

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 7 (1897)
Heft: 3

Artikel: Der Zeichenunterricht der Primarschule : 2. Teil
Autor: Heer, H.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-789025>

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: 12.01.2026

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

Der Zeichenunterricht der Primarschule.

Von H. Heer, Schulinspektor.

II.

Es führt uns dies aber bereits in die Frage nach dem Stoffgebiet des Zeichenunterrichtes der Primarschule hinein, und dieser wollen wir nun einen Augenblick näher treten.

Es ist jedermann bekannt, dass unsere Zeichenlehrmittel fast durchweg nur ornamentale Formen bieten. Auch wo sie ins Naturgebiet hinüberschweifen, wie z. B. mit der Darstellung von Blattformen, lassen sie der Natur nicht freien Lauf; das natürliche Blatt muss stilisiert, auf einen Grundtypus zurückgeführt werden, damit der Schüler ja nichts von wirklicher Natur zu schmecken bekomme. Man sollte meinen, es müsste die ganze Welt mit Dekorationsmalern überschwemmt werden, und es handle sich beim Zeichenunterricht der Primarschule nur um spezielle Vorbildung für einen kunstgewerblichen Beruf. Häuselmann, der in der Ausbildung des Ornamentes sich erfängerisch zeigte, wie kein zweiter, hat die einseitige Pflege des Ornamentes geradezu zum Prinzip erhoben und sagt ausdrücklich: „Der Zeichenunterricht hat zunächst nicht die Aufgabe, den profanen, schmucklosen Körper zur Darstellung zu bringen, sondern dem Schüler einen Schatz schöner Formen und Farben zu vermitteln, womit die ornamentale Kunst unsere Gebrauchsgegenstände zu veredeln pflegt.“ (Sic!) Also nur auf Dekorationsmaler, Gipser und Tapetenfabrikanten soll es abgesehen sein. Die Naturgegenstände sind profan, ihre Formen müssen veredelt werden. Der Schüler darf ja keinen Vorgeschmack von der ursprünglichen Schönheit der Natur bekommen; die Natur muss ihm verzuckert geboten werden, damit er Geschmack daran bekomme oder, besser gesagt, den Geschmack daran vollständig verliere. Kein Wunder, dass sich einem solchen Standpunkt gegenüber eine entschiedene Reaktion geltend macht von Männern, wie Professor Heim, der das Ornament erst auf eine vorgerücktere Altersstufe oder

erst auf den Unterricht einer kunstgewerblichen Spezialschule reservirt wissen will. Wir werden später unsere Gründe dafür angeben, warum wir dieser letztern Ansicht auch nicht beipflichten können; aber mit voller Entschiedenheit müssen auch wir uns gegen diese ausschliessliche Pflege des Ornamentes auflehnen, die den Zeichenunterricht der Primarschule vollständig des allgemein bildenden Charakters beraubt und ihn wieder zu einer besondern Liebhaberei stempelt.

Aller Primarunterricht geht ja doch vor allem darauf aus, die Schüler zum scharfen Beobachten und zur richtigen Verwertung der gemachten Beobachtungen und der dadurch gewonnenen Vorstellungen anzuleiten. Beobachten heisst aber, konkrete Dinge und Vorgänge nach Erscheinung und Wesen erfassen. Wie soll aber auch nur die Forderung des bewussten Sehens zu ihrem Rechte kommen, wenn immer wieder die Losung ausgegeben wird: Nur keine Natur, nur nicht die profane Wirklichkeit, sondern Kunst, Ornament und nur Ornament? Darf man sich wundern, wenn dabei aller Sinn für das Individuelle erstirbt? Und was das bedeutet, davon sollten wir Schulmeister etwas zu erzählen wissen. Wir besprechen z. B. im Realunterricht mit den Schülern die Kartoffel. Wir sind glücklich, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Pflanze oder wenigstens der Knolle richtig erfasst haben. Sie haben ja eine Vorstellung vom Grundtypus der Kartoffel gewonnen. Aber wie oft erfahren wir, dass damit das Interesse für die individuellen Formen erloschen ist, und dass dasselbe nur zufällig wiedererwacht, wenn die jungen Leute beim Nachtessen lieber eine grosse, als eine kleine, eine rote, als eine weisse sich zu eigen machen! Das hat nun freilich für den naturgeschichtlichen Unterricht wenig Bedeutung. Es kann ja nicht Aufgabe der Schule sein, die jungen Leute mit allen individuellen Formen der Organismen vertraut zu machen. Fürs Zeichnen aber und speziell für das bewusste, zeichnerische Sehen fällt das dagegen sehr in betracht. Wer da an den Grundtypus einer Form sich festklammert, verliert das Verständnis für die individuelle Gestalt.

Das bestätigt uns auch Raupp, wo er von den Anfangsstudien des Künstlers speziell in bezug auf das Erfassen der menschlichen Gestalt redet. Es ist ja in Kunstschulen traditionell gegeben, dass der Anfänger zuerst Modelle nach der Antike, Gipsabgüsse, reproduziren muss. „Die Stilisirung der letztern, dem Anfänger noch unverständlich, erschwert das darauf folgende Studium nach der Natur, indem die seither geübte Wiedergabe der stilistisch übersetzten Formen der Antike unwillkürlich die Anschauung in dieser Richtung ungünstig beeinflusst.“ So spricht ein Künstler von Erfahrung, und was er hier speziell in bezug auf die

Wiedergabe der menschlichen Gestalt ausspricht, trifft nach allen unsren Erfahrungen auch auf den Anfangsunterricht, der sich auf das Ornament beschränkt, zu: Wer blass Ornamente zu zeichnen gewöhnt ist, ist in der Regel nicht im stande, auch nur den einfachsten Naturgegenstand aufs Papier zu bringen.

