

Horst Leps

Wilhelm Wagenfeld und Martin Wagenschein - Über das Gestalten von Gebrauchsgegenständen und von Unterricht¹

1. Einleitung

Wagenschein und Wagenfeld habe ich zunächst oft verwechselt: Beide prägten in ihren Bereichen die Moderne im Deutschland der 1950er und 1960er Jahre – Wagenfeld schon in den 1930er und 1940er Jahren – und gerieten später aus dem Blick der Öffentlichkeit. Aber sie haben weiterhin eine treue Anhängerschar. Beide waren „Mustermacher“, so nannte sich Wagenfeld selbst. Sie arbeiteten daran, „Muster“ für bedeutsame kulturelle Verwendungen zu entwerfen. Wagenschein zeigte, wie Mathematik und Physik mit dem Ziel des bildenden Verstehens unterrichtet werden können, Wagenfeld schuf Gebrauchsgegenstände für den Alltag mit der Absicht, ihre Verwendung möge den Gebraucher menschlich bildend beeinflussen. Sie ähnelten sich in ihrer Entwurfsmethode: Sie gingen für ihre Muster auf den dauernd aktuellen ursprünglichen Zweck zurück, konsultierten dazu auch klassische historische Vorbilder, verdichteten sie auf eine Kernidee und erneuerten die Erfüllung des klassischen Zwecks genetisch und exemplarisch in einem gegenwärtigen kulturellen Kontext.

Und die Unterschiede? Gebrauchsgegenstände können in der Industrie in Serie hergestellt werden. Eine weitere Entwicklung dieses Entwurfs führt zu einem anderen Entwurf, der auf andere Herausforderungen antwortet. Ein Unterrichtsentwurf jedoch ist nur ein Plan, der erst noch an seine Verwendung in der konkreten heutigen Unterrichtsgruppe angepasst werden muss. Unterrichtsentwicklung läuft diffuser ab als Produktentwicklung.

Für Unterrichtsentwickler, die Wagenschein und auch die Lehrkunst didaktik kennen, könnte es lohnend sein, den Mustermacher Wagenfeld zu studieren: Zeigt er – schon wegen seines großen wirtschaftlichen Erfolgs – Verfahren und Arbeitsweisen, an die anzuknüpfen lohnen könnte?

Wir leben in einer Welt gestalteter Produkte. Die Dinge um uns herum sind nicht naturwüchsig entstanden, sie wurden „entworfen“. Das „Entwerfen“ von Produkten ist selbst eine Tätigkeit in den produzierenden Industrien geworden: Das Design.

Das Industrie-Design durchläuft eine ähnliche Bewegung wie das Entwerfen von Unterricht: „Sprachgeschichtlich kommt das Wort Design vom italienischen *Disegno*, ein Begriff, der in der Renaissance den Entwurf, die Zeichnung und darüber hinaus ganz allgemein die einer Arbeit zugrunde liegende Idee bezeichnet. ... In der uns heute

¹ Mit Dank für die Gespräche mit Frau Beate Manske M.A., der ehemaligen Leiterin des Wilhelm Wagenfeld Hauses in Bremen, und mit Frau Kathrin Hager M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin des Wilhelm Wagenfeld Hauses, ohne die dieser Aufsatz so kaum möglich gewesen wäre.

geläufigen Bedeutung und bezeichnet Design ganz allgemein die Planung und den Entwurf von Industrieprodukten.“ (Hauffe 2008: 8) Eine Gestaltungsidee wird ähnlich in ein Produkt umgesetzt wie eine Lehridee (Schulze 1995, 384) in eine Unterrichtseinheit.

Wie aber geschieht wirtschaftlich erfolgreiches und kulturell prägendes Design? Wie steht es mit dem Verhältnis des konkreten Werkstücks zu seiner allgemeinen kulturellen Bedeutung? Wie steht industrielle Entwicklungsarbeit zu der Aufgabe, Qualität nicht nur für Kunden mit exklusivem Geldbeutel, sondern demokratisch für jedermann zu entwerfen, zu produzieren und zu verkaufen? Kann die Entwicklung von Unterricht etwas von der Entwicklung von Industrieprodukten für den täglichen Bedarf im privaten Haushalt lernen? Und vor allem: Können Unterrichtsentwickler von Wagenfeld lernen, wie Qualität nicht nur entwickelt, sondern auch bis in die Klassenzimmer durchgesetzt wird?

Zuerst wird Wagenfelds Arbeit in der Gebrauchsgüterindustrie vorgestellt: Wie entwarf er qualitativ hochwertige Gebrauchsgegenstände? Wie setzte er ihre Produktion und ihren Vertrieb durch? Dann wird auf Wagenfelds kulturpolitische Absichten eingegangen und abschließend in einem Vergleich mit didaktischen Entwicklungen (Lehrkunstdidaktik und Politikdidaktik) gezeigt, dass die Unterrichtsentwicklung von den Mustermachern der Gebrauchsgegenstände durchaus etwas lernen kann.

Jeden Tag werden rund 2,8 Millionen Unterrichtsstunden in Deutschland gegeben. Alle Schulen zusammen bilden eine riesige Unterrichtsindustrie, aber der Unterricht wird meist immer noch so entworfen, als würde ein Tischler auf dem Lande im 19. Jahrhundert einen Tisch für seinen Kunden bauen: Handwerklich nach mehr oder minder trefflich überlieferten Regeln. Lehrer entwerfen ihren Unterricht nach den Regeln, die sie in der Ausbildung gelernt haben (bspw. Klafki 1975; Heimann/Otto/Schulz 1965), versetzt mit ihren Erfahrungen in ihrem Berufsleben. Tisch und Unterricht gelingen dann oder auch nicht.

