

Zeitschrift: Das Werk : Architektur und Kunst = L'oeuvre : architecture et art
Band: 25 (1938)
Heft: 11

Artikel: Zur Methode des Kunst-Unterrichts an Schulen und Hochschulen
Autor: Meyer, Peter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-86736>

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: 03.02.2026

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

Materials nur schon im Sinne einer Vollständigkeit der Stilepochen ausgeht. Man reiht die Kunstwerke höchster Qualität aneinander von Gipfel zu Gipfel, ohne zu zeigen, auf welcher Grundlage diese Gipfel fassen, und eben hieraus entsteht diese verhängnisvolle Abspaltung der Kunst vom übrigen Leben. «Die Kunst» erscheint so als eine sich selbst genügende und sich in sich fortzeugende Welt der Illusion, während es gerade wichtig wäre, ihre Verwurzelung in der Realität aufzudecken, sobald man das Kunstwerk überhaupt historisch und nicht ausschliesslich ästhetisch betrachten will.

Die Folgen dieser Erziehung liegen offen vor aller Augen: dem einseitigen Wissen um die historischen Gipfelleistungen der Kunst entspricht die vollständige Barbarei in allen praktischen, alltäglichen Lebensäusserungen und Gestaltungsaufgaben; die Durchformung der eigenen Existenz, die allein ein Maßstab für Kultur ist, ist beim «Gebildeten» durchschnittlich noch ärger zerrüttet als beim Ungebildeten, dem vielleicht noch die unbewussten Reste alter Kastentraditionen eine gewisse Fassung geben.

Durch die Isolierung des Begriffes der «Kunst», wie sie im Unterricht in «Kunstgeschichte» von vornherein gesetzt wird, wird das Bewusstsein des Schülers so einseitig auf das Ausserordentliche gelenkt, dass jeder Instinkt für die Würde des Ordentlichen verlorengeht, und gerade hieraus stammt unser ganzes formales Chaos, ob es sich um Gemälde, Architektur, Gebrauchsgegenstände oder Umgangsformen handelt. Wenn irgendwo ein Haus mit einem netten geschnitzten Erker abgebrochen oder eine Telegraphenstange am falschen Ort aufgestellt wird, so lässt sich verhältnismässig leicht eine «öffentliche Mei-

nung» dagegen mobilisieren. Wenn es aber um grosse städtebauliche Situationen geht, die im ganzen viel wichtiger sind, deren Einzelteile aber nicht durch Detailreichtum «kunstgeschichtlich» interessant sind, dann interessiert sich fast niemand ernstlich dafür, weil der Blick nicht für die Erfassung von Zusammenhängen und für die Schönheit des Normalen, des Typischen, des Nichtsensationellen geschult ist.

Nun bilden wir uns gewiss nicht ein, eine solche Situation liesse sich von der Schule her entscheidend bessern: unser masslos überschätzter und überorganisierter Bildungsbetrieb aller Stufen gleicht einer menschenfressenden Maschine mit riesigen Schwungrädern, die, einmal angetrieben, blindlings ins Unabsehbare weiterlaufen. Alte, längst widerlegte Vorurteile bekommen den Rang heiliger Traditionen, und nur schon um sich nicht selbst zu desavouieren, vererbt eine Generation ihre falschen Lehrmethoden auf die nächste.

Das mag sich sehr pietätvoll ausnehmen, aber jene «Wissenschaftlichkeit», die sich vor der Verpflichtung zur Stellungnahme im Wichtigen so gerne ins antiquarische Detail flüchtet, wo man sich von einer Unterscheidung von Bedeutend und Unbedeutend im Namen wissenschaftlicher Akribie dispensiert fühlt, hat heute ihren Nimbus verloren. Für den Forscher, der sich selbst ein Urteil über eine bestimmte Epoche erarbeiten will, ist freilich jede Kleinigkeit als Symptom wichtig, wenn er aber diesen seinen privaten Standpunkt auch seinen Zuhörern zumutet, so antworten diese mit passiver Resistenz, d. h. sie bleiben weg — und das mit Recht, denn der Dozent muss zwischen Forschung und Lehre unterscheiden können.

