

Birgit Dettke

**Zur Entwicklung des
Kunsterziehungsunterrichts
in Thüringen
von 1945 bis 1959**



Birgit Dettke

Zur Entwicklung
des Kunsterziehungsunterrichts

Weimar 1999

Birgit Dettke

**Zur Entwicklung
des Kunsterziehungsunterrichts
in Thüringen von 1945 bis 1959**

VdG

Umschlag: „Industriellandschaft“, Tuschezeichnung (siehe auch Abb. 23)

Mit Unterstützung der Stiftung Mitteldeutscher Kulturrat, Bonn, und der Kultur- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Pädagogischen Hochschule, Erfurt.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Dettke, Birgit:
Zur Entwicklung des Kunsterziehungsunterrichts in
Thüringen von 1945 bis 1959 / Birgit Dettke. - Weimar :
VDG, Verl. und Datenbank für Geisteswiss., 1999
Zugl.: Erfurt, Pädag. Hochsch., Diss.
E-Book ISBN: 978-3-95899-085-2

© VDG • Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften • Weimar 1999

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Einwilligung des Verlages in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Verlag und Autorin haben sich nach besten Kräften bemüht, die erforderlichen Reproduktionsrechte für alle Abbildungen einzuholen. Für den Fall, daß wir etwas übersehen haben, sind wir für Hinweise der Leser dankbar.

Layout: Steffen Wolfrum, Weimar

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort	7
	Abkürzungen	10
1	Ziele, Methodik, Fragestellungen	11
1.1	Gegenstand und Ziel der Untersuchung	11
1.2	Einordnung des Untersuchungsgegenstandes	17
1.3	Quellenlage	19
1.4	Das historische Interview als Untersuchungsmethode	23
2	Humanismus der Nachkriegszeit und Marxismus	29
2.1	Die gesellschaftlichen Perspektiven am Ende des 2. Weltkrieges	29
2.1.1	Die gesellschaftliche Entwicklung nach 1945 und das humanistische Bildungsziel	29
2.1.2	Bildungsziel und Bildungspolitik beim „planmäßigen Aufbau des Sozialismus“ in der DDR	33
2.2	Die Entwicklung des Bildungswesens	36
2.2.1	Das Bildungs- und Erziehungsziel der neuen Schule und die Aufgaben der Kunsterziehung	36
2.2.2	Die Verwirklichung der demokratischen Schulreform in Thüringen unter besonderer Beachtung des Unterrichtsfaches Kunsterziehung	51
3	Die Beziehung der Kunst und der Kunsterziehung zum Erbe der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts	67
3.1	Das künstlerische Erbe	67
3.1.1	Die Erberezeption in der SBZ nach dem Ende des Krieges und die Kunstentwicklung	67
3.1.2	Die Kunstlandschaft in Thüringen nach dem Krieg	73
3.2	Das Erbe der Kunsterziehung	81
3.2.1	Die Entwicklung der kunstpädagogischen Theorie in der Weimarer Republik	81
3.2.2	Das Erbe des Unterrichtsfaches Kunsterziehung nach dem Ende des Krieges. Alte und neue Wege der Kunsterziehung	92

3.3	Traditionen der Kunsterziehung in Thüringen	98
4	Kunst, Kunstpolitik und Kunsterziehung	101
4.1	Die Entwicklung der Kunst und Kunstpolitik von 1945 bis 1952	101
4.2	Bildende Kunst als spezifischer Gegenstand der Kunsterziehung	107
4.2.1	Kunstgeschichte und Kunstbetrachtung	107
4.2.2	Volkskunst zur Überwindung des Gegensatzes von Volk und Kunst	112
4.2.3	Abmalen oder Gestalten	114
4.3	Bemühungen der Kunsterzieher um Nähe des Unterrichts zur bildenden Kunst	118
4.3.1	Die Kunsterzieher und die bildende Kunst	118
4.3.2	Die Jenaer Kunsterziehungstage 1957 – ein Versuch der Verbindung von Kunst und Kunsterziehung	127
5	Die Suche nach neuen Methoden	137
5.1	Zur Frage der rationalen und emotionalen Bildung	137
5.1.1	Schulpolitische Anforderungen an Wissenschaftlichkeit und Rationalität des Unterrichts	137
5.1.2	Vom Kunstunterricht zum Zeichnen	142
5.2	Planung, Kontrolle und Erfahrungsaustausch	148
5.2.1	Der Umgang mit den Lehrplänen – eine Frage der Ausbildung	148
5.2.2	Fachberater – kontrollierender Helfer?	151
5.3	Internationale Kontakte der Kunsterziehung	156
5.3.1	Kunsterziehung an westdeutschen Schulen und theoretische Betrachtungen im Spiegel ostdeutscher Literatur	156
5.3.2	Der sowjetische Einfluß auf die Kunsterziehung in der SBZ und in der DDR	160
5.3.3	Kunsterziehung und internationale Kontakte	162
5.4	Die Ausbildung der Kunsterzieher in Erfurt	165
6	Zusammenfassung	171
	Anmerkungen	191
	Literaturverzeichnis	207
	Quellenverzeichnis	215
	Anlagen	221
	Abbildungen	355

VORWORT

Kinderzeichnungen geben Auskunft über pädagogische Konzepte.

Diese Erkenntnis gewann ich, seit ich mich mit der Erforschung der Geschichte der Kunsterziehung beschäftigte. Geweckt wurde mein Interesse an historischen Kinderzeichnungen schon während meiner eigenen Schulzeit durch die Zeichenhefte meines Urgroßvaters. Sie stammten aus dem letzten Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts und enthielten Blatt um Blatt mit Lineal und Zirkel sauber konstruierte Rosetten und geometrische Figuren. Damals vermißte ich Zeichnungen mit Kindern oder der Natur. Meine Fragen zu diesem Fund konnte mir keiner beantworten. Später vergaß ich sie. Erst seit ich mich 1988 der Geschichte des Kunstunterrichts zuwandte, weiß ich, daß ich vergeblich nach „lebendigen“ Bildern suchte, denn der traditionelle Zeichenunterricht nach STUHLMANN legte nur Wert auf „größte Correctheit und Nettigkeit /.../“ (Kind und Kunst II, S. 9) beim Abzeichnen der Tafelvorgaben des Lehrers.

Aus der Kritik an dieser eingeschränkten Herangehensweise entwickelte sich zu Beginn unseres Jahrhunderts die Kunsterziehungsbewegung. Diese Bewegung bildete zugleich die Wurzeln für die Entwicklung der Kunsterziehung nach dem 2. Weltkrieg in der sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und der späteren Deutschen Demokratischen Republik (DDR).

1990 stellte sich die Frage nach der Aufarbeitung der Geschichte der Schule der DDR. Eine solche Neubefragung und Neubewertung sollte eine Betrachtung der Ziele, Inhalte und Methoden der Schule, ihrer einzelnen Unterrichtsfächer in den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen und die Befragung derer einschließen, die die Institution Schule mit Leben erfüllten, nämlich ihrer Lehrer und Schüler. Diesem Anliegen fühlte ich mich bei der Untersuchung der Geschichte des Kunsterziehungsunterrichts verpflichtet. Eine weitgehend detailgerechte Darstellung der Entwicklung dieses Unterrichtsfaches

an den Schulen Thüringens von 1945 – 1959 soll Kenntnisse und Erkenntnisse vermitteln, die für die Erarbeitung neuer Unterrichtskonzepte im Fach Künstlerisches Gestalten von Nutzen sein können.

In der Arbeit wird eine Bewertung des kunstpädagogischen Erbes vorgenommen, das 1945 angetreten wurde. Schulpolitische und kunstbezogene Zusammenhänge werden dargestellt, Material wird gesichert, Traditionen werden aufgezeigt, Diskussionen sollen angeregt werden. Mit dem Versuch einer objektiven Betrachtung wird eine kritische Auseinandersetzung mit dem geführt, was der Kunsterziehungsunterricht im Untersuchungszeitraum aus seiner Bindung an die bildende Kunst bewirken wollte und nach staatlicher Bevormundung bewirken sollte. Aus all dem Zusammengetragenen sollen Impulse für eine künstlerisch-ästhetische Bildung und Erziehung in unserer Zeit erwachsen.

Mit Günther REGEL plädiere ich dafür, „/.../ aus dem Manko einer über mehr als vier Jahrzehnte währenden Trennung der deutschen Kunsterziehung einen Gewinn (zu – B.D.) machen: indem wir dabei aus der doppelten, und zwar unterschiedlichen, geschichtlichen Erfahrung, die wir – eingebunden in diametral entgegengesetzte Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme machen konnten oder mußten, auf der Basis gemeinsamer Wurzeln und Traditionen ganz verschiedene Einsichten, Aussichten und Ansichten gewannen, unterschiedliche Vorzüge und Defizite kennenlernten, (zu – B.D.) unterschiedlichen Gewichtungen zwischen materiellen und kulturell-geistigen Werten gelangten, uns in unterschiedlichem Maße politische Utopien bewahrten ... unterschiedliche Erfahrungen in Menge, die jetzt eigentlich positiv zu Buche schlagen sollten, wenn wir willens und fähig sind, daraus gemeinsam etwas zu machen: eine neue, zeitgemäße künstlerisch-ästhetische Bildung und Erziehung aus den Wirren der Gegenwart heraus für die Welt von morgen“ (1990, S. 15).

Die vorliegende Arbeit soll Positives im Fach Kunsterziehung aus DDR-Zeiten bewahren helfen, persönliche Erfahrungen von Lehrern und Schülern sowie Ergebnisse ihrer Arbeit vermitteln. Sie sind es m. E. wert, Eingang in zu überarbeitende Konzepte an den deutschen Schulen zu finden. Das zusam-

mengetragene Material soll im Rahmen des Bundes Deutscher Kunsterzieher (BDK) Thüringen in einem Archiv Platz finden, das Ausstellungs-, Weiterbildungs- und Begegnungsmöglichkeiten für interessierte Lehrer, Lehrerbildner und Studenten bietet, und den Zugang zu den Ursprüngen des Kunstunterrichts erleichtert.

Die vorliegende Studie ist mit freundlicher und entgegenkommender Unterstützung derer entstanden, die diese Zeit real miterlebten und mitgestalteten. Ihre Erinnerungen, ihre bewahrten bildnerischen Ergebnisse und schriftlichen Dokumente machten diesen breiten Einblick in eine von vielen Hoffnungen, Idealen und Widersprüchen getragenen Zeit möglich. Deshalb gilt mein Dank all jenen, die mir aufgeschlossene Gesprächspartner und Mitstreiter waren. Stellvertretend sei Herr Friedrich KÜHNE genannt, der als Zeitzeuge mit seiner persönlichen Kenntnis der historischen Zusammenhänge half, die gedruckten Zeugnisse der Fachgeschichte der ersten Jahre nach dem 2. Weltkrieg zu erschließen. Mein Dank gilt auch Frau Edeltraut KRAUSE, der Regelschule in Wünschendorf und dem Gymnasium Mühlhausen, die mir aus ihren Archiven Schülerarbeiten zur Verfügung stellten.

