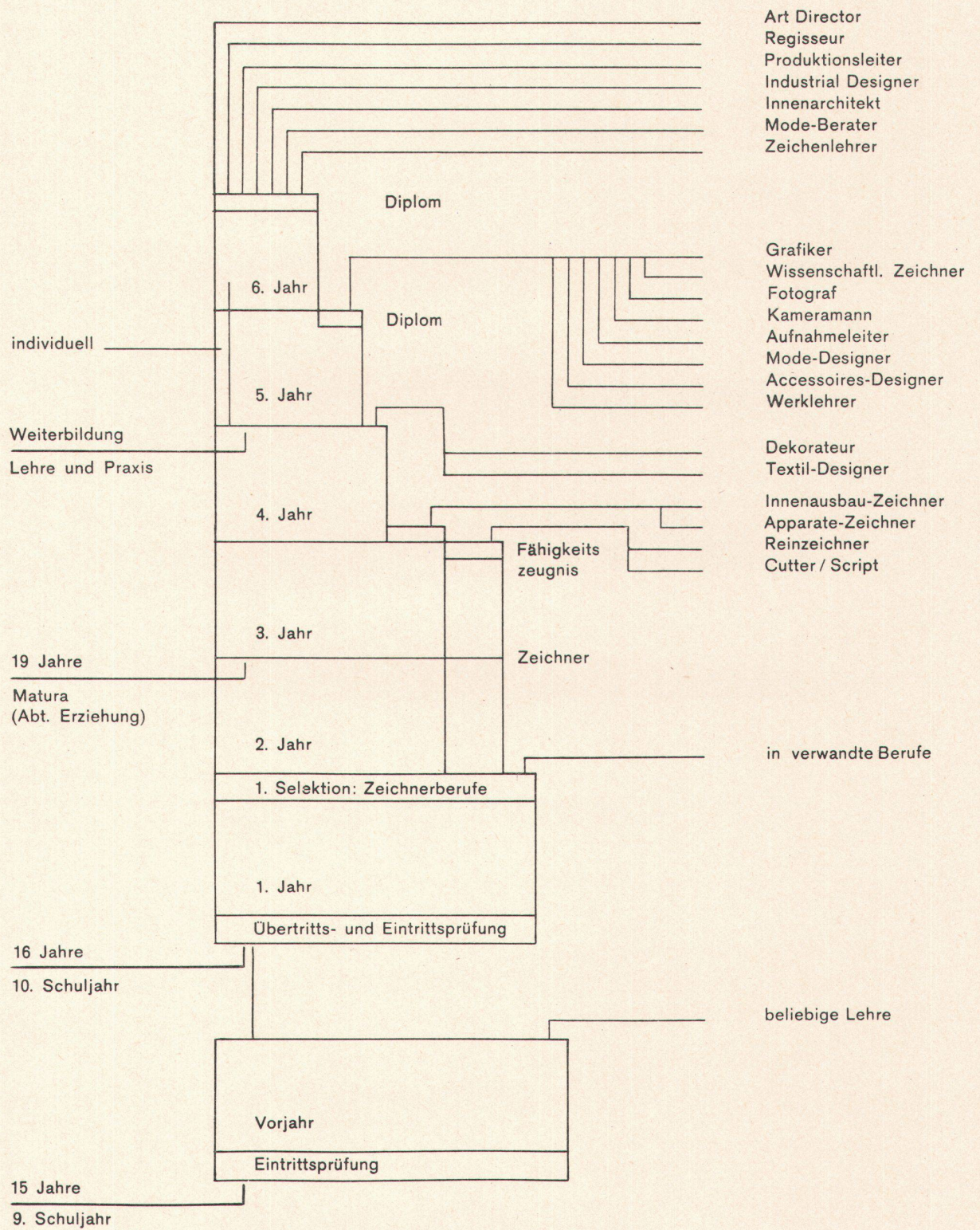
Zum Schluß bleibt übrig, der Stadt Baden und ihrem Stadtschreiber Dr. Rickenbach für die Gastfreundschaft zu danken.

Heiny Widmer

Eintritt

Ausbildung

Austritt



Betrachtung aus Anlaß der Suche nach Neuen Schulen der Gestaltung.

Wir Idioten!