II. Zur Methode des Kunst-Unterrichts an Schulen und Hochschulen

Stillehre

Kann man heute bei einem durchschnittlich Gebildeten, sagen wir beim Absolventen einer Mittelschule, voraussetzen, dass er weiss, was ein Kunstwerk ist, dass er Kunst und Kitsch unterscheiden kann, dass er eine Ahnung vom Aufbau, von den Formbeziehungen innerhalb eines Kunstwerks hat? Nein, das kann man nicht; nicht einmal bei einem Hochschulabsolventen, und auch nicht bei den Architekturstudenten. Das mag betrüblich, ja entsetzlich klingen, aber es ist nun einmal so, und man soll sich keine Illusionen machen. Das pädagogische Programm hat sich nach diesem Durchschnitt zu richten, nicht nach den einzelnen Ausnahmen. Vor einem solchen Publikum das historisch geordnete Ma-

terial der Kunstgeschichte auszubreiten, ist schlechthin Unsinn — denn was sollen die Zuhörer mit diesem Material anfangen? Zuerst müsste ihnen, wie eingangs gesagt, klar gemacht werden, was überhaupt ein Kunstwerk ist und wie es sich zu den sonstigen Lebensäusserungen verhält. Das hat mit «Kunstgeschichte» freilich nicht viel zu tun, aber es ist die unerlässliche Voraussetzung, die erst zur Beschäftigung mit Kunstgeschichte legitimiert. Der Einblick in die ästhetische Struktur eines Kunstwerkes ist wichtiger als die historische Aufreihung von Kunstwerken, die man nicht versteht.

Diesen Einblick zu vermitteln, gab es früher das Fach der «Stillehre». Es war ein für seine Langweilig-

keit verrufenes Fach: man kopierte Vorlagenblätter über «die dorische Ordnung», «die ionische Ordnung», etwas Gotisches, ein Renaissanceportal usw. Es ist kein Unglück, dass das Fach in dieser Form abgeschafft wurde, aber nun müsste das, was das Fach hätte vermitteln sollen — und das es nicht vermittelte — nämlich den Einblick in die Homogenität der ästhetischen Aeusserungen einer Zeit und die Untersuchung der artistischen Massnahmen ihrer Realisierung — von einem andern Fach übernommen werden. Dafür kommt natürlich nur die Kunstgeschichte in Betracht — denn wer sollte es sonst übernehmen — heute, wo wir so weit sind, dass die Architekturdozenten schon selbst jeden fundierten historischen und theoretischen Boden unter den Füßen verloren haben?

Erst wenn jemand zur Einsicht gekommen ist, was ihm historische Kunstwerke überhaupt zu sagen haben, erst wenn er ein einzelnes Bauwerk, eine engbegrenzte Epoche als ästhetischen Organismus im Ineinanderspielen aller einzelnen Teile durchschaut, erst dann wird er sich dafür interessieren, wie solche Stilorganismen entstanden sind und wie sie sich wandeln. Es ist sinnlos, Ordnungsprinzipien vorzutragen, bevor ein zu ordnendes Material vorliegt, ein Interesse zweiter Stufe zu fordern, bevor das Interesse erster Stufe auch nur geweckt ist.

Es gibt Kunsthistoriker, die finden, so was sei eben Stillehre und gehöre nicht in ihr «Fach», aber im Mittelpunkt einer akademischen Lehrtätigkeit hat der Studierende zu stehen, und auf ihn hat sich das Fach einzustellen.

Uebrigens wäre es nur vom guten, wenn auch an den Universitäten mehr «Stillehre» und weniger «Geschichte» getrieben würde, — hinsichtlich des grösseren kunstliebenden Publikums aus den gleichen Gründen wie oben und hinsichtlich der angehenden Kunsthistoriker erst recht, vielleicht würde dann der Typus des Kunsthistorikers seltener, der mangels eines sicheren Urteils einen weiten Bogen um alle Fragen der zeitgenössischen Kunst macht — denn man kann nie wissen! —

«Grundbegriffe»