Mein besonderer Dank aber gilt Herrn Prof. Peter Arlt für die wissenschaftliche Betreuung und Begleitung.

ABKÜRZUNGEN

Anm.	- Anmerkung
APH	- Archiv Pädagogische Hochschule Erfurt/Mühlhausen
BAP	- Bundesarchiv – Außenstelle Potsdam
BDK	- Bund Deutscher Kunsterzieher
bk	- bildende kunst, Zeitschrift für Malerei, Graphik, Plastik und Architektur / hrsg. v. Carl Hofer und Oskar Nerlinger. Berlin, 1947-49.
DDR	- Deutsche Demokratische Republik
d.n.sch.	- die neue schule, Blätter für demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung, Berlin 1946-1953
Dokumente	- Band aus der Reihe MONUMENTA PAEDAGOGICA Volk und Wissen, Berlin
DPZI	- Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut
EOS	- Erweiterte Oberschule
FDGB	- Freier Deutscher Gewerkschaftsbund
FDJ	- Freie Deutsche Jugend
Gespräche	- Gesprächsband
HO	- „Handelsorganisation“ – staatlicher Einzelhandel in der DDR
IfL	- Institut für Lehrerbildung
KE	- Kunsterziehung, Zeitschrift für Lehrer und Jugenderzieher. Berlin, 1953-1991
KU	- Kunst und Unterricht
LP	- Lehrplan
LDPD	- Liberaldemokratische Partei Deutschlands
NAZI-...	- für nationalsozialistisches ...
PH	- Pädagogische Hochschule
SBZ	- Sowjetische Besatzungszone
SED	- Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SLG	- Sammlung
SMAD	- Sowjetische Militäradministration für Deutschland
STW	- Staatsarchiv Weimar
STE	- Stadtarchiv Erfurt
WZ	- Wissenschaftliche Zeitung

1 ZIELE, METHODIK, FRAGESTELLUNGEN

1.1 Gegenstand und Ziel der Untersuchung

Die Kunsterziehung¹ zählt als Unterrichtsfach zum Bestandteil einer umfassenden Bildung und Erziehung. Blickt man in die relativ junge Geschichte des obligatorischen Kunsterziehungsunterrichts in deutschen Schulen², dann kann man vielfältige Bezeichnungswandlungen und inhaltliche Veränderungen konstatieren, die von den pädagogischen, psychologischen und künstlerischen Erkenntnissen ihrer Zeit getragen wurden. Im ersten Drittel unseres Jahrhunderts führten die Initiativen verschiedenster Künstler, Kunstlehrer, Pädagogen, Philosophen und Psychologen zu einer umfassenden Bewegung, der Kunsterziehungsbewegung. Von ihr gingen Impulse hinsichtlich einer Erweiterung der Inhalte und Methoden des Kunsterziehungsunterrichts sowie für das ganze Schulsystem aus. Dieser für die gesamte Kunstpädagogik kreativen Zeit folgten mit der Nazi-Diktatur Jahre der Einengung und des Mißbrauchs. Mit dem Kriegsende keimten neue Hoffnungen und Ziele, die sich an Freiheit und Humanismus orientierten. Bisher konnten die Fragen, ob 1945 nahtlos an die Fachentwicklung vor 1933 angeknüpft wurde, welche Rolle die Kunsterziehungsbewegung des ersten Drittels des Jahrhunderts dabei spielte, welche bildnerischen Möglichkeiten der Zeichenunterricht in der materiellen Notsituation der Nachkriegszeit hatte, wie die Lehrpläne jener Jahre aussahen und wie sich die Ziele mit der Gründung der DDR (1949) bis hin zum Aufbau der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule (1959) veränderten, nicht hinlänglich beantwortet werden. Anzunehmen ist, daß schon in den Jahren des antifaschistisch-demokratischen Aufbaus (von 1945-1949) in der SBZ die Weichen für die künftige Entwicklung der Kunsterziehung in der DDR gestellt wurden.

Über das, was Kunsterzieher in den Nachkriegsjahren leisteten, welchen Ausbildungsweg sie beschritten hatten, welche Ziele sie mit ihrem Unterricht

verfolgten und welchen zentralen Beschlüssen sie sich beugen mußten, darüber wissen wir bisher recht wenig. Eine Ursache liegt darin, daß die Geschichte der Kunsterziehung in der DDR einen unbedeutenden Platz einnahm. Sie ist seit dem Ende des zweiten Weltkrieges bislang, abgesehen von einem chronikartigen Überblick (KE, 9/1979) und einzelnen personenbezogenen Rückblicken (KÜHNE, 1988), noch nicht untersucht und dokumentiert worden. Dieses Versäumnis wird in Anbetracht der gegenwärtigen Suche nach neuen Wegen, Inhalten und Methoden künstlerischer Erziehung in der Schule der neuen Bundesländer besonders offensichtlich.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die hier aufgezeigte Lücke mit der Erforschung der Geschichte des Kunsterziehungsunterrichts schließen zu helfen. Die historische Hinterfragung von Inhalten und Methoden der Fachentwicklung im Zusammenhang mit übergreifenden kultur- und gesellschaftspolitischen Ereignissen soll den Leser in die Lage versetzen, Werturteile zu fällen, aber auch bewahrenswerte Ansätze und Traditionen zu erkennen. Diese in einer neuen Fachkonzeption mit unverwechselbarer Identität aufzuheben, das ist das Anliegen dieser Arbeit.

Um ein möglichst genaues Bild über das Werden der Kunsterziehung in der DDR unter den Bedingungen der demokratischen Schulreform und den komplizierten materiellen und personellen Bedingungen der Nachkriegszeit zu erhalten, widmete ich mich zunächst den schriftlichen und bildnerischen Dokumenten sowie den Aussagen befragter Zeitzeugen. Danach erfolgte die Entscheidung erstens hinsichtlich der territorialen Einengung und zweitens hinsichtlich der zeitlichen Begrenzung.

Die Untersuchungen beziehen sich auf das Land Thüringen, das nach der Verwaltungsreform 1952 in die Bezirke Erfurt, Gera und Suhl aufgeteilt wurde. Sie setzen beim Neuaufbau des Schulwesens nach dem Kriegsende in der SBZ im Jahre 1945 an und enden mit dem Gesetz zur Einführung der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule in der DDR

im Jahre 1959, das mit neuen Lehrplänen eine neue und umfassende Etappe der Geschichte der Kunsterziehung in der DDR einleitet.

Diese Begrenzung soll eine möglichst detailreiche Hinterfragung nicht nur der erhaltenen schriftlichen Zeitzeugnisse wie Lehrpläne, Bücher, Zeitschriftenartikel und Archivmaterialien ermöglichen, sondern auch Unterrichtsergebnisse, persönliche Dokumente und Erinnerungen der Menschen mit einbeziehen, die in dieser Zeit und in diesem Territorium in der schulischen Praxis gearbeitet haben.

Es ist eine bisher selten angewandte Methode in der Bildungsgeschichtsschreibung, die Erinnerungen einzelner Lehrer in die Untersuchung zu integrieren und damit die Schule von ihrer Basis her zu betrachten. Gisela DANZ beschrift diesen Weg in der Befragung von Volksschullehrerinnen, die um die Jahrhundertwende geboren wurden, in einer quantitativen Studie (1990). Traditionelle Schulgeschichten (REBELE, UHLIG) verarbeiteten primär gesellschaftliche und bildungspolitische Wirkungszusammenhänge. Am Beispiel einzelner herausragender Pädagogen, die mit ihren Konzepten Bildungsgeschichte schrieben, kommt auch die Subjektivität der Institution Schule zum Ausdruck. Aber ebenso wichtig, und in der differenzierten Hinwendung zur Schulgeschichte der DDR unumgänglich, scheint mir für die Darstellung und das Verstehen eines möglichst vielschichtigen Bildes der Zeit die Nutzung der Erfahrungen der Lehrer. Ihnen soll zugleich eine Würdigung für ihre in die tägliche schulische Praxis eingebrachten persönlichen Leistungen zuteil werden.

Eine Lücke in der Erforschung der Geschichte der Schule in der DDR stellt das Fehlen von Betrachtungen einzelner Unterrichtsfächer dar. Die vorgelegte Arbeit soll diese Lücke schließen helfen. Für die Geschichte der Kunsterziehung wäre es eine wichtige Ergänzung, Parallelen oder Differenzierungen zu anderen Unterrichtsfächern (z.B. zur Musik oder Literatur) bei Wahrung ihrer jeweiligen Spezifika feststellen zu können. Deshalb soll diese Arbeit auch andere Fachvertreter anregen, Studien über ihre Unterrichtsfächer zu erarbeiten.

Der Schulgeschichtsschreibung mangelt es bislang an einer eigenen methodologischen Beschreibung. Um der Komplexität von gesellschaftspolitischen, ökonomischen, schulpolitischen, künstlerischen und individuellen Faktoren, die die Entwicklung der Kunsterziehung beeinflussten, gerecht zu werden, orientieren sich die Untersuchungen an einem von HÖRZ aufgestellten allgemeinen System von Determinanten der Wissenschaftsentwicklung³. Es umfaßt wissenschaftsexterne, wissenschaftsinterne und persönlichkeitsbezogene Faktoren. Der Bedingtheit dieser Faktoren zufolge wird die Geschichte des Unterrichtsfaches Kunsterziehung im Kontext der politischen Faktoren aufgezeigt, die die Schulpolitik jener Jahre beeinflussten. Ausgangspunkt für die Bestimmung des Platzes der Kunsterziehung innerhalb der allgemeinbildenden Schulen in der DDR, für Forschung und Lehre sind die Bildungsideale der demokratischen Einheitsschule in der SBZ bis zu ihrer Profilierung als zehnklassige allgemeinbildende Oberschule.

Im Zentrum der Untersuchung dieser Arbeit steht die bildende Kunst als ein Gegenstand der Kunsterziehung. Die bildende Kunst durchlief in jenen Jahren umfassende Wandlungen, die ihre gesellschaftliche Ursache im Kalten Krieg und der Suche nach neuen, den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen entsprechenden künstlerischen Idealen hat. Die Verschiebung des Anteils der bildenden Kunst am Kunsterziehungsunterricht soll in der vorliegenden Studie dargestellt, Ursachen dafür sollen benannt und Bemühungen um eine umfassende Integration sollen aufgezeigt werden. Von ganz besonderer Bedeutung ist das persönliche Verhältnis der Lehrenden zur bildenden Kunst. Ihre individuelle Bindung war die entscheidende Motivation für die Vermittlerrolle zwischen der bildenden Kunst und dem Kind und bestimmend für die Auswahl der Ziele, Inhalte und Methoden der konkreten Kunsterziehungsstunde. Der Blick der Künstler auf die Kunsterziehung jener Jahre kann dabei nur selten nachvollzogen werden. Vielmehr sollen jene Lehrer Erwähnung finden, die sich durch ihren persönlichen Einsatz für das Unterrichtsfach verdient gemacht haben.

