

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 32 (1922)
Heft: 11

Artikel: Die Kunstgeschichte in der Mittelschule
Autor: Hadorn, Walther
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788917>

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: 08.02.2026

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

Die Kunstgeschichte in der Mittelschule.

Von Dr. Walther Hadorn, Zürich.

I.

Hat die Behandlung der bildenden Künste ein Daseinsrecht in der Mittelschule?

Der Schüler lernt den Gang der historischen Entwicklung der Mittelmeervölker und des Abendlandes kennen. Können die bildenden Künste von dieser Darstellung ausgeschlossen bleiben? Warum sollten ihm die Schöpfungen der Dichter nahegebracht werden, die Werke der Architektur, Plastik und Malerei aber verschlossen bleiben? Sind die Dome Frankreichs und Deutschlands, die Statuen an den Kathedralen von Reims, Strassburg, Bamberg und Naumburg, die Miniaturen von Reichenau nicht ebenso vollgültige Zeugen der Denkweise des Mittelalters wie die Dichtungen Wolframs, Gottfrieds und Walters? Zeigen die Malereien, mit denen die Quatrocentisten die Wände der Kirchen und Paläste bedeckt haben, nicht ebenso deutlich den erwachenden Wirklichkeitssinn wie die Dichtungen Petrarcas und die Briefe Piccolominis? Spricht sich der Geist der Gegenreformation im Barock nicht ebenso grossartig aus wie in der Politik des spanischen Hofes?

Aber nicht nur in der Aufhellung und Verdeutlichung historischer Entwicklung liegt der Wert der Behandlung der bildenden Künste. Sie trägt ihren Wert in sich; denn sie enthüllt nicht nur relative, sondern absolute Werte. Die ägyptische Kunst interessiert nicht nur durch das, was sie als Ausdruck des Kunstwillens des ägyptischen Menschen gewesen ist, nicht nur durch den Einfluss, den sie auf die aegaeische und die griechisch-archaische Kunst ausgeübt hat, sondern der Mensch des zwanzigsten Jahrhunderts vermag über die Grenzen der Völker und Zeiten hinweg die Statuen und Reliefs der ägyptischen Kunst unmittelbar zu geniessen. Wer unsere Mittelschuljugend kennt, der weiss, wie stark sie sich für künstlerische Fragen zu interessieren pflegt, wie lebhaft sie hier Partei nimmt. Wo sie Werte wittert, die ihrer Gedanken- und Gefühlswelt gemäss sind, da greift sie, unbekümmert um alle historische Wertung, zu; führt man ihr Werte vor, die „nur relative Werte“ sind, da bleibt sie kühl.

Man kann mir einwenden: Sind denn wirklich alle Schüler so veranlagt, dass sie die Werke der bildenden Kunst in sich aufnehmen können? Ist die visuelle Anlage nicht ebenso sehr Spezialbegabung

wie jede andere? Das ist an sich richtig, und doch ist es kein schlagendes Argument. Sicherlich hat der eine mehr Sinn für die Form als der andere; aber ebenso sicher ist das Kunstwerk nicht bloss Form. Natürlich ist es die Aufgabe des Lehrers, den Blick und das Gefühl des Schülers für die Form zu schärfen; denn erst durch die Form (im weitesten Sinne des Wortes gefasst) wird das Geschaffene zum Kunstwerk. Aber der Geniessende hält sich — und er hat Recht — nicht nur an die Form, sondern an das untrennbare Ganze, das aus Form und Inhalt besteht. Dass für den schaffenden Künstler die formalen Probleme die entscheidenden sind, beweist noch nicht, dass sie es überhaupt sind. Man kann dem Schüler lange auseinandersetzen, dass für Raphael bei seinen Madonnendarstellungen, wie die Zeichnungen beweisen, die Fragen der Komposition viel wichtiger waren, als die Darstellung des seelischen Ausdruckes, er wird sich trotzdem das Madonnenbild in erster Linie auf die Idee hin ansehen, er verlangt, dass ihm das Bild „etwas sagt“. Wir können und müssen Michelangelos delphische Sibylle nach allen formalen Elementen analysieren, und doch, wer möchte behaupten, dass man damit den letzten Sinn des Kunstwerkes erfasst habe? Wenn ich vom Inhalt des Kunstwerks, von der Idee, spreche, denke ich dabei nicht in erster Linie an Ideen im abstrakten Sinne, etwa an religiöse oder philosophische Ideen, wie die Kunsttheoretiker der Nazarenerzeit, sondern jedes Erlebnis kann in diesem Sinne eine künstlerische Idee sein; Rembrandts „geschlachteter Ochse“ im Louvre ist ein ebenso reiches Bild wie eine Raphaelsche Madonna. So ist die visuelle Anlage nur eine Disposition zum Verständnis eines Kunstwerkes; wer sie besitzt, aber für das Kunstwerk als Erlebnisausdruck kein Organ hat, kann gerade den grössten Kunstwerken verständnislos gegenüberstehen.