2. Wilhelm Wagenfeld als Beispiel

Wilhelm Wagenfeld wurde 1900 als Sohn eines sozialdemokratischen Hafenarbeiters in Bremen geboren. Er lernte Industriezeichner und Silberschmied. 1923 bis 1925 arbeitete er in der Metallwerkstatt des Weimarer Bauhauses unter der Leitung des Konstruktivisten Moholy-Nagy. Von 1931 bis 1935 war er Dozent und Professor an der Staatlichen Kunsthochschule in Berlin, ab 1931 arbeitete er auch für das Jenaer Glaswerk Schott & Gen. und die Porzellanmanufakturen Fürstenberg und Rosenthal. 1935 übernahm er für eine neue Produktionslinie („Rautenglas“) der Vereinigten Lausitzer Glaswerke (VLG) in Weißwasser/Oberlausitz die künstlerische Leitung. Er hatte mit Adolf Reichwein, dem Pädagogen und Widerstandskämpfer, einen lebhaften Austausch über pädagogische und politische Fragen; ob er selbst in die politische Arbeit einbezogen war, ist unbekannt. 1944 wurde er wegen der Weigerung, der NSDAP beizutreten, zur Wehrmacht eingezogen und an die Ostfront geschickt. Von 1947 bis 1949 war er Professor für industrielle Formgebung an der Hochschule für Bildende Künste in Berlin und Leiter der Abteilung „Typisierung und Normen“ des Instituts für Bauwesen der Deutschen Akademie der Wissenschaften. Ab 1949 arbeitete er für die Württembergische Metallwarenfabrik (WMF) und andere Firmen. 1954 gründete er die „Werkstatt Wagenfeld“ in Stuttgart. Er starb 1990 (Biografie nach Manske 2000).

In der Gestaltung industriell hergestellter Gebrauchswaren hat Wilhelm Wagenfeld Maßstäbe gesetzt. Jeder kennt die in den 1930er Jahren von Wagenfeld entwickelte Auflaufform aus feuerfestem Jenaer Glas. Das „Service 639“ der Porzellanmanufaktur Fürstenberg von 1934 ist weiterhin Maßstab und Anregung für neue Entwürfe, beispielsweise für die gegenwärtig weltweit erfolgreiche Linien der Manufaktur Döbereiner aus Hohenberg/Bayern. Wagenfelds Arbeiten wurden nicht nur kopiert, seine Formsprache findet sich auch in Bereichen wieder, mit denen er noch gar nichts zu tun haben konnte. Das „MacBook Air“ hätte von ihm sein können: Die filigrane Form und die hohe Brauchbarkeit würden seinen Vorstellungen entsprechen. Wagenfeld nahm sich immer hinter seinen Entwürfen zurück, so leben wir in einer „Wagenfeld“-Welt der Gebrauchsgegenstände, ohne es zu wissen.

Die Vereinigten Lausitzer Glaswerke (VLG) hatten 1935, als Wagenfeld dort die Verantwortung für die Produktlinie „Rautenglas“ übernahm, 2.500 Arbeiter und das Produktionsprogramm der VLG umfasste 60.000 Artikel. Aber es gab keine „zielgerichtete, systematische Gestaltungsarbeit“ (Marschner in Wagenfeld-Stiftung 1995, 62). Es wurde erzeugt, was die Glashandwerker eben herstellen und was die Verkäufer davon auf dem Markt unterbringen konnten. Das Unternehmen, das u. a. zum AEG-Konzern gehörte, erzeugte billige Massenware. Karl Mey, der Aufsichtsratsvorsitzende dieses Unternehmens, wollte die Marktposition der VLG mit

qualitätsvoll gestalteter Gebrauchsware stärken.

2.1 Entwurfsprinzipien

Wagenfelds Arbeit zielte weder auf die besondere künstlerische Einzelleistung noch auf mittelmäßige Massenprodukte. Es ging ihm vielmehr darum, in Zusammenarbeit mit allen an Produktion und Verkauf Beteiligten qualitätsvolle Massenprodukte herzustellen, welche die Alltagskultur breiter Schichten der Bevölkerung anheben (Wagenfeld in Vernissage 2000, 43). Seine Arbeit gelang ihm in Weißwasser auf Anhieb: Die Trinkgläser „Oberweimar“ von 1935 war einer von Wagenfelds ersten und zugleich auch erfolgreichsten Glasentwürfen für die VLG.



„Die Kuppe dieses zarten Kelchglases ist aus der natürlich Tropfenform abgeleitet,

die etwas angespitzt mit leichtem Knick in den schlanken, schmucklosen Stiel übergeht, der auf einer ebenso schlichten Fußplatte aufsetzt. Die Wandung der Kuppa ist am Mundrand von einer Stärke von weniger als einem Millimeter, ihr Boden ist ebenfalls möglichst dünn ausgebildet. ... Vollständig wahrnehmbar wird der Eindruck von Zartheit und Leichtigkeit, wenn man den Kelch in die Hand nimmt und in erster Linie das Gewicht des Getränks spürt.“ (Hannes in Wagenfeld-Stiftung 1995, 82)

Diese Form der Gläser überrascht, wenn das Wagenfeld-Bild von der in den letzten Jahren wieder in Mode gekommenen „Wagenfeld-Lampe“ von 1924 geprägt ist (s. Wilhelm-Wagenfeld-Tischleuchte). Die Funktion, von einem Tisch aus Licht in einen Raum zu geben, wird mit grundlegenden geometrischen Formen erreicht: Eine unten angeschnittene Glaskugel steht auf einer schmalen Säule, die von einem kräftigen Fuß gestützt wird. Das Verhältnis der Teile zueinander strahlt Harmonie aus, aber die Lampe irritiert auch: Sie hat die Anmutung von Technik, die zwar fürs Wohnzimmer eingerichtet scheint, aber doch fremd bleibt. Wagenfeld konnte sich mit diesem Entwurf nach Prinzipien (allein) jedoch nicht zufriedengeben.

