



Staats- und  
Universitätsbibliothek  
Bremen

# **Staats- und Universitätsbibliothek Bremen**

**DFG Projekt Die Grenzboten**

## **Die Grenzboten**

**Berlin u.a., 1841 - 1922**

Lange, Konrad: Die Reform unsers Zeichenunterrichts

**urn:nbn:de:gbv:46:1-908**

und Seelenfrieden. Als einen „Kampf zwischen thätigem und beschaulichem Leben, zwischen irdischem Bestreben und mystisch-asketischem Kult des Guten und Schönen, zwischen Weltgenuß und Weltentsagung,“ so hat der gereifte Mann später selbst diese innern Kämpfe bezeichnet. Das Ende dieses Ringens war eine völlige Niederlage aller klosterhaften Überbleibsel in Hamerlings Sittlichkeit und Anschauung: Frau Welt schlug die Askese und Mystik aus dem Felde. Aber diese seelische Katastrophe war deshalb noch kein schroffer Abfall, keine brüste Lossagung von der Religion und ihrem Trost, wenn es dem Genesenden auch feststand, daß sich ihm nicht auf geistlichem Wege und in geistlicher Form das Göttliche offenbaren und der Beruf erfüllen sollte. Schade nur, daß die Welt noch immer grausam genug war, ihm ihren heißbegehrten Ersatz für die gestürzten Ideale vorzuenthalten.

Wo weilt die Seele, wie meine gestimmt? —  
Der Stern des dunkelnden Abends vernimmt  
Nicht meinen Wunsch; was dem Herzen gebriecht,  
Gewährt er mir nicht!

„In diesen Worten ist alles Weh meines Herzens ausgesprochen,“ so schreibt er am Ende seiner Wiener Periode ins Tagebuch, als er wieder in seiner Heimat durch Flur und Feld streift und den Atem der freien Natur zieht. — „Wenn ich nur einmal wüßte, ob die Mystik oder die Menschheit Recht hat. . . . Vielleicht kann ich als Mittler zwischen beiden auftreten!“ tröstet er sich in seinen aufreibenden Meditationen, aber wieder und wieder tönt: „Wo weilt die Seele, wie meine gestimmt?“ . . .

Wir sind zu Ende. Das war der junge Hamerling. Der junge —?



## Die Reform unsers Zeichenunterrichts

Von Konrad Lange



an fängt einen Artikel nicht gern mit sich selbst an, aber diesmal muß ich den Leser schon um die Erlaubnis dazu bitten. Seit etwa drei Jahren finde ich nämlich jede Woche oder wenigstens aller paar Wochen einmal morgens auf meinem Kaffeetisch irgend eine interessante Sendung, die sich auf Kinderspiel oder Kunstunterricht bezieht. Entweder ist es etwas litterarisches, ein Zeitungsartikel, ein Gymnasialprogramm, eine Antrittsvorlesung, oder die Post bringt mir einen Verbrauchsgegenstand, ein Bilderbuch, ein belehrendes Spiel-

zeug u. dergl., das dann in die Kinderstube wandert. Das einmal schickt mir ein Kollege eine vortreffliche Geschichte des Zeichenunterrichts, oder ein Gymnasiallehrer eine höchst interessante lateinische Fibel mit Bildern, ein andermal erhalte ich von einer Verlagsbuchhandlung ein neues Bilderbuch für die ganz Kleinen, über dessen Zweckmäßigkeit ich mich äußern soll. Dann wieder macht mich der Vorsteher eines Fröbelschen Kindergartens mit einem von ihm erfundenen höchst praktischen Zeichenbaukasten bekannt, oder ein findiger Gymnasiallehrer teilt mir zu meiner größten Überraschung mit, daß er demnächst den Gymnasialunterricht durch die von ihm geplante Einführung des Skioptikons vollkommen umgestalten werde. Dann fragt mich auch wohl ein besorgter Vater, welchen Baukasten ich ihm für seine Kinder am meisten empfehlen könne, und einmal hat sogar der Erfinder eines Spiels mit bunten Bauklötzchen wissen wollen, ob ich nicht mit einer Fabrik in Verbindung stünde, der er sein Patent verkaufen könnte.

Ich muß wirklich manchmal lachen, wenn ich an alle diese bunten Zusendungen denke, mit denen ich doch eigentlich als Professor der Kunstgeschichte herzlich wenig zu thun habe. Aber das hat man davon, wenn man die Unvorsichtigkeit begeht, eine „Künstlerische Erziehung der deutschen Jugend“ zu schreiben, in der man über Kinderspiel, Zeichenunterricht, kunstgeschichtliche Vorträge auf dem Gymnasium und andres mehr einige vom Hergebrachten abweichende Äußerungen thut. Nun habe ich die Bescherung; die ich rief, die Geister, werd ich nun nicht los. Im Grunde macht es mir ja auch viel Vergnügen, sie sich so regen und auseinanderplagen zu sehen. Und wenn ich denke, welcher Hexensabbat von Reformen sich da vor meinen Augen entwickelt, so kommt es mir doch manchmal vor, als ob ich jenes Parergon meiner wissenschaftlichen Thätigkeit nicht ganz umsonst geschrieben hätte.