Wenn wir so in unserer Einführung in die bildende Kunst — denn dieser Name sollte an die Stelle des Terminus Kunstgeschichte treten — den Schülern den Weg zu einem wichtigen Lebensinhalt öffnen wollen, so mag uns der Einwand entgentreten: ist das nötig? Ist das auch nur wünschenswert? Müssen wirklich alle grossen Lebensgebiete in die Schule hinuntergezerrt werden, um damit der Gefahr der Entwertung ausgesetzt zu werden? Ist's nicht gut, wenn gewisse Gebiete der eigenen Arbeit überlassen bleiben? Sind nicht persönliche Entdeckungen auf diesem Gebiet wertvoller als schulmässige Behandlung? Riskieren wir nicht, in einem Gebiet zu dogmatischem Denken zu verleiten, das am allerwenigsten dogmatische Denkweise erträgt?

Ich gestehe, dass mir diese Fragen oft zu denken gegeben haben. Wenn ich es trotzdem wage, für das Recht der Einführung in die bildende Kunst einzutreten, so tue ich es aus persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen heraus, die ich im Umgang mit jungen Leuten gemacht habe. Es ist nun einmal Tatsache, dass im Alter der Mittelschulstufe ein wahrer Hunger nach Beschäftigung mit künstlerischen Fragen besteht. Wie stark interessiert man sich in diesem Alter, um nur ein Gebiet anzuführen, für die zeitgenössische Kunst. Man spürt, dass sie keinem Zufall, keiner Laune, keiner Sensationslust ihr Wesen verdanken kann, sondern dass sie ebenso notwendig das Kind des zwanzigsten Jahrhunderts ist, wie die Renaissancekunst dasjenige des Quattrocento und Cinquecento. Aber man kann ihre Schöpfungen nicht verstehen; es brauchte nur ein Wort, nur einen Hinweis, und dann würden die Augen aufgehen und der Sinn sich öffnen. Wie dankbar sind wir demjenigen, der uns in unserem eigenen Leben diesen Dienst getan hat. Warum soll ihn die Schule nicht leisten?

Dieses Interesse für die Kunst im Alter des Mittelschülers ist im Grunde leicht verständlich. Denn in diesem Alter sieht sich der Jüngling, das Mädchen nach den Elementen um, die ihm zu einer religiösen, philosophischen oder künstlerischen Weltanschauung die Bausteine liefern. Denn wie Religion und Wissenschaft, so ist auch die Kunst eines der Lebensgebiete, in denen der Mensch die Erhebung über die Gebundenheit an die Materie, über die Endlichkeit des Daseins erleben kann. „Sie wiederholt“, nach der schönen Definition Schopenhauers, „die durch reine Kontemplation aufgefassten ewigen Ideen, das Wesentliche und Bleibende aller Erscheinungen der Welt.“ Gerade neben der Wissenschaft, die den übergrossen Teil des Schülerlebens in Anspruch nimmt, und die, um weiter mit Schopenhauer zu reden, „bei jedem erreichten Ziel immer weiter gewiesen wird und nie ein letztes Ziel noch völlige Befriedigung finden kann, so wenig als man durch Laufen den Punkt erreicht, wo die Wolken den Horizont erreichen“ — gerade neben der Wissenschaft drängt sich die Sehnsucht nach der Kunst, die „überall am Ziele ist“, durch.

