

Der Zeichenunterricht als Träger der Kunstbildung.

Von

G. Albien,

Zeichenlehrer an der Steindammer Realschule.



Königsberg i. Pr.

Hartungsche Buchdruckerei.

1904. Beilage zu Progr. Nr. 22.

1904.

940
27
(1904)

28.



HT 007660775



+4030 684 01

Wenn man das Zeichnen und den Zeichenunterricht in Verbindung mit Kunst und Kunstbildung bringt, so versteht man natürlich unter den letzteren Begriffen die Künste, zu denen das Zeichnen in fundamentaler Beziehung steht. Dieses sind Malerei, Skulptur, Architektur und Kunstgewerbe. Die Genüßfähigkeit für diese Zweige der Kunst soll der Zeichenunterricht wecken und fördern. Konrad Lange meint: „Ich bin der Ansicht, daß dieses Unterrichtsfach von allen Mitteln der künstlerischen Erziehung das wichtigste ist“. (Wesen der künstlerischen Erziehung.) Es scheint nun eine überflüssige Forderung, daß der Zeichenunterricht in der Schule Träger der Kunstbildung sein, d. h. den Schüler auf die genannte Kunst vorbereiten soll. Das verstehe sich von selbst, wird man sagen; denn der alte Satz: Non scholae, sed vitae discimus hat, wie auf alle andern Unterrichtsfächer, auch auf dieses Fach Beziehung. Und doch ist die Forderung sehr berechtigt; denn vor der Einführung der „Neuen Lehrpläne für den Zeichenunterricht von 1901/02“ bestand der Unterricht grösstenteils im Kopieren von Vorlagen. Die Resultate in Beziehung auf künstlerische Bildung (in dem Mafse, wie dem kindlichen Standpunkte angemessen) waren gleich Null. Wie wenig die Schule der so berechtigten Forderung, den Schülern eine gewisse Bildung in künstlerischer Beziehung ins Leben mitzugeben, Rechnung getragen hat, zeigt das Wort des Kunstgelehrten Lichtwark: „Der Typus des modernen Deutschen hat seine schwachen Seiten auf dem Gebiet der künstlerischen Bildung. Nach künstlerischen Genüssen, die eine Erziehung des Auges und des Herzens voraussetzen, hat er kein Bedürfnis“. (Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken.) Wenn das Urteil auch hart erscheint und in vielen Fällen nicht zutreffen dürfte, so ist es im allgemeinen kaum anzuzweifeln. Die Behörden haben diesen Mangel nun auch erkannt und ihm abzuhelpen gesucht. Sie stellen dem Zeichenunterricht Aufgaben, die ihn zu einem wichtigen Gliede in dem Unterrichtsplane machen. Es ist nicht zu leugnen, daß, wenn er im Sinne der amtlichen Bestimmungen erteilt wird, die kommende Generation mit ganz anderem Verständnis vor die Werke der obengenannten Künste tritt. Es seien hier aus den Lehrplänen und Ausführungsbestimmungen nur die Stellen angeführt, die auf die künstlerische Erziehung Bezug nehmen. In den Lehrplänen und Lehraufgaben für den Zeichenunterricht an den höheren Schulen Preussens 1901 heißt es: „Lehraufgaben des Zeichnens ist die Ausbildung im Sehen von Formen und Farben“. Das Sehen ist die Hauptaufgabe des Zeichenunterrichts: die Natur und mustergültige Kunstformen sehen lernen, darin liegt aber ein künstlerisches Moment. In der Natur liegt ja die Kunst; wer sie herauszureißen versteht, der hat sie, meint Meister Dürer. In den methodischen Bemerkungen wird betont, dass die Schüler die charakteristischen Eigenschaften eines Gegenstandes rasch erfassen und in klaren Vorstellungen bewahren sollen. Hier ist die Forderung des künstlerischen Sehens klar ausgesprochen; denn das künstlerische Sehen ist ja das Sehen der Hauptformen, der grossen Formen, der charakteristischen Eigenschaften eines Gegenstandes. Auch das Sehen der Hauptfarben, der Haupttöne beim Malen ist künstlerisches Sehen. Schultze-Naumburg (Studium und Ziele der Malerei) definiert dieses

Auffassen der Hauptfarbenwerte als die wichtigste Tätigkeit beim Arbeiten nach der Natur. In der richtigen Abwägung der zwei oder drei Haupttöne liegt eine Hauptarbeit der künstlerischen Arbeit. Die „Ausführungsbestimmungen“ zu den Lehrplänen für den Zeichenunterricht vom 3. April 1902 heben die Erziehung zum künstlerischen Sehen ebenfalls hervor. Bei dem Zeichnen von Gebrauchsgegenständen und Zierformen sind die Vorbilder unter Berücksichtigung sowohl des didaktischen, als auch des ästhetischen Wertes aus der Umgebung des Schülers zu wählen. Skizzen sollen den Eindruck des Vorbildes durch Hervorhebung des Charakteristischen in Form oder Farbe anschaulich wiedergeben. Beim Zeichnen und Malen nach körperlichen Gegenständen ist es notwendig, daß die geschlossene Gesamtwirkung nicht durch übermäßiges Betonen von Einzelheiten (Reflexen, Spiegelungen usw.) gestört wird. Eine geschlossene Gesamtwirkung erzielen heisst aber, durch Unterdrückung beziehungsweise Fortlassung des Nebensächlichen künstlerisch wirken. Beim Malen legen die Bestimmungen grossen Wert auf malerische und künstlerische Darstellung. Beim Skizzieren von Bau- und Kunstdenkmälern, in Museen usw. kann über den Kunstcharakter der Vorbilder einiges bemerkt werden. Zu kunstgeschichtlichen oder ästhetischen Vorträgen soll die für den Zeichenunterricht zu Gebote stehende Zeit nicht benutzt werden. Die ganze Arbeit des Lehrers soll sich darauf konzentrieren, künstlerisches Sehen zu lehren und die Schüler anzuleiten, das Gesehene möglichst malerisch wiederzugeben.

Wenn die Berechtigung der Forderung einer künstlerischen Bildung anerkannt wird, so ist es die Aufgabe der Schule, dem abgehenden Schüler eine Bildung zu geben, die einem Fundamente gleichkommt, auf dem der ins Leben tretende junge Mensch das Gebäude seiner Lebensbildung aufbauen kann, sei es in andern Schulen, sei es in der Werkstatt oder als Autodidakt. Diese Aufgabe erfüllt die Schule, wenn sie in den für die Geistesbildung wichtigsten Fächern, und zu diesen Fächern gehört der Zeichenunterricht ohne Frage, den Schülern ein grundlegendes Wissen beibringt. Sie muss ihn gleichsam das ABC der Wissenschaften lehren, aber auch so weit, daß ein Verständnis für das Gebäude des betreffenden Unterrichtsfaches entsteht, natürlich immer dem kindlichen Standpunkt angemessen. Hierbei kann es sich nicht um Anlernen gewisser Tatsachen und Daten handeln. Dies wäre, auf das Zeichenfach angewendet, nicht nur verboten („Ausführungsbestimmungen von 1902“), sondern es würde dem Zweck des Unterrichts, künstlerisch sehen zu lehren, entgegenwirken. Lichtwark („Kunst in der Schule“) meint, kunstgeschichtliches Wissen werde schnell vergessen, nütze so gut wie nichts und könne unter Umständen höchst schädlich wirken. Wir müssen dem Schüler Unverlierbares mitgeben, das in ihm weiter arbeite.

Der Stoff darf nur Mittel zum Zwecke sein. An ihm und durch ihn soll der Schüler lernen, „wie“ er sehen soll. In dem Stoffe muss der Keim liegen, der weiter treibt und wächst; dieses ist die Anregung, das Streben nach Weiterbildung, das mit dem Stoff zugleich in das Herz des Kindes gepflanzt wird. Fehlt dieses Moment, dann ist der Unterricht fruchtlos, ein totes Kapital, das brach liegt und bald verloren geht. Es ist dieses das rein geistige Moment des Unterrichts im Gegensatz zu dem zuerst angeführten materiellen Teil, dem Lernstoff, der eben, bis zu gewissem Grade natürlich, nur Mittel zum Zweck sein darf.

Wenn wir den Begriff Kunstbildung mit der Genußfähigkeit für die Kunst identifizieren, sie künstlerische Bildung, guten Geschmack nennen, so ist sie Zweck des Zeichenunterrichts in dem Sinne, daß sie den ganzen Unterricht beherrscht, ihn durchdringt. Wenn der Zeichenunterricht in der Schule nur die rein technische Seite, das Zeichnenkönnen, betonte, so wäre es schlimm mit dem bildenden Wert desselben bestellt. Gewiss spielt dieses technische Moment eine grosse Rolle im Unterricht, aber nicht die Hauptrolle. Es wird gesagt, die künstlerische Erziehung kommt erst in zweiter Reihe, zuerst die Arbeit, dann das Vergnügen; zuerst bilde man arbeitstüchtige, dann für die Schönheit empfängliche Menschen; das wird gewifs jeder unterschreiben, wenn sich die beiden Ziele, technische Fertigkeit und künstlerische Erziehung, trennen liessen, wie etwa Geographie und Geschichte. Wenn man die Erfolge ehrlich abwägt, welche die Betonung des ersten, beziehungsweise des zweiten Moments zeitigen, so

wird das unparteiische Urteil sich dem letzten zuwenden müssen. Es ist ja nicht zweifelhaft, daß das Zeichnen, ich meine die Zeichenfertigkeit, in nächster Zukunft schon viel mehr berücksichtigt werden wird, wie heute; denn die fortgeschrittene Technik in den verschiedensten Fächern läßt heute schon eine Erklärung von Apparaten und Experimenten ohne die das Wort begleitende Zeichnung schwierig erscheinen, und die Ansprüche in dieser Hinsicht steigern sich von Jahr zu Jahr. Man wird also, will man dem Schritt der Zeit Rechnung tragen, sich wohl oder übel dazu verstehen müssen, die Zahl der Zeichenstunden zu vermehren. Kaiser Wilhelm II. mißt dem Zeichenunterricht eine große Bedeutung bei, wenn er im Erlaß an den preussischen Kultusminister vom 26. November 1900 sagt: „Für den Zeichenunterricht, bei dem übrigens auch die Befähigung, das Angesehene in rascher Skizze darzustellen, Berücksichtigung verdient, ist bei den Gymnasien dahin zu wirken, daß namentlich diejenigen Schüler, welche sich der Technik, den Naturwissenschaften, der Mathematik oder der Medizin zu widmen gedenken, vom fakultativen Zeichenunterrichte fleißig Gebrauch machen“.

