

**Zeitschrift:** Wissen und Leben  
**Herausgeber:** Neue Helvetische Gesellschaft  
**Band:** 15 (1914-1915)

**Artikel:** Kunst und Schule  
**Autor:** Guggenheim, Ernst  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-750275>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 03.04.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# KUNST UND SCHULE

Man nennt unser Zeitalter gern „das Jahrhundert des Kindes“; von anderen Gesichtspunkten aus hat man dieses Jahrhundert unter das Zeichen der Naturwissenschaften gestellt, wieder andere aber sehen in den Errungenschaften auf technischem Gebiet das besondere Merkmal unserer Kultur. Es ist müßig und fruchtlos, diese Eigenschaften gegeneinander abzuwägen; aber wichtig ist, ihre gegenseitigen Beziehungen festzustellen, den gemeinsamen Nenner zu suchen, die Wurzel, die scheinbar so verschiedene Blüten treibt.

Die gesteigerte Bewusstheit ist diese Quelle, aus der unser Bestes geflossen ist: die Naturwissenschaften haben uns gelehrt, dass alles Dasein ein natürlich und notwendig Gewordenes sei; in der Technik wird dieser Schöpfung ein vom Menschen Geschaffenes nachgebildet und entgegengestellt. Nach dem Ebenbilde der Natur schafft sich der Menscheng Geist Werk und Werkzeug, mit dem er immer tiefer eindringt in das Reich des Unbegreiflichen — das Unbegreifliche aber ist nicht minder er selbst, der Mensch: und das Jahrhundert der Naturwissenschaften und der Technik ist deshalb zugleich auch ein Jahrhundert des Kindes. Das Jahrhundert des Kindes, das heißt das Jahrhundert der Erziehung, der bewussten Menschheitsentwicklung am Einzelnen.

Wie nun das Reich der Technik gleichsam als ein materielles, physisches Ebenbild der Natur oder als das Ebenbild des Physischen an der Natur erscheint, so kann man die gleichfalls vom Menschen geschaffene Welt der Kunst, einen Spiegel des physischen, des metaphysischen Weltbildes nennen. Da aber die Entwicklung des einzelnen Menschen, soweit man erzieherisch auf sie einwirken kann, ganz besonders von psychischen Erlebnissen beeinflusst und geleitet wird, hat man die Kunst zum Erziehungsmittel gemacht. Im Jahrhundert des Kindes ist „die Kunst im Leben des Kindes“ so oft erwähnt worden, dass der ganze schwerfällige Ausdruck zum Schlagwort ward.

Wir wollen aber hier nicht davon sprechen, dass die Kunst das Leben verschönern müsse und dass die Schönheit von großem erzieherischem Wert sei; nicht davon, ob man den Kindern künstlerisches Spielzeug in die Hand geben solle oder ob die Puppe

besser aus Stroh und Tuch hergestellt werden müsse; von Bilderbüchern und vom Wandschmuck der Kinder- und Schulstuben, kurz: vom ganzen Bereich der unbewussten Erzieher auf diesem Gebiete ist schon genug geschrieben und geredet worden und schließlich: die Tatsache selbst, auf die es ankommt, steht hier außer Frage.

Weniger einfach ist es, darüber zu entscheiden, ob Kunst in Schulen *gelehrt* werden soll und kann.

Prinzipiell haben wir den einen Teil der Frage bereits beantwortet: wenn schon die Kunst dazu geeignet ist, besonders stark auf den werdenden Menschen einzuwirken, so wäre natürlich durch direkten Kunst-Unterricht dieser Einfluss auf sein höchst mögliches Maß zu bringen.