Mit dieser Ansicht stehen wir heute glücklicherweise nicht mehr allein. Es steht uns vor allem eine Autorität zur Seite, deren Gewicht wohl von jedermann anerkannt wird. Prof. Ulrich Schoop spricht sich in seiner Broschüre „Der Zeichenunterricht an den Lehrerseminarien“ folgendermassen über diesen Punkt aus: „Wer das Zeichnen seines allgemein bildenden Wertes wegen in den Lehrplan der Volksschule aufgenommen wissen will, kann unmöglich der Forderung, dass das Ornament der alleinige Übungsstoff des Volksschul-Zeichenunterrichtes sei, das Wort reden. Das können nur diejenigen, welche die Aufgabe der Volksschule erkennen und meinen, dieselbe müsse das Zeichnen nur deswegen unter ihre Unterrichtsgegenstände aufnehmen, weil die Bedürfnisse von Handwerk und Gewerbe es erheischen, und aus eben diesem Grunde müsse das Ornament den ausschliesslichen Gegenstand bilden. In neuerer Zeit gewinnt das Zeichnen nach körperlichen Gegenständen immer mehr Freunde. Georg Hirth in München, Dr. Matthäi, Grau in Stade und andere deutsche und österreichische Fachmänner warnen energisch vor der „Ornamentiasis“, wie sie die neue Zeit gebracht hat. Ja, Stade geht in seinem Vortrage „Vorschläge für eine Reform des Zeichenunterrichtes“ etc. so weit, das Ornament ganz vom Zeichenunterricht auszuschliessen.“ Sie sehen, ich befindet mich in guter Gesellschaft, und ich darf daher um so zuversichtlicher die ausschliessliche Pflege des Ornamentes als einen entschiedenen Mangel bezeichnen, als meine Erfahrungen mich überzeugt haben, dass mit derselben der Sinn für die Auffassung nicht blass des Körperlichen, Dreidimensionalen überhaupt, sondern auch des Individuellen der Form ertötet wird. Das Ornament bleibt an der Fläche kleben; die Fläche aber bedeutet nichts ohne den Körper, an welchem sie zur Erscheinung kommt. Nun hat es aber schon der Anschauungsunterricht der ersten drei Schuljahre mit dem Körper zu tun; warum sollte in den folgenden vier Jahren, wo das Verständnis für körperliche Dinge noch reifer geworden sein sollte, nur die Fläche behandelt werden?

Aber allerdings dazu könnte ich mich trotzdem nicht verstehen, mit Prof. Heim das Ornament vollständig aus dem Zeichenunterricht der Primarschule verschwinden zu lassen. Wenn letzterer darauf hinweist, dass das Ornament ein spätes Erzeugnis der Kultur sei, so klingt das

fast, wie wenn er das Prinzip der kultur-historischen Stufen der Herbart-schen Schule auch auf den Zeichenunterricht angewendet wissen wollte. Ich habe mich nun für dieses Prinzip noch nie begeistern können, weil es meiner Ansicht nach auf einer unrichtigen Voraussetzung beruht; ich müsste es aber vor allem als einen grossen Fehler betrachten, wenn es im Zeichenunterricht verwirklicht werden sollte. Zu Gemsen und Rehen können wir die Schüler der vierten Klasse noch nicht führen, und, was beim Zeichnen von Katzen und Hunden herauskäme, das hat ein in unserm Kreise gemachter Versuch zur Genüge gezeigt. Nein, wir können des Ornamentes im Zeichenunterrichte der Volksschule nicht entbehren, einmal, weil auf den untern Stufen nur an diesem Kunstprodukt der Sinn für das Schöne geweckt werden kann, sodann, weil die Farbe nur an der Hand des Ornamentes in das Schulzeichnen eingeführt werden kann.

Ich habe bei Besprechung der Frage nach Zweck und Ziel des Zeichenunterrichts absichtlich vermieden, von der Entwicklung des Sinnes für das Schöne zu reden, trotzdem ich wusste, dass z. B. Häuselmann, wie oben bemerkt, als Ziel des Zeichenunterrichts einzig und allein „die Ausbildung des Kunstsinnes und der Kunstkräfte“ bezeichnet. Ich ging dabei von der Ansicht aus, dass die Entwicklung des Schönheitssinnes dem Zeichenlehrer ohne weiteres als reife Frucht in den Schoss fallen müsse, wenn er die von uns als „bewusstes Sehen, sicheres Nachbilden“ definierte Aufgabe richtig erfasse und zu erfüllen suche. Das Schöne an sich kann nicht erklärt werden, am wenigsten dem Schüler der Primarschule; es kann daher auch der Sinn dafür nicht direkt geweckt werden. Das Schöne redet seine eigene Sprache, die nicht in Worten wieder-gegeben werden kann; es muss empfunden werden. „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen.“ Aber es ist allerdings an bestimmte Gesetze gebunden, und die zwei unbestrittenen, allgemein anerkannten Gesetze heissen: Symmetrie und Einheit in der Mannigfaltigkeit.

Die Symmetrie spricht sich nur in der Form, im Verhältnis der Linien, in der Verteilung der Massen aus. Sie findet sich selbstverständ-lich ebensowohl in der Natur, als im Kunstprodukt. Aber wie schwer wäre es, sie dem Schüler an einem Gegenstand aus der Natur, z. B. an einem Baume nachzuweisen. Bekanntlich finden Künstler einen ganz regelmässig gebildeten Baum weit weniger schön, als einen solchen von ganz unregelmässiger Ausladung der Äste. Es hat dies zunächst aller-dings darin seinen Grund, dass der unregelmässig gebildete Baum eine Individualität darstellt, und dass individuelles Leben für den Künstler einen viel grössern Reiz zur Darstellung bietet, als alles Normale,

Schablonenhafte, Gesetzmässige. Aber Symmetrie findet er auch in der scheinbar unsymmetrischen Form eines mächtigen Nussbaumes, der z. B. auf einer Seite einen gewaltigen Ast in weitem Winkel vom Stamme ausgehen lässt, während nach andern Richtungen kleinere Äste viel regelmässiger sich ausbreiten. Er findet Symmetrie darin, weil er ein anderes, der Ästhetik scheinbar fernliegendes Prinzip darin ausgesprochen findet, ein statisches Prinzip, ein Verhältnis von Kraft und Last, von Gleichgewicht. Mit solchen Dingen nun Primarschüler schon zu behelligen, das geht offenbar nicht an. Dieselben müssen auf viel einfacherem Wege einen Eindruck von symmetrischen Verhältnissen erhalten, und dazu ist eben das Ornament ganz besonders geeignet, das allmälig aus geometrischen Formen sich herausentwickelt. Geometrische Formen und Flächenornamente sind darum unentbehrlich schon für den ersten Zeichenunterricht.