Man wird unter den gegebenen Umständen, damit die Schüler möglichst große Vorteile vom Unterricht haben, auf die künstlerische Erziehung das Hauptaugenmerk richten. Schliesslich ist das Resultat, welches man an dem innern Menschen, an seinem Denken und Fühlen erreicht, und wäre es noch so klein, doch ungleich wertvoller, als eine Summe von manuellen Fertigkeiten.

Die Hauptfrage ist nur, wie der Zeichenunterricht zu erteilen ist, daß er dem Zwecke, künstlerisch sehen zu lehren, entspricht. Die Lehrpläne schreiben ja ziemlich genau Stoff und Methode vor, aber innerhalb dieser Grenzen sind so viele Variationen möglich, die Ansichten der Fachlehrer über den Nutzen dieser oder jener Methode sind so verschieden, daß es lohnt, den Unterricht auf diese Seite seines Wertes hin zu prüfen. Otto Scheffers hat in seinen Zeit- und Streitfragen über den Zeichenunterricht Seite 57 u. ff. über die geradezu babylonische Verwirrung, die in den einfachsten Fragen über den Zeichenunterricht herrscht, treffend berichtet.

Wenn die Betonung des künstlerischen Moments wie ein roter Faden den Zeichenunterricht während der ganzen Schulzeit durchzieht, so darf man denselben, wie die Reformer versuchen, doch nicht in Kunstunterricht umwandeln wollen. (Albert Lehmann, Der Zeichenunterricht in seinem Verhältnis zu den übrigen Unterrichtsfächern. — Programm des Realgymnasiums der Frankeschen Stiftungen zu Halle a. S. 1896.) Die Schule soll nicht in Kunst unterrichten, sie soll so wenig wie möglich auf Namen und abstrakte Begriffe Gewicht legen, sondern an dem Kinde arbeiten, den Geist desselben für das Schöne empfänglich machen. Namen sind Schatten und verführen leicht zu ganz verkehrten Wegen; der Geist, der den Unterricht beherrscht und sich den Kindern mitteilt, ist das Wesentliche.

Dabei ist aber ein fester Plan nötig, nach welchem der Lehrer zielbewußt die Schüler anleitet. Es hat den Anschein, als wenn durch Einführung des malerischen Moments in den Unterricht der letztere zu sehr nach der gefühlsmässigen Seite hin ausgedehnt wird. Finden sich doch Stimmen, welche überhaupt für Einführung des Impressionismus in der Schule plädieren. (E. Grosser, Reform im Schulzeichenunterricht. — Berlin, W. Süsserott.) „Die Schüler sollen nur Flecke sehen, ohne dabei zu denken. Das Grundprinzip beim naiven Anschauen ist, daß das Kind nicht den Gegenstand, sondern die Erscheinung sieht.“ Diese Vorschläge führen natürlich zu weit. Die Verfechter derselben sollten daran denken, wie schwer es Schülern der Akademie wird, sich in diese Art der Auffassung der Natur hineinzudenken. Bei Kindern würde nichts herauskommen, weil solche Anschauung nicht der kindlichen Natur angemessen erscheint. Außerdem soll die Schule keine Berufsmaler ausbilden, die ihr ganzes Bestreben auf eine stimmungsvolle Wiedergabe des Geschauten richten müssen. (O. Scheffers.) Von einem gefühlsmässigen Auffassen der Zeichenobjekte kann in der Schule wenig die Rede sein. Das Zeichnen muß systematisch gelehrt werden, wie jedes andere Fach. Nicht gelehrt in dem Sinne, als ob nach einander eine Anzahl Formen- und Farbenzusammenstellungen eingedrillt werden, wie man etwa die Buchstabenformen in genetischer Reihenfolge einübt, sondern

nach einem festen Plane werden die Kinder angeleitet, Natur- und Kunstgegenstände anzuschauen. In diesem „Anschauen“ und wie die Schüler darauf geführt werden, wie sie die erkannten Verhältnisse und Farben, wenn auch mit ungeschickter Hand und ungenau, wiederzugeben suchen, darin liegt der bildende Wert des Zeichenunterrichts. Es ist schliesslich ziemlich gleichgültig, wie das fertige Bildchen aussieht (sind doch alles nur kindliche Versuche, ungeschickte Versuche, das Geschaute wiederzugeben), wenn nur die Art und Weise des Anschauens und das Aufmerksammachen des Lehrers auf die Eigentümlichkeiten des betreffenden Objektes die rechte war.*)

Es ist damit natürlich nicht gesagt, daß das Zeichnen und Malen selbst ganz Nebensache ist; es tritt gegen den Hauptzweck nur zurück. Es unterstützt das Sehenlehren, es hilft Vorstellungen klären und im Gedächtnisse befestigen, es macht die Schüler genussfähig für alles Schöne, mit dem sie in Berührung kommen. Mir will es scheinen, daß die rein technische Seite, das Zeichnen und Malen, im allgemeinen als zu schwierig betont wird. Ich habe gefunden, daß die Schüler, wenn sie die Richtung der Linien, die Verhältnisse der einzelnen Punkte oder die Farbenwerte wirklich genau aufgefaßt, geschaut, hatten, ihnen das Darstellen wenig Mühe machte, natürlich im Rahmen des kindlichen Könnens. Es kommt eben darauf an, den Kindern scharfes, genaues Sehen zur Gewohnheit zu machen, oder wie Pestalozzi betont, das „mit Bewusstsein vollzogene Sehen“ ihnen anzuerziehen. Der englische Kunstschriftsteller John Ruskin schätzt das bewusste Sehen hoch ein, wenn er sagt: „Nach meiner festen Überzeugung besteht die höchste Leistung des Menschen in dieser Welt darin, daß er sieht und dann wiedergibt, was er durch sein Sehen erfaßt hat. Unter hundert Menschen kann einer denken, aber erst unter tausend findet sich einer, der sehen kann.“ Wie sehr das bewusste Sehen sich durch planmäßiges stetiges Einwirken üben läßt, darüber als Probe aufs Exempel folgendes Beispiel: Es werden in Quinta einfache Weidenzweige mit Blüten (Schäfchen) gezeichnet. Die Gabelung (der Winkel, unter dem je zwei Äste auseinandergehen) wird von vielen Kindern unrichtig wiedergegeben. Wenn aber an den Schenkeln des Zirkels verschiedene Winkel bestimmt sind (nicht nach Graden) und die Schüler das Wesen des Winkels — es ist nicht einmal nötig, daß sie den Namen Winkel kennen — aufgefaßt haben, so setzen sie die Zweige meist richtig auf das Papier. Ähnliche Fälle wiederholen sich in jeder Zeichenstunde: zuerst genaues Aufpassen, Schauen, dann Versuch der Darstellung. Dabei ist natürlich zu beachten, daß die Fragen, welche der Lehrer stellt, um die Kinder auf die charakteristischen Eigentümlichkeiten des Objektes, auf Rhythmus seiner Glieder, Proportionen und Bewegungen seiner Linien aufmerksam zu machen, so kurz wie möglich sind. Es gehört, um das Richtige zu treffen, eine genaue Präparation von Seiten des Lehrers dazu. Denn dem Kinde darf nicht gesagt werden, das ist schön, weil usw. Das Kind muß selbst finden, es muß Freude am Finden haben. Dieses tief in der kindlichen Natur begründete Moment kann man bei der kurzen Besprechung der zu zeichnenden Objekte nicht genug hervorheben. Es liegt ja auch darin der Angriffspunkt, das Interesse des Kindes an der Sache zu wecken; denn man muß sich doch immer klar darüber sein, das Kind hat von vornherein kein ästhetisches Interesse an schönen Formen und Farben. Was das gebildete Auge entzückt, läßt das Kind kalt. Das ist auch

*) Man gibt sich inbetreff der Resultate des Zeichenunterrichts neuerdings wieder Täuschungen hin, die sich in Ausstellungen etc. dokumentieren. Soll der Zeichenunterricht zum künstlerischen Sehen erziehen, wie es ja, wie oben gesagt, auch die amtlichen Bestimmungen wünschen, so ist es, soll eine Klasse von 30—50 Schülern gleichmäßig gefördert werden, schlechterdings unmöglich, Ausstellungsbildchen für das Publikum zu machen. Man denke doch nur, daß Maler von Fach ihr ganzes Leben nur Blumen oder Tiere etc. malen, wenn sie wirklich Hervorragendes leisten sollen. Was kann ein Kind in zwei Stunden wöchentlich in der kurzen Schulzeit schaffen, das für das Publikum in die Augen fällt? Der Fachlehrer wird zwar an den schüchternen Versuchen merken, ob und wie künstlerisches Sehen gelehrt worden ist, und dieser braucht solche Schausstellungen nicht. Die große Menge hat zur Zeit kein Verständnis für diese stetige Arbeit am Geiste des Kindes, die sich in aller Stille vollzieht, so still, wie der Keim aus dem Samenkorn durch die Sonnenwärme wachgeküßt und großgezogen wird.

ganz natürlich. Das Interesse des Kindes liegt in dem Objekte selbst, nicht in der ästhetischen Anordnung seiner Teile und Farben. Bei Bildern sehen sie, genau wie das große Publikum, welches in dieser Hinsicht noch recht sehr Kind ist, den dargestellten Gegenstand, kaum etwas anders. (Ich komme darauf bei Besprechung der Bilder mit den Kindern zurück.) Es ist die natürliche Lust an wechselnden Eindrücken, welche auf die Kinder wirkt: eine neue Blume wird hingestellt, eine Nelke beispielsweise; das Auge wird durch das Rot gereizt, empfindet dieses lebhaft, und das Kind äußert sein Wohlgefallen. Das ist durchaus kein ästhetisches Genießen. Helmholtz schreibt darüber: „Es ist die natürliche Lust des empfindenden Organismus an wechselnder und mannigfacher Erregung seiner verschiedenen Empfindungsnerven, die für das gesunde Fortbestehen und die Leistungsfähigkeit derselben notwendig ist.“ Das ästhetische Genießen muß aus diesem natürlichen Interesse, welches das Kind an der Außenwelt hat, gelernt werden. Das Kind muß Formen- und Farbeindrücke verstehen lernen; die unbewußte Freude an Formen und Farben muß zu einer bewußten werden. So ist das „bewußte Sehen“ die Grundbedingung für die künstlerische Erziehung. Ohne dasselbe ist mit dem von vornherein „gefühlsmäßigen“ Zeichnen wohl nichts zu erreichen.