Die Suche nach neuen Zielen, Inhalten und Methoden der Kunsterziehung ab 1945 geht einher mit der gesellschaftlichen Entwicklung im geteilten und besetzten Nachkriegsdeutschland. Nur durch die Kenntnis der angestrebten politischen und ökonomischen Entwicklung lassen sich die Veränderungen im Schulaufbau und in den Zielstellungen der einzelnen Lehrfächer nachvollziehen und Unterrichtsergebnisse richtig einordnen. Der Umgang mit dem reformpädagogischen Erbe, die Entwicklung neuer Methoden der Kunsterziehung, die allgemeine Vorbildrolle der sowjetischen Pädagogik und die Distanzierung von der Pädagogik der BRD sind wesentliche Prämissen der Untersuchung. Die Analyse der im Untersuchungszeitraum erschienenen fachspezifischen Bücher und Zeitschriftenartikel vervollständigt das Bild der Kunsterziehung. Die Wirkung territorialer Besonderheiten, hier die Leistungen Thüringens für die Kunsterziehung in der DDR und die besondere Rolle der Erfurter Kunsterziehungsausbildung, werden dargestellt⁴.

Die Arbeit geht von der These aus, daß die Kunsterziehung in Thüringen als ein Teil der Kunsterziehung in der DDR zu betrachten ist. Einerseits spiegelt Thüringer Kunsterziehung die Umsetzung der zentral vorgegebenen Bestimmungen und Lehrpläne wie in jedem anderen Land auch wider. Andererseits gibt es aber zudem spezifische territoriale und personelle Besonderheiten. Die Konzentration auf ein Land erfolgt in dieser Arbeit, um die konkrete Umsetzung der Vorgaben und das Nachzeichnen des Besonderen möglichst dicht und detailreich vornehmen zu können.

In der vorliegenden Arbeit soll dieser Verlauf am Beispiel eines Unterrichtsfaches, der Kunsterziehung, nachgezeichnet werden. Auf eine chronologische Darstellung der Entwicklung wird zugunsten inhaltlicher Komplexe und Zusammenhänge verzichtet. Die der Anlage beigefügten Zeittafeln können helfen, Daten und Ereignisse in eine zeitliche Verbindung zu bringen.

Von besonderem Interesse ist das Aufdecken von Verbindungen zwischen politischen, ökonomischen und künstlerischen Gegebenheiten der Zeit und ihre Rückwirkung auf die Veränderung von Inhalten und Methoden des Kunsterziehungsunterrichts.

Fünf Schwerpunkte bestimmten die Untersuchungen:

1. Welchen Platz nahm die Kunsterziehung innerhalb des humanistischen Bildungsziels der antifaschistischen-demokratischen Schule in der SBZ ein und welche Arbeitsbereiche integrierte sie mit welcher Hauptzielstellung? Welchen Platz nahm die Kunsterziehung im Zuge der Profilierung zur zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule in der DDR ein?
Welche Inhalte und Ziele bestimmten den Kunsterziehungsunterricht?
2. Wie gestalteten sich die Beziehungen zum kunstpädagogischen Erbe der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts?
3. Welche Beziehungen baute die Kunsterziehung zur bildenden Kunst auf? Wie wurde das Verhältnis in inhaltlicher wie methodischer Hinsicht am Beispiel der Kunstbetrachtung im Lehrplan dokumentiert?
Spielt das offizielle Kunstverständnis in der Bildgestaltung eine Rolle?
4. Welche Rolle kommt der Persönlichkeit des Kunsterziehers im Unterricht zu?
Was unternahmen Kunsterzieher, um die Kunst zum Gegenstand des Unterrichtsfaches zu machen?
5. Welchen Einfluß hatten die politische Entwicklung und das sowjetische Vorbild auf die Gestaltung des Kunsterziehungsunterrichts in der DDR? Welche Probleme spiegeln Buchveröffentlichungen und die Zeitschrift „Kunsterziehung“ wider?

Antworten auf diese Fragekomplexe geben die Kinderzeichnungen, die Befragungen von Zeitzeugen, Tagungsdokumente, originale Schriftstücke und Literaturanalysen. In der vorliegenden Studie werden Aussagen zur Kunsterziehung in der DDR und in Thüringen sowie zum konkreten Unterrichtsgeschehen am Beispiel der befragten Lehrer getroffen.

1.2 Einordnung des Untersuchungsgegenstandes

Anfang 1989 begann ich, mich mit der Geschichte der Kunsterziehung in der DDR zu befassen. Erste Quellen waren spärliche Artikel zur Kunsterziehung, die ab 1946 vereinzelt in pädagogischen Zeitschriften zu finden waren. Sehr bald stellte sich heraus, daß die Untersuchung der Fachgeschichte ab 1945 nicht erst hier beginnen konnte, sondern ein Anknüpfen an die Entwicklung der Fachgeschichte der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts notwendig war. Publikationen einzelner „Väter“ der Kunsterziehung (BRITSCH/KORNMANN, HARTLAUB, NATTER, KERSCHENSTEINER u.a.) waren zumeist nur im Original in der Comenius-Bücherei in Leipzig oder in der Deutschen Bücherei Leipzig vorhanden. In der DDR gab es außer einem Lehrbrief von Adolf BÖHLICH (1968), der sich kritisch mit dem kunstpädagogischen Erbe vor 1933 befaßte, keine Veröffentlichungen zur Geschichte des Kunsterziehungsunterrichts. Auf der Suche nach Ergebnissen der Kunsterziehung stieß ich 1989 auf den umfassenden kunstpädagogischen Nachlaß der Potsdamer Künstlerin und Pädagogin Gertrud JAKSTEIN (1889-1962). Dieser in sich geschlossene Nachlaß scheint einmalig für die Geschichtsschreibung der Kunsterziehung in der SBZ/DDR. Er beinhaltet biografisches Material, methodische Notizen, Unterrichtsergebnisse und Dokumente der eigenen bildnerischen Arbeit der Künstlerin und Pädagogin. Von besonderem Wert für die hier angestrebte Untersuchung sind die Auszüge aus Briefen der Jahre 1945 bis 1948, die, ähnlich den Briefen des Malers Hans GRUNDIG an seine Frau, einen authentischen Einblick in die durch den demokratischen Neuaufbau gelegten Hoffnungen und Erfahrungen jener Jahre geben. Durch die Beschäftigung mit dem bis dahin unerschlossenen Material gelangte ich zu der Auffassung, auch die Erinnerungen der Menschen zu nutzen, die in den Jahren nach 1945 im Schuldienst tätig waren und aus eigenem Erleben berichten könnten. Ein solcher Zeitzeuge war von Anfang an Friedrich KÜHNE, der langjährige Chefredakteur der Zeitschrift „Kunsterziehung“. Das Herausfinden kunstpädagogischer

Aufsätze aus der ersten pädagogischen Zeitschrift „die neue schule“, die sich auch einzelnen Unterrichtsfächern zuwandte, gelang nur durch seine Hilfe.

Mit der Öffnung der Grenzen im Herbst 1989 ergab sich eine gänzlich neue Quellenlage. Hier stieß ich auf eine umfassende Beschäftigung mit den verschiedenen Wurzeln der Kunsterziehung, ausgelöst in den siebziger Jahren (KERBS, REISS, SELLE, u.a.) und begleitet durch die repräsentative Ausstellung „Kind und Kunst“. Ansatzpunkte einer Geschichte der Kunsterziehung in der DDR fanden sich jedoch aus Mangel an „realer Erfahrung mit dem Leben in der DDR und intimer Kenntnis der dortigen Erziehungswirklichkeit“, wie SELLE (1981, S.9) begründet, nicht.

Mit dem zweiten Forschungsabschnitt begann ab 1990 eine verstärkte Hinwendung zu Thüringer Archiven, wie dem Staatsarchiv in Weimar (STW), dem Erfurter Stadtarchiv (STE) und dem Archiv der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Mühlhausen (APH). Darüber hinaus nutzte ich Quellen des Bundesarchivs Potsdam (BAP). Es stand das Bemühen, möglichst viele historische Dokumente zu nutzen und auszuwerten. In den Archiven kann bei Katalogisierungen durch elektronische Datenträger oder beim Erschließen neuer kunstpädagogischer Nachlässe weiteres, ergänzendes Material zugänglich werden. Die zentralen Vorgaben, Lehrbücher und anderen historischen Dokumente werden besonders in bezug auf den Anteil und Einfluß der bildenden Kunst auf die Konzeptionen des Unterrichtsfaches und ihre Realisierung hin untersucht. Eine verbale Ergänzung stellen die Aussagen der Kunsterzieher und die Veröffentlichungen in der Zeitschrift Kunsterziehung dar. Quellen der bildenden Kunst, die Sicht der Künstler selbst dazu, konnten nicht berücksichtigt werden. Hier ist ein Ansatzpunkt für weiterführende Untersuchungen gegeben.

Die Auswahl der Gesprächspartner erfolgte nach ihrer Tätigkeit als Lehrer in dem zu untersuchenden Zeitraum in Thüringen. Ein Pendant dazu bildeten einzelne Begegnungen mit Schülern dieser Zeit.

Eine besondere Schwierigkeit stellte das Auffinden der im Untersuchungszeitraum erschienenen Lehrpläne dar, da einmalige und unwiederbringliche

Materialien nur lückenhaft archiviert wurden. Die mit dem Jahr 1990 einsetzende Umgestaltung des Schulsystems, die die Entlassung vieler seit 1945 tätiger Lehrer zur Folge hatte, wirkte mit rigorosen Aufräumungsarbeiten der Materialsicherung entgegen (vgl. DETTKE „Wohin mit der Geschichte?“ 1991). Die Artikel in der seit 1946 erschienenen Zeitschrift „die neue schule“, die sich auf die Kunsterziehung bezogen, wurden als erste allgemeine Informationsquelle analysiert. Die Lehrpläne der zu untersuchenden 15 Jahre wurden aus den verschiedenen Bibliotheken der DDR zusammengetragen. 28 Gespräche, die in einer Zeit zwischen 45 Minuten und 4 Stunden geführt und zum größten Teil auf Kassetten aufgezeichnet wurden, liegen maschinenschriftlich bei der Autorin in einem 113 Seiten umfassenden Gesprächsband vor. Sie wurden nach einem offenen Fragebogen geführt und partiell, entsprechend den Hauptfragestellungen, in die Arbeit einbezogen. In Verbindung mit dieser Arbeit wird umfangreiches Material für Untersuchungen unter neuen Aspekten vorgelegt. Es sollte um weitere Befragungen bereichert werden, denn die Erinnerungen der Menschen, die die Geschichte selbst mitgestaltet haben, halte ich mit NIETHAMMER im Wissen um die Begrenztheit des subjektiv Erlebten und die Bruchstückhaftigkeit des Wiedergeben für eine nicht zu ersetzende Quelle historischer Forschung für Gegenwart und Zukunft. Es ist nicht auszuschließen, daß mit dem Finden neuer Gesprächspartner auch neue Aspekte in den Mittelpunkt kommender Arbeiten rücken könnten.

