

A. Schapher
11
6/12

Wege zur Kunst

~ Sieben Vorträge ~
zur künstlerischen Erziehung
in der Volksschule .

Herausgegeben von

Samuel Both und Victor Roth



Hermannstadt

Verlag von W. Krafft

1906.

1916
187
103

128/2

L. 40

Wege zur Kunst

≈ Sieben Vorträge ≈≈≈
zur künstlerischen Erziehung
in der Volksschule

Herausgegeben von

Samuel Both und **Victor Roth**



Hermannstadt

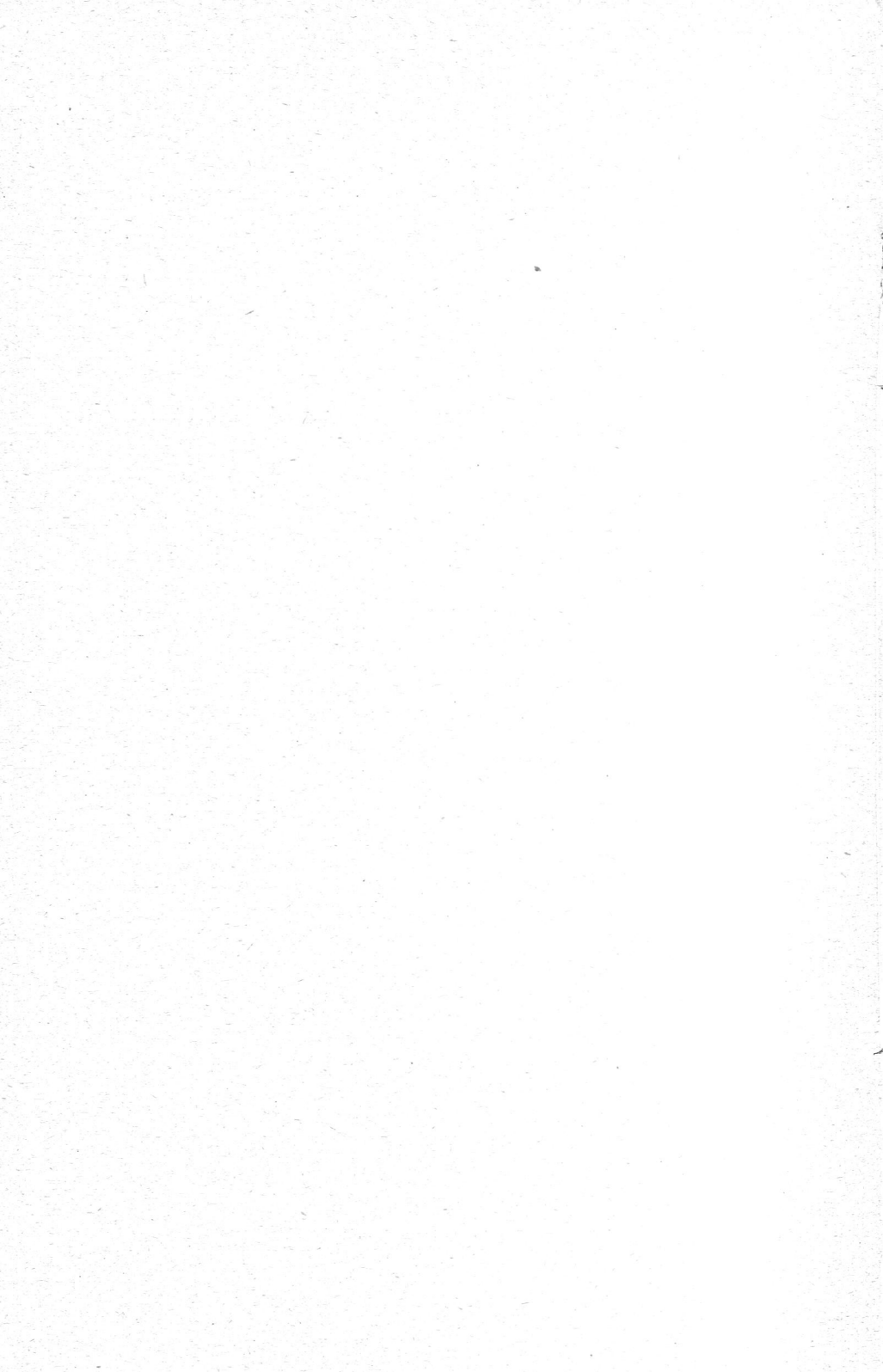
Verlag von W. Krafft

1906.

Druck von W. Krafft, Schäßburg.

Inhalt.

	Seite
Vorwort	V
Literatur	VII
I. Die Bedeutung der Kunst in der Erziehung. Von Mädchenschuldirektor Samuel Both	1
II. Kunst und Leben. Von Pfarrer Dr. Viktor Roth	9
III. Der Zeichenunterricht in der Volksschule mit besonderer Berücksichtigung der ländlichen Bedürfnisse. Von Rektor Johann Rudolf Jenn	22
IV. Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten an der ländlichen Volksschule. Von Konrektor Michael Kether	29
V. Praktische Bemerkungen zum weiblichen Handarbeitsunterricht. Von Arbeitslehrerin Marie Wollmann	37
VI. Das künstlerische Sehen. Von Professor Fritz Reußenberger	44
VII. Die Verwendung des Modells im Zeichenunterricht. Von Lehrer Vinzenz Brandt	55



Vorwort.

„Einer allein macht's nicht! auch nicht Hundert!
Wir müssen alle mithelfen, Groß und Klein, jeder in
seiner Weise und guter Wille ist schon halber Sieg!“

* * *

„Und wenn auch nur ein Saatkorn in Keime
schießt von allen, die da ausgeworfen, mögen die anderen
zu hunderten auf Steinboden fallen und verdorren . . .
es war nicht vergebens und es ist viel vollbracht!

Denn es bedarf eines Jahrzehnts um eine Scholle
fruchtbar zu machen, und es bedarf eines Menschenalters,
um einen Gedanken werden zu lassen, und es bedarf
eines Jahrhunderts, um seine Früchte reifen zu sehen!“

Cäsar Kaischen.

**(Wahlspruch für die Veröffentlichung der „Ergebnisse und
Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar.)**

Es wird es wohl niemand als eine Vermessenheit betrachten, wenn an die Spitze dieser bescheidenen, zum größten Teil un- selbstständigen Vorträge jener Leit- und Wahlspruch gesetzt wird, der die zweite Tagung über Kunsterziehung in ihrer schriftlichen Darstellung wohl mehr als dekorativ einleitet. Wir wollen dadurch — auch äußerlich genommen — keinen Vergleich provozieren, der selbstverständlich nur mit einem abfälligen Urteil über unsere Leistung schließen könnte. Wir finden aber keine kürzere und passendere Form, in der wir uns in dieser Angelegenheit an alle Kreise unserer Volksgenossen wenden könnten. Wir glauben dies tun zu dürfen, weil es sich in den veröffentlichten Vorträgen um die Verbreitung einer Reformidee auf dem Gebiete des Erziehungswesens handelt, welche die Schule nur unvollständig verwirklichen kann. Wir haben aber bekanntlich alle die Verpflichtung, das von unseren Vätern festgegründete Schul- und Erziehungswesen in seiner Eigenart zeitgemäß weiter zu entwickeln. Wenn es darum auf diesem Gebiete draußen stürmt und drängt, so dürfen wir nicht ängstlich die Türen verschließen, aus Furcht, es könnte der frische Luftzug auch einen Teil lieb gewordener Behaglichkeit wegjagen. Das Bewußtsein jahrhundertelanger, schwerer Pflichterfüllung darf uns nicht zum

bequemen „Ausruhen auf den Lorbeeren“ verleiten, sondern muß uns der Ansporn sein, auch in den schwierigsten Zeitverhältnissen dem Fortschritt genügend Raum zu geben.

Diese Erwägungen veranlaßten die Leitung der Schäßburger Bezirkslehrerversammlung, ihre Kreise mit der Bewegung im Interesse der Kunst-erziehung eingehender bekannt zu machen, obgleich von positiven Errungenschaften noch nicht viel die Rede sein kann.

Wenn nun aber den hierauf bezüglichen Vorträgen und den sich aus ihnen ergebenden Leitfäden nicht nur ein ehrenvolles Begräbnis im Protokolle gesichert sein sollte, sondern auch eine impulsive Auferstehung in der täglichen Berufstätigkeit, so mußten diese so viel wie möglich in den Rahmen der Heimatkunst gestellt und mit praktischen Winken verbunden sein. Daraus ergab sich von selbst die Auswahl und die organische Gliederung der Vorträge. Bei der Verhandlung derselben in der Schäßburger Bezirkslehrerversammlung in Groß-Läßlen vom 14.—16. Mai d. J. wurde der vielfach geäußerte Wunsch, die Vorträge auch weiteren Kreisen zugänglich zu machen, zum Beschluß erhoben, dessen Durchführung vor allem der Unterstützung durch den „Sebastian Hamn Verein für heimische Kunstbestrebungen“ zu verdanken ist.

Wir aber wünschen, sie möchten an ihrem bescheidenen Teile mit dazu beitragen, die Arbeit unserer Schule tiefer zu gründen.

Schäßburg und Groß-Läßlen, im Juli 1906.

Die Herausgeber.

Literatur.



- Breull**, Kunstpflege in der Schule. Dresden, Müller-Fröbelhaus.
- Brückmann**, Die Formenkunde in der Volksschule. Leipzig, Frankenstein und Wagner.
- Diem**, Didaktik und Methodik des elementaren Freihandzeichnens. Ravensburg, Maier.
- Derfelbe**, Methodik für das Freihandzeichnen in Volks-, Real- und Bürgerschulen. Ebenda.
- Dresdner Albert**, Der Weg zur Kunst. Jena, Diederichs.
- Fischer C.**, Das künstlerische Prinzip im Unterrichte. Groß-Lichterfelde, Gebel.
- Fleischer**, Die Kunst und das Volk. Budweis 1901.
- Frohmeier**, Inwieweit gebührt der Kunst Einfluß auf die Erziehung? Berlin, Jillesen.
- Groß**, Der ästhetische Genuß. Gießen, Töpelmann.
- Grund**, Braucht das Volk die Kunst? Dresden, Pierson.
- Halbgebauer**, Der Unterricht im Freihandzeichnen an Volks- und Bürgerschulen. Wien, Pichlers Witwe.
- Derfelbe**, Der Unterricht im Freihandzeichnen an Volksschulen. Ebenda.
- Hardt**, Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung. Langensalza, Schulbuchhandlung.
- Hennig**, Die ästhetische Bildung in der Volksschule. Leipzig, Sigismund und Volkering.
- Hildebrand A.**, Das Problem der Form in der bildenden Kunst. Straßburg, Heß und Mündel.
- Hildebrandt Karl**, Zwölf Briefe eines ästhetischen Keizers. Berlin, Oppenheim.
- Hildebrandt P.**, Die Kunst das Stiefkind der Gesellschaft. Berlin, Amstler und Rutherford.
- Kapp**, Bildende Kunst und Schule. Bielefeld, Helnich.
- „**Kunsterziehung**“, Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden. Leipzig, H. Voigtländer.
- Lange**, Das Wesen der künstlerischen Erziehung. Ravensburg, Maier.
- Lange**, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt, Bergsträsser's Buchhandlung.
- Lichtwark Alfred**, Die Erziehung des Farbensinnes. Berlin, Cassirer.
- Lichtwark**, Die Kunst in der Schule. Hamburg, Meißner.
- Linde**, Kunst und Erziehung. Leipzig, Brandstetter.
- Lindemann Feodor**, Das künstlerisch gestaltete Schulhaus. Leipzig, H. Voigtländer.
- Matthaei**, Die bildende Kunst und das Volksleben in Deutschland. Kiel, Lipsius und Tischer.

- Meschendorfer Adolf**, Vorträge über Kultur und Kunst. Kronstadt, 1906.
- Meyer**, Das Ästhetische als Erziehungsmittel und Unterrichtsgegenstand. Berlin, Paetel.
- Derfelbe**, Aus der ästhetischen Pädagogik. Ebenda.
- Mielke**, Volkskunst. Magdeburg, Niemann.
- Milkenzwey**, Kunst und Schule. Leipzig, Sigismund und Volkening.
- Muthesius G.**, Kultur und Kunst. Jena, Diederichs.
- Palten v. d.**, Kunst und Proletariat. Dresden, Pierson.
- Peyer**, Über ästhetisches Sehen. Langensalza, Beyer und Söhne.
- Pudor**, Die neue Erziehung. Leipzig, Seemann.
- Reich**, Die bürgerliche Kunst und die heillosen Klassen. Leipzig, Friedrich.
- Rein W.**, Bildende Kunst und Schule. Dresden, Haendke.
- Riegel**, Über Art und Kunst Kunstwerke zu sehen.
- Ritter**, Lehrgänge für den elementaren Freihandzeichnenunterricht. Stuttgart, Hoffmann.
- Rosen Felix**, Die Natur in der Kunst. Leipzig, Teubner.
- Roth**, Die Kunst in der Volksschule. Kronstadt. Schul- und Kirchenbote 1905.
- Scheffers**, Zeit- u. Streitfragen über den Zeichenunterricht. Leipzig, Seemann.
- Scherer und Eckart**, Zeichnen und Handfertigkeit. Gotha, Thienemann.
- Schoop**, Der Schulzeichnenunterricht und das Zeichnen nach der Natur. Zürich, Hofer & Comp.
- Schulze-Raumburg**, Kunst und Kunstpflege. Leipzig, Diederichs.
- Schulze Rudolf**, Die Mimik der Kinder beim künstlerischen Genießen. Leipzig, N. Voigtländer.
- Schwindrazheim**, Die Volkskunst! Bremerhaven, Troesche N. & Co.
- Seemann**, Bildende Kunst in der Schule. Leipzig, G. N. Seemann.
- Derfelbe**, Hunger nach Kunst. Leipzig, Seemann 1901.
- Spanier W.**, Künstlerischer Bilder Schmuck in der Schule. Leipzig, Teubner.
- Derfelbe**, Künstlerischer Bilder Schmuck für Schulen. Leipzig, N. Voigtländer.
- Tadd J. L.**, Künstlerische Erziehung der Jugend. Leipzig, N. Voigtländer.
- Thiele A.**, Hinauf zur bildenden Kunst. Leipzig, S. Seemann.
- Thiem und Breull**, Utensilien, Vorlagen und methodische Werke für den Zeichenunterricht.
- Thode**, Kunst, Religion und Kultur. Heidelberg, Winter.
- Volkmann L.**, Die Erziehung zum Sehen. Leipzig, N. Voigtländer.
- Wittstock**, Das ästhetische Erziehungssystem. Leipzig, Naake.
- Wunderlich**, Der moderne Zeichen- und Kunstunterricht. Berlin, Leipzig, Union Deutsche Verlagsgesellschaft.
- Zeisig**, Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitunterricht in der Volksschule. Langensalza, Beyer und Söhne.
- Derfelbe**, Präparationen für Formenkunde. Ebenda.

1. Die Bedeutung der Kunst in der Erziehung.

Von Mädchenschuldirektor Samuel Both.

Ich konnte es nicht als meine Aufgabe ansehen mein Thema auf der Basis der eigenen Erfahrungen erschöpfend zu behandeln und erklärend zu illustrieren. Die Gründe, weshalb nicht, sind so naheliegend, daß sie sich in einem einzigen kurzen Satze aussprechen lassen: weil ich, und wie ich glaube: weil wir alle auf diesem Gebiete noch so jung sind, daß wir nicht viel von eigenen wertvollen Erfahrungen zu berichten wissen. Was aber durch reichliche Lektüre über diesen Gegenstand zu meiner Überzeugung geworden ist, wie sich die verschiedenen Meinungen darüber im Querschnitt zeigen und welchen Entwicklungsgang die Kunsterziehung zu nehmen bestrebt ist, das mußte sich naturgemäß als meine Aufgabe darstellen, wenn ich allgemein orientierend den Reigen unserer Vorträge entsprechend eröffnen wollte. Soviel zur allgemeinen Charakteristik meines Vortrages.

Wenn die deutsche Lehrerschaft voll freudiger Zuversicht die künstlerische Erziehung der Jugend als eine hohe Aufgabe ins Auge faßt, so geschieht das nicht aus dem Beweggrunde, um „dem Leben äußerlich etliche Bierstücke anzuhängen“, sondern weil sie den unerzogenen Menschen in seinem innersten Kern packen will. „Dem die Kunst wird erzeugt aus einem Trieb, der so allgemein und so notwendig mit der Natur des Menschen zusammenhängt, daß er alle Stufen der Entwicklung vom Urvolk bis zum modernen Kulturvolk begleitet.“ Ist das aber der Fall, ist die Kunst so ausgedehnt, so umfassend, sowohl nach ihrem seelischen Ursprung, als nach den Gegenständen, die sie behandelt, dann kann ihr pädagogische Bedeutung unmöglich weggeleugnet werden. Als Kunst im höchsten Sinne pflegt man nun aber die Werke weniger hervorragender Geister zu bezeichnen, denen es verliehen war, „die all-

gemeine Völker- und Menschengabe zu ihrer reinsten und vollendetesten Erscheinung zu bringen.“ „Der Künstler nährt sein Werk aus dem künstlerischen Trieb seines Volkes. Aber umgekehrt gedeiht und wächst der künstlerische Volksgeist nur durch die Befruchtung mit dem Kunstwerk.“ In dieser Wechselwirkung zwischen dem Kunsttrieb des Volkes und dem Werk des Künstlers liegt die naturgemäße Forderung eines auf das andere schon im Leben des Kindes einwirken zu lassen, wenn ein Volk auf dem Kunstgebiet Fortschritte machen will. Die älteste Wertschätzung der Kunst für die Erziehung ist nun aber die moralische, und noch heute steht die Frage nach der sittlichen Wirkung der Kunst für die meisten Lehrer im Vordergrund. Die radikalen Vertreter der Kunstzerziehung fordern aber wohl nicht mit Unrecht, daß die Kunst weder die dienende Magd für den Intellekt noch für die Moral abgeben dürfe, denn sie malt „den Menschen der Sehnsucht“ der Jugend vor das Auge und richtet dadurch ihre Entwicklung auf höhere Ziele. „Was dem kunstfremden Moralisten zu einem Ärgernis und dem rohen verwahrlosten Herzen zu einem Gegenstand trüber Sinnenlust wird,“ das macht das Kunstverständnis zum reinen Seelengenuß. Kind und Kunstwerk können deshalb nicht unvereinbare Gegensätze sein, weil jenes nur Keim und Anfang, dieses aber Blüte und Vollendung der Entwicklung ist. „Wir haben uns gewöhnt die Kunst in Himmelshöhen zu wähen“ — so schreibt ein begeisterter Anhänger für Kunstzerziehung — „und siehe sie ist mitten unter uns; in uns ist sie zwar verschüchtert in den Winkel gejagt — ein Afschenbrödel. Aber geht zu den Kleinen! in ihrem Reich herrscht sie als Königin. Kein Zweig der Kunst ist dem Kinde fremd und während der Erwachsene sich der Kunst gegenüber meist empfangend verhält, überwiegt im Kinde der künstlerische Schaffenstrieb. So gern jedes Kind Bilder sieht und Puppen hat, noch stärker ist der Trieb, die Dinge, die in seiner Seele leben, selbst zu malen,“ Figuren aus Lehm, Häuser aus Sand zu formen und seine Puppe sich selbst zu machen. Kaum daß es am Gesange der Mutter Freude gewonnen hat, wird es selbst singen und „Musik zu machen“ suchen. Und was ist ursprünglicher im Kinde als der Sinn für Poesie? In

der Freude am Rhythmus und Wortklang des Kinderreims sehen wir den Keim des lyrischen Empfindens, in dem Verlangen nach „Geschichten“ kündigt sich früh der epische, in dem Ergötzen am Puppen- und Kasperltheater der dramatische Sinn an. Aber dies Verlangen nach poetischen Gaben wird weit überholt von dem poetischen Gestaltungstrieb, den wir in seiner Ausübung „Spiel“ nennen, und in dem sich wie in einem Gesamtkunstwerk das ganze künstlerische Leben des Kindes vereinigt, und hier insbesondere betätigt sich seine dichterische, vorzugsweise dramatisch gestaltende Phantasie.“

Die pädagogische Theorie hat deshalb der ästhetischen Bildung längst einen Platz im Erziehungsplan eingeräumt, aber meinem Empfinden nach einen viel zu eng begrenzten. Deshalb kann auch das Erziehungsziel: die allseitige harmonische Ausbildung der Seelenkräfte, nur sehr unvollkommen erreicht werden. Das Leben verlangt in erster Reihe Menschen, welche tüchtig sind in der Arbeit und diesem Verlangen sucht die Schule fast ausschließlich gerecht zu werden. Aber gibt es denn im Leben nur Arbeit und keine Erholung im Genuß? Und ist es denn vollständig überflüssig, den Menschen zu einem vernünftigen Genuß anzuleiten? Durchaus nicht. Das zeigt uns die Gegenwart, wohin wir auch blicken mögen. Von Jahr zu Jahr wird „der Strom der Asterkunst“, der der genußreichen Erholung dienen soll, immer breiter, seichter und, sagen wir es nur offen — immer schmutziger. Ist es denn nicht Pflicht der Erziehung jenen Strom einzudämmen, der nur solche Kunstideale mit sich schwemmt, die den Kulturmenschen abwärts in den Schlamm menschlicher Verworfenheit führen und nicht zur Höhe menschlicher Vollkommenheit?