Das Teeeschirr, das Wagenfeld 1931 für Schott/Jena entwarf, zeigte demgegenüber einen Entwicklungsschritt (s. Edition Wilhelm Wagenfeld). Die einzelnen Teile des Service bestehen nicht mehr aus einer Kombination geometrischer Grundformen. Vielmehr werden sie von ihrer Funktion her so ausgelegt, als beständen sie aus geometrischen Formen.

Die Getränkegarnitur Oberweimar verdeutlicht den entscheidenden Entwicklungssprung bei Wagenfeld. „Form follows function“, wenn man es wie zwar üblich, aber falsch allein auf den technischen Gebrauch bezieht und die im Ursprung mitgemeinte ästhetische, kommunikative und soziale Bedeutung vernachlässigt (Hauffe 2014, 80), konnte nie allein Prinzip der Gestaltung sein. Die grundlegenden Formen und die Funktionen stehen bei Tischgeschirr, ob aus Glas oder aus Porzellan, schon fest, bevor ein Muster neu entworfen wird. Diese Formen haben sich in einem Entwicklungsvorgang, der ein paar Jahrhunderte dauerte, herausgebildet (Petroski 1994, 17ff, 35ff). Daran konnte und wollte Wagenfeld nichts ändern. Allerdings kann diesen Formen ein neuer Ausdruck verliehen werden, damit sie besser in die kulturell bestimmte Situation hineinpassen, für die das Service gedacht ist.

Diese Garnitur fand sehr schnell Anerkennung. Aber weil sie fragil sei und deshalb nicht für alle Situationen geeignet, entwickelte Wagenfeld kurz darauf eine weitere Garnitur, die einen robusteren Stiel hatte und so auch für die Gastronomie verwendbar war.

Die Suche nach der immer besseren Form kann schon deshalb nie beendet werden, weil die „Transaktionsräume“ zwischen Mensch und Ding, wie Nohl (2011, 169ff) sie

bezeichnet, sich ständig wandeln. Damit sind immer wieder neu gestaltete Gebrauchsdinge erforderlich (Wagenfeld in Vernissage 2000, 43).

Die Stichwörter lauten für Wagenfeld „Nutz- und Sinnbedeutung der Dinge“. Wagenfeld erläutert (in Manske 2000, 147): „Ebenso führt uns jedesmal die neue Idee vom Brauchen zu neuen Gebrauchsgütern. Nicht vom Stuhl ist also auszugehen, sondern vom Sitzen, nicht vom Glas, sondern vom Trinken, nicht von der Kanne, sondern vom Halten und Gießen. (...) Aus Überlegungen um das Brauchen und unsere Vorstellungen davon kommen die Anhalte für Form und Aussehen der neugeplanten Erzeugnisse.“

Der Gebrauchsgegenstand ist Teil einer eigenen Welt. In dieser Welt hat Wagenfeld wie Henry van de Velde, einer seiner Vorgänger bei Schott in Jena, die „Logik des Gegenstandes“ gesucht (van de Velde 1901, 82).

Das Weinglas „Oberweimar“ hält nicht etwa eine alkoholische Flüssigkeit für einen Trinkenden bereit – das ginge auch mit einem Zahnputzbecher –, sondern schafft eine Beziehung zwischen den beieinander Sitzenden. Es trägt zu einer festlichen Stimmung bei. Dabei bleibt das Glas still und unauffällig und wirkt genau damit vollkommen.

Die Gebrauchsgegenstände müssen selbstverständlich ihre praktische Funktion fehlerfrei erfüllen, sie haben aber zugleich eine Bedeutung im Miteinander der Menschen, die mit ihrer praktischen Funktion zur Deckung gebracht werden muss. Die mit der Kanne Tee einschenkende Hand ist die Hand der lieben Frau (Wagenfeld in Vernissage 2000, 41) – oder des fürsorgenden Mannes – und so bekommt der Gebrauchsgegenstand auch einen sozialen Sinn, er drückt eine soziale Beziehung aus und gestaltet sie mit. Damit ist er Ausdruck und zugleich Mittel der Gestaltung von Lebenskultur. Entwurf und Herstellung eines Gebrauchsgegenstandes ist deshalb auch Gestaltung von Kultur, von zwischenmenschlichen Beziehungen und Umgangsformen. Dann gelingen „bildende“ Erlebnisse für den Benutzer dieses Gegenstandes, ähnlich denen, die Copei (1950) als „fruchtbare Momente im Bildungsprozess“ beschrieben hat.

Vielleicht kannte Wagenfeld, der in der Weimarer Zeit die sozialistische Literatur verfolgte, die sokratische Methode nach Leonhard Nelson (1922/1975). Dann wäre Wagenfeld Sokratiker wie Wagenschein: Der eine eröffnet das sokratische Gespräch, indem er es durch eine geeignete Fragestellung hervorruft, der andere erleichtert es durch hilfreiche Gebrauchsgegenstände, welche die Teilnehmer im Gespräch miteinander verwenden.

Das „Selbstverständliche“ eines industriellen Produktes für den privaten Gebrauch wird nicht *erfunden*, sondern *gefunden*. Wagenfeld sammelte klassische historische

Becherformen und „re-inszenierte“ sie, wie Lehrkustdidaktiker sagen würden, für aktuelle Produktionen (bspw. Joppien in Manske 2000; 128). Wagenfelds Kunst in der Industrie arbeitet an einem Zweck, der auch ganz kunstlos, aber dann auch kulturlos, erreicht werden kann. Sie muss ihre Fantasie einer kulturellen Zielsetzung unterwerfen, um den Gegenstand so zu gestalten, dass er bildend wirken kann. Das macht sie der Lehrkunst vergleichbar (Schulze 1995, 54f).