An diesem wichtigen Lebensgebiet darf die Schule, wenn sie wenigstens nicht nur Wissensschule sein will, nicht vorübergehen. Übt sie ihre Aufgabe nur mit der bei diesem Fache ganz besonders notwendigen Zurückhaltung, mit dem Takt, mit dem künstlerische Fragen behandelt werden müssen, dann wird der Schüler diese Einführung nicht als Vergewaltigung, als Aufdringung eines fremden Geschmacks, sondern als eine wertvolle Hilfe empfinden.

II.

Also soll unser Gymnasium¹⁾ mit einem neuen Fach, Kunstgeschichte, beglückt werden? Das liegt mir ferne. Nicht nur weil der Lehrplan keinen Raum bietet, sondern weil das Gymnasium nicht weiterer Zersplitterung, sondern stärkerer Konzentration bedarf. Darin sind alle Einsichtigen einig. Im Gymnasium darf für die Einführung in die bildende Kunst nicht an ein neues Fach gedacht werden, sondern die Fächer, die sich dafür eignen, wie Zeichnen, Geschichte, Muttersprache, fremde Sprachen, werden dieser Aufgabe gerecht werden können. Dabei wird es stark vom Zufall abhängen, ob und wie es geschieht. An einer Schule finden sich vielleicht mehrere Lehrer, die die bildende Kunst in ihren Bereich ziehen, der Zeichenlehrer vom Standpunkt des produzierenden Künstlers aus, der Historiker vom kunstgeschichtlichen, der Lehrer der Muttersprache vom kunsttheoretischen Gesichtspunkt aus. An einer anderen Schule findet sich vielleicht niemand, der sich für diese Aufgabe interessiert. Dann lässt man es bleiben. Denn das ist die erste Grundbedingung, dass der Lehrende ein inneres Verhältnis zur bildenden Kunst hat, dass er davon spricht, weil er sprechen muss.

Man wird mir entgegen, der Lehrplan der einzelnen Fächer sei schon so überlastet, dass er keine neue Aufgabe übernehmen könne. Das trifft nur für den unselbständigen Lehrer zu, der der Sklave seines Lehrplans ist. Vom Standpunkt des Geschichtslehrers aus muss ich sagen, dass ich für die Behandlung der bildenden Kunst immer Zeit gehabt habe, weil sie mir wichtig gewesen ist. Für das, was uns wirklich wichtig ist, was wir wirklich wollen, haben wir immer Zeit; sie fehlt uns nur dann, wenn wir innerlich nicht wollen. Jakob Burckhardt schreibt in einem Brief an Preen (Silvester 1870): „Mir als Geschichtsdozenten ist ein ganz merkwürdiges Phaenomen klar geworden: die plötzliche Entwertung aller blossen „Ereignisse“ der Vergangenheit. Meine Kurse heben fortan nur noch das Kulturgeschichtliche hervor und behalten vom äusseren Gerüst nur das Unentbehrlichste bei. Denken Sie nur an all die krepiereten Bataillen in den Heften so vieler V. V. E. E. auf deutschen Kathedern! Ich meinstenils habe niemals grosse Geschäfte in dieser Richtung gemacht.“ Besonders bemerkenswert erscheint mir, dass dieses Urteil Burckhardts unter dem Eindruck des deutsch-französischen Krieges geschrieben worden ist. Sind uns ähnlich ketzerische Gedanken über

¹⁾ Ich brauche der Kürze halber den Ausdruck Gymnasium, denke aber dabei auch an Industrie-, Handelsschule und Seminar.

den Wert der „Ereignisse“ nicht auch während des Weltkrieges aufgestiegen? Werden wir nicht gerade durch umwälzende Vorgänge auf dem Gebiete der Weltpolitik der Relativität der Bedeutung aller politischen Ereignisse neu bewusst? Steigt nicht dadurch die Bedeutung der Gebiete, die ewige Werte zutage fördern?