Wölfflins «Grundbegriffe» haben das Verdienst, objektive Maßstäbe in die Beurteilung von Kunstwerken gebracht zu haben; seine Gegensatzpaare sind als Ordnungsprinzip unschätzbar. Aber Ordnungsprinzipien entfalten ihre segensreiche Wirkung nur da, wo schon ein zu ordnender Stoff vorliegt, und nicht in abstracto. Grundbegriffe als Einleitung, auf Vorrat sozusagen sind sinnlos, denn sie sind selbst aus der Erfahrung hervorgegangen, aus dem Bedürfnis, ein schwer überschaubares Tatsachenmaterial zu sichten, und so erscheinen

sie dem Schüler nur dann plausibel, wenn man sie fortlaufend gerade in dem Augenblick aus der Betrachtung der Kunstwerke entwickelt, wo sie sich als notwendig erweisen. Erst wenn schon ein tüchtiges Quantum Anschauung vorliegt, meldet sich das Bedürfnis nach Klassifizierung und erst dann bleiben die Ordnungsprinzipien haften, weil sie ihre Nützlichkeit erwiesen haben. «Grundbegriffe» als Einleitung zur Kunstgeschichte vorzutragen ist ungefähr so, wie wenn man Oel und Essig als eigenen Gang servieren wollte, und nachher den Salat, zu dem sie gehören.

«Tradition»

L. B. fühlt sich vor allem verpflichtet, die Traditionen seiner Vorgänger Rahn und Zemp fortzusetzen — er sagt das in seinem programmatischen Exposé selbst.

Aber man darf es nicht bei den sympathischen Gefühlsregungen bewenden lassen, die solche Pietät weckt, sondern es ist zu fragen, was das für Traditionen sind. Wissenschaftliche Traditionen bilden sich da, wo eine Gelehrtenpersönlichkeit Gelegenheit hat, Nachwuchs heranzubilden und in seine Art zu forschen einzuführen. Solche Traditionen können darum ausschliesslich an Universitäten entstehen, und auch dort nicht im Kolleg, sondern in den Forschungsinstituten und Seminarien — auf der Produzenten- und nicht auf der Konsumentenseite der Wissenschaft, wenn man so sagen darf. Daraus ergibt sich ohne weiteres, dass von «wissenschaftlicher Tradition» im Fach der Kunstgeschichte an einer technischen Hochschule überhaupt nicht gesprochen werden kann, denn hier ist Kunstgeschichte ausschliesslich eine pädagogische Angelegenheit und nicht Forschungsgebiet. Die Professoren Rahn und Zemp haben also allenfalls eine «Tradition» gegründet, insofern sie an der Universität Zürich Kunsthistoriker herangebildet haben, nicht aber dadurch, dass sie ihre Kenntnisse ausserdem auch noch den Studenten der E. T. H. vermittelt haben, die — als reine «Konsumenten» — ihrerseits für eine Fortsetzung wissenschaftlicher Traditionen im Fach der Kunstgeschichte gar nicht in Frage kommen.

Wollte man aber den Begriff der «Tradition» auf das bescheidene Teilgebiet der pädagogischen Vermittlung kunsthistorischer Kenntnisse an die Studenten der E. T. H. einengen, so würden sich hier sehr ernsthafte Fragezeichen erheben. Denn für die Methoden gilt noch viel mehr als für Einzelpersonlichkeiten das Wort «An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen». Wie stehen die Architekten, die auf Grund jener Lehrtradition in Kunstgeschichte unterrichtet wurden, zur Kunstgeschichte? Gerade die besten, begabtesten, die Idealisten stehen oder standen im Lager der radikalen Gegner und Verächter alles Historischen, sie haben mit jeder Tradition ge-

brochen und sind oder waren stolz darauf, nichts mehr davon zu wissen, weil sie dieses Wissen als Belastung, als toten, lähmenden Ballast empfanden.

Wenn je eine «Tradition» offenen, weithin sichtbaren Schiffbruch gelitten hat, so die, auf die sich L. B. in geradezu erschütternder Blindheit stützen möchte: das wird durch die ganze heutige Architektengeneration zur Evidenz bewiesen. Wo ist denn das Verständnis für die Historie, das organische Verhältnis und lebendige Interesse, das der Unterricht hätte pflanzen sollen, wo sind auch nur die allerbescheidensten Ansätze dazu? Haben die heutigen Architekturdiplomanden das Gefühl, zu wissen, wo sie stehen, wie sich ihre eigenen Aufgaben und Möglichkeiten zu den Lösungen der Vergangenheit verhalten? Nein, sie stehen im absolut Bodenlosen und Richtungslosen — und es hilft ihnen nichts, wenn sie die Namen der Schule von Ferrara hersagen können!