Freilich fehlt es auch nicht an Widerspruch und Berunglimpfung, und wenn mich das auch (im Vertrauen gesagt) wenig berührt, so giebt es mir doch Veranlassung, wieder einmal auf diese Fragen zurückzukommen. In der Regel weiß ich ja bei den gegen mich gerichteten Angriffen schon nach den ersten Sätzen, mit wem ich es zu thun habe, welchem Verein der Verfasser angehört, welche Stellung er zu verteidigen hat. Daraus ergibt sich dann das übrig meist von selbst, und ich kann gewöhnlich schon, ohne es zu lesen, sagen, was gegen mich geltend gemacht werden wird.

Da ist z. B. der Lehrer des Deutschen auf dem Gymnasium, der alljährlich mit großer Liebe, und wie er glaubt, mit großem Erfolge Lessings Laokoon mit seinen Primanern traktirt und nun sehr betrübt darüber ist, daß ich dieser Lektüre wohl eine formale und litterarische, aber gar keine ästhetische Bedeutung beilege. Da ist der archäologisch gebildete Geschichtslehrer, der, weil er selbst — ein weißer Nabe — auf der Universität Kunstgeschichte studirt und sich dementsprechend um die Kunstanschauung seiner Gymnasialisten

verdient gemacht hat, den Zeichenunterricht für überflüssig hält und in eigner Person die Kunstbedürfnisse der Schüler befriedigen möchte. Da ist der städtische Zeicheninspektor, der sich einbildet, nicht nur den Zeichenunterricht der ihm unterstellten Schulen, sondern des ganzen deutschen Vaterlandes in die wahrhaft pädagogischen und systematischen Bahnen gelenkt zu haben, und der sich nun gar nicht darüber beruhigen kann, daß ich — unter dem einstimmigen Beifall der Künstler und der mit Schulkindern begabten Eltern — diesen „systematischen“ Zeichenunterricht für einen pedantischen Unsinn erkläre.

Alle diese Leute hatte ich ja absichtlich nicht mit Namen genannt, da sich meine Polemik nicht gegen Personen, sondern nur gegen Sachen richten sollte, und da sich die entsprechenden Ideen auch thatsächlich nicht immer nur auf eine Person beschränken. Allein „wens juckt, der kratzt sich.“ sagt das Sprichwort, und so weiß ich denn jetzt ganz genau, wer sich einbildet, daß ich ihn gemeint habe. Und wenn ich nach der Heftigkeit der Erwiderungen schließen darf, daß meine Hiebe gefessen haben, so kann ich mit dem Erfolg leidlich zufrieden sein. Sedenfalls dürfen die Herren, nachdem sie sich unaufgefordert selbst genannt haben, auch nicht erstaunt darüber sein, wenn ich jetzt etwas deutlicher als früher mit Fingern auf sie weise.

Ganz besonders hat sich der „Verein deutscher Zeichenlehrer“ „getroffen gefühlt,“ was ja auch kein Wunder ist, daß ich das Ideal der jetzt herrschenden Zeichenmethode, die ich bekämpfte, im wesentlichen den von ihm herausgegebenen „Grundsätzen“ entnommen hatte. Dennoch fällt es mir gar nicht ein, diesen ganzen Verein als einen Vertreter der erwähnten Methode zu betrachten. Denn ich weiß sehr wohl, daß auch zu ihm eine Menge frische und reformlustige Zeichenlehrer gehören, die sich schon lange darnach sehnen, den Terrorismus einiger verknöcherten Methodiker zu durchbrechen. Ja gerade aus diesen Kreisen, besonders aber von süddeutschen und österreichischen Zeichenlehrern, habe ich seit dem Erscheinen meiner „Künstlerischen Erziehung“ so viele zustimmende Äußerungen erhalten, daß ich geradezu den Eindruck gewonnen habe, als ob wir gegenwärtig unmittelbar vor der Durchführung der so entschieden von mir befürworteten Reformen stünden. Da ist es denn vielleicht am Platze, der künftigen Bewegung ein wenig nachzuhelfen, gleichzeitig aber auch ein größeres Publikum von dem Wesen dieser Reformen zu unterrichten.

Wenn man bedenkt, welchen Aufschwung der Dilettantismus besonders in den Damenkreisen unsrer größern Städte seit einigen Jahren genommen hat, so muß man staunen, wie wenig noch immer die Schule dieser Bewegung Rechnung trägt. Das Gefühl von der Unzulänglichkeit des Zeichenunterrichts auf unsern humanistischen Gymnasien und höhern Mädchenschulen ist seit Jahren in den weitesten Kreisen lebendig. Die neuen Methodiker behaupten zwar das Gegenteil und wollen uns glauben machen, erst seit der Einführung der neuen Methode

sei von einer wirklichen Blüte dieses Unterrichtszweigs die Rede. Allein sie irren sich. Das ergibt sich nicht nur aus der wahrhaft bagatellmäßigen Behandlung, die die höhern Schulbehörden dem Zeichenunterricht zu teil werden lassen, sondern ganz besonders daraus, daß fast in allen auf Kunstunterricht bezüglichen Schriften akademisch gebildeter Gymnasiallehrer, die in den letzten Jahren erschienen sind, der Zeichenunterricht gänzlich übergangen, d. h. doch als ungenügend, ja gewissermaßen als gar nicht vorhanden betrachtet wird. Und damit stimmt das Urteil des gebildeten Publikums überein. Man halte nur einmal Umschau in seinem eignen Bekanntenkreise, man frage die Eltern schulpflichtiger Kinder, was sie von dem Zeichenunterricht auf der Schule denken: man wird erstaunt sein über die Bemerkungen, die man da zu hören bekommt. Wie viele Eltern habe ich schon klagen hören, daß ihre Kinder auf der Schule so gar nichts im Zeichnen lernten! Sie selbst haben doch in ihrer Jugend gern gezeichnet, und nun müssen sie an ihren Kindern erleben, daß sie nur mit dem größten Widerwillen in die Zeichenstunde gehen, daß ihnen das Zeichnen ein Greuel ist, daß sie sich, so früh es irgend geht, davon dispensiren lassen. Ein Vater sagte mir sogar: Ich muß meinen Sohn jetzt leider aus der Zeichenstunde nehmen, denn der Junge hat Talent(!), und das würde ja bei diesem Unterricht nur verkümmern. Es gilt vielfach geradezu als ausgemacht, daß man Zeichnen nicht in der Schule, sondern nur durch Privatunterricht lernen könne. Wie ist das gekommen, und wie ist so etwas möglich?