Nun sind tatsächlich besonders zwei Kunstgattungen als Unterrichtsgegenstände fast schon so alt wie die Schule selbst; die schöne Literatur und die Zeichenkunst. Dabei ist es aber interessant, dass gerade das Künstlerische an diesen Künsten von der Schule in diesem Unterricht ausgeschieden wird. Die Literatur ist Grundlage für Sprachstudien geworden, oder sie ist ein historisches Fach und bedeutet ein paar Jahreszahlen, Biographien und Inhaltsangaben von dem, „was man gelesen haben muss“ (vielfach nur: müsste!) Der Zeichenunterricht aber, der ja neuerdings besonders durch viele Anregungen von Münchener Schulmännern einen erfreulichen Aufschwung genommen hat, pflegt bestenfalls im Handwerklichen stehen zu bleiben, er steht durchaus im Dienste des Anschauungsunterrichts und gehört also mehr in die Klasse der Unterrichtsgegenstände, die ein Wissen vermitteln wollen, als zur Kunst, bei der es sich doch nicht so sehr um Vermittlung von Tatsachen handelt, nicht so sehr um Bereicherung des Geistes, als viel mehr des Gemüts. Diese Unterschiede treten beim Literaturunterricht deutlicher zutage, als beim Zeichenunterricht; denn während gewiss mancher Laie — vielleicht sogar mancher Lehrer! — im ersten Augenblick schon davon überrascht ist, dass man die Literatur überhaupt als Gegenstand für den Kunstunterricht bezeichnet, galt das Zeichnen auch da, wo es mit Kunst noch gar nichts zu tun hat, immer als Kunst — oder besser: als eine Kunst — wofür der Volksmund den Ausdruck „Kunststück“ geprägt hat, ein Wort, das gleichmäßig für Zeichnen, Modellieren, Malen,

Kunstreiten, Drahtseillaufen u. s. w., aber bezeichnenderweise nicht für das Verse-machen, auch nicht für die ganz äußerliche Fähigkeit des Reimens gebraucht wird. Die Tatsache nun, dass ein Ziel des Zeichenunterrichts die Kunstfertigkeit sein muss, gibt ihm einerseits den Anschein eines Kunstunterrichts, während er dadurch andererseits zu den anerkannten Vergnügungen innerhalb des Stundenplanes gehört, zu den „Rekreationen“ Franckeschen Angedenkens.

Woher kommt es nun aber, dass zwei so viel gepflegte Unterrichtsgegenstände nicht auf die Höhe ihrer Bestimmung gelangen? Liegt es am Lehrer oder am Schüler oder liegt es etwa an der Sache selbst?

An allen dreien liegt es: denn Kunst kann nur an Kunstschulen gelehrt werden, nur von Künstlern und nur für Künstler.

Damit soll nun keineswegs gesagt sein, dass nur Künstler fähig seien, Kunst nicht nur zu genießen, sondern auch zu verstehen. Aber es ist notwendig, dass man in der Erörterung pädagogischer Fragen immer wieder auf den Fundamentalsatz hinweist, auf jenes höchste Prinzip, nach dem der Maßstab in diesen Dingen allein eingerichtet sein darf: sowohl im Lehrer- wie im Schülermaterial darf nie anders, als mit der mittleren, bescheidenen Durchschnittsbegabung gerechnet werden, wenn man sich nicht gründlich verrechnen will. Diese Durchschnittsbegabungen mögen wohl künstlerischen Eindrücken zugänglich sein, ich bin davon überzeugt, ich glaube, dass jeder Mensch für die Schönheit nicht minder empfänglich ist, wie für die Liebe — aber natürlich: je verborgener diese Veranlagung ist, je straffer die Saite gespannt ist, die klingen soll, um so schwerer findet sich der Andere, auf den sie reagieren kann. Ein Zufall mag es sein, das naive Wort eines gleichgestimmten Menschen oder irgend eine Situation, und wenn es sich um Kunst handelt, außer dem noch etwa eine besondere Künstlerbegabung — aber doch sicherlich nicht die schwerfällige Arbeit eines Durchschnittslehrers, der bisher selbst wohl kaum das Glück oder den Zufall tiefen künstlerischen Erlebens gehabt hatte.