Das andere Gesetz, die Einheit in der Mannigfaltigkeit, findet ebenfalls zunächst in der Form, in dem komplizirten Ornament und dessen Flächeneinteilung seinen Ausdruck, sofern dessen Zurückführung auf das Axensystem nicht allzu fern liegt oder zu viel Schwierigkeiten bereitet. Es soll aber ganz besonders im farbigen Ornament zur Geltung kommen. Nun wird heute fast allgemein die Forderung aufgestellt, dass die Primarschüler auch einigermassen mit der Behandlung der Farbe vertraut gemacht werden sollten. Es wird das wohl kaum den Sinn haben, dass die Schüler bereits in die Farbenlehre eingeführt werden sollen; denn dazu haben wir in der Primarschule keine Zeit und würden auch schwerlich das nötige Verständnis dafür finden. Es wird sich wohl hauptsächlich darum handeln, mit möglichst einfachen Mitteln den Farbensinn zu wecken. Wenn aber irgendwo, so ist es hier gerechtfertigt, einen Unterschied zu machen zwischen der Vorbildung zum Künstlerberuf und dem allgemeinen Bildungszweck. Der Künstler findet in der Natur nur gebrochene Farben und malt darum auch nur mit gebrochenen Farben. Ein Azurblau des Himmels, das uns auf einem Ölgemälde wie reines Ultramarin erscheint, ist vielleicht aus wenigstens vier oder fünf Farben zusammengesetzt. Und wenn in einer Landschaft oder in einem Gemälde die Farben von Mittel- und Hintergrund infolge der Beleuchtung noch so sehr kontrastiren, so erscheinen die Gegensätze schon in der Natur vermöge der Beschaffenheit der Luft gemildert und vermittelt, und noch vielmehr muss es sich der Maler zur Aufgabe machen, durch vermittelnde Übergangstöne die Schärfe der Kontraste zu brechen. Die Schüler nun in dieses schwierige Gebiet der Farbengebung einzuführen, wäre ein eitles Unterfangen. Man muss zufrieden sein, wenn man ihnen an einfachen polychromen Gebilden die Wirkung von

Komplementärfarben einigermassen verständlich machen kann und dazu lässt sich einzig und allein das farbige Ornament verwenden, da ja auch in bezug auf die Farbe der Grundsatz gelten muss, dass nur das eigene Nachbilden zum vollen Verständnis verhilft. Im Ornament reicht man, so weit es sich nicht um sehr komplizirte Gebilde handelt, mit ungebrochenen Farben aus. Zudem dienen die verschiedenen Farbentonen dazu, um eine Fläche von der andern abzuheben. Auch kann an keinem andern Stoffe das sich gegenseitig bedingende Verhältnis zwischen Farbe und Form in so einfacher Weise deutlich gemacht werden, wie am Ornament. Neben demselben sind es vielleicht einzig noch die Blattformen, die durch die Farbe belebt werden können.

Das Ornament ist auch unentbehrlich für den Zeichenunterricht der Mädchen. Es sind, in unserm Kanton wenigstens, die Mädchen im Zeichnen vielfach hintangesetzt und verkürzt worden. Zum Teil aus naheliegenden Gründen. Der weibliche Arbeitsunterricht nimmt doch ziemlich viel Zeit in Anspruch, und diesen zu beschränken, ging aus praktischen Rücksichten nicht wohl an. Vom Klassenunterricht noch mehr Stunden wegzunehmen, das schien denn doch nicht gerechtfertigt, und man war um so weniger dazu geneigt, als man im allgemeinen dem Zeichenunterricht der Mädchen wenig Wert beimass und den Nutzen nicht einsah, den das Zeichnen für Mädchen haben könnte. In letzterer Beziehung befindet man sich aber offenbar im Irrtum. Wir wollen nicht von dem reden, was den Mädchen auf der Sekundarschule sollte geboten werden können; wir haben bloss die Bedürfnisse der Primarschule im Auge, wo die Arbeiten der Mädchen sich fast ausschliesslich im Nähen und Stricken, selten im Sticken bewegen und das Körperzeichnen fast vollständig ausser Betracht fällt. Aber gerade das Stricken und Stickeln würde genugsam Gelegenheit geben, die schöne Form als solche in Betracht zu ziehen, und böte Anlass genug dazu, im Zeichnen wenigstens das Linienornament gehörig zu pflegen. Weiter möchten wir gar nicht gehen, schon um nicht allzuviel Zeit für diesen Zeichenunterricht in Anspruch zu nehmen, aber doch das als bestimmte Forderung aussprechen, dass die Mädchen ebenso sehr des Zeichenunterrichtes bedürfen, wie die Knaben, hingegen wenigstens mit dem sechsten Schuljahre einen andern Stoff zu behandeln haben sollten, der mit den Aufgaben und Zielen des weiblichen Arbeitsunterrichts im Einklang stände. Es wird Aufgabe der Zukunft sein, dem Zeichenunterrichte der Mädchen den nötigen Stoff anzuweisen. Bis jetzt fehlt uns noch ein Werk, das uns den richtigen Stoff entgegenbrächte, und wir können daher bloss grundsätzlich feststellen, dass die Pflege des Linienornamentes hier absolutes Bedürfnis wäre.

Also nicht auf vollständige Beseitigung des Ornamentes gehen wir aus; wohl aber müssen wir fordern, dass die Pflege des Ornamentes dem Körperzeichnen jeder Art nicht im Wege stehe, das doch schliesslich als Hauptziel alles Zeichenunterrichtes gelten muss.

III.

Wir haben nun auch auf Stoffverteilung und Lehrgang etwas näher einzutreten, wollen aber zum Voraus bemerken, dass wir uns dabei auf Hervorhebung einiger leitender Grundsätze beschränken, indem wir sonst ein ganzes Buch zu schreiben hätten. Zugleich ist es selbstverständlich, dass wir bei all unsren Auseinandersetzungen naturgemäß von unsren glarnerischen Verhältnissen ausgehen müssen. In Kantonen, wie z. B. Zürich und Bern, ist manches schon erreicht, was wir erst anzustreben haben.

Wir haben eine siebenklassige Primarschule, die vielfach in eine dreiklassige Unterschule und in eine vierklassige Oberschule zerfällt. Es ist daher bei uns selbstverständlich, dass der eigentliche Zeichenunterricht mit dem vierten Schuljahr zu beginnen hat. Wir haben bloss diese Forderung noch besonders auszudrücken, weil bis jetzt mancherorts der Anfang des Zeichenunterrichtes erst auf das fünfte Schuljahr verlegt worden ist. Für die ersten drei Schuljahre wäre das sogenannte „malende“, besser gesagt, Umrisszeichnen sehr zu empfehlen, dessen Berechtigung niemand bestreiten wird, seitdem sich schon Rousseau und Pestalozzi so entschieden dafür ausgesprochen haben. Nur möchten wir es nicht schon im Lehrplan gefordert wissen, da es nur dann von Nutzen sein kann, wenn es der Lehrer richtig zu behandeln versteht.