Es handelt sich ja für den Geschichtslehrer nicht darum, die ganze Kunstgeschichte in seinem Fache unterzubringen, sondern nur darum, dann und wann ein historisches Problem kunstgeschichtlich zu beleuchten. Ein Beispiel mag das klar machen. Ich spreche in der Geschichte des Altertums davon, wie dem gebundenen Lebensstil des orientalischen Menschen der freie Lebensstil des abendländischen Menschen gegenübersteht. Nun verfolge ich die Entwicklung des Stehmotivs in der ägyptischen Plastik; der einzige Bewegungsausdruck, den sie gestattet, liegt im Vorsetzen des linken Fusses, was nicht etwa ein Übergang zum Gehen ist — denn die ägyptische Statue steht, sie geht nicht —, sondern bloss eine Bereicherung des Stehmotivs bedeutet. Weiter geht der Ägypter nicht; denn er will bei aller Wiedergabe des menschlichen Körpers das Erlebnis des Körpers als kubischer Masse nicht preisgeben. Der Grieche aber verweilt zwar auch einen Moment bei dem Motiv des vorgesetzten Fusses, geht aber dann gleich zum eigentlichen Schreiten über, um schliesslich jeden möglichen Reichtum plastischer Motive, den das Leben bietet, auszukosten. Hat der Schüler diesen Unterschied durch eigene Beobachtung erfasst, so ist der Ausdruck gebundener Stil des Orients, freier Stil des Abendlandes kein leeres Wort, sondern eine durch die Anschauung lebendig gewordene Vorstellung.

Ähnliche Begriffe können in der mittelalterlichen Geschichte entwickelt werden. Wenn der Schüler die abstrakten Ausdrucksformen für die menschliche Gestalt und die Landschaft in den frühromanischen Miniaturen (von denen heute eine grosse Zahl in schönen und nicht allzuteuren Ausgaben vorliegen) gesehen hat und dann in der spätromanischen und frühgotischen Plastik den Wirklichkeitssinn durchbrechen sieht, dann sind ihm die Burckhardtschen Begriffe von der Entdeckung des Menschen und der Natur keine Schlagworte mehr. Er sieht, wie der Mensch des ausgehenden Mittelalters nach und nach die starre Linie des abstrakten Ornaments preisgibt und sich an die Schönheit der organisch belebten Linie hingibt, wie die supranaturalistische Welt des Hochmittelalters, der das religiöse Grunderlebnis ebensowohl den Charakter der Enge wie der Grösse aufprägt, gegen den unendlichen Reichtum des Diesseits eingetauscht wird.

Auch wenn man solche Untersuchungen nur selten vornimmt, aber dann gründlich und so, dass klare Vorstellungen geschaffen werden, so ist damit mehr gewonnen, als wenn der Schüler so und so viele Namen kennen lernte.

Wie der Zeichenlehrer und die Sprachlehrer die Einführung in die bildende Kunst fruchtbar in den Bereich ihres Faches einbeziehen können, das aufzuzeigen ist nicht meines Amtes.

III.

Anders liegt die Sache bei denjenigen Mittelschulen, die vermöge ihres Aufbaues und ihrer Ziele für dieses Fach Raum bieten. Es werden das nur wenige Schulen sein, vorzugsweise höhere Mädchenschulen, die sich allgemeine Frauenbildung zum Ziele setzen. Hier ist es Recht und Pflicht, der Einführung in die bildende Kunst eine besondere Stätte anzuweisen. Denn, wie oben angedeutet, bietet sie Anlass, nicht nur in Probleme der künstlerischen Form einzuführen, sondern zum künstlerischen Erleben hinzuführen, nicht nur von ästhetischen, sondern auch von psychologischen, religiösen, philosophischen, historischen Fragen zu sprechen.