Die Freude der Kinder an dem Selbstfinden irgend eines schönen Verhältnisses, einer lebhaften Farbenverbindung usw. ist so aufrichtig und ungeheuchelt, daß der Lehrer dieselbe so viel wie möglich fördern sollte. Aus dieser natürlichen Freude entspringt nicht nur das Interesse an der Sache, sondern auch der Trieb, genauer und intensiver zu sehen. So wie der Lehrer das, worauf es ankommt, vorweg selbst sagt, ist das Interesse, das genaue Hinschauen schon halb erloschen. Anregen und immer wieder anregen, darin liegt der Schwerpunkt des Unterrichts. Der Lehrer soll überhaupt nur soviel selbst geben, um die Phantasie der Kinder anzuregen, sie auf den rechten Weg zu leiten. Es muß ihr immer noch zu tun übrig bleiben, sonst erlischt das Interesse zu früh. Voltaire hat sehr richtig gesagt: „Le secret d'être ennuyeux, c'est de tout dire.“ Man darf dem Kinde auch nicht zu langes Verweilen bei einem Gegenstande zumuten, sein Interesse wechselt schnell. Ich kann es nicht verstehen, wie man Lektionen über ein Objekt stundenlang ausdehnen kann, wie Proben in Fachzeitschriften beweisen. Das ist ja der Tod des Interesses, der Freude, die das Kind haben soll, und die allein die treibende und befruchtende Kraft des Unterrichts ist. Was man von außen an das Kind heranunterrichtet, ist wenig genug. Aus diesem Grunde kann man auch den mechanischen Arm- und Ornamentübungen nicht das Wort reden. Was nützen wenige Formen aus dem unendlichen Formenschatz der Natur! Andere Verhältnisse, andere Formen! Die Beziehung auf den Schreibunterricht ist in dieser Hinsicht verfehlt; denn hier liegen ganz andere Verhältnisse und Prinzipien vor. Der Zeichenunterricht will eben zuerst den innern, dann den äußern Sinn üben.

Durch den Wechsel in den Objekten beim Zeichnen soll etwa nicht die flüchtige und oberflächliche Art des Zeichnens befürwortet werden. Man vergleiche die Resultate zweier gelöster Aufgaben: einmal lasse man in zwei Stunden eine Blume zeichnen und malen, ein andermal in derselben Zeit vier Blumen skizzieren. Bei der ersten Zeichnung merkt man schon etwas Gequältes, Langweiliges. Der Schüler wußte offenbar nicht mehr, was er machen sollte, weil ihm ja die feinen Farbenabstufungen, die das Auge des Malers reizen, verloren gehen. Die vier Skizzen dagegen sind frisch und ungezwungen, mögen schon Unrichtigkeiten darin sein (die übrigens in der ersten Zeichnung auch nie fehlen!), man sieht die Liebe, den Eifer, mit denen sich der Schüler an die Aufgabe machte. Dort die Gefahr der Langeweile, hier das Schreckgespenst der Flüchtigkeit, aber dabei Eifer, Lust und Liebe zur Arbeit geweckt. Der verständige Zeichenlehrer wird von zwei Übeln, wie andere denkende Menschen, das kleinere wählen, und das ist wohl das letztere.

Weil der gesamte Zeichenunterricht das künstlerische Sehen üben soll, so ist bei „jeder“ Aufgabe darauf Bezug zu nehmen. Die besten Vorbilder liefert unbedingt die Pflanzenwelt. Nicht nur, daß wir dort bei jeder Pflanze Angriffspunkte für Erläuterung künstlerischer Momente

finden, sondern weil die Pflanzen-, besonders die Blumenwelt, dem Kinde so nahe steht, so sehr sein natürliches Interesse erregt. Es ist schade, daß man den ganzen Zeichenunterricht nicht nur auf die Pflanzenwelt beschränken kann. Dort findet man alles, was man braucht, um den künstlerischen Sinn zu bilden: Schönheit der Formen, Rhythmus der Glieder, Proportionalität und wundervolle Farbenzusammenstellungen. Wir können Bezug auf den Aufbau (die Architektur) nehmen. Die Blüten und Früchte liefern unzählige Vorbilder für das Kunstgewerbe usw. Man würde immer aus der ursprünglichen Quelle schöpfen, immer mit der Natur, der Mutter alles Seins, in Berührung bleiben. Schließlich wurzelt doch all unser ästhetisches Empfinden auf Naturanschauung. „Wie ästhetisch ist doch die Natur! Jedes ganz unangebaute und verwilderte d. h. ihr selbst frei überlassene Fleckchen, sei es auch klein, dekoriert sie alsbald auf die geschmackvollste Weise, bekleidet es mit Pflanzen, Blumen und Gesträuchen, deren ungezwungenes Wesen, natürliche Grazie und anmutige Gruppierung davon zeugt, daß hier die Natur frei gewaltet hat. Jedes vernachlässigste Plätzchen wird alsbald schön.“ Ich konnte nicht umhin, des großen Denkers Schopenhauer („Welt als Wille und Vorstellung“ Bd. II. S. 474) Lobpreisung der Natur anzuführen. Es sind dieselben insofern von besonderer Bedeutung, weil gerade in neuester Zeit unsere Anschauungen über Kunst sich vielfach mit den seinen decken. Es ist in diesen Ausführungen nicht der Ort, über den großen Wert der Pflanzen, speziell der Blumen, für den Zeichenunterricht zu sprechen; aber einige Bemerkungen seien gestattet. Es liegt ein hoher erzieherischer Wert in den Blumen, und zwar in den lebenden Blumen. Die lebende Blume ist der Schöpfung schönstes und selbstlosestes Kunstwerk. Die andächtige und liebevolle Betrachtung ihrer Schönheit vertieft unser künstlerisches Schauen und führt unsern Geschmack zur Natürlichkeit zurück. Leise und unmerklich öffnet sie uns die Augen über das, was häßlich und wider die Natur ist, in uns und um uns. Was die Blume für die Kultur eines Volkes bedeutet, zeigen uns die Japaner. Seit Jahrtausenden neigt sich die Seele des japanischen Volkes andächtig der Blume zu; man nennt es das Blumenvolk. Die Blume umrankt sein Alltagsleben, sie verschönt seine gottesdienstlichen Handlungen, sie befruchtet sein künstlerisches Schaffen. Ein unversiegbarer Born von Licht, Farbe und Freude strömt von der Blume in das Leben und Empfinden des japanischen Volkes über. Es gibt kaum ein Kulturgebiet, auf dem nicht der Einfluß, die Erziehermacht der Blume fruchtbar wird. Auch wir können wieder von der Blume Farbensinn und Farbenfreude lernen. Vor allen Dingen müssen wir den wilden Blumen, den Sprößlingen unserer Felder und Forsten, wieder unsere Liebe schenken. „In der Entwicklung der Schönheitsgefühle bedeutet der Tag, an dem man das erste Mal beim Anblick einer offenen wilden Rose vergessen hat, daß es gefüllte gibt, einen neuen Abschnitt,“ sagt Alfred Lichtwark. („Blumenkultur“, Cassirer, Berlin.) Die künstlich gezüchtete Gartenblume hat bei aller Pracht und Fülle für uns etwas Fremdes und Ausserliches, sie löst kein bekanntes Erinnerungsbild aus. Kornblume, Heckenrose und Waldmeister dagegen zaubern uns ganz bestimmte Abschnitte unserer Heimatlandschaft vor das geistige Auge.

Könnte man die Pflanze, und zwar die lebende Pflanze, als Grundlage für den Zeichenunterricht festlegen, es wäre ein großer Gewinn. Allerdings müßten dann botanische Gärten, Schulgärten etc. zur Benutzung stehen. In vielen Fällen jedoch läßt sich bei gutem Willen auch ohne diese eine genügende Anzahl frischer Blumen aus Feld, Wald, Wiese und Garten zusammen bringen. Ich habe den ganzen Sommer und Herbst dauernd fünf bis sechs Vasen voll frischer Blumen, Gräser etc. stehen, auch Pilze fehlen nicht. Bis zum Spätherbst versorgen die Schüler die Behälter mit immer frischen Blumen; dann kommen im Winter Früchte aller Art, und als Notbehelf trockene Pflanzen (Rohrkolben, allerlei Gräser, Stranddistel etc.) an die Reihe, die wenig ihre natürliche Gestalt verlieren. Aufgeklebte Blätter sind nur zu Pinselübungen zu benutzen.

Bevor ich die Art und Weise erläutere, wie die Pflanze im Zeichenunterricht verwertet werden kann, füge ich noch einige Worte über die äußere Anordnung beim Zeichnen

nach lebenden Pflanzen ein. Es ist natürlich unmöglich, jedem Kinde einer Klasse eine Blume als Modell zu geben, diese zu besprechen und die Zeichnung zu korrigieren. Ob Einzel- oder Klassenunterricht vorzuziehen ist, darüber ist und wird viel geschrieben und gestritten. Die Reformen, besonders Lange, bekämpfen den letzteren; andere Methodiker sind für den Klassenunterricht. Ich meine, hier wie in so vielen Fällen im Leben, liegt die Wahrheit in der Mitte. Wir entscheiden uns für den Gruppenunterricht. Scheffer („Zeit- und Streitfragen“) hat die Vor- und Nachteile beider Methoden S. 81 u. ff. vorzüglich charakterisiert. Doch hebt er nicht genügend die Wichtigkeit des Gruppenunterrichts hervor. Der Lehrer kommt von selbst auf die Gruppierung, es geht eben nicht anders. Eine Klasse von 50 Schülern, in sechs Gruppen zu je 8—9 Schülern aufgelöst, läßt sich übersehen. Der Unterricht verläuft so, daß jede Gruppe eine Pflanze (wenn möglich in Wasser) erhält. Die Schüler sind so gesetzt, daß die gleichbegabten möglichst zusammensitzen. Anfangs (Quinta, Quarta) werden die Blumen auf mit weissem Papier bespannte Korktafeln mit Insektennadeln festgesteckt, daß sie flach liegen, jedoch ihre natürliche Form möglichst beibehalten. Doch ist dieses Flachstecken nicht durchaus notwendig. Ich habe im ersten Zeichenjahr (Quinta) im fünften Monat den Versuch auf Bitten der Schüler gemacht, ihnen die Blumen frei vor einen Hintergrund zu stellen, und die Zeichnungen fielen nicht schlechter aus. Allerdings machten nur die beiden ersten Gruppen, die besseren Zeichner, den Versuch.

Der Blick der Schüler wird von der ersten Stunde an auf das Wesentliche jeder Erscheinung (jedes Modells) gelenkt. Und zwar müssen sie zunächst die fundamentale Naturkraft, die Schwere, auffassen. Der Apfel, der Tannenzapfen etc. fallen senkrecht zur Erde.*) Die Richtung auf dem schräg stehenden Block ist in Wahrheit nicht senkrecht, sondern eine bewußte Täuschung. Damit rechnen wir. Jeder nicht unterstützte Körper fällt in senkrechter Richtung. Will er hoch bleiben, so muß er unterstützt werden. Die Lebenskraft, die in allen Pflanzen steckt, wirkt der Schwere gerade entgegen.