Dann ist aber auch noch etwas zu bedenken. Der innerliche Segen der Arbeit, der darin besteht, daß das Arbeitsprodukt als ein Erzeugnis der eigenen Geisteskraft und als „ein Ereignis der Seele“ empfunden werde, soll erhalten bleiben, ohne daß wir die vielfachen Vorteile, welche die Maschinenarbeit bietet, fahren lassen. Nun wissen wir aber, daß die fabrikmäßige Teilarbeit bei dem Arbeiter eine seelische Verwüstung zur Folge hat, denn es fehlt seiner Arbeit die innere Befriedigung. Dieser seelischen Verwüstung kann man aber nur steuern, wenn man auch dem ein-

fachsten Arbeiter einen erhöhten geistigen Lebensinhalt zuführt und das ist nur möglich auf dem Wege der Kunst-erziehung. — Mit diesem Hinweis auf die beiden Grundübel der Gegenwart, welche eine harmonische Fortbildung des Menschen illusorisch machen, muß ich mich begnügen, um anzudeuten, daß das Fundament der Erziehung mit Berücksichtigung dieser Übel bereits in der Schule entsprechend erweitert und gestärkt werden muß.

Aber kommt denn die Kunst-erziehung nicht direkt der Schul-arbeit zugute? Das Fundament derselben ist doch die Anschauung. Die künstlerische Erziehung will aber doch nichts anderes als dies Fundament tiefer begründen. „Mehr als der Intellekt und das sittliche Handeln hält sich die künstlerische Tätigkeit und das künstlerische Genießen in der Sphäre der Sinne“. Um nun aber ein Kunstwerk durch seinen Gesamteindruck auf sich wirken zu lassen, bedarf es ausgebildeter Sinneswerkzeuge, welche auf feindifferenzierte Reize reagieren. Man gibt also dem Kinde feinere Augen und Ohren, indem man es anleitet künstlerisch zu sehen und zu hören. Daß diese Fähigkeiten aber dem Anschauungsunterrichte besonders zugute kommen, braucht nicht besonders bewiesen zu werden. Einen weiteren Vorteil für die allgemeine Schulerziehung bietet die Kunst-erziehung im folgenden: Die Anlage zur Selbsttätigkeit bildet doch im Leben des Kindes einen hervorragenden Zug. Die künstlerische Erziehung will nun aber die schaffenden Kräfte im Menschen entwickeln und verfeinern. Wenn demnach die zunehmende Bewegung für eine künstlerische Erziehung nichts weiter erreichte, „als die zwingende, praktisch fruchtbar gemachte Einsicht, daß das Kind ein tätiges Wesen ist und daß alle Erziehung darauf ausgehen sollte, die Selbsttätigkeit des Kindes zu entfesseln“, so wäre das schon ein großer Segen. Diesen dem Kinde angeborenen Selbsttätigkeits-trieb, der uns bei den neuaufgenommenen Schülern so erfrischend annutet, läßt die Schule aber leider vielfach verkümmern. Und doch beruht die Lebenstüchtigkeit eines Menschen ebenso wesentlich auf seiner Ausdrucksfähigkeit, wie auf seinem Anschauungsvermögen. Das gilt sowohl für den sprachlichen, wie für den bildnerischen Ausdruck. Es sei mir

gestattet, nur auf den ersteren kurz einzugehen, weil der zweite an anderer Stelle unserer Tagesordnung ausführlicher behandelt werden soll. Da müssen wir denn zunächst eingestehen, daß wir durch unsere schulgemäßen Sätze, die pedantisch abgewickelt und eingetrichtert werden und zu deren Wiedergabe wir den Schüler im schriftlichen, wie im mündlichen Ausdruck der sprachlichen Form halber zwingen, daß wir dadurch „die Seele aus der Sprache des Kindes“ heraustreiben. Rudolf Hildebrandt, einer der radikalsten Wortführer künstlerischer Bildung, sagt: „Die Bewegung der Stimme, das wunderbarste an der Sprache, das man wissenschaftlich kaum angefangen hat zu beachten — dies Zarteste, Wichtigste, Geheimnisvollste bringen die Kinder in vollster Reife in die Schule mit.“ Wie nutzt aber die Schule diese Fähigkeit? Was wird aus diesem „Zartesten, Wichtigsten, Geheimnisvollsten“ unter dem Einfluß der Schulsprache, die überdies noch vom gleichförmigen ewig strengen Lehrton polizeimäßig eskortiert wird? Nun wir wissen es alle, oder sollten es wenigstens wissen! Ich habe im engern Kreise meiner Anstalt schon öfter die Beobachtung gemacht, daß eine Schülerin der II. Elementarklasse ein, ihrem Verständnis entsprechendes, dichterisches Kunstwerk viel seelenvoller auffaßt und wiedergibt, wie eine Schülerin der IV. Bürgererschulklasse. Warum? Nun, weil wir eben heiß bemüht waren, durch geist- und seelenloses Auswendigherfagenlassen, durch bleierne Schulmonotonie und strengen Kathederton, jede dichterische also künstlerische Empfindung, die in der Anlage vorhanden war, zu ersticken. Aber nicht nur die reproduktive, sondern auch die produktive Ausdrucksfähigkeit wird während der Schulzeit herabgemindert dadurch, daß man der schüchtern sich vorwagenden, individuellen Auffassung des Schülers ein periodisch wiederkehrendes Sturzbad mit roter Tinte bereitet. Man täte gewiß oft weit besser, im deutschen Aufsatz auch sprachliche Inkorrektheiten mit in den Kauf zu nehmen, wenn man dafür eigene Anschauung und Beobachtung und eigenes Seelenleben eintauscht, anstatt jede selbständige Regung der Kinderseele wegen Unbeholfenheit im Ausdruck mit roter Tinte zu brandmarken. Damit will ich nun aber nicht gesagt haben, daß die hochdeutsche Schriftsprache und insbesondere auch die Sprache der deutschen Dichtung ans Schulkind nicht muster-

giltig herangebracht werden sollte. Das soll aber durch Mittel geschehen, die von innen herauswirken. Ich bin nämlich der Überzeugung, daß, wenn wir den Empfindungsgehalt der Dichter ungeschmälert in die Kindesseele übergehen lassen, daß dann „der Ausdruck des Kindes organisch dem literarischen Ausdruck entgegenwachsen wird“. Das ist aber Zweck der Kunstszziehung und darin liegt ihre große Bedeutung für die Schule.

Welches ist nun aber die Methode der künstlerischen Erziehung? Als gewissenhafter Schulmeister darf ich die Beantwortung dieser Frage nicht zu gering einschätzen, wenn ich meine Aufgabe — allgemein zu orientieren — auch nur teilweise richtig lösen will, zumal ich im Komplex der einschlägigen Fragen an einem Punkte angelangt bin, bei dem der Pädagoge mit dem zünftigen Künstler am ersten in Widerstreit zu geraten pflegt. Gar zu sehr dürfen wir uns aber darüber nicht wundern, daß der Künstler, bei der üblichen Schulbehandlung von Dichtungen und Bildwerken, dem Pädagogen nicht über den Weg traut. Der Künstler hat seiner Auffassung nach alles gegeben, was er geben wollte, angemessener und eindringlicher vermochte er es nicht zu sagen, und nun wollen wir Lehrer durch methodische Behandlung es noch deutlicher sagen. Darum werden wir uns wohl für die Zukunft bei der Darbietung von Kunstwerken einer neuen Methode befleißigen müssen, wenn wir mit den schaffenden Künstlern uns verstehen und nicht für immer verfeinden wollen. Zweifellos haben diese das gute Recht sagen zu dürfen, in welcher Art sie sich die Wirkungen ihrer Werke vorstellen. Mit Berücksichtigung dieses guten Rechtes wird sich deshalb vorderhand von unserer Seite bezüglich der Methode nur ungefähr folgendes sagen lassen: „Bringt das Kind in eine solche Stellung zum Kunstwerk, daß dieses unbehindert einwirken kann, und dann laßt es still und ganz frei wirken. Räumt die Hindernisse hinweg, die dem Kinde in den Weg treten! Schlagt die Büsche auseinander, die ihm die Aussicht verdecken, hebt den kleinen Mann, wenns nötig ist, auf einen höhern Standpunkt und dann laßt die Herrlichkeit der weiten Aussicht schweigend auf ihn wirken. Das begeisterte Herz wird Euch bald dies und jenes fragen und nun antwortet! Das gilt von den Dichtungen so

gut wie von Musik und von Bildern. — Jene Behandlung, die alles glaubt erklären, disponieren, anwenden und als Aufsatz wiederkaufen zu müssen, ist der Tod des Kunstwerkes und des künstlerischen Sinnes“.

Zu dem Begräumen von Hindernissen, also zur zweckentsprechenden Vorbereitung kann ich aber nur rechnen, erstens: die Anleitung zu genauem sachlichen Betrachten eines Bildes, wo diese Fähigkeit noch nicht erworben, oder durch flüchtiges Besehen vieler Bilder verloren gegangen ist. Zweitens rechne ich dahin die Einführung in den Aufbau, wo dieser nicht ohne Weiteres klar und doch für das rechte Genießen unumgänglich nötig ist. Drittens: Übungen im ausdrucksvollen Vortragen von Gedichten und Liedern, die das Kind der Seele des Kunstwerkes nahebringen, wenn sie recht betrieben werden. „Was die Darbietung unterstützt, sind also wesentlich technische, auf die Bewältigung des sachlichen Inhaltes gerichtete Maßnahmen, die in dem Ausmaße zurücktreten können, als die Übung im Erfassen des Wesentlichen am Kunstwerk erwächst.“ Jedesmal aber, wenn der Lehrer den Kindern ein Kunstwerk darbietet, muß er es gleichsam in sich selbst entstehen lassen und nun muß sein methodisches Trachten dahin gehen, „diese Herrlichkeit unverlezt in die Seele des Kindes zu verpflanzen, und hier aufblühen zu lassen“. Nichts mehr, aber auch nichts weniger kann und muß vom Lehrer verlangt werden. Da nun aber das echte Kunstwerk der Ausdruck des Volksgeistes ist, so muß es stets beim Lehrer und dadurch auch beim Schüler nationale Empfindungen auslösen. „Was auf einer einfachern, naivern Kulturstufe entstanden ist, entspricht dem kindlichen Gemüte in besonderem Maße und muß daher zuerst berücksichtigt werden. Darum sind die nationalen Sagen, die Märchen, die Volkslieder so vorzügliche Kost für das künstlerische Empfinden der Jugend. Gegenwärtig sind diese aber leider nur Delikatessen der Lehrstunde; sie müssen aber für einige Jahre das tägliche Brot werden, denn sie umfassen die ganze Weisheit und dichterische Anschauung unserer Väter!“ Wie sehr dies gerade in unsern Schulen, die Tag für Tag entweder durch

die Gesetzgebung oder durch eifrige Organe der Regierungsgewalt in ihrem nationalen Fundamente Erschütterungen zu erleiden haben, notwendig, geradezu unerlässlich ist, brauche ich wohl niemanden besonders zu sagen. In vieler Beziehung sind nun die Kollegen vom Lande den Stadtlehrern hinsichtlich der künstlerischen Erziehung im Vorteil. Ich betone das ausdrücklich, weil ich über direktes Befragen jedenfalls die gegenteilige Ansicht zu hören bekommen hätte. Kunstwerke und Reproduktionen derselben, sowie künstlerische Darbietungen haben sie zwar nicht in dem Ausmaß zur Verfügung, wie wir in der Stadt. Aber diese bilden doch nur einen Bruchteil der künstlerischen Erziehung. Sie haben dafür die Natur, ohne deren Kenntnis und Liebe keine künstlerische Erziehung denkbar ist aus erster Hand; sie haben die gesünderen Nerven und mehr Gelegenheit zur schaffenden Handtätigkeit. Vor allem haben sie die plastischere Ausdrucksweise durch ausschließlichen Gebrauch des Dialekts und an vielen Orten sogar die Ursprungsstellen von lebenden Volksliedern, Kinderreimen, Sagen und Märchen. Desgleichen stehen überall Werke der Skulptur mit Malerei, sowie Bauwerke zur Verfügung, welche es allen unseren Schulen auf dem Lande ermöglichen, den in dem künstlerischen Schaffensdrang wurzelnden Kunstdilettantismus zu treiben, der von hohem Bildungswerte ist.

Aus diesen Ausführungen geht wohl zur Genüge hervor, daß die Kunst im Unterricht nicht eine neue Disziplin sein soll, sondern ein Prinzip. Die Kunst will also keine erworbenen Vorrechte der übrigen Lehrgegenstände verdrängen, sondern will in allen Fächern, welche ästhetische Momente aufweisen, etwas mehr berücksichtigt werden, zu Nutz und Frommen des Bildungsmaterials. Das ist aber ein durchaus gesunder Zug in der Bewegung für die künstlerische Erziehung, der ich mich deshalb meinen Schulerfahrungen nach mit vollster Überzeugung anschließen kann, weil wir doch dadurch nichts anderes tun, als daß wir dem Kinde geben, was des Kindes ist!

II. Kunst und Leben.

Von Dr. Viktor Roth.

Welch bemerkenswerte Wandlung! Die Kunst, die bis vor kurzem nur bei den oberen Zehntausenden eine Heimstätte fand, die in Hofmuseen gepflegt, von den Reichen und Mächtigen, von Fürsten und Königen gefördert wurde, ist in die Bürger-, ja selbst in die Bauernhäuser gekommen. Wer hätte es noch vor wenigen Jahren für möglich gehalten, daß eine dreitägige Versammlung sächsischer Volksschullehrer auf ihre Tagesordnung die Kunst als Beratungsgegenstand setzen werde?! Was 1901 Seemann als Überschrift seinem Buche vorangestellt hat, das Wort: „Der Hunger nach Kunst“ ist der bezeichnende Ausdruck für eine Bewegung, die immer weitere Kreise ergreift und bis in unsere Täler hereinflutet. In dem geistigen Leben der großen Masse ist ein neuer Faktor wieder lebendig geworden, der schon im Mittelalter die Kultur beeinflusst und durchaus in seinem Zeichen ausgestaltet hatte. Dieser Faktor ist die Kunst! In einem Jahrhundert, das auf allen Gebieten geistiger Betätigung, in Theologie und Naturwissenschaften, in Germanistik und Geschichte, in Volkskunde und Pädagogik eine wunderbare, erfolgreiche Tätigkeit entwickelte, war dieser Faktor verloren gegangen. Heute besinnen wir uns, daß in dem Geiste des Menschen neben allem Drang nach Erkenntnis und Wissen der Drang nach Schönerm vorhanden ist, daß in der Seele der Hunger nach Kunst wachgeworden, wir erkennen allmählich, daß unser Leben ohne Kunst, unser Dasein ohne ästhetische Ideen arm bleibt. Unsere Sehnsucht nach Schönerm wollen wir stillen, unseren Hunger nach Kunst wollen wir befriedigen, unser Leben wollen wir reicher machen! Und je höher diese Sonne emporsteigt, je mehr die Nebel der Geschmacklosigkeit und der künstlerischen Gleichgiltigkeit vor dem siegreichen Tagesgestirn der Kunst verfliegen, um so schneller wirds hell um uns! Wie Schuppen fällt es von unseren Augen! Mit einem Male kommt auch uns die Einsicht, wie rings um uns her auch im Reiche des Schönerm der Väter Sorge uns das Haus gebaut! Auf hohem Hügel, von Linden

umrauscht, liegt das Gotteshaus, mitten im Dorfe oft die Kirchenburg mit Mauern und Bastionen, in den krummen Gäßchen manch köstliches Bürgerhaus, in des Dorfes langer Straße das Heim des Bauern! Früher ein Mauerwerk ohne besonderen Wert, in zahllosen Fällen dank des Barbarentums selbst führender Männer der Spitzart des Niederbruchs verfallen, heute sind es Denkmäler künstlerischen Ringens, hochbewertete Zeugen der Kunst der Väter! Die Portale, bald rund, bald spitz gewölbt, die Arkaden im Schiff, die Pfeiler und Fensterzierraten, hin und wieder unschätzbare Malereien an den Wänden, die Abendmahlsgeräte auf prächtigen Altären, der Siebelschmuck in Spruch und Ornament — wie spricht das Alles so ganz anders zu uns, seitdem wir wissen, daß auch in dem oft Unscheinbaren die Harmonie der Schönheit, der Zauber künstlerischen Reizes enthalten ist!

Es ist leicht verständlich, daß ein Volk, dem die Geschichte in allen Äußerungen und Beziehungen seines Seins so schwer mitgespielt hat, mit seinem Empfinden und Denken sich mit Vorliebe auf historischem Boden bewegt. Wir wären das nicht mehr, was wir sind, wären wir anders gewesen, aber die Zukunft sichern wir uns nur dadurch, daß wir über der Vergangenheit die Gegenwart nicht vergessen. Diese Gegenwart gilt es zu gewinnen, das ist, recht eigentlich beisehen, auch ein Lebensprinzip. Unser Dasein auf die Zeit zu gründen, in der Art, daß das, was in ihren Strömungen unvergänglich ist, festgehalten wird, das trägt in unser Gemüts- und Geistesleben Lebenswerte hinein, die unser Leben, wie Friedrich Naumann im Anschluß an ein Wort des Chrysostomus gesagt hat, zu einem Kunstwerk machen.

An der großen Aufgabe, uns unser Leben aus der Gegenwart für die Gegenwart gewinnen zu helfen, kann die Schule nicht vorüber gehen und das ist, ganz allgemein gesagt, auch die Stellung der Schularbeit der Kunst gegenüber. Denn wenn es einmal unbestrittene Tatsache ist, daß die Kunst in dem Zeitstrom der Gegenwart nicht als versunkener Schatz auf dem Grunde liegt, sondern vom fröhlichen Wellenschlag getragen an der Oberfläche in die Weite treibt, wenn es weiter keiner Begründung bedarf, daß die Volksschule der modernen Gegenwart ihre Türen öffnen

muß, um ein Geschlecht zu erziehen und heranzubilden, das mit tabelloser Rüstung in das Leben hinaustritt, so darf auch die Kunst in der Schule nicht auf verschlossene Tore stoßen. Die Kunst ist Leben!

Aus diesem Grunde darf denn auch vor einer Versammlung, die über die Kunst in ihrer pädagogischen Bedeutung nachdenken soll, über das Thema: Kunst und Leben gesprochen werden, das aus der Überzeugung heraus gewählt wurde, daß beides Begriffe sind, die ohne innige Beziehung zu einander nicht denkbar sind. Die Kunst braucht Leben und das Leben hungert nach Kunst, die Kunst muß lebendig und das Leben muß künstlerisch sein!

Diesem Gedanken näher zu treten, sagen wir zunächst: Die Kunst ist Lebenserhaltend. Und dies gilt vor allem den Denkmälern gegenüber, die das Leben unserer Vorfahren wieder spiegeln. Die alten Mauern unserer Burgen und Kirchenfesten, die Wehkirchen und Wehthürme wären keinen Pfifferling wert, wären sie nicht ein Stück unseres Volkslebens. Jeder Stein, der über einen andern gelegt wurde, jede Fuge, jede Scharte, jedes Mörtelstück ist ein Zeugnis jenes Lebens, dessen Bestes der Wille zum Leben gewesen ist. Und wenn sie hier und dort mit allen Mitteln und aller Kraft darnach getrachtet haben, ihre Kirche so schön als nur möglich auszugestalten, wenn sie sie, ob sie nun romanisch oder gotisch war, stets auf das Prinzip der Kunstarchitektur ihrer Zeit gründeten, wenn ihnen, man kann das ruhig behaupten, auch der künstlerische Wert ihrer Gotteshäuser eine Lebensfrage bedeutete, so werden wir erkennen, daß jenes längst dahingegangene Geschlecht sein Leben für die Kunst einsetzte, weil ihm die Kunst selbst Leben bedeutete und daß es uns dadurch allein schon so weit überlegen war. Nicht, als ob sie in Kunstdingen mehr gewußt hätten, als wir, aber sie hatten für das Schöne ein natürliches Gefühl, eine Naivität des Empfindens, der sie vor jedem Mißgriff behütete. Das Leben aber, das in den Altvordern so mächtig freiste und das noch immer aus jedem ihrer Bauwerke zu uns spricht, darf nicht verloren gehen. Das werden wir nun freilich nur dann verstehen, wenn wir selbst zu der Kunst in ein persönliches Verhältnis getreten sind. Dieses Verhältnis ist nicht ein Privileg der Sammler,

der Kenner, der Kritiker, der Künstler und der Kunsthistoriker, es ist Sache jedes Gebildeten. Es betätigt sich nicht nur auf Kunstreisen, bei Galeriebesuchen und Bilderkäufen, sondern in dem vollen und warmen Herzschlag für die Kunst. Und das ist die Hauptsache! Wir müssen die Empfindung haben, daß die Kunst uns etwas gibt, daß von ihrem Leben etwas auf unser Leben überströmt, wir müssen mit einem Wort gesagt, künstlerisch, ästhetisch sehen lernen, dann findet sich alles andere von selbst, dann findet sich der betätigende, handelnde Ausdruck jenes Verhältnisses: die Kunstpflege in dem Sinne der Erhaltung alter Kunstwerke. Und wenn, wie wir hoffen, die Gewalt des Gedankens, daß die Kunst eine Frage des Lebens ist, nicht mehr mühsam durch Wort und Schrift erläutert werden muß, wenn künstlerisches Gefühl und künstlerischer Sinn zum eisernen Bestande der Bildung breiter Volksschichten gehört, dann wird es nicht geschehen können, daß man ein altes Bauwerk, wie es z. B. der Hermannstädter Rathhausturm ist, aus eingebildeten Verkehrsrücksichten, auch nur abzubrechen gedenkt, dann wird man es nicht dulden, daß kostbare Gemälde auf Duzenden von Altären in Schmutz und Staub zugrunde gehen, dann wird man auch die Mittel flüssig machen, die für die Rettung des künstlerischen Vermächtnisses unserer Väter eben vorhanden sein müssen! Unsere nationalen Kunstdenkmäler erhalten, heißt, das in ihnen niedergelegte Leben für uns selbst bewahren, und darin liegt die lebenserhaltende Kraft der Kunst.