Ich will zwei kleine Geschichten erzählen, die ich selbst erlebt habe und die besser als die schönsten theoretischen Auseinandersetzungen dartun, wohin es mit dem Kunstunterricht auf Schulen kommen kann:

In Frankfurt a. M. führt ein Lehrer seine halbwüchsigen Jungen zu einer Gemäldeausstellung: er steht mit seiner kleinen Gesellschaft in einem Saal, in dem das Werk Hans Thomas aufgestellt ist. Mit gebietenden Worten ruft er die Knaben zusammen, die erstaunt und suchend an den Wänden umhersehen — und nun müssen die Armen erfahren, dass hier der Taunus und dort der Schwarzwald „abgemalt“ sei, und den Schluss bildet dann ein harmloses Geographie-Examen. Was kann das für ein Städtchen sein, da es im Taunus liegt? Weiß keiner von Euch ein Taunusstädtchen zu nennen? . . . Und wer kennt einen Berg im Schwarzwald?

Unvermerkt hatten sich drei Schüler davongemacht: im Saal nebenan hing ein Bild, das Adam und Eva darstellte und das die kleinen Ausreißer mehr interessierte als die gemalte Geographie.

Die andere Geschichte spielt sich auf einem Berliner Stadtbahnhof ab. Es ist um die Mittagszeit; auf dem Bahnsteig warten zwei Jungen von etwa zwölf und fünfzehn Jahren auf den Zug. Sie tragen die Schulmappe unterm Arm und fahren offenbar aus dem Unterricht nach Hause. Die laute Rhetorik des Jüngeren macht mich aufmerksam. Ich nähere mich den beiden und höre gerade, wie der Kleine dem Größeren mit einer ausdrucksvollen Handbewegung sagt: „es muss eben so sein, man muss es so weit bringen, dass man jeder Landschaft ihre Reize abgewinnen kann.“ —

Vielleicht tue ich der Schule mit dieser letzten Erzählung unrecht: aber weil die Geschichte in Berlin spielt, und da ich die beiden Jungen aus der Schule kommen sah, glaubte ich annehmen zu dürfen, dass hier der Inhalt einer Unterrichtsstunde diskutiert wurde. Die jungen Kunstbegeisterten waren dazu noch recht bescheiden gekleidet, so dass man nicht wohl an Salon-Weisheit denken mochte.

Ob das aber Schule war, oder nicht: jedenfalls haben wir hier zwei Schulbeispiele für die Wirkung der Jugend-Kunsterziehung. Auf der einen Seite Interesslosigkeit, auf der andern blasierte Frühreife. Soll nun deshalb die Kunst ganz aus dem Unterricht verbannt werden? Oder sollen derartige Ausführungen Beweise sein gegen den Erziehungswert der Kunst überhaupt?

Nichts liegt uns ferner, als dies! Aber auf die Methode kommt es an. Wenn nun also die Kunst auch kein Unterrichtsziel sein

kann, so kann sie doch für andere Ziele ein Unterrichtsmittel sein. Wie wir schon sagten, ist das Bild, das gezeigt wird und das Bild, das der Zeichenunterricht selbst erzeugt, ein hervorragendes Mittel des Anschauungsunterrichts, der in seinem methodischen Wert nicht mehr erst gepriesen werden muss. Dass dabei künstlerisch wertvolles Material bessere Dienste tut, als schlechtes, ist selbstverständlich — und, nebenbei gesagt: da es also doch nötig ist, in solchen Fällen ganz unauffällig etwa auf künstlerische Vorlagen Wert zu legen, so denke man doch auch daran, dass die Schule selbst in ihrer Ausstattung nicht zu sehr gegen den guten Geschmack sündige. Denn das soll man immer vor Augen haben: Vorlage ist dem Kinde alles, mit dem es in Berührung kommt, oder alles kann wenigstens zur Vorlage werden.