Die Tanne, der Halm, der Rohrkolben schießen in die Höhe, die Äste der Tanne, die Ähre, die Blätter am Rohrkolben zieht die Schwerkraft nach unten. Aus dem Kampfe beider Kräfte resultieren verschiedene Richtungen. Diese schwere Ähre zieht den Halm seitwärts, jene leichte strebt hoch empor. An vielen Beispielen wird den Kindern das Emporstreben, das Wachsen und das Herunterfallen vorgeführt und eingeprägt. Die Kinder lassen selbst den Halm emporwachsen, die Blätter abwärts fallen, die Ähre sich seitwärts neigen. Es ist anfangs nebensächlich, ob die Schüler die Neigung ganz korrekt treffen, die Hauptsache ist, daß sie die Neigung feststellen. Ein Roggenhalm und ein Rohrkolben werden verglichen: die Ähre neigt sich tief, der Rohrkolben steht senkrecht. Die Unterstützung der obern Teile ist verschieden stark: der Halm dünn schlank, schwach, — der Rohrkolben stark, fest wie eine Säule. Es herrscht ein bestimmtes Verhältnis zwischen dem aufstrebenden Halm und der sich senkenden Ähre (Stütze und Last). Die Schüler finden an andern Pflanzen diese Verhältnisse selbst heraus und stellen an verschiedenen Objekten selbst die Wahrheit des erkannten Gesetzes, an Stachelbeeren, unreifen und reifen Erdbeeren etc. fest. Dem Kinde wird jede Pflanze von vornherein als ein Individuum, eine Person mit ganz bestimmten charakteristischen Eigenschaften vorgeführt. Dadurch lernen die Schüler auf die Eigenarten jeder Pflanze achten, sehen besser die unterscheidenden Merkmale und stellen sie mit mehr Verständnis dar. Sie lernen dieselben unbewußt philosophisch als ein Geschöpf auffassen und lieben, das dieselbe Existenzberechtigung hat, wie jedes andere Wesen. Die Betonung dieser Tatsache ist für die Schüler sehr wichtig; denn sie scheint dem Bewußtsein des Volkes entschwunden zu sein.**)

*) Alle, auch die einfachsten Experimente, werden vor und von den Schülern ausgeführt. Sie überzeugen sich selbst, wenn möglich durch Betasten der fraglichen Körper, und unterstützen so das Gesicht durch das Gefühl.

**) Man denke an die Freude und naive Naturbewunderung der Japaner bei dem Feste ihrer Kirschblüte. Mit welchem Vandalismus werden bei uns zur Zeit der Blüte ganze Blütenzweige abgerissen

Die Kinder nehmen viel mehr Interesse an der Pflanze, wenn sie ihnen als Individuum entgegentritt. Die Distel z. B. tritt als kleine Festung vor sie hin, als ein Rühr-mich-nicht-an. Rings starren Spitzen wie Nadeln zur Abwehr. Diese charakteristischen Spitzen werden mit Schwung nach außen spitz ausgezogen. Auch die spitz auslaufenden Blattsackchen werden energisch hervorgehoben. Wenn die Kinder die Distel so auffassen und wiederzugeben versuchen, erhält die Zeichnung ein ganz anderes Gepräge, als wenn sie die Natur einfach kopieren.

Wenn die Auffassung jeder Richtung, das Zeichnen jeder Linie in der Art vorbereitet und aufgefaßt wird, so darf die Zeichenfertigkeit dabei in keiner Weise zu kurz kommen. Es soll ein mechanisches Kopieren der Natur vermieden werden, und die Schüler sollen unbewußt in das Wesen der Natur, in die charakteristischen Eigenschaften der Naturgegenstände eingeführt werden. Jede Linie, die sie machen, soll ein Ausdruck dieser Auffassung von der Natur sein, nicht nur eine tote Linie. Und wenn die „saubere, korrekte“ Linie in dem Bestreben sich recht lebendig und charakteristisch auszudrücken, zu kurz kommt, so ist das kein Nachteil für den Schüler.

Ein anderes wesentliches Moment für die Auffassung der Naturformen ist die Proportion, „sie ist das eigentliche Gesetz der formalen Schönheit.“ Der Charakter einer Form wird von dem Verhältnis ihrer einzelnen Teile zu einander bedingt, also durch ihre Winkel, Linien und Flächen (geometrisch sind allerdings letztere schon durch Winkel und Linien bestimmt; aber hier kommt es für das Auffassen beim Zeichnen besonders auf die Betonung der Flächen als solche an). Aus dem richtigen Verhältnis der einzelnen Teile resultiert das Gefallen an der Form; sind die Teile an ihrem Größenverhältnis proportioniert, so empfinden wir den Gleichklang, die Harmonie des Gesamteindrucks. „Die Natur ist schön“ (Schopenhauer), an ihren Formen können wir richtige und schöne Verhältnisse lernen.

Die Auffassung einer großen Form ist für die Schüler schwierig. Sie sind, wenn der erste farbige Eindruck vorbei ist, gewohnt, sofort ins Einzelne zu gehen. Sie fangen stets damit an, die Details zu zeichnen, statt das Ganze zu sehen. Hier hat die Besprechung der Objekte von seiten des Lehrers einzusetzen, er hat immer wieder auf die Wichtigkeit des Übersehens aller Teile hinzuweisen.

Das Hauptmittel, die Schüler zum Auffassen des Ganzen zu zwingen, ist der Vergleich. Es steht z. B. eine Nelke vor der Gruppe. Die Blüte (mit Kelch), der Stengel und die Blätter werden in ihrem Größenverhältnis verglichen und bestimmt. Ausdrücklich muß die Dicke des Stengels in seinem Verhältnis zur Blüte und umgekehrt, die Blüte in ihrem Verhältnis zum Stengel bestimmt und hervorgehoben werden. Es ist eine notwendige Übung. Nur dadurch lernen die Schüler das richtige und schöne Größenverhältnis auffassen und in sich aufnehmen. Bei jeder Aufgabe wird Bezug auf das Verhältnis der einzelnen Teile zu einander und zum Ganzen genommen. Jedes Blatt, jede Blüte, die ganze Pflanze geben unerschöpflichen Stoff.

Es wäre durchaus verkehrt, irgendwelche Maße in Zentimetern etc. anzugeben. Im ersten Zeichenjahre neigen die Schüler dazu, zu fragen: wie lang, wie breit? Nur Verhältnisse zu einander sollen berücksichtigt werden. „Das Vergleichen der einzelnen Teile unter sich und mit dem Ganzen bildet eigentlich den Kernpunkt des Unterrichts“ (Fellner). Wenn die Kinder einen großen Vorrat von richtigen und damit schönen Vorstellungen von Verhältnissen gewinnen, so treten sie an neue Verhältnisse, an Kunstwerke mit diesen Vorstellungen heran und messen und werten letztere nach denselben. Diese Tatsache ist für die Kunstbildung von größtem Werte und kann im Zeichenunterricht nicht genug betont werden. Das Insichaufnehmen solcher Vorstellungen ist wichtiger als die Zeichenfertigkeit im Herstellen von Naturkopien, es bildet den geistigen Gehalt des ganzen Unterrichts.

und dann zu Boden geworfen! Ist dem Kinde von Jugend auf Achtung vor der lebenden Pflanze eingeübt, so wird solche Roheit nicht vorkommen. Das Kind überträgt seine Fürsorge und Liebe dann auch auf Sachen und Tiere.

Es wird oft darauf hingewiesen, daß die große Berücksichtigung der Pflanze zur Einseitigkeit führe. Das ist ein Irrtum. Der Lehrer kann und wird immer auf die den Schüler umgebenden Formen hinweisen und ihren event. Ursprung aus der Naturform ableiten. Wenn ein Kürbis richtig aufgefaßt ist, macht es wenig Schwierigkeit, eine Tonne zu zeichnen. Immer wieder ist darauf hinzuweisen, daß nicht das Zeichnen vieler Formen den Wert des Unterrichts ausmacht, sondern die geistige Anschauung, die der Schüler von den ihn umgebenden Formen hat.

Der Lehrer gibt dem Schüler, wenn er in angeführter Weise das Auffassen der schönen Größenverhältnisse anbahnt und fördert, für das Leben einen sichern Führer mit, der ihm das Beurteilen jeder ihm entgegretenden Form erleichtert, ja ihm dieselbe erst ermöglicht. Und nicht nur in der Auffassung der Verhältnisse, der Silhouette, hilft sie ihm die schöne Form herausfinden, sie vermittelt auch durch den Vergleich die Anschauung der Farbe, der Tonverhältnisse, des perspektivischen Sehens usw. Der Zeichenlehrer macht die Erfahrung ja täglich, daß nur der Schüler die Form richtig zeichnet, der die einzelnen Glieder derselben während des Zeichnens fortwährend auf einander bezieht.

Um das Auffassen der Größenverhältnisse zu erleichtern, muß der Schüler angeleitet werden, richtige Hilfslinien zu legen (nicht auf dem Zeichenblatt). Es kann hier nicht auf die Art und Weise eingegangen werden, wie solche Linien zu ziehen sind, aber darauf muß hingewiesen werden, daß von Anfang an die größte Aufmerksamkeit auf dieses Hilfsmittel zu richten ist. Durch stufenmäßiges Fortschreiten muß das zeichnende Kind dahin geführt werden, schließlich selbst sinngemäße Hilfslinien, die aus der Proportionalität hervorgehen, zu legen. Wenn das Kind bei jeder Form unwillkürlich solche Linien im Geiste zieht, lernt es die schönen Verhältnisse leichter herausfinden. Es vermag schließlich in einem Gewirr von Einzelheiten die großen Verhältnisse zu überschauen. Diese Fähigkeit kommt ihm später bei der Beurteilung von Kunstwerken (Architekturen, und kunstgewerblichen Gegenständen) sehr zu statten.

Ein anderes Moment der schönen Form, welches dem Schüler in tausend Naturgegenständen entgegentritt, ist die Symmetrie. Er lernt sie als Symmetrie der Linien, Winkel und Formen auffassen. Bei symmetrischen Gebilden ist zunächst die Symmetralachse aufzufassen und wiederzugeben. Ist die symmetrische Form vielfach, so sind als erste Aufgabe sämtliche Achsen festzustellen. Dann faßt das Auge die Formen als Ganzes nach rechts und links oder nach unten und oben auf. Dadurch, daß das Auge an Blättern, Blüten und ganzen Pflanzen die Symmetrie auffassen lernt, wird es geschult, auf diese Eigenschaft der Form achten, sie an neuen vor das Auge tretenden Gegenständen zu suchen. Dadurch ist der Kunstanschauung sehr gedient; sie ist vollständig, umfassender. Denn wenn die symmetrische Form auch kein wesentliches Merkmal der Schönheit ist (nicht symmetrische Formen sind auch schön) so ist das Auffassungsvermögen der Kinder doch um einen Maßstab reicher geworden, nach welchem es die Natur mißt. Die Natur zeigt ihm eine neue, interessante Seite.