Ist die Kunst lebenserhaltend, so ist sie auch lebenserweckend. Wer von ihrem Hauch berührt wird, sieht tatsächlich Totes auferstehen und Abgestorbenes wieder erwachen. Das zeigt sich wohl nirgends besser, als in der Verwendung künstlerischen Anschauungsmaterials in der Schule. Es gibt ungezählte, in Beziehung zur Kunst stehende Begriffe, die dem Kinde nur auf dem Wege der Anschauung klar gemacht werden können. Aber gerade bei ästhetischen Dingen handelt es sich nicht um nüchterne verstandesmäßige Auffassung, sondern um warme Gefühlsregung. Und dieses Gefühl wachzurufen, gibt es auch in der Volksschule reichliche Gelegenheit. Der Schüler soll durch verständige Anleitung dahin gebracht werden, ein schönes Bild schön zu finden, einen

Kunstgegenstand, einen Baum, ein Stück Wald ästhetisch zu betrachten. Ein anderes Ziel kann und darf die Kunstunterweisung in der Volksschule nicht haben. Stillehre und Kunstgeschichte gehören nicht aufs Dorf!

Allerdings sind künstlerische Anschauungsmittel nicht billig, wenigstens im Verhältnis zu den mehr als bescheidenen Mitteln unserer Volksschulen, aber unerforschlich ist das eine und das andere nicht. Die Sigerus'schen Bilderwerke: „Siebenbürgisch-sächsische Burgen und Kirchenkastelle“, „Aus alter Zeit“, „Durch Siebenbürgen“ finden sich auf den meisten Pfarrhöfen, woher sie zu Unterrichtszwecken gerne ausgeliehen werden, und sicherlich ist hier und dort auch die Schulverwaltung bereit, einige Bilder anzuschaffen. Außerdem wäre der Gedanke der Erwägung wert, Wandersammlungen anzulegen, die in einzelnen Lehrzweigen die Runde machen. Es ist selbstverständlich, daß auf die Auswahl der Bilder die größte Sorgfalt zu verwenden ist, vor allen Dingen ist all das ausgeschlossen, wofür in der Seele des Kindes nicht die nötigen Voraussetzungen und in pädagogischer Beziehung nicht die ethische Berechtigung vorhanden ist.

Und wo kein bildliches Anschauungsmaterial aufgebracht werden kann, wo auch der Lehrer weder in seiner Wohnung noch in der seines Pfarrers ein Bild vorfindet, das er von der Wand herabnehmen kann, um es seinen Kindern zu zeigen, da ist doch überall jenes große, ja größte Kunstwerk vorhanden, das Mutter Natur auf die Fluren verstreut hat. Da ist der Wald auf den Hügeln rings ums Dorf, von denen man im Süden die herrliche Silhouette der Karpathen erblickt, da dehnen sich an den Hängen die Wiesen in tausendfältiger Pracht der blühenden Blumen, da rauscht der Bach über das Mühlenwehr, da leuchtet aus dem dunklen Grün des Buchenschlages das Silber des Birkenstammes hervor, da steht die alte Kirche und in ihr vielleicht das alte Chorgestühl — und dahin führen wir die Kinder. Und wenn nun der Lehrer für die Schönheit um ihn her Verständnis und Gefühl hat, wenn sein Herz sich weitet über der „Erfindung Pracht“, die der größte Künstler und der Urgrund aller Kunst aus seiner Allmachtshülle uns gegeben hat, dann wird er auch die Methode finden,

feinen Kindern die Schönheitswerte zu erschließen. Dann werden die aufhorchenden Schüler es immer lebendiger erfassen, daß im Walde mehr drin steckt als Holz für den Ofen und auf den Wiesen mehr wächst als Heu fürs liebe Vieh. Dann beginnen die Steine zu sprechen, aus denen der Urgroßvater das väterliche Haus gebaut und das Gemäuer an Burg und Kirche erhält Sprache und der milde Schimmer der Kelche und Kannen, der vom edel geformten Metall ausstrahlt, ist dem Kinde mehr, als eitler Glanz. Und der Baum wird ihm lieb! Wer aber den Baum lieb gewinnt, ist ein geborner Jünger der Landschaftspflege, die als elementare Äußerung künstlerischen Gefühls angesehen werden muß. Solche Landschaftspflege aber brauchen wir dringend! Wo wäre denn bei uns das Dorf, das nicht verwahrloste Plätze, kahle Hügel, staubige Straßen, öde Landwege besäße?! Freilich der Bauer hat dafür kein Auge! Es war immer so, weshalb soll mans denn anders machen?! Aber wer den Versuch wagt, an geeigneten Stellen Bäume zu pflanzen, Linden, Eichen, Erlen, Birken, nicht des Nutzens halber, sondern aus ästhetischen Rücksichten, wird die Erfahrung machen, daß nach den ersten dem bäuerlichen Dickhädel entsprungnen Äußerungen über Zwecklosigkeit solcher Anlagen gar bald sehr erfreuliche Zeichen des Wohlgefallens zum Vorschein kommen, und wenn dann im Frühling die ersten Knospen aufbrechen, so kommst Du die Neuigkeit gerade von den Leuten zuerst vernehmen, die am hitzigsten gegen eine solche Neuerung protestiert hatten. Sie sind eben, und das ist das Bedeutende, zu der Erkenntnis gelangt, daß die geschmähte Zwecklosigkeit einen großen Gedanken in sich trägt: die Lust am Schönen. Sie könnens nicht in Worte fassen, aber der Wechsel ihrer Auffassung verkörpert ein wichtiges ästhetisches Gesetz, daß das Wohlgefallen am Schönen der Urgrund für jene Auffassung von dem Wesen der Kunst sei, die dieses Wesen von allem Zweck, von allen praktischen Bestimmungen, von aller Tendenz losgelöst wissen will.

Vor den Fenstern des Bauernhauses im Dorfe treibt die Linde, der Baum des Germanen, ihr üppig Gezweig und langt nach dem Giebel. Der verblaßte, kernige Spruch, dem Einwohner ein vertrauter Freund, ist wieder aufgefrischt worden, und wo er fehlte, da

muß der „Herr Schulmeister“ oder der „Herr Wohlerwürden“ einen neuen suchen, nicht selten einen auf feste Bestellung dichten. Und lassen wir es uns zehn und zwanzig Jahre hindurch angelegen sein, mit Mitteln und Mittelchen der Landschaftspflege und der Heimatskunst, wie sie eben auch im verzierten Siebel mit Spruch und Ornament zu uns spricht, im Bauernhaus Freunde zu erwerben, dann werden auch unsere Dörfer ein anderes Aussehen gewinnen, sie werden schön, reizvoll sein und nicht zuletzt sächsisch auch in ihrem Außern. Und dies alles, der große Gewinn für den Unterricht, die Freude an der Natur und der Landschaft, die Wiedereinbürgerung alter Zierrat am Haus und Hausgerät, die Freude am Schönen mit einem Wort, das ist die lebenerweckende Kraft der Kunst!

Ist die Kunst lebenerhaltend, ist sie lebenerweckend, so ist sie gewiß auch lebenvertiefend. Nicht, als ob das ihr Zweck wäre, aber was vom Geiste kommt, dringt zum Geiste. An jenem Geiste aber, der in den Werken der Kunst lebendig ist, wollen wir nicht vorübergehen. Leider ist es uns nur selten vergönnt, unser Leben durch die Betrachtung von Originalwerken erster Meister zu vertiefen. Tizians „Überredung zur Liebe“ hängt in der Villa Borghese zu Rom, Dürers Bildnis des Hans Imhof wird im Prado-Museum zu Madrid aufbewahrt, Raffaels Sirtina in Dresden, Leonardo's Portrait der Frau Féron in Louvre zu Paris, und wir wohnen in Peschendorf und Madeln, in Meeburg und Laßlen. Trotzdem sind uns jene und andere Werke gottbegnadeter Künstler nicht ganz entrückt. In Reproduktionen, die man zum Teil für einen Spottpreis erwerben kann, treten uns jene Meister nahe. Hier gilt es zuzugreifen! An Auswahl ist kein Mangel. Die Kunstwartpublikationen, die Künstlersteinzeichnungen von Teubner und Voigtländer in Leipzig, von Fischer und Franke in Düsseldorf, die Drucke der Gesellschaft zur Verbreitung klassischer Kunst in Berlin zc. bieten dem Bürgerhause geradezu entzückende Bilder, die zwischen der Kunst und den minder bemittelten Klassen eine Brücke geschlagen haben oder zu schlagen bestimmt sind. Es ist das hohe Verdienst der modernen Kunstpflege, die Hindernisse beseitigt zu haben, die den kleinen Mann bisher von der Kunst getrennt haben. Auch wir

reden der künstlerischen Ausstattung unserer Wohnräume nachdrücklich das Wort, und wenn unseren Lehrern insbesondere zugehört wird, ihre Behauptungen mit guten Bildern zu schmücken, so geschieht es keinesfalls in der Absicht, in der Wohnstube, der Familie und dem Studierzimmer des Hausherrn einen luxuriösen Glanz zu verbreiten, der über den Jammer des Alltags hinüber täuschen soll, nein, es handelt sich hierbei um einen Griff in die Elemente, die unser Leben vertiefen und auf den Boden der Ewigkeit gründen. Dadurch, daß in meinem Zimmer ein Bild hängt, das dem Geist und der schöpferischen Kraft eines wirklichen Künstlers entsprossen ist, ist doch der Geist des Mannes, der solches imstande gewesen ist, auch bei mir. Und das ist das charakteristische Kennzeichen eines wahren Kunstwerkes, daß es mir zu allen Zeiten Gaben darbietet, die ich ein Lebenlang nicht auszuschöpfen vermag. Ein solches Bild erhebt und tröstet, beruhigt und besänftigt, und ob du es ansiehst, wenn du erfreut bist oder es betrachtest, wenn du in Sorge bist, es löst in deiner Seele zu allen Stunden gewisse Vorstellungen aus und gewisse Empfindungen und Gefühle, die in der Tiefe deines Menschentums ihre Wurzeln haben. Jedermann, der sich mit Kunst beschäftigt, hat seine Lieblinge. Nehmen wir an, dein Liebling sei Ruissdaels: Bewegte See bei aufziehendem Gewitter. Viel ist nicht auf dem Bilde. Wogende Wellen, darauf einige Fischerbote, im Hintergrunde gerade nur angedeutet der Hafen von Amsterdam. Darüber die schweren Wolken des nahenden Wetters. Gewiß ein einfaches Motiv, und doch welche Tiefe der Empfindung in dem Gemälde! Der Mann, der dieses Bild gemalt hat, hat den Odem Gottes auch im Sturme gefühlt! Es ist ein Blick in die erregte Natur, und dieser Blick ist mit Meisterhänden festgehalten. Wie kämpft hier das Licht mit dem Schatten und das Meer vermeinst du rollen und branden zu hören. Alles in dem Bilde ist Leben und Bewegung, und trotzdem bleibt der Beschauer ruhig, ruhig, wie wenn man den Atem anhält, um durch sich selbst nicht gestört zu werden. Aber in der erregten See doch auch wieder Raft und Ruhe. Die Schiffelein und Boote trotz Wind und Wellen in sicherer Fahrt. Und nun — ein solches Bild in einem Raume, in dem geistige

Arbeit verrichtet wird — es ist nicht anders möglich, als daß sich zwischen Bild und Besizer ein Fluidum ergibt, dessen Kraft nicht abgeschwächt werden kann. Das dauernd Anregende eines Meisterbildes ist sein unendlicher Gedankeninhalt, der uns durch die Intensität der Illusion nahegebracht wird. Wie der Künstler Seele in sein Werk gelegt hat, wie tausendfältige Gedanken aus solch einem Werke zu uns sprechen, so legen auch wir durch den Wechsel der hervorgerufenen Vorstellungsreihen Gedanken unseres Geistes und Empfindungen unseres Herzens in jene Werke und hierin beruht der Grund für die sittliche Wirkung der Kunst. Diese Wirkung ist natürlich keine direkte, denn die wahre Kunst kennt weder eine Tendenz noch eine Moral, aber daß sie in der Voraussetzung einer gewissen geistigen Verwandtschaft sittlichend wirken kann, darin bewährt sie sich in ihrer ungeheuren Bedeutung als lebenvertiefende Kraft. Um zu solchen Sätzen der Erkenntnis zu gelangen, darf man natürlich nicht an die Karikaturen der „Fliegenden Blätter“, oder an die jammerhaften Öldrucke, wie man sie auf den Jahrmärkten kauft, anknüpfen, sie kann man nur an Schöpfungen allerersten Ranges erfahren. Und da nicht auf den ersten Blick. Das Gold findet man in der Regel nicht in fürbißgroßen Klumpen! Ein Meisterbild muß man miterleben! Aber wenn wir uns in Gemälde wie Dürers Selbstbildnis oder „Melancholie“, in Leonardo's „Mona Lisa“, in Holbeins „Georg Gize“ und Rembrandts „Anatomie“ usw. in langer Reihe versenken, wenn wir in allmählich tiefer werdendem Verständnis eine neue Welt vor unserem Auge erstehen sehen, wenn wir zum Bewußtsein gelangen, daß der Künstler bisher unbekannte Regungen unseres Herzens wachruft, wenn wir den Stab gefunden haben, mit dem man im Reiche der Kunst wandert, dann werden wir mit Freuden bekennen, um wie viel tiefer unser Leben geworden ist. Und das gilt für jede Art von Kunst, sofern sie echte und wahre Kunst ist, für die Poesie ebenso gut, wie für die Musik und die darstellende Kunst.

Für keinen Zweig der Kunstpflege liegen auf dem Lande die Vorbedingungen so günstig, wie für die Musik. In Tönen feiert die andächtige Gemeinde den Herrn, in Liedern strömen an sternhellen Sommerabenden die Empfindungen der Jugend aus, zu fröhlichem

Tanz rufen die Bläser und im Adjuvantenchor ehrt man das ländliche „Konservatorium der Musik“. Im allgemeinen musikalisch gut veranlagt, liebt unser Volk Lied und Gesang, aber diese Liebe ist kritiklos, wie die Liebe der Kinder. Deshalb sind auch die Schattenseiten nicht zu übersehen! Der Kirchengesang ist in vielen Fällen ein gräßliches Schleppen und Dehnen, die Aufführung des „Diktums“ dort, wo es noch in Übung steht, in den meisten Fällen eine wahre Höllequal für feinere Ohren, das Lied, das auf der Dorfstraße und in den Spinnstuben gesungen wird, entstammt nicht immer dem reinen Schatz der Volkspoesie, nicht selten ist es in der Atmosphäre der Kaserne und des Wirtshauses entstanden und von da aus ins Dorf verpflanzt worden — da heißt es dann mit klarem Bewußtsein des erreichbaren Zieles energisch und liebevoll eingreifen! Das hohe Niveau, auf dem sich der Musikunterricht auf dem Landeskirchenseminar in Hermannstadt bewegt, ist hiefür die rechte Schule. Ein einziges, schön gesungenes, mehrstimmiges, geistliches Lied ist mehr wert, als alle schlecht vorgetragenen Dikta zusammengenommen. Dort geht auch den musikalisch-naiven Herzen eine Ahnung auf von der Schönheit im Reiche der Melodien, denn auch das einfachste Lied kann zum Kunstgesang werden, sofern sein Komponist ein Künstler war und sein Lied in seinem Sinne gesungen wird. Und je mehr und je besser wahre Volksgesangskunst gepflegt wird, je mehr auf ein verständnisvolles, herzwarms Singen das Gewicht gelegt wird, umso begründeter ist auch die Aussicht, daß den schmutzigen Couplets, den Soldatenliedern, dem Unflut, der Zote und Gemeinheit gesteuert wird.

Gerade auf dem Gebiete der Musik haben deshalb unsere Volksschullehrer eine heilige Aufgabe zu erfüllen. Denn so lange es sich in der Musik nicht nur darum handeln kann, den Leuten einen mehr oder weniger angenehmen Ohrenschnaus zu bereiten, ganz ohne Rücksicht darauf, ob sie einen Gassenhauer für schön halten oder einem wirklich schönen Stück gleichgiltig gegenüberstehen, sondern darum, einen ästhetischen Genuß auf eine ästhetische Grundlage zu stellen, so lange es auch hier gilt, den Kampf gegen alles Ordinaire, Geschmacklose und Widrige zu führen, so lange ist in der Pflege der Musik ein Dienst zu erblicken, den man der Kunst

als einer lebensreinigenden Kraft erweist. Das Lied, das unsere Bauernburschen und Bauernmädchen singen, soll frei sein von allem Schmutz, und wenn ihnen gezeigt worden ist, was im Liede schön ist, dann werden sie selbst zur Einsicht des Häßlichen gelangen.

Will man aber eine musikalische Aufführung irgendwelcher Art veranstalten, so darf der Lehrer auf dem Lande nicht vergessen, daß er mit seinen Kräften niemals imstande sein wird, Gewandhauskonzerte zu geben. Eine weiße Mäßigung ist auch hier das Geheimnis des Erfolges. Gesang verschönt das Leben — aber nur, wenn er wirklich schön ist. Wie viel nun gerade die Schule tun kann und auf welche Weise sie es tun muß, um die in unserem Volke schlummernde Liebe zur Musik in gesunde und natürliche Bahnen zu lenken, das bedarf keiner näheren Ausführung und kann hier nicht weiter erörtert werden.

Hier muß ferner auf eine Art der Kunstpflege hingewiesen werden, die überall geübt werden kann, im Hause, im Verkehr, auf der Kanzel, vor allem aber in der Schule geübt werden muß. Wir meinen damit das schöne Sprechen — gewiß auch eine edle Kunst. Kenntniß der Muttersprache bis in ihre subtilsten Feinheiten, Gefühl für die Beziehungen zwischen Inhalt und Form, besonders in der poetischen Rede, Übung in der Technik des Sprechens, in dem Gebrauch der Sprachwerkzeuge sind Erfordernisse eines schönen Sprechens. Da kommt nun, wenn wir den Schüler zum einwandfreien Gebrauch seiner Sprache, seines Organs erziehen wollen, alles darauf an, daß der Lehrer nicht nur im deutschen Unterricht, wenn auch in demselben ganz besonders, sondern in allen Gegenständen sich als Träger und Vermittler einer künstlerischen Aufgabe betrachtet. Schön sprechen ist richtig sprechen! Deshalb heißt es nicht müde werden, alle Sprachverhunzung, alles Sichgehenlassen, alles Sichzieren, alle Vermengung der Schriftsprache mit dialektischen Formen und Eigentümlichkeiten, jede Unreinheit in der Klangfarbe der einzelnen Laute unbarmherzig auszurotten, schon auf der ersten Stufe. Und dies alles nicht zuletzt deshalb, weil unsere Sprache ein Kunstwerk ist, das als ererbtes Heiligtum unserer Verwahrung und Fürsorge übergeben worden ist, weil sie all das bewahrt, was das geistige Ringen der Völker

in Jahrtausende langer Betätigung zusammengetragen, weil sie überhaupt die höchste Stufe geistiger Entwicklungsfähigkeit aller Wesen darstellt, weil sie uns in erster Reihe dazu verhilft, unser Leben in seiner Tiefe zu erkennen, denn die Sprache ist die Trägerin der Begriffe und Gedanken.

Wer aber bedarf mehr der Lebensvertiefung, als die geplagte Kreatur, genannt Schulmeister! In engen Verhältnissen, oft im abgelegenen Tälchen neben dem Pfarrer der einzige Träger höherer Bildung, im steten Kampf mit den Hindernissen des Lebens, in aufreibender Arbeit sein Tagewerk verrichtend, ist er nur allzusehr der Gefahr ausgesetzt, an geistiger Spannkraft zu verlieren, an seinen Idealen Einbuße zu leiden. Da hilft ein Trunk aus den frischen Wassern der Kunst! Und diese erfrischende Neubebung unserer Seele wollen wir nicht verschmähen, weil wir sie nicht verschmähen dürfen!

Fassen wir nun die drei Richtungen der Lebenshaltung, der Lebenserweckung, der Lebensvertiefung zusammen, so ergibt sich eine Einheit, in der all dies einmündet — es ist die Lebensverschönerung. Sie gewinnen wir dadurch, daß vieles von dem, was wir als nichtigen Ballast durch unser Leben schleppen, in seiner Hohlheit und in seiner Wertlosigkeit erkennen. Unsere Seele ist so sehr von ästhetischen Interessen gefangen, daß wir in ihren Bannkreis all das nicht hineingelassen lassen und in ihm all dem keinen Raum gönnen, was sich mit einer dem Schönen zugewandten Lebensführung nicht vereinen läßt. Die ästhetische Persönlichkeit ist ein modernes Kulturziel! Kunst und Leben in bestimmende Wechselwirkung zu bringen, ist einer der ersten Programmpunkte der Volkswohlfahrtspflege im weitesten Sinn!