Wichtiger ist die Frage: Womit soll der systematische Zeichenunterricht im vierten Schuljahr beginnen, mit der geraden oder mit der krummen Linie? Diese Frage hat eine gewisse Bedeutung gewonnen, seitdem Prof. Heim es entschieden als einen Fehler bezeichnet hat, dass im Zeichenunterricht mit der geraden Linie begonnen werde. Fachmänner, wie Schoop, sind zwar dagegen aufgetreten, und es ist namentlich der Satz Schoop's von Bedeutung, dass die Krümmungsverhältnisse einer bestimmten Kurve nur unter Zuhilfenahme der Geraden erkannt werden; aber von Grund aus gelöst ist die Frage noch nicht, indem der Behauptung Heims, dass das Ziehen der krummen Linie leichter falle, als das der geraden, bis jetzt, so viel uns bekannt, fast ausschliesslich Erfahrungsbeweise entgegengestellt worden sind. Unsere Schulerfahrung würde nun Herrn Heim kaum Recht geben; die Lehrer sprechen von grossen Schwierigkeiten, welche das Ziehen des Kreises sowie einzelner

Bogen den Schülern bereite. Wir legen absichtlich kein Gewicht auf diese Erfahrungszeugnisse, weil wir glauben, die Frage müsse auf anderm Wege gelöst werden. Sie greift in Ästhetik und Psychologie ein, und nur auf diesen Gebieten können wir eine ausreichende Antwort finden.

Nun sagt uns die Psychologie über die Entstehung der Raumgefühle, dieser Elemente des ästhetischen Empfindens, dass alle Wahrnehmung, welche die Raumgefühle bedingt, durch die messende Augenbewegung zu stande kommt. Die Grundlage für unsere Raumgefühle liegt darin, dass dem Auge gewisse Bewegungen leichter werden, als andere. „Wo das Auge sich frei bewegt, da verfolgt es seinem physiologischen Mechanismus gemäss in vertikaler und horizontaler Richtung genau die gerade Linie, jede schräge Richtung legt es in einer Bogenlinie zurück“ (Wundt, Vorlesungen T. II). Darauf beruht es, dass die senkrechte und die wagerechte Linie die Hauptaxen sowohl in theoretischer als in ästhetischer Beziehung bilden. Dieses Axenkreuz ist die Grundlage aller Symmetrie, und zwar um so mehr, als diese Hauptgesichtsachsen zugleich die Axen des Gleichgewichts für den eigenen sowohl als auch für alle fremden Körper sind. Von ihnen aus orientieren wir uns am leichtesten im Raume; sie sind das feste Fadenkreuz, an welchem alle Gegenstände gemessen werden. Auf diese Geraden werden wir also von Anfang an gewiesen, soweit es sich schon um unser Sehen und das dadurch bedingte ästhetische Empfinden handelt (vgl. Horwicz, psycholog. Analysen, und Wundt, physiolog. Psychologie).

Aber auch beim Zeichnen, d. h. beim Ziehen der Linien behufs Darstellung körperlicher Formen, werden wir auf diese psychologisch-ästhetische Grundlage zurückgehen müssen. Nur haben wir hier noch mehr auf die physiologischen Bedingungen der Entstehung einer Linie und weiter einer Figur Rücksicht zu nehmen. Beim Ziehen der Linie kommen nun offenbar zwei Dinge in Betracht: Die Bewegung des Auges, das die Linie schon sehen muss, bevor sie gezogen ist, und die Bewegung der Hand, die mit dem Stifte die Linie ausführen, zeichnen soll. Dass der Hand, die mit ihrem Ballen ihre Bewegungen von einem bestimmten Stützpunkte aus ausführt, die Bogenlinie im allgemeinen entsprechender ist als die gerade, dürfte wohl kaum bestritten werden; denn es handelt sich bei ihr zunächst lediglich um eine Drehung des Handgelenks von der Handwurzel aus. Aber es weiss jeder Lehrer, der im Schreiben unterrichtet hat, dass man von einem gegebenen Stützpunkte der Hand aus sehr leicht gerade Linien ziehen kann, wenn die Fingergelenke richtig funktionieren. Man kann daher sagen — und damit stimmt auch die Erfahrung überein —, dass für die Hand, sofern es sich wenigstens

um kleinere Dimensionen handelt, kein Unterschied der Schwierigkeit besteht, ob eine gerade oder eine krumme Linie zu ziehen sei. Die Gelenke sind für alles eingerichtet, und es kommt lediglich auf eine bestimmte Übung an. Den Ausschlag gibt hier, wie schon bei der Entstehung der Raumgefühle, die Bewegung der Augen. Die Bewegung der Augen wird nun durch drei Muskelpaare ermöglicht, den äussern und innern geraden Muskel (*m. rectus externus* und *internus*), den obern und untern geraden Muskel (*m. rectus superior* und *inferior*) und den obern und untern schrägen Muskel (*m. obliquus superior* und *inferior*). Das erste dieser Muskelpaare liegt nahezu in der durch den Drehpunkt des Auges gelegten Horizontalebene. Beide Muskeln zeigen eine Symmetrie der Lage, und es hindert der Umstand, dass der *Rectus internus* eine breitere Basis und Ansatzstelle im Augapfel hat als der *externus*, durchaus nicht, dass das Auge von einem links im Sehfelde liegenden Punkte in vollkommen gerader Linie zu dem auf gleicher Horizonthöhe rechts liegenden Punkte fortschreitet, weil die Axen gleich liegen und jede Abweichung, die durch ungleiche Spannung erfolgen könnte, durch das binokulare Sehen aufgehoben wird. Ebenso kann das Auge bei der Spannung des *Rectus superior* und *inferior* mit dem Blickpunkte nur die gerade Vertikale beschreiben, indem der Umstand, dass auch der untere *Rectus* den obern an Querschnitt übertrifft, auf die Richtung der Linie keinen Einfluss haben kann, sondern lediglich für das Augenmass die Folge hat, dass die obere Hälfte einer Vertikalen, wie des Sehfeldes überhaupt, etwas grösser erscheint, als sie in Wirklichkeit ist. Dagegen sind allerdings die schiefen Muskel so angebracht, dass, wenn sie mit einem der beiden andern Muskelpaare in Funktion treten, die Verbindung zwischen zwei auf schräger Basis liegenden Punkten nicht in vollkommen gerader, sondern in einer gekrümmten Linie erreichen. Eine schräge Gerade kann nur mittelst Änderung der Lage des Auges hergestellt werden. Es muss daher vom physiologischen Standpunkte aus als unhaltbar bezeichnet werden, dass die gerade Linie dem Kinde ganz fern liege und viel schwerer sei als die krumme. Wenn der gerade Strich nicht in unserer Hand liegt, wie Herr Heim sagt, so liegt er doch in unserm Auge, und die Hand kann ausführen, was das Auge sieht. Noch einmal: Das aus der geraden Vertikalen und Horizontalen gebildete Fadenkreuz ist die Grundlage aller Auffassung des Räumlichen, und ein Überspringen zur krummen Linie, und zwar zur krummen Linie in der mannigfaltigsten Form, wie es das sofortige Nachbilden von Gegenständen aus der Wirklichkeit erforderte, müsste als ein entschiedener Fehler betrachtet werden.