1.3 Quellenlage

Die wohl bis heute umfangreichste Dokumentation zur Geschichte des Zeichenunterrichts und der Kunsterziehung liegt mit Diethard KERBS „Historischer Kunstpädagogik“ vor, die 1976 in Begleitung der Ausstellung „Kind und Kunst“ erschien. Im Vorwort verleiht KERBS der Hoffnung Ausdruck, daß in den nächsten Jahren weitere Veröffentlichungen erscheinen, „so daß nach und nach der Gegenstand in seiner ganzen Komplexität immer besser erkennbar

und durchschaubar wird“ (1976, S.7). Den kunstpädagogischen Veröffentlichungen kommt, nach KERBS, die Aufgabe zu,

1. durch schwerpunktmäßig ausgewählte Untersuchungen beispielhafter Themen die Geschichte der ästhetischen Erziehung von verschiedenen Seiten her allmählich zu erschließen,
2. durch sorgfältig erarbeitete Bibliographien und Quellenstudien unbekanntes oder verstreutes Material der Forschung zugänglich zu machen,
3. durch Nachdrucke von Originaldokumenten vergessenes oder selten gewordenes Belegmaterial zu veröffentlichen,
4. durch Fragen, Thesen, Diskussionen den Problemhorizont offen zu halten und zur Weiterarbeit anzuregen (1976, S.7).

Diesen vier Aufgabenstellungen sieht sich auch die vorliegende Arbeit verpflichtet.

Das durch KERBS angeregte, offensichtlichste Ergebnis der kunstpädagogischen Forschungsbemühungen war die Ausstellung „Kind und Kunst“, die von 1976 bis 1979 mit großem Erfolg in 20 westeuropäischen Städten präsentiert wurde. Im Katalog „Kind und Kunst – Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts“ sind, nachvollziehbar und durch Zitate aus historischen Quellen belegt, Ideen, Reformversuche und deren Niederlagen aufgezeigt, die seit 1872 die Entwicklung des Zeichen- und Kunstunterrichts beeinflusst haben. Dem gewachsenen Interesse von Kunsterziehern an neuen Forschungsergebnissen zur Geschichte des Kunsterziehungsunterrichts Rechnung tragend, erschienen wissenschaftliche Arbeiten zur Fachgeschichte, die historische Fakten und Zusammenhänge aufzuzeigen versuchten. REISS untersuchte die Geschichte und Ideologie der Kunstpädagogik in der Weimarer Republik. Im Mittelpunkt seines Interesses stand der Zusammenhang der „äußeren“ Geschichte des Faches, der Geschichte seiner Lehrer, Fachverbände, seiner gesamtgesellschaftlichen Bewertung und der „inneren“ Geschichte des Faches, also seiner Theorie, seiner Lehrpläne und seiner Unterrichtspraxis (vgl. S. 1). In SELLES „Kultur der Sinne und ästhetischen Erziehung“ mit dem Untertitel „Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur

Bundesrepublik“ wurden erstmals die Sozialgeschichte alltagskultureller Wahrnehmung und die Geschichte ästhetischer Erziehungsversuche im Zeichen- und Kunstunterricht seit Beginn des Industriezeitalters bis in die Gegenwart aufeinander bezogen.

Für die Hinwendung zur allgemeinen Geschichte der DDR erwies sich WEBER mit seinen Publikationen als differenzierte Orientierungsmöglichkeit für die vorliegende Untersuchung. Über den Bereich der bildenden Kunst im Untersuchungszeitraum liegen nur vereinzelte Studien vor. Der Bildband „Kunst der frühen Jahre“ (1945-1949) von KOBER war mit seinen territorialen Aspekten, besonders zu Thüringen, hilfreich. Untersuchungsveröffentlichungen des Fachbereichs Kunstgeschichte der PH Erfurt aus dem Jahre 1980 liegen zur Geschichte der verschiedenen Bereiche der bildenden Kunst in Thüringen von 1945 bis 1952 vor. Ende 1993 erschien das Buch „Kunstpoltik im östlichen Nachkriegsdeutschland“ von Elfi DOLLICHON. Hier finden die Jahre von 1945 – 1952 und die Entwicklung im Land Thüringen eine besondere Berücksichtigung. Eine territoriale Vorarbeit lag für die Jahre von 1952 bis 1959 nicht vor. Für den Bereich der Schulgeschichte erwiesen sich die Dokumentationsbände der Reihe „Monumenta Paedagogika“ als wertvoll. Besonders der von UHLIG herausgegebene Quellenband bis 1955 gibt objektive Auskunft, da er unkommentiert die grundlegenden Dokumente zur Schulgeschichte der DDR zusammenfaßt. Eine grundlegende Aufarbeitung der Schulgeschichte der DDR unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen steht bislang aus. Als historische Quellen wurden die in den Thüringer Archiven abgelegten Materialien zum Bereich der Schul-, Kunst- und Kunsterziehungspolitik gesichtet und genutzt. Diese Archive waren das Staatsarchiv Weimar, das Stadtarchiv Erfurt und das Endarchiv der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Mühlhausen. Das Bundesarchiv, Zweigstelle Potsdam, stellte Kopien der Lehrplanschläge des Landes Thüringen aus dem Jahr 1945 zur Verfügung. Bibliographien über die in pädagogischen Zeitschriften des Untersuchungszeitraumes erschienenen Beiträge zur Kunsterziehung gab es bislang nicht. Sie werden mit dieser Arbeit für „die neue schule“ vorgelegt (Anlage 9). Selbst der Verlag Volk

und Wissen war nicht in der Lage, Auskunft über die in den ersten Jahren herausgegebenen Broschüren zur Kunsterziehung zu geben, da diese oft ohne Jahresangabe veröffentlicht wurden (Anlage 9). Ähnlich verhält es sich mit den im Untersuchungszeitraum herausgegebenen Lehrplänen. Weder die Comenius-Bücherei Leipzig noch die Pädagogische Zentralbibliothek Berlin verfügten über Bibliographien zu den erschienenen Lehrplänen, die oftmals kein Erscheinungsjahr angaben. Die Suche danach gestaltete sich äußerst mühselig und war von manchem zufälligen Fund begleitet. Im Ergebnis der Studie entstand eine Bibliographie der im Untersuchungszeitraum herausgegebenen Lehrpläne und Direktiven (Anlage 1.3).

Die erarbeiteten Zeittafeln zur Geschichte der Kunsterziehung der Jahre 1945 bis 1959 (Anlage 1) folgten der Idee der Ausstellungsgruppe „Kind und Kunst“ (vgl. Zeittafel, 1976). Auf Vorarbeiten für die Entwicklung in der DDR konnte jedoch nicht zurückgegriffen werden. Die Zusammenstellung der Daten und Ereignisse erfolgte unter dem Aspekt der Bedeutsamkeit für das Zeitgeschehen, besonders aber für Maßnahmen und Ereignisse auf dem Gebiet der Kunst-, Jugend- und Schulpolitik. Sie sollen Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen und fachlichen Ereignissen herstellen helfen. Die Auswahl der Daten zur Kunsterziehung in der DDR, insbesondere in Thüringen, erfolgte unter dem Gesichtspunkt, möglichst viele Hinweise und Ereignisse aufzunehmen, um sie vor dem Vergessen zu bewahren und nachfolgende Untersuchungen zu erleichtern.

Als weiteres Ergebnis dieser Arbeit ist eine Sammlung von Unterrichtsergebnissen und Lehrmitteln des Untersuchungszeitraums und der nachfolgenden Jahre entstanden (exemplarische Schülerarbeiten Abb. 1 – 35), die in Verbindung mit dem BDK-Thüringen in ein Archiv zur Kunsterziehung des Landes eingebracht werden soll, um das bisherige Defizit auszugleichen. Seit 1990 wird im Rahmen des Freilichtmuseums Hohenfelden z.B. auch Material zur Thüringer Schulgeschichte archiviert. Damit ist der Anfang für die Sammlung schulgeschichtlicher Dokumente im Raum Thüringen gemacht. Bisher stellten Sammlungen von Kinderarbeiten des Gymnasiums Mühlhausen und der Regelschule Wünschendorf⁵ das einzige Archivmaterial im Raum Thürin-

gen dar. Als weitere authentische Quelle wurde der in sich geschlossene kunstpädagogische Nachlaß der Potsdamer Kunstpädagogin Gertrud JAKSTEIN und Material aus dem Archiv der Autorin da einbezogen, wo keine authentischen Quellen aus Thüringen vorlagen.

1.4 Das historische Interview als Untersuchungsmethode

Das Verfahren der empirischen Sozialwissenschaft, historische Informationen auf der Grundlage von Interviewaufzeichnungen auszuwerten, findet zunehmend auch in der geschichtswissenschaftlichen Heuristik Beachtung. Entscheidende Anregungen, mit Hilfe eines Kassettengeräts selbst an der Produktion von Quellen als Ergänzung und Bereicherung von vorhandenen historischen Überresten mitzuwirken, gingen von den USA und Großbritannien aus. In beiden Ländern bediente sich die Sozialforschung des Instruments der mündlichen Befragung (Oral History) von älteren Menschen mit dem Ziel, Informationen über subjektiv erfahrene und erlebte Geschichte zu erlangen und die auf Datenträgern gespeicherten Aussagen nach Maßgabe historisch-kritischer Verfahrensregeln auszuwerten. Ein Hauptgrund, der angesichts des reichen Angebots an verfügbaren Traditionsquellen zur Entwicklung der Oral History geführt hat, bestand im Quellendefizit in bezug auf die Lebensverhältnisse und Biographien der unteren Sozial- und Bildungsschichten. Es bestand auch in einer verstärkten Hinwendung des historischen Interesses zu den Lebensverhältnissen und Alltagsmentalitäten von Menschen einer Sozial- und Bildungsschicht, die in der Regel keine Zeugnisse über ihre eigene Lebensgeschichte hinterlassen. Die bedeutendsten Projekte und Publikationen entstanden in der von SAMUEL angeregten Erforschung der Sozialkultur der südwalisischen Bergarbeiter sowie dem Versuch THOMPSONS, aus Kindheitserinnerungen alter Menschen mit Hilfe eines halbstrukturierten Fragebogens und offener Interviewanteile Material über die Sozialstrukturen und Sozialisationsbedingungen einzelner Schichten in England im Edwardianischen Zeitalter zu erschlie-

ßen. Auch in Deutschland gilt das Erkenntnisinteresse der sozialen Biographie von Menschen in hohem Alter, deren Erinnerungs- und Gedächtnisvermögen sowie ihr physisches und psychisches Befinden es erlauben, sich in einer offenen und vertraulichen Gesprächssituation auf Erlebnisse und Erfahrungen eines Ausschnittes eigener Lebensgeschichte zu besinnen (vgl. NIETHAMMER, S. 55).