Auch für diese Schulen ist der Name Kunstgeschichte nicht angebracht. Denn die Ziele dieses Faches — das muss in erster Linie betont werden — sind völlig andere, als die Ziele des kunstgeschichtlichen Studiums an der Universität. Wir haben auf der Mittelschule keine Kunsthistoriker auszubilden. Der Mittelschullehrer soll eine tüchtige kunstgeschichtliche Bildung besitzen, aber er soll auch den Mut und die Einsicht haben, die eigentlich kunstgeschichtliche Arbeit in der Mittelschule auf der Seite zu lassen. Kontroversen über das Leben eines Künstlers, über die Zahl der echten, zweifelhaften und unechten Werke, eingehende Untersuchungen über die historischen Einflüsse und die Nachwirkungen einer künstlerischen Erscheinung gehören nicht auf die Mittelschule. Der Lehrer hat stets im Auge zu behalten, dass er der allgemeinen Bildung und nicht der kunsthistorischen Wissenschaft zu dienen hat.

Auf welchem Wege er sein Ziel erreichen will, hängt von seiner persönlichen Einstellung ab. Gerade das macht den Reiz dieses Faches aus, dass jeder seinen Weg finden muss. Damit salviere ich mich gegenüber dem Anspruch, in diesen Ausführungen eine Methodik des kunstgeschichtlichen Unterrichts geben zu wollen. Kein Fach (ausgenommen vielleicht der Unterricht in der Muttersprache) widerstrebt

in ähnlichem Masse einer allgemein gültigen Methodik, keines ist so stark durch die persönliche Eigenart des Lehrenden bedingt.

Man kann den historischen Weg wählen. Er bietet den Vorteil, dass er dem Gedankengang einen festen Rückhalt gibt, dass er an die Entwicklung anschliesst, die der Schüler aus den Geschichtsstunden kennt. Aber er enthält auch die Gefahr, zu stark zu historischer Wertung zu verlocken, zu stark sich durch das historische Detail fangen zu lassen. Man begegnet ihr zunächst so, dass man im allgemeinen auf Fragen biographischer Natur verzichtet. Man denke daran, dass man nicht den Verlauf des Lebens des Ghirlandajo zu geben hat, sondern den Bestandteil, den Ghirlandajo zur Kunst des Quattrocento liefert. Nur um die Physiognomie der Epoche, nicht um die Physiognomie des einzelnen Künstlers ist es uns im allgemeinen zu tun. Wie sie aus den Kunstwerken der Künstler abgelesen werden kann, das haben uns Wölfflins Bücher gelehrt. Seine Gegenüberstellung von Früh- und Hochrenaissance in der „klassischen Kunst“, der Renaissance und des Barock in dem gleichnamigen Frühwerk und vor allem in den klassischen „Kunstgeschichtlichen Grundbegriffen“ zeigen deutlich, wie fruchtbar mit Hilfe der vergleichenden Methode das künstlerische Wesen einer ganzen Epoche erfasst werden kann.

Aber auch diese Arbeit ist in ihrem Endziel Kunstgeschichte. Unser Fach hat aber mehr zu geben: es muss Einsicht in den psychologischen Zusammenhang zwischen Kunstwerk und Künstler bieten, es muss eine Erziehung zum richtigen Sehen, daher Verständnis für die künstlerische Form schaffen. Dazu bietet die eingehende Behandlung bedeutender Künstler Anlass. Denn da wo Leben und Werke eines Meisters zu einlässlicher Behandlung verlocken, werden wir jenen historisch orientierten Weg unterbrechen und diesen Aufgaben gerecht zu werden suchen.

Ich kann mir aber auch denken, dass man grundsätzlich auf den historischen Gang verzichtet, und den Weg einer motivischen Behandlung einschlägt. Man wird dann so vorgehen, dass man die Entwicklung eines Motivs zum Thema macht, so wie es etwa Bulle in seinem Tafelwerk „Der schöne Mensch im Altertum“, das die griechische Kunst nach dem Motiv des stehenden Mannes, der bewegten Stellung, der bekleideten Frau, der nackten Frau usw. behandelt, versucht hat.¹⁾ Dieses Vorgehen hat ja wohl den Nachteil, dass es vom tiefsten Ursprung des Kunstwerkes, vom schöpferischen Erlebnis