Es kann daher, wenn wir nun einmal den Gang des Unterrichts namentlich in Hinsicht auf den Stoff annähernd skizziren sollen, keinem Zweifel unterliegen, dass wir im ersten Zeichenjahr (IV. Schuljahr) mit der Geraden und dem Fadenkreuz zu beginnen haben. Im weitern kann es sich im Zeichenunterricht des vierten Schuljahres zunächst nur darum handeln, einmal das bewusste, zeichnerische Sehen in dem Sinne zu begründen, dass das Auge sich daran gewöhnt, die Fläche vom Körper als dessen Begrenzung abzulösen, sodann dem Schüler zur nötigen Fertigkeit im Ziehen der Linien, wie im raschen Entwerfen der einfachsten geometrischen Figuren zu verhelfen. Zum erstern bedarf es notwendigerweise regulärer geometrischer Körper, des Würfels, des Prismas mit vier- + sechsseitiger Grundfläche, sowie der Pyramide. Diese Körper sollten aus Karton gefertigt und deren Seitenflächen kolorirt sein, damit die Schüler sich auch hier an die Farbe gewöhnen, wie sie in der Wirklichkeit keinen Körper ohne Farbe zu sehen bekommen. Will man sich auf das Notwendigste beschränken, so kann man sich mit einer kolorirten Fläche zufrieden geben; auf dieser aber sollte dann eine Randverzierung im kleinen angebracht werden, wie sie im grossen auf der Wandtafel vorgezeichnet wird. Der Mäander als Randverzierung kann nur auf diese Weise dem Schüler zum Verständnis gebracht werden. Gleicherweise sollten ornamentale, geradlinige Eckverzierungen auf dieser Fläche nicht fehlen, um dem Schüler zu zeigen, was für eine Bedeutung einer solchen ins Quadrat eingebetteten ornamentalen Form eigentlich zukommt. Ist dies an einer Form begriffen, so kann man ruhig zu andern Formen übergehen, ohne befürchten zu müssen, dass man nur ins Blaue hineinarbeite. Der Schüler wird Interesse an der Sache gewinnen, weil er nun weiss, wozu dieses alles, was er im Grossen auszuarbeiten hat, dienen soll.

Auf das rasche Entwerfen einfacher geometrischer Figuren, wie des Quadrates, des Rechtecks und des Dreiecks, ist hauptsächlich deswegen besonderes Gewicht zu legen, weil diese Figuren in der Folgezeit dazu dienen müssen, die Massverhältnisse für alle möglichen Körper, seien sie von geraden oder krummen Linien begrenzt, festzustellen. Die französische Methode, wonach jede beliebige Körperform gewissermassen in eine geometrische Figur eingespannt wird, hat entschieden den Vorzug praktischer Brauchbarkeit für sich. Ein Kopf, eine Tiergestalt lässt sich ebenso gut aus einer geometrischen Figur herausentwickeln, wie ein Stein oder ein Haus. Wird der Schüler daran gewöhnt, so lernt er ohne jegliche Mühe gewisse Massverhältnisse kennen, welche bei aller Mannigfaltigkeit individueller Formen immer wiederkehren und jede

Abweichung vom Grundtypus erst recht zum Bewusstsein bringen. Auf grund von Erfahrungen dürfen wir ruhig behaupten, dass kein Zeichner zum sichern Auffassen und Wiedergeben der Massverhältnisse gelangt, wenn er nicht von einer festen Grundform ausgeht und ein beliebiges Objekt, wenn auch nur in Gedanken, in eine solche Form hineinversetzt. Es sind daher auch in einer Menge von Tabellenwerken diese Grundformen miteingezeichnet worden. Es ist das in der Vorlage kaum nötig; dagegen soll der Lehrer darauf halten, die geometrische Grundform jeweilen vom Schüler suchen, bestimmen und zeichnen zu lassen. Zuerst wird das am einfachen Ornamentzeichnen geübt; ist darin einige Sicherheit erzielt worden, so wird es später, wenn zum Körperzeichnen übergegangen wird, dem Schüler nicht bloss ein Leichtes sein, sondern zugleich sein höchstes Interesse erregen, die Grundform für Gegenstände aus der Wirklichkeit herzustellen, deren Gestalt er sonst schwerlich ohne dieses Mittel aufs Papier bringen würde. Zu wünschen wäre dabei allerdings, dass er früher, als es gewöhnlich geschieht, sich die nötige Fertigkeit auch im Ziehen der krummen Linie aneignen könnte. Es muss also im IV. Schuljahr ein festes Fundament durch Behandlung der geraden Linie und der geradlinigen geometrischen Figuren geschaffen werden, welche für den Aufbau des Ornamentes unentbehrlich sind und woran das Erfassen und Bestimmen von Massverhältnissen in der Folgezeit richtig geübt werden kann. Dass aus den geometrischen Figuren bereits der Übergang zum geradlinigen Ornament gemacht wird, ist schon aus pädagogischen Gründen selbstverständlich.