Wie hinter fortgewehten Hüten,
so jagen wir Terminen nach.
Vor lauter Hast und Arbeitswüten,
liegt unser Innenleben brach.
Wir tragen Stoppuhren in den Westen
und gurgeln abends mit Kaffee.
Wir hetzen von Geschäft zu Festen
und denken stets im Exposé.
Wir rechnen in der Arbeitspause
und rauchen fünfzehn pro Termin,
und kommen meistens nur nach Hause,
um frische Wäsche anzuziehen.
Wir sind tagaus, tagein ein «Traber»
und sitzen kaum beim Essen still.
Wir merken, daß wir Herzen haben,
erst wenn die Pumpe nicht mehr will.
(Kästner)

Damit ist nicht nur die Betriebsamkeit an einer heutigen Hochschule charakterisiert – Zürichs «Studentischer Wochenkalender» hat das Gedicht kürzlich abgedruckt –, sondern vor allem diejenige unserer florierenden Industriegesellschaft. Der verstorbene Henry Ford hat zwar einmal gesagt: «Man glaubt allgemein, meine Tätigkeit sei die Fabrikation von Automobilen. Dem ist aber nicht so. Sie sind nur ein Nebenprodukt meiner Unternehmung, deren Aufgabe es ist, Männer zu bilden.» Ebenso würde Frank Lloyd Wright von seinem Büroraum der Johnson-Wax-Fabrik, der aus lauter hohen Betonsäulen mit tellerförmigen Kapitellen besteht, die, aneinandergereiht, Lichtsterne von oben einfallen lassen und so den Eindruck eines wohlgewachsenen Waldes ergeben, er würde nicht sagen, er hätte ihn entworfen, um der Firma ein «Image» zu geben im Sinne also der Propaganda, sondern man fühlt, daß der Raum so geschaffen wurde, damit auch die langweilige Arbeit wie die des Schreibmaschinenschreibens, wie die Büroarbeit überhaupt, in einer für den Menschen anziehenden, anregenden und wohltuenden Umgebung vor sich gehen könne, auf einem «Waldboden».

Tatsächlich stehen die Anmeldungen der Tippfräuleins Queue. – Beide, Ford wie Wright, verfolgten also, aus Intuition, ein ethisches Ziel, vielleicht auch ein kluges? Denn Menschen, die sich so fühlen, wie es Kästner beschreibt, werden, wenn sie jung sind, etwas aus dunklem Drang unternehmen, etwas Anarchisches für ihr brachliegendes Innere. Ältere Menschen werden unzufrieden und mit der Zeit weniger leistungsfähig sein.

Eine *Schule für Gestaltung* steht in Beziehung zu unserem Produktions- und Konsumapparat, in Beziehung auch zu den Menschen darin. Von mancher Seite, auch von jener des vorliegenden Exper-

tenberichtes für eine Reform der Kunstgewerbeschule Zürich, wird eine solche Schule als ein Teil der Bildungsstruktur für eben diesen Produktionsapparat hauptsächlich utilitaristisch aufgefaßt und entwickelt. Der Schüler X wird für die Produktionskomponente Y ausgebildet. Eines Tages aber rebelliert das nach eigener Ganzheit, nach Begeisterung – nicht Rentabilität – trachtende Individuum gegen sein Nummerndasein X und Y, gegen die Schule, gegen den Produktionsapparat. In Passivität oder in Aggression, auf der ganzen Welt. – Schon in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts sind an verschiedenen Orten unabhängig voneinander voraussehende neuartige Erziehungsmethoden entstanden: Die Steiner-Schulen der Anthroposophen in der Schweiz, die auf die ganzheitliche, nicht die einseitig intellektuelle Entwicklung des Menschen ausgehen; die Geheb-Schule auf dem Hasliberg, wohin der berühmte deutsche Pädagoge zog; die Schüler legen hier auch im Haushalt Hand an, der Besuch der Schulstunden ist freiwillig. Der «Gluscht» wird wichtig. Aus dem «ich muß» wird das «ich möchte», das «ich will» von innen her. Gleichartig arbeitet eine von dem Inder Tagore beeinflusste Maturitätsausbildung in England in vollständiger Freizügigkeit – auf der Mittelstufe – mit großem Erfolg. Im Sinne einer viel stärkeren Anteilnahme des Innern und der eigenen Initiative.

Ich fürchte mich so vor der Menschen
Wort.

Sie sprechen alles so deutlich aus:
und dieses heißt Hund und jenes heißt
Haus,
und hier ist Beginn und das Ende dort.

Mich bangt auch ihr Sinn, ihr Spiel mit
dem Spott,
sie wissen alles, was wird und war;
kein Berg ist ihnen mehr wunderbar;
ihr Garten und Gut grenzt grade an
Gott.

Ich will immer warnen und wehren:
Bleibt fern.

Die Dinge singen hör' ich so gern.
Ihr rührt sie an: sie sind starr und
stumm.