¹⁾ Auch das populär gehaltene Buch von Paul Brandt „Sehen und Erkennen“ (Verlag Hirt-Leipzig) kann bei der Auswahl der Motive gute Dienste tun.

abführt, dass es den Schein erweckt, als sei das künstlerische Schaffen ein rationaler Vorgang, ein Errechnen der Wirkung. Aber der Nachteil ist umgekehrt auch wieder ein Vorteil: Auge und Empfindung des Schülers für die Form werden geschärft. Und das ist in hohem Grade notwendig. Denn der unbefangene Mensch hat, wie oben ausgeführt wurde, an sich schon die Neigung, sich an die künstlerische Idee zu halten, und letzten Endes hat er recht. Aber er wird nie zum wahren Verständnis des Kunstwerkes durchdringen, wenn ihm nicht die Bedeutung der Form einmal aufgegangen ist. Nichts ist so sehr geeignet, dies herbeizuführen, als wenn man das Auge einmal daran gewöhnt, von jeder Idee abzusehen, und sich auf die Formwerte, wie Linie, kubische Masse, Beleuchtung, Farbe usw. einzustellen. Dann erst spürt man, dass erst die Form es ist, die die künstlerische Idee zum Kunstwerk gestaltet.

In Städten, die eine spezifische künstlerische Note aufweisen, mag es nahe liegen, vom originalen Kunstwerk auszugehen und die Einführung in die bildende Kunst auf Wanderungen durch Museen und Kirchen und durch die Gassen der Stadt vorzunehmen. Der Schüler wird so aufs schönste in den Kunstwillen der heimischen Welt eingeführt; für tausend Schönheiten, die ihn alltäglich dünkten, gehen ihm die Augen auf. Freilich, die Kunst einer solchen Stadt muss schon reich und bedeutend sein, wenn die Welt, die sich dem Schüler öffnen soll, nicht eng und klein sein soll, wenn er nicht den Blick ins Weite vermissen soll.

So lassen sich verschiedene Arten des Vorgehens denken, und mit jeder lässt sich fruchtbar arbeiten, wenn es der Lehrende versteht, die Vorteile der Methode lebendig zu machen.

IV.

Welchen Weg immer man auch einschlagen möge, man hüte sich vor der deduktiven Methode. Wenn irgendwo, so ist es hier notwendig, von der Anschauung auszugehen. Wenn es uns gelingt, den Schüler irgendeinen kunstgeschichtlichen Begriff aus eigener Anschauung finden zu lassen, so haben wir mehr getan, als wenn wir den schönsten Vortrag halten.

Dabei steht die Frage nach dem Anschauungsmaterial im Vordergrund. Heute hat sich die Arbeit mit dem Diapositiv durchgesetzt. In der Tat bietet diese Arbeitsmethode grosse Vorteile. Früher, als man mit Photographien arbeiten musste, konnten nur die Schüler in der vordersten Reihe die Bilder erkennen, und den andern kamen