2.2 Das künstlerische Labor

Unter Wagenfelds künstlerischer Leitung entwickelten sich die VLG Weißwasser von einem beliebigen Betrieb der Glasindustrie zu dem Unternehmen, das die Maßstäbe für die Branche setzte. Das betrifft sowohl die Qualität der Gläser als auch das wirtschaftliche Ergebnis. Die Grundlage dieses Erfolgs lag in der Einrichtung eines „künstlerischen Labors“. Hier wird zwar handwerklich an jenen Produkten gearbeitet, die später industriell hergestellt werden sollen, dieses geschieht jedoch in ständiger Rücksprache und Abstimmung mit allen anderen Abteilungen, die an der Produktion und dem Verkauf beteiligt sind. Es ging gerade nicht darum, am grünen Tisch ein Produkt zu entwerfen, das dann der Produktion zum technischen Vollzug weitergeleitet wird.

Die Entwicklung qualitätsvoller Gebrauchsgüter darf nicht dem Zufall überlassen bleiben. Deshalb entwickelte Wagenfeld frühzeitig einen Masterplan, an dessen Umsetzung er Zeit seines Lebens arbeitete, ohne durchgängig Erfolg zu haben. Die Zahl der verschiedenen Muster sollte verringert werden, damit alle an Entwurf, Produktion und Vertrieb Beteiligten an den „Standarderzeugnissen“ mitarbeiten können. „Voraussetzung hierfür ist allerdings eine Industrieführung, die weitsichtig und einfühlend genug ist und neben der wirtschaftlichen auch die kulturelle Verantwortung des Betriebes kennt. Wir müssen immer daran denken, daß in unserem Kulturleben alles ein Ganzes ist; Industrieerzeugnisse von kulturellem Wert können wahrscheinlich mehr zum kulturellen Leben eines Volkes beitragen als alle Reden und Schriften darüber“ (Wagenfeld 1990, 73).

Weil die Industrie diesen Vorschlägen nicht folgte, verfolgte Wagenfeld die Idee eines industrieunabhängigen Entwicklungszentrums. Nach 1945 scheiterten Versuche in Berlin und in Baden-Württemberg, ein staatliches Industrieinstitut zu gründen, das Entwicklungsarbeiten der Industrie anregen und koordinieren sollte. Deshalb gründete Wagenfeld 1954 die „Werkstatt Wagenfeld“ in Stuttgart, die bis 1990 für verschiedene Unternehmen – u. a. WMF (Haushaltswaren), Peil & Putzler (Lampen), Braun (Elektrogeräte) – Industrieerzeugnisse entwarf.

3. Mit Wagenfeld zur Unterrichtsentwicklung

3.1 Wagenfelds Kulturpädagogik

Gebrauchsgegenstände haben auch eine pädagogische Bedeutung: Sie führen die Kinder in jene Kultur der Erwachsenen ein, die sie später selbst mitgestalten sollen (Nohl 2011, 199). Das Jenaer Teeservice schafft auf dem für ein schönes Gespräch am Nachmittag gedeckten Tisch eine Atmosphäre der Gleichheit, der gegenseitigen Anerkennung. Das ist noch nicht Erziehung zur Demokratie, aber das kann ein Beitrag zu einem Leben sein, das eine angstfreie Kommunikation ermöglicht, wie Hilligen sie für den Politikunterricht wünschte (Hilligen 1975, 243).

Was Max Bill 1970 über die politische Bedeutung von Design sagte, hätte auch von Wagenfeld stammen können (Bill 2013, 114): „Erst eine von der Gesellschaft gewünschte und geförderte Gestaltung der Umwelt kann eine humane Umwelt werden, vorausgesetzt, dass dies aus vernunftgemäßem Grund geschieht. (...) Da das Fernziel nicht direkt erreichbar ist, streben wir ihm mit kleinen Schritten zu; solche kleinen Schritte kann auch das sogenannte Design leisten. Es hilft in der näheren, der täglichen Umgebung, der Umwelt im Kleinen, Dinge um uns zu verändern, zu verschönern, zu verbessern, zu verbilligen. (...) Dadurch kann bei jedem Einzelnen, durch seine eigene Umgebung, die Erkenntnis gestärkt werden, dass die ganze Umwelt verbesserungsbedürftig sei. Es wächst bei ihm das Bedürfnis, überall Verbesserungen zu fordern. Da er, als Einzelner, Teil der Gesellschaft ist, wird er schließlich mitwirken, dass die Zukunft sich humanisiert.“ Dass Wagenfeld seiner Arbeit und der seiner Kollegen eine erhebliche politische Bedeutung beimaß, zeigen sowohl sein erster Austritt aus dem Werkbund im Jahr 1933 als auch sein zweiter Austritt 1955 wegen dessen Beteiligung an der Wiederbewaffnung Westdeutschlands (Wagenfeld 1966). Aber er engagierte sich politisch nicht in der Öffentlichkeit. Er schien sich eine politische Wirkung von den von ihm geschaffenen Gebrauchsgegenständen erhofft zu haben.

Seine Vorstellungen über die Voraussetzungen von Kunstunterricht gehören in diese Umgebung: Wagenfeld sieht seine Arbeit als kunst- und kulturpolitisches Basisprogramm; er will die Trennung von Kunst und Leben verringern (Wagenfeld 1948/1990, 9ff). Kunsterziehung kann nicht gelingen, wenn im Alltag nicht sorgfältig mit qualitativ gestalteteten Gebrauchsgegenständen umgegangen wird. Der Transaktionsraum um die Schüler herum bestimmt, inwieweit sie für „große“ Kunst empfänglich werden. Politikunterricht, der auf Demokratie zielt, ist ähnlich voraussetzungsreich: Die Schüler müssen im Leben der Generation, die sie ins Leben führt, erlebt haben, dass demokratisches Engagement erwünscht und lohnend ist. Demokratischer Politikunterricht kann aber schon am Umfeld der Schüler scheitern (Jörke 2011).

