

WOLFGANG KEMP, „... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen“. *Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500—1870. Ein Handbuch.* Frankfurt/M., Syndikat Autoren- und Verlagsgesellschaft, 1979, 358 S., 50 Abb.

Kemps Buch ist der 2. Band der *Beiträge zur Sozialgeschichte der ästhetischen Erziehung*, die vom Arbeitskreis „Historische Kunstpädagogik“ herausgegeben werden. Band 1 war Diethart Kerbs, *Historische Kunstpädagogik. Quellenlage, Forschungsstand, Dokumentation.* Köln, DuMont, 1976. In diesem Jahr noch soll als Band 3 im Beltz-Verlag Weinheim die Dissertation von Wolfgang Reiss, *Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Geschichte und Ideologie* (Diss., Kassel 1979) erscheinen. Weiter sind aus dem Arbeitskreis, der 1974 von Diethart Kerbs gegründet wurde, die Ausstellung und der Katalog *Kind und Kunst*, Berlin 1976, und die Dissertation von Peter Joerissen, *Kunsterziehung und Kunstwissenschaft im wilhelminischen Deutschland: 1871—1918*, Köln 1979, hervorgegangen. Über weitere Arbeiten der letzten Jahre zur „Historischen Kunstpädagogik“ in Deutschland orientieren die beiden Berichte von Ulrich Teske und Meinhard Tebben in: *Kunst und Unterricht*, Hefte 64 (Dez. 1980) und 65 (Februar 1981).

Damit ist ein Gebiet wieder aktuell geworden, das während etwa siebzig Jahren in Deutschland kaum bearbeitet wurde. Zwischen 1886 und 1911 erschienen die Arbeiten zur Geschichte und Methode des Zeichenunterrichts von Theodor Wunderlich. Den Zeichenunterricht in der Schweiz bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts hatte Oskar Pupikofer erforscht und seine Ergebnisse zwischen 1890 und 1902 publiziert, den Zeichenunterricht speziell an der schweizerischen Volksschule im 19. Jahrhundert hat Karl Heinrich Giesker in seiner 1938 erschienenen Zürcher Dissertation umfassend behandelt. In Deutschland ist seit den Arbeiten Wunderlichs nur eine zusammenfassende Arbeit über das technische Zeichnen in der Schule erschienen (Lipsmeier, 1971), dagegen ist die ästhetische Erziehung in England in den sechziger Jahren durch drei größere Arbeiten dargestellt worden: Q. Bell, *The Schools of Design*, London 1963; R. Carline, *Draw They Must*, London 1968; S. Macdonald, *The History and Philosophy of Art Education*, London 1970.

Die Erforschung der Muster- und Zeichenbücher, eines Teils der Quellen der Geschichte der ästhetischen Erziehung, hatte Gombrich 1960 in seinem Buch *Art and Illusion* S. 157 (S. 185 der deutschen Ausgabe von 1967) angeregt oder die Erstellung wenigstens einer Bibliographie als dringlich dargestellt. Inzwischen hat das Germanische Nationalmuseum in Nürnberg die Zeichen- und Vorlagenbücher seiner Bibliothek zusammengestellt und ausführlich beschrieben in einem Katalog: *Nützliche Anweisung zur Zeichenkunst. Illustrierte Lehr- und Vorlagenbücher.* Bearbeitet von Gerlind Werner (Kataloge des Germanischen Nationalmuseums Nürnberg. Bestandsverzeichnisse der Bibliothek des Germanischen Nationalmuseums I.), Nürnberg 1980. In diesem Zusammenhang sei der Hinweis erlaubt, daß oftmals auch das ältere Wissen nicht unbeträchtlich ist. Johann Georg Sulzers *Allgemeine Theorie der Schönen Künste* (1777) enthält in ihrem vierten Band der dritten Auflage von 1798 eine umfangreiche Liste von Zeichenbüchern, die geordnet



ist nach den Künstlern, die das jeweilige Vorbild abgaben. Zu finden sind hier eine Menge von Namen und Titeln, die im Nürnberger Katalog nicht vorkommen — aber man kann hoffen, daß sie in einem künftigen Katalog der Bestände an Zeichenbüchern der Berliner Kunstbibliothek zu finden sein werden. Die Zeichenbücher sind Quellen nicht nur für die Erforschung des professionellen Zeichenunterrichts, sondern auch für die Erforschung des Unterrichts der Laien.