Für die Schulgeschichtsschreibung legte DANZ mit ihrer Befragung von Volksschullehrerinnen eine wertvolle Studie vor, die bisherige Lücken in der Schulgeschichtsbetrachtung deutlich werden läßt. Schulgeschichte ist nicht nur die Geschichte bildungspolitischer Konzeptionen, sondern auch Berufs- und Kindheitsgeschichte. Das historische Interview als methodisches Instrument wirft Probleme im Bereich des Gegenstandes des Interviews und der Gedächtnispsychologie auf. „Erinnerte Geschichte, zumal nicht spontane, sondern durch Fragen eines Interviewers geweckte Erinnerung, ist stets als bruchstückhafte, durch den Wahrnehmungsprozess gefilterte, selektive Mitteilung zu bewerten“ (STEINBACH, S. 62). Bei der Auswertung der Interviewserien ist zu beachten, daß das Interview lediglich ergänzend neben dem gesicherten Material steht und die Forschung nicht von der Aufgabe der vergleichenden Analyse mit verfügbaren quellenmäßigen Überlieferungen entbindet. Da die Schulgeschichtsschreibung der DDR bisher nur mit zentralen Plänen und Dokumenten arbeitete, kaum aber Lehrer und Schüler nach ihren Erfahrungen beim Umsetzen dieser Vorgaben befragt hat, lag die Nutzung der Methode der Oral History nahe, um ein Bild über das Unterrichtsgeschehen im Klassenzimmer zu erhalten. Zudem war die Erforschung der Geschichte der einzelnen Unterrichtsfächer in der DDR ganz ausgeklammert. Das bestehende Informationsdefizit konnte neben einem gründlichen Quellenstudium nur durch die Befragung einiger noch lebender Lehrer ausgeglichen werden. So kam es von 1991 bis 1994 zur Befragung von 35 Kunsterziehern, die im Untersuchungszeitraum ihre Ausbildung erhielten, in der schulischen Praxis oder in der Lehrerbildung tätig waren. In der Regel orientierte sich das Interview an einem offenen Fragenkatalog (Anlage 8), den die Befragten mit der Vorstellung des

Forschungsvorhabens zugeschickt bekamen. Die Fragen sollten primär Impulse für ein Erinnern geben und dem Untersuchungsgegenstand entsprechen. Am Beginn der Untersuchung stand das Problem, daß die Interviewerin ihren Partnern mangels Erlebens dieser Zeit keine Erinnerungshilfen geben konnte. Also war es nicht möglich, persönliche Beziehungen zu konkreten Daten und Ereignissen zu erfragen. Erst im Laufe der Gespräche konnten solche konkreten Daten als Impulse für das Erinnern eingesetzt werden. Dennoch gab es bis zur letzten Befragung immer wieder Erkenntnisse, die als Resultat nicht vorweggenommen werden konnten. Solche Informationen schienen als Ergebnis der Befragung wichtiger als ein Bestehen auf einem punktgetreuen Abarbeiten des Fragenkatalogs. Die Dauer der Befragungen differierte zwischen 45 Minuten und vier Stunden. Historisches Material, wie Kinderzeichnungen, Unterrichtsvorbereitungen oder Ausstellungskataloge, hatten nur wenige der Gesprächspartner bis in die Gegenwart aufbewahrt und zur Unterstützung ihrer Erinnerungen eingesetzt. Mit der Einengung des Untersuchungsschwerpunktes auf Thüringen wurden aus den 35 geführten Gesprächen 28 ausgewählt und in dem Gesprächsband zusammengefaßt. In der Regel erfolgte mit dem Einverständnis der Befragten eine Aufzeichnung der Gespräche auf Kassettenband. Anschließend wurden die Bänder maschinenschriftlich dokumentiert. Dabei wurde die mündliche Wiedergabe der geschriebenen leicht angepaßt, indem durch das Erinnern bedingte Pausen und Brüche im logischen Satzaufbau ausgeglichen wurden. Dennoch sollte der Charakter der gesprochenen Sprache gewahrt bleiben. Für die Auswertung unerhebliche und daher nicht notierte Erinnerungsteile wurden gekennzeichnet (/.../). Von fünf Gesprächen wurde ein Gedächtnisprotokoll erstellt, da eine Kassettenaufzeichnung aus technischen Gründen nicht möglich war. Ein Partner bat um eine schriftliche Möglichkeit der Beantwortung der Fragen, die ebenfalls Eingang in den vorliegenden Gesprächsband fand. Bis auf zwei Kunsterzieher⁶ waren alle, denen ich in einem Brief mein Forschungsvorhaben vorstellte, und die ich um Unterstützung bat, zu einem Gespräch bereit. Es handelte sich ausnahmslos um Menschen, die viele Jahre als Kunsterzieher in der Schule oder in der

Lehrerbildung tätig waren. Sie hatten eine enge Beziehung zum Fach und zur bildenden Kunst und waren bemüht, dieses Wissen an andere weiterzugeben oder für eine Verbesserung der Lage der Kunsterziehung einzutreten. Nur fünf Gesprächspartner konnte ich vorher persönlich. Im Gesprächszeitraum erhielt ich immer mehr Adressen, teils im Ergebnis der Gespräche, teils durch jüngere Kunsterzieher, die sich ihrer Lehrer erinnerten. Ich besuchte alle Kunsterzieher an ihren Wohnorten. In der häuslichen Atmosphäre entstand schnell ein vertrauensvoller Kontakt, in dem Erinnerungen, Berufsmotivationen und Erfahrungen dargelegt wurden. Erst innerhalb der Befragungssituation war zu beobachten, wie sich die Gesprächspartner immer tiefer in den Befragungsgegenstand versetzten und zu detailreichen Erinnerungen gelangten. Da primär nicht die statistische, sondern eine inhaltliche Auswertung Ziel der Gespräche war, traten Fragen, zu denen keine besonderen Erinnerungen vorhanden waren, in den Hintergrund. Ebenso wurde ein Unterbrechen der Antworten vermieden, um Gedankengänge der Befragten nicht zu zerstören.

Es bewährte sich beim anschließenden Erstellen der Gesprächsprotokolle nicht, die Fragen zur Gliederung der Aussagen zu wählen. Für die umfassende Auswertung war es nützlicher, den jeweiligen Gesprächsinhalt mit einer entsprechenden Überschrift vorwegzunehmen (vgl. Anlage 8). Um eine bessere Vergleichsmöglichkeit zu erhalten, wurden in tabellenartigen Übersichten Aussagekerne der einzelnen Gesprächspartner gegenübergestellt. Sie dienten in den einzelnen Kapiteln der vorliegenden Arbeit als Informationsquelle, Beleg oder Illustration. Zitate aus den Gesprächen werden dort wörtlich wiedergegeben, wo sie die einzige Informationsquelle darstellen. Einzelzitate können für viele der befragten Kunsterzieher sprechen. Wenn Informationen in kompensierter Form zum Aufzeigen historischer Ereignisse eingesetzt werden, wird zum Vergleich auf den Gesprächsband (vgl. Gespräche) verwiesen. Historische Fakten oder Einschätzungen der Autorin, die durch Gesprächszitate illustriert werden können, sind den Anmerkungen beigegeben. Auf eine vollständige Einfügung des Gesprächsbandes in die Anlagen wurde zugunsten anderer, kaum zugänglicher oder einmaliger historischer Quellen, Kinderzeichnungen und neu er-

stellter Systematiken verzichtet. Der interessierte Leser kann den Gesprächsband bei der Autorin einsehen. Die Protokolle sind mit der vorliegenden Untersuchung noch nicht erschöpfend ausgewertet. Sie enthalten neben den Erinnerungen zur Fachgeschichte der Kunsterziehung differenziertes Material zur Ausbildung und den Arbeitsbedingungen der Neulehrer in Thüringen, zur Erbebeziehung der Pädagogik in der DDR, zum Berufsethos des Lehrers u.v.a.m. Die in den Gesprächsprotokollen festgehaltenen Erinnerungen können als historische Quelle für eine differenzierte Aufarbeitung der Geschichte der Schule in der DDR genutzt werden.

Aus Datenschutzgründen wurde der Name der Gesprächspartner mit dem Initialbuchstaben ihres Vor- oder Familiennamens angegeben. Nur da, wo das Gespräch und vorhandene historische Quellen, z.B. Zeitschriftenartikel oder Ausstellungsmaterial, eine Einheit bilden, wurde der Name des Interviewpartners mit dessen Einverständnis verwandt. Zum besseren Verständnis und zur besseren zeitlichen Einordnung erfolgte an bestimmten Stellen der Hinweis auf das Geburtsdatum des Zeitzeugen.

2. HUMANISMUS DER NACHKRIEGSZEIT UND MARXISMUS

2.1 Die gesellschaftlichen Perspektiven am Ende des 2. Weltkrieges

2.1.1 Die gesellschaftliche Entwicklung nach 1945 und das humanistische Bildungsziel

Nach dem Zusammenbruch des „tausendjährigen Reiches“ befand sich Deutschland in einer Situation größter materieller Not und Sorge um die Zukunft. Verstärkt wurde diese Situation durch eine geistig-kulturelle Orientierungslosigkeit. Zerbombte Städte, Obdachlosigkeit, Flucht, Vertreibung, Hunger, Kälte, der Tod von Familienangehörigen kennzeichneten eine Zeit der Verzweiflung und Entbehrung. Nachdem das ganze Ausmaß der faschistischen Gewaltherrschaft in Europa sichtbar wurde, breitete sich eine große Ernüchterung aus. Die von HITLER propagierte Theorie der Herrenmenschen und ihres Führungsanspruchs hatte sich in 12 Jahren tief ins Bewußtsein der Menschen eingraben können. Groß war deshalb die Furcht nach GOEBBELS Hetzreden vor der Sowjetarmee, vor ihrer äußeren Erscheinung und ihren Vorhaben mit dem besiegten Land. Skepsis brachten die Menschen auch den anderen alliierten Truppen entgegen. Bald wurde deutlich, daß es nicht deren Absicht war, das deutsche Volk zu vernichten oder zu versklaven, sondern zu helfen, das Leben in Deutschland auf einer demokratischen und friedlichen Grundlage wieder aufzubauen (vgl. Potsdamer Abkommen, S. 59).