Auch der Rhythmus der Form (Linien, Winkel, und Flächen) spielt für die Beobachtung der Natur eine große Rolle. Obwohl er unzähligen Naturformen innewohnt, ist er wie die Symmetrie kein wesentliches Merkmal der schönen Form. Er spielt im Ornament dieselbe Rolle wie etwa der Takt in der Musik, der Versfuß in der Poesie. Er tritt dem Kinde in der Stellung der Knospen, der Blätter, der Blüten etc. entgegen. Die Auffassung geht von einem Gliede, Motiv, aus. Nachdem dieses aufgefaßt, durch Hilfslinien, welche aus der rhythmischen Form hervorgehen, festgelegt ist, geht es an die Auffassung des Ganzen. Wie wichtig die Beobachtung dieses Elements der Auffassung der Form ist, geht daraus hervor, daß das verständnisvolle Sehen von Architekturen wesentlich dadurch bedingt wird, ob dieses Gesetz der Rhythmik erkannt ist oder nicht.

Die Natur geht bei dem Aufbau ihrer Werke mit größter Zweckmäßigkeit vor. Sie tritt klar und wahr vor die Kinder hin. Der Halm, die Ähre, die Blüte — sie wollen nicht

anders scheinen, als das, was sie sind. Diese Seite der Naturbeobachtung ist besonders zu pflegen, sie ist wesentlich für die künstlerische Bildung. Gerade heute, wo Schein und Sein so oft verwechselt werden, ist immer wieder zu betonen, daß die Schönheit einer Erscheinung verloren geht, wenn der schauende Blick etwas Unwahres dahinter vermutet. Nur das Echte, Gediogene, nur das, was klar und ehrlich mit seinem Wesen vor die Augen tritt, hat auch Anspruch auf Schönheit. In diesem Punkte hat die Pflanze einen weitaus größeren Wert als jedes andere Modell. Sie ist der reine, ungetrübte Ausdruck des Naturwillens. Kein Verschleiern, kein Vortäuschen! Klar tritt der Wille des Schöpfers in ihr in die Erscheinung. Deshalb ist jedes Unkraut, wo es in ungestörter Einsamkeit sich zur vollsten Entfaltung entwickelt, schön. Es ist das, was es sein will. Das schwankende Rohr will kein Baum, die Ranke kein fester Schaft sein. Wenn die Natur in einzelnen Fällen, um ihr Geschöpf zu schützen (Mimicry), wirklich etwas vortäuscht, so spielt diese Tatsache hierbei keine Rolle; denn die Natur will ihr Geschöpf unter allen Umständen erhalten und die Gattung fort-dauern lassen.

Die Erkenntnis dieses wichtigen Prinzips wird die Kinder später davor schützen, mehr auf den äusseren Schein als auf das Wesen eines Dinges zu geben. Wie wichtig ist diese bei Beurteilung von kunstgewerblichen Gegenständen! Wenn der Geschmack, wie angeführt, gebildet ist, wird es nicht möglich sein, daß in künstlerischer Hinsicht vollkommen verfehlte Erzeugnisse irgend einer Industrie sich den breitesten Platz in der Wertschätzung des Volkes erobern, während gediegene und schöne Dinge unbeachtet bleiben. Täglich beobachten wir die Wahrheit dieser Tatsachen. Hier kann und soll der Zeichenunterricht bildend einwirken. Nicht nur der Schein, sondern die zweckentsprechende Auffassung, das Material und dessen zweckmässige Verwendung kommen in Betracht.

Ein wesentliches Element, die künstlerische Erziehung zu fördern, liegt in dem Anschauen und der Besprechung von Kunstwerken. Von vornherein sei bemerkt, dass hier nicht dem „Reden über Kunst“ das Wort geredet werden soll, sondern es handelt sich nur darum, das Kind vorzubereiten, genussfähig zu machen. Wie es die Natur verstehen lernen muss, soll es auch Kunstwerke (Bilder etc.) genießen und verstehen lernen.

Und die Zeit dazu? Der Nutzen, den das Kind von solchen Übungen hat, und vor allen Dingen das Interesse, welches es nach meiner Erfahrung denselben entgegenbringt, sind so groß, daß monatlich wohl eine Stunde dafür geopfert werden kann. Solche „Bildertage“ werden von verschiedenen Methodikern befürwortet, und mit Recht. Wie soll ein Kind später irgend welchen Genuss von dem reichen Kapital haben, das in unsern Museen aufgespeichert ist, wenn es nie gelernt hat, ein Bild anzuschauen! Zwar stehen sich hier zwei Ansichten schroff gegenüber. Die Künstler sagen: Das Bild muß für sich sprechen, es muß gefühlt werden. Jede Erklärung nimmt den poetischen Hauch. Die Pädagogen wollen viel erklären, erläutern, zerpfücken. Die Wahrheit liegt in der Mitte. Es wäre sehr bequem, das Bild anschauen zu lassen und zu warten, bis und was das Bild spricht. Schopenhauer („Wesen der Kunst“ S. 477) ist für solche Betrachtung. Für Kinder ist sie nicht angängig. Es würde ihnen gehen wie jenem Landmanne, der über einen Fluß wollte und am Ufer wartete, bis der Fluß abgelaufen sei. Der Fluß lief und lief; der Landmann mußte sich endlich eine Brücke suchen. Gewiß erfordert die Betrachtung eines Kunstwerks Ruhe, Sammlung und Stimmung. Aber hier handelt es sich um Kinder. Der Prozess der Anschauung spielt sich von seiten der Kinder ganz anders ab. Sie fragen sofort und sehr viel. Das Bild gibt so viel Neues, Anregendes. Die rege Beobachtungsgabe des Kindes findet sofort Anknüpfungspunkte im Bilde mit seinen Vorstellungen. Es findet Ähnliches, Bekanntes, Unbekanntes und will Aufklärung. Welcher Lehrer wird sie ihm nicht geben wollen? Von den künstlerischen Bildern, Reproduktionen etc. sind die Anschauungsbilder scharf zu scheiden. Es können hier nur wirklich künstlerische Bilder in Betracht kommen. In Städten, in denen Bildergalerien sind, ist Gelegenheit, vor dem Original zu studieren. Andernfalls müssen gute Reproduktionen herhalten.

Farbige Darstellungen verdienen natürlich den Vorzug; aber auch Holzschnitte, Radierungen etc. sind gut zu verwenden.

Es kann hier nicht darauf eingegangen werden, wie Schulhaus, Klassenraum, überhaupt die ganze Umgebung der Schule eingerichtet sein müssen, wenn die künstlerische Erziehung des Kindes eine nachhaltige sein soll. Leider bleibt hierbei fast alles zu wünschen übrig. Unsere Schulhäuser tragen leider noch zu sehr den Charakter von Kasernen. Wie wenig ist die Schule in dieser Hinsicht weitergekommen! Schon Comenius schreibt im 17. Jahrhundert aus den Gräueln des 30jährigen Krieges heraus: „Die Schule soll eine liebliche Stätte sein, von innen und außen, den Augen einen angenehmen Anblick bieten. Drinnen sei ein helles, reinliches, überall mit Gemälden gezieres Zimmer: mögen das nun Bilder berühmter Männer sein oder Landkarten, oder mögen sie geschichtliche Ereignisse vorführen oder sonst in irgend welcher Zierde dem Schmuck des Raumes dienen“. In der Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten sind wir weiter, viel weiter gekommen; aber inbetreff der künstlerischen Erziehung — fehlt noch alles.

Wie sind Bilder zu besprechen, um zu künstlerischer Anschauung zu erziehen? Lichtwark gibt in seinen Übungen Anweisungen für die Besprechung von Bildern in der Hamburger Galerie. Der Lehrer kann leicht ins Einzelne geraten, sodafs die grofse Wirkung, welche das Bild doch ausüben soll, ausbleibt. Das rechte Maß halten ist schwer und hängt von dem Takte des Lehrers ab; denn Regeln lassen sich für die praktische Besprechung kaum geben. Jedenfalls ist der Gang der Besprechung, wie ihn Rein („Bildende Kunst in der Schule“) angibt, sehr beachtenswert. Er sagt S. 46: 1. Das Bild spricht zum Kind, 2. der Schüler fragt, 3. der Lehrer befriedigt die Wünsche des Kindes.

Präzise Kürze ist hier am Platze. Jedes überflüssige Wort kann die Stimmung zerstören, und der Wert der Besprechung ist dann dahin. Stimmungsbilder sind wenig zu erläutern. „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen!“ Dagegen fordern Historien- und Genrebilder zu Erläuterungen heraus. Es ist nicht zu verstehen, weshalb solche Einführungen dem künstlerischen Empfinden des Zöglings Abbruch tun sollten. An passender Stelle ist es sogar ratsam, das Allernotwendigste über die Technik, über die Art der Malerei (Öl, Aquarell, Pastell), über Arten der Reproduktionen (Hoch-, Tief- und Flachdruck) zu geben. Überall im täglichen Leben, an Schaufenstern, in den Wohnungen der Eltern und Verwandten und Freunde treten den Kindern Bilder entgegen; ist es nun nicht durchaus erforderlich, dass sie die guten von den schlechten unterscheiden lernen? Man wird natürlich immer davon ausgehen, dafs das Bild zunächst als Kunstwerk wirken soll; aber wo es zu fragen und zu raten aufgibt, muß der Lehrer vermitteln zwischen Kinderseele und Kunstwerk; das ist seine Pflicht. Wenn man jedes Theoretisieren über Kunstwerke verdammt, sollte man doch daran denken, dafs von Dürer bis Klinger und Hildebrandt grofse Künstler über Kunst geschrieben haben, wie Schiller und Goethe es etwa über poetische Werke taten. Hildebrandts „Problem der Form“ beispielsweise dürfte vielen Klarheit über Gesichts- und Bewegungsvorstellungen, über das Verhältnis von Malerei und Plastik Aufschluß gegeben haben. Die Hauptsache ist „Maß halten“ und das „Wesentliche“ herausfinden.