Die Schuld daran trägt die jetzt herrschende Methode, wonach die Kinder erstens viel zu spät zu zeichnen anfangen, zweitens in den untern Klassen, meistens bis ins vierzehnte oder fünfzehnte Jahr hinein, nur geometrische Figuren und Ornamente zeichnen, drittens so lange wie möglich in der Form des Massenunterrichts ausgebildet werden.

Der Zeichentrieb stellt sich beim normalen Kinde mit dem vierten oder fünften Jahre ein. Da es als pädagogische Regel gilt, einen Unterrichtszweig womöglich dann zu beginnen, wenn der Trieb dazu erwacht, so sollte man denken, daß die Kinder schon vom ersten Schuljahr an, wenn auch vielleicht zuerst spielend, im Zeichnen unterrichtet würden. Weit gefehlt! Die modernen Methodiker werden nicht müde, zu versichern, daß sich Hand und Auge erst im neunten oder zehnten Jahre soweit entwickeln, daß man den Zeichenunterricht mit Erfolg beginnen könne. Sie sehen es geradezu als ihre Aufgabe an, Mittel und Wege zu finden, den Beginn des Zeichenunterrichts so weit wie möglich hinauszuschieben, und spotten über uns Laien, daß wir ohne jede pädagogische Erfahrung behaupten, ein sechsjähriges Kind könne zeichnen lernen. Wir Laien kennen aber die Geschichte der Pädagogik leidlich gut und wissen, daß Pestalozzi und Fröbel das Zeichnen schon mit fünf Jahren, wenn nicht gar früher beginnen ließen, und wir wundern uns höchlich über den pädagogischen

Dünkel, der sich darin ausspricht, daß man eine Ansicht als dilettantisch verwirft, die Männer wie Pestalozzi und Fröbel für die richtige hielten.

Aber freilich, die Zeichenlehrer kommen mit dieser ihrer pädagogischen Überzeugung den Wünschen der Schulverwaltungen entgegen, die das Kind in den ersten Schuljahren möglichst entlasten möchten, und da muß selbst der sonst so hoch verehrte Pestalozzi schweigen. Daß die Entlastung viel richtiger durch Verringerung des mechanischen Auswendiglernens unverstandner Gesangbuchverse und Bibelsprüche bewirkt werden würde, und daß ein möglichst unpedantisch betriebener Zeichenunterricht dem Wesen eines sechsjährigen Kindes jedenfalls besser entspricht, als irgend ein anderer Unterrichtszweig, der nur das Gedächtnis übt und nicht die Phantasie ausbildet, das liegt doch wohl auf der Hand.

Aber gerade von diesem spielenden Unterricht wollen unsre Methodiker nichts wissen. Das würde ja den ganzen Unterrichtszweig herabsetzen, und sie wollen doch um jeden Preis mit den Vertretern der andern Fächer gleichberechtigt sein. Also: vor allen Dingen Ernst und Würde. Nur ja dem Kinde die Sache nicht leicht machen! Nur ja nicht den Anschein erwecken, als ob Zeichnen ein Vergnügen wäre! Beileibe nicht! Im Schweiß deines Angesichts sollst du zeichnen lernen! Wie bringt man das fertig?

Nichts einfacher als das. Nachdem man den angeborenen Zeichentrieb des Kindes bis zum zehnten oder elften Jahre hat brach liegen lassen, sodaß er nur noch wie ein mattes Zündchen glüht, häuft man mit großer Mühe die Asche der grauen Theorie und des verstandesmäßigen Einpaulens darauf. Jahrelang darf das Kind nur geometrische Figuren, gerade und krumme Linien, Dreiecke, Vierecke, Kreise, Polygone und Sterne zeichnen. In drolliger Weise streitet man sich herum, ob besser mit dem Dreieck oder mit dem Viereck begonnen werde, ob man erst den Kreis und dann das Achteck oder erst das Achteck und dann den Kreis zeichnen lassen solle, ob nicht die fein durchdachten geometrischen Kurse von Flinker oder Stuhlmann in irgend einer wichtigen Einzelheit verbessert oder verändert werden können. Aber darüber scheint keinem ein Zweifel zu kommen, ob dieser Stoff überhaupt für die ersten Jahre der richtige sei.

Und nun denke man sich ein Kind mit seinem lebhaften Interesse für alles inhaltlich interessante, für die zahllosen Gegenstände in seiner Umgebung, mit seiner nach Nahrung durstenden Phantasie, seinem angeborenen künstlerischen Illusionsbedürfnis! Was sollen dem all diese nüchternen und nichts sagenden Dinge? Was ist für einen zehnjährigen Knaben ein Dreieck, ein Viereck, eine Verschlingung zweier Polygone? Nichts, eine leere Form, ein Schemen, eine Abstraktion, die ihm absolut nichts sagt, zu der er nicht die mindesten gefühlsmäßigen Beziehungen hat!