In unserer Feststellung des Zusammenbruchs der kunstgeschichtlichen Tradition liegt nicht der geringste Vorwurf an die Professoren Rahn und Zemp.

Sie durften mit gutem Gewissen eine Art der Darstellung pflegen, die zu ihrer Zeit allgemein als die richtige anerkannt war. Sie durften es um so mehr, als es zu ihren Zeiten auch noch das Fach der Stillehre gab, die — ob gut oder schlecht, steht in diesem Augenblick dahin — versuchte, das Verständnis für die ästhetische Struktur von Kunstwerken zu erschliessen, und sie durften es, weil sie noch wie alle ihre Zeitgenossen in der Atmosphäre schöner humanistischer Illusionen aufwachsen durften, die durch den Krieg des grausamsten enttäuscht wurden. Wirklich — seit den Traditionen, die L. B. fortsetzen möchte, ist ja nicht nur die Stillehre weggefallen, sondern es hat auch noch ein Weltkrieg stattgefunden. Und auf den kulturellen Trümmern dieses Krieges haben wir aufzubauen.

«Experimente»

L. B. betont, der kunsthistorische Lehrstuhl der E. T. H. sei kein Ort für Experimente. Kommt darauf an, was man darunter versteht. Jede Art von Erziehung bedeutet das Durchsetzen eines normativen Anspruchs gegenüber einer Umwelt, die sich aus anders gerichteten Interessen, oder auch bloss aus Bequemlichkeit diesem Anspruch zu entziehen sucht. Jeder Unterricht bedeutet die Aufrichtung einer bestimmten geistigen Position unter den andern, vorhandenen Positionen.

Jeder Unterricht steht also nicht isoliert im Beziehungslosen, sondern er ist eine fortwährende Auseinandersetzung mit der geistigen Gegenwartssituation, er muss sich beständig ausbalancieren im organischen Verhältnis zum jeweiligen kulturellen Ganzen. Um ein und dasselbe Ziel zu erreichen, wird man je nach dem Ge-

sprächspartner und nach der gegebenen Situation sehr verschiedene Argumente und Methoden anwenden müssen — ähnlich wie der Arzt, um ein und dasselbe Ziel zu erreichen, nämlich den Patienten wieder gesund zu machen, sehr verschiedene Mittel anwenden muss, je nachdem er beschleunigten oder herabgesetzten Puls, Durchfall oder Verstopfung zu kurieren hat. So wird auch ein Unterricht, dem es darum zu tun ist, die Gesundheit des historischen Bewusstseins bei jungen Leuten zu pflegen — also das organische Gleichgewicht zwischen Modernität und Tradition, von dem der Bestand der Kultur abhängt — ganz verschiedene Methoden anwenden müssen, je nach den Störungen, die er bei seinen «Patienten» vorfindet.

Im Mittelpunkt des Unterrichts steht der Student und nicht die Methode des Dozenten. Mit einem einseitig traditionalistisch eingestellten Auditorium wird man anders reden müssen, als mit revolutionären Modernisten. Das gilt auch für die Epochen im allgemeinen: Das Klima der Architektur ist heute ein anderes als 1920, ein anderes als 1913 oder gar zu Professor Rahns Zeiten im vorigen Jahrhundert.

Wir können also einer von Grund aus veränderten geistigen Situation nicht mit den gleichen Methoden gegenüber treten, mit denen Rahn und Zemp ihrer Vorkriegssituation gegenübertraten — gerade dann nicht, wenn wir heute das gleiche — nämlich ein organisches Verhältnis zur Vergangenheit — erreichen wollen. Wir sind also von aussen her zur Reaktion gezwungen — zum Experiment, wenn man so sagen will — die veränderte Situation mit neuen Methoden zu meistern. Unser geistiges Gleichgewicht hängt davon ab, dass wir geistige Beweglichkeit genug haben, die neue Lage zu parieren — sonst gleichen wir dem guten Pater Heribert in Schefels Ekkehard, der sich auch zur Wahrung ehrwürdiger Traditionen verpflichtet hielt!