Das Interesse der Kinder an den Bildern ist erfahrungsgemäfs recht grofs; nur liegt es manchmal da, wo wir Erwachsene es nicht vermuten. Ich habe umfassende Untersuchungen über das Interesse der Kinder an Bildern angestellt, und zwar sind dazu die „Meisterbilder, Verlag Callwey“ (Vorzugsdrucke) benutzt. Neben diesen einfarbigen Reproduktionen benutze ich die farbigen Bilder „Alte Meister“ und „Hundert Meister der Gegenwart“ (Verlag von Seemann. Leipzig). Leider sind letztere sehr klein.*)

*) Dr. Spanier, Künstlerischer Bilderschmuck für Schüler zählt auf S. 50 eine Reihe von Bildern auf, welche sich zum Schmuck für Schulräume, natürlich auch zur Besprechung eignen: Seemanns Wandbilder; die Pigmentdrucke von Braun & Co.-Dornach; die Photogravüren der Photographischen Gesellschaft in Berlin usw. Die Bilder aus dem Verlag Teubner & Voigtländer (farbige Künstler-Steinzeichnungen) sind gut zu brauchen.

Die Übungen an Bildern wurden in folgender Weise angestellt: Es wurden vier Bilder beispielsweise angehängt, das Notwendigste wurde mit wenigen Worten erklärt, und dann wurden die Bilder von den Schülern genau angeschaut. Nun schreibt jeder Schüler auf einen Zettel seine Meinung über das ihm am besten gefallende Bild. Dieselben werden dann verglichen und besprochen, Jedenfalls ist es bemerkenswert, daß die Kinder anfangs nur den Gegenstand sehen und immer betonen: „Das ist schwer zu zeichnen“. Später wenden sie der Bedeutung der dargestellten Dinge ihre Beachtung zu. Wie treffend die Kinder beobachten und wie sie das Wesentliche herausfinden, davon ein Beispiel: Im zweiten Zeichenjahr (Quarta) hatten von 38 Schülern 25 Rethels: „Tod als Freund“ (die andern waren: Dürer: „Hieronymus und Melancholika“ und Rethel: „Tod als Würger“) als ihnen am besten gefallend bezeichnet. Von den ganz unbeeinflusst niedergeschriebenen Antworten führe ich an: „Der Tod kommt immer als Feind, hier als Freund und Erlöser. Die sinkenden Sonnenstrahlen erinnern an die Vergänglichkeit des Lebens. Die untergehende Sonne bedeutet den Abend des Lebens. Alles ist so friedlich. Der Greis ruht aus von der Arbeit im Leben usw.“ Schon diese wenigen Antworten zeigen, daß die Kinder bemüht sind, den Vorgang auf dem Bilde zu enträtseln, seinen tieferen Sinn zu erfassen. Diese Tatsache ist allein genügend, um das erklärende Eingreifen des Lehrers zu rechtfertigen. Die Zöglinge sehen sich in die künstlerische Qualität eines Bildes bald ein. So erklärten von 36 Quintanern 22 Millets „Kuh an der Tränke“ als das beste von vier zugleich gezeigten Bildern. Einige Schüler bezeichneten ausdrücklich das Dunkel (Kuh und weibliche Figur) und das Hell (Wasser, Himmel und Landschaft) als schön. Das Interesse in Quinta neigt sich besonders Landschaften und Seestücken zu. Die Schüler beobachten dabei scharf und schließen z. B. aus der Tätigkeit der Personen (Staffage) auf die Jahreszeit, auf das Land etc. Charakterköpfe, z. B. Dürers Greisenkopf, sprechen sehr an. „Er sieht ehrwürdig aus, scheint in Gedanken versunken; Alter und Leiden haben tiefe Furchen auf seine Stirne gezogen usw.“

Während die Knaben mehr auf die inhaltliche Seite der Bilder achten und den Vorgang beschreiben, neigt die Beobachtung der Mädchen mehr nach der Gefühlsseite hin. Herr Mittelschullehrer G. stellte Untersuchungen dieser Art in einer Mädchenmittelschule an, und die Antworten verrieten zum größten Teil diese Tendenz. So urteilen sie über Dürers Greisenkopf u. a.: „Er hat wohl viel Leiden erfahren; traurige Gedanken scheinen ihm durch den Kopf zu gehen; vielleicht denkt er an den letzten Sohn, den man gestern zu Grabe getragen; in stiller Ergebung dankt er Gott, der ihn bis hierher geleitet hat; mich ergreift Mitleid mit dem alten Manne, dem Kummer und Sorgen im Leben nicht erspart geblieben sind usw.“

Es ist für die Kunstanschauung viel gewonnen, wenn die Kinder in den Bildern nicht nur den dargestellten Vorgang sehen, sondern wenn sie versuchen, in dem Bilde die Handschrift eines Künstlers zu lesen, der uns durch das Bild etwas sagen will.

Wenn auch solchen statistischen Aufzeichnungen nicht zu viel Bedeutung beigelegt werden kann, so zeigen sie doch, wohin das Interesse des Kindes neigt und auf welche Punkte der Lehrer bei der Auswahl und Besprechung der Bilder zu achten hat.

In dem Anschauen und Besprechen von Kunstblättern liegt ein so hoher kunstbildender Wert, daß derselbe zu einem integrierenden Teile des Zeichenunterrichts gemacht werden sollte. Allerdings muß dem Lehrer freie Hand gelassen werden betreffs der Auswahl der zu besprechenden Bilder. Oberlehrer Prof. Ankel am Lessing-Gymnasium zu Frankfurt a. M. hat eine Auswahl von Bildwerken für ein humanistisches Gymnasium zusammengestellt, die als Versuch sehr beachtenswert erscheint.

Wenn man das „bewufste Sehen“, wie Flinzer oder das „richtige Sehen“, wie andere Methodiker es nennen, als erstes bildendes Moment des Zeichenunterrichts, als die Vorstufe und Vorbedingung zur Kunstbildung ansieht, so ist damit nicht der bildende Einfluß des Zeichenunterrichts in dieser Beziehung erschöpft. Das Zeichnen nach der Natur bedingt ein

intensives Sehen, ein genaues Beobachten der Formenwelt. Dadurch werden Formen und Farben der Dinge dem Gedächtnis besser einverleibt. Der Mensch kann mit diesen festen Vorstellungen schalten und walten, neue Vorstellungen bilden, vorhandene umbilden, die Phantasie nach Herzenslust arbeiten lassen. Tritt er mit festen Vorstellungen vor die Natur oder vor Kunstwerke, so wecken letztere ähnliche Vorstellungen in seinem Innern, und die Einbildungskraft tritt in Tätigkeit. Je mehr Vorstellungen ein Kunstwerk auszulösen vermag, desto mächtiger wirkt es auf den Beschauer. Der Zeichenunterricht hat nun die Aufgabe, richtige und klare Vorstellungen in dem Kinde zu bilden, dahin zu wirken, daß es schöne und besonders eindrucksvolle Formen vorzugsweise beachtet, sich einprägt und bei Betrachtung von Kunstwerken im Geiste zum Vergleiche heranzieht. Das vorzüglichste Mittel, solche Vorstellungen zu bilden, ist das Gedächtniszeichnen. Ihm ist ein großer Teil der geringen Zeit, welche dem Zeichenunterrichte zugemessen ist, gewidmet. Schultze-Naumburg („Studium und Ziele der Malerei“, S. 21) schreibt dem Gedächtniszeichnen, oder, wie er es nennt, dem „aus dem Kopf zeichnen“ große Bedeutung zu: „Im letzten Grade ist es Ziel aller bildenden Kunst: das Freiwerden vom zufälligen Modell, das Schaffen nach seinen Vorstellungen. Die Zeichnung aus dem Kopfe wird viel charakteristischer als nach der Natur, was in der einfachen Tatsache seine Begründung hat, daß in der Erinnerung nur die charakteristischen Züge auftauchen, die von der Natur oft genug durch Zufälligkeiten überschrieben werden.“ Die Schüler werden von Anfang an darin geübt, die gezeichneten Formen aus dem Gedächtnis zu wiederholen. Hierbei zeigen sich am besten die Fehler, die sie in der Auffassung gemacht haben, und können korrigiert werden. Planmäßige Übung und Wiederholung muß die Vorstellung klären und befestigen. Gedächtniszeichnen ist nicht zeichnen beliebiger Dinge in buntem Durcheinander ohne Vorbereitung und Korrektur. Die Zeichenstunden dürfen nicht in Spielstunden ausarten, wozu sie manche Methodiker machen möchten. Der Zweck, zum künstlerischen Schauen zu erziehen, ist so schwer zu erreichen, daß ernste und durchdachte Arbeit dazu gehört, um auch nur annähernd zum Ziele zu gelangen.

Das Gedächtniszeichnen führt den Schüler besonders darauf, allmählich von den verwirrenden Einzelheiten abzusehen und nur die charakteristischen Merkmale zu behalten. Seine Vorstellungen werden einfacher und damit künstlerischer; denn die größte Kunst ist einfach. Indem nach und nach der Blick des Kindes auf das Sehen der Hauptsache gelenkt wird, lernt es, dieselben am neuen Gegenstände sofort herausfinden, auf dieselben sein Augenmerk zu richten und den Wert der wesentlichen und unwesentlichen Merkmale einer Erscheinung abschätzen.

Diese Fähigkeit hat für die Beurteilung der uns umgebenden Formenwelt die größte Bedeutung. Wir sollen das Wesentliche vom Unwesentlichen, das Echte vom Unechten, das Wahre vom Falschen, das Sein vom Schein unterscheiden lernen. Wer das kann, vermag die ihn umgebende Erscheinungswelt künstlerisch anzuschauen und in seinen Grundzügen ästhetisch zu genießen. Durch das Gedächtniszeichnen erhält der Lehrer am besten einen Einblick in das Formenverständnis des Kindes. Das Kind hat von den ihn umgebenden Erscheinungen Vorstellungen, die, wenn auch unklar, in ihm schlummern. Und zwar entsprechen dieselben den Dingen in ihrer natürlichen Stellung, bei Handwerkszeugen z. B. wie sie gebraucht werden. Das Bild ist also schon da, der Lehrer hat es nur zu klären und zu berichtigen. Interessant sind die Untersuchungen über die Art und Weise, wie die Kinder solche Erinnerungsbilder aufzeichnen, und sie geben dem Lehrer Aufschluß darüber, in welcher Stellung die Dinge am besten zu zeichnen sind, und wo die Darstellungsfähigkeit der Kinder versagt. Von den hierhergehörenden Versuchen führe ich an: Von 36 Quintanern zeichneten 34 den Bohrer, 30 den Schraubenzieher, alle den Korkzieher, so wie diese Handwerkszeuge gebraucht werden, den Griff oben, die Spitze nach unten. Hammer und Beile wurden so gezeichnet, daß sie mit der rechten Hand schlagend gedacht waren, den Stil nach rechts bzw. nach unten, während nur drei bzw. ein Schüler umgekehrt gezeichnet hatten. Es geht daraus hervor, daß die Kinder die Erinnerungsbilder nach den wirklichen Gegenständen, nicht nach Zeichnungen gesammelt