Kemps Buch beschäftigt sich mit dem Zeichnen und dem Zeichenunterricht der erwachsenen und der heranwachsenden Laien. Es setzt um 1500 an, weil vorher eine bemerkenswerte Zeichentätigkeit der Laien nicht festgestellt werden könne, und es endet um 1870, d. h. mit der Institutionalisierung des Zeichnens als Lehrfach auch der Elementarschulen in Deutschland, England und Frankreich. Kemp versucht, die zeitliche Eingrenzung nach unten gewissermaßen als Notwendigkeit darzustellen: nicht nur habe es keine bemerkenswerte Zeichentätigkeit der Laien vor 1500 gegeben, sondern es habe auch keine stattfinden können. Die Zeichnungen Petrarcas können Kemp ebensowenig als „bemerkenswert“ gelten wie die Kritzeleien vieler anderer auf den freien Rändern von Büchern, weil die einen etwas unprogrammgemäß früh, nämlich vor der Emanzipation der Zeichnung in der professionellen Praxis entstanden sind, und die andern an das Medium Buch gebunden und also nicht „frei“ sind. Dasselbe gilt für die Kinderzeichnung. Die „freie“ Kinderzeichnung ist nach Kemp nicht vor der freien Künstlerzeichnung, d. h. nicht vor 1500 *denkbar* (S. 30). Das Bekritzeln von Büchern und Blättern mit Menschen, Pferden, Häusern und allerlei phantastischen Dingen, das die jugendlichen Cimabue, Filippo Lippi und andere betrieben zum anfänglichen Mißfallen ihrer Lehrer, kann nicht als „freies“ Zeichnen gelten, weil es nach Kemp von den Präzeptoren nicht gefördert, höchstens geduldet, meist aber unterdrückt wurde. Dagegen legt die auf einem „freien“ Blatt angebrachte Kinderzeichnung den Gedanken nahe, sie sei frei, d. h. vom Erzieher zugelassen. Quasi automatisch rückt dann, wenn der Erzieher das Zeichnen zuläßt und also vielleicht dessen pädagogische Legitimation vornimmt, *die ideologische Absicherung des Zeichnens in den Vordergrund* des Erkenntnisinteresses des Autors (S. 30).

Die *Ideologie des Zeichnens* geht Kemp in einem Kapitel des zweiten Teils direkt an. Die Fachtheorie des Zeichnens, die als Ideologie angesprochen wird, ist dies nach Kemp *nicht so sehr im Sinne eines falschen, als vielmehr eines weitausgreifenden komplexen Bewußtseins*. Dazu verhält sich Ideologie im anderen Sinn, das *falsche Bewußtsein*, als eine Gefahr (S. 149). Diese Einleitung eines Kapitels über die Ideologie des Zeichnens belegt sicher, wie auch das ganze Buch, ein weitausgreifendes, komplexes Bewußtsein mit allen Gefahren, die in seiner Subjektivität wurzeln. Man weiß, daß Denken, Schreiben, Handeln und andere Tätigkeiten ihre unaufgedeckten Voraussetzungen haben, ihre Implikationen und nicht bewußten Forderungen, vergißt es trotzdem immer wieder, weiß auch, daß die Erkenntnis dieser Vorräume und Nebenräume des Bewußtseins wichtig und notwendig ist. Wenn man diese Verengung des Bewußtseins „Ideologie“ nennen will, sollte man *Ideologie* nicht im Sinne von *falschem Bewußtsein* gebrauchen, sofern man einen wissen-