Karl Woermann hat einmal gesagt, daß der Mensch dem Menschen das Schönste und Liebste auf Erden sei. In diesem Satze, mit dem der bekannte Gelehrte ein schönes Schriftchen über „Die italienische Bildnismalerei der Renaissance“ eingeleitet hat, steckt ein tiefer Sinn, vielleicht in der Auffassung: Die Kunst sucht das Schöne im Menschen und der Mensch das Schöne in der Kunst. Und wenn wir nun den unbewußten oder bewußten Drang in uns tragen, unser Leben schön und schöner zu machen,

und wenn wir diesem Drang auch eine Form geben wollen, so wissen wir, daß es sich hierbei um niemanden andern handelt, als um unsere Menschen! Darin liegt nun alles! Unser Menschentum ist ja ein Teil der Welt, ein Mikrokosmos im Makrokosmos. Was sich in der Natur an Schönerm vorfindet — und was wäre in ihr nicht schön, nicht stimmungsvoll?! — alle ihre Vorgänge in Morgen- und Abendröte, in Sturm und Gewitter, in schwerer Mittagsglut und schneidender Kälte können unsern innern Menschen bewegen. Und was unser Menschenleben selbst durchbebt, erhebt oder erschüttert, erzeugt oder vernichtet, Haß und Liebe, Werden und Vergehen, Gefühle und Leidenschaften, das hat sich Jahrtausende hindurch stets wiederholt und ist in das Dasein auch der Menschen eingetreten, die nicht nur die besondere Gabe der Einschätzung des Lebens besaßen, sondern auch einen Funken der Schöpferkraft, solches mit den Mitteln der Kunst festzuhalten. Diese Menschen sind die Künstler! Und haben wir einerseits in uns selbst einen Spiegel der großen Welt in materieller und geistiger Beziehung und haben wir den Sinn für ihre Schönheit, so werden wir andererseits die Genialität des Künstlers zu bewerten wissen, der es versteht, das, was unser geistiges Auge sieht und unsere Seele in die Dinge und Erscheinungen hineinempfindet, nun festzuhalten und der Flüchtigkeit des Momentes zu wehren. Gerade darin sind die geheimnisvollen Fäden zu erblicken, die uns mit der Kunst verbinden. Der Ahnung des Herzens gibt sie Form, der Sehnsucht nach Sichtbarkeit der Gefühle verleiht sie Befriedigung, dem Leben und Drängen und Treiben unserer Seele gibt sie Weg und Ziel. Die Kunst ist eine lebenverschönernde Kraft! Wen sie einmal in ihre Arme genommen hat, läßt sie nimmer los! Sie erfüllt das Menschenherz mit unvergänglichen Schätzen und faßt in das Gefäß der Seele kostbares Edelgestein! Sie nimmt uns an der Hand und führt uns in einen duftenden Garten, den Garten der Schönheit. Wer einmal darin gewesen ist, trägt zeitlebens ein heiliges Glück in der Brust!

Nach solchem Glück dürstend wandert, wem kann, durch die Museen und Galerien. Wer das mit rechten Sinnen tut, bringt Unverlierbares nach Hause. Man versucht vielleicht die gewonnenen

Eindrücke in Worte zu fassen — aber die lebendige Sprache der Kunst bedarf der Worte nicht! Und wenn ich auch zu schildern wagte, was ich in der Tribuna zu Florenz oder im Rubenssaal zu Wien gesehen, oder zu erzählen unternähme, was ich im Belvedere des Vatikans oder vor Hans Memling in Hermannstadt empfunden habe, das Beste müßte doch unausgesprochen bleiben. Das Glück und die Schönheit kann man nicht schildern, man kann sie nur erleben! Und dieses künstlerische Erleben, dieses Einmünden einer wunderbaren Welt in das eigene Herz ist die Kraft der Kunst unser Leben zu verschönern. Nicht in der Kunst selbst, aber in ihrem Erleben liegen die sittigenden Momente! Die Harmonie des Charakters, das Gleichgewicht der Lebensführung, all das, was wir ein schönes, großen Gedanken und heiligen Zielen zustrebendes Leben nennen, kann durch die Kunst die nachwirkendsten Impulse empfangen. Auch auf das Verhältnis des Menschen zur Kunst muß das Wort angewendet werden: Wir leben nur solange, als wir Stunden zählen, deren Inhalt uns unvergänglich ist! Unser Leben an solchen Stunden reich zu machen, das ist zugleich Lebenslust, ist Kunst und Leben!

III. Der Zeichenunterricht in der Volksschule mit besonderer Berücksichtigung der ländlichen Bedürfnisse. *)

Von Rektor Johann Rudolf Jenn.

Die Ströme geistigen Lebens und geistigen Forschens, die fortwährend unserem kulturellen, künstlerischen und volkswirtschaftlichen Leben neue Wege der Entwicklung und Entfaltung eröffnen, haben auch unserer Schul- und Lehrerverarbeit Bahnen geebnet und Ziele gesteckt, die unbeachtet zu lassen, gerade jetzt in einer Zeit, wo wir großen Umwälzungen an unserem Schulleben entgegensehen, ein schweres Vergehen an unserer Lehrerverarbeit wäre. Die Geschichte der Pädagogik lehrt, daß sich die Schule, ja selbst jedes Unterrichtsfach, den Einflüssen, die den einzelnen Zeitperioden ihr Gepräge aufdrücken, nicht entziehen kann.

*) Nach Wunderlich: Der moderne Kunst- und Zeichenunterricht.

So muß auch der Zeichenunterricht, der nach der einen Seite die Ausbildung von Auge und Hand, nach der andern Seite den Sinn für das Schöne, Edle zu wecken und zu fördern hat, den Ansprüchen, welche das Leben stellt, soweit es ja mit der Schule verträglich ist, gerecht werden. Daß derselbe in den letzten Jahrzehnten, wie wenige andere Unterrichtsgegenstände, in seinen Wegen und Zielen so vielen Schwankungen unterworfen gewesen, erklärt sich vor allem aus den Einwirkungen der neueren Pädagogik, so wie aus dem Umstand, daß die großen Umwälzungen der bildenden Künste, die bis zur Kleinkunst hinabreichen, nicht ohne Einfluß auf den Zeichenunterricht bleiben konnten.

Die neue Auffassung, die sich im Laufe der Zeit über die Kunst und somit auch über den Zeichenunterricht geltend gemacht hat, die da besagt, Kunst ist Gefühlsache, hat auch den Zeichenunterricht beeinflusst und zu der Forderung geführt, die Schüler müssen die Zeichenobjekte „gefühlsmäßig“ auffassen. Das heißt, das Zeichnen muß mechanisch gelehrt werden, wie das Schreiben, der Schüler muß die Formen mechanisch so lange üben, bis er sie aus dem Gedächtnis wiedergeben kann. Dieser Behauptung gegenüber müssen das Wesen und die Ziele des Zeichnens beleuchtet werden.

Der größte Teil unserer Vorstellungen hängt von den Eindrücken ab, welche der Gesichtssinn vermittelt. Je deutlicher diese Vorstellungen sind, desto länger bleiben sie in unserem Bewußtsein, desto klarer sind die Begriffe. Daraus ergibt sich die Wichtigkeit des richtigen Sehens für die Vorstellungsfähigkeit und für das klare Denken.

Jeder Gegenstand wird zuerst als Ganzes aufgefaßt, und zwar ist es zuerst die Farbe, welche die ersten sinnlichen Eindrücke hervorruft. Dadurch, daß sich die dem Gegenstande eigene Farbe von der seiner Umgebung abhebt, entsteht die Vorstellung seiner Form. Die genaue Auffassung der Form aber verlangt das Aufsuchen der dem Gegenstande charakteristischen Punkte, ihre Stellung, Lage und Entfernung zu einander. Dieses mit „Bewußtsein vollzogene Sehen“ ist eine Kunst, die gelehrt werden muß. Die Schüler müssen durch eine sorgfältig bestimmte Reihe von Übungen allmählig dahin gebracht werden, daß ihre unbewußte Tätigkeit des Sehens

zu einer bewußten wird. Die Schüler müssen zu einer Auffassung gebracht werden, wie sie Goethe mit den Worten kennzeichnet: „Mein Anschauen ist ein Denken, und mein Denken ist ein Anschauen“.

Der Zeichenunterricht hat somit die weitere Aufgabe, die Schüler so zu führen, daß ihre unbewußte Freude an Formen und Farben zu einer durch Verständnis der Formen und Farbenwirkungen bedingten, bewußten wird. Wenn es möglich ist, auf Grund der durch richtiges Sehen gewonnener Vorstellungen die Natur mit dem Kunstprodukte zu vergleichen, wird vollkommen Genuß haben.

Wie hat sich nun die Volksschule diesen Forderungen gegenüber zu stellen? Die Volksschulen können nur indirekt zur künstlerischen Erziehung beitragen. Kein Mensch wird von der Volksschule erwarten und verlangen, die Kinder zu angehenden Künstlern und Kunstlern auszubilden. Die Schule wirkt nur vorbereitend, indem sie die Schüler gewöhnt, aufmerksam zu beobachten, das Gesehene richtig zu erfassen, wodurch sie allerdings die Tür zum Verständnis aller Natur und Kunstprodukte öffnet. Deshalb bleibt der Zeichenunterricht, der aufmerksames Beobachten, richtiges Erfassen und Vergleichen besser fördert, als jeder andere Unterricht, die Grundlage jeder Kunstunterweisung, soweit Form und Farbe der Dinge in Betracht kommen.

In der Volksschule können keine kunstgeschichtlichen Erörterungen gepflogen werden. Nur im Anschlusse an die übrigen Unterrichtsgegenstände lassen sich Hinweise auf die Meisterwerke der Kunst geben, auf Schulausflügen, Exkursionen können, wo es sich tun läßt, zwanglos kunstgeschichtliche Betrachtungen angestellt werden. Den verschiedenen Lehrgegenständen fällt es somit zu, die Elemente zur Bildung des Schönheitsgefühls kräftiger als bisher zu fördern und zu pflegen. Aber auch in anderer Weise läßt sich auf das ästhetische und künstlerische Gefühl der Kinder einwirken, z. B. die Schulräume ästhetisch und künstlerisch auszustatten, durch lebende Blumen und hübschen Bilderschmuck, peinlichste Ordnung und Sauberkeit, ästhetische Vorbildlichkeit des Lehrers im Äußern, in Kleidung, Stellung, Bewegung, in der Sprache.

Soll aber der Unterricht in der Volksschule, mehr wie bisher der künstlerischen Erziehung Rechnung tragen, so muß auch der angehende Lehrer tiefer eingeführt werden in das Verständnis der heimischen Kunst, damit er die Fähigkeit erlangt, auch in seinem zukünftigen Wirkungskreise der heimischen Kunst nachzugehen, sie aufzufinden und im Unterricht verwerten zu können.

Welches ist nun der Hauptzweck des Zeichenunterrichtes in der ländlichen Volksschule? Den Schüler vorzubereiten, gewisse Zeichnungen selbst entwerfen und ausführen zu können. Wie steht es gegenwärtig mit dem Zeichenunterricht in der Volksschule? Schlecht! Unsere Bauern sind nicht imstande die einfachste Zeichnung selbst zu machen, und solange die Aufgabe der Volksschule auch darin zu suchen ist, nicht nur allgemeines Bildungsgut zu vermitteln, sondern auch für das praktische Leben vorzubereiten, für die Lösung von bestimmten Aufgaben zu befähigen, solange muß auch darnach gestrebt werden, den Zeichenunterricht gewinnbringend zu betreiben.

Dazu erscheint der Zeichenunterricht mit Zugrundlegung der Stigmen, wie er heute noch in den meisten unserer Volksschulen betrieben wird, vollständig ungeeignet.

Die Stigmen haben ihre Berechtigung nicht einmal auf der untersten Stufe. Sie sind nicht notwendig, um das Kind in der manuellen Handhabung des Griffels und Bleistiftes zu üben. Nicht darum handelt es sich, die Zeichenstunde als bequeme Ausfüllung der Zeit durch stille Beschäftigung hinzubringen, mit anderen Worten gesagt, einen Raub zu begehen an der Zeit des Schülers, sondern Lebenswertes und Lebensfähiges zu fördern. Das kann aber nur in der Weise geschehen, wenn der Zeichenunterricht auf eine gesunde, den Anforderungen und Verhältnissen entsprechende Grundlage gestellt wird.

Wir fragen deshalb, wann kommt der Bauer in die Lage zu zeichnen?

Zum bloßen Vergnügen, lediglich aus ästhetischem Interesse heraus, aus künstlerischem Bedürfnis zeichnet der Bauer nicht. Und doch wäre es falsch anzunehmen, daß der Bauer keinen Sinn hätte für Kunst, es muß aber Bauernkunst sein. Mit klassischer

Kunst weiß er nichts anzufangen, sie interessiert ihn nicht. Und doch hat er Freude an Farbe und Schmuck. Der geschnitzte „Kastl“ seines Wohnzimmers, das Giebelornament im Weinland, die Stickereien auf Kirchenpelzen, Polsterüberzügen und Tischtrüchern, die Wandteller und Kannen, die geblühten Truhen und Rahmen, der Lutherofen, die profilierte Säule im Wagenschuppen, die Vorliebe für farbige Tracht, das alles deutet darauf hin, daß den Voraussetzungen für eine Erziehung zum Schönen, gerade im bäuerlichen Sinn vorhanden ist.

Es ist nun Aufgabe der Schule, und im besondern des Zeichenunterrichtes, im Kinde das Gefühl für Bauernkunst zu wecken und zu stärken, daselbe für die Schönheit derselben empfänglich zu machen und sie ihm als etwas Ideales, als etwas der Wertschätzung und Würdigung Wertes ans Herz zu legen. Dann aber heißt es auch praktisch zu zeichnen! Denn der Bauer hat zu bauen, er muß also imstande sein, einen einfachen Grundriß entwerfen zu können. Der Bauer will die Fassade seines Gebäudes ausschmücken, er muß deshalb mit den Elementen der in Betracht kommenden Motive vertraut sein. Der Bauer hat Reparaturen an Geräten und Maschinen vorzunehmen, er muß in der Lage sein, seine Bestellung auf Grund einer Zeichnung ausführen zu lassen, und zu alledem soll ihm der Zeichenunterricht die nötige Befähigung schaffen. Damit aber der Zeichenunterricht fruchtbringend sei, muß die Methode des Zeichenunterrichts in der ländlichen Volksschule von klaren Gesichtspunkten geleitet sein.

Die Schwierigkeit liegt nun darin, daß die ländliche Volksschule im allgemeinen über keine fachmännisch vorgebildeten Zeichenlehrer verfügt, aber umso notwendiger ist es, die Grundsätze zu beleuchten, die diesen Unterricht zu formen und auszugestalten haben.

Die Frage, was die Kinder zeichnen sollen, muß dahin beantwortet werden, daß der Stoff des Zeichenunterrichtes in den ländlichen Volksschulen der Anschauungswelt des Kindes entnommen werde.

Durch Beobachtung der Kinder hat man festgestellt, daß die Zeichnungen der Kinder, die sie aus eigenem Antriebe anfertigen, aus ihrer nächsten Umgebung genommen sind, vor allem, menschliche Körperformen und Tierformen, und in zweiter Reihe leblose Dinge,

wie Häuser, Bäume usw. Diese Tatsache soll und muß auch die Richtung für die Auswahl des Stoffes für den Zeichenunterricht bestimmen.

Wie soll nun gezeichnet werden? Der erste Zeichenunterricht soll nur Gedächtniszeichnen sein. Das Kind zeichnet mit Vorliebe aus der Erinnerung. Diesen Umstand und Tatsache hat die Schule zu beachten. Das ist nicht so zu verstehen, daß der zu zeichnende Gegenstand, ohne angeschaut zu werden, gezeichnet werde. Im Gegenteil, der zu zeichnende Gegenstand muß vorerst genau betrachtet, seine charakteristischen Merkmale festgestellt, die den Umriss bestimmenden Punkte aufgesucht, ihre Lage zu einander in Vergleich gezogen werden, dann erst weggestellt und aus der Erinnerung gezeichnet. Oder in der Art, daß der nach der Natur einmal gezeichnete Gegenstand später aus dem Gedächtnis wieder gezeichnet wird.

Die Vorteile die ein solches Zeichnen mit sich bringt, sind nicht unbedeutend. Vor Allem erlangt das Kind dadurch die Fähigkeit, einmal gezeichnete oder gesehene Gegenstände, die nicht mehr vor ihm stehen aus dem Gedächtnis wieder zu zeichnen, was ja das Endziel des praktischen Zeichenunterrichtes ist, es fördert auch seine Zeichenfertigkeit. Solche Übungen haben auch große erziehlische Bedeutung. Das genaue Betrachten, Vergleichen und Auffuchen der charakteristischen Merkmale des zu zeichnenden Gegenstandes verlangt die ganze Aufmerksamkeit des Kindes. Dadurch werden Wille und Gedächtnis an Kraft und Schärfe gewinnen.

Freilich soll nun nicht durch die ganze Schulzeit ausschließlich Gedächtniszeichnen geübt und betrieben werden, sondern auch das Zeichnen nach der Natur. Aber auch hier gilt die Forderung vom Leichtem zum Schweren. Zuerst dürfen nur Gegenstände auftreten, die als Fläche gezeichnet werden können, erst später Würfel, Prismen usw.

Was das Material anbelangt, genügen Bleistift und Papier und wo es erforderlich ist, an Stelle von Farbe farbiger Bleistift, denn die Handhabung des Pinsels und der Farbe würde erneute Schwierigkeit verursachen, die zu bewältigen der Zeichenunterricht in der Volksschule mit dem Stundenausmaß von wöchentlich einer Stunde nicht imstande wäre.

Der Erfolg aller Pädagogik steht und fällt mit der Grenze des Erreichbaren. Eine Pädagogik, die mehr erreichen will, als nach den natürlichen Hindernissen erreicht werden kann, ist illusorisch. Auch beim Zeichenunterricht darf dieser Gedanke nicht außer Acht gelassen werden. Der Lehrplan hat sich deshalb mit vollem Bewußtsein sein Gebiet enge abzustecken, umso größer ist die Berechtigung, auch einen Erfolg erwarten zu können. Allerdings darf auch hier nicht vergessen werden, daß die durchsichtigste Methode, der beste auf natürlichen und logischen Voraussetzungen beruhende Lehrplan nichts taugt, wenn hinter den Formen nicht eine Persönlichkeit steht. Normen und Gesetze werden nur dann lebendig, wenn sie von dem Geist des Menschen durchflutet werden, wie bei allen Gegenständen so auch beim Zeichnen. Wenn der Lehrer diesem Gegenstand nicht mehr entgegenbringt als ein platonisches Interesse, wenn nicht ein gut Stück seines Lehrerherzens daranhängt, wenn er nicht von dem Bewußtsein getragen wird, daß auch der Zeichenunterricht berufen ist, im Herzen des Schülers Quellen der Ewigkeit zu erschließen, dann freilich wird auch der Zeichenunterricht nur ein Gegenstand sein, den man als unnütz, zeitraubend und verdummend aus dem Unterrichtsplan der Volksschule hinausverweisen müßte.

Wir leben gegenwärtig in einer Zeit, in der auch auf dem Gebiete der Volksschule der Ruf nach tieferer Arbeit erhoben wird. Auf diese tiefere Arbeit muß auch der Zeichenunterricht gegründet werden. Wir fordern für diesen Gegenstand ein warmes Herz und eine uneingeschränkte Würdigung seiner Bedeutung. Und diese Bedeutung ist umso größer, als sie doch nicht Fremden oder gleichgiltigen Menschen dienen soll, sondern unseren Kindern und damit unserem Volke!

Thesen:

1. Der Zeichenunterricht in der ländlichen Volksschule hat seinen Stoff der Anschauungswelt des Kindes zu entnehmen.
2. Das Ziel dieses Zeichenunterrichts ist, die Befähigung zu bieten, zeichnerische Aufgaben, wie sie ländliche Bedürfnisse mit sich bringen, zu lösen und das künstlerische Sehen zu ermöglichen.

3. Der Zweck dieses Unterrichtsgegenstandes ist, Belebung des Schönheitsgefühls mit Rücksicht auf Bauernkunst in Haus und Hof, in Tracht und Schmuck, in Möbel und Gerät.

4. Der Zeichenunterricht ist mit dazu berufen, die Erhaltung des künstlerischen Vermächtnisses unserer Väter zu fördern.

V. Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten an der ländlichen Volksschule.

Von Konrektor Michael Kether.

Wer am Sonntag in eine Dorfkirche eintritt, wird immer neu neuem seine Freude haben an dem farbenprächtigen Bilde, das sich ihm darbietet. Noch haben wir eine Volkstracht, die ihre Lust an Farbe und Schmuck betätigt. Die Mädchen mit Borten und Bändern, die gebockelten Frauen, die gestickten Kirchenpelze der Männer und Burschen beweisen an ihrem Teil, daß die Traditionen alter Volkskunst nicht ganz erloschen sind. Wer aber genauer zusieht, kann an der Beobachtung nicht vorübergehen, daß diese Volkstracht in ihrer ursprünglichen Reinheit nicht mehr vorhanden ist, denn einestheils mischen sich in die althergebrachte Formenwelt viele dekorativen Elemente moderne Züge ein, die ihrem Wesen nach nicht mehr bäuerlichen Charakter haben, andererseits wird die Befürchtung wachgerufen, daß bei einem weiteren Eindringen fremder Züge das Wesen der Volkstracht Gefahr läuft unterzugehen. Solange sich die Volkstracht noch durchaus in den Grenzen der Überlieferung bewegte, solange das strenge Gefüge der dörflichen Korporationen auch in dieser Beziehung unter der Einwirkung der Moderegeln stand, solange war auch die weibliche Handarbeit nicht der Gefahr ausgesetzt, dem von allen Seiten eindringenden Geist der städtischen Mode zu unterliegen. An einigen Orten des Sachsenlandes ist es leider der Fall gewesen, daß das Volksthum der städtischen Mode unterlag und an seine Stelle eine Imitation der städtischen Kleidung getreten ist, die in ihrer Gesamtheit ein abscheuliches Bild des Ungeschmackes der jüdischen

Jahrmarktsware und der widerlichen Nachäfferei darbietet. Es ist damit ein gutes Stück Volksthum zu Grabe getragen worden.