Die «historische Methode»

Selbstverständlich wird man wohl auf ewige Zeiten die Entwicklung des Stils in der Reihenfolge vortragen, in der sie effektiv abgelaufen ist. Darüber sind keine Worte zu verlieren. Immerhin: Einige Ueberlegung ist auch hier vonnöten. Beispielsweise die, dass für uns die ganze prähistorische, altasiatische und exotische Kunst nur von der klassisch-griechischen her erschliessbar ist — als ihr spezifischer Gegensatz, weil unsere ganze Denkstruktur und Begriffsbildung ein für allemal durch die mit der griechischen Kunst korrespondierende griechische Philosophie geprägt ist. Woraus folgt, dass es ein Unsinn wäre, zuerst mit den Sumerern und Aegyptern anfangen zu wollen, bevor durch eine vorläufige Betrachtung der griechischen Kunst die Beurteilungsmaßstäbe dafür vermittelt sind. Und woraus fer-

ner folgt, dass man in einem allgemein orientierenden Kolleg von beschränkter Stundenzahl den ganzen alten Orient überhaupt weglassen kann, und Aegypten nur so weit zu streifen braucht, als es als Quelle von Einzelmotiven und als spezifischer Gegensatz zum Verständnis des Griechischen beiträgt. Denn die europäische Kunstgeschichte und Kulturgeschichte überhaupt geht mit den Griechen an — alles andere ist Prähistorie, und sie hat als Haupt- und Kernthema die ununterbrochene Auseinandersetzung mit der klassischen Formenwelt — in Form der bewussten Uebernahme oder bewussten Ablehnung — bis auf den heutigen Tag. Dies herauszuarbeiten wäre die Hauptaufgabe einer historischen Uebersicht über die Kunstentwicklung Europas, und dass man dabei von den Griechen an chronologisch vorgehen wird, ist gar keine besondere «historische Methode», sondern eine Selbstverständlichkeit.

Das auszubreitende Material

Damit ist auch schon unsere Meinung über das im Kolleg darzubietende Material präzisiert. Was soll man zeigen? So wenig wie möglich! Nur gerade so viel, als zum Beweis der grossen Entwicklungslinie nötig ist. Dieses Wenige aber ist intensiv durchzunehmen.

Hier hat sich seit Rahns Tagen die Situation grundsätzlich geändert. Damals gab es noch kaum kunstgeschichtliche Bilderbücher, man musste im Kolleg Material zeigen, das sonst nicht zugänglich und jedenfalls nicht in guten und billigen Publikationen zugänglich war. Andererseits konnte man damals ein gewisses kulturelles Interesse an Kunstwerken aus der allgemeinen Bildungssituation voraussetzen. Heute liegt beides umgekehrt: die «allgemeine Bildung» ist zerfallen — es kommt also nicht darauf an, Detailwissen zu vermitteln, sondern Fundamente zu legen, Gesichtspunkte zu zeigen; andererseits gibt es so viele gute und billige Kunstpublikationen, dass jeder Zuhörer, der sich für ein Teilgebiet speziell interessiert, darüber leicht alles Wissens- und Sehenswerte findet — es braucht darum nicht schon im Kolleg in extenso ausgebreitet zu werden, wo es die andern Zuhörer nur belastet, die sich nicht speziell dafür interessieren, und wo es denjenigen die Entdeckerfreude verdirbt, die eine Spur aktiv weiter verfolgen wollen. Man sollte den geistig Beweglichen unter den Studenten diese Möglichkeit zu Entdeckungen lassen, es ist nicht nötig, dass sie alles schon im Lichtbild gesehen haben, und man sollte denen, die ein nur peripherisches Interesse an Kunstgeschichte haben, das Fach nicht verleiden, indem man sie mit Material überflutet, das sie weder aufnehmen können noch wollen, wogegen auch sie vielleicht für ordnende Gesichtspunkte noch empfänglich wären. Alles Detail — soweit

es nicht zur Systematik unentbehrlich ist — gehört in fakultative Vorlesungen, nicht in das für die Architekten obligatorische Hauptkolleg. Es ist ja gewiss sehr nett, wenn ein Architekt weiss, welche Maler zur Schule von Ferrara gehören — wie es sehr nett ist, wenn er beispielsweise die Vögel der Heimat oder unsere schönen Alpenpflanzen kennt. Und von jedem solchen Interesse kann der Weg in unbegrenzte Tiefen führen. Aber deswegen kann man solche Kenntnisse doch nicht in den Lehrplan als Pflichtfach aufnehmen — denn in diesen Lehrplan gehört nur das allgemein Unentbehrliche, nicht das ausserdem wünschenswerte Spezielle.