schaftlichen, d. h. kritischen und selbstkritischen Diskurs führen will. Ein wissenschaftlicher Diskurs, der eine Verengung von Bewußtsein kritisiert, kann dies nicht im Bewußtsein von „richtigem“ Bewußtsein tun, sondern er muß dies im Bewußtsein eigener unaufgedeckter Verengung tun. Das gehört zur Minimaethik des wissenschaftlichen Diskurses. Kemps Ausführungen über Ideologie im Sinn von weder-noch lesen sich wie Windungen eines Pflichtprogramms. Würde man sich von Kemps Gebrauch des Begriffes leiten lassen, müßte man sein eigenes Werk im Sinn von sowohl-als-auch ideologisch nennen.

Kemps Buch verdient es, gegen die eigene implizite Herabwertung in Schutz genommen zu werden. Hier ist nicht nur ein immenses Material verarbeitet — das Quantum fällt immer zuerst auf — sondern es ist auch klug ausgewählt und zu Aspekten des Zeichnens der Laien so verarbeitet, daß dessen verschiedene historische Erscheinungsweisen als Einzelfälle sichtbar werden, und unter diesen Fällen wieder Zusammenhänge hergestellt werden. Der erste Teil, der sich zeitlich von 1500 bis 1800 erstreckt, behandelt nach der Darstellung des Ursprungs des Faches die Prinzenziehung und fürstliche Kunstpraxis, die Adelserziehung und das Virtuosentum, dann die Dilettanten und abschließend die Methoden des Zeichenunterrichts vor seiner Einbindung in den allgemeinen Unterricht. Im zweiten Teil verfolgt Kemp die Institutionalisierung des Zeichnens als Fach allgemeinbildender Schulen, d. h. die Entwicklung und Durchsetzung der Forderung der Zollvereinsregierungen von 1863, *einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen* (S. 346). Das erste Kapitel behandelt die Ideologie des Zeichnens vom 18. Jahrhundert bis zu Ruskin, das zweite die Institutionalisierung des Zeichnens in Preußen, Frankreich, England und Württemberg, das dritte ist den Kindern und Schülern gewidmet, das vierte den Lehrern, und zum Abschluß werden die Methoden des Zeichenunterrichts seit der Schule vor Pestalozzi bis zu Viollet-le-Duc dargestellt. Auch diese nüchterne Aufzählung vermag eine Vorstellung von der Breite zu geben, in der das Zeichnen der Laien bei Kemp erfaßt ist. Dadurch unterscheidet sich Kemps Darstellung entschieden von den Fachgeschichten des Zeichnens, die vor achtzig Jahren verfaßt wurden und die der Reihe nach die wichtigsten Personen, ihre Ideen, die Reformen und Fortschritte darstellen. Ein Handbuch in diesem Sinn hat Kemp auch nicht herstellen wollen. *Handbuch* ist Kemps Buch nicht im Sinne einer Orientierung über ein Gebiet der Forschung, indem ein Überblick über das erreichte Wissen, die bestehenden Probleme und die Literatur gegeben wird. Vielmehr ist es Handbuch im Sinne einer vom Gegenstand her notwendigen Gliederung in Aspekte, die in einer Analyse zu berücksichtigen sind und als ein Buch, das speziellen Untersuchungen den Zusammenhang der Fragestellung zu geben und zu wahren vermag. Man wird hier also nicht kritisieren, daß z. B. Comenius bei Kemp mit der bloßen Erwähnung des *Orbis pictus* auf einer einzigen Zeile S. 244 etwas zu wenig berücksichtigt sei in einer Geschichte des Zeichenunterrichts. Das zählt wenig gegenüber dem, daß Kemp in den Kapiteln *Adelserziehung und Virtuosentum* und *Die Dilettanten* erstmals zusammenfassende und eingehendere Darstellungen von wichtigen Phänomenen leistet, die sowohl in der Geschich-