Wer nun Gelegenheit hat, das Leben und Treiben der Frauenwelt in unsern Dörfern zu betrachten, macht die Erfahrung, daß die fleißige Hand in den Feierstunden und in der natürlichen Ferienzeit des Winters nicht rastet und der gegebene Drang nach weiblicher Handarbeit nach verschiedenen Richtungen hin sich auszu leben trachtet. Da surrt an den langen Winterabenden die Spindel, da faust das Schiffchen am Webstuhl hin und her, da wandert die Nähnaedel den langen Weg der Naht auf und ab und in jüngster Zeit hat sich dazu der stille Schwung der Häckelnaedel und das Geklapper der Nähmaschine hinzugesellt.

Mit solch gegebenen Faktoren hat die Volksschule zu rechnen. Wenn wir recht sehen, so darf ihre Arbeit sich nicht nur darauf beschränken, dem Volke elementarste, auf den grundlegenden Gegenständen aufgebaute Bildung zu vermitteln, sie muß vielmehr die Strömungen im Volksleben aufgreifen und sie in das Beet hinüberlenken zu suchen, daß die fließenden Wasser in das Sammelbecken der nationalen Gesundung und des nationalen Bestandes hinüberleitet. Die Volksschule soll eben eine Schule sein, in der auf die Richtung des Volkslebens bestimmender Einfluß genommen werden soll. Es kann ihr deshalb nicht gleichgiltig bleiben, in welcher Art sich die durch ihre Hände gegangenen Generationen den großen und kleinen Fragen der Zeit gegenüber verhalten, ihr ganzes Herz muß immer von neuem durch den Gedanken bewegt werden, ob das geistige Leben der Volksgesamtheit im Zusammenhang mit dem Erbe der Väter steht. Es kann eben keine Mutter von dem Schicksal ihrer Tochter unberührt bleiben!

Aus diesen Gründen heraus ist denn auch der Unterricht in weiblicher Handarbeit eine Frage von weitgehender Bedeutung. Es ist allerdings ein niederdrückendes Gefühl sich sagen zu müssen, daß die Beschränktheit unserer Mittel, mit anderen Worten gesagt, die Miserabilität unserer Daseinsbedingungen es verschuldet haben, daß dieser wichtigen und nach verschiedenen Seiten hin bedeutsamen Frage des weiblichen Handarbeitsunterrichtes eine genügende Aufmerksamkeit nicht geschenkt werden konnte. Wir aber meinen,

daß materielle Beschränktheit über die Lebensfähigkeit und Daseinsberechtigung einer pädagogischen Aufgabe nicht zu entscheiden vermag, denn die Notwendigkeit einer solchen Aufgabe hängt einerseits von dem Bedürfnis, andernteils von dem erzieherisch wertvollen Ziel ab. Und wer wollte nun leugnen, daß Beides vorhanden sei? Wir müssen uns in allen Kreisen der mit der Volksschule im Zusammenhang stehenden Arbeiter mit dem Gedanken vertraut machen, daß dem weiblichen Handarbeitsunterricht gerade in der Volksschule der gebührende Platz eingeräumt werde.

Es ist damit nun nicht gemeint, daß der Lehrer mit Stickschneidern und Strickstrumpf den Unterricht selbst in die Hand zu nehmen hat, sondern es sollen hier nur die Gesichtspunkte geltend gemacht werden, die geeignet sind, für diese Frage das nötige Interesse zu erwecken. Natürlich kann der weibliche Handarbeitsunterricht nur dort erteilt werden, wo man die entsprechenden Lehrkräfte besitzt. Und da trifft es sich glücklich, daß diejenigen Ergänzanstalten, die über weibliche Lehrkräfte verfügen, in den Personen ihrer Lehrerinnen auch die geeigneten Darbieterrinnen des weiblichen Handarbeitsunterrichtes besitzen.

Bevor in der Lehrwelt der Gedanke auftauchte, den weiblichen Handarbeitsunterricht zu einem Lehrgegenstand zu machen, lag die Sache so, daß der weibliche Handarbeitsunterricht naturgemäß zunächst immerhalb der Familie erteilt wurde. Das Mädchen lernte von der Mutter oder sonst einem älteren Familienmitgliede. Daraus ist es erklärlich, warum dieser Unterricht Einzelunterricht sein mußte. Und auch später, als an verschiedenen Orten sogenannte Strickschulen ins Leben gerufen wurden, änderte sich nichts an diesem seinem Wesen. Erst als um das Jahr 1862 in Deutschland Stimmen laut wurden: Es müßten alle Schülerinnen auf derselben Stufe ein und dieselbe Art der Arbeit und ein und dieselbe Übung an solcher Arbeit haben, als es hieß die Lehrerin müsse die Belehrung an alle Schülerinnen richten, änderte sich der methodische Vorgang. Und schon seit geraumer Zeit ist man auch bei uns darüber einig, daß der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten, wie aller Schulunterricht, Klassenunterricht oder genauer gesagt, Abteilungs- oder Stufenunterricht sein müsse.

Es erhebt sich nun die Frage, worin die Ziele, worin die Methode des weiblichen Handarbeitsunterrichtes zu bestehen haben.

Als Zweck des Unterrichtes in den weiblichen Handarbeiten gilt: derselbe soll die Mädchen Vorbildern für einen guten Teil ihres häuslichen Berufes; durch ihn sollen dieselben die Befähigung erhalten, Arbeiten, wie sie in der Familie jeder Tag bringt, ausführen zu können und dadurch im allgemeinen zur Häuslichkeit, Arbeitsliebe, Sparsamkeit usw. erzogen werden. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts begnügte man sich damit, diesen rein praktischen Zweck zu erreichen. Heutzutage verlangt man von ihm, daß auch er seinen Teil beitrage zur allgemeinen Ausbildung der Schülerin, daß er fördernd einwirke, sowohl auf den Körper, als auch auf den Geist derselben und von ersterem hauptsächlich die Hand und das Auge, von letzterem das Denkvermögen, das Gefühlsvermögen, das Willensvermögen bilde. Bei einem Unterrichte, dem solche Ziele gesteckt werden, die bei einer richtigen Behandlung erreicht und gelöst werden können, wird man hinsichtlich seiner Wichtigkeit nicht im Zweifel sein. Wie bedeutend ist doch dieser Unterricht für das spätere Leben! Die Bedeutung und Wichtigkeit springt sofort in die Augen, wenn man sich eine Frau vorstellt, leider haben wir auch heute noch solche, die nicht einen Strumpf stricken und stopfen, nicht ein Hemd nähen und flicken, nicht jene, doch so nötigen Arbeiten leisten kann, die meist nur wenige Nadelstiche verlangen. In der Familie wird jeden Tag etwas zerrissen, und ist nicht sogleich die Frau mit der Nadel bei der Hand, so wird aus dem kleinen Schaden ein großer und es dauert nicht lange, so muß das zerrissene Kleidungsstück verworfen werden. Darum ist der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten ganz bedeutend und wichtig und soll derselbe seines großen praktischen und erziehlichen Nutzens wegen in den ländlichen Volksschulen mit allem Ernste und Fleiße betrieben werden.

Es ist nun klar, daß aus dem Ziele des Handarbeitsunterrichtes der ländlichen Volksschule all das hinwegfallen muß, wo für einerseits das Bauernmädchen und die Bauernfrau im späteren Leben keine Verwendung finden kann, andererseits, daß die Lust nicht an solchen Arbeiten geweckt werden darf, die geeignet sind

einem kostspieligen Luxus Tür und Tor zu öffnen. Daraus folgt nun die Notwendigkeit, komplizierte Stickerie, Brandmalerei, das Klöppeln und was dergleichen von den Stadtdamen betriebene Scheinkünfte mehr sind, von vornherein auszuschließen. Das ideale Ziel bleibt vielmehr die Wachrufung der Freude an den Handarbeiten, welche in der Gedankenwelt der Bauernkunst stehen, oder geeignet sind, Bedürfnisse des Alltages zu befriedigen. Ohne eine Spezialisierung des Lehrplanes versuchen zu wollen, so bezeichnen wir als in der Schule vorzunehmende und zu lehrende Arbeiten etwa folgende: Strick-, Stopf-, Näh-, Flick-, Stick- und Strohflechtarbeiten. Es handelt sich nun darum, ob sich der Unterricht auf alle diese Arbeiten erstrecken darf. Wohl nicht, denn in keiner Volksschule können alle diese Arbeiten den Kindern so gelehrt werden, daß das Ziel erreicht werden kann. Da gilt es denn eine Auswahl zu treffen, je nach Art und Leistungsfähigkeit der betreffenden Schule.

Wie geschieht nun eine rationelle Auswahl des Stoffes des Handarbeitsunterrichtes?

Die weiblichen Handarbeiten lassen sich in solche einteilen, die ein wirkliches Bedürfnis des Lebens befriedigen und in solche, die nur einer feineren Geschmacksrichtung dienen. Es ist daher sehr einleuchtend, daß erstere vor der letzteren mit Rücksicht auf die Praxis des Lebens zu berücksichtigen ist. Denn was hülfte es den Mädchen und späteren Frauen, wenn sie die teure Zeit mit allerlei Luxusarbeiten zu vertändeln wüßten, während wunde Strümpfe ungeheilt bleiben, weil sie diese Art der Heilfunde nicht verstehen. Darum müssen wir als unbedingt notwendig für eine Frau die Fertigkeit bezeichnen, einen Strumpf stricken und stopfen, ein Hemd und das gesamte Kinderzeug zuschneiden, nähen und flicken zu können. Somit ist ersichtlich, daß zunächst die Erlangung all dieser Fertigkeiten sicher zu stellen ist, erst dann überlege man, ob sich noch etwas mehr tun läßt. Jedenfalls aber darf man nicht mehr Stoff auswählen, als sich unter den gegebenen Verhältnissen genügend behandeln läßt. Darum wähle man den Lehrstoff nach praktischen Rücksichten und auch nur soviel, als man genügend behandeln kann.

„Soll die Methode Erfolg haben, so muß ihr die nötige Zeit zur Verfügung stehen, anders ausgedrückt, es müssen dem weiblichen Handarbeitsunterricht bestimmte Stunden eingeräumt werden. Der Handarbeitsunterricht muß im Lehr- und Stundenplan seinen Platz finden. Die Schülerinnen der verschiedenen Altersstufen müssen in Klassen eingeteilt und jeder dieser Klassen soll ein bestimmter Lehr- und Übungsstoff, sowie schon gesagt, eine bestimmte Übungszeit zugewiesen werden, denn nur so kann die Zersplitterung der Lehrkraft verhindert und es der Lehrerin ermöglicht werden, sich mit dem einzelnen Kinde zu befassen. Sollen aber gerade die oben angegedeuteten Ziele auch erreicht werden, so muß der Handarbeitsunterricht in innigem Zusammenhange stehen mit dem Zeichenunterricht, ja es kann, um nicht zu sagen, es muß eine Verbindung beider Gegenstände, die im Grunde genommen ein Ziel haben, stattfinden. Der Grundsatz ist der, daß jene Handarbeiten, welche nicht nur rein praktischen Zwecken dienen, sondern zum Schmuck der Tracht beitragen, einen künstlerischen Gedanken verkörpern. Das Kind soll deshalb keine Handarbeit anfertigen, die nicht zuvor von ihm selbst nachgezeichnet worden ist.

Ein Hauptförderungsmittel zur gründlichen Erteilung des Handarbeitsunterrichtes auf der untersten Stufe ist ferner der Takt.

Bei der gründlichen Behandlung der zutreffenden Lehrgegenstände ist sodann auch die Veranschaulichung der Arbeit ein unerläßliches Förderungsmittel. Demzufolge muß jede neue Übung mit vergrößerten Werkzeugen und stärkerem Material vorgemacht, jede neue Arbeit durch Zeichnungen und Bilder zur Anschauung gebracht werden.

Ferner muß, um Sicherheit und Fertigkeit in der Ausführung der verschiedenen Handarbeiten zu erzielen, in den einzelnen Klassen gemeinsam und stufenmäßig gearbeitet werden, weshalb die Kinder verpflichtet sind, nur solches Material mitzubringen, welches dem jeweiligen Stufengang entspricht. Ebenso muß vor Beginn eines neuen Arbeitsfaches ein gewisser Grad von Sicherheit erreicht sein, ehe eine neue Übung in Angriff genommen wird; denn Fertigkeit und Gewandheit in der Ausführung können nur durch fortgesetzte Übung erreicht werden.“

Wichtig ist die Frage, wann, das heißt mit welchem Schuljahr der weibliche Handarbeitsunterricht seinen Anfang nehmen soll. — Wir meinen mit dem vierten Schuljahr.

Wie hat die Anordnung des nach den oben angeführten Grundsätzen ausgewählten Lehrstoffes zu geschehen? Es ist eine bekannte Tatsache, daß das Einfache, Leichte sich am ehesten begreifen und ausführen läßt. Darum wird der Stoff so angeordnet werden müssen, daß man vom Einfachen zum Zusammengesetzten, überhaupt vom Leichten zum Schweren fortschreitet. Welches nun die leichteste Handarbeit sei, ist wohl schwer zu entscheiden. Viele halten das Häckeln für leichter, weil das Kind nur mit einer Nadel zu arbeiten habe, während beim Stricken mindestens zwei, sehr bald aber fünf Nadeln nötig seien, die Meisten das Stricken, weil, wie leicht ersichtlich, genau genommen nur mit einer Nadel wirklich gearbeitet werde, während die andere die Arbeit halte. Nun darf aber die Befolgung des Grundsatzes: „Gehe vom Leichten zum Schweren!“ sich nicht so gestalten, daß erst die als leichter geltende Übung bis in ihre feinsten Spitzen verfolgt wird, ehe man die schweren anfängt. Das würde einem Fortschreiten vom Leichten zum Schweren schlecht entsprechen. Die Anordnung der Handarbeiten soll vielmehr so geschehen, daß aus allen in der betreffenden Schule zur unterrichtlichen Behandlung kommenden Zweigen derselben die leichtesten Übungen den ersten Kreis, die schwierigeren den zweiten, die schwierigsten den dritten bilden, daß das Fortschreiten in konzentrischen Kreisen geschieht.

Das Unterrichtsverfahren bestand bis zum Jahre 1862 sowohl in den Privat- als auch in den öffentlichen Schulen, in einem hastigen, mechanischen Vormachen und in einem gedankenlosen Nacharbeiten der einzelnen Übungen. Man war der Meinung, Übung allein müsse den Meister machen. Heute soll der weibliche Handarbeitsunterricht das Kind für das praktische Leben Vorbilden. Es soll Fertigkeiten lernen, die im Leben zur Verwendung gelangen. Weiter soll dieser Unterricht auf die Ausbildung des Körpers der Schülerin fördernd einwirken. Das geschieht, wenn die Lehrerin auf eine gerade, schöne Körperhaltung des Kindes achtet. In ganz vorzüglicher Weise aber können durch den Unterricht

in den weiblichen Handarbeiten zwei Körperteile ausgebildet werden, die Hand und das Auge. Es darf aber nicht vergessen werden, daß wie die Handarbeiten die Augen der Schülerin zu bilden, also zu bessern wohl geeignet sind, so bergen gerade sie auch eine große Gefahr für dieselben. Diese muß die Lehrerin auf alle Fälle abzuwenden suchen. Deshalb gestatte sie dem Kinde nie, das zu Arbeitende zu nahe an die Augen zu nehmen. Durch diesen Unterrichtszweig soll auch das Anschauungsvermögen der Kinder gebildet werden. In jedem Unterricht stellt man die Anforderung, daß er anschaulich betrieben werde. Es würde sich daher schlecht damit vertragen, wenn beim Handarbeitsunterricht die Lehrerin ihren Kindern einfach sagte: „Das und das wird so und so gemacht“. Alles was die Schülerinnen tun sollen, muß ihnen von der Lehrerin vorgemacht werden. Keine Maschen- und Stichtart darf von den Schülerinnen geübt werden, sie sei ihnen denn von der Lehrerin erst gezeigt. Weiter soll der in Rede stehende Unterricht das Gefühlsvermögen der Kinder im allgemeinen und im besondern das für Schönheit bilden. Es ist streng darauf zu achten, daß nicht auf Schaustücke hin unterrichtet werde, mit dem Ziel einer glänzenden Prüfung. Auch soll nichts in den Bereich des Unterrichts fallen, was nicht häuerlich ist. Den einzelnen Arbeiten hat eine Besprechung durch die Lehrerin voraus zu gehen. Besonders wichtig ist auch, daß die Wichtigkeit eines soliden Materials immer wieder betont wird. Jede Arbeit ist nach der Besprechung von der Lehrerin genau zu demonstrieren.*)

Wenn der Handarbeitsunterricht in dieser Art betrieben wird, so wird er auch seinen Nutzen bringen, zunächst den praktischen Nutzen. Wir haben im Sachsendorf noch immer keine Hausindustrie, noch immer geht viel Geld für Dinge aus dem Bauernhause hinaus, die die Bauersfrau selbst erzeugen könnte. Bäuerliche Stickereien stehen hoch im Preis und erfreuen sich starker Nachfrage. Tischtücher, Vorhänge mit altfächsischen Motiven dürften mit Leichtigkeit ihre Käufer finden. In solchen Zielen liegt immer große volkswirtschaftliche Bedeutung, die man nicht zu überschätzen

*) Vgl. Anleitung zur methodischen Erteilung eines gründlichen Handarbeits-Unterrichtes in der Volksschule. Herausgegeben vom Erziehungs-Institut Gießen. Stuttgart 1898.

braucht, um ihre Wichtigkeit einzusehen. Weit größer aber ist die ideale Seite der Bestrebungen den weiblichen Handarbeitsunterricht auch auf dem Lande einzubürgern. Weiblicher Handarbeitsunterricht auf der Grundlage altstädtischer Bauernkunst ist Pflege des Volkstums an einem Punkte, der den weiblichen Interessen nahe liegt. Wenn nun dieser Gedanke in diesen Bestrebungen nicht außer Acht gelassen wird, so ist auch der weibliche Handarbeitsunterricht eines jener Mittel, die der lebendigen Arbeit der Volksschule nur förderlich und dienlich sein können. Wir müssen uns stets vor Augen halten, daß in einer Zeit, die unserem Volksganzen schwere Gefahren bringt, kein Mittel unversucht bleiben darf, das den allgemeinen Zielen der Volksschule beigelegt, die Verwirklichung der Aufgaben mitermöglicht, die dem Ganzen Segen bringen!

Thesen:

1. Der weibliche Handarbeitsunterricht ist geeignet, praktische und ideale Ziele zu verwirklichen.
2. Er ist ein vorzügliches Mittel, den Sinn für den Wert und die Schönheit altstädtischer Bauernkunst zu wecken.
3. Er soll bei richtigem Betriebe dem Luxus und der Geschmacklosigkeit auf unsern Dörfern einen Niegel vorschieben.
4. Durch ihn können die Wege für eine bescheidene Hausindustrie gebahnt werden.
5. Es muß dem Handarbeitsunterricht allseitiger Eingang in die ländlichen Volksschulen verschafft werden.

V. Praktische Bemerkungen zum weiblichen Handarbeitsunterricht.

Von Arbeitslehrerin Marie Wollmann.

Bei dem zur Zeit auf allen Gebieten der Kunst fühlbaren Bestreben, das dem Menschen angeborene Schönheitsbedürfnis in geklärte Bahnen zu lenken, wird auch der weiblichen Hausindustrie mehr Aufmerksamkeit zugewendet, als das in den letzten Jahren der Fall gewesen ist. Und der Handarbeitsunterricht, das Aschenbrödel der Unterrichtsgegenstände ist wenigstens momentan soweit

mit im Vordergrund, als auch der Handarbeitslehrerin das Wort gegeben wurde.

Ich habe dasselbe umso lieber ergriffen, als ich seit lange schon gewünscht habe, ein Glaubensbekenntnis von meinem Empfinden den Schöpfungen der Frauenarbeit gegenüber und über die Zweckmäßigkeit unseres Handarbeitsunterrichtes nach dem heutigen Lehrplane abzulegen.

Die Aufgabe unseres Handarbeitsunterrichtes sah man nicht nur in der Zeit, da meine selige Großmutter denselben in Schaffsburg leitete, sondern auch heute sieht man sie noch darin, daß er praktischen Zwecken diene.

Um falschem Verdachte nicht ausgesetzt zu sein, sage ich hier gleich, daß ich in erster Linie auch diese Forderung an ihn stelle.

Ich bitte mir indessen zu gestatten, die praktische Seite einzelner uns vom Lehrplane vorgeschriebener Gegenstände zu beleuchten und ich hoffe dann, daß die geehrten Anwesenden, ob sie der Sache nun mehr oder weniger Verständnis entgegenbringen, begreifen werden, aus welchen Gründen ich eine Reform unseres Handarbeitsunterrichtes für notwendig erachte.

Wir bringen in unseren Anstalten die ersten vier vollen Jahre fast nur über Häckeln und Stricken zu; im sechsten Schuljahre spürt das Stricken noch einmal in Gestalt eines obligaten Strumpfpaares, das Häckeln aber begleitet uns gespenstisch, allerdings nicht obligatorisch, bis in die letzte Klasse.