sie erst zu Gesicht, wenn der Lehrer längst von anderen Dingen sprach. Heute sieht die ganze Klasse das Bild, gross und eindrucksvoll, zur selben Zeit. Zugleich schafft die Dunkelheit eine Konzentration, deren Wert nicht zu unterschätzen ist. Wie leicht kann das Kunstwerk zu Auge und Herz sprechen, wenn nichts mehr ablenken kann. Aber diese Arbeitsweise hat auch Nachteile. Erstlich schliesst das Diapositivbild die direkte Vergleichen aus, vorausgesetzt, dass man — was sich die Schule wohl selten wird leisten können — nicht zwei Apparate zur Verfügung hat, und doch beruht jede fruchtbare Arbeit auf diesem Gebiete auf der Vergleichen. Und zweitens geht der Eindruck der Diapositivbilder vorüber; ein Bild löst das andere, ein Eindruck den andern ab. Der Schüler sollte aber das Vergleichsmaterial kennen, wenn er in die Stunde kommt. Auch setzt sich manches Werk erst bei längerem Betrachten durch. So sollten die Bilder, mit denen der Lehrer in der Stunde arbeiten will, in Photographien oder sonstigen guten Reproduktionen an den Wänden des Klassenzimmers hangen, die Eindrücke der Diapositive vorbereitend und wiederum ausklingen lassend. Erst so, wenn man den Schüler zwingt, seine Eindrücke fortwährend an der Beobachtung zu kontrollieren, nichts zu sagen, was er nicht wirklich gesehen hat, kann man der Hauptgefahr, die die Beschäftigung mit der Kunst in sich schliesst, begegnen: dem Umsichwerfen mit grossen Worten. Denn jede Vergleichen zwingt den Schüler in die Anschauung hinein. Lege ich z. B. Michelangelos Pieta vor, so werde ich von den Schülern rasch die schönsten Worte über den Adel der Linie, die Geschlossenheit der Gruppe, die Tiefe des seelischen Ausdrucks zu hören bekommen; denn zu einem Werk der einführenden Kunst finden wir rasch den Zugang. Es gibt wenig Schüler, die, bevor sie ihren Eindruck aussprechen, sorgfältig untersuchen, ob die gerühmten Vorzüge wirklich alle vorhanden sind, und ob sie dem Thema wirklich angepasst sind. Stelle ich aber eine Pieta der nordischen Kunst, etwa die oberbayrische Madonna vom Frankfurter Städtischen Museum, dem italienischen Werk gegenüber, so wird sich der Schüler bewusst, dass das gleiche Thema auch anders erlebt und daher anders ausgesprochen werden kann, dass es im Norden in harter Linienführung, in unharmonischer Komposition, mit verzerrtem Gesichtsausdruck wiedergegeben worden ist. Er fängt an zu verstehen, dass er nicht einfach jedes Bild, das man ihm vorlegt, irgendwie zu rühmen hat, sondern dass er überlegen muss, welche Art des künstlerischen Formausdrucks der Idee des Kunstwerks in höherem Masse konform ist. Stelle ich

nun erst noch die unvollendete Pieta des 75jährigen Michelangelo vom Rondaninimuseum mit ihrer schwerfälligen Komposition und dem Ausdruck trüben Kummers, der auf dem Gesichte der Madonna lastet, neben das Jugendwerk, und zeige ich damit, wie der Künstler selber im Alter gegen das harmonische Ideal der Jugendzeit protestiert, so muss der Schüler stutzig werden. Und das Stutzig-werden ist der eigentlich fruchtbare Moment im Unterricht. Er entscheidet sich vielleicht, weil er innerlich so veranlagt ist, auch jetzt noch für das harmonische Ideal und spricht mit Überzeugung vom Adel der Linie, von der Geschlossenheit der Gruppe, wenn er auch vielleicht nicht mehr von der Tiefe des seelischen Ausdrucks zu sprechen wagt, aber jetzt sind es Ausdrücke, die ihm nicht mehr leicht und unbedacht von den Lippen springen, sondern Ausdrücke, die von der Anschauung gesättigt, von der Überzeugung getragen sind.

So wird das Diapositiv nie die andern Reproduktionen überflüssig machen.