Ihr bringt mir alle die Dinge um.
(Rilke)

Die Schule von Frank Lloyd Wright in Wisconsin und Arizona bildet nicht nur Architekten aus, sondern es gehen Menschen aus ihr hervor, die auf irgendeinem Gebiet der Gestaltung tätig sein werden: als Museumsdirektoren, Architekturschriftsteller und anderes. Man vernimmt dort kein direktes Wort. Aber man hört die Stille von innerlich erfüllter Arbeit. Zeichnungstische, Landwirt-

schaft, die Maurerkelle, die Küche, Musikinstrumente, die Bühne, auch der Schatten unter einem Baum. Alles lockt an, fordert heraus, zum Tun und zum Nachdenken. Ausgewählte Gäste, hervorragende Wissenschaftler, der Philosophie, der Wirtschaft, meist aus dem Ausland, Künstler, Musiker tragen vor. Der innerliche «Garnknäuel» der Schüler entwickelt, entwirrt sich, wie an den obengenannten Schulen, auch hier am Objekt, am Gegenstand der Tätigkeit, am Gegenstand des Interesses, reihum. Sogar das Wissen wird von einem ausholenden Faden «ein»-gewickelt und nicht eingetrichtert.

Es ist, als bildeten alle Schulen seit jeher ideelle Korrekturen am Menschheitskörper aus, auf seine Zukunft hin, das Aufbauende, das Ergänzende, das Beglückende in ihr hin – das niemals Materialismus sein kann. – Eine Welt der Träume würde Schulen, die das Disziplinierte und Aktivistische im Vordergrund tragen, brauchen. Eine Welt der Aktivität, oft ziellos eng, selbstgefällig und rentabilitätssüchtig, aber eine Erziehung zu Entfaltung innerer Tiefen, zu deren Pflege, daß diese Zeit befähigt würde, größere Zusammenhänge zu erkennen und zu werten, Verantwortung zu tragen, von innen. Ein politisch arrivierter Ingenieur wagte es, seinen Kollegen zu sagen: «Von der Antwort auf die Frage nach der Verantwortlichkeit des Menschen für die von ihm geschaffenen Werkzeuge hängt mehr für unsere Zukunft ab als von der Entwicklung der Technik.» Auch eine Schule ist ein Werkzeug.

Eine Gestalterschule ist in der besonderen Lage, in doppeltem Sinn Korrekturen am Menschheitskörper vollziehen zu können oder, anders gesagt, ihn zu beschenken. Welche Chance! Deshalb, weil sie einmal junge Menschen gestalterisch erzieht, die, später draußen verstreut, gleich Funken, weitergeben können an die Umwelt, was ihnen klar wurde und was sie sind, als Ausstrahlung an sie. Denn gestalterisch und nicht intellektuell erzogen zu werden, oder nicht rein technisch, ist ein Vorzug zur abgerundeten Bildung des Menschen an sich, gegenüber allen normalen, noch zu einseitigen übrigen Schulen.

Geschenke im weiteren durch die meist vervielfältigt hergestellten von diesen ausgebildeten Schülern geformten Gebrauchsgegenstände, die in ein Publikum hinausgeworfen sind, das durch seine Spezialisierung eingeödet ist, das sich am Erlebnis einer wirklichen Form, eines Bildeindrucks, befreien, innerlicher werden kann. Schule der Bevölkerung dazu, also ihr Sauerteig, durch den geformten Gegenstand: Haus, Stuhl, Löffel, Plakat, Kleid, Ohrring, Photo, Ge-

webe, Teppich und Malerei, bildende Kunst.

Welche doppelte Chance einer Gestalterschule, edles Ferment der Gesellschaft zu sein! Merkwürdigerweise hat schon Schiller die große, primäre Bedeutung ästhetischer Erziehung für die Entwicklung des Menschen selbst erkannt und beschrieben:

«Der Übergang von dem leidenden Zustande des Empfindes zu dem tätigen des Denkens und Wollens geschieht also nicht anders als durch einen mittleren Zustand ästhetischer Freiheit, und obgleich dieser Zustand an sich selbst weder für unsere Einsichten noch Gesinnungen etwas entscheidet, mithin unsern intellektuellen und moralischen Wert ganz und gar problematisch läßt, so ist er doch die notwendige Bedingung, unter welcher allein wir zu einer Einsicht und zu einer Gesinnung gelangen können ... Um den ästhetischen Menschen zur Einsicht und zu großen Gesinnungen zu führen, darf man ihm weiter nichts als wichtige Anlässe geben ... Bei jenem braucht es oft nichts als die Aufforderung einer erhabenen Situation, um ihn zum Held und zum Weisen zu machen.» Zum Erfinder und Gestalter die eines erhabenen Experiments! Wie aber sollte eine Gestalterschule aussehen, wie ihre Struktur? Es ist schwer, die Dynamik, die ein solches Institut erfüllen müßte, von außen her zu beschreiben. Deshalb muß auch ein wohlgemeint von außen abgefaßter Expertenbericht von Persönlichkeiten mit Namen auf einem Geleise fahren, das in der Luft schwebt, in einem Kristallschloß, gewiß nicht ohne Anregungen. Viel lebendiger muten aber die in einer Schrift zusammengefaßten Antwortäußerungen auf den Bericht durch die Lehrkräfte der Zürcher Kunstgewerbeschule selbst an. Man macht dabei seine positiven Entdeckungen. Sie sind aus der Dynamik, aus dem Anliegen des Lehrens selbst heraus geschrieben, aus brennender naher Auseinandersetzung mit dem Stoff Jugend, dem Stoff des Faches und der Realität draußen, für dieses Fach, für diese Jugend. Viel Vitales ist in den Klassen der Schule selbst ausstrahlend spürbar. Weil die menschheitliche und die fachliche Beziehung «Lehrer-Schüler» und «Schule-Außenwelt» gerade heute besonders anspruchsvoll ist, von besonderer Tragweite das Zusammenspiel, deshalb wird kein starres, von außen aufgepfropft Dagma die Gestalt der Schule bestimmen können, sondern eher die Zahl der an der Schule wirkenden lebendigen Persönlichkeiten selbst. Sie bilden ein Gewebe, eine Schale, man könnte sagen, einen *Zufall*, etwas glücklich gelenkt Zugefallenes, dem Schüler Zufallendes. Es ist ein Stück Erdboden, dessen Lage zur

Sonne, dessen geologische Bodenbeschaffenheit zu einem Pflanzenstand und Nachwuchs besonderer Art gedeiht, wächst. So entstand das Bauhaus auf seine Art und entstanden andere vorwärtsweisende Erziehungsstätten. Gewichte und Gegengewichte selbst setzend, aber so, daß Schwung und Atmosphäre die Wirkung lebhafter Auseinandersetzung wurden.

Überall, auch am Arbeitsplatz, steht als Gefährdung mitmenschlicher Beziehung der Zuwachs, die Anzahl. Unterricht an Massen ist ein Widersinn, ist eine Unmöglichkeit. Deshalb Aufbauschung, wo möglich, vermeiden. Nicht Aufspaltungen eines Faches, sondern parallele Klassen, so daß der Schüler die Breite des gewählten Gebietes erleben, durchschreiten kann. Zu frühe Spezialisierung im Sinne von Ausschließlichkeit erweist sich oft wirtschaftlich als ungünstig. Aufächerung wohl, im Sinne von zusätzlich entstehenden wünschbaren Berufen wie zum Beispiel der eines Gestaltungslehrers für Volks- und Mittelschulen. Er müßte Tanz und Theaterspiel unterrichten, mit Ausstellungen, ja mit Städtebau bekannt machen und geistig und mit der Hand gestalterische Übung anregen, pflegen. Gerade ein solcher Beruf könnte sich sein «Zeug» in verschiedenen bestehenden Klassen, Gebieten, wie an der Hochschule, unter zusätzlicher Ergänzung durch ein paar neue Lehrfächer holen.

Ein Ausbildungsprogramm für schöpferische, gestalterische Arbeit muß als pädagogische Methode auf ein «*Zum-Erleben-Bringen*» zielen. Gerade im Gegensatz zu so viel Organisation in unserer Welt. Einstein schrieb in bezug auf den damaligen Unterricht an der ETH die Stoßseufzer: «Es ist eigentlich ein Wunder, daß der moderne Lehrbetrieb die heilige Neugier des Forschers noch nicht ganz erdrosselt hat», und in bezug auf die Examina: «Der Zwang wirkt so abschreckend, daß mir nach überstandnem Examen jedes Nachdenken über wissenschaftliche Probleme für ein ganzes Jahr verleidet war.» Auch die Sparte der Allgemeinbildung müßte auf eine unkonventionelle Weise des «*Zum-Erleben-Bringens*», als ein Experimentierbeispiel für andere Schulen, hier geübt werden. Eine Anhäufung von konventioneller Theorie würde das Schöpferische der Schüler ersticken. Die innere Garnspule würde verklebt durch den Brei von Wissen. Erlebnisfähigkeit ereignet sich von einer gelockerten Empfindung, von einem wachen Geist her. Die Übungsarbeit der heutigen, ausgezeichneten Vorklassen, die keinesfalls durch ein intellektuell betontes zehntes Schuljahr ersetzt werden sollten. Die Frage des Maßes, was den sich entwickelnden Kräften von Stufe zu

Stufe an Kopf, Herz und Hand zumutbar sei, spielt eine Hauptrolle bei der Erziehung junger Menschen. Sie ist fortwährend sich wandelnde Lehrerfahrung aus Güte zum Lebendigen. Weil der Bericht analytisch an Erziehungsfragen herangegangen ist, konnte er nicht auf das Wesen derselben treffen. Erziehung ist Dynamik, Bewegung, In-Bewegung-Setzen und entzieht sich der Analyse. Eine hohe Kunst des Lehrers, die von Schüler zu Schüler verschieden ansetzt, auf ein gemeinsames Ziel gerichtet, das aber auch selbständige Zweiglein ansetzen darf. Ist nicht alles Ausbilden ein Forschen, ein Erforschen der Möglichkeiten auf jedem welchem Gebiet, ein Erforschen auch des Menschen als Gestaltender und als Betrachter, Benützer, zum anspruchsvollen Kritiker, Wertenden im weitesten Sinn? Solche Zielsetzung liegt dem heutigen idealistischen jungen Menschen mehr als die utilitaristische der Rentabilität.