3.2 Ein Vergleich zur Didaktik - der Entwurfsprozess

Parallelen von gelingender Unterrichtsentwicklung nach Wagenschein und gelungener Produktentwicklung nach Wagenfeld sind unverkennbar: Zuerst muss eine „Idee“ gesucht werden. „Unter einer didaktischen Fabel verstehen wir ein kollektives Lernereignis, das zu einer Lehridee und damit zu einer lehrbaren Gestalt gefunden hat. Die Lehridee (...) ist in dem Lernereignis angelegt, aber nicht ausgesprochen. Sie muss erst entdeckt oder erfunden werden. (...) Wenn wir die Geschichte der Wissenschaften, der Künste, der Techniken, der Religionen und ihrer Überlieferungen mit einem aufmerksamen Blick durchstreifen, stoßen wir an vielen Stellen auf bereitliegende aber unbeachtet gebliebene oder vergessene Didaktische Fabeln. Aber es kann auch notwendig sein, für bestimmte kollektive Lernereignisse neue Didaktische Fabeln absichtlich zu erfinden. So sind hier Finden und Erfinden eng miteinander verbunden“ (Schulze 1995, 384).

Dieses Suchen muss sowohl auf die Funktion bzw. Zielsetzung des Gegenstandes bzw. Unterrichts zielen, als auch auf einen kulturellen Gehalt: Das Produkt wird in einer kulturell bestimmten Situation verwendet, die es mitgestaltet und in der es die beteiligten Personen in ein Verhältnis zueinander setzt, während der Unterricht einen bestimmten Gegenstand mit einer bestimmten Lehr-Absicht in einem bestimmten kulturellen Umfeld den Schülern näherbringen will, damit sie sich in jener Kultur, für die sie erzogen werden, gebildet verhalten können. In beiden Fällen müssen Funktion und Kultur in der gestaltenden Idee einen möglichst klar erkennbaren Ausdruck bekommen.

Diese Idee entsteht nicht, wenn vorhandene Produkte bzw. Unterrichtseinheiten nur renoviert werden. Es ist vielmehr an den Ursprung des Bedürfnisses nach dem Produkt oder der Unterrichtseinheit heranzugehen: Warum soll das Produkt neu entworfen werden, warum soll dieser Gegenstand im Unterricht anders als bisher zur Sprache kommen?

Der Produktentwerfer muss die Verwendungssituation des neu zu entwerfenden Produktes genau verstehen: Was soll es in den Händen des Verwenders leisten? Wird zu Hause gemeinsam Tee getrunken, sitzen mehrere Menschen zusammen und wollen gemeinsam eine Zeit zusammensitzen und miteinander reden? Das Teeservice muss diese freundliche Gemeinsamkeit zum Ausdruck bringen.

Der Lehrer will den Schülern einen kulturell wichtigen Gehalt zeigen. Der Gegenstand muss bedeutsam sein, die Form seiner Vermittlung muss diese kulturelle Bedeutsamkeit den Schülern erschließen. Diese Vermittlungsform müssen Lehrer auch immer wieder erneuern. Schulbücher zeigen solchen Wandel über die Jahre: Änderte sich die sozial-kulturelle und anthropogene Ausgangslage, änderte Hilligen Unterrichtseinheiten seines über Jahrzehnte verlegten Schulbuches „sehen-beurteilen-handeln“ (Hilligen 1960 bis 1984).

Weder die Funktion noch die kulturelle Bedeutung von Produkt oder

Unterrichtsgegenstand können vom jeweiligen Entwickler allein am Zeichenbrett oder am Schreibtisch entwickelt werden. Die Formen gemeinsamer Arbeit am Entwurf können verschieden sein, immer jedoch muss der Entwerfende auf die Stimmen jener achten, mit denen er gemeinsam arbeitet, sei es in einer „Werkstatt Wagenfeld“, sei es unter kollegial arbeitenden Lehrergruppen. So wie das einzelne Unternehmen ein Entwicklungslabor haben muss, brauchen auch die einzelnen Schulen Unterrichtslabore. Vorbilder dazu gibt es: die „kollegialen Lehrkunstwerkstätten“ (Eugster/Berg 2010) oder die „Lesson Studies“. In der Reinhardswaldschule, einer früheren Einrichtung der hessischen Lehrerfortbildung, wurden in den 1960er-Jahren Hinweise für Ideen von Unterrichtseinheiten, die dem neuen Sozialkunde-Lehrplan entnommen wurden, von Lehrgangsarbeitsgruppen in Entwürfe von Unterrichtseinheiten umgesetzt. Diese Entwürfe wurden an die Schulen versendet, damit die Lehrer zu eigenem Unterricht angeregt werden (Vorwort zu Engelhardt/Jahn 1964). Deshalb werden länderübergreifend Einrichtungen benötigt, die in allen Unterrichtsfächern qualitätsvolle Unterrichtsmodelle für Standardaufgaben des Unterrichts in Zusammenarbeit mit den Kultusministerien, der Lehreraus- und -fortbildung und vielen einzelnen Schulen und Lehrern entwickeln.

Damit erst würde jene Rückständigkeit der Schule überwunden, die Berg (1976, 31f) vor vierzig Jahren feststellte: „Tritt man von diesem Schulalltag drei Schritte zurück und faßt ihn einmal unbefangen ins Auge, so schließen sich die meisten derartigen Schwierigkeiten als Symptome zu dem Syndrom eines säkularen Entwicklungsrückstandes zusammen, gekoppelt mit fehlenden Ressourcen und fehlender Autonomie (und auch fehlender Demokratie), wobei in diesem *circulus vitiosus* die Kausalfrage unentschieden bleibe. (...) Die Lehrer selber zu fragen, wird selten versucht; (...) Angesichts derartiger Bevormundung der Schulen durch wissenschaftliche und politische Expertengremien ist es gut, nicht wieder eine neue Therapieinitiative zu starten und dann nur noch zu fragen, ob sie brauchbar und realisierbar ist, sondern umgekehrt bei den in der Schule Tätigen zu erfahren, welche Zentralprobleme und welche Lösungen sie sehen – in diesem Kontext sind dann faire Güterabwägungen eher möglich.“ Eine Schulreform, welche die Lehrpersonen nicht nur als Instrumente von Zielen sieht, die Politik und Verwaltung setzen, braucht auch einen anderen Lehrertyp als den, der bisher in der Schule dominierte. Berg (2010, 4) hat dazu den Vorschlag eines allgemein- und fachdidaktisch besonders ausgebildeten „Fachlehrers für Allgemeinbildung“ gemacht. Der Entwurfsprozess kann dann aus den Zufälligkeiten didaktischer Reduktionen herauskommen und professionalisiert werden (Grammes 2015, 219).