Im fünften Schuljahr wurde bisher meistens nicht über die gerade Linie hinausgegangen. Es frägt sich aber schon hier: Wollen wir das Körperzeichnen, das Wiedergeben von Gegenständen aus der Natur, uns zum Ziele setzen und dasselbe im richtigen Zeitpunkte in den bisherigen Gang des Unterrichts einflechten, oder wollen wir es nicht? Wird die Frage verneint, so haben wir keinen Grund, vom bisherigen Wege abzugehen, und könnten uns höchstens über Lehrmittel und Stoffauswahl noch die nötigen Vorbehalte machen. Wollen wir aber, wie es in meinem Wunsche liegt, als das natürliche Ziel alles Zeichenunterrichtes das Zeichnen wirklicher Gegenstände betrachten, so müssen wir notwendigerweise das weit ausgedehnte Ornamentzeichnen beschränken und die Herbeziehung der krummen Linie schon ins fünfte Schuljahr setzen. In welcher Weise sie zur Geltung kommen soll, darüber lässt sich allerdings schwer etwas allgemein Gültiges feststellen.

Um jeder Überstürzung zu wehren, sind wir indessen der Meinung, dass in den beiden ersten Jahren an der Hand des Ornamentes ein

solides Fundament gelegt werden sollte, nicht um der praktischen Bedeutung des Ornamentes willen, sondern weil am Ornament zuerst eine Sicherheit in Bestimmung der Massverhältnisse erzielt werden kann. Ist aber der Schüler im Ziehen der krummen, wie der geraden Linie zu einer gewissen Übung gelangt, und hat er in Bestimmung der Massverhältnisse einige Sicherheit gewonnen, so dürfte schon gegen Ende des fünften Schuljahres zur Abwechslung der Versuch gemacht werden, die Vorderansicht eines Gegenstandes aus der Wirklichkeit, eines Grabsteines, eines Tores, einer Stallfront mit den die Form bedingenden Linien zeichnen zu lassen. Wir möchten bloss um der Verschiedenheit der Schulverhältnisse willen für dieses Schuljahr noch nicht eine dahin zielende, bindende Vorschrift aufstellen, sondern solche Versuche zunächst lieber der freien Initiative des Lehrers überlassen.

Dagegen müssen wir für das sechste Schuljahr, speziell für den Unterricht der Knaben, bestimmt fordern, dass der Fortführung des Ornamentes das Zeichnen wirklicher Gegenstände zur Seite trete. Und zwar soll dieses Zeichnen nunmehr systematisch, sich stufenmässig entwickelnd, betrieben werden. Danach versteht es sich von selbst, dass man auch hier nicht mit der Türe ins Haus fällt, sondern vom Körper zuerst die Fläche abhebt, oder solche Körper wählt, die sich vollständig als Flächenfigur darstellen lassen, wie z. B. die verschiedenen Blattformen. Wenn wir von Blattformen reden, so wollen wir aber nicht unterlassen, darauf bestimmt hinzuweisen, dass wir darunter wirkliche, individuelle, und nicht stilisierte Blattformen verstehen. Denn wie man in der Naturkunde erst aus der Fülle individueller Formen durch Abstraktion zur Erkenntnis von Grundtypen gelangt, so soll auch beim Zeichnen das Individuelle vorausgehen, und zwar um so mehr, als das stilisirende Element in der geometrischen Grundform, aus welcher man die Blattform hervorgehen lässt, schon genugsam vertreten ist. Um aber der Blattform den Charakter des Körperlichen zu wahren und sie nicht ganz in der Fläche aufgehen zu lassen, sollte hier die Schattenlinie bereits zur Anwendung kommen, welche die Figur schon einigermassen von der Fläche abhebt. Zugleich bieten die Blattformen dazu den richtigen Anlass, die ersten Versuche mit der Anwendung der Farbe zu machen.

Von da aus sollte es nicht allzu schwer fallen, zu geradlinigen und Bogenfenstern überzugehen, welche doppelte und dreifache Einfassungslinien, sowie Flächenverteilung erfordern. Daran würden sich Stallfronten anschliessen, welche in bezug auf Flächenverteilung, Andeutung der Balkenlagen etc. schon mehr Abwechslung bieten. Sollte man die

Erfahrung machen, dass eine ganze Front noch zu viel Schwierigkeiten böte, so liessen sich ganz leicht vorerst einzelne Teile derselben, auf dem Dreieck und Viereck basirend, besonders behandeln und später erst die Teile zu einem Ganzen zusammensetzen. Noch etwas weiter würde alsdann die Vorderansicht von Steinen und Felsen führen, weil hier die unregelmässige, krumme Linie mit zur Verwendung kommt und die verschiedenen Vertiefungen, Spalten und Furchen nicht bloss eine Flächenverteilung ermöglichen, sondern zugleich wesentlich zur Markirung des individuellen Charakters der Form beitragen.

Spätestens im siebenten Schuljahre dürften schliesslich die „lignes fuyantes“, die zurückweichenden perspektivischen Linien, so weit sie von blossem Auge festgestellt werden können, herbeigezogen werden, um dem Schüler von der Darstellung der dritten Dimension und ebendamit des Körperlichen einen Begriff zu geben. Es bleibt das allerdings immer ein schwerer Schritt, und es wäre wohl kaum zu erwarten, dass man damit mit ganzen Klassen auf einen grünen Zweig käme, wenn man ganz ausschliesslich auf das freie Augenmass abststellen wollte. Will man, bei der kurz zugemessenen Zeit, mit der Bestimmung des Winkels und der Massverhältnisse der fliehenden Linien einigermassen rasch zum Ziele kommen, so wird man eines Hülfsmittels kaum entbehren können; besitzt man aber ein solches, das dem Schüler das Sehen und Denken nicht erspart, so sollte auch das dreidimensionale Zeichnen oder, besser gesagt, das Körperzeichnen nicht zu den Unmöglichkeiten gehören.

Nach allem bisher Besprochenen wird mancher Leser dieser Zeilen sich sagen, dass darin eigentlich keine neuen Gedanken zum Ausdruck gekommen seien, als sie bereits von verschiedenen Seiten und ganz besonders von Prof. Schoop viel richtiger ausgesprochen worden seien. Ganz recht; aber Schoops Gedanken sind bis auf den heutigen Tag noch nicht verwirklicht, und aus der „Ornamentiasis“ ist man heute noch nicht herausgekommen. Zudem möchte ich das Ornamentzeichnen noch mehr beschränkt wissen, als es bei Herrn Schoop erscheint, indem es meiner Ansicht nach mehr als Mittel zum Zweck dienen soll, nämlich als Mittel, den Schülern zu zeigen, wie man Massverhältnisse bestimmt und die schöne Form aus einfachen Elementen aufbaut.