Eine weitere Verwendung findet die Kunst in der Schule noch bei Gelegenheit des kulturgeschichtlichen Unterrichts. Einerseits handelt es sich hier auch wieder um Vorlagen, um Anschauungsunterricht, um Illustrationen zu einem Text. Andererseits aber ist ja die Kunst selbst in ihrer Entwicklung der schönste Spiegel der Kulturgeschichte; in diesem Sinne wäre es deshalb möglich, Kunstgeschichte als Kulturgeschichte zu behandeln, die Stilentwicklung bei einem Volke im Hinblick auf Gesellschaft und Sitte zu betrachten, und doch die Vergleichung der Kunst verschiedener Völker und Zeiten, den Volkscharakter und seine Äußerungen im Großen verstehen zu lehren.

Das wäre dann keine Kunst- sondern Kulturgeschichte. Dem Schüler wäre dabei aber reiche Gelegenheit geboten, mit Dingen der Kunst zusammenzukommen — und wo ein fruchtbarer Boden sich böte, würde die Saat aufgehen; auf unfruchtbaren Boden aber würde keine unnütze Mühe verschwendet.

Nun kommt mir vielleicht einer von denen, die „das Gute-Alte“ preisen, und sagt: was soll das nur, haben wir's nicht immer so gehalten? Haben wir nicht immer schon Kunst Kunst sein lassen? Haben wir uns nicht von jeher gegen diese moderne Kunst-Faxerei gewehrt? *Hatten* wir nicht längst, was hier verlangt wird?

Gewiss, ihr hattet keinen Kunstunterricht — aber nicht weil ihr keinen wolltet, sondern weil ihr so wenig davon haben konntet, dass euch in der Gewohnheit des übernommenen Lehrbetriebs gar

nicht einmal der Gedanke an das ursprüngliche Unterrichtsziel bewusst war.

Da waren wohl Kunst und Schule getrennt, aber nirgends bestand eine möglichst gelegentliche Anregung; der Zeichenunterricht war die mechanische Fabrikation von Probearbeiten für Prüfungsparaden, und die Literaturgeschichte war ein inhaltsleeres Register von Namen und Zahlen. Keine Kunst — aber auch nichts von Anschauungsunterricht auf der einen Seite oder Kulturgeschichte auf der andern. —

Ein anderer wird vielleicht fragen: was sollen denn nun die Kinder mit diesen Anregungen anfangen, wenn die Schule die jungen Keime nicht pflegen darf; sollen sie wild wuchern, sollen sie aus Mangel an Übung verkümmern?

Da liegt es so, dass es in solchen Dingen „Mangel an Nahrung“ nicht gibt: wo einmal der Sinn für Schönheit wachgerufen ist, da sucht er und er findet überall, denn überall ist die Schönheit dem, der sie sucht. Aber wenn das mit der Schule nichts zu tun hat — die Anregungen, die der kulturgeschichtliche Unterricht z. B. bietet, werden ja reicher und vielfältiger mit der Entwicklung der Kulturen selbst, in die ein Schüler stufenweise, von den niederen zu den höheren eingeführt werden soll. Die direkte Ausbeutung und Nutzbarmachung dieser Anregungen gehört indes in das private Leben der Schüler, aus methodischen Gründen. Denn Kunst: das ist Taktgefühl, und um so mehr, je weniger sie bewusst ist.