Die Kunstdenkmäler der Heimat

Welchen Platz sollen diese Kunstdenkmäler im Kunstgeschichtsunterricht innehaben? Wäre es nicht ein sympathischer, verlockender Gedanke, diese einheimischen Denkmäler zum Ausgangspunkt der Kunsterziehung zu machen? Darüber, dass jeder Gebildete und der angehende Architekt erst recht darüber Bescheid wissen sollte, sind wir uns ja wohl einig.

Fraglich ist nur der Ort, wo sie im Lehrplan unterzubringen sind. Hier darf man sich die Ueberlegung nicht durch patriotische Stimmungen trüben lassen: alles an seinem Ort. In das systematische Kolleg über Kunstgeschichte gehören diese Denkmäler nämlich nicht, oder doch nur sehr nebenbei und anhangsweise, mit Ausnahme der ganz wenigen Bauten von überlokaler Bedeutung, die wir haben. Kunstgeschichte kann nur an Hand der stilistisch führenden Bauten doziert werden, und hiefür kommt kein Land nur mit seinem eigenen Denkmälervorrat aus, und unseres schon gar nicht. Soweit unsere Bauten überhaupt etwas spezifisch Schweizerisches — und nicht nur Provinzielles — haben, ist dieses die Nuance einer Nuance, die erst als solche wahrgenommen wird, wenn der Blick des Betrachtenden an den führenden Werken des Auslandes geschult ist — und oft kommt diese Nuance an Werken zweiten Ranges stärker zum Ausdruck, oder in Dorfbildern, Wohnhäusern usw., die überhaupt nicht in die eigentliche «Kunstgeschichte» gehören, weil sie keinen Anspruch auf «Kunst» erheben. Wenn man sich aber das Ziel setzt, in einer Vorlesung die grossen Zusammenhänge der europäischen Kunstentwicklung zu zeigen — und das ist doch wohl die Aufgabe eines solchen Kollegs — so soll man sich die ohnehin schwere Aufgabe nicht noch durch Rücksichten nach ganz anderer Richtung komplizieren.

Die Betrachtung dieser Denkmäler hat ihren Platz vielmehr vor und nach der systematischen Kunstgeschichte. Vor ihr: denn von ihnen her müsste das historische Gefühl und die Anhänglichkeit an die örtliche Tradition bei den Kindern der obern Primar-, der Se-

kundar- und Mittelschulklassen geweckt werden, ohne jede wissenschaftlich-«kunsthistorische» Ambition. Und dann müsste dem Hochschüler in einem besondern fakultativen Kolleg Gelegenheit geboten werden, die heimatlichen Kunstdenkmäler im Zusammenhang mit der grossen Kunstgeschichte zu sehen, also die Maßstäbe des systematischen Kollegs auf sie anzuwenden. Aber vielleicht könnte man das auch der Volkshochschule überlassen.

« Kritiker »

L. B. unterstreicht — vielleicht nicht ohne einen Seitenblick auf den Schreibenden — daß es nicht die Aufgabe des Kunstgeschichtsunterrichts an einer technischen Hochschule sei, Kritiker zu erziehen.

Ich staune — freilich, gerade dies wäre die erste, ja die einzige Aufgabe dieses Unterrichts!

Aber vielleicht verstehen wir unter «Kritiker» nicht ganz das gleiche? Denn so, wie ich den Begriff des Kritikers fasse, ist jeder Kunsthistoriker gerade in den intensivsten Stücken seiner Arbeit ein Kritiker, ein Betrachter nämlich, der nicht nur «kritiklos» Wissensstoff anhäuft und Kunstwerke registriert, sondern der sie hinsichtlich ihrer stilgeschichtlichen Verwandtschaft und artistischen Qualität prüft, beurteilt, einordnet. Ein Betrachter, der sich ein Vergnügen, eine Leidenschaft und schliesslich vielleicht einen Beruf daraus macht, sein Unterscheidungsvermögen durch beständiges Vergleichen zu schärfen, der sich bemüht, einen Ueberblick über ein bestimmtes Gebiet zu gewinnen, Wesentliches vom Unwesentlichen zu sondern, bestimmte Qualitätsmaßstäbe aufrecht zu erhalten. Ein Betrachter, der sich nicht mit den ungefähren Stimmungen des Beifalls oder des Mißfallens zufrieden gibt, der vielmehr versucht, sich darüber klar zu werden und ändern mitzuteilen, an was sein Wohlgefallen oder seine Missbilligung haftet, und warum das Bild oder Bauwerk gerade so und nicht anders ist.