Man verstehe mich nicht falsch. Ich will selbstverständlich nicht, daß die Kinder von diesen Dingen überhaupt nichts erfahren. Sie sollen alles das

kennen lernen, mit ihrem Geist durchdringen. Aber dazu ist nicht die Zeichenstunde, sondern die Geometriestunde da. Dort ist der Platz, wo dem Kinde die räumliche Anschauung in verstandesmäßiger Weise vermittelt werden soll. Und der Lehrer der Mathematik ist der gegebne Mann, diesen Unterricht zu erteilen. Ich habe mich immer darüber gewundert, daß er sich diesen Eingriff in seine Thätigkeit gefallen läßt, daß er nicht gegen die weit verbreitete Übung protestirt, daß der Zeichenlehrer den Kindern die ersten geometrischen Anschauungen beibringt und mit dem Zeichnen einen Ballast theoretischer Erklärungen verbindet, der eigentlich vollständig in sein Bereich fielen.

Ich habe durchaus nichts dagegen, wenn mit dem geometrischen Unterricht schon in der Quinta eine Stunde im konstruktiven Zeichnen verbunden wird, wo der Knabe, wie z. B. in den badischen Gymnasien, mit Zirkel und Lineal, mit Winkel und Reißchiene umgehen lernt. Ich pflichte auch vollkommen meinem mathematischen Kollegen Brill bei, wenn er für die obern Klassen des Gymnasiums einen von dem Lehrer der Mathematik zu gebenden in Kursus der darstellenden Geometrie verlangt. Aber alles das ist eben Mathematik. Zeichnen ist keine Mathematik, sondern Kunst. Jede Kunst ist eine Art Spiel, und ihr Wesen besteht darin, daß sie mit Vergnügen ausgeübt, mit Lust genossen wird. Man kann wohl beim Zeichnen Formen anwenden, die einen mehr oder weniger geometrischen Charakter haben, aber man soll sie immer in künstlerischem Sinne verwenden. Jede Kunst arbeitet mit Symbolen, d. h. mit Formen, die irgend etwas bedeuten, den Genießenden zu irgend einer Vorstellung, einem Gefühl anregen. Eine geometrische Figur aber bedeutet — wenigstens einem Kinde — nichts, das Kind stellt sich nichts anderes darunter vor, sondern faßt sie nur verstandesmäßig auf. Und wenn man diese verstandesmäßige Auffassung gar durch mathematische Belehrungen, durch pedantisches Wertlegen auf einen saubern und geraden Strich, durch „Diktatzeichnen“ und sonstigen militärischen Drill noch mehr zu betonen sucht, so löst man den Zeichenunterricht vollkommen von der Kunst los und macht ihn zu einer wahren Qual für die Schüler. Ich habe Kinder kennen gelernt, die an einundderselben Figur Wochen, Monate, ja halbe Jahre lang zeichneten, die Linien immer wieder wegradirten und von neuem zogen, bis das Papier vollkommen durchgerieben war, und die sich schließlich in einen solchen Haß gegen ihre Zeichnung und den ganzen Unterricht hineingearbeitet hatten, daß sie ihr „Kunstwerk“ auf dem Schulwege absichtlich in den Dreck traten, um nur endlich eine andre Vorlage zu erhalten.

Die Zeichenlehrer sagen freilich: das ist nicht wahr, das kann vielleicht bei einem ganz schlechten Lehrer einmal vorkommen, aber bei einem guten Lehrer ist es unmöglich. Gewiß, ich will gern zugeben, daß es auch gute Lehrer giebt, die derartige Mißgriffe nicht machen. Gegen die ist natürlich meine ganze Polemik nicht gerichtet. Aber ich weiß auch, daß gegenwärtig

dank Herrn Stuhlmann und Flinger die schlechten bei weitem überwiegen. Mögen die Begründer dieser Methode selbst noch so gute Zeichenlehrer sein — ich habe darüber kein Urteil —, sie haben durch ihre pedantischen, dem Wesen der Kunst widersprechenden Zeichenschulen alle jene subalternen Talente in den Sumpf der Methodik und Pedanterie gelockt, in dem der Karren unsers Zeichenunterrichts jetzt festgefahren ist. Diese Methodiker scheinen zu glauben, man könne etwas Tüchtiges und Solides nur lernen, wenn man es mit einem gewissen Widerwillen lernt. Und wenn man ihnen sagt: Zeichnen ist Kunst, und Kunst ist Spiel, genußreiches Spiel, so halten sie das womöglich für eine banausische oder materialistische Auffassung, da sie natürlich nicht wissen, daß auch ein gewisser Kant und ein gewisser Schiller schon derselben Ansicht waren.

Der eigentliche innerste Grund dieser ihrer Überzeugung ist auch hier wieder die Angst, daß der Zeichenunterricht neben den übrigen Unterrichtsfächern vielleicht nicht für voll gerechnet werden könnte. Der Zeichenlehrer will eben womöglich dem Lehrer der Sprachen und der Mathematik gleichberechtigt sein, und so wird er denn nicht müde, zu versichern, daß Zeichnen gar kein Fach des Könnens, kein „technisches Fach“ sei, sondern vielmehr ein Fach des Wissens, des Lernens, des angestregten logischen Denkens. Daß sie damit dem Zeichenunterricht selbst auf unsern schon genügend mit Wissensstoff belasteten höhern Schulen den Boden abgraben, daß sie die Hauptbedeutung des Zeichnens als einer gesunden Ergänzung der andern, mehr theoretischen Fächer verkennen und verschleiern, das scheinen sie durchaus nicht einsehen zu wollen. Wenigstens werfen sie mir vor, ich machte das Zeichnen zur bloßen Gefühlsache und wollte von der theoretischen Grundlage der Kunst nichts wissen, während es sich hier doch gar nicht um den Fachunterricht wirklicher Künstler, sondern um Ausbildung der ästhetischen Genußfähigkeit bei Kindern handelt.