Aber beide, Diapositive und Abbildungsmaterial, sind Reproduktionen, fälschen also irgendwie das Kunstwerk. Sie erlauben wohl Untersuchungen aller Art, vermögen aber nur selten die Haltung des Betrachters zum vollen Nacherleben dessen, was der Künstler an Erlebnisgehalt hineingelegt hat, zu steigern; der Hauch des Unmittelbaren, der auch dem bescheidensten Kunstwerk, der auch dem kunstgewerblichen Gebilde seinen Reiz verleiht, ist dahin. Wer hat es nicht erlebt, dass ihn ein einfacher Schnitzaltar in einem gotischen Bergkirchlein, inmitten der Umgebung, für die er geschaffen war, stärker ergriff, als die Abbildung eines noch so grossen Meisterwerkes! Der Zauber des Originals sollte unsern Schülern auch dann und wann zum Bewusstsein kommen. Nicht in erster Linie im Museum. Denn auch das Museum ist nicht der Ort, wo das Kunstwerk zu seiner vollen Wirkung kommt. Die Exkursion muss als Ergänzung zum kunstgeschichtlichen Unterricht hinzukommen. Ich habe noch jedes Mal, wo ich nach Königsfelden gegangen bin, den Eindruck gewonnen, dass die Schüler an den Glasgemälden nicht nur ein antiquarisches Interesse, wie man es jedem älteren Kunstwerk entgegenbringt, nahmen, sondern dass sie einen tiefen unmittelbaren Eindruck davontrugen, wie ihn kein Diapositiv und keine Abbildung hervorzubringen vermag. Was bedeutet Matthias Grünewald ohne die Farben? Und welche farbige Reproduktion vermöchte je den Farbenrausch des Auferstehungsbildes auch nur annähernd wiederzugeben? Jene zarten Übergänge vom Dunkelblau des nächtlichen Himmels bis zum strahlen-

weissen Kern des Nimbus werden in der Reproduktion leicht zu schreienden, hässlichen Farbenwirkungen. Die Fahrt nach Kolmar zum Isenheimer Altar muss den Schülern zu einem Erlebnis werden, das der Höhepunkt des ganzen Unterrichts werden kann.

Eine weitere Gefahr, zu der die Arbeit mit dem Diapositiv leicht verführt, ist die des Zuvielzeigens. Je grösser die Diapositivsammlung ist, die die Schule besitzt— und sie muss gross sein, weil man zu Vergleichungszwecken aus reichem Material muss auswählen können —, desto grösser ist die Versuchung, alles zu zeigen, was man vom betreffenden Künstler besitzt. Das kunsthistorische Interesse des Lehrers wird sich immer wieder leicht in die pädagogischen Absichten des Faches hineindrängen. In vereinzelt Fällen sicherlich nicht ohne Schaden. Überwuchert es, so geht der Sinn des Faches verloren.

Denn wenn das die Folge dieser „Einführung in die bildende Kunst“ wäre, dass unsere Schüler und Schülerinnen wieder mit einer neuen Summe von Wissensstoff beschwert ins Leben hineintreten würden, so hätte man besser darauf verzichtet. Denn nicht Menschen, die mehr wissen, sondern solche, die sich als selbständige Persönlichkeiten im Leben zurechtfinden, Menschen, die auch in den Dingen der Kunst nicht auf jede neue Mode hereinfallen, und doch nicht um der Vergangenheit willen die Gegenwart preisgeben, Menschen, die das Wesentliche vom Unwesentlichen, das Gehaltvolle vom Lärm-machenden, den Ewigkeitswert vom Zeitwert zu sondern wissen, die sind es, die wir nötig haben. Wenn unser Fach an der Erziehung solcher Menschen mithelfen kann, so hat es sich gerechtfertigt.

Freie geistige Schularbeit.

Vor zehn Jahren schrieb Georg Kerschensteiner: „Bücher, Schriften und Reden über die Arbeitsschule haben wir jetzt genug. Gute Beispiele dagegen verschwindend wenige.“ Beispiele dieser Art haben die fünfhundert Lehrer, Schulleiter, Studierende, die im vergangenen Winter die Leipziger pädagogische Woche mitmachten, an der „Zweiten Höheren Mädchenschule mit Lehrerinnenseminar“ auf allen Gebieten des lateinlosen Mädchenunterrichts in reicher Fülle zu sehen bekommen. Der Ertrag dieses eigenartigen Kurses: Vorträge der Lehrer, zum Teil in gekürzter Fassung, und Lektionsskizzen mit grundlegender Einleitung des Herausgebers, füllt einen 300 Seiten starken Band, der ohne Zweifel zum Originellsten und Fruchtbarsten gehört, was über die Kunst des Unterrichtens je gesagt worden ist.¹⁾

¹⁾ Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht herausgegeben von Prof. Dr. Hugo Gaudig. 2. Aufl. Breslau 1922, Ferd. Hirt.