Dem Stricken räume ich unter allen Umständen Daseinsberechtigung ein; denn Dehnbarkeit und Geschmeidigkeit sind nicht zu unterschätzende Eigenschaften dieser Arbeitsart, wie ein gut gestrickter Strumpf genügend beweist; und dann steht die Handstrickerei an Dauerhaftigkeit weit über den Maschinenerzeugnissen — aber auch nur insoweit, als es sich um den Strumpf und etwa ein einfaches Kinderjäckchen handelt. Auf Musterstricken verwendete Zeit nenne ich vergeudet.

Dem Häckeln aber spreche ich jeden Anspruch auf praktischen und künstlerischen Wert ab, denn es gibt keinen einzigen Gebrauchsgegenstand, der in anderer Technik ausgeführt nicht zweckentsprechender wäre; ich denke dabei an die einzigen in unseren

Schulen angefertigten Dinge, denen noch einigermaßen der Schein des praktischen anhaftet, das Kinderjäckchen und Kinderhäubchen.

Kunstwert hat diese Arbeit indessen gar keinen und wo sie als Verzierung von Textilprodukten, wie Vorhängen, Wandbehängen, Decken usw. auftritt, kann sie dieselben häufig geradezu entwerten, denn sie ist eine Arbeit, die auf den Schein berechnet ist. Ihr einziger Vorzug ist, daß sie wenig Zeit und Mühe erfordert und das ist wohl auch die Ursache ihrer großen Beliebtheit, die mir das Vergnügen verschafft, sie alljährlich in ungeheuren Mengen (in unserem Wäschehäufse) verarbeiten lassen zu müssen und jedes Bestreben, sie mit Strunk und Stiel auszuwotten, scheitern läßt.

Was mich aber die Erfolglosigkeit dieses Bemühens am meisten bedauern läßt, ist, daß sich diese edle Kunst auch auf unsern Landgemeinden so weit eingebürgert hat, daß sie den kunstvollen, genähten Durchbruch zu verdrängen droht, wo sie ihn nicht schon verdrängt hat.

Wie viel vernünftiger wäre es daher, wenn wir schon in den vier Jahren der Elementarschule die Zeit darauf verwenden wollten, die Kinder mit der Nähnadel vertraut zu machen, mit jenem Werkzeuge, mit dem wir nicht bloß unsere sämtlichen Bekleidungsstücke, also praktische Arbeiten herstellen, sondern das allein uns auch ermöglicht, diejenigen Arbeiten in der Textilindustrie auszuführen, die auf künstlerischen Wert Anspruch haben.

Auf diese Weise könnten wir schon in den ersten Schuljahren nicht nur auf Entwicklung des Farben- und Formensinnes beim Kinde und auf seine Geschmacksbildung Einfluß nehmen, indem wir mittels einfacher Techniken entsprechend einfache Arbeiten auf grobfädigen Gewebe ausführen ließen, sondern wir würden die nun tatsächlich praktischen Gegenstände, das sind die vorgeschriebenen Wäschestücke, leichter und früher ausführen können, so daß auch diejenigen Kinder, die unsere Schulen vor Abschließung der letzten Klasse verlassen, in die Lage kämen, die notwendigsten Dinge für den Hausgebrauch machen zu lernen, die anderen aber fänden in den letzten Schuljahren Zeit auch für gediegene, kunstvollere Handarbeiten, die für den Hausbedarf zwar nicht unumgänglich notwendig sind, die aber doch so viel dazu beitragen, ein Heim zu verschönern.

Ich bin der Ansicht, daß die Arbeiten, die diesem Zwecke dienen und die man gemeinhin Luxusarbeiten nennt, damit, daß wir sie aus der Schule hinaus verweisen, nicht weniger gemacht werden, sondern nur schlechter.

Daß wir Kunstwerke in der Schule nicht schaffen werden, ist selbstverständlich, aber der Geschmack der Kinder könnte doch so weit entwickelt werden, daß sie keinen Gefallen fänden an all den nichtsnutzigen Dingen aus Peluche, Tuch, Holz, Leder, Stramm, die man mit Seide, Goldfäden, Applikationsstückchen bestickt, ausschneidet, preßt, brennt, bemalt und die zu nichts anderem da sind, als ein Heim zu entstellen und zu überfüllen, denn sie sind weder Kunst- noch Nutzgegenstände, derjenigen Gegenstände gar nicht zu gedenken, bei denen sich die Sucht „alles zu verwenden“ Luft macht.

Arme Handarbeit, daher wohl der Widerwille, den so mancher mit besserem Geschmack begabte ihr entgegenbringt!

Wie vielen Verirrungen auf dem Gebiete der Handarbeit könnte vorgebeugt werden, wenn die Kinder in der Schule schon belehrt würden, welchen Gesetzen sie bei Herstellung der Arbeiten zu folgen hätten.

Ich glaube, Dinge, wie der Bettvorleger aus Tuchstückchen in Gestalt eines ausgespannten Schmetterlinges mit dem armdicken Leib aus schwarzem Sammt in der Mitte und ausgebreiteten Fühlern aus starkem Draht mit Glasperlen bereicht, bei dem man sehr acht geben muß, nicht mit dem ungeschickten linken Fuß aufzustehen, wäre ungemacht, das Sofakissen mit dem Mohrenkopf, der neben den natürlichen Locken aus schwarzer Schafwolle auch noch ein Perlenhalsband trägt, auf den niemand sein Haupt legen kann, wäre ungestickt und die Tischdecke mit den Reliefrosen, auf die man nichts stellen kann, wäre ungehäckelt geblieben, wenn man in der Schule die Gesetze praktisch lehren könnte, die der schmückenden Handarbeit zugrunde liegen müssen und die wir in den Grundsatz zusammen fassen können, daß vor allem Zweck und Bestimmung des zu schaffenden Gegenstandes vor Augen zu halten sei, dem Material, das wir verarbeiten wollen, volle Rechnung getragen werde und man sich weislich in den Grenzen dessen bewege, was mit den gegebenen Mitteln zu erreichen ist.

Das plastische Ornament bei Textilprodukten kann im übrigen, Gottlob, schon als überstanden betrachtet werden; häufig genug aber begegen wir noch Schöpfungen, bei denen die Stickerei in das Gebiet der Malerei hinaufgreift. Sofakissen oder Teppiche mit allen möglichen naturalistischen Verzierungen, wie Blumen, Tieren, Landschaften sind nichts seltenes, sogar die menschliche Gestalt erscheint oft auf einem Gebrauchsgegenstand in Kreuz- oder Stielstichen ausgeführt. Der Verstoß ist ein zweifach großer. Fürs erste ist die Unzulänglichkeit des Materials und der Technik außer acht gelassen, denn wie wäre es möglich mit dem quadratischen Kreuzstich, mit dem nicht einmal eine Diagonale rein genäht werden kann oder dem Stielstich, der sich nur für Linienstickerei eignet, die Natur nachzuahmen und wie widerwärtig wirkt dann so ein mangelhaftes Machwerk.

Wenn wir uns aber dieselben auch mit dem denkbar feinsten Material und in der höchsten Kunst der Stickerei, in Nadelmalerei ausgeführt vorstellen, so können wir sie noch immer nicht geschmackvoll nennen, weil es doch allem Feingefühl widerstrebt, auf Tieren herumzutreten oder sich an einen Blumenstrauß oder -kranz zu lehnen.

Textilprodukte sollen wie Flächen behandelt werden, das Ornament soll einen Teil der Fläche selbst bilden und nicht den Eindruck hervorbringen, als läge irgend ein Gegenstand, ein lebendes Wesen, auch nur eine Blume wie zufällig hingeworfen darauf.

Die Aufgabe, die es im übrigen erfordert, in der Stickerei Ziele der Malerei zu erreichen, wird gewöhnlich unterschätzt. Es gehört zur Lösung solcher Aufgaben nicht bloß das Talent des Malers, sondern auch die höchste Fertigkeit der Hand, die nur durch große Übung erreicht werden kann, und dann gehen diese Ziele über den Rahmen dessen, was die Handarbeit in Schule und Haus gewöhnlich leisten kann, hinaus.

Aus dem Gefagten soll aber nicht hervorgehen, daß das Ornament etwa nur geometrische Formen enthalten soll, diese können auch der Natur entnommen sein; Blumen, Tiere, selbst die Menschengestalt kann als Stickereimotiv dienen, aber diese müssen erst in Kunstformen gebracht, dem Zwecke entsprechend dargestellt sein.

Die Art und Weise dieser Umgestaltung muß selbstverständlich der Technik angepaßt werden.

Nun läßt es sich nicht leugnen, daß uns die Modezeitungen mit Zeichnungen und Mustern für alle im Gebrauch stehenden Gewebe reichlich versehen und daß man im allgemeinen auch eine Besserung des Geschmacks gegenüber dem, was sie vor einigen Jahren boten, wahrnehmen kann, aber auch das läßt sich nicht leugnen, daß sie recht viel nicht Nachahmenswertes bieten. Und da sind es besonders diejenigen Arbeiten, die unter dem Namen „Leichte Stickerei“ so sehr zur Ausführung locken; aber infolge dessen auch so leicht zum Schlendern in der Arbeit führen.

Um indessen schöne und wirklich nachahmenswerte Muster für einfache und daher von jedem ausführbare und doch gediegene Arbeitsarten zu finden, dazu bedürfen wir keiner Modezeitungen.

Unsere sächsische Bauersfrau birgt in der Wäschekiste, die sie von der Großmutter geerbt hat, Muster von unvergänglicher Schönheit! Ich betone ausdrücklich, die sie geerbt hat, denn die Muster, die sich in den 70er, 80er Jahren als „neue Mode“ in unsere Gemeinden eingeschlichen haben: die geschmacklose Zusammenstellung von naturalistischen Blumen und Kränzen nach Typen aus der Jahrmarttbude in Kreuzstich ausgeführt, können selbstverständlich nicht damit gemeint werden.

Ich habe eine kleine Auswahl von Mustern, die mir zum Zwecke dieser Besprechung freundlichst zugeschickt wurden, mitgebracht und lege dieselben hier auf, wie ich sie ihrem Werte nach geordnet habe.

Die meisten meiner geehrten Zuhörer werden mir das Vergnügen nicht nachfühlen können, das ich beim Anblick einzelner dieser alten, schönen Sachen gehabt habe. Ein reizendes Güpchen in weißer und gelber Flachstickerei verrät den vornehmsten Geschmack und auch ein anderes in feiner weißer Durchbrucharbeit erzählt Ihnen allen leider nicht so viel, als es mir gesagt hat. Hier ist tatsächlich jede aus der Not gewordene Naht zur Tugend geworden, was ich bei den neueren Schöpfungen, wo der gehäckelte Einsatz die Verbindung zweier Breiten vermittelt, nicht sagen kann.

Der Kreuz- und Zopfstich an einigen Decken und Handtüchern, der Durchbruch und die Flachstickerei nach gezählten Fäden und nach freier Zeichnung sind einwandfreie Produkte der Frauenarbeit. Bei ihnen sind Grundstoff, Arbeitsfaden, Technik und Musternung durchaus im Einklang und dadurch stehen sie über jeder Mode und werden einen geläuterten Geschmack immer befriedigen.

Selbst die Anordnung und Verwendung des Spruches könnten wir an diesen Decken lernen. Wie ganz anders wirkt derselbe hier, dem reichen Ornament untergeordnet, gleichsam als der Ausdruck dessen, was die Stickerin bei der Arbeit beschäftigte, als auf den weißen Warnungstafeln unserer Wohnzimmer und Küchen, wo oft die Decke oder der Streifen um eines nichtssagenden Reimes willen da ist.

Wenn ich in bezug auf den Handarbeitsunterricht auf dem Lande eine Ansicht äußern darf, so wäre es die, diese Volkskunst schon in der Schule zu pflegen, und Aufgabe der Lehrerin müßte es sein, dieselbe vor fremdartigem und neuem sowohl in bezug auf Ornament, wie Material und Technik zu bewahren, wenn sie gut und vorbildlich bleiben soll.

Wie viel Neuerungen verderben können und leider verdorben haben, beweist am augenfälligsten eine in der neuesten Zeit gefertigte Schürze aus Meeburg. Wir erkennen wohl das reizende Muster vom erwähnten Güpchen, aber Material und Farbe haben es völlig wertlos gemacht. Es scheint unglaublich, daß diese beiden Stücke in derselben Gemeinde geschaffen wurden, und man denkt bei der Schürze unwillkürlich an das Zelt außerhalb derselben.

Wie schade, daß nicht für alle diese Geschmacksverirrungen der erste Wajchtag so als Hand der Nemesis auftreten kann, die Vernunft müßte zum bewährten Verfahren zurückführen.

Ich habe bei Gelegenheit der Ausstellung von Frauenarbeiten in einer unserer Nachbargemeinden mich des Gefühls der Wehmut und des Widerwillens nicht erwehren können beim Anblick all der Äußerungen modischen Einflusses auf Bekleidungsstücken, Bettüberzügen und Wandbekleidungen. Webereien, bei denen statt dem

echtfärbigen roten, schwarzen oder gelben Garn Abfallseide und unechter Goldfaden verwendet war; die leidige Häckelei als Einsatz und Kante statt dem genähten Durchbruch in Überfülle; farbige Seidenstickerei auf Häubchen und Bändern (Fliefschen). Papierblumen waren wohl nicht ausgestellt; daß diese Kunst aber auch auf der Gemeinde gepflegt wird, habe ich bei anderen Gelegenheiten zu erfahren das Vergnügen gehabt.

Es ließe sich zu dieser Sache noch manches sagen, aber vielleicht habe ich bis jetzt schon die Geduld der geehrten Zuhörer mit dem ungewohnten Thema zu lange in Anspruch genommen. Entschuldigung dafür sei die Liebe zu meinem Fach. Ich bin weit davon, die Beschäftigung in demselben für ein großes Ding im großen Weltgetriebe zu halten, aber die vielen Stunden reinen Vergnügens, die mir das Schaffen gewährt, die Stille, seine natürliche Begleiterin, die den Blick nach innen kehrt und schließlich die Erkenntnis, daß kein anderer Unterrichtsgegenstand so reichlich Gelegenheit bietet, in der Frau Eigenschaften zu entfalten, die im praktischen Leben nicht zu entbehren sind und die ihr immerwährende Gelegenheit geben, das Leben ihrer Familie freundlich zu gestalten, haben mich die Handarbeit lieben und schätzen gelehrt.

Dieser Unterrichtszweig bietet außerdem nicht in letzter Reihe dem Kinde Gelegenheit zu selbständigem Schaffen, und wenn dahin gestrebt wird, daß das, was es schafft, schön, echt und gut sei, so ist er gewiß auch bei Erziehung des ästhetischen Gefühls und des Charakters nicht ohne Bedeutung.

VI. Das künstlerische Sehen.

Von Professor Fritz Reizenberger.

Vor mehr als 100 Jahren erschien eine in letzter Zeit oft zitierte Schrift von Garve „Betrachtung einiger Verschiedenheiten in den Werken der ältesten und neueren Schriftsteller“, in der sich folgende Stelle findet: „Wir werden von Kindheit an erst durch unsere Erziehung, dann durch unsere Lebensart und Geschäfte von dem Anblicke der Natur abgehalten; und vieles also von dem,

was wir durch unsere eigenen Augen kennen lernen könnten, müssen wir erst von unseren Lehrern und aus Büchern erfahren.

Nur gelegentlich, nur auf Augenblicke werden unsere Menschen in das freie Feld hinausgeführt und dann sind sie gemeiniglich schon ermüdet und zerstreut, oder ihr Kopf ist schon mit so viel kleinem Eigenen, mit dem Entwurfe so vieler Vergnügungen, mit so viel selbst gemachten Ideen und Begierden angefüllt, die das eingeschränkte bürgerliche und häusliche Leben gibt, daß sie selten mehr lebhaft von dem gerührt werden, was sie sehen und hören, wofern es nicht neu und außerordentlich ist und ihre Aufmerksamkeit durch einen stärkeren Reiz an sich zieht, als der bloße schwache Eindruck auf die Sinne ist. — Wir betrachten also sehr wenig selbst. Viele Dinge geschehen täglich vor unseren Augen, aber sind nur wenige Schritte vor uns, die wir doch eher bemerken, als bis wir sie in Büchern haben.“

Im Allgemeinen werden diese Worte für unsere Verhältnisse dieselbe Geltung haben, wie für die reichsdeutschen von damals und heute. Trotz der größeren Berührungsfläche, die unser Leben noch mit der Natur besitzt, haben wir uns kaum ein intensiveres, engeres Verhältnis zur reichen Schönheit der freien Natur und damit auch zur Kunst erhalten. Schon Garve klagt darüber, daß seine Zeitgenossen das naive, sinnliche Sehen verlernt hätten und dieselbe Tonart geht auch durch alle modernen Kunsterziehungslehren. Wenn wir auch das kraße Urteil Schulze-Raumburgs, daß das Auge für unseren Durchschnittsgebildeten nur noch ein Organ zur geistigen Vermittelung von Gedrucktem und zur Verhütung des Anstoßens an Laternenpfähle auf der Straße sei, nicht vollinhaltlich unterschreiben möchten, so ist es doch leider nur zu wahr, daß uns das „künstlerische Sehen“ fast gänzlich abgeht, jenes auf Intensität beruhende Sehen, das die Voraussetzung jedes Kunstgenusses ist; es ist ein Abglanz desselben Sehens, das in höchster Vollendung jeder echte Künstler besitzt und beruht auf einem Auge, das alle Schönheitsformen des Lebens und der Natur in sich aufzunehmen fähig ist.

Wie weit wir tatsächlich von einem solchen Sehen entfernt sind, haben die einleitenden Worte anzudeuten versucht; es ist aber

auch beinahe jedem von uns selbst bewußt geworden, wenn er in einer der größeren Bildergalerien des In- oder Auslandes das zweifelhafte Vergnügen gehabt hat, Bilder zu betrachten. Wie stehen wir da hilflos all der Fülle von Schönheit gegenüber und wissen weder ein noch aus. Wie unsicher fühlen wir uns überhaupt allem gegenüber, was nur einigermaßen von dem uns geläufigen, hausbackenen ästhetischen Ideenkreis abweicht. Welche Gleichgültigkeit herrscht nicht unter uns über die Farben- und Lichterscheinungen, wie unentwickelt ist unser Farbensinn! Mit Recht betont Ludwig Volkmann in seinem sehr lesenswerten Büchlein über „die Erziehung zum Sehen“, daß uns das Gefühl, die äußere Form eines Dinges mache mit sein Wesen aus, ganz abhanden gekommen ist; wir betrachten beinahe alles nur unter dem Gesichtswinkel des Verstandes: wozu läßt sich ein Ding brauchen, wie schmeckt es &c. Nur selten erinnern wir uns daran, daß es auch vom Standpunkt des rein Formalen Beachtung verdient. Bezeichnend für den Mangel an scharfem Erfassen schon der alltäglichsten Dinge ist das oft angeführte Beispiel, daß wir von einer Person, mit der wir stunden-, ja tagelang verkehrt haben, nicht wissen, welche Augen- und Haarfarbe sie besitzt. Man mag sich noch soviel darauf zu gute halten, daß man in große „Gedanken vertieft, für solche Außerlichkeiten kein Auge habe, faktisch ist dieses Nichtwissen nichts anderes als ein Mangel an Sehen, eine Folge oberflächlicher Betrachtung. Die Glücklichen lassen sich zählen, die ein offenes Auge für das Malerische des Lebens auf der Gasse und in der Natur haben. Wie wenig echt und tief ist für gewöhnlich auch die in allen Tonarten gesäuelte Naturbegeisterung, das Entzücken über ein schönes Landschaftsbild. Man möge nur einmal versuchen, sich eine solche verhimmelte Landschaft mit ihren Reizen in das Gedächtnis zurückzuzaubern, da wird man finden, daß die gemachten Beobachtungen äußerst ungenau sind, daß man das Einfachste übersehen hat, daß man nicht weiß, was für Bäume rechts von einem gestanden, wie die Verteilung von Sonne und Schatten gewesen ist.

Es bedarf wohl keiner weiteren Beweise dafür, daß den meisten von uns „das künstlerische Sehen“ mangelt. Alle Er-

ziehung zur Kunst muß daher in erster Reihe eine Erziehung des Auges sein; hier wird man zu erst einzufehen haben und es wird sich ganz von selbst die Frage ergeben: wie ist es möglich, unser Auge wieder an ein intensives Sehen zu gewöhnen — an ein Sehen, das befruchtend auch auf die Seele und Hand wirkt und die Grundlage für eine weitere Entfaltung des künstlerischen Gesinnes bildet?*)

Die Möglichkeit einer Bildung des Auges, einer Erziehung zum Sehen und zum künstlerischen Empfinden kann nicht mehr in Frage gestellt werden, da wir wissen, daß der Trieb zur Kunst ebenso dem Menschen Autochthonen ist und schon bei dem Kinde ästhetische Triebe und Reize zum Kunstgenuß vorhanden sind. Es gibt kein Kind, das nicht schon im frühesten Alter seine Hände verhängend nach glänzenden und farbigen Gegenständen ausstreckt, das später nicht mit Freuden bunte Steine, Blumen und Schmetterlinge sammelt und farbige Bilder betrachtet. Schon im dritten Lebensjahre fängt es an, die einzelnen Farben von einander zu unterscheiden. Mit welchem Interesse pflegt es die Gegenstände zu betrachten! Wissen sie ihm doch alle so viel zu sagen, stecken sie ihm doch voll bewegten Lebens, voll Märchenpoesie. Das Kind sieht die Welt noch mit naiven unverbildeten Augen an — und daß es gar zu sehen versteht, zeigen uns seine ersten Zeichnerversuche. Bei aller selbstverständlichen Ungeschicklichkeit bringen sie auf Schritt und Tritt Beweise scharfer, genauer Beobachtung selbst in komplizierteren Fällen. Diese Fähigkeit zur sinnlichen Wahrnehmung gilt es, nicht verkommen zu lassen, sondern sie zu pflegen und weiter auszubilden. Wollen wir also das Kind in den sonnigen Garten der Kunst einführen, so müssen wir anknüpfen an das ge-

*) Bei der Art des behandelten Stoffes wird es nicht möglich sein, ein System aufzustellen; ich werde mich beschränken, Anregungen, Hinweise zu geben, wo praktisch eingegriffen werden kann. Ich habe dabei nicht an die Stadtjugend allein gedacht, sondern auch die ländliche Volksschule im Auge behalten. Wenn ja auch niemand so töricht sein wird, aus dem Bauern einen Künstler im Sehen erziehen zu wollen, so wird doch manches von dem Gesagten auch bei seiner Ausbildung im Sehen Anwendung finden müssen, um in ihm an Stelle der Gleichgültigkeit gegen Natur und Heimatkunst Liebe und Verständnis zu erwecken.

funde sinnliche Sehen und die künstlerischen Reize, die von Anfang an im Kindesherzen schlummern. Damit muß schon in den ersten Lebensjahren begonnen werden, in jener Zeit, in der sich in ihm der unbewußte Drang nach Kunst zuerst regt und wach wird. Man wird diese Bildung des Auges nicht durch irgendeine pedantische Methodenreiterei erreichen können, sondern durch freie, ungebundene Anleitung.