Die Zeichenlehrer sagen nun freilich: Wir können aus pädagogischen Gründen das geometrische Freihandzeichnen nicht entbehren; es übt das Augenmaß und festigt die Hand, und das ist nötig, ehe man das Kind an die Bewältigung schwierigerer Aufgaben heranläßt. Das ist vollkommen richtig, und ich habe diesem Einwand auch sehr wohl Rechnung getragen, indem ich statt des geometrischen Zeichnens einen andern Lehrstoff, nämlich die „schematischen Lebensformen“ vorgeschlagen habe. Ich verstehe darunter schematische, d. h. möglichst gerad- und krummlinig stilisirte Umrißzeichnungen nach Gegenständen des gewöhnlichen Lebens, wie sie sich jeder einigermaßen pädagogisch geschulte Lehrer nach Belieben selbst entwickeln kann.

Ob man ein Viereck als geometrische Figur oder als Fenster oder Tisch zeichnen läßt, ist für das formale Verständnis und die technische Übung der Kinder vollkommen gleichgiltig. In beiden Fällen handelt es sich um gerade

Striche, um rechte Winkel, um eine symmetrische Figur. Es ist aber ein Unterschied, ob man einem Kinde das Gefühl giebt: Du zeichnest da ein Viereck, oder ob man ihm sagt: Du zeichnest da einen Tisch oder ein Fenster. Und man braucht kein geschulter Pädagog zu sein, um zu wissen, daß es einen Tisch mit mehr Liebe zeichnet als ein Quadrat. Will man ihm außerdem noch sagen: Der Tisch hat die Form eines Quadrats, so ist das ja nicht ausgeschlossen. Aber man vermeide jede weitere geometrische Unterweisung und lasse nicht jahrelang geometrische Formen zeichnen, die nicht aus den wirklichen Gegenständen abgeleitet sind.

Gegen diese Lebensformen hat sich nun in gewissen Lehrerkreisen ein wahrer Sturm der Entrüstung erhoben, man sucht sie als theoretische Klügelei auf jede Weise lächerlich zu machen. Mich läßt das außerordentlich kalt. Denn diese Klügelei stammt nicht von mir, sondern von — Pestalozzi und Fröbel. Ich habe nur einen wohlbedachten und praktisch erprobten Gedanken dieser beiden berühmten Pädagogen aufgegriffen, und wie ich glaube, den gegenwärtigen Bedürfnissen angepaßt. Übrigens will ich hier mitteilen, daß mir in den letzten Jahren wiederholt Zuschriften von Zeichenlehrern zugegangen sind, die gerade diese Lebensformen in ihren Unterricht eingeführt und damit die besten Erfahrungen gemacht haben. Die Sache steht also keineswegs so, daß die Methodiker sagen könnten: Hier Praxis, dort Theorie, sondern vielmehr so: Hier Pestalozzi und Fröbel und eine große Schar jüngerer Praktiker, die für die Lebensformen eintreten, dort die Vertreter der herrschenden Methode, die sich mit Hand und Fuß dagegen sträuben, das Zeichnen in Verbindung mit der Natur zu bringen und als Vorbereitung zur Kunst, d. h. zum ästhetischen Spiel zu betrachten. Dabei denken sie sich diese Lebensformen immer unwillkürlich als Lehrstoff ihrer jüngsten Schüler, d. h. zehn- bis elfjähriger Kinder, für die natürlich dieses spielende Zeichnen nichts mehr ist, während wir sie uns als Aufgabe sechs- bis siebenjähriger Kinder denken, deren geistigen Bedürfnissen dieser Lehrstoff vorzüglich entspricht. Man hat zwar von vielen Seiten behauptet, es wäre besser, den Kindern von vornherein die plastischen Gegenstände selbst vorzulegen, anstatt schematischer Flächennachbildungen, allein die praktische Erfahrung lehrt — und eine einfache Reflexion bestätigt es —, daß jeder Zeichenunterricht von der Fläche ausgehen muß, während das Zeichnen räumlicher Gebilde schon eine höhere Entwicklung der künstlerischen Illusion voraussetzt.

Über den Massenunterricht, das Ideal unsrer heutigen Zeichenpädagogen, kann ich mich kurz fassen. Er widerspricht so sehr dem Wesen jeder künstlerischen Thätigkeit und wird schon durch pädagogische Erwägungen so sehr auf die untersten Stufen beschränkt, daß ihn kein verständiger Mensch für etwas andres halten wird, als ein unter den gegenwärtigen Verhältnissen notwendiges Übel. In großen Klassen und bei beschränkter Zeit kann der Lehrer natürlich

nicht so individualisieren, wie es die Verschiedenheit der Begabung und die Natur des Lehrstoffes (z. B. Körperzeichnen, Perspektive usw.) erfordern würde. Aber daraus nun schließen zu wollen, daß der möglichst gleichmäßig durchgeführte Massenunterricht das anzustrebende Ideal sei, das ist doch wohl eine subalterne Auffassung pädagogischer Grundsätze. Das Ideal ergibt sich aus den im Wesen der Sache liegenden Bedingungen, nicht aus den äußern Mitteln, die zufällig für seine Verwirklichung zur Verfügung stehen.