Es hat dies auch Bedeutung für die Methode. Ich bin in bezug auf das Ornamentzeichnen mit Herrn Schoop ganz einverstanden, wenn er der analytischen Methode den Vorzug gibt und will hier die treffliche Beweisführung dafür nicht wiederholen. Beim Körperzeichnen aber wird, nachdem das Objekt vorgewiesen und die die Form bedingenden Linien mittelst einlässlicher Besprechung festgestellt sind, der Lehrer

gezwungen sein, den Schülern zu zeigen, wie eine solche Form auf der Fläche wiedergegeben werden kann und muss, um ihr den Schein der Wirklichkeit zu verleihen. Er wird hier also synthetisch zu Werke gehen müssen, und erst, wenn einmal die ganze Form hergestellt ist, kann, z. B. beim Auswendigzeichnen, die Analyse wieder mehr in den Vordergrund treten.

Beim Körperzeichnen kommt nun auch die Schattengabe zur Sprache. Im Ornamentzeichnen ist das Schraffiren nur allzuviel zur Verwendung gekommen. Es setzt dasselbe eine besondere Schulung voraus; eine unregelmässige Schraffirung ist ein Greuel. Wer das Schattiren wagen will, wie es allerdings zur Hervorhebung des Körplichen fast unentbehrlich ist, der tue es nicht, ohne die nötigen Vorübungen mit den Parallelstrichen vorausgehen zu lassen und die unerlässlichen Anweisungen zu geben, wie man einen regelrechten Schatten fertig bringt.

Wie weit wir es mit der Behandlung der Farbe treiben sollen, ist schwer zu sagen. Es handelt sich da wiederum zunächst um eine gewisse Technik, z. B. um das gleichmässige Ausbreiten der Farbe auf der Fläche. Es kann dies erreicht werden, und, wenn einige Sicherheit darin gewonnen ist, so kann man an Farbenkombinationen und an die einfachen Farbenkontraste denken. Aber namentlich mit der Theorie ist in der Primarschule noch nicht viel anzufangen, und es ist darum schwierig, etwas Bestimmtes über Farbenbehandlung vorzuschreiben, und zwar um so mehr, als die Gelehrten selbst über viele wichtige Fragen gar nicht einig gehen. Denken wir nur an die einfache Frage, warum das Rot so intensiv wirke und eine so dominirende Stelle im Ornament behaupte. Die verschiedensten Geister haben sich damit beschäftigt, um schliesslich mit der Erklärung Bezolds sich zufrieden zu geben: „Die relative Seltenheit des Roten in der Natur hat wohl ihren Einfluss auf die Bildung oder Empfindlichkeit unseres Organs, des Auges, nicht verfehlt, und dieser geringen Häufigkeit dürfte es zuzuschreiben sein, dass das Rot verhältnismässig mehr irritirt, als irgend eine andere Farbe.“ Ob damit wohl schon erklärt ist, warum ein Stier vor einem roten Shawl in Raserei gerät? —

Und wie viel ist seit Goethes Zeiten über Farbenharmonie geforscht und geschrieben worden bis auf unsere Tage! Männer wie Fechner, Helmholtz, Wundt, Brücke, Bezold und viele andere haben die eingehendsten Studien darüber gemacht und dabei allerdings, indem sie die einschlägigen Fragen nach physiologischen Grundsätzen behandelten, die Methode der Untersuchung auf festen Boden gestellt. Sie haben auch

bereits gewisse, nunmehr ziemlich unbestrittene Gesetze zur Klarheit gebracht und nachgewiesen, dass die Harmonie einer Farbenkombination durch zweierlei bedingt ist, erstens dadurch, dass die Energien, mit denen die einzelnen Komponenten (Rot und Grün) die Aufmerksamkeit fesseln, annähernd gleich gross seien und ein gewisses Maximum nicht überschreiten (das Äquivalenzgesetz), sodann, dass die Farbentöne der Komponenten nicht durch gegenseitigen Kontrast verändert werden (das Induktionsgesetz). Aber abgesehen davon, dass diese Gesetze erst an den einzelnen Farbenzusammenstellungen uns vorgeführt werden müssten, so kann es wohl kaum vom Lehrer verlangt werden, dass er sich speziell mit der Farbentheorie befasse, und wir sind daher einfach darauf angewiesen, uns an ein bestimmtes Vorlagenwerk, wie dasjenige von Häuselmann, ohne Kritik zu halten. Es bietet dasselbe so viel Stoff, dass wir es ruhig dem Geschmack des Lehrers überlassen dürfen, das Passende zu wählen, was geeignet ist, den Farbensinn des Schülers einigermassen zu entwickeln.

IV.

Ich verzichte darauf, auf weitere methodische Fragen einzutreten, da mich das über den Rahmen meiner Arbeit hinausführen müsste. Dagegen bin ich genötigt, die Frage nach den Hülfsmitteln des Zeichenunterrichtes noch zu berühren, nachdem ich darauf hingewiesen habe, dass ein solches beim Körperzeichnen nicht wohl zu entbehren sei. Dass die gewöhnlichen Hülfsmittel, als da sind: Lineal, Maßstab und Papierstreifen —, wenigstens für die zwei ersten Jahre des Zeichenunterrichtes absolut ausgeschlossen sein sollen, darüber ist man allgemein einig. Denn sie lassen den Schüler nicht zur richtigen Selbständigkeit gelangen. Dagegen gibt es ein anderes, meines Wissens noch nirgends verwendetes Hülfsmittel, das, statt dem bewussten Sehen hindernd im Wege zu stehen, dasselbe vielmehr zu fördern im stande ist. Französische Landschafter benutzen, wenn sie in die Natur hinausschweifen, um Studien zu machen, mit Vorliebe das Instrument, das sie „le cadre isolateur“ nennen; das ist ein quadratförmiger Kartonrahmen, an welchem in der Regel als Verbindung der Halbirungspunkte der inneren Quadratseiten ein Faden- oder Axenkreuz angebracht ist. Halten sie diesen Rahmen in gewisser Entfernung vom Auge, so sehen sie durch die Lichtweite desselben dasjenige Stück der Landschaft, welches sie auf die Leinwand bringen wollen. Dieses Isoliren ist ein naheliegendes Bedürfnis. Es ist ja einleuchtend, dass eine grosse Ausdehnung des Sehfeldes eine Konzentration des Blickes auf ein beschränktes Gebiet erschwert, dass aber jede Abgrenzung den Blick für das eingeschlossene