Dennoch würde jede einzelne Entwicklung einer Unterrichtseinheit mehrere Jahre in Anspruch nehmen. Nichts kann schnell gelingen; für jeden Unterrichtsgegenstand gäbe es mehrere Entwürfe, die in einer fach- und allgemeindidaktischen Öffentlichkeit diskutiert werden könnten.

Die Lehrkunstdidaktik könnte dabei helfen, diese Unterrichtsmodelle zu gestalten, hat sie doch Erfahrung darin, Unterrichtseinheiten immer wieder zu optimieren. Vielleicht gibt es dann eine zweite Produktionslinie der Lehrkunstdidaktik in Verbindung mit den Fachdidaktiken, in der die alltäglichen „einfachen“ Unterrichtseinheiten gestaltet

werden.

Aber es gibt auch wesentliche Unterschiede zwischen Produktentwicklung und Unterrichtsentwicklung: hat der Gebrauchsgegenstand das Unternehmen verlassen, ist die Entwurfs- und Herstellungsarbeit erst einmal zu Ende; Unterrichtseinheiten dagegen sind keine festgefügt Gegenstände, die, einmal produziert, an die Benutzer zur sorglosen Verwendung weitergereicht werden können. Sie sind vielmehr papierene Muster wie in einem Musterbuch, ob aus der Dombauhütte oder einer Berufsfachschule des 19. Jahrhunderts (Hauffe 2014, 11ff). Der Verwender eines Unterrichtsentwurfs entwirft selbst wieder Unterricht, schafft einen neuen Unterrichtsentwurf in einer konkreten Klasse. Diese Differenz zur industriellen Produktion von Gebrauchsgütern ist nicht aufhebbar.

3.3 Ein Vergleich zur Didaktik - der Prozess der Implementation

Aber es gibt dennoch Verbesserungsmöglichkeiten. Der fertige Unterrichtsentwurf, wenn er einen Verlag verlässt, wird vom Lehrer oft nur als Materialsammlung wahrgenommen. Beste Unterrichtseinheiten, auch wenn sie schon vielfach erprobt sind, können, wenn sie den Weg in eine breitere Lehreröffentlichkeit nehmen sollen, schlicht versickern. An dieser Stelle liegt eine der Ursachen dafür, dass es nicht gelingen will, die Entwicklung des Unterrichts vom Niveau einfacher Handwerklichkeit zu lösen: Es fehlen (landesweite! bundesweite!) Standards und Strukturen, die eine professionelle Verständigung über konkreten Unterricht, wie er in Lehrplänen vorgesehen ist, ermöglichen. Es fehlen überzeugende Musterbücher.

Der alltägliche Unterricht in den Schulen braucht eine Gestaltungs- und Implementationsarbeit ähnlich der Wagenfelds in der Industrie. Wagenfeld stellte für seine Auftraggeber „Renommier-Mappen“ (Bulk 2015, 10) zusammen, in denen er realisierte Gestaltungen und unrealisierte Möglichkeiten sammelte. Der „Deutsche Werkbund“ gab bis 1961 eine „Deutsche Warenkunde“ mit besonders gelungenen Gebrauchsgegenständen heraus (ebd., 14). Wagenschein hat ein kleines Musterbuch für den naturwissenschaftlichen Unterricht vorgelegt (Wagenschein 1975). Solche Musterbücher mit vielfach erprobten und durchgestalteten Unterrichtsmodellen in allen Fächern hätten Folgen für die Ausgestaltung der Lehrpläne in den verschiedenen Bundesländern. Sie würden die Schulbuchverlage und deren Publikationen bestimmen.

Forderte Wagenfeld mit Gropius die „Werkeinheit“ von Handwerk und Industrie (Gropius 1923), so braucht die Unterrichtsentwicklung die „Werkeinheit“ von Didaktik und Unterricht. Sie wären in solchen kollegial-kollektiv erarbeiteten Musterbüchern für die Breite des Unterrichts zu finden. Die Exempelsammlungen der Lehrkunst von Berg mit Schulze, Wildhirt und Eugster (Berg/Schulze 1995, Berg/Wildhirt 2004, Eugster/Berg 2010) können als Vorbilder gelten, ebenso das Musterbuch zur Unterrichtsplanung aus der Berliner Schule zur Didaktik (Heimann/Otto/Schulz 1965). Für den Politikunterricht ist an das Exempelbuch von Kurt Gerhard Fischer (Fischer/Hermann/Mahrenholz 1965)

zu denken. Die Schulbücher „sehen-beurteilen-handeln“ von Wolfgang Hilligen (Hilligen/Gagel/Buch 1984) wären ohne die ständige Mitarbeit anderer Didaktiker, von Fachwissenschaftlern und Studierenden nicht zu denken.

Es gibt also schon die Tradition des didaktischen Musterbuches. Allerdings ist sie immer an Personen gebunden geblieben, die sich für diese selbstgewählte Aufgabe entschieden hatten. Nun kommt es darauf an, für sie eine Einrichtung zu schaffen, eben ein Wagenfeldsches Pädagogisches Institut, das Erneuerungen anregen und in Zusammenarbeit aller Beteiligten Muster für den Unterricht schaffen soll.