Ebenso verkehrt wie die Übertreibung des geometrischen Unterrichtsstoffes auf der ersten Stufe ist die Übertreibung des Flächenornaments auf der zweiten. Nachdem nämlich das Kind jahrelang statt Zeichnen Geometriestunde, wenn auch in der überflüssigen Form des Freihandzeichnens, gehabt hat, wird es wiederum jahrelang mit Ornamenten gefüttert. Ist ihm die Liebe zur Sache nicht schon genügend durch Dreiecke, Vierecke und Sterne ausgetrieben worden, so wird sie ihm jetzt durch Mäander, Rosetten, Palmetten und Bandverschlingungen ausgetrieben. Es ist eine Thatsache, daß Kinder an Ornamenten keine oder nur eine sehr mäßige Freude haben. Das liegt einfach daran, daß ihnen die feinere Illusion des Ornaments, die ja nicht auf der einfachen Naturnachahmung beruht, dem Wesen der Sache nach verborgen bleiben muß. Sie entwickelt sich erst in einem höheren Alter und findet dann am besten ihre Ausbildung im Zeichnen plastischer Ornamente, die jeder verständige Pädagog als ein wichtiges Unterrichtsmittel zu schätzen weiß. Die Übersättigung mit Flachornamenten aller verschiedner Stilarten, die gegenwärtig in der Quinta, Quarta und Sekunda die Regel bildet, ist durchaus vom Übel. Man muß diese unglücklichen Knaben nur beobachtet haben, wie sie sich mit diesen für sie vollständig nichtsagenden Dingen abmühen, um sich zu überzeugen, was man mit einer solchen Übertreibung erreicht. Man giebt den Kindern vor allem eine vollkommen falsche Idee von dem Wesen der Kunst, indem man ihnen die Meinung beibringt, Kunst sei ein rein formales Kombinieren von Linien und Linienverschlingungen nach Gesetzen der Symmetrie und Proportion.

Gewiß sollen die Kinder auch diese formalen Prinzipien kennen lernen. Das können sie aber viel besser am natürlichen Blatt, an Blüten und symmetrisch gewachsenen Zweigen, an denen sie überdies ein viel gefühlsmäßigeres Interesse nehmen. Damit lernen sie dann auch die Grundlage jedes vegetabilischen Ornaments kennen, nämlich die Natur. Und es liegt wohl auf der Hand, daß es wichtiger ist, dem Kinde erst die Natur und dann die ornamentalen Schöpfungen vergangner Kunstepochen vorzuführen, als umgekehrt. Das Ornament soll aus der Natur entwickelt, nicht die Natur durch die Brille des Ornaments gesehen werden. Sonst kommen wir niemals über die hergebrachten Stilformen hinaus.

Auch hier lehrt die Erfahrung der letzten Jahre, wie ich aus der Schrift eines Mezer Zeichenlehrers entnehme, daß sich eine Entwicklung des Ornament-

zeichnens aus dem natürlichen Blatt und der natürlichen Blume in der Praxis durchaus bewährt hat. Das Kind lernt dabei die typische Form aus der Einzelform ableiten, während im andern Falle die Einzelbeobachtung durch die vorherige Einprägung der typischen Form getrübt und gefälscht wird.

Und ebenso ist es mit dem Körperzeichnen, das nicht mit stereometrischen Modellen und Drahtmodellen begonnen werden soll, sondern mit plastischen Gegenständen des gewöhnlichen Lebens, die man nur an der Hand regelmäßiger Körper perspektivisch erläutert. Auch diese Methode ist, z. B. von Matthaei, längst praktisch durchgeführt worden, und es ist eine einfache Fälschung der Thatsachen, wenn unsre Methodiker behaupten, der umgekehrte Weg habe die größern Erfolge aufzuweisen.

Als das Gemeinsame aller dieser Reformen können wir die Lösung bezeichnen: Nicht von der Kunst zur Natur, sondern von der Natur zur Kunst! Kein verknöchertes Schema und keine Zurückführung auf verstandesmäßige Formeln, sondern lebendige Einführung in die Natur und Ausbildung der künstlerischen Anschauung, der ästhetischen Illusionsfähigkeit! Der Zeichenunterricht muß wieder auf die Grundlage der Naturnachahmung gestellt werden, wenn er unserm künstlerischen Leben zu gute kommen und sich organisch in den Jugendunterricht eingliedern soll.

Man fragt sich erstaunt: Wie hat denn das jemals verkannt werden können? Wie ist es möglich gewesen, daß in einer Zeit der realistischen Kunstentwicklung die Natur so gänzlich aus dem Zeichenunterricht hinausgedrängt worden ist? Es giebt dafür verschiedene Ursachen, von denen ich die beiden wichtigsten hier nennen will.