hatten. Bei andern Dingen, bei Häusern, Türmen etc. trat der Ursprung als Zeichnung deutlich hervor. Es haben letztere nicht den bildenden Wert für den Schüler, und bei der Übung einfacher und klarer Gedächtniszeichnungen ist deshalb immer auf den wirklichen Gegenstand Bezug zu nehmen. Das Kind muß sich auch hier gewöhnen, jede Form, die ihm entgegentritt, auf ihre Darstellung hin zu prüfen. Nicht ein wesenloses Bild soll es zeichnen, sondern den Gegenstand selbst. Es soll den Papierdrachen selbst machen, das Haus aufbauen, mit Turm und Fenstern versehen; es ist selbst Baumeister oder Tischler etc. So wird eine Anschauung der Formenwelt vermittelt, die in dem Kinde klare, feste Bilder zurückläßt, und die es befähigen, alle Erscheinungen auf solche einfachen Erinnerungsbilder zurückzuführen. Prof. Lange hält den Besitz einer Fülle von klaren Erinnerungsbildern für die Vorbedingung jedes künstlerischen Genusses. Von diesem planmäßigen Gedächtniszeichnen, durch welches die Schüler in ernster Arbeit nach und nach einen Schatz klarer und charakteristischer Vorstellungen erwerben, ist wohl zu unterscheiden das Zeichnen der Kinder zu ihrer Freude, „Kritzeleien der Kleinen“. Die „Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung“ hat solche Arbeiten in „Das Kind als Künstler“ zusammengestellt. Es ist nicht zu leugnen, daß jene Zeichnungen ein großes psychologisches Interesse haben. Diese ersten Erzeugnisse der zeichnerischen Tätigkeit der Kinder geben dem Zeichenlehrer ein Bild von der Auffassungs- und Gestaltungskraft des Kindes; sie zeigen ihm, wohin sich das kindliche Interesse neigt, wo er mit ermunterndem und erläuterndem Wort eingzugreifen hat. Aus diesem Grunde wird er das Kind zu Versuchen dieser Art ermuntern und anregen. Doch sollen jene Spielereien keinen Platz in der ernsten Schularbeit beanspruchen, und es ist gewiß verfrüht, auf Versuche dieser Art sichere Schlüsse auf die Umgestaltung des Zeichenunterrichts zu machen.

Der Schüler muß, soll seine künstlerische Erziehung gefördert werden, Natur- und Kunstformen gleichmäßig beobachten lernen. Beide müssen sich gegenseitig ergänzen. Hat das Kind die schöne Verteilung im Raum an einem Bilde beispielsweise erfaßt, so wird ihm erklärlich sein, daß die Linien und Tonverhältnisse in einem Stilleben, an einigen schön zusammengestellten Blumen sich auch im Gleichgewicht, in Harmonie befinden müssen. In den oberen Klassen ist ein bedeutendes Gewicht auf die Ausbildung des Geschmacks in dieser Hinsicht zu legen. Wenn auch, wie Professor Lange meint, „der Begriff des Schönen etwas Konventionelles ist“, der mit der Zeit wechselt, und wenn auch die Ansichten in Geschmacksachen abhängig von Zeit, Ort und Erziehung sind, so werden gewisse Verhältnisse in Kunstwerken immer wiederkehren; eine gewisse Architektur liegt allen zu grunde. Diese Schönheitsgesetze durchziehen wie ein feiner Duft die Werke der alten und neuen Meister. Diese Formen der Darstellung sind nicht zu umgehen, ohne daß das Kunstwerk schlecht und abstoßend wirkt. Hierzu gehört das angeführte Moment des Gleichgewichts. Wo es fehlt, empfinden wir es störend. Und ästhetisches Schauen und Empfinden bedarf der Ruhe, der Sammlung, jede Störung verdirbt die Stimmung.

An den einfachsten Motiven wird den Kindern das klar gemacht. Eine einfache Blume mit Blüte und Blatt wird so gestellt, daß Blüte und Blatt sich etwa das Gleichgewicht nach links und rechts halten. Mehrere Blumen werden nach einer Idee gestellt: die größten in der Mitte oder unten, die kleinern seitlich und oben, als Ausläufer zum Auflösen der schweren Formen nach oben feine Blättchen und Stengel. Wo die Linien und Massen nicht ausreichen die Harmonie herzustellen, hilft die Farbe aus. Eine lebhafte Farbe hält einer größern farblosen Fläche das Gleichgewicht. Dabei ist der Hintergrund als wesentliches Merkmal zur Bedingung der Ruhe in Betracht zu ziehen. Er muß mit dem Hauptton stimmen, sich dabei unterordnen; denn die Hauptsache, die Blumen, haben die Wirkung, das Wort.

Natürlich sind solche Übungen kurz zu fassen, in der Regel bei der Besprechung der Aufgabe. Der Lehrer stellt vor den Augen der Kinder und mit ihnen die Blumen, Früchte oder Stilleben zusammen. Die Schüler helfen, kritisieren und stellen die Blumen bezw. Früchte

um. Dabei ist ihnen einzuprägen, daß nicht nur eine Zusammenstellung schön ist, daß der gute Geschmack vielmehr verschiedene Eindrücke als schön gelten läßt. Das an künstlerisches Sehen gewohnte Auge empfindet diese oder jene Zusammenstellung als schön, während andere Kompositionen es als unschön beleidigen. Bei jeder Aufgabe lassen sich Hinweise in dieser Beziehung geben. Wenn die Kinder auf den schönen ruhigen Eindruck, welchen eine einfache oder zusammengesetzte Form auf das Auge macht, achten gelernt haben, so werden sie auch alle Äußerlichkeiten in Betracht ziehen, welche diesen Eindruck stören könnten. Sie werden darauf geführt, die Mittel, welche die darzustellende Form erfordert, so auszuwählen, daß ein harmonisches Bild entsteht. Es zeigt schon von einem geläuterten Geschmack, wenn die Schüler nicht gleich darauf loszeichnen oder malen, sondern den Ton des Papiers, die Farbe bzw. die Helligkeit des Hintergrundes usw. mit dem zu zeichnenden Objekte vergleichen und abzustimmen suchen. Auch die etwa auf dem Zeichenblatte anzubringende Schrift muß sich dem Gesamteindrucke unterordnen, sie darf die Ruhe der Darstellung nicht stören. Wenn der Lehrer strenge auf die Beachtung dieser Äußerlichkeiten hält, so ist das keine Pedanterie; denn aus Kleinigkeiten und Einzelheiten setzt sich der Gesamteindruck zusammen. Ein falscher Ton im Akkord stört die Harmonie in der Musik sowohl wie in der Zeichnung und Malerei, dort beleidigt er das Ohr, hier das Auge.

Es lassen sich Anknüpfungspunkte, bei denen im Zeichenunterrichte Beziehung auf das künstlerische Schauen genommen wird, noch viele anführen; hier kommt es aber besonders darauf an, hervorzuheben, daß der Lehrer alle Momente zusammenfassen muß, die nötig sind, um den Kindern einen Begriff von Ruhe, Gleichgewicht oder Harmonie zu geben. Nur fortwährendes Hinweisen, andauerndes Schauen und stetiges Wiederholen können hier Erfolge erzielen. Manchmal wird es notwendig sein, auch auf das Gegenteil einer harmonischen Zusammenstellung aufmerksam zu machen, und zwar weniger durch das Wort als durch den Stift. Dazu muß der Lehrer z. B. imstande sein, ein Stilleben in drei bis vier verschiedenen Stellungen (Hoch- und Langformat) in sichern Strichen an der Wandtafel zu skizzieren. Durch vorläufiges Fortlassen einer bestimmenden Form fallen Störungen im Gleichgewichte sofort auf. Überhaupt überredet der Stift in diesem Falle mehr als das Wort, letzteres hilft nur im Bedarfsfalle aus.

Daß auch Belehrungen über die Täuschungen, denen unser Sehorgan unterworfen ist, hierher gehören, unterliegt keinem Zweifel. Das stereoskopische Sehen, die Kontrastwirkung der Farben, das Gesetz des Gegensatzes überhaupt gehören hierher. Auf letzteres hinzuweisen, findet sich überall Gelegenheit; denn es trägt wesentlich dazu bei, eine künstlerische Stimmung hervorzurufen.

An guten Bildern, beispielsweise an Holbeins Erasmus läßt sich den Schülern die Wirkung dieses Prinzips klarmachen. Der Gelehrte sitzt nachdenkend und schreibend am Tische vor einem aufgeschlagenen Buche. Der Künstler, der einer der größten Seelenkenner war, wollte auf dem Gesichte des Gelehrten die größte Sammlung, die vollkommene Ruhe ausdrücken. Dazu malte er als Hintergrund einen gemusterten Vorhang. Das durch das unruhige Muster irritierte Auge sucht einen Ruhepunkt und findet diesen auf dem Gesichte des Gelehrten; dasselbe sieht jetzt doppelt ruhig aus. Wie gewaltig wirkt in Raffaels „Schule von Athen“ der Gegensatz zwischen den starren Linien der Architektur und den bewegten Gruppen vor derselben! (Königin von Saba auf Ghibertis Bronzetür des Baptisteriums in Florenz zeigt dieselbe Wirkung). Der Künstler wendet das Gesetz des Kontrastes unbewußt an, sowohl in der Linienführung, wie in den Farbenzusammenstellungen. Dieses Gesetz findet bekanntlich auf alle Sinnesausdrücke Anwendung, und man benutzt diese Erfahrung, um künstlerisch zu wirken. Im Zeichenunterrichte findet sich fortwährend Gelegenheit, das Gesetz des Kontrastes in Anwendung zu bringen. Eine unruhig wirkende Blume wirkt ruhiger durch einen gemusterten Hintergrund. Ein eintöniger Fond läßt davor gestellte Modelle lebhafter erscheinen. Will man eine Wirkung erhöhen oder dämpfen, so wendet man je nach der Absicht bald einen ruhigen, bald einen bewegten Hintergrund an. Das Ziel im Unterricht ist das bewußte Heraussuchen der besten Wirkung von seiten des Schülers.