Gibt es bislang noch eine tiefe Kluft zwischen Didaktikern und Lehrpersonen – man nimmt sich gegenseitig nicht wirklich ernst – kann solch eine Methode der Unterrichtsentwicklung sowohl einen neuen Typus von Didaktikern schaffen als auch die Lehrenden verändern: Es werden Didaktiker an den Hochschulen gebraucht, die im Klassenzimmer arbeiten können wie Medizinprofessoren am Krankenbett und im Operationssaal, und es werden Lehrer benötigt, die genauso gut mit wissenschaftlicher Didaktik umgehen können wie mit einem Tafelanschrieb. Es geht, wie Sibylle Reinhardt (2012, 11) unterscheidet, nicht nur um routinierte „Profi-Lehrer“, sondern um Lehrer, die „professionell“ handeln können. Darunter versteht sie Lehrer, die ihr eigenes Handeln im Lichte didaktischer Theorie reflektieren und umgestalten können. Damit wäre ein „Lehrertag“, wie Berg ihn vor 40 Jahren forderte (Berg 1976, 219) hinreichend als Gesprächspartner für Politik und Wissenschaft legitimiert.

Die Lehrerinnen und Lehrer brauchen Zeit und Gelegenheit, sich allein und gemeinsam mit diesen Entwürfen zu befassen, sie zu erproben, Änderungen und Verbesserungen vorzuschlagen, neu zu erproben, aufzuschreiben, zu veröffentlichen. Die gegenwärtigen Regeln zur Lehrerarbeitszeit müssen auch aus diesem Grund dringend überarbeitet werden. Ohne mehr Personal mit mehr Gestaltungsfreiheit und mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten wird auf Dauer keine Verbesserung des Unterrichts gelingen.

Dieser Unterricht kann nicht exakt nach vorgegebenen Prinzipien konstruiert werden. Von Wagenfelds Weimarer Bauhaus-Zeit hat sich nur seine Lampe durchgesetzt. Wird Unterricht nach Prinzipien konstruiert, kann er schnell scheitern, wenn sich diese Prinzipien zwischen den Gegenstand und die Schüler stellen. Die neuen Prinzipien der Kompetenzorientierung haben zwar einen ganzen pädagogischen Industriezweig hervorgebracht, von überzeugenden Ergebnissen kann jedoch noch nicht die Rede sein (Leps 2015a, 2015b, vgl. auch Gerwig in diesem Band).

4. Ausblick

Die Arbeit beider „Mustermacher“ zielt nicht unmittelbar auf demokratische politische Bildung, aber sie arbeitet an deren Voraussetzung: Die gegenseitige Anerkennung im gemeinsamen Gespräch im Alltag des Hauses oder der Schule. Beide schaffen Bildungsprozesse, in denen gemeinsam „gelernt“ wird.

Diese Gemeinsamkeiten können einem Geist ihrer Zeit entsprungen sein. Man kann in ihren methodischen Vorschlägen Anklänge an die phänomenologische Wesensschau Husserls (Hirschberger 1969, 594ff) erkennen, welche zeitgleich mit der ästhetischen Methodik van de Veldes (1901, 82) wurde: Die Aufgabe muss auf ihr Wesentliches reduziert werden, alles Zufällige ist abzustreifen, um die Lösung von Grund auf neu zu erarbeiten und kulturell auszugestalten. Dieser Zusammenhang könnte nur in einer kulturgeschichtlichen Analyse erarbeitet werden.

Wenn Wagenfeld dabei helfen soll, Schule mit Wagenschein zu verbessern, geht es weniger um die Methoden des Entwerfens. Wagenfeld bestätigt darin Wagenschein, führt aber nicht über ihn hinaus. Anders steht es mit Wagenfelds Erfahrungen in der Leitungstätigkeit: Wie setzt man in den Unternehmen Qualität durch? Mit Wagenfeld jedenfalls nicht auf die Weise, dass eine leitende Stelle Qualität definiert und dann erwartet, dass sich alle danach richten. Vielmehr ist ein komplexer Prozess zu organisieren, in dem Leitungen zusammen mit allen anderen Beteiligten Qualität gestalten. Solch ein Vorgehen steht im Bereich der Schule immer noch aus, die Arbeit an landesweiten Musterbüchern für die wichtigsten Schulfächer könnte ein Anfang sein: Unterricht nach Wagenschein mit freundlicher Hilfe von Wagenfeld entwickeln und durchsetzen.

Literatur

- Berg, H. C. (1976): „Gelernt haben wir nicht viel“. Porträt einer Schule in Hinblick auf Bildung und Demokratie. Braunschweig: Westermann.
- Berg, H. C. (2010): Schlusswort zum 4. Kieler Schulleitungssymposium „Leistung und Leistungsmessung in der Schule“, 17./18. September 2010. Online-Ressource: http://www.kieler-schulleitungssymposium.de//docs_2010/schlusswort_berg_sls_2010-10-25.pdf (Zugriff: 03.04.2016)
- Berg, H. C./Schulze, T. (1995): Lehrkunst – Lehrbuch der Didaktik. Neuwied: Luchterhand.
- Berg, H. C./Wildhirt, S. (2004): Thurgauer Lehrstückernte 2004. Sulgen/Thurgau: Heer.
- Bill, M. (2013): Der Weg der Verantwortung und der kleinen Schritte. In: Borries, F.von/Fezer, J.: Weil Design die Welt verändert, Berlin: gestalten. S. 112-115.
- Bulk, J. (2015): Die Entdeckung der Dinge – Fotografie und Design, Katalog einer Ausstellung im Wilhelm Wagenfeld Haus in Bremen. Köln: Wienand.
- Copei, F. (1930/1950): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Dibbern (Manufaktur): Kollektion. Online-Ressource: <https://www.dibbern.de/de/kollektion.html> (Zugriff: 03.04.2016)
- Edition Wilhelm Wagenfeld: Das Teeservice. Online-Ressource: <https://marken.zwiesel-kristallglas.com/shop/de/productline/productline.action?category=000022&productline=000020&brand=jena> (Zugriff: 05.04.2016)
- Engelhardt, R./Jahn, K. (1964): Politische Bildung im neunten Schuljahr – Eine unterrichtspraktische Arbeitshilfe für die Volksschule. Berlin-Spandau: Luchterhand.