Dieser Gegensatz – auch in der Lehrmethode – trat an der Werkbund-Versammlung in Baden vom 8. Juni dieses Jahres zwischen dem Ausgangspunkt der Experten und der Welt künstlerischer Lehrer kraß und offenbarend zutage. Deshalb haben die Experten der Aufgabe bildender Kunst in einer Gestalterschule vorerst wenig Verständnis entgegenbringen können und sie an den Rand gesetzt. Gerade die bildende Kunst ist es aber, die sich heute der Wirklichkeit, dem Gegenstand, dem alltäglichen Leben wieder nähert. *Ihm* Gewicht verleihend, dem gewöhnlichen Heute, als etwas Beschaulichem also. Dem täglich Gebrauchten, Getätigten der Fingerzeig – nicht den «fortgewehten Hüten». So ähnlich wie eine lebendige Religion heute darnach trachtet, sich im Alltag auszuüben. – Pop Art malt eine Gestalt auf einen Spiegel, in dem wir uns, vorübergehend, mit, neben dem abgebildeten Menschen *zusammen* sehen. Hingewiesen auf den andern, den Nächsten. Bildende Kunst als Balance zum Trend von Egoismus und Hast nach oberflächlicher Ferne. – Anders heute als zum Beispiel damals, wo der Kubismus eine Allverwandtschaft unter allem Sichtbaren und Unsichtbaren zu zeigen getrieben war. Gegen das Zu-wichtig-Nehmen des einzelnen Sichtbaren.

Bildende Kunst ist immer Partner der lebendigen Kräfte einer Zeit, Prophetie, ist der wirkliche Nenner einer Schule der Gestaltung.

Lisbeth Sachs

Kommentar

Spätestens seit der Kölner Werkbund-Tagung des Jahres 1914 (neunzehnhundertvierzehn) dürfte sich die Erkenntnis durchgesetzt haben, daß wir die Gestaltung unserer Umwelt und all der Gebrauchsgegenstände, mit denen wir leben, nicht vom *Künstler* erwarten dürfen. Es gibt bekanntlich auch Irrtümer aus Edelsinn; zu ihnen gehörte zweifellos der Glaube, die «künstlerische Erneuerung» von Bau und Gerät werde die moderne Welt einer Kultur idealer Schönheit entgegenführen. Was zu Zeiten Morris' und des Jugendstils noch zur Schaffung einiger erlesener Kostbarkeiten geführt hatte, erwies sich dann als untauglicher Versuch, den Bedürfnissen der Gegenwart zu genügen. Der Industrie war nicht mit Kunstgewerbe zu begegnen. Der Kölner Disput zwischen dem «Lager Muthe-sius» und dem «Lager Van de Velde» mit seiner Konfrontation von «Leitsätzen» und «Gegen-Leitsätzen» mutet aus der Distanz von 54 Jahren historisch an: Frühgeschichte der Werkbund-Bewegung.

Die Geschichte schreitet fort. Aber mitunter scheint sie sich zu wiederholen. Liest man die Voten jener alten Diskussionen, so drängen sich unwillkürlich Vergleiche auf mit der jüngsten Veranstaltung des Schweizerischen Werkbundes, vollends, wenn man den Kommentar liest, den Julius Posener in seinem ausgezeichneten Textband «Anfänge des Funktionalismus. Von Arts and Crafts zum Deutschen Werkbund» (Bauwelt-Fundamente, Berlin-Frankfurt-Wien 1964) gibt: «Die Leitsätze für sich, ohne den Vortrag, mußten mißverstanden werden und wurden, man darf getrost sagen böswillig, mißverstanden. Van de Velde und seine Gruppe erschienen offenbar bereits in Kampf Stimmung in der Versammlung, sie wollten eine Auseinandersetzung ... So kam es am folgenden Tage der Versammlung zu jener hochinteressanten Diskussion, welche doch bei allem Interesse dadurch gekennzeichnet ist, daß man aneinander vorbeigeredet hat ...» Zwei Werkbund-Tagungen: Köln 1914 und Baden 1968. Den Verlauf der ersten kann man bei Posener oder in den ausführlichen Protokollen nachlesen, die letztere schildert der nachfolgende Bericht; ein Gesinnungsmanifest liefert dazu die Betrachtung einer Tagungsteilnehmerin.