Betreffs der Farbe herrscht dasselbe Gesetz. Kenntnis der Wirkung der Komplementierfarben ist hier notwendig. Die einfachste Blume läßt sich kaum wirkungsvoll ohne Anwendung dieses Prinzips malen. Wenn der Künstler dasselbe auch wie das Gesetz des Gegensatzes unbewußt, nach seinem Gefühle anwendet, so müssen die Kinder doch darauf aufmerksam gemacht werden. Der mit roten Wolken geschmückte Abendhimmel ruft grünliche Töne, die orangefarbenen Abendsonnenstrahlen zaubern bläuliche Schatten in den Bäumen hervor usw. Die Naturbetrachtung führt auf unzählige Beobachtungen des Farbenkontrastes, und wenn die Schüler das Prinzip erkannt haben, finden sie selbst genügende Beispiele.

Die Werke der Kunst werden ihnen verständlich erscheinen, wenn sie das Gesetz des Kontrastes erkannt haben. Das geschulte Auge wird nicht beunruhigt, wenn es auf einem Bilde die Komplementärfarben zusammengestellt findet, wo in der Natur die Lokalfarbe eines Gegenstandes ganz anders aussieht. Wie sehr das Auge durch den Kontrast getäuscht wird, zeigt jedes Bild, wenn man alles verdeckt und nur einen bestimmten Fleck, der etwa rot aussieht, frei läßt. In den meisten Fällen wird der allein gesehene Fleck ganz anders wirken, weil die ihn beeinflussenden Farben fehlen.

So lernen die Schüler die Farbe als etwas Relatives kennen. Es gibt kein absolutes Blau, Rot usw. Erst der Gegensatz bestimmt die Farbe endgültig. Und wie sie erscheint, darauf kommt es hier an. Der Maler rechnet mit diesen Faktoren; der Bildhauer rechnet mit optischen Täuschungen, wenn er eine Skulptur hochstellt, die Architekten müssen den Schein sehr beachten, wenn sie die beabsichtigte Raumentiefe, das Raumgefühl durch Innenräume erwecken wollen, wenn sie durch Fassaden mächtig, durch Türme hoch wirken wollen. Es ist wesentlich, daß die Schüler auf solche Erfahrungssätze, welche eine künstlerische Wirkung hervorrufen, aufmerksam gemacht werden. Das Verständnis für schöne Formen wird dadurch gefördert, und sie wenden ihre Erfahrungen im Leben unbewußt an. Allerdings kann nicht genug davor gewarnt werden, zu viel dabei zu reden. Je weniger, desto besser. An einem einfachen Beispiel zeigen, durch Fragen sich über richtige Auffassung überzeugen und durch wiederholte Anschauung wirken lassen! Die Hauptgesetze wiederholen sich ja während des ganzen Unterrichts und gehen den Schülern in Fleisch und Blut über.

Alle diese Erläuterungen dienen, das ist nicht genug zu betonen, nur dazu, um für das Schöne genuffähige Menschen zu erziehen. Die Schule denkt natürlich nicht daran, ihre Schüler nach der produktiven künstlerischen Seite hin auszubilden. Das kann sie auch nicht. Es kann sich bei der Erziehung des Volkes in künstlerischer Beziehung nur um Erziehung guter Dilettanten handeln. Professor Lange sagt sehr richtig: „Der gute Dilettantismus (es gibt auch einen schlechten, der hochmütig und unfähig macht, wahre Kunst zu genießen) macht den Menschen demütig und bescheiden. Erlehrt, wie schwer die große schöpferische Kunst ist.“

Der Zeichenunterricht wird also seine Aufgabe als allgemein bildendes Fach erfüllen, wenn er die Schüler zum Verständnis und zum Genusse der Kunst und Natur erzieht, wenn er sie in die Schönheiten der Natur und des Lebens einführt, seine Anschauungen und Betrachtung der Formenwelt klärt, und sie befähigt, das Geschehene auch auszudrücken (Anděl, „Der moderne Zeichenunterricht“).

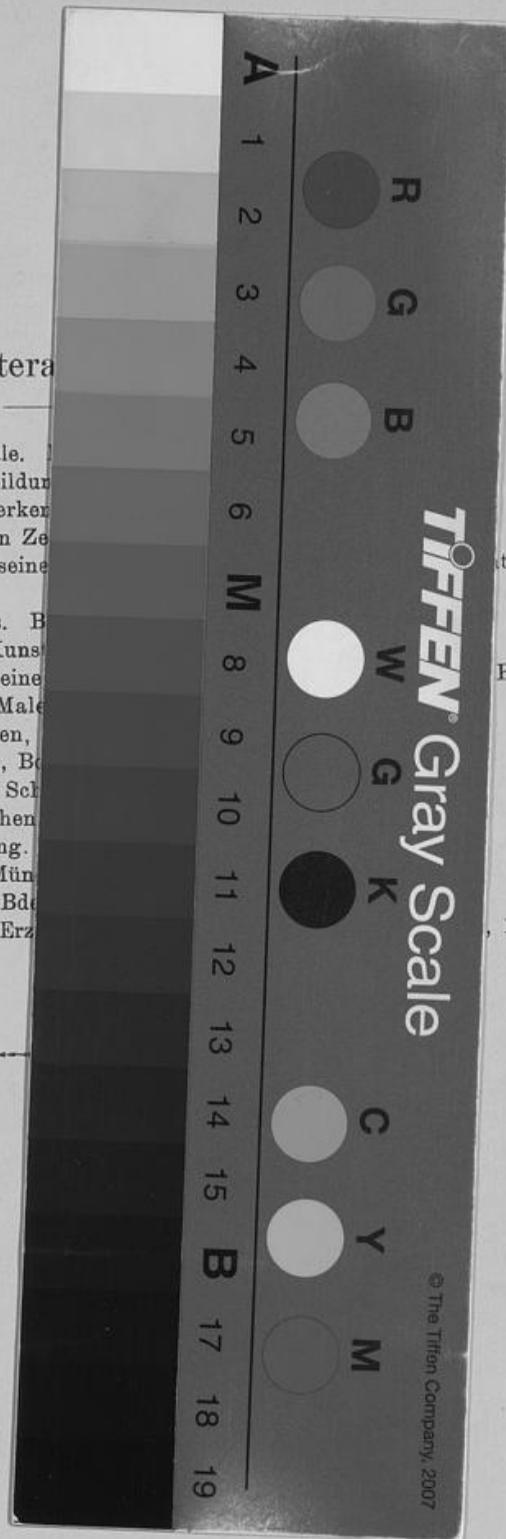
Von dem Altmeister Goethe, der nach wissenschaftlicher und künstlerischer Seite hin eine harmonisch abgeschlossene Persönlichkeit war, besitzen wir viele Worte über den Wert des Zeichnens für die allgemeine und besonders künstlerische Erziehung des Menschen. Auf letztere beziehen sich die Auslassungen: „Von der Wichtigkeit des Unterrichts in der Zeichenkunst als Teil der Erziehung betrachtet, kann man sich am besten überzeugen, wenn man bedenkt, daß dem Menschen durch diesen Unterricht eine schöne und edle Erweiterung seines Genusses an der Sinnenwelt erwächst; das ganze Reich der Formen und Farben schließt sich ihm auf, ein neues Organ wird belebt, die heitersten Begriffe erwachen, der Mensch lernt die schöne Natur kennen, sie hochachten, lieben und sich ihrer erfreuen.“

Literatur.

- Dr. Alfred Lichtwark, Die Kunst in der Schule. Hamburg, Otto Meissner, 1887.
Derselbe, Die Grundlagen der künstlerischen Bildung. Berlin, Cassirer, 1902.
Derselbe, Übungen im Betrachten von Kunstwerken. Dresden, Kühnemann.
Otto Scheffers, Zeit- und Streitfragen über den Zeichenunterricht. Leipzig, Seemann.
Albert Lehmann, Der Zeichenunterricht in seinem Verhältnis zu den übrigen Unterrichtsfächern.
Halle, 1896.
E. Grosser, Reform des Schulzeichenunterrichts. Berlin, Süsserot, 1900.
Th. Wunderlich, Der moderne Zeichen- und Kunstunterricht. Berlin, 1890.
Fellner & Steigl, Der Zeichenunterricht und seine Hilfswissenschaften. Wien, A. Hölder. Bd. 6.
Schultze-Naumburg, Studium und Ziele der Malerei. Leipzig, Diederichs.
W. Rein, Bildende Kunst in der Schule. Dresden, Händcke, 1902.
Dr. Spanier, Das Kind als Künstler. Hamburg, Boysen & Maasch, 1898.
Derselbe, Künstlerischer Bilderschmuck in der Schule. Hamburg, Cometter, 1897.
Professor K. Lange, Das Wesen der künstlerischen Erziehung. Ravensburg, Maier, 1902.
Prangs Lehrgang für die künstlerische Erziehung. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus.
G. Hirth, Ideen über Zeichenunterricht usw. München 1894.
Professor K. Lange, Das Wesen der Kunst. 2 Bde. Berlin 1901.
Liberty Tadd, Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Leipzig, Voigtländer, 1900.
Flinzer, Lehrbuch des Zeichenunterrichts.
-

Litera

Dr. Alfred Lichtwark, Die Kunst in der Schule.
Derselbe, Die Grundlagen der künstlerischen Bildung.
Derselbe, Übungen im Betrachten von Kunstwerken.
Otto Scheffers, Zeit- und Streitfragen über den Zeichenunterricht.
Albert Lehmann, Der Zeichenunterricht in seiner Entwicklung.
Halle, 1896.
E. Grosser, Reform des Schulzeichnenunterrichts. Berlin.
Th. Wunderlich, Der moderne Zeichen- und Kunstunterricht.
Fellner & Steigl, Der Zeichenunterricht und seine pädagogische Begründung.
Schultze-Naumburg, Studium und Ziele der Malerei.
W. Rein, Bildende Kunst in der Schule. Dresden, 1900.
Dr. Spanier, Das Kind als Künstler. Hamburg, 1900.
Derselbe, Künstlerischer Bilderschmuck in der Schule.
Professor K. Lange, Das Wesen der künstlerischen Erziehung.
Prangs Lehrgang für die künstlerische Erziehung.
G. Hirth, Ideen über Zeichenunterricht usw. München, 1900.
Professor K. Lange, Das Wesen der Kunst. 2 Bände.
Liberty Tadd, Neue Wege zur künstlerischen Erziehung.
Flinzer, Lehrbuch des Zeichenunterrichts.



tsfächern.

Bd. 6.

1900.

Abstract

The following abstract describes the results of a study conducted in the field of [illegible]. The study was designed to investigate the relationship between [illegible] and [illegible]. The results of the study indicate that there is a significant correlation between the two variables. The study was conducted over a period of [illegible] months and involved a total of [illegible] participants. The data was analyzed using [illegible] statistical methods. The findings of the study suggest that [illegible] is a key factor in determining [illegible]. The study has important implications for [illegible] and provides a basis for further research in this area. The study was funded by [illegible] and the results will be published in a peer-reviewed journal.