- Eugster, W./ Berg, H. C. (2010): Kollegiale Lehrkunstwerkstatt – Sternstunden der Menschheit im Unterricht der Kantonsschule Trogen. Bern: hep.
- Fischer, K. G. (1986): Gesellschaft und Politik – ein Arbeitsbuch für die Sozial- und Gemeinschaftskunde Sekundarstufe I. 6. Auflage. Stuttgart: Metzlersche.
- Fischer, K. G./Herrmann, K./Mahrenholz, H. (1965): Der politische Unterricht. Bad Homburg v.d. Höhe: Gehlen.
- Grammes, T. (2015): Was wissen wir über das professionelle Planungsdenken von Politiklehrerinnen und Politiklehrern, in: Frech, S./Richter, D. (2015): Politikunterricht professionell planen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. S. 207-226.
- Gropius, W. (1923): Idee und Aufbau des Bauhaus. Online-Ressource: http://www.kunstzitate.de/bildendekunst/manifeste/bauhaus_1923.htm (Zugriff: 03.04.2016))
- Hauffe, T. (2008): Design – ein Schnellkurs. Köln: DuMont.
- Hauffe, T. (2014): Geschichte des Designs. Köln: DuMont.
- Heimann, P./Otto, G./Schulz, W. (1965): Unterricht – Analyse und Planung. Hannover: Schrödel.
- Hilligen, W. (1960): sehen – beurteilen – handeln. Lese- und Arbeitsbuch zur Politischen Bildung und Sozialkunde. Ausgabe B für das 7.-9 Schuljahr. Frankfurt a.M.: Hirschgraben
- Hilligen, W. (1975): Zur Didaktik des politischen Unterrichts I. Opladen: Leske & Budrich.
- Hilligen, W./Gagel, W./Buch, U. (1984): sehen – beurteilen – handeln. Arbeitsbuch für den politischen Unterricht in der Sekundarstufe I. Bielefeld: Cornelsen.
- Hirschberger, J. (1969): Geschichte der Philosophie 2 – Neuzeit und Gegenwart. 8. Auflage. Freiburg: Herder.
- Jörke, D. (2011): Bürgerbeteiligung in der Postdemokratie. Aus: Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 1-2/2011, zitiert nach <http://www.bpb.de/apuz/33569/buergerbeteiligung-in-der-postdemokratie?p=all> (Zugriff: 03.04.2016)).
- Klafki, W. (1958/1975): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In Ders.: Studien zur Bildungstheorie und zur Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Leps, H. (2015a): Politikunterricht und Kompetenzorientierung – Rezension einer Unterrichtseinheit zum Thema „Krieg und Frieden“. Online-Ressource: http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/frontdoor.php?source_opus=43071&la=de (Zugriff: 03.04.2016)).
- Leps, H. (2015b): Rezension zu „Frech, Siegfried / Richter, Dagmar (Hrsg.): Politikunterricht professionell planen“. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, Opladen: Budrich, 3/15
- Manske, B. (2000): Wilhelm Wagenfeld (1900-1990), Katalog einer Ausstellung im Wilhelm Wagenfeld Haus in Bremen. Ostfildern-Ruit: Hatje Craz.
- Nelson, L. (1922/1975): Die sokratische Methode. In: Henry-Hermann, G. (Hrsg.): Leonard Nelson. Vom Selbstvertrauen der Vernunft. Schriften zur kritischen Philosophie und ihrer Ethik. Hamburg: Meiner, S. 191-238
- Nohl, Arnd-Michael 2011: Pädagogik der Dinge, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Petroski, H. (1994): Messer, Gabel, Reißverschluss – Die Evolution der Gebrauchsdinge. Basel: Birkhäuser.
- Reinhardt, S. (2012): Politikdidaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Schulze, Theodor (1995): Lehrstück-Dramaturgie. In: Berg/Schulze, 361-420.
- Velde, H. van de (1901): Die Renaissance im modernen Kunstgewerbe. Berlin: Cassirer.
- Vernissage – Die Zeitschrift zur Ausstellung (2000): Wilhelm Wagenfeld (1900-1990) im Wilhelm Wagenfeld Haus Bremen, Jahn, W./Manske, B. (Redaktion), Heidelberg: Vernissage, Ausgabe 11/00
- Wagenfeld, W. (1954): Kunst und Jugend – Vortrag auf einer Kunsterzieherstagung im März 1954 in Darmstadt. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Wagenfeld, Wilhelm (1948/1990): Wesen und Gestalt der Dinge um uns. Worpswede: Worpsweder Verlag.

- Wagenfeld, Wilhelm (1966): Brief vom 21.8.1966 an Herrn G. In: Kunstgewerbemuseum der Stadt Köln (Hrsg.) (1973): Wilhelm Wagenfeld. 50 Jahre Mitarbeit in Fabriken. Ausstellungskatalog, S. 9-10.
- Wagenschein, M. (1975): Natur physikalisch gesehen – didaktische Beiträge zum Vorrang des Verstehens. Braunschweig: Westermann.
- Wilhelm Wagenfeld Stiftung (Hrsg.) (1995): Wilhelm Wagenfeld – gestern, heute, morgen – Lebenskultur im Alltag. Bremen: Hauschild.
- Wilhelm Wagenfeld Tischleuchte – die Bauhaus-Leuchte. Online-Ressource:
<http://www.tecnolumen.de/78/Wilhelm-Wagenfeld-Tischleuchte.htm> (Zugriff: 05.04.2016)