Der Redaktor kann es sich also sparen, auf den Inhalt unserer Badener Tagung im einzelnen einzugehen. Was er sich hingegen nicht versagen kann, ist ein Kommentar zu dem dort Gehörten. Es gibt viele Arten zu diskutieren; was in Baden geübt wurde, war vor allem die Kunst des Mißverständnisses, eine zu-

gegebenermaßen schwierige Form des Gesprächs, deren taktische Vorteile mitunter auch dem andern zugute kommen.

Falsche Alternativen

Wenn wir den Zweck dieser Veranstaltung richtig verstanden haben, dann lag er nicht nur darin, den Reformplan einer bestimmten Schule, der Kunstgewerbeschule Zürich, zu diskutieren, wie er – in öffentlichem Auftrag – ausgearbeitet worden war, sondern darüber hinaus anhand dieses konkreten Modells grundsätzliche Überlegungen zur heutigen Struktur der Kunstgewerbeschulen anzustellen. Wie bei allen anderen Schultypen drängt sich auch hier die Frage auf, ob die überlieferten und «bewährten» Konzepte den heutigen Aufgaben genügen, von den *morgigen* ganz zu schweigen. Es müßte merkwürdig zugehen, wenn diese «Schulen für Gestaltung» ihre Erneuerung allein schon durch ihre Umbenennung vollzogen hätten. Im Ernst wird das ja wohl keiner der Beteiligten geglaubt haben, weder «hüben» noch «drüben». Die Verfasser des Reformplans gingen von einer deutlich formulierten Standortbestimmung aus, sie zogen daraus ihre Folgerungen und entwarfen danach das Modell eines künftigen «Instituts und Forums für Gestaltung». Es hätte sehr zur Versachlichung der Diskussion beigetragen, wenn man sich von Anfang an auf grundsätzlich wichtige Probleme konzentriert hätte, anstatt über die Legitimation der Autoren zu ihrem Auftrag zu polemisieren. Derlei verstimmt, weil es nach Ausweichmanöver aussieht.

Der Expertenbericht stellte sich im Rahmen dieser SWB-Tagung der offenen, sachlichen Kritik. Das war wichtig und nötig. Enttäuscht mußte man feststellen, wie wenig Gebrauch von dieser Möglichkeit gemacht wurde. So kam es selten zum klärenden Disput der vorgetragenen Thesen, und es blieb eher bei ihrer affektiven Abwehr. Die Sprache des Expertenberichts ist kühl, sie beschreibt technisch-wirtschaftliche und gesellschaftliche Tatbestände unserer Gegenwart, um daraus die Schlüsse für ein neues Schulkonzept zu ziehen. Das mag manchem alarmierend «intellektuell» vorgekommen sein; auch hat es etwas Verdrießendes, jemandem zuzuhören, der aus Zuständen, die man selber nicht zu ändern weiß, seine Konsequenzen zieht. Wie nahe liegt es, ihm die Förderung dieser Zustände zuzuschreiben! Viele Einwände verfehlten den Gegenstand ihrer Kritik aus diesem Grunde. Verhalte ich mich affirmativ, wenn ich den Schirm aufspanne, sobald es anfängt zu regnen? Vielleicht sollte ich den Regen negieren, indem ich ihn einfach nicht beachte? Ob er dann wohl aufhören wird? Der Reform-

plan postuliert, mit den Gegebenheiten und Forderungen der modernen, technischen Welt zu rechnen, ihre Mechanismen zu erkennen, ihr Instrumentar kritisch und mit wachem Bewußtsein handhaben zu lernen. Ohne diese Voraussetzungen kann es keine ernstzunehmende Gestaltung dessen, was wir benötigen, geben. Daß es dabei nicht ohne rationale Methoden abgeht, versteht sich. Wir werden einer nach rationalen Grundsätzen funktionierenden Welt nicht mehr ohne geschulte Ratio beikommen, mehr noch: wir werden ihren verborgenen Irrationalismen (die wir, wie die Geschichte unserer Generation beweist, am meisten fürchten müssen) nichts entgegenzusetzen haben ohne die Hilfe des Bewußtseins.

«Der Geist als Widersacher der Seele»

Es scheint zu den unerschütterlichen Glaubenssätzen mancher Menschen zu gehören, das erkennende Bewußtsein für den Zerstörer aller schöpferischen Kräfte zu halten. Es gilt ihnen als der Feind jener «ganzheitlichen Wesensschau», zu der nur die träumende Seele fähig ist. Der Wunschgedanke einer solchen Einsicht in das Weltgefüge ist bekanntlich historisch faßbar: er gehört zum Erbe des romantischen frühen 19. Jahrhunderts. Während die Restauration aus «guten» Gründen mit dem Geist der Aufklärung aufräumte, zogen sich die Künstler in ein Reservat reiner *Innerlichkeit* zurück.