Da die Seele des Kindes alles durstig in sich aufnimmt, was ihr geboten wird, so bestände das Ideal jeder Erziehung zum Sehen darin, daß die gesamte Umgebung des Kindes vom ersten Momente angefangen in Kunst getaucht wäre, daß das Auge des Kindes von dem Zeitpunkte angefangen, wo es den Gegenständen seiner Umgebung größere Aufmerksamkeit widmet, nur in eine ästhetisch einwandfreie Atmosphäre hineinblicken könnte. Die Glücklichen sind aber gezählt, die in einer Umgebung aufwachsen, in der Einfachheit und Schlichtheit mit dem Gesetze der Schönheit in Harmonie gebracht sind. Der gute Geschmack, der das Kind im Elternhause umgibt, wirkt auf seine Entwicklung zum künstlerischen Sehen und Genießen nachhaltig das ganze Leben hindurch fort.

Von vornherein wird eine große Sorgfalt auf die Auswahl der künstlerischen Erzeugnisse gelegt werden müssen, mit denen das Kind zuerst und auf lange Zeit vertraut wird, auf die Auswahl des Spielzeuges und des Bilderbuches. Gerade das Bilderbuch spielt in unserer Frage eine bedeutende Rolle. Schon früh erwacht im Kinde das Interesse am Bild, zuerst an dem Inhalt, später auch an der Zeichnung, dem Kolorit u. Hier muß es von allem Anfang heißen: fort mit jedem faden, süßlichen Bilderschmuck! Wir können heute um denselben Preis schon viel Gutes bekommen. Unzurat ist es, farbig illustrierten Büchern den Vorzug zu geben. Sehr förderlich ist ein gemeinsames Betrachten der Bilderbücher von Kind und Eltern. Auf dem Kunstlerziehungstage von Dresden im Jahre 1901 sind nach dieser Richtung bemerkenswerte Winke gegeben worden. Kleine Kinder finden keinen Gefallen am flüchtigen Durchblättern eines Buches, sie nehmen sich immer von selbst geraume Zeit zum Betrachten jeder Einzelheit auf dem Bilde.

Diese Eigenschaft wird man dadurch unterstützen müssen, daß man nicht zu rasch von Bild zu Bild eilt, denn dadurch würde bloß Flüchtigkeit im Sehen anezogen werden. Auf die Fragen, die das Kind dabei stellt, muß eingegangen werden. Eine gute Übung ist es, wenn im Anschluß an die Betrachtung eines Bildes selbst Fragen gestellt werden über Anordnung und Farbe der Gegenstände, über Körperhaltung und Gesichtsausdruck der auf dem Bilde befindlichen Personen und wenn man solche Fragen von dem Kinde auch aus dem Gedächtnisse beantworten läßt. Zieht das Kind einen Farbenton auf dem Bilde in Zweifel (z. B. das Rot des Abendhimmels, das Grün der Wiese) so lasse man es in dem Buche der Natur selbst nachsehen und vergleichen. Man darf die Bedeutung des passend ausgewählten Bilderschmuckes — ob er sich im Buche oder an der Wand findet, ist hier gleichgiltig — durchaus nicht unterschätzen; in demselben Maße, als das Kind älter wird und sein ästhetisches Gesichtsfeld sich erweitert, wächst auch die Wirkung dieser Bilder als Kunstwerke. Sie sind für das Kind dasselbe, was für die Erwachsenen die größten künstlerischen Erzeugnisse bedeuten. Sie zeigen ihm einen Ausschnitt aus der Natur, wie ihn das bevorzugte Künstlerauge sieht mit dem Hervorheben aller wesentlichen Züge der Landschaft und des Lebens und machen das Kind dadurch aufmerksam auf manche Schönheit der Natur, an der es bis jetzt blinden Auges vorübergewandelt ist.

Wie das Kind durch die Kunst zu den Schönheiten der Natur geführt wird, so erschließt ihm umgekehrt der Genuß der Natur die Schönheit der Kunst. Mit der Einführung in die Beobachtung und den Genuß der Natur sind wir bei dem wichtigsten Kapitel unserer Ausführungen angelangt. Wie jede echte Kunst auf die Natur zurück geht, so muß sich auch jede Erziehung des Auges auf Naturbeobachtung aufbauen. „Nur das Auge, das die Natur hingebend beobachten gelernt hat, vermag sich dem Kunstwerk gegenüber selbständig zu behaupten“. (Lichtwark.) Wahre Naturbeobachtung wird in einem liebevollen Sichversenken in die Natur bestehen, wird keine Gefühlsduseleien und hohle Phrasendrescherei großziehen, aber Auge und Gemüt mit tiefem Inhalt erfüllen. Die Empfänglichkeit des Kindes für die Schönheit der

Natur tritt schon in frühen Jahren auf. Nur darf man unter Natur nicht gleich die ganze Landschaft verstehen wollen — für ihre Reize hat sich auch bei der Menschheit in ihrem Entwicklungsgange verhältnismäßig spät das Verständnis eingestellt — sondern die einzelnen Erscheinungsformen, wie Stein, Blatt, Blume, Käfer, Schmetterling und dgl. Sogar für einfache Beleuchtungseffekte zeigt das Kind schon in den ersten Lebensjahren Verständnis. So erinnere ich mich, wie ein 2—3 jähriges Mädchen bei dem Anblick eines im Mondlicht erglitzernden Flußes in die Worte ausbrach: Seht, der Mond tanzt auf dem Wasser! Auf jedem Spaziergange läßt sich die Natur in ihren Einzelformen beobachten und das innige Verhältnis, in dem das Kind zur Natur steht, unterstützt diese Betrachtungen bedeutend. Ziel dabei wird sein, das Kind zum eigenen Beobachten anzuleiten. Daher werden auch die bestgemeinten Gefühlsausbrüche von seiten des Erziehers unterbleiben müssen. Liebe und Lust an der Sache bei dem Erzieher, wirkt von selber befruchtend auch auf das Sehen des Kindes ein. Das Kind möge selbst sehen lernen, es möge lernen, alle, auch die unscheinbarsten Dinge, genau ins Auge zu fassen, damit ein klares Erinnerungsbild daran in seiner Seele haften bleibe, denn ohne diese Erinnerungsbilder wird es nie ein Kunstprodukt genießen und verstehen können. Und gerade zuerst die unscheinbarsten Dinge, ein bunter Stein, ein grünes Blatt, ein bescheidenes Blümchen, ein schimmernder Käfer eignen sich am besten, nach Farbe und Form betrachtet zu werden. Man kann mehrere gleichnamige Gegenstände, ein Eichen- und Lindenblatt z. B. mit einander vergleichen, die Unterschiede herausfinden, beide vielleicht zu Hause auch aus dem Gedächtnis nachzeichnen lassen und Fehlerhaftes verbessern. Je erwachsener das Kind ist, umso mannigfaltiger ist das Beobachtungsmaterial; man wird im Laufe der Zeit auch auf die Beleuchtungsunterschiede, die Farbe des Schattens, der Wolken usw. hinweisen können. Man wird auf die Veränderung der Farbe durch das Licht, auf die verschiedene Wirkung eines Gegenstandes, je nachdem er von vorne oder rückwärts, von rechts oder links beleuchtet wird, aufmerksam machen müssen. Wie gerade die Beleuchtungsdifferenzen die Farbe und das Aussehen des Dinges verändern, hat der

Franzose Monet an einem schönen Beispiele gezeigt: er malte zwei Getreideschober in 15 Bildern, bald in Abendbeleuchtung, bald am Morgen und zu Mittag, dann im Winter und im Frühling, immer sind es dieselben und doch wieder andere, verändert in der verschiedenen Beleuchtung und Atmosphäre.

Die immense Bedeutung der Blumenpflege für die Erziehung des Auges hat zum erstenmal wieder Alfred Lichtwark in seiner „Erziehung des Farbensinnes“ hervorgehoben. „Die ästhetische Betrachtung der Blume wirkt wie ein erfrischendes und kräftigendes Bad auf das verbildete oder ungebildete Auge. In der Erziehung der Jugend müßte die Einführung in die künstlerische Verwendung des Blumenschmuckes eine feste Einrichtung sein und zwar nicht nur bei den Mädchen“.

Den Schlußstein bei der Betrachtung der Natur bildet die heimische Landschaft mit ihren Türmen und Kirchen, ihren Bergen und Wäldern, wobei die Einzelerrscheinungen zu einem Gesamtbilde vereinigt werden. Dabei könnte auch hier, wie auf so vielen anderen Gebieten Goethe unser Meister und Erzieher sein. „Ein hemoofter Fels, ein Wasserfall hält meinen Blick so lange gefesselt, ich kenne ihn auswendig, seine Farben, Halbfarben und Widerscheine, alles stellt sich mir im Geiste dar, so oft ich nur will, alles kommt mir aus einer glücklichen Nachbildung ebenso lebhaft wieder entgegen“.

Im Zusammenhang damit möchte auch ich auf die ungeheure Steigerung des nationalen Gefühls hinweisen, die aus solcher Naturbetrachtung resultiert, wie dadurch naturgemäß die Liebe zur Heimat befestigt und verklärt werden muß. Aber auch das ethische Niveau unseres Volkes würde bedeutend gehoben werden. Wäre nicht schon viel erreicht, wenn durch das gemüthvolle Sichverensenken in die Tier- und Pflanzenwelt der Vandalismus gegen Haustiere und Bäume am Wegrand aus der Welt geschafft würde?

Haben wir — Erwachsene und Jugend — auf diese Weise gelernt unsere Augen ästhetisch richtig zu gebrauchen, so wird auch das Gewöhnlichste für uns einen besonderen Reiz und Zauber haben; wir werden finden, daß sich auch auf der Straße an den Dingen und Ereignissen des Alltags interessante Beobachtungen machen lassen. Bald wird uns klar werden, um wie viel heller

und schärfer unser Blick geworden ist; wir werden erkennen, daß die grasgrüne Wiese auf dem Bilde, das wir bisher geschmäht haben, tatsächlich so grün ist und der Schatten unter den Bäumen auch in der Natur so violett schimmert, wie er dort gemalt ist. Ein solches verschärftes Sehen wird eine förmliche Revolution in unseren ästhetischen Ansichten hervorrufen. Wir werden mit ganz anderen Augen in die schöne Welt schauen.

Inwieweit kann nun die Schule bei der Erziehung des Auges mitwirken? Im allgemeinen wird das Prinzip und der Weg, den wir einschlagen, so ziemlich der nämliche sein, wie außerhalb der Schule. Wir wollen an einem Idealbilde ausmessen, was die Schule alles auf diesem Gebiete leisten könnte. Ein Kind, das auf sonnigen Feldern Blumen gepflückt und Käfer beobachtet hat, das in einem Heim groß geworden ist, in dem Einfachheit und Natürlichkeit mit Schönheit gepaart herrschen, kommt in die Schule. Schon äußerlich sollte diese nun das, was das Kind zuhause gesehen und erlebt hat, weiter entwickeln. Schon durch ihr äußeres Kleid sollte die Schule also auf das Sehen des Kindes erzieherisch einwirken. Architektonisch sind unsere Schulen nun durchwegs schmucklos; sie besitzen aber meist in der Behandlung des Materials wenigstens Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit und wollen nicht mehr zeigen, als sie sind. Von der Ausstattung der Schulzimmer kann im beschränkten Maße dasselbe gefordert werden, was für das Wohnzimmer gilt: geschmackvolle, solide Einfachheit, peinliche Sauberkeit und Farbenfreudigkeit. Letzterer würde wesentlich aufgeholfen werden, wenn die blaulich-weiße Wandübertünchung durch eine farbige ersetzt würde; unsere modernen Klassenzimmer — ich denke an die Schäßburger Schulanstalten — mit ihren zahlreichen und großen Fenstern vertrügen einen farbenfreudigeren Ton in dem Anstrich ganz gut. Gegen eine farbige Tünchung der Gänge aber käme kein anderer Grund in Betracht als höchstens der Kostenpunkt. Der spricht freilich bei uns ein schwerwiegendes Wort und so wird auch die Anschaffung eines passenden Wandschmuckes für viele Schulzimmer und Korridore einstweilen ein frommer Wunsch bleiben. Aber gerade dieser Wandschmuck könnte die Kinder an eine sachgemäße Betrachtung von Kunstwerken gewöhnen. Als

Wegweiser könnte dabei Lichtwarfs „Übung in der Betrachtung von Kunstwerken“ dienen.*)

Nie sollte sich die Schule eine sich ergebende Gelegenheit, zum intensiven Sehen anzuleiten, entgehen lassen. Schon der Anfangsunterricht könnte nach dieser Richtung reicher ausgestaltet werden, wenn man die Schüler mehr zum Nachschaffen erzieht, wenn man dem Drange des Kindes zu zeichnen und zu formen mehr Rechnung tragen würde. Diejenigen Lehrer, die sich für diese Frage näher interessieren, möchte ich auf das Werkchen des Würzburger Lehrers Schreiber: „Gebet dem Kinde was des Kindes ist“ aufmerksam machen. Zur Pflege des Sehens bietet sich schon in der ersten Klasse reichlich Gelegenheit im Anschluß an die Märchen. Bevor das Bild des betreffenden Märchens aufgehängt wird, soll dieses selbst schon besprochen worden sein, damit die Darstellung auf dem Bilde den Kindern bekannt ist. Diese können sich dann darüber mit dem Lehrer in der ungewungensten Weise unterhalten, wie sie es zuhause mit der Mutter zu tun gewohnt sind. Die Kinder sollen reden und nicht der Lehrer, der erst zum Schluß die Bemerkungen der Kinder ergänzen und erweitern kann. Dieselbe Möglichkeit, das Anschauungsvermögen zu entwickeln, ergibt sich überall dort, wo Bilder und Naturobjekte in dem Unterricht verwendet werden; sie ergibt sich im Anschluß an den Religions- und Geschichtsunterricht gerade so, wie im Anschluß an den deutschen Unterricht und die Realien, an die Heimatskunde und den Handfertigkeitsunterricht. Und wenn auch ein großer Teil des für die meisten Fächer zur Verfügung stehenden Bildermaterials in künstlerischer Beziehung auf einer sehr tiefen Stufe steht, so hat die Benützung desselben in dem Unterricht wenigstens — von der

*) Als einen gewissen Nachteil aller dieser uns zugänglichen Wandbilder, mögen sie noch so gut sein, empfinde ich es freilich, daß in ihnen eben nicht unsere heimische Landschaft dargestellt wird. Viel tiefer und inniger könnte ein Bild auf unsere Kinder wirken, das Motive der Landschaft und des Lebens der Heimat behandelt, als eine einsame Weide in der Eifel oder ein niederfächsisches Dorf — obgleich ja auch dieses wieder manchen Vorteil mit sich bringt, da das Unbekannte und Fernliegende einen lebhaften Eindruck auf das Kinderauge macht und Vergleiche mit heimischer Landschaft und heimischem Leben sich von selbst ergeben.

Übermittlung von Kenntnissen ganz abgesehen — den Vorteil, daß sie die Kinder lehrt, die Augen aufzumachen und selbst zu sehen. Sehr viel kann auch der deutsche Unterricht tun, wenn z. B. bei der Abfassung des deutschen Aufsatzes gehöriges Gewicht auf gute Beobachtung gelegt wird. Kann doch der deutsche Aufsatz eine Unmenge von Dingen der Wirklichkeit behandeln: Pflanzen, Tiere, Felsen, Kirchen, Burgen usw. Hat man Schüler vor sich, die im Sehen schon etwas geübter sind, so kann man auch ein Landschaftsbild im Herbst- oder im Frühlingskleid nach eigener Beobachtung beschreiben lassen. Jedoch wird es sich empfehlen, das Anschauungsvermögen der Kinder durch früheres Vorzeigen eines verwandten Bildes, das die charakteristischen Züge hervorhebt, entsprechend für die eigene Beobachtung vorzubereiten. Die meiste Bereicherung wird die Ausbildung des Sehens in dem naturwissenschaftlichen Unterricht und im Zeichnen erfahren. Wenn man auch nicht, wie Lichtwark es vorschlägt, alle Familien der Vögel, Insekten zc. auf ihre Leittfarbe hin untersuchen wird, so wird man doch wünschen müssen, daß das ästhetische Moment bei der Behandlung von Lebewesen und Naturformen mehr in den Vordergrund tritt, als dies bisher geschieht. „Es ist nicht zu erkennen, weshalb bei der Besprechung eines Vogels, eines Insektes, einer Blume nicht auch das Gefühl für die Schönheit geweckt werden sollte. Dabei bedarf es keiner langen Auseinandersetzung, ein Wort, ein Hinweis genügen, um ein Leben reicher zu machen. Und schließlich gehört das künstlerische Wesen des Farbenkleides beim Insekt, beim Vogel, bei der Blume doch ebenfogat zum Charakter wie überhaupt die Tatsache der Farbigeit.“

Ganz unvergleichliche Mittel zur Einführung in das künstlerische Sehen gewährt das Zeichnen. Wir haben schon einigemal darauf aufmerksam gemacht, wie das Sehen durch ein Nachzeichnen aus dem Gedächtnis wesentlich unterstützt wird. Erst wenn wir daran gehen, einen Gegenstand zu zeichnen, merken wir, wie lückenhaft unsere Beobachtung gewesen ist, wie viel wir noch an ihr forrrieren müssen. Erst durch das bei dem Zeichnen selbstverständliche, vielfache und scharfe Betrachten eines Gegenstandes erhalten wir von ihm ein klares, genaues Erinnerungsbild.

Wenn man die Jugend daran gewöhnt hat, die Dinge und Menschen ihrer Umgebung genau und scharf zu beobachten, dann ist sie zu wirklichem Kunstgenuß reif geworden und hat den Schlüssel zum Buche der Kunst in der Hand, das für sovielen Menschen von heute noch mit sieben Siegeln verschlossen ist.

Lassen Sie mich mit den Worten Otto Felds*) meinen Vortrag schließen: „Wir wünschen, wir fordern solchen Kunstgenuß für die Jugend. Die Herzen der Kinder wollen wir damit erobern. Fröhliche Menschen sollen durch die Welt wandern, die mit hellem Auge um sich schauen und neben des Lebens Ernst auch des Lebens Schönheit zu würdigen wissen, ein gesundes Geschlecht, das heimisch ist in der Welt, in der es lebt, ein Geschlecht, das nicht aus Büchern nur und überliefertem Wissen ein Weltbild sich konstruiert, sondern das in eigenen Wahrnehmungen Eindrücke zu sammeln weiß, die ihm behilflich sein sollen, auf sicherem Fundament allmählich eine eigene, selbstgewonnene Weltanschauung sich zu erbauen!“

VII. Die Verwendung des Modells im Zeichenunterricht.

Von Lehrer Vinzenz Brandt.

In einem früheren Vortrage erlaubte ich mir darauf hinzuweisen, welche hohe Bedeutung dem Zeichenunterrichte zukommt, wie sehr er geeignet erscheint, fördernd und veredelnd auf die Seele des Kindes einzuwirken. Er zwingt nicht allein zu aufmerksamer Betrachtung der Dinge, erzieht zu Sorgfalt und Genauigkeit, sondern erhält und kräftigt auch den ursprünglichsten und zugleich beglückenden Trieb in der Menschenbrust: Die Lust am Tun, am eigenen Suchen und Finden, am selbständigen Schaffen und Gestalten. All das aber gilt nur, wenn er auch richtig sehen lehrt, wenn er nicht allein an der Oberfläche der Dinge haftet, sondern auch in die Tiefe dringt und den an ihnen wirksamen Kräften volle Beachtung schenkt, kurz, wenn er nicht allein die Hand, sondern in gleichem Maße auch Kopf und Herz beschäftigt.

*) Vgl. Die Kunst im Leben des Kindes S. 38.