Thüringen war zunächst von den amerikanischen Truppen befreit worden. Im Zusammenhang mit der Aufteilung der obersten Regierungsgewalt Berlins auf die vier Alliierten der Anti-Hitler-Koalition wurde Thüringen am 1. Juli 1945 unter sowjetische Befehlsgewalt gestellt. Die sowjetischen Militärkommandanturen leiteten alle erforderlichen Maßnahmen ein, die notwendig waren, um das Leben der deutschen Bevölkerung so rasch wie möglich zu nor-

malisieren. Die am 9. Juni 1945 geschaffene Sowjetische Militäradministration für Deutschland (SMAD) hatte in ihrem Befehl Nr. 2 die Bildung von antifaschistisch-demokratischen Parteien erlaubt. Im Zeitraum vom 11. Juni bis 5. Juli 1945 traten daraufhin vier Parteien mit Aufrufen an die Öffentlichkeit. Darin wurden Positionen zur Vergangenheit und zum zukünftigen Leben in Deutschland bezogen. KPD¹ und SPD² forderten eine Erziehung der Jugend im demokratischen, fortschrittlichen und freiheitlichen Geist. Die CDU³ sprach von „echter Humanität“, die den sittlichen Aufbau tragen solle und die LDPD⁴ von der Befähigung der Jugend zum „Dienst für Vaterland und Menschheit“. Übereinstimmend setzten sich alle vier Parteien das gesellschaftliche Ziel, ein neues, friedliebendes Deutschland aufzubauen, in dem Imperialismus und Militarismus überwunden und die Wurzeln von Faschismus und Nationalismus ausgerottet sind. Sie strebten einen demokratischen Neuaufbau Deutschlands an. Das Potsdamer Abkommen legte die Ziele der Alliierten fest, den deutschen Militarismus auszurotten, damit Deutschland in der Zukunft den Frieden nicht mehr gefährden und zu gegebener Zeit seinen Platz unter den freien und friedlichen Völkern der Welt einnehmen werde (vgl. S. 59). Betont wurde ebenso die Einheit Deutschlands.

Die Potsdamer Vereinbarungen dienten der UdSSR in der folgenden Zeit als Legitimation, um stufenweise ihre Politik in Deutschland durchzusetzen⁵. Der Neuaufbau des staatlichen und politischen Systems in der sowjetischen Besatzungszone (SBZ) ging mit einer tiefgreifenden Umstrukturierung der Gesellschaftsordnung einher. Im September 1945 wurde die erste Bodenreform in Angriff genommen. Die Macht der Großgrundbesitzer wurde dadurch zerschlagen, und der jahrhundertealte Wunsch der Bauern nach eigenem Land ging in Erfüllung. Es folgte die Enteignung der Nazi- und Kriegsverbrecher sowie die Entlassung der Mitglieder der NSDAP aus ihren Ämtern. Die Reparationsleistungen der SBZ wurden als ein Teil der Wiedergutmachung der Kriegsschäden in der Sowjetunion erbracht, dezimierten aber zugleich die ohnehin schmale schwerindustrielle Basis. Der Aufbau der Friedenswirtschaft kam in der rohstoffarmen und besonders stark zerstörten SBZ nur langsam

voran und wirkte sich auf die gesamte Bevölkerung nur geringfügig aus. Einen weiteren Meilenstein im Neuaufbau stellte die demokratische Schulreform dar, die gleiches Bildungsrecht für alle bringen sollte. So hieß es im gemeinsamen Aufruf von KPD und SPD vom Oktober 1945: „Alle Bildungsprivilegien einzelner Schichten müssen fallen. Das Ziel der demokratischen Schulreform ist die Schaffung eines einheitlichen Schulsystems, in dem die geistigen, moralischen und physischen Kräfte der Jugend allseitig entwickelt, ihr eine hohe Bildung vermittelt, und allen Befähigten ohne Rücksicht auf Herkunft, Stellung und Vermögen der Eltern der Weg zu den höchsten Bildungsstätten des Landes frei gemacht wird“ (Dokumente, 1970, S. 39). Die Umsetzung der Verwirklichung dieses hohen Ziels des Erziehungswesens in der SBZ begann unter den schwierigsten Bedingungen. Der Krieg hatte Schulgebäude und Lehrmittel vernichtet. Es fehlte an Lehrern. Hinzu kam die Frage nach der politischen Entwicklung im besiegten und geteilten Deutschland. Das Bildungsziel nach dem Ende des Krieges orientierte sich am Humanismus⁶. Was die Forderungen nach „echter Humanität“, Demokratie und fortschrittlicher Erziehung unmittelbar nach Kriegsende beinhalteten, läßt sich aus verschiedenen Dokumenten entnehmen, so den Ausführungsbestimmungen der deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung zum Befehl der SMAD über die Wiedereröffnung der Schulen vom 25. August 1945. Hier war die Rede von der Erziehung der Jugend „im Geiste der Achtung vor den anderen Völkern und der friedlichen Zusammenarbeit mit ihnen“ und zu „bewußten Trägern eines neuen, demokratischen Deutschland“ (Dokumente, 1970, S. 183). Das bedeutete, wachsam zu sein gegen jede Form von Rassenhaß, nationaler Überheblichkeit, Militarismus und Imperialismus. Die Forderung nach echter Humanität und Demokratie beinhaltete auch die Schaffung der Einheitsschule, die so aufgebaut sein mußte, „daß sie allen Jugendlichen, Mädchen und Jungen, Stadt- und Landkindern, ohne Unterschied des Vermögens der Eltern das gleiche Recht auf Bildung und ihre Verwirklichung entsprechend den Anlagen und Fähigkeiten garantiert“ (Gesetz zur Demokratisierung des Schulwesens, in: Dokumente, 1970, S. 208). Damit fielen die Bildungsprivilegien einzelner Schich-

ten. Allen Kindern sollten in einem einheitlichen Schulsystem eine hohe Bildung vermittelt und die geistigen, moralischen und physischen Kräfte allseitig entwickelt werden. In diesem Gesetz wurden auch der Aufbau und die Gliederung der demokratischen Einheitsschule verankert. Die Grundstufe (Grundschule) umfaßte acht obligatorische Schuljahre, in denen „Deutsch, Geschichte, Heimatkunde, Geographie, Biologie, Physik, Chemie, Mathematik, Fremdsprachen, Kunst- und Werkunterricht, Musik und Leibesübungen unterrichtet werden“ (Dokumente, 1970, Teil 1, S. 209). An den Abschluß der Grundschule sollte sich der dreijährige Besuch einer Berufsschule oder der vierjährige Besuch der Oberschule anschließen, der zur Aufnahme eines Hochschulstudiums berechtigte.

Die auf dem II. Pädagogischen Kongreß im September 1947 gebilligten Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule bestimmten die Inhalte des Begriffs Humanismus näher. Es war die Rede von „guten Menschen, die anständig, hilfsbereit, edel und tolerant gegen die Bürger des eigenen Volkes und der anderer Nationen sind, wissende Menschen, die Einblick haben in die Gesetze der Natur und der menschlichen Gesellschaft; handelnde Menschen, die selbstbewußt und verantwortungsfreudig in brüderlicher Gemeinschaft mit ihrem Volke und der Menschheit ein Leben in Frieden, Freundschaft und sozialer Gerechtigkeit gestalten – die nicht nur die Freiheit, die Menschlichkeit, den Frieden und den Fortschritt lieben, sondern auch bereit sind, für sie zu streiten“ (Dokumente, 1970, S. 245). Das Bild vom guten, wissenden und handelnden Menschen glich einer großen Vision, wenn man sich die materiellen und geistigen Schäden nach Faschismus und Krieg im Jahre 1947 vor Augen hält.

Mit dem Kalten Krieg wuchs der politische und ökonomische Einfluß der Besatzungsmächte auf die durch sie besetzten Zonen. In der sowjetisch besetzten Zone wurden Bildung und Erziehung wesentliche Bestandteile der gesellschaftlichen Entwicklung. Die Schule war die wichtigste Institution, die den politischen und ökonomischen Bedürfnissen im östlichen Teil Deutschlands Rechnung tragen mußte. Ab 1948 beinhaltete die Forderung nach einer allsei-

tigen Bildung und Erziehung in erster Linie die Erhöhung der Wissenschaftlichkeit der Schule und die Verbindung mit dem gesellschaftlichen Leben. Beide Aspekte sind durchaus wichtige Bestandteile einer umfassenden schulischen Bildung moderner Menschen, deren Leben zunehmend durch die Technik geprägt wird. Die Verschiebung des Bildungsschwerpunktes auf die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten sollte jedoch zu Lasten der emotional betonten Bereiche der Bildung gehen. Die neue Schule hatte das Erziehungsziel, den friedenssichernden und die ökonomische Basis des Landes stärkenden jungen Menschen hervorzubringen.

2.1.2 Bildungsziel und Bildungspolitik beim „planmäßigen Aufbau des Sozialismus“ in der DDR

In der SBZ war bis 1949 der Übergang zur „volksdemokratischen Ordnung“ abgeschlossen worden. Unter der Oberhoheit der SMAD hatte die SED die wichtigsten Machtpositionen übernommen. Die Partei selbst war nach dem Vorbild der KPdSU in eine „Partei neuen Typus“ umgewandelt worden. Durch die Veränderungen der ökonomischen und politischen Strukturen waren die Voraussetzungen für die Gründung zweier deutscher Staaten geschaffen. Die Zuspitzung des Ost-West-Konfliktes der Siegermächte⁷ äußerte sich offensiv im Kalten Krieg. Für Politik und Gesellschaft war die Gründung der BRD und nachfolgend der DDR ein tiefgreifender und folgenschwerer Einschnitt, der Einfluß auf alle Bereiche des Lebens und somit auch auf die Bildung hatte.

Die in der Verfassung der DDR garantierte „Möglichkeit zur allseitigen Entfaltung der körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte“ jedes Kindes „unabhängig von der sozialen und wirtschaftlichen Lage des Elternhauses“ (S. 344) enthielt die wesentlichsten Momente humanistischer Bildung. Dennoch begann Anfang der fünfziger Jahre in der offiziellen Bildungspolitik die einseitige Wertschätzung aller rationalen Fähigkeiten, wie sie der Wirtschaftsaufschwung forderte.