Der Künstler hat sich längst seine Freiheit erobert, ohne zu dieser inneren Emigration Zuflucht nehmen zu müssen; die aus romantischem Geniekult genährte Vorstellung vom schöpferischen Künstler als dem Antipoden des «zersetzend» denkenden «Intellektuellen» hat sich aber mittlerweile zu einem *ideologischen Relikt* verhärtet (was seine bedenkliche Wirksamkeit freilich nicht verringert hat). Muß noch beigefügt werden, daß man es offenbar auch auf Kunstgewerbeschulen antrifft?

Während sich die heutige Jugend überall anschießt, ihre Umwelt mit hellem Bewußtsein und wacher Intelligenz kritisch zu analysieren, scheint ein ängstlicher Begriff des «Gestalterischen» jede Reflexion zu scheuen. Man tut dem Künstlerischen damit keinen Gefallen. Mit Sicherheit aber verurteilt man es durch die Forderung, sich ja nicht mit den Kräften der Gegenwart zu messen, zu bedeutungsloser Abseitigkeit. Keine Stadt, kein Bau, kein Gerät entstehen heute durch unreflektiertes, antiintellektuelles «Schöpfungertum».

Das Gegenteil ist der Fall: die ästhetisch übersteigerte Autonomie des Gestalterischen überläßt den als materialistisch perhorreszierten Wirtschaftsapparat seiner Eigengesetzlichkeit.

Wer das für einen wirksamen Protest gegen die Mechanismen der Konsumgesellschaft hält, verfällt einem rührenden Mißverständnis der wirklichen Machtverhältnisse. Die als fragwürdig empfundene Herrschaft der Mittel erfüllt ihn mit unartikuliertem Unbehagen, das Rettung nur im *Ausweichen* findet, anstatt wirksam in Frage zu stellen. Nur nicht sich einlassen auf eine Auseinandersetzung! Diese vermeintlich so gesinnungslautere Unterscheidung von Kultur und Zivilisation gehört zum unheilvollen Erbe des 19. Jahrhunderts, das zu überwinden manchen heute noch die größte Mühe bereitet. Die saubere Trennung der Sphäre idealistischer Innerlichkeit von der Welt der bloßen Zwecke hat beiden nicht gutgetan. Mehr und mehr verwandelt sich diese in eine Summe instrumentaler Manipulationen, während sich jene zur Wirkungslosigkeit zu neutralisieren droht. Der so gefürchteten «verapparateten» Welt könnte das nur recht sein. Nur zu gerne räumt sie dem «rein Künstlerischen» jenen Spielplatz der Narrenfreiheit ein, der sie in ihrem Betrieb erst recht ungestört läßt. Wer mit ihr nichts zu tun haben will, bestätigt sie. Die Kunst der Gegenwart hat das verstanden und daraus ihre Schlüsse gezogen. Sie «läßt sich ein» auf unsere zivilisatorische Welt und rettet gerade durch ihre furchtlose Unbefangenheit, mit der sie sakrosankte Grenzen überschreitet, ihre Funktion: zu interpretieren, in Frage zu stellen. Und nur dank einer Entideologisierung des traditionellen Kunstbegriffs setzt sie sich instand, auf ihre Weise Antworten zu geben.

Mit Recht hat Heiny Widmer in seinem Bericht über die Badener SWB-Tagung einige kritische Bemerkungen zum Verhältnis zwischen angewandter und freier Kunst in Ausbildung und Beruf gemacht. Wir möchten sie noch um eine Beobachtung ergänzen. Es ist richtig, daß die angewandte Kunst bei uns oft auf die freie als retardierendes Element eingewirkt hat (was anderseits einen bekannten Schweizer Publizisten dazu veranlaßte, der schweizerischen Kunst rühmend ihren ausgeprägten Sinn für «Sauberekeit» und «Präzision» zu attestieren ...). Damit ist aber auch eine merkwürdige Wechselwirkung verbunden. Denn nun glauben sich viele Gestalter im Bereiche utilitärer Formgebung von den Gegebenheiten und Problemen ihrer Aufgaben dispensieren zu können, indem sie sich auf das «Künstlerische» berufen. Kunst und «Gestaltung» vermischen sich zu einem Begriffsbrei, der nun auch der letzteren jene so verlockende Autonomie des freien Experiments zubilligen möchte, ohne auf die Segnungen der auftragsgesicherten Berufsprosperität zu verzichten.