Erstens ist diese ganze neue Zeichenmethode unter dem Einfluß der kunstgewerblichen Bewegung der siebziger Jahre entstanden und hat dadurch einen vollkommen kunstgewerblichen Charakter angenommen. Damals, als die Kunstgewerbeschulen und Kunstgewerbemuseen gegründet wurden, galt eben der historische Stil, das Ornament vergangner Zeiten als das Allheilmittel für unsre Kunst. In den Kunstgewerbeschulen wurden natürlich vor allem diese alten Stilarten gelehrt, und da die Reformatoren des kunstgewerblichen Unterrichts gleichzeitig auch die Reformatoren des Zeichenunterrichts waren, so wurde das geometrisch-ornamentale Zeichnen alsbald auch auf die Volks- und Fortbildungsschulen übertragen. Und von diesen fand es dann seinen Weg auf die Gymnasien und höhern Mädchenschulen, zumal da man die seminaristisch gebildeten Zeichenlehrer auch an ihnen zuließ. Man bedachte dabei nicht, daß die Unterrichtsziele dieser Anstalten ganz von einander verschieden sind, daß ein künftiger Handwerker und Kunsthandwerker freilich vor allen Dingen lernen muß, geometrische Figuren und Ornamente freihändig zu zeichnen, daß aber das Lehrziel der Gymnasien und Mädchenschulen ein ganz andres ist.

Zweitens aber — und das hängt unmittelbar mit dem ersten zusammen —

entfremdete man den Zeichenlehrerstand durch eine ganz verkehrte Ausbildung immer mehr den höhern künstlerischen Interessen. Während früher der Künstler den Zeichenunterricht erteilt hatte, wobei freilich mancher pädagogische Mißgriff mit untergelaufen war, so gab ihn jetzt der Schulmeister, womit man aus dem Regen in die Traufe kam. Die Ausbildung zum Zeichenlehrer wurde zu einem Teil des seminaristischen Unterrichts gemacht. Der unglückliche Seminarist mußte außer allem andern, was er seinem armen Kopf einzupauken hatte, auch noch „Kunst lernen.“ In einem mehrwöchigen Kursus an einem Schullehrerseminar, bestenfalls in einem ein- oder zweijährigen Kursus am Zeichenlehrerseminar in Berlin, wurde er zum Zeichenlehrer ausgebildet. Man glaubte wirklich, daß das genüge, um Schüler höherer Klassen in die Kunst einzuführen. Daraus ist nun freilich den Regierungen kein Vorwurf zu machen, denn die hielten sich natürlich an das, was ihnen die berühmtesten „Zeichenpädagogen“ vorredeten. Nach der Auffassung dieser Herren war ja der Zeichenunterricht eine verstandesmäßige Unterweisung im freihändigen Konstruieren geometrischer Figuren. Das konnte aber, sagte man sich, ein Volksschullehrer ebenso gut lernen wie ein Künstler. Und siehe da, aus unsern Volksschullehrerseminaren gingen eine Menge „Künstler“ hervor, die nun auf unsre Gymnasiasten und höhern Töchter losgelassen wurden.

Es ist mir schmerzlich, diese Dinge hier wieder berühren zu müssen, denn ich weiß, daß sie böses Blut machen werden. Ich erkläre deshalb ausdrücklich, daß die Zeichenlehrer selbst an diesen Verhältnissen nicht schuld sind, daß sie vielmehr den besten Willen haben, die Aufgabe, die man ihnen nun einmal gestellt hat, zu erfüllen. Der Fehler liegt eben in dem ganzen System, und die eigentliche Schuld dafür trifft die ältern Methodiker, die durch ihre Zeichenschulen und Lehrgänge den Schulbehörden einen ganz falschen Begriff vom Wesen des Zeichenunterrichts beigebracht haben. Die seminaristischen Zeichenlehrer sind daran nur insofern schuld, als sie deren Lehren gedankenlos nachbeten und immer weiter auszubilden suchen.

Bei der Zeichenlehrausbildung müßten die Regierungen vor allen Dingen einsehen, wenn sie etwas thun wollten, denn ohne deren Reorganisation ist jeder Versuch einer Reform auf diesem Gebiete aussichtslos. Zeichnen ist eine Kunst, und Kunst kann nur von einem Künstler gelehrt werden. Ist dieser Künstler ein schlechter Pädagog, so ist das freilich zu bedauern. Aber es ist immer noch besser, als wenn den Zeichenunterricht ein guter Pädagog erteilt, der nicht zeichnen kann. Ich habe selbst mehrere Jahre in einer staatlichen Kommission für die Prüfung von Zeichenlehrerinnen gesessen und kann nur sagen, daß die Kandidatinnen, die wir zu prüfen hatten, in vielen Dingen — z. B. auch in Kunstgeschichte — recht gut beschlagen waren, daß sie aber leider fast alle — nicht zeichnen konnten. Nach der bestehenden Organisation gab es auch keine Gelegenheit für sie, wirklich künstlerisch zeichnen zu lernen.

Die Examenordnung war auf alles andre, nur nicht auf die Kunst zugespitzt, und ich täusche mich wohl nicht, wenn ich annehme, daß es in Preußen auch beim Zeichenlehrerexamen nicht viel anders ist. Die Kandidaten lernen sehr viel Ornamentik, Perspektive, Kunstgeschichte und Pädagogik, aber leider die Hauptsache nicht, nämlich die Kunst. Ein einigermaßen begabter Schüler lernt aber selbst von einem schlechten Pädagogen, dessen künstlerische Fähigkeiten er bewundert, immer noch mehr als von einem pädagogisch geschulten Lehrer, der nicht zeichnen kann und sich einbildet, daß Kunst aus einem Hinundher-schieben von Linien und Linienkombinationen in der Fläche bestehe. Gewiß gehört zum Künstler neben dem künstlerischen Gefühl, das auch bei ihm natürlich die Hauptsache ist, ein gutes Stück verstandesmäßiger Arbeit. Aber beim Kinde soll vor allem die künstlerische Illusionsfähigkeit entwickelt werden, das Technische und Konstruktive spielt hier erst die zweite Rolle.