Das Gesetz über die Schulpflicht in der DDR vom Dezember 1950 legte die allgemeine Schulpflicht mit dem obligatorischen Besuch der achtklassigen

Grundschule und der berufsbildenden Schule in ausschließlich staatlichen Einrichtungen fest. Dieses Gesetz bedeutete das endgültige Aus für alle reformpädagogischen und freien Schulen. Losungen, wie die des Schuljahres 1951/52: „Wir lehren, lernen und kämpfen für den Frieden“ (Dokumente, 1974, S. 73) präzisieren die Funktion der Schule in der DDR als Waffe im Klassenkampf und als politische Institution. Die Aufforderung, für den Frieden zu lernen und zu lehren, verlangte von Lehrern und Schülern eine aktive Parteilnahme für ihr Land. Die DDR erhob mit dem Gesetz zum Schutz des Friedens vom Dezember 1950 für sich den Anspruch, als einziger deutscher Staat aktiv für den Frieden tätig zu sein. Jede Form der Opposition wurde der Kriegshetze gleichgesetzt. Die Schule sollte auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus in allen Unterrichtsfächern die fortschrittlichsten Ergebnisse der Wissenschaft, insbesondere der Sowjetwissenschaft, vermitteln. Diese Forderung schloß den Kampf um die Einheit Deutschlands und die Erfüllung des ersten Fünfjahrplanes ein. Ebenso beschloß die 1. Zentrale Hochschulkonferenz der SED im September 1951 die Durchsetzung des Marxismus-Leninismus in Lehre und Forschung. Die 2. Parteikonferenz der SED im Juli 1952 kündigte den Beginn des Aufbaus des Sozialismus an. Wenige Tage später folgte ein Beschluß des Politbüros der SED zur Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts und zur Verbesserung der Parteilarbeit an den allgemeinbildenden Schulen. Der Auftrag der Schulen beinhaltete die Erziehung der „Jugend zu allseitig entwickelten Persönlichkeiten /.../, die fähig und bereit sind, den Sozialismus aufzubauen und die Errungenschaften der Werktätigen bis zum äußersten zu verteidigen“ (Dokumente, 1970, S. 419). Die sich immer mehr zuspitzenden Konflikte im geteilten Deutschland waren die Ursache für die zunehmend einseitige politische Ausrichtung des gesamten Bildungsapparates in der DDR. Die „Erziehung von Patrioten“ hatte das Ziel, daß die Schüler dem Volk, der Arbeiterklasse und der Regierung treu ergeben sind und die Einheit Deutschlands im Kampf gegen die imperialistischen Okkupanten zu erzwingen bereit sind. Die Schüler sollten zur Freundschaft mit der Sowjetunion und allen Volkdemokratien angehalten werden und die schöpferische Arbeit als Sache des

Ruhmes betrachten. Diese und ähnliche heroische Ziele wurden zu offiziellen Prämissen der Erziehung. Dies hatte zur Folge, daß viele Bildungsinhalte gestrichen wurden oder politischen Zielen untergeordnet werden mußten. Die nunmehr geforderte führende Rolle der Partei an den Schulen hatte die Einheit von Bildung und Erziehung auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus zum Ziel. Der Aufbau einer neuen Gesellschaftsordnung in einem Teil Deutschlands und die damit verbundene Übernahme von Leitungsaufgaben der Arbeiterkinder bei ihrem Eintritt in das Berufs- und gesellschaftliche Leben verlangte die Erziehung der jungen Menschen im Geiste der Ideologie der führenden Arbeiterklasse, verlangte, sie an die herrschende Moral von frühester Kindheit heranzuführen. Neben ihrem Bemühen, die Prinzipien von Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit und Volksverbundenheit in der Schulpolitik durchzusetzen, rückte die SED in der Mitte der fünfziger Jahre die Problematik der polytechnischen Erziehung in den Vordergrund. MARX hatte die polytechnische Bildung und Erziehung als entscheidendes Element allseitig gebildeter Menschen bezeichnet, bei dem die Heranwachsenden grundlegende Einsichten in naturwissenschaftliche und technische Grundlagen des Produktionsprozesses erlangen. Bei der Lösung von Aufgaben aus den Produktionsplänen der Betriebe sollten die Schüler praktische Arbeitskenntnisse, -fertigkeiten und -gewohnheiten erwerben, die für die Lebenspraxis von grundlegender Bedeutung sind. MARX wies darauf hin, daß der Mensch aktiver Schöpfer seiner Umwelt ist und in der Tätigkeit, vor allem in der produktiven Arbeit, auch seine eigene Natur verändert, seine Persönlichkeit entwickelt. Auf der Stufe der modernen Großproduktion genügte die bloße handwerklich-manuelle Ausbildung nicht mehr (1976, S. 67). Sie sollte durch die Vermittlung der wissenschaftlich-technischen Grundlagen der Produktion ergänzt werden⁸. Im Januar 1959 beschloß das ZK der SED Thesen zur sozialistischen Umgestaltung des Schulwesens, auf deren Grundlage das Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR erlassen wurde. Es sah vor, bis zum Jahr 1964 die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule schrittweise für alle Kinder einzuführen. Das Gesetz beinhaltete neue

Fächer, wie z.B. den Unterricht in der Produktion. Um den Schülern wichtige naturwissenschaftliche Kenntnisse zu vermitteln, wurden Stoffgebiete der modernen Wissenschaft in den Unterricht einbezogen. „Damit der Ablauf der ‚technischen Revolution‘ schon in der Schule vermittelt werden konnte, mußten 70 Prozent des Lehrstoffes die Fächer Naturwissenschaften, Mathematik, Technik und Wirtschaftsfragen umfassen“ (WEBER, 1980, S. 97).

Nach dem Kriegsende stand die Schaffung gleicher Bildungschancen für alle Kinder im Zentrum der Bemühungen, wofür die demokratische Schulreform die Voraussetzungen schuf. Das humanistische Erziehungsziel orientierte sich an der Überwindung der Hinterlassenschaften des NS-Regimes im antifaschistischen und demokratischen Sinne ebenso wie an der allseitigen Entwicklung der geistigen, moralischen und physischen Kräfte der Kinder. In Anbetracht der zerstörten Schulen und der fehlenden Lehrer wurden besonders in den ersten Jahren Anstrengungen unternommen, die äußeren Bedingungen für einen geregelten Schulablauf zu verbessern. Mit dem „planmäßigen Aufbau des Sozialismus“ gelangten Fragen der wissenschaftlichen Kenntnisvermittlung und der Erziehung im Sinne der Partei der Arbeiterklasse in das Zentrum der allseitigen Bildung und Erziehung. 1959 wurde dann die Profilierung des Schulsystems zur zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule beschlossen, die den gesellschaftlichen und ökonomischen Anforderungen noch besser Rechnung tragen sollte. Damit hatte sich ein grundlegender innerer Wandel des Schulsystems vollzogen.

2.2 Die Entwicklung des Bildungswesens

2.2.1 Das Bildungs- und Erziehungsziel der neuen Schule und die Aufgaben der Kunsterziehung

Nach Verkündung des Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule vom Mai und Juni 1946 erschienen am 1. Juli 1946 die ersten einheitlichen Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen aller Länder in der SBZ. Sie legten

den Beitrag fest, der in jedem Unterrichtsfach zu leisten war, um das antifaschistisch-demokratische Erziehungsziel zu verwirklichen, um die Wissenschaftlichkeit des Bildungsgutes zu gewährleisten und den Einfluß der imperialistischen Ideologie zu überwinden. Am 10. September 1947 verabschiedete der II. Pädagogische Kongreß Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule. In diesem Grundsatzpapier wurden die wichtigsten Fragen zur Situation, zum Erziehungsziel und zu den Wegen, dieses Ziel zu erreichen, zusammenfassend dargestellt. Neben allgemeinen pädagogischen Aussagen enthielt es auch eine Reihe von Bemerkungen zur spezifischen Aufgabe der einzelnen Unterrichtsfächer, insbesondere der Kunsterziehung, und zu den Unterrichtsmethoden der demokratischen Schule.

Erziehung wurde als gesellschaftlicher Vorgang betrachtet, dem das Gegenseitigkeitsverhältnis von Erblichkeitsfaktoren und dem Einfluß der Umgebung und der Erziehung zugrunde liegt. Damit wurde die entscheidende Rolle der angeborenen Anlagen für die Entwicklung des Kindes in Frage gestellt, die Bedeutung der gesellschaftlichen Einflüsse ins Zentrum gerückt. Die Schule hatte für die Kinder neue Lebensbedingungen zu organisieren und betrachtete „die Erziehung als das entscheidende Moment in der Entwicklung des Kindes“ (Grundsätze, S. 3). Im Kinde schlummernde Fähigkeiten sollten geweckt und neue entwickelt werden. Den Kindern wurde die Möglichkeit eingeräumt, selbst Erfahrungen zu sammeln und sich die der Erwachsenen anzueignen. In der Schule „/.../ wird die seelische Entwicklung des Kindes gelenkt und damit auch die individuelle Eigenart der sich entwickelnden Persönlichkeit geformt“ (Grundsätze, S. 4). Mit diesem Erziehungsziel bekannte sich die demokratische Schule zur Individualität des Schülers, zur Verschiedenheit seiner physischen und psychischen Fähigkeiten, bejahte aber gleichermaßen auch seine Entwicklungsfähigkeit durch Bildung und Erziehung. Damit die Schüler nicht in einer Scheinwelt aufwachsen, sollten sie schon während der Schulzeit Gelegenheit erhalten, sich mit ökonomischen und politischen Fragen zu beschäftigen und so rechtzeitig den „unheilvollen Riß zwischen Schule und Leben“ überwinden können. Diese Forderungen glichen

denen der Arbeitsschulbewegung des ersten Drittels des Jahrhunderts und griffen teilweise dem Prinzip der polytechnischen Bildung vor, das ab 1959 den Charakter der Schule in der DDR bestimmte. Als organische Einheit sollten sittliche Erziehung, geistige Förderung, Wissensvermittlung und die Weckung der gestaltenden und vitalen Kräfte gesehen werden. Die Schule von 1947 hatte das ganze Kind mit der Ausbildung seiner rationalen, emotionalen und körperlichen Kräfte im Auge. Die Vermittlung von Spezialkenntnissen sollte nicht zu früh einsetzen, da es einseitige Spezialisten ohne allgemeine kulturelle Bildung nicht mehr geben sollte.

Der Kunsterziehung kam eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung der manuellen Fertigkeiten sowie der Fähigkeit zu, sich im Material auszudrücken und zur soliden, werkgerechten „und deshalb wahren und schönen“ (Grundsätze, S. 9) Arbeit zu kommen. Die Attribute des Wahren und Schönen sind neben dem Guten als Bestandteile der klassischen Ästhetik Grundelemente des Humanismus. Durch die Kunsterziehung sollten junge Menschen in die Lage versetzt werden, „verständnisvoll an den Schöpfungen unserer Meister und an dem Kunstschaffen in der Welt Anteil zu nehmen“ (Grundsätze, S.9). Das Unterrichtsfach sollte die Kreativität der Jugend zur Entfaltung bringen und damit das Leben bereichern. „Die Kunsterziehung muß aber auch das Maß geben, damit sich der heranwachsende Mensch nicht im ästhetischen Spiel verliert und die Bezogenheit echter Kunst auf die großen Probleme der Menschheit erkennt“ (Grundsätze, S. 10). Damit avancierte das Fach Kunsterziehung zu einem unverzichtbaren Bestandteil mit einer tragenden Aufgabe bei der Herausbildung gestaltender, geistiger, sittlicher und emotionaler Fähigkeiten.