Ja: es gehen feine, feste Linien von den banalsten Dingen der Wohlanständigkeit zu den höchsten Fragen der Kunst. Von jedermann verlangt man, dass er sich zu benehmen wisse, dass er sich gut kleide, so dass er nicht auffällt, dass er nicht — missfällt; bin „ich“ nicht gleichsam der innerste Ring vieler konzentrischer Kreise, die alle in ihrer Gesamtheit mein Selbst ausmachen? Es kommt nur darauf an, wie weit der innerste Kreis, das rein körperliche und (wenn man will) noch das ihm zugehörnde kleine Stückchen „Seele“, wie weit das empfindet. Aber dies sieht jeder ein, dass das Zimmer, das ich mir zum Leben einrichte, nichts als ein weiteres Kleid ist, das ich um mich lege; und wieder ein weiterer Umkreis ist das Haus, in dem ich wohne, sind die Häuser und Menschen, mit denen ich verkehre. . . .

Also: wenn man verlangt, dass ich mich zu kleiden wisse, darf man auch verlangen, dass ich es verstehe, mein Zimmer auszustatten usw.

Die Kunst im Leben des Durchschnittsmenschen ist Sache der guten Erziehung. Sie ist etwas Selbstverständliches, das sich im persönlichen Verkehr mit Eltern und Freunden bildet und ausbildet. Etwas Selbstverständliches, d. h. etwas, von dem man nicht sprechen soll, etwas, das nicht direkt und bewusst vermittelt werden kann.

BERLIN

ERNST GUGGENHEIM



## DREI TAGEBUCHBLÄTTER

*1. August 1914 abends 8 Uhr, Berlin:*

Acht Tage geht man nun wie mit ungeheuren Gewichten beladen umher; man spricht die ganze Zeit über von nichts anderem, als von Politik; man gibt diesem recht und jenem, und dabei denkt man an etwas, das unfassbar weit hinter allen Begriffen lauert: Krieg.

Ein Bub von sechzehn Jahren steht neben mir auf der Plattform der Elektrischen; er hat blaue Kinderaugen, die schnell und glänzend über alle Dinge hingleiten; er spricht mit seinem Begleiter; es gibt sicher Krieg — sagt er einige Male hintereinander, und seine Augen leuchten auf, wie wenn er von Abenteuern in verworrenen Höhlen, von Ferienreisen, von irgendeinem funkelnden Streiche erzählt hätte.

Am Savignyplatz rings um ein Automobil stauen sich Menschen; irgendein Offizier hat darin gesessen; nun fragt alles auf den Chauffeur ein, der vor dem Hause auf den Fahrgast wartet, ob es von hieraus zum Bahnhof gehe, ob der Offizier was gesagt habe. „Ja, es geht sicher los — Hols der Henker.“ — Ein alter Arbeiter, der eine braune Samtmütze ganz hinten auf dem grauen Kopf trägt, sagt ganz unvermittelt zu mir: Dummes Zeug; los — jar nischt jeht los, et wird noch lange nischt so heiß gegessen als jekocht — ick habe drei Jungens, die jedient haben — det wär noch schöner; — dabei werden seine Augen seltsam leer, und sein Gesicht erhält einen Zug von rührender Unbeholfenheit.

Ich fahre in die Stadt zurück. Am Lützowplatz steigen drei Soldaten ein; sie lachen, und alles dreht den Kopf nach ihnen um; es liegt etwas Eigenartiges über sie ausgegossen; sie haben ganz gleichgültige Gesichter und doch zwingt einen etwas in der Seele diese Gesichter immer und immer wieder anzusehen. — Ecke Potsdamerstraße! irgend jemand hat es zuerst gerufen: Mobilmachung! Es ist als ob dieses Wort wie erstarrt in der Luft hängen geblieben wäre; schon fliegen während der Fahrt einige Blätter in den Wagen: „Seine Majestät der Kaiser — — — erster Mobilmachungstag ist Sonntag, der zweite August“. Es ist, als gefriere einem die Seele; ein breitschultriger Mann in einem hellen Sommeranzug sagt dreimal: Herrgott, oh Herrgott. Zwei Frauen, ein altes Mütterchen und eine hübsche Blondine in Trauer weinen still vor sich hin, große runde Tränen rollen in ihren Schoß; ein kleines Mädchen von zehn Jahren staunt mit runden