Gebiet schärft. Es ist in der Physiologie längst nachgewiesen, dass das Sehen nur in einem beschränkten Gebiet um den Blickpunkt herum, wie W. Wundt sich ausdrückt, ein scharfes Sehen ist; was ausser einem gewissen Kreise liegt, tritt nicht bloss weniger genau hervor, es schwächt auch das Sehen des mittlern Feldes ab. Was nun dem Maler für seine Zwecke in dieser Weise dient, das ist auch für den Schüler recht gut zu gebrauchen, selbst wenn er sich bloss mit dem Ornament beschäftigen würde. Denn schon ein auf der Wandtafel in grossen Dimensionen entworfenes Ornament kann ich viel genauer nach Massverhältnis und Winkelabständen mit dem Isolirrahmen bemessen, als wenn ich es ganz von freiem Auge betrachte. Noch viel wertvoller ist diese Isolirung, wenn ich Gegenstände aus der Wirklichkeit zu betrachten und darauf anzusehen habe, mit was für Linien sie aufs Papier gebracht werden sollen. Nehmen wir einen Felsen in der freien Natur! Ohne Absperrung verwirrt uns, wenn unser Auge in solchen Dingen nicht geübt ist, die Umgebung desselben, die z. B. aus andern Felsen, aus Baumgruppen und andern Dingen besteht. Halte ich dagegen den Rahmen vor und spanne das Objekt gewissermassen in den quadratischen Rahmen ein, so wird mein Blick und eben damit auch meine Aufmerksamkeit von aller Umgebung abgelenkt und konzentriert sich auf das Objekt allein, das ich im Umriss wiedergeben will. Dieses Objekt kann gross oder klein sein, ich bringe das eine wie das andere in meinen Rahmen hinein; denn ich brauche denselben nur vom Auge zu entfernen, um das Kleine zu umfassen, oder aber dem Auge zu nähern, um selbst einen Glärnisch darin unterzubringen. Ist das Fadenkreuz darin angebracht, so muss ich notwendigerweise wahrnehmen, in was für Winkeln die einzelnen Begrenzungslinien einer Frontfläche des Gegenstandes von der Vertikalen oder der Horizontalen abweichen, und, wenn es daran noch nicht genug sein sollte, so können wir unser Instrument so herstellen lassen, dass ausser dem rechtwinkligen Fadenkreuz auch die Diagonalen noch vorhanden sind, mit deren Hülfe wir namentlich Dreieckformen, wie z. B. Dachgiebel, ganz genau nach ihrem Neigungswinkel bemessen können. Und bei alledem ist das doch nicht ein Messen, wie wenn wir Masstab, Zirkel oder Winkelmass ansetzen; Auge und Verstand treten da erst recht in Funktion, ohne jedoch im Blauen herumzufahren. An den Begrenzungslinien des Rahmens, wie an den Fadenkreuzen, hat alles Sehen und Urteilen einen festen Halt und Ausgangspunkt, und, wenn man weiss, dass jede Seite des offenen Quadrates 10 cm Länge hat, so kann man mit blossem Auge auch mit ziemlicher Sicherheit Distanzen messen. Sollte auch dieses noch nicht genügen, so lassen

sich auf dem Rahmen leicht die Centimeter anmerken, wie eine thermometrische Gradeinteilung. Indessen würde ich dies höchstens dem Lehrer gestatten; dem Schüler soll ein ungradirter Rahmen genügen.

Dass dieses Instrument schliesslich noch ganz besonders für das Auffassen von Körpern, für das bewusste Sehen dreidimensionaler Objekte seinen besondern Wert hat, muss jedermann einleuchten. Perspektivisch verschwindende Linien, die dem Ungeübten so wenig fassbar sind, werden mit diesem Hülfsmittel nach Richtung und Mass sehr leicht aufgefasst, und es gewinnt der Schüler sehr bald eine Sicherheit im Wiedergeben perspektivischer Linien, die ihm vorzüglich zu statten kommt, wenn er später, auf höhern Anstalten, sich mit der Theorie der Perspektive zu befassen hat. Von letzterer haben wir natürlich auf dem Gebiete der Primarschule nicht zu reden; wir wollen zufrieden sein, wenn wir mit obigem Hülfsmittel es in der Anschauungsperspektive noch zu etwas bringen.

Damit bin ich ans Ende meiner Auseinandersetzungen gelangt. Es ist nun Gebrauch, die Quintessenz einer derartigen Arbeit in Thesen auszudrücken. Ich habe mich nie sonderlich dafür erwärmen können, in Thesen alles das, was in der Arbeit besprochen worden, gewissermassen wiederzukäuen. Die Thesen haben meiner Ansicht nach nur den Wert, die Hauptpunkte so knapp wie möglich zum Ausdruck zu bringen, an welche eine allfällige Diskussion, sei es schriftlich oder mündlich, sich anschliessen kann. Wenn ich daher dem in Lehrerkreisen üblichen Brauche folge, so beschränke ich mich auf das Notwendigste und fasse demnach die Grundgedanken meiner Arbeit in folgende Thesen zusammen:

1. Zweck und Ziel des Zeichenunterrichtes der Primarschule ist und bleibt: Bewusstes Sehen und sicheres Nachbilden.
2. Dieser Zweck wird nicht durch einseitige Pflege des Ornaments, sondern nur durch Übung im Körperzeichnen erreicht.
3. Das Ornament ist allerdings unentbehrlich für die Einführung ins Taxiren und Proportioniren, wie für die Entwicklung der schönen Form und des Farbengeföhls; es soll aber nur als Mittel dienen, um dem Körperzeichnen eine sichere Grundlage zu geben.
4. Die Mädchen bedürfen, allerwenigstens in den zwei obersten Klassen der Primarschule, eines besondern Unterrichts, der nach Stoff und Methode mit dem Unterricht in den weiblichen Handarbeiten im Einklang steht.
5. Als Hülfsmittel zur raschen Einführung ins Körperzeichnen ist der Isolirrahmen zu empfehlen, der, wie kein zweites Hülfsmittel, ein sicheres Taxiren der Massverhältnisse und ein Erfassen der fliehenden Linien ermöglicht.

Literarisches.

Schillers Briefe. *Kritische Gesamtausgabe*, herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von *Fritz Jonas*. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. Lieferung 59—69. Preis der Lieferung 25 Pf.

Der sechste Band dieses Werkes umfasst die Zeit vom 1. Januar 1799 bis zum 29. November 1802. Da Schiller im Dezember 1799 nach Weimar