te des Zeichnens der Laien als auch in der Geschichte der Kunst und in der Kunstgeschichte Bedeutung haben. Die Erfindung der Virtuosi ist die Schabkunst, die der Dilettanten die Lithographie. Gleicherweise von Interesse sowohl für die Pädagogikgeschichte wie für die Kunstgeschichte sind die beiden Kapitel über die Methoden des Zeichenunterrichts. Das erste beschreibt die Ablösung der Lehre durch den Unterricht und seine Methode des Aufbaus aus Elementen entweder *more geometrico* aus Punkt, Linie, Fläche, Körper (Leonardo) oder aus der geraden und der krummen Linie (Allori). Die didaktische Reflexion auf die Elemente und die elementaren Bewegungen und die gesonderte Vermittlung beider ist zuerst im Gebiet des Schreibunterrichts erfolgt, der Zeichenunterricht lehnt sich didaktisch an diesen an. Kemp fügt an diesem wichtigen Übergang im Zeichenunterricht von der Lehre zum Unterricht deshalb einen Exkurs über neue Methoden des Schreibunterrichts im 16. Jahrhundert an — fünf spannende Seiten, in denen Kemps Fähigkeit der Zusammenfassung, Durchdringung und Gliederung eines Themas in die Augen springt. Dieser Reflexion der Didaktik auf die Zergliederung in Elemente und der entsprechenden Praxis des Einübens, das vom einfachen Element zum komplexeren Zusammenhang fortschreitet, folgt im 17. und 18. Jahrhundert ein Rückschritt: man beschränkt sich auf das Kopieren von Vorlagen.

Kemp hat in seinem Handbuch eine geradezu ungeheure Menge von Materialien, von Informationen verarbeitet und zu jenen zehn Kapiteln zusammengestellt, die in ihrer Gesamtheit das Zeichnen der Laien von 1500 bis 1870 exemplarisch darstellen. Ist das Handbuch dadurch eine wirkliche formale und materiale Darstellung des Gegenstandes, so wird leider sein Gebrauchswert dadurch verringert, daß ein Literaturverzeichnis fehlt. Diese für den Autor und den Verleger nicht aufwendige, für den Leser wertvolle Dienstleistung vermißt man hier umso mehr, als Kemp sich in den Anmerkungen an den benutzerunfreundlichen Brauch hält, die zweiten und folgenden Zitationen nur mit dem Autorennamen, *a. .a. O.* und Seitenzahl anzugeben, und die Anmerkungen nicht ins Register eingearbeitet sind. Dazu kommt im Nachweis der Zitate eine allgemeine Unschärfe. Das sei am Beispiel der Madame de Genlis erläutert, deren Wirken Kemp in seinem Kapitel über die Prinzenerziehung auf fast zweieinhalb Seiten darstellt. Man hätte gerne gewußt, auf welche Schriften aus dem mehrere hundert Nummern umfassenden Oeuvre der letzten Erzieherin der eigentlichen *fils de France* sich Kemp bezieht, ob auf die ersten *Essais sur l'éducation des hommes et particulièrement des princes par les femmes* von 1782 oder auf die *Mémoires* von 1825. Kemp verweist hier einzig auf die *Denkwürdigkeiten*, die deutsche Ausgabe der *Mémoires*, die im gleichen Jahr wie die französische erschienen ist. er verweist auch auf die deutsche Ausgabe des Zeichenbuchs, ohne es zu zitieren, und gibt im übrigen als Quelle seiner Zitate einen Aufsatz von Adhémard von 1956 und Druons *Histoire de l'éducation des princes dans la maison des Bourbons de France* von 1897 an. Diese Unschärfe und das Zitieren von Zitaten sind häufig — auch Kemps Haupttitel ist nicht ein Zitat, sondern das Zitat eines Zitats. Das hängt weniger mit der gestellten Aufgabe der Herstellung eines Handbuches zusammen als mit der Geschwindigkeit von Input, Verar-



beitung und Output. Eine kleine Reduktion der Geschwindigkeit würde vielleicht erlauben, die Unschärfen zu beseitigen.