Das Ziel der neuen Schule bestand in der Erziehung zu freien, selbstbewußten Menschen, die sich entsprechend den demokratischen Grundregeln willig einordnen konnten. Die Unterrichtsmethoden zielten auf eine lebendige Wechselbeziehung zwischen Schüler und Lehrer, die „von jedem Schüler ein hohes Maß an Aktivität und Initiative“ (Grundsätze, S. 16), und vom Lehrer eine „planvolle Führung“ (Grundsätze, S. 16) verlangten. Die hier betonte

führende Rolle des Lehrers schloß Selbständigkeit, Aktivität und Kreativität des Schülers nicht aus, sondern setzte diese Fähigkeiten voraus. Als weitere Unterrichtsprinzipien wurden Anschaulichkeit, Systematik, Folgerichtigkeit, Selbständigkeit und Wissenschaftlichkeit benannt. Die Beachtung der Altersbesonderheiten und Individualität der Kinder und das Ansprechen von Phantasie und Gefühl waren gefordert. Um ihr hohes Bildungsziel erreichen zu können, erkannte „die neue Schule die Notwendigkeit an, die ganze Vielfalt unterrichtlicher und erzieherischer Formen und Arbeitsmethoden anzuwenden“ (Grundsätze, S. 16). Ablehnung erfuhren die Methoden, die zur Passivität führten. Bemerkenswert scheint die „weitgehende Förderung aller Versuche mit fortschrittlichen Methoden, die von verantwortungsbewußten Lehrern durchgeführt werden“ (Grundsätze, S.18). Die große Verantwortung des Pädagogen für seine Bildungs- und Erziehungsarbeit erhielt eine besondere Wichtung. Die Schule sollte zur Teilnahme an den demokratischen Entscheidungen befähigen, zugleich aber auch dem Lehrer ein unmittelbares demokratisches Mitspracherecht ermöglichen.

Die „Grundsätze zur Erziehung“ enthielten weiterhin Standpunkte zur Lehrerbildung, zur Zusammenarbeit mit den Eltern und der Öffentlichkeit. So wurde z.B. in der Ausbildung von zahlreichen zuverlässigen und pädagogisch begabten jungen Menschen zu Neulehrern noch empfindliche Lücken festgestellt, die nur durch Weiterbildung zu schließen seien. Besonders die Lehrer auf dem Lande bedürften der Unterstützung, denn „die Einheitsschule als Kulturmittelpunkt ihres Ortes oder ihres Bezirkes erfordert für alle Stufen den auf der Hochschule ausgebildeten Lehrer“. Mit der Durchsetzung einer solchen Forderung sollten unterschiedliche Bildungschancen in Stadt und Land der Vergangenheit angehören. Als wichtigste Bildungs- und Erziehungsträger wurden Eltern und Schule bezeichnet. Deshalb sollte die Schule in der Zukunft den Eltern die Türen zur Mitarbeit öffnen. Aber auch andere pädagogisch interessierte Menschen und bedeutende Organisationen (Kulturbund, Jugend- und Frauenorganisationen, Gewerkschaften) sollten zur engen Zusammenarbeit gewonnen werden. „Als Ziel sehen wir vor uns die Schule als Lebens-

stätte der Kinder und als Kulturmittelpunkt, ausgestattet mit Werkstätten, Kinderheimen, Schulküchen, mit Klubräumen, Musikzimmern, Lesezimmern, Spielzimmern, am Tage erfüllt vom Leben der Kinder in Klassen, Werkstätten, auf dem Gartenland, am Abend als Sammelpunkt der heranwachsenden Jugend und der Erwachsenen zu stiller Beschäftigung im Lesezimmer, im Spielzimmer, zu zwangloser Unterhaltung über wirtschaftliche, soziale, wissenschaftliche und künstlerische Fragen“ (Grundsätze, S. 20). Diese Vorstellung glich angesichts der schwierigen materiellen Situation im zweiten Jahr nach Beendigung des Krieges einer großen Vision vom demokratischen Wirken aller Kräfte in der Schule.

Das Kind stand mit all seinen Fähigkeiten und Neigungen im Mittelpunkt der pädagogischen Betrachtungen. Es sollte in das gesellschaftliche Leben integriert aufwachsen. Am 1. Juli 1946 wurde für alle Länder der SBZ der erste gemeinsame Nachkriegslehrplan für den „Kunstunterricht“ veröffentlicht⁹, der im darauffolgenden Jahr überarbeitet in einer 2. Auflage erschien. Er bildete in schulpolitischer Hinsicht die beste Grundlage, an die fortschrittlichen Bestrebungen der Weimarer Republik und die Arbeitsschule anzuknüpfen. Dieser Plan sah das Kind und seine Erlebniswelt im Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen. Den Ausgangspunkt bildete die Erkenntnis, daß das bildnerische Ausdrücken des Kindes zu seinen angeborenen Fähigkeiten gehört und bestimmten Gesetzen unterliegt. Jedem Kind sollte deshalb im Unterricht die Möglichkeit eingeräumt werden, malend und zeichnend seine Erlebnisse zu verarbeiten und einen möglichst starken bildnerischen Ausdruck für diese zu finden. Dem Lehrer kam die Aufgabe zu, durch eine behutsame Unterrichtsführung die Gestaltungsfähigkeit des Kindes zu entwickeln. Weder ein naturalistisches noch ein realistisches Abbild wurden angestrebt.

Die psychologische Erkenntnis, daß sich die Anschauung des Kindes von der des Erwachsenen unterscheidet, führte zu dem Hinweis, daß der Lehrer die Kinderleistung niemals aus seiner Erwachsenenicht mit richtig oder falsch beurteilen dürfte. Die Gestaltungsaufgaben sollten aus der Erlebniswelt des Kindes entnommen werden. Die Aufgabe des Lehrers bestand in der Motivati-

on der bildnerischen Arbeit, im Bekanntmachen mit den verschiedensten bildnerischen Techniken, im Heranführen an Werke der bildenden Kunst der Vergangenheit und Gegenwart. Durch eine behutsame, vom Kind nicht spürbare Führung des Unterrichts fördere der Lehrer den bildnerischen Ausdruck des Kindes. Eine wichtige Prämisse des Kunstunterrichts setzte die bildende Kunst. Der Unterricht hatte die Aufgabe, die Voraussetzungen für ein lebendiges Verhältnis zu den künstlerischen Bestrebungen der Vergangenheit und Gegenwart auf allen Lebensgebieten zu schaffen. Die Arbeitsgebiete gliederten sich in freies und gebundenes Gestalten sowie in Kunstbetrachtung. Entsprechend den verschiedenen 1946 nebeneinander bestehenden Schularten umfaßte der Kunstunterricht 2 bis 4 Unterrichtsstunden in der Woche (Anlage 1.2). Der Kunstunterricht erfüllte als Arbeitsunterricht seine Aufgaben, wenn er vom kindlichen naiven Schaffen zu einem bewußten Schaffen über die Pubertät hinaus führte, wenn er Beziehungen zur bildenden Kunst knüpfte, das bewußte Beobachten und die Vorstellungskraft entwickelte.

Der klassenstufenweise gegliederte Plan enthielt für jedes Schuljahr eine Aufteilung der vorgesehenen Arbeitsgebiete mit allgemeinen Themenvorschlägen und Anregungen zur Kunstbetrachtung. Der so angelegte Lehrplan ließ dem ausgebildeten Kunsterzieher alle Freiheiten, ausgehend von der konkreten Situation seiner Schüler, den Unterricht zu gestalten. Die angegebenen Arbeitsbereiche stellten eine Hilfe bei der systematischen Erfüllung der Bildungs- und Erziehungsziele dar. Sie hatten eine motivierende, anregende oder unterstützende Funktion (vgl. LP 1946). Für den wenig oder nicht im Fach Kunst-erziehung ausgebildeten Lehrer, der vorherrschend war, da in den Jahren von 1946 bis 1951 vorwiegend Grundschullehrer in allen Klassenstufen und allen Fächern unterrichteten, mußte ein solcher Plan durch weitere Anregungen und Fachliteratur ergänzt werden. Die Lehrer konnten jedoch nur auf Literatur aus Antiquariaten zurückgreifen. Dies war ein wesentlicher Punkt der Kritik am Lehrplan von 1946 und 1947. Weitere Kritikpunkte waren die, daß weder die schwierige Materialsituation noch die unterschiedlichen oder nicht vorhandenen Vorkenntnisse der Schüler der Nachkriegszeit in den Lehrplänen Berück-

sichtigung fanden. Diese Lehrpläne waren bis 1951 gültige Unterrichtsgrundlage. Es ist in Frage zu stellen, ob der Lehrplan jedem Lehrer, der den Kunstunterricht erteilte, zur Verfügung stand. Die Erinnerungen¹⁰ einiger Kunsterzieher und die allgemeine Papierknappheit jener Jahre lassen Zweifel aufkommen.

Mit der Gründung der DDR im Oktober 1949 wurden alle bis dahin zum Mitdenken ermutigten Menschen vor die Alternative gestellt, entweder bedingungslos für die vom Staat verordnete gesellschaftliche Entwicklung zu sein, oder als Oppositionelle¹¹ überwacht zu werden. Im Spannungsfeld des Kalten Krieges wurden Zweifel oder Einwände nicht mehr geduldet. Weite und Vielfalt im Denken wurden immer mehr eingeschränkt. In der Folge bewirkte dies eine zunehmende Intoleranz gegenüber andersdenkenden Menschen. Für die Unterrichtsarbeit in der Schule bedeutete das, daß dem Lehrer durch verbindliche Lehrpläne das konkrete Ergebnis der Unterrichtsstunde vorgegeben wurde. Das didaktische Vorgehen wurde durch die „Verordnung über die Unterrichtsstunde als Grundform der Schularbeit, die Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Unterrichtsstunde wie die Kontrolle und Beurteilung der Kenntnisse der Schüler“ vom Juli 1950 festgelegt. Mit dieser Verordnung wurden die didaktischen Prinzipien der deutschen demokratischen Schule bestimmt. Diese waren das Prinzip

1. der Verbindung der Wissenschaftlichkeit des Unterrichts mit der Erziehung zu fortschrittlichen Demokraten (für Frieden, die Einheit Deutschlands und die Umgestaltung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse);
2. der Verbindung der Theorie mit der Praxis;
3. des systematischen Charakters des Unterrichts;
4. der Bewußtheit und des schöpferischen Charakters der Arbeit des Schülers im Unterricht bei führender Rolle des Lehrers;
5. der Faßlichkeit (vgl. Dokumente 1970, S. 366).

Diese Prinzipien waren Ergebnis der pädagogischen Forschung in der SBZ und sollten dem durch die demokratische Schulreform veränderten Charakter