In der That ist auch der Zeichenunterricht in den großen Zeiten der Kunst niemals in dieser Weise erteilt worden, selbst nicht der, den die eigentlichen Künstler genossen. Dürer verlangt von dem jungen Künstler zwar Kenntnis der Geometrie, besonders der darstellenden Geometrie, aber durchaus kein jahrelanges Zeichnen geometrischer Figuren. Die italienischen und deutschen Malerknaben des sechzehnten Jahrhunderts übten sich zuerst nach Zeichnungen älterer Meister, und wenn sie eine „freie Hand“ erlangt hatten, nach der Natur. Erst Gérard de Lairesse, der Meister des Gott sei Dank jetzt überwundenen theatralischen Klassizismus, fängt seine Unterweisung mit geometrischen Figuren an. Wie diese dann durch Pestalozzi in die Pädagogik Eingang fanden, freilich in ganz anderer Weise, als bei den heutigen Methodikern, das habe ich in meiner „Künstlerischen Erziehung“ genauer ausgeführt.

Daß die obern Schulbehörden in absehbarer Zeit mit der Reform des Zeichenunterrichts vorangehen werden, ist durchaus nicht zu erwarten. Behörden können überhaupt nicht aufs Ungewisse hin experimentiren, sondern nur auf Grund von Vorschlägen aus den unmittelbar beteiligten Kreisen langsam und allmählich umgestalten. Deshalb müssen sich aber auch diese beteiligten Kreise, d. h. die Zeichenlehrer, selbst rühren. Und sie dürfen nicht jedem Reformvorschlag den Einwand entgegenhalten: Was ihr wollt, ist unter den gegenwärtigen Verhältnissen unerreichbar. Denn man reformirt nicht auf Grund der gegebenen Verhältnisse, sondern mit der Absicht, diese zu ändern. Daß der Zeichenunterricht mit den jetzigen Zeichenlehrern, in den jetzigen überfüllten Klassen und mit der geringen Zeit, die dafür zur Verfügung steht, nicht in vollkommen künstlerischer Weise betrieben werden kann, weiß ich sehr wohl. Deshalb müssen aber diese Dinge eben geändert werden. Und man thut den obern Schulbehörden durchaus keinen Gefallen damit, wenn man das Ziel mit Rücksicht auf etwaige Wünsche, die man da oben vermutet, von vornherein zu niedrig steckt. Der normale Schulmann versteht eben von diesen

Dingen nichts und kann nichts davon verstehen. Er ist deshalb mehr oder weniger auf das Urteil der Sachkenner angewiesen. Ist dieses aber einmal, wie in unserm Falle, irrefeleitet, so ist es schwer, den richtigen Weg zur Reform zu finden.

Was ist nun unter diesen verfahrenen Verhältnissen zu thun? Das erste, was mir nötig scheint, ist, daß sich die Vertreter der Reformprinzipien von dem Verbande mit den Methodikern loslösen. Es muß eine reinliche Scheidung eintreten. Die Schulbehörden müssen wissen, daß es zwei verschiedene Auffassungen vom Zeichenunterricht giebt, die sich absolut nicht mit einander vereinigen lassen, eine verstandesmäßige und eine gefühlsmäßige. Sie müssen wissen, welche Zeichenlehrer der einen, welche der andern angehören. Sie müssen die Erfolge der einen und der andern Richtung vergleichen können, um dann, wenn sie ein paar Jahre lang beobachtet und verglichen haben, mit der Reform beginnen zu können.

Ich habe nach meiner Kenntnis der Litteratur, deren Erscheinungen ich vielleicht gegenwärtig besser als die meisten andern übersehen kann, den Eindruck, daß der Augenblick zum energischen Vorgehen der Lehrer gerade jetzt gekommen sei. Man gründe einen Verein für Reform des Zeichenunterrichts, vielleicht im Anschluß an die österreichischen Zeichenlehrer, die in höherm Maße den künstlerischen Gesichtspunkt vertreten als die preußischen, oder an einen der schon bestehenden pädagogischen Reformvereine, deren Mitglieder leicht für die neuen Ideen zu gewinnen sein werden. Man gründe eine Zeitschrift, in der man diese Bestrebungen rückhaltlos vertritt. Und solange die Reform nicht möglich ist, begnüge man sich, auf Grund der jetzt bestehenden Lehrpläne, die ja eine gewisse Freiheit lassen, den Unterricht möglichst künstlerisch zu gestalten. Es ist auch gar nichts dagegen einzuwenden, daß vorläufig die Lehrer des Deutschen, der Geschichte und der klassischen Sprachen das, was der Zeichenunterricht nicht leisten kann, durch ihre Thätigkeit zu ersetzen suchen. Aber man sollte das immer nur als eine vorläufige Aushilfe betrachten und dabei festhalten, daß der Zeichenlehrer der Natur der Sache nach der ist, der die künstlerische Anregung in erster Linie zu geben hat.

Vielleicht wird es manchem scheinen, daß die Schulreform andre und wichtigere Aufgaben habe als die, die ich im Vorstehenden zu zeichnen versucht habe. Ich will das nicht bestreiten, überhaupt bin weit davon entfernt, den Kunstunterricht einseitig zu überschätzen. Allein es wird sich nicht leugnen lassen, daß gerade er bei der Reformarbeit, die wir hinter uns haben, am wenigsten berücksichtigt worden ist.