Wir halten das, bei allem Verständnis für Emanzipationsbestrebungen, für einen falschen Begriff von «Gestaltung». Die rationale Ordnung unserer Umwelt wird damit weder mit Kunst durchgesetzt – etwa in Form eines «ästhetischen Überbaus» – noch durch einen regressiven Irrationalismus eine Humanisierung dieser Welt erreicht.

«Die Verfechter der Theorie des Unbewußten weisen triumphierend darauf hin, daß Kunst nicht 'ausgerechnet werden', nicht am Konstruktionstisch mechanisch hergestellt werden kann. Das ist eine Binsenwahrheit: Jedes natürliche Denken enthält das Moment des Spielerischen und ist ein vielfach verknüpftes, gleitendes, emotionelles, schnelles. Es werden hier viele unbewußte Operationen tatsächlich vorgenommen. Aber unsere 'Zurück-zum-Unbewußten-Theoretiker' meinen nicht das. Sie raten plump ab, den Verstand zu benutzen, und verweisen auf den reichen Schatz des unbewußten Wissens, der unbedingt reicher sein muß als das kümmerliche Häufchen des bewußten Wissens, das sie organisiert haben» (Bert Brecht, Über den Realismus).

Kult der Subjektivität?

Wo von einem ideologisierten Primat des Gestalterischen das ausgleichende Heil für die rein utilitaristisch organisierte Welt erhofft wird, muß schon der *Plan* zu einem neuen Schultyp Widerstände erzeugen. Während sich im öffentlichen Bereich die Erkenntnis durchzusetzen beginnt, daß Freiheit und Planung sich nicht etwa ausschließen, sondern gerade die Planung optimale Bedingungen für die Entfaltung von Freiheit schaffen soll (in der Regional- und Städteplanung zum Beispiel), verwirft ein genialischer Subjektivismus das Schulprogramm als sterilen Zwang. Nicht auf Programme komme es an, sondern auf die schöpferische Lehrerpersönlichkeit und auf ihren menschlichen Kontakt mit dem Schüler. Das ist nun wahrhaft schön gedacht. Aber es ist eine Binsenwahrheit, daß jeder Unterricht im Guten und im Bösen von der Persönlichkeit des Lehrenden geprägt wird. Die Folgerung daraus, Konzepte und Programme seien überflüssig, ist jedoch etwas töricht. Wir müßten das als Bürger einer Demokratie wissen. Wenn unsere Regierungsmänner lauter edle und weise Leute wären, dann könnten wir auf Verfassung, Gesetze und Parlamente verzichten.

Aber die großen Persönlichkeiten sind nicht institutionalisierbar. Auch nicht an den Universitäten und Schulen. Und deshalb bedürfen sie immer wieder neuer, zeitgemäßer Konzepte, die das Vernünftige und Notwendige *ermöglichen*, wenn auch nicht garantieren.

Darüber nachzudenken war der vielfach mißverstandene Sinn dieser Tagung.

A. H.

Neue Aktivmitglieder des SWB

Der Zentralvorstand des Schweizerischen Werkbundes hat an seiner Sitzung vom 28. Juni 1968 die folgenden Herren neu aufgenommen:

Ortsgruppe Aargau

Hächler, Peter, Bildhauer, Lenzburg
Rehmann, Erwin, Bildhauer, Laufenburg

Ortsgruppe Basel

Birkner, Othmar, Architekt, Oberwil
Erb, Max, Architekt, Frankendorf
Hersberger, Richard, Innenarchitekt, Muttens
Hirt, Beat, Architekt, Basel
Hossdorf, Heinz, Ingenieur, Basel
Hüsler, Peter, Entwerfer, Basel

Ortsgruppe Luzern

Gassner, Paul, Architekt, Luzern

Ortsgruppe St. Gallen-Appenzell

Lehni, Franz, Journalist, Appenzell
Seeger, Heiny, Entwerfer, St. Gallen

Ortsgruppe Zürich

Degen, Hans R., Architekt, Zürich
Kunz, Heinrich, Architekt, Tagelswangen
Niederer, Roberto, Glasbläser, Zürich,
Peverelli, Diego, Architekt, Zürich
Plüss, Louis, Architekt, Sellenbüren

Das Zitat

«Gefahr lauert auch im pädagogischen Innenraum, in dem Edelsubstantive wie Begegnung, Menschenbildung, Ganzheit feierlich widerhallen. Es sind hilflose Chiffren des Unwägbaren, Vieldeutigen, das die pädagogische Grundbeziehung zwischen Lehrer und Schüler prägt. Wer diese Worte nicht als Chiffren des Irrationalen, sondern als feste Begriffe, Formeln und Argumente verwendet, hat alles und nichts umfassen: die beste Voraussetzung für langweilige Diskussionen.»

Willi Schneider im «Basler Schulblatt» 4, 1968.