Sie hätte vielleicht erlaubt, nicht nur die handwerkliche, sondern auch die intellektuelle Präzision zu erhöhen. Der Gegensatz von *vermittelt* und *authentisch* ist für Kemps Begreifen des Zeichnens und seiner Pädagogik grundlegend. Nach ihm dokumentiert das Zeichnen wie andere Phänomene — das Essen mit der Gabel, das Schießen mit Fernwaffen —, daß *die Auseinandersetzung mit der Natur in zunehmendem Maße vermittelt geschieht* (S. 31). Das meint, menschliches Verhalten werde zunehmend indirekt, die Erfahrung sei nicht mehr authentisch, nachdem sie es vormals gewesen. Über entsprechende Erziehungsmaßnahmen der Madame de Genlis z. B. kann Kemp zum Urteil kommen: *Einem abstrakten Erziehungsideal verpflichtet, stellen sich die einzelnen pädagogischen Maßnahmen als vermittelte ein* (S. 51). Gegen die Unschärfe der Syntax mag man sich vielleicht mit dem Kontext behelfen, gewiß kann man sich aber nicht damit befremden, daß sich hier Maßnahmen einstellen sollen als „vermittelte“. Welche Brunhilde der Pädagogik wäre Mme de Genlis gewesen, hätte sie statt eines abstrakten ein konkretes Ideal gehabt und dieses mit „authentischen“ Maßnahmen zu verwirklichen gesucht? Was soll die Unterscheidung von vermittelt und authentisch zur Abgrenzung des Zeichnens von anderen Tätigkeiten? Hat Dürer, der 1503 ein Grasbüschel zeichnet, eine „vermittelte“ Erfahrung gemacht und hätte er eine „authentische“ gemacht, wenn er das Gras gegessen hätte? Solch eine Frage bringt die Absurdität der Unterscheidung hervor. Zufällig hat sie einen realen Hintergrund im Bericht von Willibald Pirckheimer über einen Vorfall während des Schwabenkrieges 1499 im Engadin, wo die Kinder vor Hunger auf den Wiesen nach Gras suchten. Das Paar „authentisch-vermittelt“ mag für die seit Jahren produzierten diversen Lebenshilfen eine ausreichende Grundlage abgeben, für die wissenschaftliche Tätigkeit reicht sie nicht ganz aus. Keine Alternative, aber eine Abhilfe könnte hier Hegel bieten, der die Abstraktheit der reinen Unmittelbarkeit und die Vermittlung als Konkretisierung gedacht hat.

Der Gebrauch von *authentisch* und *vermittelt* im undialektischen Sinn mit seinem implizierten moralischen Urteil ist dann kontraindiziert, wenn man sich häufig der schon verarbeiteten Texte bedient, statt mit den Texten selbst als den sogenannten „Quellen“ zu arbeiten, d. h. wenn man sich der Zusammenstellungen bedient und die dort zitierten Quellen zitiert. Außerdem wären die Arbeiten von Leuten, die sich die Mühe der unmittelbaren Lektüre der Quellen gemacht haben, in einem Text, der kühl die Zitate zitiert, nicht „Vorarbeiten“ zu nennen (betrifft die Arbeit von Houghton, vgl. Kemp, S. 10. dazu S. 327, Anm. 9, ferner S. 60 f. und S. 329, Anm. 14—17). Diese Präntention, als wäre es das intendierte Ziel wissenschaftlicher Arbeit anderer, hätte Kemps Handbuch überhaupt nicht nötig.

Oskar Bätschmann