Jede Stellungnahme eines Kunsthistorikers, die über das blosse Anhäufen von Tatsachen hinausgeht, ist essentially Kritik, und für den angehenden Kunsthistoriker, und erst recht für den jungen Architekten kann es gar nichts Wichtigeres geben, als zu dieser aktiven, kritischen Stellung gegenüber Bauten und Kunstwerken überhaupt angeregt und angeleitet zu werden. Welchen anderen Sinn könnte Kunstgeschichte als Bildungsfach überhaupt haben, wenn nicht diesen, dem Studierenden Maßstäbe zur Beurteilung an die Hand zu geben und sein Unterscheidungsvermögen gegenüber den äusseren Eindrücken — und ebenso sehr gegenüber seiner eigenen Arbeit zu wecken! Unterscheidungsvermögen ist aber nichts anderes als die Uebersetzung des griechischen Wortes «Kritik».

Und auch der ausübende Architekt sollte sich klar sein, dass seine Tätigkeit in grossen, entscheidenden Teilen eine kritische Tätigkeit ist. Nur schon im Praktischen: welcher Architekt könnte eine Wasserleitung eigenhändig montieren? eine Zentralheizung? oder gar einen Boiler aus seinen Teilen zusammensetzen, einen Telefonapparat oder eine Glühbirne herstellen? Er muss sich begnügen, die Arbeit des Spezialisten und die fertig aus der Fabrik gelieferten Apparate vergleichen und beurteilen zu können — er ist gegenüber den Lieferanten Kritiker. Er ist Kritiker aber selbst im Entwurf, denn was ist das Probieren und Verwerfen immer neuer Skizzen anderes als Kritik, als immer geschärfte Unterscheidung von richtig und unrichtig, passend und unpassend, bis in die letzte Nuance von gut und besser — und derjenige Architekt wird schliesslich den besten Entwurf liefern, der seiner eigenen Arbeit gegenüber — und den Forderungen des Bauherrn gegenüber — der anspruchsvollste, am schwersten zu befriedigende Kritiker war.

Es gibt keine wichtigere Aufgabe für den Kunstgeschichtsunterricht, als bei den Zuhörern das Unterscheidungsvermögen und das bewusste Qualitätsgefühl zu wecken, und damit zugleich die Fähigkeit, die Eindrücke vor künstlerischen Objekten und ästhetische Tatbestände überhaupt zu formulieren, also sich und anderen klar zu machen. Das ist ganz besonders wichtig für den angehenden Architekten, der zur kritischen Haltung seiner eigenen Arbeit gegenüber, wie auch gegenüber den Werken der Vergangenheit erzogen werden muss, denn nur wenn er beides unter dem gleichen Gesichtswinkel zu beurteilen gelernt hat, gewinnt er die innere Sicherheit und die Kompetenz, in den Denkmälerbestand einzugreifen, wie er das mit jedem Neubau tut. Nur wer gelernt hat, auf das Neue wie das Alte die gleichen Kriterien der künstlerischen Qualität und des kulturellen Zusammenhangs anzuwenden, wird unterscheiden können zwischen erhaltenswert und zerstörendwert, zwischen lebendiger Tradition und gedankenlos mitgeschlepptem Ballast, zwischen echter Modernität und eitlem Modernismus; er wird den Willen und den Mut haben, hinter die Schlagwortfassaden zu schauen, seine Sympathien und Antipathien zu begründen, und den Takt, auch seine Neubauten von vonherein im Zusammenhang ihres örtlich-historischen Milieus zu planen. Also zusammenfassend: es gibt gar keine wichtigere Aufgabe für den Kunstgeschichtsunterricht im allgemeinen, und für den an technischen Hochschulen im besondern, als «Kritiker» zu erziehen. Und ob der Student daneben auch noch weiss, welche Maler zur Schule von Ferrara gehört haben, ist vergleichsweise nebensächlich.

Peter Meyer