Mit dieser Umgrenzung seiner Aufgabe ist zugleich auch die Methodik gekennzeichnet, die er zu befolgen hat. Sie steht teilweise in scharfem Gegensatz zu der der alten Schule, die alles Heil vom gedankenlosen Nachbilden der Schülervorlage erwartet und damit Tod säte, wo sie Leben erzeugen wollte. Die Vorlage ist das Endergebnis fremder Erkenntnis, an dessen Zustandekommen die eigene Erfahrung keinen Teil hat; etwas Starres, Unveränderliches vermag sie weder dem Verstande noch der Phantasie eine neue Aufgabe zu stellen. Der Schüler braucht sich nicht mehr zu fragen: „Wie stelle ich den Gegenstand so dar, daß ihn jeder erkennen kann, wie verziere ich eine gegebene Fläche mit Blumen oder Ranken, daß sie einen wohlgefälligen Eindruck macht; die Vorlage zeigt ihm die Aufgabe schon gelöst, er braucht sie bloß abzuschreiben. Dieses die eigene Gedankenarbeit tötende Kopieren kann kein ursprüngliches Interesse am Unterricht, daher auch nicht Schaffenslust und Schaffensfreude wecken; was aber nicht durch das Tor des Herzens einzieht, kann auch für den Geist und das Leben nicht fruchtbringend wirken.

Wenn nun dem Schüler, um seine eigene Geistesarbeit nicht lahmzulegen, keine fertigen Studienblätter gegeben werden dürfen, so ist es klar, daß er von Anbeginn zur Quelle der Erkenntnis: zum Studium des Gegenstandes und zum Studium der Natur geführt werden muß. Das Zeichnen nach dem wirklichen Gegenstande hat beim Schulzeichenunterricht selbstverständlich mit mehr Schwierigkeiten zu kämpfen, als derjenige nach Vorlagen. Dem Auffuchen passender Modelle wird daher die größte Aufmerksamkeit zu widmen sein, denn von der glücklichen Auswahl derselben hängt der Erfolg des Unterrichtes ab. Es lassen sich hiebei nun etwa folgende allgemeine Grundsätze aufstellen:

1. Als Zeichenmodelle haben die Naturgegenstände selbst zu dienen, z. B. Blätter, Blüten, Früchte, Zweige und ganze Pflanzen, dann Schmetterlinge und andere Insekten, Kriechtiere, Vögel und Säugetiere. Alle Objekte, wenn möglich, in lebendem Zustande, wo nicht, in naturwahren Präparaten.

2. Als Zeichenmodelle sollen ferner in Verwendung kommen, jene Gegenstände aus der Umgebung des Kindes, die den Schülern

von Jugend auf vertraut sind z. B. Werkzeuge aller Art, dann Teller, Schüsseln, Schalen, Töpfe, Kannen, Krüge, Gläser usw. Ferner kunstgewerbliche Gegenstände, welche entweder Schöpfungen ganzer Zeitperioden oder einzelner hervorragender Meister sind. Diese müssen auch in der Vielfältigung aus dem ursprünglichen Material hergestellt sein, weil die Form nicht nur durch den Zweck, sondern auch durch den Stoff bedingt ist.

3. Alle künstlich hergestellten Modelle: Blumen aus Papier, Seide oder Stoff, künstliche Früchte, Pilze, Tiere, Verkleinerungen von Geräten, Häusern, Kirchen usw. sind zu verwerfen, denn der zeitgemäße Zeichenunterricht stellt sich die Aufgabe, die Kinder zum Verständnis für alles Echte und Wahre in der Kunst zu erziehen, weil nur das schön genannt werden kann, was echt im Stoff, wahr im Aufbau ist und seinem Zwecke vollkommen entspricht.

Geometrische Modelle — von vielen angefeindet — sind unentbehrlich. Sie werden, da sie besonders geeignet erscheinen, vom Konkreten zum Abstrakten eine Brücke zuschlagen, im Gedächtniszeichnen eine wichtige Rolle spielen und auch bei der Entwicklung der Grundformen des Ornamentzeichnens vorzügliche Dienste leisten. Freilich dürfen sie nicht jahrelang im Mittelpunkt des gesamten Zeichenunterrichtes stehen, sondern müssen von Zeit zu Zeit aus konkreten Beispielen abgeleitet werden.

Wurden im Voranstehenden die Modelle ihrer Natur nach eingeteilt, so läßt sich eine andere Einteilung nach der Art ihrer Verwendung im Unterrichte aufstellen und zwar in Flachmodelle und Raummodelle.

I. Das Flachmodell.

Mit dem Ausdruck Flachmodell werden alle jene verwendbaren Gegenstände bezeichnet, bei denen nur zwei Dimensionen vorherrschen, die dritte aber nicht zur Geltung kommt. Ihre Darstellung ist leichter und darum dem Körperzeichnen voranzustellen.

Der methodische Vorgang bei der Behandlung eines Modells kann in folgende Stufen zerlegt werden:

1. Darstellung des Gegenstandes aus der Erinnerung. Durch die vorausgehende Darstellung des Erinnerungsbildes wird dem

Lehrer Gelegenheit gegeben zu sehen, was ein Kind von dem darzustellenden Gegenstand weiß und wie weit seine Fähigkeit reicht, das Bild, welches es von dem Gegenstande im Geiste besitzt, graphisch darzustellen. Diese Wiedergabe wird ihm also wertvolle Fingerzeige darüber geben, was er mit der Vorführung des wirklichen Gegenstandes erreichen soll. Es können entweder bei der Mehrzahl der Schüler die Hauptverhältnisse des Gegenstandes mißrathen oder die Einzelheiten in unrichtiger Weise aneinander gefügt sein. Deshalb folgt nun als zweite Stufe: Die Vorführung des wirklichen Gegenstandes zu dem Zwecke, das zuerst geschaffene Erinnerungsbild mit dem wirklichen Gegenstand zu vergleichen und dadurch das Auge des Zöglings zu schulen. Diese Schulung kann auf den unteren Stufen durch das Abschätzen der Hauptverhältnisse mit Zuhilfenahme des Zeichenstiftes in wirksamer Weise unterstützt werden. Das Bisieren erfolgt nur in lotrechter und wagrechter Richtung. Richtiges Bisieren ist nicht leicht und nimmt die Geduld und Aufmerksamkeit des Lehrers sehr in Anspruch.

3. Stufe: Die Darstellung des wirklichen Gegenstandes.

4. Stufe: Nachbildung des wirklichen Gegenstandes aus dem Gedächtnis.

5. Stufe: Schulung der Phantasie. Das kann der Hauptsache nach auf zweifache Weise geschehen. Erstens: man läßt den Gegenstand in anderer Stellung zeichnen, auch einen ähnlichen Gegenstand erfinden; zweitens: man verwertet den Gegenstand in der Abstraktion seiner geometrischen Grundform für das schmückende oder ornamentale Zeichen.

Die Flächenmodelle zerfallen in zwei große Gruppen, in gegenständliche und Naturflachmodelle. Die ersteren können eingeteilt werden in eckige und runde Formen; zu den runden Formen gehören die Kreislinien, Ellipse, Cifform, Spirale, Schneckenlinien usw. Alle diese Formen sind an Gegenständen aufzusuchen, fleißig zu üben und dann zu ornamentalen Mustern zusammenzustellen. Selbstverständlich müssen alle Ornamente freie Erfindung der Schüler sein. Um ihre Phantasie anzuregen und zu unterstützen empfiehlt sich hiebei folgender Vorgang: Die zu verwendenden Formen werden zuerst aus farbigem Papier ausgeschnitten und dann

auf einem Karton frei geordnet, worauf die graphische Darstellung erfolgt.

Die zweite große Gruppe der zweidimensionalen Modelle bilden die Naturflachmodelle. Sie können sowohl dem Pflanzen, als auch dem Tierreiche entnommen werden. Die flachen Formen, die uns das Pflanzenreich bietet sind vorwiegend Blätter; Zweige, Blüten und Früchte sind mit wenigen Ausnahmen als Flächenmodelle nicht zu verwenden.

Es herrscht heute noch vielfach die Ansicht, daß die ersten Form- und Farberöffnungen ebenso gut wie nach Pflanzenblättern nach gemalten Vorlagen gemacht werden könnten, daß die letzteren im Gegenteil besser geeignet wären, weil an der Vorlage die verwirrenden Einzelheiten, die beim Naturgegenstande immer auftreten, leicht vermieden werden können. Man vergißt dabei, daß der Naturgegenstand in anderer, unendlich reicherer Beziehung zum Seelenleben des Kindes steht, als die arme, nichtsagende Nachahmung. Was wird z. B. durch das Anschauen des lebendigen Blattes für die Erziehung des Auges gewonnen! Wie duftig und zart, wie erfrischend und belebend wirkt die Farbe des grünen Blattes, verschieden nach der Art der Pflanze, verschieden nach der Jahreszeit. Ja, selbst das getrocknete Blatt wird das Auge und den Geist unendlich mehr bilden helfen, als die Vorlage, weil es über den innern organischen Zusammenhang zwischen Zweig und Blattstiel, zwischen Stiel und Fläche, zwischen Rippen und Hauptform, zwischen Geäder und Randbildung des Blattes in untrüglicher Weise unterrichtet.

Wenn man das Studium des Pflanzenblattes in die wärmere Jahreszeit verlegt, so können frische Blätter in der Stadt und auf dem Lande leicht beschafft werden. Will man sich jedoch von der Jahreszeit unabhängig machen, so wird es notwendig sein, das Pflanzenblatt zu pressen und gleichmäßig auf weißen Karton aufzuziehen.

Man wähle für den ersten Unterricht einfache, ganzrandige und ungeteilte Formen, schreite dann zu wenig geteilten, gefiederten und gelappten Blättern weiter und schließe mit mehrfach geteilten, handförmigen und mehrfach gefiederten Blättern.

Für die elementarunterrichtliche Behandlung ist es unumgänglich notwendig, daß soviel gleichartige Blätter vorhanden sind, als Schüler, damit jeder sein eigenes Exemplar bekommt; zum mindesten sollen die ausgeteilten Blätter nicht zu verschiedenartig in Form und Farbe sein, weil dadurch ein Fortschritt vom Leichterem zum Schwierigen unmöglich wird und der Massenunterricht, der immer das Ideal des allgemein bildenden Unterrichtes bleiben wird, allzufrüh in Einzelunterricht sich auflöst. Will man sich also eine Sammlung gepresster Pflanzen anlegen, so empfiehlt es sich, sich auf wenige Formen zu beschränken, jede Form jedoch in der nötigen Anzahl von Exemplaren anzuschaffen.

Was nun den methodischen Stufengang bei Behandlung des Blattes anbelangt, so wird er sich im allgemeinen dem für das gegenständliche Flachmodell aufgestellten anschließen. Also: 1. Darstellung aus der Erinnerung. 2. Vorführen und Besprechen der Naturform. 3. Wiedergabe des Modells.

Man begnüge sich anfangs mit der Silhouette des Blattes in verschiedener Lage, lasse erst auf einer zweiten Stufe die Hauptrippen, dann die Nebenrippen betrachten, natürlich nur wenn sie gut wahrnehmbar, also für das Blatt charakteristisch sind. Erst auf den höheren Stufen schreite man zu einer genaueren Durchbildung des Blattes mit Berücksichtigung seiner Hauptfarbentöne.

4. Stufe: Wiederholung aus dem Gedächtnis, wobei die beiden Blatthälften gleich zu bilden, das Blatt also zu stilisieren ist.

5. Stufe: Verwendung der erlernten Formen für das schmückende Zeichnen.

Endlich wären als Flachmodelle noch Vogelfedern, Schmetterlinge und andere Insekten zu verwenden. Sie bilden eine unerschöpfliche Quelle namentlich für das Studium der Farben. Die methodische Behandlung hat nach den oben aufgestellten Grundsätzen zu erfolgen.

II. Das Raummodell.

Unter Raummodell versteht man alle dreidimensionalen Körper. Auch diese zerfallen in zwei große Gruppen, in gegenständliche und natürliche Raummodelle. Die ersteren wieder sind in eckige, runde und zusammengesetzte zu unterscheiden.

Nach der Größe und Art ihrer Aufstellung unterscheidet man Einzelgruppen und Massenmodelle. Einzelmodelle müssen so ausgewählt werden, daß sie bequem auf dem Zeichentisch aufgestellt und aus einer Entfernung von 75 cm. bis 1 m vollständig überblickt werden können.

Gruppenmodelle sind für mehrere Schüler berechnet und können in einer Entfernung von 2—3 m aufgestellt werden, müssen daher die doppelte und dreifache Größe der Einzelmodelle aufweisen. Massenmodelle endlich sollen genügend groß sein, um in allen Einzelheiten von der ganzen Klasse wahrgenommen werden zu können. Was nun den Gebrauch der eben angeführten Modelle anbelangt, so läßt sich folgendes bemerken:

Wenn auf der Unterstufe der Massenunterricht vorherrschen muß, so ist es klar, daß dieses nur durch das Einzelmodell geschehen kann, welches ermöglicht, daß alle Schüler genau dieselbe Stellung vor Augen haben. Man kann also mit den leichtesten Aufgaben beginnen und allmählig in lückenloser Reihenfolge zu immer schwierigeren Stellungen übergehen. Das Massenmodell, das jedem Schüler einer Klasse eine andere Ansicht bietet, löst von vorneherein den Massenunterricht in Einzelunterricht auf; es wird daher nur auf den Oberstufen mit Erfolg benützt werden können.

Um den Übergang von den zweidimensionalen zu den Raummodellen möglichst leicht zu gestalten, ist mit den kugelförmigen Körpern zu beginnen, weil an ihnen die dritte Dimension in keiner besondern Weise hervortritt. An diese vollkommen runde Form reihen wir die halbrunden, zylindrischen und kegelförmigen, die nur nach einer Richtung hin Tiefendimensionen aufweisen und schließen mit den eckigen als den schwierigsten Körpern ab.

Was die unterrichtliche Behandlung dimensionaler Modelle anbelangt, so erfolgt sie im großen und ganzen nach den oben aufgestellten fünf Stufen.

Zur Behandlung der eben angeführten Formen ist noch folgendes zu bemerken:

Die Kugel ist auf der Unterstufe als ebene Fläche darzustellen und gibt Veranlassung zur fleißigen Übung der Kreislinie. Auf einer höheren Stufe kann die Zusammensetzung eines Spielballes

aus verschiedenfarbigen Teilen zur Darstellung gelangen, auch ist es hier angebracht, die Verteilung von Licht und Schatten in den Kreis der Betrachtung zu ziehen. Als Darstellungsmaterial für Licht und Schatten werden Kohle und Bleistift, später Tusche und Farbe in Anwendung kommen.

Die Kugel wird dem Gedächtniszeichnen nur in beschränkter Weise Anregung geben, für die Tätigkeit der Phantasie jedoch Stoff in Hülle und Fülle bieten. Auf der Oberstufe können auch Versuche gemacht werden, Kugeln durch eingezeichnete Streifen und Flecken ornamental zu verzieren.

An die Kugelform schließt sich in gleicher Behandlung die Eiform. Eine kleine Sammlung von Eiern verschiedener Vogelarten wird die Mannigfaltigkeit der Form und Färbung dartun und die Schüler mit dem Typus der Eiform vertraut machen.

Es folgen nun halbrunde Körper. Schachteln, Siebe, Körbe, Gefäße liefern entsprechende Modelle in Menge.

Bei der Darstellung dieser Körper handelt es sich vor allem um die richtige Darstellung der Tiefendimension. Zeichnungen, welche Schüler z. B. bei der Darstellung einer runden Schachtel liefern, zeigen gewöhnlich den charakteristischen Fehler, daß zwar die obere Rundung als Ellipse wiedergegeben, die untere jedoch als gerade Linie, oder doch wenigstens als flachere Ellipse dargestellt wird. Um die Schüler nun zur richtigen Beobachtung und Darstellung anzuleiten, empfiehlt sich folgender Vorgang: Die Schachtel wird zuerst im Grund- und Aufriß gezeichnet, wobei das Verhältnis, in dem Höhe und Breite zu einander stehen, genau bestimmt wird. Nun stellt man sie in Augenhöhe der Schüler auf die Bodenfläche und senkt sie allmählich tiefer herab. Die obere Bodenfläche erscheint als ganz schmale Ellipse, die an Breite gewinnt, also der Kreisform sich nähert, je tiefer die Schachtel unter Augenhöhe zu liegen kommt. Hat der Schüler einmal diese Beobachtung gemacht, so wird er nie wieder den oben erwähnten Fehler begehen. Die richtige scheinbare Tiefe der Ellipse wird durch Wisseren festgestellt. Auf diese Weise können alle zylindrischen Gefäße und Geräte durchgearbeitet werden. Zu erwähnen ist hier noch, daß auch Ellipsen, die nur zur Hälfte sichtbar sind, voll ausgezeichnet werden müssen, weil die Schüler

dazu neigen, sie als Zweick darzustellen. — Sollen Schatten eingesetzt werden, so ist es ratsam, vorerst Gefäße und Geräte mit matten oder rauhen Flächen zur Darstellung zu bringen, weil hier die schwieriger zu behandelnden Reflex- und Glanzlichter fehlen; erst auf der Oberstufe ist auch hierauf Rücksicht zu nehmen.

Mit der Darstellung eckiger Gegenstände und der Naturmodelle, wie Zweige, ganze Pflanzen, Vögel, Säugetiere, schließt der Unterricht ab. Die methodische Behandlung geschieht nach den oben aufgestellten Grundsätzen.

Dies wäre in Kürze, was sich über Wert und Verwendung des Modells im Zeichenunterrichte sagen läßt. Einen detaillierten Lehrplan aufzustellen, kann nicht Aufgabe dieses Referates sein, sondern muß den einzelnen Konferenzen überlassen bleiben. Sein Zweck ist vollkommen erfüllt, wenn es im allgemeinen orientiert und zum Nachdenken anregt, und somit empfehle ich die darin enthaltenen leitenden Gedanken der Aufmerksamkeit und eingehenden Erwägung unserer Lehrer.

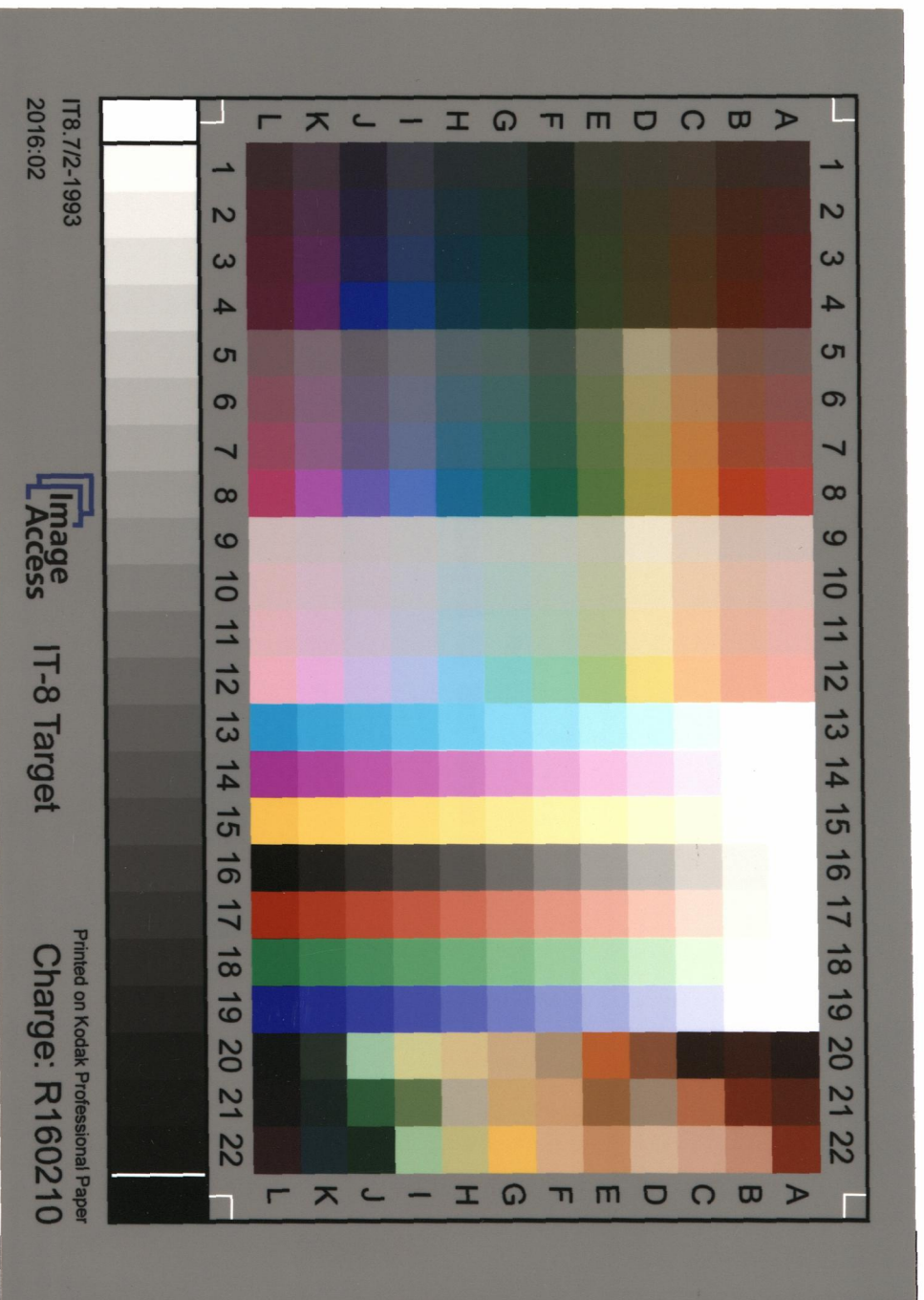








S2N-IT8.7/2-A4 Test Target



Register at: www.imageaccess.de/Scan2ICC

IMPORTANT:

Keep Test Target in envelope.
Avoid direct exposure of the Test Target to sunlight or other extreme light sources.

